



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 Psychologie

Bakalářská práce

Jak rodiče regulují chování svých předškolních dětí

Vypracovala: Adéla Bandorová

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne: 07. 07. 2023

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za odborné vedení, její cenné rady a také čas a trpělivost. Rovněž děkuji všem zúčastněným respondentům za jejich vstřícnost a ochotu podílet se na tomto výzkumu.

Abstrakt

Tato bakalářská práce zkoumá pohled rodičů na to, jak regulují chování svých předškolních dětí, jakými způsoby se snaží dětské chování usměrnit, jak tyto postupy a jejich vliv na dítě vnímají a co podle nich vstupuje do kontextu jejich výchovného vedení. V teoretické části je definován předškolní věk a jeho vývojová specifika, dále role rodiče a determinanty rodičovského chování. Velká pozornost je věnována kapitole o výchově, kde jsou popsány tradiční a progresivní výchovné přístupy a výchovné prostředky. Praktická část se opírá o kvalitativní výzkumný design, konkrétně mnohonásobnou případovou studii. Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se šesti rodiči předškolních dětí. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že rodiče usměrňují chování svých předškolních dětí čtyřmi základními způsoby, v rámci nichž aplikují dílčí výchovné prostředky ve snaze regulovat určité dětské chování. Ukazuje se, že rodiče regulují projevy svého předškolního dítěte nejen pomocí odměn a trestů, ale rovněž užitím jiných podporujících prostředků a komunikačních postupů, které upřednostňují před užitím trestajících praktik. Analýza získaných dat rovněž poskytuje vhled do kontextu regulace dětského chování, do něhož rodiče řadí své vlastní prožitky a různorodé determinanty. Výzkumná zjištění mohou být podnětem pro zamyšlení a mohou také sloužit jako zdroj informací pro rodiče předškolních dětí.

Klíčová slova:

Výchovné vedení, výchovné prostředky, rodič, předškolní dítě

Abstract

This bachelor's thesis investigates the view of parents on how they regulate the behavior of their preschool children, the ways in which they try to regulate children's behavior, how they perceive them and their influence on the child, and what, according to them, enters the context of their child rearing guidance. In the theoretical part, preschool age and its developmental specifics are defined, as well as the role of parent and determinants of parental behavior. Much attention is paid to the chapter about upbringing, where traditional and progressive child rearing approaches and child rearing resources are described. The practical part is based on a qualitative research design, specifically a multiple case study. Data were obtained using semi-structured interviews with six parents of preschool children. The results of the research show that parents regulate their preschooler's behavior in four basic ways, in which they apply partial child rearing practice in an attempt to regulate certain child behavior. It turns out that parents regulate child's behavior not only with the help of using rewards and punishments, but also with the use of other supportive practices and communicative practices, that they prefer over the use of punitive practices. Research findings can be though provoking and they can also serve as a source of information for parents of preschool children.

Keywords:

Child rearing guidance, child rearing practices, parent, preschooler

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Předškolní dítě	9
1.1 Specifika předškolního období.....	9
2 Rodič předškolního dítěte	11
2.1 Role rodiče předškolního dítěte	11
2.2 Determinanty rodičovského chování.....	13
2.2.1 Rodič a jeho charakteristiky	13
2.2.2 Zkušenosti rodiče	15
2.2.3 Dítě a jeho charakteristiky	16
2.2.4 Charakteristika rodiny.....	17
2.2.5 Kontextové determinanty	17
2.2.6 Další determinanty rodičovského chování.....	18
3 Výchova	18
3.1 Výchovné přístupy	19
3.1.1 Tradiční výchovné přístupy	19
3.1.2 Progresivní výchovné přístupy	20
3.2 Výchovné prostředky	22
3.2.1 Odměny.....	22
3.2.2 Tresty	25
3.2.3 Alternativy odměn a trestů.....	28
3.3 Komunikace	29
3.3.1 Neefektivní komunikační prostředky.....	29
3.3.2 Efektivní komunikační prostředky.....	30
3.3.3 Neverbální komunikace	31
PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 Metodologie výzkumu	33
4.1 Výzkumné cíle a otázky	33
4.2 Výzkumný design.....	33
4.3 Výzkumný soubor	33
4.4 Metoda sběru dat.....	34

4.5	Metoda zpracování a analýzy dat.....	35
4.6	Etika výzkumu	36
4.7	Reflexe výzkumníka.....	36
5	Kazuistiky	37
5.1	Alena	37
5.2	Aleš	40
5.3	Romana	43
5.4	Radek.....	46
5.5	Monika	48
5.6	František.....	51
6	Výsledky výzkumu	53
6.1	VO1	53
6.2	VO2.....	56
	Diskuze	60
	Závěr	65
	Seznam literatury	66
	Seznam tabulek	74
	Seznam příloh	75

Úvod

Výchova je nedílnou součástí života jedince, mající zásadní podíl na utváření dospělého člověka. Je důležitým tématem nejen pro rodiče, ale i pro širší společnost a může přinášet řadu otázek a obav. Jaký je nejvhodnější způsob, kterým rodič efektivně usměrní chování své ratolesti? Jaký dopad mají určité výchovné postupy na dítě a jeho emoční prožívání? Co vše vstupuje do kontextu výchovného vedení? Odpovědi na tyto otázky jsou předmětem této bakalářské práce, která se je snaží zodpovědět prostřednictvím syntézy studií a publikací, zabývajících se výchovou a vlastním výzkumným šetřením.

Bakalářská práce se zaměřuje na rodiče předškolních dětí a jejich zkušeností s regulací dětského chování. Zkoumání výchovného vedení z pohledu rodičů může přinést zajímavé poznatky o rodičovských postojích a přesvědčeních, dále rovněž informace o tom, jak vnímají výchovné vedení svých ratolestí. Nalezené skutečnosti mohou být podnětem pro zamyšlení nad výchovnými postupy a jejich podobami v reálném životě.

Cílem této práce je zmapovat pohled rodičů na to, jak regulují chování svých předškolních dětí. Výzkumné šetření zkoumá, jakými způsoby se rodiče snaží dětské projevy usměrnit, jak tyto postupy a jejich vliv na dítě vnímají a co podle nich vstupuje do kontextu jejich výchovného vedení.

Text práce je rozdělen na dva celky. V teoretické části je v první řadě specifikováno předškolní období, druhá kapitola definuje roli rodiče předškolního dítěte a determinanty modifikující podobu jeho rodičovského chování. Poslední kapitola teoretické části se zabývá výchovou a jejím vymezením, dále jsou zde vyličené některé tradiční a progresivní výchovné přístupy a také výchovné prostředky. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, k němuž byla data získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů s šesti rodiči, kteří v nich popsali své zkušenosti s regulací dětského chování.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní dítě

1.1 Specifika předškolního období

Předškolní období nastává mezi třetím až šestým rokem života (Vágnerová, 2012). Říčan (2021) ho popisuje jako fázi, během níž se dítě začleňuje do společenství a tím jsou na něj kladeny socializační nároky. Vágnerová (2012) k tomu dodává, že předškolní věk je možné považovat „jako fázi přípravy na život ve společnosti“ (s. 177). K tomu přispívají všudypřítomné prezentované sociální normy, které dítě postupně akceptuje a přijímá, což vede ke snazšímu rozlišování správného chování od nežádoucího a obecně k pochopení toho, jaké chování od něj okolí očekává (Smolík, 2016).

Způsob, jakým předškolní dítě pohlíží na pravidla udávaná dospělými, je dán, jak ji popisuje Piaget, heteronomní morálkou, u které převažuje morální realismus (tj. nastavená pravidla žádoucího a nežádoucího chování pro dítě zkrátka jsou a nejsou nijak ovlivnitelná). Morální vývoj je v tomto období úzce provázán s tím, jak dítě uvažuje a přemýšlí - má pocit, že požadavky rodičů je nutné následovat, uvědomuje si svou podřadnou pozici a nesnaží se jí vymezovat. Tento podrobující se přístup je ovlivňován situačním prezentismem, což se projevuje vykonáváním požadavku autority, jenž se nachází v blízkosti dítěte (Vágnerová, 2012).

V předškolním období dítě celkově sociálně dozrává, osvojuje si potřebné sociální dovednosti, jako je samostatné fungování v cizím, ne rodinném prostředí, uznávání cizí autority, schopnost zařazení se do vrstevnického kolektivu a být jeho funkčním členem. Učí se kooperovat s ostatními dětmi, uznávat pravidla dané sociální skupiny a zdokonaluje své komunikační dovednosti (Bednářová & Šmardová, 2010).

Pokud jde o komunikační a jazykové schopnosti, přispívající ke snazší interakci předškoláka s okolním světem, ty Průcha (2011) spojuje v předškolním období s jejich rozsáhlým rozvojem, kdy dochází ke zlepšení gramatické komponenty jazyka, slovní zásoby, tvarosloví, větné skladby a k postupnému osvojení pragmlingvistické funkce jazyka. To vše ústí ve zdokonalování řečových dovedností dítěte.

Ukazuje se, že dětské promluvy s rodiči a sourozenci o vlastních vnitřních stavech mají v předškolním období pozitivní dopad na emoční vývoj. Pokrok lze postřehnout

v rozvíjejících se emočních dovednostech, kdy je dítě schopné pojmenovat a vyslovit své prožitky, či označit podnět, který je jejich původcem. Zaměřuje se i na pocity druhých, kterým se snaží porozumět, při čemž příležitost k ověřování a zdokonalování této dovednosti nabízí hra s vrstevníky. Vlivem kognitivního vývoje je dítě více vnímavé vůči vlastnímu zdařilému výkonu, což se odráží v prožívání hrdosti, nebo naopak v pocitech viny a studu za neúspěch. Koncem předškolního období je dítě schopno regulovat některé své prožitky, neobjevují se tedy již výrazná emocionální vzplanutí, na což má vliv i pokrok v rámci autoregulačních a volních procesů. Právě emoční regulace je důležitým předpokladem pro nástup do základní školy a zároveň ukazatelem zdravého psychického vývoje (Slaměník, 2011).

Nelze opomenout vývojová specifika kognitivních procesů. Dle Piageta lze myšlení předškolního dítěte popsat jako názorné a intuitivní. Charakteristickými rysy myšlení a způsobu nazírání na aspekty obklopující předškolní dítě je fenomenismus (tj. ulpívání na určitém obrazu reality podle jejích vizuálních rysů) a prezentismus (tj. orientace na přítomný obraz reality). V rozumovém usuzování má svůj význam také fantazie, představující stabilizující prvek v emočním prožívání předškolního dítěte (Vágnerová, 2012). Poznávání předškoláka se rovněž vyznačuje egocentrismem (tj. ulpíváním na vlastních skutečnostech), magičností (tj. předpoklady, že vlastní vize, přání či myšlenky jsou činiteli vzniklých jevů), a antropomorfismem (tj. předpoklady, že neživé předměty a rostliny mají stejné schopnosti jako bytosti lidské) (Říčan, 2021).

Rozvoj myšlení a způsobu uvažování společně s dozráváním specifických mozkových struktur ovlivňuje v předškolním věku i vývoj paměti (Vágnerová (2012). Bezděčná paměť se kolem pátého roku života začíná vyznačovat záměrností, při čemž se rozvíjí také paměť dlouhodobá. Jinak je pro paměťové procesy předškoláka charakteristická mechaničnost, kterou lze spojit s aktivní a hloubavou povahou tohoto vývojového stádia, a také uchovávání si v paměti spíše konkrétních příhod než abstraktních slovních popisů (Šulová, 2010).

Během této vývojové fáze se v neposlední řadě u předškolního dítěte rozvíjí znalosti a dovednosti potřebné k nástupu do školní docházky (Smolík, 2016). Pro úspěšné osvojení čtení, psaní a počítání je nutná určitá úroveň zralosti dílčích kognitivních funkcí. V první řadě lze zmínit oblast vizuomotoriky a grafomotoriky, které jsou důležité především z hlediska psaní. Dítě by mělo koncem předškolního věku vykazovat při kreslení (popř.

počátečních psaní) adekvátní postavení ruky (špetkovitý úchop) a vyhranění laterality (tj. dominance pravé/levé ruky). Dalším důležitým předpokladem pro školní připravenost je rozmach matematických představ, což je v předškolním období proces směřující k pozvolnému vývoji číselných představ (tj. stanovení počtu objektů, porozumění číslům, číselným řadám a poté i operacím). Pokud jde o vnímání prostoru, to je oblast, jejíž vývoj je důležitý nejen pro školní dovednosti, ale i pro další aktivity – hry, sebeobsluhu a jiné lokomoční činnosti. Percepce času souvisí v předškolním období především s vývojem porozumění časové posloupnosti a posloupnosti obecně, díky čemuž by mělo být dítě schopno následovat jednotlivé kroky činností běžných i úkolových (Bednářová & Šmardová, 2010). V rámci percepce má pro schopnost číst a psát význam také vývoj schopnosti sluchového a zrakového rozlišování (Šulová, 2010).

Předškolní věk je pozoruhodné vývojové stádium, které se vyznačuje významnými vývojovými proměnami. Porozumění jeho specifikům může pomoci rodičům ve snazším výchovném vedení svých ratolestí a záměrně podoře důležitých oblastí jejich psychosociálního rozvoje.

2 Rodič předškolního dítěte

2.1 Role rodiče předškolního dítěte

Rodič představuje pro předškolní dítě nositele nejvyšších hodnot, pravdy a bezmezné moci vyřešit jakoukoliv obtíž. Toto bezvýhradné vzhlížení k rodiči a představa o jeho dokonalosti vytváří v dítěti pocit bezpečí, a i když je postupně regulována zkušenostmi s dalšími významnými osobami, předškolní dítě se s rodičem identifikuje (Vágnerová, 2012). Právě proces identifikace s rodičem je jeden ze základních vývojových úkolů předškolního věku. Dochází v rámci něho k přenosu postojů a tužeb rodiče na dítě, které jeho ratolest z určité části přijímá nevědomým pozorováním, ale i vědomým napodobováním jeho chování v rámci hry či každodenních situací (Říčan, 2021).

Rodič poskytuje svému dítěti vedení stanovením pravidel (Taylor & Workman, 2018). I proto je rodič v předškolním období důležitý, neboť dohlíží na splňování těchto norem, kterým se dítě vzhledem ke svému morálnímu vývoji a způsobu uvažování přizpůsobuje (Vágnerová, 2012). Dospělí tedy určují dětskému chování hranice, zároveň

by ale měli podporovat autonomii dítěte, aby mělo možnost v některých případech učinit vlastní rozhodnutí a mít své autentické názory (Hoskovcová, 2006).

V předškolním období rodič přispívá i ke zdárnému rozvoji dílčích vývojových oblastí. Ukazuje se, že raná interakce rodiče s dítětem, podpora dětské autonomie a obecně rodičovské vedení k sociálně vhodnému chování utváří způsob, jakým se dítě učí zvládat své emoce (tj. emoční regulaci) (Lincoln et al., 2017). Vhodným vedením může rodič podpořit snazší osvojení sociálních dovedností tím, že dítěti zprostředkuje styk s vrstevníky, s nimiž může dítě navazovat kamarádské vztahy, učí se respektovat druhé a rovněž základům slušného chování. Pokud jde o vývoj motorických dovedností, rodič by měl dítěti umožnit dostatek prostoru pro pohybové aktivity a také podporovat osvojení základních návyků (hygienických, oblékacích, stravovacích atd.) (Bednářová & Šmardová, 2010). Dále mohou rodiče vyšším množstvím matematických vstupů (tj. mluvení o číslech aj.) podporovat matematické schopnosti svého předškolního dítěte (Susperreguy & Davis-Kean, 2016). Zvýšená komunikace rodiče s dítětem obecně zlepšuje jeho řečové schopnosti (Říčan, 2021). Rovněž se ukazuje, že interakce pečovatele s dítětem v oblasti čtení (tj. frekvence a trvání sdíleného čtení, návštěvy knihovny, vlastnictví knihy a věk dítěte, kdy společné čtení začalo) predikuje ranou jazykovou gramotnost dítěte (zahrnující slovní zásobu, rozlišování písmen od obrázků, pojmenovávání písmen, identifikace zvuků písmen aj.) (Bracken & Fischel, 2008).

Rodič je bezesporu i tím, kdo uspokojuje základní potřeby dítěte, jejichž podoby uspokojování se mění dle věku ratolesti. Skrze stálé emocionální a sociální prostředí uspokojuje rodič dětskou potřebu jistoty, stálosti ve zvycích, návycích a způsobech jednání v rodině, a také smysl v požadavcích. Úkolem rodiče je vytvářet dostatečně podnětné prostředí pomocí sociálních a senzoricky různorodých podnětů, které podporují zdravý vývoj dítěte. Rodič je i tím, kdo nasycuje potřebu identity v raném věku jedince, kdy jednoduchými projevy podporuje jeho pocit, že někam patří a že je důležitou součástí daného sociálního prostředí. S předškolním věkem souvisí i potřeba otevřené budoucnosti, kdy si dítě netrpělivě přeje, ať už dnes je zítra. Tato radostná očekávání by měl rodič podporovat. Rodič by měl do určité míry nechávat dítěti prostor pro rozhodování se a získávání nových zkušeností, neboť i to je pro dítě důležitá potřeba, díky níž se rozvíjí pocit odpovědnosti za své činy (Mertin, 2011).

Postavení rodiče ve vývoji dítěte je důležité i z hlediska attachmentu, kdy se již novorozenci napojují na primární pečovatele, v první řadě matku, a vytváří si s nimi intenzivní, emociální a soustředěné pouto. U každého dítěte se vytváří takováto vazba, liší se nicméně v poskytované kvalitě péče a prožívaném pocitu bezpečí. Tak se vytváří attachmentový styl jedince, jakožto typický způsob vztahování se v intimní péči a způsob přijímání vztahu s připoutanou osobou, kterou může být, jak bylo již zmíněno, rodič, ale také jiné dítě či partner v milostném vztahu. Připoutaná osoba, v jejíž dostupnost dítě v různé míře důvěřuje, se nachází v roli bezpečné základy podněcující probádávání světa, či v roli bezpečného útočiště, u něhož jedinec hledá oporu a ochranu ve chvílích distresu a nepohodlí (Levy et al., 2011).

Závěrem lze říci, že role rodiče, jeho postoje a praktiky týkající se výchovy jsou významné v kontextu rané socializace, psycho-afektivního vývoje a psychosociální adaptace dítěte. Vzhledem k tomu, že se s nimi dítě setkává od narození, mají společně silný dopad na jeho celkový vývoj (Tocu, 2014).

2.2 Determinanty rodičovského chování

Podobně jako u dítěte, je chování rodiče ovlivňováno mnoha aspekty. Rodič si ale již prožil zásadní období svého vývoje. Vše, co doposud zažil, včetně své vlastní výchovy, se promítá do jeho výchovného působení společně s vrozenými a biologicky podmíněnými dispozicemi (Lacinová & Škrdlíková, 2008).

2.2.1 Rodič a jeho charakteristiky

To, jak rodiče přistupují k výchově dítěte, je ovlivněno v první řadě osobností matky a otce (Gillernová et al., 2011). Bornstein et al. (2011) výsledky svého výzkumného šetření potvrzují tuto skutečnost, v rámci níž se pět osobnostních charakteristik, dle modelu BIG5, odráží v odlišných výchovných praktikách a rodičovských kognicích. Huver et al. (2010) zase spojují vyšší míru extravertze, přívětivosti a nižší emoční stabilitu rodiče s autoritativním výchovným přístupem.

Ukazuje se, že i rodičovské postoje determinují podobu výchovného vedení rodiče, čímž se zabývali Vittrup et al. (2006). Výsledky své studie prokázali, že postoje k tělesnému trestu nejenže vykazovaly stabilitu v čase, ale také významně korelovaly s následnou aplikací fyzických trestů.

Bereme-li v potaz pohlaví rodiče, obecně platí, že „oba rodiče jsou ve vztahu k dítěti nezastupitelní a plní své specifické role“ (Gillernová et al., 2011, s. 116). Zpravidla ale existuje rozdíl v míře a povaze zapojení matky a otce do péče o dítě. Matka se jakožto primární pečovatelka stará o dítě od narození, je nastavená na ochranu a péči, uspokojuje u dítěte základní potřebu bezpečí (Gillernová et al., 2011). Zatímco otec je typicky brán jako autoritativnější jedinec z rodičovské dyády, který ovlivňuje jednání dítěte projevením souhlasu s kladným chováním, či potrestáním projevů nežádoucích (Říčan, 2021).

Autoři Katz-Wise et al. (2010) ve své studii potvrzují, že rodiče po narození dítěte mění své postoje a chovají se tradičněji vzhledem ke svým genderovým rolím, z čehož lze usuzovat, že tradiční pojetí mateřské a otcovské role je stále aktuální. Kerns et al. (2015) tvrdí, že i z pohledu teorie attachmentu se podle výpovědí dětí staršího věku ukazuje, že matky bývají, jak je pro ně typické, v pozici bezpečného přístavu, zatímco otcové se nacházejí spíše v pozici bezpečné základny.

Při snaze najít odpověď na otázku - jak se liší podoba výchovného působení otce a matky?, lze narazit na výzkumy, potvrzující různost jejich výchovných přístupů. K takovým závěrům došla studie autora Tocu (2014). Výsledky jeho šetření ukazují, že přesvědčení rodičů ohledně tradičního autoritářského a progresivně-demokratického výchovného působení a výchovných praktik je ovlivněno pohlavím rodiče, společně s úrovní dosaženého vzdělání rodiče a pohlavím dítěte.

Výzkumníci Lewin et al. (2013) se snažili rovněž porozumět tomu, jak věku rodiče ovlivňuje výchovu dětí. V rámci své studie porovnávali rodičovské chování tří skupin matek – dospívajících (<19 let), matek v období vynořující se dospělosti (19–25 let) a matek dospělých (>25 let). Jejich výsledky ukazují, že dospívající matky jsou ve výchově dětí méně podporující a citlivé než matky ve druhé věkové skupině, které jsou na tom ale ještě o něco hůře než matky dospělé. Dospívající matky a matky ve věku vynořující se dospělosti podobně často užívají k ukáznění svých ratolestí tělesné tresty a techniky time-out, významně více oproti matkám dospělým. Zjištění těchto autorů obecně naznačují, že skupina matek v období vynořující se dospělosti je vývojově mentálně odlišnou skupinou - nejsou připraveny na optimální rodičovství tak jako starší matky, ale jsou lépe vybaveny než matky dospívající.

2.2.2 Zkušenosti rodiče

Způsob, jakým rodič vychovává své dítě a jak obecně přistupuje k výchově, ovlivňuje bezesporu to, jak byl sám v dětství vychováván. Z toho vyplývá, že výchovné praktiky, pravidla, způsob komunikace či model rolí otce a matky vychovatel nejspíš z určité části odpozoroval ve výchově svých vlastních rodičů (Kohn, 2019). Důkazy o existenci tohoto jevu předkládá Roskam (2013), kdy získanými daty potvrzuje hypotézu o přenosu výchovné tradice napříč třemi generacemi výzkumného souboru 48 rodin. Ukazuje se, že výpovědi členů těchto rodin o tom, jak byli vychováni, jak sami vychovávali nebo plánují vychovávat, pozitivně korelují. Mimo jiné studie naznačuje, že přenos výchovného přístupu je pravděpodobnější za přítomnosti vřelosti v rodičovském chování. Naopak Burke a Doucet (2019) na výsledcích své studie ukazují, že negativní zkušenosti rodiče s tělesným trestáním z dětství mají dopad na nepoužívání této taktiky ve vlastním rodičovském počínání.

Lacinová a Škrdlíková (2008) tvrdí, že mezigenerační přenos výchovy a výchovných praktik se často odráží a projevuje v jednání jedince skrytě, z čehož vyplývá skutečnost, že rodič si není ve všech momentech svého výchovného působení plně vědom toho, že napodobuje výchovné postupy svých vlastních rodičů. Většinou se tyto vzorce chování objevují v jednání rodiče automaticky, ve vypjatých situacích, na které rodič nestačí. Společně s dalšími autory (Dinkmeyer & McKay, 2008; Markhamová, 2015) proto doporučují, aby se rodiče zamýšleli nad tím, jak byli vychováni, a následně zhodnotili, nakolik tyto zkušenosti z dětství ovlivňují jejich vlastní výchovné činy. Díky tomu by měl mít pak rodič možnost změnit to, co ho ve své vlastní zažité výchově formovalo a zvolit lepší a efektivnější výchovné taktiky.

V podobě výchovného působení hraje také roli přenos traumat, při čemž prožité trauma matky spojují Schwerdtfeger et al. (2013) s větší pravděpodobností autoritářského výchovného přístupu, projevujícím se nepřátelskou komunikací s dítětem, fyzickým nátlakem a nižší úrovní péče. Slovní nepřátelství přitom mělo zvyšovat u dítěte příznaky afektivních, hyperaktivních a opozičních vzdorovitých poruch.

Existují důkazy dokonce i o mezigeneračním přenosu attachmentu, kterému se výzkumně zabývali Slade et al. (2005). Autoři při tom považují reflektivní mateřské fungování neboli schopnost matky mít své dítě a jeho duševní bytí na paměti, za důležitý aspekt v přenosu vazby z rodiče na dítě. Novější studie výzkumníků Behrens et al. (2016)

nachází signifikantní shody mezi citovou vazbou matky a batolete, při čemž zde za zprostředkující faktor považují mateřskou citlivost.

Jak dřívější rodičovské zkušenosti ovlivňují podobu výchovného vedení, zkoumali Whiteman et al. (2003). V rámci své studie měřili rodičovské chování u prvního a druhého dítěte, z čehož se zjistilo, že u výchovy druhorozeného ve srovnání s prvorozeným potomkem rodič zažívá méně konfliktů a lépe se orientuje v jeho povinnostech. Jejich výsledky tedy naznačují, že je rodič schopen ponaučit se z možných chyb ve výchově dětí a měnit podle toho své rodičovské chování.

2.2.3 Dítě a jeho charakteristiky

Dítě samo svými reakcemi ovlivňuje rodiče, neboť ten jeho projevy přijímá, hodnotí a dle toho mění své výchovné působení (Lacinová & Škrdlíková, 2008).

Gillernová et al. (2011) naznačují, že vývojová fáze dítěte, její základní vývojové úkoly a individuální rozdíly mezi jednotlivci společně navyšují požadavky na rodiče, modifikují jejich výchovné působení a volbu výchovných strategií. Autoři Regalado et al. (2004) zjistili pomocí vícerozměrných analýz v rámci svého průzkumu, že věk dítěte předpovídá výpovědi rodičů o častějším použití tělesného trestu a křiku při regulaci nežádoucích projevů dítěte.

Také dětský temperament je významnou determinantou rodičovského chování, při čemž tuto skutečnost potvrzují Clark et al. (2000). Závěry své studie ukazují, že temperamentové projevy dítěte v interakci s osobnostními projevy matky ovlivňují její rodičovské chování, Autoři Laukkanen et al. (2014) ve svém výzkumu věnovali pozornost tomu, jak pět charakteristik, typických pro obtížný temperament dítěte, ovlivňuje podobu výchovného matek. Došli k závěrům, že nízká pozitivita dětí (tj. častý pláč/vztek dítěte, převládající negativistické ladění) může být spojena s nízkou úrovní projevované náklonnosti matky, zatímco negativní emocionalita dětí (tj. intenzivní emoční reakce, dítě je těžko utěšitelné) předvíдалa více kontrolující přístup matek.

Výchovné působení rodiče je také ovlivněno pohlavím dítěte, při čemž tuto skutečnost potvrzuje studie Morrongiello et al. (2010), jenž se ukazuje, že reakce rodičů na rizikové chování malých dětí se liší dle pohlavní příslušnosti dítěte.

2.2.4 Charakteristika rodiny

Holden (1997) tvrdí, že mezi stabilní rodinné charakteristiky, ovlivňující povahu rodičovského chování, patří struktura rodiny, z hlediska počtu dětí a variace rodiny - se dvěma či jedním rodičem. Určité okolnosti výchovy jedním rodičem nabízí Bakker a Karsten (2013) závěry své studie, kde poukazují na skutečnost, že svobodné matky mohou pociťovat omezení při kombinování zaměstnání, péče o dítě a volného času v každodenním životě. Výzkumníci Cain a Combs-Orme (2005) ale na druhou stranu prokázaly, že svobodné matky jsou schopny vychovávat své ratolesti stejně jako matky v partnerských svazcích.

V souvislosti s rodinnou strukturou Nielsen (2011) poukazuje na zvyšující se počet rozvedených párů, sdílející péči a výchovu dítěte. Je tedy nutné zamyslet se nad tím, jak se tento jev odráží ve výchovném vedení. Výzkumné šetření autorů Bastaits a Mortelmans (2017) ale naopak ukazuje, že porozvodové nesoužití otce s bývalou partnerkou a dítětem má relativně negativní dopad na podobu jeho rodičovského chování. Bastaits et al. (2014) dokonce uvádí, že rozvedení rodiče, nesdílející s dítětem domov, bývají spíše výchovně permissivní a nezúčastnění.

Dle autorů Kwok et al. (2015) stávající literatura také prokazuje vliv manželského vztahu na rodičovství. Výsledky svého šetření navíc podporují myšlenku, že faktory v rodičovském subsystému jsou významně spojeny se spokojeností v manželství. Gao et al. (2019) zase naznačují, že manželské konflikty otců a matek mohou mít různé důsledky pro jejich vlastní rodičovství a rodičovství jejich partnera. Mezi jejich zjištění patří například skutečnost, kdy destruktivní konfliktní chování otce (tzn. neshody s matkou nevedou k řešení, ale k projevům nepřátelství) ovlivňovalo způsob, jakým matka reagovala na negativní emoce dětí – převládalo u ní především úzkostné reagování.

2.2.5 Kontextové determinanty

Dle Holdena (1997) kontextové determinanty zahrnují takové rysy prostředí, které ovlivňují výchovu dětí, jako je prostředí, v němž se rodič a dítě nachází, přítomnost jiných lidí, denní a roční doba a také zaměstnání rodiče.

Jak zaměstnání ovlivňuje rodičovské chování matek a otců, zkoumal například americký výzkum Barnett a Gareis (2007). Jejich závěry ukazují, že zaměstnání matek na denní a noční směny zpravidla nemělo zásadní dopad na podobu jejich rodičovského

chování. Bylo nicméně zjištěno, že vlivem větší pracovní vytiženosti matek otcové trávili s dětmi více času, věnovali dětem a jejich aktivitám větší pozornost a měly celkově více rozvinuté rodičovské schopnosti. Hadzic et al. (2013) výsledky svého výzkumu naopak prokázali, že nezaměstnaní rodiče nebo rodiče se zaměstnáním na plný úvazek využívali ve výchově dětí méně vřelé, spíše nepřátelské výchovné praktiky.

Další kontextovou determinantou, významně ovlivňující chování rodiče, je rodičovský stres (Holden, 1997). Crnic et al. (2005) zjistili, že stres rodičů předškolních dětí hodnocený v rámci hlavních životních událostí a každodenních potíží vykazuje relativní stabilitu v čase, při čemž predikuje chování rodičů a dětí a podobu jejich interakce.

2.2.6 Další determinanty rodičovského chování

Na výchovné působení rodiče mají kromě jiného vliv příbuzní a další rodinní příslušníci, se kterými rodiče konzultují své výchovné postupy, dále také přátelé, média či publikace o výchově (Kohn, 2019).

3 Výchova

Jedlička (2014) popisuje výchovu jako postup vyznačující se ustavičným záměrným jednáním, během něhož se u člověka rozvíjejí klíčové kompetence, podporující jeho efektivní začlenění do lidského společenství.

Výchova je také proces, díky němuž vychovatelé dosahují výchovných cílů neboli všeobecných idejí o potřebných a žádaných projevech jednotlivce (Průcha et al., 2013). Základním cílem výchovy by dle Jedličky (2017) mělo být ponaučení jedince o tom, že disciplinované chování a schopnost odložit své aktuální tužby stranou má v určitých momentech smysl.

Podle toho, jak se mění rodina a její členové, se mění také výchova. Dle cirkulárního modelu podmíněnosti výchovy Gillernové (2009a) se výchova skládá ze vzájemného působení charakteristik a zkušeností rodičů, z vývojových a osobnostních determinant dítěte, z určité výchovné situace a popisu prostředí dle jeho kulturních, sociálních a ekonomických vlastností.

3.1 Výchovné přístupy

Výchovné přístupy lze bezesporu zobecnit do určitého druhu výchovného působení. V praxi mají nicméně mnohem složitější podobu, neboť vychovatelé své přístupy dle potřeby obměňují a prolínají využíváním různorodých výchovných prostředků. Některé způsoby výchovného vedení považované za nežádoucí mohou být například v opačném směru vhodnou interpretací rodiče přetransformovány do žádoucnější podoby (Jedlička et al., 2018).

3.1.1 Tradiční výchovné přístupy

Ryze tradiční výchovný přístup nabídl na počátku minulého století Watson, jehož výchovné názory byly silně ovlivněné behaviorismem. Věřil, že rodiče mají za své děti velkou zodpovědnost a že by k nim měli přistupovat jako k žákům. Trval na objektivním, neosobním výchovném vedení dětí, bez zbytečného projevování náklonnosti. Ve srovnání s relativně přísnou výchovnou koncepcí Watsona, psychoanalytik Spock vylíčil výchovu jako něco hřejivého a milého. Vyzdvihoval skutečnost, že výchova dětí je v první řadě věcí zdravého rozumu, a neviděl důvod, proč rodiče učit něco, co už dávno umí (Breeuwsma, 2003).

Jedním z prvních výchovných přístupů, které popsali vědci zhruba v první polovině dvacátého století, byl přístup autoritářský (Trifan et al., 2014). Ten se stal součástí výchovné koncepce Baumbrinové, která rozdělila typy výchovy dle úrovně náročnosti a podpory rodiče. Spojením těchto komponent vznikly tři druhy výchovy – permissivní, autoritářská a autoritativní výchova (Power, 2013).

Podle Baumbrinové (1971, dle Uji et al., 2014) rodiče s permissivním výchovným přístupem usilují o akceptující, kladné reagování na dětské činy a přání, vyhýbají se kladení vysokých nároků a nepožadují, aby se dítě řídilo externě definovanými standardy a pravidly. Jejich výchovné vedení tedy umožňuje dítěti regulovat své vlastní jednání. Opakem permissivního přístupu je výchova autoritářská, kdy autorka takto orientovaným rodičům připisuje snahu kontrolovat a regulovat směr dětského uvažování a chování v souladu s absolutním standardem, formulovaným vyšší autoritou. Podle jejího názoru si autoritářští pečovatelé rovněž cení poslušnosti a dávají přednost rázným, donucovacím taktikám, kterými omezují nežádoucí jednání a přesvědčení dítěte. V poslední řadě se rodiče s autoritativním výchovným přístupem pokoušejí řídit chování svého dítěte

racionálně, způsobem orientovaným na problém. Za důležitou považují komunikaci s dítětem a sdílení důvodů stojících za pravidly, které propagují.

Koncepce výchovných přístupů od Bambrindové je s drobnými úpravami základem dalších vymezení výchovy (Masopustová et al., 2018). Přesah její teorie lze postihnout například u výchovné koncepce Maccobyho a Martina (Power, 2013).

Trifan et al. (2014) zmiňují, že dochází ke změně výše uvedené autoritářské výchovy, a závěry své studie ukazují, že dochází k poklesu direktivní kontroly rodičů a posunu autoritářských výchovných praktik směrem k více rovnostářskému výchovnému vedení.

3.1.2 Progresivní výchovné přístupy

V dnešní době existuje řada moderních, progresivních přístupů k výchově, které zdůrazňují aktivní roli dítěte v jeho psychosociálním vývoji, vyzdvihují jeho představitost, zvědavost, iniciativu a další záležitosti, které přispívají ke kognitivnímu, afektivnímu a sociálnímu rozvoji dítěte (Tocu, 2014).

V první řadě lze hovořit o demokratickém výchovném přístupu, který je v odborných publikacích psychologie a pedagogiky nejvíce vyzdvihovalý. Mezi jeho přednosti patří řada pozitivních skutečností, tedy že cílí k partnerskému vztahu mezi vychovatelem a dítětem a zakládá si na empatickém přístupu. Demokraticky vychovávající rodič stanovuje ve výchově jasná a zřetelná pravidla, při čemž adekvátně využívá odměny a tresty. Z hlediska dalších výchovných prostředků převládá snaha vysvětlovat (Jedlička et al., 2018). Demokratičtí vychovatelé kladou dále důraz na vlastní ukázněnost a kontrolu dítěte, které nebudují na bázi dětského strachu z vyhrožujících, trestajících či dárky uplácějících praktik, nýbrž snahou vzbudit v dítěti dobrý pocit o svém jednání (Jedlička, 2017).

Dle Masopustové et al. (2018), jenž zkoumali preference a následování výchovných trendů, se ukazuje, že nejvíce preferovanými výchovnými přístupy v českém prostředí je v první řadě výchova kontaktní a na dále přístup respektující. Vzhledem k těmto zjištěním následující odstavce krátce představují tyto v Česku favorizované výchovné přístupy a přístupy jim podobné.

Kontaktní výchova dle Searse a Searsové (2012) vychází z předpokladu, že nejlépe ve výchově reagují rodiče, kteří se dokáží na své děti „naladit“, neboli ti, jenž znají a reflektují dětské potřeby a emoce. Tato koncepce si zakládá na přirozené interakci matky a dítěte a stojí na principech sedmi základních prostředků kontaktního rodičovství (tj. bonding, kojení, důvěra v dětský pláč, nošení dítěte v náruči/šátku, společné spaní s dítětem, vyvážený osobní a rodinný život, vymezení hranic). Cílem kontaktní výchovy je vytvoření jisté vazby dítěte k primárnímu pečovateli, směřuje rovněž k budování silného vztahu rodiče a dítěte a k navazování úzkého kontaktu. Také přístup klidné výchovy k disciplíně od Siegela a Payneové-Brysonové (2015) vyzdvihuje navázání kontaktu rodiče s dítětem. Skrze něj totiž může dospělí snáze regulovat chování svého potomka a přeměřovat jej vhodnou strategií bez užití znevažujících a konfliktních prostředků. Tato dvojice mimo jiné vychází z předpokladu, že laskavá a důsledná výchova vede k optimálnímu vývoji dítěte a k celkovému pozitivnímu rozvoji mozku a mozkových spojů, což by mělo dítěti usnadnit jeho budoucí fungování ve společnosti a vést k samostatnému usměřování vlastních projevů a emocí.

S respektující výchovou jsou v českém prostředí spojováni především Kopřiva et al. (2012), kteří ve výchově dítěte vyzdvihují partnerský rovnocenný přístup založený na oboustranném respektu rodiče a dítěte, projevované úctě a lásce. Respektující výchova si dává za cíl podpořit rozvoj sebeúcty a nastavit hranice dětskému chování primárně skrze domluvu, zároveň si zakládá i na tom, že by rodič měl svým vlastním jednáním ukazovat dítěti žádoucí podobu chování. Ve své podstatě se respektující přístup v mnohém podobá demokratickému výchovnému vedení.

Dalším autorem, popisujícím demokraticky orientovaný model výchovy, je Thomas Gordon (2012), autor best-selleru *Výchova bez poražených*. Jeho koncepce výchovného přístupu je prezentovaná v rámci Kurzu efektivního rodičovství, který umožňuje rodičům ponaučit se o vhodném výchovném působení a zvýšit jeho efektivitu. „Gordonův model“ stojí na základech aktivního naslouchání, využívání já-sdělení a technik, díky nimž dochází k řešení konfliktů „bez poražených“.

Alfie Kohn (2019) hovoří o koncepci bezpodmínečného výchovného působení. Pro ni platí předpoklad, že vnější projev dítěte je odrazem jeho vnitřních dispozic. Pro volbu vhodných výchovných postupů, jenž jsou zaměřeny především na řešení problému, je tedy důležité pochopení vnitřních příčin chování dítěte a dále také schopnost projevit dítěti

lásku (Kohn, 2019). Podobně vyvyšuje význam bezpodmínečné lásky a přijetí Markhamová (2015), která ve své knize AHA! Rodičovství popisuje efektivní výchovu z hlediska tří komponent. Seberegulace neboli kontrola vlastních emocí a projevů umožňuje rodiči reagovat na dětské chování s klidem a respektem. „AHA okamžik“ tedy spočívá v tom, že vnitřně vyrovnaný rodič zvládá výchovné konflikty bez hněvu a zbytečného křiku. Vychovávat dítě efektivně lze skrze napojení se na dítě a vytváření hlubokého vztahu, díky čemuž se dítě cítí bezpečně pod vedením rodiče a je schopno lépe kontrolovat své emoce a chování. Autorčin koncept výchovy vyzdvihuje koučink jako efektivnější přístup oproti klasické kontrole, neboť vůči ní se dítě typicky snaží vymezovat. Rodič jako kouč si nevynucuje poslušnost pomocí trestů, využívá výchovné prostředky, jimiž citlivě určuje hranice dětskému chování.

3.2 Výchovné prostředky

Richins a Chaplin (2015) popisují rodičovské výchovné prostředky jako specifické vzorce chování rodičů vyskytující se v konkrétních socializačních doménách. Výchovné prostředky dle Čápa (1996) slouží k naplnění výchovných cílů a zahrnují postupy, jako je „vysvětlování a přesvědčování, pochvaly a napomínání, odměny a tresty, působení osobním příkladem, činností, využitím vlivu malé skupiny atd.“ (s. 135).

Regulace dětského chování je základní povinností rodiče. Rodič skrze ní učí své dítě sociálnímu chování a stanovuje předpoklady žádoucího jednání, což podporuje jeho přizpůsobování vnějším okolnostem. I přes rodičovské snahy se ale děti chovají čas od času nevhodně, proto rodiče musí přistoupit k potlačujícím výchovným prostředkům, jejichž důsledek v chování dítěte může být zamýšlený, neúmyslný, ale také žádný (Lansford et al., 2014).

Mertin (2011) k tomu dodává, že nelze určit nejvhodnější podobu výchovného vedení, neboť každá výchovná taktika má svou pozitivní i negativní stránku, může mít různý dopad na dětské projevy, proto je základním úkolem rodiče zvolit vhodný výchovný prostředek podle toho, čeho chce svým vedením docílit.

3.2.1 Odměny

Odměny společně s tresty patří mezi nejběžnější prostředky regulace dětského chování (Jakešová & Slezáková, 2016). Kohn (2019) charakterizuje odměňování i trestání

jako prostředky fungující na bázi pozitivního a negativního posilování. Rovněž se podle jeho názoru jedná o vnější motivátory dětského chování.

Mezi funkce odměňování patří skutečnost, že jejím užitím vychovatel informuje dítě o vhodnosti jeho chování. Dále odměna motivuje dítě k výkonu skrze pozitivní emoční prožitky, jenž v něm přirozeně vytváří. Důsledkem takových příjemných pocitů dítě s největší pravděpodobností bude dané chování opakovat. V poslední řadě dítě skrze odměnu vnímá, že jej vychovatel pozitivně přijímá a ujišťuje o kvalitě jejich důvěrného vztahu (Průcha et al., 2013).

Odměny tedy podněcují žádoucí chování dítěte (Kohn, 2019), což výsledky své studie potvrzují například Kohls et al. (2009). Podle jejich závěrů odměny (materiální i sociální) pozitivně motivovaly děti a dospívající k plnění zadaných úkolů, při čemž byla zpozorována větší účinnost odměn peněžních.

Někteří autoři, jako je Kopřiva et al. (2012) a Kohn (2019), se ale spíše přiklání k neefektivitě odměn. Jejich hlavní nevýhody podle nich tkví v nerovném vztahu rodiče a dítěte, kdy je odměna významově spojena s „uplácením“ (tj. příslibem odměny za žádoucí chování), dále ve snižování vnitřní motivace dítěte a váhy vykonané činnosti. Mezi další negativa odměňování řadí Marshall (2012) skutečnost, že motivují jedince k určitému chování pouze tehdy, pokud danou odměnu vnímá jako atraktivní. Odměňováním žádoucího chování se dle jeho názoru děti učí, že když se chovají „dobře“, budou za to patřičně odměněni, což jde ale proti reálnému fungování společnosti – společnost totiž neposkytuje odměny za očekávané standardy chování.

Při úvahách nad odměnami je ale důležité neopomenout jejich druhy. Rodiče při oceňování dětského výkonu využívají „nejen odměny hmotné povahy (nová hračka, bonbon, knížka), ale nejčastěji odměny sociální (pochvala a uznání, třeba jen uznalý pohled beze slov nebo prosté projevení zájmu, pohlazení, popřípadě umožnění nějaké zajímavé činnosti)“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 264).

Materiální odměny

Rodiče často používají materiální věci k formování chování svých dětí. Mohou s nimi manipulovat, aby odměnily dítě za úspěch či za vnímané žádoucí chování (tj. dodržování hygienických návyků, udržování pořádku v domácnosti aj.). Materiální

odměny ale mohou sloužit i jako prostředek kázně, kdy je dítěti odebrána určitá věc (tj. privilegium, odměna) za neposlušnost či zanedbání povinnosti (Richins & Chaplin, 2015).

Lu et al. (2015) zmiňují, že rodiče využívají potravinové odměny, zejména ty s vysokým obsahem tuku a cukru, jako nástroj podporující žádoucí chování dítěte. Závěry jejich studie ukazují, že účinek takových rodičovských praktik je silný dle citlivosti dítěte na odměny a může mít rovněž nepříznivé důsledky na výživu dětí.

Pokud jde o úskalí materiálních odměn, Warneken a Tomasello (2008) prokázali, že vnější odměny mohou podkopávat vnitřní motivaci malých dětí k pomáhajícímu chování, neboť se ukázalo, že u tohoto projevu jsou děti přirozeně vnitřně motivované (tzn. chovali se altruisticky spíše za obdržení sociální chvály/za přítomnosti žádného ocenění). Naopak efektivitu hmotných ocenění potvrzují závěry výzkumného šetření autorů Marinak a Gambrell (2008), kdy materiální odměna v podobě knihy vedla k většímu zapojení žáků do čtení, než tomu bylo u skupiny dětí, kterým nebyla slíbena žádná odměna.

Sociální odměny

Jak bylo již zmíněno, rodiče často aplikují ve výchově svých ratolestí odměny sociální, především pochvalu. Tu lze dle Kopřivy et al. (2012) definovat tak, že nadřazená osoba kladně hodnotí jednání a charakterové rysy níže postaveného jedince, při čemž jako u odměňování obecně je chválení spojeno s pozitivním chováním a prožitky oceňované osoby.

Ginott (2015) považuje takovéto využívání hodnotících výroků ve výchově za způsob oceňování, jemuž by se měl vychovatel spíše vyhýbat, vzhledem k jeho nežádoucí povaze. Gordon (2012) chválu spojuje s tím, že může být dětmi vnímána jako nástroj manipulace, jímž se rodič snaží dosáhnout svého – tedy aby dítě vykonalo jeho vůli. U pochvaly je dle Kopřivy et al. (2012) nevýhodné i to, že jejím vlivem se jedinec stává závislý na slovním ocenění druhých lidí, především authority, která dává jedinci pochvalou najevo svou přízeň. Brummelman et al. (2014) zdůrazňují okolnosti nadměrného chválení (př. „Nakreslil si neuvěřitelně krásnou kresbu!“), při němž může mít dítě představu, že se od něj očekává vysoce kvalitní výkon, což ho spíše odrazuje od vytyčování si velkých cílů či zapojení do náročně vypadajících okolností.

Chválení dětí je ale i přes zmíněná úskalí pro rodiče přirozené a preferované k oceňování dětských snah, jak ukazuje Jakešová a Slezáková (2016). K obdobným závěrům došel rovněž Střelec a Bakošová (1997). Ginott (2015) proto nabízí efektivní řešení chválení dětí, při němž rodič pozitivně hodnotí to, čeho dítě dosáhlo, co překonalo, ne jeho povahové rysy. Tuto alternativu pochval Kopřiva et al (2012) definují jako komunikační techniku zpětné vazby, kterou rodič dítěti sděluje vhodné či nevhodné prvky v jeho jednání, nezaměřující se na osobnostní kvality. Gordon (2012) vnímá jako alternativní způsob chvály výroky já-sdělení.

3.2.2 Tresty

Theunissen et al. (2015) vymezuje tresty jako prostředky mající za cíl odstranit nevhodné projevy jedince. Lze se setkat i s dalšími popisy, které spíše naznačují shodné, negativní postoje autorů ohledně užívání trestů k ukáznění dítěte. Markhamová (2015) definuje trest jako techniku navozující u osoby, jenž se má ponaučit, tělesnou či psychickou bolest. Kopřiva et al. (2012) zmiňuje, že se s tresty váže celá řada záporných efektů ovlivňující dítě a jeho vývoj. Siegel a Payneová-Brysonová (2015) považují tresty za kontraproduktivní techniky, neboť nenaplňují základní výchovný cíl jejich výchovného přístupu - rozvíjet mozek dítěte a jeho mozkové spoje.

Stejně jako odměny mají i tresty své funkce. V první řadě díky trestu dítě lépe rozumí tomu, jaké chování je považováno za správné či nežádoucí. Pokud dítě není potrestáno, může tento jev posloužit také jako druh odměny (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Obdobně jako odměny, trestání zahrnuje praktiky, jako jsou „tresty tělesné, okřiknutí a pokárání, pohružky, zákaz nějaké zajímavé činnosti, ale i signál nezájmu nebo chvíle ignorování (time-out)“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 164). Theunissen et al. (2015) tresty dělí na netělesné tresty - time-out, odebrání privilegia, křik a tresty tělesné.

Netělesné tresty

Strategie time-out a odebrání privilegia společně spadají do skupiny nefyzických výchovných trestů (Lansford et al., 2012).

Time-out představuje výchovnou praktiku, jenž vznáší vlnu kontroverze ohledně jejího používání ve výchově dětí (Canning et al., 2023). Dle Daddse a Tullyho (2019) ji lze

definovat jako nenátlakovou strategii, vycházející z principů operantního podmiňování, při jejímž použití je dítě odstraněno z prostředí, podporující jeho nežádoucí chování, do méně posilujícího místa, do izolace od rodiče, což ale může narušit jistotu vazby s rodičem a u některých dětí může znamenat potenciální újmu. V souvislosti s touto skutečností Kohn (2019) považuje time-out jako modifikaci strategie odepření lásky.

Markhamová (2015) a Siegel a Payne-Brysonová (2015) kritizují využívání metody time-out ve výchově dětí. Vznáší proti ní argument, že dítě v izolaci nepřemýšlí nad svým chováním, ale spíše se obrací k rodiči, k jeho nespravedlivému jednání. Navíc tato metoda stojí proti základní potřebě dítěte - být ve styku se svým rodičem. Autoři Siegel a Payneová-Brysonová (2015) proto nabízejí alternativu chvilky na odpočinek v podobě time-in. Holden et al. (2022) popisují hlavní princip tohoto postupu, při němž se má dítě po boku rodiče zklidnit, což napomáhá k vytvoření kontaktu mezi rodičem a dítětem a rozvíjí schopnost dítěte sdělovat a regulovat své pocity. Tito autoři na malém výzkumném vzorku potvrdili účinnost a snadnou použitelnost této strategie.

Odepření privilegií bývá obhajováno pro svou efektivitu, kdy se osvědčilo jako technika posilující pozitivní chování v rámci rodičovských intervencí. Ukazuje se, že ale může mít za následek vyšší úroveň externalizačních projevů v dětském chování. Pokud jde o popis této strategie, je důležité uvažovat nad privilegiem, s nímž rodič manipuluje, neboť odepření sladkostí či času stráveného u televize se funkčně liší od odepření možnosti trávit čas se svým rodičem. U této strategie je také důležitá míra naplnění onoho odepření. Pokud matka zakáže dítěti sledovat televize, ale dítě se na ni i přesto dívá, je pravděpodobné, že při takovéto nedůslednosti se chování dítěte nezmění. Za případu, že je ale zákaz dodržen, může se dětské chování do budoucna zlepšit (Lansford et al., 2012).

Tělesné tresty

Gershoff (2002) rozlišuje dvě formy tělesných trestů. Instrumentální tělesné tresty bývají běžnou součástí výchovného repertoáru rodiče s pozitivním postojem vůči jejich užívání, které bývá pravidelné. Oproti tomu impulzivní fyzické tresty rodiče nepoužívají pravidelně, většinou až ve chvílích, kdy jiné výchovné prostředky selhávají a za okolností, kdy rodič prožívá frustraci a hněv. Jejich vlivem se ale děti mohou bát svých rodičů či se na ně zlobit, zatímco pravidelně trestané děti obvykle tělesné tresty více přijímají a jejich vlivem jsou více ukázněné.

Lze uvažovat také nad tím, proč rodiče aplikují k ukáznění svého dítěte tělesný trest. Dle Holdena et al. (1999) rodiče vnímají fyzické trestání jako efektivní, neboť vede k rychlému odstranění nežádoucího chování dítěte a k jeho žádoucímu jednání v dlouhodobějším horizontu. Bunting et al. (2010) tvrdí, že mnoho pečovatelů má k nim ale ambivalentní postoje, kdy nepovažují tělesné trestání za optimální výchovné taktiky, ale i tak je vlivem prožívaného stresu a hněvu používají. Ve studii autorů Holden et al. (1995) se rovněž ukazuje, že rodiče aplikují tělesný trest v kontextu své emocionální reakce, prožívaném hněvu, při čemž jejich špatná nálada, postoj k trestání a typ nežádoucího chování dítěte společně predikují užití tělesného trestu.

Výzkum autorů Culp et al. (1999) ukazuje, že matky malých dětí používají tělesné tresty především při pokusech odstranit nežádoucí chování dítěte přiměřené jeho věku. Autoři identifikovali pět kontextových kategorií chování, v rámci nichž je dítě tělesně potrestáno - za normální explorativní chování, negativistické hněvivé jednání, problémy s chováním (tj. ubližování druhým dětem), negativní reakce na požadavek rodiče (např. při pokynu k užití prášku) a za jednání, které by mohlo být pro dítě život ohrožující.

Vzhledem k existující prevalenci využívání tělesných trestů ve výchově dítěte je nutné zmínit jejich úskalí. Gershoff (2010) v souvislosti s negativními dopady fyzického trestání na dítě hovoří o zamýšlených důsledcích, kdy rodiče tělesně trestají dítě se záměrem ovlivnit míru jeho kooperace a potlačit jeho nežádoucí projevy v aktuálních situacích či do dlouhodobější perspektivy. Tělesné tresty mohou mít ale i neúmyslné dopady na dítě, jako jsou problémy s chováním, s emocemi, psychické obtíže či poruchy a přesah tělesného trestání do fyzického týrání.

Mnoho autorů potvrzuje myšlenky Gershoffové (2010) vlastním výzkumným šetřením. Aucoin et al. (2006) spojují tělesné trestání s problémy dětí při asimilaci chování a emocí, při čemž vyšší míra tělesného trestání zvyšuje tyto obtíže oproti dětem zažívajících podporující rodičovské vedení. Lansford et al. (2014) také potvrzují negativní důsledky tělesných trestů, jejichž vlivem dochází k nárůstu agresivních a úzkostných projevů u trestaných dětí v průběhu dvou let. Dlouhodobé negativní dopady tvrdého fyzického trestání zkoumali Afifi et al. (2012) na dospělém vzorku populace, při čemž spojili fyzické trestání v dětství, jenž ale nebylo součástí fyzického týrání, s úzkostnými poruchami, poruchami nálad, závislostními poruchami a některými poruchami osobnosti

v dospělosti. Častější tělesné trestání dle Fréchette et al. (2015) navíc navyšuje riziko, že dítě zažije fyzické týrání.

Další efekt tělesného trestání, jenž rodiče při svém výchovném působení nepředpokládají, je narušení vztahu rodiče s dítětem (Gershoff, 2010). Tuto skutečnost potvrzuje longitudinální studie od autorů Laible et al. (2020), kdy fyzické trestání dítěte ve věku tři let vedlo ke snížení kvality interakce rodiče a dítěte při pozdějším měření o rok a půl později.

Předešlé odstavce jsou pouze malým výčtem úskalí tělesného trestání. Gershoff (2010) argumentuje, že se u tělesně potrestaného dítěte nemusí neúmyslně rozvinout a objevit všechny či některé negativní následky. Tak či onak, vzhledem k velkému množství důkazů z výzkumů, je ale tělesně trestané dítě vystaveno řadě rizikových krátkodobých a dlouhodobých účinků, které převyšují jakékoli výhody využívání takovýchto postupů ve výchově dítěte.

3.2.3 Alternativy odměn a trestů

Kopřiva et al. (2012) považují za možné alternativy odměn a trestů ve výchově dětí strategie vyvozování přirozených a logických důsledků.

Přirozené důsledky nevhodného chování vyvozuje rodič ve snaze pomoci dítěti nalézt pochopení přirozenému řádu bytí, tedy když se dítě například loudá, přijde pozdě do školky. Rodič v podstatě zprostředkovává dítěti zkušenost, co nastane, když se chová nežádoucím způsobem, samozřejmě ale v mezích, bez vzniku fyzické či psychické újmy dítěte po zažití negativního dopadu na jeho chování (Kopřiva et al., 2012). Jsou ale nežádoucí projevy, které nemají přirozený dopad na dítě, další osoby či věci. Pak tedy rodič pro usměrnění takového chování může využít strategii vyvozování logických důsledků. Díky této technice se dítě ponaučí o fungování sociální reality za předpokladu, že je zde racionální a srozumitelná návaznost s nežádoucím jednáním dítěte (Dinkmeyer & McKay, 2008).

Gillernová (2009b) zmiňuje, že společná činnost rodiče a dítěte může vést ke snazšímu osvojení dané dovednosti či vzorce chování, neboť se v ní odráží kladný vztah vychovatele a vychovávaného a vede k vytváření společných zážitků. Díky této přirozené výchovné taktice se rovněž zvyšuje účinnost některých forem sociálního učení.

3.3 Komunikace

Verbální komunikace dle Gordona (2012) představuje důležitý faktor ve výchově dětí, neboť se v ní, stejně jako ve způsobu odpovídání na dětské otázky, odráží povaha vztahu mezi rodičem a dítětem. Způsob sdělování požadavků je proto podle Kopřivy et al. (2012) stěžejní, aby rodič dosahoval tížených výsledků v dětském chování.

3.3.1 Neefektivní komunikační prostředky

Poučovat až moralizovat se záměrem, aby si dítě uvědomilo své nevhodné chování, se považuje za nežádoucí, v podstatě až za nevhodné, neboť poučující rodič nehovoří s dítětem, ale na něj (Kopřiva et al., 2012). Co se týče vyhrožování, jedná se o jakési „zastřasující sdělení“, které se míjí s žádaným účinkem rodiče zastavit chování dítěte. V zásadě spíše dítě pudí k tomu, aby pokračovalo ve svém nevhodném chování či znovu porušilo dané pravidlo (Ginott, 2015).

Lacinová a Škrdlíková (2008) ve své publikaci zmiňují, že ani zakazování a příkazování není efektivní ve snaze rodiče změnit jednání dítěte. Kopřiva et al. (2012) považují za negativní efekt příkazování fakt, že dítě se typicky takovýmto sdělením vzpírá, což vychází z podstaty základní potřeby člověka – mít možnost rozhodovat se sám. Samozřejmě jsou ale situace, v nichž rodič musí rychle a efektivně zastavit chování dítěte, které by mohlo vést k potenciální újmě, proto volí zkratkovitě zákazy a příkazy.

Gordon (2012) sumarizuje výše uvedené komunikační postupy za způsoby poskytování dítěti řešení aktuálního stavu, v rámci něhož rodič zkrátka přebírá velení nad chováním dítěte a sděluje mu, co je nutné v dané situaci udělat.

Pod neefektivní komunikační způsoby patří dále vyčítání a obviňování dítěte za nevykonanou činnost či nevhodné projevy. Úskalí výčitek a obviňujících soudů tkví v pocitech a myšlenkách dítěte o vlastní neschopnosti a neakceptaci rodičem, o němž si dítě myslí, že ho nemá rád (Kopřiva et al.). Stejně jako Kopřiva et al. (2012) považuje Ginott (2015) kritizování ve výchově za nežádoucí. Mezi argumenty proti patří skutečnosti, že kritizující rodič ve své podstatě slovně útočí a znevažuje schopnosti a vlastnosti dítěte.

Jedlička (2017) v kontextu neefektivní komunikace s dětmi sumarizuje, že kritizování, ponižování a shazování nedokonalostí dítěte mohou narušit rozvoj jeho osobnosti, vytvářet v něm pocity méněcennosti a další interní rozkoly. Slovní ponižování

dítěte dle Gershoff et al. (2010) spolu s verbálním vyjadřováním zklamání, využíváním metody time-out a tělesných trestů se váže s většími úzkostnými projevy dítěte. Gordon (2012) přitom kritiku, ponižování a shazování dítěte sdružuje společně s nadáváním a poučováním do skupiny znehodnocujících promluv, jejichž negativní dopady se odrážejí v prožívání dítěte, v jeho pocitech provinění a lítosti za své chování, v tendenci se podceňovat a nižším sebevědomí. Vlivem takovýchto sdělení dítě často vnímá nespravedlnost v reakci rodiče, což vede k jeho neústupnosti (Gordon, 2012).

Výzkum Lansford et al. (2012) ukazuje, že rodiče při ukázkování dětí často využívají křik. Jedná se o techniku, která se společně s napomínáním a ponižováním řadí do skupiny verbálních trestů (Berlin et al., 2009). Lacinová a Škrdlíková (2008) zmiňují, že ačkoli je zcela přirozené pociťovat vztek v náročných výchovných situacích, jeho potlačování či úplné projevení skrze křik destruktivně narušuje vztah s dítětem. Gershoff et al. (2010) navíc spojují výchovnou techniku křiku rodiče s jeho negativním dopadem na agresivní chování dítěte, jakož podobného účinku se vyznačují tělesného trestání a také vyjadřování zklamání.

3.3.2 Efektivní komunikační prostředky

Výzkumy ukazují, že slovní vyjádření nesouhlasu s chováním dítěte, společně s negativními neverbálními projevy v jednání rodiče, vede k vyhovění dítěte a vykonání vzneseného požadavku (Owen et al., 2012). Rodič by měl proto zvolit takový způsob komunikace, aby dítě bylo schopno si dané sdělení správně interpretovat. V tomto smyslu lze uvažovat o „ty-sdělení“ a efektivnějšímu „já-sdělení“. Ty-sdělením rodič v podstatě nařkne dítě z nevhodného chování, zatímco já-sdělením vyjadřuje pocity a myšlenky, jenž v něm jednání dítěte vyvolalo (Dink-meyer, McKay, 2008). Gordon (2012) také vnímá v konfliktní situaci já-sdělení jako efektivní způsob komunikace, jehož působení se zvyšuje, pokud rodič jasně a srozumitelně ve svém sdělení vyličí nežádoucí chování dítěte, emoce, které v něm dětské jednání vytváří, a v čem tkví negativní efekt tohoto jednání na rodiče a okolí.

Siegel a Payneová-Brysonová (2015) v rámci strategie přesměrování nevhodného chování či rozhodnutí dítěte doporučují popis nevhodného chování namísto poučování, který má na reakci malého dítěte mnohem lepší účinek než složité sdělování chyb. K tomu doplňují omezení slov, tedy aby byl rodič stručný při řešení výchovných situací, a také formulaci ne na ano. Pro malé děti jsou totiž lépe akceptovatelná sdělení typu: „Vím, že si

ještě chceš hrát, ale teď je třeba jít domů, budeš si zase moct hrát po obědě.“ Rodič tím dává dítěti najevo, že jsou jeho emoce brány v potaz, ale zároveň nastoluje určitý řád tomu, co se musí a že je třeba oddálit svá přání. Autoritativně vyřčené „ne“ v mozku dítěte spouští automatickou reakci útěk, strnutí či boj, což pro klidné řešení výchovné situace není nejvhodnější. Při výchově dále dodávají, že je efektivní zdůrazňovat pozitivní stránku chování dítěte, ať už je jeho jednání žádoucí či nežádoucí, může rodič namísto negativních sdělení toho, co nechce, zdůraznit požadované chování, upozornit dítě pozitivním sdělením, když se mu jeho chování líbí.

Kopřiva et al. (2012) dále popisují komunikační postup smysluplného přenosu informací a sdělení, která nesou základní očekávání rodiče a představují pravidla zvyklostí, které se rodič snaží dítěti předat. Rodič dítěti tedy oznamuje fakta o tom, kdy bude oběd, za jak dlouho půjde spát, jak se má chovat na veřejnosti, proč se co musí atd. Možnost volby je dalším efektivním komunikačním postupem, při němž rodič dává dítěti možnost rozhodnout se, kterou z nabízených alternativ řešení určité náročné či prosté situace si zvolí. Autoři rovněž zmiňují, že humor může být prostředek, který ulehčuje komunikaci a přispívá ke snadnějšímu učení dítěte.

Předešlé odstavce prezentují názory odborníků ohledně vhodných komunikačních postupů. V praxi ale rodiče, např. dle výzkumu Lansford et al. (2012), využívají ve velké míře taktiku vysvětlování. Dle Larzelereho et al. (2018) vysvětlování okamžitě snižuje dětské nedodržování pravidel. Langmeier a Krejčířová (2006) jej vnímají jakou žádoucí výchovný prostředek, neboť dítě díky němu snáze rozumí tomu, proč je dané chování vhodné či nežádoucí.

3.3.3 Neverbální komunikace

Kromě verbálních projevů rodiče reagují na chování dítěte i komunikací neverbální. Ta se dle Gordona (2012) projevuje v mimických výrazech tváře rodiče, v tom, jak gestikuluje, jaké má držení těla, a skrze ní se zrcadlí rodičovské přijetí či nepřijetí dítěte.

Owen et al. (2012) definují dvě základní skupiny neverbálních reakcí na chování dítěte. Pozitivní neverbální reakce považují za významné indikátory vřelosti a projevovaného souhlasu rodiče se správností chování dítěte, zatímco negativní neverbální reakce jsou projevem hrozby a nesouhlasu. Kladně nabitě neverbální projevy, jimiž rodič podporuje žádoucí chování dítěte, zahrnují objetí, úsměv či poplácání, které se mohou či

nemusí objevovat společně s prostředky získání privilegia a odměnami. Do skupiny negativních neverbálních reakcí patří přísné pohledy, zkřížené paže a vrtění hlavou vyskytující se v různé míře společně s prostředky odebrání privilegií či metodou time-out.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumu

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Tato bakalářská práce se zaměřuje na to, jak rodiče regulují chování svých předškolních dětí. Cílem této práce je zmapovat pohled rodičů na regulaci dětského chování včetně toho, jakými způsoby se snaží dětské projevy usměrnit, jak tyto postupy a jejich vliv na dítě vnímají a co dle jejich názoru vstupuje do kontextu regulace dětského chování.

Pro účely práce byly dle cíle výzkumu vytvořeny dvě výzkumné otázky, na jejichž základě byly zformulovány otázky do polostrukturovaného rozhovoru.

VO1: Jakým způsobem rodiče regulují chování svých předškolních dětí?

VO2: V jakém kontextu regulují chování svých předškolních dětí?

4.2 Výzkumný design

S ohledem na téma bakalářské práce a výzkumné cíle, byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Předností kvalitativní studie je detailní zkoumání určitého fenoménu, u něhož má výzkumník možnost jít do hloubky a vytěžit tak zvolenou metodou velké množství informací (Hendl, 2012). Tento přístup mimo jiné zachycuje jedinečné charakteristiky zkoumaného jevu v kontextu s dalšími fenomény a umožňuje popsat jeho postupný vývoj (Miovský, 2006).

Pro výzkumné šetření byl vybrán design případové studie. Ten cílí k podrobnému prostudování určitého případu či malého množství případů pomocí sběru značného množství dat. Při výběru většího počtu případů, jako tomu je u výzkumného šetření této bakalářské práce, se jedná o mnohonásobnou případovou studii (Hendl, 2012).

4.3 Výzkumný soubor

Probandi do výzkumu byly vybráni nepravděpodobnostním výběrem. Jednalo se konkrétně o metodu sněhové koule, která se vyznačuje kombinací účelového a příležitostného výběru, kdy výzkumník požádá již oslovené probandy o zaslání kontaktu

na výzkumníka dalším potenciálním respondentům s možností účasti na výzkumném projektu (Miovský, 2006).

Výzkumný vzorek tvoří 6 respondentů, z čehož 4 jedinci tvoří rodičovské páry. Mezi jejich společné charakteristiky patří to, že vychovávají předškolní dítě, tj. dítě ve věku od 3 do 6 let. Všichni probandi mají bydliště v Jihočeském kraji. Jejich základní charakteristiky jsou dále shrnuty v Tabulce 1.

Tabulka 1 Výzkumný soubor

Rodina	Jméno rodiče	Věk rodiče	Rodinný status	Vzdělání rodiče
Rodina č.1	Alena	36	Vdaná	VŠ
	Aleš	37	Ženatý	SŠ
Rodina č.2	Romana	35	Svobodná	SŠ
	Radek	36	Svobodný	SŠ
Rodina č.3	Monika	31	Rozvedená	SŠ
Rodina č.4	František	35	Svobodný	SŠ

4.4 Metoda sběru dat

Sběr dat byl realizován pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor se skládal z předem připraveného okruhu otázek.

Jádro základních otázek v polostrukturovaném rozhovoru (viz. Příloha 1) bylo vytvořeno s ohledem na výzkumné otázky a cíle. Rozhovory v rámci rodičovských párů se konaly s každým rodičem zvlášť. Samotné dotazování probíhalo formou osobního setkání v prostředí dle volby respondenta, neboť se předpokládalo, že zvolí prostředí, v němž se bude cítit příjemně a bezpečně. Z rozhovoru byl se souhlasem respondenta pořizován zvukový záznam pro potřeby výzkumníka. Odhadovaná délka rozhovorů je mezi 40-50 minutami. Data byla sbírána v únoru a březnu roku 2023.

Před realizací sběru dat byl také proveden pilotní rozhovor, který sloužil ke získání většího vhledu výzkumníka do zkoumané problematiky a k vhodnější formulaci otázek do rozhovoru. Jeho provedení vycházelo také z nezkušenosti výzkumníka.

4.5 Metoda zpracování a analýzy dat

Získaná data byla v první řadě převedena do doslovné transkripce, která spočívá v přepisu zvukového záznamu z rozhovoru do psané formy dle přesného znění, včetně nespisovných výrazů, dialektu či stylistických chyb (Hendl, 2012).

Při analýze dat případové studie lze použít taktiky jiných výzkumných designů, například zakotvené teorie (Hendl, 2012). Vzhledem k této skutečnosti přepsaná a organizovaná data dále prošla otevřeným kódováním, s nímž má autor práce lepší zkušenost a kterou také lze využít při interpretaci dat u různých výzkumných přístupů (Švaříček et al., 2007). Otevřené kódování je tedy první fází koncepce zakotvené teorie, která spočívá v kódování textových celků, slov, vět nebo odstavců, jenž odhalují základní témata přepsaného textu a zkoumaného případu (Hendl, 2012). Další částí otevřeného kódování je kategorizace získaných pojmů neboli kódů do zastřešujících kategorií, které se vyznačují pojmovou přitažlivostí a adekvátním názvem (Miovský, 2006). Dále byl pro popsání případu využit interpretační postup „vyložení karet“ třídící získané kódy a kategorie do smysluplné posloupnosti, podle nichž vznikne text obsahově odpovídající zmíněným kategoriím (Švaříček et al., 2007).

Příklad kódování

Tabulka 2 Příklad kódování

Sdělení respondenta	Kód
„Řekněme, že mám nějakou takovou představu nebo vizi, jak by člověk ve světě měl fungovat a jak by měl být prostě, že by měl být slušnej ke starším, neublížovat, mít pochopení.“	Představa vychovaného člověka
„No, nejlepší je, když se chováte tak, jak chcete, aby se choval on.“	Být dítěti vzorem

Příklad kategorizace

Tabulka 3 Příklad kategorizace

Kód	Kategorie
Představa vychovaného člověka	Determinanty rodičovského chování
Být dítěti vzorem	Výchovné prostředky

Dle výše uvedeného postupu bylo sestaveno 5 kategorií:

- Regulované chování
- Výchovné prostředky
- Determinanty rodičovského chování
- Prožitky vznikající regulací dětského chování
- Výchovná filozofie rodiče

4.6 Etika výzkumu

Probandi byli před samotným začátkem rozhovoru seznámeni s povahou a záměry tohoto výzkumu pomocí informovaného souhlasu. Každému participantovi byl představen průběh výzkumného šetření, včetně způsobu získávání dat pomocí rozhovoru, u něhož se pořizoval zvukový záznam a jenž byl následně přepsán do textové formy. Respondent byl obeznámen i s analýzou a následnou interpretací dat, rovněž s tím, že výsledné nálezy budou prezentovány v rámci zmíněné bakalářské práce s několika citacemi částí doslovného přepisu rozhovoru. Informovaný souhlas dále zmiňoval anonymizaci dat a zaručení ochrany všech citlivých informací zúčastněných osob pro zamezení jejich identifikace, spolu se skutečností bezpečného uchování záznamu rozhovoru, k němuž má přístup pouze výzkumník.

Tento výzkum a spolupráce respondenta probíhala na bázi dobrovolnosti. Účastníci měli právo kdykoli odmítnout odpovědět na otázku či participaci na výzkumu, jak před začátkem rozhovoru či v jeho průběhu, tak po ukončení rozhovoru. Respondenti měli možnost zažádat o zpětné odstoupení z výzkumu nejpozději do konce března roku 2023, bez jakýchkoliv nežádoucích následků.

V rámci etických zásad bylo ze strany výzkumníka zaručeno předložení pravdivých a celistvých informací o průběhu výzkumu. Autor uvádí pozitivní i negativní aspekty výzkumu, s úskalími a doporučeními pro budoucí výzkumníky zabývající se tutéž problematikou.

4.7 Reflexe výzkumníka

Vzhledem k tomu, že zatím nejsem rodičem, můj pohled na výchovu a způsoby, kterými rodiče usměřují chování svých ratolestí, je ovlivněn především výchovou mých vlastních rodičů. Mé výchovné postoje bezesporu formují i poznatky, které jsem získala

četbou řady publikací a studií o výchově, v rámci nichž bylo mnoho regulačních postupů, jako jsou tělesné tresty či znevažující komunikační postupy, považováno za nežádoucí, neboť mají negativní dopad na dítě, jeho psychický vývoj a chování. Tyto okolnosti s největší pravděpodobností ovlivnily mou pozici výzkumníka a celkově výzkumný proces.

5 Kazuistiky

Následné podkapitoly nesou jména rodičů a jejich kazuistik. Text je pro zpřehlednění koncipován pomocí kategorií (viz kapitola 4.5). Do textu jsou přidány citace výroků rodičů z rozhovorů pro dokreslení a větší autenticitu textu.

5.1 Alena

Aleně je 36 let a je vdaná za Aleše, s nímž vychovává 3letou Aničku. Svou dceru popisuje jako dobrosrdečnou, společenskou a hravou dívku. Její chování je podle Aleny často tvrdohlavé a hněvivé. I tak je ale Anička schopná přijímat autoritu, nejen tu rodičovskou, ale i učitelek v mateřské školce, do níž teprve prvním rokem dochází.

Regulované chování

U své dcerky Alena záměrně podporuje tvořivou činnost, rozvoj sebekontroly a empatii, kterou u ní doslova vyzdvihuje. *„Ona je hodně citlivá a empatická, bych řekla. Tak to se mi líbí, to jako hodně podporuju. I jako jí vždycky tak vyzdvihuju, jako jí samotnej...“* Výchovnými postupy dále u Aničky buduje základní návyky spojené s hygienou, oblékáním, stravováním, spaním, základy slušného chování a sociálního jednání. Pokud se jí dceřino chování zamlouvá, snaží se jej ocenit.

Alena se snaží regulovat Aniččino vzteklé házení věcmi a neústupnou neakceptaci zákazů *„...neumí se jakoby vyrovnat prostě s tím, že něco je nějaký zákaz. Tak ta její paličatost, že prostě jakoby neposlechnu a tak se jdu urazit do kouta.“* Potlačujícími prostředky reaguje také na dceřino neuposlechnutí vzneseného požadavku.

Výchovné prostředky

Alena podle všeho podporuje žádoucí chování své dcerky technikou vyvozování důsledků, např. u podněcování rozvoje empatie. Věřící, že i obyčejné bytí dítěti vzorem, v rámci něhož jde Aničce ve vhodném chování příkladem, může vést ke snazšímu osvojení dané dovednosti či činnosti. *„...hodně toho může odkoukat. To je skoro všechno...“* Na

dodržování hygienických pravidel, jako je čištění zubů, Anička reaguje vzdorovitě, proto Alena volí poměrně kreativně hru či písničku „*O Panu Zoubkovi*“, čímž pro ni činí aktivitu atraktivnější a více snesitelnou.

„...*myslím si, že určité důležité jsou i odměny, i tresty...*“ K odměnám se Alena staví poměrně kladně, i tresty mají dle jejího názoru své místo ve výchově malého dítěte. Aniččiny žádoucí projevy Alena primárně oceňuje pohlazením, obejmutím či pochvalou. Pro to, aby Anička vykonala nepříjemnou činnost, nicméně považuje za nutné ji namotivovat příslibem odměny materiální povahy (hračky, sladkosti) „...*já se snažím jakoby úplně moc neodměňovat takovýma těma bonbonkama a těmahle materiálníma věcmi, i když tady to docela jakoby dělám...*“ Alenin pozitivní postoj k odměnám tkví ve skutečnosti, že probouzí v dítěti dobrý pocit z vykonané činnosti a že fungují. Uvědomuje si ale, že jejich efektivita není bezbřehá. „...*jakoby oni toho trošku zneužívaj a už to jakoby čekaj...*“ Proto při manipulaci s odměnami považuje za důležité, aby byla odměna vzácná a opravdu za nějaký větší výkon.

Aleniným původním záměrem bylo neaplikovat tělesné trestání k ukáznění své dcery. „...*já si zatím tak strašně jdu, strašně si na tom trvám, ale někdy to nejde. Už dostala...*“ Jak ukazuje předešlý výrok, nakonec k tělesným trestům přistoupila. Na Aniččino nežádoucí chování, jak je vzteklé házení věcmi či vzdorovité neuposlechnutí požadavku, reaguje plácnutím „přes prstíčky“ či na hýždě. Podle všeho ale volí tyto taktiky až tehdy, když ostatní postupy selhávají (tj. vysvětlování, přemlouvání).

Podle Aleny mohou být tělesné tresty v určitém směru prospěšné, pokud je dítě potrestané za větší prohřešek či za chování v situaci, která by pro něj mohla být život ohrožující. K pozitivním rysům trestů řadí skutečnost, že ukazují dítěti hranice a že díky němu dojde dítě k ponaučení, tedy k lepšímu chování do dlouhodobější perspektivy. „...*to dítě ještě neví, co je pořádně správně a co je nesprávně, a ani jakoby ta jeho motivace k tomu, si myslím, že musí bejt v něčem ohraničená.*“ Za nevhodné považuje dlouhodobé tělesné trestání a výprask bez vysvětlení. „...*bez vysvětlení třeba jako dát na prdelku, prostě ne taky. Ona jakoby vnímá jenom to, že jí to bolelo, ale jinak nic nevnímá.*“

Před nátlakovými taktikami Alena upřednostňuje zvýšenou komunikaci a snaží se především vysvětlovat. „...*já hodně vysvětluju. Takže jako to vysvětlování, že když nebude mít ty zoubky vyčištěný, tak bude mít prostě kazíky.*“ Tímto prostředkem podporuje u své

dcery dodržování hygienických návyků či reguluje příjem sladkých potravin. Využívá jej ale i v mnoha jiných situacích. Jindy dokonce Aničku přemlouvá (např. k dodržování spacího režimu), nebo až vyhrožuje odebráním privilegia, což na Aničku platí při neochotě dodržovat hygienické návyky.

Determinanty rodičovského chování

Alena vnímá, že do jejího výchovného působení vstupuje několik zásadních determinant, v první řadě samotná Anička. „...ona mě učí, že to takhle nepůjde, že prostě ona je jiná osobnost než já...“ Za rozhodující považuje její stabilní charakteristiky (tj. věk, osobnost) a její aktuální rozpoložení (tj. nálada, únava). Dále Alenu k jejímu výchovnému vedení inspirovaly kolegyně z práce a přátelé, z jejichž rad si přebírá spíše to pozitivní dle vlastního uvážení.

Souhlasí i s tím, že povahu jejího výchovného vedení formovala vlastní zažitá výchova, ačkoli se jejím vlivům snaží spíše vymezovat. Oproti výchově své matky usiluje o vytvoření hlubokého vztahu, zatímco na rozdíl od svého otce o nenásilný přístup při dosahování výchovných cílů (tj. ne drsné tělesné tresty). Na druhou stranu ale také zmiňuje, že právě od matky si ve výchově nechává poradit.

Aplikaci výchovných prostředků ovlivňují dle Aleny také determinanty situační – jaká je povaha požadavku na dítě a jeho chování a v jakém prostředí se svojí dcerkou nacházejí. V poslední řadě na ni působí její partner. „*Něco mi třeba vytkne občas a já jsem mu to pak zase snažím nějak racionálně a pak třeba pochopí a zase obráceně. Takže jako ve finále se shodnem.*“ Podle Aleny jejich shodné názory vytváří v dítěti pocit bezpečí, jistoty a správnosti.

Prožitky vznikající regulací dětského chování

Alena sděluje, že často prožívá negativní emoce především v souvislosti s trestáním.

Do regulace Aniččina chování vstupují také Aleniny emocionální výbuchy, vznikající vlivem výchovných nezdarů. „*Jsem fakt vybuchla, protože jsem měla takový to očekávání, že to půjde dobře a nešlo.*“ Podle všeho právě vypjaté emoce (především hněv) u ní vedou k užití drsnějších výchovných taktik jako je tělesný trest a křik. Dále Alena popisuje, že po takovém nepřiměřeném reagování mývá výčitky a často přemýšlí nad tím,

jak by situaci mohla zvládnout lépe. Vzhledem k tomu, že nepřiměřené emocionální reakce konfliktní výchovnou situaci spíše zhoršují, snaží se mít emoce pod kontrolou.

Ve výchově Alena prožila zásadní okamžik, když se její očekávání o výchově setkala s realitou, což popisuje následovně: *...že to bude takový jako jednodušší, že prostě si řeknu, tak a teďkom budeme prostě takhle spolu hezky tady komunikovat, bez nějakých emocí. Když něco bude, tak si to vysvětlíme, pak se půjdeme projít do přírody a pak půjdeme spinkat a takhle to nefunguje, no.*“

Za náročné aspekty regulace dětského chování považuje dostat důslednosti při dosahování výchovných cílů. Zmiňuje i chvíle, kdy vlivem únavy a vyčerpání rezignuje nad všemi svými výchovnými přesvědčeními.

Výchovná filozofie rodiče

Alena usiluje o nastavení pevných pravidel a hranic pomocí hravého a kreativního přístupu. Jejím cílem je přistupovat k výchově spíše po dobrém (tj. nejprve domluvou), mít své vlastní prožitky pod kontrolou, aby jejich vlivem nereagovala na nežádoucí projev Aničky křikem či tělesným trestem „...aby u nás ta komunikace byla opravdu v klidu, aby to bylo bez těch jako brutálních štvanců...“ Za stěžejní ve svém výchovném přístupu považuje důslednost, důraznost, trpělivost a schopnost neustoupit při dosahování vytyčených výchovných cílů - k těmto stanoviskům dospěla časem, neboť zjistila, že se bez nich ve výchově neobejde.

5.2 Aleš

Alešovi je 37 let a společně s Alenou vychovává 3letou Aničku. Z pohledu Aleše je Anička citlivá a společenská. Její chování se vyznačuje zvědavostí a pozitivním vztahem ke světu. Stejně jako Alena si cení dceřiny empatie.

Regulované chování

Aleš považuje za nežádoucí Aniččiny záchvaty vzteku. „...*...má takový ty, řekněme, záchvaty vzteku, kdy se úplně jakoby neovládá. Takže to samozřejmě je něco, na čem se snažíme jako pracovat, no.*“ Aniččina sebekontrola je proto důležitou oblastí, kterou se snaží vhodným vedením podpořit. Stejně jako Alena se Aleš snaží potlačit dceřino afektivní házení věcmi a neuposlechnutí vzneseného požadavku. Podobně pohlíží

i na Aniččinu neschopnost dělit se. „...rozdělit se třeba, což je, myslím si, dost těžká disciplína pro ni, o něco se podělit...“

Záměrně usiluje mimo jiné o podporu rozvoje základů slušného chování, hygieny, oblékání a světonázoru. „Teďka je v takovém tom období, kdy se to její „proč“ hodně objevuje, takže se snažím mluvit, odpovídat na její otázky a tím taky rozvíjet nějaký ten rozlet a světonázor.“

Výchovné prostředky

Aleš podporuje vhodné chování své dcery prostředky na bázi humoru a hry. „... to děláme jako většinou za pomoci nějaký jako hry a srandy, bych řekl. Prostě, že je to jako příjemná věc...“ Takto činí podle všeho např. v oblasti hygienických a oblékacích návyků. Společně s opakováním žádoucí činnosti radí Aleš hru a humor pod osvědčené výchovné postupy, na nichž staví své výchovné vedení. Je dále toho názoru, že základy slušného chování u své dcerky podporuje tím, že jí jde příkladem. „...člověk pozdraví, řekne: „Dobrý den.“ a to dítě to prostě # napodobuje. Takže, když to řeknu zkráceně, tak prostě jít mu příkladem jo, a ukazovat ty správný vzorce...“ Snaží se jí být vzorem i v rámci svého klidného přístupu.

Aleš se staví proti odměnám a kritizuje jejich využívání ve výchově malého dítěte. „Myslím si, že jako by to nemělo bejt úplně ten cukr a bič...“ Podle všeho se vyvaruje materiálním odměnám a aplikuje především odměny nemateriální povahy – pochvalu, obejmutí, pohlazení a polibek, čímž oceňuje žádoucí chování své dcerky.

Pokud jde o tresty, Aleš nemá způsob jejich aplikace zatím příliš promyšlený. „...tresty jako nějaký krátkodobej. Klidně jsem pro to dát prostě dítěti na zadek, jo. No, ale nějaký jako promyšlený tresty u takhle malýho dítěte asi nemám...“ Podle všeho nicméně trestá Aničku za větší prohřešek, jakým je například vzteklé házení věcmi a obecně neuposlechnutí požadavku, formou plácnutí přes hýždě či „přes prstíčky“.

Aleš při regulaci Aniččina chování stejně jako jeho manželka Alena preferuje techniku vysvětlování, která obvykle předchází křiku a v některých situacích i tělesnému trestu. Díky zmíněným praktikám dle Aleše Anička skutečně pozná, že překročila určité meze a mění své dosavadní jednání. Na druhou stranu ale Aleš přiznává, že křik má i opačný účinek, kdy Anička „reaguje tím, že se prostě rozbřečí nebo urazí.“

Determinanty rodičovského chování

Aleš má pocit, že je jeho výchovné působení v mnohém determinováno zkušeností s vlastní výchovou, která ho inspirovala například v jeho starostlivém přístupu a také v tom, že považuje za důležitou dostupnost rodiče, což je podle Aleše „...*taková ta přítomnost jo, že tam ten člověk fakt jako dycky je pro to dítě, který s nim může prostě probrat cokoli.*“. Jinak Aleš nemá jiný zdroj či vzor vychovatele, který by přispěl k podobě jeho výchovného vedení. Co ale údajně determinuje jeho rodičovské počínání je intuice a představa dobře vychovaného člověka. „...*mám nějakou takovou představu nebo vizi, jak by člověk ve světě měl fungovat a měl by být prostě, řekněme, slušnej ke starším a neubližovat, mít pochopení.*“

Do jeho výchovného působení vstupuje také zaměstnání, emoční rozpoložení, únava a každodenní povinnosti – právě tyto determinanty spojuje s prožívaným stresem a větší pravděpodobností užití tělesného trestu či křiku. Podobu výchovného řízení modifikuje také povaha zadaného požadavku, tedy jaké chování se u své dcery snaží regulovat, a prostředí, v němž se s dcerkou nachází. Z jeho výpovědí se ukazuje, že přizpůsobuje volbu výchovných postupů také věku a osobnosti dítěte.

Prožitky vznikající regulací dětského chování

Aleš se snaží mít emoce pod kontrolou, „*pod pokličkou, usměrňovat je, ale samozřejmě jsou situace, kdy člověk je pod nějakým tlakem, ať už časovým nebo jiným, tak bouchne prostě jak papiňák.*“ Nepřiměřené emocionální reakce na Aniččino nežádoucí chování (tj. křikem, tělesným trestem) se ale vždy snaží napravit. „...*druhej den třeba nebo za nějakou dobu se snažím jako dát tý dceři najevo, že jsem tam prostě pro ní a že jsem její taťka, že jí mám rád.*“

Pro Aleše je výchova na prvním místě. Má ale pocit, že Anička tráví většinu času se svou matkou, díky čemuž se tolik nepodílí na regulaci dceřina chování. Svým způsobem vnímá svou roli jako méně důležitou oproti činnosti Aniččiny matky. I přesto se ale snaží do výchovy přispět a jít do sebe. „...*člověk má toho hodně a prostě zároveň chce trávit ten čas s dítětem nebo musí čelit nějakým těm výzvám, který každodenní den přináší. Takže tady asi se snažím prostě jít do sebe...*“

Jako náročné aspekty regulace dětského chování považuje skutečnost, že výchova dítěte je každodenní práce, u níž je nutné vytrvat a nepolevit. Za nesnadné považuje i bytí dítěti adekvátním vzorem.

Výchovná filozofie rodiče

Aleš usiluje o to, aby jeho výchovné vedení cílilo k pevnému nastavení pravidel a hranic. Za důležitou považuje také trpělivost rodiče. „...*člověk to musí vydržet...*“ Dále usiluje o důslednost a dostupnost rodiče.

5.3 Romana

Romaně je 35 let a s Radkem má 2 děti. V rozhovoru ale především hovořila o svém mladším synovi, 4 letém Rost'ovi. V rozhovoru vystupoval do popředí Rost'ův charakteristický rys, jímž je tvrdohlavost, ovlivňující Rost'ovo chování v širokém spektru situací. Podle Romany je také hravý, zručný a učenlivý.

Regulované chování

Romana se snaží u svého syna záměrně podpořit osvojení základů slušného chování, hygieny a stravovacích návyků.

Vhodnými výchovnými postupy Romana potlačuje synovu nepořádnost a hněvivé projevy. „...*když se mu něco nelíbí, tak se mu prostě nesmí nic říkat, protože on opravdu se jakoby, když to řeknu škaředě, zabejčí a prostě s ním člověk nehne.*“ Potlačujícími praktikami se pokouší ovlivnit i synovo neuposlechnutí požadavku.

Výchovné prostředky

Romana podporuje žádoucí chování Rosti zvýšenou komunikací, vysvětlováním, které volí před užitím drsnějších prostředků. Jsou ale chvíle, kdy Rost'a i přes Romaniny snahy jít cestou „po dobrém“ její požadavek neuposlechně, proto dále Romana opakuje požadavek, přemlouvá jej či vyhrožuje odebráním privilegia. Někdy ale musí zvolit ještě důraznější taktiky – zvýšení hlasu až křik, kterými reaguje na synovy hněvivé projevy. Je si ale vědoma, že křik může mít za následek ještě větší synovu neústupnost. To je také důvod, proč tuto taktiku řadí společně s jednáním v afektu spíše k neosvědčeným výchovným taktikám. „*Neosvědčený mám prostě najednou vybuchnout a z ničeho nic*

křičet. Prostě jo, i se mi stalo, že prostě vzteky člověk nějakou tu hračku prostě švihnul do postele a to se to dítě ještě víc sekne a prostě nejde...“

Podle všeho se Romana staví proti odměnám. „...než ho tady vydírat jo, jakože když to neuděláš, tak prostě ti to nekoupím a tohle a trápit ho tím, to prostě jako nejsem, nejsem zastánce jakoby odměn.“ Za nepříliš efektivní považuje manipulaci se sladkostmi, neboť k těm mají její děti neomezený přístup. I přes svůj spíše opoziční postoj k odměňování ale odměňuje syna vzácně a spíše za větší výkon hračkou či pochvalou.

Romana je i toho názoru, že společným vykonáváním určité činnosti podporuje žádoucí chování svého syna (např. dodržování hygienických návyků). Podobně pohlíží na postup upozorňování. Romana jej popisuje následovně: „Někdy jako # dělá, pozdraví, poděkuje automaticky. Někdy se ale stane, že prostě zapomene, tak člověk ho na to prostě upozorní a on potom jakoby to, si vzpomene, co je třeba.“

Romana se vymezuje vůči tělesnému trestání, neboť si uvědomuje úskalí takového jednání. „... děti potom to vnímají, že ty rodiče je nemají rádi, protože jim dali na tu prdel...“ Na druhou stranu ale tělesný trest ve formě plácnutí přes hýždě praktikuje pro jeho funkčnost, neboť vede k vykonání daného požadavku, k ponaučení dítěte a k nastavení hranic. Spíše se ale přiklání k netělesné formě trestů, jako je odebrání privilegia, jenž užívá například ve snaze potlačit synovu nepořádnost, ale i u jiných nežádoucích projevů. Při regulaci synova chování se jí osvědčil výchovný prostředek time-out, který platí na Rost'ovy hněvivé „záseky“. „Prostě si jít uklízet, jít prostě něco dělat, a to dítě, mám to osvědčený, prostě necham a ono potom samo přijde a řekne, že i prostě tu věc, kterou jste po něm chtěla, udělal...“ Obecně Romana trestá svého syna za větší prohřešek či za neuposlechnutí požadavku.

Determinanty rodičovského chování

To, jak si Romana počíná a reaguje na různorodé situace ve výchově svého syna, je podle jejího názoru ovlivněno její osobnostní charakteristikou. „U mě je to strašný, protože já jsem taky taková jako trošku bouřlivá. Když něco prostě potřebuju nebo chci od něj, a prostě ono to nejde, tak občas zvýším hlas nebo zakřičím...“ Dále přiznává, že do kontextu regulace synova chování vstupují také každodenní starosti a její nálada.

Využívání zmíněných výchovných prostředků determinují podle Romany její zkušenosti s předchozí výchovou (jak víme, má kromě Rosti ještě starší dceru), a také vnitřní rozpoložení dítěte (nálada, únava) a jeho osobnost a věk „...*co sem zkusila a nešlo to, tak to nezkouším, protože to nemá smysl a jedu prostě v tom, v tom co opravdu mám ozkoušený a vím, že na každé dítě platí něco jiného...*“ Neopomíjí ani vliv zkušenosti s vlastní výchovou. Inspirovala ji především její matky, od níž přejala techniku time-out, snahu o vysvětlování a trpělivost. Vlivu autoritářského přístupu otce se spíše vymezuje.

Podobu Romanina výchovného vedení ovlivňuje i její partner Radek. Romana jej popisuje jako výchovně benevolentního, možná až nedůsledného, což je opakem toho, oč se Romana ve výchově snaží. Proto má pocit, že regulaci synova chování zastává především ona.

Prožitky vznikající regulací dětského chování

Romana v rozhovoru zmiňuje některé své emocionální výbuchy. „...*když potom opravdu je zatvrzelej, tak opravdu člověku už potom tečou nervy, protože to se nedá. Takže je fakt, že jako vobčas jako vyletím jak čertík z krabičky.*“ Někdy se nechává svými emocemi příliš ovládnout, načež jedná ryze afektivně - křikem či tělesným trestáním synova nežádoucího chování, někdy až vzteklým házením věcmi. Takovéto reagování považuje ale za nevhodné, nejen vzhledem k jeho důsledku na dítě a jeho prožívání, ale i v rámci svého vlastního duševního bytí. Přiznává, že tyto konfliktní situace několikrát oplakala. Často proto přemýšlí nad možnostmi, jak podobnou situaci v budoucnu zvládnout lépe.

Obecně se tedy snaží mít emoce pod kontrolou. „...*opravdu člověk, když nemá svůj den taky že jo, tak prostě bouchne jako papiňák, ale snažit se to prostě potlačit. Todle fakt jako nefunguje.*“ V některých výchovných situacích, které nemají východisko, kdy „...*opravdu s ním nejde hnout...*“, rezignuje a vykoná danou činnost za syna, s čímž jsou podle všeho spojeny pocity selhání.

Za náročné ve výchovném vedení považuje: „...*když to dítě opravdu musíte k něčemu, když to řeknu jakoby neslušně, dokopat...*“ K náročným aspektům řadí také zodpovědnost za dítě a nutnost poučit ho o pravidlech fungování světa.

Výchovná filozofie rodiče

Romana zastává názor a hodně si na něm zakládá, že důležitou součástí efektivní regulace dětského chování je trpělivost a důslednost, schopnost stát si za svým a neustoupit dítěti. „*Já prostě, když to prostě chci, aby to udělal, tak prostě furt hučím, hučím...*“ Snaží se také o to, aby řešila náročné výchovné situace spíše „po dobrém“, bez užití znevažujících výchovných taktik (tj. bez křiku a tělesného trestání).

5.4 Radek

Radek má s Romanou dvě děti a je mu 37 let. 4letého Rost'ů popisuje jako aktivního, přívětivého chlapce, jehož chování obecně hodnotí jako bezproblémové. Stejně jako Romana považuje za významný osobnostní rys svého syna tvrdohlavost. K této charakteristice připisuje autentičnost, což sumarizuje jeho následující výrok: „...*je takovej svůj, že když prostě ho chytne ta jeho hlavička, tak prostě se zabejčí a tak už s ním nikdo nehne...*“

Regulované chování

Radek podporuje u syna osvojení hygienických návyků, pravidel slušného chování. Zároveň povzbuzuje Rost'ů v zájmových činnostech a posiluje jeho samostatnost a vlastní rozhodování. „...*já nechci nic prosazovat. Žije svůj život a musí si udělat svoje priority, co chce dělat.*“

Podobně jako Romana, Radek usiluje o potlačení Rost'ovy neústupnosti, jeho hněvivých projevů, nepořádnosti a neuposlechnutí požadavku.

Výchovné prostředky

Radek se snaží pozitivně ovlivňovat chování svého syna technikou vysvětlování. Tak podporuje synovy hygienické návyky, ale i jiné žádoucí projevy. Dále užívá postup nabízení možností ve snaze posílit Rost'ovu samostatnost. Za efektivní regulační prostředek považuje i obyčejné bytí dítěti vzorem. „...*nejlepší je, když se chováte tak, jak chcete, aby se choval on.*“ U rozvíjení základů slušného chování stejně jako jeho partnerka aplikuje techniku upozorňování. „*Někdy musím jako autoritativně prostě říct: „Hele, co se má dělat?“ Takže on si jako uvědomí, že má pozdravit, že má udělat některý věci.*“

Ve chvílích, kdy Rost'a skutečně překročí hranice, vede k jeho ukáznění a k rychlému odstranění hněvivých projevů křik a technika vyvozování důsledků. „...*když*

řveš, tak z tebe fotbalista nebude, protože jsem neviděl žádného fotbalistu takhle řvát...“

Podobné důsledky v synově jednání má dle Radka také tělesný trest.

K odměňování se Radek staví pozitivně. Rostův výkon oceňuje pochvalou či formou high-five, což vychází z jeho kamarádského přístupu a sportovního zaměření. *„...znám to ze sportu a vím, jak to jako funguje, takže jako třeba udělám to, že řeknu, pojd', dáme placáka...“* K vhodným formám odměn radí společný zážitek, jakožto příslib, který Rostu motivuje k vykonání vzneseného požadavku. Naopak se staví proti využívání peněžních odměn. *„...rozhodně to nechci dělat ve smyslu: vynes koš a dám ti padesát korun...“*

Nežádoucí, hněvivé jednání syna Radek reguluje spíše netělesnými tresty, kdy mu za trest odepré privilegium (např. sledování televize). K pohlavku přes hýždě, jenž aplikuje především ve vyhrocených situacích, kdy jiné taktiky selhávají, dodává, že: *„...jeden pohlavek přes prdel jako nikdy nikomu neublížil, ba naopak to ukazuje ty hranice, co smí a může...“* Díky aplikaci tohoto prostředku dochází k rychlému potlačení nežádoucích projevů Rosti.

Determinanty rodičovského chování

Determinantou v Radkově rodičovském počínání je, jak sám v rozhovoru zmiňuje, jeho vlastní představa o dobře vychovaném člověku, reprezentující určitý výchovný cíl. Dále jej ovlivnila výchova, kterou zažil v dětství. Jako vzor ji bere například z hlediska nastavování určitých důležitých pravidel (tj. základy slušného chování). Věří, že způsob, jímž ho rodiče vychovávali, je ten správný s ohledem na člověka, který z něj vyrostl. Jinak nemá nikoho, s kým by podobu svého výchovného vedení nějak konzultoval, ani jiný zdroj, u něhož by se inspiroval. Spíše se řídí vlastní intuicí.

I přesto, že jeho partnerka Romana zmiňovala spíše neshodnost v názorech na výchovu, Radek má pocit, že se shodují, což lze považovat za relativně zajímavou skutečnost.

Co se týče dalších determinant, jenž vstupují do způsobu regulace dětského chování, podle Radka hraje roli charakteristika dítěte včetně jeho věku a osobnosti – podle toho volí výchovné prostředky a koná daným způsobem ve výchově Rosti. *„rodič musí vědět ten typ dítěte a jak to kdo kouše, jak je na co zvyklý.“* Za důležité proměnné považuje

i situační determinanty, jako je povaha vzneseného požadavku a jeho vyhodnocení (tj. jaká je důležitost zadané povinnosti, na jejíž vykonání rodič lpí). „...*je to taky o tom vyhodnotit, kdy jak jednat, jestli nezvlechl židličku nebo prostě mrštil skleničkou o zeď...*“ V poslední řadě podle Radka vstupuje do výchovy Rosti stres, odrážející se například ve volbě nátlakových výchovných prostředků.

Prožitky vznikající regulací dětského chování

Ve výchově Radek prožil okamžik, když se jeho očekávání o výchově setkala s realitou. „...*Každý máme nějaký představy, očekávání, ale třeba ten výsledek je jinej...*“

Má také pocit, že role otce v prvních letech života dítěte není tolik potřebná ve srovnání s pozicí matky. „...*do dvou, tří let já jako otec ve výsledku úplně tu výchovu neprovozuju. Táta je v týchle době v podstatě jako někdo v uvozovkách nepotřebnej, ale myslím si, že až když to chodí, je ten táta víc potřebnej, ta jeho role.*“ Tedy až teď, v předškolním věku cítí, že může jako otec do výchovy více přispět.

Výchovná filozofie rodiče

Ve výchovném vedení se Radek snaží o kamarádský a hravý přístup bez užití nátlakových postupů. Věří, že by měl být rodič kreativní a využívat různorodé výchovné postupy. „...*Někdy je to taková ta kulišárna prostě no, že na něj jako musíte od lesa...*“ I přesto, že se snaží podporovat autonomii svého dítěte, není zastáncem absolutně liberální výchovy. V neposlední řadě vnímá nastavování hranic a pravidel jako důležitou součást výchovy dítěte.

5.5 Monika

Monika je 31letá rozvedená matka, která vychovává 5letého Matýska ve střídavé péči. Obecně s ním prý ve výchově nemá mnoho problémů, údajně je Matýsek poslušný a dobře ví, co se smí a nesmí. Mezi jeho pozitivní charakteristiky patří vstřícnost, otevřenost a humor. Je schopen své matce pomáhat, umí si po sobě uklízet, čehož si Monika velmi cení. Kromě jiného Monika zmiňuje i Matýskovo uzavřenost, tedy že je spíše introvertnější a zamlklejší ve větších sociálních skupinách.

Regulované chování

Monika podporuje osvojení důležitých dovedností svého syna, jako jsou návyky hygienické, vyměšovací, oblékací, stravovací a společenské. Také Matýska povzbuzuje k tomu, aby si oblíbil určitou zájmovou činnost.

Jediný negativní projev, který se snaží Monika záměrně potlačit, je Matýskova neschopnost dělit se. „...*jinak jako změnit bych asi na něm nechtěla nic no. On je prostě zlatičko moje.*“ Výchovným vedením také potlačuje synovo neuposlechnutí požadavku.

Výchovné prostředky

Monika předpokládá, že podporuje synovo žádoucí chování skrze techniku vysvětlování, vzorové jednání a společné vykonávání určité činnosti. „...*rodiče jsou příkladem pro děti, takže prostě, když si čistíme zuby, myjeme si je spolu. Když se vysprchuje, vysprchuju se taky...*“

Podle všeho Monika oceňuje žádoucí projevy svého syna primárně materiálními odměnami. „...*většinou je to za odměnu, že jo, prostě mu řeknu, že když to uděláš, tak dostaneš odměnu.*“ Snaží se jej namotivovat k žádoucímu jednání příslibem sladkostí a hraček, s nimiž ale záměrně manipuluje pomocí nástěnky. Základní princip ony nástěnky popisuje následovně: „...*když udělá něco dobře, tak třeba mu dám jako jednu nálepku. Pak když všechny ty nálepky jakoby splní, tak potom mu něco koupím...*“ I přes svůj pozitivní postoj k odměňujícím postupům si je Monika vědoma jejich nevýhod, tedy že se jedná o formy „podplácení“. „...*jo, že si vlastně vymucuju nějaký chování za ten úplatek bonbonama...*“ Jejich místo ve výchově ale ospravedlňuje skutečností, že odměny jsou nutnou součástí výchovy, neboť člověka doprovází nejen v dětství, ale i v dospělosti, v podobě výplaty a nelze se jim zkrátka vyhnout.

Matýskovy nevhodné projevy, jako je nedodržování hygienických návyků, Monika reguluje odebráním privilegia (tj. vypnutím televize). Nejprve ale spíše slovně opakuje požadavek. Pokud ale Matýsek na tyto postupy nereaguje, Monika zvyšuje hlas či zakřičí a k tomu důrazně dupne. To má údajně za efekt vykonání zadané činnosti, ale také Matýskovy intenzivní, negativní reakce. „...*když teda zvýším hlas, tak on pak opravdu, třeba předevcírem, on pak měl záchvat, že prostě jako špatně dejchal z toho. Takže se snažím to prostě nedělat, protože to nemá smysl.*“

„Tělesný tresty nedáváme, neděláme, nepodporuju...“ Monika je tedy odpůrcem využívání tělesných trestů ve výchově dítěte. Jejich aplikaci vnímá jako nevhodnou, neboť podle jejího názoru narušují vztah rodiče s dítětem a mohou mít celou řadu negativních následků. Vyhýbání se tělesným trestům ovlivnila také Moničina zkušenost z vlastní výchovou.

Determinanty rodičovského chování

Monika vnímá, že podobu její výchovného řízení ovlivňuje zkušenost s vlastní výchovou, které se ale snaží vymezit, především v oblasti tělesného trestání a přílišného křiku. *„...nemyslím si, že to vždy bylo správný. A je mi líto, že jsem třeba bráchu taky jako bila, ale tam je prostě ten začarovaný kruh, že prostě se to tam točí v té rodině. Já jsem z toho měla vztek, tak jsem to prostě jako to dítě předávala dál. Proto jsem ten kruh odbourala a udělala jsem tlustou čáru, že takováhle nebudu.“*

Co dalšího modifikovalo podobu výchovného vedení Moniky, sumarizuje její následující výrok: *„Koupím si třeba knížku, jak vychovat dítě nebo takhle. Když třeba nevím, jak něco udělat, tak se třeba zeptám psychologů, jak by se to měla udělat nebo si prostě najdu na internetu, co je prostě ten nejlepší způsob.“*

Jinak do výchovného působení Moniky vstupuje únava a stres. Její reagování na nežádoucí projevy syna také ovlivňuje její vlastní nálada, rovněž Matýskova nálada nebo prostředí, které je obklopuje.

Monika má pocit, že se svým bývalým partnerem nesdílí stejné výchovné postoje. Vnímá, že tento nesoulad v pravidlech a požadavcích má na jejího syna negativní dopad, neboť nemá jistotu v tom, jaké chování se od něj očekává

Prožitky vznikající regulací dětského chování

Při regulaci synova nevhodného chování Monika často prožívá „rupnutí nervů“, neboli emocionální výbuchy, při nichž ztrácí kontrolu nad racionálním řešením výchovné situace a volí ráznější výchovné taktiky (křik). Má ale na paměti, že tyto emocionální výbuchy mají negativní dopad na prožívání jejího syna, proto se snaží mít emoce pod kontrolou či své nepřiměřené jednání napravit. *„...obejmu ho a omluvím se, že jsem na něj řvala a pak si sedneme a hrajeme si.“*

Má pocit, že výchovné vedení Matýska je časově a psychicky náročné a že má za něj a jeho vývoj velkou zodpovědnost. Rodič dle jejího názoru má budoucnost ratolesti ve svých rukách, což by měl mít na paměti při regulaci dětského chování.

Výchovná filozofie rodiče

Ve výchově se Monika snaží činit cestou „po dobrém“, bez přílišného užití nátlakových postupů (tj. ne tělesné tresty, nekřičet). Usiluje také o to, aby se Matýsek ponaučil o základních pravidlech chování a osvojil si určitý režim, o němž hovoří následovně: „...*každý den je prostě stejnej. Vždycky ráno vstane ve stejnou dobu, vyčistí si zuby, nasnídá se, jde do školky, a ten režim je pro ty děti důležitěj, prostě musí být, protože je vlastně naučí i do života, že se musí chodit do práce, musí si člověk odbít nějaký povinnosti a tohle je prostě takovej základ.*“

Za důležitou považuje také důslednost rodiče.

5.6 František

František je otec 6letého Filipka, kterého vychovává sám, bez matky již po dobu dvou let. Svého syna popisuje jako hravé, bezproblémové dítě s fantazií, které má rádo tvořivou činnost. Cení si na něm jeho vztahu ke zvířatům a dělá mu radost, že si oblíbil jízdu na čtyřkolce.

Regulované chování

Mezi projevy, které se František snaží u svého syna regulovat, patří udržování pořádku a čistoty. Podle všeho právě nepořádnost považuje za problémovou a nežádoucí a proto ji záměrně potlačuje. „...*dělají všude bordel. V pokojíčku, v obejváku, pak to pokračuje dál, v dílně, venku, všude to roztáhá, nechce si to uklidit.*“

Dále se snaží v jednání svého syna budovat povědomí o rizikovém chování, „...*že se třeba nesmí šahat na nůž jo, s nůžkama že se musí opatrně, nesmí se jako naklánět z okna a takovýhle věci, který jako jsou doma důležitý, no.*“. Dále podporuje dodržování hygienických návyků, synovu manuální zručnosti a rozvoj důležitých dovedností pro nástup do školní docházky (tj. čtení a psaní).

Výchovné prostředky

Mezi Františkovy osvědčené výchovné postupy patří vysvětlování, které aplikuje při synově neukázněnosti, před užitím drsnějších taktik. Filípkovu nepořádnost eliminuje odebráním privilegia (vypnutím televize) či křikem. Tyto postupy podle jeho názoru vedou k synově přemýšlení a rychlému odstranění nežádoucího projevu. I výhrůžky odebráním privilegia či opakování požadavku jsou podle jeho názoru následovány splněním zadané činnosti. „...*když to říkám už hodně dlouho, a on to není schopnej uklidit. A nebo mu prostě řeknu, že to seberu do pytle, ať už to teda neuklízí, že mu to prostě jako odvezu na sběrák. Takže to taky funguje.*“

Snahy a výkon Filípka František oceňuje pochvalou či hračkou. Snaží se svého syna motivovat k určitému výkonu příslibem odměny ve formě společného zážitku „...*když si uklidí třeba ten pokojíček. Tak říkám, tak jo, když si uklidíš ten pokojíček, tak pojedeme třeba na plavárnu, aby měl nějakou zábavu, a nebo pojedeme prostě na ten výlet no, nebo jdeme třeba i někam na večeri...*“ Za negativní aspekt materiálního odměňování ve výchově dítěte nicméně považuje skutečnost, že vlivem častého odměňování si dítě na odměnu navykne a očekává ji, proto s odměnami záměrně manipuluje, aby zamezil vzniku tohoto jevu. „...*když to udělaj, tak samozřejmě už ví, že za to něco dostanou. A tak třeba, když si uklidí ten pokojíček nebo něco takovýhleho, řeknu no, tak nemáš nic, uklidil sis to sám pro sebe.*“ Filípkovo jednání oceňuje hmotnou odměnou spíše vzácně a za větší výkon.

Mimo jiné František podporuje rozvoj školních dovedností tím, že si se synem společně čtou (tj. společně vykonávají danou činnost).

Pokud jde o tělesné tresty, František se vůči nim silně vymezuje vlivem zažité zkušenosti z dětství a neboť je považuje za nepřátelský akt vůči dítěti a v podstatě podobu šikany. Podobně pohlíží na posílání do kouta nebo výhrůžky trestem, o nichž František vypovídá: „...*nefungují na něj, když řeknu, že ho seřežu. Nikdy jsem ho totiž neseřezal a to on už ví...*“

Determinanty rodičovského chování

František vnímá, že podobu jeho výchovného vedení ovlivňuje zkušenost s vlastní výchovou, které se ale snaží vymezit, především v oblasti tělesného trestání a přílišného křiku. Rovněž zmiňuje, že si ohledně výchovy nechává poradit od své sestry a také od svých známých. „...*když něco udělám špatně nebo co bych neměl dělat, tak se jako taky*

zeptám, nikdo nikdy neví, že jo...“ Objevuje se u něj téma hledání opory ve výchově, neboť je na ni sám.

Dále podle jeho názoru vstupuje do kontextu regulace Filípkova chování jeho věk a osobnost.

Prožitky vznikající regulací dětského chování

Usměrňování Filípkova nežádoucího chování doprovází Františkovy emocionální výbuchy, které v určitém směru vnímá jako nevhodné, ale i na místě. „*Jako někdy si řeknu ano, přehnal jsem to, a někdy zase řeknu no, že je to i dobře, aby si někdy uvědomil nějaký věci, no.*“ Těmito výbuchy reaguje na synovo neuposlechnutí požadavku. Spojuje je rovněž s užitím ráznějších výchovných praktik (tj. křikem).

František, jakožto otec vychovávající své dítě sám, prožíval zprvu strach z odpovědnosti. Dnes je ale na sebe pyšný, že se do výchovy zapojil, nevzdal to a překonal všechny překážky, s nimiž se jako otec samoživitel setkal. Výchovu nepovažuje za náročnou a prožívá pocit transparentnosti otcovské role. „*...když to zvládne ženská, tak to musí zvládnout i chlap, a já si myslím, že na tom nic špatného není...*“

Výchovná filozofie rodiče

Z hlediska svého výchovného vedení František cílí k férovému a kreativnímu přístupu, v rámci něhož se pokouší ne nátlakovým způsobem nastavit hranice a pravidla.

6 Výsledky výzkumu

6.1 VO1

Napříč rozhovory převládají **4 základní** způsoby, kterými rodiče regulují chování svých předškolních dětí, kdy **1) podporují** žádoucí chování dítěte **odměnami**, **2) podporují** žádoucí chování dítěte **bez užití odměn**, **3) potlačují** nežádoucí chování dítěte **tresty** a **4) podporují či potlačují** chování dítěte zvýšenou **komunikací**. V rámci těchto tendencí aplikují různorodé výchovné prostředky ve snaze regulovat určitou oblast dětského chování.

Následující Tabulka 4 sumarizuje **výchovné prostředky, které rodiče z výzkumného vzorku používají**, při čemž křížek („X“) symbolizuje, že daný prostředek je součástí výchovného repertoáru rodiče.

Tabulka 4 Výchovné prostředky

Výchovné prostředky	Alena	Aleš	Romana	Radek	Monika	František
Odměňování sladkostmi	X				X	X
Odměňování hračkami	X		X		X	X
Pochvala	X	X	X	X		X
Pohlazení, obejmutí	X	X				
Ocenění high-five				X		
Odměňování společným zážitkem				X		X
Být dítěti vzorem	X	X		X	X	
Opakování činnosti		X				
Společné vykonání činnosti			X		X	
Hra a humor	X	X				
Písničky	X					
Vyvozování důsledků	X			X		
Ukazování možností				X		
Plácnutí přes hýždě	X	X	X	X		
Plácnutí „přes prstíčky“	X	X				
Odebrání privilegia			X	X	X	X
Time-out			X			
Vysvětlování	X	X	X	X	X	X
Zvýšený hlas/křik	X	X	X	X	X	X
Výhružky odebráním Privilegia	X		X			X
Opakování požadavku			X		X	
Upozornění			X	X		
Přemlouvání	X		X			

Rodiče **podporují žádoucí chování** dítěte **odměnami**, u nichž přirozeně rozlišují dvě základní formy – odměny **materiální** (tj. odměňování sladkostmi, hračkami, společným zážitkem) a **nemateriální** (tj. pochvalou, obejmutím, pohlazením, ocenění high-five). Ve výpovědích rodičů se ukazuje, že pomocí odměn **oceňují aktuální žádoucí projev** dítěte a snaží se jej **namotivovat** k vhodnému chování **příslibem odměny**. Alena, Aleš, Romana a Radek oceňují žádoucí projev dítěte především **odměnami nemateriálními**, zatímco Monika nejvíce **hmotnými**. František je v tomto ohledu neutrální, využívá k ocenění obě formy odměn. Alena, Radek, Monika a František se pokouší docílit toho, aby se jejich dítě chovalo žádoucně příslibem **odměny materiální**. Rodiče, vnímající úskalí materiálních odměn, s nimi záměrně manipulují, kdy je jejich dítě odměněno hmotným objektem spíše **vzácně a za větší výkon**.

Rodiče jsou toho názoru, že podporují žádoucí chování svého dítěte také taktikami **bez užití odměn**, které spojují se snazším osvojením důležitých dovedností, významných v rámci vývojového stádia, v němž se jejich dítě nachází. V rámci prostředku „**být dítěti vzorem**“ rodiče jdou svým vlastním jednáním dítěti příkladem a nabízí mu model

žádoucího chování s předpoklady, že ho dítě bude napodobovat. Aleš a Radek jdou svým ratolestem příkladem v rámci dodržování základů slušného chování, zatímco Monika spíše u hygienických návyků. Alena je dokonce toho názoru, že dítě se může prostým pozorováním od svých rodičů naučit téměř všechno. **Společné vykonávání činnosti** zmiňuje Romana a Monika v souvislosti s posilováním hygienických návyků jejich synů, při čemž František tak činí ve snaze podpořit syna k osvojení školních dovedností. Ve výchovném repertoáru Aleny a Radka se objevuje také **technika vyvozování důsledků**. Alena jejím prostřednictvím podporuje dceřino prosociální chování, kdežto Radek vyvozováním důsledků potlačuje synovy nežádoucí projevy, jako je nepořádnost či hněv. Alena zpěvem **písníček** podporuje dceřino snazší dodržování hygienických návyků. Stejně jako její partner Aleš povzbuzuje dceru k činnosti **hrou a humorem**, které Aleš společně s **opakováním dané činnosti** vnímá jako univerzální postupy, mající pozitivní důsledek v chování jejich dcery. Osvojení zájmové činnosti a samostatnosti u svého syna Radek podporuje technikou **ukazování možností**.

Při snaze **potlačit nežádoucí chování** dítěte **tresty** obdobně jako u odměn rodiče rozlišují určité formy – **tělesné** (plácnutí přes hýždě a „přes prstíčky“) a **netělesné** (odebrání privilegia, time-out). Jak ukazuje Tabulka 4, čtyři ze šesti dotazovaných rodičů vypověděli, že aplikují k ukáznění svého dítěte **tělesné tresty**. Rodiče podle všeho tělesně trestají svou ratolest především **za větší prohřešek**. V tomto smyslu rodiče zmiňují **vzdorovité neuposlechnutí požadavku** dítětem a **hněvivé projevy**. Alena rovněž dodává, že tělesným trestem reaguje na dceřino chování, které by mohlo být život ohrožující. Rodiče rovněž souhlasně vypovídají, že fyzické tresty používají ve chvílích, **kdy jiné výchovné prostředky selhávají**. Alena a Aleš se rovněž shodují na **jednorázovém užívání** tělesných trestů. Alena v neposlední řadě zmiňuje, že je vhodné doplnit tělesný **trest vysvětlením**.

Zaměříme-li se na **netělesné tresty**, čtyři rodiče z výzkumného souboru (viz. Tabulka 4) vypověděli, že eliminují nežádoucí projevy svého dítěte **odebráním privilegia**, při čemž obvykle mu za trest odeprou možnost sledovat televizi. Tuto techniku rodiče spojují s různě závažným nevhodným jednáním dítěte (tj. nepořádnost, neuposlechnutí požadavku, hněvivé projevy). Metodu **time-out** využívá pouze Romana, kterou reguluje synovy hněvivé záseky.

Dotazovaní rodiče sdělili, že při regulaci dětského chování upřednostňují **zvýšenou komunikaci s dítětem**, kterou se snaží usměrnit dětské projevy spíše cestou „po dobrém“. Podle všeho upřednostňují komunikační prostředky před užitím **trestajících praktik** či před **křikem**. Všichni participanti poznamenali, že se snaží ve svém výchovném vedení především **vysvětlovat**, čímž podporují a rovněž potlačují různorodé dětské projevy. Alena a František eliminují dětskou nepořádnost a vzdorovité neuposlechnutí požadavku **výhružkami odebráním privilegia**, jenž mají pozitivní dopad na dětské chování – vykonání požadavku. K dosažení výchovných cílů napomáhá dle Romany a Moniky také **opakování požadavku**. Romana a Radek dále syna slovně **upozorňují** na aktuální očekávanou podobu jeho chování, především v rámci dodržování základů slušného chování, zatímco Alena a Romana se snaží docílit svého pomocí **přemlouvání**. V poslední řadě všichni rodiče vypověděli, že reagují na nežádoucí projevy dítěte, jako je neuposlechnutí požadavku a hněvivé projevy, **křikem**.

6.2 VO2

Napříč rozhovory se ukazuje, že do **kontextu regulace dětského chování** rodiče zahrnují 1) své **prožitky** (vznikající při regulaci dětského chování) a 2) **determinanty rodičovského chování**.

Výsledky šetření ukazují, že rodiče (kromě Radka) mají společnou zkušenost, kdy při snaze ukáznit své předškolní dítě ztrácejí kontrolu na svými emocemi, prožívají pocity hněvu, a to se odráží ve volbě drsnějších výchovných prostředků (tj. tělesného trestu a křiku). Takovéto **emocionální reakce** („bouchnout jako papíňák“, „vyletět jak čertík z krabičky“, „rupnutí nervů“) vnímají rodiče ve výchově jako nežádoucí, nejen pro své vlastní duševní bytí (Alena mívá kvůli nim výčitky, Romana prožívá lítost), ale i vzhledem k jejich dopadu na dítě. Proto rodiče usilují při regulaci dětského chování o větší **emoční regulaci**, aby se nenechali svými vnitřními pohnutkami ovládat ve vypjatých výchovných situacích. František ale ke svým nepřiměřeným emocionálním reakcím dodává, že i ony mohou být někdy prospěšné (například v tom, že důrazně naznačí dítěti míru jeho provinění).

U Aleny a Radka si lze povšimnout stejného prožitku, kdy se jejich naivní **očekávání** o snadnosti, podobě a výsledcích výchovného vedení setkali s **realitou** a tím, jak se věci ve skutečnosti mají. S touto zkušeností spojují prožívané **pocity selhání**.

Ve výpovědích dotazovaných **otců** se objevily **prožitky** spojené s tím, jak při regulaci dětského chování vnímají **svou rodičovskou roli**. Aleš a Radek mají pocit, že jejich pozice a míra angažovanosti ve výchově je oslabena v porovnání s postavením matky. I tak se ale snaží do výchovy přispět. Naopak František, jakožto otec samoživitel, je jiného názoru a věří v transparentnost role otce, tedy že postavení a schopnosti rodičů se ve výchově dítěte nemusí nijak lišit dle toho, jestli se jedná o otce či matku.

U několika respondentů bylo zaznamenáno **prožívání problematických a náročných aspektů** regulace dětského chování. Alena má pocit, že samotné výchovné vedení ji v určitých chvílích vyčerpává a nejnáročnější na něm je dostat **důslednosti**. Podobně vnímá důslednost Romana, která považuje za nesnadné **ponaučit dítě** o pravidlech fungování světa a mít **zodpovědnost** za jeho vývoj. **Zodpovědnost za dítě** se ukazuje být náročná i pro Františka a Moniku, i když ta v tomto kontextu zmiňuje ještě **časovou a psychickou náročnost** výchovného vedení. Aleš k tomu dodává, že jsou jeho výchovné snahy **každodenní prací**, vyžadující mnoho úsilí.

Do kontextu regulace dětského chování podle rodičů vstupují také **determinanty**, které modifikují podobu jejich výchovného vedení a výběr výchovných prostředků. Všichni rodiče souhlasně zmiňují, že volí způsob regulace dětského chování s ohledem na **projev dítěte**, který chtějí usměrnit. Někteří za rozhodující považují rovněž **věk a osobnost** dítěte, ale i jeho **náladu** a úroveň únavy. Alena, Romana a Monika jsou i toho názoru, že mění způsob regulace dětského chování s ohledem na **své emocionální naladění a únavu**. Romana je toho názoru, že i vzhledem k její osobnosti volí dílčí výchovné prostředky. Většina rodičů má pocit, že vlivem prožívaného **stresu** ze zaměstnání a každodenních povinností mají větší tendenci ukázněvat své děti pomocí **tělesného trestání** či **křiku**. Dle Aleny a Aleše je při regulaci dětského chování ovlivňuje i **prostředí**, v němž se s dcerou nacházejí, kdy např. na veřejnosti volí méně drsné výchovné prostředky.

V kontextu regulace dětského chování lze zmínit i to, jak rodiče na jednotlivé způsoby regulace dětského chování pohlíží a jaké **postoje** vůči nim mají.

Část dotazovaných rodičů je například toho názoru, že **materiální odměňování** má své postavení ve výchově dítěte a je celkově funkční. Alena jako pozitivní vnímá i to, že odměny obecně probouzí v dítěti dobrý pocit z vykonané činnosti. Zároveň ale respondenti

vnímají i některá jejich **úskalí**. Aleš, Romana a Monika řadí pod negativa hmotného odměňování skutečnost, že se jedná o postupy **manipulace** („vydírání“, „podplácení“), zatímco Alena a František zmiňují jejich negativní okolnosti, kdy si děti na pravidelné odměňování hračkami či sladkostmi **navyknou** a **očekávají** odměnu pokaždé za daný vzorec chování. Romana považuje odměňování sladkostmi za celkově nefunkční, neboť k nim mají její ratolesti neomezený přístup a proto je nemotivují k žádoucímu chování, tj. **nejsou** pro ně dostatečně **atraktivním podnětem**. Jak se ukazuje napříč rozhovory, tak právě díky vnímaným negativům materiálních odměn s nimi respondenti záměrně manipulují (vzácně, za větší výkon). Alena vlivem zmíněných úskalí upřednostňuje spíše nemateriální odměny, zatímco Romana volí oceňování hračkami a Aleš se hmotným odměnám dokonce úplně vyhýbá.

Pokud jde o postoje k trestajícím prostředkům, rodiče jsou toho názoru, že **tělesné tresty** mají **pozitivní důsledky** v dětském chování, jako je rychlé odstranění nežádoucího projevu dítěte, ukazování hranic a ponaučení dítěte, které vede lepšímu chování v dlouhodobější perspektivě. Zároveň ale vnímají určitá **negativa**. Mezi ně podle rodičů patří **fyzická bolest dítěte, negativní důsledky v jeho prožívání** (strach – pláč, pocit, že ho rodič nemá rád) a také negativní **prožívání samotného rodiče**. Monika a František, jenž se tělesným trestům vyhýbají, podle všeho i vlivem vlastní zažité výchovy, k úskalím tělesných trestů připisují skutečnost, že tělesné trestání narušuje vztah rodiče a dítěte a že se jedná v podstatě o podobu šikany.

Respondenti jsou i toho názoru, že dítě, chovající se nevhodně, pochopí vážnost situace a vyhoví požadavku rodiče díky **zvýšenému hlasu a křiku**. K těmto postupům jsou ale přisuzována i **úskalí** - Aleš a Monika vnímají, že křik vede u jejich předškolních dětí k **prožívání negativních emocí** (pláč, uražení se, strach), zatímco Romana zmiňuje, že má za následek ještě větší synovu **neústupnost** – proto se rodiče snaží na děti spíš nekřičet.

Jednoznačně **pozitivní postoje** mají rodiče k technice **vysvětlování**, kterou podle jejich názoru podporují žádoucí chování dítě, eliminují jeho nežádoucího projevy a zároveň vytvářejí povědomí dítěte o tom, proč je dané jednání vhodné či nevhodné.

Za důležitou determinantu rodiče považují svou **vlastní zažitou výchovu**. Postoje dotazovaných rodičů k této proměnné se nicméně liší v tom, na kolik vnímají, že tomuto vlivu podléhají, a jaké postupy kterého svého rodiče berou jako vzor či inspiraci ve

vlastním výchovným vedení. Obecně lze říct, že rodiče napodobují z vlastní zažité výchovy tendence, které vnímají jako žádoucí, a spíše se slovně vymezovali vůči nadměrnému užívání křiku a tělesného trestání. Pouze někteří se ale těmito postupům v praxi skutečně vyhýbají. Mezi takové rodiče patří Monika a František, kteří vlivem vlastní zažité výchovy nevyužívají tělesné tresty.

Volbu určitých výchovných prostředků ovlivňují dle participantů i **konzultace o výchově** s příbuznými, přáteli a kolegyněmi ze zaměstnání. Aleš a Radek namísto takovýchto rozhovorů volí vlastní **intuici** a **představu vychovaného člověka** reprezentující výchovný cíl, s ohledem na nějž modifikují podobu svého výchovného vedení. Co v souvislosti s konzultacemi o výchově považují rodiče za důležité je **vlastní intepretace těchto rad**, kdy řadí získaná doporučení do svého výchovného repertoáru dle vlastního uvážení o jeho vhodnosti/nevhodnosti či vyzkoušené efektivitě daného postupu v praxi.

Ve výpovědích rodičů vystupuje do popředí i determinanta **partnerství**. Alena a Aleš souhlasně vypovídají, že se v tomto smyslu doplňují a jeden druhého ovlivňují k volbě určitých výchovných postupů. U druhého páru, Radka a Romany lze postřehnout určitou názorovou neshodnost – Romana vnímá Radka jako příliš benevolentního, možná až nedůsledného, díky čemuž je nucena primárně regulovat chování jejich syna. Radek ale tuto skutečnost nepotvrzuje, naopak zmiňuje, že se s partnerkou na povaze výchovy shodnou. Monika má zase pocit, že se svým bývalým partnerem spíše nesdílí stejné výchovné postoje. Vnímá, že tento nesoulad v pravidlech a požadavcích má na jejich syna negativní dopad, neboť nemá jistotu v tom, jaké chování se od něj očekává. František, otec samoživitel, vzhledem k tomu, že nemá aktuálně žádnou partnerku, vyhledává oporu ve výchově svého syna u blízkých osob.

Diskuze

Cílem této bakalářské práce bylo zmapovat pohled rodičů na to, jak regulují chování svých předškolních dětí včetně toho, jakými způsoby a v jakém kontextu dané dětské projevy usměrňují.

První výzkumná otázka se zaměřovala na to, **jakým způsobem rodiče regulují chování svých předškolních dětí**. Analýza dat ukázala, že rodiče usměrňují projevy dítěte **čtyřmi základními způsoby**, v rámci nichž aplikují různorodé výchovné prostředky ve snaze regulovat určitou oblast dětského chování. Rodiče tedy **1) podporují** žádoucí chování dítěte **odměnami**, **2) podporují** žádoucí chování dítěte **bez užití odměn**, **3) potlačují** nežádoucí chování dítěte **tresty** a **4) podporují či potlačují** chování dítěte zvýšenou **komunikací**.

Obecně respondenti odpovídali souhlasně s výroky Jakešové a Slezákové (2016), že odměny a tresty jsou běžné prostředky regulace dětského chování. Ve shodě s autory Richins a Chaplin (2015) rovněž vypověděli, že materiálními odměnami formují chování svých dětí, kdy je odměňují za úspěch a vhodné jednání obecně. Tito výzkumníci ale poukazují i na to, že hmotné odměny slouží jako prostředek kázně, v podstatě mohou figurovat v rámci taktiky odebrání privilegia, kdy je dítěti za trest odebrána určitá hmotná odměna. Participantů stávajícího výzkumu rovněž podporují chování svých ratolestí potravinovými odměnami, jejichž efektivitu vyzdvihují Lu et al. (2015). Kohls et al. (2009) poukazují na to, že peněžní odměny mohou mít větší účinek na motivaci dítěte k vykonání určité činnosti. Dotazovaní rodiče nicméně s takovými finančními odměnami nemanipulují, což lze spojovat s věkem jejich ratolesti a s tím, jak vysvětluje Marshall (2012), že pro ně zatím nejsou dostatečně atraktivním podnětem. Rodiče předškolních dětí jsou naopak toho názoru, že jejich ratolesti motivuje příslib odměny hračkou či společným zážitkem. Žádoucí chování dítěte každopádně oceňují i nemateriálně - pochvalou, objetím, pohlazením či poplácáním. Owen et al. (2012) vnímají takovéto odměny jako pozitivní neverbální reakce, kterými dospělí projevují souhlas s dětským chováním, a významné indikátory vřelosti.

Celostátně reprezentativní telefonický průzkum autorů Regalado et al. (2004) na vzorku rodičů malých dětí zjišťoval, obdobně jako můj výzkum, jakými praktikami rodiče ukáží své ratolesti. Dotazovaní rodiče podle všeho potlačovali nežádoucí chování dítěte

různě často pomocí tělesného trestu, odebrání privilegia, křiku, time-out a taktikou vysvětlování, což se ukazuje i u participantů aktuálního výzkumného souboru.

Ve shodě s výroky Gershoff (2010) někteří rodiče definovali nejčastěji užívaný tělesný trest jako plácnutí dítěte na hýždě otevřenou dlaní, který aplikují podobně jako matky ve výzkumném souboru Culp et al. (1999) při snaze eliminovat nežádoucí chování dítěte přiměřené jeho věku, jako je negativistické hněvivé jednání, negativní reakce na požadavek rodiče či za jednání, které by pro dítě mohlo být život ohrožující. Respondenti se rovněž shodují na tom, že používají tělesný trest tehdy, když jiné výchovné prostředky selhávají. Tuto podobu trestání Gershoff (2002) popisuje jako impulzivní tělesné tresty, které nejsou vychovateli užívané pravidelně a jejich užití predikuje prožívaná frustrace a hněv rodiče.

Většina respondentů rovněž aplikovala při regulaci nežádoucího chování svých dětí taktiku odebrání privilegia obvykle v podobě odepření času stráveného u televize, u níž Lansford et al. (2012) považují za důležitou míru naplnění onoho odepření a důslednost rodiče. Autoři zdůrazňují, že za případu, kdy je zákaz dodržen, může se chování dítěte do budoucna zlepšit. I přes to, že výzkumy naznačují vysokou prevalenci aplikace výchovného prostředku time-out (Regalado et al., 2004), většina rodičů tohoto výzkumného souboru ji podle všeho neaplikuje.

Dotazovaní rodiče jsou toho názoru, že budou-li svému dítěti v žádoucím chování příkladem, dítě bude tyto vzorce napodobovat. To, že je toto rodičovské přesvědčení oprávněné ukazuje Bandurův model kognitivně-sociálního učení, který předpokládá, že děti skutečně modelují své chování na základě toho, co vidí v rodinném prostředí (Taylor & Workman, 2018). Někteří probandi vypověděli, že vykonáváním činnosti společně s dítětem napomáhají ke snazšímu osvojení dané dovednosti či obsahu činnosti dítětem, s čímž souhlasí i Gillernová (2009b). Podle jejího názoru edukační působení společné činnosti nemá pozitivní důsledky pouze na dětské chování, ale také zlepšuje dovednosti rodiče, vztah vychovatele a vychovávaného a vede k vytváření společných zážitků. Při regulaci dětského chování rodiče aplikují v neposlední řadě taktiky vyvozování důsledků a humoru, které v rámci výchovného vedení jednoznačně doporučují Kopřiva et al. (2012).

Všichni probandi zmiňovali, že se snaží regulovat chování svého předškolního dítěte především zvýšenou komunikací, pomocí taktiky vysvětlování, kterou spojují stejně

jako Larzelere et al. (2018) s eliminací dětského nedodržování pravidel, ale také s podporováním projevů žádoucích, kdy dítě snáze pochopí, proč je dané chování vhodné či nevhodné. Obecně se ukazuje, že slovní vyjádření nesouhlasu s chováním dítěte, společně s negativními neverbálními projevy v jednání rodiče, vede k vyhovění dítěte a vykonání vzneseného požadavku (Owen et al., 2012). Participanti uvedli jako regulační techniku rovněž křik, který Berlin et al. (2009) vnímají jako podobu neverbálního trestu a s nímž Gershoff et al. (2010) spojují riziko vzniku následného agresivního chování dětí. I přesto, že rodiče vypovídají, že efektivně regulují nežádoucí projevy dítěte pomocí výhrůžek odebráním privilegia, Ginnot (2015) tvrdí, že takováto „zastrašující sdělení“ mají v zásadě spíše opačný účinek – dítě pokračuje v nežádoucím chování či opětovně poruší dané pravidlo.

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na to, **v jakém kontextu rodiče regulují chování svých předškolních dětí**, při čemž z výpovědi rodičů vyplývá, že do něj vstupují 1) jejich vlastní **prožitky** (vznikající při regulaci dětského chování) a 2) **determinanty rodičovského chování**.

Někteří rodiče vypověděli, že regulují nežádoucí projevy své ratolesti v kontextu své emocionální reakce, jejímž důsledkem využívají tělesný trest, což koresponduje s výsledky studie Holden et al. (1995). Ve shodě s jejich závěry rovněž zmiňují, že tělesnému trestu předchází prožívaný hněv, kdy i jejich špatná nálada, postoj k trestání a typ nežádoucího chování dítěte společně predikují užití tělesného trestu. Vitrupp et al. (2006) zmiňují, že dospělí reagují na neukázněnost dítěte křikem také za přítomnosti prožívaného hněvu, což uvádí i respondenti mého výzkumného šetření. Vzhledem k tomu, že probandi vnímají takové emocionálně nabitě reakce na dětské chování jako nežádoucí, pokouší se mít emoce pod kontrolou. Rutherford et al. (2015) rovněž uznávají, že vzhledem k jedinečným požadavkům na péči a výchovu dítěte musí rodič udržovat regulovaný stav a také usnadňovat regulaci svého dítěte, zejména v ranném věku.

Ve shodě s cirkulárně podmíněným modelem rodinné výchovy Gillernové (2009a) rodiče uvedli jako determinanty svého rodičovského chování vlastní charakteristiky (osobnost a jejich zkušenosti), charakteristiky dítěte (věk, osobnost) a typ výchovné situace. Z výpovědi dotazovaných rodičů se ukazuje, že i jejich postoje k výchovným prostředkům determinují jejich aplikaci při regulaci dětského chování.

Respondenti jsou například toho názoru, že odměny přirozeně podněcují žádoucí chování dítěte, s čímž souhlasí Kohn (2019) a také Kohls et al. (2009), kteří na svém výzkumu potvrdili účinnost odměn, ale pouze v laboratorních podmínkách. V tomto smyslu je obecně vnímán nedostatek studií odměn a jejich efektivity jakožto disciplinárních výchovných technik ve srovnání s hojným zkoumáním trestů (Theunissen et al., 2015). Ukazuje se, že rodiče mají negativní postoje především k materiálním odměnám. Někteří z nich se shodují s názorem Kopřivy et al. (2012), že se jedná o prostředky manipulace. Romanin názor koresponduje s Marshallovým výrokem (2012), kdy hmotné odměny nemotivují jejího syna k žádoucímu chování, neboť je nevnímá jako dostatečně atraktivní podněty. S ohledem na zmíněná úskalí materiálních odměn, část rodičů upřednostňuje jejich nehmotné podoby, podobně jako respondenti výzkumného šetření Štřelce a Bakošové (1997), kteří jejich aplikaci spojují s vyšším vzděláním rodiče.

Pokud jde o tělesné trestání, většina participantů má vůči nim ambivalentní postoje, kdy je nepovažují za optimální výchovné taktiky s ohledem na jejich negativa, ale i tak danou techniku vlivem stresu či hněvu používají. Na tuto skutečnost apelují autoři Bunting et al. (2010), kteří zároveň navrhují přehodnocení legislativy a její reformu, má-li stát splnit svůj závazek chránit děti před újmou. Závěry Burke a Doucet (2019) rovněž korespondují s názory některých respondentů kteří uvedli, že díky negativní zkušenosti s tělesným trestáním z dětství mají vůči němu negativní postoj a tuto techniku ve svém vlastním rodičovském počínání nevyužívají. Jiní participanté nicméně vnímají i pozitiva tělesných trestů obdobně jako matky ve výzkumu Holden et al. (1999), která tkví v rychlém odstranění nežádoucího chování dítěte a ve změně jednání dítěte v dlouhodobějším horizontu.

Do kontextu regulace dětského chování podle rodičů vstupuje také partnerství a to, jak rodiče vnímají soulad či nesoulad s výchovným vedením partnera. Rodiče vnímají jako determinantu svého výchovného počínání rovněž vlastní zažitou výchovu, při čemž existenci přenosu výchovy potvrzuje závěry své studie Roskam (2013). Výsledky mého výzkumného šetření ukazují, obdobně jako v průzkumu z českého prostředí od Masopustové et al. (2018), že někteří rodiče konzultují podobu svého výchovného vedení s příbuznými a přáteli, jejichž rady berou jako inspiraci pro jiné výchovné postupy. Ve shodě s jejich závěry rovněž jedna respondentka používá jako zdroj publikace o výchově či internet, zatímco dva participanté volí spíše vlastní intuici.

Mezi **limity** této bakalářské práce řadím úskalí zvoleného způsobu získávání dat. Domnívám se, že s ohledem na výzkumné otázky by bylo vhodnější kombinovat rozhovor s dotazníkovým šetřením. Dotazník by tak pomohl snáze zmapovat využívané výchovné prostředky rodiče, zatímco rozhovor by na něj mohl navazovat a zodpovědět dotazy ohledně okolností jejich využívání a jak obecně rodič jejich užití při regulaci dětského chování prožívá a vnímá. Jako další limit může být brána skutečnost, že výsledky šetření nejdou zobecnit na širší populaci, mohou být kontaminovány nezkušeností autora a zkresleny rovněž ze strany participantů.

Přínosem této práce je výzkumné zohlednění jiných výchovných prostředků (komunikačních aj.) než pouze odměn a trestů, neboť ty bývají obvykle součástí bakalářských výzkumných šetření. Díky tomu byl zmapován komplexnější pohled rodiče na regulaci dětského chování. Za přínosné vnímám i získání zajímavých podnětů k zamyšlení nad výchovnými praktikami a jejich podobami v reálném životě nejen pro rodiče, ale i další osoby zabývající se výchovou.

Pro budoucí výzkum by mohlo být přínosné specifikovat rodiče předškolních dětí s ohledem na dětské charakteristiky (např. poruchy chování, emocionálního vývoje, aj.), čímž by práce mohla být užitečná pro určitou cílovou skupinu čtenářů. Dále by budoucí výzkum mohl zohlednit nejen pohled rodiče na regulaci dětského chování, ale i samotný pohled dítěte, tj. jak on vnímá jednotlivé výchovné prostředky, proč si myslí, že je rodiče používají atd.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zmapovat pohled rodičů na to, jak regulují chování svých předškolních dětí včetně toho, jakými způsoby se snaží dětské projevy usměrnit, jak tyto postupy a jejich vliv na dítě vnímají a co dle jejich názoru vstupuje do kontextu regulace dětského chování.

Teoretická část se zabývá předškolním dítětem a jeho vývojovým specifikům, rovněž rolí rodiče a determinanty jeho rodičovského chování. Dále věnuje pozornost výchově, tradičním a progresivním výchovným přístupům a výchovným prostředkům. Praktickou část práce tvoří mnohonásobná případová studie 6 rodičů, k jejichž podrobnému popisu a analýze dat slouží kazuistické zpracování.

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že rodiče usměrňují chování svých předškolních dětí čtyřmi základními způsoby, v rámci nichž aplikují dílčí výchovné prostředky k regulaci určitého dětského projevu. Ukazuje se, že rodiče odměňují aktuální žádoucí projev dítěte a snaží se jej namotivovat k vhodnému chování příslibem odměny, ale aplikují i jiné podporující prostředky, které spojují se snazším osvojením důležitých dovedností. Rodiče eliminují nežádoucí chování svých potomků pomocí trestů. Tělesnými tresty reagují na větší prohřešek dítěte, kdy jiné výchovné prostředky selhávají, zatímco netělesnými tresty eliminují různě závažné nevhodné projevy dítěte. V poslední řadě rodiče regulují dětské chování zvýšenou komunikací a komunikačními prostředky, které upřednostňují před užitím trestajících praktik.

Analýza získaných dat rovněž ukazuje, že podle rodičů do kontextu regulace dětského chování vstupují jejich vlastní prožitky a různé determinanty modifikující podobu jejich rodičovského chování. Jako významné determinanty vnímají osobnost dítěte, jeho věk, náladu, úroveň únavy a projev, který zamýšlejí usměrnit. Dále rodiče do kontextu svého výchovného vedení řadí své vnitřní rozpoložení, zkušenosti s vlastní výchovou, partnerství, konzultace s příbuznými a známými a další determinanty jejich výchovného vedení.

Práce nabízí vhled do problematiky výchovného vedení rodičů předškolních dětí. Nalezené skutečnosti mohou být podnětem pro zamyšlení nad výchovnými postupy a jejich podobami v reálném životě. Mohou sloužit rovněž jako zdroj informací pro rodiče předškolních dětí.

Seznam literatury

- Afifi, T. O., Mota, N. P., Dasiewicz, P., MacMillan, H. L., & Sareen, J. (2012). Physical punishment and mental disorders: Results from a nationally representative US sample. *Pediatrics, 130*(2), 184-192. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2947>
- Aucoin, K. J., Frick, P. J., & Bodin, S. D. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(6), 527-541. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.08.001>
- Bakker, W., & Karsten, L. (2013). Balancing paid work, care and leisure in post-separation households: A comparison of single parents with co-parents. *Acta Sociologica, 56*(2), 173–187. <https://doi.org/10.1177/0001699312466178>
- Barnett, R. C., & Gareis, K. C. (2007). Shift work, parenting behaviors, and children's socioemotional well-being: A within-family study. *Journal of Family Issues, 28*(6), 727-748. <https://doi.org/10.1177/0192513X06298737>
- Bastaits, K., & Mortelmans, D. (2017). Parenting and family structure after divorce: Are they related? *Journal of Divorce & Remarriage, 58*(7), 542-558. <https://doi.org/10.1080/10502556.2017.1345200>
- Bastaits, K., Ponnet, K., & Mortelmans, D. (2014). Do divorced fathers matter? The impact of parenting styles of divorced fathers on the well-being of the child. *Journal of Divorce & Remarriage, 55*(5), 363-390. <https://doi.org/10.1080/10502556.2014.920682>
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Computer Press.
- Behrens, K. Y., Haltigan, J. D., & Bahm, N. I. G. (2016) Infant attachment, adult attachment, and maternal sensitivity: Revisiting the intergenerational transmission gap. *Attachment & Human Development, 18*(4), 337-353. <https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1167095>
- Berlin, L. J., Ispa, J. M., Fine, M. A., Malone, P. S., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C., Ayoub, C., & Bai, Y. (2009). Correlates and consequences of spanking and verbal punishment for low-income White, African American, and Mexican American toddlers. *Child Development, 80*(5), 1403–1420. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01341.x>
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2011). Maternal personality, parenting cognitions, and parenting practices. *Developmental Psychology, 47*(3), 658-675. <https://doi.org/10.1037/a0023181>
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development, 19*(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>

- Breeuwsma, G. (2003). The Nephew of an Experimentalist: Ambivalences in Developmental Thinking. In W. Koops, & M. Zuckerman (Eds.), *Beyond the century of the child: cultural history and developmental psychology* (s. 183-203). University of Pennsylvania Press.
- Brummelman, E., Thomaes, S., de Castro, B. O., Overbeek, G., & Bushman, B. J. (2014). “That’s not just beautiful—That’s incredibly beautiful!”: The adverse impact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological Science*, *25*(3), 728–735. <https://doi.org/10.1177/0956797613514251>
- Bunting, L., Webb, M. A., & Healy, J. (2010). In Two Minds? — Parental Attitudes toward Physical Punishment in the UK. *Children & Society*, *24*(5), 359-370. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00245.x>
- Burke, J. L., & Doucet, J. M. (2019). Deciding on Discipline: The Importance of Parent Demeanor in the Transmission of Discipline Practices. *Social Sciences*, *8*(3), 1-16 <https://doi.org/10.3390/socsci8030095>
- Cain, D. S., & Combs-Orme, T. (2005). Family Structure Effects on Parenting Stress and Practices in African American Family. *Journal of Sociology and Social Welfare*, *32*(2), 19-40. <https://doi.org/10.15453/0191-5096.3069>
- Canning, M. G., Jugovac, S., & Pasalich, D. S. (2023). An Updated Account on Parents’ Use of and Attitudes Towards Time-Out. *Child Psychiatry & Human Development*, *54*(2), 436-449. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01252-0>
- Clark, L. A., Kochanska, G., & Ready, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*(2), 274–285. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.2.274>
- Crnic, K. A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative Parenting Stress Across the Preschool Period: Relations to Maternal Parenting and Child Behaviour at Age 5. *Infant and Child Development*, *14*(2), 117-132. <https://doi.org/10.1002/icd.384>
- Culp, R. E., Culp, A. M., Dengler, B., & Maisano, P. C. (1999). First-time young mothers living in rural communities use corporal punishment with their toddlers. *Journal of Community Psychology*, *27*(4), 503-509. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199907\)27:4<503::AID-JCOP10>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199907)27:4<503::AID-JCOP10>3.0.CO;2-M)
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. ISV.
- Dadds, M. R., & Tully, L. A. (2019). What is it to discipline a child: What should it be? A reanalysis of time-out from the perspective of child mental health, attachment, and trauma. *American Psychologist*, *74*(7), 794–808. <https://doi.org/10.1037/amp0000449>
- Dinkmeyer, D. C., & McKay, G. D. (2008). *Efektivní rodičovství krok za krokem*. Portál.

- Fréchette, S., Zoratti, M., & Romano, E. (2015). What is the link between corporal punishment and child physical abuse? *Journal of Family Violence*, 30(2), 135-148. <https://doi.org/10.1007/s10896-014-9663-9>
- Gao, M. M., Du, H., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2019). Marital conflict behaviors and parenting: Dyadic links over time. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Science*, 68(1), 135-149. <https://doi.org/10.1111/fare.12322>
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.4.539>
- Gershoff, E. T. (2010). More harm than good: A summary of scientific research on the intended and unintended effects of corporal punishment on children. *Law and Contemporary Problems*, 73(2), 31-56. <https://www.jstor.org/stable/25766386>
- Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (2010). Parent discipline practices in an International sample: Associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness. *Child Development*, 81(2), 487-502. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01409.x>
- Gillernová, I. (2009). Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Československá psychologie*, 53(3), 209-223.
- Gillernová, I. (2009). Společné činnosti rodičů a dětí a styly rodičovské výchovy. *Československá psychologie*, 53(4), 336-361.
- Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., et al. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Grada.
- Ginott, H. G. (2015). *Umění komunikace s dětmi: láska a selský rozum nestačí*. Portál.
- Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Malvern.
- Hadzic, R., Magee, C. A., & Robinson, L. (2013). Parental employment and child behaviors: Do parenting practices underlie these relationships? *International Journal of Behavioral Development*, 37(4), 332-339. <https://doi.org/10.1177/0165025413477274>
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Holden, G. W. (1997). *Parents And The Dynamics Of Child Rearing*. Routledge.
- Holden, G. W., Coleman, S. M., & Schmidt, K. L. (1995). Why 3-year old children get spanked: Parent and child determinants as reported by college-educated mothers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(4), 431-452. <https://www.jstor.org/stable/23087935>

- Holden, G. W., Gower, T., Wee, S. E., Gaspar, R., & Ashraf, R. (2022). Is It Time for “Time-In”? A Pilot Test of the Child-Rearing Technique. *Pediatrics Reports*, 14(2), 244-253. <https://doi.org/10.3390/pediatric14020032>
- Holden, G. W., Miller, P. C., & Harris, S. D. (1999). The instrumental side of corporal punishment: Parents' reported practices and outcome expectancies. *Journal of Marriage and the Family*, 61(4), 908–919. <https://doi.org/10.2307/354012>
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada.
- Huver, R. M. E., Otten, R., de Vries, H., & Engels, R. C. M. E. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(3), 395-402. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.012>
- Jakešová, J., & Slezáková, S. (2016). Rewards and Punishments in the Education of Preschool Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 322-328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.095>
- Jedlička, R. (2014). Podněty hlubinné psychologie pro rozvoj teorie výchovy, výchovnou, převýchovnou a preventivní práci. In R. Jedlička (Ed.), *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy* (s. 108-155). Karolinum.
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Grada.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Katz-Wise, S. L., Priess, H. A., & Hyde, J. S. (2010). Gender-role attitudes and behavior across the transition to parenthood. *Developmental Psychology*, 46(1), 18–28. <https://doi.org/10.1037/a0017820>
- Kerns, K. A., Mathews, B. L., Koehn, A. J., Williams, C. T., & Siener-Ciesla, S. (2015). Assessing both safe haven and secure base support in parent–child relationships. *Attachment & Human Development*, 17(4), 337-353. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1042487>
- Kohls, G., Peltzer, J., Herpertz-Dahlmann, B., & Konrad, K. (2009). Differential effects of social and non-social reward on response inhibition in children and adolescents. *Developmental Science*, 12(4), 614-625. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00816.x>
- Kohn, A. (2019). *Bezpodmínečné rodičovství: cesta od odměn a trestů k lásce a porozumění*. Malvern.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolvová, D., & Kopřivová, T. (2012). *Respektovat a být respektován*. Spirála.

- Kwok, S. Y. C. L., Cheng, L., Chow, B. W. Y., & Ling, C. C. Y. (2015). The spillover effect of parenting on marital satisfaction among chinese mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 772-783. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9888-x>
- Lacinová, L., & Škrdlíková, P. (2008). *Dost dobří rodiče, aneb, Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Portál.
- Laible, D., Davis, A., Karahuta, E., & Van Norden, C. (2020). Does corporal punishment erode the quality of the mother–child interaction in early childhood? *Social Development*, 29(3), 674-688. <https://doi.org/10.1111/sode.12427>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada
- Lansford, J. E., Sharma, C., Malone, P. S., Woodlief, D., Dodge, K. A., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., Zelli, A., Al-Hassan, S. M., Alampay, L. P., Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., & Di Giunta, L. (2014). Corporal punishment, maternal warmth, and child adjustment: A longitudinal study in eight countries. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 670-685. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893518>
- Lansford, J. E., Wager, L. B., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2012). Parental reasoning, denying privileges, yelling, and spanking: Ethnic differences and associations with child externalizing behavior. *Parenting: Science and Practise*, 12(1), 42-56. <https://doi.org/10.1080/15295192.2011.613727>
- Larzelere, R. E., Knowles, S. J., Henry, C. S., & Ritchie, K. L. (2018). Immediate and long-term effectiveness of disciplinary tactics by type of toddler noncompliance. *Parenting: Science and Practice*, 18(3), 147-171. <https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1465304>
- Laukkanen, J., Ojansuu, U., Tolvanen, A., Alatupa, S., & Aunola, K. (2014). Child's difficult temperament and mothers' parenting styles. *Journal of Child Family Studies*, 23(2), 312–323 (2014). <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9747-9>
- Levy, K. N., Ellison, W. D., Scott, L. N., & Bernecker, S. L. (2011). Attachment style. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: evidence based responsiveness* (s. 377-401). Oxford University Press.
- Lewin, A., Mitchell, S. J., & Ronzio, C. R. (2013). Developmental differences in parenting behavior: Comparing adolescent, emerging adult, and adult mothers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(1), 23–49. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.59.1.0023>
- Lincoln, C. R., Russell, B. S., Donohue, E. B., & Racine, L. E. (2017). Mother-child interactions and preschoolers' emotion regulation outcomes: Nurturing autonomous emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 559-573. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0561-z>

- Lu, J., Xiong, S., Arora, N., & Dubé, L. (2015). Using food as reinforcer to shape children's non-food behavior: The adverse nutritional effect doubly moderated by reward sensitivity and gender. *Eating Behaviors*, *19*, 94-97. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2015.07.003>
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic Motivation and Rewards: What Sustains Young Children's Engagement with Text? *Literacy Research and Instruction*, *47*(1), 9-26. <https://doi.org/10.1080/19388070701749546>
- Markhamová, L. (2015). *AHA! Rodičovství: jak přestat křičet a začít žít s dětmi v harmonii*. Mladá Fronta.
- Marshall, M. (2012). *Discipline Without Stress, Punishments, Or Rewards: How Teachers and Parents promote Responsibility & Learning*. Piper Press.
- Masopustová, Z., Daňšová, P., Lacinová, L., et al. (2018). *Jak to mají mámy: psychologický výzkum mateřství*. Masarykova univerzita.
- Mertin, V. (2011). *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Morrongiello, B. A., Zdzieborski, D., & Normand, J. (2010). Understanding gender differences in children's risk taking and injury: A comparison of mothers' and fathers' reactions to sons and daughters misbehaving in ways that lead to injury. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31*(4), 322-329. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.05.004>
- Nielsen, L. (2011). Shared parenting after divorce: A review of shared residential parenting research. *Journal of Divorce & Remarriage*, *52*(8), 586-609. <https://doi.org/10.1080/10502556.2011.619913>
- Owen, D. J., Slep, A. M. S., & Heyman, R. E. (2012). The effect of praise, positive nonverbal response, reprimand, and negative nonverbal response on child compliance: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *15*(4), 364-385. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0120-0>
- Power, T. G. (2013). Parenting Dimensions and Styles: A Brief History and Recommendations for Future Research. *Childhood Obesity*, *9*(1), 14-21. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0034>
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Regalado, M., Sareen, H., Inkelas, M., Wissow, L. S., & Halfon, N. (2004). Parents' Discipline of Young Children: Results From the National Survey of Early Childhood Health. *Pediatrics*, *133*(5), 1952-1958. <https://doi.org/10.1542/peds.113.S5.1952>

- Richins, M. L., & Chaplin, L. N. (2015). Material parenting: How the use of goods in parenting fosters materialism in the next generation. *Journal of Consumer Research*, 41(6), 1333–1357. <https://doi.org/10.1086/680087>
- Roskam, I. (2013). The transmission of parenting behavior within the family: An empirical study across three generations. *Psychologica Belgica*, 53(3), 49-64. <https://doi.org/10.5334/pb-53-3-49>
- Rutherford, H. J. V., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, 36, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.008>
- Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Portál.
- Schwerdtfeger, K. L., Larzelere, R. E., Werner, D., Peters, C., & Oliver, M. (2013). Intergenerational transmission of trauma: The mediating role of parenting styles on toddlers' DSM-related symptoms. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(2), 211-229. <https://doi.org/10.1080/10926771.2013.743941>
- Sears, W., & Searsová, M. (2012). *Kontaktní rodičovství: rozumná cesta k pochopení a výchově dětí*. Argo.
- Siegel, D.J., & Payneová-Brysonová, T. (2015). *Klidná výchova k disciplíně*. Triton.
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7(3), 283-298, <https://doi.org/10.1080/14616730500245880>
- Slaměnik, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Grada.
- Smolík, F. (2016). Vývoj před vstupem do školy: od prenatálního stádia po předškoláka. In: M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 65-84). Karolinum.
- Štřelec, S., & Bakošová, Z. (1997). Odměny a tresty ve výchovném prostředí rodiny. *Pedagogická orientace*, 7(3), 71-79. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10687>
- Susperreguy, M. I., & Davis-Kean, P. E. (2016). Maternal math talk in the home and math skills in preschool children. *Early Education and Development*, 27(6), 841-857. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1148480>
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v Pedagogických vědách*. Portál.
- Taylor, S., & Workman, L. (2018). *The Psychology of Human Social Development: From Infancy to Adolescence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315441320>

- Theunissen, M. H. C., Vogels, A. G. C., & Reijneveld, S. A. (2015). Punishment and reward in parental discipline for children aged 5 to 6 years: Prevalence and groups at risk. *Academic Pediatrics, 15*(1), 96-102. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.06.024>
- Tocu, R. (2014). Study on the parental beliefs and attitudes towards child rearing and education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 137*, 153-157. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.268>
- Trifan, T. A., Stattin, H., & Tilton-Weaver, L. (2014). Have authoritarian parenting practices and roles changed in the last 50 Years? *Journal of Marriage and Family, 76*(4), 744-761. <https://doi.org/10.1111/jomf.12124>
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., & Kitamura, T. (2014). The Impact of Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Styles on Children's Later Mental Health in Japan: Focusing on Parent and Child Gender. *Journal of Child and Family Studies, 23*(2), 293-302. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9740-3>
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vittrup, B., Holden, G. W., & Buck, J. (2006). Attitudes Predict the Use of Physical Punishment: A Prospective Study of the Emergence of Disciplinary Practices. *Pediatrics, 117* (6), 2055–2064. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-2204>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology, 44*(6), 1785–1788. <https://doi.org/10.1037/a0013860>
- Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2003). What Parents Learn From Experience: The First Child as a First Draft? *Journal of Marriage and Family, 65*(3), 608-621. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00608.x>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Výzkumný soubor.....	34
Tabulka 2 Příklad kódování	35
Tabulka 3 Příklad kategorizace.....	35
Tabulka 4 Výchovné prostředky	54

Seznam příloh

Příloha 1: Otázky do rozhovoru

Příloha 2: Ukázka rozhovoru

Příloha 3: Ukázka informovaného souhlasu

Příloha 1: Otázky do rozhovoru

- Jak se vaše dítě jmenuje?
- Kolik je mu/jí let?
- Jak byste popsal/a vaše dítě?

- Jaké chování u vašeho dítěte podporujete?
- Jaké chování se snažíte u vašeho dítěte potlačit?
- Jaké chování u něj budete svým vedením rozvíjet?
- Jaká pravidla jste ve výchově vytyčila?
- Jak vaše dítě dodržuje pravidla, které jste ve výchově vytyčil/a?
- Jak plní úkoly, které mu/jí zadáte?

- Jak u vašeho dítěte budujete žádoucí chování, ke kterému ho chcete vychovat?
 - Jak u dítěte budujete záležitosti hygieny?
 - Jak u dítěte budujete záležitosti oblékání?
 - Jak u dítěte budujete základy společenského chování?
 - Jak u dítěte budujete stravovací návyky?
- Jaký pohled máte na využívání odměn ve výchově dítěte?
 - Jak vaše dítě odměníte za žádoucí chování?
 - Za jaké chování vaše dítě odměníte?
 - Jaká podoba odměny vám přijde ve výchově předškolního dítěte nejvhodnější?
 - Jaké výhody/nevýhody má odměňování dítěte?
- Co je důležité na vaší straně, když chcete vaše dítě k určitému chování vychovat?

- Jak postupujete, když chcete u dítěte odstranit určité nevhodné chování?
- Jak moc máte svoji reakci právě na to nevhodné chování pod kontrolou?
- Jaký pohled máte na využívání trestů ve výchově dítěte?
 - Jak vaše dítě potrestáte za nežádoucí chování?
 - Za jaké chování vaše dítě potrestáte?
 - Jaká podoba trestu vám přijde ve výchově předškolního dítěte nejvhodnější?
 - Jaké výhody/nevýhody má trestání dítěte?
- Co je důležité na vaší straně, když chcete u vašeho dítěte určité chování potlačit?
- Jaký výchovný postup se vám při odstraňování nežádoucího chování dítěte osvědčil?
- Jaký výchovný postup se vám při odstraňování nežádoucího chování dítěte neosvědčil?
- Jak se vám daří u dítěte odstranit nežádoucí chování?
- Jak se cítíte při používání zmíněných postupů?
- Jak vaše dítě reaguje na tyto postupy?

- Je ještě něco dalšího, co děláte, když chcete vaše dítě k určitému chování vychovat? A popřípadě jak to děláte?
- Co se dle vašeho názoru může vaše dítě naučit a odpozorovat od vás jako od rodiče?
- Jak se mění/měnily vámi využívané výchovné postupy?

- Co nebo kdo na vás má/měl vliv k tomu, abyste využívala zmíněné výchovné postupy?
 - Kdo nebo co vás ve výchově ovlivňuje/ovlivnil?
 - Jak vás ve výchově vašeho dítěte ovlivnila výchova vašich rodičů?
 - Co z toho chcete nebo nechcete dělat ve výchově vašeho dítěte?
 - Je někdo takový, s kým konzultujete výchovné postupy a výchovu jako takovou?
 - Jak to ovlivňuje vaše výchovné postupy?
 - Jak se shodujete s partnerem či dalšími členy rodiny ohledně výchovných postupů?
 - Co to do výchovy přináší?
 - Jak hodnotíte svou roli při budování a odstraňování chování vašeho předškolního dítěte?
 - Za co byste jste se jako rodič ve výchově vašeho dítěte ocenil/a?
 - V čem vám přijde výchova vašeho dítěte náročná?
 - Co vás na výchově vašeho dítěte těší?
-
- Je ještě něco, co byste rád/a dodal/a? O čem jsme nemluvili a chtěl/a byste v rámci rozhovoru sdělit?
 - Nebo, jestli byste se ráda zeptal/a na něco vy mě?

Příloha 2: Ukázka rozhovoru

(T – tazatel, A – respondentka Alena)

T: Já začnu takovým úvodem. Tak já vás dneska ještě jednou moc zdravím. V rámci tohoto rozhovoru si budeme povídat o tom, jak vy, jako rodič ovlivňujete chování svého předškolního dítěte a jak nad tím vším přemýšlíte. # Já bych teda začala u vašeho předškoláka, jak se jmenuje?

A: Jmenuje se Anička.

T: Možná i kolik je jí let?

A: Tři a 4 měsíce.

T: Dobře. A # jak byste popsala Aničku, jaká je?

A: No, tak Anička je hodně # paličatá. Takže musím bejt důsledná opravdu a musím si stát za svým. Jinak prostě s ní nejde jako vůbec dál prostě cokoliv dělat, ale je hodná. Je taková srdečná, kamarády má, no a taky někdy vztekla trošku.

T: Hm, dobře, dobře. A jak byste teda popsala její chování obecně? Říkala jste, že je teda vztekla, takže...

A: No, je to s ní někdy těžký, je jakoby... Jako obecně, ona jakoby dokáže, normálně komunikuje, normálně si hraje, ale pak prostě stačí jakejkoliv # podnět, co se jí nelíbí, tak prostě se začne jako strašně vztekat, úplně se uzavře a nemůžu s ní hnout. Takže jako kolikrát musím na ní úplně pomalu, opatrně, anebo naopak zase, že jí musím jako vzít a: „Tak to ne!“.

T: To trošku zní, že je taková tvrdohlavá.

A: Je tvrdohlavá, je tvrdohlavá, fakt jo, no.

T: Dobře. A ve školce, jak se třeba chová jako k vrstevníkům, k paním učitelkám?

A: Jó, ve školce autority jako přijímá dobře. To jsem se toho trošku bála, protože u nás je to zase trošku jiný, že jí mám jakoby ve své třídě jako učitelka.

T: Hm, jasně.

A: Ale, ale # autority přijímá dobře. Teď je to už zase lepší nebo takhle, ona od začátku přijímala všechny paní učitelky a byla jakoby, hezky jako spolupracovala, nebyl v podstatě žádný problém. Řekla bych, že i s dětma hezky vychází, ale pak to bylo jakoby u mě, jako od maminky trošku jiný, protože jako maminka lomeno paní učitelka. Je tam taky trošku rozdíl.

T: Hm, jasný, jasný.

A: Ale jinak jako dobře. Řekla bych, že dobře vychází takhle.

T: Aha, dobře, dobře. Možná bysme se mohli dostat třeba i k tomu, jak plní nějaký úkoly, který jí zadáte? Které chcete, aby udělala? Třeba nějakou činnost.

A: Hm. No # , to ona jí baví jakoby třeba výtvarná činnost a # prostě všechno možný vyrábění. To, když jí zadám, tak opravdu vyrábí, vydrží u toho, baví jí to. Když to nejde, tak se vzteká trošku. No, ale jako jinak je šikovná.

T: Hm. Takže záleží jakoby na té činnosti, kterou po ní chcete.

A: Jojo. No, když jí něco jako nebaví, tak to není zas taková hitparáda, ale jde to taky. Taky to jde, vydrží docela.

T: Hm. # Možná bych se ještě zeptala třeba, jak je schopná jako dodržovat nějaký pravidla, který jste ve výchově vytyčila? Jako třeba v tom, jak se má, nemá chovat?

A: Hm, pravidla jako dodržuje, ale # ne všechny, no. Takový ty jako zásadní, ty jakoby dodržuje, protože ví, že prostě neustoupíme, že opravdu si na tom trváme a prostě přes to nejede vlak, ale už jakoby vidí takový ty výhody v tom, že když se něco jako trošku ošulí, tak je to prostě výhodnější, že to obejde, ale jakoby obecně ty pravidla, bych řekla, že docela dodržuje, no.

T: Hm.

A: Až na nějaký výjimky.

T: A mohla bych se třeba zeptat, jaký ty pravidla jste ve výchově vytyčila?

A: Jak to máme doma nebo tak jako obecně prostě?

T: Klidně doma, klidně obecně. Co vás napadne.

A: Tak máme tam pravidlo tý hygieny, to je takový asi nejzásadnější, že prostě ráno musí vstát. Opravdu než jde do školky, vyčistit si zoubky, vzít si ty brejličky a oblíknout se, nasnídat se a jít prostě. To jakoby jinak nejde. Jsme s tím právě teď zápasili, to jsem si na to hned vzpomněla, protože to teď u nás bylo aktuální téma, že každý ráno vzala kartáček, hodila ho po mně, že si nebude čistit zoubky.

T: Jé.

A: Takže to bylo prostě šílený, no. Takže to jsme teďko museli nějak jako trošku eliminovat a povedlo se, bych řekla. No, doufám. Takže to je u nás jakoby ta hygiena fakt, to je jakoby nejdůležitější, no. A jinak

takovýto jakoby hlavně společenský chování, že fakt se musí jako chovat hezky k těm dětem, nesmí nikoho uhodit, protože jí samotnou by to bolelo, že jo. Nesmí nikomu ubližovat. Snažíme se tak nějak jako i to společenský, jakoby komunikaci, takže pozdravit, poděkovat a tyhle věci, no.

T: Ty základní návyky.

A: Základní návyky. A jaký máme ještě pravidla? Třeba když jsme venku tak... Ježíš, já teď nevím, co jsem chtěla říct! Že...

T: Klidně to takhle stačí, jestli...

A: Jo?

T: Jestli vás nic nenapadá, tak úplně mi to takhle stačí.

A: Jojo.

T: A možná třeba i jakým způsobem se teda teď ty zmíněná pravidla snažíte v té výchově prosazovat?

A: No, snažíme se. Já hodně vysvětluju, takže jako vysvětlování, že když nebude mít ty zoubky vyčištěný, tak bude mít prostě kazíky. I třeba pomocí písniček, že ona má nějaký to „Pan doktor zub“, to je taková známá písnička. Tak to má ráda, že prostě když je nebude mít vyčištěný, bude mít kaz, bude prostě muset k panu doktorovi Zubovi a bude po zoubkách, no. Nebude mít čím papat. Tak nějak se snažím na ní trochu jako tak...

T: Jako hravě, přes tu fantazii?

A: Přesně, ale neříkám, že vždycky to jde. Někdy musíme trochu tvrději. No prostě: „Takhle to bude a hotovo!“

T: Dobře, dobře. Tak jo. # Jaké chování jako obecně u vašeho dítěte podporujete? To je možná trochu záludná otázka, nevím, jestli...

A: Jako to, jak se chová, co se mi jakoby líbí, co bych jako podporovala, jo?

T: Hm. Ano, přesně tak.

A: # Ona je hodně citlivá a empatická, bych řekla. Tak to se mi líbí, to jako hodně podporuju. I jako to vždycky tak vyzdvihuju, jako jí samotnej, že říkám: „No vidíš, ty si šikulka, žes mi pomohla!“, že jako fakt pomůže dětem. Je taková jakoby hodná, hned se jako vcítí, pozná a třeba pohladí. Tak to se mi jako líbí.

T: Hm. A naopak, třeba jaké chování se snažíte u ní spíš jako potlačit?

A: No, tak to je právě to, neumí se jakoby vyrovnat prostě s tím, že něco je nějaký zákaz. Tak ta její paličatost, že prostě jakoby neposlechne a tak se jdu urazit do kouta. Tak to se snažím nějak jako potlačit, no.

T: Jojo.

A: Já jsem teď řekla asi dvě věci dohromady.

T: Já to chápu, v pohodě.

A: Jo?

T: Jo, úplně takhle v pohodě. A co třeba ještě jako máte pocit, že jí musíte v oblasti toho chování nebo obecně jako naučit? Protože je to předškolní dítě, tak ještě jako spoustu věcí se musí naučit.

A: Hm. To jo, v tom chování, no. #

T: Třeba i právě v té oblasti těch návyků jako základních, jestli vás něco napadá.

A: Hm. Když toho je ještě asi hrozně moc toho, no.

T: Je, je. A tak jako aktuální...

A: Aktuálního? # V těch návycích asi... # Chodit spát včas, to je úplně šiléný. To je jako u nás ten režim, to je jako přemlouvání, protože když není vyspínaná, to je pak šiléný. Tak to je opravdu chodit spát včas. A # tak nějak se jakoby umět vyrovnávat s těma svýma pocitama. To je taková jako těžší asi disciplína, ale to asi dozraje si myslím věkem k tomu.

T: To určitě, ta emoční regulace je spojená s vývojem.

A: No, asi jo. # A jinak # no, já nevím nic ani...

T: Úplně v pohodě, v pohodě, stačí. Co z vás vypadne, to je pro mě cenný. Tak já bych řekla, že asi k tomu vašemu předškolákovi to takhle stačí.

A: Jo? To je krásný.

T: A teď bysme na to mohli navázat těma otázkama, které se zaměřují na to, jak postupujete nebo jak byste i třeba potenciálně postupovala, abyste to zmíněný chování, nevhodné třeba, u Aničky změnila. Takže já bych to formulovala třeba do otázky, jak u dítěte podporujete to žádoucí, vámi vnímané žádoucí chování, ke kterému ho chcete vychovat?

A: Jak podporuji žádoucí... # To co se mi líbí teda?

T: Ano.

A: Chování # Co jsem to říkala?

T: Vy jste, vy jste zmiňovala právě třeba ty záležitosti tý hygieny, empatii, oblékání...

A: Jojo.

T: Jo, třeba i to s tím spánkem.

A: Tak jako jakým způsobem na to reaguju. No, zase se snažím jakoby s ní prostě o tom mluvit. U té hygieny je to jasný. Tam je, jak jsem říkala prostě, že opravdu se snažím to přirovnávat k tej hravej formě. No, nějak

jí to takhle jako zdůvodnit. A i na ty písničky a tak dále. Takže tam si to nějak jakoby takhle povědět a co se týče ještě, to druhý jsme říkali co?

T: Tu empatii.

A: Tu empatii, tak to spíš jakoby názorně, jakože fakt když vidím. „Podívej se, ten je smutnej, ta je veselá!“ „Podívej se, co si teď udělala.“ Tak ona se fakt jakoby zastaví a fakt se nad tím jako zamyslí. To jako vždycky řeším v tu danou chvíli třeba.

T: Takže nějakým jakoby vhodným sdělení, třeba že jí ukážete, jaký byl důsledek toho, co udělala.

A: Jo, přesně tak. A i jakoby někdy, když někoho prostě praští, tak jako já jsem toho zastáncem nebyla vůbec, ale taky jsem jí pak teda takhle přes ty prstíčky prostě taky dala a ona jakoby aspoň viděla, jak to bolí, ale jako to teda moc se snažím nepoužívat. Spíš se jí to snažím jakoby ukazovat, když s někým je zrovna s nějakýma dětma, tak třeba jakoby co se mu líbí, co se mu nelíbí a takhle.

T: Dobře, dobře. # Jakým třeba způsobem u vašeho dítěte budujete třeba stravovací návyky? Jestli má třeba s jídlem nějaký problémy.

A: Jo, hm. Ona jakoby nemá vůbec problém. Ona je velkej jedlík jako, je spokojená hodně. Čím víc jídla, tím líp, ale zase samozřejmě jako každý dítě sladký, hodně sladkýho a i slaný teda. Ona má velký apetit, teď jsme to zrovna řešili. Tak prostě jakoby já jí spíš musím jako brzdit a musím jí jakoby vysvětlovat. Zrovna včera jsme řešili, že prostě večer si vyčistila zoubky a šla si lehnout. A vzpomněla si, že chce lentilky, no. Tak to jako musíme regulovat, že prostě jakoby ne vždycky se to může. Takže spíše jakoby trochu tomu sladkýmu zabraňovat, ale jinak si myslím, že jí dobře, je spokojená.

T: Dobře, dobře. Tak jo. A jak na to třeba ona reaguje na ty vaše postupy?

A: No, je našťavaná. Jo, vzteká se. To se mi moc nedaří. No, ohledně toho sladkýho se mi to nedaří.

T: Dobře, dobře. A myslím, že teda to, když jste spokojená s tím, že udělá něco dobře, tak to jsme asi probrali, jak jí to dáváte najevo nebo ne?

A: No, jakože jí to prostě jako řeknu, ukážu jí to. Takhle jo, to myslíš nebo ještě...

T: Jako když právě třeba se vám líbí, co udělala nebo když se jí něco povede...

A: Jo! Jak jí třeba odměním nebo jak zareaguju?

T: Jo, přesně tak.

A: Tak jí třeba pohladím nebo řeknu: „Jé, ty jsi šikulka!“ Prostě takový ty klasiky, no.

T: Jojo. Já tady mám ještě taky tu oblast těch odměn, jak třeba vaše dítě odměňujete?

A: No, já se snažím jakoby moc úplně neodměňovat takovýma těma bonbonkama a těmahle věcmi, i když tady to docela jakoby dělám, ale ne vždycky se mi to daří jako. Taky jí někde musím namotivovat něčím hmotným, ale většinou jako spíš jakoby jí třeba řeknu: „Jé, tak to je super. To budou mít ty... Podívej se, tak třeba si někomu pomohla, ten má radost, ten je šťastnej!“ nebo: „Jé, ty jsi hodná!“ Obejmu jí třeba. Jako snažím se to ještě předtím, než jí něco takhle dám, tak se to snažím udělat tady těma věcmi.

T: Takže jakoby spíš ty materiální aby ne..

A: Ale jakoby dávám je taky, dávám je taky, no. Když vidím, že tudy cesta, že to nepůjde, tak jí dám prostě odměnu, slíbím jí něco, no.

T: Aha.

A: A tak asi to, snad to není úplně špatně, no. Sama nevím.

T: # Já taky ne. A jaká teda ta podoba té odměny vám přijde nejlepší? Chápu teda dobře, že teda, že teda nějaké spíš ty jako nemateriální...

A: Jo. Pro mě jakoby nejlepší je, že ona si sama uvědomí, že jakoby je to odměna, že jakoby něco udělala a že by jí mělo zahrát. Tohle by si asi přála každá máma, že jako je spokojená se svým činem, ale samozřejmě u dítěte to tak nemusí být, to spíš u dospělého, u dítěte to ne vždycky takhle je. Takže jako taky může bejt materiální nebo třeba jí koupím něco, když jdeme od doktora, něco jí bolelo, tak jí taky koupím třeba hračku, jo. Takže jako nejsem vyloženě ani pro, ani pro, prostě tak nějak mezi. Nejlepší by to bylo nemateriální, ale dávám i materiální, no.

T: Hm. A jaký si myslíte, že by mohly být třeba potenciálně jako nevýhody využívání těch odměn u toho dítěte?

A: No, nevýhody, že potom jakoby oni toho trochu zneužívaj a už to jakoby čekaj, u každýho toho prostě, že něco bude a to jako už potom se mi moc nelíbí, protože nemůžu vždycky, že jo, odměnit za každou maličkost. Mělo by to být jako vzácný. Tak to bych řekla, že je nevýhoda.

T: Dobře, dobře. A # výhodu teda asi...

A: No, výhoda je, že prostě má dobrej pocit. Něco jako zvládla, takže jako jí odměním, no.

T: Dalo by se říct že, to teda podle vás vlastně jako funguje, že jo, to využívání těch odměn?

A: Já myslím, že jo.

T: Dobře. Tak jo. A taková jako možná zvláštní otázka, ale kdyby vás napadlo, třeba co je jako nejdůležitější u vás, na vaší straně, jako nějaký váš postoj, jednání, právě přitom, když se snažíte u dítěte budovat nějaké to vhodné chování?

A: Jakej je můj postoj...

T: Nebo způsob třeba jak mluvíte, nebo jaký je váš přístup. Jako co je jako na vaší straně nejdůležitější v tom, abyste u dítěte nějaké to chování vybuchovala.

A: Jo. No, trochu se to mění, tím jak dítě roste. Na začátku jsem hodně měla takový to, že opravdu jako nekřičet, nejednat emotivně prostě, jakoby snažit se pořád jakoby o tom mluvit a ono to jako je fajn a pomáhá to, ale jsou situace, kdy to prostě nejde. Ty děti jsou jiný než dospělí a naše dítě je takový ještě kor, mi přijde, že jakoby ona to prostě pak už nevnímá, no. Někdy se musí prostě zasáhnout, takže jako pořád se snažím, aby jako pořád jsme s ní mluvili, já nevím, jestli mluvím teď dobře o třeba o tý komunikaci, nebo to je jedno?

T: Mluvíte krásně, jen pokračujte.

A: Prostě jo, jakože snažím se, aby u nás třeba ta komunikace byla opravdu jakoby v klidu, aby to bylo bez těch jako brutálních takových těch prostě štvanců, ale někdy to jinak nejde, to jinak nejde. No, a co se týče třeba, teď jsem to úplně zapoměla. # Jo, takový ty oblasti, že třeba mě napadlo, jak teďkon jde hodně ta doba dopředu tou technikou a těmahle věcma, tak to se taky a já nevím, jestli teďkon to s tím souvisí,

T: V pohodě, neztraťte myšlenku.

A: To, že mě napadlo, že se snažím, aby prostě jsme tak nějak jako trávili ten čas hodně spolu, chodili fakt jako do přírody. A já vím, že to přijde, třeba můj manžel by jí nejradiši koupil tablet, ale já se tomu ještě trochu bráním, no. Takže jakoby tak nějak prostě bych chtěla, aby to jako šlo všechno prostě takhle, tou přírodnější cestou, ale prostě doba je taková, no. Mám trochu jiný očekávání sama od sebe teď, než jsem měla na začátku.

T: A jaká byla vaše očekávání na začátku?

A: No, na začátku, že to bude takový jako jednodušší, že prostě si řeknu, tak teďkom budeme prostě takhle spolu hezky tady komunikovat, bez nějakých emocí. Když něco bude, tak si to vysvětlíme, pak se půjdeme projít do přírody a pak půjdeme spinkat a takhle to nefunguje, no. Takže někdy prostě, ale asi to tak je, že někdy se musí prostě rázně, tvrději, ale na druhou stranu si myslím, že pořád to jde i jakoby takhle v klidu, že jakoby nemusí člověk sklouznout úplně do takového toho prostě, že děti jsou zvyklí jenom na to řvaní a oni už pak jakoby ani nevnímají, no.

T: Hm. Dobře.

A: Že nepoznají změnu.

T: Tak jo. A jak si teda myslíte si, že, tuhle otázku možná můžeme přeskočit, protože bych řekla z toho, co mi říkáte, že vy vlastně hodnotíte to vaše budování žádoucího chování spíš jako za pozitivní, že vám to jde. Máte takový pocit nebo?

A: Že nám to jde? No tak, snad jo.

T: Jo.

A: Ale jako někdy taky ne, ale jako obecně asi jo, jde to. Snad z ní nevyroste nic hrozného.

T: Jo, dobře. Tak jo, tak jsme už v polovině rozhovoru a doposud jsme teda probrali otázky budování chování. A tak bychom se dostali teda k tomu, jaké postupy využíváte, když se snažíte nějaký chování odstranit nebo potlačit, nějaký jako to nevhodný chování. # Tak bych to dala třeba do otázky, jak tedy postupujete, když chcete u dítěte určité chování odstranit?

A: Jak působím, jak se to snažím dělat, jo?

T: Hm.

A: No, když jakoby je prostě paličatá a zasekne se na něčem, to je fakt u ní jakoby největší problém. Tak jako potom zase za ní jdu, snažím se jako vysvětlit. Podívej se na sebe, co děláš, dyť to nikam nevede, prostě teďkon tady jako budeš sedět a nikam nedojdeme třeba. Víš, ona se třeba někdy zasekne a prostě že nikam nejde. Tak se jí třeba snažím vysvětlit, že prostě tam jako nedojdeme a nebude mít třeba herničku, nebude si moct hrát, protože tady bude sedět prostě.

T: Jak ona na ty vaše tyhle ty jako snahy reaguje?

A: No, jako někdy to pochopí. Ona to jakoby vnímá, co jí říkám, jo. Záleží, jak moc se naštvete. Někdy to pochopí a fakt se zvedne a jde a někdy ne. A tak já musím přistoupit prostě k tej druhé variantě, kde jí prostě čapnu a jdu no.

T: A co byste řekla, že je tam jako rozhodující v tý její jako její reakci na ty vaše postupy?

A: Hm.

T: Kdyby vás nic nenapadlo, tak to nevádí, ale přijde mi to zajímavý jako...

A: No, jako míra naštvanosti, jak moc je naštvaná. Ona někde jakoby si to nechá vysvětlit, když třeba vidí tu vidinu toho, že fakt jakoby se jí snažím jakoby, jako já jí nechci nějak úplně jako psychicky jako nějak jako...

T: Vyšťavit?

A: No, nebo jako, jak, co jsem chtěla říct? Jako jít nějak # manipulativně, ne psychicky. Nechci ji zmanipulovat. To se snažím nedělat, ale někdy jí trochu jakoby nabídnu, že teda prostě: „Tak jako tady budeš sedět, no. Tak jako nikam nedojdem.“ a někdy, když ona vidí tu vidinu toho, že jako jdeme někam, to je zase trochu ta odměna, že jo. Když jdem někam, kde je něco fajn, tak prostě se třeba zvedne. Když jako jdeme třeba k doktorovi, tak tam třeba sedí ještě chvíli.

T: Takže možná by ta její reakce na ty vaše postupy mohla být dána třeba i jako její náladou nebo tím, jak se vyspíná nebo...

A: Tím taky, určitě. Jo, to je pravda. Včera zrovna jsme to takhle měli tady ráno, no. Byla nevyspalá a byla tady scéna. Dneska přišla jak sluníčko, no.

T: A když jste teda nespokojená s tím jejím chováním, jak jí to dáte najevo?

A: No teda..

T: Trošku furt omílám to samý, ale..

A: To nevadí.

T: Jako jestli vás třeba ještě napadne něco....

A: No, jak jí to dam najevo. Když jsem nespokojená, tak jí začnu teda vykládat, co je teda důležité teď, aby se stalo, jako udělala a když prostě to pořád trvá, trvá, trvá, tak potom jí prostě musím jakoby čapnout a musím jí vynadat no. Prostě ji vzít a jo, takže ona to pochopí jako, to jí dám najevo prostě tím, že už je jako fakt zle, že už překročila jakoby tu hranici, protože já, když se naštvu, tak to už je fakt zle. Tak prostě už pak jde, no.

T: Dobře, dobře. A když se teda to vaše dítě chová nevhodně, jak moc máte tu svoji reakci právě na to nevhodné chování pod kontrolou? Třeba, když se něco nedaří, jako jak...

A: Když se něco nedaří, tak jak moc mám pod kontrolou jakoby svoje...

T: Svoje emoce.

A: Jako teď už lepší. Ze začátku to bylo horší a to jsem měla pak i výčitky strašný. Jsem fakt vybouchla, protože jsem měla takový to očekávání, že to půjde dobře a nešlo. Takže jsem jakoby vybouchla, no. To jsem neměla moc ty emoce pod kontrolou. Teď už je to lepší. Já už jsem teď jakoby postupem času za ty 3 roky připravená na to, že něco přijde, takže už jakoby vím, že prostě to takhle jakoby nikomu nepomůže, když bouchnu. Takže teď už je to lepší, když se snažím jako spíš vysvětlovat a potlačit ty emoce, no.

T: Hm. To jste hezky odpověděla na tu otázku. A když teda, vy jste říkala, že některé ty vaše reakce jste brala jako nepřiměřený, jak s tím potom jako naložíte? Když jste si uvědomila, že vaše reakce byla nevhodná, co pak?

A: No, já pak třeba o tom přemýšlím, když jsem sama večer. Tak si o tom přemejšlím a tak nějak si jakoby připravuju v hlavě, co by bylo asi lepší příště, no. A někdy to jakoby jde, někdy se mi to z té hlavy vynoří v tu chvíli a použiju to, někdy ne, no. Tak nějak se předpřipravím.

T: Dobře. Teď tady mám teda ještě oblast trestů ve výchově předškolního dítěte, tak co si myslíte o trestech?

A: Hm, to je taky těžký no, to je jak ty odměny. Jako myslím si, že určitě důležitý jsou i odměny, i tresty, protože to dítě, jak říkám, prostě dospělej už si s tím dokáže se vším poradit, ale to dítě ještě neví, co je pořádně správně a co je nesprávně, a ani jakoby ta jeho motivace k tomu, si myslím, že musí být v něčem ohraničená. Takže prostě na kladné chování odměnou, záporný trestem. Takže jako jo, tresty určitě jo, ale snažím se to dát fakt jakoby od začátku, že ty fyzický tresty prostě ne. Jako já si zatím tak strašně jdu, strašně si na tom trvám, ale někdy to nejde. Už dostala, už dostala prostě i na prdelku, protože to fakt nešlo, nešlo prostě...

T: Hm.

A: Někdy jsou situace, kdy je to třeba nebezpečný, víš? Že třeba kdyby ji mohlo přejet auto nebo něco, tak člověk jakoby tak nějak se i lekne a prostě chce to jakoby v tu chvíli vyřešit a ona si to fakt jakoby fakt pamatovala, ale když se vrátím k tomu, jak prostě to uděláme normálně. Tak normálně opravdu fyzický ne a zase prostě # ani jakoby takový ty zákazy u nás moc nefrčí, no. Na ní to moc neplatí, protože ona jakoby si najde něco jinýho a moc, si myslím, že to není úplně jakoby úplně až tak dobrá cesta, i když na někoho to třeba platí.

T: A je jako nějaká podoba trestu, která vám třeba přijde jako vhodná?

A: No # jako my máme tu, máme jakoby, já nevím, jak bych to vysvětlila.

T: Jakkoli.

A: Třeba když něco udělá, já snažím jako vybavit nějakou konkrétní situaci, jo.

T: Hm.

A: Třeba s těma zoubkama, to jsme řešili právě včera, že teda hodila tím kartáčkem. Jo, já třeba dělám, že teda řeknu: „Jo, tak ty ten kartáček nepotřebuješ? Tak já ho vezmu a už ho mít nebudeš prostě, jo? Tady ho schováme do šuplíku a nebudeš mít žádný kartáček.“, a ona mi třeba řekla: „No, a jak si budu čistit zoubky?“ , „No nebudeš. Budeš mít zkažený zoubky a pan doktor zub pak bude muset řešit zkažený zoubky.“

T: Hm.

A: Jo, takže jako nechci ji strašit, ale tak nějak se jí snažím jako vysvětlit něco třeba, víš jako že...

T: Následek toho chování, když...

A: No, co se stane, no.

T: Hm.

A: No, tak hezky takhle, já jsem to neuměla vysvětlit a tys mi pomohla.

T: No, hezky jsme to spolu popsali. A nějaký teda ještě možná zase výhody, nevýhody využívání trestů ve výchově?

A: No, tak výhody jsou určitě ohraničení podle mě, že jakoby musí vědět, kde je prostě, že to je špatně a jak to dítěti jinak dát najevo než tím trestem. A nevýhoda je právě to, že, je to podobně jako u odměn akorát v tom druhym protipólu. Tam jsem říkala u odměn, že jo, že je to jakoby ještě pořad a u trestu je zase taky, že nechci jakoby jí pořad jenom trestat, no. Nedá se to jako aplikovat úplně v každé tej situaci podle mě, no. Jako snažím se to dělat fakt u věci, většinou se jim to snažím vysvětlovat, někdy teda i jednat rychle, někdy když přestřelí, tak vzít a jít. To taky jako někdy oni pochopí jo, když je to naopak rychlý, ale fakt jako používat to třeba u věci, u který jsou, který jsou jako fakt nějaký jako těžký prohřešek jo prostě.

T: Hm, jasný. Jo tak asi dobrý, takhle u trestu to stačí.

A: Jo?

T: Pak tady mám teda tu ještě tu jednu těžkou otázku, co si myslíte že je u vás nejdůležitější, abyste odstranila to nežádoucí chování?

A: Co je u mě nejdůležitější abych odstranila to její, no... Zachovat klidnou hlavu asi, no. Prostě udržet ty emoce na uzdě, protože když člověk udrží emoce, tak podle mě už potom dokáže racionálně jakoby vymyslet něco lepšího.

T: Hm, nějaké prostředek k tomu, abyste odstranila to chování. Dobře, tak to stačí. Jaký je podle vás osvědčený postup při odstraňování toho chování u dítěte? Co se vám jako nejvíce osvědčilo?

A: Při odstraňování těch nežádoucích věcí jo?

T: Hm.

A: No, to vysvětlování asi, a nebo naopak teda pak to rychlý jednání. Tyhle dvě věci. Ono je to takový, že si to rozporuje, ale někdy # , prostě podle situace, no.

T: Hm. Jo, a naopak třeba nějaký ten postup se vám neosvědčil?

A: No, a neosvědčilo se mi # , ty zákazy se mi moc neosvědčily a jakoby bez vysvětlení třeba jako dát na prdelku. Prostě ne taky, ona jakoby vnímá jenom to, že jí to bolelo, ale jinak nic nevnímá.

T: Dobře, dobře. A jak si myslíte, že se vám daří u dítěte odstranit to nežádoucí chování?

A: Jak se mi to daří?

T: Jak to vnímáte.

A: Jako pomalu, ale jistě.

T: A jak se třeba cítíte, když používáte nějaký třeba ten trest nebo...

A: No hrozně. Jako, i když to není zas tak nějak úplně strašnej trest, tak stejně jako hrozně, protože každá maminka by chtěla vycházet prostě s tím dítětem, že jo, co nejlíp, ale na druhou stranu zase pak jako v tu chvíli se necítím dobře, ale pak vím, že to k něčemu třeba je.

T: Dobře. Tak ještě teda než opustíme oblast toho, jak to děláte, napadá mě otázka, jestli děláte ještě něco dalšího, když chcete u dítěte určitě, když to dítě chcete k určitému chování chovat a jak to děláte? Je ještě nějaké třeba postup, jestli vás napadá.

A: Jinej?

T: Můžeme si to nějak sumarizovat, co jsme prošli. Prošli jsme nějaký zákazy, tresty, důsledky chování, odměny, vysvětlování.

A: Tak co ještě jinýho...

T: Jestli vás ještě něco napadá. Jestli ne...

A: Třeba názorný ukázky. Ono to trochu teda souvisí s tou empatií jakoby, nebo s tím # , to jsem nechtěla říct.

T: S vysvětlováním.

A: S vysvětlováním spíš, no. Jako názorný ukázky, protože ona jakoby když vidí, že něco má nějaký smysl, ona to fakt vidí, že když vidí, že má něco nějaký smysl, tak jako fakt se nad tím pak zamýšlí a je to s ní lepší, no. No a i jako jako obrazový i prostě, to teď teda mluvím o didaktických věcech jako učitelka, ale i jako maminka, prostě i třeba # nevím, nebo i jako třeba s kamarádama, když něco jako konkrétně vidí situaci nějak, tak to docela mi pomáhá.

T: Hm. Ještě tady mám taky tu otázku, která s tím docela souvisí, co teď říkáte. Co se dle vašeho názoru může od vás naučit jako od Vás, od rodiče? Co od vás jako může třeba odpozorovat právě, jaké chování?

A: Já si myslím, že hodně toho může odkoukat. To je skoro všechno. Oni jak to odkoukávají, takže jakoby strašně věci potom předvádí. Já úplně vidím jakoby svůj odraz v ní. Takže jako co může odpozorovat? Snad úplně všechno. I ty návyky hygienický, i jakýkoliv společenský, i prostě komunikační věci. Ona jakoby pak třeba, když s Alešem spolu mluvíme, tak ona pak úplně jakoby i tu intonaci používá. Takže jako fakt všechno. Vůbec nevím, jak na to odpovědět, no.

T: V pořádku, takhle to stačí, úplně v pohodě. Já jsem ráda za jakoukoliv odpověď. Tak jo, tak máme tedy projaté otázky k tomu, jak obecně ovlivňujete chování vašeho dítěte a jak určujete jeho směr určitými prostředky a postupy. A nyní by mě teda zajímalo, jak nad tím vším ještě uvažujete a přemýšlíte. Tak se prosím zkuste zamyslet nad tím, jak se mění dáme využívané výchovné postupy?

A: Jak se mění?

T: Hm, buď můžete odpovědět třeba v rámci času a nebo i v rámci třeba situací.

A: No, asi v rámci času teda, protože o tom už jsem mluvila hodně. # To trošku jakoby musím být trošku taková důraznější, trpělivější, jakoby důslednější. Já jsem jakoby na začátku měla to takový jako volnější a hodně vysvětlovací, ale ono to prostě nejde. Opravdu jako jsem zjistila, že ty hranice, když to znám ze školky, tak stejně a ještě u toho dítěte ještě jakoby víckrát platí. Takže jakoby musím být důraznější, důslednější, trpělivější.

T: Super, dobře. Takhle to úplně stačí. Pak tady mám další takovou jako záludnější otázku. Zkuste se zamyslet nad tím, co nebo kdo vás ovlivňuje k tomu, abyste využívala, používala ty zmíněný výchovné postupy?

A: Hm.

T: Můžu třeba poradit ještě doplňující otázkou, třeba kdo nebo co vás ve výchově jako ovlivňuje obecně, jestli máte vzor nějakého vychovatele nebo zdroj, ze kterého jste čerpala.

A: Tak na tu první otázku mě napadlo odpověď, že právě samotná Anička. Tím, jak já mám jakoby ty svoje # vzorce zakódovaný, tak ona mě učí, že to takhle nepůjde, že prostě ona je jiná osobnost než já, než moje mamka, která mě vychovávala. Jo, takže jakoby tak nějak jako ona sama, ale jestli mám vyloženě jakoby někoho, čí metody se mi líbí, tak to je moje kolegyně z práce. Jedu opravdu jakoby podle Elišky. Já jedu fakt, jako kdybych jí to řekla, to by měla určitě radost, ale fakt jakoby upřímně se mi strašně líbí, jak fakt jako učí a k dětem, jak se chová. To se mi strašně líbí. Takže jakoby tak nějak se snažím přejímat, protože Eliška to má taky, že prostě všechno jde i po dobrým, jenom se prostě musí dodržovat ty pravidla, ty hranice. Nevím, jestli tahle otázka, to půjde asi blbě popsat no, ale...

T: Úplně v pohodě, odpovídáte skvěle.

A: Zároveň mě inspirovala i Pavlína, jakoby druhá kolegyně, že jo. Ta mě naučila vlastně všechny možný věci, ale jinak se jakoby snažím moc neřídit podle okolí, protože každé říká něco jinýho. Já prostě jsem si tak nějak utvořila vlastní názor. Vzala jsem si prostě z těch pozitivních jakoby vzorců z těch lidí, co mě pozitivně ovlivňovali, nějaký svoje věci, že bych řekla takový tři věci, něco jako od lidí, který to podle mě dělají pozitivně, od sebe, co jsem si vytvořila v hlavě no a pak mě ta Karolinka sama učí prostě, jak se k ní chovat.

T: Dobře. Super, super, takhle to úplně stačí. A možná, jestli byste se zamyslela nad tím, jestli si myslíte, že vás určitým smyslu inspirovala i výchova vašich rodičů při výchově?

A: Jojo. Já jsem na to hned pomyslela, když si tu otázku položila. Tak nějak jakoby odkad' teď'ko napadli, ale jako stoprocentně. Já to mám jako dítě to prostě má člověk celej život podle mě v sobě zakódovaný, jak se chovali a takhle a naši byli jako skvělý, opravdu jako krásně mě vychovávali, ale snažím se to nedělat jako oni. Jakoby určitou část jo, ale většinou ne, protože vim, že jakoby u mě to třeba nepomáhalo, se mi to nelíbilo.

T: A jakým třeba těm postupům se snažíte jako...

A: Tak nás tat'ka, i když je strašně jako hodnej, fakt jako je to zlatej člověk, tak prostě tu nám dal facku a bylo tak, jak se to vždycky dělalo.

T: Hm.

A: A to prostě jakoby já nedělám, no.

T: Dobře, dobře.

A: A mamka moje zase, ta je strašně taky hodná, ale je taková jakoby trošku jakoby odtazitější paradoxně. Oni většinou maminky bejvaj takový jako to, ale naše mamka to má zase od svýho táty ještě, jakoby ten vzorec zakódovaný. Tak to se taky snažím nedělat. To je zajímavý, co si teď' uvědomuju, že vlastně víc se snažím věci nedělat podle nich, než dělat. Já se snažím být právě pro Aničku spíš jakoby ten úplně jakoby nejbližší, no.

T: Hm.

A: I když jako maminka je skvělá, ale prostě takhle byly vychovávány, no.

T: Jasný. A myslíte si, že jste stejně třeba i tak jako něco od nich nevědomě přijala?

A: No, určitě. No, okoukala jsem to zase. A určitě je to, i dělám a i mi jakoby Aleš říká kolikrát: „Já slyším tvoji mamku!“, že něco říkám, nebo když jemu něco říkám. Takže určitě, podvědomí tam furt je.

T: Dobře, dobře. Tak jo. A ještě bych se možná zeptala, jestli je někdo, s kým konzultujete ty výchovné postupy a výchovu jako takovou?

A: No, s mamkou. No, to je sranda, že se podle ní neřídím, ale konzultuju to s mamkou, ale i s Eliškou nebo i s Pavlínou no, nebo i prostě s kamarádkama, když jdeme na kafe. Snažíme se nesrovnávat ty děti, protože to fakt nikam nevede, ale, ale jako říkáme si to, jako přemýšlíme nad tím.

T: A jak si myslíte, že to ovlivňuje jako tu výchovu vaši?

A: Jojo, ale já se pak zase jakoby, vždycky si zase prostě řeknu to stejný, že já si vezmu z těch pro mě pozitivních věcí to nejlepší a pak si utvářím svůj vzorec.

T: Jo, dobře. Takže vždycky uděláte to pozitivní z toho, co slyšíte.

A: Hm.

T: Jo, ještě tady mám něco k vašemu partnerovi, jak se s ním shodujete nebo i třeba s těmi dalšími členy rodiny ohledně těch výchovných postupů?

A: Jo, ohledně výchovných postupů, tak to zrovna docela se spolu shodneme, ale co se týče... Tyjo, to mě zajímá, jak odpoví von. Škoda, že se to nedozvím! Já, to je jedno.

T: Můžete se ho pak zeptat.

A: To já se zeptám jeho.

T: Zkuste.

A: Ale tak myslím si, že jo, že ohledně výchovy se docela shodneme, že fakt si oba trváme na těch hranicích a na tom, že jakoby fyzicky jako trestat nikam nevede. Jako fakt někdy, kdy vůbec nevnímá to dítě, tak prostě přepnout, nedá se nic dělat, i když jsme oba na začátku opravdu, my jsme si oba na začátku řekli, že ne, v žádném případě nic, že prostě proč bysme jí měli způsobovat bolest, našemu dítěti, ale prostě někdy se to takhle prostě... Ono jí to ani nebolí. Ono spíš uděláme takový jako gesto, takže na tom se shodneme. Já bych řekla, že jako celkově tak nějak docela se shodnem na výchově, no. Něco mi třeba vytkne občas a já jsem mu to pak zase snažím nějak racionálně a pak třeba pochopí a zase obráceně. Takže jako ve finále se shodnem.

T: A ještě k těm tělesným trestům, vy využíváte, nebo přijde vám jako vhodná, nejvhodnější podoba plesnutí přes ruku nebo?

A: Jo, asi jo, protože ona jakoby něco udělá, tak já, tak jsem říkala jako: „No, tak to byla nějaká to byla zlobivá ručička.“ Jo, to fakt jakoby pomáhalo, ale ona jak rostla, rostla, tak jako už to přestalo pomáhat a musela jsem to prostě jakoby udělat. Ono jí to třeba fakt ani nebolí, ale prostě musela jsem. Takový je to pro ni už znamení, že ta ručička jakoby zlobila a nesmí to udělat. Třeba když prostě jako něco vzala a hodila to po mně, tak to prostě neexistuje. Tak to docela pomáhá, no.

T: Jo, dobře. Jako to jsem zase trošku zaběhla, ale přišlo mi to stěžejní. A teď bych se ještě vrátila k tomu partnerovi, co jakoby podle vás, tedy ty vaše shodné názory, co to jako do té výchovy přináší?

A: Naše shodný názor jakoby?

T: Hm.

A: No, že prostě když jsme jako oba zajedno, tak to dítě to ví, že jakoby ty dva rodiče mají jakoby stejnej názor, že nás prostě nemůže občůrat ani jednoho a že prostě jakoby # ovšem pocit bezpečí. Ne jenom to negativní, ale i to pozitivní, že jakoby ví, že vždycky se na nás může obrátit, a my se vlastně se shodneme, takže prostě tak nějak to jako ví, že je to správně. Takhle to asi myslím, protože pro děti je strašně těžký podle mě určit správný a nesprávný, dobrý a špatný. Oni ještě jakoby mají v tý hlavičce takovej jako trošku rozlet v těch názorů a pokud prostě to, co mamka a taťka řekne, a je to jakoby správně, ona se cítí bezpečně. Ona ví, že kdykoliv se může na to spolehnout.

T: Jojo.

A: Jestli víš, jak to myslím.

T: Chápu, chápu. Takže vlastně to, že máte stejné ty názory, vlastně probouzí v dítěti pocit jistoty, že to je správně, jako i díky tomu, že jste za jedno.

A: No jo. A jako i pocit bezpečí no, protože když má jakoby podle mě to dítě ty hranice a ví jakoby, co je dobrý a špatný, a když jako mamka s taťkou tady vždycky budou, tak ono je v bezpečí, no.

T: Hm. Dobře, super odpověď. Tak jo. # Ještě bysme se dostali, už jsme skoro u konce, tady nám zbývá pár otázek. A # možná bych začala otázkou, jak hodnotíte své snahy při budování a odstraňování chování vašeho předškolní dítě, tedy jak hodnotíte svou výchovu obecně.

A: Tak já si myslím, že asi dobře no. Víš taky někdy to, ale jako obecně si myslím, že dobře.

T: Hm, hm, dobře. A za co byste se se jako rodič při regulaci toho chování vašeho dítěte ocenila?

A: No asi za to, že ji nemlátíme a nenadáváme jí, že prostě... Já to úplně jako vždycky nemůžu vidět, jak táhnou ty děti a oni prostě řvou, na ně řvou strašně. Prostě na každým kroku dají na zadek a nevysvětlí jim vlastně vůbec. Ty děti prostě neví, jako jsou ztracený. Tak tohle snad děláme dobře. Jako že vysvětlujeme a snažíme se to nejdřív řešit jako jinak, no.

T: Hm, dobře. A v čem vám naopak třeba přijde výchova dítěte, vašeho dítěte náročná?

A: Náročná? # V...

T: Nebo co bylo doposud ve výchově Vašeho dítěte nejnáročnější.

A: Jako z pohledu mého?

T: Hm.

A: Asi důslednost. Já jsem byla málo důsledná. Teď se snažím bejt důslednější. Jako fakt to, co řeknu, si na tom trvat a zase příště vydržet. Jako někdy to nevydržím, někdy prostě už: „Tak dej mi pokoj, vem si ty bonbony teda.“ Někdy jsem z ní utahaná strašně, ale jakoby asi tohle, no.

T: Hm. A co vás na výchově vašeho dítěte těší?

A: Těší, že jakoby vidím, jak se z ní stává dobrej člověk.

T: Hm.

A: Snad teda.

T: Jo, krásná odpověď. Tak jo. Tak jsme teda zvládli probrat všechny otázky. A už mě napadají pouze takový poslední dodatečný otázky, jestli je tady ještě něco co byste ráda dodala? O čem jsme mluvili a chtěla byste to v rámci rozhovoru rozdělit? Nebo jestli se vy mě chcete na něco zeptat?

A: Jojo. To je hezká otázka.

T: Jako jestli už vás nic nenapadá, tak se nic neděje, ale...

A: Jo, ale bylo by to ale fajn, ne? Abych něco vyplodila.

T: Klidně. To záleží na vás.

A: Jo, dobře. No, mě jako napadá, jestli jako z pohledu psychologa, jestli bys mi řekla to, co my děláme, jestli jako je to v pořádku nebo ne, ale to asi se nedá zodpovědět, že jo. To je hrozně obsáhlý, že jo.

T: No, je to hodně obsáhlý, ale kdyžtak si o tom můžeme popovídat po rozhovoru a nějak to spolu probrat.

A: Dobře.

T: Nebo vám dám přečíst moji bakalářskou práci a ono třeba...

A: No, i to je možnost.

T: To si myslím, že by mohlo pomoci některé odpovědi zodpovědět.

A: Jojo, tak super.

T: Tak jo, jestli je to všechno, tak vám moc děkuji, že jste se mnou vedla tento rozhovor a tímto ho ukončuju.

A: Já taky děkuju.

Příloha 3: Ukázka informovaného souhlasu

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Vážený pane, vážená paní,

Žádám Vás o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce s názvem Jak rodiče regulují chování svých předškolních dětí, která je realizovaná Adélou Bandorovou (email: bandoa00@pf.jcu.cz), pod vedením Mgr. Jany Kouřilové, Ph.D. (email: jkouril@pf.jcu.cz), na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

S účastníky výzkumu bude proveden rozhovor, který bude nahráván a jeho zvukový záznam bude doslovně přepsán. Přepsaný rozhovor bude dále analyzován a interpretován. Doslovný přepis bude anonymizován, při čemž bude zaručena ochrana všech citlivých dat zúčastněných osob. K záznamu rozhovoru bude mít přístup pouze Adéla Bandorová a bude jej uchovávat u sebe. Zpracovaná data z přepsaného rozhovoru budou použita v rámci zmíněné bakalářské práce, mohou být použity doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu. Cílem výzkumu je zjistit pohled rodiče na regulaci chování předškolního dítěte.

Účast na tomto výzkumu je dobrovolná. Účastníci mají právo kdykoli odmítnout odpovědět na otázku či participaci na výzkumu před začátkem rozhovoru nebo v jeho průběhu, bez jakýchkoliv nežádoucích následků. Mají také právo kontaktovat autorku výzkumu s žádostí o zpětné odstoupení z výzkumu nejpozději do 31.3.2023, kdy bude již provedena analýza a zpracování dat.

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážít všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí.

Podpis účastníka: