

Trestání dětí předškolního věku pohledem rodičů

Nela Stašová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Nela Stašová
Osobní číslo: H22917
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Trestání dětí předškolního věku pohledem rodičů

Zásady pro vypracování

Studium a zpracování odborné literatury týkající se výchovných prostředků a trestání dětí předškolního věku.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na problematiku trestů a odměn u dětí předškolního věku.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumného problému, výzkumných cílů a otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí.

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

Seznam doporučené literatury:

- Kadzin, A. (2014). *The Everyday Parenting Toolkit: The Kazdin Method for Easy, Step-by-Step, Lasting Change for You and Your Child*. Houghton Mifflin.
- Solms, M., & Turnbull, O. (2014). *Mozek a vnitřní svět*. Portál.
- Solther, A. (2019). *Bez trestů a odměn*. Triton.
- Šulová, L. (2016). *Předškolní dítě a jeho svět*. Karolinum.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Tereza Kolumber**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje tématu trestání dětí předškolního věku pohledem rodičů. Teoretická část vymezuje klíčové pojmy související s výchovnými strategiemi a formami trestu. Praktická část se opírá o kvalitativní výzkum realizovaný prostřednictvím sedmi polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí předškolního věku, které byly analyzovány a interpretovány pomocí techniky „otevřeného kódování“ a „vyložení karet“. Hlavním cílem práce je zjistit, jak rodiče přistupují k trestání dětí předškolního věku.

Klíčová slova: rodina, výchova, výchovné styly, motivace, odměny, trest

ABSTRACT

The bachelor thesis is devoted to the topic of punishing preschool children from the parents' point of view. The theoretical part defines key concepts related to educational strategies and forms of punishment. The practical part is based on qualitative research conducted through seven semi-structured interviews with parents of preschool children, which were analysed and interpreted using the 'open coding' and 'card laying' techniques. The main aim of the study is to find out how parents approach the punishment of preschool children.

Keywords: family, upbringing, educational styles, motivation, rewards, punishment

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí bakalářské práce za odborné vedení, ochotu a rady při zpracování paní Mgr. Tereze Kolumber. Současně bych chtěla poděkovat PhDr. Ivaně Vymětalové, ředitelce MŠ Louky, za předání cenných zkušeností, které obohatily moji práci, a za zprostředkování participantů k výzkumu. Děkuji také pedagogickým pracovníkům Pro Family s.r.o., Praha, za poskytnutí pomoci při vyhledávání participantů k výzkumu. V neposlední řadě děkuji participantům za jejich otevřenost a vstřícnost.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ.....	13
1.1 RODINA	13
1.2 FUNKCE.....	13
1.3 SOUČASNÁ CHARAKTERISTIKA RODINY	15
2 VÝCHOVA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.1 VÝVOJOVÉ ZNAKY.....	18
2.2 VÝCHOVNÉ STYL.....	19
2.3 MOTIVACE	22
3 TREST VE VÝCHOVĚ	24
3.1 FUNKCE TRESTU	24
3.2 DŮVODY K TRESTÁNÍ	28
3.3 RIZIKA A ALTERNATIVY	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	35
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	35
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	35
4.3 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A SBĚR DAT.....	35
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
4.5 ETIKA VÝZKUMU	37
4.6 REALIZACE VÝZKUMU	37
4.7 ZPŮSOB ANALÝZA DAT	38
5 INTERPRETACE DAT	39
5.1 PŘÍSTUPY K VÝCHOVĚ	39
5.2 POSTOJ K TRESTU	41
5.3 OKOLNOSTI VEDOUcí K TRESTU	42
5.4 REAKCE NA NEŽÁDOUCÍ CHOVÁNÍ.....	43
5.5 ÚČEL TRESTU	47
5.6 POZITIVNÍ POSÍLENÍ CHOVÁNÍ	49
5.7 SHRNUtÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	50
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	54

SEZNAM TABULEK.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	57
SEZNAM PŘÍLOH.....	58

ÚVOD

Současná společnost má nejednoznačný postoj k trestům dětí. Někteří rodiče si bez nich nedokážou představit usměrnit dítě, nastavit hranice a výchovu obecně. Naopak jiní považují jakékoli stáhnutí ruky nebo manipulaci za extrém, který ve výchově nemá své místo. Trestání dětí předškolního věku v celé své šíři zahrnuje několik rámců. Jedná se o právní rámec, výchovné metody, etický rámec nebo rámec psychologický. Fyzické tresty jsou vnímány společností za velmi negativní a nepřiměřené, přesto je stále tendence se k nim uchylovat. Oproti tomu ve výchově mají více své místo potvrzené psychické tresty, ke kterým se rodiče mohou přiklánět, aniž by si uvědomili, že trestají. Odborná literatura připouští, že trest má mnoho negativních vlivů, ale zároveň spolu s odměnou má klíčovou roli v podpoře učení. Odměna má dítě motivovat, naopak trest má zastavit nepřijatelné chování. Problematika užívání trestů je poměrně široké téma, kterému se věnovalo mnoho výzkumů, v bakalářské práci budou zmíněny. Práce se zaměřuje na oblast trestání dětí předškolního věku, a to optikou samotných rodičů.

Důvodem zvoleného tématu je nahlédnout do reálných výchovných postupů, které rodiče volí při řešení nevhodného chování svých dětí, a pochopit, jakou roli v těchto situacích sehrává trest. Téma bylo zvoleno z osobního zájmu o výchovu dětí a potřeby lépe porozumět současným rodičovským přístupům.

Zkoumání této problematiky přináší důležité poznatky o hodnotách, normách a strategiích, které rodiče uplatňují v každodenní výchově. Současně nabízí možnost reflektovat, zda jsou postoje rodičů v souladu s aktuálními trendy ve výchově, případně odhalit napětí mezi teoretickým odmítáním trestů a jejich faktickým využíváním.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část vychází z odborné literatury a popisuje význam rodiny a styly výchovy. Velká část je věnována trestu jako výchovnému prostředku a vlivu na dítě předškolního věku. Praktická část se opírá o kvalitativní výzkum realizovaný prostřednictvím sedmi polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí předškolního věku. Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jak rodiče přistupují k trestání dětí předškolního věku.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Kapitola je zaměřena na význam rodiny v životě dítěte, na její základní funkce, na současnou charakteristiku rodiny a na výchovné styly, které se v rodině uplatňují.

1.1 Rodina

Rodina představuje nejstarší a zároveň nejvýznamnější instituci ovlivňující formování osobnosti dítěte. Již Komenský považoval rodinné prostředí za první školu života, v níž se má dítě setkávat s láskyplným a srozumitelným vedením, jež mu poskytne základy pro utváření vztahu k sobě, druhým i světu jako celku (Koucká, 2021).

Rodina má nenahraditelnou úlohu v socializaci. Tvoří ji osoby spojeny příbuzenskými, manželskými, partnerskými nebo pokrevními vazbami. Dělí se na dva modely v závislosti na členech. Jestliže se v rodině nachází matka, otec a dítě, jedná se o rodinu nukleární (jádrovou). Pokud se rodina skládá i z prarodičů a dalších rodinných příbuzných, jde o rodinu rozšířenou. Pravidelný kontakt s ostatními členy rozšířené rodiny dítěti může přinést mezigenerační vhled, rozšířit obzory a přinést nové zkušenosti přispívající k sociálnímu formování (Špaňhelová, 2004; Kraus, 2010). Úloha rodiny spočívá v začlenění jedince do společnosti prostřednictvím utváření postojů, hodnot a interpersonálních vztahů (Erikson, 2013).

Rodiče jsou vzory, podle nich se učí dítě reagovat na svět kolem sebe, aby se dokázalo vyrovnat s náročnějšími situacemi, potřebuje mít v dospělém oporu, na kterou se může spolehnout (Prekopová, 2016). Dítě považuje za rodiče toho, kdo je mu blízký, aktivně se o něj stará a dokáže mu věnovat pozornost, naplňuje jeho základní potřeby, vytváří pocit přijetí a bezpečí. Podle Špaňhelové (2010) by rodič měl dítěti poskytovat jistotu, lásku a klidné zázemí, kdy klíčovou roli sehrává otevřená komunikace a schopnost naslouchat.

1.2 Funkce

Rodina nepředstavuje pouze skupinu jedinců propojených příbuzenskými či partnerskými vazbami, ale současně funguje jako institucionální celek se specifickými funkcemi a společenským významem. Z hlediska jejího zakotvení v právním a kulturním rámci plní úlohu prostředníka mezi generacemi, přenáší hodnoty, normy a vzorce chování, které formují osobnost dítěte i jeho budoucí začlenění do společnosti (Kraus, 2010).

Biologicko-reprodukční funkce. Slouží k zajištění kontinuity reprodukce lidského druhu. Plní významnou roli plynulého pokračování další generace.

Ekonomicko-zabezpečovací funkce. Zajišťuje finanční zázemí a prostředky nezbytné pro každodenní život svých členů, kteří se podílejí na zabezpečení živobytí společnými silami a nesou odpovědnost za fungování domácnosti. Rodinní příslušníci, ať už jako pracující nebo spotřebitelé, jsou pilířem významně ovlivňujícím ekonomický trh a tím i fungování společnosti.

Ochranná funkce (tzv. pečovatelská, zaopatřovací). Jedním ze stěžejních úkolů rodiny je naplňování biologických, hygienických a zdravotních potřeb všech jejích členů. Rodinné prostředí poskytuje dítěti pocit jistoty a bezpečí, vnímat domov jako místo, kde má své zázemí. Dítě by mělo být obklopeno pečujícími členy rodiny, kteří mu poskytují podporu a ochranu (Kraus, 2010).

Socializačně-výchovná funkce. Rodina je první sociální skupina, do níž se dítě dostane, a proto nejdůležitější v utváření jeho raných a zásadních postojů ke společnosti a životu. Rodiče předávají dětem hodnoty, normy a dovednosti důležité pro jejich socializaci. Rodinné prostředí má silný vnitřní vliv, podle Průchy (2017) utváří systém vztahů, který rozhodujícím způsobem ovlivňuje vývoj dítěte.

Emocionální funkce. Rodiče dítěti poskytují emocionální podporu, pocit bezpečí, jistoty a lásky. Má klíčovou roli při utváření identity dítěte a pro formování vztahu s ostatními osobami. Nedostatečně naplněná citová složka může vést k emoční deprivaci.

Relaxační a rekreační funkce. Společné trávení volného času podporuje budování pozitivních rodinných vztahů. Důležitý je nejen výběr činností, ale i míra, s jakou se do nich zapojují všichni členové rodiny. Strávený čas s rodinou je pro dítě velmi zásadní, přes něj si utváří postoje a rozvíjí komunikaci a získává vzory chování (Kraus, 2010).

Z hlediska efektivity naplnění funkcí a povinností rodinu můžeme klasifikovat do kategorií podle funkčnosti dle Heluse (2015):

Stabilizačně funkční. V rodině jsou naplněny veškeré základní funkce a dítě vyrůstá v prostředí, které je jak emočně vyvážené, tak dostatečně podnětné pro jeho zdravý rozvoj. (Kraus, 2010).

Funkční s menšími problémy. Rodina má sice problémy, ale učí se z vlastních chyb. K narušení některých funkcí rodiny dochází v důsledku vyčerpání, osobního selhání,

nezvládnutí náročných situací, a to z příčiny např. nadměrného vlivu prarodičů, pracovního vytížení rodiče, manželských krizí či finančních problémů. Přesto je pro ně rodina prioritou a aktivně usilují o obnovení její rovnováhy.

Dysfunkční. Rodina dlouhodobě neplní některé funkce, dochází k ohrožení dítěte. V tomto případě zasahují vnější instituce. Rodiče nechápou důvod zásahu a mají tendence zlehčovat situaci. Jedná se o rodiny poznamenané alkoholismem, krizovou finanční situací, psychickými poruchami, tísnící se v malém bytě (Helus, 2015).

Afunkční. Rodina dlouhodobě neplní funkce a svůj účel. Dochází k vážnému ohrožení dítěte. Příčinou mohou být podle Matějčka (1992, Helus, 2015, s. 628) kumulace závažných patologických jevů, které mohou vést k výraznému ochlazení vztahu k dítěti, od lhostejnosti až po otevřené nepřátelství či odmítání. Situace může dospět do stádia, kdy už nelze očekávat zlepšení v rámci samotné rodiny. Řešení je prostřednictvím soudního rozhodnutí o odebrání rodičovských práv a umístění dítěte do ústavní péče nebo náhradní rodinné péče.

Matějček (2005) zdůrazňuje, že funkční rodinný systém je založen na respektu, vnímání individuality dítěte a emoční otevřenosti. Pokud tyto podmínky chybějí, hrozí negativní dopady na psychický vývoj a chování dítěte.

1.3 Současná charakteristika rodiny

„Každá rodina má svá pravidla, zvyky, stereotypy a rituály, které vytvářejí specifický rodinný rytmus. Ten je zcela originální pro každou rodinu a zároveň významný, protože jeho prvky jsou předzvěstí nálady, kterou budou mít jednotliví rodinní příslušníci“ (Svoboda, s.36, 2015).

Charakteristika typů současné rodiny:

Rodinu tvoří nutně manželé, současný trendem jsou nesezdané dvojice, kterých je necelá třetina (Helus, 2015; Šťastná et al., 2023).

Rodina, kdy partneři ustupují od modelu rozšířené rodiny a volí nukleární podobu. Odklánějí se od vícegeneračního typu ke dvougeneračnímu, jež tvoří matka, otec a dítě (Helus, 2015).

Rodin, ve které jsou manželé na stejné vzdělanostní úrovni je více než polovina a čtvrtina těch, kde má vyšší vzdělání žena. Dochází k odklonu od dřívějšího hierarchického modelu, kdy muž měl výsadní rozhodující právo. Partneři jsou si rovnocenní a podílejí se na společném chodu domácnosti. (Kraus, 2010; Šťastná et al., 2023).

Rodina, kterou pojí hluboké city, láska. Funguje jako soukromý prostor, ve kterém dochází k vcítění a porozumění (Helus, 2015).

Rodina bez pevně vymezených hranic a jasného cíle výchovy. Děti mohou mít následně potíže s rozeznáním přijatelných forem chování a schopností rozlišovat, co je žádoucí a nežádoucí. Výchovné strategie rodičů jsou často velmi ambivalentní a tím stěžují dítěti orientaci v hodnotovém systému (Koldeová, 2015).

Rodina s vysokým pracovním nasazením omezuje možnost rodičů být přítomní v životě svých dětí. Časová zaneprázdněnost vede k únavě a snaze nahradit vlastní nepřítomnost materiálními prostředky, např. penězi, dárky či kapesným (Kraus, 2010; Šťastná et al., 2023).

Rodina s prvky uzavřenosti se více distancuje od širších sociálních vazeb, čímž může ztrácet mezigenerační kontinuitu (Kraus, 2010).

Rodina s generačním odstupem, kdy posun věkové hranice pro zakládání rodiny z hlediska karierního růstu nebo dlouhých studií se zvyšuje, a v tomto případě matky tzv. staršího věku mohou mít větší tendence být úzkostlivé vůči dítěti a tento pocit přenášet i na dítě. Průměrný věk žen prvorodiček, podle ČSÚ (2025), za posledních 10 let vzrostl o 0,8 % na 28,9 let.

Rodina s jedním dítětem, kdy důvody mohou být rázu ekonomického nebo také osobní hodnotové orientace. Tuto skutečnost dokládají data ČSÚ (2025), podle nichž byl v roce 2024 zaznamenán nejnižší počet narozených dětí za posledních třicet let. Celkem se narodilo pouze 84 tisíc dětí (Šťastná et al., 2023).

Rodina s prvky individualizace, kdy se jedinec zaměřuje na své potřeby, je odtržen od tradice, jedná svobodně, nese zodpovědnost za svá rozhodnutí v rámci rodiny. Objevuje se i riziko egocentrického jednání, s nedostatkem ohleduplnosti a úmyslným přehlížením potřeb druhého. Toto může být pro rodinu ohrožující, proto byly vytvořeny zákony povinné péče o dítě (Helus, 2015).

Rodina s jedním rodičem, samoživitelem, souvisí s vyšší rozvodovostí. Počet osaměle žijících jedinců a samoživitelek s dětmi vede k úbytku vícegeneračních rodin. V kombinaci s rostoucí izolovaností to oslabuje soudržnost rodinných vztahů a destabilizuje zázemí dítěte. Rozvod se ročně dotkne 20,5 tisíce nezletilých dětí (Kraus, 2010; Šťastná et al., 2023).

Rodina s prvky perfekcionismu, kdy rodiče chtějí být dokonalí ve výchově svého dítěte a vyvarovat se chyb. To může vést k úzkosti a vyčerpání, a hlavně k velkému zklamání, když se jejich plány nenaplní (Koucká, 2021).

Současná rodina nepředstavuje jednotný model. Vedle tradiční formy přibývá neúplných, patchworkových (nově složená po rozpadu původní rodiny). Proměny struktury souvisí mimo jiné s vyšší rozvodovostí, rostoucím počtem dětí narozených mimo manželství a změnami v rolích obou rodičů. Klíčovým faktorem zůstává kvalita vztahů, nikoli konkrétní uspořádání (Šťastná et al., 2023, Šulová, 2016).

2 VÝCHOVA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Výchova obecně představuje záměrné, cílevědomé, soustavné a plánovité působení na jedince s cílem dosáhnutí pozitivních změn v jeho vývoji (Průcha, 2013). Výchova je dnes pod mikroskopem současné společnosti a její podobu formuje řada vnějších i vnitřních vlivů.

2.1 Vývojové znaky

Předškolní věk zahrnuje období od tří let dítěte až po jeho nástup do školy.

V rozvíjí se hrubá motorika. Dítě běhá, skáče, jezdí na tříkolce, na kole, sáňkuje, začíná lyžovat, plavat. Jemná motorika se díky sebeobsluze zdokonaluje a dítě si na konci tohoto období umí zavázat tkaničky, zapne knoflíky, používá příbor, skládá jednodušší skládačky, navléká korálky, namaluje postavu s detaily (Špaňhelová, 2004).

V řeči si osvojuje nová slova a rozšiřuje slovní zásobu pomocí her, říkanek, převyprávěním pohádek, písní a kvalitního jazykového vzoru dospělých. V šestém roce zvládne mluvit v rozvinutějších větách. Snaží se komunikovat, sdělovat své zážitky. Řeč má egocentrický charakter, dítě někdy mluví a neočekává odpověď, nepotřebuje posluchače, popisuje, co dělá. Piaget (1965) egocentrickou řeč chápe jako nedozrání kognitivního vývoje dítěte. Na konci předškolního věku dochází k většímu přechodu z vnější řeči na vnitřní, dítě už nepopisuje vše nahlas (Říčan, 2021). V tomto období chybí silnější čára mezi fantazií a realitou, mnohdy přisuzují neživým věcem život (dynamismus). Rodiče málo uvědoměli dětského vývoje mohou tyto fantazijní dětské příběhy brát jako hlouposti a trestat za lhaní. Jsou situace, kdy lhaní slouží jako vyhýbání se sankci, dítě má strach z následků (Matějček, 2005; Thorová, 2015).

Paměť je krátkodobá a mechanická, dítě ještě nerozumí významům a souvislostem, ale učí se neustálým opakováním. Záměrná paměť přichází okolo pátého roku. Učení ukazuje úroveň paměti, jak dítě zvládá zapamatovat, uchovat a vybavit různé informace nebo texty. Dlouho si pamatuje špatné zážitky vyvolávající negativní emoce, strach (Thorová, 2015). Schopnost udržet pozornost je u dětí předškolního věku mezi pátým až šestým rokem asi 15 minut. Tento čas je závislý na zájmu dítěte o danou činnost. Dítě se nezabývá časem, nerozumí, co bylo včera, žije přítomností. Okolo šestého roku nastává lepší časová orientace i do budoucna.

Z hlediska kognitivního vývoje dítěte nelze vždy předpokládat jeho schopnost plně reflektovat nevhodnost vlastního chování. Ve většině případů dítě reaguje spíše na záporný emoční stav dospělého, než aby rozumělo etickému či společenskému rozměru situace.

Výsledkem se stává vyhýbání určitému chování nikoli na základě vnitřního pochopení, ale z obavy před sankcí (Kopřiva et al. 2008; Mertin, 2013).

Hra je pro dítě dominantní činností, díky ní se učí poznávat a chápat svět okolo sebe. Je spontánní, a i řízená činnost, která umožňuje dítěti všestranně se rozvinout, přináší mu uspokojení a má významnou motivační funkci. Důležitá je i sociální hra mezi dětmi, kdy společně rozvíjí komunikaci, stanovují a respektují pravidla a tím rozvíjejí vztahy. Prostřednictvím hry dítě napodobuje chování svých vzorů, uvolňuje napětí, cítí radost (Vágnerová, 2021).

V oblasti psychiky se ve třech letech jedná o první období vzdoru, spojené s touhou po osamostatnění a nezávislosti na pomoci rodiče. Okolo čtvrtého roku se objevují otázky „PROČ? JAK? Z hlediska socializace dochází k první k separaci od matky při nástupu do mateřské školy. Vznikají nové sociální role v kolektivu vrstevníků. Avšak stále největší vzory jsou rodiče nebo jiné důležité osoby, jejichž názory přijímají za své a bez filtrace. Morální vývoj dítěte v tomto období je závislý na autoritě, která určuje pravidla a hranice, fáze heteronomní. V pozdějším věku na ně nahlíží kritičtěji a tvoří vlastní. Dítě si osvojuje pravidla a je citlivé na jejich nedodržování ostatními, učí se trpělivosti, prosociálnímu chování, nést odpovědnost za své jednání, řešit konflikty. Na konci předškolní docházky by dítě mělo být schopné dodržovat pravidla, respektovat autoritu a zvládat řídit své emoce, což jsou důležité atributy pro jejich budoucí společenské fungování (Matějček, 2005; Piaget, 1965; Šulová, 2016).

2.2 Výchové styly

Výchovný styl, který rodiče uplatňují v raném dětství, má klíčový význam, jelikož právě tehdy si dítě začíná utvářet základní hodnoty. Pokud je vedení jasné, srozumitelné a důsledné, dítě postupně chápe nastavené hranice a dokáže je respektovat (Bacus, 2004). Takové nastavení mu přináší nejen potřebný pocit bezpečí, ale i přirozený respekt k autoritě. Rodiče mají tendence výchovné styly kombinovat a čerpají od tradičních, přes jejich upravené varianty, až po novodobé či alternativní směry. Výběr konkrétního stylu často odráží nejen osobní zkušenost rodiče, ale i společenské trendy a hodnoty, které považují za důležité (Koucká, 2021).

Volba výchovného stylu se odvíjí od mnoha faktorů, jako jsou zkušenosti z vlastního dětství, vnímání výchovy svých rodičů, hodnotových postojů, očekávání spojená s rodičovskou rolí, temperamentem a osobností rodiče, souladem s partnerem, dalšími

blízkými osobami ve výchově, vlivem společenského prostředí a převládajících norem, temperamentem dítěte a jeho specifickými potřebami (Koldeová, 2015; Říčan, 2010).

Nejznámějším rozdělením výchovných stylů popisuje psycholog Kurt Lewin z třicátých let. Výchovné styly vnímal jako zásadní faktor formující atmosféru ve skupině i celkový psychický a sociální vývoj jedince. Prostřednictvím výzkumu zaměřeného na porovnání výchovy v Německu a USA klasifikoval 3 výchovné styly (Čáp & Mareš, 2007):

Autoritativní (autokratická) výchova. Založená na příkazech, trestech, důslednosti a kontrole, nebere ohled na přání a vnitřní prožívání dítěte. Rodič nebo vychovatel se povyšuje nad dítě, rozhoduje bez diskuse, za použití sankcí a s minimálním porozuměním pro individuální potřeby. Tento styl může vést buď k přehnané závislosti a poslušnosti, nebo naopak k odporu, pasivnímu vzdoru či agresivitě. Dítě v takovém prostředí nebývá vnímáno jako partner, ale spíše jako někdo, kdo má plnit očekávání bez otázek (Průcha, 2013). Takový přístup může u dítěte vyvolat napjaté emoce, potřebu dominovat nad ostatními, vnitřní odpor. Některé děti reagují uzavřením a podřízeností, jiné naopak vzdorem a odmítáním autorit (Čáp & Mareš, 2007).

Demokratická (partnerská) výchova. Stojí na spolupráci, otevřenosti a vzájemném respektu mezi dítětem a dospělým. Dítěti je dán prostor pro samostatné rozhodování, rozvoj odpovědnosti. Výchovné působení nevychází z trestu, ale z porozumění individuálním potřebám a podpory iniciativy dítěte. Avšak i zde se trest může objevit. Rodiče v takových případech odůvodní příčinu a jsou otevření komunikovat s dítětem ohledně tvorby pravidel společného soužití (Thorová, 2015). Pravidla pro děti nabírají smysl, pokud je spoluutváří. Děti zvyklé na tento styl se projevují ochotou spolupracovat, smyslem pro spravedlnost, samostatností, sebekontrolou. Gordon (2012) upozorňuje, že dítě by nemělo být pouze pasivním příjemcem výchovy, ale aktivním partnerem, který se podílí na nastavení hranic i fungování vztahů.

Liberální (volná) výchova. Bez pevně nastavených hranic a pravidel může působit uvolněně, ale ve skutečnosti dětem chybí opora, mantinely a směr. Nízké nároky a nedostatek vedení oslabují schopnost přijmout odpovědnost nebo orientovat se v sociálním prostoru. Koucká (2021) poukazuje na to, že přílišná volnost přináší nejistotu, a může znesnadnit přijetí autority i základních povinností. Řád a struktura poskytují nejen rámec výchovy, ale především pocit bezpečí, který je pro dítě zásadní (Matějček, 2017).

K novým směrům v oblasti výchovy se řadí styl inspirovaný kulturou východní Asie, známý jako styl „tygřích matek“. Amy Chua (2011) jej popisuje jako systém, v němž je kladen maximální důraz na výkon, přísnou kázeň a nulovou toleranci k chybám. V takto vedené rodině bývají dětem přísně určovány povinnosti i cíle, bez možnosti kompromisu. Společenské aktivity či spontánní hra bývají potlačeny ve prospěch excelentních výsledků, zejména v akademické či hudební oblasti. Rodič zde vystupuje jako autorita, od dítěte se očekává poslušnost, disciplína a výdrž, zatímco citové potřeby či individualita zůstávají v pozadí. Uvedený model může přinášet sice úspěchy, ale bývá mnohdy spojen se značným psychickým tlakem. Na tento rozpor upozorňuje i Koucká (2021), která poukazuje na častou spojitost mezi vnější výkonností a vnitřní nepohodou dítěte. Podle Rogga (2007) by měl reflektovat individuální povahu dítěte, nikoli být aplikován jako univerzální manuál.

Proměna životního rytmu i rodičovských nároků přináší nové způsoby výchovného působení. Koucká (2021) upozorňuje na fenomén tzv. helikoptérového rodiče, jehož snaha ochránit dítě před každou obtíží vede k neustálému dohledu. Takové jednání však může výrazně oslabit dětskou samostatnost a přispět ke vzniku nejistoty. Srovnatelně problematický bývá i přístup založený na perfekcionismu, kdy přehnané požadavky rodičů negativně zasahují do oblasti sebehodnocení dítěte a oslabují jeho vnitřní jistotu.

Dalším výchovným směrem je Nevýchova, která není příliš ukotvená v odborné teorii a více spoléhá na intuici a vztahovou rovinu. Hodí se spíše pro rodiče, kteří chtějí výchovu „odžít“ s dítětem jako zkušenost než ji strukturovat podle pravidel. Místo příkazů a trestů klade důraz na naslouchání, spolupráci a podporu samostatnosti dítěte. Hranice zde nejsou nastaveny jako pevná pravidla, ale vznikají v dialogu mezi dítětem a rodičem (Centrum Nevýchovy, 2018). V případě, že dospělí jednají nejednoznačně a nedokážou jasně stanovit, co je přijatelné a co nikoli, ztrácí dítě orientaci a může cítit napětí, neklid, hněv. Pro zdravý vývoj dítěte Prekopová (2010) doporučuje vést přes ukázněnost k volnosti.

S některými podobnými znaky, a přesto odlišná je Respektující výchova vycházející z myšlenek humanistické psychologie. Zakládá na rovnováze mezi respektem k dítěti jako k samostatné osobnosti a zároveň na důsledném vedení ze strany dospělého. Dítě není „malý dospělý“, ale plnohodnotný partner. Rodič používá srozumitelný jazyk, nepokořuje a nevydává rozkazy, vede dialog. Rodič je srozumitelný, důsledný a předvídatelný, což dítěti poskytuje pocit bezpečí (Kopřiva et al., 2008).

Mertin (2013) poznamenává, že rodiče sice určují výchovný styl, ale volba by se měla podřídít dítěti samotnému, tj. jeho osobnosti, předpokladům, schopnostem, vývojové úrovni.

Současná doba mění i pohled na rodinnou výchovu a přináší nové poznatky a posuny. Neměnná zůstává důležitost udržovat citové vazby, zároveň však trvat na určitých požadavcích a umožnit dítěti, aby si postupně osvojovalo odpovědnost za vlastní jednání a život.

2.3 Motivace

Motivace představuje klíčový pojem v oblasti pedagogiky a výchově dětí v domácím prostředí. Usměrnjuje lidské jednání. Slovo motivace vychází z latinského „*movere*“ (pohybovat), což odkazuje na její dynamickou povahu (Čáp & Mareš, 2007). Dělí se na:

Vnitřní motivace vychází z potřeby dítěte jednat spontánně, z vlastního zájmu. Dítě aktivitu realizuje, protože ho naplňuje, např. uklízí pokoj, protože se v uspořádaném prostoru cítí lépe. Tento druh motivace bývá trvalý a méně závislý na uznání zvenčí (Koldeová, 2015).

Vnější motivace vzniká naopak na základě očekávání odměny nebo strachu z trestu. Dítě se rozhoduje podle toho, co mu přinese pochvalu či zabrání negativnímu důsledku. Tato motivace je méně stabilní, když vnější podnět odezní, ztrácí se i zájem o danou činnost. Může vést v pozdějším životě k nesamostatnosti, závislosti na rozhodování druhých (Kopřiva et al., 2008).

Motivace by neměla být prostředkem k manipulaci dítěte k určité činnosti. Její podstata spočívá v podporování samostatnosti, autenticity a vede dítě k jednání z vlastního přesvědčení a vnitřní potřeby, a ne z důvodu vnější odměny nebo hrozby. Vnímání smyslu činnosti pouze prostřednictvím odměny může u dítěte postupně oslabit vnitřní motivaci, narušit jeho sebedůvěru a snížit schopnost činit samostatná rozhodnutí (Koldeová, 2015; Kopřiva et al., 2008).

Jedním z nejběžnějších motivačních prvků je odměna. Rodiče ji využívají jako prostředek směřující k očekávanému chování. Podoba odměny může být různorodá, většinou od oblíbeného pokrmu, společně stráveného času, návštěvy kulturní akce až po drobná gesta jako je úsměv, pochvala nebo pohlazení. Vhodně zvolená forma s ohledem na individuální charakter dítěte a okolnosti situace mohou napomoci k prosociálnímu chování a zpevnění vztahu mezi vychovávající osobou a dítětem (Mertin, 2013). Zejména u menších dětí není nutné sahát po materiálních dárkách, obvykle stačí projevený zájem, pocit bezpečí a rodičovská náklonnost (Matějček, 2017; Říčan, 2013). Čáp a Mareš (2007) stejně jako

Piaget (1965) připouští důležitost odměny v rámci učení. Odměna je pozitivní motivace pro dítě, opakem odměny je trest.

3 TREST VE VÝCHOVĚ

Z filozofického pohledu bývá trest chápán jako forma spravedlivého vyrovnání. Člověku se dostává následku úměrného jeho provinění. Někteří myslitelé vnímají trest jako prostředek k obnovení narušeného pořádku, rovnováhy a morálního uspořádání ve společnosti.

V psychologii se trest chápe jako forma negativního zpevnění. Účelem trestu je přimět dítě, aby se nežádoucímu jednání v budoucnu vyhnulo. Rodič vstupuje do situace, kdy dítě poruší pravidla nebo hranice a prostřednictvím své negativní reakce dítě upozorňuje na jeho nevhodné chování. Aby trest splnil svůj účel, dítě musí chápat souvislost mezi svým chováním a důsledkem (Koldeová, 2015).

Z pohledu pedagogiky představuje jednu „*z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že dítě špatně splnilo nebo nesplnilo požadavky*“ (Průcha, 2013, s. 252). Ve výchově plní funkci regulace chování. Říčan (2013) definuje trest jako jakoukoli formu nepříjemnosti, kterou dítě zažívá ze strany vychovatele v reakci na zakázané chování, společensky neakceptovatelné, nebo při opomenutí povinnosti, kterou dítě zná a zvládá. Trest ve výchově považuje jako lék s vedlejšími účinky.

Někteří autoři se proti trestu ve výchově vyhraňují a jiní připouští možnost jeho užívání. I když by trest neměl být na prvních příčkách, má tendence se zde objevovat. Přijímání trestu se odvíjí od kulturního a historického kontextu dané společnosti, současného nastavení veřejného mínění a od individuálních postojů samotných rodičů (Mertin, 2013).

3.1 Funkce trestu

Trest plní dvě funkce podle Čápa a Mareše (2007):

Informační funkce. Trest dítěti poskytuje zpětnou vazbu o tom, že jeho chování, způsob jednání nebo výsledek nebyl v souladu s očekávanými normami či pravidly. V tomto případě nemusí dítěti podat informace o vhodném konání nebo možných alternativách (Koldeová, 2015).

Motivační funkce. Trest dítěti navozuje nepříjemné pocity, kterým se bude chtít do budoucna vyhnout, a proto upravuje své chování. Mohou nastat situace, kdy po neustálém opakování děti své nevhodné počínání změní v závislosti na pochopení jeho nevhodnosti (Koldeová, 2015).

Autoři vidí smysl trestu v uvědomění si nesprávného chování a následného napravení. Trest má být dítěti oporou při chápání hranic a pravidel, které rodiče a společnost stanovili. Trest má trojí význam podle Matějčka (2017):

Náprava škody. Pokud dítě nějakou provedlo. Může ji nahradit ze svého kapesného nebo se jí pokusí opravit samo. I projev snahy, bez výsledků kvůli náročnosti nápravy, se přesto počítá. V menším měřítku se jedná o úklid hraček apod.

Předcházení opakování. Podstatou je, aby se chování už neopakovalo. Dítě očekávající po určitém chování trest se takového jednání bude chtít vyvarovat.

Zproštění viny. Není vhodné, aby rodič nechal dítě prožívat trest a vinu delší dobu. V takovém případě může u dítěte stoupat napětí. Pokud dítě svého činu upřímně lituje, stává se trest účinným a může dojít k sejmutí viny. Doporučuje se více se k prohřešku nevracet.

Smysl trestu Matejčka (2007) spatřuje v přebrání zodpovědnosti dítěte za své jednání. Prostřednictvím sankcí dojít k pochopení důsledku svých činů, nad nimiž by měl zpytovat své svědomí a projevit lítost, která povede k odpuštění. Za těchto okolností není trest pouhým aktem násilí, ale vyšší spravedlností, kterou je třeba uznávat. Tento názor nesdílí Rogge (2007), tresty vnímá ve významu pomsty rodiče, nikoli odvolávání se k vyšším morálním zásadám. Při jejich použití dochází k potvrzení autority a nadřazenosti. Pokud dojde na nepřipustné chování, měl by se rodič s dítětem domluvit na postupu řešení situace, na sankcích. Nijak ojedinělé je chybování rodiče při udělení trestu. Za těchto okolností je podporováno se dítěti omluvit a trest obratem zrušit (Mertin, 2013). Vaníčková (2004) upozorňuje, že je důležité odpustit i sobě.

Důležité je při trestání i odpuštění, které dává dítěti signál, že rodič už se nezlobí, avšak trest stále platí. Rodič by měl dítě upozornit na svůj negativní postoj k jeho předešlému chování a zároveň mu ukázat i neverbálně, že jeho lásku neztratilo (Říčan, 2013). Rodičům je doporučeno vyhnout se dvěma extrémům. Odpouštění všeho bez znatelného projevu lítosti dítěte, což může vést ke ztrátě autority a k dítěti bez hranic. A naopak k neodpouštění, což je velmi nelidský a nevhodný přístup, bez pozitivního vlivu na vývoj dítěte (Koucká, 2021).

Klasifikace trestu:

„Trest vyjadřuje negativní společenské hodnocení chování nebo jednání. Vychovávanému přináší omezení jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 253).

Tělesný trest. Za tělesné tresty se považuje jakékoli využití násilí vůči dítěti. Patří sem pohlavek, facka, plácnutí přes hýždě, po ruce, nohou, bití, třesení, tahání, setrvání v nepříjemné poloze apod. Pro Mertina (2013) je fyzický trest obhajitelný pouze v případě, jedná-li se o krajní případ při bezprostředním ohrožení života dítěte. V takových momentech se rodič přikloní k impulsivnímu výprasku, plácnutí či zvýšení hlasu s cílem okamžitě zastavit nebezpečné chování a zároveň vyslat jasný signál o jeho nepřijatelnosti. Tento typ reakce neslouží pouze k bezprostřednímu zamezení rizika, ale má plnit formu výstrahy vůči budoucímu opakování podobné situace a v krizových situacích je účelnější než pouhé vysvětlování (Říčan, 2013). Hranice mezi trestem a týráním je tenká, přesto viditelná, hlavním rozdílem je, že dítě, které je fyzicky týráno, má po těle různé šrámy, a to hlavně na citlivých místech jako je břicho, hlava, genitálie. (Vaníčková, 2004).

Ochrana dětí před fyzickými tresty není výslovně v naší legislativě ukotvena. Česká republika byla opakovaně na nutnost uzákonění upozorněna. Stížnost se dostala k Evropskému výboru pro sociální práva, který vyžadoval explicitní zákaz fyzických trestů na dětech. Výbor obvinil Českou republiku z porušení a nedodržení článku 17 Evropské sociální charty, která zakazuje jakékoli fyzické trestání dítěte, které by mohlo ovlivnit jeho důstojnost, psychickou a fyzickou stránku (Evropský výbor pro sociální práva, 2015; Koucká, 2021). Zákon č. 89/2012, část druhá „*naopak dává rodičům možnost používat jakékoli výchovné prostředky, pokud jsou přiměřené*“ (Rýdl & Zitková, 2023, s. 369).

Z výzkumu odborníků Psychiatrické kliniky 1. LF UK a VFN realizovaného na téma Vnímání a používání fyzických trestů v České republice s 1013 respondenty vyplývá: 70 % rodičů se přiklání k užití tělesných trestů v krizových a ohrožujících situacích. Čtvrtina připouští vlastní selhání při použití tohoto typu trestu. Polovina z nich souhlasí s právem dítěte fyzicky potrestat. Věří, že trest zamezí opakování nevhodného chování. Velká část rodičů si bez trestu nedokáže představit stanovování hranic a procentuálně stejný počet uvádí trest jako nástroj k učení zodpovědnosti napomáhající k pozitivnímu vývoji osobnosti dítěte a k respektu k ostatním. Zároveň mnoho rodičů uvádí, že každý tělesný trest je týráním. Na faktu, jestli fyzický trest narušuje vztahy mezi rodičem a dítětem, participantů zaujímají stanoviska 50/50. Z výzkumu o Vnímání a používání fyzických trestů v České republice vyplývá, že s nimi mnoho rodičů ve výchově počítá, ale přesto vysoký počet se k nim zatím neuchýlil (Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta, 2023).

Ve studii Rýdl a Zitková (2023) popisují přístup rodiny, školy, státu k tělesným trestům. Ze studie vyplývá, že slabá osvěta veřejnosti ohledně rizik fyzických trestů a možných

alternativ, je důvodem, proč se k fyzickým trestům neustále uchylují a nenapomáhají ani političtí představitelé, kteří se proti němu výhradně nevymezují.

Fyzické tresty mohou u dítěte posilovat pocity méněcennosti, ztráty důstojnosti a nedostatečného respektu k jeho potřebám. Zároveň může dojít ke zkreslení vnímání rodičovské lásky, která je spojována s bolestí nebo ponižováním. Postupně může klesat schopnost empatie a ochota vnímat pocity druhých. V náročných situacích pak dítě častěji volí agresivní reakce, neboť přejímá vzorce chování, které samo v minulosti zažilo (Vaníčková, 2004).

Psychické tresty. Psychické tresty jsou považovány za méně škodlivé než tělesné tresty, jelikož nezpůsobují bolest fyzickou, avšak z dlouhodobého hlediska mohou mít na dítě hlubší dopad v podobě vnitřní bolesti, smutku, nejistoty a v extrémních situacích mohou přejít do stavu psychické deprivace. Dítě hluboce prožívá odepření náklonnosti rodiče. Psychické tresty mají různou podobu: křik, odmítání, ponižování, nadávání, urážení, mlčení, malicherné vyčítání, ignorování, izolace dítěte, pokárání, vyvolání strachu, hrozby (Rogge, 2007; Špaňhelová, 2011).

Mertin (2013) ve svém textu nabádá rodiče k práci s hlasem. Jestliže neustále rodič křičí, časem si dítě na křik zvykne a zvýšení hlasu ztratí účinek. Naopak pokud by rodiče pracovali s dynamikou hlasu a výrazem, nemuselo by ke křiku ani dojít. Ve výchově se běžně užívá šeptání, nadšení a stejným způsobem za pomoci stupňování i odměřenost a naštvání. Křikem obvykle rodiče upozorňují na zastavení činnosti dítěte. Tónem hlasu často dává rodič najevo svou arogantnost a nadřazenost, což dítěti ubírá možnost argumentovat (Kopřiva et al., 2008).

Zákazy. Za společností přijímané jsou považovány zákazy, a to zpravidla oblíbených činností, televize, mobilního telefonu, her, pohádek, hraček. Účinný zákaz má plnit funkci přímého a bezprostředního prostředku nápravy chování (Matějček, 2007).

Z realizovaného výzkumu s 693 respondenty vyplynulo, že tři čtvrtina rodičů považuje za zcela nepřijatelné vyhrožování dítěti dětským domovem. Izolaci zvolili rodiče jako nepřiměřenou. Více jak polovina respondentů nesouhlasí s použitím manipulace, čímž se myslí vydírání, vyhrožování a lichocení. Dále více jak polovina neakceptuje jako výchovnou strategii ponižování, křik a nadávky. Zákazy se umístily na příčkách velmi nízko, a pro rodiče jsou tím pádem relevantní (Zitková, 2024).

Většina autorů se k psychickým trestům silně vymezuje, hlavně k těm, které nejvíce podřívají a zahanbují osobnost dítěte jako je vyhrožování, ironie, ponížení. Tyto rodičovské metody děti nesou mnohem hůře než fyzické tresty. Říčan (2013) poznamenává, že dítě by raději sneslo ránu bičem než nevhodné ponižující poznámky a nadávky. S tím se ve svých textech shoduje s Rogge (2007), který opakovaně upozorňuje, že výchova by nikdy neměla být postavena na strachu, studu či ztrátě emocionální jistoty.

Práce za trest. Dítě něco provede a rodič mu uloží různé úkoly s cílem „odčinit“ jeho prohřešek. Tento přístup však může vést k vytvoření negativního postoje dítěte k domácím povinnostem. Chybí zde prostor pro vzájemný dialog, rodič často prosazuje autoritativní přístup bez ohledu na názor dítěte. Za předpokladu, že by dítě rozkopalo hlínu na zahradě, matka ho může následně pobídnout k navrácení prostoru do původního stavu. V tomto případě by se jednalo o logický důsledek pramenící ze situace, nikoli trest (Koldeová, 2015; Kopřiva et al., 2008; Matějček, 2007).

3.2 Důvody k trestání

Důvody, proč rodiče sahají po trestu, jsou rozmanité a souvisí s jejich životní situací, vnitřním nastavením i vývojovým stádiem dítěte. Reakce rodiče na totožnou situaci se může výrazně lišit v závislosti na jeho aktuálním rozpoložení. Ekonomické zatížení domácnosti může způsobovat stres a snižovat trpělivost, což vede k méně promyšleným výchovným zásahům (ČSÚ, 2023). Mnozí dospělí navíc nemají dostatek výchovných dovedností a trest vnímají jako jednoduchý prostředek, jak obnovit řád. Dítě prochází vývojem, během kterého zkouší, poznává a opakuje nové zkušenosti, což však rodiče někdy nesprávně interpretují jako „zlobení“ nebo provokaci. Obvykle reagují trestem, přestože jde o přirozenou součást učení. Tresty mohou být také odpovědí na opakované nerespektování hranic, hlasité projevy nebo fyzické projevy vzdoru, které v rodičích vzbuzují silné emoce a napětí (Mertin, 2013). Zároveň si mnozí mohou nést vzorce z vlastní minulosti a trestají podobně, jak byli vychováváni bez zamyšlení nad dopady.

Dalším faktorem může být selhání dítěte v naplnění očekávání rodičů, což vede k sankci podlamující sebedůvěru a zvyšující úzkost ze selhání nebo ztráty přijetí. Unavení, přetížení rodiče navíc nemají vždy kapacitu vychovávat systematicky, a v náročných chvílích, v bezradnosti volí zkratkovitě řešení. Emočně vypjaté situace vedou k impulzivním reakcím, které děti vnímají jako nespravedlivé a zraňující (Kopřiva et al., 2008). Trest bývá někdy výsledkem potřeby obnovit autoritu nebo pocit kontroly, zvláště když dítě

nerespektuje pravidla. V realitě však tyto zákroky často nevedou ke změně chování, ale spíše k mocenským bojům, skrývání a narušení důvěry (Rogge, 2007).

Zásady trestání

Děti bývají trestány především za chování, které rodiče vnímají jako porušení stanovených hranic. Klasicky se jedná o neposlušnost, nedodržování pokynů, projevy vzdoru či neúcty, nadměrný hluk, ničení majetku, agrese, lhaní nebo zanedbávání povinností (Říčan, 2013). Trest by však neměl být nástrojem první volby, ale až krajním řešením ve chvíli, kdy ostatní výchovné prostředky selžou. Samotné rozhodnutí o jeho použití má být promyšlené a cílit na nápravu, nikoliv na ubližování. Z toho důvodu je vhodné řídit se určitými kritérii:

Srozumitelnost. Dítě nerozumí důvodu svého potrestání, ale vnímá pouze, že nesmí rozčílit rodiče, trest nejen nenaplnuje svůj výchovný účel, ale zároveň narušuje vzájemný vztah a zanechává v dítěti pocit nespravedlnosti a nejistoty.

Pravidla trestání. Koenig ve své koncepci „Chytré výchovy“ doporučuje sestavit přehledný seznam toho, co dítě smí a nesmí. Jedná se o povinnost ustlat si postel, uklidit po sobě, omlouvat se, neprat se, vynést odpadky nebo přijít domů včas. Každé dítě má tento seznam k dispozici ve formě denně obnovované tabulky, do níž se zaznamenávají prohřešky i udělená varování či tresty. Prvních několik pochybení bývá řešeno pouze upozorněním, tresty přicházejí až za opakované porušování pravidel. Sankce spočívají v zákazu oblíbených činností, nejcennější aktivita je odebrána až jako poslední. Výjimečné přestupky může rodič řešit mimo tento systém.

Spravedlivost. Je důležité, aby trest byl dítětem vnímán jako spravedlivý, protože jen tehdy ho dokáže přijmout jako důsledek svého chování. Zde se nachází tenká linie. Předškolní dítě žije v prostředí imaginace a v rámci toho občas neodděluje pravdu od lži. V tomto případě by trest za lhaní mohlo nést jako křivdu a nespravedlnost ze strany rodiče. Vždy záleží na okolnostech a povaze dítěte.

Přiměřenost. Toto pravidlo je zásadní, jelikož přílišná přísnost může dítě buď paralyzovat a vést k apatii, nebo naopak vyvolat odpor a snahu o pomstu. Při volbě trestu by měl vychovávající zohlednit individuální charakteristiky dítěte, jako jsou věk, temperament, inteligenci, emoční nastavení či předchozí zkušenosti s trestem.

Načasovanost. Časová přiměřenost trestu je zásadní zejména u menších dětí, u nichž by měl trest následovat bezprostředně po nevhodném chování, aby dítě pochopilo souvislost. Vyhnout se dlouhodobému trestu u předškolních dětí nemá význam. Odklad trestu vyvolává

nejistotu, strach a oslabuje autoritu rodičů, kteří působí nesourodě. Jeden „žalobce“, druhý nezúčastněný „vykonavatel“.

Přesná vymezenost. Dítě by mělo vědět, za co konkrétně je trestáno a v čem samotný trest spočívá, aby bylo schopno svůj prohřešek pochopit a poučit se. Při udělování trestu je důležité, aby dítě chápalo, že výtka směřuje ke konkrétnímu nevhodnému chování, nikoliv k jeho osobnosti jako celku. Pokud rodiče vyjadřují nespokojenost všeobecně („jsi zlý“, „nevěřím ti“), mohou tím dítěti poškodit sebevědomí a oslabit jeho motivaci ke zlepšení.

Logičnost. Trest by měl reflektovat nevhodné chování dítěte, měl by souviset s jeho prohřeškem a vyplývat z konkrétního jednání.

Respektovat individualitu. Citlivější dítě může silně reagovat již na zvýšení hlasu, zatímco psychicky odolnější vyžaduje důraznější přístup. Účinek trestu závisí na temperamentu. Domácí vězení nemusí být pro introvertní dítě vůbec postihující.

Respektovat vývojové výkyvy a stav. Dítě v prvních šesti letech života projde obrovskými změnami za krátkou dobu. Jeho emoce a nálady jsou kolísavé. V takových případech by rodič měl brát ohled na vývojové zvláštnosti. Taková změna může mít i podobu zhoršení chování. Matějček (2007) doporučuje nejdříve vzít teploměr a až pak dělat závěry.

Důslednost. Při trestu by rodič měl důsledně dodržet stanovené podmínky, neboť právě vytrvalost v jeho uplatnění hraje klíčovou roli pro výchovný efekt.

Reflexe vlastních motivů a citů. Rodič přes vnímání vlastních emocí a jejich reflexi připouští, že jej dítě skutečně rozčílilo, zklamalo nebo ranilo. Zároveň tím opouští idealizovanou představu, že je za všech okolností nad věcí.

Dobře trestat může jen ten, kdo miluje. Dítě musí z vystupování rodiče pochopit, že trestat nechce, ale musí kvůli porušení dohod a pravidel. Velmi přijatelné je navázat oční kontakt a celkovou neverbální komunikaci. Dítě v rodině s kvalitně navázanými emočními vztahy svého činu lituje, jelikož si uvědomuje, co provedlo. Rodič jako milující osoba odpouští a zbavuje pocitu viny (Koldeová, 2015; Kopřiva et al., 2008; Matějček, 2007; Říčan, 2013).

3.3 Rizika a alternativy

Vliv trestu může mít dopad na mnoho stránek dětské osobnosti ovlivnit ji do blízké i vzdálené budoucnosti. Dítě si zvykne na vzorec, podle toho formuje svou osobnost a přistupuje tak k sobě i k ostatním.

Strach a úzkost. Výzkumy ukazují, že dítě při trestu nereflektuje hlouběji příčinu svého chování, ale zaměřuje se na emoční prožitek, který bývá spojen se strachem, úzkostí, bolestí či ponížením. Tím může docházet ke snížení motivace ke skutečné změně chování a ke ztrátě vnitřní orientace na hodnoty a pravidla (Koucká, 2021).

Nápodoba. U dětí dochází k napodobování chování rodičů, aniž by nutně rozuměly jeho významu. Výchovné působení založené na trestání nese riziko, že dítě si osvojí násilný či autoritativní způsob řešení konfliktů, aniž by rozvíjelo empatii či schopnost dialogu (Thorová, 2015).

Narušení vztahu. Dítě opakovaně trestané přestává komunikovat, oslabuje se důvěra, uzavírá se do sebe nebo reaguje vzdorem. Pocit ohrožení, který trest vyvolává, bývá spojen se zvýšenou úzkostí, hněvem, strachem a vede spíše k úhybnému chování než k pochopení a nápravě (Koucká, 2021; Steiningerová, 2006).

Špatný návyk. Dalším rizikem je vznik návykového vzorce, kdy dítě zažívá po trestu uvolnění v podobě pláče a tím si nevědomě zafixuje, že negativní emoce může uvolnit pouze konflikt. Tento mechanismus může být do budoucna rizikový pro zvládání zátěžových situací (Koucká, 2021).

Snížení vlastní hodnoty. Dlouhodobé působení vyhrožování, výčitek nebo ponižování může vést k vnitřnímu přesvědčení o vlastní neschopnosti a nehodnotě (Steiningerová, 2006).

Narušení morálky. V neposlední řadě trest narušuje morální vývoj dítěte, neboť jej učí vyhýbat se negativním následkům místo porozumění významu a hodnotě správného chování. Děti mohou začít lhát nebo skrývat své chování, aby se trestu vyhnuly, namísto toho, aby rozvíjely odpovědnost a sebereflexi (Koucká, 2021).

Rodiče v rámci výchovy kombinují nejrozličnější postupy a využívají různých prostředků k výchově svého dítěte. Odměna a trest jsou jedna z motivačních výchovných strategií. V popředí své místo získávají respektující tendence. Jsou průnikem domluvy, partnerského přístupu, efektivní komunikace logických a přirozených důsledků.

Partnerský přístup ve výchově se projevuje v drobnostech jako je oslovování dítěte jménem, přímým očním kontaktem, mimickými reakcemi či prostorem pro vyjádření názoru. Při komunikaci je doporučeno využívat známá slova, kterým dítě rozumí a pozorovat vnější projevy signalizující pochopení z jeho strany. Kladením otázek si rodič ověřuje porozumění na obou stranách. Tímto přístupem dítě vnímá hodnotu svého názoru a pochopení ze strany rodiče, který by měl naslouchat a reagovat přiměřeně (Kadzin, 2014; Kopřiva et al., 2008). Důležitou součástí efektivního sdělování je tzv. „já–sdělení“, umožňující rodiči vyjádřit vlastní emoce bez obviňování dítěte. Tento typ komunikace se skládá z popisu nevhodného chování, následně pojmenování pocitu a vysvětlení dopadu. Tímto způsobem rodič přenáší odpovědnost za situaci na sebe, čímž předchází pocitu viny u dítěte a vytváří prostor pro společné hledání řešení (Říčan, 2013; Solterová, 2019).

Respektujícím protipólem k trestům jsou přirozené a logické důsledky. Zakládají na odpovědnosti a vnitřní motivaci dítěte. Ačkoli bývají tyto pojmy spojovány, ve své podstatě se odlišují (Kopřiva et al., 2008).

Přirozené důsledky. Nastávají bez zásahu dospělého jako přímý následek chování dítěte. Jsou neinscenované a jejich účinek vzniká spontánně. V tomto vývojovém období dítě plete příčinu a následek, proto je úlohou rodiče pomoci dítěti rozpoznat souvislost mezi tím, co udělalo a co následovalo. (Vágnerová, 2021). Například ztráta hračky, o kterou se dítě nestaralo, vede k tomu, že si s ní už nezahraje. Stejně tak prochladnutí po odmítnutí bundy není trestem, ale přirozeným výsledkem rozhodnutí (Koucká, 2021; Rogge, 2007).

Logické důsledky. Mají podobu přiměřené reakce dospělého spojenou s konkrétní situací. Nejsou výrazem moci, nýbrž podporou porozumění a aktivní spoluúčasti dítěte. Reagují na nevhodné chování nabídkou prostoru pro nápravu. Rozbití předmětu ve vzteku může být řešeno snahou o opravu, zakoupením nového nebo třeba drobnou službou poškozenému (Koucká, 2021; Steiningerová, 2006).

Jak ukazuje Rogge (2007), tresty dítěti pouze určují, co nesmí, naproti tomu logické důsledky podporují samostatné myšlení, posilují kompetenci a umožňují dítěti lépe chápat vlastní odpovědnost. Dospělý přitom nerezignuje na stanovení hranic, zůstává průvodcem, který dítěti nabízí pochopení situace a smysluplné možnosti řešení. Nedílnou součástí takového přístupu je i výchovná dohoda, tedy společně dojednaný postup řešení problematické situace. Cílem není vyvolat pocit viny, ale nabídnout srozumitelný rámec, v němž má dítě možnost napravit situaci a zároveň si osvojit zodpovědné chování. Dospělý

nevyhrožuje, nemanipuluje, ale vědomě vede a umožňuje dítěti aktivně se podílet na nápravě rušivého chování (Kopřiva et al., 2008; Koucká, 2021).

Autoři představili postoje, které k trestu zaujímají, a i když jsou spíše negativního rázu, přesto jejich užití ve výchově připouští, nikoli však podporují. Z výzkumů vyplynulo, že rodiče mají tendence od fyzických trestů ustupovat a přiklánět se k jiným možnostem zvládání situací, i přesto si bez nich někteří nedokážou představit nastavení hranic a pravidel. Mezi nejběžnější patří plácnutí přes hýždě. V legislativním programu Parlamentu České republiky bylo, případně stále je, projednáváno doplnění § 858 občanského zákoníku o výslovný zákaz tělesného trestání dětí. Výsledek zatím zůstává nejistý.

Psychické tresty jako je vyhrožování nebo ponižování, rodiče označili za neakceptovatelné, k čemu se nemají problém přiklánět, jsou zákazy. Podle Muhlan (2009, jak cituje Koldeová, 2015), trest zpravidla nepřináší dlouhodobé řešení nevhodného chování, protože se zaměřuje výhradně na jeho vnější projevy, aniž by reflektoval hlubší příčiny či vnitřní motivaci dítěte.

Deklarace práv dítěte OSN zdůrazňuje právo dítěte na harmonický rozvoj osobnosti v prostředí naplněném láskou, porozuměním a odpovídající péčí ze strany rodičů. Zároveň ukládá povinnost chránit dítě před jakoukoliv formou zanedbávání, krutého zacházení či vykořisťování (Organizace spojených národů, 1989).

K problematice trestání se vyjadřuje i ombudsman České republiky Stanislav Křeček a jeho zástupce Vít Alexander Schorm. Oba podpořili snahu iniciativy Děťství bez násilí, která se zaměřuje na ochranu dětí před násilím ve výchově. Cílem iniciativy je zajistit ochranu dětí před všemi formami násilí, včetně tělesného trestání, a vytvořit systém podpory pro zranitelné rodiny. Iniciativa také usiluje o legislativní změny, jako je zakotvení nepřijatelnosti tělesných trestů v občanském zákoníku, a o zajištění dostupnosti preventivních služeb pro děti a jejich blízké (Veřejný ochránce práv, 2023, odst. 3).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Kapitola se věnuje výzkumnému šetření, které bylo realizováno za účelem porozumění tomu, jak rodiče dětí předškolního věku přistupují k trestání. Praktická část popisuje jednotlivé kroky výzkumu od stanovení cílů a výzkumných otázek přes výběr participantů, metodu sběru dat, analytický postup až po interpretaci dat.

4.1 Vymezení výzkumného problému

Výzkum se opírá o informace z odborné literatury. Vymezení výzkumného problému představuje jasné určení oblasti, na kterou se výzkum zaměřuje. Jeho formulace vychází z povahy stanovených cílů a ze skutečnosti, že zvolený jev se objevuje v reálném společenském kontextu, kde je vnímán jako problém. (Švaříček a Šed'ová, 2021). V rámci této bakalářské práce je výzkumný problém formulován jako otázka trestání dětí v předškolním věku pohledem rodičů.

4.2 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak rodiče přistupují k trestání dětí předškolního věku.

V návaznosti na hlavní cíl výzkumu byly stanoveny specifické výzkumné cíle:

Zjistit, jaký výchovný styl preferují rodiče dětí předškolního věku.

Zjistit jaký pohled mají rodiče na trestání dětí předškolního věku.

Zjistit jaké formy trestů rodiče u dětí předškolního věku používají nejčastěji.

Na základě výzkumných cílů byla stanovena hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem rodiče přistupují k trestání dětí předškolního věku?

V souladu s hlavní výzkumnou otázkou jsou definovány následující specifické výzkumné otázky:

Jaký výchovný styl preferují rodiče?

Jaký pohled mají rodiče na trestání?

Jaké tresty používají rodiče u dětí předškolního věku nejčastěji?

4.3 Výzkumná strategie a sběr dat

V rámci výzkumného šetření byla zvolena strategie kvalitativního výzkumu, která se ukazuje jako vhodná v případech, kdy je cílem porozumět určitému jevu v jeho přirozeném prostředí a souvislostech. Podle Švaříčka a Šed'ové (2021) umožňuje kvalitativní přístup zachytit

významy, které účastníci výzkumu přikládají svému jednání, a zároveň přihlíží k individuálnímu i společenskému kontextu, v němž jejich zkušenosti vznikají.

Jako hlavní technika sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který se opírá o sadu předem připravených otázek, přičemž ponechává prostor pro přirozený průběh konverzace a pro doptávání se na zajímavé nebo nečekané momenty v odpovědích (Švaříček & Šedřová, 2010). Rámcový scénář rozhovorů tvoří tazatelské otázky uvedené v příloze 1.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo celkem sedm rodičů dětí předškolního věku, z toho pět žen a dva muži. Věkové rozpětí účastníků se pohybovalo mezi 35 a 44 lety. Z hlediska dosaženého vzdělání šlo o různorodou skupinu, byli zastoupeni rodiče se základním, středoškolským i vysokoškolským vzděláním. Kritériem bylo, aby participanté měli děti předškolního věku. Počet dětí v rodinách participantů se pohyboval od jednoho do tří potomků. Výběr participantů probíhal metodou sněhové koule. První kontakt byl navázán prostřednictvím dvou mateřských škol, v nichž autorka výzkumu absolvovala praxi. Využity byly pracovní i osobní kontakty s učitelkami, které pomohly zprostředkovat spojení s rodiči ochotnými k účasti. Následně byli tito rodiče požádáni, zda mohou doporučit další vhodné participanty. Tento postup umožnil přístup k různorodým rodinným prostředím, což je v kontextu kvalitativního výzkumu přínosné. Každý z účastníků byl označen kódem P1–P7. Přehledné informace o participantech, včetně jejich vzdělání a počtu dětí poskytuje tabulka 1.

Tabulka 1 Výzkumný soubor

<i>Participant</i>	<i>Pohlaví</i>	<i>Vzdělání</i>	<i>Počet dětí</i>	<i>Věk</i>
P1	Žena	Vysokoškolské	1	35-44
P2	Žena	Střední odborné bez maturity	3	
P3	Žena	Vyšší odborné	2	
P4	Muž	Střední odborné s maturitou	1	
P5	Muž	Vysokoškolské	1	
P6	Žena	Střední odborné s maturitou	1	
P7	Žena	Vysokoškolské	2	

(zdroj: vlastní)

4.5 Etika výzkumu

V souladu s etickými zásadami kvalitativního výzkumu byla všem účastníkům poskytnuta podrobná informace o účelu, průběhu a zpracování výzkumu. Ještě před zahájením rozhovoru byli rodiče informováni o své dobrovolné účasti, možnosti kdykoli rozhovor přerušit či ukončit a o tom, že veškeré získané informace budou využity výhradně pro potřeby výzkumné práce. Písemný informovaný souhlas byl získán od každého participanta, přičemž dokument obsahoval svolení s pořízením zvukového záznamu, které participanti potvrdili na začátku nahrávání. Následně etiku výzkumu podpořil důraz na anonymitu všech účastníků. V transkriptech rozhovorů i při prezentaci výsledků byla anonymizována jména, čímž se zajistila ochrana identity.

4.6 Realizace výzkumu

Rozhovory byly realizovány individuálně, přičemž participant si sami zvolili prostředí, v němž se cítí bezpečně a pohodlně. Před zahájením rozhovoru byli participant seznámeni s tématem bakalářské práce, cílem, průběhem výzkumu a dostali příležitost na vlastní dotazy. Všechny rozhovory trvaly přibližně 45 minut a byly zvukově zaznamenány se souhlasem účastníků. Po ukončení každého rozhovoru následovalo poděkování a možnost

dotazu ze strany rodiče. Před prvním rozhovorem byly určité obavy ze strany autorky výzkumu vzhledem k citlivému tématu. Obava se ukázala jako neopodstatněná. Rodiče projevíli o téma zájem a odpovídali bez obtíží na všechny otázky i doplňující dotazy. Limitem výzkumu přesto zůstává riziko zkreslení výpovědí na základě citlivosti tématu.

4.7 Způsob analýza dat

K analýze získaných dat byla zvolena technika „otevřeného kódování“. Tento postup umožňuje systematické třídění dat bez předem stanovených kategorií.

První fáze obsahovala doslovný přepis rozhovorů do programu Word. V průběhu přepisování byly ponechány i hovorové výrazy pro zachování autentického jazyka každého z participantů. Následně proběhla analýza přepsaných rozhovorů technikou „otevřeného kódování“. Jednotlivé části rozhovorů, které nesly významovou jednotku, byly označeny kódy. Kódovací jednotkou se staly věty, odstavce nebo slovní spojení, podle toho, jaký rozsah byl pro zachycení významu dané odpovědi nejvhodnější. Pro lepší přehlednost bylo zvoleno zvětšené řádkování a zároveň každý kód dostal číslo.

V další fázi se jednotlivé kódy shlucovaly na základě významových podobností. Postupně tak vzniklo šest kategorií: Rodinná výchova, Postoj k trestu, Okolnosti vedoucí k trestu, Reakce na nežádoucí chování, Účel trestu, Pozitivní posílení. Tyto kategorie byly vytvořeny jako tematické celky, které umožňují přehledně zachytit základní oblasti rodičovských přístupů k trestání.

Pro interpretaci kategorií byla zvolena technika „vyložení karet“. Tento způsob, popsáný Šedřovou a kol. (2021), spočívá v tom, že se ke každé kategorii přiřazují konkrétní výpovědi participantů, které ji reprezentují, a následně se odkrývá význam těchto výpovědí ve vztahu ke zkoumanému jevu. Postup zahrnuje výběr kategorií, jejich hlubší rozpracování skrze konkrétní kódy a detailní popis s cílem porozumět tomu, jak participanté dané oblasti vnímají.

5 INTERPRETACE DAT

Kapitola se věnuje interpretaci dat z výzkumného šetření vycházejícího z analýzy polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí předškolního věku. Pro přehlednost je interpretace dat rozdělena do šesti podkapitol. Každá z podkapitol nese název výsledné kategorie, která byla identifikována během „otevřeného kódování“. Poslední část interpretace dat se zaměří na zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

Tabulka 2 Kategorie s kódy

Kategorie	Kódy
Přístupy k výchově	odmítání rodičovského vzoru, důraz na komunikaci, alternativní prvky
Postoj k trestu	obava z nápodoby, odmítání konceptu trestu, odmítání násilí
Okolnosti vedoucí k trestu	únava, stres, opakování, porušení pravidel
Reakce na nežádoucí chování	zákaz, plácnutí přes hýždě, křik, izolace, odebrání oblíbeného předmětu
Účel trestu	poučení, poslušnost, zklidnění, uvědomění
Pozitivní posílení	Pochvaly, materiální odměny, sliby

(zdroj: vlastní)

5.1 Přístupy k výchově

První kategorie se zaměřuje na výchovné přístupy, které rodiče uplatňují při každodenním vedení svých dětí. Výpovědi ukazují, že rodiče volí různé strategie vycházející z jejich osobních hodnot, přesvědčení nebo konkrétních situací.

P2 k výchově přistupuje zodpovědně a pozitivně, s ohledem na individualitu dítěte. Roli v tomto přístupu může hrát jeho zkušenost, kterou získal s výchovou 3 dětí: „*To znamená, že pokud budu svým dětem ukazovat, že respektuju jejich názor, dám jim prostor ten názor říct... když jsou to důležité věci, které se jich týkají, něčeho... třeba výběr kroužků nebo nějaké aktivity, tak jim hodně dávám na vybranou a hodně jim dávám možnost říct, co by opravdu chtěly nebo nechtěly...jak ti dospělí jsou každý jiný, tak přece děti taky. Nemůžeme chtít, aby byly všichni čtverečky, prostě občas je někdo kolečko nebo trojúhelník.*“ K modifikaci výchovných stylů na základě individuality přistupuje i P7: „*Asi je to tak, za*

první intuitivní, za druhý asi jsem měla nějaké myšlenky v těhotenství nebo tak, jak to bylo dřív a pak se mi narodilo první, velmi složitý dítě, který mi trošku změnilo celý pohled.“ Také P6 zmiňuje přístup založený směrem k dítěti: „Hodně mě naučilo navnímat se na to dítě, že nemá tu kapacitu po něm chtít to, co já po něm třeba chci.“ P1 se od ostatních liší důvodem volby: „...je to taková směsice všeho, všeho možného, je to výchova Nevýchova, Montessori. Snažím se, když se něco takhle stane, tak co nejméně dělat, chudinko, řutu‘...To, co dělali moji rodiče, že mě mlátili vařečkou, ale to si zas já nedokážu představit.“ Z odpovědi je patrné, že prožitá zkušenost měla vliv na rodičův postoj k výchově svého dítěte. U rodiče jde vidět snaha nepodlehnout vzorcům z minulosti a touha hledat nové alternativy. V rozporu s těmito výchovnými tendencemi se jeví názor participantky P3: „Samozřejmě použiju, že já jsem ta autorita, že prostě musí poslouchat nejen mě, ale všechny, včetně učitelů a učitelek, tak to prostě je, že je dítě, že musí poslouchat.“ Oproti ostatním P3 vyžaduje po dítěti poslušnost. Výchova se jeví být autoritativního stylu. Participantka stanovuje hranice a nedává prostor diskusi: „To ani já neuznávám... ztráta mého času a on vnímá chvíličku a pak už stejně přestane vnímat, to je pro mě zbytečné.“ Dítě z takového prostředí se může stát závislé na názoru autority a mít problém s pojetím sebe sama se svou osobností. Tato závislost dítěti může přinést mnoho problémů i v budoucím pracovním životě. Na druhou stranu dítě může opakovat vzorce a stát se lídrem. Výchovné přístupy by měly vždy vycházet z individuality dítěte, kterou je třeba respektovat. Úplný kontrast s P3 je P4: „...tak se jí snažím promluvit do duše, že by měla víc poslouchat učitelky, být hodnější na děti, takže záleží na situaci, pokud je to něco dlouhodobějšího.“ Rodič preferuje ve své výchově hlavně komunikaci, projevuje prvky intuitivní výchovy stejně jako participantky P6 a P7. Výchovu založenou na trochu jiné bázi nabízí P5: „...tak být s ním parťák, protože si myslím, že i parťáci si tvoří nějaké vztahy, hranice, a tím pádem mi to přijde nejlepší...nejde to vždycky, cítím tam tu velkou úlohu toho rodiče.“ Je patrné, že rodič vnímá rozpor ve své výchově, chce být parťákem a zároveň musí být autorita. Zároveň přikládá rovnocennému vztahu roli, která je důležitá v budování společných pravidel a hranic.

Z rozhovorů je patrné, že rodiče přistupují k výchově různě, konkrétní vliv má situace, vlastní nastavení nebo potřeby dítěte. Někteří volí přístup s důrazem na autoritu, jiní se snaží jednat partnersky a otevřeně. Objevuje se intuitivní vedení, které vychází spíše z pocitu a které je nezátíženého konkrétními styly. Ve výpovědích rezonuje důležitost vysvětlování, podpory samostatnosti a hledání rovnováhy mezi volností a hranicemi.

5.2 Postoj k trestu

Ačkoli není zatím zřejmé, že by rodiče ve své výchově tresty uplatňovali, kategorie Postoj k trestu přiblíží, jaký pohled zaujímají.

P1 k nim přistupuje: „*My tresty nepoužíváme, my se snažíme volit cestu takovou, že věci se snažíme zdlouhavě vysvětlovat.*“ Z výpovědi vyplývá, že rodič nahrazuje direktivní přístup snahou o porozumění. Klíčové slovo „snažíme“ naznačuje úsilí rodiče vychovávat dítě co nejlépe i navzdory určitým překážkám, přičemž na jeho přístup může mít vliv vlastní zkušenost z dětství. Přestože vysvětlování má rozhodně základy v alternativních přístupech, jeho trvání má své meze. Každé dítě udrží pozornost jiným způsobem, ale z hlediska efektivity není doporučeno dělat dětem přednášky. Podobně i P2 vyjadřuje odpor k samotnému konceptu trestu, když uvádí: „*...tresty, já nemám ráda to slovo. To je strašně těžké, já jsem přesvědčená o tom, že děti nezlobí.*“ Ve výpovědi je patrný alternativní výchovný pohled orientovaný na hledání příčin chování, ne na jeho potlačování. Participant přistupuje k dítěti individuálně s ohledem na jeho vývojové zvláštnosti. Zkušenost participantky s výchovou již třetího dítěte může mít vliv na její pojetí výchovy a trestu. Podobným způsobem se staví P7: „*Já si nemyslím, že by mělo být fyzické trestání, to absolutně ne. Nemyslím si, že by mělo být trestání nějakým velmi negativní způsobem.*“ Participant nepřipouští v jeho výchově žádné formy trestu, a to svědčí i o potřebě chránit dítě před negativními emočními vlivy. Na tento přístup mohou mít vliv také knihy o výchově, které rodič pravděpodobně četl. Z výpovědi vyplývá, že uplatňuje především domluvu a vysvětlování. P5 se posouvá od ostatních ještě dál, jelikož odmítá jak tresty, tak i odměny: „*...snažím se odměny a tresty nedělat, takže, pokud je to jenom možné, tak se snažím, aby ta výchova o těchhle dvou věcech vůbec nebyla.*“ Je zjevná distance od pojmů a využití jiných výchovných praktik, tento postoj opět značí inspiraci v alternativnějších metodách stejně jako v první kapitole, kdy se zmínil o partnerském přístupu. Tento způsob jednání může posílit vnitřní motivaci dítěte a podpořit jeho rozvoj samostatnosti a schopnosti seberegulace. Zároveň je zde důležitá schopnost ho umět aplikovat v praxi. Někteří autoři upozorňují, že dítě v tomto věku vyhledává přízeň a pozitivní hodnocení ze strany rodiče, které mu přináší pocit uspokojení. Opačným způsobem se k trestům vyjadřuje P3: „*Snažíme se vyhybat právě tomu bouchání a tak, to dítě si to pak jako by bere za své.*“ Z výpovědi vyplývá, že rodič se vymezil proti jednomu typu trestu, ostatní však nezavrhl. Je patrné, že má obavy z nápodoby, která by mohla vzniknout v důsledku častého trestání. Tato reflexe odkazuje na sociální učení, zdůrazňující význam vzorů dospělých pro formování sociálních

dovedností dětí. Také P6 reflektuje rizika fyzického i psychického násilí: „...*hlavně fyzickému násilí a nějakému vydírání. Jako vydírání a takovému něčemu, co by mohlo narušit jeho osobnost, jakože jsi zlobivý kluk, běž do pokoje.*“ Je zjevné, že rodič o výchově přemýšlí, a hlavně o správném použití jazyka směrem na dítěti. Zároveň se vymezuje k celému typu trestu, ale není určeno, zda se vymezuje i proti všem ostatním. Na piedestal pokládá zdravý emoční rozvoj dítěte. Postoj P4: „...*většinou je to takové to pohrození a většinou to stačí.*“ Je zjevné, že rodič neaplikuje fyzické tresty, hrozba je pro něj nástroj k předejití trestu. Participant z počátku odpovídal velmi nejistě a v množném čísle, jako by mluvil i za svou manželku. Jeho odpovědi jsou velmi opatrné.

Participantů se k tématu trestů určitým způsobem kriticky vymezují. Část participantů jednoznačně odmítá trest jako výchovný prostředek a místo toho preferuje vysvětlování, domluvu a přístup zaměřený na podpoře vnitřní motivace dítěte. U jiných participantů je kritika trestů selektivní, zaměřuje se na odmítání fyzického násilí, psychických trestů nebo manipulativních forem výchovy. Společným rysem je snaha o důraz na emoční bezpečí a rozvoj dítěte.

5.3 Okolnosti vedoucí k trestu

I když většina participantů vyjádřila v rozhovorech přesvědčení, že trest by neměl být běžnou součástí výchovy, mohou nastat situace, ve kterých se trestu neubrání. Kategorie Okolnosti vedoucí k trestu představí, z jaké příčiny se rodiče rozhodnou dítě potrestat.

Výpovědi participantů ukazují, že významnou roli v jejich reakcích na nežádoucí chování hraje únava a emoční vyčerpání. Participantka P2 uvedla: „...*já už byla přetažená, unavená...*“. Zatímco P6 popsala podobný stav slovy: „...*ale někdy už na to ta kapacita není, někdy má limit nebo někdy zrovna nejsem naladěná, jsem unavená, něco mě bolí, o to hůř se mi reaguje.*“ Obě participantky upozorňují na to, že únava snižuje jejich schopnost reagovat klidně a rozvážně. Pro P2, která pečuje o tři děti, je únava přirozeným důsledkem zvýšené zátěže. Z rozhovoru však vyplývá, že ji kontakt s dětmi naplňuje a že se i přes únavu snaží o trpělivé vysvětlování. U participantky P6 lze vnímat intenzivní zaměření na dítě, což může vést k přetížení a vyčerpání, které následně eskaluje v konfliktní situace. Participantka P1 uvedla: „...*sama jsem byla zoufalá.*“ Z její výpovědi lze usuzovat, že opakované neúspěchy při snaze o usměrnění chování dítěte vedly ke ztrátě trpělivosti, a nakonec k použití trestu. Výrok zároveň naznačuje, že její rozhodnutí bylo více reakcí na vlastní frustraci než uvědomělou výchovnou strategií. Odlišně situaci vnímají participantky P4 a P5.

P4 konstatoval: „...překračuje nějaké meze.“ P5 popsal: „...říkám si, že si buď půjdu prostřelit hlavu, oběsit se nebo na něj zařvu... když dělá po tisíci věc, kterou jsme si řekli, že dělat nemá.“ Obě výpovědi ukazují, že opakované nerespektování nastavených hranic vyvolává silné emoce, které mohou překrýt racionální uvažování a vést k neadekvátní reakci. P7 uvedla: „Nežádoucí jednání od dítěte... Chová se nebezpečně vůči sobě nebo okolí anebo se mi to nelíbí z pohledu nějakého chování vůči okolí.“ Z této výpovědi vyplývá, že u P7 je hlavní motivací pro zásah především ochrana bezpečí dítěte i okolí a potřeba zabránit opakování nevhodného chování.

Výpovědi naznačují, že emocionální stav rodiče, míra únavy a vnímaná závažnost chování dítěte jsou klíčovými faktory, které ovlivňují, jakým způsobem rodiče na nežádoucí chování reagují.

5.4 Reakce na nežádoucí chování

Participantů připouští, že z hlediska dodržování pravidel, hranic nebo při ztrátě vlastní kontroly dítě potrestají. Trest bývá obvykle reakcí na emočně náročné momenty. Rodičům schází kapacita zvládat chování dítěte obvyklým způsobem. Kategorie Reakce na nežádoucí chování se věnuje způsobům trestání, ke kterým se rodiče uchylují v rámci výchovy. Na základě této kapitoly získáme přehled o preferovaných volbách trestů rodiči.

Z výpovědí je patrné, že participantky používají odlišnou formu izolace a očekávají jiné účinky, P6 například uvádí: „Možná jsem ho potrestala tím, že jsem se zavřela za ty dveře, jenže já jsem tam nebyla ani půl minuty, já to nevydržím nechat ho takhle plakat a traumatizovat.“ Tento výrok ukazuje, že separace může způsobit úzkost a strach ze ztráty lásky rodiče. Tato situace rodiče motivuje, aby se vrátil. Není zcela jasné, zda si rodič uvědomuje, co je trest. Z rozhovoru dále vyplývá: „...pak ho obejmou, řeknu ‚Leo pojď sem, šťve mě to, že musíme mít tyhle rozhovory a je mi to i líto, ale prostě ty to musíš slyšet‘.“ P6 je schopen sebereflexe, uvědomuje si, že dítě potřebuje hranice a zároveň nechce být přísným rodičem. Objevuje se zde i prvek odpuštění. Rodič ale odpouští spíše sobě, protože se cítí provinile a objetím ubezpečuje dítě, že jeho náklonnost neztratilo, a zároveň si ověřuje i on sám, že ho má dítě stále rádo. Zatímco P6 izolace lituje, P3 popisuje situaci takto: „...odejdu od něj a řeknu mu, aby šel do pokojíčku, že mě zlobí a že ho nechci vidět.“ Jeví se, že pro participantku je emocionální odvržení prostředkem výchovy. Je zjevné, že rodič používá tuto formulaci často, tudíž podle něj dochází k reflexi dítěte, které se přijde omluvit za své chování: „...on pak přijde a omlouvá se. Většinou řekne chytře, že to bylo omylem.“

Zde je patrné, že dítě si chce udobřit rodiče, a přitom může projevovat hranou lítost, aby se mu dostalo opět rodičovského přijetí. Výrok P2 ukazuje pokus o morální korekci chování, avšak forma trestu (nucené stání bez sociální interakce) představuje určitou izolaci, která může mít negativní emoční důsledky: „...*už se to stalo včera...tady se koukej do zdi a zapřemýšlej nad tím.*“ Participant v první kategorii jeví známky efektivní komunikace, snaží se, aby dítě pocítilo důsledky svého jednání a bylo odpovědnější, a tím dochází ke kolizi přístupu k výchově. Izolace se rodiči jeví jako jedno z osvědčených řešení, ale vždy záleží na rozpoložení dítěte: „...*občas opravdu, třeba se i rozbřečí... jindy je situace, už se zvedá, že by odešel a já říkám, ‚Nene, ještě tam zůstaň‘ a on úplně ‚Jo‘.*“ Z výpovědi vyplynulo, že dítě ne vždy reflektuje své chování. Naproti tomu je zjevná důslednost rodiče nenechat dítě porušit, co stanovil.

Společným jmenovatelem všech výpovědí je snaha rodičů o zvládnutí obtížné situace spojené s nevhodným chováním dítěte.

Dále se rodiče vyjádřili ke křiku, který vnímají jako silně emocionální reakci na nežádoucí chování dítěte. Participant ztrácí schopnost zvládat situaci a tato ztráta má vliv na volbu jejich výchovné strategie. P2 reflektuje vlastní bezmoc: „...*byla situace, kdy jsem na ně křičela každý večer asi 3 dny po sobě... a já v ten moment úplně nesnáším sama sebe.*“ Z výpovědi je patrné, že rodič na děti zakřičí, ale na základě toho dochází k narušení vnímání rodičovské identity. Není zjevné, zda si děti z rodičova afektivního jednání něco odnáší. Podobně to má P6, s rozdílem reflektování svých pocitů v průběhu křiku: „...*jedu na intenzitě, vím, že je to nepříjemné, mně je to krajně nepříjemné.*“ Práce s hlasem je obecně doporučována, ale jakmile je součástí afektové reakce, je dítětem velmi negativně vnímána a může v něm vyvolat strach, opakem může být zvyknutí si na křik a časem na něj dítě přestane reagovat. Z výpovědi vyplývá, že rodič se snaží křikem upozornit dítě na hranice nebo pravidla. P6 dále pokračuje: „*Měli jsme tento nepříjemný rozhovor, kdy jsem křičela a on následující dny, už je to pár dní a už to vůbec nedělá.*“ Výpověď ukazuje, že křik měl na chování dítěte pozitivní účinek, ale je důležité zmínit, že to dítě dělalo proto, aby se rodič nezlobil, nikoli pro pochopení nevhodnosti činnosti samotné (hraní si s tekoucí vodou v koupelně). Dále je patrný nesoulad ve slovu „rozhovor“, jelikož se jedná o monolog bez možnosti argumentace. Výpověď P7 oproti ostatním je odlišná: „...*křik, kdy on se mě bojí. Ale je super, že jak spolu mluvíme, tak i on je mi schopný říct, hele mami, ale tohle jsi přepískla, já jsem se tě jako bál, já nechci, abys na mě takhle křičela, tak mi to řekni normálně.*“ Reakce dítěte je velkou zpětnou vazbou pro rodiče, jeden vychovává druhého.

Participantka v kategorii 1 uvedla, že s tímto dítětem musela pracovat jinak. Je patrná chlapcova vyšší úroveň kognice, díky které je schopen a chce s matkou diskutovat. V rodině panuje bezpečná atmosféra, kdy děti mají prostor vyjádřit svůj názor. P4 přistupuje ke křiku pragmaticky: „...*pokud už to překračuje nějaké meze, tak zakřičím.*“ Je zjevné, že rodič se nevymezuje proti křiku, naopak ho považuje za nástroj usměrnění dítěte. Stejný postoj sdílí P3: „...*zopakují 2x, 3x maximálně a pak už ví, že je zle, že už pak zakřičím a ne nesmí.*“ V první kapitole bylo zjevné, že participantka zaujímá lehce odlišný přístup, avšak se shoduje s P4 v tom, že oba považují křik za nástroj k usměrnění. U P3 diskuse není na místě, vyžaduje poslušnost. P5 ukazuje specifický model: „...*na sebe občas zakřičíme...abych mu jako vysvětlil, že takhle teda ne.*“ Participant v první kategorii popisoval snahu o partnerský přístup, zde se právě jeví jisté potíže. Z výpovědi vyplývá, že rodič si partnerský přístup pojící se s efektivní komunikací dostatečně neosvojil, tím vzniká jistá eskalace. Tento typ přístupu může dítěti vyvolat odlišné emoce, například strach, nepochopení z rodičovy strany a uzavření se proti němu do sebe. Dále říká: „...*Vím, že on ví, že to je blbě a stejně to dělá, to mě štve.*“ Participant reaguje křikem v situacích, kdy dítě dělá naschvály, je možné, že rodič nevědomky dítě k naschválu podnítil, jelikož mezi nimi může být drobná rivalita. P1: „...*Zakřičela jsem na ni, prostě to nešlo, já se furt snažím, pohoda, pohoda, pohoda...někdy jsou totální extrémy.*“ Participantka spatřuje výchovu jako náročný proces. Zjevně se snaží vychovávat co nejlépe. Ve srovnání s její výpovědí ve druhé kategorii, kde se výrazně vymezila vůči trestání, zde připouští, že se ho dopouští ve vyhrocených situacích. Zjevné nepochopení významu slova trest.

Z výpovědi vyplývá, že křik je vnímán buď jako emoční selhání, vědomý prostředek k dosažení změny, nebo součást obtížné dynamiky ve vztahu. Rodiče se liší v míře sebereflexe, ve způsobu zacházení s emocemi a v tom, jak křik ovlivňuje vztah s dítětem. Lze poznamenat, že všichni participanté výzkumu využívají křik ve své výchově.

Většina participantů, kteří ve své výchově používají zákaz, se shoduje na jeho účelu ukázat dítěti důsledky jeho chování. P7 používá zákaz typu: „...*občas udělám, že mu vezmu nějakou hračku nebo mu zakážu prostě jít ven, protože on chce jít ven, ale udělal něco, tak že jo, nějaké takovéhle malé a krátkodobé.*“ Rodič dítě zná, ví, jaký zákaz na něj platí. Ukazuje se zde určitá znalost „vhodného“ načasování trestu v podobě zákazu. Výpověď P3 ukazuje určitou snahu dítěte uvědomit si důsledky jeho jednání: „...*když fakt zlobí a nechce poslouchat, tak mu řeknu, že bude bez večerníčku...na něj platí, že bude bez televize nebo nedostane hračky, nebude dostávat hračky, když zlobí nebo když něco rozbije, tak řeknu, že*

nic nedostane, když si toho neváží.“ Je zde patrný důraz na autoritu rodiče jako osoby rozhodující o tom, co se smí a nesmí, bez dohody. Rodič v první kapitole potvrzuje, že není zastáncem domluvy a nějakého zdlouhavého vysvětlování stále dokola, ale řeší činem. Podobný postup zaujímá P4: *„Nejčastěji asi takovým tím stylem, pokud neposlechne, tak nebude třeba ta pohádka nebo už si nebude moct hrát s tou hračkou, že ji ten den už schováme. Spíš takovým zákazem... že jí třeba odepřu její hru.“* Zákaz zde slouží spíš jako prevence před nevhodným opakujícím se chováním. Z výpovědi vyplývá, že zákaz nemá nic společného s tím, co dítě provedlo, rodič ho upozorňuje na budoucí možné následky. Rodič se může domnívat, že tímto přístupem předejde překročení nastavených pravidel. Výpověď P6 se od předchozích liší v mnoha směrech, prvním z nich je, že nejde o zákaz: *„...máš zákaz chození do koupelny, budu chodit s tebou a budu dohlížet na to, že nepouštíš tu vodu.“* Z výpovědi plyne zákaz na základě opakovaného nevhodného chování v koupelně. Dítěti bylo několikrát klidným hlasem vysvětleno, proč nemá plýtvat vodou. Po opakovaném neuposlechnutí se rodič uchýlil k zakazu. Na základě literatury se rodič nedopustil zakazu, ale logického důsledku, sankce souvisela s činem, a to je hlavní rozdíl od trestu. Tento přístup měl pozitivní odezvu, i když se participantka přiznala, že nebyla v „zákazu“ důsledná, jelikož dítě přišlo, že pokyn dodrželo. To může naznačovat silné navázání dítěte na matku. Nechce ji lhát, chce od ní dostat pochvalu a její přízeň na základě splnění požadavku. Z výpovědi vyplývá, že vztah mezi dítětem a rodičem je založen na vzájemné důvěře a silném emočním vztahu, dítě matce nechce lhát, chce dostat pochvalu, její přízeň na základě splnění požadavku. Každopádně rodič nemá vyjasněnou představu o trestu, což jsme mohli pochopit již z předchozích kapitol.

Pro participanty zákaz není projevem hněvu nebo mocenského boje, ale pokus směřovat dítě k zodpovědnosti. Rozdíly mezi nimi spočívají v míře cílenosti a v tom, zda zákaz vychází z konkrétní situace nebo je obecnější. Rodiče tak využívají zákaz jako přiměřený nástroj výchovy, který může mít v určitých případech charakter logického důsledku, a jindy spíše představuje tradiční výchovný prvek. Ovšem i tento způsob jednání může vést k opačné reakci, kdy dítě reaguje silnou negativní emocí vůči rodiči, mnohdy až agresí. V takovém případě nemá výchovný efekt. Vždy je nutné zvážit osobnost dítěte.

Výpovědi participantů ukazují, že použití fyzického trestu nevychází z jejich výchovného plánu, ale z emočně vypjatých situací, kdy ztrácejí běžnou míru sebekontroly nebo hledají rychlé řešení. P1 popisuje situaci: *„...dostala přes zadek, to prostě nešlo.“* Tento výrok je vnímán jako důsledek vlastní bezmoci. Je zjevný rozpor mezi dřívějšími

postoji k trestu, na které může působit: „*zrovna se něco nepovedlo, všechno se na mě sype*“, že se rodič, stejně jako ostatní participantí občas nechá pohltit vlastními emocemi a může reagovat neadekvátně ke svému přesvědčení. P2 připouští stejně jako P1 plácnutí přes hýždě, avšak zejména v ohrožení bezpečnosti dítěte: „*...neříkám, že nikdy nespádnou k tomu, že bych jim nedala na zadek, ale spíš je to v situacích, kdy třeba vběhnou na přechod.*“ Je zjevné, že rodič chce dítěti dát nepříjemnou lekci v podobě trestu, aby se situace již neopakovala a ono si zapamatovalo nevhodné chování. Zároveň ale P2 popisuje využití fyzického prožitku jako výchovného nástroje „*...pojd', zkusíme si, co ty děláš té kočce*“, dítě nechává „*...ochutnat jeho vlastní medicínu*“. Tímto způsobem má korekce snahu přimět dítě k empatii prostřednictvím vlastní zkušenosti s bolestí. Výpověď však ukazuje riziko, že dítě nemusí správně pochopit morální rozměr situace a může si jednání rodiče převést na celou svou osobu, nikoli na své jednání. P3 naopak vnímá fyzický trest především jako nástroj kontroly chování, kdy již samotné očekávání trestu má u dítěte vyvolat poslušnost: „*...účinný, když už vidí, že vstanu a už vidí, že je zle...už asi 2× jsem řekla, to máš blbý, už jsem vstala a dostaneš*“, ukazuje na pragmatické používání fyzického trestu bez zjevné vnitřní reflexe jeho emočního dopadu. P3 se od ostatních rodičů liší svou pevnou striktností, je důsledný, má rád řád a pravidla. Nevnímá trest primárně jako selhání rodičovství nebo morální dilema, ale vidí v něm funkční nástroj k udržení kázně. Tento přístup může místo vnitřního pochopení pravidel směřovat k poslušnosti na základě obavy z následků. Pokud rodič bude uplatňovat přísné taktiky, pravděpodobně je dítě převezme do svého života a bude stejně působit na své děti. I když může nastat samozřejmě rozpor a uvědomění jako u P1, která se proti vzorům snaží vymezovat.

Celkově lze konstatovat, že fyzický trest je ve výpovědích spojen s různými motivacemi, od impulzivního emočního selhání, přes snahu o ochranu a morální korekci, až po pragmatické řízení poslušnosti. Výpovědi ukazují, že pokud si rodiče uvědomují emoční dopad trestu, snaží se o obnovu vztahu a pochopení ze strany dítěte. Naopak tam, kde je trest používán hlavně jako nástroj ovládání, může být ohrožena vnitřní motivace dítěte i jeho důvěra k rodiči.

5.5 Účel trestu

Je patrné, že každý rodič se v určité situaci uchýlí k použití trestu. Následující kapitola se zaměří na to, jaké změny v chování dítěte rodiče prostřednictvím trestu očekávají a jaké cíle tím sledují.

Velká část participantů vnímá trest jako prostředek k nastavení hranic a pravidel. Participantka P1 uvedla: „*Tak samozřejmě, že to všechno bude tak, jak říkám já.*“ Z výpovědi vychází snaha udržet jasnou rodičovskou autoritu a vymezit dítěti pevné mantinely, v jejichž rámci se má pohybovat. Rodič zde vidí potřebu vedení a struktury, která může dítěti pomoci s chápáním požadavků okolního světa. Zároveň je patrný odklon od diskuse s dítětem. Podobný význam lze vysledovat ve výpovědi P5, který uvedl: „*Jakmile nemáš hranice, tak můžeš všechno a tím pádem seš pak takový ani ne rozpolcený, ale na x místech, že nevíš, co máš dělat.*“ Participant má rozpolcený pohled na výchovu. V jednu chvíli by chtěl být partákem a podruhé na dítě křičí. Má však jasnou představu o důsledcích výchovy bez hranic, a proto určitá pravidla stanovuje. Pokud k jejich prosazení nepřistupuje prostřednictvím křiku, lze předpokládat, že využívá spíše domluvu a vysvětlování. Také participant P6 vyjadřuje podobnou potřebu při formování chování dítěte: „*Aby věděl, že prostě nemůže si dovolovat, že bude po jeho, když je ještě malé dítě.*“ Z výpovědi vyplývá, že rodič chce, aby se dítě chovalo k ostatním slušně a mělo vychování a bez hranic to nejde. Rodičova jinak klidná a trpělivá povaha s neustále vysvětlující tendencí mu může pomoci s pochopením chování, které není přijatelné. Význam hranic akcentuje i participant P3, když uvádí: „*K motivaci, k motivaci těch dětí, aby věděly prostě tu mez, co můžou a nemůžou.*“ Participantka jako jediná použila ve své výpovědi explicitně slovo motivace v konotaci s trestem. Tím poukazuje na fakt, že prostřednictvím trestu dochází v její výchově k nějaké pozitivní změně v chování dítěte. Z těchto výpovědí je patrné, že trest je chápán jako opora dítěti poskytující jistotu v rozpoznávání žádoucího a nežádoucího chování. Dále P4: „*...zklidnění a to uvědomění, že aby si uvědomila, že danou věc nemá dělat.*“ Trestem chce u dítěte podpořit sebereflexi, u které není jisté, zda se dostaví, záleží na způsobu, jakým rodič situaci předá. Z rozhovorů se rodič jeví liberálně a je možné, že může mít problém s udáváním mantinelů. P2 má podobný názor z hlediska reflexe: „*Jako by co bylo špatné a zastavit se a zamyslet se a pak vlastně i probrat, jaká by byla možná jiná varianta.*“ Rodič dává prostor dítěti, aby se zamyslelo, a nabízí mu společné řešení. To vypovídá o prostředí, kde se dítě nemusí bát být samo sebou. Na stejnou linii navazuje P7, která k účelu trestu uvedla: „*Aby pochopil, že tudy cesta nevede. Aby z nich vyrostli slušní lidé.*“ Tento výrok zdůrazňuje, že trest má sloužit k uvědomění širších souvislostí chování a ke směřování dítěte k přijetí společenských hodnot. Podobně se k trestu staví P5, i on myslí na budoucnost: „*Mně přijde, že na základě toho by se měl něco naučit. Jakože ho tím trošku připravuji na ten život*“, trest je součástí dlouhodobého výchovného procesu. Rodič si umí obhájit použití trestu, i když se k němu v předchozích kategoriích silně vymezoval. Podobně participantka

P1 vyjadřuje význam výchovy pro budoucí život dítěte: „*Chci, aby si uvědomila jenom tím základní pravidla a principy žití, nějaký základy společenského chování... účel je v tom, aby si zachovala život.*“ K trestu přistupuje jako nástroji upozornění, přes který ukazuje dítěti hranice jeho chování. Mírně odlišný pohled má P6: „*Aby si vážil věci, aby vnímal hodnotu věcí, aby si nemyslel, že prostě všechno přichází jen tak, že mu všechno koupíme nové.*“ Je zjevné, že participantka v dítěti chce ukázat pomíjivost věcí, zvláště, když si jich nebude vážit, a chce trestem podpořit dítě v odpovědnosti.

Participant nevnímají trest primárně jako nástroj k potrestání dítěte za provinění, ale spíše jako prostředek výchovy ke správnému chování, uvědomění si následků, posílení odpovědnosti a vnitřní motivace. Trest má v jejich pojetí preventivní a formativní funkci, přičemž kladou důraz na jeho přiměřenost a respektující vedení dítěte k samostatnosti a porozumění hodnotám.

5.6 Pozitivní posílení chování

Výpovědi rodičů ukazují, že v oblasti motivace k žádoucímu chování převažuje snaha podporovat děti spíše pozitivními prostředky než tresty. Přístupy se však liší v tom, zda rodiče sázejí na vnitřní motivaci, emocionální posílení nebo materiální odměny.

P1 ve své výpovědi zdůrazňuje význam samostatné vnitřní motivace: „*Naše dcera je hodně namotivována samostatně na všechno, ona sama chce...*“ Vnitřní motivace významně přispívá ke zdravému formování osobnosti. Na druhou stranu P1: „*...chválím až moc, jednu dobu jsem si to úplně uvědomovala. Takže jsem se to snažila utlumit, ale tohle já v sobě mám zakořeněné.*“ Je zjevné, že participantka rodičovství silně prožívá, přičemž si zachovává schopnost sebereflexe. Rizikem časté chvály je, že si na ni dítě snadno zvykne, protože jde o hodnocení přicházející zvenčí. Odborná literatura přitom upozorňuje, že s chválou by se mělo zacházet střídmo. Naopak pro P3 je pochvala klíčovým nástrojem motivace: „*...pro něj největší motivace je pochvala, že je šikovný.*“ Ve výpovědi hraje klíčovou roli. Podporuje pozitivní vztah dítěte k sobě samému a utváří jeho sebeobraz. Nicméně tento obraz vytvořil rodič, na základě svých hodnocení. Rodič by měl podporovat u dítěte sebereflexi práce, výkonu, chování a pochvalu mířit konkrétněji. Pokud pochvala zůstává na obecné rovině, dochází k hodnocení dítěte jako celku. Jiný typ odměny využívá P6, která mluví o důležitosti společně stráveného času: „*...zahrajeme si nějakou hru, půjdeme spolu vařit, péct.*“ Rodič tedy místo materiálních podnětů investuje do budování vztahu a sdílení zážitků, což podporuje stabilní emoční vazbu a posiluje vnitřní motivaci dítěte. Opakem nemateriálně

smýšlejících rodičů je P5 a P7, kteří přiznávají, že odměny v této podobě k motivaci dítěte využijí. P5: „...*když nechce do auta, tak mu řeknu, máme v autě žvýkačky, v tomhle jo... ty odměny a tresty, snažím se to nedělat, protože mám pocit, že potom lidi fungují jen na základě toho.*“ Ve výpovědi se objevuje motiv drobných materiálních lákadel, jako jsou sladkosti. Avšak rodič si uvědomuje, že pokud by odměňování bylo pravidlem, dítě by mohlo začít jednat pouze na základě očekávání odměny. Participant je opatrný k tomu, jak vychovat své dítě, chce to dělat správně, na začátku v první kategorii vyjádřil své negativní stanovisko i vůči odměně, nakonec i ji občas využije. Ne vždy je prostor vyřešit situaci jiným způsobem. P7 má na materiální odměny jasný názor: „...*odměny do vztahu patří... myslím si, že to určitě funguje víc, jak tresty.*“ Pokud dítě není často odměňováno materiálními dary, nemusí to představovat problém. Nicméně může vzniknout riziko, že bez slíbené odměny nebude chtít spolupracovat. O slibu se vyjadřuje i P2: „...*až se vrátíš, tak spolu budeme dělat palačinky.*“ Rodič místo motivace na školku, zvolil motivaci na domov, rizikem je, že dítě bude očekávat za splnění povinnosti odměnu. Další hrozbou mohou být nesplněné sliby tzv. „vzdušné zámky“, což se nedoporučuje.

Celkově lze říct, že všichni rodiče reflektují potřebu motivovat děti pozitivně, avšak liší se v míře důrazu na samostatnost, vztahovou blízkost a materiální pobídky. Největší stabilitu a dlouhodobý efekt lze očekávat tam, kde je motivační strategie založena na vztahové vazbě, vnitřním uspokojení z činnosti a důslednosti v dodržování dohod.

5.7 Shrnutí výsledků výzkumu

Kapitola se zaměřuje na výsledky vlastního výzkumného šetření dosaženého prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů realizovaných s rodiči dětí předškolního věku. Uspořádání kapitoly je koncipováno na základě výzkumných otázek formulovaných v předchozí části.

Jaký výchovný styl preferují rodiče?

Z výpovědí participantů lze vyvodit, že většina rodičů inklinuje k demokratickým, vztahově orientovaným formám výchovy. Zároveň je však patrné, že ne všichni rodiče tuto linii sdílejí. Někteří se otevřeně hlásí k autoritě, jiní spíše volí intuitivní či liberální až Nevýchovné postupy, které mohou postrádat pevnost a důslednost. Rodiče balancují mezi respektem a afektivními výbuchy, mezi ideály a realitou každodenní výchovy. Právě tyto rozpory naznačují, že styl rodičovské výchovy není v praxi vždy stabilní ani vědomě zvolený, ale

často vzniká na základě kombinace hodnot, osobních zkušeností, emocí a aktuální kapacity zvládat náročné situace.

Jaký pohled mají rodiče na trest?

Postoj rodičů k trestu je ve většině případů ambivalentní a nejednoznačný. Rodiče se ve svých výpovědích často verbálně distancují od pojmu „trest“, vymezují se proti němu nebo ho dokonce otevřeně odmítají. Někteří uvádějí, že se snaží tresty nepoužívat, a místo nich volí domluvu, vysvětlování nebo přirozené důsledky. Zároveň z popisu konkrétních situací vyplývá, že k trestání někdy dochází například formou izolace, křiku, zákazů nebo výjimečně i fyzického zásahu. Tento rozpor mezi odmítáním trestu a jeho reálným uplatňováním je typický pro více participantů, kteří se dělili na dvě skupiny. Jedna litovala užití trestu a nesla si pocit viny. Druhá připustila, že bylo potřeba zakročit, aby si dítě uvědomilo hranice a důsledky svého jednání a lítost ze své reakce nepocítovala. Více jak jeden participant k trestu přistupuje jako k prostředku zajištění poslušnosti. Dále vyplynulo, že i když si to rodiče nechťejí připustit, je pro ně trest funkčním nástrojem ke korigování dítěte. Participant projevují určitou míru reflexe a přiznávají, že udržet ideál bez trestů není v každodenní praxi jednoduché. Vzhledem k tomu lze shrnout, že rodiče trest většinou nepovažují za žádoucí formu výchovy, ale v určitých situacích se k němu uchylují.

Jaký trest rodiče používají nejčastěji?

Mezi nejčastěji používané tresty patří u participantů křik, krátkodobá izolace a zákazy. Křik se vyskytuje u všech participantů jako projev frustrace, vyčerpání nebo snahy o získání kontroly nad situací a usměrnění chování dítěte. Rodiče často uvádějí, že křikem dávají dítěti najevo, že „už je zle“ nebo že „to dál nejde“. Někteří však sami uznávají, že křik ubližuje více jim než dítěti, a později litují způsobu, jakým situaci zvládli. Jinou formou trestu je izolace dítěte, jeho odeslání do pokoje, případně krátké odloučení od rodiče. Dítě v těchto situacích může nabít pocitu odmítnutí až frustrace. Dalším typem jsou zákazy, které se nejčastěji týkají oblíbených činností, například sledování večerníčku, používání hraček nebo pobytu venku. Zákazy jsou buď přímým důsledkem nežádoucího chování nebo forma prevence opakovaného přestupku. Zřídka se u participantů objevuje fyzické plácnutí, a to výhradně v situacích, které rodiče vyhodnotí jako potenciálně nebezpečné (např. vběhnutí na přechod). V takových případech je tělesný trest používán jako varovný signál a snaha o vštěpení důsledků. Méně často se objevuje promyšlené, vědomé a důsledné používání trestu jako součásti výchovného plánu.

Hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem rodiče přistupují k trestání?

Z práce vyplynulo, že rodiče projevují výraznou snahu vyhýbat se trestům. V jejich výpovědích jako by se objevovala obava, ze samotného slova „trest“ a snaha se mu za každou cenu vyhnout. S výjimkou jedné participantky, která svůj postoj otevřeně přiznává již na začátku. V druhé kapitole se k tomuto výchovnému prostředku většina staví velmi odmítavě, avšak ve čtvrté lze pozorovat přiznání většiny participantů k jeho použití. Rodiče často nemají jasně vymezenou představu o tom, co vše pojem trest obsahuje. Někdy zaměňují trest za logický důsledek, jindy hovoří o trestu jako o výchovné lekci. Participantů se pohybují v určitém rozmezí mezi trestem, efektivní komunikací a snahou o partnerský přístup. Všichni zúčastnění přiznali, že někdy na dítě křičí, přičemž právě tento projev je dítětem vnímán jako forma trestu, jelikož při něm cítí strach. Většina rodičů situaci popsala jako zkušenost, která se u nich opakovaně vyskytuje. Výpovědi dále ukazují, že trest bývá často spojován s odměnou, kterou rodiče ve výchově rovněž uplatňují, a to i přesto, že se někteří zpočátku stavěli k tomuto konceptu kriticky. Nejčastěji se objevuje ve formě slibu. Ze všech výpovědí je patrné, že trest je vnímán jako nechtěná součást výchovného procesu, který má podpořit rozvoj sebereflexe, empatie a morálního uvědomění dítěte.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala hlubším porozuměním, jak rodiče dětí předškolního věku přistupují k trestání, jaký výchovný styl preferují a jaké formy trestu používají.

Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části se věnovala rodině, její funkci a současné podobě. Druhá kapitola se zaměřila na charakteristiku dítěte předškolního věku, výchovné styly a motivaci. Závěrečná kapitola teoretické části zahrnovala trest, jeho funkce, důvody trestání, rizika a alternativy trestu. Na teoretickou část navazovala praktická část. V praktické části bylo hlavním výzkumným cílem zjistit, jak rodiče přistupují k trestání dětí předškolního věku. Specifické otázky se zaměřily na styl výchovy rodiče, jeho pohled na trest a nejčastěji používanou formu trestu. S ohledem na stanovené cíle byl zvolen kvalitativní výzkum a jako nástroj sběru dat polostrukturovaný rozhovor. Analýza získaných dat probíhala technikou „otevřeného kódování“ a následná interpretace pomocí techniky „vyložení karet“.

Výsledky ukázaly, že ačkoli rodiče vnímají trest spíše jako nežádoucí součást výchovy, jeho úplné vyloučení se v praxi ukazuje obtížné. Rodiče se pohybují mezi svými výchovnými ideály a realitou. Tato skutečnost má vliv i na jejich volbu výchovného stylu, který není jednoznačně definován a pohybuje se okolo demokratického, liberálního až autoritativního. Důležitým poznatkem je přítomnost reflexe, snaha hledat jiné možnosti a respektovat potřeby dítěte. Dále vyplynulo, že většina rodičů se od slova „trest“ distancuje. Výzkum potvrdil, že často nemají jednoznačně vymezené, co vše pojem „trest“ zahrnuje a ve své výchově ho i nevědomě užívají. Nejběžnější formou trestu je pro rodiče křik. Všichni participanté se k němu ubírají v náročných situacích, ovlivněných jejich aktuálním rozpoložením. V pořadí častosti za křikem následoval zákaz a izolace. Zákazy jsou buď přímým důsledkem nežádoucího chování nebo forma prevence opakovaného přestupku. Z výsledků vyplynulo, že rodiče zavrhnou všechny tělesné tresty až na plácnutí přes hýždě. Téma používání fyzických trestů je v současnosti velmi aktuální a široce diskutované.

O jeho tíživější aktuálnosti svědčí i fakt, že v loňském roce vláda předložila sněmovně návrh novely zákona o veřejném ochránci práv. Tento návrh podepsal prezident republiky a od 1. července roku 2025 vznikne nová instituce dětského ombudsmana. Úkolem dětského ombudsmana bude prosazovat práva dětí.

Bakalářská práce vedla k zamyšlení se nad používáním trestů v rodinách dětí předškolního věku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bacus-Lindroth, A. (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Portál.
- Centrum Nevýchovy, s. r. o. (2018). *O Nevýchově*. <https://www.nevychova.cz/o-nevychove/>
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Portál.
- Erikson, E. H. (2013). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company.
- Evropský výbor pro sociální práva. (2015). *Rozhodnutí Evropského výboru pro sociální práva ze dne 20. ledna 2015 ve věci č. 96/2013 – Approach proti České republice*. <https://msp.gov.cz/web/msp/preklady-vybranych-nazoru-vyboru1>
- Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených*. Malvern.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přeprac. a dopl. vyd.). Grada.
- Kadzin, A. (2014). *The everyday parenting toolkit: The Kadzin method for easy, step-by-step, lasting change for you and your child*. Houghton Mifflin.
- Koldeová, L. (2015). *Tresty vo výchove*. Wolters Kluwer.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Kopřivová, D., & Drtilová, T. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd.). Spirála.
- Koucká, P. (2021). *Uvolněné rodičovství: rozumně, citlivě a s menším nasazením*. Grada.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada Publishing.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Vyšehrad.
- Organizace spojených národů. (1989). *Úmluva o právech dítěte*. <https://osn.cz/wp-content/uploads/2022/08/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child* (M. Gabain, Trans.). Free Press
- https://www.burmalibrary.org/docs20/Piaget-moral_judgment_of_the_child-en-ocr-tu.pdf
- Prekopová, J. (2010). *I rodiče by měli dělat chyby*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (9. vyd.). Portál.
- Rýdl, K., & Zitková, H. (2023). *K problematice tělesných trestů ve vývoji rodinné výchovy a školního vzdělávání*. *Pedagogika*, 73(3), 357–378. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře*. Portál.
- Říčan, P. (2021). *Cesta životem* (4. vyd.). Portál.
- Solms, M., & Turnbull, O. (2014). *Mozek a vnitřní svět*. Portál.
- Solther, A. J. (2019). *Bez trestů a odměn*. Triton.
- Steininger, R. (2023). *Zvládněte dětské emoce: užitečné rady pro bezradné rodiče* (J. Šašková, Překl.). Grada.
- Svoboda, J. (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Triton.

- Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období*. Mladá fronta.
- Šťastná, A., Kreidl, M., Perdoch Sladká, D., Hubatková, B., & Reimerová, K. (2023). *Partnerství a rodičovství: Souhrnná výzkumná zpráva z šetření „Současná česká rodina 2020–2022“*. Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. <https://ggp-cz.fss.muni.cz/aktuality/nova-vyzkumna-zprava-partnerstvi-a-rodicovstvi>
- Šulová, L., & kol. (2016). *Předškolní dítě a jeho svět = L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Karolinum.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2021). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Portál.
- Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta. (2023, 15. února). Fyzické tresty dětem prokazatelně škodí. Jak moc je Češi používají? <https://www.lf1.cuni.cz/fyzicke-tresty-detem-prokazatelne-skodi-jak-moc-je-cesi-pouzivaji-1lf>
- Vaníčková, M. (2004). *Tělesné tresty*. Grada.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie*. Dětství a dospívání. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Děti zažívající násilí v rodinách hledají pomoc také u ombudsmana.* https://www.ochrance.cz/aktualne/deti_zazivajici_nasili_v_rodinach_hledaji_pomoc_take_u_ombudsmana/
- Zítková, J. (2024, 15. května). Výchovné postupy máme tendenci opakovat. V rozvoji pozitivního rodičovství pomáhají nové informace. STEM/MARK. <https://stemmark.cz/vychovne-postupy-mame-tendenci-opakovat-v-rozvoji-pozitivniho-rodicovstvi-pomahaji-nove-informace>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Výzkumný soubor.....	37
Tabulka 2 Kategorie s kódy	39

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČSÚ Český statistický úřad

LF Lékařská fakulta

MŠ Mateřská škola

OSN Organizace spojených národů

UK Univerzity Karlovy

VFN Všeobecná fakultní nemocnice

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P II: Ukázka rozhovoru

Příloha P III: Informovaný souhlas

Příloha P IV: Příloha k informovanému souhlasu

PŘÍLOHA P I: SCHÉMA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

SVO 1: Jaký výchovný styl preferují rodiče?

1. K čemu podle Vás slouží odměny a tresty ve výchově?
2. Jak vysvětľujete dítěti pravidla a řád?
3. Jak stanovujete hranice?
4. Jak řešíte situace, kdy dítě neuposlechne pokyn nebo projeví vzdor?
5. Jak a čím motivujete dítě?
6. Máte zkušenost s alternativním stylem výchovy? Pokud ano, s jakým?

SVO 2: Jaký pohled mají rodiče na trestání?

1. Jaké typy trestů používáte při výchově Vašeho dítěte?
2. Používáte různé typy trestů v různých situacích? Pokud ano, jaký vliv má konkrétní situace na volbu trestu?
3. Kterým trestům se vyhýbáte a proč?
4. Který typ trestu se vám osvědčil jako nejúčinnější?
5. Kdy trest považujete za účinný?
6. Jaké změny v chování očekáváte po určitém typu trestu?

SVO 3: Jaké tresty používají rodiče u dětí předškolního věku?

1. Co Vás vede k použití trestu?
2. Jaké chování u dítěte Vás přivádí k přesvědčení, že trest je vhodným řešením?
3. Co považujete za hlavní účel trestu?
4. Jaká pravidla nebo hodnoty se snažíte trestem podpořit?
5. Jaký výsledek nebo jakou změnu chování po trestu očekáváte?

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU

T: K čemu podle vás slouží odměny a tresty ve výchově?

P: K motivaci, k motivaci těch dětí, aby věděly prostě tu mez, co můžou a nemůžou. Hlavně k motivaci.

T: Jak vysvětlujete dítěti pravidla a řád?

P: No, to u nás samozřejmě řeknu pravidla, co se smí a nesmí, ale samozřejmě je to dítě, takže stejně...a ještě můj syn je ten lev, co si prosazuje svoje. Manžel říkal, že jsme dvě alfy proti sobě stojící, takže musím opravdu použít tu autoritu, že nesmí tohle dělat a že ví, jaké jsou potom následky, že to může rozbít, zničit nebo se něco stane, spálí se apod.

T: Jak stanovujete hranice?

P: Aby to bylo bezpečné, nesmí dělat nic, co by ho nějak ohrozilo... Nenapadá mě teď, jak...Ano, to on většinou ví, že když to zopakuji 2x, 3x maximálně, že je zle, že už pak zakřičím a ne nesmí. Jako já nejsem třeba ... že ho chytanu za ruku, že nesmí, ale aby dostal na zadek, tak to už musí být ... pak už je zle. On ví, že já to zopakuji 2–3x a jakmile se zvednu, už je zle a jde do tuhého.

T: Jak řešíte situaci, kdy dítě neposlechne pokyn nebo projeví vzdor?

P: Samozřejmě použiju, že já jsem ta autorita, že prostě musí poslouchat nejen mě, ale všechny, včetně učitelů a učitelek, tak to prostě je. Že je dítě, že musí poslouchat a snažím se mu vysvětlit, prostě proč z jakého důvodu to nemůže dělat, proč nesmí a proč musí poslouchat, že tak to je. Že i já jsem musela poslouchat i jeho brácha musel poslouchat.

T: Čím motivujete dítě?

P: Pro něj největší motivace je pochvala. Pochvala, že je šikovný, že mu to jde a že s ručičkami hezky umí. Pro něj největší pochvala.

T: Třeba někdy, že bys ho odměnila nějakým dárkem, když se mu něco povede?

P: To ne, to spíš ty dárečky jsou takové za odvalu, že jsme byli u doktora nebo u zubaře. To chválení, pro něj je největší pochvala. Sám z toho pak má největší radost, že je chválený, že super.

T: A jakým způsobem chválíš?

P: Že je šikovný, říkám, super podívej se, jak jsi šikovný kluk. Jo, prostě takhle. To na něj hrozně platí a on je jakoby velice vnímavý, chytrý, že jemu stačí většinou jednou říct a pak když se to vysvětluje jiným dětem tak on už se nudí a zlobí žejo.

T: Máte zkušenost s nějakými alternativními styly výchovy?

P: Ne, já jsem stará škola, takže ne.

T: Který typ trestu se Vám osvědčil jako nejúčinnější?

P: Já tak nesnáším slovo trest. SMÍCH. Já bych spíš řekla, že by bylo vhodnější používat slovo výchovné lekce. Protože je to furt v nějakých mezích, kdy můžu říct, že je nechám prožít nějakou situaci, díky které si něco zjistili. Takové ty „AHA“ momenty i pro ty děti, zažívají to i dospělí. Tak podle mě tohle jsou výchovné lekce, ty tresty a ty tresty by je měly dovést k něčemu, že aha, teď jsem něco pochopil. Nemělo by to být tak, že se cítí poníženě.

T: Vy jste říkala, že když šlo o tu silnici nebo o jeho bezpečí, tak jste ho plácla. A potom se to neopakovalo?

P: No tohle je ta situace kdy mi to to dítě už neudělá znova, že opravdu jsem to zkoušela xkrát po dobrém, takové to „pojd“, to nesmíš dělat, víš, co by se mohlo stát....“ neví, co by se mohlo stát, i když mu to vysvětlím a popíšu, tak pro něj je to tak strašně abstraktní, že jim to nedojíždí. Takže ne, prostě přeběhlo silnici, nemělo to dělat a skončilo to takhle a jestli to udělám znova, tak maminka bude takhle šíleně reagovat znova, a to já nechci. A to je většinou, to jsou ty extrémy. Třeba jsem nebyla tak rozrušená, protože to nebyla situace, kdy by tam hrozilo nějaký obří nebezpečí, ale chtěla jsem, aby to zůstalo v té hlavě, že tady je limit.

T: Nejúčinnější je teda pro tebe ta komunikace?

P: Jo, komunikace

T: Jaké změny chování očekáváte po určitém typu trestu?

P: No, tak tam většinou proběhne to, že když stojí u té stěny, kouká a ani nepípne a je zticha. Já si pak řeknu, tady už to asi stačí. Přijdu k němu a řeknu, tak sem pojd, on se otočí. Nechám ho, nejdu za ním, přejde půl pokoje, přijde ke mně a pak ty všechny emoce vypustí a začne mi říkat, mně to mrzí, tak tam už vím, že mu to docvaklo a že mu to došlo, že když je jako „mě to mrzí, že jsem tohle udělal“. A většinou s ním pak proberu, jak se to mohlo udělat jinak.

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Výzkum, kterého se participanti účastní, je součástí výzkumu bakalářské práce Neli Stašové, která se zabývá trestáním dětí předškolního věku pohledem rodičů.

Výzkumnice se zavazuje k následujícímu:

- Výzkum má výlučně vědeckou povahu a data v něm získaná **nebudou použita ke komerčním ani jiným účelům**, jež nesouvisejí s daným výzkumem.
- Výzkum je **důsledně anonymní**: veškerá data během něj získaná budou anonymizována tak, aby participanti nebyli identifikovatelní.
- Participanti mají během rozhovoru **právo z výzkumu kdykoli odstoupit, a právě tak mají právo požadovat nepoužití či smazání již získaných záznamů, přepisů a souvisejících dat**.
- Participanti mají právo vědět, **jakým způsobem byla použita data získaná během rozhovoru** a mají právo **seznámit se s anonymizovanou podobou přepsaného rozhovoru**.
- Participanti souhlasí s nahráváním následujícího rozhovoru na diktafon a jeho následným zpracováním. Jsou obeznámeni, že zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut 3 stranám a po přepsání bude vymazán.

☐ Souhlasím s účastí na této studii.

Datum:

.....
Participant/Participantka

.....
Tazatelka

PŘÍLOHA P IV: PŘÍLOHA K INFORMOVANÉMU SOUHLASU

Příloha k informovanému souhlasu

Výzkum, kterého se participanti účastní, je součástí výzkumu bakalářské práce Neli Stašové, která se zabývá trestáním dětí předškolního věku pohledem rodičů.

Formulář souhlasu s účastí ve výzkumu: Byli jste osloveni s nabídkou účasti ve výzkumu v rámci bakalářské práce Univerzity Tomáše Bati. V tomto dokumentu naleznete informace průběhu výzkumu i o tom, co můžete očekávat v případě, že se výzkumu rozhodnete zúčastnit.

Účel bakalářské práce: Cílem navrhované bakalářské práce je zjistit, jak rodiče přistupují k trestání dětí předškolního věku.

Průběh výzkumu: Data budou sbírána prostřednictvím výzkumných rozhovorů zaznamenávaných na zvukové nahrávací zařízení. Je samozřejmostí, že každý participant může odmítnout na otázky odpovědět. Sběr dat je prováděn studentkou Nelou Stašovou při osobní schůzce.

Rizika a výhody účasti na výzkumu: Z výzkumu nevyplynou žádné potenciální psychické, sociální, ekonomické, psychologické či právní újmy.

Zachování mlčenlivosti: Všechny získané informace budou použity pouze pro účely výzkumu (analýza dat, tvorba bakalářské práce), a to pouze v anonymizované formě. Sebraná data nebudou nijak spojitelná s osobou dítěte ani rodiny.

Kontakty a otázky: Pokud máte jakékoliv dotazy či připomínky týkající se studie, neváhejte kontaktovat Nelu Stašovou (mailová adresa).

Podpis formuláře informovaného souhlasu: Přečetl(a) jsem tento formulář a jsem srozuměn(a) s tím, že jsem byl(a) požádán(a) o vyjádření souhlasu k účasti v tomto výzkumu.