

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra psychologie



**Morální vývoj dítěte předškolního věku**

Bakalářská práce

Brno 2012

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Iva Žaloudíková, Ph.D.

Vypracovala:

Veronika Kašparová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne 20. 4. 2012

Veronika Kašparová

## **Poděkování**

V úvodu své práce bych chtěla upřímně poděkovat PhDr. Mgr. Ivě Žaloudíkové, Ph.D. za vedení, ochotu, trpělivost a konzultace při vypracování této bakalářské práce.

Dále bych ráda poděkovala své rodině za veškerou podporu, kterou mi při studiu projevovala.

# OBSAH

ÚVOD.....	5
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>7</b>
<b>1. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ DÍTĚTE.....</b>	<b>7</b>
1.1.    Mezilidské vztahy.....	7
1.2.    Vliv dědičnosti a vnějšího prostředí.....	9
1.3.    Psychický vývoj.....	10
1.4.    Sociální učení.....	12
1.5.    Emoční inteligence.....	15
1.6.    Psychologická charakteristika dětí v předškolním věku.....	16
<b>2. MORÁLNÍ VÝVOJ .....</b>	<b>19</b>
2.1.    Stadia kognitivního a morálního vývoje – Jean Piaget.....	19
2.2.    Stadia morálního vývoje – Lawrence Kohlberg.....	24
2.3.    Morálka u mužů a žen podle Carol Gilliganové.....	28
2.4.    Morální vývoj – Nancy Eisenbergová.....	30
2.5.    Morální zralost.....	32
<b>II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>35</b>
<b>3. SPECIFIKACE PROBLÉMU A FORMULACE HYPOTÉZ.....</b>	<b>35</b>
3.1.    Výzkumná otázka.....	35
3.2.    Hypotézy.....	35
3.3.    Metoda.....	36
3.4.    Předvýzkum.....	36
3.5.    Sběr dat.....	37
3.6.    Výzkumný soubor.....	38
<b>4. VÝSLEDKY.....</b>	<b>40</b>
4.1.    Mikropříběhy – způsobená materiální škoda versus úmysl.....	41
4.2.    Mikropříběhy – krádeže versus úmysl.....	44
4.3.    Mikropříběhy – úmysl lhaní.....	48
<b>5. DISKUSE.....</b>	<b>50</b>
<b>6. ZÁVĚR.....</b>	<b>62</b>
<b>7. DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>63</b>
<b>8. SHRUTÍ.....</b>	<b>63</b>
<b>9. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ODKAZŮ.....</b>	<b>64</b>
<b>10. SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>65</b>

## ÚVOD

*„První podmínkou dobré výchovy je rozumět dítěti.“*

(Matějček, Z., Langmeier, J., 1986, s. 7)

Tato práce se zabývá morálním usuzováním dětí v předškolním věku. Klade si za cíl ověřit, na jaké úrovni morálního vývoje jsou nejstarší děti v MŠ, na jaké úrovni je jejich usuzování při řešení morálních dilemat v souvislosti se vztahem k úrovni kognitivního vývoje, úrovni morálního usuzování a k věku dětí.

Není možné, aby se v dnešní době, která je charakteristická rychlým přístupem k informacím, snížila věková hranice, kdy děti dozrávají k vyššímu stadiu morálního myšlení? Děti jsou od raného věku vystaveny vlivu televize, kde jsou jim ukazovány příběhy s jasně vymezeným dobrem, které vždy zvítězí nad zlem. Jsou jim předkládány pohádky, kde je kladně hodnoceno prosociální chování a nezištná pomoc. Pokud v pohádce postava trpí nebo nějakým způsobem strádá, vyvolává to v dětech pocity porozumění, mají tak příležitost učit se empatii a soucitu.

Co všechno ovlivňuje morální usuzování a chování dětí? V jakém věku je již dítě schopné rozeznat úmysl jednajících osob, které svým chováním způsobily nějakou materiální škodu? Kdy dokáže dítě rozlišit motiv krádeže nebo lhaní? V jakém věku si dítě začíná uvědomovat společenská pravidla a normy, kdy se s nimi ztotožňuje a začíná si je zvnitřňovat? Kdy již pociťuje vinu za své chování? Mají již děti v předškolním věku zformováno svědomí? Na tyto a podobné otázky se snažilo v průběhu let nalézt odpověď mnoho psychologů a filosofů. Pedagogové a psychologové se zabývají také tím, jak lze u dětí, žáků a studentů morální úroveň zvýšit, a jak je učit prosociálnímu jednání.

Jak můžeme děti formovat a co má na jejich chování největší vliv? Dříve se v učebnicích psychologie uváděl přibližně stejný vliv genetiky, prostředí a výchovy. Dnes psychologové upozorňují na velký vliv genetiky a některé zdroje dokonce uvádějí vliv výchovy z pouhých deseti procent. Nezanedbatelný je ovšem vliv okolního prostředí.

V první části této práce je rozpracován výzkumný problém. Pojednává o vlivu dědičnosti a prostředí, o sociálním učení, vysvětluje pojem „emoční inteligence“. Charakterizuje děti v předškolním věku z psychologického hlediska a jejich úroveň morálního usuzování. V druhé polovině teoretické části jsou uvedeny nejznámější teoretické přístupy a výzkumy morálního usuzování a myšlení. Stěžejní pro tuto práci je teorie, výzkum a morální dilemata v podobě mikropříběhů Jeana Piageta.

V druhé části práce je podrobně popsán výzkum, jehož záměrem bylo ověřit, na jaké úrovni je usuzování dětí ve věku pěti, šesti let při řešení morálních dilemat. Je rozpracován výzkumný problém, hypotézy. Dále pak metoda a sběr dat a řešení výzkumné otázky.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ DÍTĚTE

### 1.1. Mezilidské vztahy

Člověk je tvor společenský, má sice vlastní zodpovědnost, rozhoduje se sám, je pánem svého života, ale působí na něj i vnější prostředí. Zpočátku je to jeho nejbližší rodina, kdo na něj má zásadní vliv. Vliv vnějšího prostředí se postupně rozšiřuje podle toho, jak se rozšiřují sociální vztahy – dítě se setkává s dalšími dospělými, s vrstevníky, s autoritami. V této „změti“ vzájemných vztahů se dítě učí orientovat a také tyto vztahy vytvářet a vědomě prožívat. Socializace je celoživotní působení společnosti na člověka, přičemž druhy podnětů může člověk do jisté míry ovlivnit svým vlastním výběrem.

Je téměř nemožné realizovat se bez společenských kontaktů. Člověk se může projevit pouze ve společenství, ve vztazích, rozhovorech, závazcích. Sociální vztahy jsou nedílnou součástí našich životů. Můžeme s ostatními lidmi sdílet radost a podělit se o trápení. Můžeme pomoc přijímat i nabídnout. Je na nás, jestli se budeme chovat sobecky, upřednostňovat vlastní zájmy a potřeby, nebo budeme dbát a pečovat o naše vztahy, budeme ochotni vzdát se části svého pohodlí, abychom pomohli druhému.

Prvotní vztahy má dítě spojeny s autoritou, která vede k relativní poslušnosti, neboť je určována z vnějšku. Morální cesty se potom vyvíjejí ve směru vzájemného respektu. Vlivem sociální interakce si dítě začíná uvědomovat a rozlišovat rozdíly mezi vlastním stanoviskem a názorem druhého, což je důležitým předpokladem pro empatii, spolupráci, výměnu informací apod. (Piaget, Inhelderová, 1997)

Aby měl život ve společnosti pro člověka smysl, měl by mít z tohoto života větší užitek, než kdyby žil sám, izolovaný od ostatních. Tento život ve společnosti však předpokládá

jisté chování, které tato společnost uznává a pozitivně hodnotí. Podle Čačky (1997) bylo dodržování určitých mravních principů důležité už při společném lovu neandrtálců. Nerespektování těchto principů vedlo nutně k jistým sankcím, v krajním případě až k vyloučení ze skupiny.

Ve společnosti se lidé chovají podle určitých morálních norem a hodnot. Fontana (2003) dělí morálku na subjektivní a objektivní. Subjektivní morálka, to jsou vlastní zvnitřněné zásady myšlení a chování. Objektivní morálka jsou postoje a chování, které kladně hodnotí společnost, do které se člověk narodí a ve které žije. Tato morálka může být vymezena pravidly, která jsou vnímána členy společnosti jako závazné normy chování a vzájemných vztahů. Morální hodnoty mohou být odvozeny z náboženských, politických nebo filozofických učení.

Psychologové tvrdí, že morální normy a hodnoty jsou naučené struktury, které si děti osvojují od rodičů, učitelů, svých vrstevníků, v podstatě od celé společnosti. Freud zastával názor, že morální normy děti přebírají od svých rodičů tak úplně a bezvýhradně, že si přestávají být vědomi jejich skutečného zdroje. Tyto normy pak vnímají jako své vlastní svědomí. (Fontana, 2003) Piaget pozoroval změny v úrovni morálního usuzování u dětí postupně, tak jak procházejí různými stadii vývoje (dle jeho teorie stadií kognitivního vývoje). Svým výzkumem zjistil, že děti přecházejí od egocentrického myšlení k takovému myšlení, které jim umožní vcítit se do situace druhých. Teprve na této úrovni jsou schopny skutečného morálního usuzování. Kohlberg navázal na Piageta; jeho šest hlavních stadií morálního usuzování také úzce souvisí s úrovněmi dětského myšlení.

Na Piageta i Kohlberga navázalo mnoho dalších psychologů, kteří ověřovali jejich teoretické hypotézy a pokračovali v jejich experimentálním výzkumu. Je také mnoho kritiků, kteří se snaží jejich teorie vyvrátit. Morálka a její principy mají na člověka, ale i na celou společnost, nemalý vliv a můžeme říci, že otázka morálky je v každé době aktuálním tématem.



## 1.2. Vliv dědičnosti a vnějšího prostředí

Prvním předpokladem k tomu, abychom se mohli začít zabývat faktory, které mají vliv na počátky morálního usuzování, je základní povědomí o tom, co náš vývoj vlastně ovlivňuje. Jsou to nejen dědičné dispozice, ale i podněty vnějšího prostředí. Svou genetickou výbavu získává člověk početím, jedná se o kombinaci dědičných vloh matky a otce. (Vágnerová, 2000) Jedná se vlastně přenos vlastností z jedné generace na druhou. Výrazně dědičností je ovlivněn např. temperament, asertivita, prostorová paměť, ale také např. sklon k úzkosti atd.

Zděděné dispozice jsou však dále utvářeny vlivy okolního prostředí. (Nakonečný, 1993) Psychický vývoj dítěte je ovlivněn prostředím, a to takovým způsobem, který závisí na kvalitě, intenzitě a době působení. V dětství je člověk nejvíce ovlivňován svými rodiči, s přibývajícím věkem a osamostatňováním se od rodičů se v chování dítěte začínají více projevovat geneticky podmíněné předpoklady – děti si samy vybírají své přátele a záliby. Výběr např. zájmových kroužků je efektivnější, pokud je v souladu s genetickými dispozicemi – pak se může začít rozvíjet talent a nadání. Genetici předpokládají, že zhruba polovina individuálních osobnostních rozdílů má genetický základ.

Na formování dítěte má zásadní vliv jeho rodina – zprostředkovává mu vliv společnosti, učí ho komunikaci a způsobu uvažování. Podle Vágnerové (2000) lze i tady jen těžko oddělit vliv dědičnosti, výchovy, příkladu rodičů a dalších členů rodiny. V některých věcech působí rodina na všechny své členy stejně, nezáleží na jejich genetické výbavě. Jedná se především o úroveň jazykových dovedností, způsobu komunikace, ukazuje určité způsoby řešení, vede je k pochopení společnosti a celého okolního světa. Dítě tak postupně vnímá svět stejným nebo podobným způsobem jako jeho rodiče a ostatní členové rodiny. Dítě se od členů své rodiny učí základním normám chování a také hodnotám, na kterých je naše společnost založena.

Hodnoty, ideály, normy společnosti se předávají z generace na generaci v modelech chování. (Řezáč, 1998) Jak se zmiňuje Matějček (2007), tyto modely chování dítě zcela uvědoměle přejímá přibližně po třetím roce života. V tomto věku už dítě opustilo období vzdoru a dostává se do období konformity, chce být jako ostatní, chce vypadat jako ostatní a chce dělat to, co dělají ostatní. Právě v předškolním období začíná chápat, co je žádoucí a co ne, a tyto normy je také ochotno dodržovat.

### **1.3. Psychický vývoj**

Dalšími faktory ovlivňující vývoj dítěte je spolupůsobení zrání a učení. Zrání je zákonitá posloupnost vývojových změn. Rychlost zrání je u každého dítěte individuální a projevuje se v rychlosti a rovnoměrnosti vývoje. Díky zrání je dítě připraveno k učení, a tím také k rozvoji různých svých psychických vlastností. Procesy zrání určují rychlost kognitivního vývoje.<sup>1</sup> Zrání ovlivňuje předpoklady k rozvoji psychických procesů, ale konkrétní realizace je umožněna učením. Zrání a učení musí probíhat ve vzájemném souladu. (Vágnerová, 2000)

Učení je proces, který se ve vývoji dítěte projeví změnou, která vzniká účinkem nové zkušenosti. Sociální prostředí dává k tomuto učení podněty. Míra úspěšnosti učení závisí na tom, jak moc je prostředí pro dítě podnětné a zda mu dítě rozumí. Učení může být výsledkem specifické zkušenosti, kterou dítě získalo, např. zjištěním, že určité chování vyvolá v jeho okolí určitou odezvu. Učení zprostředkovává dítěti zkušenost, kterou si tímto způsobem osvojuje, např. učení řeči, školní vzdělávání apod. Výsledky učení nemají trvalý charakter. Na rozdíl od zrání, které je nevratné, mohou být výsledky učení později nahrazeny novou zkušeností.

Podle Vágnerové (2000) je psychický vývoj celistvý proces, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází. Pořadí změn, které jsou typické pro jednotlivé fáze, se řídí určitými pravidly. Vývoj nebývá vždy zcela plynulý a

---

1 Fáze kognitivního vývoje - viz kapitola 2.1. Stadia kognitivního a morálního vývoje – Jean Piaget

rovnoměrný, skládá se z mnoha přípravných fází, období, kdy se žádná změna neprojevuje, ale také z vývojových skoků. Střídají se období rychlejšího a pomalejšího tempa vývoje i období stabilizace. Každé dítě se vyvíjí jinak, individuálně, svým vlastním tempem. Konkrétní průběh psychického vývoje dítěte závisí na dědičnosti, životních podmínkách a okolním prostředí.

Jak uvádí Vágnerová (2000), pro rozvoj některých kompetencí je jedinec připraven v určité vývojové fázi a mnohé psychické vlastnosti se nejnáze rozvíjejí v těchto citlivých (senzitivních) obdobích. Senzitivní období je časový úsek, ve kterém je dítě zvýšeně vnímavé k podnětům určitého druhu. V průběhu zrání se citlivost k podnětům různého druhu mění.

Senzitivní fáze v pojetí Montessoriovské školy znamená využívat určitých období, ve kterých je dítě obzvlášť citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, a mimo jiné i morálního citění. (Štefflová, 2004)

Vývojová dynamika je ovlivňována vzájemným vztahem potřeby jistoty a bezpečí a potřebou změny. Potřeba jistoty a bezpečí je potřebou stability a představuje obranný mechanismus, který dítě chrání před zátěží příliš velké změny, kterou by nebylo schopno zvládnout. Upřednostňování stability u dítěte převládne, když se cítí být ohroženo nebo je pro ně obtížné se v dané situaci orientovat.

Potřeba změny je oproti tomu otevřeností k novým zkušenostem, znamená ochotu přijmout dočasnou nejistotu, kterou nové podněty přinášejí. Změna je předpokladem dalšího vývoje, stimuluje vznik nových variant ve všech oblastech psychiky. (Vágnerová, 2000)

## 1.4. Sociální učení

Největší vliv na vývoj každého člověka má sociální učení. Je to schopnost naučit se, jak se začlenit do společnosti, naučit se jakým způsobem se chovat k ostatním lidem, je to i umění komunikace a schopnost navazovat kontakty a také schopnost tyto kontakty si udržet. Sociální učení znamená osvojování si komplexních způsobů chování a jednání tak, aby tyto způsoby chování byly přiměřené určité situaci.

První zkušenosti se sociálním kontaktem zprostředkovávají dítěti jeho rodiče. Již od raného dětství dostává dítě zpětnou vazbu od svého nejbližšího okolí, které chování je vhodné a společensky žádoucí a které nikoliv. Na dítě však nepůsobí jen výchova. Dítě se učí způsobům chování také napodobováním chování ostatních.

Během prvního roku života se citové vazby dítěte soustředí převážně na rodiče, do dvou let dospěje k představě rodiny a domova. Už nevnímá jen vztahy směrem k sobě, ale i dvou osob navzájem. (Matějček, 2007) Dítě se neučí lásce od své matky nebo od svého otce, tu bere jako samozřejmost. Lásce se učí od dvou osob, jak se k sobě navzájem chovají, jak si svoji lásku a náklonnost projevují. Stejně silně vnímá i negativní chování dvou blízkých osob k sobě a toto chování napodobuje. Někdy až na základě této zpětné vazby, kdy dítě imituje negativní chování, si rodiče uvědomí svoje nedostatky, či nevhodné způsoby chování v rodině.

Dítě se učí sociálnímu chování tím, že ho napodobuje. Jak uvádí Řezáč (1998), nápodoba (imitace), znamená, že dítě přebírá způsob chování jiného člověka, aby tímto chováním dosáhl podobných nebo stejných cílů, příp. uspokojil stejné potřeby, jako to vidí u svého vzoru. Nápodoba jako sociální učení je tedy vždy výběrová. Sám si vyberu, které modely chování k prosazení svých záměrů využiji.

Imitace chování je založena na empatii. Empatie, jako schopnost vcítit se do druhého člověka, a nápodoba jsou společně rozhodujícími faktory socializace člověka, tj. schopnosti začlenit se do společnosti, v této společnosti se umět chovat, vycházet s ostatními, umět se prosadit apod.

Sociální učení je proto v životě dítěte i dospělého velmi důležité, provází ho celým životem a dá se říct, že se učí až do své smrti. Jedna z nejjednodušších forem sociálního učení je sociální posilování. Určité chování nebo jednání je posíleno odměnou. Tato odměna může mít různou formu, ale především jde o různé podoby sociální akceptace. Je to projev toho, že druhého přijímáme, že ho „bereme“, že ho akceptujeme. Být přijímán je totiž velmi významná a silná lidská potřeba, u dětí ještě silnější než u dospělých. (Řezáč, 1998) Konkrétním projevem sociální akceptace může být úsměv, pochvala, vzetí dítěte za ruku, pohlazení apod. „*Potřebujeme, aby nás druzí přijímali takové, jací jsme, a abychom byli s několika lidmi v intenzivních citových vztazích. Máme potřebu, abychom milovali a byli milováni, abychom byli pozitivně přijímanými členy různých skupin, na prvním místě rodiny, ale také dalších - ...*“ (Kopřiva et al., 2008, s. 196)

Další formou sociálního učení je identifikace. Má mnoho společného s imitací. Jde o situaci, ve které určitý jedinec napodobuje chování jiného člověka. Jiný je však motiv, při imitaci je přejímáno pouze určité chování modelu, při identifikaci se vybírá objekt nápodoby. Vnímán a přejímán je celek, většinou není prováděn výběr jeho jednotlivých aktů chování a jednání. Přebírány jsou tak často i ty způsoby chování či projevy, kterým dítě ani nerozumí. Přebírání způsobu chování je tu totiž založeno na silném citovém vztahu k modelu, nikoliv na kontrole účelných nebo neúčelných projevů jeho chování. (Řezáč, 1998)

Dobrým předpokladem složitějších socializačních dějů je schopnost jedince přizpůsobit se sociálnímu prostředí. Adaptace na prostředí vyžaduje, aby člověk dokázal přijímat podněty ze svého okolí a přizpůsoboval se podmínkám, které na něj působí. Současně také ale člověk navazuje svůj vztah k prostředí prostřednictvím svých aktivit a činností, protože má potřebu tvořit a měnit svoje okolí k obrazu svému. Pojem adjustace vyjadřuje proces aktivit a činností ve společenském prostředí, a je tak aktivním zasahováním do okolního sociálního prostředí. Základem harmonického vztahu k prostředí je rovnováha obou uvedených dějů.

Člověk se učí sociálnímu chování už od narození. Jak uvádí Řezáč (1998), postupně prochází třemi fázemi rané socializace. První etapa socializace začíná postupnou identifikací dítěte s matkou. Tato etapa trvá zpravidla první dva roky života. Dítě dostává základy k utváření stability vztahů k jiným lidem, vzniká vzorec stability vztahů. **Druhá etapa je charakteristická osamostatňováním, kdy už si dítě začíná uvědomovat svou osobnost, začíná se utvářet systém hodnot, objevují se pocity studu, zahanbení, viny apod.** Třetí období rané socializace souvisí s pronikáním dítěte do širších sociálních vztahů a rolí a adaptací na ně. Dítě navazuje nové kontakty a rodina už přestává mít výsadní postavení. Dítě dokáže přemýšlet nad chováním svým i svých rodičů a srovnávat je s chováním jiných lidí ve svém okolí.

Socializace, humanizace, zespolečňování člověka – to vše znamená zásadní kvalitativní proměnu člověka, jedinec se mění v osobnost. Člověk si uvědomuje sám sebe a okolní svět, získává vědomí sebe sama, tzn. že si díky styku s lidmi, společností a kulturou vytváří představu o sobě. Na základě prožívání sebe sama, v kontextu jiných lidí, tedy na základě sebehodnocení a hodnocení jinými lidmi, se učí vnímat vlastní hodnotu. Postupně si člověk také vybuduje představu o svých záměrech, tendencích, životních cílech a plánech, vytvoří si představu o svých možnostech. Díky společnosti kolem sebe si také člověk vytváří kriteria k posuzování sebe, objektů okolního světa a také vztahů, do kterých vstupuje.

## 1.5. Emoční inteligence

Jak to zařídit, abychom byly okolím dobře přijímány, aby naše vztahy byly harmonické, abychom dokázali ovládat svoje emoce, a jak zvýšit úspěšnost svého života? Těmito otázkami se zabývá Daniel Goleman (1997) a ve své knize *Emoční inteligence* uvádí, že měřitelná inteligence (tzv. IQ) má jen málo společného s citovým životem. Uvádí: „*I ti nejbystřejší z nás mohou ztroskotat na skaliscích bezuzdných vášní a neovladatelných pohnutek. I lidé s velmi vysokým IQ si mohou v soukromém životě vést až překvapivě špatně.*“ (Goleman, 1997, s. 42). Vysvětluje a dokazuje ve své knize na mnoha příkladech a výzkumech, že podle školních výsledků nebo podle naměřeného IQ není možné spolehlivě předpovědět úspěch v životě. Uvádí, že IQ předpovídá míru úspěšnosti v životě pouze z dvaceti procent. Celých osmdesát procent tedy zůstává na další vlivy.

O těchto vlivech se Goleman (1997) vyjadřuje jako o emoční inteligenci, jako o schopnosti dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději. Na rozdíl od IQ s jeho stoletou historií výzkumu je emoční inteligence novým pojmem. Jak zmiňuje Nakonečný (1993), nikdo nedokáže přesně říct, do jaké míry právě tyto schopnosti určují průběh a úspěšnost lidského života.

Ale Goleman (1997) se snaží ve své knize čtenáře přesvědčit a dokázat jim, že z výsledků dosavadních studií vyplývá, že se jedná o významný vliv na úspěšnost v životě, několikanásobně výraznější než IQ. Také na rozdíl od inteligence, která nelze výrazně zvýšit ani vzděláním ani životními zkušenostmi, lze s emoční inteligencí pracovat, rozhodující citové schopnosti si lze osvojit a zdokonalovat je.

Ke spokojenému citovému životu patří určitá vyrovnanost. Nejde samozřejmě o to, abychom svoje emoce potlačovali, každý cit má svoji hodnotu a svůj význam. Avšak cílem je mít city přiměřené, odpovídající okolnostem. Pokud jsou emoce nadměrně umlčovány, vzniká bezbarvost a odstup. Naopak, vymknou-li se vědomé kontrole, jsou přehnané a dlouhodobé, stanou se chorobnými – jako je například hluboká deprese, nezvladatelná úzkost, dlouhotrvající vztek či manické vzrušení.

Neměli bychom se snažit vyhýbat negativním pocitům, radí Goleman (1997), jde o to, neprožívat špatné nálady bez vědomého zamyšlení, protože tak nás začnou ovlivňovat z nevědomí, kam k nim už nemáme přístup. Naučit se zvládat svoje emoce je zaměstnání na plný úvazek, protože velká část toho, co děláme, zejména ve volném čase, je motivována právě snahou změnit svoji náladu – např. čtením knih, časopisů, díváním se na televizi nebo návštěvou u přátel. Tyto činnosti si vybíráme, abychom pozvedli svoji náladu. Umění uklidnit a utěšit sám sebe je pro život velmi důležité. Citově zdravé děti naučí samy sebe utěšovat tak, že se k sobě chovají s podobnou péčí, s jakou se o ně starali jejich rodiče. Snižuje se tak jejich zranitelnost vůči emočním otřesům.

## **1.6. Psychologická charakteristika dětí v předškolním věku**

Ve výzkumné části se zabývám morálním usuzováním u dětí ve starším předškolním věku, je tedy na místě stručně nastínit charakteristiku dětí v předškolním věku z psychologického hlediska.

Předškolní věk charakterizují dva sociální vývojové mezníky, které ho zásadním způsobem ovlivňují. Jsou to nástup do mateřské školy - zpravidla kolem tří let, a nástup do školy - kolem šesti, někdy sedmi let. U dítěte v předškolním věku se postupně uvolňují vazby na rodinu. Dítě se učí uplatnit a prosadit ve své vrstevnické skupině – osvojuje si normy chování, učí se komunikaci, novým dovednostem, zdokonaluje jemnou i hrubou motoriku apod.



Myšlení u dětí předškolního věku je názorné, intuitivní, stále ještě převažuje egocentrismus. Typickým znakem myšlení je jeho útržkovitost, nepropojenost – chybí mu komplexní přístup. V tomto věku je dětské uvažování zúžené, zaměřené pouze na jednu oblast, myšlení je rigidní, nepohyblivé a nevratné. V předškolním období se dítě učí mnohé věci od dospělých, od starších dětí, příp. vrstevníků. (Vágnerová, 2000) Vždy je ale důležité nedávat dětem hotové informace, raději postavit problém tak, aby ho dítě dokázalo samo vyřešit.

Od konce batolecího období pokračuje uvědomování si vlastní identity. Sebehodnocení je stále ještě závislé na názoru jiných osob, hlavně rodičů. Dítě přejímá nekriticky názor dospělých na sebe sama. Vágnerová (2000) uvádí, že sebepojetí ještě není úplně zralé, nezralost se může projevit majetnickými sklony nebo sklonem k vychloubání.

Po třetím roce života se postupně uvolňují vazby na rodinu. Pokud si dítě během batolecího věku potvrdí jistotu rodinných vazeb, je v předškolním věku schopné navazovat kontakty i s lidmi mimo rodinu, především se svými vrstevníky. Tyto vztahy poskytují méně jistoty než vztahy s dospělými, k jejich navazování potřebuje dítě dozrát. Matějček (2007) uvádí, že kolem třech let, v některých případech o něco málo později, potřebuje dítě společnost svých vrstevníků. Děti jsou šťastné, když si jich ostatní děti všimají a berou je do hry. Vliv ostatních dětí je velký a vhodná půda na tyto kontakty je právě v mateřské škole. Dítě se učí spolupráci a kladou se zde základy pro navazování přátelství.

V předškolním věku je dítě zpravidla v **heteronomní fázi morálního vývoje, tzn. přijímá taková pravidla chování, která jsou mu předkládána, aniž by na ně mělo vlastní názor nebo uvažovalo o jejich kvalitě. Morálka je závislá na názorech a chování dospělých**, se kterými se dítě identifikuje, kteří pro něho mají citový význam. (Vágnerová, 2000) Morální vývoj a osvojování si norem chování je vždy také závislé na úrovni poznávacích procesů. K dodržování norem je dítě motivováno pozitivním nebo negativním hodnocením - dítě uvažuje, jaký důsledek pro něj bude čin mít.

Jak uvádí Vágnerová (2000), ke konci předškolního věku má většina dětí schopnost pociťovat vinu za nežádoucí chování. Pocity viny jsou významným vývojovým mezníkem – dítě akceptuje určitá omezení jako platná a jejich porušení samo pociťuje jako nepříjemné. Chová se určitým způsobem, a to i tehdy, když ho právě nikdo nevidí. Dítě si zvnitřňuje základní normy chování a ztotožňuje se s nimi - **začíná se rozvíjet svědomí**. Dětské svědomí se může stát příliš silným a omezujícím, může být velmi slabé nebo zcela chybět. **Pro předškolní věk je ještě typické, že chápe normy chování poněkud rigidně a nebere ohled na kontext, na různé aspekty toho či onoho chování.**

**Dítě se postupně učí prosociálnímu chování.** K dosažení tohoto vývojového stádia je důležité, **aby dítě mělo určitou úroveň empatie, dokázalo potlačit agresivitu i svoje aktuální potřeby.** Takové chování je snazší a pravděpodobnější u dětí, které vidí takové chování ve svém bezprostředním sociálním okolí. Podle Nakonečného (1993) se tato schopnost přinášet oběť, zřící se vlastního pohodlí ve prospěch dobra jiné osoby apod. objevuje právě u dítěte staršího předškolního věku.

## 2. MORÁLNÍ VÝVOJ

### 2.1. Stadia kognitivního a morálního vývoje – Jean Piaget

Jean Piaget (1896 – 1980), švýcarský biolog a později psycholog, se zabýval kognitivní psychologií převážně dětského věku. Jeho intenzivní výzkum dětského myšlení ho vedl k navržení vývojové teorie, která vysvětluje, jak si děti vytvářejí pojmy (pojetí), se kterými zacházejí při myšlení. Zjistil, že u dětí se rozvíjí vyšší formy myšlení především zráním, podle relativně ustáleného časového plánu.

Fontana (2003) uvádí, že většina psychologů by i v dnešní době souhlasila s Piagetem v tom, že dítě je aktivní a vyhledává informace, jeho myšlení je výsledkem interakce mezi biologickým zráním a prostředím, a že dětský vývoj není postavený pouze na zrání nebo pouze na učení. Jeho metody zkoumání vývoje myšlení dětí, terminologie, kterou vytvořil, a jeho vývojová stadia výrazně ovlivnily práci v této oblasti u dalších psychologů, příp. pedagogů.

V roce 1932 vydal Piaget publikaci *Morální úsudek dítěte*. Tato publikace je považována za základní dílo v oblasti psychologie morálky, je stále aktuální a pedagogy dobře využitelná. Piaget vypracoval originální metodu zkoumání morálního úsudku především u dětí mladšího školního věku. (Vacek, 2005) Rozlišil dvě základní stadia morálního vývoje dítěte – 1. heteronomní (závislou) a 2. autonomní (nezávislou) morálku. Obdobím přechodu z jedné úrovně morálky do druhé je mladší školní věk, v rozmezí přibližně mezi šestým a osmým rokem. *„Stupeň morálního vývoje je tedy určován mírou zvnitřnění etických norem: nejprve tyto normy působí jako vnější sankcionované tlaky, jako dodržované příkazy, jejichž překročení je trestáno; vyšší úroveň vývoje představuje jednání, kterého dítě dosahuje až ve školním věku, kdy jednání je regulováno již zvnitřněnými normami, jež tak vystupují jako samozřejmé.“* (Nakonečný, 1993, s. 221)

**Heteronomní fáze morálky** – mravní úsudky jsou ještě v předoperačním stadiu, projevuje se to jak ve vztahových poznávacích mechanismech, tak i v procesu socializace. Závazné povinnosti a hodnoty jsou dány samotnými zákony a příkazy, tzn. jsou absolutně nezávislé na úmyslech dítěte. (Piaget, Inhelderová, 1997) Ve fázi heteronomní morálky je dítě závislé především na tom, co vidí a slyší. Ještě nevnímá to skutečně podstatné, ale především to, co se jeví navenek. (Vacek, 2005) Čin dítě hodnotí pouze podle jeho skutkové podstaty, ne podle zlého úmyslu porušit příkaz, anebo podle dobrého úmyslu, kterým se ale nechtěně dostane do konfliktu se zákonem. Pokud jde o lhaní, dospělí chtějí často po dětech, aby mluvily pravdu ve stadiu vývoje, kdy dítě ještě není schopno rozlišit úmyslnou lež a pouhé zkreslení reality. Děti uvažují jinak než dospělí – lež je sice špatná, ale ne proto, že vyplývá z úmyslu lhát, ale proto, že se vzdaluje od objektivní reality. (Piaget, Inhelderová, 1997) „*Obdobím přechodu z úrovně heteronomní morálky k autonomní je mladší školní věk (zhruba v rozmezí mezi 6. a 8. rokem).*“ (Vacek, 2005, s. 12)

**Autonomní fáze morálky** – pokroky v sociální interakci a kognitivní vývoj způsobují, že dítě začne chápat nové morální vztahy, které se zakládají na vzájemné úctě a vedou k jisté autonomii (samostatnost a nezávislost v morálním uvažování). Děti ve věku kolem sedmi let přijímají pravidla hry od strašících s naprostou samozřejmostí, starší děti už vidí v pravidlech výsledek jakési vzájemné dohody a připouštějí, že se mohou pravidla změnit, pokud by se na změnách dohodly. Hlavním produktem vzájemného respektu je cit pro spravedlnost. Už od sedmi nebo osmi let je pro dítě spravedlnost hlavní normou chování, kterou dítě chápe jako důležitější než poslušnost. (Piaget, Inhelderová, 1997)

**Ke zkoumání přechodu do autonomní fáze morálky sestavil Piaget sérii krátkých příběhů, které mají přimět dítě k uvažování o otázkách s morálním obsahem.** Vždy se jedná o dvojici příběhů, které jsou zpracovány tak, aby vedly děti ke srovnání dvou druhů chování – jednání s dobrým úmyslem, které vede ke značné materiální škodě a ve druhém případě jednání s nedobrym, egoisticky zaměřeným, úmyslem, kde je materiální škoda jen minimální, nepatrná. Děti odpovídají na otázky, např. jestli měly

děti stejnou vinu, které z obou dětí bylo zlobivější, které by si zasloužilo přísnější potrestání a proč. Ve fázi heteronomní morálky hodnotí děti vinu na základě množství nebo rozsahu materiální škody. (Vacek, 2005)

Piaget sestavil i několik dvojic příběhů na výzkum dětského lhaní. Dospěl k závěru, že děti ve fázi heteronomní morálky, posuzují jako horší tu lež, která je méně reálná. Čím více se lež přibližuje skutečnosti, tím je pro dítě méně špatná, motiv lži zatím není podstatný. Zda byla lež úmyslná nebo neúmyslná, také nehraje roli. Obdobně zkoumal, jak děti posuzují krádež. Vytvořil dva podobné příběhy, kde je materiální škoda srovnatelná, avšak motiv jednajících osob se liší. Děti přibližně do sedmi let nedokáží rozdíl v úmyslu rozlišit. (Vacek, 2005)

Jak Vacek (2005) dále uvádí, základní podmínky, které jsou nutné k posunu morální heteronomie k autonomii, jsou – určitý stupeň inteligence, zkušenost s vrstevnickými (sociálně rovnocennými) vztahy a alespoň částečná nezávislost na omezení ze strany autorit. Nezbytností je dosažení určitého stupně kognitivního vývoje. Piaget také kladl velký důraz na spolupráci a interakci dětí. Pro pedagogy zde viděl neomezené možnosti rozvoje autonomní morálky u jejich svěřenců – pokud se podaří poskytnout dětem dostatek prostoru pro společné činnosti a pro spolupráci, posunou tak nepřímo jejich morálku na vyšší úroveň. Autonomní porozumění pravidel předpokládá jejich zvnitřnění, tedy to, že se s nimi ztotožní a přijmu je za své.

Heteronomní a autonomní morálka úzce souvisí s kognitivním vývojem, představivostí a úrovní myšlenkových operací. Fontana (2003) uvádí, že myšlení dítěte není jen nezralé myšlení dospělého, ale v mnohém se od něho liší. Tyto odlišnosti lze rozdělit do stadií, kterými dítě postupně prochází. Rychlost absolvování každého stadia je částečně ovlivněna prostředím, množstvím podnětů, ale z velké části je řízena biologicky určenými procesy zrání.

Piaget rozdělil dětský věk do několika základních stadií:  
(Vágnerová, 2000)

1. Fáze senzomotorické inteligence – trvá od narození do 2 let.

Zpočátku dítě jedná jen na základě svých reflexů. Později jsou již děti schopny záměrného jednání. V tomto stadiu se dítě zabývá vztahy mezi aktivitami a následky těchto aktivit. Prostřednictvím následků svých aktivit si začíná utvářet pojem sebe sama, uvědomuje si již sebe jako jedince, který je oddělený od vnějšího světa. Dítě objeví trvalost objektů - skutečnost, že i když předmět není bezprostředně přítomný, tak nepřestává existovat. Objekt zůstává ve vědomí dítěte, i když ho momentálně nevidí.

2. Fáze symbolického a předpojmového myšlení – trvá od 2 do 4 let.

V tomto období se dítě učí jazyk a řeč, rozvíjí se abstraktní a symbolické myšlení. Slova mohou představovat věci nebo skupiny věcí. Myšlení je rigidní, útržkovité, nekomplexní. Na počátku tohoto období si děti začínají hrát s ostatními dětmi, ale tato hra ještě není nijak organizovaná, každé dítě si dodržuje vlastní pravidla, která odpovídají jeho záměrům. Děti také pravidla mění a přizpůsobují aktuální situaci, ještě spolu nedokáží spolupracovat. Nejsou prozatím schopny chápat hru jako sociální aktivitu.

3. Fáze názorného myšlení – trvá od 4 do 7 let.

Myšlení je stále ještě egocentrické, dítě si dokáže jen těžko představit názory druhých. Stále ještě třídí předměty podle jednoho rysu, není schopno zaměřit pozornost na více než jeden aspekt situace. Kolem pátého roku života se u dětí začíná utvářet smysl pro povinnost a dodržování pravidel. Tato pravidla jsou chápána jako absolutní a dítě nepřemýšlí o jejich kvalitě, pravidla jsou pro dítě trvalá a není možné je měnit. Na otázku, co by se stalo, kdyby pravidla porušily, odpovídají děti, že by byly potrestány. Skutky se posuzují podle následků, ne podle záměrů.

4. Fáze konkrétních logických operací – trvá od 7 do 11 let.

U dětí se objevuje schopnost logicky přemýšlet, umí už řadit předměty a události do souborů podle jejich společných znaků. Uznávají některá pravidla daná společností, ale společné dohody mohou být naplňovány, pouze pokud s nimi souhlasí všichni zúčastnění. V morálních úsudcích se děti už dokáží zaměřit na úmysl a motiv dané osoby.

5. Fáze formálních logických operací – nastává v 11 až 12 letech.

Myšlení dětí v tomto věku se už začíná velmi podobat myšlení dospělých. Jedinci jsou schopni abstraktního myšlení, formulace hypotézy, dedukce. Dospívající si vytvářejí pravidla, aby se dokázali vypořádat se situací, se kterou se ještě nikdy nesetkali, jde o tzv. ideologický způsob morálního uvažování. Můžeme nalézt těsný vztah mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním.<sup>2</sup>

Podle Fontany (2003), kritici Piagetově teorii vytýkají, že podcenil schopnosti malých dětí a rychlost, jakou se tyto schopnosti vyvíjejí. Neúspěšnost při zvládnání testů, kterými Piaget zjišťoval stadium jejich kognitivního vývoje, mohla být způsobena nedostatky v řeči, ve zkušenostech, v neschopnosti rozlišit podstatné od nepodstatného, nebo také ve formulaci otázek. Vůbec nemusí jít o nezralost myšlenkových pochodů dítěte.

Většina psychologů v současné době zastává názor, že Piaget pravděpodobně přecenil rychlost vývoje v oblasti formálního myšlení. Podle jeho názoru dosáhne tohoto stadia většina jedinců už ve věku 12 až 13 let. Mezi psychology dnes panuje shoda, že nejvyšších úrovní formálního myšlení dosáhne ve věku 16 let jen málo dospívajících a mnozí lidé těchto úrovní nedosáhnou nikdy. (Fontana, 2003)

---

2 Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/fil.etika/texty/panorama/kohlberg.html>>

Mnoho psychologů se nechalo Piagetem inspirovat, věnovali se zdokonalení jeho teorie a experimentálním postupům. Piaget vytyčil pole pro všechny další výzkumy. Jeho **největší přínos**, podle Fontany (2003), spočívá v tom, že se **pokusil porozumět světu z pohledu dítěte**. Význam jeho výzkumu přetrvává dodnes – můžeme říci, že **pokud děti nerozumí otázkám, pokynům a vysvětlením, které jim dávají dospělí, bývá to často způsobeno neschopností dospělých předat jim tato sdělení takovou formou, která by odpovídala myšlenkové úrovni dítěte**.

## **2.2. Stadia morálního vývoje – Lawrence Kohlberg**

Lawrence Kohlberg (1927 – 1987) byl následníkem Piageta. Navázal na jeho teorii kognitivního vývoje a rozšířil ji. Zabýval se vývojovou psychologií, vývojem pojmů a morálního myšlení. Zastával názor, že kognitivní vývoj je nutným předpokladem mravního vývoje, ale dosažení vyšší inteligence nebo schopnosti správně uvažovat ještě neznamená vyšší stupeň morálky.

Kohlberg se zabýval otázkou, zda existují obecná pravidla ve vývoji morálního usuzování. Neztotožňoval se s psychoanalytickým zdůvodněním ani s teorií učení, kde jsou morální a kulturní pravidla pasivně přejímána tzv. zvnitřněním hodnot, postojů a názorů, které nám předkládá okolní společnost. Kohlberg se ptal, zda je člověk v průběhu svého morálního vývoje skutečně jen pasivním příjemcem. Považoval morální uvažování za proces, kdy je člověk v nejvyšší fázi svého vývoje schopen uposlechnout mravního principu pro princip samotný, ne proto, aby se vyhnul trestu a výčítkám svědomí.<sup>3</sup>

Při hodnocení morálního jednání je důležité vědět motiv chování – může to být strach před trestem, pocit skupinové příslušnosti, nebo například jednání na základě vyšších morálních principů. Pro určení stadia, ve kterém se člověk nachází, vytvořil Kohlberg morální dilemata ve formě příběhů – ta jsou pro něho důležitým výzkumným nástrojem.

---

3 Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/fil.etika/texty/panorama/kohlberg.html>>



Např. pokud chlapec rozbije talíř ve spíži, nezáleží na tom, zda jej potrestáme. Důležitý je pouze aspekt jeho činu - zda chtěl donést matce chléb, nebo ze spíže kradl čokoládu, zda se přiznal, nebo nehodu zatajil.<sup>4</sup> Ale jak uvádí Čačka (1997), Kohlberg se zabýval především schopností lidí uvažovat mravně v hypotetických a abstraktních situacích, nikoliv jejich odvahou využít vlastní mravní potenciál ve skutečnosti.

Kohlberg definoval šest vývojových stadií morálního vývoje sdružených do tří úrovní. Jednotlivá vývojová stadia jsou daná a neměnná, člověk je prochází v určeném pořadí a žádné nemůže vynechat. Tuto skutečnost Kohlberg demonstroval na různých multikulturních výzkumech. Při přechodu z jednoho stadia do druhého může dojít k promísení stadií. (Vacek, 2005)

- I. Prekonvenční úroveň morálky – dítě zatím nemá vyvinutý smysl pro morálku, jedná se o tzv. vnější morálku, co je dobré a špatné dítě poznává pouze podle vnějších důsledků.
  1. Orientace na trest a poslušnost
    - za co je dítě trestáno, to chápe jako špatné a ví, že je výhodné se takovému chování vyhnout. Zná důsledky a chová se podle toho.
  2. Orientace na odměnu
    - dobro je představováno výrokem „Co z toho budu mít?“ Oproti orientaci na trest se zde objevuje větší rafinovanost v myšlení dítěte. Dítě se přizpůsobuje, aby získalo odměnu.
  
- II. Konvenční úroveň morálky – dítě uznává a dodržuje hodnoty, které mu předkládá rodina, přátelé, spolužáci, učitelé apod. Také se identifikuje s osobami, které tento řád reprezentují. Tato úroveň neznamena jen konformitu, přizpůsobení se, ale také loajalitu k tomuto hodnotovému systému.

---

4 Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/fil.etika/texty/panorama/kohlberg.html>>

### 3. Orientace na to být hodným dítětem

- dítě se přizpůsobuje, aby se vyhnulo nesouhlasu ze strany druhých, chce být dobrým synem, dcerou, kamarádem apod. Objevuje se snaha „neztratit tvář“.

### 4. Orientace na řád a zákon

- dítě se orientuje na autoritu, právo, řád. Dodržuje sociální pravidla a zákony, aby se vyhnulo odsouzení ze strany autorit. Morální zásady se postupně zvnitřňují, v tomto stadiu se objevuje smysl pro povinnost. Řádně nastolené zákony mají bezpodmínečnou platnost - norma je upřednostněna před hlasem svědomí.

III. Postkonvenční úroveň morálky – člověk dokáže společenské normy nejen akceptovat, ale i vyhodnocovat podle vnitřně zabudovaných morálních principů.

### 5. Orientace na společenskou smlouvu

- nejen smysl pro povinnost, ale také pro spravedlnost. Člověk jedná podle obecně uznávaných principů ve veřejný prospěch, aby dosáhl uznání jak od okolí, tak od sebe sama. Chápe, že zákony jsou tu pro člověka, ne člověk pro zákony.

### 6. Stadium univerzální etiky

- člověk jedná podle samostatně zvolených etických principů, podle svého svědomí, cení si spravedlnosti, důstojnosti, rovnosti a tyto principy dodržuje a podporuje.<sup>5</sup> (Fontana, 2003)

Kohlberg se domníval, že všechny děti začínají na úrovni prekonvenční morálky, na které setrvávají zhruba do deseti let. Teprve později začínají hodnotit činy podle názorů druhých lidí (konvenční úroveň morálky) a většina mladistvých uvažuje na této úrovni kolem třinácti let. **Dosažení postkonvenční úrovně morálky je závislé na tom,**

---

<sup>5</sup> Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/fil.etika/texty/panorama/kohlberg.html>>

**zda člověk dosáhl v myšlení stádia formálních operací a je schopen abstraktního myšlení.**<sup>6</sup> Dostat se do stadia univerzální etiky vyžaduje formulování abstraktních etických principů a jejich dodržování. Do pátého stadia dospěje méně než 15 % lidí, minimální věk je podle Kohlberga 20-25 let. Dosažení stadia univerzální etiky označoval sám Kohlberg v pozdějších spisech pouze za hypotetické. Jak uvádí Vacek (2005), většina psychologů dnes soudí, že vyšších stádií dosahuje větší množství lidí, než byl Kohlbergův předpoklad, a také v nižším věku.

Vacek (2005) dále uvádí, že morální vývoj může být pozitivně stimulován a rozvíjen ve škole. Toto tvrzení se opírá o výzkum Kohlberga a jeho kolegů. **Potvrdilo se, že žáci a studenti, kteří se pravidelně zúčastňovali diskuzí o morálních dilematech, začínají uvažovat na vyšší úrovni morálního vývoje.**

Kritikové vytýkají Kohlbergovi nadměrnou abstraktnost jeho stádií morálního vývoje. Také předložené příběhy morálních dilemat jsou příliš umělé, vytržené z kontextu a jejich řešení probíhá převážně nebo pouze v rozumové rovině. Situace s morálním obsahem, se kterými se setkáváme v běžném životě, jsou mnohem složitější, velmi důležité jsou sociální vztahy, a při zaujímání postojů k těmto situacím hrají významnou roli také emoce. (Vacek, 2005) Reálné reagování v běžných situacích často nekorresponduje s tím, jak lidé uvádějí, že by reagovali. „*Nízkou pozitivní korelaci mezi „ideálními postoji“ a „skutečným chováním“ potvrzují i mnohé výzkumy.*“ (Nakonečný in: Čačka, 1997, s. 129)

Odborníci se shodují, že Kohlbergova teorie je vhodným východiskem pro autory programů morální výchovy. Shodují se, že stadia **1 – 3 souvisí s procesem kognitivního vývoje, stadia 5 – 6 jsou závislá na kultuře.** „*V těch kulturách, které nepraktikují či nevyučují postkonvenční morální zásady, jich běžně nebývá dosaženo.*“ (Fontana, 2003, s. 237)

---

<sup>6</sup> Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/fil.etika/texty/panorama/kohlberg.html>>

### 2.3. Morálka u mužů a žen podle Carol Gilliganové

Carol Gilliganová navázala na Kohlbergova stadia morálního vývoje. Vytýkala mu však, že v jeho morálním žebříčku byl oceňován především mužský způsob uvažování, který je založen na právu a spravedlnosti. Ženský přístup oproti tomu klade důraz na starost a péči o druhé.<sup>7</sup>

Gilliganová dále upozorňuje na fakt, že koncepce a výzkumy vývojové psychologie byly určovány téměř výhradně muži a také pokusné osoby byly většinou muži. Ženy podle ní dosahují nižších výsledků (v době vzniku Kohlbergovy teorie dosahovaly ženy třetího stadia a muži čtvrtého stadia morálního vývoje), avšak není to proto, že by byly ženy méně morální, je to způsobeno tím, že kladou větší důraz na soucit, zájem a starost o druhého.<sup>8</sup>

Vacek (2005) říká, že už Piaget konstatoval, že chlapce v průběhu dětství více fascinuje právní vypracovávání pravidel a rozvíjení spravedlivých postupů pro rozsouzení konfliktů. Dívky tuto fascinaci nesdílejí. To vede Piageta k obdobnému závěru jako Freuda, že právní vědomí a vědomí spravedlnosti, které je pro morální vývoj nezbytné, je u děvčat vyvinuto mnohem méně než u chlapců. Tento názor se snažila Gilliganová nejen vyvrátit, ale také vysvětlit.

Tradiční dívčí hry probíhají v pořadí (na řadu se dostanou postupně), soupeření v nich probíhá nepřímě, úspěch jednoho neznamena neúspěch druhého. Méně často dochází ke sporným situacím. Pokud k nějaké hádce dojde, dívky hru raději ukončí a jdou si hrát jinak. Místo toho, aby vypracovaly systém pravidel pro řešení sporů jako chlapci, obětují spíše pokračování hry, jen aby nenarušily vzájemné vztahy. Dívčí hra probíhá v menších uzavřených skupinkách a v soukromí. Jejich hry podporují rozvoj empatie a citlivosti a směřují k hlubšímu poznání sebe i svého protějšku.

---

7 Dostupné z WWW: <<http://psychology4a.com/develop10.htm>>

8 Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/fil.etika/texty/panorama/kohlberg.html>>

Gilliganová uvádí, že ženská morálka není nadřazena a ani podřazena mužské, není ani horší nebo lepší, je prostě jiná. **Ženy se v morálních úvahách orientují podle konkrétních vzájemných vztahů, oproti tomu muži se orientují podle abstraktních pravidel. Muži jsou při svém hledání pravdy racionálnější, ženy jsou konkrétnější, empatičtější a mají větší tendenci nabízet pomoc a podporu.**<sup>9</sup> Gilliganová upravila Kohlbergova stadia morálního vývoje s ohledem na rozvoj morálky péče, starostlivosti a odpovědnosti: (Vacek, 2005)

1) Prekonvenční stadium

– orientace na sebe, egocentrismus.

2) První přechodná fáze

– přechod od egoismu k odpovědnosti. Dělat správné věci souvisí s potřebou sociálního přijetí okolím.

3) Konvenční stadium

– dobro znamená péči o druhé. Člověk na sebe bere odpovědnost za ostatní, nebere ohled na své vlastní zájmy a potřeby. Prosazování vlastních zájmů je považováno za nemorální.

4) Druhá přechodná fáze

– od dobroty k pravdě. Morálnost jednání už není určována tím, co by řekli druzí. Člověk sám posuzuje záměry a důsledky jednání.

5) Postkonvenční stadium

– morálka nenásilí. Člověk se orientuje na svobodně zvolené morální principy, má zodpovědnost nejen za druhé, ale i za sebe. Upřímně a pravdivě si uvědomuje svá přání, své potřeby a požadavky.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Dostupné z WWW: <[http://profil.muni.cz/recenze/brazda\\_gilligan.html](http://profil.muni.cz/recenze/brazda_gilligan.html)>

<sup>10</sup> Dostupné z WWW: <<http://psychology4a.com/develop10.htm>>

## 2.4. Morální vývoj – Nancy Eisenbergová

Nancy Eisenbergová, americká profesorka psychologie, prohlašuje, že Kohlbergova teorie morálního usuzování je příliš strnulá. Tvrdí, že dětské morální uvažování nelze tak snadno předvídat, protože děti jsou schopny uvažovat na více různých úrovních morálního vývoje, kterými prošly. Podle Kohlberga, pokud jedinec dosáhne určitého stupně morálního vývoje, pak už uvažuje jen na této jediné úrovni. Podle Eisenbergové jsou na vyšší úrovni pouze starší děti, ale jsou přitom schopny uvažovat na kterékoliv již dosažené úrovni morálního vývoje.<sup>11</sup>

Ke zjišťování úrovně morálního vývoje používal Kohlberg dilemata ve formě nepříjemných záležitostí jako je např. krádež, neposlušnost, trest apod. Jeho příběhy proto nemusí vystihovat úroveň uvažování, které děti používají při odůvodňování prosociálního chování. Na rozdíl od Kohlberga používá Eisenbergová morální dilemata, ve kterých děti musí zvolit např. mezi tím, jestli dostanu zmrzlinu, nebo pomůžu kamarádovi, který je v nouzi, ale zmrzlinu už nestihnou. (Fontana, 2003) Prosociální usuzování je oproti Kohlbergem sledovanému usuzování urychleno. Ve svém modelu morálního usuzování klade Eisenbergová stejný důraz na uvažování, které je orientováno na právo a spravedlnost i na uvažování, které se orientuje na péči a starostlivost.

Rozdělila morální vývoj do šesti následujících stadií, která se navzájem překrývají:  
(Fontana, 2005)

1. Egocentrické, sebestředné uvažování (předškoláci a někteří mladší školáci)  
- dítě hodnotí své chování pouze podle následků, resp. výhod, které mu jeho chování přinese.

---

<sup>11</sup> Dostupné z WWW: <[http://www.ehow.com/facts\\_5498959\\_eisenbergs-theory-moral-development.html](http://www.ehow.com/facts_5498959_eisenbergs-theory-moral-development.html)>

2. Orientace zaměřená na potřeby (někteří předškoláci a většina dětí na prvním stupni)
  - děti berou ohled na ostatní, ale moc se nezabývají tím, jakým způsobem by mohly druhým pomoci. Jejich potřeby dokážou vnímat, avšak jen v omezené míře.
3. Stereotypní uvažování nebo uvažování orientované na souhlas okolí (dětí na druhém stupni základní školy a starší)
  - děti pomohou druhým, protože je to společenské pravidlo, nebo protože se to od nich očekává, chtějí udělat dobrý dojem. Motivací je, aby bylo dítě oblíbené. Děti v tomto stadiu stereotypně rozlišují dobré a špatné chování.
4. Empatické uvažování (žáci druhého stupně a středoškoláci)
  - dítě dokáže projevit soucit a umí se zhostit role pomáhajícího. Má vyvinutou schopnost empatie, rozpoznává, jak jeho chování ovlivňuje ostatní a jak ostatní ovlivňují je. Vnímá pocit viny, když odmítne pomoci a dobrý pocit, pokud pomůže.
5. Částečně zvnitřněné principy (někteří žáci druhého stupně, někteří středoškoláci, někteří dospělí)
  - jedná se o principy a hodnoty, které jedinec uznává a chová se podle nich (např. starost o práva druhých). Často jedinec přejímá hodnoty okolní společnosti.
6. Silně zvnitřněné principy (takové uvažování je vzácné)
  - taková úroveň morálního uvažování, kde myšlení a chování vychází z vlastních zvnitřněných hodnot a norem (např. snaha o lepší společnost, ochrana lidské důstojnosti, víra ve spravedlnost apod.). Jedinec se cítí dobře a zachovává si sebeúctu, pokud žije podle svého svědomí a vlastního přesvědčení.<sup>12 13 14</sup>

---

12 Dostupné z WWW: <<http://psychology4a.com/develop10.htm>>

13 Dostupné z WWW: <<http://www.mhhe.com/socscience/devel/kid-c/resources/1-lecture/1-14.htm>>

14 Dostupné z WWW: <[http://www.ehow.com/facts\\_5498959\\_eisenbergs-theory-moral-development.html](http://www.ehow.com/facts_5498959_eisenbergs-theory-moral-development.html)>

## 2.5. Morální zralost

Intelligence je svým způsobem schopnost chápat abstraktní pojmy, umět se jasně a srozumitelně vyjádřit, je to objem určitých znalostí a rozumových schopností. Ukazuje se, že schopnost ovládat své emoce, umění empatie, obratnost v sociálních vztazích (tzv. emoční inteligence) je pro život mnohdy užitečnější než vysoké IQ. (Goleman, 1997)

Objevuje se tu však ještě třetí druh inteligence – „**morální inteligence**“, která má také nemalý vliv na náš život. (Hass, 1998 in: Vacek, 2005) Péče o tuto inteligenci má přímý dopad na celou naši společnost. Morální inteligence v sobě zahrnuje nejen schopnost morálně uvažovat, ale také morálně se chovat. Napříč všemi kulturami jsou obecně platná kritéria, podle kterých můžeme definovat morálně vyspělého jedince. Je to např. spravedlnost, smysl pro povinnost, zachování lidské důstojnosti, schopnost sebeovládání, úcta k životu apod. (Čačka, 1997) Člověk, který morální inteligencí disponuje směřuje k „morální dokonalosti“. Tento proces utváření charakteru je: *„nesmírně komplikovaný, jedinečný a velmi „jemný“ . Složitost životních situací nás často staví před obtížně řešitelná až neřešitelná dilemata. Vskutku je někdy velmi nesnadné identifikovat, co je v konkrétní situaci dobro a zlo (přesněji řečeno lepší a horší řešení).“* (Vacek, 2005, s. 94)

Jak uvádí Vacek (2005), role školy při rozvoji mravní stránky je nenahraditelná a její vliv v této oblasti je očekáván a také vyžadován. Otázka zní, jak ji uskutečňovat, aby byla efektivní. Podle Piageta je velmi důležitá kooperace, interakce. Morálku lze posunout na vyšší úroveň, pokud dětem poskytneme dostatek prostoru pro spolupráci. Kohlberg zase svým výzkumem prokázal, že zvýšení morální úrovně je možné, pokud povedeme s dětmi na toto téma diskuze a rozhovory. Mnoho pedagogů a psychologů vypracovalo různé plány, jak zvýšit morální úroveň na školách.



Morální výchovou se zabývá i Rámcový vzdělávací program PV, kde se uvádí: „*Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 7) Tzn. mimo jiné i: „*...učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané*.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 7) „*Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby*.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 9) Pedagog v mateřské škole by proto měl být osobností s morálními kvalitami, protože jeho chování, vystupování, vyjadřování apod. se stává pro dítě vzorem. Kopřiva ve své knize Respektovat a být respektován upozorňuje, že učitelky nemají za povinnost nahrazovat svým svěřencům případný nedostatek mateřské nebo otcovské lásky, uvádí: „*součástí profesionality učitelů by však měla být dovednost dávat najevo přijetí všem dětem, snažit se jim porozumět a zacházet s nimi s respektem*.“ (Kopřiva et al., 2008, s. 197)

Jedním z univerzálních záměrů předškolního vzdělávání je podle RVP PV osvojení si hodnot, na kterých je založena naše společnost. Výstupem jsou sociální a personální kompetence. „*Dítě ukončující předškolní vzdělání: – uvědomuje si, že za sebe i za své chování odpovídá a nese důsledky; - dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost; - ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídí, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy*.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 13) Jako výstup činnostních a občanských kompetencí je mimo jiné: „*dítě ukončující předškolní vzdělání: – má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat*.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 14)

Mateřská škola je vhodným prostředím pro sociální učení. V prostředí mateřské školy se dítě setkává s ostatními dětmi různého věku. Je to pro něho první sociální prostředí, mimo rodinu, kde má možnost a příležitost učit se chování k ostatním dětem. Dítě je pro něj rovnocenným partnerem, nemůže od něj očekávat ochranu a porozumění, na které je zvyklé u většiny dospělých. (Vágnerová, 2000) Ve vzájemném kontaktu s vrstevníky, pod dozorem učitelky, má dítě možnost vyzkoušet si různé situace, ve kterých se učí prosociálnímu a morálnímu chování.

Ve školním vzdělávacím programu (nejen pro předškolní vzdělávání) by měla být zahrnuta i výchova charakteru. Na přípravě i realizaci projektů a programů morální výchovy by se měli podílet pedagogové i žáci. Je potřeba působit na celou osobnost dítěte – rozumovou, citovou, volní i sociální stránku, s využitím co nejpestřejší škály vzdělávacích metod. Výchovu charakteru nelze probírat jako běžné učivo, musí být prožita. (Vacek, 2005)

Frontální způsob učení, který bohužel stále převládá na většině základních škol, není nejvhodnější metodou. Naproti tomu v mateřské škole se již frontální způsob vzdělávání téměř nepoužívá, pedagog vede dítě k samostatnosti a chování na základě zvnitřněných norem a pravidel, které dítěti dokáže vysvětlit a zdůvodnit. V mateřské škole jsou děti často také spoluautory pravidel chování – pravidla samy dokáží vysvětlit a zdůvodnit. Tím, že jsou spoluvůrci pravidel, dokáží se s nimi také snadněji ztotožnit.

V tomto směru je tedy vliv mateřské školy nezastupitelný a děti si zde mnohdy vytvářejí základ morálního chování na celý život. Jak píše Matějček (2007), některé úkoly a potřeby nesmí být v tomto období opomenuty, aby se dítě mohlo vyvinout zdravě a k užítku společnosti.

## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 3. SPECIFIKACE PROBLÉMU A FORMULACE HYPOTÉZ

**Cílem práce** je ověřit v praxi, na jaké úrovni morálního vývoje jsou děti ve věku pěti, šesti let, a na jaké úrovni je jejich usuzování při řešení morálních dilemat – mikropříběhů Jeana Piageta, resp. jaký je vztah mezi úrovní kognitivního vývoje, morálního usuzování a věkem respondentů. Chtěla jsem zjistit, zda jsou již děti ve starším předškolním věku schopny nejenom rozlišit, ale také upřednostnit pozitivní záměr, i když při něm dojde k větší materiální škodě. Dále pak, zda jsou schopny kladně hodnotit spíše tu krádež, kterou někdo spáchá s dobrým úmyslem, resp. za účelem pomoci někomu dalšímu. Také bude jistě zajímavé ověřit, jak děti hodnotí lež - jestli je pro ně horší ta, která se více vzdaluje od reality, nebo ta, která je z hlediska obsahu závažnější, avšak od reality méně vzdálená.

#### 3.1. Výzkumná otázka

Na jaké úrovni morálního usuzování jsou děti v MŠ při řešení morálních dilemat?

#### 3.2. Hypotézy

- H1 Děti ve věku 5-6 let hodnotí jako horší provinění to, při kterém vznikne vyšší hmotná škoda, neberou ohled na pozitivní nebo negativní záměr jednání.
- H2 Děti ve věku 5-6 let neberou v potaz úmysl krádeže, zaměřují se pouze na výši způsobené škody (pokud je způsobená škoda stejná, rozhodují se náhodně).
- H3 Děti ve věku 5-6 let neberou v potaz motiv lži, hodnotí pouze, jak moc je dané chování vzdáleno od reality.

### **3.3. Metoda**

Výzkum je kvalitativní, zakládá se na individuálních rozhovorech s dětmi – interview je polostrukturované, s připravenými, ale otevřenými otázkami – nechávají dětem úplnou volnost odpovědí. Jako výzkumný nástroj jsem vytvořila schéma interview (Příloha č. 1), podle kterého byly s dětmi rozhovory vedeny. Ve schématu interview jsem uvedla pět dvojic mikropříběhů – morálních dilemat. (Piaget, 1977 in: Vacek, 2005)

První dvě dvojice mikropříběhů se zaměřují na výši materiální škody versus úmysl jednajících osob. Další dvě dvojice na motivy krádeží a poslední dvojice na lhaní. Morální dilemata jsou použita obdobně, jak je používal k výzkumu Piaget, jen jejich znění je jemně upraveno (např. místo sklenice s džemem jsem použila sáček s bonbóny – dnešní děti již nechodí mlsat džem). Jsem si vědoma, že vinou překladu, interpretace apod. se mohl význam jednotlivých příběhů pozměnit, ve výzkumu jsou hodnoceny odpovědi na mikropříběhy, které byly dětem předkládány v tomto případě.

Za každou dvojici příběhů jsou tři otevřené otázky. První otázka je na posouzení, zda měly obě děti v uvedené dvojici příběhů stejnou vinu. Druhá otázka se zaměřuje na určení, které z dětí se provinilo více a třetí otázka nechává velký prostor pro zdůvodnění předchozí odpovědi.

### **3.4. Předvýzkum**

Před samotným výzkumem proběhl předvýzkum, na základě kterého jsem upravovala formulaci otázek. Také jsem zjistila, že rozhovor, který s dětmi vedu, není nijak časově náročný a děti baví. Vedla jsem interview s šesti dětmi v různém věku (od staršího předškolního až po mladší školní věk). Velmi mě překvapilo, že odpovědi některých starších dětí byly mnohem „horší“ než odpovědi mladších dětí. Ale ve většině případů výsledky odpovídaly stanoveným hypotézám, které ale potom výzkum nepotvrdil.

### 3.5. Sběr dat

1/3 interview jsem vedla s dětmi sama, na souvislé třítydenní praxi v MŠ 1. Děti jsem vybírala podle věku, do výzkumu byly zařazeny jen děti ve věku 5-6 let. S každým dítětem jsem pracovala jednotlivě, ve vhodné chvíli (např. když děti postupně přicházely do MŠ a ve třídě bylo jen pár dětí a byl tam klid nebo po obědě, když dítě v ten den v MŠ nespalo a čekalo na rodiče apod.), interview jsem namotivovala jako čtení zajímavých příběhů, dětem jsem dala najevo, že žádná odpověď není ani špatná ani dobrá, jde jen o vyjádření názoru dítěte.

Při individuálním polostrukturovaném interview s dítětem jsem četla vždy jednu dvojici příběhů, pomalu a zřetelně, příp. jsem se přesvědčila, že dítě obsahu porozumělo (pokud jsem měla pochybnosti). Pak jsem přečetla dítěti otázku a odpověď jsem zaznamenala přímo do připraveného schématu interview. Následovala druhá otázka a odpověď a třetí otázka a odpověď. Někdy hned po první otázce dítě samo odpovědělo, které z dětí v příběhu mělo větší vinu a také proč. Pak už jsem se znovu neptala, pouze jsem zaznamenala odpovědi do příslušných kolonek. Následovala další dvojice příběhů podle stejného postupu. Vždy jsem postupovala podle připraveného schématu interview, aby příběhy, morální dilemata, byly vždy v naprosto stejném znění. Po ukončení práce jsem dítěti poděkovala za hezkou spolupráci.

Vzhledem k tomu, že jsem chtěla rozšířit počet respondentů, zpracovala jsem schéma interview takovým způsobem, abych mohla požádat učitelky z jiných mateřských škol o jejich vyplnění. Učitelky dostaly k dispozici nejen toto schéma interview, ale i přesné instrukce, jak s dítětem rozhovor vést a jak ho zaznamenat. Bylo nutné dodržet přesný postup – hezky dítě požádat o spolupráci, pracovat s každým dítětem jednotlivě, v klidném prostředí, motivací vzbudit u dítěte zájem, přesně přečíst zadání, pokládat otázky postupně, zaznamenat odpovědi, nijak do odpovědí nezasahovat, neradit dítěti, na případné doplňující otázky ze strany dítěte odpovědět věcně a neutrálně, na konci interview poděkovat dítěti za ochotu ke spolupráci.

Tzn. do výzkumu byly zařazeny pouze ty výsledky rozhovorů s dětmi, které jsem prováděla osobně, nebo byly vedeny zaškolenými kvalifikovanými pedagogickými pracovníky v mateřských školách.

Sběr dat, který jsem prováděla osobně, proběhl v časovém intervalu jednoho týdne (26.03.2012-30.03.2012) se souhlasem paní ředitelky MŠ, postupně, ve všech třídách. S některými dětmi jsem vedla interview hned po jejich příchodu do školy. Vhodná doba byla i po obědě, kdy některé děti ten den ve škole nespaly a čekaly na rodiče, ostatní děti už byly v té době na lehárně. Několikrát jsem vedla interview s dětmi i po svačince, kdy starší dítě už bylo najedené a čekalo až se najedí i ostatní děti, kterým to trvalo déle. Interview probíhaly vždy ve třídě, ale v takové části, kde byl zajištěn klid, a aby nás ostatní děti nevyrušovaly. Jednotlivé interview nepřesáhlo cca 6 minut.

### **3.6. Výzkumný soubor**

Interview bylo vedeno celkem s 30 dětmi ve věkovém rozmezí 5 let a 4 měsíce – 6 let a 8 měsíců. Z celkového počtu 30 dětí bylo:

- 10 dětí z MŠ 1
- 4 děti z MŠ 2
- 4 děti z MŠ 3
- 3 děti z MŠ 4
- 5 dětí z MŠ 5
- 4 děti z MŠ 6

Metodu výběru dětí (respondentů výzkumu) jsem zvolila dostupný výběr. Děti byly vybírány podle věku (5-6 let) – všichni přítomní předškoláci, buď z celé MŠ, nebo pouze z jedné třídy, kde pracuje učitelka, která s dětmi interview prováděla.

- MŠ 1** se nachází v Brně, na území městské části Brno-sever. Jedná se o poměrně velkou mateřskou školu, jsou zde čtyři třídy – tři věkově smíšené a jedna třída logopedická. Celkem školu navštěvuje 87 žáků.
- MŠ 2** je jednotřídní mateřská škola v menší obci na Vyškovsku.
- MŠ 3** je jednotřídní mateřská škola v malé obci na Tišnovsku.
- MŠ 4** se nachází v Brně, v městské části Brno-Řečkovice. Jsou v ní tři věkově smíšené třídy pro žáky od 3 do 6 let.
- MŠ 5** je jednotřídní mateřská škola s 25 dětmi ve věku 3–6 let v malé obci na brněnsku.
- MŠ 6** je dvoutřídní mateřská škola v obci v okrese Břeclav, má kapacitu 50 žáků.

Ve všech šesti případech se jedná o státní mateřské školy.

## 4. VÝSLEDKY

K výzkumu bylo použito pět morálních dilemat, mikropříběhů od Jeana Piageta (in: Vacek, 2005, s. 103-104). Ke každé dvojici příběhů jsem měla připraveny tři otázky: 1) „Mají obě děti stejnou vinu?“, 2) „Které z obou dětí bylo zlobivější?“, „Která krádež je horší?“, „Která lež je horší?“ a 3) „Proč?“

První otázku „Mají obě děti stejnou vinu?“ jsem dávala jako úvodní, aby respondenti věděli, co se od nich bude vyžadovat - určení viny, resp. rozlišení, které z obou dětí se provinilo více. Respondenti často odpovídali - „Ano, měly stejnou vinu.“ – ale ve smyslu, že obě děti způsobily škodu/kradly/lhaly. Proto jsem na základě předvýzkumu upravila otázku – „V obou případech způsobily děti nějakou škodu. Mají obě děti stejnou vinu?“ V některých případech děti i přesto stále odpovídaly „ano“, i když určení, kdo se provinil více jim nedělalo žádný problém a rozhodovaly se rychle. Dá se tedy předpokládat, že „ano“ opět znamenalo, že obě děti způsobily nějakou škodu/kradly/lhaly, neznamenal to, že jejich vina byla stejně velká. Tato otázka nebyla určena pro následné hodnocení, měla jen úvodní význam, aby respondenti začali nad mírou viny dětí v příbězích uvažovat.

Pouze v 8 % případů trvali respondenti na své odpovědi o stejné míře viny a tento svůj názor zdůvodnili, viz dále.

Všechny odpovědi byly zaznamenány přímo během rozhovoru s respondentem do připraveného schématu interview. Z těchto schémat interview byly údaje pro větší přehlednost přepsány v nepozměněném znění do tabulky, z které pak dále vycházím (Příloha č. 2).



## 4.1. Mikropříběhy – způsobená materiální škoda versus úmysl

I. A. Malý chlapec, který se jmenoval Jan, si hrál ve svém pokoji. Matka ho zavolala k obědu a Jan šel do jídelny. Za dveřmi však byla postavena židle a na ní podnos s deseti hrnků. Jan nemohl vědět, že tam jsou hrnky položeny. Vešel do místnosti a dveřmi zavadil o podnos a všech deset hrnků se rozbilo.

I. B. Malý chlapec, který se jmenoval Karel, se jednoho dne, když jeho maminka nebyla doma, pokusil podat si sáček bonbónů, který byl v kuchyňské lince. Vylezl na židli a natahoval se pro sáček. Sáček s bonbóny byl ale příliš vysoko a Karlovi se nepodařilo na něj dosáhnout. Při tom, jak se pro něj natahoval, zavadil o hrnek a ten upadl na zem a rozbil se.

Na otázku „Které z obou dětí bylo zlobivější?“ odpovědělo (z celkového počtu 30 respondentů) 11 respondentů, že zlobivější byl Jan (A), 18 respondentů odpovědělo, že zlobivější byl Karel (B) a jeden respondent odpověděl, že oba stejně (A i B).

Na otázku „Proč?“ podávali následující zdůvodnění:

A - zlobivější byl Jan (A)

- protože by neměli z čeho pít
- protože rozbil 10 hrnků
- rozbil 10 hrníčků
- hrnků bylo víc
- protože rozbil víc hrnků
- rozbil 10 hrnků
- rozbil víc hrnků
- protože rozbil více hrnků
- rozbil 10 hrníčků
- protože jich shodilo víc než jeden
- protože utíkal

B – zlobivější byl Karel (B)

- šel si pro kokina, ale prvně se měl najíst oběda a pak si teprve vzít kokina
- neposlouchal, šel potajmu pro bonbóny
- neposlouchal maminku
- protože chtěl kokina
- že nebyla maminka doma a on si lezl pro bonbóny
- kradl bonbóny
- bral si kokina bez dovození
- protože to rozbil
- protože tam lezl, když nebyla maminka doma
- protože mamka o tom vůbec nevěděla
- lezl potajmu do kredence
- chtěl bonbóny
- protože by se mohl zranit, když maminka není doma
- protože si vzal bonbóny bez dovození
- měl dávat větší pozor
- chtělo bonbonky
- nevím proč
- chtěl bonbóny a lezl na linku, dělal co neměl a měl počkat. Ten druhý to neviděl, já bych to taky neviděla, ani klíčovou dírkou.

C – oba byli stejně zlobiví (A i B)

- protože obojí rozbili hrnky

II. A. Bylo jednou malé děvče, které se jmenovalo Marie. Chtělo svoji maminku příjemně překvapit a vystříhnout pro ni kus látky. Marie ale nevěděla jak správně používat nůžky, a tak si udělala velkou díru na svých šatech.

II. B. Malá dívka jménem Anežka jednoho dne vzala své mamince nůžky, když ta nebyla doma. S nůžkami si chvíli hrála. Pak, protože nevěděla jak s nimi správně zacházet, si udělala malou díрку na svých šatech.

Na otázku „Které z obou děvčat bylo zlobivější?“ odpovědělo 12 respondentů, že zlobivější byla Marie (A), 15 respondentů odpovědělo, že zlobivější byla Anežka (B) a tři respondenti odpověděli, že obě stejně (A i B).

Na otázku „Proč?“ odpovídali respondenti:

A – zlobivější byla Marie (A)

- protože udělala větší díru
- zlobivější je ta, která si udělala velkou díru, protože to jde hodně poznat
- měla na šatičkách větší díru
- měla větší díru na šatech
- protože si vystříhla velkou díru
- to, co udělalo větší díru, protože si nemělo s těma nůžkami hrát
- chtěla vystříhnout nějakou látku
- protože chtěla ustříhnout kousek látky
- neměla to dělat!
- nevěděla, jak se s nůžkami zachází
- maminka se na ni bude hodně zlobit
- udělala díru do šatů

B – zlobivější byla Anežka (B)

- protože si hrála s nůžkami
- že si vzala nůžky a neuměla s nimi zacházet

- s nůžkami se nehraje
- hrála si s nůžkami
- protože si hrála s nůžkami
- vzala si nůžky bez dovolení, neuměla s nimi zacházet
- vzala si nůžky bez dovolení
- udělala díru do šatů – Maruška
- protože by se mohla píchnout do oka
- protože vzala nůžky, když maminka nebyla doma
- protože neuměla zacházet s nůžkami
- vzala mamince nůžky, když nebyla doma
- neuměla to, mohla si ublížit
- nevím proč
- Marie chtěla mamince udělat radost

C – obě byly zlobivé stejně (A i B)

- obě si rozstříhly šaty
- ale hraní s nůžkami je nebezpečné, mohla by si něco udělat
- nevím

## 4.2. Mikropříběhy – krádeže versus úmysl

III. A. Adam potkal kamaráda, který byl velmi chudý. Kamarád mu řekl, že neměl ten den žádný oběd, protože u nich doma neměli nic k jídlu. Tak Adam zašel do pekařství a jelikož neměl peníze, počkal si až se pekař otočí a pak ukradl rohlík. Potom vyběhl ven a podal rohlík svému kamarádovi.

III. B. Kateřina šla do obchodu. Na pultě uviděla krásnou mašli a pomyslela si, že by se pěkně vyjímala na jejich šatech. A tak, když se prodavačka nedívala, ukradla stuhu a rychle utekla ven.

Na otázku „Která krádež je horší?“ odpovědělo sedm respondentů, že krádež rohlíku (A), 18 respondentů odpovědělo, že horší je krádež mašle (B), čtyři respondenti odpověděli, že obě krádeže jsou stejné (A i B), jeden respondent nevěděl.

A – krádež rohlíku je horší (A)

- rohlík je dražší
- nemá se krást v obchodě jídlo
- protože je k jídlu
- protože rohlík je k jídlu a ne na fešení
- protože se to musí zaplatit
- chtěla ji mít na šatech, aby se ukázala klukům a tančili spolu, tak to nevadilo
- kamarád si měl rohlík ukrást sám

B – krádež mašle je horší (B)

- mašle stojí víc
- protože je dražší
- protože mašle byla drahá
- není tak vzácné (*asi rohlík není tak vzácný jako mašle*)
- protože, aby byla hezká
- ukradla stuhu
- protože by se maminka divila a myslela si, že jsou to nové šaty
- o mašli si mohla říct rodičům
- protože se chtěla parádit
- nezeptala se a neměla penízky
- protože mašle je na parádu
- nevím
- nevím
- nevím

- krádež mašle není k ničemu, Adam pomohl kamarádovi
- protože tamten měl hlad
- Adam chtěl pomoci
- on chtěl pomoci kamarádovi, ten kamarád byl totiž moc chudý

C – obě krádeže jsou stejné (A i B)

- oba kradli, mají za to jít do vězení
- obě ukradly jednu věc
- jsou stejné, akorát každá je v jiném obchodě
- oba kradli

D – jeden respondent nedokázal určit, která krádež je horší, nebo zda jsou obě stejné

IV. A. Andrea měla malého kamaráda, který v kleci choval ptáka. Andrea se domnívala, že pták je v kleci velmi nešťastný a tak vždycky žádala svého kamaráda, aby ptáka pustil, ale ten odmítal. A tak jednou, když její kamarád nebyl doma, Andrea ptáka ukradla. Nechala ho odletět pryč a klec ukryla do podkroví domu tak, aby pták už nikdy nemohl být znovu zavřen.

IV. B. Julie ukradla doma bonbóny, když matka nebyla doma. Ukryla je a později snědla.

Na otázku „Která krádež je horší?“ odpovědělo 13 respondentů, že horší je krádež ptáka (A), 15 respondentů uvedlo, že horší je krádež bonbónů (B) a dva odpověděli, že obě krádeže jsou stejné (A i B).

Na otázku „Proč?“ odpovídali následovně:

A – krádež ptáka je horší (A)

- horší je ukrást ptáka 1. je chráněný, 2. je drahý
- pták stojí víc

- protože je cizí a nemá se vypouštět
- míň špatná je s bonbóny, protože je vzala doma
- horší je s tím ptákem, protože ukradla věc někoho jiného
- protože ten ptáček byl někoho jiného
- nesmí se to dělat, pustit ptáčka
- nevím
- protože chlapeček bude smutný
- chlapeček přijde domů a nenajde ptáčka, tak ho bude hledat a nenajde ho a pak se nazlobí
- ptáček je ochočenej a klukovi si po něm bude stýskat
- ptáček by se mohl zranit a ztratit
- měla o ptáčka pečovat

#### B – krádež bonbónů je horší (B)

- bonbóny nejsou zdravé
- bonbóny jsou na jídlo
- holčička by mohla z těch bonbónků onemocnět
- protože je chtěla sníst
- nezeptala se mamky na kokina, jestli si je může vzít
- nesmí se krást ty kokina
- protože nesměla bonbóny
- ukradla bonbóny
- vzala si to jenom pro sebe
- protože je to k jídlu
- bonbóny se musí koupit
- neřekla si o bonbóny
- že je ukradla a později snědla
- Andrea to myslela dobře

- pustila ptáka, aby mu pomohla

C – obě krádeže jsou stejné (A i B)

- cizí věci se nekradou
- *neuvádí důvod*

### 4.3. Mikropříběhy – úmysl lhaní

V. A. Malý chlapec šel po ulici a potkal velkého psa, který ho velmi vylekal. Chlapec po příchodu domů řekl své matce, že viděl psa, který byl velký jako kráva.

V. B. Jiný chlapec po návratu ze školy domů řekl své matce, že ve škole dostal dobré známky, ale nebyla to pravda. Ten chlapec nedostal vůbec žádnou známku, ani dobrou a ani špatnou. Jeho matka byla ráda a odměnila ho.

Na otázku „Která lež je horší?“ odpověděli tři respondenti, že horší je lež o psovi, který byl velký jako kráva (A), 25 respondentů odpovědělo, že horší je lež se známkami (B) a dva respondenti uvedli, že obě lži jsou stejné (A i B).

A – horší je lež o psovi velkém jako kráva

- protože by ho mohl kousnout
- aby se schoval za mamku a neměl se čeho bát
- protože potom by mohl do pekla

B – horší je lež o dobrých známkách

- protože lhal, že má dobré známky
- protože chtěl maminku potěšit
- nedostal žádné známky
- nechtěl dělat známky (*asi má na mysli úkoly*)



- lhal pro odměnu
- lhal, aby dostal odměnu
- dělal to pro odměnu
- dostal odměnu
- lhal mamince a byl odměněn
- protože za to dostal odměnu
- lhal pro odměnu
- protože chtěl dostat odměnu
- protože za ni dostane mlsovinu
- byl pak odměněný za to, že nic neudělal
- protože si chtěl něco koupit za peníze od maminky
- maminka se bude zlobit, že ten kluk lhal
- není to správné, dostal odměnu
- protože hodně lhal
- protože lhal kvůli odměně
- nevím
- nevím
- nevím
- nedokážu říct proč
- nevím proč
- protože ten první viděl opravdu velkého psa

C – obě lži jsou stejné

- oba lhali
- *neuvádí důvod*

## 5. DISKUSE

Stanovila jsem si tři hypotézy, které budu hodnotit vzhledem k získaným výsledkům.

### H1

**Děti ve věku 5-6 let hodnotí jako horší provinění to, při kterém vznikne vyšší hmotná škoda, neberou ohled na pozitivní nebo negativní záměr jednání.**

Na potvrzení nebo vyvrácení první hypotézy (H1) byly určeny první dvě dvojice mikropříběhů, morálních dilemat, ve kterých byla způsobena materiální škoda.

I. - V prvním případě chlapec Jan (A) rozbil 10 hrnků, ale neúmyslně, ve druhém případě rozbil chlapec Karel (B) jeden hrnek, neudělal to sice úmyslně, ale byl vinen tím, že si chtěl vzít bonbóny, které byly v kuchyňské lince, když jeho maminka nebyla doma. V příběhu je uvedeno, že Karlovi se nepodařilo na sáček s bonbóny dosáhnout, tato skutečnost respondenty neovlivnila. Není uvedeno, že by se jednalo o krádež, nebo že by měl Karel zakázáno brát si bonbóny bez dovolení. Při posuzování viny vycházeli respondenti z vlastních norem chování.

A - V 11 případech respondenti hodnotili Janovo (A) chování jako horší. V 10 případech to shodně zdůvodňovali tím, že rozbil více hrnků než Karel. V jednom případě bylo uvedeno, že byl zlobivější Jan, protože utíkal (což není z příběhu patrné).

B - Že bylo horší Karlovo (B) chování, uvádí 18 respondentů. Vědí, že si nesmí brát bonbóny bez dovolení, když není maminka doma, nesmí jíst bonbóny před obědem apod., a tyto svoje zkušenosti promítají do zdůvodnění, proč byl zlobivější právě Karel. Respondenti jsou stále v heteronomní fázi morálního usuzování, závazné povinnosti a hodnoty jsou dány samotnými zákony a příkazy z vnějšku. Zákaz brání si bonbónů bez dovolení je zřejmě u respondentů zafixován velmi silně. Z těchto 18 respondentů, kteří

označili Karla (B) jako zlobivějšího, si pouze jeden respondent povšiml, že Jan (A) nezpůsobil škodu úmyslně. Uvádí: „že (B) chtěl bonbóny a lezl na linku, dělal co neměl a měl počkat. Ten druhý (A) to neviděl, já bych to taky neviděla, ani klíčovou dírkou.“

C - Jeden respondent hodnotí vinu jako stejně velkou. Uvádí, že oba chlapci byli stejně zlobiví, protože „obojí rozbili hrnky“.

II. - Ve druhé sérii příběhů se způsobenou materiální škodou chtěla Marie (A) udělat radost své mamince a vystříhnout pro ni kus látky. Protože ale nevěděla, jak správně používat nůžky, udělala si velkou díru na šatech. V druhém příběhu vzala Anežka (B) své mamince nůžky, když ta nebyla doma, s nůžkami si chvíli hrála a protože nevěděla jak s nimi zacházet, udělala si malou díрку na šatech.

A - 12 respondentů se přiklání k odpovědi, že zlobivější byla Marie (A), zdůvodňují to v šesti případech tím, že si udělala větší díru na šatech. Ve zbývajících šesti zdůvodněních se vyjádřili respondenti stejně jako při zdůvodňování, proč byla zlobivější Anežka – „protože neuměla zacházet s nůžkami“, „protože si hrála s nůžkami“, „vzala si nůžky bez dovolení“ apod.

B - 15 respondentů označilo jako zlobivější Anežku (B) – „protože vzala nůžky, když maminka nebyla doma“, „hrála si s nůžkami“ apod. Pouze jeden respondent si všiml motivu jednání u Marie (A), uvádí: „Marie chtěla mamince udělat radost.“  
Jeden respondent nedokázal svoji volbu zdůvodnit.

C - Tři respondenti odpověděli, že obě byly zlobivé stejně, dva uvádějí důvody podobné jako v předchozích odpovědích („obě si rozstříhly šaty“, „ale hraní s nůžkami je nebezpečné, mohla by si něco udělat“), jeden respondent nedokázal říci proč.

### Zjištění:

V první dvojici příběhů pouze 11 respondentů hodnotilo jako horší to jednání, při kterém vznikla vyšší materiální škoda. Ostatní dokázali rozlišit jednání na základě negativního záměru (brát si bonbóny, když není maminka doma), příp. uvádí, že mají obě děti stejnou vinu. Věk respondentů neměl zásadní vliv na kvalitu odpovědí.

Ve druhé dvojici příběhů označilo pouze 12 respondentů jako zlobivější Marii (A), která způsobila větší materiální škodu, i přesto, že jednala s pozitivním záměrem (chtěla maminku příjemně překvapit). Ostatní označili jako zlobivější Anežku (B) nebo uvádějí, že byly zlobivé stejně.

### Výsledek:

**Hypotéza se nepotvrdila.**

**Pouze 38,33 % dětí ve věku 5–6 let hodnotí jako horší provinění to, při kterém vznikne vyšší materiální škoda, neberou ohled na pozitivní nebo negativní záměr jednání.**

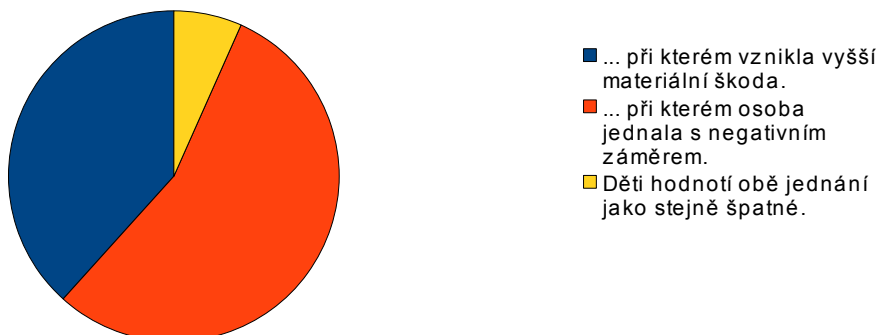
**55 % dětí ve věku 5–6 let dokázalo správně určit jako horší jednání to, které bylo s negativním záměrem (brát si bonbóny, nůžky bez dovození). Neovlivnila je skutečnost, že při tomto jednání došlo k menší materiální škodě.**

**V 6,66 % odpovědí nedokázaly děti rozlišit míru viny - ani podle výše materiální škody, ani podle úmyslu jednající osoby, resp. pozitivního nebo negativního záměru.**

Výsledky platí jen pro náš soubor 30 vybraných dětí.

Graf č. 1

Děti hodnotí jako horší jednání to, ...



## H2

**Děti ve věku 5-6 let neberou v potaz úmysl krádeže, zaměřují se pouze na výši způsobené škody (pokud je způsobená škoda stejná, rozhodují se náhodně).**

Na potvrzení nebo vyvrácení druhé hypotézy (H2) byla určena třetí a čtvrtá dvojice mikropříběhů, morálních dilemat, ve kterých došlo ke krádežím.

III. - V první dvojici příběhů na určení, která krádež je horší, se jedná o krádež, kdy Adam (A) ukradne rohlík pro svého kamaráda, který má hlad. Ve druhém případě Kateřina (B) uvidí v obchodě krásnou mašli, a protože se jí moc líbí, ukradne ji.

Na otázku, která krádež je horší, se respondenti občas ptali, co je dražší nebo co je větší. Je vidět, že to pro ně bylo kritérium, podle kterého se rozhodovali. Motiv činu, krádeže pro ně ve většině případů nehrál žádnou roli. Protože výše způsobené materiální škody při krádežích je víceméně podobná, rozhodovali se často respondenti náhodně a svou volbu nebyli schopni zdůvodnit. Pouze čtyři respondenti uvádějí, že Adam (A) chtěl krádeží pomoci kamarádovi, který byl velmi chudý a měl hlad.

A - Sedm respondentů uvádí, že horší je krádež rohlíku (A) a zdůvodňují to např. tím, že se „nemá krást v obchodě jídlo“ apod. Jeden respondent odůvodnil svou odpověď tím, že „rohlík je dražší“. Zajímavá je odpověď, že „kamarád si měl rohlík ukrást sám“ a také velmi hezké je zdůvodnění, proč krádež mašle v podstatě není krádež: „chtěla ji mít na šatech, aby se ukázala klukům a tančili spolu, tak to nevadilo.“

B - 18 respondentů odpovědělo, že horší je krádež mašle (B), zdůvodňovali to tím, že „ukradla stuhu“, „o mašli si mohla říct rodičům“ apod. Čtyři respondenti hodnotili krádež podle výše škody - „mašle stojí víc“, „protože je dražší“ atd. Tři respondenti svoji volbu nedokázali zdůvodnit. Jak již bylo řečeno, pouze ve čtyřech případech respondenti svou volbu odůvodňovali tím, že Adam (A) chtěl krádeží rohlíku pomoci svému kamarádovi, který měl hlad.

C - Čtyři respondenti odpověděli, že obě krádeže jsou stejné (A i B). Zdůvodňují to např. tím, že „obě ukradly jednu věc“, že krádeže „jsou stejné, akorát každá je v jiném obchodě“. Jedna odpověď jde ještě dál a uvádí i důsledek způsobených krádeží „oba kradli, mají za to jít do vězení.“

D – jeden respondent nedokázal určit, která krádež je horší, nebo zda jsou obě stejné

IV. - V další dvojici příběhů jde o rozlišení viny v případě, že Andrea (A) jedná ze soucitu a ukradne kamarádovi ptáčka, kterého chová kamarád v kleci, aby ho mohla pustit na svobodu. V druhém případě se jedná o krádež bonbónů, když není maminka doma.

Záměrem při sestavování tohoto dilematu bylo zjistit, zda děti dokáží zohlednit pozitivní úmysl (soucit s vězněným ptáčkem), i když se pravděpodobně jedná o drahou a vzácnou věc a vznikla tudíž velká materiální škoda (A). Mnohem větší než při krádeži bonbónů (B) - negativní záměr, ale nízká materiální škoda.

A - Celkem 13 respondentů uvedlo, že horší je krádež ptáka (A). Dva to zdůvodňovali tím, že je dražší - „1. je chráněný, 2. je drahý“, „pták stojí víc“. Dalších šest uvádí: „je cizí“, „nesmí se to dělat, pustit ptáčka“, „protože ten ptáček byl někoho jiného“ apod.

Další určení viny je ale velmi zajímavé - tři respondenti projevili soucit s chlapečkem, kterému ptáček patřil („chlapeček přijde domů a nenajde ptáčka, tak ho bude hledat a nenajde ho a pak se nazlobí“, „ptáček je ochočenej a klukovi si po něm bude stýskat“, „protože chlapeček bude smutný“) a dva z respondentů projevili soucit s ptáčkem („měla o ptáčka pečovat“, „ptáček by se mohl zranit a ztratit“). Tady je na místě hodnotit tyto případy individuálně, jako „správné“. Respondenti nehodnotí jako horší jednání to s krádeží ptáčka, protože šlo o větší materiální škodu, zohlednili negativní záměr jednání (ne, že dívka pomohla ptáčkově, ale že ublížila chlapečkovi, kterému pták patřil, příp. ublížila ptáčkově, protože by se mu mohlo stát na svobodě něco zlého).

B - 15 respondentů uvedlo, že horší je krádež bonbónů (B) a to z důvodů: „bonbóny nejsou zdravé“, „holčička by mohla z těch bonbónků onemocnět“, „nezeptala se maminky“ apod. Pouze dva respondenti dokázali odhalit pozitivní úmysl v Andreině jednání (A) - „pustila ptáka, aby mu pomohla“, „Andrea to myslela dobře“.

C – Dva respondenti odpověděli, že obě krádeže jsou stejné (A i B), protože např. „cizí věci se nekradou“.

#### Zjištění:

V první dvojici příběhů pět respondentů zdůvodnilo svoji volbu tím, že je ukradená věc dražší (v jednom případě šlo o rohlík, ve čtyřech případech šlo o stuhu). Výše materiální škody byla velmi podobná, tzn. 16 respondentů se pravděpodobně rozhodovalo nahodile, zřejmě v chování obou dětí neviděli žádný rozdíl - nedokázali určit pozitivní nebo negativní záměr jednání. Čtyři respondenti zhodnotili krádeže jako stejně závažné, tzn. také nedokázali rozlišit krádež s pozitivním záměrem.

Ve druhé dvojici příběhů označilo sice jako horší krádež ptáčka (A) 13 respondentů, ale pět z nich si všimlo „negativního“ úmyslu v jednání Andrei (kamarád bude smutný, protože měl ptáčka rád; ptáček se na svobodě může zranit apod.) a je tudíž jasné, že se nerozhodli na základě výše způsobené škody. Musíme je tedy zařadit mezi respondenty se „správnou“ odpovědí – horší je krádež bonbónů (B), kde respondenti rozeznali negativní úmysl jednání.

### Výsledek:

**Hypotéza se nepotvrdila.**

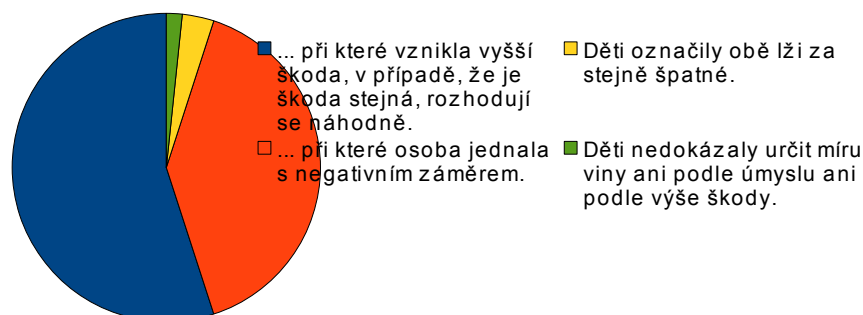
**V 55 % případů děti ve věku 5-6 let neberou v potaz úmysl krádeže, zaměřují se pouze na výši způsobené škody (pokud je způsobená škoda stejná, rozhodují se náhodně).**

**Ve 40 % odpovědí označily děti jako horší tu krádež, která byla s negativním záměrem, bez ohledu na výši způsobené škody.**

**Ve 3,33 % případů nedokázaly děti rozlišit, která krádež je horší, ani podle výše způsobené škody, ani podle úmyslu jednající osoby.**

**V 1,66 % případů nedokázaly odpovědět vůbec.**

Graf č. 2 Děti hodnotí jako horší tu krádež, ...





### H3

**Děti ve věku 5-6 let našeho souboru neberou v potaz motiv lži, hodnotí pouze, jak moc je dané chování vzdáleno od reality.**

Na potvrzení nebo vyvrácení třetí hypotézy (H3) byla určena poslední dvojice mikropříběhů, morálních dilemat, ve kterých se děti dopustily lži.

V. - V posledním příběhu se měli respondenti rozhodnout, zda je horší lež, kdy řekne chlapec (A) doma, že viděl psa, který byl velký jako kráva, anebo lež druhého chlapce (B), který řekne mamince, že dostal ve škole dobré známky, i když to nebyla pravda. A maminka ho následně odmění.

A - Tři respondenti vyhodnotili, že horší je lež o psovi, který byl velký jako kráva (A). Tuto svou volbu odůvodňovali: „protože by ho mohl kousnout“, „aby se schoval za mamku a neměl se čeho bát“, „protože potom by mohl do pekla“.

B - 25 respondentů odpovědělo, že horší je lež se známkami (B) a odůvodnění byla velmi podobná, ve smyslu, že lhal mamince a dostal neoprávněně odměnu. Pouze jeden respondent uvádí, že lež s bonbóny je horší (B), z důvodu, že v prvním případě se o lež v pravém smyslu slova nejedná - „protože ten první viděl opravdu velkého psa“.

C - Dva respondenti uvedli, že obě lži jsou stejné (A i B), protože oba chlapci lhali.

#### Zjištění:

V poslední dvojici příběhů označili pouze tři respondenti jako horší lež o psovi velkém jako kráva (A). Ostatní označili jako horší lež se známkami a neoprávněnou odměnou (B) nebo uvádějí, že obě lži jsou stejně závažné.

## Výsledek:

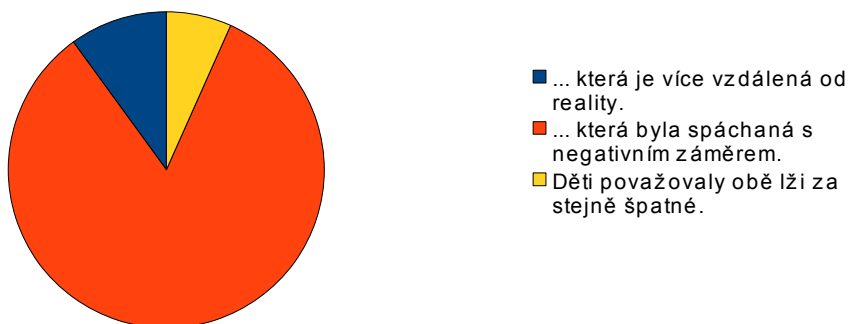
Hypotéza se nepotvrdila.

Jen 10 % dětí ve věku 5-6 let nebralo v potaz motiv lži, hodnotily pouze, jak moc je dané chování vzdálené od reality.

83,33 % dětí dokázalo zohlednit negativní záměr jednání u chlapce, který lhal mamince se známkami a dostal neoprávněně odměnu.

6,66 % dětí nedokázalo určit, která lež je horší.

Graf č. 3 Děti označují jako horší tu lež, ...



Odpovědi respondentů byly hodně různorodé - děti často dokázaly rozlišit jedno dilema správně, např. si povšimly negativního záměru jednání, v dalších případech ale odpovídaly na základě výše způsobené škody, pozitivní nebo negativní záměr jednání nebraly v potaz.

Chtěla jsem ověřit, zda je vyšší počet „správných“ odpovědí (ve kterých respondenti určí správně jako horší to jednání, kde je nějaký negativní záměr bez ohledu na výši způsobené škody), čím vyšší je věk respondentů. Za každou „správnou“ odpověď, bez ohledu na její zdůvodnění (s výjimkou pěti již výše uvedených a odůvodněných odpovědí s krádeží ptáčka), jsem dávala respondentům jeden bod, celkem tedy mohli dosáhnout pěti bodů. Výsledek (viz Příloha č. 2 - Tabulka – seřazená podle věku dětí) neprokazuje, že by se s věkem zvyšoval počet „správných“ odpovědí. Věkové rozpětí výzkumného souboru není tak výrazné, aby se prokázalo, že budou respondenti s vyšším věkem odpovídat častěji „správně“.

Zajímavostí je, že nejmladší účastník výzkumu (děvčátko z MŠ 3, věk 5 let a 4 měsíce) dokázala odpovědět „správně“ ve všech pěti případech morálních dilemat. Při zdůvodňování často jen opakuje, co bylo v příběhu řečeno. Uvádí: „šel si pro kokina, ale prvně se měl najíst oběda a pak si teprve vzít kokina; že si vzala nůžky a neuměla s nimi zacházet; nezeptala se a neměla penízky; nezeptala se mamky na kokina, jestli si je může vzít; nedostal žádné známky.“

## **Srovnání výsledků s výsledky Piageta**

### **Způsobená materiální škoda versus úmysl (I., II.)**

Piaget uvádí (Piaget, 1977, in: Vacek, 2005), že děti v mladším školním věku, přibližně do osmi let, posuzují vinu na základě množství materiální škody. Pro tyto děti je neposlušnější Jan (10 hrnků) a Marie (velká díra na šatech), protože způsobili větší, nápadnější škodu.

Pokud rodiče (prarodiče, učitelé v MŠ apod.) trestají děti podle výše způsobené škody, aniž by se ptali na úmysl, resp. za jakých okolností ke škodě došlo, posilují u dětí nižší úroveň morálního usuzování, kdy se dítě orientuje pouze podle přísnosti trestu. To může být zároveň i vysvětlením, proč děti velmi často dokázaly odpovídat „správně“, pravděpodobně jejich vychovatelé dokáží posoudit čin „spravedlivě“. Pokud vznikne škoda neúmyslně, dítě netrestají.

### **Krádeže versus úmysl (III., IV.)**

Podle Piageta (Piaget, 1977, in: Vacek, 2005) děti přibližně do sedmi let nejsou schopny myšlenkově zaznamenat či zpracovat úmysl, záměr, motiv jednajících postav, svou volbu zdůvodňují nahodile nebo nejsou schopné najít v chování dětí žádný rozdíl.

Toto tvrzení se ve výzkumu nepotvrdilo a svědčí to o počátcích jisté vyzrálosti některých dnešních dětí ve starším předškolním věku.

### **Úmysl lhaní (V.)**

Mladší děti posuzují vinu na základě míry (stupně) lži, tzn. jejího vzdálení (věcně možného) od reality. To, co v pozdějším vývoji bude nazýváno přeháněním, je v tomto stadiu větší prohřešek než lež, která je bližší skutečnosti – tj. může se přihodit. „*Tudíž v uvedeném příběhu chlapec, který říká své matce, že viděl psa velkého jako krávu, je „neposlušnější“ (horší) prostě proto, že žádný pes nemůže být velký jako kráva a „nikdo by tomu nevěřil“.* (Piaget, 1977, in: Vacek, 2005, s. 15)

V provedeném výzkumu odpověděly pouze tři děti ze 30, že horší lež je „ta se psem“. 25 dětí „odsoudilo“, že chlapec lhal mamince, aby dostal odměnu. Důvod, proč se tak výsledky liší od výsledků, ke kterým dospěl při výzkumu Piaget, mohou být způsobené faktem, že dnešní děti už asi nemají představu, jak velká je vlastně ve skutečnosti kráva. Pokud bych k tomuto velmi rozdílnému výsledku (ve srovnání s Piagetem) došla již

v předvýzkumu, pravděpodobně bych uvažovala, zda místo přirovnání psa ke „krávě“, raději nepoužít přirovnání k něčemu jinému, např. „... že viděl psa, který byl velký jako slon“.

**Výsledky celého výzkumu platí pouze pro výzkumný soubor vybraných 30 respondentů a nelze je zobecnit na celou populaci dětí ve věku 5-6 let.**

Při práci s dětmi je také potřeba vzít v úvahu, že i přes veškerou snahu, nemusely vždy smysl příběhů zcela pochopit a některé odpovědi tomu také nasvědčují. Stávalo se také, že děti nedokázaly svoji volbu nijak zdůvodnit a lze jen těžko odhadnout, zda nebyla jejich volba jen náhodná.

Dále je potřeba zohlednit unavitelnost a rozdílnou dobu, po kterou se jednotlivé děti dokáží soustředit. Pět dvojic mikropříběhů – morálních dilemat bylo přiměřené množství, většina dětí dokázala v tomto věku pozornost udržet po celou dobu interview, na malé části dětí se ale dalo ke konci interview pozorovat nižší soustředění, což může mít vliv na jejich odpovědi.

## 6. ZÁVĚR

Před zahájením výzkumu jsem si položila otázku „Na jaké úrovni morálního usuzování jsou děti v MŠ při řešení morálních dilemat?“ a nyní se na ni pokusím odpovědět.

Ve výzkumu se ukázalo, že část dětí ve věku 5-6 let **nedokáže rozlišit úmysl, respektive pozitivní nebo negativní záměr jednání**. Pokud se mají rozhodnout (v případě dvou podobných příběhů), které jednání je horší, často se rozhodují podle výše způsobené materiální škody a označí to jednání, při kterém vznikla škoda vyšší.

Ve větší části odpovědí už děti při výzkumu **dokázaly v příbězích odhalit jednání s pozitivním nebo negativním záměrem**. Negativním záměrem bylo – brát si bonbóny, nůžky bez dovolení, krást mašli, krást bonbóny, lhát o dobrých známkách a dostat neoprávněně odměnu. Pozitivním záměrem bylo např. dopustit se škody při činnosti, kterou chci potěšit maminku; ukrást rohlík, abych pomohl hladovému kamarádovi; pustit ptáčka z klece na svobodu apod.

Děti ve věku 5-6 let jednají na základě příkazů a zákazů, které jsou jim předkládány z vnějšku. **Protože tyto normy nemají ještě zvnitřněné, nevzaly je za své a neztotožnily se s nimi, stává se, že slovně dokáží posoudit jednání určitým způsobem, samy ale ve skutečnosti jednají jinak**. Vědí např., že si nesmí brát bonbóny bez dovolení, to jim ale často nezabrání, aby to udělaly. Obzvláště v případech, kdy si myslí, že se o tom nikdo nedozví. **Poslušnost nebo neposlušnost dítěte se v tomto věku často odvíjí od výše sankce, která za porušení norem, pravidel nebo příkazů hrozí**.

U dětí ve věku 5-6 let se začínají formovat počátky svědomí. Děti často vědí, že něco neprovedly správně, pociťují vinu, ale ještě nedokáží vysvětlit proč. V našem výzkumu dopadly výsledky dětí velmi dobře a svědčí to o takové úrovni výchovy, kdy není nespravedlivě trestáno jednání, při kterém sice dojde k nějaké hmotné škodě, avšak vychovatelé často dokáží zohlednit, že dítě nejednalo s negativním záměrem.

## **7. DOPORUČENÍ PRO PRAXI**

Jak již bylo řečeno, Piaget dokázal, že myšlení dítěte není jen nezralé myšlení dospělého, ale v mnohém se od něho liší. Učitelé i rodiče by při výchově a vzdělávání dětí měli mít stále na paměti, že pokud děti nerozumí otázkám, pokynům a vysvětlením, které jim dávají, bývá to často způsobeno neschopností dospělých předat jim tato sdělení takovou formou, která by odpovídala myšlenkové úrovni dětí. Pokud pedagogové zvolí vhodnou formu sdělení, která je přiměřená dětskému uvažování, mohou tak předejít mnohým zbytečným konfliktům a nedorozuměním.

## **8. SHRNUTÍ**

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku morálního zrání dětí převážně ve starším předškolním věku. Práce má dvě části – teoretickou část a výzkumnou část. Teoretická část se zabývá faktory, které ovlivňují vývoj dítěte a úroveň jeho morálního usuzování. V druhé polovině teoretické části jsou některé nejznámější teorie o rozdělení jednotlivých fází morálního usuzování a kognitivního vývoje. Ve výzkumné části se zaměřuji na odpověď na výzkumnou otázku, ve které se jedná o zjišťování, na jaké úrovni morálního usuzování jsou děti staršího předškolního věku při řešení morálních dilemat.

### **Summary**

This bachelor thesis focuses on the issue of moral maturing of children in late preschool age. The thesis has two parts - a theoretical part and a research part. The theoretical part deals with factors that influence children's development and the level of their moral reasoning. The final section of the theoretical part mentions some of the most renowned theories that distinguish particular stages of moral reasoning and cognitive development. The research part explores the question what is the level of moral reasoning in preschool children while solving moral dilemmas.

## 9. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ODKAZŮ

- BINKOVÁ, P. Carol Gilliganová: Jiným hlasem. Dostupné z WWW: <[http://profil.muni.cz/recenze/brazda\\_gilligan.html](http://profil.muni.cz/recenze/brazda_gilligan.html)> [cit. 09.04.2012].
- ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika..* Brno : Doplněk, 1997. 381 s. ISBN 80-85765-70-5.
- Eisenberg's Model of Moral Development. Dostupné z WWW: <<http://www.mhhe.com/socscience/devel/kid-c/resources/1-lecture/l-14.htm>> [cit. 16.02.2012].
- Eisenberg's Theory of Moral Development. Dostupné z WWW: <[http://www.ehow.com/facts\\_5498959\\_eisenbergs-theory-moral-development.html](http://www.ehow.com/facts_5498959_eisenbergs-theory-moral-development.html)> [cit. 16.02.2012].
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.
- KOPŘIVA, P. et al. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- Lawrence Kohlberg a Jean Piaget. Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/fil/etika/texty/panorama/kohlberg.html>> [cit. 12.02.2012].
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MATĚJČEK, Z. - LANGMEIER, J. *Počátky našeho duševního života*. Olomouc : Panorama, 1986. 365 s. ISBN 11-060-86.



- Moral development. Dostupné z WWW:  
<<http://psychology4a.com/develop10.htm>>. [cit. 16.02.2012]
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Management press, 1993. 232 s. ISBN 80-85603-34-9.
- PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SMOLÍKOVÁ, K. a tým autorů. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- ŠTEFFLOVÁ, J. Škola podle Montessori. *Učitelské noviny*, 2004, roč. 107, č. 12, s. 12-13.
- VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. 123 s. ISBN 80-7041-223-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

## 10. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Schéma interview

Příloha č. 2 – Tabulka