

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky

# **Syndrom CAN z pohledu rodičů dětí vzdělávaných v klasické a alternativní škole**

Bakalářská práce

Autor: Mánková Šárka

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením  
na výchovnou práci v etopedických zařízeních

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Šárka Mánková

**Studium:** P17P0674

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních

**Název bakalářské práce:** **Syndrom CAN z pohledu rodičů dětí vzdělávaných v klasické a alternativní škole**

**Název bakalářské práce AJ:** CAN syndrome from the point of view of parents of children educated in classical and alternative school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zabývá problematikou týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte z pohledu rodičů žáků, kteří se vzdělávají v klasické, nebo alternativní škole. V teoretické části jsou definovány základní pojmy, druhy a formy týrání, rizikové faktory a prevence. Výzkumná část bude provedena formou dotazníkového šetření. Respondenti budou rodiče dětí z klasických a alternativních škol. Cílem dotazníkového šetření bude zjistit, jak rodiče vnímají problematiku syndromu CAN a zjistit případné rozdíly ve vnímání této problematiky vzhledem k typu školy, který jejich dítě navštěvuje.

**Garantující pracoviště:** Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Jan Sýkora

**Datum zadání závěrečné práce:** 6.11.2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem Bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne ..... ..

Šárka Mánková

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. et Mgr. Petře Ambrožové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za poskytování cenných rad a za trpělivost.

## **Anotace**

MÁNKOVÁ, Šárka. Syndrom CAN z pohledu rodičů dětí vzdělávaných v klasické a alternativní škole. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 86 s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte z pohledu rodičů žáků, kteří se vzdělávají v klasické nebo alternativní škole. V teoretické části jsou definovány základní pojmy, druhy a formy týrání, rizikové faktory a prevence. Výzkumná část byla provedena formou dotazníkového šetření. Respondenti byli rodiče dětí z klasických a alternativních škol. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak rodiče vnímají problematiku syndromu CAN, a zjistit případné rozdíly ve vnímání této problematiky vzhledem k typu školy, který jejich dítě navštěvuje. Výzkumem byl zjištěn hlavní rozdíl mezi rodiči, a to ve vnímání psychického týrání dětí. Rodiče žáků alternativních škol vnímají upřednostňování intelektuální stránky jako psychické týrání oproti rodičům žáků tradiční školy, kteří to za psychické týrání nepovažují. Respondenti se nejčastěji poprvé s problematikou týraných dětí setkali v médiích. V případě zjištění týrání, zneužívání či zanedbávání v okolí by rodiče nejčastěji kontaktovali OSPOD. Výzkum dále prokázal, že více respondentů zná český pojem syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte než anglický pojem syndrom CAN.

**Klíčová slova:** syndrom CAN, syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, alternativní školy, tradiční školy

## **Annotation**

MÁNKOVÁ, Šárka. CAN syndrome from the point of view of parents of children educated in classical and alternative school. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2020. 86 pp. Bachelor thesis.

This bachelor thesis deals with problematics of abuse and neglect children from the perspective of parents of students who are studying in a classical or alternative school. The theoretical parts define the basic concepts, types and forms of abuse, risk factors and prevention. The research part was performed by a questionnaire method. The respondents were parents of children from classical and alternative schools. The aim of this work was to find out how parents perceive the issue of CAN syndrome and possible differences in the perception of this issue with respect to the type of school their child attends. The research has shown the main differences between parents are in the perception of psychological abuse of children. Parents of pupils in alternative schools perceive the preference of the intellectual aspect as psychological abuse compared to parents of pupils in traditional schools who do not consider it to be psychological abuse. Respondents most often encountered, for the first time, the issue of abused children in the media. In case of detection of abuse or neglect around, parents would most often contact the Body for Social and Legal Protection of Children. The research also showed that more respondents know the Czech term than the English term of Syndrome CAN.

**KEYWORDS:** CAN syndrome, child abuse and neglect, classical school, alternative school

# OBSAH

ÚVOD .....	11
1 SYNDROM CAN .....	13
1.1 Vznik a vývoj pojmu syndrom CAN .....	13
1.2 Příčiny syndromu CAN .....	14
1.3 Základní varianty a formy syndromu CAN .....	16
1.3.1 Tělesné týrání .....	17
1.3.2 Psychické týrání .....	18
1.3.3 Sexuální zneužívání.....	18
1.3.4 Zanedbávání .....	21
1.4 Specifické formy CAN .....	21
1.4.1 Systémové týrání .....	22
1.4.2 Organizované zneužívání .....	22
1.4.3 Rituální zneužívání.....	22
1.4.4 Sexuální turismus .....	23
1.4.5 Münchhausenův syndrom by proxy .....	23
1.5 Prevence syndromu CAN .....	23
1.5.1 Primární prevence .....	23
1.5.2 Sekundární prevence .....	24
1.5.3 Terciální prevence .....	24
1.6 Škola a syndrom CAN .....	25
1.7 Následky .....	26
1.8 Terapie .....	27
2 TRADIČNÍ PEDAGOGIKA.....	29
2.1 Pojem tradiční pedagogika .....	29
2.1.1 Starověk.....	30
2.1.2 Středověk.....	30
2.2 Jan Amos Komenský .....	31
2.3 Tereziánská reforma .....	32
2.4 Johann Friedrich Herbart .....	33
2.5 Třídně hodinový systém .....	34
2.6 Hodnocení v klasické tradiční škole.....	34
2.7 Důvody volby alternativní školy .....	36
3 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA .....	38
3.1 Pojem alternativní škola .....	38
3.2 Vznik a vývoj alternativních škol.....	39
3.3 Jean Jack Rousseau.....	39

3.4	Johann Heinrich Pestalozzi.....	40
3.5	Lev Nikolajevič Tolstoj .....	40
3.6	Vlastnosti a funkce alternativních škol.....	41
3.7	Typologie alternativních škol a jejich nejčastější druhy .....	42
3.7.1	Montessori škola .....	43
3.7.2	Waldorfská škola.....	44
3.7.3	Freinetovská škola.....	45
3.7.4	Jénská škola.....	46
3.7.5	Daltonská škola .....	47
3.7.6	Komunitní vzdělávání .....	48
3.8	Problematika syndromu CAN v rámci tradičních a alternativních škol.....	48
4	VÝZKUMNÁ ČÁST .....	50
4.1	Metodologie.....	50
4.2	Výzkumný cíl a problém .....	51
4.3	Výzkumné hypotézy .....	51
4.4	Metody získávání dat.....	53
4.5	Výzkumný soubor.....	53
4.6	Předvýzkum .....	54
4.7	Popis průběhu výzkumu .....	54
4.8	Vyhodnocení dotazníku.....	55
4.9	Závěrečné vyhodnocení výsledků dotazníků.....	74
4.10	Vyhodnocení hypotéz.....	75
	ZÁVĚR.....	78
	Použitá literatura a jiné zdroje.....	80
	Seznam obrázků, tabulek a grafů .....	83
	Přílohy .....	86



## ÚVOD

Žijeme v době nepřehledného množství možností. V době, ve které máme víc než kdy předtím možnost rozhodovat o svých životech. Máme svobodu, o kterou tolik generací před námi usilovalo. Přes toto všechno i nadále v naší společnosti zůstává něco tak starověkého. Bohužel i ve 21. století ve společnosti, která o sobě, tak často a ráda říká, že je demokratická a ctí lidská práva, není samozřejmostí pro všechny něco tak samozřejmého, jako je dětství. V historii bylo dítě považováno často za neplacenou pracovní sílu, majetek otce, malého dospělého, něco nečistého. Ve starověké Spartě byly nechtěné děti shazovány ze skály, dále vražděny, později odkládány do krutých sirotčinců, využívány a zneužívány k nejrůznějším účelům. Mohli bychom se domnívat, že špatné zacházení s dětmi je již dávná minulost, bohužel i dnes se najdou jedinci, kteří dokážou děti – ať již své vlastní, jim svěřené do péče, či cizí – krutými způsoby trýznit. Existují děti, které netuší, co je to dětství v pravém slova smyslu, jelikož jej nikdy nezažily. I v naší zemi jsou děti sexuálně zneužívané, děti nucené k prostituci či pornografii, děti psychicky a fyzicky týrané, děti, o které se nikdo nestará, děti, které nezažily nepodmíněnou lásku, opravdový domov, pocit být milován. Děti, kterým bylo ukradeno to nejcennější, dětství.

Již v minulosti můžeme vidět snahu zlepšit postavení dítěte ve společnosti. Boj za práva dětí, zákaz dětské práce, snahu reformátorů zlepšit školy ku prospěchu dětí, zlepšit život dětí v rodinách, ale i celkový pohled na dětství jako takové. Jedním z nejvíce viditelných ukazatelů byly právě školy, v rámci kterých docházelo ke spoustě reforem. Z místa, které budilo často až hrůzu, kde vládla rákoska a tvrdé tresty, které mohl svévolně udělovat učitel, se snad dařilo vytvořit vcelku přátelské místo. Vznikly nové formy vzdělávání, které se postavily do opozice vůči tomu tradičnímu. Tradiční vzdělávání se také snaží o jistou modernizaci. Tělesné tresty se staly ve školách minulostí a stále více škol se snaží rozvíjet i citovou stránku dětí.

Dnes se již rodič může libovolně rozhodnout, jaký styl výchovy, výuky a vzdělávání zvolí pro své dítě. Je mnoho rozličných pohledů na výchovu, mnoho protichůdných názorů, mnoho odpůrců či nadšenců pro určitý styl výchovy. Každý rodič vychovává své dítě podle svých představ, dle svých názorů a přesvědčení.

Cílem práce je zjistit, jak rodiče vnímají problematiku syndromu CAN, zda jsou nějaké rozdíly ve vnímání, názorech či povědomí.

Toto téma souvisí se studovaným oborem, jelikož se dotýká patologického jevu, jako je týrání, zneužívání, zanedbávání a obětí právě tohoto jednání. Dále se zaměřuje na různé typy vzdělávání a jejich vzájemné rozdíly.

Toto téma může být nápomocno v primární prevenci. Výsledky výzkumu mohou posloužit pro zmapování prevence ze stran rodičů. Můžou pomoci odhalit skryté mezery, popřípadě se zaměřit na zlepšení celkové osvěty.

## 1 SYNDROM CAN

Tato kapitola se zabývá definicí a proměnou názvů syndromu CAN, dále nejznámějšími variantami syndromu (tělesné týrání, psychické týrání, zneužívání a zanedbávání), příčinami, specifickými formami týrání (systémové týrání, organizované zneužívání, rituální zneužívání, sexuální turismus, münchhausenův syndrom by proxy), prevencí, následky a terapií.

### 1.1 Vznik a vývoj pojmu syndrom CAN

Souhrnný zkrácený název syndrom CAN vychází z anglického: Syndrome Child Abuse Neglect. V české literatuře je znám také jako syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.

Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte se vždy nenazýval souhrnným jednotným názvem syndrom CAN, tento název se v minulosti vyvíjel, různě upravoval až do dnešní podoby tak, jak jej známe dnes. Syndrom CAN měl v průběhu let několik předchůdců a také nezahrnoval vždy všechny formy, které uvádějí odborníci v současnosti. V minulosti se většinou odborníci věnovali pouze problematice tělesného násilí na dítěti, to se však v průběhu let změnilo.

Když se podíváme do minulosti, jedna z prvních dobrovolných organizací na ochranu dětí byla Národní společnost prevence proti krutostem na dětech, která vznikla na dvou místech ve Velké Británii, roku 1883 v Liverpoolu a roku 1884 v Londýně. V této době se hlavní pozornost věnovala fyzickému týrání, které získalo označení jako „špatné zacházení či nepečování o dítě“. Později roku 1962 dostal syndrom týraného dítěte první název, a to: „syndrom bitého dítěte“ z anglického Battered Child Syndrome (BCS). Syndrom takto pojmenoval americký pediatr původem z Německa, C. Henry Kempe, ten se této problematice věnoval a založil Centrum pro prevenci a léčbu týrání a opomíjení dětí. V této době se také prosadilo přijímání zákonů o povinném hlášení týrání dítěte v USA. Další pojmenování syndromu bylo Child Abuse, tedy zneužití dítěte (NAI) z anglického non-accidental injuries, které znamená „bezúrazové, úmyslné poškození v rámci krutého zacházení s dítětem“. Postupem času odborníci zjistili, že tělesně týrané děti trpí samozřejmě i psychicky a emocionálně. Vznikla tedy úplná formulace syndromu tak, jak ji známe dnes „syndrom CAN“. Child Abuse Neglect. (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

Pokud se zaměříme konkrétně na Českou republiku, tak již v 60. letech 20. století vznikla publikace pojednávající o problematice právě onoho dlouze opomíjeného psychického týrání: Psychická deprivace v dětství od autorů: Josef Langmeier a Zdeněk Matějček.

Krejčířová (2007) uvádí, že právě tato kniha předběhla dobu, ale i zahraniční kolegy, kteří věnovali větší pozornost právě fyzickému násilí.

Existuje nespočet definic syndromu CAN. Vzhledem k rozsahu a typu práce se zaměříme pouze na ty nejčastěji odborníky uváděné a citované. Vágnerové (2004) definuje syndrom CAN takto: „*Týrání a zneužívání dítěte lze definovat jako každý projev chování rodičů (či jiných osob), které dítě duševně či tělesně poškozuje. Nejvýznamnější charakteristiku tohoto syndromu tvoří dvě skutečnosti: 1) Dítěti někdo ubližuje, ono tím fyzicky či psychicky trpí a tato zkušenost ohrožuje jeho další vývoj. 2) Osoby, jež dítě týrají, jsou velmi často jeho rodiče, kteří by pro ně naopak měli představovat jistotu a bezpečí.*“

Trojice Dunovský, Dytrych, Matějček (1995) považují syndrom CAN: „*za týrané, zneužívané a zanedbávané dítě považujeme jakékoli nenáhodné, preventabilní, vědomé (případně i nevědomé) jednání rodiče, vychovatele anebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané společnosti, nepřijatelné nebo odmítané a jež poškozuje tělesný, duševní i společenský status a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt.*“

Krejčířová (2007) popisuje syndrom CAN jako: „*poškození fyzického, psychického, nebo sociálního stavu a vývoje dítěte, které vzniká v důsledku jakéhokoliv nenáhodného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby a která je v dané společnosti a kultuře hodnocena jako nepřijatelné*“

## 1.2 Příčiny syndromu CAN

Na začátku této kapitoly je na místě položit si otázku: „Proč je vlastně dětem záměrně ubližováno, často tak krutým způsobem, a ještě ke všemu v mnohých případech osobou dítěti blízkou?“ Věřím, že tuto otázku si pokládalo mnoho odborníků na tuto problematiku, ale nenechá chladnou ani laickou veřejnost při sledování médií, kde se tyto násilné činy na dětech objevují. Zvláště dnes v době a ve společnosti, která děti chrání, přikládá jim nemalou hodnotu a celková pozornost je právě na děti zaměřena.

Odpověď na tuto otázku přináší ve své publikaci (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995): „*odpověď lze obecně spatřovat ve snaze uspokojit nejrůznější nutkání, frustrace, tenze až vyslovené psychopatické sklony pachatel.*“

Krejčířová (2007) uvádí, že kromě psychopatologie rodičů, poruch osobnosti rodičů nebo jednoho z nich, psychotické poruchy, deprese, závislosti na alkoholu či jiných psychoaktivních látkách jsou jedním z hlavních rizik negativní zážitky rodičů samých z jejich dětství. Jedná se tedy o rodiče, kteří se sami ve svém dětství stali oběťmi týrání, zneužívání nebo zanedbávání.

Existuje několik rizikových faktorů, a to jak na straně dítěte, na straně pachatele, tak na straně situace. V této části vycházím z autorů Dunovský, Dytrych a Matějček (1995), jelikož jejich publikace dle mého názoru nejlépe osvětluje problematiku vzniku a příčin syndromu CAN.

Mezi rizikové faktory na straně dítěte „oběti“ řadíme tyto děti, které jsou častěji v ohrožení: děti, které svými projevy dráždí dospělé, děti, jejichž projevy jsou dospělým málo srozumitelné nebo úplně nesrozumitelné, a dále děti, které nesplňují očekávání svých vychovatelů. Děti, které svými projevy dráždí dospělé, mohou být například děti, které celé noci propláčou a prokřičí, nenechají pečovatele vyspat, tudíž dochází u dospělého k frustraci a nárůstu agrese vůči dítěti. Děti, jejichž chování dospělí nechápou, jsou například autistické děti, které reagují a komunikují jinak, než je většinová společnost zvyklá. Dále to jsou děti trpící tiky, můžeme zde řadit také děti trpící koktavostí, selektivním mutismem, ale třeba i děti se specifickými poruchami učení, jako je dysgrafie, dyslexie a další. Kromě výše uvedených „nepochopených reakcí a chování“ sem můžeme zařadit i děti adoptované. Dítě nemá stejný genetický základ s jeho adoptivními rodiči, může tedy reagovat jiným způsobem, než rodiče očekávají, příkladem může být neprospěch ve škole, kterému rodiče dávají za vinu čistě lenosti dítěte. Děti, které nesplňují očekávání svých vychovatelů, jsou například tyto: děti s lehkou mentální retardací, děti se špatným školním průměrem, děti, které nesplňují fyzickou (sportovně založené dítě) nebo psychickou představu (psychicky a emočně silné dítě), děti s nápadnou odlišností vzhledu a další. (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

Na straně situace to může být fakt, že se dětem narodí dítě. Rodiče jsou nevyzrálí, nepřipraveni na výchovu dítěte. Další situací může být narození hendikepovaného dítěte, v jistých kulturách to může být i narození méně preferovaného pohlaví (častěji holčičky). Rodiče si již před narozením svého dítěte představují, jaké bude, mají často přesně konkrétní představu o dítěti, tím větší je pak ovšem zklamání při narození dítěte, které neodpovídá původní představě o něm. Jednou z velmi častých situací je narození nechtěného dítěte. Zde, jak mnozí odborníci zjistili, již dítě v prenatálním období vnímá fakt, že je nechtěné. Výzkumy ukázaly, že tyto děti oproti dětem, které jejich matky chtěly, prožívají život celkově méně šťastně. Podobná situace nastává u dětí narozených mimo manželství, příkladem může být žena, která má více sexuálních známostí a netuší, kdo je otcem, otce tedy neoznačí. Může dojít těsně před sňatkem k úmrtí otce dítěte. Další variantou jsou ženy, které chtějí dítě, ale nechtějí být vázány na jeho otce. Těmto dětem svobodných rodičů se také často lidově říká „hřích mládí“. Matky, které jsou zhrzeny a zraněny otcem dítěte, si můžou svou agresi vybíjet na něm. Přisuzují dítěti vlastnosti jeho otce. Dále může nastat krize, kdy se matka vdá, přivede do rodiny

svého nového partnera a pořídí si s ním druhé, tentokrát již manželské dítě, toto druhé dítě se může stát privilegovaným, přičemž agrese k nemanželskému se ještě zvýší. U matek samoživitelek může docházet k finanční tísní, v rodině chybí otcovský vzor a rodina je neúplná, matka může být až příliš závislá a ochranná, a to i v dospělém životě, vůči svému dítěti. Matky vyčítají dítěti, že se pro něj obětovaly a že si zkazily život. Další situací je rozvod rodičů dítěte. Dítě nerozumí tomu, co se děje, to ale neznamená, že nevnímá napjatou atmosféru a agresi v rozpadající se rodině. Tím je narušena jeho základní potřeba bezpečí a jistoty. Jako další riziková situace je jistě příchod nevlastního rodiče do rodiny. Dochází k úpravě rodinného systému a nově přichází vychovatel si hledá své místo. V mnohých případech se však tento nový člen rodiny střídá, jsou to takzvaní „strýčkové a tety“. Dítě může, a často tomu tak je, k náhradnímu rodiči cítit rivalitu a ambivalentní pocity. Specifickým případem je příchod nevlastního otce do rodiny, kde je matka s dcerou v prepubertálním nebo pubertálním věku, dochází k sexuálnímu zneužívání nebo zneužití. Zde je několik forem reakce matky, když se o tomto faktu dozví. Matka se snaží vše přehlížet a nevidět. Matka omlouvá partnera a velmi agresivně obviňuje dceru. Matka neobviňuje dceru, pouze partnera, rozchází se s ním. Další nástrahou v doplněných rodinách mohou být prarodiče, tedy rodiče ze strany nevlastního rodiče, kteří nevlastní dítě, nepřijímají za své vnouče a často mu to dávají pocítit. Mezi další rizikové situace můžeme zařadit chudobu, nezaměstnanost, bydlení v nevyhovujících podmínkách, psychické onemocnění v rodině, závislosti v rodině (alkoholismus, drogová závislost, gambling) nebo úmrtí v rodině. (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

Z výše uvedeného si tedy můžeme odvodit i rizika na straně pachatele, jsou to vychovatelé frustrovaní, unavení, nevyzrálí. Dále ti, kteří mají sklony k agresi, pachatelé, v jejichž rodinách dochází k intergeneračnímu přenosu špatného zacházení s dítětem, jedinci s nízkou frustrační tolerancí, nízkou až žádnou schopností empatie a další.

### **1.3 Základní varianty a formy syndromu CAN**

Mezi základní formy syndromu CAN řadíme tyto tři: týrání, sexuální zneužívání a zanedbávání. Tyto jednotlivé druhy mají ještě své formy a poddruhy, v dnešní době jich již známe bohužel nespočet. Objevují se nové typy týrání, které v minulosti nebyly možné, nebyly tak časté nebo jim odborníci nevěnovali pozornost.

Dunovský, Dytrych a Matějček (1995) uvádí tyto formy: tělesné týrání, psychické týrání, sexuální zneužívání a zanedbávání. Dále rozlišují ještě zvláštní formy CAN: systémové

týrání, organizované zneužívání, rituální zneužívání, sexuální turismus a münchhausenův syndrom by proxy.

### 1.3.1 Tělesné týrání

Krejčířová (2007) definuje tělesné týrání „*jako tělesné ublížení dítěti nebo vědomé odmítnutí zabránit takovému ublížení*“.

Dytrych, Dunovský, Matějček (1995) rozdělují tělesné týrání na dvě skupiny, tělesné týrání pasivního charakteru a tělesné týrání aktivní povahy. Do skupiny tělesného týrání pasivního charakteru můžeme zařadit vědomé odmítnutí poskytnutí zdravotní péče dítěti, nedostatek přístřeší, ošacení, ochrany nebo děti vykořisťované například dětskou prací či nucené k žebrání. Mezi tělesné týrání aktivního charakteru řadíme například: otřesy, kopání, bodné rány, škrcení, vytrhávání vlasů, svazování, poranění kostí, pohmoždění, poranění míchy, rány na hlavě, nitrooční krvácení, rány na hrudníku, popáleniny, mnohočetná poranění atd. Tělesné týrání můžeme dále rozdělit na plánované a spontánní. Plánované týrání je dopředu promyšleno, je zde předem stanovený záměr dítěti ublížit, může se jednat o opakující se déle trvající akty (vypálit cigaretou dítěti na kůži slovo atd.). Ke spontánnímu týrání dochází často po požití návykové látky (alkoholu, drog). U tohoto typu není týrání plánované. (Kalibová, Kaliba, 2014)

Dytrych, Dunovský, Matějček (1995) uvádí jako nejčastější příčinu smrti týraných dětí poranění hlavy. Krejčířová (2007) píše, že nejčastěji a zároveň nejvážněji jsou tělesným týráním ohroženy děti v prvním a druhém roce života.

Tělesné týrání je velmi problematické vzhledem k u nás stále akceptovaným a často používaným tělesným trestům, kde je velmi malá a nejasná hranice, co již subjektivně považujeme za týrání a co je „pouze“ výchovný prostředek. Ještě stále vládne u mnohých lidí názor, že když byli bití jako děti oni svými rodiči, výchova jejich dětí bude stejná, protože je osvědčená. Setkáváme se tedy i s názory: „já byl bit a podívej se, co ze mě vyrostlo“. Zlidověla také fráze: „škoda každé rány, která padne vedle“. Nebo „přece ho nenechám růst jako dříví v lese“.

Je tedy na místě uvést definici tělesného trestu: „*tělesný trest je fyzickým týráním, dochází-li k potrestání za pomoci předmětu, je-li bití směřováno na citlivé části těla (hlava, genitálie), nebo také tehdy, zůstávají-li na těle po ranách stopy (modřiny, škrábance apod.)*.“ (Vaničková, 2004 in Kalibová, Kaliba 2014)

Kalibová, Kaliba uvádí: „za tělesný trest můžeme považovat takové aktivity, které ve výsledku nezpůsobují závažná tělesná zranění (pohlavek).“ Fyzické týrání je pak tedy takové jednání, kde je vysoké riziko vzniku zranění (kopání).

Krejčířová (2007) uvádí chlapce jako více ohrožené oběti tělesného násilí, dívky pak sexuálními zneužíváním.

Jestliže nedojde k úmrtí týraného dítěte, často zůstávají následky tohoto týrání na těle. U tělesného týrání je nutno uvést také složku psychickou, dítě během tělesného trestání trpí také psychicky, zůstávají tedy následky i na duši. (Provazníková, 1995)

### 1.3.2 Psychické týrání

Kramulová (2006) in Kalibová, Kaliba (2014) definuje psychické týrání, jako „soubor nežádoucích přístupů k dítěti a způsobů zacházení s ním, které vedou k narušení jeho zdravého vývoje, všestranného rozvoje osobnosti či ke snižování sebehodnocení dítěte“.

Psychické týrání může mít formu aktivní, např. nadávky, ponižování, výhrůžky, zesměšňování atd., ale také formu neposkytnutí dítěti dostatek citů, lásky, dostatečnou péči a pozornost. Mezi psychické týrání řadíme i případy neustálého srovnávání sourozenců, vysoké nároky rodičů na dítě, emoční vydírání ve formě výčitek „ty mě jednou utrápíš“, srovnávání s rodičem „jsi k ničemu jako tvůj otec“, nepřiměřené zatěžování domácími pracemi a péčí o mladší sourozence. (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995)

Krejčířová (2007) uvádí jako nejčastější oběti psychického týrání děti mezi 6. a 8. rokem věku a děti v období dospívání. Při tomto typu týrání bývá narušeno sebepojetí a osobnostní vývoj dítěte. U obětí psychického týrání se jako následky vyskytují úzkosti, deprese nebo sebevražedné sklony. Psychické týrání bývá těžko odhalitelné, uvádí se však, že následky mohou být někdy vážnější než u fyzického týrání.

### 1.3.3 Sexuální zneužívání

Charakteristika sexuálního zneužívání se liší historicky, ale i společensky. Jisté společnosti i dnes nahlízejí na tuto problematiku jinak a jsou jimi sexuální aktivity s dětmi tolerovány, například kmen Kukuz Nové Guineje provádí rituální felaci dospělých mužů adolescentními chlapci. Ve středoindickém kmeni Laptšů je běžný pohlavní styk dospělých mužů s dívkami od šesti let. Větší pozornost se této problematice začala věnovat až od 70. let. Dnes je již stanovena všemi právními systémy světa minimální věková hranice, od které není sexuální styk zakázán a trestný. Nejnižší věkovou hranicí je v Evropě dvanáct let (Malta,



Vatikán). Ve 46 % států je považován za legální sexuální styk se čtrnáctiletou osobou, od patnácti v 67 % a od šestnácti v 98 % států světa. Některé státy určují věkovou hranici i nad šestnáct let, je jich ale menšina. Severní Irsko má v Evropě nejvýše stanovenou hranici, a to na osmnáct let. V různých zemích se liší i to, co považujeme za trestný čin sexuální zneužití, v České republice to je fyzický kontakt vedoucí k pohlavnímu vzrušení, v USA se za tento čin považuje už i verbální komunikace s erotickým podtextem a obsahem či pohled na nahé tělo rodiče atd. (Petr Weiss a kol., 2005)

Dytrych, Dunovský, Matějček (1995) ve své publikaci píše, že se sexuální zneužívání objevovalo ve všech dobách a kulturách, pouze citlivost a vnímavost se vůči tomuto jevu proměňovala. Přes stanovení minimální věkové hranice pohlavního styku a pohlavního trestním stíháním k sexuálnímu zneužívání dětí dochází nadále.

Rada Evropy roku 1992 pohlavní zneužívání definovala jako „*nepatřičné vystavení dítěte pohlavnímu kontaktu, činnosti či chování. Zahrnuje jakékoliv pohlavní dotýkání, styk či vykořisťování kýmkoliv, komu bylo dítě svěřeno do péče nebo kýmkoliv, kdo dítě zneužívá.*“ Jedná se také o zapojení dítěte do sexuální aktivity, které dítě nerozumí, není na ni vývojově připraveno a nemůže s ní podat souhlas. Sexuální zneužívání je nejčastěji studovanou formou týrání. (Krejčířová, 2007)

Formy sexuálního zneužívání členíme na dotykové/kontaktní, bezdotykové/bezkontaktní a komerční.

- Mezi **dotykové** formy řadíme: osahávání dítěte, laskání pohlavních orgánů, orální nebo anální sex, pohlavní styk, znásilnění, incest atd.
- **Bezdotykové** formy jsou: masturbace před dítětem, obnažování se před dítětem, pozorování obnaženého dítěte za účelem sexuálního uspokojení, exhibicionismus, vystavení přihlížení dítěte sexuálním aktivitám, pornografii, souloži, verbální komunikace s erotickým obsahem atd.
- Za **komerční** zneužívání považujeme takové zneužití, které má určitý ziskový motiv. Vaníčková (2005) in Kalibová, Kaliba (2014) definuje: „*komerční sexuální zneužívání je použití dětí pro sexuální účely výměnou za peníze nebo odměnu v naturáliích mezi dítětem a zákazníkem, dítětem a prostředníkem nebo dítětem a agentem nebo jinými osobami, které vydělávají na obchodu s dětmi pro tyto účely*“. Konkrétně se jedná o tyto tři nejzávažnější typy: obchodování s dětmi, dětskou prostituci a dětskou pornografii. (Kalibová, Kaliba, 2014)

Dunovský in Weiss (2005) uvádí, že většina komerčních zneužívání se týká dětí školního věku. Ale i přesto škola této problematice nevěnuje větší pozornost z důvodů obav jednání s policií nebo ze zákonné povinnosti skutečnost nahlásit.

S vývojem technologií, a to především internetu (vzniku chatovacích místností, Facebooku, Snapchatu, Instagramu, aj.) se setkáváme s nárůstem komerčního zneužívání. Pachatel má přes internet lehčí přístup k dítěti, k seznámení, vymámení fotografií nebo k osobnímu setkání.

Některé výkony prováděné na genitáliích chápou někteří autoři také jako tělesné ubližování a sexuální zneužívání. Jedná se například o obřízku dle starozákonního nařízení u osmidenních chlapců nebo obřízku u dospívajících dívek. Ženská obřízka spojená s rituály „uvedení do dospělosti ženy“ se dnes provádí u některých afrických a indických kmenů. Průběh celého rituálu obřízky bývá velmi bolestivý a praktikuje se v hygienicky zcela nevhodných podmínkách, často tedy končí úmrtím dívky. Následky takto prováděných obřízek v budoucím životě žen vedou ke značným zdravotním komplikacím. Přes boj nejrůznějších nevládních organizací o přesvědčení kmenů v tomto rituálu nepokračovat, veškerá vládní opatření a zákazy obřízky vykonávat se tak i nadále děje. Obřízka totiž zvyšuje společenské postavení ženy, lépe řečeno bez ní by v dané oblasti mohla být rodinou a celým společenstvím zavržena. (Krejčířová, 2007)

Dle Vaníčkové (1999) můžeme rozdělit sexuální zneužívání ještě na intrafamiliární a extrafamiliární. **Intrafamiliární** – pachatelem se stává osoba z rodiny, jedná se o incest. Problematiku incestu Dunovský, Dytrych, Matějček (1995) definují jako „*kontaktní sexuální aktivitu mezi dvěma osobami, jimž není zákonem dovoleno uzavřít sňatek.*“ Může dojít k incestu s pokrevním rodičem, dítěte s příbuzným včetně nevlastního rodiče nebo mezi sourozenci. **Extrafamiliární** – pachatelem se stává osoba mimo rodinu. Vzhledem k problematice sexuálního zneužívání se často setkáváme s tzv. syndromem přizpůsobení pohlavnímu zneužití (Child sexual abuse accommodation syndrome). Jestliže sexuální zneužití vyjde najevo, dochází často nejprve k odmítnutí tvrzení dítěte, setkáváme se s tím, že dítěti okolí nevěří a brání pachatele, dítě pociťuje bezmocnost. Tento syndrom přizpůsobení zahrnuje 5 fází:

1. Utajování – často podnícena slovy pachatele „neříkej to matce, jinak tě nebude/nebudu mít rád/a“, „zabiju tě“ atd.
2. Bezmocnost – dítěti nikdo nevěří
3. Svedení a přizpůsobení – dítě viní sebe z vyprovokování situace

4. Opožděné, konfliktní a nespravedlivé odhalení – dítě si nechává tajemství a ohlašuje je po delší době, což způsobuje nevěrohodnost jeho tvrzení.
5. Odvolání výpovědi – pod nátlakem okolí, okolností a bezmocnosti vezme svou výpověď zpět. (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995)

#### 1.3.4 Zanedbávání

Provazníková in Vaničková (1995) definuje zanedbávání „jako jakýkoliv nedostatek péče, který způsobuje vážnou újmu vývoji dítěte anebo ohrožuje dítě“.

Podle Krejčířové (2007) to je „opomíjení rodičovské péče nezbytné pro tělesný a duševní vývoj dítěte“.

Zanedbávání můžeme rozdělit na: tělesné, citové a zanedbávání výchovy a vzdělání.

**Tělesné zanedbávání** zahrnuje například: nedostatek přiměřené výživy, nedostatečný dohled, nedostatečnou léčbu, nedostatek ošacení, nezbytné přístřeší atd.

**Citové zanedbávání** – jedná se o situace, kdy dítě nemá dostatek lásky, pocitu bezpečí a jistoty.

**Zanedbávání výchovy a vzdělávání** – jedná se o nedostatečné zajištění řádné školní docházky, nedostatečné příležitosti rozvinout potenciál dítěte, nedostatečné podněty důležité pro vývoj dítěte. (Kalibová, Kaliba, 2014)

Dle Dunovského, Dytrycha, Matějčka (1995) jsou nejkrajnějšími případy zanedbávání ty případy, kdy je dítě izolováno od lidské společnosti. Příkladem mohou být případy indických dívek Amaly a Kamaly, případ Kaspera Hausera nebo případ Divoký hoch Aveyronský.

V minulosti panoval názor, že k zanedbávání dochází nejčastěji ve slabých socioekonomických rodinách a v zařízeních kolektivní výchovy. Stále častěji se ale setkáváme s faktem zanedbanosti i u dětí tzv. workoholiků, vysoce vytížených rodičů. V těchto rodinách děti netrpí hladem ani nedostatkem financí, dochází zde však k citovému strádání z důvodu vysoké pracovní vytíženosti jednoho nebo obou rodičů a nedostatku času na děti.

#### 1.4 Specifické formy CAN

Kromě již zmíněných nejznámějších forem syndromu CAN existují i jeho specifické formy ke kterým dochází. Níže je popsáno systémové týrání, organizované zneužívání, rituální zneužívání, sexuální turismus a Münchhausenův syndrom by proxy.

### 1.4.1 Systémové týrání

Systémové týrání můžeme označit také za druhotné ponižování. Za systémové týrání považujeme týrání systémem, který měl původně sloužit k ochraně dětí a jejich rodin. Zahrnuje například trauma způsobené zbytečnými, necitlivými lékařskými prohlídkami, dále úzkost způsobenou při kontaktu s policií a soudy – opakované výslechy, oddělení od rodiny, dítě nemá dostatek informací, zanedbávání nebo špatnou péči v zařízeních, jako jsou jesle, pěstounská péče, dětské domovy, ZŠ, MŠ atd. (Provazníková in Vaníčková, 1995)

Dunovský, Dytrych, Matějček (1995) řadí do této skupiny také sekundární viktimizaci neboli druhotné ubližování. Sekundární viktimizací v těchto případech je opakované vyšetřování pro syndrom CAN, dítě se stává obětí nejen trestného činu, ale také obětí vyšetřování. Konkrétním případem může být konfrontace s pachatelem, opakované necitlivě vedené výslechy, obviňování dítěte atd. (Kalibová, Kaliba, 2014)

### 1.4.2 Organizované zneužívání

Do týrání, zneužívání nebo zanedbávání dítěte se zapojuje celá organizovaná skupina. Může se jednat i o tzv. sexuální turistiku, sexuální sítě, dětskou prostituci nebo dětskou pornografii, do které je zapojena celá organizace pachatelů. (Krejčířová, 2007)

Vaníčková (2005) in Kaliba, Kalibová (2014) udává příklad válečných konfliktů, problémy uprchlíků a hladomor.

Dunovský, Dytrych, Matějček (1995) charakterizují toto jednání, jako *„zneužívání mnoha pachatelů, kteří se spojují za dosažením tohoto cíle. Je zde více zneuživatelů a časový rozměr zneužívání.“*

### 1.4.3 Rituální zneužívání

Rituální zneužívání je spojeno s určitým nejčastěji náboženským nebo magickým rituálem v sektách. Nejčastěji se jedná o sexuální zneužívání obětí (satanistické obřady). Můžeme zde zařadit hromadné sebevraždy některých sekt, další formou je vyhánění ďábla bitím obětí. (Krejčířová, 2007)

*„Jedná se o takové zacházení s dětmi, které se uskutečňuje v souvislosti s nějakými symboly, které mají náboženskou, magickou nebo nadpřirozenou charakteristiku a jsou součástí nějakého organizovaného společenství.“* (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

#### 1.4.4 Sexuální turismus

Cizinci přijíždí do zahraničí s cílem najít dítě pro své sexuální uspokojení. (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

#### 1.4.5 Münchhausenův syndrom by proxy

Česky můžeme Münchhausenův syndrom by proxy znát jako syndrom barona Prášila. Jedná se o předstíranou poruchu v zastoupení. Je nutno odlišit Münchhausenův syndrom od Münchhausenova syndromu by proxy. U Münchhausenova syndromu pacient předstírá a zkresluje zranění, tělesné nálezy nebo laboratorní testy, dobrovolně a rád se podrobuje invazivním lékařským zákrokům a vyšetřením. Münchhausenův syndrom by proxy představuje jednání rodiče (nejčastěji matka dítěte), který se dožaduje opakovaných vyšetření a invazivních zákroků dítěte, přestože je nepotřebuje. Jsou známy případy záměrného podávání léků dítěti, které mu způsobovaly nepříjemné bolestivé stavy, infikování rány nebo případ matky, která svou dceru záměrně přidusila a pak ji opětovně resuscitovala. Může docházet k odpírání dostatečné výživy nebo naopak k nadměrnému překrmování (obezitě). Jsou známy i případy uměle vyvolávaných symptomů psychického onemocnění (autismus, mentální postižení, bludy, psychózy atd.). Důvodem k tomuto jednání rodiče může být osobní fascinace zdravotnictvím, snaha ukázat se ve světle jako dobrý rodič nebo získání pozornosti. (Krejčířová, 2007)

### 1.5 Prevence syndromu CAN

Jak moudře poznamenali autoři Dunovský, Dytrych, Matějček (1995): „*předcházet je lépe jak léčit*“. Proto je nutné věnovat pozornost tématu prevence. Jsou uvedeny všechny tři typy prevence, a to primární, sekundární i terciální.

#### 1.5.1 Primární prevence

Primární prevencí rozumíme takové jednání, aby k tomuto společensky negativnímu jevu vůbec nedocházelo. Jedním z hlavních činitelů primární prevence je Úmluva o právech dítěte, která se konkrétně snaží o ochranu dětí a jejich dětství. Je zde vyvinuta snaha zamezit jakémukoliv vzniku špatného zacházení s dítětem. Primární prevenci dle svého zaměření na cílové skupiny můžeme rozdělit na:

- A. Primární prevenci zaměřenou na veřejnost
- B. Primární prevenci zaměřenou na rodiče, vychovatele nebo na budoucí rodiče a vychovatele

C. Primární prevenci zaměřenou na odborné pracovníky – lékaře, psychology, právníky, soudce, sociální pracovníky atd. (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

V rámci prevence zaměřené na veřejnost se snažíme, aby byla společnost více vnímavější, citlivější vůči zájmům dítěte prostřednictvím osvěty.

Působení zaměřené na rodiče, vychovatele nebo budoucí rodiče a vychovatele by mělo směřovat k bezvýhradnému přijetí dítěte. Zaměření by mělo být i na rodiče budoucí, a to například na prevenci nechtěného těhotenství, přípravu na těhotenství, sexuální výchovu ve školách, výchovu k rodičovství atd. Na této úrovni prevence se můžeme zaměřit také na všechna opatření sledující prospěch rodin, finanční podporu, rekreační nabídky aj.

V primární prevenci zaměřené na odborníky se orientujeme na výzkumy, studie a dotazníky související s problematikou CAN. (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

### **1.5.2 Sekundární prevence**

Sekundární prevencí rozumíme včasné zasažení do problému, zachycení a léčbu syndromu CAN. Tato prevence je orientována na rizikové skupiny (matky samoživitelky, rodiče s kriminální minulostí, závislé rodiče, mladistvé rodiče atd.). (Kaliba, Kalibová 2014) Dunovský, Dytrych, Matějček (1995) uvádí dva hlavní body sekundární viktimizace, jedná se o vytipování možných pachatelů a vytipování krizových životních situací, za kterých k tomuto jednání dochází, druhým bodem je cílené působení právě na tyto skutečnosti, aby došlo k snížení rizika CAN.

### **1.5.3 Terciální prevence**

Terciální prevenci aplikujeme ve fázi, kdy už k násilnému aktu došlo, snažíme se zmírnit následky a zamezit opakování tohoto chování vůči dítěti. Probíhá diagnostika a prognóza případu, z těchto dvou plynou návrhy na další opatření, terapeutickou a ochrannou pomoc dítěti. Během terciální fáze se rozhoduje, zda je pro dítě lepší z rodiny odejít, nebo v ní zůstat. Opakovaná odebírání či vracení do rodiny vlastní nebo pěstounské či střídání s ústavní výchovou dítě velice poznamenají i v jeho budoucím životě. V této fázi do problému zasahují soudci a sociální pracovníci, někdy mohou být jejich postupy zdlouhavé, což pro akutní problém v rodině může být fatální, je nutné rozhodnout bez prodlení a větších prodlev mezi vyjádřeními jednotlivých odborníků. (Provazníková in Vaničková, 1995)

## 1.6 Škola a syndrom CAN

Jak již bylo zmíněno výše, častými oběťmi CAN jsou děti školního věku, proto je škola důležitým prvkem ve všech typech prevence. Bohužel pedagogové často neumějí tuto problematiku efektivně řešit nebo nevědí, jak a co mají dělat, když dojde ve škole k odhalení CAN nebo CSA. Chybí informovanost a někdy i ochota tyto případy řešit i přes veškerá trestně právní opatření, jako je například ohlašovací povinnost.

Täuber (1996) in Weiss (2000) klade důraz na prevenci prostřednictvím vzdělávání budoucích pedagogů a stávajících učitelů o problematice syndromu CAN. Klade požadavky o zařazení na pedagogické fakulty disciplínu sexuální výchovy včetně prevence sexuálního zneužívání. Stejně jako Täuber propagují sexuální výchovu jako důležitý bod prevence i jiní autoři, úlohou sexuální výchovy v prevenci vidí také Vaníčková (1999).

Špeciánová (2005) in Kaliba, Kalibová (2014) uvádí, že klíčovým pro odhalení násilí na dětech a lepší diagnostiku je poučení pedagogů o varovných signálech všech forem CAN.

Dušková (2007) in Kaliba, Kalibová (2014) tvrdí, že „*neznalost a nedostatek informací o syndromu CAN zvyšuje riziko ohrožení*“.

Podle Hadj-Mousovové in Vaníčková (1995) by měl být právě učitel tím, kdo identifikuje týrané dítě. Má možnost dítě dlouhodobě sledovat a reagovat na změny jeho chování a vzhledu. V některých případech se stává, že učitel tuto skutečnost vědomě či nevědomě přechází, modřiny připisuje nešikovnosti dítěte, zanedbanost a nepřípravenost pak lajdáctví. Pokud dochází k nepatřičnému jednání s dítětem ze strany jiného učitele, je zde při řešení této situace mezi kolegy střet zájmů a často snaha se tomuto střetu raději pro svůj klid na pracovišti vyhnout.

Kaliba, Kalibová (2014) uvádí návod pro pedagogy, jak přistupovat k dítěti, které bylo zneužito nebo týráno. Zcela důležitým bodem je vytvořit přátelskou, klidnou atmosféru k povídání.

1. Pedagog by měl být na stejné úrovni jako dítě, neměl by působit nadřazeným dojmem, proto by měl sedět ve stejné úrovni s dítětem
2. Dítě by mělo cítit, že mu pedagog věří
3. Mluvit na dítě vzhledem k jeho věku a rozumovým schopnostem, ujistit se že mu dítě rozumí
4. Citlivě pomalu pokládat otázky
5. Nenutit dítě k mluvení, lze otázku přeformulovat a položit později
6. Nepokládat otázky typu „proč“, mohou vyvolat pocit viny
7. Neodsuzovat pachatele

8. Neovlivňovat dítě
9. Neprojevovat vlastní emocionální reakce, ujistit dítě, že se na pedagoga kdykoliv může obrátit, dát dítěti jistotu a mluvit o dalších krocích.

Weiss (2000) shrnuje pravidla rozhovoru se sexuálně zneužitým dítětem školního věku do 9 bodů:

1. Používat srozumitelná jednoduchá slova
2. Nepoužívat věty obsahujících několik myšlenek nebo návrhů
3. Nepoužívat zápory
4. Vyhýbat se nadměrnému používání zájmen
5. Vyjasnit si s dítětem názvy intimních částí těla
6. Nesnažit se upravit jazyk dítěte
7. Nepoužívat navádějící otázky
8. Používat otevřené otázky
9. Vyhýbat se hodnocení situace a pachatele

Kalibová, Kaliba (2014) hovoří o vyhledání odborné pomoci dětského psychologa a o domluvě s ním na spolupráci s pedagogem. Důležitý bod je udržení důvěry dítěte v pedagoga. Je možná porada s právníky, psychology a dítětem samotným o průběhu a následujících krocích. Pro dítě může být důležité, aby sním pedagog zůstal v kontaktu i po odhalení. Jestliže se jedná o pachatele z rodiny, je vhodné kontaktovat Zařízení pro děti potřebující okamžitou pomoc.

## **1.7 Následky**

Následky syndromu CAN můžeme rozdělit na dvě základní skupiny, následky psychické (deprese, úzkosti, nízké sebevědomí) a následky fyzické (zdravotní potíže, úrazy, zlomeniny, bolesti). Jak již bylo výše zmíněno, většinou se setkáváme s kombinací výše uvedených. Pokud dochází k fyzickému týrání nebo sexuálnímu zneužívání, dítě tím samozřejmě trpí i po psychické stránce.

O tom, jak vážné následky budou, rozhoduje mnoho faktorů, jedním z nich je frustrační tolerance, dalším faktorem je vztah vůči pachateli a dlouhodobost takového zacházení s dítětem. Mezi krátkodobé následky můžeme zařadit ty následky, které nastanou neprodleně po aktu nebo se objevují jen v některých situacích (agrese, smutek, pláč, vztek, hněv, bolest aj.). Dlouhodobé následky jsou ty, které můžou poznamenat a trvat celý život, dají se však omezit nebo částečně



odstranit díky odborné pomoci, například terapií, rehabilitací aj. Mezi dlouhodobé následky patří sociální izolace, poruchy příjmu potravy, deprese, sebevražedné chování, sebepoškozování, zdravotní problémy, vztahové problémy, posttraumatická stresová porucha, citová deprivace, poruchy spánku, promiskuita, sklony k závislostem, poruchy navazování vztahů, neschopnost udržet partnerský vztah aj. (Kaliba, Kalibová, 2014)

Dalším následkem týrání, zneužívání či zanedbávání může být transgenerační přenos. Dydňanská in Krejčířová (2007) jej definuje jako „*proces, následkem kterého se vědomě nebo neúmyslně přenášejí vzorce chování do další generace*“. Dítě si ze své prokreací rodiny bere vzorce jak negativního, tak kladného chování, které později přináší do své vlastní rodiny. U dětí, které se staly obětí CAN, tedy existuje riziko pozdějšího výskytu špatného zacházení se svými potomky. Oliver (1993) in Krejčířová (2007) píše, že třetina obětí CAN uplatňuje násilnou výchovu na své děti, třetina tak nekoná, zbylá třetina je náchylná v situacích stresu, že se stanou týrajícími rodiči, stejně jako byli jejich rodiče.

## 1.8 Terapie

Dunovský, Dytrych, Matějček (1995) označují poslední část, jako léčení. „*Má odstranit či na nejmenší míru omezit důsledky špatného zacházení s dítětem. Má obnovit nebo vytvořit žádoucí tělesnou, psychickou i sociální pohodu dítěte.*“ Léčení se vyznačuje komplexností a prolínáním oborů. Léčba by měla být orientována na všechny účastníky, a to i na pachatele, pokud je pachatel v rodině. Je nutno dítě z rodiny odebrat, nejprve by však měl z rodiny odejít právě pachatel.

Dunovský, Dytrych, Matějček (1995) dále uvádí několik rovin pomoci dítěti:

1. Léčení akutních stavů a řešení urgentní situace: cílem je zabránit dalšímu špatnému zacházení s dítětem
2. Rozsáhlé šetření všech okolností souvisejících s případem: stanovení definitivní diagnózy. Vzniká plán komplexní terapie. Uplatňuje se psychoterapie a socioterapie. V této fázi se také řeší otázky právní.
3. Dlouhodobé sledování dítěte a jeho rodiny a komplexní pomoc a podpora. Důležitá je snaha o vyřešení vztahů, přičemž se orientujeme na prospěch a zájmy dítěte. Uplatňuje se léčba pomocí psychoterapie a rodinné terapie. V této fázi je na místě pomoc ze strany lékaře, psychologa, neurologa, psychiatra, sociálních pracovníků a školy.

V mnoha případech se odborníci orientují pouze na soudní trestněprávní řízení a sociální opatření (např. odebrání dítěte z rodiny, předání do instituce) a psychologické pomoci se dítěti nedostává, což pro budoucí život oběti CAN může mít fatální následky.

Vzhledem k problematice CAN neexistuje žádná jednotná psychoterapie, kterou by terapeuti uplatňovali v těchto případech vzhledem k rozdílnosti jednotlivých případů. Rozdíl můžeme nacházet v tom, kdo je pachatelem, kde docházelo k ubližování, v postojích rodiny atd. Jako nejosvědčenější se však jeví nedirektivní přístup a hlubinně orientované techniky psychoterapie. U problematiky CAN je velká zodpovědnost a náročnost práce s klientem kladena na psychoterapeuta. Je nutné rozpoznat, zda terapie ještě nezhoršuje psychický stav dítěte. Velmi individuální je pak odebrání dítěte z rodiny. Tam, kde je to možné a je zamezeno ohrožení dítěte, se uplatňuje postup, kdy dítě v rodině zůstává. Jestliže je dítě z rodiny odebráno, vina padne na oba rodiče a posléze je i dítě druhotně potrestáno odchodem z prostředí, které zná a může pro něj být svým způsobem bezpečné. Problémem může být návrat pachatele z výkonu trestu předstírajícího polepšení do rodiny, kde se násilí začne opakovat. Tam, kde léčba rodinného systému neuspěla, se může násilí opakovat či stupňovat, je potřeba případy sledovat i nadále a při zjištění této situace neprodleně zasáhnout. (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

## 2 TRADIČNÍ PEDAGOGIKA

V této kapitole je představen pojem tradiční škola, popsáno, jak probíhala výchova ve starověku a středověku, jaký měl vliv na tradiční školu Jan Amos Komenský, co přinesla Tereziánská reforma, jaký měl přínos a co je naopak zazlíváno Johannu Friedrichu Herbartu, jaká je organizace výuky v tradičním školství, hodnocení tradičních škol a jaké jsou důvody volby alternativní školy.

### 2.1 Pojem tradiční pedagogika

Souvislost mezi tématem školy a tématem problematiky syndromu CAN můžeme vidět ve faktu, že již od prvních zmínek o školách v obrazech a kronikách je škola spojena s trestem. Mezi typické tresty patřily například: samotka (lavice v koutě nebo byl žák poslán do kouta), klečení na hrachu/dřevě, bití (rákoskou, později například pravítkem atd.), tahání za vlasy nebo za uši apod.

Již od nepaměti je známo, že chování lidí (také samozřejmě učení a výchovu) můžeme ovlivňovat pomocí odměn a trestů. V minulosti se ale v procesu učení spíše učitelé a vychovatelé obraceli na onen trest. Jak již bylo psychology zjištěno, trest je nejméně efektivní způsob. Trest v dítěti může vzbudit strach z trestající osoby, z místa, kde byl trest vykonán, dále úzkost nebo naopak revoltu, touhu po pomstě. V minulosti byla také vykonávána značná chyba, kdy žák byl trestán (nejčastěji fyzicky) za chybu, kterou udělal během učení, žák měl posléze strach ze školy, ale i ze samotného procesu vzdělávání. Každé dítě je jiné, má své individuální zájmy a tempo, dospělí to často nechápou, a proto dochází ke známé „filozofii“ mnoha rodičů a vychovatelů: „co nejde po dobrém, půjde po zlém“, často si neuvědomují, jaké trauma a škody tímto „dobrým míněním“ můžou napáchat. Škody se můžou projevit i v dospělosti. Je spousta dospělých lidí, kteří mají komplexy právě z dob své povinné školní docházky. Prostředí školy lidé často zpětně považují za nepřátelské a plné strachu, úzkosti a příkoří. Proti tradiční škole však již od 18. a 19. století vystupovali kritici, kteří se k tomuto stylu výuky stavěli odmítavě a snažili se zamezit špatnému zacházení s dětmi ve školním prostředí.

S výchovou jako takovou se setkáváme ve společnosti snad odjakživa, během vývoje a proměn společnosti se však měnily její formy, způsoby i metody. Již v prvobytné společnosti můžeme mluvit o jisté výchově na základě dělby práce. Muži byli vychováváni pro lov a ženy pro základní domácí práce a starost o děti. Společnost se však neustále měnila, tedy i požadavky na vzdělání a výchovu. Vzdělání pak nebylo samozřejmostí všech vrstev a na dlouhou dobu se lišila i výchova dívek a chlapců. (Jůva sen. & jun, 2003)

### 2.1.1 Starověk

První vyspělejší vzdělávací systém vznikl v antickém Řecku ve Spartě a v Athénách. Ve Spartě byla výchova státní pro dívky i chlapce. Výchova měla vojenský charakter, hlavní byla výchova tělesná a branná. Je nutno podotknout, že skladba obyvatelstva byla převážně tvořena otroky, těch se samozřejmě vzdělávání a výchova netýkaly. V Athénách bylo cílem výchovy kalokagathia neboli ideál krásy a dobra, kterou lze získat spojením výchovy rozumové, tělesné, mravní a estetické. V Athénách vznikl třístupňový systém soukromých škol, pouze však pro chlapce. (Jůva sen. & jun, 2003)

### 2.1.2 Středověk

V 5. století se rozpadla Západořímská říše a vzniká tzv. feudální společnost, což přineslo vznik jednotlivých stavů – šlechty, duchovenstva, měšťanstva a poddaných. Výchova a vzdělávání se v jednotlivých stavech velmi lišilo. Snad jediná spojitost se týká křesťanské víry, každá výchova se měla realizovat v jejím duchu, jen ta tehdy byla považována za správnou. Šlechtická výchova začínala v 7 letech. Od 7 do 14 let byl chlapec pážetem, od 14 do 21 následoval zbrojnoš a ve 21 letech byl pasován na rytíře. Výchova se zaměřovala na sedmero rytířských ctností – jízda na koni, vrh kopím, plavání, hra dámy, skládání veršů, zpěv a šerm. (Jůva sen. & jun., 2003)

Ve středověku vznikaly již v 10. století školy církevní, dále se rozvíjely klášterní školy, posléze školy katedrální a školy farní, tyto školy připravovaly církevní dorost. (Vališová, Kasíková a kol., 2007)

Hlavním obsahem církevních škol bylo náboženství a sedmero svobodných umění, které se skládaly z trivium a kvadrivia. Trivium obsahovalo gramatiku, rétoriku a dialektiku. Kvadrivio obsahovalo předměty, jako jsou aritmetika, geometrie, astronomie a múzika. (Jůva sen. & jun., 2003)

Měšťanské školy se objevují až v pozdním středověku, ve 13. století. Měly praktické zaměření, tzv. sedmero mechanických umění, žáci se učili například zpracovávat vlnu, zbrojířství, zemědělství, lovectví nebo divadelnictví. Vzdělání ovšem nebyla samozřejmost pro nižší vrstvy, které si školy nemohly často dovolit. V městské škole je poprvé dávana přednost mateřtině před latinou, která byla do té doby jediným jazykem, ve kterém výuka probíhala.

Charakteristickými rysy středověké školy bylo mechanické učení a přísné tresty. (Jůva sen. & jun., 2003)

Městské školy byly zakládány a financovány městem. Jejich cílem bylo připravovat úředníky městské správy. Po vzniku univerzit měly připravovat pro následující univerzitní studium. (Vališová, Kasíková a kol., 2007)

První středověko-evropskou univerzitou byla Karlova univerzita v Praze, která byla založena roku 1348, dále pak vznikaly další v Itálii (Bologna, Neapol), Anglii (Oxford, Cambridge) a Francii (Sorbona). Vysoké školy měly čtyři fakulty, artistickou, medicínskou, teologickou a právní, kdy artistická představovala povinný předstupeň dalšího odborného studia. (Vališová, Kasíková a kol., 2007)

O vzdělávání širších vrstev usiloval v 15. století Jan Hus. Dále tento cíl vzdělání lidu rozvíjela Jednota bratrská v popředí s osobností Jana Blahoslava, díky kterému vznikla široká síť bratrských škol. Jednota bratrská se také zasloužila o možnost studia Jana Amose Komenského. (Jůva sen. & jun., 2003)

## **2.2 Jan Amos Komenský**

Jan Amos Komenský je pokládán za jednoho z největších pedagogických myslitelů, a to nejen na našem území. Známy je jako „*Učitel národů*“, který chtěl školu pro všechny.

Jan Amos Komenský žil v letech 1592–1610, byl to poslední biskup Jednoty bratrské, teolog, polyhistorik a pedagog. Jeho odkazem se zabývá speciální věda komeniologie. Byl zakladatelem novodobé vyučovací teorie a také filozof výchovy. Studoval na univerzitách v Herbonu a Heidelbergu. Od roku 1614 učil na bratrské škole v Přerově a od roku 1618 ve Fulneku, kde byl také duchovním správcem. (Jůva sen. & jun., 2003)

Pro účely práce budou představeny pedagogické myšlenky a kontext s tradiční školou, proto zde nebude popisován jistě zajímavý, ale dosti komplikovaný život a jiné než pedagogické působení.

Za nejvýznamnější díla pedagogického odkazu J. A. Komenského považujeme dodnes díla, jako Velkou didaktiku, která řeší základní cíle výchovy, obsah, principy, metody a organizační struktury školství. Dalším dílem je Informatorium školy mateřské – jedná se o jakýsi návod pro matky, jak mají úspěšně rozvíjet nejmladší děti a připravit děti na školní docházku. Dále je to Brána jazyků otevřená, kde je umožněno učit se zároveň věcem i slovům bez rozdělování a odtrhování. Nelze opomenout dílo Škola na jevišti – jedná se o soubor

didaktických her, jehož cílem bylo přiblížit žákům zajímavou formou některé jevy z různých oblastí. Dále je velmi významná obrázková učebnice Svět v obrazech. (Jůva sen. & jun., 2003)

Obecný výchovný cíl vnímal Komenský v duchu svého náboženského přesvědčení jako přípravu k věčnému životu. Příprava skrývá tři stupně: prvním je poznat sebe a svět, druhým je ovládnout sebe a třetí nejdůležitější závěrečný bod je povznést se k Bohu. Z toho vyplývají podle Komenského oblasti vzdělávání: vzdělávání ve vědách a umění, mravní výchova a náboženská výchova. Komenský doporučil výuku ve třídě, vyučování trvalé skupiny žáků stejného věku a vzdělanostní úrovně. Měl snahu o didaktické zvládnutí velkého množství poznatků všech oblastí lidské kultury. (Jůva sen. & jun., 2003)

Je považován za prvního tvůrce systematické pedagogiky. Chtěl učit všechny a všemu, jeho představa byla, že výchovou je možné, ale zároveň i nutné napravit lidskou společnost a svět. (Václavík, 1997)

### 2.3 Tereziánská reforma

Za vlády Marie Terezie (1740–1780) a jejího syna Josefa II. (1780–1790) vznikla v době osvícenského absolutismu řada reforem, které se netýkaly pouze školství, ale i politiky, soudní oblasti a správy státu. Bylo v zájmu monarchie zlepšit vzdělanost poddaných. (Hábl, Janiš ml., 2010)

Marie Terezie si uvědomovala, že nevzdělanost jejích poddaných by mohla mít špatný vliv na celou její monarchii. (Vališová, Kasíková, 2007)

6. prosince 1774 byl tedy vydán Všeobecný školní řád, jeho autorem byl Johann Ignaz Felbiger. Byla zavedena všeobecná vzdělávací povinnost, a to od 6 do 12 let. Školy měly tři typy: triviální, které byly koncipované v obcích, hlavní, které byly v kraji, a normální v zemských městech. (Jůva sen. & jun., 2003)

Název	Místo	Obsah vzdělání
triviální (1–2třídní)	fara	čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu
hlavní (3třídní)	krajské město	týž jako ve škole triviální, navíc základy reálií a latiny, sloh, kreslení, geometrie
normální (4třídní) + preparanda	zemské město	tytéž předměty jako na škole hlavní v širším rozsahu

Obrázek 1 Elementární školy v Rakousku po roce 1774

Na tomto místě je nutno uvést rozdíl mezi pojmem všeobecná vzdělávací povinnost a povinná školní docházka. Za dob Marie Terezie se netrvalo na každodenní celoroční docházce dětí do školy, jak je to dnes mylně prezentováno, všeobecná vzdělávací povinnost určuje, že se

všechny děti ve věku od 6 do 12 let musí vzdělávat. Děti vlastně do školy chodily jen v zimě. Učitel měl za úkol za toto krátké období děti naučit vše potřebné, co děti měly předvést na vizitačních závěrečných zkouškách, které kontroloval církevní dozorce. Všeobecný školní řád také ustanovil první vzdělávací instituce pro učitele. Při školách hlavních vznikaly tzv. PREPARANDY – přípravy pro učitele. (Vališová, Kasíková, 2007)

Přestože Marie Terezie doslova povinnou školní docházku nezavedla, zasadila se o velkou změnu v přístupu ke vzdělání a vzdělávání na našem území. Rok 1774 započal mnohé změny, které se dále vyvíjely a upravovaly během dalších let. Díky Všeobecnému školnímu řádu bylo vzdělání zpřístupněno poprvé i poddaným, tedy všem vrstvám obyvatelstva.

## 2.4 Johann Friedrich Herbart

Jedním z hlavních představitelů tradiční pedagogiky byl Johann Friedrich Herbart, který ovlivnil na dlouhou dobu řadu svých nástupců. Žil v letech 1776–1841. Vybudoval systém pedagogiky vycházející z filozofie, etiky a psychologie. Proces výchovy podle Herbarta lze členit do těchto oblastí: první je vedení/řízení, které se aplikuje od útlého věku prostřednictvím pohrůzek, dozoru, autority a lásky. Cílem je zkrotit divokost dítěte a připravit ho na vzdělávání a výchovu ve škole. (Hábl, Janiš ml., 2010) Podle Jůvy (2003) řízení můžeme popsat „*jako regulaci současného chování vychovávaného*“.

Další oblastí je vyučování, to by podle Herbarta mělo probíhat v následujících stupních. Zastoupena by zde měla být jasnost – jedná se o zahlobání a pochopení látky. Asociace – poznatky se skládají do souvislostí. Systém – vyvození závěrů. Zaměření – upevňování morálních návyků, disciplína. (Hábl, Janiš ml., 2010) Jako první navrhl univerzální didaktický mechanismus, který byl posléze aplikován na jakéhokoliv žáka, látku nebo hodinu. Podle jeho mechanismu učitel dokázal naučit velké množství žáků cokoli. To velmi vyhovovalo všem totalitním režimům, kde bylo zapotřebí rychle vychovat poslušné jedince. (Hábl, Janiš ml., 2010,)

Jůva (2003) uvádí, že zdogmatizovaná podoba Herbartovy pedagogiky zvaná herbartismus, měla spoustu kritiků, a to nejvíce na počátku 20. století, kdy nastupují nové moderní pedagogické směry. Hábl (2010) píše o herbartismu jako o částečném rozvinutí a částečné deformaci Herbartovy pedagogiky.

Předmětem kritiky herbartismu byly především tyto oblasti: tělesné tresty ve školách, strach, přemíra kázně, učitelovo dominantní a žákovo pasivní postavení, moralizování,

přesvědčování, žák přijímá již hotové poznatky od učitele, nemá možnost hledat cesty, přijít si na to sám, motivace k učení je převážně vnější, strach z trestu či známek. (Hábl, Janiš ml., 2010)

## 2.5 Třídně hodinový systém

Tradiční způsob výuky se na našem území užíval již za Rakouska-Uherska, byl aplikován za První republiky, v letech 1948–1968 a na mnohých školách tento způsob výuky najdeme i dnes. Jedná se o tzv. TŘÍDNĚ HODINOVÝ SYSTÉM, žáci jsou rozděleni podle věku do jednotlivých tříd, vyučování je rozděleno na jednotlivé hodiny, jejichž trvání je 45 minut, žáci sedí v lavicích, před nimiž je učitelova katedra s tabulí. Po většinu hodiny je učitel vepředu za katedrou nebo se prochází mezi lavicemi žáků. Žáci v průběhu 45 minut musí sedět na svých místech, pokud nemají dovolení nebo nejsou vyzváni učitelem k jiné aktivitě. Tato výuka samozřejmě má své výhody, proto na některých školách zůstává dodnes v nepozměněné podobě. Výhody jsou ovšem ve větší míře na straně učitele. Jedná se zejména o to, že žáci jsou lehce zvládnutelní – všichni mají stejné tempo, ve třídě může být hodně žáků, je zde možné naučit velké množství znalostí. Všechny výše uvedené body dokážou ulehčit práci učitele, z pohledu žáka jsou většinou všechny naopak překážkou. Tento pasivní styl výuky má mnoho odpůrců. (Vališová, Kasíková, 2007)

## 2.6 Hodnocení v klasické tradiční škole

Hodnocení je jedním z hlavních rozdílů mezi tradiční a alternativní školou a v dnešní době je neustále prosazováno jeho pozměnění.

Bílá kniha uvádí: „*Hodnocení by mělo zásadně vycházet z jasně zadaných úkolů či oblastí vzdělávání a z předem známých pravidel a kritérií. Musí být především zaměřeno na to, co žák zná, ne na chybu a neznalost.*“ (Kasíková, 2007)

Slavík (1999) definuje hodnocení takto: „*obecně vzato hodnocení je porovnáváním něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení horšího.*“

Podle Slavíka (1997) je hodnocení informace o tom, jak úspěšná je výuka a jaké má výsledky. Hodnocení by se mělo vztahovat k tomu, čeho chtěl ve vyučování pedagog docílit. V mnoha českých školách učitelé vychází pouze z klasifikace a zaměřují se převážně na zkoušení. Školy, žáci, pedagogové, ale i rodiče se orientují na známku, což je v důsledku popření původního smyslu vyučování, kterým bylo poznání samo o sobě. Orientace žáka na známku ho odvádí od podstaty učení, jedná se o vnější motivaci, ne o vnitřní, žák se vyhýbá



neúspěchu pomocí různých prostředků (např. taháky, opisování aj.), to vede k utvoření negativních morálních vlastností, dále sociální diferenciaci žáků, případně zdravotním obtížím (strach, stres aj.). (Kasíková, 2007)

Žák se tedy neučí pro vlastní touhu po poznání, ale z vnějšího donucení autorit, aby dostal dobrou známku. Vzhledem k zaměřenosti na známku může žák pociťovat negativní vztah ke škole, tj. již zmíněný stres a strach. S těmito psychickými procesy se pak pojí také u některých žáků ranní nevolnosti a bolesti břicha ze strachu jít opět do školy. Tlak na žáka je vyvíjen v některých rodinách i ze stran rodičů, kteří se zaměřují na vynikající studijní výsledky svého potomka. Pokud tomu tak není, dítě obvykle dostane nějaký zákaz nebo je jinak potrestáno. To vše vede k neustálému tlaku, který je na dítě vyvíjen.

Hodnocení má několik funkcí a záleží na tom, která funkce v hodnocení převládá v daný okamžik, různé funkce se pak také odrážejí na psychice žáků. První z funkcí je funkce motivační, která souvisí se složkou emocionální. Žák má radost, když dostane pochvalu, ale může naopak při špatné známce pociťovat vztek nebo smutek. Další funkcí je funkce poznávací. Třetí funkcí je funkce konativní, tato funkce souvisí s vůlí, např. co musím zlepšit, abych příště uspěl. (Slavík, 1997)

Dle Kasíkové (2007) má hodnocení funkci formativní a informativní. Formativní funkce hodnocení má působit jako stimul rozvoje žáka. Informativní funkce informuje, jak si žák vede, jakého výsledku dosáhl. Pod informativní funkci řadíme dále funkci kontrolní a diagnostickou. Diagnostická funkce může objasnit neúspěch žáka. Funkce se liší podle toho, k jakému vyučování se vztahují. Dále se autorka zamýšlí, zda je vůbec možné srovnávat výsledky více žáků nebo tříd a jak hodnotit stejný výsledek, ale jiné úsilí vyvinuté žáky. Jako jediné spravedlivé hodnocení uvádí srovnání jedince sama se sebou, srovnávání jeho pokroků a schopností. Kromě klasifikace může učitel jako hodnocení použít didaktické testy, slovní hodnocení a nejvyšší formou je sebehodnocení. Sebehodnocení by mělo žáka aktivizovat, mělo by mu přinést poznatky o vlastních možnostech, sebezpoznání a schopnost sebezpozorování. Sebehodnocení by mělo směřovat k rozvoji zodpovědnosti a samostatnosti. S tímto typem hodnocení se můžeme nejčastěji setkat v alternativních školách.

Podle Slavíka (1997) je hodnocení informace o tom, jak úspěšná je výuka a jaké má výsledky. Rozlišujeme hodnocení formativní a sumativní. Formativní hodnocení je průběžné, což znamená poskytnout žákovi delší čas na to, aby si látku skutečně osvojil, konkrétním příkladem jsou: skupinové úkoly, tvořivá práce s pomůckami, testy s uzavřenými otázkami aj. Sumativní hodnocení je závěrečným, konkrétně se může jednat o známku na vysvědčení. (Kasíková, 2007)

## 2.7 Důvody volby alternativní školy

Jaké jsou důvody, že rodič nechce zapsat dítě do tradiční školy a raději volí alternativní či inovativní vzdělávání pro své dítě? Tato kapitola vychází z knihy „*Jak se učí živě*“, která byla vydána roku 2018, od autorů Lucie Kramperové a Jana Kršňáka. Autoři v knize představují 13 inovativních škol. Více jsem se zaměřila na proces rozhodování a výsledného rozhodnutí pro volbu alternativní školy. Vzhledem k typu a zaměření práce vyvstává otázka, proč někteří rodiče volí alternativní, jiní tradiční školu pro své potomky. Pokusím se na tuto otázku za pomoci publikace výše uvedených autorů odpovědět. Je na místě se ptát, jaké k tomu mají důvody a zda to může mít souvislost či vzdálenou souvislost i se syndromem CAN.

Kramperová (2018) píše, že během procesu rozhodování, kam svou dceru zapíše do školy, si řešila své osobní strachy. „*Strach ze špatného rozhodnutí, strach z demotivace našeho velmi kreativního dítěte, strach ze vzniku různých bloků u ní, strach, že bude potlačena její individualita.*“ Kramperová v knize popisuje kreativní metody, jako je brainstorming, kresba, vizualizace nebo přímka, pomocí kterých se snažila rozhodnout, co je pro ni důležité, aby dcera dostala ve škole, a co naopak nechce. Zaměřila se na své přesvědčení o současném stavu školství. Při rozhodování uvažovala i o klasické škole vzhledem k neúspěchu zápisu dítěte do dvou alternativních škol a posléze z důvodu místních. Při rozhodování kladla důraz na tyto hodnoty: zájem o dítě, bezpečné prostředí, důvěra v lidi ve škole, vztahy, emoční výchova, respektující přístup, radost, učení se dovednostem pro život, spokojenost a ovlivnitelnost. Během rozhodování cítila strach z budoucnosti, ze svého okolí, co si pomyslí, dále ze špatného rozhodnutí vůči dítěti. Ve svém rozhodování se opírala o svou minulost a o svá školní léta, co se jí líbilo a co naopak ne. Nakonec dceru zapsala do malé komunitní školy. Jak autorka uvádí: „*dcera se do školy těší*“, což je pro ni jeden z hlavních požadavků od školy, aby ji dcera měla ráda.

Feřtek in Kramperová, Kršňák (2018) uvádí, že hlavní zlom a také vzestup inovativních rodičovských škol nastal kolem roku 2013. Dříve dle něj rodiče měli pouze pár možností, a to smířit se s klasickou školou, nebo najít o změnu usilující školu, nebo dát dítě do nově vzniklých Waldorfských či Montessori škol. Dále uvádí, že hlavní zlom nastává ve chvíli, kdy rodiče a obyvatelstvo celkově ztrácí důvěru ve stát, což bylo okolo roku 2010: „*z Ministerstva školství skutečný impuls ke změně čekat nelze.*“ Kolem let 2012–2017 se počet inovativních škol zdvojnásobil. Tyto školy jsou malé a nejsou vázány tradicí. Inovativní školy se liší od tradičních v těchto bodech: ruší nebo proměňují předměty, vyučovací hodiny a třídy. Respektují principy

svobody, individuality a celostní pojetí lidské osobnosti. Dále se klade důraz na pohyb, ruční práce, přírodní prostředí, fyziku a emoční stránku. Hranice mezi učitelem a rodičem zde není tak výrazná jako v tradičních školách. Feřtek (2018): „*pro mnohé ze zakladatelů nových škol sice byla původním impulzem pro založení školy starost o vlastní dítě, ale někteří z nich jsou učitelé nebo se jimi stali.*“ (Kramerová, Kršňák, 2018)

Společným rysem většiny rodičů dětí v alternativních školách je, že hluboce vnímají svůj vliv na osobnost dítěte. Uvědomují si, že prostředí a klima školy dítě určitým způsobem formuje do budoucna. Pro své dítě chtějí bezpečné prostředí a atmosféru, aby se jejich dítě do školy těšilo. Bojí se určitého emočního zranění svého dítěte nebo potlačení individuality a kreativity, které by mohlo nastat v tradiční škole zaměřené na výkon a známkování. Za posledních deset let tedy i rodiče sami převzali iniciativu a začali zakládat školy, kde by dětem nehrozilo „*nebezpečí*“ a výuka by probíhala pro ně přijatelnějším způsobem.

### 3 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA

V této kapitole je definován pojem alternativní škola, dále je popsán vznik a vývoj alternativních škol, jejich vlastnosti a funkce a v neposlední řadě je představena typologii alternativních škol. Jak bylo v předchozí kapitole uvedeno, tradiční pedagogika měla již v dřívějších dobách své kritiky, kteří bojovali za reformaci tradiční školy. Jako hlavní představitelé reformní pedagogiky jsou označováni: Jean Jack Rousseau, J. H. Pestalozzi a Lev Nikolajevič Tolstoj.

#### 3.1 Pojem alternativní škola

Pojem alternativní škola, alternativní pedagogika nebo alternativní vzdělávání není jednoznačný. Jak uvádí Průcha, ekvivalentem alternativní školy může být například: svobodná škola, volná škola, otevřená škola nebo netradiční škola. Alternativní školu definuje každý z autorů trochu jinak. Nejčastější definice jsou:

Průcha (2001): *„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování.“*

Skalková (1999): *„Termínem alternativní školy se v širokém smyslu označují takové školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově. Přitom tyto školy sledují velmi různé cíle a hájí různé hodnoty.“*

Pecháčková, Václavík (2014): *„Alternativní školy jsou z širšího pohledu všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele (školy soukromé, církevní i státní), které mají jeden podstatný rys: něčím se od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému odlišují.“* (Urbanovská, Grecmanová in Pecháčková, Václavík 2014))

Průcha (2001) vymezil několik základních znaků alternativních škol, kterými se liší od standardních/tradičních/klasických škol:

- Způsob organizace výuky nebo života dětí ve škole
- Změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím
- Jiné edukační prostředí (například jinak než běžně vybavené učebny, jiná komunikace mezi žákem a učitelem)
- Jiný způsob hodnocení výkonů žáků (například slovní hodnocení)
- Jinak fungující vztahy mezi školou, rodiči a místní komunitou

Některé alternativní školy ukazují klasickým školám, jak být sociálně spravedlivější, začleňují děti s různými potřebami, jsou tedy více otevřené všem dětem a jejich potřebám. Již při zrodu některých alternativních škol měli jejich zakladatelé vizi, se kterou chtěli pomoci znevýhodněným dětem, například Marie Montessori. (Mills, McGregor, 2017)

### 3.2 Vznik a vývoj alternativních škol

*Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy.* (Průcha 2001)

Již od 18. a 19. století, kdy ve školách docházelo k řadě krutostí, začali proti tradiční pedagogice vystupovat její kritici. (Václavík, 1997) Kritikou tradiční školy se zabývali: Jean Jack Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Lev Nikolajevič Tolstoj a samozřejmě i mnozí další. Hlavní rozvoj reformního pedagogického hnutí spadá do 20. a 30. let minulého století. Kritizovali tradiční školy a styl herbartovské výchovy, dále mechanické učení, pasivitu žáků při vyučování, fakt, že učební látka byla stanovena úředně, a nerespektování individuality žáka. E. Keyová označila tradiční školu „*za neprůstupnou houšť hloupostí, předsudků a omylů*“. (Janiš, Kraus, Vacek 2012)

### 3.3 Jean Jack Rousseau

Jean Jack Rousseau vycházel z tohoto předpokladu: „*svět, jak byl stvořen, je dobrý. Ovšem člověk svými zásahy všechno kazí.*“ Byl to filozof, spisovatel, pedagog, politik, hudební skladatel, básník a přírodovědec. Narodil se 28. června 1712 v Ženevě. Umírá 2. července 1778 v Ermenonville. Rousseau prožil během svých studií hrubé zacházení, tyto jeho zážitky mohly ovlivnit jeho názor a postoj k výchově. Požadoval nový způsob výchovy, který vychází z lidské přirozenosti, tím je umožněn svobodný rozvoj jedince. Byl inspirací pro pozdější pedagogy, kteří kladli důraz na osobnost dítěte. Dítě by dle něj mělo být ponecháno přirozenému vývoji. (Václavík 1997)

V roce 1762 vychází jeho pedagogický spis Emil čili o výchově. Jůva (2003) uvádí, že ve spise „*přináší koncepcce nové harmonické výchovy*“. Kniha ve své době vzbudila jistý rozruch, jak píše Václavík (1997). Rousseau ve spise útočí na tehdejší mocenské principy – stát a církve, vyvolává tvrdý odpor úřadů. Spis byl tedy kvůli tehdejším autoritám veřejně spálen a na jeho autora byl vydán zatykač, Rousseau tedy z Francie musel prchnout. (Václavík, 1997)

Požaduje od výchovy přirozenost a svobodu, chce, aby výchova byla v souladu s věkem a specifickými zvláštnostmi dítěte, aby byla zbavena mechanického učení, potlačování individuality a kruté kázně. Dítě má ke všemu dospět vlastním pozorováním a vlastním uvažováním. „*Cílem výchovy dle Rousseaua je láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat.*“ (Jůva, 2003)

Na první místo stavěl požadavek výchovy dobrého člověka, odbornou přípravu řadil až na druhé místo. (Václavík 1997)

Ve výchově klade důraz na vlastní zkušenost a také na smyslové vnímání. Je známá jeho metoda přirozených následků, například: rozbije-li dítě okno, bude spát v pokoji v zimě. Rousseau totiž odmítal tradiční tresty jako prostředek výchovy. Ovšem k výchově dívek se Rousseau stavěl tak, že by měla být určována vztahem k muži. Má se muži líbit, má o muže pečovat a prospívat. Dále by žena měla myslet myšlenkami svého muže a mluvit jeho slovy. Dívčím a ženám tedy postačuje výchova mravní a tělesná. (Jůva, 2003)

### **3.4 Johann Heinrich Pestalozzi**

Johann Heinrich Pestalozzi byl švýcarský pedagog a stojí za řadou edukačních reforem. Narodil se 12. ledna 1746 a umírá 17. února 1827. Na svém statku vytvořil ústav pro výchovu chudých dětí, snažil se zde zprostředkovat dětem rodinné prostředí a dát jim základní vzdělání. (Jůva 2003)

Václavík (1997) uvádí, že právě Pestalozzi vytvořil základy elementárního vyučování, které později převzali další pedagogové. Těchto základů je využíváno takřka dodnes. Podle Pestalozziho teorie je pro dítě důležité pochopit vlastnosti předmětů: čísla, tvary, jména. Dále kladl důraz, aby vzdělávání na dítě působilo celkově. Výchova k činnosti – výchova ruky, výchova myšlení – působení na hlavu, výchova citů – působení na srdce. Vyučování staví, jako jiní velikáni včetně Komenského, na názornosti. (Václavík 1997)

V roce 1781 vydal pedagogický román Linhart a Gertruda, kde popsal životy zemědělských rodin a výchovu v přirozených rodinných podmínkách. Cíl výchovy nacházel v mravním rozvoji, v neustálém sebezdokonalování a v odhalování lidskosti v každém jedinci. (Jůva 2003)

### **3.5 Lev Nikolajevič Tolstoj**

Lev Nikolajevič Tolstoj je často znám pouze jako spisovatel a filozof, byl ovšem také pedagog a praktikující učitel. Stavěl se proti způsobům tradiční výuky. Byl proti vnucování

toho, co se mají děti učit a proti zastrašování žáků. Ve své škole vyučoval ve jménu svobody. (Václavík 1997) Byl autorem čítanek a slabikářů a vydavatelem pedagogického časopisu. (Jůva 2003)

Byl teoretikem i realizátorem ideje volné školy. Volná škola pro Tolstého znamenala: vzdělávání bez učebních plánů a osnov, volný pohyb žáků, škola bez napomínání a trestů, výběr předmětů podle zájmů žáků a pobyt v přírodě. Jeho cílem byla maximální aktivace a rozvoj tvořivosti žáků. (Jůva 2003) Dodnes je jeho odkaz inspirací pro všechny vychovatelé, kteří jsou zastánci svobodné výchovy. (Václavík, 1997),

Jeden z výroků Tolstého: „*Jediné kritérium pedagogiky je svoboda (volnost), jedinou metodou je zkušenost.*“ (Václavík 1997)

Rozvoj a vznik alternativních škol v podobě tak, jak je známe dnes, přineslo 20. století. Švédská spisovatelka Ellen Keyová toto století nazvala „Stoletím dítěte“. Keyová je autorkou stejnojmenné knihy (Století dítěte), kde shrnula názory na výchovu, poukázala na negativní znaky škol v 19. století. Autorka knihy postavila do centra pozornosti společnosti právě dítě, které do té doby bylo na okraji. Dítě se ve 20. století stává středem zájmu, jedná se o pedocentrismus, kdy jsou na prvním místě potřeby a zájmy dítěte. (Václavík 1997)

### **3.6 Vlastnosti a funkce alternativních škol**

Dnes máme alternativních škol mnoho, rozvinuly se různé druhy a proudy alternativního vzdělávání, je tedy těžké charakterizovat, popřípadě uvádět jejich vlastnosti a brát je jako celek. Každá alternativní škola má své specifické rysy, cíle a koncepce, v něčem jsou si navzájem podobné, nemůžeme je ovšem pokládat za úplně totožné. Každá alternativní škola je v něčem výjimečná. I přes jejich různorodost se o jejich celkovou charakteristiku pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera. Uvedli pět základních rysů, kterými můžeme alternativní školy charakterizovat:

- Alternativní škola je zaměřena pedocentricky.
- Alternativní škola je aktivní. Uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem: forma rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektové vyučování atd. Nejvyšším cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj považuje za nepostradatelné momenty výchovného procesu.
- Usiluje o komplexní výchovu dítěte. Vedle intelektuální složky klade důraz také na emoční a sociální rozvoj žáka.

- Je chápána jako společenství. Formy vzdělávání jsou totiž utvářeny společně žáky, učiteli a rodiči.
- Je chápána dle principu: „*Par la vie – pour la vie*“ což znamená „*života pro život*“. Cílem školy je zapojení žáků do světa práce a rozšíření vzdělávacího prostředí za hranice třídy. (Průcha, 2001)

Podle Průchy alternativní školy plní tyto funkce:

- Funkci kompenzační což znamená, že alternativní škola může poskytnout „něco navíc“, něco, co neposkytují klasické školy nebo nahrazuje určité nedostatky klasických škol.
- Funkce diverzifikační, kterou můžeme chápat tak, že alternativní školy zajišťují určitou variabilitu a pluralitu vedle klasických škol, které se projevují svou jednotností a standardností.
- Funkce inovační je pro alternativní školy klíčová. Vymezuje prostor pro experimenty a různé novosti ve vzdělávání. Jedná se o inovace v organizaci vzdělávacího procesu (jiné vztahy a komunikace mezi žákem a učitelem, jiné psychosociální klima ve třídách), inovace v obsahu vzdělávání (jiná prezentace učiva, nestandardní předměty, jiné pomůcky). (Průcha, 2001)

### 3.7 Typologie alternativních škol a jejich nejčastější druhy

Typy a druhy alternativních škol jsou různorodé a v dnešní době je jich opravdu mnoho. Pro lepší přehlednost uvádí Průcha typologii alternativních škol, ve které rozlišuje tři hlavní skupiny. Jedná se o klasické reformní školy, to jsou Montessori, Waldorfská, Freinetovská, Jénská a Daltonská škola. Jako další typ alternativních škol rozlišuje Průcha školy církevní. Církevní školy jsou také alternativními, přestože je autoři často opomíjejí, od klasických škol se odlišují nejčastěji v obsahu učiva. Posledním typem alternativních škol jsou moderní alternativní školy. (Průcha 2001)

*„Moderní alternativní školy označují souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).“* (Průcha, 2001)

Konkrétní moderní alternativní školy jsou například: Škola hrou, Komunitní vzdělávání, Zdravá škola, Projektové vyučování, Otevřené vyučování. (Svobodová, Jůva, 1996). V zahraničí to jsou například tyto: nezávislé školy, cestující školy, mezinárodní školy,



Přesahující školy a další. Nejznámější jsou ovšem právě klasické reformní školy, proto je níže více představím. (Průcha, 2001)

### 3.7.1 Montessori škola

Zakladatelkou Montessori pedagogiky byla italská lékařka, pedagožka, průkopnice mírového hnutí a organizátorka boje za práva dětí a žen, Marie Montessori. Žila v letech 1879–1957. (Průcha 2001) Jako první žena v Itálii byla v roce 1896 promována doktorkou medicíny. Pracovala jako asistentka na univerzitní psychiatrické klinice, kde se specializovala na studium dětských nervových nemocí a na práci s mentálně postiženými dětmi. Ze začátku se věnovala sociálně zanedbaným dětem, v roce 1907 pro ně založila v Římě „*Dům dětí (Casa dei bambini)*“. Dům byl určen pro opuštěné děti a pro děti ze sociálně slabých rodin. (Pecháčková, Václavík 2014) Zde vytvořila prostředí plně zaměřené na dítě, kde vládla důvěra a spontánní seberozvoj dítěte v duchu pedocentrismu. Montessori vycházela hlavně ze zkušeností s mentálně postiženými dětmi a ze svého pozorování dětí. (Průcha, 2001)

#### **Znaky Montessori pedagogiky:**

Hlavním znakem je svoboda dítěte, mělo by mít možnost zvolit si ty činnosti, které chce právě provádět. Odmítané jsou direktivní zásahy ze strany vychovatelů, kteří působí na dítě. (Pecháčková, Václavík 2014)

Montessori se snažila vzdělávat děti způsobem, který by jim umožnil rozvíjet jejich plný potenciál: myšlení, citění a tvořivost lidské bytosti. (Mills, McGregor, 2017)

Dále je důležité připravené prostředí a didaktické materiály pro dítě, jedná se o různé předměty, které dítě využívá každý den k rozvíjení činností pro praktický život. Toto prostředí v dítěti vyvolává spontánní učení a umožňuje se dítěti samostatně vzdělávat dle svých potřeb a zájmů. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Montessori vycházela z názoru, že jakékoliv dítě má možnost přijímat podněty z okolního prostředí, což znamená, že má také schopnost se samo učit. (Janiš, Kraus, Vacek, 2012)

Základním znakem je vytvoření takového prostředí, které umožní přirozený vývoj dítěte. Vnitřní potřeba dítěte něčemu se učit se vyvíjí v senzitivních fázích. Je to období, kdy je dítě více citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů. Nejvíce známou je senzitivní fáze pro vývoj řeči. (Průcha, 2001) Tyto senzitivní fáze by neměly být promarněny, senzitivita totiž časem mizí. Na vychovatele je tedy kladen požadavek připravit pro tyto senzitivní fáze specifické předměty a činnosti, aby byl zajištěn jejich rozvoj. (Pecháčková, Václavík 2014)

V rámci Montessori pedagogiky vznikl požadavek směřující od dítěte k vychovateli: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Vychovatel by se měl držet v pozadí, hlavní by mělo být rozhodování a tvořivost dítěte. Vychovatel má připravovat takové prostředí a pomůcky, které dítě samy vyzívají k objevování a činností. Na rozdíl od klasických škol v Montessori škole by učitel dítě neměl hodnotit, dítě se již od útlého věku učí hodnotit samo své výkony. (Pecháčková, Václavík 2014)

Montessori pedagogika odmítá striktní rozdělování dětí do skupin podle věku, tedy podle ročníků. Mají vznikat věkově smíšené skupiny, smyslem je spolupráce a vzájemná pomoc jednotlivců a harmonické soužití. (Průcha 2001)

Marie Montessori díky svému pozorování a letitým zkušenostem přišla na fenomén, který je dnes známý jako fenomén polarizace pozornosti nebo také fenomén Montessori, jedná se vlastně o soustředění dítěte. Dítě se dokáže soustředit dlouhodobě a velmi intenzivně na činnost, která ho zaujme. Jedná se o schopnost dítěte koncentrovat pozornost na zajímavou činnost nebo práci. (Pecháčková, Václavík 2014)

Této pedagogiky je využíváno hlavně při výchově předškolního a mladších školního věku dětí. Marie Montessori však vypracovala koncepci vzdělávání od raného věku až do dospělosti: Dětský dům 2–6 let, Montessoriovská škola 7–12 let, Zkušenostní škola 12–18 let, Univerzita od 21 let. (Janiš, Kraus, Vacek 2012)

### **3.7.2 Waldorfská škola**

Zakladatelem byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner. Žil v letech 1861–1925. Jedním z jeho výroků je: „*Dítě v úctě přijmout, s láskou vychovávat, ve svobodě propustit.*“ První škola této koncepce byla založena v roce 1919 ve Stuttgartu na žádost ředitele továrny na cigarety, Waldorfa Astoria, podle něj tedy nese název Waldorfská škola. Tato škola byla dvanáctiletá. Byla pro všechny bez ohledu na sociální původ. (Pecháčková, Václavík 2014)

Steiner vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka, která je známá jako antroposofie „*moudrost o člověku*“. (Průcha, 2001) Tato teorie chápe člověka jako majícího svou stránku fyzickou, psychickou a transcendentní. Podle antroposofie jsou v člověku zahrnuty tři druhy těla – tělo tělesné, duševní a duchovní, každý druh těla má dle teorie jinou funkci. Ony tři druhy těla se rozvíjejí postupně. Jednotlivým vývojovým fázím odpovídají i odlišné výchovné postupy. První fáze je do sedmého roku věku dítěte, rozvíjí se především fyzické tělo. Dítě se v tomto období učí nápodobou. Ve druhé fázi od sedmi do deseti let se rozvíjí éterické tělo, je to období, kdy se u dítěte rozvíjí volní vlastnosti a utváří se

charakter. Třetí fáze trvá přibližně do čtrnáctého roku dítěte, v tomto období se rozvíjí astrální tělo. Dítě je schopno abstraktně myslet, používá vlastní úsudek a je schopno samostatné tvořivosti. (Pecháčková, Václavík, 2014)

### **Znaky Waldorfské školy:**

Za vedení školy zodpovídá celý učitelský sbor, sdružení rodiče a přátel waldorfského hnutí. (Průcha, 2001) Obsah vzdělávání je rozdělen do tzv. epoch – žáci se po určitou dobu zabývají stejnými předměty. Výuka v epoše trvá 4 až 6 týdnů. Důležité věci si žáci zaznamenávají do epochových sešitů. Všechny texty a kresby jsou výsledkem žákovy práce. Název epoch může být například: Probouzení jara. Žáci během hledání informací využívají encyklopedie a různé příručky. (Pecháčková, Václavík, 2014) Waldorfské školy se zaměřuje nejen na teoretické předměty, ale i na esteticko-výchovné, pracovní předměty a cizí jazyky. (Průcha, 2001)

Dalším znakem je tzv. eurytmie, což je podle autorů (Pecháčková, Václavík 2014) „*umělecké ztvárnění pohybu, zviditelnění řeči, zviditelnění pocitů*“.

Žáci nejsou hodnoceni známkami jako v klasických školách, ale dostávají doporučení a charakteristiky pro další rozvoj. (Průcha, 2001) Lze použít také slovní hodnocení, které obsahuje pochvaly, uznání či analýzu chyb, kde se rozeberou příčiny nedostatků. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Výuku plánují učitelé společně se žáky a rodiči. Mezi žáky se nepěstuje soutěživost, je snaha o dosažení harmonické spolupráce. Je zde vliv křesťanské výchovy. (Průcha 2001) Během školního roku se koná ve škole spousta slavností, jedná se o tradice, svátky oslavy ročních období aj. (Pecháčková, Václavík, 2014)

### **3.7.3 Freinetovská škola**

Zakladatelem Freinetovské nebo také Pracovní školy, byl francouzský pedagog Celestin Freinet žijící v letech 1896–1966. Tradiční škole vytýkal pasivitu, upřednostňování intelektu nad citovou a volní stránkou, dále tradiční školu pokládá za krutou, nudnou a stresující pro žáky. Odmítá pedagogický dogmatismus a autoritativní metody vychovatelů. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Freinet hovořil o nutnosti vybavit školní třídu různými pracovními kouty, kde se žáci budou věnovat samostatně nebo skupinově činnostem z oblasti techniky, domácích prací, umělecké tvorbě, přírodním vědám nebo jazykové komunikaci. (Průcha, 2001) Vytvořil ve třídách pracovní ateliéry a začal s žáky chodit ven do přírody na rozdíl od sezení v učebnách.

Cílem jeho pedagogiky je samostatně kriticky smýšlející osobnost, které je zodpovědná a přispívá k rozvoji celé společnosti. Snažil se o autentický rozvoj osobnosti každého žáka. (Pecháčková, Václavík, 2014)

### **Znaky pracovní školy:**

Motto pracovní školy zní: „*Z života – pro život – práci*“, tím se snaží přiblížit práci ve škole k běžnému životu, čím připraví žáky na život. (Janiš, Kraus, Vacek, 2012)

Třídy jsou členěny na jednotlivé pracovní kouty, tzv. pracovní ateliéry. Učebnice jsou nahrazeny pracovními listy. Žák má možnost si práci zvolit. Práci pak uskutečňuje podle svého rozhodnutí, tj. jak potřebuje, a podle svého tempa. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Žáci mají své individuální pracovní plány, které se projednávají na začátku týdne s učitelem. Na konci týdne se žák zhodnotí, zda to, co si naplánoval, opravdu splnil, žáci se tak učí odpovědnosti a cílevědomosti. Ve školách jsou pracovní knihovny, ve kterých jsou informativní sešity a audiovizuální materiály, které mají podněcovat žáka k dalšímu bádání. Dalším znakem je kartotéka, která rozčleňuje učivo pomocí karet s testy a s jejich řešením a dalšími informacemi. Jedním z hlavních znaků je školní tiskárna, ta slouží k rozvoji intelektových i manuálních schopností, konkrétně můžeme uvést: tvorba školních novin a časopisů. Ve freinetovských školách také najdeme nástěnku, kde se zveřejňují pochvaly, kritiky a přání. (Průcha, 2001)

### **3.7.4 Jénská škola**

Jénská škola, častěji známá jako Jénský plán, byla založena německým pedagogem Petrem Petersnem (1884–1952). Na univerzitě v Jeně založil cvičnou školu Jena plan – Jénský plán. Na tradiční škole kritizoval intelektovou povahu, manipulaci, strach a tlak vyvíjený na žáky a omezování jejich pohybu v době školy. Základním principem je reálná situace a učení se v reálné situaci. Učitel není nadřazen žákům, stává se jedním z nich. (Pecháčková, Václavík, 2014)

### **Znaky Jénské školy**

Jednou z hlavních myšlenek koncepce Jénské školy je pojetí školy jako otevřeného systému vůči okolí, metodám i obsahu, dále je to společenství ve škole, kdy je snaha o co nejdelší společný život dětí v jedné třídě. (Janiš, Kraus, Vacek, 2012)

Žáci jsou sdružováni ve věkově heterogenních skupinách, přesahují ročníky, jedna skupina sdružuje např. děti ve věku 6–9 let. Místo rozvrhu žáci mají týdenní plán, pravidelný rytmus činností, vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost). Místo

klasické třídy je zde školní obytný pokoj. Není zde uplatňováno vysvědčení v tradiční formě. (Průcha 2001)

Jak již bylo zmíněno, místo rozvrhu mají žáci v této škole týdenní plány, které obsahují 4 základní druhy činností: jádrové vyučování (snaha o mezipředmětové vztahy), výuka v kursech (zaměření na jednotlivé předměty), volná práce (žák dělá to co ho baví), pracovní společenství (společné činnosti). (Janiš, Kraus, Vacek, 2012)

Níže jsou více popsány formy využívané v Jénské škole během vyučování:

**Rozhovor:** žáci a učitel sedí v kruhu a plánují a hodnotí práci, hovoří o tématu vyučování.

**Hra:** stává se součástí přestávek i vyučování, žáci se učí zásadám sociálních vztahů, rozvíjí přátelství, hra dále podporuje pozornost, paměť i myšlení prostřednictvím zážitků.

**Práce:** může být ve skupinách nebo práce jednotlivců, skupinové práci by mělo být věnováno každý den 100 minut. Učení je chápáno jako samostatná činnost, u které je učitel vždy nápomocen.

**Slavnost:** týdenní program začíná a končí slavností, společně se setkávají žáci a učitelé, na slavnosti se zpívá, hrají se scénky apod. Slavnosti podporují sociální vazby, přináší množství emocionálních prožitků a přináší rozvoj citového života žáků.

(Pecháčková, Václavík, 2014)

### 3.7.5 Daltonská škola

Za zakladatelku je považovaná Američanka Helen Parkhurstová, která žila v letech 1887–1973. Daltonská škola se nazývá podle experimentální školy v americkém městě Daltonu, která byla zavedena v roce 1920. Parkhurstová spolupracovala s Marií Montessori, od níž získala podněty pro tvorbu vlastní experimentální školy. (Průcha, 2001)

Jedním z výroků zakladatelky Daltonské školy je: „*Čím více znalostí učitel žákovi zprostředkovává, tím méně se žák snaží si znalosti aktivně osvojit. Čím více učitel vyučuje, tím méně se žák učí.*“ Studium je založeno na samostatném učení žáků, jejich vlastním tempem, za použití vhodných pomůcek. Učitel a žák společně na dané období uzavírají smlouvu, ve které je uveden program práce, kterou bude žák vykonávat. Po splnění úkolů se žák nechá přezkoušet a dostává další blok úkolů. (Pecháčková, Václavík, 2014)

#### **Znaky Daltonské školy:**

Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost. Každý žák má vytvořený program práce na jeden měsíc, pro každý předmět zvlášť. Žák postupuje svým tempem a zodpovídá za své výsledky.

V Daltonské škole se zdůrazňuje spolupráce a snaha o vytváření sociálního a demokratického vědomí žáků. Znakem je také osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka. Střídání individuální a skupinové práce na úkolech. (Průcha, 2001)

Předmětem kritiky se však stává nedostatečné opakování látky, nesystematické získávání poznatků a přílišné spoléhání na žákovu aktivitu, málo možností k opakování učiva, absence sociálních kontaktů mezi žáky a mezi učitelem a žákem. Některé zkušenosti z této koncepce lze však využít při distančním studiu. (Janiš, Kraus, Vacek, 2012)

### **3.7.6 Komunitní vzdělávání**

Jedním z novějších typů alternativních škol jsou tzv. školy komunitní. Jedná se o individuální vzdělávání. Někdy jsou označovány jako domácí, anglicky homeschooling nebo unschooling. Komunitní školy nepodléhají žádným zákonům. Tento typ škol navštěvují děti rodičů, kteří jako zákonní zástupci přebírají zodpovědnost za vzdělávání svého dítěte. Těmto rodičům nevyhovuje tradiční vzdělávání nebo školy v oblasti bydliště, proto volí tuto alternativu. (Červenková, 2018)

Komunitní školu definují Kramerová, Kršňák (2018) takto: „*komunitní naznačuje, že se ve škole a kolem školy odehrává živá sociální interakce mezi dětmi, průvodci a rodiči. Komunitní škola je společenství učících se lidí.*“ Více dětí se schází na jednom místě a učí se tam pospolu. Děti navštěvující komunitní školu mají své individuální vzdělávací plány. Učitelem v těchto školách bývá jeden z rodičů nebo někdo, komu rodiče svěřili důvěru, že jejich dítě naučí vše potřebné. Může se jednat o několik rodin, které se rozhodly své děti vzdělávat jinak a vytvoří tak komunitu – komunitní školu. V komunitních školách se nezvoní, neznámkuje, děti nemají úkoly, není zřejmé, jaký předmět se právě vyučuje nebo zda je právě hodina či přestávka, klade se důraz na spolupráci a komunikační kompetence. (Kramerová, Kršňák, 2018)

### **3.8 Problematika syndromu CAN v rámci tradičních a alternativních škol**

Důležitým bodem této bakalářské práce je problematika syndromu CAN v rámci tradičních a alternativních škol. Vzhledem k dosud nepublikovaným výzkumům, které jsou zaměřeny přímo na tuto oblast, vycházím z výsledků výzkumu zaměřeného na šikanu, jelikož se jedná o obdobnou problematiku.

Výzkum provedl v roce 2001 M. Kolář a M. Havlínová. Jako výzkumnou metodu použili dotazníky *Jak se cítím v naší škole a třídě* a *Dotazník o šikanování*. Jednalo se o porovnání

tradičních a alternativních škol. Z výsledků jejich výzkumu vyšlo, že šikana se vyskytuje jak v tradičních, tak alternativních školách, rozdíl je však v tom, v jaké intenzitě. Žáci z alternativních škol umí rozpoznat šikanu již v prvních stádiích, oproti tomu žáci z tradičních škol prvotní stádia nepovažují za šikanu. V alternativních školách je tedy menší procento pokročilé šikany. Podle M. Koláře alternativní školy rozpoznají šikanu dříve a díky tomu zvládnou lépe zakročit, aby se dál nerozvíjela. Dále podle autorů vychází, že důvodem, proč si žáci alternativních škol lépe uvědomují šikanu, je větší osvěta na škole. Dalším důležitým faktem je, že žáci z alternativních škol by se spíše svěřili s tím, že jsou šikanováni, svému učiteli než žáci z tradičních škol. Z výzkumu lze také vyvodit, že v alternativních školách je lepší sociální klima než v těch tradičních. (Havlínová, Kolář 2001)

Můžeme se tedy pouze domnívat, že by žáci z alternativních škol byli schopni svěřit se svému učiteli i s problematikou syndromu CAN právě díky větší důvěře v učitele či osvětě ve škole, stejně jako je tomu při šikaně.

## 4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Tato část je zaměřena na výzkumnou metodu, která byla použita, dále na výzkumné otázky, hypotézy, výzkumný soubor, interpretaci a vyhodnocení výsledků.

### 4.1 Metodologie

*„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterými se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují nebo vyvracejí dosavadní poznatky anebo se získávají nové poznatky.“* (Leedy in Gavora, 2000)

Výzkum je systematickou činností, ale především způsobem myšlení, snaží se odstranit předešlé nesprávné informace a poskytnout nové poznatky o daném jevu. Ve výzkumu se pracuje s fakty, ty se interpretují, z čehož vyplývá nový náhled na problém. Výzkum má několik etap. První etapou je stanovení výzkumného problému, koho, kdy a v jakých situacích chce výzkumník zkoumat. Následuje etapa, kdy výzkumník studuje informační zdroje, jako jsou např. knihy, články, předešlé výzkumy apod. Ve třetí etapě, jedná se o předvýzkum, výzkumník volí vhodné metody a výzkumné nástroje, které by si měl předem nacvičit na menším počtu respondentů a tím zjistit, zda jsou dobře zvoleny. Následuje etapa sběru a zpracování dat. Další etapou je interpretace výsledků, výzkumník vysvětlí a dá do souvislostí výsledky, které z výzkumu vyplynuly. Poslední etapou je psaní výzkumné zprávy, jedná se např. o dizertace, kvalifikační zprávy, články nebo studie. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými hodnotami, zjišťuje např.: rozsah, množství nebo frekvenci. Výsledky výzkumu se dají zaznamenat do statistiky, sčítat nebo vyjádřit procentuálně. Výzkumník je nestranný, u kvantitativního výzkumu nemusí výzkumník vůbec přijít do styku s respondenty (online dotazníky apod.). (Gavora, 2000)

Velmi častá metoda výzkumu je dotazník. Dotazník se skládá z předem připravených a promyšlených otázek, na které respondenti, tedy dotazovaní, odpovídají písemně. (Chrátka, 2007)

Podle Gavora je dotazník: *„způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“* Metoda dotazníku je použita za účelem získání většího množství informací a údajů od většího počtu osob. Osoba, která dotazník vyplňuje, je respondent. Otázky v dotazníku nazýváme položky. Výzkumný soubor tvoří: osoby, jevy, procesy či věci, které jsou předmětem zkoumání. (Gavora, 2000)



## 4.2 Výzkumný cíl a problém

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké mají rodiče žáků vzdělávaných v klasické a rodiče žáků vzdělávaných v alternativní škole povědomí ohledně problematiky syndromu CAN, dále zjistit případné rozdíly rodičů ve vnímání a v prevenci dané problematiky.

Dílčí cíle:

1. Zjistit, zda rodiče znají pojem syndrom CAN
2. Zjistit, zda existuje souvislost s větší obavou o dítě s výběrem typu školy
3. Zjistit, jak často rodiče o prevenci problematiky CAN mluví se svými dětmi
4. Zjistit, na koho se rodiče obrátí v případě zjištění oběti syndromu CAN v okolí
5. Zjistit, kde se rodiče poprvé setkali s problematikou syndromu CAN

V závislosti na výše uvedených cílech byl výzkumný problém stanoven takto: Jaký je pohled rodičů žáků vzdělávaných v klasických a alternativních školách na syndrom CAN?

## 4.3 Výzkumné hypotézy

Na základě zvoleného tématu byly stanoveny tyto hypotézy:

**Hlavní hypotéza: Existují rozdíly v pohledu rodičů žáků vzdělávaných v alternativních školách a rodičů žáků vzdělávaných v klasických školách na syndrom CAN.**

**H1: Pojem syndrom týraného zneužívaného a zanedbávaného dítěte zná více respondentů než syndrom CAN.**

Hypotéza vychází z průzkumů povědomí veřejnosti ohledně problematiky syndromu CAN. Vychází z několika bakalářských prací s podobně zaměřeným tématem, ve kterých se ukázalo, že veřejnost pojem syndrom CAN nezná.

Jedná se o bakalářskou práci: *Syndrom týraného a zneužívaného a zanedbávaného dítěte, vliv na jedince a společnost*, kde odpovědělo 138 ze 150 respondentů, že pojem syndrom CAN nikdy neslyšeli, jedná se tedy o 92 % všech dotazovaných. (Račko, 2015)

Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/155082/>

V další bakalářské práci *Problematika týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte v ČR (syndrom CAN)* došla autorka k těmto výsledkům: 83 respondentů ze 100 neznali pojem syndrom CAN. (Gábrišová, 2008)

Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/63113/>

Dále je hypotéza založena na mém předvýzkumu, kde 9 respondentů z 10 uvedlo, že pojem syndrom CAN nikdy dřív nezaznamenali, a tedy netušili, co pojem znamená. Všechny 10

respondentů ale zaznamenalo český pojem syndrom týraného zneužívaného a zanedbávaného dítěte.

Tuto hypotézu sytí položky 1, 2, 3 a 4.

**H2: Rodiče žáků alternativních škol vnímají upřednostňování intelektuální stránky jako psychické týrání oproti rodičům žáků tradiční školy, kteří to za psychické týrání nepovažují.**

Hypotéza vychází z vlastností a hlavních funkcí alternativních škol, které se vymezují právě vůči tradičnímu školství a jeho upřednostňování intelektuální stránky před často opomíjením té emoční. Alternativní škola vedle intelektuální složky klade důraz také na emoční a sociální rozvoj žáka. (Průcha, 2001)

A dále vychází z vymezení psychického týrání, kdy někteří autoři řadí jako formu psychického týrání i neustálé srovnávání s jinými dětmi, přetěžování dítěte (nadměrné množství úkolů, orientace na výkon a dobré známky), vytyčování nereálných cílů apod. Autoři Dunovský, Dytrych, Matějček (1995) ve své publikaci uvádí jako příklad nepřiměřené nároky na školní úspěšnost, které neodpovídají schopnostem dítěte, dochází tak k nepřiměřeným nárokům a trestům.

Tuto hypotézu sytí položky 11, 12, 13 a 14.

**H3: Rodiče se častěji s problematikou týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí poprvé setkávají v médiích než kdekoliv jinde (škola, u známých, v práci apod.).**

Tato hypotéza je založena na výsledcích předešlých výzkumů diplomových a bakalářských prací.

Výzkum: *Týrání, zneužívání a zanedbávání dětí*, který se zaměřil na informovanost veřejnosti ohledně dané problematiky, ukázal, že (256 z 272 respondentů) 94,12 % dotazovaných se nejčastěji s danou problematikou setkala v médiích. (Ornstová, 2012)

Dostupné na <https://tyrani-zneuzivani-a-zanedbav.vyplnto.cz>,

Langerová (2013) ve své diplomové práci *Syndrom CAN v mateřské škol* uvádí výsledky svého výzkumu, ze kterého vyplývá, že nejčastěji se respondenti (39 z 51) setkali s problematikou právě v médiích. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na informovanost pedagogů mateřských škol o problematice syndromu CAN u dětí předškolního věku.

Dostupné na: <https://is.muni.cz/th/h537b/>

V další bakalářské práci *Problematika týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte v ČR (syndrom CAN)* autorka zjistila, že nejčastěji se respondenti (63 ze 100) setkali s problematikou

CAN v médiích. Autorka kvantitativním výzkumem zjišťovala informovanost široké veřejnosti o problematice syndromu CAN. (Gábrišová, 2008)

Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/63113/>

Hypotézu dále stavím na předpokladu velkého vlivu médií dnešní doby na veškeré dění, tedy i na informovanost o tomto jevu.

Tuto hypotézu sytí položky 8 a 9.

#### **H4: Respondenti volí častěji možnost kontaktovat v situaci zjištění špatného zacházení (s dítětem v okolí) policii než OSPOD.**

Hypotéza je založena na základě předešlého výzkumu bakalářské práce a mého předvýzkumu. Výzkumem *Týrání, zneužívání a zanedbávání dětí*, který se zaměřil na informovanost veřejnosti ohledně dané problematiky, bylo zjištěno, že 212 respondentů z 272, tedy 77,94 % dotazovaných, by se obrátilo na policii. (Ornstová, 2012).

Dostupné online na <https://tyrani-zneuzivani-a-zanedbav.vyplnto.cz>

Tuto hypotézu sytí položka 7.

#### **4.4 Metody získávání dat**

Stanovené předpoklady byly ověřovány kvantitativní metodou formou nestandardizovaného dotazníku.

#### **4.5 Výzkumný soubor**

Výzkumné šetření probíhalo na vybraných skupinách rodičů, dle tématu. Vzhledem k situaci v ČR nebylo možné v době průběhu výzkumu uskutečnit osobní setkání s respondenty nebo zprostředkovateli. Výzkum byl tedy realizován následovně: byly osloveny vybrané školy alternativní a klasické prostřednictvím e-mailové komunikace s žádostí o zprostředkování dotazníků rodičům jejich žáků. Dále byl dotazník umístěn na weby, na kterých se setkávají rodiče, jednalo se o: <https://www.emimino.cz/>, <https://www.maminka.cz/> a <https://www.rodina.cz/>. Komunikace s respondenty probíhala pomocí e-mailové komunikace, popřípadě prostřednictvím výše uvedených webů.

Respondenti byli seznámeni s podmínkami výzkumu, že respondentem může být pouze rodič, který má dítě v klasické či alternativní základní škole. Všichni respondenti byli anonymizováni a byli o tom také informováni. Dotazník byl zpracován elektronicky na webových stránkách <https://www.surveio.com/cs/>, odkud byl také dále šířen mezi respondenty.

Šetření probíhalo ve dnech od 14. 4. 2020 do 14. 5. 2020. Šetření se zúčastnilo celkem 200 respondentů, z toho bylo 96 rodičů žáků alternativních škol a 114 rodičů žáků klasických škol.

#### **4.6 Předvýzkum**

Před samotným výzkumem byl proveden předvýzkum, kterého se zúčastnilo 10 respondentů. Jednalo se o 5 rodičů žáků alternativní školy a 5 rodičů žáků klasické školy. Respondenti byli požádáni o vyplnění dotazníku a následnou zpětnou vazbu, zda byly otázky srozumitelné, či by něco pozměnili nebo doplnili. Respondenti uvedli, že otázkám rozumí, 3 respondenti navrhovali doplnit do dotazníku další možnosti odpovědí. Na základě zpětné vazby respondentů byl dotazník lehce poupraven a rozšířen o větší výběr odpovědí, konkrétně se jednalo o položku číslo 11 (více možností důvodů volby školy).

#### **4.7 Popis průběhu výzkumu**

Výzkum byl proveden kvantitativní metodou pomocí dotazníku. Dotazník byl sestaven na webových stránkách <https://www.surveymonkey.com/es/>. Jak již bylo zmíněno, odkaz na dotazník byl vložen na weby: <https://www.emimino.cz/>, <https://www.maminka.cz/>, <https://www.rodina.cz/> a dále byl rozposlán emailem na základní školy alternativní a klasické. Dotazník byl složen z 20 otázek. 9 otázek mělo možnost výběru z uvedených odpovědí nebo možnost dopsat vlastní odpověď. U 18 otázek byla na výběr jedna možnost, 2 otázky měly možnost více odpovědí.

První část dotazníku byla zaměřena na otázky, zda respondenti znají pojem syndrom CAN, dále se dotazník zaměřoval na otázky typu, kde se respondenti setkali poprvé s danou problematikou a jak by reagovali při zjištění syndromu CAN ve svém okolí. Další část dotazníku se zaměřovala na typ školy, kterou dítě respondentů navštěvuje, důvody její volby a případnou souvislost výběru daného typu školy se strachem o dítě. V poslední části jsou otázky zaměřeny na prevenci syndromu CAN ze strany rodičů, názor na řešení problematiky v ČR a vlastní zkušenost s CAN ze svého okolí.

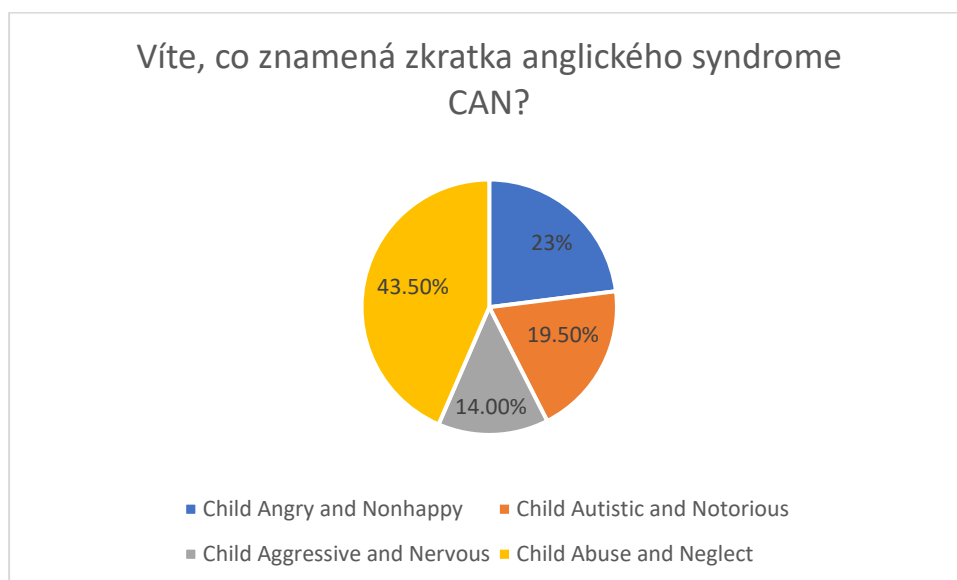
Veškerá komunikace s respondenty probíhala online formou, pokud respondentům nebylo něco jasné, kontaktovali mě přes email nebo zmíněné weby. Respondenti spolupracovali a dotazníky šířili dál mezi své známé.

## 4.8 Vyhodnocení dotazníku

V této části jsou zpracovány výsledky dotazníkového šetření.

### Položka č. 1: Víte, co znamená zkratka z anglického syndromu CAN?

Tato otázka předcházela dalším ověřovacím otázkám znalosti pojmu syndrom CAN. Na tuto otázku odpovědělo 87 respondentů (43,5 %) správně, že zkratka je odvozena z anglického Child Abuse and Neglect. 46 respondentů (23 %) si myslelo, že zkratka značí Child Angry and Nonhappy, což byl smyšlený výraz pro účely dotazníku. 39 respondentů (19,5 %) se domnívalo, že zkratka znamená Child Autistic and Notorious, tedy také smyšlený výraz. 28 respondentů (14 %) označilo Child Aggressive and Nervous, jednalo se také o smyšlený výraz.

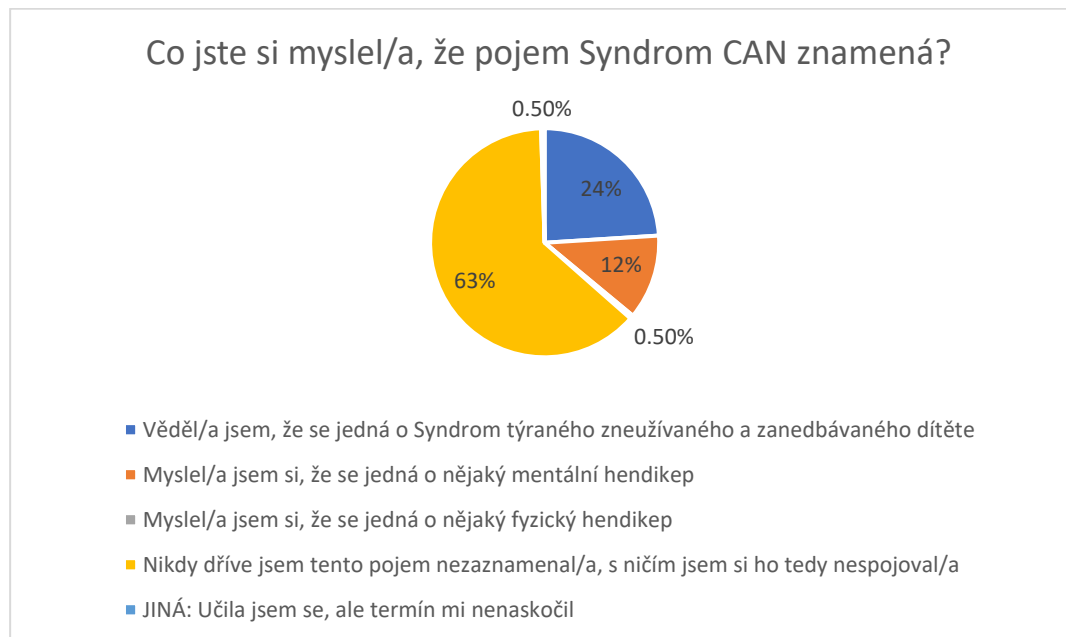


Graf 1: Zkratka anglického syndromu CAN

### Položka č. 2: Co jste si myslel/a, že pojem syndrom CAN znamená?

126 respondentů (63 %) odpovědělo, že nikdy dřív tento pojem nezaznamenali, tedy si jej s ničím nespojovali. 48 respondentů (24 %) uvedlo, že se jedná o syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, tato skupina tedy český význam pojmu syndrom CAN znala. 24 respondentů (12 %) si myslelo, že se jedná o nějaký mentální hendikep. 1 respondent (0,5 %) si myslel, že se jedná o fyzický hendikep. 1 respondentka dále rozepsala svou odpověď, že se o pojmu učila ve škole, ale hned jí „nenaskočil“. Vzhledem k předchozí otázce kdy 43,5 % respondentů označilo správný význam zkratky v porovnání s touto otázkou, kdy pouze

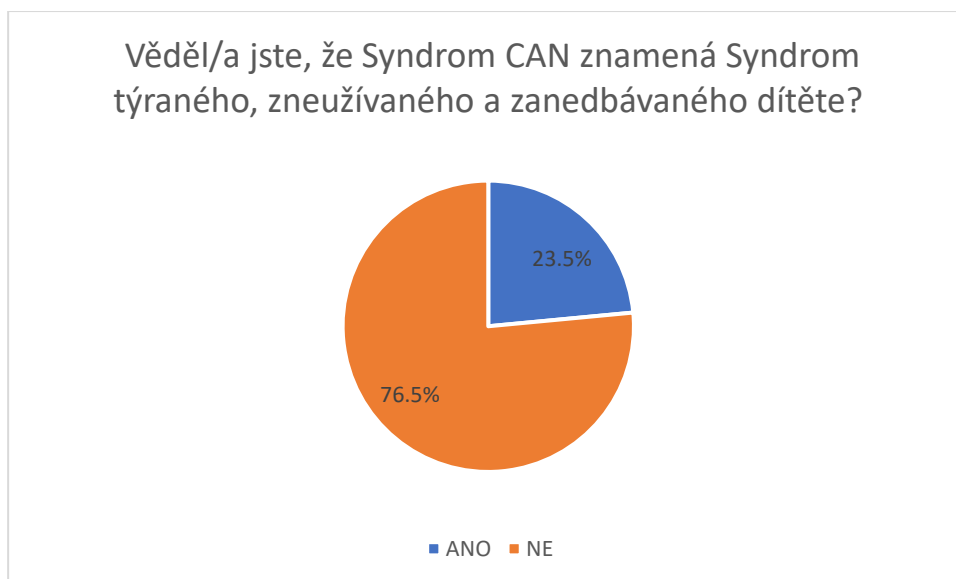
24 % respondentů znalo význam pojmu, se můžeme domnívat, že někteří respondenti v předchozí otázce tipovali, ale opravdový význam jim nebyl jasný.



Graf 2: Co znamená syndrom CAN

### **Položka č. 3: Věděl/a jste, že syndrom CAN znamená syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte?**

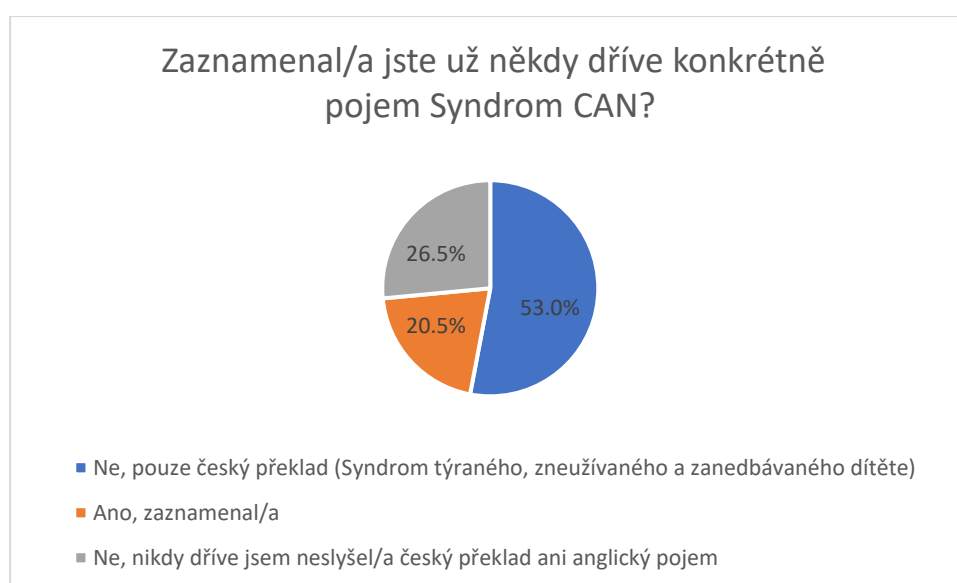
Tato položka měla zjistit jasnou konkrétní odpověď v návaznosti na položky předchozí. 153 respondentů (76, 5 %) uvedlo jednoznačnou odpověď ne. 47 respondentů (23,5 %) uvedlo, kladnou odpověď ano. Z položek vyplývá, že pouze 47 respondentů zná pojem a překlad pojmu, přestože v předešlé položce správně uvedlo 48 respondentů: „*věděl/a jsem, že se jedná o syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte*“.



Graf 3: Syndrom CAN znamená syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

#### Položka č. 4: Zaznamenal/a jste už někdy dříve konkrétně pojem syndrom CAN?

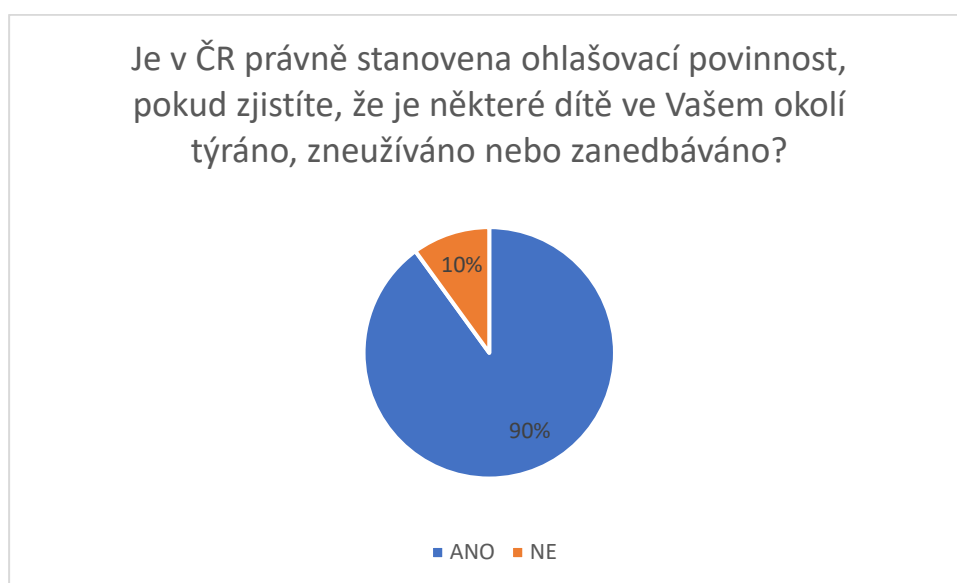
Tato položka měla zjistit, zda se respondenti s konkrétním pojmem setkali dříve. A zda respondenti alespoň mají povědomí o českém ekvivalentu (což byla jedna z možných odpovědí). 106 respondentů (53 %) uvedlo, že se s konkrétním pojmem *syndrom CAN* nesetkali, ale setkali se pouze s českým překladem *syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. 53 respondentů (26,5 %) uvedlo, že nikdy dříve nezaznamenali anglický ani český pojem. 41 respondentů (20,5 %) uvedlo, že konkrétní pojem syndrom CAN již dříve zaznamenali.



Graf 4: Dřívější setkání s pojmem syndrom CAN

**Položka č. 5: Je v ČR právně stanovena ohlašovací povinnost, pokud zjistíte, že je některé dítě ve Vašem okolí týráno, zneužíváno nebo zanedbáváno?**

Tato otázka měla ověřit znalost respondentů ohledně hlášení trestného činu, jakým je týrání, zneužívání či zanedbávání. Na tuto položku odpovědělo 180 respondentů (90 %) správně, že v ČR je zákonem dána ohlašovací povinnost výše uvedené jednání nahlásit. 20 respondentů (10 %) uvedlo, že v ČR není ohlašovací povinnost, přestože z 200 dotazovaných odpovědělo nesprávně „pouze“ 20 respondentů, je i to poměrně znepokojující vzhledem k tomu, jaké cílové skupiny se výzkumné šetření týkalo.

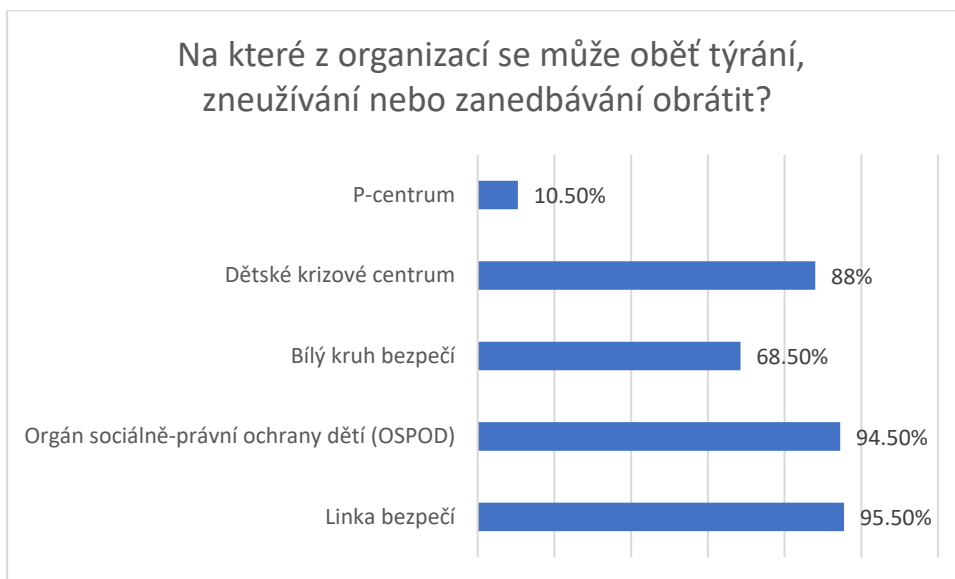


Graf 5: Ohlašovací povinnost v ČR

**Položka č. 6: Na které z organizací se může oběť týrání, zneužívání nebo zanedbávání obrátit?**

Tato otázka ověřovala znalost respondentů, zda vědí, na které organizace by se případné oběti CAN mohly obrátit. Tato položka dávala na výběr označit více odpovědí. Nejčastěji respondenti, konkrétně 191 (95,5 %), uváděli Linku bezpečí. Jako druhý nejčastější, 189 respondentů (94,5 %), uváděli Orgán sociálně-právní ochrany dětí. Třetí nejčastěji uváděné bylo Dětské krizové centrum (176 respondentů, tedy 88 %). Jako čtvrtý nejčastější volili respondenti Bílý kruh bezpečí (137 respondentů, tedy 68,5 %). Poslední možnost, kterou měli respondenti na výběr, bylo P-centrum. P-centrum je určeno převážně pro poradenství, léčbu a doléčování závislostí. Poslední variantu uvedlo 21 respondentů, tedy 10,5 %. Z této položky vyplývá, že respondenti mají dobrý přehled o jednotlivých organizacích nabízejících pomoc.



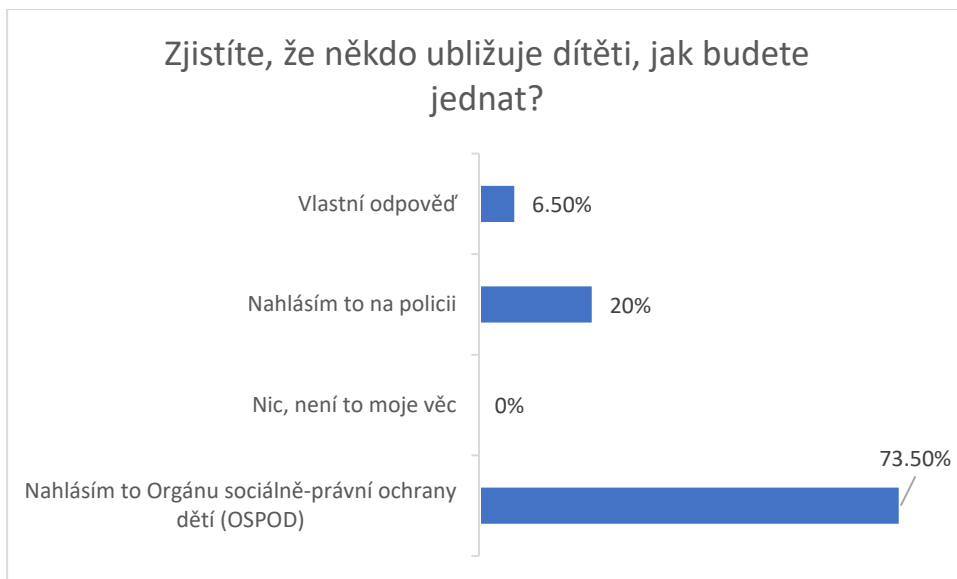


Graf 6: Na které organizace se může oběť týrání, zneužívání nebo zanedbávání obrátit

### **Položka č. 7: Zjistíte, že někdo ubližuje dítěti, jak budete jednat?**

Tato položka měla za cíl zjistit, jak by se respondenti zachovali v situaci, kdy ví, že jiná osoba ubližuje dítěti. Bohužel pojem „ubližuje“, jak se ukázalo, byl zle specifikován a lépe by danou problematiku vystihovala například slova: „týrá, zneužívá, zanedbává“, proto byly odpovědi respondentů různé. Každý respondent totiž míru „ubližuje“ chápal jinak. 147 (73,5 %) respondentů by nahlásilo tuto skutečnost Orgánu sociálně-právní ochrany dětí. 40 respondentů (20 %) by tuto skutečnost nahlásilo policii. 13 respondentů (6,5 %) uvedlo svou vlastní odpověď, nejčastěji tito respondenti uváděli, že *budou jednat podle situace a její závažnosti*. Dále uváděli 2 respondenti, že *by případ nahlásili ve škole a u dětského lékaře*, 1 respondentka by *zavolala pro radu na nějakou krizovou linku*, podobně by reagovala další respondentka, ta by se také *obrátila na nějakou organizaci*. Další odpovědi zněly takto: „*Termín ubližuje dítěti je nejasný, budu konat, pokud budu mít podezření na trestný čin.*“, „*Vlastně vůbec nevím, ještě jsme se s tím nesetkala.*“, „*OSPOD v případě akutního ohrožení PČR*“, „*Zvážím kontext a důsledky*“, „*Zvážím závažnost, protože mnohdy je rodina lepší než zásah státu.*“, „*Řeknu jim, že to jde řešit jinak*“.

Z výzkumného šetření vyplynul pozitivní fakt, že nikdo z respondentů neuvedl variantu „*Nic, není to moje věc*“, respondenti by se „nějakým způsobem“ podle jejich vlastního zvážení situace a okolností snažili na danou situaci zareagovat. Až na jednu respondentku, která odpověděla, že „*vlastně vůbec nevím*“.



Graf 7: Jednání v případě zjištění, že někdo ubližuje dítěti.

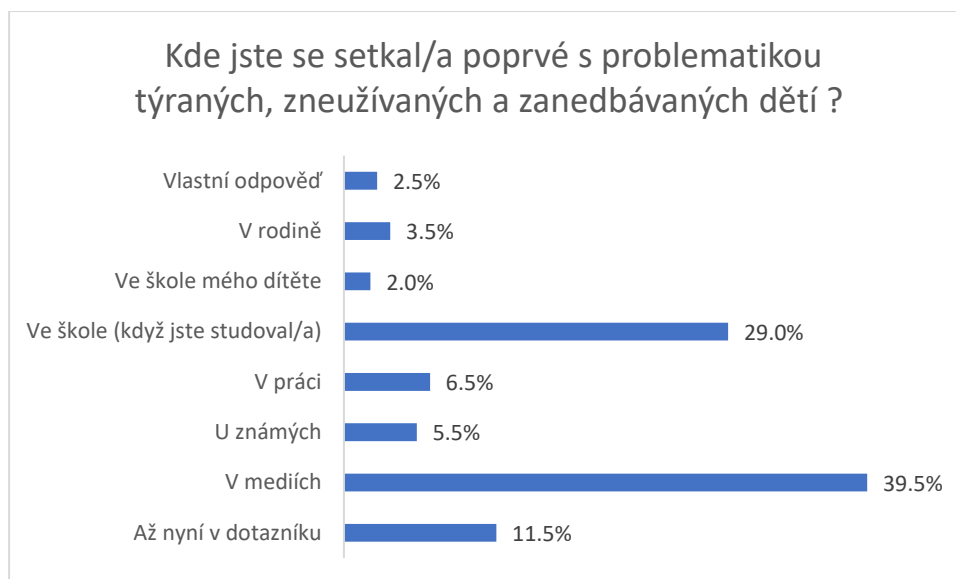
### **Položka č. 8: Kde jste se setkal/a poprvé s problematikou týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí?**

Tato položka zjišťovala, kde se respondenti poprvé setkali s danou problematikou. 79 respondentů (39,5 %) se poprvé setkalo s touto problematikou v médiích. 58 respondentů (29 %) se s problematikou poprvé setkalo, když studovali. 23 respondentů (11,5 %) uvedlo, že až nyní v dotazníku. 13 respondentů (6,5 %) se s problematikou poprvé setkalo v práci. 11 respondentů (5,5 %) dotazovaných se setkalo s problematikou týraných zneužívaných a zanedbávaných dětí poprvé u známých. 7 respondentů (3,5 %) uvedlo, že v rodině. 4 respondenti (2 %) uvedli, že se poprvé s danou problematikou setkali ve škole svého dítěte. 5 respondentů (2,5 %) uvedlo svou vlastní odpověď: 2 respondentky uvedly, že četly knihu s touto tematikou, můžeme je tedy řadit ke skupině, která uvedla média.

„V práci ve škole“

„Tak trochu všude“

„V sousedství“



Graf 8: První setkání s problematikou týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí.

### **Položka č. 9: Jak často vidíte v médiích týrané, zneužívané nebo zanedbávané děti?**

97 respondentů (48,5 %) uvedlo jednou za měsíc, jedná se tedy o nejčastější odpověď. Ke špatnému zacházení s dětmi, které je medializováno, dochází dle nejčastějších odpovědí respondentů jednou za měsíc, což je poměrně častý interval a pro danou problematiku je dosti znepokojující. Z odpovědí respondentů vyplývá dosti vážný fakt, že každý měsíc média upozorní na týrání, zneužívání a zanedbávání dětí, je ovšem známo, že u této problematiky je velké procento skryté kriminality a mnoho případů není nikdy odhaleno, tudíž na ně nikdo veřejnost neupozorní, opravdová čísla jsou tedy ještě mnohem větší.

Jako druhý nejčastější časový údaj označilo 35 respondentů (17,5 %) jednou za týden. 29 respondentů (14,5 %) uvádí, že v médiích vidí týrané, zneužívané a zanedbávané děti jednou za čtvrt roku. 12 respondentů (6 %) uvádí časový údaj: jednou za půl roku. 11 respondentů (5,5 %) uvádí jednou za rok. 4 respondenti (2 %) vidí týrané, zneužívané a zanedbávané děti dle jejich názoru každý den v médiích. 2 respondenti (1 %) se naopak od předešlých respondentů s touto problematikou v médiích nesetkali. 10 respondentů (5 %) uvedlo svou vlastní odpověď, z nichž vyplynulo, že *neví jak často*.



Graf 9: Jak často vidíte v médiích týrané, zneužívané nebo zanedbávané děti

### **Položka č. 10: Jaký typ školy Vaše dítě navštěvuje?**

Tato otázka se zaměřuje na rozdělení rodičů podle typu vzdělávání svých potomků. 114 respondentů (57 %) je rodičem žáka tradiční školy. 86 (43 %) dotazovaných je rodičem žáka alternativní školy.



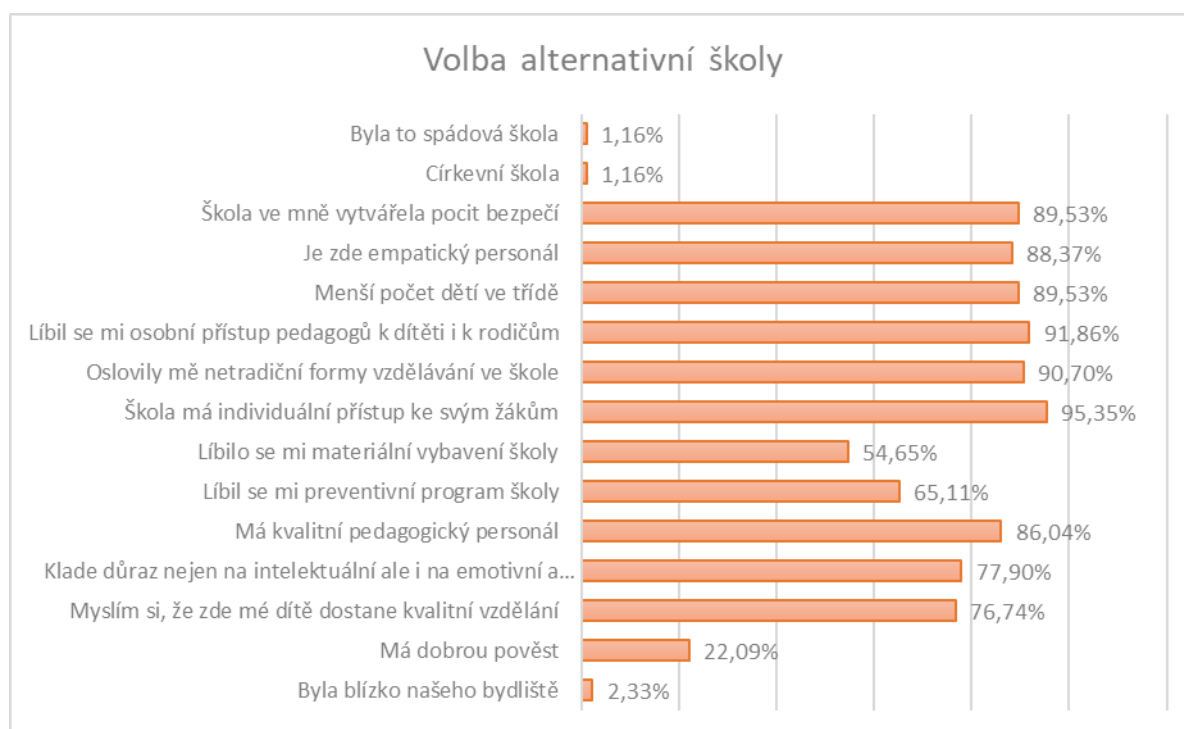
Graf 10: Typ školy, kterou dítě navštěvuje

### **Položka č. 11: Z jakých důvodů jste vybral/a právě tuto školu pro vaše dítě?**

Tato položka souvisí s volbou typu školy. Položka má zjistit, zda se významně liší preference „alternativních a tradičních rodičů“. Výzkum se u této položky zabýval otázkou, zda

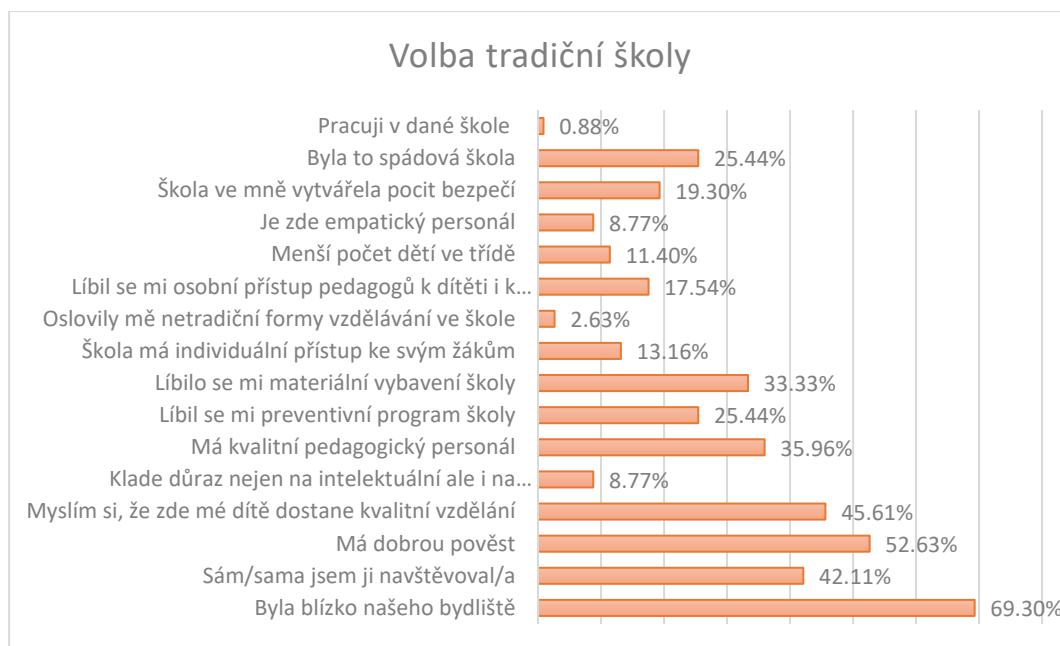
se liší důvody volby základní školy rodičů žáků vzdělávaných v alternativní škole a rodičů žáků vzdělávaných v tradiční škole.

Celkem bylo 86 dotazovaných rodičů žáků alternativní školy. Rodiče žáků alternativních škol volili jako nejčastější (82 respondentů z 86, tedy 95,35 % dotazovaných) důvod: „škola má individuální přístup, ke svým žákům“. Druhým nejčastějším důvodem byl pro 79 respondentů z 86, (91,86 %): „líbil se mi osobní přístup pedagogů k dítěti i k rodičům“. Dále 78 rodičů z 86 (90,70 %) označilo důvod: „oslovily mě netradiční formy vzdělávání“. Dalšími častými důvody byly, že škola vytvářela v rodičích pocit bezpečí a dále menší počet dětí ve třídě. Jako nejméně častými důvody volby alternativní školy byly: spádová škola (1 respondent), církevní škola (1 respondent) a blízkost školy (2 respondenti).



Graf 11: Volba alternativní školy

Celkem bylo 114 respondentů rodičů žáků klasické školy. 79 respondentů ze 114 (69,30 %) uvedlo jako nejčastější důvod volby základní školy pro své dítě: „škola byla blízko bydliště“. 60 respondentů ze 114 (52,63 %) uvedlo, že školu volili kvůli tomu, že „má dobrou pověst“. 52 respondentů ze 114 (45,61 %) uvedlo jako jeden z hlavních důvodů „myslím si, že zde mé dítě dostane kvalitní vzdělání“. Dalším důvodem volby byl fakt, že danou školu navštěvoval i rodič, když byl dítě. Nejméně častým důvodem (1 respondent) bylo, že rodič pracuje v dané škole, dále 3 respondenti uvedli, že je oslovily netradiční metody vzdělávání.



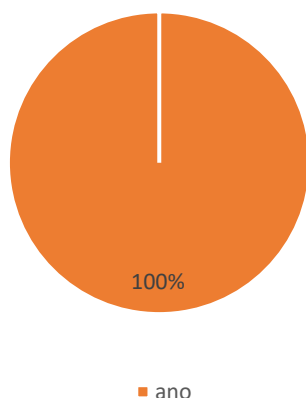
Graf 12: Volba tradiční školy

Z šetření vyplývá, že rozdíly volby základní školy mezi „tradičními“ a „alternativními“ rodiči jsou velké. Alternativní rodiče si nejvíce cení individuální přístup a tradiční rodiče blízkosti školy.

#### **Položka č. 12: Bylo pro Vás důležité při volbě školy, aby měli pedagogové individuální a empatický přístup k dětem?**

Tato položka měla za cíl zjistit, zda se liší důležitost „empatického a individuálního přístupu“ pro rodiče „tradiční a alternativní.“ Všichni rodiče žáků vzdělávaných v alternativní škole (86 respondentů) uvedli, že pro ně individuální a empatický přístup pedagogů byl důležitý. Tento fakt byl předpokládán vzhledem k filozofii alternativních škol a alternativního vzdělávání jako takového, kdy je dítě vnímáno jako rovnocenný partner.

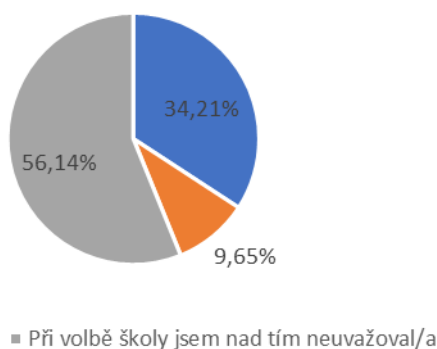
Bylo pro Vás důležité při volbě školy, aby měli pedagogové individuální a empatický přístup k dětem? (Alternativní)



Graf 13: Důležitost individuálního a empatického přístupu k dětem. (alternativní)

Rodiče žáků vzdělávaných v klasické škole tak jednoznačný názor neměli. Z 114 respondentů uvedlo 64 (56,14 %), že „při volbě školy nad tím neuvažovali“, 39 respondentů (34,21 %) se shoduje s alternativními rodiči, že pro ně individuální a empatický přístup *byl při volbě důležitý*, 11 respondentů (9,65 %) naopak uvádí, že to pro ně *důležité nebylo*.

Bylo pro Vás důležité při volbě školy, aby měli pedagogové individuální a empatický přístup k dětem? (Tradiční)

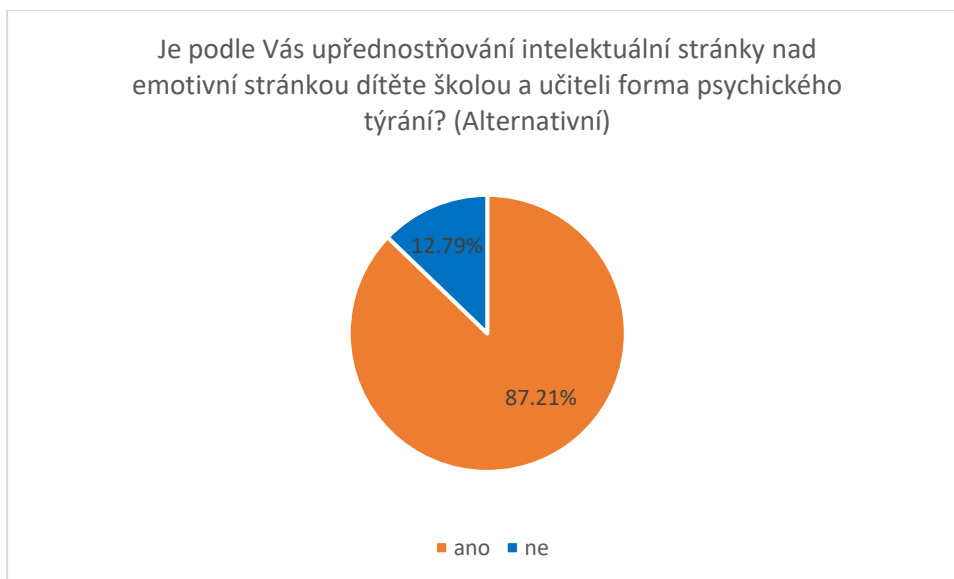


Graf 14: Důležitost individuálního a empatického přístupu k dětem. (tradiční)

Z výsledků šetření vyplývá, že „tradiční“ rodiče nad přístupem pedagogů k dětem při volbě nepřemýšlí nebo alespoň ne tak často jako rodiče „alternativní“, pro které je tento fakt zásadní a rozhodnutí je prakticky na něm postaveno.

### **Položka č. 13: Je podle Vás upřednostňování intelektuální stránky nad emotivní stránkou dítěte školou a učiteli forma psychického týrání?**

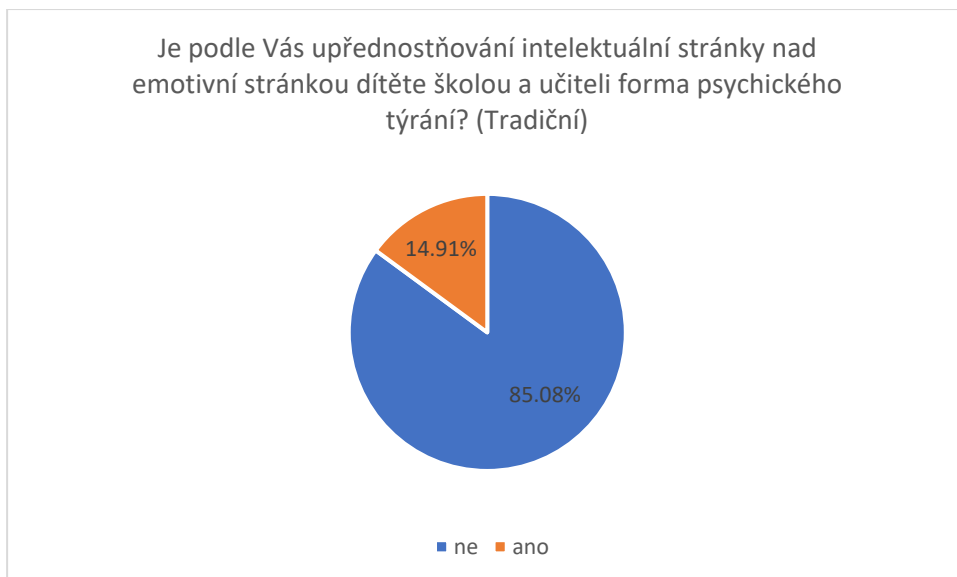
Tato položka měla zjistit, jak citlivě rodiče vnímají psychické týrání, kde je pro ně již pomyslná hranice týrání a zda je mezi tradičními a alternativními rodiči nějaký větší rozdíl ve vnímání. Pro 75 z 86 respondentů (87, 21 %) rodičů žáků vzdělávaných v alternativní škole je toto forma psychického týrání, pro zbylých 11 respondentů, tedy (12, 79 %), není. Jak lze vidět i z předchozí položky, pro alternativní rodiče je emotivní stránka jejich dětí velmi důležitá, není tedy velkým překvapením, že upřednostňování vědomostí nad psychickou pohodou dětí rodiče vyhodnocují jako týrání.



*Graf 15: Upřednostňování intelektuální stránky nad emotivní stránkou dítěte školou a učiteli, jako forma psychického týrání. (alternativní)*

Opačný názor mají rodiče žáků tradičních škol, z šetření vyplynulo, že pro 97 respondentů ze 114 (85,08 %) nesouvisí upřednostňování intelektuální stránky s psychickým týráním, a proto toto jednání za něj nepovažují. 17 respondentů (14,91 %) se přiklání k variantě, že se o psychické týrání jedná.



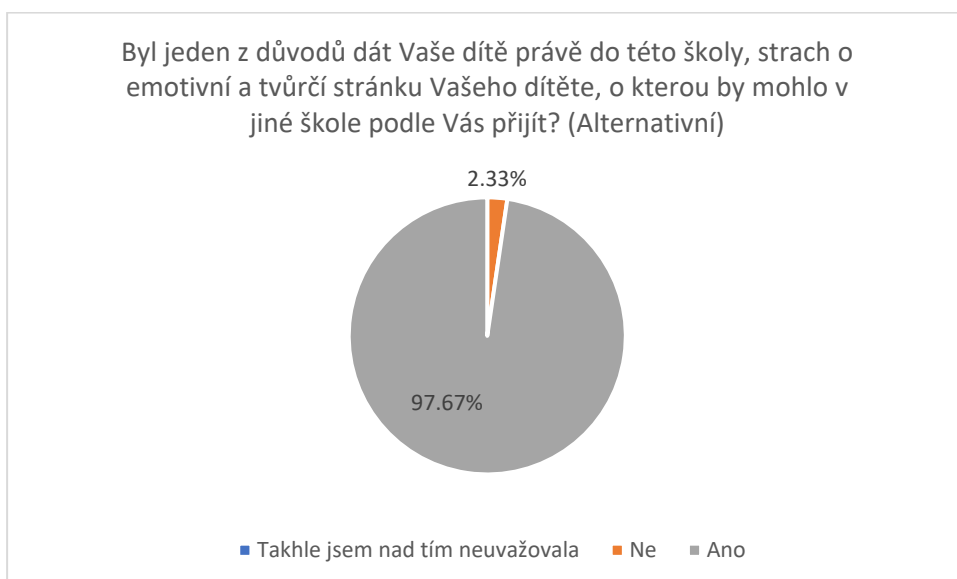


Graf 16: Upřednostňování intelektuální stránky nad emotivní stránkou dítěte školou a učiteli, jako forma psychického týrání. (tradiční)

**Položka č. 14: Byl jeden z důvodů dát Vaše dítě právě do této školy strach o emotivní a tvůrčí stránku Vašeho dítěte, o kterou by mohlo v jiné škole podle Vás přijít?**

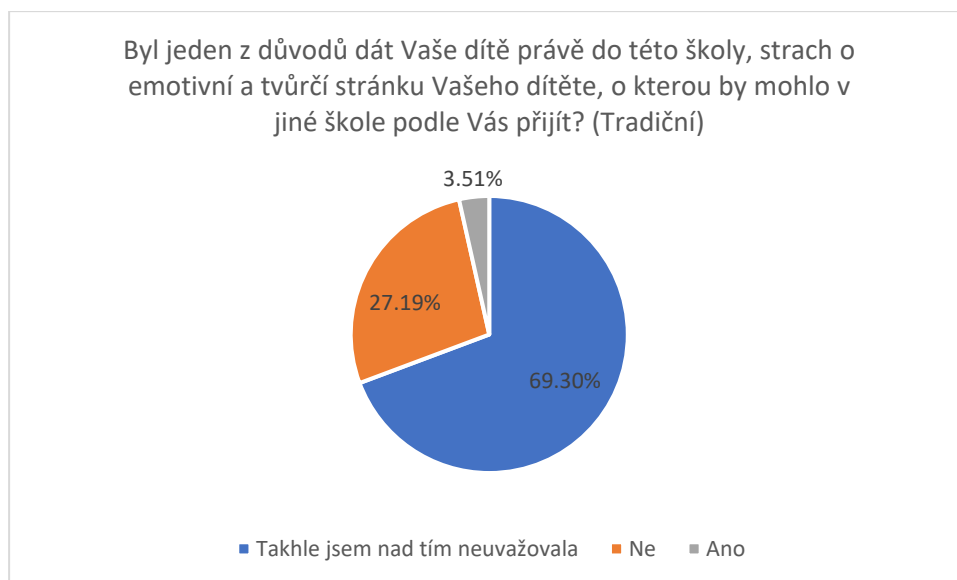
Tato položka zjišťovala strach rodičů o emotivní a tvůrčí stránku dítěte vzhledem k volbě konkrétní školy a následnému nástupu dítěte do školy.

Na tuto otázku odpovědělo 84 respondentů (97,67 %) ze skupiny rodičů žáků vzdělávaných v alternativní škole *ano*. 2 respondenti (2,33 %) z této skupiny uvedli *ne*. Z odpovědí respondentů vyplývá, že volba konkrétní školy, závisela na strachu o emotivní a tvůrčí stránku dětí respondentů.



Graf 17: Strach o emotivní a tvůrčí stránku, jako důvod volby konkrétní školy. (alternativní)

Ve skupině rodičů žáků vzdělávaných v klasické škole odpovědělo nejvíce respondentů, a to 79 (69,30 %), že *takhle nad tím neuvažovali*. 31 respondentů (27,19 %) zcela odmítá, že by důvodem volby měl být tento strach. Pouze 4 respondenti (3,51 %) uvádí stejně jako skupina „alternativních“ rodičů, že to byl důvod volby konkrétní školy. Je zcela patrné, že pro „tradiční“ rodiče často nebývá důvodem volby konkrétní školy strach o emotivní a tvůrčí stránku dětí.



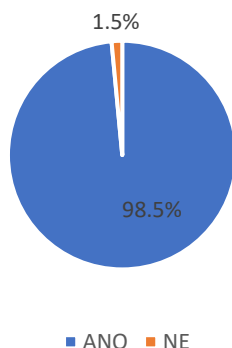
Graf 18: Strach o emotivní a tvůrčí stránku, jako důvod volby konkrétní školy. (tradiční)

**Položka č. 15: Mluvíte se svými dětmi o prevenci této problematiky? (Např: „Nechod nikam s cizími lidmi“, „Křič pomoc“, „Nikdo se tě nesmí dotýkat na intimních místech“ apod.)**

Tato položka zjišťovala prevenci ze strany rodičů. Prevence této problematiky je v dnešní době velmi důležitá nejen v „reálném“, ale i v „online“ světě, kde číhá spousta „predátorů“. Bohužel vývojem technologií se vyvíjí i možnosti zmiňovaných „predátorů“, kteří mohou lehce dostat často velmi naivní a důvěřivé dítě z „online“ prostoru do toho „reálného“ (například k sobě domů).

Z této položky vyplývají dost jednoznačné výsledky, tedy nebylo provedeno další rozdělení a specifitější zkoumání rozdílů „alternativních a tradičních“ rodičů. 197 respondentů (98,5 %) uvedlo, že mluví se svými dětmi o prevenci dané problematiky. 3 respondenti, tedy 1,5 %, uvedli, že ne. Z výsledku tedy vyplývá, že rodiče „tradiční“ i „alternativní“ se svými dětmi o této problematice mluví, nedochází tedy k významným rozdílům. Tento výsledek je velmi pozitivní v rámci primární prevence.

Mluvíte se svými dětmi o prevenci této problematiky? (Např: "Nechod' nikam s cizími lidmi", "Křič pomóc", "Nikdo se tě nesmí dotýkat na intimních místech" apod.)



Graf 19: Prevence dané problematiky

### Položka č. 16: Jak často s dětmi o této problematice a její prevenci mluvíte?

Tato položka navazovala na položku předchozí a zjišťovala, jak často a jestli vůbec respondenti mluví se svými dětmi o dané problematice a její prevenci. Ze skupiny respondentů, jejichž dítě navštěvuje alternativní školu, uvedlo 78 respondentů z 86 (90,70 %), že o dané problematice se svými dětmi mluví často. 7 respondentů z 86 (8,14 %) dotazovaných z této skupiny uvedlo, že pouze pokud se o nějakém případě doslechnou, 1 respondent uvádí, že s dětmi o této problematice mluví občas.

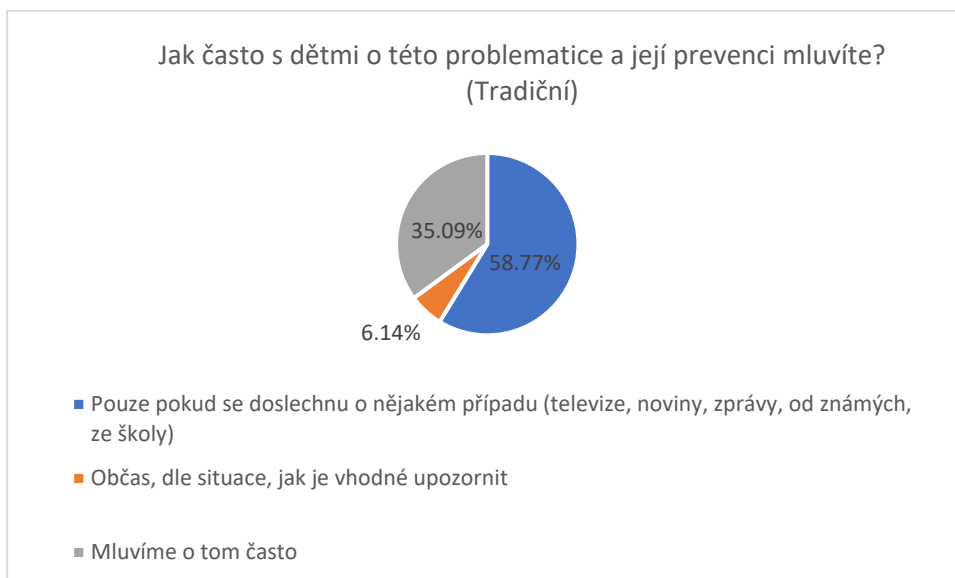
Jak často s dětmi o této problematice a její prevenci mluvíte?  
(Alternativní)



Graf 20: Jak často o této problematice a její prevenci mluví? (alternativní)

Ze skupiny respondentů jejichž dítě navštěvuje klasickou školu, uvedlo 67 respondentů ze 114 (58,77 %), že o dané problematice se svými dětmi mluví, pouze pokud se o nějakém

případu doslechnou. 40 respondentů ze 114 (35,09 %) s dětmi o dané problematice mluví často. 7 respondentů ze 114 (6,14 %) mluví s dětmi o dané problematice občas, když si myslí, že je vhodné na to upozornit.



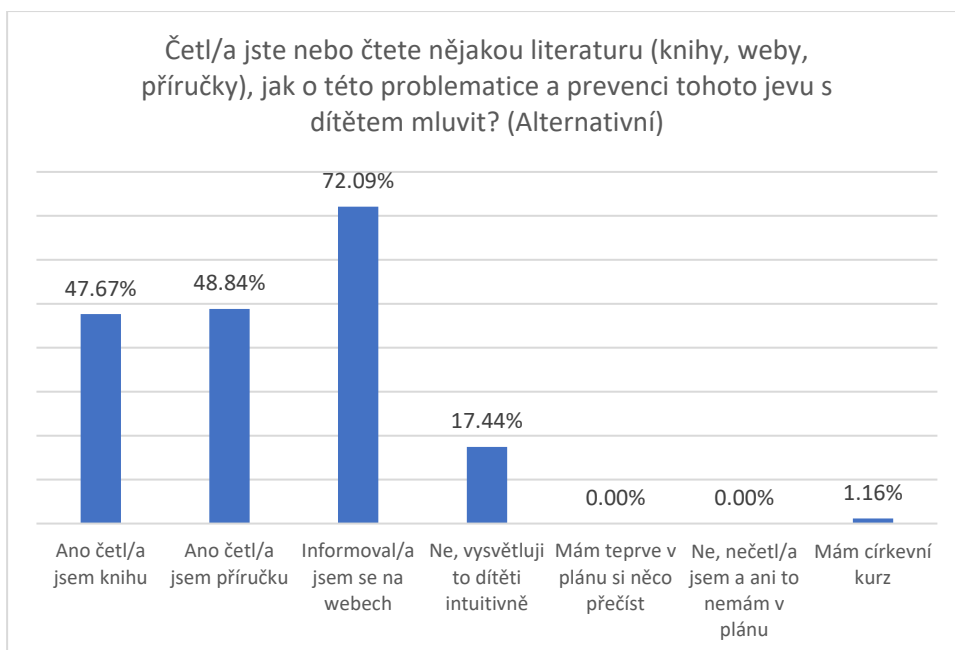
Graf 21: Jak často o této problematice a její prevenci mluvíte? (tradiční)

Z výsledků této položky můžeme vidět rozdíl mezi rodiči, většina „alternativních rodičů“ je přesvědčena, že na danou problematiku upozorňuje často, u skupiny „tradičních rodičů“ již nejsou výsledky tak jednoznačné. Nejvíce rodičů se přiklání k faktu, že na danou problematiku upozorní pouze v případě, když se dozví o nějakém případě.

### **Položka č. 17: Četl/a jste nebo čtete nějakou literaturu (knihy, weby, příručky), jak o této problematice a prevenci tohoto jevu s dítětem mluvit?**

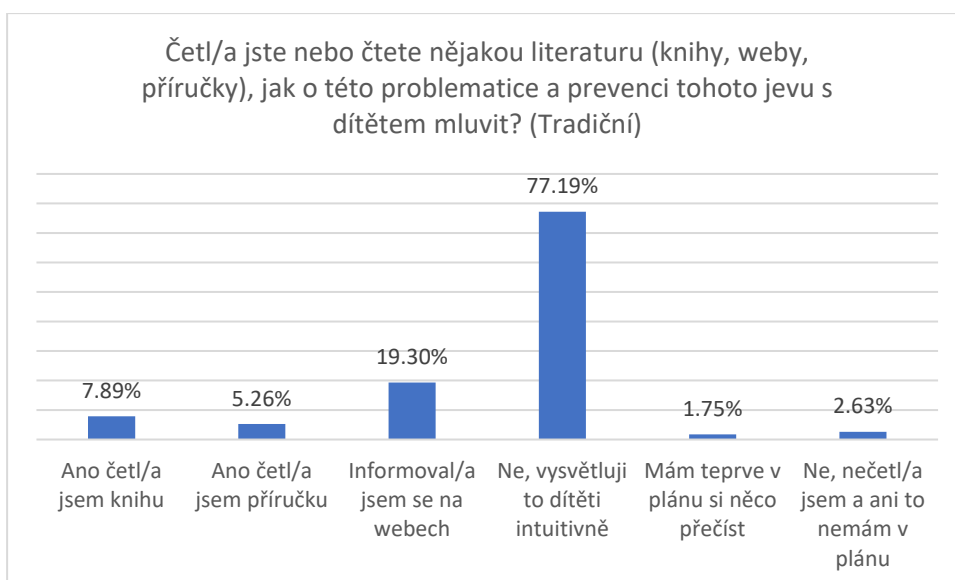
Tato položka prověřovala, zda se rodiče o prevenci dané problematiky zajímají podrobněji, nebo spoléhají více na vlastní intuici při vysvětlování tohoto citlivého tématu svým dětem. Zde měli respondenti možnost zvolit více odpovědí.

Ze skupiny respondentů, jejichž dítě navštěvuje alternativní školu, 62 respondentů z 86 (72,09 %), uvedlo, že se o problematice a prevenci dané problematiky „informovali na webech“, 42 respondentů z 86, (48,84%) četlo příručku, 41 respondentů z 86 (47,67%) četlo knihu. Z této skupiny respondentů nikdo neuvedl možnosti: „Mám teprve v plánu si něco přečíst“ a „Ne, nečetl/a jsem a ani to nemám v plánu“. U této skupiny se objevila i jedna vlastní odpověď, a to, že respondentka má církevní kurz zaměřený na to, jak s dětmi o této problematice hovořit.



Graf 22: Literatura (knihy, weby, příručky), jak o této problematice a prevenci tohoto jevu s dítětem mluvit (alternativní)

Ze skupiny respondentů, jejichž dítě navštěvuje tradiční školu, uvedlo 88 respondentů ze 114 (77,19 %), že vysvětlují danou problematiku svým potomkům intuitivně. 22 respondentů ze 114 (19,30 %) se informovalo na webech, 9 respondentů (7,89 %) četlo knihu, 6 respondentů (5,26 %) četlo příručku. 2 respondenti z této skupiny mají teprve v plánu si něco přečíst a 3 respondenti nic nečetli o dané tématice a ani to nemají v plánu.



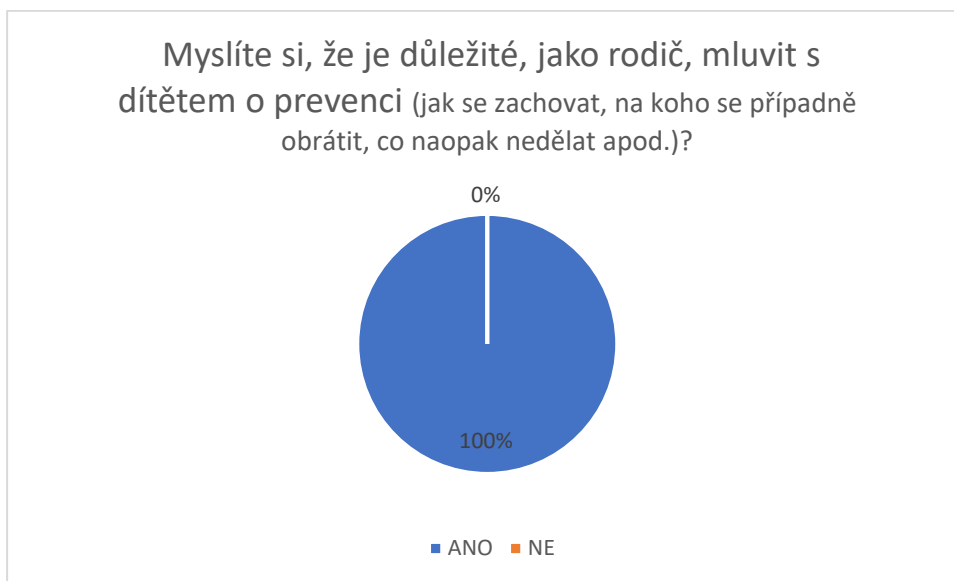
Graf 23: Literatura (knihy, weby, příručky), jak o této problematice a prevenci tohoto jevu s dítětem mluvit? (tradiční)

U této položky se odpovědi jednotlivých skupin značně liší, zatímco větší množství „alternativních rodičů“ se informují na webech, popřípadě čtou knihy a příručky, druhá skupina „tradiční rodiče“ spoléhá na rodičovskou intuici.

**Položka č. 18: Myslíte si, že je důležité jako rodič mluvit s dítětem o prevenci (jak se zachovat, na koho se případně obrátit, co naopak nedělat apod.)?**

Tato otázka prověřovala mínění respondentů o důležitosti rodičovské prevence. U této položky byla 100% shoda, kdy uvedlo 200 respondentů, odpověď: „*Ano, je to důležité*“.

Toto zjištění je velmi pozitivní vzhledem k primární prevenci jako takové, ale také vůči prevenci ze strany rodičů ke svým dětem. Je velmi důležité, aby samy děti věděly, co si vůči nim může druhá osoba dovolit, co je již za hranicí, jak v situaci překročení hranic mají reagovat a na koho se mohou popřípadě obrátit.

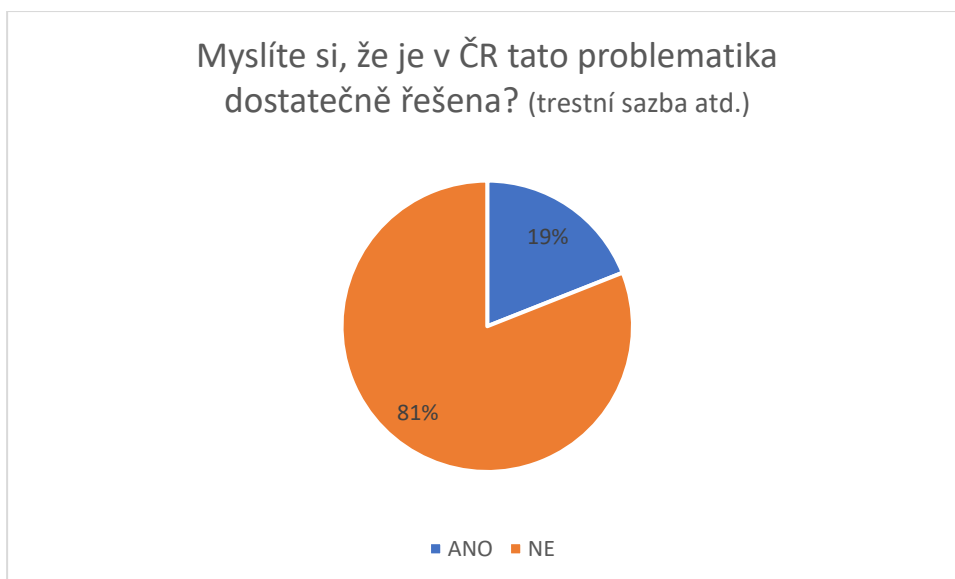


Graf 24: Důležitost prevence ze strany rodiče

**Položka č. 19: Myslíte si, že je v ČR tato problematika dostatečně řešena?**

Toto téma často vzbuzuje rozporuplné emoce hlavně ohledně výše trestní sazby za zneužívání či znásilnění. Dále se hovoří o tom, jak je možné, že někteří pediatři, učitelé a sociální pracovníci nezaznamenají klidně několik let, že je dítě obětí syndromu CAN, a dále jak se celkově (pokud vůbec o ní ví) k této problematice staví veřejnost.

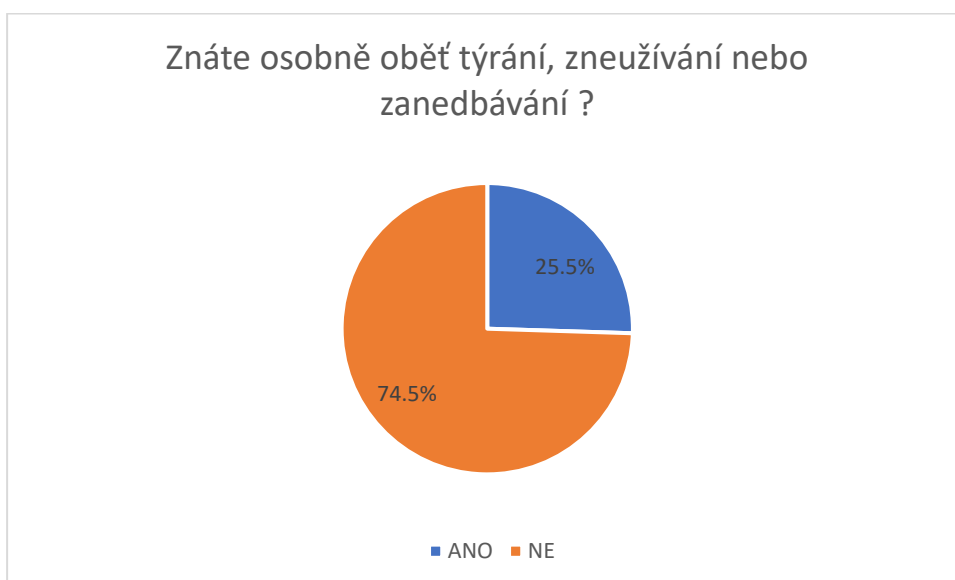
162 respondentů z 200 (81 %) si myslí, že je v ČR tato problematika nedostatečně řešena. 38 respondentů (19 %) si naopak myslí, že v ČR je tato problematika řešena dostatečně.



Graf 25: Řešení problematiky v ČR

**Položka č. 20: Znáte osobně oběť týrání, zneužívání nebo zanedbávání?**

Poslední položka v dotazníku byla orientační, kolik respondentů zná osobně oběť syndromu CAN. 149 respondentů z 200 (74,5 %) osobně oběť syndromu CAN nezná. 51 respondentů z 200 (25,5 %) uvedlo, že osobně zná oběť CAN. Většina rodičů uvádí, že oběť týrání, zneužívání a zanedbávání nezná, zbylých 51 respondentů, kteří oběť osobně znají, je i tak dle mého názoru stále velké a dost alarmující číslo.



Graf 26: Osobní známost s obětí týrání, zneužívání nebo zanedbávání

#### 4.9 Závěrečné vyhodnocení výsledků dotazníků

Z výsledků položky 11 vyplývá, že pro rodiče žáků alternativních škol jsou hlavní důvody volby základní školy: *individuální přístup školy, osobní přístup pedagogů, aby škola v rodičích vytvářela pocit bezpečí, empatický personál* apod. Můžeme tedy předpokládat, že kdyby tomu tak ve škole nebylo, považovali by to za špatné pro duševní vývoj jejich dítěte. Skupina rodičů žáků tradičních škol v položce 11 volí spíše praktické věci: *zda je škola blízko jejich bydliště, dobrá pověst školy, předpoklad, že dítě dostane kvalitní vzdělání, školu rodič sám navštěvoval*.

Z výsledků položky 13 vyplynul největší rozdíl mezi skupinou rodičů žáků alternativních škol a skupinou rodičů žáků tradičních škol. V první skupině „alternativních“ rodičů nejčastěji rodiče uvádí, že upřednostňování intelektuální stránky nad emotivní je dle jejich názoru psychické týrání, naopak je tomu ve skupině „tradičních“ rodičů, kteří nejčastěji uvádí, že se nejedná dle jejich názoru o formu psychického týrání. Z této položky tedy vyplývá, že hranice ve vnímání jedné z forem CAN (psychické týrání) mezi těmito skupinami rodičů jsou velmi odlišné. Z výsledků dotazníku usuzují na větší vnímavost vůči dané problematice nebo jejím náznakům rodičů žáků alternativních škol.

Položka 14 poukazuje na fakt, že rodiče žáků alternativních škol volí konkrétní základní školu pro své dítě z důvodů strachu o emotivní a tvůrčí stránku jejich potomka, rodiče žáků tradičních škol nejčastěji uvedli, že nad tím takto neuvažovali. Zde je vidět větší citlivost alternativních rodičů.

Položka 16 poukazuje na to, že rodiče žáků alternativních škol dle jejich tvrzení se svými dětmi mluví o dané problematice a její prevenci *často*, skupina rodičů žáků tradičních škol jako nejčastější možnost uvádí, že *pouze pokud se o nějakém případě dozví*.

Z položky 17 vyplývá, že skupina rodičů žáků alternativních škol se *více informuje* ohledně dané problematiky (na webech, v knihách nebo v příručkách) oproti skupině rodičů žáků tradičních škol, kteří se spoléhají více na *intuici*.



#### 4.10 Vyhodnocení hypotéz

**Hlavní hypotéza: *Existují rozdíly v pohledu rodičů žáků vzdělávaných v alternativní škole a rodičů žáků vzdělávaných v klasické škole na syndrom CAN.***

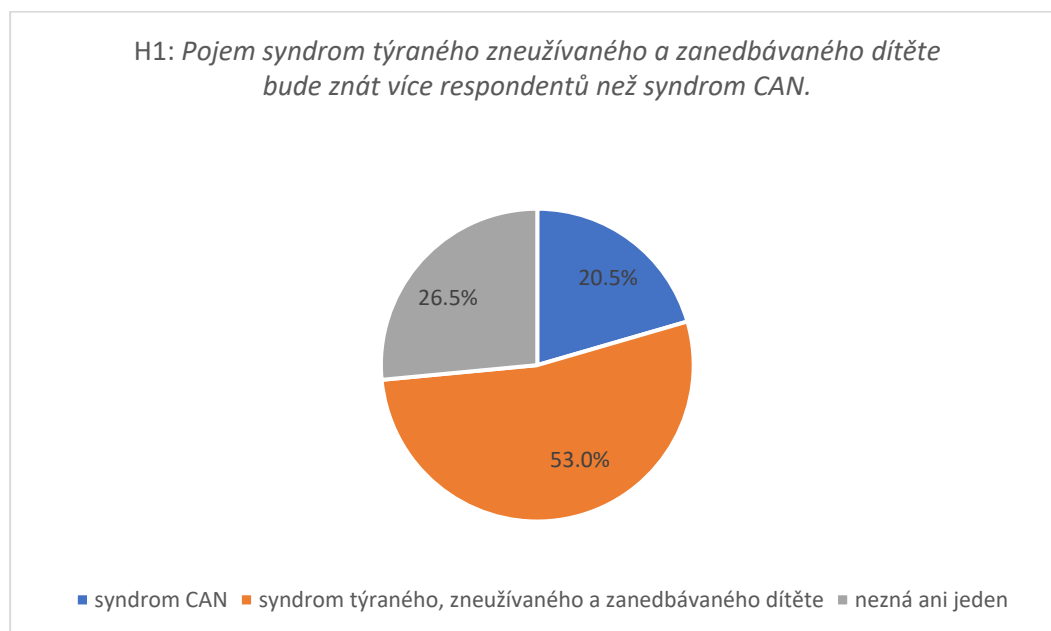
Bylo potvrzeno, že rodiče žáků alternativních škol vnímají citlivěji zejména problematiku psychického týrání než rodiče žáků klasických škol. Rodiče žáků alternativních škol pokládají za psychické týrání upřednostňování intelektuální stránky nad tou emoční, zatímco rodiče žáků klasických škol ne. V tomto směru tedy můžeme usuzovat, že pohled na tuto formu CAN (psychické týrání) mají rodiče rozdílný.

**H1: *Pojem syndrom týraného zneužívaného a zanedbávaného dítěte zná více respondentů než syndrom CAN.***

Z výsledků šetření vyplynulo, že pouze 20,5 % dotazovaných zaznamenalo dříve konkrétní pojem syndrom CAN.

53 % dotazovaných uvedlo, že se setkali s českým překladem syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, 26,5 % nikdy dříve nezaznamenalo český ani anglický pojem. Bylo prokázáno, že český ekvivalent zná více respondentů než anglický pojem.

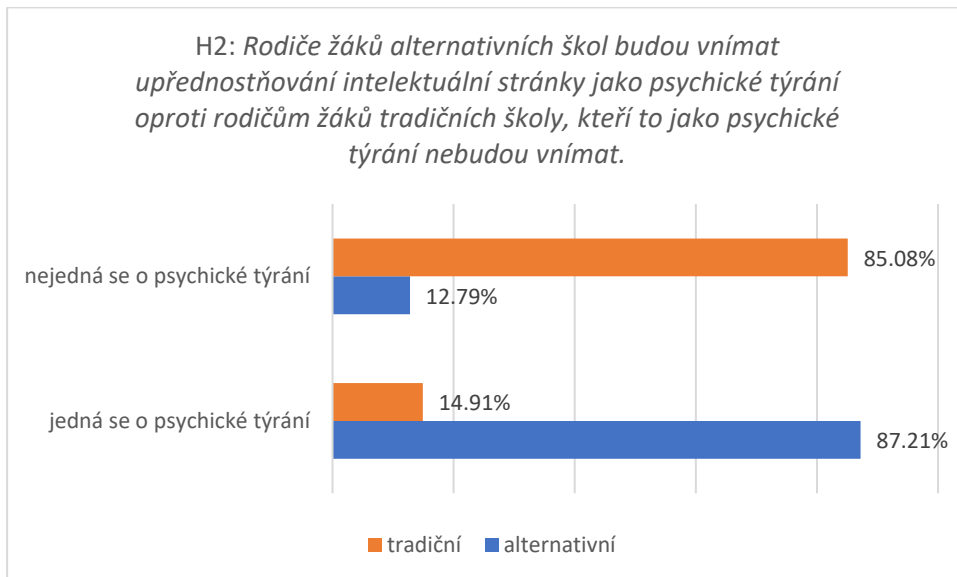
Z toho vyplývá, že se hypotéza potvrdila.



Graf 27: *Pojem syndrom týraného zneužívaného a zanedbávaného dítěte bude znát více respondentů než syndrom CAN.*

**H2: Rodiče žáků alternativních škol vnímají upřednostňování intelektuální stránky jako psychické týrání oproti rodičům žáků tradičních školy, kteří to jako psychické týrání nevnímají.**

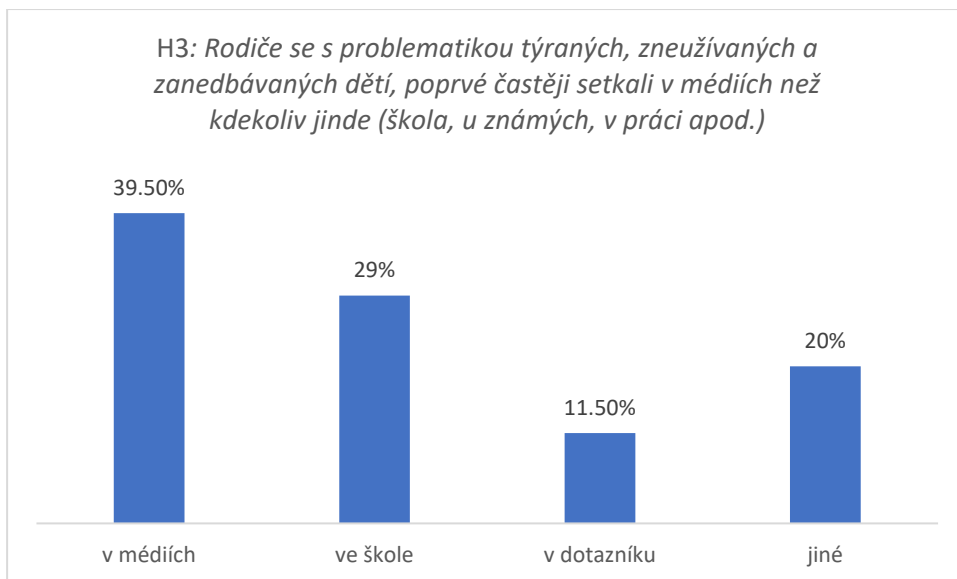
Pro 87,21 % dotazovaných rodičů žáků alternativních škol je upřednostňování intelektuální stránky nad emoční psychické týrání. Pro 85,08 % rodičů žáků tradičních škol to naopak mezi formy psychického týrání nepatří. Hypotéza se tedy potvrdila.



Graf 28: Rodiče žáků alternativních škol budou vnímat upřednostňování intelektuální stránky jako psychické týrání oproti rodičům žáků tradičních školy, kteří to jako psychické týrání nebudou vnímat.

**H3: Rodiče se s problematikou týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí poprvé častěji setkávají v médiích než kdekoliv jinde (škola, u známých, v práci apod.).**

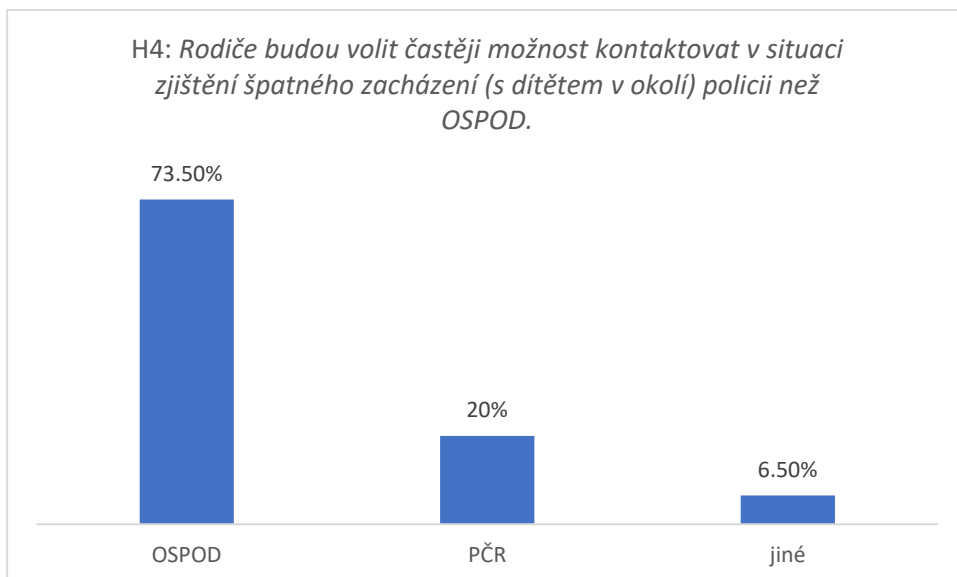
39,5 % dotazovaných se setkala s problematikou nejprve v médiích, 29 % ve škole, 11, 5 % až v dotazníku, zbylí respondenti odpovídali různě (např. u známých, v rodině, v práci apod.) Nejčastěji se tedy 79 respondentů z 200, tedy 39 %, setkala poprvé s danou problematikou v médiích. Hypotéza se tedy potvrdila.



Graf 29: Rodiče se s problematikou týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí poprvé častěji setkali v médiích než kdekoliv jinde.

**H4: Rodiče volí častěji možnost kontaktovat v situaci zjištění špatného zacházení (s dítětem v okolí) policii než OSPOD.**

73,5 % respondentů uvedlo, že by kontaktovali OSPOD, pouze 20 % respondentů by situaci nahlásili policii. Z výše uvedeného vyplývá, že se hypotéza nepotvrdila. Z výzkumu tedy vyplývá opačný výsledek, než bylo zjištěno ve zdroji hypotézy.



Graf 30: Rodiče budou volit častěji možnost kontaktovat v situaci zjištění špatného zacházení (s dítětem v okolí) policii než OSPOD.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak rodiče vnímají problematiku syndromu CAN, zda jsou nějaké rozdíly ve vnímání, názorech. Ve výzkumu byly zjištěny rozdíly hlavně ve vnímání psychického týrání. Rodiče žáků alternativních škol považují za psychické týrání přeceňování intelektuální stránky nad tou citovou, rodiče žáků klasických škol většinou nikoliv. Rodiče mají povědomí o dané problematice, přičemž se častěji setkali s českým syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte než se syndromem CAN, všichni rodiče pokládají za důležité se svými potomky o problematice hovořit. Lze tedy říct, že cíl bakalářské práce byl naplněn.

Problematika týraných zneužívaných a zanedbávaných dětí je bohužel stále aktuální a neskonzistentní, jak si „chtějí“ někteří mylně myslet, někdy ve středověku. S vývojem nových technologií a médií, jako jsou počítače, internet, Facebook, Instagram, Skype, Twitter a podobně, dostává nový rozměr, přesouvá se totiž do „*online světa*“, ve kterém ovšem „*predátoři*“ nemusí zůstat a svou oběť mohou nalákat např. k sobě domů. Ve výzkumné části bakalářské práce se podařilo zjistit, že všichni rodiče považují za důležité se svými dětmi o problematice mluvit. Na otázku, zda o této problematice a její prevenci tedy se svými dětmi mluví, uvedlo 197 respondentů z 200, že ano, 3 respondenti, že ne. Pro praxi je velmi důležitá osvěta dané problematiky, a to ze strany jak rodičů, tak školy. Dále je potřebná větší vnímavost ze strany veřejnosti, nebýt lhostejní vůči „*cizím*“ problémům, nebát se zasáhnout, kontaktovat odborné organizace zabývající se touto problematikou, poradit se. Snažit se o větší osvětu pomocí kampaní ze stran odborných organizací, aby široká veřejnost věděla, jak v dané situaci jednat, čímž by se předešlo nenapravitelným chybám. Kromě zveřejňování případů obětí by se média mohla zaměřit právě na konkrétní kroky pomoci, tj. jak jednat, na koho se obrátit, s kým se poradit atd.

V rámci problematiky týraných dětí se často opomíjí týrání psychické, které není tak jednoznačné a na první pohled poznatelné. Za psychické týrání lze považovat i neustálý nepřiměřený tlak na dítě, a to ať už ve sportu, škole, domácích pracích nebo srovnáváním s jinými dětmi. V dospělosti pak jedinec může trpět řadou komplexů až psychickým onemocněním. Proto je dobré už ve školním věku učit děti psychohygieně, time managementu, relaxaci apod., jak již to na některých školách dělají.

V teoretické části byly popsány a definovány pojmy, jako je syndrom CAN, jeho příčiny, formy, prevence, škola a daná problematika, následky a terapie. Dále byla popsána tradiční škola, výchova a vzdělávání v období starověku a středověku, dále se zabývala

významnými osobnostmi, jako byl J. A. Komenský a F. Herbart, tereziánskou reformou, třídně hodinovým systémem, hodnocením v tradiční škole a důvody volby alternativní školy. V této části práce byla také popsána a definována alternativní škola, vznik a vývoj, funkce, nejčastější typy a problematika CAN v rámci alternativní a tradiční školy.

Z výzkumného šetření byl zjištěn již výše zmiňovaný rozdíl ve vnímání psychického týrání, dále se v rámci výzkumu ukázala větší potřeba dbát o psychickou a citovou stránku svých potomků ve školním prostředí ze stran rodičů žáků alternativních škol. Pozitivním faktem je, že všichni rodiče vnímají jako důležité s dětmi o problematice hovořit. Dále rodiče označili správně organizace na pomoc obětem a kontaktovali by nejčastěji v případě zjištění OSPOD. Všichni respondenti by „nějakým“ způsobem zasáhli a snažili by se oběti pomoci, nikdo by nad situací nemávl pomyslně rukou. 180 rodičů ví, že je v ČR ohlašovací povinnost, 20 rodičů o tom neví. Znalost tohoto faktu by měla být dle mého názoru zvláště u této skupiny 100 %.

Sociální pedagog by v oblasti problematiky syndromu CAN mohl směřovat k osvětě v rámci primární prevence i v rámci prevence zaměřené na rodiče a děti jako cílovou skupinu, podílet se na kampaních, jak pomoci a rozvíjet větší povědomí i o méně známých formách. Dále se věnovat pomoci přímo obětem v zařízeních, jako jsou dětská krizová centra, klokánky, dětské domovy apod. Ve školním prostředí by se mohl sociální pedagog zaměřit na již zmiňovanou prevenci a osvětu, ale také na psychohygienu.

## Použitá literatura a jiné zdroje

1. BENTOVIM, Arnon. *Týrání a sexuální zneužívání v rodinách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 117 s. ISBN 80-7169-629-3
2. ČERVENKOVÁ, Barbora. *Situace na poli českého vzdělávání*. EDTECH KISK, 2018, [cit. 2020-02-12]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/situace-na-poli-%C4%8Desk%C3%A9ho-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-bfd7b584ee0f>
3. DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. 245 s. ISBN 80-7169-192-5.
4. ELLIOTOVÁ, Michele. *Jak ochránit své dítě*. Přel. Bumbálek, J. Praha: Portál 1995. 173 s. ISBN 80-7178-034-0
5. GÁBRIŠOVÁ, Renata. *Problematika týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte v ČR (syndrom CAN)*. Hradec Králové, 2008. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav sociálního lékařství, Oddělení ošetrovatelství, 2008-11-26. [cit. 2020-05-26]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/63113/>
6. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno 2000, 207 s., ISBN 80-8593179-6
7. HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 113 s. ISBN 978-80-7435-044-3.
8. HAVLÍNOVÁ, Miluše a KOLÁŘ, Michal. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Praha: MŠMT ČR, 2001, s. 16, 21-23 a 46-47. [cit. 2020-05-26]. Dostupné z: <http://www.klimes.us/mojeprace/socialniklima.pdf>
9. CHRÁSTKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-247-1369-4
10. JANIŠ, Kamil, KRAUS, Blahoslav a VACEK, Pavel. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 6. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 163 s. ISBN 978-80-7435-223-2.

11. JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír ml. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5., rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2003. 91 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X
12. KALIBOVÁ, Petra a KALIBA, Martin., *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě v kontextu současného školství*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 91 s. ISBN 978-80-7435-507-3.
14. KRAMPEROVÁ, Lucie a KRŠŇÁK, Jan. *Jak se učí živě? - rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia, 2018. 328 stran. Inovativní vzdělávání. ISBN 978-80-7436-087-9
15. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Týrání, zneužívání a zanedbávání dětí. In Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. 1. vyd. Praha: IREAS, 2007. s. 9-45. ISBN 978-80-86684-47-5
16. LANGEROVÁ, Martina. *Syndrom CAN v mateřské škole*. Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2013-05-02. [cit. 2020-05-26]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/h537b/>
17. MILLS Martin a Glenda MCGREGOR. *Alternative Education*. Oxford Research Encyclopedias, Oxford: University Press, 2017, [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-40>
18. ORNSTOVÁ, Jana. *Týrání, zneužívání a zanedbávání dětí. Výzkum*. 2012 [cit. 2020-05-26]. Dostupné z: <https://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/tyrani-zneuzivani-a-zanedbav/>
19. PECHÁČKOVÁ Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 132 s. ISBN 978-80-7435-501-1.
20. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9
21. RAČKO, Patrik. *Syndrom týraného a zneužívaného a zanedbávaného dítěte, vliv na jedince a společnost*. Praha, 2015. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra sociální práce, 2015-09-10. [cit. 2020-05-26]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/155082/>

22. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9
23. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, 76 s. ISBN 80-85931-00-1.
24. VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2. rozšíř. vyd. Hradec Králové: Líp, 1997. 221 s. ISBN 80-902289-0-9.
25. VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 402 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0
26. VANÍČKOVÁ, E., HADJ MOUSSOVÁ, Z., PROVAZNÍKOVÁ, H. *Násilí v rodině: Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. B.v, Dotisk. Praha: Karolinum, 1995. 64 s. ISBN 80-7184-008-4
27. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Marie Vágnerová. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 8071788023.
28. WEISS, Petr. *Sexuální zneužívání dětí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 264 s. Psyché. ISBN 80-247-0929-5
29. WEISS, Petr. *Sexuální zneužívání–pachatelé a oběti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2000. 212 s. Psyché. ISBN 80-7169-795-8



## Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek č. 1 – Tabulka: Elementární školy v Rakousku po roce 1774\_(Vališová, Kasíková, 2007, s. 70)

Graf 1: Zkratka anglického syndromu CAN

Graf 2: Co znamená syndrom CAN

Graf 3: Syndrom CAN znamená Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

Graf 4: Dřívější setkání s pojmem Syndrom CAN

Graf 5: Ohlašovací povinnost v ČR

Graf 6: Na které organizace se může oběť týrání, zneužívání nebo zanedbávání obrátit

Graf 7: Jednání v případě zjištění, že někdo ubližuje dítěti,

Graf 8: První setkání s problematikou týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí.

Graf 9: Jak často vidíte v médiích týrané, zneužívané nebo zanedbávané děti

Graf 10: Typ školy, kterou dítě navštěvuje

Graf 11: Volba alternativní školy

Graf 12: Volba tradiční školy

Graf 13: Důležitost individuálního a empatického přístupu k dětem. (Alternativní)

Graf 14: Důležitost individuálního a empatického přístupu k dětem. (Tradiční)

Graf 15: Upřednostňování intelektuální stránky nad emotivní stránkou dítěte školou a učiteli, jako forma psychického týrání. (Alternativní)

Graf 16: Upřednostňování intelektuální stránky nad emotivní stránkou dítěte školou a učiteli, jako forma psychického týrání. (Tradiční)

Graf 17: Strach o emotivní a tvůrčí stránku, jako důvod volby konkrétní školy. (Alternativní)

Graf 18: Strach o emotivní a tvůrčí stránku, jako důvod volby konkrétní školy. (Tradiční)

Graf 19: Prevence dané problematiky

Graf 20: Jak často o této problematice a její prevenci mluví? (Alternativní)

Graf 21: Jak často o této problematice a její prevenci mluvíte? (Tradiční)

Graf 22: Literatura (knihy, weby, příručky), jak o této problematice a prevenci tohoto jevu s dítětem mluvit (Alternativní)

Graf 23: Literatura (knihy, weby, příručky), jak o této problematice a prevenci tohoto jevu s dítětem mluvit? (Tradiční)

Graf 24: Důležitost prevence ze strany rodiče

Graf 25: Řešení problematiky v ČR

Graf 26: Osobní známost s obětí týrání, zneužívání nebo zanedbávání

Graf 27: Pojem syndrom týraného zneužívaného a zanedbávaného dítěte bude znát více respondentů než syndrom CAN.

Graf 28: Rodiče žáků alternativních škol budou vnímat upřednostňování intelektuální stránky jako psychické týrání oproti rodičům žáků tradičních školy, kteří to jako psychické týrání nebudou vnímat.

Graf 29: Rodiče se s problematikou týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí, poprvé častěji setkali v médiích než kdekoliv jinde.

Graf 30: Rodiče budou volit častěji možnost kontaktovat v situaci zjištění špatného zacházení (s dítětem v okolí) policii než OSPOD.

## **Přílohy**

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

Jsem studentka oboru Sociální pedagogiky na Univerzitě Hradec Králové a ráda bych Vás touto formou poprosila o vyplnění mého dotazníku.

Dotazník poslouží mému výzkumu v bakalářské práci, hlavním tématem je syndrom CAN.

Dotazník je určen rodičům žáků základní škol klasických či alternativních. Jeho vyplnění Vám zabere maximálně 10 minut.

Dotazník je zcela anonymní a poslouží pouze pro účely bakalářské práce. Předem Vám děkuji za ochotu a pravdivé odpovědi.

Dovolte mi, abych na úvod objasnila pojem SYNDROM CAN:

V české literatuře je znám také jako syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Tento syndrom můžeme definovat jako jakékoliv nenáhodné, vědomé i nevědomé konání rodičů, vychovatelů nebo jiné osoby vůči dítěti, které je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané a které poškozují tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, případně způsobuje jeho smrt (Dunovský, 1995).

Nejčastěji se jedná o tyto formy: fyzické týrání, psychické týrání, sexuální zneužívání, zanedbávání.

Pachatelem může být: rodič, nevlastní rodič, příbuzný, trenér, učitel, starší sourozenec, cizí člověk (kterého dítě někde potká) atd.

### **1. Víte, co znamená zkratka anglického Syndrome CAN?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Child Angry and Nonhappy
- b. Child Autistic and Notorious
- c. Child Aggressive and Nervous
- d. Child Abuse and Neglect

### **2. Co jste si myslel/a, že pojem syndrom CAN znamená?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Věděl/a jsem, že se jedná o syndrom týraného zneužívaného a zanedbávaného dítěte
- b. Myslel/a jsem si, že se jedná o nějaký mentální hendikep
- c. Myslel/a jsem si, že se jedná o nějaký fyzický hendikep
- d. Nikdy dříve jsem tento pojem nezaznamenal/a, s ničím jsem si ho tedy nespojoval/a
- e. Jiná odpověď

### **3. Věděl/a jste, že syndrom CAN znamená syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Ano
- b. Ne

### **4. Zaznamenal/a jste už někdy dříve konkrétně pojem syndrom CAN?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Ne, pouze český překlad (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte)
- b. Ano, zaznamenal/a
- c. Ne, nikdy dříve jsem neslyšel/a český překlad ani anglický pojem

d. Jiná odpověď:

**5. Je v ČR právně stanovena ohlašovací povinnost, pokud zjistíte, že je některé dítě ve vašem okolí týráno, zneužíváno, nebo zanedbáváno?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Ano
- b. Ne

**6. Na které z organizací se může oběť týrání, zneužívání nebo zanedbávání obrátit?**

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- a. Linka bezpečí
- b. Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)
- c. Bílý kruh bezpečí
- d. Dětské krizové centrum
- e. P-centrum

**7. Zjistíte, že někdo ubližuje dítěti, jak budete jednat?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Nahlásím to Orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)
- b. Nic, není to moje věc
- c. Nahlásím to na policii
- d. Jiná odpověď:

**8. Kde jste se setkal/a poprvé s problematikou týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Až nyní v dotazníku
- b. V médiích
- c. U známých
- d. V práci
- e. Ve škole (když jste studoval/a)
- f. Ve škole mého dítěte
- g. V rodině
- h. Jiná odpověď:

**9. Jak často vidíte v médiích týrané, zneužívané nebo zanedbávané děti?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Každý den
- b. Jednou za týden
- c. Jednou za měsíc
- d. Jednou za rok
- e. Jednou za čtvrt roku
- f. Jednou za půl roku
- g. Ještě jsem to v médiích nezaznamenal/a
- h. Jiná odpověď:

**10. Jaký typ školy Vaše dítě navštěvuje?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Alternativní školu
- b. Tradiční školu

**11. Z jakých důvodů jste vybral/a právě tuto školu pro vaše dítě**

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- a. Byla blízko našeho bydliště
- b. Sám/sama jsem ji navštěvoval/a
- c. Má dobrou pověst
- d. Myslím si, že zde mé dítě dostane kvalitní vzdělání
- e. Klade důraz nejen na intelektuální, ale i na emotivní a tvůrčí stránku dítěte
- f. Má kvalitní pedagogický personál
- g. Líbil se mi preventivní program školy
- h. Líbilo se mi materiální vybavení školy
- i. Škola má individuální přístup ke svým žákům
- j. Oslovily mě netradiční formy vzdělávání ve škole
- k. Líbil se mi osobní přístup pedagogů k dítěti i k rodičům
- l. Menší počet dětí ve třídě
- m. Je zde empatický personál
- n. Škola ve mně vytvářela pocit bezpečí
- o. Byla to spádová škola
- p. Jiná odpověď:

**12. Bylo pro Vás důležité při volbě školy, aby měli pedagogové individuální a empatický přístup k dětem?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Ano
- b. Ne
- c. Při volbě školy jsem nad tím neuvažoval/a

**13. Je podle Vás upřednostňování intelektuální stránky nad emotivní stránkou dítěte školou a učiteli forma psychického týrání?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Ano
- b. Ne

**14. Byl jeden z důvodů dát Vaše dítě právě do této školy strach o emotivní a tvůrčí stránku Vašeho dítěte, o kterou by mohlo v jiné škole podle Vás přijít?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Ano
- b. Ne
- c. Takhle jsem nad tím neuvažoval/a

**15. Mluvíte se svými dětmi o prevenci této problematiky? (Např: „Nechod' nikam s cizími lidmi“, „Křič pomoc“, „Nikdo se tě nesmí dotýkat na intimních místech“ apod.)**

Vyberte jednu odpověď

- a. Ano
- b. Ne

**16. Jak často s dětmi o této problematice a její prevenci mluvíte?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Pouze pokud se doslechnu o nějakém případě (televize, noviny, zprávy, od známých, ze školy)
- b. Mluvíme o tom často
- c. Nikdy
- d. Jiná odpověď

**17. Četl/a jste nebo čtete nějakou literaturu (knihy, weby, příručky), jak o této problematice a prevenci tohoto jevu s dítětem mluvit?**

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- a. Ano, četl/a jsem knihu
- b. Ano, četl/a jsem příručku
- c. Informoval/a jsem se na webech
- d. Ne, vysvětluji to dítěti intuitivně
- e. Mám teprve v plánu si něco přečíst
- f. Ne, nečetl/a jsem a ani to nemám v plánu
- g. O prevenci se nezajímám
- h. Jiná odpověď:

**18. Myslíte si, že je důležité jako rodič mluvit s dítětem o prevenci (jak se zachovat, na koho se případně obrátit, co naopak nedělat apod.)?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Ano, je to důležité
- b. Ne, myslím, že by to měla řešit škola
- c. Ne, myslím si, že děti to vědět nepotřebují
- d. Jiná odpověď:

**19. Myslíte si, že je v ČR tato problematika dostatečně řešena? (trestní sazba atd.)**

Vyberte jednu odpověď

- a. Ano
- b. Ne

**20. Znáte osobně oběť týrání, zneužívání nebo zanedbávání?**

Vyberte jednu odpověď

- a. Ano
- b. Ne