

Morální rozvoj u žáků II. stupně základních škol

Bc. Renata Juříčková

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. Renata JURÍČKOVÁ**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Morální rozvoj u žáků ZŠ**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti morálního vědomí.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjištění úrovně empatie a morálního usuzování u žáků 2. st. ZŠ.

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:

HAYESOVÁ, N. Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.

HEIDBRINK, H. Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.

VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. Sociální psychologie -- Sociálna psychológia. Praha: ISV nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

WOOD, R., TOLLEY, H. Testy emoční inteligence. Brno: Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-898-8.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková**
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



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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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^{17.1.2010}.....

..........

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 nevydávalečně 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 nahlášení 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 vzdělávacímu 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). Odpirá-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

Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku morálního rozvoje žáků: konkrétně na morální usuzování a míru empatie.

Teoretická část je rozdělena na tři hlavní části. První část je zaměřena na vývojovou psychologii školního dítěte, zejména na kognitivní a emocionální vývoj. Část druhá se věnuje tématu morálního usuzování, jeho definici, dále pak pojednává různé teorie morálního usuzování podle různých autorů, jako je Piaget, Kohlberg a další. Poslední část je zaměřena na empatii, její definici, jak je prožívána, jaké jsou klíčové oblasti empatie, jak se empatie měří. Hlavním cílem praktické části je zjistit zda jsou patrné rozdíly v míře empatie u žáků II. stupně ZŠ podle úrovní morálního usuzování.

Klíčová slova: morální usuzování, empatie, vývojová psychologie, kognitivní vývoj, emocionální vývoj, Piaget, Kohlberg, klíčové oblasti empatie.

ABSTRACT

This thesis is focused on the problems of the moral development of schoolchildren and mainly on their moral judgment and empathy.

The theoretical part is splitted into three basic parts. The first part describes developmental psychology of schoolchildren with a view to their cognitive and emotional development. The second part deals with a topic of moral judgment, its definition and at last but not least discusses diverse theories of moral judgment with respect to various authors such as Piaget, Kohlberg and others. Finally, the last part is oriented on the empathy itself, its definition, feelings, furthermore what are the empathy key areas and how can be the empathy observed. Main task of the practical part was to find out if there are visible differences in the empathy of schoolchildren of the secondary school compared with their moral judgment.

Keywords: moral judgment, empathy, development psychology, cognitive development, emotional development, Piaget, Kohlberg, empathy key areas.

Motto:

„Sluch je jeden z pěti smyslů, ale naslouchání je umění.“

Frank Tyge

„Člověka nepoznáš, pokud měsíc nechodíš v jeho mokasínách.“

Indiánské přísloví

Poděkování:

Děkuji mé vedoucí práce Mgr. Karle Hrbáčkové za konzultace, za cenné rady a připomínky, které mi poskytla během tvorby této práce.

Čestné prohlášení:

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

Ve Zlíně dne 25.4.2010

.....

Bc. Renata Juříčková

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE ŠKOLNÍHO DÍTĚTE	13
1.1 STRUČNÝ ÚVOD DO PROBLEMATIKY VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE DÍTĚTE	14
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	15
1.2.1 Vývoj vnímání.....	15
1.2.2 Vývoj inteligence	16
1.3 EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ	19
1.4 PUBESCENCE	21
1.5 SOCIALIZACE ŠKOLÁKA	22
2 MORÁLNÍ USUZOVÁNÍ	24
2.1 DEFINICE MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ.....	24
2.2 MORÁLNÍ CHOVÁNÍ	24
2.3 VÝVOJ NÁZORŮ NA MORÁLKU ČLOVĚKA	25
2.4 TEORIE JEANA PIAGETA	26
2.5 MORÁLNÍ STÁDIA L. KOHLBERGA	30
2.6 DALŠÍ TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE	33
2.6.1 Bullova teorie	33
2.6.2 Selmanova koncepce	33
2.6.3 Psychologie sociálních domén Turiela a Nucciho.....	35
2.6.4 Mužská a ženská morálka	35
3 EMPATIE	37
3.1 DEFINICE POJMU EMPATIE.....	37
3.2 EMPATIE JAKO SOUČÁST PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	38
3.3 PROŽÍVÁNÍ EMPATIE	39
3.4 KLÍČOVÉ OBLASTI EMPATIE	41
3.5 DRUHY A MODELY EMPATIE	42
3.6 EMPATIE JAKO NÁSTROJ KOMUNIKACE	43
3.7 MĚŘENÍ EMPATIE.....	44
3.8 EMPATIE U DĚTÍ.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 CÍLE A METODY VÝZKUMU	48

4.1	CÍLE A HYPOTÉZY VÝZKUMU	48
4.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	50
4.3	VÝZKUMNÁ STRATEGIE	51
4.3.1	Typ výzkumu.....	51
4.3.2	Proměnné.....	51
4.3.3	Výzkumný vzorek	52
4.3.4	Použité nástroje	52
4.3.5	Konstrukce dotazníků.....	52
4.3.5.1	Konstrukce dotazníku na morální usuzování.....	53
4.3.5.2	Konstrukce dotazníku na míru empatie	54
5	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	56
5.1	SOUHRNNÉ INFORMACE O CHARAKTERU ZKOUMANÉHO VZORKU	56
5.2	PRŮMĚRNÉ VÝSLEDKY RESPONDENTŮ: ÚROVEŇ MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ A MÍRA EMPATIE	58
5.2.1	Zjištěná úroveň morálního usuzování	58
5.2.2	Zjištěná míra empatie	59
5.2.2.1	Zjištěná míra empatie v oblasti Citlivost a porozumění druhým	60
5.2.2.2	Zjištěná míra empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých... ..	61
5.2.2.3	Zjištěná míra empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých.....	62
5.2.2.4	Zjištěná míra empatie v oblasti Sociálně – politická orientace.....	63
5.3	ROZDÍLY V ÚROVNI MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ A MÍRY EMPATIE PODLE POHLAVÍ.....	64
5.3.1	Rozdíly v jednotlivých úrovních morálního usuzování podle pohlaví.....	64
5.3.2	Rozdíly v míře empatie podle pohlaví	65
5.3.2.1	Rozdíly v míře empatie v oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým podle pohlaví.....	66
5.3.2.2	Rozdíly v míře empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých podle pohlaví.....	68
5.3.2.3	Rozdíly v míře empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých podle pohlaví.....	69
5.3.2.4	Rozdíly v míře empatie v oblasti Sociálně – politická orientace podle pohlaví.....	71
5.4	ROZDÍLY V ÚROVNI MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ A MÍRY EMPATIE PODLE VĚKU	73
5.4.1	Rozdíly v jednotlivých úrovních morálního usuzování podle věku.....	73
5.4.2	Rozdíly v míře empatie podle věku.....	74
5.4.2.1	Rozdíly v míře empatie v oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým podle věku.....	76
5.4.2.2	Rozdíly v míře empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých podle věku.....	78
5.4.2.3	Rozdíly v míře empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých podle věku.....	80
5.4.2.4	Rozdíly v míře empatie v oblasti Sociálně – politická orientace podle věku.....	82

5.5	ROZDÍLY V MÍŘE EMPATIE PODLE ÚROVNÍ MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ.....	85
5.6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ	87
	ZÁVĚR	89
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	90
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	94
	SEZNAM TABULEK.....	95
	SEZNAM GRAFŮ	96
	SEZNAM PŘÍLOH.....	97

ÚVOD

Tématem této diplomové práce je Morální rozvoj u žáků II. stupně základních škol. Především se práce zaměřuje na oblast morálního usuzování a míru empatie u žáků II. stupně základních škol.

Vybrané téma jsem zvolila proto, že v poslední době se často probírá chování mladé generace, především jak je jiná od generace předešlé, jak je nevychovaná a kam spěje budoucnost lidstva. Další podnět jsem získala absolvováním praxe jako asistent pedagoga na základní škole. Zde jsem mohla dostatečně pozorovat žáky jako třídu i zhodnotit chování žáků k znevýhodněným spolužákům. Uvedené poznatky mě tedy inspirovaly k výběru tématu diplomové práce, která měla být zaměřena na žáky a jejich posuzování určité problematiky, jestli se opravdu neumí chovat a neuznávají morální normy a hodnoty, do jaké míry jsou schopni se vcítit do druhých osob či zda jsou vůbec ochotni pomoci druhým lidem.

Teoretická část je nejprve zaměřena na vývojovou psychologii žáka základní školy. Tato část popisuje kognitivní a emocionální vývoj, dále období pubescence a socializaci žáka. Druhá velká kapitola se věnuje tématu morálního usuzování. Zde je pojem morálního usuzování definován, je zde uveden vývoj názorů na morálku člověka a především se tato kapitola zabývá různými teoriemi morálního usuzování. Poslední teoretická část je zaměřena na empatii (vcítění). Zabývá se definicí, prožíváním empatie, oblastmi empatie, je zde uveden způsob měření empatie a je zmíněna kapitola empatie u dětí.

Praktická část je kvantitativního charakteru. Výzkum se opírá o dva vytvořené dotazníky. Cílem praktické části je zjistit, zda existují rozdíly v míře empatie u žáků II. stupně ZŠ podle úrovně morálního usuzování. Dílčími cíly práce jsou zjištění míry empatie a morálního usuzování podle pohlaví a věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE ŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Pro lepší orientaci v dané problematice je dobré si uvědomit určité souvislosti vývoje dítěte, které navštěvuje školu. Důležitost tohoto faktu plyne z toho, že ve školním období se utváří celá osobnost dítěte. Utváří si nové návyky, adaptuje se do nových rolí a kolektivu dalších dětí. Domnívám se, že všechny tyto skutečnosti mohou mít vliv na morální úsudek dětí a jejich míru empatie, proto jsem do této práce zařadila kapitolu z vývojové psychologie.

V kapitole se chci zaměřit na vývojovou psychologii dětí navštěvující základní školu, tj. první i druhý stupeň. Je to proto, že děti na druhém stupni ve vývoji navazují na základy, které z převážné části získaly již v průběhu školní docházky na prvním stupni. Jde o komplexnost informací, protože jinak by se mohly zdát jako neucelené.

Než se však dostanu k samostatné vývojové psychologii dítěte, stručně popíšu vymezení vývojové psychologie a její úkoly.

Podle Kurice (2000) ontogenetická psychologie, jako jedna ze základních psychologických disciplín, se zabývá kvantitativními a kvalitativními proměnami v psychickém prožívání a chování jedince v průběhu života. Výzkum je zaměřen na psychický vývoj a rozvoj osobnosti v jednotlivých vývojových fázích. Obsah výzkumů je utvářen myšlením, rozumovým, citovým a morálním rozvojem jednatelce, dále upevňováním psychické zdatnosti a odolností proti náročným situacím a zátěžím, ale i na jejich předcházení.

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují tři základní cíle vývojové (ontogenetické) psychologie:

1. Definovat vývojové změny, které jsou specifické pro jednotlivé vývojové fáze.
2. Ze stanovených změn vyvodit obecné platnosti.
3. Vytvořit teorii, z které by bylo možné odvodit platná fakta.

Po stručném úvodu do vývojové psychologie se již budu v následující části práce věnovat vývojové psychologii školního dítěte.

1.1 Stručný úvod do problematiky vývojové psychologie dítěte

Vyomezit periodizaci ontogeneze dětského věku je dosti složité. V odborné literatuře autoři hodnotí daná vývojová stádia podle různých kritérií, a z tohoto důvodu vzniká diferencovanost ve členění období. Někteří zahrnují školní věk dítěte do nejobecnějšího období nazvané mládí, které určuje periodu končící kolem dvacátého roku života, jiní ho člení na kratší vývojové úseky, různě časově vymezené (např. Langmeier do období dospívání zahrnuje i adolescenci, jiní autoři člení každou etapu zvlášť).

V mé práci se budu držet vymezení Kurice (2000), který se inspiruje Václavem Příhodou. Stanovuje **stádium školního dítěte**, které začíná nástupem dítěte do školy a končí ukončením prvního stupně školní docházky, a **stádium pubertálním** (puberta), ta začíná prepubertálními změnami v chování a končí pohlavním dozráváním. Do období školního dítěte zasahuje i počátek stádia adolescence, kdy se člověk plně zapojuje do společenského života.

Jednotlivá ontogenetická stádia jsou charakteristická určitými funkcemi a vývojovými úkoly, které má jedinec dosáhnout, aby dovršil dalšího vývojového období. Dále pak podle Čačky (2000) každé vývojové stádium je určeno jednotlivými duševními procesy (poznávacími, citovými i volními), které ovlivňují projev jednotlivce.

V dětství a prepubertě je hlavním vývojovým úkolem zvládnutí školních činností a povinností. Následuje vytváření vztahů k vrstevníkům a jiným osobám, sociální spolupráce, nezávislost na rodičích. V pubertě je důležité vyrovnání se s probíhajícími tělesnými změnami, s kterými souvisí přijetí sexuální role, rozvoj emocí a sebeuvědomování (Čačka, 1997).

Organismus v průběhu vývoje prochází dvěma fázemi, jak po fyzické tak po psychické stránce. Tyto fáze se střídají. Jde o období klidného růstu a období bouřlivé přestavby. Jako příklad klidného období růstu můžeme zmínit mladší školní věk a jako bouřlivé období lze uvést období pubertální. Tato období jsou velice individuální, a to na základě prožitých životních událostí, jsou však zákonitá (Říčan, 2007).

1.2 Kognitivní vývoj

Význam slova „kognitivní“ definuje Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) jako poznávací, též vnímající, hodnotící, vztahující se k poznávacím procesům.

Podle Neissera (In Heidbrink, 1997, s. 37) se pojmem kognice míní „*všechny procesy, pomocí níž je senzomotorický vjem převáděn, redukován, dále zpracováván, zaznamenáván, znovu vyvoláván a konečně využíván. Označuje tyto procesy i tehdy, pokud probíhají bez přítomnosti odpovídající stimulace např. v případě představ a halucinací. Termíny jako počitek, vjem, představa, pojem, vzpomínka, řešení problémů a myšlení se vedle mnoha dalších vztahují k hypotetickým stadiím či aspektům kognice*“.

Sternberg (2002) uvádí, že kognitivní psychologii zajímá lidské vnímání informací, jak se jim jedinec učí, jak si je pamatuje a jak o nich přemýšlí. Kognitivní vývoj zahrnuje kvalitativní změny v myšlení, ale i změny kvantitativní, kterými se míní znalosti a schopnosti. Mnoho psychologických odborníků si myslí, že vývojové změny jsou vyvolané interakcemi mezi procesy zrání.

Z uvedených definic lze tedy vyvodit, že kognitivní vývoj souvisí s vnímáním, pamětí, osvojováním jazyka, způsobem řešení problémů, usuzováním či rozhodováním.

V této kapitole se budu zabývat pouze vývojem vnímání a inteligencí, ostatní prvky kognitivního vývoje zmíním v následujících kapitolách.

1.2.1 Vývoj vnímání

Vnímání je vymezeno podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) jako percepce, čítí, smyslové vnímání. Člověk vnímá převážně očima, v širším významu může jít o chápání situace. Vývojově jde o základní složku orientace organismu v životním prostředí, vytváření mentálních obsahů prostřednictvím sensorických údajů. Jde o aktivní proces vytváření skutečnosti, v němž probíhá vzájemné působení vrozených činitelů a učení.

Naivní a kritický realismus

Čačka (1997) rozlišuje v období školního dítěte pojmy **naivní relativismus** a **kritický relativismus**. V naivním relativismu (do osmi let) je přijetí informací dítětem nekritic-

ké. Citové prožívání má jen minimální vliv na vnímání. Dítě si mechanisticky osvojuje názorné obrazy. Problém činí takto starým dětem vydělit jednu vlastnost z celku. Při myšlení dochází často k chybnému řešení, mají totiž jen omezené znalosti. Neumí ještě dobře rozlišit co je správné a co je nesprávné. Během prvního stupně školní docházky je důležité oddělit „já“ dítěte od „světa“, tím se zlepšuje jeho orientace a argumentační logika. Vnímání nabývá různorodý charakter. Se získáním dalších znalostí se zlepšuje i myšlení. Na konci dětství se objevuje „kritický realismus“. Získávání a uspořádání znalostí v paměti se stává více logické. Začíná se zvyšovat stížnost na nespravedlnost. V prepubertě se dovršuje úroveň myšlenkových operací.

Vliv školy na vytváření vnímání

Díky školní práci dochází ke změnám ve vnímání žáka, které se mění na organizovaně - řízený proces. Žák lépe rozebírá skutečnost, při které ještě v některých situacích potřebuje pro vyvození závěru pomoc. Ke konci mladšího školního věku dítě začíná vnímat předměty z více úhlů a upouští tak ze závěrů, které byly dříve zaměřeny jednostranně. Dokáže vnímat obecněji a plněji, tj. zobecňovat informace (Kuric, 2000).

Děti ve starším školním věku se na rozdíl od dětí mladšího školního věku opírají o zákony logiky a respektují své poznané reality, umí již uvažovat hypoteticky a abstraktně (Vágnerová, 2001).

1.2.2 Vývoj inteligence

Piaget (1999, s. 23) definuje inteligenci „*jako stav rovnováhy, k němuž směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací, dále také všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím*“. Ze zmíněné definice by se dalo tedy říci, že inteligence souvisí s přizpůsobováním se a interakcí mezi prostředím a jedincem.

Kuric (2000) uvádí dvě základní fáze myšlení podle Petrovského:

1. Myšlení spojené s prvními dvěma lety školní docházky se kryje s myšlením předškoláka, který ovládá konkrétně – pojmové myšlení (učivo je zaměřeno na konkrétní předměty nebo jejich přímé náhrady).

2. V druhé fázi, která nastupuje ve třetí třídě, si vytváří žák schopnost vyvozovat závěry z konkrétního.

Podle Piageta (1999) myšlení je u dětí nejprve opakováno, záleží na poměru soustav daných složek času. Později se myšlení rozvíjí na prostor a je pohyblivé v čase, nakonec si osvojí strukturaci samotných operací. Vývoj tohoto myšlení, které následuje po období vývoje senzomotorické inteligence¹, vystihl ve čtyřech obdobích:

1. **Vývoj symbolického a předpojmového myšlení** (trvá asi do 4 let), souvisí s nástupem řeči,
2. **Názorné myšlení** (od 4 do 7-8 let) – postupným rozčlánkováním se dojde k začátkům operace.
3. **Konkrétní operace** (od 7-8 do 11-12 let) – jde o operační myšlení pomocí předmětů, s kterými se dá manipulovat a lze si je názorně představit.
4. **Myšlení formální** (od 11-12 let až adolescence) – jedná se o vyspělou reflexivní inteligenci.

S vývojem myšlení souvisí i vývoj řeči, která se v průběhu školní docházky vylepšuje. S její pomocí získává myšlení vyšší logickou úroveň (Kuric, 2000).

Myšlení mladšího školního dítěte

Předškolní dítě umí řešit některé problémy jen v mysli, ale je schopno si je představit. Na začátku školní docházky je dítě schopno přemýšlet na základě logických operací, tj. pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez závislosti na dřívější viděné podobě. Logické uvažování je zaměřeno však stále na konkrétní věci a jevy, které si umí představit. Teprve na počátku dospívání (okolo 11 let) je dítě schopno uvažovat formálně, bez konkrétní představy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

¹ Senzomotorická inteligence je inteligence, která je předpokladem myšlení, pracuje pouze se skutečností prostřednictvím vjemů a praktických činností (Hartl, Hartlová, 2000, s. 235).

Čačka (1997) shrnuje nejnápadnější změny psychiky ve školním období. Dítě se více orientuje v subjekt – objektových vztazích, které jsou zaměřené na věcnost reality, analytičtější vnímání a paměť se mění z mechanistické na logickou. Pojmy, které dříve dítě nebylo schopno určit, na konci vývojového období školního dítěte jsou určitější a logičtěji uspořádané, zvyšuje se flexibilita myšlenkových operací. Dále je tlumena spontánnost emočních prožitků a expresivita. Myšlení je pořád na úrovni konkrétních operací, prohlubuje se porozumění pojmům a znalosti některých kauzálních vztahů. U vyspělejších jedinců se na konci dětství objevuje zájem o vnitřní svět, uvědoměleji chápou a užívají symboly. Orientují se tak lépe ve společenských jevech a vztazích.

Sternberg (2002) popisuje, že děti zdokonalují a stále více používají metapaměťové a další druhy metakognitivních schopností, které zahrnují porozumění kognitivním procesům a jejich řízení. Jde především o sledování a úpravu vlastních kognitivních procesů v době, kdy řeší kognitivní úlohy. Uvádí, že John Flavell a H. M. Wellman došli k závěru, že rozdíl mezi pamětí mladších a starších dětí není v základních mechanismech, ale v naučených postupech, jako je opakování si informací.

Myšlení v období dospívání

Intelligenční vývoj se zlepšuje z kvantitativního hlediska díky zvyšujícímu se počtu vyřešených problémů, mění se však kompletní způsob myšlení, tj. kvalita myšlení. V pubescenci dospívající mají vyšší úroveň logického myšlení. Jde o systém formálních operací, konkrétní operace samy berou znovu za objekt další operace (vyvozují se soudy o soudech). Fáze formálních operací neprobíhá bez přípravy a u všech jedinců stejně. Jedině některé situace řeší formálně, ale jiné stále řeší na základě konkrétního obsahu (Piaget, Inhelderová, 2001).

Způsob myšlení na základě formálních operací ovlivňuje postoj dospívajícího ke světu. Dospívající jedinec srovnává vzniklé poměry ve společnosti s tím, co by mohlo či mělo být. Děti jsou s těmito poměry často nespokojeni až zklamáni, zaměřují se tak na přílišnou kritičnost a propadají pesimismu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Morální vývoj

V předškolním věku se začínala rozvíjet sociální kontrola a hodnotová orientace. Během školní docházky se tento vývoj prohlubuje, jedinec se řídí zvnitřněnými sociálními normami, tj. kontroluje sociální chování (určuje, co se smí a co se nesmí) a základní hodnoty. Stabilizují se sociální normy morálního jednání. S tvorbou logického myšlení a s rozvojem časového vnímání je schopen chápat jednotlivé věci a jevy jako hodnotné cíle vlastního jednání. Abstraktní hodnoty se u dítěte budují později, kdy si začíná hierarchicky utvářet systém hodnot. Vývoj morálního vědomí a jednání souvisí s celkovým vývojem jedince, zejména na tom, jak umí řadit věci, tj. na kognitivním vývoji, viz. teorie Piageta (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.3 Emocionální vývoj

Emocionalita, vychází z důležitých vlastností osobnosti, má vliv na prožívané emoce, tj. citlivost, intenzitu jejího prožívání či její trvání v čase a doznívání. Dále pak častost, stálost emocí a přiměřenost reakcí odpovídající určité situaci. Určuje i vnější projev emocí, sílu výrazu, ale i sklon k radosti, strachu a hněvu (Nakonečný, 1997).

Dětské emoce jsou odlišné od emocí lidí dospělých v mnoha znacích. Vyznačují se výraznými charakteristikami. Mezi nejvýznamnější patří:

1. city jsou **krátkodobé**, rychle odeznívají
2. city jsou **labilní**, snadno se mění, nálada dítěte je rozkolísaná
3. city jsou **výrazově velmi silné**, ale současně i povrchní
4. city jsou velmi **expresivní**, výrazově nepotlačitelné (Nakonečný, 2000).

Ve fázi dětství a prepuberty se specificky rozvíjí obrazově - emotivní funkce. Patří sem sebeuvědomování, citové prožívání a volní procesy. Dětská sebereflexe prochází třemi následujícími stádii:

1. **stádium sugesce** - závislost na názorech autorit
2. **situační stádium** – orientace na vnější věci a jevy, než na vlastní nitro

3. **akční stádium** (období prepuberty) – počátek všímání si vlastních duševních činností a osobních vlastností (Čačka, 1997).

Vliv školního prostředí na utváření emocí

Ve školním prostředí se dítě učí lepšímu porozumění novým názorům, přáním jiných osob, potřebám druhých lidí. Stanovují se jeho schopnosti k sociálnímu porozumění. V souvislosti s tím, se zvyšuje i schopnost volního sebeřízení či seberegulace. Schopnost seberegulace je důsledkem toho, že dítě dokáže lépe porozumět svým vlastním pocitům v jistých situacích a je schopno brát tak i ohled na očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

City žáka časem mění charakter z afektivity, rozrůžňují se a jedinec je tak lépe může vědomě kontrolovat. Mezi osmým a desátým rokem se city ustalují. Koncem školního období umí dítě dokonale skrývat nežádoucí projevy citů, i když je ve svém nitru prožívá velmi intenzivně (Kuric, 2000).

Emoční regulaci částečně může pomoci, že se afektivní výbuchy setkají s negativním hodnocením druhých lidí, u dítěte se pak druhotně objevuje až nespokojenost s vlastní osobou (Čačka, 1997).

U dětí tohoto věku přetrvávají city, jako jsou strach, hněv a žárlivost. Podoba strachu se mění. Přestává se bát předmětů, jevů a vymyšlených bytostí. Strach se zaměřuje spíše na reálně prožívané situace (strach z trestu apod.). Zmírňuje se i intenzita a afektivita při hněvu. Přímá agrese je zastoupena slovním projevem namířeným proti objektu (přezdívký, posměšky, urážky) (Čačka, 2000).

V oblasti chování se začínají více uplatňovat city etické, intelektuální, estetické, morálně politické a další. Zvyšuje se význam důležitosti vlastní osoby, který může ovlivnit motivaci k vyšším školním výkonům (Kuric, 2000).

Podle Říčana (2004) je školák většinou družný, extrovertní, orientuje se navenek. Převažují u něj kladné city, radostnost a bezstarostnost, emotivní projev je spíše povrchní, mělký. Není ještě věrným kamarádem. Výjimky se objevují po desátém roce, kdy se začínají navazovat přátelské vztahy na základě povahových rysů druhých osob.

1.4 Pubescence

Pubescence je období, v kterém probíhá řada biologických změn. Objevují se první známky pohlavního zrání, ke konci období jedinec dovršuje pohlavní zralost. Současně s fyzickými změnami dochází i k řadě psychických změn. Objevují se nové pudové tendence a hledají se způsoby jak tyto pudy uspokojit a kontrolovat, následkem toho může vzniknout emoční labilita (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Z hlediska tělesného vývoje nastává v uvedeném období tzv. druhá tvarová přeměna organismu: urychluje se růst, dochází k pohlavní diferenciaci, specifikuje se mužský a ženský tělesný vzhled (Kuric, 2000).

Langmeier a Krejčířová (2006) ohraničují pubescenci zhruba do období od 11 do 15 let a dělí ji do dvou fází.

1. **fáze prepuberty** (první pubertální fáze) – začíná prvními známkami pohlavního dospívání, objevují se první projevy sekundárních pohlavních znaků a urychluje se růst. Končí nástupem menarche² u dívek (zhruba od 11 do 13 let), u chlapců první noční polucí³ (asi o 1-2 roky později než u dívek).
2. **fáze vlastní puberty** (druhá pubertální fáze) – nastupuje ukončením prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. První menstruace nemusí být často pravidelná. Pravidelnost ovulačního cyklu a možnost oplodnění nastupuje až za nějaký čas po první menstruaci (za 1-2 roky). I reprodukční schopnost chlapci dosahují o něco později to až po dokončení vývoje hlavních sekundárně pohlavních znaků. Fáze vlastní puberty lze tedy zařadit do období mezi 13. – 15. rokem.

² Menarche – první menstruační krvácení v životě ženy (Hugo, Vokurka, 2000).

³ Poluce – bezděčný, obvykle noční výron semen, mnohdy spojený s erotickým snem (Hugo, Vokurka, 2000).

Duševní prožívání dospívajícího jedince

V duševní oblasti dospívajícího jedince je značná rozkolísanost a nevyrovnanost. Dospívající jsou často přecitlivělí. Období prepuberty se označuje jako tzv. období druhého vzdoru. Dospívající přeceňuje vlastní síly a názory a postoj k sociálnímu okolí je prchlivý, vzdorovitý, jedinec odmítá poslušnost, zvyšuje se emotivnost. Tyto negativní a kritické projevy dospívajících jsou zákonité a mají však i svůj pozitivní význam. Pomáhají jim vyrovnat se s různými problémy. Vyřešením těchto problémů se jedinec posouvá v utváření osobnosti na vyšší úroveň. Pubescent hodnotí své dosavadní názory a postoje a staví se k nim kriticky. Při rozporech a nesrovnalostech v jednání dospělých reagují odsouzením a pohoršením. Prepuberta se může jevit jako negativní fáze vůči okolí, ale má veliký význam pro utváření vlastní osobnosti pubescenta, ten se tak lépe umí vyrovnat se vzniklou realitou vlastního „já“, s morálními a sociálními situacemi (Kuric, 2000).

Sebehodnocení na počátku dospívání je u jedinců nízké, kolem patnáctého či šestnáctého roku pozvolna opět narůstá. Dítě se posuzuje na základě reakcí druhých na ně samé a podle toho, jak si myslí, že ho druzí vidí. Takový způsob hodnocení je založený na kognitivní zralosti a rozvíjí se s nástupem formálních operací. Kritický pohled na sebe je důležitý pro ujasnění si vlastních osobnostních charakteristik i vytvoření své vlastní budoucí společenské role. Je však i příčinou řady osobních těžkostí a krizí, které vedou k neustálému ujišťování se dospívajících o své hodnotě (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Období pubescence je obvykle etapou, kdy řada jedinců zažívá první lásku. Ta bývá převážně platonická, je často náhlá, ale intenzivně prožívána (Říčan, 2007).

1.5 Socializace školáka

Ve školním dětství se sociální chování dítěte rozvíjí různými směry. K rodinným vztahům, které nadále přetrvávají, ale mění se, přibývají vztahy nové a to mezi učitelem a dítětem a vztahy mezi vrstevníky. Vztahy mezi vrstevníky hrají v tomto období významnou roli. Dítě navazuje sociální vztahy nejen ve škole ale i mimo ni. U svých přátel si v tomto věku cení hlavně to, že mají společné zájmy, že se dobře učí a jsou upřímní (Kuric, 2000).

V oblasti sociálního učení lze diferencovat dvě složky (Vágnerová, 2001):

1. **Proces postupné orientace** jedince v sociálním prostředí. Z ní plyne rozvoj sociálního postavení a zkušenosti.
2. **Proces postupné adaptace**, kdy se vlivem zkušeností začínají rozvíjet různé varianty chování, díky nimž se jedinec přizpůsobuje prostředí.

V období mladšího školního věku existují rozdíly mezi pohlavími ve způsobu vytváření sociálního cítění a chování. Přátelství mezi chlapci a děvčaty je v tomto věku ojedinělé. Velký socializační význam má na formování různých stránek osobnosti žáka cílevědomé a systematické usměrňování ze strany rodičů a učitelů (Kuric, 2000).

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) skupina dětí podněcuje u dítěte četnější a rozlišenější interakci. Děti jsou si bližší svými podobnými vlastnostmi, zájmy i postavením ve společnosti. V dětské skupině se dítě učí jednotlivým sociálním reakcím, mezi něž patří pomoc slabším jedincům, spolupráci, ale i soutěživosti a soupeření, aby lépe obstály v budoucím životě dospělých.

Začátek školní docházky je spojen s nahodilým výběrem kamarádů. V devíti letech si vybírají přátele na základě vlastností. Nejprve chtějí mít hodně kamarádů, chtějí mít někoho v záloze, v případě, že některý nebude mít čas. Ke změně dochází na počátku dospívání. Dospívající má kamarádů méně, ale vztahy jsou hlubší. Tyto vybudované vztahy jim pomáhají překonávat těžkosti, které prožívají, ale učí je také chápat city druhého i své vlastní, a pomáhají jim s děláním kompromisů. Přípravují je na pozdější důvěrné vztahy (Čačka, 1997).

Vrstevnické vztahy usnadňují dětem proces emancipace od rodiny a také jim pomáhají získat nezávislost, která je připravuje na život mezi dospělými lidmi (Říčan, 2004).

Vrstevnické vztahy mezi jedinci opačného pohlaví později v pubescenci, pokud jsou správně vzájemně zaměřeny, mají pozitivní vliv na formování osobnosti dospívajících (Kuric, 2000).

2 MORÁLNÍ USUZOVÁNÍ

V druhé kapitole se chci zaměřit na termín morální usuzování. Tento termín je spojen zejména se dvěma jmény a to Jeanem Piagetem a Lawrenceem Kohlbergem, kteří se zabývali morálními stádii, které jedinec dosahuje v určitém věku.

Než začnu popisovat jednotlivé teorie těchto autorů, chtěla bych zkusit vymezit samotný pojem morální usuzování a nastínit vývoj názorů na morálku člověka.

2.1 Definice morálního usuzování

Psychologický slovník vymezuje pojem **morálka** jako soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla, řídících chování a jednání lidí dané společnosti. Mravní kodex lze chápat jako vnitřní víru či přesvědčení nebo jako vnitřní principy vyžadované společností. Význam slova **usuzování** je popsán v psychologickém slovníku jako způsob využívání logicky správných myšlenkových operací, které umožňují utváření předpokladů, jejich ověřování a nové poznávání: psychologický pohled nezdůrazňuje výsledek, ale spíše průběh usuzování, které má vždy vztah k vlastní osobě, proto může být do jisté míry intuitivní, osobní i konkrétní (Hartl, Hartlová, 2000).

Morální usuzování lze tedy definovat jako způsob využívání logicky správných myšlenkových operací, které umožňují utvářet předpoklady na základě principů dobra a zla nebo chování či jednání lidí dané společnosti.

2.2 Morální chování

Podle Čápa a Mareše (2001) chování hodnocené společností jako morální, obsahuje jednání a vyjádření vztahů k jednotlivým osobám, skupinám, společnosti, popřípadě k zvířatům, přírodě, životnímu prostředí, popřípadě věcem, které mají sloužit druhým lidem či celé společnosti. Morálně problémové situace jsou výsledkem vzniku při konfliktu dvou protichůdných požadavků. V morálním vývoji není podstatné pouze pochopení spravedlnosti či dalších principů, ale důležitý je vztah k druhým lidem, spolupráce, vzájemnost, spoluprožívání, soucítění, péče a pomoc. K pochopení principu a vnitřního přesvědčení

dojde při kontaktu s osobami a skupinami v prostředí, kulturou, vnějším světem. Důležitý je zde vztah mezi morálním názorem a jednáním. Vyšší stadium morálního názoru a uvažování není zákonitostí, že se jím musí jedinec řídit při svém jednání. V určitých případech může být na nižší úrovni než názor jedince, v jiném případě může osoba předstírat vyšší stadium morálky. Během celého období života, převážně v dětství a mládí, si jedinec postupně osvojuje morálně důležité postoje. Tyto postoje jsou vytvořeny postupnou interakcí jedince se společenským prostředím. Postoje pak mají souvislost s napodobováním, identifikací a dalšími formami sociálního učení. Zde se zahrnuje i vyrovnávání se s životními událostmi a zvládáním zátěžových situací. V této souvislosti se rozlišují dvě hlavní stádia ve vývoji morálních postojů:

1. **Vznik elementárních forem morálních a příbuzných postojů.** Objevuje se v období dětství a na počátku puberty, dítě si osvojuje každodenně názory a jednotlivá hodnocení chování a jednání osob či skupin. Významnou úlohu zde plní rodina, pak škola, vrstevníci, pohádky atd.
2. **Vytváření volby mezi rozličnými názory a hodnotami,** vzniká odpor proti některým oficiálním názorům a hodnotám, dochází k vyrovnávání s kritickými událostmi a problémy vzniklé ve společnosti. Jde o období puberty a adolescence. Do vývoje názorů a hodnot více zasahuje širší společenské prostředí (Čáp, Mareš, 2001).

2.3 Vývoj názorů na morálku člověka

Za příčinu rozvoje etiky, morálky a práva je považována genetická individualita a z ní pramenící altruismus. Morální problémy stanovuje jako důsledek střetu zájmů, které vyplývají z našich genetických odlišností, které jsou závislé na příbuznosti mezi jednotlivci a ovlivňuje tak altruistické jednání. Psychologické poznatky o morálce se nemusí vztahovat k biologickému původu. Důležitou otázkou morálky určuje vztah mezi dobrem a zlem. Tento vztah zajímal lidstvo již ode dávna, převážně se jimi zabývali filozofové, ale i každý člověk. V morálním chápání můžeme tedy rozlišit dva proudy týkající se morálky, a to:

1. *filozofický*, který se zabývá především morální povinností, tj. jak by lidé měli jednat

2. *psychologický*, který se zaměřuje především na morální bytí, tedy jak a proč lidé jednají tak, jak jednají (Heidbrink, 1997).

V následujícím textu se budu zabývat psychologickým pojetím morálky, která souvisí s mým tématem práce. Psychologické pojetí morálky dnešní doby souvisí s intelektuálním vývojem moderního věku. Kurtiness & Gewirtz (In Dvořáková, 2007) ve svém historickém přehledu uvádí, že v Antice byl rozum brán jako východisko k nalezení určitého poznání, což se v morální oblasti dotýkalo výskytu morálních norem. Středověká morálka byla spojována s vírou v Boha. I středověké období se opíralo o objektivní morální normy. V období renesance a novověku nastupoval rozvoj poznání. Rozum a víra byly nahrazeny vědou, která odmítala objektivní poznání a pravdu vnímala jako něco relativního.

Během první poloviny 20. století se držel každý směr svého psychologického paradigma, která se lišila mechanismem morálního vývoje. Společně však sdílely relativistické chápání morálních norem (př. psychoanalýza a behaviorismus). Obě tyto paradigmaty spojuje morální relativismus, kdy morální normy jsou společensky a kulturně determinovány. Důsledek relativismu je neexistence racionální či absolutní normy, která není závislá na kultuře, ale člověk se na ni může odvolat v rámci platných morálních norem nebo která může umožnit sdělení, zda normy jedné kultury jsou lepší než normy kultury jiné (Emler, In Dvořáková, 2007). Opakem relativismu je konstruktivismus, který se zabývá povahou poznávání a určuje předpoklad, že vývoj morálního usuzování závisí na přirozeném vývoji myšlení a ne na kulturním a sociálním prostředí člověka. Na základě konstruktivismu mohou děti aktivně uvažovat o morálních problémech nebo morálních normách a jsou schopny si utvářet vlastní úsudky, které nejsou závislé na již vytvořených normách společnosti, ve které žijí (Dvořáková, 2007).

2.4 Teorie Jeana Piageta

Jean Piaget (1896 - 1980) byl švýcarský biolog a psycholog, tvůrce genetické epistemologie, patří mezi nejuznávanější myslitele 20. století. Proslavil se zejména výzkumem periodizace kognitivního vývoje. Piagetova teorie je tedy teorií kognitivní, tj. teorie týkající se poznání. Podle Heidbrinka (1997) ve své teorii vymezil pojem asimilace a ako-

modace. Asimilací se rozumí přizpůsobení se okolí organismu, akomodace je proces opačný, organismus se přizpůsobuje podmínkám prostředí. Pod pojmem asimilace si Piaget vybavoval sjednocení nových informací v existujících strukturách (kvantitativní nárůst informací) a pod pojmem akomodace rozuměl změnu kognitivní struktury následkem vzniku nových informací (kvalitativní změna struktury). Mezi akomodací a asimilací musí být vytvořena rovnováha.

Piagetova práce o vývoji morálky je založena na dotazování se dětí jak chápou pravidla hry v kuličky. Rozlišil tak 4 stádia užívání pravidel (Heidbrink, 1997):

1. **motorické a individuální stádium** (do 3 let) – dítě si hraje podle vlastního přání a motorických zvyklostí
2. **egocentrické stádium** (2-6 let) - dítě se snaží napodobovat pravidla hry, ale ve skutečnosti si i při hře s ostatními hraje pořád samo
3. **začínající spolupráce** (7-10 let) - každý hráč se snaží vyhrát nad svými spoluhráči. Důležitost je kladena na kontrolu a sjednocení pravidel hry
4. **kodifikování pravidel** (od 11 let) - jednotlivé části hry jsou přesně řízeny, pravidla jsou známa v celé platnosti

Ve své práci morálního úsudku vycházel Piaget již z Baldwina, který ukázal, že dítěti od určité doby nestačí bezprostředně napodobovat „já rodiče“ a musí si tak vytvořit své vlastní „ideální já“, které je zdrojem tlaku povinnosti a svědomí. Piaget a Indhelderová (2001) uvádí čtyři body, které se podílejí na vývoji „ideálního já“ dítěte:

1. **Zrod povinnosti** - zde vychází z Boveta, který tento proces popsal a stanovil dvě podmínky, které jsou na něj vázány:
 - a) *příkazy z vnějšku* – platí neomezeně,
 - b) *přijetí příkazů* – důraz je kladen mezi tím kdo příkaz dává a toho, kdo ho přijímá. Dítě by mělo chovat k této osobě úctu a respekt, mělo by mezi nimi panovat postavení podřízeného vůči nadřízenému.

Piaget nazývá Boveťův respekt jako **jednostranný**, který je zdrojem pocitu povinnosti. Kromě jednostranného respektu rozlišuje respekt **vzájemný**, který je založen na vzájemném kladném hodnocení. Jednostranný respekt je u menších dětí vyjádřen morálkou poslušnosti znázorněnou heteronomií, která po-

stupem času je potlačena nastupující autonomii, jež je charakteristická pro vzájemný respekt.

2. **Heteronomie** – objevuje se v afektivních reakcích a v strukturách morálního úsudku u sedmi až osmiletých dětí.

Příkaz je nejprve podmíněn fyzickou přítomností toho, kdo jej udělil. Během jeho nepřítomnosti ztrácí vyřčený příkaz svůj význam. Jeho porušení však vyvolá pocit selhání, který je ovšem jen přechodný. Časem nabývá příkaz na vážnosti a jedinec se začíná identifikovat s autoritou. Vzniklé podřízení nemusí však být úplné. Ideje autority se v mnoha způsobech různí ve významu a vzniká tak směs náklonnosti a nepřátelství, sympatie a agresivity, závidění atd. Vzniklé pocity viny bývají spojovány spíše s růzností významu než jen s působením příkazů a počátečního respektu.

3. **Morální realismus** – Heteronomie utváří systematickou strukturu morálního usuzování. Vztahuje se k poznávacím mechanismům a k procesu socializace. Za závazné považuje povinnosti a hodnoty, které určuje zákon, nemají však nic společného s jedincovými záměry nebo vztahy.

„Morální realismus vede v oblasti hodnocení odpovědnosti k formě práva a morálky, která se nazývá objektivní zodpovědnost. Čin je hodnocen z hlediska stupně jeho skutkové podstaty“ (Piaget, Inhelderová, 2001, s. 112).

4. **Autonomie** – je považována za výsledek pokroku sociální spolupráce mezi dětmi. Vzniklé pokroky daných operací, které jsou následkem chápání morálních vztahů založených na vzájemné úctě, vedou k vyjádření určité dávky autonomie. Důležité jsou zde dvě skutečnosti:

- a) Děti mladší osmi let při hře přejímají hotová pravidla od starších dětí a považují je za závazná. Starší děti si naopak pravidla cení jako výsledku dohody mezi ostatními dětmi. Mohou být změněna, pokud se změnou souhlasí všichni ostatní.
- b) Za hlavní výsledek vzájemného respektu se považuje cit pro spravedlnost, který děti získávají na základě osvojení od rodičů. Spravedlnost nabývá vrcholu okolo sedmého až osmého roku, je nadřazena poslušnosti a stává se ústřední normou.

Vacek (2008) uvádí, že v období heteronomní morálky (podle Piageta ve věku od šesti do deseti až jedenácti let) chápání pravidel dětmi je vykládáno doslovně a chování je posuzováno na základě přesného znění předpisu, kdy nejsou připouštěny žádné změny. Období je charakterizováno tzv. kognitivním egocentrismem, který Vacek (2008, s. 11) vysvětluje tak, že „...*nezralý organismus nemá ještě rozvinuty způsoby vnímání a hodnocení vnější reality, které by mu dovolily vyčlenit události, lidi a ideje. Vnější zaměřuje za vnitřní – a naopak*“.

Mezi heteronomní a autonomní morálkou existuje podle Piageta mezistádium, v němž dítě není vázáno pouze na autoritu, ale i na pravidla, která jsou obecně platná (Hedbrink, 1997).

K zjišťování převážně heteronomního stádia morálního vývoje využíval Piaget mikropříběhy, v kterých se aktéři lišili způsobem jednání od stanovených pravidel a z neobratnosti něco rozbili nebo poškodili či se dopustili krádeže nebo lži (Vacek, 2008).

Lickon (In Hedbrink, 1997) potvrdil domněnky, že morální usuzování se utváří v závislosti na věku a zkušenosti, stejně jako na sociálním a kulturním prostředí.

Vztah dítěte k trestům

Piaget se zabýval kromě morálního usuzování dětí i jejich postojem k trestům. Stanovil, že pokud má dítě mladšího věku možnost výběru z několika alternativ trestů, volí trest, který nejvíce bolí, i když nikterak nemusí souviset s prohřeškem. Starší děti (8-12 let) volí možnost, že viník odčiní trest tak, že za své jednání či opomenutí bude trpět materiálními ztrátami nebo že udělá něco, aby svůj prohřešek napravil (např. nahradit vzniklou škodu). V této souvislosti se Piaget zabýval tzv. skupinovou odpovědností a skupinovými tresty. Rozepsal tři situace, které volí dospělí v případě skupinových trestů:

1. nesnaží se najít viníka, ale trestají celou skupinu
2. autorita se snaží najít viníka, skupina ho zná, ale nechce sdělit, kdo to je
3. autorita se snaží viníka odhalit, skupina ale viníka nezná (Vacek, 2008).

2.5 Morální stádia L. Kohlberga

Lawrence Kohlberg byl žákem Jeana Piageta. Zabýval se Piagetovou teorií morálního vývoje a dále ji rozpracoval. Zabýval se důvody, které vedou lidi k stanovení spravedlivosti nebo nespravedlivosti. Vymezil tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. Vývoj stádií probíhá od prvního, nejnižšího stádia, k šestému, které je nejvyšší. Kohlberg předpokládal, že lidské myšlení prochází několika odlišnými fázemi tak, jak se jedinec utváří po psychické stránce. Následkem tohoto procesu se vyvíjí i morálně (Vacek, 2008).

Kohlberg vycházel při stanovení úrovní vývoje morálního usuzování na základě svého výzkumu. Stádia vyhodnotil na základě získaných odpovědí od zkoumaných chlapců, kteří odpovídali na morální dilemata. Jednotlivé stupně morálního vývoje jsou přiřazeny ke třem rovinám, které jsou označeny jako předkonvenční, konvenční a postkonvenční. Rozdíly mezi stupni morálního usuzování nejsou vytvořeny na základě rostoucího vědomí morálních norem, ale rozhodující vliv je dán kvalitativně odlišnými způsoby uvažování o daných morálních problémech. Jednotlivými stupni se prochází postupně a ve stejném pořadí. Každý stupeň je následkem stupně předcházejícího, který se stává základnou pro stupeň následující. Vývoj každého jedince trvá různě dlouhou dobu, na některém stupni se může zastavit (Heidbrink, 1997).

Gailbraith a Jones (In Vacek, 2008) podávají v souhrnu základních charakteristik Kohlbergovy koncepce zjištění, že kromě individuálních rozdílů v rychlosti morálního vývoje existují rozdíly i v dosažené úrovni. Přestože děti a dospívající procházejí stádii různou rychlostí, ve školním věku zpravidla projdou předkonvenční úrovní, dospívající obvykle dosáhnou konvenční úrovně a dospělí většinou mají namířeno k postkonvenčnímu stádiu morálního usuzování. Dále určují, že úrovně páté a šesté dosáhne méně než 20% dospělých jedinců. Čtvrté stadium bývá u dospělé populace nejobvyklejším stadiem, dospělí však mohou uvažovat i na nižších úrovních morálního vývoje. Úroveň morálního usuzování je ve vztahu s určitou úrovní chování. Morální vývoj může působit pozitivně i na chování ve škole. Kohlberg a jeho kolegové potvrdili, že pokud se žáci a studenti pravidelně zúčastňují diskuzí o morálních dilematech, začínají přemýšlet na úrovni vyšších stádií morálního vývoje.

Podobně jako Piaget i Kohlberg ke zkoumání úrovně morálního rozvoje používal metodu rozhovoru. Morální situaci (dilema) nejprve pozoroval, poté kladl zkoumanému

jedinci otázky. Dotazováním se snažil zjistit důvody, které dotazovaného jedince vedly k určitému způsobu řešení dané situace a podle tohoto stanovil později úroveň morálního usuzování. Rozpracoval sadu příběhů, v nichž osoby řeší situační morální dilemata. Nejznámější je Heiznovo dilema. U dilemat není podstatné, zda někdo je pro či proti danému chování aktéra dilematu, ale důležitý je způsob jak své pro a proti jedinec zdůvodní (Vacek, 2008).

Souvislost Kohlbergovy a Piagetovy teorie je znát v tom, že v Kohlbergově teorii popisují jednotlivé stupně morálně asimilační schémata, tj. způsoby, jak jedinec vnímá morální problémy a pokouší se je řešit. Současně s tím stupně definují směr akomodace, protože vždy přechází na nejbližší vyšší stupeň v celém systému (Heidbrink, 1997).

- I. PŘEDKONVENČNÍ ÚROVEŇ – Morální hodnocení je založeno na vnějších událostech, špatném jednání nebo na potřebách. Nesouvisí však s osobami či normami.

Stadium 1: *Orientace na trest a poslušnost*. Dobré nebo špatné jednání je závislé na hmotných důsledcích, nikoli na sociálním významu. Vyhnout se trestu a nekritické podřízení se moci jsou platnými hodnotami. Nesouvisí s hlubším morálním uspořádáním, založeném na trestu či autoritě.

Stadium 2: *Instrumentálně – relativistická orientace*. Správné jednání plní účel uspokojení vlastních potřeb (někdy i potřeb druhých). Vztahy mezi lidmi jsou určeny jako vztahy tržní. Základy slušnosti, vzájemnosti, smyslu pro spravedlivé rozdělování jsou stále interpretovány hmotně a účelově. Vzájemnost nesouvisí s loajalitou nebo spravedlností.

- II. KONVENČNÍ ÚROVEŇ – morální hodnocení je postaveno na přejímání dobrých a správných rolí, dodržování konvenčního pořádku a na očekávání druhých.

Stadium 3: *Orientace na závislost k určité osobě, jedná se o model dobrého dítěte*. Správné je to, co schvalují ostatní. Stupeň určuje velká míra konformi-

ty, která je postavena proti stereotypnímu jednání považované jako správné či přirozené pro většinu.

Stadium 4: *Orientace na právo a pořádek*. Autorita, stanovená pravidla a sociální pořádek jsou určovacím rámcem. Požadované jednání je určeno povinnostmi respektovat autoritu a v jejím zájmu hájit dané sociální uspořádání.

III. POSTKONVENČNÍ ÚROVEŇ – morální hodnocení se opírá o hodnoty a principy, které platí a jsou používány nezávisle na autoritě skupin či osob a nezávisle na zjištění vlastní totožnosti s těmito skupinami.

Stadium 5: *Orientace na zákonné chování a sociální úmluvy*. Rysy správného jednání jsou stanoveny podle všeobecných individuálních práv a standardů, které jsou přijaty celou společností. Každý jedinec se snaží soustředit se na pravidla, která směřují k nalezenému souhlasu mezi členy společnosti. Právo působí jako měřítko hodnot a názorů. Povinnosti jsou založeny na základě stanovených dohod a úmluv.

Stadium 6: *Orientace na všeobecně platné etické principy*. Právo je určeno jako vědomé rozhodnutí a shoduje se se stanovenými etickými principy. Jde o principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti člověka jako jednotlivce.

Propagátoři a kritikové Kohlbergovy teorie se střetávají se značnou rozrůzněností časovou u téhož člověka morálního chování a usuzování. Situace a role v úrovni řešení morálního problému na úrovni úsudku nebo jednání, převyšuje vlastním vlivem čekanou úroveň vývoje či osobní popis (Kotásková, 1987).

2.6 Další teorie morálního vývoje

Kromě Piageta a Kohlberga se zabývali morálním vývojem jedince i další autoři. Mezi ně například patří Bull, Turiel, Nucci, Selman či Gilliganová, pro kterou byla podstatná rozdílnost mezi mužskou a ženskou morálkou.

2.6.1 Bullova teorie

Bull (In Vacek, 2008) se věnuje ve své koncepci procesu zvnitřnění norem. Rozděluje čtyři následující etapy morálního vývoje, které přirovnává ke způsobu řízení auta:

1. předmorální fáze (tzv. anomie)
2. období vnější morálky (tzv. heteronomie)
3. období vnitřně - vnější morálky (tzv. socionomie)
4. období vnitřní morálky (tzv. autonomie)

Bull pojímá jednotlivé etapy jako široká vývojová období týkající se celé osoby člověka, které se navzájem překrývají a mohou probíhat současně v různých kontextech a situacích. U jednotlivých osob je rozdíl v závislosti na faktorech a prostředí, které ho nějakým způsobem ovlivňují. Ve své koncepci zdůrazňuje důležitost heteronomního stádia, které plní specifickou funkci. V této souvislosti mluví o paradoxu, pro který je důležité, aby dítě dobře prošlo fází vnější morálky a dospět tak do fáze vyšší, autonomní. Podle něj však heteronomie není nikdy úplně překonána. Jeho období vnitřně – vnější morálky se dá přirovnat ke třetímu stádiu Kohlbergovy teorie. Morální zrání probíhá přes přizpůsobivost sociální, fází zvnitřňování norem k rozvoji svědomí, které je základem pro rozvinutí morálky (In Vacek, 2008).

2.6.2 Selmanova koncepce

Selman (1974) se ve své koncepci zaměřuje na vztahy sociální perspektivy s ohledem na morální odůvodnění, ve kterém uvádí, že každá vzniklá úroveň morálního uvažování vyžaduje nové formy sociálního hlediska – při schopnostech.

Podobně jako Kohlberg používal pro svůj výzkum techniku rozhovoru. V rámci tohoto rozhovoru byly respondentům položeny otázky související s možnými či skutečnými in-

terpersonálními situacemi, Selman pak odpovědi pečlivě analyzoval a vyhodnocoval. Ve srovnání s Kohlbergovými morálními dilematy jsou Selmanovy příběhy komplexnější, protože zasahují i rovinu empatie (Heidbrink, 1997).

Selman (1974) zjistil, že jedinec může mít úroveň perspektivy vyšší než je úroveň morálního úsudku, ale úroveň morálního úsudku nesmí překročit úroveň paralelní perspektivní schopnosti. Jednotlivá stádia popisuje takto:

1. úroveň 0 - Premorální dítě, před dosažením první úrovně perspektivy, nerozlišuje své usuzování ze své touhy, ani ho nepotřebuje vidět, aby ospravedlnil své rozhodnutí s ohledem na kritéria v rámci těchto tužeb.

2. úroveň 1 - Dítě uvažující na první úrovni odůvodňuje svůj úsudek více na základě univerzálního kritéria než na základě tužeb. Jeho pohled na kritéria, která jsou mimo něj, není čistě subjektivní, zavede si prvek objektivity do svého zdůvodnění. Tento odkaz na objektivní zdůvodnění znamená, že má odlišné sociální podvědomí perspektiv.

3. úroveň 2 - Na druhé úrovni perspektivy hovoří o tom, že druhý má skrytou nebo subjektivní existenci odlišnou od dítěte. Z nové realizace přichází porozumění v morální skutečnosti, které jsou podobné sociálním činům odlišných aktérů zastavit rozdílné subjektivní záměry, kdy některé mohou být dobré, ale jiné špatné. Dítě začíná rozlišovat, která osoba má pravdu a jakou má sílu pravdu vykonávat. Proto pro rozlišení morálních perspektiv jsou důležité sociální předpoklady. Je schopen zhodnotit úsudek autorit a dospělých a považovat ho za špatný, pokud s ním nesouhlasí.

4. úroveň 3 - Na třetí úrovni sociálních perspektiv si je JÁ dítěte vědomo, že každý má svůj vlastní úhel pohledu, který může ovlivnit vlastní pohled na další situaci. Morální oblast je odlišná od jeho schopností ke koordinaci perspektiv dvou osob (jeho vlastních a jiných, nebo dvou dalších) a pohled těchto perspektiv v jejich vztahu k sobě navzájem. Toto je nezbytné pro předvídání potenciálních konfliktů a k případnému jejich vyřešení. Je to založeno na nové úrovni mezilidské vzájemnosti. Slušnost se tak může stát argumentem mezi dvěma partnery a vytvořit tak spravedlivou dohodu mezi nimi. Spravedlnost je definována jako proces protichůdných názorů pravdy a špatnosti, které byly smířeny a koordinovány. Tento proces má základy v dětském rozpoznání, že jeho úroveň a činy jsou podrobeny dohledu a ohodnoceny jinými. Ve třetí úrovni perspektivy příkaz určený

samotnému jedinci utváří morální úsudek na základě vlastních, ale i perspektiv ostatních. Stále chybí schopnost vidět vzájemné vztahy mimo dvojici, z třetí pozice.

5. úroveň 4 - Objekt je potencionálně schopný kroku mimo konkrétní dvojice a pohledu interakce z pozice třetí osoby až na čtvrté úrovni perspektivy. V této úrovni je úsudek utvořen v důsledku nepřiměřeného uspořádání dvou stran (Selman, 1974).

2.6.3 Psychologie sociálních domén Turiela a Nucciho

Psychologie sociálních domén rozlišuje dvě (později tři) sociální oblasti:

1. Oblast morální – charakterizuje obecně platné požadavky, příkázání a závazky, které jsou odvozeny z historických zkušeností.
2. Oblast sociálních konvencí – týká se případů, které jsou posuzovány jako špatné kvůli sociální dohodě.
3. Oblast osobních preferencí (př. vkus) – neměla by být sociálně regulována (Berkowitz, In Vacek, 2008).

2.6.4 Mužská a ženská morálka

Gilliganová (In Vacek, 2008) popisuje, že pohlavní (gendrové) uvědomění se utváří u obou pohlaví, až na pár výjimek, pevně a nezvratně kolem tří let věku jedince. Toto pojetí sebe sama jako muže či ženu je osvojeno výchovou. Jedinec se může plně ztotožňovat se svým biologickým pohlavím, nemusí ovšem vždy nutně přebírat všechny role, které mu společnost předepisuje.

Ženská morálka není nadřazena mužské, ale obě jsou si rovnocenné. Odvozuje alternativní vývojovou sekvenci ženské „morálky péče“, kterou popisuje Heidbrink (1997, s. 120-121) následovně:

- **Prekonvenční stádium:** Orientace na individuální přežití.

Zachování sebe sama sloužící zajištění přežití, je charakteristické pro egocentrickou perspektivu tohoto stádia. Mé já je jediným objektem péče, jejíž radius je ohraničen jen nedostatkem sil.

- **1. přechodná fáze:** Od egoismu k odpovědnosti

Orientace na sebe je rozpoznána a vede k rozporu mezi egoismem a odpovědností. Do popředí vystupuje příslušnost a spojení s druhými. Zesílené vědomí vlastní hodnoty předpokládá sebepojetí, které zahrnuje možnost dělat to správné, schopnost spatřit v sobě samé možnost být sociálně akceptována.

- **Konvenční stádium:** Zřeknutí se dobrého

Je zde altruistické stanovisko. Shoda se společenskou konvencí ženskosti má odpovědnost za ostatní úřední části sebepojetí. Z toho vyplývá mateřská morálka, která obsahuje péči o slabší, ale nebere ohledy na vlastní zájmy a potřeby. Prosazování svého Já je považováno za nemorální, protože dobro je postaveno na úroveň péče o druhé.

- **2. přechodná fáze:** Od dobroty k pravdě.

Konvenční pohled rozpoznán jako nesprávný rozpor mezi egoismem a altruismem je teď hodnocen podle kritérií „pravdy“. Důležité je rozřešit rozpor mezi zraňováním a staráním se o sebe.

- **Postkonvenční stádium:** Morálka nenásilí

Společenské normy a hodnoty jsou transcendovány. Syntéza egoismu a altruismu – já a ti druzí jsme na sobě vzájemně závislí. Má účast je svobodně zvoleným principem zahrnující i péči o vlastní osobu.

3 EMPATIE

Než začnu popisovat empatii jako takovou, chtěla bych se zaměřit, na vnímání jiné osoby, a to z toho důvodu, protože si myslím, že toto téma souvisí i s empatií a prosociálním chováním.

Na to jak jsou utvářeny dojmy o druhém člověku, má vliv několik faktorů. Většinou jedinci využívají různé teorie o osobnostních rysech, kdy jde často o analýzu povahových rysů, které se vyskytují současně. Na základě těchto rysů si každý vytváří vlastní teorie o druhých. Při vytváření vnímání druhé osoby je důležitá první informace, kterou o ní získáme, je tak ovlivněno i chování vůči člověku, kterého jedinec vnímá. Vnímání druhého souvisí i s tělesnou přitažlivostí. Mnoho výzkumů ukazuje, že pokud někdo pokládá druhého za přitažlivého, vnímá ho a jedná s ním vlídněji, než s osobou, která ho tělesně nepřitahuje (Hayesová, 2007).

3.1 Definice pojmu empatie

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) vymezuje pojem empatie ve třech různých vymezeních a to jako:

1. **Schopnost vcítit se do pocitů a jednání** druhé osoby, která je součástí emoční inteligence
2. (šířeji) je označováno jako **umění dovedně zacházet s emocemi**, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, cítěním, chápáním, schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá;

Empatie souvisí se schopností naslouchat a vnímat neverbální komunikaci;

V pozadí empatie pravděpodobně stojí neurofyziologické mechanismy, protože při určitých narušeních mozku neumějí postižení rozlišit např. citový výraz lidského hlasu, pojmenovat své emoce apod.;

Vyvíjí se od nejútlejšího věku a lze ji rozvíjet cíleně i v dospělosti tréninkem

3. V terapii a psychoterapii, vedle opravdovosti a vřelosti, je to jedna z nejdůležitějších **podmínek úspěšné práce** s pacientem a klientem;

Platí však, že kdo rozumí sám sobě, rozumí lépe i druhým.

3.2 Empatie jako součást prosociálního chování

Empatii někteří autoři označují jako jednu ze součástí prosociálního chování. Prosociální chování je vyznačeno skutky a činy, které jedinec vykonává ve prospěch druhého člověka, a za které neočekává žádný zisk či sociální uznání. Osoba, která jedná prosociálně, neočekává opětovnou pomoc do budoucna. Jako objekt prosociálního chování mohou působit jak osoby známé, tak osoby cizí. Fakt známosti však má větší váhu na poskytnutí pomoci a má také větší působnost na rychlost poskytnutého prosociálního chování (Výrost, Slaměník, 1997).

Straub (In Kotásková, 1987) uvádí, že definice prosociálního chování zahrnuje především složku kognitivní: v tomto případě předpokladem je poznat, že někdo pomoc potřebuje. Důležité je poznat jakou pomoc jedinec potřebuje a jakou pomoc může pomáhající nabídnout.

Jak uvádí Lencz (2000), je dokázané, že tendence k prosociálnímu chování patří k základní vybavenosti lidské osobnosti a že prosociálnost je důležitým bodem ve vztahu k mravnímu vývoji. Roche (2000) popisuje, že empatie je základem prosociálního chování, a to je považováno za jeden ze způsobů udržení mentálního zdraví vlastního individua, snížení agresivity či násilí a vede ke zlepšení sociálních vztahů.

Na základě empirických poznatků se dají v osvojování prosociálního chování určit následující kroky:

1. Empatické spoluprožívání vnímané tísně nebo radosti druhých. Z tohoto vyplývá tendence k prosociálnímu chování, tj. ohleduplnosti, ochota potěšit či pomáhat.
2. Darování – pokud to nevyžaduje větší zřeknutí nebo námahu.

3. Stabilizace prosociálního chování, podrobená zkoušce reality a pragmatickým námitkám - pokud nevyžaduje větší obět' nebo přináší uspokojení ve formě reciprocity, afektivní náklonnosti, uznání nebo uplatnění.
4. Další rozvoj prosociálnosti i v podmínkách, které neslibují žádný zisk a vyžadují i odříkání. Prosociálnost se jeví jako finální hodnota (má smysl sama o sobě). Toto přesvědčení umožňuje chovat se prosociálně nezávisle na názorech a chování okolí (Roche, 2000).

Pro prosociální chování je důležité stanovení platných norem. Norma stanovuje žádoucí chování, které je od jedince vyžadováno společností. Norma se tak stává přesvědčením, zásadou, morálním principem, který je uplatňován při rozhodování jakým způsobem jednat či se chovat. Během celého života si jedinec osvojuje mnoho norem. Dodržováním předepsaných norem se stává jedinec plnohodnotným členem lidského společenství, tj. jeho chování je správné v rámci norem, tedy normální, toto jednání a chování je odměňováno. Pokud se však člověk chová nesprávně a nedodrží normy, je odstaven ze společnosti a jeho chování je označeno jako nežádoucí, může být i potrestáno. Uvádí se dvě normy, které výrazně motivují k prosociálnímu chování:

1. **Reciprocita** - pomoc se má oplatit těm, kteří nám již pomoc poskytli.
2. **Sociální odpovědnost** – jedná se o pomoc jedincům, kteří pomoc potřebují, bez oplácení pomoci. Důležitou roli zde hraje důvod, který jedince vedl k pomoci. V této souvislosti platí, že pokud je pomoc potřebná na základě nedbalosti či lenosti atd. poskytnutá pomoc není moc účinná, pokud je však člověk v nouzi, a to bez vlastního zavinění, úroveň prosociálnosti je dosti velká (Výrost, Slaměník, 1997).

3.3 Prožívání empatie

Empatie funguje na kognitivním základě. Ten nám pomáhá určit situace, které vyžadují pomoc. Výsledkem empatie je podobné až velmi autentické prožívání vzniklé situace druhého člověka. Empatická osoba zažívá podobné emoce i fyziologickou aktivaci jako osoba, s kterou jedinec soucítí. U jedince, s kterým se soucítí, ustupuje nepříjemný prožitek

(úzkost, strach, neštěstí, bolest), přičemž napomáhající osobě se současně uvolňuje vlastní emotivní napětí. Prožívání tíživé situace někoho jiného vyvolává dvojí reakci:

- a) zaměřenou na odstranění především vlastního nepříjemného stavu (egoistickou)
- b) zaměřenou především na altruistickou pomoc druhému (Výrost, Slaměník, 1997).

Spojením vcítění a chápání druhého dochází k důležité sociální interakci mezi subjektem vcítění a jeho objektem. Vcítění je ovlivněno i mimickými výrazy druhé osoby, ale i vzniklou situací, do které se dostala. Empatii může dále rozvíjet slovní komunikace. Je vysvětlována jako nevědomý napodobený emoční výraz druhé osoby, který způsobuje zážitky stejné emoce. Empatický základ je založen i na prvním dojmu, který v nás vyvolává druhá osoba. Nejde pouze o posouzení druhého jedince, ale jde o prožití jím vyvolané emoční reakce (Nakonečný, 2000).

Empatický proces obsahuje všechny složky, které tvoří základ struktury lidského řízení chování, a to oblast poznávací, emoční a motivační (Výrost, Slaměník, 1997). Prekopová (2004) uvádí, že empatický proces vyžaduje kombinaci určitých schopností či vlastností, mezi které patří:

- spolehlivé vnímání sebe sama, sebereflexe, uvědomění si vlastní identity,
- úcta k druhému,
- připravenost ke vzdání se sebe sama ve prospěch ostatních, lásky v sebe sama a místo toho brát ohledy na druhé,
- schopnost představit si situaci druhého a schopnost mentální kombinace k poskytnutí potřebné pomoci.

Podle Holzkampa (In Nakonečný, 2000) se dá schopnost vcítění naučit, a to tak, že jedinec již od dětství se snaží napodobovat, tím si osvojuje jednotlivé předpoklady k tvoření jejich vzorců.

Wood a Tolley (2003) uvádí, že empatie funguje na třech nezávislých stádiích. Nejnižší je stanoven prvotním vnímacím signálem, který je vyslán. Vypovídá o tom, jaké má člověk vnitřní emoce. Pomáhá rozpoznat, jaká jsou společenská sdělení a informace a jaké jsou sdílené hodnoty a ideály. Pokud jsou narušeny signály, nemohou vznikat emoční ná-

povědy, které nám pomáhají ladit vlastní chování. Je nesmírně důležité umět využít citlivost vůči emočním náповědám a umět pochopit perspektivy, které je vyprodukovaly, k vyladění svého chování. Proto musíme být schopni prožívat vlastní emoce a ovládat své citové chování.

Empatické spoluprožívání negativního stavu druhých se vyskytuje od raného dětství a je považováno za vrozenou reakci. Mezi jedinci se však vyskytují značné rozdíly v empatii. Děti na nižším stupni vývoje se domnívají, že druzí mají stejné názory a emoce jako oni. Nepřemýšlí nad tím, co prožívá druhý člověk. Chovají se necitlivě, bezohledně, mají nižší úroveň morálního rozhodování a jednání. Průběh poznání druhých a empatie jsou závislé na adekvátním řešení problémů a konfliktů ve vztazích v rodině, škole či mezi vrstevníky (Čáp, Mareš, 2001).

3.4 Klíčové oblasti empatie

Wood a Tolley (2003) popisují ve své publikaci čtyři oblasti, které jsou důležité pro vcítění se do druhého jedince. Označují je jako „*klíčové oblasti empatie*“ a popisují je takto:

- **Citlivost a porozumění vůči druhým**, které zahrnují ochotu a snahu porozumět jejich chování. Umí dostatečně stanovit vnitřní emoce druhých, vnímat jejich smyslové a mimosmyslové náповědy. Mimo to se umí dívat na věci z jejich pohledu. Uvědomují si, že druzí nemusí cítit stejně či sdílet podobný názor.
- **Zohledňování potřeb a zájmů druhých**. Empatičtí jedinci posuzují situaci z několika různých úhlů. Pokud lidé nejsou schopni vidět věci očima někoho jiného, vede to k potížím v mezilidských vztazích.
- **Podpora rozvoje druhých**. Lidé, silní v této oblasti empatie, jsou v určitých situacích nepostradatelní. Pomoc ostatních má vliv na vnitřní emoční nepokoj a může pomoci při ovlivňování výkonnosti jedinců.

- **Sociálně – politická orientace.** Tato orientace je důležitá v situacích, kdy je potřeba rozpoznat neformální sociální struktury a mocenská spojení ve skupinách.

Prekopová (2004) popisuje vcítění jako proces, který je složen z jednotlivých složek. První krok zní být připraven vžít se do situace protějšku a uvědomit si jeho pocity. Poté osoba může srovnat jeho pocity s těmi vlastními. Na základě srovnání si jedinec stanoví hranice mezi mým JÁ (subjekt) a TY (objekt), tak může vidět situaci z jeho/jejího zorného úhlu a ne ze svého vlastního. Teprve v okamžiku, kdy se nezabývá sám /sama sebou, může svůj protějšek pochopit z jeho pohledu a prožít tak jeho rozpoložení, citově se s ním sladit a dostat emočního souzvuku.

3.5 Druhy a modely empatie

Mnoho autorů vysvětluje pojem empatie podle svého mínění a v termínu empatie je proto různá diferenciací a nejednotnost. Někteří ji zaměňují například s pojmem sympatie, afektivitou a podobně. Roche (2000) uvádí následující druhy empatie. Jde o empatii kognitivní a afektivní.

1. **Kognitivní empatie** je zaměřená na poznávací stránku empatie. Bývá označována jako vnímání stavu druhého prostřednictvím představitosti. Pomocí této představitosti jedinec předvídá a chápe myšlenky, city a skutky jiných osob. Někteří autoři např. Mahoney ztotožňují kognitivní empatii spolu se schopností předvídat chování druhé osoby.
2. **Afektivní empatie** je označována jako emocionální reakce na city druhého. Jde o vcítění se do druhého a vycítit tak, zda prožívaná situace nebo skutečnost je pro druhého příjemná nebo naopak nepříjemná.

Oba tyto druhy empatie jsou navzájem spjaté, proto jsou na sobě i navzájem závislé. Síla závislosti se však může měnit případ od případu.

Podle Kubicové (2007) se v odborné literatuře uplatňují tři modely empatie. Tedy kromě kognitivní a afektivní empatie uvádí existenci modelu kognitivně – afektivní empatie. Jednotlivé modely popisuje následovně:

1. **Kognitivní empatie** zahrnuje poznávání vnitřních stavů druhých osob, jejich myšlenek, citů, postřehů i motivů. Jsou zde důležité kognitivní procesy, pomocí kterých empatii jedinec dokáže zachytit.
2. **Afektivní empatie** je vyjádřena jako afektivní reakce člověka na druhou osobu. Jde o vcítění se do emočních stavů, které mohou splynout ve sladění vlastních emočních stavů s emočními stavy druhých osob.
3. **Kognitivně – afektivní empatie** je definována jako neegocentrické porozumění druhým, doprovázené emocionální souhrou. Jde tedy o spojení kognitivně – emocionálních charakteristik empatie. Kognitivní procesy plní funkci zprostředkovatele vznikajícího procesu emoční aktivace. Správnou interpretací významů dochází ke spuštění mnohaaspektové emoční reakci, která je označena jako přijetí perspektivy druhého jedince.

3.6 Empatie jako nástroj komunikace

Empatie je velice důležitým nástrojem komunikace. Platí, že čím je empatie větší, tím kratší doba je potřebná pro komunikaci mezi jedinci. Empatické osobě totiž postačí menší počet informací od komunikačního partnera k vzájemné výměně výrazů. V empatické komunikaci jde o to, přijmout a pochopit výpověď či postoj na afektivní a racionální úrovni a poskytnout partnerovi informaci jak jsme ho skutečně pochopili (Roche, 2000).

Člověk, který si umí přiznat své vlastní pocity, pak je lépe přijímá a dovede je druhým i sobě samému sdělit. Pomocí tohoto sdělení je umožněna autentická komunikace a může se tak vytvořit i předpoklad pro řešení problémů, které život jedinci přichystá. (Hermochová, 2004).

Podle Pletzera (2009) je u empatického chování očekávána velká míra senzitivity. U opravdové empatie předpokládá jedincovo plné pochopení sama sebe a umění poslou-

chat vlastní city. Při projevech účasti a soucitu záleží na společnosti, ve které jedinec vyrůstá, jelikož citové projevy jsou v odlišných kulturách různě hodnoceny. Vnímání ve smyslu empatie znamená nejen sledování druhého, ale především dívání se jeho očima a poslouchat jeho ušima. Empatické schopnosti významnou měrou ovlivňují i role, které jedinec ve svém životě zastává. Každý člověk je zapojen v průběhu života do několika společenských rolí, při kterých svým chováním do značné míry napodobuje dřívější vzory.

3.7 Měření empatie

Kubicová (2007) popisuje, že jako první začal s měřením empatie Truax, na kterého navázal Carkhuff, který původní devítistupňovou škálu upravil na škálu pětistupňovou.

- **Nízká úroveň** – empatické porozumění není přesné, pomáhající osoba vychází z vlastního referenčního rámce, mění obsah rozhovoru, uděluje předčasné rady. Komunikace je spíše bržděna a nepodporuje pomáhající vztah.
- **Středně nízká úroveň** – pomáhající osoba pouze reflektuje vyjádřené informace, v komunikaci se vyhýbá emočnímu obsahu. Zároveň se objevuje nepřesné dekódování sdělení. Problematická je někdy otázka harmonizace komunikace vzhledem k aktuálnímu emočnímu stavu druhého člověka.
- **Úroveň reciproční empatické reakce** – pomáhající osoba sdílí s druhou osobou stejný způsob porozumění i prožívání určité situace. Ovšem pomáhající jedinec do vztahu nepřinese nic jiného, tj. nesnaží se dostat pod povrch sdělené informace.
- **Středně vysoká úroveň** – umí správně identifikovat i porozumět obsahu sdělené zprávy, včetně prožívání druhé osoby. Pomáhající osoba rozvíjí u druhého sebeuvědomění, povzbuzuje u něj nalezení významů a hlubší uložení prožitků.
- **Vysoká úroveň** – pomáhající osoba se pyšní vysoce rozvinutými empatickými dovednostmi. Vytváří vhodné podmínky pro osobní růst druhé osoby, umí rozpoznat všechny emoce, propojit aktuální pocity s minulými zkušenostmi. V neposlední řadě dokáže identifikovat skryté významy a umí výborně řešit problémy.

3.8 Empatie u dětí

Emoční vcítění se dá vyzorovat u dětí již v prvním věku dítěte. Děti tohoto věku se otáčejí za plačícím jiným dítětem a většinou se taky rozpláčou, tyto děti totiž ještě nedokážou rozlišit sebe od okolního světa a vysvětlují si neštěstí druhého dítěte jako své vlastní. V období prvního a druhého roku děti vstupují do druhého stádia vcítění. Pomalu si začínají uvědomovat, že neštěstí jiné osoby se jich přímo netýká. Většina batolat se intuitivně snaží snížit neštěstí druhých. V důsledku kognitivní nezralosti si nejsou přesně jista, co by měla dělat a ocitají se ve stavu empatického zmatku. Čím víc se později vyvíjí jejich schopnost vnímání a chápání, tím lépe rozeznávají určité projevy emočního stresu druhých. Již umí sladit svůj zájem o ně s vhodným chováním. V šesti letech se už objevuje kognitivní empatie. V této době dovede rozeznat, kdy někdo nešťastný potřebuje jeho přítomnost a kdy ho má nechat o samotě. Má vyvinutý vnitřní cit pro to, jak se může nějaká osoba cítit ve stresové situaci, ať to dá najevo, nebo ne. Děti v období mezi osmým a dvanáctým rokem mají schopnost vcítění rozšířenou i mimo osoby, které znají nebo vidí před sebou, na skupiny lidí, s nimiž se nikdy neselekaly. Toto období bývá nazýváno jako období abstraktní empatie. Děti v něm vyjadřují svůj zájem o lidi, kteří nemají stejné podmínky jako ony. Pokud si děti těchto rozdílů všimají a reagují na ně dobročinnými či altruistickými činy, lze usoudit, že u nich byla plně vyvinuta emoční dovednost vcítění (Portál, 2005).

Reichlová – Baranová (In Čačka 2000) uvádí, že existují 3 skupiny pomáhajících dětí:

- Jsou to děti, které jsou **nezralé, vypočítavé, se slabou empatií**,
- Děti vedené spíše **osvojenou „normou“**, **motivované sociální žádoucností**,
- **S vysokou mírou empatie**, altruismem, morální a kognitivní připraveností.

U mladších dětí 15-ti let se nedá vědomá sebevýchova očekávat. U těchto jedinců se dá spíše očekávat, že se bude zvyšovat jejich citlivost k sociálním podnětům a stimulovat sociální učení. Je důležité zaměřit se na celé spektrum sociálních dovedností. Jedna z nejdůležitějších dovedností je využívání pozorování druhých (částečně i sebe sama). Jedinec by měl analyzovat všechna data, která analyzovat lze:

- výpovědi jedince o sobě samém
- chování a výraz

- pozorování prostředí, ve kterém jedinec žije
- výkony a výtvořy každého jedince (Hermochová, 2004).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE A METODY VÝZKUMU

V praktické části se nejprve budu zabývat otázkou cílů a metod, které jsem využila pro svůj výzkum.

4.1 Cíle a hypotézy výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v míře empatie podle úrovní morálního usuzování u žáků II. stupně ZŠ.

Dílčí cíle

- 1. Zjistit četnosti v jednotlivých úrovních morálního usuzování (prekonvenční, konvenční, postkonvenční) u žáků II. st. ZŠ.**
- 2. Zjistit míru empatie u žáků II. st. ZŠ.**
 - 2.1 Jaká je míra empatie u žáků II. st. ZŠ v oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým.
 - 2.2 Jaká je míra empatie u žáků II. st. ZŠ v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých.
 - 2.3 Jaká je míra empatie u žáků II. st. ZŠ v oblasti Podpora rozvoje druhých.
 - 2.4 Jaká je míra empatie u žáků II. st. ZŠ v oblasti Sociálně – politická orientace.
- 3. Zjistit rozdíly v jednotlivých úrovních morálního usuzování (prekonvenční, konvenční, postkonvenční) u žáků II. st. ZŠ podle pohlaví.**

H₁: V jednotlivých úrovních morálního usuzování existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.

- 4. Zjistit rozdíly v míře empatie u žáků II. st. ZŠ podle pohlaví.**

H₂: V míře empatie existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.

- 4.1 Jaké jsou rozdíly v míře empatie u žáků II. st. ZŠ mezi chlapci a děvčaty v oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým.

H₃: V oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.

4.2 Jaké jsou rozdíly v míře empatie u žáků II. st. ZŠ mezi chlapci a děvčaty v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých.

H₄: V oblasti empatie Zohledňování potřeb a zájmů druhých existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.

4.3 Jaké jsou rozdíly v míře empatie u žáků II. st. ZŠ mezi chlapci a děvčaty v oblasti Podpora rozvoje druhých.

H₅: V oblasti empatie Podpora rozvoje druhých existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.

4.4 Jaké jsou rozdíly v míře empatie u žáků II. st. ZŠ mezi chlapci a děvčaty v oblasti Sociálně – politická orientace.

H₆: V oblasti empatie Sociálně – politická orientace existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.

5. Zjistit rozdíly v jednotlivých úrovních morálního usuzování (prekonvenční, konvenční, postkonvenční) u žáků II. st. ZŠ podle věku.

H₇: V jednotlivých úrovních morálního usuzování existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.

6. Zjistit rozdíly v míře empatie u žáků II. st. ZŠ podle věku.

H₈: V míře empatie existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.

6.1 Jaké jsou rozdíly v míře empatie u žáků II. st. ZŠ podle věku v oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým.

H₉: V oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.

6.2 Jaké jsou rozdíly v míře empatie u žáků II. st. ZŠ podle věku v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých.

H₁₀: V oblasti empatie Zohledňování potřeba a zájmů druhých existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.

6.3 Jaké jsou rozdíly v míře empatie u žáků II. st. ZŠ podle věku v oblasti Podpora rozvoje druhých.

H₁₁: V oblasti empatie Podpora rozvoje druhých existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.

6.4 Jaké jsou rozdíly v míře empatie u žáků II. st. ZŠ podle věku v oblasti Sociálně – politická orientace.

H₁₂: V oblasti empatie Sociálně – politická orientace existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.

7. Jaké jsou rozdíly v míře empatie podle úrovní morálního usuzování.

H₁₃: V míře empatie u žáků II. stupně ZŠ podle úrovní morálního usuzování existují statisticky významné rozdíly.

4.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém vychází z hlavního tématu práce, kterým je morální rozvoj u dětí II. stupně ZŠ a následně se odráží ze stanovených cílů práce, pomocí kterých chci zjistit souvislost mezi morálním usuzováním žáků a jejich mírou empatie.

Výzkumný problém zní: *Jaké jsou rozdíly v míře empatie u žáků II. stupně ZŠ podle úrovní morálního usuzování?*

Ze znění výzkumného problému vyplývá, že se jedná o relační (vztahový) výzkumný problém, který se ptá, zda existuje rozdílnost mezi zkoumanými jevy a jak je případná rozdílnost velká.

4.3 Výzkumná strategie

4.3.1 Typ výzkumu

Pro následující výzkum byl zvolen kvantitativní typ výzkumu, protože jsem chtěla zkoumat, zda existuje statisticky významný rozdíl v míře empatie podle úrovně morálního usuzování u žáků.

4.3.2 Proměnné

Ve výzkumu byly použity dvě hlavní měřitelné (kvantitativní) proměnné, a to morální usuzování a empatie.

- **Morální usuzování** - způsob využívání logicky správných myšlenkových operací, které umožňují utvářet předpoklady na základě principů dobra a zla nebo chování či jednání lidí dané společnosti.
- **Empatie** - umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, cítěním, chápáním, schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá (Hartl, Hartlová, 2000).

Další proměnné použity ve výzkumu byly pohlaví a věk.

- **Pohlaví** – u lidí dvě; liší se typem pohlavních buněk, pohlavními orgány a pohlavními žlázami, dále druhotnými vnějšími znaky a rozdíly v sociálně osvojených postojích a chování, příp. dalšími psychickými rysy (Hartl, 1993).
- **Věk** – nevyhnutelná životní proměnná (Hartl, 1993).

4.3.3 Výzkumný vzorek

Základní soubor: žáci II. stupně základních škol v Kroměříži.

Výběrový soubor: vzorek byl vybrán dostupným výběrem. Do výzkumu byli zařazeni žáci II. stupně ZŠ Slovan v Kroměříži.

4.3.4 Použité nástroje

Jako prostředek pro získání dat byl zvolen *dotazník*. Podle Gavory (2000) se dotazník většinou skládá ze tří částí: vstupní, druhá a konečná část. V mém případě se jednalo o vstupní část, která obsahovala průvodní dopis, kde byl určen účel, cíl práce a pokyny k vyplnění každého dotazníku. Součástí vstupní části bylo také poděkování respondentům za spolupráci a faktografické údaje o respondentech (věk, pohlaví). Další částí byla druhá (hlavní) část, která obsahovala vlastní otázky. Položky nebyly seřazeny tématicky, aby neodpovídaly logice.

Byly použity dva dotazníky:

- na zjištění úrovně morálního usuzování
- na zjištění míry empatie

4.3.5 Konstrukce dotazníků

Jelikož jsem chtěla zkoumat dvě různá odvětví člověka, musela jsem zvolit a vypracovat dva dotazníky, jeden na úroveň morálního usuzování a druhý na míru empatie.

Oba dotazníky však měly podobnou strukturu:

1. Úvodní část – zahrnovala faktografické údaje zjišťující potřebné informace o respondentovi (věk, pohlaví)
2. Hlavní část – obsahovala položky zaměřené na jednotlivé zkoumané oblasti.

4.3.5.1 Konstrukce dotazníku na morální usuzování

Pro vytvoření dotazníku na morální usuzování jsem se rozhodla pro řešení morálního dilematu. Tuto metodu používal Piaget, Kohlberg a další autoři pro stanovení úrovně morálního usuzování. V mé práci jsem se rozhodla použít podobnou metodu jako Dvořáková (2007), s tím rozdílem, že jejím vzorkem byli žáci na střední škole, ale v mém výzkumu jsem zkoumala žáky na II. stupni ZŠ. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro využití jednoho jejího morálního příběhu, který zaujímá vztahové hledisko: kamarád/ka versus spolužáci. Tento vztah jsem zvolila z toho důvodu, že jsem předpokládala, že se s podobnou situací většina žáků mohla setkat ve vlastním životě a zajímal mě jejich názor na jednotlivá řešení dané situace. Příběh i položky byly trochu upraveny, aby jim děti mohly lépe porozumět.

Prekonvenční	Také já bych musel/a zaplatit za vinu své (ho) kamaráda (kamarádky), kdyby se někdo dozvěděl, co vím.
	Existuje nepsané pravidlo, že třída má držet pohromadě, a vyzrazení viníka by bylo jeho porušením.
	Kdybych něco řekl/a, kamarád/ka by se naštval/a a mohl/a bych o něj/ni přijít.
	Kdybych ho/ji prozradil/a, spolužáci budou rádi a budou mě více brát mezi sebe.
Konvenční	Nebyl/a bych dobrým kamarádem (dobrou kamarádkou), kdybych ho/ji vyrazil/a.
	Pokusil/a bych se zařídít, aby se třída dozvěděla, kdo je viníkem, ale nenarušil/a bych vztah s kamarádem (kamarádkou).
	Existuje nepsané pravidlo, že třída má držet pohromadě, a vyzrazení viníka by bylo jeho porušením.
	Je třeba brát více v úvahu společné dobro pro třídu než výhody jediného člověka.
Postkonvenční	Vyzradit kamaráda (kamarádku) není správné.
	Když kamaráda (kamarádku) nevyzradím, ublížím tím více lidem.
	Je správné, aby byl potrestán skutečný viník.
	Přátelství zavazuje člověka k pomoci přáteli.

Tab. 1 Znění otázek v jednotlivých kategoriích podle úrovně morálního usuzování

V oblasti zjištění úrovně morálního usuzování jsem postupovala následovně. Nejdříve jsem do tabulky v programu Microsoft Excel zanesla čísla (škály) u každé položky

v dotazníku u každého respondenta. Poté jsem vypočítala aritmetický průměr položek dotazníku týkajících se prekonvenční úrovně, dále pak aritmetický průměr položek dotazníku, týkajících se konvenční úrovně, poté jsem vypočítala aritmetické průměry položek dotazníku týkajících se postkonvenční úrovně. Nakonec jsem vypočítala celkový aritmetický průměr podle škálových odpovědí, na základě kterého jsem určila dosaženou úroveň morálního usuzování a to tak, že hodnota 1,2 značila prekonvenční úroveň morálního usuzování, hodnota 2,3,4 značila konvenční úroveň morálního usuzování a hodnota 6,7 značila postkonvenční úroveň morálního usuzování.

4.3.5.2 Konstrukce dotazníku na míru empatie

Dotazník zaměřený na míru empatie obsahoval jednotlivé oblasti, které byly inspirovány klíčovými oblastmi empatie, které popsali Wood a Tolley (2003) – viz kapitola 3.4, s. 41.

1. **Citlivost a porozumění vůči druhým**
2. **Zohledňování potřeb a zájmů druhých**
3. **Podpora rozvoje druhých**
4. **Sociálně – politická orientace**

Odpovědi na položky v hlavní části dotazníku byly konstruovány jako ordinální škály o pěti úrovních: 1- zásadně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – lehce nesouhlasím, 4 – spíše souhlasím, 5 – plně souhlasím. Jednotlivé škály odpovídaly úrovním, které stanovil Carkhuff (In Kubicová, 2007; viz. kapitola 3.7, s. 44).

Citlivost a porozumění vůči druhým	Zajímá mě, co se děje druhým lidem.
	Lidé mi nemusí říkat, jak se cítí – dokážu to vycítit.
	Popsal/a bych sám/sama sebe jako docela citlivou osobu.
	Myslet na sebe je velmi sobecké.
Zohledňování potřeb a zájmů druhých	Někdy je pro mě obtížné vidět věci z pohledu druhých.
	Někdy se snažím lépe porozumět svým přátelům tím, že si představuji věci z jejich pohledu.
	Snažím se podívat na problém ze všech možných úhlů, než učiním rozhodnutí.
	Když jsem na někoho naštvaný/á, snažím se podívat na věc jeho očima.

Podpora rozvoje druhých	Dělám si starosti (zajímám se) o lidi, kteří jsou méně šťastní než já.
	Hodně pomáhám druhým.
	Většinou dobře zvládám krizové situace.
	Když vidím někoho v nesnázích, cítím, že bych mu měl/a pomoci nebo ho chránit.
Sociálně - politická orientace	Je mi líto lidí, kteří mají problémy.
	Z mých problémů se často vypovídám druhým.
	Neštěstí druhých lidí mě většinou rozruší.
	Cítím soucit, když vidím někoho, jak prožívá nespravedlnost.

Tab. 2 Znění otázek v jednotlivých kategoriích podle klíčových oblastí empatie

Pozn. U položky Někdy je pro mě obtížné vidět věci z pohledu druhých, jsem musela odpovědi vyhodnotit obráceně, protože jde o položku položenou opačně.

V oblasti zjištění míry empatie bylo postupováno následovně. Nejdříve byla do tabulky v programu Microsoft Excel zanesena čísla (škály) u každé položky v dotazníku u každého respondenta. Poté byly vypočítány aritmetické průměry položek dotazníku, které se týkaly jednotlivých oblastí empatie (citlivost a porozumění vůči druhým, zohledňování potřeb druhých, podpora rozvoje druhých a sociálně – politická orientace). Následně byla vypočítána průměrná míra empatie a následně byla zjištěna míra empatie podle získaných hodnot: nízká míra empatie (1 – 1,5), středně nízká úroveň (1,5 – 2,5), reciproční empatická reakce, průměrná úroveň empatie (2,5 - 3,5), středně vysoká úroveň (3,5 – 4,5), vysoká úroveň empatie (4,5 – 5).

V programu Statistica 8 byl použit pro zjištění míry empatie podle pohlaví t-test a pro zjištění míry empatie podle věkových kategorií byla použita analýza rozptylu. Pro zjištění hlavního výzkumného problému, kterým bylo zjistit rozdíly v míře empatie podle úrovní morálního usuzování, byla použita analýza rozptylu. U každého zkoumání byly výsledky porovnány s hladinou významnosti 0,05 a znázorněny pomocí krabicových grafů.

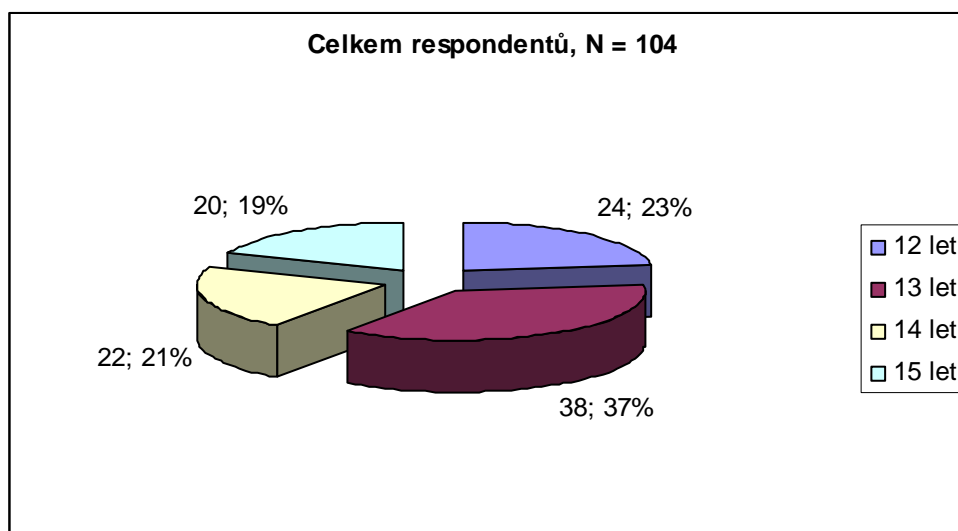
5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

5.1 Souhrnné informace o charakteru zkoumaného vzorku

Z celkového počtu 111 oslovených respondentů bylo do vyhodnocení výzkumu zahrnuto 104 vyplněných dotazníků, zbylých 7 dotazníků nebylo vyplněných úplně, proto nebyly do výzkumu zahrnuty.

Podle Gavory (2000) návratnost znamená poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků. Vyjadřuje se v procentech. Vlivem různých činitelů dosahuje návratnost nikdy 100 %. Za minimální návratnost dotazníku je považováno 75 % (Wiersma, In Gavora, 2000). Návratnost použitých dotazníků ve výzkumu dosahuje tedy 104 dotazníků, tj. 94 % ze 111 rozdaných dotazníků.

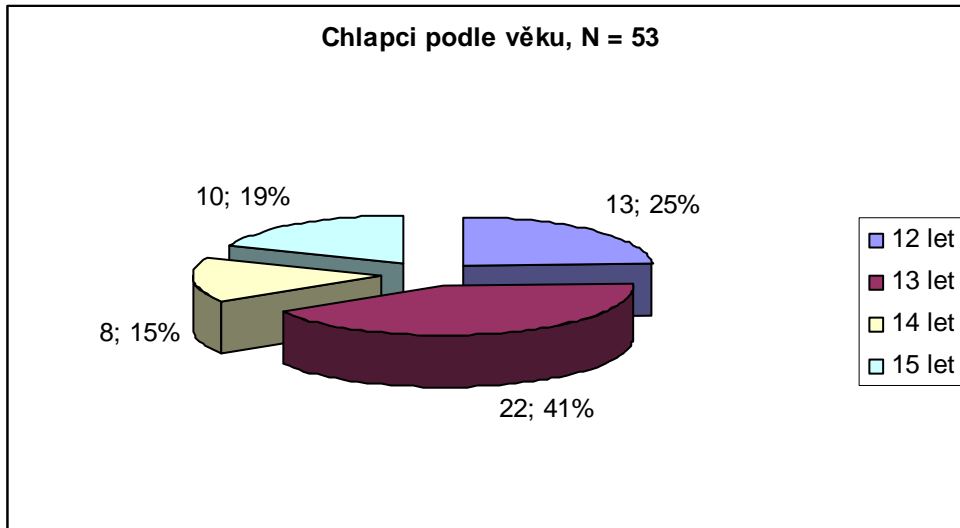
Oslovení respondenti byli ve věku 12 – 15 let. Z následujícího grafu (Graf 1) lze vyčíst, že respondentů ve věku 12 let bylo dotázáno 24 (23%), ve věku 13 let bylo 38 (37%) respondentů, ve věku 14 let bylo osloveno 22 (21%) dotázaných a ve věku 15 let vyplnilo dotazník 20 (19%) respondentů.



Graf 1 Věkové rozložení respondentů

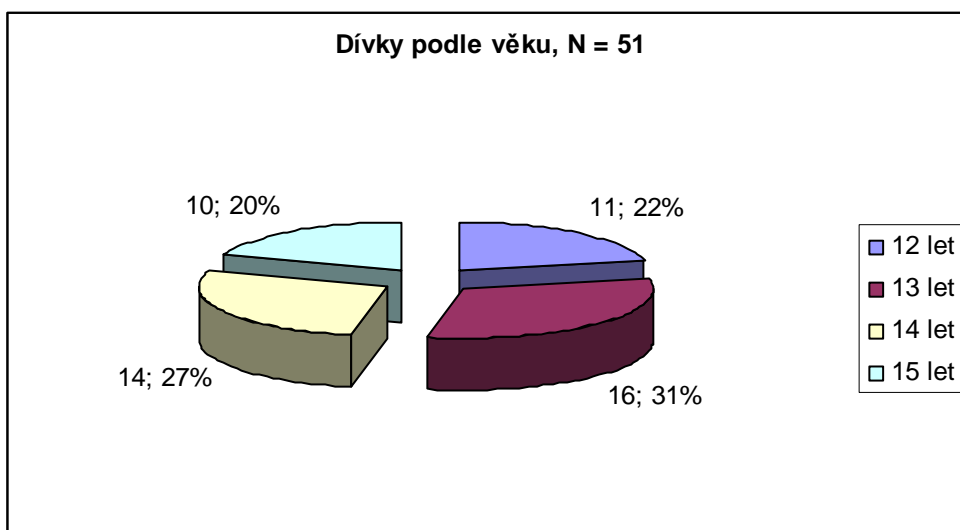
Výzkumu se zúčastnilo celkově 53 chlapců. Rozložení počtu chlapců podle věku uvádí Graf 2. Z Grafu 2 vyplývá, že do výzkumu bylo zahrnuto 13 (25%) chlapců ve věku

12 let, 22 (41%) chlapců ve věku 13 let, 8 (15%) chlapců ve věku 14 let a 10 (19%) chlapců ve věku 15 let.



Graf 2 Věkové rozložení chlapců

Výzkumu se zúčastnilo celkově 51 dívek. Ve věku 12 let se jednalo o 11 (22%) dívek, ve věku 13 šlo o 16 (31%) dívek, ve věku 14 odpovědělo 14 (27%) dívek a ve věku 15 let se zúčastnilo 10 (20%) dívek (viz. Graf 3).



Graf 3 Věkové rozložení dívek

5.2 Průměrné výsledky respondentů: úroveň morálního usuzování a míra empatie

5.2.1 Zjištěná úroveň morálního usuzování

Při zkoumání úrovně morálního usuzování žáků II. stupně ZŠ bylo zjištěno, že většina žáků morálně uvažuje na konvenční úrovni. Tato úroveň byla zjištěna u 97 respondentů (tj. 93% ze všech respondentů). Na postkonvenční úrovni uvažuje 7 z oslovených žáků (tj. 7% ze všech respondentů). V daném výzkumu bylo zjištěno, že z oslovených respondentů žádný neuvažuje na prekonvenční úrovni morálního usuzování (viz. Tab. 3 a Graf 4). Tímto způsobem bylo dosaženo dílčího cíle, který zní: **Zjistit četnosti v jednotlivých úrovních morálního usuzování (prekonvenční, konvenční, postkonvenční) u žáků II. st. ZŠ.**

Úroveň morálního usuzování	prekonvenční	konvenční	postkonvenční
Počet respondentů	0	97	7

Tab. 3 Zjištěná úroveň morálního usuzování



Graf 4 Stanovená úroveň morálního usuzování u respondentů

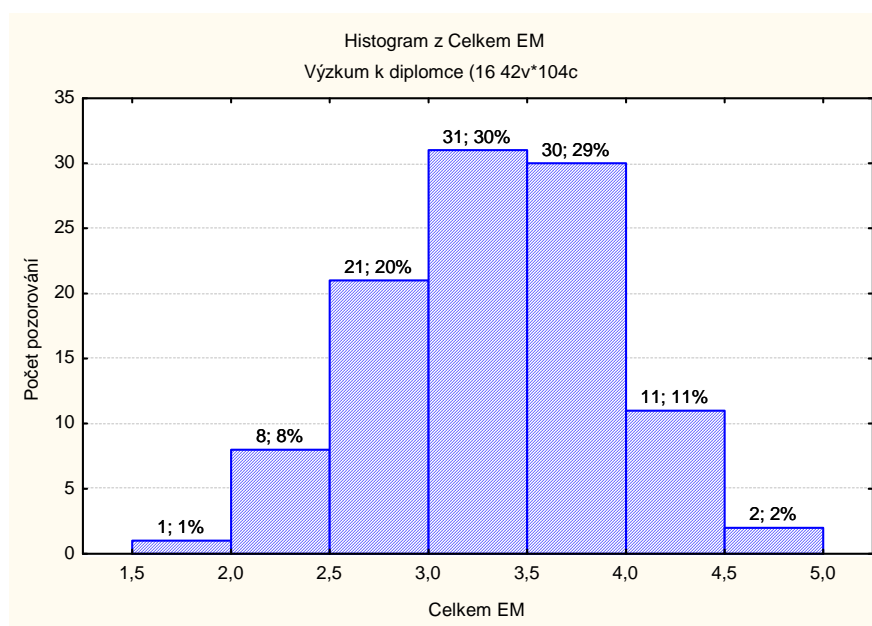
5.2.2 Zjištěná míra empatie

Pomocí získané průměrné hodnoty empatie ze všech položek dotazníku a popisné statistiky byla vytvořena Tab. 4 a Graf 5, které ukazují průměrně dosaženou hodnotu míry empatie ve všech jejích oblastech. Tato hodnota se pohybuje kolem průměru (3,352). Tab. 4 dále ukazuje, že minimální a maximální hodnoty se pohybují v rozmezí od 1,813 po 4,688. Podle Maňáka a Švece (2005) je rozptyl (variance) aritmetický průměr čtverců (druhých mocnin) odchylek od aritmetického průměru. V našem případě rozptyl $s^2 = 0,342$ a směrodatná odchylka $s = 0,585$. Rozptyl a směrodatná odchylka charakterizují kolísání jednotlivých hodnot kolem aritmetického průměru (Chráška, 2003).

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Rozptyl	Sm.odch.
Celkem EM	104	3,351563	1,812500	4,687500	0,342323	0,585084

Tab. 4 Zjištěná míra empatie

Graf 5 názorně prezentuje četnosti získaných hodnot celkové míry empatie. Bylo zjištěno, že většina oslovených respondentů dosahuje průměrné míry empatie, tj. úroveň reciproční empatické reakce (podle Kubicové). Graf 5 ukazuje, že 9 respondentů (9 %) dosáhlo středně nízké míry empatie (1,5 – 2,5); 52 respondentů (50 %) dosáhlo průměrné míry empatie, tj. úrovně reciproční empatické reakce, (2,5 – 3,5); 41 (40%) respondentů získalo středně vysokou míru empatie (3,5 – 4,5); vysoké míry empatie dosáhli 2 (2%) respondenti (4,5 - 5); žádný respondent nedosáhl nízké míry empatie (1 – 1,5).



Graf 5 Zjištěná míra empatie

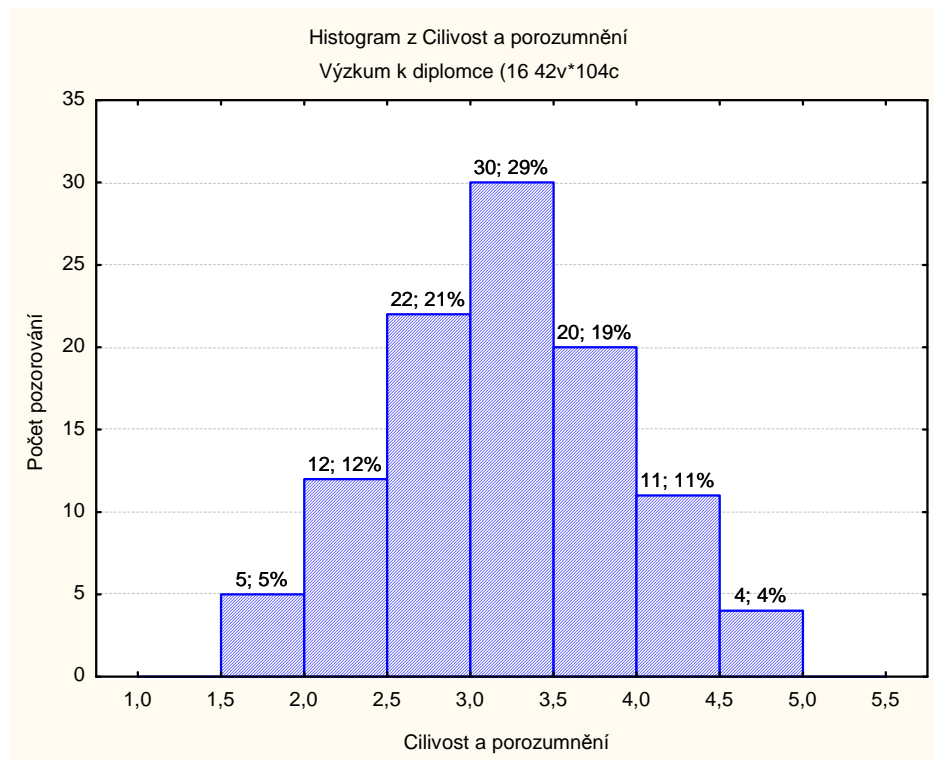
5.2.2.1 Zjištěná míra empatie v oblasti Citlivost a porozumění druhým

Pomocí získané průměrné hodnoty empatie z dotazníkových položek týkajících se oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým a popisné statistiky byla vytvořena Tab. 5 a Graf 6. Tab. 5 ukazuje průměrně dosaženou hodnotu empatie v dané oblasti. Tato hodnota se pohybuje kolem průměru (3,337). Minimální a maximální hodnota se pohybuje v rozmezí od 1,75 do 4,75, kdy rozptyl $s^2 = 0,491$ a směrodatná odchylka $s = 0,701$.

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Rozptyl	Sm.odch.
Citlivost a porozumění	104	3,336538	1,750000	4,750000	0,491225	0,700874

Tab. 5 Zjištěná míra empatie v oblasti Citlivost a porozumění druhým

Graf 6 názorně prezentuje četnosti získaných hodnot v oblasti Citlivost a porozumění druhým. Graf 6 ukazuje, že 17 (17 %) respondentů dosáhlo středně nízké míry empatie (1,5 – 2,5); 52 (50 %) respondentů dosáhlo průměrné míry empatie (2,5 – 3,5); 31 (30 %) respondentů získalo středně vysokou míru empatie (3,5 – 4,5); vysoké míry empatie (4,5 - 5) dosáhli 4 (4 %) respondenti. V oblasti Citlivost a porozumění druhým žádný respondent nedosáhl nízké úrovně empatie (1 – 1,5).



Graf 6 Zjištěná míra empatie v oblasti Citlivost a porozumění druhým

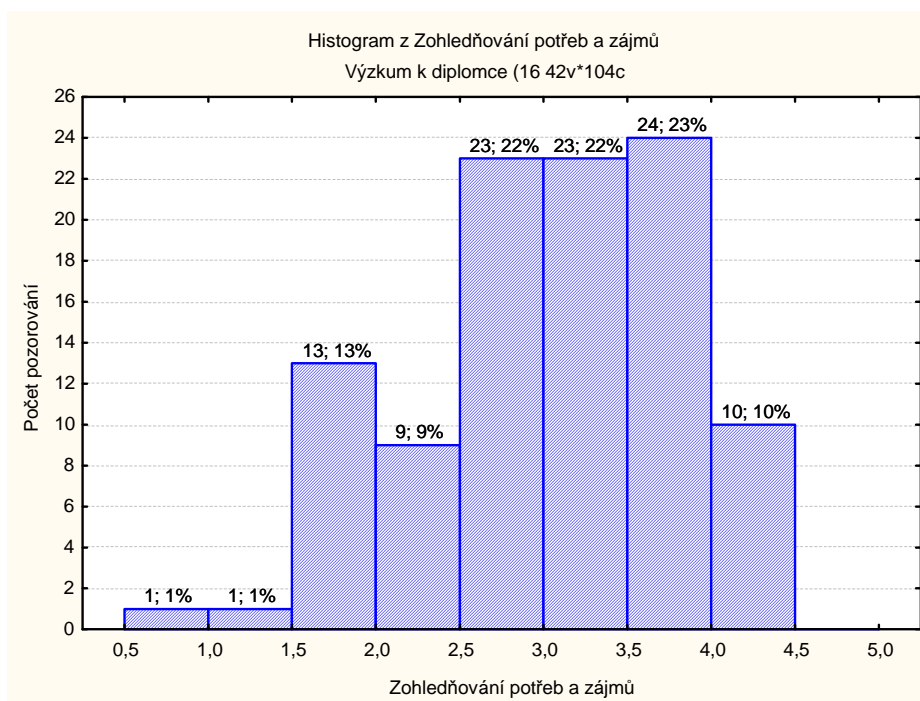
5.2.2.2 Zjištěná míra empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých

Pomocí získané průměrné hodnoty empatie z dotazníkových položek týkající se oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých a popisné statistiky byla vytvořena Tab. 6 a Graf 7. Tab. 6 ukazují průměrně dosaženou hodnotu empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých kolem průměru (3,149). Minimální a maximální hodnota se pohybuje v rozmezí od 1 do 4,5, kdy rozptyl $s^2 = 0,635$ a směrodatná odchylka $s = 0,797$.

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Rozptyl	Sm.odch.
Zohledňování potřeb a zájmů	104	3,149038	1,000000	4,500000	0,635339	0,797081

Tab. 6 Zjištěná míra empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých

Graf 7 názorně prezentuje četnosti získaných hodnot v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých. Graf 7 ukazuje, že 2 (2%) respondenti dosáhli nízké úrovně empatie (0,5 – 1,5); 22 (22 %) respondentů dosáhlo středně nízké míry empatie (1,5 – 2,5); 46 (44 %) respondentů dosáhlo průměrné míry empatie (2,5 – 3,5). Středně vysokou míru empatie získalo 34 (33 %) respondentů (3,5 – 4,5); vysoké míry empatie (4,5 - 5) v této oblasti nedosáhl žádný respondent.



Graf 7 Zjištěná míra empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých

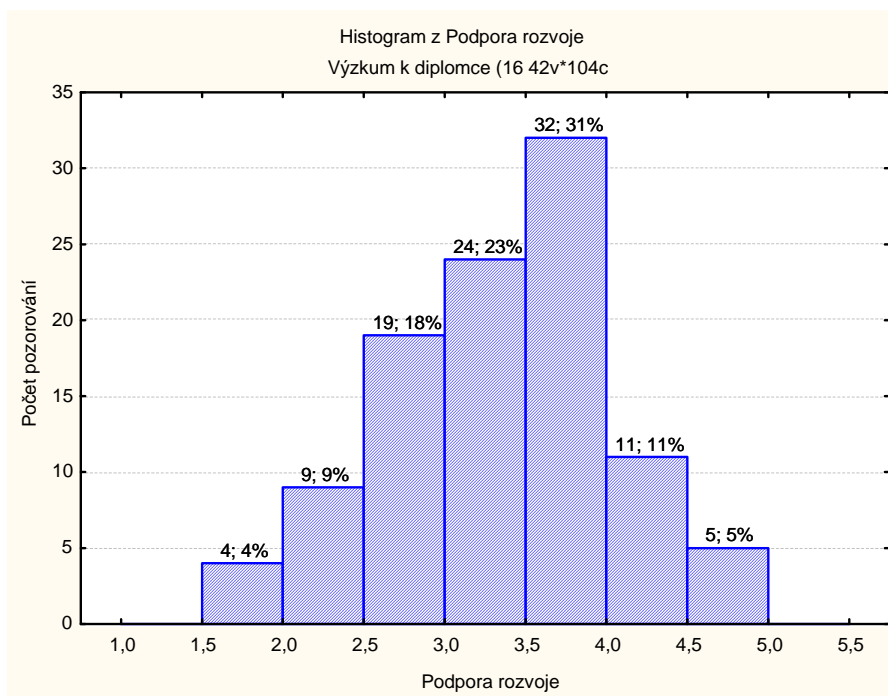
5.2.2.3 Zjištěná míra empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých

Pomocí získané průměrné hodnoty empatie z dotazníkových položek týkající se oblasti Podpora rozvoje druhých a popisné statistiky byla vytvořena Tab. 7 a Graf 8. Tab. 7 popisuje průměrně dosaženou hodnotu empatie v dané oblasti kolem průměru (3,452). Minimální a maximální hodnota se pohybuje v rozmezí od 1,75 do 5, kdy rozptyl $s^2 = 0,498$ a směrodatná odchylka $s = 0,705$.

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Rozptyl	Sm.odch.
Podpora rozvoje	104	3,451923	1,750000	5,000000	0,497666	0,705455

Tab. 7 Zjištěná míra empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých

Graf 8 názorně prezentuje četnosti získaných hodnot v oblasti Podpora rozvoje druhých. Popisuje, že 13 (13 %) respondentů dosáhlo středně nízké míry empatie (1,5 – 2,5); 43 (41 %) respondentů získalo průměrnou míru empatie (2,5 – 3,5). Středně vysokou míru empatie (3,5 – 4-5) získalo 43 (42 %) respondentů; vysoké míry empatie (4,5 - 5) v této oblasti dosáhlo 5 respondentů (5%). Žádný respondent nezískal nízkou úroveň empatie (1 – 1,5).



Graf 8 Zjištěná míra empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých

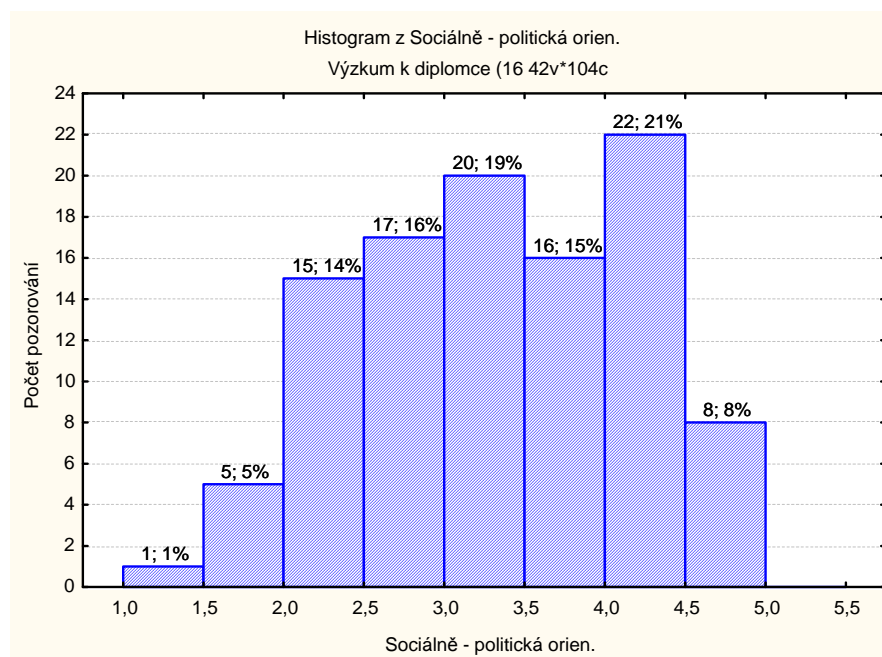
5.2.2.4 Zjištěná míra empatie v oblasti Sociálně – politická orientace

Pomocí získané průměrné hodnoty empatie z dotazníkových položek týkající se oblasti Sociálně - politická orientace byla vytvořena Tab. 8 a Graf 9. Průměrně dosažená hodnota empatie v dané oblasti se nachází kolem průměru (3,469), viz. Tab. 8. Minimální a maximální hodnota se pohybuje v rozmezí od 1,5 do 5, kdy rozptyl $s^2 = 0,733$ a směrodatná odchylka $s = 0,856$.

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Rozptyl	Sm.odch.
Sociálně - politická orien.	104	3,468750	1,500000	5,000000	0,732630	0,855938

Tab. 8 Zjištěná míra empatie v oblasti Sociálně politická orientace

Graf 9 názorně prezentuje četnosti získaných hodnot v oblasti Sociálně - politická orientace. Prezentuje, že 1 (1 %) respondent dosáhl nízké míry empatie (1 – 1,5). 20 (19%) respondentů získalo středně nízkou míru empatie (1,5 – 2,5); 37 (35 %) respondentů získalo průměrné míry empatie (2,5 – 4,5). Středně vysokou míru empatie (3,5 – 4,5) v této oblasti získalo 28 (36 %) respondentů. Vysoké míry empatie (4,5 - 5) v této oblasti dosáhlo 8 (8 %) respondentů.



Graf 9 Zjištěná míra empatie v oblasti Sociálně- politická orientace

5.3 Rozdíly v úrovni morálního usuzování a míry empatie podle pohlaví

5.3.1 Rozdíly v jednotlivých úrovních morálního usuzování podle pohlaví

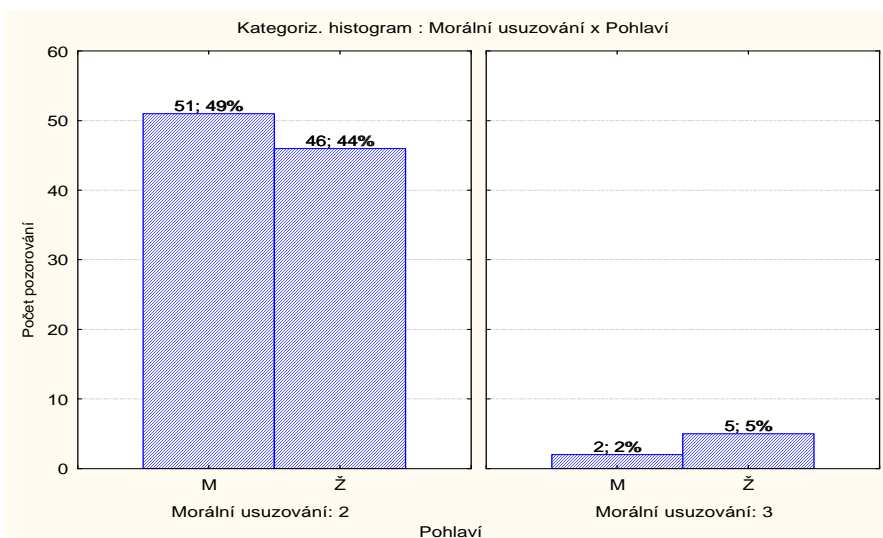
Pomocí získaných dat (úrovně morálního usuzování a pohlaví respondentů) byla vytvořena kontingenční tabulka (Tab. 9), která ukazuje počet respondentů v jednotlivých úrovních morálního usuzování podle pohlaví a následně Graf 10, který graficky znázorňuje počet respondentů v úrovních morálního usuzování podle pohlaví.

Z Tab. 9 a Grafu 10 lze vyčíst, že 51 chlapců (49 % respondentů) dosáhlo konvenční úrovně morálního usuzování (viz. Graf 10 – Morální usuzování: 2), této úrovně dosáhlo i 46 dívek (44 % respondentů). Postkonvenční úrovně (viz Graf 10 – Morální usuzování: 3) dosáhli 2 chlapci (2% respondentů) a 5 dívek (5% respondentů).

Chráška (2007, s. 78) uvádí, že „testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případech, kdy ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případě, že v některém poli je očekávaná četnost menší než 1“. Z tohoto důvodu nelze tedy ze získaných dat potvrdit nebo vyvrátit stanovenou hypotézu H_1 : V jednotlivých úrovních morálního usuzování existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
Pohlaví	Morální usuzování 2	Morální usuzování 3	Řádk. součty
M	51	2	53
Ž	46	5	51
Vš.skup.	97	7	104

Tab. 9 Úroveň morálního usuzování podle pohlaví



Graf 10 Úroveň morálního usuzování podle pohlaví

5.3.2 Rozdíly v míře empatie podle pohlaví

Po stanovení průměrné hodnoty empatie ze všech položek dotazníku byl použit t-test pro zjištění rozdílnosti v celkové míře empatie mezi chlapci a děvčaty. Zjistili jsme, že v míře empatie neexistují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty ($p = 0,07715 > 0,05$), viz. Tab. 10. Nepotvrdila se tedy stanovená hypotéza H_2 : *V míře empatie existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.*

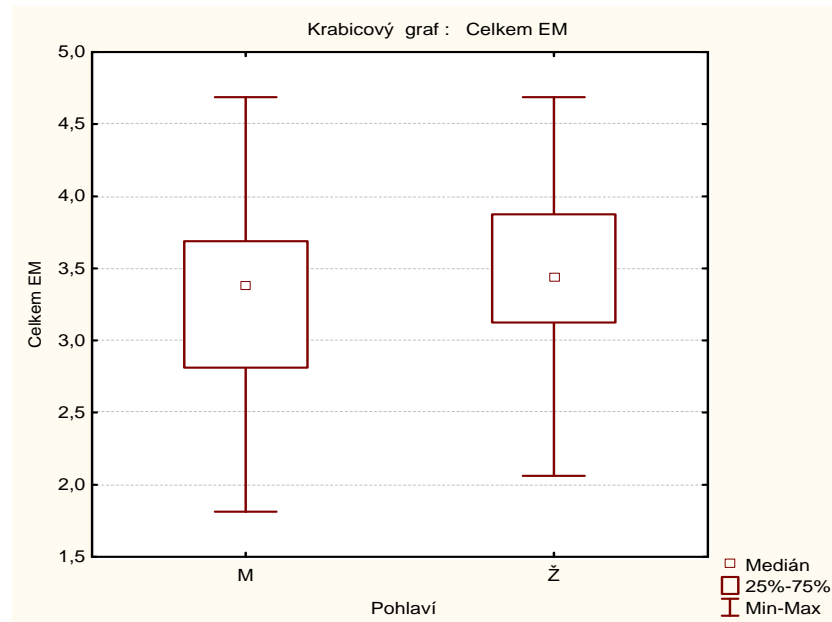
Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví				
	Skup. 1: M				
	Skup. 2: Ž				
	Průměr M	Průměr Ž	Sm.odch. M	Sm.odch. Ž	p Rozptyly
Celkem EM	3,258255	3,448529	0,645812	0,502604	0,077150

Tab. 10 Rozdíl podle pohlaví v míře empatie

Z Grafu 11 je patrné, že mezi úrovněmi v celkové míře empatie není výrazný rozdíl podle pohlaví.

- **Chlapci** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,8, tedy středně nízká míra empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet chlapců (medián = 3,4) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se chlapci pohybovali 2,7 – 3,7, získali průměrnou míru empatie, malá část dosáhla středně vysoké míry empatie.
- **Dívky** - nejnižší hodnota, kterou dívky dosáhly je 2, což je středně nízká úroveň empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet dívek (medián = 3,4) získal průměrnou míru empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se dívky pohybovaly 3,1 – 3,9, získaly průměrnou míru empatie, malá část dosáhla středně vysoké míry empatie.

Protože největší počet chlapců (medián) i největší počet dívek (medián) dosáhl průměrné míry empatie, nelze tedy pozorovat velké rozdíly v celkové míře empatie podle pohlaví.



Graf 11 Rozdíl podle pohlaví v míře empatie

5.3.2.1 Rozdíly v míře empatie v oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým podle pohlaví

Po stanovení průměrné hodnoty empatie z dotazníkových položek týkající se oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým byl použit t-test pro zjištění rozdílnosti mezi chlapci a děvčaty v této oblasti empatie (Tab. 11, Graf 12). Zjistili jsme, že v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým neexistují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty ($p = 0,929 > 0,05$), viz. Tab. 11. Nepotvrdila se tedy stanovená hypotéza H_3 : V oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.

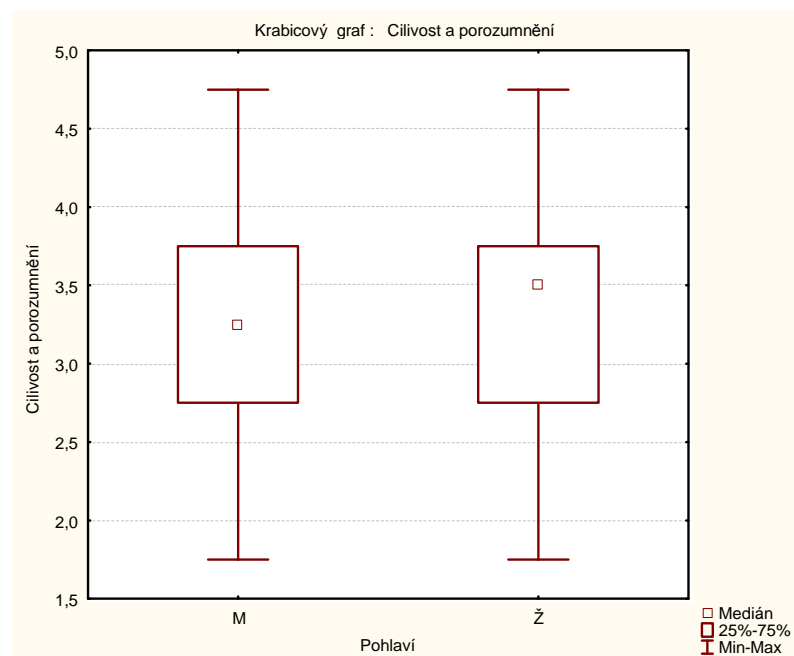
Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví				
	Průměr M	Průměr Ž	Sm.odch. M	Sm.odch. Ž	p Rozptyly
Citlivost a porozumnění	3,235849	3,441176	0,700987	0,692077	0,929048

Tab. 11 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým

Z Grafu 12 je patrné, že mezi úrovněmi v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým není výrazný rozdíl podle pohlaví.

- **Chlapci** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,7, dosahují v nejnižším bodě středně nízké míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet chlapců (medián = 3,3) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se chlapci pohybovali 2,7 – 3,7, získali průměrnou míru empatie, malá část dosáhla středně vysoké míry empatie.
- **Dívky** - nejnižší hodnota, kterou dívky dosáhly je 1,7, dosahují v nejnižším bodě středně nízké míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet dívek (medián = 3,4) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se dívky pohybovaly 2,7 – 3,7, získaly průměrnou míru empatie, malá část dosáhla středně vysoké míry empatie.

Protože hodnoty empatie jsou u chlapců i dívek v dané oblasti podobné, nelze tedy pozorovat velké rozdíly v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým podle pohlaví.



Graf 12 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým

5.3.2.2 Rozdíly v míře empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých podle pohlaví

Po stanovení průměrné hodnoty empatie z dotazníkových položek týkajících se oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých byl použit t-test pro zjištění rozdílnosti mezi chlapci a děvčaty v této oblasti empatie (Tab. 12, Graf 13). Zjistili jsme, že v oblasti empatie Zohledňování potřeb a zájmů druhých neexistují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty ($p = 0,402 > 0,05$), viz. Tab. 12. Nepotvrdila se tedy stanovená hypotéza H_4 : V oblasti empatie Zohledňování potřeb a zájmů druhých existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví				
	Skup. 1: M		Skup. 2: Ž		p Rozptyly
	Průměr M	Průměr Ž	Sm.odch. M	Sm.odch. Ž	
Zohledňování potřeb a zájmů	3,033019	3,269608	0,836427	0,743040	0,402188

Tab. 12 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Zohledňování potřeb a zájmů druhých

Z Grafu 13 je patrné, že mezi úrovněmi v oblasti empatie Zohledňování potřeb a zájmů druhých není výrazný rozdíl podle pohlaví.

- **Chlapci** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,5, dosahují hranice mezi nízkou mírou empatie a středně nízkou mírou empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet chlapců (medián = 3) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se chlapci pohybovali 2,3 – 3,7, získali od středně nízké úrovně až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Dívky** - nejnižší hodnota, kterou dívky dosáhly je 1, dosahují v nejnižším bodě nízké míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet dívek (medián = 3,5) dosáhl průměrné míry empatie, malá část dosáhla středně vysoké míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se dívky pohybovaly 2,7 – 3,7, získaly průměrnou míru empatie až po středně vysokou míru empatie.

Protože největší počet chlapců (medián) i největší počet dívek (medián) dosáhl průměrné míry empatie, nelze tedy pozorovat velké rozdíly v oblasti empatie Zohledňování potřeb a zájmů druhých podle pohlaví.



Graf 13 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Zohledňování potřeb a zájmů druhých

5.3.2.3 Rozdíly v míře empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých podle pohlaví

Po stanovení průměrné hodnoty empatie z dotazníkových položek týkající se oblasti Podpora rozvoje druhých byl použit t-test pro zjištění rozdílnosti mezi chlapci a děvčaty v této oblasti empatie (Tab. 13, Graf 14). Zjistili jsme, že v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých neexistují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty ($p = 0,394 > 0,05$), viz. Tab. 13. Nepotvrdila se tedy stanovená hypotéza H_5 : V oblasti empatie Podpora rozvoje druhých existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.

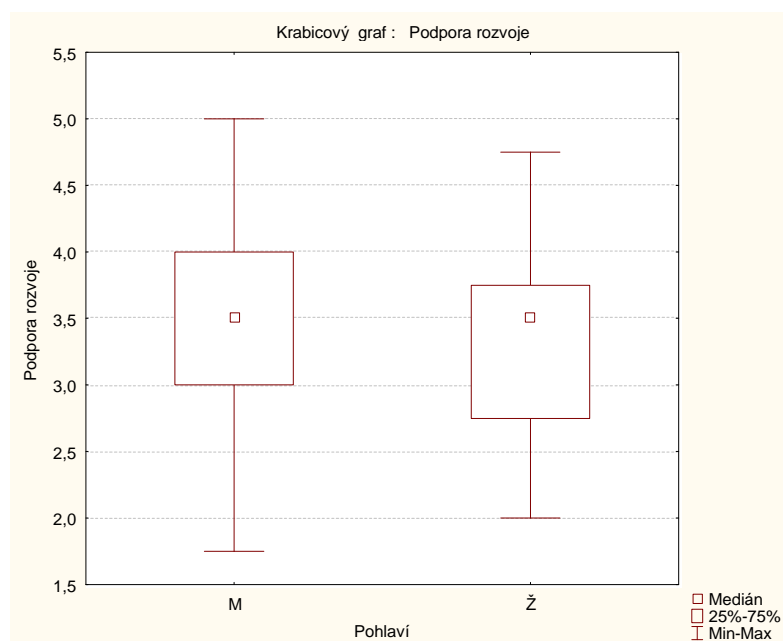
Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví				
	Průměr M	Průměr Ž	Sm.odch. M	Sm.odch. Ž	p Rozptyly
Podpora rozvoje	3,476415	3,426471	0,748820	0,663879	0,394259

Tab. 13 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých

Z Grafu 14 je patrné, že mezi úrovněmi v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých není výrazný rozdíl podle pohlaví.

- **Chlapci** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,75, dosahují středně nízké míry empatie; nejvyšší hodnota byla 5, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet chlapců (medián = 3,5) dosáhl hranice mezi průměrnou a středně vysokou mírou empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se chlapci pohybovali 3 - 4, získali od průměrné úrovně až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Dívky** - nejnižší hodnota, kterou dívky dosáhly je 2, dosahují v nejnižším bodě středně nízké míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet dívek (medián = 3,5) dosáhl hranice mezi průměrnou a středně vysokou mírou empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se dívky pohybovaly 2,7 – 3,7, získaly průměrnou míru empatie až po středně vysokou míru empatie.

Protože největší počet chlapců (medián) i největší počet dívek (medián) dosáhl průměrné míry empatie, nelze tedy pozorovat patrné rozdíly v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých podle pohlaví.



Graf 14 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých

5.3.2.4 Rozdíly v míře empatie v oblasti Sociálně – politická orientace podle pohlaví

Po stanovení průměrné hodnoty empatie z dotazníkových položek týkající se oblasti Sociálně – politická orientace byl použit t-test pro zjištění rozdílnosti mezi chlapci a děvčaty v této oblasti empatie (Tab. 14, Graf 15). Zjistili jsme, že v oblasti empatie Sociálně – politická orientace existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty ($p = 0,02 > 0,05$), viz. Tab. 14. Potvrdila se tedy stanovená hypotéza H_6 : *V oblasti empatie Sociálně – politická orientace existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty II. st. ZŠ.*

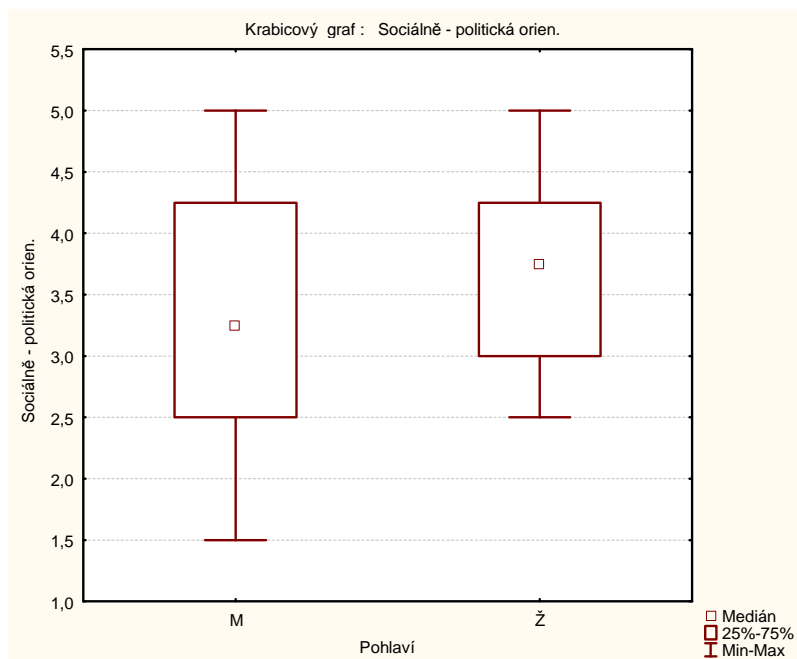
Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví				
	Průměr M	Průměr Ž	Sm.odch. M	Sm.odch. Ž	p Rozptyly
Sociálně - politická orien.	3,287736	3,656863	0,961264	0,690943	0,020414

Tab. 14 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Sociálně – politická orientace

Z Grafu 15 je patrné, že mezi úrovněmi v oblasti empatie Sociálně – politická orientace je výrazný rozdíl podle pohlaví.

- **Chlapci** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,5, dosahují hranice mezi nízkou až středně nízkou mírou empatie; nejvyšší hodnota byla 5, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet chlapců (medián = 3,25) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se chlapci pohybovali 2,5 – 4,3, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Dívky** - nejnižší hodnota, kterou dívky dosáhly je 2,5, dosahují hranice mezi středně nízkou až průměrnou mírou empatie; nejvyšší hodnota byla 5, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet dívek (medián = 3,75) dosáhl středně vysoké míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se dívky pohybovaly 3- 4,3, získaly průměrnou míru empatie až po středně vysokou míru empatie.

Protože největší počet chlapců (medián) dosáhl průměrné míry empatie a největší počet dívek (medián) dosáhl středně vysoké míry empatie, lze tedy pozorovat patrné rozdíly v oblasti empatie Sociálně – politická orientace podle pohlaví.



Graf 15 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Sociálně – politická orientace

5.4 Rozdíly v úrovni morálního usuzování a míry empatie podle věku

5.4.1 Rozdíly v jednotlivých úrovních morálního usuzování podle věku

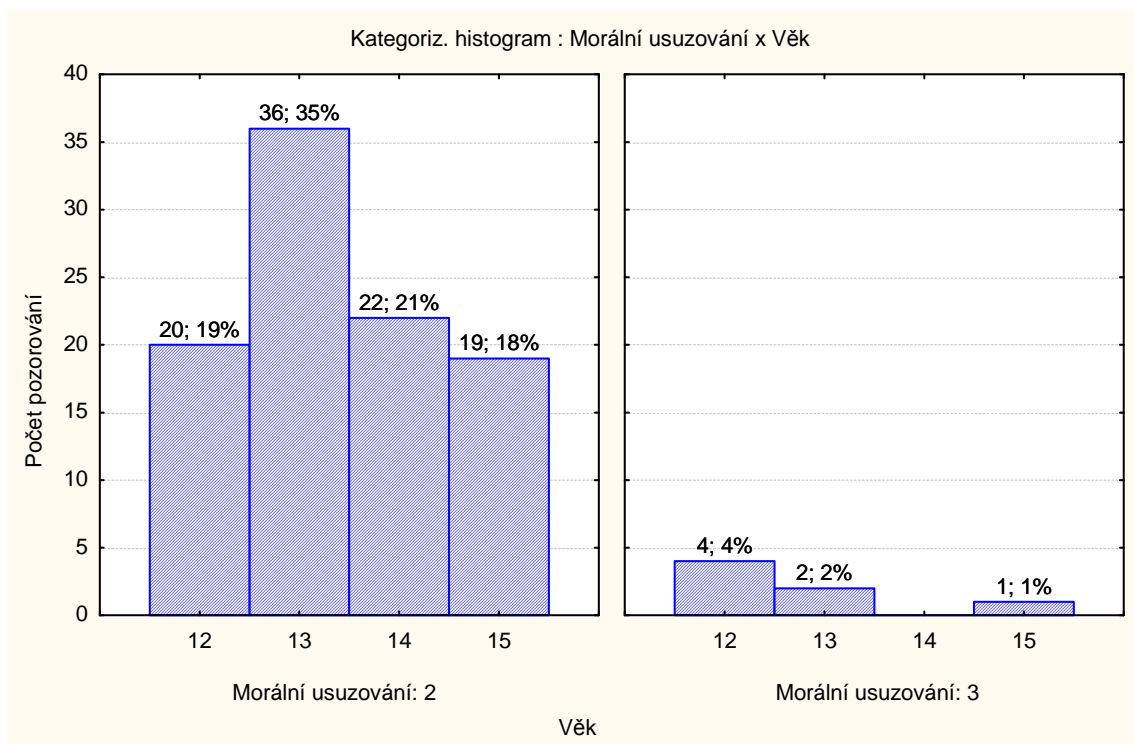
Pomocí získaných dat (úrovně morálního usuzování a věk respondentů) byla vytvořena kontingenční tabulka (Tab. 15), která ukazuje počet respondentů v jednotlivých úrovních morálního usuzování podle pohlaví a následně Graf 16, který graficky znázorňuje počet respondentů v úrovních morálního usuzování podle věku.

Z Tab. 15 a Grafu 16 lze vyčíst, že konvenční úrovně morálního usuzování (viz. Graf 16 – Morální usuzování: 2) získalo 20 (19 %) dvanáctiletých respondentů, 35 (36 %) třináctiletých respondentů, 22 (21 %) respondentů čtrnáctiletých a 19 (18 %) patnáctiletých respondentů. Postkonvenční úrovně morálního usuzování (viz. Graf 16 – Morální usuzování: 3) dosáhli 4 (4%) dvanáctiletí respondenti, 2 (2%) respondenti třináctiletí a 1 (1%) respondent ve věku 15 let. Žádný respondent ve věku 14 let nedosáhl postkonvenčního stádia.

Protože ve více než 20 % polí kontingenční tabulky byly očekávané četnosti menší než 5 v postkonvenční úrovni morálního usuzování (viz. Graf 16 – Morální usuzování: 3) nemohl být použit chí-kvadrát. Nešlo tedy ze získaných dat potvrdit nebo vyvrátit stanovenou hypotézu H_7 : *V jednotlivých úrovních morálního usuzování existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.*

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
Věk	Morální usuzování 2	Morální usuzování 3	Řádk. součty
12	20	4	24
13	36	2	38
14	22	0	22
15	19	1	20
Vš.skup.	97	7	104

Tab. 15 Rozdíly podle věku v morálním usuzování



Graf 16 Rozdíly podle věku v morálním usuzování

5.4.2 Rozdíly v míře empatie podle věku

Po stanovení průměrné hodnoty empatie ze všech položek dotazníku byla použita analýza rozptylu pro zjištění rozdílnosti mezi věkovými kategoriemi respondentů (12, 13, 14, 15), viz. Tab. 16, Graf 17. Zjistili jsme, že v celkové míře empatie existují statisticky významné rozdíly podle věku ($p = 0,013 < 0,05$). Potvrdila se tedy stanovená hypotéza H_8 : V míře empatie existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.

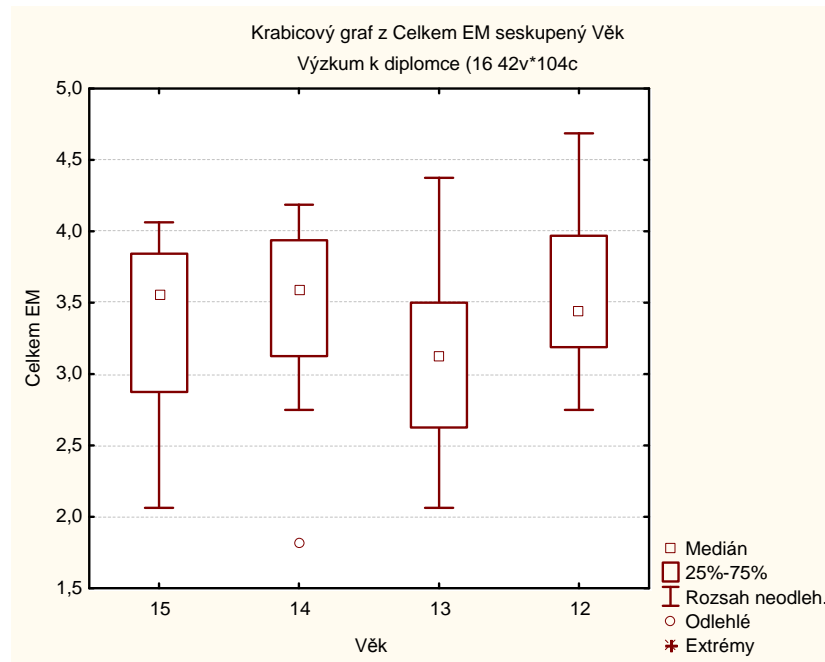
Proměnná	Analýza rozptylu							
	Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Celkem EM	3,564989	3	1,188330	31,69429	100	0,316943	3,749349	0,013391

Tab. 16 Rozdíly podle věku v míře empatie

Graf 17 znázorňuje rozdíly v celkové míře empatie v jednotlivých věkových kategoriích:

- **Věk 15 let** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2,1, dosahují středně nízké míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,1, tedy středně vysoká úroveň empatie; největší počet respondentů (medián = 3,6) dosáhl středně vysoké míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,8 – 3,7, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 14 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2,7, dosahují průměrné míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,3, tedy středně vysoká úroveň empatie; největší počet respondentů (medián = 3,6) dosáhl středně vysoké míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 3,2 – 3,9, získali od průměrné míry empatie až po středně vysokou míru empatie.
- **Věk 13 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2,1, dosahují středně nízké míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,4, tedy středně vysoká úroveň empatie; největší počet respondentů (medián = 3,2) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,6 – 3,5, získali průměrnou míru empatie.
- **Věk 12 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2,7, dosahují průměrné míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet (medián = 3,4) dosáhli průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 3,2 – 3,9, získali od průměrné míry empatie až po středně vysokou míru empatie.

Se vzrůstajícím věkem nejčastější hodnota u respondentů v jednotlivých úrovních trochu kolísá, podstatné však je, že ve věku 14 let se zvyšuje dosažená úroveň empatie z průměrné na středně vysokou. Zajímavé je, že respondenti ve věku 13 let dosáhli nejčastější hodnoty celkové míry empatie v nižší úrovni než respondenti ve věku 12 let. V nejvyšších hodnotách je zajímavé, že s přibývajícím věkem klesá u respondentů maximální hodnota, minimální hodnota v jednotlivých věkových kategoriích skáče z hodnoty 2 u respondentů ve věku 13 a 15 let na hodnotu 2,7 u respondentů ve věku 12 a 14 let.



Graf 17 Rozdíly podle věku v míře empatie

5.4.2.1 Rozdíly v míře empatie v oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým podle věku

Po stanovení průměrné hodnoty empatie ze všech položek dotazníku týkající se oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým byla použita analýza rozptylu pro zjištění rozdílnosti mezi věkovými kategoriemi respondentů (12, 13, 14, 15), viz. Tab. 17 a Graf 18. Zjistili jsme, že v oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým existují statisticky významné rozdíly podle věku ($p = 0 < 0,05$). Potvrdila se tedy stanovená hypotéza H_0 : V oblasti empatie citlivost a porozumění vůči druhým existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.

Proměnná	Analýza rozptylu							
	Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Citlivost a porozumění	9,440362	3	3,146787	41,15579	100	0,411558	7,646038	0,000119

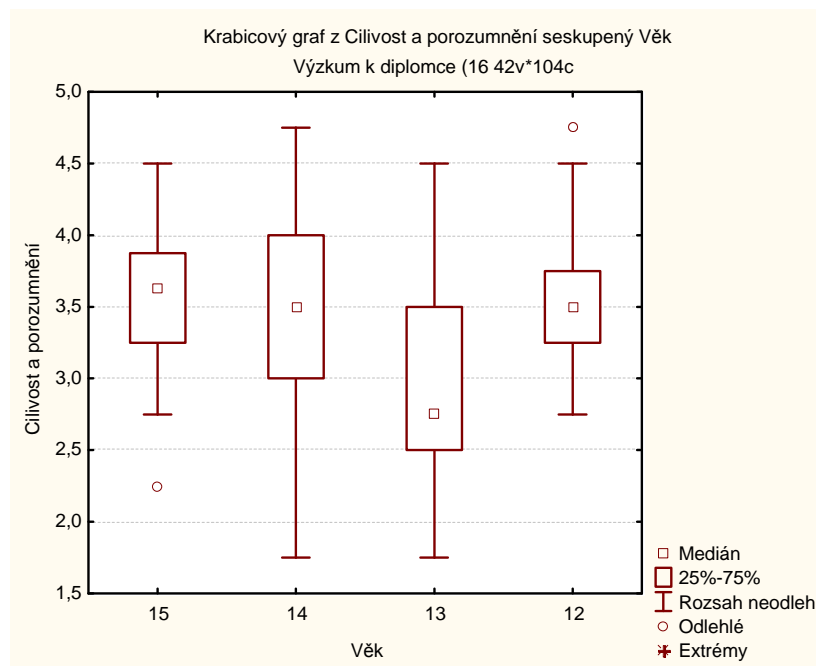
Tab. 17 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým

Graf 18 znázorňuje rozdíly v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým v jednotlivých věkových kategoriích:

- **Věk 15 let** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2,7, dosahují průměrné míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,5, tedy hranice mezi středně vysokou a vysokou úrovní empatie; největší počet respondentů (medián = 3,6) dosáhl středně vysoké míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 3,3 – 3,8, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 14 let** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,7, dosahují středně nízké míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoké míry empatie; největší počet respondentů (medián = 3,5) dosáhl tedy hranice mezi průměrnou a středně vysokou mírou empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 3 – 4, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 13 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,7, dosahují středně nízké míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,5, tedy hranice mezi středně vysokou a vysokou úrovní empatie; největší počet respondentů (medián = 2,7) dosáhl tedy průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,5 – 3,5, získali průměrnou úroveň empatie.
- **Věk 12 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2,7, dosahují průměrné míry empatie; nejvyšší hodnota byla 4,5, tedy hranice mezi středně vysokou a vysokou úrovní empatie; největší počet respondentů (medián = 3,5) dosáhl tedy hranice mezi průměrnou a středně vysokou mírou empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 3,3 – 3,7, získali od průměrné po středně vysokou úroveň empatie.

Zajímavé je, že respondenti ve věku 13 let dosáhli nejčastější hodnoty v dané oblasti empatie v nižší úrovni než respondenti ve věku 12 let, je patrný menší pokles v úrovni empatie. Ve věku 14 let se však dosažená úroveň v dané oblasti empatie zvyšuje a u respondentů ve věku 15 let se úroveň empatie ustaluje na středně vysoké úrovni empatie. Ve věku 12 a 15 let jsou respondenti více stabilní než respondenti ve věku 13 a 14 let, kdy rozpětí

odpovědí respondentů se pohybuje od středně nízké míry empatie až po vysokou míru empatie.



Graf 18 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým

5.4.2.2 Rozdíly v míře empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých podle věku

Po stanovení průměrné hodnoty empatie ze všech položek dotazníku týkající se oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých byla použita analýza rozptylu pro zjištění rozdílnosti mezi věkovými kategoriemi respondentů (12, 13, 14, 15), viz. Tab. 18 a Graf 19. Zjistili jsme, že v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých neexistují statisticky významné rozdíly podle věku ($p = 0,273 > 0,05$). Nepotvrdila se tedy stanovená hypotéza H_{10} : V oblasti empatie Zohledňování potřeb a zájmů druhých existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.

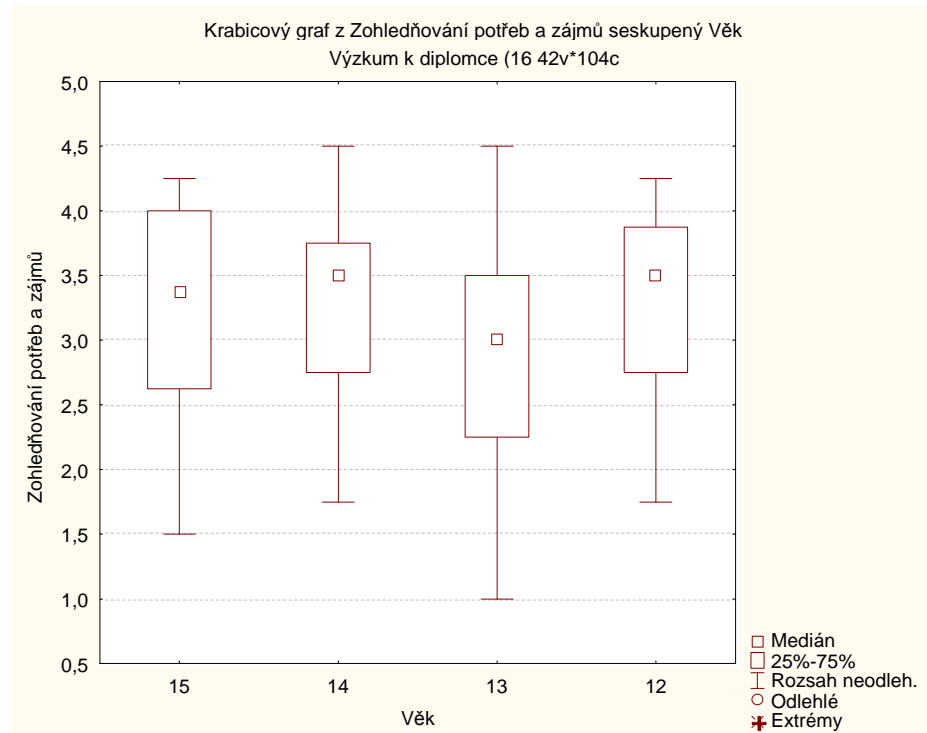
Proměnná	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Zohledňování potřeb a zájmů	2,490004	3	0,830001	62,94990	100	0,629499	1,318511	0,27262

Tab. 18 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Zohledňování zájmů a potřeb druhých

Graf 19 znázorňuje rozdíly v oblasti empatie Zohledňování zájmů a potřeb druhých v jednotlivých věkových kategoriích:

- **Věk 15 let** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,5, dosahují hranice mezi nízkou a středně nízkou úrovní empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet respondentů (medián = 3,4) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,6 – 4, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 14 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,7, dosahují středně nízkou úroveň empatie; nejvyšší hodnota byla 4,5, tedy hranice mezi středně vysokou a vysokou úrovní empatie; největší počet respondentů (medián = 3,5) dosáhl hranice mezi průměrnou a středně vysokou mírou empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,7 – 3,8, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 13 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1, dosahují nízké úrovně empatie; nejvyšší hodnota byla 4,5, tedy hranice mezi středně vysokou a vysokou úrovní empatie; největší počet žáků (medián = 3) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,3 – 3,5, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 12 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,7, dosahují středně nízké úrovně empatie; nejvyšší hodnota byla 4,3, tedy středně vysoké úrovně empatie; největší počet respondentů (medián = 3,5) dosáhl hranice mezi průměrnou a středně vysokou mírou empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,7 – 3,9, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.

Jelikož celkové rozpořádání úrovní v jednotlivých věkových kategoriích je od středně nízké úrovně empatie po středně vysokou úroveň empatie, nejsou tedy patrné významné rozdíly. Nejčastější dosažené hodnoty empatie v jednotlivých věkových kategoriích jsou v průměrné úrovni empatie v dané oblasti, jen u 12 a 14 letých respondentů lze pozorovat hranice úrovně mezi průměrnou a středně vysokou mírou empatie.



Graf 19 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Zohledňování zájmů a potřeb druhých

5.4.2.3 Rozdíly v míře empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých podle věku

Po stanovení průměrné hodnoty empatie ze všech položek dotazníku týkající se oblasti Podpora rozvoje druhých byla použita analýza rozptylu pro zjištění rozdílnosti mezi věkovými kategoriemi respondentů (12, 13, 14, 15), viz. Tab. 19 a Graf 20. Zjistili jsme, že v oblasti Podpora rozvoje druhých neexistují statisticky významné rozdíly podle věku ($p = 0,393 > 0,05$). Nepotvrdila se tedy stanovená hypotéza H_{11} : V oblasti empatie Podpora rozvoje druhých existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.

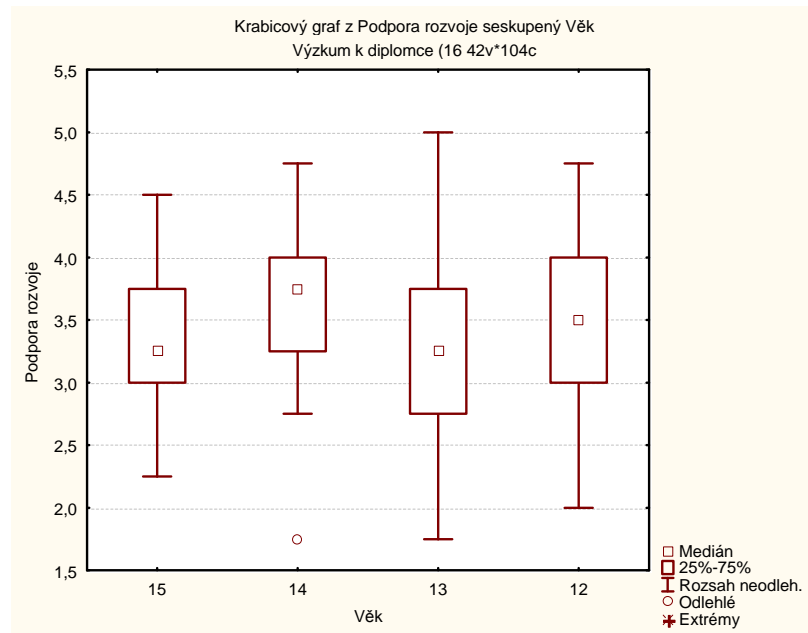
Proměnná	Analýza rozptylu							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Podpora rozvoje	1,502202	3	0,500734	49,75741	100	0,497574	1,006350	0,393301

Tab. 19 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých

Graf 20 znázorňuje rozdíly v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých v jednotlivých věkových kategoriích:

- **Věk 15 let** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2,3, dosahují středně nízké úrovně empatie; nejvyšší hodnota byla 4,5, tedy hranice mezi středně vysokou a vysokou úrovní empatie; největší počet respondentů (medián = 3,3) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 3 – 3,7, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 14 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2,7, dosahují průměrné úrovně empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet žáků (medián = 3,7) dosáhl středně vysoké míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 3,3 – 4, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 13 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,7, dosahují středně nízké úrovně empatie; nejvyšší hodnota byla 5, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet respondentů (medián = 3,3) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,7 – 3,7, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 12 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2, dosahují středně nízké úrovně empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet žáků (medián = 3,5) dosáhl hranice mezi průměrnou a středně vysokou mírou empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 3 – 4, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.

Z Grafu 20 lze tedy určit, že nejčastější hodnota u respondentů ve věku 13 a 15 let je stejná, rozdílná je však u respondentů ve věku 12 let, kdy dosahuje hranice průměrné a středně vysoké empatie, ve věku 14 let respondenti v dané oblasti dosahují středně vysoké empatie. Ovšem většina respondentů v jednotlivých věkových kategoriích se nachází v průměrné úrovni empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých, proto nelze pozorovat významné rozdíly v dané oblasti podle věku.



Graf 20 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých

5.4.2.4 Rozdíly v míře empatie v oblasti Sociálně – politická orientace podle věku

Po stanovení průměrné hodnoty empatie ze všech položek dotazníku týkající se oblasti Sociálně – politická orientace byla použita analýza rozptylu pro zjištění rozdílnosti mezi věkovými kategoriemi respondentů (12, 13, 14, 15), viz. Tab. 20 a Graf 21. Zjistili jsme, že v oblasti Sociálně – politická orientace existují statisticky významné rozdíly podle věku ($p = 0,04 < 0,05$). Potvrdila se tedy hypotéza H_{12} : *V oblasti empatie Sociálně – politická orientace existují statisticky významné rozdíly podle věku u žáků II. st. ZŠ.*

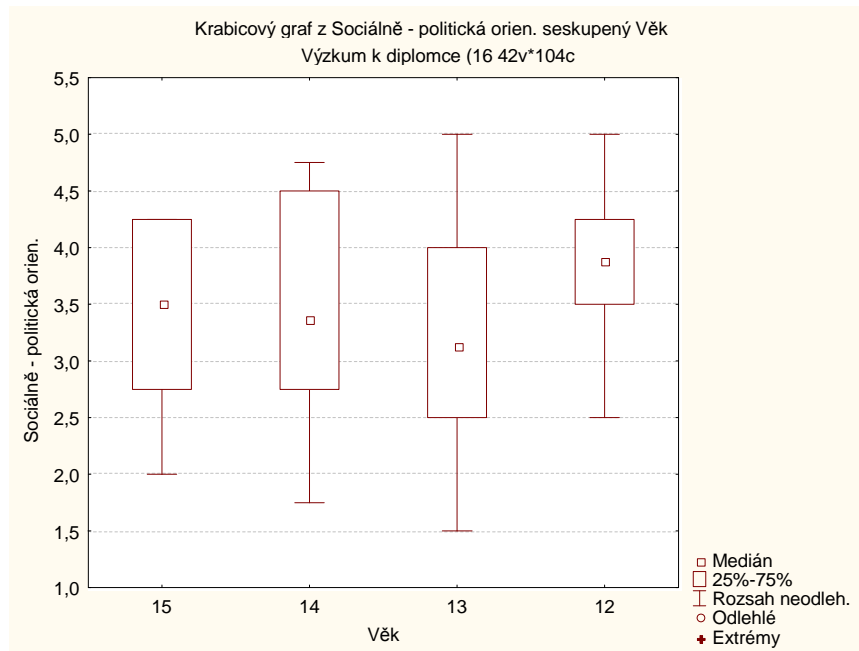
Proměnná	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Soc. - politická orien.	5,998814	3	1,999605	69,46212	100	0,694621	2,878698	0,039764

Tab. 20 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Sociálně – politická orientace

Graf 21 znázorňuje rozdíly v oblasti empatie Sociálně – politická orientace v jednotlivých věkových kategoriích:

- **Věk 15 let** – nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2, dosahují středně nízké úrovně empatie; největší počet respondentů (medián = 3,5) dosáhl hranice mezi průměrnou a středně vysokou mírou empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,7 – 4,3, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 14 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,7, dosahují středně nízké úrovně empatie; nejvyšší hodnota byla 4,7, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet respondentů (medián = 3,4) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,7 – 4,5, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 13 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 1,5, dosahují hranice mezi nízkou a středně nízkou úrovní empatie; nejvyšší hodnota byla 5, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet žáků (medián = 3,1) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,5 – 4, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.
- **Věk 12 let** - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2,5, dosahují hranice mezi středně nízkou a průměrnou empatií; nejvyšší hodnota byla 5, tedy vysoká úroveň empatie; největší počet respondentů (medián = 3,8) dosáhl středně vysoké míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 3,5 – 4,3, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.

Zajímavé je, že respondenti ve věku 12 let dosáhli úrovně empatie v dané oblasti od průměrné až po vysokou úroveň empatie, tedy nejvyšší v této oblasti ze všech kategorií. Medián v ostatních věkových kategoriích se zvyšuje, dosahuje však průměrné úrovně empatie. Dále je zajímavé, že maximální hodnoty u respondentů ve věku 12, 13, 14 let dosahuje vysoké úrovně empatie, zatím co respondenti ve věku 15 dosahují maximálně úroveň středně vysoké empatie.



Graf 21 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Sociálně – politická orientace

5.5 Rozdíly v míře empatie podle úrovně morálního usuzování

Po stanovení průměrné hodnoty empatie ze všech položek dotazníku a určení úrovně morálního usuzování respondentů byla použita analýza rozptylu pro zjištění rozdílů v míře empatie podle úrovně morálního usuzování, viz. Tab. 21 a Graf 22. Zjistili jsme, že v míře empatie podle úrovně morálního usuzování neexistují statisticky významné rozdíly podle věku ($p = 0,946 < 0,05$). Nepotvrdila se tedy hypotéza H_{13} : *V míře empatie u žáků II. stupně ZŠ podle úrovně morálního usuzování existují statisticky významné rozdíly.*

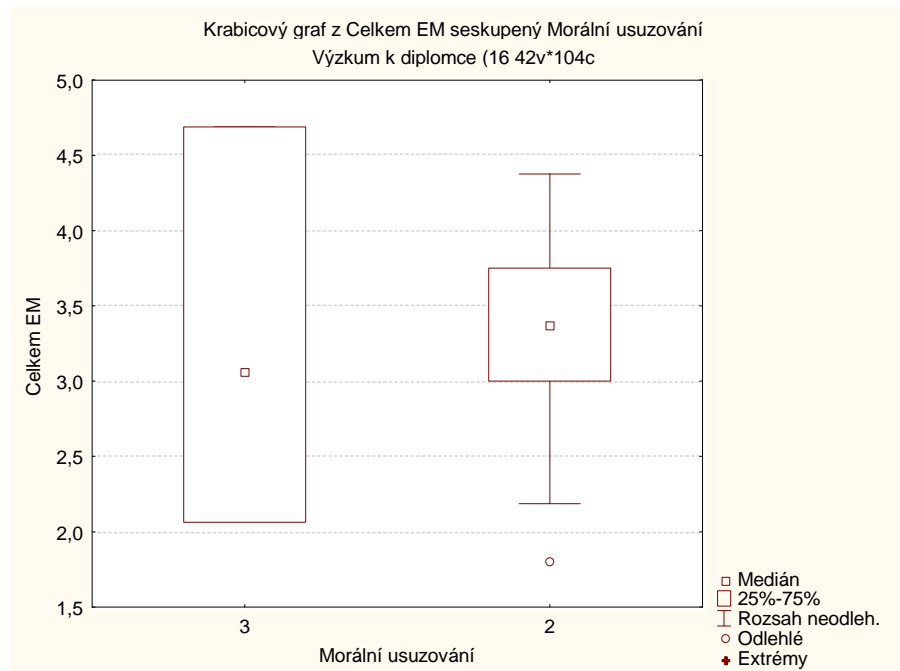
Proměnná	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Celkem EM	0,001580	1	0,001580	35,25770	102	0,345664	0,004571	0,946231

Tab. 21 Rozdíly v míře empatie podle úrovně morálního usuzování

Graf 21 znázorňuje získanou míru empatie podle úrovně morálního usuzování.

- **Postkonvenční úroveň** (viz. Graf 21 – Morální usuzování: 3) – největší počet respondentů (medián = 3,1) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 2,1 – 4,7, získali od středně nízké míry empatie po průměrnou míru empatie.
- **Konvenční úroveň** (viz. Graf 21 – Morální usuzování: 2) - nejnižší hodnota, kterou dosáhli je 2,2, tedy dosáhly středně nízké míry empatie; nejvyšší hodnota je 4,4, dosáhli tedy středně vysoké úrovně empatie; největší počet respondentů (medián = 3,4) dosáhl průměrné míry empatie; dále z grafu můžeme vyčíst rozpětí bodů (25-75 % respondentů), ve kterém se pohybovali 3 – 3,7, získali od průměrné až po středně vysokou úroveň empatie.

Medián respondentů v konvenčním i postkonvenčním stádiu morálního usuzování se pohybuje v průměrné úrovni empatie. Tedy nelze pozorovat patrné rozdíly v míře empatie podle úrovně morálního usuzování.



Graf 22 Rozdíly v míře empatie podle úrovní morálního usuzování

5.6 Shrnutí výsledků

Výzkumu se celkově zúčastnilo 104 žáků II. stupně ZŠ Slovan v Kroměříži ve věku 12, 13, 14 a 15 let, kteří vyplnili dotazníky tak, že mohly být použity pro vytvoření praktické části práce. Z celkového počtu použitých respondentů bylo 53 chlapců a 51 dívek.

V oblasti morálního usuzování bylo zjištěno, že většina oslovených respondentů (97 žáků) uvažovala na konvenční úrovni morálního usuzování, pouze sedm jedinců uvažovalo na postkonvenční úrovni. Žádný respondent nedosáhl prekonvenční úrovně. Výzkum ukázal, že dívky dosahují častěji postkonvenční úrovně morálního usuzování než chlapci. Jako zajímavost se projevila ve výzkumu rozdílnost morálního usuzování podle věku. Vyšlo totiž, že postkonvenční úrovně dosáhlo nejvíce žáků ve věku 12 let a naopak postkonvenčního stádia nedosáhl žádný respondent ve věku 14 let. Zde však vznikl problém s ověřením hypotéz pomocí chí-kvadrátu, kvůli malému počtu respondentů.

V průzkumu celkové míry empatie se většina respondentů (50%) pohybovala kolem průměru, tj. dosáhli většinou průměrné míry empatie. V jednotlivých oblastech empatie byl výsledek podobný, tedy míra empatie se pohybovala nejvíce kolem průměru. Přesto byly zjištěny určité rozdíly v míře empatie podle pohlaví a věku respondentů.

V celkové míře empatie nebyly prokázány rozdíly. V klíčových oblastech empatie se však podle pohlaví vyskytly rozdíly v oblasti Sociálně – politické orientace, kdy dívky dosáhly vyšší úrovně empatie než chlapci, v ostatních oblastech podle pohlaví nebyly zjištěny rozdíly.

U respondentů byla zjištěna rozdílnost v celkové míře empatie podle věku. Na základě této informace bylo vyzorováno, že se vzrůstajícím věkem empatie u respondentů kolísá. U respondentů 14 a 15 let se zvyšuje empatie na středně vysokou z průměrné míry empatie. V klíčových oblastech empatie byly patrné rozdíly v oblasti Citlivost a porozumění vůči druhým a Sociálně - politická orientace, v ostatních oblastech nebyly pozorovány patrné rozdíly.

Na základě získaných dat a provedeného výzkumu nebyly zjištěny rozdíly v míře empatie podle jednotlivých úrovních morálního usuzování.

Jsem si vědoma, že shrnutí výsledků lze vztahovat pouze k danému vzorku respondentů, ne na celý základní vzorek. Dále jsem si vědoma, že některé výsledky nemusí kore-

spondovat s předpokládaným normálním vývojem jedince a že výsledek mohl být ovlivněn určitými vlivy. Respondenti při odpovídání na jednotlivé položky dotazníků nemuseli odpovídat úplně podle pravdy, mohli být ovlivněni momentálními pocity, náladou či jinými vlivy, které na jedince v danou chvíli mohly působit.

Doporučením pro další výzkum by mohlo být, oslovit větší počet respondentů, aby se mohly více projevit případné rozdíly mezi zkoumanými proměnnými. V mém případě byl vzorek omezen tím, že oslovené školy neměly zájem se výzkumu zúčastnit z důvodu přehlcenosti škol dotazníky jiných studentů, kteří rovněž prováděli průzkum pro své diplomové práce. Ředitelé škol vyslovili obavy z nesplnění výukových plánů své školy.

ZÁVĚR

Morální usuzování určité situace je důležité pro každého člověka. Pomáhá mu posoudit se v životě dál, popřípadě poučit se z prožité zkušenosti. Některé děti tuto zkušenost teprve prožívají nebo na ně ještě čeká. Měly by si být ale vědomy, že dané situace se dají řešit variabilně. Tato reakce následně souvisí i s empatií, jak danou situaci může prožívat někdo jiný. Proto jsem se v práci zaměřila na žáky II. stupně základních škol, protože právě oni prochází obdobím prepuberty a puberty, což je velmi složitá životní etapa, v které právě začínají nabírat zkušenosti a musí zvážit určité situace, s čímž souvisí i empatie prožívání situace druhých lidí.

Předkládaná práce byla rozdělena na dvě části, na část teoretickou a na část praktickou. Teoretická část stavěla na poznacích popsané v odborné literatuře, které se vztahovaly ke zkoumaným jevům, morální usuzování a empatie. Kapitola vývojové psychologie byla použita spíše jako úvod a pro dokreslení pozorované problematiky.

Praktická část práce si kladla za cíl propojenost morálního usuzování a empatie u dětí. Cílem zkoumání bylo zjistit, zda existují u dětí rozdíly v míře empatie podle úrovně morálního usuzování. Aby mohlo být dosaženo tohoto cíle, musely být vytvořeny dílčí cíle, což bylo nejdříve zjistit úroveň morálního usuzování, které jedinci dosahují a potom zjistit míru empatie, kterou dosahují. Pro zajímavost jsem ve výzkumu vytvořila další dílčí cíle, a to zjistit míru empatie podle klíčových oblastí, které uvádějí Wood a Tolley (2003).

Při dalším výzkumu bych se zkusila zaměřit na téma altruismu podle morálního usuzování, ale možná bych asi zkusila změnit i výzkumný vzorek. Zaměřila bych se na žáky středních škol, myslím si totiž, že zvolené dotazníky byly pro žáky základních škol náročné na vyplnění.

Výzkum by mohl pomoci čtenářům uvědomit si, že současné děti mají určitou míru empatie a dokážou morálně usuzovat podle vlastních možností. Závěrem bych chtěla dodat a vyslovit přání, aby má práce přinesla nejen rodičům, ale i učitelům určitý směr k rozvoji dětí po morální stránce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0.
- [2] ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- [3] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnostních charakteristik a morální identity na řešení a zdůvodnění morálních situací*. Brno: FF MU, 2007, [cit. 27. 01. 2010]. URL: <http://is.muni.cz/th/22717/ff_d/DISSERTATION.pdf>.
- [5] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [6] HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.
- [7] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- [8] HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-247-0672-5.
- [9] HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- [10] HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0817-5.

- [11] HUGO, J., VOKURKA, M. *Praktický slovník medicíny*. 6. vyd. Praha: Maxdorf, 2000. ISBN 80-86-5912-38-4.
- [12] CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: UP v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
- [13] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [14] KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia, 1987.
- [15] KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm, 2000. ISBN 80-214-1844.
- [16] KUBICOVÁ, A. *Empatie*. Ostrava: FF OU, 2007. [cit. 01. 02. 2010]. URL: <<http://ff.osu.cz/index.php?kategorie=224&id=3699>>.
- [17] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [18] LENCZ, L. *Etická výchova I*. Praha: Občanské sdružení Etické fórum České republiky, [2000 ?]. [cit. 07. 02. 2010]. URL: <<http://www.etickeforumcr.cz/downloads/lencz1.pdf>> .
- [19] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- [20] NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1.
- [21] NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- [22] PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.

- [23] PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.
- [24] PLETZER, M. A. *Emoční inteligence. Jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.
- [25] PORTÁL, s.r.o. *Jak povzbudit vcítění a zájem*. [2005 –]. [cit. 19. 02. 2010]. URL: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4053>>.
- [26] PREKOP, J. *Empatie – Vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0672-5.
- [27] ROCHE, R. O. *Etická výchova*. Praha: Občanské sdružení Etické fórum České republiky, [2000 ?]. [cit. 07. 02. 2010]. URL: <http://www.etickeforumcr.cz/downloads/olivar_eticka_vychova.pdf>.
- [28] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- [29] ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.
- [30] SELMAN, R. L. *A Developmental Approach To Interpersonal and Moral Awareness in Young Children: Some Theoretical and Educational Perspectives. First Draft*. Boston, 1974. [cit. 20. 02. 2010]. URL:<http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/38/07/4b.pdf>.
- [31] STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- [32] VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

[33] VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

[34] VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

[35] WOOD, R., TOLLEY, H. *Testy emoční inteligence*. Brno: Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-898-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ základní škola

st. stupeň

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1</i>	<i>Znění otázek v jednotlivých kategoriích podle úrovně morálního usuzování.....</i>	<i>53</i>
<i>Tab. 2</i>	<i>Znění otázek v jednotlivých kategoriích podle klíčových oblastí empatie.....</i>	<i>54</i>
<i>Tab. 3</i>	<i>Zjištěná úroveň morálního usuzování.....</i>	<i>58</i>
<i>Tab. 4</i>	<i>Zjištěná míra empatie.....</i>	<i>59</i>
<i>Tab. 5</i>	<i>Zjištěná míra empatie v oblasti Citlivost a porozumění druhým.....</i>	<i>60</i>
<i>Tab. 6</i>	<i>Zjištěná míra empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých.....</i>	<i>61</i>
<i>Tab. 7</i>	<i>Zjištěná míra empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých.....</i>	<i>62</i>
<i>Tab. 8</i>	<i>Zjištěná míra empatie v oblasti Sociálně politická orientace.....</i>	<i>63</i>
<i>Tab. 9</i>	<i>Úroveň morálního usuzování podle pohlaví.....</i>	<i>64</i>
<i>Tab. 10</i>	<i>Rozdíl podle pohlaví v míře empatie.....</i>	<i>65</i>
<i>Tab. 11</i>	<i>Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým.....</i>	<i>66</i>
<i>Tab. 12</i>	<i>Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Zohledňování potřeb a zájmů druhých....</i>	<i>68</i>
<i>Tab. 13</i>	<i>Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých.....</i>	<i>69</i>
<i>Tab. 14</i>	<i>Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Sociálně – politická orientace.....</i>	<i>71</i>
<i>Tab. 15</i>	<i>Rozdíly podle věku v morálním usuzování.....</i>	<i>73</i>
<i>Tab. 16</i>	<i>Rozdíly podle věku v míře empatie.....</i>	<i>74</i>
<i>Tab. 17</i>	<i>Rozdíly podle věku v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým.....</i>	<i>76</i>
<i>Tab. 18</i>	<i>Rozdíly podle věku v oblasti empatie Zohledňování zájmů a potřeb druhých.....</i>	<i>78</i>
<i>Tab. 19</i>	<i>Rozdíly podle věku v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých.....</i>	<i>80</i>
<i>Tab. 20</i>	<i>Rozdíly podle věku v oblasti empatie Sociálně – politická orientace.....</i>	<i>82</i>
<i>Tab. 21</i>	<i>Rozdíly v míře empatie podle úrovně morálního usuzování.....</i>	<i>85</i>

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Věkové rozložení respondentů.....</i>	<i>56</i>
<i>Graf 2 Věkové rozložení chlapců.....</i>	<i>57</i>
<i>Graf 3 Věkové rozložení dívek.....</i>	<i>57</i>
<i>Graf 4 Stanovená úroveň morálního usuzování u respondentů.....</i>	<i>58</i>
<i>Graf 5 Zjištěná míra empatie.....</i>	<i>59</i>
<i>Graf 6 Zjištěná míra empatie v oblasti Citlivost a porozumění druhým.....</i>	<i>60</i>
<i>Graf 7 Zjištěná míra empatie v oblasti Zohledňování potřeb a zájmů druhých.....</i>	<i>61</i>
<i>Graf 8 Zjištěná míra empatie v oblasti Podpora rozvoje druhých.....</i>	<i>62</i>
<i>Graf 9 Zjištěná míra empatie v oblasti Sociálně- politická orientace.....</i>	<i>63</i>
<i>Graf 10 Úroveň morálního usuzování podle pohlaví.....</i>	<i>64</i>
<i>Graf 11 Rozdíl podle pohlaví v míře empatie.....</i>	<i>66</i>
<i>Graf 12 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým.....</i>	<i>67</i>
<i>Graf 13 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Zohledňování potřeb a zájmů druhých... </i>	<i>69</i>
<i>Graf 14 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých.....</i>	<i>70</i>
<i>Graf 15 Rozdíl podle pohlaví v oblasti empatie Sociálně – politická orientace.....</i>	<i>72</i>
<i>Graf 16 Rozdíly podle věku v morálním usuzování.....</i>	<i>74</i>
<i>Graf 17 Rozdíly podle věku v míře empatie.....</i>	<i>76</i>
<i>Graf 18 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Citlivost a porozumění vůči druhým.....</i>	<i>78</i>
<i>Graf 19 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Zohledňování zájmů a potřeb druhých.....</i>	<i>80</i>
<i>Graf 20 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Podpora rozvoje druhých.....</i>	<i>82</i>
<i>Graf 21 Rozdíly podle věku v oblasti empatie Sociálně – politická orientace.....</i>	<i>84</i>
<i>Graf 22 – Rozdíly v míře empatie podle úrovní morálního usuzování.....</i>	<i>86</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník zkoumající míru empatie

Příloha P II: Dotazník zjišťující úroveň morálního usuzování

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK ZKOUMAJÍCÍ MÍRU EMPATIE

Pohlaví (označte): muž žena Věk:

Pokyny k dotazníku:

V Dotazníku 1 je uvedeno 16 položek (oznamovacích vět), které jsou zaměřeny na oblasti empatie (vcítění do druhé osoby). Vedle jednotlivých položek jsou uvedena čísla 1-5, která označují škálu v rozpětí od zásadně nesouhlasím po plně souhlasím. Vaším úkolem je zakroužkovat u každé položky číslo tak, jak s touto položkou souhlasíte či nesouhlasíte.

Například: Kdybych lhal/a, byl/a bych potrestán/a.1 2 3 **4** 5**Použijte následující odstupňování**

1 - zásadně nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - lehce souhlasím, 4 - spíše souhlasím,
5 - plně souhlasím

1. Zajímá mě, co se děje druhým lidem.	1	2	3	4	5
2. Hodně pomáhám druhým.	1	2	3	4	5
3. Cítím soucit, když vidím někoho, jak prožívá nespravedlnost.	1	2	3	4	5
4. Někdy je pro mě obtížné vidět věci z pohledu druhých.	1	2	3	4	5
5. Z mých problémů se často vypořádám druhým.	1	2	3	4	5
6. Když jsem na někoho naštvaný/á, snažím se podívat na věc jeho očima.	1	2	3	4	5
7. Myslet na sebe je velmi sobecké.	1	2	3	4	5
8. Když vidím někoho v nesnázích, cítím, že bych mu měl/a pomoci nebo ho chránit.	1	2	3	4	5
9. Lidé mi nemusí říkat, jak se cítí – dokážu to vycítit.	1	2	3	4	5
10. Většinou dobře zvládám krizové situace.	1	2	3	4	5
11. Snažím se podívat na problém ze všech možných úhlů, než učiním rozhodnutí.	1	2	3	4	5
12. Neštěstí druhých lidí mě většinou rozruší.	1	2	3	4	5
13. Je mi líto lidí, kteří mají problémy.	1	2	3	4	5
14. Popsal/a bych sám/sama sebe jako docela citlivou osobu.	1	2	3	4	5
15. Někdy se snažím lépe porozumět svým přátelům tím, že si představuji věci z jejich pohledu.	1	2	3	4	5
16. Dělán si starosti (zajímám se) o lidi, kteří jsou méně šťastní než já.	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK ZJIŠŤUJÍCÍ ÚROVEŇ MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ

Pokyny ke zpracování dotazníku:

V Dotazníku 2 je uveden příběh, se kterým jste se již mohli setkat. Jedná se o tzv. dilema, kdy lze danou situaci řešit mnoha způsoby. Pod příběhem jsou uvedena možná řešení situace. Jde o 12 položek. U každé položky jsou napsána čísla v rozpětí od 1 do 7. Vaším úkolem je určit, podle vašeho názoru, do jakého stupně se posuzovaný souhlas či nesouhlas s položkou přibližuje k jedné nebo druhé krajní poloze. Posléze dané číslo zakroužkujte.

Například: Kdybych lhal/a, byl/a bych potrestán.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 6 7 Rozhodně souhlasím

1. Také já bych musel/a zaplatit za vinu své (ho) kamaráda (kamarádky), kdyby se někdo dozvěděl, co vím.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

2. Existuje nepsané pravidlo, že třída má držet pohromadě, a vyzrazení viníka by bylo jeho porušením.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

3. Přátelství zavazuje člověka k pomoci příteli.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

4. Když kamaráda (kamarádku) nevyzradím, ublížím tím více lidem.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

5. Nebyl/a bych dobrým kamarádem (dobrou kamarádkou), kdybych ho/ji vyzradil/a.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

6. Je třeba brát více v úvahu společné dobro pro třídu než výhody jediného člověka.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

7. Kdybych něco řekl/a, kamarád/ka by se naštvál/a a mohl/a bych o něj/ni přijít.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

8. Vyrazit kamaráda (kamarádku) není správné.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

9. Kdybych ho/ji prozradil/a, spolužáci budou rádi a budou mě více brát mezi sebe.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

10. Pokusil/a bych se zařídit, aby se třída dozvěděla, kdo je viníkem, ale nenarušil/a bych vztah s kamarádem (kamarádkou).

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

11. Je správné, aby byl potrestán skutečný viník.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím

12. Kdyby třídní učitelka přišla na to, že vím o tom, co kamarád/ka udělal/a, špatnou osobou v jejích očích bych byl/a já.

Rozhodně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně souhlasím