

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Týrání a zneužívání dětí pohledem pedagogů mateřských škol: kvalitativní  
výzkum

Child abuse from the perspective of kindergarten teachers: the qualitative  
research

Bc. Petra Wolf

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Týrání a zneužívání dětí pohledem pedagogů mateřských škol: kvalitativní výzkum potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 9. 7. 2024

V této části bych ráda poděkovala PhDr. Veronice Laufkové, PhD. za celkové vedení této diplomové práce, za rady, které mi k psaní práce poskytla, za čas, který mi věnovala a veškeré připomínky a komentáře, které k práci měla. Dále děkuji všem rodičům, dětem a pedagogům, díky nimž jsem mohla zrealizovat výzkum k této diplomové práci. V neposlední řadě děkuji manželovi Jakubovi a rodině, kteří mě podporovali během studia i při psaní této práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce Týrání a zneužívání dětí pohledem pedagogů mateřských škol: kvalitativní výzkum seznamuje čtenáře s danou problematikou.

Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmu syndrom CAN, na jednotlivé složky tohoto syndromu, na jeho diagnostiku, prevenci, následky i roli učitele a využití literatury pro děti ve zprostředkování tématu dětem.

Cílem empirické části bylo zjistit, zda záměrně vybraní pedagogové mateřských škol pracují s tématem syndromu CAN, pokud ano, jakým způsobem, jaký mají pedagogové názor na tuto problematiku a jak se k ní staví. Byl využit individuální polostrukturovaný rozhovor. Druhá část se skládá z rešerše literatury pro děti na téma týrání a zneužívání, následné porovnání anglosaského a českého knižního trhu s danými knihami. Třetí část spočívá v návrhu, realizaci a reflexi jedné lekce v mateřské škole s dětmi předškolního věku. Ověřená lekce byla následně odučena dalším pedagogem mateřské školy. Všechny činnosti byly pozorovány, zaznamenávány a učiněna reflexe pedagogů.

Tato diplomová práce dospěla k výsledku, že pedagogové s danou problematikou s předškolními dětmi nepracují, na českém trhu nelze najít knihu pro předškolní děti, která by odpovídala tématu týrání a zneužívání, na anglosaském trhu je takovýchto knih velké množství. Autorce se podařilo zrealizovat lekci s knihou na dané téma i ji následně nechat ověřit. Děti téma pochopily, adekvátně na něj reagovaly, proto lze říct, že lze o daném tématu s dětmi předškolního věku hovořit.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Týrané dítě, zneužívané dítě, pedagog mateřské školy, kvalitativní výzkum, práce s knihou

## **ABSTRACT**

The thesis on Child abuse from the perspective of kindergarten teachers: the qualitative research introduces this issue to the readers.

The theoretical part focuses on the definition of the CAN syndrome, the different components of this syndrome, diagnosis, prevention, consequences and the role of the teacher and the use of the literature for children in conveying the topic to children.

The aim of the empirical part was to find out whether the deliberately selected kindergarten teachers work with the topic of CAN syndrome, if so, in what way, what the teachers' opinion on this issue is and how they approach it. An individual semi-structured interview was used for the first part. The second part consists of a literature search for children's literature on the topic of child abuse and neglect, followed by a comparison of the Anglo-Saxon and Czech book market with these books. The third part consists of the plan, realization and reflection of one lesson in a kindergarten with preschool children. The validated lesson was taught afterwards by another kindergarten teacher. All activities were observed, recorded and a teacher reflection was made.

This thesis concludes that educators do not work with the topic of CAN syndrome with preschool children, it is impossible to find a book for preschool children on the Czech market that corresponds to the topic of child abuse and neglect whereas on the Anglo-Saxon market there are a lot of books dealing with these issues. The author managed to implement a lesson with a book with this topic and to have it verified afterwards. The children understood the topic well and reacted adequately to it, therefore it can be said that it is possible to discuss the topic with children.

## **KEYWORDS**

Abused child, kindergarten teacher, qualitative research, the work with a book

## Obsah

Úvod a cíl práce.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Týrané a zneužívané dítě – syndrom CAN.....	8
1.1 Syndrom CAN v číslech.....	10
1.2 Složky syndromu CAN.....	12
1.2.1 Týrání .....	12
1.2.2 Zneužívání .....	13
1.2.3 Zanedbávání.....	14
1.3 Legislativa .....	16
2 Diagnostika syndromu CAN .....	20
2.1 Pediatrická diagnostika syndromu CAN .....	21
2.2 Diagnostika pomocí kresby .....	22
2.3 Sociální diagnostika syndromu CAN .....	23
3 Prevence a rizikové faktory syndromu CAN.....	25
4 Následky syndromu CAN.....	29
5 Práce s týranými a zneužívanými dětmi předškolního věku v ČR.....	33
6 Práce s týranými a zneužívanými dětmi předškolního věku v zahraničí.....	35
7 Role učitele v nelehké situaci .....	37
8 Literatura pro děti a téma týrání a zneužívání dětí .....	41
8.1 Třífázový model E-U-R.....	43
EMPIRICKÁ ČÁST .....	45
9 Úvod do problematiky .....	45
9.1 Vymezení výzkumných cílů a výzkumných otázek .....	46
9.1.1 Výzkumné otázky .....	46

10	Metodologie výzkumu.....	47
10.1	Kvalitativní výzkum .....	47
10.2	Metody sběru dat .....	47
10.3	Výzkumný vzorek .....	48
11	Výsledky výzkumu.....	50
11.1	Rozhovor s pedagogy .....	50
11.2	Rešerše literatury pro děti s tématem syndromu CAN.....	54
11.3	Lekce s vybranou knihou pro děti předškolního věku.....	57
11.3.1	Průběh lekce .....	59
11.3.2	Evaluační lekce – Autoevaluační autorky .....	77
11.3.3	Evaluační pedagoga .....	78
11.3.4	Doporučení pro pedagogy při zprostředkování tématu .....	78
11.4	Vyhodnocení dat.....	80
12	Diskuze .....	81
13	Závěr.....	83
	Seznam zkratk.....	85
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	86
	Seznam příloh.....	93

## Úvod a cíl práce

Diplomová práce řeší problematiku týraných a zneužívaných dětí pohledem pedagogů mateřských škol. Jedná se o téma velmi závažné, které by nemělo být ve společnosti opomíjeno, lidé by se mu neměli vyhýbat. Častým problémem v dnešní společnosti je, že děti přichází do styku s týráním, zneužíváním či zanedbáváním. Jelikož jsou nezkušené, nevědí, co je správně a co špatně, berou vychovávající osoby jako svůj zdroj, tak ani nemusí vědět, že je s nimi špatně zacházeno. Z tohoto důvodu se autorka této diplomové práce rozhodla věnovat právě tématu týraných a zneužívaných dětí, aby mohla děti předškolního věku s danou problematikou seznámit.

Cílem práce v teoretické části je popsat pojem syndrom CAN – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, včetně uvedených statistik o dané problematice, jsou zde popsány i jednotlivé složky daného syndromu. Dále je tu prostor věnovaný legislativě, která s daným problémem úzce souvisí, a ve které by byly potřeba udělat určité změny v rámci České republiky, aby byla zcela funkční. Dále je uvedena možná diagnostika syndromu CAN, prevence a následky, neboť se jedná o skutečnosti, které se syndromem CAN úzce souvisí. Jelikož se práce zaměřuje na pedagogy mateřských škol, je v teoretické části popsána role učitele v situaci, kdy učitel zjistí, že nějaké dítě/žák ze třídy či školy trpí týráním, zneužíváním či zanedbáváním. Závěrem teoretické části je práce s literaturou pro děti a její využití při práci s dětmi. Teoretická část tak je schopna dát základ pro část výzkum této diplomové práce.

Empirická část diplomové práce si klade za cíl zjistit, zda pedagogové pracují s tématem týraného a zneužívaného dítěte během vzdělávání dětí v mateřské škole, provést rešerši literatury pro děti na dané téma a navržení lekce s knihou pro děti předškolního věku o tématu týrání a zneužívání.

Díky výzkumu, který se skládá z více částí, bylo pro práci využito více metod sběru dat – hloubkový polostrukturovaný rozhovor, analýza literatury pro děti a návrh, realizace a reflexe lekce s knihou pro děti předškolního věku s následným pozorováním.

Celá tato diplomová práce se orientuje na problematiku syndromu CAN a povědomí pedagogů a dětí o syndromu týrání, zneužívání a zanedbávání.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Týrané a zneužívané dítě – syndrom CAN

Syndrom CAN je kritický sociální a zdravotní problém, kterým trpí děti po celém světě. Do syndromu CAN lze zařadit fyzické, psychické a sexuální týrání či zneužívání a zanedbávání primárních potřeb dítěte. Děti, na kterých se dospělí dopouští týrání, zneužívání nebo zanedbávání, si obvykle odnáší do budoucna následky, které se objevují na psychickém či fyzickém zdraví. Tímto může být ovlivněn jejich následný vývoj i celý život.

V dnešní době a společnosti je považováno vše, co se vztahuje k dítěti, za velmi citlivé. Všechna starost má být orientována na vhodné prospívání dítěte, s dítětem má být zacházeno v jeho nejlepší zájmu. Toto lze odůvodnit tím, že děti jsou budoucností současné společnosti (Dominelli, 2009).

Týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte uvádí Scott (2009) jako obvyklý úkaz v rámci rodinného života. Problematika týkající se týrání dětí je ve společnosti již po staletí, do dnešní doby se tomuto jevu ve společnosti nepodařilo zabránit.

V padesátých letech dvacátého století si lékaři začali uvědomovat, že ne všechna zranění, kterými děti trpí, vznikla nahodile, ale záměrně. Tato zranění nazvali „neúrazovými zraněními“. V roce 1962 americký lékař Kempe pojmenoval tento typ zranění syndrom bitého či týraného dítěte, díky výzkumu, který v té době vedl. Poté se daný pojem začal dostávat více mezi lidi, problematika se začala zasazovat do legislativy jednotlivých států, nejdříve v USA, a poté i dál. V České republice pracujeme s tímto pojmem od sedmdesátých let minulého století (Hanušová, 2006).

Dunovský et al. (1995) uvádí, že danou skutečnost Kempe pojmenoval pouze jako syndrom bitého dítěte (Battered Child Syndrome). V té době se jednalo pouze o fyzické týrání. Díky tomuto základu se mohlo o problematice uvažovat dále. Ve více státech USA se začaly prosazovat zákony, které v sobě zahrnovaly daný syndrom. Díky tomu se pojem dostal mezi veřejnost, která o násilí na dětech začala více uvažovat. Proto se přijalo širší pojmenování pro syndrom – Child Abuse – zneužití dítěte. Než se tento rozšířený název přijal, Caffey (1946 cit. podle Dunovský et al., 1995, s. 16) i Silvermann (1953 cit. podle Dunovský et al., 1995, s. 16) rozeznali a popsali zranění dětí, která vznikla následkem úmyslného zranění

dítěti. K názvu syndromu tak, jak ho známe dnes, dalo základ přemýšlení o psychickém a emocionálním týrání v aktivní i pasivní formě. Právě pasivní forma formulovala druhou složku syndromu CAN – Child Neglect – zanedbávání dítěte.

Syndromu CAN – Child Abuse and Neglect – Syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte můžeme rozumět jako „*soubor nepříznivých příznaků v nejrůznějších oblastech stavu, vývoje dítěte i jeho postavení ve společnosti, v rodině především*“ (Dunovský et al., 1995, s. 15).

Definici syndromu CAN bychom mohli chápat jako cílenou akci, která je v naší společnosti nepřijatelná. Tomuto syndromu lze zamezovat, jde o opětovný zásah, který má povahu tělesného či duševního týrání, sexuálního zneužívání dítěte, popřípadě se jedná o ne-zásah, tj. zanedbávání dítěte. Takovéto chování dospělého člověka vůči dítěti způsobuje poruchu tělesného, duševního a sociálního vývoje dítěte (Mydlíková et al., 2021).

Syndrom CAN je konečným ukazatelem záměrného ubližování dítěti, nejčastěji vykonáváno dospělými, kteří jsou dítěti blízcí, tj. rodiče, jiní blízcí příbuzní. V době, kdy se začalo o syndromu CAN více uvažovat, došlo se k závěru, že děti trpící tímto syndromem netrpí pouze fyzicky, ale také psychicky či emocionálně. Co se týče zanedbávání, v tomto případě se jedná o nedostatečnou péči, která je dítěte poskytnuta, což ovlivňuje správný vývoj dítěte ve všech jeho formách (fyzický, psychický, emocionální) (Hanušová, 2006).

Dunovský et al. (1995) uvádí, že syndrom CAN v sobě zahrnuje rozmanité jevy, příčiny, mechanismy, charakter, závažnost, dopad na následující život. Nejedná se o úkon pouze jednostranný, směřovaný od pachatele k oběti, jde o interakci všech lidí, kteří jsou daného úkonu součástí, ale také podmínek a prostředí.

U týrání a zneužívání se jedná o cílený akt nebo situaci, která je mezi populací nepřijatelná nebo zavrhaná. V současné době takovýmito situacím lze předcházet. Následky takovýchto aktů by měly být spojovány s příčinami a mechanismy, které způsobily (Dunovský et al., 1995).

Pokud dojde k týrání či zneužívání dítěte, není narušena pouze zdravotní stránka dítěte. Týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte působí i na schopnost učit se a na zdravý vývoj jedince. Můžeme se tedy domnívat, že pokud dítě zažije týrání, zneužívání či zanedbávání,

bude značně omezena kvalita jeho života a dítě nebude moci zcela naplnit svou tvůrčí potřebu (Vaníčková et al., 1995).

O některých dětech, které trpí syndromem CAN, se mluví jako o dětech pasivních. Tyto děti nemívají radost z aktivit, jsou celkově více utlumené. Často takové děti neprojevují bolest a emoce dávají najevo jen velmi zřídka.

Pod syndrom CAN se řadí i dítě zanedbávané. Jako součást syndromu se zanedbáváním rozumí zanedbání ve významu zdravotním, sociálním či ekonomickém (popřípadě i jiné zanedbání) v rovině dětské péče, ale zároveň se jedná i o nedostatečné uspokojování základních, psychických, emočních, vzdělávacích a dalších potřeb dítěte. V tomto kontextu lze mluvit o deprivaci. Dítě trpí nedostatkem stimulů a okolností podstatných pro zdravý a adekvátní fyzický i duševní rozvoj (Mydlíková et al., 2021).

## **1.1 Syndrom CAN v číslech**

Dle Mydlíkové et al. (2021) žije v Evropě 18 milionů dětí, které jsou oběťmi sexuálního násilí, 55 milionů dětí, které trpí psychickým týráním a 44 milionů dětských obětí trpících fyzickým týráním.

V dokumentu *Národní strategie prevence násilí na dětech v ČR na období 2008–2018* (Vaníčková, 2009) tvůrci seznamují s problematikou, že v dané době neexistovala „souhrnná validní data o násilí na dětech v České republice“ (Vaníčková, 2009, s. 3). Dle statistik získaných od Policie ČR docházelo průměrně ke dvěma pohlavním zneužitím dětí za den.

Dle výzkumu 3. lékařské fakulty UK (Vaníčková, 2009) pouze 13 % dotazovaných v dětském věku nezažilo tělesné tresty. Dle studií Linky bezpečí zažilo přes 60 % dětí psychické násilí v rodině (Vaníčková, 2009).

Studie (Raboch, 1995 a Břicháček 1993 cit. podle Dunovský et. al. 1995, s. 18) uvádí, že i v ČR asi 60 % žen a 30 % mužů se během svého dětství setkala se sexuálním zneužíváním. Daným číslům odpovídají i výzkumy jinde po světě.

Dle Statistických údajů intervenčních center v ČR bylo za rok 2022 (APIC, 2022) vykázáno ze společného bydlení 1086 osob, kdy bylo 2224 osob ohroženo. Mezi ohroženými osobami bylo 992 nezletilých dětí. V 726 případech se jednalo o násilí ve vztahu rodič – dítě.

Nejohroženější a nejčetnější skupinou byly děti ve věku do 6 let (438 případů). Události s vykazáním se týkaly 560 domácností s nezletilými dětmi, kde žilo 1090 dětí. Intervenční středisko je povinno (dle § 60 a, zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách) nabídnout ohroženým osobám následnou sociální pomoc. Tři čtvrtiny osob pomoc v roce 2022 využily.<sup>1</sup>

Oproti tomu dle Statistických údajů intervenčních center v ČR bylo za rok 2023 (APIC, 2022) vykazáno ze společného bydlení o téměř 200 osob více, než tomu bylo předchozí rok. Ohroženo v tomto roce bylo 2612 osob, z toho 1180 dětí – opět téměř 200 dětí více než předchozí rok. V roce 2023 se o násilí ve vztahu rodič – dítě jednalo v 931 případech.<sup>2</sup>

Dle ČOSIV (2022) pouze 9 dětí z běžné třídy (tj. 25 dětí) do osmnácti let nenarazí na negativní zkušenost (domácí násilí, zneužívání návykových látek v domácnosti, závažné duševní onemocnění v domácnosti, odloučení rodičů, rozvod, uvěznění člena domácnosti, pokus o sebevraždu v domácnosti, fyzické a psychické týrání, sexuální zneužívání, zanedbávání). Z toho plyne, že šestnáct dětí z dvaceti pěti se alespoň jednou během dětství či dospívání setká s negativní zkušeností – 7 % dětí prožije fyzické týrání, 21 % psychické týrání, 8 % dětí je fyzicky zanedbáváno a 6 % prožije sexuální zneužívání. K traumatizujícím prožitkům však patří také rozvod rodičů, který zažije 23 % dětí, 22 % dětí se stane svědkem násilí v rodině, 15 % dětí se potýká s požitím nadměrného množství alkoholu členem rodiny, 13 % dětí sdílí domácnost s duševně nemocným člověkem, 5 % dětí zažije užívání drog členem rodiny.

Dr. Bruce Perry (1997 cit. podle Levine a Kline, 2012, s. 62) ve svém výzkumu uvádí fakt, že miliony dětí jsou svědky nebo oběťmi agrese.

Dle NIBRS (1999 cit. podle Levine a Kline, 2012, s. 62) se 27 % násilných aktů děje přímo v rodině dítěte, ve 48 % se jedná o „přátel“, kdy k danému činu dochází doma. V případě, kdy není dítě obětí, stává se svědkem.

---

<sup>1</sup> (APIC) ASOCIACE PRACOVNÍKŮ INTERVENČNÍCH CENTER. *Statistické údaje intervenčních center v ČR za rok 2022*. Online. 2022. Dostupné z: [http://www.domaci-nasili.cz/wp-content/uploads/Kopie-souboru-Zakladni\\_statisticke\\_udaje\\_IC\\_2022-1.pdf](http://www.domaci-nasili.cz/wp-content/uploads/Kopie-souboru-Zakladni_statisticke_udaje_IC_2022-1.pdf). [citováno 2023-10-27].

<sup>2</sup> (APIC) ASOCIACE PRACOVNÍKŮ INTERVENČNÍCH CENTER. *Statistické údaje intervenčních center v ČR srovnání roku 2022 až 2023*. Online. 2023. Dostupné z: <http://www.domaci-nasili.cz/wp-content/uploads/Komentář-APIC-2023.pdf>. [citováno 2024-06-02].

Odhady tvrdí, že v souvislosti s násilím bývá oznámeno méně než 5 % všech případů domácího násilí. Jedná se o zneužití dítěte či jednoho z partnerů. Tento typ zneužití je nejběžnějším příznakem tělesného i psychického zneužívání, se kterým se děti doma setkávají (Levine a Kline, 2012).

## **1.2 Složky syndromu CAN**

Všechny aktivity, které se do syndromu CAN řadí, mohou mít formu aktivní či pasivní. Jedná se o týrání, sexuální zneužívání a zanedbávání.

V České republice se v prozkoumávání jednotlivých složek syndromu CAN postupovalo jiným způsobem než v USA a západní Evropě. U nás se postupovalo od zanedbávání dítěte a citové deprivace, následně se došlo k fyzickému týrání a sexuálnímu zneužívání na dětech. V západních státech (včetně USA) se zaměřovalo nejdříve na fyzické týrání, následně se došlo k psychickému a citovému týrání a v poslední řadě k sexuálnímu zneužívání. Přes všechny tyto formy se dospělo teprve ke zkoumání a popisu zanedbávání dítěte (Dunovský et al., 1995).

### **1.2.1 Týrání**

Tělesné týrání je fyzické poškození dítěte nebo nezamezení takovému chování v případech, kdy je pochyb, že tak mohlo být učiněno. Jedná se o zavřená poranění (pohmožděniny, zlomeniny, otřesy dítěte, ...) či otevřená poranění (popáleniny, krvácení, ...) (Hanušová, 2006).

Dle Hanušové (2006) patří do tělesného týrání i týrání pasivní. Zde dochází k neuspokojivé péči o nejpodstatnější dětské tělesné potřeby. Do pasivní formy tělesného týrání se řadí neposkytnutí dostatečné zdravotní péče, nedostatky ve vzdělávání, ve výchově, nedostatek oblečení, přístřeší, ochrana dítěte a vykořisťování dětí. U jiných autorů např. Langmeier a Matějček (2024) se tento typ týrání řadí do zanedbávání dítěte.

Týrání může být i citové nebo psychické, kdy chování dospělého vůči dítěti má podstatný účinek na citový vývoj dítěte, ale i na vývoj chování dítěte. Tento typ týrání a chování dospělých k dětem je však těžko dokazatelný. Často se tento typ týrání objeví při rozvodu rodičů dítěte, kdy následně jeden rodič dítě ovlivňuje proti rodiči druhému. Dále se může jednat o slovní napadení dítěte (nadávky, ponižování). V tomto případě mluvíme o aktivní

formě psychického týrání. Může se však jednat i o zavrhování dítěte (dítě je svědkem domácího násilí, separace dítěte, jeho omezování, velmi častý pocit strachu – způsobení takovýchto situací, ...). Následkem bývá nízká sebedůvěra dítěte, stažení dítěte do sebe, úzkosti, nebo naopak projevy agresivity, děti si chtějí prosadit svoje názory. Psychické týrání nemusí být pouze od dospělých k dětem, neboť je známa spousta případů psychického týrání od dětí směrem k rodičům/dospělým (Hanušová, 2006).

Dle Dunovského et al. (1995) je třeba rozlišit psychické a citové týrání. Emocionální týrání patří pod psychické, není si však jistý, zda je toto rozdělení účelné. Zabývá se otázkou, že i fyzické týrání či sexuální zneužívání dítěte je často doprovázeno právě psychickým týráním. Pokud tomu tak není, vždy je postižena i psychická stránka dítěte. Do aktivní formy psychického týrání Dunovský řadí nadávky, ponižování, nedůvěru, opovrhování či neustálé srovnávání se sourozencem. Dále sem řadí i to, „že se neděje něco, co má správně být. Není dítě, které pociťuje nelásku, nezájem, nevšímavost či nedostatek péče těch, které má rádo, též psychicky týráno?“ (Dunovský et al., 1995, s. 67).

Týrání, zneužívání a zanedbávání se pokládá za nejběžnější vyjádření agrese dospělého vzhledem k dítěti. V případě agrese vůči dítěti hraje roli frekvence takového chování, typ a charakter, z jakého důvodu k agresi došlo. Vždy závisí na dané kultuře, zda se jedná o fyzický trest nebo již o týrání. Rozlišením je i to, jaké k sobě dítě a dospělý mají vzájemné vztahy, jaké emoce k sobě dlouhodobě cítí (Mydlíková et al., 2021).

### **1.2.2 Zneužívání**

Dle Hanušové (2006) je sexuální zneužívání nevhodné podrobování dítěte pohlavnímu kontaktu, aktivitě i počínání. Do této kategorie se řadí dotýkání intimních míst cizí osobou, pohlavní styk i vykořisťování tím, kdo se o dítě stará. Opět se může jednat o osoby dítěti velmi blízké (rodiče, kamarádi, odborní pracovníci) či neznámé. Tato osoba bývá mnohem starší, tím i vyspělejší nežli dítě, dítě vnímá danou osobu jako autoritu, která do jednotlivých činností dítě nutí silou.

Hanušová (2006) i Dunovský et al. (1995) dále uvádí, že sexuální zneužívání můžeme dělit na dotykové a bezdotykové neboli aktivní a pasivní. Při dotykovém zneužívání se jedná o tělesný kontakt, kterým může být pohlavní styk, dotyky prsou i pohlavních orgánů, pohlavní kontakt, orální či anální pohlavní styk. Dunovský et al. (1995) podrobněji

specifikuje ještě exhibicionismus, harassment, obtěžování, sexuální útok, znásilnění a incest. Bezdotykové zneužívání nezahrnuje žádné doteky, ale např. přítomnost u sexuálních aktivit, dětskou pornografii či masturbaci.

*„Sexuální zneužívání má tak devastující následky díky tomu, že v dítěti narušuje nejhlubší jádro formativního vnímání sebe sama. Dítě je pak zatíženo tak velkou mírou tajnosti, že je nucené žít v mlčenlivosti s nesnesitelným pocitem zahanbení a viny. Došlo k protržení těch nejosobnějších hranic takovým způsobem, který narušuje vnímání sebe samého“ (Levine a Kline, 2012, s. 67).*

Děti v těchto případech si nedokážou uvědomit, že rodiče či jiný násilník se k nim chovají špatně, že zažívají něco, co není normální. Mnohdy se dítě domnívá, že ono samotné je špatné (Levine a Kline, 2012).

Jen ve velmi málo případech dojde k sexuálnímu zneužití dítěte od osoby, kterou dítě nezná, asi v 90 % se jedná o osoby dítěti blízké (rodič, sourozenec, učitel). Takovými osobám děti neřídka kdy důvěřují. Pokud osoba dítěti řekne, ať to dítě nikomu neříká, dítě to bere jako fakt, který nelze porušit. Dítě si dokonce v této situaci dává celý čin za vinu samo sobě. Děti se obávají trestu, který by mohl následovat po vyřknutí reality někomu dalšímu či mají strach, že jim ostatní nebudou věřit (Levine a Kline, 2012).

### **1.2.3 Zanedbávání**

Zanedbávání je poslední složkou způsobující syndrom CAN. Zde se jedná o neuspokojující péči o dítě, která zapříčiní poškození vývoje dítěte nebo dítě přímo ohrožuje. U psychického zanedbávání jde o neuspokojení psychického vývoje dítěte. Dítě strádá psychicky – nedostatek psychických podnětů, nedostatečné projevení lásky vůči dítěti. U tělesného zanedbávání dítě trpí fyzicky, tj. neuspokojují se jeho tělesné potřeby (nedostatečná výživa, oblečení, zdravotní péče, obrana před vším zlým). Dále dítě může strádat citově – citové zanedbávání – neuspokojování citových potřeb dítěte. Případně dospělý může zanedbávat výchovu a vzdělávání. V takovém případě dochází k tomu, že dítěti není nabídnuta možnost uskutečnění jeho vzdělávacího potenciálu – nenaplnění této potřeby (školní absence, dětská práce) (Hanušová, 2006).

Matějček (1995) rozlišuje zanedbávání a psychickou deprivaci. O psychické deprivaci mluví následujícím způsobem: *„výsledek životní situace kdy dítěti nejsou uspokojovány jeho základní psychické potřeby v náležitě míře a po určité, dosti dlouhou dobu. Uvést dítě do takovéto situace*

*a udržovat je v ní znamená samozřejmě ohrožení jeho duševního zdraví a celého dalšího duševního vývoje“* (Matějček, 1995, s. 87). O zanedbávání mluvíme v souvislosti s dopady nedostačující výchovy nejčastěji v nízkém socioekonomickém prostředí. Takové dítě žije často v primitivních poměrech, trpí neuspokojivou hygienou, nemá náležité modely vhodného chování. Dítě není schopno v těchto podmínkách rozvinout svůj psychický potenciál. V dnešní době již není tolik případů takového zanedbávání, jako bylo dříve. Nyní jsou rodiny dobře zaopatřeny, ale děti naopak strádají citově. Zanedbávaným dítětem je dítě, které se nachází v okolnostech, kdy kriticky trpí nedostatkem podnětů podstatných pro zdravý fyzický a psychický rozvoj. Zahrnuje okolnosti, kdy je přímo ohrožen život dítěte, ale také situace, kdy až v důsledku spojení několika činitelů nabývají na špatném společenském následku. V terminologii syndromu CAN se mluví o zanedbávání, ale ve výsledku tento pojem splývá s deprivovaným dítětem. Pokud zanedbávající situace, ve které se dítě nachází, nebude adekvátně vyřešena, je takové dítě podrobena nebezpečí psychické deprivace.

Langmeier a Matějček (2024) uvádí, že ve zhodnocování jevů souvisejících s deprivací či zanedbáváním je třeba brát v potaz aktuální společenskou situaci, kulturní úroveň, zvyklosti, obyčeje nebo hodnotový systém. Jelikož v odlišných společnostech se naléhavost jednotlivých dětských potřeb různí. Odlišují se také záměry výchovy.

Do zanedbávání dítěte lze zařadit i sekundární viktimizaci, která je způsobena dalším poškozením dítěte, a to velmi početným, násilným šetřením syndromu CAN. Přes sekundární viktimizaci lze postoupit k systémovému týrání, do kterého se řadí veškeré nepotřebné zásahy systému. Tyto zásahy jsou uskutečňovány institucemi, odborníky, kteří ztvárňují soustavu péče o děti (opětovné vyslýchání dětí i celé rodiny) (Dunovský et al., 1995).

Sekundární viktimizace nemůže nikdy zmizet. Pokud se dítě rozhodne svěřit se se svým problémem, musí o něm znovu mluvit (popisuje, co se dělo, kde to bylo, ...). Právní systém by však měl být nastaven tak, aby to bylo co nejméně a co nejrychleji. Často se stává, že jsou vyslechnuti svědci, oběť i pachatel, ale čeká se na znalecký posudek, na který se někdy může čekat až po dobu jednoho roku. Až po obdržení znaleckého posudku může být zahájeno trestní řízení (Hrabálek, 2024).



Syndromem CAN trpí děti po celém světě, ve vyspělých zemích se snaží tomuto problému zabránit. V dnešní době je možné problému již i předcházet. Postupem času došlo k formulování a popsání daného syndromu a k jeho rozdělení na jednotlivé složky. Jedná se však o oblast, kterou by bylo potřeba více prozkoumat, určit jasné statistické údaje nejen v zahraničí, ale i v České republice a následně danému problému přizpůsobit i celkovou legislativu.

### **1.3 Legislativa**

Legislativa, která se vztahuje k týrání a zneužívání dětí, má zásadní úlohu v ochraně dětí. Prvotní základ byl legislativně dán již pře více než 200 lety, ale dostali jsme se jako společnost za tuto dobu tam, kam jsme opravdu chtěli?

Již v 19. století si společnost i státy uvědomovaly, že je třeba chránit děti, dbát na péči a její způsoby a formy. Z toho důvodu vznikla v roce 1884 v Liverpoolu organizace Národní společnost prevence proti krutostem na dětech. O rok později vznikla i v Londýně. Tato instituce stále funguje, nyní je vzorem pro velkou spoustu dalších organizací podobného typu (Dunovský et. al, 1995).

Následně v roce 1924 (Ženeva) byla přijata Deklarace práv dítě. Země, které se k této deklaraci připojily, musely dětem umožnit optimální péči, rozvoj i ochranu, pokud by se takové dítě dostalo do neuspokojivého postavení (Dunovský et al., 1995).

Spojené národy přijali v roce 1959 Chartu práv dítěte. Od roku 1945 byla i Československá republika členským státem OSN, byla jedním ze zakládajících členů. Charta práv dítěte prosazovala ideální vývoj a obranu dítěte, pokud by mělo dojít k ohrožení jeho prospěchu (Dunovský et al., 1995).

Dále v roce 1989 byla OSN přijata Úmluva o právech dítěte, díky které mají děti lidská práva. Státy, které jsou součástí, se musely zavázat, že zavedou tato dětská práva do svých zákonodárství. Jménem České a Slovenské Federativní republiky byla Úmluva podepsána

30. září 1990 v New Yorku. Úmluva o právech dítěte byla oznámena pod č. 104/1991 Sb. a upravena pod č. 41/2010 Sb.<sup>3</sup>

K Úmluvě o právech dítěte byly v roce 2000 vyhotoveny dva Opční protokoly – Opční protokol k Úmluvě práv dítěte o zapojování dětí do ozbrojených konfliktů, Opční protokol k Úmluvě práv dítěte o prodeji dětí, dětské prostituci a dětské pornografii. V roce 2011 byl zhotoven třetí Opční protokol k Úmluvě o právech dítěte zavádějící postup předkládání oznámení. Tento protokol však pro Českou republiku přišel v platnost až v roce 2016.<sup>4</sup>

V České republice tvoří Úmluva mezinárodní smlouvu ve významu nařízení čl. 10 Ústavy České republiky, podle kterého „*Vyhlášené mezinárodní smlouvy, k jejichž ratifikaci dal Parlament souhlas a jimiž je Česká republika vázána, jsou součástí právního řádu; stanoví-li mezinárodní smlouva něco jiného než zákon, použije se mezinárodní smlouva*“.<sup>5</sup>

Česká republika podepsala několik dokumentů, která se týkají dětí, jejich ochrany a práv. Jedná se o Úmluvu o právech dítěte od OSN – udává státům povinnost na ochranu dětí před veškerým násilím. Dle výboru OSN pro práva dítěte je velmi podstatná prevence i edukace, je kladen důraz na pozitivní a nenásilné způsoby výchovy. Další dokument, který ČR podepsala, je Evropská úmluva o lidských právech, kterou následně vykládá Judikatura Štrasburského soudu. Úmluvu rady Evropy o ochraně dětí proti sexuálnímu vykořisťování a pohlavnímu zneužití (Lanzarotskou úmluvu) ratifikovala ČR v roce 2016. Lanzarotská úmluva celkově popisuje problematiku obrany dětí před sexuálním vykořisťováním a zneužíváním. Zabývá se především prevencí, následnou ochranou obětí, zvyšováním povědomí o dané problematice a propagací výzkumu. Avšak ČR do června 2024 zatím neratifikovala Úmluvu rady Evropy o prevenci a potírání násilí vůči ženám a domácího násilí. Tato úmluva řeší i problematiku dětí společně s domácím násilím, bere je v potaz jako svědky či oběti. Dále se ochranou dětí zabývá Listina základních práv Evropské unie

---

<sup>3</sup>Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. Online. 2016. ISBN 978-80-7421-120-1. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>. [citováno 2023-11-15].

<sup>4</sup>Vláda České republiky. *Úmluva o právech dítěte*. Online. 2021. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/cz/ppov/rlp/dokumenty/zpravy-plneni-mezin-umluv/umluva-o-pravech-ditete-42656/>. [citováno 2023-11-25].

<sup>5</sup>Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky. Dostupné z: [https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/vladni-dokumenty/ustava\\_2.pdf](https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/vladni-dokumenty/ustava_2.pdf). [citováno 2023-11-25].

a Strategie Evropské unie pro práva dětí (2021). Díky těmto dokumentům a úmluvám by všechny děti v České republice měly být ochraňovány před jakoukoliv formou násilí (týrání, zneužívání, zanedbávání, vykořisťování) (Petrová, 2024).

Zákony se zaměřují i na děti, které o své rodiče přišly nebo jejich rodiče pochybili v plnění rodičovských povinností. Dle zákona č. 359/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisů, Zákon o sociálně-právní ochraně dětí, se sociálně-právní ochrana dětí zaměřuje na děti, jejichž rodiče zemřeli nebo neplní povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti nebo nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské odpovědnosti. Jedná se také o děti, které byly svěřeny do péče jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte, pokud tato osoba neplní povinnosti plynoucí ze svěřeni dítěte do její výchovy nebo děti, na kterých byl spáchán trestný čin či děti, které jsou ohroženy násilím mezi rodiči.<sup>6</sup>

S tématem týrání, zneužívání a zanedbávání dětí se pojí i Zákon o obětech trestných činů č. 45/2013 Sb., který říká, že by oběť měla být vyslýchána pouze jednou, ale často se stane, že dítě vypovídá o daném činu ještě před tím, než začne soudní stíhání, obhajoba se při samotném procesu může hájit tím, že nemůže položit doplňující otázky právě oběti (Hrabálek, 2024). Petrová (2024) k tomuto dodává, že dle Lanzarotské úmluvy je navrhuto, aby byl při prvním výslechu oběti pořízen videozáznam, který se nechá následně využít místo následných výslechů.

V rámci IX. odborné konference Centra LOCIKA (2024) zaznělo, že mimo jiné prošel vládou i zákon o domácím násilí. V neposlední řadě chce vláda řešit vzdělávání soudců a „dětský certifikát“, který by měl znemožnit pachatelům případné opětovné práce s dětmi, pokud daný pachatel byl již za týrání či zneužívání v minulosti potrestán.

Petrová (2024) dále uvedla, že zejména Judikatura Štrasburského soudu dbá na ochranu dětí před jakýmkoliv násilím. V nedávné době vystavil soud velké množství rozsudků proti více členským zemím. Vyžaduje, aby násilí (znásilnění, zneužívání) na dětech bylo přísně potrestáno, jelikož především při sexuálním násilí jsou děti značně zranitelné. Není třeba mít pouze dobrý zákon, ale musí se jednat o zákon takový, který je funkční i v praxi.

---

<sup>6</sup>Zákon č. 359/1999 Sb., Zákon o sociálně – právní ochraně dětí. Dostupné z: <https://www.e-sbirka.cz/sb/1999/359?zalozka=text>. [citováno 2023-11-25].

7. června 2024 došlo k podpisu prezidenta pod napravenou definici znásilnění v trestním zákoníku č. 40/2009 Sb. Dříve tu bylo uvedeno, že znásilnění je ze síly vynucený pohlavní styk. Od následujícího roku (2025) bude platit, že se jedná o nesouhlasný pohlavní styk. Tato novela zákona také upraví vnímání sexuálních praktik na dětech do 12 let. Takovéto situace by měly být nově vždy vnímány jako znásilnění nebo sexuální útok, už ne jako lehčí forma trestu za pohlavní zneužití. Dle novely zákona bude dostačující, pokud daná osoba projeví nesouhlas buď slovem, jako tomu bylo doposud nebo bude stačit jen nesouhlasné gesto nebo pláč. Je tu také brána v úvahu bezbrannost oběti (ČTK, 2024).

Ve světě se o této problematice začalo na legislativní úrovni uvažovat již od druhé poloviny 19. století. U nás jsme byli nuceni přijmout Chartu práv dítěte až o více než 100 let později. Přesto, že od této doby uplynulo více než 60 let, v legislativě České republiky dotýkající se týrání, zneužívání a zanedbávání dětí jsou stále mezery, které by bylo třeba doplnit vhodnými zákony. Tyto zákony by měly dbát na bezpečí poškozených dětí a na přístup k nim.

## 2 Diagnostika syndromu CAN

K diagnostikování syndromu CAN lze využít více nástrojů, odborníci z jednotlivých odvětví ho budou diagnostikovat jiným způsobem. Je však nutné, aby byl diagnostikován včas, aby se na skutečnost tohoto syndromu přišlo a dále se s ní vhodným způsobem pracovalo.

Pro diagnostikování syndromu CAN je třeba, aby bylo vyhověno podmínce, že se jedná o „*příčinnou souvislost mezi aktivitou pachatele vůči dítěti a přímými i nepřímými následky této aktivity pro stav a vývoj dítěte nebo jednotlivé oblasti jeho života*“ (Dunovský et al, 1995, s. 21).

K upozornění na přítomnost syndromu u dítěte může dojít prostřednictvím jakéhokoliv člověka, který pracuje s dětmi (lékař, učitel, pracovník dětské organizace). Tito lidé vědí, jakým způsobem se syndrom u dítěte může projevit. Je možné, že problém zcela neodkryjí, ale mohou alespoň adekvátně do situace zasáhnout – ohlášení policii, Orgánu sociálně právní ochrany dítěte (OSPOD) nebo pokud má daný člověk potřebné kompetence, zakročí a dále se dané situaci věnuje (Dunovský et al., 1995).

Pokud se člověk rozhodne oznámit fakt, že u dítěte dochází k týrání, zneužívání či zanedbávání, může tak učinit i anonymně. Přesto, že nebude daný člověk znám, příslušné orgány by se problémem měly zabývat. Často je však anonymní ohlašovatel nucen přistoupit na případné vyjítí z anonymity, pokud by bylo potřeba vypovídat, udělá to. I díky tomu získá daný případ na důvěře (Dunovský et al., 1995).

Odborníci, jako jsou např. pedagogové, by měli vědět, jakým způsobem oznámit danou skutečnost. Kdokoliv, kdo chce oznámit skutečnost, že je dítě v ohrožení, může zavolat např. na Linku bezpečí, Krizovou linku bezpečí pro děti a dospělé, která je zaměřena na týrání a zneužívání, dále na Linku důvěry krizového centra, kde se řeší akutní psychiatrická a psychologická pomoc, dále lze kontaktovat Bílý kruh bezpečí nebo Linku pro rodinu a školu. V neposlední řadě je tu i policie či OSPOD (ČOSIV, 2022).

Po ohlášení problému je možné přistoupit k diagnostice. Měla by probíhat ve spolupráci mezi odborníky. Je třeba stanovit rodinnou i osobní anamnézu a z tohoto zjištění následně vycházet. Určitou funkci v rodinné anamnéze má lékařská anamnéza společně se stanovením nynějšího stavu dítěte. Dítě je vyšetřeno lékařem a následně či souběžně dojde i k psychologickému vyšetření. Pokud je třeba, dojde k vyšetření gynekologem a jsou

odebrány vzorky pro otestování přítomnosti sexuálně přenosných chorob. Psychologem musí být vyšetřen i nařčený pachatel. Zároveň vyšetření probíhá i ze strany sociální pracovnice. Ve velmi zásadních případech by měla být přítomna u šetření i policie (Dunovský et al., 1995).

Halfarová (1995) uvádí, že je vhodné rozhovor s dítětem nahrávat, a to nejen kvůli minimalizování sekundární viktimizace, ale videozáznam může být psychologem následně analyzován, a to jak z hlediska obsahu, tak je kladen důraz na neverbální projevy dítěte. Zhodnotit záznam mohou následně i jiní odborníci, kteří jsou do případu zahrnuti, díky tomu je možné k případu přistupovat co nejobektivněji.

U sexuálního zneužívání může k diagnostice psychology pomoci demonstrace s anatomickými panenkami. Vhodnou pomůckou jsou u dětí, které mají nižší slovní zásobu nebo se v dané problematice s ohledem ke svému věku zatím zcela neorientují, nedokáží popsat, co jim bylo prováděno. Anatomické panenky mohou být ale i pomůckou u strašších dětí, které už vhodnou slovní zásobou disponují, ale naopak se stydí nebo trpí úzkostmi. Díky aktivitám s panenkami dochází nezdědky kdy u dětí k uvolnění (Halfarová, 1995).

## **2.1 Pediatrická diagnostika syndromu CAN**

Syndrom týraného a zneužívaného dítěte je součástí systému Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN), lze ho zde najít pod označením T 74. X a spadají do ní následující diagnózy: Zanedbávání/opouštění; tělesné týrání, syndrom bitého nemluvněte nebo dítěte; pohlavní zneužívání; psychické zneužívání; jiný syndrom týrání, smíšené formy; Nespecifikovaný syndrom týrání, účinky týrání dítěte (Mydlíková et al., 2021).

Lékař při stanovování diagnózy musí stanovit rizikové faktory jak u dítěte, tak v rodině. Je třeba aby provedl detailní vyšetření a následný podrobný popis nálezu. Je třeba, aby lékař k dítěti přistupoval citlivě, musí brát v potaz neobyčejnosti daného věku dítěte. Vyšetření by mělo být prováděno v přátelské atmosféře, bez nutného opakování, neptat se bezdůvodně znovu na problémové situace. Je podstatné, aby byla vedena detailní dokumentace – charakteristika využívaných metod, případné odchylky ve vývoji. Lékař zaznamenává stav výživy, kostry, kůže, chrupu, kvality vlasů, ... Musí zaznamenat i chování dítěte, slovní zásobu či sociální dovednosti. Lékař si vždy musí být vědom, že existuje možnost

přítomnosti vnitřních poranění. Měl by tomu přizpůsobit i následné vyšetření (Dunovský et al., 1995).

Jedním z hlavních indikátorů správného dětského vývoje je růst. U růstu je třeba pozorovat růstovou křivku. Jestliže se křivka začne vymykat růstovým předpokladům dítěte, je třeba zjistit příčinu (nemoc, deprivace dítěte, ...) (Mydlíková et al., 2021).

Poranění z pediatrické perspektivy lze třídit na poranění zavřená a otevřená. Do zavřených poranění patří modřiny a pohmožděniny, vytrhané chomáče vlasů, kousnutí, poranění šlach, svalů, kloubů či kostí, ... Mezi otevřená poranění se řadí rány a popáleniny (Hanušová, 2006).

## 2.2 Diagnostika pomocí kresby

Pro děti je kresba bezprostředním sdělovacím nástrojem. Dítě si díky ní může reprodukovat své potěšení či obavy, kresba dítěti dovoluje zprostředkovat ostatním svůj prožitek v jiné formě nežli slovy. Kresba může být prvním identifikátorem, jak si lze všimnout, že je dítě obětí týrání, zneužívání či zanedbávání či jiných traumatických zážitků.

Již J. A. Komenský (nedatováno, cit. podle Uždil, 2002, s. 8) říkal, že je důležité, že již předškolní děti „do písarství a malířství zavozovány býti mají“. Byl přesvědčený, že dětská kresba má, co do činění s jeho duševním životem a že souvisí se zdravým rozvojem dítěte. Důležitost kresby dítěte se od této doby zvyšovala, dále se kresbou zabýval F. Čáda, kterému nešlo o posouzení uměleckosti, ale o „projevy dětské duše“ (Pogády et al., 1993, s. 39). Byl toho názoru, že kresba dítěte vypovídá o prostředí, ve kterém dítě žije. Přednesl prvotní podstatu pro odbornou práci s kresbou dítěte (Čáda, 1918 cit. podle Pogády et al., 1993, s. 40).

Kresba dítěti umožňuje snížit nejistotu, pochyby, napomáhá zmírnit napětí. Často je pro děti snazší situaci či pocit nakreslit, nežli o něm mluvit. Dítěti kresba napomáhá lépe se sebevyjádřit či se seberealizovat (Pogády, 1993).

Dle Šickové Fabrici (2006) kresba odhaluje hyperaktivitu, útočnost či nízkou sebejistotu.

*„Dětská kresba může diagnosticky signalizovat mnohé problémy, ať už poruchy pozornosti, specifické vývojové poruchy učení, grafomotoriku či jiné psychické poruchy“* (Mydlíková et al., 2021, s. 46).

Pokud zkoumáme dětskou kresbu musíme brát v potaz vývojová stádia dětské kresby, tak

i sociokulturní zázemí dítěte. Pro správné určení diagnostiky nelze tedy pracovat jen s kresbou samotnou. Kresba může rodičům, pedagogům či jiným odborníkům dát najevo, že dítě prožívá něco nepříjemného. Jedním z rysů kresby je barva. Podle toho, jakou barvu dítě opakovaně volí či zvolilo pro diagnostickou kresbu lze nastínit, co dítě prožívá, jak se cítí (Mydlíková et al., 2021).

Pokud kresba vykazuje specifické znaky (dle Šickiové Fabrici (2006) ohraničení postavy, déšť a slzy, začmárání oblasti genitálií, ...) lze dle mnoha odborníků – Malchiodi, 1998; Gil, 2006; Altman, 2011; Cognet, 2013; Šicková Fabrici, 2006 (cit. podle Mydlíková et al, 2021, s. 49) – uvažovat o problematice dítěte trpícího syndromem CAN.

### **2.3 Sociální diagnostika syndromu CAN**

Žádná společnost by neměla tolerovat násilí na dětech. V České republice se objevuje násilí na dětech totožně jako v jiných státech Evropy, avšak Česká i Slovenská republika nemá dostatečné postupy pro jeho označení a následné vymýcení. Naše vlády si jsou tohoto problému vědomy, prohlašují nutnost tuto potížešit, ale využívané postupy jsou zatím neúčinné. Velmi zřídka dochází k tomu, že dítě, které je postiženo domácím násilím, tuto skutečnost nahlásí a tím si i řekne o potřebou pomoc (Mydlíková et al., 2021).

Avšak častěji dochází k tomu, že si dospělí kolem dítěte všimnou, že není něco v pořádku (rozdílné chování dítěte, vzhled dítěte), ale nijak to neřeší nebo nechtějí řešit. Pokud by se však již během počátku násilí tomuto zabránilo, nemuselo by později docházet k opakovaným psychiatrickým vyšetřením či k nejrůznějšímu léčení (Matoušek, 2017).

*„Největší pravomoci, a tedy i nejlepší reálnou možnost zachytit a zastavit už v počátečních stádiích násilí na dětech mají pracovníci oddělení sociálně-právní ochrany městských a obecních úřadů“ (Mydlíková et al., 2021, s. 68).*

Každý případ ohroženého dítěte je zpravidla umístěn do přehledu „Týmu pro ohrožené děti“. Daný tým se orientuje na zabezpečení veřejnoprávní ochrany a veřejnoprávního dohledu žádoucího vývinu dítěte před neúměrným ohrožením. Než je daný případ zařazen do řešení od „Týmu pro ohrožené děti“ smějí pracovníci Orgánu sociálně-právní ochrany dítěte dát ke zvážení danou situaci externím odborníkům, kteří s OSPOD spolupracují. Následně má pracovník z „Týmu pro ohrožené děti“ povinnost vést kompletní dokumentaci o daném



případu a vše, co s daným případem souvisí. Každý případ daného dítěte je kontinuálně vyhodnocován, pokud dojde k ustálení a zlepšení podmínek u dítěte, je případ zpět předán pracovníkům z OSPOD (Mydlíková et al., 2021).

K rozpoznání příznaků týrání a zneužívání dětí není možno využít nějaký test. Pracovníci využívají své vědomosti a zkušenosti, ale především svou intuici. Mají za úkol stanovit rozsah hrozby násilí na dětech. Vše se posuzuje popisným způsobem, a tento fakt zkušené pracovníky zdržuje, neboť popis dané situace nebývá snadný a je zdlouhavý, u novějších pracovníků se naopak nejedná o relevantnost popisu, neboť nemají dostatečné zkušenosti a jejich popis bývá nezdědka kdy založen na deskriptivních materiálech (Mydlíková et al., 2021).

V roce 2021 fungovalo v České republice 253 organizací (Mydlíková et al., 2021), které se zabývají dětskými oběťmi násilí a nějak s nimi pracují.

Jelikož neexistují podstatné nástroje pro diagnostiku násilí na dětech, stává se, že dojde k nešťastným koncům příběhů jednotlivých dětí. Pokud by však odborníci měli k dispozici takové nástroje, posílily by jejich mínění či závěry jednotlivých situací a přispěly by tím k jejich následnému konání, jednání či rozhodování. Dle výzkumu APVV-16-205 Identifikácia mechanizmov včasnej diagnostiky CAN syndrómu (2017-2021, Trnavská univerzita, Trnava) byla navržena a otestována testová baterie, která by mohla soužit k rychlé identifikaci syndromu CAN u dětí. Výsledek výzkumu nebyl validní, jelikož nesesbíraly dostatečné množství vzorků, avšak postup vytváření a následné ověřování testu vyšly jako velmi užitečné. Ukázalo se, že daný test by mohl sloužit jako efektivní pomůcka okamžitého a orientačního tetování dětí, u kterých je podezření na oběti domácího násilí, kdy symptomy násilí nejsou ještě zcela znatelné (Mydlíková et al., 2021).

Zde jsou uvedeny tři způsoby diagnostikování syndromu CAN. Způsobů pro diagnostikování existuje jistě více, není důležité, jakým způsobem je diagnostika provedena, podstatné je, aby pomohla dítěti a dítě následně již týráním, zneužíváním a zanedbáváním netrpělo.

### 3 Prevence a rizikové faktory syndromu CAN

Pro předcházení syndromu CAN je důležité dbát na jeho prevenci, a to jak mezi dospělými, tak mezi dětmi. Pokud se stanoví rizikové faktory tohoto syndromu, následně může být snazší tento syndrom v daných situacích identifikovat.

Prevence syndromu CAN se dělí na primární, sekundární, terciální, popř. kvartální. Rizikové faktory lze rozdělit na faktory ze strany rodičů, faktory ze strany dětí a rizikové prostředí.

Primární prevence spočívá v hodnotné přípravě dítěte na život v dospělosti – příprava na manželství/rodičovství – a to již od útlého věku dítěte, dále v nejrůznějších programech pro budoucí rodiče. Také se snažíme u dětí budovat znalosti a umění bránit sebe samy před hrozbami a umět si říct o pomoc. Sekundární prevence se opírá o vyhledávání rizikových faktorů (depistáž). Jedná se o vyhledávání rizikových dětí, dospělých, rodin a situací. Terciální prevence je reakce odborníka nebo osoby na již vzniklou situaci týrání, zneužívání či zanedbávání dítěte. Významem této prevence je zabránit dalšímu možnému takovému chování k dítěti. Kvartální prevence je navrácení dítěte do původní rodiny, pokud bylo na určitou dobu z této rodiny odebráno. U nás se o tomto pojmu moc nemluví a ani není běžný, na rozdíl od anglosaských zemí. Pokud bychom chtěli tímto způsobem fungovat i u nás, muselo by dojít k větší propojenosti a spolupráci mezi státními a nestátními institucemi (škola, rodina, další odborníci) (Hanušová, 2006).

Dle Hanušové (2006) můžeme rizikové faktory rozdělit na dvě složky – rizikové faktory ze strany rodičů a rizikové faktory ze strany dítěte. Rodiče, kteří spadají do této kategorie, mohou být ti, kteří sami během dětství byli týráni, zneužíváni či byli deprimováni. K transferu takového chování z generace na generaci dochází často, ale není to pravidlo. Tento transfer se nazývá transgenerační přenos a byl potvrzen pouze u 18 % případů (Hunter a Kilstrom, 1979 cit. podle PRCAN, 1993, s. 117). Hanušová (2006) dále uvádí, že pokud se obětem týrání či zneužívání podaří v budoucnu navázat hodnotné sociální vztahy, je velká pravděpodobnost, že dále k takovému chování docházet nebude. Toto bylo potvrzeno i výzkumy (Hunter, Kilstrom, 1979; Egeland, 1988; Egeland et al., 1988 cit. podle Pöthe, 1996, s. 66), které se zaměřily na faktory zabraňující přenosu takového chování do dalších generací. Jedním z nich byl již zmíněný hodnotný sociální vztah, dále „*pozitivní vztah k významnému dospělému v dětství nebo zkušenost psychoterapie a schopnost poskytnout ucelený obraz*

*o traumatické události s hněvem a odpovědností nasměřovaných ne proti sobě, ale proti násilníkovi“* (Pöthe, 1996, s. 66).

Rizikovní rodiče jsou dále velmi mladí rodiče, svobodné matky či rodiče, kteří nemají zralou osobnost (Hanušová, 2006). Pöthe (1996) považuje za rizikové dospělé mimo zmíněné také osoby trpící psychickými poruchami či rodiče velmi ambiciózní. V úvahu bere také chtěnost či nechtěnost dítěte ze strany obou rodičů. To potvrzuje i výzkum Nechtěných dětí (David et al., 1988 cit. podle Pöthe, 1996, s. 65), kde se u sledovaných nechtěných dětí ze strany matky dané děti potýkaly častěji s nemocností, měly více drobných úrazů, horší výsledky ve škole či děti byly negativně vnímány svým okolím. Tito rodiče neprojevovali k dětem tolik ochranný vztah jako rodiče chtěných dětí, což potvrdilo zkušenosti klinických dětských psychologů.

Mezi dětmi, které patří do rizikové skupiny jsou děti postižené (mentálně, tělesně, smyslově) nebo děti, které reagují na okolí odlišně (plačtivé, neklidné či děti, které na podněty nereagují) (Hanušová, 2006). Pöthe (1996) do této skupiny řadí i děti předčasně narozené, neboť péče o takové děti je náročnější a rodiče, zejména matky, mají častěji pocit selhání.

Děti jsou zranitelnější také z toho důvodu, že nejsou dostatečně informované a poučené. Tradiční výchova vede děti k poslušnosti vůči rodičům. Pokud dítěti nebylo vysvětleno, co je vhodné a nevhodné chování od dospělých vůči dětem, dítě není schopné se bránit (Pöthe, 1996).

Posledním faktorem, který může být rizikovým, je prostředí, kdy negativní podmínky působí na děti i rodiče a ovlivňují tak jejich chování (Hanušová, 2006).

Aby byla rodina způsobilá k výchově dítěte a k uspokojování jeho základních potřeb, je nutné mít příznivé vnitřní i vnější podmínky. Všem členům rodiny či domácnosti je nejlépe v prostředí, kde se nachází bezpečné a fungující vztahy mezi jednotlivými členy navzájem. V rodinách, kde jsou děti obětmi špatného přístupu od rodičů, jsou vztahy poškozené. Vliv na chování od rodičů (dospělých osob) k dětem má i ekonomické postavení rodiny, přítomnost cizích osob (nevlastní otcové) v rodině. Dále může být rodina ovlivněna sociální izolací, která přítomnost násilí na dětech stupňuje (Pöthe, 1996).

Pöthe (1996) doplňuje rizikové faktory ze stran rodičů a dětí také prostředím, kde žijí. Působení jednotlivých faktorů na sebe vzájemně navazuje a tím jejich umocňování způsobuje vznik špatného chování k dítěti (tělesné a psychické týrání, sexuální zneužívání či zanedbávání). Ve středu všech faktorů stojí dospělý člověk, který má právo se rozhodnout, jakým způsobem se bude k dítěti chovat.

V prevenci týrání a zneužívání mají své místo po právu i učitelé a vychovatelé. V mnoha případech tráví dítě s učitelem větší část dne nežli s rodičem (zpravidla v MŠ tomu takto může být). Proto má učitel možnost zpozorovat jakékoliv změny v chování či jednání dítěte, povšimnout si nových poranění, v případě důvěrného vztahu učitel – dítě, je právě učitel jedinou osobou mimo rodinu, komu by se dítě eventuálně mohlo s problémem v rodině svěřit. Schopnost rozpoznat týrání, zneužívání či zanedbávání dítěte závisí na učitelových možnostech, do jaké míry zvládne symptomy včas identifikovat a začlenit je do kontextu rodiny (Pöthe, 1996).

Ačkoliv se čím dál více lidí zajímá o výzkumy a studie traumatizovaného mozku, o příčinách traumatu, jeho prevenci a následného léčení bylo vydáno jen malé množství publikací. Mnohem větší zájem je o diagnostiku traumatu a následnou medikaci s ní spojenou (Levine a Kline, 2012).

*„Trauma je nejspíš tou nejvyhýbanější, nejopomíjenější, nejvíce snižovanou, popíranou a nejméně pochopenou a léčenou příčinou lidského utrpení“* (Levine, 2005 cit. podle Levine a Kline, 2012, s. 38).

Dunovský et al. (1995) uvádí jako možnou příčinu syndromu důsledek partnerských konfliktů, nemoc, četné zdržování se mimo domov. U sexuálního zneužívání zdůrazňuje, že pachatel často nebývá schopen najít si adekvátního partnera pro svou sexuální spokojenost nebo se svým sexuálním životě cítí nespokojený.

Mezi rizikové faktory ze sociálního prostředí lze zařadit chudobu, násilí, rodiče, kteří během svého dětství zažili týrání nebo zneužívání, dále se sem řadí rodiče, kteří jsou duševně nemocní nebo kteří užívají návykové látky.

Existuje velké množství rizikových faktorů, které mohou mít vliv na vznik syndromu CAN. Ne všem těmto faktorům lze zcela předcházet, některé vzniknou samovolně, na jiných se

nechá pracovat. Přesto je třeba, aby prevence fungovala tak, jak má, a to nejen v rodinách, které nějakým rizikovým faktorem trpí, ale i v rodinách, kde se zdá být vše v pořádku. Bylo by potřeba, aby všechny složky prevence fungovaly u dětí i dospělých, aby se i samotné dítě mělo možnost případně ozvat, že je v rodině něco v nepořádku.

## 4 Následky syndromu CAN

Se syndromem CAN se nepojí pouze prevence, ale také následky. Je třeba si uvědomit, že pokud si dítě daným případem projde, nekončí to pouze tím, že se syndromu zamezí. Dítě si z daných neblahých situací odnáší ne zcela vhodné zkušenosti do budoucího života.

Násilí na dětech nepáchají pouze rodiče či jiné blízké osoby dětí. Další rozšířenou skupinou jsou starší sourozenci. Ve všech případech týrání i zneužívání, ať je agresorem kdokoliv, trpí daná osoba následky těchto zkušeností až do doby, kdy je dospělá. Oběti mohou mít v budoucnu sklony k depresím, úzkostem. Problém se může přenášet i do sféry zaměstnání či budoucích blízkých vztahů. Oběti mohou mít větší sklony k alkoholismu, mohou mít problémy s poruchou osobnosti. Dítě, které prožilo trauma, může mít následně sklony k poškozování ostatních – např. šikana u starších dětí (Levine a Kline, 2012).

Pokud je dítě svědkem násilí, často tuto skutečnost prožívá hůře než osoba, na které bylo násilí spácháno. Daná skutečnost je ještě více umocněna blízkým vztahem k ublížené osobě – rodič, sourozenec. V takovém případě dítě slyší nebo vidí, co je dané oběti prováděno. Dítě je v dané situaci bezbranné a pokouší se být v takovéto situaci neviditelné (Levine a Kline, 2012).

Ve spojitosti s týranými, zneužívanými a zanedbávanými dětmi, lze mluvit o traumatu. Trauma však nespočívá v tom, co dítě zažilo, ale v nervové soustavě. Traumatický zážitek bývá spojen s přehlcením organismu. Dítě (dospělý) je přehlceno, následkem takového zážitku se začne chovat jinak a zároveň je odpojen od svého fyzického i psychického těla. Veškeré obranné mechanismy, které byly v předešlém životě nacvičeny, jsou oslabeny. Dítě si v dané situaci připadá bezbranné, slabé, nevidí naději. U mladších dětí se očekává větší přehlcenost obvyklou situací, u dospívajících či dospělých by takovouto situací nejspíš k přehlcenosti organismu nedošlo. Stupeň rozrušující situace je podstatný ukazatel v traumatu, ale důležitější je reakce našeho mozku, který potřebuje v nebezpečné situaci zajistit přežití – aktivizuje se spousta energie – přísun adrenalinu. Díky tomu je člověk následně schopen se bránit, případně sám se uchránit (Levine a Kline, 2012).

Nejčastější příčina traumatu spojena s týráním, zneužíváním či zanedbáváním dítěte je nezdědka kdy spojena se samotnou rodinou či jinou blízkou osobou dítěte. Pokud dítěti

takovouto zkušenost zprostředkovala blízká osoba, pak je zrada, závazek udržení tajemství a následné ponížení velmi významné jen samo o sobě. Pro komplexnost takové zrady je nezbytné, aby dítě našlo odbornou pomoc (Levine a Kline, 2012).

To, že u malého dítěte dochází k něčemu, co není normálně běžné (týrání, zneužívání) se můžeme dozvědět ze hry. Tyto děti mají jiné vzorce spánku nebo se u nich může přeměnit úroveň aktivity, dítě může trpět neúměrným strachem či zlostí k nějaké vyskytující se situaci či tělesnými obtížemi jako je bolest břicha. Děti ještě velmi často nezvládají vyjádřit své zážitky prostřednictvím mluvené řeči (Levine a Kline, 2012).

Posttraumatická stresová porucha, dříve nazývána jako poúrazové stresové obtíže, je komplex komplikací, které se vyvíjejí jako následek traumatu, které daná osoba prožila. Může se jednat o trauma fyzické, sexuální i psychické. Tato porucha patří mezi psychiatrické diagnózy a ovlivňuje chování, školní přizpůsobivost, sociální vztahy. Člověk trpící posttraumatickou stresovou poruchou často trpí halucinacemi, přichází o veškeré zájmy, přichází o určité dovednosti, nedovede cítit lásku, vše vidí pesimisticky, mívá sny o traumatické zkušenosti, může být velmi přecitlivělý na jemné impulsy (Dunovský et al., 1995).

Dle Dunovského et al. (1995) velmi záleží na trvání, síle a vývojovém stupni dítěte, když dojde k týrání zneužívání či zanedbávání. Některé děti se následně mohou projevovat jako více plačtivé, citlivější, jsou bojácné. Mají nízkou sebedůvěru i sebehodnocení. Mají obavy z vyslovení svého přání nebo svého vlastního názoru. Jiné děti naopak mohou reagovat agresivně, chtějí za každou cenu dosáhnout svého. Tyto děti vlastně kopírují jednání svých blízkých dospělých osob. Oba dva typy dětí mívají potíže v navazování mezilidských vztahů a v jednání s ostatními dospělými i vrstevníky. Běžně se také objevují poruchy chování či psychosomatické obtíže.

U sexuálního zneužívání Dunovský et al. (1995) doplňuje nedůvěru k dospělým a možnost, že zneužívané dítě potřebuje ze sebe dostat bezmoc, tím může dojít k následnému nevhodnému sexuálnímu chování, ale tentokrát od zneužívaného dítěte směrem k další oběti (dítě – oběť se tedy stává pachatelem).

Pokud se malé dítě, které není ještě schopno se bránit, setká s týráním či zanedbáváním, reaguje jinak než starší člověk, který je schopen aktivovat svůj mechanismus pro boj nebo útěk. V malém těle dojde k napnutí svalů, ke stažení vnitřních orgánů. Nejpodstatnějším faktem však je, že mozek rostoucího dítěte se bude více orientovat na překonání dané situace, na újmu vývoje limbického systému a mozkové kůry. Obě dvě části jsou odpovědné za tvorbu vzruchů a pocitů. V tomto případě nastane trvalý stav, kdy je mozek malého dítěte choulostivý na vnímání nebezpečí. Kvůli tomu může v době, kdy dítě plní povinnou školní docházku, dojít ke špatné diagnostice projevu dítěte – porucha pozornosti, porucha pozornosti s hyperaktivitou či úzkostná porucha. K jinému chování dochází kvůli tomu, že dítě bylo zvyklé, že je třeba uzavřít své systémy, jelikož strach i bolest byly stále více neúnosné (Levine a Kline, 2012).

Děti, které byly týrané či zneužívané, mají v budoucím životě větší šanci, že budou mít problémy s chováním nebo s agresivitou, mohou se objevit i sklony ke kriminalitě. U 42 % dětí se tento problém objevil alespoň jednou během tří let, který následoval po daném, špatném zážitku (McCrae, 2009 cit. podle Woodruff a Lee, 2011, s. 492). Děti, které byly zneužity před tím, než dosáhly pátého roku věku, jsou ohroženější, že se u nich vyskytnou výchovné problémy než děti, které zneužity nebyly vůbec nebo až déle. Stejně je tomu i u týráním a zanedbávání (Woodruff a Lee, 2011).

Pokud dítě trpí syndromem CAN, je pravděpodobné, že u něj dojde ke změně chování, poté mluvíme o rizikovém chování. Dříve se pro tento typ chování používal pojem sociálně-patologické jevy, neboť činnosti, které jsou součástí rizikového chování, nemůžeme nazvat patologickými, protože v prvotní prevenci se jedná o jejich zamezování (MŠMT, 2019).

Dle Miovskeho (2015) je rizikové chování takové, které má za následek značný nárůst zdravotních, sociálních, výchovných a jiných hrozeb pro daného člověka či pro celou společnost.

Dle Benedetti (2012) má chudoba větší vliv na vývoj malých dětí (od batolat po školní věk) nežli na mladistvé. Následně toto znevýhodnění ovlivňuje dané děti až doby, kdy jsou dospělé. Může to mít vliv na jejich zapojení do pracovního procesu, na vzdělávání nebo chování, a to díky vazbě, která se má vytvořit mezi dítětem a pečující osobou. Na této vazbě závisí vývoj a funkční systémy, které si dítě osvojí.



Významnými lidmi, kteří se věnovali šetření v oblasti vztahů, byli John Bowlby a Mary Ainsworth. Právě díky těmto výzkumům je snaha věnovat se i prevenci. Jednou vhodnou možností může být vytvoření bezpečné vazby mezi vychovávající osobou a dítětem (Bretherton, 1992).

Dle Levine a Kline (2012) není vhodné brát situace, kdy je dítě malé (do 2 let věku dítěte) a dochází u něj k traumatu důsledkem týrání, zneužívání či zanedbávání, či jinou formou, na lehkou váhu. Protože to, co se v tomto období děje, formuje zásadní strukturu, která následně usměrňuje veškeré systémy v těle (obranyschopnost, sebevyjádření, regulace emocí, komunikace, inteligence, odolnost centrální nervové soustavy).

Dle Michalcové (2024) není dostatek dětských psychologů a psychiatrů, ale je také nedostatek neutrálních prostředí, kam by dítě mohlo být v případě zjištění syndromu CAN umístěno. V červnu 2024 není v Praze místo pro děti, u kterých by se nově prokázal syndrom CAN. Tyto děti nemůžou být v Praze zajištěny. Bylo by potřeba je odvézt do jiného města – Liberec, Brno, Litoměřice pro jejich bezpečné zajištění. Tento fakt způsobuje, že zejména město Praha, není schopné zajistit rychlou ochranu dětem, které v dané situaci potřebují oporu.

Pokud dojde k ohlášení sexuálního zneužívání u dítěte, je třeba mu zařídit bezodkladně bezpečné prostředí.

S následky syndromu CAN se může dítě potýkat po celý život, avšak záleží na tom, v jakém věku dítě traumatem spojeným se syndromem CAN prošlo. Tělo a mozek malého dítěte reaguje na danou skutečnost jinak než dítě starší. Vždy je však dítě ohroženo tím, že danou zkušeností bude trpět po celý život, že se nějaký problém spojený s prožitým traumatem následně objeví.

## 5 Práce s týranými a zneužívanými dětmi předškolního věku v ČR

Práce s týranými a zneužívanými dětmi v České republice se liší od práce s těmito dětmi v zahraničí. Jedná se hlavně o rozdíly spojené s propojenou péčí různých odborníků.

Dle Jochmannové (2020) nemáme v České republice dostatečnou komplexní péči o oběti trpící týráním, zneužíváním či zanedbáváním. Jedná se o „roztříštěnost systému“. Nemáme nastaveny celistvé diagnostické postupy, jelikož chybí spolupráce dílčích systémů. V ČR nelze nalézt pracoviště, kde by se řešila daná problematika celistvě – se všemi specifiky. Také u nás ztěžují danou situaci rozvody, kdy se nepravdivě nařknou rodiče z týrání či zneužívání. To se podílí na pochybnostech ohledně skutečných případů domácího násilí.

Wünschová (2024) taktéž uvádí, kdy je potřebná mezioborová spolupráce. Pokud by tato spolupráce fungovala, nebylo by potřeba mít tolik vrcholných specialistů. Specialisti jsou pro danou oblast důležití, ale jsou určité části, které by mohly být zajištěné právě díky mezioborové spolupráci. Specialistům by tak odpadla část práce, kterou nyní musí vykonávat a měli by čas na více dětí a na situace, kdy je nezbytný zásah specialisty – klinického psychologa. O zavedení péstounské péče se uvažuje, ale je potřeba ji podpořit, aby byla zavedena ještě během stávajícího volebního období. V této době (červen 2024) daná péče v ČR schází. Systém se musí naučit včasnému zaznamenání ohrožených dětí a zajištění potřebné opory těmto dětem.

Dle ČOSIV (2022) je možné v případech, kdy se nám na dětech zdá něco jiného či zvláštního než obvykle, zorganizovat případové setkání. Jedná se o mezioborové setkání, které většinou organizuje školské zařízení. Mezioborové setkání je dobré uspořádat, pokud vidíme, že se dítěti změnila nálada, dítě chodící do školy má hlad, je neupravené, dítě často ve škole chybí, chová se agresivně, je unavené, nemá pomůcky na vyučování (ZŠ/ŠŠ). Na toto setkání je potřeba pozvat rodiče dítěte, odborníky, kteří dokáží dítěti či rodičům pomoci (učitel, lékař, pracovník sociálně-aktivizačních služeb či poradenský pracovník).

Wünschová (2024) uvádí, že v ČR je nejen nedostatek odborných pracovníků, ale i míst, kam se děti mohou umístit, pokud mají být odebrány ze své původní rodiny. Studenti psychologie a 3. lékařské fakulty UK využívají centrum Locika pro svou praxi. Tito studenti se cítí nepřipraveni na práci s ohroženými dětmi. V dnešní době chybí odborníci, a to hlavně

kvůli tomu, že pro ně není zařízené odborné specializované vzdělávání. Je určité množství lidí, kteří by danou práci vykonávali, ale kvůli systému, který je v ČR zavedený, chtějí odejít do zahraničí, kde je systém pro ně výhodnější. Studenti nechtějí odejít kvůli finanční stránce, ale proto, že jim práce nedává smysl tak, jak je v ČR nastavena.

Podstatnou úlohu v pomoci obětem týrání či zneužívání mají pomáhající profese. Jednotlivé profese musí mít vhodné osobní dispozice pro výkon daného povolání, musí být schopny reflexe (kladení dalších otázek) během daného případu. Musí umět reflektovat daný případ, ale i svou práci v případě, že ji chtějí provádět správně (Jankovský, 2003).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vydalo *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže – Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě ve škole*, kde dává doporučení ve využitých postupech pro zaměstnance škol. Je zde pospáno, jak může dítě vypadat, pokud je týráno, jaké mohou být jeho projevy chování nebo jaké chování může vykazovat pečující osoba. Jsou zde řešeny dva typy ohrožení dítěte – ohrožení chronické a ohrožení akutní. Při akutním ohrožení je třeba ihned danou skutečnost řešit, a to telefonickým oznámením na Policii a OSPOD. Při chronickém ohrožení dáváme dítěti oporu a současně je třeba zvážit, zda situaci na dané orgány oznámit či nikoliv.<sup>7</sup>

Ve všech případech se musí škola či daný pedagog rozhodnout, zda oznámí skutečnost pouze na OSPOD nebo i na Policii ČR. Pokud se jedná o zanedbávání dítěte, které se nepovedlo vyřešit škole samotné, pak je vhodné oslovit OSPOD. S policií se škola spojí, pokud má pochybnosti, že došlo k trestnému činu. Avšak i v tomto případě je vhodné informovat OSPOD. Jestliže škola či daný pracovník není přesvědčen o kontaktování příslušného orgánu, vždy se může poradit s pracovníkem OSPOD. Na OSPOD nelze podat oznámení anonymně, vždy je třeba vědět, od jaké školy oznámení vzešlo.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup>BLAŽKOVÁ, Kateřina, PETRENKO, Roman a kol. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloh č. 5. Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě ve škole – doporučené postupy pro pracovníky škol*. MŠMT-3262/2024-1. Online. 2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/62285/>. [citováno 2024-06-02].

## 6 Práce s týranými a zneužívanými dětmi předškolního věku v zahraničí

Oproti českému systému v Rakousku při rozvodu rodičů mají všichni účastníci (rodiče, děti) během řízení právo na využití jednoho hodinového sezení s psychologem za týden. Pokud se dítě nachází v rodině, kde došlo k týrání, zneužívání či zanedbávání (nemuselo se jednat o tento akt u dítěte), je zahrnuto do seznamu ohrožených dětí. Takové dítě je oznámeno všem potřebným úřadům a je mu věnována potřebná pomoc (Jochmanová, 2020).

Ve Velké Británii mají všechny školy, kterým záleží na jejich jméně, zhotovenou vnitřní směrnici, jakým způsobem řešit ze strany učitele situaci týrání, zneužívání či zanedbávání dítěte. Každý takový učitel prošel odborným výcvikem na rozpoznávání příznaků týrání, zneužívání a zanedbávání a nacvičením, jak a kam daný problém ohlásit a jak dítě dále sledovat. Učitelé ví, jakým způsobem jednotlivé případy identifikovat a kam je následně oznámit, což má i kladný účinek na vystupování násilníka, jenž má větší obavu z prozrazení (Pöthe, 1996).

Švédsko má svého ombudsmana pro práva mládeže, který funguje jako představitel dětí a dohlíží na dětská práva a záliby dle Úmluvy o právech dítěte. Tento fakt zrcadlí realitu nedostatečně vyslyšených dětských názorů a podřízení dětských zájmů rodičům. Ombudsman zvyšuje povědomí o dětských právech a je tu pro děti, aby jim v nelehkých situacích pomohl (Pöthe, 1996).

Běžnou praxí v zahraničí je poskytnutí pěstounské péče dětem, u kterých byl diagnostikován syndrom CAN. Osob/rodin, které pěstounskou péči poskytují, je dostatek a není problém, v naléhavém případě dítě rychle do nové rodiny umístit (Wünschová, 2024).

V USA bylo podpořeno několik výzkumů, které se zabývaly „naučením“ rodičů správné péče o děti u rodin, ve kterých byly děti zanedbávané. Jedním z nich byl výzkum (Lam, Fals-Stewart a Kelley, 2009 cit. podle Benedetti, 2012, s. 12), který zkoumal příznivé důsledky v programu rodičovských dovedností s behaviorální terapií. Další metodou, která se osvědčila, je Interakční terapie rodičů s dětmi (Parent-Child Interaction Therapy, PCIT). Nedílnou součástí této terapie je zapojení rodičů i dětí. Rodič je přítomný na výukovém programu, musí si osvojit správné dovednosti příslušející rodiči, zároveň má rodič podporu při interakci s dítětem, a to díky sluchátku, kterým získává komentář od svého kouče, který

sedí za jednosměrným zrcadlem v dané místnosti. Program PCIT se snaží odborníci využívat u rodičů trpících depresemi, u depresivních dětí předškolního věku, bere se ohled na duševní zdraví nebo u rodin s nízkými příjmy (Benedetti, 2012).

V zahraničí se s problémy syndromu CAN a dětmi, které tímto syndromem trpí, pracuje více komplexně, než je tomu v České republice. Existují terapie, které jsou určeny pro rodiče i děti, dochází k lepší identifikaci daného problému a následně je s dětmi adekvátně pracováno. Lze si povšimnout, že Česká republika by měla zlepšit svůj přístup k dětem trpícím syndromem CAN. Nejenže se začíná uvažovat o trpících dětech daným syndromem až od základní školy, ale také nejsou nastaveny vhodné podmínky pro řešení daných případů mezioborově.

## 7 Role učitele v nelehké situaci

Být učitelem, kterému se dítě svěřilo se závažným problémem, není lehké, avšak každý učitel by měl vědět, co má v dané situaci dělat, jakým způsobem má postupovat a jak dítěti zajistit potřebný pocit bezpečí.

Učitel by v takovéto situaci měl kontrolovat své vlastní reakce a chování. Jedná se o profesionála, který by měl vědět, jak se v takové situaci zachovat. Je jeho povinností dítěti zajistit potřebnou pomoc. Pokud se dítě svěří rodiči, rodič často reaguje nepochopitelně. Jelikož se učitel vidá s dítětem téměř každý den, měl by být schopen odhalit známky týrání dítěte (viditelná poranění dítěte, změny v chování dítěte). Učitel se s dítětem stýká dlouhodobě, tudíž má možnost vidět nastalé změny. Zřídka se stane, že se dítě svěří slovně. Často se považuje za spoluviníka vzniklého chování v rodině. Avšak učitel by měl být schopen rozumět neverbálnímu projevu dítěte. Dítě často hledá pomoc právě tímto způsobem komunikace, jelikož může ovlivnit to, co říká, avšak dítě již není do takové míry schopné kontrolovat svůj tělesný projev (Vaníčková et al., 1995).

Pokud se dítě dospělému člověku svěří, daný člověk by neměl brát problém na lehkou váhu. Po dětech nechceme, aby zakrývaly to, co se jim děje, aby dělaly, že je vše v pořádku. Naopak bychom měli být rádi, pokud se nám dítě svěří. Dítě si potřebuje uchovat sebedůvěru i pocit bezpečí. Oba pocity dítě potřebuje k možnosti zažít úspěch (Levine a Kline, 2012).

Dítě tráví s učitelem velké množství času během svého dne, budují k sobě vztah. Pokud je tento vztah důvěrný, dítě se bude moci učiteli svěřit, pokud dojde k nějakému problému. Může se jednat o problém ve třídě, tak ale i mimo třídu, například doma. Učitelovou prací není primárně pomáhat, pokud však dojde k situaci svěřením se ze strany dítěte, měl by učitel postupovat citlivě a snažit se dítěti pomoci, přestože nedisponuje takovým odborným potenciálem jako například školní psycholog na základní škole (Lazarová, 2008).

Dle Vaníčkové et al. (1995) je učitelovou povinností zasáhnout, pokud má podezření na týrání, zneužívání či zanedbávání dítěte, avšak vždy je tu druhá stránka věci, která se týká morálních zábran učitele. Pokud si učitel není jistý, jakým způsobem se v dané situaci zachovat, může nevědomě ovládat své chování. Může dělat, jako že o tom neví, že si ničeho

nevšiml. Často předává učitel v takové situaci zodpovědnost jiným odborníkům (dětský lékař, pedagogicko-psychologická poradna, ...).

Pokud si však učitel připustí, že dítě týráno je, poté řeší svou morální zodpovědnost vůči svému jednání. V takových případech učitel zpravidla řeší, zda má pravdu. Neměl by si to však brát za vinu, pokud jen na danou situaci upozorní, jedná se o úspěch. Dále již s rodinou učitel nepracuje, práce je přenechána specializovaným pracovníkům (Vaníčková et al., 1995).

Pokud učitel zjistí, že je s dítětem v MŠ či s žákem v ZŠ nevhodně zacházeno, musí tuto skutečnost oznámit na Policii ČR, na OSPOD, případně se rozhodne danou situaci neoznámit, ale musí adekvátně s rodinou i s dítětem/žákem pracovat. Ať dojde k oznámení dané situace či nikoliv, měl by být učitel dítěti/žákovi oporou.<sup>8</sup>

Učitel v rámci všech kompetencí, které potřebuje k výkonu svého povolání, by měl disponovat i krizovou intervenční kompetencí. Té se však nelze nikde naučit. Pro schopnost učitele poradit si v náročné a nevšední situaci jsou zapotřebí skryté vědomosti (praktické vědomosti). Tyto vědomosti usměrňují učitelovo jednání v daných situacích. Takovéto znalosti jsou během života a běžné práce pedagoga skryté, objeví se až ve chvíli, kdy je pedagog potřebuje využít. Jedná se však o vědomosti individuální, každý je má odlišné od ostatních. Použití skrytých vědomostí zjednodušuje reflexe své vlastní praxe či supervizní práce (Lazarová, 2008).

Kromě psychologů či sociálních pracovníků mohou se i učitelé nacházet v situaci, kdy je nezbytné bezprostředně a rychle zakročit a jednat. Zpravidla se jedná o situace, kdy je dítě ve fyzickém či psychickém nebezpečí. Pokud dítě prožívá nějakou krizi, je otevřenější změnám, nežli je tomu běžně. V takovýchto případech je velmi nápomocná i laická pomoc. Učitel je v takové situaci laikem, neboť neprošel (většinou) psychologickým tréninkem. Avšak i laická intervence může být dítěti pomocí, neboť učitel by měl být schopen uklidnit

---

<sup>8</sup>BLAŽKOVÁ, Kateřina, PETRENKO, Roman a kol. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloh č. 5. Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě ve škole – doporučené postupy pro pracovníky škol.* MŠMT-3262/2024-1. Online. 2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/62285/>. [citováno 2024-06-02].

dítě, ustálit stav dítěte a omezit nebezpečí. Učitelův zájem o pomoc danému dítěti může dítě podpořit v dodání odvahy. Učitel by měl umět naslouchat, být empatický a poskytnout dítěti bezpečný prostor pro projevení emocí. U menších dětí jsou žádoucí instruktivnější formy intervence – přebrání zodpovědnosti za dítě, přesné rady a ochrana (Lazarová, 2008).

Učitelé, rodiče i zdravotníci se nachází v takové pozici, kdy mohou částečně zamezit děsivým důsledkům traumatu. Tyto profese mohou děti v dané situaci velmi podpořit a usnadnit jim budoucí život (Levine a Kline, 2012).

Velké množství rodičů, ale i učitelů, si stále neuvědomuje, jak často může dojít k násilí na jejich vlastních dětech. Nemusí se vždy jednat pouze o násilí přímo na dětech samotných. V dnešní době, má téměř každé dítě přístup k elektronice a elektronickým médiím, není složité se dostat k videu či ke hře, což se týká i dětí předškolního věku. A právě velké množství her a videí v sobě zahrnuje nějakou formu násilí. Na rodičích je zodpovědnost dávat pozor na to, co jejich dítě na počítači sleduje či poslouchá. Aby rodiče i učitelé mohli ovlivnit děti i v době dospívání, je potřeba s dětmi upřímně o různých formách násilí mluvit (Levine s Kline, 2012).

Aby měl žák chuť a odvalu svěřit se se svým trápením učiteli, je třeba, aby ve školním prostředí panovalo bezpečné prostředí – pozitivní klima, jasná pravidla, ve školách se nezdá kdy organizují programy primární prevence. Je vhodné seznámit děti s bezpečnostním plánem, což je plán toho, jakým způsobem se zachovat, pokud je dítě svědkem domácího násilí – např. od organizace SOFA.<sup>9</sup> Přestože by toto mělo platit i v mateřských školách, jsou veškeré informace i programy uzpůsobeny až školám základním.

---

<sup>9</sup>SOFA. *Bezpečnostní plán – infografika*. Online. Society for All. 2023. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/bezpecnostni-plan-infografika>. [citováno 2024-06-10].



Pokud potřebuje učitel pomoci, může se obrátit na centrum LOCIKA. „*Jediným specializovaným centrem pro děti ohrožené násilím je LOCIKA v Praze, kam také přicházejí děti na doporučení učitelů, OSPOD nebo Policie ČR.*“<sup>10</sup>

Centrum LOCIKA se nově také zabývá vzděláváním ve školách. Chtějí naučit pedagogy přemýšlet, co stojí za problematickým chováním dětí či žáků. Zda se jedná o diagnózu typu ADHD nebo zda toto chování nenaznačuje „*hlubší problém*“. Jelikož je povinná školní docházka nastavena od povinného předškolního roku v MŠ do patnácti let, bývá často pedagog prvním člověkem, který postřehne problémové chování či změnu v chování dítěte, právě z důvodu syndromu CAN, popřípadě se mu dítě svěří. Takováto centra by se postupem času měla zprovoznit ve všech krajích ČR.<sup>10</sup> Avšak přestože je povinná školní docházka již od předškolního roku, centrum LOCIKA se zaměřuje pouze na vzdělávání v základních školách, o mateřských školách se zatím neuvažuje.

Významné je i působení Středisek výchovné péče (SVP), které poskytují mimo jiné odbornou poradnu pro pedagogy, kteří mají ve svých třídách „*problematické*“ děti či děti postižené týráním, zneužíváním či zanedbáváním. SVP působí v ČR od roku 1991 a jsou „*součástí sítě školských zařízení preventivně výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy*“. Záměrem SVP je zamezit zrodu a následnému vývoji nežádoucího chování dětí nebo narušení přirozeného dětského vývoje, dále se podílet na přirozeném individuálním rozvoji dítěte. SVP pomáhají dětem a žákům od 3 do 26 let, pedagogům, školám i rodinám. Působí jako doplnění ostatních školských výchovných a poradenských zařízení a kooperují s pracovišti poradenského, terapeutického či preventivně výchovného typu. Mise Středisek výchovné péče je uvedena v „*Metodickém pokynu k organizaci činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež a stanovení výše úhrady za stravování a ubytování podle § 16 odst. 3 zákona č. 109/2002 Sb.*“<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup>Téma: Traumatizované děti sedí v každé třídě. Často končí s nálepkou ADHD i s léky, říká psychologka. Interview s PhDr. Leonou Jochmannovou, PhD., klinickou psychologkou. Online. EDUzín. 23. 1. 2020. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2020/01/23/traumatizovane-deti-sedi-v-kazde-tride-casto-konci-s-nalepkou-adhd-i-s-leky-rika-psychologka/>. [citováno 2023-11-25].

<sup>11</sup>Národní ústav pro vzdělávání. *Střediska výchovné péče (SVP)*. Online. 2022. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece.html>. [citováno 2024-06-10].

## 8 Literatura pro děti a téma týrání a zneužívání dětí

K červnu 2024 neexistuje na českém trhu kniha, která by se zabývala problematikou týrání, zneužívání či zanedbávání dítěte a byla by určena přímo dětem předškolního věku. Pokud bereme v potaz klasické pohádky jako je např. Sněhurka a sedm trpaslíků, Popelka nebo Pohádka o perníkové chaloupce, lze říci, že právě v těchto klasických pohádkách je zlo symbolizováno zlou macechou, královnou nebo nezralými rodiči, kteří nejsou schopni z důvodu chudoby se postarat o své děti. U novější verze Sněhurky a Popelky není navíc nevhodné chování od pečující osoby pácháno na dítěti, ale již na starší dívce. Avšak v původní verzi Sněhurky (bratři Grimmové) bylo dívce sedm let.

Děti berou v těchto případech nevhodné chování jako představitele zla, které je na konci pohádky potrestáno, v případě Pohádky o perníkové chaloupce dojde k uvědomění rodičů, že udělali chybu, když odvedli děti do lesa.

Toto uvádí i Bettelheim (2017), který říká, že pohádky v sobě nesou problémy, se kterými se dítě může během života setkat – např. dobro a zlo. Často je jejich zpodobněním pohádková postava a její činy, dítě se musí rozmyslet, zda se přikloní k dobru či zlu, což se dotýká morálních dilemat. S morálními dilematy se setkáváme po celý život, je nutné, abychom s nimi dokázali sami bojovat, a i s tímto mohou dětem pomáhat pohádky.

Avšak pokud bychom týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte chtěli v rámci mateřské školy tematizovat, nenajdeme k tomu v české literatuře pro děti a mládež žádnou literaturu, která by se tématem zabývala.

Příběhy se ve výchově a vzdělávání využívají od nepaměti. Díky nim se může daný člověk seznámit s hodnotami, postoji a pomocí příběhů se učit. Užívání slovesných textů dalo kořeny biblioterapii, která je jednou z metod psychoterapie, kde se četba chápe jako pomocník, který má terapeutické účinky. Psaný text slouží v tomto případě jako podpora komunikace (Hartl a Hartlová, 2004).

Biblioterapii využívají hlavně psychoterapeuti a psychologové. V předškolním věku je již dítě schopné vcítit se do hlavní postavy a umí proniknout do hlavní podstaty příběhu. Tyto příběhy usnadňují dítěti pochopit jevy, se kterými se střetává během života. Z tohoto důvodu

je dobré, když jsou pohádky či příběhy používány v případech, kdy je třeba řešit neběžné nebo náročné situace (Pěchotová a Koželuhová, 2022).

Prostřednictvím biblioterapie u dětí dochází k pochopení emocí, k jejich rozvoji, vytváření mravních hodnot, vyvíjí se prožitek a v neposlední řadě se utváří normy chování (Kapská a Mirončíková, 2008 cit. podle Pěchotová a Koželuhová, 2022).

Pro pedagogy, kteří chtějí podpořit kognitivní rozvoj a dovednosti dětí, ukázat jim vhodný přístup ke knihám, přetvořila Krüger a Šafránková (2021) program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)* pro děti předškolního věku. Prostřednictvím takto nastavených lekcí lze u dětí v mateřské škole rozvíjet kritické myšlení a čtenářské dovednosti. Je potřeba, aby již předškolní dítě si vytvořilo pozitivní vztah ke čtení.

Pokud chceme dětem poskytnout informace o naučném či odborném tématu, je možné pracovat s literaturou pro děti, která dané téma dětem zprostředkovává. I dříve, když lidé ještě neuměli číst a psát, předávali si příběhy a znalosti slovně, aby jimi obohatili a poučili následující generace. Velmi důležitá v této době byla paměť a není tomu jinak v dnešní době u dětí nečtenářů. Díky příběhu mohou nejen děti poznávat nové věci. Čtenář i dítě nečtenář může vnímat logické souvislosti mezi příčinou a následkem, může k tomu zapojit i svou vlastní zkušenost. Ne všechny klasické příběhy směřují v dnešní době k tomuto účelu, jelikož jejich morální ponaučení je problematické – Karkulka dostane tvrdý trest za nepatrnou rozpustilost. V dnešní době uznáváme hlavně hodnoty jako je tolerance, důvěra a spolupráce (Krüger a Šafránková, 2021).

Oproti tomu Bettelheim (2017) uvádí, že jsou pro děti vhodnější lidové pohádky nežli pohádky novější, jelikož se týkají veškerých stránek dětské osobnosti. Tyto pohádky zahrnují informace ovlivňující dětské vědomí i nevědomí. Děti jsou mnohdy v životě dezorientované, potřebují pomoci ze zmatenosti dojít ke smysluplnosti, dítě si musí vytvořit určitý platný řád pro svůj život. Toto může dítě najít právě v pohádkách, v jejich symbolice.

Učitel by si měl uvědomit, s jakým záměrem chce příběh využít. Hlavním záměrem je získání nových informací u dětí nebo pochopit nějakou podstatnou myšlenku vycházející z příběhu.

Pro snadnější pochopení jakéhokoliv tématu u předškolních dětí jsou velmi významné ilustrace. Je třeba však vybírat ilustrace s citem, musí být vhodné pro děti předškolního věku. Ilustrace lze využít z knih či z internetu. Přestože máme v dnešní době k obrázkům neomezený přístup, je třeba vybrat vhodnou obrazovou podporu. Vhodnější jsou barvené obrázky nežli černobílé, neboť dětem sdělují větší množství informací a zprostředkovávají estetičtější prožitek (Krüger a Šafránková, 2021).

## **8.1 Třífázový model E-U-R**

Jedná se o konstruktivistický způsob vyučování, který je podstatný pro učení se po celý život. Od začátku je dětem přenechána zodpovědnost za učení. Učitelé musí děti utvrdit v tom, že každý z nich má možnost osvojit si nezbytné dovednosti i znalosti (Krüger a Šafránková, 2021).

Při práci s knihou s předškolními dětmi je vhodné využít třífázový model E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe), neboli činnosti, které četbě předchází (E), činnosti probíhající během samotného čtení (U) a činnosti, které následují po četbě (R) (Krüger a Šafránková, 2021).

Evokace je počáteční fáze učícího se procesu. Děti mohou vyslovovat své nápady, které se jim s tématem pojí, co o tématu ví nebo si jen myslí. Díky tomu, že děti vysloví to, co již znají, vybaví si stávající strukturu dané znalosti. Následně se do této struktury mohou zařadit poznatky nové, které nebudou pouze nahodilé, ale budou „uloženy“ na správném místě. Během fáze evokace se získává vnitřní motivace dítěte – učící se chce získat odpovědi na otázky, které vyvstaly, či na to, čím si není jistý (Hausenblas a Košťálová, 2006).

Pokud je model E-U-R využit při práci s knihou, pak je vhodné během fáze evokace, zprostředkovat dětem podstatné informace o knize. Je třeba rozpoznat, jakými znalostmi o daném tématu děti již disponují. Je možné dětem říct název knihy, ukázat knihu a nechat děti předvídat, o čem by příběh mohl být, jak by mohl příběh dopadnout či kdo budou hlavní postavy. Díky tomu, že děti udělají několik odhadů, lze si je více získat pro aktivní naslouchání příběhů. Děti zajímá, zda se jejich odhad vyplní či nikoliv (Krüger a Šafránková, 2021).

Během druhé fáze – uvědomění – má u dětí/žáků dojít k uvědomění nově získaných informací. Dítě je tím, kdo informace získává, je aktivní složkou v této části. Nejedná se

pouze o pasivní příjem informací, ale dítě musí být plně zapojeno, aktivně prožívá novou zkušenost. V této části si učící se osoby sdružují nové informace, které získaly během této fáze s ustálenými informacemi z fáze evokace (Hausenblas a Košťálová, 2006).

Ve fázi uvědomění se dětem čte samotný příběh, děti získávají informace o daném tématu. Je třeba, aby děti byly co nejvíce aktivní během této fáze, aby došlo k přijetí informací a jejich zapamatování, k pochopení a prožitku. Učitel by měl děti podporovat v odpovídání na kladené otázky, pobízet děti k rozhovorům, učitel také musí naslouchat názorům jednotlivých dětí. *„Děti se snažíme aktivizovat, rozprout otázkami jejich myšlení a umožnit jim uvědomovat si, co pro ně téma či příběh znamenají, jak souvisí s jejich předchozími znalostmi či zkušenostmi a co si o námětu/vyprávění myslí“* (Krüger a Šafránková, 2021, s. 46).

Poslední fází procesu učení je fáze reflexe. Učící se si uvědomuje, k jakým informacím došel a utváří si aktuální podobu tématu, do níž spadá to, co již ví, co se osvědčilo, pozměnilo. Na některé otázky se nemuselo podařit najít odpověď, tyto otázky mohou být námětem do dalších činností (Hausenblas a Košťálová, 2006).

V poslední fázi, reflexe, je třeba zhodnotit či říct, co děti díky přečtenému příběhu získaly. Je vhodné, když dítě vyjádří své zjištění samostatně svým komentářem. Podpořit děti můžeme např. technikou *pětilístek*, díky které lze přehledně, pomocí návodných otázek shrnout, jaké bylo téma a co se v příběhu stalo. Dále je možné využít vizualizaci, kdy děti mohou namalovat to, co je v příběhu zaujalo či hlavní zápletku. Po celou dobu práce s knihou je potřeba, aby si děti byly vědomy, že nás jejich názor zajímá a že je pro nás důležité, aby svůj názor měly, neboť záměrem je, aby děti dokázaly přemýšlet a zdůvodnit svá tvrzení (Krüger a Šafránková, 2021).

Díky třífázovému modelu E-U-R může u dětí dojít k seznámení s daným tématem a k jeho pochopení. Zároveň se děti dokáží vžít do daného příběhu, do daných postav a může dojít k porozumění, proč daná postava jednala určitým způsobem. Na závěr je důležité se zamyslet nad celým příběhem, co nám přinesl, co si z něj odnášíme. Díky tomuto modelu dochází i k lepšímu zapamatování a zařazení nových znalostí do těch stávajících.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 9 Úvod do problematiky

Téma týrání a zneužívání dětí nejen předškolního věku je v dnešní společnosti aktuální. Děti jsou tímto problémem nezdědka kdy ohroženy více než dospělí. Nejen, že se neumí bránit, ale mnohdy ani neví, že to, co jim nejčastěji dospělý páchá, není správné. Děti se zatím nesetkaly během svého života se situací, kdy by jim bylo vysvětleno, jaké chování od dospělých k dětem je správné a jaké nikoliv.

Pokud se tento problémem děje v domácím prostředí dítěte, je třeba, aby pedagogové upozorňovali děti na to, co je správné, co si rodiče či jiní dospělí mohou vůči dětem dovolit a s čím by bylo dobré se někomu svěřit.

Pedagogové mateřských škol však často nevědí, jakým způsobem s dětmi o tématu týrání a zneužívání mluvit. Mají strach, aby dětem neublížili nebo je zbytečně nevylekali.

Autorka práce se rozhodla právě pro téma týrání a zneužívání dítěte, jelikož spatřuje problém v nedostatečných zdrojích pro pedagogy, které by objasňovaly, jakým způsobem přistupovat k dané problematice s předškolními dětmi.

Výzkum v této práci se orientuje na děti předškolního věku a na pedagogy mateřských škol. První část empirické části se skládá z analýzy rozhovorů s pedagogy o problematice práce s daným tématem s předškolními dětmi. Druhá část se zabývá rešerší anglosaské a české literatury pro děti předškolního věku na dané téma. V poslední části je popsána navržená lekce s vybranou knihou o tématu týrání a zneužívání, která byla realizována v mateřské škole s předškolními dětmi a následně ověřena jiným pedagogem s jinou skupinou předškolních dětí.

Lekce s knihou byla vytvořena na základě knihy *Some secrets should never be kept* (Sanders, 2011) a knihy *Do you have a secret? A Children's Mental Health Book to Keep Kids Safe* (Moore-Mallinos, 2005). Autorka diplomové práce si knihy samostatně přeložila, následně vytvořila realizovanou lekci.

## 9.1 Vymezení výzkumných cílů a výzkumných otázek

Tato diplomová práce si klade čtyři výzkumné cíle.

Cíl 1: Zjistit, zda a jakým způsobem se u vybraných pedagogů v mateřských školách pracuje s tématem týraného a zneužívaného dítěte.

Cíl 2: Udělat rešerši vhodné literatury pro děti, která by dané téma dětem zprostředkovala.

Cíl 3: Vybrat vhodnou knihu pro zprostředkování tématu dětem předškolního věku, navrhnout s ní lekci ve vybrané MŠ, realizovat ji a reflektovat.

Cíl 4: Nechat lekci ověřit dalšímu pedagogovi ve vybrané MŠ a reflektovat ji.

### 9.1.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky k cíli č. 1:

- Jakým způsobem pracují pedagogové s tématem týraného a zneužívaného dítěte?
- Jak se k této problematice pedagogové staví?

Výzkumné otázky k cíli č. 2:

- Jaké knihy pro děti předškolního věku existují na domácím trhu?
- Jaké knihy pro děti předškolního věku existují na anglosaském trhu?

Výzkumné otázky k cíli č. 3:

- Jakým způsobem je možné téma dětem předškolního věku zprostředkovat v mateřské škole?
- Jak děti na dané téma reagují?

Výzkumné otázky k cíli č. 4:

- Které aktivity při zprostředkování daného tématu se pedagogům osvědčily a proč?
- Jaká doporučení pro pedagogy v MŠ lze formulovat při zprostředkování tématu dětem předškolního věku?

## 10 Metodologie výzkumu

### 10.1 Kvalitativní výzkum

Pro výzkum této diplomové práce byl zvolen kvalitativní design.

Lidé chápou kvalitativní design výzkumu ve dvou rovinách. Jedna rovina mu rozumí pouze jako doplňující výzkum k výzkumu kvantitativnímu, druhá skupina bere kvalitativní výzkum jako rovnocenný k výzkumu kvantitativnímu. Postupem času se začal kvalitativní výzkum vnímat v sociálních naukách na stejné pozici jako ostatní podoby výzkumů. Do dnešní doby není jednotně uznávaný postup, jak stanovit či vykonávat kvalitativní výzkum (Hendl, 2023). Pojem kvalitativní výzkum je rozsáhlé pojmenování pro odlišné přístupy. Creswell (1998, s. 12 cit. podle Hendl, 2023, s. 48) uvádí, že *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“*.

I v dnešní době existuje rozsáhlá odlišnost v terminologii vymezení pojmu kvalitativní výzkum. Všechny definice poukazují na jiný podstatný rys jako podstatné odlišující hledisko. Kvalitativní výzkum disponuje obšírnými možnostmi sběru dat, aniž by na počátku byly vymezeny výchozí proměnné. *„Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací“* (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 24).

Z toho důvodu si autorka zvolila právě kvalitativní design výzkumu, šlo jí o prozkoumání problému týraného a zneužívaného dítěte z různých úhlů pohledu, a to nejen po povrchu, ale dostat se až do samotného jádra problému.

### 10.2 Metody sběru dat

Sběr dat se uskutečnil ve školním roce 2023/2024. Lekce s knihou byla realizována v listopadu 2023, rozhovor s pedagogy byl realizován od ledna do dubna 2024, rešerše české i anglosaské literatury byla vyhotovena během listopadu 2023, avšak do finální podoby byla dovedena až během dubna a května 2024.

K nalezení odpovědí na jednotlivé výzkumné otázky autorka výzkumu využila metody sběru dat, které se zdály být nejvhodnější pro danou problematiku. Metodou pro sběr dat byl



polostrukturovaný rozhovor s pedagogy mateřských škol, analýza českého a anglosaského dětského knižního trhu s literaturou pro děti s tématem týrání, zneužívání a zanedbávání dětí. Následně byla autorkou zhotovena lekce s knihou pro děti předškolního věku na dané téma, která byla zrealizována autorkou se skupinou předškolních dětí a následně jiným pedagogem s jinou skupinou předškolních dětí. U lekce odučené jiným pedagogem bylo využito autorčino pozorování.

První metodou byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor s pedagogy mateřských škol nad tématem týrání, zneužívání a zanedbávání dětí a zařazení daného tématu do třídního/školního vzdělávacího plánu v dané třídě MŠ. Rozhovor byl nahráván, všichni zúčastnění s danou skutečností byli seznámeni.

Druhou metodou byla obsahová analýza české a anglosaské literatury pro děti na téma týrání, zneužívání a zanedbávání. Záměrně byl zvolen i anglosaský trh kvůli většímu množství publikací v daném jazyce na dané téma pro děti předškolního věku.

Třetí metodou byla příprava, realizace a reflexe lekce s knihou pro děti předškolního věku na téma týrání, zneužívání a zanedbávání. Tato lekce byla následně ověřena jiným pedagogem s jinou skupinou předškolních dětí. Díky tomu, že autorka nejdříve danou lekci zrealizovala s dětmi sama a následně pozorovala odučení lekce jiným pedagogem, mohla do dané realizace proniknout přímo, ale i nepřímo a díky tomu dojít k uvědomění, ke kterému by jinak dojít nemuselo. Součástí byla i autoevaluace autorky a evaluace daného pedagoga proběhlé lekce.

### **10.3 Výzkumný vzorek**

Pro hloubkový polostrukturovaný rozhovor bylo vybráno pět pedagogů mateřských škol ze Středočeského kraje. Záměrně byli voleni tak, aby každý byl v odlišném věku, měl rozdílné vzdělání a rozdílně dlouhou praxi v mateřské škole.

Pedagogové byli vybráni následovně:

- Pedagog č. 1 – věk 28 let, praxe 4 roky, vysokoškolské vzdělání zaměřené na přípravu učitelů MŠ – Bc.
- Pedagog č. 2 – věk 36 let, praxe 12 let, vysokoškolské vzdělání zaměřené na přípravu učitelů MŠ - Bc., aktuálně dodělávání Mgr.

- Pedagog č. 3 – věk 43 let, praxe 10 let učitelka, 7 let ředitelka, vysokoškolské vzdělání zaměřené na přípravu učitelů MŠ – Mgr.
- Pedagog č. 4 – věk 62 let, praxe 33 let, středoškolské vzdělání zaměřené na přípravu učitelů MŠ
- Pedagog č. 5 – věk 51 let, praxe 8 let, dvouleté studium střední školy s maturitní zkouškou zaměřené na přípravu učitelů MŠ

Pro realizaci lekce s knihou byla využita třída autorky, a to z toho důvodu, že autorka děti velmi dobře znala. Třída se nachází v čtyřtřídní mateřské škole na Mladoboleslavsku. Třída, ve které byl výzkum realizován, je heterogenní, její součástí je 22 dětí, z toho 11 dětí ve věku 5–6 let, které se mohly výzkumu účastnit. Výzkumu se záměrně účastnily pouze nejstarší děti, a to z důvodu závažnosti a těžkosti tématu. Z 11 předškolních dětí je 5 dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Výzkumu se nakonec účastnilo pouze 7 dětí z dané třídy, 3 děti s OMJ do výzkumu zapojeny nebyly kvůli případným a předpokládaným problémům s porozuměním v dané době, jedno dítě v dny realizace lekce bylo ve třídě nepřítomné z důvodu nemoci.

Třída, ve které došlo k ověření připravené lekce, je součástí stejné mateřské školy. Jedná se opět o třídu heterogenní. Danou třídu navštěvuje 20 dětí, z toho 7 dětí ve věku 5-6 let, které byly schopné se účastnit výzkumu. Výzkumu se účastnilo nakonec pouze 6 dětí pro dlouhodobou nemocnost jednoho zbývajících dítěte.

Všem zákonným zástupcům daných dětí bylo představeno téma i cíl výzkumu. Zákonní zástupci museli podepsat souhlas s účastí jejich dítěte ve výzkumu, s následným anonymním využitím získaných dat v této diplomové práci. Informovaný souhlas pro rodiče lze nalézt v příloze č. 1. Všichni tázaní zákonní zástupci svolili k účasti dítěte ve výzkumu. Vedení dané mateřské školy bylo též s realizací a následným využitím výzkumu seznámeno. Realizace výzkumu v dané mateřské škole byla vedením schválena.

## **11 Výsledky výzkumu**

### **11.1 Rozhovor s pedagogy**

Pro hloubkový polostrukturovaný rozhovor s pedagogy bylo vybráno šest otevřených otázek, u jedné otázky navíc další čtyři podotázky. Otázky se týkaly zkušenosti pedagogů s problematikou týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte z jejich dosavadní praxe, dále otázky, které se vztahovaly k osobním názorům na danou problematiku, jedna z otázek se týkala znalosti pojmu syndrom CAN.

Nejdříve byli všichni pedagogové seznámeni s tématem daného rozhovoru, byl udělen jejich souhlas s pořízením audionahrávky rozhovoru. Kostru celého rozhovoru lze najít v příloze č. 2.

Před realizací všech rozhovorů byl rozhovor pilotně vyzkoušen s jedním pedagogem, následně mohlo dojít k potřebným úpravám. Pilotní pedagog není mezi vybraným výzkumným vzorkem pěti pedagogů této práce.

Pro analýzu rozhovorů za účelem této diplomové práce se autorka rozhodla rozdělit rozhovory do následujících pěti okruhů:

- Jak pedagogové rozumí pojmu syndrom CAN
- Názor pedagogů na zařazení tématu do práce s předškolními dětmi
- Zkušenosti pedagogů s danou problematikou během jejich dosavadní praxe
- Způsob práce s daným tématem – zda a jak pedagogové pracují s daným tématem s předškolními dětmi
- Podpůrné materiály pro práci s tématem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte s předškolními dětmi

#### **Jak pedagogové rozumí pojmu syndrom CAN**

Vybraní pedagogové se shodují v tom, že dítě, které trpí syndromem CAN, by mělo mít na sobě viditelná zranění. Ta popisují nejčastěji jako modřiny nebo obecně jako fyzické znaky na dítěti. Druhým aspektem, který zmínili tři dotázaní, je chování takového dítěte. V tomto případě dítě popisují jako bojácné, zamlklé, dítě, které má strach z dospělých osob a reaguje na ně jinak, než je běžné. Pedagog 4 navíc uvedl, že dítě by se mohlo chovat agresivně

k ostatním dětem. Pedagog č. 5 se zamýšlel nad tím, že fyzické týrání lze v mateřské škole rozpoznat snadno, ale psychické nikoliv.

*„U toho psychického týrání tam se to těžko odhaduje obzvlášť z naší pozice jako učitelky, protože tam zase záleží, z jakého rodinného prostředí to dítě přichází, jaké vztahy tam mezi rodiči jsou, jak ti rodiče jednají s dítětem. Nám se to ve školce může jevit tak, že rodiče se k dítěti chovají mile, ale třeba doma je to v úplně jiném, úplně opačném smyslu, nebo opačně jako. Tohle se prostě nedá podchytit, až tak dalece, ta psychika“.*

Pouze dva pedagogové zmínili, že do syndromu týraného a zneužívaného dítěte patří i děti zanedbávané. Takové dítě si představují jako dítě ze slabší rodiny, které je nemyté a nosí špinavé oblečení. Žádný z pedagogů se nezamýšlí nad tím, že takové dítě může mít omezené schopnosti a dovednosti v jednotlivých oblastech vzdělávání.

### **Názor pedagogů na zařazení tématu do práce s předškolními dětmi**

Tři mladší pedagogové uvádí, že v dnešní době je třeba o daném tématu mluvit i s předškolními dětmi. Myslí si, že by se téma do vzdělávání předškolních dětí zařadit mělo, ale všichni se pozastavují nad tím, že je třeba to udělat velmi citlivě, s ohledem na věk a dosavadní vědomosti předškolních dětí. Dále uvádí, že se jedná o problém, o kterém se málo mluví, a o kterém se mnohdy bojí mluvit i dospělí s dospělými, natož pak s dětmi. Je třeba, aby děti o dané problematice měly alespoň základní tušení. Pokud by se s tím setkaly, věděly by, že to není správné.

*„Aby věděly, že kdyby se s tím setkaly, tak že to určitě není správné, pokud jim někdo ubližuje a dělá jim něco, co se jim nelíbí. A, je mi to nepříjemné, že se to děje, že to prostě je“.*

Dva starší pedagogové uvádí, že v současnosti je to větší problém, než tomu bylo dříve. Jeden z nich si myslí, že by se o tom mělo hovořit více veřejně, ale nedokázal odpovědět, zda by bylo vhodné téma do vzdělávání dětí zařadit. Druhý uvádí, že v jeho třídě není potřeba o daném problému s dětmi mluvit. Rodiče, kteří údajně mají děti v dané třídě, nejsou problémoví, tudíž není třeba o daném tématu s takto malými dětmi hovořit.

### **Zkušenosti pedagogů s danou problematikou během jejich dosavadní praxe**

Tři z dotázaných uvedli, že se s daným problémem během své praxe nesetkali. Nejednalo se však o tři nejméně zkušené pedagogy. Nejmladší z dotázaných uvedla, že pokud by k danému problému došlo, řešila by to s vedením školy, případně se staršími a zkušenějšími

kolegyněmi, zrovna tak uvedli svůj postup dva z pedagogů, kteří daný problém museli během své praxe řešit. Oba tyto pedagogové problém řešili před více než 10 lety. Další uvádí, že by nejdříve promluvila s dítětem a následně to ohlásila na OSPOD, kde by se dotazovala, jak se v daném případě postupuje dále. Poslední z nich spojuje dvě předchozí možnosti, a to promluvit si s vedením školy i ohlášení daného problému na OSPOD. Doplnuje, že by se to mělo řešit i s rodiči. A zároveň je protikladem k předchozímu pedagogovi, neboť říká, že by se to určitě nemělo řešit s dítětem.

Zbývá dva pedagogové s daným problémem určitou zkušenost mají.

*„Jednou se mi stalo, že jsme seděly s holčičkou u stolu a ona mi řekla, že ji maminka tahala za vlasy, což mi přišlo takové nestandardní. Nikdy mi to žádné jiné dítě neřeklo. Ale pak jsem se dozvěděla, že v té rodině tatínek maminku bil“.* Dotázaná dále uvedla, že se obrátila na vedení školy, jelikož nevěděla, jakým způsobem správně postupovat. Vedení školy však daný problém nechtělo řešit. Dále uvádí, že by v dnešní době vyhledala anonymní linku, kde by se mohla poradit s odborníkem na danou problematiku, dále by kontaktovala OSPOD. Jako jediná zmínila i nahlášení problému na Policii ČR.

Profesně nejzkušenější z dotázaných uvedl, že se s daným problémem setkal během své praxe (33 let) dvakrát. Opět se jednalo o bití dětí otcem, jako v předchozím případě, kde bil otec matku, a opět řešila daný problém s vedením školy. V tomto případě to vedení řešilo, ale postih pro otce byl pouze odepření dávek od zaměstnavatele na děti. Dále uvádí, že se setkala s psychickým terorem.

*„To bylo, že se rodiče rozváděli a prostě si nechtěli, matka nechtěla dítě půjčovat, jednou nám otec unesl dítě přes plot, vyhrožoval pistolí a zastřelením, ale nám učitelkám, ne dítěti... Podávala jsem tenkrát dotaz na ministerstvo“.* Následně se došlo k závěru, že pedagog nesmí zabraňovat styku rodiče s dítětem, tudíž si otec chodil hrát s dítětem do mateřské školy v době pobytu dítěte v MŠ.

### **Způsob práce s daným tématem – zda a jak pedagogové pracují s daným tématem s předškolními dětmi**

Všichni dotázaní se shodli na faktu, že s daným tématem s předškolními dětmi nikdy nepracovali, nehledě na to, zda se ve třídě daný problém objevil a daný pedagog o problematice věděl či nikoliv.

Dva nejmladší pedagogové uvedli, že je napadlo o dané problematice s dětmi hovořit, ale obávají se reakce rodičů i samotných dětí a neví, jakým způsobem o syndromu týraného a zneužívaného dítěte s předškolními dětmi hovořit. Další tři dotázaní uvádí, že je to nenapadlo a navíc, že neměli potřebu, jelikož ve třídě problém nenastal.

*„Nemyslím si, že v týhle chvíli je to pro naše děti aktuální. Kdyby to bylo aktuální, tak určitě to zařadím“.*

Čtyři z pedagogů uvádí, že by se o dané problematice s dětmi předškolního věku mluvit mělo, avšak jeden z nich si na to sám ještě netroufá, přijde si nezkušený. Další z nich uvádí totéž a dodává, že k dané problematice nejsou žádné materiály, které by pedagoga podpořily o problému s dětmi hovořit. Pouze nejstarší z pedagogů uvedl, že si tím není jist, že by téma zařadil, až kdyby daný problém vyvstal.

*„Protože myslím si, že, nevím, myslím si, že spoustu věcí chtějí zkoušet a zkoušejí to, co nemají. Prostě si myslím, viz. třeba teď je vidět, jak jsou ty děti už rozjetý a udivuje nás to. Třeba u nás jeden chlapec vůbec nemluvil sprostě a teď mluví sprostě furt. Takže jako nevím, nemyslím si, že pokud by to, že bych asi nepředbíhala těm problémům, nešla bych jim naproti. Jako u malejch dětí asi ne, asi ne“.*

Následně autorka kladla pedagogům otázku, zda by nyní, když si jsou problematiky vědomi, zařadili v budoucnu dané téma do vzdělávacího programu dané třídy.

Opět čtyři z dotazovaných uvedli, že by téma v budoucnu rádi zařadili. Avšak opět dva nejmladší uvádí, že by potřebovali se v daném směru dovzdělávat nebo obdržet jakýsi vzor, který by ukazoval, jakým způsobem o problematice s dětmi hovořit. Obávají se, aby děti nevylekali nebo *„aby to nenadělalo víc škody než užitku“*. Pátý pedagog si stojí za tím, že by téma zařadil, až kdyby se problém mezi dětmi objevil.

### **Podpůrné materiály pro práci s tématem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte s předškolními dětmi**

Vybraní pedagogové se shodli na tom, že by každý z nich ocenil, pokud by byly vyhotoveny podpůrné materiály k dané problematice. Někteří z nich danou potřebu uvádí již v předchozích odpovědích. Shodují se, že kdyby takový materiál existoval, měli by se o co opřít, již by na realizaci takového tématu s dětmi nebyli úplně sami, věděli by, že se jedná o vyzkoušený a fungující materiál. Dva z dotazovaných uvedli, že i kdyby daný materiál nevyužili, mohli by si ho alespoň pročíst a vědět, jak případně v realizaci postupovat. Zajímavostí je, že nejstarší z pedagogů, který u předchozí otázky striktně uvedl, že by

o problému mluvil s dětmi až po tom, co by se ve třídě objevil, zde uvádí, že kdyby se měl o co opřít, zařadil by to již před vznikem problému. „*Kdyby byly materiály tak bych se tomu určitě nevyhýbala, že bych to nechtěla zařadit to ne*“.

Nejmladší pedagog se v souvislosti s daným tématem zamýšlí i nad tím, že by děti měly vědět, co je správné a co ne. „*Spousta dětí si uvědomí, že byly týrané a zneužívané až jako dospělí, protože pro ně je norma to, v čem žijí a vyrůstají. Vlastně je ani nenapadne se s tím někomu svěřit a že by se s tím nechalo něco dělat*“.

Dále se všichni z dotazovaných shodli, že by bylo vhodné, aby byla k danému problému literatura pro děti, která by dané téma popisovala vhodnou formou pro děti předškolního věku. Dva z pedagogů zmínili důležitost ilustrací, z kterých dítě leckdy dokáže vyčíst velké množství informací. Nejmladší z dotazovaných by ocenila i fakt, že by v knize pro děti mohly být uvedeny návodné otázky pro dospělé (učitele, rodiče), jakým způsobem se o tématu s dětmi bavit.

### **Shrnutí dat z rozhovorů**

Z rozhovorů lze zjistit, že pokud chceme, aby se o tématu týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí mluvilo, je potřeba pedagogy podpořit, nehledě na věk nebo zkušenosti pedagogů. Dále by bylo třeba pedagogy dovedět v dané problematice, aby věděli, jakým způsobem se dané děti mohou projevat, jak je odlišit od ostatních dětí, případně aby si byli jistí, že když daný problém nastane, tak vědí, jak správně problém řešit, aby se problému nebáli a nezavírali před ním oči.

## **11.2 Rešerše literatury pro děti s tématem syndromu CAN**

Rešerše literatury pro děti byla vyhotovena během měsíce listopadu 2023 a následně dovedena do finálního stavu během dubna – května 2024. Pro nalezení vhodné literatury pro děti byla zvolena následující klíčová slova: „*týrání dětí*“, „*zneužívání dětí*“, „*zanedbávání dětí*“, „*soukromí*“, „*intimní místa*“, „*bezpečný dotek*“ a „*špatné tajemství*“. Pod některými z klíčových slov lze najít velkou spoustu knih pro dospělé o daném tématu, jedná se o knihy popisující daný problém, jakým způsobem o problému mluvit s dětmi či o příběh s danou tematikou, ale opět pro starší čtenáře. Případně u dalších klíčových slov nelze najít adekvátní literaturu k danému tématu. V českém jazyce nelze nalézt knihu, která by byla určena dětem předškolního věku a popisovala problematiku týrání, zneužívání či zanedbávání.

Oproti tomu na anglosaském trhu lze nalézt knih pro děti předškolního věku na dané téma velké množství. Jedná se o knihy určené dětem nezávisle kdy již od dvou let. Pro rešerši na anglosaském trhu byla využita následná klíčová slova (v závorce je uveden vždy počet publikací, které byly pod daným klíčovým slovem nalezeny a které zároveň odpovídají věku předškolních dětí): „Child Trauma (2)“, „Body Safety“ (20), „Body Boundaries“ (19 knih), „It’s My Body“ (5), „Good Touch and Bad Touch“ (7), „Safe and Unsafe Touch“ (13), „Private Parts“ (19), „Consent“ (4), „Good and Bad Secret“ (11), „Yell and tell“ (5).

Autorka se pokoušela najít nejdříve knihy v online katalozích knihoven – např. British Library, London Library či UK Libraries, ale v žádném katalogu se nepodařilo takovouto knihu najít. Následně byla klíčová slova zadávána do vyhledávače books.google.com. Zde se objevilo velké množství hodících se knih s danou tematikou. Každá kniha byla popsána krátkou anotací, přibližně v polovině případů i věkem, pro které je kniha učena. Věk i anotace byly uvedeny vždy vydavatelem. V některých případech se kniha objevila pod více klíčovými slovy. Následně na internetové stránce Bookroo.com<sup>12</sup> bylo nalezeno dalších 55 knih o této problematice pro děti. Věku předškolních dětí odpovídá 12 knih. Šest knih ze zmíněných 12 nebylo pomocí klíčových slov nalezeno – dle názvu nelze přesně určit, zda se jedná o knihy s daným tématem (Ellas’s Choice, Our Gracie Aunt nebo např. The Big Bad Wolf in My House).

Přes stránku amazon.com<sup>13</sup> pod klíčovým názvem „Trauma children’s books“ lze najít 18 knih, které jsou určeny předškolním dětem, které již traumatem prošly. Některé z těchto knih doporučují i organizace zastřešující adoptované děti či děti, které potřebují pomoc během vzdělávání z nejrůznějších důvodů – Creating a Family, I can dream center.

Celkem bylo nalezeno přes 80 knih pod danými klíčovými slovy určených pro děti předškolního věku, které problematiku týraných a zneužívaných dětí zprostředkovávají dětem předškolního věku. Seznam těchto knih lze nalézt v příloze č. 3.

---

<sup>12</sup>Bookroo. Online. 2024. Dostupné z: <https://bookroo.com/explore/books/topics/abuse>. [citováno 2024-05-17].

<sup>13</sup>Amazon.com. Online. Dostupné z: [https://www.amazon.com/Childrens-Books-Trauma/s?rh=n%3A4%2Cp\\_28%3ATrauma](https://www.amazon.com/Childrens-Books-Trauma/s?rh=n%3A4%2Cp_28%3ATrauma). [citováno 2024-05-20].



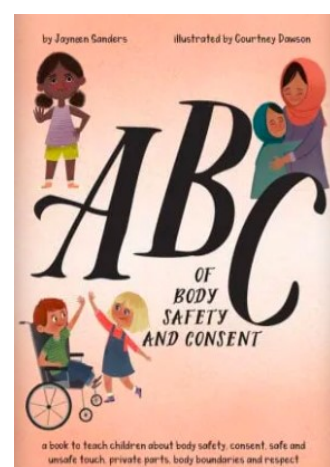
Autorka všechny tyto knihy rozdělila do dvou kategorií:

- Knihy o znalosti svého těla, nastavení hranic (předcházení týrání a zneužívání)
- Knihy určené dětem, které si již prošly traumatem

Z každé kategorie autorka vybrala dvě knihy, o kterých si lze přečíst krátkou anotaci a vidět obálku dané knihy.

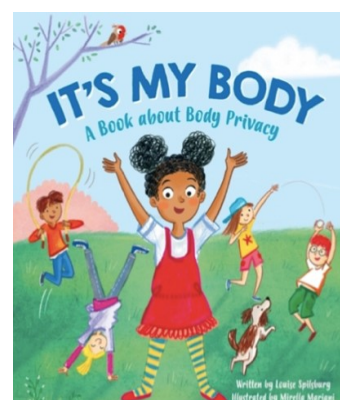
Pro kategorii Knihy o znalosti svého těla, nastavení hranic (předcházení týrání a zneužívání) autorka vybrala knihu „*ABC of Body Safety and Consent*“ a knihu „*It's My Body – A Book about Body Privacy*“.

V knize *ABC of Body Safety and Consent* jsou uvedena písmena abecedy, ke každému písmenu odpovídající slovo, které se hodí k danému tématu. Díky těmto slovům mají děti možnost si osvojit dovednosti, které se jim budou v budoucím životě hodit. Jedná se o dovednosti spojené s bezpečností, udělováním souhlasu a s používáním a využíváním jejich těla (určení hranic, vhodné a nevhodné doteky). Dále se kniha věnuje rozdílu mezi tajemstvím a překvapením. Text i ilustrace v knize jsou směřovány dětem od 4 let.



Obrázek 1 - *ABC of Body Safety and Consent*

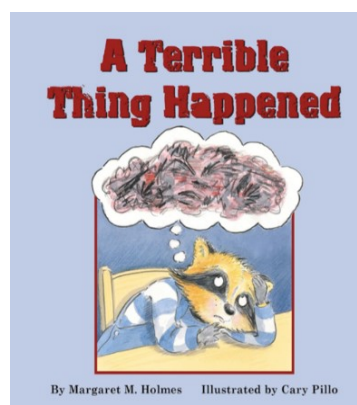
Kniha *It's My Body – A Book about Body Privacy* popisuje dětem předškolního věku, co je soukromí a proč by intimní části těla měly zůstat v soukromí a být chráněny. Děti díky knize zjistí, že je v pořádku v určitých situacích říct „ne“ a že ony samy jsou vlastníky jejich těla. Kniha také pojednává o tajemství, o tom, kdy je nutné se s tajemstvím svěřit. V neposlední řadě kniha zmiňuje téma respektu.



Obrázek 2 - *It's My Body*

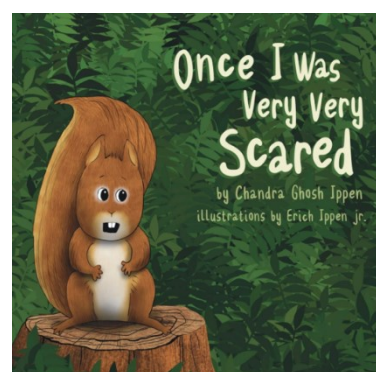
Do druhé kategorie – Knihy určené dětem, které si již prošly traumatem – zařadila autorka mimo jiné knihy „*A Terrible Thing Happened: A Story for Children Who Have Witnessed Violence or Trauma*“ a „*Once I Was Very Very Scared*“. První kniha je určena dětem, které samy zažily nebo byly svědky násilí, nějaké traumatické události, týrání, vraždy či přírodních katastrof. Hrdina knihy

popisuje, jak se snaží zapomenout na to, co viděl. Avšak postupem času zjišťuje, že to nelze. Kniha popisuje trápení dítěte v dané situaci, jeho pocity i možné fyzické problémy. Kniha vede děti k tomu, že je dobré se s daným problémem svěřit, neboť se následně budou cítit lépe. Kniha podporuje pečující osoby, aby s dětmi o traumatu mluvily. Kniha je určena dětem od 5 let.



Obrázek 3 - *A Terrible Thing Happened*

Druhá kniha – *Once I Was Very Very Scared* vypráví příběh o veverce, která jednou měla veliký strach. Veverka však zjistí, že všechna zvířata z lesa se někdy něčeho velmi bála a že všem zvířatům s daným trápením mohli následně pomoci dospělí. Díky nim mohou znovu objevit bezpečí a útěchu. Kniha zprostředkovává pochopení příznaků posttraumatické stresové poruchy u dětí. Kniha chce podpořit děti, aby o jakémkoliv svém strachu mluvily.



Obrázek 4 - *Once I Was Very Very Scared*

### Shrnutí

Z rešerše literatury lze zjistit, že přestože se jedná o velmi závažné téma – týrání a zneužívání dětí – tak v českém jazyce zatím nebyla vydána jediná kniha, která by daný problém pro předškolní děti popisovala, která by byla jakýmsi vodítkem pro dospělé, které s dětmi chtějí o daném tématu mluvit. Oproti tomu v anglickém jazyce má dospělý možnost vybrat si knihu, která se mu zdá z obsahového hlediska nejvíce vhodná pro danou situaci, lze si vybírat i z různých ilustrací či zda dospělý upřednostňuje knihy se zvířecím či lidským (dětským) hrdinou.

### 11.3 Lekce s vybranou knihou pro děti předškolního věku

Pro přípravu lekce si autorka zvolila dvě knihy – „*Do you have a secret?*“ (Jennifer Moore-Mallinos, 2005), jejíž náměty byly využity v úvodu lekce. Celá lekce však byla zhotovena na základě knihy „*Some Secrets Should Never Be Kept*“ (Jayneen Sanders, 2011). Obě knihy si autorka samostatně přeložila, díky tomu mohla následně knihy využít.

Celá lekce s knihou pro předškolní děti na téma syndromu CAN dostala název „*Máš nějaké tajemství?*“

Pro zachování anonymity jednotlivých dětí jsou použita pouze první písmena každého jména, není uvedeno, zda se jedná o chlapce či děvče (pokud to není čitelné z odpovědi jednotlivých dětí).

Lekce byla připravena dle modelu E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe). Autorka se rozhodla realizaci celé lekce rozdělit do třech částí – evokace a první část příběhu, druhá část příběhu, třetí část příběhu spolu s reflexí celé lekce.

K evokaci na téma byl využit námět již ze zmíněné knihy *Do you have a secret?*, kniha ani obrázky z ní využity nebyly. Jednalo se pouze o využití a popsání dobrého a špatného tajemství. Následně autorka navázala na knihu, se kterou realizace probíhala – *Some Secrets Should Never Be Kept*. Děti, včetně autorky lekce, seděly kolem kulatého prostěradla, pod kterým byly schovány maňásci, kteří byli následně využiti během celé lekce. Děti nevěděly, co se pod prostěradlem nachází, zjistily to, až když je k tomu autorka vyzvala. Výpovědi jednotlivých dětí během celé lekce jsou uvedeny kurzívou.

Během fáze uvědomění autorka pracovala s textem z knihy *Some Secrets Should Never Be Kept*. Autorka si místo obrázků z knihy zvolila maňásky, kteří představovali tři hlavní postavy – maminku, syna Alfréda a krále Karla. Během této části bylo využito i několik pohybových her nebo jiných aktivit hodících se k tématu kvůli udržení pozornosti dětí. Zadání těchto aktivit je v textu uvedeno šedou barvou (kvůli jistotě, že čtenář nezamění aktivitu za část textu knihy).

K reflexi celé lekce byly využity návodné otázky z knihy, ve kterých byly děti nuceny si uvědomit, jak by ony samy reagovaly v dané problematické situaci. Na závěr byly dětem představeny ilustrace z knihy, které jim byly během následujícího týdne k dispozici. Po týdnu se autorka s dětmi k příběhu vrátila. Jejím cílem bylo zjistit, zda si děti na příběh pamatují, zda v nich zanechal určitou stopu.

### 11.3.1 Průběh lekce

#### Fáze evokace

Co je to tajemství?

- K: „*Že to někomu nesmíme říct.*“
- M: „*Že je to někde zahrabaný.*“ – „*A my o tom nevíme nebo víme, že je to zahrabaný?*“ – „*Víme, že je to zahrabaný, ale nevíme, co tam je.*“
- P: „*Že se na to nemůžu koukat.*“

Mám krabičku, něco je uvnitř. Je to teď také tajemství, když vím, co je uvnitř a vy to nevíte?

- N: „*Je to tajemství.*“
- M: „*Jo, je.*“

Zkuste si ji poslat po kroužku, ale zatím nic neříkej, jen si myslí, co by mohlo být uvnitř.

Co by tam mohlo být?

- B: „*Kulička.*“
- K: „*Kulička.*“
- M: „*Kulička.*“
- N, P, T, Z: „*Kulička.*“

Chcete to vidět?

- Všichni: „*Jo.*“

Není to kulička, co to je?

- M: „*Meloun.*“
- P: „*Bonbón.*“
- Z: „*Jo, bonbón.*“

Je to pořád tajemství, když už víme, co je uvnitř?

- P, M, K, Z: „*Ne.*“
- T: „*Není.*“
- B: „*Já už to vím, to.*“

Tajemství může být buď hezké/krásné/příjemné, ... třeba kdybychom Julince uspořádali narozeninovou oslavu a neřekli jí o tom. Bylo by to pro ni tajemství?

- Všichni: „*Jo.*“

Jak by se z toho potom Julinka asi cítila, až by to zjistila?

- K, M: „*Dobře.*“
- P: „*Šťastně, mile.*“

Nebo bychom se domluvili, že Adámkovi vytvoříme společně obrázek, bylo by to také pro něj tajemství?

- Z, B, M: „*Jo.*“
- K, N: „*Ano.*“

Jak by se pak Adámek z toho asi cítil?

- M: „*Hezky.*“
- K: „*Hezky.*“
- P: „*Dobře.*“

Nebo vám ostatním, kdybychom namalovali obrázek a dali vám ho, jak byste se cítili?

- N: „*Megadobře.*“
- P: „*Smál bych se.*“ – „*Aha, měl by si z toho asi radost.*“
- M: „*Šťastně.*“

Tohle všechno byla DOBRÁ tajemství – máme z nich radost my i lidi kolem nás.

Taková tajemství je dobré mít, protože to může být legrace, zábava, pro nás pro všechny.

Máte nějaká dobrá tajemství?

- M: „*Já nic nemám.*“
- B: „*Tohle*“ (ukazuje na prostěradlo) – „*To teď ale nevíš, co je.*“
- Z: „*Mám.*“ – „*Máš tajemství, a chceš nám to říct?*“ – „*Ne.*“ - „*Dobře, to by potom už možná nebylo tajemství, kdybys nám to řekla.*“ – „*Nebylo.*“
- T: „*Taky nechci říct.*“
- M: „*Že jsem si koupil sám pytlíček.*“ – „*A to je tajemství?*“ – „*Jo. Takovej Avengers.*“ – „*Teď jsi nám to řekl, tak je to pořád tajemství?*“ – „*Ne.*“

- N: „*Nechci Vám to říknout.*“

Tajemství může být ale i špatné. Co by takové špatné tajemství mohlo asi být? Napadlo by vás něco?

- P: „*Že by to bylo prkýnko.*“ – „*Myslíš, že prkýnko by bylo špatné tajemství?*“ – „*Nevím.*“

Ještě nevíme, co to špatné tajemství je, ale jak bychom se u špatného tajemství mohli cítit?

- N: „*Špatně.*“
- M: „*Já vím, co by mohlo být špatný tajemství.*“ – „*Dobře, tak nám to můžeš říct.*“ – „*Koš.*“ – „*A cos košem?*“ – „*Že bysme už jeden měli a dostali další.*“ – „*Aha, že bychom ho vlastně nepotřebovali.*“ – „*No.*“
- N: „*Nedobře.*“
- P: „*Zle.*“
- T: „*Trochu nedobře.*“
- M: „*Hrozně.*“

Co kdyby nám někdo ublížil, třeba by někdo ke mně přišel a bouchnul by mě, nebo by mě kopl nebo by mi řekl něco, co se mi nelíbí a řekl by mi, ať to nikomu neříkám. Bylo by to dobré nebo špatné tajemství?

- Všichni: „*Špatný.*“
- K: „*Bylo by mi smutno potom.*“

Kdyby mi řekl, ať to neříkám, že je to tajemství, mohla bych to pak někomu říct?

- Všichni: „*Jooo.*“

Ano, špatné tajemství je dobré někomu říct. A proč?

- M: „*Aby to mamka věděla.*“

Ano, aby to někdo další věděl, někdo dospělý, aby nám třeba mohl pomoci, kdybychom se hodně trápili.

Mohli bychom to říct ve školce paní učitelce?

- M, K: „*Jo.*“

- P: „*Ne.*“

Nebo mamce doma?

- Všichni: „*Jo.*“

Tatškovi

- Všichni: „*Jo.*“

Babičce

- Všichni: „*Jo.*“

Dědovi

- Všichni: „*Jo.*“

Ano, všem těmto lidem bychom to mohli říct. Někdy nevíme, co se špatným tajemstvím máme dělat, ale vždycky pomůže, když to řekneme někomu dalšímu. Protože nám ten problém může pomoci vyřešit. Jak by nám to dospělý mohl pomoci vyřešit?

- P: „*To nevím.*“

Jak by nám mohla maminka pomoci vyřešit to, že se nám něco stalo, ale ten člověk nám řekl, ať to nikomu neříkáme.

- M: „*Že mu něco řekne.*“

- K: „*Ať toho nechá.*“

- P: „*Už mu neublížíj.*“

Takže by to ta maminka nebo ten dospělý člověk nějak vyřešil.

Ted' už víme, že existují dobrá i špatná tajemství. Z těch dobrých máme radost, chce se nám smát a jsme rádi, že je máme. Ale není dobrý nápad mít i tajemství, které nám ubližuje, jsme z něj smutní nebo naštvaní. O takovém tajemství je potřeba mluvit.

Mám tady pro vás jeden příběh, možná pohádku o jednom tajemství. Ten příběh se jmenuje *Některá tajemství by neměla zůstat tajemstvím.*

Co si myslíte, že je schováno tady (ukazují na prostěradlo)?

- K: „*Tenisák.*“

- M: „*Takhle není velký tenisák.*“
- P: „*Malá kulička.*“
- Z: „*Balón.*“
- M: „*Plyšák.*“
- N: „*Taky tenisák.*“

Ještě to necháme schované, ale když si na to jemně sáhneme, jemně ...

- M: „*To je trochu tvrdý.*“
- N: „*Na tom něco je, to je jablko.*“
- M: „*Já už myslím, že tenisák taky, je to tvrdý.*“
- B: „*Balónek.*“

Přinesu balónek, sáhněte si na něj, je to stejné?

- Všichni: „*Ne.*“

Podám tenisák, ale nedívejte se prosím pod prostěradlo.

- K: „*Jestli bude tvrdý jako tenhle.*“ (ukazuje na prostěradlo)

Je to stejně tvrdé?

- M: „*Jo.*“
- K: „*Jo.*“
- P: „*Tenhle je úplně tvrdý.*“
- B: „*Ale tady něco je.*“ (ukazuje na hrbolek na míčku pod prostěradlem)

Je to tenisák?

- M: „*Ne.*“
- K: „*Jablko?*“

Pomalou odkrývám prostěradlo.

- Všichni: „*Jooo.*“
- N: „*To je loutka.*“
- K: „*Babička.*“

Ano, babička, co tam ještě asi bude?



- N: „*Klaun.*“
- M: „*Dítě.*“
- P: „*A král.*“

Příběh se jmenuje – *Některá tajemství, by neměla zůstat tajemstvím.* Budou tam tyto tři postavy. Král Karel, pak je tam maminka, není to babička, a maminka se jmenuje Ála, a pak je tam chlapec, který se jmenuje Alfréd.

- M: „*Škoda, že se nejmenuje jako já.*“
- K: „*Škoda, že se nejmenuje Matěj.*“ (bratr daného dítěte)

Víme, jak se příběh jmenuje a máme tu tři postavy, které v něm budou. Zkuste teď ve dvojicích a jedné trojici vymyslet, o čem by ten příběh mohl být. Příběh se jmenuje *Některá tajemství, by neměla zůstat tajemstvím* a bude tam chlapec Alfréd, maminka a král. Zkuste se společně poradit, vymyslet, o čem by příběh mohl být.

(je slyšet smích a šepot)

- M: „*Podle mě je to Šípková Růženka.*“

Tehle příběh nejspíš neznáš, zkus vymyslet, o čem by mohl být.

Máme vymyšleno?

- Všichni: „*Ano.*“

Co vymyslel M a B?

- M: „*Já myslím, že Šípková Růženka.*“

Říkala jsem, že ten příběh neznáte, ale napíšu to na papír. A tam byl nějaký chlapec? – „*Jo.*“

A nepotřebovali bychom i tu Růženku? (přemýšlí)

- K: „*Růženka by mohla být ta babička.*“ (ještě nepřijala, že je to maminka)

Co si myslí Z a T?

- Z: „*Kluk bude zlobit.*“ - „*A co se stane potom?*“ – „*A oni se na něj budou zlobit.*“  
– „*Ten král s maminkou?*“ – „*Ano.*“

A co vymyslel K, N, a P?

- K: „*Já si myslím, že by to mohlo být o drakovi.*“

Co si myslí N? (krčí rameny, nebyl to její nápad)

A co si myslí P?

- P: „*Že tam bude hrad a taky o drakovi.*“

Co jsme mysleli, že bude pod tím šátkem?

- K: „*Jablko.*“
- M: „*Tenisák.*“
- T: „*Měkký míček.*“
- Z: „*Balónek.*“

A měli jsme pravdu?

- Všichni: „*Ne.*“

Pohodlně se usad'te, nebo si můžete i lehnout, ale tak, abyste na mě dobře viděli a přečteme si ten příběh, ať víme, o čem bude.

### **Fáze uvědomění**

Žila jednou jedna paní – jmenovala se Ála. paní Ála pracovala každý den na hradě. Uklízela tam. Tento hrad byl největší v celé zemi a žil tam bohatý a slavný král, pamatujete si, jak se jmenoval?

- M: „*Honza*“.
- N: „*Ne.*“
- K: „*Karel.*“

Paní Ála měla syna, jmenoval se Alfréd, a protože byl Alfréd zatím malý rytíř, nemohl zůstat doma sám, když jeho maminka, paní Ála, uklízela na hradě. Po škole chodil vždy s ní na hrad krále Karla a král se o něj staral, zatímco Alfrédova maminka uklízela.

- M: „*A kdo je nejstarší?*“

Kdo je asi nejstarší?

- K: „*Král.*“

- B: „*Maminka.*“

Maminka nebo král. A kdo bude nejmladší?

- M: „*Kluk.*“
- K: „*Kluk.*“
- P: „*Alfréd.*“

Z Alfréda a krále Karla se stali přátelé. Král Karel byl kamarádský a byla s ním zábava.

Co všechno mohli společně dělat?

- M: „*Si hrát.*“
- K: „*Stavět vláček.*“
- M: „*Jezdit si s autobsama.*“ – „*Nejsem si jistá, jestli když žil král Karel, tak jezdily autobusy.*“ – „*Tak s autíčkama. Takový ty normální, dřevěný.*“

Uděláme dvojice – jeden ve dvojici bude král, druhý Alfréd. Pojd'te zkusit, jak asi vypadalo jejich hezké společné odpoledne.

Podívej se, kdo je vyšší ve dvojici – ten vyšší bude král, ten menší bude Alfréd (poměrování výšky ve dvojici).

Pojd'te do prostoru, a pojd'te zkusit, jak si spolu král a Alfréd mohli hrát.

Mohli jezdit autíčky a vláčky po zemi, mohli spolu tleskat (ve dvojici), obědvali společně, napili se dobrého pití, společně cvičili (skákali panáka, mohli dělat kliky jako dělá K, mohli dělat dřepy, sem tam se proběhli po zahradě a hráli Na babu).

Jak se v této situaci asi Alfréd cítí?

- K: „*V jaký situaci?*“

Když si s tím králem takhle hraje, běhá, jí, ...

- K: „*Dobře, dobře.*“
- M: „*Usmívají se a umažou se, protože si hráli venku, protože tam bylo bláto. Takže se cítí šťastně.*“

Hráli spolu na schovku a Na babu a vždy když Král Karel Alfréda chytil nebo našel, tak ho zlechtal. Alfréd se hodně smál (děti předvádějí smích). Potom mohli zase hrát znovu.

Na schovku si tu nezahrajeme, ale můžeme si zahrát něco podobného. Každý si schová hlavu, aby neviděl. Já půjdu někam po třídě, vy se ne díváte, udělám zvuk a vy se zavřenýma očima ukážete, odkud slyšíte zvuk (kde jsem já). Nikdo nekouká, to by byl podvod. → všichni se postupně vystřídají.

Ale jednoho dne, když Alfrédova maminka uklízela ten nejvzdálenější kout hradu, král Karel začal Alfréda lechtat nějak jinak. Alfrédovi se to nelíbilo, bylo mu to nepříjemné, necítil se při tom dobře. (M: „*Drápal ho?*“)

Lechtání už nebylo vůbec zábavné, sem tam polechtal král Alfréda mezi nohama nebo mu sáhl pod slipy. (Děti byly překvapené, některé se začaly smát, jiné ne).

Myslíte, že se mu tolíbilo?

- *Všichni: „Neeeee.“*

Alfréd říkal králi Karlovi ať přestane, ale král nepřestával.

Král povídal: „No tak, Alfréde, vždyť je to zábava, vždyť tě jen lechtám. Ale,“ varoval král Alfréda „nesmíš nikdy nikomu říct o této naší lechtací hře. Musí to být naše speciální tajemství. Protože,“ pokračoval král „když to povíš, tvoje maminka už nebude moct uklízet na mém hradu a nebudete mít peníze na jídlo a oblečení. A, a, a bude to tvoje chyba Alfréde.“

Co se to stalo? Líbilo se to Alfrédovi? Jak se Alfréd cítí teď? Co Alfréd asi udělá dál?

- *K: „Hádali se.“*

Hádali se? Co udělal král Alfrédovi, líbilo se to Alfrédovi?

- *Všichni: „Neeeee.“*

A jak se Alfréd asi teď cítí?

- *M: „Hrozně.“*

- *K, N: „Špatně.“*

- *P: „Hrozně.“*

- *T, Z: „Smutný.“*

A co si myslíte, že asi Alfréd udělá dál, když mu král řekl, že to nesmí nikomu říct, že to bude jejich speciální tajemství?

- M: „*Že to mámě řekl.*“

Aha, takže myslíš že nemá z krále strach a že jí to přesto řekne. Má někdo jiný nápad?

- P: „*Že odejde a půjde do postele.*“ – „*A co bude dělat v posteli?*“ – „*Bude smutný.*“ – „*Bude smutný, že to nemůže nikomu říct?*“ – „*Ano.*“ – „*Aha, tak uvidíme, jak to bude dál.*“

Chudák malý Alfréd vůbec nevěděl, co má dělat. Cítil se z toho na nic. Ale když někomu o tomhle tajemství poví, jeho maminka ztratí práci a oni nebudou mít peníze na jídlo. A to nejhorší, bude to jeho chyba.

Tu noc, šel Alfréd domů s těžkým srdíčkem. Nesnědl večeri a ani moc nemluvil. Schoulil se do postýlky, byl smutný a cítil se sám, s tímhle tajemstvím mu opravdu nebylo dobře.

Ráno řekl Alfréd mamince, (M: „*Já jsem věděl, že to řekne.*“ – „*Počkej, ještě nevíme, co řekne.*“)

že nechce jít na hrad krále Karla. Maminka se na něj podívala, usmála se a objala ho. „Ale, Alfréde, no tak, každý má krále Karla rád, je to jeden z nejlepších a nejmilejších pánů, které znám. Máme opravdu štěstí, že tě vždy po škole vyzvedne a stará se o tebe.“

Poslat po kroužku Alfréda – Jak se Alfréd cítí teď, řekl mamince, že tam nechce, ale maminka mu nerozumí? Co mohl Alfréd udělat jinak? Mohl mamince říct ještě něco?

Jak se Alfréd asi cítil? Sebral odvalu říct mamince, že nechce jít na hrad za králem, ale maminka mu nerozumí, možná jí to neřekl celé, co bylo potřeba říct.

- N: „*Špatně.*“
- K: „*Hrozně.*“
- M: „*Jako moje mamka by to pochopila.*“ – „*No, možná, že kdybys jí to neřekl celé, tak by třeba taky nevěděla, proč tam nechceš a zdálo by se jí to divné.*“
- T: „*Je smutný.*“
- Z: „*Je zlý.*“ – „*Kdo je zlý, král nebo Alfréd?*“ „*Král a Alfréd se cítí zle.*“ - „*Aha, cítí se špatně.*“
- M: „*Cítí se smutně.*“

Co mohl Alfréd udělat jinak, aby mu maminka lépe rozuměla?

- M: „Říct něco jinýho.“ – „A co jí měl říct?“
- P: „Že nechce do hradu.“
- K: „Co mu král řekl.“ – „Aha, to by možná mohlo pomoci.“
- P: „Říct králi, ať už to nerobí.“
- N: „Jo, říct králi, ať už to nedělá.“
- K: „Ale on mu to řekl, ale jako kdyby jemu bylo nějak blbě.“

Ano, je pravda, že mu to Alfréd říkal, že se mu to nelíbí, ale král s tím nepřestával.

- M: „Já vím, proč nepřestával.“
- P: „Protože to byla sranda.“

Pro krále ano, ale byla to sranda i pro Alfréda?

- Všichni včetně P: „Ne.“

To odpoledne, když Král Karel přijel na koni vyzvednout Alfréda ze školy, Alfréd cítil nepříjemný pocit v jeho bříšku. Měl strach a byl velmi zmatený. Nechtěl, aby jeho maminka přišla o práci, takže znovu se opakovalo to, co před tím. Král Karel Alfrédovi znovu sahal pod slipy. (*M se jako jediný, opět začal smát. Znovu jsme si vysvětlili, že to není legrace, pokud nám někdo sahá pod slipy nebo nám říká něco, co se nám nelíbí.*)

Když ten večer přišel Alfréd domů, nebylo mu vůbec dobře. Šel si rovnou lehnout do postýlky. Zatímco ležel v postýlce zachumlaný a schoulený pod peřinou, začal opravdu hodně plakat. Měl veliký strach, co bude dál.

Co se asi honí v postýlce Alfrédovi hlavou? Co byste mu poradily, aby se už dál necítil takto špatně?

- P: „Budou se mu zdát zlé sny.“
- K: „Že mu zase bude dělat ten den to samé.“
- P: „Že si bude myslet, že mu to zase král robí.“ – „Aha, že mu to bude král znovu dělat.“
- N: „Že přijde do postýlky.“ (znovu vysvětlení dané situace – Alfréd již v postýlce je a pláče, co se mu asi u toho honí hlavou, na co myslí?)

- M: *„Že tam přijde za ním ten král.“ – „Že přijde domů?“ – „Jo, že přijde za Alfrédem domů a bude mu to dělat doma. „– „I kdyby tam byla ta maminka?“*
- N: *„Ne.“*
- M: *„Třeba bude mamka vařit v kuchyni dole a král půjde do pokojíčku.“ – „Aha, aby to maminka neviděla.“ – „Jo.“*
- Z: *„Pojede zase s ním na koni.“*

Co byste poradili Alfrédovi, aby se už takhle necítil?

- M: *„To nevím.“*
- P: *„Aby nebol taký smutný, aby išel na koni. Aby išel s maminkou na koni.“ – „A vyřešilo by to ten problém, co král Alfrédovi dělal?“ – „Ne.“*

Je dobře, že zatím Alfréd nikomu neřekl, co se mu děje?

- K, N, M: *„Neee.“*

Tak co by mu mohlo pomoci?

- K: *„Říct to někomu.“*
- M: *„Mamince to říct.“*

Co by s tím mohla asi maminka potom udělat?

- M: *„Něco mu říct.“*
- K: *„Ať si jde odpočinout.“*

Plakal tak moc nahlas, že i přes zavřené dveře maminka slyšela jeho pláč. Maminka přiběhla k Alfrédovi do pokoje a uviděla ho tam schouleného, nešťastného na postýlce. Ptala se Alfréda, proč pláče, ale Alfréd jí nechtěl nic říct. Kdyby jí pověděl jeho strašné tajemství, maminka by přišla o práci a neměli by peníze na jídlo.

- P: *„Měl strach z krále, nechtěl to říct.“*
- K: *„A co když si z něj dělal jenom srandu?“ – „Mohl si z něj dělat srandu, nebo ho tím jen strašit, ale Alfréd tomu věřil. Je možné, že to tak je, K, že král neříkal Alfrédovi pravdu, ale Alfréd je malý a má strach, protože král je dospělý a dospělí většinou mají a říkají pravdu.“*

- K: „*Ale dospělí taky někdy můžou dělat vtipy.*“ – „*Ano, ale Alfrédovi to teď nepřijde jako vtip, spíš má asi strach a myslí si, že je to doopravdy tak, jak král říkal.*“

Maminku dát do prostoru – kdo bude chtít, půjde za ni a řekne, co si asi myslí maminka/jak se cítí maminka, když vidí svého Alfréda plakat a neví proč?

Kdo z vás by chtěl, může jít za maminku. Stanete se v tu chvíli maminkou a můžete říct, co si maminka asi myslí. Vidí tady Alfréda plakat, neví, proč pláče.

- M: „*Ježišmarja.*“ (přijde mu zvláštní mluvit jako maminka)
- K: „*Špatně.*“ – „*Myslíš si, že se maminka cítí špatně, ale co si asi myslí?*“ (znovu předvedení situace) – „*Nevím.*“
- P: „*Že by jeli na koni.*“
- Z: „*Král možná dělá Alfrédovi něco špatného.*“
- M: „*Cítí se smutně.*“
- N: „*Maminka se cítí dobře.*“ – „*Myslíš, že se cítí dobře, když její syn pláče a ona neví proč? Myslíš, že se to mamince líbí?*“ – „*Ne.*“ – „*Myslíš, že se u toho cítí dobře?*“ – „*Asi ne. Asi se necítí moc dobře.*“
- T: „*Nevím.*“
- B: „*Nedobře.*“

Maminka Alfréda objala, jemně vzala jeho obličej do jejích rukou a podívala se mu do očí. (s dětmi jsme si to předvedli) „Není nic, co bys mi nemohl říct, Alfréde, některá tajemství by nikdy neměla tajemstvím zůstat“.

Maminka tuší, že má Alfréd tajemství, to tak maminky většinou poznají, ale zatím neví, co přesně se děje.

Malý Alfréd byl velmi zmatený. Nevěděl, jestli to má mamince povědět nebo ne. (M: „*On to poví.*“) Měl strach. Co když mu nebude věřit? Co když přijde o práci? Po dlouhém pláči a dlouhém maminčině objetí se rozhodl Alfréd být tím nejstatečnějším Alfrédem. Rozhodl se povědět o strašném tajemství mamince.

Zavřete si oči a palcem ukážete, jestli si myslíte, že se Alfréd rozhodl dobře nebo špatně, když to řekl mamince. Pokud si myslíš, že se rozhodl správně, tak dáš palec nahoru, pokud



si myslíš, že špatně, tak dáš palec dolů. Je to dobře, že se tak rozhodl nebo si měl toto tajemství nechat pro sebe?

- Všichni palec nahoru, B dolu.

Pomalů, slovo po slovu vyprávěl vše, co se mu stalo. Pověděl mamince o nepříjemném lechtání a sahání i o tom, jak se při tom špatně a bezmocně cítil. Že mu to bylo nepříjemné a byl z toho smutný. Také jí pověděl, že král Karel mu řekl, že to nesmí nikomu říct, jinak že jeho maminka přijde o práci a nebudou mít žádné peníze a že to bude Alfrédova chyba.

Zatím můžete přemýšlet, jak by to mohlo být dál, když Alfréd mamince řekl to jeho tajemství, kdy král nechtěl, aby to nikomu řekl, tak co se asi stane dál. Jestli se třeba něco změní nebo ne.

- K: *„Že to králi řekne.“* – *„A co mu řekne?“* – *„Že se mu to nelíbí.“*
- P: *„Přesně tak.“* – *„A myslíš, že nechá maminka krále, aby Alfréda hlídal?“*
- K: *„Ne.“*
- P: *„Bude ho moct dál hlídat, budou si spolu hrát.“*
- Z: *„Král je zlý.“* – *„Myslíš si, že je zlý, a stane se mu něco?“* – *„Ne.“*
- K: *„Může to máma nějak vyřešit.“*

Tak zjistíme, jak to bude dál.

Maminka Alfréda objala. I mamince z toho bylo smutno, ze všeho, co se Alfrédovi dělo a ona o tom nevěděla. Byla moc pyšná na Alfréda, že jí to řekl, přestože měl velký strach, co bude dál.

Rozdělit se do skupinek – vymyslet: Co asi mamina Alfrédovi pověděla? Byla ráda, že jí to všechno pověděl nebo ne? Proč? → dvě dvojice, jedna trojice

- K, N, P: *„Je šťastná, řekl jí to. Je dobrá.“*
- M, B: *„Ať královi řekne něco.“*
- T, Z: *„Nevadí to, poradí si.“*
- K: *„Řekne královi, ať toho nechá.“*

„Jsi ten nejstatečnější Alfréd, jakého znám. Co ti král Karel dělal, bylo od něj špatné, nehezké, ošklivé. Jsem moc ráda, že jsi mi to řekl, Alfréde. Jsem na tebe opravdu pyšná.

Pamatuj si, prosím, že není nic, co bys mi nemohl říct, můžeš mi říct úplně všechno. Vždy tu budu pro tebe a budu poslouchat, co mi říkáš, budu ti věřit.

Maminka slíbila Alfrédovi, že už nikdy neuvidí krále Karla, že král Karel odejde z jejich životů.

Také maminka ujistila Alfréda, že i když nebude uklízet na hradě, peníze si zvládne vydělat jinak. Bude plést svetry. Prodávat je na trhu.

Je pravda, že nebudou mít peníze na jídlo, jak to říkal král Karel? Takže Alfréda jen strašil?

- M: „*Ne.*“
- K: „*Není pravda.*“

Takže král Alfréda jen strašil?

- Všichni: „*Jo.*“

Po této noci, kdy Alfréd ležel v teple jeho postýlky, se konečně cítil bezpečně a opravdu milován. Byl na sebe pyšný, protože v sobě našel odvahu, povědět o tajemství mamince. Teď už věděl, že nezáleží na tom, jak ošklivé nebo strašidelné tajemství je, ale že si ho nikdy nemůže nechat jen pro sebe.

Slyšeli jste už někdy takový příběh?

- Všichni: „*Ne.*“

Byl pro vás nový?

- Všichni: „*Jo.*“

### **Závěrečná reflexe**

1. Měli jsme pravdu na začátku, o čem by mohl příběh být?
  - Byla to pravda, že to bylo o Šípkové Růžence?“ – Všichni: „*Ne.*“
  - Měli pravdu Z a T, že kluk bude zlobit a maminka s králem se budou zlobit na kluka, že není hodný. – Všichni: „*Ne.*“
  - A byl příběh o drakovi, jak říkali P, N, K? „*Ne.*“ - „*Ještě jste říkali, že by tam mohl být hrad. Byl tam hrad?*“ – „*Ano.*“

2. Proč Alfréd neřekl mamince hned, co se stalo?

- K: „*Protože královi věřil.*“
- P: „*Protože sa bál.*“

3. Měl to Alfréd říct mamince hned, když se poprvé stalo, že mu král Karel sáhnul pod slipy a lechtal ho mezi nohama?

- Všichni: „*Ano, jo.*“ – „*Co by asi následovalo dál, kdyby jí to řekl hned?*“
- K: „*Vyřešili by to.*“ - *Jak by to mohli vyřešit?*“
- P: „*Že by král šel pryč hned.*“ – „*Aha, takže by potom Alfréd už nemusel ke králi chodit?*“ – „*Ano. A král by se ztratil a Alfréd by byl spokojený, že mu už král nebude ubližovat.*“
- K: „*Ale to není moc hezký, může se to vyřešit, a pak zase můžou chodit k němu.*“  
– „*To záleží, já si myslím, že pokud se stane něco takového, tak potom ani maminka ani Alfréd, by už ke králi chodit nechtěli. Ale kdyby to nebyl tak závažný problém, třeba by se jen kvůli něčemu nepohodli, tak to by se potom mohli určitě vidat dál.*“

4. Jaká tajemství nejsou dobrými a neměla by tajemstvím zůstat?

- K: „*Špatný tajemství.*“
- P: „*Když tě někdo strčí. Když tě někdo lechtá a sahá ti pod slipy.*“
- M: „*Že aby ho nebouchal.*“  
A co je lepší s takovým tajemstvím udělat?
- K: „*Říct to mámě.*“
- P: „*Tátovi.*“  
Nebo komu ještě?
- N: „*Bráchovi.*“
- M: „*Babičce a dědovi.*“
- K: „*Strýčkovi.*“  
A šlo by to říct třeba i ve školce?
- Všichni: „*Jo.*“ - „*A komu byste to řekli?*“
- K, M, P: „*Paní učitelce*“ – „*A já bych to pak vyřešila?*“ – „*Jo.*“

5. Může ti někdo sahat pod kalhotky/pod slipy?

- Všichni: „*Neeee.*“

A co třeba když se myjeme ve vaně a potřebujeme pomoct od mamky nebo od tatky.

To je v pořádku?

- Všichni: „*Ano, joo.*“

Co když jdu na záchod a potřebuju utřít zadek, může to za mě někdo udělat?

- Všichni: „*Jooo.*“ (smích)

Co kdyby nás měl vyšetřit pan doktor, mohl by to udělat?

- K, P, M, Z: „*Jooo.*“ – „*Ano, ale je důležité, aby pokud to jde, u toho byla maminka nebo tatínek.*“

6. Když to udělá někdo jiný a tobě se to nelíbí, co bys měl udělat?

- P: „*Povím to, že se mi to nelíbí a řeknu to paní učitelce Pétě.*“

- K: „*Řekneš, ať toho nechá a taky bych to řekla paní učitelce Pétě.*“

- M: „*Řekneš to mámě.*“

7. Co když nám daná osoba řekne, že je to naše speciální tajemství. I tak bychom to mohli říct?

- M, následně všichni: „*Jo.*“

A proč to můžeme říct?

- K, M, P: „*Protože je to špatný tajemství.*“

- N: „*Je to nepříjemný.*“

8. Komu o tom můžeme říct? (někomu, komu opravdu věříme a někdo, kdo u toho nebyl, když se nám to stalo, protože některá tajemství nemají zůstat tajemstvím)

- K: „*Mámě, dědečkovi, strýčkovi.*“ – „*Ano, to už jsme si říkali. Ale měl by to být někdo starší, někdo třeba dospělý, někdo, komu věříme a známe ho. Myslíte, že byste to řekli nějaké paní na ulici, kterou neznáte?*“

- K: „*Ne.*“
- P: „*Ne.*“  
Nebo spíš někomu, koho znáte?
- K: „*Někomu, koho známe.*“
- P: „*Paní učitelce Pětě.*“
- Kája: „*Ale když je třeba policie a my chceme třeba pomoci a nemá u sebe telefon třeba, tak může nějakýho dospělýho, třeba i cizího, požádat o pomoc.*“ – „*Ano. To máš pravdu. Vlastně i na policii bychom to mohli říct, páni policisté by nám pomohli.*“
- M: „*A když nevím, kde je policie?*“
- N: „*Tak to řekneš dospělému, třeba mamince nebo tatínkovi.*“
- Z: „*Nebo sestřičce.*“ – „*Ano, někomu, koho dobře znáš.*“

9. Chtěl by se ještě někdo z vás na něco zeptat?

- Nikdo nic neříkal, děti se začaly bavit o jiných tématech.

10. Mluvil s vámi někdo o takovémto tajemství nebo takovýchto věcech?

- M: „*Mamka.*“
- Ostatní: „*Ne.*“
- K: „*Se mnou nikdy.*“

Aha, takže většina z vás to teď slyšela poprvé, že se něco takového může stát.

- Všichni: „*Jo.*“

### 11.3.2 Evaluace lekce – Autoevaluace autorky

Lekce proběhla tak, jak byla naplánovaná. Autorka byla nucena ve vzniklých situacích reagovat na děti. Lekce byla záměrně rozdělena do třech částí, aby děti vždy udržely pozornost, měly o aktivitu zájem a aby si pamatovaly to, co bylo cílem si z dané lekce odnést – rozdíl mezi dobrým a špatným tajemstvím a fakt, že ne všude na těle je příjemné, když se nás někdo dotýká a co je třeba v dané situaci dělat.

Celá lekce se zdařila. Děti na otázky reagovaly, měly zájem se zapojit. Některé reagovaly častěji než jiné, ale to je běžné během každodenních aktivit. Nutno podotknout, že se děti uměly vcítit do jednotlivých postav, popsat jejich pocit. S touto aktivitou (vcítění se do postavy z knížky) se setkaly již dříve během roku, avšak když měly zhodnotit, co si myslí maminka v dané situaci, bylo to pro ně obtížné. Opět se uchýlovaly k tomu, co již znaly a popisovaly, jak se maminka cítí. Po realizaci lekce byly dětem ukázány samotné ilustrace z knihy. S ilustracemi se během lekce nepracovalo. Ilustrace byly vytištěné a ručně sešité. Autorka nedisponovala originální knihou *Some secrets should never be kept*. Během následujícího týdne po realizaci lekce měly děti „knihu“ k dispozici. Autorka očekávala, že děti budou mít o vzniklou „knihu“ zájem, zrovna tak, jako si se zájmem prohlíží a „čtou“ jiné knihy, většinou zapůjčené z knihovny, které jsou ve třídě volně k dispozici. Avšak nestalo se tak. Každý den si nějaké dítě knihu vzalo, ale spíše ji rychle prolístovalo, než že by si ji pozorně prohlíželo a doplňovalo např. nějakým komentářem. Autorka předpokládá, že k dané skutečnosti mohlo dojít z toho důvodu, že během lekce se s knihou nepracovalo, případně že se nejednalo o běžnou knihu.

Po týdně si autorka s danými dětmi povídala o tom, zda si děti na příběh stále vzpomínají. Všechny děti, kromě dítěte označeného písmenem M, byly schopné říct, o čem příběh byl. Dokázaly popsat hlavní zápletku příběhu, děti si pamatovaly jména jednotlivých postav. Dokázaly říct, jak je třeba se v dané situaci zachovat, že je nutné se s danou skutečností – špatným tajemstvím – svěřit dalšímu dospělému. Na závěr si všichni společně prohlédly knihu, děti komentovaly jednotlivé ilustrace, správně popsaly, co se na které ilustraci odehrává.

### **11.3.3 Evaluace pedagoga**

Musím říct, že jsem z realizace lekce měla trochu obavy. Nikdy dříve jsem o daném tématu s dětmi nemluvila. Lekci jsem si předem pečlivě nastudovala, abych byla adekvátně připravená. Během lekce mě překvapilo, jak děti reagovaly, jeden chlapec se během lekce dokonce svěřil s problémem, který ho ve třídě trápil (jiné dítě ho nazývalo zkomoleným jménem a jemu se to nelíbilo, přestože dané dítě umělo vyslovovat všechny hlásky správně). Následně jsme si tedy problém vysvětlili a snažili se ho vyřešit. Z toho jsem byla opravdu překvapená.

Lekci jsem se rozhodla nerozdělit na tři části, jak mi bylo doporučeno, ale zrealizovat vše najednou. Ke konci už bylo znát, že děti měly problém s udržením pozornosti, bylo to na ně dlouhé. Příště by bylo potřeba, rozdělit si lekci alespoň na dvě části, případně na tři. Jsem ráda, že jsem lekci mohla s dětmi zrealizovat. Bylo to obohacující nejen pro děti, ale i pro mě. Viděla jsem, že i o takto závažném tématu, pokud je vhodně zpracováno, se nechá s předškolními dětmi hovořit. Mrzí mě, že u realizace nemohly být všechny naše předškolní děti (kvůli nemoci), neboť by to bylo obohacující i pro ně. Když jsme se k tématu vrátily po týdnu, všechny děti věděly, o čem tento příběh byl, co se v něm stalo. Jméno chlapce si nepamatovaly, ale o hlavní zápletce mluvit dovedly. Všichni si i pamatovaly, co znamená pojem vydírání, jelikož jsme to během lekce společně probíraly – jeden z chlapců o tom začal mluvit. S knihou, která byla dětem k dispozici, děti moc nepracovaly, neměly o ni velký zájem, když byla položena v knihovně mezi ostatními knihami. Až když jsem po několika dnech knihu dala samostatně na stůl, děti si k ní sedaly a povídaly si o příběhu.

### **11.3.4 Doporučení pro pedagogy při zprostředkování tématu**

Pedagogům, kteří by chtěli o daném tématu mluvit s dětmi, je vhodné doporučit, aby se na dané téma dostatečně připravili. Jedná se o téma těžké, závažné a velmi citlivé. Nikdy nelze předem přesně určit, zda se mezi zdánlivě „netrpícími dětmi traumatem“ nenachází dítě, u kterého by tomu bylo naopak. Je vhodné mít jakoukoliv zrakovou podporu, aby děti udržely pozornost a aby si některé věci dovedly správně představit. Vždy je na daném pedagogovi, jak hluboko se tématem bude zabývat. Pedagog musí zvolit i správný jazyk, jakým dětem danou skutečnost popsat. Je důležité stále sledovat, zda děti udržují pozornost. Pokud se pedagog rozhodne o daném tématu mluvit, je třeba, aby se aktivita zúčastnilo

a plně ji vnímalo co nejvíce dětí, neboť se o daném tématu s dětmi často nehovoří. Pokud však pedagogové chtějí najít nějakou podporu pro dané téma pro děti předškolního věku, musí si ji vyhledat v cizím jazyce – např. anglickém. V českém jazyce zatím nelze takovou knihu dohledat – viz. kapitola Rešerše literatury.



## 11.4 Vyhodnocení dat

Rozhovory s pedagogy byly nahrávány, audiozáznamy byly přepsány. Pro lepší přehlednost následně autorka rozdělila přepisy rozhovorů podle jednotlivých otázek. Odpovědi jednotlivých pedagogů byly mezi sebou porovnávány a následně popsány do této diplomové práce.

Samotné rozhovory posloužily ke zjištění, že pedagogové cítí málo podpory v mluvení o problematice týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí. Věk ani zkušenosti jednotlivých pedagogů v tomto případě nehrály roli. Pedagogové by potřebovali mít více informací o dané problematice, cítí se nejistí. Nevědí, jakým způsobem rozeznat děti trpící syndromem CAN od ostatních dětí. Problémem je i fakt, že ne všichni pedagogové měli informace o tom, jak správně v případné chvíli zasáhnout – s kým problémem řešit.

Druhým nástrojem pro vyhodnocení dat byla obsahová analýza literatury. Jednalo se o literaturu pro děti na téma týrání, zneužívání a zanedbávání, o porovnání knižního trhu s českými a anglosaskými knihami s daným tématem pro děti předškolního věku.

Rešerše literatury pro děti přinesla zjištění, že na českém knižním trhu bohužel nelze najít jedinou knihu, která by odpovídala zadání. Avšak na anglosaském trhu se díky klíčovým slovům povedlo autorce této diplomové práce nelézt více než 80 knih s danou tematikou pro děti předškolního věku. Tato skutečnost má spojitost i s problematikou, kterou řešili jednotliví pedagogové v rozhovorech, že nejsou dostupné materiály, o které by se v případě realizace tématu syndromu CAN v MŠ mohli opřít.

Třetím nástrojem byla příprava, realizace a následná evaluace lekce s knihou pro předškolní děti. Součástí této části bylo i ověření lekce jiným pedagogem. V diplomové práci je zařazena jeho evaluace dané lekce.

Z realizace lekce lze zjistit, že děti byly schopné o daném problému mluvit, reagovat na vzniklé otázky, byly schopné příběh přijmout a řešit spolu s Alfrédem jeho potíže. Díky autoevaluaci autorky a evaluaci pedagoga, který danou lekci ověřil, lze zjistit limity dané lekce a pro další použití lekci případně upravit.

## 12 Diskuze

Téma syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte je v dnešní době velmi aktuální. Avšak přes aktuálnost daného tématu má Česká republika stále nedostatky jak v legislativě, tak v podpoře pedagogů a vhodných materiálů k danému tématu pro děti předškolního věku.

Výzkum této diplomové práce postupoval dle plánu, avšak bylo by vhodné zrealizovat rozhovor s větším množstvím pedagogů, aby data byla relevantnější. Nikdo z dotázaných pedagogů nebyl schopný přesně říct, jakým způsobem postupovat při zjištění syndromu CAN u dítěte. Z tohoto důvodu by bylo potřeba, aby pedagogové byli lépe informováni, neboť pokud k takové události dojde, dle autorky by měl pedagog přesně vědět, jakým způsobem postupovat. Dalším (nemilým) překvapením pro autorku bylo, že všichni pedagogové přiznali, že se za posledních 10 let nesetkali s dítětem, které by bylo týrané, zneužívané či zanedbávané. Avšak dle informací od ČOSIV (2022) pouze 9 dětí z celé třídy se do 18 let nesetká s týráním, zneužíváním či zanedbáváním. Přestože se jedná o věk až do 18 let, určité množství případů musí vzniknout již během předškolního věku. Toto číslo však není dohledatelné ve statistikách zaměřujících se na Českou republiku. Dle těchto dat je tedy zřejmé, že všichni dotázaní se s případem během praxe pravděpodobně setkali, avšak zatím nebyly schopni problém rozpoznat a adekvátně na něj reagovat. Opět to poukazuje na fakt, že by bylo vhodné pedagogy podpořit a dovedět v dané oblasti.

Na daný problém navazuje i skutečnost, že v českém jazyce nelze dohledat knihu, která by se daným tématem zabývala a byla určena pro děti předškolního věku. O danou knihu/materiál, by se pedagog mohl opřít. Rozhovory s pedagogy potvrdily, že by pedagogové o takovéto materiály zájem měli. Podpůrné materiály by jim mohly pomoci jednak v komunikaci s dětmi o daném tématu, ale často bývají v daných knihách i návodné otázky či popis, jak se dítě trpící syndromem CAN může projevat či jak jej identifikovat.

O daném problému se stále nedostatečně hovoří, lidé o těchto problémech mluvit nechtějí, stydí se, mají strach či ostych. Oproti tomu v zahraničí je danému tématu pozornost věnována. Lze se v daných případech inspirovat velkým množstvím knih na dané téma.

Dále by stálo za zvážení, zda zrealizovat lekci s knihou s větším počtem dětí. Při menším počtu je snazší reagovat na všechny děti, každé dítě může říct bez problému svůj názor na cokoliv během lekce, neboť to netrvá moc dlouho, děti to nepřestane bavit, udrží pozornost. Oproti tomu ve větší skupině dětí by na sebe děti mohly více reagovat, na určité otázky by možná našly odpověď samy. Samozřejmě by byla složitější organizace.

Autorka nepředpokládala, že když v českém jazyce nelze dohledat knihu pro děti předškolního věku o tématu týrání, zneužívání a zanedbávání, že jich v anglickém jazyce bude tak velké množství. Rešerši literatury by bylo vhodné uskutečnit i na jiném portálu, než který autorka využila v této diplomové práci. Případné rozdíly by se mohly porovnat a popsat.

Pro zlepšení lekce s knihou by bylo vhodné zrealizovat lekci s více třídami dětí předškolního věku. Nechalo by se tím zjistit, zda rozdělení do tří částí je vhodné nebo zda by bylo vhodnější lekci o něco zkrátit a zrealizovat ji celou najednou. Dále by se nechalo zařadit více aktivit, které by děti do příběhu vtáhly, ale nesmělo by to být na úkor zápletky v příběhu. Je možné, že kdyby lekce obsahovala více pohybových aktivit, děti by mohly udržet pozornost déle. To by se však nechalo zjistit pouze ověřením dané lekce s dalšími skupinami dětí.

### 13 Závěr

Diplomová práce *Týrání a zneužívání dětí pohledem pedagogů mateřských škol: kvalitativní výzkum* se skládá ze dvou částí – teoretické a empirické. Teoretická část měla za úkol popsat syndrom týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte (syndrom CAN) předškolního věku, uvedla několik teorií týkajících se daného tématu, včetně statistických údajů o daném problému. Byl zde prostor i pro popsání vývoje legislativy, prevence a následků syndromu CAN. Dále tato část popsala rozdílnost práce s dětmi trpícím tímto syndromem v České republice a v zahraničí. Propojeno bylo dané téma i s literaturou pro děti.

Empirická část této diplomové práce se soustředila na děti předškolního věku a dané téma, na pedagogy MŠ, jejich zkušenosti s daným tématem a rešerši literatury pro děti s tématem syndromu CAN.

Díky rozsáhlému zacílení výzkumu byl výzkum rozdělen do čtyř částí – polostrukturovaný rozhovor s pedagogy MŠ, rešerše literatury pro děti předškolního věku s tématem syndromu CAN a realizace a ověření lekce s knihou pro předškolní děti na téma syndromu CAN.

Z jednotlivých částí výzkumu lze získat odpověď na všechny výzkumné otázky.

Výzkum ukázal, že pedagogové mateřských škol nepracují s předškolními dětmi s tématem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Zároveň bylo zjištěno, že pedagogové mají nedostatečné znalosti v daném tématu, neví, jakým způsobem by měli v případných situacích reagovat. Ukázalo se, že neumí problém odhalit, neboť je velmi diskutabilní, že by se u všech těchto pedagogů minimálně za posledních deset let nevyskytlo takovéto dítě. Na druhou stranu pedagogové uvedli, že se jedná o závažný problém, o kterém je třeba hovořit.

Potvrdil se předpoklad autorky, že na českém trhu zatím neexistuje kniha popisující dané téma pro děti předškolního věku. Oproti tomu v anglickém jazyce je vydán vysoký počet knižních titulů na dané téma pro děti předškolního věku. Vzhledem k tomu, že je velké množství knih do českého jazyka překládáno, zamýšlí se autorka nad tím, z jakého důvodu nedošlo k překladu alespoň jedné této knihy.

Díky tomu, že autorka byla schopna si knihu přeložit, mohla tak zrealizovat lekci s knihou pro předškolní děti o daném tématu. Ukázalo se, že děti tématu rozumí, pochopily hlavní myšlenku celé lekce.

Při lekci s knihou se osvědčil přeložený text knihy jako vhodná podpora pro komunikaci s předškolními dětmi na dané téma, bylo zjištěno, že realizovat danou lekci v kuse není vhodné z důvodu její délky. Pedagogům je doporučeno o dané problematice s dětmi hovořit, neboť pro nezkušenost s daným problémem nelze nikdy přesně stanovit, zda se dítě trpící syndromem CAN ve třídě nachází či nikoliv. Dále je nutno podotknout, že pro rozebírání daného tématu s předškolními dětmi se autorce osvědčilo využití knihy pro děti s danou tematikou a využití třífázového modelu E-U-R.

Toto vážné téma si zaslouží pozornost nejen pedagogů mateřských škol, ale také celé společnosti, neboť Česká republika nemá rezervy jen v oblasti učitelství s daným tématem, ale také v legislativě či ve statistických údajích, které by se týkaly syndromu CAN. Učitelé, kteří chtějí dané téma s dětmi rozvinout, nemají materiály, o které by se mohly opřít. Tuto skutečnost by bylo vhodné změnit.

## **Seznam zkratek**

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou

ČR – Česká republika

E-U-R – Evokace-uvědomění-reflexe

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

OSN – Organizace spojených národů

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dítěte

PCIT – Interakční terapie rodičů s dětmi

RWCT – program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

SOFA – nezisková organizace Society for All

SŠ – Střední škola

SVP – Středisko výchovné péče

CAN syndrom – Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

UK – Univerzita Karlova

USA – Spojené státy americké

ZŠ – Základní škola

## Seznam použitých informačních zdrojů

Amazon.com. Online. Dostupné z: [https://www.amazon.com/Childrens-Books-Trauma/s?rh=n%3A4%2Cp\\_28%3ATrauma](https://www.amazon.com/Childrens-Books-Trauma/s?rh=n%3A4%2Cp_28%3ATrauma). [citováno 2024-05-20].

(APIC) ASOCIACE PRACOVNÍKŮ INTERVENČNÍCH CENTER. *Statistické údaje intervenčních center v ČR srovnání roku 2022 až 2023*. Online. 2023. Dostupné z: <http://www.domaci-nasili.cz/wp-content/uploads/Komentář-APIC-2023.pdf>. [citováno 2024-06-02].

(APIC) ASOCIACE PRACOVNÍKŮ INTERVENČNÍCH CENTER. *Statistické údaje intervenčních center v ČR za rok 2022*. Online. 2022. Dostupné z: [http://www.domaci-nasili.cz/wp-content/uploads/Kopie-souboru-Zakladni\\_statisticke\\_udaje\\_IC\\_2022-1.pdf](http://www.domaci-nasili.cz/wp-content/uploads/Kopie-souboru-Zakladni_statisticke_udaje_IC_2022-1.pdf). [citováno 2023-10-27].

BENEDETTI, Genevieve. *Innovations in the Field of Child Abuse and Neglect Prevention: A Review of the Literature*. Online. Chicago, IL: Chapin Hall at the University of Chicago, 2012. ISSN: 1097-3125. Dostupné z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=5c86484627785af733e5be09f1f8f3e8eee5442a>. [citováno 2024-06-02].

BETTELHEIM, Bruno a LUCKÁ, Lucie. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Vydání druhé, upravené, v Portále první. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1172-3.

BLAŽKOVÁ, Kateřina, PETRENKO, Roman a kol. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloh č. 5. Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě ve škole – doporučené postupy pro pracovníky škol*. MŠMT-3262/2024-1. Online. 2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/62285/>. [citováno 2024-06-02].

Bookroo.com. Online. 2024. Dostupné z: <https://bookroo.com/explore/books/topics/abuse>. [citováno 2024-05-17].

BRETHERTON, Inge. *The Origin of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth*. Developmental Psychology, 1992. Svazek 28.5: 759-775.

(ČOSIV) ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, Z. S. *Karta k identifikaci špatného zacházení s dětmi pro školy a školská zařízení*. Online. 2022. Dostupné z: [https://www.kartakid.cz/app/webResources/scormWorkDir/scorm\\_2005583891685981349/scormcontent/assets/uR7K0KqLipr3BiZN\\_-Z89M\\_Yh0DC98tVX-KID\\_Karta\\_Skolstvi.pdf](https://www.kartakid.cz/app/webResources/scormWorkDir/scorm_2005583891685981349/scormcontent/assets/uR7K0KqLipr3BiZN_-Z89M_Yh0DC98tVX-KID_Karta_Skolstvi.pdf). [citováno 2023-11-08].

ČTK. *Definice znásilnění se změní, prezident podepsal novelu trestního zákoníku*. Online. In: Seznamzpravy.cz 07. 06. 2024. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-definice-znasilneni-se-zmeni-prezident-podepsal-novelu-trestniho-zakoniku-253341>. [citováno 2024-06-10].

DOMINELLI, Lena. *Introducing social work*. Polity Press, 2009. ISBN 978-0-7456-4087-7.

DUNOVSKÝ, Jiří, MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.

HALFAROVÁ, Hana. Sexuálně zneužívané děti (s. 71-85). In: DUNOVSKÝ, Jiří, MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.

HANUŠOVÁ, Jaroslava. *Násilí na dětech – syndrom CAN*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-78-4.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-303-X.



HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Máme jasno? Co je E–U–R*. Online. Kritické listy 22, čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. Jaro 2006, s. 54–58. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL22\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL22_web.pdf). [citováno 2024-06-20].

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.

KRÜGER, Květuše a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.

LANGMEIER, Josef. a MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická Deprivace V Dětství*. Online. Praha: Karolinum Press, 2024. Dostupné z: ProQuest Ebook Central: Perpetual, DDA and Subscription Titles, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/reader.action?docID=31348773>. [citováno 2024-05-24].

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

LEVINE, Peter A. a KLINE, Maggie. *Trauma očima dítěte: probouzení obyčejného zázraku léčení: od raného dětství po dospívání*. Klára MEISSNEROVÁ (překladatelka) Praha: Maitrea, 2012. ISBN 978-80-87249-27-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. Zanedbanost a zanedbávání (s. 87-95). In: DUNOVSKÝ, Jiří, MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.

MATOUŠEK, Oldřich. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1242-3.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. Online. 2016. ISBN 978-80-7421-120-1. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>. [citováno 2023-11-15].

(MŠMT) MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027. Online. 2019. Dostupné z: [https://msmt.gov.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://msmt.gov.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf). [citováno 2024-06-10].

MIOVSKÝ, Michal, et al. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Online. Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. Dostupné z: <https://pppkv.cz/sites/default/files/dokumenty/Kvalita%20a%20efektivita%20v%20prevenci%20rizikoveho%20chovan%C3%AD%20d%C3%AD%20a%20dosp%C3%ADvaj%C3%ADc%C3%ADch.pdf>. [citováno 2024-06-02].

MOORE-MALLINOS, Jennifer. *Do you have a secret? A Children's Mental Health Book to Keep Kids Safe*. Sourcebooks Explore, 2005.

MYDLÍKOVÁ, Eva; SLANÝ, Jaroslav; KOVÁČOVÁ, Mariana a HOLÍČKOVÁ, Milada. *Diagnostika syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1834-0.

Národní ústav pro vzdělávání. *Střediska výchovné péče (SVP)*. Online. 2022. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece.html>. [citováno 2024-06-10].

(PRCAN) PANEL ON RESEARCH ON CHILD ABUSE; NEGLECT. *Understanding child abuse and neglect*. Online. National Academies Press, 1993. Dostupné z: [https://www.google.cz/books/edition/Understanding\\_Child\\_Abuse\\_and\\_Neglect/qnxZpAeYVtMC?hl=cs&gbpv=0](https://www.google.cz/books/edition/Understanding_Child_Abuse_and_Neglect/qnxZpAeYVtMC?hl=cs&gbpv=0). [citováno 2024-06-10].

POGÁDY, Jozef. *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava: Slovak Academic Press, 1993. ISBN 80-85665-07-7.

PÖTHE, Petr. *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G, 1996. ISBN 80-901896-5-2.

PĚCHOTOVÁ, Lucie a KOŽELUHOVÁ Eva. *Využití literárních textů při prevenci šikany v předškolním vzdělávání*. Online. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok* 5:111-124. 2022. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1097148>. [citováno 2024-06-10].

SANDERS, Jayneen. *Some secrets should never be kept*. UpLoad Publishing Pty Ltd, 2011.

SCOTT, John; MARSHALL, Gordon (ed.). *A dictionary of sociology*. Oxford University Press, USA, 2009. ISBN 978-0-19-953300-8.

SOFA. *Bezpečnostní plán – infografika*. Online. Society for All. 2023. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/bezpecnostni-plan-infografika>. [citováno 2024-06-10].

Šicková Fabrici, Jaroslava. *Arteterapia ako úžitkové umenie*. Bratislava: Petrus, 2006.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Téma: Traumatizované děti sedí v každé třídě. Často končí s nálepkou ADHD i s léky, říká psycholožka. Interview s PhDr. Leonou Jochmannovou, PhD., klinickou psycholožkou. Online. EDUzín. 23. 1. 2020. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2020/01/23/traumatizovane-deti-sedi-v-kazde-tride-casto-konci-s-nalepkou-adhd-i-s-leky-rika-psycholozka/>. [citováno 2023-11-25].

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky. Dostupné z: [https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/vladni-dokumenty/ustava\\_2.pdf](https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/vladni-dokumenty/ustava_2.pdf). [citováno 2023-11-25].

VANÍČKOVÁ, Eva; HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a PROVAZNÍKOVÁ, Hana. *Násilí v rodině: syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-008-4.

VANÍČKOVÁ, Eva. *Národní strategie prevence násilí na dětech v ČR na období 2008-2018*. Úřad vlády ČR, 2009.

VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice – popis - následky*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0814-0.

Vláda České republiky. *Úmluva o právech dítěte*. Online. 2021. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/cz/ppov/rlp/dokumenty/zpravy-plneni-mezin-umluv/umluva-o-pravech-ditete-42656/>. [citováno 2023-11-25].

WOODRUFF, Kristen; LEE, Bethany. Identifying and predicting problem behavior trajectories among pre-school children investigated for child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 2011, 35.7: 491-503. Online. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213411001475>. [citováno 2024-06-15].

Zákon č. 45/2013 Sb., Zákon o obětech trestných činů. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-45>. [citováno 2024-06-10].

Zákon č. 359/1999 Sb., Zákon o sociálně – právní ochraně dětí. Dostupné z: <https://www.e-sbirka.cz/sb/1999/359?zalozka=text>. [citováno 2023-11-25].

IX. odborná konference Centra LOCIKA: Sexualizované násilí na dětech – tabu, které stále neřešíme. Online. 5. 6. 2024. Dostupné z: <https://www.centrumlocika.cz/pro-odborniky/konference>. [citováno 2024-06-05].

- Jaroslav Hrabálek – Vedoucí odboru obecné kriminality, Policejní prezidium ČR
- Andrea Michalcová – Vedoucí oddělení péče o rodinu a děti OSPOD Praha 12
- Eva Petrová – Zástupkyně vládního zmocněnce pro zastupování ČR před Evropským soudem pro lidská práva, předsedkyně vládního Výboru pro práva dětí

- Petra Wünschová – psychoterapeutka, zakladatelka Centra LOCIKA

## Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas s účastí dítěte ve výzkumném šetření

### **Informovaný souhlas s účastí dítěte ve výzkumném šetření**

Vážení rodiče,

ráda bych Vás požádala o souhlas s účastí Vašeho dítěte ve výzkumném šetření pro diplomovou práci na téma *Práce s tématem týraného a zneužívaného dítěte v mateřské škole pohledem pedagogů: kvalitativní výzkum*. Cílem jedné části práce je citlivě seznámit předškolní děti s tématem zneužívání na základě příběhu *Některá tajemství by neměla zůstat tajemstvím* (Some secrets should never be kept). Děti se naučí, v jakých situacích je vhodné říci NE nebo kdy je třeba požádat dospělého člověka o pomoc. Do diplomové práce bude uvedena reflexe zhotovené lekce a následně bude lekce využita v jiných třídách MŠ. Téma bychom s dětmi probírali během jednoho týdne v době docházky do MŠ. Veškeré výpovědi dětí i místo MŠ bude anonymizováno. V průběhu výzkumného šetření máte právo od svého souhlasu odstoupit. V případě Vašeho zájmu Vám po dokončení diplomovou práci zašlu emailem.

Prohlášení:

Podpisem souhlasím s účastí svého dítěte na výzkumném projektu studentky Petry Wolf v rámci výzkumu diplomové práce na téma *Práce s tématem týraného a zneužívaného dítěte v mateřské škole pohledem pedagogů: kvalitativní výzkum* na katedře české literatury na Karlově univerzitě v Praze.

Jméno dítěte:

.....

Datum a podpis rodiče/zákonného zástupce:

.....

podpis výzkumníka:

.....

## Příloha 2 – Rozhovor s pedagogy

### Rozhovor s pedagogy

#### Seznámení s tématem práce

1. Co se vám vybaví/co si představíte pod pojmem syndrom týraného a zneužívaného dítěte?
2. Jaký je váš názor na dané téma obecně? Na zařazení tématu do práce s předškolními dětmi?
3. Stalo se Vám, že se Vám někdy nějaké dítě svěřilo s takovýmto problémem (týrání, zneužívání)? Jak jste reagovala? / Jak byste případně reagovala, kdyby k takové situaci došlo?
4. Pracujete/pracovala jste někdy s tímto tématem s dětmi v MŠ?
  - A) POKUD ANO
    - a. Proč jste se rozhodla s daným tématem pracovat?
    - b. Jakým způsobem lekce/práce s tématem probíhala?
    - c. Jaká byla reakce dětí, rodičů, ostatních pedagogů na dané téma?
  - B) POKUD NE
    - a. Z jakého důvodu jste dané téma nezařadila do vzdělávání dětí v MŠ?
    - b. Napadlo Vás o dané problematice s dětmi hovořit?
    - c. Jaký je váš názor na danou problematiku v dnešní společnosti? Myslíte si, že by se o daném problému mělo mluvit i s předškolními dětmi?
    - d. Když nyní víte, že problematika existuje a v zahraničí se s ní s předškolními dětmi pracuje, zařadila byste téma syndromu CAN do vzdělávacího programu Vaší třídy?
5. Kdyby byly pro dané téma materiály pro práci s předškolními dětmi, zařadila byste danou problematiku do vzdělávání dětí? Proč ano/ne?
6. Ocenila byste, kdyby byla přístupná dětská literatura v ČJ popisující danou problematiku pro předškolní děti? Proč ano/ne?

Příloha 3 – Seznam literatury pro děti s tématem syndromu CAN

**Seznam literatury pro děti s tématem syndromu CAN**

**Knihy o znalosti svého těla, nastavení hranic**

My underpants rule! (Power, 2014)

Your body belongs to you (Spelman, 1997)

It's my body – A Book to teach Young Children How to Resist Uncomfortable Touch  
(Freeman, 1982)

It's My Body! (Gravel, 2023)

It's My Body – A Book about Body Privacy for Young Children (Spilsbury, 2022)

Because It's My Body! (Sherman, 2006)

Some parts are not for sharing (Federico, 2009)

If I Don't Like Something or Someone, I Can Say No (Bhatia, 2018)

My little body book (Singhal, 2015)

I Am the Boss of My Body (Nelson, 2019)

My body belongs to me from my head to my toes (pro Familia, 2014)

My Body Belongs to Me (Starishevsky, 2014)

My Body Belongs to Me (Kile, Baird, 1986)

My Body Belongs To Me! A Book about Body Ownership, Healthy Boundaries and  
Communication (Rhone, Foster, 2021)

Under our clothes: Our first talk about our bodies (Roberts, 2019)



ABC of body safety and consent: Teach Children about Body Safety, Consent, Safe/unsafe Touch, Private Parts, Body Boundaries & Respect (Sanders, 2020)

My Body! What I Say Goes! Teach Children about Body Safety, Safe and Unsafe Touch, Private Parts, Consent, Respect, Secrets and Surprises (Sanders, 2016)

Let's Talk about Body Boundaries, Consent & Respect: Teach Children about Body Ownership, Respect, Feelings, Choices and Recognizing Bullying Behaviors. (Sanders, 2020)

Let's Talk about Body Boundaries: Body Safety Book for Kids about Consent, Personal Space, Private Parts and Friendship, that Helps Toddlers and Children Recognize Their Own Emotions and Feelings (Emote, 2024)

Body Safety Book for Kids by Tim: Learn Through Story about Safety Circles, Private Parts, Confidence, Personal Space Bubbles, Safe Touching, Consent and Respect for Children. (Laurent, 2022)

Body Safety Book for Kids: A Children's Picture Book about Personal Space, Body Bubbles, Safe Touching, Private parts, Consent and Respect (Laurent, 2022)

Body Boundaries Make Me Stronger: Personal Safety Book for Kids about Body Safety, Personal Space, Private Parts and Consent that Teaches Social Skills and Body Awareness (Cole, 2022)

My Body, My Safe Space: A Body Boundaries Book for Boys and Girls. Teaching Kids Consent, Body Safety and Awareness, Speaking Up Against Inappropriate Touching, Grooming, And Sexual Abuse Prevention. (May, 2024)

Harper Learns Body Boundaries: Teaching Kids Consent, Respecting Personal Space, Private Parts Safety, When To Speak Up And Say No, And Social Life Skills. (Guerrero, Scofield, 2023)

My Body My Choice: A Book to Teach Children about Body Ownership, Strangers, Private Parts, Choices and Consent (Westfall, 2021)

My Body is Special and Private: teacher Edition (Simenone, 2018)

My Private Parts Belong to Me! (Feder, 2019)

Teach Your Dragon Body Safety: A Story About Personal Boundaries, Appropriate and Inappropriate Touching (Herman, 2021)

My Body's Mine: A Book on Boundaries and Sexual Abuse Prevention (Marnach, 2015)

Ask Ayo Children's Book Series: My Body Is Mine (Boykin, 2016)

My Body is Mine: Body Safety for Kids (Hardstaff, 2023)

Those are MY Private Parts (Hansen, 2013)

Miles Is the Boss of His Body (Kurtzman-Counter, Schiller, Ecklund, 2014)

Where Hands Go: An Introduction to Safe and Unsafe Touch (Sanders Diggs, 2021)

Where Hands Go: The Power of No (Sanders Digs, 2022)

Where Hands Go: Body Safety Rules (Sanders Digs, 2022)

Private Parts are Private: Learning Private Parts are Private and what to Do If Touched Inappropriately (Sanders, 2021)

Only for Me (Derrig, 2021)

Bobby and Mande's Good Touch, Bad Touch: Children's Safety Book. (Kahn, 2011)

Good Touch Bad Touch: Good Touch Bad Touch: How to Tell the Difference (Blanchard, 2016)

Good Touch, Bad Touch (Risech, Kline, 2019)

Joey Wants to Know: A PARENT-Child Guide to Inappropriate Touch (Smith, 2009)

Behind Closed Doors The Good Touch and the Bad Touch (Neicee J, 2022)

Little Ouch Potato: Teaching Kids about Good Touch/bad Touch (Sublett, 2023)

Good Touches Bad Touches: Childrens Educational Book to Educate Them and to Prevent Them from Being Molested (Brunelle, 2016)

Stop! You are not allowed to touch me. (2021)

Dont Touch My OH NO!. (Day, 2023)

Consent Ninja: A Children's Picture Book about Safety, Boundaries, and Consent (Nhih, 2022)

Consent (for Kids!): Boundaries, Respect, and Being in Charge of YOU (Brian, 2020)

I said No! A Kid-to-kid Guide to Keeping Private Parts Private (King, King, 2010)

No Means No! Teaching Personal Boundaries, Consent; Empowering Children by Respecting Their Choices and Right to Say 'no!' (Sanders, 2020)

Uncle Willy's tickles – A child right to say no (Aboff, 2003)

Ella's choice (Jeyarajan, 2021)

The ABC's of consent (Saders Digs, 2022)

No Means No! A Fun Guide to Teach Kids about Body Boundaries (Debrow, 2019)

I Can Say No: Help kids Protect Boundaries and build Confidence (Sorra,Simons, 2021)

I Can Say No! A Kid's Book about Body Boundaries, Body Safety and Consent (Ortego, 2024)

I Choose to Say No: A Rhyming Picture Book About Personal Body Safety, Consent, Safe and Unsafe Touch, Private Parts, and Respectful Relationships. (Estrada, 2021)

Some secrets should never be kept (Sanders, 2011)

Not in Room 204: Breaking the silence of abuse (Riggs, 2017)

At the end of Holyrood Lane (Powell, 2020)

The big bad wolf in my house (Fontaine, 2021)

Samuel Learns to Yell and Tell: A Warning for Children Against Sexual Predators (Pearl, 2010)

Sara Sue Learns to Yell & Tell: A Warning for Children Against Sexual Predators (Pearl, 2011)

### **Knihy určené dětem, které si již traumatem prošly**

Healing days: A guide for kids who have experienced trauma (Straus, 2013)

Once I was very very scared (Ippen, 2017)

A terrible things happened: A Story for Children Who Have Witnessed Violence Or Trauma (Holmes, 2020)

A foster-adoption story: Angela and Michael's journey – A therapeutic workbook for traumatized children (Kupecky, 2009)

Do you have a secret? A Children's Mental Health Book to Keep Kids Safe (Moore-Mallinos, 2005)

Brave Bart: A story for traumatized and grieving children (Sheppard, 1998)

When I was little... A child's journey in overcoming abuse and trauma (Vellis, 2018)

The Bad Dad: Narcissistic Abuse Recovery for Children (Mama Books, 2022)

Something Scary Happened (Strickland, 2023)

When Adults Hurt Children: Helping Children Heal from Abuse (Heegaard, 2005)

Please Tell: A Child's Story About Sexual Abuse (Jessie, 2009)

Somebody Cares: A Guide for Kids Who Have Experienced Neglect (Straus, 2016)

Help Your Dragon Cope with Trauma: A Cute Children Story to Hlep Kids Understand and Overcome Traumatic Events (Herman, 2019)