

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Karolína Knapová

Konverzační pravidla používaná při výslechu dětí

Ground Rules Used in Child Interviews

Poděkování

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Kláře Brousilové za odborné vedení a nápomocné rady v průběhu psaní této práce. Dále děkuji své rodině a přátelům za neutuchající podporu při studiu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. prosince 2022



.....
Karolína Knapová

Abstrakt

Tato bakalářská práce představuje tzv. konverzační pravidla (angl. ground rules) používaná při výslechu dětí a nejnámější dokumenty, v nichž jsou pravidla obsažena. V rámci České republiky není této oblasti věnováno mnoho literatury, proto je v textu pracováno především se zahraničními zdroji. Teoretická část se soustředí na vysvětlení podstaty konverzačních pravidel, popisuje jednotlivá konverzační pravidla, klíčové protokoly a výsledky souvisejících výzkumů. Zároveň obsahuje kapitolu týkající se verbální komunikace s dítětem, včetně množství příkladů. Empirická část představuje návrh výzkumu, jehož cílem je popsat efekt vyzkoušení konverzačních pravidel u dětí mladšího školního věku. Zejména zda vyzkoušení pravidel vede následně k jejich častějšímu užití ze strany dítěte. Přínosy výzkumu by byly jednak empiricky podložené poznatky, jakým způsobem děti prakticky využijí konverzační pravidla, pokud dojde k edukaci či tréninku. Dále se bude jednat o první výzkum tohoto typu v České republice, což přinese bližší pohled na tuto problematiku v českém prostředí.

Klíčová slova

konverzační pravidla; protokoly; rozhovor; výslech; vyslychající; dítě

Abstract

This bachelor's thesis introduces the so-called ground rules used in child interviews and the main documents that contain ground rules. There is not much literature regarding this domain in the context of the Czech Republic, so the text covers mainly foreign resources. The theoretical section focuses on the explanation of the principle of ground rules, it describes each of the ground rules, key protocols, and related research results. It also includes a chapter regarding the basics of communication with a child, including many examples. The empirical section introduces a research proposal that aims to describe the effect of ground rules practice by children of lower school age. In particular, whether the practice consequently leads to their more frequent use by the child. The contribution of the research would be empirically supported knowledge of how children practically use ground rules when educated or trained. Furthermore, it will be the first research of this type in the Czech Republic, which would bring closer look at this issue in the Czech environment.

Keywords

Ground rules; Protocols; Interview; Interrogation; Interviewer; Child

Obsah

Úvod.....	9
I. Teoretická část	11
1. Konverzační pravidla a jejich aplikace při výslechu.....	11
1.1 Pojem a podstata konverzačních pravidel.....	11
1.2 Uplatnění pravidel při výslechu a jeho fázích.....	12
1.3 Konverzační pravidla a dítě.....	16
2. Protokoly a memoranda obsahující konverzační pravidla.....	20
2.1 Memorandum of Good Practice on Video Recorded Interviews with Child Witnesses for Criminal Proceedings	20
2.2 Achieving Best Evidence in Criminal Proceedings: Guidance on Interviewing Victims and Witnesses, and Guidance on Using Special Measures	20
2.3 The National Institute of Child Health and Human Development protocol (the NICHD Protocol).....	21
2.4 The Developmental Narrative Elaboration (DNE) interview.....	21
2.5 The Cornerhouse Forensic Interview Protocol (RATAC)	21
2.6 Forensic Interviewing Protocol	22
2.7 Další protokoly	22
3. Dílčí konverzační pravidla.....	23
3.1 Pravidlo nepřítomnosti vyslychajícího (<i>interviewer not present, interviewer naïveté, ignorant interviewer</i>)	23
3.2 Pravidlo „já nevím“ (<i>the „don't know“ rule</i>).....	23
3.3 Pravidlo „já nerozumím“ (<i>the „don't understand“ rule</i>).....	25
3.4 Pravidlo „oprav mě“ (<i>interviewer correction, you're wrong instruction</i>).....	26
3.5 Upozornění, že některé otázky mohou být opakovány	27
3.6 Pravda nebo lež.....	27
3.7 Upozornění, že dítě může používat jakákoliv slova a jazyk	30
4. Verbální komunikace s dítětem při výslechu.....	33

4.1	Druhy otázek	33
4.1.1	Výzvy k volné výpovědi (angl. open-ended prompts, free narrative questions) 33	
4.1.2	Přímé, otevřené otázky (tzv. „Wh“ otázky: Kdo...?, Kdy...?, Kde...?)	34
4.1.3	Uzavřené otázky (otázky na výběr z možností a ano/ne otázky)	34
4.1.4	Sugestivní a návodné otázky	35
4.2	Otázky odpovídající věku.....	36
4.3	Nevhodné otázky	37
4.4	Facilitace v komunikaci	38
4.5	Emoční vcítění.....	38
4.6	Nespolupracující dítě	39
II.	Empirická část: návrh výzkumného projektu	40
5.	Cíl výzkumu.....	40
5.1	Výzkumné otázky a hypotézy	41
6.	Metodika.....	42
6.1	Výzkumný soubor.....	42
6.2	Měřicí nástroje.....	43
6.3	Procedura.....	43
6.4	Statistická analýza.....	45
6.5	Etika výzkumu.....	45
7.	Diskuse	47
	Závěr	50
	Seznam použité literatury.....	51
	Seznam grafů	57
	Seznam zkratk.....	58
	Příloha 1.	I
	Příloha 2.	V

Příloha 3.	VI
Příloha 4.	VII

Úvod

Výslech dítěte je důležitým zdrojem informací o forenzně významné události. Zároveň může být v mnoha případech jediným, a tak naprosto klíčovým důkazním prostředkem v soudním řízení. V neposlední řadě výslech představuje i nezbytné vyjádření podpory oběti či svědka po mnohdy traumatickém zážitku. V posledních třiceti letech tak (zejm. v zahraničí) sílí potřeba sjednotit praxi vedení výslechu nejen dětí, ale obecně zranitelných a citlivých osob. Konverzační pravidla (angl. ground rules) představují základní instrukce sdělené vyslychané osobě s cílem co nejvíce usnadnit a zkvalitnit její výslech a získat co nejpřesnější výpověď, aniž by docházelo k další viktimizaci. U dětí nachází konverzační pravidla uplatnění především tam, kde se stalo dítě obětí trestného činu, tedy v rámci trestního soudnictví, nicméně jejich užití připadá v úvahu ve všech řízeních, kde vystupuje dítě v roli svědka (tzn. například při rozvodu rodičů v civilním řízení).

Účelem výslechu je získat co nejpřesnější výpověď, proto by v rámci výslechu mělo zaznít co nejvíce pravidel blíže rozebraných v této práci. To však není zcela dobře možné, neboť výslech dítěte by neměl trvat příliš dlouho. Je tak žádoucí co nejvíce zefektivnit výběr konkrétních pravidel.

S ohledem na omezenou dobu trvání výslechu u dětí a řadu specifíků, které s sebou nese výslech dítěte (zvýšená sugestibilita dětí, dotváření reality, lhaní, nižší slovní zásoba, používání speciálních pomůcek jako jsou kresby, anatomické panenky nebo tělesné diagramy) vznikla v zahraničí řada memorand a protokolů, která shrnují zásady komunikace s dítětem při výslechu, klíčová konverzační pravidla, jejich použití a důsledky s tím spojené.

Tato bakalářská práce má za cíl představit hlavní zahraniční dokumenty obsahující konverzační pravidla a shrnout výzkumy zabývající se jejich použitím a efektivitou v praxi.

Literárně-přehledová část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá vysvětlením samotné podstaty konverzačních pravidel a jejich vztahem k výslechu a k samotnému dítěti. Druhá kapitola pokrývá nejvýznamnější protokoly a memoranda obsahující konverzační pravidla. Třetí kapitola se věnuje podrobně konkrétním konverzačním pravidlům, ke kterým jsou zmíněny i výsledky výzkumů zabývající se jejich efektivitou. Na tuto kapitolu navazuje čtvrtá kapitola o komunikaci s dítětem při výslechu, která přináší řadu konkrétních příkladů a doporučení pro osoby vedoucí výslech. Druhá,

empirická část předkládá návrh výzkumu porovávající efekt vyzkoušení konverzačních pravidel, jejich pouhého vysvětlení a úplného vynechání pravidel.

Práce čerpá především ze zahraničních článků a výzkumů věnujících se této problematice. Zahrnuto je množství ukázkových příkladů a souvisejících frází přeložených z angličtiny. Při překladu byl maximálně respektován cizojazyčný text, který byl uzpůsoben českému jazyku užívanému při komunikaci s dětmi.

V práci je citováno podle normy APA (American Psychological Association, 2020).

I. Teoretická část

1. Konverzační pravidla a jejich aplikace při výslechu

1.1 Pojem a podstata konverzačních pravidel

Pojem konverzačních pravidel v souvislosti s výsledkem není v české odborné literatuře ani výzkumu používán. V anglickém jazyce se běžně hovoří o „ground rules“ a tento pojem nachází svůj český protějšek pouze v publikaci Účast dětí v soudnictví ve věcech mládeže zabývající se evropským soudnictvím právě jakožto „konverzační pravidla“ (Liefwaard et al., 2016).

Konverzační pravidla představují instrukce či pokyny, které mají být vysvětleny na začátku výslechu a které mají za cíl objasnit vyslýchané osobě (dítěti) průběh výslechu a zajistit, že bude výslech prováděn v mezích zákona. Zavedení konverzačních pravidel vede ke zjištění většího množství informací a ke zpřesnění výpovědi dítěte (Lamb et al., 2007; Saywitz et al., 2018). Nicméně existují i (spíše starší) výzkumy, které ukázaly buď nulový přínos (Moston, 1987) nebo negativní důsledky, jako je například možnost zbytečného nadužívání odpovědí souvisejících s konverzačními pravidly (Gee et al., 1999; Saywitz & Moan-Hardie, 1994).

Při jejich aplikaci si též vyslychající utváří obrázek o konkrétních schopnostech a dovednostech dítěte (Magnusson et al., 2020). Při výslechu se od dětí vyžaduje řada dovedností, které nemusí mít doposud naplno osvojené. V zásadě se jedná o schopnost zapamatovat si zkušenosti, ty po čase verbalizovat jakožto odpovědi na pokládané otázky, a to vše v neznámém prostředí. Na dítě jsou tak kladeny značné požadavky zejména v oblasti pozornosti, produkce jazyka, porozumění, znalostí, uvažování, vybavování vzpomínek a emoční vyzrálosti (J. Anderson et al., 2009; Saywitz & Camparo, 2014).

Osoba, která vede výslech, má prostřednictvím konverzačních pravidel možnost vyslýchané dítě uklidnit a nastavit pozitivní atmosféru. V Příloze 1 jsou k dispozici příklady jednotlivých konverzačních pravidel tak, jak jsou uváděny v teoretických dokumentech i tak, jak jsou ve skutečnosti používány v praxi. Z řady z nich plyne snaha o vyjádření vstřícnosti a přívětivosti (např. „Je v pořádku, pokud něčemu nerozumíš.“, nebo „To nevadí, pokud něco nevíš.“).

Implementace konverzačních pravidel odráží fakt, že děti se snaží odpovídat dospělým takovým způsobem, aby se jim zavděčily (Oregon Department of Justice, 2021; Poole & Lamb, 1998) nebo protože je vnímají jako autoritu (Saywitz & Camparo, 2014). Vyslýchající by tak neměl působit příliš autoritativně, měl by být sebejistý a dát vyslýchanému dítěti najevo, že se na něj může spolehnout (Ministry of Justice, 2022). Důležitost pravidel se dále ukazuje být ještě výrazně vyšší u návodných otázek, které může vyslýchající položit, než u otázek neutrálních (Gee et al., 1999).

Pokud jsou konverzační pravidla zahrnuta, v praxi to zpravidla bývá pouze formou jejich oznámení bez uvedení příkladu. Ujistění, zdali dítě pravidla pochopilo, bývá činěno pouze tázacím dovětkem (angl. tag question) na konci věty („Kdybys mi nerozuměl/a, tak mi to řekni, ano?“), zřídka má dítě možnost si pravidla i vyzkoušet a téměř nikdy nebývá vyzváno, aby uvedlo vlastní příklad. Dítě je tak v tomto ohledu chápáno jako pasivní aktér, což se může negativně odrazit na míře jeho celkové spolupráce (Krähenbühl et al., 2015).

Z toho důvodu se doporučuje dítě s pravidly nejen seznámit, ale též uvést konkrétní příklady, ujistit se, že dítě pravidla chápe a nejlépe i umožnit dítěti si je vyzkoušet na praktických příkladech. Taková taktika se ukazuje být nejefektivnější (Brubacher et al., 2015; Danby et al., 2015).

Význam správného vedení výslechu a realizace konverzačních pravidel se projevuje i při následném soudním řízení, kdy může vyvstat potřeba vyslýchajícího vyjádřit se k předchozímu výslechu dítěte. S ohledem na to jsou kladeny vysoké požadavky i na vyslýchajícího, který se musí orientovat v současných poznatcích a musí být schopen obhájit si svůj postup před soudem, a to včetně odchylek od obvyklé praxe (Saywitz & Camparo, 2014). Konkrétním doporučením pro vyslýchající se věnuje čtvrtá kapitola.

1.2 Uplatnění pravidel při výslechu a jeho fázích

Spurný (2010) definuje výslech v psychologickém smyslu jako *„dynamický, relativně uzavřený, časově ohraničený systém vzájemně podmíněných interakcí (vztahů a komunikačních aktů) mezi vyslýchajícím a vyslýchaným probíhající ve specifických podmínkách výslechové situace“* (s. 29), a jedná se tak dle něj o sociální situaci sui generis.

Na rozdíl od běžných konverzací má výslech určitý cíl a skládá se z pokládání otázek a odpovědí na ně (Saywitz et al., 2018). Cílem výslechu je získat přesnou a spolehlivou

výpověď takovým způsobem, který je spravedlivý, je v zájmu svědka a je použitelný před soudem (Ministry of Justice, 2022).

Za tímto účelem vzniklo základní členění výslechu, které je použitelné obecně, nikoliv jen na výslechy dětí (Davies & Westcott, 1999; Krähenbühl et al., 2015; Ministry of Justice, 2022):

- **Navázání vztahu** – Pro úspěšné vedení výslechu dítěte je klíčové navázání pozitivního vztahu s dítětem – budování rapportu. Právě v této fázi má dojít k vysvětlení konverzačních pravidel, zjištění schopností dítěte rozpoznat pravdu a lež, zmenšení sociální vzdálenosti, odhadnutí znalostí dítěte a jeho jazykových dovedností a zakotvení otevřených otázek jako základu výslechu.
- **Volná výpověď** – Nepřerušovaná výpověď poskytuje nejpřesnější svědecké informace. Zahrnuje jak nastavení adekvátních pravidel (jako je vyzvání dítěte, aby sdělilo co nejvíce detailů), tak požadavek na vyslychajícího, aby se zdržel přerušování.
- **Otevřené otázky** – Otevřené otázky mají přirozeně navazovat na to, co svědek již sám vypověděl. V této fázi je vhodné stručně připomenout konverzační pravidla, aby dítě pochopilo, že se jimi má řídit po celou dobu výslechu (Krähenbühl et al., 2015).
- **Specifické a uzavřené otázky** – Následovat mají otázky specifické („Kdo to byl? Kdy to bylo? Kde to bylo?“), které mají za cíl jednak upřesnit již sdělenou informaci a dále pomoci svědkovi pochopit, co je pro vyslychajícího relevantní. Díky specifickým otázkám může vyslychající lépe kontrolovat průběh výslechu a minimalizovat množství irelevantních informací, byť jejich nadměrné užívání může vést k pasivitě a snížení koncentrace vyslychaného dítěte (Crown Prosecution Service, 2022). Až po specifických otázkách je vhodné pokládat otázky uzavřené (Bull, 2010). Důvodem k jejich zahrnutí je fakt, že mnoho dětí spontánně nesdělí citlivou informaci (např. týkající se dotyku na genitáliích), aniž by se na ni vyslychající přímo zeptal (Saywitz et al., 1991). Druhům otázek se blíže věnuje kapitola 4.1 Druhy otázek.
- **Závěr** – Správné ukončení výslechu zajistí, aby dítě odcházelo pozitivně naladěno. Tato fáze obsahuje shrnutí, odpovědi na otázky dítěte, poděkování za jeho čas a snahu (přestože dítě neposkytlo žádné informace), poskytnutí

kontaktního jména a telefonního čísla a zaznamenání času konce výsledku. Nedoporučuje se dávat pochvaly a gratulace za poskytnuté informace.

Členění výsledku dle Národního institutu zdraví dětí a lidského rozvoje je podobné, zaměřuje se však pouze na výslech dětí (National Institute of Child Health and Human Development, 2014):

- **Pre-substantivní fáze**
 - a. Představení – První fáze obsahuje představení vyslychajícího, datum, čas, údaje o dítěti a informování o nahrávání výsledku.
 - b. Budování raportu a nácvik volné výpovědi – Následuje bližší poznání dítěte, jeho zájmů a způsobu, jakým popisuje své zážitky. Může být zahrnut nácvik volné výpovědi, který nemusí být nijak dlouhý, dle Saywitz et al. (2018) stačí 5 minut, neboť delší povídání vede k únavě.
 - c. Vysvětlení a vyzkoušení konverzačních pravidel.
 - d. Bližší budování raportu a trénování epizodické paměti – V této části dítě popisuje nedávnou, krátkou, pozitivní a smysluplnou událost, které se aktivně účastnilo a která zároveň nesouvisí s událostí, jež je hlavním předmětem výsledku. V praxi se tato část ukazuje jako nejméně jednotná, někteří vyslychající ji nepokládají za důležitou, a tak trénink popisu zažitých událostí vůbec nevyužívají. Zároveň bývá dle výzkumu méně využívána i se vzrůstajícím počtem let praxe u vyslychajícího (Magnusson, Ernberg, Landström, & Akehurst, 2020).
- **Substantivní fáze** – K předmětu celého výsledku se má rozhovor dostat pouze ve chvíli, kdy dítě kooperuje. V opačném případě vyslychající pokračuje v budování raportu. Opět jsou preferovány otázky otevřené a specifické. Autoři mj. zmiňují možnost přesunout konverzační pravidla až do této fáze s ohledem na případný nedostatek času a omezenou dobu pozornosti dítěte, v praxi k tomu však dochází zřídka (Krähenbühl et al., 2015).
- **Závěr** – V závěru dochází ke shrnutí všech informací a ocenění kooperace. Pro navození pozitivních emocí zahrneme neutrální téma.

Saywitz & Camparo (2014) uzpůsobují členění výsledku pro účely vytvoření vzorového výsledku (the Developmental Narrative Elaboration Interview) do tří fází:

- **Přípravná fáze** (angl. preliminary phase) – tato fáze zahrnuje představení dítěte a vyšetřovatele, rozvoj raportu a vysvětlení procesu výslechu, příp. další strategie na podporu paměti a porozumění.
- **Samotný výslech** (angl. core interview) – tato fáze se rozpadá do vícero stádií, která na sebe postupně navazují:
 - a. Volná výpověď (angl. free recall) – Vyslýchající se zprvu optá dítěte na forenzně relevantní událost a poté mu položí jednu až dvě otevřené doplňující otázky („Pověz mi více.“, „Co se stalo poté?“).
 - b. Napomáhání k vybavení detailů (angl. cued elaboration) – Vyslýchající v této fázi napomáhá dítěti podpořit jeho paměť s vybavováním detailů ohledně zúčastněných osob, místa, událostí, konverzací a afektivního stavu zúčastněných. Dítě má omezené znalosti perspektivy a prostřednictvím doplňujících otázek si vytváří obrázek o tom, jaké informace jsou důležité a jaké informace vyslýchající očekává.
 - c. Krátké odpovědi na navazující otázky (angl. short answer follow-up questions) – Vyslýchající pokládá krátké a specifické otázky za účelem získání dalších důležitých informací a ujasnění vágních či rozporných informací.
- **Závěr** (angl. closure) – Výslech je uzavřen odpověďmi na otázky dítěte, poučením o budoucích událostech a případným uklidněním dítěte.

Členění výslechu do několika fází je pouze ideální praxí uplatňující se i při výslechu dospělých osob. Mimo zde zmíněné dokumenty existují i další zahraniční protokoly, které přichází s vlastním členěním výslechu dětí (např. Forensic Interviewing Protocol), podstata a zařazení konverzačních pravidel jsou však vždy téměř identické.

Dětem a jiným osobám se specifickými komunikačními limity je vždy nutno průběh výslechu přizpůsobit. U výslechu dětí má být mj. zařazeno více přestávek než u výslechu dospělých. U zranitelných obětí se např. doporučuje položit poblíž vyslýchaného kartu, jíž se může dotknout kdykoliv, když si chce dát pauzu. Tímto způsobem nemusí vyslýchaná osoba formulovat výslovnou žádost a zároveň tím získá větší pocit kontroly nad výslechem, který je u zranitelných osob do určité míry žádoucí. Taková přestávka však nikdy nesmí sloužit jako pobídka či úplatek (Crown Prosecution Service, 2022).

K tomu, aby se dítě nebálo konverzační pravidla použít, navrhuji Saywitz & Moan-Hardie (1994) poučit dítě o následujících strategiích:

- dítě se má zastavit a zamyslet se před tím, než odpoví („Nespěchej, jen abys mi rychle odpověděl.“),
- dítě si má v mysli přehrát událost a porovnat svou paměť s otázkou dospělého,
- dítě si má vyzkoušet prohlášení vedoucí ke zvýšení jeho sebevědomí a odvahy odporovat vyslychajícímu („Věděl/a jsem, že se mě bude ptát na takové otázky. To zvládnou.“, „Nenechám se zmást, řeknu mu/jí, že to je špatně.“) nebo ke snížení hádání („Nebudu spěchat, jen abych řekla špatnou odpověď.“).

Z jejich výzkumu plyne, že díky takovým strategiím děti lépe chápou podstatu a způsob použití konverzačních pravidel a zároveň se snižuje pravděpodobnost chybné odpovědi na případnou návodnou otázku. Aplikačním limitem výzkumu je však skutečnost, že se výzkumníci zabývali především odolností dětí proti sugestivním a návodným otázkám, jejichž užití není v České republice akceptovatelné.

V případě, že dítě působí zmateně, roztržitě nebo nejistě co se týče verbálního vyjádření pravidel, je vhodné zařadit tzv. myšlenkové karty (angl. Thinking cards), které jsou přeložené v Příloze 2 (Saywitz & Camparo, 2014).

1.3 Konverzační pravidla a dítě

V naprosté většině případů se konverzační pravidla skloňují v souvislosti s dítětem jakožto očitým svědkem události, příp. poškozeným, pouze výjimečně s dítětem jako pachatelem (Liefwaard et al., 2016). V praxi to však ve vztahu k obsahu výpovědi není rozhodné. Ukazuje se, že děti, které byly pouze svědky události, poskytují minimálně srovnatelné množství detailů jako přímé oběti, a naopak si při výslechu oproti obětem vybavují i větší množství okrajových detailů týkajících se např. vzhledu či oblečení (Lamb et al., 2003).

Stejně tak z výzkumů neplyne ani žádné konkrétní věkové rozpětí, v němž by dítě z užití konverzačních pravidel při výslechu těžilo nejvíce (Brubacher et al., 2015).

Přesto je nezbytné přizpůsobit průběh výslechu a úroveň vyjadřování věku a schopnostem každého jednotlivého dítěte. U dětí dochází k největšímu rozvoji gramatiky, užívání předložek, příslovcí a přídavných jmen v prvních letech školní docházky. Až poté, co si dítě osvojí tyto dovednosti, je naplno schopné odpovídat na otevřené otázky (Saywitz

& Camparo, 2014). J. Anderson et al. (2009) rozdělují vývoj dítěte do tří základních sfér: fyzická, kognitivní a socio-psychologická. V každé z těchto sfér je nutno zvážit řadu faktorů: genetika, životní zkušenosti, kultura, gender, zdraví, postižení, pořadí narození, vztahy (se sourozenci, kamarády a rodiči), socioekonomický status a účast ve škole a jiné instituci. V neposlední řadě jsou to i další faktory mající vliv na vývoj dítěte, kupříkladu hraní videoher, sledování televize a dalších médií nebo traumatické zážitky.

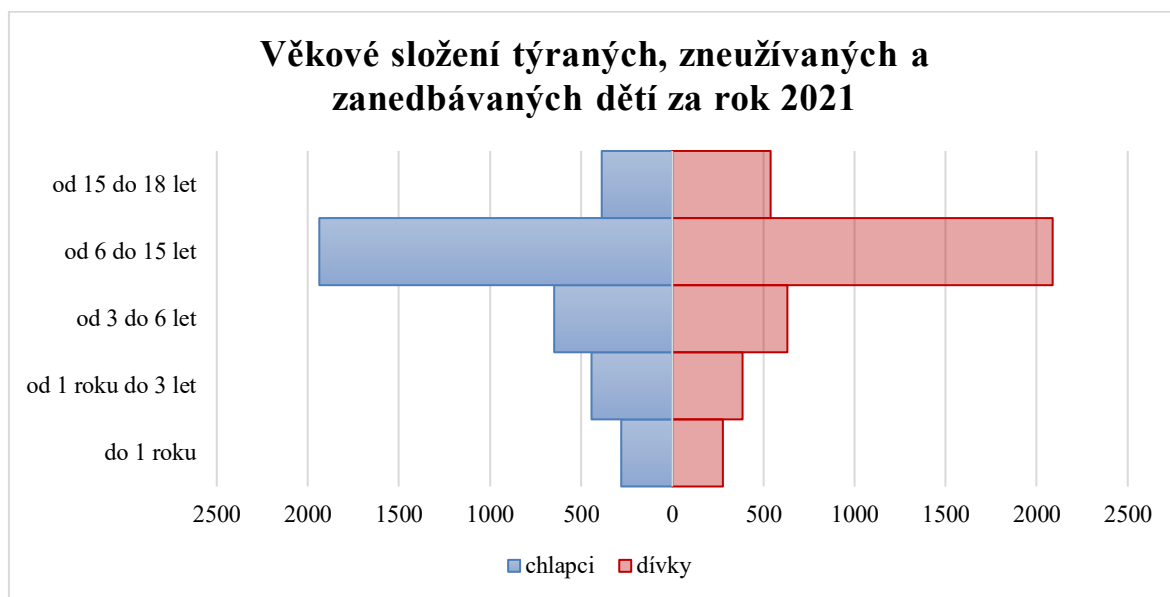
Vyslychající tak musí posoudit řadu aspektů, z nichž základním vodítkem pro přizpůsobení výsledku je chronologický věk dítěte. Od něj by se měla odvíjet i orientační délka rozhovoru, a to s ohledem na omezenou dobu pozornosti, kterou dítě v určitém věku má (J. Anderson et al., 2009):

- 3 roky: 15 minut
- 4–5 let: 20–25 minut
- 6–10 let: 30–45 minut
- 10–12 let: až 1 hodina.

Při pohledu na nejnovější statistické údaje (Graf 1) z Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2021), jež dlouhodobě sleduje počty týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí, vidíme, že z hlediska věku drtivě převládá skupina dětí školního věku (od 6 do 15 let). Bližší rozdělení v této skupině není bohužel zaznamenáno, přesto je tento poznatek přínosný, neboť se začátkem školní docházky začíná dítě plně odpovídat na otevřené otázky dospělých (které mají společně s volnou výpovědí tvořit základ výsledku) a adekvátně reagovat na představená konverzační pravidla.

Graf 1

Věkové složení týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí za rok 2021

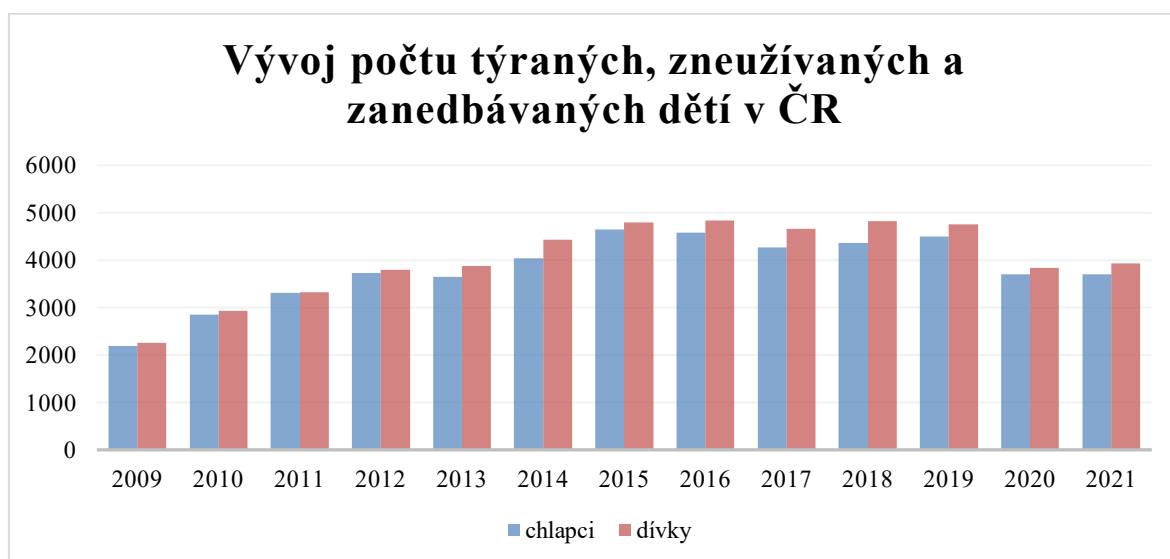


Při plánování výslechu dítěte je příhodné vzít v potaz i jeho pohlaví a pohlaví vyslyšajícího. Lamb & Garretson (2003) popsali, jakým způsobem se mění přístup k dětským svědkům v závislosti na pohlaví vyslyšajících. Vyšetřovatelky sice získávají obecně více informací, na druhou stranu zejména chlapce více podněcují a navádějí. U vyšetřovatelů takové rozdílné přístupy ke svědkům pozorovány nebyly. Rozdíly mezi dětským pohlavím se ukazují i při komunikačních dovednostech, kdy dívky zpravidla poskytují obecně bohatší odpovědi na pokládané otázky, což potvrzuje i česká literatura (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Z výše zmíněných statistik Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky (Graf 2) plyne, že obě pohlaví jsou zastoupena téměř rovnoměrně, s mírnou převahou dívek. Bohužel můžeme za poslední roky sledovat i vzrůstající tendenci obdobné trestné činnosti páchané na dětech (s nižšími zaznamenanými počty v letech 2020 a 2021 pravděpodobně v důsledku pandemie Covid-19). Podrobnější statistika týkající se vývoje trestné činnosti páchané na dětech od r. 2005 je zpracována v Příloze 3 (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2005-2021).

Graf 2

Vývoj počtu týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí v ČR



Je alarmující, že nárůst nahlášených týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí v České republice se za posledních deset let zdvojnásobil. Zajisté je tak i v našem prostředí potřeba věnovat náležitou pozornost způsobu vedení výslechu dětí a je více než žádoucí vytvořit systém obdobný jako v zahraničí, který by poskytoval vyslychajícím základní strukturu výslechu, včetně ukázkových příkladů a skutečností nezbytných pro přizpůsobení výslechu každému dítěti. Kromě toho je na místě, aby si každý, kdo vede výslechy s dětmi, vytvořil vlastní osvědčenou praxi, kterou bude schopen přizpůsobit jednotlivým dětem.

2. Protokoly a memoranda obsahující konverzační pravidla

Žádný ze zde zmíněných protokolů se nepovažuje za rigidní dokument, jenž by měl být striktně použit za každých okolností. Vždy je nutné se přizpůsobit konkrétnímu dítěti a brát ohled na jeho specifika. Novější literatura a výzkumy tak mnohdy opouští pojem *pravidla* a užívají např. termín orientační zprávy (angl. orienting messages) (G. D. Anderson et al., 2016).

2.1 Memorandum of Good Practice on Video Recorded Interviews with Child Witnesses for Criminal Proceedings

Při přijetí britského trestního řádu (Criminal Justice Act) z r. 1991 vznikla potřeba zformulovat pravidla pro nahrávání výslechu dětí sociálními pracovníky a policisty tak, aby taková nahrávka mohla nahradit živou výpověď dětského svědka v hlavním líčení soudního procesu. O rok později, r. 1992, představili psycholog Ray Bull a právnička Diane Birch „Memorandum of Good Practice on Video Recorded Interviews with Child Witnesses for Criminal Proceedings“ (zkráceně „Memorandum of Good Practice“ či jen „Memorandum“ nebo „MOGP“). Jednalo se o první podobný počín zaštitěný vládou.

Autoři Memoranda záměrně opustili svůj původní záměr pojmenovat dokument „Code of practice“ s ohledem na to, že by to mohlo působit jako závazný soubor neměnných pravidel. Přesto však kritici Memoranda upozorňovali na jeho domnělou závaznost a důsledky s tím spojené, např. zamítnutí případu kvůli drobným odchylkám od Memoranda. Dále byl kritizován přílišný důraz na shromažďování důkazů spíše než na podporu dítěte, nedostatečnou úpravu výslechu malých dětí nebo dětí se speciálními potřebami a nedostatek ukázkových příkladů (Davies & Westcott, 1999). Novější dokumenty uvedené dále se snaží toto reflektovat, a proto přichází s celou řadou příkladných situací a frází.

2.2 Achieving Best Evidence in Criminal Proceedings: Guidance on Interviewing Victims and Witnesses, and Guidance on Using Special Measures

V souvislosti s přijetím nového zákona o soudnictví ve věcech mládeže a trestních důkazech (Youth Justice and Criminal Evidence Act z roku 1999) došlo ve Velké Británii v roce 2002 k nahrazení Memoranda novým (opět nezávazným) manuálem: *Achieving Best Evidence in Criminal Proceedings: Guidance on Interviewing Victims and Witnesses, and Guidance on Using Special Measures* (zkráceně „ABE“). V současnosti je platná jeho čtvrtá revize z r. 2022, která se zaměřuje na vedení výslechu (nejen dětí, ale i dospělých obětí

a svědků) v trestním řízení, přípravné řízení a podporu svědků v průběhu řízení před soudem s tím, že videonahrávka výslechu má následně sloužit jako klíčový důkaz při soudním jednání (Ministry of Justice, 2022).

2.3 The National Institute of Child Health and Human Development protocol (the NICHD Protocol)

Výzkumníci z amerického Národního institutu zdraví dětí a lidského rozvoje¹ vyvinuli a r. 2014 zrevidovali protokol obsahující strukturovaný rozhovor s konkrétními frázemi použitelnými pro všechny fáze výslechu. Doposud byl přeložen do více jak dvacítky jazyků, byla vydána interaktivní online verze², verze dostupná na systémech Android³ a zkrácená verze o deseti krocích, která je přeložena v Příloze 4 (Lyon, 2005). Ve srovnání s Memorandem se ukazuje NICHD Protocol jako efektivnější, zejm. s ohledem na jeho větší podrobnost, existenci zpětné vazby a presubstantivní fáze (Lamb et al., 2009).

2.4 The Developmental Narrative Elaboration (DNE) interview

Jedná se o polostrukturovaný rozhovor vytvořený pro vedení výslechů dětí od čtyř do dvanácti let vytvořený s respektem k zákonným požadavkům a společenskovednímu výzkumu. Obsahuje jak základní vzor pro vyslýchání dětí, tak konkrétní evidence-based techniky (Saywitz & Camparo, 2014).

2.5 The Cornerhouse Forensic Interview Protocol (RATAC⁴)

Cornerhouse je neziskové meziagenturní vyhodnocovací a školicí středisko zabývající se zneužíváním dětí pocházející z Minneapolis, které poprvé v r. 1989 vytvořilo rozsáhlý polostrukturovaný nedirektivní proces pokládání otázek obětem sexuálního zneužívání. Bere v potaz faktory ovlivňující vývoj a dále paměť, rozsah pozornosti, porozumění, složitost jazyka a abstraktnost konceptů. Zahrnuje pokyny pro pokládání otázek přizpůsobených věku a získání strukturované výpovědi a podrobností daného incidentu. Též poskytuje návod na pokládání jednotlivých druhů otázek a vhodnost jejich použití. Zároveň dává tento protokol největší volnost ve vztahu ke konverzačním pravidlům, neboť nezdůrazňuje jejich předestření na začátku výslechu, nýbrž až v jeho průběhu v návaznosti na odpovědi dítěte.

¹ Angl. the National Institute of Child Health and Human Development

² Dostupné zde: <http://nichdprotocol.com/wp-content/uploads/2017/09/InteractiveNICHDProtocol.pdf>

³ Dostupné zde: <https://nichdprotocol.com/nichd-protocol-for-android/>

⁴ Angl. Rapport, Anatomy Identification, Touch Inquiry, Abuse Scenario and Closure

V případě, že tak dítě např. zmíní, že neví, vyslyšající má takovou odpověď podpořit, poděkovat za ni a vyzvat dítě, aby tak učinilo i příště, když nebude vědět (J. Anderson et al., 2009).

2.6 Forensic Interviewing Protocol

V Michiganu vznikl vzorový protokol pro vyslyšání sexuálně zneužívaných dětí v první polovině 90. let 20. století, nejnovější zrevidovaná verze je z r. 2017. Obsahuje řadu ukázkových vět a strategií odhalujících např. zanedbávání dítěte, fyzické zneužívání, emoční zneužívání nebo sexuální zneužívání (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

2.7 Další protokoly

S konkrétními dokumenty obsahující konverzační pravidla přišly i další země: ve Skotsku se uplatňuje Guidance on Joint Investigative Interviewing of Child Witnesses (Scottish Executive, 2011), v Kanadě Provincial Child Abuse Protocol (Government of Saskatchewan, 2019). V USA nalezneme i protokoly v jednotlivých státech (Oregon Department of Justice, 2021). Jedná se nicméně o protokoly specifické pro určitou oblast, které nejsou zpravidla podpořeny dostupným výzkumem. Jejich podstata však zůstává velmi obdobná jako u výše zmíněných protokolů.

V poslední době se objevují i specificky zaměřené dokumenty, a to např. na výslech zdravotně postižených dětí – Interviewing Children with Disabilities (Zero Abuse Project, 2022).

Všechny výše zmíněné protokoly mají doporučující charakter. Oceňuji, že jsou k dispozici online a zdarma. Zároveň se průběžně aktualizují na základě kritických podnětů a překládají do různých světových jazyků. Za nejzdařilejší považuji americký NICHD Protocol a britský ABE. NICHD Protocol představuje stručný doslovný rozhovor rozdělený do klíčových fází výslechu, navíc přidává veřejně dostupnou online interaktivní verzi a množství tréninkového materiálu, včetně videí⁵. ABE je podrobný dokument o více než dvou set stranách zahrnující i související právní otázky či technické požadavky na videonahrávky výslechu, proto v něm vyslyšající naleznou téměř vše, co mohou případně potřebovat.

⁵ Dostupné zde: <https://nichdprotocol.com/video/>

3. Dílčí konverzační pravidla

Tato kapitola se věnuje jednotlivým konverzačním pravidlům (uplatňovaným při výslechu dětí) a souvisejícím výzkumům, které se zabývají jejich podstatou, formulací a důsledky. Konkrétní příklady konverzačních pravidel uvedené v zahraničních protokolech jsou k nalezení v Příloze 1.

3.1 Pravidlo nepřítomnosti vyslychajícího (*interviewer not present, interviewer naïveté, ignorant interviewer*)

Vzhledem k tomu, že vyslychající nebyl přítomen u předmětné události, nemůže vědět, co se skutečně stalo. Tento fakt, pokud je jako pravidlo zahrnut do výslechu, tak bývá dětem uváděn jako první. Cílem je přenést zodpovědnost na dítě a zdůraznit jeho aktivní roli, učinit z dítěte „experta“ (J. Anderson et al., 2009; Brubacher et al., 2015; Krähenbühl et al., 2015; Saywitz & Camparo, 2014).

Někdy bývá tato instrukce spojena se sdělením, že vyslychající nemůže dítěti s odpovídáním pomoci, jelikož u dané události nebyl přítomen (Liefwaard et al., 2016). V jiných případech (Krähenbühl et al., 2015) je toto pravidlo spojeno s žádostí, aby dítě samo od sebe povědělo co nejvíce podrobností, což lze chápat i jako výzvu k volné výpovědi, jež je blíže rozebrána v kapitole 4.1.1 Výzvy k volné výpovědi.

3.2 Pravidlo „já nevím“ (*the „don't know“ rule*)

Předmětem většiny výzkumů věnujících se konverzačním pravidlům při výslechu dětí je pravidlo „já nevím“ (Brubacher et al., 2015). Teoretické pozadí tohoto pravidla jednak spočívá v tom, že děti se musí nejprve naučit, že každý člověk ví jiné informace a též, že existují rozdíly mezi tím, jak lidé informace interpretují. Již zhruba ve čtyřech letech začnou děti vnímat dospělého jako osobu s většími znalostmi než mají ony samy (Taylor et al., 1991). S ohledem na to pro ně může být překvapivé, že se jich dospělý člověk začne vyptávat na určitou situaci, u níž nebyl přítomen nebo neví, jak se ve skutečnosti odehrála.

Dalším aspektem je tendence zranitelných obětí reagovat na tazatele výrazně pozitivně, a tedy odpovídat na uzavřené otázky pouze „ano,“ bez ohledu na to, zdali vyslychaná osoba odpověď zná, anebo bez ohledu na způsob, jakým byla otázka položena. Může se též jednat o důsledek velmi autoritativního způsobu vyslychání nebo typu pokládaných otázek (sugestivní či příliš složité otázky) (Ministry of Justice, 2022).

Obdobně je při tvorbě otázek nutné vzít v potaz i tzv. acquiescence bias⁶ (Heal & Sigelman, 1995). Zejména u mladších dětí se projevuje tendence odpovídat na otázky kladně (tzv. yes-bias), a to jak u otázek přímých, tak návodných. Starší děti mají naopak tendenci odpovídat na otázky (přímé i návodné) více negativně (tzv. no-bias). Ve vztahu k návodným otázkám tak můžeme u starších dětí pozorovat větší odolnost a odvahu vyšetřovateli odporovat (White et al., 1997). Příliš časté negativní odpovědi mohou být taktéž způsobené i nevhodným dotazováním: záporně položené otázky (např. „Už si nic víc nepamatuješ, že?“) evokují i zápornou odpověď (Ministry of Justice, 2022). Vyslýchajícím je tak v podobných situacích třeba doporučit, aby vnímali (zejm. opakující se) dětské odpovědi a zvažili faktory, které mohly takové odpovědi způsobit. Na místě je pak přeformulování otázky či právě zopakování pravidla „já nevím“.

Toto pravidlo by se mělo uplatnit především u předškolních dětí, které mají větší tendenci odpovědět na otázku, přestože neznají odpověď. Pro ověření, zda dítě pouze nehádá odpověď, se někdy záměrně vynechává správná možnost odpovědi na uzavřenou otázku (např. pokud se incident odehrál v koupelně, vyslýchající se zeptá: „Bylo to v kuchyni, obýváku nebo někde jinde?“) (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

Na rozdíl od jiných pokynů se u tohoto pravidla ukazuje nejlepší efekt jeho vyzkoušení dítětem samotným (Brubacher et al., 2015; Danby et al., 2015). Saywitz & Moan-Hardie (1994) upozorňují, že pouhé vysvětlení pravidla není dostačující, vyslýchající se má ujistit, že dítě instrukci rozumí a chápe, kdy může říct, že neví. V opačném případě může dítě pravidlo užívat i v situacích, kdy informaci ví, ale nemůže si ji vybavit nebo nemá energii či motivaci k tomu, aby si ji vybavilo (Moston, 1987). Někteří doporučují si v průběhu výsledku ujasnit, zdali dítě odpověď neví, nebo o dané záležitosti pouze teď nechce mluvit (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

Moston (1987) dále předestírá, že efektivita tohoto pravidla se odvíjí od prostředí, v němž se odehrává rozhovor či výslech. Pokud je dítě při výzkumu v laboratorním prostředí nebo při výslechu v doposud neznámé místnosti, může získat pocit, že se od něj očekává

⁶ Někdy také označováno jako „yea-saying“, tedy tendence odpovídat na otázky pouze ano

konkrétní odpověď, a tak nebude tíhnout k odpovědím, že neví. Dle Mostona tak toto pravidlo nabývá na důležitosti zejména, pokud je dítě v neznámém či více formálním prostředí (např. ve výslechové místnosti), kde se cítí nejistě.

K tomu, aby odpověď „já nevím“ nebyla ze strany dítěte nadužívána, slouží jak vyzkoušení pravidla „já nevím,“ tak i odpovědi „já vím“: při vyzkoušení pravidla se vyslychající zeptá dítěte na něco, co dítě neví, ale posléze i na něco, co dítě ví (např. „Jak se jmenuje tvoje maminka?“) (Lyon, 2017).

Jestliže dítě není z jakéhokoliv důvodu schopno odpovědět na otázku (např. opakuje, že neví), vyslychající by měl otázky zjednodušit (a nejlépe zahrnout krátkou pauzu). V opačném případě dítě ztratí sebedůvěru v odpovídání (Ministry of Justice, 2022).

Z výzkumů můžeme pozorovat rostoucí frekvenci používání tohoto pravidla: někteří autoři zmiňují uvedení tohoto pravidla při výslechu v méně než polovině případů (Davies & Westcott, 1999), novější výzkumy ukazují téměř sto procentní uvedení při výslechu (Magnusson et al., 2020).

3.3 Pravidlo „já nerozumím“ (*the „don't understand“ rule*)

Je přirozené, že se lidé (tedy i dospělí) snaží působit v co nejlepším světle, a tak kupříkladu předstírají, že něčemu rozumí, i když to ve skutečnosti není pravda. Přiznání, že jsme nepochopili otázku, totiž může implikovat chybu, a to jak na straně tazatele, tak odpovídajícího. Právě v této situaci se ukazuje výhodné umožnit vyslychané osobě určitou míru kontroly nad výslechem, neboť daná osoba pak nemá zvýšené nutkání se vyslychajícímu poddávat. Zároveň nepostačuje pouhé dotázání („Rozumíš mi?“) na pochopení, neboť to může svádět k automatickému souhlasu. Některé děti (ale i zranitelní dospělí) se tak mohou uchýlit k hádání odpovědi, a nikoliv přiznání neznalosti (Ministry of Justice, 2022).

Vhodnou strategií je reflektovat nejen situaci, kdy dítě něčemu nerozumí, ale i možnost, že něco nepochopí vyslychající: „Pokud nepochopím, co mi říkáš, požádám tě o to, abys mi to vysvětlil/a.“ (National Institute of Child Health and Human Development, 2014).

Toto pravidlo je poměrně rozšířené a ustálilo se i ve své zkrácené podobě („the don't understand rule“). Lyon (2017) však důrazně odrazuje od použití slova „rozumět“ (angl. understand), neboť děti nemusí chápat význam slova (ne)rozumět. Místo toho Lyon navrhuje

spojení „nevím, co tím míníš.“ Dle mého názoru lze v českém jazyce použít i slovo *chápat* („Pokud nebudeš chápat, na co se tě ptám, tak mi to řekni.“)

Carter et al. (1996) zjistili, že z 900 složitých otázek položených 30 dětem pouze 5 z dětí u 9 otázek prohlásilo, že nerozumí nebo požádalo o jejich vysvětlení. U otázek jednoduchých tak neprohlásilo žádné dítě. Důvodem může být buď skutečnost, že dítě si neuvědomí, že nerozumí otázce, anebo se neodvážá přiznat neporozumění.

Tato zásada (ještě společně s pravidlem „oprav mě“) tak nachází uplatnění spíše u starších dětí, a to vzhledem k její kognitivní složitosti. Dítě si totiž nejdřív musí uvědomit, že něco nechápe (nebo že vyslychající udělal chybu), a až poté adekvátně k míře tohoto uvědomění reaguje. Danby et al. (2015) k tomuto dodávají, že je užití pravidla pro dítě ještě složitější při dotazování na opakující se události, kdy dítě musí neustále obracet pozornost mezi detaily jednotlivých událostí a diskusí s vyšetřovatelem.

3.4 Pravidlo „oprav mě“ (*interviewer correction, you're wrong instruction*)

Dítě musí mít možnost opravit vyslychajícího. V opačném případě se může stát, že nepřesnosti ze strany vyslychajícího může dítě poté zahrnout do své výpovědi (Davies & Westcott, 1999). Výslovné upozornění na tuto zásadu je žádoucí s ohledem na to, že děti vnímají dospělé jako autoritu, kterou není slušné opravovat. Danby et al. (2015) k tomu upozorňují, že byt' je množství dětí, které vyslychajícího na chybu upozorní, velmi nízké (18 %), odvahu opravit vyslychajícího mají spíše hoši než dívky.

Rosemary Vasquez (2000), která vede dětské výslechy v New Yorku, upozorňuje, že děti v praxi rády opravují dospělé. Proto ve fázi budování raportu zařazuje (především u dětí mezi desátým a třináctým rokem) hru na hádání. Vasquez dítě nejprve poučí, že ji má opravit vždy, když udělá chybu. Následně zařadí několik frází, v nichž hádá skutečnosti o životě dítěte a záměrně zařadí i nepravdivou informaci (jako příklad uvádí.: „Hádám, že chodíš ke svému tátovi rád, protože nevycházíš dobře se svým nevlastním bratrem. Mám pravdu?“). DNE Interview (Saywitz & Camparo, 2014) zase u předškolních dětí přidává pokyn včetně názorné gestikulace: „Můžeš zvednout ruku jako policista, když zastavuje auta, abys mě také zastavil a opravil.“

Aby bylo toto pravidlo efektivní, musí vyšetřovatel dbát na to, že svědek není unavený, pod vlivem emocí nebo jinak rozrušený. U malých dětí je potřeba přizpůsobit se jejich momentálnímu stavu pozornosti (angl. attention span). Při závěrečném shrnutí má být

svědek opětovně upozorněn na možnost vyšetřovatele opravit a případně svou výpověď upřesnit. K vzájemnému porozumění tazatele a respondenta má přispět i fakt, že vyslychající po celou dobu výslechu užívá slova a fráze použitá svědkem (Ministry of Justice, 2022).

Vyslychající se má naopak zdržet nezbytného opravování dítěte, pokud to není nezbytné (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

3.5 Upozornění, že některé otázky mohou být opakovány

Pokud vyslychající zopakuje nějakou otázku (i s pozměněným zněním), měl by upozornit, že to není z toho důvodu, že by nebyl spokojen s předchozí odpovědí, nýbrž si chce ověřit své pochopení toho, co vyslychaná osoba již dříve řekla. V praxi k takovému ujasnění dochází zřídka, pouze zhruba v 10 % případů (Magnusson et al., 2020). Některé děti či zranitelní dospělí mohou v opačném případě nabýt dojmu, že otázky jsou opakovány, protože jejich předchozí odpověď byla chybná nebo nebyla uvěřitelná (Ministry of Justice, 2022). K obdobnému závěru došel i Moston (1987), který zjistil, že opakování otázek oslabuje přesnost odpovědí, pravděpodobně z toho důvodu, že děti mají pocit, že jejich první odpověď byla špatná nebo nevhodná.

K zopakování otázky by se měl vyslychající uchýlit pouze v nutných případech, pokud dítě např. nereaguje nebo nerozumí. Dále by tak měl učinit, pokud on sám nerozumí, nebo si není jistý, co má dítě na mysli. V žádném případě nesmí vyslychající při výslechu hádat, ani si skutečnosti domýšlet. Forensic Interviewing Protocol (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017) k tomuto dodává, že děti mj. občas zaměňují podobně znějící slova, proto nebude neobvyklé, že vyslychající ihned nepochopí, co chce dítě říci.

Vhodnou strategií, jak se v průběhu výslechu opakovaně vracet k určitým událostem, může být jejich pojmenování („Dobře, pojďme té chvíli říkat třeba tehda v kuchyni.“), nejlépe slovy, které používá samo dítě. Většina dětí si klíčové události sama pojmenovává, ne vždy se však dětských pojmenování drží i vyslychající (Brubacher et al., 2013).

3.6 Pravda nebo lež

Fakt, že dítě je schopné odlišit pravdu a lež, je naprosto klíčový pro hodnocení jeho svědecké výpovědi před soudem. V některých memorandech se v rámci výslechu pokládá diskuse ohledně pravdy a lži za obligatorní součást (Ministry of Justice, 2022), v některých

protokolech a výzkumech je však vhodnost diskuse o pravdě a lži zpochybňována, neboť může v dítěti vzbuzovat dojem vyslychajícího jako autority, na jehož otázky jsou buď správné, nebo špatné odpovědi a že vyslychající tyto odpovědi zná (J. Anderson et al., 2009).

Vyslychající má v tomto případě v rámci budování raportu upozornit dítě na to, že má říkat pouze pravdu a též se má ujistit, že dítě ví, jaké následky jsou se lhaním spojené, nejlépe skrze příklady. Takové upozornění je vhodné zařadit v rámci budování raportu (Ministry of Justice, 2022), nebo po jeho navázání (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017). Pochopení pravdy a lži má být pouze předmětem výslechu dětí, nemá být součástí výslechu dospělých, kteří by takovou diskusi mohli považovat za urážlivou nebo ponižující (Ministry of Justice, 2022).

V RATA Protocol a ve Forensic Interviewing Protocol se v této souvislosti objevuje požadavek vyzvat dítě, aby hovořilo pouze o událostech tak, jak se ve skutečnosti odehrály. Jsou tím kladeny vysoké požadavky na vyslychajícího, který si musí všimnout všech vyjádření dítěte, které se jeví jako bizarní nebo vymyšlené. Obdobně musí reagovat v situaci, kdy dítě používá pojmy jako „dělat jakože“ (angl. pretend) nebo „představovat si“ (angl. imagine). Analogicky nemá vyslychající dítě vyzvat, aby pověděl svou verzi „příběhu“ jakožto probírané události (J. Anderson et al., 2009), nemá používat ani slova spojená s hrou či fantaziemi (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017). Nejvýrazněji se tato potřeba projevuje u předškolních dětí, tedy ve věku charakteristickým dětskou hrou a fantaziemi (Říčan, 2021; Vágnerová, 2008).

Diskuse o pochopení pravdy a lži se ze zde zmíněného výčtu pravidel objevuje nejčastěji a též bývá nejčastěji procvičována prakticky, ne vždy však bývá uvedena jako konverzační pravidlo, neboť se od ostatních pravidel odlišuje způsobem provedení. Zatímco ostatní pravidla mají formu oznamovacího sdělení, po němž následuje ověření jejich porozumění, uchopení pravdy a lži se zpravidla zjišťuje přímou otázkou („Kdybys se tě zeptal/a, jaký je rozdíl mezi pravdou a lží, co bys mi odpověděl/a?“) (Krähenbühl et al., 2015).

Dle Perner (1997) umí děti odlišit pravdu od lži již zhruba od druhého roku věku. Okolo čtvrtého roku věku se formuje pochopení toho, jak se získávají a utvářejí znalosti a též si děti začnou osvojovat schopnost aktivního klamání a posuzování morálních důsledků lží, nechápou však rozdíly mezi lží, chybou a dalšími formami projevu (např. vtípem). K úplnému pochopení podmínek, za nichž je třeba z morálního hlediska mluvit vždy pravdu,

dle něj dochází až mezi devátým až desátým rokem. Lyon & Saywitz (1999) se zabývali chápáním pravdy u 192 týraných dětí: většina pětiletých správně identifikovala pravdivá a nepravdivá tvrzení a že lhaní je špatné. Nicméně většina dětí do sedmi let věku nebyla schopna jakkoli popsat definici pravdy a lži, dokonce ani vysvětlit rozdíl mezi nimi.

Většina autorů tak nedoporučuje ptát se přímo na pojetí pravdy a lži (neboť to je obtížný úkol i pro dospělé), naopak by to měly děti posoudit spíše na sérii konkrétních příkladů (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017; Ministry of Justice, 2022). Takový požadavek však v praxi zůstává zpravidla nenaplněn. Krähenbühl et al. (2015) se zabývali doslovným zněním jednotlivých konverzačních pravidel při výslechu s tím, že zjistili, že u pochopení pravdy a lži vyslyšající požadují po dětech právě především teoretický rozdíl mezi oběma pojmy („Vysvětlí mi, jaký je pro tebe rozdíl mezi pravdou a lží?“).

Zároveň je nutné odlišit nepravdivé informace od lži; lež je činěna se záměrem oklamat druhou osobu. Pokud vyslyšaná osoba uvádí nekonzistentní nebo zjevně nepravdivé informace, motivace za tímto jednáním může být rozličná. Vyslyšající musí uvážit řadu faktorů, které mohly k takovému chování vyslyšvané osoby vést (špatně položená nebo složitá otázka ze strany vyslyšajícího, nepochopení, nedůvěra nebo únava ze strany vyslyšvaného). ABE Protocol (Ministry of Justice, 2022) upozorňuje, že ve většině případů vyslyšaný takto jedná v důsledku nepochopení či špatného zapamatování, nikoliv záměrným vymýšlením.

Otázka pravdy a lži je tak velmi komplexní a není k ní přistupováno jednotně. Vyslyšající musí vždy uvážit i další důvody, kvůli nimž vyslyšaná osoba uvádí mylné informace:

- vyslyšající mohl špatně formulovat otázku (čemuž se blíže věnuje čtvrtá kapitola);
- nebo mohla vyslyšaná osoba otázku špatně pochopit (v tomto směru tak nacházíme propojení s „the don't understand rule,“ tedy pokynem oznámit, pokud vyslyšaný něčemu nerozumí nebo něco nechápe).

Poole et al. (2014) se zabývali falešnými obviněními dětí: zatímco v rámci jejich výzkumu (n = 61) si žádné dítě nevymyslelo dotyk na genitáliích, 31,15 % dětí si vymyslelo jeden falešný dotyk jinde na těle, 11,48 % dětí si vymyslelo dva dotyky, 8,20 % dětí si

vymyslelo 3 dotyky a 16,39 % dětí si vymyslelo čtyři a více dotyků, které se ve skutečnosti neodehrály. Počet uváděných dotyků souvisel s pohlavím (90 % tvořili chlapi) a věkem dětí (v porovnání se staršími dětmi se jednalo o 20 % čtyřletých dětí a 41 % pětiletých). Fakt, že si děti nevymýšlely kontakt na genitáliích, podporuje i Weiss (2005), dle něhož jsou vymyšlená obvinění při sexuálním zneužívání dětí spíše vzácná. Otázky na dotyk jsou však velmi specifické a blíže se jim věnuji u následujícího pravidla týkajícího se jazyka používaného při výslechu.

3.7 Upozornění, že dítě může používat jakákoliv slova a jazyk

Problematika jazyka a obecně komunikace s dítětem je velice obsáhlá. Blíže se verbální komunikaci (zejm. vhodným a nevhodným způsobům dotazování) věnuje čtvrtá kapitola. V zásadě se doporučuje používat krátké věty, jednoduchou gramatiku a vlastní jména. Nežádoucí jsou složené věty, dvojitý zápor, trpný rod, podmiňovací způsob a neurčitá zájmena a předložky. Vyslychající čerpá z toho, co bylo řečeno, a užívá výrazy, které již dítě vyřklo. Dále nemá vyslychající užívat právní termíny, a to zejm. pokud mohou mít vícero význam, jako např. líčení, slyšení, žalobce nebo předvolání (Liefwaard et al., 2016; Saywitz et al., 2010). Pokud se objeví potřeba s dítětem konzultovat obdobný pojem, není záhodno se dítěte ptát, zdali pojmu rozumí („Víš, co je to obvinění?“), nýbrž je nezbytné se dítěte rovnou optat, co pojem znamená („Co si představíš pod slovem obvinění?“) (Saywitz et al., 2018).

Pojmy, kterými si děti označují jednotlivé události, se zabývali Brubacher et al. (2013). Dle nich si 73 % dětí alespoň v jednom případě spontánně vymyslelo označení pro určitou událost. Bohužel ve 38 % z těchto výsledků bylo jedno či více takových označení vyslychajícími nahrazeno, zpravidla tak, aby z něj vyplývalo časové zařazení, což u dětí bývá neobvyklé, neboť koncept času se u nich rozvíjí postupně. Výsledky, v nichž byla dětská označení nahrazena, byly charakteristické menším množstvím informací sdělených dítětem.

Je potřeba, aby vyslychající neustále dbal na to, že vyjádření dítěte budou jednoznačná a nezaměnitelná. Pokud tak dítě mluví např. o dědečkovi, vyslychající musí zjistit i bližší informace („Který dědeček? Má dědeček i jméno?“). Obdobně pokud dítě zmíní neobvyklé slovo (ptáček, pipi), je nutné vyjasnit jeho význam (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

Právě na jazyku, který vyslychající s dítětem používá, je možné pozorovat přípravu vyslychajícího. Ten by si měl předem zjistit mj. informace o jazykových dovednostech dítěte a též jaká slova v rodině používají např. pro jednotlivé části těla. Taková slova pak používá i v průběhu výslechu, u jiných pojmů by vyslychající neměl tíhnout k přílišným zdobnělinám a „baby-talku“ (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

Vyslychající by se měl vyvarovat slovům jako je „ublížil“, „špatný“, „zneužil“ a obdobným pojmům projikujícím interpretace dospělých (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017). Taková slova by dítě mohlo přejímat do své vlastní interpretace zažitých událostí, což by se mohlo negativně odrazit v obsahu jeho výpovědi.

Mezi další nevhodné jazykové pojmy patří členové rodiny (např. teta, strýc), proto je výhodnější oslovovat členy rodiny jejich jmény. Dále se mohou dětem plést opaky (např. tady a tam, přijít a odejít, méně a více, první a poslední), ty je záhodno nahradit (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017; Oregon Department of Justice, 2021).

Vyslychající musí být zvláště obezřetný z hlediska pojmosloví u otázek na dotyk („Dotýkal se tě?“). U nich se může zdát, že si děti protirečí, neboť si mnohdy myslí, že dotýkat se lze pouze rukama. Mohou tak odpovědět negativně, přestože poté při výslechu sdělí, že je někdo např. políbil. Zároveň mohou brát otázky velmi doslovně. Forensic Interviewing Protocol (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017) udává příklad: dítě může odpovědět „ne“ na otázku „Měl jsi pusy na jeho penisu?“, zatímco na otázku „Strčil ti penis do pusy?“ odpoví „ano“. Vyslychající by tak měl v průběhu výslechu opatrně položit řadu souvisejících a podobných otázek, aby zjistil přesný průběh klíčové události, nejlépe i s upozorněním, že některé otázky mohou být opakovány (viz shora).

K otázkám na dotyk přistupují jednotlivé protokoly odlišně: Forensic Interviewing Protocol (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017) doporučuje vyhnout se přímým otázkám na dotyk a vést konverzaci neutrálně („Vím, že se u vás doma něco děje. Pověz mi o tom.“) či ve vztahu ke konkrétním osobám („Vím, že jste se nedávno přestěhovali a teď se o tebe stará pán/paní X. Pověz mi o něm/ní.“) a jevům („Vidím, že máš na ruce sádku. Co se stalo?“); RATA Protocol

(J. Anderson et al., 2009) navrhuje začít s otázkami na dotyk přes zjištění, které dotyky má dítě rádo, které mu nevadí, a které mu naopak vadí. Možným tématem, jak dítě na tuto tematiku navodit, jsou polibky (kdo a kde dává dítěti pusy). Od toho pak vede vyslychající debatu k různým druhům dotyků a dále kdo a kde se dítěte dotýká.

Přestože si vyslychající uvědomují potřebu přizpůsobit svůj jazyk každému dítěti (např. prostřednictvím kratších vět a jednodušších slov, pomalejší mluvy a pokládání pouze jedné otázky), výslovné upozornění, že děti mohou používat vlastní slova, našli výzkumníci pouze zhruba v každém pátém výsledku (Magnusson et al., 2020).

Pokud shrneme všechna dosavadní zjištění zmíněná v této kapitole, nelze jinak než doporučit vyslychajícím, aby v rámci výsledku zařadili – alespoň pár – konverzačních pravidel (při budování raportu nebo po jeho navázání). Stejně tak, jako je třeba výslech přizpůsobit dítěti, je potřeba, aby si vyslychající našel vlastní způsob zapojení pravidel tak, aby mu co nejvíce vyhovoval. Přestože je v této práci k dispozici výčet všech pravidel, je na místě zdůraznit, aby se nepoužívaly v plném rozsahu, neboť pro dítě by to bylo zbytečně vyčerpávající. Mezi základní, nejvíce používaná (a výzkumem rozebraná) pravidla patří pravidlo „já nevím“, „já nerozumím“ a pokyn „oprav mě“, které bych doporučila zařadit na začátek výsledku. Další pravidla (např. pravidlo nepřítomnosti vyslychajícího nebo diskuse o pravdě a lži) mohou být zařazeny později, např. když dítě váhá nebo si vymýšlí.

Dále bych na tomto místě ještě ráda upozornila na studii Krähenbühla et al. (2015), kteří se zabývali identifikací doslovných znění konverzačních pravidel při výsledku. Autoři předestírají, že vyšetřovatelé při začlenění konverzačních pravidel mluví především o sobě („Já nevím, co se tehdy stalo.“). Pokud už použijí zájmeno *my*, mají tím na mysli policii či sociální pracovníky, a nikoliv zahrnutí přítomnosti dítěte („Před tím, než začneme, máme ve zvyku si ujasnit určitá pravidla.“). Tuto praxi vnímám jako ne zcela vhodnou, neboť častější užití první osoby množného čísla (ve smyslu vyšetřovatel a dítě) by dle mého názoru přispělo k četnější aktivitě a snaze dítěte a větší sounáležitosti vyšetřovatele a vyslychaného dítěte.

4. Verbální komunikace s dítětem při výslechu

Konverzační pravidla jsou pouze jednou z mnoha vhodných strategií, jak náležitě vést výslech. Výše zmíněné protokoly přichází i s řadou dalších užitečných doporučení pro osoby vedoucí výslech. Ráda bych tak literárně přehledovou část uzavřela kapitolou obsahující osvědčené poznatky ze zahraničí, včetně příkladových frází. Samozřejmě nelze obsáhnout veškeré informace spojené s výslechem dětí, to ani není mým cílem. Zaměřila jsem se pouze na verbální komunikaci, a to zejm. způsoby dotazování, neboť právě v reakci na pokládané otázky může dítě uplatnit konverzační pravidla.

4.1 Druhy otázek

Terminologie spojená s druhy otázek není jednotná, nicméně vždy se zásadně uplatňuje tzv. trychtýřový přístup (angl. funnel approach): vyslychající má v průběhu výslechu pokládat maximum otevřených otázek a výzev k volné výpovědi, s minimem otázek uzavřených (Sternberg et al., 1999).

4.1.1 Výzvy k volné výpovědi (angl. open-ended prompts, free narrative questions)

Jedná se o otázky nebo tvrzení podporující volnou výpověď, které neomezují obsah odpovědi (např. „Řekni mi vše, co se stalo.“, nebo „Co se stalo pak?“). Mohou být též použity k získání detailů souvisejících s předchozí výpovědí dítěte (např. „Zmínil jsi X. Řekni mi o X.“). Na takové výzvy lze odpovědět více než jedním či dvěma slovy. Čím je dítě starší, tím je odpověď na takové výzvy delší a detailnější. Jsou nejlepším způsobem pokládání otázek dítěti (Eerhart, 2013; Lyon, 2017; Sternberg et al., 1999).

Zároveň se výzvy k volné výpovědi jeví užitečné, když si dítě mnoho nepamatuje. Forensic Interviewing Protocol (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017) navrhuje dítě vyzvat, aby místo popisu, co si pamatuje, raději popsalo to, co vidělo („Někdy si pamatujeme hodně o tom, jak věci vypadaly. Zamysli se nad vším, co bylo v tu chvíli v pokoji.“) nebo slyšelo („Někdy si pamatujeme hodně o tom, co jsme slyšeli, nebo co lidé říkali. Řekni mi vše, co jsi tehdy slyšel/a.“). Taková strategie je efektivní i s ohledem na to, že výslech je pouze částí vyšetřovacího procesu, a i zdánlivě nesouvisející informace mohou do budoucna nabýt důkazní hodnotu.

4.1.2 Přímé, otevřené otázky (tzv. „Wh“ otázky: Kdo...?, Kdy...?, Kde...?)

Tyto otázky přesměrovávají pozornost dítěte na podrobnosti, které již byly zmíněny a vyžadují doplňující informace o specifických aspektech (např. „V kolik hodin se to stalo?“). Na tyto otázky lze odpovědět pár slovy (Eerhart, 2013).

Mohou směřovat buď k určitému kontextu („Řekni mi, co jsi v té chvíli dělal?“), ujasnění („Zmínil jsi Boba. Kdo je Bob?“) nebo určitému detailu („Jakou barvu měl ten ručník?“) (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

Osoba vedoucí výslech se nemá ptát na více otázek zároveň a též má dítěti poskytnout dostatečné množství času na odpověď. Není vhodné vyplňovat pauzy ticha dalšími otázkami nebo nesouvisejícími komentáři. Zároveň nemá vyslyšající dítě přerušovat, neboť by to mohlo vést ke zkrácení jeho odpovědi (Crown Prosecution Service, 2022).

4.1.3 Uzavřené otázky (otázky na výběr z možností a ano/ne otázky)

Jedná se o uzavřené otázky s možnostmi a ano/ne otázky, které mohou usměrnit pozornost dítěte (např. „Potkali jste se někdy před tím?“). Na tyto otázky lze odpovědět jedním nebo pár slovy (Eerhart, 2013).

Oproti otevřeným otázkám zpravidla nepřináší nové informace (vyslyšající si pouze upřesňuje něco, co bylo zmíněno nebo co předpokládá na základě jiných dostupných informací) a mohou vést ke zmatenosti či sugestibilitě dítěte (Lyon, 2017). Mj. neevokují tak přesné odpovědi, protože by po jejich položení měla být zařazena otevřená otázka, na níž může dítě spontánně odpovídat (Saywitz & Camparo, 2014). Někteří však uzavřené otázky obecně považují za návodné, a proto by měly být využívány střídmě či vůbec (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

Uzavřené otázky se negativně projevují i na konverzačních pravidlech. Pokud dostane dítě v otázce na výběr a na otázku nezná odpověď, spíše, než aby řeklo: „já nevím,“ bude hádat (Lyon, 2017). Pokud byla položena otázka nucené volby, je vhodné zopakovat pravidlo „nevím“ a „nerozumím.“ Pokud svědek odpoví „nevím,“ vyslyšající nemá přijít s kompromisem („Pokud to auto nebylo ani velké ani malé, bylo střední?“), neboť svědek se mu může snadněji podvolit (Ministry of Justice, 2022).

Zároveň se pochopení konverzačních pravidel ověřuje většinou uzavřenou, zjišťovací otázkou („Rozumíš tomu?“) nebo pouze pomocí tázacího dovětku („Když mi nebudeš rozumět, tak mi to řekni, jo?“). Je tak pravděpodobné, že dítě může odpovědět „ano,“ aniž by tomu tak doopravdy bylo, a je tak potřeba otázku přeformulovat nebo nejlépe konverzační pravidlo vyzkoušet (blíže viz Návrh výzkumného projektu).

4.1.4 Sugestivní a návodné otázky

Zahraniční dokumenty zmiňují i existenci sugestivních a návodných otázek (např. „Viděl jsi ten nůž v jeho ruce?“). Magnusson et al. (2020) provedli výzkum s 92 osobami, které vedou výslechy s dětmi. Z těchto osob 40 uvedlo, že při výslechu jsou takové otázky občas potřebné. Dále se 32 z nich k takové otázce uchýlí vždy, když nic jiného nefunguje, 6 osob zmínilo, že takové otázky mohou být potřebné k vyjasnění forenzně relevantních podrobností potřebných pro vyšetřování a 12 z nich návodnou otázku položí po předchozí konzultaci se žalobcem či jiným kolegou. Jejich použití se ukázalo zapovězené pro 11 zúčastněných osob. V kontrastu s takovou praxí je nutné uvést, že v České republice jsou otázky kapciózní (obsahující nepravdivou, klamnou informaci) nebo sugestivní (předkládající skutečnosti, které mají být teprve zjištěny, čímž naznačují očekávanou odpověď) nepřípustné (§ 92 odst. 4 a § 101 odst. 3 zákona č. 141/1961 Sb., o trestním řízení soudním, ve znění pozdějších předpisů; Porada & kolektiv, 2019).

Tyto otázky jsou položeny takovým způsobem, že vyslychající silně sděluje odpověď, jakou očekává, a předkládá detaily a informace, které dítě neuvedlo (např. „Uhodil tě už někdy před tím?“). Sugestivní otázky jsou problematické, protože se zaměřují na podrobnosti, které se nestaly, nebo si je vyslychaná osoba nepamatuje. Pokud je otázka položena sugestivně, dítě může souhlasit s vyslychajícím, i když se událost neuskutečnila. Vyslychajícím se obecně doporučuje, aby nepoužívali sugestivní otázky a nežádali děti, aby sugescí rozváděly (Eerhart, 2013), obdobně by měli vyslychající vynechat tázací dovětky jako např. „A pak odešel, že?“ (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

Dalším typem otázek, které stejně jako otázky sugestivní již částečně obsahují odpověď a u nichž není evidentní jejich pozitivní vliv, jsou již zmíněné otázky nucené volby (angl. forced-choice question), resp. otázky na výběr z možností (angl. option-posing questions). Důvodem je to, že informace sdělená vyslychajícím může ovlivnit budoucí

výpověď svědka, a tak je žádoucí takové otázky zařadit spíše až v pokročilejší fázi výslechu (Lamb, a další, 2008).

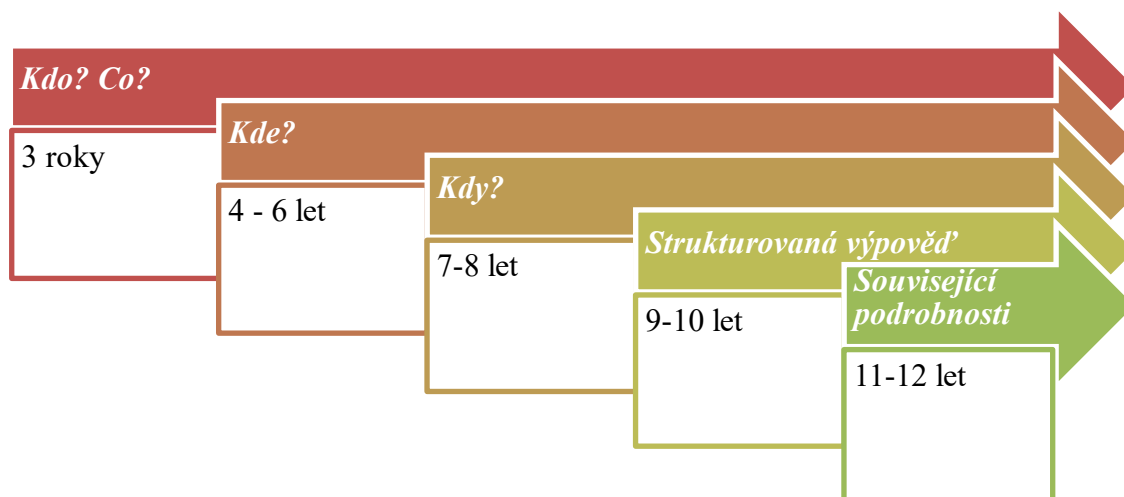
Oregon Interviewing Guidelines (Oregon Department of Justice, 2021) obdobně zapovídá donucovací otázky (angl. coercive questions), které psychicky či fyzicky nutí dítě něco učinit nebo říct, např.: „Když mi řekneš, co chci vědět, můžeš odejít.“, nebo „Pokud mi neřekneš, co chci vědět, nemohu ti pomoci.“ Vyslýchající tak musí zvážit i způsob, jakým odměňuje dítě za jeho výpověď – není žádoucí dítě odměňovat občerstvením nebo přestávkami.

4.2 Otázky odpovídající věku

RATAC Protocol (J. Anderson et al., 2009) a Forensic Interviewing Protocol (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017) doporučují otázky přizpůsobit věku. Jako první se děti naučí odpovídat na otázky začínající „kdo“ nebo „co“, zatímco otázky na čas („kdy“) děti začnou ovládat až kolem osmého roku věku.

Obrázek 1

Druhy otázek dle odpovídajícího věku



Otázky začínající „proč“ je lepší přeformulovat za pomoci spojek „jak“ nebo „co“ (J. Anderson et al., 2009).

Oproti otázkám na popis („Jak vypadal?“) se jako efektivnější jeví otázky na příčinu začínající „co“ („Co tě vedlo k tomu, že jsi to udělal?“) nebo otázky na události za pomoci zájmena „jak“ („Jak to udělal?“) (Lyon, 2017).

4.3 Nevhodné otázky

Otázky není vhodné začínat slovy „můžeš“, „mohl/a bys“ nebo „pamatuješ si“, protože nadbytečně prodlužují otázky (a činí je složitější) a evokují odpověď ano/ne, která není dostačující (Oregon Department of Justice, 2021).

Důrazně se nedoporučuje pokládat otázky začínající „proč“ (např. „Proč jsi to v noci nešel říct mamince?“). Lidé obecně často neví, jaká je doopravdy motivace jejich vlastního chování, natož motivace ostatních lidí. Děti tyto otázky neumí zodpovědět, a navíc to v nich vzbuzuje pocit viny (Ministry of Justice, 2022), u mladistvých otázky „proč“ vyvolávají obrannou reakci (Liefwaard et al., 2016). Alternativou může být otázka začínající „jak“ nebo „co“ („Jak to, že jsi měl dole kalhoty? Jak se ten zapalovač dostal na stůl? Co tě vede k tomu, že si myslíš, že to byla větev?“) (J. Anderson et al., 2009; Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

Řada protokolů (J. Anderson et al., 2009; Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017; Oregon Department of Justice, 2021) předkládá jako problematické otázky začínající „kdy.“ Děti se jednotlivá časová označení učí postupně (chápání data a času je do 8 až 10 let velmi omezené) a též si skutečnost, kdy se jednotlivé události staly, jednoduše hůře pamatují. Obdobně mají předškolní děti problém s chápáním slov *před* a *potom*. Nápomocné mohou být otázky na související kontext („Do jaké jsi chodil/a třídy? Kolik ti bylo let? Byly letní prázdniny? Sledoval/a jsi nějaký seriál v televizi?“). Stejně tak nemusí být dítě schopné odpovědět, kolikrát se něco stalo. Pomoci mohou konkrétní dotazy („Jak to vypadalo poprvé/naposledy/tehdy, když si to nejlépe pamatuješ?“) a reflexe slov, jaká dítě užívá (slova jako *někdy*, *obvykle*, většinou indikují, že se událost stala opakovaně).

Zároveň není vhodné ptát se na definici složitých konceptů, jako je pravda a lež. Taková otázka je složitá i pro dospělé a v dětech vzbuzuje pocit zmatení (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017). Mezi obtížně pochopitelné koncepty, na něž by neměly směřovat otázky, dále patří kromě data a času, délky a frekvence událostí, i hmotnost, výška a odhad věku (Ministry of Justice, 2022).

4.4 Facilitace v komunikaci

Jedná se o projevy vyslychajícího usnadňující průběh vzájemné komunikace. Směřují především k ujištění vyslychané osoby a tomu, aby vyslychaná osoba pokračovala v projevu (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017; Ministry of Justice, 2022):

- „Hm...“ nebo „Oh.“
- Částečné zopakování (jako způsob aktivního naslouchání) – dítě: „Poté mě vzal do sklepa.“, vyslychající: „Do sklepa.“
- „Je v pořádku mi o tom říct.“, nebo „Je něco, čím ti můžu pomoci, aby pro tebe bylo jednodušší o tom mluvit?“
- Ticho, pokyvování hlavy.

Další vhodnou strategií, jejíž užití zamezuje zmatení dítěte, je upozornění při změně tématu: „Teď bych se tě chtěl/a zeptat na něco jiného.“ (Ministry of Justice, 2022; Saywitz & Camparo, 2014).

4.5 Emoční vcítění

Pokud se dítě rozzlobí nebo se cítí trapně či vystrašeně, je vhodné s ním tyto pocity probrat („Vidím, že máš slzy v očích. Pověz mi o tom.“), nikoliv však odhadovat (Vidím, že máš slzy v očích. Musíš být smutný/á.“) (Oregon Department of Justice, 2021).

ABE doporučuje navrátit se v takové situaci k informacím zmíněným v rámci budování raportu s tím, že takový postup je možné opakovat v průběhu výslechu několikrát. Současně autoři upozorňují, že otázky položené v přítomném čase mohou u dítěte oživit prožité trauma, a tak je vhodné je přeformulovat do minulého času (Ministry of Justice, 2022)

Forensic Interviewing Protocol nedoporučuje přehnaná emoční vyjádření („Musí to být pro tebe strašné.“). Jako vhodnou univerzální podporu navrhuje: „S dětmi si o takových věcech povídám často, je v pořádku si o tom se mnou promluvit.“ (Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017). U adolescentů může být ovšem takové vyjádření kontraproduktivní (zejm. po vybudování raportu). Pakliže je dospívající velmi naštvaný a vyslychající jeho emoci označí mírnějším výrazem, může se dospívající cítit nepochopen (Naar-King, 2011).

4.6 Nespolupracující dítě

Pokud dítě nechce spolupracovat (např. se vyhýbá pohledem), NICHD Protocol důrazně radí na takovou skutečnost reagovat okamžitě („Ukaž mi své oči.“, „Neboj se a sedni si ke mně.“) a pokusit se navázat bližší kontakt skrze obecná vyjádření podpory, která nesouvisí ani s dítětem, ani s předmětnou událostí („Mojí prací je poslouchat děti o tom, co se jim stalo.“, nebo „Moc bych chtěl/a vědět o tom, když se dětem něco stane. Proto jsem tady.“, či „Děti mi povídají o dobrých i špatných věcech, které se jim staly.“) (National Institute of Child Health and Human Development, 2014). Zdráhavé dítě je možné rozpovídat pomocí toho, v čem je „expert“: „Včera jsem se bavil/a s tvojí maminkou a říkala, že moc rád hraješ fotbal. Moc toho o něm nevím, mohl/a bys mi o tom říct více?“ (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017; Krähenbühl et al., 2015).

Malé dítě může mít problém s popisem jednorázových událostí. Může mu pomoci, pokud se nejprve rozmluví o pravidelných událostech (jak se dítě ráno chystá do školy, jaká je jeho nejoblíbenější hra): „Rád/a bych se dozvěděl/a více o tobě a tvojí rodině. Řekni mi, co děláš každé ráno, když vstaneš?“. Jako navazující pobídky lze zařadit: „Řekni mi, jak se chystáš ráno do školy? Co děláš potom? A co pak?“ Pokud si dítě určitou událost nemůže vybavit, lze mu podpořit paměť otázkami na smyslové vjemy („Někdy si pamatujeme pouze to, jak jsme se cítili/co jsme viděli/co jsme slyšeli. Pověz mi, cítil jsi/viděl jsi/slyšel jsi něco?“) (Governor’s Task Force on Child Abuse and Neglect & Department of Health and Human Services, 2017).

Závěrem je na místě shrnout, že vyslychající by se měl na výsledcích náležitě připravit (znát alespoň věk dítěte, jeho procesní postavení, momentální rozpoložení, rodinné zázemí, zájmy, mimoškolní aktivity a bližší okolnosti případu). Dále by se měl vyslychající přichystat na možné scénáře výsledku (dítě nechce vypovídat, bojí se nebo brečí). Na začátku samotného výsledku je žádoucí nepodcenit vzájemné představení a nastavení pozitivní atmosféry. Dále se musí vyslychající rozhodnout, jaká konverzační pravidla do výsledku zařadí a jakým způsobem je dítěti odprezentuje. Při pokládání otázek je příhodné držet se především otevřených otázek a zároveň se vyvarovat jak nevhodných („Proč?“, „Kolikrát?“), tak nepřijatelných (sugestivních) otázek.

II. Empirická část: návrh výzkumného projektu

5. Cíl výzkumu

V České republice výzkumy týkající se problematiky konverzačních pravidel při výslechu dětí doposud chybí. Mezi zahraničními odborníky panuje shoda, že konverzační pravidla by měla být při výslechu zmíněna, avšak není jasné, v jakém formátu, kdy a v jakém rozsahu by měla být předána či vyzkoušena (Brubacher et al., 2015). Vyzkoušení konverzačních pravidel na pár praktických příkladech se však mnohdy ukazuje jako nejlepší způsob, jak pravidla u dítěte ukotvit a tím zabezpečit, že bude odpovídat podle pravdy, nebude si vymýšlet a bude co nejméně náchylné na nevhodné otázky (které byly popsány v kapitole čtvrté). Pokud má dítě možnost si konverzační pravidla vyzkoušet, získá v nich větší sebedůvěru, čímž se zvýší i pravděpodobnost jejich pozdější spontánní aplikace dítětem.

V případě, že jsou konverzační pravidla pouze vysvětlena, dítě je nemusí vůbec pochopit a též si je nemusí uchovat v paměti po celou dobu výslechu. Může mít dokonce pocit, že jsou jakousi svébytnou, oddělenou částí, která se na následující fáze výslechu nevztahuje (Krähenbühl et al., 2015). Ani pouhé dotázání na pochopení konverzačních pravidel pomocí zjišťovací otázky („Víš, co to znamená soud?“) se v praxi neukazuje jako dostačující (Saywitz et al., 2018). Stejně tak není doporučováno vyžadovat výklad pravidel či pojmů („Řekni mi, co je to soud?“), neboť děti mnohdy neumí pojmy vysvětlit, což však neznamená, že jim nerozumí (Lyon, 2017).

Ve výzkumech se tak setkáme s oběma protipóly: od žádného zmínění pravidel až po požadavek jejich rozsáhlého vysvětlení dítětem. Tento výzkumný návrh tak jde oproti některým zahraničním výzkumům střední cestou – soustředí se na porovnání tří skupin dětí (between-subject design), z nichž jedné nebudou konverzační pravidla žádným způsobem předána, druhé budou konverzační pravidla pouze vysvětlena a třetí si je i prakticky vyzkouší. Je však nutné vzít v potaz, že výslech dítěte by neměl být příliš dlouhý, proto je důležité se zaměřit na pár nejvýznamnějších pravidel.

Cílem navrhovaného výzkumu je tak porovnání spontánního užití tří konverzačních pravidel (pravidlo „já nevím“, „já nerozumím“ a „oprav mě“) u tří skupin dětí: u jedné skupiny dětí nebudou pravidla zprvu vůbec zahrnuta, druhé skupině budou jen vysvětlena

a třetí skupina si je v průběhu rozhovoru i vyzkouší. Tato pravidla byla vybrána, neboť jsou považována za základní a jsou také nejčastěji výzkumně zkoumána (Brubacher et al., 2015).

5.1 Výzkumné otázky a hypotézy

Z výše uvedeného plyne následující výzkumná otázka:

Jaká je efektivita praktického vyzkoušení konverzačních pravidel při rozhovoru s dítětem ve srovnání s pouhým vysvětlením pravidel či jejich úplným vynecháním?

Z této výzkumné otázky jsou odvozeny 3 hypotézy:

H₁: Vysvětlení konverzačních pravidel dítěti signifikantně zvýší jejich následnou aplikaci při rozhovoru než jejich vynechání.

H₂: Praktické vyzkoušení konverzačních pravidel dítětem signifikantně zvýší jejich následnou aplikaci při rozhovoru než jejich vynechání.

H₃: Praktické vyzkoušení konverzačních pravidel dítětem signifikantně zvýší jejich následnou aplikaci při rozhovoru s dítětem než jejich vysvětlení.

Pro výše uvedené hypotézy bude stanovena hladina významnosti $\alpha = 0.05$.

6. Metodika

6.1 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem by byla skupina cca 240 dětí mladšího školního věku (zhruba 8–11 let). Tato věková kategorie je vybrána záměrně, neboť teprve se začátkem školní docházky si děti zvyknou smysluplně odpovídat na otázky dospělých a vést diskusi. Navíc je toto vývojové období charakteristické výraznou zvědavostí, soustředěností a pečlivostí. Děti jsou v tomto období velmi všímavé a schopné kritického uvažování, proto se někdy hovoří o období střízlivého realismu. Současně dochází v této etapě k prudkému rozvoji řeči a řečových schopností, slovní zásoby a gramatiky (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Celkový vzorek by měl činit 80 dětí v každé ze zkoumaných skupin (žádná úroveň intervence, vysvětlení pravidel, vyzkoušení pravidel). Pro výpočet vzorku byl použit program G*Power verze 3.1.9.7. Velikost efektu ($\eta_p^2 = 0.04$) byla převzata z obdobného výzkumu (Danby et al., 2015), což odpovídá přibližně střední velikosti efektu. Síla testu byla určena 0.8, která je standardem pro výpočet velikosti efektu (Araujo & Frøyland, 2007). Výsledek tohoto výpočtu je minimální počet dětí 235. Tento počet byl navýšen na 240 pro zachování stejné velikosti skupin.

Děti (vč. rodičů) by byly osloveny cíleně skrze základní školy. Vzhledem k ohraničené věkové kategorii bude užitečný skupinový výběr (v našem případě cílené oslovení několika základních škol a z nich zejm. žáků 2. – 5. tříd), osvědčit se však může i lavinový výběr (oslovení kamarádů dětí, které se již zúčastnily).

Je žádoucí sesbírat respondenty v co nejpodobnější demografické skupině, aby mohli být porovnání mezi sebou. Přestože se nejedná o velké věkové rozpětí, mezi dětmi mohou být velké rozdíly v komunikačních dovednostech způsobené nejen věkem, ale i životním stylem či stylem výchovy. Věk je následně zohledněn i v rámci statistické analýzy. Zároveň je třeba cílit i na rovnoměrné rozložení pohlaví ve skupinách.

Děti budou poté náhodně rozděleny do experimentální a srovnávací skupiny (between-subject design), přičemž jedna experimentální skupina bude vystavena úplnému vlivu experimentální proměnné (vysvětlení a následné vyzkoušení konverzačních pravidel), druhé experimentální skupině budou pravidla pouze vysvětlena, zatímco srovnávací skupina nebude vystavena žádné intervenci (pravidla nebudou ani vysvětlena, ani prakticky vyzkoušena).

6.2 Měřicí nástroje

V místnosti, v níž bude výzkum probíhat, budou s výzkumníkem i dva zapisovatelé zaznamenávající reakci na poslední 3 kontrolní otázky (zapisovatelé mají být přítomni až při tomto kroku, aby se docílilo jejich zaslepení, toto je možné řešit i případnou nahrávkou rozhovoru, kdy zapisovatel nebude vědět, zdali dítě bylo na počátku vystaveno experimentální proměnné či nikoliv). Odpovědi budou rozděleny do 4 skupin: explicitní kýžená odpověď na příslušné pravidlo (např. „Nevím.“) nebo implicitní použití pravidla (např. „Myslíte tenhle penál?“), chybná reakce (např. „Tvoje sestra se asi jmenuje Anička.“), nevyhodnotitelné (s ohledem na možnou varianci odpovědí). Klíčové je sjednocení hodnotitelů v posuzování odpovědí. Následovat bude statistické vyhodnocení správných (explicitní a implicitní použití pravidla) a chybných reakcí a jejich porovnání u obou skupin ve statistickém programu.

6.3 Procedura

Výzkum bude probíhat následujícím způsobem:

- Nejprve bude navázán kontakt s výzkumnou skupinou dle bodu 6.1 Výzkumný soubor.
- Následně budou nachystány prostory, v nichž bude výzkum probíhat (buď přímo ve škole nebo v připraveném laboratorním prostředí výzkumníka) a různorodé aktivity pro děti (např. malování rodiny, poslouchání nebo čtení pohádky, hraní her, skládání skládaček).
- Na začátku proběhne seznámení výzkumníka a dítěte („Ahoj. Jmenuji se XY a budeme si teď spolu chvíli povídat/hrát.“). Poté se s každým dítětem jednotlivě uskuteční jedna z výše zmíněných aktivit. Jednak je to důležité pro vybudování vztahu výzkumníka a dítěte, za druhé na to navazuje další průběh výzkumu.
- U dvou experimentálních skupin budou poté vysvětlena tři konverzační pravidla:
 - „Pokud neznáš odpověď na moji otázku, řekni jen ‚já nevím‘. Nehádej odpověď.“
 - „Pokud mi nebudeš rozumět, řekni ‚já nerozumím‘.“
 - „Někdy udělám omylem chybu. Pokud ji udělám, hned mě oprav.“

- K tomu budou u jedné experimentální skupiny konverzační pravidla i postupně v rámci rozhovoru vyzkoušena, např. takto:
 - „Pokud neznáš odpověď na moji otázku, řekni jen ‚já nevím‘. Nehádej odpověď.“ → např.: „Víš, jak se jmenuje moje kočka?“
 - „Pokud mi nebudeš rozumět, řekni ‚já nerozumím‘.“ → např.: „Co máš... [mumlání]?“
 - „Někdy udělám omylem chybu. Pokud ji udělám, hned mě oprav.“ → např.: „Co bys mi řekl na to, kdybych řekl, že jsi měl ráno na snídani zmrzlinu.“
 - Pokud dítě odpoví nesrozumitelně, např.: „Zmrzlina mi chutná“, výzkumník znovu vysvětlí pravidlo a znovu ho vyzkouší, aby jej dítě pochopilo.
- Poté bude následovat rozhovor o příslušné aktivitě (např.: „Popiš mi prosím, co jsi maloval za obrázek...“). Stejně jako u výsledku by měl rozhovor začínat výzvou k volné výpovědi. Tato část je nezbytná, neboť představuje určitou prodlevu od vysvětlení pravidel a jejich aplikace a slouží k ověření toho, že dítě si pravidla po určitou dobu pamatuje. V našem případě se jedná o pár minut, blíže se prodlevám ve výzkumu věnovali ve své srovnávací studii Brubacher et al. (2015).
- Na závěr bude veden neutrální rozhovor směřující k ověření znalosti pravidel (včetně 3 kontrolních otázek), zaznamenání odpovědí na ně a rozloučení s dítětem, např.:
 - „Moc hezky jsi namaloval svou rodinu. Já bydlím s mojí sestrou. Víš, jak se jmenuje?“
 - „Jak se... [mumlání]?“
 - „Rád bych ti také namaloval něco na památku. Podal bys mi, prosím, ten červený penál?“ [v realitě bude penál modrý]
- Odpovědi na 3 zmíněné otázky budou zapisovatelé třídit do čtyř kategorií (viz výše) a následně budou statisticky vyhodnoceny.

Z časového hlediska považuji za nejnáročnější část před samotným výzkumem, která má zahrnovat přípravu prostor, aktivit, participantů (vč. informovaného souhlasu) a proškolení a synchronizaci výzkumníků a zapisovatelů (cca 2 měsíce). Při samotném výzkumu lze počítat orientačně 20 minut na jedno dítě. S ohledem na velikost výzkumného

souboru je třeba vyhradit velké množství času na samotné rozhovory s dětmi (v celkovém souhrnu alespoň 4 měsíce). Následovat bude přepis dat a vyhodnocení (cca 1 měsíc).

6.4 Statistická analýza

Pro statistické vyhodnocení hypotéz bude použita vícefaktorová analýza kovariance (ANCOVA), a to ve statistickém programu Jamovi. Jako kategorická proměnná bude figurovat pohlaví dítěte (se 2 úrovněmi) a intervence vyzkoušení konverzačních pravidel (se 3 úrovněmi: bez žádného zahrnutí konverzačních pravidel, vysvětlení pravidel a praktické vyzkoušení), zatímco věk (spojitá proměnná) bude figurovat jako kovariát. Předpokladem pro použití analýzy kovariance je normální rozdělení se stejným rozptylem. Hladina významnosti bude určena na hladině $\alpha = 0.05$. Kromě popisných statistik a testování hypotéz bude testováno, zdali je pohlaví signifikantním prediktorem pro užití pravidel dítětem. Poté bude zobrazena úspěšnost každého pravidla zvlášť napříč skupinami. Velikost efektu bude vyjádřena pomocí koeficientu η_p^2 , který vyjadřuje sílu jevu bez ohledu na velikost vzorku. Pro hodnocení shody dvou hodnotitelů bude použito Cohenovo kappa.

6.5 Etika výzkumu

Aktivity musí být zvoleny tak, aby byly pro děti především bezpečné. Současně se u nich (a i u následného rozhovoru) musí dítě cítit komfortně, aby se nestydělo odpovídat na otázky a nebylo žádným způsobem traumatizováno.

Respondenti budou oslovováni přímo při účasti ve škole. Zároveň bude po celou dobu průběhu výzkumu řádně komunikováno s rodiči, kterým bude předán informovaný souhlas a bude s nimi konzultován průběh výzkumu, včetně možnosti poskytnutí výsledků a debriefingu.

Na začátku proběhne vstřícné představení výzkumníka a dítěte, aby se dítě cítilo jistěji a zbavilo se obav. Následně bude dítěti vysvětlena podstata aktivit a následného rozhovoru (např.: „Budeme si teď chvíli malovat o tom, co rád děláš. A pak si o tom jen chvíli popovídáme.“). Účast v samotném výzkumu bude dobrovolná, což musí být dětem náležitě vysvětleno (s ohledem na fakt, že děti budou osločovány prostřednictvím školského zařízení, považují tento krok za důležitý, neboť dítě by mohlo nabýt dojmu, že jeho účast může mít pozitivní vliv na jeho školní výsledky či oblíbenost u učitelů). Při té příležitosti

výzkumník účastníkovi vysvětlí, že to, o čem si spolu budou povídat, se nedozví nikdo ve škole, ani nikdo z kamarádů.

V případě, že bude zpracování dat řešeno prostřednictvím záznamu rozhovoru a jeho následného přepisu, bude nezbytné požádat o souhlas s nahráváním. K tomu při klasickém výslechu běžně dochází zpravidla tím, že vyslychající přizná, že není neomylný („Občas něco zapomenu. Proto bych si rád/a náš rozhovor nahrál/a, abych si to mohl/a připomenout. Nebude ti to vadit?“). Přiznání, že i vyslychající občas chybuje, může také přispět ke sblížení s dítětem a odvaze dítěte vyslychajícího případně opravit nebo přiznat vlastní nevědomost a tím i použít příslušné pravidlo.

Od dětí bude vyžadováno uvedení pohlaví, věku a třídy, do jaké chodí. Data nebudou spojována s konkrétními jmény dětí, aby byla zachována anonymita. Jednou z možností je zaslepení osob zaznamenávajících odpovědi (viz výše). Další možností, jak přispět k anonymitě účastníků, je začlenění dalšího výzkumníka – jeden výzkumník by sháněl respondenty, komunikoval s rodiči, distribuoval informovaný souhlas a zajišťoval organizační aspekty výzkumu, zatímco druhý výzkumník by pouze vedl rozhovor s dítětem a měl by informace jen o nezbytných demografických údajích. Tento krok považuji za příhodný i s ohledem na to, že vedení rozhovorů bude časově nejnáročnější fází.

7. Diskuse

Z navrhovaného výzkumu bychom blíže pochopili, jak děti vnímají instrukce dospělých, která pravidla děti chápou i bez procvičení a která jsou u této věkové kategorie potřeba více procvičit. Vzhledem k tomu, že data týkající se konverzačních pravidel v České republice chybí, získali bychom především konkrétní empiricky podložené poznatky užitečné ve forenzní praxi. Z obecnějšího hlediska by výzkum přiblížil komunikační a jiné dovednosti dětí mladšího školního věku.

Výsledky výzkumu lze porovnat se závěry obdobných zahraničních výzkumů. Pozitivní vliv vyzkoušení konverzačních pravidel se ukazuje nejvýrazněji zejm. u návodných otázek (Ellis et al., 2003; Saywitz & Moan-Hardie, 1994). Danby et al. (2015) zjistili pozitivní vliv vyzkoušení pouze u pravidla „já nevím“. U pravidel „já nerozumím“ a „oprav mě“ děti sice odpovídaly na kontrolní otázky správně, ale to jak v experimentální, tak srovnávací skupině. K tomu, že odpověď „já nevím“ je pro děti nejpřijatelnější došli i Brubacher et al. (2015).

V návrhu jsem předestřela pouze možné druhy aktivit, mezi dětmi se však musí jednat o stejný druh, v němž budou výzkumníci náležitě proškoleni. V ideálním případě doporučuji zahrnout určité standardizované metody. V obdobných zahraničních výzkumech se užívají tzv. Deakin activities (Danby et al., 2015, 2017; Ellis et al., 2003) zahrnující hraní s hračkami, vyprávění pohádek, skládání puzzlů či relaxaci. Někteří (Vasquez, 2000) v praxi používají „hru na čmárání“ (angl. squiggle game) Donalda Winnicotta, hraní šibenice či Tematicko-apercepční test. Výzkumy tyto aktivity kombinují a zařazují jich několik za sebou. O takovém postupu lze také uvažovat, získalo by se více dat a výsledky by byly přesnější, nicméně vzhledem k množství účastníků to považuji za poměrně komplikované.

Kromě aktivit by mělo být u všech dětí identické i prostředí, které musí být přátelské a vlídné. Dále je vhodné rozhovory provádět ve stejnou denní dobu. Vzhledem k tomu, že se bude jednat o děti školního věku, navrhuji jejich soustředění kolem brzkého odpoledne, kdy budou děti po vyučování a zároveň nebudou ještě příliš unavené. Limitem souvisejícím s účastníky by mohla být skutečnost, že zájem na participaci v takovém výzkumu mohou mít děti povahově spíše akčnější či průbojnější, a tak mohou být odvážnější i co se týče samostatného použití pravidel. Může se jednat o skupinu dětí s velmi podobnými rysy, která nemusí být reprezentativní vůči skutečné populaci.

Výzkumník musí mít připravené postupy pro nejrůznější možné scénáře (např. pláč dítěte, neochota dítěte nebo nepochopení instrukcí), zacházet s dětmi rovným způsobem a též se má vyvarovat pokládání návodných otázek. K tomu, aby rozhovor probíhal bez problémů a byl u všech dětí podobně dlouhý, by měl mít výzkumník připravený strukturovaný rozhovor včetně konkrétních otázek, které bude pokládat. Požadavek sjednocení platí i pro zapisovatele, kteří musí být sjednoceni v zapisování i hodnocení odpovědí (např. odpovědi „Nevím“ a „Nejsem si jistý“ považujeme za rovnocenné). V opačném případě se mohou objevit negativa s tím spojená, např. rozdíly v hodnocení způsobené chybami přisnosti, mírnosti či centrální tendence.

Na rozdíl od zahraničních výzkumů (Brubacher et al., 2015; Danby et al., 2015) můžeme kladně vnímat identickou časovou prodlevu od klíčové události a rozhovoru od ní a též od vysvětlení pravidel a jejich aplikace, která je v tomto případě v řádu minut. U skutečného výsledku však bývají tyto prodlevy mnohem delší a u každého dítěte různorodé. V zahraničních výzkumech se setkáme s různě dlouhými prodlevami, od několika minut až po několik týdnů, nicméně výzkumy zahrnující prodlevu delší než 5 týdnů nejsou k dispozici (Brubacher et al., 2015). Řešením, jak tento interval v tomto výzkumu prodloužit, by bylo oddělení aktivit a následného rozhovoru, poté je však nutno počítat s větší časovou a organizační náročností.

Limitem je omezená ekologická validita, tedy možnost zevšeobecnění závěrů i na faktickou výsledkovou situaci. Přestože jsou ve skutečnosti děti vyslýchány ve speciálně uzpůsobené výsledkové místnosti, může pro ně být celá situace mnohem více stresující než v tomto výzkumu. Z etického hlediska není možné vystavit dítě emočně vypjaté situaci (jako u potenciální reálné události z jeho života), u níž je ale naopak větší pravděpodobnost, že si ji bude lépe pamatovat.

Kromě výše zmíněné podoby je možné výzkum upravit tak, aby byl při první interakci se všemi dětmi veden rozhovor bez jakéhokoliv zahrnutí pravidel, a následně by děti byly náhodně rozděleny do dvou skupin (u jedné by byla pravidla vysvětlena, u druhé i procvičena), s nimiž by byly porovnány (tzn. obdoba within-subject designu). Dále je možné výše zmíněné tři hypotézy testovat pro každé ze tří pravidel (a mít tak 9 hypotéz) a porovnat tak efektivitu vyzkoušení pravidel u každého pravidla zvlášť.

Mezi další možnosti zkoumání této problematiky je zahrnutí vícero pravidel s tím, že takový výzkum by se zaměřil na hledání maximálního množství pravidel, které je dítě

schopné pojmout a současně to povede k získání největšího množství informací. Z praktického hlediska se v kontextu České republiky přirozeně nabízí (nejspíše kvalitativní) výzkum zaměřený na zmapování konverzačních pravidel používaných při výslechu dětí u nás.

Závěr

Konverzační pravidla (angl. ground rules) jsou výchozí pokyny předané dítěti na počátku výslechu za účelem maximalizace množství a kvality sdělených informací pro účely soudního řízení. Zároveň jsou prostředkem, jak dítě v průběhu výslechu uklidnit a vyjádřit mu podporu.

Cílem této bakalářské práce bylo představit nejvýznamnější dokumenty obsahující konverzační pravidla používaná při výslechu dětí a přiblížit jednotlivá pravidla. Vzhledem k tomu, že v zahraničí je k dispozici celá řada dokumentů, memorand a protokolů, součástí práce bylo jejich uvedení, a to včetně významných výzkumů a jejich výsledků a praktických doporučení pro vyslychající.

V praxi není jasné, v jakém počtu a v jaké formě by měla být pravidla předána. Vyslychající tak stojí před nelehkým úkolem rozhodnout se, jaká pravidla dítěti přiblíží a do jaké hloubky, neboť není ani žádoucí dítě pravidly zahltit.

Návrh výzkumu se zaměřil na tři pravděpodobně nejvýznamnější a nejčastější pravidla (pravidlo „já nevím,“ „já nerozumím“ a pravidlo „oprav mě“). Jeho cílem bylo ověření předpokladu většího efektu vyzkoušení konverzačních pravidel oproti jejich pouhému vysvětlení či úplné absenci pravidel. Do budoucna lze zcela jistě za přínosný považovat výzkum mapující existenci konverzačních pravidel při výslechu dětí v České republice.

Seznam použité literatury

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Anderson, G. D., Anderson, J. N., & Krippner, M. (2016). “I Only Want to Know What You Know”: The Use of Orienting Messages During Forensic Interviews and Their Effects on Child Behavior. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(6), 655–673. <https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1194356>
- Anderson, J., Ellefson, J., Lashley, J., & Miller, A. L. (2009). The Cornerhouse Forensic Interview Protocol: RATAAC. *Thomas M. Cooley Journal of Practical and Clinical Law*, 12. <https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/tmcjpc12&id=195&div=13&collection=journals>
- Araujo, P., & Frøyland, L. (2007). Statistical power and analytical quantification. *Journal of Chromatography B*, 847(2), 305–308. <https://doi.org/10.1016/j.jchromb.2006.10.002>
- Brubacher, S. P., Malloy, L. C., Lamb, M. E., & Roberts, K. P. (2013). How Do Interviewers and Children Discuss Individual Occurrences of Alleged Repeated Abuse in Forensic Interviews? *Applied Cognitive Psychology*, 27(4), 443–450. <https://doi.org/10.1002/acp.2920>
- Brubacher, S. P., Poole, D. A., & Dickinson, J. J. (2015). The use of ground rules in investigative interviews with children: A synthesis and call for research. *Developmental Review*, 36, 15–33. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.01.001>
- Carter, C. A., Bottoms, B. L., & Levine, M. (1996). Linguistic and socioemotional influences on the accuracy of children’s reports. *Law and Human Behavior*, 20(3), 335–358. <https://doi.org/10.1007/BF01499027>
- Danby, M. C., Brubacher, S. P., Sharman, S. J., & Powell, M. B. (2015). The Effects of Practice on Children’s Ability to Apply Ground Rules in a Narrative Interview. *Behavioral Sciences & the Law*, 33(4), 446–458. <https://doi.org/10.1002/bsl.2194>

- Danby, M. C., Brubacher, S. P., Sharman, S. J., Powell, M. B., & Roberts, K. P. (2017). Children's Reasoning About Which Episode of a Repeated Event is Best Remembered. *Applied Cognitive Psychology, 31*(1), 99–108. <https://doi.org/10.1002/acp.3306>
- Davies, G. M., & Westcott, H. L. (1999). *Interviewing child witnesses under the Memorandum of Good Practice: A research review: Vol. No.115*. Home Office, Policing and Reducing Crime Unit, Research, Development and Statistics Directorate.
- Eerhart, B. (2013). *Interviewer Question Types (Adapted from "Tell Me What Happened")*. <http://nichdprotocol.com/questiontypes.pdf>
- Ellis, L. M., Powell, M. B., Thomson, M., & Jones, C. (2003). Do Simple "Groundrules" Reduce Preschoolers' Suggestibility About Experienced and Nonexperienced Events? *Psychiatry, Psychology and Law, 10*(2), 334–345. <https://doi.org/10.1375/132187103322742167>
- Gee, S., Gregory, M., & Pipe, M.-E. (1999). 'What colour is your pet dinosaur?' The impact of pre-interview training and question type on children's answers. *Legal and Criminological Psychology, 4*(1), 111–128. <https://doi.org/10.1348/135532599167716>
- Government of Saskatchewan. (2019). *Saskatchewan Child Abuse Protocol 2019*. Government of Saskatchewan. <https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/18812/Saskatchewan-Child-Abuse-Protocol-2019.pdf>
- Governor's Task Force on Child Abuse and Neglect, & Department of Health and Human Services. (2017). *Forensic Interviewing Protocol*. <https://www.canconferenceuofm.org/wp-content/uploads/C-4-1.pdf>
- Heal, L. W., & Sigelman, C. K. (1995). Response biases in interviews of individuals with limited mental ability. *Journal of Intellectual Disability Research, 39*(4), 331–340. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1995.tb00525.x>
- Krähenbühl, S. J., Blades, M., & Cherryman, J. (2015). A Qualitative Examination of "Ground Rules" Implementation Practice in Investigative Interviews with Children. *Psychiatry, Psychology and Law, 22*(6), 830–841. <https://doi.org/10.1080/13218719.2015.1015206>

- Lamb, M. E., & Garretson, M. E. (2003). The effects of interviewer gender and child gender on the informativeness of alleged child sexual abuse victims in forensic interviews. *Law and Human Behavior, 27*(2), 157–171.
<https://doi.org/10.1023/A:1022595129689>
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse & Neglect, 31*(11–12), 1201–1231.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.03.021>
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Sternberg, K. J., Aldridge, J., Pearson, S., Stewart, H. L., Esplin, P. W., & Bowler, L. (2009). Use of a structured investigative protocol enhances the quality of investigative interviews with alleged victims of child sexual abuse in Britain. *Applied Cognitive Psychology, 23*(4), 449–467.
<https://doi.org/10.1002/acp.1489>
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Orbach, Y., Hershkowitz, I., & Horowitz, D. (2003). Differences between accounts provided by witnesses and alleged victims of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect, 27*(9), 1019–1031.
[https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00167-4](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00167-4)
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.
- Liefwaard, T., Rap, S., & Bolscher, A. (2016). *Účast dětí v soudnictví ve věcech mládeže - Panika A Úzkost*. <https://doczz.cz/doc/387508/%C3%BA%C4%8Dast-d%C4%9Bt%C3%AD-v-soudnictv%C3%AD-ve-v%C4%9Bcech-ml%C3%A1de%C5%BEe>
- Lyon, T. D. (2005). *Ten step investigative interview*.
<http://works.bepress.com/thomaslyon/5>
- Lyon, T. D. (2017). Investigative Interviewing of the Child. *Annual Review of Law and Social Science, 10*, 73-89. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-110413-030913>
- Lyon, T. D., & Saywitz, K. J. (1999). Young Maltreated Children's Competence to Take the Oath. *Applied Developmental Science, 3*(1), 16–27.
https://doi.org/10.1207/s1532480xads0301_3

- Magnusson, M., Ernberg, E., Landström, S., & Akehurst, L. (2020). Forensic interviewers' experiences of interviewing children of different ages. *Psychology, Crime & Law*, 26(10), 967–989. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2020.1742343>
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (n.d.). *Roční výkaz o výkonu sociálně právní ochrany dětí za roky 2005 - 2021*. Retrieved October 31, 2022, from <https://www.mpsv.cz/statistiky-1>
- Ministry of Justice. (2022). *Achieving Best Evidence in Criminal Proceedings: Guidance on Interviewing Victims and Witnesses, and Guidance on Using Special Measures*.
- Moston, S. (1987). The suggestibility of children in interview studies. *First Language*, 7(19), 67–78. <https://doi.org/10.1177/014272378700701904>
- Naar-King, S. (2011). Motivational Interviewing in Adolescent Treatment. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(11), 651–657. <https://doi.org/10.1177/070674371105601103>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2014). *The Revised NICHD Protocol*. <http://nichdprotocol.com/wp-content/uploads/2013/03/RevisedProtocolTMWH2final-1.pdf>
- Oregon Department of Justice. (2021). *Oregon Interviewing Guidelines*. <http://www.doj.state.or.us/wp-content/uploads/2018/03/OIG-2021-Final.pdf>
- Perner, J. (1997). Children's competency in understanding the role of a witness: truth, lies, and moral ties. *Applied Cognitive Psychology*, 11(7), 21–35.
- Poole, D. A., Dickinson, J. J., Brubacher, S. P., Liberty, A. E., & Kaake, A. M. (2014). Deficient cognitive control fuels children's exuberant false allegations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 118(1), 101–109. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2013.08.013>
- Poole, D. A., & Lamb, M. E. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10301-000>
- Porada, V., & kolektiv. (2019). *Kriminalistika – Technické, forenzní a kybernetické aspekty*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.

- Řičan, P. (2021). *Cesta životem*. Portál.
- Saywitz, K. J., Camparo, L. B., & Romanoff, A. (2010). Interviewing children in custody cases: Implications of research and policy for practice. *Behavioral Sciences & the Law*, 28(4), 542–562. <https://doi.org/10.1002/BSL.945>
- Saywitz, K. J., Goodman, G. S., Nicholas, E., & Moan, S. F. (1991). Children's memories of a physical examination involving genital touch: Implications for reports of child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(5), 682–691. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.5.682>
- Saywitz, K. J., Lyon, T. D., & Goodman, G. S. (2018). When interviewing children: A review and update. In B. J. Klika & J. R. Conte (Eds.), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment* (pp. 310–329). Sage.
- Saywitz, K. J., & Moan-Hardie, S. (1994). Reducing the Potential for Distortion of Childhood Memories. *Consciousness and Cognition*, 3(3–4), 408–425. <https://doi.org/10.1006/ccog.1994.1023>
- Saywitz, K. J., & Camparo, L. B. (2014). *Evidence-based child forensic interviewing: the developmental narrative elaboration interview*. Oxford University Press.
- Scottish Executive. (2011). *Guidance on Joint Investigative Interviewing of Child Witnesses in Scotland*. Scottish Executive. <https://www.gov.scot/publications/guidance-joint-investigative-interviewing-child-witnesses-scotland/>
- Spurný, J. (2010). *Psychologie výslechu*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Esplin, P. W., & Baradaran, L. P. (1999). Using a Scripted Protocol in Investigative Interviews: A Pilot Study. *Applied Developmental Science*, 3(2), 70–76. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0302_1
- Taylor, M., Cartwright, B. S., & Bowden, T. (1991). Perspective Taking and Theory of Mind: Do Children Predict Interpretive Diversity as a Function of Differences in Observers' Knowledge? *Child Development*, 62(6), 1334–1351. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01609.x>
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Karolinum.

- Vasquez, R. (2000). Interviewing Children. *Court Appointed Special Advocates*.
https://www.hunter.cuny.edu/socwork/nrcfcpp/downloads/Interviewing_Children_0508.pdf
- Weiss, P. (2005). *Sexuální zneužívání dětí*. Grada Publishing a.s.
- White, T. L., Leichtman, M. D., & Ceci, S. J. (1997). The good, the bad, and the ugly: accuracy, inaccuracy, and elaboration in preschoolers' reports about a past event. *Applied Cognitive Psychology, 11*(7), 37–54.
- Zákon č. 141/1961 Sb., o trestním řízení soudním (trestní řád)
- Zero Abuse Project. (2022). *Interviewing Children with Disabilities*. Zero Abuse Project.
<https://ojjdp.ojp.gov/publications/interviewing-children-with-disabilities>

Seznam grafů

Graf 1 Věkové složení týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí za rok 2021	18
Graf 2 Vývoj počtu týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí v ČR.....	19

Seznam zkratek

ABE	Achieving Best Evidence in Criminal Proceedings
APA	American Psychological Association
DNE	Developmental Narrative Elaboration
MOGP	Memorandum of Good Practice on Video Recorded Interviews with Child Witnesses for Criminal Proceedings
NICHD	National Institute of Child Health and Human Development
RATAC	Rapport, Anatomy Identification, Touch Inquiry, Abuse Scenario and Closure

Příloha 1.

Příklady konverzačních pravidel

Pravidlo nepřítomnosti vyslychajícího	<ul style="list-style-type: none">• „Nebyl/a jsem u toho. Nevím, co se stalo. Nemůžu ti pomoci s odpovídáním na otázky. Ale zajímá mě, co si myslíš, co si pamatuješ, a co cítíš. A to je důležité.“ (DNE Interview)• „Nevím, co se ti stalo. Nebudu ti moci říci odpovědi na mé otázky.“ (Lyon, 2017)• „Já jsem u toho nebyl/a. Řekni mi všechno, co víš.“, „Jediný/á, kdo mi může povědět, co se stalo, jsi ty.“ (Krähenbühl et al., 2015)
Pravidlo „já nevím“	<ul style="list-style-type: none">• „Pokud neznáš odpověď, řekni mi, že nevíš. Nehádej. Nevymýšlej si nic, co není pravda. Ale pokud odpověď znáš, řekni ji.“ (Liefwaard et al., 2016)• „Některé otázky budou jednoduché, ale některé mohou být těžké. Nečekám, že znáš odpověď na všechny otázky nebo že si pamatuješ všechno. Jenom mi řekni to, co si to pamatuješ nebo na co znáš odpověď. Je důležité, abys mi řekl, když neznáš odpověď. Řekni: ‚já nevím‘, nebo ‚já si to nepamatuju.‘ Ale pokud znáš odpověď, řekni mi ji.“ (DNE Interview)• „Pokud se tě zeptám na otázku a ty neznáš odpověď, jen řekni: ‚Já nevím.‘ Takže když se tě zeptám, co jsem měl dnes k snídani, co řekneš?“ [Počkejte na odpověď.] Pokud dítě řekne „já nevím,“ odpovězte: „Správně, to nemůžeš vědět.“ Pokud dítě hádá odpověď, řekněte: „Ne, mě přece neznáš a nebyl/a jsi u mě, když jsem měl/a dneska snídani, takže to nevíš. Když nebudeš vědět odpověď, nehádej prosím, jenom řekni, že nevíš. Ale pokud něco víš, nebo si to pamatuješ, je důležité, abys mi to řekl/a, jo?“ (NICHD Protocol)• „Teď, když tě znám lépe, chci si promluvit o nějakých pravidlech. Jedno je, že pokud neznáme odpověď, nehádáme ji. Pokud se tě zeptám a ty nevíš odpověď, prostě řekni: ‚já nevím.‘ Tak třeba když se tě zeptám: ‚Jak se jmenuje můj pes?‘ co

	<p>odpovíš?“ [Počkejte na odpověď.] „Ano, správně, nevíš, jak se jmenuje můj pes.“ V případě, že dítě bude jméno psa hádat, vyslychající odpoví: „Ne, ty přeci nevíš, jak se jmenuje můj pes. Pamatuj, že pokud něco nevíš, řekni mi to. Zkusíme to znova. Jak se jmenuje moje sestra?“ (Lyon, 2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Budeme si povídat jenom o věcech, které si pamatuješ/které víš, a které jsou pravda. Když nebudeš vědět, prostě řekni: ‚já nevím‘ nebo ‚nejsem si jistý/á.‘ Nechci, abys hádal/a.“, „Nevadí/je v pořádku, když nebudeš něco vědět.“, nebo „Neboj se říct ‚já nevím‘, nejsou zde žádné správné ani špatné odpovědi. Nevymýšlej si věci jen, protože si myslíš, že chci, abys něco řekl.“ (Krähenbühl et al., 2015)
<p>Pravidlo „já nerozumím“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Pokud se tě zeptám na otázku, které nerozumíš, jenom řekni: ‚Nerozumím.‘“ (NICHD Protocol) • „Pokud se tě zeptám na otázku a ty nevíš, co tím myslím, nebo co říkám, můžeš říci ‚nevím, co tím myslíš.‘ Zeptám se tě jinak.“ (Lyon, 2017) • „Někdy se možná zeptám na otázku, které nerozumíš. Některé otázky budou jednoduché a některé těžké. Když se tě zeptám na otázku, které nerozumíš, tak mi to řekni. Zeptám se tak, abys mi rozuměl/a. Můžeš říct: ‚Nerozumím. Nechápu to.‘, nebo ‚Řekni mi to jinak.‘“ (DNE Interview) • „Dalším pravidlem je, že když řeknu něco, čemu nerozumíš, řekni mi, že nerozumíš. Tak například: ‚Je moje košile károvaná?‘ [Počkejte, až dítě odpoví, že nerozumí.] ‚Děkuju, že jsi řekl/a, že nerozumíš. Zeptám se jinak. Řekneš mi vždy, když nebudeš rozumět?‘“ (Forensic Interviewing Protocol) • „Každý chápeme věci jinak a rozumíme věcem jinak. Může se ti zdát, že něčemu nerozumíš, protože se tě zeptám na otázku, kterou nechápeš nebo použiju nějaké slovo, které jsi před tím neslyšel/a. Je důležité, abys mi rozuměl/a. Řekni jenom: ‚Já ti nerozumím, řekni to znova‘, nebo ‚O čem to mluvíš?‘“ (Krähenbühl et al., 2015)

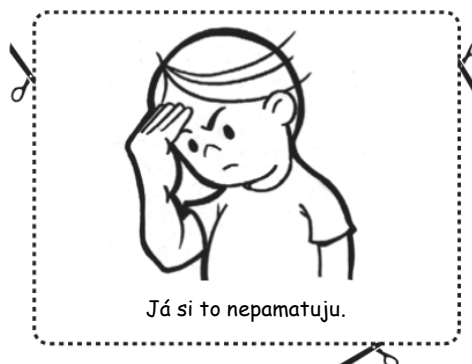
<p>Pravidlo „oprav mě“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Pokud udělám chybu nebo řeknu něco špatně, když se tě ptám, chci, abys mě opravil/a. Řekni mi, když udělám chybu. Když řeknu něco špatně, řekni mi, že je to špatně.“ (DNE Interview) • „Někdy lidé něco řeknou omylem špatně. Pokud já řeknu něco špatně, chci abys mi to řekl/a. Např.: „Jak se ti líbí, když ti je 10 let?“ (šestiletému dítěti) [Počkejte na odpověď.] „Ano, není ti deset let, jsem rád/a že jsi mi to řekl/a. Opravíš mě, když řeknu něco špatně?“ (Forensic Interviewing Protocol) • „Pokud řeknu něco, co je špatně, řekni mi to. Takže když řeknu, že jsi holčička a jsou ti dva roky [při výslechu pětiletého chlapce], co bys odpověděl?“ Pokud to dítě pouze popře bez opravení, řekněte: „Co bys řekl, kdybych udělal chybu a řekl/a jsem, že jsi dvouletá holčička?“ [Počkejte na odpověď]. Povzbud'te dítě, pokud vám dá správnou odpověď: „Správně, teď víš, že mě máš opravit, když udělám chybu, nebo řeknu něco, co není správně.“ Špatnou odpověď opravte: „Ne, nejsou ti dva roky. Je ti 5 let. Takže když řeknu, že jsi holčička, co bys mi na to řekl?“ Povzbud'te dítě, pokud odpoví správně, špatnou odpověď opravte a znovu pravidlo procvičte: „Takže když řeknu, že teď právě stojíme, co bys mi na to řekl?“ [Počkejte na odpověď] (NICHD Protocol) • „Potřebuju, abys mě opravil/a, když řeknu něco špatně. Je důležité, abych správně pochopil/a, co mi říkáš.“ (Krähenbühl et al., 2015)
<p>Pravda nebo lež</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Jak si tu dnes povídáme, je důležité, abys mi řekl/a pravdu. Řekni mi jen to, co se doopravdy stalo. Nic si nevymýšlej. Nehádej.“ (DNE Interview) • Použijte sérii konkrétních vět a příkladů, např.: „Já sedím. Je to pravda nebo lež?“ [Počkejte na odpověď] „Ano, to je pravda, já sedím. Co když řeknu, že běháš, je to pravda nebo lež?“ [Počkejte na odpověď] „Ano, ty sedíš, takže věta ‚ty běháš‘ není pravdivá, je to lež. Vidím, že chápeš, co je pravda. Tenhle pokoj je místo, kde máš říkat jenom pravdu. Když si spolu budeme dnes

	<p>povídat, je důležité, abys mi řekl pravdu – co se doopravdy stalo. Budeš mi dnes říkat pravdu?“ (Forensic Interviewing Protocol)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neptejte se na definování abstraktních pojmů jako např.: „Co znamená lhát? Řekneš mi, co je to pravda?“ (Forensic Interviewing Protocol) • „Mojí prací je povídat si s dětmi o věcech, které se jim staly. Potkávám se s hodně dětmi, takže mi mohou říct pravdu o tom, co se jim stalo. Je velmi důležité, abys mi dnes říkal/a pravdu o tom, co se ti stalo.“ (NICHD Protocol) • „Je opravdu důležité, říci mi pravdu. Slibuješ, že budeš říkat pravdu?“ Poté, co dítě odpoví, vyslychající se zeptá: „Budeš mi říkat nějaké lži?“ Někdo doporučuje použít slovo <i>slibit</i> („Budeš mi říkat pravdu?“ není dostačující). Zároveň skutečnost, že dítě na první otázku („Slibuješ, že budeš říkat pravdu?“) odpoví kladně, a na druhou záporně („Budeš mi říkat nějaké lži?“), vede u dítěte k většímu soustředění (Lyon, 2017). • ABE Protocol zařazuje speciální přílohu k procvičení pravdy a lži: „Je důležité, abys mi řekl pravdu o tom, co se ti stalo. Takže než začneme, chci se ujistit, že víš, jaký je rozdíl mezi pravdou a lží. Povím ti příběh o Honzovi. Honza si hrál v kuchyni s míčem, až míč narazil do okna. Okno se rozbilo a Honza běžel do svého pokoje. Když Honzova máma uviděla rozbité okno, zeptala se Honzy, jestli rozbil okno. Honza řekl: ‚Ne, mami.‘ Říkal Honza pravdu, lež, nebo nevíš?“ [Počkejte na odpověď dítěte.] „Co měl Honza říct?“ [Počkejte na odpověď dítěte]. U starších dětí lze příběh s rozbitým oknem nahradit např. kouřením v ložnici.
<p>Upozornění, že dítě může používat jakýkoliv jazyk</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Můžeš použít jakákoliv slova, na tom nezáleží.“ (Krähenbühl et al., 2015)

Příloha 2.

Myšlenkové karty (angl. Thinking cards) sloužící k podpoře dítěte v užití pravidel

Karty ukazuje dospělý při vysvětlování konverzačních pravidel.



Příloha 3.

Statistika Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky

Statistika se týká celkového počtu dětí (chlapců a dívek) u jednotlivých druhů trestné činnosti páchané na dětech od r. 2005 do r. 2021.

	Počet dětí													
	tělesné týrání		psychické týrání		sexuální zneužívání		dětská pornografie		dětská prostituce		zanedbávání dětí		celkem	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky
2005	350	347	325	297	121	543	9	3	0	7	N/A	N/A	802	1188
2006	310	246	228	224	91	494	10	9	3	5	N/A	N/A	642	978
2007	329	259	274	343	109	561	3	5	0	1	N/A	N/A	715	1169
2008	365	306	291	277	103	629	0	3	0	4	N/A	N/A	759	1219
2009	334	260	255	303	155	661	7	7	2	2	1431	1030	2184	2263
2010	343	334	392	434	153	633	8	18	8	4	1949	1511	2853	2934
2011	388	350	479	474	166	640	10	23	3	6	2270	1833	3316	3326
2012	461	375	475	477	158	655	6	27	1	21	2626	2243	3727	3798
2013	491	368	545	522	157	731	8	25	1	16	2447	2216	3649	3878
2014	411	376	556	615	184	748	16	71	2	15	2875	2609	4044	4434
2015	362	324	514	554	125	620	10	47	2	13	3 628	3 234	4641	4792
2016	317	309	480	507	185	595	15	51	4	19	3 576	3 358	4577	4839
2017	339	296	449	460	120	609	8	111	2	7	3 350	3 178	4268	4661
2018	280	251	458	508	146	574	27	124	0	2	3 447	3 361	4358	4820
2019	308	265	435	462	128	623	34	80	1	7	3 588	3 322	4494	4759
2020	298	244	403	371	106	514	19	54	1	4	2 871	2 654	3698	3841
2021	281	244	380	366	103	609	10	90	2	6	2 919	2 609	3695	3924

Příloha 4.

Investigativní výslech odvozený z NICHD Protokolu

1) Instrukce „já nevím“

Pokud se tě zeptám na otázku a ty na ni neznáš odpověď, jenom řekni: „Já nevím.“

Pokud se tě zeptám „Jak se jmenuje můj pes?“, tak co odpovíš? [...] Ano, protože to nevíš. Ale co když se tě zeptám „Máš psa?“ [...] Ano, protože to víš.

2) Instrukce „já nerozumím“

Pokud se tě na něco zeptám a ty nevíš, co tím myslím, nebo co říkám, řekni „Nevím, co tím myslíš.“ Zeptám se jinak.

Takže když se tě zeptám „Jaké je tvoje pohlaví?“, co řekneš? [...] To protože „pohlaví“ je těžké slovo, měl/a bych se zeptat „Jsi chlapec nebo dívka?“

3) Instrukce opravit vyslychajícího

Někdy udělám chybu nebo řeknu něco špatného. Pokud se to stane, řekni mi, že je to špatně.

Takže když řeknu „Je ti 30 let,“ co řekneš? [...] Ok, takže kolik ti je let?

4) Instrukce ignorujícího vyslychajícího

Nevím, co se ti stalo. Nemůžu ti říci odpovědi na mé otázky.

5) Slib říci pravdu

Je opravdu důležité, abys mi řekl/a pravdu. Slibuješ, že mi řekneš pravdu? Budeš mi říkat nějaké lži?

6) Návčik vyprávění

a. Co dělá rád/dělá nerad

Nejprve bych chtěl/a, abys mi řekl/a, co rád/a děláš. (Následují otázky typu „Řekni mi o tom víc.“)

Ted' mi řekni více o tom, co neděláš rád. (Následují otázky typu „Řekni mi o tom víc.“)

b. Poslední narozeniny

Ted' mi řekni o tvých posledních narozeninách. Pověz mi vše, jak se odehrálo. (Následují otázky typu „A co se stalo pak?“)

7) Obvinění

(Pokud dítě přizná zneužití, přeskočte na další fázi. Předem se rozhodněte, jaké otázky položíte.)

a. Řekni mi, proč jsem si přišel/la s tebou popovídat

Nebo „Řekni mi, proč jsi přišel/la si za mnou popovídat.“

Je pro mě důležité, abych věděl/a, proč jsem za tebou přišel/la nebo proč jsou přišel/la ty za mnou.

b. Slyšel/a jsem, co jsi viděl/a

Např. „Slyšel/a jsem, že jsi minulý týden viděl/a policistu. Řekni mi, o čem jste mluvili.“

c. Někdo se bojí

Např. „Bojí se maminka, že se ti něco stalo? Pověz mi, o co se bojí.“

d. Někdo tě obtěžoval

Např. „Slyšel/a jsem, že někdo tě možná obtěžoval. Řekni mi o tom vše.“

e. Něco nebylo správné

Např. „Slyšel/a jsem, že ti někdo udělal něco, co nebylo správné. Řekni mi o tom vše.“

8) Rozvinutí obvinění

Řekl jsi, že (zopakování obvinění). Řekni mi vše, co se stalo.

Např. „Řekl jsi, že ti strýc Bill ublížil na pindikovi. Řekni mi vše, co se stalo.“

9) Následují otázky typu „Řekni mi o tom víc“ a „Co se stalo dále“

Vyhňte se otázkám ano/ne a otázkám nuceného výběru.

10) Vícečetné události

Stalo se (zopakování obvinění) jednou nebo víckrát?

Řekni mi vše, co se stalo tehdy, kdy si toho pamatuješ nejvíce.

Řekni mi vše, co se stalo poprvé.

Řekni mi vše, co se stalo naposledy.

Stalo se to ještě někdy?