

# Výchova k životním hodnotám u dětí mladšího školního věku

Bc. Romana Bartošová

---

Diplomová práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Romana Bartošová**  
Osobní číslo: **H130128**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Výchova k životním hodnotám u dětí mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k výchově k životním hodnotám u dětí raného věku, k etické výchově a k psychologii morálního vývoje.  
Příprava metodiky výzkumné části.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou testu morálního usuzování dítěte.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**OLIVAR, Roberto Roche. Etická Výchova. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.**

**PIAGET, Jean. The moral judgement of the child. New York: First Free Press, 1932.**

**VACEK, Pavel. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.**

**VACEK, Pavel. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

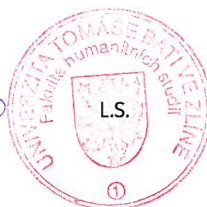
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 ..... 18. 4. 2015

..... *Barbora Lomová*

*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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy*

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

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá výchovou k životním hodnotám u dětí mladšího školního věku. Práce je rozdělena na praktickou a teoretickou část. Teoretická část se zabývá hodnotami a výchovou k hodnotám a blíže je specifikován vliv etické výchovy na utváření hodnot. Dále se teoretická část zabývá psychologií morálního vývoje a v neposlední řadě je také rozebrán psychologický vývoj mladšího školního věku. Praktická část si klade za cíl zjistit úroveň morálního usuzování u žáků mladšího školního věku.

Klíčová slova: hodnoty, výchova k hodnotám, etická výchova, morální usuzování, morální vývoj

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the education to life values at young school age. It consists of both practical and theoretical part. The theoretical part focuses on life values and their acquisition. The influence of ethic education on the process of forming life values is specified in detail. The theoretical part also deals with the psychology of moral development and analyses psychological development of young school-age children. The aim of the practical part is to determine the level of moral reasoning of young school-age children.

Key words: life values, education to life values, ethics, moral reasoning, moral development

Poděkování:

Touhle cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za velmi přínosné rady a odborné vedení diplomové práce.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 HODNOTY A HODNOTOVÝ SYSTÉM</b> .....	<b>12</b>
1.1 KATEGORIZACE HODNOT.....	13
1.2 HODNOTOVÝ SYSTÉM.....	15
1.3 VÝCHOVA K HODNOTÁM.....	16
<b>2 VLIV ETICKÉ VÝCHOVY NA UTVÁŘENÍ HODNOT</b> .....	<b>21</b>
2.1 SLOŽKY ETICKÉ VÝCHOVY.....	22
2.1.1 Výchovný program.....	22
2.1.2 Výchovný styl.....	24
2.1.3 Metody etické výchovy.....	25
2.1.4 Rozvoj prosociálního chování.....	26
<b>3 PSYCHOLOGIE MORÁLNÍHO VÝVOJE</b> .....	<b>29</b>
3.1 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE DLE JEANA PIAGETA.....	29
3.1.1 Podmínky rozvoje autonomní morálky.....	32
3.2 TEORIE MORÁLNÍCH VÝVOJOVÝCH STÁDIÍ LAWRENCE KOHLBERGA.....	33
3.3 ROZDÍLY V MUŽSKÉ A ŽENSKÉ MORÁLCE.....	35
<b>4 ZVLÁŠTNOSTI PSYCHOLOGICKÉHO VÝVOJE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>37</b>
4.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	38
4.2 SOCIALIZACE DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	39
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>41</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>42</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU A SPECIFIKACE OTÁZEK.....	42
5.2 POJETÍ VÝZKUMU.....	44
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	44
5.4 METODY A TECHNIKY VÝZKUMU.....	45
5.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	50
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE</b> .....	<b>51</b>
6.1 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	71
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	73
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>74</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>75</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>79</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>81</b>



## ÚVOD

V mé práci se zabývám výchovou k hodnotám u dětí mladšího školního věku. Výchova k hodnotám je pro dnešní společnost nesmírně důležitá. Hodnoty nám jsou nápomocné při orientování se ve světě, při rozhodování se a pomáhají nám nést následky našeho rozhodování. Nynější společnost sebou přináší spoustu změn, kterým není jednoduché se přizpůsobit. Nejspíš z toho důvodu mnozí jedinci nejsou schopni rozlišit, které hodnoty jsou důležité a které ne. Právě proto je důležité při vývoji dětské osobnosti naučit se rozlišovat co je dobré, správné, spravedlivé a naopak co je zlé, nespravedlivé a špatné.

Nalezení „vhodných“ hodnot v dnešním světě plném techniky je velmi složitý úkol. Spousta z nás se domnívá, že jsme si jistí tím, co je pro každého jedince hodnotné, co jej uspokojuje, ale často docházíme k závěru, že vlastně nevíme. V dnešním světě plném násilí, vražd, terorismu, drog, nemocí, lži, nespravedlnosti, křivdy, chudoby, falše atd. je těžké nalézt dobro. Často jsme ovlivněni médii a ne vždy si to dokážeme uvědomit a připustit. Ať už si to připustíme či nikoliv, tak média nás ovlivňují v každodenním životě. I pro dospělého jedince je mnohdy složité se v tomto světě orientovat a umět se vypořádat s dennodenními nástrahami života, tak jak tuto nelehkou činnost může zvládnout dítě? Nápomocní by mu měli být především rodiče, vychovatelé a pedagogové.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je složena ze 4 kapitol.

První kapitola je věnována problematice hodnot. Nejprve se zabývám vymezením pojmu hodnota z pohledu více autorů, následně se věnuju kategorizaci hodnot, hodnotovému systému a není opomenuta také výchova k hodnotám.

Následující kapitola je zaměřena na projekt etické výchovy, který má vliv na utváření hodnot. Jsou zde detailněji popsány složky daného projektu, kterými jsou výchovný program, výchovný styl, výchovné metody a rozvoj prosociálnosti.

Předposlední kapitola nese název psychologie morálního vývoje a je stěžejní pro tuto práci. Nejprve se zde zabývám teorií morálního vývoje dle Jeana Piageta. Pozornost je věnována také podmínkám rozvoje autonomní morálky. Dále je zde čtenářům přiblížena teorie morálních vývojových stádií dle Lawrence Kohlberga. A v neposlední řadě se zabývám rozdíly v mužské a ženské morálce.

Poslední kapitola je zaměřena na zvláštnosti psychologického vývoje mladšího školního věku. V dané kapitole se zabývám kognitivním vývojem a není opomenuta také socializace dítěte daného věku.

Cílem praktické části je zjistit úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku. Ke zjištění jsem se rozhodla využít kvantitativní metodu a konkrétně se jedná o test morálního usuzování.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 HODNOTY A HODNOTOVÝ SYSTÉM

V této kapitole se budu věnovat problematice hodnot. Nejprve vymezím pojem hodnota z pohledu více autorů. Následně se budu zabývat kategorizací hodnot a neopomenu ani hodnotový systém a výchovu k hodnotám.

Pojem „hodnota“ se v běžné komunikaci používá velmi často. Pod pojmem hodnota si většinou představíme něco, co je pro člověka důležité, čeho si v životě nejvíce cení, čeho si váží a co považuje za nejpodstatnější. Každý jedinec má hodnoty jiné, někdo upřednostňuje hodnoty materiální, naopak někdo dává přednost hodnotám duchovním. Obor, který se zabývá studiem hodnot, se nazývá axiologie (z řec. axia – hodnota, logos – slovo). Dle Vacka (2011, s. 139) je předmětem zájmu axiologie zkoumání otázek, které se týkají vzniku, fungování a proměn morálních, estetických, ekonomických, náboženských či politických hodnot.

S pojmem hodnota se setkáváme v mnoha vědních disciplínách. Jedná se například o filozofii, psychologii, ekonomii, sociologii, etnografii, kulturní antropologii a v neposlední řadě také o pedagogiku. Na základě množství vědních disciplín, které se hodnotami zabývají, je nutné si uvědomit, že neexistuje jedna obecně uznávaná definice hodnot, ale jedná se o interdisciplinární pojem. Pro lepší pochopení této kapitoly si uvedeme několik definic pojmu hodnota z pohledu více autorů.

Dle pedagogického slovníku můžeme hodnotu definovat jako subjektivní ocenění nebo míru důležitosti, kterou jedinec přisuzuje konkrétním věcem, jevům, symbolům, jiným lidem atd. Hodnoty mají z pedagogického hlediska důležitost v oblasti:

- a) hodnotových systémů mládeže.
- b) Vzdělávání mládeže – tzn. jaký význam, společnost přisuzuje roli vzdělání pro život jedince a pro rozvoj společnosti.
- c) Hodnoty jsou součástí cílů a obsahu školní edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 74)

Podobně jako Průcha, Walterová a Mareš hodnoty definuje také Homola (1972, s. 159), který uvádí, že hodnoty jsou pro jedince něco, co má smysl, co je pro něho žádoucí a co určuje volbu při výběru vhodných způsobů a cílů jednání. Jde o stanovisko, které určuje, čemu dá člověk přednost a co odmítne. Dalo by se říci, že jsou pro jedince stimulem.

Hodnota vyjadřuje jakýsi vztah mezi určitým objektem a uspokojením které nám tento objekt poskytuje nebo může poskytnout. (Homola, 1977, s. 159)

Stručně, ale výstižně definuje hodnoty také Kosíková (2011, s. 45): „hodnoty jsou motivační činitele, vyjadřující cíle, ke kterým se vztahují potřeby člověka.“

Jinak hodnoty vymezuje Simon, Howe a Kirschenbaum (1997, cit. podle Vacek 2011, s. 146): „hodnoty jsou aspekty našeho života, které jsou tak důležité a pronikavé, že zahrnují pocity, myšlenky a chování.“

Z psychologického hlediska můžeme dle Smékala (2002, s. 256) na hodnoty nahlížet ze čtyř úhlů pohledů:

- hodnotu můžeme chápat jako cíl, ke kterému člověk směřuje, můžeme ji také vnímat jako smysl nebo cenu, kterou pro člověka daná událost nebo objekt má. Můžeme zde zařadit např. štěstí, mír, rodinu, zdraví atd.
- Hodnoty jako prostředky, díky nimž dosahujeme toho, co je pro nás důležité. Jedná se např. o vzdělání, kariérní postup, uznání.
- Hodnoty, díky nimž stojí za to usilovat nebo se vyhýbat určitému objektu (potěšení z kouření nebo odpírání si cigarety, kniha jako zdroj zábavy nebo vzdělání).
- Hodnoty jako kritéria, na jejichž základě posuzujeme a oceňujeme různé předměty a události v našem životě.

Z mého pohledu nejkompexněji hodnoty vystihuje Smékal, a proto se přikláním k jeho definici.

## 1.1 Kategorizace hodnot

Tak jak neexistuje pouze jedna všeobecně uznávaná definice hodnot, tak neexistuje ani jednotné dělení hodnot. Kosíková (2011, s. 45) uvádí, že rozlišení hodnot závisí nejen na společenských cílech, ale také na individuálních potřebách a hodnotové orientaci daného subjektu.

Rogers (cit. podle Kosíková, 2011, s. 45) odmítá hodnoty, které se zakládají na autoritě, tedy přistupují k člověku z vnější. Na druhou stranu zdůrazňuje ty hodnoty, zakládající se na vlastním prožitku. Souhlasím s jeho myšlenkou, která zní: „Kritéria sloužící za východiska hodnot jsou stále častěji nacházena v člověku samém, ne v knize či učiteli. Těžiště hodnocení leží v člověku, ne v jeho okolí.“

Nejprve zmíním dělení hodnot dle Kučerové (1996, s. 72-73), která klasifikuje hodnoty podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe a svět. Jedná se o hodnoty:

### **Přírodní**

- *Hodnoty vitální, životní* – jedná se o takové hodnoty, které odpovídají potřebám jedince. Mají za cíl prosadit, udržet a rozvinout život jedince. Řadí se sem např. zdraví, potřeba tepla, spánku, bezpečí, ochrany atd.
- *Hodnoty sociální* – jsou projevem člověka k sobě samému a k druhým lidem. Přirozenou potřebou jedince je asociace, soudružnost, vzájemnost, potřeba milovat a být milován. Zároveň je přirozenou potřebou úspěch, prosazení se, být oceňován a uznáván. Hodnotami jsou zde žádoucí mezilidské vztahy a city.

**Civilizační** – jedná se o takové hodnoty, díky nimž není jedinec závislý na přírodě a je mu umožněno tvořit materiální kulturu. Spadá sem vývoj vědy, techniky, ekonomie atd.

**Duchovní** – Kučerová je ve své knize popisuje jako hodnoty ideální. Patří mezi ně poznatky a vědomosti, normy a principy, ideje a ideály.

S jiným dělením hodnot se můžeme setkat u Sekery (1994, s. 7), který dělí hodnoty následovně:

- **dionýské hodnoty** – spadají sem hodnoty, jako je blahobyt, komfort, luxus atd.
- **Herkulovské hodnoty** – sledují vlastní moc nad jinými lidmi, vyjadřují touhu po vládě, ovládnutí, slávě, prestiži a společenském uznání.
- **Apollónské hodnoty** – můžeme zde zařadit takové hodnoty, které se týkají kreativity, poznání světa, rozvoje vědy a umění.
- **Prométheovské hodnoty** – jedná se o takové hodnoty, které bojují za spravedlnost, proti zlu, bolesti, zradě a krutosti.
- **Sokratovské hodnoty** – zahrnují poznání vlastní osobnosti, porozumění sobě samému a zdokonalení sebe sama.

Apollónské hodnoty jako je poznání světa, tvořivost, rozvoj vědy a umění bývají úzce propojeny s hodnotami sokratovskými, ke kterým řadíme hodnoty zahrnující poznání vlastní osobnosti.

Jinak vymezil hodnoty Frankl (cit. podle Motyčka, 2002, s. 68), který v souvislosti s objevováním smyslu života jedince mluví o třech okruzích hodnot: hodnoty tvořivé, zážitkové a postojové.

- 1. Hodnoty tvořivé** – můžeme zde zařadit např. práci, zájmovou činnost. Frankl tvrdí, že každá činnost obsahuje skrytý smysl. Jako příklad uvádí, že např. tesař může objevit smysl ve své práci při pohledu na kvalitu výrobku a na úsilí, které do svého díla vkládá.
- 2. Hodnoty zážitkové** – uskutečňují se v prožívání, např. nesmí být podceňována plnost smyslu, kterou mohou dát lidskému životu. Opět Frankl uvádí příklad: takové hodnoty zažívá např. člověk, který se plně ponoří do poslechu své oblíbené hudby. Každý určitě někdy zažil ten blažený pocit, kdy může člověku až „běhat mráz po zádech.“ K hodnotám zážitkovým můžeme také zařadit např. prožívání lásky.
- 3. Hodnoty postojové** – jedná se o postoje, které člověk zaujme k omezením svého života. Záleží na tom, jak se člověk postaví vůči nezměnitelnému osudu. V souvislosti s postojovými hodnotami hovoří Frankl o svobodné vůli člověka a říká, že člověk není svoboden od podmínek, které mu život klade, ale má svobodu zaujmout k těmto podmínkám určitý postoj.

## 1.2 Hodnotový systém

Hodnotový systém a celkově hodnoty představují důležitou součást našeho života a můžeme je považovat za zdroj motivace. Pod slovním spojením „hodnotový systém“ si můžeme vybavit určité uspořádání hodnot podle důležitosti. Každý jedinec má hodnotový systém jiný a to jaký si stanoví žebříček hodnot se může projevit také na jeho chování.

Podle Homoly (1972, s. 210) by měl hodnotový systém jedince odpovídat následujícím třem požadavkům:

- musí být vnitřně celiství a v souladu s celou osobností a i s dalšími osobnostními charakteristikami jedince.
- Měl by být realistický a do určité míry i dynamický.
- Měl by člověku přinášet uspokojení.

Při utváření hodnotového systému se jedná o dlouhodobý proces, na který mají vliv jak vnější, tak i vnitřní vlivy během ontogenetického vývoje jedince. Záleží na zvláštostech každého jedince dané jeho pohlavím, věkem, vzděláním, rodinným zázemím, profesí atd.

Dále jsou rozhodujícími činiteli při tvorbě hodnotového systému následující:

- materiální podmínky života.
- Vliv sociálních a výchovných institucí jako je rodina, škola, média atd.
- Vlivy politicko – ekonomické sféry dané společností. (Sak, 2000, s. 7)

„Postavení různých hodnot ve struktuře hodnotového systému má povahu pořadí a ne všechny hodnoty jsou stejně významné. Pokud hodnotový systém vzniká jako cílový, je impulsem k této hierarchii zaměřenost lidského jednání, v němž jsou hodnotové priority obvykle jasně vyjádřeny. Jedna nebo několik hodnot se tím dostává do pozice hodnot dominantních.“ (Dorotíková, 1998, s. 71)

Dále Dorotíková (1998, s. 72) uvádí, že hodnocení je vlastně uznání platnosti hodnot. Hodnoty tu objektivně existují, ale prožíváme je subjektivně. Jedinec v průběhu svého života poznává nejen citem, ale i rozumem, a obojí poznání stojí na stejné úrovni. Můžeme říci, že tím, jak člověk v životě tvoří, vlastně hodnoty realizuje. Tím vyplouvá na povrch jeho žebříček hodnot a v souvislosti s hodnotami společnosti se ukazuje jeho správnost.

Z výše uvedených slov Dorotíkové můžeme konstatovat, že vnímání hodnot je individuální a z toho důvodu každý z nás preferuje takové hodnoty, které jsou pro něj podstatné, a které se stávají motivem jeho jednání. Je důležité si uvědomit, že každý z nás hodnotí danou situaci z jiného hlediska a dle osobních prožitků a také především dle svého hodnotového žebříčku, který si utváří v průběhu svého života.

### 1.3 Výchova k hodnotám

V současné době se výchovou k hodnotám zabývá stále více odborníků. Vytváření hodnot je důležité především z toho důvodu, že hodnoty ovlivňují život jedince, jeho vztah k okolí, ke společnosti, ale také k sobě samému. Hodnoty jednotlivce ovlivňují hodnoty celé společnosti. Proto se domnívám, že je výchova k hodnotám v dnešní době nesmírně důležitá. Vališová a Kasíková (2011, s. 297) uvádí, že v dnešním světě je jedinec neustále konfrontován s požadavkem vybrat si, jak bude žít svůj život. Mnohdy se však nachází v situaci, kdy nemá ve svých prioritách jasno nebo si není jist, jak je uplatnit v každodenním životě. A právě v tom mu má výchova k hodnotám pomoci.

Má – li být realizována výchova k hodnotám, tak je důležité znát, k jakým hodnotám chceme mládež vést a jaké druhy hodnot máme upřednostňovat. Demokratické společenské systémy si zakládají na tzv. tradičních, obecně lidských hodnotách, které jsou



základem vývoje lidské civilizace, a můžeme k nim zařadit např. dobro, krásu, rovnost, svobodu myšlení a jednání, respekt, tolerance, solidaritu, úctu atd. (Vacek, 2011, s. 143)

Je třeba vzít na vědomí, že výchova k hodnotám má dvojí podobu. Jsou hodnoty, ke kterým můžeme žáky vést nepřímo, např. díky dobře organizované výuce ve škole, která bez ohledu na obsah učiva směřuje žáky k odpovědnosti, vytrvalosti, respektu, toleranci atd. A na druhé straně může výchova k hodnotám nabýt i specifickou podobu, kdy předmětem výuky jsou právě samy hodnoty. Ukazuje se, že právě tato druhá specifická podoba výchovy k hodnotám v našich školách chybí a přitom může být pro život žáků daleko přínosnější, než obsahy tradičních předmětů. (Vacek, 2008, s. 104)

Následně se zmíním o programech a projektech, které si kladou za cíl rozvíjet konkrétní hodnoty.

Jako první zmíním projekt, který nese název *Living Value Education* (LVE). Jak se můžeme dočíst přímo na portále [livingvalues.net](http://livingvalues.net) (FAQs – frequently asked questions about Living Values Education, © 2012) jedná se o mezinárodní projekt, který je podporovaný UNESCEM, sponzorovaný různými organizacemi, institucemi a jednotlivci. Byl realizován ve školách, klubech pro mládež, centrech pro děti bez domova a v táborech pro uprchlíky celkem v 77 zemích světa jako je např. Německo, Polsko, Švýcarsko, Řecko, Belgie, Itálie, Austrálie, USA a mnoho dalších. Mezinárodní projekt je uskutečňován prostřednictvím workshopů a kurzů, jejichž cílem je rozvoj hodnot u třech věkových kategorií 3-7 let, 8-14 let, u dospívajících a také se zaměřuje na děti zasažené válkou, postižené živelnými pohromami, na děti bez domova a drogově závislé. Dále jsou kurzy poskytovány také rodičům a pedagogům. Projekt je zaměřen na práci s 12 hlavními hodnotami. Jde o spolupráci, svobodu, lásku, mír, respekt, zodpovědnost, jednotu, toleranci, skromnost, štěstí, poctivost.

Projekt si klade za cíl pomáhat jednotlivcům promýšlet různé hodnoty a prakticky je aplikovat ve vztahu k sobě, ke druhým lidem, společnosti a celkově k okolnímu světu. Vést jednotlivce k volbě vlastních osobních, sociálních, morálních a duchovních hodnot a vybavovat je dovednostmi, které jim umožní dané hodnoty rozvíjet a prohlubovat. K dosažení cílů jsou využívány metody, jako je skupinová práce, hry, písně, tanec, diskusní metody, příběhy s morálním obsahem aj. (Vacek, 2011, s. 144)

Jako další si můžeme uvést příklad dle mého názoru ne zcela projektu, ale spíše metodického postupu, jak jej Vacek (2011, s. 144) nazývá a je možno jej použít při

zkoumání konkrétních hodnot. Pro osvojení si konkrétní hodnoty je doporučeno využít následující metodický postup:

- jednoduše a srozumitelně vymežit dané hodnoty (co je respekt, úcta, zodpovědnost, přátelství atd.)
- Objasnění, proč je konkrétní hodnota důležitá.
- Uvedení příkladu např. projevů zodpovědnosti, které jsou vhodné a především přiměřené věku (např. dáš o sobě vědět rodičům, pokud se zpozdíš).
- Uvedení citátů, které danou hodnotu přibližují a vyzdvihují.
- Jména významných osobností, které se zachovaly např. zodpovědně a vždy uvést zdůvodnění.
- Uplatnit danou hodnotu v jednání dítěte.
- Promítnout danou hodnotu do volnočasových a zájmových aktivit.

Jeden z dalších programů, který uvádí ve své publikaci Vališová a Kasíková (2011, s. 297) nese název *Vyjasňování hodnot*, jejímiž autory jsou S. Simon, L. Howe a H. Kirschenbaum. Koncepce má kořeny v humanistické psychologii a vychází z Maslowovy a Regersovy psychologie, kde učitel zaujímá roli facilitátora, jehož úkol není hodnoty vštěpovat, ale pomáhat každému, aby si vyjasnil ty své hodnoty.

V teorii vyjasňování hodnot nalezneme rozpracovány mnohočetné strategie, díky nimž můžeme na rozvoj hodnot u žáků působit. Autoři projektu daná doporučení shrnují do sedmi bodů:

- podporovat děti ve schopnosti volit více alternativ hodnot a činit tak svobodně.
- Napomáhat dětem tyto hodnoty objevovat, pokud nejsou v nabídce.
- Pomáhat zvažovat alternativy s ohledem na důsledky, ke kterým jejich volba může vést.
- Podporovat děti v uvědomění si odpovědnosti, kterou přebírají při volbě dané alternativy.
- Poskytnout dětem příležitost, aby se ujistily, zda byla daná alternativa zvolena správně.
- Podporovat děti v tom, aby se mohly chovat a jednat v návaznosti na zvolené preferované hodnoty.

- Pomáhat dětem uvědomovat si, že jimi zvolené hodnoty se budou opakovaně promítat do jejich chování a jednání. (Raths, Harmin a Simon, 1997, cit. podle Vacek, 2011, s. 145)

Metoda vyjasňování hodnot si klade za cíl přivést žáky k vytvoření si vlastního hodnotového systému. V několika desítkách cvičení jsou nabízeny řady námětů pro vyjasnění si vlastních stanovisek a priorit (např. Dvacet věcí, které dělám rád, Hodnotový dotazník, Žebříček nuceného výběru, Hodnotová mapa, Kdo je vinen...). Cílem žáků je vybrat z nabízených hodnot, sestavit jejich pořadí, vyjasnit si priority, obhájit a zdůvodnit je před ostatními žáky a provést hodnotovou reflexi. (Vališová a Kasíková, 2011, s. 298)

Dále může být výchova k hodnotám uskutečňována pomocí tzv. průřezových témat, kde mohou být využity právě výše zmíněné metodické postupy a strategie pro osvojování si a rozvíjení daných hodnot. Valenta (© 2000) uvádí, že průřezová témata reflektují současné problémy od úrovně osobního života až po úroveň globální s cílem najít praktické edukační cesty, které napomáhají jejich zvládnutí.

Nelze než souhlasit s výrokem Hříbkové (2008, cit. podle Kosíková, 2011, s. 23), která uvádí: „Průřezová témata směřují k všestrannému rozvoji osobnosti žáka, k rozvoji poznání i životních dovedností, učí žáky orientovat se v životě i ve světě, učí žáky jednat.“

Vacek (2008, s. 106 – 107) zmiňuje průřezová témata, prostřednictvím nichž dochází k výchově k hodnotám:

- **osobnostní a sociální výchova** – se zaměřuje na rozvoj osobnosti, vede žáky k tomu, aby si byli schopni uvědomit hodnotu spolupráce, pomoci, názorů, přístupů k řešení problémů, přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování.
- **Výchova demokratického občana** – je nápomocná při utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost a dále se snaží vést žáky k ohleduplnosti a pomáhání slabším jedincům.
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** – klade si za cíl utvářet pozitivní postoj ke kulturní rozmanitosti a podporuje vztah k tradičním evropským hodnotám.
- **Multikulturní výchova** – podněcuje a napravuje jednání a hodnotový systém žáků, cílem je naučit žáky vnímat odlišnost jako příležitost a obohacení, snaží se vést žáky k angažovanosti při potírání projevů xenofobie, diskriminace a rasismu.

- **Environmentální výchova** – jejím cílem je utváření zdravého životního stylu a přispívat k vnímání estetických hodnot prostředí a učí žáky citlivému přístupu k přírodě.

Jako další projekt Vacek (2011, s. 142) ve své publikaci zmiňuje, že o hodnotách a jejich rozvoji se nejvíce hovoří v rámci etické výchovy a právě z toho důvodu bude etické výchově věnována následující kapitola.

## 2 VLIV ETICKÉ VÝCHOVY NA UTVÁŘENÍ HODNOT

Následující kapitola pojednává o Projektu etická výchova, který se podílí na utváření hodnot. Jsou popsány jednotlivé složky etické výchovy – výchovný program, výchovný styl, výchovné metody a rozvoj prosociálnosti.

Projekt etická výchova je inspirován španělským programem Rozvoj prosociálnosti, který je ověřený v řadě evropských zemí a jeho autorem je Roberto Olivar Roche. Na naše podmínky byl přizpůsoben a upraven Ladislavem Lenczem a také je považován za tvůrce a garanta projektu etická výchova na Slovensku. Etická výchova se od klasické pedagogiky liší především v tom, že je založena na spolupráci, kdežto klasická pedagogika je postavena na individuální práci a žáky ke spolupráci nemotivuje, přestože společenský, rodinný, ale i politický život je na spolupráci založen. Za jednu z mnoha příčin krize rodiny, sporů v zaměstnání nebo špatné funkce politického systému můžeme považovat právě neschopnost pracovat v týmu.

Etická výchova si klade za hlavní cíl utvářet prosociální chování u žáků a rozvíjet především schopnosti a dovednosti, než se zabývat násobením vědomostí. Dále se etická výchova snaží vést žáky k tomu, aby byli schopni porozumět sobě samým, ale také aby se dokázali vcítit do druhých lidí a uměli jim pomoci, aniž by za to očekávali jakoukoliv formu odměny. Dále je cílem etické výchovy naučit žáky vážit si sebe sama, respektovat druhé lidi, naučit je mezi sebou komunikovat a zvládat konstruktivně řešit problémy a problémové situace.

Etickou výchovu není povinné vyučovat na základních školách a tohle rozhodnutí je plně v kompetenci vedení školy. Etickou výchovu je možné vyučovat jako samostatný předmět, nebo jinou variantou je, že bude náplní průřezových témat např. osobnostní a sociální výchovy, rodinné výchovy, občanské výchovy.

Pokud je etická výchova na základní škole zavedena, tak je ve většině případů vyučována až na 2. stupni, ale dle mého názoru by se měla vyučovat už na 1. stupni základních škol, ne – li s ní začít už v mateřské škole. A také se domnívám, že pokud má etická výchova plnit svůj význam měla by být vyučována pedagogem, který prošel kurzem etické výchovy.

Vališová a Kasíková (2011, s. 293) uvádí, že etickou výchovu můžeme chápat jako záměrné působení na rozvoj:

- citového prožívání mravní skutečnosti – kultivace citové stránky osobnosti.
- Morálního myšlení – usuzování – kultivace kognitivních a metakognitivních procesů, které jsou zaměřeny na morální témata a problémy a otázky volby v konfliktu hodnot.
- Mravního přesvědčení – kultivace etických postojů a hodnot.
- Sebevlády – rozvoj sebekázně a kultivace volní stránky osobnosti.
- Etického jednání – kultivace behaviorální stránky.

## 2.1 Složky etické výchovy

Projekt etické výchovy je postaven na čtyřech složkách, které vytváří jeden celek. Jedná se o výchovný program, výchovný styl, metody etické výchovy a prosociální chování. Níže jsou jednotlivé složky popsány detailněji.

### 2.1.1 Výchovný program

Výchovný program zahrnuje obsah nebo-li učivo etické výchovy. Skládá se z 10 vzájemně propojených témat, díky nimž si žáci osvojují sociální dovednosti a postupně směřují k hlavnímu cíli etické výchovy tedy k prosociálnímu chování.

Jednotlivá témata ve své publikaci uvádí Nováková (2006, s. 28 – 31):

- **komunikace** – prostřednictvím tohoto tématu si žáci osvojují jak verbální, tak neverbální komunikaci. Díky tomuto tématu se také učí osvojovat základní dovednosti komunikace, ke kterým můžeme zařadit pohled, úsměv, pohlázení, pozdrav, poděkování, smysluplně odpovědět, položit otázku atd. Jsou vedeni také k tomu, aby se naučili aktivně naslouchat a vést dialog. Komunikaci můžeme považovat za nejdůležitější a nejvýznamnější téma etické výchovy.
- **Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě** – cílem daného tématu je naučit žáky respektovat lidi takové, jací jsou a umět si vážit lidské bytosti. Žáci si vytváří základy sebepojetí, sebehodnocení a sebeúcty.
- **Pozitivní hodnocení druhých lidí** – dané téma má úzkou spojitost s tématem předchozím. Bez pozitivního hodnocení sebe sama si žák nemůže osvojit přiměřené

hodnocení druhých. Žáci se učí pozitivně hodnotit druhé lidi, jejich chování a učí se chovat k druhým tak, jak chtějí, aby se druzí lidé chovali k nim.

- **Kreativita a iniciativa** – cílem je u žáků rozvíjet tvořivé myšlení a naučit je využívat tvořivost při řešení problémů a při spolupráci. Snahou je také rozvíjet vnímavost a zvědavost, pozorovací dovednosti, představivost, koncentraci, flexibilitu, učit žáky nemít strach z neznámého a umět přijmout jakýkoliv problém a konflikt a chápat to jako výzvu k řešení a naučení se něčemu novému.
- **Vyjádření citů** – cílem je, aby se žáci naučili vyjadřovat, usměrňovat a pojmenovat své city. Žáci se také učí vyjadřovat pozitivní emoce, laskavost, vděčnost a na druhé straně se učí vyhýbat projevům jako je obviňování druhého, výčítám atd.
- **Interpersonální a sociální empatie** – cílem daného tématu je přimět žáky k tomu, aby byli schopni se vcítit do druhých a uměli naslouchat. Empatii můžeme považovat za základ prosociálního chování.
- **Asertivita** – prostřednictvím tohoto tématu si žáci osvojují základy asertivního jednání a seznamují se s asertivními technikami, které se následně učí využívat v případě řešení sporů a problémových situací.
- **Reálné a zobrazené prosociální modely** – cílem je, aby se žáci naučili vybírat si takové vzory, které jsou pro ně pozitivní.
- **Prosociální chování** – konkrétně prosociální chování jako je pomoc, podpora, potěšení druhého, poskytnutí rady, dělení se, spolupráce, přátelství, ale také charitativní aktivity jsou vlastním jádrem projektu etické výchovy. K rozvoji prosociálního chování dochází pomocí kooperativních aktivit.
- **Komplexní prosociálnost** – je považována za nejvyšší stupeň prosociálnosti a konkrétně se jedná o odpovědné společenské prosociální jednání. Je zde zdůrazněna vzájemná solidarita vůči sociálně slabším a vůči menšinovým národnostním skupinám. Cílem je také řešení celospolečenských problémů.

Osvojování si jednotlivých témat by nemělo být nahodilé, ale pedagog by měl směřovat od témat jednoduchých, po témata složitá. Například pokud si žák nejprve nevytvoří pozitivní sebehodnocení, tak nebude ani schopen pozitivně hodnotit druhé lidi.

### 2.1.2 Výchovní styl

Pro etickou výchovu je stěžejní specifický výchovní styl. Podstatné je, aby byly vztahy ve třídě přátelské, jedná se především o vztah mezi učitelem a žákem. Souhlasím s Lenczem (1997, s. 15), který uvádí, že účinnost etické výchovy je značně ovlivněna vztahem mezi učitelem a žáky. Je zásadní v hodinách etiky vytvářet příjemnou, kamarádskou a pohodovou atmosféru. Z toho důvodu je nepřijatelná role pedagoga, který upřednostňuje autoritativní metody.

„Každodenní zkušenost pedagogů ukazuje, že odevzdávat vědomosti lze i se zamračenou a přísnou tváří, ale získat si srdce žáků a vychovávat je k přátelství a spolupráci je možné jen s přátelským a radostným úsměvem (Nováková a Vyvozilová, 2014, s. 10).“

Roche (1992, s. 5) charakterizuje výchovní styl jako přijetí dítěte, vyjádření pozitivních citů k dítěti, připisování pozitivních vlastností a spolupráce dítěte. Tento styl vytváří ve třídě atmosféru, která se podobá atmosféře v dobré rodině.

Každý pedagog etické výchovy by měl dodržovat zásady výchovního stylu. Výčet vhodných zásad uvádí Ivanová a Kopinová (2004, s. 28):

- vytvořme ze třídy výchovní společenství.
- Přijmeme dítě takové, jaké je, a projevíme vůči němu přátelské city.
- Připisujeme dětem pozitivní vlastnosti, zejména prosociálnost, vyjadřujeme pozitivní očekávání.
- Formulujeme jasná a splnitelná pravidla hry.
- Reagujeme na negativní jevy klidným poukázáním na jejich důsledky.
- Nabádejme, je to osvědčený prostředek výchovy. Vybízejme k pozitivnímu chování.
- Odměny a tresty použijeme opatrně.
- Zapojme do výchovního procesu rodiče.
- Buďme nositeli radosti.

Obdobně výchovní styl etické výchovy popisuje Vališová a Kasíková (2011, s. 302), která uvádí, že k prosociálnímu jednání mohou vést jen prosociálně orientovaní vychovatelé. A proto by výchovní styl pedagogů, vychovatelů, rodičů by měl být založen na následujících prosociálních zásadách:



- přijmout žáka takového, jaký je: vyjadřování sympatie, přisuzování prosociálnosti žákovi.
- Induktivní kázeň – vlídné vysvětlování nežádoucích následků žákova chování pro druhého.
- Nabádání k prosociálnosti.
- Podporování, stimulování prosociálnosti (materiální a sociální, pozitivní i negativní stimulační).

### 2.1.3 Metody etické výchovy

Za nejvhodnější způsob, jak plnit cíle etické výchovy je považována zážitková pedagogika, kde si žáci díky vlastnímu prožitku utváří žádoucí postoje, upevňují je a také přispívají k budování si vlastního žebříčku hodnot. Důležitou osobou zážitkové pedagogiky je také pedagog, který by měl být kreativní a umět žáky zaujmout.

„Společným jmenovatelem všech metod zážitkové pedagogiky je, že poskytují dětem zkušenost nebo umožňují vytvořit si vlastní úsudek. Děti se učí z vlastního prožívání a zážitků, které potom přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Proto používané metody v etické výchově můžeme označit jako zážitkové metody. Učitel zůstává v pozadí. Jeho hlavní úloha je v tom, že vytvoří zajímavou situaci a nechá děti uvažovat, diskutovat, experimentovat a získávat nové zkušenosti. Dalo by se říct, že učitel hraje roli moderátora a děti se „vychovávají“ samy.“ (Roche, 1992, s. 5)

Podstatné při výuce je dodržování konkrétního metodického postupu při realizování jednotlivých aktivit. Model výuky dle Novákové (2006, s. 34-37) se skládá z následujících fází:

1. **Senzibilizace** – cílem je, aby žák prostřednictvím zážitku pochopil význam a smysl daného tématu a také aby se ztotožnil s představovanou hodnotou. Mezi typické formy práce na této úrovni patří pozorování, rolové hry, psychohry nebo práce s příběhem.
2. **Hodnotová reflexe** – tuto fázi můžeme považovat za velmi důležitou a je pro ni typický skupinový dialog s hodnocením. Reflexi je doporučeno vést v kruhu, aby na sebe všichni viděli, je tím zdůrazněna vzájemná rovnost a společenství, ze kterého se nevynáší důvěrnosti. Žáci jsou učitelem nabádáni vyjadřovat svůj názor,

ale důležité je, aby se učitel oprostil od hodnocení názoru dítěte. Ať už je názor dítěte jakýkoliv, měl by jej učitel respektovat.

3. **Nácvik ve třídě** – v rámci této fáze se žáci učí experimentovat s určitým typem chování v uměle navozeném prostředí. Díky získanému prožitku dochází k upevňování postojů správného jednání a ujasnění hodnot. Učitel by měl žákům poskytovat zpětnou vazbu, např. pochvalou, ale pokud provede žák zadaný úkol nesprávně, měl by jej na to učitel upozornit, ale provést to nepřímou, např. zopakovat zadání. Vhodnými metodami jsou hraní rolí, scénky, interview.
4. **Reálná zkušenost neboli transfer** – cílem poslední fáze je přenést získané zkušenosti, poznatky a dovednosti do reálného života. K tomu slouží následující metody – záznamy pozorování chování lidí, rozhovory v rodině na konkrétní téma, vedení deníku o vlastních každodenních zkušenostech atd. (Roche, 1992 cit. podle Nováková, 2006, s. 34-37)

V širším slova smyslu můžeme za metody etického utváření osobnosti považovat veškeré kooperativní formy práce, které vedou ke spolupráci jako k významné normě sociálního života. Naopak v užším slova smyslu můžeme za metody etické výchovy považovat ty, jejichž výlučným cílem je formování etické kompetence a utváření hodnotové orientace. (Vališová a Kasíková, 2011, s. 304)

K nejvhodnějším metodám etické výchovy můžeme zařadit diskusi, práce s hudbou, skupinová práce, kooperativní vyučování, projektové vyučování, hraní rolí, vyprávění, nebo také metodu řešení morálních dilemat.

#### **2.1.4 Rozvoj prosociálního chování**

Jedním z cílů etické výchovy je právě prosociální chování, které můžeme chápat jako takové chování, které je zaměřeno na pomoc druhým, aniž bychom za pomoc očekávali odměnu, či jakoukoliv jinou protislužbu.

Veškeré předchozí složky etické výchovy jako je výchovný program, styl výchovy a výchovné metody jsou koncipovány tak, aby bylo díky nim podporováno prosociální chování. Jak uvádí Roche (1992, s. 5): „nebýt této čtvrté složky, mohlo by se stát, že vychováme společensky dobře adaptovaného, vzdělaného a tvořivého člověka, který však bude egoistický a bezohledný.“

Pro lepší upřesnění uvádím několik definic prosociálního chování od různých autorů, ale společným znakem všech definic je, že se jedná o takové chování, ze kterého neplyne žádná odměna tomu, kdo takové chování poskytuje.

„Prosociální chování přispívá druhým, ale zároveň přináší něco i aktérovi. Druzí se mu odmění podobným chováním nebo je aktérovi odměnou vnitřní uspokojení z dobrého činu, či posílení vlastního morálního sebevědomí.“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 343)

Stručně definuje prosociální chování Swap (1994, cit. podle Vacek, 2010, s. 44), který jej popisuje jako chování, které přináší užitek jiným.

Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 173) definují prosociální chování jako chování jedince, nebo skupiny, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořile, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující a je v souladu s normami dané společnosti.

Lickon (1993, cit. podle Vališová a Kasíková, 2011, s. 299) doporučuje k utváření a rozvíjení prosociálních kvalit a charakteru následující:

- zapojovat žáky do sociálních kooperativních aktivit.
- Užívat pobídky pro odměňování a podporu správného chování.
- Předkládat žákům morální příběhy prostřednictvím příběhů, kladných postav hrdinů a především působením vzoru učitele, který má být žákům morálním modelem.

Dále Lickon (1993, cit. podle Vališová a Kasíková, 2011, s. 299) uvádí, že žák musí akceptovat, že je důležité, dělat správné věci, aniž by čekal, že za ně bude odměněn. Teprve až se utvoří žádoucí návyky, tak je vhodná doba na diskutování o komplikovanějších tématech, o konfliktech hodnot.

Podle Roche (1992, s. 4) můžeme za jednotlivé formy prosociálního chování považovat:

- darování (např. finanční částky na charitativní účely),
- sympatie a porozumění (např. při tíživé životní situaci),
- podpora,
- pomoc k dosažení určitého cíle,
- nabídka ke spolupráci – být ochotný spolupracovat s jinými ve prospěch těch, kteří to potřebují.

Podporovat a rozvíjet prosociálního chování by mělo být snahou každého pedagoga. Mělo by se začít už v předškolním věku, kdy by se děti měly učit vyjadřovat soucit při bolesti nebo smutku, ale také umět se vcítit do radosti ostatních a prožívat ji stejně jako radost vlastní. Troufám si říci, že pokud se dítě včas naučí chovat prosociálně, je velká šance, že se z něj stane charakterní člověk.

### 3 PSYCHOLOGIE MORÁLNÍHO VÝVOJE

Následující kapitola bude pojednávat o psychologii morálního vývoje, která je stěžejní pro tuto práci. Nejprve se budu zabývat koncepcí morálního vývoje J. Piageta, poté se budu věnovat teorii morálního vývoje podle L. Kohlberga a nakonec zmíním rozdíly v mužské a ženské morálce.

#### 3.1 Teorie morálního vývoje dle Jeana Piageta

„Všechno jest dobré, jak to vyšlo z rukou Původce světa, vše se kazí pod rukama lidskýma. (Rousseau cit. podle Vacek, 2008, s. 8)“ Mezi zastánce myšlenky J.J.Rousseaua patřil také J. Piaget, který proslul svou teorií kognitivního vývoje a také koncepcí morálního vývoje, kterou publikoval v letech 1932 ve své knize *The moral judgment of the child*. Již zmíněné dílo se stalo základem obecně přijímané teorie morálního vývoje a pro mnoho následovníků poskytlo možnost dalšího rozvinutí. Piaget se společně s L. Kohlbergem stává zakladatelem psychologie morálky. Nutno také podotknout, že se morální myšlení rozvíjí v závislosti na kognitivních funkcích, o kterých bude zmínka v následující kapitole.

Morálku chápe Piaget (cit. podle Dvořáková, 2008, s. 11) jako systém pravidel: „veškerá morálka spočívá v systému pravidel a podstata veškeré morálky spočívá v respektu, který si jedinec k těmto pravidlům vytváří.“ Jelikož Piaget klade důraz na chápání pravidel pro porozumění morálce, věnoval se studiu způsobu, jakým u dětí vzniká a rozvíjí se vědomí pravidel. Ke svému výzkumu použil hru v kuličky, kde zkoumal, jak děti pravidlům rozumí a jak jich dodržují. Na základě svého výzkumu formuloval čtyři stádia, v nichž se postupně rozvíjí dětské chápání pravidel.

1. *Motorické a individuální stádium* – může trvat přibližně do 3 let věku dítěte. V tomto stádiu pravidla nehrají žádnou roli a jde jen pouze o motorickou činnost, která vyplývá z pohybových návyků dítěte při individuálních hrách. (Lajčiaková, 2008, s. 39)
2. *Egocentrické stádium* – trvá přibližně od 2 do 6 let. Dítě začíná při hraní pozorovat ostatní děti, zkouší napodobovat pravidla her, ale ve skutečnosti si buď nadále hraje samo, nebo si hraje s ostatními dětmi, ale nesnaží se vyhrát. Každý může pravidla hry v průběhu měnit a vyhrát mohou všichni nebo se výhry ani nedočkají a hra je v průběhu přerušena. (Lajčiaková, 2008, s. 39)

3. *Stádium začínající spolupráce* – spadá do věkového rozmezí 7 – 10 let. Každý hráč v tomto období se pokouší vyhrát nad svými soupeři, z čeho vyplývá nutnost vzájemné kontroly a postupné sjednocování pravidel hry. Dítě se stává soutěživým a kontroluje každého spoluhráče, zda dodržuje pravidla hry. Z počátku tohoto stádia dítě chápe pravidla jako něco daného a neměnného, ke konci tohoto stádia už dítě chápe pravidla jako něco, co je společně dohodnuto. (Lajčiaková, 2008, s. 39)
4. *Kodifikování pravidel* – začíná se u dětí rozvíjet kolem 11 let. Všem hráčům jsou pravidla hry jasná a všichni hráči je striktně dodržují. (Lajčiaková, 2008, s. 39)

Studium výzkumu chápání pravidel hry vedlo Piageta k závěru, že existují dva typy vztahu a tedy i dva způsoby chápání morálky. Jedná se o morálku nátlaku neboli heteronomii a o morálku kooperace neboli autonomii. (Dvořáková, 2008, s. 12)

**Heteronomní morálka** – dle Dvořákové (2008, s. 12) je jednání na heteronomní úrovni posuzováno na základě objektivní odpovědnosti. Heteronomní morálka spadá do věkového rozmezí 4 – 7/8 let. Můžeme ji definovat jako období, kdy dítě plní rozkazy a příkazy dospělých, aniž by nad tím zbytečně uvažovalo, protože plynou od autorit a jsou podle nich správné. Tento dětský projev je také nazýván tzv. „morálním realismem“. Morální realismus můžeme definovat také jako: „jednání, které je posuzováno pouze na základě shody s pravidly, bez ohledu na to, co pravidlo přikazuje (Dvořáková, 2008, s. 12).“ V období heteronomní morálky jsou pro děti klíčové důsledky činů nikoliv jejich záměry.

**Autonomní morálka** – dle Dvořákové (2008, s. 12) je jednání na autonomní úrovni posuzováno na základě subjektivní odpovědnosti, která je produktem kooperace, vzájemného porozumění a rovného práva. Autonomní morálka spadá do věkového rozmezí 7/8 – 13 let. Hlavní roli zde nehrají už důsledky činů, ale dítě přesouvá pozornost na záměr neboli intenci jednajících osoby. Weiss (2011, s. 130) uvádí, že respekt k pravidlům ze strany autorit je nahrazován vzájemným respektováním dětí mezi sebou. Tyrlík (2004, s. 17) ve své publikaci uvádí, že autonomní morálka není založena na zprostředkování zkušenosti nebo naučení pravidel, ale na zkušenosti v rovnosti s jinými, především s vrstevníky. Aby bylo dítě schopno uplatnit tuto zkušenost je nutná schopnost abstrakce a konkretizace, které je dítě schopno aplikovat na posuzování interpersonálních situací. Hlavními znaky této úrovně jsou rovnost, vzájemné respektování se, reverzibilita.

Stručněji a přehledněji uvádí přehled znaků heteronomní a autonomní morálky Hogan a Emler (cit. podle Lajčiaková, 2008, s. 45)

<b>Heteronomní morálka</b>	<b>Autonomní morálka</b>
Je postavena na vztazích vnějšího tlaku autority.	Je postavena na vztazích kooperace, vzájemného porozumění a rovného práva.
Na pravidla je nahlíženo jako na neměnné požadavky, které přichází zvenčí od autority a musí být dodržována doslovně.	Na pravidla je nahlíženo jako na produkty vzájemné dohody a jsou otevřena diskusi.
Nesprávné jednání je posuzováno dle vnějších znaků a následků chování, stupně škody.	Nesprávné jednání je posuzováno ve vztahu k původnímu záměru jednající osoby.
Tresty jsou chápány jako správné a jsou záležitostí rozhodnutí autority, bývají považovány jako automatické následky přestupku, trest je imanentní součástí spravedlnosti.	Trest je definován přiměřeně s ohledem na přestupek a původní záměr.

*Tab. 1. Přehled znaků heteronomní a autonomní morálky*

Dle mého názoru nejkomplexněji shrnul charakteristiku Piagetovy heteronomní a autonomní morálky Lickon (cit. podle Vacek, 2010, s. 25), učinil tak následovně:

- jeden úhel pohledu morálního hlediska, oproti uvědomění si různorodosti možných hledisek.
- Chápání pravidel jako něčeho nezměnitelného oproti náhledu, že je pravidla možné, po předchozí a vzájemné domluvě, měnit.
- Trest je chápán jako nevyhnutelný a nutně vyplývající ze špatného chování, oproti přirozené koncepci trestu.
- Posuzování viny podle následků chování oproti posuzování viny podle záměru jednající osoby.
- Vymezování morálně špatného tím, co je autoritou zakazováno oproti chápání špatného jako formy porušení dohody.

- Souhlas s nespravedlivým odměňováním a trestáním autoritou oproti vyžadování spravedlivého odměňování a trestání pro všechny zainteresované.
- Přijímání trestu bez spojitosti ke druhu porušení normy, oproti chápání trestu jako prostředku nápravy důsledků porušení normy.

Jak již bylo výše zmíněno, tak veškerá podstata v koncepci morálního vývoje dle J. Piageta spočívá v respektu, který má jedinec k pravidlům. Jedná se o dva druhy respektu a tím pádem také o dva druhy morálky. Jednostranný respekt vede k heteronomní morálce a naopak vzájemný respekt, má pozitivní vliv na autonomní morálku.

K detailnějšímu prozkoumání morálního vývoje dětí Piaget použil, vedle již zmiňované hry v kuličky, také morální dilemata, kde se aktéři odchýlili ve svém jednání od pravidel a z neobratnosti něco poškodili, dopustili se krádeže nebo lži. Více o morálních dilematech budu pojednávat v praktické části mé práce, na nichž je praktická část postavena.

### **3.1.1 Podmínky rozvoje autonomní morálky**

K přechodu z heteronomní fáze do fáze autonomní dochází zpravidla mezi 9. - 13. rokem života žáků. Piaget (cit. podle Vacek 2010, s. 24) uvádí tři faktory, které jsou podstatné pro změnu ve vyšší formu morálky:

- nezbytný stupeň intelektuálního rozvoje,
- zkušenost s vrstevnickými a sociálně rovnocennými vztahy,
- nezávislost na omezujícím nátlaku dospělých autorit.

Zároveň Piaget uvádí, že největší důraz je kladen na druhý faktor a přímo říká: „Dobro je produktem kooperace.“ Souhlasím s touto myšlenkou Piageta a domnívám se, že pobývání ve skupině vrstevníků, kde dochází ke kooperativní interakci s druhými má pozitivní vliv na morální vývoj.

Stejně tak, jak má vliv na pozitivní morální vývoj jedince pobývání ve skupině vrstevníků, tak se domnívám, že významný vliv na morální usuzování mají také rodiče. O vlivu rodičů na morální usuzování se ve své publikaci zmiňuje Dvořáková (2008, s. 50), která uvádí, že výchovný a komunikační styl rodičů, který obsahuje kritiku, napomínání a emoční konflikty má zásadní negativní dopad na rozvoj morálního usuzování dětí. Na druhou stranu rodičovský styl zahrnující emoční podporu, dotazování se dítěte na jeho názory, pozornost a kladení vhodných otázek a následné ověřování jejich porozumění má kladný vliv na rozvoj morálního usuzování.



Stejně jako Dvořáková, tak i Vacek (2010, s. 73) uvádí, že především rodiče a pedagogové mohou proces přechodu z heteronomní fáze do fáze autonomní uspíšit, ale také přibrzdit či zcela zablokovat. A také zmiňuje podmínky výchovy, které byly přítomny u dětí charakterizovaných jako morálně zralé.

- Bohaté rodinné prostředí, kde rodiče zastávají demokratický výchovný styl, bez vzájemných konfliktů, kdy je matka vyrovnaná se svou rolí, otec se podílí na výchově a je přítomný kamarádský vztah k dítěti.
- Byly používány takové techniky, které navozovaly mobilizaci vnitřních sil k vyhovění vnějším požadavkům a na rozvíjení empatie.
- Rodiče a pedagogové zdůvodňovali řešení morálních konfliktů v různých životních situacích poukazem na lidské potřeby a zásady a ne na pouhé vyhovění rozkazu autority. Cílem bylo u dítěte rozvinout zájem o hledání příčin a předjímání důsledků sporného mezosobního chování.
- Dětem byly poskytnuty zkušenosti s různorodými interakcemi s druhými dětmi v rozličných situacích při zaujímání různých rolí v těchto situacích.
- Děti měly možnost získat zkušenosti s příslušností k různým sociálním skupinám majícím odlišná pravidla chování.

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 133) uvádí, že byly navrženy různé konkrétní výchovné postupy, pomocí nichž lze morální vývoj podporovat. Buď se vychází ze seznamu určitých, libovolně stanovených mravních vlastností a hledají se postupy, jak se jim cíleně učit nebo se klade důraz na vcítění se do potřeb a emocí druhých lidí např. dítě se učí na konkrétních příkladech, co samo prožívá, když mu někdo něco daruje, a zjišťuje, že stejnou radost může udělat i tomu druhému. Jako jiný výchovný přístup můžeme zdůraznit porozumění životním hodnotám. Konečně se může podporovat mravní vývoj nepřímou, ale očividně nejúčinnější, že je v rodině, ve škole atd. vytvořena atmosféra porozumění a spravedlnosti.

### **3.2 Teorie morálních vývojových stádií Lawrence Kohlberga**

Lawrence Kohlberg patřil mezi Piagetovy kritiky, ale zároveň i mezi jeho následovníky. Na rozdíl od Piageta Kohlberg nekladal důraz jen na kognitivní zralost, ale zajímaly jej také otázky týkající se motivace a předchozí zkušenosti dětí. Pomocí experimentálních výzkumů a na základě své dlouhodobé praxe získal podklady pro vytvoření koncepce

vývoje morálního usuzování a navázal tak na koncepci morálního vývoje J. Piageta. Rozlišil tři hlavní úrovně morálního vývoje a k nim vždy přísluší ještě dvě stádia.

**prekonvenční úroveň**– je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních delikventů. Základním principem této úrovně je zaměření na sebe. Osoba, jež se nachází na dané úrovni, doposud dostatečně nechápe a také nepodporuje pravidla o očekávání dané společnosti. (Vacek, 2011, s. 32)

- *1. stádium: orientace na trest a poslušnost (heteronomní morálka)* – správné jednání je takové jednání, které neporušuje pravidla dané autoritou. Dítě poslouchá příkazy autority a podřizuje se jim z toho důvodu, aby se vyhnulo trestu. Rozhodujícím kritériem činou jsou jeho skutečné důsledky. V tomto stádiu je ohrožující pro další morální vývoj to, pokud dítě opakovaně vidí, že negativní jednání ať už samotného dítěte či jiné osoby nejsou potrestány a zůstávají bez povšimnutí. Tato úroveň odpovídá Piagetově heteronomní morálce. (Weiss, 2011, s. 131)
- *2. stádium: instrumentálně – relativistická orientace* – jedná se o období, které je orientováno na odměnu, můžeme jej také nazvat obdobím naivního instrumentálního hédonismu. Správné jednání spočívá v tom, co uspokojuje vlastní a příležitostně i cizí potřeby. Můžeme zde nacházet základy slušnosti, vzájemnosti a rovného podílíctví. Typickým pro toto období je princip reciprocity, kdy se dítě chová podle zásady „já tobě, ty mně“. Vzniká extrémně silný cit pro spravedlnost – „rovnostářský fanatismus“ tzn. dítě po rodičích vyžaduje spravedlnost v chování k sourozencům. Dítě se dokáže vcítit do situace druhé osoby, ale nedovede posoudit situaci z hlediska třetí nezávislé osoby. (Weiss, 2011, s. 131)

**Konvenční úroveň** – je připisována většině adolescentů a dospělých. Osoba nacházející se na konvenční úrovni chápe a podporuje normy, očekávání a pravidla dané společností nebo autoritou. Klíčovým principem je zaměření se na skupinu. (Vacek, 2011, s. 32)

- *3. stádium: orientace na vzájemné vztahy, interpersonální konformita* – jedinec se orientuje na to, aby byl hodným dítětem. Přizpůsobuje se tlaku autorit a skupiny, aby se vyhnul kritice ze strany druhých. Dobré chování je takové chování, které je druhými schvalováno, zkrátka považuje za dobré žít tak, jak to od něj očekávají druhí. (Weiss, 2011, s. 131)

- *4. stádium: společenský systém a řád* – jedinec dodržuje pravidla, aby se vyhnul odsouzení ze strany autorit nebo společnosti a také proto, aby se vyhnul následnému pocitu viny z toho, že neplní své povinnosti. Dané období může být nazýváno také obdobím „právního pozitivismu“ a za správné a kladné je považováno to, co vyžaduje zákon a předpisy. (Weiss, 2011, s. 132)

**Postkonvenční úroveň** – je dosahována menšinou dospělých a obvykle až po 20. roce života. Snahou jedince na této úrovni je definovat morální hodnoty a principy, které jsou platné a aplikovatelné bez ohledu na autoritu nebo na skupinu osob, které tyto hodnoty a principy uplatňují. Klíčovým principem je zaměření se na vnitřní Já. (Dvořáková, 2008, s. 17)

- *5. stádium: společenská smlouva a právo jednotlivce* – jedinec připouští, že práva jednotlivce i celého společenství mají být chráněna a respektována. Z toho důvodu se dotyčný chová ve shodě se společenskými normami především proto, aby si zachoval uznání nezúčastněného pozorovatele, který jednání posuzuje z hlediska obecného dobra. (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 131)
- *6. stádium: univerzální etické zásady* – jedná se o stádium, kdy se jedinec chová shodně s normami především z toho důvodu, aby nemusel sám sebe odsuzovat. Respektuje, že obecné mravní principy jsou platné pro všechny bez výjimky, tedy i pro něho a musí se podle nich jednat. (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 131)

### 3.3 Rozdíly v mužské a ženské morálce

Na rozdíl v mužské a ženské morálce ve svém výzkumu poukazoval Bull (cit. podle Vacek, 2008, s. 53), který uvádí, že dívky dosahují vyšší úrovně morálního usuzování z toho důvodu, že u nich dochází k rychlejšímu fyzickému a psychickému zrání. Jako další podstatnou příčinu, kterou dívky oproti chlapcům mají, je jejich obecně vyšší jazyková zdatnost, kterou dívku můžou uplatnit i pro přesnější a kvalitnější vyjadřování morálních názorů a postojů. Jako další proměnnou, která značně ovlivňuje morální rozvoj dívek, je orientace na svět lidí a na vztahy mezi lidmi, protože dívky lépe do vztahů vidí a mají také vyšší sociální vnímavost. Kohlberg (cit. podle Vacek, 2010, s. 51) uvádí stejně jako Bull, že dívky dosahují vyšší úrovně morálního vývoje právě díky silné orientaci na mezilidské vztahy. Dále Kohlberg dospěl ze svých výzkumných šetření k závěru, že dívky rychleji dosahují třetího stádia morálního usuzování, než chlapci, ale poté mají tendenci na této

úrovni setrvat, zatímco chlapci se posunují dále. Carol Gilligan (cit. podle Lajčiaková, 2008, s. 59) tvrdí, že Piaget spolu s Kohlbergem vytvořili „teorii spravedlivosti“, která odráží především morální usuzování mužů a nezohledňuje zkušenost žen. Dále Kohlbergovi vyčítala, že veškeré své výzkumy prováděl převážně na mužských respondentech, což bylo hlavní příčinou, proč jeho teorie neodpovídá ženské zkušenosti a proč v ní byly nalezeny rodové rozdíly v neprospěch žen. (Dvořáková, 2008, s. 26).

Podle Gilliganové není ženská morálka nadřazena mužské, ale jsou rovnocenné. Vypracovala vlastní model ženské morálky – „morálky péče“. Morálka péče má základ v sociálních vztazích, je flexibilní, klade důraz na prožívání soucitu. Naopak pro morálku spravedlnosti je charakteristická nezávislost, rigidita a strohost. (Lajčiaková, 2008, s. 60) Detailněji model ženské morálky podle Gilliganové rozebírá ve své publikaci Heidbrink (1997, s. 120 – 121):

**prekonvenční stádium – orientace na individuální přežití:** objektem péče je ženské Já. Dané stádium je spojeno s egocentrismem z toho důvodu, že žena se zaměřuje na péči o sebe sama a na své osobní potřeby sloužící k zajištění přežití. Po orientaci na své Já přichází první přechodná fáze, kdy nastává konflikt mezi egoismem a odpovědností a do popředí se dostává důležitost ostatních lidí.

**Konvenční stádium – zřeknutí se dobrého:** v tomto stádiu je zaujato altruistické stanovisko a nastává odpovědnost za druhé. Z toho vyplývá mateřská morálka, jejímž cílem je péče o druhé, vlastní zájmy a potřeby ustupují do pozadí. Nastává další přechodné stádium, kdy dochází k rozporu mezi egoismem a altruismem, který již není hodnocen podle kritérií konvenčního dobra, ale dle kritérií „pravdy“. Žena si klade otázku, zda může být zodpovědnou osobou za sebe a zároveň i za druhé a tím rozřešit rozpor mezi zraňováním a staráním se o sebe.

**Postkonvenční stádium – morálka nenásilí:** převládá orientace na svobodně zvolené morální principy. Žena se rozhoduje na základě svobodně zvoleného morálního principu, který zahrnuje také starostlivost, o vlastní Já.

## 4 ZVLÁŠTNOSTI PSYCHOLOGICKÉHO VÝVOJE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Následující kapitola bude pojednávat o kognitivním vývoji mladšího školního věku a socializaci jedince. Pro moji práci je stěžejní především právě oblast kognitivního vývoje a oblast socializace, protože úzce souvisí s morálním usuzováním jedince.

Dle Langmaiera a Krejčířové (1998, s. 115) je mladší školní věk vymezen od 6 – 7 let tzn. období, kdy dítě nastoupí do školy až do věku 11 – 12 let, kdy se začnou objevovat první známky pohlavního dospívání. Jiné vymezení ve své publikaci uvádí Vágnerová (2000, s. 148), která naopak od Langmaiera a Krejčířové mladší školní věk dělí ještě na dvě fáze. První fází je raný školní věk, který trvá od nástupu do školy až do 8 – 9 let a druhou fází je střední školní věk, který trvá od 8-9 let do 11 – 12 let, tj. doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat.

Dle Langmaiera a Krejčířové (1998, s. 115) bychom mohli období mladšího školního věku nazvat také jako věk střízlivého realismu, kdy na rozdíl od menšího dítěte, které ve svém vnímání, myšlení a jednání je zcela závislé na vlastních přáních i fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být správné, je dítě mladšího školního věku především zaměřeno na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm doopravdy.

V několika publikacích jsem se setkala s názorem autorů, že se jedná o období, které se vyznačuje jako nezajímavé, klidné, bez podstatných změn a bez velkých konfliktů. Ovšem nesdílím tento názor a domnívám se, že i když zde nedochází k tak bouřlivým změnám jako např. v období pubescence, tak v každém vývojovém období dochází ke změnám, které jsou svým způsobem zajímavé, důležité a významné.

Jako důležitý mezník pro toto období můžeme považovat vstup dítěte do školy. Vágnerová (2000, s. 148) uvádí, že škola je pro dítě první významnou institucí, kde dochází k dalšímu rozvoji dětské osobnosti. Také se jedná o důležité místo socializace, dítě zde získává nové a rozdílné zkušenosti, než které získalo v rodině a přijímá novou sociální roli a nový status, roli a status žáka či školáka. Obdobně na vstup dítěte do školy nahlíží také Čáp a Mareš (2001, s. 229), kteří uvádí, že škola přináší dítěti nové činnosti a klade na dítě postupně se zvyšující požadavky. Dochází k rozvíjení senzomotoriky, paměti, intelektu, estetických předpokladů, pozornosti, sebeovládání, vytrvalosti, svědomitosti aj.

## 4.1 Kognitivní vývoj

Jak už bylo již zmíněno, myšlení hraje významnou roli v morálním usuzování jedince. Schopnost jasně a správně myslet, chápat pojmy a samostatně zkoumat, zaujímá významné postavení ve vzdělávání dítěte. Ač se dítě učí kterémukoli předmětu a pokud nechápe, co se po něm chce, nebo nerozpoznává a neřeší problémy, s nimiž se při učení setkává, nemůže dosahovat skutečného pokroku. Někteří učitelé si tuto skutečnost sice plně uvědomují, ale nevědí, jakou úroveň myšlení mohou u dítěte daného věku očekávat a právě z toho vyplývají mnohá výuková selhání, kdy dítě není schopno uplatnit ty formy myšlení, které jsou od něj požadovány. (Fontana, 2010, s. 65)

Myšlení v mladším školním věku je mnohem rozvinutější než na předchozím vývojovém stupni, ale stále ještě není rozvinuto myšlení abstraktní.

Dítě dokáže porozumět vztahům a souvislostem mezi nimi, je schopno třídit předměty dle určitého kritéria a lépe operovat s naskytnutými informacemi. Díky tomu se výuka ve škole pro jedince stává více pochopitelná a jasná. (Šmelová, Petrová a Souralová, 2012, s. 97)

Podle Piageta jde o etapu konkrétních logických operací, která nastává přibližně v 7 letech a končí v 11 letech (Čáp a Mareš, 2001, s. 230). Na počátku školního věku je dítě schopné skutečných operací, pravých úsudků, které odpovídají zákonům logiky, ale i toto logické usuzování se týká jen konkrétních věcí a jevů, které si může dítě názorně představit. Teprve kolem 11 let dokáže dítě vyvozovat soudy i zcela formálně tzn., i když si nemůže obsah konkrétně představit. (Langmaier a Krejčířová, 2000, s. 122).

Podle Vágnerové (2000, s. 148) jsou pro fázi konkrétních logických operací charakteristické tři znaky:

**Decentrace** – dítě není omezováno subjektivním pohledem na poznávanou skutečnost a dokáže posuzovat skutečnost podle více hledisek a následně uvažovat o jejich vzájemných vztazích a tyto poznatky koordinovat.

**Konzervace** – dítě je schopné pochopit stálost podstaty daného objektu i přesto, že se může vnější vzhled změnit. Ví, že určitá skutečnost může mít více různých podob (např. voda zmrzne a stane se z ní led) a změna zjevných znaků neznamena změnu podstaty.

**Reverzibilita** – významným znakem logického myšlení je pochopení vratnosti. Školní dítě ví, že pokud něco ubereme, tak se situace změní, ale v případě, že totéž vrátíme zpět, bude opět stejná, jako předtím.

Zároveň také Vágnerová (2000, s. 156) uvádí, že logické operace se rozvíjí učením, především v rámci výuky ve škole. Prostřednictvím výuky dochází k chápání souvislostí a vztahů. Také se výuka okrajově zaměřuje na schopnost volit určitý způsob řešení problémů a používat určitá pravidla. Děti daného věku jsou schopné se soustředit na detaily a na jejich vzájemné vztahy. Zvládnou potřebné informace opakovat a zafixovat a použít je v pro případné řešení problému.

Z výše uvedeného můžeme konstatovat, že vývoj myšlení v daném období se také odvíjí od činností a aktivit ve škole, které mohou mít na vývoj myšlení výrazný vliv.

## 4.2 Socializace dítěte mladšího školního věku

Už od samého dětství je pro dítě nejdůležitější osobou rodič, který by měl být pro něj vzorem a měl by mu jít příkladem. Měl by být dítěti nápomocný při orientaci ve světě a učit dítě, co je dobré a co ne. Socializace jedince začíná právě v rodině.

Socializaci můžeme definovat jako: „začleňování dítěte do společnosti, rozvíjení dítěte jako společenské bytosti (Čáp a Mareš, 2001, s. 54).

Obdobnou definici najdeme v Psychologickém slovníku, jehož autory jsou Hartl a Hartlová (2000, s. 548) a socializaci definují jako postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace. Nejprve probíhá v rodině, poté v malých společenských skupinách, kam můžeme zařadit školní třídu, zájmové kluby, sportovní družstvo, až po zapojení se do nejširších celospolečenských vztahů. Součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti.

Socializaci nemůžeme považovat za jednoduché a jednosměrné působení společnosti na jedince, ale právě naopak se jedná o vzájemné působení mezi jedincem, druhými lidmi a celou společností. V průběhu socializace si každý utváří obraz jak o sobě samém, tak i o okolním světě, prezentuje se před druhými, aktivně působí na své prostředí a spoluvytváří svou osobnost. Dochází také k osvojování si lidských forem chování, osvojení jazyka, nespočetného množství poznatků a hodnot společnosti. (Čáp a Mareš, 2001, s. 54)

Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace byl už zahájen v předškolním období, takže do školy, si už dítě s sebou přináší zvnitřnění elementární normy sociálního chování, to znamená, ví co je dovoleno a co zakázáno, a také si s sebou přináší základní hodnoty. (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 129)

Je to právě rodič, kdo by měl už od samého dětství učit dítě, které hodnoty jsou pro něj a pro společnost, ve které žije důležité a zároveň tak být dítěti nápomocný při utváření si svého vlastního žebříčku hodnot a hodnotové orientace. Souhlasím s Langmeierem a Krejčířovou (1998, s. 129), kteří uvádí, že hodnotové orientace a stejně tak sociální kontroly jsou zatím velmi labilní a jsou závislé na situaci, na současných potřebách dítěte a na postojích autorit. Ale postupně během školního věku se začínají sociální normy morálního jednání upevňovat a s nástupem logického myšlení je dítě schopno pochopit na obecné rovině určité jevy jako trvalé hodnotné cíle vlastního jednání.

S postupným začleňováním do společnosti souvisí také přijímání různých rolí. Jedná se např. o roli dítěte v rodině, sourozence, role školáka, člena zájmového kroužku atd.

Vágnerová (2000, s. 159) uvádí, že role školáka není výběrová, ale dítě ji získává automaticky, bez ohledu na to, zda si to přeje či nikoli. Role školáka zahrnuje dvě dílčí role – roli žáka a roli spolužáka.

- **Role žáka** – v rámci role žáka si dítě osvojuje a rozvíjí různé schopnosti a dovednosti. Míra úspěšnosti jejího zvládnutí předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti. S rolí žáka souvisí také různé zátěžové situace. V rodině je dítě středem pozornosti, ale po nástupu do školy je nutné, aby si dítě uvědomilo, že je jen jedním z mnoha dětí a nemůže být veškerá pozornost soustředěna pouze na něj. Obdobně to ve své publikaci uvádí i Langmeier a Krejčířová (1998, s. 129): „ve škole se dítě musí vzdát egocentrismu, tj. potřeby důrazu na vlastní osobnost a tendence přičítat si zásadní význam.“ Jako další zátěžovou situaci můžeme považovat podřízení se autoritě učitele, který je na začátku školní docházky pro dítě relativně cizím člověkem a nemá pro dítě takový osobní význam jako právě rodič. Role žáka vyžaduje též nutnost osamostatnit se a přijmout zodpovědnost za své jednání a umět nést jeho následky.
- **Role spolužáka** – v roli spolužáka si dítě osvojuje nové způsoby chování, očekává se od něj pomoc a solidarita.

Domnívám se, že spolužáci a celkově vrstevnické skupiny mají zásadní vliv na to, jak jedinec dokáže hodnotit sám sebe. Díky vrstevnickým skupinám nabývá určitý sociální status a pocit vlastní hodnoty.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na úroveň morálního usuzování dětí mladšího školního věku. Domnívám se, že je důležité věnovat danému tématu pozornost především z toho důvodu, že stále více narůstá kriminalita, násilí, terorismus, sociálně patologické jevy a celkově dochází k mravnímu úpadku dané společnosti. Děti by měly mít od malička vhodný vzor, ke kterému by mohly vzhlížet. A rodiče, vychovatelé, či pedagogové, by měly dětem vštěpovat, jaké jednání je v souladu s danou společností, a jaké ne.

### 5.1 Cíl výzkumu a specifikace otázek

Hlavním cílem výzkumu je zjistit úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku. A dále zjistit úroveň morálního usuzování v dílčích oblastech - v oblasti neobratnosti, v oblasti lži a v oblasti krádeže. V neposlední řadě budu zjišťovat úroveň morálního usuzování v závislosti na pohlaví a v závislosti na absolvování etické výchovy.

1. **Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku?**
2. **Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti u dětí mladšího školního věku?**
3. **Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti lži u dětí mladšího školního věku?**
4. **Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže u dětí mladšího školního věku?**
5. **Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?**

*H1: Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v závislosti na pohlaví.*

- 5.1 **Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?**

*H2: Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti neobratnosti v závislosti na pohlaví.*

**5.2 Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti lži u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?**

*H3: Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti lži v závislosti na pohlaví.*

**5.3 Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?**

*H4: Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti krádeže v závislosti na pohlaví.*

**6. Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v závislosti na absolvování etické výchovy?**

*H5: Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v závislosti na absolvování etické výchovy.*

**6.1 Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v oblasti neobratnosti v závislosti na absolvování etické výchovy?**

*H6: Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti neobratnosti v závislosti na absolvování etické výchovy.*

**6.2 Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v oblasti lži v závislosti na absolvování etické výchovy?**

*H7: Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti lži v závislosti na absolvování etické výchovy.*

**6.3 Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v oblasti krádeže v závislosti na absolvování etické výchovy?**

*H8: Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti krádeže v závislosti na absolvování etické výchovy.*

## 5.2 Pojetí výzkumu

Cílem diplomové práce je zjistit úroveň morálního usuzování žáků mladšího školního věku ve vztahu k pohlaví a ve vztahu k výuce etické výchovy. Na základě stanoveného cíle výzkumu byl zvolen kvantitativní druh výzkumu, který dle Gavory (2000, s. 33) operuje s číselnými údaji, zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci jevů. Získané číselné údaje lze matematicky zpracovat to znamená, můžeme je sčítat, vypočítat jejich průměr, procentuálně vyjádřit či použít jiné metody matematické statistiky. Skutil (2011, s. 59) definuje kvantitativní výzkum jako přístup, jehož zdrojem je pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání reality, podobně jako v přírodních vědách. Také jej definuje jako záměrnou a systematickou činnost, při které se pomocí empirických metod zkoumají, ověřují, verifikují či testují hypotézy o vztazích mezi jevy.

## 5.3 Výzkumný vzorek

Jako druh výběru výzkumného vzorku byl zvolen záměrný výběr, kde dle Chráska (2007, s. 22) o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby. Výzkumný vzorek tvoří žáci 4. tříd základní školy. Konkrétně byla zvolena Základní škola Brumov – Bylnice s výukou etické výchovy na 1. stupni a druhou základní školou, bez výuky etické výchovy byla zvolena Základní škola Valašské Klobouky. Prvotním záměrem bylo, že test morálního usuzování bude dětmi vyplněn přímo ve škole v rámci vyučování, aby se předešlo případnému zkreslení výsledků výzkumu, ale tahle varianta mi ze strany vedení školy nebyla umožněna a proto jsem byla nucena rozdat test morálního usuzování žákům domů. Celkem bylo rozdáno 110 testů a návratnost činila 105, což odpovídá 95 % návratnosti.

V tabulkách níže můžeme vidět složení výzkumného vzorku.

<b>ZŠ Brumov – Bylnice</b>		
<b>Odpovědi</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost %</b>
Dívky	25	49
Chlapci	26	51
<b>Celkem</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Tab. 2. Počet respondentů ZŠ Brumov - Bylnice

<b>ZŠ Valašské Klobouky</b>		
<b>Odpovědi</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost %</b>
Dívky	26	48
Chlapci	28	52
<b>Celkem</b>	<b>54</b>	<b>100</b>

*Tab. 3. Počet respondentů ZŠ Valašské Klobouky*

Z uvedené tabulky č. 2 je patrné, že výzkumného šetření se zúčastnilo 25 dívek (49 %) ze Základní školy Brumov – Bylnice a 26 chlapců (51 %) ze stejné základní školy.

Z uvedené tabulky č. 3 je zřejmé, že výzkumného šetření se zúčastnilo 26 dívek (48 %) a 28 chlapců (52 %) ze Základní školy Valašské Klobouky.

Tabulka č. 4 uvádí celkový počet respondentů.

<b>Celkový počet respondentů</b>		
<b>Odpovědi</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost %</b>
Dívky	51	49%
Chlapci	54	51%
<b>Celkem</b>	<b>105</b>	<b>100%</b>

*Tab. 4. Celkový počet respondentů*

Z uvedené tabulky č. 4 vidíme, že daného výzkumu se účastnilo celkem 51 dívek (49 %) a 54 chlapců (51 %).

## **5.4 Metody a techniky výzkumu**

Pro sběr dat byl použit test morálního usuzování, který se skládal ze tří oblastí morálních situací, konkrétně se jednalo o oblast neobratnost, lež a krádež. Každá oblast obsahovala dvě dvojice morálních dilemat. Dvojice příběhů jsou sestaveny tak, aby děti přiměly porovnat dva druhy chování – počínání s dobrým úmyslem (resp. bez špatného záměru), které vede ke značné materiální škodě a na druhé straně počínání s nedobrym (egoisticky zaměřeným) úmyslem, kde je materiální škoda nepatrná. Autorem morálních dilemat je Jean Piaget a byly převzaty z publikace *The Moral judgment of the child* (1932, s. 118 - 145). Vybrány byly ty příběhy, které mají obsahově nejbližší mladšímu školnímu věku.

**Morální dilemata na téma neobratnost:**

**1 A:** Malý chlapec, který se jmenoval Honza, je ve svém pokoji a hraje si. Maminka ho zavolá, aby se šel do jídelny najíst. Za dveřmi do jídelny je židle, na které je položený podnos s patnácti hrníčky, ale Honza o tom nevěděl. Když otevřel dveře do místnosti, tak zavadil o podnos a všech patnáct hrníčků se rozbilo.

**1 B:** Malý chlapec, který se jmenoval David, byl chvíli sám doma. Chtěl si sundat sklenici džemu, která byla vysoko na skříni. Vylezl na židli, ale jak se natahoval pro džem, tak zavadil o hrníček. Hrníček spadl a rozbil se.

**2 A:** Byl jednou malý chlapec, který se jmenoval Adam. Jednoho dne, když jeho otec nebyl doma, si Adam pomyslel, že by bylo zábavné hrát si s otcovým kalamářem. Nejprve si hrál s perem a pak udělal na ubrus malou kaňku.

**2 B:** Malý chlapec jménem Filip si jednou všiml, že kalamář jeho otce je prázdný a když jeho otec byl pryč, tak jej napadlo, že mu kalamář naplní, aby mu pomohl, než otec přijde domů. Ale když otevřel skleničku s inkoustem, udělal na ubrus velkou kaňku.

Dvojice příběhů na téma neobratnost jsou sestaveny tak, aby přiměly děti ke srovnání dvou druhů jednání. Počínání s dobrým úmyslem bez špatného záměru jednání, které vede ke značné materiální škodě a na druhé straně počínání s nedobrym, egoisticky zaměřeným jednáním, které vede k zanedbatelné materiální škodě.

Děti přibližně do věku 8 let posuzují vinu na základě množství materiální škody a proto je pro tyto děti neposlušnější Honza, protože rozbil patnáct hrníčků a tím pádem způsobil větší škodu. Ve druhé dvojici příběhů je pro děti neposlušnější Filip, protože udělal větší kaňku a tím pádem i větší nepořádek. Děti, které posuzují vinu pouze na základě materiální škody, se nachází na úrovni heteronomní morálky. Naopak v případě, že děti jsou schopné zohlednit záměr a okolnosti jednání nachází se na úrovni autonomní morálky.

**Morální dilemata na téma lež:**

**3 A:** Anička jde na procházku po ulici a potká velkého psa, který ji velmi vyleká. Jde domů a mamince řekne, že viděla psa, který byl velký jako kráva.

**3 B:** Maruška přijde domů ze školy a řekne mamince, že jí paní učitelka dala dobré známky, ale nebyla to pravda, paní učitelka jí nedala známky žádné, ani dobré, ani špatné. Maminka jí ale uvěřila a byla velmi potěšena a odměnila ji za to.

**4 A:** Chlapec jménem Petr se hrál ve svém pokojíčku. Přišla za ním maminka a poprosila jej, aby doběhl do obchodu. Ale jemu se nechtělo jít ven, a tak mamince řekl, že jej bolí nohy. Ale nebyla to pravda, nohy jej nebolely ani trochu.

**4 B:** Chlapec jménem Lukáš moc chtěl jet na projížďku autem, ale nikdo jej nikdy nepozval. Jednou uviděl na ulici krásné auto a rád by se v něm svezl. Jak přišel domů, tak rodičům vyprávěl, že pán v autě zastavil a vzal jej na malou projížďku. Ale nebyla to pravda, všechno si to vymyslel.

Dvojice příběhů na téma lež jsou sestaveny tak, aby přiměly děti ke srovnání dvou druhů chování. Je zde obdobná tendence posuzování stejně jako v předchozí oblasti neobratnosti. Děti přibližně ve věku 8 let posuzují vinu na základě „míry“ lži - jejího vzdálení od reality. Méně poslušné dítě je to, které se v tomto smyslu dopustí větší lži. Vacek (2006, s. 15) uvádí, že to, co v pozdějším vývoji bude nazýváno přeháněním, je v tomto stádiu vážnější prohřešek než lež, která je bližší realitě.

Děti, které se nachází na úrovni heteronomní morálky, určí, že méně poslušná je Anička, protože pes velký jako kráva neexistuje. Naopak dítě na úrovni autonomní určí, že méně poslušná byla Maruška, protože se dopustila úmyslné lži.

#### **Morální dilemata na téma krádež:**

**5 A:** Pán potká svého přítele, který je velmi chudý. Ten přítel mu řekne, že ten den neměl žádnou večeři, protože doma nemá nic k jídlu. Pán jde do pekařství, a protože u sebe nemá žádné peníze, tak počká, až se prodavač otočí a rohlík ukradne. Poté vyběhne ven a dá rohlík svému chudému příteli.

**5 B:** Paní jde do obchodu a na stole uvidí krásnou stuhu a pomyslí si, že by vypadala hezky na jejích šatech. Když se prodavačka nedívá, tak stuhu ukradne a uteče pryč.

**6 A:** Hanička měla malou kamarádku, která chovala ptáčka v kleci. Hanička si myslela, že ptáček je moc nešťastný a stále prosila kamarádku, aby jej pustila ven, ale kamarádka nechtěla. Jednoho dne, když tam její kamarádka nebyla, Hanička šla a ptáčka ukradla. Nechala jej uletět a klec schovala na půdě, aby ptáček nebyl už nikdy znovu uvězněn.

**6 B:** Jednoho dne, když nebyla maminka doma, tak jí Terežka ukradla nějaké bonbóny a schovala se a snědla je.

Materiální škoda je v obou příbězích téměř srovnatelná a proto, je soustředěna pozornost na to, aby děti posuzovaly úmysl, záměr jednajících osob. Vacek (2006, s. 14) uvádí, že děti do 8 let tento znak nejsou schopny zaznamenat a dochází k tomu až po osmém roce života. Do té doby svoji volbu zdůvodňují nahodile nebo nejsou schopné najít v chování obou aktérů žádný rozdíl.

Úkolem respondentů bylo u každé dvojice odpovědět na tři otázky typu: Mají obě děti stejnou vinu? Které z nich bylo méně poslušné a proč? Na koho se bude maminka nebo tatínek více zlobit a proč?

Výše uvedené otázky k daným příběhům jsou směřovány tak, aby bylo možné díky nim prokázat, zda se morální usuzování dítěte nachází na úrovni heteronomní či autonomní. K posouzení, o jakou úroveň morálního usuzování se jedná, mi také posloužila charakteristika autonomní a heteronomní morálky vytvořená J. Piagetem, kterou uvádím v teoretické části.

Nejprve byla vyhodnocena každá oblast (neobratnost, lež, krádež) zvlášť.

<b>Oblast</b>		
<b>úroveň MU v 1. dvojici příběhů</b>	<b>úroveň MU ve 2. dvojici příběhů</b>	<b>celková úroveň MU v dané oblasti</b>
Heteronomní	Heteronomní	Heteronomní
Autonomní	Heteronomní	Heteronomně - Autonomní
Autonomní	Autonomní	Autonomní

*Tab. 5. Vyhodnocení úrovně MU v jednotlivých oblastech*

Pokud žákova odpověď na první dvojici příběhů byla na úrovni heteronomní a odpověď na druhou dvojici příběhů byla též na úrovni heteronomní, tak celková úroveň v dané oblasti byla vyhodnocena jako úroveň heteronomní.

Pokud žákova odpověď na první dvojici příběhů byla na úrovni autonomní a odpověď na druhou dvojici příběhů byla na úrovni heteronomní, tak celková úroveň v dané oblasti byla vyhodnocena jako úroveň heteronomně – autonomní.

Pokud žákova odpověď na první dvojici příběhů byla na úrovni autonomní a odpověď na druhou dvojici příběhů byla též na úrovni autonomní, tak celková úroveň v dané oblasti byla vyhodnocena jako úroveň autonomní.

Po vyhodnocení každé oblasti byla určena celková úroveň morálního usuzování.



1. oblast	2. oblast	3. oblast	celková úroveň MU
Heteronomní	Heteronomní	Heteronomní	Heteronomní
Autonomní	Autonomní	Autonomní	Autonomní
Het. – aut.	Het. – aut.	Het. – aut.	Het. – aut.
Heteronomní	Autonomní	Het. – aut.	Het. – aut.
Heteronomní	Autonomní	Autonomní	Het. – aut.
Heteronomní	Het. – aut.	Het. – aut.	Het. – aut.
Autonomní	Het. – aut.	Het. – aut.	Het. – aut.
Autonomní	Heteronomní	Heteronomní	Het. – aut.
Het. – aut.	Autonomní	Autonomní	Autonomní
Het. – aut.	Heteronomní	Heteronomní	Heteronomní

*Tab. 6. Vyhodnocení celkové úrovně MU*

V případě, že ve všech oblastech žák dosahoval úrovně heteronomní, byla celková úroveň morálního usuzování heteronomní.

V případě, že ve všech oblastech žák dosahoval úrovně autonomní, byla celková úroveň morálního usuzování autonomní.

V případě, že ve všech oblastech žák dosahoval úrovně heteronomně - autonomní, byla celková úroveň morálního usuzování heteronomně – autonomní.

V případě, že v jedné oblasti žák dosahoval úrovně heteronomní, ve druhé oblasti dosahoval úrovně autonomní a ve třetí se nacházel na úrovni heteronomně – autonomní, byla celková úroveň morálního usuzování heteronomně – autonomní.

V případě, že v jedné oblasti se nacházel žák na úrovni heteronomní a v dalších dvou oblastech na úrovni autonomní, byla celková úroveň morálního usuzování heteronomně – autonomní.

V případě, že v jedné oblasti se nacházel žák na úrovni heteronomní a v dalších dvou oblastech na úrovni heteronomně – autonomní, byla celková úroveň morálního usuzování heteronomně – autonomní.

V případě, že v jedné oblasti se nacházel žák na úrovni autonomní a v dalších dvou oblastech na úrovni heteronomně – autonomní, byla celková úroveň morálního usuzování heteronomně – autonomní.

V případě, že v jedné oblasti se nacházel žák na úrovni autonomní a v dalších dvou oblastech na úrovni heteronomní, byla celková úroveň morálního usuzování heteronomně – autonomní.

V případě, že v jedné oblasti se nacházel žák na úrovni heteronomně - autonomní a v dalších dvou oblastech na úrovni autonomní, byla celková úroveň morálního usuzování autonomní.

V případě, že v jedné oblasti se nacházel žák na úrovni heteronomně - autonomní a v dalších dvou oblastech na úrovni heteronomní, byla celková úroveň morálního usuzování heteronomní.

## 5.5 Způsob zpracování dat

Získaná data byla zaznamenána do tabulky v programu MS Excel. Poté byly ze získaných dat pro 1. – 4. výzkumnou otázku v programu MS Excel vytvořeny tabulky s absolutní a relativní četností a relativní četnost byla zaokrouhlena na celá čísla. K tabulkám byly pro lepší přehlednost vytvořeny grafy. Kromě popisné statistiky byla využita také statistická metoda test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, pomocí něhož byla zjišťována existence souvislostí mezi proměnnými u stanovených hypotéz.

Hypotéza H1- hypotéza H4, které jsou zaměřené na zjišťování rozdílu úrovně morálního usuzování v závislosti na pohlaví, byly vyhodnocovány metodou testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku z toho důvodu, že výsledkem bylo zařazení do kategorie buď heteronomní, heteronomně – autonomní, nebo autonomní.

Metodou testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku byla vyhodnocována hypotéza H5 – hypotéza H6, které jsou zaměřené na zjišťování rozdílu úrovně morálního usuzování v závislosti na výuce etické výchovy, vzhledem k tomu, že výsledkem bylo opět zařazení do kategorie buď heteronomní, heteronomně – autonomní, nebo autonomní.

Test nezávislosti chí-kvadrát byl realizován prostřednictvím programu Statistika 12. Hladina významnosti byla stanovena  $p=0,05$ .

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

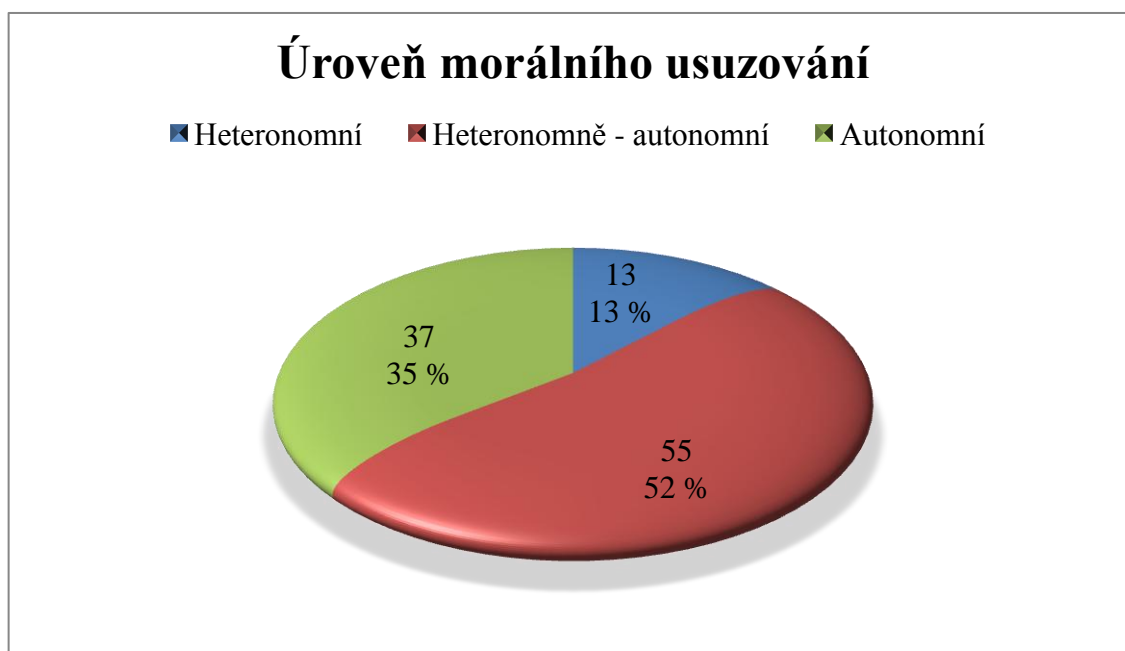
V následující kapitole budou v souvislosti se stanovenými výzkumnými otázkami prezentovány výsledky výzkumu.

**Výzkumné otázky a hypotézy:**

### 1. Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku?

Úroveň morálního usuzování		
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Heteronomní	13	13
Heteronomně - autonomní	55	52
Autonomní	37	35
<b>Celkem</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Tab. 7. Celková úroveň morálního usuzování



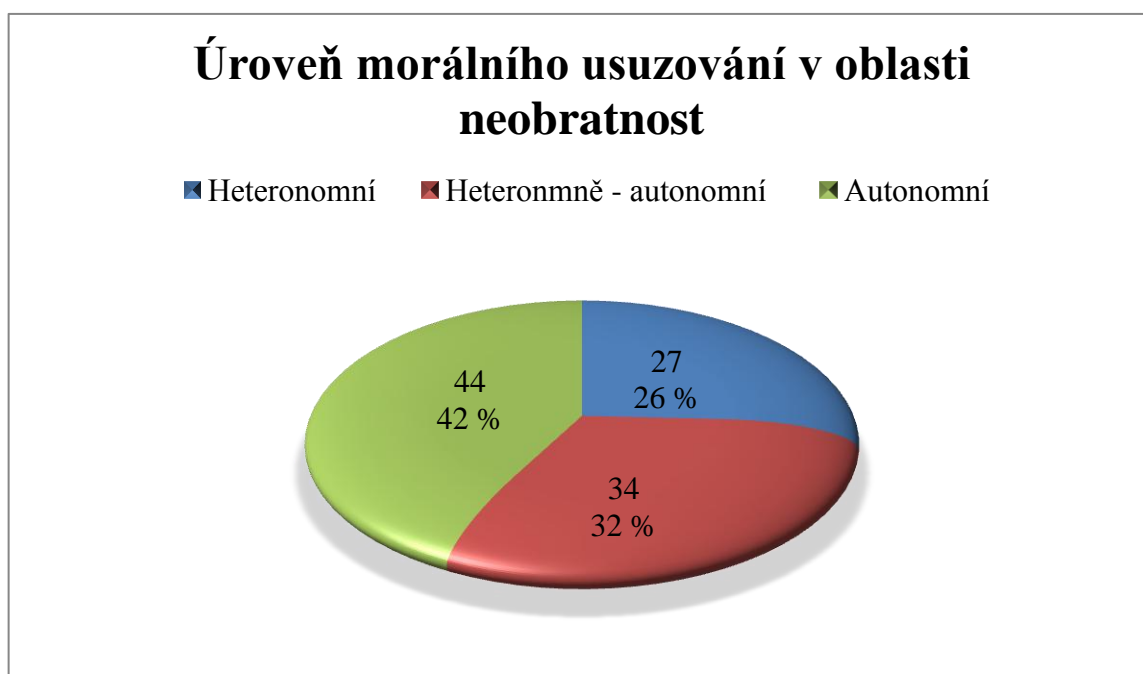
Graf 1 – celková úroveň morálního usuzování

Z tabulky i grafu je patrné, že z celkového posouzení úrovně morálního usuzování se nejvíce žáků (52 %) nachází na úrovni heteronomně – autonomní, 35 % žáků dosahuje úrovně autonomní a 13 % žáků se nachází na nejnižší úrovni tedy na heteronomní.

## 2. Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti u dětí mladšího školního věku?

<b>Úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti</b>		
<b>Odpovědi</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní Četnost %</b>
Heteronomní	27	26
Heteronomně - autonomní	34	32
Autonomní	44	42
<b>Celkem</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Tab. 8. Úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti



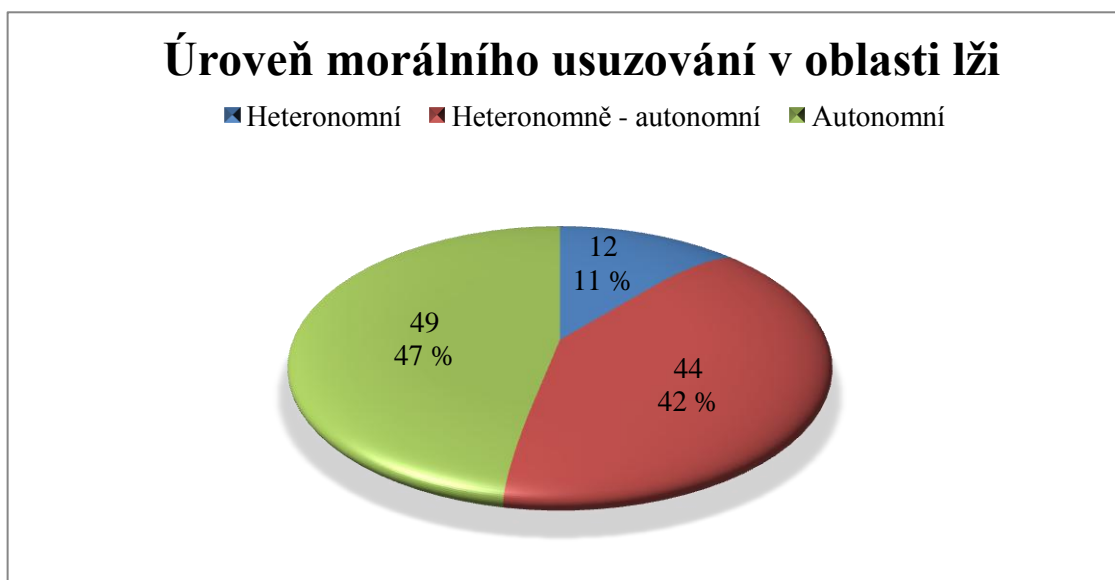
Graf 2 - úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti

Z výše uvedené tabulky a grafu vyplývá, že v oblasti neobratnosti dosahuje nejvíce žáků (42 %) autonomní úrovně morálního usuzování, na úrovni heteronomně – autonomní se nachází 32 % žáků a nejméně žáků (26 %) se nachází na úrovni heteronomní.

## 3. Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti lži u dětí mladšího školního věku?

Úroveň morálního usuzování v oblasti lži		
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní Četnost %
Heteronomní	12	11
Heteronomně - autonomní	44	42
Autonomní	49	47
<b>Celkem</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Tab. 9. Úroveň morálního usuzování v oblasti lži



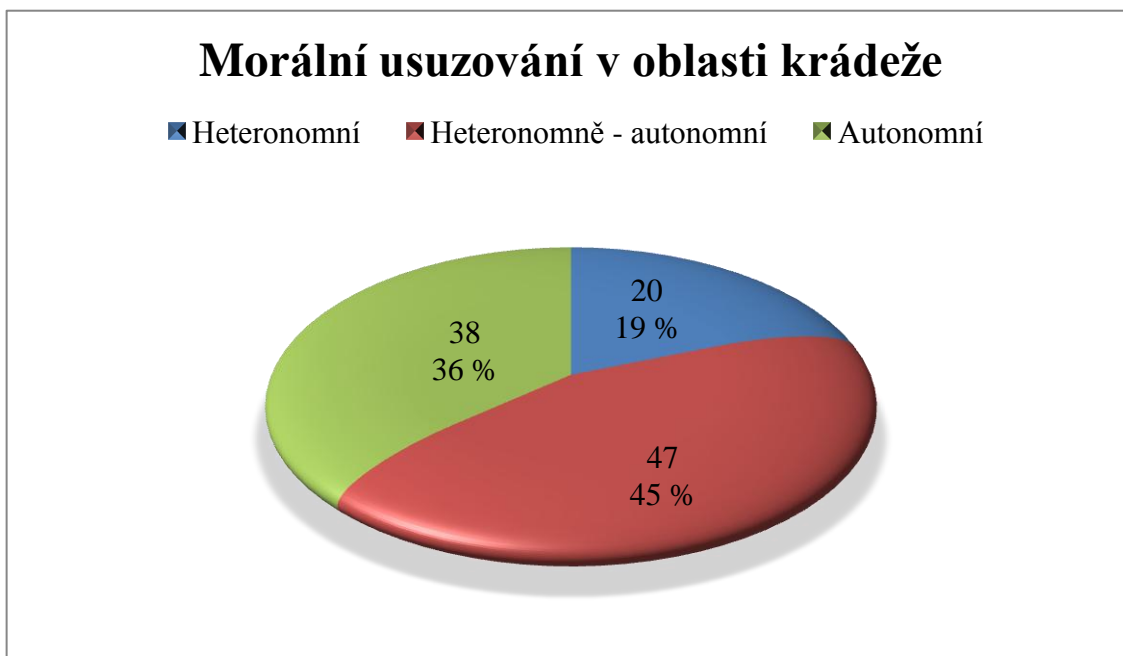
Graf 3 - úroveň morálního usuzování v oblasti lži

Z uvedené tabulky a grafu můžeme vypočítat, že v oblasti lži dosahuje nejvíce žáků (47 %) úroveň autonomní, jako druhá (42 %) je nejvíce zastoupena úroveň heteronomně - autonomní a nejméně procent (11 %) dosahovalo žáků na úroveň heteronomní.

4. Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže u dětí mladšího školního věku?

Úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže		
Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Heteronomní	20	19
Heteronomně - autonomní	47	45
Autonomní	38	36
<b>Celkem</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Tab. 10. Úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže

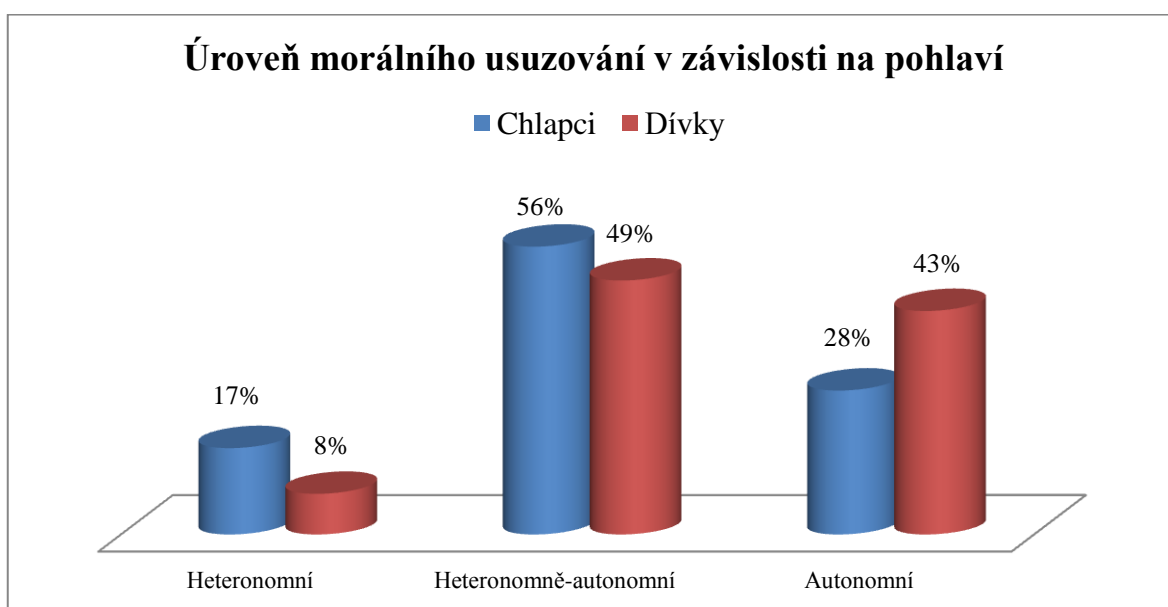


Graf 4 - úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže

Tabulka a graf znázorňují, jaké bylo zastoupení žáků v oblasti krádeže, v jednotlivých úrovních. Nejvíce (45 %) žáků dosahovalo úrovně heteronomně – autonomní, poté se nejvíce žáků (36 %) nacházelo na úrovni autonomní a nejméně žáků (19 %) dosahovala úrovně heteronomní.

### 5. Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?

V grafu níže můžeme vidět znázorněno, jak v jednotlivých úrovních dopadli chlapci a dívky. Nejvíce žáků se nachází na úrovni **heteronomně – autonomní**, na kterou dosahuje 56 % chlapců a 49 % dívek, druhá nejpočetněji zastoupená je úroveň **autonomní**, na kterou dosahuje 28 % chlapců a 43 % dívek a **nejméně** žáků se nachází na úrovni **heteronomní**, na které se z hlediska pohlaví nachází 17 % chlapců a pouze 8 % dívek.



Graf 5 – úroveň morálního usuzování v závislosti na pohlaví

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)				
Pohlaví	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
Chlapci	9	15	30	54
Dívky	4	22	25	51
Vš.skup.	13	37	55	105

Tab. 11. Kontingenční tabulka – úroveň MU v závislosti na pohlaví

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 3,61919, sv=2, p=,163721				
Pohlaví	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
Chlapci	6,68571	19,02857	28,28571	54,0000
Dívky	6,31429	17,97143	26,71429	51,0000
Vš.skup.	13,00000	37,00000	55,00000	105,0000

Tab. 12. Očekávané četnosti – úroveň MU v závislosti na pohlaví

$H_{10}$ : Předpokládám, že neexistují rozdíly v morálním usuzování v závislosti na pohlaví.

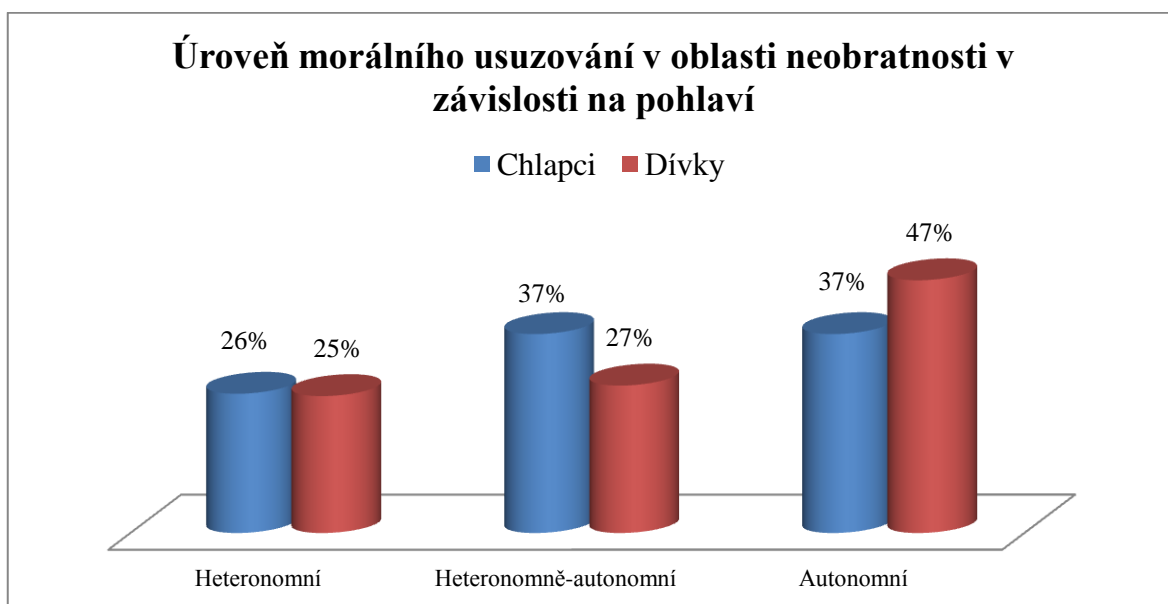
$H_{1A}$ : Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v závislosti na pohlaví.

Z uvedené tabulky vyplývá, že **neexistují rozdíly v morálním usuzování v závislosti na pohlaví** ( $p=0,163$ ;  $p > 0,05$ ). **Přijímám tedy nulovou hypotézu.**



### 5.1 Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?

Graf uvedený níže znázorňuje zastoupení chlapců a dívek v jednotlivých úrovních morálního usuzování v oblasti neobratnosti. Nejvíce žáků se nachází na úrovni **autonomní**, na kterou dosahuje 47 % dívek a 37 % chlapců, druhou nejpočetněji zastoupenou úrovní byla úroveň heteronomně – autonomní, na kterou dosahuje 27 % dívek a 37 % chlapců a na nejnižší úrovni morálního usuzování – na úrovni heteronomní se nachází téměř stejné procento jak dívek (25 %), tak i chlapců (26 %).



Graf 6 – úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti v závislosti na pohlaví

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)				
Pohlaví	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
Chlapci	14	20	20	54
Dívky	13	24	14	51
Vš.skup.	27	44	34	105

Tab. 13. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti neobratnosti vzhledem k pohlaví

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 1,37490, sv=2, p=,502855				
Pohlaví	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
Chlapci	13,88571	22,62857	17,48571	54,0000
Dívky	13,11429	21,37143	16,51429	51,0000
Vš.skup.	27,00000	44,00000	34,00000	105,0000

Tab. 14. Očekávané četnosti – úroveň MU v oblasti neobratnosti vzhledem k pohlaví

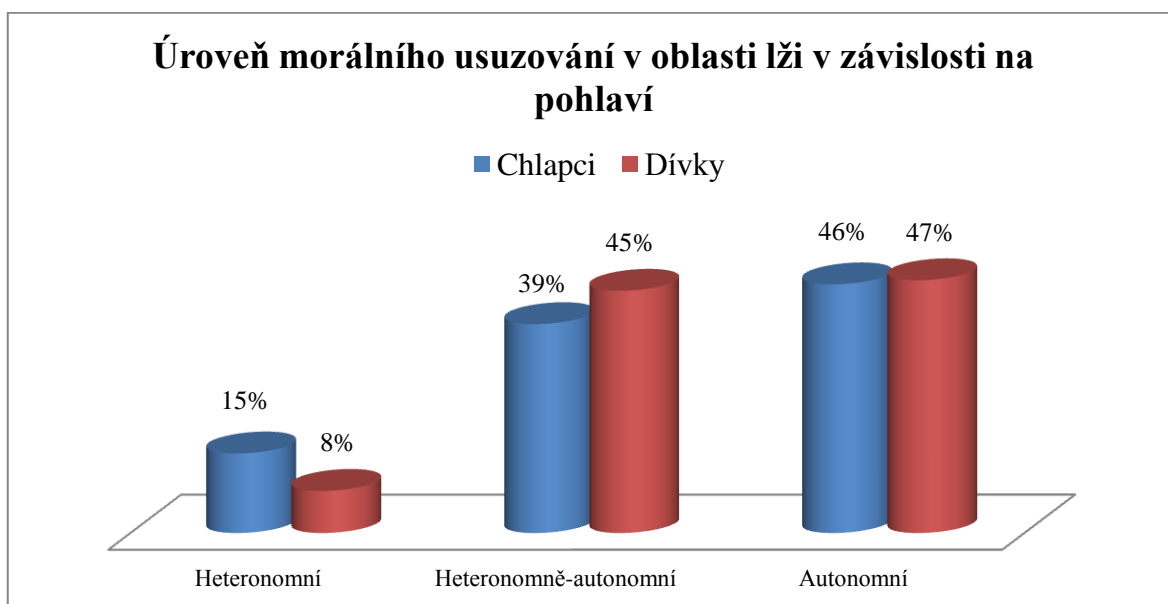
$H_{20}$ : Předpokládám, že *neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti neobratnosti v závislosti na pohlaví.*

$H_{2A}$ : Předpokládám, že *existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti neobratnosti v závislosti na pohlaví.*

Z uvedené tabulky vyplývá, že *neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti neobratnosti závislosti na pohlaví ( $p=0,502$ ;  $p > 0,05$ ).* Přijímám tedy nulovou hypotézu.

## 5.2 Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti lži u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?

Z grafu níže lze vypočítat, jaké je procentuální zastoupení dívek a chlapců na jednotlivých úrovních morálního usuzování v oblasti lži. **Nejvíce** je zastoupena úroveň nejvyšší tzn. úroveň **autonomní**, na kterou dosahuje 47 % dívek a téměř stejné procento chlapců (46 %). Druhá nejvíce zastoupenou úrovní je úroveň heteronomně – autonomní, na kterou dosahuje 45 % dívek a 39 % chlapců. **Nejméně** žáků se nachází na úrovni nejnižší, tzn. na úrovni **heteronomní**, kde se nachází 15 % chlapců a pouze 8 % dívek.



Graf 7 – úroveň morálního usuzování v oblasti lži v závislosti na pohlaví

Kontingenční tabulka  
 Četnost označených buněk > 10  
 (Marginální součty nejsou označeny)

Pohlaví	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. - Aut.	Řádk. součty
Chlapci	8	25	21	54
Dívky	4	24	23	51
Vš.skup.	12	49	44	105

Tab. 15. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti lži vzhledem k pohlaví

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 1,36005, sv=2, p=,506605				
Pohlaví	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
Chlapci	6,17143	25,20000	22,62857	54,0000
Dívky	5,82857	23,80000	21,37143	51,0000
Vš.skup.	12,00000	49,00000	44,00000	105,0000

Tab. 16. Očekávané četnosti – úroveň MU v oblasti lži vzhledem k pohlaví

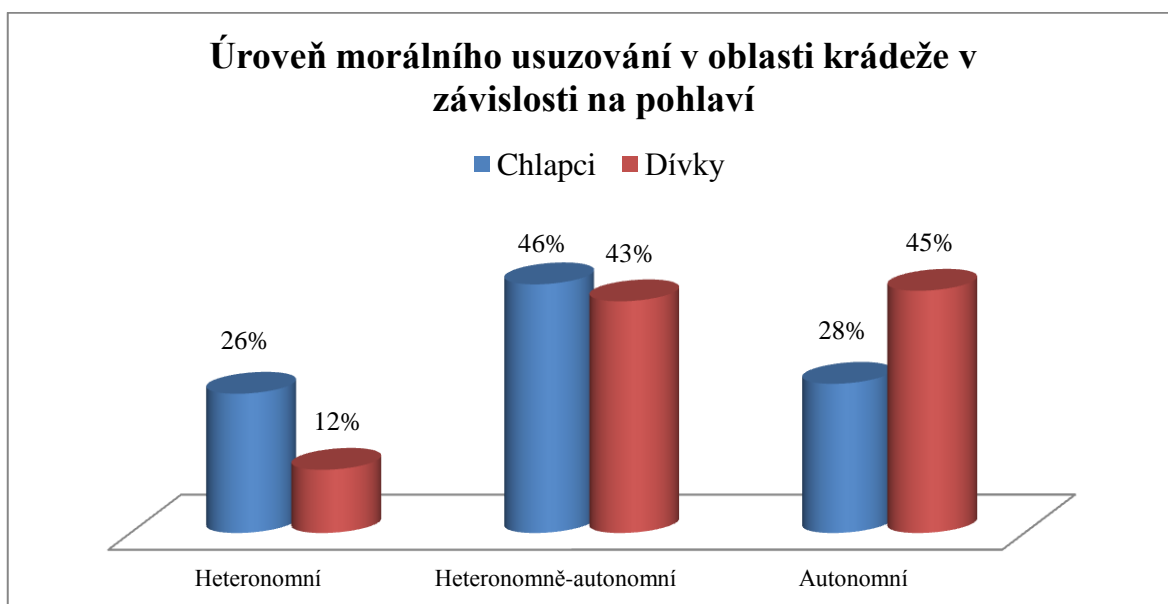
$H_{3_0}$ : Předpokládám, že neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti lži v závislosti na pohlaví.

$H_{3_A}$ : Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti lži v závislosti na pohlaví.

Z uvedené tabulky vyplývá, že **neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti lži závislosti na pohlaví ( $p=0,506$ ;  $p > 0,05$ )**. Přijímám tedy nulovou hypotézu.

### 5.3 Jaká je úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví?

Opět můžeme z grafu vyčíst, na jakých úrovních morálního usuzování se chlapci a dívky nacházeli v oblasti krádeže. **Nejvíce** zastoupená je **heteronomně – autonomní** úroveň morálního usuzování, na kterou dosahuje celkem 46 % chlapců a 43 % dívek, ihned za ní se zachází úroveň autonomní, na kterou dosahuje 45 % dívek a 28 % chlapců a **nejméně** je zastoupena **heteronomní** úroveň morálního usuzování, kam lze zařadit 26 % chlapců a 12 % dívek.



Graf 8 – úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže v závislosti na pohlaví

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)				
Pohlaví	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. - Aut	Řádk. součty
Chlapci	14	15	25	54
Dívky	6	23	22	51
Vš.skup.	20	38	47	105

Tab. 17. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti krádeže vzhledem k pohlaví

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti				
Četnost označených buněk > 10				
Pearsonův chí-kv. : 4,99406, sv=2, p=,082329				
Pohlaví	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
Chlapci	10,28571	19,54286	24,17143	54,0000
Dívky	9,71429	18,45714	22,82857	51,0000
Vš.skup.	20,00000	38,00000	47,00000	105,0000

Tab. 18. Očekávané četnosti – úroveň MU v oblasti krádeže vzhledem k pohlaví

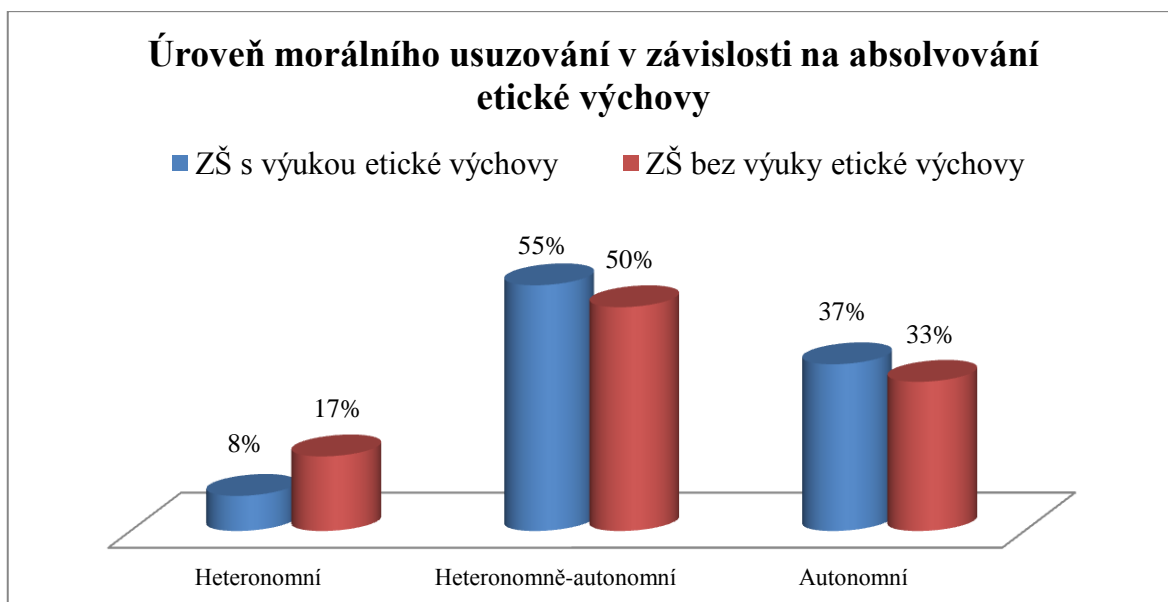
$H_{4_0}$ : Předpokládám, že *neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti krádeže v závislosti na pohlaví.*

$H_{4_A}$ : Předpokládám, že *existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti krádeže v závislosti na pohlaví.*

Z uvedené tabulky vyplývá, že ***neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti krádeže závislosti na pohlaví ( $p=0,082$ ;  $p > 0,05$ ).*** Přijímám tedy nulovou hypotézu.

## 6. Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v závislosti na absolvování etické výchovy?

Ze zobrazeného grafu můžeme vyčíst, jaké úrovně morálního usuzování dosahují žáci v závislosti na výuce etické výchovy. **Nejvíce** byla zastoupena úroveň **heteronomně - autonomní**, na kterou dosahovalo 55 % žáků s výukou etické výchovy a 50 % žáků bez výuky etické výchovy. Druhou nejpočetněji zastoupenou úrovní byla úroveň autonomní, na kterou dosahoval opět relativně stejný počet žáků, tzn. 37 % žáků s výukou etické výchovy a 33 % žáků bez výuky etické výchovy. **Nejméně** žáků se nachází na úrovni nejnižší tedy na úrovni **heteronomní** v celkovém počtu 8 % žáků, kteří absolvují výuku etické výchovy a 17 % žáků, kteří výuku etické výchovy neabsolvují.



Graf 9 – úroveň MU v závislosti na absolvování etické výchovy

Kontingenční tabulka  
Četnost označených buněk > 10  
(Marginální součty nejsou označeny)

Výuka EtV	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
ZŠ bez EtV	9	18	27	54
ZŠ s EtV	4	19	28	51
Vš.skup.	13	37	55	105

Tab. 18. Kontingenční tabulka – úroveň MU vzhledem k výuce EtV

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 1,88411, sv=2, p=,389826				
Výuka EtV	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
ZŠ bez EtV	6,68571	19,02857	28,28571	54,0000
ZŠ s EtV	6,31429	17,97143	26,71429	51,0000
Vš.skup.	13,00000	37,00000	55,00000	105,0000

Tab. 19. Očekávané četnosti – úroveň MU vzhledem k výuce EtV

$H_{5_0}$ : Předpokládám, že *neexistují rozdíly v morálním usuzování v závislosti na absolvování etické výchovy*.

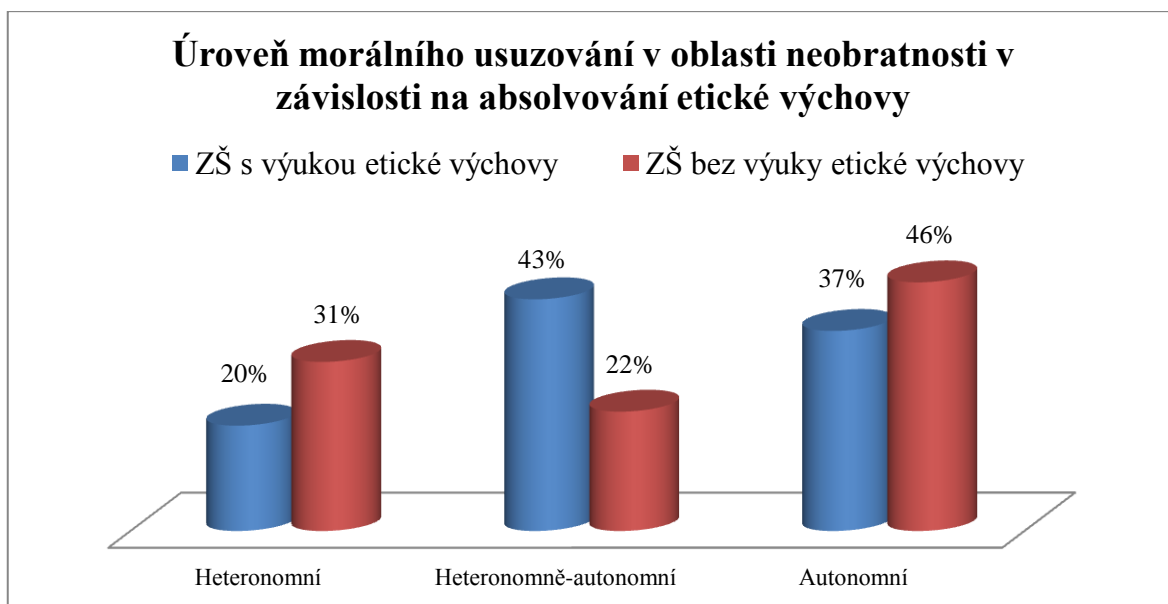
$H_{5_A}$ : Předpokládám, že *existují rozdíly v morálním usuzování v závislosti na absolvování etické výchovy*.

Z uvedené tabulky vyplývá, že *neexistují rozdíly v morálním usuzování v závislosti na absolvování etické výchovy ( $p=0,389$ ;  $p > 0,05$ )*. Přijímám tedy nulovou hypotézu.



### 6.1 Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v oblasti neobratnosti v závislosti na absolvování etické výchovy?

Následující graf vyjadřuje procentuální zastoupení úrovně morálního usuzování v oblasti neobratnosti vzhledem k výuce etické výchovy. **Nejvíce žáků** dosahuje úrovně nejvyšší, tzn. úrovně **autonomní**. Konkrétně se jedná o 37 % žáků s výukou etické výchovy a 46 % žáků bez výuky etické výchovy. Druhou nejpočetněji zastoupenou úrovní je úroveň heteronomně – autonomní, na kterou dosahuje 43 % žáků s výukou etické výchovy a 22 % žáků bez výuky etické výchovy. Na nejnižší úrovni morálního usuzování tedy na úrovni **heteronomní** se nachází **nejméně žáků**. Celkem se zde nachází 20 % žáků s výukou etické výchovy a 31 % žáků bez výuky etické výchovy.



Graf 10 – úroveň MU v oblasti neobratnosti v závislosti na etické výchově

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)				
Výuka EtV	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
ZŠ bez EtV	17	25	12	54
ZŠ s EtV	10	19	22	51
Vš.skup.	27	44	34	105

Tab. 20. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti neobratnost vzhledem k výuce EtV

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 5,49294, sv=2, p=,064154				
Výuka EtV	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
ZŠ bez EtV	13,88571	22,62857	17,48571	54,0000
ZŠ s EtV	13,11429	21,37143	16,51429	51,0000
Vš.skup.	27,00000	44,00000	34,00000	105,0000

Tab. 21. Očekávané četnosti – úroveň MU v oblasti neobratnost vzhledem k výuce EtV

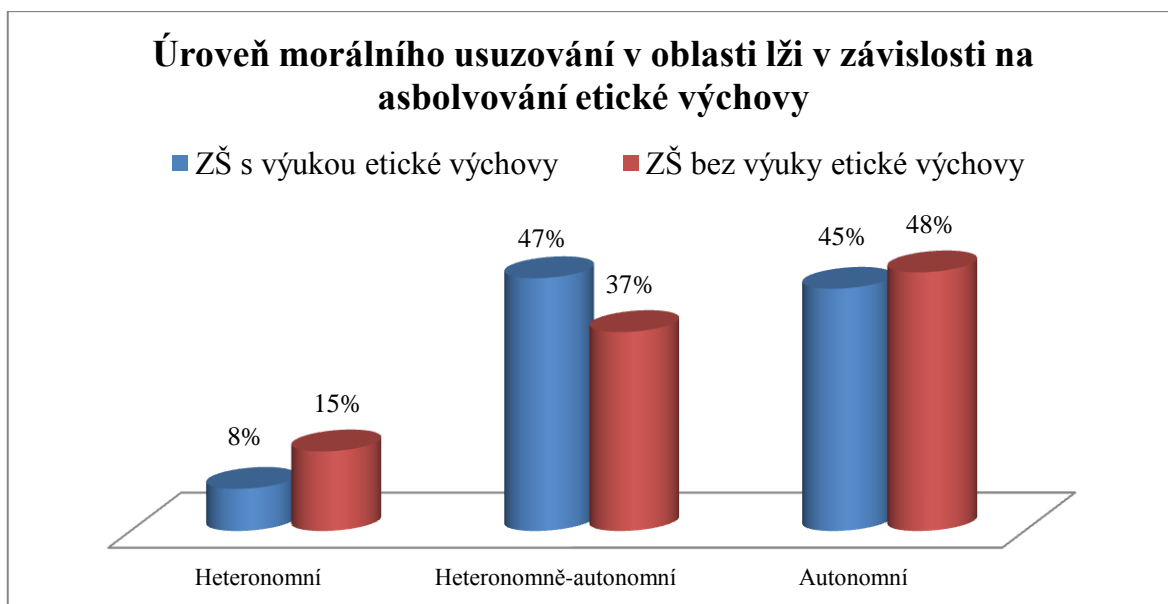
$H_{0}$ : Předpokládám, že neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti neobratnosti závislosti na absolvování či neabsolvování etické výchovy.

$H_{A}$ : Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti neobratnosti závislosti na absolvování či neabsolvování etické výchovy.

Z uvedené tabulky vyplývá, že **neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti neobratnosti v závislosti na absolvování etické výchovy.** ( $p=0,064$ ;  $p > 0,05$ ). Přijímám tedy nulovou hypotézu.

## 6.2 Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v oblasti lži v závislosti na absolvování etické výchovy?

Graf níže znázorňuje procentuální zastoupení úrovně morálního usuzování u žáků v oblasti lži v závislosti na absolvování etické výchovy. **Nejvíce žáků** se nachází na úrovni nejvyšší tedy na **úrovni autonomní**, na kterou dosahuje v celkovém počtu 48 % žáků bez výuky etické výchovy a 45 % žáků s výukou etické výchovy. Druhou nejpočetněji zastoupenou úrovní je úroveň heteronomně – autonomní, na kterou dosahuje 37 % žáků bez výuky etické výchovy a 47 % žáků s výukou etické výchovy. **Nejméně žáků** se nachází na úrovni nejnižší, tzn. na **úrovni heteronomní**, kde se celkem nachází 15 % žáků bez výuky etické výchovy a 8 % žáků s výukou etické výchovy.



Graf 11 – úroveň MU v oblasti lži v závislosti na etické výchově

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)				
Výuka EtV	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
ZŠ bez EtV	8	26	20	54
ZŠ s EtV	4	23	24	51
Vš.skup.	12	49	44	105

Tab. 22. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti lži vzhledem k výuce EtV

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 1,79640, sv=2, p=,407303				
Výuka EtV	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
ZŠ bez EtV	6,17143	25,20000	22,62857	54,0000
ZŠ s EtV	5,82857	23,80000	21,37143	51,0000
Vš.skup.	12,00000	49,00000	44,00000	105,0000

Tab. 23. Očekávané četnosti - úroveň MU v oblasti lži vzhledem k výuce EtV

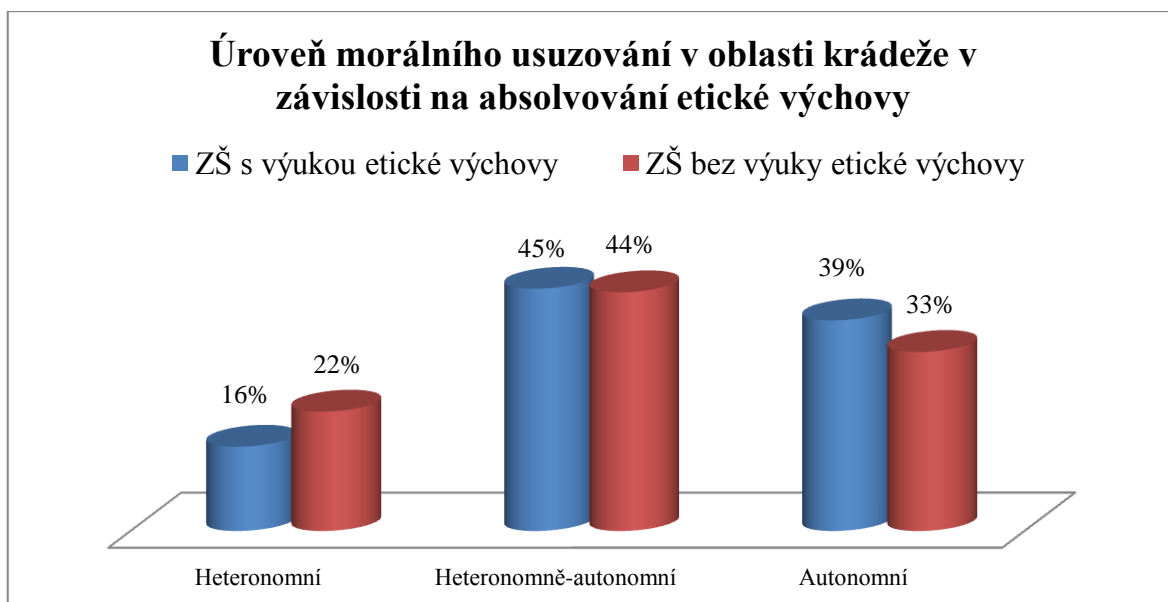
$H_{7_0}$ : Předpokládám, že *neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti lži závislosti na absolvování etické výchovy.*

$H_{7_A}$ : Předpokládám, že *existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti lži závislosti na absolvování etické výchovy.*

Z uvedené tabulky vyplývá, že *neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti lži v závislosti na absolvování etické výchovy ( $p=0,407$ ;  $p > 0,05$ ).* Přijímám tedy nulovou hypotézu.

### 6.3 Jaká je úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v oblasti krádeže v závislosti na absolvování etické výchovy?

Níže znázorněný graf nám ukazuje procentuální zastoupení úrovně morálního usuzování u žáků v oblasti krádeže v závislosti na absolvování etické výchovy. V dané oblasti se **nejvíce žáků** se nachází na **úrovni heteronomně – autonomní**, na kterou dosahuje 44 % žáků bez výuky etické výchovy a v téměř stejném počtu (45 %) žáků s výukou etické výchovy. Druhou nejvíce zastoupenou úrovní je úroveň autonomní, na kterou dosahuje 33 % žáků bez výuky etické výchovy a 39 % žáků s výukou etické výchovy. Na nejnižší úrovni, tzn. na **úrovni heteronomní**, se nachází **nejméně žáků** a to v celkovém počtu 22 % žáků bez výuky etické výchovy a 16 % žáků s výukou etické výchovy.



Graf 12 – úroveň MU v oblasti krádeže v závislosti na etické výchově

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)				
Výuka EtV	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
ZŠ bez EtV	12	18	24	54
ZŠ s EtV	8	20	23	51
Vš.skup.	20	38	47	105

Tab. 24. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti krádeže vzhledem k výuce EtV

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : ,841512, sv=2, p=,656550				
Výuka EtV	Úroveň MU Heteronomní	Úroveň MU Autonomní	Úroveň MU Het. – Aut.	Řádk. součty
ZŠ bez EtV	10,28571	19,54286	24,17143	54,0000
ZŠ s EtV	9,71429	18,45714	22,82857	51,0000
Vš.skup.	20,00000	38,00000	47,00000	105,0000

Tab. 25. Očekávané četnosti - úroveň MU v oblasti krádeže vzhledem k výuce EtV

$H_{8_0}$ : Předpokládám, že neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti krádeže závislosti na absolvování etické výchovy.

$H_{8_A}$ : Předpokládám, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti krádeže závislosti na absolvování etické výchovy.

Z uvedené tabulky vyplývá, že **neexistují rozdíly v morálním usuzování v oblasti krádeže v závislosti na absolvování etické výchovy ( $p=0,656$ ;  $p > 0,05$ )**. Přijímám tedy nulovou hypotézu.

## 6.1 Shrnutí výsledků výzkumu

V následující podkapitole jsou shrnuty výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zjistit úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku, úroveň morálního usuzování v dílčích oblastech a dále úroveň morálního usuzování v závislosti na pohlaví a na výuce etické výchovy. Výzkum byl proveden pomocí kvantitativního šetření, konkrétně se jednalo o využití testu morálního usuzování.

Nejprve byla zjišťována celková úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku. Bylo zjištěno, že nejvíce žáků (52 %) dosahuje úrovně heteronomně – autonomní a nejméně žáků (13 %) dosahuje nejnižší úrovně, tzn. heteronomní. Následně byla celková úroveň morálního usuzování, zjišťována v dílčích oblastech. V oblasti neobratnosti dosahovalo nejvíce žáků (42 %) úrovně nejvyšší, tzn. autonomní a nejméně žáků (26 %) úrovně nejnižší, tzn. heteronomní. V oblasti lži dosahovalo nejvíce žáků (47 %) opět úrovně autonomní a nejméně žáků (11 %) úrovně heteronomní. V oblasti krádeže dosahovalo nejvíce žáků (45 %) úrovně heteronomně – autonomní a nejméně žáků (19 %) úrovně heteronomní.

Nejvíce žáků se nachází na úrovni heteronomně – autonomní a z hlediska jednotlivých oblastí se nejvíce žáků nachází buď na úrovni heteronomně – autonomní, nebo na úrovni autonomní. Domnívám se, že je to zapříčiněno tím, že věk v rozmezí od 9 do 13 let je považován za období, kdy dochází k přechodu z fáze heteronomní do fáze autonomní. Ovšem nutné je také podotknout, že tento přechod se neděje „skokem“, ale dochází k přechodu postupnému. Na přechod z nižší úrovně morálního usuzování na úroveň vyšší má vliv například podnětné rodinné prostředí, vhodné pedagogické působení a v neposlední řadě také vrstevníci. Obdobný výzkum by realizován Vackem (2011, s. 77), který též zkoumal úroveň morálního usuzování u žáků 4. tříd základních škol. Daného výzkumu se účastnilo celkem 173 žáků. Z jeho výzkumného šetření nejvíce žáků (55 %) dosahuje úrovně heteronomně – autonomní, 32 % dosahuje úrovně autonomní a nejméně žáků 13 % se nachází na úrovni heteronomní.

Dále byla zjišťována souvislost mezi pohlavím a úrovní morálního usuzování. Předpokládala jsem, že existují rozdíly v morálním usuzování v závislosti na pohlaví. Významné rozdíly však nebyly prokázány. Předpoklad H1 se nepotvrdil. Stejně tak bylo předpokládáno, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti neobratnosti, lži

a krádeže v závislosti na pohlaví. Ani zde však nebyly prokázány významné rozdíly. Předpoklad H2, H3 a H4 se nepotvrdil.

Doposud se mnoho autorů zabývalo rozdíly v mužské a ženské morálce. Poukazovali na to, že dívky obecně dosahují vyšší úrovně morálního usuzování a je to zapříčiněno tím, že u nich dochází i k rychlejšímu jak fyzickému, tak psychickému zrání. Dále poukazovali na to, že dívky jsou oproti chlapcům zvýhodněny tím, že se více orientují na mezilidské vztahy, mají vyšší jazykovou zdatnost a díky tomu lépe a přesněji vyjadřují morální názory.

I v mém výzkumném šetření jsem předpokládala, že budou dívky dosahovat vyšší úrovně morálního usuzování a byla jsem překvapena, že rozdíly v morálním usuzování v závislosti na pohlaví nebyly prokázány.

V neposlední řadě byla zjišťována souvislost mezi výukou etické výchovy a úrovní morálního usuzování. Předpokládala jsem, že existují rozdíly v morálním usuzování v závislosti na výuce etické výchovy. Významné rozdíly však nebyly prokázány. Předpoklad H5 se nepotvrdil. Stejně tak jsem předpokládala, že existují rozdíly v morálním usuzování v oblasti neobratnosti, lži a krádeže v závislosti na výuce etické výchovy. Ani zde však nebyly prokázány významné rozdíly. Předpoklad H6, H7 a H8 se nepotvrdil.

Opět mě překvapilo, že nebyl prokázán vztah mezi etickou výchovou a morálním usuzováním. I přes výsledky výzkumu si troufám říci, že etická výchova může mít vliv na morální usuzování, ale podstatné je, aby se v rámci výuky využívalo především takových metod, které povedou k rozvoji morálního usuzování.

Je nutné podotknout, že výsledky výzkumného šetření se vztahují pouze k mému výzkumnému vzorku a nelze je zobecňovat na všechny děti v dané věkové kategorii.



## 6.2 Doporučení pro praxi

Výsledky výzkumu poslouží jako zpětná vazba pro Základní školu Valašské Klobouky a pro Základní školu Brumov – Bylnice, kde byl výzkum realizován, a dané školy o výsledky projeví zájem. I přesto, že nebyl prokázán vztah mezi výukou etické výchovy a morálním usuzováním žáků, tak se domnívám, že by se škola, kde se etická výchova vyučuje, měla zaměřit na to, co je náplní etické výchovy a do výuky více zapojit aktivity, při nichž dochází k podporování morálního vývoje žáků. Domnívám, že je vhodné do výuky konkrétně zařadit metodu řešení morálních dilemat, díky které dochází k rozvoji morálního usuzování žáků.

Dále budou výsledky výzkumu předány těm rodičům dětí, kteří o ně projeví zájem. Rodiče by měli vzít v potaz, že na morální usuzování jejich dětí mají také vliv oni a podnětné rodinné prostředí. Rodiče, kteří nepřihlíží k záměru a okolnostem jednání jejich dětí a trestají dítě jen tehdy nebo teprve tehdy, když je nesprávné jednání doprovázeno materiální škodou, tak aniž by si to uvědomovali, tak u dětí posilují nižší úroveň morálního usuzování, tedy heteronomní morálku.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala výchovou k životním hodnotám u dětí mladšího školního věku. V čem můžeme spatřovat důležitost výchovy k životním hodnotám? Přijetí určitých životních hodnot a vytvoření si vhodného žebříčku hodnot je nápomocné člověku při rozhodování se v životě. V případě, že si člověk neutvoří vlastní žebříček hodnot, nemůže se z něj stát plně autonomní osobnost. Vše začíná výchovou v rodině, která má na utváření hodnotového žebříčku největší vliv. Učit děti akceptovat základní morální hodnoty můžeme považovat za nejvhodnější a nejúčinnější způsob výchovy, díky němuž přispějeme k tomu, aby se děti cítily šťastné.

Výchova k životním hodnotám byla detailněji probrána v teoretické části diplomové práce, kde byl mimo jiné, také představen projekt etické výchovy, který se podílí na utváření hodnot a hodnotového žebříčku dítěte. Dále byla v teoretické části podrobněji rozebrána psychologie morálního vývoje, která je stěžejní pro praktickou část diplomové práce.

V praktické části diplomové práce jsem si kladla za cíl zjistit úroveň morálního usuzování u dětí 4. tříd základní školy. Vycházela jsem z teorie morálního vývoje Jeana Piageta a zjišťovala, zda se úroveň morálního usuzování dětí nachází na úrovni heteronomní, heteronomně – autonomní, či na autonomní úrovni.

Z výzkumného zjištění vyplynulo, že nejvíce dětí se nachází na úrovni heteronomně – autonomní. Domnívám se, že je to zapříčiněno tím, že věk od 9 do 13 let můžeme považovat za období, kdy dochází k pozvolnému přechodu z heteronomní úrovně do úrovně autonomní. Následně byla zjišťována úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v závislosti na pohlaví. Rozdíly v morálním usuzování v závislosti na pohlaví nebyly však prokázány. Dále mě také zajímala úroveň morálního usuzování u dětí mladšího školního věku v závislosti na absolvování etické výchovy. Tady jsem byla výsledkem překvapena nejvíce, protože nebyl prokázán rozdíl v morálním usuzování v závislosti na absolvování etické výchovy.

Domnívám se, že se mi podařilo získat zajímavé výsledky výzkumu, díky nimž došlo k naplnění stanovených cílů.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [2] DOROTÍKOVÁ, Soňa, 1998. *Filosofie hodnot: Problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-79-X.
- [3] DVOŘÁKOVÁ, Jana, 2008. *Morální usuzování. Vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-4751-8.
- [4] FAQs – frequently asked questions about Living Values Education. In: *livingvalues* [on-line]. © 2012 [cit. 2012-11-23]. Dostupné z: <http://www.livingvalues.net/about/docspdfs/Press%20Kit%20Int%20FAQs%202011.pdf>
- [5] FONTANA, David, 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- [6] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- [7] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [8] HEIDBRINK, Horst, 1997. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-154-1.
- [9] HOMOLA, Miroslav, 1972. *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-101-73.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [11] IVANOVÁ, Eva a Ľubica KOPINOVÁ, 2004. *Etická výchova v 1. ročníku základnej školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8052-206-5.
- [12] KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- [13] KUČEROVÁ, Stanislava, 1996. *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-85668-34-3.
- [14] LAJČIAKOVÁ, Petra, 2008. *Psychológia morálky*. Brno: CERM. ISBN 978-80-7204-569-3.

- [15] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- [16] LENCZ, Ladislav, 1997. *Etická výchova pre cirkevné školy I. časť*. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-8052-010-0.
- [17] MOTYČKA, Pavel et. al., 2002. *Psychologická čítanka aneb vybrané kapitoly z psychologie*. Olomouc: Vzdělávací nadace Jana Husa.
- [18] NOVÁKOVÁ, Marie et al., 2006. *Učíme etickou výchovu. Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Etické fórum ČR. ISBN 80-7130-126-4.
- [19] NOVÁKOVÁ, Marie a Zdislava VYVOZILOVÁ, 2005. *Etická výchova pro základní a střední školy*. Praha: Etické fórum ČR. ISBN 80-7130-122-1.
- [20] PIAGET, Jean, 1977. *The moral judgement of the child*. Harmondsworth: Penguin Books.
- [21] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [22] ROCHE, Roberto Olivar, 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.
- [23] SAK, Petr, 2000. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč. ISBN 80-7229-042-8.
- [24] SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [25] SEKERA, Julius, 1994. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7042-072-0.
- [26] SMĚKAL, Vladimír, 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- [27] ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ, 2012. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80244-3345-5.
- [28] TYRLÍK, Mojmír, 2004. *Morální Jednání*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-3535-8.
- [29] VACEK, Pavel, 2006. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-188-0.

- [30] VACEK, Pavel, 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-386-4.
- [31] VACEK, Pavel, 2010. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-051-1.
- [32] VACEK, Pavel, 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-108-2.
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- [34] VALENTA, Josef. Kurikulum životních dovedností. In: *Pedf UK v Praze* [on-line]. 2009 [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1020>
- [35] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [36] WEISS, Petr, 2011. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-845-6.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

atd.	a tak dále
cit. podle	citováno podle
et. al	a kolektiv
EtV	etická výchova
MU	morální usuzování
s.	strana
tzv.	tak zvaně
tzn.	to znamená

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1 – celková úroveň morálního usuzování .....</i>	<i>51</i>
<i>Graf 2 - úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti .....</i>	<i>52</i>
<i>Graf 3 - úroveň morálního usuzování v oblasti lži .....</i>	<i>53</i>
<i>Graf 4 - úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže .....</i>	<i>54</i>
<i>Graf 5 – úroveň morálního usuzování v závislosti na pohlaví .....</i>	<i>55</i>
<i>Graf 6 – úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti v závislosti na pohlaví.....</i>	<i>57</i>
<i>Graf 7 – úroveň morálního usuzování v oblasti lži v závislosti na pohlaví .....</i>	<i>59</i>
<i>Graf 8 – úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže v závislosti na pohlaví .....</i>	<i>61</i>
<i>Graf 9 – úroveň MU v závislosti na absolvování etické výchovy .....</i>	<i>63</i>
<i>Graf 10 – úroveň MU v oblasti neobratnosti v závislosti na etické výchově.....</i>	<i>65</i>
<i>Graf 11 – úroveň MU v oblasti lži v závislosti na etické výchově .....</i>	<i>67</i>
<i>Graf 12 – úroveň MU v oblasti krádeže v závislosti na etické výchově.....</i>	<i>69</i>

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tab. 1. Přehled znaků heteronomní a autonomní morálky</i> .....	31
<i>Tab. 2. Počet respondentů ZŠ Brumov - Bylnice</i> .....	44
<i>Tab. 3. Počet respondentů ZŠ Valašské Klobouky</i> .....	45
<i>Tab. 4. Celkový počet respondentů</i> .....	45
<i>Tab. 5. Vyhodnocení úrovně MU v jednotlivých oblastech</i> .....	48
<i>Tab. 6. Vyhodnocení celkové úrovně MU</i> .....	49
<i>Tab. 7. Celková úroveň morálního usuzování</i> .....	51
<i>Tab. 8. Úroveň morálního usuzování v oblasti neobratnosti</i> .....	52
<i>Tab. 9. Úroveň morálního usuzování v oblasti lži</i> .....	53
<i>Tab. 10. Úroveň morálního usuzování v oblasti krádeže</i> .....	54
<i>Tab. 11. Kontingenční tabulka – úroveň MU v závislosti na pohlaví</i> .....	55
<i>Tab. 12. Očekávané četnosti – úroveň MU v závislosti na pohlaví</i> .....	56
<i>Tab. 13. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti neobratnosti vzhledem k pohlaví</i> .....	57
<i>Tab. 14. Očekávané četnosti – úroveň MU v oblasti neobratnosti vzhledem k pohlaví</i> .....	58
<i>Tab. 15. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti lži vzhledem k pohlaví</i> .....	59
<i>Tab. 16. Očekávané četnosti – úroveň MU v oblasti lži vzhledem k pohlaví</i> .....	60
<i>Tab. 17. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti krádeže vzhledem k pohlaví</i> .....	61
<i>Tab. 18. Očekávané četnosti – úroveň MU v oblasti krádeže vzhledem k pohlaví</i> .....	62
<i>Tab. 19. Kontingenční tabulka – úroveň MU vzhledem k výuce EtV</i> .....	63
<i>Tab. 20. Očekávané četnosti – úroveň MU vzhledem k výuce EtV</i> .....	64
<i>Tab. 21. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti neobratnost vzhledem k výuce EtV</i> .....	66
<i>Tab. 22. Očekávané četnosti – úroveň MU v oblasti neobratnost vzhledem k výuce EtV</i> .....	66
<i>Tab. 23. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti lži vzhledem k výuce EtV</i> .....	67
<i>Tab. 24. Očekávané četnosti - úroveň MU v oblasti lži vzhledem k výuce EtV</i> .....	68
<i>Tab. 25. Kontingenční tabulka – úroveň MU v oblasti krádeže vzhledem k výuce EtV</i> .....	70
<i>Tab. 26. Očekávané četnosti - úroveň MU v oblasti krádeže vzhledem k výuce EtV</i> .....	70



## SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Ahoj,

jmenuji se Romana Bartošová a jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych tě poprosit o pomoc při realizaci výzkumu k mé diplomové práci. Tvým úkolem je, přečíst si šest dvojic krátkých příběhů a odpovědět na otázky uvedené pod příběhy. Dotazník je anonymní (nemusíš se podepisovat), takže se nikdo nedozví, jak jsi na otázky odpovídal/a. Pouze napiš své pohlaví, věk a kterou třídu navštěvuješ. Pracuj, prosím, samostatně.

**Pohlaví:**

**Věk:**

**Třída:**

Než začneš dotazník vyplňovat, dej prosím, podepsat rodičům, že souhlasí, aby ses výzkumu zúčastnil/a.

### Souhlas rodičů:

**Vážení rodiče,**

touhle cestou bych Vás chtěla požádat o souhlas s vyplněním dotazníku Vaším dítětem. Výsledky poslouží pro moji diplomovou práci, jejímž cílem je zjistit úroveň morálního usuzování žáků mladšího školního věku. Dotazníky budou děti vyplňovat anonymně a zjištěná data budou prezentována pouze v diplomové práci.

Nechte, prosím, pracovat Vaše děti samostatně, aby nedošlo ke zkreslení výsledků výzkumu.

V případě, že Vás zajímají výsledky výzkumu, uveďte Vaši e-mailovou adresu a výsledky Vám ráda pošlu.

Děkuji Romana Bartošová

Souhlasím, aby se mé dítě zúčastnilo výzkumu.

.....  
Podpis zákonného zástupce

**Téma: neobratnost**

**1 A:** Malý chlapec, který se jmenoval Honza, je ve svém pokoji a hraje si. Maminka ho zavolá, aby se šel do jídelny najíst. Za dveřmi do jídelny je židle, na které je položený podnos s patnácti hrníčky, ale Honza o tom nevěděl. Když otevřel dveře do místnosti, tak zavadil o podnos, a všech patnáct hrníčků se rozbilo.

**1 B:** Malý chlapec, který se jmenoval David, byl chvíli sám doma. Chtěl si sundat sklenici džemu, která byla vysoko na skříni. Vylezl na židli, ale jak se natahoval pro džem, tak zavadil o hrníček. Hrníček spadl a rozbil se.

**Co udělal Honza a co udělal David?**

---

---

**Mají oba kluci stejnou vinu?**

---

---

**Který z nich je zlobivější a proč?**

---

---

**Na koho se bude maminka nebo tatínek více zlobit a proč?**

---

---

**2 A:** Byl jednou malý chlapec, který se jmenoval Adam. Jednoho dne, když jeho otec nebyl doma, si Adam pomyslel, že by bylo zábavné hrát si s otcovým kalamářem. Nejprve si hrál s perem a pak udělal na ubrus malou kaňku.

**2 B:** Malý chlapec jménem Filip si jednou všiml, že kalamář jeho otce je prázdný a když jeho otec byl pryč, tak jej napadlo, že mu kalamář naplní, aby mu pomohl, než otec přijde domů. Ale když otevřel skleničku s inkoustem, udělal na ubrus velkou kaňku.

**Mají obě děti stejnou vinu?**

---

---

**Které z nich bylo méně poslušné a proč?**

---

---

**Na koho se bude maminka nebo tatínek více zlobit a proč?**

---

---



**Téma: lež**

**3 A:** Anička jde na procházku po ulici a potká velkého psa, který ji velmi vyleká. Jde domů a mamince řekne, že viděla psa, který byl velký jako kráva.

**3 B:** Maruška přijde domů ze školy a řekne mamince, že jí paní učitelka dala dobré známky, ale nebyla to pravda, paní učitelka jí nedala známky žádné, ani dobré, ani špatné. Maminka jí ale uvěřila a byla velmi potěšena a odměnila ji za to.

**Mají obě holčičky stejnou vinu?**

---

---

**Která z holčiček byla méně poslušná a proč?**

---

---

**Na kterou z holčiček se bude maminka nebo tatínek více zlobit a proč?**

---

---

**4 A:** Chlapec jménem Petr se hrál ve svém pokojíčku. Přišla za ním maminka a poprosila jej, aby doběhl do obchodu. Ale jemu se nechtělo jít ven, a tak mamince řekl, že jej bolí nohy. Ale nebyla to pravda, nohy jej nebolely ani trochu.

**4 B:** Chlapec jménem Lukáš moc chtěl jet na projížďku autem, ale nikdo jej nikdy nepozval. Jednou uviděl na ulici krásné auto a rád by se v něm svezl. Jak přišel domů, tak rodičům vyprávěl, že pán v autě zastavil a vzal jej na malou projížďku. Ale nebyla to pravda, všechno si to vymyslel.

**Proč lhal Petr?**

---

---

**Proč lhal Lukáš?**

---

---

**Která lež byla větší? Petra nebo Lukáše? A proč?**

---

---

**Kterého z chlapců bys více potrestal/a a proč?**

---

---

**Téma: krádež**

**5 A:** Pán potká svého kamaráda, který je velmi chudý. Ten kamarád mu řekne, že ten den neměl žádnou večeři, protože doma nemá nic k jídlu. Pán jde do pekařství, a protože u sebe nemá žádné peníze, tak počká, až se prodavač otočí a rohlík ukradne. Poté vyběhne ven a dá rohlík svému chudému kamarádovi.

**5 B:** Paní jde do obchodu a na stole uvidí krásnou stuhu a pomyslí si, že by vypadala hezky na jejích šatech. Když se prodavačka nedívá, tak stuhu ukradne a uteče pryč.

**Proč pán ukradl rohlík?**

---

---

**Proč paní ukradla stuhu?**

---

---

**Který z nich byl méně poslušný a proč?**

---

---

**Kterého z nich bys potrestal/a více a proč?**

---

---

**6 A:** Hanička měla malou kamarádku, která chovala ptáčka v kleci. Hanička si myslela, že ptáček je moc nešťastný a stále prosila kamarádku, aby jej pustila ven, ale kamarádka nechtěla. Jednoho dne, když tam její kamarádka nebyla, Hanička šla a ptáčka ukradla. Nechala jej uletět a klec schovala na půdě, aby ptáček nebyl už nikdy znovu uvězněn.

**6 B:** Jednoho dne, když nebyla maminka doma, tak jí Terežka ukradla nějaké bonbóny a schovala se a snědla je.

**Mají obě holčičky stejnou vinu?**

---

---

**Která z holčiček byla zlobivější a proč?**

---

---

**Na kterou z holčiček se bude maminka nebo tatínek více zlobit a proč?**

---

---

Děkuji za vyplnění ☺