

Využívání trestů v edukační práci s dětmi v mateřských školách

Bc. Barbora Janošíková

Diplomová práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Janošítková**
Osobní číslo: **H18411**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Využívání trestů v edukační práci s dětmi v mateřských školách**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o trestech jako regulátorech chování.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti volby a uplatňování trestů v podmínkách mateřské školy.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a interview.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
Dix, P. (2017). *When the adults change, everything changes: seismic shifts in school behaviour*. Carmarthen: Independent Thinking Press.
Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
Košťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
Matějček, Z. (2012). *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál.
Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
Rogge, J. U. (2009). *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení	doc. PaedDr. Libor Marek
Osobní číslo	111111
Studijní program	W1007 Pedagogika a psychopedagogika
Studijní obor	Psychopedagogika a pedagogická práce
Forma studia	Magisterské
Titulní stránka	Vyučovací činnost v odborných učebních předmětech

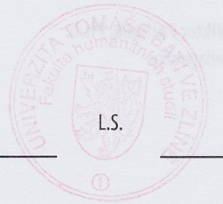
Účelové podmínky

Účelové podmínky stanoví cíle a obsahové oblasti práce a určují její rozsah a rozsah požadovaných výsledků. Účelové podmínky stanoví též obsahové oblasti práce a určují její rozsah a rozsah požadovaných výsledků. Účelové podmínky stanoví též obsahové oblasti práce a určují její rozsah a rozsah požadovaných výsledků.

Jméno zpracovatele diplomové práce: [Příjmení, příjmení]

Jméno odpovědného učitele:

Číslo 4 (2019) obsahuje nový seznam učitelů. Číslo 4 (2019) obsahuje nový seznam učitelů. Číslo 4 (2019) obsahuje nový seznam učitelů. Číslo 4 (2019) obsahuje nový seznam učitelů. Číslo 4 (2019) obsahuje nový seznam učitelů. Číslo 4 (2019) obsahuje nový seznam učitelů. Číslo 4 (2019) obsahuje nový seznam učitelů. Číslo 4 (2019) obsahuje nový seznam učitelů. Číslo 4 (2019) obsahuje nový seznam učitelů. Číslo 4 (2019) obsahuje nový seznam učitelů.



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.1.2020

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 nevdělečně 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 nahlázení 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 užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je výzkumný typ práce kvalitativního charakteru zabývající se aktuálním tématem ve vzdělávacím procesu dětí. Zaměřuje se na využívání trestů v edukační práci s dětmi v mateřských školách. V teoretické části jsou sumarizovány teoretické poznatky, které definují využívání trestů jako regulátorů ve vzdělávacím procesu v mateřských školách. Výzkumná část se zabývá pozorováním edukačního procesu a interview s učitelkami mateřských škol. V praktické části byla zvolena doplňující metoda interview s předškolními dětmi. Výsledky výzkumu objasnily důvody a způsoby trestání dětí učitelkami v mateřských školách. V práci je prezentováno, jaké chování dětí učitelky trestají a jaké tresty uplatňují na děti. Interview s dětmi odhalilo preferenci k určitým formám trestů.

Klíčová slova: pravidla, trest

ABSTRACT

The Diploma thesis is a research type of qualitative work dealing with the timely topic in the preschool education. It focuses on the application of punishments in the educational process of children in preschool. The theoretical part summarizes the theoretical framework that defines the use of punishments as regulators in the educational process in preschool. The research part deals with the observation of the educational process and interviews with preschool teachers. In the latter part, an additional method encompassing the interviews with preschool children was selected. The results of the research clarified the reasons and ways of punishing that take place in nursery schools. The thesis presents what kinds of behaviour teachers punish and which punishments they apply to children. Interviews with children revealed the preference of children for certain forms of punishment.

Keywords: rules, punishment

Chtěla bych poděkovat vedoucímu diplomové práce Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, které mi věnoval během zpracování práce.

Tak chci poděkovat mým kolegyním, které mi umožnily realizovat výzkum.

Na závěr nesmím zapomenout poděkovat mé rodině, příteli a přátelům, kteří mi byli během celého studia velkou oporou.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 HRANICE V ŽIVOTĚ DÍTĚTE	13
1.1 PRAVIDLA JAKO SOUČÁST ŽIVOTA DÍTĚTE.....	13
1.2 KÁZEŇ A AUTORITA JAKO VÝCHOVNÉ REGULÁTORY.....	16
2 (NE)TRESTÁNÍ	20
2.1 HISTORICKÉ POZADÍ.....	20
2.2 VYMEZENÍ POJMU TREST.....	21
2.3 TREST JAKO VÝCHOVNÝ PROSTŘEDEK.....	24
2.3.1 Tělesné tresty.....	26
2.3.2 Psychické tresty.....	28
2.3.3 Trest prací, zákaz oblíbené činnosti.....	29
3 TRESTAT ČI NETREST V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
3.1 OCHRANA DĚTÍ.....	34
3.2 JAK TO TEDY JE S TRESTY.....	36
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	40
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	40
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	40
5.3 VÝZKUMNÉ METODY A STRATEGIE.....	41
5.3.1 Pozorování.....	42
5.3.2 Interview s učitelkami.....	44
5.3.3 Interview s dětmi.....	45
5.4 HARMONOGRAM VÝZKUMU.....	45
6 VYUŽÍVÁNÍ TRESTŮ V EDUKAČNÍ PRÁCI S DĚTMI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	46
6.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ - POZOROVÁNÍ.....	46
6.1.1 Porušování pravidel.....	46
6.1.2 Reakce učitelky – trest.....	48
6.1.3 Dopad na dítě.....	51
6.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – INTERVIEW S UČITELKAMI.....	55
6.2.1 Trest optikou učitelek.....	56
6.2.2 Úskalí trestů v mateřské škole.....	58
6.2.3 Poslušnost jako prostředek k dosažení edukačního cíle.....	60
6.2.4 Trest jako součást učitelké profese.....	61
6.2.5 Determinanty při využívání trestů z pohledu učitelek.....	62
6.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – INTERVIEW S DĚTMI.....	64
7 SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	65

7.1	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	67
7.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
ZÁVĚR		68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		69
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		71
SEZNAM OBRÁZKŮ		72
SEZNAM TABULEK.....		73
SEZNAM PŘÍLOH.....		74

ÚVOD

Naše společnost a samotná školská zařízení prošla dlouhodobým vývojem, během kterého se změnil pohled na dítě i na samotnou výchovu. V minulých tisíciletích bylo zcela běžné, že při výchově docházelo k nápravě nebo poučení pomocí tělesného trestu. V dnešní době se využívání trestu, jako všeobecného výchovného prostředku, stalo jistým dogmatem. Naše společnost obecně zastává názory, že uplatňování trestů ve výchově je nepřijatelné a neúčelné. I přesto, nejen ve školské praxi, jsou tresty stále využívány, aby se docílilo kázně a poslušnosti dětí. Jak uvádí významný český psycholog Zdeněk Matějček (2000, s. 50) „dobře může potrestat jenom ten, kdo má opravdu rád“. Z důvodu rozdílnosti možných pohledů se zaměříme na toto citlivé téma a snažíme se danou problematiku objasnit.

Diplomová práce pojednává o využívání trestů v edukační práci s dětmi v mateřských školách. Cílem teoretické části je sumarizovat základní teoretické poznatky z oblasti využívání trestů učitelkou mateřské školy. Přinášíme odborné zpracování relevantních faktorů, které se vztahují k výchově dítěte. V první kapitole teoretické části se věnujeme pravidlům a hranicím, které jsou důležité pro děti. Definujeme tento pojem, znaky a způsoby, jak pracovat s pravidly. Zabýváme se také problematikou kázně a autority, které jsou podstatnými faktory ve vzdělávacím procesu. Ve druhé části se věnujeme hlavnímu tématu, a to jsou tresty, kde popisujeme historický vývoj využívání trestů a dále přinášíme teoretická východiska, která pojednávají o využívání trestů od významných pedagogických odborníků. Tato kapitola obsahuje podkapitoly, ve kterých se zaměříme na jednotlivá pojetí, kterými jsou funkce trestů, druhy trestů, zásady při trestání a rizika, která jsou spjata s využíváním trestů.

Následuje praktická část, která je kvalitativního charakteru a je tvořena třemi výzkumnými metodami. Cílem této části je odhalit důvody a způsoby trestání dětí, které jsou využívány učitelkou v mateřské škole. Výzkum probíhal pomocí participačního pozorování pěti učitelek, které pracují v mateřské škole s dětmi od 3 do 6 let. V rámci pozorování jsme se soustředili na to, jaké tresty učitelky využívaly v průběhu různých částí dne ve své edukační práci. Tato data byla následně vyhodnocena a byly formulovány výsledky. Toto pozorování bylo doplněno polostrukturovaným interview, které bylo rozděleno do třech oblastí. Učitelky odpovídaly na otázky, které se týkaly osobní zkušenosti s využíváním trestů, jaké tresty využívají při své praxi a co si všeobecně o trestech myslí. Poslední částí výzkumu bylo

polostrukturované interview s předškolními dětmi, kdy naším záměrem bylo odhalit, jaké tresty děti znají, jak na ně působí a jaké preferují.

V průběhu psaní této diplomové práce jsme prostudovali dostupnou odbornou literaturu, která se týká problematiky trestů. Bohužel jsme shledali, nedostatek publikací zaměřujících se na tematiku z prostředí mateřských škol. Z tohoto důvodu jsme využili publikace, které nabízí přístupy pro jiné stupně školských zařízení. S informacemi jsme nakládali tak, jako by byly adekvátní pro prostředí mateřské školy. Dále v naší práci používáme slovo dítě, kterým jsme nahradili v převzatých publikacích slovo žák. Důvodem je zaměření diplomové práce pro předškolní zařízení. V textu jsme používali ženský rod (učitelka), protože v prostředí pracují převážně ženy a neskrývá to žádný diskriminační podtext.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HRANICE V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

V první části se zaměříme na to, co by mělo předcházet udělení trestu. V první řadě by měly být jasně nastavené hranice a pravidla. I v životě dospělých existují platné zákony nebo společenská pravidla, po jejichž porušení následuje určitá forma trestu. Odborná analogie je i v dětském světě. Nejprve musíme dětem nastavit mantinely, jejichž porušení „trestáme“. Děti potřebují hranice, aby se ve svém světě lépe orientovaly. Záměrem kapitoly je představit různá pojetí, která objasňují, proč jsou pravidla tak významná v životě dítěte.

Autoři Jordan, Cowan & Roberts (in Hännikäinen, 2005) vysvětlují, že pravidla nebo zákazy chování, jsou univerzálně aplikované a měly by platit pro všechny v dané populaci. V předškolní praxi se často setkáme se situací, kdy jsou pravidla nazývána dohodami. Pravidla můžeme rozdělit na morální a konvenční. Morální pravidla se týkají důvěry, práv nebo spravedlnosti. Konvenční pravidla jsou způsoby chování, které strukturují a regulují sociální interakce v sociálních systémech. Tato pravidla mohou být na základě dohody změněna. S dalšími pravidly, se kterými se setkáváme v mateřské škole, jsou pravidla obezřetnosti. Tato pravidla regulují činy, které jsou nebezpečné pro samotného jedince. Je to například osobní bezpečí, pohodlí a zdraví (Smetana in Hännikäinen, 2005). Jak jistě víme, děti neustále čelí pravidlům, které regulují jejich chování do vhodných forem mezilidských vztahů. Děti neustále testují limity těchto pravidel, snaží se je změnit a neustále riskují (Garvey in Hännikäinen, 2005). Součástí dětského světa je překračování těchto pravidel (Corsaro in Hännikäinen, 2005).

1.1 Pravidla jako součást života dítěte

Jak uvádí Morrish (2002), pokud chceme, aby dítě zažilo úspěch nebo nepochybovalo o svém úsilí, je nezbytné, aby mělo pravidla. Pravidla mají rovněž pozitivní efekt na vztah mezi dětmi a dospělými. Jednoduše jim sdělujeme, že jim věříme, nejsou nám lhostejní a věříme v ně i v jejich schopnosti.

Pro děti je velmi důležité, aby měly kolem sebe osoby, které jsou čitelné a pevné. Díky tomu, že dítě vnímá pevnost, dokáže se lépe orientovat. Pro určení hranic je pevnost významná, pokud dítě ucítí nejistotu, vede ho to k tomu, že se snaží hranice překročit, či ověřovat jejich možnosti a míru toho, jak dalece je může překročit. Abychom si ujasnili, co pevnost znamená, musíme si uvědomit, že pevnost nemá žádnou souvislost s křikem nebo psychickým či fyzickým násilím. Rogge (2000, s. 23) uvádí: „*Kdo chce vést děti*

k samostatnosti a autonomii, měl by být sám samostatný a autonomní, tzn. měl by mít odvalu stát za svým vlastním jednáním, měl by mít odvalu být nedokonalý“. Když se zamyslíme nad touto citací, jednoduše z toho vyplývá, že bychom měli být pro děti jistým vzorem a to sebou nese i to, že nebude vždy perfektní.

Nastavením hranic dáváme dětem jistou svobodu a odvalu, díky které se budou schopny orientovat ve své roli. Pokud nastavíme hranice, je důležité je neignorovat, dojde-li k jejich překročení. Ignorací můžeme docílit k narušení respektu a úcty, kterou máme mezi sebou. Trénování dodržování pravidel u dětí je dlouhodobý proces a trvá tak dlouho, dokud nepochopí, co je to disciplína. V raném dětství může být disciplína upevněna prostřednictvím dobrovolné hry. Pochopením disciplíny dochází k pochopení toho, co je dobré, a co je špatné. Jak už bylo několikrát napsáno rodina, je místem, kde se dítě jako první setkává se vzděláváním, a tedy se seznamuje s disciplínou a pravidly. Ideální věk dítěte pro první seznámení s disciplínou jsou dva roky. I přesto, že je dítě více asertivnější, může lépe porozumět hranicím, které jsou mu nastaveny. Děti jsou zrcadlem výchovy rodičů a učitelů. Pokud vedeme dítě od útlého věku ke slušnosti, bude pro něj přirozené stejné zásady dodržovat i nadále. Možným způsobem, jak nenásilně vést k disciplíně, je aplikovat pravidla, která jsou vytvořena společně s dětmi. Pokud u dítěte chybí disciplína, je zásadní, aby ho učitel dokázal vhodně motivovat. Ze studií vyplývá, že existuje silná korelace mezi motivací učitele a výsledky učení dítěte. Disciplína je používána při rozvoji osobnosti, která učí děti lépe se ovládat a chovat dle způsobů, které společnost očekává. Tato disciplína se převážně týká sebekontroly, morálních hodnot a chování, které se staly měřítkem rozvoje sebekázně. Využívání disciplíny velmi závisí na stádiu vývoje a temperamentu dítěte. Pokud chceme, aby disciplína vychovávala děti, a vedla je k určitým standardům chování, je potřeba, aby splňovala určité prvky. Mezi základní prvky řadíme: pravidla, která jsou určitým vzorcem chování v některých situacích, které jsou předávány dospělými (rodiči, učiteli). Tyto předpisy mají dvě funkce:

1. Vzdělávací hodnotu,
2. Omezit nežádoucí chování.

V raném dětství je potřeba mnoho pravidel, protože se děti neustále něco učí, aby se mohly stát součástí svého prostředí (Jambak & Suryana, 2019).

Klíčovým faktorem je, aby dítě vědělo, co se od něho očekává a jaké chování je přijatelné. V okamžiku, kdy to nebude dítě vědět, je zcela přirozené, že nebude naše představy plnit.

V mateřské škole by měla být zavedena jednoduchá pravidla, na kterých se mohou děti podílet, jak už jsme výše uvedli. Na prvním místě mezi těmito pravidly by měla být pravidla bezpečnosti z důvodu předcházení ublížení sobě i ostatním dětem. Tím, že budeme pravidla neustále opakovat a vysvětlovat jejich opodstatnění, můžeme eliminovat problémové chování. Pokud se vyskytuje problémové chování, může to mít dva důvody. Jedním z nich je jednoduše to, že dítě neví, že se tak nemá chovat. Úkolem dospělých je pomoci dětem rozlišovat, jaké je přijatelné a nepřijatelné chování. V tomto případě stačí dítěti vysvětlit, co udělalo špatně nebo vytvořit modelovou situaci. Na druhou stranu se může objevit problémové chování, které dítě dělá vědomě. Zde se učitel dostává do situace, kdy musí přemýšlet, jak toto chování změnit (Essa, 2011).

Sharry (2006) představuje soubor instrukcí, jak postupovat při vymezení pravidel. Doporučuje, abychom dětem dopřáli volbu samostatného rozhodnutí a tím rozvíjeli jejich samostatnost, sebevědomí a zodpovědnost za jejich jednání. Je zcela možné přistoupit na to, že se dítě bude samostatně rozhodovat, s čím si bude hrát nebo co bude dělat. Kromě toho bychom dětem měli nabízet volbu i v případě, že jim nastavujeme hranice. Docílit toho, že dítě bude ochotné spolupracovat a bude nést zodpovědnost za své chování. Posledním doporučením je nastavení základních pravidel, protože velké množství pravidel vede k porušování. Musíme být také důslední při jejich dodržování. Zajímavým doporučením je, abychom dětem nedávali zákazy, ale abychom příkazy formulovali pozitivně. Pokud dítěti řekneme zákaz, dítě ví, co nemá dělat, ale už neví, co dělat má.

Zlaté pravidlo (*Golden rule*)

Zlaté pravidlo představil Gary Robison. Zlaté pravidlo říká, že to, jak se chováme k lidem okolo nás, je předlohou pro děti. Ty totiž naše chování vnímají a samozřejmě napodobují. Jestli je naším cílem, aby děti byly poctivé a chovaly se s úctou, musíme se tak chovat k našemu okolí a přátelům i my sami. Dětský svět je svět hry, proto k učení se pravidlům dochází prostřednictvím hry. Učitel by měl používat vhodné metody a motivovat děti tak, aby se chovaly dobře. Nemůžeme trestat a využívat tvrdých výchovných metod na dětech, protože i děti chtějí, aby se s nimi zacházelo dobře. Využíváním trestů a sankcí, můžeme poškodit dětskou mentalitu. Proto je lepší vytvořit pravidla a věnovat dětem pozornost a náklonnost (Jambak & Suryana, 2019).

1.2 Kázeň a autorita jako výchovné regulátory

Narození vnímáme jako první krok do společenského světa lidí. Dítě se musí začlenit do sociálního systému, kterého je součástí, v čemž mu ze začátku pomáhají jeho rodiče. Ač se zdají rodiče jako počáteční vychovatelé, častokrát hrají klíčovou roli v životě dítěte. Svou výchovou mohou ovlivnit budoucí pohled dítěte na svět. Rodiče v rámci své výchovy uplatňují různé metody, které jsou součástí mravní výchovy. Cílem mravní výchovy je formovat dítě tak, aby se rozvíjely jeho mravní a společenské hodnoty (Koldeová, 2015).

Snažíme-li se charakterizovat pojem kázeň, měli bychom zdůraznit, že je to velice obtížné ho vysvětlit. Kázeň je oblast, která se nenachází pouze ve školní praxi, ale vyskytuje se ve všech lidských rovinách. Jak uvádí Bendl (2004), úroveň kázně je vnímaná zcela specificky a je ovlivňována následujícími faktory. Jsou to například náboženské vyznání, dále to, jak vnímáme povinnosti, hodnotový systém, věk a jiné. V tomto ohledu si klademe otázku, zda můžeme formovat jedince a jakou roli zde hrají rodiče a učitelé. Zajímavé hledisko přináší Kopřiva (2008), který uvádí, že je nesmyslné vychovávat děti autoritativním stylem a očekávat od nich demokratické chování.

V následujících řádcích přinášíme různé definice autorů, které objasňují pojem kázeň. V dnešní době se v rámci České republiky pravděpodobně nejvíce školní kázní zabývá Bendl. Pro objasnění tohoto pojetí, zmiňujeme následující definici. „*Kázeň lze vymezit jako vědomé dodržování zadaných norem chování*“ (Bendl, 2004, s. 23). Pohled Kyriacou (1996, s. 95) na kázeň se nepatrně liší: „*Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit*“. Pedagogický slovník (Průcha & kol., 2003, s. 98) vykládá tento pojem jako „*Vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority*“. Výše zmíněné definice se shodují v tom, že kázeň znamená nějaké podřízení se daným normám, pravidlům, se kterými je jedinec předem obeznámen.

Kázeň ovlivňují faktory, díky vnímání kázně může měnit svou podobu. „*Obecně lze konstatovat, že kázeňský systém ve škole odráží systém, který se nachází v širší společnosti*“ (Smith, 1969, s. 292 in Bendl, 2011, s. 21). Z tohoto vyplývá, že hodnoty společnosti se odráží ve výchovně vzdělávacím systému. Jakákoliv změna či vývoj společnosti se promítne i do školství. Každá společnost je odlišná a podoby kázně jsou rozdílné. Rozdíl ve společnosti nemyslíme pouze z historické roviny, ale rovněž záleží, jaké náboženství, politický systém nebo jaká ekonomická situace v dané zemi panuje.

I přesto, že se učitelé snaží činnosti koncipovat tak, aby probudili u dětí zájem, může se stát, že se vyskytne v rámci jejich praxe nekázeň. V tomto případě je na místě, aby učitel reagoval na toto chování. Zcela špatně je, když se učitel snaží vyvodit nadvládu či strach u dětí, aby eliminoval toto nevhodné chování. Pokud se vydáme tímto směrem, riskujeme ztrátu pozitivního klimatu ve třídě (Kyriacoula 1996, s. 95).

Nevhodné chování

Nekázeň, která se objevuje u dětí, je jedna ze základních stresorů z pohledu výkonu učitelské praxe. Školní nekázeň je jeden z důvodů, proč učitelé opouštějí svá zaměstnání a rovněž i důvodem pro absolventy pedagogických fakult, proč po skončení studia nezačnou svou učitelkou profesi (Bendl, 2011).

Nekázeň se mění na základě změn ve společnosti. Důsledkem pokroku v technologiích a vědních disciplínách může docházet k novým negativním vzorcům chování. Pokud se objeví nekázeň u dětí ve škole, nemá to většinou jedinou příčinu. Za tímto příznakem zpravidla stojí soubor činitelů, mohou to být například vnitřní, vnější nebo situační faktory (Bendl, 2011).

Případy, kdy se objeví nevhodné chování, mohou být vysvětleny následujícími faktory (Obst, 2002, s. 388):

- a) **Biologické:** jakákoliv odlišnost, která může být způsobena stavbou nebo funkcí nervové soustavy, která může být vrozená, nebo získaná nějakým úrazem.
- b) **Sociální:** způsoby výchovy v rodině, ve které se nachází jedinec, nebo působením sociální skupiny, party, společností nebo ovlivněním médií.
- c) **Situační:** to, jaká panuje nálada ve třídě, jak učitel působí (nudný projev), ale i předchozí události.

Pokud se zaměříme na kategorizování nevhodného chování, které uvádí mnoho učitelů, většinou se jedná o banální jednání ze stran dětí. V tomto případě se jedná o následující faktory:

- Povídání nebo mluvení bez vyzvání učitele,
- Hlučnost (verbální: pokřikování, mluvení, neverbální: rušení pomůckami, nábytkem, atd.),
- Nepozornost k učiteli,
- Neprovádění zadaných úkolů,

- Opouštění svého místa bez udání důvodu,
- Vyrušování ostatních dětí (Kyriacou, 1996, s. 96).

Důvody nevhodného chování:

- **Nuda:** důvodem může být, že organizační činnosti nedovedou získat zájem dětí, činnost trvá dlouho nebo je nepřiměřená věku dětí, tak se děti začnou nudit.
- **Dlouhotrvající duševní námaha:** jakákoliv psychická práce je spojená s duševní námahou; v případě, že je dlouhodobá, tak je pro některé děti náročná.
- **Neschopnost plnit zadaný úkol:** pokud zadání není jednoznačné nebo obtížné, může vést k tomu, že děti nejsou schopny zadaný úkol splnit.
- **Nízká sebedůvěra dítěte vzhledem ke školní praxi, problémy v emoční oblasti:** pokud si děti zažily v minulosti neúspěch, může se stát, že v další činnosti je nízká sebedůvěra postihne znovu, protože mají strach z dalšího neúspěchu.
- **Problémy v emoční oblasti:** důvodem špatných postojů může být šikana nebo rodiče, kteří zanedbávají dítě. Tyto faktory vedou k získávání si pozornosti nevhodným chováním nebo se projevují častým vyrušováním.
- **Špatné postoje:** díky tomu, že práce může být příliš složitá nebo nudná, děti ztrácí zájem ve svém úsilí práci dokončit.
- **Nepřítomnost negativních důsledků:** v okamžiku, kdy se objeví nevhodné chování, je na místě, abychom zareagovali, aby se dítě co nejrychleji zapojilo zpět do práce. Pokud nezareagujeme na toto chování, může se stát, že se toto chování bude znovu a častěji objevovat (Kyriacou, 1996).

Dalším pojmem, který úzce souvisí s dodržením kázně je autorita. Spočívá v tom, že chceme děti naučit dovednosti a vlastnosti, které jsou nám blízké. Mechanismus spočívá v tom, že je důležité, aby byly děti vedeny k zodpovědnosti a byly schopny spolupracovat. Může se stát, že se dětem nelíbí něco, co děláme. Záměrem je získání respektu a ne ocenění.

„Domácnost a školy nejsou demokracie. O věcech, které spadají do kompetence dospělých, rozhodujete vy“ (Morrish, 2003, s. 100). Dle našeho uvážení se toto silně prolíná s pravidly, která pevně nastavíme a očekáváme, že je děti budou dodržovat. Věnujeme-li dostatek prostoru k vytvoření pravidel, musíme věnovat i dostatek energie k tomu, že budou dětmi respektovány.

Stejně tak jako kázeň, tak i autorita je slovo, které je v našem jazyce široce používáno. Jeho víceúčelovost a význam se odráží v různých odvětvích a oborech. Ve spojitosti s různými přívlastky se mění jeho kontext a význam. Na ukázkou můžeme uvést například rodičovskou, náboženskou autoritu nebo autoritu státu. My se budeme snažit objasnit autoritu jako význam tohoto slova. Pokud se snažíme všeobecně definovat, co je to autorita, je velice obtížné ji vysvětlit jedním slovem. Rovněž je náročné oddělit od autority slova, jako jsou dominance, řízení nebo uznání. Snažíme-li se vysvětlit, co to je autorita, můžeme si vybrat z mnoha podob (Střelec, 2005). Podle pedagogického slovníku, který vykládá tento výraz jako legitimní moc, která se dělí na formální (tradiční), to znamená, že závisí na postavení nositele autority v hierarchii nebo neformální, která vychází ze svobodného obdivu na základě příznivého hodnocení (Průcha & kol., 2003). Podle Střelce (2005, s. 84) rozumíme, že „... autorita je významná forma uskutečňování moci, která je založená na více či méně obecném uznání oprávněnosti, legitimacy a vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupin“. Člověk, který má autoritu je ten, koho ostatní lidé akceptují a má na ně velký vliv. Kopřiva (2008) ve své publikaci uvádí, že autorita má dva významy, a to ve smyslu moci a ve smyslu vlivu. Rozdíl nacházíme v tom, že autoritu ve smyslu moci vnímáme, že nám někdo poroučí, kdežto autoritu ve smyslu vlivu chápeme jako přirozenou, díky respektujícímu chování. Tato autorita je důležitá při výchově dítěte. Dojde-li však ke ztrátě moci, chování se obrací v mocenské jednání. Zaměříme se na školní praxi, ve které je autorita klíčová k tomu, abychom ve třídě dosáhli dobré kázně, což nám umožní naplnění vzdělávací cíle.

Nedůslednost ve výchově podryvá autoritu, proto v okamžiku, kdy chceme, aby naše autorita byla dlouhodobá a účinná, musíme být důslední (Matějček, 2000). V souvislosti s autoritou spatřujeme rozdíl mezi formální a neformální (Čapek, 2008, s. 16). Obst (2002) uvádí, že formální autorita představuje společenské požadavky, které představuje učitel. Neformální autorita souvisí s oblibou. Je obtížné definovat, s čím souvisí, ale hraje zde důležitou roli osobnost učitele, přístup učitele k dětem a znalosti učitele. Kopřiva (2008) uvádí, že mnoho lidí si pod autoritativním přístupem představí využívání trestů. Autoři vnímají skutečnosti, že zdravý sociální a duševní vývoj dětí může být nebezpečně ovlivněn využíváním trestů. Na druhou stranu zdůrazňují, že nepřipustné chování u dětí či dospělých by nemělo zůstat bez povšimnutí. Tímto názorem se pomalu dostáváme k hlavnímu tématu diplomové práce, a to jsou tresty.

2 (NE)TRESTÁNÍ

Trestat či netrestat? Položíme-li si tuto otázku, většině z nás se určitě vybaví negativní představy, které mohou souviset s trestáním. Ať už jsou to rodiče nebo učitelé, většinou se budou přiklánět k netrestání. Pravděpodobně je to tím, že si mnoho lidí spojí trest s fyzickým ubližováním nebo týráním dětí. Na druhou stranu můžeme využít trest jako výchovnou metodu, která nám pomůže s výchovou dětí. Tato kapitola přináší pohled na samotný trest. Tento pojem vysvětlujeme terminologickými východisky, přinášíme pohledy odborníků a dělení trestů. V poslední části této kapitoly se zabýváme i riziky, která úzce souvisí s využíváním této metody.

2.1 Historické pozadí

Na začátku této statě bychom měli nahlédnout do historie trestání. Jak uvádí Vaníčková (2004), podstatou výchovy už od pradávna bylo vytvoření si kázně. Ten, kdo nedodržel daná pravidla, byl patřičně potrestán. Tělesný trest se vyskytuje celou historií lidstva. V dnešním světě vnímáme využívání násilí jako nepřístupné a velice kruté, někdy označované jako týrání. Tělesné tresty v podobě mrskání, bití, kterými byla trestána nekázeň, byly na našem území zakázány v roce 1867. Přesto však byly akceptovány mírnější tresty na dětech ve školských zařízeních (Malá československá encyklopedie in Vaníčková, 2004). Ve 20. století nezaznamenáváme ústup ubližování na dětech, spíše se tato problematika začala více prohlubovat a rozebírat. Této oblasti se věnoval americký lékař Henry Kempe (1922–1984), který v roce 1962 jako první objasnil syndrom bitého dítěte. Až v roce 1992 byla přijata definice syndromu zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Dunovský in Vaníčková, 2004, s. 18).

Trest je stejně starý jako samotná výchova. Abychom pochopili smysl vyžívání trestu, je důležité v první řadě vysvětlit, co je to výchova. Podle Patočky (in Bendl, 2004, s. 106) je záměrem výchovy začleňovat jedince do společnosti. Důsledkem toho, aby lidé mohli spolu žít, museli se přizpůsobovat a vytvářet si vhodné podmínky pro fungování mezilidských vztahů. Byly nastaveny normy, kdy jejich porušení znamenalo ohrožení celé skupiny a následovalo patřičné potrestání. Pokud se budeme snažit jednoduše charakterizovat trest, pedagogický slovník přináší vysvětlení trestu jako „*Jednu z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky*“ (Průcha & kol., 2003, s. 252). Dále objasňuje, že

trest je úmyslný důsledek něčeho, co dítě udělalo špatně. Na základě názorů výše uvedených odborníků vnímáme trest v této diplomové práci jako negativní motivační vliv na dítě a rovněž východiskem pro výzkumnou část.

2.2 Vymezení pojmu trest

Anglický název *punishment* pochází z latinského slova *punire*, které znamená dát někomu trest za nějakou chybu, porušení nebo odpor jako odplata nebo pomsta. Smyslem tohoto pojmu je zastavit špatné chování (Jambak & Suryana, 2019).

Na samotný trest se dá pohlížet z různých společenských rovin. Společenské vědy považují za trest jakýkoliv negativní impuls, jehož úmyslem je vyvolat nelibý pocit nebo bolest. Z pohledu filozofie je trest vnímán jako odplata, která se dělí na užší a širší východisko. V rámci nedodržení společenských norem odsuzuje společnost nebo sociální skupina jedince sankcí v kontextu sociologie. Cílem trestu je předejít nesprávnému chování v budoucnu a stejně jako společenské vědy nahlíží na trest jako bolestivý prožitek. Vědní obor psychologie, rozděluje využívání trestů v širším a užším východisku. V širším východisku jde o negativní upevnění bez ohledu na názor jiných lidí. Především se týká nedodržení pravidel, kdy se dítě pomocí trestu bude snažit takového chování v budoucnu vyhnout. V užším východisku psychologie nahlíží na trest jako záměrný zásah vychovatele, který je cílený na nevhodné chování dítěte. Významnou roli zde hraje to, aby si dítě bylo vědomé, že je potrestané na základě špatného chování. Rovněž je zde prevence, aby k podobnému chování nedocházelo v budoucnu (Koldeová, 2015). Matějček (2000) popisuje, že trest je to, co dítě prožívá a ne to, co jsme si pro dítě vymysleli za trest. V podstatě se jedná o zahanbující, nepříjemný pocit, kterého se chceme co nejrychleji zbavit a už ho nechceme znovu zažít. V pedagogické psychologii nahlížíme na trest, jako na záporné společenské hodnocení (podnět, událost) k nežádoucímu chování jedince. Principem je odebrání některých potřeb dítěte. Konečně se dostáváme k pedagogice, která percipuje trest jako motivační vliv na dítě (Koldeová, 2015). Všechny definice mají jedno společné, a to je, že záměrem trestu je předejít nevhodnému chování v budoucnu.

Pokud se zabýváme výchovou, je potřeba si uvědomit, že vychováváme stále a výchovné prostředky se odrážejí z prostředí. Pokud se konkrétně zaměříme, jak významní odborníci na význam toho slova nahlíží, přinášíme následující definice autorů. Podle Matějčka (2000) je trest to, co dítě prožívá a ne to, co jsme si pro dítě vymysleli, a zároveň poukazuje na specifickou ve vnímání trestu „... *Co je trest pro jednoho, nemusí být pro druhého*“

(Matějček, 2000, s. 26). Z této citace cítíme, že se jedná o subjektivní prožitek, který dítě prožívá. Kdežto z druhého pohledu definují Čáp a Mareš (2001), trest jako působení (rodiči, učitelé, vychovatelé nebo sociální skupinou) na jedince, které vyvolává negativní společenské hodnocení na jeho chování, a zároveň zahrnuje omezení potřeb, nelibost eventuálně frustraci vychovávanému. Zde se dostáváme do úskalí, kdy se zmiňovaní znalci rozcházejí v názoru. Pro Matějčka je to prožitek dítěte a pro Čápa a Mareše je to působení vychovatelem. Pochopitelně se přikláníme k názoru, že prožitek je silně subjektivní věc, proto se v rámci diplomové práce budeme zaměřovat více na prostředky, které mohou být uplatňovány učitelkami v mateřské škole. Z dalšího úhlu věnujeme pozornost formulaci podle Mertina (2013), že trest je uměle vytvořený výchovný nástroj. Dalo by se říci, že trest je nepříjemný, nenabízí cestu ke zlepšení a ani nenapravuje mezilidské vztahy. Rozhodujícím faktorem pro využití je předpokládající krátkodobý i dlouhodobý výchovný efekt. Tento výrok v sobě nese negativní využití trestu na základě narušení mezilidských vztahů. Z druhého pohledu toto tvrzení vyvrací názor Koldeové (2015), protože tresty patří do tradičních metod mravní výchovy, které jsou využívány při utváření lidské osobnosti.

Trest je jakákoliv nepříjemnost nebo projev nelibosti vychovatele, kterou aplikujeme na dítě, které udělá něco špatně nebo to, co má zakázáno (Říčan, 2013, s. 32). Mohou to být výtky, napomenutí, hrození ukazováčkem („tytyty“), okřiknutí, ponížení, zahanbení, nadávky, ale také zákazy, nebo práce za trest. Autor Říčan konstatuje, že odmítá bití do hlavy, k čemuž se přikláníme i my. Jedná se zcela o neprofesionální čin, jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelů. Dále uvádí, že tresty jsou nouzové prostředky ve výchově. Samotný autor poukazuje na to, že moderní společnost odmítá tresty, stejně tak, jak toto probíhalo v Americe v padesátých a šedesátých letech. Podstata nevyužívání trestů spočívá ve skutečnosti, že dotyčná osobnost se v průběhu vývoje nebude stresovat, a tak dosáhneme maximálního osobního rozvoje a v budoucnu bude jedinec maximálně prospěšný společnosti. Tomuto názoru oponuje dnešní uznávaná osobnost psychologie Matějček. Autor soudí, že represivní složka patří do výchovy. Když se podíváme do světa dospělých, je zcela běžné a na každodenním pořádku, že se tresty objevují v životě dospělých. Pokud se stane nějaký prohřešek, následuje trest a je jedno, jestli je to pokuta za rychlou jízdu v autě nebo v horších případech odnětí svobody. Osobně vnímáme, že čím dříve se dítě seznámí s tím, že jeho špatné chování bude potrestáno, můžeme předejít např. nějakému delikventnímu chování u mladistvých či dospělých. Podle Koldeové (2015) principem trestu je nesprávné chování modifikovat tím, že si odneseme nepříjemný zážitek.

Autoři Matějček (2000, s. 32) a Vaníčková (2004, s. 34 – 35) se shodují na funkci trestu:

1. *Napravit škodu,*
2. *Zabránit, aby se nesprávné chování opakovalo,*
3. *Zbavit viníka pocitu viny.*

Trest chápeme jako jednání spravedlnosti a ne násilí.

Záměr trestu Kyriacou (1996, s. 110) dělí na tři hlavní skupiny, kterými jsou:

1. *Odplata:* pomocí trestu se požaduje spravedlnost, která spočívá v tom, že po špatném jednání následuje trest, který je morální a zasloužený.
2. *Odstrašení (odrazení):* ze strachu z trestu a jeho důsledku, se budou chtít žáci vyhnout chování, které by mohlo být v budoucnu potrestáno.
3. *Náprava:* pomocí trestu si žák uvědomí své špatné chování a vezme si ponaučení pro příště.

Pedagogický slovník (Průcha & kol., 2001, s. 252) nabízí jiné funkce trestu a to jsou:

- a) **Informační:** upozornění na špatné chování, postup nebo výsledek.
- b) **Motivační:** u žáka dochází k frustraci z pocitu neúspěchu, který ho může motivovat.

Další dělení funkcí nabízí Koldeová (2015, s. 36, cit. podle Guss, 1982), které je z hlediska věku. Popisuje, že pokud dojde k potrestání dítěte, je to v podstatě hodnocení, informování nebo motivování. Trest může posloužit jako:

- a) **Hrozba:** tento trest se vyskytuje převážně v raném období dítěte. Jedná se o vyvolání negativního nebo nepříjemného pocitu u dítěte, který je preventivní.
- b) **Odplata:** zde se předpokládá jistá duševní vyspělost dítěte, při kterém dokáže rozeznat jaké jeho chování je špatné a dokáže prožít vinu.
- c) **Mravní náprava:** tento trest se objevuje v pubertálním období, kdy dítě chápe své chování jako přestupek mravního pořádku. Záměrem je vyšší mravní náprava osobnosti dítěte.

Důvodů k využívání trestů může být několik. Podle Kopřivy (2008) jsou to: výchova, tradice, emoce, potvrzení moci, nevědomost, časový stres, pohodlnost, nebo osobní problémy. Ať už je naše volba využití trestu na základě toho, že považujeme za důležité tímto způsobem docílit, aby si děti zapamatovaly mravní hodnoty, či reagujeme na základě našich emocí, měli bychom mít na paměti, že „*trestání může poškodit emoční, sociální a morální vývoj*“ (Kopřiva, 2008, s. 123).

Matějček (1994, s. 66) uvádí, že: „*výchovné prostředky, odměny a tresty musí být vždy pro dítě srozumitelné*“. Pokud tresty, které využíváme, jsou nepřiměřené, mohou vést k pocitům méněcennosti a ponížení. Dále je podstatné, aby trest přišel hned, obzvláště pokud se jedná o potrestání předškolního dítěte.

2.3 Trest jako výchovný prostředek

Postoj k trestu se proměnil, dnešní společnost hlásá, že je proti trestání a nemělo by se vůbec trestat. Což je opačný extrém hned po přílišném trestání. Jak uvádí samotný autor (Morrish, 2003, s. 64), mnoho lidí je v tomto ohledu sobeckých a snaží se skrýt to, že trestají (např. vyloučením ze hry, opovržení, apod.). Podstatné je, abychom to nazývali pravým jménem „*pokud je to vnímáno jako trest, pak trestem prostě je*“. Musíme říct dětem, co nás k tomu přinutilo. Trest nenaučí děti zodpovědnosti nebo spolupráci, ale naučí je, že „*ne znamená ne*“. Pomocí trestu sdělujeme, že to myslíme vážně, dokážeme zastavit špatné chování, což je velice významné pro děti. V okamžiku, kdy chápeme význam trestu, nemusí dojít k tvrdému trestu a dítě pomocí krátkého vyloučení pochopí, co se mu snažíme sdělit. Jestliže je trest často uplatňován, dochází ke snížení jeho účinku a děti jsou vůči němu imunní.

Muijs & Reynolds (2011, s. 124) popisují, že trest je někdy nezbytný ve výchově. Měl by být však používán jako poslední možnost, nikoli jako automatická reakce na chování dítěte. Jak už jsme zmiňovali, nejdříve musíme vytvořit pravidla, která jsou jasná. Pouze na základě porušení pravidel je můžeme sankcionovat. V okamžiku, kdy se rozhodneme uplatňovat tresty, měli bychom zvážit všechny možné následky:

1. **Zastavení:** dítě, které má pocit strachu z trestu, nedělá tolik věcí nebo se tolik nenaučí.
2. **Utlumení:** pokud dítě udělá něco špatně, zapamatuje si, že to tak nemá dělat, ale rovněž ho to utlumí a nenaučí se dělat věci správně (Matějček, 2000).

To, jestli aplikujeme tresty, záleží na celkovém rozpoložení naší osoby. Hraje zde důležitou roli naše nálada, společenská situace, duševní stav, ale i celá naše osobnost (přednosti, nedostatky, zvláštnosti, záliby) a hodnoty, které uznáváme. Na způsobu našeho trestání se odráží i zkušenosti z dětství, to, co fungovalo na nás. Dalším pravidlem je, že dítě netrestáme v afektu. Pokud udělíme někomu trest, může následovat i odpuštění, což je prominutí toho, co jedinec udělal. Tímto si osvoboditel zajistí kladný vztah od trestaného. Musíme se držet

jedné podmínky a to je, aby viník své viny litoval, a měl patřičné výčitky svědomí (Matějček, 2000).

Druhy trestů

Podle Čápa a Mareše (2001, s. 253) můžeme následně klasifikovat tresty na:

- a) *Fyzické tresty,*
- b) *Psychické trestání, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem, apod.),*
- c) *Potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven za kamarády, sledovat televizní pořad, účastnit se činnosti oddílu) nebo domucen k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce, ve škole mnohonásobné opisování aj.).*

Podobné dělení představují další autoři, kteří dělí tresty na tři následující roviny (Matějček, 2000, Koldeová, 2015):

- a) **Tělesné (fyziologické):** tělesné nepříjemnosti, které jsou nejnižší (pohlavek, zatahání za uši, domácí vězení, tělesné nepříjemnosti, které souvisí se všemi smysly, atd.)
- b) **Psychologické (duševní):** zde už nedochází k fyzickému kontaktu, ale odepření přízně, uznání, ponížení.
- c) **Duchovní:** je to těžko popsatelný jev, který je nad rámec výchovatelské technologie. Je to porozumění, láska, odpuštění.

Z druhého pohledu se můžeme podívat na rozdělení trestů podle Koldeové (2015), která představuje dvě roviny z hlediska záměrnosti na **záměrné** a **nezáměrné**. Jejich vysvětlení je jasné. Záměrné působení skrývá podstatu v tom, že rodič nebo vychovatel záměrně využije trest k odplatě dítěti. Nezáměrný vliv spočívá v tom, že si neuvědomujeme každodenní chování, které může na dítě působit jako trest. Pokud se stane, že je dítě dlouhodobě vystaveno takovému chování, jako je například ignorace, posměch, zdůrazňování chyb, ironické chování, pak to může mít negativní vliv na osobnost dítěte.

Když se podíváme na dělení trestů od Schaefera (Jambak & Suryana, 2019), které mohou být využívány, pokud dítě udělá nějakou chybu, jsou to následující:

1. *Odstrašení dítěte,*
2. *Zakázání dítěti koníčky nebo toho, co má rád,*
3. *Psychický trest.*

V uvedených dělení trestů se vyskytují nepatrné rozdíly. Z těchto různých pohledů vnímáme dělení trestů jako:

1. *Tělesné tresty,*
2. *Psychické tresty,*
3. *Trest prací, zákaz.*

Které nacházíme v pedagogickém slovníku (Průcha & kol., 2003, s. 252). Toto rozdělení je tedy zásadní pro naši diplomovou práci, konkrétně pro výzkum.

2.3.1 Tělesné tresty

Tělesný trest bychom mohli popsat podle Bendlyho (2004, s. 118) jako: „*záměrný trest, který má jedinci způsobit bolest (pohlavek, facka, aj.) nebo ho vystavit nepříjemné tělesné poloze (klečení, držení předpažených rukou) i fyzické námaze (kliky, dřepy), nepříjemným fyzikálním podmínkám prostředí (chlad), popř. hladu s cílem vyvolat u něho lítost za jeho předchozí chování, popř. ho odstrašit od určitého typu chování v budoucnosti*“.

Důsledkem tělesného trestu je způsobení bolesti, které je úmyslné a záměrné na základě kázeňského přestupku. Vaníčková (2004) koresponduje z Bendlym (2004) při vymezení tělesných trestů a nabízí širší rozdělení tělesných trestů jako jsou: „*pohlavek, facka, výprask rukou, výprask předmětem, výprask na holou, kopanec, ždercha do zad, rána, rána pravítkem nebo ukazovátkem, odhození, třesení, praštění hlavou o zeď, štípání, tahání až vytrhávání vlasů, kroucení ušním boltcem, úderý knihou nebo klíči do hlavy, kostičky (pevný stisk týlu, nadloktí), burák, škracení, cvrknutí do ucha, přehození přes lavici nebo stůl, stoj na hanbě v předpažení, klečení po delší dobu, kliky a dřepy, kroucení ruky, píchání špendlíkem, přivazování ke stolu nebo stromu, svazování končetin, sypání pepře na ruce, zalepování úst leukoplastí, ponoření do horké a ledové vody*“ (Vaníčková, 2004, s. 31). Jak píše samotná autorka, je to soubor trestů, které se převážně vyskytují v rodině, ale některé i ve školním a sociálním prostředí. Jedná se o velice agresivní techniky, které se bohužel mohou objevit jak v rodině, tak i v ojedinělých případech ve škole. Z výše uvedených forem trestů vnímáme, že tělesný trest je jakýkoliv záměrný bolestivý kontakt vychovatele na citlivé místo dítěte, jako je např. hlava nebo také docílení fyzické námahy. Říčan doplňuje tělesné tresty o odeprání jídla nebo postavení do kouta (Říčan, 2013, s. 32). Naším názorem je, že tělesné tresty prošly za poslední desetiletí výraznou změnou a přeměnil se samotný pohled na jejich dělení. Vnímáme, že je velice subjektivní pohled na vnímání tělesných

trestů. I přesto si myslíme, že tělesný trest nemusí být vždy bolestivý. Zdůrazňujeme, že se tímto nepřikláníme k využívání tohoto druhu trestu a už vůbec ne na školní půdě ze strany učitelů na dítě.

Ač je ve společnosti používáno hodně fyzických trestů, jejich výchovný význam není efektivní. Jak popisuje Matějček (1994) mnoho lidí by zvolilo fyzický trest před zahanbením aneb „*slovo může bolet víc než rána bičem*“ (Matějček, 1994. s. 89). Musíme však zohlednit období využívání fyzických trestů u dětí. Kojenec až dítě v předškolním věku se seznamuje s prostředím pomocí tělesného kontaktu. Z tohoto vyplývá, že pro dítě v tomto věku je nejlepší využít výchovných prostředků, které jsou na základě tělesných vjemů. Takže pokud máme dvouleté dítě je, na místě mu dát na „zadek“ nebo ho poslat za dveře a vysvětlit mu později, že jeho chování není správné. Důležité je odhadnout, kdy má tělesný trest smysl a kdy ne. Na konci předškolního a na začátku mladšího školního období přestává mít primitivní tělesný trest význam. Tělesné tresty mohou být přípustné (plácnutí přes ruku, poslání do kouta) a nepřípustné = kruté (klečení půl hodiny na hrachu, zmlácení řemenem). Pokud využíváme jakýkoliv trest, musíme mít vždy na mysli, že vnímání trestu je individuální. Pro jedno dítě může být trest neškodný, pro jiné zase vyvolá citovou újmu.

Podle Čápa a Mareše (2001) tělesné tresty mohou přerůst až do tělesného týrání dítěte, se závažnými somatickými i psychickými následky. Časté trestání a týrání dětí ukazuje, jak vysoce je společnost agresivní. Mezinárodní úmluva o právech dítěte zakazuje jakékoliv fyzické či psychické týrání dětí, které může být v některých státech soudně trestáno, bez ohledu na to, zda jsou praktikovány ve škole nebo v rodině. Uplatňování tělesných trestů způsobuje strach, který vede k tomu, že dítě nepřekročí nevhodné chování. Ze zkušeností a z výzkumů vyplývá, že strach působí pouze krátkodobě a vede k hluboké frustraci, vzteku nebo ponížení jedince. Pocity, které jedinec zažívá, později vedou k agresivnímu chování v nejhorsích případech i delikventnímu chování.

Zaměříme-li se zpět na školní prostředí, Říčan (2013) uvádí, že u školních dětí má tělesný trest nízký výchovný efekt oproti věku od batolete do věku předškoláka. Vyzdvihuje i jednu výhodu a tou je, že tělesný trest poskytne okamžité vyřízení situace. Zdůrazňuje však, že nemusí dojít k nějaké bolesti, ale pouze k fyzické převaze. Dítě si rychle uvědomí, že je situace tímto vyřešena a i malým symbolickým plácnutím ho zahanbíme. Následující citaci vnímáme jako radu, jak zvládnout dítě, které je tzv. nezvladatelné. Z našeho pohledu toto mohou aplikovat rodiče na své děti a na školní půdě, nicméně k takovým trestům by nemělo

vůbec docházet i přesto, že víme, že situace, které se mohou odehrát v mateřské škole, jsou někdy velice náročné a stresující pro učitele.

„Na malého darebu ve dvou či třech letech bude docela dobře platit – a nemusíme se příliš bát pedagogických přestupků - , když jím trochu zatřepeme, jednu mu šoupneme na zadeček a vystrčíme ho na chvíli za dveře.“ (Matějček in Říčan, 2013, s. 41)

Gershoff (2010) se ve svém článku zabývá touto problematikou a pokládá si otázku, proč neustále dochází v Americe k používání tělesných trestů. Uvádí, že jeden z důvodů je dlouholetá tradice po celém světě. V mnoha státech USA mají rodiče neustále pravomoc tělesně trestat děti, je-li jejich záměrem vést je k disciplíně. Dále uvádí, že tělesné a fyzické tresty jsou synonymem. Jako jedno z možných rizik aplikování tělesných trestů je způsobení bolesti a existuje zde riziko zranění dítěte. Využití trestu se kumuluje u dítěte stres, který, pokud se opakuje, může vést k rozvoji duševních problémů. Pokud u dítěte probíhá výprask nebo dostane facku, hromadí se u něho stresový hormon kortizol. Děti mohou zažívat emociální úzkost, jako je smutek, hněv a strach. Při dlouhodobém výskytu těchto stavů může dojít k problémům s duševním zdravím. Bohužel podle studií se objevuje i poškození kognitivních schopností dětí, které jsou tělesně trestány a může dojít ke snížení IQ (*intelligenční kvocient*). V neposlední řadě může dojít ke zvýšení agrese, která přetrvá až do dospělosti a následně může být násilí častější.

2.3.2 Psychické tresty

Podle Matějčka (1994) posmívání či vyvolání hanby jsou tresty, které jsou u dětí ještě hůře snášené než fyzické. Určitě si mnoho lidí vybaví situaci, kdy dítě bylo potrestáno tím, že si stouplo před ostatní děti a ty se mu smály. Děti se zpravidla smějí pro fyzické odlišnosti (tíky, vzhled, nízká inteligence aj.) a ne proto, co dítě udělalo. Tento způsob trestání je výhradně za hranicí jakékoliv profesionality a nedoporučuje se vůbec využívat, protože může vést k psychickým problémům a blokům, které můžeme u dítěte vyvolat.

Čáp a Mareš (2001) pod psychickým trestáním charakterizují soubor chování, který je projevován k dítěti. Může se jednat například o odepření lásky, odmítání, výčitky, vyhrožování nebo samotná ignorace dítěte. Psychickým týráním označujeme takové chování, při kterém dochází k dlouhodobému užívání zmíněného chování. Může se zdát, že psychické týráním je mírnější formou než fyzické trestání, ale není tomu tak. Hlavně pokud dochází k dlouhodobému psychickému týráním, které může na dítě působit destruktivně.

V poradenských a výchovných praxích často od dětí a mladistvých zaznívá, že je lepší vydržet facku než prožívat dlouhodobě psychické týrání. Podle výzkumů a klinického šetření se potvrdilo, že děti, které prožívaly dlouhodobě psychické trestání, mají výrazně nižší svědomí, mají sklony k labilitě nebo dokonce psychosomatické problémy a neurózy.

2.3.3 Trest prací, zákaz oblíbené činnosti

Tyto tresty mohou být v podobě domácího vězení, kdy děti nemohou jít ven za kamarády nebo v podobě zákazu sledování televize a v krajním případě zákazem účastnit se činnosti v kroužku. Nebo z druhé strany můžeme dítě donutit k neoblíbené činnosti například, že budou děti uklízet. V okamžiku, kdy využíváme nařizování práce nebo nucení k učení, můžeme u dítěte způsobit narušení zájmu a motivace k této činnosti. Do této kategorie trestů můžeme zařadit jakékoliv zákazy oblíbené činnosti, které představují nápravu škody. Tento zákaz bývá spojován s metodou přirozených následků „*kdy po nevhodném chování nebo činu následuje něco, co může dítě pochopit jako přirozený a nežádoucí následek toho chování nebo činu, a ne jako projev vychovatelovy libovůle*“ (Čáp, 2007, s. 256). Pokud se dítě dopustí nějakého přestupku, sjedná nápravu prací (úklidem, omlouvá se, odepření nějaké činnosti). Tímto způsobem se děti učí chápat následky svých činů. Jak upozorňuje Matějček (2000), práce by však neměla být předmět trestu. Z trestu si dítě odnáší negativní prožitek (ponížení), proto je nevhodné, aby si dítě spojovalo takové pocity s prací, protože si dítě následně vytvoří k ní odpor. Pochopitelně pokud dítě rozházelo hračky, je na místě, abychom využili jako výchovný prostředek práci (uklidit po sobě hračky). Pokud dítě něco zanedbalo („ulilo“ se), je přirozené, aby se zvláštní prací doučilo to, co zameškalo. Nesmíme v tomto zapomínat na duševní a tělesné možnosti dítěte, které jsou přiměřené jeho věku. Dalším možným rizikem je časová dotace; musíme myslet na to, že předškolní dítě se dokáže na nějakou činnost soustředit maximálně deset minut (Matějček, 2000). Zákaz činnosti by se neměl vztahovat na aktivity, které dítě obohacují (kroužky, pohyb venku), ale na činnosti, které jsou nepříznivé pro děti (sledování televize, hraní na mobilu) (Čáp, 2001).

Z předchozího textu vyplývá, že některé tresty jsou nevhodné a svým způsobem determinují postoje vychovávaného. Odborníci se však shodují, že „metoda přirozeného následku“, ke které se přiklání i J. J. Rousseau, je podstatná. Principem je, že „*po nevhodném chování nebo činu následuje něco, co může dítě pochopit jako přirozený a nežádoucí následek tohoto chování...*“ (Čáp, 2001, s. 256). Pokud dítě udělá chybu, následuje jeho vlastní náprava, aby si uvědomilo, co udělalo špatně na základě prožitku.

3 TRESTAT ČI NETREST V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„Předškolní období bývá nazýváno také obdobím prekonvenčním (Piaget: předoperační stadium myšlení): na počátku je tzv. amorální stadium: egocentrismus) dobré chování je dobré pro mne), posléze individualismu: hledání osobního prospěchu pod vlivem možné odměny nebo trestu (dítě uplatňuje ve svém jednání tzv. „tržní Přístup, tj. Dobrý čin se mu „musí vyplatit“). Obsahuje dvě vývojová stádia s těmito charakteristikami:

1. Stádium: zaměřené na trest a poslušnost (chování se utváří zpevňováním – posilování a utlumováním)
2. Stádium: individualistická účelovost a výměna (správný čin se musí vyplatit – dítě se chová k druhým dobře proto, že samo z toho něco má: pochvala, uznání, souhlas dospělého, případně vyhnutí trestu)“ (Střelec, 2005, s. 64).

Většina dostupných publikací je toho názoru, že by se tresty používat neměly. Toto potvrzuje výrok „*Neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoliv trest je rizikem svou podstatou*“ (Kopřiva, 2008, s. 121). Avšak špatné chování nemá zůstat bez povšimnutí. Dostáváme se k samotnému názvu kapitoly a to trestat či netrestat? Autoři uklidňují, že můžeme být zodpovědnými vychovateli i bez využití trestů. První si ještě vysvětlíme důvody, proč vlastně trestáme. To, že trestáme, ať už vědomě či nevědomě, může být ovlivněno následujícími faktory:

Výchova: naším záměrem může být, že chceme děti naučit, aby dodržovaly povinnosti, pravidla, aby si uvědomovaly hranice, nebo zcela obyčejně slouží jako prevence, pomocí které chceme zabránit špatnému chování.

Tradice: osobní zkušenosti, které si odnášíme z našeho dětství, sociální tlak společnosti, která očekává, že dítě potrestáme.

Emoce: pod vlivem negativní nálady (která nemusí souviset se špatným chováním dítěte), strach o dítě, vztek nebo nezvládnutí vlastní nálady.

Potvrzení moci: snažíme se prosadit naši pravdu a autoritu, odplata, pomsta, nadřazenost.

Nevědomost: neznalost vyřešit situaci jinak, pocit bezmoci (necháme situaci zajít moc daleko, kterou pak nezvládneme vyřešit).

Časový stres: zareagování na nevhodné chování dítěte z důvodu nedostatku času.

Pohodlnost: rychlé, jednoduché řešení situace.

Osobní problémy: uvolnění vlastních emocí, problémy s komunikací, únava, nenaplněná očekávání.

Podle výzkumů si nejvíce zapamatujeme (až 80 %) tím, co si prožijeme. V životě předškolního dítěte to také platí. Dítě se nejvíce učí sociální nápodobou, ať už se jedná o kladné nebo záporné prožitky. „*Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů a vtahování dalších účastníků do vyčerpávající hry kdo z koho*“ (Kopřiva, 2008, s. 124). Vyhrůžky většinou předchází tresty, jedná se o jisté doporučení, pokud dojde k porušení, bude následovat trest, tento vzkaz může dítě ovšem špatně zpracovat. V případě, že dítě snese nepříjemnost, může se nadále tak chovat nebo může dojít k tomu, že se dítě trestem vykoupí. Tím, že někoho potrestáme, vzbudíme v něm jisté emoce, jedná-li se o dítě předškolního věku, mohou tyto emoce nabírat širokého spektra: „*pocit ponížení, pohany (znásobený v přítomnosti svědků), nespravedlnost, nepřiměřenost, zlost, vztek, vzdor, zatvrzení, averze až nenávist vůči trestajícímu, touha pomsty, obrany, dělání naschválů, lítost, sebelítost, bezmoc, smutek, křivda, nepochopení, pocit bezvýznamnosti, ztráta sebevědomí, ztráta důvěry, nechut' komunikovat, zmatek, údiv, strach ze ztráty lásky a náklonnosti milované osoby, strach z bolesti a nepředvídatelného chování trestajícího, opovržení trestajícím, úleva (už to mám za sebou)*“ (Kopřiva, 2008, s. 126 – 127).

Z uvedených emocí, které mohou následovat po udělení trestů, vyplývá, že se jedná o negativní emoce, které mohou dítě psychicky poškodit. Tyto pocity se mohou dělit na dvě roviny, které mohou u dítěte vyvolávat buď agresivní chování (agresivita) nebo se dítě uzavře do sebe (pasivita). Obě roviny nejsou základem pro zdravou sebeúctu a vytváření kladných vztahů.

Ještě si připomeneme, jaké mohou být záměry, kterými učitel využívá trestání (Bendl, 2004, s. 106). Tresty mohou sloužit k udržení kázně ve třídě. Záměrem může být zastrašení neukázněných dětí nebo motivace dětí k lepším výkonům. Trest může být i prostředkem k uvědomění si chyby a v budoucnu se vyhnout stejné chybě a jejímu opakování. Učitelé často využívají tresty k tomu, aby dosáhli autority u dětí. V poslední řadě je cílem využití, aby si děti uvědomily, jaké chování je nežádoucí a co si nesmí dovolit.

Jako většina procesů, které se odehrávají nejen v pedagogice, tak i tresty mají svoje zásady (Čapek, 2008, s. 52). Základem je, aby učitel vymezil přesná pravidla a seznámil s nimi děti. Jestliže dojde k aplikaci trestu, měl by být úměrný věku a osobnosti dítěte. Důležité je, aby tresty byly spravedlivé a platily pro všechny. Trest je vnímán jako cesta k nápravě, slouží k tomu, aby si dítě uvědomilo, co udělalo špatně. V tomto ohledu to znamená, že trest není prostředek k tomu, abychom dítěti ublížili.

Bohužel nelze předvídat, jaký dopad bude trest mít., Někdy můžeme způsobit pravý opak, než jsme chtěli (Čáp, Mareš in Čapek, 2008).

Na základě publikace Čápa a Mareš (2001, s. 257) můžeme chápat, že „*trest je přijatelný za předpokladu, že dítě z chování dospělého a z jeho emočních projevů chápe: Odsouzení se týká mého konkrétního chování nebo činu, ne mé osoby. Nedošlo ke ztrátě sympatie, lásky, důvěry, pomoci dospělého ke vztahu k dítěti. Dospělý nepovažuje dítě za nenapravitelně špatné*“.

Jestliže dojde k trestání, představujeme pravidla, která by měla být zohledněna (Říčan, 2013, s. 33 – 37):

- **Srozumitelný trest:** v rámci zachování vztahu musí dítě přesně vědět, za co je trestané, který konkrétní čin je špatný.
- **Pravidla:** musíme dítěti nastavit předem daná pravidla, která vymezují, co dítě má udělat nebo naopak nesmí dělat a následně může být potrestán.
- **Spravedlnost:** musíme si být jisti, že pokud dítě něco udělalo nebo nezvládlo, bylo to v jeho možnostech. Také musíme uvážit věk dítěte. Například předškolní dítě ještě nerozezná lež od pravdy, jestliže si něco vymyslí, nemůžeme ho za to potrestat, protože neví, že vykládá něco, co je jeho výmysl. Rovněž nemůžeme potrestat dítě, které řekne sprosté slovo, které slyšelo u nás. Využití trestů může být kontraproduktivní, pokud se využívají k neurotickým symptomům, kde je potřeba hledat problém, proč to dítě dělá. Pamatujme, že pocit křivdy si dítě může pamatovat až desítky let.
- **Přiměřená přísnost:** často se setkáme s tím, že trestání je nepřiměřené věku dítěte. Důsledkem využití těchto trestů může být útlum nebo vzdor dítěte.
- **Načasování:** důležité je správné načasování jakéhokoliv, využití trestu má následovat ihned, aby nedošlo ke snížení účinnosti trestu.
- **Přesné vymezení:** trest by měl být pro dítě jasný, aby vědělo, v čem spočívá. Také je důležité, aby trest nebyl příliš dlouhý a měl by brzy skončit.
- **Přirozený:** dítě má logicky pochopit, za co mu udělujeme trest a zároveň, aby byl pro dítě „přirozený“.
- **Individualita dítěte:** každé dítě je individuální a také v případě trestu musíme na toto pamatovat a respektovat zvláštnosti dítěte. Na nějaké dítě stačí zvýšit hlas, u jiných je potřeba využít jiné výchovné metody.

- **Vývojové výkyvy a stav dítěte:** je potřebné mít na mysli i hormonální výkyvy, které se mohou objevovat u dětí (např. zvýšení testosteronu u chlapců, které mohou vést ke „zlobení“) nebo také to, že dítě může být nemocné. Jak už jsme zmiňovali dle Matějčka (2000), někdy dítě může zlobit, pokud u něho začíná nějaká nemoc.
- **Motivy a city:** pod vlivem našich citů (negativních), které u nás dítě způsobilo, musíme vždy reagovat objektivně.
- **Milovat:** dítě musí vědět, že pokud trestáme, tak to děláme neradi. V případech, kde jsou vyrovnané vztahy, dítě rádo přijme svůj trest, protože se mu uleví, že se „odkoupilo“ z toho, že udělalo něco špatně a narušilo vzájemné vztahy.
- **Odpouštět:** následně, po udělení trestu, musí dojít i k odpuštění. Trest jsme udělili a už se nemůžeme na dítě více zlobit.

Fontana (2003) poznamenává, že pokud učitel využívá tresty, je potřeba mít na paměti, že jejich užívání nese určitá rizika. Mohou to být následující. Narušení vztahu mezi dítětem a učitelem (někdy i trvale), obzvlášť pokud dítě vnímá trest jako nespravedlivý nebo urážející. Pokud se dítě snaží trestu vyhnout (například lže). Jestliže dítě zvolí tuto strategii, tak je špatná, protože ovlivňuje dlouhodobý vývoj osobnosti a rovněž narušuje důvěru mezi dítětem a učitelem. Dítě si odnáší špatný vzorec chování, že silnější trestá slabšího (Fontana, 2003, s. 354).

Trestající (punitivní) výchovný styl vede u dítěte spíše k častým prožitkům zlosti a k celkové neposlušnosti.

Tresty působí výchovně pozitivně za jistých podmínek. **Mezi kladné funkce patří:**

- Dítě pochopí že „ne“ znamená NE, to, co je nesprávné.
- Potlačí nežádoucí chování, a to v nebezpečných situacích.
- Vynechání trestu slouží jako odměna. (toto platí například autistických dětí: pochopí, že se mohou vyhnout trestu pomocí správného chování).

Negativní následky:

- Silné emoční reakce (strach, úzkost).
- Potlačí nežádoucí chování, ale nenaučí, co má dítě dělat dobře.
- Vede k tomu, aby se dítě vyhýbalo k odhalení, za co bývá trestané.
- Dítě se může vyhýbat trestající osobě (pokud je trestání časté).
- Ztráta účinnosti, pokud se často využívá trest.

- Trest jako odměna pro děti, které díky trestání ve škole získávají pozornost ostatních dětí.
- Pokud dítě má nějakou poruchu (např. ADHD nebo naopak je nadměrně chytré) špatně vyhodnotí trest (jako nespravedlnost).
- Může dojít k týrání dítěte nebo újmě na zdraví, pokud je dítě často fyzicky trestané (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 267).

Podle amerických studií a výzkumů se došlo ke zjištění, že děti, které jsou fyzicky trestané rodiči, jsou takto vedeny k větší agresivitě, a zároveň se je narušen vztah s rodiči (Čáp, 2001). Dalšími možnými riziky je, že u dětí vznikne strach ze školy, zvýšení agresivity, která povede k ostatním dětem a děti přestanou být spontánní (Čapek, 2008). K tomuto tématu se vyjadřuje i z psychologické roviny Skinner, který nedoporučuje využívat tresty k nápravě nežádoucího chování. Můžeme tak způsobit újmu na straně potrestaného a rovněž způsobit produkujeme negativních emocí, které zvyšují pravděpodobnost výskytu problémů s chováním v budoucnu. Teoreticky už zaznělo, že využívání trestů na dětech ať už se jedná o tělesné nebo psychické může mít špatný dopad na dítě. K tomu se přiklání i Elbla, který popisuje, že využívání trestu způsobuje újmu a má negativní vedlejší účinky na chování a sebevědomí dětí. Tělesné i psychické tresty jsou známkou nekvalitní výchovy (Elbla, 2012).

3.1 Ochrana dětí

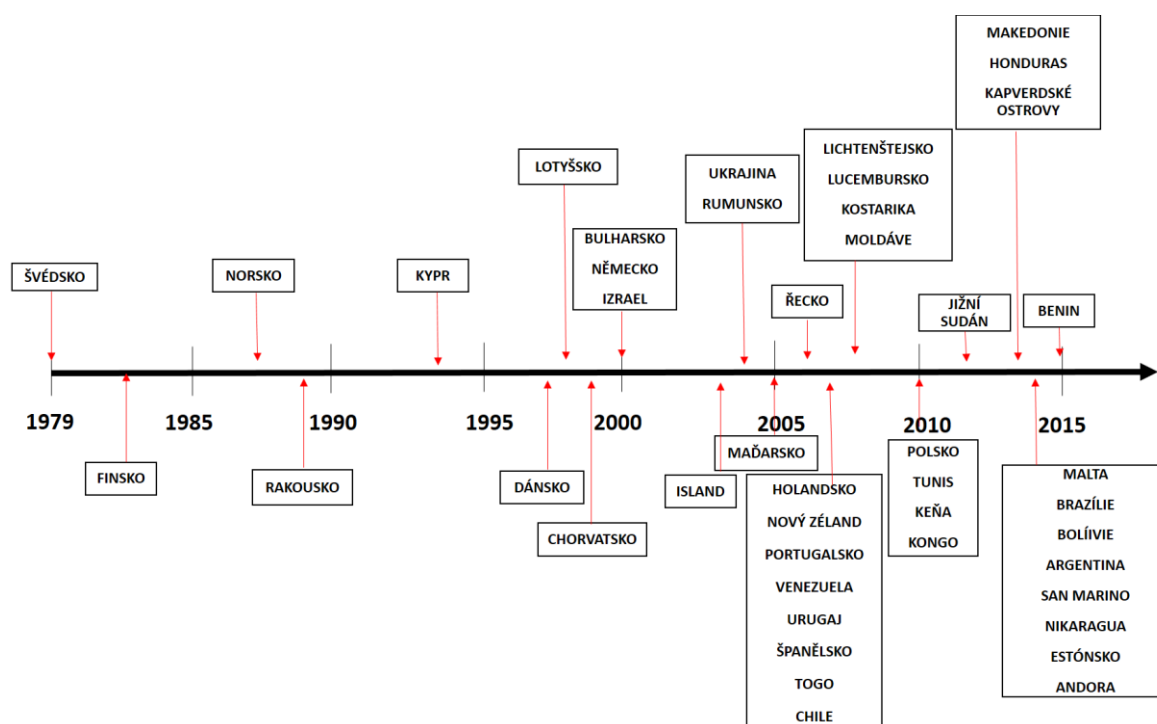
Jak je jistě známo, tělesný trest je v několika zemích zakázaný, a to i ze strany aplikování rodiči. Pokud dojde k tělesnému napadení rodičem na veřejnosti (plácnutí), může být rodič třetí stranou udán. První zemí, která zakázala tělesný trest ve škole, bylo Polsko v roce 1783. V roce 1900 se zakázalo trestání ve škole v Rakousku, Belgii a Finsku. V Československu v padesátých letech 20. století uzákonili zákaz používání tělesných trestů. Valné shromáždění OSN přijalo dne 20. listopadu 1989 Úmluvu o právech dítěte. Tato úmluva obsahuje 54 článků, které jsou rozdělené do čtyř oblastí:

1. **Hlavní zásady:** jsou informace proti diskriminaci, právo na život, zapojení se do života a jiné.
2. **Právo na přežití a rozvoj:** v této oblasti je popsáno vše, co dítě potřebuje pro svůj rozvoj jako je jídlo, voda či domov. Rovněž se zde popisuje i právo na volno, odpočinek, základní vzdělání, lékařskou péči nebo ohrožení dětí, které jsou postižené nebo jsou z minoritních skupin obyvatel.

3. **Právo na ochranu:** tyto články popisují vše, co se týká jakéhokoliv zneužívání dětí, dětské prostituce, jejich ochrany a bezpečí.
4. **Právo na zapojení se do společnosti:** tyto články jsou zaměřeny na to, aby všechny děti měly právo na vyjádření, ale rovněž i na vyslyšení a hlavně právo na zapojení se do společnosti. (www.unicef.cz)

Tuto úmluvu ratifikovalo 193 zemí celého světa. „Článek 19 Úmluvy o právech dítěte jednoznačně hovoří o ochraně před všemi formami násilí ze strany rodičů a ostatních lidí“ (Vaničková, 2004, s. 50).

V České republice (podobně jako v jiných evropských státech) tělesné tresty jsou povoleny jako výchovný prostředek v rodině. Tak tomu není ve skandinávských zemích, kde jsou fyzické tresty v rodině odsuzované a zakázané (Lovasová & Schmidová, 2006). Jako první, kdo vyslovil zákaz využívání tělesných trestů ve výchově ve škole i v rodině, bylo v roce 1979 Švédsko. Postupně se k tomuto zákazu přidaly i ostatní země, viz Obrázek 1 (Koldeová, 2015).



Obrázek 1: Zákaz fyzických trestů ve výchově v rodině a ve škole podle roku uzákonění (Koldeová, 2015, s. 30)

Matějček (2000) uvádí, že 50 dětí je každoročně zavražděno svými rodiči buď nedopatřením, nebo schválně. Učitelé stejně tak, jak ostatní lidé, kteří přijdou do styku s dítětem (lékaři, pedagogičtí pracovníci, vychovatelé, atd.) mají **povinnost** nahlásit, pokud mají podezření, že je na dítěti prováděné násilí. Tuto skutečnost mohou nahlásit buď na policii anebo na Oddělení péče o dítě Obvodního nebo Okresního úřadu.

Tabulka č. 1: Počet týraných a sexuálně zneužívaných dětí. Zpracováno ze statistických údajů MPSV, zdroj: www.nasedite.cz

Rok	Tělesné a psychické týrání, od r. 2009 také zanedbávání	Sexuální zneužívání, dětská pornografie, dětská prostituce	Celkem
2008	1239	739	1978
2009	3613	834	4447
2010	4963	824	5787
2011	5794	848	6642
Celkem	15609	3245	18854

3.2 Jak to tedy je s tresty

Doufáme, že v žádných školách na našem území nedochází k fyzickému trestání dětí, i když tato tužba je možná trochu naivní. Jak jsme výše zmínili, trest může mít několik funkcí, které mohou mít i pozitivní vliv na výchovu jedince. Našli jsme kladné stránky trestu, kdy může sloužit jako motivace, dítě si uvědomí, co je špatné chování. Prvotně by se měla zavést pravidla a seznámit děti, jaké chování je od nich očekáváno. Pokud dojde k překročení hranic nebo pravidel, měli bychom zvolit nějakou alternativní cestu před tím, než uplatníme trest. Možná domluva nebo rozhovor pomůže dítěti pochopit, co udělalo špatně. Rozhodně bychom neměli toto chování ignorovat a být důslední v naší výchově. Pokud však dojde k závažnějšímu překročení chování, jako možná alternativa trestání, je metoda *přirozeného následku*. Pokud se objeví nežádoucí chování, je možné situaci vyřešit přirozeným následkem, jak je uvedeno v následujícím příkladu (Isaacsová in Fontana, 2003, 356): „*Když si malé děti hrály s hračkami poté, co byly zavolány k obědu, nikdo je od hry neodháněl. Když však potom přišli ke stolu, zjistily, že jídlo vychladlo nebo už nemohou dostat přidáno*“.

Tímto dětem ukážeme, co se jejich neuposlechnutím stane, aniž bychom museli být ti, kteří dítě nějak potrestají. Tento pohled potvrzuje i Rogge (1996, s. 94) „*Zatímco tresty zbavují odvahy a svéprávnosti, přirozené důsledky budují. Přirozené důsledky vracejí dítěti zodpovědnost za jednání a chování. Dávají mu pocítit důsledky nepřiměřeného jednání, zároveň ukazují cesty a východiska*“. Pochopitelně jsme si vědomi toho, že hraje důležitou roli věk dítěte. Pro batole bude pravděpodobně jasnější a srozumitelnější, když ho upozorníme dotykem (jemným plácnutím), že danou věc nemá dělat. Pokud se tedy vrátíme k názvu kapitoly zda „Trestat nebo netrestat v mateřské škole“, jsme toho názoru, že některé situace si vyžadují využití trestu. Avšak v žádném případě by to neměly být fyzické nebo psychické tresty, které poškozují zdraví a dětskou psychiku. Dle našeho názoru je možné využít metodu přirozeného následku, pedagogického taktu a zkušeností učitele a zvolit takový trest, který je přiměřený věku a osobnosti dítěte. Krátkým zákazem a následným vysvětlením nic nepokážeme. Ale prosíme, nezapomínejme na odpuštění, které musí přijít po potrestání. Dítě pochopí, že jsme ho potrestali, protože udělalo něco špatně, ne proto, že ho nemáme rádi.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část práce je zaměřena na explikaci základních teoretických poznatků z oblasti využívání trestů učitelkou mateřské školy.

První kapitola je zaměřena na hranice a pravidla v dětském životě. Vysvětlujeme jejich opodstatnění a význam, proč jsou důležitá pro děti. Představujeme názory odborníků a členění pravidel, které jsou možné aplikovat při práci s předškolními dětmi. Jsou zde uvedena pozitiva, která přináší využívání pravidel. Pozornost věnujeme kázni a autoritě, které jsou jistým předpokladem k úspěšnému vzdělávacímu procesu. Předkládáme soubor faktorů, které ovlivňují nevhodné chování, a dále kategorizujeme nevhodné chování a důvody, které ovlivňují četnost jejich výskytu ve škole.

V druhé kapitole jsme objasnili teoretická východiska z oblasti využívání trestů. Jedná se o velice citlivé téma a naším cílem bylo vysvětlit tuto problematiku. Porovnali jsme pohledy na tresty z oblasti společenských věd. Avšak teoretickým východiskem pro naši diplomovou práci je, jak vnímáme samotný trest jako: „*jedna z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky*“ (Průcha & kol., 2001, s. 252). I přesto, že dnešní společnost nezastává využívání trestů ve výchově dětí, představili jsme názory popisující, kde se ojediněle může objevit trest a jaký má význam. To, že využíváme tresty, nemusí být hned špatně, funkce trestu má hned tři významy, které mohou mít pozitivní dopad na dítě. Podle Matějčka (2000) a Vaníčkové (2004) se jedná o napravení škody, zabránění, aby se nevhodné chování opakovalo nebo zbavit viníka pocitu viny. Velkou pozornost jsme věnovali dělení trestů, které porovnáme od předních autorů zabývajících se touto oblastí. Podkladem pro naši diplomovou práci je dělení podle Průchy & kol. (2001) na fyzické tresty, psychické tresty, trest prací a zákazy. Tyto oblasti dále specifikujeme a charakterizujeme. Vysvětlili jsme i možná rizika, která mohou nastat při nadměrném využívání trestů. Nadměrným trestáním můžeme trvale poškodit dětskou psychiku a osobnost. Možné využívání trestů, rizika a ochrana práv jsou předmětem třetí kapitoly. Na základě prostudované literatury a odborných článků jsme shledali převážně rizika, která souvisí s nadměrným využíváním trestů (fyzických i psychický), ať už v rodině nebo ve škole. Každý z nás by si měl uvědomit, že využívání trestů není správná cesta, kterou by se měla ubírat naše výchova a vzdělávání. Tím, že dětem nastavíme hranice a pravidla, se vyhneme možnému využívání nadměrných trestů v edukačním procesu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce popisujeme realizovaný výzkum a jeho výsledky. Předmětem výzkumu je využívání trestů v edukačním procesu v mateřských školách. Výzkumný soubor tvořilo pět učitelek mateřských škol, které byly pozorovány v edukačním procesu. Do výzkumu bylo zapojeno také pět dětí předškolního věku. S učitelkami mateřských škol bylo provedeno polostrukturované interview, které bylo klíčovou metodou sběru dat v našem výzkumu. Jako doplňkovou metodu jsme zvolili polostrukturované interview s dětmi předškolního věku.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Při výzkumu jsme na základě prostudování odborných a praktických informací zvolili **hlavním výzkumný cíl**:

- Odhalit důvody a způsoby trestání dětí učitelkou v mateřské škole.

Z hlavního cíle jsme následně vytvořili **dílčí výzkumné cíle**:

1. Objasnit, v kterých situacích učitelky využívají tresty při práci s dětmi v mateřské škole.
2. Odhalit, jaké tresty využívají učitelky při práci s dětmi v mateřské škole.
3. Analyzovat preference určitých forem trestů ze strany dětí.

Z dílčích cílů jsme odvodili **výzkumné otázky (VO)**:

VO 1: V jakých situacích využívají učitelky tresty při práci s dětmi v mateřské škole?

VO 2: Jaké tresty využívají učitelky při práci s dětmi v mateřské škole?

VO 3: Jaké tresty preferují děti?

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výběr výzkumného souboru byl záměrný a dostupný. Pro naše výzkumné účely jsme si stanovili následující kritéria, která musel náš výzkumný soubor splňovat. Požadavkem bylo, aby se jednalo o pět pracujících učitelek v mateřské škole, které mají délku praxe minimálně pět let. Toto kritérium bylo zvoleno z důvodu, aby učitelky měly za sebou fázi začínajícího učitele. Podle Průchy & kol. (2003, s. 306) „časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně

vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele: obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe“. Dále jsme vybírali na základě toho, zda učitelka pracuje s dětmi ve věkové skupině od čtyř do šesti let bez ohledu na to, jestli se jedná o heterogenní nebo homogenní třídu. Tuto věkovou hranici jsme zvolili z důvodu, že u dětí mladších čtyř let, bude pravděpodobně využíváno více trestů (napomenutí, zákazy, atd.). Výzkumným souborem se stalo pět pracujících učitelek v mateřské škole a pět dětí předškolního věku (ve věku od 5 do 6 let) ve Zlínském kraji. Účelně jsme sledovali chování učitelek k dětem ve věku od 4 do 6 let.

Tabulka 2: Přehled participantů

MŠ	Učitelky MŠ	Děti navštěvující MŠ
1.	2	2
2.	2	1
3.	1	2
Celkem	5	5

Tabulka 3: Délka praxe a dosažené vzdělání učitelek

	Délka praxe	Dosažené vzdělání
UČITELKA 1 (U1)	12 let	VŠ – bakalářské
UČITELKA 2 (U2)	13 let	SPgŠ
UČITELKA 3 (U3)	36 let	SPgŠ
UČITELKA 4 (U4)	6 let	SPgŠ
UČITELKA 5 (U5)	7 let	VŠ – bakalářské

5.3 Výzkumné metody a strategie

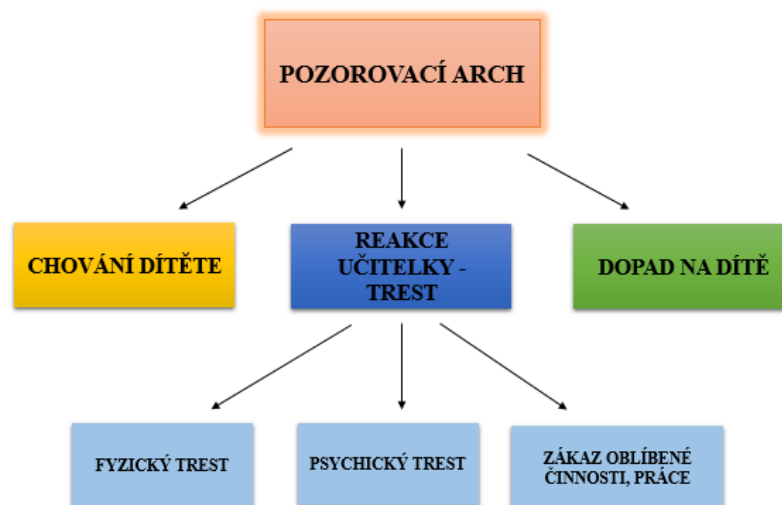
Zvolili jsme kvalitativně orientovaný výzkum, protože naším cílem je „... do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 24). K prozkoumání jevu jsme použili tři

výzkumné metody. V první části jsme zvolili strukturované zúčastněné pozorování. Dále přiblížíme výzkumné strategie, které byly využity v každé výzkumné metodě.

5.3.1 Pozorování

V první části výzkumu uvádíme strukturované zúčastněné pozorování učitelek v edukačním procesu v průběhu dne. „Zúčastněný pozorovatel vlastně zastává dvě úlohy zároveň: jednak je účastníkem interakcí, přičemž se od ostatních lidí odlišuje mírou účasti na aktivitách (aktivity spíše sleduje, než aby je inicioval), jednak je pozorovatelem, tedy badatelem, který se od ostatních aktérů liší záměrem (např. chce objevit novou teorii o pozorovaných jedincích)“ (Švaříček & Šeďová, 2014, s. 143). Realizovali jsme 20 přímých pozorování u pěti učitelek mateřských škol ve Zlínském kraji. Každá učitelka byla pozorována čtyřikrát v různých částech vzdělávacího procesu. Jednalo se o strukturované pozorování, prostřednictvím kterého „hledáme odpověď na předem vymezené a určené jevy“ (Švaříček & Šeďová, 2014, s. 145).

Na začátku jsme prostudovali dostupnou odbornou literaturu, která se týká problematiky trestů. Vycházeli jsme z teoretických poznatků. Nejvíce vyhovující dělení trestů pro náš výzkum, představovalo členění podle Průchy & kol. (2003, s. 252). Vytvořili jsme výzkumný nástroj v podobě pozorovacího archu, který se skládal ze tří základních oblastí, které na sebe chronologicky navazovaly, jak je patrné ze schématu:



Obrázek 2: Struktura pozorovacího archu

1. **Chování dítěte:** do kterého jsme zaznamenávali nevhodné chování dětí, za které byly následně potrestány učitelkami.
2. **Reakce učitelky – trest:** která byla rozdělena dle Průchy a kol. (2001, s. 253) na tři podoblasti. Tyto podoblasti specifikovaly uplatněný trest učitelkou a řadíme mezi ně následující:
 - a) Fyzický trest (plácnutí, tahání za uši, pohlavek..),
 - b) Psychický trest (napomenutí, zvýšení hlasu, ale rovněž i mrknutí, koulení očima,...),
 - c) Zákaz oblíbené činnosti, donucení k neoblíbené činnosti (zákazy, zadaná práce nebo činnost,...).
3. **Dopad trestu:** zde jsme zachycovali dopad trestu a reakci dítěte na trest.

Po vytvoření pozorovacího archu v Microsoft Wordu jsme v období od října 2019 do ledna 2020 navštěvovali mateřské školy, kde jsme pozorovali učitelky v různých výchovných blocích. Učitelky nevěděly, co je předmětem našeho zkoumání. Abychom zvýšili objektivnost výzkumu, pozorovali jsme učitelky pouze jedenkrát denně. Tímto jsme se snažili, aby učitelka byla zachycena v různém psychickém rozpoložení a nebyla ovlivněna psychickými osobními či pracovními faktory, které na ni mohly působit. Každou učitelku jsme se snažili vidět čtyřikrát při práci s dětmi. Naším cílem bylo zachytit učitelky v situacích, kdy uplatňovaly na dítěti trest. Dále jsme také sledovali, za jakých okolností je trest uplatňován, a jak dítě na trest reaguje. Pro tuto diagnostiku jsme museli prostudovat dostupná teoretická východiska pro lepší identifikaci a zařazení trestu do správné oblasti. V každé mateřské škole jsme jednotlivá pozorování realizovali alespoň 30 minut, nebo podle toho, jak dlouhý byl vzdělávací blok. Naší velkou výhodou bylo, že pozorovatel byl pro děti známý a nedocházelo k tomu, že by děti byly rozhozeny naší přítomností. To samé platilo i pro učitelky, které byly bývalé kolegyně pozorovatele a byly více uvolněné a necítily nepříjemný pocit během pozorování. Pozorování probíhalo v mateřských školách. Získané informace jsme si rovnou zapisovali do vytvořeného pozorovacího archu v počítači.

Posléze, co jsme absolvovali všech dvacet pozorování, jsme všechna pozorování vytiskli a začali jsme zachycené situace kódovat. Vzniklé kódy z každé oblasti jsme přepsali na papír a hledali mezi nimi souvislost. Postupně nám v každé oblasti vznikaly skupiny situací, které měly společný kód nebo charakter. Na základě společného znaku jsme vytvořili kategorie. Pro úplnou přehlednost jsme všechny situace z každé oblasti barevně zvýraznili podle toho, do jaké kategorie patří. Situace jsme rozstříhali a podle barevnosti – kategorie seskupili k sobě a hledali hlubší souvislost mezi záznamy. Tyto záznamy jsme uspořádali do

subkategorií, které opět spojovala podobnost. Pro přehlednost jsme je přelepili na papír, aby vzniklé kategorie a subkategorie byly pohromadě. Toto seskupení nám posloužilo k lepší interpretaci výsledků z výzkumu.

5.3.2 Interview s učitelkami

Ve druhé části výzkumu se zaměřujeme na polostrukturovaná interview s pěti pozorovanými učitelkami. Poté následovalo zúčastněné pozorování učitelek v pracovním procesu. „*Hlubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu*“ (Lofland in Švaříček & Šedřová, 2014, s. 160). Polostrukturované interview vychází z předem připravených témat a otázek. Nejprve jsme si vytvořili obsah interview, který se skládal ze tří oblastí a měl pod sebou několik okruhů. Předpokládali jsme, že se kategorie otázek budou během rozhovoru neplánovaně měnit podle toho, jak se bude rozhovor vyvíjet.

Osobní život: otázky byly zaměřeny na dětství učitelek v souvislosti s využíváním trestů. Snažili jsme se získat informace o tom, jestli byly nějak trestány a zda to ovlivnilo jejich současný postoj k trestání. Výhodou této části bylo, že učitelky uvolnily své emoce.

1. **Práce:** byla zaměřena na profesní život učitelky, ale rovněž na její postoj k využívání trestů ve výchovném procesu a na to, zda tresty aplikuje při práci s dětmi.
2. **Osobní názor:** tato oblast byla zaměřena na všeobecný pohled na problematiku využívání trestů v mateřských školách. V rámci této oblasti jsme se snažili i hloubkově prozkoumat realizované pozorování a rozklíčovat zaznamenané tresty, které učitelka využívala. Naším cílem bylo rozpoznat, zda si učitelky uvědomují své využívání trestů a jestli dochází pod vlivem vnějších faktorů k jejich aplikaci.

Před tím, než jsme se vydali do terénu, udělali jsme pilotáž. Otestovali jsme funkčnost výzkumného nástroje na dvou lidech, kteří se podobali výzkumnému souboru (učitelky mateřské školy). Interview probíhalo na příjemném místě, buď v klidné kavárně, nebo na pracovišti učitelek po skončení pracovní doby. Před tím, než jsme započali interview, učitelky odsouhlasily dobrovolné zapojení do výzkumu. Seznámili jsme je s nahráváním na mobilní zařízení, přepisem a změny jejich iniciálů na pseudonymy pro skrytí jejich identity. Interview bylo nahráváno na mobilní telefon v programu „*Diktafon*“ a následně byl udělán transkript – „*záznam rozhovorů podle nějakých pravidel*“ (Hendl, 2005, s. 391). Byla využita technika anonymizace dat, která slouží k ochraně participantů; prostřednictvím pseudonymů

jsou nahrazeny citlivé údaje (Švaříček & Šedřová, 2014). Každý řádek jsme očíslovali a interview vytiskli. Následovalo otevřené kódování výpovědí učitelek, kódy z každého interview jsme přepsali na papír pod sebe a hledali vzájemné vztahy mezi kódy všech interview. Záměrnost kódů byla především na osobním názoru a pohledu učitelek, faktory využívání a nevyužívání trestů, abychom našli souvislost mezi kódy. V interview se objevovaly podobné segmenty, které představovaly významné situace. Ze získaných dat vznikaly kódy a z těchto kategorie, které slučují analogické kódy. Celkem vzniklo 5 kategorií, které osahovaly 11 subkategorií. Využili jsme analytickou techniku „vyložení karet“.

5.3.3 Interview s dětmi

Jako doplňkovou metodu jsme využili polostrukturované interview se čtyřmi dětmi předškolního věku. Cílem bylo odhalit, jaké tresty děti preferují. Výzkumným souborem se staly čtyři děti, s kterými bylo vedeno interview v prostředí mateřské školy, kterou navštěvují. Interview bylo nahráváno na mobilní telefon v programu „Diktafon“. Pro interview jsme připravili obrázky nevhodného chování a předběžné okruhy otázek. Během interview jsme otázky kladli neplánovaně podle toho, jak děti spolupracovaly. I v případě interview s dětmi byl zvolen stejný postup, jako u interview s učitelkami. Přepis rozhovorů, otevřené kódování, analýza dat.

5.4 Harmonogram výzkumu

Sběr dat probíhal od října 2019 do února 2020. Cílem bylo sesbírat data, která zachycují využívání trestů učitelkou v mateřské škole a odpovědět na výzkumné otázky. Odhalit důvody a způsoby trestání dětí učitelkou v mateřské škole.

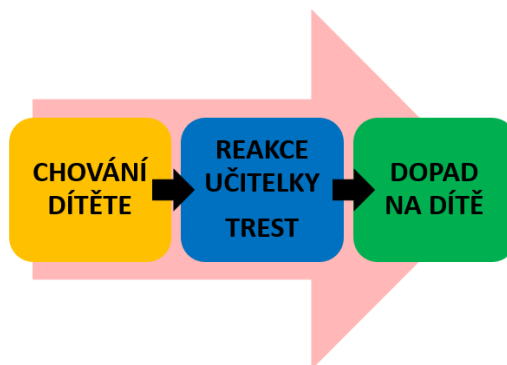
1. **Fáze výzkumu** – září 2019 příprava výzkumného nástroje (záznamový arch, struktura interview), sestavení výzkumného vzorku.
2. **Fáze výzkumu** – od října 2019 do února 2020 probíhal sběr dat, přímé pozorování učitelek (5) v mateřské škole, polostrukturované interview s učitelkami (5), polostrukturované interview s dětmi předškolního věku (5).
3. **Fáze výzkumu** – březen 2020 analýza získaných dat.
4. **Fáze výzkumu** – březen – duben 2020 interpretace získaných dat, sestavení závěrů a sepsání závěrečné práce.

6 VYUŽÍVÁNÍ TRESTŮ V EDUKAČNÍ PRÁCI S DĚTMI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Tato kapitola je zaměřena na představení výsledků z našeho výzkumu, který se skládal ze tří výzkumných metod. Každá metoda je rozdělena do samotné podkapitoly, abychom dosáhli větší přehlednosti. Interpretovaná data na sebe chronologicky navazují tak, jak probíhal sběr dat. V každé oblasti jsou zachyceny specifické situace, které nejvíce vystihují výzkumná zjištění. Opíráme se o autory, kteří potvrzují nebo vyvracejí výsledky výzkumu. Prostřednictvím propojení teoretické a praktické části odpovídáme na výzkumné otázky.

6.1 Interpretace výsledků - pozorování

V první části výzkumu jsme pozorovali učitelky v edukační práci. Celkem jsme zaznamenali 94 možných chování dětí, které vedlo k využití trestů učitelkami mateřských škol, a následně jsme zaznamenali stejný počet dopadů trestů na dítě. Jednalo se o jednu či dvě věty, které vystihovaly konkrétní situaci v každé oblasti. Schéma představuje návaznost oblastí v pozorovacím archu.



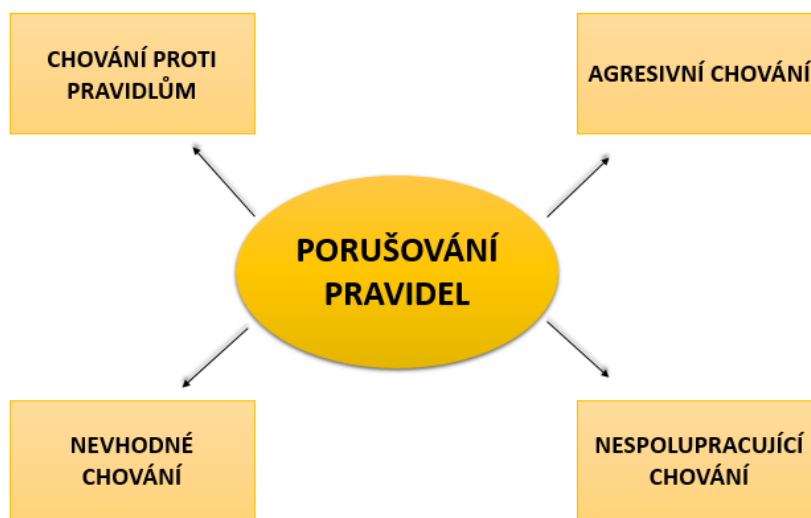
Obrázek 3: Průběh pozorování

Tyto situace byly zaznamenány do pozorovacího archu, které jsme posléze kódovali a analyzovali, jak bylo popsáno v kapitole 5.3.1. Interpretace obsahují situace, které byly zachyceny během pozorování v jednotlivých oblastech.

6.1.1 Porušování pravidel

V této oblasti jsme se zaměřili na chování dětí, které bývá následně potrestáno. V podstatě jsme analyzovali, co předchází trestu a jaké vzorce chování jsou trestané a vnímány jako nevhodné. V našem pozorovacím archu jsme hledali shodu mezi chováním a následně

vytvořili čtyři kategorie chování, které bylo následně potrestané. V této oblasti jsme našli čtyři kategorie chování, které vedlo k tomu, že učitelky potrestaly děti.



Obrázek 4: Schéma dělení porušování pravidel

a) Chování proti pravidlům

V této kategorii se objevovalo chování, které je proti zavedeným a společenským pravidlům v mateřských školách. Objevilo se zde chování, že děti odcházely bez dovolení ze třídy nebo nedodržovaly bezpečnostní pravidlo a utíkaly po třídě. Rovněž se trestání týkalo úklidu a pořádku ve třídě; děti po sobě neuklízely hračky nebo se loudaly při úklidu. Během hry byly děti hlučné a křičely. Jeden chlapec byl potrestán za špatné hygienické návyky, když čekal na maminku a rýpal se v nose a lepil zaschlý hlen na lavičku. Učitelky trestaly děti, když plýtvaly vodou na umývárně; zbytečně ji pouštěly. Další chování, které se trestalo, nastalo, když se děti loudaly během oblékání a zdržovaly celou skupinu dětí. Předmětem sankcionování se stalo i špatné stolování, hra s příborem, špatné sezení u stolu a loudání se při jídle, nebo když nejedly. Pokud děti nepoprosily, byly slovně upozorněny učitelkou. A v neposlední řadě, když děti neuposlechly pokyn učitelky během pohybových her a cvičení a nedodržování pravidel hry. Objevila se situace, kdy holčička byla potrestaná, jelikož nedodržela pravidlo bezpečnosti při pobytu venku; neustále se zastavovala, rozbíhala, narušovala seskupení dětí a vrcholem všeho bylo, když si lehla na zem na přechodu pro chodce.

b) Nespolupracující chování

Do této kategorie jsme sloučili chování, ke kterému docházelo většinou v řízené činnosti. Jedná se o chování, kterým děti narušovaly vzdělávací proces učitelky. Nejčastěji se jednalo o narušování během komunitního kruhu. Děti svým chováním rušily ostatní děti, žduchaly do dětí, vykřikovaly během povídání paní učitelky nebo si povídaly mezi sebou. Zařadili jsme zde i odbytou práci; během řízené činnosti chlapecek pospíchal a odbyl svou práci. Paní učitelky trestaly chování, když se děti snažily „ulít“ nebo neustále si hledaly důvody k odchodu z řízené činnosti. Objevilo se zde i chování chlapecka s autistickým spektrem, který celý den křičel ve škole a nešlo ho žádným způsobem uklidnit. Nalezli jsme zde chování, které bylo rušivé v případě odpolední svačinky, kdy chlapecek naschvál rušil táckem. Patří sem i situace během hry na Orffovi nástroje; chlapecek bouchal na tamburínu a nepracoval podle pokynů paní učitelky.

c) Nevhodné chování

Zde jsme seskupili všechna chování, pro něž bylo společné to, že děti nějakým způsobem zlobily nebo si škaredě hrály s hračkami. Převážně se jednalo o spontánní činnosti dětí, které házely s hračkami nebo shazovaly kostky ostatním dětem. Patří sem ale i chování na lehátku; během odpoledního klidu kdy některé děti nerespektovaly klid na lůžku – pobíhaly na lehárně, vrtěly se nebo si hrály s peřinou.

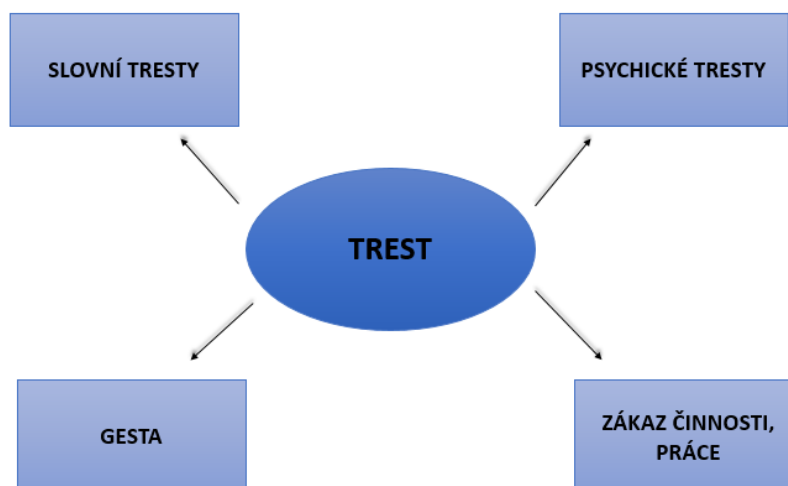
d) Agresivní a vulgární chování

Do této kategorie jsme shromáždili nejen chování, které se zdálo agresivní k ostatním dětem, nebo děti použily vulgarismy, ale i situaci, kdy chlapecek, pokousal druhého chlapecka, který mu nechtěl půjčit hračku. Odehrál se konflikt mezi dvěma holčičkami, které se přetahovaly o panenku. Tento konflikt holčičky vyřešily samy a daly si navzájem pohlavek. Poté si jedna holčička šla stěžovat paní učitelce a ta holčičky potrestala zákazem, že si nemohou spolu hrát. Dále zde bylo zařazeno i posmívání se druhým dětem a navádění ostatních dětí proti jednomu dítěti. V poslední řadě byla zachycena situace, kdy holčička plácla paní učitelku před ostatními dětmi po ruce.

6.1.2 Reakce učitelky – trest

Pokud se dítě chovalo nějakým způsobem, který byl označen, viz výše jako porušování proti pravidlům, následovalo potrestání učitelkou. Ve většině případů jsme zachytili napomenutí nebo výhrůžky, ale objevoval se trest i v podobě zákazu hry nebo zadání nějaké činnosti.

Významným zjištěním bylo, že tresty se často stupňovaly, pokud dítě neposlechlo nebo byly využity v kombinaci např. napomenutí \Rightarrow zákaz činnosti. Jak ukazuje Obrázek 5, trest byl rozdělen do kategorií: *Napomenutí*, *Psychické tresty*, *Gesta*, *Práce nebo Zákaz oblíbené činnosti*. Fyzické tresty učitelky v mateřských školách nevyužily, pouze v jednom případě jsme zachytili fyzický kontakt v podobě trestu. V tomto případě se spíše jednalo o ojedinělou a symbolickou nadvládu paní učitelky nad dítětem.



Obrázek 5: Schéma dělení trestů

a) Slovní tresty

V této oblasti jsme sumarizovali napomenutí a upozornění. Jedná se o mírné tresty, což konstatuje i Říčan (2013), že napomenutí je mírnou formou trestu. Tento druh trestu se vyskytoval četně v různých částech dne. Paní učitelky většinou oslovily dítě jménem a klidným hlasem ho napomenuly v podobě toho, co dítě udělalo. Vyskytovaly se zde situace, kdy děti vykřikovaly během komunitního kruhu, škaredě jedly nebo nerespektovaly pravidla. Touto formou se trestaly mírné prohřešky dětí.

Paní učitelka (U3) si povídala s dětmi v komunitním kruhu a Honzíček pořád vykřikoval a skákal paní učitelce do řeči. Paní učitelka ho napomenula před ostatními dětmi a vysvětlila mu, co chlapeček dělá neustále špatně: „*Co my s tím Honzíčkem budeme dělat. Pořád vykřikuje. Honzo! Tebe nevyvolám, ty pořád na mě vykřikuješ*“.

V situaci, kdy chlapeček došel za paní učitelkou, a nepoprosil o lepidlo, paní učitelka (U1) mu odpověděla: „*Davidku, ty chceš vždycky všechno dělat, za to jsem ráda, ale potom jsi*

z toho špatný, když máš ruce od lepidla. Já už nemám lepidlo. A jak to řekneš? Paní učitelko, prosím Vás přidejte mi lepidlo.“ Paní učitelka mluvila na chlapečka ironickým hlasem, kdy ho pochválila za jeho iniciativu, ale zároveň mu vytkla jeho slabinu v podobě toho, že si chlapeček stěžuje, že je špinavý. Napomenutí spočívalo v tom, že chlapeček nepoprosil paní učitelku a nedodržel společenské pravidlo.

b) Psychické tresty

V kategorii psychické tresty jsou začleněny, které jsou na bázi striktního a chladného chování učitelek. Zde už nejsou mírné projevy napomenutí v podobě klidného hlasu. Jak uvádí Čapek (2008), psychické tresty jsou negativní projevy emocí či vztahu k dítěti (zlobení se, křičení, vyhrožování, nemluvení s dítětem). Do této kategorie jsme zařadili i ironické otázky, které byly kladeny negativním tónem hlasu, vyhrožování nebo kárání. Tato kategorie byla často doprovázena i jiným trestem – zákazem oblíbené činnosti. Zejména se objevovalo vyhrožování dětem, jestli budou v dané činnosti pokračovat, půjdou do třídy. Pokud učitelka využila tento druhu trestu, bylo to na základě toho, že přestupek dítěte byl už za hranou nebo docházelo k opakovanému upozornění. Tyto tresty se rovněž objevovaly v různých částech dne nezávisle na sobě. Objevily se i situace, kdy děti schválně a vědomě neuposlechly paní učitelku.

Děti si hrály na koberci, paní učitelka (U4) dala dětem pokyn, ať uklízí. Lukášek běžel k dětem, které měly postavený hrad z kostek, a zbortil jim hrad. Nejprve si paní učitelka důrazně zavolala chlapečka a kladla mu ironickou otázku, která byla podbarvená přísným tónem v hlase: „*Lukáši, řekla jsem dětem, ať rozbijí kostky?*“

Potrestání se týkalo i řízených činností a prací dětí. Paní učitelka (U1) pokárala chlapce, který donesl nedodělaný obrázek, který pokládal za hotový. Ironickým hlasem se ho ptala „*Myslíš, že to stačí? Dívej, ještě tady to udělej. Vytáhni ruce z kapes a honem.*“ Podobně zareagovala i paní učitelka (U4). Děti si povídaly o lidském těle, měli dřevěnou skládanku lidského těla. Lukášek dával jeden dílek skládanky do stavebnice, paní učitelka se zeptala chlapečka rozzlobeným hlasem: „*Proč to tam cpeš, když si o tom povídáme, Lukáši?*“

c) Gesta

V této kategorii se objevují projevy neverbální komunikace ze strany učitelek. Jak uvádí (Júdová, 2010), pohledem nebo pohybem směrem k dítěti, které se chová nevhodně, může učitel dítě upozornit a zastavit tak jeho chování. Do této skupiny můžeme počítat také dotyk

na rameno, na hlavu. Uvědomujeme si, že někteří lidé mohou považovat tyto dotyky za fyzické tresty. My jsme se však soustředili na intenzitu a sílu – pokud došlo pouze k „jemnému“ dotyku – jednalo se o gesto. Výhodou využití této komunikace je, že nedojde k narušení vzdělávacího procesu. Konkrétně se jednalo o ukazování prstem – dělání „tytyty“, koulení očima, nebo že se učitelka podívala na dítě pohledem. Objevil se i trest v podobě sáhnutí na rameno, když dítě vyrušovalo během toho, co paní učitelka učila děti básničku.

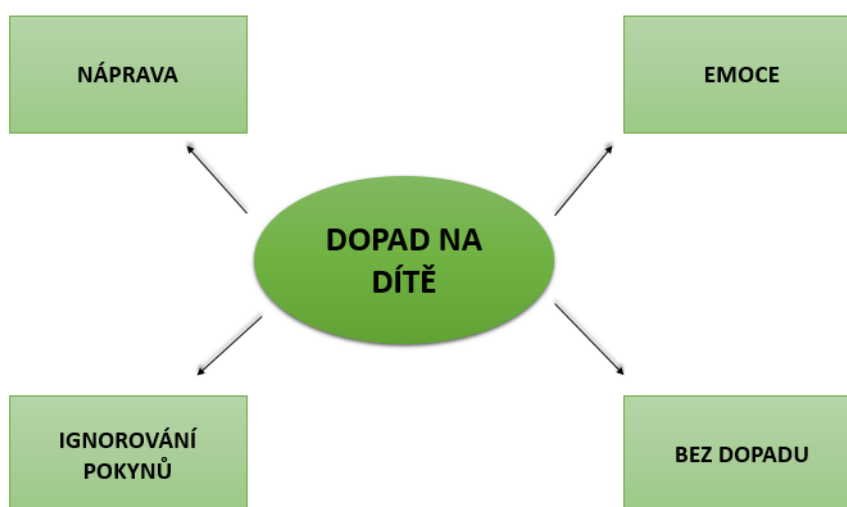
d) Zákaz oblíbené činnosti, práce

Nejvíce trestů jsme zaznamenali v podobě vyloučení ze hry, poslání ke stolečku a příkazů. Tyto tresty byly v kombinaci s napomenutím. Paní učitelka (U2) napomenula holčičku, která rušila ostatní děti a poté řekla, ať se posadí vedle paní učitelky. Zaznamenali jsme trest v podobě činnosti, v rámci které měly děti uklidit dramatický koutek, nebo chlapci dostali za zlobení na koberci poskládat skládanku. V tomto případě se jednalo o zakázání oblíbené činnosti, kterou si děti dobrovolně vybraly, a učitelka jim vybrala jinou, aby se „uklidnily“. Objevila se situace, že děti během čekání na oběd tloukly příborem o talířky. Paní učitelka (U3) jim příbory zabavila a děti musely jíst do druhého dne lžičkou. Situace se objevovaly i během her dětí, kdy po sobě neuklidily, a učitelka je vyzvala k tomu, aby hračky nebo hernu uklidily.

Poslední trest, který jsme postřehli, byl fyzický, jelikož se jednalo pouze o jeden trest, tak jsme nevytvořili samostatnou kategorii. V této situaci dítě napadlo učitelku a ta reflektivně vrátila plácnutí dítěti po ruce. Jak sama učitelka reflektovala, bylo to částečné selhání, ale tímto se snažila symbolicky dítěti naznačit, že se dospělí nebijí.

6.1.3 Dopad na dítě

Jak Newton vykládá ve svém zákoně: každá akce má reakci, tak je to i ve světě lidí, v našem případě i světě dětí. Na základě potrestání jsme zmapovali, jaké jsou dopady na děti, a jak se chovají po potrestání. Z níže uvedeného schématu je patrné, jaké kategorie jsme vyčlenili ze zaznamenaných situací.



Obrázek 6: Schéma dělení dopadu na dítě

a) Náprava

Ve většině případů docházelo k takzvané nápravě neboli respektování trestu. V tomto případě se jednalo o mírné pohnutky nevhodného chování, kdy děti byly učitelkou napomenuty a své chování zmírnily podle doporučení učitelky.

b) Emoce

V této části jsme zachytili dopady v podobě emočních projevů. Tyto emoce bychom mohli rozdělit ještě na kladné – kdy děti své emoce litují nebo se stydí za to, co provedlo nebo negativní – kdy nepochopilo, co udělalo a vysmívalo se učitelce. Dalo by se říci, že po trestu může přijít odpuštění v podobě osvobození od trestu, ale pouze za předpokladu, že dítě lituje svého činu (Matějček, 2000). V prvním případě by mohlo následovat odpuštění, ale v druhém případě už si tím nejsme jisti. Do kladných emocí můžeme zařadit i pocit viny; děti plakaly a slibovaly, styděly se za své chování. V negativních emocích se objevovalo vysmívání se učitelce, stoupající negativní chování, vzdor nebo se dítě urazilo.

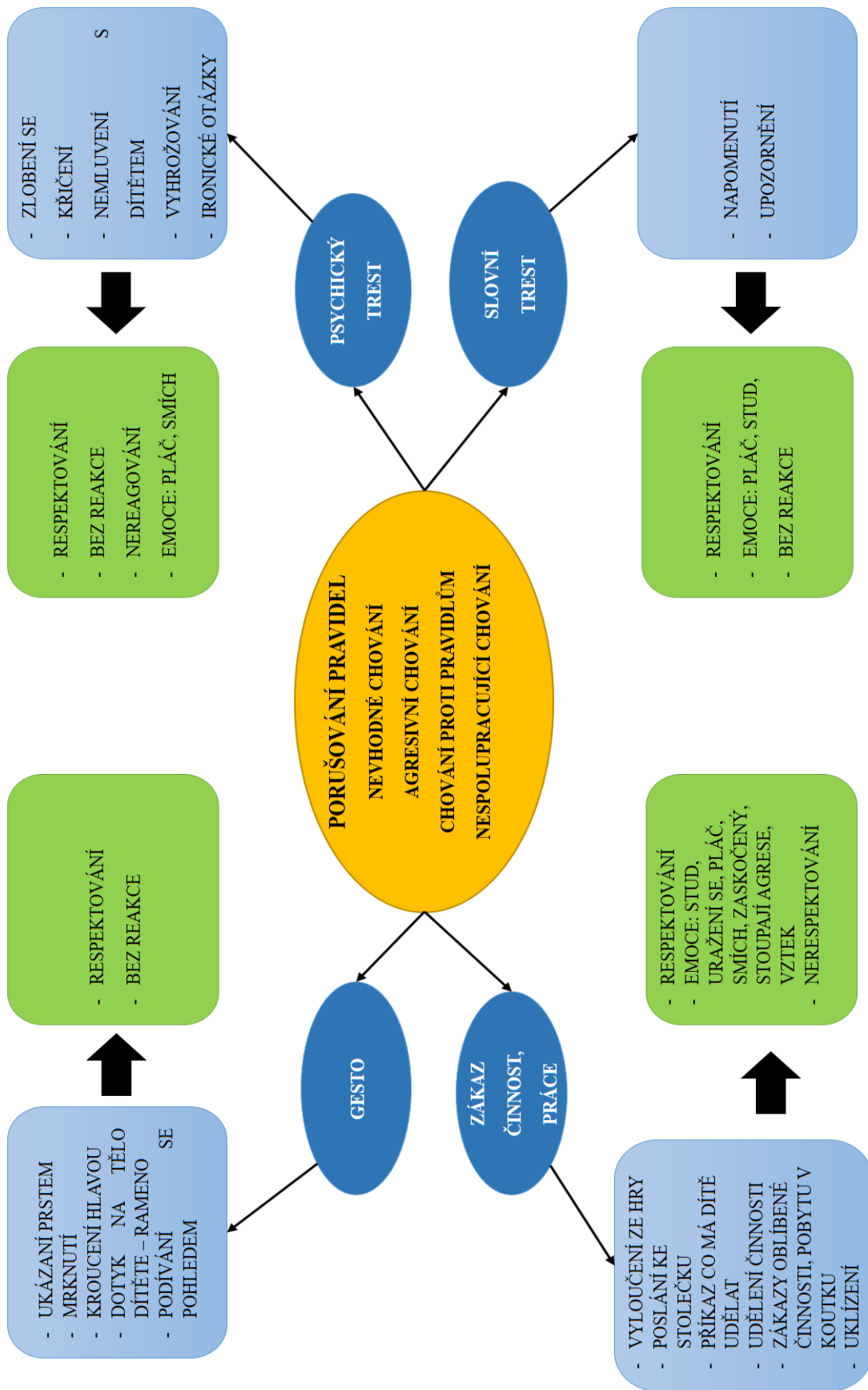
c) Ignorování pokynů

Všichni, co pracujeme s dětmi, to známe. Někdy se prostě stane, že děti neposlechnou. I když tomu bylo tak v málo případech, stalo se, že dítě neposlechlo. Postřehli jsme situaci, kdy chlapec zlobil na koberci. Učitelka (U2) ho napomenula a chlapec dál zlobil. Poté následoval zákaz hry na koberci a chlapec byl poslán ke stolu – opět neposlechl. Paní

učitelka došla k němu a vysvětlila mu, proč si má jít sednout ke stolečku. Chlapeček zodpovědně odešel ke stolečku a „odseděl“ si svůj trest.

d) Bez dopadu

Pouze ve třech případech jsme zaznamenali, že děti nepochopily, proč a za co jsou trestány. Na trest nezareagovaly žádným chováním, emocemi či komentářem. Prostě dělaly, jako by se nic nestalo.



Obrázek 7: Souhrnná interpretace výsledků výzkumu pozorování

Jak je možné vypořádat z Obrázku 7, sloučili jsme všechny kategorie, kde je zachycena návaznost situací. Nevhodné, agresivní, nespolupracující chování a chování proti pravidlům, trestaly učitelky psychickými, slovními tresty, gesty a zákazem činnosti nebo prací. Světle modré pole znázorňuje obvyklé konkrétní využití trestu, a zelené pole označuje obvyklou reakci dětí. Z tohoto výzkumu jsme objasnili první výzkumnou otázku: *Objasnit, v kterých situacích učitelky využívají tresty při práci s dětmi v mateřské škole*, odpovídáme v oranžovém poli. Na druhou výzkumnou otázku: *Zjistit, jaké tresty využívají učitelky při práci s dětmi v mateřské škole*, což představuje tmavě modré pole.

6.2 Interpretace výsledků – interview s učitelkami

Zpracování interview probíhalo metodou otevřeného kódování. Vzniklé kódy, které byly logicky členěny, z kterých vyšly následující kategorie a subkategorie:

TREST OPTIKOU UČITELEK

- Respekt k rodičům a učitelům jako samozřejmost
- Psychický a fyzický trest

ÚSKALÍ TRESTŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

- Rizika trestání
- Nevhodné tresty v mateřské škole

POSLUŠNOST JAKO PROSTŘEDEK K DOSAŽENÍ EDUKAČNÍHO CÍLE

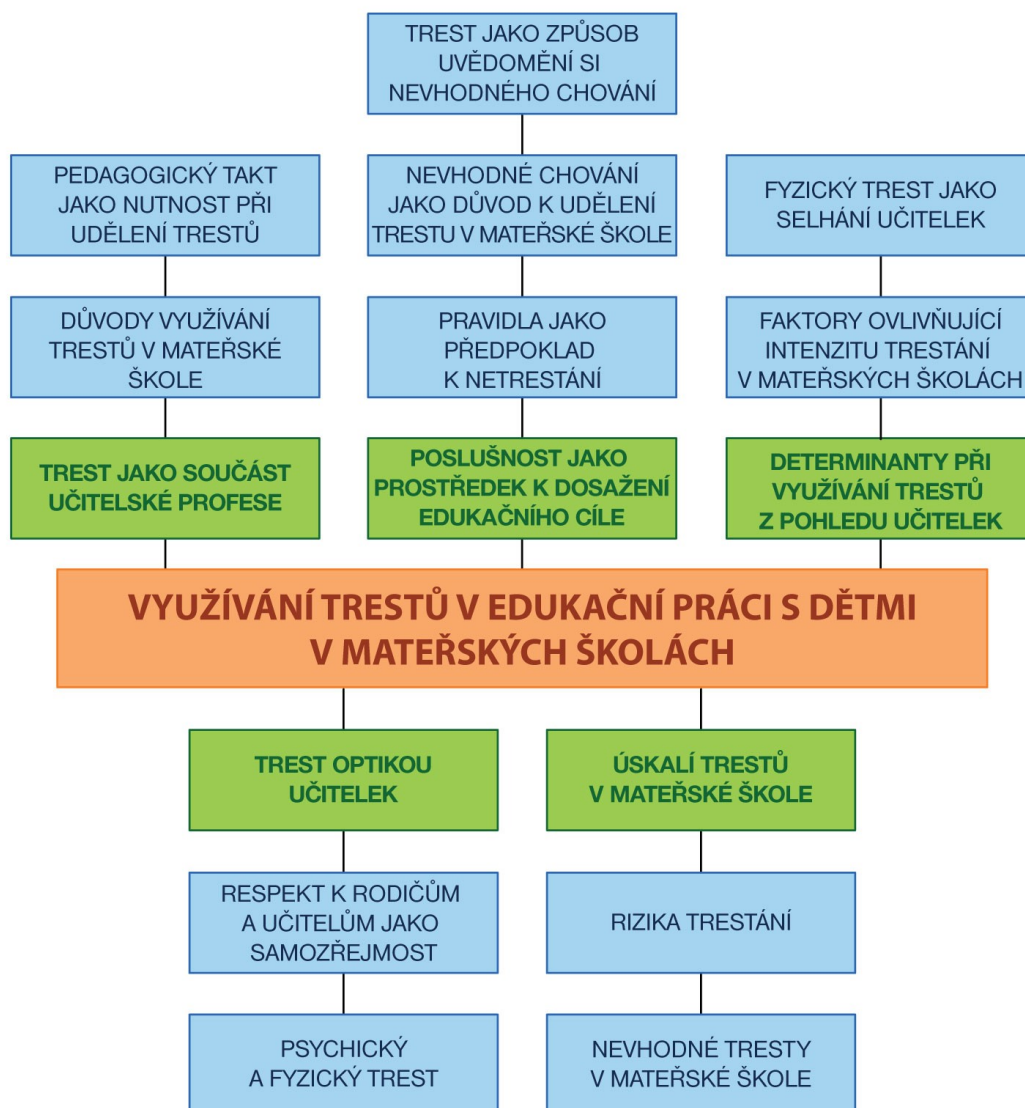
- Pravidla jako předpoklad k netrestání
- Nevhodné chování dítěte jako důvod k udělení trestu v mateřské škole
- Trest jako způsob uvědomění si nevhodného chování dítěte

TREST JAKO SOUČÁST UČITELSKÉ PROFESE

- Důvody využívání trestů v mateřské škole
- Pedagogický takt jako nutnost při udělování trestů

DETERMINANTY PŘI VYUŽÍVÁNÍ TRESTŮ Z POHLEDU UČITELEK

- Faktory ovlivňující intenzitu trestání v mateřských školách
- Fyzický trest jako selhání učitelky



Obrázek 8: Schéma interview s učitelkami

Na Obrázku 8 může vidět grafické znázornění jak kategorie, které představují zelené pole, a ty jsou děleny na subkategorie, které představují modrá pole.

6.2.1 Trest optikou učitelek

V kapitole 3 jsme se zabývali důvody, proč využíváme tresty. Jak popisuje Kopřiva (2008), jeden z důvodů může být i tradice čili osobní zkušenost, kterou si jedinec odnáší ze svého dětství. Mnoho lidí si ve výchově dětí vybaví, co na ně jako malé děti platilo a uplatňují tyto „finty“ na své děti. Určitě se někomu z vás stalo, že jste viděli někoho trestat, tyto lidi to většinou ospravedlňují slovy: „*Mě taky trestali, a vyrostl ze mě slušný člověk*“. Nahlédneme

zpět do našeho dětství a vzpomeneme si na negativní pocity, které jsme prožívali během trestání. Častokrát se stalo, že tyto pocity byly potlačené. Tomuto jevu se říká racionalizace – psychický mechanismus, kterým potlačuje nepříjemné pocity (Kopřiva, 2008). Naším záměrem bylo odhalit, zda k takovým situacím docházelo v životě učitelek a jakým způsobem je to poznamenalo.

Respekt k rodičům a učitelům jako samozřejmost

Většina oslovených učitelek sdělila, že nebyla nějak trestána rodiči, protože byly bezproblémové. Jak dokazuje výpověď U1: „... *nebyla jsem trestaná. Jednak jsem byla zvyklá poslouchat rodiče a neměla jsem žádné nějaké období, kdy jsem byla zlobivá.*“ Poslušnost a respektování rodičů sděluje i U5: „*Měla jsem takový respekt k tatkově.*“ Pokud došlo k trestu ze strany rodičů, jednalo se o mírné nebo decentní tresty, jak uvádí U2:

„*Rodiče mě trestali decentně. Bylo to například klečení v koutě, sem tam nějaký průplesk, ale spíš po rameni, po zadku.*“ Tuto výpověď dosvědčuje i U1:

„*Nebyla jsem určitě trestaná fyzicky, spíše jako stylem, že se se mnou mamka přestala bavit.*“

Na druhou stranu U4 popisuje, že v dětství byla trestaná rodiči: „*Matka byla alkoholička, byla agresivní a já jsem prakticky dostávala za nic a jako ty tresty, byly, jakože nepřiměřené mému věku.*“ Důvodem, proč jsme se ptali učitelek, bylo, abychom zjistili, zda je tato situace nějak ovlivnila a toto dosvědčuje i názor U4: „*Tak pochopitelně to s tím člověk něco udělá. Buď si z toho vezme příklad a bude takový, jako je ten rodič, anebo bude prostě pravý opak. A já jsem si vybrala tu druhou možnost, že taková být nechci a nikdy nebudu.*“ Učitelky popisovaly, že tresty, které jim udělili rodiče, je žádným způsobem nepoznamenaly, spíše naopak byly pro ně poučením, jak uzavírá U5: „*A když jsem občas dostala tu facku, tak mi to jenom prospělo, že jsem si velice dobře uvědomila, co jsem udělala špatně.*“

Učitelky se také vyjadřovaly k tomu, jak byly trestány ve škole. Co se týkalo výpovědí z oblasti trestů, které byly využívány v mateřské škole, si učitelky nepamatovaly. U1 popisuje: „*Školku si moc nevybavuju, spíš jako zvýšení hlasu a tak, ale jakože vyloženě trest, to ne.*“ Vzpomínku ze školky má U5, pro kterou byl největší trest, že musela dojíst, to, co jí nechutnalo: „*... Já jsem to nechtěla dojíst a oni mě nutili to dojíst. A já jsem to snědla, a tak jsem se pozvracela, a to byl pro mě takový trest.*“ Ve škole se jednalo o napomenutí, vykázání za dveře, poznámky nebo referát.

Psychický a fyzický trest

Dále jsme se snažili zjistit, jaké učitelky znají druhy trestů, které mohou být uplatňovány jak v rodině nebo ve škole. Učitelky popisovaly, že znají fyzické a psychické tresty. U2 sděluje: „*Já je dělím na dva: tělesný a psychický*“, U5 koresponduje s touto myšlenkou, kterou rozvádí: „... *potom by to mohlo hraničit s nějakou šikanou, a to už je podle mě zvláštní kategorie.*“ Snažili jsme se ověřit, jestli povědomí učitelek souhlasí s naším pozorovacím archem, kde jsme klasifikovali dělení trestů. Učitelky nezmiňovaly trest jako zákaz činnosti nebo práci, ale v průběhu rozhovoru tento trest zmiňovaly. Tyto výpovědi uvedeme v následujících kategoriích. Podstatné bylo i to, co si učitelky představí pod určitými druhy trestů. U2 popisuje fyzický trest: „*Je to nějaký, že šáhnu na nějakého člověka, ale jinak, násilně, že ho nepohladím, ale prostě ho chytanu drsně nebo ho plesknu, zatahám za vlasy. To je pro mě fyzický trest. Nemusí to být úplně do modra*“. Rovněž se učitelky shodovaly, že záleží na vnímání trestů, které je podle nich individuální U1: „... *Myslím si, že je to závislé na té osobnosti dítěte, jak to snáší. Pro někoho je jednodušší si stoupnout do kouta, ale hůř nese, když se s ním mamka nebaví.*“ S tímto tvrzením souhlasí i Matějček (2000), který sděluje, co jeden vnímá, jako trest, nemusí být trestem pro druhého. U1 dokonce uvedla, že fyzické tresty budou rozdílné podle věku dítěte. U mladších dětí budou tresty využívány více v podobě zákazů.

6.2.2 Úskalí trestů v mateřské škole

Úskalím trestů je obecně to, že tresty mají převážně negativní dopad, jak potvrzují slova odborníků, které jsme zmínili v kapitole 3. K tomu názoru se přikláníme i my, ale i učitelky mateřských škol. V této části jsme se zaměřili na pohled učitelek, konkrétně na to, jaký je jejich názor na tresty. Tuto kategorii jsme rozdělili na dvě subkategorie: „*Rizika trestání*“ učitelky popisují, které tresty jsou horší a co mohou vyvolat u dětí předškolního věku. V subkategorii: „*Nevhodné tresty v mateřské škole*“ učitelky sdělují jejich názor trest a které tresty v žádném případě nepatří do mateřské školy.

Rizika trestání

Učitelky se shodovaly v tom, že psychické tresty jsou horší než fyzické, což U4 dokládá svou odpovědí: „*Podívej, ona modřina se zahojí. Ale toto se nezahojí, protože když se ti někdo bude posmívat, tak to bude pořád v tobě*“. Učitelky popisují, že využívání jakýchkoliv

trestů působí na dítě stresově a podepíše se to na jejich osobnosti, například, že budou nebojácné. U3 toto tvrzení doplňuje, že záleží na intenzitě opakování. U5 tuto myšlenku doplňuje, že záleží na povaze dítě: „*Pokud je dítě citlivé, tak si myslím, že ho to může poznamenat – psychicky – hlavně. Bude mít strach i doma nebo něco takového*“. U2 se domnívá, aby dítě trestání celoživotně poznamenalo, musí být zde více atributů. Zmiňuje svoji sestru, která si ze školky odnesla celoživotní trauma: „... *A jí se kdysi spustila krev z nosu a paní učitelka ji vyhubovala, že nesmí doma žalovat. A ona to řekla. A rodiče si potom nějakým způsobem na paní učitelku došlápli a paní učitelka ještě druhý den si sestru zavolala a měli spolu ještě velký rozhovor a sestra má z toho trauma ještě do dneška, když si vzpomene na školu a na tuto situaci*“.

Z následujících výpovědí učitelek vyplývá, že tresty, pokud nejsou vhodně zvoleny, mohou dítě poznamenat na celý život. Je potřeba si uvědomit, koho trestáme (jaká je osobnost dítě) a jak ho trestáme. Pochopitelně záleží i na intenzitě, která zvyšuje dopad na dítě.

Nevhodné tresty v mateřské škole

V této subkategorii se zaměříme na názory učitelek, jaké tresty nepatří do mateřské školy a které jsou nevhodné. Dvě paní učitelky byly názoru, že do mateřské školy nepatří povyšování a posměšky a vysvětlující to následujícím sdělením U4: „*Mě se třeba nelíbí, když se paní učitelka posmívá druhým dětem. To jsem viděla třeba já, když jsem byla na pozorování na praxi, tak to se mi vůbec nelíbilo. Tomu dítěti to ubližuje, pak nechce chodit do školky, pláče*“. Špatně je, pokud se i učitelky nadřazují nad dětmi a ponižují je „*Myslím si, že bychom se neměly na děti dívat z patra. Že bychom je neměly nějak veřejně ponižovat*“. U5 a U1 se domnívají, že tresty, které nepatří do školy je bití: „*Rozhodně nepatří do školky bití*“ (U1). U5 doplňuje: „... *Ale jinak nedej bože nějaké zesměšňování dětí. Jakože ta učitelka vytěsni to dítě z kolektivu, protože zlobilo a začne před těma dětma poukazovat: To je on, to je ten zlobivý, podívejte se na něho*“. Paní učitelka opět dosvědčuje, že tady tohle zažila na vlastní kůži, během své praxe. V poslední řadě U3 uvádí: „*Určitě klečení, zavírání do místností – mimo kolektiv. Vůbec to neuznávám. Ta učitelka si vůbec neuvědomuje, co to může s tím dítětem udělat*“.

Z výše uvedených citací je jasné, že učitelky vnímají rozdílnost v nevhodných trestech. Učitelky komplexně odmítají fyzické a psychické tresty, kdy se učitelka nadřazuje nad dětmi. Rovněž odmítají chování k dětem, které se vyznačuje agresivitou a nelidskostí.

6.2.3 Poslušnost jako prostředek k dosažení edukačního cíle

Záměrem učení v mateřské škole je dosáhnout výchovných cílů. Těchto cílů, můžeme dosáhnout za určitých předpokladů. Jedním z nich je kázeň. Učitelky se shodují, že kázeň a autorita jsou jedny z klíčových faktorů, které jsou součástí vzdělávacího procesu. Jak dosvědčují slova U4: „*Pokud bude dítě zvládat kázeň, tak to bude jenom plus na základní škole. Protože tam bude muset sedět v té lavici a dá se říct mlčet, učit se a poslouchat. Proto je ta kázeň důležitá v mateřské škole*“. Tuto myšlenku potvrzuje i U1: „*Kázeň a autorita patří do školky, děti jsou ve velkém kolektivu a bez té kázně by to nešlo*“. Autoritu učitelky popisují tím, že je důležité, aby ji děti měly k dospělým, rodičům, ale i k sobě navzájem. U3 doplňuje: „*... mám autoritu a tím si to dovedu ošéfovat, že mě děti poslouchají*“. U2 vyjadřuje, že ji děti poslouchají, protože „*Mám je ráda. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá*“. U5 dosahuje poslušnosti u dětí jiným způsobem „*Pracuji s hlasem. Což je velice důležité, protože děti reagují na hlas*“. To, že ve výchově dětí je práce s hlasem důležitá potvrzuje i Mertin (2013).

Ovšem zásadním způsobem je důslednost, jak povídá U2: „*Musím být důsledná, v okamžiku, kdy ustoupím, už to nejde vrátit zpátky*“. Důslednost ve výchově potvrzuje mnoho odborníků, například Vaníčková (2004, s. 23) „*... základním výchovným pravidlem musí být přesně definovány limity a důslednost*“.

Pravidla jako předpoklad k netrestání

Jak jsme výše zmínili, důležité je, aby děti znaly své limity. V mateřské škole i v rodinném prostředí to budou limity v podobě pravidel. Učitelky sdělily, že pravidla jsou v jejich třídách zavedeny a že, s nimi prakticky denně pracují. Na začátku školního roku probíhá seznámení s pravidly, U3 uvádí: „*... pro lepší zapamatování máme připravené zaměřené řízené činnosti*“. Objevily se i výpovědi, že učitelky dětem pravidla zpívají, využívají různé grafické znázornění. V mateřských školách se objevují sociální, hygienická pravidla, ale rovněž i rituály U1: „*Na narozeniny si přejeme*“.

Nevhodné chování dítěte jako důvod k udělení trestu v mateřské škole

Paní učitelky popisují, že tresty využívají, pokud děti poruší pravidla nebo pokud si děti mezi sebou fyzicky ubližují. Přiznaly také, že trestají narušování, lhaní. U2 vyžívání trestů vysvětluje: „*Každému to asi nejde vysvětlit. Protože jsou to malé děti, protože se nedokáží chovat jako dospělí. Já si nedovedu představit, že by dítě bez trestu takto fungovalo nebo, že*

bych ho nemusela pokárat“. K podobnému názoru se přiklání i U3: *„Pokud bych ho pořád napomínala a k ničemu by to nevedlo, tak je to absolutně na nic. Takže trest by měl přijít, ale trest takový adekvátní bych řekla“.*

Trest jako způsob uvědomění si nevhodného chování dítěte

Jak vysvětluje U1: *„Trest by měl být až jako důsledek toho nevhodného chování“.* Zazněl i názor, že trest slouží i ke zlepšení U3: *„Tady ty psychické bych řekla, že slouží spíš k nápravě. Toto by mu mělo určitě pomoci, ten trest psychický, podle mého názoru“.* K názoru, že trest slouží, jako uvědomění si nevhodného chování, se přiklání i Vaníčková (2004). Vysvětluje, že trest slouží dospělému jako určitý nástroj k nápravě. Pokud se dítě dopustilo chyby, dáváme mu tímto signál a pomocí trestu se snažíme zabránit fixaci špatného návyku či chování. U4 popisuje: *„V dnešní době je nezbytné nějaký ten trest sem tam dát. Dítě si uvědomí, co udělalo špatně, nebo cokoli jiného. I ten zákaz, když mu to zakážu, aby pochopilo proč“.*

6.2.4 Trest jako součást učitelské profese

Z realizovaných pozorování a rozhovorů jsme zjistili, že trest je součástí učitelské profese. Tresty se objevují ve školách a je to zcela přirozený jev. Jsou to však tresty v podobě zákazů, napomenutí, gest, příkazů. Tresty přichází, pokud dítě udělalo něco špatně, ve snaze zabránit tomuto chování v budoucnu. Samy učitelky potvrdily, že trest by měl přijít, pokud dítě po několikáté neuposlechne nebo svým chováním narušuje. Trest, ale takový, který je adekvátní k osobě dítěte, k jeho povaze a jeho vlastnostem. Už několikrát jsme zmiňovali a znovu připomínáme, že odmítáme jakékoliv fyzické tresty, s čímž se ztotožňují i paní učitelky, které jsme pozorovali. V následujících subkategoriích se zaměříme na důvody trestání, proč tresty využívají učitelky. Subkategorie pedagogický takt představuje soubor atributů, které učitelky vnímají jako součást učitelské profese.

Důvody využívání trestů v mateřské škole

Učitelky na začátku rozhovoru sdělovaly, že nebyly v dětství moc trestány. Jestliže došlo k potrestání, mělo to pro pozitivní význam, jak zmiňovala U5 a U2. Naším úsilím bylo odhalit, v čem může být trest pozitivní ve výchově dětí. U1 popisuje: *„Potom dochází k tomu vysokému sebevědomí a podle mě si myslí, že si může dělat, co chce a dovolit si co chce a*

jak není po jeho, tak je to špatně, je to problém. Myslím si, že i na základě toho ty situace chybně vyhodnocuje. Pro ten profesní život to má takový důsledek, že dojde k pohovoru a oni mu řeknou: My tě nebereme. Proč? Mně se do teď všechno dařilo, já jsem měl, co jsem chtěl. Prostě narazí“. Jednou z možností, proč dochází k využívání trestů, je, že se dítě seznamuje s realitou. Kdokoliv z nás udělá něco špatně, udělá protiprávní čin – bude potrestán. Pokud by se dítě neseznámilo s respektováním pravidlem a neseznámilo by se s tím, že by za své činy neslo vinu, pravděpodobně by mělo v dospělosti velký problém.

Pedagogický takt jako nutnost při udělování trestů

Učitelky se shodovaly v následujícím; pokud dojde k využití trestu, je potřeba využít pedagogického taktu. Tímto převážně myslely zkušenosti, které nasbíraly během své pedagogické praxe. Pokud učitelky využijí trest podstatou je, aby dítě nemělo pocit, že ho někdo trestá. Jak popisuje U3: *„Pokud ho nenásilnou formou diriguju do jiné činnosti, čímž podpořím jeho vývoj - on si procvičí jemnou motoriku, procvičí si barvičky, že má nakreslit autíčko a teď ho nějak klidně vmanipuluju do nechtěné činnosti, tak ho to určitě nemůže narušit“.* Učitelky potvrzovaly i to, že je potřeba mít své emoce pod kontrolou a netrestat v afektu. U1 sděluje: *„S postupem času se to učím - nechci říct jedním uchem tam a druhým ven, ale řeším, co se týká mé práce a zbytek už je na rodičích“.* Učitelky se snaží řešit situace, bez emocí a zachovat si klidnou hlavu. Snahou je netrestat v afektu a eliminovat chování dětí, které se chovají nevhodně. Dále zmiňují, že by po každém trestu mělo přijít odpuštění.

6.2.5 Determinanty při využívání trestů z pohledu učitelek

V této části jsme se zaměřili na determinanty, které zvyšují trestání. Jedná se o psychické rozpoložení učitelky a také to, jak je práce učitelky náročná. V poslední části jsme se snažili zjistit, jestli učitelky někdy využily fyzický trest, a co je k tomu vedlo.

Faktory ovlivňující intenzitu trestání v mateřských školách

Učitelky uváděly faktory, které mohou zvyšovat četnost výskytu trestů ve škole, je velký počet dětí ve třídě. Ale také to, jestli se jedná o heterogenní nebo homogenní třídu. U5 sděluje: *„Takže ta práce je taková náročnější na přípravu. A hlavně je to náročnější v tom, že je ve třídě integrovaný chlapec“.* Dalším faktorem je i to, s kým učitelky pracují. U2 konstatuje, že je ve třídě s paní ředitelkou: *„Jsem na třídě s paní ředitelkou, takže ona má*

kratší úvazek u dětí, takže jsem tam většinou sama. Dá se to zvládnout ale bez křičení a bez nějakých takových trestů se to úplně nezvládne“.

Dále k tomu přispívá i inkluze, a to že se učitelky musí věnovat dítěti, které potřebuje větší péči než ostatní děti. Učitelky sdělují, že tyto děti narušují chod třídy a rozptylují děti.

Co ovlivňuje učitelky je i osobní nálada, věk a psychické rozpoložení; U4 popisuje: *„Prvních pár let to tak určitě nebylo, dokázala jsem odlišit, že to, co se dělo doma nebo kdykoliv jindy, třeba i s rodiči, byl nějaký konflikt. Vždycky jsem to dokázala oddělit. Ale asi čím jsem starší, možná je toho na mě čím dál víc, možná inkluze a podobně, takže si myslím, že je to psychicky náročnější než dřív. Možná tím, že jsem starší, možná tím, že máme doma rodinu, nedokážu to takhle posoudit, ale myslím, že dřív bych tak rozhodně nereagovala. Myslím, že je to hlavně tou inkluzí a tou prací“.*

V poslední řadě faktorem, který zvyšuje trestání, je zodpovědnost, jak dokládají slova U3: *„To není trest. To je strach. Strach o to dítě. A mám za děti velkou zodpovědnost“.*

Fyzický trest jako selhání učitelky

Učitelky během našeho pozorování nevyužily fyzický trest. Z realizovaných rozhovorů jsme zjistili, že učitelky dokonce považují za nevhodné a že, je nevyužívají. I přesto se za jejich působení stalo, že ruka, která je „svrběla“ vyletěla. Zde jsou jejich výpovědi o tom, jak se to stalo. U3 ze začátku tvrdila, že fyzický trest nikdy nepoužila. Následně se ji vybavil zážitek z doby, kdy byla na praxi: *„Vzpomínám si, že jednou nějakého chlapečka jsem plácla po zadku. Ale on na mě byl drzý. To mi tehdy ta ruka vyjela. To se přiznám“.* Paní učitelka sdělila, že si to s maminkou vyřídila, omluvila se a následně jí maminka dala za pravdu. Z této zkušenosti si odnesla poučení, že od té doby za svou 36 letou praxi nikdy tento trest nevyužila. Obdobný příběh se stal i její kolegyni, která dítě pod vlivem emocí plácla po ruce. Chlapeček byl velice drzý a učitelka litovala svého činu, který byl prodiskutován s rodiči. U5 přiznává, jednou: *„...jsem to dítě jenom zatahala za ucho. Víím, že by se to nemělo, ale prostě to už byla ta situace neúnosná a neustále zlobil, tak jsem si nevěděla rady. Víím, že to není správné, ale prostě...“.* Učitelky využily fyzický trest, pokud byla situace silně neúnosná, uvědomují si, že je to nevhodné a už se tyto situace nikdy neopakovaly. U2 popisuje její příhodu, kdy ji holčička plácla po ruce a ona jí to vrátila: *„Ještě před rokem bych ti řekla, že jsem ho ještě nikdy nepoužila, i když mě svrbila ruka. Ale letos mám holčičku, která mi přijde, že je, že se trochu liší od ostatních dětí. Nezapojuje se do kolektivu, nedělá to, co by měla a ona mě pleskla. A já jsem jí to vrátila. To byl jako můj první fyzický*

trest co jsem aplikovala na dítěti, a dokonce i před ostatními dětmi“. Je si vědoma toho, že to není správné, ale dodává: *„protože to dítě mě napadlo první a já přece nemůžu nechat dítě, aby mě pleskalo před ostatními dětmi*“. V tomto se to dá brát jako symbolická fyzická nadvláda dospělého, aby se podobná situace už nikdy neopakovala.

6.3 Interpretace výsledků – interview s dětmi

Jako doplňkovou metodu jsme zvolili rozhovory s předškolními dětmi. Ptali jsme se na jejich preference trestů. Pomocí obrázků jsme se snažili zjistit, jestli děti dokáží popsat situaci na obrázku a poznat osobu, která se chová špatně. Všechny děti popsaly obrázek, na kterém se odehrávalo nevhodné chování – jeden chlapec ubližuje druhému. Všechny děti poznaly, kdo z chlapeců je špatný a snažily se mu přidělit trest, který by i zasloužil. V návaznosti na tuto část následovala otázka, jestli děti ví, co znamená trest. Děti popisovaly konkrétní tresty, které zažily v mateřské škole nebo doma.

„Že třeba máš si jít sednout nebo vzít úkol.“ (D2)

„Že ti třeba maminka řekne, ať jdeš uklízet nebo, že máš klečat za trest.“ (D3)

Na otázku, proč rodiče a paní učitelky trestají děti, odpovídaly, že k tomu dochází na základě nevhodného chování: *„Protože zlobíme.“* (D1). Rovněž věděly, že je to i z důvodu uvědomění si nevhodného chování: *„Aby si děti zapamatovaly, že už to nemají dělat.“* (D4).

Na otázku, jaké tresty by si vybraly, kdyby měly být potrestány, děti sdělovaly tvrzení.

„Dostat úkol.“ (D2)

„Poslat ke stolečku.“ (D3)

Objevovaly se odpovědi, že nejhorším trestem pro děti je zákaz hry na tabletu, dostat na zadek, nebo když maminka pošle staršího sourozence, aby to vyřešil za ni. I přesto, že se jednalo o předškolní děti, některé měly problém popsat, co je to trest. Věděly, že pokud se řekne „trestání“, nastane něco nelibého a zmiňovaly konkrétní trest.

7 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Edukační proces je sám o sobě náročný. Na učitelky jsou kladeny velké nároky, co se týká jejich náplně práce. Nejdůležitější záměr edukačního procesu je, aby si děti osvojily patřičné vědomosti, znalosti a dovednosti. V tomto případě je důležité, aby děti dokázaly dodržovat zavedená pravidla ve škole. V předškolním věku nemají děti ještě na velké úrovni osvojená společenská pravidla, seznamují se se světem lidí a s tím, jaké chování je žádoucí a nežádoucí. Pokud se vyskytuje chování, které můžeme označit za nevhodné, můžeme využít několik strategií, jak dítě upozornit na toto chování. Snahou rodičů i učitelů je, aby se toto chování minimalizovalo nebo se odstranilo úplně. K tomuto bývá často využíván jako výchovný prostředek uplatnění trestů.

Tresty jsou součástí každodenního života nás všech. Všichni se snažíme chovat tak, aby naše chování nebylo následně potrestáno. V mateřských školách se zcela přirozeně vyskytují tresty. Cílem našeho výzkumu bylo odhalit, jestli se tresty v mateřských školách objevují a v jakých situacích. Toto téma jsme se rozhodli prozkoumat, ač je to velice citlivé, ale každý z nás se s tímto setkává. Výzkum byl kvalitativně orientován a probíhal od září 2019 do března 2020.

Výzkumný soubor tvořilo 5 učitelek mateřských škol. Jedním z kritérií výběru bylo, aby učitelky pracovaly minimálně pět let v mateřské škole.

Ve výzkumu jsme se zaměřili na důvody a způsoby trestání. Tento hlavní výzkumný cíl, byl rozveden do třech dílčích výzkumných cílů, ze kterých byly vytvořeny tři výzkumné otázky: „*V jakých situacích využívají učitelky tresty při práci s dětmi v mateřské škole?*“. Na tuto otázku odpovídáme v kapitole 6.1.1 s názvem *Situace*, které jsou specifikovány na *Chování proti pravidlům*, *Nespolupracující chování*, *Nevhodné chování* a *Agresivní chování*. Jednalo se o situace, které vyvolaly děti svým chováním, a následně byly potrestány učitelkami. *Chování proti pravidlům* se vyznačovalo tím, že děti porušily zavedená pravidla v mateřské škole, jako jsou například hygienická pravidla, společenská pravidla či pravidla úklidu hraček. Jednalo se o mírné překročení hranic. Tresty, které byly využívány, byly převážně v podobě slovních trestů nebo směřovaly k tomu, aby dítě změnilo své chování. *Nespolupracující chování* se vyznačovalo tím, že děti neuposlechly pokyn učitelky nebo vyrušovaly, převážně v řízených činnostech. Subkategorie *Nevhodné chování* zahrnovala chování, kdy si děti nepěkně hrály nebo byly příliš hlasité při hře. Jak napovídá název další

subkategorie *Agresivní a vulgární chování* probíhalo tehdy, když si děti mezi sebou ubližovaly (v jednom případě i agresivní chování k učitelce) nebo děti prostě mluvily.

Druhá výzkumná otázka „*Jaké tresty využívají učitelky při práci s dětmi v mateřské škole?*“. Naším cílem bylo objasnit, jaké tresty učitelky využívají. Učitelky jsme zachytili v situacích, jak uplatňují tresty a na tuto výzkumnou otázku odpovídáme v kapitole 6.1.2 s názvem *Reakce učitelky - trest*. Zaznamenali jsme následující tresty: *Slovní tresty*, *Psychické tresty*, *Gesta*, *Práce a zákaz činnosti*. Subkategorie *Slovní tresty* obsahuje jakékoliv napomenutí a upozornění. Jednalo se o mírné tresty, které byly často využívány. Následující subkategorie *Psychické tresty* je souhrnem výhrůžek, ironických otázek, chladného projevu učitelek k dítěti nebo křičení na dítě. Do subkategorie *Gesta* jsme sloučili všechny neverbální projevy učitelek. Patřil sem i dotyk na hlavu či rameno, vztyčený prst nebo i přerušovaný projev v povídání učitelky. Poslední subkategorie je nazvána *Práce, zákaz oblíbené činnosti*. Jak napovídá název, jedná se převážně o zákaz hry, příkaz, ať se dítě posadí ke stolu, nebo nařízení jakékoliv činnosti místo toho, co dítě dělalo.

Dále jsme se zabývali problematikou toho, jaký dopad měly na dítě uplatněné tresty. V kapitole 6.1.3. pod názvem *Dopad na dítě* jsme zaznamenali čtyři druhy reakcí dítěte na trest. Jsou to *Náprava*, *Emoce*, *Ignorování pokynů* a *Bez dopadu*. V subkategorii *Náprava* jsou extrahovány druhy chování, kdy dítě napravilo své chování nebo respektovalo trest. Subkategorie *Emoce* se vyznačují citovou reakcí dítěte, které byly buď kladné (vina) nebo záporné (smích). Objevovalo se i *Ignorování pokynů*, kdy dítě jednoduše neuposlechlo pokyny učitelky.

Na poslední výzkumnou otázku „*Jaké tresty preferují děti?*“ jsme výsledná zjištění uváděli v kapitole 6.3. Z odpovědí vyplynulo, že preferují tresty v podobě zadání úkolu nebo poslání ke stolečku.

Ve výzkumu byla zvolena doplňková metoda interview s učitelkami. Výsledky z této části interpretujeme v kapitole 6.2 *Interpretace výsledků – interview s učitelkami*. Výsledky jsou zaměřeny na využívání trestů učitelkami v mateřské škole. Učitelky sdělovaly faktory využívání trestů. Popisovaly, pokud dojde k trestání, jakých zásad by se měly držet. Rovněž nezapomínaly na možná rizika, která obnáší využívání trestů.

7.1 Diskuze a limity výzkumu

Tak, jako všechny výzkumné práce mají limity, i náš výzkum má svá omezení. Jedním z nich je, že výzkumný soubor byl malý a výzkumné šetření se omezilo na tři mateřské školy ve Zlínském kraji. Limitem výzkumu můžeme označit i množství zvolených výzkumných metod a časové náročnosti. Pozorování bylo velmi časově náročné a k tomu jsme navíc použili i doplňkovou metodu. Další možnou variantou výzkumu by bylo zaměřit se na to, jaké tresty využívají začínající učitelky nebo se zaměřit na to, jaké jsou rozdíly v trestání podle věkových skupin dětí. Tento výzkum by mohl být i kvantitativně orientován a zaměřen na větší okruh učitelek. Za omezující lze považovat interview s předškolními dětmi, které bylo zdlouhavé, jednoslovné a získali jsme málo dat. Dětem jsme museli klást hodně doplňujících otázek, abychom získali potřebné informace.

7.2 Doporučení pro praxi

V poslední části naší diplomové práce přinášíme doporučení pro praxi. Jak už vyplynulo z textu, nejsme zastánci využívání tvrdých trestů a v žádném případě na dětech.

Základem je nastavení pevných hranic a pravidel. Musíme dítě seznámit s tím, jaké chování je nežádoucí a jaké chování je přijatelné. I samotné dítě, se může podílet na pravidlech a tím pádem je bude i více respektovat. Pokud nechceme trestat, musíme být důslední. To, co řekneme - platí a dítě to musí respektovat. Pokud budeme ignorovat pravidla, která jsme nastavili, dítě ztratí důvěru v ně i v nás. Jestliže dítěti dáme zákazy, měli bychom mu i říct, co má udělat. Protože pokud dítěti řekneme, co nemá dělat – dítě ví, co **nemá** dělat. Ale neví, co dělat má.

Někdy se ale stane, že je potřeba trest využít. V tomto případě doporučujeme zachovat klidnou hlavu a v žádném případě nejednat v afektu. Předejdeme tomu, že zareagujeme pod psychickým tlakem, čímž by mohl být trest nepřiměřený věku dítěte. Nejideálnější možností je, aby následoval trest v podobě *Přirozeného následku*. Díky tomuto dítě pochopí samo, že udělalo něco špatně, aniž bychom ho museli potrestat.

Pokud dojde k horším prohřeškům, měli bychom dítěti vysvětlit, co udělalo špatně. Dále musíme myslet na to, aby byl trest přiměřený věku dítěte, následoval hned a vždy následovalo odpuštění.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali problematikou využívání trestů v edukačním procesu v mateřské škole. Naším záměrem bylo odhalit, zda se tresty vyskytují v mateřské škole a za jakých okolností.

V teoretické části jsme věnovali pozornost pojmům, které jsou součástí výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole. První kapitola objasňuje pojmy hranice a pravidla, která jsou součástí lidských životů. Zdůrazňujeme, proč jsou důležité pro dítě předškolního věku a jakou úlohu plní v kontextu mateřských škol. Druhá kapitola se zabývá tresty na úrovni mateřských škol. Vysvětlujeme jejich opodstatnění, klasifikaci a možná rizika. Tato kapitola se stala východiskem pro praktickou část. V závěru teoretické části věnujeme pozornost trestání či netrestání v mateřské škole. Nabízíme teoretické přístupy a diskutujeme nad využíváním trestů.

Praktická část je zaměřena na využívání trestů v mateřské škole, které uplatňují učitelky mateřských škol. Na základě prostudované literatury byl sestaven pozorovací arch, do kterého jsme zaznamenávali situace, uplatněné tresty učitelkou a jejich dopady na dítě. Následně jsme pomocí polostrukturovaného interview učitelkám kladli otázky týkající se trestů. V poslední části našeho výzkumu jsme vedli polostrukturované interview s předškolními dětmi ve snaze zjistit jejich preference trestů.

Z výsledků je patrné, že učitelky mateřských škol trestají: *Agresivní chování*, *Chování proti pravidlům*, *Nevhodné chování* a *Nespolupracující chování*. Tresty, které využívají při své práci, jsou: *Slovní tresty*, *Psychické tresty*, *Gesta* a *Zákaz činnosti a práce*. Co se týká preference trestů u dětí, shodovaly se v tom, že preferují *Zákaz činnosti nebo práci*. Můžeme tedy konstatovat, že diplomová práce naplnila své vytyčené cíle.

Na základě provedeného výzkumu, jsme si vědomi, že tyto výsledky jsou platné pro náš výzkum. Výsledky se mohou lišit, pokud bude zvolen jiný výzkumný soubor, bude vytvořen jiný výzkumný nástroj nebo pokud bude zvolen jiný metodologický postup.

Tresty jsou součástí lidských životů a jejich využitím je sankcionováno nevhodné chování nejen ve školním prostředí. Nahlédneme-li na tento pojem optikou mateřských škol, domníváme se, že by měly být tresty uplatňovány minimálně. Pokud dojde k jejich využití, mělo by se jednat o mírné formy trestů, aby nedošlo k poškození psychiky předškolního dítěte.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV.
- Bendl, S. (2011). *Kázeňské problémy ve škole* (Aktualiz. a dopl. vyd). Praha: Triton.
- Bendl, S. (2011). *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Cloud, H., & Townsend, J. S. (2016). *Hranice: hranice a děti : proč ve vztahu k dětem budovat hranice?* (Druhé vydání). Praha: Návrat domů.
- Čáp, J. (2017). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků* (2., přeprac. vyd). Praha: Grada.
- Elbla, A. (2012). Is Punishment (Corporal or Verbal) an Effective Means of Discipline in Schools?: Case Study of Two Basic Schools in Greater Khartoum/Sudan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 69. 1656-1663. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.112.
- Essa, E. (2011). *Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gershoff, E. (2010). More Harm Than Good: A Summary of Scientific Research on the Intended and Unintended Effects of Corporal Punishment on Children. *Law and Contemporary Problems*. 73.
- Gillernová, I., & Mertin, V. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Hännikäinen, M. (2005). Rules and agreements — And becoming a preschool community of learners. *European Early Childhood Education Research Journal*. 13. 97-110. doi: 10.1080/13502930585209581.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Jambak, F. & Suryana, D. (2019). Children's discipline planting using golden rule in kindergarden. *Univerzitas Negeri padang*. doi: 10.13140/RG.2.2.15802.85449

- Jůdová, B. (2010). *Neverbální komunikační prostředky v pedagogické praxi. Diplomová práce*. Olomouc: Univerzita Palackého – pedagogická fakulta.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Koldeová, L. (2015). *Tresty vo výchove*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Kroměříž: Spirála.
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (2.vyd.). Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.
- Lovasová, L., & Schmidová, K. (2006). *Tělesné tresty*. Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Matějček, Z. (2000). *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2000). *Po dobrém, nebo po zlém?* (5. vyd). Praha: Portál.
- Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Morrish, R. G. (2003). *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: evidence and practice* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Pickering, J. S. (2003, Summer). Discipline: Developing self-control. *Montessori Life*, 15, 18. New York. Dostupné z:
<https://search.proquest.com/openview/16ce62b8aefa6cd157784879b3210945/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=33245>
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. vyd). Praha: Portál.
- Rogge, J. -U. (2000). *Děti potřebují hranice* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Rogge, J. -U. (2005). *Rodiče určují hranice*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál.
- Sharry, J. (2006). *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Brno: Computer Press.
- Střelec, S. (Ed.). (2005). *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Unicef. (2020). Úmluva o právech dítěte. Dostupné z:
<https://www.unicef.cz/aktualne/82292-umluva-o-pravech-ditete>
- Vaničková, E. (2004). *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Praha: Grada

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

D Dítě

SPgŠ Střední pedagogická škola.

U Učitelka

VO Výzkumná otázka

VŠ Vysoká škola.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Zákaz fyzických trestů ve výchově v rodině a ve škole podle roku uzákonění (Koldeová, 2015, s. 30).....	35
Obrázek 2: Struktura pozorovacího archu.....	42
Obrázek 3: Průběh pozorování.....	46
Obrázek 4: Schéma dělení porušování pravidel.....	47
Obrázek 5: Schéma dělení trestů.....	49
Obrázek 6: Schéma dělení dopadu na dítě.....	52
Obrázek 7: Souhrnná interpretace výsledků výzkumu pozorování.....	54
Obrázek 8: Schéma interview s učitelkami.....	56

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Počet týraných a sexuálně zneužívaných dětí. Zpracováno ze statistických údajů MPSV, zdroj: www.nasedite.cz	36
Tabulka 2: Přehled participantů	41
Tabulka 3: Délka praxe a dosažené vzdělání učitelek.....	41

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P 1: Informovaný souhlas s participanty výzkumu	75
PŘÍLOHA P 2: Ukázka záznamového archu.....	76
PŘÍLOHA P 3: Rozhovor s učitelkou.....	78
PŘÍLOHA P 4: Rozhovor s dítětem	79
PŘÍLOHA P 5: Ukázka transkriptu interview s učitelkou	80

PŘÍLOHA P 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS S PARTICIPANTY VÝZKUMU

Souhlasím s tím, že mě ve dnech bude pozorovat Bc. Barbora Janoščíková během edukační práce s dětmi v mateřské škole. Toto podstupuji se zájmem se účastnit ve výzkumu, který je součástí diplomové práce „**Využívání trestů v edukační práci s dětmi v mateřských školách**“. Výzkum bude provádět Bc. Barbora Janoščíková, studentka Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati, která je autorkou diplomové práce, pod vedením Mgr. et Mgr. Viktora Pacholíka, Ph.D.

Dále souhlasím s poskytnutím interview, které se mnou povede Bc. Barbora Janoščíková po skončení pozorování.

Tímto dokumentem souhlasím, že má účast ve výzkumu je dobrovolná, mám možnost z něj vystoupit a veškeré údaje, které v rámci výzkumu autorce poskytnu, budou zpracovány pouze pro účely tohoto výzkumu a nebudou předány třetí straně. Dále souhlasím, že mé osobní údaje budou zpracovány dle zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR).

Souhlasím, že všechny údaje budou anonymizovány a při citaci budou označeny zkratkou.

V Tlumačově, dne:

.....

Jméno a příjmení participanta, Podpis

Autorka výzkumu: Bc. Barbora Janoščíková

PŘÍLOHA P 2: UKÁZKA ZÁZNAMOVÉHO ARCHU

	CHOVÁNÍ DÍTĚTE	TREST – REAKCE UČITELKY			DOPAD TRESTU
		FYZICKÝ TREST	PSYCHICKÝ TREST	ZÁKAZ OBLÍBĚNÉ ČINNOSTI	
Datum:					
Blok:					
1.					
2.					
3.					
4.					

CHOVÁNÍ DÍTĚTE	TREST - REAKCE UČITELKY				DOPAD TRESTU
	FYZICKÝ TREST	PSYCHICKÝ TREST	ZÁKAZ OBLÍBĚNÉ ČINNOSTI	DONUCENÍ K NEOBLÍBĚNÉ ČINNOSTI	
Ranní činnost: 15. 10. 2019 8:00					
1. Chlapec utíká si stoupnout do kruhu		Nápojení: Říkala jsem Domčo, že budeš chodit poslední.			Chlapec zpomalí.
2. Chlapec se loudá se svačinou.		Nápojení: Tondo! (U důrazně)			Chlapec zrychlí.
3. Chlapec neuklízí.		Dívám se na Martu a s ním to ani nehnu.			Začne uklízet.
4. Chlapec hází kostkami.		Prosím tě Martine, potom mi chodí děti říkat, kolik máme rozbitých kostek.			Přestane házet s hračkami.
5. Chlapec necvičí.		Domínku pojď sem, ať tě vidím a slyším			Jde k paní učitelce a cvičí.
6. Chlapec nechce udělat dvojici s holčičkou.		Domčo, to se nedělá, tebe si vybrala Sabinka.			Udělá dvojici s holčičkou.
7. Holčička nedává pozor, otravuje chlapečka.		Dianko co jsem řekla, Tonda to nebude			Dává pozor.
Řízená činnost: 22. 10. 2019 9: 00					
8. Kluci zlobí na koberci.		Pánové, takže Domínek Jindra, Martin, Lukáš.			Chlapci se uklidní.

PŘÍLOHA P 3: ROZHOVOR S UČITELKOU

Obecný charakter

A. Oblast: Osobní život:

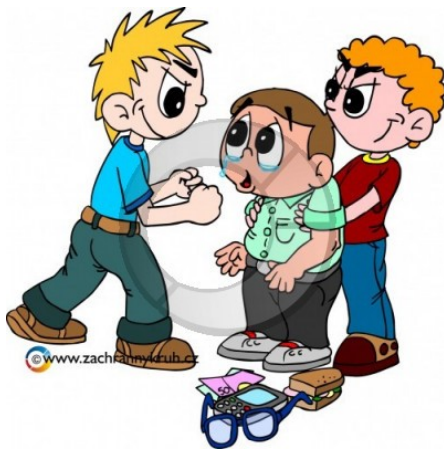
1. Využívání trestů v dětství v rodině a ve škole.
2. Druhy trestů, názor na využívání trestů.

B. Oblast: Práce:

1. Pedagogické vzdělání a pedagogická praxe.
2. Věkové složení třídy.
3. Docílení, že děti poslouchají.
4. Využívání trestů, jaké chování se trestá.
5. Názor na tělesný trest.

C. Oblast: Osobní názor:

1. Je trest důležitý při výchově doma a ve škole.
2. Nevhodné tresty v mateřské škole.
3. Mohou tresty ublížit dítěti.

PŘÍLOHA P 4: ROZHOVOR S DÍTĚTEM

Zdroj: www.google.com

Obrázky jsou zmenšené pro lepší přehlednost v diplomové práci. Dětem byly ukázány obrázky ve formátu A4.

1. Věk.
2. Popis obrázku.
3. Jak by dítě řešilo situaci.
4. Trest – co to je, zkušenost s trestem.
5. Preference trestu.

PŘÍLOHA P 5: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW S UČITELKOU

.....

Já: Zeptala bych se tě, jestli si byla někdy trestaná rodiči nebo učiteli ve škole?

U3: Že by nás ve škole někdo trestal, nebo že bych já byla trestaná ... ne, s tímto jsem se opravdu nesetkala.

B: Jak tresty využívali rodiče?

U3: Moji rodiče nevyužívaly, říkám já, když jsem zlobila, tak jsem dostala pár plácanců po zadku a jinak domluva. Jinak nebylo takového u nás tak většího, že bych musela klečct, nebo že co z nám z nějakého vyprávění, ne. Sem tam pohlavek, když jsem odmluvila, nebo herda do zad, ale jinak ne. Já jsem neměla problém, nebyla jsem trestaná. Jednak jsem byla zvyklá poslouchat rodiče a neměla jsem žádné nějaké období, kdy jsem byla zlobivá, nebo měla pubertu. To nějak vyšumělo. Takže ne, říkám po zadku, sem tam takhle, pohlavek, ale jinak ne. Ve škole taky vůbec ne.

Já: Takže ve škole ne a byly tam nějaké rušivé elementy v té době, když jsi chodila do školy?

U3: Jako spolužáci? Spíš napomenutí, zvýšení hlasu. Žádná rákoska, s tím jsem se nesetkala. Za mojí docházky to neexistovalo. To znám z vyprávění maminky mojí a babičky, a paní řídící, jak se tehdy říkalo, dostali přes prsty. Ale já opravdu, opravdu jsem se s tím na vlastní kůži nesetkala.

Já: Takže nejhorší trest, který jsi dostala od rodičů - asi žádný není?

U3: Třeba domácí vězení, že jsem nemohla jít někdy na diskotéku nebo ven. Jestli teda něco. Ale možná asi jo, si to moc nepamatuju, ale nějaký trest, ne ...

Já: Dobře, když se teď na to podíváme, na ty tresty, mohla bys je nějak definovat, nebo máš nějakou představu, jaké tresty existují, jaké jsou druhy?

U3: Jako ve školce? Nebo ve škole? Nebo všeobecně?

Já: Všeobecně, ve škole, ve školce.

U3: Tak opravdu z doslechu, jak moje maminka chodila do školy, byli trestaní takhle, rákoskou přes prsty. Potom ve škole, to opravdu, to jsem – v paměti nemám nic. Z vyprávění vím, že pan učitel xxxx je vytáhl ven, dostali za uši, to bylo veřejné a

nikdo pak nezlobil. Spíš tak z doslechu nebo z médií, když ve školkách se používaly tresty, ale to opravdu z doslechu. Já jsem těch míst most nevystřídala, to jsem nastoupila do školky v xxxx až do dneška, kromě těch mateřských co jsem byla doma, dva a půl roku co jsem byla doma. Takže když to vezmeš 36 let. Ale tam se toto, takové tresty vůbec už ne, ale co vím, ale z těch médií - já jsem se s tím osobně nesetkala, ale nějaká kauza tam byla, že se děti zavíraly do sklepa, to byla jednu dobu taková kauza, co probíhala tiskem, že děti se zavíraly někde do sklepa v té školce, ale já to opravdu z vlastní zkušenosti nemám. Nesetkala jsem se s tím. Bez čtyř let, když to zhruba vezmu, tak 36 let učím.

Já: Jaké máš dosažené pedagogické vzdělání?

U3: Mám střední s maturitou.

Já: Takže předškolní pedagogika?

U3: Já jsem měla vlastně gymnázium čtyřleté, pak jsem šla na nadstavbu dvouletou, takže mám dvouletou nástavbu, takže gymnázium s maturitou a tak teda nástavbu. Tehdy se nemusela dělat vysoká.

Já: A teď jsi nepřemýšlela dodělat si?

U3: Tak kdybych byla mladší, tak bych přemýšlela. Lákala mě paní učitelka z xxxx, ať se na to dám. Říkala jsem jí, už mi to za to nestojí. Kdybych byla mladší, tak bych o tom přemýšlela. Kdybych byla hodně mladší.

Já: Jaké máte věkové rozložení třídy?

U3: Tak my tam máme vlastně děti od 5,5 do 7,5 let.

Já: Jak docíliš toho, že tě děti poslouchají a respektují?

U3: Nevím. Myslím si, že si fandím, že takovou tu přirozenou autoritu mám už za ty roky, že už si ty děti dovedu nějakým motivačním prvkem zklidnit a nějakou tu situaci. Mám autoritu a nějak si to dovedu ošéfovat bych řekla.

Já: Máte ve školce zavedené nějaké pravidla?

U3: Určitě. Máme pravidla třídy. Takže od začátku roku, to vlastně září říjen, přitom začátku to ...

Já: Jak to teda probíhá. Nějak máte seznámení?

- U3: Seznámení s pravidly, k tomu máme přímo zaměřené činnosti řízené, takže tímto způsobem. Postupné seznamování s pravidly. Domluvíme se s kolegyňkou, rozdělíme si ty pravidla a věnujeme se každá té části pravidel. Já při ranních – v tom září a potom se to pořád opakuje a zdůrazňuje, aby se ty pravidla procvičovaly.
- Já: U těch nejstarších dětí vlastně už ...
- U3: Ano, máme nejstarší děti, takže tam máme i grafické symboly těch pravidel, které visí neustále ve třídě i na síti a když dochází k porušení těch pravidel, se děti pořádně podívají, víš, co jsi udělal špatně, nevíš? Takže takový důsledným upozornováním, důsledností, neustálým opakováním ty děti si to nějakým způsobem osvojují a dá se říct, že do toho prosince... to se nějak zvládne, že už víš, co jsi udělal špatně - nevíš? Podívej se na pravidlo a vyber ze sítě, co jsi udělal teď špatně, proč jsem tě napomínala. A ty děcka už jsou na takové úrovni, že dokážou si to svoje chování a jednání si nějakým způsobem omluvit. Řeknou, předbíhal jsem nebo utíkal jsem, žduchl jsem kamaráda... Je to správné, takže navádíme na tuhle metodu...
- Já: Když se na to takhle podíváš, na ty pravidla, jaké ty pravidla jsou? Jsou nějaké jako sociální - že se nemáš žduchat, pak jsou tam pravidla toho, jak se mají děti chovat?
- U3: Hygienické, tady ty sociální, vlastně vzájemné chování dětí vůči sobě, to je všechno sociální. Takže když bych to měla shrnout, ty hygienické a ty sociální, jinak asi nic.
- Já: Jak reagujete, když děti tady ty pravidla poruší, nebo když něco udělají špatně?
- U3: Tak to je vlastně co jsem říkala, takové to připomenutí, pozor na nějaké pravidlo ...
- Já: A když to dítě několikrát neuposlechne, nebo několikrát něco udělá špatně, dejme tomu, že ten jeho čin je horší, je to stále domluva?
- U3: Stále dokola domluva. Nic jiného nepomůže, přímo domluva - buď v kolektivu dětí, nebo si to dítě vezmeme přímo k sobě a přímo takhle z očí do očí. Ale pořád jen domluva, nic jiného než domluva.
- Já: Takže nějaké třeba vyloučení ze hry, dejme tomu nebo ...
- U3: Ne, to vůbec, nepoužíváme, že bysme vylučovaly.
- Já: Dobře. Jaké chování teda trestáte a jakými tresty?
- U3: To je taková otázka, jak to chování trestáme a jakými tresty. Jako takový přímý trest neexistuje. Já si neuvědomuju, že bysme ... To dítě upozorníme slušně, nebo když už

to nepomůže, zvýší se hlas a důraz, hlavně důraz. Prostě to dítě je tak víc jako pod dohledem a snažíme se mu to pořád tím opakováním, že něco dělá špatně.

Já: Takže jako dalo by se říct jako psychicky, že pořád dokola opakuje a napomínáte?

U3: Pořád takovým tím opakováním a i tím že, pořád připomínám, že pravidlo nějaké máme. Jako třeba i na ten záchod jak pořád utíkají, pořád to opakujeme - však to víš - děti neutíkejte, chod'te pomalu, kdyby se něco stalo, srazili byste se, byl by tady úraz. Samozřejmě se to děje nepozorovaně. Ono se pak stane, že utíká, když jdu: "Marečku, co jsme si říkali? Co máme za pravidlo?" Pořád ten důraz a důslednost v tomto. Prostě nepřehlížet to. A už víme, které děti k tomu inklinují, k tomu porušování pravidel. Ale že bysme - že bych já osobně, nebo Inka za to trestala? Ne. Prostě důraz. Když pořád někdo neustále běhá po tom koberci: "Marečku, co máme za pravidlo, jaké máme pravidla. Jestli budeš pravidla porušovat, půjdeš do třídy, dostaneš práci ke stolu, nebo nějakou hru ke stolečku a nebudeš si tady hrát na dopravu s dětma."

Já: Takže zákaz oblíbené činnosti tady máme?

U3: Oblíbená činnost bych řekla né, ale pokud se to bude opakovat a pokud nebudeš respektovat pravidlo, protože by mohlo dojít k úrazu a srazíš tady děvčata, která si tady hrají s kočárkem, vy si tady hrajete s autíčkem. Ale nemůžeš jim tady jezdit a narážet do kočárku. A jestli opakovaně neposlechneš, tak dostaneš nějakou klidovou činnost u stolečku. Tak takový jako trest, když bych to řekla v uvozovkách.

Já: Já bych upozornila, to není v uvozovkách trest, ale je to trest.

U3: No, je to trest, že mu zamezím ... Ale pozor - po několika upozorněních, není to když ta důslednost nestačí a když už opravdu ... to nestačí to 10x říct a konkrétně u toho Marečka, když už o něm mluvíme.

Já: Pochopitelně u nějaké blond'até klidné holčičky, která si maluje a ani o ní nevíš, tak tohle nevyužiješ. Ale když tam někdo ...

U3: Každý máme takové nějaké děti, neklidnější a kteří jsou takoví, co pravidla rádi opomenou. Nebo prostě ... Takže toto je ten trest, který třeba já využívám. A myslím si, že je to pro to dítě takové ponaučení, že to dítě musí poslechnout, co ta paní učitelka říká. Pak se stane, že mu dám tu práci k tomu stolu, Mareček přijde a pojd', dám ti práci ke stolu, hrál sis tady, vymaluješ mi takové autíčko a on se zklidní

a donese to autíčko. Budeš už hezky jezdit s autíčkem, budeš si pamatovat, že nebudeš narážet do ostatních? A on řekne: „Ano“. Tak dobře, běž a vrať se, když budeš dodržovat to pravidlo, a on jde a pustí se do hry. Horší je, když to znovu poruší to pravidlo. To už holt, nedá se nic dělat, musím ho zase někde zaměstnat. Nic horšího se nemůže stát.

Já: Trest je vnímán jako špatná věc obecně.

U3: Ale musí přijít, jak jinak to dítě ho nějakým způsobem motivuješ, aby nějak ...

Já: Takže trest je i třeba motivující?

U3: Určitě a určitě si to zapamatuje víc, než třeba dřív jak se klečelo na hrachu.

Já: Když si přehraješ svůj den ve školce, který trest nejvíc používáš. Kterým nejvíce trestáš jako? Nebo co neustále opakuješ těm dětem, co jim neustále říkáš?

U3: Tak určitě to porušování těch pravidel, ubližování - vzájemné ubližování. Neobjevuje se ale nějak často, že by ty děti si nějak ubližovaly. Je to zase, je to třeba - řeknu případ. Měli jsme tu chlapečka od září, ale tam nějaká ta, ta porucha chování byla. Maminka na to moc neslyšela, když jsme jí říkaly. On prostě nevydržel, aniž by někomu neublížil. Ke komu přišel, tak mu nějakým způsobem ubližoval. Maminka to trochu omlouvala tím, že chlapec vyrůstal v rodině se dvěma staršími sourozenci, šestnáctiletí kluci, kteří se neustálým způsobem pořád nějak kočkují a že se z legrace tak jako bijí. Tak že to má ten chlapeček z toho, nicméně jsme opravdu vyzorovaly, že ten chlapeček - že to není normální chování. Ublížoval jim u stolečku, plival jim do kafe, vylíval jim to kafe, kopal je pod stolečkem. Takže jsme to řešily přes poradnu a už je "nahore" ve speciální školce.

Já: Takže vy to tady máte velkou výhodu, že pokud je podezření ...

U3: Ano, pokud je podezření na nějakou poruchu, tak to už řešíme tímto způsobem. Přes tu poradnu, když už to člověk pozná, že je něco špatně. Tady ty děti moc nemáme.

Já: Inkluze se vás netýká moc?

U3: Letos nemáme, ale měli jsme tady první stupeň podpůrného opatření, to jsme měli. Ale to si řeší škola sama. Ale že bysme řešily něco horšího, to ne.

Já: Když to řeknu silně v uvozovkách, tak tady máte normální děti, které se v rámci možností nevymykají nějakému normálu.

U3: Ano.

Já: A dovedeš si představit, že bys třeba měla tady tyhle děti, že by nebyla možnost dát je někam do ...

U3: Dovedu si to představit, kdybysme toho chlapečka tady měly i nadále. Tak určitě bysme to musely řešit asistentem pedagoga, on nemohl být sám. Nemohl být sám, protože tam jednak hrozilo nebezpečí, že ublíží někomu jinému a taky sám sobě. On měl tak nepředvídatelné reakce a chování, že prostě v tom systému naší práce, kdy pracujeme ve skupinkách a on by měl coby předškolák pracovat sám, měl tendenci pořád někomu něco škrtat, čmárat po výkrese, nenechat jich v klidu pracovat, takže on by tady mohl pořád jsme sledovaly jedním okem, co Ondráš dělá. Třeba v nestřeženém okamžiku, když člověk, třída velká 120 dětí, vylezl na skříňku ... Bylo to velmi náročné to jeho chování. Takže ano, měla bych problém, kdyby tady ten Ondra byl, pokud by neměl asistenta.

Já: Dobře. Vrátime se zpátky k těm trestům. Víím, že tresty odsuzuješ, nemáš je ráda. Stalo se ti někdy, že jsi využila fyzický trest? Třeba i doma v rodině?

U3: Doma? Ne. Naše děti nebyly bity. Vždycky jsem se to snažila řešit domluvou. Asi jsem měla štěstí. Aj náš Peťa byl hodný, neměl takové ty klackovské roky, fakt byl hodný.

Já: Takže nikdy se ti nestalo ...

U3: Jako po zadku třeba jo. Po ruce, nemůžu říct, že když byl nějaký ...

Já: Takzvaný symbolický ...

U3: Ano, symbolický, to jo.

Já: Ale to doma, ve školce se to nestalo?

U3: Ve školce nikdy. Ve školce nikdy. Ve školce jednou. Ale to jsem dělala praxi, jak učila naše mamka ředitelku, tam jsem byla na praxi. A to si vzpomínám, že jednou nějakého chlapečka jsem plácla po zadku. Ale on na mě byl drzý. To mi tehdy ta ruka vyjela. To se přiznám. A ten chlapeček to na mě požaloval. Maminka přišla rozezlená, jak si praktikantka dovolí plácnout chlapečka a to bylo fakt po zadku, ne že bych mu vlepila. Tehdy mě mamka volala k tomu a tehdy jako praktikantka tohle bylo. A já jsem si to od té doby - nějak jsem to vytěsnila - od té doby, tehdy se to

vysvětlilo. Já jsem řekla, jak to bylo, on mi tehdy něco řekl škaredého - už nevím co. Mně ta ruka vyjela, já jsem ho plácla po tom zadku, to si vzpomínám. To teda opravdu maminka přišla a stěžovala si, jak je to možné. Tak jsme tam seděli a vysvětlovali si, tak ona mu domlouvala, že nemůže být drzý a to potom přiznal, že paní učitelce něco řekl a my jsme si to vysvětlili a já od té doby nikdy možná toto byl pro mě, takový nějaký zdvižený ... a já jsem si od té doby nikdy nedovolila, nikdy - to říkám na 100%, zlatě - svatě přísahám, že nikdy jsem dítě neplácla. Tehdy se tyto tresty ještě neřešily, to vím, když jsem začínala. Tak rodiče, nevím, jestli by to řešili, tak jako teď, že se nesmíš dítěte vůbec dotknout - znáš to, aj ve škole. Ale já myslím, že tohle bylo; i ta máti mi tehdy tak prostě pořád vštěpovala, že na dítě se nesmí vztáhnout ruku, že se jim to musí nějakým způsobem vysvětlit, ale nějaká nepříjemnost byla. Takže když jsem dělala tu praxi, tak toto tam bylo. A od té doby jsem se opravdu vždycky ... neměla jsem nikdy problém. Byl tady i problém, že se to řešilo, že ten chlapeček měl problém, taky se něco požalovalo a ta dotyčná paní učitelka to říkala - já jsem nechtěla, ale tím, že mi to nějak opakovaně – nevím, co to byl za incident - jestli slovně napadalo, nebo odmítalo plnit ten trest, ta ruka prostě vyjela a já jsem ho prostě plácla. A tehdy se to řešilo. A já jsem vždycky říkala, ať se to snaží vždycky - vím, že jedná člověk impulsivně, ale ona říkala, jsem si toho vědoma, on mě vytočil. Maminka to pochopila, že ví, co má doma, takže nějakým způsobem si to vyřešily. Nechtěla jsem jí radit, ale snaž se to řešit vždy domluvou. I když vidím já, že se to opakuje. Tak prostě se s ním zavřu i sama někam od dětí a budu snažit se mu to v klidu domluvit. Chytit i třeba za ruky a domluvit mu. Osvědčila se mi vždycky tahle nějak ta domluva. A doma jsem to řešila Někdy dostaly po zadku, to jako ano. Když si odmítli něco udělat, nebo zlobili, tak jsem jim po tom zadku plácla, ale řekla bych, těch trestů nebylo ... nebylo to pravidlem. Vždy domluvou, nebo zákazem večerníčku, nějaké hry - tehdy začínaly ty počítače. Ale já jsem neměla - musím to zaklepat. Ani zamala, jednak byla dcera nemocná, syn se snažil pomáhat. I možná to mělo vliv na tu psychiku, že jsme si zažili spoustu hrůz a strachu a to se asi promítlo to toho chodu té rodiny. Byli jsme být na sebe hodní a snažil se každý pomáhat, jak mohl. Syn měl 14let když dcera onemocněla, jeden druhému si pomáhali. Nebylo potřeba žádné agrese. Stačila domluva.

Já: Takže takové zákazy napomenutí...

- U3: Ano, tohle napomenutí ano, a i ve školce. Vždycky jsem to řešila v počátku. Ne, že by mě ruka nesvrběla. Ale vždycky jsem si říkala, zadrž - chvílku se zklidni a ta reakce dítěte. Zdržela jsem se tohoto. Já osobně nikdy. A neviděla jsem to ani u svých kolegyň. A měla jsem prošlých, asi tři nebo čtyři kolegyňky, neznám to od nich.
- Já: Je to nebezpečné.
- U3: V dnešní době víme, jak to dneska jde všechno, kam se můžeš dostat, kdybys to dítě nepředvídatelně lištila, třeba po puse. Jde to vidět, poznat. Prostě ne.
- Já: Takže jaké tresty považuješ za vyloženě nevhodné?
- U3: Určitě klečení, zavírání do místností - mimo kolektiv, vím, že se to dělo. To vůbec neuznávám. Ta učitelka si vůbec neuvědomuje, co to může s tím dítětem udělat.
- Já: Myslíš si, že to může to dítě nějakým způsobem poznamenat, poškodit?
- U3: Určitě, celoživotně, pokud se to děje opakovaně. Může ho to hodně poznamenat. Samozřejmě to bití nebo vyhrožování vařechou. Víím, že paní učitelka Vápeníková měla vařečku, ale měla ju pomalovanou - vzpomínáš si - smutná a pusinku. Říkávala, že bude tancovat, ale nikdy ju nepoužívala, možná jen symbolicky a na děti to platilo. Někdo doma vařechou bije ... Určitě ne zavírání, určitě ne klečení - to vůbec nepatří do dnešní doby. Takže zavírání, klečení, fyzické tresty vůbec - to vůbec. Spíš se přikláním k těm trestům, jak jsi říkala, psychickým. Někaký motivační rozhovor, důraz na ten problém, opakování toho, co děláš špatně, proč to děláš, nedělej to potrestat ho třeba tím, no ono ...
- Já: Myslíš si, že je správné ho potrestat?
- U3: Ano, myslím si, že ano. Protože pokud bys ho pořád napomínala a k ničemu to nevedlo, tak je to absolutně na nic. Takže trest by přijít měl. Ale trest takový adekvátní bych řekla, aby to dítě z toho nemělo trauma, ale aby si to zapamatovalo, že může nastat toto, když bude dělat to, co nemá. Takže určitě ano, ano.
- Já: Považuješ za trest, že se na někoho podíváš, když máte třeba komunitní kruh a podíváš se na něj?
- U3: Myslím si že takový trest, takové to napomenutí - není to trest, je to způsob napomenutí, když třeba ho oslovím jménem ...

- Já: Vnímáš to takhle, že třeba si povídáte a pořád ti tam Mareček nějak vyskakuje a ty se na něj podíváš...
- U3: Zvolám na něj: "Marečku!". A stačí zdvižený prst a už se teda ... nevím, jestli je to trest, je to spíš napomenutí...
- Já: Ale napomenutí je trest.
- U3: Aha? Vidíš, to bych jako trest ... Tak jakým způsobem to dítě mám upozornit, že dělá něco špatně, ale nechci ho trestat?
- Já: Tak vlastně ta definice je taková, že vlastně že trest je to, co u toho jedince způsobí nějaké negativní pocity. Takže vlastně....
- U3: Takže si vlastně uvědomí, že dělá něco špatně. Tak to potom jo, já bych to tak sice nedefinovala, ale asi je to tak. Takže určitě stačí přerušit, když třeba povídáme a někdo nás přerušuje, přeruším řeč a ten, co si tam povídal, najednou znejistí, že se něco děje. Protože když učitelka povídá, on si říká, že si ho nevšímá a najednou zjistí, že já na něho hledím třeba na Dorotku, první napomenutí - nic, druhé napomenutí - nic; já jsem přestala mluvit a Dorotka zpozorněla - co se děje. A všichni čekali. A já se jí dívám upřeně do očí. A nemusím ani nic říkat. Takový způsob tichý, ale to dítě si uvědomí, že něco bylo špatně.
- Já: Pochopitelně, bylo zahanbeno před celou třídou, aniž by se dostalo do té situace...
- U3: Ano, jen třeba tím, že na něj hledím.
- Já: Má poslední otázka. Myslíš si, že využívání, aplikování těch trestů, ať už fyzických, nebo psychických - zákaz nějaké té činnosti může ublížit tomu dítěti? Nebo řekla bys, který víc ublíží?
- U3: Já si myslím, že ty fyzické tresty ublíží. Ale ty psychické by neměly ubližovat, ale navést na to správné chování. Jako ty fyzické určitě ublíží. Ať je to tak nebo tak, pokud je ten fyzický trest, myslím si, že ten trest v dítěti přetrvá dlouhou dobu. Ještě možná i v té dospělosti si vzpomene. Takže ty fyzické určitě ne. A tady ty psychické bych řekla, spíš vedou k té nápravě. Toto by mu mělo určitě pomoci, ten trest psychický, podle mého názoru.
- Já: Dobře.
- U3: Vidíš, tys mě zavedla do roviny uvažování. Takže fyzické ano, psychické ne.

- Já: Zákazy? To už je vyvrcholení, ne?
- U3: Zákazy na základě toho trestu, že se mu něco zakáže?
- Já: Zákazy oblíbené činnosti, nebo že mu dáš nějakou práci ...
- U3: Já si myslím, že pokud mu nějakým způsobem zakážu si hrát na tom koberci a po tom několikátém napomenutí si ho posadím k tomu stolu, a to autíčko, kterým jsi házel, mi nakresli. A pouvažuj. Pokud to nějak motivačně postavím, on to ani nevnímá jako trest. To autíčko se pomačká, ulomí se mu dveře, myslíš, že je to správné? Nakresli mi to autíčko bez těch dveří, líbí se ti to bez dveří to autíčko, kdyby tak zůstalo? To si myslím, že ho nemůže v žádném případě poznamenat. A on mi ten výkres mi přinese k tomu stolu a já to ještě zdůrazním, proč jsem mu tu činnost zakázala, on se uklidní a já mu třeba řeknu, proč jsem mu to zakázala, to autíčko by bylo bez dveří, dětem by to bylo líto, to autíčko bysme museli vyhodit, nemohl bys tam posadit panáčka, panáček by vypadl Já si myslím, že pro to dítě je to vlastně ponaučení a když následuje z toho zákazu nějaké ponaučení a to dítě je si vědomé toho, že to nemůže dál ničit, slíbí, že už to dál neudělá, tak běž a to autíčko si tedy půjč a hraj si. Takže po tom zákazu následuje nějaký ten návrat - odpuštění, návrat do té hry, to ho v žádném případě nemůže poznamenat. Ba naopak mu to v té hlavě zůstane. Pokud použiješ tohoto - ano zákazu, následuje trest, nakreslíš autíčko bez těch dveří a vlastně už v té hlavičce se to spojí, uvědomíš si to a uznáš svoji - budeš vpuštěn zpět ...
- Já: Takže to je jako vězení? Uděláš něco, co je špatně, dostaneš trest, odsedíš si to, přemýšlíš nad tím a polepíš se.
- U3: Takže si myslím, že to není nic špatného. Pokud mu neřeknu: „Pojď sem, udělal jsi tohle, budeš tu sedět za trest, budeš se dívat na děti a nebudeš si hrát.“ - to už je špatně. Ale pokud ho nenásilnou formou diriguju do jiné činnosti, čímž podpořím jeho vývoj - on si procvičí jemnou motoriku, procvičí si barvičky, že má nakreslit autíčko a teď ho nějak klidně vmanipuluji do nechtěné činnosti, tak ho to určitě nemůže narušit. Kdybych ho posadila a řekla mu, tady za trest budeš sedět, nebudeš si s ničím hrát, ale tohle s autíčkem je motivační trest, který ho v tom myšlení posune dál, a nebude to třeba dělat příště, chtělo by to trošku využít toho pedagogického taktu a využít těch zkušeností. Nevylézt, nevypěnit, snažit se zachovat ten klid i po několikátém napomenutí bez efektu. Takže trest jo, v této

formě, ale nebrala bych to tak, jak by to vyznělo, že bych mu zakázala veškerou činnost. Takový "změkčený" trest. To je můj názor.

Já: Dobře. Tak jo. Děkuji moc za rozhovor.