

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Role škol při prevenci domácího násilí

Bc. Veronika Kanát

Diplomová práce

Studijní program: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

vedoucí práce: PhDr. Hana Hejná

Praha 2024

Prague College of Psychosocial Studies



The role of schools in preventing domestic violence

Bc. Veronika Kanát

The Diploma Thesis

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Hana Hejná

Prague 2024

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Podpis

Anotace: Práce pojednává o násilí v blízkých vztazích a o možnostech prevence a řešení tohoto rizikového jevu v prostředí základních a středních škol v České republice. Teoretická část přináší přehled aktuálních poznatků k tématu. Výzkumná část se zaměřuje na vnímání fenoménu násilí v blízkých vztazích z pohledu školních metodiček prevence a na konkrétní zkušenosti z českých škol.

Klíčová slova:

Násilí v blízkých vztazích

Primární prevence

Sekundární prevence

Školní metodik prevence

Abstract: The thesis deals with violence in close relationships and the possibilities of prevention and solution of this risk phenomenon in primary and secondary schools in the Czech Republic. The theoretical part provides an overview of current findings on the topic. The research part focuses on the perception of the phenomenon of violence in close relationships from the perspective of school methodist of prevention and on experiences from Czech schools.

Key words:

Violence in close relationships

Primary prevention

Secondary prevention

School methodist of prevention

Poděkování:

Děkuji své vedoucí, PhDr. Hance Hejné, za její důvěru, všechny komentáře k mé práci, rychlé reakce, praktické rady a připomínky. A hlavně za to, s jakou pevností i nadhledem stojí za právy dětí. Stejně tak patří dík metodičkám prevence, které se zúčastnily výzkumu, za jejich otevřenost, ale ještě víc za to, že do své práce každý den dávají srdce a velký kus odvahy. Patří jim můj obdiv a vděčnost za všechny děti, kterým bez nadsázky mění životy. Vážím si toho, že jsem mohla nahlédnout do jejich nelehké práce. Děkuji také mému manželovi za podporu a pochopení během celého mého studia.

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 FENOMÉN NÁSILÍ V BLÍZKÝCH VZTAZÍCH	11
1.1 Senzitivní a genderově inkluzivní názvosloví	11
1.2 Operacionalizace pojmů	11
1.3 Výskyt násilí v blízkých vztazích	14
1.4 Legislativní rámec	15
1.5 Dopady domácího násilí a negativních zkušeností v dětství	17
2 PRIMÁRNÍ PREVENCE NÁSILÍ V BLÍZKÝCH VZTAZÍCH	18
2.1 Postoj veřejnosti k násilí a jeho řešení.....	18
2.2 Systém prevence v České republice.....	20
2.3 Efektivní primární prevence	21
2.4 Téma násilí v primární prevenci	22
3 ŘEŠENÍ DOMÁCIHO NÁSILÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ (SEKUNDÁRNÍ PREVENCE)	24
3.1 Identifikace dětí zažívajících násilí.....	24
3.2 Projevy ohrožených dětí ve školním prostředí	25
3.3 Nejistoty a překážky v identifikaci ohrožených dětí	26
3.4 Když už dítě mluví.....	28
3.5 Zásady řešení	29
4 NÁROČNOST PRÁCE S TÉMATEM NÁSILÍ	30
4.1 Možnosti spolupráce a podpory	32
5 VÝZKUMNÁ ČÁST	35
5.1 Výzkumný problém a strategie	35
5.2 Cíl a výzkumné otázky	35
5.3 Etika výzkumu a reflexe vlastního předporozumění	36
5.4 Metodika výzkumu	36
5.4.1 Metoda sběru dat.....	36
5.4.2 Průběh rozhovorů.....	37
5.4.3 Výzkumný soubor.....	37
5.4.4 Metoda analýzy dat a zdůvodnění zvoleného postupu	39
5.4.5 Limity výzkumu.....	40

6	VÝSLEDKY TEMATICKÉ ANALÝZY	41
6.1	Kategorie vnímání a prožívání tématu násilí v blízkých vztazích metodičkami prevence.....	42
6.1.1	Povědomí a představy o násilí v blízkých vztazích	42
6.1.2	Co se mnou téma násilí dělá	44
6.1.3	Osobní zkušenost s násilím.....	46
6.1.4	Péče o sebe.....	47
6.2	Kategorie primární prevence násilí v blízkých vztazích.....	49
6.2.1	Není jen jedna prevence.....	49
6.2.2	Komplexní přístup k prevenci násilí.....	50
6.2.3	Limity primární prevence ve školách	50
6.2.4	Psychické bezpečí při prevenci.....	52
6.3	Kategorie sekundární prevence násilí v blízkých vztazích.....	53
6.3.1	Podoby násilí ve škole	53
6.3.2	O ohrožených dětech se dozvíme různě	55
6.3.3	Škola je místem pomoci.....	59
6.3.4	Jak probíhá spolupráce s OSPODem.....	63
6.4	Kategorie podmínky na školách pro práci s tématem násilí	66
6.4.1	Role školní metodičky prevence.....	67
6.4.2	Spolupráce s vyučujícími.....	70
6.5	Vyhodnocení výzkumných otázek	72
7	DISKUSE.....	75
8	ZÁVĚR	77
9	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	78
10	PŘÍLOHY – I. část.....	86
11	PŘÍLOHY – II. část	

ÚVOD

Touto prací bych ráda poukázala na měnící se trend v přístupu škol k ohroženým dětem. Ve školním prostředí se pracovně pohybují devátým rokem a v posledních letech vnímám významný posun směrem k většímu zájmu a podpoře vůči dětem ohroženým násilím. Přibývá školních metodiček a metodiků prevence, kteří si násilí všimají a mají odvahu jít i přes všechny nejistoty a překážky řešit. Protože zároveň pracuji na dětském krizovém chatu Děťství bez násilí, pozoruji přibývající množství dětí, které jsou si více vědomy svých práv a často se samy ozývají s prosbou o pomoc. V neposlední řadě i ve veřejném a odborném prostoru dochází k proměně komunikace o tématu násilí.

Tato změna přináší nové výzvy a potřeby do každodenního fungování škol, stejně tak zvyšuje nároky na pomáhající osoby v nich. Mým záměrem je ukázat komplexnost aktuálního pojetí práce ve školách na úrovni primární a sekundární prevence násilí v blízkých vztazích a v empirické části zjistit, jak tuto oblast uchopují aktivní metodičky prevence, jak prací s tématem násilí prožívají a s čím se potýkají.

Teoretická část přináší poznatky obsažené v nadnárodních i českých strategických dokumentech a závěry z nedávných výzkumů. Většinou se jedná o zahraniční studie, v rámci rešerše byly upřednostněny metaanalýzy zveřejněné v odborných periodikách, druhým kritériem bylo stáří těchto podkladů. Citováno je i několik českých výzkumů.

V empirické části práce analyzuji rozhovory s osmi metodičkami prevence, které se na svých školách setkávají s tématem násilí v blízkých vztazích. Prostřednictvím tematické analýzy jsou představeny jejich pocity, povědomí a osobní zkušenosti, dále příklady primární i sekundární prevence a také podmínky na jednotlivých školách pro práci s tématem násilí.

Svou prací chci čtenářstvu přiblížit reálné zkušenosti s tím, jak lze s tématem násilí ve školách pracovat a nabídnout vhled do prožívání a potřeb osob, které se tomuto nelehkému tématu věnují. Chci tak podpořit vyučující v práci s tématem násilí a snad také zmírnit stále se vyskytující stereotypy o tom, že školy nemohou být vůči dětem citlivé a podpůrné.

Seznam zkratek

- ACE – Negativní zkušenosti v dětství (Adverse childhood experience)
ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
ČR – Česká republika
ČSÚ – Český statistický úřad
ČŠI – Česká školní inspekce
IKSP – Institut pro kriminologii a sociální prevenci
MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MV ČR – Ministerstvo vnitra České republiky
MZ ČR – Ministerstvo zdravotnictví České republiky
NÚV – Národní ústav pro vzdělávání
OSN – Organizace spojených národů
OSPOD – Odbor sociálně právní ochrany dětí
SOFA – Society for All
Syndrom CAN – Syndrom týraného a zanedbávaného dítěte (Child abuse and neglect)
ŠMP – Školní metodička či metodik prevence
WHO – Světová zdravotnická organizace
ZŠ, SŠ, VŠ – Základní škola, střední škola, vysoká škola

TEORETICKÁ ČÁST

1 FENOMÉN NÁSILÍ V BLÍZKÝCH VZTAZÍCH

1.1 Senzitivní a genderově inkluzivní názvosloví

Jazyk je významným nástrojem utváření naší reality, ovlivňuje způsob, jakým se ke světu vztahujeme. „*Společenské vzorce, ve kterých fungujeme, může narušovat, ale zároveň je ustavuje: hierarchizuje, vytváří kategorie, konstituuje naše pocity a vnímání, stvrzuje něčí dominanci či hegemonii, dokáže vyzdvihovat i upozadovat a může také marginalizovat nebo dokonce umlčovat.*“ (Langhammerová a kol., 2023, s. 5)

Jakobsen upozorňuje na riziko používání pojmu násilník či agresor. Jedná se o stigmatizující a znekompetentňující označení. Jakmile mluvíme o *lidech, kteří se dopouštějí násilí*, získáváme diferencovanější pohled a možnost oddělovat člověka a jeho činy. To je zásadním předpokladem pro další terapeutickou práci, je kladen vyšší nárok na převzetí osobní odpovědnosti a kontroly nad vlastním chováním (Jakobsen, 2022, s. 15).

Ustálený je také pojem *osoby zažívající násilí*, případně *osoby vystavené násilí*. Toto označení zdůrazňuje důležitost vlastní perspektivy, bez redukování subjektivních prožitků, výhodou je také to, že lépe umožňují získat kompetence pro řešení situace. Lze pracovat také s pojmy *oběť*, případně *přeživší* (Överlien, 2010, s. 82).

I když se násilí v blízkých vztazích dominantně dopouštějí muži na ženách (Voňková a Spoustová, 2016, s. 11), není to jediná podoba. Proto tato práce používá genderově senzitivní formulace v souladu s doporučeními jazykovědkyně Jany Valdové (2018, s. 402–403). K používání genderově senzitivního jazyka, přispívajícího k eliminaci stereotypů a nerovností, povzbuzuje také Metodika pro inkluzivní komunikaci (Langhammerová a kol., 2023, s. 6).

1.2 Operacionalizace pojmů

Násilí v blízkých vztazích

Násilí v blízkých vztazích zahrnuje různé specifitější formy násilí – domácí, rodinné či partnerské, stejně tak násilí na dětech. Trestní zákoník používá pojem *týrání osoby žijící*

ve společném obydlí (§ 199 trestního zákoníku č. 40/2009 Sb.). V českých zákonech však zatím chybí jasná definice. Ani odborné zdroje se na jedné definici neshodnou. Zde je tedy uvedeno několik relevantních definic.

„Násilí je čin namířený proti druhému člověku, který mu má ublížit, způsobit bolest, zastrašit ho nebo ponížit, aby jednal proti své vůli, respektive aby nejednal podle své vůle.“ (Isdale in Jakobsen, 2022, s. 42)

„Chování, které v párovém soužití nebo v širší rodině u jedné osoby vyvolává strach z osoby druhé.“ (Voňková a Spoustová, 2016, str. 21)

„Veškeré chování v intimním vztahu, které způsobuje fyzickou, psychickou nebo sexuální újmu partnerovi v daném vztahu.“ (WHO, 2012, in Jakobsen, 2022, s. 34)
Specifickou kategorií je nově také kybernásilí (proFem, 2019, s. 1).

„Veškeré fyzické, sexuální, psychické nebo ekonomické násilné činy v rodině nebo domácnosti bez ohledu na biologické nebo právní rodinné vazby nebo takové činy mezi bývalými či současnými manžely nebo partnery bez ohledu na to, zda člověk dopouštějící se násilí s obětí sdílí či sdílel společnou domácnost.“ (Rada Evropy, in Jakobsen, 2022, s. 34)

Násilí na dětech a dospívajících

Podle Mezinárodní společnosti k předcházení zneužívání a zanedbávání dětí má domácí násilí, kterého se účastní děti, tři hlavní podoby:

- syndrom CAN,
- děti v roli svědků rodičovského či partnerského násilí,
- agresivní chování samotných dětí (Úřad vlády ČR, 2009, s. 7).

Definice podle čl. 19 Úmluvy o právech dítěte (104/1991 Sb.) zahrnuje *„tělesné či duševní násilí, urážení nebo zneužívání, včetně sexuálního zneužívání, zanedbávání nebo nedbalé zacházení, trýznění nebo vykořisťování“*.

Zdravotnická komise Rady Evropy přišla v roce 1992 s definicí syndromu CAN a pod tento pojem zařadila fyzické, psychické a sexuální týrání, zanedbávání, systémové týrání, sekundární viktimizaci a Münchhausenův syndrom v zastoupení (Šance dětem, 2012). Jedná se o všechny vědomé či nevědomé činy, kterých se dopouští dospělí na dítěti

a v jejichž důsledku dochází k poškození zdravého vývoje a zdraví dítěte. Může vést až k úmrtí dítěte. Specifickou formou je syndrom sexuálně zneužitého dítěte (CSA), který je v USA považován za samostatnou diagnózu od roku 1986. Může se vyskytovat zároveň se syndromem CAN i samostatně (Špeciánová, 2003, s. 20, 27).

Matoušek (2010, s. 27–28) upozorňuje, že i když nejčastěji bývá poukazováno na brutální případy násilí, mnohem častější je méně zjevné násilí, např. ve formě zanedbávání potřeb dítěte. Mylná je také představa, že špatného zacházení se dopouštějí pouze psychopatičtí rodiče.

WHO ve své metodice pro školní prevenci násilí uvádí tyto podoby násilí, kterými by se měly školy zabývat:

- zanedbávání a týrání,
- šikana (včetně kyberšikany),
- násilné chování mladistvých,
- partnerské či domácí násilí (dle WHO forma psychického týrání dítěte),
- sexuální násilí,
- emoční a psychické násilí (včetně svědeckví násilí mezi dalšími osobami),
- tělesné tresty na dětech (WHO, 2019, s. 4).

Dítě vystavené násilí v blízkých vztazích

V minulosti byly děti v roli svědků domácího násilí považovány za sekundární oběti (Hurychová a Ptáčková, 2022, s. 57). Jedná se však o formu psychického násilí, ať už jsou mu děti přímo přítomné, slyší jej přes zeď z vedlejší místnosti nebo vnímají zranění rodičů či narážky v jejich komunikaci (Čírtková, 2020, str. 170).

Na závažnost přítomnosti dětí u domácího násilí upozornil v lednu 2019 ve svém usnesení Nejvyšší soud (sp. zn. 4 Tdo 1293/2018). „*Pokud je dítě přítomno domácímu násilí, tak není vyloučeno jednání pachatele posoudit jako jednočinný souběh trestného činu podle § 199 tr. zákoníku a podle § 201 tr. zákoníku, když obviněný tím, že týral svoji manželku za přítomnosti nezletilých dětí, tímto jednáním zároveň ohrožoval citový a mravní vývoj svých nezletilých dětí.*“ Nejvyšší soud v tomto usnesení zdůrazňuje význam citového vztahu dětí k rodičům a domova jako symbolu bezpečí. Uvádí i riziko budoucího protiprávního jednání dítěte.

Partnerské násilí ve vztazích mladých lidí

Jedním z aktuálních problémů je nárůst partnerského násilí mezi dospívajícími a mladými dospělými, kteří spolu nesdílí domácnost. S tímto druhem násilí se v ČR setkalo asi 30 % mladých lidí, z nich bylo přes 40 % případů psychického násilí (zejm. extrémní žárlivost či obviňování z nevěry), zhruba 30 % kybernásilí (zahlcování zprávami, prohlížení telefonu bez souhlasu druhé strany, vynucování intimního materiálu, příp. zneužití tohoto materiálu po skončení vztahu), necelých 20 % fyzické násilí (např. facky či strkání), 14 % zažilo sexuální násilí, nejčastěji formou nechtěných dotyků či polibků (proFem, 2019, s. 1–3).

Lze očekávat nárůst kybernásilí v blízkých vztazích. Institut pro kriminologii a sociální prevenci uvádí, že v roce 2019 narostl počet hlášených případů kyberkriminality meziročně téměř o čtvrtinu (IKSP, 2020, s. 19). Kyberkriminalitu s domácím násilím propojuje Strategie prevence kriminality v ČR na léta 2022 až 2027, která zdůrazňuje nezbytnost vzdělávat v této oblasti orgány činné v trestním řízení, aby byly připraveny poskytnout adekvátní podporu obětem (MV ČR, 2022, s. 31).

1.3 Výskyt násilí v blízkých vztazích

Co se týká oficiálně hlášených případů, v roce 2022 bylo v péči OSPOD celkem 8496 týraných, zneužívaných nebo zanedbávaných dětí a přítomných domácím násilí bylo oficiálně 1939 dětí (MPSV, 2023). Policie evidovala v roce 2022 domácí násilí v 1418 případech (trestné činy i přestupky), vykázáno bylo 1103 osob, z toho 1068 mužů a 35 žen. Nejvíce případů bylo řešeno v Praze (219) a v Ústeckém kraji (205), nejméně v Plzeňském kraji (34) (Žárská, 2023).

V letech 2015–2021 bylo v důsledku špatného zacházení 1315 dětí hospitalizováno, k tělesnému poškození došlo u 700 dětí, 12505 dětem byla poskytnuta psychologická pomoc, u 1116 dětí byla diagnostikována posttraumatická stresová porucha, 39 dětí zemřelo a 304 dívek otěhotnělo (Lipová, 2022, s. 10).

Pro určení skutečné míry výskytu násilí v blízkých vztazích jsou ale údaje o nahlášených a řešených případech nedostatečné. Nahlašován a řešen je pouze zlomek případů, taková je praxe i v západoevropských zemích (Matoušek, 2010, s. 28). Např. v britském průzkumu o kriminalitě uvedlo 32 % žen a 64 % mužů, že o své nejhorší

zkušenosti s domácím násilím mluvili poprvé právě až v rámci výzkumu (Walby, 2009, s. 11).

Různé výzkumy a statistiky tak přinášejí různé výstupy. Problém je zejména v odlišné operacionalizaci pojmu domácí násilí, v různém vymezení věkových skupin a nejednotnosti výzkumných metod. Odbor rovnosti žen a mužů ve své metastudii uvádí, že míra prožití domácího násilí se u žen pohybuje od 17 % do 40 %, u mužů od 10 % do 38 %. Dále také uvádí, že až ve 45 % případů násilí v blízkých vztazích byly někdy svědkem násilí děti. Kombinací těchto údajů dochází k závěru, že děti z 12–15 % domácností v ČR se během svého dětství setkaly s násilím mezi rodiči (Dohnal, 2017, s. 69).

Opřít se lze také o závěry nadnárodních organizací. Studie WHO uvádí, že celosvětově žije každé čtvrté dítě společně s matkou, která sama zažívá domácí násilí (WHO, 2020). Dle reprezentativního výzkumu Mladé hlasy se prý 9 % českých dětí doma setkává s násilím. Polovina dětí zažívá doma hádky a křik (UNICEF, 2021).

1.4 Legislativní rámec

Úmluva o právech dítěte byla Spojenými národy přijata v listopadu 1989 v New Yorku, v září 1990 pak byla podepsána jménem České a Slovenské Federativní Republiky. Odkazuje se na Ženevskou deklaraci práv dítěte z roku 1924 a Deklaraci práv dítěte přijatou Spojenými národy roku 1959. Podpisem této úmluvy se státy zavazují, že „*činí všechna potřebná zákonodárná, správní, sociální a výchovná opatření k ochraně dětí před jakýmkoli tělesným či duševním násilím*“.

Významným milníkem byl roku 1996 Světový kongres ve Stockholmu, zaměřený na sexuální zneužívání dětí a jeho dopady do dospělosti, např. náchylnost k rizikovému chování či normalizace násilí (Hurychová a Ptáčková, 2022, s. 71).

Novela trestního zákona (Zákon č. 140/1961) od 1. června 2004 ustavila trestný čin *týrání osoby žijící ve společně obývaném bytě nebo domě*, za nějž hrozil trest odnětí svobody až 3 léta, ve zvláště závažných případech až na 8 let. Zákon č. 135/2006 Sb. byl první snahou o komplexní uchopení problematiky domácího násilí. Souborně novelizoval pět různých zákonů, poprvé ustanovil institut vykázání do českého právního řádu a zavedl intervenční centra pro komplexní pomoc obětem (Voňková a Spoustová, 2016, s. 12–15).

V aktuálně platném trestním zákoníku (Zákon č. 40/2009 Sb.) jsou uvedeny následující trestné činy, související s násilím v blízkých vztazích: týrání svěřené osoby (§ 198), týrání osoby žijící ve společném obydlí (§ 199), ublížení na zdraví a těžká újma na zdraví (§ 122), znásilnění (§ 185), pohlavní zneužití (§ 187), omezování osobní svobody (§ 171) či vydírání (§ 175). Díl 8 trestního zákoníku uvádí formy trestné součinnosti, v § 367 nepřekažení trestného činu v § 368 jeho neoznámení. Oba tyto body se přímo váží na některé z trestných činů uvedených výše (např. týrání svěřené osoby, znásilnění, zneužití, těžké ublížení na zdraví), na které se tak pro všechny občany České republiky vztahuje oznamovací povinnost, zároveň ve výčtu těchto dvou paragrafů není uveden § 199 (týrání osoby žijící ve společném obydlí). To by mohlo vést k domněnce, že ze zákona nevyplývá povinnost řešit násilí v domácím prostředí dětí. Přítomností dítěte v takové domácnosti ale vzniká podezření na ohrožené dítě podle § 6 zákon o sociálně-právní ochraně dětí.

V roce 2013 Zákon č. 45/2013 Sb., o obětech trestných činů, ustanovil institut zvlášť zranitelných obětí (např. dětí) a pojmenovává princip druhotné újmy, která může vzniknout v důsledku přístupu veřejných institucí vůči oběti. Děti jsou navíc chráněny Zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Z § 10 odst. 4 vyplývá povinnost oznámit podezření na ohrožené dítě podle § 6. Školám podle § 59k hrozí pokuta až 50 000 Kč, pokud tak neučiní.

Díky novele Zákona č. 273/2008 Sb., o Policii ČR, musí být od roku 2022 dítě automaticky označeno jako ohrožené, jakmile žije v domácnosti, ze které je vykázána násilná osoba. Zároveň při vykazování má Policie povinnost předat vykázané osobě informace o možnostech terapeutické práce.

Právní úprava problematiky násilí v blízkých vztazích je zcela zásadním předpokladem pro realizaci opatření na jeho potírání. Na druhou stranu ale sama o sobě není zárukou, že budou případy násilí skutečně řešeny. Nezbytná je schopnost příslušných orgánů jej správně identifikovat a rozumět jeho specifikům (Voňková a Spoustová, 2016, s. 13). V této souvislosti je v České republice aktuálně diskutovaným dokumentem Úmluva Rady Evropy o prevenci a potírání násilí vůči ženám a domácího násilí (tzv. Istanbulská úmluva). Ta usiluje o efektivnější systém předcházení a řešení násilí v blízkých vztazích, důraz klade nejen na legislativní úpravu, ale i na způsob vymáhání

těchto předpisů či následnou péči o oběti. Upozorňuje i na násilí na mužích a zejména zranitelných osobách, jako jsou děti či senioři (Rada Evropy, 2011, s. 4).

Dalším významným nadnárodním dokumentem byla Světová zpráva o násilí na dětech, na jejímž základě mělo být ve všech členských zemích OSN do roku 2009 zákonem zakázáno jakékoliv násilí na dětech (OSN, 2006). V České republice je v tuto chvíli plánovaná úprava občanského zákoníku (zákon č. 89/2012 Sb.), do které se tento požadavek promítne. Měl by být účinný od ledna 2025 (Veřejná elektronická knihovna legislativního procesu, 2023).

1.5 Dopady domácího násilí a negativních zkušeností v dětství

„Tyrání a vystavení násilí v dětství může dlouhodobě ovlivnit fyzický, psychický, kognitivní a behaviorální vývoj jedince.“ (Askeland in Jakobsen, 2022, s. 221). Dopady traumatických zážitků z dětství, včetně psychického či fyzického násilí, zkoumala již v roce 1998 ACE studie. Prokázala souvislost mezi traumatickými zážitky v dětství a zneužíváním návykových látek, výskytem duševních poruch, nezdravým životním stylem nebo jinými zdravotními obtížemi v dospělosti (Jochmannová, 2021, s. 13).

Nezanedbatelné jsou také ekonomické důsledky domácího násilí. Analýza Úřadu vlády vyčíslila roční náklady z veřejných financí na téměř 14,5 miliardy Kč – ztráta výdělků v době pracovní neschopnosti 8 miliard Kč, náklady zdravotnictví vynaložené na léčbu zranění cca 5 miliard Kč, léčba psychických následků 250 milionů Kč, krizová a navazující podpůrná pomoc 487 milionů Kč, řešení trestněprávních a občanskoprávních kauz Policií a soudy okolo 86 milionů Kč (Všetičková a kol., 2017, s. 75).

Děti vyrůstající v prostředí násilí jsou vystaveny velkému stresu a emocím, které jsou nuceny potlačit a nedávat je najevo. Nemohou ovlivnit situace, kvůli kterým tyto emoce vznikají. Chybějící možnost kontroly může vést k rezignaci a k naučené bezmocnosti. Ve vážných případech se mohou objevit sebevražedné či sebepoškozující tendence. Autentickému projevu dítěte brání zejména obava, aby svými emocemi ještě nepřitěžovalo rodiče, který zažívá násilí, ale také strach z rodiče, který se násilí dopouští, nebo z jeho případné ztráty v případě odhalení. Mohou se objevit pocity viny, tendence omlouvat chování rodiče nebo za situaci přebírat zodpovědnost. Dítě prožívá

ambivalentnost ve vztahu k rodičům, od strachu, přes lásku, potřebu ochránit rodiče, až po odpor kvůli neschopnosti se bránit (Voňková a Spoustová, 2016, s. 75–79).

Děti vystavené násilí v domácím prostředí si osvojí odlišné zpracovávání a následné reakce na sociální situace a další podněty z vnějšího světa. To se pak ve vyšším věku může projevit formou útočného chování vůči druhým. Jedná se o tzv. naučenou útočnost (Koukolík, 2006, s. 198). Isdale (in Jakobsen, 2022, s. 57) k tomu dodává, že je možné zabránit přenosu násilí od člověka, který jej zažil, zcela zásadní v tomto procesu je otevřené pojmenovávání násilí, bez opisů či zjemňujících výrazů. Jakmile používáme slovo násilí, dokáží jeho oběti lépe porozumět svým prožitkům a tím postupně přijmout bolest, kterou zranění vyvolala, a tak se s dopady lépe vyrovnat.

Řadu negativních důsledků násilí je do určité míry možné léčit, zásadní však je, aby byly u dětí odhaleny co nejdříve (Hurychová a Ptáčková, 2022, s. 69). Dokonce je možné dosáhnout tzv. posttraumatického růstu, pokud je s náročnými zážitky vhodně (ideálně kontinuálně terapeuticky) pracováno. K tomu je nezbytné, aby v okolí dítěte byli dospělí, kteří se k němu pozitivně vztahují a zároveň dovedou čelit těžkým tématům (Jochmannová, 2021, s. 133).

2 PRIMÁRNÍ PREVENCE NÁSILÍ V BLÍZKÝCH VZTAZÍCH

2.1 Postoj veřejnosti k násilí a jeho řešení

I přes vysoký výskyt násilí ve společnosti a jeho prokázané negativní dopady je společenský postoj k němu rozporuplný. Jeho změna je proto ústřední prioritou Národní strategie prevence násilí na dětech, cílem je nastavit společenskou normu nulové tolerance násilí vůči dětem (Úřad vlády ČR, 2009, s. 9).

Pro pochopení vývoje veřejného mínění lze nahlédnout do historie. Církevní soud v roce 1482 odmítl rozvod po útoku manžela vůči ženě sekyrou, muži však doporučil bít ženu prutem, holí či důtkami nebo ji tahat za vlasy namísto bití železnými nástroji (Gjuričová, 2002). Oficiální podřízenost žen mužům byla v roce 1811 stanovena Občanským zákoníkem Rakouska-Uherska. První světová válka a revoluční hnutí umožnily tematizování postavení žen a mužů ve společnosti. Znásilnění se v trestním

zákoně objevilo už v roce 1852 jako „násilné smilstvo“, až v roce 1950 trestní zákon připustil, že ke znásilnění může dojít i v manželství (Šimáčková a kol., 2020, s. 95, 103, 282).

Co se týká násilí na dětech, významným milníkem byl v roce 1962 článek pediatra Henryho Kempa o syndromu týraného dítěte. V Československu se větší zájem o toto téma objevil na počátku 70. let, rodiny však stále byly uzavřené a společenskou normou bylo nezasahovat do dění v nich (Hurychová a Ptáčková, 2022, s. 122). V ČR je ochota veřejnosti angažovat se v řešení rodinných problémů i nadále spíše nižší, zejména v porovnání se zeměmi, které se nepotýkají s komunistickou minulostí (Matoušek, 2010, s. 29). Přitom Zákon o sociálně-právní ochraně dětí (§ 7) dává právo každému člověku oznámit OSPOD podezření na nevhodné chování vůči dětem či porušování rodičovských povinností.

Postoje české veřejnosti k násilí v blízkých vztazích mapovalo v posledních letech několik výzkumů realizovaných nadnárodními korporacemi. Společnost IKEA zrealizovala v roce 2021 kvantitativní výzkum *Za bezpečný domov*. 84 % dotazovaných si myslí, že problematice domácího násilí je potřeba věnovat více pozornosti. 42 % si myslí, že se téma týká jen okrajové části společnosti. 14 % si myslí, že děti se domácí násilí netýká, pokud není namířeno přímo proti nim. 47 % souhlasilo, že by domácí násilí měla řešit především rodina. 24 % uvedlo, že domácí násilí je součástí české kultury. 31 % vnímá jako pochopitelné, že jsou muži nervózní a někdy agresivní, když nesou zodpovědnost za finanční zabezpečení rodiny. 29 % připouští, že když se žena nestará o domácnost, může to vůči ní vyprovokovat násilí. 56 % si myslí, že k domácímu násilí může docházet proto, že žena vyprovokuje svého partnera. 49 % souhlasilo s tím, že ženy se často svým partnerům mstí, a proto je falešně obviní (Nyklová, 2021).

Také výzkum Nadace Vodafone (2020) *Problematika domácího násilí optikou české populace* uvádí, že 85 % dotazovaných vnímá problematiku domácího násilí jako závažné a podstatné téma.

Výzkum o názoru na fyzické tresty dětí provedla agentura Median, podle něj za přijatelný trest na dítěti považuje 72 % lidí v ČR naplácání na zadek, pohlavek je v pořádku pro 65 % (Prokop, 2012).

2.2 Systém prevence v České republice

Informace o veřejném mínění v kombinaci s daty ohledně reálného výskytu násilí ve společnosti tvoří základní východiska pro nastavení efektivní prevence v této oblasti. Prevence se odehrává na třech úrovních a každý z nich má své specifické cíle a s nimi související formy a nástroje.

Účelem *primární prevence* je zabránit rizikovému chování, zejm. včasnou eliminací možných příčin násilí (rizikových faktorů) a nastavováním takových podmínek, díky kterým pravděpodobnost výskytu násilí klesne (posilováním protektivních faktorů). *Sekundární prevence* se cíleně zaměřuje na rizika, snaží se je co nejdříve odhalit a řešit (např. cestou sanace rodiny). *Terciární prevence* usiluje o zmírnění následků rizikového chování, tedy léčí trauma obětí, předchází systémovému násilí, pracuje s osobami, které se již násilí dopustily. (Úřad vlády ČR, 2009, s. 6–7).

Škola by měla dle WHO realizovat primární a sekundární prevenci násilí v blízkých vztazích, tedy snažit se svým působením násilí předcházet a také zprostředkovávat ochranu ohroženým dětem. Pro školu je toto působení výhodné v tom, že by mělo zpětně zlepšovat studijní výsledky zmírňováním negativních dopadů násilí, např. absence či nesoustředěnosti (WHO, 2019, s. 2–3). Zároveň ale není možné, aby prevenci zajišťovala pouze škola, nezbytností je interdisciplinární přístup (Sobotková, 2016, s. 3).

Rizikovým chováním je myšleno takové chování, které prokazatelně způsobuje zdravotní, výchovná, sociální či jiná rizika pro společnost jako celek i její jednotlivé členy. Pojem rizikové chování nahradil dříve používaný pojem sociálně patologické jevy. Pro moderní školní prevenci je tento pojem překonaný, protože je stigmatizující a normativní. Sestává z velmi nehomogenního souboru fenoménů, jedním z možných způsobů dělení je členění na: záškoláctví, šikanu a extrémní projevy agrese, extrémní rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobii, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, závislostní chování, v širším pojetí jsou pak za rizikové chování považovány také poruchy příjmu potravy a okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN (Miovský, 2015, s. 28–29).

MŠMT zpracovalo podrobné metodické pokyny pro jednotlivé druhy rizikového chování. Obsahují popis rizikového chování, rizikové a protektivní faktory, konkrétní typy

pro efektivní prevenci a doporučení pro krizové situace. Metodický pokyn č. 5 se věnuje syndromu CAN, popisuje projevy ohrožených dětí ve škole i postup v případě podezření ze strany školy. Pouze jeden odstavec je věnován zásadám primární prevence syndromu CAN (MŠMT, 2012). Metodický pokyn č. 20 o domácím násilí je také zaměřen zejména na řešení případů ohrožených dětí, popisuje dopady násilí a nabízí konkrétní tipy pro vedení rozhovoru s dítětem i se zákonnými zástupci. Možnému zaměření primární prevence je věnována část popisující individuální protektivní faktory, tedy konkrétní kompetence, které by měla škola u dětí posilovat (MŠMT, 2015, s. 4). Do konce roku 2024 má dojít k aktualizaci metodických doporučení pro primární prevenci násilí v blízkých vztazích (MŠMT, 2023, s. 47).

Primární prevence se dále dělí na *specifickou a nespecifickou*. Specifická se cíleně zaměřuje na konkrétní rizikové chování, zatímco nespecifická představuje např. nabídku volnočasových aktivit nebo rozvoj osobnostně-sociálních dovedností (Miovský, 2015, s. 60).

2.3 Efektivní primární prevence

Účinná prevence v oblasti násilí je taková, která vede ke snížení nákladů na vyšetřování násilných činů a řešení jejich dopadů (Úřad vlády ČR, 2009, s. 6). Pro efektivní preventivní působení je zásadní správný odhad výskytu rizikových faktorů, poté následuje volba vhodných nástrojů. Ve více zasažených kolektivech může primární prevence působit škodlivě (Shorey et al. 2012, s. 294). Dále je důležitá komplexnost a dlouhodobost preventivního působení. Preventivní programy by měly být co nejvíce interaktivní, založené na diskusi a skupinové práci, dodržovat zásady psychického bezpečí a mít logickou návaznost. Např. je důležité podporovat dobré klima ve třídě a rozvíjet měkké dovednosti před prací s náročnějšími specifickými tématy a programy realizovat vždy maximálně s jedním třídním kolektivem (MŠMT, 2010, s. 2). Důležitou roli hraje včasný začátek preventivního působení, pozitivní orientace programů (např. ukazovat pozitivní alternativy, ne pouze upozorňovat na nevhodné chování) a denormalizace rizikového chování (Miovský, 2015, s. 59–60).

Dalšími podmínkami efektivní prevence je důsledné reagování na projevy násilí, zapojení rodičů a širší komunity v okolí školy do preventivních aktivit, evaluace a navazující úprava použitých nástrojů a v neposlední řadě vzdělávání vyučujících

a podpora jejich hodnot a postojů (WHO, 2019, s. 10–11). Školy na všech vzdělávacích úrovních by měly mít také definovaná interní pravidla ohledně postupu v případě podezření na výskyt násilí u studujících, ale také u pedagogických pracovníků a pracovníků (Úřad vlády ČR, 2023, s. 28).

Účinné je propojovat preventivní aktivity co nejvíce s běžným kurikulem. Pro efektivní prevenci je také nezbytné, aby vedení školy bylo tématu nakloněno a svou vizi přenášelo do týmu. To hraje větší roli, než např. množství času věnovaného prevenci nebo úroveň odbornosti týmu v tematice násilí (WHO, 2019, s. 3).

Po formální stránce mají školní metodici a metodičky prevence povinnost vytvářet a každoročně aktualizovat Minimální preventivní program školy, který obsahuje analýzu aktuální situace, z ní vycházející cíle preventivního programu, plán aktivit pro konkrétní třídy a další cílové skupiny a plán evaluace preventivních činností (Miovský, 2015, s. 56). Řada škol realizuje prevenci prostřednictvím programů od neziskových organizací. Národní ústav pro vzdělávání uděloval organizacím do května 2019 certifikaci, ta je nyní pozastavena (NÚV, 2019).

2.4 Téma násilí v primární prevenci

Základem pro prevenci násilí je otevřeně jej pojmenovávat. Nemluvit o něm jako o konfliktu, o děláni pořádku doma nebo o italské domácnosti, ale používat pojem násilí (Jiříčka in Jakobsen, 2022, s. 26). Dále je potřeba správně identifikovat rizikové a protektivní faktory. Tedy porozumět příčinám vzniku násilí a definovat ty kompetence a měkké dovednosti, které všem zapojeným umožňují účinně řešit situace spojené s násilím. V této kapitole je uveden přehled informací o rizikových a protektivních faktorech.

O příčinách vzniku násilí v blízkých vztazích pojednávají např. Sobotková (2016, s. 4), Pavlovský (2009, s. 40), Voňková a Spoustová (2016, s. 13, 21), Hurychová a Ptáčková (2022, s. 61) či Jakobsen (2022, s. 13). Shodují se, že příčiny jsou mnohočetné, některé souvisí s osobnostními charakteristikami a dovednostmi (asertivita, komunikační dovednosti, sebehodnocení, agresivita, psychotická porucha, genetické faktory, hostilita, chorobná žárlivost), se situačními faktory či zátěžovými situacemi, s transgeneračním přenosem násilí, se závislostním chováním a zneužíváním návykových látek a v neposlední řadě také se společenskou normou ve smyslu tolerance k násilí

(a s tím související problematikou genderových nerovností a strukturálního znevýhodnění a diskriminace žen). Řada z těchto faktorů je tedy skrz cílené působení ovlivnitelná neboli preventabilní.

Mezi základní znalosti o násilí, které by se v nejbližších letech měly promítnout také do Rámcového vzdělávacího programu, patří „*definice násilí, znalost dopadů násilí, chápání toho, jak násilí vnímají ti, kteří jsou mu vystaveni a ti, kteří se ho dopouštějí, znalost toho, že za násilí nese odpovědnost ten, kdo se ho dopouští*“ (Úřad vlády ČR, 2023, s. 28). Nezbytné je také věnovat se specificky tématům sexuálního obtěžování či kybernásilí.

V případě syndromu CAN by se každé dítě mělo ve škole setkat s informacemi o tom, že nikdo nemá právo mu ubližovat, seznámit se s dětskými právy, znát své hranice (zejm. ty tělesné, např. konkrétní tabu zóny na těle) a kontakty, na které se v případě ohrožení může obrátit (MŠMT, 2012, s. 6).

Ohledně primární prevence domácího násilí MŠMT (2015, s. 4) doporučuje posilovat tyto protektivní faktory:

- dovednost přijatelně vyjadřovat a pojmenovat emoce (včetně agrese a vzteku),
- uvědomování si vlastních hranic i hranic druhých
- důraz na právo na pomoc a na vlastní bezpečí,
- podpora v přijetí zodpovědnosti za sebe,
- hovořit otevřeně o násilí, o zdravých a nezdravých vztazích,
- posilovat pozitivní vztahy ve třídě, předcházet agresivnímu chování mezi studujícími,
- posilovat sebehodnocení dětí.

Preventivní programy zaměřené na násilí v blízkých vztazích mívají největší dopad na zvyšování znalostí a změnu postojů vůči násilí, dopad do oblasti chování bývá spíše nižší (Lee, 2020). Příčinou může být chybějící praktický trénink zvládnání vlastní agrese a dalších dovedností. Větší efektivitě by mohly pomoci také prvky motivačních rozhovorů, které se osvědčují v prevenci zneužívání návykových látek (Shorey et al., 2012).

Konkrétní materiály pro primární prevenci násilí v blízkých vztazích jsou uvedeny v Příloze č. 4.

3 ŘEŠENÍ DOMÁCÍHO NÁSILÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ (SEKUNDÁRNÍ PREVENCE)

3.1 Identifikace dětí zažívajících násilí

Aby se ohroženým dětem mohlo dostat podpory, je nezbytná jejich identifikace dospělými. Násilí v blízkých vztazích velmi často probíhá bez přímých dospělých svědků (Voňková a Spoustová, 2016, s. 13). Obvykle se pak projeví nepřímo v externalizovaném nebo internalizovaném chování dětí. Dítě může dávat najevo náročné emoce (křikem, smíchem, útekem, schováním se, ale také fyzickou agresí vůči druhým, poruchami chování), stejně tak se ale může stáhnout do sebe, necítí žádné emoce nebo mít pocit, že se ho situace nijak netýká (Březinová, 2022, s. 26–28).

Lze identifikovat typické osoby a instituce, kde dospělí nejčastěji zaznamenají podezření na děti ohrožené násilím v rodině. Zatímco v případě sexuálního a psychického zneužívání to nejčastěji bývají policie a rodič dítěte, v případě tělesného týrání a zanedbávání stojí na prvním místě instituce, které děti navštěvují (nebo by měly navštěvovat), tedy zdravotnická a školská zařízení (Šance dětem, 2023). Také Březinová (2022, s. 50) uvádí, že ve školním prostředí jsou snadněji čitelné projevy zanedbávání a týrání, zatímco zneužívání a psychické týrání zůstává spíše skryté a tabuizované.

Pro zdravotnická zařízení vydalo MZ ČR metodické opatření popisující specifická zranění (např. rozdíl v poranění záměrně opařeného dítěte ve srovnání s nehodou, běžná vs. suspektní lokalizace podkožních hematomů u dětí atp.) a nespecifické projevy dětí i jejich rodičů. Varovnými signály jsou např. snaha zakrýt modřiny či zranění oblečením, zhoršení školního prospěchu, ale také šikanování druhých, změny v chování dítěte, výskyt různých forem rizikového chování, psychosomatické či psychické potíže (MZ ČR, 2022).

Školy jsou vhodným místem pro identifikaci dětí, protože mají pravidelný kontakt s drtivou většinou dětí v ČR. Ve školním roce 2020/2021 se účastnilo základního vzdělávání 1 004 469 dětí (na ZŠ, případně na víceletých gymnáziích či konzervatořích). V režimu individuálního vzdělávání studovalo 4 557 (tedy 0,47 %) dětí (ČSÚ, 2022, s. 21,

36). Podle školského zákona, § 41 (5), děti v individuálním vzdělávání do školy docházejí každé pololetí na přezkoušení, pravidelný kontakt tedy ve školách probíhá i s nimi.

Středoškolské vzdělávání probíhalo v roce 2020/2021 na 1 280 školách, účastnilo se ho 432 906 studujících, z nich bylo 96,4 % v denním vzdělávání (ČSÚ, 2022, s. 48–49).

3.2 Projevy ohrožených dětí ve školním prostředí

Škola může po dlouhou dobu sledovat vývoj dítěte, jeho projevy, reakce, nálady či změnu postojů (Březinová, 2022, s. 17). Vyučující pracují s velkým množstvím dětí, díky čemuž mají možnost citlivěji rozlišovat mezi běžným a abnormálním chováním napříč věkovými skupinami (Usakli, 2012, s. 72). Důležité je brát v potaz poznatky vývojové psychologie a reflektovat různé vývojové úkoly (Březinová, 2022, s. 23). Co se týká vývojových normalit a odchylek, je běžné, že malé děti prožívají stres, jakmile se jejich rodiče hádají, u dospívajících jsou pak běžné častější hádky s rodiči, náročnější projevy chování ve škole či rozpaky při povídání si o rodině. Co však odlišuje děti zažívající násilí, je síla a akutnost těchto projevů (Buckley, 2007, s. 308).

Ačkoliv se děti vyučujícím mnohdy svěřují s tématy, která je trápí, v případě ubližujícího jednání v domácím prostředí se samy od sebe svěří minimálně. Mezi nejčastějšími signály, které školy pozorují, jsou např. skryté záškoláctví (tedy nadměrná absence, kterou sami rodiče schvalují či podporují), pozdní příchody, nedostatečná příprava do školy, chybějící komunikace rodičů vůči škole v běžných situacích. Tyto nespecifické projevy mají tu výhodu, že jsou školy zvyklé si jich všimnout, věnovat jim pozornost a řešit je. Lze je jednoznačně měřit a evidovat (Morávková, 2022, s. 10). Možným zdrojem informací o dítěti mohou být také dětské hry, kresby nebo texty, které děti ve škole píšou (ČOSIV, 2022, s. 4).

Velmi účinné je pozorovat signály v chování dětí, ty však závisí na empatii a ochotě vyučujících a poradenského týmu a nejsou tak jednoznačně měřitelné a popsatelné. Mezi ně patří ustrašenost či roztěkanost dětí, strach z rodičů či strach jít ze školy domů (Morávková, 2022, s. 11), neobvyklý strach z běžného fyzického kontaktu (ČOSIV, 2022, s. 4) nebo naopak zvýšená potřeba kontaktu s jakýmikoliv dospělými (vrhání se k cizím dospělým, ochota s nimi odejít). Dítě může zůstat v šatně poslední, i když předtím odcházelo mezi prvními (MŠMT, 2012).

Objevit se mohou i sebepoškozující nebo sebevražedné tendence nebo ubližování druhým lidem či zvířatům. Varovná je i zhoršená péče o sebe či nezvyklé stravovací návyky (odmítání jídla, přejídání se). Nemělo by být přehlíženo ani předčasné převzetí rodičovské role v rámci rodiny či přílišné chránění někoho z rodinných příslušníků, případně drahé dárky a větší obnosy peněz, jejichž původ není zřejmý (ČOSIV, 2022, s.3–4).

Děti, které prožily trauma, mohou mít ve škole vyšší potřebu organizace práce a činností. Obtížné mohou být veškeré úkoly vyžadující empatii nebo schopnost podívat se na věci očima druhé osoby (tyto děti se primárně soustředí na ochranu sebe sama, ne na potřeby či pocity druhých). Stejně tak mohou ztratit motivaci ke školním činnostem, což souvisí se ztrátou důvěry ve vlastní schopnosti, když dítě nedovede nijak ovlivnit situaci doma (Centru LOCIKA, 2022, s. 47–49).

3.3 Nejistoty a překážky v identifikaci ohrožených dětí

Jochmannová (2021, s. 84) upozorňuje na možnou záměnu projevů traumatu u dětí za jiné diagnostické kategorie (např. porucha pozornosti s hyperaktivitou, mentální retardace či jiné duševní či somatické poruchy).

Někdy škola zaznamená různé nespecifické projevy u dítěte bez vodítek k jednoznačné příčině. Pro vyloučení či nalezení souvislosti s násilím lze využít nástroje z oblasti primární prevence. Je možné ptát se běžně v rámci výuky na otázky o fungování domácnosti nebo ve třídách otevřeně pracovat s tematikou násilí v mezilidských vztazích a v návaznosti na to nabízet individuální bezpečný prostor pro povídání. Profesionálové se shodují, že u některých dětí často pociťují, že něco není v pořádku, i když nedovedou vysvětlit přesně proč. Je tedy možné opřít se o pedagogickou intuici a zkušenost (Münger, 2018, s. 307).

Náročná životní situace se na každém dítěti může projevovat jinak. Snadnější bývá věnovat pozornost těm dětem, které se projevují velmi naléhavě (ve smyslu silných emočních projevů a jinak náročného chování, opakovaného mluvení o bezpráví). Obtížnější je identifikace těch dětí, které jsou více uzavřené, plaché a tiché. Tyto děti se z pohledu školy chovají ukázněně a řada vyučujících jim tak nevěnuje pozornost (Březinová, 2022, s. 25).

V porovnání s různými pomáhajícími profesemi vyučující méně často nahlašují podezření na nevhodné rodinné zázemí dětí a obecně méně dovedou vidět souvislosti mezi problémy doma a těmi, které mají děti ve škole (King a Scott, 2014). Mnohdy situaci ohrožených dětí bagatelizují kvůli sociálním, psychickým či psychiatrickým problémům jejich rodičů, roli hraje také socioekonomický nebo etnický statusu těchto rodin, to vše namísto primárního zájmu dítěte. Škola maximálně řeší izolovaně ty problémy, které přímo souvisí se školním procesem, tedy např. zhoršené studijní výsledky, nekázeň či problémy s vrstevníky (Odenbring, 2015). Vyučující typicky bývají členy střední třídy a mohou tak mít sníženou schopnost rozumět specifikům nízkopříjmových skupin, ale také rodin s vyšším příjmem a statusem (Münger, 2018, s. 308). Toto potvrzuje také Matoušek (2010, s. 28). Jako významný faktor při interpretaci situace dítěte uvádí etnickou příslušnost rodiny nebo to, zda patří ke skupinám žijícím na okraji společnosti.

Identifikaci a řešení náročné situace dětí Albaek (2018, s. 233, 236–240) přirovnává k procházce minovým polem. Vyučující se potýkají s pocity vlastní nekompetentnosti a s emocemi, které se objevují v reakci na otevřené postavení se zlu. Čelí náročným morálním dilematům a morálnímu distresu. Důležité je pak umět pracovat s vlastními pocity hněvu, zoufalství, viny či studu a s vyhýbavými tendencemi, které tyto emoce mohou aktivovat.

Významným faktorem je také obava z možného zhoršení situace dětí nebo z jejich nedostatečné ochrany během vyšetřování (Usakli, 2012, s. 72). V ČR jsou dvě třetiny případů trestné činnosti se znakem násilí v blízkých vztazích v rámci trestního řízení řešeny podmíněným trestem. Nepodmíněné tresty jsou nejčastěji udělovány, jakmile dojde k těžkému ublížení na zdraví či pokud dojde k týrání osoby žijící ve společném obydlí v kombinaci s vydíráním. Ke zproštění obžaloby naopak nejčastěji dochází při souběhu se znásilněním (IKSP, 2022, s. 6).

V důsledku výše uvedených faktorů se může ztrácet chuť začít situaci ohrožených dětí otevřeně řešit. Případně pak z možných postupů a řešení preferují ty, které umožňují vytvářet odstup mezi profesionálem a emoční bolestí rodin, i za cenu nižší účinnosti (Albaek et al., 2018, s. 240).

Také samotné děti se mohou snažit zabránit odhalení toho, co doma zažívají, např. ze strachu z posměchu a šikany od spolužáků a spolužaček (Buckley, 2007, s. 304).

Rozvinout se může i syndrom dětského přizpůsobení, projevující se snahou dítěte utajit závažné skutečnosti, někdy i zpětným odvoláním výpovědi dítětem. Vyskytuje se zejména v případech sexuálního zneužívání a souvisí se závislostí na osobě, která dítě zneužívá či strachem z rozpadu rodiny (Jochmannová, 2021, s. 65).

3.4 Když už dítě mluví

Děti se vyučujícím poměrně často svěřují obecně s tématem psychických problémů či úzkostí, konkrétně např. o zážitcích z kyberprostoru, o rozvodu rodičů nebo jejich nereálných očekáváních. Co se týká vážnějších problémů v rodině, včetně tématu násilí, o těch děti mluví spíše vzácně, obvykle až na základě přímého dotazu (Morávková, 2022, s. 7). Proaktivní ptaní se na zkušenosti s násilím by se proto postupně mělo stát součástí standardní diagnostiky. V rámci školního prostředí je toto možné např. při práci se žáky a žákyněmi s náročným chováním (Úřad vlády ČR, 2023, s. 30).

Děti, které mají důvěru k vyučujícím, mohou začít vyprávět zážitky z domova v jakékoliv situaci – v rámci výuky, na výletě, o přestávce atp. Jakmile děti začnou mluvit, je dobré zůstat klidní, nejednat příliš prudce či překvapeně, příliš se nevyptávat, nedělat z rozhovoru výslech a neinterpretovat popisované situace. Pocity a subjektivní vnímání dítěte jsou důležité bez ohledu na to, nakolik je reálná situace vážná či nikoliv. Osvědčuje se nabízet dítěti více kontaktů s určitým časovým odstupem, ne všechno obvykle zazní v prvním rozhovoru. Později je na místě ptát se otevřeně na konkrétní projevy násilí, takto vedený rozhovor však již překračuje kompetence běžných vyučujících a měl by jej podpořit poradenský tým (Münger, 2018, s. 309–310).

V rozhovoru s dítětem je důležité vyvarovat se bagatelizaci nebo omlouvání rodičů, stejně tak přehnané lítosti, která může dítě ještě více zatěžovat a vyvolávat stud. Účelem rozhovoru ve škole není sběr co nejvíce informací, vyslovení verdiktu ani hodnocení chování rodičů či snaha, aby dítě získalo jiný náhled na situaci doma. Lze však dát najevo, že násilí není v pořádku a není vinou dítěte, projevít pochopení pro prožívání dítěte, ocenit odvalu se svěřit, nabídnout další podporu. Dále je možné předat informace o možných řešeních, zároveň vymežit, že je úkolem dospělých, ne dítěte. Existují organizace, které umí násilí v rodině řešit, ty pomáhají matkám, otcům i dětem. Ulevit může i informace o tom, že k násilí bohužel dochází ve více rodinách. Nezbytnou součástí

rozhovoru je informace o ohlašovací povinnosti a domluva dalších kroků (Centrum LOCIKA, 2022, s. 41–42).

Vyslechnout dítě bez hodnocení a soudů je nezbytné pro předcházení sekundární viktimizaci (Voňková a Spoustová, 2016, s. 30). Pokud je z rozhovoru s dítětem patrné, že během něj budou pojmenovány skutečnosti, které bude potřeba dál vyšetřovat, je na místě nepodporovat jej v detailním popisu. Opakovaný popis událostí může vést k retraumatizaci (Březinová, 2022, s. 52).

Prvotní informaci o násilí v rodině může škole předat také rodič. Nezbytné je dívat se na informace získané od jednoho z rodičů věcně a ověřovat si jejich platnost. Spolupráce s rodiči může fungovat, jakmile obě strany usilují o co největší přínos pro dítě. Může se však stát, že se rodiče snaží zneužít profesionální podpory ve svůj vlastní prospěch (Münger, 2018, s. 310). I v kontaktu s rodiči je potřeba pracovat s ohlašovací povinností.

3.5 Zásady řešení

Řešení přichází na řadu, jakmile škola získala hodnověrným způsobem podezření na násilí v rodině dítěte. Hodnověrný způsob je takový, který vyvolává důvodné podezření (tedy ne jistotu), že došlo k trestnému činu. Úkolem školy není vyšetřovat, zda je výpověď dítěte skutečně pravdivá, ale předat informaci k dalšímu prošetření a jednat v zájmu dítěte (Miovský, 2015, s. 254). Jakmile se dítě napřímo svěří, nemá škola na výběr ohledně toho, zda situaci dál řešit (Morávková, 2022, s. 8).

Po rozhovoru s dítětem je dobré se zastavit, zapsat si konkrétní fakta, oddělit je od vlastních domněnek a pocitů a opřít se o interní směrnice školy, jak jednat s ohroženým dítětem, další kroky naplánovat společně s poradenským týmem. Důležité je neignorovat vážnou situaci, ale také vyvarovat se příliš rychlého či neuváženého řešení ve vlastní režii (Centrum LOCIKA, 2022, s. 42).

MŠMT (2012) doporučuje při podezření vždy nejprve realizovat individuální rozhovor s dítětem, poté pozvat do školy zákonné zástupce. Ty není nezbytné hned konfrontovat s podezřeními, lze je ale vyzvat ke sdílení jejich pohledu na problémy, které škola u daného dítěte pozoruje. Schůzka je zásadní zejména pokud daní rodiče nedochází na třídní schůzky ani jinak se školou nekomunikují. Rozhovor může pomoci vidět širší

souvislosti a umožnit spolupráci s rodiči na zlepšení situace dítěte. Pokud však ze schůzky nevzejdou žádné konkrétní informace a nezvyklé chování dítěte dále pokračuje, je na místě eskalace řešení.

Výhodné je rozhovor s rodičem (narozdíl od rozhovoru s dítětem) realizovat ve dvou z důvodu bezpečí a také pro účely svědectví a pořídit z něj zápis, obsahující konkrétní výstupy a domluvený další postup (Březinová, 2022, s. 57).

Řešení pak závisí na míře akutní naléhavosti. Rozlišujeme mezi situací chronického ohrožení a akutním bezprostředním ohrožením. V případě bezprostředního ohrožení je důležité informovat co nejdříve OSPOD a Policii ČR, případně státní zastupitelství, krizové centrum či utajený azylový dům. Primárním cílem je zajistit fyzické i emocionální bezpečí dítěte (ČOSIV, 2022, s. 5). V případě kontaktování Policie ČR doporučuje Miovský (2015, s. 254) obracet se vždy zároveň také na OSPOD v místě bydliště dítěte.

Další postup pak již spadá do oblasti terciární prevence a škola o něm obvykle dostává minimální informace (pokud si je předem vyžádá), proto zde bude popsán stručně. Existuje široká paleta možností, jak lze ohrožené děti a jejich rodiny podpořit, od podpůrných nástrojů až po restriktivní. Na prvním místě je nezbytné zastavit násilí a poskytnout dítěti krizovou intervenci (Úřad vlády ČR, 2023, s. 42). Poté jsou realizována komplexní podpůrná řešení, zahrnující úpravu rodinných poměrů, zajištění bezpečí v rámci rodiny a poté odbornou pomoc pro vyrovnávání se s dopady násilí (např. individuální či rodinnou terapii). Takto komplexní podporu lze zajistit pouze multioborovým přístupem, který může koordinovat osoba z OSPOD (Centrum LOCIKA, 2022, s. 39). Cílem další práce pak bývá reintegrace rodiny (při respektování zájmu dítěte), a to i v případě odchodu dítěte z péče vlastních rodičů (MPSV, 2021).

4 NÁROČNOST PRÁCE S TÉMATEM NÁSILÍ

„Pokud se postavíme čelem k jakémukoli vážnějšímu problému a začneme ho řešit, není to nikdy bezbolestné. Proto je život těžký.“ (Hurychová a Ptáčková, 2022, s. 121).

Práce s ohroženými dětmi a tématem násilí s sebou může přinášet velkou emoční a morální zátěž, ať už se jedná o jakoukoliv úroveň prevence. Tato zátěž může komplikovat samotné řešení, ale také vytvářet negativní dopady na pomáhající. To vše je

nezbytné brát na zřetel, jakmile se škola pustí do intenzivnější práce s problematikou násilí, a s případnou zátěží aktivně a vědomě pracovat.

Při řešení konkrétních případů se např. může stát, že se situace dítěte ani přes snahu pomoci nezlepší. Stejně tak se mohou objevit negativní reakce ze strany rodinných příslušníků při řešení případů, ale i jakmile začne škola dělat plošnou primární prevenci. Zvýšený stres mohou přinést jakékoliv vyslechnuté příběhy, navíc téma může otevírat vzpomínky na vlastní zážitky s násilím (Eriksen in Jakobsen, 2022, s. 385).

Po kontaktu s obzvláště těžkými příběhy může vzniknout sekundární či zástupná traumatizace, projevující se obdobně jako přímé trauma (např. poruchami spánku, přehráváním si vyslechnutých situací či výbušností). Může vést až k syndromu vyhoření. Velkou roli v prevenci negativních dopadů hraje podporující vedení, vzájemné fungování a komunikace v týmu a odborná příprava či školení. Nezbytná je také intenzivnější osobní psychohygienu. Z profesionálních nástrojů je pak vhodné využívat supervizi (individuální či skupinovou), psychologický debriefing či setkání kolegiální podpory (Eriksen in Jakobsen, 2022, s. 386, 392–395).

Vyučující ale obvykle nemluví o potřebě emoční podpory, jakmile jsou tázáni na své potřeby, aby se jim s tématem násilí lépe pracovalo. Častěji zmiňují metodiky, materiály, potřebu sdílení znalostí nebo jiné formy poradenství, případně uvádějí nutnost mít na řešení více času, odlehčit si nejprve z jiné pracovní zátěže, více si vyjasnit role v týmu atp. Přitom dovednost regulování vlastního emočního diskomfortu a nejistot se ukazuje jako stěžejní předpoklad pro práci s násilím (Albaek et al., 2018, s. 239–241).

Odborná příprava je však v ČR také významným faktorem. Podle ČŠI bylo v roce 2016 na školách 66 % ŠMP bez (alespoň započatého) specializačního studia (ČŠI, 2016, s. 18). Zvyšovat povědomí školních profesionálů o různých formách násilí by mělo být nejen součástí prvotní pedagogické přípravy na univerzitách, ale také předmětem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníků (Münger, 2018, s. 313).

V neposlední řadě je na místě myslet i na organizační podmínky a podporu poradenské práce. Pouze 34 % ŠMP a 54 % výchovných poradkyň a poradců má k dispozici místnost pro nerušenou práci, 19 % využívá pro tento účel aktuálně prázdné třídy (ČŠI, 2016, s. 18).

4.1 Možnosti spolupráce a podpory

Školy jsou častěji ochotné a schopné detekovat ohrožené děti, jakmile mají vyučující pocit, že se mají s kým poradit a nejsou na řešení sami. Komplikovaná situace je v těch školách, kde poradenské pracoviště tvoří pouze metodička či metodik prevence a výchovný poradce nebo výchovná poradkyně. Na takových školách má ŠPP kapacitu řešit pouze nutné minimum (Morávková, 2022, s. 17, 22). Zcela zásadní jsou funkční spolupráce uvnitř poradenského týmu i vůči dalším osobám ve škole a dobré vztahy s třídními vyučujícími (Březinová, 2022, s. 10, 20).

Výhodné je propojení poradenského týmu s vedením školy, tedy když některou z příslušných funkcí zastává člověk z vedení školy. Poradenský tým pak disponuje silnější rozhodovací, a tím pádem i realizační pravomocí. Obtížnější pozici mají ty školy, na kterých schází školní psychologové a psycholožky, speciální pedagožky a pedagogové, školní psychoterapeuti a psychoterapeutky či sociální pedagogové a pedagožky. V takovém případě jejich kompetence často přecházejí na vyučující, asistenty a asistentky nebo prostě ty, kteří jsou zrovna při ruce (Březinová, 2022, s. 20–21). Externí podpůrné služby bohužel ne vždy mohou tyto nedostatky kompenzovat, podle kvalifikovaných odhadů chybí v ČR pro práci s dětmi a mládeží v krizi nejméně 90 psychologů a psycholožek a 600 sociálních pracovníků a pracovníc (Hurychová a Ptáčková, 2022, s. 56).

Dobrou praxí ze zahraničí je využívání školské sociální práce. Ta může napomoci situaci, kdy OSPOD čelí velkému nedostatku pracovní síly. Kontakt se sociální prací přímo ve školním kontextu také může zmírňovat obavy a bariéry, které u české veřejnosti panují. OSPOD je vnímán jako prodloužená ruka státu a čistě represivní orgán. V zahraničí bývá školská sociální práce v gesci ministerstva školství a jejím stěžejním prvkem je budování důvěry vůči rodičům. V ČR by školskou sociální prací mohli vykonávat sociální pracovníci a pracovníce, ale také sociální pedagogové a pedagožky (Hurychová a Ptáčková, 2022, s. 80). Možnost zavedení této pozice a také case managementu do školství byly předmětem Auditů vzdělávací politiky ČR za rok 2023, kterou zpracoval EDUin. Podle této zprávy nepanuje shoda ohledně sociální role školy a rozdělení kompetencí mezi školou a dalšími orgány. Pozice sociálního pedagoga či pedagožky může do školy přinést novou perspektivu a rozšířit možnosti řešení, stejně

jako vnést větší povědomí o kompetencích jednotlivých institucí. Za přínosnou považuje tuto pozici přes 90 % ředitelek a ředitelů škol (Lánská, 2024).

Školy mají různé možnosti, kam se mohou obracet pro poradenství či podporu. Kontaktovat lze přímo Službu kriminální policie a vyšetřování, konkrétně kriminalistky a kriminalisty odhalující trestnou činnost páchanou na dětech a mládeži. V případě pochybností ohledně toho, kdy vyrozumět zákonné zástupce (kteří jsou zároveň podezřelými), se lze obracet na příslušnou služebnu kriminální policie (Mioviský, 2015, s. 252, 254). Pokud z projevů nebo z výpovědi dítěte nevznikne podezření na situaci v závažnosti trestného činu, je možné kontaktovat odborná centra, např. Dětské krizové centrum, Centrum LOCIKA či specializovaná Intervenční centra (Centrum LOCIKA, 2022, s. 39). Ideální je, pokud má poradenský tým osobní vazbu na konkrétní osoby ve výše uvedených organizacích a v krizové situaci pak může komunikovat rychle a napřímo (Březinová, 2022, s. 21).

Podle kvalitativního výzkumu Nadace Sirius školám dobře funguje spolupráce s OSPODem, jakmile se podaří navázat dlouhodobější úzkou komunikaci s konkrétní sociální pracovníci či pracovníkem. Škola má snadnější cestu k poradenství, zároveň pak dostává více informací o průběhu řešení hlášených případů. Nejčastěji je spolupráce s OSPODem komplikována nedostatečnými kapacitami či ochotou poskytovat školám poradenství ohledně toho, zda konkrétní případy nahlašovat či nikoliv, existují dokonce školy, které OSPOD od nahlášení sám odrazoval. Dále mají některé školy zkušenost, že s nimi OSPOD po nahlášení vůbec nekomunikuje, tím pádem škola neví, jak na tom dané dítě je ani jak být vhodnou oporou. Řešení mohou trvat dlouho, škola pak pozoruje přetrvávající negativní dopady na dítě a je frustrovaná. Problematické také je, když se rodina dozví, že nahlášení přišlo ze školy. I přes tyto překážky se řada škol dál o spolupráci pokouší, zejm. z toho důvodu, aby ze svého pohledu udělali maximum, co pro ohrožené dítě udělat mohou. Hlášení na OSPOD se pak snaží doplňovat dalšími službami, které mohou pozitivně podpořit změnu v rodině. Některé školy také popisují zkušenost s opakovanými prosbami vůči OSPODu, díky kterým se nakonec podařilo vyvolat případovou konferenci a situaci alespoň trochu posunout (Morávková, 2022, s. 26–28).

Právě na výzkum nadace Sirius naváže vlastní výzkumné šetření v této práci. Konkrétní zkušenosti metodiček prevence budou v této práci dány do souvislosti s tím,

jak metodičky subjektivně prožívají téma násilí v blízkých vztazích a jakou mají osobní zkušenost.

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

5.1 Výzkumný problém a strategie

V teoretické části byly představeny aktuální poznatky týkající se prevence násilí v blízkých vztazích. Z nich však není zjevné, jak se k tomuto tématu staví ŠMP v českých školách. Výzkum Nadace Sirius (Morávková, 2022) byl zaměřen pouze na sekundární prevenci, realizován byl v základních a mateřských školách a není v něm explicitně zohledněno prožívání a osobní zkušenost metodiček a metodiků.

Ve školách se při své práci čím dál častěji setkávám s vyučujícími, kteří aktivně řeší dění v třídních kolektivech, ale i domácí zázemí jednotlivých dětí, což ještě před pár lety nebylo samozřejmostí. Zároveň často vnímám, že tato změna není příliš reflektována mimo školy. Stále se setkávám s přetrvávajícím pohledem na to, že školy a vyučující se vůči dětem chovají neempaticky, nezajímají se o ně a nechtějí je podporovat v oblastech, které primárně nesouvisí s výukou. Tyto stereotypy mohou bránit větší pozornosti vůči tomu, co poradenské týmy pro svou práci aktuálně potřebují a s čím vším se potýkají, což může z mého pohledu brzdit jejich další rozvoj.

Pro práci s uvedeným tématem jsem se rozhodla realizovat kvalitativní výzkum, který mi umožní nahlédnout hlouběji do těch oblastí, pro které není v běžném poradenském rozhovoru prostor (případně kterým zatím prostor nevěnuji, protože nevnímám jejich důležitost). Právě možnost získání hlubšího vhledu pro mne byla důvodem pro volbu kvalitativní výzkumné strategie.

5.2 Cíl a výzkumné otázky

Cílem této práce a zároveň hlavní výzkumnou otázkou (HVO) je zjistit, **jakým způsobem se školní metodičky prevence vztahují k tématu násilí v blízkých vztazích a jaká je jejich zkušenost s prací s tímto tématem v prostředí školy**. V souladu s HVO byly stanoveny vedlejší výzkumné otázky:

VVO 1: Jak školní metodičky prevence vnímají a prožívají téma násilí v blízkých vztazích (obecně i v rámci práce ve škole)?

VVO 2: Jak konkrétně na škole probíhá primární a sekundární prevence násilí v blízkých vztazích?

5.3 Etika výzkumu a reflexe vlastního předporozumění

Všechny mé komunikační partnerky si dopředu přečetly a podepsaly informovaný souhlas (Příloha 2). Nejdůležitější body jsem vždy ještě shrnula ústně. V celé práci (včetně příloh) jsou jména metodiček anonymizována a nahrazena pseudonymy (podrobněji popsáno v kapitole o výzkumném souboru).

Doslovné přepisy všech rozhovorů jsem se rozhodla přiložit k práci pouze v utajeném (neveřejném) režimu, protože ŠMP v nich sdílejí konkrétní příběhy dětí, se kterými ve škole pracují. Ani po důsledné anonymizaci se mi zveřejnění rozhovorů nejevilo jako vhodné.

Dalším potenciálně problematickým bodem byla má vlastní pozicionalita a pracovní zkušenosti s tématem. Díky své práci na dětském krizovém chatu znám téma násilí pohledem dětí, mám také vštípeny konkrétní postupy a pevné postoje pro práci s ohroženými dětmi. Také se již devátým rokem pracovně pohybuji ve školách a spolupracuji s ŠMP, mám proto silné předporozumění tomu, jak práce metodiček vypadá a co při ní zažívají a řeší. Předpokládala jsem proto, že metodičky mi budou klást během rozhovoru otázky a bude je zajímat můj názor či doporučení. Z toho důvodu jsem za rozhovor nabídla následnou půlhodinovou konzultaci a před rozhovorem jsem vždy vysvětlila, že v rámci výzkumu nemohu na jejich výroky příliš reagovat, po skončení rozhovoru však můžeme jakékoliv téma probrat více do hloubky.

5.4 Metodika výzkumu

5.4.1 Metoda sběru dat

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsem zvolila metodu sběru dat dotazování a techniku rozhovor, konkrétně pak polostrukturovaný rozhovor, tedy rozhovor pomocí návodu. Ten obsahuje dopředu připravené okruhy témat, která v rozhovoru musí zaznít, aby všichni měli možnost vyjádřit se ke všem tématům. Otázky a témata se mohou objevit v různém pořadí a v rozhovoru vzniká dostatek prostoru, aby se dotazovaní mohli ve vyprávění odchýlit směrem, který považují za důležitý. V tom tkví výhoda polostrukturovaného rozhovoru (Hricová a kol., 2023, s. 29).

Okruhy otázek jsou uvedeny v Příloze 3. Vzhledem k první výzkumné otázce, která směřuje k prožívání, jsem se rozhodla využít na úvod rozhovoru evokaci

prostřednictvím karet ze hry DiXit. Během rozhovoru nebylo důležité, kterou kartu si daná osoba vybere, ale jakým způsobem o ní mluví. Díky kartám se v rozhovorech hned v úvodu rychle objevily postoje a představy komunikačních partnerek a také jejich pocity. Dotazy v následné konzultaci také ukázaly témata, která jsou pro ŠMP nejpalčivější nebo v kterých pociťují subjektivní nejistotu.

V rámci rozhovoru v předvýzkumu se ukázalo jako důležité pro celkový kontext rozhovoru mluvit také o podmínkách práce ŠMP. Předvýzkumný rozhovor jsem nenahrávala, poznámky z něj jsem zapracovala do finální struktury rozhovoru.

5.4.2 Průběh rozhovorů

Rozhovory probíhaly převážně ve školách, v kabinetu dané metodičky či v jiné klidné místnosti, dva proběhly mimo prostory školy na místě vybraném samotnými komunikačními partnerkami. Na úvod rozhovoru jsem představila téma, předala informovaný souhlas a popsala způsob práce s nahrávkou i s přepisem rozhovoru, včetně konkrétního popisu anonymizace dat. Všechny ŠMP informovaný souhlas podepsaly a až poté bylo spuštěno nahrávání.

Během rozhovorů jsem své komunikační partnerky spíše nechávala volně vyprávět a neurčovala jsem striktně posloupnost témat. Snažila jsem se přirozeně navazovat a rozvíjet to, co zaznělo od nich samotných. V rámci vyprávění jsem vyjadřovala pozitivní zpětnou vazbu za práci, kterou metodičky dělají pro studující, ale také samy na sobě.

5.4.3 Výzkumný soubor

I když problematiku ohrožených dětí ve školách obvykle řeší více lidí z poradenských týmů, v rámci tohoto výzkumu jsem se rozhodla zaměřit čistě na školní metodičky prevence, aby byl výzkumný vzorek více ucelený a bylo možné lépe porovnávat odlišnosti v uchopení stejné pozice různými lidmi a v kontextu různých škol.

Pro tvorbu výzkumného vzorku byla zvolena technika účelového vzorkování (Hricová a kol., 2023, s. 84). Zaměřila jsem se cíleně na ty metodičky, které ke své roli přistupují aktivně a s tématem násilí nějakým způsobem pracují a mají o něm povědomí, aby bylo možné v rámci rozhovorů sbírat příklady dobré praxe. Původně jsem chtěla do výzkumného souboru zařadit i metodičky, které na své škole žádným způsobem

s tématem násilí v blízkých vztazích nepracují. Avšak i ty, které při domlouvání rozhovoru uvedly, že žádnou zkušenost s tématem nemají, nakonec během rozhovoru mluvily o tom, že např. i když na jejich škole neprobíhá identifikace ohrožených dětí, mají zkušenost s tématem v rámci primární prevence nebo naopak.

Nejprve byli e-mailem (Příloha 1) osloveni absolventi a absolventky školení Centra LOCIKA *Škola místo bezpečí*, výzva k rozhovoru byla odeslána na 26 e-mailových adres, na tuto první plošnou výzvu však nikdo nereagoval. Až po jmenovitém oslovení souhlasily s rozhovorem 3 metodičky. Kvůli malému množství reakcí jsem se rozhodla využít svých osobních kontaktů a oslovit napřímo ty ŠMP, které znám z odborných konzultací a programů selektivní prevence. Zde již byla úspěšnost vyšší, s rozhovorem souhlasilo všech 5 oslovených metodiček. Dále jsem úspěšně oslovila 3 metodičky, které v organizaci Jules a Jim, z.ú. absolvovaly specializační studium pro ŠMP nebo se podílejí na jeho realizaci. Celkem bylo na únor a březen 2024 naplánováno 11 rozhovorů a k tomu jeden předvýzkumný rozhovor. Během osmého rozhovoru jsem vnímala nasycení zkoumaných témat, další rozhovory jsem proto zrušila.

Za účelem anonymizace jsem komunikačním partnerkám přidělila pseudonymy, jejich podobu jsem zvolila tak, aby pomohly lepší orientaci v textu. ŠMP ze základních škol mají křestní jména začínající na Z, metodičky ze středního stupně vzdělávání (obchodní akademie, střední odborná škola a střední odborné učiliště a speciální střední škola) mají jména začínající S.

V tabulce níže jsou uvedeny základní údaje o komunikačních partnerkách. Délka rozhovoru je uvedena v hodinách a minutách, velikost školy znamená počet studujících, zkratky PP a SP znamenají, zda na škole mají zkušenost s primární či sekundární prevencí. Poslední sloupec uvádí, zda daná metodička absolvovala specializační studium.

Jméno	Délka rozhovoru	Lokalita	Velikost školy	Známe se?	PP	SP	ŠMP stud.
Zdeňka	1:04	Středočeský kraj, 3.000 obyvatel	400	ano	ano	ano	ne
Zita	0:57	Praha	1000	ano	ne	ano	ano
Zlata	0:51	Praha	500	ano	ano	ne	zahájila

Zora	1:02	Praha	670	ano	ne	ano	ano
Zuzana	1:01	Praha	600	ne	ano	ano	ano
Simona	0:42	Praha	50	ano	ne	ano	ne
Soňa	0:59	Praha	500	ano	ano	ne	ano
Stela	1:11	Ústecký kraj, nad 10.000 obyvatel	350	ano	ano	ano	ano

Metodiček jsem se neptala na jejich věk ani délku praxe, některé je zmínily samy. Věkově je výzkumný vzorek velmi různorodý, jsou v něm respondentky, které pozici zastávají méně než dva roky (Zlata a Simona) a také metodička, která se v nejbližších letech chystá na odchod do důchodu a celý život se pohybuje ve školství (Zuzana). Stela, Zita a Zora jsou ŠMP již více než 10 let.

5.4.4 Metoda analýzy dat a zdůvodnění zvoleného postupu

Kvalitativní analýza usiluje o odkrývání pravidelností a témat v posbíraných datech. Data jsou organizována systematicky a nenumericky (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 207). Pro následné zpracování jsou data převedena do textové podoby. Takto přepsaná data jsou rozsáhlá a bez jasné struktury, pro jejich organizaci jsou obecně využívány dva postupy. Prvním je redukce textu ve smyslu parafrázování a kategorizace, druhou je interpretace uvedených významů, která naopak datový soubor rozšiřuje (Flick, 2006, s. 301).

Mým původním záměrem bylo použít metodu interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), která se mi jevila nejvíce přiléhavá k cíli výzkumu, tedy ke zjištění, jak se metodičky vztahují k tématu, jak jej prožívají. Protože se ale již v rámci předvýzkumu ukázalo, že pro porozumění danému tématu není dostačující zaměřit se čistě na individuální prožívání a vnímání, rozhodla jsem se využít tematickou analýzu. Dalším rozhodovacím faktorem bylo množství respondentek, které se mi podařilo oslovit, IPA totiž doporučuje pracovat s výzkumným vzorkem 3 až 6 osob (Hricová a kol., 2023, s. 86).

Tematická analýza nabízí flexibilnější přístup s možností pracovat deduktivně i induktivně. Výstupem je deskripce, seznam a popis zjištěných témat. Možnými negativy tohoto přístupu jsou ovlivnění výsledku zkoumající osobou (Hricová a kol., 2023, s. 138),

ztráta jemných nuancí v řečeném či potlačení takových aspektů, které interpretující ze svého pohledu nepovažuje za významné (Hendl, 2016, s. 275).

Při zpracování dat jsem se řídila touto strukturou (Hricová a kol., 2023, s. 138):

1. **Seznámení se s daty.** V mém případě přepis rozhovorů a jejich opakované čtení.
2. **Generování počátečních kódů.**
3. **Hledání témat.** V této fázi jsem pracovala již jen s kódy, vztahovala jsem je k položeným výzkumným otázkám a přiřazovala k jednotlivým kategoriím.
4. **Přezkoumání témat.** Přečetla jsem všechny extrakty (tedy okódované části textů) a znovu celý datový soubor. Některé kódy jsem přesunula k jiným tématům, v rámci témat jsem začala strukturovat jednotlivá podtémata.
5. **Definování a pojmenování témat.** K jednotlivým tématům jsem přidělila konkrétní citace z rozhovorů.
6. **Sepsání zprávy.**

Při samotné analýze jsem se primárně zaměřovala na deduktivní přístup, kódování a návrh kategorií tedy byly vymezeny výzkumnými otázkami. V rámci jednotlivých kategorií jsem pak témata generovala induktivně.

5.4.5 Limity výzkumu

Jako limitující vnímám velikost a složení výzkumného vzorku. I když byla do výzkumu zařazena jedna škola z Ústeckého kraje a jedna škola z menší obce ve Středočeském kraji, výzkum dostatečně nepokrývá pestrost lokalizace škol v České republice. Ve výzkumu také nebyl činěn rozdíl mezi školami státními či soukromými.

Naše vzájemná předchozí znalost s většinou dotazovaných metodiček mohla při rozhovorech přispět k důvěrné atmosféře, stejně tak ale mohla být limitující např. ve sdílení vlastních pochybení.

Nezanedbatelný vliv má také fakt, že mé komunikační partnerky budou tuto práci číst. To nevyhnutelně ovlivňuje můj přístup k jejich výrokům. Vnímám svou tendenci ukázat práci a vnímání metodiček v pozitivním světle, jak jsem reflektovala již při definování tématu a cíle tohoto výzkumu. Tento záměr se promítnul i do samotné tvorby výzkumného souboru, kdy jsem cíleně oslovila ty ŠMP, se kterými mám pozitivní pracovní zkušenost, případně ty, u kterých jsem předpokládala aktivní přístup.

6 VÝSLEDKY TEMATICKÉ ANALÝZY

Výsledky jsou prezentovány ve struktuře vycházející z výzkumných otázek. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem se ŠMP vztahují k tématu násilí v blízkých vztazích a jaká je jejich zkušenost s prací s tímto tématem v prostředí školy. Výsledky analýzy představují nejčastěji se opakující témata, případně taková, která se ukázala jako subjektivně významná. Lze tedy konstatovat, že se jedná o ústřední témata v prožívání respondentek. Výzkum je zaměřen na metodičky, které svou roli pojmají aktivně, přináší tedy zejména příklady dobré praxe. Nejedná se o komplexní obrázek stavu aktuální praxe na českých školách.

Témata jsou zařazena do 4 kategorií. První tři kategorie se přímo váží k oběma vedlejším výzkumným otázkám. Čtvrtá kategorie vyvstala během výzkumu. Zde by bylo možné zpětně formulovat tuto výzkumnou otázku:

VVO 3: Jaké podmínky pro práci s tématem násilí v blízkých vztazích mají metodičky na daných školách?

Tabulka ukazuje přehled jednotlivých kategorií, témat a podtémat.

Kategorie	Téma	Podtéma
Vnímání a prožívání	Povědomí a představy	
	Co se mnou téma dělá	
	Osobní zkušenost	
	Péče o sebe	
Primární prevence	Není jen jedna prevence	
	Komplexní přístup k prevenci	
	Limity primární prevence	
	Psychické bezpečí při prevenci	
Sekundární prevence	Podoby násilí ve škole	Sexuální násilí
		Teen dating violence
		Zaměstnankyně školy zasažená násilím
		Domácí násilí
		Rozvod, střídavá péče
	O ohrožených dětech se dozvíme různě	Dítě se ozve samo
		Kamarádky/kamarádi
		Všimnou si dospělí
		Podpora všímavosti
		Důvěra a pojmenování násilí

	Škola je místem pomoci	Domácí násilí
		Konečně mohou mluvit
		Různé cesty podpory a řešení
		Škola se neobrací o pomoc dál
	Hlavní podpora ve škole	
	Jak probíhá spolupráce s OSPODem	Problémy po oznámení
Podmínky pro práci s násilím	Role ŠMP	
	Spolupráce s vyučujícími	

Výskyt témat dokládám výroky samotných metodiček. I když byl původní přepis rozhovorů doslovný, včetně nespisovných a plevelných slov, očistila jsem zde uvedené citace tak, aby zůstal nezměněný obsah i specifičnost vyjadřování jednotlivých metodiček. Považuji to za etické vůči svým komunikačním partnerkám a zároveň přípustné při využití tematické analýzy (na rozdíl od např. IPA).

První kategorie se vztahuje k první vedlejší výzkumné otázce:

VVO 1: Jak školní metodičky prevence vnímají a prožívají téma násilí v blízkých vztazích (obecně i v rámci práce ve škole)?

6.1 Kategorie vnímání a prožívání tématu násilí v blízkých vztazích metodičkami prevence

Pro účely analýzy jsem oddělila kognitivní a emoční stránku toho, jakým způsobem se metodičky vztahují k tématu násilí v blízkých vztazích. Samy respondentky často zmiňovaly, že oddělení vlastních emocí od situace konkrétního dítěte je v určité fázi pomoci nezbytné. Důležitá je také reflexe vlastních zkušeností s násilím, protože ty ovlivňují způsob, jakým pak metodičky pracují s tématem násilí. Poslední částí této kategorie je péče o sebe a zpracovávání náročných emocí, které kontakt s násilím zákonitě vyvolává.

6.1.1 Povědomí a představy o násilí v blízkých vztazích

Všechny metodičky během rozhovorů mluvily o tématu násilí v blízkých vztazích jako o závažném jevu, neobjevila se žádná bagatelizace této formy násilí. Mluvily o jeho složitosti, skrytosti a vyjadřovaly jistou míru pochopení vůči obětem, které si nedovedou říct o pomoc. Mluvily o dlouhodobých dopadech i o transgeneračním přenosu násilí.

Několikrát bylo zmíněno, že celá situace může být jiná, než se na první pohled zdá, v čemž tkví komplikovanost násilí.

„Těch lidí je strašně moc. Jde o to, že ty oběti si neuvědomí, že jsou oběti. Je to takový stigmatizující. (...) Ty děti (...) se to bojí říct, aby se něco s rodinou nestalo. (...) Nedožvíme se to, stejně neotevřeme všechny škatulky. Což mi přijde hrozné.“ Stela

„Ty dospěláci nechtějí ukázat tu pravdu. Pořád se za něco schovávají a dlouho, i to dítě se za něco schovává, takže je to takové strašně špatně čitelné.“ Zita

„To je složitější. Že někdo vypadá jako nějaký aktér něčeho, ale je otázka, jestli není ve vleku manipulací. (...) Kdo tam je skutečně ten, řekněme původce toho násilí nebo nějaký iniciátor toho násilí, že to je těžké to říct.“ Simona

„Zavřené dveře, nikdo do toho moc nevidí.“ Zlata

„Vlastně vůbec není jednoduché se z toho dostat. Téměř nemožné pro to dítě.“
Zdeňka

„Vím, že se to téma týká různých skupin, babičky, dědečkové, ale já vždycky na první dobrou vidím to ohrožené dítě.“ Soňa

„To domácí násilí je strašné, ale proč to ty ženský neříkají? To je jasný. (...) No je jasný, já si myslím, že vždycky, když jde o děti, tak že se má sebrat a odejít kamkoliv. Jo, jestliže ona si nechá ubližovat, tak to je průser. Ale když jsou tam děti...“ Zora

„Když ten rodič má nějakou svoji vlastní zkušenost s takovýmhle ubližováním, tak to pak sám v tom životě dělá, aniž by si to třeba i uvědomoval, nebo mu to přijde jako naprosto běžná normální věc. A zase z hlediska oběti, když v tom dítě vyrůstá, tak to bere jako normu. A pak mu to do života dá to, že musí všechno vydržet, takže vydrží potom ve vztahu, i špatném vztahu.“ Zlata

„Je něco, co je tam možná tím úplně prvopočátkem nebo tím, co to začíná ovlivňovat. A pak se to nese třeba po generace.“ Zita

Významným faktorem je, že všechny dotazované metodičky se během svého vzdělávání s násilím nějak potkaly. Ať už během specializačního studia, případně v rámci dalšího vzdělávání.

„V podstatě není jeden školní rok, kdy bych neprošla nějakým kurzem, který se týká téhle problematiky, protože mě to zajímá a posouvá se to. Je potřeba se v tom nějakým způsobem dozvídat. (...) Věci, které byly před téma já nevím čtrnácti lety, tak to funguje trochu jinak všechno.“ Zita

Domnívám se, že pokud by byl zkoumán vzorek metodiček, které ke svému rozvoji aktivně nepřístupují a neúčastní se vzdělávání, mohla by se objevit nižší citlivost vůči tématu násilí, tak jak byla popsána ve výzkumech citovaných v teoretické části práce.

6.1.2 Co se mnou téma násilí dělá

Uvědomění si a pojmenování vlastních emocí je pro efektivní práci s násilím nezbytným předpokladem. Metodičky popisovaly široké spektrum emocí, od pocitů bezmoci, přes lítost, odpor či vztek až po silnou aktivaci, která člověka vyburcuje k aktivní pomoci. Několik metodiček také okomentovalo, že si dítě přece nemohou vzít domů, je tedy patrné, že v nejnáročnějších momentech se může objevit i toto vnitřní pnutí. O to větší pak může být frustrace, když se nedaří najít optimální či rychlé řešení.

„Hrozný vztek, bezmoc. (...) Hnus, odpor k tomu úplně. (...) Vztek na systém.“ Stela

„Prvoplánově to vyvolává až takovou úzkost momentální z toho, že ne vždycky člověk může úplně pomoci nebo všechno vyřešit hned.“ Zita

„Tiseň na hrudi. Děs. Čirý smutek.“ Zdeňka

„Velkou úzkost a velké obavy. (...) Mně vlastně strašně nedělá dobře. A fakt jako fyzicky vždycky hrozně prožívám ty emoce, opravdu úzkost, bezmoc. (...) Ale zároveň hrozně mě to startuje k tomu zachraňovat.“ Soňa

„Asi mám pocit, že se mě to nějakým způsobem trochu dotýká. (...) Tak se myslím do toho dokážu dost položit, (...) že na to dítě šahat nikdo nebude. Naopak jako ten ochranný mechanismus toho, že takhle ne.“ Zlata

„Vždyť domů si ji vzít nemůžete. Já bych to klidně udělala, ale to prostě nejde že jo. A chápu taky proč to nejde.“ Zora

Často opakujícím se tématem byla schopnost dokázat se od těchto emocí odpoutat, aby člověk získal nadhled. Ten metodicky shodně popisovaly jako nezbytný předpoklad pro to, aby člověk mohl být pro ohrožené děti skutečně užitečný. Tento postup se snaží předávat i ostatním vyučujícím a tím je podpořit. Některým se daří nenechat se do příběhů příliš vtáhnout, převažovala ale zkušenost s tím, že nějaká situace v člověku zůstává, zasáhne jej, huň se dostává z hlavy a může i rozplakat.

„Musím si dávat takový odstup. Bych se z toho jinak zbláznila. (...) Hele, prostě udělala jsi, co jsi mohla. A teď už víc nejde.“ Zdeňka

„Ale pořád neumím, že je to většinou něco, co je dlouhodobé, to vypustit z hlavy. Tak a jdeme domů, pohoda. Že to pořád ve mně zůstává.“ Stela

„Nedokážu zavřít dveře a vypnout úplně. To je trénink a to zatím... Teď už to mám víc s nadhledem. Myslím si, že od té doby, co to dělám, tak jsem se naučila od toho udržet lehce takový odstup. Někdy.“ Zlata

„První krok (nevím, jestli je to správně, ale myslím si, že jo) je to, že opečuju sama sebe, že se hodím do klidu. Srovnám si ty myšlenky. A snažím se. Ne vždycky to jde, ale nějak se, možná to řeknu blbě, ale nějak se miň jako zcitlivět vůči tomu dítěti. (...) Oslabil by to nějaký můj úsudek. A bylo by to všechno pro mě daleko těžší. (...) Prostě to není moje dítě. Je to dítě svých rodičů. (...) Vlastně to nevyhází ani zvenčí, že by mi to někdo řekl, ale že pozoruju sama sebe, to svoje tělo, jak na to reaguje. Já pak jsem třeba schopná upadnout do nemoci. Takže vlastně je to nějaký vnitřní můj pud sebezáchovy.“ Zita

„Jsem docela praktik, stojím nohama na zemi. Takže vždycky je mi to hodně líto. (...) Jenom prostě vím, že takové věci jsou a že je potřeba je řešit. Já si myslím, že člověk, když to řeší tu věc, tak že by se neměl nechat do toho vtáhnout nějak emocionálně příliš, protože to té věci neprospěje.“ Zuzana

Důležitou emocí byla naděje a dobrý pocit z toho, když se nějakému dítěti podaří pomoci. Stela popsala silnou zkušenost, kdy ve škole dávala několika dospívajícím podporu po besedě o sexuálním násilí a mohla tak využít dovednosti ze svého vzdělávání: *„Takže tam jsme si vyzkoušely krizovou intervenci. A byl to mazec neskutečný. Neskutečný zážitek. I pak v pomoci těm dětem.“*

Zora byla dojatá, když popisovala, že někdy se opravdu podaří dětem pomoci, změnit jim život: „*Ono to má neskutečné pozitivum zase, když víte, když někomu pomůžete. To vám to vrátí. (...) Tak to zase někdy člověk cítí, že to nějaký smysl má. (...) Jako když jsou úplně bezradný a přijdou za vámi.*“

6.1.3 Osobní zkušenost s násilím

Vnímání a prožívání tématu násilí může úzce souviset s vlastní zkušeností. Dle slov metodiček hraje zásadní vliv nejen to, pokud člověk v minulosti násilí zažil na sobě, vnímal násilí na svých blízkých, ale také pokud se s ním nikdy nesešel či se mu dokonce záměrně vyhýbal. V takovém případě je důležité osvojení si určité citlivosti a otevřenosti.

„*Pro mě tady je to de facto nové setkání se s řadou takových věcí. (...) Já jsem to znala z televize. Až jsem začala pracovat tady ve škole. (...) Takže pro mě to bylo všechno hrozně takové překvapující. Že jsem nejdřív si říkala – aha, bacha, ono to tak není normální. To už je spíš teď nenormální. Takže i kolem tady toho našlapuju opatrně.*“ Stela

Naopak metodičky s vlastní osobní zkušeností mluvily o tom, že jsou díky ní automaticky mnohem vnímavější na projevy dětí a snadněji se dovedou naladit na jejich prožívání. Zároveň také zaznělo, že tato zvýšená citlivost může způsobit zkreslené vnímání a je proto nezbytné s ní pracovat obezřetně.

„*Nějaké zkušenosti jsou. A myslím si, že to je vytrénování do života. Přesně ten člověk pak je schopný (...) podle mě víc vnímat okolí. Dokáže vidět a vytipovat lidi, kterým se takhle něco někde děje. (...) Člověk by chtěl být objektivní a nechtěl být subjektivní, ale myslím si, že osobní nastavení, osobní zkušenost (...) prostě chtě nechtě někde zasahuje.*“ Zlata

„*Já si myslím, že to je spíš že člověk zpozorní možná rychleji nebo dřív, nebo nějak si domýšlí situace. (...) A zároveň to mám v sobě jako takový nebezpečí zase nevidět tam něco, co tam ve skutečnosti není, vzhledem k té osobní zkušenosti. (...) Takže to si myslím, že je pak otázka, jestli tam slyší člověk trávu růst.*“ Simona

Propojení osobní a pracovní zkušenosti pojmenovala Soňa, která otevřeně mluvila o vlastní zkušenosti s násilím a o tom, že ji nikdy neřešila v terapii. Následně ve školním kontextu několikrát zmínila, že je zvláštní, že se u nich ve škole případy násilí neobjevují a jedním z možných důvodů podle ní je, že o tom děti nemluví.

„Vlastně jsem s ním žila dva roky v totálně patologickém toxickém vztahu a on to násilí eskaloval. (...) A pak jsem prostě od něj odešla. (...) Vim, že mi máma nabízela, jestli chci vyhledat nějakou pomoc odbornou a já jsem nějak vůbec neměla tu potřebu a vlastně jsem to na tohle téma nikdy neudělala.“ Soňa

Zkušenosti vlastní nebo svého okolí mohou být důležitým vkladem do preventivní práce se třídami. Soňa však varuje před sdílením vlastního příběhu se třídou.

„Když to otvírám ve třídě, tak necítím, že moje role je zároveň ten, kdo tam má sdílet tenhle příběh. (...) Já tam držím to bezpečí a říkám si, kdybych já teďka tady tohle sdílela, že to možná pro někoho může být, že mě půjdou zachraňovat. (...) Ale určitě dokážu potom hezky (...) popsat právě ten mechanismus. (...) Mně tahle zkušenost hrozně pomáhá v tom právě odpovídat různě na jejich otázky a vlastně nějak to celé popisovat, jak to vzniká a jak to funguje. Kudy ven a jak je právě důležité mít vždycky někoho s kým tyhle... Anebo aspoň to telefonní číslo na Linku bezpečí.“ Soňa

„Vyprávím ty příběhy dětem. (...) V okolí jsem zažila muže těžkého manipulátora, který svoji partnerku opravdu v podstatě psychicky týral. Jezdili jsme k nim na návštěvu a vlastně až když mi ta známá volala a říkala hele, já jsem od něj odešla, jsem v azylovém domě. Tak jsem zůstala s otevřenou pusou, protože prostě to bylo přesně ono. Šarmantní, bavič společnosti, klasický prostě manipulátor a vůbec mě nenapadlo, že když odjedeme, co se tam odehrává v tom vztahu. (...) A člověk prostě to fakt nepozná. No to je na tom to hrozné, že si pak člověk uvědomí, že ty ženský jsou fakt v pasti, protože jim to okolí kolikrát fakt nevěří.“ Zdeňka

Zita se s násilím potkávala už od dětství u svých známých a bylo to pro ni impulsem cíleně se mu vyhýbat ve vlastních vztazích: *„Že mi to bylo nepříjemné, že mi těch lidí bylo líto, že bych se nikdy do té situace nechtěla dostat (...) protože prostě to nedopadá dobře.“ Zita*

6.1.4 Péče o sebe

Většina metodiček mluvila o formách sebepečce ve svém soukromém čase (nejčastěji se opakovaly procházky v přírodě se psem, dále taky setkávání se s blízkými, jóga, vytvoření si času jen pro sebe, večerní čaj, hraní na hudební nástroj atp.). Zuzana mluvila o tom, že během své pedagogické praxe několikrát změnila působiště právě

z psychohygienických důvodů. Soňa má podporu v rámci psychoterapeutického výcviku, kam může přinášet i témata ze své školy. Zlata se účastní programu Erasmus+ zaměřeného na posílení odolnosti a tím redukování sekundární traumatizace u pomáhajících. Několik metodiček zmínilo setkávání v rámci pedagogicko-psychologické poradny a nově nabízené otevřené supervize, které možná vyzkouší. Možnost sdílet své zkušenosti s podobně naladěnými lidmi je pro řadu metodiček podpůrná a dodává jim motivaci, o čemž mluvila např. Zita.

„V poradně mi to říkala, že teďka nějaká intervize snad bude a supervize taky, že budou. Tak nevím, co si úplně pod tím představit. A nevím, jestli by to něco změnilo. Ale třeba jo.“ Zlata

„Jak já se hodlám o sebe starat je, že si najdu supervizi.“ Simona

„Nikdy jsem nepotřebovala pomoc nějakého odborníka a jsem za to ráda.“
Zuzana

Často zmiňovaná byla i neformální podpora a sdílení s nejbližšími kolegyněmi či kolegy.

„Většinou si to prostě musíme posdílet s výchovnou poradkyní.“ Stela

„Tady máme takový dobrý celkem kolektiv, že tak to furt probíráme. A tak si umíme ze spousty věcí udělat legraci.“ Zdeňka

„My se tak jako opečováváme vzájemně.“ Soňa

„Myslím si, že support tady je ve chvíli, kdy tady máte nějakého kolegu nebo kolegyni, se kterým si rozumíte, a tak je tam ta opěrka.“ Zlata

Cílená podpora v prostředí školy zazněla jen párkrát s tím, že je to trend posledních pár let. Soňa a Zita na svých školách organizují intervizní setkání, které slouží spíše pro rozvoj a inspiraci vyučujících, ale mají i psychohygienický přesah. S čistě podpůrnými nástroji mají metodičky zatím spíše rozporuplné zkušenosti.

„Zkoušeli jsme zavést debriefing. Před Vánoci nějakých čtrnáct dní jsme týden měli služby. Takže tam chodili ty samý. Aby nám nebylo blbý, že my máme služby, tak přijde tady kolegyně, přijde paní uklízečka.“ Stela

„Letos tady ve škole běží projekt Spokojená učitelka, holky si to strašně chválí. (...) Supervizorka pro vedení nabízela i supervizi skupinovou pro pedagogy a on se nikdo nepřihlásil. Protože víte co, jak je to. Odpoledne, to už každý chce být doma.“ Zdeňka

VVO 2: Jak konkrétně na škole probíhá primární a sekundární prevence násilí v blízkých vztazích?

Druhá a třetí kategorie shrnují odpovědi vztahující se ke druhé vedlejší výzkumné otázce.

6.2 Kategorie primární prevence násilí v blízkých vztazích

Ne všechny participantky dle svých slov na škole realizují primární prevenci zaměřenou na násilí v blízkých vztazích. I ony však zmínily některé z forem nespécifické prevence, které mohou nepřímo působit jako protektivní faktor pro násilí ve vlastních vztazích (např. učení se zvládat vlastní emoce). Do druhé kategorie jsem zahrнула zejména témata související se specifickou prevencí násilí v blízkých vztazích.

6.2.1 Nemí jen jedna prevence

Primární prevence na daných školách probíhá typicky třemi hlavními způsoby:

- formou preventivních programů realizovaných externími organizacemi,
- během výuky některých předmětů (např. rodinná výchova, výchova ke zdraví),
- v rámci pravidelných třídnických hodin.

Školy využívají různé materiály, které byly zmíněny v teoretické části této práce. Několik metodiček na druhou stranu o typy na materiály žádalo během rozhovoru.

„Máme v rozvrhu osobnostně sociální rozvoj, něco jako třídnické hodiny, ale je to jako předmět. (...) Snažíme se vybavovat třídní nějakými materiály. Ale myslím si, že přímo na to téma domácího násilí nebo týraného dítěte tam žádné metodiky nemáme. (...) Víím o jenom asi třech kolegyních třídních, které tohle téma si do třídnických hodin vzaly.“
Soňa

„Oni mají teď předmět zdravé vztahy. Což je všechno ohledně vztahů a myslím si, že by tam měli probírat trochu i tohleto. (...) U mě to padá v občance, (...) chování ve

vztahu, jak k sobě mají ty lidi přestupovat a jak to má v nějakým zdravým vztahu vypadat. “

Zlata

Stela na škole realizovala velkou besedu s člověkem, který v dětství zažil zneužívání. V podobném formátu bude pokračovat i dál: *„Máme v plánu besedu o násilí ve vztazích. (...) Pak je to práce v třídnických hodinách.“* Sama se v třídnické hodině zaměřila např. na téma osobních hranic.

Některé metodičky však pod pojmem primární prevence rozumí čistě jen externí programy ve třídách. Jakmile je téma řešeno uvnitř standardní výuky, nemluví o něm jako o primární prevenci.

6.2.2 Komplexní přístup k prevenci násilí

Dvě metodičky popsaly, jak lze k prevenci násilí v blízkých vztazích přistoupit komplexně. Zita sice mluvila o tom, že na jejich škole žádná primární prevence neprobíhá, sama ale rozdělila dané téma na dvě úrovně pro první a pro druhý stupeň. V tomto duchu prevenci na své škole ve spolupráci se školní psychologkou realizuje Zdeňka.

„Myslím si, že by to mělo hodně běžet na prvním stupni, aby se o té rodině mluvilo, o těch vztazích a i emocích, aby ty děti uměly dát najevo a řekly, nebály se prostě. (...) Ale tam si myslím, že máme mezeru.“ Zita

„Psycholožka má čas obcházet třídy, letos si dala za cíl, že na 1. stupni udělá Zuřivce a na 2. stupni ten program pro druhostupňové (...) Vlastně mám v rámci občanky a v rámci výchovy ke zdraví v 6. třídě probíráme rodinu, jak by to mělo vypadat, ale že vlastně to tak být nemusí a tak dále. To znamená dětské domovy, domácí násilí, že ne vždycky ty rodiče jsou fajn. A taky probíráme stres, emoce a well-being. (...) Jak si pomoci při tom stresu. Ty děti vědí, že můžou přiběhnout za mnou nebo za kolegyní nebo za paní třídní. Takže tak to vlastně tady máme takové propojené.“ Zdeňka

6.2.3 Limity primární prevence ve školách

Když už metodičky primární prevenci na škole realizují, nejčastěji zmiňují její zaměření na prevenci z pohledu potenciální oběti násilí, případně se záměrem identifikovat ohrožené děti. Zaměření na prevenci násilí ze strany toho, kdo se ho dopouští, ale v rozhovorech cíleně nezaznělo. Přitom jak bylo uvedeno v teoretické části, umět ovládat

vlastní agresivitu a osvojit si alternativní komunikační strategie je jedním ze stěžejních pilířů prevence násilí v blízkých vztazích.

Preventivní programy ŠMP často objednávají v součinnosti s třídními, což je výhodné v tom, že mohou lépe odhadnout aktuální potřeby třídy. Na druhou stranu se pak ale stává, že jsou objednávána stále stejná témata (často zaměřená na podporu vztahů v kolektivu, na kázeň ve škole nebo na nebezpečí na internetu), jak popsala Zlata. Zároveň jen málo preventivních organizací má ve své nabídce program na téma domácího násilí. Metodičky proto samy hledají vzdělávání a metodické materiály pro tuto oblast, nebo se obrací na konkrétní organizace či přednášející nabízející toto téma do škol. Doplnkem preventivní práce mohou být také nástěnky a letáčky, na své škole s nimi pracují např. Zuzana, Zora či Stela.

Limitující může být postoj vedení školy a pedagogického sboru k významu primární prevence. Vyučující někdy s realizací preventivních programů nesouhlasí, jednou z výtek bývá, že programy zasahují do výuky. Není také samozřejmostí, že by se třídní vždy osobně účastnili preventivních programů se svou třídou.

„Primární prevence se dělá v podstatě z povinnosti. (...) Jak moc ty třídní byly nebo nebyly ochotny (...) jít na ten program. (...) Ani se jim tam moc nechtělo. Jsou rády, když jsem tam šla já. (...) Bylo to úplně super, co tam všechno můžeš při té preventivní akci nachytat, nebo co s tím potom. (...) Tam bylo několik momentů, ze kterých jsem těžila, i jsem se je snažila zmiňovat. Že ta a ta holka, která byla dosud taková v odporu, tam něco na nějaké aktivitě vyjádřila.“ Simona

Objevit se může také nesouhlas v pedagogickém sboru otevírat ve třídách téma násilí v blízkých vztazích.

„Do toho psycholožka – hele, to už tady jednou někdo udělal a pak jsem měla děti, které mi chodily brečet, že jsou z toho úplně rozsypané. A vlastně jsem tam zavnímala strach se o tom bavit. (...) Asi teda potom bavit ve smyslu intervenčně, tak to samozřejmě ona třeba připravená byla, ale ten prostor na to to otevřít preventivně mi vlastně úplně zadržela.“ Soňa

6.2.4 Psychické bezpečí při prevenci

Otevření společné diskuse o násilí ve vztazích s sebou nese potenciální rizika, která je z pohledu metodických potřeba vzít v úvahu a ideálně se je snažit minimalizovat. Některé respondentky v souvislosti s tím mluvily o důležitosti toho posilovat vlastní kompetence pro vedení podpůrných rozhovorů.

Stela popsala, jak s poradenským týmem zabezpečily besedu o sexuálním násilí: *„Byly jsme připravené tři před vstupem do sálu, já, výchovná poradkyně a naše psycholožka. Po chvíli vycházely děti, brečely, začalo to z nich padat. (...) Mohli si vybrat, s kým z nás mluvit. (...) Já a výchovná poradkyně procházíme kurzem krizové intervence. Budu nastupovat do sebezkušnostního výcviku.“*

Mohou se také objevit situace, kdy téma násilí ve škole otevrou děti, ať už v rámci výuky, případně během prezentací či přednášek při projektových dnech a akcích organizovaných žactvem. Takovou zkušenost má např. Soňa: *„Holky si v rámci projektu vybraly, že udělají přednášku na téma domácí násilí. (...) Školní psycholožka to celé nějak koordinuje, vede, nějak spolupracuje. Dává nějaké mantinely, nějaké hranice. Potvrdila jsem si to u ní, že teda dobrý, že můžu být v klidu. (...) Vlastně to zarámovala na úvod tuhle přednášku, že to má zpracované. (...) Já jsem totiž řešila, jestli tohle téma je něco, co by mělo být v rukou studentek školy. (...) Pro mě to není úplně šťastné. (...) Oni mě uklidňovali, že tohle celé je ošetřené, že dobrý, (...) říkali – tak hele, buďto tohle budeme úplně zatínat v zárodku a budeme to vlastně tak trochu jako tabuizovat. Anebo teda budeme ten prostor tomu dávat. Ale s tím, že teda budeme opravdu super zajišťovat to bezpečí. A budeme fakt vědět, co tam zazní, kdo to zaštiťuje, kdo to vede, kdo to koordinuje, kdo to nějak superviduje a tak. Tak jsem řekla dobře, ta druhá varianta je náročná, ale dává mi smysl.“* Soňa

Riziko tabuizace násilí v blízkých vztazích je tedy z pohledu Soni závažnější než to, že by všechno nemuselo být řečeno úplně ideálně nebo že někdo z přítomných bude mít silnější emoční reakci. Mlčení je nebezpečnější než to, že se někdo může při povídání o násilí třeba rozplakat.

6.3 Kategorie sekundární prevence násilí v blízkých vztazích

Práce s ohroženými dětmi se během rozhovorů objevila častěji než primární prevence násilí. Mnou oslovené metodičky mluvily o konkrétních zkušenostech s identifikací a podporou ohrožených dětí. Pouze dvě si nevybavily žádný příklad, kdy by ve škole řešily situaci okolo dítěte zažívajícího doma násilí. Obě ale mluvily o tom, že nejsou na škole zapojené do veškeré podpory, která probíhá. Např. Soňa nemá informace od školní psycholožky ohledně toho, jaká konkrétně témata se studujícími probírá. Zlata naznačila, že vedení v její škole možná nevěnuje dostatečnou pozornost těm dětem, u kterých existuje podezření na nevhodné domácí zázemí.

„Děti, které by byly buď obětí domácího násilí anebo svědky domácího násilí buďto na naší škole nejsou anebo tohle nesdílí. Nebo to prostě není téma, s kterým by oni šli za psycholožkou. Ale je to otazník. Protože si říkám, že statisticky by měly tam nějaké děti být. (...) Takže ve mně to vzbuzuje spoustu otazníků.“ Soňa

Následující témata poskytují obrázek o možnostech práce s ohroženými dětmi v rámci školy, jak je popsaly samy metodičky prevence.

6.3.1 Podoby násilí ve škole

V rozhovorech zazněly různé podoby násilí v blízkých vztazích projevující se ve škole, nejčastější byly příklady násilí od rodičů na dětech.

„Od obyčejného zanedbávání dětí, po psychické týrání, fyzické týrání, setkali jsme se i s dlouholetým sexuální zneužíváním. (...) Běžné jsou děti zanedbané, co se týká materiálních záležitostí, ale to si troufám říct, že to ovlivňuje snad úplně nejvíce. (...) Ale když nemají lásku těch rodičů, taková plochost těch citů, to vnímám jako závažnější.“ Zita

Sexuální násilí

„To bylo hodně těžké rozklíčovat. Bylo to hodně skryté a neočekávané v rodině vysokoškoláků, inteligentních, naprosto slušných. (...) Navenek fungovali úplně exkluzivně. (...) Matka byla vlastním otcem zneužívána, na základě toho nebyla úplně v pořádku psychicky, byla tam závislost na alkoholu. (...) Děti už jako malé přešly do péče babičky a dědečka. (...) Vždycky tam figurovala ta matka jako člověk, který nebyl schopen se postarat. A nakonec to mělo úplně jiné důvody.“ Zita

Stela od studujících vyslechla příběhy o sexuálním násilí na nich samotných nebo na někom blízkém. Ukázalo se, že se téma týká až 10 % studujících na škole. „*Takže téma sexuálního násilí jsem netušila, že je něco v takovém rozsahu.*“

Simona se setkala se sexuálním obtěžováním studentky během školní praxe: „*Tam byl nějaký takový, co ji tam zaučoval a nějak divně se choval. (...) Se bavili, že by třeba se jí líbil nebo něco, ale on pak reagoval trošku nestandardně, že na ni šahal víc než to.*“

Násilí ve vlastních vztazích (teen dating violence)

„*Říkala, že ji její přítel uspal, dal jí nějaký prášky do pití a ve spánku ji znásilnil.*“ Soňa

„*Měly různé šamstry typu dealer drog a tak dál. A na jednu stranu láska nebeská na druhou stranu jsme poslouchali, co všechno od něj snesu, až třeba opravdu bití nebo nějaké různé formy nadávek a tak dále, omezování.*“ Simona

Zaměstnankyně školy zasažená násilím

Zora pomáhala kolegyni, která zažívala domácí násilí od bývalého manžela: „*Já jsem tam přišla jednou, protože nebyla ve škole, ona bydlela vedle školy. A mně to bylo divné, protože nikdy neměla áčko. Tam byly rozražené dveře skleněné. (...) A ona byla hrozně zmlácená. No a že v žádném případě nechce na policii a tak dále. Tak jsem šla pro školníka, vyměnili jsme zámky.*“

Domácí násilí

„*Nikdy jsem tady zatím neměla za celou tu éru, kdy by to dítě přišlo. To asi musí být tak skličující ta situace, že by vysloveně někdo přišel. (...) Já vždycky když mám nějaké podezření, tak velice opatrně se snažím. Ale potom ty děti to tam nepotvrdí. A když je mlácené to dítě, tak to jo. (...) Ale jinak si myslím, že v těch rodinách je mnohdy takový Kongo, že si to vůbec neumíme představit.*“ Zora

S domácím násilím se na škole několikrát potkala Zita, což bude blíže popsáno v následující kapitole.

Rozvod, střídavá péče

V souvislosti s násilím začaly tři metodičky vyprávět také o dopadu rozvodů či střídavé péče na děti.

„Spousta věcí se stala na základě střídavé péče. Děti jsou týrané samotným přesouváním z místa na místo. Rodiče se o ně tahají. (...) Dítě se stává sporem mezi nimi. (...) Často přes nás filtrují nějaké svoje emoce a vyřizují si účty. (...) Nás i ten OSPOD k tomu nutí, abychom jim poskytli bezpečnou půdu pro předávání dětí a vyřizování si nějakých záležitostí. (...) Nebála bych se to nazvat až jako psychickým týráním dítěte.“
Zita

„Většina případů sebepoškozování u nás souvisí s rozporem mezi rodiči, často se střídavou péčí.“ Zora

6.3.2 O ohrožených dětech se dozvíme různě

Stěžejním bodem podpory ohrožených dětí je jejich identifikace. Statisticky je ve školách výrazně více ohrožených dětí, než o kterých se oficiálně ví. Metodičky popsaly různé způsoby, jakými se v jejich škole ukázalo, že nějaké dítě doma zažívá násilí. Na druhou stranu Zuzana otevřela také téma toho, že na škole leží velká zodpovědnost za to, aby identifikovala a oznamovala ohrožené děti, zatímco OSPOD v této části procesu hraje spíše pasivní roli: *„My tady máme odhalovat. My máme oznamovací povinnost, my máme, my máme. Ale kde je OSPOD? Kde jsou další instituce? OSPOD koná teprve když je mu oznámeno, jak je to možné? Jak to že třeba v rámci této instituce není nějaký pracovník, který by trošku intenzivněji vyhledával? I třeba v těch školách, ale prostě sám, nebo proč nemají někoho, kdo by chodil do třídy a měl způsob, jak zjistit, jestli se tam takové ohrožené dítě nenachází?“* Zuzana

Dítě se ozve samo

Ideální cestou k odhalení ohrožených dětí je, pokud samy přijdou pro pomoc.

„Někdy to dítě, potom spíš ti druhostupňoví, tak se sami obrátí právě na školní psychologku.“ Zuzana

„Nejtěžší případy jsou u toho týrání nebo čehokoliv, (...) když to dítě přijde samo. Tam už neví vůbec kudy kam.“ Zora

„Hodně těch věcí se stane opravdu jenom tím, že o přestávce někde ona řekne...“

Simona

Pro pomoc přijdou kamarádky/kamarádi

„Mnohdy neumí vyhledat pomoc, takže je potřeba, aby si ty lidi okolo všimli. Myslím si, že to závisí ne na dospělých, ale možná na dětech okolo. Někomu se možná svěří, ale je v tom si myslím celkem to dítě samo.“ Zlata

„Většinou přijdou kamarádi, že se něco děje nebo kamarádky jo. (...) Kluci to mají postavené trošičku jinak, že to mají hodně přes ten sport většina z nich. A tam se tohle tají. A to neříkám, že by tam bylo miň problémů. Já si myslím, že vůbec ne, že naopak. Ale to si, to spíš musíte vyšťourat sama.“ Zora

Mnoha věci si mohou všimnout dospělí

Zejména na prvním stupni hrají důležitou roli v identifikaci ohrožených dětí třídní vyučující. Nejčastěji metodičky zmiňovaly fyzické stopy na těle dítěte, ale také změny v chování (ať už směrem k větší agresivitě, ale i k větší uzavřenosti). Několikrát bylo zmíněno sebepoškozování, případně poruchy příjmu potravy.

„Když se nějaké dítě začne najednou chovat agresivně nebo úplně jinak nebo cokoliv, to jsou vždycky známky toho, že se něco děje. (...) Tak to může vidět ta tělocvikářka, že jo. A ta je teda skvělá. Tak to jsou takové věci, které jsou většinou spojené s nějakým násilím.“ Zora

„Protože jsou s těmi dětmi v kontaktu několik hodin denně. (...) Možná ve spolupráci s učitelem tělocviku. (...) Děti se převlékají, tak se snáz nějaké stopy dají objevit. (...) Všimnou si učitelé nápadností v chování nebo nějakých stop na těle.“ Zuzana

„Buď to dítě samo je agresivní. (...) A přitom se vlastně přijde na to, že teda samozřejmě to není v pořádku vůči spolužákům, ale že tady je nějaký vážný důvod, proč to tak je. Že to dítě to buďto považuje za normu z rodiny. Nebo se mstí. (...) Ty jejich názory, těch rodičů, přenáší to dítě do praxe. Dát někomu pár facek je normální.“ Zuzana

„Kolegyni tady se hrozně chovala o Angličtině. Vyloženě na sebe upozorňovala něčím. Takže si ji vzala. Říká, nevím, doma je to takový to.“ Stela

Kromě agresivního chování může být výstrahou i opačná situace, tedy jakmile má dítě horší postavení v kolektivu, případně je obětí šikany. Zora popsala příběh dívky, s kterou mluvila v návaznosti na odhalenou kyberšikanu, ani při přímých otázkách pak ale dívka nechtěla otevřeně říct, co všechno doma zažívá: „*Právě tahle holka, že tam bylo o ní asi padesátkrát napsáno, že smrdí, což v osmé třídě, jestli má tam problémy a nechce chodit domů, tak se neumyje prostě.*” Zora

Dále zazněla zvýšená absence ve škole, únava.

„*Že se řešilo, proč nechodí do školy? (...) Ona potom sama řekla, čemu čelí a tak dál. (...) Nebo případně to na ní bylo vidět. Já nevím, spala, byla taková nějaká vyřízená, takže se o ní to okolí nebo ten sbor zajímá.*“ Simona

Všímavost je dobré podpořit

Některé metodičky cíleně vzdělávaly vyučující v tom, čeho si mohou všimnout a pomoci tak k identifikaci ohrožených dětí, což pomalu přináší pozitivní výsledky.

„*Na setkání s vyučujícími jsem popisovala nějaké znaky, (...) co jsou nějaké signály, že něco je potřeba řešit. A mluvili jsme o izolovaných dětech. Různé narážky na ně nebo na kohokoli. Mluvili jsme i o tom, jak třeba vypadá dítě, které je potenciálně třeba ohrožené anebo které je potenciálně týrané.*“ Soňa

„*Tady jsme přišli na to, že máme rezervy ve všímavosti kolegů. Že to nikomu nepřijde divný. Ale to už jsme probrali. Pracujeme na tom s kolektivem. že naším novým velkým tématem bude všímavost. Takže dostávají úkoly. Jsme taky zjistili, proč zrovna to dítě dneska třeba dělá to, co dělá. Že to může být signál něčeho jiného.*“ Stela

Další možností zjistit ještě více informací o dětech je využití různých dotazníků a sociometrických nástrojů. Například Zora při podezření rozdává třídě dotazník, kde jsou i otázky, jestli je danému dítěti nebo někomu ze třídy ubližováno. „*Pak si případně zvu děti na individuální rozhovory.*“ Zora

Až když se naváže důvěra a otevřeně pojmenuje násilí

Vzhledem k tomu, že téma násilí často zůstává skryté, může docházet k odhalení zkušeností s násilím až v návaznosti na to, když je ve škole téma proaktivně komunikováno.

„Naše psychologka tady dělá takové to bubnování a potom teda se stane, že třeba jedno, dvě děti se na ní obrátí, (...) že je to přiměje k tomu, aby se otevřely a něco řekly.“
Zuzana

Někdy mohou děti přijít pro pomoc také v návaznosti na výuku, když se probírají témata související s rodinou či psychohygienou.

„Ono se to těm dětem tak propojilo. Takže za mnou přišla holčina s tím, že se sebepoškozuje. A povídala a povídala a vlastně z ní vylezlo, že se hrozně bojí jít k tátovi. (...) Že se to povedlo nějak nastavit, takovou tu důvěru, že když se něco děje, tak že přijdou.“ Zdeňka

„Třeba ty holky měly, to je angličtina nebo finanční gramotnost, tak přes to, o čem jsme se tam bavili, oni vlastně sdělují nějaké takové svoje věci. (...) Umět nastavit to ucho, protože ony tam dávají ty svoje špatné zážitky, do kterých patří i že prostě viděly, samy zažily.“ Simona

„Na těch třídnických hodinách, když tam ten vztah je, tak ty děti to prostě přijdou říct. Že je něco špatně. (...) Těm dětem se musí ukázat, že je tam důvěra a oni to dřív nebo později otevrou. (...) Ale někteří potřebují ten čas. A to je vidět, jak se to vyvíjí.“ Stela

Identifikace domácího násilí

Specifické u dětí bývají projevy dopadů domácího násilí mezi rodiči, např. zvýšená únava, špatný prospěch, ale také extrémní strach o rodiče.

„To dítě celkově neprospívá, že je tam nějaká nepohoda, únava. Většinou to provází noční hádky, rvačky a nevím co, že to dítě v noci nespí. (...) Stalo se nám, že chlapec volal domů mamce, plakal, že má strach, že maminka umře. A my – co, vždyť ti, co, proč by, vždyť se... No a bylo to na základě nějakého nočního souboje mezi nimi, takže

on opravdu si to nesl do školy s tím, že je hodně hodně špatně to doma. (...) Samozřejmě s tím jde ruku v ruce neprospěch, neklid na domácí přípravu.“ Zita

O domácím násilí může ve škole promluvit zasažený rodič nebo rodiče jiných dětí ve škole. S takto podanou informací však může škola pracovat jen omezeně.

„Když už to není snesitelné pro tu matku, tak to tady řekne před námi. Pak zase to stáhne zpátky. (...) Dítě volalo, psalo paní učitelce třídní v odpoledních hodinách, co se u nich doma děje a už se to všechno zaznamenalo, posílala se tam policie. Tak to bylo takové nejuchopitelnější, protože ten oznam od dítěte byl jasný. Ale když je to na bázi nějakých domněnek. A sousedka povídala a kdesi cosi, no tak to jde špatně.“ Zita

„Většinou vám to donesou nějací sousedé nebo kamarádi. Jedna paní povídala. Oni se tam hádají. A teď nevíte. (...) Tak dejte trestní oznámení. Vy to slyšíte.“ Zora

6.3.3 Škola je místem pomoci

Míra a forma podpory ze strany školy je z pohledu dotazovaných metodiček dána zejména kompetencemi a kapacitami členek a členů poradenského týmu, dále pak vztahy v pedagogickém týmu a kvalitou spolupráce s navazujícími institucemi. Jednotlivá témata jsou více rozvedena v následujících kapitolách, zde uvádím přehled nástrojů a forem podpory, které metodičky v rozhovorech popisovaly.

Konečně o tom mohou mluvit

Na násilí v blízkých vztazích je tíživé zejména to, jak moc všechny zúčastněné izoluje a uzavírá do sebe. Pro děti zasažené násilím tak škola může hrát nezastupitelnou roli v tom, že se mohou někomu svěřit a o násilí mluvit otevřeně. Už samotné vyjádření zájmu o dítě a jeho rodinné zázemí ze strany školy považují některé metodičky za jeden ze zásadních úkolů školy.

„Aspoň ty děti vědí, že se o tom ví, že se to řeší.“ Zdeňka

„Ty děti chodí unavené tím, že nesmí ty věci říct.“ Zita

„Je to dobré, že ty děti mají mnohem víc podpory, než jsme měli my na základce. (...) Škola je ta podpůrná, jediná instituce, která může pomoci, podle mě. (...) Škola je

nějaká podpora a je to batůžek do života, byť minimální. (...) Je to možná jediná kotva, která ho drží dejme tomu nad vodou.“ Zlata

Stela popsala situaci, kdy dívka až na střední škole promluvila o tom, co zažívala jako malá: *„Jsem si říkala, že se mnou nebude chtít mluvit. (...) Je to spolužačka mojí dcery, 9 let spolu chodily do třídy. (...) Říkám, tak si budeme psát. Ale nakonec to i řekla. A to jsem jako intervent neustála. (...) To jsem tady brečela s ní. Protože jsem si říkala, ty jo, tohle u osmiletý holčičky. A tu rodinnou situaci znali všichni. S nimi pracoval OSPOD. No, že není doma jakoby ve výchově. A nepřišli na to na základce. Nevšimli si ani toho, že se řeže. (...) Velké selhání systému. A zrovna metodici, se kterými se oběma dobře znám. Ta třídní učitelka, metodička. Tak to mě přišlo hrozně líto. Když jsem si říkala, jsme selhali všichni, že jsme si toho nevšimli. (...) Až pak tady teda pustila ty hrůzy, od osmi let, co se jí dělo. Až tady.“*

Různé školy volí různé cesty podpory a řešení

S ohroženými dětmi a dospívajícími pak škola pracuje v zásadě dvěma možnými způsoby. Oficiálně správná cesta je volat na pomoc OSPOD a policii. Pro některé metodičky je komunikace s OSPODem běžnou součástí jejich práce, některé se místo OSPODu obracují přímo na policii, ale také na neziskové organizace nebo domluvené terapeutky či terapeuty. Zazněly i zkušenosti s tím, kdy se škole podaří podpořit zákonné zástupce, aby se na instituce obrátili sami. Zaznělo také, že úkolem školy není situaci vyšetřovat, ale pouze předat oznámení o podezření: *„Já věřím dítěti, když mi to tady říká, já nevím, jestli je to pravda, to už si vyřešte vy.“ Stela*

Druhou možností je, že škola sama poskytuje podporu, ať už formou pravidelnějšího individuálního povídání s dítětem, případně přizváním zákonných zástupců a diskutováním domácí situace i s nimi.

Oba přístupy se často prolínají, např. Stela mluvila o tom, že i když individuální konzultace s dětmi jsou stěžejní částí její práce, jakmile narazí na téma, které si žádá hlubší či dlouhodobější práci, odkazuje studující na další odbornou pomoc. Zita zase s OSPODem pracuje běžně, i přesto ale dost času věnuje individuálním rozhovorům s dětmi, které potřebují podpořit, na škole také aktivně působí školní psycholog, který s dětmi často pracuje.

„Tak jsem jí slíbila, že zkusím někoho, protože naše psycholožka je už, jak se to řekne, zaujatá tím, že my jsme jí pomáhali. Tak někoho nezávislého. Externě.“ Stela

Specifická je situace na středních školách, kde již v nejvyšších ročnících studují plnoletí, v nižších ročnících jsou pak mladiství starší 15 let. Stela má zkušenost s tím, že OSPOD se příliš nevěnoval šestnáctileté dívce, která kvůli násilí nechtěla jít domů, s odůvodněním, že starší patnácti let už může v podstatě všechno. Na druhou stranu s nástupem na střední školu mají studující možnost přesunout se na internát.

„Máme hodně svázané ruce v tom, co můžeme a co nemůžeme. Hlavně u dětí, které nejsou plnoleté. Jakmile je tam u nás to světlo naděje, že jim je osmnáct, tak aspoň něco můžeme, ať už jednání s psychology, s psychiatry.“ Stela

„Za rok může jít na internát třeba. V tomhle já vidím řešení. Kolikrát se to teda uplatnilo.“ Zora

„Spíš je to o tom jim dát možnost být v té škole a zažívat si něco jiného. (...) Myslím si, že hodně holkám se pomáhá, ale vlastně intuitivně, jako tak živelně, mimo rámec té formální primární prevence či případně něčeho dalšího. (...) Co my s tím můžeme dělat. Než to někde hlásit, řešit a já nevím, co všechno, protože to slyšely tisíckrát a stejně by to asi s nimi nic neudělalo, jim prostě opravdu dávat a vracet jim to, že tohle není normální ve vztazích.“ Simona

Někdy se školy neobrací o pomoc dál

Nejkomplikovanější pro školu je, jakmile dítě opakovaně tvrdí, že je doma vše v pořádku, i když má škola různé indicie o opaku. Dál pak trvá podpora ze strany školy a oznamovací povinnost tím nevzniká. Právě v těchto případech je role školy zcela zásadní v tom, že se o dítě někdo průběžně zajímá, i když není připravené na další řešení.

„Pokud to dítě opravdu neřekne nikomu, tak to je otázka, jestli pomůžete, nebo ublížíte. (...) Potom zvažujete, pokud ona neřekne těm sociálním pracovnícům nic, tak nic se neděje. (...) Potřebuju, aby prostě něco řekla. Něco. (...) Takže zase jsme se s ní bavily, protože třídní učitelka je taková fajn mladá holka. A ona – ne, ne, nechci nic, nechci, všechno v pořádku, je mi dobře.“ Zora

„Když to dítě řekne, že s tím nechce ale nic dělat. Že to je něco, co se dělo, co ho poznamenalo. Teď odpřísáhne, že teď ne. Protože kdyby mi řekl, že jo, tak prostě nemám šanci. Tak oznamovací povinnost. Teď už ne, ale je tam přeci jenom nějaký psychický pořád tlak. A tady si říkám, že už jenom to, že prostě jsem ho nějak vyslechla, že jsem mu třeba řekla, jaké má možnosti, že kdykoli at' zavolá, dám mu svoje číslo. Tak co víc můžu udělat?“ Stela

Dalším důvodem upřednostnění pomoci přímo ve škole je pro některé ŠMP špatná zkušenost s OSPODem. Ta bude více rozvedena v další kapitole.

„OSPOD v podstatě moc nefunguje a nereaguje. Takže nevím a my zrovna spadáme pod ten OSPOD, který teďka vyšetřuje kriminálka. (...) Takže my spíš právě jdeme na Lociku, nebo takhle tady na ty organizace než na OSPOD. Ještě taky mám známou terapeutku. (...) Ona pracovala v organizaci, kde pomáhají ženám s domácím násilím.“ Zdeňka

U dospívajících se někdy objevuje nedůvěra v pomoc institucí vzhledem k předchozí negativní zkušenosti. Např. Stela mluvila o tom, že někteří odmítají využití jakoukoliv formu psychologické podpory, protože na základní škole zažili, že např. psycholožka oznámila rodičům, co přesně jim dítě říkalo. Proto o svých zážitcích mluví raději s učitelkou a se ŠMP.

Když hlavní podpora probíhá ve škole

Metodičky, které zažily, že se domácí a psychická situace dítěte zlepšila po zásahu ze strany školy, popisovaly zároveň spolupráci v poradenském týmu a to, že ze strany školy probíhala aktivní komunikace se zákonnými zástupci. Případně, že se studujícími pracují skutečně intenzivně v individuálním režimu, pokud jsou pro to kompetenčně vybavené (např. díky výcvikům krizové intervence, koučování či mediace).

„Takže jsme volali mamince a vlastně se to rychle řešilo, aby na víkend k tomu tátovi nemusela. (...) Ona teď se překloupila do fáze, kdy tam zase chodí, měla dobu asi půl roku, kdy tam nebyla. (...) Už se ani neřeže, je i taková veselá. (...) Vlastně kolegyně psycholožka volala tomu tatínkovi, co se ve škole stalo a jestli by k němu ta slečna nemusela, že vlastně není v dobrém psychickém stavu a že k němu nechce. (...) Nejdřív byl takový z toho vyděšený, řekl, že teda ne, no ale pak jak to začal zpracovávat, tak začal

být takový útočnější. (...) Takže jsme to konzultovali s Locikou a vlastně maminku jsme předali Locice. (...) Pak už to šlo mimo nás vlastně. (...) Akorát se nám nepodařilo toho tatínka přesvědčit, aby začal ještě on se sebou něco dělat. Že snad šli i na nějakou rodinnou terapii, ale to on snad byl jenom jednou a pak už nechtěl. Pak jsme mu doporučovali tu Ligu otevřených mužů.“ Zdeňka

„Řešili jsme docela komplikovanou jeho rodinnou situaci. Kdy nešlo o domácí násilí, ale on procházel rozvodem rodičů. (...) On byl tím manipulovaným dítětem, kterého si přetahovali a vlastně se navzájem pomlouvali před ním. Bylo to hrozně nešťastné. A tam jsme řešili, vlastně ta psycholožka naše společně s námi konzultovala, (...) jestli je to už na kontaktování OSPODu nebo není. A nakonec pracovala i s tou rodinou a nějak to zvládli bez OSPODu.“ Soňa

“Řešila to teda paní třídní poměrně razantně. (...) Je taková rázná žena, takže si zavolala matku a řekla jí, že takhle jako ne, že jestli to bude pokračovat, tak že podáme na policii oznámení, takže tam asi se to trochu zklidnilo. Šla s tou holčínou na psychiatrii, snad docházela i na nějakou terapii. (...) Teď mi přijde zklidněná.“ Zdeňka

„Teď když ale budou prázdniny, víc doma, že jo, minimálně se tam zdržuje. Jak to uděláme? Takže takový ten plán – já budu na brigádě, budu spát u kamarádky v Praze. Říkám, kdyby něco volá se mi, jo?“ Stela

6.3.4 Jak probíhá spolupráce s OSPODem

Některé metodičky zatím s OSPODem v kontaktu nebyly, vědí však, že je kontaktuje v případě potřeby vedení nebo konkrétní třídní vyučující (např. Soňa, Zdeňka, Simona a Zlata). Některé metodičky však kontakt s OSPODem využívají pravidelně, fungují v dlouhodobé vzájemné součinnosti (zejm. Zita). Některé popsaly určitou jednostrannost komunikace, kdy škola OSPODu píše oznámení, sdílí aktuální informace, zpětně však dostane velmi stručné informace, a to pouze na vyžádání. Dobrou praxí je, když je škola přizvána k případové konferenci.

Co se týče pomoci OSPODu v těch nejvážnějších situacích, objevily se ve vyprávěních velmi pozitivní zkušenosti, stejně tak ale nedostatečná podpora v těžké chvíli. Příběhy, které popsaly Zora a Stela, ilustrují dobrou i špatnou zkušenost s pomocí OSPODu. Následují dílčí zkušenosti i od dalších metodiček.

„Nejhorší případ jsem tady měla, když přišla holka. A na ní nebylo nikdy nic znát. (...) Já jsem vůbec nevěděla, co mám dělat. Ona přišla, že nechce domů, že jí táta mlátí a že je alkoholik, že je tam zima, nemůže spát. No a já jsem zavolala OSPOD a teď jsem s tou holkou tady v tom kabinetě byla asi 4 hodiny. A ještě ke všemu jí máma opustila, bydlela někde jinde a ona furt chtěla za tou mámou a ta o ní neměla vůbec zájem. Já jsem nevěděla vůbec, jak se tohle řeší. A teď ona furt se mě ta dívka ptala – a půjdu do děcáku? Půjdu do Klokánku? Nebo co bude? Řeknete to tátovi? Vrátím se k tátovi? Vždyť já jsem vůbec nevěděla, jak v podstatě jí mám odpovědět. (...) A proč jsem vám to řekla? Já sem blbá, že jsem vám to řekla. (...) Tady byla paní zástupkyně ještě (...) Různě jsem jí uvařila čaj a povídala si s ní, a protože jsme taky obě nevěděly, jestli děláme dobře, nebo ne. Ale tam jsme měly indicie, že je to delší dobu. (...) Samozřejmě že vždycky všechno je o lidech, takže se bojíte i kdo přijde. Upřímně řečeno jo, jestli to bude pomoc nebo nebude. (...) No a oni přišli tenkrát a byli teda úžasný. Strašně hezky s ní mluvili. Všechno to dobře dopadlo, táta se srovnal, vrátila se tam, byla umístěná někde. A hrozně mě tohle povzbudilo. (...) Jsem ji teď potkala, ono už je jí asi 25. A vypadá moc hezky, já jsem ji chválila, ona se ke mně hrozně hlásila, to bylo příjemný.“ Zora

„Holka se nechce vrátit domů, protože čeká, že zase bude výbuch násilí, rodiče alkoholici, že pijou hrozně a že pak se dějou věci. (...) Takže jsme šly na OSPOD. Už bychom to nikdy neudělali. (...) Vyřešila to rychle tak, že ji poslala k tetě, kterou de facto ta holka jenom zmínila. Ona jí pořádně nezná, nejezdí k ní. (...) Do města, které je 60 km tady z města, hromadnou skoro dvě hodiny. (...) Takže rychle nás vypakovala. Vypadaly jsme tam jak dvě krávy. (...) Říkám, jak se dostaneš tam k ní? Sama, nezletilá. Máš peníze? Měla dvě stovky. Říkám, tak tady máš další peníze. (...) Že by se jí zeptala, jestli má jídlo, pití? Tak to jsme jí koupily. (...) Holčina nám dojížděla teda tam odtud do školy. Tři neděle, žádná zpráva, nic. Ona jí ani jednou nekontaktovala, ani jednou nezavolala. Hele, jsi OK u té tety, co se děje. Nic. (...) Po třech týdnech přesně sem přišla odpoledne a říká, já nechci ani jít k tetě už. (...) Tak jsme zavolali policii. (...) Chlapci to byli, takový fakt chlapci. Ty z toho byli tady vyděšení. Odvezli ji do okresního města do nemocnice. (...) Sotva ji tam přivezli do té nemocnice, tak už tam pak byli večer i rodiče. Které tam pustili! (...) Takže jsem vznesla dotaz tady na místní OSPOD, zda je evidovaná jako dítě v ohrožení. No, ten dopis, co nám paní napsala. (...) Jsem si říkala, to si snad ze mě dělá srandu. To bylo neskutečný. (...) Napsaly jsme dopis tajemníkovi, to tam řeší už na úřadě. (...) Dost děsivý. Takže ponaučení – volat hned policii. (...) A když tak nám doporučovala

právnička přes státní zastupitelství, to je ještě lepší. Hned. Že přeskočíme ty vrátníky na policii.“ Stela

„Nakonec paní učitelka intenzivně jednala s tou pracovnící už sama, protože jí informovala o tom přišli, nepřišli, omluvili, neomluvili, umějí, neumějí a tam to pak se podařilo v řádu ale měsíců stejně, tak nakonec tu situaci vyřešit. (...) Oni dělají i případové konference a pak teda pozvou taky někoho ze školy.“ Zuzana

„Vždycky je vidět, že v rodině někdo byl, kurátoři nebo sociální pracovníce. Trošku se to zlepšilo. Pak to zas malinko sklouzne zpátky. (...) Někdy se ptají ty sociální pracovníce, jestli má dítě čisté věci a pravidelnou sváčku. Tomu se občas směju. (...) Ale už se neptají na ty další věci, které mi přijdou podstatnější. (...) A nějaká zpětná vazba tam moc není. Vlastně nemají povinnost nás seznamovat s tím, co se zjistilo, nezjistilo. Takže pro mě je to trošku takové jednosměrné. (...) Spolupráce s OSPODem tady byla na vysoké úrovni, že jsme i spoustu věcí dokázali společnými silami odhalit a pořešit.“ Zita

Pro některé školy nemusí být zcela jasné, s čím přesně se na OSPOD mohou obracet: *„Teď jsem řešila zrovna dítě, co bylo potřetí na psychiatrickém pobytu. V devítce teďka. A dostala jsem za úkol, abych se zeptala na OSPODu, co máme dělat, když se nám vrátila do školy. Což OSPODu vůbec nepatří. A myslím, že to bylo třikrát řečeno – napiš na OSPOD.“* Zlata

OSPOD pro metodičky může plnit i edukační roli: *„Bylo pár setkání s děvčátama z OSPODu, kdy třeba říkaly, na co si dát pozor, co jsou takové znaky a čeho si nejvíc všímat.“* Zita

Problémy po oznámení na OSPOD

Důvodem, proč školy tolik případů nenahlašují na OSPOD, může být jejich strach z reakce zákonných zástupců dítěte. Zita a Zuzana mluvily o konkrétních zkušenostech s negativní odezvou.

„Poslední dobou mám trochu strach o svoje kolegyně, protože se nám stalo, že poslední tři oznamy se jim vrátily jako bumerang, jednak ze strany rodičů, jako výhrůžky, telefonáty, jednání tady, prostě chtěli nějaký kárný postih pro paní učitelku za to, co napsala na OSPOD. (...) Určitě nebudu chtít, aby už ty oznamy podepisovaly. (...) Vím, že rodiče mají právo do spisu nahlédnout, ale v poslední době to na mě dělá dojem, jako

kdyby jim to bylo zbytečně nabízeno. (...) Jsem šťastná, že jsou citlivé a že jim to není jedno a že ty oznamy dělají. (...) Že se může stát, že prostě to přestanou oznamovat, že budou hájit samy sebe, budou mít strach a přestanou to oznamovat.“ Zita

„Pani učitelka prvostupňová při tělocviku si všimla, že dítě má modřiny po těle, a tak se trochu tomu více věnovala, nějaký rozhovor a tak dále. V podstatě bylo téměř jisté, že doma to dítě mlátí, tak oslovila patričné instituce. (...) Nejenom že se nezastali toho dítěte, ale dokonce nechali nahlédnout na jméno oznamovatele a jí se to vrátilo velice ve zlém.“ Zuzana

Druhá zkušenost se týkala přímo Zuzany, kdy monitorovala nevhodné rodinné zázemí chlapce během rozvodu rodičů: *„Nakonec to skončilo tak, že mi řekl, že mě zmlátí baseballovou pálkou, protože oni to byli rodiče poměrně dobře situovaní, matka právnička, otec podnikatel, takže oni si prostě našli cesty, kde se k těm informacím dostali. (...) Už píšeme takovou tu větu, že prosíme, aby to bylo založeno do spisu tam, kde se nemá nahlížet, ale tu jistotu nemám. Je to opravdu často otázka osobní statečnosti toho oznamovatele.“ Zuzana*

Poslední kategorie odpovídá na vedlejší výzkumnou otázku, která vyvstala až v průběhu realizace výzkumu:

VVO 3: Jaké podmínky pro práci s tématem násilí v blízkých vztazích mají metodičky na daných školách?

6.4 Kategorie podmínky na školách pro práci s tématem násilí

Během rozhovorů se ukázalo, že používané nástroje a míra podpory vůči ohroženým dětem jsou na jednotlivých školách propojeny s interním personálním nastavením ve smyslu pojetí role ŠMP a školního poradenského pracoviště, dále také vztahů a spolupráce v rámci pedagogického sboru.

6.4.1 Role školní metodičky prevence

Několik metodiček prevence popsalo, že jim tato role dává větší smysl než běžná výuka. Zároveň se jedná o náročnou práci, jakmile ji člověk pojímá komplexně, např. i ve srovnání s třídnictvím, jak popsala Zora.

„Vlastně to je věc, která mě asi teď baví na té mé práci možná bych řekla nejvíc. Protože mě baví učit, ale ten metodik je věc, která je podle mě důležitá a důležitější než všechny hodiny dohromady. (...) Když děti přijdou samy, že přijdou s nějakým problémem ve škole, mimo školu, doma, cokoliv a přijdou si sem sednout, tak to je pro mě asi největší nějaká zpětná vazba, že to smysl má. Anebo sem tahám ty brečící děti po škole a uvařím jim tady ten čaj, oni se vyklidí a pustím je zpátky do procesu. A to je ta věc, která fakt si říkám, má to smysl.“ Zlata

„Právě mnohem míň jsem učitelka a mnohem víc mám pocit, že jsem (...) něco jiného, neumím to pojmenovat, ale to učení jako takové už mě ani vlastně nebaví.“ Soňa

„Prostě to třídnictví, tam jste daleko víc zaangažovaná, ale ten metodik, tam jsou fakt ty problémy, které opravdu na nás vyletí. Takže co se týče náročnosti bych řekla, že je to náročnější být ten metodik, protože ve své třídě si to nějak pohlídáte. Tady to na vás různě vystřeluje a musíte na to nějakým způsobem reagovat.“ Zora

“Oficiálně dělám jenom programy, (...) píšu ten grant. Volám, píšu, zajišťuju, objednávám. (...) Ale realita je trochu bych řekla jiná. Nebo se snažím to prolomit v některých věcech aspoň. (...) Teď už mám větší pocit, že můžu do něčeho lehce se aspoň snažit vložit. Abych se na sebe mohla podívat, že jsem pro to udělala maximum.“ Zlata

Během rozhovorů se ukázalo, že na každé škole je náplň práce a pozice metodičky prevence pojímána do určité míry odlišně. Metodičky svou práci obvykle vymezovaly buď konkrétními činnostmi, kterými se zabývají, případně ji rozlišovaly podle cílových skupin, na které se zaměřují. Univerzální pro všechny je organizování preventivních programů a vedení administrativy, další náplň je pak individuální, některé se věnují individuálním konzultacím s dětmi, jiné se zaměřují na práci s třídními vyučujícími. Velká variabilita v pojetí role metodičky je dána zejména tím, že ze zákona nemají sníženou výukovou povinnost (na rozdíl od výchovných poradkyň, které učí o 3 hodiny týdně méně), často proto musí prioritizovat a některé činnosti či cílové skupiny upozadit.

Rozšiřování působnosti metodičky se prý obvykle děje v průběhu let, začínající ŠMP se spíše orientují na základní nezbytné činnosti, možnost rozšířit svou působnost souvisí také se vztahy v pedagogickém týmu.

„Když jsme začali tak ten první rok, to se člověk vůbec orientoval. (...) To se spíš držel takové té struktury, ty besedy objednávat a ty aktivity a mít to v tom deníčku. (...) Je taková ta obecná administrativa, pak jsou nějaké akce, který se dějí. A to gró ale tvoří přímá práce s dětmi. A když to nejsou nějaké komise, prohrěšky, ze kterých se dělají zápisy, nebo jednání s rodiči, tak opravdu ten největší balík práce tvoří ty individuální pohovory, které neviduju oficiálně, že dítě si přijde prostě popovídat.“ Stela

„Moje agenda je spíš prevence, práce s třídními. (...) Takže péče vlastně o klima tříd, ale ve smyslu, že to dělají ty třídní. Protože moje zkušenost a vize a postoj je takový, že jeden metodik prevence prostě neumí, není v silách jednoho člověka zařídit zdravé klima na škole. Jo, že to je prostě síť lidí, kteří se o to starají a že se vlastně o to staráme všichni. A musím říct, že to docela hezky funguje.“ Soňa

Opakujícím se tématem byla časová náročnost činností ŠMP a nemožnost stihnout všechno, co by si přály. Několikrát zazněla častá práce přesčas a nutnost dělat rozhovory se studujícími během přestávek i výuky.

„Mám pocit, jako že tady lítám jak hadr na holi. (...) Když potřebuju něco řešit s dětmi, tak to řeším honem o přestávce. (...) Většinu věcí, které potřebuju k prevenci, tak dělám doma odpoledne nebo o víkendu. (...) Snažím se dělat takovou tu koordinační činnost, jako domlouvát ty programy. No ale to si říkám, to může dělat cvičená opice, že jo.“ Zdeňka

„Pak jsem měla evaluaci – jste často furt někam chodila. (...) A jestli se chodím natáhnout nebo na kafe jo. Takže jsem musela těm dětem vysvětlit, že jim nemůžu přijít říct – já jsem byla řešit, představte si děti, co se stalo. To nejde. (...) Aby to bylo fakt všechno diskrétní. Tak to bylo vtipný.“ Stela

„To dělám dvanáct třináct let, tak první rok mám teď v ten pátek volno. (...) Ale to je samozřejmě málo, že jo. Jako finančně ohodnocená jsem. (...) Co se týká tady toho provozu, tak v podstatě každý týden tady řeším nějaký problém. Že ty přestávky v podstatě

nemám. (...) A ještě teda mám výhodu, že učím na tom 2. stupni výtvarku a oni mě všichni znají. Tak můžu, když se něco prostě šustne, to tady řešit o hodině teda. “ Zora

„Musím komunikovat s tím úřadem, chodíme na všelijaká setkání metodiků z naší městské části. (...) Musím vypracovat plán, musím na konci udělat podklady pro výroční zprávu, to jsou všechno ty administrativní věci. No a pokud se mi tady objeví něco, co spadá do té prevence nebo třeba i práce potom se třídou a podobně, tak spíš někoho na to seženu, protože já kdybych nebyla zároveň výchovný poradce, tak nebudu mít z úvazku ani hodinu. (...) 20 let slibují politici metodikům prevence snížení úvazku. 20 let se nic nestalo. Takže co po nich vlastně můžou chtít jiného než tak, jak to vnímám já, že prostě dělám ty věci všechny, které jsou potřeba organizačně a administrativně. (...) Moje představa ideální je, že ve škole je metodik prevence pomlčka výchovný poradce. (...) Takže to není učitel. (...) Neučil by a to je pro mě značka ideál a tam by to šlo, tam by si naplánoval práci se zákonnými zástupci, práci s institucemi, práci s učiteli, práci s kolektivy, přizvání těch všelijakých dalších organizací na prevenci, nebo možná by jich mohl zvát méně a méně by to stálo, protože by fakt spoustu věcí dovedl a uměl udělat sám ve spolupráci třeba se školními psychology.“ Zuzana

Jedním z možných řešení problémů s časovými kapacitami ŠMP je kumulace více rolí ve škole. Jednou z možností je, že metodička zároveň vykonává výchovné poradenství (např. Zuzana), přibývá také ŠMP, které vedení školy ustaví zástupkyní či přímo zástupkyní pro prevenci. Spojování rolí je pro podpůrnou práci potenciálně rizikové a vyžaduje vědomé nastavování a udržování hranic mezi rolemi.

„Vzhledem k tomu, že vlastně jsem zástupce, tak mám tu vyučovací povinnost hodně sníženou. To znamená, že mám jednak prostor pro jednání s rodiči, tak pro vstupy do tříd, pro konzultace s dětmi individuální. (...) Bála jsem se, že za vedením nepůjdou, když by měl někdo nějaký problém, ale ve finále si myslím, že ta vedoucí funkce se úplně setřela a vlastně že to vnímají tak, že je to spíš ta pomoc. (...) To si vůbec neumím představit, jak běžný školní metodik, který má plný úvazek jako učitel, tak já si myslím, že to není možné obsáhnout, všechny činnosti. Všechnu dokumentaci. Mám co dělat i takhle.“ Zita

„Jde to mimo rámeček role toho učitele. (...) Máš víc možností, jak s těma holkama být, něco se o nich dozvědět, ale na druhou stranu si dneska spíš myslím, že to je problém

takové sdílení rolí. Zvláště když ten tým nemá nastaveno, jak si potom dělí, případně se domlouvá, co s tím.“ Simona

Odlehčením bývá nastavení funkční spolupráce v rámci poradenského týmu, kde je možné rozdělovat si činnosti mezi sebou. Výhodné je pak informace navzájem citlivě sdílet a pravidelně se potkávat.

„Školní psychologka a výchovná poradkyně pracují s (...) psychicky-výchovnými fenomény, které přináší jednotlivci a já spíš mám na starosti to, co se děje v rámci skupin.“ Soňa

„Když tu nejsem nebo učím a je potřeba nějaká krizovka udělat, tak vlastně se toho ujímá školní psychologka. (...) Jsem šťastná, že je tady ta naše psychologka. A že vlastně spoustu té práce udělá ona. No a že vlastně i spolupracujeme.“ Zdeňka

„Takže u nás výchovný poradce chodí na výchovné komise. Takže tam je pak takový most a já tam občas nevidím do těch věcí. (...) Poradenský tým se schází jednou za dva týdny. (...) Se školní psychologkou se na všem neshodnu. (...) Ale formálně máme vztah dobrý.“ Zlata

6.4.2 Spolupráce s vyučujícími

Funkční a účinná podpora ohroženým dětem stojí na týmové spolupráci, a to nejen v rámci poradenského týmu, ale obecně v pedagogickém sboru. Naopak problémy v domluvě mezi vyučujícími vytvářejí limity v podpoře ohrožených dětí. Některé ŠMP cíleně pracují s vyučujícími a organizují intervizní setkání za účelem sdílení zkušeností ze tříd. Všechny mluvily o tom, že získávat a udržovat si důvěru vyučujících je neustálý proces. Ty, které o podporu důvěry a sdílení v rámci sboru usilují dlouhodobě, pozorují postupné výsledky, např. se na ně obrací více vyučujících, když mají podezření na nějaký problém v kolektivu nebo u konkrétních dětí. V mnoha pedagogických sborech přetrvává bariéra ve sdílení mezi sebou navzájem. Proto může být dle některých ŠMP účinnější práce se sborem za pomoci někoho externího, např. formou supervize. Opakujícím se tématem byl také vliv vedení školy na otevřenost a spolupráci v rámci pedagogického sboru (v pozitivním i negativním slova smyslu).

„Je hrozně důležité (...) jaký vztah má metodik prevence, což jsem já, s těmi klíčovými osobami, což jsou třídní učitelky. A tam byl problém, klasická potíž, že jsem tam

přišla relativně zvenku, s jinou energií a vlastně mladší než ty kolegyně. A na to si myslím, že to naráží, že vlastně nemáme odpracováno takové to vztahové, abychom pak mohli dělat nějakou trochu systematictější preventivní práci. (...) To tam je právě obtížné a myslím si, že to je jeden z důvodů, proč vlastně končím na té škole, protože já jsem měla nějakou představu, že bychom měli trošku víc se o těch situacích bavit.“ Simona

„Učitelé mi snad věří, že tady najdou jakousi oporu.“ Zuzana

„Je pravda, že se mi stává čas od času, že za mnou nějaký učitel přijde něco řešit. (...) Tamhle se mi zdá, že je nějaká šikana, nebo támhle se mi zdá, že to není dobrý. Tohle dítě se najednou změnilo. (...) Ale myslím si, že celkově nejdůležitější je tým těch učitelů. (...) Pokud to ne zas tak úplně dobře (...) funguje, tak se to odráží u těch dětí. A odráží se to i ve spolupráci s tím pracovištěm poradenským. To záleží, jestli budeš mít někoho důvěru.“ Zlata

„Ty třídni vlastně, když je průšvih nebo něco s nimi potřebuju řešit, tak to samozřejmě řeším, ale abych se jim věnovala nějak preventivně a pečovala o ně, tak to by bylo hezké, ale vlastně nevím kdy. Jsem ráda, že stíhám pečovat o ty děti, když to potřebují.“ Zdeňka

„Komunikujeme potom o té třídě spolu. Já potom dělám to, že když je nějaký problém, (...) že se někdo sesype, (...) tak potom obejdu všechny učitele, co tam učí a spíš velice citlivě se snažím, aby nějakým způsobem spolupracovali. (...) Nechápu, proč jí dá z dějepisu čtyřku. Co téhle holce něco řekne staré Řecko nebo Makedonii nebo co já vím. Mezopotámie, pardon. A to jsem je všechny obcházela, jo. (...) Tohle to mě třeba štve, že spolupráce s některými učiteli je... Se všema mám výbornou, to bych zase lhala jo, ale někdy prostě nejde překročit ten práh toho...“ Zora

„Máme taková metodicko-intervizní setkání, čtyřikrát, pětkrát do roka, která vlastně vedu. (...) Je tam pořád taková obava, že když řeknu, že potřebuju něco řešit ve třídě, tak tím říkám, že selhávám. Ale musím říct, že i to se mění, každoročně fakt je to mnohem otevřenější a takové uvolněnější. (...) Čím dál víc přemýšlím o tom, že by to možná i pro ně bylo bezpečnější, kdybych to nedělala já, ale někdo zvenčí.“ Soňa

Zita už čtyři roky organizuje intervizní setkání, kterých se účastní asi deset vyučujících: *„Je to kupodivu i věkově napříč, že to třeba nejsou jenom mladá nová*

děvčata, tak to mě docela těší, že se přidaly i holky už jako letité praktičky a že se dívají na ty věci trochu jinak a snaží se.“

6.5 Vyhodnocení výzkumných otázek

Tematická analýza přinesla odpovědi na výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka (Jakým způsobem se školní metodičky prevence vztahují k tématu násilí v blízkých vztazích a jaká je jejich zkušenost s prací s tímto tématem v prostředí školy?) je rozčleněna na vedlejší výzkumné otázky, které jsou zodpovězeny pohledem osmi metodiček, které s tématem násilí nějakým způsobem na svých školách pracují. Jedná se tedy o výzkum dobré praxe, nikoliv o komplexní pohled na situaci v českých školách.

VVO 1: Jak školní metodičky prevence vnímají a prožívají téma násilí v blízkých vztazích (obecně i v rámci práce ve škole)?

Dotazované metodičky projevily alespoň základní povědomí o zákonitostech a komplikovanosti násilí v blízkých vztazích, žádná z nich téma nebagatelizovala. Informace mají zejména ze vzdělávání, ať už ze specializačního studia pro ŠMP nebo krátkodobých kurzů. Pro práci s tématem násilí ve škole samotné znalosti nestačí, nezbytná je práce s vlastními emocemi, které násilí v blízkých vztazích zákonitě vyvolává. Podle ŠMP je nutné vlastní emoce reflektovat a cíleně si vytvářet odstup či nadhled, jinak hrozí, že pomoc nebude účinná a také že pomáhající osoba ponese určité následky (ve formě nemoci, vyhoření, stresu atp.). I když se metodičky o tento odstup snaží, ne vždy se jim daří. Pro zpracovávání emocí často využívají sdílení s nejbližšími kolegyněmi a kolegy a volnočasové nástroje psychohygieny. Některé metodičky pomalu začínají využívat supervizi.

Důležitá je i reflexe vlastních zkušeností s násilím. ŠMP, které se s násilím nikdy osobně nesetkaly, procházejí vyrovnáváním se s tím, že k násilí v rodinách skutečně může docházet. Učí se nebrat jako normu, že doma bývá vše v pořádku, a osvojují si větší vnímavost vůči potenciálně ohroženým dětem. Na druhou stranu ŠMP s vlastními zkušenostmi s násilím svou citlivost vůči nepohodě ostatních spíše utlumují, aby si nedomýšlely něco, co nemusí být pravda. Mohou se také potýkat se zvýšenou impulzivitou ve smyslu snahy ohrožené děti rychle zachraňovat. Vlastní či zprostředkované zkušenosti s násilím v blízkých vztazích jsou využitelné při preventivní práci, může však být rizikové otevřeně se studujícími sdílet osobní prožitky.

VVO 2: Jak konkrétně na škole probíhá primární a sekundární prevence násilí v blízkých vztazích?

I když se na školách postupně začíná téma násilí v blízkých vztazích objevovat v rámci výuky, třídnických hodin či preventivních programů, není ještě rozšířené a ustálené jako jiné druhy rizikového chování. Některé ŠMP neznaly žádné dostupné metodické materiály o násilí. Během rozhovorů se ukázalo, že prevence cílí výhradně na potenciální oběti, přitom pro snížení výskytu vztahového násilí je potřeba pracovat zejména na zvládnutí vlastní agrese a nabízet alternativy k násilí. Otevřená diskuse o násilí také často naráží na odpor a obavy vyučujících, že by dětem mohlo povídání uškodit. Což je paradox, když nejvíce ubližuje právě to, že se o násilí nemluví a lidé, kterých se týká, jsou tak izolovaní. Důležité je dbát na bezpečí při preventivních aktivitách, např. zajištěním navazující podpory pro zasažené děti.

Co se týká sekundární prevence, na většině škol s ní mají nějakou zkušenost. Zároveň jedna metodička reflektovala, že je zvláštní, že na jejich škole žádné takové dítě zatím neměli. ŠMP se na svých školách potkaly s případy sexuálního násilí na dětech a dospívajících, s obtěžováním během školních praxí, s partnerským násilím u dospívajících (teen dating violence), s případy domácího násilí mezi rodiči dětí, zmíněno bylo také partnerské násilí na zaměstnankyni školy. Jako formu psychického týrání ŠMP vnímají, když se dítě stává předmětem sporu mezi rodiči během střídavé péče.

Děti zasažené násilím si výjimečně přijdou říct o pomoc samy, více na školách, kde je cíleně budována důvěra a nabízena podpora, případně v reakci na to, když dospělí sami začnou otevřeně mluvit o násilí (např. během primární prevence). Častěji pak školu informují spolužačky či spolužáci, mnoho projevů pozorují sami vyučující (např. modřiny, sebepoškozování, změny v chování, agresivitu, uzavřenost, šikanu, zvýšenou absenci ve škole a únavu či projevy extrémního strachu o rodiče). Osvědčenou praxí je vést pedagogický sbor k větší všímavosti a mluvit společně o konkrétních znacích, kterých si mohou všimnout. Metodičky mají zkušenost, že když se ve škole svěří rodič zasažený násilím, často svou výpověď odvolá a situaci nechce dál řešit. Oznámení od sousedstva a známých je pro ŠMP problematické a těžko uchopitelné.

Způsob podpory se mezi školami liší, dán je kompetencemi a kapacitami členek a členů poradenského týmu, vztahy v pedagogickém sboru a kvalitou spolupráce

s příslušnými institucemi. Zásadní je, když děti mohou o zkušenostech s násilím díky škole konečně začít mluvit. Následné řešení probíhá za pomoci OSPODu, policie či neziskových organizací. Některé školy však do rodinné situace vstupují samy, vedou dialog se zákonnými zástupci, doporučují další postup a monitorují další vývoj. Komplikované je, když dítě odmítá podporu a tvrdí, že se doma nic neděje.

Spolupráci s OSPODem popisovaly metodičky různorodě, od nulového kontaktu až po intenzivní vzájemnou součinnost. Objevily se příklady velmi přínosné i špatné spolupráce. Dle slov ŠMP jsou mezi OSPODy velké rozdíly. Příkladem dobré praxe je přizvání školy k případové konferenci. Nejčastější výtky vůči OSPODu souvisely s jednostranností komunikace a dále s rizikem, kterému se vystavují oznamující osoby. Metodičky zažily verbální útoky a výhrůžky od rodičů.

VVO 3: Jaké podmínky pro práci s tématem násilí v blízkých vztazích mají metodičky na daných školách?

Zásadními faktory pro práci ŠMP jsou pojetí jejich role na škole a spolupráce s vyučujícími. Metodičky vnímají svou práci jako smysluplnou, některé více než výuku, zároveň také jako náročnou. Všechny ŠMP se věnují organizaci programů primární prevence a administrativě, což zároveň vnímají jako nejméně přínosnou část práce. Další činnosti závisí na jejich vlastní prioritizaci. Některé se věnují individuální podpoře dětí, jiné mají jako prioritu podporu třídních vyučujících nebo práci se třídami. ŠMP nemají ze zákona sníženou výukovou povinnost, často proto zaznívalo, že krizové rozhovory s dětmi dělají o přestávkách nebo během vlastní výuky, administrativní práci se často věnují ve volném čase. Jedním z možných řešení je kumulace více pozic, např. s pozicí ve vedení školy či výchovné poradkyně.

Spolupráce v pedagogickém týmu může práci s tématem násilí významně podpořit, naopak nefunkční komunikace může být limitující. Důležitou součástí práce ŠMP je proto budovat vztahy a vzájemnou důvěru s vyučujícími. Metodičky, které se cíleně zaměřují na rozvoj pedagogického sboru a větší otevřenost v komunikaci, pozorují postupný vývoj směrem k aktivnějšímu zapojení ze strany vyučujících.

7 DISKUSE

Realizovaný výzkum do velké míry potvrdil poznatky uvedené v teoretické části práce. Vyprávění metodiček prevence ukázalo, že v prostředí českých škol lze s tématem násilí v blízkých vztazích aktivně pracovat v režimu primární i sekundární prevence, včetně podpory vůči ohroženým dětem.

Jako nezbytné se ukázalo vzdělávání metodiček, ať už formou specializačního studia nebo kurzů zaměřených na konkrétní formy rizikového chování, v tomto případě násilí v blízkých vztazích. Zásadní jsou také kurzy a výcviky rozvíjející dovednosti, ŠMP nejčastěji zmiňovaly, že při své práci využívají koučování či krizovou intervenci.

Dalším důležitým bodem bylo reflektování vlastních emocí a práce s nimi. Ačkoliv byly metodičky ve sdílení vlastních emocí velmi otevřené, žádná během rozhovoru nemluvila o pocitech, které by mohly vytvářet překážky pro práci s tématem násilí. V teoretické části byly uvedeny studie zkoumající bariéry v identifikaci ohrožených dětí, které zmiňovaly morální dilemata nebo přesvědčení, že škola nemá zasahovat do dění v soukromé sféře, tedy v rodinách. Tato témata se v mých rozhovorech neukázala. Stejně tak nepříjemné pocity spojené s náročným chováním ohrožených dětí, které může být např. agresivní nebo z pohledu vyučujících neukázněné. Předpokládám, že na to by zřejmě bylo nutné se ptát cíleněji. Je však také možné, že právě metodičky, které s tématem pracují, se s těmito prožitky nepotýkají (na rozdíl od ŠMP, které se tématu násilí vyhýbají).

V oblasti primární prevence se ukázalo, že školami často není uchopována komplexně. Metodičky běžně objednávají dílčí programy ve spolupráci s třídními vyučujícími. Velkým krokem je už to, že několik ŠMP na školách realizuje prevenci cíleně zaměřenou na domácí a vztahové násilí. Všechny mluvily o prevenci z pohledu potenciálních obětí. Pro účinnou prevenci by bylo na místě doplnit ještě práci zaměřenou na zvládání vlastní agrese a vzteku, učení alternativním komunikačním prostředkům a posilování asertivity.

Podklady citované v teoretické části práce mluvily o roli škol v práci s ohroženými dětmi pouze ve smyslu identifikace těchto dětí a následného oslovení příslušných institucí (tedy OSPODu a policie). Během rozhovorů se však ukázalo, že na několika školách metodičky a celkově poradenské týmy ohrožené děti aktivně podporují

a škole se tak stává místem pro řešení rodinné situace. ŠMP hovoří s rodiči, navrhuje řešení, doporučují další možnosti podpory, mnohdy bez přizvání OSPODu či policie. Z mého pohledu tak již nyní na některých školách probíhá sociální práce, aniž by tak byla oficiálně označena. O to větší smysl proto dává zavedení pozice sociální pedagožky či pedagoga nebo celkově školské sociální práce do prostředí českých škol. Pro aktivní školy, které již nyní ohrožené děti podporují, by tak vznikl oficiální rámec pro práci s rodinným zázemím dětí. Pro rodiče může jít o přístupnější způsob podpory v tom smyslu, že vůči OSPODu je často pocíťována nedůvěra a existují obavy z něj.

Během výzkumu vyvstala potřeba zkoumat také interní podmínky ve škole, které jsem v teoretické části práce nebrala v potaz. Ukázalo se však, že konkrétní podoba práce s násilím vždy nějakým způsobem souvisí s tím, jak konkrétní metodička vnímá svou vlastní roli, jaké priority si při práci stanovuje a také nakolik probíhá spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště a celkově s pedagogickým sborem. Tyto faktory nelze při zkoumání podoby prevence opomenout a mohou být důležitým vstupem do diskusí o budoucím nastavení poradenských týmů a sociální pedagogiky na školách.

8 ZÁVĚR

V teoretické části práce byly představeny aktuální poznatky týkající se prevence násilí v blízkých vztazích. Představen byl český kontext (platná legislativní úprava a aktuální strategické dokumenty, výskyt násilí, postoj veřejnosti k tématu, dostupné materiály pro primární prevenci) i zahraniční zkušenosti (výzkumy mapující možnosti a limity primární a sekundární prevence domácího násilí ve školním prostředí). Teoretická část poukazuje na komplexnost tématu a jeho dynamický vývoj v posledních letech.

Praktická část analyzuje prožívání a zkušenosti osmi metodiček prevence ze základních a středních škol, které nějakým způsobem pracují s tématem násilí v blízkých vztazích. Nejedná se o reprezentativní pohled na situaci v českých školách, ale o přiblížení příkladů dobré praxe. Poukazuje na konkrétní překážky a limity, kterým metodičky v praxi čelí a pojmenovává jejich potřeby, aby s tématem násilí mohly pracovat ještě lépe.

Témata zjištěná analýzou rozhovorů odpovídají poznatkům z teoretické části práce. Výzkum přináší komplexní pohled na danou tematiku a zároveň poukazuje na potřebu navazujících výzkumů v dané oblasti. Jednotlivá témata by bylo přínosné zkoumat do větší hloubky a na větším vzorku. Např. oblast prožívání by mohlo doplnit zkoumání vnitřních překážek k práci s násilím, jako velmi významnou vnímám také souvislost mezi osobní zkušeností s násilím a vnímáním a prožíváním násilí u dětí ve škole. Ještě podrobněji by mohlo být přínosné prozkoumat konkrétní nástroje a formy pomoci, které školy poskytují ohroženým dětem, a pojmenovat, které principy sociální práce školy už teď využívají. Také téma fungování školních poradenských pracovišť a fungování v nich by bylo užitečné prozkoumat ve větším detailu, zejména oblast sdílení informací a různé podoby spolupráce v těchto týmech.

Pro mou praxi jsou však závěry výzkumu významné již v této podobě, ráda bych teoretickou i praktickou část práce využila pro přípravu školení pro vyučující a také pro lektorky a lektory primární prevence v mém zaměstnání. Již v průběhu psaní této práce jsem poznatky využila v poradenských rozhovorech na školách.

9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použité literatury

BŘEZINOVÁ, J. (2022). *Já už nemůžu, paní učitelko: jak rozpoznat a řešit krizové situace ve škole*. Pasparta.

CENTRUM LOCIKA. (2022). *Škola – místo bezpečí a pomoci. Příručka pro učitele, kteří pro své žáky chtějí dětství bez násilí*. Centrum LOCIKA.

ČÍRTKOVÁ, L. (2020). *Domácí násilí: nebezpečné rodinné vztahy ve 21. století*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

FLICK, U. (2006). *An Introduction to Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

GJURIČOVÁ, Š., KOCOURKOVÁ, J., & KOUTEK, J. (2002). *Podoby násilí v rodině*. Vyšehrad.

HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.

HENDL, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

HURYCHOVÁ, E. a B. PTÁČKOVÁ. (2022). *Sociální práce ve školství*. Grada.

HRICOVÁ, A., ONDRÁŠEK, S., & URBAN, D. (2023). *Metodologie v sociální práci*. Grada.

JAKOBSEN, B., RÅKIL, M., JIŘIČKA, V., ORTEN, B., & ŠTAJNEROVÁ, P. (2022). *Násilí je možné zastavit* (Vydání druhé, rozšířené). Úřad vlády ČR.

JOCHMANNOVÁ, L. (2021). *Trauma u dětí: kategorie, projevy a specifika odborné péče*. Grada.

KOUKOLÍK, F., & DRTILOVÁ, J. (2006). *Vzpouřa deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana* (Nové, přeprac. vyd). Galén.

MATOUŠEK, O., KODYMOVÁ, P., & KOLÁČKOVÁ, J. (Eds.). (2010). *Sociální práce v praxi*. Portál.

MIOVSKÝ, M. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství I*. Univerzita Karlova v Praze & Togga.

PAVLOVSKÝ, P. (2009). *Soudní psychiatrie a psychologie*. Grada.

ŠIMÁČKOVÁ, K., HAVELKOVÁ, B., & ŠPONDROVÁ, P. (Eds.). (2020). *Mužské právo: jsou právní pravidla neutrální?* Wolters Kluwer.

ŠPECIÁNOVÁ, Š. (2003). *Ochrana týraného a zneužívaného dítěte*. Linde.

ŠVARŤÍČEK, R., & ŠEĐOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

VALDROVÁ, J. (2018). Reprezentace ženství z perspektivy lingvistiky genderových a sexuálních identit. Sociologické nakladatelství (SLON).

VOŇKOVÁ, J., & SPOUSTOVÁ, I. (2016). *Domácí násilí z pohledu žen a dětí: právní stav k 1.1.2016* (3. přepracované vydání). proFem.

WALBY, S., & ALLEN, J. (2009). *Domácí násilí, sexuální napadení a pronásledování: výsledky britského průzkumu o kriminalitě*. Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Seznam elektronických zdrojů

ALBAEK, A. U., KINN, L. G., & MILDE, A. M. (2017). Walking Children Through a Minefield: How Professionals Experience Exploring Adverse Childhood Experiences. *Qualitative Health Research*, 28(2), 231–244. Získáno 25. 11. 2023 z <https://doi.org/10.1177/1049732317734828>

BUCKLEY, H., HOLT, S., & WHELAN, S. (2007). Listen to Me! Children's experiences of domestic violence. *Child Abuse Review*, 16(5), 296–310. Získáno 27. 11. 2023 z <https://doi.org/10.1002/car.995>

CENTRUM LOCIKA. (2023). *Bubnovačka pro školy*. Získáno 7. 1. 2024 z <https://www.detstvibeznasili.cz/kampane/bubnovacka-pro-skoly>

ČLOVĚK V TÍSNI. (2023). *Domácí násilí*. Získáno 5. 4. 2024 z <https://www.jsns.cz/lekce/15228-domaci-nasili>

ČOSIV. (2022). *Karta k identifikaci špatného zacházení s dětmi pro školy a školská zařízení*. Získáno 20. 11. 2023 z https://www.cosiv.cz/wp-content/uploads/2022/02/signaly_karta_a5_skola_202204_nahled.pdf

ČOSIV. (2022) *Metodika včasné identifikace a podpory ohroženého dítěte. Doporučení a postupy pro pracovníky ve zdravotnictví*. ČOSIV. Získáno 22. 11. 2023 z <https://www.nzip.cz/doc/kid-signaly-metodika-zdravotnici.pdf>

ČSÚ. (2022). *Školy a školská zařízení 2020/21: Analytická část*. Získáno 25. 11. 2024 z <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/23004221a.pdf/a47dc1e6-dac0-4677-a7ea-29199c5b8a00?version=1.3>

ČŠI. *Tematická zpráva: Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách*. (2016). Získáno 18. 1. 2024 z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2016_TZ_prevence_a_reseni_sikany.pdf

DOHNAL, D., MIHOLOVÁ, P. H., ŠPRINCOVÁ, V., & DOMESOVÁ, S. (2017). *Analýza výskytu a latence domácího násilí v partnerských vztazích*. Úřad vlády České republiky. Získáno 16. 11. 2023 z https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Analyza-vyskytu-a-latence-DN_final.pdf

IKSP. (2022) *Analýza statistických údajů k trestné činnosti se znakem domácího násilí v partnerském vztahu*. Získáno 30. 12. 2023 z <https://violenceoff.cz/wp-content/uploads/2022/10/Analyza-statistickych-udaju.pdf>

KING, C. B., & SCOTT, K. L. (2014). Why are suspected cases of child maltreatment referred by educators so often unsubstantiated? *Child Abuse & Neglect*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.06.002>

LANGHAMMEROVÁ, G., NEBESKÁ, A., & OLIVA, E. (2023). *Jak na genderově senzitivní komunikaci v instituci: Metodika pro inkluzivní komunikaci*. Sociologický ústav AV ČR. Získáno 31. 12. 2023 z https://genderaveda.cz/wp-content/uploads/2023/12/NKC_Jak-na-komunikaci_brozuraA5_2023_web_dvoustrany.pdf

LÁSNKÁ, K. (2024). *Kde začíná a končí sociální role školy?* EDUin. Získáno 1. 4. 2024 z <https://www.eduin.cz/clanky/socialni-role-skoly/>

LEE, C., & WONG, J. S. (2022). Examining the effects of teen dating violence prevention programs: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology*, 18(1), 1-40. <https://doi.org/10.1007/s11292-020-09442-x>

LIPOVÁ, D. (2022). *Týrané, zneužívané a zanedbávané děti v České republice v letech 2015-2021*. Nadace Sirius. Získáno 22. 1. 2024 z https://www.nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/202209_prezentace_LOCIKAvfina.pdf

MPSV. (2021). *Národní strategie ochrany práv dětí 2021-2029*. Získáno 28. 12. 2023 z https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/NARODNI+STRATEGIE+OCHRANY+PRAV+DETI+2021_2029_FINAL.pdf/4d20b44e-a8c5-6882-d46f-a8d0fb7695d5

MPSV. (2023). *Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí*. Získáno 15. 11. 2023 z <https://www.mpsv.cz/statisticka-rocenka-z-oblasti-prace-a-socialnich-veci>

MŠMT. (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Získáno 3. 1. 2024 z https://www.msmt.cz/uploads/Methodicke_doporuceni_uvodni_cast.doc

MŠMT. (2012). *Příloha č. 5, Syndrom týraného dítěte – CAN*. Získáno 17. 1. 2024 z https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_5_Syndrom_CAN.doc

MŠMT. (2015). *Příloha č. 20, Domácí násilí*. Získáno 17. 1. 2024 z https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_20_Domaci_nasili.doc

MV ČR. (2022). *Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2022 až 2027*. Získáno 3. 1. 2024 z <https://www.mvcr.cz/soubor/01-spok-2022-2027-strategie-pk-pdf.aspx>

MZ ČR. (2022). *Metodické opatření Postup praktických lékařů pro děti a dorost při podezření na týrané, zneužívané a zanedbávané dítě (syndrom CAN)*. Získáno 20. 11. 2023 z: <https://www.mzcr.cz/metodicke-opatreni-postup-prakticky-lekaru-pro-deti-a-dorost-pri-podezreni-na-tyrane-zneuživane-a-zanedbavane-dite-syndrom-can/>

MORÁVKOVÁ, E. (2022). *Možnosti a bariéry detekce násilí páchaném na dětech dospělou osobou pohledem ZŠ a MŠ: Závěrečná zpráva z výzkumu*. Nadace Sirius. Získáno 21. 1. 2024 z https://www.nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/ZZ-Moz%CC%8Cnosti_a_barie%CC%81ry_detekce_na%CC%81sili%CC%81_na_de%CC%8Ctech_pohledem_ZS%CC%8C_a_MS%CC%8C.pdf

MÜNGER, A. C., & MARKSTRÖM, A. M. (2018). Recognition and identification of children in preschool and school who are exposed to domestic violence. *Education Inquiry*, 9(3), 299–315. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1394133>

NADACE VODAFONE ČR. (2020). *Problematika domácího násilí optikou české populace*. Nadace Vodafone ČR. Získáno 30. 12. 2023 z https://www.nadacevodafone.cz/upload/documents/prilohy/Dom%3%A1c%3AD%20n%3%A1sil%3AD_nadace%20Vodafone.pdf

NÚV. (2019). *Pozastavení procesu poskytování odborné kvalifikace*. NÚV. Získáno 5. 12. 2023 z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pracoviste-pro-certifikace.html>

NYKLOVÁ, B. & MOREE D. (2021). *Za bezpečný domov. Závěrečná zpráva kvantitativního výzkumu společnosti IKEA*. IKEA. Získáno 30. 12. 2023 z: https://www.koalicenena.cz/shared/clanky/1058/Za%20bezpe%4%8Dn%3%BD%20domov_Z%3%A1v%4%9Bre%4%8Dn%3%A1%20zpr%3%A1va%20kvantitativn%3ADho%20v%3%BDzkumu%20spole%4%8Dnosti%20IKEA.pdf

OSN. (2006). *Světová zpráva o násilí na dětech*. OSN. Získáno 29. 12. 2023 z: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/491/05/PDF/N0649105.pdf?OpenElement>

ODENBRING, Y., JOHANSSON, T., LUNNEBLAD, J., & HAMMARÉN, N. (2015). Youth victimisation, school and family support: schools' strategies to handle abused children. *Education Inquiry*, 6(2). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.26417>

ØVERLIEN, C. (2010). Children Exposed to Domestic Violence. *Journal of Social Work*, 10(1), 80-97. <https://doi.org/10.1177/1468017309350663>

PRESSLEROVÁ, P. (2012). *Syndrom CAN. Šance dětem*. Získáno 7. 1. 2024 z <https://sancedetem.cz/syndrom-can>

PROFEM. (2019). *Partnerské násilí dospívajících a mladých. Hlavní výstupy z výzkumu*. ProFem. Získáno 7. 1. 2024 z: <https://www.profem.cz/shared/clanky/723/proFem%202019%20prehled%20hlavnich%20vystupu%20vyzkumu%20v%20problematice%20partnerskeho%20nasili%20mladych.pdf>

PROKOP, D. (2012). *Trestání dětí*. Median. Získáno 27. 1. 2024 z https://simar.cz/assets/media/old/Clanky/Median_tresty%20d%C4%9Bt%C3%AD.pdf

RADA EVROPY. (1990). *Doporučení Výboru ministrů Rady Evropy č. R(90)4 k odstranění sexismu z jazyka*. Rada Evropy. Získáno 31. 12. 2023 z <https://rm.coe.int/1680505480>

RADA EVROPY. (2011). *Úmluva Rady Evropy o prevenci a potírání násilí vůči ženám a domácího násilí*. Istanbul. Získáno 19. 12. 2023 z <https://rm.coe.int/1680462471>

SHOREY, R. C., ZUCOSKY, H., BRASFIELD, H., FEBRES, J., CORNELIUS, T. L., SAGE, C., & STUART, G. L. (2012). Dating violence prevention programming: Directions for future interventions. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 289-296. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.001>

SCHEINOST, M. (2020). *Analýza trendů kriminality v České republice v roce 2019*. Institut pro kriminologii a sociální prevenci. Získáno 30. 12. 2023 z <http://www.ok.cz/iksp/docs/462.pdf>

SOBOTKOVÁ, I. (2016). Domácí násilí z pohledu vývoje a ochrany dětí. *Psychologie a její kontexty, 7*(1), 3-17. Získáno 27. 12. 2023 z https://psychkont.osu.cz/fulltext/2016/Sobotkova_2016_1.pdf

SOFA. (2023). *Všude dobře, doma nejlip? Nový program prevence násilí v blízkých vztazích*. SOFA. Získáno 7. 1. 2024 z: <https://www.societyforall.cz/vsude-dobre-doma-nejlip-novy-program-prevence-nasili-v-blizkych-vztazich>

ŠANCE DĚTEM. (2023). *Příručka pomáhá lékařům rozpoznat ohrožené dítě a účinně mu pomoci*. Získáno 20. 11. 2023 z: <https://sancedetem.cz/prirucka-pomaha-lekarum-rozpoznat-ohrozene-dite-ucinne-mu-pomoci>

ŠANDEROVÁ, R. (2016). *Preventivní hraný film JAKUB*. Policie ČR. Získáno 7. 1. 2024 z <https://www.policie.cz/clanek/preventivni-hrany-film-jakub-problematika-domaciho-nasili.aspx>

UNICEF. (2021). *Mladé hlasy 2021: DĚTI A RODINA*. UNICEF. Získáno 15. 11. 2021 z: <https://www.unicef.cz/mlade-hlasy-2021-deti-a-rodina/>

ÚŘAD VLÁDY ČR. (2023). *Akční plán prevence domácího a genderově podmíněného násilí na léta 2023–2026*. Úřad vlády ČR. Získáno 16. 11. 2023 z https://www.tojrovnost.cz/wp-content/uploads/2023/08/AP_DGPN-2023_final.pdf

ÚŘAD VLÁDY ČR. (2009). *Národní strategie prevence násilí na dětech v ČR na období 2008-2018*. Výbor pro práva dítěte. Získáno 28. 12. 2023 z <https://vlada.gov.cz/scripts/file.php?id=61422>

ÚŘAD VLÁDY ČR. (2023). *Rada vlády pro rovnost žen a mužů*. Úřad vlády ČR. Získáno 19. 12. 2023 z <https://vlada.gov.cz/cz/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/rada-vlady-pro-rovnost-zen-a-muzu-121632/>

ÚŘAD VLÁDY ČR. (2014). *Výbor pro prevenci domácího násilí a násilí na ženách*. Úřad vlády ČR. Získáno 19. 12. 2023 z https://vlada.gov.cz/cz/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/prevence_domaciho_nasili/vybor-pro-prevenci-domaciho-nasili-a-nasili-na-zenach-121940/

USAKLI, H. (2012). The School Counselors' Ideas on Features, Determinant and Intervention on Child Negligence and Abuse Cases. *Greener Journal of Educational Research*, 2(3), 63-74. Získáno 4. 12. 2023 z <https://eric.ed.gov/?id=ED537080>

VŠETIČKOVÁ, S., ZDĚNEK, M., & MOLNÁR, P. (2017). *Analýza ekonomických dopadů domácího násilí*. Ivystreet. Získáno 30. 12. 2023 z <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Analyza-ekonomickych-dopadu-DN.pdf>

WHO. (2020). *Global status report on preventing violence against children*. WHO. Získáno 15. 11. 2023 z <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332394/9789240004191-eng.pdf?sequence=1>

WHO. (2019). *School-based violence prevention. A practical handbook*. Získáno 7. 1. 2024 z <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/324930/9789241515542-eng.pdf?sequence=1>

ŽÁRSKÁ, L. (2023). *Domácí násilí (statistiky)*. Policie ČR. Získáno 16. 11. 2023 z <https://www.policie.cz/clanek/domaci-nasili-statistiky.aspx>

Seznam použitých předpisů

Návrh zákona, kterým se mění zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony (2012).

Sdělení Federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte (1991).

Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2004).

Trestní zákon č. 140/1961 Sb. (1961).

Trestní zákoník – Zákon č. 40/2009 Sb. (2009).

Usnesení Nejvyššího soudu ze dne 15. 1. 2019, sp. zn. 4 Tdo 1293/2018.

Zákon č. 135/2006 Sb. - Zákon, kterým se mění některé zákony v oblasti ochrany před domácím násilím (2006).

Zákon č. 273/2008 Sb., o Policii České republiky (2008).

Zákon č. 292/2013 Sb. – Zákon o zvláštních řízeních soudních (2013).

10 PŘÍLOHY – I. část

Příloha č. 1 Oslovovací e-mail

Vážená paní XY,

obracím se na Vás jakožto školní metodičku prevence s prosbou o rozhovor do mé diplomové práce "Role škol v prevenci domácího násilí". Dostala jsem tip na Vaši školu od kolegyně v Centru Locika, protože Vaši kolegové se zde zúčastnili programu Škola místo bezpečí.

Zajímá mě **Vaše zkušenost** a prožívání v situacích, kdy se s tímto tématem ve škole setkáváte. Ať už ve chvílích, kdy máte podezření na nějaké ohrožené dítě (tzn. samo na sobě zažívá násilí, nebo žije v domácnosti, kde dochází k násilí mezi jinými osobami). Ale také pokud jste na vaší škole realizovali prevenci zaměřenou na násilí v blízkých vztazích.

Rozhovor by měl trvat cca **60 minut**. Rozhovory budou nahrány a pro další zpracování anonymizovány.

Za poskytnutí rozhovoru Vám mohu nabídnout odbornou konzultaci v rozsahu zhruba 30 minut. Jako lektorka selektivní prevence již devátým rokem podporuji školy a třídní kolektivy v náročných situacích a lektoruji kurzy DVPP (v tuto chvíli v organizaci Jules a Jim). Zároveň v Centru Locika pracuji jako konzultantka na dětském krizovém chatu Dětství bez násilí.

Termín rozhovoru je možné si vybrat v online hlasování (odkaz). Jeden termín je v únoru, ostatní během března. Můžete si konkrétní čas rovnou rezervovat, zároveň Vás poprosím, ať jej napíšete také do odpovědi sem. Uvedená stránka chce uvést jméno a mail, pokud je vyplníte, zobrazí se pouze mně.

Plánovány jsou dvouhodinové bloky, aby v nich byl rovnou prostor na případnou konzultaci. Nemusí být tedy využitý celý tento čas, pokud nebudete chtít. Zároveň pokud byste potřebovali posunout čas začátku, je to určitě možné.

Předem mockrát děkuji za Vaši pomoc a těším se na viděnou,

Veronika Kanát

Příloha č. 2 Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu k Diplomové práci

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Bc. Veronice Kanát, studentce magisterského oboru Sociální práce na Pražské vysoké škole psychosociálních studií, v rámci výzkumu pro její diplomovou práci.

Byl*a jsem informován*a, že účelem této práce je snaha o zmapování osobní zkušenosti s prací s tématem násilí v blízkých vztazích v prostředí školy. Výzkum probíhá pod odborným vedením vyučující PhDr. Hany Hejné.

Rozhovor bude nahráván, audiozáznam bude vymazán po obhajobě práce před komisí. Přepisy rozhovorů jsou vedeny a archivovány pod anonymním označením.

Souhlasím s tím, že v práci budou uvedeny mé osobní zkušenosti, postoje a prožitky, ale nebude uvedeno mé pravé jméno, název či přesné umístění školy ani jiné skutečnosti, které by mohly vést k identifikaci mé osoby.

Vím, že mohu odmítnout jakoukoli otázku v rozhovoru nebo rozhovor z jakýchkoliv důvodů přerušit a svůj souhlas s rozhovorem vzít zpět. Byla mi nabídnuta možnost získat přepsaný rozhovor k autorizaci a výsledný text v elektronické podobě ke komentáři.

Se všemi výše uvedenými podmínkami dobrovolně a bez nátlaku souhlasím.

Po skončení rozhovoru mám možnost využít odborné konzultace s realizátorkou tohoto rozhovoru v rozsahu 30 minut, během které je možné věnovat se jakémukoliv tématu či konkrétní situaci, které souvisí s oblastí primární a sekundární prevence násilí v blízkých vztazích v prostředí školy.

Kontakt na realizátorku výzkumu: veronika.kanat@gmail.com, 732 *** 662.

Datum:

Jméno:

Podpis:

Příloha č. 3 Struktura rozhovoru

1. Popište prosím svou cestu k pozici ŠMP na této škole.
2. Údaje o škole – kolik je tu studujících?

PROŽÍVÁNÍ, POSTOJE, ZKUŠENOSTI

3. Dnes spolu budeme mluvit o dětech, které doma zažívají násilí. Co to ve Vás **vyvolává**, když se řekne dítě zažívající násilí? (MOŽNOST POUŽÍT KARTY)
4. V jaké podobě jste se ve škole setkala s násilím v blízkých vztazích? **Vyprávějte prosím o své zkušenosti.**

ŠKOLNÍ PREVENCE

5. Jakým způsobem pracujete s tématem násilí v blízkých vztazích v rámci **primární prevence**?
6. Jaké využíváte nástroje pro **identifikaci a podporu dětí ohrožených** násilím?

SYSTEM

7. Z čeho všeho se **sestavují činnosti**, které ve škole děláte? Jak moc Vás časově vytěžují?
8. Jak probíhá **spolupráce** mezi Vámi a **vyučujícími** ohledně tématu ohrožených dětí?
9. Jakým způsobem spolupracujete s **OSPOD**?
10. Jaké jiné možnosti **podpory** máte k dispozici?

OSOBNÍ ZKUŠENOST

11. Máte s tímto tématem zkušenost z osobního života? Jakým způsobem tato zkušenost ovlivňuje Váš postoj k tématu v prostředí školy?

KONZULTACE

Příloha č. 4 Konkrétní materiály pro primární prevenci násilí v blízkých vztazích

Norský animovaný film *Zuřivec* (Sinna mann) je včetně metodických materiálů k dispozici na základě zaškolení. Zobrazuje skutečný příběh malého chlapce a je možné jej promítat i na prvním stupni ZŠ. Využíván je i v rámci poradenství či terapií. Důležitým poselstvím filmu je poukázání na možnost, že s násilím lze pracovat. Otec, který se ve filmu dopouští násilí, totiž na konci příběhu podstupuje léčbu (Jakobsen, 2022, s. 20).

Film *Jakub* vznikl za podpory Policie ČR, jeho účelem je zvýšit povědomí o tématu násilí v blízkých vztazích a ukázat možnosti řešení, důraz je kladen na trestněprávní souvislosti tématu. Hlavní postavou je patnáctiletý Jakub, který doma zažívá násilí ze strany nevlastního otce, to postupně zasáhne všechny členy rodiny. Film ukazuje postupnou gradaci násilí a vážné důsledky, jakmile není včas řešeno (Šanderová, 2016).

V roce 2023 vyšel preventivní film neziskové organizace Society for All jménem *Všude dobře, doma nejlip?* Půlhodinový film ukazuje příběh rodiny, ve které dochází k násilí na dětech a jejich matce. K filmu náleží metodický manuál pro vyučující a pracovní sešit pro žactvo (SOFA, 2023).

Centrum LOCIKA třetím rokem pořádá happening *Bubnovačka*, jehož cílem je zvyšovat povědomí o násilí v rodině a upozorňovat na důležitost ochrany dětí. Skrze bubnování zaznívají hlasy týraných dětí, které jinak nejsou ve veřejném prostoru slyšet. V listopadu 2023 se akce zúčastnilo 72 500 lidí, 500 škol a 141 organizací, záštitu nad akcí převzal prezident republiky Petr Pavel. Akce je ideální příležitostí, jak se studujícími začít mluvit o tématu násilí v blízkých vztazích a předat kontakty pomoci. K dispozici jsou vytvořené materiály pro práci se třídami (Centrum LOCIKA, 2023).

Materiály k tématu domácího násilí nabízí také Člověk v tísni v rámci projektu *Jeden svět na školách*, na jejich webových stránkách je dostupných několik dokumentárních filmů a k nim zpracované metodické materiály (Člověk v tísni, 2023).

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Veronika Kanát

Studijní program: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Role škol při prevenci domácího násilí

Vedoucí práce: PhDr. Hana Hejná

Rok dokončení práce: 2024

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)

Přímé citace: 2.505

Ostatní text: 160.288

Celkový počet znaků: 162.793

Počet pramenů a literatury: 82

Názvy souborů:

Text práce ve formátu PDF: NMGrSP_Veronika Kanát_Diplomová práce_Text

Další soubory: NMGrSP_Veronika Kanát_Diplomová práce_Přílohy II (přepisy rozhovorů)