Morální vývoj předškolního dítěte

Bc. Anna Chalupová

Diplomová práce
2010

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Anna CHALUPOVÁ**
Studijní program:	**N 7501 Pedagogika**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Téma práce:	**Morální vývoj předškolního dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

DVOŘÁKOVÁ, J. Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4751-8.
HILL, G. Moderní psychologie. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-641-1.
LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
SHAPIRO, L.E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-964-X.
VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Včelařová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **14. ledna 2010**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2010**

Ve Zlíně dne 14. ledna 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Fakulta humanitních studií
L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 26.4.2010 ....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce pojednává o utváření morálního vědomí předškolního dítěte. V prvé řadě definuje pojem morálka a vysvětluje termíny, které s ní bezprostředně souvisí. Dále práce zahrnuje přehled teorií autorů, kteří se zabývali vývojem morálního cítění. Práce hovoří o pojetí morálky v rámci genderových rozdílů a taktéž zmiňuje psychický vývoj dítěte, v rámci kterého dochází k utváření osobnosti a zároveň osvojování si vlastních morálních principů. Teoretická část také pojednává o rozvoji a podpoře morálního uvažování prostřednictvím specifických determinantů. Kvalitativní výzkum v praktické části práce, analyzuje možné způsoby vyhodnocování specifických morálních situací, dětmi předškolního věku.

Klíčová slova: morálka, morální vývoj, mužská a ženská morálka, vývoj předškolního dítěte, emoční inteligence, rozvoj morálního vědomí, metody mravní výchovy.

ABSTRACT

The work deals with the formation of moral consciousness of a preschool child. At first, it defines the concept of morality and it explains the terms which are directly linked with it. Futher, the work includes theories survey of authors, who were dealed with the development of moral feeling. The work talks about the concept of morality in the context of gender differences and it also mentions the child´s psychological development, which leads to the formation of personality and to acquiring of moral principles. The theoretical part also discusses the development and promotion of moral reasoning through specific determinants. The qualitative research in the practical section, analyzing the possible ways of analysis of specific moral situations by the preschool children.

Keywords: morality, moral development, male and female morality, preschool child development, emotional intelligence, development of moral consciousness, the nethods of moral education.

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Haně Včelařové, za ochotu a cenné odborné rady. Dále paní ředitelce Zdeňce Smažinkové z mateřské školy Česká ve Zlíně a Vítězslavu Pröschlovi z dětské herny Beruška, kteří mi umožnili provést výzkum a pomohli mi tak získat jedinečné údaje pro praktickou část práce.

Motto:

„Nekráčej přede mnou, možná za tebou nepůjdu. Nekráčej za mnou, možná tě nedokážu vést. Kráčej vedle mě a buď můj přítel.“

Camus Albert

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Anna Chalupová

Ve Zlíně 26. 4. 2010

OBSAH

ÚVOD **10**

I TEORETICKÁ ČÁST **11**

1 SOUVISEJÍCÍ TERMINOLOGIE K POJMU MORÁLKA **12**

1.1 POJEM „MORÁLKA“ 12

1.2 MORÁLNÍ MOTIVACE 14

1.3 POCIT VINY 15

2 VÝVOJ MORÁLNÍHO CÍTĚNÍ A VĚDOMÍ **16**

2.1 VÝVOJ MORÁLNÍHO ÚSUDKU DLE JEANA PIAGETA 16

2.1.1 Období heteronomní morálky 17

2.1.2 Období autonomní morálky 18

2.2 STÁDIA MORÁLNÍHO VÝVOJE PODLE LAWRENCE KOHLBERGA 19

2.2.1 Přehled etap morálního vývoje dle L. Kohlberga 20

2.2.2 Shrnutí Kohlbergovy koncepce 23

2.3 SOCIÁLNĚ-KOGNITIVNÍ KONCEPCE MORÁLKY A. BANDURY 24

3 MUŽSKÁ A ŽENSKÁ MORÁLKA **26**

3.1 PSYCHOANALYTICKÁ KONCEPCE MORÁLNÍHO VÝVOJE PODLE S. FREUDA 26

3.2 CAROL GILLIGANOVÁ A JEJÍ POJETÍ MORÁLNÍHO VÝVOJE 27

3.3 ROZDÍLNOST MORÁLNÍCH PRINCIPŮ MUŽŮ A ŽEN 29

4 PSYCHOLOGICKÉ ZVLÁŠTNOSTI VÝVOJE DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU **31**

4.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ 31

4.2 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE 32

4.2.1 Emoční inteligence 34

5 ROZVOJ A PODPORA MORÁLNÍHO UVAŽOVÁNÍ **36**

5.1 VLIV RODINY NA UPEVŇOVÁNÍ SI PRINCIPŮ CHOVÁNÍ 36

5.2 HRA, JAKO PROSTŘEDEK K UTVÁŘENÍ MORÁLNÍCH HODNOT 38

5.3 METODY MRAVNÍ VÝCHOVY 39

5.3.1 Etická výchova ve školských zařízeních 41

II PRAKTICKÁ ČÁST **42**

6 METODOLOGICKÁ ČÁST **43**

6.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY 43

6.2 VÝZKUMNÝ VZOREK 43

6.3 VÝZKUMNÁ METODA 43

6.4 ANALÝZA VÝZKUMU 44

6.4.1 Morální situace 45

6.4.2 Analýza rozhovorů 50
6.4.3 Srovnávání odpovědí z rozhovoru 73
6.5 SHRNUTÍ VÝZKUMU 75
ZÁVĚR 77
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 78
SEZNAM TABULEK 82
SEZNAM PŘÍLOH 83

ÚVOD

Každý jsme jedinečný svým vzezřením, svým duchem i usuzováním. To, jak vypadáme, s tím už se narodíme, avšak ke způsobu, jakým nahlížíme na věci okolo, vede dlouhá cesta, kterou nazýváme vývoj. Morální vývoj, při kterém si osvojujeme principy a vnímáme rozdíly mezitím, co je špatné a tím, co nikoliv. Proč někdo koná dobro, jiný zlo, co je motivuje k jejich jednání a kdy vlastně začíná člověk rozlišovat mezi dobrem a zlem? Toto jsou otázky, které nastiňují obsah této práce.

Pod pojmem morálky nebo etiky, si člověk představí většinou, soubor osvojených zásad, které uplatňujeme ve vztahu k ostatním lidem, ale i k sobě samému. Naše zásady nám ukazují směr, kterým se máme dát, jestliže řešíme určité morální dilemata. Snažíme se přitom myslet na potřeby druhých, ale i na ty své. Utváří se v nás prosociální myšlení, které je nutno podporovat od útlého věku. V rámci našeho psychického vývoje, dochází totiž i k rozvoji morálního usuzování. Na otázku, jakým způsobem se morálka utváří, se snažilo odpovědět nemálo autorů. Mezi nevýznamnější řadíme J. Piageta nebo L.Kohlberga, kteří toto téma detailněji rozpracovali a snažili se jej i prakticky ověřovat. Podle jejich poznatků se dodnes řídíme a pokoušíme se je rozšiřovat.

Už od malička se rozhodujeme, jak bychom se měli v rámci určité situace zachovat. Mezi mechanismy, které podporují prosociálnost, patří svědomí, jež je součástí naší osobnosti a podle kterého se ve specifických situacích chováme. Naše chování také ovlivňuje soubor dalších faktorů. Můžeme zde zařadit vliv rodinného zázemí, sociálních vazeb nebo také vliv naší inteligence a charakteru.

V každém případě je morálka jedním s nejdůležitějších systémů, ve vztahu k ostatním lidem. V současné době si stále připomínáme její význam, jelikož změnou životního stylu v mnohých moderních rodinách, nezbývá čas ke vštěpování správných hodnot dětem. Následně vidíme mezi nimi agresivní chování, netoleranci nebo nedůvěru. Z tohoto důvodu vznikla i jistá potřeba etické výchovy do škol. Tato výchova by však měla začít již v předškolním věku, jelikož si dítě utváří hodnoty, již od malička. Proto je cílem mé práce zkoumat možné způsoby vyhodnocování morálních situací, dětmi předškolního věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUVISEJÍCÍ TERMINOLOGIE K POJMU MORÁLKA

Co člověka nutí jednat ctnostně? Je to snad strach z metafyzické síly, nebo touha po tom udělat správnou věc, aby se cítil lépe? Kant tvrdil, že existuje druh lidí, kteří jsou ctnostní a druzí naopak. Nestává se však často, že člověk, který se zachová morálně, žije za odměnu spokojeně. Musí tudíž existovat boží síla a věčný život, jež nerovnováhu mezi dobrými a zlými vyváží a ctnostnému člověku se konečně dostane odměny.

Podle myslitelů z dob před mnoha stovkami let, bychom se měli chovat morálně, ne proto, že to vyžaduje naše okolí, ale především ze své vlastní potřeby a přesvědčení. Právě tyto slova *„bychom měli“* vyjadřují, jako by se měl člověk do správného chování nutit. Morální jedinec však představuje ideál, který dobro konat nemusí, ale intuitivně jej uplatňuje. Tento vzor člověka, lidstvo od nepaměti hledá. (Hass, 1999, s. 11, 12) Nejspíše bychom jej popsali jako někoho, kdo se řídí jistými morálními zásadami a je schopen pociťovat odpovědnost za druhé. V naší společnosti se již takové zásady objevují sporadicky. Každého především zajímá, co obdrží na oplátku za svou slušnost a ochotu, udělat něco pro druhého. Nemluvíme zde pouze o vztahu mezi neznámými lidmi, ale slušnost se vytrácí dokonce i mezi členy rodiny či sousedy.

1.1 Pojem „morálka“

Morálka a to co je mravné představuje lidský prafenomén. Lidé se liší od ostatních druhů naší planety tím, že mají svědomí a pomocí tohoto systému dokážou rozeznat správné jednání od špatného. V kultuře všech národů nalezneme kodexy, normy chování a uznávané hodnoty. Podle jasně daných společenských norem jsou lidé hodnoceni buď za dobrého jedince, schopného morálního jednání nebo naopak za někoho, kdo se nedokáže morálně řídit.

Slovo morální či morálka pochází z latinského *moralitas* neboli způsob, charakter, správné chování a má tři hlavní významy:

V prvním popisném neboli deskriptivním užití, morálka znamená kodex chování či soubor přesvědčení, který napomáhá rozlišit mezi dobrým a špatným jednáním. Deskriptivní morálka si neklade otázku, proč by mělo být nějaké chování považováno za správné nebo špatné, pouze jej dle konkrétního činu zařadí, zda je tedy morální nebo nemorální.

Z velké části jsou špatné činy klasifikovány jako ty, které mohou způsobit škodu, správné činy naopak užitek.

Ve svém druhém, normativním a univerzálním smyslu, mluvíme o morálce jako o ideální formě jednání a přesvědčení, jež je upřednostňováno zdravě smýšlející "*morální*" osobou, avšak za určitých podmínek. Jestliže obecně tvrdíme, že je zabíjení nemorální, popisná morálka by nutně nemusela s tímto výrokem souhlasit. Raději by upřednostnila větu: "*Mnoho lidí věří, že zabíjení je nemorální*." Způsob vyjádření, který představuje druhý výrok je znám jako morální skepticismus, ve kterém je existence univerzálně objektivní mravní "*pravdy*", zamítána (Gert, 2002).

V jiném případě, může být morálka považována jako synonymum pro etiku. Etika se zabývá systematickým filozofickým studiem v morální oblasti. Snaží se například odpovědět na otázky, jak se morálně zachovat v určité situaci (*aplikovaná etika).* Zde v aplikované etice, je typickým příkladem dilema, kdy je známo, že ve společnosti trestáme člověka, jestliže někomu vezme život, avšak naproti tomu tolerujeme trest smrti, eutanazie, potraty či války. Další oblast je *normativní etika*, která zkoumá to, jaké by si měl člověk osvojit morální hodnoty. Otázkou, čím se vlastně morální lidé řídí, jaký má etika či morálka význam, včetně toho, na základě čeho můžeme hovořit o něčem, jako je dobro či zlo, se zabývá *meta-etika*. To, jak se morální schopnosti a morální usuzování vyvíjejí v rámci života každého jedince, zkoumá *morální psychologie* (Fieser, 2009).

V současné době se objevují stále nové termíny, které se snaží o upřesnění terminologie v rámci morálky. Například *morální realismus* zmiňuje, že existují skutečné morální úsudky, které se opírají o poznání objektivních morálních hodnot. Dalším pojmem je *morální relativismus*, jenž tvrdí, že neexistuje jasná definice správného chování. Morálka může být totiž posuzována s ohledem na konkrétní situaci, v rámci standardů jednotlivých systémů víry a společensko-historických souvislostí. Opačný názor, že existují univerzální a věčné morální pravdy uplatňuje *morální absolutismus*. Ten připouští, že společenská konformita výrazně utváří morální rozhodnutí, ale popírá, že kulturní normy a zvyky definují morálně správné chování (Gert, 2002).

1.2 Morální motivace

Už od nepaměti existovala jistá víra v něco nadpozemského. Víra v sílu, která sleduje naše chování a jestliže se zachováme proti zásadám, může nás bezpodmínečně potrestat. Člověk proto i z bázně přijal principy, kterými se většinová společnost řídí, aby se zachránil od zavrhnutí. Mezi lidmi musel začít existovat etický kodex, aby se nepošlapávali práva ostatních. Dobré skutky nejsou jen z důvodu respektu k druhým lidem, ale z respektu k sobě samému.

Morální jedinec se snaží být dobrým nejen v očích ostatních, ale i v těch svých. Ať už je naše motivace k mravnímu úsudku jakákoliv, vždy vidíme naše jednání jako dobré nebo zlé. Dobré a zlé pro sebe či pro druhého. Tedy chceme si odpovědět na otázku, proč se lidé chovají k sobě dobře nebo zle, hledají se motivační síly. Podle současných poznatků se nabízejí tři zdroje:

a) *Empatie*. Je schopnost se vcítit do situací druhých lidí, pochopit druhého a snažit se vidět svět z perspektivy ostatních. Když jsme empatičtí a snažíme se jednat morálně, jednáme s určitým záměrem, tedy intencí. V tomto případě jednáme tak, aby tomu druhému bylo lépe. Při studiích s velmi malými dětmi byla zjištěna schopnost vcítit se již od velmi raného věku a to od 18 měsíců stáři dítěte. Morálka je tedy obsažena v našich genech, i když se předávala z generace na generaci učením.
b) *Sblížení (afiliace).* Již u dvouročního dítěte se může objevovat schopnost se velmi úzce sblížit s osobou, která se o něj stará. Nejenže se s ní sblíží, ale také se s ní začne ztotožňovat, identifikovat. Přebírá od ní vzor chování a vnímání toho co je zlé a co dobré. Při ztotožňování nemluvíme o pouhém obdivu, ale i o osobním přijetí morálního jednání. Dítě se pak má tendenci chovat jako jeho vzor. Sblížení a přijetí těchto morálních norem dává dítěti dobrý pocit vlastní hodnoty a naplnění života. Taktéž pomáhá k zařazení se ve společnosti k ostatním lidem, kteří mají podobný vzor.
c) *Principy*. To, co člověka ovlivňuje a motivuje k morálnímu chování, jsou jeho osobní principy. Podle nich dokáže jednat i způsobem, který se s jeho empatickým přístupem neztotožňuje. I tuto formu morálního uvažování máme vrozenou a podle psychologů je rozpoznatelná od tří let věku dítěte. Velký podíl na zdroji těchto morálních pravidel má kultura (Křivohlavý, 2004, s. 166, 167).

Poznáním zdrojů morální motivace dochází v pedagogice ke snaze je ovlivňovat. Škola by takto měla přispívat k jejich správnému rozvoji, avšak počátek kladného působení by se měl objevit v rodině. Při výchově by měl být kladen důraz na to, aby se dětem vštěpovaly zdravé hodnoty, jejichž prostřednictvím by neomezovaly sebe ani okolí. Tyto hodnoty většinou přebírají po svých rodičích, kteří mnohdy nedbají o správný příklad a tím pádem si dítě osvojí principy vadné.

1.3 Pocit viny

Pocit viny se řídí podle našich vnitřních norem, je proto mocnější a trvalejší mravní motivací, než je stud. Mnoho výzkumů prokázalo, že interpersonální vina, jako svědomí, je mnohem účinnější při ovládání chování dítěte, než jakákoliv vnější hrozba nebo strach. Když v dítěti vzbudíme pocit viny, mívá ještě přísnější interpretaci pravidel a důsledků za jeho porušení, než my sami. U jednoho případu poradil psycholog rodičům, aby jejich dítě samo navrhlo trest za to, že nesplnilo úkol do školy. Rodiče byli velmi překvapení, jelikož syn navrhl takový trest, který by mu oni sami zdaleka nedali (Shapiro, 2004, s. 66).

Je pozitivní, když si dítě uvědomí, že se provinilo a dokonce přijme trest, který si zaslouží. Je však otázkou, zda když se pocit viny dostane do extrémní roviny, nezpůsobuje tak spíše negativní důsledky. Například nekonečné vyčítání, neuměřené trestání a dokonce i sebepoškozování. Vědomí toho, že jsme neučinili dobře druhému, nelze totiž napravit sebetrestáním, nýbrž pílí a ochotou svoji chybu odčinit nebo přijmout.

Naopak existují lidé, kteří si nechtějí připustit svůj podíl viny. Ti oplývají dobrou schopností, jak najít výmluvy a polehčující okolnosti, které by ospravedlnilo jejich jednání a zahnali tak výčitky svědomí (Hass, 1998, s. 11). Chceme zůstat ve svých očích dobří a čestní. Tím, že tedy vnímáme naši vinu a hledáme omluvy pro své chyby, si uvědomujeme co je dobré a co špatné. Existuje pro nás vědomí morálních principů, kterými se řídíme, ať už z důvodu, abychom měli pocit vlastní sebeúcty nebo z potřeby dát najevo zájem o bližního.

2 VÝVOJ MORÁLNÍHO CÍTĚNÍ A VĚDOMÍ

Postupné utváření mravního vědomí souvisí s mnoha působícími činiteli. Mezi ně můžeme zařadit samotnou genetickou výbavu, s kterou se člověk rodí, dále může být ovlivněno psychikou jedince či sociálním působením okolí. Mnoho psychologů si kladlo otázku, co ovlivňuje nejvíce naše morální uvažování, zda je vrozené a nelze jej ve větší míře ovlivňovat nebo zda je to variabilní způsob smýšlení.

Psycholog Hoffman rozlišil tři základní koncepce vzhledem k morálnímu vývoji. První je model dědičného hříchu. V této koncepci se doporučují co nejranější výchovné zásahy dospělých do života dítěte. Další model je nauka o vnitřní čistotě. Model se přiklání k tvrzení, že vnější společenské vlivy, vývoj dítěte naopak narušují a poškozují. Proto by měl být kontakt s okolím, hlavně v raném věku, co nejvíce minimalizován. Třetí koncepce se týká úvahy, která odmítá, aby se novorozeně narodilo již předurčené buď ke ctnostnému životu či naopak. Sám Rousseau připodobnil dítě k nepopsanému listu papíru (Vacek, 2008, s. 7).

2.1 Vývoj morálního úsudku dle Jeana Piageta

Mezi zastánce podobné teorie můžeme zařadit i švýcarského psychologa, Jeana Piageta (1896-1980). Byl to jeden z prvních psychologů zabývající se přímo teorií mravního vývoje. Své poznatky sepsal a roku 1932 vznikla jeho kniha *Morální úsudek dítěte* (Larry Nucci, 2008). Odmítal tvrzení, že by se morální smýšlení dědilo pokrevně, ale upozorňuje na vlastní osvojování a porozumění morálním principům. Piaget tvrdil, že se děti liší od dospělých nejen v kognitivním vývoji, ale i morálním a definoval dvě stádia morálního vývoje. U menších dětí mluvíme o tzv. heteronomní morálce, kdy jednají v závislosti na vnějších zákonech. U starších dětí se již projevuje autonomní morálka, čili závislost na vnitřních morálních zákonech.

Piaget věřil, že při morálním usuzování dítěte hraje roli vnímání pravidel. Podstata morálky tedy tkví v míře respektování těchto pravidel či norem (Vacek, 2008, s. 8).

Většinu pravidel, které se dítě učí respektovat, přejímá od dospělých. To znamená, že je přijímá až poté, co jsou někým zpracovány. Často nejsou zpracovány ve vztahu k dítěti, jak je potřebuje, ale převezmou je jednou a provždy prostřednictvím nepřerušovaného přenosu od dospělého (Piaget, 1997, s. 13).

Piaget zkoumal především, jak dokážou děti pravidlům porozumět a zda je dodržují. Pozoroval, jak hrají kuličky a zároveň se jich dotazoval, do jaké míry chápou pravidla této hry. Vymezil vývoj osvojování si pravidel do čtyř stádií:

- *Motorické*. Pravidla pro děti do dvou let zjevně nehrají vůbec žádnou roli. Jde zde jen o motorickou aktivitu bez jisté intence. U her však obecně dochází ke spontánnímu osvojení pravidel hry dítětem, aniž by k tomu potřebovalo vliv dospělého.
- *Egocentrické*. Dítě od dvou do šesti let se snaží kopírovat chování svých vrstevníků, když si hrají. Osvojuje si jejich činnost a již vnímá přítomnost konkrétních pravidel, kterými si jeho starší kamarády řídí. I když je nedokáže stále správně použít, považuje je za vysoce zásadní a důležitá. Zatím se však do hry ještě neumí zapojit, jako do společenské aktivity, hraje si v podstatě samo.
- *Počáteční kooperace*. U dětí ve věku mezi sedmi až desíti lety, postupně vyvstává potřeba sdílet s ostatními hráči pravidla. Navzájem se podrobují kontrole, zda některý z nich nepodvádí a hraje podle dohodnutých pravidel, kterým ještě dopodrobna nerozumějí.
- *Kodifikování pravidel*. Toto stádium je vymezeno od jedenácti do čtrnácti let. Jelikož v tomto období vývoje má dítě rozvinutější abstraktní myšlení, věnuje svou pozornost na úpravu a unifikaci pravidel hry. Zajímá se o ně téměř více, než o samotnou hru. Princip a pravidla znají detailně a postihují jejich sebemenší nedodržení. Ujasňování zásad ve hře napomáhá dětem ke kooperaci (Vacek, 2008, s. 10).

Piaget jen potvrdil, jak důležitá je hra dětí v kolektivu, kde si hrají společně. Učí se různým společenským dovednostem, snaží se prosadit ve skupině a zároveň v ní komunikovat. Dítě nemůže bezhlavě prosazovat svá pravidla, jestliže usiluje o přijetí do skupiny, kde zásady pro všechny členy platí stejně a to bez výjimek.

2.1.1 Období heteronomní morálky

Dítě prochází obdobím, kdy nazírá na povinnosti bez ohledu na okolnosti, v níž se člověk nalézá. Povinnosti znamenají pro dítě pouze soubor příkazů od rodičů či jiných dospělých, které musí plnit, jelikož jsou od těchto autorit uznávané a tudíž správné. Proto je dítě v tomto období závislé (heteronomní) na vnějších autoritách. Zde platí tzv. morální relativismus, kde je jednání člověka spjato s pravidlem a to bez ohledu na to, co vlastně

pravidlo prezentuje. Tato morálka tedy vychází z tlaku dospělých na dítě (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 111).

2.1.2 Období autonomní morálky

Po vstupu dětí do školy čili od sedmi do devíti let věku, se utváří autonomní pojetí morálky. Dítě se již snaží rozlišit, co je správné a co špatné bez ohledu na to co si myslí starší autority. Morální principy chápe a dokáže se tak rozhodovat samo o povaze činů. Stává se méně závislé na dospělých a mění se jeho pojetí spravedlnosti. Dítě je také schopno porozumět relativitě norem i trestu, který přichází po jejich porušení.

Autonomní morálka nezávisí na zprostředkování zkušenosti a naučení se pravidel, ale souvisí s vnímáním rovnosti mezi jinými lidmi, především vrstevníky. Pro vnímání této zkušenosti je třeba, aby dítě bylo schopno abstraktně myslet a dokázalo přecházet od egocentrismu k vidění situace z pohledu jiné osoby (Tyrlík, 2004, s. 17).

Pro ověření teorie heteronomní a autonomní morálky J. Piageta, byl realizován výzkum, ve kterém se použilo několik mikropříběhů na téma lež, neobratnost a krádež. Následně se porovnávaly názory dětí na tyto témata, mezi věkovým rozpětím od 7 do 11 let. Dětem byly např. přečteny tyto dva příběhy:

A: *„Chlapec jménem Honzík šel jednoho dne po ulici a potkal obrovského psa. Polekal se ho a rychle utíkal domů. Mamince řekl, že potkal psa velikého jako kráva.“*

B: *„Malý Kubík přišel domů ze školy a řekl tatínkovi, že dostal od paní učitelky samé dobré známky, ale nebyla to pravda. Ten den nedostal od paní učitelky vůbec žádnou známku, ani dobrou, ani špatnou. Tatínka potěšilo, co mu Kubík řekl, a odměnil ho.“*

Po přečtení se děti musely rozhodnout, který z chlapců se více provinil a zasloužil si tak potrestat. U šestiletých dětí z prvního ročníku základní školy připadla větší vina na Honzíka. Odůvodnily to tvrzením, že pes přece nemůže být stejně velký jako kráva. Děti, které navštěvovaly již pátý ročník základní školy, by naopak potrestaly Kubíka, protože lhal, kdežto Honzík byl ovlivněný tím, že se lekl a chtěl se jen svěřit se svým zážitkem. (Vacek, 2008, s. 22-24).

Po zhodnocení příkladů dětmi, můžeme vidět rozdílnost ve vnímání intence činitele v každém příběhu. Zatímco mladší respondenti výzkumu shledali jako nejdůležitější priori-

tu množství způsobené škody. Děti od deseti let dokázaly rozpoznat úmysl, díky kterému ke škodě došlo.

2.2 Stádia morálního vývoje podle Lawrence Kohlberga

V šedesátých letech přispěl Lawrence Kohlberg (1927-1987) vlastní teorií mravního vědomí a hodnocení. Při své práci se opíral o poznatky Jeana Piageta, s kterým více méně souhlasil, avšak zdůrazňoval, že morální vývoj je dlouhodobější, pro jeho systémovou komplikovanost vývojových fází, než popsal právě Piaget. Kohlberg předpokládal, že kognitivní vývoj předchází mravnímu. A i když člověk dosáhne vysokého stupně kognitivního vývoje, neznamená to nutně, že dospěje k vysoké úrovni vývoje morálního (Cakirpaloglu, 2004, s. 307).

Kohlberg na sebe významně upozornil svou prací *The development of Children´s Orientations Toward a Moral Order I. Sequence in the Development of Moral Thought*, z roku 1963. Definoval tři úrovně a šest stadií morálního vývoje. Stadia Kohlberg vytvořil s přihlédnutím na svůj výzkum, ve kterém zkoumal názory chlapců, kteří řeší dilema v příbězích. Kohlberg vytvořil několik příběhů, nejznámějším z nich je *Heinz krade lék*:

Heinzova žena umírala na velmi vážnou formou rakoviny. Lékaři se však domnívali, že by jí mohla pomoci látka, kterou nedávno objevil místní lékárník. Tato látka, obsahovala speciální druh rádia, a ačkoliv sama o sobě byla velmi drahá, lékárník ji prodával za desetkrát vyšší cenu a to 2000 dolarů. I když se Heinz snažil sehnat peníze u svých příbuzných, přátel a jinými legálními cestami, podařilo se mu nastřádat jen 1000 dolarů. Dokonce navštívil lékárníka a vyprávěl mu, že jeho žena umírá. Také jej prosil, zda by mu nemohl zbylé peníze splatit později. Lékárník však nesvolil s odůvodněním, že tuto látku objevil on a chce na ní zbohatnout. Heinzovi nezbývalo moc možností, jak situaci vyřešit a proto začal uvažovat, že se vkrade k lékárníkovi a ukradne mu dózu s lékem (Kohlberg in Heidbrink, 1997).

Když Kohlberg vyprávěl svým respondentům příběh o Heinzovi a jeho dilematu, nezajímalo ho ani tak, jestli by měl Heinz lék ukrást nebo ne, ale především se zajímal o důvod, proč tak rozhodnout.

S pomocí vyhodnoceného výzkumu tedy definoval jednotlivé stádia. Vývoj jedince začíná od prvního až k šestému nejvyššímu stadiu. Těchto šest stádií se řadí do tří základních úrovní, viz tabulka 1. (Vacek, 2008, s. 26).

2.2.1 Přehled etap morálního vývoje dle L. Kohlberga

První fáze charakterizuje sociální interakci dítěte a Kohlberg ji označil pojmem *prekonvenční* úroveň. V této úrovni dítě dokáže percipovat kulturní pravidla, dokáže rozlišit mezi dobrem a zlem, ale tyto dva pojmy diferencuje v závislosti na fyzikálních důsledcích svého jednání či autoritě, která již definovala co je dobré a co špatné (Tyrlík, 2004, s. 19).

V prekonvenční úrovni rozlišujeme dvě vývojové stadia:

- *Stadium 1. : orientace na trest a poslušnost*- v tomto stádiu se dítě soustředí na přímé důsledky svého jednání, po kterém by měl následovat trest. Jestliže tedy uvidí, že je pachatel potrestán za nemorální čin, dítě pochopí, že by se takovému chování mělo vyvarovat také. Platí, že čím větší trest za konkrétní jednání, tím větší je potom představa o jeho závažnosti (Shaffer, 2009, s. 304).
- *Stadium 2. : instrumentálně-relativistická orientace*- za správné jednání se považuje takové, kdy dochází k uspokojení potřeb našich, ale také i druhých lidí. Interpersonální vztahy mají spíše podobu obchodní. To znamená, že lidé jsou ochotni udělat něco pro druhého, jestliže se dočkají odměny. Nejedná se o vzájemnou loajalitu, vděčnost či spravedlnost, ale spíše o jakousi obchodní směnu.

Druhá úroveň je nazvána jako *konvenční.* V pojetí této úrovně shledáváme za správné jednání takové, kterým se snažíme obhájit zájmy naší rodiny, přátel, dokonce i národa, aniž bychom sledovali jisté konsekvence. Je zde patrná konformita, až loajalita, kterou můžeme nabídnout v rámci společenských norem, jako individuality a která se od nás víceméně očekává (conformity to personal expectations). Aktivně přispíváme k ochraně společenského řádu, jeho jsme součástí a plníme v něm určitou roli (Tyrlík, 2004, s. 19).

Na konvenční úrovni rozlišujeme dvě vývojové stadia:

- *Stadium 3. : Orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu, vzájemnou přizpůsobivost (původně stadium „dobrého hocha a hodné dívky“)*-za správné je považováno

chování, které od nás očekává naše okolí. Každý z nás zaujímá ve společnosti určitou roli, například roli souseda a my máme tuto roli splňovat, podle představ ostatních. Ve třetím stadium je správné chování založeno na důvěře, loajalitě a péči. Pohnutka, která nás vede ke vhodnému chování, je samotná potřeba být dobrý a to nejen ve svých očích, ale i u ostatních. Dalším důvodem je potřeba péče o druhé a podpora společenského řádu (Vacek, 2008, s. 29).

V tomto stadium tedy jednáme s ohledem na ostatní a tím v postatě dáváme najevo svou sounáležitost, důvěru a respekt k okolí. Plníme svou roli buď jako otec nebo dcera a snažíme se nezklamat. Avšak každý z nás může mít rolí vícero a některé mohou být i v rozporu sobě navzájem. Řada dětí, které hledají své místo v životě, nenacházejíce ve své rodině autority, kterou by respektovaly, volí příslušnost v různých skupinách a to mnohdy takových, které vykazují amorální jednání. V této skupině platí většinou vadné principy, jež nejsou vhodným příkladem pro dítě či adolescenta.

Tab 1. Přehled etap morálního vývoje

Stadia	Co je správné	Důvody, proč to dělat
Prekonveční úroveň- zaměření na sebe		
1.	Vyhnout se přestupkům pomocí trestu	Vyhnutí se trestu nebo ublížení svému já
2.	Přijetí pravidel v souladu s vlastními zájmy	Získání bezprostředního cíle
Konvenční úroveň- zaměření na skupinu		
3.	Chovat se podle očekávání ostatních	Stát se hodným v očích jiných lidí
4.	Být spokojen s úkoly a povinnostmi	Podporování sociálních institucí
Postkonvenční úroveň- zaměření na vlastní já		
5.	Priorita non relative povinností	Povinnost zákona nad sociálními protiklady

6.	Řídit se dle vlastních etických principů	Víra v ideály jako racionální osobnost

Zdroj: Cakirpaloglu, 2004, s. 308)

- *Stadium 4. : Orientace na zákon a řád*-správné jednání platí v případě, jestliže plníme požadavky a povinnosti vůči autoritě. Taktéž platí podpora společenského řádu, aby byla zaručena celková stabilita, nejen v měřítku našeho blízkého okolí, ale celé společnosti. Proto zejména autorita, což může být i zákon nebo předpis, musí být respektována. Pravidlo a zákon jsou obecné normy, které jsou neměnné a neexistují výjimky. Může se stát, že jednáme dle norem, ale máme nečisté svědomí. V tomto případě vyhrává i na dále kodex neboli norma, která je obecně společensky uznávaná, před našimi výčitkami svědomí (Vacek, 2008, s. 29).

Třetí úroveň má základ v souboru již osvojených a vybudovaných norem a hodnot. Jestliže tuto úroveň srovnáme s předcházejícími, zjistíme, že se zde řídíme vlastní autonomií a sebeurčením. Člověk na této úrovni se zřetelně snaží vymezit své hodnoty a normy, které jsou plně aplikovatelné a nikoliv závislé na autoritě (Tyrlík, 2004, s. 20).

- *Stadium 5. : Orientace na společenskou smlouvu a na respektování práv jednotlivce*-člověk se snaží dát do souladu své vlastní jednání s již daným schématem obecných principů a trvá na jejich užití. (Cakirpaloglu, 2004, s. 309). Člověk má sice své vlastní principy, které uznává, avšak neznamená to, že by se neohlížel a nerespektoval zásady, které jsou užity i druhými. Je si vědom, že nejdůležitější je zachování lidských práv. Proto by nemělo docházet k tomu, aby se zažité normy staly zákonem, který se nedají změnit, jelikož by díky nim mohlo dojít k bezpráví a způsobovat lidem těžkosti, aniž by si je zasloužily.

- *Stadium 6. : Orientace na obecné etické principy a vlastní svědomí*-toto stadium je označeno za nejvyšší formu vývoje morálního cítění, kdy vedle obecně platných principů přijímáme univerzální a soudržné zásady. Vzhledem k nim se chováme důsledně, aniž bychom brali ohled, zda jsou v rovnováze se současnými normami společnosti (Cakirpaloglu, 2004, s. 309).

  To znamená, jednat tak, aby nebyla narušena rovnost a spravedlnost mezi lidmi, aby nedocházelo k diskriminaci či bezpráví a to i za cenu, že nebudeme re-

spektovat obecně platné zákony, nýbrž uplatníme své vlastní principy, které nám nedovolí jednat nemorálně.

2.2.2 Shrnutí Kohlbergovy koncepce

Kohlbergovo stadiální rozpracování morálního vývoje dozajista poskytuje nový pohled na celou problematiku. Z charakteristik je patrné, že lidé mohou dosahovat různých úrovní vývoje, navzdory tomu jaký mají společenský status. Je zcela možné, že nevzdělaný člověk má daleko více vyvinutý smysl pro etiku, nežli některý z vysoce erudovaných jedinců. Kohlberg také zdůrazňoval, že jednotlivá stádia na sebe navazují a není tedy možné, aby jedinec dosáhl na postkonveční úroveň a následně u něj došlo k regresi na konvenční, ne-li dokonce na předkonvenční stadium. Někteří lidé, za celý svůj život, nemusí dosáhnout pátého či šestého stadia.

Navzdory tomu, že Kohlbergova práce byla přijímána mnohými čtenáři a odborníky, našlo se i pár kritiků. Jedná se především o pochybnost univerzální platnosti této teze. Například se upozorňuje, že v rámci určitých kultur, se stadia pět a šest absolutně nevyskytují a to z důvodu kulturní odlišnosti, nikoliv morální nevyspělosti (Vacek, 2008, s. 33).

Avšak nejznámější kritičkou Kohlbergovy práce byla Carol Gilliganová. Tato americká psycholožka označila jeho teorii za jednostranně mužskou. Gilliganové se nelíbilo, jak Kohlberg obsazoval do svého pozorování jen chlapce. Vytvořila totiž svou vlastní typologii, kde objevila, že chlapci mají tendenci inklinovat ke čtvrtému stadiu a jsou spíše orientovaní na spravedlnost, kdežto dívky ke třetímu s orientací na péči (Hill, 2004, s. 176).

Nejenže Gilliganová kritizovala výzkumný vzorek, taktéž upozornila, že příběhy jsou vytvořeny mužem a většinou je hlavní hrdina, s kterým se má respondent ztotožnit, muž. Sama později představuje svoji koncepci ženské a mužské morálky (Vacek, 2008, s. 33).

Dále se ukázalo, že Kohlberg víceméně podceňuje pokročilost morálního vývoje u malých dětí. Nucci a Turiel upozornili na schopnost dětí předškolního věku, rozlišovat mezi morálním a konvencemi vnímaným jednáním, což Kohlberg připisoval až dětem školního věku. Tento závěr uvedli po vypracovaném výzkumu, kdy zkoumaným osobám předložili situace týkající se sociálních konvencí (Heidbrink, 1997, s. 128).

I když je Kohlbergova teorie morálního vývoje kritizována, je komplexně hodnocena kladně, a to pro svou ucelenost, logičnost a relativní přesnost. Relativní, jelikož člověk a

jeho psychika je velice těžko uchopitelná substance, která nelze ohraničit. Kohlberga řadíme k vědcům, kteří se o jisté, přesné definování pokusili a dokázal tak exaktnost a komplikovanost lidského morálního vývoje.

2.3 Sociálně-kognitivní koncepce morálky A. Bandury

Podle Bandury, je stěžejním bodem v pojetí morálky, seberegulace. Jestliže člověk jedná morálně, jeho chování je usměrňováno pomocí dvou sankcí. První je sociální sankce, druhou je internalizovaná sebesankce. Sankce obojího druhu, jsou navzájem propojeny a fungují jako bezprostřední determinanty našeho morálního jednání. Čili naše jednání, které je společností odmítané, přijímá od okolí nežádoucí důsledky vůči nám, a proto se chceme zachovat správně neboli morálně, aby nás okolí přijalo. Lidé se tedy začnou chovat prosociálně z důvodu nabytí sebeúcty a respektu.

Bandura předpokládal, že mechanismus sankcí má své funkce:

a) monitorování vlastního chování

b) posuzování vlastního chování ve vztahu k osobním standardům a podmínkám prostředí

c) afektivní reakci vůči vlastnímu „já“

Bez přítomnosti sebemonitorování člověk nedokáže ovlivňovat své činy, natož pak motivaci k nim a jejich záměry. Jedinec by měl exaktně a celistvě pochopit svůj čin, za jakých podmínek probíhá a také předpokládat následný výsledek, jenž bezprostředně po našem jednání vzniká. Struktury, které nám pomáhají dobře analyzovat situaci, jako je kognitivní úroveň a naše sebepojetí, tedy určují, jak bude námi informace zpracována a interpretována. (Tyrlík, 2004, s. 32)

Jako řídící mechanismus našeho chování, nevystupuje pouze sebemonitoring. Veškeré činy jsou podrobeny našemu sebehodnocení, přičemž je srovnáváme s morálními principy, které jsme si během vývoje osvojili. Situaci nevyhodnocujeme mechanicky, ale roli hrají i naše předsudečné představy a afekty. Afekty působí jako vysoce efektivní nástroje autoregulace chování. Mezi tyto nástroje můžeme zařadit tzv. *anticipační sebeúctu* a *autocenzuru*, vlivem kterých má jedinec potřebu se chovat morálně. Jednoduše řečeno, nejhorším zadostiučiněním je cítit odpor k sobě samému (Čermák, 1996, s. 64).

Přesvědčení, že disponujeme určitými schopnostmi, které dokážou řídit naše jednání, nás významně ovlivňuje a usměrňuje naše činy. Pro tento konstrukt použil Bandura pojem *self-efficacy*. Termínem vysvětluje soubor jevů, jako je rozhodnost, vůle či aspirace, které mají přímý vliv i na naše sebepojetí či na míru odolnosti vůči stresu (Tyrlík, 2004, s. 32). Pojem hovoří o pocitu, že máme kontrolu nad svými činy a jestliže věříme ve své schopnosti, daleko lépe se vypořádáme s mnohými negativními životními situacemi.

V případě, kdy člověk jedná nemorálně, snaží se nacházet vhodné ospravedlnění a polehčující okolnosti. Bandura sám navrhuje, jak se vyvázat od morální kontroly, aby se člověk dokázal zbavit viny. Poukazoval na důležitost oprostit se od sebesankčních mechanismů.

Jeden z mechanismů, jak se lze morálně vyvázat je například morální ospravedlnění, kdy obhajujeme svůj čin na základě faktu, že jsme nemohli konat jinak, abychom dosáhli relativně správného výsledku. Dále to je skrývání agresivních a nemorálních činů za eufemismy. Jako např. teroristé nezabíjejí, nýbrž jsou to bojovníci za svobodu. Nebo v neposlední řadě přenesení či rozptýlení odpovědnosti za naše jednání (Čermák, 1996, s.66).

Bandurova teorie je velmi komplexní a vytváří odlišný pohled na pojetí morálky. Za měřuje se na vnitřní mechanismy, které se odráží v našem chování při různých situacích, které řeší morální dilemata. Každý člověk se jistě zamyslí sám nad sebou v případě, jestliže se nezachoval právě nejlépe. Avšak je rozdíl co pro určitého člověka znamená ještě relativně správné jednání a co pro druhého. Každý z nás vyrůstal v různých podmínkách a v oblastech, kde lidé bojují denně o kousek chleba, neplatí stejné sebesankční mechanismy, jako je tomu v zaopatřených rodinách.

3 MUŽSKÁ A ŽENSKÁ MORÁLKA

Morálka je pojem, jenž pro nás vystihuje jistý způsob chování, které shledáváme jako správné a ctnostné. Bylo by snadné, kdyby byly principy, kterými se společnost řídí, univerzální. Existují však odlišné situace a dilemata, s nimiž se lidé musejí potýkat a které jim pomáhají ponaučit se z předešlých chyb. Vnímání morálních konfliktů se tak může stávat pro každého z nás rozdílné. Nejen zkušenosti mezi lidmi však diferencují postoje, které zaujímáme. Důležité jsou i naše role ve společnosti. To jak nás vnímá naše okolí, má za následek přizpůsobit naše chování, které okolí očekává. Jiné jednání se očekává od ženy a jiné zase od muže.

Řada psychologů se zabývala právě rozdílností mužské a ženské morálky. Zajímalo je, jestli existují jisté odchylky, které nasvědčují diferenciaci kognitivního vývoje mezi pohlavími ve vztahu s morálním uvažováním.

3.1 Psychoanalytická koncepce morálního vývoje podle S. Freuda

Freud uvažoval, jakou podobu měly rodinné vztahy již v období před mnoha stovkami let. Představoval si například vzájemné soužití otce a syna, čili dvou mužů v rodině, kteří se snaží na sebe upozornit před ženskou částí rodiny a vydobýt si moc. Aby dokázali sobě navzájem převahu, uchylují se i k surovému chování. Proto v hloubi našeho nevědomí existují jisté vjemy, jako zloba a respekt z otců a incestní touha po matkách (u děvčat je tomu stejně, ale k opačnému pohlaví). Tento proces pojmenoval Freud jako *Oidipovský komplex* u chlapců a *Elektřin* u děvčat. Chlapec, který začíná být sexuálně aktivní a zamilovává se do své matky, pozměňuje vztah mezi ním a matkou na incestní charakter. Otec se začíná stavět do pozice rivala (Langmeier, J., Langmeier, M. Krejčířová, D. 1998, s. 103).

Podle Freuda, má vztah mezi synem a matkou sexuální charakter zahrnující přání fyzického kontaktu. Tyto pocity jsou spojeny se strachem z potrestání, pojmenované jako *kastrační úzkost* (strach ze ztráty penisu). Syn se bojí potrestání respektive kastrace, ze strany otce a proto je nucen se sexuálně odpoutat od své matky a identifikovat se s agresorem, čili otcem.

Představy rodičů jsou zvnitřňovány jejich dítětem. To si vlivem rodičovské výchovy osvojuje způsoby jednání, jež se řídí principem dokonalosti. Dětská psychika je pak zakotvena v tzv. *superegu*, které je tvořeno svědomím, jež znázorňuje vnitřní trestání neboli

výčitky a ideálním „já“, což je složka osobnosti přijímající různé morální principy od rodiče. V podstatě dítě převezme osobnost svého rodiče do své vlastní osobnosti a od této chvíle, již není třeba vnější hlas, který jej kontroluje, jelikož jej nosí v sobě. Jestliže se dítě proviní, jeho vnitřní hlas superega se ozve a vyvolá u něj pocit viny (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 241)

V souvislosti s významem superega, zmiňuje Freud rozdílné pojetí morálky mezi mužem a ženou. Freud objasňuje, že jestliže ženy nemají penis, nepociťují pak obavu z možné kastrace. Kastrace je ale podle něj nápomocná, abychom se vyrovnali s oním oidipovským komplexem a utvářeli své superego. Proto je mužské superego více neosobní a citově oploštělejší, nežli ženské superego. Jestliže se u ženy nevyvine dostatečně superego, nemůže pak docílit takové morální úrovně, jak je tomu u muže (Vacek, 2008, s. 51).

Freudova představa mužské versus ženské morálky je tedy ovlivněna sexuálním pohnutkami a konflikty, kterými si dítě ve svém vývoji prochází. Opět zde není dokázána jasná zákonitost. Obecně se může zdát, že jsou ženy v řešení určitých situací více citlivější, ale jestliže se primitivní morální uvažování objevuje už v raném věku, tak by podle Freudovy teorie měly být úsudky děti totožné, navzdory pohlaví. Záleží však, jestli již došlo ke ztotožnění se s rodičem-rivalem.

3.2 Carol Gilliganová a její pojetí morálního vývoje

Carol Gilliganová, Kohlbergova studentka, byla dobře obeznámena s jeho teorií morálního vývoje. Podle Kohlbergova výzkumu dosahovaly ženy nižších morálních stadií, než muži. Gilliganová s tímto nesouhlasila. Popírala, že by morální vývoj probíhal u obou pohlaví stejně. Tvrdila, že se muži při usuzování řídí otázkami spravedlnosti a zákony. Ženy mají na druhou stranu tendenci vnímat situace z hlediska vzájemných vztahů, pojímají morálku z perspektivy péče. Vytvořila proto vlastní teorii, kde vysvětluje, že morální uvažování je z pohledu ženy více zaměřeno na interpersonální vztahy. Proto mohou mít obtíže s akceptací mužského pohledu na určité situace, (Huff, 2000).

Gilliganová však předpokládá, že by se zaměření na morálku péče nacházelo pouze u žen. Přiznává, že existují muži i ženy, kteří vnímají morálkou s obou perspektiv, ať už s ohledem na péči, tak na spravedlnost. U žen však spatřujeme většího trendu pečovatel-

ského morálního usuzování. Neznamená to však, že bychom měli vnímat perspektivu spravedlnosti a péče, jako dva protikladné druhy morálky (Heidbrink, 1997, s. 124).

Tab. 2 Vývoj morálky péče dle C. Gilliganové

Fáze	Cíl
Prekonveční	Individuální přežití
Přechod od sobectví k odpovědnosti za ostatní	
Konvenční	Sebeobětování je dobré
Přechod od dobroty k zjištění, že ona je také člověk	
Postkonvenční	Princip zaměřen proti násilí: neubližuj ostatním ani sobě

Zdroj: Goertzel, 2008

Tabulka znázorňuje tři fáze morálního pojetí. První, prekonvenční, je stejná, jako u Kohlberga. Jednáme tak, abychom neohrozili náš život. Následuje přechodná fáze, kdy přehodnocujeme své jednání od sobectví ke starosti o potřeby druhých. Žena se rozhoduje mezi tím, co by chtěla a tím co by měla. Ve druhém stadiu se přikláníme k altruistickému chování, sebeobětování pro dobro věci. Žena začíná vnímat, že při svém jednání by neměla myslet pouze na sebe. V nejvyšším stadiu integrujeme naše potřeby s potřebami druhých, což vyžaduje vysoký stupeň abstrakce a reflexe. Péče o druhé se pro ni stává univerzálním principem, kterým se hodlá řídit.

V rámci ověření myšlenek Gilliganové byla sledována hra chlapců a děvčat. Chlapci, dle pozorovaných výsledků, při hře preferují velký kolektiv hráčů, kteří se řídí přesně stanovenými pravidly. Dívky naopak vyhledávají větší soukromí a hra je orientována na rozvoj empatie a citlivosti ve vztazích.

Jestliže během hry došlo ke konfliktu, u chlapců došlo ke krátké konfrontaci a mohli si hrát dál. Jestliže se však ve hře nepohodly dívky, většinou celá činnost skončila. Důvodem bylo větší citové vypětí, po kterém se nebyly schopny do hry navrátit a zapomenout na konflikt. Gilliganová usoudila, že se děvčata snaží poznat samy sebe skrze interpersonální vztahy, jejichž kvalita jim navozuje určitý pocit uspokojení. Pro chlapce je prioritní zakotvit se na určité sociální úrovni a obstát v „soutěži“, která jim v případě úspěchu navozuje pocit štěstí (Jesenská, 2008).

Gilliganová ve své práci upozorňovala, že nelze teorii morálky unifikovat mezi obě pohlaví. Existují totiž jisté nuance, které se projevují v odlišném usuzování mezi ženami a muži. S těmito rozdíly se setkáváme již v raném dětství, aniž bychom si toho byli vědomi. Matka je pro nás většinou osoba, která se snaží o zmírnění trestu při našem prohřešku, převládá citová složka. Zajímá se především o okolnosti, které nás vedly ke špatnému jednání. Otec vidí jasně naši vinu a logicky usoudí, že následuje trest, který si zasloužíme, snaha o spravedlnost. Děti později kopírují chování svých rodičů. Dcery se ztotožňují s matkami a synové s otci. Tedy dívka a chlapec přijmou roli, s kterou se měli identifikovat. Každá role vyžaduje specifické jednání a rozdíly se projevují právě, když vnímáme ženskou a mužskou morálku.

3.3 Rozdílnost morálních principů mužů a žen

Chováme se tedy podle vzoru našich rodičů. A jelikož se primárně ztotožňujeme s rodiči, přebíráme jejich principy, jimiž se řídíme v dalším životě. V první řadě jsou to rodiče, kteří nás učí postavit se k různým problémům života, nejsou však jediní, kdo utváří naše morální vědomí. Působí na nás mnoho faktorů, jako jsou vrstevníci, naše vlastní zkušenosti nebo i práce, kterou většinu svého času konáme. Na otázku jakým způsobem se projevuje morální jednání s ohledem na zaměření povolání a s ohledem na pohlaví, se ptalo i pár odborníků.

Podle Gilliganové bylo vytvořeno šest příběhů, které zahrnují celou škálu možných etických dilemat, v povolání zabývajícím se obchodem. Výzkum nebyl určen k měření některých standardů etického chování, ale spíše k osvětlení procesů mravního uvažování. Po odprezentování jednotlivých příběhů se měli respondenti rozhodnout jednoznačně. Na výběr měli odpověď- ano,ne nebo nevím. Osoby byly poté požádány o vysvětlení svého rozhodnutí.

Správná volba v jednotlivých příbězích, byla záměrně diskutabilní. Záměrem bylo ověřit si názor Gilliganové, že se muži orientují spíše na zákon a pravidla a ženy na odpovědnost a péči. Logickou úvahou by bylo tvrzení, že by spíše ženy než muži, daly přednost svému nemocnému dítěti před důležitým pracovním závazkem. Výsledek očekávání se naplnil, i když pro ženy bylo daleko obtížnější se rozhodnout.

Dále se respondenti museli rozhodnout v následující situaci: „Vypsali jste výběrové řízení na volné místo v obchodním oddělení. Nejlépe kvalifikovaným kandidátem je však muž, který utrpěl strašlivé znetvoření na obličeji, když se snažil zachránit někomu život. Chtěli byste jej najmout, ale obáváte se, že by zákazníky odrazoval jeho vzhled.“ Otázkou bylo, zda by tohoto muže do zaměstnání přijali. Výzkum ukázal, že by jej spíše do práce přijaly ženy, než muži. Významné bylo zdůvodnění mezi pohlavími (Dawson, 1995).

Podle tohoto výzkumu byly definovány body, naznačující rozdílnost v přístupu žen a mužů k dilematu:

- Muži neměli tendenci brát formálně znetvoření žadatele o práci, jedinou důležitou věcí byly jeho dovednosti, které by napomáhaly obchodu.
- Ženy často mysleli na jeho hrdinství a dobrý charakter, což je pro jejich rozhodnutí, zda jej přijmout či ne velmi důležitý fakt.
- Ženy s poněkud negativním přístupem si kladly otázky, zda by mohly zaměstnance přemístit tam, kde nebude příliš ve styku s lidmi.
- Ženy pozitivistky navrhovaly, aby přijatý zaměstnanec svým zákazníkům nejprve zavolal a vybudoval si tak vzájemnou důvěru.

Výzkumných příběhů bylo celkem šest a ve čtyřech z nich byly patrné rozdíly v rozhodování mezi oběma pohlavími. Tento výsledek výrazně podporuje teorie o genderové socializaci, že si muži a ženy sebou nesou různé etické normy na pracovní prostředí.

Vzhledem k dalším průzkumům byla prokázána jistá odlišnost v morálním usuzování mezi mužem a ženou. Ženy se řídí dle empatických pocitů a soucitem v reálných nikoliv v hypotetických situacích. Tento fakt by však řadil úroveň ženského uvažování do morálky dítěte, jestliže se budeme orientovat dle kategorizace morálního vývoje různých autorů, kteří své poznatky zkoumali především na mužích, a proto nezahrnuli do svého výzkumu ženský pohled. Chybí tedy jisté ženské měřítko při zkoumání morálního vývoje. Toto poukazuje na omezenost teorií vytvořenými muži a zobecňování (Gilliganová, 2001, s. 93).

Jestliže nazírání na určitá morální dilemata je rozdílné pokud srovnáváme muže a ženu, jistě se jedná o velmi specifické situace. To, že se muži rozhodují jinak na rozdíl od žen, má své opodstatnění ve výchově i v charakteru a inteligenci každého z nás. Existují také určité stereotypy, které determinují obě pohlaví k postoji, jež se od něj očekávají.

4 PSYCHOLOGICKÉ ZVLÁŠTNOSTI VÝVOJE DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Chceme-li dobře porozumět pohnutkám jednání, je důležité pozorovat vývoj jedince jako takového, z hlediska psychologického i fyziologického. Působí na nás mnoho faktorů, jež dávají základy pro budoucí osvojování si priorit, které vedou k jistému morálnímu usuzování. Již od raného věku máme své priority, kterých chceme dosáhnout v závislosti na našich potřebách a všeobecných zkušenostech. Dítě si své priority teprve utváří a to již v období předškolního věku.

Předškolní období zahrnuje úsek života od tří do šesti let, v němž probíhá intenzivní růst tkáně a orgánů, dochází k osifikaci kostry a příbytku svalové hmoty. Změny probíhají i v centrálním nervovém systému, mozek se zvětšuje přibližně z 1110 gramů na 1350 gramů. Vzrůstá tvorba podmíněných reflexů a celkově postupný vývoj zajišťuje předpoklady pro větší samostatnost dítěte, aby se lépe dokázalo adaptovat v prostředí, především pak společenském. Dítě si začíná utvářet vrstevnické vztahy, ve kterých je utvrzováno vědomí vlastního „já“, zájem o svět dospělých a vzájemnost (Petrovskij, 1977, s. 50).

Vrstevnické vztahy, které děti nalézají zejména v mateřské škole, jsou novým zdrojem konfrontace s různými pravidly, které si dítě osvojilo již ve své rodině. Poznává, zda stejné principy fungují i mezi relativně cizími lidmi. Nejlépe se to projevuje ve hře, která nese velmi důležitou roli právě v tomto věku od tří do šesti až sedmi let.

4.1 Kognitivní vývoj

Podle Piagetovy teorie, dítě, které dovrší období čtyř let, překonává předpojmovou neboli symbolickou úroveň myšlení a dále je schopno dosahovat inteligence na úrovni intuitivního myšlení. To znamená, že v předpojmové úrovni dokázalo dítě užívat slov jako symbolů, symbolicky vykonává různé činnosti s prvky fantazie, např. chytá ryby s klacíkem jako rybářský prut. V intuitivním období dokáže uvažovat v celostních pojmech. Nemá však rozvinutou příčinnost, má zkreslené vnímání o množství a délce a stále se vyskytuje egocentrismus. Dítě v tomto věku je vázáno na názor (Kohoutek, 2010).

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) dítě v předškolním věku nedosahuje skutečně logického myšlení. Dokáže tedy určit množství, avšak jeho úsudek je závislý na názoru, zejména na vizuálním tvaru. Zároveň se jeho myšlení upíná k antropomorfismu, kdy vše

polidšťuje a také přisuzuje jevům magičnost, což znamená, že přizpůsobuje dané fakta dle vlastních tužeb. Neznamená to však, že by dítě v tomto věku, nedokázalo rozlišovat realitu od vlastní fantazie, tuto schopnost reálného myšlení dokazují i děti ve třech letech věku.

U dítěte předškolního věku můžeme vysledovat markantní představivost. Někdy máme pocit jako by mělo vytvořen ještě jeden svět samo pro sebe, který se projevuje při jeho hře, v jeho kresbách a vymýšlení různých příběhů. Výzkum dokázal, že rozvoj představivosti znamená zvládnutí mnoha druhů činností jako je právě hra či výtvarné vyjadřování. Dítě během osvojování různých činností nabývá na samostatné představivosti. Obrazy, které si vytváří, se dají popsat jako jasné, emocionálně bohaté, avšak ne zcela řízené (Petrovskij, 1977, s. 59).

Imaginace u dětí představuje jisté nacvičování si různých schopností. Nutí je k aktivnímu vyjadřování svých pocitů, obav, názorů a to prostřednictvím řeči, jež je v tomto věku stále více zdokonalována. Není to však pouze řeč, která funguje jako prostředek vyjádření se, ale také kresba, která odkrývá daleko více podrobností a skrytých názorů.

Důležitá je také přítomnost spontánního vnímání a paměti. Jev, který dítě oslovuje a upoutá jeho pozornost, si ukládá snadno do paměti. Je pro něj daleko snazší si vybavit názorné výjevy na rozdíl od mluvených úvah. Taktéž si můžeme všimnout, že dítě, které si osvojuje slova nové písničky či říkadla, přikládá větší důraz na rytmus a melodii nad samotným významem textu. V tomto věku se stává dítě čím dál tím více pozornější, aby dokázalo zvládat náročnější úkony, jež přicházejí po nástupu do mateřské školy a později na základní škole (Petrovskij, 1977, s. 60).

Velký význam proto přikládám ke kvalitě předškolní výchovy, i pro rozvoj samotného kognitivního myšlení. Dítě je po nástupu do školy daleko více obrněno před tlakem vrstevníků a dokáže očekávat jisté situace, jež mohou představovat různé konflikty. Nejen v mateřské škole, se v tomto věku učí a v podstatě zkoumá konkrétní zákonitosti svých nebo cizích činností a předpokládá výsledky. Tehdy se řídí dle principů autorit a začíná si utvářet ty své, jež mají zásadní vliv na jeho morální usuzování.

4.2 Emoční vývoj a socializace

Po nástupu do mateřské školky, si dítě začíná zvykat na rozdílný denní režim, než jaký mělo doma s rodičem. Ocitne se najednou v prostředí pro něj neznámém, kterému se

snaží přizpůsobit, navazuje nové sociální kontakty a tím pádem je nuceno se stát soběstačnější a méně závislé na svých rodičích. Průběh procesu začleňování se do společenství může mít podobu různorodou, v závislosti na vlastních schopnostech dítěte a především na jeho přizpůsobivosti.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) existují tři vývojové aspekty socializace:

a) Prvním z nich je tzv. *sociální reaktivita*. Tento pojem je spojen s vývojem v rámci emočních sociálních vztahů. Při selhání tohoto procesu může dojít k řadě disharmonií ve vývoji, jako je například autismus. Dítě je emočně oploštělé a považuje lidi kolem sebe, takřka za neživé věci.

b) Významné hledisko socializace přestavují sociální kontroly a obecně hodnotová orientace jedince. V průběhu života si utváříme vlastní principy a to v závislosti na rozkazech vyslovených vyšší autoritou. Jestliže u jedince selže proces sociální kontroly, je pravděpodobné, že se bude chovat asociálně.

   Sociální kontrola funguje jako systém, který dohlíží nad naším jednáním. Právě v předškolním věku jej děti začínají vnímat. Přestává období shovívavosti, na které bylo dítě dosud zvyklé, ať už v rámci hygieny nebo jiných návyků. Musí poslouchat autoritu a učit se chovat podle společensky akceptovaných pravidel.

c) Prostřednictvím socializace se uskutečňuje proces osvojování si sociálních rolí. Sociální role představuje způsob chování, které od nás ostatní očekávají. Každý může zaujímat vícero rolí, záleží na mnoha činnostech, jež nás předurčují k jistému postavení ve skupině. Již v předškolním věku, musí dítě zaujímat rozličné role. Jinak se chová jako syn své matky, jinak jako žák mateřské školy.

Socializace se v podstatě uskutečňuje celý život. Snažíme se, abychom byli akceptováni. Přejímáme proto obecně uznávané principy a normy. Tyto normy jsou nám zprostředkovány, v prvé řadě rodiči. Vnímáme, jakým způsobem komunikují s námi i s ostatními, jestli spíše podněty komentují verbálně a snaží se nám je vysvětlovat nebo se vyjadřují pomocí gest, mimiky a fyzického kontaktu. Nedostatek jak verbálních, tak neverbálních podnětů, může způsobovat maladaptaci v prostředí, které nám není tolik známo nebo kde jsou lidé zvyklí chovat se podle odlišných principů. V období předškolního dítěte právě dochází ke střídání vícero prostředí, ve kterých se musí zorientovat.

4.2.1 Emoční inteligence

Každý z nás má však různé predispozice, aby se dokázal co nejlépe začlenit a pochopit vztahy mezi lidmi. V této souvislosti, se stále více hovoří o tzv. *emoční inteligenci.*

Emoční inteligence (EI) dle Greavese a Bradberryho (2009) popisuje schopnosti nebo dovednosti, které napomáhají identifikovat, hodnotit a řídit emoce vlastní i druhých lidí. Nejstarší zmínky o EI sahají k Darwinovi, který popisoval, že emoční vyjádření je významné pro samotné přežití a adaptaci. Taktéž E. L. Thorndike užíval termínu sociální inteligence k popisu dovedností, jimiž dokážeme porozumět a řídit ostatní jedince. Vědci začali rozpoznávat důležitost nekognitivních hledisek ovlivňující právě vztahy mezi lidmi (Thorndike, 1920, s. 227-235).

Dle P. Saloveye, H. Gardnera a D. Golemana existují čtyři oblasti, které popisují čtyři významné sociální dovednosti, jež se pohybují na úrovni emoční inteligence:

- Znalost vlastních emocí-lidé, kteří včas rozpoznají své emoce, mohou předcházet možným nedorozuměním a nechtěným situacím. Například když někdo cítí zlobu, můžeme předpokládat, že se pomstí nebo bude agresivní a podle toho se snažíme zareagovat.
- Ovládání emocí- schopnost se zklidnit a být rezistentnější vůči stresu a zátěžovým situacím, které by mohly způsobovat deprese a různé druhy úzkostí. Taktéž dovednost usměrňovat své emoce při agresivním projevu.
- Schopnost motivovat se k určitým cílům a disponovat natolik vůlí a vhodným životním postojem, abychom daných met dosáhli.
- Empatie je dalším z předpokladů pro dobré vztahy s lidmi. Pokud se dokážeme vcítit a vypozorovat jejich emoce, je pro nás snazší s nimi komunikovat.
- Vliv má i kladné sebepojetí a pozitivní přístup k životu (Čáp, Mareš, 2007, s. 346).

Vyjadřování emocí je příznačné i pro novorozence, který je používá ke komunikaci s okolím. Okolí na tyto podněty reaguje a vytváří prostor pro prvotní socializaci. Nejčastěji to jsou rodiče, jež předávají své emoční zkušenosti dítěti. Záleží na vzájemném pochopení pocitů a jejich interpretaci. Jestliže rodič potlačuje některou z emocí, dítě se s ní nekon-

frontuje a následně může dojít k narušení vývoje jeho osobnosti. Výsledně se lidé v budoucnu potýkají s psychosomatickými obtížemi v důsledku neschopnosti přečíst vlastní emoce, vzniká tzv. *alexithymie.*

Subjektivitě emocí dokáže dítě porozumět až ve věku od tří do pěti let. Chápe, že lidé vystaveni stejné situaci, nemusí projevovat stejné emoce. Předškolák rozlišuje mezi viditelným chováním lidí a jejich vnitřnímu rozpoložením. Věří však, že pocity každého z nás se přímo projeví na našem chování. Možnost, že lze zamaskovat naše pocity, chápe až od šesti let (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 97).

V souvislosti s vývojem schopností chápat prožívání ostatních lidí se hovoří o teorii mysli, která právě popisuje, jak dítě rozumí rozdílnosti jejich vnímání. Existuje i jednoduchý pokus, který prokáže, zda je dítěte schopno toto rozlišovat: *„Šárka a Anička mají panenku, kterou Šárka schovala pod polštář, a pak odešla do jiné místnosti. Zatímco byla pryč, Anička vzala panenku zpod polštáře a schovala ji do skříně. Později se Šárka vrátila do pokojíčku. Kde bude hledat panenku?“*Děti kolem pěti let věku správně určí, že má hledat pod polštářem (Klimeš, 2009).

Pomocí teorie mysli jsme schopni manipulace a lži, zároveň nám také pomáhá, abychom možnou zradu odhalili a rozeznali, že se nás druhý pokouší mystifikovat.

Emoce zahrnují naše subjektivní vnímání libého nebo nelibého. Naše pocity přicházejí nečekaně a je proto mnohdy těžké je ovládat. Pro mnoho lidí je složité zamaskovat hněv, agresi nebo nejednat v afektu. Avšak tyto pocity jsou přirozené, už od malička jsme se setkávali s křivdami a následně jsme se jim dokázali nějak postavit, proto bychom neměli své emoce potlačovat, ale zároveň bychom měli vnímat, kde je ta únosná hranice afektu, kterou nemůžeme překročit z důvodu negativního dopadu na nás a okolí.

5 ROZVOJ A PODPORA MORÁLNÍHO UVAŽOVÁNÍ

Pokora, ochota a sounáležitost, to jsou hodnoty, na které se mnohdy nevěří. Většinou jsou tyto vlastnosti připisovány člověku slabému, který se těžko prosazuje ve společnosti. Znamená to, že si společnost raději vychovává jedince agresivní až bezcitné? Není to záměr ani pravidlo, ale existují rodiny, vštěpující spíše hodnoty, které mají ochraňovat jen jejich nositele na úkor lidí v jeho okolí. Proto se stává, že děti například nejsou schopny mezi sebou uznat vlastní chybu a omluvit se. Jinde se snaží rodiče upozorňovat na to, co je správné a špatné, sami se však dle vyřčených hodnot neřídí. Děti se totiž nejlépe učí chovat, když samo pozoruje, jak se lidé navzájem chovají. Proto nejlepším prostředkem k osvojení si korektních hodnot je správný vzor jednání lidí v jeho bezprostředním okolí.

Morální uvažování je úzce spojeno se subjektivní morální zkušeností, kterou děti získávají především v rodině. Pozice dítěte v rodině se podepisuje i na stylu jeho hry a taktéž na povaze vztahů, které si vytváří s vrstevníky. Když si děti společně hrají, v určitých momentech dochází k usměrňování aktivit autoritou, aby si správně osvojily jistá pravidla jednání. Autorita jej tedy zejména slovně nabádá a upozorňuje na možné nežádoucí důsledky jednání. Výstraha dospělého se stává pro dítě jakýmsi pravidlem, které respektuje a dle kterého se řídí dále (Nečejevová, 1976, s. 31).

5.1 Vliv rodiny na upevňování si principů chování

V každé rodině se vytváří různé podmínky pro individuální psychický vývoj jejich dítěte. Klima v rodině je závislé na povahových rysech samotných rodičů a také na vzájemném vztahu. Jestliže dítě vidí, že probíhá mezi rodiči kladná interakce, je mnohem pravděpodobnější, že se dítě cítí klidné a v bezpečí. Pocit bezpečí zaručuje i množství podnětů a zejména pozornost rodiče, který se snaží rozvíjet osobnost svého potomka. V předškolním věku se dítě poprvé seznamuje i se svými vrstevníky, jež taktéž vytvářejí sociální síť, ve které se dítě pohybuje a rozvíjí své mentální schopnosti.

Rodiče se prezentují v mysli dítěte, jako autority a také vzory, jež představují osobnosti, kterým se chce jejich potomek co nejvíce podobat a ztotožňovat se s nimi. Vytváří si své principy a postoje na základě identifikace s postoji svých rodičů. Jestliže mezi sebou navzájem sdílí společné hodnoty, prohlubuje se pocit jistoty, bezpečí a taktéž se vytváří podklad pro kladné sebepojetí dítěte (Vágnerová, 2000, s. 125).

Výzkumy upozorňují na vliv rodičů při utváření prosociálního jednání jejich dětí. Rodiče svým chováním směřují dítě ke specifickému chování v rámci morálních situací. Taktéž bylo zjištěno, že při rozvoji morálního usuzování není tak hodnotné rozebírat hypotetické dilemata, ale daleko větší efekt je spatřen při řešení opravdových situací ze života. Kladně na dítě působí i styl rodičovské výchovy, kde v komunikaci užívají parafrázování a emoční podporu. Děti v rodinách, kde panuje agresivní prosazování, hostilita či nedostatečné vyjadřování citů, trpí a takové podmínky jim brání v rozvoji morálního usuzování (Dvořáková, 2008, s. 50).

Rodina plní neodmyslitelně významnou funkci, pro správný vývoj dítěte. V případě, kdy se stane nekompletní, znamená to povětšinou negativní dopad na psychiku každého člena, především dítěte, které se s touto situací snaží vyrovnat.

Jestliže se rodiče rozvedou, je to pro dítě nepochopitelné a jelikož mnohdy nahlíží na svět egocentricky, označí se za viníka rodičovského sporu. Je přesvědčeno, že rodič odešel kvůli jeho špatnému chování.

Rozvodem ztrácí dítě pocit bezpečí a jistoty. Sami rodiče zažívají těžké období a odkládají povinnosti vůči dětem do pozadí. Může dojít k neadekvátnímu projevu dítěte, například na sebe strhává pozornost různými prohřešky nebo se uzavře a nekomunikuje. Taktéž se dítě po odchodu jednoho z rodičů, nemá možnost identifikovat s matkou či otcem, s jejich principy, postoji i zvyklostmi, které každý z nich udržoval a dával tak své chování za vzor potomkovi. Hodnoty, které rodiče uznávali společně, mohou změnit svou podobu a dítě se pak může rozpačitě projevovat, při vyhodnocování morálních i jiných situací.

Dle průzkumu bylo zjištěno, že například chlapci, kteří vyrůstají pouze s matkou, ztrácejí maskulinní rysy, nevyhledávají aktivity, které jsou příznačné pro jejich vrstevníky stejného pohlaví, ani v kolektivu nepatří mezi příliš oblíbené. Taktéž děti vyrůstající s jedním rodičem, nerozeznávají typické znaky, při komunikaci dospělých stejného pohlaví. (Vágnerová, 2000, s. 127)

Jestliže dojde, z jakéhokoliv důvodu, k rozpadu manželství. Je možné, že dítě začne vyhodnocovat dění kolem sebe jiným způsobem. Dokonce může začít pochybovat samo o sobě, což nabourává jeho sebevědomí a vztah k okolí. Buď se projeví přílišná podřízenost, nebo naopak necitlivost k potřebám druhých. Je tedy na rodičích, jak dítě podpoří, aby nedocházelo ke zkreslenému vnímání situace a vztahů mezi jejími aktéry.

5.2 Hra, jako prostředek k utváření morálních hodnot

Herní činností tráví předškolní dítě veškerý čas. Je pro něj nepostradatelnou součástí dne a díky ní si osvojuje různé podoby sociálního chování. Dítě reflektuje do hry své vlastní zkušenosti a zážitky. Hra je tudíž nedílnou součástí socializace, prostřednictvím které dochází také k upevňování si morálního vědomí.

Děti začínají uspokojovat svou touhu po společném životě s dospělými v rámci své hry, ve které se převtělují do těla a mysli dospělého. Ve hře si uvědomuje, že musí dodržovat určité povinnosti, jež si hra žádá s ohledem na ostatní spoluhráče. Děti přijímají pravidla a projevují tak kázeň. Při skupinové hře se ohlížejí na názor ostatních a rozvíjí se vzájemná spolupráce a schopnost empatie (Petrovskij, 1977, s. 51).

Do určitého věku je dítě schopno provozovat tzv. *souběžnou hru*, jakmile však dosáhne předškolního věku, rozvíjí se u něj i *hra společná*, neboli *asociativní*. To znamená, že si děti hrají společně a každý z nich do hry přináší své pojetí hry. Při hře *kooperativní*, je zřetelná spolupráce mezi účastníky hry. Děti opouštějí od paralelní hry a vyhledávají kontakt s vrstevníky. Ve hře spolu nejen soupeří, což posiluje jejich snaživost vyniknout a nevzdávat se při sporech, ale také se učí navzájem naslouchat a porozumět pocitům a záměrům v jednání ostatních (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 101).

Na otázky, proč si vlastně dítě hraje, bylo sestaveno mnoho teorií hry. Gross spatřuje její účelnost v přípravě na učení. Bühler uvedl, že je nápomocná k procvičení naučených úkonů. Taktéž přispívá k asimilaci či jejím prostřednictvím můžeme nevědomě plnit svá přání. Adler doplňuje teorii o názor, ve kterém spatřuje význam hry pro uspokojení potřeby moci a uplatnění se (Humpolíček, 2005, s. 30).

Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují, že se hry uplatňují i v samotné psychoterapii. U dětí to bývá jako jeden z málo prostředků, jak se má terapeut dozvědět více o pacientových emocích. Při hře se mnohdy nevědomě vyjadřuje a tím upozorňuje na své pohnutky a prožitky, které teprve prostřednictvím hry vyvstanou na povrch. Tyto prožitky pak může terapeut analyzovat a vyvozovat opatření.

Hra jednoduše funguje jako komunikace, kterou užíváme v podstatě v průběhu celého našeho života. V mravní výchově je hra nepostradatelnou součástí, jak co nejlépe porozumět příčinám chování druhých. V symbolické hře se děti stylizují do mnoha rolí, snaží se co nejvěrněji znázornit právě tu svou i s jejími vlastnostmi a emocemi. Tímto dochází

k nacvičování sociálních dovedností a osvojují si určitá pravidla, která fungují při specifické komunikaci. Tedy hra slouží jako vhodný prostředek pro rozvoj prosociálního jednání, aniž by si to mnohdy její účastníci uvědomovali.

5.3 Metody mravní výchovy

Děti, jak bylo již zmíněno si díky hře a sociálním interakcím, osvojují morální pravidla, kterými se ve společnosti řídíme. Avšak je třeba je stále usměrňovat a podporovat v utvrzování si správných hodnot, aby neubližovali sobě ani lidem v jejich okolí. Proto je důležité zapojit řízené aktivity, jež jsou orientované přímo na podporu morálního uvažování.

Podle Kučerové (1994) je úkolem mravní výchovy snaha o uvědomění autonomního řídícího centra v člověku. Nepředstavuje seznam chování, které jsou nežádoucí, ale slouží k vytvoření si zábran v situacích, které vybízí například k omezování něčí svobody za účelem obohacení se. Mravní výchova vytváří osobnost, jež si je vědoma sebe sama i lidí okolo. Pomáhá najít vnitřní řád a uplatňovat svůj potenciál pro dobro celé společnosti.

Linda a Richard Eyrovi (2000) uvádějí metody použitelné v praxi, které mají vštěpovat mravní hodnoty jako je:

- Hraní rolí, kdy se dětí snaží vcítit do různých situací a pokusí se předvídat, jaké by mělo důsledky jejich chování.
- Další metodou je diskuze. Dospělý může s dětmi probírat různá morální dilemata nebo uvažovat nad životními hodnotami. I rozhovory formují vědomí o potřebě morálního chování.
- Chvála a povzbuzování. Upozornění na chybu dítěte nemusí nutně znamenat změnu v jeho chování. Důležité je, aby si bylo vědomo, když učiní správnou věc nebo alespoň prokáže snahu.

Vacek (2008) dále shrnuje další možné způsoby, jak podněcovat již od dětství v člověku úctu, pokoru a další důležité hodnoty:

- *Metodou požadavku* většinou slovně vyžadujeme, aby se dítě chovalo jistým způsobem a plnilo své povinnosti. Tato metoda se spíše používá u mladších dětí, které ještě příliš nerozumí povaze určitých pravidel a požadavky přijí-

mají jako závažné principy, které je vedou, aby splnily své závazky. Klasickým příkladem je například příkaz: „Krást se nemá.“

- Méně sugestivní je *metoda vysvětlování*, kdy dítě nejen koná dle určitých příkazů, ale vysvětlením i pochopí, jaké mají právě tyto pravidla smysl a význam. Jestliže řekneme dítěti, že krást se nemá a zajímá jej proč, vysvětlujeme, jaké by toto chování mělo následky.
- Další *metodou* je *přesvědčování*, kdy argumenty působíme nejen na jedincovu rozumovou stránku, ale také na emoční.
- *Metodou příkladu* lze nacvičovat různé sociální dovednosti. Vybereme, co bychom chtěli u dítěte rozvíjet. Například jestliže se rozhodneme, aby si dítě osvojilo poctivé jednání, začneme nejdříve u sebe. To znamená, že sami bychom měli jednat tak, jak bychom chtěli, aby se chovalo dítě. Upozorňujme, že právě tato hodnota, jako je poctivost, je pro nás důležitá a také se podle toho chovejme. Taktéž je potřeba si dávat pozor na konvenční lži, které míníme s nadsázkou, kterou však malé dítě ještě nedokáže rozpoznat. Měli bychom si všímat nepoctivého jednání kolem nás a upozornit na něj, jako na chování, s kterým jsou spojeny špatné důsledky.
- Mezi další řadíme *metody režimu a kontroly*, kdy si dítě osvojuje dané dovednosti pomocí mnohokrát se opakujících činností. Pěstuje se smysl pro pravidelnost. Taktéž je nutno chování kontrolovat, to znamená, aby dítě cítilo, že chování, které je nepřijatelné bude nepřijatelné vždy.
- Nejspíše nejstarší *metodou* je *hodnocení*. Jestliže vidíme u dítěte kladné chování, odměníme jej, v opačném případě jej potrestáme, v určitých případech se dokonce doporučuje špatné jednání ignorovat.

V případě že chceme, aby se děti chovaly s úctou a respektem k sobě navzájem a všeobecně se chovaly správně, je mnohdy nutná motivace. Jestliže je vhodně motivujeme, snáze pak získáme pozitivní efekt v jejich jednání. Například můžeme použít k nácviku sociální dovedností, hru, kdy jim tajně zadáme, že po určitou dobu se musejí chovat k jistému členu skupiny ohleduplně a snažit se mu pomoci v obtížných situacích. Musí to však provádět velmi nenápadně, aby si jej nikdo nevšiml. Později si s dětmi pohovoříme,

jestli zaznamenaly, kdo představoval jejich skrytého pomocníka. A zdali došlo ke změně ve vzájemných vztazích.

5.3.1 Etická výchova ve školských zařízeních

V naší společnosti je zřetelné, že interpersonální vztahy nejsou tak soudržné, jako tomu bylo v minulých letech. Dochází k odcizení lidí i v důsledku jejich různorodé činnosti. Pamatujeme si, jak se v dětství trávilo většinu času v přírodě, společně s ostatními dětmi. V dnešní době nalézají děti rozptýlení doma, u neosobního počítače a to již v období předškolního věku. V důsledku toho mají méně rozvinuté sociální cítění a někdy i zkreslené pojetí morálky. Děti jsou k sobě navzájem bezohledné a netolerantní. Z tohoto důvodu dochází k potřebě zařadit do škol etickou výchovu, prostřednictvím které by si děti měly nacvičovat sociální dovednosti.

Od prosince roku 2009 bylo za tímto účelem vydáno opatření, které v souladu s § 4 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, navrhuje zahrnout do *Rámcového vzdělávacího programu základních škol*, právě doplňující obor *Etická výchova*. Opatření nabývá na účinnosti dne, 1. září 2010 (MŠMT, 2009).

Tento obor však nefiguruje ve školách jako povinný, ale jako čistě dobrovolný. Je to také z důvodu, že není dostatečné množství aprobovaných učitelů, kteří se tímto tématem zabývají. Obor by se měl v budoucnu vyskytovat i v mateřských školách, jelikož již u dětí ve věku od tří do šesti let se rozvíjí prosociální chování (Motyčka in Hrdinová, 2010).

Mohlo by se zdát, že je zařazení etické výchovy do škol druhořadé. Avšak vnímáme-li, jaké výchovné problémy musí řešit učitelé na základních školách, není se čemu divit, že právě etika může představovat čerstvý vítr do školních osnov. Jelikož se dětský charakter utváří od malička, je nutné upozornit na užitečnost etické výchovy i v mateřských školách.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGICKÁ ČÁST

Pro praktickou část mé práce jsem zvolila kvalitativní výzkum, kdy se snažím interpretovat pohled na svět očima předškolního dítěte. Tématiku morálního vývoje u dětí jsem si zvolila proto, jelikož právě v tomto období se rozšiřuje jejich sociální síť a osvojují si principy, které jsou rozhodující pro interpersonální vztahy v jejich dalším životě. Mým cílem je konkrétněji analyzovat možné způsoby vyhodnocování specifických morálních situací, dětmi předškolního věku.

6.1 Výzkumné otázky

Odráží pohled předškolního dítěte na morální situace prvky autonomie?

Doplňující otázky:

I. Existují genderové rozdíly v pojetí morálních situací, u dětí předškolního věku?

II. Do jaké míry jsou názory předškolních dětí uniformní, při vyhodnocování morálních situací?

6.2 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem si zvolila výzkumný vzorek osmi dětí, konkrétně čtyři dívky a čtyři chlapce, ve věkovém rozmezí od čtyř do šesti let. Respondenty do mého výzkumu jsem zvolila příležitostným výběrem. Dvě z dětí, které se účastní výzkumu, společně navštěvují hernu Beruška, ve Zlíně. Ale jelikož v herně není dostatečné množství dětí v daném věkovém rozpětí, oslovila jsem i mateřskou školu, na ulici Česká, ve Zlíně, aby mi umožnili s dětmi výzkum uskutečnit.

6.3 Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou je rozhovor nad ilustrovanými modelovými situacemi. Konkrétně se jedná o osm kreslených příběhů, z nichž každý představuje jisté morální dilema. Nestandardizované obrázkové příběhy, ve formátu A3, které jsem navrhla a nakreslila, znázorňují děti, které porušují určitým způsobem normy, jsou účastníky nehody nebo v situaci jednají neeticky.

Aby děti dokázaly vyhodnotit morální situace a zodpověděly tak otázky, které jsou klíčové k vyvození požadovaných informací, používám polostrukturovaného individuálního rozhovoru s dětmi. Ke každému obrázkovému příběhu pokládám různý počet otázek, jelikož jejich komplikovanost se liší. Zároveň předpokládám užití doplňujících otázek, podle potřeby. Bylo nutné poskytnout adekvátní množství morálních situací, protože děti předškolního věku nejsou schopny udržet dlouho pozornost při určité aktivitě.

6.4 Analýza výzkumu

Otázky k rozhovoru jsou směřovány tak, aby dokázaly prokázat, zda dítě obrázek analyzovalo podle principů autonomní nebo heteronomní morálky. K posouzení zda se jedná již o autonomní druh uvažování, mi posloužila vytvořená teorie Jeana Piageta. Tyto body prezentují jeho názory a jsou určující k definování dětské úrovně autonomní morálky:

- Dítě vnímá, že pravidla, které uznávají dospělí, nemusí být ty správné.
- Již neplatí, že je jednání člověka spjato s pravidlem, bez ohledu na to, co vlastně pravidlo prezentuje.
- Odklon od egocentrismu a schopnost vidět situace z pohledu jiné osoby.
- Dítě rozumí relativitě norem a trestu, situaci posuzují dle okolností, které jí předcházely (Piaget, Inhelderová, 1966, s. 93).

Výsledné rozhovory s dětmi podrobím nejprve transkripci z audiozáznamu. Dále vyhodnotím prostřednictvím metody srovnávání, což je dle Miovského (2006), technika užitečná při odlišování podobných jevů a upozorňuje na jejich rozdíly. Zaměřím se tedy na shodu mezi dětskými názory, s předem stanovenými odpověďmi, na úrovni autonomního uvažování, jež jsou odvozeny z výše definovaných bodů podle Piagetovy teorie. Při popisu morálních situací budu komentovat, zda dítě v dané morální situaci projevilo autonomii v morálním usuzování. Taktéž se zaměřím na rozdíly v odpovědích u dívek a u chlapců a porovnám, do jaké míry se odpovědi všech dětí ztotožňují. To znamená, zda jsou jejich názory uniformní či ne. Na základě získaných faktů vyvodím závěr.

6.4.1 Morální situace

Před samotným rozhovorem jsem se snažila dětem objasnit, o čem si budeme povídat. Aby byly lépe motivovány k práci, stylizovala jsem je do role soudce, který musí rozhodnout, kdo se na obrázku provinil, proč se provinil a jestli by si zasloužil trest. V úvodu jsem stručně dětem popsala, co se na obrázcích stalo, aby nedocházelo k nepochopení situace. Následně jsem se dotazovala na požadované informace.

a) Nehoda

Tato situace je znázorněna na dvou obrázcích. V kuchyni stojí židle přímo za dveřmi. Někdo na ní nechal ležet dva prázdné šálky a odešel, nic netušící chlapec otevře dveře z druhé strany, židli převrhne a oba šálky rozbije.

Otázky k rozhovoru:

- Co se stalo na obrázku?
- Na co asi chlapec myslí, že se stane, když hrníčky rozbil?
- Měli by ho rodiče potrestat, za to, co se stalo?
- Proč by jej měli nebo neměli potrestat?

Dosažení autonomní morálky: Dítě by mělo hledat viníka situace, avšak neshledat jej v nic netušícím chlapci. Chlapec by měl projevit lítost nad rozbitými šálky, ale rodiče by jej trestat neměli, jelikož celá situace byla nehoda. Je však patrné, že jistá zodpovědnost za incident lpí na člověku, který šálky položil tak nešťastně blízko dveří.

b) Neopatrnost

Tato situace je znázorněna na dvou obrázcích. Holčička se snaží dosáhnout na poličku s bonbony, i když tuší, že tam nedosáhne. Místo toho, aby získala nádobu s bonbony, shodí poličku a rozbije nádobu i talířek, který se tam nacházel také.

Otázky k rozhovoru:

- Dělá holčička správně nebo špatně, když se šplhá na bonbony, na které nedosáhne?

- Proč dělá holčička špatně nebo dobře, když se šplhá na polici pro bonbony?
- Čí je to vina, že se nádobí rozbilo?
- Měli bychom ji potrestat, za to, jak se zachovala?
- Je rozdíl mezi tím, co udělal chlapeček a tím co holčička?
- Kdo nese větší vinu?

Dosažení autonomní morálky: Dítě by mělo usoudit, že není rozumné někam šplhat, jestliže existuje možnost, že se stane nějaké neštěstí. Jako viník by měla figurovat holčička, která přecenila své síly a byla neopatrná. K vyhodnocení je důležité srovnat provinění u obou aktérů, jak u chlapce, který náhodou rozbil šálky, tak u holčičky, která si počínala neopatrně.

c) Krádež z nouze

Tato situace je zobrazena na dvou obrázcích. Paní prodává pečivo, když tu náhle přiběhne otrhaný a zjevně chudý chlapec, popadne chleba a bez zaplacení uteče. Vzápětí se chlapec o tentýž chleba dělí s bezdomovcem, který sedí na chodníku a žebrá.

Otázky k rozhovoru:

- Má právo se paní na obrázku zlobit?
- Udělal chlapeček dobře, když chleba ukradl?
- Proč si myslíš, že udělal dobře nebo špatně?
- Měl by být chlapeček potrestán?

Dosažení autonomní morálky: Dítě by mělo určit, že se žena zlobí právem, protože si vydělává na svou obživu prodejem a chlapec jí za chleba nezaplatil. Není správné krást, ale chlapec by neměl být potrestán, jestliže je on i jeho rodina v nouzi a mohla by trpět hladem.

d) Loupež

Tato situace je vyobrazena na dvou obrázcích: Žena se vloupe do banky a ukradne z bezpečnostního trezoru peníze. Názorně pak vidíme, jak peníze „rozhazuje“ za drahé oblečení a auto.

Otázky k rozhovoru:

- Je správné nebo špatné, co právě dělá paní na obrázku?
- Proč si myslíš, že to je špatně nebo správně?
- Měli by ji potrestat?
- Proč bychom neměli krást?
- Jaký je rozdíl mezi chlapečkem a paní?
- Kdo nese větší vinu?

Dosažení autonomní morálky: Dítě by mělo jednoznačně určit, že to, co paní udělala, nebylo správné, jelikož krádež je zločin. Mělo by také usoudit, že žena použila peníze pouze na věci, které nejsou životně důležité. Trest je evidentním řešením. Důležité je srovnání obou aktérů, kteří kradli, jak chlapce, tak i paní v bance. Větší vinu by měla nést žena. Chlapec chléb ukradl, jelikož měl hlad a jídlo je nutné k samotnému přežití. Žena si chtěla jen koupit drahé věci.

e) Posmívání

Tato situace je vyobrazena na dvou obrázcích. Holčička se chce napít vody ze sklenice, avšak místo toho si polije šatičky. Děti, které jsou s ní v místnosti a hrají si s kostkami, uvidí, co se stalo a začnou se nešťastné holčičce smát.

Otázky k rozhovoru

- Proč se děti na obrázku holčičce smějí?
- Je to správné nebo špatné, aby se jí smály?
- Měl by být někdo na obrázku potrestán?
- Jak by se děti měly raději zachovat?
- Proč bychom se neměli posmívat?

Dosažení autonomní morálky: Dítě by mělo usoudit, že posmívat se cizímu neštěstí není vhodné. Každému se může stát podobná nehoda a nechtěl by, aby se mu za ni někdo smál. Z obrázku je zjevné, že si holčička uvědomila, že byla nešikovná, mrzelo jí to a neměla by být trestána. Trestem pro děti, které se posmívaly, by měla být společná pomoc při úklidu nehody.

f) Škodolibost-pomsta

Situace je znázorněna na čtyřech obrázcích. Chlapec si staví z písku hrad a je pozorován svým bratrem. Ten mu hrad téměř zničí. Chlapec, který hrad stavěl je však velmi rozzlobený a oplatí bratrovi čin fackou. Situace končí příchodem tatínka, který se snaží situaci vyřešit.

Otázky k rozhovoru:

- Proč si myslíš, že mu chlapec kopl do hradu?
- Je správné nebo špatné ničit něčí věci?
- Proč není správné nebo špatné ničit věci ostatních?
- I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku?
- Proč bychom se neměli mstít?
- Co by jim měl tatínek říct?

Dosažení autonomní morálky: Důvodů pro zničení hradu může být řada, avšak nejvíce se nabízí závist, když neuvažujeme o možných vzájemných konfliktech v minulosti. Dítě by mělo vědět, že ničit cizí věci není správné. Samo by nebylo rádo, aby mu někdo ničil jeho věci a rozhodně by nechtělo, aby byl člověk, kterému by tohle udělalo, smutný. Následně by mělo určit, že se druhý chlapec snažil bratrovi pomstít, ale takovým jednáním situaci vůbec nevyřešil, právě naopak. Tatínek by mohl zvolit například nařízení, aby se chlapci vzájemně omluvili a snažili se společně hrad spravit.

g) Nespravedlnost

Tento příběh je znázorněn na čtyřech obrázcích. Chlapci spolu hrají fotbal na dvorku před domem. Jeden z nich však kopne míč přímo sousedce do okna a

rozbije okno i květináč, který na okně stál. Sousedka rozzlobeně přiběhne, aby odhalila viníka. Chlapec, který míč do okna kopl, obviní z činu svého spoluhráče a sousedka se zlobí na nepravého.

Otázky k rozhovoru

- Proč chlapec, který rozbil okno, obviňuje svého kamaráda?
- Je to správné nebo špatné, když paní nadává za rozbití okna druhému chlapci?
- Měli bychom svádět věci na druhé lidi, když za ně můžeme my?
- Proč bychom neměli svádět naši vinu na druhé?

Dosažení autonomní morálky: Důvod, který by mělo dítě uvést, proč chlapec obvinil kamaráda, je nejspíše pokus o vyhnutí se trestu. Sousedka by samozřejmě neměla být rozzlobená na nevinného. Je totiž nespravedlivé, aby lidé trpěli za činy druhých.

h) Lhaní

Situace je znázorněna na čtyřech obrázcích. Tatínek přichází k dceři do pokojíčku a podává ji aktovku, aby šla do školy. Holčička se však mračí a říká, že ji bolí v krku. Tatínek jí proto podá teploměr, a když se nedívá, holčička strčí teploměr do hrníčku s horkým čajem. Tatínek později přijde, aby dceru zkontroloval, přičemž se velice diví naměřené teplotě. Pošle svou dceru zpět do postele.

Otázky k rozhovoru:

- Co udělá, aby do školy nešla?
- Je správné nebo špatné, to, co udělala?
- Co by se mohlo stát, kdyby holčička lhala a zůstala doma místo školy?
- Proč bychom neměli podvádět nebo lhát?

Dosáhnutí autonomní morálky: Dítě by mělo určit, že se holčička snaží vyhnout škole podvodem. Její čin nebyl správný a mohlo by se například stát, že zameškala školu a poté bude mít ještě víc učení. Lidé by neměli obecně lhát, jelikož na pravdu

se většinou přijde a v prvé řadě, je špatné někomu lhát, jestliže mu přiděláváme starosti a způsobujeme nedorozumění.

6.4.2 Analýza rozhovorů

Vendulka, 4

S Vendulkou jsem pořídila rozhovor v dětském centru Beruška. Nebála se odpovídat, obrázky rychle pochopila a ráda na ně reagovala.

a) Nehoda

Co se stalo na obrázku? - On to rozbil. - Na co asi chlapec myslí, že se stane, když hrníčky rozbil? - Chlapeček se bojí, že na něj bude maminka zlá. - Měli by ho rodiče potrestat, za to, co se stalo? - Maminka by ho měla potrestat. - Proč by jej měli potrestat? - Protože to rozbil a to se nemá.

- Komentář: Podle Vendulky nese chlapeček za nehodu vinu, i když ji nemohl přepokládat. Usuzuje, že bude maminka zlá, čili orientuje se na názor dospělého, který určuje povahu činu. V tomto případě nedosáhla Vendulka autonomního uvažování.

b) Neopatrnost

Dělá holčička správně nebo špatně, když se šplhá na bonbony, na které nedosáhne? - Nedělá dobře. - Proč dělá holčička špatně, když se šplhá na polici pro bonbony? - Protože když s ní bonbony, tak bude tlustá. - Čí je to vina, že se nádobí rozbilo? - Té holčičky. - Měli bychom ji potrestat, za to, jak se zachovala? - Maminka by ji měla potrestat, protože to byla její vina, že se rozbilo nádobí. - Je rozdíl mezi tím, co udělal chlapeček a tím co holčička? - Je to rozdíl. - Kdo nese větší vinu? - Horší je chlapeček, protože to jsou maminčiny hrníčky, co rozbil.

- Komentář: Vendulka dobře určila, že holčiččin čin není správný, avšak z důvodu, který se situací příliš nesouvisí. Když měla posoudit, který s dětí se více provinil, označila za horšího chlapečka, jelikož rozbil věci, jež podle Vendulky patřily mamince. Nedokázala posoudit rozdíl v intenci obou aktérů, proto i v tomto případě nedosahuje autonomie.

c) Krádež z nouze

Má právo se paní na obrázku zlobit? - Jo, protože ten kluk jí ukradl chleba. - Udělal chlapeček dobře, když chleba ukradl? - Neudělal. - Proč si myslíš, že udělal špatně? - Protože je na něj paní naštvaná a protože se ani nezeptal tatínka, jestli to může udělat. - Měl by být chlapeček potrestán? - Ano.

- Komentář: V této morální situaci opět Vendulka uvedla, že by čin chlapec neměl spáchat, když se ani nezeptal na tatínkův názor. Chlapečka by potrestala, přestože byl chudý a o chleba se rozdělil. Nedosáhla úrovně autonomního uvažování.

d) Loupež

Je správné nebo špatné, co právě dělá paní na obrázku? - Nedělá dobře. - Proč si myslíš, že to je špatně? - Protože krást se nemá. - Měli by ji potrestat? - Jo. - Proč bychom neměli krást? - Lidi nemají krást…(vypráví příběh, o strýcovi, který byl ve vězení, protože něco ukradl). - Jaký je rozdíl mezi chlapečkem a paní? - No ten chlapeček měl hlad a když nebudou mít chleba, tak umřou hlady. Peníze jsou horší ukrást.

- Komentář: Vendulka vyvodila, že čin spáchaný paní, není správný, vzhledem ke zkušenosti o trestání krádeže, která se udála v rodině. Důležité je, že usoudila menší závažnost při krádeži chleba, v případě kdy někdo trpí hlady. Rozlišuje jednotlivé okolnosti činů, tudíž prokázala autonomii.

e) Posmívání

Proč se děti na obrázku holčičce smějí? - Smějou se jí, že na sebe rozlila vodu. - Je to správné nebo špatné, aby se jí smály? - Je to špatné se někomu smát. - Měl by být někdo na obrázku potrestán? - Potrestat bychom měly ty děti, co se smějí. - Jak by se děti měly raději zachovat? - Radši by se jí měly omluvit. - Proč bychom se neměli posmívat? - Protože pak jsi smutný, když se ti někdo směje.

- Komentář: Vendulka prokázala schopnost empatie, když dokázala vysvětlit, proč by se lidé neměli posmívat. Dokázala se na situaci dívat z pohledu jiného člověka. Projevila autonomní uvažování.

f) Škodolibost-pomsta

Proč si myslíš, že mu chlapec kopl do hradu? - Nevím. - Je správné nebo špatné ničit něčí věci? - Není správné, aby chlapeček druhému kopl do hradu. - Proč není správné ničit věci ostatních? - Protože jsou pak smutní. - I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku? Facku mu neměl dávat. - Proč bychom se neměli mstít? - Protože to pak bude druhého bolet. - Co by jim měl tatínek říct? - Tatínek by měl říct, že to nemají dělat a měli by být radši na sebe hodní.

- Komentář: Tuto situaci Vendulka okomentovala správně. Uvažovala o možných následcích činů, které spáchají oba chlapci. I když by měl druhý chlapec důvod se pomstít, správně reagovala, aby tak nedělal. Potvrdila autonomní uvažování.

g) Nespravedlnost

Proč chlapec, který rozbil okno, obviňuje svého kamaráda? - Protože nechce, aby se na něj někdo zlobil. - Je to správné nebo špatné, když paní nadává za rozbití okna druhému chlapci? - Není to správné svádět na druhého. - Měli bychom svádět věci na druhé lidi, když za ně můžeme my? – Neměli. - Proč bychom neměli svádět naši vinu na druhé? - Protože ti na, které to svedeme, by mohli být smutní.

- Komentář: Opět se Vendulka dokázala vcítit do role ukřivděného chlapce. Správně odhalila nemorálnost dané situace. Prokázala autonomii v morálním usuzování.

h) Lhaní

Co udělá, aby do školy nešla? - Ona lhala a tatínek je teď smutný. - Je správné nebo špatné, to, co udělala? - Není to správné. - Co by se mohlo stát, kdyby holčička lhala a zůstala doma místo školy? - Nevím. - Proč bychom neměli podvádět nebo lhát? - Protože by někdo mohl být pak smutný.

- Komentář: Vendulka vnímala čin holčičky za nemorální. Avšak její odůvodnění, proč by lidé neměli lhát, může být zavádějící, víceméně reprodukovala své předchozí myšlenky do této situace a nedosáhla tak autonomie.

Adam 6

Adámek navštěvuje mateřskou školu, Česká ve Zlíně. Při odpovědích byl velmi pohotový. Vyjadřoval se jasně a s porozuměním.

a) Nehoda

Co se stalo na obrázku? - Rozbili se hrníčky. - Na co asi chlapec myslí, že se stane, když hrníčky rozbil? - Chlapeček se cítí špatně, protože rozbil hrníčky. Bojí se, že ten, kdo s ním bydlí v domě, se bude zlobit. - Měli by ho rodiče potrestat za to, co se stalo? – Ne, on není zlý. - Proč by jej neměli potrestat? - Protože to tam někdo nastražil, aby to svedl na toho druhého.

- Komentář: Adámek vyhodnotil situaci velmi dobře. Uvědomil si, že i když chlapeček rozbil hrníčky, nebylo to úmyslné, a proto si nezaslouží potrestat. Správně se také vcítil do chlapečkovy situace, který se nejspíš bojí, že se na něj někdo bude zlobit. Dokonce uvažoval dále a vzpomenul, že se v tomto případě musí objevovat i další aktér, který má podíl na celé nehodě. V tomto případě Adámek dokázal autonomní uvažování.

b) Neopatrnost

Dělá holčička správně nebo špatně, když se šplhá na bonbony, na které nedosáhne? - Nedělá dobře, že tam šplhá. - Proč dělá holčička špatně, když se šplhá na polici pro bonbony? - Protože ty hřebíky to na tom neudržely a ona chtěla ty bonbony, aby je mohla cumlat. - Čí je to vina, že se nádobí rozbilo? - Je to vina té holčičky, že to spadlo. - Měli bychom ji potrestat, za to, jak se zachovala? - Ano. - Je rozdíl mezi tím, co udělal chlapeček a tím co holčička? - Ano, je. - Kdo nese větší vinu? - Potrestal bych víc tu holčičku, protože šplhala na tu polici. Kokyna sjely z police a rozbily se, on za to nemohl.

- Komentář: V této situaci se rozhodoval správně, když usoudil, že by holčička na polici šplhat neměla. Správně připisuje větší vinu holčičce na místo chlapečka. Jeho argumenty braly v úvahu okolnosti, které mají vliv na vinu jednotlivých aktérů. Proto v této situaci potvrdil autonomní usuzování.

c) Krádež z nouze

Má právo se paní na obrázku zlobit? – Ano, měla by se zlobit. - Udělal chlapeček dobře, když chleba ukradl? - Neudělal, krást by neměl. - Proč si myslíš, že udělal špatně? - Protože pak by šel za policií do vězení. - Měl by být chlapeček potrestán? - Potrestal bych ho, protože ukradl ten chleba a nezaplatil.

- Komentář: Z jeho odpovědí lze usoudit, že krádež vnímá správně jako čin, který je hodný trestu. Avšak při zdůvodnění, proč to, co chlapec udělal, bylo špatné, nebere

v úvahu možné polehčující okolnosti. Proto zde Adámek neprokázal uvažování na autonomní úrovni.

d) Loupež

Je správné nebo špatné, co právě dělá paní na obrázku? - Paní neudělala správně. - Proč si myslíš, že to je špatně? - Protože ukradla ty peníze. - Měli by ji potrestat? - Měly by ji potrestat. - Proč bychom neměli krást? - Protože ti, co jim něco vememe budou chudí. - Jaký je rozdíl mezi chlapečkem a paní? - Ten, že ona se s nikým o ty peníze nerozdělila a ten chlapeček jo. - Kdo se zachoval hůř, chlapeček nebo paní? – Paní.

- Komentář: Adámek velmi dobře zdůvodnil, proč by se krást nemělo. Bral v úvahu potřeby druhých lidí a neusoudil jen, že krást se jednoduše nemá, jelikož zloděje stíhá trest. Proto uznávám jeho úsudek za autonomní.

e) Posmívání

Proč se děti na obrázku holčičce smějí? - Děti se smějí, protože se polila. - Je to správné nebo špatné, aby se jí smály? - Je to špatné, smát se druhým nemá. - Proč bychom se neměli posmívat? – Protože, aby si ta holčička nemyslela, že je nešikovná. Ono jí to určitě mrzí, že to udělala. - Měl by být někdo na obrázku potrestán? - Ty děti by měly být potrestané, protože se holčičce smějou. - Jak by se děti měly raději zachovat? – Neměly by se jí smát a měly by si hrát dál.

- Komentář: Adámek si uvědomil, že posmívání, není správné, jelikož by způsobilo, že by se holčička cítila špatně, i když byla pouze neopatrná. Dokonce s obrázku vycítil, že holčičku mrzí, co se stalo. Dokázal se na situaci podívat z jejího pohledu a prokázal tak autonomní úsudek.

f) Škodolibost-pomsta

Proč si myslíš, že mu chlapec kopl do hradu? - Ten kluk mu do toho kopl, protože by se mu třeba ten hrad nelíbil. - Je správné nebo špatné ničit něčí věci? - Není dobré někomu rozbíjet věci. - Proč není správné ničit věci ostatních? - Protože ten druhý by si o něm myslel, že je zlý. - I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku? - Neměl mu to oplácet fackou. - Proč bychom se neměli mstít? - Protože by to toho druhého bolelo. - Co by jim měl tatínek říct? - Tatínek, by měl říct, že by to neměli dělat a radši si měli hrát spolu. Jsou oba stejně vinní nebo ne? - Oba jsou stejně.

- Komentář: Adámek vyvozoval své odpovědi logickou cestou. Zajímavý moment byl, když řekl, že bychom neměli druhému věci rozbíjet, aby si o nás nemyslel, že jsme zlí. Jeden z důvodů, proč lidé jednají morálně, je právě obava z názoru ostatních vůči nám a našemu konání. Toto spíše dokazuje egocentrické uvažování. Jeho odpovědi byly morální, avšak jejich odůvodnění mě nepřesvědčilo a autonomii.

g) Nespravedlnost

Proč chlapec, který rozbil okno, obviňuje svého kamaráda? - Protože nechce, aby ho potrestala paní. - Je to správné nebo špatné, když paní nadává za rozbití okna druhému chlapci? - Není, protože ta paní se nezlobí na toho správného. - Měli bychom svádět věci na druhé lidi, když za ně můžeme my? - Lidi by neměli na sebe nic svádět. – Proč bychom neměli svádět naši vinu na druhé? - Ti druzí by pak plakali.

- Komentář: V této situaci uvažoval zcela korektně. Dobře odůvodnil situaci a dokázal vyvodit, že není správné vinit člověka, který se ničeho nedopustil. Prokázal schopnost vidět situaci z pohledu nevinného, a proto bych jeho reakci v této situaci označila za autonomní.

h) Lhaní

Co udělá, aby do školy nešla? - Holčička dělá, že má vysokou teplotu. - Je správné nebo špatné, to, co udělala? - Není to správné, jak se zachovala. Podvedla tatínka. - Co by se mohlo stát, kdyby holčička lhala a zůstala doma místo školy? - Mohlo by se stát, že by propadla ve škole. - Proč bychom neměli podvádět nebo lhát? - Nemůžeme lhát, protože paní učitelky by si zavolali tatínka a potrestaly by ho a říkaly by mu něco v ředitelně.

- Komentář: V této situaci správně popsal charakter holčiččina činu. Označil jej za podvod, který by mohl mít další důsledky. Dobře posoudil okolnosti celé situace i s možnými důsledky na její účastníky, proto uznávám autonomii.

Ivetka, 6

Ivetka navštěvuje mateřskou školu, Česká ve Zlíně. Při rozhovoru odpovídala jasně a zřetelně. Její reakce na morální situace byly velmi pohotové. Vnímala je s velkou vážností.

a) Nehoda

Co se stalo na obrázku? - Chlapeček rozbil hrníčky. - Na co asi chlapec myslí, že se stane, když hrníčky rozbil? - Chlapeček se bojí, že mu někdo nadá. - Měli by ho rodiče potrestat, za to, co se stalo? - Rodiče by ho neměli potrestat. - Proč by jej neměli potrestat? - Nevěděl o nich, že tam jsou.

- Komentář: Ivetka správně posoudila situaci dle okolností, které se v ní naskytly. Taktéž se dokázala vcítit do chlapcovy situace, a proto označuji její morální uvažování za autonomní.

b) Neopatrnost

Dělá holčička správně nebo špatně, když se šplhá na bonbony, na které nedosáhne? - Nedělá dobře. - Proč dělá holčička špatně, když se šplhá na polici pro bonbony? - Protože kdyby snědla ty bonbony, tak by ji bolely zuby. - Čí je to vina, že se nádobí rozbilo? - Té holčičky. - Měli bychom ji potrestat, za to, jak se zachovala? – Ano. - Je rozdíl mezi tím, co udělal chlapeček a tím co holčička? - Ano, protože tam neměla lozit. Ten chlapeček za to nemohl. - Kdo nese větší vinu? - Ta holčička je horší, než chlapeček.

- Komentář: Ivetka správně určila, kdo by měl být spíše potrestán. I když předpoklad bolavých zubů, na místo rozbitého nádobí, nevystihuje přesně záměr dotazování, vnímala rozdílné okolnosti u obou účastníků nehody. Proto její uvažování mohu uznat, jako autonomní.

c) Krádež z nouze

Má právo se paní na obrázku zlobit? - Ano. - Udělal chlapeček dobře, když chleba ukradl? - Neudělal. - Proč si myslíš, že neudělal dobře? - Když někdo někomu něco ukradne, tak se na něho druhý zlobí a může jít do vězení. - Měl by být chlapeček potrestán? – Jo. – I když se rozdělil o chleba? – Jo.

- Komentář: V této situaci zaujala Ivetka jasné stanovisko. Správně vypověděla, že krást se nemá, ale jako důvod prezentuje pravidlo od autority, které nebere v úvahu jisté okolnosti měnící charakter celé situace. Z tohoto důvodu nemohu označit její morální usuzování, v tomto případě, za autonomní.

d) Loupež

Je správné nebo špatné, co právě dělá paní na obrázku? - Paní neudělala dobře. - Proč si myslíš, že to je špatně? – Krade. - Měli by ji potrestat? – Ano. - Proč bychom neměli krást? - Protože jsou to peníze, které si tam někdo dal. Nejsou její. – Kdo se zachoval hůř, chlapeček nebo paní? - Ta paní je horší, protože si chtěla koupit auto a ukradla peníze něčí. Ona si za ně koupila auto a on měl hlad, tak to ukradl.

- Komentář: V této situaci mohu označit Ivetčino morální usuzování za autonomní. Dle jejího názoru, má být potrestána spíše žena v bance, uvědomila si rozdílné okolnosti, které vedly oba aktéry k činu. Vnímá rozdíl mezi potřebou vlastnit auto a potřebou mít potravu, aby chlapec nehladověl.

e) Posmívání

Proč se děti na obrázku holčičce smějí? - Protože je politá. - Je to správné nebo špatné, aby se jí smály? - Děti by se neměly smát, protože to není slušné. - Měl by být někdo na obrázku potrestán? - Potrestala bych ty děti, co se smějou. - Jak by se děti měly raději zachovat? - Děti by se neměly smát a měly by jí raději pomoct. - Proč bychom se neměli posmívat? - Holčička by si myslela, že už ji nemají rádi. Byla by smutná.

- Komentář: Na tuto situaci Ivetka zareagovala pohotově a správně. Přesně se dokázala vcítit do pozice holčičky, které se stala nehoda a taktéž navrhla, jak by měly děti, které se posmívají reagovat lépe. V tomto případě je prokázáno autonomní uvažování.

f) Škodolibost-pomsta

Proč si myslíš, že mu chlapec kopl do hradu? - Udělal to naschvál. - Je správné nebo špatné ničit něčí věci? – Není. - Proč není správné ničit věci ostatních? – Nevím. - I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku? - Ten co se pomstil, neudělal dobře, protože ten druhý pak pláče. - Proč bychom se neměli mstít? - Oplácet by se nemělo, protože ten druhý je smutný. - Co by jim měl tatínek říct? - Tatínek by jim měl říct, aby se nechali. – Kterého z nich by zasloužil potrestat? - Potrestáme oba dva.

- Komentář: Ivetka správně usoudila, že ani jeden z chlapců se nezachoval dobře. Její argumenty, proč bychom se neměli právě takto chovat, vycházejí ze schopnosti

vnímat pozici z pohledu ublíženého. Proto v této morální situaci uznávám autonomii.

g) Nespravedlnost

Proč chlapec, který rozbil okno, obviňuje svého kamaráda? – Asi se bojí té paní. - Je to správné nebo špatné, když paní nadává za rozbití okna druhému chlapci? – Není. - Měli bychom svádět věci na druhé lidi, když za ně můžeme my? - Svádět věci na druhé není správné. - Proč bychom neměli svádět naši vinu na druhé? – Byl by smutný.

- Komentář: V tomto případě se dokázala Ivetka vcítit do role neprávem obviněného a uznala, že bychom mu způsobili újmu, což Ivetka považuje za nekorektní. Zde prokázala autonomní morální uvažování.

h) Lhaní

Co udělá, aby přesvědčila tatínka, aby do školy nešla? - Dělá nemocnou. - Je správné nebo špatné, to, co udělala? - Není to dobře, co udělala. - Co by se mohlo stát, kdyby holčička lhala a zůstala doma místo školy? - Ve škole by pak nevěděla, co má dělat. - Proč bychom neměli podvádět nebo lhát? – Aby nám maminka pak nenadala.

- Komentář: Ivetka ohodnotila správně, špatnost holčiččina počínání. Avšak její odůvodnění, proč bychom lhát neměli, stále nedokazuje, zda se jedná již o autonomní uvažování. Pouze poukázala na trest od autority, který přichází po špatném jednání. Neuvedla princip, proč se lhát nemá, vzhledem k morálnímu usuzování.

Natálka, 6

Natálka navštěvuje mateřskou školu, Česká ve Zlíně. Při rozhovoru byla nejistá. Mluvila velmi potichu a neudržovala oční kontakt.

a) Nehoda

Co se stalo na obrázku? - Kluk rozbil hrníčky. - Na co asi chlapec myslí, že se stane, když hrníčky rozbil? - Je smutný. - Měli by ho rodiče potrestat, za to, co se stalo? – Neměli. - Proč by jej neměli potrestat? - Protože o tom nevěděl.

- Komentář: Natálka si správně uvědomila, že chlapeček by neměl být potrestán, jelikož nemohl tušit blížící se nehodu. Uvědomila si okolnosti celé situace a neviděla jen, že chlapec něco rozbil, proto její úsudek označuji za autonomní.

b) Neopatrnost

Dělá holčička správně nebo špatně, když se šplhá na bonbony, na které nedosáhne? - Není to dobře. - Proč dělá holčička špatně, když se šplhá na polici pro bonbony? - Protože by se to mohlo rozbít. - Čí je to vina, že se nádobí rozbilo? - Je to její vina. - Měli bychom ji potrestat, za to, jak se zachovala? - Ano. Ona byla špatná. - Je rozdíl mezi tím, co udělal chlapeček a tím co holčička? – Nevím - Kdo nese větší vinu? - Horší je ta holčička.

- Komentář: Natálka přesně vyvodila, že holčička nejedná správně, jelikož by mohlo dojít k nehodě. Avšak nezodpověděla, jaký je rozdíl mezi oběma účastníky nehody. Horší je podle jejího názoru holčička, ale vzhledem, že svůj úsudek nebyla schopna podložit přesných vysvětlením, neshledávám její morální uvažování autonomním.

c) Krádež z nouze

Má právo se paní na obrázku zlobit? – Ano. - Udělal chlapeček dobře, když chleba ukradl? - Kluk neudělal dobře. - Proč si myslíš, že udělal špatně? - Protože se krást nemá. – Proč se nemá krást? - Krást se nemá, protože by ho zatkli policajti. - Měl by být chlapeček potrestán? - Ano.

- Komentář: V tomto případě se Natálka striktně držela pravidla, že ten, kdo je zloděj, musí být potrestán, jelikož tak káže zákon. Nenapadlo ji, že by se mohla dívat na celou událost z pohledu chudého chlapce. Proto v tomto případě nedosáhla autonomie v usuzování.

d) Loupež

Je správné nebo špatné, co právě dělá paní na obrázku? - Paní nedělá dobře. - Proč si myslíš, že to je špatně? - Protože se krást nemá. - Měli by ji potrestat? - Paní bychom měli potrestat. - Proč bychom neměli krást? – Abysme nešli do vězení. - Kdo se zachoval hůř, chlapeček nebo paní? – Ona, protože to ukradla, aby si koupila auto, on to ukradl, protože to potřebuje, měl hlad.

- Komentář: Natálka poznamenala, že krást není správné, jelikož automaticky následuje trest. Avšak jakmile srovnávala počínání mezi chlapcem a paní, uvědomila si,

že chlapec není tak špatný jako ona, jelikož ukradl pro něj životně důležitou věc. Dokázala rozlišit mezi potřebami obou aktérů, a proto lze její morální uvažování označit za autonomní.

e) Posmívání

Proč se děti na obrázku holčičce smějí? - Protože se polila. - Je to správné nebo špatné, aby se jí smály? - Děti se jí vysmály, to by neměly dělat. - Měl by být někdo na obrázku potrestán? - Potrestat by se měly ty děti. - Jak by se děti měly raději zachovat? - Děti by ji měly spíš pomoct. - Proč bychom se neměli posmívat? - Protože se to nemá, protože ten druhý je pak smutný.

- Komentář: Zde se Natálka dokázala vcítit do pozice holčičky, která na sebe omylem převrhla sklenici s vodou. Vnímala její úzkost, jež vznikla v důsledku posmívání se její nehodě. Uvedla dostatečně zásadní důvod, proč by se děti holčičce posmívat neměly, a proto potvrdila autonomní uvažování.

f) Škodolibost-pomsta

Proč si myslíš, že mu chlapec kopl do hradu? – Nevím. - Je správné nebo špatné ničit něčí věci? – Nevím. - Proč není správné nebo špatné ničit věci ostatních? – Nevím. - I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku? - Asi to není správné, že se mu pomstil fackou. - Proč bychom se neměli mstít? – Nevím. - Co by jim měl tatínek říct? – Nevím – Koho bychom měli potrestat? - Oba dva kluky.

- Komentář: V tomto případě bohužel nemohu usoudit úroveň Natálčina morálního uvažování. Podle jejich nezodpovězených otázek nelze hodnotit. Tento výsledek přisuzuji chvilkové nepozornosti, jelikož v ostatních případech reagovala relativně na všechny otázky. Zde není prokázána autonomie morálního uvažování.

g) Nespravedlnost

Proč chlapec, který rozbil okno, obviňuje svého kamaráda? - Chtěl to na něj svést. - Je to správné nebo špatné, když paní nadává za rozbití okna druhému chlapci? – Není. - Měli bychom svádět věci na druhé lidi, když za ně můžeme my? - Svádět se nemá na druhého, protože pak se neví, jestli to udělal jeden nebo druhý. - Proč bychom neměli svádět naši vinu na druhé? - Ten druhý by byl smutný.

- Komentář: Natálka vnímá čin za neetický a uvádí, že jestli se někdo tímto způsobem zachová, nedozvíme se, kdo za spáchaný čin může. Tento argument a také schopnost vidět pozici z perspektivy obviněného člověka dokazují autonomii v jejím uvažování.

h) Lhaní

Co udělá, aby do školy nešla? - Ta holčička teploměr namočila do čaje. - Je správné nebo špatné, to, co udělala? - To neudělala dobře. - Co by se mohlo stát, kdyby holčička lhala a zůstala doma místo školy? Nevím - Proč bychom neměli podvádět nebo lhát? - Nemá se to, protože si pak tatínek myslí, že má teplotu.

- Komentář: V této situaci si Natálka správně uvědomila, že holčiččino jednání není etické. Avšak její argument, proč by se nemělo lhát či podvádět, nevykazuje požadované stanovisko, spíše popsala zjevný fakt. Její uvažování nedosáhlo autonomní úrovně.

Ondra, 6

Ondra navštěvuje mateřskou školu, Česká ve Zlíně. Do rozhovoru byl velice zainteresován. Na některé situace reagoval přímo pobouřením. Celý rozhovor měl proto, v hlase, maličko agresivní tón. Na otázky reagoval pohotově.

a) Nehoda

Co se stalo na obrázku? - Někdo tam nechal tu židli. To se nemá dělat, nechávat to před dveřma. - Na co asi chlapec myslí, že se stane, když hrníčky rozbil? – Nevím. - Měli by ho rodiče potrestat, za to, co se stalo? - Nepotrestáme ho. - Proč by jej neměli potrestat? - Ten chlapeček je hodný, on za to nemůže.

- Komentář: Ondra správně uvážil, že by chlapeček na obrázku neměl být potrestán. Zároveň narážel na neopatrnost někoho třetího, kdo nechal před dveřmi židli. Uvědomil si okolnosti nehody, proto jeho úsudek označuji za autonomní.

b) Neopatrnost

Dělá holčička správně nebo špatně, když se šplhá na bonbony, na které nedosáhne? - Nedělá dobře, že se šplhá na polici. - Proč dělá holčička špatně, když se šplhá na polici pro bon-

bony? – Protože by všechno rozbila. - Čí je to vina, že se nádobí rozbilo? – Holčičky. - Měli bychom ji potrestat, za to, jak se zachovala? – Ano…(dál vykládá, že se mu stala podobná situace a byl potrestán). - Je rozdíl mezi tím, co udělal chlapeček a tím co holčička? – Ano. - Kdo nese větší vinu? - Spíš bych potrestal holčičku, protože se šplhala na bonbony, on nic neudělal.

- Komentář: Ondra správně vydedukoval, že holčička nejedná správně, jelikož by se mohlo nádobí rozbít. Uvědomil si také rozdíl mezi jednáním holčičky a chlapce. Upozornil, že holčička si počínala rizikově, tedy šplhala se pro bonbony. Rozlišil okolnosti, které vedly k oběma nehodám, a proto jeho morální usuzování dosáhlo autonomie.

c) <u>Krádež z nouze</u>

Má právo se paní na obrázku zlobit? – Ano. - Udělal chlapeček dobře, když chleba ukradl? - Kluk nedělá dobře, že ukradl chleba, ale udělal dobře, že se rozdělil. - Proč si myslíš, že udělal špatně? - Protože je to krádež. - Měl by být chlapeček potrestán? - Nevím, jestli bych ho potrestal. Ale zase je zloděj, tak asi bych ho potrestal.

- Komentář: V tomto případě je důležitým momentem Ondrův postřeh, kdy se chlapeček o chleba podělil. I když shledal krádež za špatnou, uvažoval i o okolnostech, které doprovází chlapcovo jednání. Nad jeho potrestáním váhal kvůli gestu, kdy se dělí o ukradený chleba. Ondra dokázal, že rozumí relativitě trestu a dokázal svou úvahou autonomní uvažování.

d) <u>Loupež</u>

Je správné nebo špatné, co právě dělá paní na obrázku? - Paní nedělá dobře, to by se vůbec nemělo dělat. - Proč si myslíš, že to je špatně? - Protože tam má někdo uložené peníze a když ona je ukradne, tak je tam nebude mít a ten co je má uložené, by byl smutný, jistě. - Měli by ji potrestat? – Ano. - Proč bychom neměli krást? - Protože to není spravedlivé. - Jaký je rozdíl mezi chlapečkem a paní? - Potrestali bysme víc tu paní, protože ona kradla. Toho kluka bych nepotrestal, protože se rozdělil a ta paní ne, tak proto bych ji potrestal.

- Komentář: Ondra paní okamžitě odsoudil, jelikož kradla peníze druhých lidí. Uvědomil si, že její krádež bude mít negativní dopad na spoustu dalších jedinců. Tuto skutečnost označil za nespravedlivou, což značí, jak se Ondra dokázal odpoutat od

egoistického uvažování a snaží se hájit zájmy nevinných lidí. Při porovnávání Ondra jen potvrdil, že okolnosti kolem chlapce jsou daleko více akceptovatelné, aby jej nepotrestal, než je tomu u paní. Ondra dosáhl autonomní morální uvažování.

e) Posmívání

Proč se děti na obrázku holčičce smějí? - Protože se polila. - Je to správné nebo špatné, aby se jí smály? - Ale to by neměly, protože jí to spadlo, ale ona to nechtěla, aby to spadlo. - Měl by být někdo na obrázku potrestán? - Potrestal bych ty děti, protože se posmívat nemá. - Jak by se děti měly raději zachovat? - Donést hadr nebo něco. - Proč bychom se neměli posmívat? - Protože ten druhý by byl pak smutný.

- Komentář: V tomto případě si Ondra správně uvědomil, že holčička není špatná, jen byla neopatrná, a proto není správné, aby se jí vrstevníci posmívali. Navrhuje zcela dobře, aby jí raději pomohly uklidit. Prokázal empatii a vysvětlil, že by se lidé neměli posmívat, jelikož tím emocionálně ublíží původci nehody. Ondra prokázal, že je schopen autonomního uvažování.

f) Škodolibost-pomsta

Proč si myslíš, že mu chlapec kopl do hradu? - Jenom tak nebo se mu to nelíbilo nebo chtěl, aby se na něj zlobil. - Je správné nebo špatné ničit něčí věci? - Není. - Proč není správné ničit věci ostatních? - Protože by ho to pak mrzelo, toho, kdo to postavil. - I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku? - Ne. - Proč bychom se neměli mstít? - Nevím. - Co by jim měl tatínek říct? - Tatínek by měl říct, aby si neubližovali, ale měli by si spíš pomáhat. - Koho z nich bychom měli potrestat? - Jenom toho co rozbil hrad.

- Komentář: Ondra uvedl, že by si lidé neměli ničit věci, jelikož tím způsobí smutek ublíženému. Tedy neuvádí pouhý důvod, že by se takto jednat nemělo, protože je to pravidlo, nýbrž se dokázal vcítit do pozice oběti a prokázal tak autonomní uvažování. Správně navrhl, aby si chlapci raději pomáhali. Na druhou stranu Ondra neviděl prohřešek v pomstě druhého chlapce. Je pravda, že by se lidé před nepřejícími lidmi měli bránit, ale zároveň by měli uvažovat, jaké následky z odplaty vyplynou a jestli jejím prostřednictvím dojde k vyřešení celé situace.

g) Nespravedlnost

Proč chlapec, který rozbil okno, obviňuje svého kamaráda? - Protože on asi chtěl, aby ho paní sousedka nepotrestala. - Je to správné nebo špatné, když paní nadává za rozbití okna druhému chlapci? - Špatné. - Měli bychom svádět věci na druhé lidi, když za ně můžeme my? – Neměli. - Proč bychom neměli svádět naši vinu na druhé? - Druhý bude smutný.

- Komentář: Ondra správně odvodil, že chlapec nechtěl, aby jej někdo potrestal. Proto se uchýlil, dle Ondry, ke špatnému jednání. Chlapcův čin považuje za neetický, jelikož tím poškodí svého kamaráda. Ondra dokázal správně odůvodnit, proč bychom se neměli mstít, viděl situaci z pohledu oběti, proto můžeme označit jeho usuzování za autonomní.

h) Lhaní

Co udělá, aby do školy nešla? - Namočila teploměr, aby jí to naměřilo jinou teplotu a ona zůstala doma. - Je správné nebo špatné, to, co udělala? - Holčička neudělala dobře. - Co by se mohlo stát, kdyby holčička lhala a zůstala doma místo školy? - Měla jít raději do školy, kdyby tam nešla tak by neudělala nějakou zkoušku, ve škole. - Proč bychom neměli podvádět nebo lhát? - To já bych nikdy neudělal, protože bych měl jít do školy a kdybych nešel do školy, mohl bych dostat pětku.

- Komentář: Ondra byl chováním velmi pobouřen, takové jednání si u sebe nedokázal zdaleka představit. Nereagoval podrážděně, jelikož by ho za lež tatínek potrestal, ale ze svého vlastního přesvědčení. Věděl totiž, že by si tím ublížil v budoucnu a měl by problémy ve škole. Z jeho argumentů proto uznávám autonomní uvažování.

Kubík, 5

Kubík navštěvuje mateřskou školu, Česká ve Zlíně. Rozhovor jej bavil a rád vymýšlel různé variace odpovědí. Vystupoval spontánně, někdy vyvodil až impulzivní závěry.

a) Nehoda

Co se stalo na obrázku? - Kluk rozbil hrníčky. - Na co asi chlapec myslí, že se stane, když hrníčky rozbil? - Chlapeček si říká: „ Co jsem to udělal.“ - Měli by ho rodiče potrestat, za

to, co se stalo? - Mamka mu dá na zadek, měl by za to dostat. - Proč by jej měli potrestat? - Protože to rozbil.

- Komentář: Kubík by zcela jasně chlapce potrestal, ačkoliv mu bylo vysvětleno, že o židli se šálky nevěděl. Dokonce navrhl, aby jej maminka fyzicky potrestala. Nedokázal vnímat okolnosti nehody, a proto neuznávám morální uvažování na autonomní úrovni.

b) Neopatrnost

Dělá holčička správně nebo špatně, když se šplhá na bonbony, na které nedosáhne? - Nemá se šplhat na polici. - Proč dělá holčička špatně, když se šplhá na polici pro bonbony? - Protože to shodí. - Čí je to vina, že se nádobí rozbilo? – Její. - Měli bychom ji potrestat, za to, jak se zachovala? - Měli, protože kdyby tam byl koberec, tak by byl od bonbonu celý špinavý. - Je rozdíl mezi tím, co udělal chlapeček a tím co holčička? – Není. - Kdo nese větší vinu? - Oba potrestáme.

- Komentář: Kubík vnímal správně, že holčička nejedná s rozvahou a proto je to její vina, když se nádobí rozbije. Zároveň uvádí i možnost poškození koberce bonbony, což svědčí o jisté kreativitě v navrhování možných důsledků. Avšak při srovnávání nehody chlapečka se šálky a holčičky s bonbony nenalezl žádný rozdíl. Byl si pouze vědom, že výsledný efekt obou nehod je stejný, proto není nutno vnímat okolnosti. Kubík neprokázal autonomní uvažování.

c) Krádež z nouze

Má právo se paní na obrázku zlobit? - Má, protože prodává chlebíky, a když jich nebude moc, tak nemůže prodávat ty chlebíky. - Udělal chlapeček dobře, když chleba ukradl? - Ne, ta paní by mu měla dát na zadek. - Proč si myslíš, že udělal špatně? - Krást se nemá, protože by ho honili policajti a dali ho do vězení. - Měl by být chlapeček potrestán? - Já bych ho potrestal, tím že bych mu usekl hlavu. Zloději by se měli zabíjet, protože jsou zlí.

- Komentář: V tomto případě Kubík reagoval velmi radikálně. Svůj názor na situaci odvíjel od pravidla, že krást se nemá, jelikož následuje z pravidla trest. Dokonce navrhl trest velmi agresivní. Ignoroval okolnosti, které vedli chlapce ke krádeži, a proto neuznávám morální uvažování na autonomní úrovni.

d) Loupež

Je správné nebo špatné, co právě dělá paní na obrázku? – Ne. - Proč si myslíš, že to je špatně? - Ona nedělá dobře, protože kdyby si někdo přišel do banky pro peníze, tak by si nemohl nic koupit. - Měli by ji potrestat? – Ano. - Proč bychom neměli krást? - Protože se to nemá. - Jaký je rozdíl mezi chlapečkem a paní? – Horší je ten kluk, protože on ještě roztrhl ten chleba. – On se o něj jen podělil. – Tak to potrestáme ji.

- Komentář: Kubík zcela logicky odvodil, že jestliže paní lidem ukrade peníze z banky, nebudou si moci nic koupit. Argument k otázce, proč by se nemělo krást, není dostatečný. Taktéž posouzení mezi proviněním ženy a chlapce je rozpačité, nejdříve za horší čin považoval ten chlapcův, z důvody roztržení chleba, jakmile jsem mu chlapcovu situaci opět připomenula, změnil názor. Vzhledem k tomu, že jsem jej mohla námitkou ovlivnit a nebyl si úplně jist svým rozhodnutím, neshledávám jeho morální uvažování za autonomní.

e) Posmívání

Proč se děti na obrázku holčičce smějí? - Děti to tam daly a chtěly, aby to vylila na sebe. - Je to správné nebo špatné, aby se jí smály? - To nedělají správně, protože by jim pak maminka dala na zadek. - Měl by být někdo na obrázku potrestán? - Ty dvě děti. - Jak by se děti měly raději zachovat? - Nesmát se jí. - Proč bychom se neměli posmívat? - Protože ta holčička by byla smutná.

- Komentář: V první řadě mě překvapila jeho reakce o plánování nehody dětmi. V úvodu jsem Kubíkovi zmínila, že se holčička polila, avšak on vyvodil ze smíchu dětí, že nehodu naplánovaly ony. Opět tímto tvrzením prokázal jistou dávku kreativity, avšak ne zcela v pozitivním slova smyslu. Zároveň navrhl pro děti fyzický trest, což navrhoval i v předchozích situacích. V jeho úsudcích je tedy zjevná agresivita. V závěru však správně usoudil, že by se děti neměly posmívat, jelikož bude holčička smutná. I když jsou jeho výroky rozporuplné, v této situaci uznávám autonomii, jelikož dokázal sledovat situaci z pohledu oběti.

f) Škodolibost-pomsta

Proč si myslíš, že mu chlapec kopl do hradu? - On to zbořil, protože ho asi nemá rád nebo protože je třeba naštvaný. - Je správné nebo špatné ničit něčí věci? – Není. - Proč není

správné ničit věci ostatních? - Protože by ti je pak mohli taky zničit. - I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku? - To udělal dobře, že se pomstil. - Proč bychom se měli mstít? - Třeba se to vyřeší tím, že mu to oplatí, ale nebudu už kamarádi. - Co by jim měl tatínek říct? - Tatínek by jim měl říct, aby to už nikdy nedělali, radši by si měli hrát a postavit další hrad a dát tam nějaké panáčky, třeba vojáky nebo rytíře. – Kterého z nich bychom potrestali? - Toho, co to rozbil a toho co se mu pomstil jenom trochu.

- Komentář: Kubík, jako jediný usoudil, že pomsta je správná věc, v této situaci. Neuvažoval, že by tím mohl spor ještě zhoršit. Poté však uznal, že po pomstě už by chlapci nebyli více kamarádi. Jeho návrh na vyřešení sporu byl správný, avšak z jeho odpovědí nelze usoudit autonomní morální uvažování.

g) Nespravedlnost

Proč chlapec, který rozbil okno, obviňuje svého kamaráda? - Protože to na něj svádí. Nechce, aby ho potrestali. - Je to správné nebo špatné, když paní nadává za rozbití okna druhému chlapci? - To není dobře, protože ona ta sousedka by se zlobila na toho nepravého. - Měli bychom svádět věci na druhé lidi, když za ně můžeme my? – Ne. - Proč bychom neměli svádět naši vinu na druhé? – Mohli by být lidi smutní, že to na něj řekli, i když to neudělali.

- Komentář: V této situaci se Kubík rozhodoval mnohem morálněji. Správně se vcítil do pozice oběti situace a taktéž udal dostatečný argument, proč není správné, aby se paní zlobila na nepravého původce špatného jednání. Zde prokázal morální usuzování na autonomní úrovni.

h) Lhaní

Co udělá, aby do školy nešla? - Strčila teploměr do hrníčku. - Je správné nebo špatné to, co udělala? - Není správné. - Co by se mohlo stát, kdyby holčička lhala a zůstala doma místo školy? - Mohlo by se stát, že by ji paní učitelka nadala. - Proč bychom neměli podvádět nebo lhát? - Protože nás pak potrestají.

- Komentář: V této situaci dobře Kubík odhadl, že chování holčičky nebylo správné, ale ve výsledku se řídil spíše dle pravidel, kdy po špatném chování následuje trest. Čili trest je pro něj důvodem, proč by se holčička měla vyvarovat svému jednání. Proto nelze označit jeho usuzování za autonomní.

Simonka, 5

Simonka navštěvuje mateřskou školu, Česká ve Zlíně. U rozhovoru odpovídala zřetelně, i když místy nejistě. Někdy bylo potřeba situaci jinak formulovat, aby obsah pochopila lépe.

a) Nehoda

Co se stalo na obrázku? - Rozbil hrníčky. - Na co asi chlapec myslí, že se stane, když hrníčky rozbil? – Nevím. - Měli by ho rodiče potrestat, za to, co se stalo? - Kluka by neměli potrestat. - Proč by jej neměli potrestat? - Protože on nevěděl, že je tam ta židle.

- Komentář: Simonka správně usoudila, že si chlapeček trest nezaslouží. Uvažovala o okolnostech, které činu předcházely, proto její morální uvažování shledávám jako autonomní.

b) Neopatrnost

Dělá holčička správně nebo špatně, když se šplhá na bonbony, na které nedosáhne? - To je špatně se šplhat na poličku. - Proč dělá holčička špatně, když se šplhá na polici pro bonbony? - Protože to rozbila. - Čí je to vina, že se nádobí rozbilo? – Její. - Měli bychom ji potrestat, za to, jak se zachovala? – Ano. - Je rozdíl mezi tím, co udělal chlapeček a tím co holčička? – Ano. - Kdo nese větší vinu? - Spíš ta holka, protože ona tam lezla a on o hrníčkách nevěděl.

- Komentář: Taktéž v tomto případě zareagovala Simonka morálně správně. Uvědomila si odlišné faktory, které vysvětlují odlišnost jednání u obou aktérů. Její úsudek označuji za autonomní.

c) Krádež z nouze

Má právo se paní na obrázku zlobit? - Ano, protože on ukradl pečivo. - Udělal chlapeček dobře, když chleba ukradl? – Ne. - Proč si myslíš, že neudělal dobře? - Protože oni by volali policajty třeba. - Měl by být chlapeček potrestán? - Kluka by měli potrestat.

- Komentář: Simonka si uvědomila správně nekorektnost chlapcova jednání vůči paní prodavačce, ale neuvedla dostatečný argument, proč by chlapec neměl krást. Odvolávala se na pravidlo, kdy po špatném činu následuje trest. Chlapce jednoznačně potrestala, aniž by si nejdříve ujasnila, jaké okolnosti ho k činu vedly. Proto nedosáhla autonomní úrovně uvažování.

d) Loupež

Je správné nebo špatné, co právě dělá paní na obrázku? - Paní nedělá dobře. - Proč si myslíš, že to je špatně? - Protože krást se nesmí. - Měli by ji potrestat? – Ano. – Proč bychom neměli krást? - Lidi by byli zlí, když jim ukradne peníze. - Jaký je rozdíl mezi chlapečkem a paní? - Oba by měli být potrestaní.

- Komentář: Simončin výrok, který praví, že lidé by byli po oloupení zlí, není zcela výsledkem uvažování dle morálních zásad. Pouze konstatovala, jak by lidé na tuto skutečnost reagovali, avšak nevysvětlila, z jaké důvodu není tedy korektní krást. Taktéž nerozeznala odlišnost v jednání obou pachatelů. Nepočítala s polehčujícími okolnostmi. Její usuzování nedosáhlo autonomní úrovně.

e) Posmívání

Proč se děti na obrázku holčičce smějí? - Protože se polila. - Je to správné nebo špatné, aby se jí smály? - To by neměly, protože se cítí určitě zle. - Měl by být někdo na obrázku potrestán? - Ty děti. - Jak by se děti měly raději zachovat? - Děti by si radši měly dál hrát a nesmát se jí. - Proč bychom se neměli posmívat? - Protože by pak tomu druhému bylo zle.

- Komentář: Simonka správně odhadla nemorálnost jednání dětí, když se holčičce posmívaly. V této situaci se dokázala vcítit do pozice holčičky, která se stala terčem posměchu. Proto považuji její úsudek za autonomní.

f) Škodolibost-pomsta

Proč si myslíš, že mu chlapec kopl do hradu? – Nevím. - Je správné nebo špatné ničit něčí věci? - Není to dobře. - Proč není správné ničit věci ostatních? – Nevím. - I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku? - Bouchat by se nemělo. - Proč bychom se neměli mstít? – Nevím. - Co by jim měl tatínek říct? - Tatínek by jim měl říct, že jsou zlí a měli by jít domů. - Koho bychom měli potrestat? - Potrestáme toho kluka, co mu dal facku.

- Komentář: Ze Simončiných odpovědí lze usoudil, že situaci příliš nepochopila nebo nebyla schopna se dostatečně koncentrovat, aby na některé otázky odpověděla. Pouze usoudila, že by si lidé neměli ubližovat, avšak další její odpovědi jsou málo specifikované nebo vůbec žádné. V této situaci proto nedosáhla autonomie v morálním uvažování.

g) Nespravedlnost

Proč chlapec, který rozbil okno, obviňuje svého kamaráda? – Nechce, aby mu nadali. - Je to správné nebo špatné, když paní nadává za rozbití okna druhému chlapci? - To není dobře. - Měli bychom svádět věci na druhé lidi, když za ně můžeme my? – Ne. - Proč bychom neměli svádět naši vinu na druhé? – Ten, kdo to udělal, to musí říct, protože ten druhý by se cítil blbě.

- Komentář: Simonka si správně uvědomila, že svádět věci na druhé není morální a taktéž udala dostatečný důvod, proč bychom takto jednat neměli. Dokázala si představit, jaké emoce by pociťoval neprávem obvinění a na základně jejich argumentů uznávám morální uvažování na autonomní úrovni.

h) Lhaní

Co udělá, aby do školy nešla? - Strčí teploměr do čaje. - Je správné nebo špatné, to, co udělala? – Není. - Co by se mohlo stát, kdyby holčička lhala a zůstala doma místo školy? - Tatínek by byl zlý, kdyby nešla do školy. Paní učitelka by jí nadávala. - Proč bychom neměli podvádět nebo lhát? - Nevím.

- Komentář: V tomto případě Simonka autonomní úrovně nedosáhla. V závěrečné otázce nedokázala vydedukovat, jaké negativní důsledky by mohlo obecně lhaní způsobit.

Honzík 6

Navštěvuje dětské centrum, Beruška ve Zlíně. Zde dochází každé úterý na hodiny kreslení. I když dělala Honzíkovi problém artikulace, vyjadřoval se hbitě a logicky.

a) Nehoda

Co se stalo na obrázku? - Chlapec rozbil hrníčky. - Na co asi chlapec myslí, že se stane, když hrníčky rozbil? - Chlapeček se cítí špatně, paní kuchařka se bude zlobit. - Měli by ho rodiče potrestat, za to, co se stalo? - Je špatný, měli. - Proč by jej měli potrestat? - Protože se měl podívat za sklo, jestli tam něco není.

- Komentář: Honzík usoudil, že chlapeček by si trest zasloužil, jelikož měl situaci předvídat, což je ovšem velmi málo pravděpodobné. Nepřijal možnost jiného viní-

ka, ani neprokázal empatii k chlapci. Honzík tedy nedosáhl autonomní úrovně morálky.

b) Neopatrnost

Dělá holčička správně nebo špatně, když se šplhá na bonbony, na které nedosáhne? – Ne. - Proč dělá holčička špatně, když se šplhá na polici pro bonbony? - Když se bude šplhat na bonbony, tak se ta polička vysune ze šroubku a celá spadne. - Čí je to vina, že se nádobí rozbilo? – Její. - Měli bychom ji potrestat, za to, jak se zachovala? – Ano. - Je rozdíl mezi tím, co udělal chlapeček a tím co holčička? – Ano. - Kdo nese větší vinu? - Spíš by měli potrestat holčičku, protože toho rozbila víc.

- Komentář: V této situaci postupoval Honzík velmi logicky. Snažil se až technicky popsat možný dopad holčiččina činu. Ale autonomii neprokázal, jelikož pro něj bylo rozhodující množství rozbitého nádobí, aby určil, které s dětí se více provinilo.

c) Krádež z nouze

Má právo se paní na obrázku zlobit? - Ano, protože jí chlapec nezaplatil. - Udělal chlapeček dobře, když chleba ukradl? - Ne, krást se nemá. - Proč si myslíš, že neudělal dobře? - Protože když někdo někomu ukradne něco, jako třebas léky, tak by mu bylo špatně. - Měl by být chlapeček potrestán? - Ano, ale zas je dobrý, že se rozdělil.

- Komentář: Honzík správně usoudil, že chlapečkům čin nebyl zcela etický. Taktéž zmiňuje, jaký by měla dopad situace v případě uloupení něčeho tak důležitého, jako jsou léky. Snažil se vcítit do role paní prodavačky a zároveň vnímal i chlapečkovu štědrost, ve chvíli, kdy se o chleba dělí. Honzík dosáhl autonomie v morálním uvažování.

d) Loupež

Je správné nebo špatné, co právě dělá paní na obrázku? - Paní nedělá dobře. - Proč si myslíš, že to je špatně? - Někdo si do banky dal peníze, které si šetří třeba na auto, a když jim to ukradne, tak už si nic nemůžou koupit. - Měli by ji potrestat? – Ano. - Proč bychom neměli krást? - Protože si pak ten druhý nemůže nic koupit. - Jaký je rozdíl mezi chlapečkem a paní? - Chlapec se na rozdíl od ní rozdělil a je horší ukrást peníze někomu. Peníze jsou důležitější, protože se jima kupuje potrava. - Kdo nese větší vinu? - Horší je ta paní.

- Komentář: Honzík přesně vysvětlil, z jakého důvodu paní jedná neeticky. Vnímá jistou nespravedlnost v jejím jednání, jelikož tím omezuje ostatní jedince, kteří si

peníze vydělali. Proto dosáhl Honzík autonomní úrovně v morálním uvažování. Avšak na závěr si maličko protiřečí, když uvádí, že peníze jsou důležitější, protože se jimi kupuje potrava. V tom případě je tedy potrava ještě důležitější a větší vinu by měl nést chlapeček. Honzík se však rozhodl více potrestat paní.

e) Posmívání

Proč se děti na obrázku holčičce smějí? - Protože je polítá. - Je to správné nebo špatné, aby se jí smály? - Děti se jí posmívají, ale to by neměly dělat, protože je to sprosté. - Měl by být někdo na obrázku potrestán? - Potrestáme ty děti, protože se smějou. -Jak by se děti měly raději zachovat? - Radši by jí měly pomoct, donést nějakou hadru. - Proč bychom se neměli posmívat? - Ona je z toho smutná.

- Komentář: Honzík zcela jasně odsoudil chování dětí, které se holčičce smály. Navrhuje správně, aby jí raději pomohly s úklidem. Uvědomil si, že člověk, kterému se někdo posmívá, by se necítil dobře. Projevil empatii, a proto dosahuje autonomie ve svém úsudku.

f) Škodolibost-pomsta

Proč si myslíš, že mu chlapec kopl do hradu? - Že se mu nelíbil asi. - Je správné nebo špatné ničit něčí věci? – Ne. - Proč není správné ničit věci ostatních? - Protože se to nemá. - I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku? - Neměl to oplácet, radši by to měl říct taťkovi. - Proč bychom se neměli mstít? - Ten ho nemá bouchat, protože by ho pak mohli odvézt do nemocnice. - Co by jim měl tatínek říct? - Tatínek by je měl odvézt dom nebo jim dát domácí vězení. Měl by jim říct, ať se omluví. - Koho z nich bychom potrestali? - Potrestáme toho, co se pomstil. Toho druhého bych nepotrestal, protože se může udělat nový hrad.

- Komentář: V této situaci nerozeznávám u Honzíka známky autonomie. Své odpovědi spíše komentoval logicky a neměl žádné projevy empatie. Taktéž uvedl okolnost, která očišťuje chlapce, jež zničil hrad, jelikož je přece možnost postavit hrad další. Dle mého názoru toto tvrzení v rámci morálního uvažování není adekvátní. Jistě je pravda, že z neživého písku lze postavit hrad další a poranění způsobené fackou je více zásadní, jelikož je v ohrožení živá bytost. Principielně by však trest měl stihnout oba.

g) Nespravedlnost

Proč chlapec, který rozbil okno, obviňuje svého kamaráda? - Aby nedostal on. - Je to správné nebo špatné, když paní nadává za rozbití okna druhému chlapci? - Není dobře, že paní nadává nevinnému, protože ten kluk je ve skutečnosti hodný. - Měli bychom svádět věci na druhé lidi, když za ně můžeme my? - To by se dělat nemělo, protože ten co to neudělal, bude smutný a ten co to udělal, bude veselý. - Koho bychom měli potrestat? - Potrestal bych toho kluka, co to kopl do okna.

- Komentář: Honzík vnímá jednání chlapce vůči svému neprávem obviněnému kamarádovi, za neetické. Dokáže se vcítit do nevinného a tímto dokazuje usuzování na autonomní úrovni.

h) Lhaní

Co udělá, aby do školy nešla? - Dělá nemocnou. - Je správné nebo špatné, to, co udělala? - Neudělala dobře. - Co by se mohlo stát, kdyby holčička lhala a zůstala doma místo školy? - Když nepůjde do školy, tak se nebude nic učit a nic nebude vědět. - Proč bychom neměli podvádět nebo lhát? – Protože se to nemá, potrestali by nás.

- Komentář: Honzík reaguje správně na holčiččino špatné chování. Odvozuje logicky, že by se nepřítomnost ve škole projevila na jejích vědomostech. Avšak co se týče důvodu, proč bychom neměli lhát, neuvádí Honzík zcela adekvátní odpověď. Lhaní pro něj znamená prohřešek, jenž je trestán autoritou. Nehledá jiné spojitosti, při nichž má lhaní negativní dopad na zájmy druhého. Neuznávám autonomii v morálním usuzování.

6.4.3 Srovnávání odpovědí z rozhovoru

a) Děvčata:

Vendulka, 4

Vendulka patří k nejmladším osloveným respondentům. Na svůj věk prokázala velkou schopnost se vcítit do pozice druhého člověka. Velice jí záleželo na emocích dětí zobrazených na obrázcích. Úroveň jejího vyjadřování byla na velmi dobré úrovni. Dokázala reagovat na každou otázku, což svědčí i o bohaté fantazii. Ve čtyřech případech z osmi bylo prokázáno autonomní morální uvažování.

Ivetka, 6

Ivetka pojímala řešení morálních situací s velkou vážností. Projevila empatii k aktérům situací a taktéž rozeznávala rozdílné okolnosti, které mohou pozměnit povahu situace. Při svých výrocích se zaměřovala i na logičnost situace. V šesti případech byla schopna odpovědět na autonomní úrovni morálního uvažování.

Natálka, 6

Natálka při rozhovoru působila velmi nejistým dojmem. Na otázky jsem se musela ptát většinou několikrát, aby celou morální situaci pochopila a správně odvodila závěr. I když při odpovědích nereagovala hbitě, dokázala se vcítit do aktérů situací a taktéž vnímala různorodé okolnosti v jejich jednání. V rozhovoru byla čtyřikrát schopna autonomního morálního uvažování.

Simonka, 5

Simonka prokázala ve čtyřech případech autonomní morální usuzování. Při rozhovoru odpovídala většinou stručně, proto bylo nutné, pro požadované názory, pokládat více otázek. Na situace pohlížela z pohledu aktérů a to velmi citlivě.

b) Chlapci:

Adam, 6

Adámek se při rozhovoru vyjadřoval velmi jasně. Byl zároveň pohotový a v šesti případech docílil morálního usuzování na autonomní úrovni. Při svých výrocích se řídil jak logikou, tak i citem, který prokázal ve schopnosti empatie vůči aktérům situací.

Ondra, 6

Ondra byl do rozhovoru velmi zainteresován. Některé morální situace jej vyloženě pobuřovaly. Rozhořčeně reagoval především v případě obrázku, kdy holčička lže svému tatínkovi. Namítl, že by tohoto činu nebyl nikdy schopen. V jeho úsudcích je zjevný velký smysl pro etiku. Byl schopen ve všech situacích prokázat známku autonomního morálního uvažování. Nejen že vnímal situace pocitově, ale také byl schopen své názory více rozvíjet a dokládat argumenty. Toto vypovídá i o velké inteligenci.

Kubík, 5

Kubíkovy závěry byly velmi překvapivé. Mohlo by se až zdát, že některé názory nemohl brát vážně. Jako například: *„Já bych ho potrestal tím, že bych mu usekl hlavu.*“Byl maličko neklidný, jelikož neustále poposedával, ale zároveň byl schopen vnímat předložené situace a taktéž udržoval oční kontakt. Z jeho odpovědí by se nejspíš dalo odvodit, že je zvyklý na fyzické tresty nebo sám agresivně jedná. V mnoha situacích totiž zmiňoval možnost fyzického trestu. Ze všech dětí měl nejnižší výskyt autonomního uvažování. Autonomní uvažování jsem shledala jen ve dvou případech.

Honzík,

Honzík většinu morálních situací vyhodnocoval spíše logicky, než citově. V jeho výrocích lze rozeznat snahu vše technicky a prakticky popisovat. Spíše vnímal u situací fyzikální dopady, nežli emoční. Avšak byl schopen porozumět i emocím dětí na obrázky. Autonomní uvažování prokázal ve čtyřech případech.

6.5 Shrnutí výzkumu

Podle analýzy a srovnávání dat z praktické části, jsem sledovala následující jevy :

I. Genderové rozdíly v pojetí morálních situací, u dětí předškolního věku

Na základě rozhovorů s děvčaty a chlapci v předškolním věku, se prokázalo, že existují určité rozdíly v četnosti a způsobu vyhodnocování morálních situací. Znaky autonomního morálního usuzování byly zjištěny u všech zúčastněných respondentů.

Z šetření je zjevné, že děvčata se rozhodovala při vyhodnocování převážně citově, v menší míře se snažila o logické vysvětlování. U chlapců se projevoval cit a často hledali v situacích logiku.

Ivetka: *„I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku? - Ten co se pomstil, neudělal dobře, protože ten druhý pak pláče. - Proč bychom se neměli mstít? - Oplácet by se nemělo, protože ten druhý je smutný.“*

Adam: *„I když byl chlapeček naštvaný, měl mu to oplatit a dát mu facku? - Neměl mu to oplácet fackou. - Proč bychom se neměli mstít? - Protože by to toho druhého bolelo.“*

Odpovědi děvčat měly podobný charakter. Taktéž četnost autonomního usuzování byla mezi děvčaty velmi vyrovnaná. Je zajímavé, že děvčata dosahovala často autonomie ve stejných morálních situacích a zároveň společně ve stejných situacích autonomii neprokázala. U chlapců není vyrovnanost tak patrná, jelikož se u nich liší i četnost výskytu autonomního usuzování. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že názory děvčat byly více uniformní a byl kladen důraz na city. U chlapců byly názory více extrémní. Při vyhodnocování dbali i na logickém vysvětlení.

II. Míra uniformity u názorů předškolních dětí, při vyhodnocování morálních situací

Míra uniformity při evaluaci morálních situací je relativní. Při vyhodnocování se děti řídí svými zkušenostmi a taktéž jsou ovlivněny výchovou a mírou inteligence. Důležitou roli hraje i věk respondentů. Starší děti ve věku šesti let, se byly schopny více široce vyjadřovat, a proto mohly snáze povědět, co si myslí. Mladší děti, které i když rozhodly správně, nedokázaly mnohdy říci dostatečný argument, proč tak usoudily. Z odpovědí dětí, je však patrná podobnost názorů na morální situace. Pouze u jednoho respondenta, byl shledán výrazný odklon od názorů ostatních.

ZÁVĚR

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zabývám pojetím morálky a dalšími souvisejícími termíny. Dále uvádím teorie a jejich autory, kteří se zabývali vývojem morálního úsudku. Vysvětluji pojmy, jako je autonomní a heteronomní morálka, které jsou stěžejní i pro praktickou část mé práce. V dalším bodě rozebírám téma vývoje morálky, z pohledu genderu. Tedy upozorňuji na rozdílnost morálních principů u mužů a žen. Taktéž se zabývám psychologickým vývojem dítěte, nejen jak se dítě vyvíjí neurofyziologicky, ale také po stránce kognitivní a emoční. Na závěr teoretické části upozorňuji na faktory, které ovlivňují utváření hodnot dítětem. Zejména zmiňuji úlohu rodiny, školy, ale také hry, prostřednictvím které si děti utváří prosociální cítění.

V praktické části se prokázalo, že jsou děti schopné vnímat a vyhodnocovat morální situace na autonomní úrovni. Čili neřídí se dle zákonů a principů, které jsou jim vštěpovány, ale mnohdy se rozhodují dle vnitřního přesvědčení. A to na základě schopnosti se vcítit do situace druhých nebo schopnosti rozlišit různé okolnosti, které vedou k porušení norem. Úroveň těchto schopností je individuální.

Nutno podotknout, že každé dítě se rodí s určitým inteligenčním potenciálem, který je nutno rozvíjet. Proto má na morální usuzování velký vliv prostředí, kde dítě vyrůstá, množství podnětů, které přijímá a v neposlední řadě kvalita rodinného zázemí. Pro pokračování výzkumu bych proto zvolila detailní charakteristiku prostředí, ve kterém dítě vyrůstalo. Výsledně bychom porovnali faktory, které by mohly ovlivnit morální uvažování dětí.

Práce ukázala, že má na úroveň a kvalitu morálního uvažování vliv i pohlaví. Výkony dívek, při vyhodnocování morálních situací, byly mnohem vyrovnanější, než tomu bylo u chlapců. Toto zjištění by však mělo být ještě potvrzeno oslovením většího výzkumného vzorku. Vliv na vyhodnocování morálních situací měl také věk dětí. U mladších děti je mnohdy autonomní morální uvažování těžko prokazatelné. Nedokážou totiž ještě úplně přesně slovy vysvětlit, co svým názorem mají na mysli.

V závěru práce jsem zodpověděla na předem vytvořené výzkumné otázky. Výsledky mé práce, mě v mnohých případech překvapily. Oceňuji úroveň morálního úsudku dětí a zájem, který při samotném výzkumu projevovaly.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] BRADBERRY, T., GREAVES, J. *Emotional Intelligence.* San Diego: Talent Smart, 2009. 192 s. ISBN 978-0-9743206-2-5.

[2] CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot.* Olomouc: Votobia, 2004. 427 s. ISBN 80-7220-195-6.

[3] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

[4] ČERMÁK, I. Sociálně kognitivní teorie morálky Alberta Bandury. In *Etika a dnešek: sborník referátů z mezinárodního semináře.* Brno: Pedagogická fakulta MU, 1996. ISBN 80-210-1332-X, s. 63-67.

[5] DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování: Vliv hodnot, osobnosti a morální identity.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. 149 s. ISBN 978-80-210-4751-8.

[6] EYRE, L., EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám.* Praha: Portál, 2000. 156 s. ISBN 80-7178-360-9.

[7] GILLIGAN, C. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů.* Praha: Portál, 2001. 191 s. ISBN 80-7178-402-8.

[8] HASS, A. *Morální inteligence: jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás.* Praha: Columbus, 1999. 152 s. ISBN 80-7249-010-9.

[9] HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje.* Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1.

[10] HILL, G. Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky. Praha: Portál, 2004. 284 s. ISBN 80-7178-641-1

[11] HRDINOVÁ, M. Etická výchova není kouzelný proutek, ale naděje. *Týdeník Kroměřížska*. 2010, 9, 7, s. 16.

[12] HUMPOLÍČEK, P. Diagnostika a terapie hrou. *Psychologie Dnes*, Praha: Portál, 2005. XI., 1, od s. 30-32, 3 s. ISSN 1212-9607.

[13] KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie.* Praha: Portál, 2004. 195 s. ISBN 80-7178-835-X.

[14] KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy.* Brno: Masarykova univerzita, 1994. 48 s. ISBN 80-210-0183-6.

[15] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Vyd. 4., Praha: Grada, 2006. 386 s. ISBN 8024712849.

[16] LANGMEIER, J., LANGMEIER, M. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie.* Praha: H a H, 1998. 132 s. ISBN 80-86180-03-4.

[17] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

[18] NEČAJEVA, V. G. *Mravní výchova dětí předškolního věku.* Praha: SPN, 1976. 214 s.

[19] PETROVSKIJ, A. *Vývojová a pedagogická psychologie.* Praha: SPN, 1977. 257 s.

[20] PIAGET, J. *The moral judgement of the child.* New York: First Free Press Paperbacks edition. 415 s. ISBN 0-684-83330-1.

[21] PIAGET, J. INHELDER, B. *Psychologie dítěte.* Vyd. 4., Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

[22] SHAFFER, D. R. *Social and personality development.* 6th ed. Belmont: Wadsworth, 2009. 622 s. ISBN 978-0-495-60038-1.

[23] SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004. 272 s. ISBN 80-7178-964-X.

[24] TYRLÍK, M. *Morální jednání.* Brno: Masarykova univerzita, 2004. 134 s. ISBN 80-210-3535-8.

[25] VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

[26] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.* Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

[27] DAWSON, Leslie M. Women and men, morality and ethics : sexual differences in moral reasoning. *Business Horizons* [online]. 1995, 7, [cit. 2010-04-11]. Dostupný z WWW: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m1038/is_n4_v38/ai_17105361/pg_6/?tag=content;col1>.

[28] FIESER, James. *Internet encyclopedia of philosophy* [online]. 2009 [cit. 2010-02-25]. Ethics. Dostupné z WWW: <http://www.iep.utm.edu/ethics/>.

[29] GERT, Bernard. *Standford encyclopedia of philosophy* [online]. 2002 [cit. 2010-02-20]. The Definition of Morality. Dostupné z WWW: <http://plato.stanford.edu/entries/morality-definition/>.

[30] GOERTZEL, Ben. *Future Current : Perspectives on Emerging Technologies* [online]. 2008 [cit. 2010-03-25]. Stages of Ethical Development in Artificial General Intelligence Systems. Dostupné z WWW: <http://www.acceleratingfuture.com/people-blog/2008/stages-of-ethical-development-in-artificial-general-intelligence-systems/>.

[31] HUFF, Chuck. Gilligan's In a Different Voice. Introduction to psychology [online]. 2000 [cit. 2010-04-05]. Dostupný z WWW: <http://www.stolaf.edu/people/huff/classes/handbook /Gilligan.html>.

[32] JERONÝM, Klimeš. *Jeronýmovo* [online]. 2009 [cit. 2010-04-08]. Mystifikace. Dostupné z WWW: <http://klimes.mysteria.cz/clanky/psychologie/mystifikace.htm>.

[33] JESENSKÁ, Elena. *Mladá žena* [online]. 2008 [cit. 2010-04-25]. Morálka mužů a morálka žen. Dostupné z WWW: <http://mladazena.maminka.cz/scripts/detail.php?id=368470>.

[34] KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010 [cit. 2010-04-10]. Kognitinvní vývoj dětí a mládeže. Dostupné z WWW: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/ 1003/kognitivni-vyvoj-deti-a-mladeze>.

[35] *Ministerstvo školství, mládežea tělovýchovy* [online]. 2009 [cit. 2010-04-15]. Opatření ministryně školství. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/ vzdelavani/opatreni-ministryne -skolstvi>.

[36] NUCCI, Larry. *Studies in social and moral development and education* [online]. 2008 [cit. 2010-04-25]. Moral Development and Moral Education: An Overview. Dostupné z WWW: <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/overview.html>.

[37] THORNDIKE, Edward Lee. Intelligence and its uses. *Harper´s magazine* [online]. 1920, 140, [cit. 2010-04-05]. Dostupný z WWW: <http://www.harpers.org/archive/1920/01/0004228>.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Přehled etap morálního vývoje …….…….21

Tabulka 2. Vývoj morálky péče dle C. Gilliganové ……...…….28

SEZNAM PŘÍLOH

P I Ilustrovaná modelová situace: Nehoda, Neopatrnost…….…....84

P II Ilustrovaná modelová situace: Krádež z nouze, Loupež…….....85

P III Ilustrovaná modelová situace: Posmívání……86

P IV Ilustrovaná modelová situace: Škodolibost-pomsta…….87

P V Ilustrovaná modelová situace: Nespravedlnost……88

P VI Ilustrovaná modelová situace: Lhaní……89

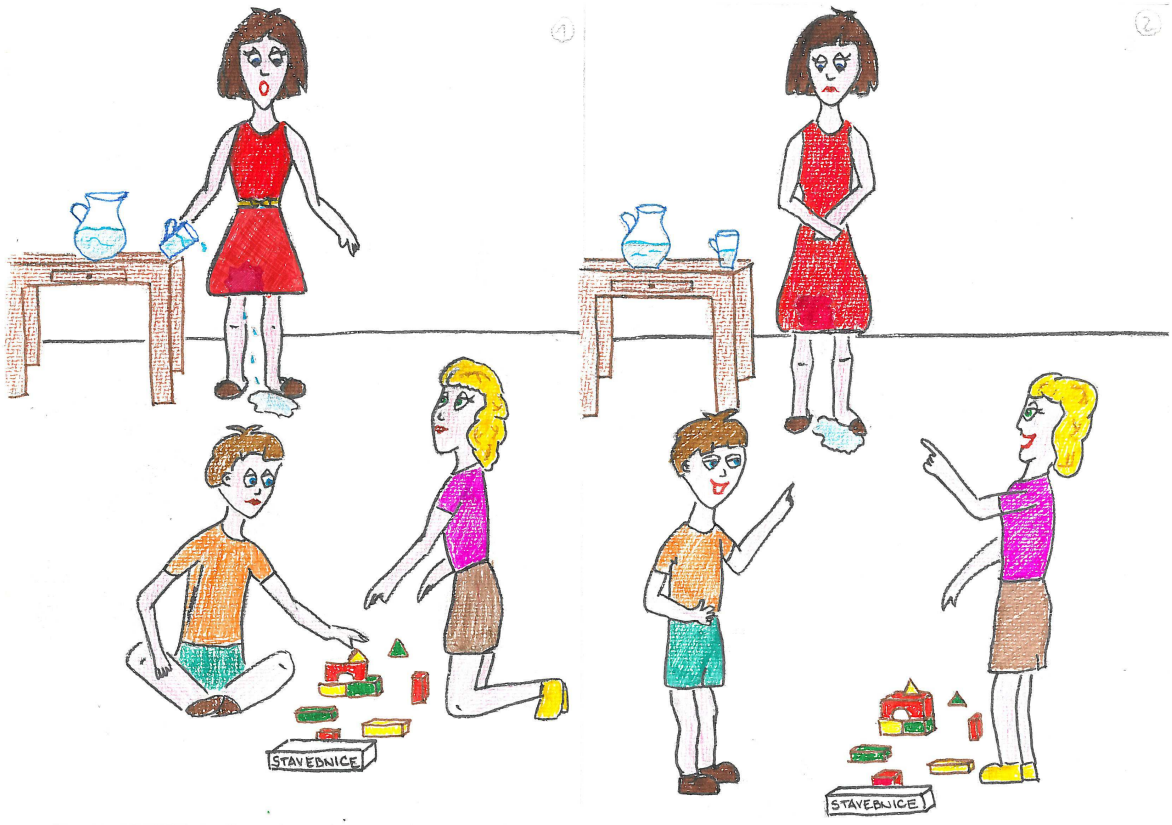
PŘÍLOHA P I: ILUSTROVANÁ MODELOVÁ SITUACE:

NEHODA, NEOPATRNOST

PŘÍLOHA P II: ILUSTROVANÁ MODELOVÁ SITUACE:

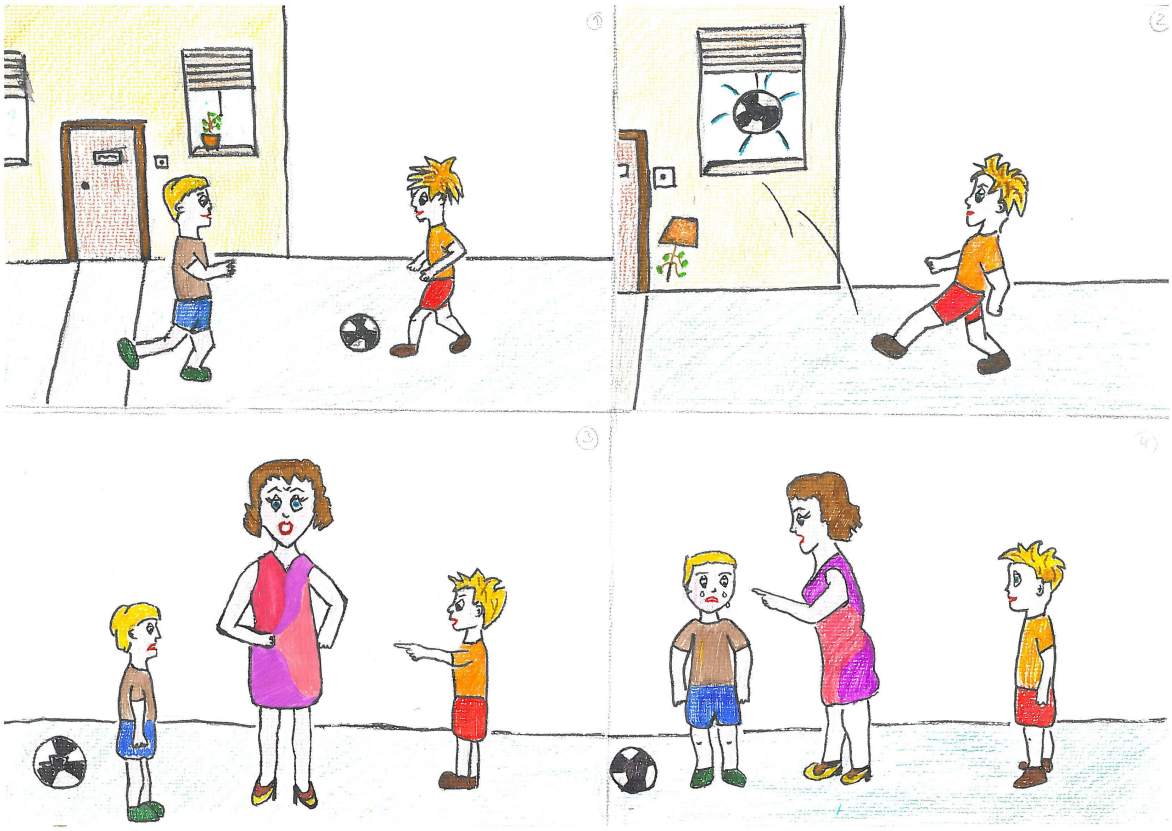
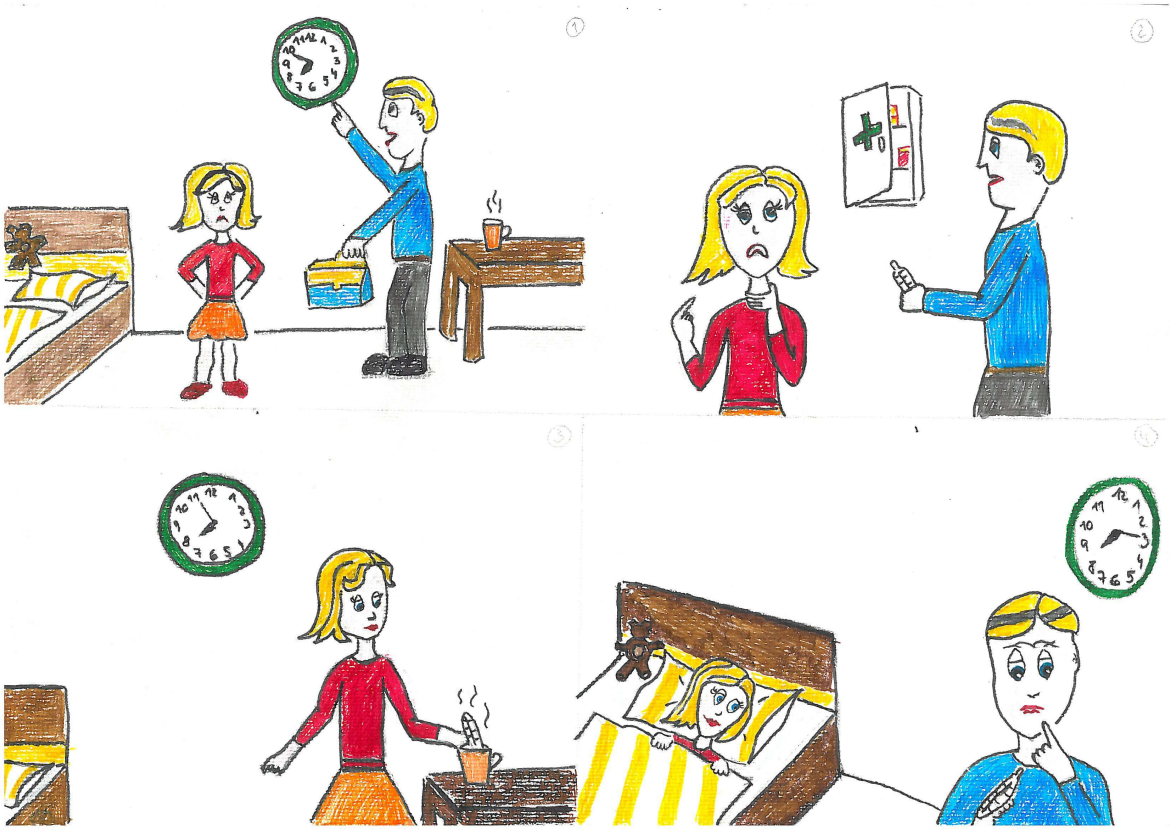
KRÁDEŽ Z NOUZE, LOUPEŽ

PŘÍLOHA P III: ILUSTROVANÁ MODELOVÁ SITUACE: POSMÍVÁNÍ



PŘÍLOHA P IV: ILUSTROVANÁ MODELOVÁ SITUACE: ŠKODOLIBOST-POMSTA

PŘÍLOHA P V: ILUSTROVANÁ MODELOVÁ SITUACE: NESPRAVEDLNOST



PŘÍLOHA P VI: ILUSTROVANÁ MODELOVÁ SITUACE: LHANÍ