



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Realita trestání v mateřské škole

Vypracovala: Štěpánka Voříšková

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20. března 2020.

.....
Štěpánka Voříšková

Poděkování

Ráda bych vyjádřila svůj vděk vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za odborné vedení, vstřícnost, ochotu a rady při tvorbě této práce. Jsem také vděčná učitelům MŠ, kteří mi byli ochotni poskytnout rozhovory, a také dětem za jejich upřímnost. V neposlední řadě děkuji rodině a přátelům za podporu po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je pokusit se zmapovat realitu trestání v mateřské škole. V teoretické části se práce zabývá trestem z psychologického a pedagogického hlediska, obecně problematikou trestání dětí pohledem odborné veřejnosti a dále s trestem souvisejícími tématy, jako je legislativa, poslušnost, autorita, normy chování apod. Bakalářská práce je výzkumného charakteru. V praktické části je ke sběru dat zvolen kvalitativní přístup. Formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů je zjišťován názor učitelek mateřských škol na trestání dětí a také zkušenost dětí s trestáním v MŠ.

Klíčová slova: výchova; poslušnost; autorita; normy chování; trest.

Abstract

The aim of the thesis is to attempt and explore the reality of punishment in nursery schools. The theoretical part deals with punishment from the psychological and pedagogical point of view, with the issue of the punishment of children in general, as it is viewed by expert community, and also other related issues such as legislation, obedience, authority, behavioural norms etc. This thesis is of exploratory nature. In the practical part the data has been obtained through a qualitative research method. Opinions of kindergarten teachers on the use of punishment at nursery schools, as well as the children's own experience with punishment, are surveyed through semi-structured in-depth interviews.

Key words: education; obedience; authority; behavioural norms; punishment.

OBSAH

ÚVOD	8
1 O VYCHOVÁNÍ	9
1.1 Jan Amos Komenský	9
1.2 Jean-Jacques Rousseau	11
1.2.1 Přirozený důsledek	12
2 O POSLUŠNOSTI	13
3 O AUTORITĚ	15
4 O AGRESIVITĚ	16
5 O SEBEÚCTĚ	17
6 O NORMÁCH CHO VÁNÍ	18
7 O TRESTÁNÍ	19
7.1 Pojem	20
7.2 Typologie trestů	21
7.2.1 Fyzický trest	21
7.2.2 Odepřít něco milého	22
7.2.3 Psychický trest	22
7.2.4 Práce za trest	22
7.3 Proč tresty nefungují	23
7.4 Jak na to	24
7.5 Zpětná vazba	27
7.6 Legislativa	27
8 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	30
8.1 Cíl práce	30
8.2 Výzkumný problém	30
8.3 Výzkumné otázky	30
9 O METODOLOGII	31
9.1 Kvalitativní výzkumné šetření	31
9.1.2 Hlubkový rozhovor	31
9.2 Výzkumný soubor	32

9.2.1 Etika výzkumu	32
10 VÝSLEDKY	32
10.1 Přepis rozhovorů s učiteli	32
10.1.1 Závěrečné shrnutí	44
10.2 Přepis rozhovorů s dětmi	46
11 DISKUZE	49
12 ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	53
SEZNAM PŘÍLOH	55

ÚVOD

Dlouho jsem přemýšlela, o čem budu psát svoji bakalářskou práci. Nakonec jsem si uvědomila, že potřebuji téma s nějakou nadstavbou. A stále více mi do cesty „přicházely“ články o trestání dětí. Proto jsem si toto téma zvolila. Je velice vážné a dlouhodobě aktuální. Tresty snižují možnost z dítěte vychovat psychicky zdravého, sebevědomého a laskavého člověka. Nesou s sebou mnoho rizik, která mohou zůstat skryta a nerozpoznána a projeví se až po delším čase, kdy je již těžké dohledat dávné příčiny a dospět k poznání. Svým výzkumem bych chtěla zvýšit zájem vychovatelů o problematiku trestání, a to je pro mě tou nadstavbou. Je důležité zamyslet se nejen nad tím, jak zhodnotíme trest v okamžité situaci, ale s ohledem na rozvoj osobnosti dítěte, jeho sebepojetí a sociální kompetence. Svěřené dítě není věc, je to lidská bytost a má stejnou důstojnost jako dospělý člověk.

V teoretické části bakalářské práce se zabývám také dalšími záležitostmi, které souvisejí s trestem. Je to například výchova, normy chování, autorita, poslušnost, sebeúcta, legislativa. Výchova podle mě s trestem neodmyslitelně patří k sobě. Na chování učitelky má vliv, jak je ona sama vychována, jakou má psychickou a fyzickou odolnost, jakou má inteligenci, jaký má temperament, a v neposlední řadě také, jakou výchovu sama zažila. Známo je, že lidé, kteří vyrůstají v prostředí autoritativní výchovy s používáním trestů, se velmi často chovají také tak. A nemůžeme zapomenout na případné antipatie učitelky ke konkrétnímu dítěti nebo antipatie dítěte k učitelce či vzájemné antipatie, to se samozřejmě může stát a stává. Pokud umíme s dětmi pracovat a ony jsou správně „vychované“, nemusí k trestům vůbec docházet. Nejčastěji děti trestáme za neposlušnost. Jako by poslušnost dítěte byla tou nejvyšší metou. Ale proč by měly poslouchat? Třeba naše příkazy ani nevycházejí z opravdové nutnosti. A děti nejsou hloupé.

Samotným výzkumem se snažím zmapovat realitu trestů a trestání dětí v mateřské škole. Přináším odpovědi na otázky typu: jaký zauímají učitelé postoj k trestům dětí v mateřské škole, jaký je pohled samotných dětí na tresty v MŠ, jestli lze udržet kázeň ve třídě a zároveň netrestat apod.

TEORETICKÁ ČÁST

1 O VYCHOVÁNÍ

Jak uvádí Matějček (1993), ve výchově se tresty objevují od nepaměti. Jen v různých dobách nebo společnostech se na ně různě nahlíželo. Již ze Starého zákona se můžeme dozvědět, jaké bylo užívání trestů a jak se na dítě tenkrát pohlíželo. Podle Bible je trest projevem lásky. Rodiče, kteří milují své děti, jsou rodiči, kteří trestají. Jinak se k výchově dítěte stavěli ve starověkém Řecku a jinak v Římě. Ve starověkém Řecku byla výchova dětí záležitostí veřejnou, nikoliv rodinnou, podíleli se na ní všichni dospělí. Naopak starořímská výchova se uskutečňovala v rodině a její hlavní složku tvořila výchova pracovní. I ve starověku děti zlobily a osvědčeným způsobem, jak je umírnit, bylo trestání. Mezi nejčastější tresty patřily pohlavky, použití rákosky, bičíku ale někdy se používalo to, co bylo nejbliže po ruce, takže někdy dítě dostalo i sandálem. Tresty se většinou odehrávaly doma, v rodinách a byly znakem jisté disciplíny. S nástupem křesťanství se mnohé změnilo a dítě se stává lidskou bytostí hodnou ochrany. „Ale psychologie, která je za tím vším, je stabilní a trvalá, jak trvalá je sama povaha člověka.“ (Matějček, 1993, s. 7) A jak se na výchovu ve spojení s tresty dívali dva reformátoři pedagogických dějin J. A. Komenský a J. J. Rousseau?

1.1 Jan Amos Komenský

Velice významnou osobností našich dějin, která se zabývala výchovou dětí, byl filozof, myslitel, pedagog, spisovatel, „učitel národů“ Jan Amos Komenský (1592–1670). Jeho pedagogický odkaz je uznávaný daleko za hranicemi naší vlasti a jeho názory týkající se kázně a trestů jsou odborné veřejnosti známé a můžeme říct, že za nadčasově považované. Ač k udržení kázně uznával lehké fyzické tresty, jeho základní didaktický požadavek byl, aby se výchova vzdala všech metod násilí a respektovala přirozený vývoj dítěte.

Jak píše Hábl (2015, s. 117), Komenský primárně neřeší otázku, zda trestat či nikoliv, jak se dnes běžně děje, ale přemýšlí nad tím, jak přistoupit k trestu, aby se v dítěti rozvíjelo skutečné lidství, o které Komenskému jde především. „Impulzivnost, hněv či nával vzteku, které obvykle kázeňské prohřešky vyvolávají, může učitel či rodič lépe zvládnout, bude-li mít jasno, kam jeho výchovné počínání směřuje.“ Komenský poukazuje k hlubším a podstatnějším rovinám výchovy, vede vychovatele k reflexi vlastní lidskosti, protože pouze lidský vychovatel může vést k lidskosti jemu svěřené jedince. „Zlost, křivda, ponížení nebo zdecimování dítěte je projevem selhání vychovatele, které nevede nikam. Cílem káznění je pomoci dítěti být lepším – být lepším člověkem.“

Výchova bez kázně „je mlýn bez vody, neboť odejmeme-li mlýnu vodu, musí se zastaviti“, kázně máme užívat „ne proto, že někdo zhřešil (neboť nelze změnit, co se stalo), nýbrž aby později nehřešil. Máme kázně užívat s poctivostí a upřímností, aby sám ten, proti komu se jí užije, pozoroval, že se postupuje proti němu k jeho dobru..., přijímal ji jako hořký lék, který podává lékař.“ (Komenský in Mádrová, 1998, s. 49)

Dle Komenského (2007) k udržení kázně pomůže v prvním stupni okřiknutí, ale tak, aby se dítě nepoděsilo, je zahanbeno a slovem potrestáno, když je však poté patrná snaha, je dobré jej pochválit. Druhým stupněm je přemrštiti metličkou nebo rukou pleštit „pro ten cíl, aby se dítě upamatovalo, zahanbilo a napotom pozornější bylo.“ (2007, s. 69) Podle Hábla (2015, s. 118) Komenský rozlišuje tři způsoby káznění, které připodobňuje k nebeskému Slunci, „které tomu, co roste, dává a) vždy světlo a teplo, b) často déšť a větry, c) zřídka hromy a blesky.“

Komenského rady (2007, s. 69–70) jsou k nezaplacení.

„Kdež nelze mi než požehradi na některých rodičů opičí a oslovskou lásku, kteříž dítkám všeho folkujíce, bez kázně jich růsti nechávají.“

„Vidíš-li při dítěti nerozum, proč mu k rozumu nesloužíš, poněvadž ne k tomu, aby tele neb osle z něho bylo než rozumný tvor, narozeno jest?“

1.2 Jean-Jacques Rousseau

Francouzský filozof a spisovatel švýcarského původu Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) se již v 18. století vyslovil proti používání všech trestů a nabádal k přirozenému a praktickému působení na děti. Jak píše Krecar (1907) v předmluvě knihy *Emil čili o výchování*, Rousseau sám nebyl přímo odborník na pedagogiku, bylo mu vytýkáno, že myšlenky, které kázal, hlásali jiní před ním, zejména anglický filozof John Locke, který byl klasickým zastáncem lidských práv. Z dostupných zdrojů o jeho soukromém životě se také dá zjistit, že se těmito myšlenkami ani sám neřídil, ale Rousseauova kniha se lidem líbila, hlavně forma a řeč byla dílu ku prospěchu a kniha se objevovala v každé páté domácnosti. Tak „Emil“ způsobil, že se výchování stalo najednou všeobecným zájmem. Jak Rousseau (1907, s. 41) píše: „Místo dosavadní bezstarostné lhostejnosti k dětem nastalo něžné s nimi účasti. Emil získal lidstvo pro výchování.“

Rousseau nabádá k předcházení trestům, uvádí (1907, s. 130): „Protože nemohli jsme předejít nepravosti té, musíme ji potrestat.“ A čím je jeho odkaz z pedagogického hlediska nejvíce znám, je metoda dopadnutí přirozených následků na dítě. Je to takový postup, kdy po nežádoucím chování nebo činu následuje něco, co by dítětem mohlo být přijato ne jako projev svévole vychovatele, ale jako něco, co se dá pochopit jako přirozený a nevitáný důsledek chování nebo činu. Opět jeho slovy (1907, s. 130): „Dostatečně jsem vyložil, že nemají se nikdy dětem ukládati tresty jen pro tresty, nýbrž, že se jim musí ukázati trest jako přirozený následek jejich špatného jednání.“ Například rozbije-li dítě okno, máme ho nechat spát v zimě v místnosti s rozbitým oknem. Tudíž ho trestat jen takovými tresty, které vycházejí ze samotných činů.

Na tyto Rousseauovy myšlenky reaguje Helus (2009, s. 31): „Vidíme, že veliký předchůdce obratu k dítěti si s ním v konkrétních situacích zase až tak velké starosti nedělal a dokázal jej vystavit traumatu ne o mnoho menšímu než autoritářští znásilňovatelé.“

A co tedy uvádí J. Locke? (1906, in Helus, 2009, s. 26) „Děti nemají být rozmazlovány. Otužování a odolnost, které doporučuje, však nesmějí být výsledkem násilí, drezury a trestů, ale pozorné, v zásadě laskavé péče, jež dítě podněcuje k plnění požadavků daleko víc.“ „Výchova nemá spočívat v zaslepeném vyžadování poslušnosti za každou cenu, ale důležitý je takt vůči dítěti, které se učí požadavkům rozumět a vážit si sebe

samého, protože je plní. Zásadní roli ve výchově dítěte hraje osobní vychovatelův příklad.”

A jaké byly tedy dvě hlavní zásady, které se staly základem tehdejší výchovatelské vědy? (Rousseau, 1907, str. 44)

Zásada první

„Nevychováváme jen pro určitý stav, jen pro určité povolání, nýbrž vychováváme – lidi, vychováváme karaktery.”

Zásada druhá

„Vychování musí mít základ přirozený. Vychovávejme přirozeně, pokračující na základě ducha dětského. Znalost ducha dětského jest každému vychovateli nezbytnou.”

1.2.1 Přirozený důsledek

I v současných moderních knihách je Rousseau často zmiňován a na jeho myšlenky je často odkazováno. Někteří autoři odborných knih zpochybňují tzv. přirozený důsledek, jiní stojí za ním. Kohn (2019) zastává názor, že „důsledek“ je pouze změna v označení trestu, tzv. zabalení do pojmu, příznivější název činí stejné praktiky méně pohoršivé. Konkrétně uvádí (2019, s. 72): „Občas však slyšíme, že když jsou tresty méně přísné, když se ‚logicky‘ vztahují ke konkrétnímu špatnému chování nebo když je jasně ohlášíme dopředu, pak je jejich používání v pořádku – a že by vlastně vůbec neměly být za tresty pokládány.” Přitom dle Kohna (2019) jde spíše o klid našeho svědomí. Protože ve skutečnosti jsme dětem pohrozili a to znamená, že jim sdělujeme, že jim nevěříme, že by se mohly zachovat správně, a tím vedeme děti k tomu, aby se nám podřizovaly z vnějších důvodů. A ještě horší je to s „přirozeným důsledkem“, který nabádá k nečinnosti. Tedy pokud se dítě zpozdí k obědu, bude hladovět apod. V tomto případě dítě zažije hned dvojí zklamání. Zaprvé, že se stalo něco pro něj nepříjemného, a zadruhé proto, že jsme neudělali nic proto, abychom tomu zabránili. Kohn uvádí (2019, s. 73): „Metoda přirozených důsledků je skutečnou formou trestu.”

Kopřiva a kol. (2006) také používají termín „přirozené důsledky“, ale každý si pod tímto pojmem může představit něco jiného. Autoři by zajisté nezacházeli až tak daleko jako Rousseau, nenechali by dítě ležet v zimě u rozbitého okna, ale myslí tím, že pokud dítě něco rozlije, samo po sobě uklidí apod. Co o přirozeném důsledku tedy píše Kopřiva a kol. (2006, s. 135)? „Přirozené důsledky logicky vyplývají z provinění. Nemusíme si je vymýšlet, ale musíme se naučit je vidět a najít vhodná slova, která pomohou dítěti, aby je uvidělo také a bylo schopno účinné reakce.“ Tresty jsou dle nich vytvořeny uměle, obvykle nijak s proviněním nesouvisí.

A jak se na přirozený následek dívají Faber a Mazlish (2013)? Na otázku, jestli potrestání a přirozený následek nejsou jen různá slova pro tu samou věc, odpověděli (2013, s. 102): „Trest je chápán jako prostředek omezování dítěte použitý během určité doby úmyslně anebo způsobování bolesti s cílem dát dítěti lekci. Následky oproti tomu přicházejí přirozeně jako výsledek chování dítěte.“ Tudíž oni si nemyslí, že je to totéž. Rogge (2007, s. 199) k tomu uvádí, že důslednost i hrozba trestu se jazykově vyjadřují podobně, mají stejné větné spojení „jestli..., pak...“, ale u důsledků má toto spojení jiný výraz. „Důsledek předpokládá, že dítě chce spolupracovat na odstranění rušivých projevů.“ Dítěti musí být předem jasný důsledek překročení hranic, může „trest“ samo vymyslet a pak má svobodu vytyčené meze dodržet nebo nést odpovědně důsledky. Mádrová (2013) uvádí příklad, kdy dítě něco rozbije, dostane od otce pohledek a je častováno nešikou a neschopností za něco, co nechtělo udělat. Dobré řešení by podle ní bylo, kdyby otec řekl, že se mu to také, když byl malý, stalo a že od té doby se snažil dávat větší pozor a současně vyzve dítě, aby po sobě uklidilo. Čili něco podobného jako přirozený důsledek.

2 O POSLUŠNOSTI

O poslušnosti se dle Montessori (2018) dá hovořit jako o normální lidské vlastnosti. Vyvíjí se u dětí postupně. Objevuje se spontánně a nečekaně na konci dlouhého procesu zrání. Slovy Montessori (2018, s. 253): „Poslušnost se jeví jako něco, co se v dítěti rozvíjí stejným způsobem jako ostatní složky jeho charakteru.“ Nejprve je v područí univerzální životní síly (bourmé), poté dorůstá na úroveň vědomí a pokračuje

v postupném vývoji až k momentu, kdy se jí chopí vědomá vůle. To znamená, aby dítě mohlo splnit nějaký příkaz, musí dosáhnout určitého stupně psychické zralosti a koordinace pohybů. Společně s formováním a dozríváním vědomé vůle dochází k tomu, že děti poslouchají. Vůle je prvotní a stává se základnou, na které může vyrůst uvědomělá poslušnost. Nejdříve je nutné dětem pomoci, aby plně rozvinuly své volní mechanismy a pak se teprve samy rozhodnou, budou-li se řídit pokyny druhé osoby. Přichází uvědomělá poslušnost, která se navenek projevuje spíše jako pocta či uznání autority. Dítě pak funguje stejným způsobem v přítomnosti i nepřítomnosti autority. Děti mají vnitřní disciplínu a jsou schopné sebekontroly.

Základní chybou je předpokládat, že vůli člověka musíme nejdřív zlomit, než může začít poslouchat, tedy přijímat a následovat cizí příkazy. Kdybychom tento argument uplatňovali v oblasti intelektuálního vzdělávání, museli bychom mysl člověka nejprve zničit a teprve pak ji začít předělávat vědomostmi. Když ale lidé plně rozvinou svou sílu vůle a pak se svobodně rozhodnou následovat něčí příkazy, je to něco úplně jiného. Tento druh poslušnosti je jistým výrazem úcty, uznáním nadřazenosti, a pokud učitelka od dětí takovou poslušnost získá, může být prakticky polichocena. (Montessori, 2018, s. 253)

Montessori (2018) zmiňuje tři úrovně poslušnosti. První úroveň je období, které je charakterizováno nestabilní vůlí dítěte. Dítě již umí poslechnout, ale neposlouchá vždy. Poslušnost a neposlušnost se zdají být smíchaný. Druhá úroveň je ta, kdy dítě umí poslechnout vždy, již mu nebrání žádné překážky z nedostatku sebevlády. Schopnosti jsou již upevněné a dítě dokáže vstřebat přání druhého člověka a vyjádřit je svým jednáním. Je to úroveň poslušnosti, která je v běžných školách žádána. Pokud se dítě rozvíjí v souladu se zákony vlastní přirozenosti, dostane se na úroveň třetí, kdy mu nestačí pouze tato nově získaná dovednost, ale obrací svou poslušnost k osobě, kterou uznává a respektuje. Cítí k ní přirozenou důvěru a nechá se touto nadřazenou osobou vést a naplňuje ho to radostí a uspokojením.

Ale abychom se nepletli, Montessori (2018) zajisté nechce, abychom po druhých požadovali poslušnost, a tedy podřízení s cílem maximalizovat efektivitu a minimalizovat bezchybnost. Výsledkem je stejnost, stádnost a poslušnost střídaná občasným vzdorem, závislost na autoritě a nesamostatnost. Ale klade důraz na rozvoj zodpovědnosti, a tedy schopnosti sebeřízení a samostatnosti. Výsledkem je zde rozvoj sebe-vědomí, tvořivosti, schopnosti spolupráce a porozumění životu jako celku.

Tyto dvě Rousseovy citace jsou k tématu poslušnosti trefné:

„Vede-li jeho ruce vždy vaše hlava, stane se mu hlava jeho neprospěšnou.“ (1907, s. 151)

„Svéhlavost u dětí není nikdy dílem přírody, nýbrž dílem špatného vedení: buď musily poslouchati, nebo mohly rozkazovati a řekl jsem stokrát, že nemá býti ani jedno, ani druhé.“ (1907, s. 155) Odpomoci se dle Rousseaua může lepším vedením a velikou trpělivostí.

3 O AUTORITĚ

Arendtová (2002, in Helus 2009) upozorňuje na vážnou krizi výchovy a vzdělávání. Tuto krizi spatřuje v současném problému, kdy dospělí přestávají být autoritou. A dospělý musí být dítěti autoritou, chtě nechtě, protože žijí ve společném světě, za který mají dospělí odpovědnost. Dospělý často volí cestu vzdání se odpovědnosti za dítě vyjádřené uplatňováním autority. Další problém spatřuje Arendtová v mylném učitelově pojetí své profesnosti. Kdy učitel soudí, že jeho úkolem je pouze napomáhání dítěti v jeho samovývoji oproti ukázání své odbornosti a konkrétního vědění, a tím naplnění vychovatelské autority. A konečně zmiňuje škodlivost podbízivosti se dětskosti dítěte, kdy se učení stává příliš hravé a zábavné na úkor připravení dítěte na svět dospělých důslednou a vytrvalou prací. Arendtová tak stvrzuje myšlenky, názory a požadavky, o kterých již přemýšleli odborníci, jako Komenský, Rousseau i Montessori.

Matějček a Dytrych (1997, s. 40) píší o autoritě:

Nebudeme ji definovat jako nadřazenost jednoho nad druhým, nýbrž jako vzájemný vztah, v němž jeden (zpravidla ten zralejší a vyspělejší – a vůbec nemusí být tělesně silnější nebo bohatší nebo mocnější) poskytuje druhému ochranu, oporu, vedení, přičemž ten druhý (a vůbec nemusí být slabší, chudý, bezmocný) tuto ochranu, oporu a vedení přijímá a nabývá tak na pocitu životní jistoty, což ostatně je jedna ze základních psychických potřeb dítěte stejně jako dospělého člověka. Vztah dítěte k dospělému vychovateli, jenž je mu autoritou, není vztahem k tyranovi, který vládne mocenskými prostředky, nýbrž vztah důvěry k tomu, kdo nezklame, na koho je spolehnutí, kdo umí, zná a ví a u koho je dobře a bezpečno.

Výchovné vedení, které je hyperautoritativní čili překračuje zdravé hranice převahy a nadřazenosti a jehož cílem je slepá poslušnost dítěte, mívá samozřejmě neblahé následky. U některých dětí vyvolává útlum, odevzdanost, pasivitu a často nejružnější neurotické obtíže (na něž se oprávněně soustředila kritika tohoto výchovného stylu). U jiných vyvolává vzpouru, schválnosti, pomstychtivé tendence (v nichž kritikové opět oprávněně spatřují podhoubí zločinnosti). Konečně za třetí některé děti se ani nevzdávají, ani nebouří, ale hledají si vlastní cestu, jak se z takového výchovného sevření vyprostit. Výsledkem jsou podvody, úskoky a lsti, lži a tajné plány, hra na dvě strany, předstíraná loajalita, což vede ke zločinnosti patrně ještě nepříjemnější než ta předchozí. Naopak, autoritativní vedení, které dává dítěti oporu a životní jistotu, které dává jasné a dostatečné volné hranice jeho pudovým tendencím i lákadlům zvenčí, to nemůže uškodit nikomu. Děti mají vzory, které mohou následovat a zpravidla to také dělají a „vzpoury“ a „úniky“ u nich nijak často nevidíme.

Ještě by bylo dobré zmínit, že autoritativní styl výchovy, jež vychovává poslušné občany, je nebezpečím pro demokratickou společnost. Dnešním společenským požadavkem není poslušný, ale zodpovědný a respektující občan. Zodpovědný nejen za sebe, ale i za svěřené věci, osoby, činnosti.

Mertin (2018) zastává názor, že přirozená autorita neexistuje. Je podle něho možné, že někteří jedinci mohou autoritativně působit, například výškou nebo hlubokým hlasem, ale důležité k naplnění autority je mít konzistentní požadavky na dítě a trvat na jejich plnění. Velkou roli také hraje vychovatelova pomoc s plněním úkolů, pokud vidíme, že se dítěti nedaří, sebejistota a rozhodnost. Tyto informace lze dohledat na <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/autority-ve-vychove-deti-poslusnost-nebo-svoboda-229.html>

4 O AGRESIVITĚ

Agresivita dětí je většinou trestána. Přitom ale dle Matějčka a Dytrycha (1997) za agresivitu dětí mohou právě dospělí svým chováním k dětem. Pokud vzbuzují v dětech frustraci například tím, že je neúměrně trestají a pak jim to chtějí „vynahradiť“ naprostou povolností, dítě je zmateno, necítí oporu a je frustrováno. „Rodiče trestající mají děti více agresivní než rodiče, kteří vedou své děti ke konstruktivnímu překonávání překážek. Rodiče nadměrně trestající mívají děti nadměrně agresivní.“ (1997, s. 55)

O stejných problémech přemýšlí také Mádrová (1998, s. 53): „Zejména u agresivních dětí může bití zesílit jejich útočnost a výbojnost. Někdy mohou být zdánlivě poslušné, ale jen vůči silnějšímu, jejich agresivita se zvýší vůči slabším – dětem, zvířatům, loutkám.“

5 O SEBEÚCTĚ

Tresty dávají rány naší sebeúctě, která je z psychologického hlediska jádrem naší osobnosti. Při trestu jde o zneužití moci, kterému předchází souzení a přesvědčení o právu trestat. Důsledkem je poškození vztahů k sobě (sebeúcty) a k trestajícimu, tak píše Kopřiva a kol. (2006) a dodává, že děti s dobrou sebeúctou umí hájit svá práva i práva druhých, dobře navazují vztahy, umí spolupracovat a jsou méně náchylní k ubližování sobě i druhým. Naopak děti s nízkou sebeúctou hledají u druhých chyby, snaží se je „shodit“, těžko navazují pozitivní vztahy a v chování k dospělým projevují buď slepou poslušnost nebo revoltu.

Dle Röhra (2018) stojí v jádru nízké sebeúcty sebedestruktivní programy, které jsou získané ze špatného přístupu vychovatele a které je třeba nahradit novými, funkčními programy. Ty zní: jsem vítaný, jsem vždycky dostatečný a všechno, co potřebuji, mám v sobě. Dítě musí cítit, že je milováno bez podmínek.

Sebeúcta je součástí sebepojetí. Vaníčková (2004, s. 21) k tomu píše: Obraz, který si o sobě dítě utvoří, tzv. sebepojetí dítěte, je utvářen sociálně zprostředkovanými reakcemi z okolí. Tím, že je odměňováno či trestáno, se dozvídá, jestli je jeho chování správné nebo špatné. Neznamená to, že má dostávat jen kladné reakce, ale nemělo by být odmítáno nebo přijímáno s výhradami, bez vysvětlení odsuzováno apod. právě proto, že na základě těchto reakcí si dítě sestavuje obraz o sobě a touto optikou vytvořeného obrazu v dětství se na sebe člověk dívá i v dospělosti.

Aby rodič či jiná vztahová osoba dokázala předat dítěti zdravé postoje, je nutné, aby je nejdříve zaujala sama, tudíž sebeúctě můžeme děti učit pouze tehdy, máme-li svou vlastní.

6 O NORMÁCH CHOVÁNÍ

Normy chování jsou sociální normy. Jsou určovány autoritami a uznávány většinou částí obyvatel. V každé společnosti platí určité sociální normy a jsou to pravidla chování a jednání jednotlivce nebo společnosti. Normou jsou odlišeny jevy společností žádané od těch nežádoucích. Dle Langmeiera a Matějčka (1974) normy dítěti usnadňují orientaci v sociálním prostředí. Jsou důležité pro rozvoj vlastní identity. Pokud dítě nedostává pozitivní reakci na své chování, je ve svém vývoji ochuzeno. Strádá v oblasti potřeby naplnění osobního sociálního významu. Pokud nemá jeho chování pro nikoho význam, nemá význam ani pro dítě samé

Jak píše Vágnerová (2000), dítě na konci předškolního věku je schopno pociťovat vinu za své nežádoucí chování. Pocit viny je důležitým mezníkem jeho vývoje. Pocity viny znamenají, že dítě začíná určitá omezení přijímat jako platná a jejich porušení pociťuje nepříjemně. Vnější regulace se pomalu stává vnitřní regulací, a tak se začíná rozvíjet dětské svědomí, které funguje jako autoregulační mechanismus. Pro vývoj předškolního dítěte je dle slov E. Eriksona (1963, in Vágnerová, 2000) významný potenciální konflikt mezi vlastní aktivitou a pocity viny. Dítě je pod tlakem normativního systému a na jeho respektování závisí i přijatelné začlenění do společnosti. Dítě se snaží uspokojit potřebu citové jistoty a pozitivní akceptace. A konečně je dobré problematiku norem chování ještě doplnit o názor švýcarského psychologa J. Piageta (1966, in Vágnerová 2000, s. 121), který píše: „Předškolní dítě akceptuje taková pravidla chování, jaká mu prezentují uznávané autority. Na této úrovni přijme jakékoliv normy, o jejichž kvalitě neuvažuje a ani toho zatím není schopné. Tato fáze morálního vývoje se nazývá heteronomní.“ Tzn. že dítě ještě nemá žádný názor a za správné považuje to, co určí dospělí. Dospělý je garantem zachování příslušných norem a dítě se s jeho chováním a jeho názory identifikuje. Tedy dobré je to, co autorita (dospělí) ocení, a špatné a nežádoucí je to, co by autorita potrestala. V tomto postoji (1966, Piaget in Vágnerová 2000) je zřejmý egocentrismus předškoláků, pro něž je nejdůležitějším aspektem hodnocení důsledku situace pro ně samé (Maminka by se zlobila.). Na jeho práci navázal v 60. letech americký psycholog Lawrence Kohlberg (1927–1987), který se zabýval vývojovou psychologií a definoval

šest hlavních stadií vývoje morálky, které seskupil po dvou stadiích do tří obecnějších kategorií na prekonvenční, konvenční a postkonvenční úroveň morálky. Z čehož nás bude zajímat vzhledem k věku dětí prekonvenční morálka. Je to stadium, které je založeno na odměnách a trestech ze strany rodičů (tzv. morální heteronomie podle Piageta) a tedy na účelovém myšlení dítěte: „Co z toho mám já?“ V období orientace na trest vnímá dítě každou potrestanou činnost jako špatnou, a je proto pro něj dobré dělat to, co je odměňováno. Toto stadium trvá přibližně do osmého roku věku dítěte.

Normy chování tvoří racionální základ autoregulačního systému, dítě se je učí především ve své rodině, toto prostředí má pro něho dostatečnou emocionální váhu. Dítě získává zkušenosti na dvou úrovních. Všímá si, jak se lidé skutečně chovají, a nějakým způsobem si zobecní, jaké chování je běžné, patří k určité situaci a je považováno za žádoucí. Kromě toho také získává informace, jak by se lidé chovat měli či neměli, proč je takové chování nutné a jaké má důsledky. Pochopení podstaty určitého pravidla lze jen těžko dosáhnout bez pomoci verbálního komentáře. (Vágnerová, 2000)

Dodržování norem chování je u dětí předškolního věku motivováno systémem odměn a trestů.

7 O TRESTÁNÍ

Mádrová (1998) vysvětluje, že každý člověk je různý a má různé představy o chování dítěte. To, co by jedna osoba potrestala, jiná dovolí a naopak. Jediné, co se má trestat, je zlá vůle dítěte. Varuje před trestem za zlobení nebo za nepozornost. Trest nesmí dítě ještě více zahanbit ani ponížit jeho sebevědomí. Matějček by doplnil, že „je těžkým výchovným prohřeškem, je-li dítě trestáno za něco, za co nemůže, a je výchovně zhoubné, je-li tak trestáno soustavně“. (1993, s. 54) A Rousseau píše (1907, s. 155): „Děti jsou nejvíce trestány za svoji ‚svéhlavost‘.“ Tento citát dobře nahrává ke zmínce o tom, co uvádí Mádrová (1998), a to, že dítě je trestáno nejen za chování, které není v souladu se společenskými normami, ale také za chování, které se nekryje s vlastní představou vychovatele.

Nezáleží tedy jenom na soustavě trestů a odměn, ani jenom na pedagogických poučkách, kterým jsme se naučili třeba nazpaměť, ale na člověku jako takovém. Vychovatele nelze stvořit ve formě kybernetického robota, který by mechanicky reagoval na chování dítěte a rozděloval odměny a tresty, pohlavky a bonbony. Žádné schéma tu neplatí. Život je natolik složitý, že i v odměňování výchovných prostředků, jako jsou odměny a tresty, musíme postupovat uvážlivě, taktně a citlivě. A to ovšem nejde bez vřelého citového vztahu k dítěti. Připomeňme si proto na závěr starou pedagogickou zkušenost: Dobře může potrestat dítě jenom ten, kdo je má rád. (Matějček, 1993, s. 50)

Trest neznamená jen okamžité řešení situace, ale, co je z dlouhodobého hlediska důležitější, je kaménkem do mozaiky sociální úspěšnosti dítěte v životě. Dítě, které se nemusí trápit pro nespravedlivé tresty, křivdy, neporozumění, nedostatek zájmu, podceňování, prosazování autority za každou cenu, má velké předpoklady, že bude sociálně dobře komponováno, protože v něm byl vzkříšen zdroj životní síly. Tak dítě dostává to nejcennější pro svůj další život, pro překonávání stresu a obtížných životních situací. (Vaníčková, 2004, s. 21)

7.1 Pojem

Co je tedy psychologicky vzato trest? Velice výstižná je charakteristika profesora Matějčka, který píše:

Trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout. Může se stát – a naštěstí se tak skutečně většinou děje –, že je v podstatě shoda mezi tím, co vychovatel za trest pokládá a co dítě jako trest přijímá. Ale nemusí tomu tak být vždy a úplně. (1993, s. 26)

Dle Průchy a Walterové a Mareše (1998) je trest jedna z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek špatně splněného nebo nesplněného požadavku. Trest má dvě funkce. Jednu informativní a druhou motivační. Trestaný může vidět také někdy ještě třetí funkci a tou může být vyjádření negativního osobního vztahu či neperspektivnosti vztahu nebo projev osobní nedůvěry. Pokud má mít trest účinek, měl by být adekvátní nevhodnosti

chování, mít stanovená kritéria, za co bude uložen, mít adekvátní formu a domýšlet možné reakce trestaného.

Hartl a Hartlová (2004, s. 628) definují trest jako „záporný podnět nebo jejich souhrn, situace vyvolávající nelibost či bolest; nelze ztotožňovat s negativním posilováním. Trest znamená ukončení určité reakce, aniž by nabídl reakci jinou; výsledkem je, že může vzniknout reakce ještě méně žádoucí, např. strach, odpor k trestající osobě, situaci, místu, např. škole, případně agresivní chování.“

A konečně definice pojmu ‚trestat‘ dle Gordona (2000, s. 297): „Způsobit dítěti něco nepříjemného tím, že mu odepřeme něco, co chce, nebo mu způsobíme fyzickou či psychickou bolest.“

7.2 Typologie trestů

V současné odborné literatuře (Čáp & Mareš, 2001, s. 253) se můžeme setkat s následujícím dělením trestů:

- fyzické (tělesné) tresty
- psychické tresty – projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.)
- potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven s kamarády)
- donucení k neoblíbené činnosti (úklid)

7.2.1 Fyzický trest

Vaničková (2004) definuje tělesný trest jako záměrné způsobení bolesti atakem na tělo za kázeňský přestupek. Matějček (1993) soudí, že tělesný trest je primitivním výchovným zásahem a v soustavě výchovných prostředků by měl zaujímat až poslední místo. Je pravdou, že pro děti v kojeneckém a batolecím věku je výchovný zásah prostřednictvím tělesných vjemů tím nejsrozumitelnějším. Na dvouleté či tříleté dítě bude docela dobře platit plácnutí přes zadeček a nemusíme se tu přitom obávat

pedagogického přestupku. Pro děti předškolního a školního věku tělesný trest postupně ztrácí smysl.

7.2.2 Odepřít něco milého

Odepřít něco milého je dle Matějčka (1993) jedním z nejběžnějších trestů a nejběžnější formou je tzv. domácí vězení. Zde vidí Matějček riziko v odepření volného pohybu a interakce s kamarády. Tyto dvě věci jsou pro dítě velice důležité a může dojít k citelnému překročení únosné míry omezení potřeb dítěte, které vyústí v podvádění.

7.2.3 Psychický trest

„Psychickým trestáním se rozumí odepření projevů lásky, kladného emočního vztahu; chladné, odměřené chování k dítěti, výčitky, vyhrožování odepřením kladného emočního vztahu apod.“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 255) Podle Matějčka (1993) je to kategorie trestů, kterou děti častěji snášejí hůře než trest tělesný. Tyto tresty děti většinou neurotizují a vyčerpávají. Čáp a Mareš (2001) dodávají, že se může zdát, že je tento druh trestání mírnější a lidštvější než trestání tělesné. Ale pozor, pokud je u tělesného trestu zachován pozitivní emoční vztah, nemá na dítě tak ničivé dopady jako trestání psychické. Jak děti sami říkají, vydržet facku je lepší, než být vystaven dlouhodobému psychickému trestání. U dětí, které jsou často psychicky trestané, se objevují pocity viny, hříšnosti, méněcennosti, lability a mohou trpět dokonce i neurózami, jak již výše zmiňuje také Matějček (1993).

7.2.4 Práce za trest

Uložit dítěti práci za trest má výchovný smysl pouze tehdy, pokud jde o nápravu škody, kterou dítě samo způsobilo. Práce sama o sobě by neměla být trestným prostředkem. Je to prostě životní nutnost a samozřejmost. Lásku k práci u nikoho nevzbudíme, pokud

ho práci trestáme. Naopak musíme hledět, aby byla spojována s libými prožitky. (Matějček, 1993) Ukládání práce za trest vede obvykle k narušení motivace k takové práci. (Čáp & Mareš, 2001)

7.3 Proč tresty nefungují

Kohn (2019) varuje před začarovaným kruhem, je to prý nejnápadnější rys trestů, pokud dítě potrestáme a ono neuposlechne znovu, myslíme si, že jedinou naší volbou je další trest a většinou ještě přísnější. To u dítě vzbuzuje největší obavy. A nás, pokud se zamyslíme, napadne pouze, že je trestání neúčinné, nikoli to, že samotná myšlenka působit dětem bolest jak fyzickou, tak psychickou je velice problematická. „Špatné chování a trest nejsou protiklady, které se vyrušují, naopak jedno plodí druhé a vzájemně se posilují.“ (Ginott in Kohn, 2019, s. 74) Jak píše Mádrová: „Trest nesmí zasáhnout lidskou důstojnost. A tu mají děti také!“ (1998, s. 51) Může se pak stát nechtěné, a to stažení do sebe, nedůvěra a vzdor. Důstojnost nesnižuje pouze bytí, ale jakýkoliv trest, který byl nevhodně použit. Může to být i mravokárná přednáška, která je při každé příležitosti chladně a bez citu stále opakovaná. Kohn (2019) zmiňuje několik důvodů, proč trestání nefunguje. Jedním z jeho argumentů je, že trest dohání lidi k zuřivosti, protože trestanou osobu většinou trest rozlítí a vnímá bezmoc. Matějček (1993) také přemýšlí o tom, jak se dítě cítí, když je trestáno: zlost, zatvrzení, nenávisť k trestajícímu, vzdor, lítost, zmatek, strach, opovržení dospělým, ponížení, touha bránit se atd. O tom, že trest narušuje naše vztahy s dětmi, není pochyb. Již malému dítěti vrtá v hlavě, proč mu ‚ten velký‘ občas způsobuje, že se cítí méněcenný a zklamaný, a pomalu dochází ke ztrátě důvěry. Další příčinou nefungujícího efektu trestu je nebezpečí, že používání trestů se stává vzorem pro další život dítěte. Dítě se naučí, že pokud je nějaký problém, řeší se mocensky se snahou učinit druhé nešťastnými, čímž je donutí ke kapitulaci. Jak uvádí Kopřiva a kol. (2006), tento vzorec chování se může přenášet do výchovy vlastních dětí, do partnerských i pracovních vztahů. Kohn (2019) podotýká, že tresty brzy ztrácejí svoji účinnost, po delším čase trestání je již těžké najít způsob, jak docílit dostatečně nepříjemného pocitu. Podobně o tomto problému píše také Kopřiva a kol. (2006), pokud dítě nepříjemnost snese, není

již důvod chovat se správně, a pokud je dítě ochotno přijmout trest znovu, nic to neřeší. A konečně Kohn (2019) poukazuje na další velkou pravdu, kterou je, že dítě příště neřekne pravdu, když je za ni potrestáno. Bude příště lhát, protože se bude bát trestu a bohužel docílí pouze toho, že dostane trest, protože lže.

„Okamžitý viditelný účinek a propojenost s emocemi (situace trestání nebo odměňování si obě strany většinou dobře pamatují) jsou patrně důvody, proč se trestům a odměnám ve výchově neoprávněně připisuje dlouhodobý a příznivý účinek. Pozornosti pak může unikat, že součástí každodenní výchovy je kromě trestů a odměn také řada jiných postupů a že právě díky nim se ve skutečnosti daří žádoucí cíle výchovy naplňovat. Těmto jiným postupům je společné to, že působí dovnitř dítěte – umožňují mu prožívat pozitivní či negativní důsledky vlastního jednání, zprostředkovávají smysluplnost požadavků, umožňují spolurozhodování a výběr. Tyto postupy odrážejí současně respektující přístup k dětem.“ (Kopřiva et al., 2006, s.156)

Kopřiva a kol. (2006) také upozorňuje na významný fakt v trestání a to, že vychovatelé nemají takovou možnost pozitivního emočního vyrovnání trestů jako rodiče. A to z důvodu ne tolik osobního vztahu s dětmi a omezených časových možností. Vztah učitel/vychovatel – dítě se tak může poškodit na dlouhá léta. Proto doporučuje, aby se ve škole řešily problémy jinak než pomocí trestů.

7.4 Jak na to

„Otázka tedy nezní jen zda trestat či netrestat, ale spíše: Jak jinak, když ne tresty vymezovat hranice a postupovat při budování správných norem chování nebo jejich porušování?“ (Kopřiva et al., 2006, s. 121)

Pokud je život ve škole dobře uspořádán a probíhá v kladném emočním klimatu, v poklidné a přívětivé atmosféře bez spěchu a stresu, ubývá situací, které vyžadují zásah. V současných podmínkách to znamená dítě povzbuzovat, projevovat kladné emoce, aby dítě cítilo: zde mě mají rádi, myslí to se mnou dobře. Tudíž, jak píše Svobodová (2017, s. 64): „Dobře nastavená pravidla, fungující rituály, zvládnuté návyky a laskavě důsledný učitel je zárukou, že se děti i učitelé budou v mateřské škole cítit

bezpečně a v pohodě." Přátelská atmosféra a dobré klima jsou složky, které nebudou vyzývat k trestu.

K nepříznivým výsledkům vede postup vychovatelů, kteří dítě trestají při každé odchylce od normy. Odchylku konstatujeme, projevíme nesouhlas, zdůvodníme svůj zásah, ale nemusíme v každém případě sahát k trestu. Dospělý se sklonem k častému trestání by se měl nad sebou zamyslet nebo se poradit s odborníkem. (Čáp & Mareš, 2001)

Je nemožné stejným způsobem působit na všechny děti stejně. Ani nejde konkrétně poradit, co dělat. Jak píše Matějček (1993), každé dítě je individualitou, a proto jeho výchova i použití trestu bude různé. Děti, které mají sklon k neurotickým reakcím, nemají rádi nepříjemné situace a již jen malé pokárání berou jako veliký trest. To ale není vina dítěte, protože za svůj nervový systém nemůže. Je tedy nasnadě, že v tomto případě budeme velmi opatrně přistupovat ke všem kázeňským opatřením. A přitom se budeme snažit dítě „otušovat“ a přizpůsobovat ho běžnému životu. Ovšem pokud je dítě příliš sebevědomé, není na škodu nechat ho potkat se s tvrdší realitou života s trochou těžkostí. Dáme mu tím příležitost získat cenné poznatky, nepřeceňovat sebe a nepodceňovat druhé. Stejný trest nebude mít pro každé dítě stejný význam. Záleží na okamžitém duševním stavu, na osobnosti dítěte a na momentální společenské roli. Vychovatelé by měli být citliví a umět vystihnout čas k výchovnému zásahu, který by měl být podmíněn náladou a vnitřní připraveností dítěte. Pokud ale vychovatel přijme zásadu, že všem dětem se má měřit ve všem stejným dílem, ocitá se v nebezpečí, že bude z vychovatelského hlediska jednat nevhodně a neúčinně. Jeho vychovatelská situace bude jednoduchá a přehledná, avšak nespravedlivá, protože stejnými zákroky postihujeme každé dítě jinak.

Pelcová a Semrádová (2014) zmiňují efektivní způsob řešení výchovných situací, kdy se provinění dítěte nepromění v hněv, nýbrž v lítost.

Výchovné jednání se vyznačuje vždy určitým časovým rytmem, pro který musí být typická prodleva. Od okamžiku, kdy víš, nespíchej. Teprve toto pozdržení naléhavosti rozhodnutí (popření kauzality akce a reakce) vytváří prostor pro etiku. Nespíchej! Čekej s projednáním případu na chvíli, až je ti dítě přátelsky nakloněno, až problém ztratil časem na významu, přestal být aktuální. Dítě si upřímně vyjasní, co ho vedlo ke špatnému skutku, jak ho vykonalo, co cítilo před ním, při něm a potom. (Pelcová & Semrádová, 2014, s. 111)

Způsoby řešení konfliktu jinak než potrestáním dle Faber a Mazlish (2013):

1. Dejte jasně najevo vaše pocity – aniž byste napadli osobnost dítěte.
2. Uveďte svá očekávání.
3. Ukažte dítěti, jak danou věc napravit.
4. Nabídněte dítěti možnost výběru.
5. Jednejte (nějaká akce).
6. Umožněte dítěti, aby poznalo následky svého nevhodného chování.

Prožít důsledky nějakého nesprávného jednání a snažit se věci napravit je dle Kopřivy a kol. (2006) cesta. Tzn., že musíme nechat dopadnout na dítě přirozený důsledek. A jedním z úkolů nás dospělých je hlídat, aby tyto důsledky dopadaly v takové podobě a míře, aby to zvýšilo kompetentnost dětí samostatně a účinně zvládat podobné situace v budoucnu nebo jim předcházet.

Dle Mádrové (1998) nemají tresty význam samy o sobě, ale jejich význam je v tom, že mají děti vychovávat. Radí, na které čtyři oblasti se má výchova zaměřovat:

- rozvoj schopností, zejména rozumových;
- hygiena a pořádek, tvorba vlastních návyků;
- schopnost přijímat povinnost a odpovědnost;
- rozvoj citových a charakterových vlastností, zejména morálních (životní hodnoty).

Schopnosti a intelekt nevidí jako hlavní cíle důležité pro život člověka, ale charakter je základní lidskou kvalitou, která určuje vztah k lidem, k dobru a zlu. Jedině s vědomím cíle lze moudře a citlivě přistupovat k výchově a tím pochopitelně i k trestům.

Podle Čápa a Mareše (2001) je trest přijatelný pouze za předpokladu, kdy dítě z chování a emocí dospělého chápe, že odsouzení se týká pouze jeho chování či činu, ne jeho osoby. Kdy nedošlo ke ztrátě lásky a důvěry a dítě není považováno za nepolepšitelné.

7.5 Zpětná vazba

Jak uvádí Kopřiva a kol. (2006), trest je nástroj vnější motivace, my potřebujeme v dítěti otevřít motivaci vnitřní. Jmenuje čtyři podmínky dle Kohna pro zachování vnitřní motivace, je to smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba. Trest je druhem zpětné vazby. Zpětná vazba může mít ráz pozitivní nebo negativní. Trest patří do skupiny negativní zpětné vazby. Pro každé dítě je zpětná vazba velice důležitá, má nezastupitelnou roli v celém výchovně-vzdělávacím procesu. Zpětnou vazbu si můžeme odvodit z průběhu nebo výsledku činnosti samotné, můžeme ji dostat od člověka, který o dané činnosti něco ví, nebo si ji můžeme odečíst z reakcí druhých lidí na naše chování či slova. Cílem zpětné vazby od druhých je pokus o úpravu chování. Dítě se tak dozvídá, jestli je jeho chování žádoucí či ne. Pozitivní zpětnou vazbou chování oceňujeme a chceme ho posilovat, negativní zpětnou vazbou chceme chování napravit, změnit. Aby byla zpětná vazba efektivní, měla by vždy obsahovat co nejkonkrétnější vztahově neutrální popis chování dítěte a pojmenování emocí, které ve mně jeho chování vyvolává. Např. „Ty jsi neuklidil hru a mě to mrzí“. Rizikem zpětné vazby je, stejně jako vnější motivace, že se na ní dítě může stát závislé. A tím, jak po zpětné vazbě touží, může začít zlobit, aby alespoň nějaké zpětné vazby, i když negativní, dosáhl. V tomto případě i tresty mohou být vnímány jako zájem. Pokud máme s dítětem dobré vztahy, je pro něj upřímné já-sdělení účinnější zpětná vazba než jakýkoli trest.

7.6 Legislativa

Formy tělesných trestů mohou být rozmanité, od hrubého tělesného násilí, které je zákonem zakázané a postihované, až po společností často tolerované lehké formy tělesných trestů, jako je kupříkladu pohlavek nebo plácnutí po zadku. Výzkumy potvrzují, že fyzické trestání je z dlouhodobého hlediska neefektivní, nevede k nápravě dotyčného, ale naopak může vést k negativním zdravotním, fyzickým i psychickým následkům. Také je zde riziko, že trestání jedinci budou stejnou metodu ‚výchovy‘

praktikovat na svých dětech. Odborníci celého světa již dávno volají po neakceptování tělesných trestů, poukazují na porušení práv dítěte a mluví o neblahém zásahu do integrity jeho osobnosti.

V současné době je zákaz jakýchkoliv tělesných trestů v jedenácti zemích světa. Mezi prvními byly skandinávské země, úplně první Švédsko, kde vešel zákaz v platnost v roce 1979. Od té doby vznikla velká řada organizací a aktivit zaměřených na boj proti fyzickému trestání dětí. Právy dětí se zabývá OSN, také Rada Evropy. Valným shromážděním OSN byla dne 20. listopadu 1989 přijata Úmluva o právech dítěte (dále jen „Úmluva“). Od té doby ji s výjimkou USA ratifikovaly všechny státy světa a stala se tak nejrozšířenější smlouvou deklarující lidská práva v celé historii. Úmluva vstoupila pro ČSFR v platnost dne 6. února 1991. Česká republika vznikla dne 1. ledna 1993 jako jeden ze dvou nástupnických států České a Slovenské Federativní Republiky. Převzala tak na sebe všechny závazky, které pro ČSFR ke dni jejího zániku vyplývaly z mezinárodního práva. Dne 19. ledna 1993 byla přijata za člena OSN a převzala všechny právní předpisy zaniklého státu o základních lidských právech, včetně všech smluv o lidských právech závazných pro československý stát, a tedy i Úmluvu. Úmluva je dle článku 10 zákona č. 1/1993 Sb., Ústavy ČR mezinárodní smlouvou, která je součástí právního řádu a která je nadřazena zákonům. Uplatní se zde aplikační přednost, tzn. stanoví-li mezinárodní smlouva něco jiného než zákon, použije se ustanovení mezinárodní smlouvy. Orgán příslušný pro posuzování dosažené úrovně implementace Úmluvy je Výbor OSN pro práva dítěte.

Úmluva o právech dítěte obsahuje 54 článků, které jsou rozdělené do čtyř kategorií. Podmínky trestání dětí se zabývá Článek 19 (Ochrana před veškerými formami násilí): Děti mají právo být ochráněny před násilím a fyzickou či psychickou újmou. Zástupci jednotlivých zemí by se měli ujistit, že je o děti pečováno řádně a jsou ochráněny před násilím, zneužíváním a týráním ze strany rodičů či kohokoliv z jejich okolí. Otázku disciplíny a výchovy Úmluva o právech dítěte nespécifikuje a nezmiňuje, které tresty rodiče mohou při výchově použít. Avšak veškeré fyzické tresty jsou odmítány. UNICEF věří, že jsou i jiné cesty, jak dětem vysvětlit správné chování a představy rodičů o jejich dodržování i bez použití násilí. Ve většině zemí zákony specifikují, za jakou hranici rodiče nemohou při trestání dětí zajít.

Tudíž státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, činí všechna potřebná zákonodárná, správní, sociální a výchovná opatření k ochraně dětí před jakýmkoli tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním, včetně sexuálního zneužívání, zanedbáváním nebo nedbalým zacházením, trýzněním nebo vykořisťováním během doby, kdy jsou v péči jednoho nebo obou rodičů, zákonných zástupců nebo jakýchkoli osob starajících se o dítě. Tyto informace jsou dostupné na <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=91260>

Stále ještě existují státy, kde není fyzické trestání, a to buď doma nebo ve škole, zákonem zakázáno. V některých státech je zakázáno trestání dětí rodičem. Česká republika patří k zemím, kde je tělesné trestání zakázáno pouze ve školských zařízeních.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

8.1 Cíl práce

Cílem výzkumného šetření je pokusit se prostřednictvím rozhovorů zmapovat realitu trestů a trestání dětí v mateřské škole.

8.2 Výzkumný problém

Jaký je postoj učitelů k trestům dětí v mateřské škole a jaký je pohled dětí na tresty v MŠ? Používají učitelé trest jako výchovný prostředek? Jaký mají učitelé názor na tuto problematiku?

8.3 Výzkumné otázky

- I. Co dělají učitelé v mateřské škole, když je děti neposlouchají?
- II. Lze udržet kázeň ve třídě a současně děti netrestat?
- III. Jaká je zkušenost učitelů s tresty v mateřské škole?
- IV. Co si děti o trestech myslí? Vědí, co je to trest?
- V. Jaká je zkušenost dětí s tresty?

9 O METODOLOGII

S ohledem na zvolené téma jsem si pro svoji práci vybrala kvalitativní výzkum s pomocí hloubkového, polostrukturovaného rozhovoru.

9.1 Kvalitativní výzkumné šetření

„Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují.“ (Švaříček & Šedřová, et al., 2014, s. 24)

9.1.1 Hloubkový rozhovor

Podle Švaříčka a Šedřové (2014) je hloubkový rozhovor nejčastěji využívanou metodou sběru dat a umožňuje zachytit výpovědi v jejich přirozené podobě, což je základním principem kvalitativního výzkumu. Označení hloubkový se může definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka zpravidla jedním badatelem formou několika otevřených otázek.

Jedním ze dvou typů hloubkových rozhovorů je polostrukturovaný rozhovor, který má za úkol „získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu“. (Švaříček & Šedřová, et al., 2014, s. 13)

9.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen osmi pedagogy mateřských škol. Tři respondenti z pěti, které znám osobně, jsou mými spolužáky z pedagogické fakulty. Zbylé tři paní učitelky mi byly doporučeny, jedna kamarádkou a dvě vedením vybrané mateřské školy v okolí mého bydliště po jejím telefonickém oslovení.

Dalšími účastníky mého šetření jsou předškoláci ve věku 5 – 6 let, kteří pravidelně navštěvují mateřskou školu. Tři chlapci a jedna dívka. Kontakty na rodiče těchto dětí jsem získala od známých. Každé dítě navštěvuje jinou mateřskou školu. S dětmi a jejich rodiči jsem se sešla v dětském centru.

9.2.1 Etika výzkumu

Pro zachování anonymity byla změněna jména všech komunikačních partnerů. Účastníci výzkumného šetření byli předem seznámeni s důvodem uskutečnění rozhovoru, jeho cílem, průběhem i využitím získaných dat. Zároveň byli ujištěni o anonymitě a dodržení etických pravidel. Všichni respondenti, v případě dětí jejich zákonný zástupce, podepsali informovaný souhlas s účastí na výzkumu. V témže dokumentu dávají souhlas k pořízení záznamu rozhovoru, přesněji audionahrávky rozhovoru, která slouží výhradně pro účel převodu do psané podoby. K nahrávkám jsem měla přístup pouze já a po převodu do psané podoby byly smazány. Po celý průběh šetření byl dodržen citlivý přístup. Bylo dbáno na dodržení etických parametrů.

10 VÝSLEDKY

10.1 Přepis rozhovorů s učiteli

Zde je přepis výpovědí respondentů, které se vztahovaly k tématu mého výzkumného šetření s použitím přímých citací.

Míla

Míle je 42 let. Vede třídu předškoláků v klasické městské mateřské škole již pátým rokem. Předtím pracovala ve školní družině. Vystudovala střední pedagogickou školu. Náš rozhovor proběhl v kavárně, trval 20 minut. Mílu jsem poznala při studiu na pedagogické fakultě. Oslovila jsem ji, protože je mi blízký její pohled na život a považuji ji za upřímného člověka.

Hned na začátku rozhovoru se zamýšlela nad termínem ‚dítě zlobí‘, přemýšlí, jestli to znamená, že moc křičí nebo ubližuje dětem? A pokračovala, pokud jsou děti pouze upovídané, stačí je napomenut vyslovením jejich jména a ony již vědí, že dělají něco špatně. Pro zklidnění více dětí začne zpívat písničku, či říkat říkanku s tleskáním nebo básničku, také někdy funguje zvednutá ruka. Pokud již toto neobstojí, mají domluvený signál, kterým je zacinkání hudebního zvonku, ten v těchto krajních případech zabere. Poznává, že její reakce se odvíjejí podle počtu dětí ve třídě. Zmiňuje, že do počtu 17 dětí většinou nedochází ke zvyšování hlasu, pokud je dětí více než 17, již je zpravidla nutné hlas zvýšit.

Pokud děti nechtějí u činností pracovat, válejí se, dostávají možnost, „buď začni s námi, nebo půjdeš vedle ke stolečku si kreslit, ale budeš tam sám a bude tam ticho“. Děti to mohou jako trest brát, jde prý o to, jak je oznámení podáno, myslí si, že toto děti za trest nepovažují.

Pokud dítě překročí limity, tzn. zejména opětovné ubližování dětem, mají pytlíček s úkoly a děti si mohou vylosovat jednu z činností u stolečku, je to třeba skládání puzzlí, kreslení něčeho určitého. Míla zdůrazňuje, že děti vědí, že je to za velké překročení pravidel, a dětem tuto skutečnost vysvětlila. Také podotýká, že tuto formu trestu ještě nevyužila, zatím to prý dobře funguje jako ‚strašák‘.

Míla zdůrazňuje, že jasná pravidla je to nejdůležitější v udržování pořádku a řádu ve třídě a jistota sama v sobě. Jako důležité také vidí, aby učitelky na třídě měly dobrou komunikaci mezi sebou a domluvily se na stejném přístupu k dětem. Mluví o individuálním přístupu i ve stanovování hranic, některým dětem dovolí něco, co ostatním ne. Uvádí, že se jedná především o chlapce, který má opožděný vývoj a ostatní děti vědí, že se u něj některé věci více tolerují.

Trest je podle Míly velice obecná věc. Buď v něm vidí přirozený následek vytrestání sebe sama, nebo ho vidí jako něco, co buď někdo druhému udělá, nebo zadá jako reakci na chování, když očekává jiné. Když někdo druhému říká, co má dělat, nebo nedělat, a přitom ten druhý to moc dobře ví sám. V souvislosti s trestem zmiňuje několik rad starších kolegyň. Pokud děti nechtějí spát, měla by jim omýt obličej mýdlovou vodou. Pokud bude chtít dětem jednu „plesknout“, tak přes mokrou ručnici, protože pak to není vidět. Také doporučovaly poslat dítě na hanbu do kouta, kdy dítě bude stát čelem ke zdi. Dále pokračuje s výčtem trestů tentokrát od mladších kolegyň. Časté je prý zavírání zlobících, „nefungujících“ dětí do koupelny, kdy je tam zavřeno samo. A pokračuje případem, kdy paní učitelka potrestala tři chlapce za dlouhodobé zlobení tím, že jim „Ježíšek“ nevezal jejich dopisy za okem a ostatním dětem ano a s nadělenými dárky si následně nesměli ani hrát.

Inka

Ince je 47 let. Vede třídu předškoláků v klasické vesnické mateřské škole. V MŠ pracuje 10 let, předtím pracovala jako vychovatelka na základní škole, také v domově mládeže a jeden rok jako asistent pedagoga. Inka je jednou z paní učitelek, které mi byly doporučeny oslovenou vedoucí pracovnící vybrané mateřské školy. Sešly jsme se v čajovně a rozhovor trval 25 minut.

Stejně jako učitelka Míla si ani Inka nemyslí, že děti zlobí. Zlobení pro ni znamená, že jsou děti rozváděné. Nejdůležitější je předcházet možnému „zlobení“ dětí. To znamená dát jim hned nějakou činnost. Vzpomíná na kolektiv dětí, který měla vloni, a s tím by to prý nešlo, čím více dala dětem činností, tím více byly neukázněné, potřebovaly vybit energii. Na třídu letošní více činností funguje výborně a zdůrazňuje, že jde především o společné činnosti, hry, například uvádí hádanky, hru Samá voda, Kukačko, nekukej. Takové, kdy musí být děti trochu tišeji a zklidní se rytmus třídy. Pokud hra nesplní její očekávání klidu, zařadí další. Jsou-li děti hlučné, ztiší hlas, a pokud jsou hodně hlučné, použije třeba i píšťalku, kterou vloni, jak sděluje, používala

velmi často, až se stalo, že na ni děti již ani nereagovaly. Píšťalka jí přijde jako dobrý nástroj, nemusí používat svůj hlas.

Pravidla mají zpracována graficky a děti je již perfektně ovládají a mají je zautomatizované, také si je mezi sebou připomínají, pokud je třeba. Zmiňuje pusinkové, želvičkové, srdíčkové. Oceňuje zjednodušení komunikace díky grafickému zpracování, nemusí stále dokola opakovat, proč je dobré to a to dělat nebo nedělat, ale pouze ukáže na obrázek. Mluví o tom, že k motivaci dobrého chování chtěla po loňské nedobré zkušenosti s třídou zkusit metodu získávání fazolí do společné sklenice a za naplnění by následovala odměna pro celou třídu, třída ale funguje dobře i bez toho, tak to zatím neuskutečnila. Jednotlivce si většinou vezme stranou, a to hned, a promluví si s ním. Mluví především o situacích, kdy konkrétně jedno dítě vyžaduje větší pozornost, tzn. že začne rozkazovat druhým dětem, křičí na ně, je na ně protivné. Proto si jej vezme stranou, aby mu mohla vysvětlit, proč se jí věci, které se jí nelíbí, dějí, „...vysvětlí jí návaznosti“. Pokud je to něco závažnějšího, řeší hned s rodiči. A běžné rušení mírní slovním napomenutím, pokud to nezabere, pošle dotyčného ke stolečku s vysvětlením, že nemohou za těchto okolností pracovat a že ostatní děti to zajímá a on ruší. Zmíněný tam sám vykonává nějakou práci, někdy sedí i bez práce, následně ho vyzve, že již může jít za nimi zpátky a již nechá na něm, jak se rozhodne, jestli chce nebo ne, to už pak prý neřeší. Vzpomíná, že vloni musela některé děti od sebe vyloženě separovat, každé se hrálo někde jinde a často to bylo u stolečků. A ještě vzpomíná na holčičku, kterou plácla přes ruku, protože ji děvče opětovně bouchalo.

Za nejdůležitější pro udržení pohody a řádu ve třídě považuje prvek druhého učitele ve třídě. Protože pokud některé dítě narušuje činnost, druhá učitelka se mu může věnovat a první se může dál zabývat činností s dětmi. Nemusí to být ani učitel, ale někdo k ruce, kdo dohlédne na toho, kdo nemá svůj den. Má opravdu špatné zkušenosti z loňského roku, byla na třídu dvaceti těžce zvladatelných dětí sama a kolikrát jí chyběla energie na správné zvládnutí zátěžových situací při běžném režimu.

Sama neví, co by řekla, že trest je. Interpretuje ho z pozice dítěte, že je to situace, kdy dítě nemůže dělat činnost s ostatními. Její jednání v souvislosti s kázeňskými prostředky považuje za uklidnění situace, zamezení něčemu, co je špatné.

Dále popisuje situaci, se kterou se osobně setkala v době své praxe na jiném pracovišti, tam prý učitelka vymývala dětem pusy mýdlovou vodou za sprostá slova. A pokračuje,

že ona také dětem někdy řekne, ať si jdou vypláchnout pusy (ale pouze vodou), pokud mluví sprostě, nebo ať se na sebe jdou podívat do zrcadla, jak jsou ošklivé. Také zná případ, kdy učitelka odešla s dítětem vedle do místnosti a tam mu „jednu vrazila“. Na obhajobu této učitelky sděluje, že si myslí, že by se tato učitelka za to „trestat neměla, ale měla by se nechat chvíli doma, aby si odpočinula“.

Jan

Janovi je 38 let. Jeho praxe u dětí je dlouhá sedm let. Pracuje v mateřské škole s celodenním programem montessori pedagogiky. Kolektiv třídy je heterogenní ve věku od tří do sedmi let. Předtím pracoval převážně v administrativě. Jana znám z pedagogické fakulty a vybrala jsem si ho, protože je muž a zajímal mě jeho postoj k trestům. Rozhovor se uskutečnil v kavárně a trval 25 minut.

Dle Jana, pokud dítě zlobí, znamená to, že není dostatečně zaměstnané. Úkol pedagoga je najít mu činnost nebo, pokud to čas dovolí, individuálně se mu věnovat. Pokud atmosféra ve třídě začne postrádat klid, je to možná z důvodu únavy z dlouhodobé pracovní činnosti a je možno se domluvit na změně aktivity, například si popovídat na nějaké zajímavé téma. Pokud se některému dítěti nezdá téma zajímavé, snaží se mu vysvětlit, proč by pro něho mohlo zajímavé být. V souvislosti s tím zmiňuje, že se může vyskytnout jedinec, který má jinou představu o aktivitě, začne oponovat a odvádí pozornost i jiných dětí, toho se snaží slovně utnout. „Ty nejsi mluvčí všech ostatních, ty můžeš mluvit pouze sám za sebe.“ Snaží se děti přimět k individuální práci, aby převzaly odpovědnost za své jednání. S vědomím, že pokud chce být dítě přínosem pro kolektiv, musí nejdřív zvládnout odvést svůj úkol, svoji činnost.

Pro udržení pořádku a řádu ve třídě si musí být učitel v první řadě jistý tím, co dělá. Nepochybovat o tom, co chce udělat. Pro učitele je důležité umět dítěti vysvětlit, proč určité aktivity dělat, i když se tomu dítě brání. Slovní termín učitelova počínání v montessori pedagogice je laskavá přísnost, vysvětluje Jan, nebo také důslednost. „Trvám na tom, že ti chci ukázat nyní tuhle a tuhle pomůcku/činnost.“ Pokud dítě nechce, trvá učitel na svém. Jan sděluje, že se to může nezasvěceným jevit jako nátlak

na dítě, ale není to tak, o tom ho přesvědčil fakt, že druhý den si konkrétní dítě vezme tu samou pomůcku, se kterou včera odmítalo dělat. Je důležité zapojit empatie vůči dítěti.

Dle Janových slov, v montessori pedagogice nepoužívají termín trest, ale přirozený důsledek. S trestem nechtějí v montessori pracovat, protože potrestání většinou nesouvisí s událostí, která se stala a je nepříjemná pro jednu ze stran nebo pro obě. Přesně cituje: „Rozbil jsi skleničku, teď je třeba to zamést, a protože je to důležitá pomůcka, bude třeba, abyste ji s maminkou koupili.“ Jde hlavně o převzetí odpovědnosti za sebe a své jednání. Jak podotýká, uvědomuje si, že někdy hranice mezi trestem a přirozeným důsledkem může být velice tenká. Pokud jednotlivec narušuje klima, odvádí pozornost ostatních dětí, následuje jeho požádání a vysvětlení, proč se tak nechovat, pokud ani přesto neuposlechne, dostane poslední šanci s připomenutím, co bude následovat, pokud „nedá pokoj“, a úplně nakonec, když předchozí řešení nepomůže, je poslán ke stolečku. Pokud je mu to líto, je to fajn, protože lítost je prostředek k tomu, aby si své nežádoucí chování uvědomil. Při první příležitosti si Jan dítě vezme stranou a promluví s ním o jeho chování, zeptá se, jestli ho to mrzí, a vysvětlí mu, že neměl jinou možnosti, protože s ním nebyla domluva. „Děti musely trpět za to, že ty jsi nebyl schopen se udržet.“ Opět dítěti vysvětlí, že narušuje zážitek ostatním dětem, ať nad tím přemýšlí. „Pokud se to bude opakovat, je to tvoje volba. Ale věřím, že to zvládneš.“ Také se prý nebojí i zvýšit hlas. Dále mluví o tom, že v poslední době sleduje některé dospělé, které jako by se báli být důslední a přísní. Diví se tomu, protože si myslí, že pokud se dítě chová ošklivě k ostatním dětem nebo s něčím hází, musí mu to dát autorita/dospělý jasně najevo. Člověk by měl být vybaven určitou trpělivostí, ale také být „ostřejší“. Skoro mu poslední doba připadá jako kult dětství. Nelíbí se mu příklad severských zemí, kde na děti pomalu nemohou ani zvýšit hlas. Partnerský přístup se může aplikovat, ale je třeba být si vědom rolí, kdy dospělý má odpovědnost. Děti rády testují hranice, a proto je potřebují. Osobní zkušenost s trestáním žádnou nemá, nemá, co by uvedl. Pouze by musel vzpomínat na své dětství, a to nebylo předmětem rozhovoru.

Lada

Ladě je 39 let. Již pět let vede heterogenní třídu dětí ve věku od tří do sedmi let v klasické mateřské škole v malém městě. Předtím pracovala dlouhá léta v pohostinství. Ladu znám z pedagogické fakulty, vybrala jsem si ji pro její přátelskou povahu a časté interakce s vyučujícími. Rozhovor se uskutečnil na fakultě a trval 20 minut.

Lada sděluje, že se snaží na děti působit spíše psychologicky. Pokud děti ruší, napomene je, např. řekne: „tak to dopověz za mě, když víš, co chci říct“. Pokud napomenutí nepomůže, pošle dítě ke stolečku. Vypráví také o své taktice, a to pohrožení starším dětem tím, že si půjdou sednout ke stolečku malých dětí. A to prý většinou zabírá. Velké děti nechtějí sedět u stolečku malých dětí. Dále sděluje, že vždy dá dětem na výběr, „buď se zklidni, nebo bude ‚něco‘ následovat“, a myslí si, že její výchovné prostředky zajisté nejsou takové, aby děti poškodily buď na zdraví, nebo na psychice. Zároveň o sobě prozrazuje, že se považuje za přísnější učitelku.

Na mou otázku, jak udržuje pořádek a řád ve třídě, odpovídá, že se jí osvědčilo, když se děti, pokud si chtějí hrát s nějakou hračkou, přijdou zeptat, jestli si ji mohou půjčit. Usnadňuje jí to přehled o tom, kdo si co půjčil, a nemusí docházet k případnému vyšetřování, když po sobě kdosi neuklidí. Pokud si chtějí hrát s něčím jiným, musí tedy původní hru poklidit a mohou si půjčit něco jiného. Tak udržují pořádek a řád ve třídě. Nevzniká tím chaos, kdy dítě něco odhodí a už se k tomu nikdo nehlásí. Za nejdůležitější výchovné prostředky považuje pravidla s následným vysvětlením. S klidem vždy dítěti objasní, proč určitou věc dělat jinak neboli nedělat. „Běháme venku, protože tady je málo místa a mohl bys někoho porazit.“

Na otázku, co je to trest, odpovídá, že trest je buď fyzický, či psychický. Ví, že ve škole se nemůže fyzický trest používat. A ani to podle jejích slov není třeba, protože dle jejího názoru se děti ve školce chovají jinak než u rodičů, učitelka je pro ně autorita a děti ji většinou poslechnou. Uvádí, že v jejich školce je pro děti největší trest, když nedostanou bonbon. Je u nich totiž pravidlem, než odcházejí ven, podarovat děti bonbonem. A pokud dítě ten den ‚zlobilo‘, tak bonbon nedostane a „prý si to dítě příště rozmyslí, aby zlobilo“. Ale uvědomuje si, že ne každý den se dítě cítí dobře, a to

se pak může na jeho chování odrazit. Za psychickým trestem vidí „vydírání“ dítěte, s čímž přišla do činnosti v mateřské škole, kde zastupovala, a velice nemile ji to překvapilo. Na téže školce vzpomíná i při otázce na její zkušenost s trestáním dětí. Největší slabinou v této MŠ byla absence pravidel, a tak paní učitelky na děti často křičely. Jedna paní učitelka děti zesměšňovala a děti samotné se mezi sebou často „mlátily“, atmosféra tam celkově nebyla přátelská. Vzpomíná na časté sezení dětí při pobytu venku na lavičce za jejich ‚nevhodné‘ chování. Nesouhlasí s tím, protože si myslí, že se děti mají venku ‚vylítat‘, a ne sedět na lavičce. A trest nakonec podle jejích slov nic neřeší. A nejhorší na tom je, že prý se již tam tak trestalo často a děti již ani neměly zájem se chovat lépe. „No tak si tady chvilku posedím a pak budu zlobit dál.“ Učitelky si neuměly udělat pořádek a pak na děti křičely místo toho, aby zvolily jiný přístup, jinou taktiku. Také vzpomíná na chlapce s podezřením na diagnózu ADHD, který prý seděl na lavičce stále, protože paní učitelky nebyly schopné ho jinak usměrnit. A prý nechápe, že učitelkám nedošlo, že pokud se nevylítá, bude zlobit ještě víc. Čím více se zvyšuje hlas, tím více křičí i děti.

Ela

Ela je 29 let, je nejmladší respondentkou mého výzkumu. Vystudovala pedagogickou fakultu. Působí již dva roky jako učitelka v městské mateřské škole ve třídě dětí ve věku čtyři až pět let. Předtím pracovala ve stejné MŠ dva roky jako asistent pedagoga. Byla mi doporučena mojí kamarádkou, chtěla jsem znát také názor paní učitelky mladšího věku. Sešly jsme se v kavárně a rozhovor trval okolo 20 minut.

Pokud děti začnou ‚zlobit‘, změní činnost. Hledá takovou, která by je zabavila. Myslí si, že děti zlobí, pokud jsou nezabavené a nevybité. Proto přemýšlí o plánování smysluplných činností a zábavných aktivit. Pokud děti přesto u činností zlobí, snaží se na chvilku změnit aktivitu. Jde s nimi provést například nějakou pohybovou hru, kdy si zaběhají, zacvičí nebo si zazpívají, zkrátka zvolí faktor krátkého rozptýlení a poté se vracejí k činnosti, a jak říká, většinou to zabírá. Pokud je jednotlivec náročnější na pozornost, její taktika je ‚udělat ho důležitým‘, dává mu úkoly, s kterými jí může

pomoci. Pokud toto nezabírá, posadí ho ke stolečku. Má obavu z toho, že pokud by situaci neřešila, přidají se k němu ostatní a již to bude ještě náročnější udržet si pořádek. Dítě se může „až ho to bude zase zajímat“ vrátit dle svého uvážení. Mluví o jedné holčičce ve třídě, která velice často vyrušuje, ale bohužel na ni nikdy žádný výchovný prostředek nefunguje, nenastává z něho pro ni žádné ponaučení a vyrušuje stále dokola a znova.

Nastavení pravidel, jejich stálé opakování, důslednost při jejich dodržování, to vše považuje za důležité pro dobré klima ve třídě. Ale v první řadě spatřuje samotného učitele za nejdůležitější faktor atmosféry ve třídě. Především aby učitel sám byl v pohodě a v klidu řešil nastalé situace, a tím dokázal utvořit příjemnou atmosféru. Za velice důležité považuje nastavení vztahu mezi dětmi a učitelkou. Nad učitelem dále přemýšlí jako nad vzorem pro děti.

Fyzicky Ela netrestá, ani neví o nikom, kdo by to dělal. Posazení ke stolku ona za trest považuje, ale děti to podle jejího názoru jako trest neberou. Trest ona bere jako jakékoliv omezení dítěte. Přemýšlí nad tím, že často učitelka trestá, aby si ulevila ona sama a ne s myšlenkou výchovného působení. Mluví o své vlastní nemilé zkušenosti z dětství, kdy jí i ostatní děti „za trest“ paní učitelka zavírala do kumbálu, a to je pro ni hlavním indikátorem jejího výchovného přístupu.

Meda

Medě je 44 let. Má vysokoškolské vzdělání dokončené před pěti lety. V mateřské škole na malé vsi pracuje čtvrtým rokem. Vede heterogenní skupinu dětí ve věku od dvou do pěti let. Předtím pracovala převážně jako administrativní pracovnice. Naše setkání se konalo v kavárně a rozhovor měl trvání 20 minut. Medu znám osobně.

Obecně chování dětí nevnímá jako zlobení. Možnému „zlobení“ se snaží předcházet, na to vždy myslí především. Pokud spolu dva kluci obvykle zlobí, dopředu je nenechává sedět vedle sebe. Nebo jednoho z nich zapojí jako svého pomocníka. Prozrazuje o sobě, že není důsledná, že dle svého rozpoložení řeší konkrétní situace ne vždy stejně, a uvědomuje si, že je to chyba. Může za to většinou nedostatek energie a náladovost.

Svoji třídu považuje za výchovně náročnější, protože dělá se skupinou dětí ve věku od dvou do pěti let. Po opakovaném napomenutí dítěte řeší jeho neuposlechnutí posazením ke stolečku. Vždy po předchozím vysvětlení, proč se tak stane, nebo připomenutí pravidel. Většinou z toho má ale přesto výčitky svědomí a bere to jako své vlastní selhání, protože by se to prý dělat nemělo. Také občas zvýší hlas, pokud je to nutné.

Pro řád, pohodu a pořádek ve třídě je dle Medy třeba, aby byl učitel důsledný, měl by mít promyšlené, proč a co dělá. Vybírat činnosti, které budou pro děti zajímavé a budou je bavit, děti zaujmou. Pokud se stane, že děti činnost nebaví, většinou ji přeruší a jdou dělat něco jiného. Zmiňuje také důležité naplňování základních potřeb každého dítěte. Při tom uvádí, že těžko se takové potřeby dětí plní při přeplnění tříd. V tom vidí také veliký nedostatek a základní problém, který je důležitý pro udržení příjemného klimatu. Ideální by dle jejího názoru byl počet 15 dětí na třídu a 2 učitelky. Další velice důležitý faktor dobré atmosféry ve třídě uvádí vztah dvou učitelek ve třídě. Setkala se s tím, že neměla dobrý vztah s kolegyní a na chování k dětem a celém klimatu ve třídě se to velice odráželo. Dále jsou podle ní velice důležitá pravidla. Kromě toho ještě sděluje, že je velice citlivá na hluk, a protože jí hlučné prostředí nedělá psychicky dobře, byl její nápad nazývat školku ‚Tichá školka‘. Při naplňování významu názvu školky si dává pozor na negace, neříká ‚nekřičíme‘, ale ‚křičíme venku‘.

Trest je dle Medy odepření něčeho, co by dítě rádo dělalo, nebo uložení něčeho pro dítě nepříjemného, za pro autoritu nepřijatelné chování dítěte. Osobní aktuální zkušenost s trestáním kolegyně či jiného personálu v MŠ nemá, s žádným takovým případem se nesešla. V souvislosti s trestem ještě uvádí, že ji velice nemile překvapuje, když jí maminky při předávání dítěte řeknou, klidně mu (dítěti) dejte na zadek, když Vás bude zlobit. Již se jí to stalo ve třech případech.

Anna

Anna je nejstarší respondentkou. Její věk je 63 let. Má dosažené středoškolské pedagogické vzdělání a pracuje ve vesnické mateřské škole se třídou předškoláků.

Anna mi byla doporučena mnou oslovenou paní ředitelkou z vybrané mateřské školy. Délka našeho rozhovoru byla 15 minut.

Pokud děti zlobí při hře, upozorní je, že se jí hra nelíbí, pokud to nepomůže, převede je na jinou hru nebo jinou činnost. Pokud zlobí při řízené činnosti, zařadí krátkou změnu, např. protažení těla apod., aby se děti mohly znovu soustředit a ona si získala jejich pozornost. Pokud zlobí jednotlivec občasně, její jednání je podobné. Pokud ale konkrétní dítě zlobí často, je již nutné se nad tím vážněji zamyslet. Je prý dobré mít ho více při ruce, důsledně nad ním dozorovat, častěji s ním mluvit, aby se mohlo zjistit, proč se tak děje. Zde vidí nutnou spolupráci s rodinou a s kolegyní ve třídě.

Učitelka k úspěšnému zvládnutí celé skupiny potřebuje výrazný projev, nesmí se prý bát být tak trochu herečkou, aby děti zaujala. Vnášení tajemna je dobré pro zaujetí dětí. Samozřejmě musí umět dětem připravit činnost vhodnou k věku a složení dětské skupiny, která je zaujme, to je dle jejích slov nejdůležitější. Také je dobré obměňovat stereotypy, tudíž činnosti, které se opakují stále dokola, kvůli pozornosti dětí. K udržení kázně v zájmu skupiny je důležitý respekt dětí k učiteli, ale zároveň přikládá důraz na přátelský vztah plný porozumění. Dále uvádí důslednost, jasně daná pravidla a dbání na jejich dodržování, jít příkladem.

Trest je podle Anny vyřazení z činnosti, která děti baví.

Dále sděluje, že k svým zkušenostem s trestáním dětí od svých kolegyně nemá, ani za svou dlouhou kariéru v mateřské škole, moc co říct. Znala kolegyně, kterým vadilo, že děti chodily při spaní na záchod, a vzpomíná na starší kolegyni, která děti vystrkovala ze třídy se slovy, jestli se ti tady nelíbí, tak můžeš jít jinam. Ale vypráví to s úsměvem. A na nic jiného již si nevzpomíná.

Bára

Báře je 48 let. Po vysokoškolském studiu začala pracovat jako učitelka v mateřské škole. Vystřídala tři mateřské školy, v té současné pracuje 10 let a vede skupinu dětí ve věku od tří do pěti let. Jedná se o klasickou městskou mateřskou školu. Naše setkání se uskutečnilo u Báry doma a rozhovor trval 25 minut. Báru znám osobně a líbí se mi,

jakým způsobem o dětech přemýšlí. Proto jsem ji poprosila o její účast na mém výzkumu. Bára v nedávné době dokončila tříletý seminář ‚Waldorfský učitel‘.

Nemyslí si, že děti zlobí. Nemohla ani přijít na žádný ekvivalent ke slovu zlobí. Nakonec ji napadlo, že děti vyrušují. To by se dalo brát jako něco nechtěného. V tom případě je třeba se zamyslet, proč tomu tak je, vysvětluje Bára. Může to být z různých důvodů, na které je třeba přijít. Pokud jde o celou skupinu dětí, záleží na tom, na co reagují, jestli na to, že již s nimi nějakou činností přetáhla, či že jsou již ‚přeorganizované‘ a potřebují se jít ven vylítat. Nebo to může být proto, že jim nevěnuje svou plnou pozornost, anebo také mohou reagovat na to, že učitel má nějaký ‚problém‘, něco svého nezvládá. Častým pomocníkem je pro ni píseň, která změní ráz okamžiku. A většinou se vyplatí změnit činnost. Pokud jde o jednotlivce, vyrušování může mít také různé důvody a ty je třeba také odhalit. Zde záleží na tom, co zrovna dítě prožívá, co si nese z domova. Ale pokud jen zkouší hranice, je to třeba truc nebo vzdor a ani na třetí napomenutí nereaguje, tak není zbytí a může se stát, že je po předešlém upozornění na chvíli vyloučen z činnosti, kolektivu. Trest to pro dítě může být pouze tehdy, pokud my to tak nazveme, děti samotné o tom tak nepřemýšlejí. Shrnuje to tak, že se vždy sama sebe ptá, proč děti určitým způsobem reagují a na co reagují. Je to dle jejích slov veliká práce, ale to ji na té práci také nejvíce baví.

K udržení příjemného klimatu ve třídě je nejdůležitější samotná osoba učitele, „aby byl učitel v pohodě“ a řídil se pravidlem ‚dělám, co myslím‘, zkrátka byl opravdový, protože děti mají radary a mohly by z jeho chování být zmatené. Dále jasná pravidla, která děti znají, a dbá se na jejich dodržování. Dále je dle Bary důležitý stále stejný rytmus dne, myslí si, že v tom stejném mohou děti nalézt pocit jistoty a bezpečí. Další velice důležitá skutečnost je mít ke každému dítěti individuální vztah, mít ho rád, dítě to cítí a pak lépe reaguje. Opět shrnuje, že třídu drží pravidla, režim, rytmus dne a učitelova důslednost. A poukazuje na to, že největší práci nemá učitel s dětmi, ale se sebou samotným. „Je velice důležité, aby člověk, co říká, dělal, pokud budeme sami sobě něco nahlávat, říkat dětem tohle se nedělá a sami to dělat, tak to je pro děti úplně špatně.“

O trestu vůbec nepřemýšlí. Odměny a tresty jsou podle ní povrchní záležitosti. Spíše, než o trestu, by mluvila o příčině a následku. Osobně se snaží každému dítěti ‚dostat

více do hloubky, aby děti ve věcech lidskosti, mravnosti jednaly samy ze sebe, ne ze strachu nebo za odměnu. Uvědomuje si, že pro děti je důležité mít vnitřní motivaci. Mluví o tom, že svoji práci bere tak, že vychovává děti pro život, a ne proto, aby zrovna splnily „něco“, za co je možné je odměnit nebo potrestat. Sděluje, že si uvědomuje, že je to pro učitele těžší práce, ale o to efektivnější. Je ráda, když děti udělají něco pouze proto, aby ten druhý měl radost nebo aby někomu pomohly. A proto zde nemá co dělat ani odměna, ani trest.

Žádnou zkušenost s trestáním neuvádí.

10.1.1 Závěrečné shrnutí

Výpovědi respondentek jsem shrnula do následujících oblastí, které mají souvislost s výzkumnými otázkami.

I. Co dělají učitelé v MŠ, když je děti neposlušají?

Pokud jde o jednotlivce, dle výpovědí všech respondentů v první řadě následuje slovní napomenutí, pokud napomenutí – třeba i vícere – nepomůže, následuje posazení dotyčného dítěte ke stolku. Pouze Bára uvádí vyloučení z činnosti, z kolektivu, ne přímo termín „posazení ke stolečku“. Jan si myslí, že za to může nezaměstnanost dítěte, a proto ho zaměstná. Lada dítě za jeho zlobení neodmění bonbonem. Ela a Meda mají taktiku udělat dítě důležitým. Inka s dítětem promluví (také Jan) a případně řeší těžkosti s rodiči, také Anna se po déletrvajících problémech s kázní dítěte obrací na rodiče, jinak považuje za dobré si dítěte více všímat. Bára uvádí zamyslet se, proč se tak děje.

Pokud jde o celou skupinu, je častým řešením změna činnosti, aktivity (Inka, Jan, Ela, Meda, Anna, Bára). Pokud je skupina hlučná, Míla a Bára začnou zpívat písničku, Míla také zařadí básničku, říkanku, pokud jí to nezabírá, může přijít na řadu i hudební zvonek, Inka používá píšťalku.

Dá se říct, že ani jeden z respondentů si nemyslí, že neposlušnost dětí řeší trestem. Většina odpovědí se vztahuje k tomu, že trest to není, pokud to oni trestem nenazvou,

pokud oni sami v tom trest nevidí. Většinou se dle respondentů jedná o ‚vyřešení situace‘, dalo by se říct, že nápravná řešení považují za přirozený důsledek.

II. Lze udržet kázeň ve třídě a současně děti netrestat?

Zřejmé je, že ano, jde to. Je možno to posoudit z odpovědí na první výzkumnou otázku souběžně s odpověďmi na druhou výzkumnou otázku.

Učitelům k udržení kázně neboli pořádku a řádu ve třídě pomáhají především pravidla, to zmínilo všech osm respondentů, a jejich důsledné dodržování (Meda, Ela, Anna, Bára, Jan). Dále respondenti přikládají velký význam osobnosti učitele, aby měl jistotu v sebe sama (Míla, Jan), byl pohodový a klidný a opravdový (Ela, Bára) a uměl děti zaujmout (Meda, Anna). Podle Anny to může znamenat také být trochu herečkou a vnášet tajemno. Bára, Ela a Anna uvádějí nastavení přátelského vztahu učitele k dětem, Bára přesně uvádí: mít děti rád! Anna podotýká respekt dětí k učiteli. Ela, Anna a Meda říkají: naplánovat zajímavé činnosti. Pro dvě respondentky je důležitá dobrá komunikace kolegyň ve třídě (Míla, Meda), pro Inku je důležitým činitelem více než jeden učitel (osoba) na třídu. Dále jeden respondent (Bára) uvádí stejný režim a rytmus dne, děti díky tomu mají pocit jistoty a bezpečí. Lada za tím vidí přehled o půjčování hraček a hře dětí.

Zajímavé může být, že učitelé označují určité aspekty, které mohou mít vliv na jejich nevhodné výchovné postihy. Uvádějí, že za trestáním dětí je často skryta přepracovanost učitele (Inka) či špatná nálada (Meda), nedostatek energie (Meda, Anna) nebo uvolnění přetlaku (Ela).

Upozornit můžeme také na to, jaké chování je pro učitele nepřijatelné. Jako tzv. překročení hranic učitelé zmiňují ubližování dětem (Míla), přílišný křik, nezáměr o činnost, rušení při činnosti (Míla, Lada, Meda, Jan a Ela), rozdováděnost, hlučnost (Inka), sprostá slova (Inka). Dle Jana jde o vyrušování ostatních a vyrušování zmiňuje také Bára.

III. Jaká je zkušenost učitelek s tresty v MŠ?

Souhrnně mají respondenti s tresty málo zkušeností. Nejvíce příkladů, dosti zarážejících, uvedla Míla. Oplachování obličeje mýdlovou vodou a plesknutí přes mokrý ručník jsou rady do začátku kariéry od jejích starších kolegyně ,opravdu k nezaplacení´. A i případ, kdy kolegyně potrestala děti tím, že si jejich dopis, který položily za okno, Ježíšek neodnesl, a následně si s hračkami od Ježíška nemohly hrát, je jen těžko uvěřitelný. Dále uvádí stání dětí v koutě a zavírání neposlušných dětí do koupelny. Na jiném pracovišti si děti za sprostá slova vymývaly ústa mýdlovou vodou, jak uvedla Inka, také zmiňuje kolegyni, která dítě i fyzicky potrestala. Žádnou aktuální zkušenost s trestáním kolegů nemá Jan, Ela, Meda a Bára. Lada uvádí křik učitelek, zesměšňování, sezení dětí při pobytu venku na lavičce. Vystrkování dětí ze dveří třídy je další uvedený případ Annou.

10.2 Přepis rozhovorů s dětmi

Dětem jsem pokládala dvě základní otázky, jestli vědí, co je to trest, a jestli ve školce nějaké tresty od paní učitelky dostávají. Dle jejich odpovědí dále následovaly doplňující otázky. Např., za co nejvíce je paní učitelka potrestá a jakým způsobem, jestli také nějaký trest dostaly, a za co. Rozhovor netrval déle než pět minut.

Závěry z rozhovorů s předškoláky by se daly zobecnit tak, že ve spojitosti s dětmi samotnými je pro ně trest abstraktní pojem a nedávají ho do souvislosti s jejich chováním. Kognitivně vyzráleji působí dle odpovědí dívka Ema, ale to není předmětem výzkumu. Vzhledem k tomu, že jsou rozhovory s dětmi velmi krátké, nepovažuji za nutné je shrnovat dle výzkumných otázek.

Při přepisu rozhovorů s dětmi jsem použila parafráze s použitím jejich slov, jejich jazyka.

Jeden z chlapců – **Dan** – sděluje, že trest je, „když před tebou je zloděj a ty jseš policajt, tak když tě policajt chytí takhle“ a chytá se za krk. Dále uvádí, že ve školce žádné tresty nemají, paní učitelka třeba řekne jméno dítěte a to jde ke stolku, ale to není trest. A většinou je to proto, že u nich u předškoláků je veliký řev. Je to i proto, že „zloběj“ a nějaké děti, když jim někdo druhý něco udělá, jdou žalovat, a to také dle jeho slov není hezké. Trest zná jen z domova a to, že dostane na „zadek“ od mamky nebo od táty. Dále mi vypráví něco o slonech, které viděl v televizi, a na moji otázku, jestli bychom se mohli vrátit k povídání o trestu, říká: „Když chceš trestat strom, tak ho boucháš mrtvým klackem, ulomeným. Když chceš trestat krtek, tak mu zašlapeš krtinec.“ Na otázku, proč se trestá strom nebo krtek, odpovídá, že proto, že o krtince zakopávají, když běhají. Dále už mi vypráví jiné věci týkající se zvířat.

Druhý chlapec – **Riša** – trest je, když potrestají zloděje, když zloděj vykrade banku a jde do vězení. Ve školce prý jim paní učitelka nepřečte pohádku, protože zlobí, dělají „blbosti“ před spaním a tomu se říká trest, jako někoho potrestat. Paní učitelce nejvíce vadí, když běhají po třídě, a to si jdou sednout ke stolku. Také si někdy jdou stoupnout ke skřínce a koukají na ostatní a nemohou se do hry či činnosti zapojit, než jim paní učitelka řekne, že se mohou jít zase zapojit. Tresty se Řišovi nelíbí, ale proč, to neví, později uvádí, že je naštvaný na paní učitelku. Když něco sám dělá špatně, tak se „bouchne do mozku“, protože se zapomene.

Třetí chlapec – **Jára** – na otázku, jestli ví, co je to trest, odpovídá, že maminka dává bráchovi trest, že musí umývat nádobí. Ve školce dostávají tresty, ale on žádný nedostal. Jaké tresty dostávají, to neví. Ve škole musí jít děti za trest k tabuli. Jejich paní učitelka se prý na ně někdy zlobí, když dělají něco, co se jí nelíbí, a také je někdy pošle stoupnout si k topení, nakonec si vzpomíná, že tam vlastně jednou také stál, ale už si nepamatuje proč. Dále o trestu nic neví a neví, co to je. Pak ještě mluví o bezdomovcích, že jsou zlí a že nějaké tresty dávají, že „třeba kdyby šli k někomu domu, tak by je vyhodili z okna“.

Dívka – **Ema** – na mou otázku odpovídá, trest je, když někdo něco udělá a někdo mu za to něco udělá. Ve školce tresty dostávají. Ten, kdo zlobí, jde ke stolku nebo na lino. Na lino jdou, když zlobí při spaní, a musí tam ležet, aby nerušili ostatní děti. Nebo, když zlobí při hraní, tak si jdou hrát ke stolku. Ema prý také již seděla u stolku, protože házela botou a neposlechla, když ji paní učitelka řekla, aby to nedělala. Dále jmenuje tři hochy, kteří v jejich třídě nejvíce zlobí, a jednu dívku. Paní učitelka se na ně často zlobí, za to, že křičí a hádají se, protože se neumí mezi sebou domluvit.

11 DISKUZE

Z nechtěného chování jedince by měly pramenit pouze přirozené důsledky vedoucí k přirozené nápravě chování. Což, jak z výzkumného šetření vyplynulo, si většina respondentů/učitelů uvědomuje. „Metoda přirozených následků na rozdíl od jiných forem trestání pomáhá dítěti pochopit, co vlastně učinilo, jaký dosah má jeho chování či jednání a že je zdůvodněné přispět k odčinění toho, co se stalo. Dítě svým pochopením emočním zážitkem i činnostmi prožívá význam hodnot, které byly narušeny. Logicky a přirozenou cestou se učí morálnímu chování a jednání.“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 256)

Dále si učitelé uvědomují, že často za potrestáním dětí nebo negativním výchovným zásahem stojí samotné psychické rozpoložení konkrétního učitele, které často pramení z únavy. Svobodová (2010) píše, že vysoký počet dětí na třídě často způsobí, že se z učitelky stane bezpečnostní radar, a tím dává negativní zpětnou vazbu, čímž jsou myšleny věty jako: *Nedělej to!*, *To nesmíš!* apod. Radar obvykle z časové tísně nereaguje na vyhledávání dobrých věcí, které dítě udělá, ale pouze na ty špatné, nebezpečné. „Nadbytek negativních zpětných vazeb vede k tomu, že děti vědí, co nemají dělat, ale nevědí, jak to dělat jinak.“ (2010, s. 78) Také se může stát, že učitel začne brát dětské zlobení osobně, neudrží si odstup a nadhled, a to může opět vyústit k nechtěným výchovným postihům. „Zvládnutí pedagogické situace vyžaduje od učitele určitý odstup a dodržení distance, která mu umožňuje podívat se na situaci z nadhledu, jako by se jí sám neúčastnil. [...] Neschopnost této distance a nadhledu způsobuje pedagogům předčasné vyhoření, únavu a stává se příčinou psychických problémů.“ (Svobodová, 2017, s. 64)

Dále z výpovědí vyplynulo, že učitelé označili pravidla a hranice jako nejdůležitější faktor vedoucí k dobré atmosféře ve třídě. Že je to opravdu zásadní atribut, se dá také usuzovat z textu Svobodové (2017), která píše, že pravidla a nastavení limitů nám mohou velmi dobře pomoci při společném soužití v mateřské škole. Pravidla ještě rozděluje na návyky, rituály, pravidla her a pravidla společenství.

Jedna respondentka uvedla jako velice důležitý faktor při výchově dětí ‚mít děti rád‘. Ries (2008) udává, že umění pedagogické lásky vede k láskyplnému vztahu mezi

učitelem a dítětem, rovněž k dobrým vztahům mezi učiteli, jakož i učitelem a rodičem. Láska dle něj míří do niterné úrovně. A může to znamenat schopnost empatie, radost z úspěchu dětí, zajímat se o dítě, být oporou, naslouchat, ale nevnucovat své názory, věřit dítěti, nemít potřebu trestat a mnoho dalšího.

Učitel by měl mít stále na paměti, že dítě nedělá nic schválně. Je z domova zvyklé na určitý způsob chování. Může mít buď velmi silné vedení, nebo naopak velmi slabé, což se v poslední době stává častěji. Rodiče se pod tlakem tzv. volnější výchovy mohou stát zmatenými a špatně si tuto „orientaci na dítě“ vykládat a začne docházet k tomu, že dělají vše podle toho, jak si přeje dítě, místo toho, aby nastavili pevné hranice, které děti uklidňují, cítí se v nich bezpečně a dobře. Povinností učitele není nahradit rodičovskou péči, dle Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (MŠMT, 2018) je úkolem učitele doplňovat a podporovat rodinnou výchovu v úzké vazbě, podporovat osobní spokojenost a pohodu dětí. A i když se dítě nechová tak, jak by si učitel přál, je žádoucí si uvědomit, že nemůže za to, jaké biologické faktory na něj působí ani v jakém rodinném prostředí žije. Čili že jsou na vině geny či výchova. Výchova má tu lepší vlastnost, že ji lze napravit.

12 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce je zmapovat trestání v mateřské škole z pohledu učitelů a dětí.

V teoretické části bakalářské práce jsem se snažila předložit potenciálnímu čtenáři ucelený náhled na problematiku trestů. V jednotlivých kapitolách jsem věnovala pozornost tématům, které podle mě mají s trestem hodně společného, pomohou čtenáři udělat si názor na tuto záležitost. V textu jsou tedy nejenom definice trestu, ale také s pomocí citací a parafrází odborníků vysvětleny další pojmy patřící do této oblasti.

K dosažení cíle jsem v praktické části bakalářské práce zvolila formu kvalitativního výzkumného šetření. Pomocí rozhovorů jsem zjišťovala, jak učitelé mateřských škol na trestání dětí nahlíží, jaké je pro ně nechtěné chování dětí a jak ho řeší, co jim pomáhá k udržení řádu a pořádku. Pohled dětí je zkoumán také formou krátkého rozhovoru. Zde se ukázalo, že trest je pro předškolní děti zatím abstraktní pojem.

K naplnění cíle práce došlo. Rozhovory se uskutečnily a jejich výpovědní hodnota je použitelná k vzhledu a zjištění stavu nynějšího názoru učitelů na trestání dětí. Dle výpovědí respondentů bylo zjištěno, že tresty jako výchovné prostředky nejsou na dětech aplikovány, i když se dá předpokládat, že tento malý vzorek respondentů může jen těžko ukázat pravdu. K tomu je dobré ještě podotknout, že dotazovaní pedagogové patří spíše mezi poučené, většina má vysokoškolské vzdělání, nezatížené rutinními praktiky a stereotypy.

Byla bych ráda, kdyby moje bakalářská práce posloužila k rozšíření povědomí o úskalí trestů a přivedla všechny, kteří přijdou s mojí prací do styku, k zamyšlení se nad tímto tématem a také nad sebou samotným. Líbilo by se mi, kdyby si dotyčný uvědomil, že to, jaké výchovné prostředky volí, vypovídá především něco o něm samotném, v žádném případě ne o dětech.

Podstatné je vědět, že není žádoucí z dětí vychovávat poslušné a podřízené občany, ale svobodné lidské bytosti, které si věří, budou zodpovědné za svůj život a budou si umět poradit v běžných i náročných životních situacích.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje:

- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Faber, A., & Mazlish, E. (2013). *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly*. Brno: CPress.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hábl, J., (2015). *Aby člověk neupadal v nečlověka*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Kohn, A. (2019). *Bezpodmínečné rodičovství*. Praha: Malvern.
- Komenský, J. A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2006). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Mádrová, E. (1998). *Zkuste být dítětem*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. & a Dytrych, Z. (1997). *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada Publishing.
- Matějček, Z. (1993). *Po dobrém nebo po zlém*. Praha: Portál.
- Mertin, V. (2011). *Výchovné maličkosti*. Praha: Portál.
- Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl*. Praha: Portál.
- Pelcová, N. & Semrádová, I. (2014). *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum.
- Prekopová, J. (1999). *Malý tyran*. Praha: Portál
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Ries, L. (2008). *Člověk a výchova*. Ostrava: Oftis – Zdeněk Pracný.
- Rogge, J. U. (2007). *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál.
- Röhr, H. P. (2018). *Sebeúcta u dětí: Jak ji pěstovat a chránit*. Praha: Portál.
- Rousseau, J. J. (1907). *Emil čili o vychování*. Přerov: Fr. Bayer.
- Svobodová, E., et. al. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál
- Svobodová, E. & Vítečková M., et. al. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vaníčková, E. (2004). *Tělesné tresty dětí*. Praha: Grada Publishing.

Elektronické zdroje:

MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Informační centrum OSN v Praze. (2015) *Úmluva o právech dítěte*. Dostupné z <https://www.osn.cz/umluva-o-pravech-ditete/>

PSP ČR. (2017). *Implementace Úmluvy o právech dítěte v České republice*. Dostupné z <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=91260>

Respektovat a být respektován. *NE autoritativní výchově*. Dostupné z <http://www.respektovat.com/clanky-rozhovory/ne-autoritativni-vychove/>

Studentům pedagogiky. *Antická výchova*. Dostupné z <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/historie-pedagogiky/anticka-vychova/>

Šance dětem. (2010) *Autority ve výchově dětí – poslušnost nebo svoboda?* Dostupné z <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/autority-ve-vychove-deti-poslusnost-nebo-svoboda-229.html> (2018)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru s učitelem mateřské školy

Příloha č. 2: Struktura rozhovoru s dítětem

Příloha č. 3: Ukázka realizovaného rozhovoru s učitelem

Příloha č. 4: Ukázka realizovaného rozhovoru s dítětem

Příloha č. 1

Struktura rozhovoru s učitelem mateřské školy

Mohla byste mi prosím nejdříve říct něco o sobě?

Zajímá mě Váš věk, dosažené vzdělání, doba praxe, v jaké třídě nyní pracujete a s jak starými dětmi.

Mohla byste mi popsat, co děláte, když Vás děti zlobí?

Co děláte, když Vás zlobí jednotlivec?

Co si myslíte, že potřebuje učitel k tomu, aby udržel ve třídě pohodu a řád? Aby ho děti poslouchaly?

(Mohla byste mi popsat, jak udržujete kázeň a pořádek ve třídě?)

Co je podle Vás trest?

Jaké jsou vaše zkušenosti s trestáním v MŠ? Myslím, jestli vy jste zažila, jak jiná učitelka trestá dítě či děti.

Příloha č. 2

Struktura rozhovoru s dítětem

Jak se ti ve školce líbí? Chodíš tam rád/a?

Máte hodnou paní učitelku?

Víš, co je to trest?

Dostáváte ve školce nějaké tresty? Jaké?

Za co nejvíce vás paní učitelka potrestá?

Dostal/a jsi někdy nějaký trest od paní učitelky?

A jak se ti to líbilo?

Příloha č. 3

Přepis rozhovoru s respondentkou Mílou

Mohla byste mi popsat, co děláte, když Vás děti zlobí?

Pokud celá skupina je rušnější a potřebuji ji zklidnit, tak začnu zpívat písničku nebo nějakou říkanku říkat. Pokud do toho začnu třeba tleskat, tak se většinou chytanou. Někdy se může stát, že se tak nestane, a děti hlučí dál, potom využívám našeho dalšího signálu a to je hudební zvonek. Další signál je zvednutí ruky, ale pokud je velký hluk, tak to nefunguje. Pokud je dětí více jak sedmnáct, většinou je nutné i zvýšit hlas.

Co děláte, když Vás zlobí jednotlivec?

Pokud je dítě upovídané nebo dělá něco, co se mi nelíbí, tak většinou stačí říct jméno a ono se většinou zklidní, protože ví, že se něco děje.

Pokud při činnostech dítě nechce pracovat, nemá zájem, válí se, dám mu možnost, buď s námi začni pracovat, nebo půjdeš vedle ke stolečku si kreslit, ale budeš tam sám a bude tam ticho. Může to někdo vzít jako trest, ale já si myslím, že to trest není. Ano, zavedli jsme nově jeden postih pro děti, ale to už je za veliké zlobení. Máme pět činností, které jsou napsané na papírku nebo spíše piktogramem znázorněné a vhozené do pytlíčku. Dítě si jeden vytáhne, například je to skládání puzzlíků, kreslení dle zadání. Ale ještě jsme to nepoužili. Zatím to stačí jako strašák. Zavedli jsme to za závažné porušení limitů. Především proti ubližování. Měli jsme případ, kdy šel jeden chlapec proti druhému pěstí. A když mu nestačilo ho upozornit jednou, tak jsme si řekli, že je nutné něco zavést. Proto ten pytlík s činnostmi. Ale jak říkám, ještě jsme ho nepoužili, protože děti ví, že je to ještě o level navíc a dávají si pozor. Možná je to strašení dětí, ale myslím, že potřebují jasnou hranici, kdy ví, že tohle již ne, že přes to vlak nejede. Dětem jsme to tak řekli, že již nevíme, jak s nimi, ubližování se nám nelíbí, a proto jsme vymysleli tohle.

Co si myslíte, že potřebuje učitel k tomu, aby udržel ve třídě pohodu a řád?

Jasná pravidla. O tom to je. Pokud máme pravidla, tak děti ví, jak to má být, a tak to také bude. Je důležité je dodržovat, bez pardonu, to se nedá nic dělat, musí to tak být. To si myslím, že je nejdůležitější. A také jistota sama v sobě. A ještě je důležité, aby učitelky na třídě měly dobrou komunikaci a domluvily se, jak to bude fungovat. Stalo se nám, že nová asistentka dětem dovolila něco, co my ne, a celé se to sypalo. To bylo ale z důvodu, že nevěděla, byla nová. Potom jsme si musely sednout a říct si, co a jak. Je ale pravda, že máme chlapečka, kterému dovolíme více než ostatním. Je to chlapec, který má podle mě opožděný vývoj. Ale děti ví, že u něj se jistá věc toleruje více, ale jim ne. Tak to je.

Co je podle Vás trest?

Co se týká dětí, je to něco, co ti zadá někdo za jiné chování, než očekává. Od někoho pro tebe. Někdo ti říká, co ty máš udělat, za něco, co jsi udělal špatně, přitom ty to moc dobře víš.

Jaké jsou vaše zkušenosti s trestáním v MŠ? Myslím, jestli vy jste zažila, jak jiná učitelka trestá dítě či děti.

U nás ve třídě se snažíme děti netrestat. Byly mi doporučeny kolegyně, které mi měly poradit. Pokud si nebudu vědět rady s dětmi, tak jaké tresty mám používat. Bylo mi doporučeno omýt dítěti obličej mýdlovou vodou, pokud nebude chtít spát. Anebo mu jednu plesknout, ale přes mokrý ručník, protože pak tam nebude vidět otisk ruky. To je doporučení od starších kolegyně. Dále je mám dát na hanbu, což je běžná věc, to znamená stát v koutě čelem ke zdi. Mladší kolegyně zavírala dítě do koupelny, protože, jak sama říkala, „nefunguje tak, jak má“. Na to ale přišla paní ředitelka, tak s tím musela přestat. Je to mladá holka, pedagogickou fakultu má dokončenou před dvěma lety. Člověk se musí povznést. Nechci obhajovat starší učitelky, ale většinou jsou již

vyhořelé a pak bouchnou. Ale není to dobře, na těch dětech to nechává šrámy. Ještě mě napadl další případ. Na Vánoce si děti mohly nakreslit Ježíškovi, co by chtěly pod stromek, a pak dopisy daly společně za okno. Ale ve třídě jsou tři děti, které zlobí trošku více než ostatní. Proto těmto třem dětem Ježíšek dopis nevzal. A když Ježíšek pod stromek dárky přinesl, tak si s nimi mohly hrát všechny ostatní děti, jenom ne tihle tři zlobilové. Paní učitelka mi to popisovala jako svoje vítězství, jak je bezvadně potrestala.

Příloha č. 4

Přepis rozhovoru s dítětem – s Danem

Mohl bys mi prosím tě říct, jestli víš, co je to trest?

Trest? Já třeba vím jeden trest, před tebou je zloděj a ty jsi policajt. Takhle ho chytneš a zatřepeš.

Používá paní učitelka ve školce nějaké tresty?

Ne, žádné tresty. Řekne jméno nějakého dítěte, které zlobí, a to jde ke stolu, nemůže si hrát.

A to si myslíš, že není trest?

Ne, není. V naší školce je hrozný řev, oni tam řvou.

Za co nejčastěji dostanou děti trest nebo proč jdou ke stolku?

Protože křičí.

Ale některé děti, třeba Anička, když jí nějaké děti druhé něco udělají, tak ona řekne, já to jdu říct, a to je žalování, a to se taky nedělá, to taky není pěkné, vid'.

A ty jsi nikdy žádný trest nedostal od paní učitelky?

Ne, já tam můžu být pořád, protože jsem nejhodnější a nejsikovnější.

Mně mamka, když zlobím, tak si někdy dělá srandu, že mi dá na zadek. A už jsem asi stokrát dostal, i od táty. A moje ségra taky, protože je to sekernice údernice.

Mohl bys mi ještě jednou zkusit říct, co je to ten trest?

Jo. Když chceš trestat strom, tak ho boucháš mrtvým klackem, ulomeným. Když chceš trestat krtka, tak mu zašlapeš krtinec.

A proč bys chtěl trestat strom?

No za to, třeba malý stromečky nechávám, ty ještě vydávají takový kousíček vzduchu, ale ty dospělý nebo starý dědečkové, ty vydávají takovou malou sílu vzduchu.

A proč krtka?

Protože když je obrovská zima a my běžíme, tak o ni můžeme zakopnout, když je to takhle zmrzlá hlína.