Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Školní psycholog a téma domácího násilí

School psychologist and the topic of domestic violence

Natálie Ulrichová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku (B0313A230008)

2025

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Školní psycholog a téma domácího násilí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14.4.2025

Chtěla bych zde poděkovat Mgr. et Mgr. Olze Kučerové Ph.D. za cenné rady a motivující přístup, které mi byly oporou při zpracovávání této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala mé rodině a blízkým za podporu a v neposlední řadě patří můj dík i respondentům, kteří mi poskytli rozhovor pro empirickou část práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá zkušenostmi školních psychologů s tématem ohrožení žáka domácím násilím v praxi. Teoretická část vymezuje roli školního psychologa a shrnuje klíčové poznatky o problematice domácího násilí a možnostech jeho řešení ve školním prostředí. Empirickou část tvoří kvalitativní výzkum založený na analýze devíti rozhovorů se školními psychology. Cílem práce je zjistit, jaká je zkušenost školních psychologů s tématem ohrožení žáka domácím násilím v praxi. Výzkumné otázky se týkají vlivu školního prostředí na jejich rozhodování, spolupráce s učiteli a obav, které v této souvislosti zažívají. Z výzkumu vyplynulo, že rozhodování školních psychologů ovlivňuje míra autonomie, podpora ze strany vedení školy, kolegiální spolupráce a obecná atmosféra školy. Psychologové postupují spíše individuálně, přičemž se opírají častěji o osobní zkušenosti než dostupné metodiky. Spolupráce s učiteli probíhá zejména při mapování situace dítěte a je ovlivněna osobnostními faktory a vnímavostí učitele k projevu dítěte. Psychologové čelí v rámci tématu řadě obav, přičemž nejčastěji zmiňovanou je obava ze sekundárního poškození dítěte během řešení situace. Přístupy k řešení situací se ukázaly jako značně variabilní, přičemž práci psychologů komplikuje i společenská normalizace k mírnějších forem násilí na dětech.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školní psycholog, školní poradenské pracoviště, učitel, spolupráce, domácí násilí, ohrožené dítě

ABSTRACT

This bachelor's thesis explores the experiences of school psychologists with cases of suspected child endangerment due to domestic violence. The theoretical part defines the role of the school psychologist and summarizes key findings on domestic violence and the possibilities for addressing it in the school environment. The empirical part consists of a qualitative analysis of nine interviews with school psychologists. The aim is to understand how they perceive and deal with this issue in practice. The research focuses on how the school environment influences their decision-making, how they cooperate with teachers, and what concerns they experience. The findings show that decision-making is affected by the degree of autonomy, support from school leadership, collegial cooperation, and the overall atmosphere of the school. Psychologists often act individually and rely more on personal experience than available guidelines. Cooperation with teachers primarily takes place during the assessment of the child's situation and is shaped by teachers' sensitivity and personal characteristics. Psychologists face various concerns, most frequently the fear of secondary harm to the child during intervention. Their approaches vary significantly, and their work is further complicated by the societal normalization of milder forms of violence against children.

KEYWORDS

School psychologist, school counselling centre, teacher, cooperation, domestic violence, child at risk

Obsah

Úvod 7

Teoretická část 8

2 Školní psycholog 8

2.1 Základní údaje a vymezení pozice školního psychologa 8

2.2 Školní psycholog jako součást školního poradenského pracoviště 9

2.3 Asociace školní psychologie 10

2.4 Etický kodex psychologa 10

2.5 Informovaný souhlas 11

2.6 Oznamovací povinnost 11

2.7 Vztahová síť školního psychologa uvnitř školy 13

2.7.1 Školní psycholog a ředitel školy 13

2.7.2 Školní psycholog a zbytek školního poradenského pracoviště 13

2.7.3 Školní psycholog a učitelé 14

2.7.4 Školní psycholog a třída 15

2.7.5 Školní psycholog a jednotliví žáci 15

2.7.6 Školní psycholog a rodiče žáků 15

2.7.7 Etická dilemata spojená se vztahovou sítí školy 16

2.8 Vnější vztahová síť školy 17

3 Domácí násilí 18

3.1 Definice domácího násilí 18

3.2 Formy domácího násilí 18

3.3 Děti jako oběti domácího násilí 20

3.3.1 Krátkodobé důsledky domácího násilí 20

3.3.2 Dlouhodobé důsledky domácího násilí 21

3.4 Domácí násilí a škola ... 22
3.4.1 Metodické dokumenty ... 22
3.4.2 Trauma respektující přístup ve škole ... 24
3.4.3 Realita školní praxe při odhalování a řešení situace ohroženého dítěte ... 25
3.5 Nestátní neziskové organizace zabývající se ohroženými dětmi ... 26
3.5.1 Centrum LOCIKA ... 26
3.5.2 Dětské krizové centrum ... 27
3.5.3 Society for All ... 27
Empirická část ... 29
4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky ... 29
4.1 Výzkumný soubor ... 29
4.2 Metoda sběru dat a samotný proces sběru dat ... 31
4.3 Analýza rozhovorů ... 32
4.4 Výsledky šetření ... 34
4.4.1 Hranice pojmu domácí násilí ... 34
4.4.2 Tíha profesionality ... 37
4.4.3 Psycholog ve vztahové síti školy ... 41
4.4.4 Vztah k vnějším institucím ... 44
4.4.5 Práce s dětmi ... 46
4.5 Odpovědi na výzkumné otázky ... 47
Diskuze ... 50
Závěr ... 54
Seznam použitých informačních zdrojů ... 57
Seznam příloh ... 63

Úvod

„Dítě, kterému rodiče ubližují, nepřestane milovat své rodiče. Přestane milovat samo sebe" – Shahida Arabi

Domácí násilí na dětech je důležitým celospolečenským tématem. Jen za rok 2023 Policie ČR označila v rámci celkového vykázání osob z obydlí celkem 1180 dětí za ohrožené (Děti bez násilí, 2024). Reálné číslo ohrožených dětí je ale s velkou pravděpodobností mnohonásobně vyšší, jelikož z průzkumů WHO vyplývá, že počet nahlášených případů v Evropě je pouze velmi malým zlomkem celkového počtu případů ohrožených dětí (Sethi et al., 2018).

Týrání a zanedbávání v dětství může mít závažný vliv na psychický, fyzický i sociální vývoj dítěte. Následky mohou trvat až do dospělosti v podobě až několikrát zvýšeného rizika výskytu některých psychiatrických (například deprese, úzkostné poruchy) i fyzických (například rakovina, plicní chronická onemocnění, ischemická choroba srdeční) onemocnění (Fujiwara, 2022).

Škola je sekundárně socializační institucí, kde děti tráví velkou část svého času mimo domov, a proto je také klíčovým místem ke včasné detekci a poskytnutí intervence dětem, které jsou domácím násilím ohroženy. V rámci identifikace a poskytování intervence je nezbytná spolupráce školy jak s vnějšími institucemi, tak i spolupráce pedagogických i nepedagogických pracovníků navzájem v rámci vnitřní sítě školy.

V České republice jsou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR) stanovena doporučení, jak v případě podezření na ohrožení dítěte syndromem CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte) postupovat. Zmapováním toho, jak spolupráce ve vnitřní síti školy v těchto případech probíhá v praxi, se ale výzkumy téměř nevěnují. Některé výzkumy se tématu vnitřních procesů školy v případě podezření na ohrožení dítěte zabývají, samotnému pohledu školních psychologů na toto téma se však věnují pouze okrajově. Většinou se navíc jedná o zahraniční výzkumy. Předložená bakalářská práce si klade za cíl prozkoumat, jaká je zkušenost školních psychologů s tématem ohrožení žáka domácím násilím v praxi.

Teoretická část

Cílem teoretické části je z hlediska dosavadních dostupných výzkumů a literatury poskytnout teoretická východiska pro část praktickou. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola vymezuje pozici školního psychologa a jeho roli v rámci školního poradenského pracoviště, zabývá se také etickými zásadami při jeho práci a vymezuje jeho pozici v rámci vnější a vnitřní vztahové sítě školy. Druhá kapitola se věnuje tématu domácího násilí, jeho vymezením, důsledkům násilí na dítě a procesům řešení situací ohrožení žáka domácím násilím ve škole. Na konci kapitoly je popsána činnost několika vybraných neziskových organizací zaměřených na tuto tematiku, se kterými mohou školy a školní psychologové spolupracovat.

1. Školní psycholog

1.1 Základní údaje a vymezení pozice školního psychologa

Školní psychologie je aplikovaná disciplína, jejíž kořeny v Čechách sahají až do období první republiky. Systematický rozvoj školní psychologie v Čechách byl ale několikrát přerušen a výrazněji nastal až po roce 1989 (Štech & Zapletalová, 2013).

Podmínkou k získání odborné kvalifikace školního psychologa je v České republice vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie (§ 19 zákona č. 563/2004 Sb.).

Standardní činnosti školního psychologa jsou popsány ve Vyhlášce o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/2005 Sb. (2005). Podle této vyhlášky patří mezi činnosti školního psychologa diagnostika a depistáž, konzultační, poradenské a intervenční práce, metodická práce a vzdělávací činnost. Konkrétní rozsah práce školního psychologa pak závisí na více faktorech, například velikosti školy, profesním složení školního poradenského pracoviště, zkušeností a kompetencí školního psychologa a výši jeho úvazku. Štech a Zapletalová (2013) upozorňují na riziko nižší kvality psychologických služeb z důvodu nízkého pracovního úvazku školních psychologů.

K 31.9. 2023 bylo na českých školách 1241 školních psychologů, v přepočtu na počet úvazků 726,5 (Zapletalová, 2024).

1.2 Školní psycholog jako součást školního poradenského pracoviště

Školní psycholog je součástí poradenského systému ve vzdělávání, který je popsaný Zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. (2004). Dle tohoto zákona pod poradenský systém ve vzdělávání spadají školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště.

Školskými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC).

Školní psychologové mohou být součástí (v současné době není obsazení jejich pozice ve školách povinné) školních poradenských pracovišť (ŠPP), která působí přímo na základních a středních školách a jejich základní složení sestává z výchovného poradce a metodika prevence.

Metodik prevence – podmínky odborné kvalifikace pro metodika prevence stanovuje vyhláška č. 317/2007 Sb. (2007). Jedná se o studium k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence rizikového chování v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Studium je ukončeno obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou. Standardní činností metodika prevence je dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. (2005) metodická a koordinační činnost v oblasti prevence rizikového chování, informační činnost a poradenská činnost. Pod jeho vedením tedy vzniká minimální preventivní program a strategie prevence školy, má na starosti monitorování výskytu sociálně patologických jevů a řešení konkrétních problémů s dětmi a třídami (Braun et al., 2014).

Výchovný poradce – podle vyhlášky č. 317/2007 Sb. (2007) je výchovný poradce absolvent studia v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole nebo v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v rozsahu alespoň 250 vyučovacích hodin, ukončeného obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou ústní zkouškou. Mezi jeho činnosti patří poskytování poradenství pro žáky i rodiče. Věnuje se zejména problematice kariérového poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně integrace žáků nadaných.

Dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště mohou být kromě školního psychologa také školní speciální pedagog, asistenti pedagoga, nebo sociální pedagog.

1.3 Asociace školní psychologie

V rámci České republiky působí profesní sdružení školních psychologů Asociace školní psychologie, z.s. Jejími cíli je hájit zájmy této profesní skupiny a rozvíjet obor školní psychologie v rámci České republiky. Asociace je členem ISPA (Mezinárodní asociace školní psychologie) a UPA (Unie psychologických asociací). Realizuje řadu činností včetně jednání s příslušnými orgány (například s MŠMT ČR), pořádání vzdělávacích akcí, podílení se na odborných konferencích v Čechách a na Slovensku a vydávání online časopisu „*Školní psycholog/Školský psycholog"*. Poskytuje také metodickou podporu, například k sestavení informovaného souhlasu, diagnostické práci, práci s pedagogy či vedení dokumentace (Asociace školní psychologie, 2025).

1.4 Etický kodex psychologa

Každý školní psycholog by měl dodržovat etická pravidla založená na respektování ochrany osobních dat a na budování důvěry klientů (Štech & Zapletalová, 2013). Etický kodex školního psychologa, jehož autory jsou Thomas Oakland, Suzan Goldmanová a Herbert Bischoff (1997), byl vydán Mezinárodní asociací školní psychologie (International School Psychology Association, ISPA) v roce 1997. Téhož roku byl tento kodex přijat Asociací školní psychologie SR a ČR, která ho přeložila a upravila pro podmínky České republiky.

Etický kodex školního psychologa určuje zásady a normy profesionálního chování školních psychologů s důrazem na ochranu práv a blaha především žáků a studentů, ale také i rodičů, pedagogů, kolegů a zaměstnavatelů. Dokument zahrnuje obecné zásady etiky, profesionální normy a pravidla důvěrnosti informací. Zdůrazňuje, že školní psychologové musí respektovat kulturní a sociální rozmanitost klientů a prostředí, ve kterém pracují. Popisuje nutnost dosahování a udržování co nejvyšší úrovně odborných standardů, aniž by docházelo k překračování vlastních profesních kompetencí. Dále se dokument věnuje připravování, průběhu a interpretaci diagnostických vyšetření a etickým principům vztahujícím se na výzkum. Důležitou součástí jsou také zásady ochrany důvěrných informací (Oakland et al., 1997).

1.5 Informovaný souhlas

Školní psycholog poskytuje své služby žákům a studentům v souladu s etickým kodexem se souhlasem jejich rodičů nebo zákonných zástupců. Před proběhnutím služby je tedy potřeba zákonným zástupcem (nebo plnoletým klientem) podepsat tzv. informovaný souhlas pro ujištění, že daná služba je službou požadovanou a klient (případně jeho zákonný zástupce) je podrobně seznámen s jejími pravidly (Štech & Zapletalová, 2013).

Informovaný souhlas je podmínkou poskytnutí poradenské služby i dle § 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. (2005). Před podepsáním informovaného souhlasu by měl být klient/jeho zákonný zástupce seznámen s účelem a povahou vyšetření, objasněním možných důsledků vyšetření, specifikováním případných rizik spojených s vyšetřením a specifikací možných alternativ odborného postupu. Důležitými kritérii informovaného souhlasu je, aby člověk udělující souhlas rozuměl všemu, co o dané službě potřebuje vědět a aby souhlas nebyl udělován pod nátlakem (Štech & Zapletalová, 2013; NZIP, 2025).

Existují situace, kdy není nutné předem získat informovaný souhlas. To platí v případě krizové intervence, kdy je chování nebo stav žáka či studenta nebezpečný pro něj samotného nebo pro jiné osoby a při poskytování krizové intervence (Oakland et al., 1997). V takových případech je prioritou zvládnutí bezprostředního ohrožení a teprve následně jsou informováni zákonní zástupci. Výjimkou je podezření nebo zjištění, že dítě je obětí týrání, zneužívání či jiného ohrožení ze strany rodiny. V takovém případě se situace řeší ve spolupráci s OSPODEM[1] a Policií ČR, přičemž zákonní zástupci nemusí být informováni, pokud by to mohlo ohrozit dítě nebo průběh šetření (§ 6 zákona č. 359/1999 Sb.; zákon č. 561/2004 Sb.).

Činnost školního psychologa dále nevyžaduje informovaný souhlas v takových aktivitách, kdy pracuje se skupinou žáků nebo jednotlivcem a jeho činnost má charakter informační nebo vzdělávací činnosti (Štech & Zapletalová, 2013).

1.6 Oznamovací povinnost

V souladu se zákonem č.101/2000 Sb. (2000) je školní psycholog povinen vést si dokumentaci o ochraně osobních údajů. Informace z rozhovorů a šetření jsou důvěrné,

[1] OSPOD – Odbor/orgán sociálně-právní ochrany dětí

nemohou být tedy poskytovány dalším osobám bez souhlasu žáka či zákonného zástupce. Výjimku tvoří informace o trestné činnosti, na niž se ze zákona vztahuje oznamovací povinnost. Školní psycholog má kromě oznamovací povinnosti dle trestního zákoníku č. 40/2009 Sb., která platí pro každého občana ČR, také oznamovací povinnost dle ustanovení § 10 odst. 4 ZSPOD.

Oznamovací povinnost dle trestního zákoníku č. 40/2009 Sb. (2009) zahrnuje povinnost překazit trestný čin dle § 167 a povinnost oznámit trestný čin dle § 168.

Co se týče povinnosti překažení trestného činu, dle § 167 trestního zákoníku č. 40/2009 Sb. (2009) platí, že kdo se hodnověrným způsobem dozví, že někdo připravuje nebo páchá některý z vyjmenovaných trestných činů (jedná se například o trestný čin týrání svěřené osoby, těžké ublížení na zdraví, vraždu, zabití, znásilnění, pohlavního zneužití a další trestné činy uvedeny v tomto paragrafu) a trestný čin nepřekazí, bude potrestán odnětím svobody až na 3 léta. Překazit trestný čin lze včasným oznámením policejnímu orgánu nebo státnímu zástupci, ale také každým jednáním, které je způsobilé v konkrétní situaci zabránit dokončení protiprávního jednání.

Co se týče povinnosti oznámit trestný čin, dle § 168 trestního zákoníku č. 40/2009 Sb. (2009) platí, že kdo se hodnověrným způsobem dozví, že spáchal některý z vyjmenovaných trestných činů (opět například trestný čin týrání svěřené osoby, těžké ublížení na zdraví, vraždu, zabití, znásilnění, pohlavního zneužití a další trestné činy uvedeny v tomto paragrafu) a trestný čin neoznámí bez odkladu státnímu zástupci nebo policejnímu orgánu, bude potrestán odnětím svobody až na 3 léta. Oznamovací povinnost vzniká i v případě, kdy oznamovatel nezná pachatele, který trestný čin spáchal.

Oznamovací povinnost dle § 10 odst. 4 zákona č. 359/1999 Sb. (1999) se vztahuje na státní orgány, pověřené osoby, školy, školská zařízení a poskytovatelé zdravotních služeb, popřípadě další zařízení určená pro děti. Tito jsou povinni oznámit obecnímu úřadu obce s rozšířenou působností skutečnosti, které nasvědčují tomu, že jde o děti uvedené v § 6 zákona č. 359/1999 Sb. (1999), a to bez zbytečného odkladu poté, kdy se o takové skutečnosti dozví. Děti uvedené v § 6 jsou dle zákona děti v dlouhodobě nepříznivých životních situacích takové intenzity, že je zde důvodná obava o jejich práva, oprávněné zájmy, zdraví, život a řádný vývoj. Pokud se tedy školní psycholog dozví o skutečnostech,

které nasvědčují tomu, že by některý žák mohl být ohroženým dítětem, je povinen o tom bez zbytečných odkladů informovat OSPOD na obecním úřadě s rozšířenou působností.

1.7 Vztahová síť školního psychologa uvnitř školy

Školní prostředí má hustou vztahovou síť, v rámci které školní psycholog pracuje a má v ní vlastní postavení. v určitých ohledech může vztahová síť přinášet různá úskalí a dilemata. v následující části krátce popíši vztah školního psychologa s ředitelem školy, zbytkem poradenského pracoviště, učiteli, třídou, jednotlivými žáky i jejich rodiči.

1.7.1 Školní psycholog a ředitel školy

Vztah s ředitelem školy je velmi důležitý pro úspěch práce školního psychologa. Ředitel připravuje pro školního psychologa podmínky pro poskytování jeho služeb na škole a má vliv na jeho vztahy se žáky, rodiči, učiteli a dalšími pracovníky školy. Tento vztah může být však v některých aspektech složitý. Psycholog je sice profesním expertem ve svém oboru, zároveň je ale pracovně podřízeným ředitele. Může se stát, že každý z těchto dvou bude mít rozdílná očekávání a představy o výkonu práce psychologa na škole. Je tedy důležité vzájemné objasnění zakázky a vymezení a respektování kompetencí školního psychologa i etických norem, kterými se řídí (Zapletalová, 2001; 2024).

1.7.2 Školní psycholog a ostatní členové školního poradenského pracoviště

S ostatními členy školního poradenského pracoviště je školní psycholog v úzké spolupráci a spoluvytváří koncepci školního poradenství. S výchovným poradcem psycholog společně řeší výchovné a vzdělávací problémy žáků, případně také jejich budoucí profesní směrování, kdy školní psycholog může diagnostikovat a výchovný poradce pak konzultovat a rodiči vhodný výběr školy. Metodikovi prevence pak může být nápomocen při monitorování výskytu sociálně patologických jevů a řešení konkrétních problému se žáky a třídami, případně se také může podílet na výběru a realizaci preventivních programů (Braun et al., 2014). Pro efektivní fungování ŠPP je klíčová role koordinátora, kterou zpravidla zastává jeden z jeho členů v závislosti na organizačním uspořádání školy. Koordinátor zajišťuje metodické vedení činnosti ŠPP, podporuje spolupráci mezi jeho jednotlivými členy a zároveň navazuje a rozvíjí kontakty s externími subjekty (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016).

1.7.3 Školní psycholog a učitelé

Spolupráce školního psychologa s učiteli je klíčovou součástí jeho působení na škole. Podle vyhlášky č. 197/2016 Sb. školní psycholog vyučujícím metodicky pomáhá, poskytuje krizovou intervenci a individuální konzultace o výukových a výchovných problémech žáků a vytváří vzdělávací semináře pro pedagogické pracovníky.

Častou formou této spolupráce je metodická podpora pedagogů prostřednictvím profesionálních konzultací (Zapletalová et al., 2014). Školní psycholog může také plnit roli mediátora nebo facilitátora při rozhovorech mezi pedagogy, žáky a rodiči. Pedagogům pomáhá s odhadem vývojových možností dětí, efektivitou pedagogických prostředků a zásadami vedení třídy. Někdy se účastní třídnických hodin společně s třídními učiteli a poskytuje jim oporu při řešení obtížných pedagogických situací, jako je problematické chování žáků, nekázeň nebo krizové situace ve třídě. s učiteli rovněž diskutuje výstupy z diagnostických šetření a společně s nimi plánuje další kroky (Braun et al., 2014).

Úspěšnost školního psychologa na škole výrazně ovlivňuje kvalita jeho vztahu s učiteli, přičemž klíčovým faktorem je vzájemná důvěra (Bartoňová & Smetáčková, 2020; Zapletalová, 2014; Štech, 2001). Na počátku svého působení se psycholog často setkává s nedůvěrou učitelů a musí překonávat jejich obavy a očekávání. Mezi časté obavy patří například strach ze ztráty soukromí (předpoklad, že psycholog „prokoukne“ učitele), obavy o finanční dopady na školu či přehnaná očekávání, že psycholog vyřeší každý problém okamžitě (Štech & Zapletalová, 2013).

K předcházení těmto nedorozuměním je důležité jasné vymezení role školního psychologa ze strany vedení školy, formální nastavení vztahů a předem dohodnuté způsoby komunikace mezi vedením, učiteli a psychologem (Zapletalová, 2001; Müllerová & Šmahaj, 2023). Důvěru učitelů si psycholog buduje také vyvážením blízkosti a nutného profesionálního odstupu (Štech, 2001). Štech a Zapletalová (2013) také uvádějí, že školní psychologové s vyšším úvazkem a delší praxí si důvěru učitelů budují snadněji.

Dalšími důležitými faktory ovlivňujícími tuto spolupráci jsou podle Müllerové & Šmahaje (2023) také postoj učitele, jeho ochota spolupracovat a vnímat psychologa jako užitečného partnera a profesní a osobnostní vlastnosti psychologa, jako je odbornost, komunikační dovednosti a proaktivita.

1.7.4 Školní psycholog a třída

Školní psycholog může pracovat se třídou intervenčně nebo preventivně v rámci různých oblastí. Společně s učitelem mapuje dynamiku třídního kolektivu, sociometrické role a komunikaci mezi žáky. Společně s žáky třídy a třídním učitelem se školní psycholog může podílet na tvorbě třídního klimatu, a to skrze ovlivňování managementu třídního kolektivu (například skrze podporu učitele v jeho manažerské roli), interaktivní intervenční metody, diagnostické postupy (například diagnostika třídních vztahů prostřednictvím dotazníku SORAD, B-3, D-1, diagnostika klimatu školní třídy prostřednictvím pozorování, rozhovoru, metody KLIT nebo dotazníku *„Naše třída*“ nebo třídnické hodiny a výjezdy). Školní psycholog může ve třídě zaznamenat také sociálně patologické jevy. k jejich předcházení je důležitá primární prevence. V rámci sekundární (zabránění recidivě) a terciální (minimalizace následků) prevence pak psycholog často spolupracuje s příslušnými odbornými zařízeními/organizacemi (Braun et al., 2014).

1.7.5 Školní psycholog a jednotliví žáci

Individuální práce se žákem může mít povahu krizové intervence, jednorázové konzultace, nebo i dlouhodobější spolupráce. Navázání kontaktu může iniciovat buď sám žák, nebo školní psycholog, v některých případech může školního psychologa oslovit kamarád či spolužák žáka, popřípadě (toto je nejčastější varianta u žáků základní školy) je zprostředkován třídním učitelem či rodičem, případně dalším odborníkem. v rámci (většinou dlouhodobější) individuální práce může školní psycholog provádět různé diagnostické metody – screening, depistáž, statistické diagnostické metody nebo klinické metody. Na tyto metody lze případně navázat vhodnou intervencí v podobě například terapeutických, korektivních nebo reedukačních zásahů (Štech & Zapletalová, 2013; Braun et al., 2014).

1.7.6 Školní psycholog a rodiče žáků

Školní psycholog by měl při individuální práci se žáky brát v potaz typ rodiny, ze které žák pochází a převažující výchovný styl v ní (Braun et al., 2014).

Přímá práce s rodinou tvoří menší část z celkového objemu činností školního psychologa, zároveň je ale nezbytná (Štech & Zapletalová, 2013). Nejčastější formou spolupráce s rodiči jsou individuální konzultace probíhající osobně nebo telefonicky. Školní psycholog rodině v případě potřeby často zprostředkovává nebo facilituje jednání s dalšími odborníky, kteří

by mohli být v dané situaci užiteční (Braun et al., 2014). Rodiče většinou jeví zájem o spolupráci, někdy pomoc psychologa i sami iniciativně vyhledávají. Pokud rodiče zájem o spolupráci nejeví, nebo je pro ně obtížná, může se školní psycholog pokusit je namotivovat, případně se domluvit na písemném pozvání rodičů ředitelem školy. Prostředníkem komunikace mezi školním psychologem bývají obvykle třídní učitelé. Iniciativa školy ve zprostředkování psychologických konzultací tak přispívá k pozitivnímu vztahu rodičů ke školnímu prostředí (Štech & Zapletalová, 2013).

V dotazníkovém šetření Štecha (2001) 42 % respondentů z řad školních psychologů uvedlo jako nejnáročnější situace v rámci své profese situace, kdy řešili téma rodiny a jejích dysfunkcí. V takových situacích pociťovali respondenti bezmoc a cítili se být pod tlakem rodiny i školy, vnímají jako problematické předávání citlivých informací o žákovi učitelům.

1.7.7 Etická dilemata spojená se vztahovou sítí školy

Vztahová síť, ať už se jedná o vnitřní nebo vnější síť školy, představuje pro školního psychologa zdroj podpory pro výkon jeho profese a umožňuje zefektivnění jeho práce, zároveň má ale i svá úskalí, například zvyšuje riziko vystavení školního psychologa různým etickým dilematům a sociálním tlakům. z výsledků přehledové studie Mareše (2017) vyplývá, že se psycholog v rámci spolupráce může ocitnout v situaci, kdy bude nucen volit mezi etickými principy své profese a vnějšími tlaky vycházejícími z institucionálního prostředí. Psycholog se často musí vymezit vůči tlaku učitelů, kteří očekávají, že jim bude předávat informace o žácích, i vůči vedení školy, které může požadovat, aby psycholog podpořil rozhodnutí, která nejsou v nejlepším zájmu dítěte. Tento konflikt rolí může psychologa přivádět do situací, kdy musí volit mezi udržením dobrých vztahů s kolegy a obhájením etických zásad své profese. Pro snížení rizika morálního distresu a pro podporu etického rozhodování Mareš doporučuje zavedení jasných pravidel spolupráce školního psychologa se školou, důsledné dodržování profesního etického kodexu a posílení supervizní a metodické podpory psychologů. Klíčová je také kultivace etického klimatu na školách, které by mělo umožnit psychologům vykonávat svou práci bez neetických zásahů a nátlaku (Mareš, 2017).

1.8 Vnější vztahová síť školy

Školní poradenské pracoviště se při své práci neobejde bez spolupráce s vnějšími institucemi mimo školu. Pracoviště si vytvářejí adresáře s konkrétními kontakty na instituce a odborníky z oblasti školství, zdravotnictví, sociálních a právních institucí či nestátních neziskových organizací. z resortu školství spolupracují školní poradenská pracoviště často s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) a speciálně pedagogickými centry (SPC). Dále také se středisky výchovné péče, diagnostickými ústavy či dětskými domovy. Z resortu zdravotnictví spolupracují SPP především s pediatry, případně dalšími lékaři žáků, klinickými psychology, v akutních případech s rychlou záchrannou službou. Dále případně také s protidrogovými centry a krizovými centry. Z oblasti sociálních a právních institucí kooperuje ŠPP s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), Policií ČR, soudy, probační a mediační službou. Dále probíhá spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi různých zaměření (Braun et al., 2014).

V případě řešení situace ohrožení dítěte domácím násilím, o kterém bude pojednávat následující kapitola této práce, se mohou pracovníci školy, školního poradenského pracoviště a zainteresované vnější instituce se setkat na tzv. případové konferenci. Cílem takového setkání je najít co možná nejlepší řešení situace pro dítě a dohodnout další postup pomoci. Rodiče nebo zákonní zástupci dítěte bývají často také přizváni k účasti (Ptáček et al., 2022).

2 Domácí násilí

2.1 Definice domácího násilí

V současné době existuje více různých definic domácího násilí. Například norský psychoterapeut Per Isdal násilí definuje následujícím způsobem: *„Násilí je čin namířený proti druhému člověku, který mu má ublížit, způsobit bolest, zastrašit ho nebo ponížit, aby jednal proti své vůli, respektive aby nejednal podle své vůle"* (Isdal, 2000 in Blažková et al., 2024).

Domácí násilí má určité určující znaky. Nejpodstatnějším z nich je jednoznačné rozdělení rolí na oběť a pachatele, pokud se tedy jedná například o domácnost, kde se členové bijí nebo ponižují navzájem, hovoříme o jiných formách násilí, a nikoliv o domácím násilí. Dalším znakem je dlouhodobost a opakovanost a výskyt násilného chování uvnitř domácnosti. Za kritérium vymezení někteří autoři považují i postupnou eskalaci násilí, na tomto bodě ale není úplná shoda z důvodu spojení tohoto konceptu pouze s feministickým pojetím násilí (Ševčík et al., 2011).

Mezi charakteristiky typického prostředí, kde je zvýšené riziko výskytu domácího násilí, patří problémy s alkoholem, problémy dětí ve škole, nesoulad rodičů ve výchově a násilí v původní rodině partnerů (Nadace Sirius, 2019).

V současné době české zákony pojem „domácí násilí“ sice obsahují, ale dosud jej žádný z nich jasně nedefinoval. To se změní k 1. červenci 2025, kdy vstoupí v platnost novela občanského zákoníku zavádějící jeho jednotnou definici. Podle této novely se domácím násilím rozumí násilné jednání, při němž dochází ke zneužívání moci nebo nerovného postavení a které neoprávněně zasahuje do tělesné či duševní integrity, svobody, důstojnosti, vážnosti, cti nebo soukromí oběti, případně vážně ohrožuje její schopnost uspokojovat základní potřeby. Zavedení jednotné definice má usnadnit identifikaci domácího násilí a zajistit jednotný postup policie, justice i intervenčních center, čímž by měla být posílena ochrana a pomoc obětem (Vláda České republiky, 2025).

2.2 Formy domácího násilí

Domácí násilí může mít mnoho podob. Lze ho rozčlenit na několik forem, přičemž oběti domácího násilí bývají často vystaveny několika formám současně.

Psychické násilí nezanechává tak evidentní stopy jako je tomu u fyzického násilí. Je tedy obtížněji prokazatelné. Na oběť může mít ale závažné dopady, a to zejména na sebeúctu, sebevědomí, sebehodnocení a sebepojetí oběti. Psychické násilí může mít podobu neverbální, například záměrné ničení osobních věcí i verbální, například slovní napadání, urážení, zastrašování, ponižování, citové vydírání, soustavnou kontrolu, nebo zpochybňování psychického stavu oběti (Ševčík et al., 2011).

Fyzické násilí je násilí, kdy pachatel používá fyzickou sílu nebo hrozbu fyzickou silou k zastrašení, ohrožení či poškození oběti. Může se jednat například o fackování, údery pěstí, kopání, strkání, svazování, škrcení, ohrožování zbraní až po útok přímo ohrožující zdraví nebo život. Patří sem i promyšlené akty fyzického násilí jako například odpírání spánku nebo jídla, ponechání osoby na nebezpečném místě, bezohlednost za volantem apod. Tato forma násilí je s ohledem na jeho důsledky navenek nejzjevnější (tamtéž).

Ekonomické násilí může zahrnovat omezování přístupu k financím, zatajování finanční situace společné domácnosti, absolutní kontrolu nad příjmy a výdaji ohrožené osoby, nebo zneužívání majetku ohrožené osoby – například zabavování majetku pro vlastní potřeby, rozprodávání majetku apod (tamtéž).

Sociální násilí využívá kontrolu nad sociálními vztahy oběti jako prostředek nátlaku. Může zahrnovat omezování a zakazování kontaktu s rodinou a přáteli až kompletní izolaci. Násilná osoba se snaž převzít kontrolu nad aktivitami oběti, ohrožený jedinec se zároveň sám stahuje ze sociálních kontaktů (tamtéž).

Jako sexuální násilí lze označit jakoukoliv situaci, kdy je jedinec nucen k sexuálním aktivitám jakéhokoliv druhu. Sexuální zneužití může mít formu nekontaktní sexuální aktivity (obscénní telefonáty, komentáře, nucení ke sledování pornografie, exhibicionismus), kontaktní sexuální aktivity (penetrativní i nepenetrativní), nebo sexuální zneužití k prostituci nebo výrobě pornografie (Vágnerová, 2014). Výzkumná fakta ukazují, že sexuálnímu násilí bylo vystaveno každé dvacáté dítě, přičemž v 90 % případů byla pachatelem známá osoba a v jedné třetině případů byly pachatelem jiné děti nebo mladiství (Jochmannová, 2021).

Ve výsledcích Studie ACE v České republice vyšla celoživotní prevalence fyzického týrání 17 %, psychického týrání 20,7 %, a pohlavního zneužívání 6,4 % bez rozdílů mezi pohlavími. 22,1 % respondentů bylo v dětství svědky násilného zacházení s matkou (Velemínský et. al., 2017).

2.3 Děti jako oběti domácího násilí

Děti mohou být ohroženy všemi výše popsanými druhy násilí. Zároveň mohou být ohroženy i násilím mezi osobami žijícími ve společné domácnosti (případně mezi bývalými partnery), a to v takové míře, jako by samy byly přímou obětí. Studie ukazují, že děti vystavené svědectví násilí mezi dospělými mají srovnatelné následky s dětmi, které jsou domácímu násilí vystaveny přímo (Kitzmann et al., 2003; Jochmannová, 2021).

Schore zkoumal pravou mozkovou hemisféru vyvíjející se v bezpečí a pravou mozkovou hemisféru vyvíjející se v kontextu závažných vývojových traumat, jako je například i domácí násilí, a zjistil, že mezi těmito hemisférami existuje prokazatelný rozdíl (Jochmannová, 2021).

2.3.1 Krátkodobé důsledky domácího násilí

Domácí násilí tvoří specifickou kategorii dětského traumatu. Může mít na dítě závažné následky. Typickými důsledky fyzického týrání bývají fyzické následky a opožděný vývoj. U dětí školního věku lze v důsledku domácího násilí pozorovat předčasně vyspělé, ochranitelské chování, neadekvátní potřebu kontrolovat dění kolem sebe, autodestruktivní chování, agresivitu, úzkosti, deprese, vzdor a snížené sebevědomí. Dalšími symptomy mohou být například neklid, hyperaktivita, problémy v sociálním porozumění a regulaci svého chování. Děti, které jsou ohroženy domácím násilím, mívají častěji diagnostikované poruchy chování (Jochmannová, 2021). Z důvodu podobnosti symptomů mohou být důsledky násilí v rodině mylně přisuzovány ADHD, agresivitě, nebo poruše chování, což může bránit odhalení případů domácího násilí (LOCIKA, 2025). U obětí sexuálního násilí může docházet k předčasnému zahájení sexuálního života, nebo odmítání vlastní sexuality nebo vlastního pohlaví (Vágnerová, 2014).

Mezi specifickými projevy patří také obranné mechanismy jako popírání týrání (to může být jedním z možných důvodů k odvolání výpovědi), nebo přijetí role „špatného dítěte“. Pokud

je dítě přítomno domácímu násilí mezi rodiči/partnery, může dojít buď k identifikaci s agresorem a nedůvěře k oběti, nebo naopak spojení se s obětí a snaha jí chránit. (Jochmannová, 2021).

2.3.2 Dlouhodobé důsledky domácího násilí

Důsledky negativních zkušeností z dětství do dospělosti se zabývá Adverse Childhood Experiences (ACE) Study (v překladu Studie negativních zkušeností v dětství). Negativními zkušenostmi z dětství je zde myšleno špatné zacházení v dětství (psychické a fyzické týrání a sexuální zneužívání) a dysfunkční rodinné prostředí (prostředí, ve kterém bylo přítomno užívání návykových látek, duševní onemocnění, násilí vůči matce či kriminální chování některého ze členů domácnosti) (Felitti et al., 1998). Tato významná studie byla provedena v roce 1998. s jejími výsledky se dodnes pracuje a byla provedena řada studií v různých státech touto studií inspirovaných, mimo jiné i v České republice (Velemínský et. al., 2017).

Meta-analýza Hughes et. al. (2017) sumarizuje 37 ACE studií provedených mezi lety 1998 a 2016 a zjistila, že jedinci se čtyřmi a více nepříznivými zážitky z dětství (tzv. „ACEs“) čelí výrazně vyššímu riziku zhoršeného fyzického a duševního zdraví. Nejsilnější souvislosti (OR > 7)[2] byly pozorovány u problémového užívání drog, násilí (v roli oběti nebo pachatele) a pokusu o sebevraždu (OR ~30). Silné asociace (OR 3–6) měly výskyt deprese a úzkostí, problémové užívání alkoholu a rizikové sexuální chování. Kouření, nadměrná konzumace alkoholu, špatné subjektivní zdraví, rakovina, srdeční choroby a respirační onemocnění vykazovaly středně silné souvislosti (OR 2–3) a slabší asociace (OR < 2) byly zjištěny u nedostatečné fyzické aktivity, obezity a diabetu.

Mimo výše zmíněné může mít domácí násilí v dětství dopad na snížení sebevědomí a sebehodnoty, sebestigmatizaci, emocionální důsledky mohou vyústit v manipulativní chování, nebo naopak neustálé stavění se do role oběti. Časté pocity bezmoci mohou vést k naučené bezmocnosti a rozvinutí nezdravých copingových strategií, což může vyústit v nezvládání běžných nároků pracovního a osobního života (Čírtková, 2007).

[2] OR (Odds Ratio) znamená poměr šancí a vyjadřuje, o kolikrát vyšší je pravděpodobnost výskytu určitého jevu (např. nemoci nebo rizikového chování) u jedinců s určitou expozicí (v tomto případě se čtyřmi a více ACEs) ve srovnání s těmi, kteří nemají žádné ACEs

2.4 Domácí násilí a škola

Následující kapitola se bude věnovat procesům ve škole spojeným se situací ohrožení žáka domácím násilím. Budou představeny metodické dokumenty a doporučené postupy, které z nich vycházejí a následně i výstupy z několika výzkumů, které se zabývaly reálnými procesy ve škole v praxi.

2.4.1 Metodické dokumenty

Při řešení situace podezření na ohrožení dítěte může škola vycházet z krizových plánů. Krizové plány jsou součástí Minimálního preventivního programu školy a patří k základním školním strategickým dokumentům v oblasti primární prevence rizikového chování žáků. Krizový plán školy tvoří školní poradenské pracoviště, při tvorbě vychází z metodických doporučení a metodických pokynů k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže od MŠMT ČR. Každý pracovník školy je povinen se s krizovým plánem školy seznámit (Smutná, 2020).

Dětem ohroženým domácím násilím se věnuje metodické doporučení MŠMT č. 5. Vychází z příručky Nadace Sirius „*Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě ve škole*“, která obsahuje doporučení pro pracovníky školy jak správně identifikovat a pomoci dítěti ohroženému sydromem CAN a jak a kam celou situaci případně nahlásit. Dále dokument vychází z karty KID a jejích doprovodných metodických materiálů, které byly vytvořeny organizací Society for All (SOFA) (Blažková et al., 2024).

Příručka metodického doporučení MŠMT č.5 popisuje znaky špatného zacházení projevující se fyzicky i v chování dítěte a znaky rizikového chování pečujících osob. Doporučuje určit jednoho pracovníka školního poradenského pracoviště, který bude pověřený řešit tuto problematiku. Pracovník školy, který má podezření na ohrožení dítěte se s danými informacemi obrátí na třídního učitele a ten předá informace pověřenému pracovníkovi školního poradenského pracoviště. Ten poté na základě získaných informací a rozhovoru

s žákem vyhodnotí, zda na Policii ČR, nebo intervenci školy, stanoví další postup a informuje o něm ředitele školy (viz Obrázek č.1).

Obrázek 1– doporučený postup pro školy při ohrožení dítěte (Blažková et al., 2024)

Příručka rozděluje ohrožení dítěte na *akutní* (okamžité ohrožení bezpečí, zdraví, života či důstojnosti dítěte, které je potřeba řešit bezodkladně) a *chronické* (takové ohrožení, u kterého se zvažuje, zda v danou chvíli podat oznámení na OSPOD či na Policii ČR a situace nevyžaduje okamžité zajištění bezpečí dítěte, ochranu jeho života a zdraví). Při akutním ohrožení je doporučeno jednat následovně:

1. zajistit dítěti bezprostřední bezpečí – řeší jakákoliv dospělá osoba ve škole
2. ihned po zajištění bezpečí informovat pověřeného pracovníka školního poradenského pracoviště a třídního učitele dítěte
3. kontaktovat Policii ČR a OSPOD, informovat ředitele školy – řeší ideálně pověřený pracovník školního poradenského pracoviště
4. pokud byly incidentu ohrožení dítěte přítomné i jiné děti, je nutné zajistit jejich bezpečí a psychickou podporu.

Příručka dále obsahuje praktické informace ohledně hlášení situace na OSPOD a Policii ČR. Je zde uvedeno, že „obecně platí, že je vždy lepší, pokud podáme oznámení, které se nepotvrdí, než pokud neoznámíme situaci dítěte, která se ukáže být ohrožující.“ Pokud škola oznámí informace, které se později ukážou být nepravdivé, nehrozí jí žádný postih, s výjimkou situace, kdy by uvedení nepravdivých informací bylo záměrné.

Důležitým prvkem pro včasnou detekci ohrožení dítěte je kultura školy odmítající domácí násilí, která úzce souvisí s nastavením bezpečného prostředí. Klíčové je jednoznačné odmítání násilí autoritami v každodenním školním životě. Důležité je také nastavení jasných

a pro žáky srozumitelných pravidel. Velmi důležitým prvkem jsou také preventivní programy. Další možností je také seznámit žáky v atmosféře bezpečného prostředí s bezpečnostním plánem (je dostupný například ve formě infografik od organizace SOFA). V závěru příručky jsou uvedeny důležité kontakty, kam je možné se obrátit (Blažková et al., 2024).

KID je zkratka slov kooperace-identifikace-důvěra, tyto tři jsou totiž důležité pro efektivní pomoc ohroženému dítěti. Karta KID vytvořená organizací SOFA má šest verzí – pro ukrajinské děti a rodiče, pro sociální pracovníky, pro zdravotníky, pro děti, rodiče a laickou veřejnost, pro policisty a hasiče a pro školy. Verze pro školy (viz Příloha 4) poskytuje vodítka k identifikaci ohroženého dítěte – popisuje znaky špatného zacházení projevující se fyzicky i v chování dítěte a znaky rizikového chování pečujících osob. Karta dále popisuje rozlišení akutního a chronického ohrožení dítěte a na základě daného druhu ohrožení stanovuje doporučený postup. V závěru jsou odkazy na kontakty na místa akutní pomoci i na služby poskytující odborné konzultace. Byla vytvořena také verze KID karty pro děti, která vysvětluje dětem, jaké situace jsou pro ně ohrožující a jakým způsobem a kam se mohou případně obrátit pro pomoc (Karta KID, 2023).

2.4.2 Trauma respektující přístup ve škole

V posledních letech je jako důležitý prvek prevence traumatu ve školním prostředí často zmiňovaný trauma respektující přístup. Tento přístup se podílí také na zabránění sekundární viktimizaci, která nastává v případě opětovného traumatizování dítěte necitlivým přístupem okolí – například nešetrným výslechem, opakovaným vyprávěním o zážitcích bez jeho souhlasu nebo nevhodnou reakcí institucí, které mu mají pomoci. Klade důraz na bezpečí, předvídatelnost a respekt k autonomii dítěte. Děti s traumatem často vnímají svůj život jako chaotický a špatně snášejí změny, proto je pro ně důležitý stabilní režim s nastavenými pravidly. Pravidla by měla být srozumitelná, spravedlivá a podporovat spolupráci, nikoliv sloužit jako nástroj moci či trestu. Chování dětí s traumatem může být mylně interpretováno jako drzost či pasivita, namísto hodnocení je třeba se ptát, co se jim děje a jak jim lze pomoci. Klíčová je rovnováha mezi běžnými školními nároky a flexibilitou, která jim umožní rozvíjet svůj potenciál. Důležitou roli hraje prevence už od předškolního věku, budování důvěry

a vytváření bezpečného prostředí, kde dítě chápe, co se děje a proč, a má možnost se na řešení aktivně podílet (Ptáček & Pemová, 2023).

2.4.3 Realita školní praxe při odhalování a řešení situace ohroženého dítěte

V České republice nejsou reálné postupy škol v případě podezření na ohrožení dítěte domácím násilím příliš prozkoumány, toto téma však z různých úhlů zpracovávají některé zahraniční studie.

Ochotu samotných žáků vyhledat pomoc ve škole v případě týrání či zanedbávání ze strany rodičů zkoumal ve své studii na vzorku izraelských studentů Yablon (2020). Zjistil, že polovina obětí násilí pomoc nevyhledala vůbec. Z těch, kteří pomoc vyhledali, se největší část (19 %) svěřila spolužákům a pouze 15 % oslovilo školní personál (z toho nejčastěji školního psychologa). Klíčovými faktory ovlivňujícími hledání pomoci byly aktivní přístup školního personálu, důvěrný vztah se školním pracovníkem a míra očekávaného zachování důvěrnosti informací. Ze studie tedy vyplývá, že aktivní oslovování žáků školním personálem, snaha o posilování důvěry mezi žáky a učiteli a zohledňování významu spolužáků jako prostředníků mezi žáky a školním personálem by mohli zvýšit pravděpodobnost vyhledání pomoci ve škole samotnými žáky.

Studie Greco a kol. (2017) zaměřená na ohlašování podezření na domácí násilí na žácích školním personálem ukázala, že ačkoliv 74 % školního personálu mělo alespoň jednou podezření na viktimizaci dítěte, pouze 27 % ji nahlásilo. Hlavními překážkami v nahlášení byly nedostatek školení, strach z negativních důsledků nahlášení, nedůvěra v systém péče o děti, mylné představy o procesu hlášení a institucionální bariéry jako například potřeba schválení ředitelem školy. Vyšší pravděpodobnost nahlášení situace byla u mužů a pracovníků s více zkušenostmi. Ke zlepšení situace by tedy mohlo přispět častější a kvalitnější školení školního personálu na toto téma a zavedení jasnějších postupů.

Tillman a kol. (2018) se ve svém výzkumu zaměřili na ohlašování podezření na fyzické domácí násilí konkrétně u školních poradců (school counselors)[3] v USA. Zkoumali faktory

[3] School counselor (překl. „školní poradce“) má v USA obvykle nižší požadavky na specializované psychologické vzdělání a zaměřuje se spíše na akademickou a emocionální podporu než na psychodiagnostiku a terapeutické intervence.

ovlivňující jejich rozhodování, zda případ nahlásit či nikoliv. Na rozdíl od předchozí zmíněné studie zde výsledky ukázaly, že školní poradci byli častěji ochotni případ nahlásit, než pouze vyjádřit podezření. Co se týče ovlivňujících faktorů, poradci častěji nahlašovali případy, kdy měl žák viditelná zranění, zatímco případy založené pouze na výpovědi dítěte byly méně často hlášeny. Dalším ovlivňujícím faktorem byl postoj rodičů – defenzivní rodiče vzbuzovali větší obavy než rodiče spolupracující nebo neangažovaní. Spolupracující rodiny byly hlášeny méně často, i když byly přítomny známky týrání. Častěji byly také podezřívány rodiny se středním a nižším socioekonomickým statusem než ty s vyšším, přičemž rodiny bez specifikovaného socioekonomického statusu byly podezřívány méně. Studie tedy, stejně jako předchozí zmíněná, zdůrazňuje potřebu kvalitního školení a vyššího povědomí, aby byla všechna podezření na týrání správně identifikována a nahlášena.

2.5 Nestátní neziskové organizace zabývající se ohroženými dětmi

V České republice působí řada nestátních neziskových organizací zaměřených na problematiku domácího násilí. Jejich činnost se liší podle cílové skupiny – některé se věnují obětem, jiné pachatelům nebo celému rodinnému systému, ve kterém k násilí dochází. Některé organizace se zaměřují i na prevenci domácího násilí na úrovni primární, sekundární i terciární.

Tyto organizace nabízejí širokou škálu služeb, včetně krizových linek a chatů, provozování azylových domů, odborného poradenství, komplexní a specializované pomoci obětem domácího násilí, programů pro zvládání vzteku a násilí, vzdělávání odborníků i veřejnosti či preventivních programů.

V následující části popíšu tři vybrané organizace, které poskytují pomoc dětem ohroženým domácím násilím. Kromě těchto organizací se problematikou zabývají také například Acorus, Bílý kruh bezpečí, centrum Triangl, Spondea, ROSA, Barevný svět dětí, Dům tří přání, Fond ohrožených dětí nebo organizace Cestou necestou.

2.5.1 Centrum LOCIKA

Centrum LOCIKA je nestátní nezisková organizace zaměřená na pomoc dětem ohroženým domácím násilím – ať už jako přímým obětem, nebo svědkům. Pracuje s dětmi i jejich rodiči a poskytuje odbornou podporu s cílem vytvořit bezpečné rodinné prostředí a zdravé vztahy.

Mezi hlavní cíle organizace patří zastavení násilí v rodině, pomoc dětem i rodičům při zvládání jeho následků, podpora rodičovských kompetencí, prevence přenosu násilného chování na další generace a ochrana dětí před sekundární viktimizací.

LOCIKA nabízí širokou škálu služeb, včetně online poradenství (distanční konzultace a chat), sociálně-právního poradenství a vzdělávacích programů. v rámci prevence a osvěty připravuje vzdělávací kurzy, materiály a infografiky určené dětem, rodičům, odborníkům pracujícím s dětmi i široké veřejnosti. Zároveň organizuje kampaně, které otevírají diskusi o problematice domácího násilí. Součástí jejího působení je také dětské advokační centrum poskytující komplexní a specializovanou pomoc dětským obětem.

V současnosti nabízí školám komplexní vzdělávací program *„Škola – místo bezpečí a pomoci“*, jehož cílem je edukovat školní personál v rozpoznávání a podpoře dětí ohrožených domácím násilím.

Organizace sídlí v Praze a všechny své služby poskytuje bezplatně (Centrum LOCIKA, 2023).

2.5.2 Dětské krizové centrum

Dětské krizové centrum je nestátní nezisková organizace specializující se na prevenci, diagnostiku a terapii syndromu týraného, zneužívaného, zanedbávaného nebo jinak ohroženého dítěte. Služby centra jsou určeny ohroženým dětem i dalším členům rodiny. Mezi poskytované služby patří krizová pomoc, sociálně aktivizační služby, dvě linky důvěry – jedna je zaměřena obecně na téma ohrožených dětí a druhá na rizika kyberprostoru, krizový chat, sociálně právní ochrana dětí, poskytování právního poradentství. DKC má také zdravotnickou sekci, je registrováno jako zdravotnické pracoviště, sekce klinická psychologie. Veškeré své služby poskytuje DKC bezplatně (Dětské krizové centrum, 2025).

2.5.3 Society for All

Society for All (zkr. SOFA) je nezisková organizace zaměřující se na oblast duševního zdraví, vzdělávání a inkluze a pomoc ohroženým dětem. Organizace je zaměřená na vzdělávání pracovníků, především zaměstnanců školy, dále ale také například sociálních pracovníků, zdravotníků a veřejnosti. Pořádá přednášky, e-learningové kurzy, webináře a semináře, dále pořádá tematické konference. Vytváří různé infografiky, mimo jiné také

kartu KID zmiňovanou výše u metodických dokumentů pro školy. Na internetových stránkách SOFA je možné si udělat interaktivní e-learningový program „Jak identifikovat ohrožené děti“, který pracuje s kartou KID a doprovodnými metodickými materiály. Tento kurz je zdarma, existují čtyři verze podle toho, v jaké oblasti se zájemci o kurz pohybují (školství, IZS, sociální služby, zdravotnictví). Kurz pracuje s konkrétní kazuistikou, prakticky ukazuje využití karty KID, podporuje mezioborovou spolupráci a odkazuje na další organizace, na které je možné se obrátit. Po dokončení kurzu je možné získat certifikát o jeho absolvování (Society for all, 2023).

Empirická část

Empirická část si klade za cíl zjistit, jaká je zkušenost školních psychologů s tématem ohrožení žáka domácím násilím v praxi. k získání osobního pohledu školních psychologů byla použita kvalitativní metoda polostrukturovaných rozhovorů.

3 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Z dostupné literatury se některé, především zahraniční práce tématu vnitřních procesů školy v případě podezření na ohrožení dítěte věnují, samotnému pohledu z perspektivy školního psychologa se však věnují pouze okrajově. Tato práce si tedy klade za cíl blíže prozkoumat pohled a zkušenost školních psychologů s tématem ohrožení žáka domácím násilím v praxi, včetně specifik tohoto tématu, procesů uvnitř školy a kritických míst.

Cílem empirické části této práce tedy je:

Zjistit, jaká je zkušenost školních psychologů s tématem ohrožení žáka domácím násilím v praxi.

Z výzkumného cíle práce vyplynula hlavní výzkumná otázka:

HVO: Jaká je zkušenost školních psychologů s tématem ohrožení žáka domácím násilím v praxi?

A z této hlavní otázky vyvstaly vedlejší výzkumné otázky:

DVO1: Jakým způsobem ovlivňuje školní prostředí rozhodování školních psychologů v případech podezření na domácí násilí?

DVO2: Jak školní psychologové spolupracují s učiteli v situacích ohrožení žáka domácím násilím?

DVO3: S jakými obavami se školní psychologové v rámci tohoto tématu potýkají?

3.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybírán metodou záměrného výběru, konkrétně prostého záměrného výběru. Tato metoda spočívá ve vyhledávání jedinců, kteří splňují předem určená kritéria, u prostého záměrného výběru je hlavním požadavkem splňování daných kritérií a současně souhlas s účastí na výzkumu (Miovský, 2006).

Kritériem výběru bylo působení na pozici školního psychologa na základní škole v České republice. Respondenti byli osloveni nejprve skrze inzerát ve facebookové skupině *„Školní psychologové*“. Touto cestou se však bohužel žádní respondenti neozvali, a proto jsem rozeslala emaily osobně školním psychologům, na které jsem našla kontakty na internetu. Touto cestou se již někteří respondenti ozvali se zájmem.

Skupinu respondentů pro můj výzkum tvoří 9 školních psychologů a psycholožek z různých krajů České republiky. Pohybují se ve věku od 26ti do 51 let, s délkou působení na pozici školního psychologa od 7 měsíců po 16 let. Výše pracovního úvazku na této pozici se pohybovala od 0,4 do 1,0 úvazku. Bližší informace jsou popsány v Tabulce 1. Z etických důvodů byla kvůli anonymizaci změněna jména respondentů.

Přezdívka	Pohlaví	Věk	Dosažené vzdělání v oboru	Výše úvazku	Délka působení na pozici ŠP[4]	Specifika ZŠ[5]
Alena	žena	37	Mgr. PS[6]	0,4	3,5 roku	700 žáků, středně velké město
Barbora	žena	43	Mgr. PS	1,0	10 let	800 žáků, metropolitní centrum
Ctirada	žena	47	Mgr. PS, Mgr. sociální pedagogika	1,0	16 let	650 žáků, metropolitní centrum
Dita	žena	51	Mgr. PS	0,5	7 měsíců	600 žáků, okraj metropole

[4] školní psycholog

[5] základní škola

[6] psychologie

Eva	žena	27	Mgr. PS	1,0	3,5 roku	575 žáků, okraj metropole
Františka	žena	26	Mgr. PS	1,0	1,5 roku	390 žáků, okraj metropole
Gustav	muž	33	Mgr. PS	1,0 (dohromady na 2 školách)	6 let	580 žáků každá škola, město v okrajovém regionu
Hana	žena	39	Mgr. PS	0,5 (dohromady na 2 školách)	6 let s přestávkami	600 a 135 žáků, město v okrajovém regionu
Iveta	žena	39	Ph.Dr. PS	1,0 (dohromady na 2 školách)	11 let	obě školy 650 žáků, město v okrajovém regionu

Tabulka 1-Základní údaje respondentů

3.2 Metoda sběru dat a samotný proces sběru dat

Metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory. Tuto metodu jsem zvolila proto, že umožňuje zjistit od respondentů hloubkové informace. Polostrukturovaný rozhovor dále poskytuje dostatečnou flexibilitu pro zkoumání individuálních zkušeností a zároveň nabízí srovnání klíčových témat napříč informanty.

Před realizací rozhovorů jsem si připravila tematickou osnovu, která mi sloužila jako vodítko k tomu, abych neopomněla žádnou z klíčových oblastí, na které jsem se potřebovala zaměřit. Dotazované oblasti byly zaměřeny na základní informace o respondentovi a škole, kde působí, vztah respondenta k tématu domácího násilí, specifika školy v oblasti práce s ohroženým dítětem a spolupráce s učitelem v rámci tohoto tématu. Jednotlivá témata jsme s každým respondentem probírali v individuálním pořadí podle toho, jakým směrem se hovor ubíral.

Před rozhovorem byli respondenti informováni o účelech výzkumu a měli možnost se doptat na případné otázky nebo nejasnosti a následně podepsali informovaný souhlas, který obsahoval základní informace o výzkumu a nadcházejícím rozhovoru a vymezoval práva respondentů včetně práva na rozhodnutí od rozhovoru ustoupit. Respondenti souhlasili s nahráním rozhovorů za účelem přepisu. Informovaný souhlas obsahoval také informace o anonymizaci dat.

Čtyři rozhovory proběhly na žádost respondentů online a pět setkání se uskutečnilo osobně. Délka trvání jednoho rozhovoru byla cca 40-60 minut. Pro ověření srozumitelnosti otázek a případné úpravy postupu jsem nejprve provedla pilotní rozhovor.

3.3 Analýza rozhovorů

Na základě informovaného souhlasu byly rozhovory nahrány pro účel přepisu. Po realizaci rozhovorů byly nahrávky přepsány za pomoci nástroje AI TurboScribe (2025). Nahrávky byly nahrány do tohoto nástroje, který je přepsal do textové podoby. Tyto texty jsem následně důkladně pročetla a opravila vzniklé chyby. Po přepsání byla za účelem anonymizace data upravena tak, aby nebylo možné identifikovat konkrétní osoby či instituce a nahrávky byly smazány.

Jako metodu analýzy dat jsem zvolila tematickou analýzu z důvodu její schopnosti systematicky identifikovat a interpretovat klíčová témata ve výpovědích respondentů, což mi umožňuje hlubší porozumění práci školních psychologů s tématem ohrožení žáka domácím násilím, a zároveň mi poskytuje flexibilitu pro objevování neočekávaných souvislostí (Braun & Clarke, 2006).

Braun a Clarke (2006) doporučují následovat šestikrokový postup:

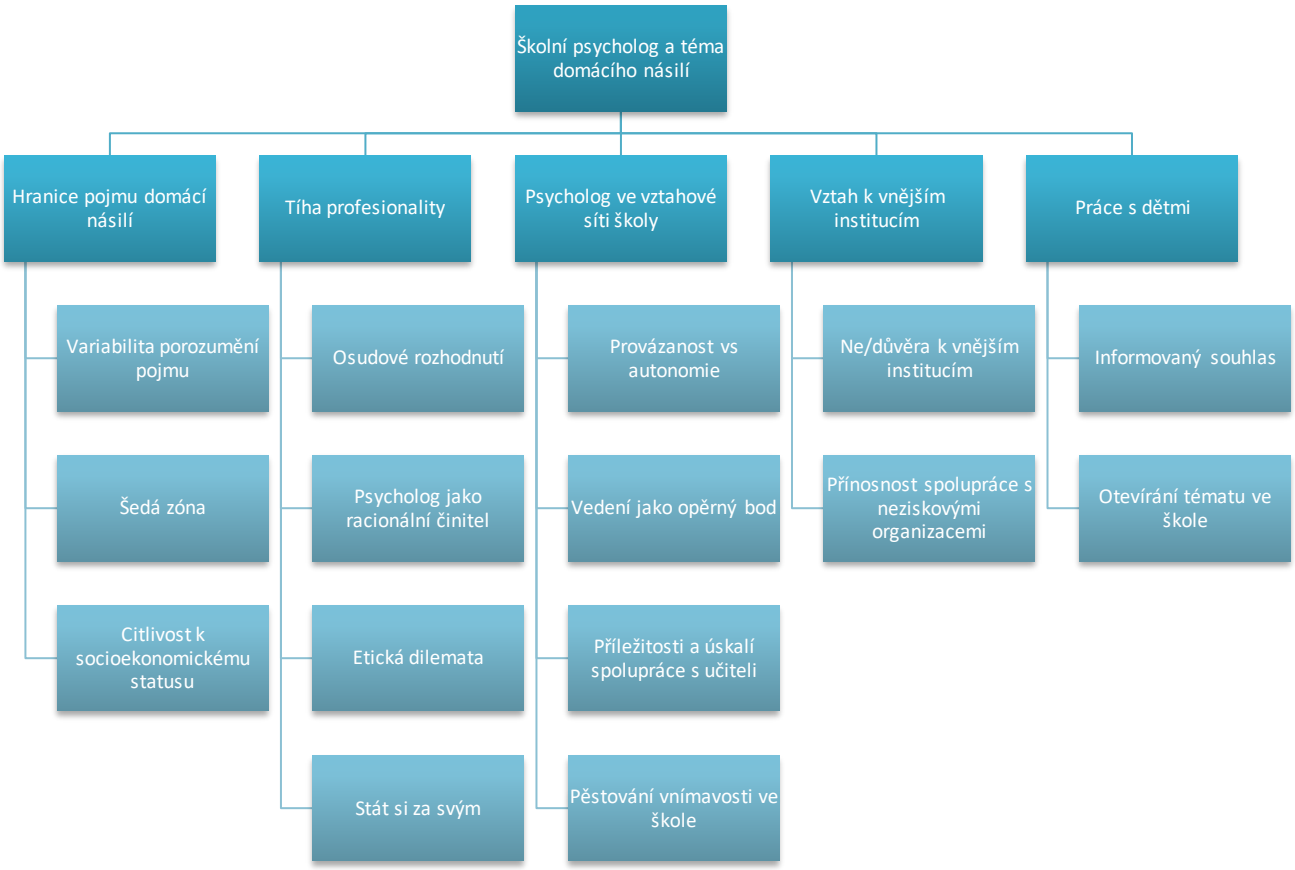
1. Obeznámení s daty: podrobné a opakované pročítání dat
2. Začáteční kódování: identifikace a třídění dat, přiřazování kódů
3. Hledání témat
4. Revidování témat: ověření, zda jsou témata koherentní a zároveň odlišná
5. Definování a pojmenování témat

6. Report: obsahuje kapitoly, výzkumný cíl, výzkumné otázky, vzorek, použitou metodu a výsledky – případný čtenář by měl z reportu získat přehled o analyzovaných datech.

Přepsaná data jsem nejprve celá pročetla, abych se s nimi více seznámila, přičemž jsem si dělala poznámky k výrazným pasážím, postřehům a možným významům, které mě zaujaly. Tyto prvotní analytické poznámky mi pomáhaly zorientovat se v datech a připravily půdu pro následné kódování. Následně jsem je nahrála do softwaru pro analýzu kvalitativních dat Delve (2025). V tomto softwaru jsem data rozdělila na jednotlivé části, kterým jsem přiřadila kódy. Tyto kódy jsem po jejich vzájemném porovnávání a analýze seskupila na základě podobností do témat. Témata jsem následně rozdělila do kategorií, přičemž jsem je v průběhu analýzy opakovaně revidovala a upravovala tak, aby lépe vystihovala významy obsažené v datech. Dalším krokem byla interpretace dat.

3.4 Výsledky šetření

Z procesu kódování mi vzešlo následujících pět kategorií: Hranice pojmu násilí, Tíha profesionality, Psycholog ve vztahové síti školy, Vztah k vnějším institucím a Práce s dětmi. Tyto kategorie mají dále své vlastní podkategorie. Pro zpřehlednění vkládám vizualizované schéma viz Obrázek 2.



Obrázek 2 - Schéma kategorií a podkategorií

3.4.1 Hranice pojmu domácí násilí

Kategorie „Hranice pojmu domácí násilí“ v sobě zahrnuje informace o individuálním porozumění pojmu domácí násilí školními psychology a psycholožkami. Zaměřuje se na to, kde podle nich leží hranice mezi běžným chováním a násilím a zároveň reflektuje jejich postoje k fyzickým trestům.

Variabilita porozumění pojmu

Z rozhovorů vyplynulo, že většina respondentů má odlišné vymezení násilí v jejich osobním kontextu a odlišně jej vymezují v rámci své praxe. Je to patrné například v následujícím

úryvku, kde respondentka Alena v osobní rovině vyjadřuje jednoznačný nesouhlas s fyzickými tresty. V profesní praxi se ale k fyzickému potrestání dítěte staví spíše jako k selhání rodiče ve výchovné situaci než jako k násilnému aktu, a proto jej neoznačuje za násilí v užším slova smyslu. Podobné výpovědi naznačují vnitřní rozpor, kdy psycholog nemá ve své praxi prostor jednat plně v souladu se svými postoji. Některé respondenty v tom pravděpodobně omezovalo vědomí normalizace násilí ve společnosti a z toho vycházející omezená legislativní podpora nebo institucionální podpora školy i vnějších institucí.

"Samozřejmě rodič řekne: „Dám mu… občas už to nevydržim a dám mu na zadek." Takže jako zjišťuju třeba do jaký míry to je, a snažím se přijít s tím rodičem na nějaký jiný způsob, jak zvládnout tyhle situace. Ale úplně to nemusím hned kategorizovat, že to je nějaký násilí s cílem, že ublíží tomu dítěti. Že to je spíš nějaký selhání v tý výchově, nebo těch výchovných prostředků, který ten rodič používá a třeba v zoufalství sáhne po něčem takovým."

(později v rozhovoru) *No, i když já nesouhlasím samozřejmě s fyzickýma trestama do žádný míry."*

Když respondenti hovořili o fyzických trestech, často je komentovali výrazy jako *„rodiči ruply nervy"/„sáhl po tom ze zoufalosti"/„už nevěděl kudy kam", …* Takové výroky naznačují ospravedlňování fyzických trestů pomocí racionalizace emocionálním selháním rodiče. To přispívá ke zmírněnému vnímání závažnosti situace a násilí je v tomto pojetí vymezováno spíše četností, záměrem a intenzitou než samotným činem.

„Ne, že někomu rupnou nervy a dítě dostane jednu takzvaně výchovnou jo. Ale že to tam je takzvaně na denním pořádku." – Ctirada

Kromě fyzického násilí zahrnovali respondenti i násilí psychické. Tento druh násilí však v praxi řeší spíše na půdě školy než formou spolupráce s OSPOD nebo jinými institucemi.

„Když křičíte na své dítě, tak není to hned případ pro sociálku, ale já osobně už to vnímám jako násilí."– Gustav

Uváděná četnost řešených případů na škole se ve výpovědích respondentů značně lišila. Čtyři respondenti uvedli okolo jednoho nebo méně případů ročně, další respondenti uváděli dva případy ročně, tři případy ročně, sedm případů ročně a nejvyšší uvedená četnost byla deset případů ročně. Tento počet vztahovali respondenti většinou k případům, u které byly

výraznější povahy a systematicky se řešily. Nezapočítávali do něj případy „šedé zóny" (vysvětleno níže), které jsou mnohem častější. Rozdíly v uvedeném počtu případů odráží mimo jiné to, jak jednotliví respondenti domácí násilí profesně vymezují, jakou situaci již považují za tak závažnou, aby bylo potřeba nastavit systematické řešení, případně jaké všechny projevy násilí berou v potaz.

„Já bych fakt řekla, jestli bych to spočítala na prstech jedné ruky, možná celkově třeba pět případů za celý ty roky asi… Když teda mluvíme vyloženě třeba jako o nějakým tom bití, teď myslím domácí násilí, že by to bylo fakt takový znatelný, ale jinak, co se týče toho, kdy fakt jako třeba ty rodiče se nechovají k tomu děti, hezky, že třeba na něj jako vybíjejí velký tlak, je tam třeba nějaký ponižování, vydírání psychicky a tak, tak s tím se setkávám jako velice často." – Hana

„Možná takových 10 případů za jeden školní rok, teď dělám takový jako hrubý odhad, a je to domácí násilí jak jako mezi partnerama, rodičema, že ty děti přinesou, že teda domácí násilí je pácháno mezi těma dospělákama a oni jsou u toho. Pak tam je vlastně i domácí násilí ze strany teda rodiče na dítě. Dokonce jsme měli případ, kdy bylo pácháno domácí násilí i jako starší sourozenec k mladšímu sourozenci taky, takže to jsou asi ty nejčastější takhle případy." – Iveta

Šedá zóna

Respondenti často popisovali vysoký počet situací spadajících do takzvané „šedé zóny – tedy případů, kdy mají pocit, že v rodině „něco není v pořádku", ale současně situace nenaplňuje jasné znaky domácího násilí. Typicky se jedná o fyzické tresty, nepřiměřený tlak na dítě nebo jiné formy psychického násilí, které však bývají kulturně tolerované a tím pádem i normalizované. Tyto případy bývají zároveň spojeny s nízkým očekáváním institucionální podpory – respondenti často vnímali, že by jim v případě eskalace podnětu nemusely být oporou ani školské ani sociální struktury. U některých respondentů vedla vnímaná absence systémové podpory k částečné rezignaci na řešení situace.

„A je to v takové té šedé zóně, kde se s tím spíš pracuje, než že by se to vyloženě nahlásilo a udělal se s tím konec." – Gustav

„Taková šedá zóna se tomu říká, že fakt hodně dětí je v šedý zóně, kdy se to úplně nedá třeba úplně v těch situacích řešit, tak se spíš v těchto chvílích snažím to úplně tak jako… spíš být podporou pro to dítě, posílit ho v nějaké sebedůvěře a nějakém nadhledu, jako že to není o něm, že to je o těch rodičích." – Hana

Citlivost k socioekonomickému statusu

Někteří respondenti si ohrožené děti spojují především s lokalitami a rodinami s nízkým socioekonomickým statusem. Zároveň skutečně ve své praxi řešili častěji případy, kdy rodina měla socioekonomický status nižší. Je tedy možné, že jsou na tento jev citlivější právě u tohoto typu rodin, a proto více takových případů odhalí. Dvě tyto respondentky navíc pocházely z lokalit, které byly na socioekonomicky vyšší úrovni. V tomto případě se může jednat o obranný mechanismus, v rámci kterého si tvoří bezpečnou představu o škole, na které pracují, založenou na tom, že většina rodin na jejich má vyšší socioekonomický status, a proto tam výskyt domácího násilí spíše nehrozí.

„My jako nejsme lokalita, kde by se toto odehrávalo jako na běžícím pásu." (jednalo se o lokalitu s vyšším socioekonomickým statusem)

(později v rozhovoru) *„Řekněme, že jsou jiné lokality, kde bych tohle čekala*." *– Ctirada*

„V*ětšinou ty rodiny mívají dost často tam i nějaký ten nižší ten socioekonomický status, nebo obzvlášť tedy ty ekonomický možnosti." – Barbora*

3.4.2 Tíha profesionality

Tato kategorie popisuje těžkosti, které s sebou nese profesionalita a solitérnost psychologa ve škole v souvislosti s tímto tématem. Pro respondenty je klíčové jednat v souladu s nejlepšími zájmy dítěte. Toto téma se zároveň pojí se zákonnými povinnostmi, etickými dilematy a nekomfortními situacemi pro všechny zapojené osoby včetně psychologa, což na něj klade nespočet profesionálních nároků.

Osudové rozhodnutí

Velká část respondentů zmiňovala, že u tohoto tématu je potřeba mít vše předem velmi dobře promyšlené, protože zahájení řešení má nevratný charakter – *„jakmile se to jednou otevře, už není cesty zpět."/„když se do toho začne šťourat, už se to nedá zastavit."* Z podobných formulací je patrný jakýsi pocit ztráty kontroly nad vývojem situace po

zahájení řešení a potažmo nekontrolovatelný vývoj situace nepříznivým směrem. Respondenti vyjadřovali obavy o poškození dítěte vlivem řešení situace – *„to dítě to může úplně prostě sejmout“*. Je zde patrná až tíživá zodpovědnost za otevření tohoto tématu a jeho řešení. V následující citaci respondentka Františka zmiňuje nároky, které na sebe klade ke správnému rozpoznání a zmapování možnosti pojmenovat situaci domácího násilí. Situaci musí mít velmi dobře a profesionálně promyšlenou, než ji pojmenuje jako domácí násilí, samotné pojmenování je zlomovým okamžikem.

„Musíte hodně mapovat. Musíte si být v podstatě jistá, nebo vlastně nemůžete jako hodnotit, ale musíte znát přesně jako metodické pokyny, protože je to docela závažné téma a v momentě, kdy to jednou pojmenujete, tak už není cesty zpět.“

Psycholog jako racionální činitel

Většina respondentů hodnotila celkově téma domácího násilí jako náročné a nepříjemné. Vyvolává vztek a naštvání na rodiče, u někoho nejistotu vzhledem k celkové náročnosti a komplexnosti situace a možností jejího řešení. Respondenti měli s otevřením tématu spojenou řadu obav. Kromě obav o ohrožení dítěte mívali také obavy z průběhu řešení situace, který by dítěti mohl ještě více ublížit, případně ho sekundárně traumatizovat.

„Rozhodně tam vždycky mám takovou obavu „dokážeme to my, dospělí, udělat tak, abysme tomu dítěti ještě víc neublížili?“ – Ctirada

„Čím dál víc si myslím, že to dítě není dostatečně chráněný a že když se to začne rozplítat, že se to velice často otočí spíš proti tomu dítěti.“ – Hana

Nepříjemné pocity byly spojeny i se samotným vědomím vystavení žáka diskomfortu vlivem procesu řešení situace. O to tíživější a složitější může být rozhodování o konkrétním postupu v těchto situacích.

„I kvůli tomu, že ta hranice, kdy už do toho zasáhnout, to znamená zakomponovat OSPOD, nebo už rovnou policii třeba… Je to na hraně toho, kdy vlastně exponujete i toho klienta, nebo nějakým způsobem zasahujete do jeho práv, protože je to fakt jako eticky velice sporný, když máte ohlašovací povinnost, ale zároveň víte, že vystavíte fakt nějakému velkému diskomfortu kvůli tomu toho klienta, toho žáka přímo.“ – Gustav

Na otázky ohledně emocí respondenti zároveň často akcentovali důležitost profesionálního emočního odstupu, emoce je potřeba v danou chvíli oddělit a zpracovat mimo, například pomocí supervize. I když je toto téma v porovnání s jinými pro velkou část respondentů emočně náročnější, zastávají zde roli racionálního činitele.

Tato role se výrazně projevuje také ve spolupráci s učiteli. Učitelé většinou nejsou na řešení podobných témat připraveni, zároveň mají k žákům zpravidla bližší vztah než psycholog, a tak v nich situace často vyvolávají silné emoce. Někteří respondenti popisovali, že v těchto případech jsou učitelé rádi, že mohou řešení případu předat školnímu psychologovi. V následujícím úryvku respondentka Barbora reflektuje, že je to „na jednu stranu dobře", zároveň je z kontextu výpovědi patrné, že je pro ní v takových situacích plné přebrání kompetence z určitého hlediska náročné.

„Většinou teda je to tak, že jako ty, pro učitele to je třeba příliš obtížný téma a učitelé většinou, teda doufám, že teď po tom programu to bude lepší (pozn. specializovaný program na traumarespektující přístup pro učitele)*, ale učitelé většinou prostě jako okamžitě kontaktují mě a většinou jako tu situaci neřeší sami, což je na jednu stranu možná třeba dobrý, protože pro ně je to mnohem obtížněji zpracovatelný a asi je dobrý, když se toho ujme někdo, kdo prostě s tím má nějakou zkušenost a dokáže se s tím nějak srovnat, no, ale nemám z toho nějaký výrazný psychický problémy (smích)."*

Etická dilemata

Psychologové se v rámci tohoto tématu často dostávají do eticky problematických situací.

Respondenti popisovali napětí mezi zákonnou oznamovací povinností a udržením důvěry dítěte. Pokud dítě s ohlášením nesouhlasí, psycholog je přesto povinen situaci oznámit. Tento krok však může vést ke ztrátě důvěry a k tomu, že se dítě přestane svěřovat.

V případech zjevného a závažného ohrožení dítěte je rozhodování jednoznačnější – upřednostňuje se ochrana dítěte. V méně jasných situacích, kdy psycholog vnímá hrozbu jako méně naléhavou, se toto etické dilema prohlubuje. Někteří respondenti se v takových chvílích snaží vysvětlit dítěti, že na tuto situaci nemohou být sami a získat jeho souhlas k oznámení postupnou domluvou a budováním důvěry.

V přístupu psychologů se ale ukazují rozdíly – například respondentka Iveta popsala, že se řídí tempem dítěte a citlivě reaguje na jeho otevřenost:

„Teď už to asi dělám prostě tak, jak to cítím a kam mě to dítě jako pustí, žejo. Někdy je to o jednom setkání, někdy je to třeba hned o nějakým dalším setkání, že vidím, že to dítě potřebuje trošku jako víc času. Aaa pak když ty informace už teda od něj jako mám, tak se snažím ho namotivovat k tomu, že to budeme řešit, to znamená, že oslovíme příslušné orgány, které by nám mohly pomoct.“

Respondentka Františka, která částečně bere v potaz i přání dítěte a upozorňuje na jeho obavy z možných negativních dopadů oznámení:

„Ale častokrát je důležitý, že se Vám to dítě často i… řekne, chci to řešit, nechci to řešit…. mám nějakou ohlašovací povinnost, tak jim to vysvětluju, ale ty děti sami moc dobře ví, že když se to třeba nahlásí, tak ty děti na tom budou daleko hůř. Takový případy taky jsou. Takže já tady v tom, nejde říct, že mám hranici, ono v tom jako nejde mít hranici, je to prostě individuální případ vždycky.“

I když je možné, že v některých případech může být intervence skutečně v rozporu s nejlepšími zájmy dítěte, představa, že děti samy nejlépe vědí, co je pro ně bezpečné, je sporná, zejména v kontextu ohrožení. Může zde jít o nevědomou snahu rozložit odpovědnost za těžké rozhodnutí mezi svou osobu a dítě.

Jako další eticky problematický aspekt byla často zmiňována mlčenlivost. Psycholog musí vybalancovat, do jaké míry zachovat mlčenlivost a kolik informací v zájmu dítěte poskytnout dalším zainteresovaným osobám – ŠPP, vedení, učitelům, OSPOD. Respondenti měli k mlčenlivosti různé přístupy. Tyto přístupy často souvisely i s celkovým nastavením školy a pozicí psychologa v ní, čemuž se budu blíže věnovat v rámci interpretace kategorie Psycholog ve vztahové síti školy.

Stát si za svým

Další nárok kladený na školního psychologa je být dostatečně autonomní a stát si za svými postoji. V rozhovorech bylo toto zmiňováno zejména v kontextu komunikace s učiteli a rodiči.

Školní psycholog může být v určitých situacích jediný, kdo by měl trvat na řešení situace. Někteří učitelé se snaží řešení případu ohroženého dítěte vědomě či nevědomě vyhýbat. Dělají tak například skrze bagatelizaci, normalizaci násilí, nebo vyjadřování nezájmu: „*Někteří učitelé mam pocit že ani nechtějí moc jakoby znát do hloubky ty poměry rodinný toho dítěte, právě z toho důvodu, aby se nedozvěděli víc než chtějí a právě aby nemuseli nic takového řešit…..a i když já s tím dítětem pracuju, tak mi říkají jako „Já nic nechci vědět, nic mi jako neříkej radši.“ – Alena*

Pro jiné je téma velmi citlivé, a tak jsou rádi za možnost předání celé kompetence školnímu psychologovi. Dvě respondentky označily řešení podobně závažných a složitých situaci s humorem jako „špinavou práci“:

„*Oni jsou hrozně rádi, že… teď to řeknu špatně, že tuhle jako špinavou práci jako děláme my (zasmání), a oni jsou v tomhle tom nám jako odevzdaný, jo, takže nám prostě pomůžou, nebo řeknou nám všechno, co ví a pak to vlastně to konání samotný nechávají na nás.“ – Iveta*

Na školního psychologa je tedy kladen nárok být v řešení autonomní a stát si za svým. Jak řekla respondentka Barbora:

„*Školní psycholog je tady, já si z toho dělám srandu, že oni mě tady zaměstnávají, abych tady prostě říkala nepříjemný věci. Že prostě ten školní psycholog je většinou od to, že si prostě pak musí stát za tím, i když prostě tam není někdo, kdo by ho podpořil.“*

Konfrontaci rodičů vnímala většina respondentů jako náročnou – ať už kvůli obavám z jejich reakce (agrese, odpor, nepřístupnost), nebo kvůli předchozí zkušenosti, že dítě po odhalení situace doma utrpělo újmu (zákaz docházky k psychologovi, výčitky). Přesto se jejich postoje liší v míře, do jaké se těmito obavami nechají ovlivnit. Někteří se i přes rizika rozhodnou konfrontaci podstoupit a aktivně hledat řešení, jiní jsou opatrnější či vyhýbaví. Situace tak klade na psychologa nárok zůstat pevný ve svém profesním postoji a nenechat se paralyzovat nejistotou či zkušeností z minulosti.

3.4.3 Psycholog ve vztahové síti školy

Tato kategorie popisuje, jak psychologové fungují v rámci kolegiálních vztahů na škole, jak vyvažují autonomii a provázanost s ostatními aktéry, jak nahlíží na svou spolupráci s učiteli,

školním poradenským pracovištěm a vedením školy, a jak tato spolupráce ovlivňuje celkové prostředí školy.

Provázanost vs autonomie

Respondenty by bylo možné rozdělit do dvou skupin v kontextu míry provázanosti se školou. Jedna skupina popisovala své postavení ve škole jako méně autonomní a více provázané s dalšími články školy, zejména s ostatními členy ŠPP, ale i s pedagogy a dalším personálem. Druhá skupina naopak popisovala svou roli ve škole jako autonomnější. Tyto dvě možné „pozice" reflektoval i respondent Gustav, který zároveň spojuje autonomnější pozici s objektivitou a neovlivnitelností a provázanější pozici s blízkostí ke kolegům:

„Ta role toho psychologa může být i taková, že v podstatě jste jako externista, že jste součástí školy, ale vlastně nezapouštíte tam příliš kořeny. Že jste takový čaroděj, ostatní ani pořádně nevědí, co děláte a to Vám poskytne naprostou objektivitu a neovlivnitelnost, ale na druhou stranu pak ztrácíte kontakt s těma lidma trošku. Takže já se to snažím od začátku vlastně tak jako vybalancovat."

Míra provázanosti se ŠPP se projevovala i v míře sdílnosti informací směrem k ostatním pracovníkům ŠPP. Někteří respondenti jsou zvyklí projednávat veškeré případy s celým ŠPP, jiní pracují více samostatně a sdílejí pouze nutné informace, někteří označili sdílení informací ostatním členům jako eticky problematické.

„U nás když něco takovýho vyplave, tak si prostě sedne poradenský pracoviště, celý si to odříkáme. a vlastně to je nějakým způsobem kolektivní rozhodnutí." – Ctirada

„Řešíme to třeba na schůzkách školního poradenského pracoviště, ale i tam řeším, do jaké míry vlastně být konkrétní v těch informacích. Takže tam je to vždycky podle mě případ od případu, ale snažím se být jako hodně obecná." – Eva

Vedení jako opěrný bod

Respondenti opakovaně zmiňovali význam podpory ze strany vedení školy, zejména v případech, kdy bylo potřeba učinit citlivé rozhodnutí nebo jednat v závažné situaci. Oceňovali, když vedení respektovalo jejich odborný úsudek a stálo za nimi, například při oznamování případů, což vnímali jako klíčové pro svou práci i osobní jistotu v náročných situacích.

Příležitosti a úskalí spolupráce s učiteli

Spolupráci s učiteli považovali respondenti za velmi důležitou. Nejčastěji zmiňované přínosy této spolupráce byly blízkost učitele k rodičům dětí a také jeho blízkost k dětem samotným. Z rozhovorů vyplývalo, že znalost rodinného prostředí může pomoci doplnit důležité informace ke zhodnocení situace dítěte.

„No a my jsme vlastně spolupracovali s tím třídním učitelem, takže já jsem si vlastně vzala dítě, zároveň jsme zmapovali, já jsem zjišťovala, co ona o tom dítěti ví/neví, jaká je rodina, jestli spolupracuje/nespolupracuje. Takže tady v tom případě učitelka byla velmi nápomocná, tím, že je to tady vlastně na sídlišti, takže rodinu zná." – Františka

Zároveň bylo ale patrné, že učitelé mohou mít svůj pohled na rodinu subjektivně zkreslený. Pohled učitele je tedy vhodný doplňovat i dalšími zdroji informací.

„Taky jsem se setkala s tím, že nevěřili vlastně tomu, že by ten rodič to mohl, protože taky měli blízkou vazbu na toho rodiče, takže nevěřili tomu, že by ten rodič třeba to mohl udělat. Bylo pro ně hrozně těžký zpracovat, jako že tenhle člověk, který jim nosí bonboniéry a kytičky na konci školního roku a je to hrozně super, prostě veselý pán nebo paní, tak prostě, že jako se tam děje tohle." – Barbora

Důležitou roli při mapování situace mají tělocvikáři, kteří při převlékání mají prostor sledovat, zda děti nemají na těle fyzické stopy násilí.

Co se týče spolupráce s učiteli, jako nejdůležitější faktor vztahu a úspěšné spolupráce s učiteli zmiňovali všichni respondenti důvěru. Ta je ovlivněna délkou působení školního psychologa na škole a pozitivními zkušenostmi učitelů se spoluprací s ním. Čím déle je psycholog na škole a čím více pozitivních zkušeností s ním učitel má, tím hlubší je důvěra a tím kvalitnější spolupráce mezi psychologem a učitelem. Respondenti často popisovali, že ze začátku jejich působení na škole k nim učitelé důvěru neměli, často jejich intervence považovali za kontrolu nebo známku vlastního selhání, ale postupem času se důvěra prohloubila a učitelé přijali roli psychologa jako podpory.

Celkově všichni respondenti hodnotili vztah a spolupráci s učiteli převážně pozitivně.

„Já bych řekla, že tak fakt z 80ti procenty těch učitelů úplně skvěle, jakože opravdu krásně to funguje." – Hana

Učitele, se kterými je jejich spolupráce složitější, označovali respondenti jako „staré školy.“ Tito vyučující byli popisováni jako konzervativní, odmítající psychologické poznatky a označující je za „výmysly dnešní doby.“ Zároveň také normalizují fyzické tresty. Několik respondentů popisovalo, že učitelé staré školy zastávají názor, že ADHD neexistuje a stačí nastavit fyzické tresty, aby dítě začalo poslouchat. Většinou se jedná o učitele starší generace. Tito vyučující zpravidla nemají trauma respektující přístup, nezamýšlejí se nad možnými příčinami odchylek v chování žáků. Často situace fyzického násilí bagatelizují a tím komplikují řešení dané situace.

„Protože někdy… je to jako smutné, ale i v téhle době si některý učitel řekne jako ‚Jo, tak když je to pár facek, tak se vlastně nic neděje.' Že furt je tam zažitej takovej ten způsob myšlení ještě z té starší doby.” – Eva

„Přesně takový to, že ADHD je výmysl dnešní doby, je to nevychovaný spratek.” – Františka

Pěstování vnímavosti ve škole

Zapojení respondenti, kteří pracovali na školách, kde je pozice školního psychologa zavedena delší dobu, popisovali pedagogický sbor jako empatičtější a citlivější na trauma u dětí než respondenti ze škol, kde je tato pozice obsazena kratší dobu. Tento rozdíl může odrážet postupné kultivování citlivosti a vnímavosti vůči dětskému prožívání skrze dlouhodobé působení psychologa na pedagogický sbor.

3.4.4 Vztah k vnějším institucím

Tato kategorie popisuje vztah školních psychologů k vnějším institucím a jejich zkušenosti se spoluprací s nimi.

Nejčastěji probíranými vnějšími institucemi byly OSPOD, neziskové organizace a MŠMT ČR v kontextu jeho metodických doporučení. Respondenti k nim měli navzájem velmi odlišné postoje. Hlavní aspekt, ve kterém se jejich postoje lišily, byla důvěra v tyto instituce.

Ne/důvěra k vnějším institucím

Nejpodobnější postoje byly vyjadřovány k metodickým doporučením od MŠMT ČR. Respondenti zmiňovali, že z těchto doporučení vychází krizové plány jejich škol. Z většiny rozhovorů vyplývalo, že respondenti s nimi příliš detailně seznámeni nejsou a nepovažují je za příliš důležité. Vnímají je jako oficiální dokumenty, které nelze aplikovat na případy

v praxi, protože ty „*nejsou tak jednoduché*“ jako případy popisované v metodikách. V praxi postupují spíše intuitivně podle individuálních skutečností, případně někteří vycházejí spíše z individuálních krizových plánů, které si škola vytváří k vybraným žákům sama.

„Úplně nazpaměť ho neznám, to se přiznám, jako že úplně nevím doslova, co tam máme napsaný, protože prostě je to nějaký dokument, který asi je ve škole, protože být musí a potom jakoby se jedná hodně individuálně podle přesný situace.“ – Alena

„Jako takhle, metodika na to existuje, ale v praxi… bych řekl, že tam je třeba se spíš řídit nějakým morálním kompasem vnitřním, je to hodně individuální.” – Gustav

Profesně starší informanti (více než 5 let praxe), vycházeli oproti těm, kteří měli praxi kratší, převážně ze svých vlastních zkušeností a zároveň někteří reflektovali nejistotu v řešení na začátku své kariéry. Profesně mladší školní psychologové častěji uváděli, že vycházejí z různých metodik nebo školení, zároveň ale také velmi akcentovali citlivost na individuální povahu každého případu a tím pádem i individuální řešení.

Velmi rozdílné byly postoje k OSPOD. Tři respondenti měli k OSPODU důvěru a popisovali spolupráci jako užitečnou a dobře fungující.

„Tam všechno vlastně proběhlo úplně jako parádně… Já si myslím, že máme v (město) dobře nastavenou spolupráci s OSPODEM, a že vlastně s paní vedoucí nebo vlastně s těma dalšíma pracovníkama, že se můžeme s nima pružně zkontaktovat a probrat s nima tu situaci a domluvit se na dalším postupu, to je asi jako první. – Iveta

Jiní brali OSPOD spíše jako poslední možnost, ke které se neradi uchylují a raději vše pokud možno řeší pouze na půdě školy. Mají obavu z neadekvátního způsobu řešení ze strany OSPOD, který by mohl pro dítě situaci ještě zhoršit. OSPOD byl také kritizován pro přílišnou rigidnost a neflexibilitu v situacích, kdy je potřeba postupovat akčně a rychle. Někteří uváděli i příklady konkrétních negativních zkušeností.

„To prostě… shodou okolností v tom případu, se kterým jsem si školou přebírala, druhostopňovým, tak tam zrovna došlo k tomu, že to OSPOD udělal tak, že to proto dítě bylo ještě traumatizující.” – Ctirada

Respondenti, kteří měli nízkou důvěru vůči vnějším institucím, někdy popisovali školu jako uzavřený organismus, který má své vlastní vnitřní mechanismy a vnější instituce by ho

mohly spíše ohrozit. Oznamují OSPODU případy, kdy dochází k jasně prokazatelnému fyzickému násilí. Ostatní případy se snaží řešit pomocí práce s dítětem a/nebo rodinou. Měli tedy mnohem vyšší důvěru k procesům uvnitř školy než k postupu vnější instituce.

„Tady je to opravdu tak, že ty děti jsou na prvním místě a zvažujeme vždycky ten krok, kdy do toho zapojit někoho zvenku. a že se to primárně snažíme řešit v tomhle, v tom takovém trojúhelníku, jako škola, rodiče a dítě. Ale... Prostě někdy není zbytí." – Ctirada

Přínosnost spolupráce s neziskovými organizacemi

Z neziskových organizací byly velmi často zmiňovány SOFA a LOCIKA. Dále byly zmíněny organizace Člověk v tísni, Liga otevřených mužů, Triangl, Klokánek a Dům Tří přání. Forem spolupráce s těmito organizacemi je vícero. Konzultace jednotlivých případů, doporučování organizací rodinám dětí nebo dětem samotným, školení a workshopy pro vyučující i pracovníky ŠPP i programy pro děti, nebo použití infografik. Dvě respondentky také využily služby sociálních pracovníků z organizace SOFA na docházení do rodin a účast (a částečně i organizaci) případové konference. Zkušenosti s neziskovými organizacemi ohledně tohoto tématu, ať už se jednalo o jakýkoliv typ spolupráce, byly všemi respondenty hodnocen pozitivně. Dvě respondentky reflektovaly častější svěřování se dětí o probíhajícím domácím násilí po absolvování preventivních programů na toto téma a zprostředkování kontaktů na specializovanou pomoc dětem.

3.4.5 Práce s dětmi

Tato kategorie popisuje práci s dětmi – oběťmi domácího násilí, případně i dětmi v jejich blízkém okolí, ať už se jedná o formu intervence anebo prevence.

Informovaný souhlas

Pro konzultaci s dítětem potřebuje školní psycholog informovaný souhlas od rodičů. Výjimkou, kdy souhlas není potřeba, jsou případy krizové intervence. Ve vymezení situace krizové intervence se do sebe respondenti značně lišili. Někteří respondenti považovali za krizové situace takové situace, když je dítě v akutní krizi.

„Když je krizová intervence, tak s dítětem můžu jednou mluvit v rámci krizový intervence i bez toho souhlasu předtím, než ho třeba rodiče podepíšou, když je to něco akutního, když je dítě třeba v nějaký krizi a je třeba nějak zasáhnout." – Alena

A někteří respondenti situaci ohrožení dítěte považují za krizovou intervenci vždy a tedy v těchto případech nikdy informovaný souhlas nevyžadují.

„Tady k tomu rozhovoru my si teda nesháníme žádný souhlas. My máme generální souhlas s působením školního psychologa a pak jsou ještě individuální souhlasy podle legislativy. Ale vlastně tady k té krizové situaci my ho mít nemusíme, jo, my se můžeme s tím dítětem sejít vlastně i bez souhlasu rodiče.“ – Iveta

Otevírání tématu ve škole

Ohledně náhledu na zbytek třídy, ve které je ohrožené dítě, se respondenti také lišili. Někteří reflektovali, že situace ohroženého dítěte na zbytek třídy vliv nemá, pokud dítě samo (nebo někdo jiný) tuto informaci spolužákům nesdělí. Část respondentů byla názoru, že na třídu to vliv mít může skrze problematické chování dítěte. V případech, kdy situace zbytek třídy ovlivní, považovali respondenti za adekvátní se třídou pracovat, ne všichni však ve své praxi téma skutečně do třídy nebo i do školy vůbec vnášeli.

Respondenti, kteří téma do školy příliš nevnášeli, reflektovali málo prostoru na toto téma z důvodů vlastního vytížení nebo i příliš velkého množství preventivních programů na různé tematiky. Zároveň z kontextu těchto rozhovorů občas vyplývá, že toto téma je na škole do určité míry tabuizované. Například respondentka Alena chtěla prosadit realizaci preventivního programu ve formě práce s filmem specializovaným na tuto problematiku, vedení s tím ale nesouhlasilo. Reflektovala, že je těžké toto téma ve škole otevírat.

„Takže tenhle ten film v té škole, tak jsem tam nějak chtěla používat, ale pak to úplně neprošlo přes vedení, takže nakonec z toho sešlo. Je to takový jako velmi ošemetný téma, bych řekla, že je těžký otevírat to ve škole vlastně.”

3.5 Odpovědi na výzkumné otázky

Jakým způsobem ovlivňuje školní prostředí rozhodování školních psychologů v případech ohrožení žáka domácím násilím?

Školní psychologové vymezovali domácí násilí v rámci své profesní praxe na základě výraznějších a závažnějších znaků, než jaké bylo jejich osobní vymezení násilí, k čemuž přispívalo mimo jiné i omezení možností školy na řešení situací mírnějších forem násilí skrze normalizaci mírných forem násilí na dětech ve společnosti a nedostatečnou legislativní

oporu. Školy mají na případy domácího násilí zavedené postupy, nicméně tyto postupy nejsou pro psychology příliš omezující, v praxi postupují spíše na základě individuálních potřeb daného případu. Rozhodování psychologů ovlivňuje také míra jejich autonomie ve škole a propojenost s ostatními pracovníky ŠPP, některá ŠPP pracují více kolektivně a tím pádem ovlivňují individuální rozhodování silněji a na některých ŠPP naopak pracují jednotliví členové více odděleně a autonomně. Důležitým prvkem je také vztah s vedením, do jaké míry vedení respektuje rozhodnutí psychologa a podporuje ho v nastavování vhodného řešení. V neposlední řadě ovlivňuje psychologa v rozhodování míra trauma respektujícího přístupu na škole a s ním spojená ochota školního personálu toto téma otevírat.

Jak probíhá spolupráce školních psychologů s učiteli v situacích ohrožení žáka domácím násilím?

Školní psychologové spolupracují s učiteli především na mapování situace žáka. Nejčastěji spolupracují s třídními učiteli, kteří mohou přispět do spolupráce tím, že blíže znají děti a jejich rodinné podmínky. Dále je také častá spolupráce s učiteli tělocviku, kteří mohou při převlékání dětí pozorovat, zda na sobě nemají stopy po fyzickém násilí. Spolupráce je ovlivněna mírou důvěry učitele ke školnímu psychologovi, osobnostním nastavením učitele i psychologa, emocionální náročností tématu pro učitele a vnímavostí učitele k dětskému chování a prožívání. Často jsou kromě učitelů nápomocní i asistenti pedagoga a vychovatelé v družině.

S jakými obavami se školní psychologové v rámci tohoto tématu potýkají?

V rámci tohoto tématu se školní psychologové potýkají s řadou obav. Většina z nich se vztahuje k dítěti a jeho poškození zavedením nevhodného postupu intervence. Psychologové mají často obavy z dopadů vlastních rozhodnutí ohledně postupu intervence. Problematická může být samotná konfrontace rodičů dítěte vzhledem k nepředvídatelnosti rodičovské reakce, a to jak té bezprostřední směrem k psychologovi, tak i možné následky pro dítě ve formě potrestání za svěření se ve škole. Často byly zmiňovány obavy a nejistoty ohledně mlčenlivosti směrem k ostatnímu personálu školy a ohledně nahlašování případů na OSPOD a s tím spojené riziko ztráty důvěry dítěte k psychologovi. Nejčastěji zmiňované obavy byly spojeny s předáním případu OSPOD nebo Policii ČR a následujícím způsobem řešení, který

by dítě sekundárně traumatizoval nebo nebral dostatečné ohledy na nejlepší zájmy dítěte v rámci nastavování intervence.

Diskuze

V této části práce se budu věnovat shrnutí výsledků a jejich komparaci s již realizovanými studiemi.

Výsledky ukazují, že školní psychologové rozlišují pojem domácí násilí podle kontextu – jinak jej chápou v osobní rovině a jinak ve své profesní roli. V profesní oblasti se často setkávají s případy, které sami označují jako součást tzv. „šedé zóny“ – tedy situací, kdy rodina vykazuje známky dysfunkce, avšak intenzita problému podle jejich názoru nedosahuje takové úrovně, aby případ mohly řešit další instituce. Tento nejednotný výklad pojmu domácí násilí komplikuje rozhodování o dalším postupu a spolupráci s dalšími aktéry uvnitř i vně školy. Na potřebu sjednocení výkladu tohoto pojmu poukazovali i zákonodárci při prosazování novely zákona, která zavádí jednotnou legislativní definici domácího násilí s účinností od 1. 7. 2025 (Vláda České republiky, 2025). Je možné očekávat, že tato změna ovlivní nejen samotnou identifikaci případů, ale i mezioborovou spolupráci a rozhodování o intervenci. Do budoucna by proto byl velmi přínosný výzkum zaměřený na to, jak tato novela ovlivní praxi školních psychologů a dalších odborníků při řešení případů podezření na domácí násilí.

Respondenti rovněž reflektovali nejednoznačnou hranici mezi fyzickými tresty a fyzickým násilím. Mírnější formy násilí, zejména ve výchově, není podle jejich zkušeností možné řešit oficiální cestou, a to především kvůli absenci jednoznačné institucionální a legislativní opory. Přestože se Česká republika prostřednictvím několika dokumentů zavázala k uzákonění nepřípustnosti fyzických trestů ratifikací mezinárodních úmluv, k uzákonění doposud nedošlo (Fausová, 2024). Pokud by k jeho implementaci došlo, mohl by pro školní psychology představovat důležitý nástroj a oporu při vyhodnocování situací, které se pohybují na hraně mezi „běžným“ výchovným jednáním a násilím na dítěti. Zároveň je ale nutné brát v potaz i převažující normalizaci fyzických trestů v české společnosti, kterou informanti též často zmiňovali. Ve výzkumném šetření pouze 42,05 % rodičů v České republice vůbec nepoužívá při výchově fyzické tresty a přes 73 % rodičů nesouhlasí s jejich explicitním zákazem v zákoně (Lékařská fakulta Univerzity Karlovy, 2023).

Někteří respondenti si spojovali domácí násilí především s rodinami s nižším socioekonomickým statusem. Studie Kalina et al. (2024) i Arruabareny et al. (2016) taktéž

zjistily, že rodiny s nižším socioekonomickým statusem jsou častěji podezřívány a nahlašovány pro možné týrání či zanedbávání dětí. Tento jev může být důsledkem biasu v procesu nahlašování, nebo může souviset s tím, že tyto rodiny jsou častěji pod dohledem sociálních služeb, což zvyšuje pravděpodobnost odhalení případného týrání.

Respondenti popisovali vysokou náročnost tohoto tématu oproti jiným a to jak v kontextu emocí, uvažování o nastavení vhodné intervence i složitosti samotného procesu řešení. Data jsou tedy ve shodě se závěry šetření Štecha (2001),ve kterém 42 % respondentů z řad školních psychologů uvedlo jako nejnáročnější situace v rámci své profese situace, kdy řešili téma rodiny a jejích dysfunkcí. V takových situacích pociťovali respondenti bezmoc a cítili se být pod tlakem rodiny i školy, vnímají jako problematické předávání citlivých informací o žákovi učitelům.

K vnějším institucím měli respondenti variabilní vztah. Na jednu stranu se většina přikláněla k prvotní snaze o nastavení řešení v „trojúhelníku rodina-dítě-škola". Větší část respondentů vyjádřila nedůvěru ke vnější instituci OSPOD, přičemž se odkazovali na neadekvátní způsoby řešení situace ze strany OSPOD, často odkazovali na osobní negativní zkušenosti. Nedůvěra k OSPOD na základě předsudků i konkrétních negativních zkušeností s touto institucí byla popisována i ve výzkumu Koutné (2022).

Překvapivé bylo nahlížení respondentů na dokumenty MŠMT ČR. Považovali je spíše za formalitu, jejich obsah hodnotili jako příliš obecný a tím pádem neužitečný do reálných situací. v současné době se na školách odehrává množství krizových situací a z toho důvodu je důležitá přítomnost kvalitních metodických dokumentů a obeznámenost veškerého školního personálu s jejich obsahem. Zde by tedy mohl být užitečný výzkum zabývající se dokumenty ve školách a způsobu práce s nimi.

Když srovnáme obsah metodických doporučení od MŠMT ČR a postup školních psychologů v praxi, jsou zde, v menších či větších mírách, rozdíly. Na některých školách je v souladu s doporučením zavedena pozice klíčového pracovníka pro domácí násilí a na jiných školách nikoliv, případy pak řeší ŠPP jako celek. Dalším rozdílem je přístup k oznamování na OSPOD. V příručce metodických doporučení je uvedeno: *„Obecně platí, že je vždy lepší, pokud podáme oznámení, které se nepotvrdí, než pokud neoznámíme situaci dítěte, která se ukáže být ohrožující."* Respondent Gustav v rozhovoru vyjádřil obdobný pohled: *„Když*

něco ohlásíte a nakonec se ukáže, že to třeba nebylo odůvodněné, tak nemá to tak negativní důsledky, jako když něco neohlásíte a případně by se jako pak ještě pokračovalo v tom nevhodném chování nebo konání. Takže tady fakt je lepší být opatrnější." Respondenti, kteří měli k OSPOD nižší důvěru, však zastávali spíše opačné stanovisko a ohlašovali výhradně závažné a prokazatelné formy domácího násilí. Doporučení, že se situacemi, které nevyžadují zásah vnějšího orgánu, by měla škola pracovat a nastavovat pro rodinu potřebnou podporu, většina respondentů v praxi uplatňovala.

Respondenti popisovali spíše intuitivní přístup k nastavování intervence, přičemž profesní zkušenost ovlivňovala, do jaké míry se opírali o vlastní praxi či dostupné metodiky; napříč zkušenostmi ale zdůrazňovali potřebu individuálního přístupu ke každému případu. Z těchto skutečností se dá vyvodit, že postupy psychologů jsou navzájem velmi variabilní, což lze vyvodit zároveň i z velmi variabilních reportovaných četnostech případů na školách. Toto vše ukazuje, že postup řešení případů domácího násilí je napříč psychology velmi nejednotný. Vzhledem k tomu by mohlo být užitečné postupy školních psychologů sjednotit, například dodržováním společného metodického rámce, který by zajistil konzistentní a efektivní řešení případů domácího násilí napříč školami.

Informanti se shodli na tom, že nejdůležitějším faktorem spolupráce s učiteli je důvěra. Obdobné výsledky shledaly i výzkumy Bartoňové & Smetáčkové (2020), Zapletalové (2014) a Štecha (2001). Důvěra se podle mých informantů prohlubuje délkou působení psychologa, množstvím pozitivních zkušeností učitelů s ním. z počátku se někteří setkávali s učitelským pojetím role psychologa jako známky vlastního selhání. Tato zjištění jsou v souladu se závěry Štecha & Zapletalové (2013).

Učitele, se kterými je obtížnější spolupráce v této i jiných oblastech, popisovali respondenti jako „staré školy". Tento typ učitele není příliš vnímavý k dětskému prožívání, odmítá psychologické poznatky a zastává názor, že na „zlobivé chování" dětí jsou nejúčinnější fyzické tresty. Děti traumatizované domácím násilím mohou mít příznaky, které se navenek projevují jako náročné chování nebo podobně jako příznaky ADHD (Jochmanová, 2021). Doporučením pro praxi by tedy mohla být rozsáhlejší edukace učitelů o projevech dětského traumatu a vnímavého přístupu k dětskému prožívání.

V rozhovorech zaznívalo několik etických dilemat. Týkala se důvěrnosti informací a toho, do jaké míry zachovat mlčenlivost a do jaké míry bude poskytnutí informací třetí straně (učiteli, rodičům) v zájmu dítěte. Předmětem dilematu bylo i ohlašování případů OSPOD. V neposlední řadě vykazovali respondenti variabilitu ve vymezení situací jako krizové intervence a s tím spojeném ne/vyžadováním informovaného souhlasu. Všechna tato „dilemata" popsala ve svém výzkumu i Chytilová (2016), včetně přítomné variability přístupu k nim napříč školními psychology.

Respondenti se mezi sebou zásadně lišili ve stanovení podmínek, za kterých považují situaci za krizovou intervenci a tudíž nevyžadují k intervenci nutně informovaný souhlas od rodiče. Variabilní vymezení případů jako krizové intervence zjistila i Získalová (2024).

Všichni respondenti, kteří spolupracovali s neziskovými organizacemi, hodnotili tuto spolupráci pozitivně, a to jak v oblasti prevence – preventivní programy pro děti, použití infografik, školení učitelů na trauma respektující přístup, tak i v oblasti intervence – konzultace případů, využití služby sociálních pracovníků nebo pomoci organizace případových setkání. Někteří respondenti reflektovali vyšší záchyt případů domácího násilí na škole po realizaci preventivních programů. Doporučením pro praxi školních psychologů by tedy mohlo být využívání spolupráce s neziskovými organizacemi.

Tento výzkum má své limity. Jedním z nich je chybějící pohled učitelů na výzkumnou otázku na povahu spolupráce školních psychologů s učiteli. Tento pohled by tedy mohl být zmapován prostřednictvím dalšího výzkumu. Dalším limitem může být složení respondentů. Jednalo o respondenty, kteří se sami do výzkumu přihlásili a část z nich měla k tématu blízko na základě vlastní profesní nebo akademické praxe. Jelikož se jedná o téma, které je spjaté s etickými nároky, je zde také riziko, že respondenti ve svých výpovědích některé informace záměrně nesdíleli z důvodu loajality k instituci školy, na které pracují. V neposlední řadě měl výzkum široký záběr témat a tedy nebyl dostatečný prostor jít více do hloubky konkrétních oblastí. I to by tedy mohlo být příležitostí pro další výzkum.

Závěr

Teoretická část práce je rozdělena do dvou kapitol – první se zaměřuje na vymezení role školního psychologa včetně jeho působení v rámci školního poradenského pracoviště, etických aspektů práce a postavení ve vztahové síti školy. Druhá kapitola se věnuje problematice domácího násilí, jeho definici, dopadům na dítě a možnostem řešení těchto situací ve školním prostředí. Zmíněna byla také činnost vybraných neziskových organizací, které se tématem zabývají a se kterými mohou školy i školní psychologové spolupracovat.

Cílem empirické části bylo prozkoumat, jaká je zkušenost školních psychologů s tématem ohrožení žáka domácím násilím v praxi. Výzkum byl uskutečněn prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s devíti školními psychology. Vzhledem k využití kvalitativního výzkumu není možné zobecnit informace získané výzkumem, ale je možné blíže porozumět individuálním zkušenostem respondentů. Z výzkumu vyplynulo, že rozhodování školních psychologů v případech ohrožení žáka domácím násilím ovlivňuje více faktorů. Patří mezi ně míra jejich autonomie a provázanost s ostatními členy ŠPP, míra podpory a respektu ze strany vedení školy, ale také obecná atmosféra školy – zejména zda podporuje trauma respektující přístup. Přestože školy mají zavedené určité postupy, psychologové je vnímají spíše jako orientační a rozhodují se podle individuálních potřeb konkrétního případu. Vnímání a vyhodnocování domácího násilí navíc ovlivňuje i to, jaké možnosti řešení jsou v daném školním prostředí dostupné.

Spolupráce psychologů s učiteli se zaměřuje především na mapování situace dítěte, kde důležitou roli sehrávají zejména třídní učitelé a někdy i učitelé tělocviku, asistenti pedagoga nebo vychovatelé. Míra spolupráce je ovlivněna osobnostními faktory, vzájemnou důvěrou, vnímavostí učitele k potřebám dítěte a jeho ochotou aktivně se podílet na otevření a řešení tématu.

Psychologové se zároveň potýkají s řadou obav – především z negativních dopadů vlastního postupu intervence na dítě, z reakce rodičů, z možného narušení důvěry ze strany dítěte i z hranic mlčenlivosti v rámci sdílení informací kolegům. Obavy jsou spojeny i se spoluprací s vnějšími institucemi, především s OSPODEM, týkají se především hrozící sekundární traumatizace vlivem nevhodného přístupu ze strany OSPOD.

Dále z výzkumu vyplynulo, ačkoliv to nebylo přímým cílem výzkumných otázek, že přístupy školních psychologů k řešení těchto situací jsou napříč respondenty velmi variabilní. Téma domácího násilí zároveň klade na psychology vysoké profesní nároky a jejich uvažování o možných krocích a intervencích je ovlivněno mimo jiné i přetrvávající společenskou normalizací fyzických trestů na dětech.

Tato práce by mohla sloužit jako porovnání a případně i inspirace do praxe školním psychologům, zároveň by mohla otevřít prostor k další diskuzi tohoto tématu.

Seznam zkratek

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

PPP – pedagogicko-psychologické poradny

SPC – speciálně pedagogická centra

OSPOD – Odbor/orgán sociálně-právní ochrany dětí

ZSPOD – Zákon č.359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí

Syndrom CAN – Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

ISPA – Mezinárodní asociace školní psychologie

UPA – Unie psychologických asociací

Seznam použitých informačních zdrojů

Arruabarrena, I., de Paúl, J., Indias, S., & García, M. (2017). Racial/ethnic and socio-economic biases in child maltreatment severity assessment in Spanish child protection services caseworkers. *Child and Family Social Work*, *22*(7), 575-586. https://doi.org/10.1111/cfs.12271

Bartoňová, A., & Smetáčková, I. (2020). Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů. *E-psychologie*, *14*(2), 37–50. https://doi.org/10.29364/epsy.371

Blažková, K., Petrenko, R., & kolektiv. (2024). *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě ve škole: Doporučené postupy pro pracovníky školy*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://msmt.gov.cz/file/62290_1_1/

Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chytilová, M. (2016). Etické problémy v praxi školních psychologů [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/aujm1/Krizovy_plan_pro_reseni_rizikovych_situaci_na_zakladni_skole_38071_Smutna.pdf

Čírtková, L. (2007). *Pomoc obětem (a svědkům) trestných činů*. Grada.

Děti bez násilí - Tisková zpráva. (2024). Ministerstvo financí ČR - EHP a Norské fondy. Retrieved March 3, 2025, from https://www.eeagrants.cz/assets/cs/media/2024-03-05_Deti-deti-bez-nasili-Tiskova-zprava.pdf

Fausová, N. (2025). Zákaz tělesného trestání dětí? Co jsme slíbili, ale (zatím) nedodrželi – 2. díl. *Právo 21*. Retrieved April 12, 2025, from https://pravo21.cz/pravo/zakaz-telesneho-trestani-deti-co-jsme-slibili-ale-zatim-nedodrzeli-2-dil

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. S., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). *The ACE Study*. *14*(4). https://www.societyforall.cz/file/9fdfa4108cb1f5b1696cf00f7e513754c909e4dd.pdf?name=ACE%20Studie

Fujiwara, T. (2022). Impact of adverse childhood experience on physical and mental health: a life-course epidemiology perspective. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *76*(11), 544 - 551. https://doi.org/10.1111/pcn.13464

Greco, A. M., Guilera, G., & Pereda, N. (2017). School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization. *Child Abuse & Neglect*, *72*(7), 22-31. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.004

Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, *2*(8), 356 - 366. https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667(17)30118-4/fulltext

Jochmannová, L. (2021). *Trauma u dětí*. Grada.

Kalin, J., Lidén, H., & Östberg, F. (2024). Examining the likelihood of being referred to the child welfare services in Sweden: a cross-sectional study. *Child & Family Social Work.* https://doi.org/10.1111/cfs.13077

Karta KID. (2023). Society for all. Retrieved February 25, 2025, from https://www.societyforall.cz/karta-kid

Koutná, T. (2022). Aspekty spolupráce školních psychologů a Orgánu sociálně-právní ochrany dětí [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/180093

Lékařská fakulta Univerzity Karlovy. (2023, 27. června). Fyzické tresty dětem prokazatelně škodí. Jak moc je Češi používají? https://www.lf1.cuni.cz/fyzicke-tresty-detem-prokazatelne-skodi-jak-moc-je-cesi-pouzivaji

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). Standardní činnosti školního psychologa ve školním poradenském pracovišti. Národní ústav pro vzdělávání. https://www.nuv.cz/uploads/Spec_pedagog/Standardy/Standard_sk_psycholog_2016.pdf

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.

Müllerová, Z., & Šmahaj, J. (2023). Prerequisites of Good Cooperation between Teachers and School Psychologists: a Qualitative Analysis. *Education Sciences, 13*(11), 1078. https://doi.org/10.3390/educsci13111078

Nadace Sirius. (2019). *Analýza domácností s výskytem domácího násilí* [PDF]. Nadace Sirius. https://nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/primarni-prevence/Analyza_domacnosti_s_nasilim.pdf

Oakland, T., Goldman, S., & Bishoff, H. (1997). *Etický kodex školního psychologa*. Asociace školní psychologie SR a ČR. https://skolnipsychologie.cz/wp-content/uploads/2024/11/Eticky-kodex-skolniho-psychologa.docx

Ptáček, R., & Pemová, T. (2023). *Jak na trauma*. https://www.jaknatrauma.eu/

Ptáček, R., Pemová, T., Felcmanová, L., & kol. (2022). *Metodika koordinované mezioborové spolupráce při podpoře ohrožených dětí*. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z. s. http://www.prevence-praha.cz/images/nabidky/metodika_koordinovane_mezioborove_spoluprace_pro_skoly.pdf

Ševčík, D., Špatenková, N., & kol. (2011). *Domácí násilí*. Portál.

Smutná, J. (2020). Krizový plán pro řešení rizikových situací na základní škole [Závěrečná práce, Masarykova univerzita.]. https://is.muni.cz/th/aujm1/Krizovy_plan_pro_reseni_rizikovych_situaci_na_zakladni_skole_38071_Smutna.pdf

Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie* (1.). Portál.

Tillman, K. S., Prazak, M. D., Burrier, L., Miller, S., Benezra, M., & Lynch, L. (2018). Factors Influencing School Counselors' Suspecting and Reporting of Childhood Physical Abuse: Investigating Child, Parent, School, and Abuse Characteristics. *Professional School Counseling, 19*(1). https://doi.org/10.5330/1096-2409-19.1.103

Yablon, Y. B. (2020). Students' willingness to seek help from school staff when coping with parental maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 103*(7). https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104443

Zákon o ochraně osobních údajů, č. 101/2000 Sb. (2000). E-sbírka. https://www.e-sbirka.cz/sb/2000/101?zalozka=text

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, č. 563/2004 Sb., § 19. (2004). E-sbírka. https://www.e-sbirka.cz/sb/2004/563?zalozka=text

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí, č. 359/1999 Sb. (1999). E-sbírka. https://www.e-sbirka.cz/sb/1999/359?zalozka=text

Zapletalová, J. (2024, 9). Školní psychologie …kam kráčíš? Od roku 1922 do roku 2024. Konference AŠP, PedfUK Praha. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://skolnipsychologie.cz/wp-content/uploads/2024/10/Skolni-psychologie-1922-20240424-1.pdf

Získalová, Z. (2024). Užití krizové intervence školními psychology [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/189530

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při přípravě této bakalářské práce jsem využila nástroje umělé inteligence TurboScribe, DeepL Translator a ChatGPT.

Software TurboScribe jsem využila k automatickému přepisu nahrávek do textové podoby. Přepisy provedené softwarem jsem následně důkladně pročetla a opravila vzniklé chyby a nepřesnosti.

Překladač DeepL Translator jsem použila ke kontrole a zpřesnění překladu abstraktu do anglického jazyka.

Chat GPT jsem používala za účelem překladu odborných pojmů z anglického jazyka do českého a stylistické úpravy některých částí textu. Vzniklé odpovědi Chatu GPT jsem vždy revidovala a upravila podle potřeby.

V průběhu zpracovávání jsem využila také kódovací software Delve, který mi sloužil k vytváření kódů, jejich organizaci a přehlednému uspořádání. Nevyužila jsem však žádné nástroje umělé inteligence pro automatizované kódování, generování kódů ani interpretaci rozhovorů. Analýza dat byla provedena výhradně ručně, na základě mého výzkumného uvažování a čtení textů.

Použití všech nástrojů umělé inteligence jsem důkladně revidovala a upravovala obsah podle potřeby a plně přejímám odpovědnost na výslednou podobu práce.

Odkazy na použité nástroje umělé inteligence

TurboScribe. (2025). *AI transcription tool.* https://turboscribe.ai/

DeepL. (2025). *DeepL Translator.* https://www.deepl.com/

OpenAI. (2025). *ChatGPT.* https://chat.openai.com/

Delve. (2025). *Delve: Qualitative data analysis software.* https://delvetool.com/

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Témata polostrukturovaných rozhovorů

Příloha 3 – Polostrukturované rozhovory

Příloha 4 – Karta KID pro školy