



Škola – místo bezpečí a pomoci

Příručka pro učitele, kteří pro své žáky chtějí
dětství bez násilí

Centrum LOCIKA 2022

Tato příručka vznikla díky podpoře Nadace České spořitelny. Převedení do elektronické podoby podpořila Nadace O2.

Za obsahovou tvorbu metodického materiálu patří velké poděkování Mgr. Barboře Malíkové, PhDr. Zie Slukové, Ph.D., Bc. Petře Wünschové a členům multioborové skupiny projektu Škola – místo bezpečí – především: PhDr. Jaroslavě Hanušové, Ph.D. a PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D.

Ilustrace: Lucie Žaludková

Jazyková úprava: Mgr. Edita Čonosová

Odborná konzultace příručky: PhDr. Leona Jochmannová, Ph.D.

Vydalo Centrum LOCIKA, z.ú,
Praha 2022

Centrum LOCIKA z.ú.

Umělecká 588/6

Praha 7

Česká republika

Kontaktní údaje:

Telefon: +420 273 130 878, +420 734 441 233

E-mail: info@centrumlocika.cz

Datová schránka: 2egmmbz

Otevřeno pro Vás máme:

PO – ČT 8-18 hod

PÁ 8-16 hod

www.centrumlocika.cz

www.detstvibeznasili.cz

www.facebook.com/centrumlocika

www.instagram.com/centrumlocika

Obsah

Úvod	4
1 Trauma u dětí	6
1.1 Neurobiologie traumatu aneb trauma bydlí v mozku	13
1.2 Reakce na akutní trauma	14
1.3 Zdravý vývoj mozku	16
1.4 Proces regulace nervového systému	17
1.5 Pět stavů aktivace stresové reakce a jejich vliv na chování dítěte	23
1.6 Spouštěče traumatického chování	25
2 Násilí v rodině jako silný traumatogen	30
2.1 Jak můžeme dítě ohrožené násilím v rodině rozpoznat?	33
2.2 Jak pomoci dítěti ohroženému násilím v rodině?	38
2.3 Jak hovořit s dítětem o násilí v rodině	39
2.4 Mýty o dětech a násilí v rodině	43
3 Dopady traumatu ve školním prostředí	46
3.1 Učení a osvojování si nových informací	46
3.2 Regulace emocí	49
3.3 Chování ve třídě	50
3.4 Vztahy ve škole	52
4 Péče o sebe při péči o druhé	54
4.1 Čím jsme ohroženi v kontaktu s tématem traumatu?	54
4.2 Co může dělat učitel sám?	56
4.3 Jak může učitele při řešení náročných případů podpořit škola?	58
5 Principy a klíčové oblasti trauma-informovaného přístupu ve škole	61
5.1 Principy práce s žáky zasaženými traumatem	61
5.2 Klíčové oblasti v práci s žáky zasaženými traumatem	64
5.2.1 Bezpečí	64
5.2.2 Seberegulace	72
5.2.3 Důvěra žáka v možnost věci ovlivnit a rozvíjet své sociální a studijní dovednosti	85
5.3 Základní doporučení pro zavedení trauma-informovaného přístupu do škol	90
Závěr	93

O Centru LOCIKA	94
Doporučená literatura a další zdroje	95
Kontakty pomoci	97
Použitá literatura	105

ÚVOD

Tato příručka vznikla v rámci projektu Škola – místo bezpečí financovaného Nadací České spořitelny. Reaguje na poptávku učitelů, kteří potřebují mít více informací, znalostí a dovedností, jak zacházet s tématem traumatu, agrese a násilí ve školním prostředí.

Násilí ve své rodině podle aktuálních výzkumů zažívá 14 % českých dětí (UNICEF, 2017), tedy minimálně 2-3 v každé školní třídě. Ať už se jedná přímo o násilí zaměřené na dítě, psychické či fyzické týrání dítěte, nepřiměřené trestání či sexuální zneužívání dítěte nebo svědectví násilí mezi rodiči či jinými blízkými osobami, vždy má násilí negativní dopad na psychosociální vývoj dětí. Není totiž naplněna základní vývojová potřeba dítěte – potřeba bezpečí. Domov pro dítě není zdrojem podpory a jistoty, ale naopak se stává místem traumatických zážitků, a to často a opakovaně, mnohdy od nejtílejšího věku dítěte. Násilí v rodinách se často objevuje i v souběhu s deprivací dětí, oba rodiče mívají snížené rodičovské kompetence, neumí citlivě reagovat na potřeby dítěte, být mu oporou, ani dítě adekvátně výchovně vést.

Mnohdy se jedná o transgenerační problém, kdy násilí v rodině byli ve svém dětském věku vystavováni rodiče dítěte, kteří se nyní v dospělosti násilí na svých blízkých sami dopouští. Jindy se násilí v rodinách objevuje na základě významného stresového spouštěče (např. úraz, úmrtí, ztráta zaměstnání, akutní rozvodová situace) v rodině či jejím okolí. Násilí v rodinách často souvisí i s nadužíváním alkoholu či jiných návykových látek u rodičů atp.

Děti, které doma nezažívají bezpečí mívají sníženou schopnost soustředit se a učit se, regulovat své emoce a fungovat ve škole a v sociálních vztazích.

Škola sehrává v pomoci ohroženým dětem zásadní úlohu. Je místem, které může pomoci včas rozeznat nevhodné zacházení s dítětem a učinit první kroky k včasné pomoci dítěti i celé rodině. Zároveň je škola pro mnoho dětí jediným místem bezpečí, kde může dítě dostávat adekvátní podporu a korektivní vztahovou zkušenost. Jsou to významné faktory, které mohou pomáhat zmírnit dopady traumatu u dětí. V opačném případě mnoho dětí nerozvine plně svůj

potenciál a některé z nich mohou pak selhávat, jak ve škole, tak později v životě.

Cílem této příručky je pak jednoduše a prakticky pomoci učitelům na základních školách porozumět tématu násilí v rodině a jeho specifickým vlivům a dopadům na dítě.

Zejména pak:

- Názorně ukázat, jak se dítě, které zažívá doma násilí, může ve školním prostředí projevovat a jak na toto chování vhodně reagovat.
- Poskytnout základní informace o tom, co je to trauma, jaké jsou jeho druhy a jaká jsou specifika traumatu způsobeného násilím v blízkých vztazích.
- Poskytnout praktické rady, jak předcházet náročnému chování žáků ve školním prostředí a jak jim pomoci se seberegulací. Dále jak v případě potřeby deeskalovat násilný konflikt ve třídě i jak postupovat dále při řešení problematiky dětí zasažených násilím v rodině.
- Podpořit učitele v psychohygieně a péči o sebe, aby mohli náročné situace ve třídě dobře zvládat.

Tato příručka je v českém kontextu jedním z prvních materiálů věnovaných dopadům násilí v rodině na dítě a jeho projevům ve školním prostředí. Vhodně tak doplňuje další již v češtině dobře dostupnou literaturu věnovanou tématu dětského traumatu, např.

- Trauma očima dítěte (Levine & Kline, 2014)
- Tělo sčítá rány (Van der Kolk, 2021)
- Uzdravení vývojového traumatu (Heller & Aline, 2016)
- Trauma u dětí (Jochmannová, 2021)

Další zdroje jsou uvedeny v závěru textu v kapitole Doporučená literatura a další zdroje.



1 TRAUMA U DĚTÍ

8letý Lukáš ve škole téměř nemluví. Jakmile se někdo přiblíží do jeho těsné blízkosti, úplně ztuhne. Když byl vyvolán v hodině matematiky, počůral se před tabulí. Spolužáci se mu od té doby posmívají.

12letá Zuzana se nedokáže soustředit na učení, o přestávkách stále kontroluje svůj telefon. Myslí na mámu. V noci nespala. Měla strašný strach, z ložnice se ozývaly rány, pláč matky a poté otcovo přerývané vzdychání. „Zabiju tě, ty mrcho,“ křičel táta na mámu.

9letá Veronika, dříve pilná žačka, přestala nosit úkoly. Začala mít i problémy ve vztahu se spolužáky. Rodiče vedou dlouhý, vyhrocený rozvodový souboj o ni a její sestru. Tátu smí vídat jen při asistovaném styku, má z těch setkání strach. Táta se tam chová divně, už si ani nepamatuje, jaké to s ním bylo dřív, když se měli rodiče rádi. Máma říká, že je táta hajzl a ať si to všechno vyžere. Mluví o něm jako o „panu Novotném“. Starší ségra ve všem souhlasí s mámou. Veronika se nesmí vídat s babičkou z tátovy strany, kterou měla moc ráda.

17letý Honza je náladový, stále podrážděný a má výbuchy vzteku. Učitelka má podezření na zneužívání návykových látek. Máma před 4 lety z rodiny odešla a založila si novou rodinu. O kontakt s Honzou nestojí. Honza vyrůstá s babičkou a otcem alkoholikem, dříve souzeným za výtržnosti.

Mnoho dětí usedá každý den do školních lavic s podobnými příběhy. Jen těžko lze očekávat, že se budou plně soustředit na učení a dobře zvládat své emoce. Tyto děti potřebují velkou podporu, laskavý přístup, bezpečí a pevnou půdu pod nohama, které se jim doma nedostává. Doma zažívají opakovaně intenzivní strach, bezmoc, pocit ohrožení života svého nebo blízkých, žijí v atmosféře plné dlouhodobého tlaku, stresu, konfliktů a frustrace.

Traumatická událost se vyznačuje především svou náhlostí, neočekávaností a pocitem bezmoci nad tím, že daná situace přesahuje naše možnosti a aktuální kapacitu ji dobře zvládnout (Jochmannová, 2021).

Záleží pak především na odolnosti (resilienci) jedince, jeho věku, kontextu a typu traumatické události, jak závažný vliv tyto traumatické situace na psychický stav i jeho fyziologii (včetně nervového systému dítěte) budou mít a jak se tyto dopady budou projevovat v chování i prožívání dítěte (Jochmannová, 2021, s. 11).

Trauma tak není definováno samo o sobě závažností situace, ale „*je mnohem více o schopnosti organismu na takové krajní ohrožení reagovat*“ (Kline, 2020, s. 19). Prvořadá je kapacita nervového systému dítěte trauma ustát. Trauma není volbou. **Trauma je samo o sobě fyziologickou reakcí těla na ohrožující událost.**

Traumatické události můžeme rozdělit do 3 kategorií (Rothschild, 2015):

1. události, které přímo **ohrožují život nebo fyzickou integritu dítěte** (např. hrozí zranění) nebo jsou jím jako takové vnímány;
2. události, kdy je **dítě svědkem násilí** na někom blízkém;
3. události, kdy **dítě o páchaném násilí slyší vyprávět** a vyprávění v něm vyvolává pocit strachu, bezmoci a zahlcení.

Násilí v rodině, jemuž je tento text primárně věnován, má výrazný potenciál děti traumatizovat. Dítě je totiž nejen opakovaně vystavováno traumatickým událostem, ale přichází i o možnost blízké podpory při zvládnání jejich následků a o základní vývojovou potřebu bezpečí.

Podle četnosti traumatických událostí rozlišujeme monotrauma, kumulované trauma a komplexní vývojové trauma.

1. **Monotrauma** (jednorázová trauma): příkladem může být úraz, přepadení či útok člověka nebo zvířete, autonehoda, zdravotní procedura, byť nezbytná k ošetření / přežití, přírodní katastrofa, náhlé úmrtí v rodině apod.

2. **Kumulované trauma**: jedná se o traumatické zážitky, které spolu nemusejí kauzálně souviset. Jejich četnost však oslabuje odolnost nervové soustavy dítěte a s každým dalším traumatickým zážitkem se mohou zhoršovat i obtíže s traumatem spojené.

3. **Komplexní vývojové trauma**: jedná se o vícečetnou, opakovanou a dlouhodobou traumatizaci dítěte. Ta nejčastěji souvisí s nejbližšími osobami v útlém dětství a její následky mohou být pro dítě devastující, bez patřičné podpory a léčby i celoživotní. Násilí v rodině může být zdrojem komplexní vývojové traumatizace. Mezi další příčiny může patřit týrání, nepřiměřené trestání, sexuální zneužívání, dlouhodobá šikana, zážitky z války, vleklý konfliktní vztah / rozvod rodičů, psychická nemoc / závislost rodiče a další (Jochmannová, 2021, s. 54)

Při sledování možných projevů traumatizace u dítěte je dle Jochmannové (2021, s. 46) důležité zaměřit se především na:

- **poruchy regulace** – problémy s hyperaktivitou (neschopnost relaxovat, být v klidu), impulzivitou a dráždivostí (souvisí s hypersenzitivitou na podněty vnějšího prostředí); problémy se spánkem; nebo naopak hypoaktivitu (dítě působí jako apatické, zpomalené). Je tu riziko náhlých reakcí v případě tlaku okolí či při pocitu ohrožení.
- **kognitivní obtíže** – poruchy pozornosti, poruchy krátkodobé paměti.
- **vztahové obtíže** – agresivita, konflikty s vrstevníky, zvýšená kritičnost, vysoké nároky na chování dospělých, přecitlivělost na křivdu, problémy s hranicemi svého teritoria. Na druhou stranu nenápadnost,

stažení se z kontaktu. Nedůvěra ve vztazích, zvýšená potřeba kontroly, potíže s hranicemi.

- **poruchy chování** – v praxi se můžeme setkávat s dětmi, které ve své osobní historii mají traumatické události, případně žijí v rodině, kde je přítomno násilí. Tyto děti nemusí mít pro své okolí jiné pozorovatelné problémy kromě poruch chování. V tomto případě je velmi významné, aby byly tyto poruchy řešeny s ohledem na osobní kontext dítěte, a současně je nutné určit, o jaký typ poruchy chování jde.
- **zneužívání návykových látek** – jedná se o způsob „samoléčby“, kdy dítě nemá jinou dostupnou odbornou péči.
- **disociativní stavy** – patří sem snížená tělesná citlivost, nečitelný výraz i emoce, imaginární kamarádi, ničení věcí, aniž by si toho dítě bylo vědomo, ztrácení se, toulání, „lhaní“.
- **sebepoškozující jednání** – sebepoškozování (řezání, pálení se, vytrhávání vlasů, obočí), mentální anorexie (většinou s atypickým průběhem), sebevražedné pokusy, riskantní chování; vystavování se nebezpečí; adrenalinové sporty. Sebepoškozování, při kterém si dítě způsobuje bolest, může mít formu ritualizovaného chování, kdy současně dochází k vyplavení tělem produkovaných (endogenních) opiátů a dítě tak může dočasně cítit úlevu.
- **nutkavé a ritualizované chování** – potřeba rituálů, řádu, pravidel, nutkavá hra, opakované přehrávání traumatické situace.
- **specifické symptomy související s PTSD (posttraumatická stresová porucha)** - enuréza (bezděčné pomočování), enkopréza (bezděčné neudržení stolice), zadržávání, flashbacky (nutkavé záblesky vzpomínek na traumatickou událost, spojené s emočním a fyzickým znovuprožíváním události), vývojová regrese (chování odpovídající mladšímu věku, většinou v krizových nebo emočně náročných situacích), úlekové reakce i na neutrální podněty, sexualizované chování (nutkavá masturbace), dětská deprese (úzkostné stavy).
- **somatické problémy:** např. astma, alergie, vypadávání vlasů, stěhované bolesti, bolesti hlavy, břicha, časté záněty středouší. (Jochmannová, 2019a; Němcová, 2017).

Podobně D'Andrea a kolektiv (2012) jako možné znaky traumatizace u dětí uvádějí:

- opětné vtíravé myšlenky, tělesné pocity spojené s traumatem (děti mohou mít noční můry, přehrávat situaci traumatu ve hře, zažívat tzv. flashbacky, tj. prožívat tady a teď útržky traumatické situace znovu v podobě tělesných vjemů a pocitů, chutí, myšlenek...);
- vyhýbání se všemu, co trauma připomíná;
- zvýšená dráždivost a přecitlivělost na zdánlivě neutrální podněty;
- odpojenost a otupělost;
- negativní myšlenky o sobě a o světě „jsem špatný/á, za všechno můžu“;
- přetrvávající negativní pocity (strachu, hrůzy, studu, vzteku, viny...), až neschopnost zažívat pozitivní emoce;
- ztráta zájmu o oblíbené aktivity;
- podrážděné až agresivní chování;
- poruchy pozornosti, poruchy spánku;
- ostražitost, neadekvátní lekavost a další.

Jak se výše uvedené příznaky mohou konkrétně projevat ve školním prostředí detailně popíšeme **v kapitole 3**.

Z hlediska závažnosti dopadu traumatu hraje zásadní roli věk, odolnost nervové soustavy a to, zda již došlo k jiným traumatickým událostem v osobní historii. Prožitá traumata mají tendenci se v organismu kumulovat a oslabovat resilienci (odolnost) nervové soustavy. Jak zdůrazňuje Van der Kolk (2021), bylo výzkumně prokázáno, že závažnost následků traumatu úzce souvisí s kvalitou předchozího attachmentu (citové vazby k pečující osobě). Jinými slovy, pokud byla u dítěte v předchozích letech dostatečně kvalitní vztahová

vazba s pečující osobou, je organismus vybaven vyšší odolností vůči traumatické zátěži.

Důležitým faktorem při vyrovnávání se dítěte s traumatickým zážitkem hrůzy a bezmoci je pak fakt, zda zůstalo s celou situací samo anebo se mu dostalo adekvátní podpory nejen od rodičů, ale i přátel, školy, komunity. Zranění od blízkých tak mívá závažnější dopad než trauma přicházející zvenku (např. přírodní katastrofa).

Čím je dítě mladší, tím roste jeho zranitelnost a snižuje se kapacita zvládat zátěž, roste tedy riziko traumatizace dítěte. Nejzranitelnější jsou děti v preverbálním období (miminka a batolata). Není tedy pravda, že situaci doma “nerozumí”, že na ně trauma nemá negativní dopad. Čím mladší je dítě, tím více hrozí, že bude zahlceno poměrně nevinnými situacemi, jež by starší děti či dospělí dokázali ustát.

Mezi významné práce patří americká **ACE studie** (Adverse childhood experience's) z roku 1998. Dr. Vincent Felitti a dr. Robert Anda se ptali 17000 dospělých na jejich negativní zkušenosti v dětství. Konkrétně je zajímaly zkušenosti jako: fyzické týrání, sexuální zneužívání, psychické týrání, soužití s duševně nemocným, závislým, domácí násilí, ztráta pečující osoby (opuštění, smrt, rozvod), věznění blízké osoby, a další. 64 % respondentů uvedlo, že zažilo alespoň jednu traumatickou zkušenost v dětství. Čím více jich dotyční zažili, tím více byli v dospělosti ohroženi alkoholismem a zneužíváním návykových látek, ischemickou chorobou srdeční, depresí, rizikovým sexuálním chováním, partnerským násilím, obezitou, nemocemi plic a jater, kouřením, sebevražednými pokusy, neplánovaným těhotenstvím, těhotenskými ztrátami, a dalšími negativními jevy v oblasti zdraví.

Následovaly další studie v USA, které zjišťovaly souvislost mezi negativními zážitky z dětství a školní úspěšností (Wolpov et al., 2011, s. 5). Z nich jednoznačně vyplývá, že žáci zasažení traumatem:

- dosahují nižších hodnot ve standardizovaných testech,
- mají 2,5x vyšší pravděpodobnost, že budou opakovat ročník,
- mají horší vyjadřovací schopnosti a hůře rozumí projevu druhých,
- jsou častěji vyloučeni či mění školy,
- jsou častěji účastni speciálního vzdělávání.

Slovensko-česká studie autorů Hašto, Kaščáková, Bednaříková, Dobrotková z roku 2020 (Kaščáková et al., 2020) byla realizována u reprezentativního souboru 1018 osob s průměrným věkem 46 let. V českém souboru uváděla zkušenost s emočním týráním 15,6 %, fyzickým týráním 18 %, sexuální zneužíváním 9,7 % a zanedbáváním 37,2 % osob. U 24,5 % osob byla zjištěna jednorázová traumatizace, u 23,8 % osob vícečetná traumatizace. Tyto osoby pak měly v dospělosti závažné psychické i somatické potíže, vyšší pravděpodobnost zneužívání návykových látek a problémy s násilím ve vztazích (Jochmannová, 2021, s. 14).

Přes alarmující čísla je třeba zmínit, že navzdory negativním zážitkům z dětství je mnoho lidí v dalším životě úspěšných.

Cvičení: zkuste si vzpomenout na své spolužáky ze základní, případně střední školy. Kolik z nich si nejspíš neslo životem následky traumatizace? Jak to ovlivňovalo jejich fungování s kamarády? Jak vztahy s učiteli? Jaký vliv to mělo na jejich schopnost se učit a jejich prospěch? Co / kdo jim pomohl/o? Tušíte, kudy se jejich životy dál ubíraly?

1.1 Neurobiologie traumatu aneb trauma bydíl v mozku

Co se děje s mozkiem člověku v důsledku následků traumatu? Teorie traumatu v dnešní době těží z neurobiologických výzkumů, ze kterých jednoznačně vyplývá, že traumatická zkušenost, zejména je-li opakovaná, působí změny fyziologie a struktury v mozku.

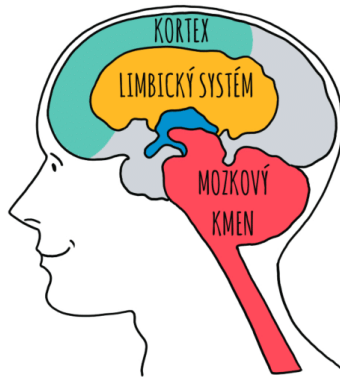
Dětský mozek je velmi plastický a události, které během vývoje dítěte převažují a opakují se, mají na strukturu mozku, a tedy i na jeho další fungování, formující vliv (Siegel, 2014; Perry et al., 1995). Mozek je utvářen našimi životními zkušenostmi a vztahy, které s druhými máme. „Základní charakteristikou nervové tkáně je, že je vytvořena tak, aby reagovala na externí signály.“ (Perry et al., 1995, s. 274.). Jen tak je mozek (a člověk) připraven přežít ve stále se měnícím prostředí. Pokud mozek zažívá některé stavy opakovaně (například stav ohrožení v důsledku násilí v rodině), mohou se tyto stavy „vepsat“ do mozku. Opakované traumatické zkušenosti doslova mění strukturu, a tedy i funkce mozku (Perry et al., 1995). Každé dítě má svůj unikátní genetický potenciál, zda a nakolik bude naplněn, však záleží na výchově: konkrétně na tom, zda v určitých kritických obdobích vývoje budou dítěti nabídnuty potřebné opakované zkušenosti. Zejména prvních několik let života má naprosto klíčový vliv.

Pojďme si představit, jak mozek vypadá: Základními stavebními kameny mozku jsou neurony. Ty jsou spojeny v neuronové sítě, které se propojují v systémy. Různé systémy řídí různé funkce. Mezi základní systémy patří:

Mozkový kmen (neboli „plazí mozek“): Jedná se o vývojově nejstarší část mozku, která řídí nejjednodušší reflexivní a fyziologické funkce a procesy v těle (krevní oběh, dýchání, spánek, reflexy...) a úzce souvisí s autonomním nervovým systémem, který hraje klíčovou roli při reakci na trauma a zajišťuje nám přežití. Sídlí zde systém reakce na stres. Jeho fungování je zcela automatické a nelze ovlivnit vůlí.

Limbecký systém (neboli „savčí mozek“): Je zodpovědný za projevy emocí a za schopnost navazovat a udržovat vztahy s druhými, za empatii a další.

Neokortex (neboli „myšlení“): Tato vývojově nejmladší část mozku zodpovídá za kognitivní a exekutivní funkce (konkrétní i abstraktní myšlení, plánování, řízení vlastní činnosti, volní úsilí...).



Zjednodušeně lze říci, že plazí mozek hovoří jazykem tělesných vjemů, savčí mozek jazykem pocitů a neokortex jazykem myšlení. Pro pochopení chování dětí s traumatem je zásadní a budeme se k němu dále v textu opakovaně vracet.

1.2 Reakce na akutní trauma

Traumatická událost ovlivňuje i neurofiziologii organismu. Zasaženy bývají zejména limbecké oblasti mozku, amygdala („spouštěč signálu ohrožení“), hipokampus¹ a autonomní nervový systém. Poruchy související s traumatem se pak týkají především emocí, účelnosti chování, imunity a rovněž problémů s pamětí a učením (Koukolík, 2006; Praško et al., 2002; Vágnerová, 2014).

¹ starší část mozku související mj. s učením a pamětí

Reakce organismu na ohrožení souvisí s regulací **sympatické** větve autonomního nervového systému („ANS“), která má za úkol v případě ohrožení aktivovat organismus a připravit ho k boji či útěku. Z hlediska fyziologie pak můžeme pozorovat: zčervenání, bušení srdce, zrychlený dech, zvýšený krevní tlak, svalové napětí, rozšíření zorniček, sucho v ústech, zpomalení peristaltiky střev, sekrece adrenalinu, noradrenalinu a kortizolu. Může docházet k záchvatům paniky, zuřivosti, k hyperaktivitě (včetně nesmyslných činností), k zúženému vnímání.

Pokud bezprostředně hrozí smrt a není možný únik ze situace, může limbický systém současně aktivovat **parasympatickou** větev ANS. U této reakce převažuje tonická imobilita, kdy dochází k odpojení prožitků emocí i bolesti. Můžeme pak v případě akutní reakce na zdravý trauma pozorovat projevy, které by se daly charakterizovat jako odpojení, zamrznutí, vypnutí. Zpravidla dochází k pozorovatelným projevům, jakými jsou: zúžení zorniček, nízký svalový tonus, zpomalení tepu, snížení krevního tlaku, stimulace peristaltiky a vyměšování, povrchní dech, zblednutí, stimulace tvorby slin, pocity vyčerpání, otupělosti, osoby působí zdánlivě racionálně a klidně. Často mohou být přítomny stavy disociace (Rothschild, 2015; Jochmannová, 2021).

Při vystavení dítěte extrémně hroživé události či událostem se u dítěte může rozvinout tzv. **posttraumatická stresová porucha (PTSD)**, která se vyznačuje především nutkavým opakováním traumatické události ve formě živých rušivých vzpomínek, flashbacků nebo nočních můr, spojených s intenzivními či ochromujícími emocemi (zejména strachu, hrůzy), dále s intenzivními fyzickými pocity; vyhýbání se myšlenkám, vzpomínkám, činnostem, situacím nebo lidem připomínajícím událost anebo události; přetrvávající vnímání zvýšeného pocitu ohrožení. Symptomy přetrvávají i po odeznění události a způsobují výrazné zhoršení v osobních, rodinných, sociálních, vzdělávacích, pracovních nebo jiných důležitých oblastech fungování. U dětí mají rušivé vzpomínky zpravidla podobu nutkavé hry nebo snů. U dětí ohrožených násilím v rodině se pak často rozvíjí **komplexní posttraumatická stresová porucha**, která se kromě výše zmíněných příznaků vyznačuje i závažnými a přetrvávajícími problémy v regulaci afektů, se sebepojetím, s pocity studu,

viny nebo vlastního selhání souvisejícími s traumatickou událostí, potížemi při udržování vztahů a prožívání vztahové blízkosti s jinými osobami (Jochmannová, 2021, s. 17).

1.3 Zdravý vývoj mozku

Základním předpokladem pro zdravý vývoj mozku dítěte je jistá a pevná vztahová vazba (attachment) k dospělé osobě. Vztahová vazba je definována jako „stálý vztah ke konkrétní osobě, pro který je charakteristické konejšení, útěcha, potěšení (libost) a bezpečí“ (Ludy-Dobson et al., 2010, s. 30). Jakmile dítě začne plakat a vyjádří tak svou nenaplněnou potřebu (pocit hladu, žízně, absence tepla, blízkosti), dospělý přijde, potřebu naplní, utiší ho. Tento tanec mezi rodičem a dítětem se děje znovu a znovu.



Mozek dítěte, které vyrůstá v přítomnosti pozorného, naladěného pečujícího rodiče bude:

- věřit druhým: lidi bude vnímat jako bezpečné, předvídatelné a jako zdroj radosti a útěchy;

- věřit sobě: jsem dítě, člověk, který je hoden lásky;
- věřit svým potřebám: když dám najevo, co chci, mé potřeby budou naplněny;
- věřit prostředí: svět je obecně bezpečné místo k životu.

Zdravý vývoj emocí, myšlení, vztahování k druhým, pojetí sebehodnoty je zakořeněno ve zdravé citové vazbě k primární pečující osobě.

1.4 Proces regulace nervového systému

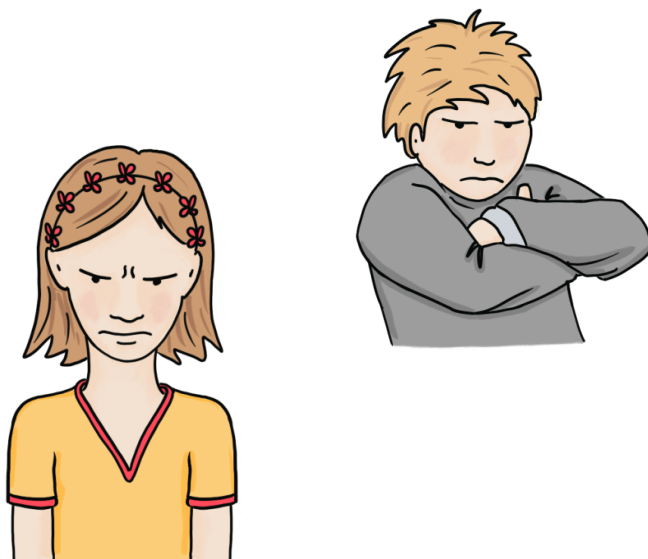
Každý člověk má své individuální „okno tolerance“ („window of tolerance“). Je to stav nervové soustavy, kdy se cítíme v bezpečí a náš nervový systém nemá potřebu aktivovat žádnou obrannou strategii (útok, únik nebo zamrznutí). Jsme pak schopni myslet, učit se, relaxovat i regenerovat. Jestliže je dítě ve svém okně tolerance, tzv. „zelené zóně“, tak dobře reguluje své tělo, emoce i chování. Dokáže naslouchat ostatním ve svém okolí, spolupracovat a učit se. Cítí, že má věci pod kontrolou a dokáže se dobře ovládat. A to i když čelí nepříznivým okolnostem, nebo zažívá negativní emoce jako jsou frustrace, smutek, zlost nebo úzkost. Když jsou lidé (a to dospělí i děti) ve svém okně tolerance, jsou schopni prosociálního chování, které podporuje a rozvíjí vztahy (Ayre & Krishnamoorthy, 2020).

Velikost okna tolerance se může během dne měnit a je dána individuálními parametry odolnosti nervové soustavy. Bude negativně ovlivněno nedostatkem spánku, hladem nebo žízní, množstvím náročných smyslových zážitků ve škole, vysokým počtem nebo naopak úplnou absencí různorodých stimulů, náročností sociálních kontaktů, aj.

Každému člověku se v životě stává, že nedostane to, co chce, nebo pociťuje intenzivní strach, paniku, zlost, frustraci nebo zahanbení. Děti s traumatem i každodenní záležitosti (například požadavek učitele na otevření si sešitů, změnu probírané látky nebo přesun z jedné učebny do druhé) „vystrčí“ z jejich okna tolerance (Ayre & Krishnamoorthy, 2020).

Děti zasažené traumatem jen velmi těžko nacházejí vnitřní klid. Velmi často se nacházejí ve stavu nadměrného vzrušení či jsou naopak nadměru utlumené, jejich prožívání je oploštělé nebo se u nich střídají stavy „odpojení“ a „nabuzení“. Oba stavy blíže představíme pod názvy červená a modrá zóna.

1. Červená zóna: hyperarousal (stav nadměrné aktivity)



Jedná se o reakci organismu na stres, kdy děti mohou reagovat na okolí útokem či únikem (viz kapitola 1.2 Reakce na akutní trauma). Nad emocemi, fyziologickými reakcemi těla, a tudíž i nad chováním dětí přebírají kontrolu vývojově starší části mozku a s nimi spojená neurohumorální soustava.

Hyperarousal souvisí s aktivací sympatického autonomního nervového systému a je tudíž o obrovské mobilizaci celého organismu: zvýšení srdečního tepu, krevního tlaku, zrychlené dýchání, uvolnění zásob cukru, zvýšení svalového napětí, stav zvýšené pozornosti atp. Cílem je připravit organismus na útěk nebo útok, tedy na přežití. Ve školním prostředí či běžném životě dítěti

výrazně komplikuje život, zejména v situaci, kdy mu reálné nebezpečí nehrozí. Jeho **mozek však situace skutečného a domnělého nebezpečí nedokáže rozlišit a pokaždé aktivuje tělesné funkce dítěte, jako kdyby mu šlo o život.**

Prožitá trauma může způsobit, že každodenní situace, které jim v minulosti nepůsobily žádné potíže, mohou spouštět u dítěte traumatickou reakci. Okolí pak tyto děti vnímá jako: hyperaktivní, dráždivé, přecitlivělé, impulzivní a agresivní. Tyto děti mají potíže s klidem nebo tichem, mohou tekat pohledem, mít tendenci hrát si s něčím v ruce, houpat se na židli, pohybovat nohama, snadno se polekají. Pokud jsou hodně rozrušeny, tak mohou mít záchvaty vzteku, útočí na lidi okolo, hází předměty aj.

Mnoho problémů s chováním, za něž jsou děti trestány, patří ve skutečnosti mezi symptomy stavu zvýšené aktivity, kdy se děti vědomě nerozhodují, že se budou chovat právě tímto způsobem. Ony pouze ztrácejí kontrolu a reakci přebírá jejich autonomní nervový systém.

Vlivem nadměrné aktivity organismu dochází rovněž k **přecitlivění nervové soustavy na určitý typ situací**. Reakci zcitlivělého člověka na stres lze přirovnat k alergické reakci – malé množství stresu vyvolá silnou odezvu². Pokud například dítě ošklivě pokousal pes, budou jeho mozkové systémy aktivovány obdobným způsobem jako v situaci útoku psa kdykoliv, kdy uslyší psí vrčení či štěkot. Totéž se může dít pouze pokud na danou situaci jen pomyslí. Podobně se spouštěčem stresové reakce mohou stát situace, které nějak se psem souvisí (dítě vidí psa ve filmu) (Perry et al., 1995).

² Bývá typické např. pro děti s rozvinutou posttraumatickou stresovou poruchou.

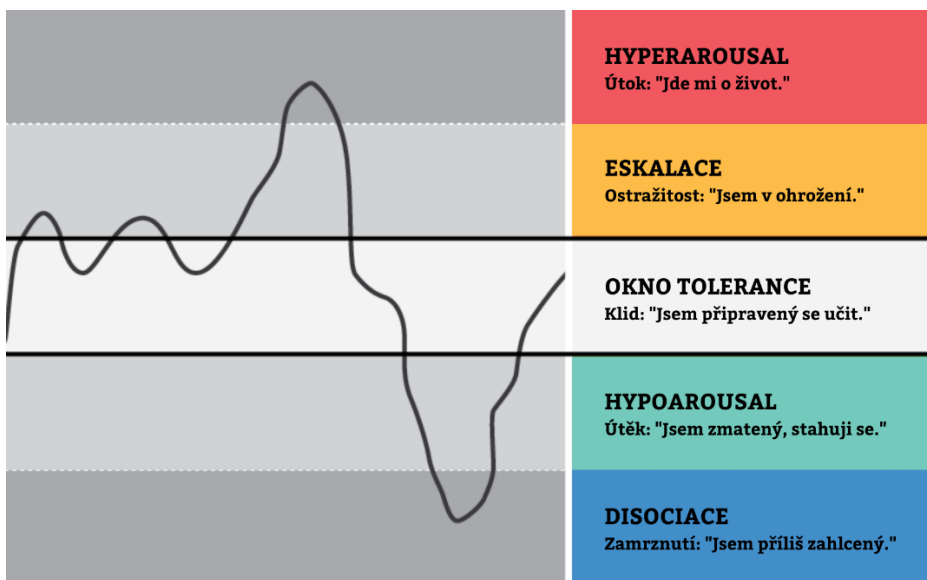
2. Modrá zóna: stav zamrznutí a disociace.



V tomto případě mozek dítěte reaguje na vysokou míru interního stresu „vypnutím“ organismu a pocitem prázdnoty a odpojením. Kontrolu nad chováním dítěte rovněž přebírá autonomní nervový systém, tentokrát ve své **parasymptické větvi** (viz kapitola Akutní reakce na trauma). U dítěte se často projevuje „zamrznutí“ - reflexivní obranný systém, který způsobí, že dítě není schopno adekvátně reagovat, pohnout se či mluvit, či disociace – odpojení se od emocí a tělesného prožívání, stažení se z vnějšího světa do světa vnitřního. **Disociace** může být v kontinuu: od denního snění, únikových fantazií, pocitu neskutečnosti a bytí mimo své tělo, neschopnosti cítit emoce, a další (Perry et al., 1995). Děti, jejichž základním vzorcem reakce na hrozbu je disociace, mohou významně citlivě reagovat na běžné situace: např. disociovat kdykoliv pocítí úzkost. Různá míra disociace je chrání před nepříjemnými pocity a zraněním, platí však daň ztráty sebe sama a své vitality. Pro okolí mohou působit jako „odpojené“, „snílci“, robotické, otupělé, „mimo sebe“, s nezájmem, ale i neposlušné, či bez vůle poslouchat. Poslední zmíněné vede obvykle dospělé k dalším příkazům, jež mohou prohlubovat pocit ohrožení a vést k hlubšímu odpojení. Projevy disociace jsou vždy známkou závažnosti situace pro dítě, mohou nabývat až klinických rozměrů a poté je nutná spolupráce se zdravotnickým zařízením při léčbě dítěte.

Když došlo k traumatu v raném dětství, je větší šance, že dítě bude na stres reagovat disociací. Čím mladší je dítě, tím větší šance je, že bude disociovat, tj. stahovat se do modré zóny (a méně využívat aktivace). Rovněž záleží na typu traumatu: disociace bývá častější v situacích bolesti či fyzického zranění (Perry et al. 1995). Chování dětí, které více inklinují k aktivaci v rámci červené zóny, bývá často pro okolí méně vyhovující, je více vidět a zejména ve školách může být vnímáno jako více problémové (dítě více „otravuje“, je agresivní a stojí více sil). Díky tomu se zvýšeně aktivovaným dětem častěji dostává odborné pomoci. Děti, které primárně využívají disociativního kontinua, obvykle dospělé moc neruší. Stažené, časem až depresivní a sebepoškozující chování může zůstat dlouho bez povšimnutí, a to, přestože tyto disociativní projevy vypovídají o závažnosti ohrožení dítěte.

Čím častěji dítě vlivem traumatické zkušenosti musí disociovat či mobilizovat energii v rámci hyperarousalu, tím více je jeho zkušenost vepsána do jeho mozku, a tedy i těla, myslí a prožívání, tím víc se stává tím, kým je. Některé děti mohou přecházet mezi stavy červené a modré zóny a jen zřídka se nacházejí v klidové zelené zóně, viz obrázek níže.



Zdroj: Ayre & Krishnamoorthy, 2020.

Následující tabulka nabízí příklady toho, jak se jednotlivé obranné reakce červené a modré zóny, mohou projevat v chování dítěte:

Obranná strategie přežití	Možné projevy chování
Útok – červená zóna	„Manipulace“ (potřeba kontroly situace), verbální i fyzická agrese, sarkasmus, odpor, vzdor, házení věcmi, křik...
Únik – červená zóna	Vysoká mobilita dítěte po třídě, časté odchody na chodbu či WC, útoky a absence ve škole, užívání návykových látek (forma sebeléčby), záškoláctví, vyhýbavé chování i při plnění školních povinností, únik do virtuálního světa, lhaní, odcházení od tématu, nevhodný smích...
Zamrznutí – modrá zóna	Tiché, stažené, velmi stydlivé chování, lhostejnost až letargie, nereagování na verbální podněty, neschopnost interakce, strnulost, apatie, denní snění, únik do fantazie / vnitřního světa...

Nyní se pojďme podívat, jak můžeme zažívat problémové chování a potíže s dodržováním hranic u traumatizovaného dítěte a co je možné číst mezi řádky. Dítě s problémovým chováním vždy potřebuje naši pomoc.

Popis chování, jak můžeme dítě zažívat	Možné důvody daného chování u dítěte
Je líný	Jsem zahlcený a vyčerpaný. Nemám dostatečně rozvinuté exekutivní funkce, vyrůstal jsem v prožitkově chudém prostředí.
Vzdoruje	Mám špatné zkušenosti a nedůvěřuji ostatním. Život je o boji a o přežití. Potřebuji mít nad vším kontrolu, dospělým se nedá věřit. Mám strach začít dělat pokroky a pak všechno ztratit.

Je nemotivovaný, nesnaží se	Jsem vyčerpaný. Mám strach. Jsem jakoby mimo sebe, nic necítím. Mám depresi.
Je neuctivý	Pociťuji ohrožení a nebezpečí. Cítím se lépe, jen když mám vše pod kontrolou. Naučil jsem se, že ne všichni lidé mají pro mne hodnotu.
Upozorňuje na sebe, vtírá se do přízně	Cítím se osamělý, odpojený. Ostatní mě „nevidí“ a „neslyší“. Potřebuji potvrzení a přijetí. Toužím po kontaktu.
Je sprostý, nadává. Je fyzicky agresivní, zlý.	Jsem v nebezpečí. Musím se bránit a chránit. Když nebudu bojovat, sejmou mne jako prvního. Ostatním se nedá věřit. Život je o přežití.
Manipuluje, mlží, vyhýbá se pravdivé odpovědi	Potřebuji mít věci pod kontrolou. „Není bezpečné říkat pravdu.“ „Dospělým se nedá věřit.“ Chovám se způsobem, který jsem opakovaně zažíval v rodině.

1.5 Pět stavů aktivace stresové reakce a jejich vliv na chování dítěte

Kolektiv autorů (Felcmanová et al., 2021) zpracoval práci Bruce Perryho a představuje pět stavů aktivace stresové reakce. Dle Perryho (2017, s. 251) „lidé zpracovávají, ukládají a vybavují si informace v závislosti na svém aktuálním fyziologickém stavu“. **Míra stresu výrazně ovlivňuje náš aktuální mentální stav, kognici (myšlení) i fyziologii (puls, dech, tělesné napětí atd.).** Pojdme se nyní podívat, co to znamená v praxi: nejprve v přehledné tabulce, která je posléze vysvětlena dále v textu.



STAV	KLID	OSTRAŽITOST	ZNEPOKOJENÍ	STRACH	ZDĚŠENÍ
PULS	70-90	90-100	101-110	111-135	136-160
POJEM O ČASE ³	budoucnost	dny / hodiny	hodiny / minuty	minuty / sekundy	ztráta pojmu o čase
FUNKČNÍ IQ ⁴	110-100	100-90	90-80	80-70	70-60
REGULUJÍCÍ ČÁST MOZKU ⁵	neokortex	kortex	limbický systém	střední mozek	mozkový kmen
KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI	abstraktní	konkrétní	emoční	reaktivní	reflexivní

Zdroj: Felcmanová et al., 2021, s. 19; Perry et al., 1995, s. 274.

Tabulka představuje, jak se během krátké chvíle může měnit aktuální stav dítěte: ze stavu klidu – ostražitosti – znepokojení – strachu – až po naprosté zděšení. V každém z těchto stavů dítě využívá jinou část mozku (od neokortexu – až po primitivní mozkový kmen). Mění se jeho vnímání času, s ubývajícím klidem a narůstajícím stresem klesá funkční IQ a schopnost zpracovávat situace

³ Schopnost vnímat čas - např. ve stavu klidu můžeme plánovat do budoucnosti, kdežto ve stavu strachu jsme „tady a teď“ a ve stavu zděšení pojem o čase ztrácíme.

⁴ Dostupné IQ v daném mentálním stavu - např. ve stavu klidu využíváme dobře svůj intelektuální potenciál. Ve stavu zděšení je neokortex „nedostupný“ a funkci přebírá mozkový kmen, kterému jde primárně o přežití.

⁵ Části mozku, které jsou v daném stavu aktivovány a přebírají kontrolu.

rozumem (nastupuje emoční a posléze reaktivní až reflexivní jednání). Může se tak stát, že i nadaný žák bude v důsledku prožívaného stresu neschopný vyřešit jednoduché úlohy. Bezpečí je tak základní podmínkou pro úspěšné učení.

Naše chování směrem k dítěti bychom měli přizpůsobovat jeho aktuálnímu stavu. Čím více se dítě posouvá ze stavu klidu směrem ke zděšení tím primitivnější reakce od něj můžeme očekávat. Tím jednodušší naše instrukce také musí být a tím více musíme hlídat svou řeč těla a práci s hlasem a usilovat o zklidnění dítěte.

Zatímco tedy dítě ve stavu klidu / bdělosti je schopno využívat své maximální IQ, dokáže se plně soustředit na práci a abstraktně myslet, dítě ve stavu znepokojení již reaguje emočně, mnohem více než na slova reaguje na náš tón hlasu a výraz tváře, je více tady a teď, jeho funkční IQ klesá o 20-30 %. Takové dítě necítí bezpečí. Ve stavu strachu již začíná jít o přežití, dítě se nemůže učit novému. Navenek se může projevovat silný vzdor či odpojení (automatické pohybování, ležení na lavici...). Ve stavu zděšení pak hrozí naplno propuknutí agrese (červená zóna hyperarousalu) či disociace, úplné odpojení (modrá zóna disociativního kontinua). Jde o přežití, o základní reflexy. Učení novému je nejen nemožné, ale i zbytečné.

Po dítěti ve stavu velkého stresu je nemožné požadovat soustředění a školní výkon. Nejprve je nezbytné mu umožnit se dostatečně zklidnit, teprve tehdy se dokáže soustředit na své okolí a může se učit novým informacím.

1.6 Spouštěče traumatického chování

Spouštěčem traumatické reakce mohou být zvuky, vůně, situace, místa, postoje, tóny hlasu nebo i emoce. Dítěti připomenou traumatický zážitek a jeho tělo automaticky zareaguje tak, jako by děsivá událost probíhala právě teď a aktivuje strategie přežití. Tohoto faktu si samozřejmě dítě není vědomo. Na okolí pak jeho chování působí iracionálně, nesrozumitelně, někdy až extrémně. Pro citlivou práci s dětmi i dospělými zasaženými traumatem je

proto potřeba znát a umět rozlišovat možné spouštěče traumatické stresové reakce organismu. Níže uvádíme možný výčet spouštěčů pro dítě i pro rodiče.

SITUACE, KTERÉ U DĚTÍ MOHOU SPOUŠTĚT TRAUMATICKÉ REAKCE



Takovou situací pro dítě může být:

- Hlasité nebo chaotické prostředí či prostředí kde působí větší množství podnětů současně.
- Nejistota ohledně toho, co bude následovat, co se bude dít.
- Fyzický dotek, přílišná blízkost druhého člověka. Děti s traumatem jsou mnohem citlivější na osobní hranice, na nečekaný či nevyžádaný dotek mohou reagovat agresivně nebo naopak mohou kontakt s dospělými nepřiměřeně vyhledávat.
- Situace, kdy je dítě autoritou vyzýváno k dodržování hranic a limitů a upozorňováno, že jsou vhodné a na místě⁶.
- Situace zahrnující expozici před ostatními v kombinaci s možným selháním (prezentace před třídou, zkoušení před tabulí).
- Izolace od druhých („Už toho mám dost. Běž na chodbu!“).
- Kritika či hodnocení ze strany autority.

⁶ U dětí s traumatem můžeme k ošetření těchto situací využít např. techniku „dojem volby“, dítěti zde dáme vybrat, kdy v blízkém čase chce daný úkol splnit. Dítě není zahnané do kouta, má tak náročnější situaci pod kontrolou. Např. *Chceš ten úkol vypracovat teď nebo až po svačince?*

- Běžné školní konflikty, které u dítěte s traumatem vyvolávají zahltující pocity (např. hádka se spolužákem, špatně napsaný test, nedorozumění s učitelem).
- Gesta rukou nebo pohyby těla, která vypadají hrozně.
- Zvýšený tón hlasu, rozzlobený, vystrašený ale i soustředěný výraz obličeje.
- Svědectví konfliktů, sporů či násilných situací ve třídě.
- Některé prostory školy, které na děti nepůsobí bezpečně (např. sklep, toalety).
- Zvuky asociující nebezpečí, např. zvuk zásahových vozidel záchranky, policie či hasičů.
- Jakékoliv neplánované změny.
- Specifické připomenutí traumatické události (výročí traumatické události, počasí, roční období, fyzická podoba někoho s násilnou osobou, specifická vůně atp.) (Pickens & Tschopp, 2017).

Příklad: Martinův mozek vyhodnocuje zvýšený hlas paní učitelky jako nebezpečí, protože má zkušenost, že v dětství po křiku jednoho z rodičů často následovalo bití. Automaticky spustí systém silné stresové reakce, která je mimo jeho volní kontrolu. Martin se přestane soustředit, když ho učitel vyvolá, nemůže si vzpomenout na správnou odpověď, i když si doma úkol připravil.

Na tyto reakce je nejlépe se dívat jako na reflexy – nejsou záměrné, ani plánované. Dítě to nedělá naschvál, nejde o vůli ani racionálně řízené chování.

Zuzka má tendenci se disociovat vždy, pokud se jí někdo dotkne, když to nečeká. A to i v případě, že to je přátelský či neutrální dotek, např. dotek na rameni. Pan učitel považuje Zuzku za denního snílka. Ve třídě často zůstává bez povšimnutí, protože když se spustí její stresová reakce, místo aby Zuzka dělala rozruch, tiše se stáhne do sebe.

Ve chvíli, kdy je jeho nervový systém zaplaven traumatickou vzpomínkou, nemá schopnost zvážit důsledky svého chování a jeho dopad na ostatní.



Rodiče, kteří sami zažili trauma, mohou ve školním prostředí reagovat zdánlivě nelogicky na různé věci související s jejich vlastními těžkými zážitky. Jde především o interakce se zaměstnanci školy, ve kterých se cítí bezmocní, kritizovaní nebo bez kontroly nad situací. Mohou pak reagovat hněvem, odporem nebo nespoučrací. Toto chování je z pohledu zaměstnance školy náročné a nepochopitelné a může vést k narušení vzájemné důvěry a spolupráce.

Spouštěčem pro rodiče může být:

- Pozvání do školy ohledně chování jejich dětí.
- Pocit nedostatečného respektu, opovržení či přehlížení.
- Nejistota a nepochopení toho, co se děje.
- Nedostatek kontroly nad rozhodováním o svém dítěti.
- Vlastní špatné zkušenosti se vzdělávacím systémem.
- Vysoký počet zástupců školy, kteří najednou s rodičem problémovou situaci řeší⁷.

⁷ Ideální je počet osob na straně školy maximálně o 1 větší než počet zástupců rodiny, jinak vyvoláváme obavu rodiny z „přesilovky“. Pokud je počet zástupců vyšší, je nutné, aby s rodičem jednal jen jeden zástupce školy a ostatní byli jen přítomni a do jednání aktivně vstupovali jen minimálně.

Cvičení: Spouštěče pro učitele

Všichni máme své spouštěče, podněty z okolí, které nás vlivem naší osobní historie mají tendenci dostávat ze zelené zóny více než cokoli jiného. To je normální. Zkuste se zamyslet, jaké jsou vaše spouštěče.

Jsem podrážděný / nesnáším / rozzlobím se, když ve škole (doplňte dle svého uvážení):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Příklady odpovědí:

... mě žák ignoruje,

... někdo někomu ubližuje,

... mi žák do očí lže,

... když žák vycítí a míří na nějakou mou slabinu,

... když žák zpochybňuje mou autoritu před celou třídou,

... se tolik snažím a nic se nemění,

... se cítím bezmocně, protože jsem již vyzkoušel/a úplně všechno,

... jsem unavená/ý nebo hladová/ý,

... a další.

2 NÁSILÍ V RODINĚ JAKO SILNÝ TRAUMATOGEN

Násilí „Násilí je čin namířený proti druhému člověku, který mu má ublížit, způsobit bolest, zastrašit ho nebo ponížit, aby jednal proti své vůli, resp. aby nejednal podle své vůle“ (Isdal, 2017, s. 31). Podstatou násilí je moc, násilí je nástroj, jak moc získat (dtto).

Násilím ve vztahu k dětem, jak je definováno článkem 19 Úmluvy o právech dítěte a jejím Všeobecným komentářem č. 13 z roku 2011, je myšleno násilí jako *„jakékoli tělesné či duševní násilí, urážení nebo zneužívání, včetně sexuálního zneužívání, zanedbávání a nedbalého zacházení, trýznění nebo vykořisťování“* (MPSV, 2016).

Násilí v rodině je jev s vysokou prevalencí a latencí ve společnosti. Opakované prožitky ztráty bezpečí, bolesti a ponížení v rodinném prostředí přitom mají na zdraví i psychosociální vývoj dětí zásadní negativní vliv. Děti zpravidla ve svých rodinách zažívají nejčastěji kombinaci psychického, fyzického a někdy též sexuálního násilí. Násilí může být s různou intenzitou přímo zaměřené na dítě či dítě může být svědkem násilí mezi blízkými – rodiči, sourozenci či transgeneračně. Přitom svědectví násilí v rodině mezi důležitými vztahovými osobami je pro dítě obdobně ohrožující jako násilí zaměřené přímo na něj (Kitzman et al., 2003).

Děti, které dlouhodobě žijí v prostředí, kde je přítomno nepředvídatelné násilí, kde jsou uplatňovány nepřiměřené fyzické tresty, násilí je bagatelizováno, případně rodič trpí v souvislosti s dlouhodobým stresem depresivní poruchou, mívají emoční problémy, mohou se u nich objevovat poruchy chování, potíže s agresí, či naopak dětskou depresí, výraznou úzkostí, enurézou či nočními můrami, sebepoškozováním, poruchami příjmu potravy i sebevražednými myšlenkami a dalšími symptomy **traumatizace**, a to často v souběhu s projevem psychické **deprivace**. Násilí v rodině zasahuje nejen psychosociální vývoj dítěte, ale i vztahy v rodině a rodičovské kompetence obou rodičů. Dítě tak často nemá možnost si v rodině vytvořit bezpečnou vztahovou vazbu s rodičem ani naplnit další psychosociální potřeby (Jochmannová, 2021; Wünschová, 2021).

Tyto děti s sebou nesou poselství, že svět není bezpečné místo, blízkost bolí a nic nelze předvídat a plánovat. Jejich vnitřní prožívání a fungování je řízeno permanentním **strachem**. Mají tak více aktivované starší mozkové části odpovědné za přežití a méně zapojují neokortex. Naučí se být neustále ve střehu a reagovat přehnaně i na nepatrné podněty. I neutrální situace mohou mylně vyhodnocovat jako ohrožující. Samy pak mohou inklinovat k agresivnímu chování. V komunikaci se více soustředí na neverbální signály než na to, co jim říkáme. Tyto děti jsou mnohdy chytré, ale neučí se snadno. Mohou získávat diagnózy poruch učení (Perry, 1997). Jejich tendence k reaktivnímu chování se v pozdějším věku může ještě znásobit, začnou-li užívat návykové látky jako „léčbu“ na pocity prázdnoty či zahlcení spojené s traumatem. U některých lidí je to právě intoxikace, která umožní, aby se plně projevila neurovývojově podmíněná predispozice k násilí.



PRO DĚTI, KTERÉ ZAŽÍVAJÍ NÁSILÍ V RODINĚ, JE TYPICKÉ:

- **prožívání stálého pocitu ohrožení a ztráty základního pocitu bezpečí;**
- **nedůvěra** v rodiče, který je obětí násilí, často i nedůvěra obecně vůči dospělým;

- možná sympatie nebo **identifikace s původcem násilí** v rodině, zvláště pokud se jedná o násilí závažné;
- možná koalice s ohroženým rodičem, tendence ho chránit, přebírat za něj kompetence a odpovědnost, tendence vstupovat do násilného konfliktu doma⁸;
- **popírání** situace doma navzdory důkazům; tyto děti považují násilí v blízkých vztazích za normální, běžnou věc, případně se za situaci doma stydí; často až v kontaktu se školou či širší společenskou normou zjišťují, že blízké vztahy mohou fungovat i jinak;
- **prožitky odlišnosti a osamocení**;
- vyšší riziko zdravotních a psychických problémů z kumulovaného stresu;
- neschopnost komunikovat své reálné potřeby a pocity „co bych potřeboval/anebo chtěl/a“;
- **ambivalence vůči oběma rodičům**;
- **pocity viny** a zodpovědnosti za situaci doma;
- **pocity bezmoci** kvůli nemožnosti ovlivnit, co se kolem něj děje, a s tím související naučená bezmoc, která může být modelem pro řešení dalších situací v budoucnosti;
- potřeba neadekvátně **kontrolovat situace** kolem sebe nebo ovládat druhé osoby;
- tyto děti mohou být ve škole obětí či naopak iniciátorem **šikany**⁹;

⁸ Hrozí pak zranění jak dítěte, tak je v těchto situacích i zvýšené riziko náhlého útoku náctiletého na násilnou osobu s možností ji vážně zranit až zabít. Součástí bezpečnostních plánů pro děti proto vždy je pravidlo, že nikdy nemají přímo zasahovat do násilného incidentu mezi rodiči.

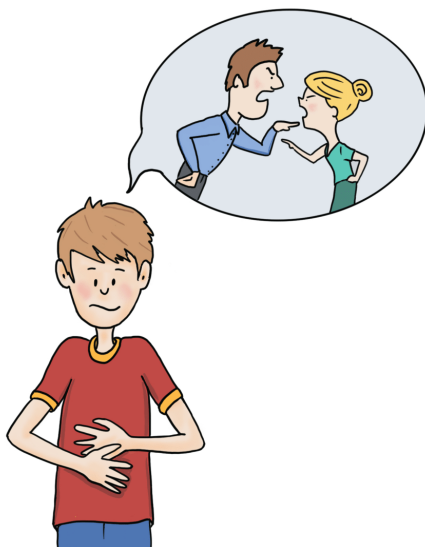
⁹ Při včasném rozpoznání šikany ve škole je důležité poskytnout primárně pomoc i iniciátorovi šikany, zpravidla sám bývá zasažen náročnou situací v rodině.

- tyto děti mohou mít neadekvátní potřebu chránit své blízké a chovat se **předčasně vyspěle**, starat se o mladší sourozence, přejímat odpovědnosti za věci a situace, které jim nepřísluší; nevěnují se zálibám a vztahům adekvátním jejich věku.

(Buriánová, 2019; Jochmannová, 2021; Wünschová, 2016)

2.1 Jak můžeme dítě ohrožené násilím v rodině rozpoznat?

Rozpoznat dítě ohrožené násilím není jednoduché. Násilí v rodině je skrytý jev, jeho členové se za něj často stydí, situaci doma tají a snaží se závažnost násilí bagatelizovat a informace o situaci v rodině kontrolovat. Řada dětí navíc považuje situaci doma za běžnou, normální, za násilné incidenty cítí vinu, případně se obávají o situaci doma hovořit ze strachu z možných následků pro ně i rodiče. Děti tak často vyrůstají v rodinách zasažených násilím měsíce i léta bez pomoci¹⁰. Mnohdy je třeba **proaktivního přístupu okolí**, aby bylo možné situaci řešit, protože rodina sama si zpravidla pomoci neumí.



¹⁰ Dle analýzy klientských dat Centra LOCIKA provedené Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí (VUPSV, 2018).

Jako výhodné východisko pro řešení případů násilí v rodinách se v praxi ukazuje hodnotové ukotvení jasně deklarující rodičům **nepřijatelnost násilí vůči dítěti**. Mízí tak paradoxní polemika „jak moc může rodič své dítě bít, aby to bylo v pořádku“, která často pomáhá přehlížet případy závažného týrání dětí v rodinách.

V praxi se při detekci ohrožených dětí a určování míry rizika v rodině zaměřujeme nejen na oblast nápadností v chování dítěte (viz následující kapitoly), ale i **na chování rodičů**.

Na základě analýzy nástrojů používaných pro určení míry rizika v rodinách ohrožených násilím považujeme za varující zejména takovéto chování rodiče/čů:

- fyzické trestání dítěte,
- autoritářský výchovný styl, ponižování dítěte či kladení nepřiměřených nároků na něj, nepřátelské chování,
- nápadné kontrolující a manipulativní chování,
- známá historie násilných incidentů v minulosti rodiny či rodiče,
- nerespekt v podobě porušování soudních nařízeních, doporučení OSPOD, lékaře atp.,
- náchylnost ke kriminálnímu chování,
- potíže s toxikomanií či jinými závislostmi,
- patrný výrazný strach jednoho rodiče z druhého rodiče.

Závažným varovným signálem je pak informace o fyzickém napadení matky dítěte v těhotenství, enormní žárlivost partnerů, výhrůžky zabitím či ublížením, tendence k pronásledování druhého rodiče či vyhrožování, zabití zvířete, ke kterému má dítě citový vztah, potíže rodiče v oblasti duševního zdraví, včetně např. vyhrožování sebevraždou. Dalším faktorem zvyšujícím riziko může být i bojový výcvik či vlastnění zbraně jedním z rodičů. A přirozeně platí pravidlo,

že čím více riziko narůstá, tím více roste potřeba reagovat razantněji, včas a autoritativně (Wünschová, 2021).

SPECIFIKACE CHOVÁNÍ A KOMUNIKACE S RODIČI Z RODIN ZASAŽENÝCH NÁSILÍM

Komunikace s rodiči z rodin zasažených domácím násilím může být pro učitele náročná a zprvu i matoucí. Násilím v rodině je vždy zasažen celý rodinný systém, nejen psychika dítěte. Násilí v rodině deformuje vzájemný vztah rodičů, jejich vztah k dítěti, poškozuje často jejich výchovné kompetence i schopnost se dítěti citlivě a emočně vřele věnovat. Často je rodičovská kapacita obou rodičů výrazně snížena nejen v důsledku aktuálně prožívaného násilí, stresu a napětí v rodině, ale i v důsledku prožitého násilí v jejich vlastním dětství. Mnohdy jde o osoby, které v dětství prožívaly domácí násilí ve své původní rodině nebo byly deprivovány, týrány či nepřiměřeně trestány (Jochmannová, 2021).

Jak uvádí Jochmannová (2021) chování rodičů z rodin zasažených násilím má mnoho specifik.

V chování osob, které jsou závažnému násilí ze strany svého partnera/partnerky dlouhodobě vystaveny, se může vyskytovat:

- snížená schopnost organizace, plánování, strukturace situací, mohou se projevat nespolehlivě, často se omlouvat, chodit pozdě na setkání;
- snížená schopnost soustředění a kapacity pamatovat si sdělené;
- emoční labilita – pláč, emoce, nebo naopak „odpojení“, disociace a s tím spojená, „nevěrohodnost“ v rámci sdělení;
- opakované stažení výpovědi, nečekané návraty k násilnému partnerovi atp.;
- často iracionální, těžko pochopitelné chování, které může děti ve svém důsledku poškozovat.

Toto chování může často vyvolávat **podvědomou agresi a vztek** pomáhajících profesí včetně pracovníků OSPODu či školy (Jochmannová, 2021). Často se tak rodič zažívající násilí může při prvním hodnocení jevit jako ten méně spolehlivý, schopný a sympatický.

Pokud se však podíváme na dynamiku vztahů v rodině zasažené násilím, bude se nám toto chování jevit jako více srozumitelné. Osoby ohrožené násilím v blízkých vztazích často cítí k partnerovi/partnerce ambivalentně lásku i strach. Cítí stud za to, že nedokázaly vytvořit bezpečný domov pro své děti. Viní se, že za násilné chování mohou oni svým nevhodným chováním a neschopností, či násilí v rodině omlouvají okolnostmi, např. alkoholem, problémy v práci apod. Násilné epizody často **bagatelizují** jako „běžnou hádku“ a popírají násilí jako příčinu viditelných zranění (Bednářová, 2009). V důsledku ponižujícího chování, kterému čelí (např. neustálé poslouchání, jak a/nebo v čem jsou neschopní), je **sebevědomí** rodičů, kteří jsou násilí vystaveni, velmi nízké a nemají důvěru ve vlastní schopnosti (Aschjem, Sanna a Steinsvåg, 2017). Působí proto nejistě a nerozhodně (Bednářová, 2009). V důsledku opakovaných neúspěšných pokusů násilí zastavit dochází k tzv. **naučené bezmocnosti**, tj. snížené schopnosti převzít vládu nad svým životem, samostatně se rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Pocit, že násilí stejně nemohou nikterak ovlivnit (zastavit či snížit jeho intenzitu), postupně vede k celkové **pasivitě** (Bednářová, 2009). Rodiče, kteří jsou násilí vystaveni, se cítí být v neustálé **pohotovosti**, neboť se snaží předjímat, co by mohlo vést k násilné reakci partnera/partnerky. Aby unikli těžkým pocitům, jsou buď velmi aktivní, nebo naopak „vypnou“. Zažívání násilí ve vztahu může vést také ke **zvýšené dráždivosti**, která způsobuje neadekvátně intenzivní reakce i na malé podněty (Bednářová, 2009). Z obav, že nebudou pochopeni, či že je okolí odsoudí, omezují kontakty s okolím (Aschjem, Sanna a Steinsvåg, 2017), často jsou však k **izolaci** nuceni rodičem, který se násilí dopouští. Ztrácí tak možnost konfrontovat dění v jejich vztahu s jinými vztahy, čímž dochází k posunutí hranice toho, co je „normální“ (Bednářová, 2009). Často se obávají, že když situaci v rodině budou řešit, tak přijdou o děti, odsoudí je rodina, či že se nedokážou o sebe a děti dostatečně postarat (Jochmannová, 2021).

Rodiče, kteří jsou násilí vystaveni, mají vzhledem k vlastnímu prožívání násilí v rodině **sníženou empatii k potřebám dětí** a nedokáží vidět, jak dětem násilí ubližuje (Aschjem, Sanna a Steinsvåg, 2017). V důsledku emoční zátěže, kterou pro ně násilí znamená, nemají kapacitu k přiměřené emoční odezvě dětem (jsou na ně příliš fixováni nebo naopak neprojevují dostatečnou vřelost), ve výchově raději ustupují (jedná se o méně náročný přístup) a mají menší trpělivost (díky snížené odolnosti vůči stresu). Nemohou být tedy pro děti zdrojem jistoty, který pro svůj zdravý vývoj potřebují (Wünschová, 2009).

RODIČ, KTERÝ SE DOPOUŠTÍ NÁSILÍ

Rodiče jsou pro děti základními vztahovými osobami, které by měly dítě ochraňovat a učit jej poznávat svět. Rodič, který se dopouští násilí, vnáší do rodiny místo ochrany a bezpečí strach a nejistotu. Děti vyrůstají v atmosféře podezírání a manipulací, tedy atmosféře, kde je násilí (verbální i fyzické) akceptovaným způsobem řešení konfliktů, se učí, že právě toto je „normální“ a „správný“ svět (Wünschová, 2009). Děti také nezřídká bývají označovány za viníky násilí, neboť rodič dopouštějící se násilí přesouvá vinu na ostatní členy rodiny (Aschjem, Sanna a Steinsvåg, 2017). Rodič s násilným chováním mívá často dobré společenské nebo pracovní postavení. Specifickou kategorií bývají osoby pracující na vysokých manažerských pozicích nebo v profesích souvisejících s ozbrojenými složkami. V těchto případech bývá pro rodiče zasaženého násilím velmi těžké najít způsoby, jak se aktivně postavit násilnému chování a najít pro sebe pomoc (Jochmannová, 2021).

Osoby dopouštějící se násilí na blízkých je možné rozlišit do mnoha kategorií.

V některých rodinách dochází k násilí v souběhu se zvýšeným stresem v rodině např. v období ztráty zaměstnání, v období rozvodu, závažného onemocnění atp. Jindy je katalyzátorem násilí v rodině alkohol či návykové látky. K násilí může docházet i na základě psychiatrických či neurologických onemocnění (např. po úrazu či v důsledku poruch impulsivity) atp.

V centru LOCIKA máme zkušenost s tím, že zhruba 70 % rodičů se násilím na svých blízkých dopouští v důsledku své vlastní traumatické události v dětství, v souvislosti se svědectvím domácího násilí mezi rodiči, týráním, zneužíváním či závažnou citovou deprivací. U tohoto typu převažuje špatná regulace afektů, velká impulzivita, žárlivost. U těchto osob je možnost efektivního terapeutického působení. (Jochmannová, 2021)

Zhruba v 10 % případech potkáváme rodiče, kteří se dopouští závažného násilí na svých blízkých, necítí za něj ale žádnou vinu, nemají soucit, mají minimální schopnost empatie. Zpravidla jednájí chladnokrevně a projevují se racionálně, klidně. Často působí lepším dojmem nežli druhý rodič, mohou být kariéerně i velmi úspěšní. Tyto osoby spadají do okruhu poruch osobnosti, nemívají na své chování patřičný náhled a terapie u nich nemívá dlouhodobější efekt (Buriánová, 2019; Jochmannová, 2021).

2.2 Jak pomoci dítěti ohroženému násilím v rodině?

Včasná identifikace a citlivá pomoc dětem, aby nebyly opakovaně vystavovány násilným traumatickým konfliktům v rodinách, je zásadní i pro celý jejich psychosociální vývoj.

České zákonodárství na tuto situaci myslí a považuje tyto **děti za vysoce ohrožené dle § 6 písmene g zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí** a zavazuje tak dotčené osoby, které s ohroženým dítětem přijdou do kontaktu **ohlašovací povinností** příslušnému orgánu péče o dítě (OSPOD).

V případě, že intenzita násilí v rodině dosahuje intenzity trestného činu (např. je zde důvodné podezření na týráním či sexuální zneužívání dítěte), pak jak trestní zákoník (konkrétně § 168), tak zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí (§ 10 a § 53) jasně hovoří o **povinnosti ohlašovací vůči PČR či státnímu zastupitelství**, nestačí již pouhé nahlášení případu na OSPOD.

Postup učitele v těchto případech upravuje Metodický pokyn MŠMT k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j. 21291/2010-28.

Klíčem ke skutečné pomoci dítěti, které je ohroženo násilím v rodině, je úprava rodinných poměrů a zajištění bezpečí v rodinném prostředí a následně odborná pomoc při vyrovnání se s následky prožitých událostí.

Nutná v této oblasti proto je úzká, dobře koordinovaná **multioborová spolupráce** v zájmu ohroženého dítěte, ideálně koordinovaná pracovníkem OSPOD.

V případech, kdy si nejste jisti závažností situace či dalším postupem, je možné případ **konzultovat** s pracovníky odborných center zaměřených na tuto problematiku, jako je např. Dětské krizové centrum, Centrum LOCIKA či pracovníky specializovaných Intervenčních center, jejichž pobočky jsou v každém kraji. Osoby aktuálně ohrožené násilím v rodině mohou rovněž vyhledat pomoc specializovaných utajených azylových domů pro oběti domácího násilí. Seznam důležitých kontaktů je na konci příručky.

Český právní systém již umožňuje hledání citlivých řešení pro dítě jako je **institut vykázání násilné osoby ze společné domácnosti v zájmu dítěte**¹¹ či nařízení povinné docházky do programu pro zvládání agrese a násilného chování pro rodiče.

Starším dětem lze nabídnout **kontakty na dětské krizové linky**, možnost chatového poradenství či anonymní konzultace v rámci krizové pomoci na odborném pracovišti.

2.3 Jak hovořit s dítětem o násilí v rodině

Násilí v rodině patří stále mezi tabuizovaná témata. Ačkoliv se může jednat o trestný čin¹², může se stát, že i když okolí tuší, že se v rodině něco děje,

¹¹ Podle zákona č. 292/2013 Sb. O zvláštních řízeních soudních může o vykázání násilné osoby ze společné domácnosti požádat samo dítě starší 16 let, nebo u mladších dětí OSPOD v jejich zájmu

¹² Domácí násilí je často stíháno v souvislosti s trestnými činy týrání svěřené osoby (§ 198) 154 týrání osoby žijící ve společném obydlí (§ 199) 49 znásilnění (§ 185) 250

z neznalosti, strachu či pocitu „co je mi do toho, je to jejich soukromí“, nijak v zájmu ohrožených dětí nejedná. Přitom je nezpochybnitelné, že **neřešené násilí má tendenci dále eskalovat**, a že právě děti bývají nejvíce zasaženy; dále již dnes existuje síť pomoci, která může rodině zasažené násilím významně pomoci: zajistit bezpečí pro jednotlivé členy, včetně kroků k řešení vztahů v rodině.



Právě proto, že rodiče ani okolí s dětmi o probíhajícím násilí nehovoří, jsou děti často ponechány s touto zkušeností samy. Nehovořit o násilí podporuje tabuizaci celého tématu a umožňuje dětem mít své vlastní výklady situace, které budou úzce souviset s jejich věkem a mohou negativně ovlivňovat jejich další prožívání a sebeobraz. Např. je běžné, že dítě může žít s pocitem, že táta zbil mámu proto, že zlobilo; případně, že protože samo uhodilo mladšího sourozence, může být potrestáno a jít do vězení stejně jako šel jeho násilně se chovající rodič.

Jak hovořit s dítětem o násilí v rodině, pokud se nám svěří, či máme jasné indicie, že k němu může docházet?

sexuální nátlak (§ 186) 56 pohlavní zneužívání v závislosti (§ 187/2) 92 pohlavní zneužívání ostatní (§ 187/1, 3,13 ohrožování výchovy dítěte (§ 201, 202).

Může se stát, že budete prvním člověkem, se kterým dítě bude o násilí hovořit. Jedná se o velký projev důvěry a o první krok, který může významně pomoci ke zlepšení situace dítěte v rodině. Navíc, protože jste dospělá autorita, mohou mít vaše slova pro dítě velkou váhu a dopad.

CO POTŘEBUJÍ SLYŠET DĚTI, KTERÉ ZAŽÍVAJÍ NÁSILÍ V RODINĚ:

- že násilí není v pořádku,
- že to není jeho vina,
- že mne mrzí, že násilí doma zažívá,
- že to pro něj může být velmi obtížné,
- že mi na něm záleží a vážím si toho, že se mi svěřil,
- že není jediný a k násilí dochází v mnoha dalších rodinách,
- že existují organizace, které umějí situace násilí v rodině řešit: pomáhají jak mámám, a tátům, tak dětem,
- že jsem tu pro něj a budu mu naslouchat,
- že mu chci pomoci, aby bylo doma v bezpečí,
- že není jeho úkolem situaci doma vyřešit, tu mají primárně řešit rodiče a pokud to neumějí, je třeba najít pomoc zvenku,
- informovat dítě o ohlašovací povinnosti a domluvit s ním další kroky,
- sejmout případné pocity viny z toho, že se svěřilo a porušilo rodinné tajemství; podpořit ho, že je naopak statečné a že díky tomu, že se svěřilo, je možné jeho rodičům i jemu samotnému pomoci.

ČEHO JE TŘEBA SE VYVAROVAT:

- Bagatelizace a stereotypizace: „*To se někdy stane, že se rodiče nepohodnou, ne? To zas nebude tak strašný, ne? To se mi ani nechce*

věřit, že by tvůj tatínek... vždyť já ho znám ze školních schůzek, to je takový milý pán.“

- Přehnané lítosti: „*Chudáčku malý, to musí být strašné vyrůstat v takové rodině.*“
- Nesnažit se zjišťovat přílišné detaily či dítě „vyslýchat“ (detailní popis může děti rozrušovat a jítřit jejich trauma) a nesnažit se zjistit vše, či rozřešit kdo za co v rodině může. To přísluší policii, nikoliv učiteli či jiné pomáhající profesi.
- Hodnocení chování rodičů a hraní si na laického psychologa: „*To se asi tatínek tak chová proto, že maminka...*“; „*A nezlobil jsi tátu moc?*“
- Neuvážených kroků: ihned volat rodičům, sdílet s různými kolegy (např. na školní chodbě, kde to mohou zaslechnout další osoby), snažit se dítě za každou cenu zachránit na vlastní pěst (vzít si ho domů).
- Ignorance: nechat situaci být, ať si to rodina vyřeší sama.

DALŠÍ KROKY:

- Po setkání s dítětem (a samozřejmě i při něm) je vhodné se zastavit, zpomalit, vydýchat, zklidnit se.
- Zapsat si konkrétní fakta: co jsme se od dítěte dozvěděli, a oddělit je od našich domněnek a pocitů, které mohou tato fakta zkreslovat. (Fakt: tatínek bije maminku a sprostě jí nadává, dítě má strach. Domněnka: třeba se jen nepohodli, tak mají asi italskou domácnost.).
- Opřít se o interní směrnice školy, jak jednat s ohroženým dítětem (jsou-li ve škole zpracovány a aktualizovány).
- Opřít se o Kartu KID. Karta poskytuje vodítka k identifikaci akutního ohrožení života, bezpečí a zdraví dítěte. Dále popisuje postup, jak zajistit ochranu dítěte v souladu s jeho nejlepším zájmem a platnými právními předpisy v případě akutního a chronického ohrožení. Viz autoři Ptáček, Pémová, Felcmanová (Felcmanová et al. 2021).
- Kontaktovat školního specialistu a naplánovat s ním následující kroky. Zde je možné se opřít o dokument MŠMT Minimální preventivní

program upravující syndrom CAN, který vychází především z Metodického pokynu MŠMT k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j. 21291/2010-28. Dále pak o preventivní programy a postupy konkrétní školy.

2.4 Mýty o dětech a násilí v rodině

Mezi dospělými koluje mnoho mýtů o dopadu násilí v rodině na děti. Níže uvádíme některé z těchto mýtů s jejich objasněním.

MÝTUS Č. 1:

O násilí se jedná pouze tehdy, je-li to fyzické násilí. Psychické násilí na děti nemůže mít špatný vliv. Není tomu tak. Psychické násilí mezi rodiči může být pro dítě dokonce více devastující, nežli přítomnost fyzickému násilí (Jacobsen, 2017; Groves, 2002).

MÝTUS Č. 2.

Pokud se násilí neodehrává přímo před dětmi, děti nemohou vědět, co se děje, a tím pádem je to nemůže ovlivňovat. Tímto rodiče mnohdy zlehčují dopady svého chování. Děti velmi intenzivně vnímají své okolí, reagují na změny v emocích druhých, na změnu atmosféry doma. Zároveň velmi často vnímají konflikty rodičů, i když se např. odehrávají v noci za zavřenými dveřmi ložnice. Navíc dokážou vytušit blížící se konflikt, což zvyšuje jejich ostražitost a připravenost k akci (zasáhnout, schovat se atp.).

MÝTUS Č. 3:

Malé děti jsou vůči násilí imunní, protože mu ještě nemohou rozumět a nebudou si ho tudíž pamatovat. *Je pravda, že děti mladší 3 let nemají plně vyvinutou explicitní paměť (tj. verbální paměť pro události) a násilné situace si nejspíš nebudou pamatovat formou příběhu. Přesto z výzkumů vyplývá, že i kojenci reagují na konflikty stresem a změnou chování. Například pokud máma není v pohodě a zažívá silný stres vlivem násilí, bude nutně ve stresu i dítě. Opakované vystavování násilí v raném věku mění vývoj mozku dítěte: jak strukturu mozkové tkáně, tak chemické reakce (Perry, 1997; Siegel, 2014). Děti opakovaně vystavované traumatizujícím násilným situacím pak bývají samy více dráždivé, impulzivní, agresivní. Objevují se trvalé změny v jejich prožívání a chování. Ač si nepamatují násilí verbálně, jejich mozek a tělo si implicitně pamatuje stavy, které při násilí rodičů zažívalo, což dál ovlivňuje jejich chování, to, kým se stávají.*

MÝTUS Č. 4:

Násilí v rodině se týká jen dětí ze sociálně slabých rodin. *Statistiky uvádějí, že násilím v rodině je ohrožena v České republice až třetina rodin. Násilí zasahuje všechny sociální vrstvy s jediným rozdílem: čím vzdělanější rodina, tím sofistikovanější formy násilí.*

MÝTUS Č. 5:

Rodič, který je násilný, nemůže mít své děti rád a nezaslouží si být jejich rodičem. *Mnoho rodičů, kteří se chovají násilně k druhému rodiči, má blízký vztah ke svým dětem a dokáže být dobrými rodiči. Vztah dítěte k násilnému rodiči však bývá vlivem násilí často narušen a může pomoci psychoterapie. Na druhou stranu je pravda i to, že někteří rodiče ve své rodičovské roli natolik selhávají, že jejich styk s dětmi je pro děti nebezpečný a trvale poškozující.*

MÝTUS Č. 6:

Násilí v rodině je ryze soukromá záležitost a je pouze na rodičích, aby situaci zvládli. *Z naší zkušenosti je pro rodiče zkušenost s násilím tak devastující, že zejména u plně rozvinutého násilí je velmi obtížné násilí vlastními silami plně zastavit a vyrovnat se s jeho následky. Rodina tak obvykle potřebuje pomoc zvenku. Rodiče stojí mnohdy mnoho sil zvládnout vlastní emoce a reakce, děti bývají upozaděny. Říci si o pomoc je známkou osobní odvahy. Odborná pomoc je mnohdy nezbytná. Současně je nutné si uvědomit, že na některé činy se vztahuje ohlašovací a oznamovací povinnost.*

MÝTUS Č. 7:

Každé dítě, které vyrůstá v rodině, kde probíhá násilí, je nenávratně poškozeno. *Naštěstí tomu tak není. Existuje mnoho protektivních faktorů, které dítě před poškozením mohou ochránit. Velkou roli v tom mohou sehrát, jak rodiče samotní a širší rodina, tak právě učitelé, trenéři, vedoucí kroužků, sousedé a další nelhostejní, pečující a bezpeční dospělí. Obecně lze říci, že dítě zažívající násilí ve vztazích je navždy změněno, nikoliv nezbytně nutně navždy poškozeno. Velmi záleží na systému pomoci, které se mu dostane.*

MÝTUS Č. 8:

„Když zůstanu v násilném vztahu, zachovám rodinu, děti to ocení a náš partnerský vztah to posílí.“ *Naopak často je možné v praxi pozorovat poškození vztahu k týrané osobě, která v očích dítěte často ztrácí autoritu a nedává potřebnou emoční podporu.*

3 DOPADY TRAUMATU VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Děti s **komplexním vývojovým traumatem** často v tradičním školním systému narážejí a řada z nich selhává. Školní systém předpokládá určitou zralost a funkčnost v oblasti regulace těla a emocí dítěte a soustředí se z velké míry na rozvíjení kognitivních schopností (oblast neokortexu). Tyto oblasti jsou však u těchto dětí mnohdy oslabeny. Komplexní shrnutí vlivu traumatizace na školní úspěšnost dětí nabízejí autoři Cole a kolektiv (2005).

3.1 Učení a osvojování si nových informací

Děti s traumatem vstupují do třídy často ve stavu zvýšené aktivity (hyperarousalu). Velmi rychle se rozruší a zahltní. Je pro ně obtížné být ve stavu „klidné připravenosti“, který je klíčový pro přijímání nových informací a učení se. Ve stavu nabuzení jsou rovněž utlumena řečová centra a ony se obtížně vyjadřují. Rovněž hůře rozumí instrukcím. Nic z toho nemusí být patrné do doby, než je žák vyvolán / je po něm požadován výkon.

JAZYKOVÉ A KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI

Pokud v rodině je primárním úkolem komunikace zajistit poslušnost a plnění příkazů, dítě se nenaučí používat jazyk jako prostředek k vzájemné interakci ani jako způsob vyjadřování svých potřeb. Sociální a emoční význam komunikace pro něj může být těžko dostupný. Traumatizované děti místo toho často používají jazyk jako nástroj obrany, způsob, jak vytvořit „zeď“ a udržet ostatní v bezpečném odstupu (namísto jako nástroj k vytváření vztahu, spojení s druhými). Nemají dostatečně osvojenou schopnost abstrakce, koherentního vyprávění nebo dialogu, což jsou klíčové kompetence pro rozvoj čtenářské gramotnosti nebo sociálních kompetencí.

ORGANIZOVANOST

Schopnost vnést řád a posloupnost, časovou orientaci a plánování do každodenního chaosu je předpokladem úspěšného plnění mnoha studijních úkolů. Traumatizované děti obvykle pocházejí z chaotických domácností, kde řád se řídí rozmarem rodiče/ů. Snížená schopnost postupného zpracovávání vzdělávacího obsahu může vést k potížím s psaním, čtením a verbální komunikací. Tato schopnost je formována předvídatelným a bezpečným prostředím za přítomnosti dospělých, na které se dá spolehnout. Traumatické zážitky limitují nejen schopnost vybrat, utřídit a postupně zpracovat množství informací vzdělávacího obsahu, ale později si je vybavit a znalosti aplikovat (a posouvat se v kurikulu dál). To vysvětluje, proč děti s traumatem dobře reagují na vyučování se stabilním řádem, minimem změn, jasnou a předem ohlášenou strukturou hodiny a na nabídku pomoci při organizaci a zvládnání zadaných úkolů.

VZTAHY PŘÍČIN A NÁSLEDKŮ

Děti, které vyrůstají v nestálém a nepředvídatelném prostředí, mohou mít potíže s porozuměním vztahům mezi příčinami a následky. Je pro ně těžké uvěřit tomu, že mají nějaký vliv na to, co se s nimi bude dít. Pokud je váš život plný restrikcí a nerealistických rodičovských očekávání, stěží budete věřit sami sobě a stěží budete mít chuť prozkoumávat svět. Zkušenost traumatizovaných dětí z domova je ta, že mezi jejich chováním a následnou reakcí pečovatелů se nedá vysledovat žádná logika. Budoucnost tedy vnímají jako nepředvídatelnou, nekontrolovatelnou a často ohrožující. Proto nemá smysl ji ani příliš plánovat. To může způsobit, že se některé děti stávají extrémně pasivními s jen velmi malou vnitřní motivací.

CÍTIT SE A VNÍMAT PERSPEKTIVU DRUHÉHO

Mnoho traumatizovaných dětí má problémy s plněním úkolů, které vyžadují, aby se vcítily do osoby či perspektivy druhého člověka. Vzhledem k tomu, že neumí dobře rozpoznávat, natož vyjadřovat své potřeby a emoce, si obtížně

budují svou identitu (kdo jsem) i jak se liším od druhých. Primárně soustředí svou vnitřní kapacitu na ochranu sebe sama, těžko se soustředí na potřeby a pocity druhých. Odvodit myšlenky z textu („co tím chtěl básník říci...“), účastnit se konverzace ve třídě nebo rozvíjet empatii ve vztazích je pro ně velmi obtížné.

NEPOZORNOST BĚHEM VYUČOVÁNÍ

Pro tyto děti je obtížné se soustředit, protože jejich nervový systém je neustále zaměstnán obavou o své bezpečí, nebo bezpečí svých blízkých, a reaguje i na minimální neočekávané podněty. Velmi obtížně rozlišují podstatné informace od nepodstatných. Naopak mají tendenci vysvětlovat si neškodné podněty jako ohrožující, a to včetně nových nebo nečekaných informací a událostí. Nové a nečekané tak může posilovat stav nabuzení.

Na základě zkušeností z domova pro ně může být prioritou pokusit se odhadnout náladu učitele, a tak predikovat jeho další chování než se v tu chvíli soustředit na zadání úkolu. Nebo prostě zadání neslyší, protože se na chvíli mentálně „odpojí“, což jim pomáhá cítit se lépe (či necítit raději nic). Pro tyto děti je obtížné držet s ostatními spolužáky krok. Cítí se ztraceně a neschopně se znovu do učiva zapojit, což ještě zvyšuje jejich úzkost a potíže s regulací emocí, pak dochází k rušivému chování.

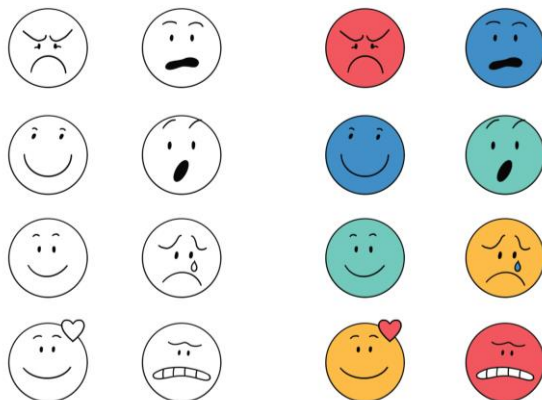
EXEKUTIVNÍ FUNKCE

Pro dosažení školního a sociálního úspěchu jsou velmi důležité takzvané „exekutivní funkce“ - stanovování cílů, předpokládání následků, iniciace a dodržování plánu. Bezútesná perspektiva, očekávání neúspěchu a nízký pocit sebehodnoty, to vše narušuje schopnost plánovat, předvídat a doufat. Prefrontální kůra, oblast mozku primárně zodpovědná za rozvoj exekutivních funkcí, je traumatem nepříznivě ovlivněna. Děti s těžkým deficitem těchto funkcí mají narušenou vnitřní reprezentaci světa, nemají „vnitřní mapy“, podle kterých by se mohly orientovat, a proto místo toho, aby zvažovaly a plánovaly, rovnou jednájí. Nemusí tak být schopny si dobře zorganizovat domácí přípravu.

Tyto děti profitují z malých strukturovaných tříd, kde mohou být citlivě seznamovány s důsledky svých činů.

3.2 Regulace emocí

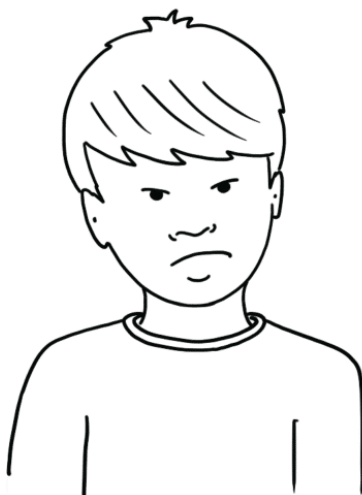
Děti s traumatem neumějí samy regulovat své emoce a zklidnit se a není to jejich chyba. Neumějí zmírňovat svou úzkost, podrážděnost, bezmoc, hanbu, pocity viny, případně paniku či ovládat vlastní vztek. Neumí to, protože se to nikdy nenaučily. Některé z nich mohou bez zábran vyjadřovat své emoce a působit impulzivně, jiné nepříjemné emoce blokují. Tyto děti jsou ve stavu permanentní ostražitosti. Stále skenují okolí pro případné signály ne-bezpečí. Často jsou vztahovačné. Nezachycené a nezpracované emoce se mohou manifestovat jako somatické příznaky v podobě migrén, gastrointestinálních potíží, neidentifikovatelných bolestí či teplot, celkové nevolnosti atd. Únava, nespavost, poruchy příjmu potravy, užívání návykových látek a další zdravotní problémy jsou rovněž spojovány s traumatem.



Schopnost seberegulace je klíčový předpoklad k vzdělávacímu a sociálnímu úspěchu. Obtížná regulace vede ke spoustě problémů ve škole i mimo ni. Vzhledem k tomu, že děti s traumatem jsou ve vleku vnitřních stavů, kterým ani ony samy nerozumí, jejich chování může být pro okolí skutečnou výzvou. Mohou testovat hranice našich možností, budit v nás nespočet pocitů od lítosti

a potřeby je chránit, po frustraci, naštvaní, bezmoc či opovržení. Jejich chování je těžko předvídatelné, ambivalentní a klade na nás vysoké nároky. V případě, že budeme věřit, že své chování mají pod kontrolou, a tudíž je důsledkem jejich zlovůle, budou v nás budit zejména vztek a chuť je umravňovat, trestat, až odmítat. Školní prostředí tak může být pro děti s traumatem i jejich učitele „válečným bojištěm“. Jakmile si však uvědomíme všechny faktory, které mají za následek sníženou sebekontrolu, budeme mnohem více otevření s nimi soucítit a podat jim pomocnou ruku.

3.3 Chování ve třídě



REAKTIVITA A IMPULZIVITA

Vývojové trauma může narušit vývoj schopnosti regulovat emoce a zvládat impulzivní chování. Pro okolí nevinná poznámka nebo neutrální událost může být traumatizovanými dětmi vnímána jako ohrožující a ty reagují zdánlivě nepřiměřeným způsobem. Pro učitele takového dítěte je nápomocné, pokud tuší, jaké spouštěče (podněty) mohou dítě během vyučování zneklidnit nebo dokonce retraumatizovat.

AGRESE

K verbální či fyzické agresi vůči okolí může docházet proto, že dítě, které neustále očekává nebezpečí, v zájmu své ochrany zaútočí první. Tyto děti mají tendenci vnímat ohrožení i během neutrálních či přátelských interakcí: špatně interpretují pocity, myšlenky i chování druhých lidí. Agresivní chování nebývá tolik o vzdoru zatvrzelého žáka, v jeho jádru mnohem častěji stojí pocit ohrožení. Protože tento druh chování je založen na strachu, reaktivitě, nesprávné interpretaci sociálních informací a rozrušení – většině traumatizovaných dětí se daří dobře v klidném a bezpečném prostředí. Tedy tam, kde šikana či posmívání není tolerováno a ve kterém jsou stanoveny pevné a současně srozumitelné hranice a pravidla.

ODPOR NEBO VZDOR

Některé děti se snaží převzít kontrolu nad situací aktivním vzdorem, čímž mylně vytvářejí dojem, že své chování ovládají. Jinou, již zmiňovanou reakcí dítěte je „zamrznutí“ či „odpojení“, což se projevuje jako kdyby dítě „neslyšelo“, „nechtělo poslouchat“ nebo „odmítalo poslechnout.“ Takové chování je pro učitele obzvláště frustrující: je těžké si ho nebrat osobně, případně ho nevnímat jako zpochybňování vlastní autority, navíc v situaci před celou třídou. Učitelé pak mohou mít přirozeně sklon reagovat zvýšením tlaku, případně verbální či neverbální výhrůžkou „pokud to neuděláš, tak...“ Takový tlak však v dítěti zvyšuje pocit ohrožení a může vést k dalšímu zatuhnutí a úzkosti, případně k eskalaci jeho chování.

STAŽENÍ SE

Vnitřní realita některých dětí může být příliš zraňující. Pak se od ní odpojují tím, že sní, nebo se ve své mysli oddělí a „odejdou“; aniž by si uvědomily, že mentálně „opustily“ vyučování a uniklo jim velké množství informací. Stažené chování může být příznakem deprese, úzkosti, strachu z interakcí nebo obtíží vyplývajících z narušeného sebevědomí. Tyto děti jen zřídka přitahují pozornost svých učitelů, protože „nezlobí“ a mohou zůstat nepovšimnuty

a naprosto osamoceny. Pozornost učitelů mnohem více přitahují děti, které manifestují nevhodné chování.

PERFEKCIONISMUS

Traumatizované děti mohou vyrůstat s pečovateli, kteří od nich mají nerealistická očekávání. Ve strachu, že tyto pečovatele zklamou a bude následovat trest, se nad rámec svých sil snaží splnit tato očekávání. Z některých se stanou horliví žáci, kteří jsou na sebe velmi tvrdí. Budou podávat skvělé výkony a udělají vše, co po nich žádáte. Se svými výkony však budou málokdy spokojeni. Skrytou motivací je zoufalá touha po ocenění, přijetí a úspěchu, kterého se jim doma nedostává. I zdánlivě malé potíže je mohou vykolejit a mohou zažívat pocity sklíčenosti, nedostatečnosti, neschopnosti. Jiní se mohou izolovat nebo odmítat zapojit do zdánlivě banálních aktivit, ze strachu, že by před svým okolím mohli selhat.

3.4 Vztahy ve škole

VZTAHY S OKOLÍM

Tyto děti mají málo pozitivních vztahových zkušeností. Jejich dlouhodobá zkušenost je ta, že vztahy jsou rizikové. Dívají se na všechny kolem sebe jako na zdroj potenciálního ohrožení.

Snad jednou z nejdůležitějších rolí, které školy mohou hrát v životě dětí s traumatem, je pomáhat jim získávat dobré vztahy s vrstevníky a dospělými. Z výzkumů víme, že silná pozitivní vazba dítěte s učitelem minimalizuje narušování výuky (Cole et al., 2005). Pokud se dítě cítí bezpečně, komfortně a má blízký vztah se svým učitelem, je schopno se i více kognitivně zapojit. Zároveň zranění, která získáváme ve vztazích, můžeme rovněž napravit pouze ve vztazích. Výzkumy opakovaně ukazují, že blízký vztah s dospělou osobou je zásadním předpokladem pro posilování odolnosti dítěte a minimalizaci dopadů traumatu (Perry, 2006; 2017).

Děti s traumatem mohou trpět opožděním ve vývoji sociálních dovedností. Neví si rady, jak navazovat a rozvíjet vztahy s ostatními. Jejich posttraumatické projevy nebo chování může lehce vytvořit pocit izolace od vrstevníků a vést k vyloučení z kolektivu. Reaktivitou, neklidem či agresivitou mohou maskovat své pocity zranitelnosti a oslabení. Jejich chování může být pro spolužáky nesrozumitelné, divné, až děsivé. Děti, které jsou uzavřené, odcizené, se nedostatkem svého zapojení do kolektivu ještě více vzdalují svým vrstevníkům. Tyto děti nemusí vnímat nebo rozumět signálům, které je zvou do hry / kontaktu, a pokud už v kontaktu jsou, obvykle neví, jak se svými spolužáky komunikovat. Zejména mladší děti mohou přehrávat traumatické zážitky ve hře (např. násilné či sexuální scény). Jejich chování pak může být neprávem označeno za „deviantní“. Například sexuálně zneužívané dívky se mohou k druhému pohlaví chovat sexualizovaně (uplatňují vzorce chování, které se v důsledku zneužívání naučily). V dospívání pak mohou traumatizované děti inklinovat k různým partám, které jim dávají pocit sounáležitosti, výlučnosti a fungují jako ochranný štít před okolním světem.



4 PÉČE O SEBE PŘI PÉČI O DRUHÉ

Aby se mohl učitel lidsky angažovat a budovat s žáky profesionální a lidský vztah, potřebuje mít dostatek vnitřní i vnější podpory a dobře nastavené hranice.



Sebepéče, sebepodpora, prevence vyhoření jsou termíny dobře známé lidem v pomáhajících profesích: psychologům, terapeutům, sociálním pracovníkům a dalším. Jedná se o nutnost, bez které by většina z nich nedokázala dělat dobře svou práci. Těžké příběhy klientů by je zavalily, nosili by si je domů. Odrazily by se jak na jejich vlastní psychické pohodě a fyzickém zdraví, tak v práci: pokud příliš splynete s klientem, ztratíte potřebný odstup, nemůžete mu pomoci; stejně tak, pokud vlivem těžkých příběhů znečitlivíte a nedokážete se již na klienta naladit. Z této perspektivy se pak péče o sebe ukazuje ne jako osobní záležitost každého, ale profesní nutnost pro dlouhodobě udržitelnou a kvalitně odvedenou práci. U traumatu to platí násobně.

4.1 Čím jsme ohroženi v kontaktu s tématem traumatu?

Proč je dobré nebýt na trauma u žáků sám? Učitelé (stejně jako další profese) jsou ohroženi sekundární traumatizací, únavou ze soucitu i syndromem vyhoření (Wolpow et al., 2011).

Sekundární traumatizace: jedná se o psychické stavy podobné těm, které zažívají traumatizovaní jedinci. Pomáhající osoba (učitel) zvnitřňuje traumatickou událost žáka natolik, že může vykazovat příznaky podobné posttraumatické stresové poruše (dále PTSD): podrážděnost, nechutenství, snížená koncentrace, nespavost, pocit otupělosti, úzkost, strach a další. Ačkoliv se jedná o zprostředkovaný zážitek (např. pokud žák učiteli vyprávěl část své traumatické zkušenosti), symptomy prožívané učitelem mohou být velmi reálné.

Únava ze soucitu (compassion fatigue): jedná se o dlouhodobou únavu, která může časem vést až k syndromu vyhoření. Pokud se budete dlouhodobě angažovat ve prospěch žáků ve snaze naplňovat jejich potřeby, může se u vás dostavit pocit nepohody, podrážděnost, až apatie. Můžeme si to představit tak, že z původně angažovaného a zapáleného učitele se stává člověk, který přestává věřit své práci, protože „to stejně nemá moc smysl“. Z učení a kontaktu s žáky a rodiči už nemá radost, z práce se stává povinnost. Takový učitel pak šetří síly, kde to jde. Jedním ze znaků únavy ze soucitu je snaha žáka umlčet (silencing response) (Wolpow et al., 2011, s. 44). Učitel hledá způsoby, jak utišit žáky (což bývají často žáci, kteří zažili trauma a vykazují problémové chování). Aby se ochránil a mohl ještě fungovat, přestává být empatický a snaží se, aby si žáci nechali své problémy pro sebe. Učitel může:

- zlehčovat potíže žáka, jakmile o nich žák začne hovořit, a to s cílem ho zastavit v dalším vyprávění,
- projevovat směrem k žákovi nedůvěru, dávat mu najevo, že si za své potíže může sám,
- na problematiku chování reagovat podrážděně, sarkasticky, až agresivně,
- pociťovat obavy, že žák začne o své traumatické zkušenosti hovořit, a obavy, že mu nebude umět pomoci,
- úplně ignorovat chování žáka pramenící z traumatu.

Dlouhodobá frustrace a nedostatek podpory může vést až k syndromu vyhoření. Naopak učitelé, kteří mají dostatek zdrojů, vzdělání a opory, mohou v práci s žáky, kteří vykazují známky traumatu, zažívat pocit velké smysluplnosti a zadostiučinění.

Syndrom vyhoření: Jedná se o „vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka“. Poprvé ho popsal Herbert Freudenberger u zaměstnanců v zařízeních pečujících o umírající. Charakterizuje ho fyzické i emoční vyčerpání zahrnující negativní sebepojetí, negativní postoje k práci a ztrátu zájmu a pocitů směrem k žákům, rodičům a kolegům. Vyhoření může být natolik zásadní, že ovlivní zdraví učitele a je možné, že nebude moci dále vykonávat svou profesi. Rehabilitace může být velmi dlouhá a náročná. Vzhledem k tomu, že je syndrom vyhoření učitelům dobře znám, zájemce o detailnější studium odkazujeme na patřičnou literaturu, např. Čapek et al.: Učitel a syndrom vyhoření (2021); Janderková: Rozvoj učitele a péče o sebe (2019); Grün: Vyhoření: jak rozproudit vlastní energii (2014) a další.

4.2 Co může dělat učitel sám?

Techniky duševní hygieny je třeba využívat ideálně každý den.

V kapitole Sebergulace (5.2.2) představíme konkrétní nástroje, které mohou učitelé využívat v případě akutního stresu, jedná se o techniky tzv. první psychické pomoci.

Každý učitel si je může obohatit o další techniky, které jemu individuálně fungují, a každodenní rituály, které mu působí radost a dobíjí mu baterky (procházka se psem, ranní káva, pravidelné protažení se, běh, studená sprcha, kontakt s hudbou a uměním, kontakt s přáteli, každý den si pojmenovat jednu věc, která mi udělala radost...).

Z dlouhodobého hlediska je výhodné v rámci duševní hygieny používat tyto strategie:

1. Představte si si svůj život metaforicky jako židli trojnožku, **kteřá se opírá o tři body / oblasti, které zajišťují životní stabilitu**. V našich životech se jedná o oblasti 1. blízkých vztahů (rodina, partner, blízcí kamarádi...); 2. pracovní seberealizace (pocit smysluplnosti, vědomí, že jsem v práci dobrý); 3. péče o sebe (koníčky a záliby, které vám dobijí baterky, zdravý a dostatečný spánek, pohyb, vyvážená strava, učení se novému, čas na relax a nicnedělání). Samozřejmě se v životě stává, že jsou období, kdy balancujeme na stoličce o dvou nohách: například máme potíže v manželství. To je normální. Stále máme další dvě nohy, další dva pilíře, o které se můžeme opřít a manželskou krizi překonat. Dlouhodobé zanedbávání jedné či dokonce dvou opor však vnáší do života velkou nerovnováhu a stojí mnoho sil. Poté, pokud se objeví potíže i ve třetí oblasti, nám již chybí zdroje, odkud brát energii k překonání vzniklých potíží.
2. Péče o vlastní duševní zdraví. Pokud v sobě nosíme nezpracovaná traumata, můžeme nevědomky ubližovat žákům, jejichž příběhy a emoce mohou oživovat naše staré nezhojené rány. Pokud jsme si u sebe vědomi traumatického zranění, je důležité vyhledat sám **odbornou pomoc**. V okamžiku, kdy téma sami zpracujeme, můžeme být více citliví a nápomocní i žákům. A pokud se nás příběh ohroženého dítěte dotkne a např. zarezonuje s některými událostmi v našem dětství či v aktuálním životě, je známkou zralosti vyhledat buď jednorázovou nebo trvalejší psychologickou pomoc (viz kontakty na závěr příručky). Pomůže Vám to získat nadhled, porozumění situaci a lépe pak pomůžete nejen sobě, ale i ohroženému dítěti.
3. Další zásadou je: **nesnažit se vyřešit a zvládnout všechno sám**. Témata jako násilí v rodině, sexuální zneužívání a další řeší organizace v multidisciplinárních týmech: angažují se v nich odborníci na duševní zdraví, právníci, sociální pracovníci, zdravotníci a další. Učitel může být pro takové žáky velkou podporou, vzorem, může být první osobou,

kteřá se o traumatu dozví. Je proto důležité, aby věděl, kam až sahají jeho kompetence a možnosti pomoci, a co je třeba k vtažení dítěte a jeho rodiny do širší sítě pomoci. Je tedy důležité znát svou roli, kompetence a limity, nesnažit se vše zvládnout sám a využívat své zdroje a externí sítě pomoci.

4.3 Jak může učitele při řešení náročných případů podpořit škola?

Děti ohrožené násilím v blízkých vztazích zpravidla chodí do běžných škol. Škola a učitelé mohou být první možností, kdy se traumatizované dítě může chtít svěřit a hledat pomoc. Z tohoto důvodu je vhodné, aby každá škola měla kromě preventivních programů zpracován také systém postupů ochrany a zajištění bezpečí pro děti. Při řešení náročných situací ve školním prostředí je důležité nebýt na situaci sám, vědět na koho se obrátit a jak přesně postupovat. Za tímto účelem by každá škola měla mít vypracované směrnice, jak postupovat v případě podezření na ohrožení žáka. Mělo by jít o praktický materiál, o který se učitel může opřít a který mj. obsahuje i kontakt na konkrétní osobu, na kterou se může učitel obrátit jako na **specialistu** při řešení této problematiky. Často se jedná o školního psychologa, metodika prevence či přímo ředitele školy, měl by to být někdo, na koho se budou kolegové s důvěrou obracet, kdo se o téma ohrožených dětí více zajímá, je v něm proškolen a má na lokální úrovni navázané kontakty na další instituce, které jsou do ochrany ohrožených dětí zapojené. Zaměstnanci školy by měli být jednotně proškoleni v tom, jak postupovat v případě zjištění, že je dítě ohroženo. Samozřejmostí by měla být dobrá znalost podmínek zákonné ohlašovací povinnosti, dobrou inspirací je např. britský model Riverside School (Chisholm, 2019, Jochmannová, 2021)

Pro citlivé, efektivní a na zájem dítěte orientované řešení případů i jako prevenci vyhoření zaměstnanců může dále škola podporovat vznik intervizních a supervizních skupin a realizaci případových konferencí.

Intervize: jedná se o podpůrné skupiny z řad učitelů. Základem je výrazná kolegiální podpora. Skupina se schází jednorázově či opakovaně za účelem

podpory některého z jejích kolegů, který má např. ohrožené dítě ve třídě. Při každé skupině učitel přichází se situací, kterou by s kolegy rád probral. Např. *„Včera se Honza ve třídě rozčílil a křičel na spolužáky. Báł jsem se, že někoho uhodí. Reagoval jsem XY. Jak jinak mohu reagovat a jak postupovat dál, aby se situace neopakovala?“* Kolegové se opírají o svou zkušenost a dávají mu tipy a podporu v tom, jak dále postupovat. Rizikem je, pokud skupina není vedena zkušeným a hodnotově ukotveným facilitátorem. Pak se intervize může více než podpůrné skupině podobat poradě a nemusí přinášet konstruktivní řešení; naopak může učitele utvrzovat ve stereotypních názorech na řešení situace.

Supervize: je systematická odborně vedená reflexivní interakce mezi pracovníky směřující k prohloubení kvality práce (Havrdová & Hajný, 2008). Je vedena supervizorem se supervizním výcvikem a mnohaletou praxí. Supervizor funguje jako podpora pro pracovní kolektiv při řešení náročných případů, podporuje reflexi a sebereflexi ve skupině i u jednotlivců, pomáhá hledat řešení, ošetřuje problematické a dilematické oblasti práce. Jeho úkolem není kontrolovat práci pracovníků místo ředitele ani direktivně radit. Při hledání vhodného supervizora je vhodné se obrátit na jednu ze dvou profesních asociací, které garantují jejich kvalitu – ČIS (Český institut pro supervizi) a Asociaci supervizorů pomáhajících profesí.

Případové konference: jedná se o předem plánované setkání, které mohou na základě zákona 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí uspořádat orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), a to i na základě podnětu ze školy. Případové konference se zaměřují na řešení konkrétních situací ohrožených dětí a jejich rodin. Cílem případových konferencí je zapojení rodičů a dobrá koordinace kroků všech zainteresovaných osob v zájmu dítěte. Základem je multioborová spolupráce: na setkání může kromě rodičů, starších dětí, zástupců školy a OSPOD přijít (či zaslat zprávu) i pediatr, psycholog či psychiatr dítěte, policista či speciální pedagog. V případech dětí ohrožených násilím v rodině bývá důležitou součástí případových konferencí i koordinace kroků vedoucích k faktickému zajištění bezpečí dítěte či podpory dítěte ve školním i mimoškolním prostředí (získání náhledu na situaci dítěte a zvolení vhodných

a účinných strategií v jeho zájmu, zajištění doučování, volnočasových aktivit, terapie atp.). Případ dítěte je probrán všemi zainteresovanými osobami, závěry jsou společné, konsensuální a dobře koordinované. Výhodou případové konference je i fakt, že rodiče, škola i dítě jsou bráni jako rovnocenní partneři. Při hledání nejlepšího zájmu dítěte je možné účelně získat potřebné informace o dítěti i jeho situaci, jež jsou nutné k citlivým intervencím v rámci školy.

V neposlední řadě je úlohou školy, aby poskytla učitelům potřebné **vzdělání a proškolení**: aby byli informováni o traumatu a jeho dopadu na žáky, měli konkrétní nástroje, jak s těmito dětmi pracovat, a věděli, na koho se obrátit, jakmile je třeba.

5 PRINCIPY A KLÍČOVÉ OBLASTI TRAUMA-INFORMOVANÉHO PŘÍSTUPU VE ŠKOLE

„Ještě dlouho poté, co žáci zapomenou mnohé z toho, co jste se je snažil/a naučit, si budou pamatovat to, jak jste se k nim choval/a.“

Anonym.

Jednou z inspirativních publikací trauma-informovaného přístupu pochází od autorů Wolpow, Johnson, Hertel, Kincaid (2016) pod záštitou Washingtonské univerzity. Autoři předkládají **6 principů** a **3 klíčových oblastí**, které jsou součástí celého vzdělávacího kurikula. Tento model vychází z potřeb žáků a je cílen na specifické potřeby traumatizovaných dětí. Vychází z předpokladu, že ačkoliv učitel je ten, který řídí výuku, žáci se na ni aktivně podílejí: jsou aktivně zapojováni, jejich hlas je žádán a slyšen, podílejí se na spolurozhodování. Učitel více uplatňuje partnerský a průvodcovský přístup, než aby vystupoval jako jediná autorita, kterou je nezbytné za všech okolností poslouchat. Základem je budování vztahů, důvěry, respektu a demokratických principů, které dále posilují kompetence žáků (oproti pouhé poslušnosti a tvrdé disciplíně, při které má mnoho dětí s traumatem buď sklon se úplně stáhnout nebo se vymezovat vůči autoritě a soupeřit o moc) (Wolpow et al., 2016).

5.1 Principy práce s žáky zasaženými traumatem

Základními stavebními kameny tohoto přístupu je 6 principů.

1. POSILUJTE DŮVĚRU ŽÁKA V SEBE A JEHO KOMPETENCE

Žáci, kteří zažili trauma, mohou odmítat respektovat autoritu učitele a snažit se mít situaci pod kontrolou. Kontrola vnějšího okolí je v jejich očích způsob, jak si zajistit bezpečí. Čím bezmocněji a zranitelněji se cítí, tím hůře se budou chovat. Učitel si toho je vědom a nesoupeří s nimi o moc a vliv. Rozumí příčinám takového chování a má pro ně pochopení. Učitel je pevný, důsledný,

respektující a zároveň laskavý. Nastavuje jasné a srozumitelné hranice a vede žáky k zodpovědnosti za jejich chování. Vyvarovává se sarkasmu, ironie, agrese, hrozeb, nekopíruje tedy chování agresorů z okolí dítěte. Tam, kde je to možné, dává žákům na vybranou, aby to mohli být oni, kdo spolurozhodují o svém osudu.

2. PODPORUJTE POZITIVNÍ VZTAH MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

Děti s traumatem často nedůvěřují druhým a obtížně navazují vztahy. Tito žáci nutně potřebují někoho, kdo je bude respektovat (i když není možné vždy schvalovat jejich chování), porozumí jejich situaci a prožívání, dokáže je ocenit a bude k nim laskavý. Nikoliv dalšího trestajícího dospělého, který jim říká, co je s nimi špatně. Takový přístup může začít pomoci budovat jejich sebehodnotu, sebe-přijetí. Pokud například žák ve vzteku řekne učiteli: „*Nesnáším vás, to neudělám*“, základem je ustát své emoce a nebrat si chování žáka osobně. Reakce může znít: „*Mrzí mě, že to takhle cítíš. Mně na tobě záleží. Rád ti s tím úkolem pomůžu, pokud budeš potřebovat.*“

3. DŮVĚŘUJTE V KOMPETENCE SVÝCH ŽÁKŮ NAVZDORY NEPŘÍZNI JEJICH OSUDU

Osudy některých žáků se nás mohou natolik emočně dotýkat, že můžeme mít sklon jich nadměrně litovat a ustupovat z našich požadavků, např. jim nastavovat menší hranice než spolužákům, případně omlouvat jejich snížené výkony nebo nevhodné chování. Úlevy a přehnaná lítost však mohou žákům vysílat další signály, že jsou jiní než ostatní, mohou posilovat jejich pocit neschopnosti a podkopávat už tak otřesenou důvěru v sebe sama. Cílem tohoto principu je vysílat signály, že věříme v jejich schopnosti, že pevně vyžadujeme školní výkon a zároveň nabízíme případnou podporu.

Pokud nastavujeme hranice, tak klidně, s respektem, ale důsledně, s odůvodněním, a to okamžitě, jakmile si to situace žádá. Pojmenováváme nevhodné chování přímo a zmiňujeme důsledky.

4. OVĚŘUJTE SI SVÉ PŘEDPOKLADY O DRUHÝCH, POZORUJTE A PTEJTE SE

Všichni si tvoříme předpoklady o druhých a jejich chování. Předpoklady jsou určité myšlenkové zkratky a vycházejí z našich předchozích zkušeností. Mohou být správné, ale také velmi zavádějící. Můžeme tvořit nálepky „to je problémový žák“, „ta je šikovná, jen se jí to nepovedlo“, a více než k reálnému žákovi se vztahovat k vlastní představě žáka. Kdykoliv se zastihneme, že předpokládáme, proč se dotyčný chová, jak se chová, je na místě se zastavit a raději začít nepředpojatě pozorovat. Na základě našeho pozorování je pak vhodné se doptat a dobře naslouchat tomu, co opravdu uslyšíme. Odpovědi nás mohou mnohdy velmi překvapit. Tím, že se budeme doptávat a naslouchat, budeme navíc dávat žákům najevo, že nás jejich názory zajímají. Stažený, odpojený žák se může zdát „v klidu“ nebo naopak „bez zájmu“, neklidný, vyrušující žák pak „ignorující“, „záměrně rušící“ a další. Pokud je pro nás chování některého z žáků alarmující, můžeme je nejprve jen pozorovat, psát si svá pozorování na papír. Popis chování nám může pomoci oddělovat naše vlastní emočně zabarvené reakce, které mohou vést k dezinterpretaci daného chování, a tedy k chybným závěrům. Později se můžeme zeptat: *„Sylvo, všimla jsem si, že kdykoliv zvýším hlas, abych upoutala něčí pozornost, tak jakoby zatuhneš, přestaneš psát... Všimla sis toho taky? Víš, co se s tebou v tu chvíli děje? ...“*

5. PODPORUJTE ZDRAVÉ VZTAHY

Vztahy, které budeme mít k žákovi a které budeme pomáhat spoluutvářet mezi žáky, budou výrazně ovlivňovat klima ve třídě a tedy i chování žáků. Tento bod je v rozporu s předpokladem některých učitelů, že jejich úkolem je přeci naučit fyziku či češtinu. To bezpochyby také je. Zároveň jsou však dobré vztahy klíčové pro pocit bezpečí a již víme, že bezpečí je nezbytným předpokladem pro to, aby se žáci mohli soustředit na učení. Největším „nástrojem“ pro budování vztahů se žáky je sám učitel: jeho osobnost, to jak se k druhým vztahuje a jak mu záleží na dobrém klimatu ve třídě.

Všichni potřebujeme někam patřit a zažívat pocit sounáležitosti. Při spolupráci zažíváme pocit přijetí druhými, pocit, že jsme slyšeni, že můžeme ovlivňovat, co se děje. To, že pracujeme na společném úkolu posiluje pocit bytí spolu. Potřebujeme zažívat společné úspěchy i se učit ze společných proher. Díky druhým si též budujeme svoji sebehodnotu a odolnost. To vše je lék na pocit izolace a bezvýznamnosti. Jde o to podporovat u žáků spolupráci, posilovat vzájemnou důvěru, ochotu pomoci. U dětí zasažených traumatem je třeba, aby taková participace byla sledována učitelem, aby v případě potíží mohl podpořit komunikaci nebo moderovat spolupráci dětí. Pocit užitečnosti a smysluplnosti je možné u žáků posilovat zapojením do různých charitativních projektů, které třídu učí společné pomoci určené pro někoho, kdo pomoc potřebuje.

5.2 Klíčové oblasti v práci s žáky zasaženými traumatem

Pokud ve škole chceme vytvořit prostředí příznivé i pro žáky, kteří jsou zasaženi traumatem v důsledku zážitků či svědectví násilí v rodině, musíme se soustředit kromě výše zmíněných 6 principů i na tyto **3 klíčové oblasti**:

1. Bezpečí,
2. Seberegulaci,
3. Důvěru v možnost věci ovlivnit a rozvíjet své dovednosti (Wolpow et al., 2016).

Představíme je v následujících kapitolách a vybrali jsme k nim příklady, dobře adaptovatelné do prostředí českého školství. Zároveň je volně rozvíjíme a doplňujeme o další užitečné tipy a techniky z naší vlastní praxe.

5.2.1 Bezpečí

Pocit bezpečí je základním předpokladem, který umožní žákům, kteří byli vystaveni traumatické události, dostat se do „zelené zóny“ a tedy i vytvořit základní podmínky pro učení. Pocit bezpečí žáků ve škole zejména posiluje:

1. Zatímco pro mnoho z nás bývá víkend časem odpočinku, pro děti z chaotických a násilných rodin je víkend často časem největší zátěže. Pravidelná pondělní struktura tak může poskytnout potřebné ukotvení ve smyslu „svět ve škole je stále v pořádku“ a nabídnout nezbytné zklidnění a zaměření na učení. První hodina po víkendu je tak příležitost, jak se na sebe navzájem vyladit a získat pochopení pro chování dítěte v případě, že má za sebou náročný víkend. Např. pro **ranní kruh** je větší prostor na prvních stupních, na druhém stupni základních škol, kde se učitelé často střídají ve vedení výuky, zůstává důležitý empatický přístup učitele, který první pondělní hodinu vede. Pokud máme podezření, že některý ze žáků zažil něco velmi obtížného, je možné si s ním o tom později promluvit osobně, případně mu doporučit návštěvu školního psychologa / výchovného poradce. Nebývá vhodné, aby byli všichni žáci vyzváni k mluvení o svých zážitcích z víkendu (může pro ně být velmi obtížné se svěřit, stejně tak jako slyšet, jak někteří jejich spolužáci za sebou mají hezký víkend s rodiči např. v zoo).
2. Děti s traumatem jen obtížně zvládají nečekané změny, potřebují předem danou strukturu a řád. Jejich bezpečí je tedy možné posilovat tím, že budou dobře a konkrétně obeznámeni s tím, co bude kdy následovat (témata, způsob práce, testy a zkoušení). Tento plán je vhodné vyvěsit na dobře viditelné místo a případně změny avizovat s předstihem a s vysvětlením. Čím menší je dítě, tím detailnější a konkrétnější vysvětlení bude potřebovat. Struktura a předvídatelnost posilují pocit bezpečí. Dítě potřebuje vědět, co od něj očekáváte, co se bude dít i to, že mu v případě potřeby pomůžete.



Všechny školy mají školní řád, který vymezuje vhodné a nepřípustné chování ve škole. Dobrou praxí je, společně s žáky vypracovat pravidla třídy, která se žáci zavážou dodržovat. Dohody by měly vzejít ideálně od žáků samotných. Mohou například nejprve v malých skupinkách vytvořit návrhy a poté ve velké skupině vytvořit plakát pravidel „jak se chceme k sobě ve třídě chovat, aby nám tu bylo dobře“. Každé pravidlo je třeba konkretizovat (např. pokud žáci uvedou „respektovat se navzájem“, pak je třeba probrat, co to přesně znamená). Rovněž je možné domlouvat postupy, co se bude dít, pokud je některá z dohod porušována. Jak učitel, tak samotní žáci se mohou na takové dohody odkazovat a v případě potřeby je revidovat. Součástí může být i systém odměn (co si dopřejeme, když se nám podaří pravidla naplňovat)¹³.

¹³ Trauma respektujícím rámcem pro podporu pozitivního chování ve školním prostředí je např. projekt PBIS (www.pbiscr.cz).



Školy citlivé k potřebám dětí s traumatem často vytváří pro své žáky tzv. klidové zóny či bezpečná místa. Jejich podoba se různí podle věku a potřeb dětí, vždy se ale jedná o místo, kam se může žák v případě potřeby uchýlit, kdykoliv potřebuje získat zpět stabilitu či se zklidnit. Může o to učitele požádat a „zalézt si“, aniž by byl za to trestán či napomínán. Na prvním stupni bývá zvykem, že jako bezpečné místo slouží např. roh místnosti, kde jsou měkké polštáře, deka, látkové teepee, sluchátka s hudbou, relaxační míčky... Autoři uvádějí, že žáci v silných emocích se stejně nedokážou soustředit na výuku a bezpečné místo může podpořit jejich zklidnění. Rozptylují rovněž obavy z toho, že by někteří žáci toto místo zneužívali, aby se mohli „ulít“ z výuky. Jakmile se školní třída a kolektiv stanou bezpečným místem sama o sobě, žáci nemají tendenci tohoto místa příliš využívat. Metodickou podporu k tvorbě klidného místa ve školní třídě lze najít zde: <https://www.podporainkluze.cz/material/vytvoreni-relaxacniho-mista-ve-tride-a-skole/>. Součástí může být vizualizovaný návod, jak se zklidnit (který již žáci znají) a postup a pravidla užívání Bezpečného místa¹⁴.

¹⁴ Důležité při zavádění těchto bezpečných a klidových míst ve škole je pracovat na tématu s celou třídou a připravit pro vznik tohoto místa dobře podmínky.

Postup

1. Zaměřím se na svoje pocity – co se se mnou děje, jak se cítím.
2. Vyberu si, čím se uklidním.
3. Nastavím si, jak dlouho v klidové zóně zůstanu.
4. Věnuji se vybrané činnosti.
5. Po uplynutí času se vrátím do lavice nebo jdu za paní učitelkou / učitelem.

Pravidla

1. V koutku je vždy jen jeden z nás.
2. S pomůckami zacházím šetrně.
3. Chovám se tak, abych nerušil ostatní.

IDENTIFIKACE A ZVLÁDÁNÍ SPOUŠTĚČŮ

Spouštěče přicházejí jak z vnějšího světa (např. zvuky, vůně a pachy, barvy), tak z vnitřního (pocit úzkosti ze zkoušky může spustit vzpomínky na násilí mezi rodiči). Vypozorovat o jaký spouštěč se jedná, může být doslova detektivní práce. Základem je zaznamenat změnu chování u žáka a vypozorovat (klidně i opakovaně), co takovému chování předcházelo. Dobrým způsobem, jak spouštěče identifikovat, může být intervize všech pracovníků, kteří jsou s dítětem v úzkém kontaktu, případně spolupráce s psychologem / terapeutem dítěte.

Spouštěčem může být jakýkoliv podnět, který připomíná zahlcující situaci z minulosti a vyvolává podobné pocity či chování.

Pro identifikaci spouštěčů je třeba:

1. Uvědomit si, že chování žáka může být traumatickou reakcí na něco mnohem komplexnějšího, nežli se právě událo ve třídě. Základem je nebrat si chování žáka osobně. Jeho chování je neuvědomované, reflexivní. Je důležité věnovat mu pozornost a pomoci mu se zklidnit

a zkusit začít přemýšlet, co takovému chování předcházelo, co ho spustilo.

2. Respektovat hranice a soukromí. Nemusíme znát (a mnohdy ani nemůžeme) osobní historii žáka. Nemusíme být experti na řešení následků traumatu a přesto můžeme žákovi pomoci se zklidnit a zároveň se pokusit vyzorovat, co k této situaci vedlo.
3. V případě identifikace spouštěče tento spouštěč eliminovat a učit to i žáka (například se přestaneme nečekaně dotýkat žáka zezadu). Případně pomoci žákovi tak, aby mohl na daný spouštěč reagovat jinak.
4. Vyvarovat se chování, které může spouštět stresové reakce a celkově snižovat pohodu všech žáků ve třídě: ironie, sarkasmus, zesměšňování, ponižování, vyslýchání, verbální agrese a další.

„Jak mám reagovat, když se u žáka spustí stresová reakce? Nemůžu se mu přece 20 min věnovat, co zbytek třídy?“

Toto je naprosto zásadní otázka a neexistuje na ni jednoduchá odpověď. Záleží vždy na kreativitě každého z učitelů a vztahu s daným žákem i ostatními žáky ve třídě. Samozřejmě ideální je, když ve třídě mohou být dva 2 pedagogové: jeden se věnuje třídě a druhý pomáhá zklidnit žáka. V reálném světě je možné si s žákem domluvit „bezpečnostní plán“ alias co budeme dělat, když... Je možné, že žákovi pomůže odejít do bezpečného místa. Je možné, že zrovna tohoto žáka uklidní, když si bude chvíli čmárat na papír. Děti se často zklidňují pohybem, i to je jim třeba umožnit: projít se po chodbě, dojít si na záchod, využít pomůcku k senzomotorické regulaci (spinner, relaxační míček a další). Nebo potřebuje zaměstnat hlavu a bude pro něj skvělé, když dostane příklad, který bude počítat. Je možné, že má blízký vztah s kamarádem ve třídě a pomůže mu, když s ním krátce promluví, například v kabinetě učitele (v tomto případě je třeba myslet na to, aby pomáhající žák nebyl příliš zatížen). Je možné, že se bude potřebovat uklidnit dechovým cvičením zaměřeným na výdech, zklidní ho „banalita“, jako je stříhání papíru. Je také možné, že má

dobrý vztah se školním psychologem a bude s ním chtít mluvit. A také je možné, že si v danou chvíli bude potřebovat promluvit s učitelem a ten zadá zbytku třídy individuální / skupinovou práci.

NASTAVOVÁNÍ HRANIC

Hranice jsou v práci s traumatizovanými dětmi naprosto zásadní. Dobře nastavené hranice vytvářejí předvídatelnost, posilují pocit bezpečí a jistoty: dítě ví, co může dělat, co ne a proč. Je třeba mít na paměti, že ačkoli jsou hranice nezbytné, nastavování hranic samo o sobě může být pro traumatizované děti spouštěčem.

Jak tedy nastavovat hranice co nejvíce bezpečně?

- Vysvětlujte důvody hranice: *„Když budeš házet tužku na spolužáka, můžeš mu ublížit.“*
- Zdůvodňujte, v čem je očekávané chování pro žáka přínosné a v čem mu může nežádoucí chování ubližovat. Žák má kapacitu porozumět našim argumentům pouze ve stavu klidu, tj. zelené zóny. Je-li rozrušen, je nezbytné mu nejprve pomoci se zklidnit.
- Vztahujte důsledky k chování žáka, nikoliv k jeho osobě.
- Využijte časových limitů *„Máš 5 minut na XY, v opačném případě dojde k...“*
- Vyvarujte se izolování žáka „za trest“, např. posláním do jiné místnosti / za dveře¹⁵.
- Nevyhrožujte ztrátou vztahu, např. *„Pokud mne neposlechněš, skončili jsme spolu.“*
- S klidem a laskavostí důsledně trvejte na nastavených hranicích.

¹⁵ Je třeba odlišovat situace, kdy naopak žák potřebuje sám jít se na chodbu či do zklidňujícího koutku „vydýchat“ a zklidnit.

Stalo se vám někdy, že jste byli tak nervózní, že jste si nedokázali vzpomenout na banální věc? Zkoušení, testy, písemky, jsou pro většinu žáků zdrojem stresu. Je to paradoxní: zkoušky vyžadují výraznou aktivaci kortexu. Ten je však pod vlivem stresu utlumen a starší části mozku přebírají aktivitu. Známký u některých žáků tak mohou paradoxně více vypovídat o schopnosti fungovat a reagovat pod stresem, nežli o skutečné znalosti tématu či schopnosti kritického myšlení. Děti s traumatem mohou při zkoušení obzvláště selhávat. V rámci zachování důstojnosti mohou dělat před ostatními frajírky, kterých se to netýká, reagovat podrážděně, či prostě „ztuhnout“ a neřici ani slovo, ačkoliv by v regulovaném, klidném stavu látku znali a neselhali. Při testování a zkoušení je třeba minimalizovat stres. Zároveň se nejedná o jediný způsob, jak hodnotit schopnosti žáků. Někteří žáci budou excelovat v práci ve skupině, jiní v individuální práci na papíře, dalších se můžete nenuceně ptát v průběhu výuky... Někdo dokáže odpovídat v lavici, ale prostě nezvládne zkoušení před tabulí. Jde o to vytvořit co nejvíce bezpečné prostředí, aby žáci mohli plně ukázat svůj potenciál, nikoliv pouze to, jak dokážou reagovat ve stresu¹⁶.

Zvýšení pocitu bezpečí ve třídě dále mohou podpořit schránky důvěry a dobře vedené třídnické hodiny. V některých situacích (potíže s chováním, vysoká hladina zvuku ve třídě, nastavování hranic a pravidel a další) je možné využít metodu VTI (videotréning interakcí). Jedná se o podpůrnou metodu, kdy si učitel stanovuje konkrétní zakázku, na které chce pracovat. Spolu s videotréningem, který pořídí videozáznam potřebné mezilidské interakce ve školní třídě pak učitel hledá, jak může změnit své chování s cílem pozitivně ovlivnit dění ve třídě / s konkrétním žákem / žáky. Blíže viz www.videotrenink-interakci.cz.

¹⁶ Z tohoto důvodu nejsou pro děti s traumatem vhodné úkoly na čas např. tzv. desetiminutovky.

5.2.2 Seberegulace

V kapitole 3.2. jsme již popsali, že děti, které doma zažívají násilí, mívají velké problémy se seberegulací. Reagují reaktivně, žijí ve vleku emocí a tělesných vjemů, které jsou pro ně nesrozumitelné (ani si mnohdy neuvědomují, že je mají) a tudíž je nemohou aktivně ovládat. Naučit se najít spojení mezi vnějšími zkušenostmi a vnitřními stavy je tudíž nezbytný předpoklad pro školní úspěšnost. V této kapitole nabízíme učitelům nástroje, jak zklidnit dysregulované dítě.

Věříme, že pokud se žáci naučí uvědomovat si a pojmenovávat své základní pocity a tělesné stavy (a pocity druhých), umožní jim to tyto emoce též regulovat. Pro děti z rodin zasažených násilím je práce s emocemi velmi obtížná a potřebují v ní citlivou podporu. Děti potřebují slyšet, že emoce jsou v pořádku a osvojit si nástroje, jak s nimi pracovat. Potřebují identifikovat své individuální spouštěče a vrátit se do „zelené zóny“. To podpoří jak jejich schopnost mít zdravé vztahy s druhými lidmi, tak školní prospěch.

Aby učitelé mohli žákům s tímto pomáhat, je třeba, aby byli sami v kontaktu se svými emocemi a dokázali je regulovat. To není možné bez průběžné sebereflexe a ochoty pracovat na sobě samém a vyrovnání se s případnou vlastní traumatickou minulostí.

Aktivít a technik jak uklidnit vystresované dítě je celá řada. Vždy je třeba zohlednit věk a schopnosti jednotlivých žáků. Práce s emocemi a tělesnými projevy může být součástí mnoha předmětů. A když není zrovna tématem daného předmětu? Věříme, že řadu věcí už děláte, aniž byste si to uvědomili. Učitel matematiky učí žáky jak zvládat emoce skrz to, jak se sám chová a vztahuje k druhým a jak reaguje na vztahy a případné konflikty mezi žáky. Tělocvikář, který zahrne dechová cvičení a jógu, silové aktivity, pravidelné rytmické aktivity (dlouhý běh), týmové sporty atd. může udělat ohromný kus práce a pomoci děti vrátit zpět do zelené zóny.

Perry (2020) uvádí tři způsoby seberegulace, které jsou odvislé od míry aktivace stresové odpovědi. Jedná se o regulaci shora-dolů, regulaci vztahem (tzv. „3K“) a senzomotorickou regulaci.

REGULACE SHORA-DOLŮ („SÍLA ROZUMU“):

Zde zklidnění probíhá přes **neokortex**. Tedy použijí sílu rozumu: svého a rovněž působím na rozum dítěte. Tuto regulaci používáme často a má velmi omezený dopad. Příkladem může být situace, kdy dítěti vysvětlím, že se chová nevhodně a co má dělat. Tato regulace má u dětí své limity, už jen proto, že do 10 let věku u dětí převažují emoce a prožívání. U starších dětí tento způsob regulace funguje ve stavu klidu a bdělosti, s narůstající mírou stresu dítěte začíná selhávat. Funguje to naopak, uvádění dalších argumentů ho může ještě více stresovat, vyvolávat znepokojení, strach. Obecně je důvěra v rozumové schopnosti v západním světě přeceňována. Od dětí (a mnohdy i sami od sebe) očekáváme plně funkční kortex za všech situací: „*Vždyť se nic nestalo, uklidni se.*“, „*Pochop, že...*“. Je třeba mít na paměti, že čím větší rozrušení a čím mladší dítě, tím méně regulace shora-dolů funguje. Navíc již víme, že silný stres snižuje výkonnost kortexu. Je prostě obtížné žádat někoho ve stresu, aby tento stres kontroloval a ovládal. Proto bývá vhodné si osvojit a užívat i další způsoby regulace.

REGULACE VZTAHEM (TZV. „3K“: KLID, KONTAKT, KOMUNIKACE)

Tento typ regulace cílí na **limbický systém** dítěte. Dospělý zklidňuje dysregulovaný systém dítěte pomocí vlastního klidného nervového systému (Perry, 2012; 2020). Při této regulaci není tolik důležité „co“ je řečeno, ale „jak“ je to řečeno. Základní je práce s hlasem, tělem, tělesnou blízkostí, emocemi, kterými dospělý své verbální sdělení doprovází. Za nejvíce regulující faktor je zde používán vřelý a bezpečný vztah. Přesně to, čeho se většině traumatizovaných dětí nedostávalo a co je zároveň podmínkou zdravého psychosociálního vývoje a budoucího školního úspěchu. Děti skrze vztah s naladěnou dospělou osobou postupně více a více důvěřují v okolní svět a sebe sama. Získávají dovednosti, které ostatní děti získají ve své rodině. Bez vztahování jedinec nepřežije: ani v původních klanech / tlupách, a de facto ani dnes. Z toho vyplývá, že pocit kontaktu, blízkosti, vztahovosti, přítomnost druhé osoby, kterou vnímám jako bezpečnou, je významný nástroj regulace.

Navíc, v milující blízkosti druhých tolerujeme a ustojíme více nepohody, než když jsme na to sami.

Příklad: Urostlý učitel matematiky se silným a důrazným hlasem může mít jedinou myšlenku: předat dětem dobře rovnice. Matematiku má rád, jeho nervový systém je při výkladu regulovaný. Zkušenost 10letého Lukáše je tato: všichni blízcí muži (otec, starší bratr) v jeho osobní historii byli násilní a zneužívající. Lukáš na látku, respektive na učitele reaguje pocitem nepohody. Jeho dikce, důraz, vysoká postava v něm budí ohrožení a aktivuje systém stresové reakce. Jen těžko se může dobře naučit rovnice. Pokud se pocit ohrožení zvýší (například oslovením, pozváním před tabulí), hrozí, že Lukáš bude reagovat útek-útok nebo bude mít sklon disociovat.

Při regulaci vztahem Perry navrhuje po sobě následující kroky: Klid – Kontakt – Komunikace.

Klid

V přítomnosti dítěte, které je v krizi, zůstaňte klidní. Dítě se bude regulovat skrze vás, pouze váš klidný nervový systém může zklidnit systém dítěte. Ve chvíli, kdy dítě začne projevovat chování, které nám vadí a nereaguje na naši komunikaci, začínáme se cítit ve stresu. Chceme odejít z dané situace (útek) nebo cítíme náhlý příval hněvu – dítě vypadá jako nepřítel a chceme jej donutit, aby následovalo naše pokyny, proto jej potrestáme (útok). Nejtěžší je v této situaci zabrzdit a neudělat to, co byste automaticky udělali. Zastavte. Rozhlédněte se po třídě a po ostatních. Najděte způsob, jak zůstat v klidu. Zhluboka vydechněte¹⁷.

¹⁷ Dýchání je významný nástroj, jak může učitel zklidnit sebe sama (a případně žáka). Je třeba si osvojit vhodné dechové techniky pod supervizí zkušeného lektora zaměřené na brániční dýchání. Nevhodné dýchání může vést k hyperventilaci a zvyšovat míru stresu.

Kontakt

Naladěný kontakt zklidňuje nervovou soustavu a zabraňuje příliš vypjatým pocitům. Bez kontaktu se emoce ještě více vymknou kontrole. Vybatve si, kdy jste se naposledy cítili naštvaní, zklamaní nebo rozrušení. Jak by vám bylo, kdyby na vás někdo reagoval slovy: „Musíš se uklidnit.“; „Vždyť se nic nestalo.“; „Mohla bys už konečně přestat?“ Tímto typem reakcí ve skutečnosti ještě více zvyšujeme stres dítěte. Zesilujeme negativní stavy dítěte, což vede k většímu vybíjení emocí v jeho chování.

Kontakt znamená, že dítě uklidníme klidným výrazem tváře a slovy vyjadřujícími pochopení. Nemusíme toho říkat moc. Stačí náš klidný tón hlasu, na něm záleží. Lidé na rozrušené děti většinou příliš mluví. Nervová soustava je už tak přetížená a čím více mluvíme, tím více ji zahlcujeme. V tuto chvíli **je celkem jedno, co dítěti říkáme, jde o to, jaký máme tón hlasu, jak stojíme a jak se na něj díváme.** Pokud dítě ucítí náš **opravdový zájem** o něj, tj. ucítí, že nám na něm záleží, máme z půlky vyhráno. Kontakt je o lidské blízkosti, o bytí spolu. Navažme kontakt, který vyjadřuje útěchu a k němuž patří potvrzení pocitů. Obvykle to je dost jednoduché. Stačí jen označit pocit, o který právě jde: „*To tě asi opravdu rozzlobilo, že?*“ Pojmenování emocí obvykle vede ke zklidnění autonomní nervové soustavy dítěte. U velmi silných emocí je možné, že chvíli potrvá, než odezní a empatická sdělení bude třeba opakovat. Vnitřní zážitek, že nás druhý vidí a chápe, proměňuje chaos v klid a izolaci v kontakt. Krásné ilustrované 3minutové video o síle lidského kontaktu vytvořila dr. Brené Brown. Doporučujeme shlédnout na:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZOKHGb3QCL8>

Komunikace

Teprve tehdy, když je dítě zklidněno, jak fyzicky, tak emočně, se můžete s dítětem bavit o tom, co se dělo. Teprve teď má jeho mozek přístup k logice a reflexi a může si vzít ze situace poučení. Můžeme se pobavit o tom, jaká situace jeho emoční stav spustila (co ho naštválo, vylekalo...). Můžeme hledat

způsoby, co by od nás dítě příště potřebovalo jinak, či jak ono samo může příště reagovat jinak. Ve chvíli, kdy se opět nachází v zelené zóně, má jeho mozek na tuto sebereflexi kapacitu. Nesmíme ho ale zahltit množstvím sdělovaného.

SENZOMOTORICKÁ REGULACE



Senzomotorická regulace míří na **mozkový kmen**. Můžeme ji využívat kdykoliv v průběhu výuky v podobě různých protažení, například k aktivaci těla, mentálnímu odpočinku atp. Využíváme ji rovněž ve stavu nejvyššího rozrušení (strach, zděšení). U dětí s maximální mírou stresové reakce nemusí být regulace vztahem zprvu vůbec možná. Jedná se o situace, kdy se dítě již projevuje otevřenou agresí či naprostým únikem / disociací. Případně ji využíváme v situaci, kdy dítě dobře neznáme a nemůžeme se tedy opřít o náš vztah. Při senzomotorické regulaci míříme cíleně na komunikační kanál autonomního nervového systému a mozkového kmene, který hovoří jazykem tělesných / smyslových vjemů.

Při senzomotorické regulaci dětem umožňujeme **pohyb a aktivaci smyslů**. Můžeme jim nabídnout celou plejádu **antistresových pomůcek, dechových cvičení a fyzických aktivit**. Ty umožní dítě kotvit v přítomnosti „tady a teď“.

Práci s dechem, pohybem, pomůckami, využití bezpečného místa ve školní třídě a další dětem nabízíme ve stavu zelené zóny. Děti si tak osvojí repertoár zdrojů, které jim umožní se zklidnit ideálně již na začátku aktivace stresové odpovědi a budou minimalizovat stavy strachu a zděšení. Důležité je zachytit stresovou reakci včas a nedovolit, aby mohla eskalovat tím, že dítěti nabídneme senzomotorickou techniku, která mu umožní se zklidnit.

Je důležité si uvědomit, že signály do mozkového kmene, který řídí reakci na stres, mohou přicházet jak zvenku, tak zevnitř těla. Řada dětí může zažívat přetížení smyslů. Je pro ně obtížné filtrovat vjemy z okolí a soustředit se na výuku. Může je rušit blikající zářivka, nepohodlné oblečení, dění za oknem třídy a další. Zde jde o to hledat a eliminovat příčiny přetížení a umožnit tak plné soustředění. Významnými stresory mohou být i nedostatek vzduchu (špatně vyvětraná třída), nadměrný hluk, pocit zimy, přílišné teplo, nedostatek cukru v krvi a další. Zajištění příjemného, klidného a zdravého prostředí pro všechny žáky rovněž může výrazně pomoci eliminovat míru stresu ve školní třídě (Felcmanová et al., 2021).

POHYB A RYTMUS



Pohyb lze do školního dne začlenit formou stresových míčků, skákacích gum, povolením žvýkaček nebo různých druhů mačkátek atp. Krátká protažení či zacvičení s celou třídou během výuky, nebo pochůzky do knihovny, kabinetu či na toaletu umožní dětem změnit polohu. Pohybová aktivita nemusí trvat

dlouho. Jeden z mechanismů, který nás zklidňuje a reguluje, je rytmus. Děti v běžné nepohodě mají přirozený sklon se seberegulovat tímto způsobem: mohou být aktivnější (začít se pohybovat), rytmicky se pohupovat, ťukat prsty o desku stolu atp. Toto chování je velmi přirozené a sebezáchovné. Možná to není tak, že se stále vrtící neklidné dítě „dostatečně nesoustředí“, ale hledá způsoby, jak se snaží udržet ve své zelené zóně. Můžeme ho podpořit možnostmi sedět na relaxačním míči, zavěsit do lavice síť na nohy, aby si mohly děti neslyšně pohupovat nohama a nerušily ostatní a další.

Příležitost běhat venku na školním dvoře, hřišti či ve družině je důležitá pro regulaci nervového systému dítěte před, během a po výuce. Běhat, skákat, viset, přetahovat se, lézt, házet, tlačit nebo se přetahovat s kamarády během přestávky či v čase družiny pomáhá dětem vybíjet nahromaděnou energii, stejně jako ponechaný prostor na volnou hru. Mezi další významné zdroje pro děti patří sport, kontakt se zvířaty a další.

I školní výuku je možné proložit jednoduchými cviky, např.:

„Promněte a uvolněte svaly na obličeji, promasírujte uši a svaly vzadu na krku. Zadupejte si, poklepejte na stehna a paže.“

„Protáhněte obě paže do stran jako byste od sebe chtěli někoho odtlačit. Pak je povolte, nechte klesnout.“

„Obě paže jemně vytřeste, jako byste je měli mokré a chtěli z nich oklepat vodu. vytřeste i nohy (vodu z nohavic).“

„Zkuste si představit, že jako žirafy natahujete hlavy a krky, abyste dosáhli až na nejvyšší větve. Přidejte i ruce, trhejte ovoce, stoupněte si na špičky. Po chvíli uvolněte.“

„Postavte se, ať změníte polohu. Tlačte dlaně proti sobě a uvolněte (několikrát za sebou). Zatněte pěsti a uvolněte (několikrát za sebou).“

Hudba: Přeladit žáky na výuku je možné poslechem hudby, zvuků přírody nebo společným zpěvem v úvodu hodiny.

Dýchání: Pozorování dechu je jedním z nejjednodušších způsobů, jak relaxovat a zklidnit nervový systém. Existuje mnoho relaxačních technik, které pracují s dechem, uzemněním, imaginací a zklidněním. Je ale třeba být proškolen v jejich používání a znát i jejich rizika a kontraindikace u dětí zasažených traumatem, proto je zde neuvádíme.

Emoce: velmi cenné je postupné rozvíjení emoční inteligence u dětí. Aby toto učitel dobře uměl, potřebuje nejprve být v kontaktu s vlastními emocemi, umět je pojmenovávat a regulovat. Tím může být dětem významným příkladem a kultivovat i školní prostředí. Vzhledem k tomu, že i většina dospělých se stále učí svým emocím rozumět a dále je kultivovat, je nezbytným předpokladem právě práce na sobě samém, například ve formě některého ze sebezkušenostních tréninků / výcviků, zaměřených na práci učitele.

Co dalšího může pomoci? Důležitá je předvídatelná struktura, pravidelné přestávky na vybití energie pohybem, sportem či naopak prostor pro zklidnění. Učitelé intenzivně pracují se strukturou dne a s rituály. Podporují spolupráci dětí ve dvojicích a ve skupinách. Střídají formy a metody výuky, aby byly co nejvíce názorné a interaktivní. Některé děti potřebují pomoci s vnímáním času, takže jim pomohou papírové hodiny při vyučování místo obvyklého: „*Tak ještě pět minut a končíme.*“

CO DĚLAT PŘI NÁSILNÉM INCIDENTU VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

aneb, když se situace zvrtně... Základem práce s agresí ve školní třídě je její **prevence**. Jak tedy předcházet násilí a jeho eskalaci:

1. Základním předpokladem je **vztah** mezi učitelem a žákem vybudovaný na opravdovém zájmu učitele o žáka. Když žák cítí zájem a přijetí, zvyšuje to jeho pocit bezpečí, a tudíž minimalizuje pocit ohrožení. Takový žák bude více ve stavu zelené zóny a budou méně hrozit „propady“ do zóny červené.

2. K agresi nedochází zčistajasna, ačkoliv nástup může být u některých žáků hodně rychlý. Jako **prevenci** nevhodného chování mohou do hodiny zahrnovat prvky senzomotorické regulace: prokládat výklad jednoduchými fyzickými aktivitami na pár minut (např. 3 minuty na začátku hodiny, 3 minuty v půli hodiny). Pokud má učitel ve třídě žáka, který je „startovací“, může si s ním předem domluvit, co dělat již u prvních signálů, nežli dojde k eskalaci agrese / násilí. Může se stát, že žák bude potřebovat „time-out“: jít do bezpečného místa, pustit si hudbu do uší, projít se. Po zklidnění je vhodné se k situaci vrátit a pracovat se spouštěči daného chování (viz kapitola 1.4. Spouštěče chování). Zvládnutí situace ještě před eskalací emocí podpoří pocit sebevědomí daného žáka. Oproti tomu zážitek nezvládnutí svého hněvu před třídou může u něj posilovat pocity studu a nedostatečnosti. Pokud žák dochází na terapii, je možné zahájit spolupráci s jeho terapeutem: společně identifikovat silné stránky, spouštěče a definovat způsoby, jak žáka ve školním prostředí dostat zpět do zelené zóny.
3. **Emoce jsou nakažlivé.** Tuto mantru je třeba si stále opakovat. Kdybychom vás posadili do místnosti, kde je někdo hodně naštvaný, velmi záhy byste taky brzy cítili podrážděnost a naštvání. Aby mohl učitel pomoci zklidnit žáka, u kterého narůstá napětí a vztek, musí zůstat sám klidný. V tomto ohledu je možné se plně opřít o techniku „3K“, kdy zklidňuji druhého skrze svůj nervový systém. Důležité je, aby můj nervový systém byl opravdu regulovaný a zklidněný. Vždy doporučujeme rychlou sebereflexi: uvědomit si vlastní emoce, tělesné napětí, tón hlasu – a upřímně se zeptat sám sebe, zda jsem svým rozpoložením (a např. nevhodnou poznámkou) nemohl stav žáka ovlivnit.

Někdy se může stát, že se agresi žáka nepodaří předejít a dojde k eskalaci. Když je dítě vystresované do maxima (stav paniky), může být v první fázi užitečné mu umožnit postavit se či udělat menší pohyb (senzomotorická regulace), aby se mu zreguloval mozkový kmen a dítě získalo přístup k limbickému systému, kde už nám funguje regulace vztahem. K dítěti se přibližujeme tak, aby naše blízkost nezbuzovala další ohrožení. Můžeme zůstat na vzdálenost dvou i více paží a dopřát dítěti osobní prostor (a zároveň se tím chránit před jeho případným útokem), přijít z boku, abychom ho neohrozili svou velikostí a neiniciovali intenzivní oční kontakt (zvláště pokud dítě sedí), udělat se menším, například jít do podřepu a tím snížit přirozenou dominanci mezi námi a další. Aby mé chování bylo co nejvíce předvídatelné a tudíž bezpečné, využívám komentáře: „*Ted' jdu k tobě o krok blíž, abych ti pomohla.*“; „*Sednu si kousek od tebe.*“; „*Půjdu o kousek dál, ať máš dost osobního prostoru.*“ atd.

Následující návod nabízí americká školní psychologka, specialistka na dětské trauma, Maggie Kline (2020, s. 219):

- Užívejte klidný tón hlasu (zvýšení hlasu je kontraproduktivní, spouští více adrenalinu).
- Vyhněte se tělesnému postoji, výrazu tváře, chování, či gestům, která zastrašují či ohrožují. Pohled z očí do očí, přiblížení se k dítěti zezadu, přílišné vstoupení do osobního prostoru... to vše může chování eskalovat.
- Konstatujte přítomnost nevhodného chování, kterého jste byli svědkem, bez zostuzování či zveličování (což nemusí být vůbec lehké vzhledem k vlastnímu rozrušení).
- Projevte empatii k pocitům frustrace, rozrušení, strachu, hněvu dítěte, a to jejich uznáním a reflexí.
- Vyhněte se výhrůžkám tresty.
- Ujistěte dítě, že mu se situací a zklidněním pomůžete.

- Když se dítě zvládne trochu zklidnit, můžete se přiblížit a skrze laskavý pohled svých očí dále snížit hladinu hněvu vyvolanou strachem.
- Dejte dítěti najevo, že vám na něm záleží a že vztah mezi vámi lze napravit.
- Nabídněte dítěti možnost se rozhodnout, aby si mohlo vzít zpět svou důstojnost / zachránit tvář.
- Označte bez kárání a poučování nevhodné chování dítěte.
- Nabízejte model vhodného chování, co může dítě udělat pro nápravu přestupku.

Někdy je těžké volit slova. Níže nabízíme možné formulace, které může učitel použít. Je třeba zdůraznit, že každá situace a každé dítě si žádá jiné reakce. Je vhodné volit kratší, srozumitelné věty (funkce neokortexu je omezena), nevstupovat do osobní zóny a hlídat si svůj postoj těla a tón hlasu.

„Jirko, vidím, že se něco děje? Poviš mi, co se děje?“

„Zdá se mi, že tě něco hodně rozrušilo, chápu to správně?“

„To se nevidím, máš právo se zlobit, když...“

„Chci tě ujistit, že jsem tady pro tebe a záleží mi na tobě.“

„Společně to zvládneme.“

„Co by ti teď pomohlo, aby se ti ulevilo?“

V kontaktu s intenzivním vztekem nám může pomoci vědomí, že se jedná jen o špičku ledovce. Pod ní se nacházejí daleko hlubší pocity: ohrožení, nebezpečí, zranitelnosti, vlastní nedostatečnosti, strachu, studu a další. Vztek lze číst rovněž jako intenzivní ochranný štít.

Abychom mohli regulovat nervový systém dítěte, musíme být schopni regulovat vlastní nervový systém. Čím více jsme ve stresu, tím více slov používáme a komplikovaněji se vyjadřujeme. Dítě z nás navíc nepohodu cítí. Pojdte se zkusit zamyslet:

Jak se v mém těle projevuje stres a nepohoda?

.....
.....
.....
.....
.....

Jaké myšlenky se mi nejčastěji při stresu a nepohodě honí hlavou?

.....
.....
.....
.....
.....

Jaké pocity při stresu a nepohodě zažívám?

.....
.....
.....
.....
.....

Co všechno mi pomáhá, abych zůstal v zelené zóně?

.....
.....
.....
.....
.....

Jak se po vyhocené situaci může učitel opět uvolnit? Níže uvádíme další tipy, jak uvolnit stres.

Když jste zaplaveni emocemi – posadte se na židli do vzpřímeného sedu, představujte si, že vaše chodidla jsou zakořeněná do země. Nebo můžete během cvičení stát zpříma. Rozhlédněte se a vyjmenujte jednotlivé předměty ve vašem okolí. Dýchejte klidně, pravidelně, prodlužte výdech.

Když se třesete – několikrát se zhluboka nadechněte a vydechněte. Pokud můžete, posadte se na židli, nebo si lehněte na pohovku a přikryjte se. Můžete se chtít i hýbat (projít se, vyjít schody), případně chtít pevně stisknout nějaký předmět.

Když celí ztuhnete – opatrně promačkávejte svá předloktí. Zkuste vnímat věci ve svém okolí a aktivovat své smysly. Co vidíte, slyšíte a jaké vůně cítíte? Je-li to možné, dotýkejte se předmětů ve svém okolí a soustředte na své doteky pozornost. Jaké vlastnosti mají předměty, kterých se dotýkáte?

Když vám silně buší srdce – odvedte pozornost od svého srdce tím, že si uvědomíte pocity ve svých chodidlech. Vnímejte podlahu a uvědomujte si, jak vás nese. Představujte si, že máte kořeny a že jste pevně zarostlí do země. Vnímejte sílu a pevnost, která pramení z tohoto uzemnění.

Když pocítíte chuť ublížit sobě nebo někomu jinému – pomalu a pokud možno klidně se opřete o zeď / opěradlo židle. Zaměřte svou pozornost na svá chodidla a odteď ji pomalu přesouvejte k vašim nohám, k horní části těla, pažím, krku a hlavě. Vnímejte své spojení se zemí. Dýchejte zhluboka a pomalu, přivádějte opakovaně své myšlenky k vnímání svého těla. Uvolněte pěsti, čelisti, uvolněte jazyk, aby mohl být volně ve vašich ústech, případně si jděte zaběhat nebo dělejte silové cviky.

5.2.3 Důvěra žáka v možnost věci ovlivnit a rozvíjet své sociální a studijní dovedností

Prožitá trauma negativně ovlivňuje vývoj dítěte v mnoha oblastech jeho vývoje, vč. exekutivních funkcí dítěte důležitých pro učení. Rozvoj níže popsaných kompetencí (Wolpov et al., 2016) může přispět právě k jejich podpoře.

DŮVĚRA V MOŽNOST VĚCI OVLIVNIT

Důležitá je důvěra v sebe i okolí, že mohu ovlivňovat dění kolem sebe, že nejsem ve vleku událostí. Je to o zdravém prosazování sebe sama, o přímém vlivu na vztahy s druhými. Opakem je přehnaná pasivita (nechám se sebou druhými jednat, jak oni chtějí, věci se mi dějí), jejímž protipólem je agresivita (ovládám a kontroluji za každou cenu, čímž chráním sebe sama před pocity bezmoci).

ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTI

Sociální dovednosti jsou o zdravé komunikaci a interakci s druhými, o schopnosti navazovat vztahy, jak se spolužáky, tak s učiteli a dospělými. Děti z rodin, kde probíhá násilí, se obvykle doma naučí způsoby chování, které jim ve školním prostředí činí potíže a komplikují vztahy s vrstevníky i učiteli.

STUDIJNÍ DOVEDNOSTI

Jedná se kognitivní dovednosti nezbytné pro školní úspěšnost. Děti s komplexním vývojovým traumatem často žijí ve velmi chaotickém a dezorganizovaném prostředí či naopak autoritativně rigidním. Nemusí chápat příčinu – následek, rozumět poslušnosti, ani mít schopnost vhledu a analýzy. Těžko pak mohou dělat rozhodnutí, sledovat vytyčené cíle, předvídat důsledky a vymýšlet alternativy. Jejich práce je buď dezorganizovaná anebo naopak rigidně organizovaná (pedantská) s minimální tolerancí ke změnám.

Jedním z významných nástrojů a příkladem vhodné komunikace a chování k druhým je asertivita. Asertivita rozvíjí všechny tři výše uvedené kompetence. Nabízíme ji zde jako konkrétní dovednost, kterou si děti mohou osvojit.

V případě násilí v rodině se děti nemohou asertivitě doma naučit. V situaci, kdy dojde k nahromadění stresu, se jeden z rodičů začne chovat násilně s cílem naplnit své potřeby. Součástí jeho chování jsou často manipulace, hrozby a verbální či fyzické násilí. Svě chování mnohdy ospravedlňuje tím, že měl/a přeci právo tak činit a nic hrozného se nestalo. V rovině pocitů může převažovat vztek, ztráta kontroly a následně pocity viny. Tváří tvář agresivitě musejí ostatní členové rodiny potlačovat své potřeby, čímž se dostávají do pasivní, submisivní role. Jejich hodnota může být odvozena od schopnosti naplňovat potřeby násilné osoby.

Asertivita je o zdravém prosazení sebe sama, kdy s druhým člověkem jednáme s respektem a zároveň neupozadujeme sebe sama a své potřeby. Jde o zlatou střední cestu, kdy nesklouzáváme k žádnému z protipólů:



Pasivní chování <i>„Já nejsem ok, ty jsi ok.“</i>	Asertivní chování <i>„Já jsem ok, ty jsi ok.“</i>	Agresivní chování <i>„Já jsem ok, ty nejsi ok.“</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Bezbrannost, podléhání požadavkům druhého na úkor sebe sama ● Malá sebejistota ● Zranitelnost před manipulacemi ● Nedokáže se přirozeně prosadit, tendence se omlouvat, vysvětlovat, jít na úkor vlastních potřeb ● Snaha vyhnout se konfrontaci ● Možnost si hrát na chudáčka, záchranáře... ale to už souvisí i s manipulací 	<ul style="list-style-type: none"> ● Respektuje druhé ● Přímě říká, o co mu jde a co si myslí, co cítí ● Neponižuje se, ani se nepovyšuje ● Má pozitivní postoj k lidem, dostatečné sebevědomí ● Umí naslouchat, je otevřený kompromisu ● Může být tvrdý na věci, ale ne na lidi (dosáhne oprávněného požadavku, ale ne na úkor narušení vztahů) ● Umí přiznat chybu, přijmout kritiku ● Je klidný, uvolněný, srozumitelný 	<ul style="list-style-type: none"> ● Prosazování sebe na úkor druhých ● Nedbá na práva druhého, ponižuje, pokořuje ● Sarkasmus a ironie ● Neumí si přiznat vlastní chyby, ty hledá v druhých ● Druhý není partner, je nepřítel ● Přehnané sebevědomí a mocenské vystupování může být zástěrkou nejistoty

Pedagogové nemohou sami změnit situaci v rodině dítěte. Mohou děti ale svým chováním učit jiným, zdravějším vzorcům chování. Třeba tím, že sami budou jednat přirozeně a asertivně. Asertivní techniky mohou též předat dětem: vysvětlit rozdíl mezi pasivní – asertivní – agresivní komunikací. Mohou např. použít každodenní situace ze školního prostředí a rozdat žákům role. Ti

budou jednat pasivně – agresivně a asertivně. Na závěr zreflektují, který způsob si přejí, aby ve třídě převažoval.

Jedním z užitečných nástrojů asertivity je nenásilná komunikace, tzv. „**žirafí jazyk**“ od Marshalla Rosenberga (2020). Proč žirafí? Žirafa má díky dlouhému krku nadhled, nenálepkuje druhé, dokáže pojmenovávat pocity, potřeby a své tužby. Žirafí jazyk je vhodným nástrojem i k řešení konfliktů.

Postup nenásilné komunikace:

1. Popis situace (bez hodnocení) či požadavek
2. Pocit, který to ve mne vyvolává
3. Potřeba, která není naplněna
4. Důsledky

„Petro, pouštíš nahlas hudbu a já se nemohu soustředit. (popis). Chci tě požádat, abys ji ztlumila (požadavek), ruší mě to v učení (pocit). Potřebuju se soustředit na práci a mám obavy, že to jinak nestihnu (důsledky).“

A nyní si představte agresivní reakci: „*Petro, vypni sakra tu hudbu, nejsi tu sama.*“ Případně beze slov jdu a hudbu vztekle vypnu. Či pasivní reakce: „*Petro, nevadilo by ti, kdybys mohla tu hudbu trošičku ztlumit, jestli to tedy je možné?*“, případně neříkám nic, tiše trpím. Při které reakci myslíte, bude Petra nejvíce motivována změnit své chování?

Variací žirafího jazyka je mnoho, záleží na situaci:

Když vidím / slyším / říkáš, že.... (pozorování), cítím / zažívám / děje se se mnou ... (pocit). Potřebuju ať... (potřeba), a tak tě žádám.... (prosba).

„Honzo, když se nechceš podílet na skupinové práci (pozorování), štvu mne to a mám strach, že to nestihneme (pocit, důsledek). Potřebuju, abys udělal, na čem jsme se domluvili. Jinak už s tebou příště nebudeme chtít spolupracovat (důsledek).“

Asertivních technik je celá řada a uvádíme je zde zkratkovitě. Pro učitele, které by tento nástroj zaujal, je možné se opřít o řadu publikací, např. Praško (2007), Novák (2011), jejich součástí jsou i cvičení, která lze velmi snadno převést i do školního prostředí. Nejvhodnějším způsobem, jak si asertivní techniky osvojit, je absolvování praktických kurzů s aktivním nácvikem, následovaným okamžitou zpětnou vazbou.

Níže uvádíme plakát, který vytvořili žáci střední školy. Shrnuje základní pravidla jejich třídy: jak jednat s druhými a nenásilně prosazovat své požadavky v konfliktu (Wolpow et al., 2011, s. 117):

Jak vést spor férově (fair fighting)

1. Cílem je nesouhlasit s respektem k druhému a udržet přátelství. Nejde o vítězství, jde o nalezení řešení.
2. Vyjadřuj jasně své pocity, potíže a potřeby (žirafí jazyk).
3. Vyhni se zobecněním jako „vždycky“ a „nikdy“.
4. Zastrasování, nadávání a emoční vydírání nejsou fér.
5. Ve sporu respektuj, že druhý potřebuje pauzu či „time-out“.
6. Domluv se na základních pravidlech a drž se jich: např. „žádné hrozby, podrazy, násilí“. „Mluví jen jeden.“
7. I když nesouhlasíš s názorem druhého, ukaž, že ho respektuješ jako člověka. Naslouchej, naslouchej, naslouchej!
8. Rozlišuj jasně mezi fakty, pocity a názory.
9. Přiznej chybu a buď otevřený konstruktivní kritice.
10. Vyhni se předpokladům, ověřuj si pocity druhého, parafrázuj.
11. Vyvažuj čas, kdy mluvíš a kdy nasloucháš. Nenárokuješ si nadřazenou roli.
12. Soustřeď se na aktuální konflikt: nejtíži staré rány.
13. Nesbírej argumenty proti. Nabízej pozitivní alternativy.
14. Vyvaruj se „čtení mysli“ druhého.

5.3 Základní doporučení pro zavedení trauma-informovaného přístupu do škol

Ve školách, kde je uplatňován trauma-informovaný přístup, se lépe daří řešit náročné chování žáků a pozitivně se proměňuje atmosféra ve škole. V této kapitole uvádíme pouze základní doporučení pro zřizovatele škol a učitele. Bližší informace ke konkrétním trauma-informovaným přístupům uvádí např. ve svém článku McInerney (2014).

DOPORUČENÍ PRO ZŘIZOVATELE ŠKOL A UČITELE (MCINERNEY & MCKLINDON, 2014, S. 16NN):

1. **Naučte se rozpoznávat příznaky traumatu u dětí.** Všimněte si zejména: strachů a úzkostí, změn v chování (např. snížené schopnosti se soustředit, zvýšené či snížené aktivity, vzdalování se rodině a vrstevníkům, projevům hněvu a podrážděnosti a změn ve školním prospěchu), zvýšeným stížnostem na bolesti hlavy, břicha aj., školní absence a obtížné reagování na autoritu a instrukce.
2. **Získejte dostupné informace o dítěti.** Přístup k informacím o dítěti, jeho minulosti či prostředí ve kterém vyrůstá, vám umožní lépe pochopit chování dítěte. V českém prostředí tyto informace nejefektivněji získáte na případové konferenci. O citlivých údajích o dítěti však dodržujte absolutní mlčenlivost.
3. **Vyvarujte se retraumatizace žáků.** Naučte se rozpoznávat spouštěče jednotlivých žáků a vyhněte se potřebě je trestat. Většina potíží s chováním se minimalizuje, je-li nastaveno bezpečí a jsou-li děti přijímány.
4. **Budujte partnerství mezi školou a místními organizacemi zaměřenými na pomoc a podporu ohroženým dětem a rozvoj duševního zdraví.** Školy jsou často prvním místem, kde se potíže dětí manifestují. Některé služby může nabízet i škola a její zaměstnanci.
5. **Informujte se o dalších trauma-informovaných modelech a zvažte, zda si některý z nich vaše škola může osvojit.**

6. Následujte tyto principy:

- Starejte se o sebe. Tím, že budeme mít dobré vnitřní i vnější zdroje, ochráníte se před vyhořením a budete lépe k dispozici žákům.
- Dávejte žákům možnost volby a oceňujte je. Tím budete posilovat jejich kompetence.
- Zajímejte se, ptejte se. Jednoduchou otázkou „Co se děje?“ otevřete dialog a můžete získat důležité informace. Dávejte žákům najevo, že vám na nich záleží.
- Myslete na „výročí“. Některá data mohou být pro žáky náročná (např. den, kdy byly odebráni z rodiny a umístěni k pěstounům). Nabídněte jim v této době větší podporu a mějte porozumění pro případné změny v chování a v učení.
- Buďte citliví k faktu, že ne všichni žáci mají „tradiční rodinu“.
- Propojte žáky s programy, které dětem z problémového rodinného zázemí mohou poskytnout podporu a zdravé identifikační vzory.
- Buďte citliví k faktu, že rodiče traumatizovaných dětí mohou být rovněž traumatizováni. Jejich zkušenost může ovlivnit způsoby, jak jednájí s vámi i se školou. Vytvářejte s nimi vztahy založené na důvěře. Ty podporují další spolupráci.

VE ŠKOLNÍCH ŘÁDECH A SMĚRNICÍCH SE SOUSTŘEĎTE ZEJMÉNA NA:

1. Zaveďte nástroje podporující pozitivní / žádoucí chování žáků
2. Při vyžadování disciplíny myslete na to, že „děti vždycky dělají to nejlepší co dokáží“, s ohledem na svou emoční, intelektuální a vývojovou úroveň. Jejich chování je produktem jejich předchozích zkušeností, ať dobrých či špatných.
3. Vytvářejte vztahy s rodiči / pečujícími osobami dětí. Mohou být cennými spojenci a téměř vždy jim jde o dobro dětí.

4. Vyvarujte se předčasné „kriminalizace“ dětí. Děti mají „radary“ a mnoha věcem dobře rozumí. „Špatné“ chování je vždy příznakem něčeho závažnějšího. Nálepkování podporuje další traumatizaci.
5. Podporujte bezpečí a konzistentnost při dodržování školních řádů a směrnic.
6. Svými kroky předcházejte budoucím potížím v chování u dětí. Pokud řešíte s dítětem jeho nevhodné chování, neřešte situaci před třídou, ale v soukromí a společně hledejte cesty, jak to spolu příště můžete zvládnout jinak a lépe. Z incidentů se pak stanou příležitosti k učení.

ZÁVĚR

Děti, které zažívají doma násilí, potřebují naši plnou profesionální pomoc a podporu. Je to nejlepší způsob, jak jim pomoci vystoupit ze začarovaného kruhu násilí. K tomu, abychom těmto dětem uměli dobře pomoci, a sami se nevystavovali přílišné zátěži a riziku, však potřebujeme kvalitní informace o tématech traumatu, násilí v blízkých vztazích i způsobech, jak efektivně a respektujícím způsobem s těmito fenomény zacházet. Věříme, že tato příručka je jedním z prvních, ale důležitých kroků tímto směrem, bude Vám užitečným pomocníkem a podpoří tolik nutnou multioborové spolupráci škol a dalších resortů v oblasti pomoci ohroženým dětem.

Těšíme se proto na další spolupráci s Vámi a budeme rádi za jakékoliv Vaše postřehy, nápady či připomínky k tématu či publikaci. Zasílejte je prosím na: info@centrumlocika.cz

Za tým centra LOCIKA

Petra Wünschová, ředitelka

O CENTRU LOCIKA

V Centru LOCIKA pomáháme již od roku 2015 dětem, které zažívají násilí v rodině, ať už jako přímé oběti nebo svědci. Chráníme zájem dítěte a poskytujeme mu i jeho rodičům odbornou pomoc s cílem nastavit zdravé vztahy v rodině tak, aby mohlo vyrůstat v respektujícím prostředí. Ročně pomůžeme až 200 dětem v přímé péči, kromě toho nabízíme dětem podporu formou každodenního chatu na webu www.detstvibeznasili.cz. Rovněž tak i pomoc pro rodiče a odborníky, ať už na telefonické lince anebo e-mailem. Od založení Centra LOCIKA stále vnášíme do veřejného prostoru témata domácího násilí a jeho dopadu na děti, nepřipustnosti fyzických trestů nebo rychlosti a dostupnosti pomoci pro dětské oběti násilí v rodině. O problematice násilí v rodině pravidelně přednášíme, publikujeme, školíme v rámci akreditovaných kurzů a pořádáme odborné konference.

Více informací o Centru LOCIKA, konkrétní materiály ke stažení pro přímou práci s dětmi i informace o aktuální nabídce akreditovaných kurzů naleznete na: <https://www.centrumlocika.cz>

DOPORUČENÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE

ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ, Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, (2021). ISBN 978-80-7496-472-5.

FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ, et al. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, (2021). ISBN 978-80-88087-55-7.

FELCMANOVÁ Lenka a KUBÍČKOVÁ Anna. *Možnosti podpory duševního zdraví žáků*. in *Pedagogická orientace* (2021), roč. 31, č. 1, s. 70–96

GRÜN, Anselm. *Vyhoření: jak rozprout vlastní energii*. Praha: Portál, (2014). ISBN 978-80-262-0587-6.

HUGHES, Daniel A. *Budování citového pouta: jak probouzet lásku v hluboce traumatizovaných dětech*. Přeložil Eva LEE. V Praze: Institut fyziologické socializace, (2017). ISBN 978-80-270-2838-2.

JANDERKOVÁ, Dita. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe, (2019). Já, učitel. ISBN 978-80-7496-437-4.

JAKOBSEN, Barbora a Marius RÅKIL, ed. *Násilí je možné zastavit: terapie pro osoby, které se dopouštějí násilí v blízkých vztazích*. Přeložil Petra ŠTAJNEROVÁ. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, 2017. ISBN 978-80-87725-40-5.

JOCHMANNOVÁ, Leona. *Trauma u dětí: kategorie, projevy a specifika odborné péče*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2842-6.

LEVINE, Peter A. a Maggie KLINE. *Prevence traumatu u dětí: průvodce k obnovení důvěry, vitality a odolnosti*. Praha: Maitrea, (2014). ISBN 978-80-87249-61-1.

MATOUŠEK, Oldřich, ed. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, (2017). ISBN 978-80-262-1242-3.

PERRY, Bruce Duncan a Maia SZALAVITZ. *Chlapec, kterého chovali jako psa: příběhy dětí, které překonaly trauma*. Přeložil Linda BARTOŠKOVÁ. Praha: Portál, (2016). ISBN 978-80-262-1112-9.

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV): Pestrá nabídka kurzů pro učitele, metodické listy, články, videa a další. Témata: trauma u dětí, žáci se specifickými potřebami, a další, např. PRO ŠKOLY. *cosiv.cz* [online]. ©2020 [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/pro-skoly/>

KONTAKTY POMOCI

KRIZOVÉ LINKY A CHAT PRO DĚTI

Linka bezpečí

116 111 (bezplatně non-stop)

možnost chatu pro děti: www.linkabezpeci.cz

Dětské krizové centrum

777 715 215, 241 484 149 non-stop linka důvěry Dětského krizového centra

možnost chatu pro děti: www.ditekrize.cz

Specializovaný chat Centra LOCIKA na www.detstvibeznasili.cz

SPECIALIZOVANÁ POMOC PRO DĚTI OHROŽENÉ DOMÁCÍM NÁSILÍM

Centrum LOCIKA

tel: 734 441 233

Umělecká 588/6, Praha 7

www.centrumlocika.cz

www.detstvibeznasili.cz

Dětské krizové centrum

tel: 777 664 672

V Zápolí 1250/21, Praha 4 – Michle

www.ditekrize.cz

Intervenční Centrum Kladno – psychologická pomoc pro děti

tel: 605 765 883

Jana Palacha 1643, Kladno

www.zsi-kladno.cz

Brno Spondea

tel: 608 118 088

Sýpka 25, Brno-Černá Pole

www.spondea.cz

Spirála Ústí nad Labem

tel: 725 912 694

Program: Šance pro všechny – domov bez násilí

Masarykova 75/225, Ústí nad Labem

<https://spirala-ul.cz/sluzby/domov-bez-nasili/>

Centrum sociálních služeb Ostrava

tel: 595 054 019

Program Nechme dětem dětství

Jahnova 867/12, 709 00 Ostrava

<https://www.css-ostrava.cz/sluzba/nechme-detem-detstvi/>

Nomia Hradec Králové

tel: 606 824 104

Poradna pro oběti násilí a trestné činnosti

Třída Edvarda Beneše 575, Hradec Králové,

www.nomiahk.cz

Další kontakty na krizová centra a pomoc pro ohrožené děti najdete na <https://www.ohrozenedite.cz/>

KAM SE MŮŽE UČITEL OBRÁTIT S ŽÁDOSTÍ O RADU A POMOC PŘI ŘEŠENÍ PROBLEMATIKY DĚTÍ OHROŽENÝCH NÁSILÍM V RODINĚ?

Centrum LOCIKA - www.centrumlocika.cz

(specializace na děti, které zažívají domácí násilí)

tel: 734 441 233

poradenský mail: poradna@centrumlocika.cz

Dětské krizové centrum - www.ditekrize.cz

(specializace na problematiku sexuálně zneužívaných dětí a syndromu CAN)

nonstop linka důvěry, kde se může se poradit i pedagog

tel: 241 484 149; 777 715 215

mail: problem@ditekrize.cz

Linka bezpečí - www.linkabezpeci.cz

rodičovská linka i pro pedagogy tel: 606 021 021

mail: pomoc@rodicovskalinka.cz

Linka pro rodinu a školu - <https://linkaztracenedite.cz/>

116 000 (zdarma a nonstop)

Linka první psychické pomoci - <http://linkapsychickepomoci.cz/>

116 123 (nonstop, i pro pomáhající profese např. po řešení náročné situace)

V případech, kdy je bezprostředně ohrožené zdraví nebo život dítěte kontaktujte přímo PČR - 158 a místně příslušný OSPOD (optimálně specialistu na syndrom CAN).

V případě podezření na dlouhodobé násilí a špatné zacházení s dítětem v rodině kontaktujte místně příslušný OSPOD – optimálně specialistu na problematiku CAN a poraďte se o dalším postupu na některé z uvedených poradenských linek.

KAM SE MŮŽE OBRÁTIT RODIČ S ŽÁDOSTÍ O RADU A POMOC, POKUD SE CÍTÍ BÝT SÁM OHROŽENÝ NÁSILÍM V RODINĚ?

Bílý kruh bezpečí - www.bkb.cz

Linka pomoci obětem (kriminality a domácího násilí)

116 006 (bezplatně nonstop)

APIC – Asociace pracovníků intervenčních center - www.domaci-nasili.cz

Acorus - www.acorus.cz

283 892 772 - včetně možnosti utajeného ubytován

Rosa - www.rosacentrum.cz

602 246 102 - včetně možnosti utajeného ubytování, specializace pouze na ženy

Profem - www.profem.cz

608 222 277 - specializace na tematiku sexuálního násilí na ženách

KAM SE MŮŽE OBRÁTIT RODIČ POKUD ŘEŠÍ PROBLÉMY SE SVÝM AGRESIVNÍM CHOVÁNÍM K BLÍZKÝM

Centrum sociálních služeb Praha

Program: Viola

281 911 883

773 666 784

viola@csspraha.cz

V rámci IC Praha je od r. 2009 realizován program Viola, který nabízí telefonické a osobní konzultace i poradenství jednotlivcům, kteří mají konfliktní vztahy se svými blízkými

Diakonie CČE

Program: Stop násilí ve vztazích

222 514 040

608 004 444

vztahy@diakonieskp.cz

Práce s původci domácího násilí se v Diakonii odehrává v rámci programu Stop násilí ve vztazích, který nabízí ucelený terapeutický program pro násilné osoby, přičemž poskytuje individuální osobní konzultace, párovou i skupinovou terapii.

Liga otevřených mužů

Terapeutický program Zvládání vzteku

608 120 884

praha@zvladanivzteku.cz

Práce s původci domácího násilí probíhá v rámci etablovaného terapeutického programu Zvládání vzteku, který zahrnuje jak individuální, tak i skupinový program.

IC Kladno

312 292 334

cinkova@zsi-kladno.cz

Osobám, které se dopouštějí násilí v partnerských vztazích, nabízí IC Kladno skupinový program pro zvládání vzteku.

JIHOMORAVSKÝ KRAJ:

Persefona

Individuální a skupinový program zaměřený na zvládnání agrese

731 442 731

bezpecnesouziti@persefona.cz

Poskytuje terapeutickou podporu a poradenství osobám od 16. let, které mají potíže se zvládnáním vlastní agrese ve vztazích. Rozvíjí jak individuální tak skupinový program zaměřený na zvládnání agrese.

Spondea

Program „Chci ovládnout vztek“

725 005 367

vztek@spondea.cz

KRÁLOVEHRADECKÝ KRAJ:

NOMIA – psychologická poradna

Terapeutický program zvládnání agrese

495 262 214

606 824 104

poradna@nomiahk.cz

Intervenci pro původce domácího násilí nabízí v rámci Terapeutického programu narativní práce s agresí.

PARDUBICKÝ KRAJ:

SKP – Centrum – Intervenční centrum Pardubice

Program NENA – Domov bez násilí

466 260 528, 774 755 744

ic.pardubice@skp-centrum.cz, iva.bandzuchova@skp-centrum.cz

Mezi zastřešenými organizacemi se nachází také intervenční centrum, pod nímž se realizuje program pro původce domácího násilí v rámci programu NENA – Domov bez násilí, jenž přijímá jak dobrovolné, tak nedobrovolné klienty.

JIHOČESKÝ KRAJ:

Theia – krizové centrum

777 232 421

pomoc@theia.cz

Organizace nabízí individuální programy pro osoby, které mají problém se zvládním agrese.

POUŽITÁ LITERATURA

AYRE, Kay a Govind KRISHNAMOORTHY. *Trauma Informed Behaviour Support: A practical Guide to Developing Resilient Learners*. Toowoomba: University of Southern Queensland, (2020). ISBN 13: 9780648769835.

ASCHJEM, Ø., SANNA, W. T., STEINVÅG, P. Ø. Jedna rodina, mnoho realit. In: JAKOBSEN, B., RÅKIL, M. (eds.). *Násilí je možné zastavit*. Nadace Open Society Fund Praha (2017).

BARVÍKOVÁ, Jana a Jana PALONCYOVÁ. *Děti, rodiče a domácí násilí: výzkum klientely Acorusu, z.ú.* Praha: VÚPSV, (2016). ISBN 978-80-7416-245-9.

BARVÍKOVÁ, Jana, PALLONCYOVÁ, Jana: Analýza spisové dokumentace Centra LOCIKA, Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, Praha: Centrum LOCIKA, 2018, 15 s

BEDNÁŘOVÁ, Zdena. *Osobnost oběti domácího násilí a její prožívání*. In: BEDNÁŘOVÁ, Zdena. *Domácí násilí: zkušenosti z poskytování sociální a terapeutické pomoci ohroženým osobám*. Praha: Acorus, (c2009). ISBN 978-80-254-5422-0.

BURIANOVÁ, V. *Rodina bez násilí*. Praha. Centrum LOCIKA (2019).

COLE, Susan F., Jessica Greenwald O'BRIEN, Geron GADD, Joel RISTUCCIA, Luray WALLACE a Michael GREGORY. *Helping traumatized children learn: Supportive school environments for children traumatized by family violence*. Boston: Massachusetts Advocates for Children. (2005).

D'ANDREA, Wendy et al. *Understanding interpersonal trauma in children: why do we need a developmental appropriate trauma diagnostics*. American Journal of Orthopsychiatry. (2012), 82 (2), s. 187-200. ISSN: 0002-9432.

FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ, et al. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, (2021). ISBN 978-80-88087-55-7.

FELITTI, V. J., R. F. ANDA, D. NORDENBERG, D. F. WILLIAMSON, A. M. SPITZ, V. EDWARDS, M. P. KOSS a J. S. MARKS. *Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study*. *American Journal of Preventative Medicine*. (1998), 14(4), s. 245-258.

GERSCHOFF, Elisabeth T. a Andres GROGAN-KAYLOR. *Spanking and Child Outcomes: Old Controversies and New Meta-Analyses* [online]. *Journal of Family Psychology*, (2016). Dostupné z: <https://www.sciencedaily.com/releases/2016/04/160425143106.htm>

GROVES, Betsy Mcalister. *Children who see too much: Lessons from the Child Witness to Violence Project*. Boston: Bacon Press, (2003). ISBN 0807031399.

HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, (c2008). ISBN 978-80-7262-532-1.

HELLER, Laurence a Aline LAPIERRE. *Uzdravení vývojového traumatu: jak trauma v raném dětství ovlivňuje naši schopnost seberegulace, vnímání sebe sama a schopnost navazovat vztahy*. Přeložil Lucie TĚŠNOVSKÁ. Olomouc: Fontána, (2016). ISBN 978-80-7336-836-4.

JAKOBSEN, Barbora a Marius RÅKIL, ed. *Násilí je možné zastavit: terapie pro osoby, které se dopouštějí násilí v blízkých vztazích*. Přeložil Petra ŠTAJNEROVÁ. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, (2017). ISBN 978-80-87725-40-5.

JOCHMANNOVÁ, Leona. *Trauma u dětí: kategorie, projevy a specifika odborné péče*. Praha: Grada, (2021). Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2842-6.

KAŠČÁKOVÁ, Natália, Hana BEDNAŘÍKOVÁ, Alena DOBROTKOVÁ, Martina PETRÍKOVÁ, Josef HAŠTO a Peter TAVEL. *Traumatizácia v detstve a zdravie v dospelosti*. Psychiatria - psychoterapia - psychosomatika. (2020), 27(3), s. 6-15. ISSN 1338-7030.

KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek*. V Praze: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1242-9.

KITZMANN, Katherine M., Noni K. GAYLORD, Aimee R. HOLT a Erin D. KENNY. *Child Witnesses Domestic Violence: A Meta-Analytic Review*. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2003, 71(2), s. 339-352. ISSN 0022-006X.

KLINE, Maggie. *Brain-Changing Strategies to Trauma-Proof Our Schools: A heart-Centered Movement for Wiring Well-Being*. Berkeley: North Atlantic Books, (2020). ISBN 13 9781623173265.

KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek*. V Praze: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1242-9.

LEVINE, Peter A. a Maggie KLINE. *Prevence traumatu u dětí: průvodce k obnovení důvěry, vitality a odolnosti*. Praha: Maitrea, (2014). ISBN 978-80-87249-61-1.

LUDY-DOBSON, Christine R. a B. D. PERRY. The Role of Healthy Relational Interactions in Buffering the Impact of Childhood Trauma. In: Gil, E. (Ed.). *Working with children to heal interpersonal trauma: The power of play*. New York: The Guilford Press, 2010, s. 26-43. ISBN-13 978-1462513062.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, (2003). Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-853-8.

MATOUŠEK, Oldřich, ed. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, (2017). ISBN 978-80-262-1242-3.

MPSV. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Praha, 2016, ISBN 978-80-7421-120-1 rovněž dostupné z <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>.

MCINERNEY, Maura a Amy MCKLINDON. *Unlocking the door to learning: Trauma-informed classrooms & transformational schools* [online]. Education Law Center, (2014) [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <https://www.elc-pa.org/wp-content/uploads/2015/06/Trauma-Informed-in-Schools-Classrooms-FINAL-December2014-2.pdf>.

MIK, Jeannine a Sandra TEML-JETTER. *Maminko, nekřič! jak zkrotit emoce a porozumět dětem*. Praha: Grada, (2020). ISBN 978-80-271-2436-7.

NĚMCOVÁ, Leona. *Diagnostika traumatu u dětí*. In: Matoušek, O. (Ed.) *Dítě traumatizované v blízkých vztazích*. Praha: Portál, (2017). s. 69-78. ISBN: 978-80-262-1242-3.

NOVÁK, Tomáš. *Asertivita v manželství a v rodině*. Praha: Grada, 2011. *Psychologie pro každého*. ISBN 978-80-247-3659-4.

PERRY, Bruce D., Ronnie A. POLLARD, Toi L. BLAICLEY, William L. BAKER a Domenico VIGILANTE. *Childhood Trauma, the Neurobiology of Adaptation, and "Use Dependent" Development of the Brain: How "States" Become "Traits."* *Infant Mental Health Journal*. (1995), 16(4), s. 271-291. ISSN:1097-0355.

PERRY, Bruce Duncan. *Incubated in Terror: Neurodevelopmental Factors in the 'Cycle of Violence'*. In: Osofsky, J. (Ed.) *Children, Youth and Violence: The Search for Solutions*. New York: Guilford Press, (1997), s. 124-148.

PERRY, Bruce Duncan. *Fear and Learning. Trauma Related Factors in the Adult Education Process*. *Directions for Adult and Continuing Education*. (2006), č. 110, Wiley Periodicals, Inc.

PERRY, Bruce Duncan. *The Three R's: Reaching The Learning Brain*. Beacon House [online]. (2012). Dostupné z: <https://beaconhouse.org.uk/wp-content/uploads/2019/09/The-Three-Rs.pdf>

PERRY, Bruce Duncan a Maia SZALAVITZ. *Boy Who Was Raised as a Dog*. New York: Basic Books, (2017). ISBN 13 978-0465056538.

PERRY, Bruce Duncan. *4. Regulate, Relate, Reason (Sequence of Engagement): Neurosequential Network Stress & Trauma Series* [online]. Neurosequential Network Stress & Trauma Series, (2020, April 2nd). Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=LNuxy7FxEVk>

PETERSON, James L. a Nicholas ZILL. *Marital Disruption, Parent-Child Relationships, and Behavior Problems in Children*. Journal of Marriage and the Family. (1986), č. 48, s. 295-307. ISSN: 1741-3737.

PICKENS, Isaiah a Nicole TSCHOPP. *Trauma-Informed Classrooms*. Nevada: National Council of Juvenile and Family Court Judges, (2017).

PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Asertivitou proti stresu*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, (2007). Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1697-8.

Praško, J., Hájek, T. et al. (2002). Posttraumatická stresová porucha a jak se jí bránit. Praha: Maxdorf.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace v praxi*. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, (2020). ISBN 978-80-262-1651-3.

ROTHSCHILD, Babette. *Tělo nezapomíná: psychofyziologie a léčba traumatu*. Přeložil Lenka ADAMCOVÁ. Praha: Maitrea, (2015). ISBN 978-80-7500-122-1.

SIEGEL, Daniel J. *Vnitřní nazírání: nová věda osobní transformace*. Praha: Triton, (2014). ISBN 978-80-7387-800-9.

UNICEF. *Reprezentativní výzkum Mladé hlasy* [online]. Praha: UNICEF, 2017 [cit. 2022-01-01]. Dostupné z: <https://www.dropbox.com/sh/yzc4ox2jd27kjgu/AABvKq0otVReGRF8k8e2qKVla?dl=0&preview=Mlad%C3%A9+hlasy+2017+final.pdf>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, (2014). ISBN 978-80-262-0696-5.

VAN DER KOLK, Bessel A. *Tělo sčítá rány: jak trauma dopadá na naši mysl i zdraví a jak se z něj léčit*. Přeložil Monika MARTINKOVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, (2021). Pod povrchem. ISBN 978-80-7555-130-6.

Chisholm, G. (2019). Dobrá praxe z Riverside school. Odborná konference: Děti, škola násilí. Praha, 19. 11. 2019.

WOLPOW, Ray, Mona M. JOHNSON, Ron HERTEL a Susan O. KINCAID. *The Heart of Learning and Teaching. Compassion, Resiliency and Academic Success* [online]. Washington: Western Washington University, (2011). Dostupné z <https://s3.amazonaws.com/bankstreet-wordpress/wp-content/uploads/2018/07/theheartoflearningandteaching.pdf>

WÜNSCHOVÁ, Petra. *Rodinný systém ohrožený domácím násilím*. In: BEDNÁŘOVÁ, Zdena. *Domácí násilí: zkušenosti z poskytování sociální a terapeutické pomoci ohroženým osobám*. Praha: Acorus, (c2009). ISBN 978-80-254-5422-0.

WÜNSCHOVÁ, Petra. *Rodina a domácí násilí*. In: MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, (2014). ISBN 978-80-262-0697-2.

WÜNSCHOVÁ, Petra. *Domácí násilí očima dítěte – zkušenosti práce s dětmi ohroženými domácím násilím*. Praha: Centrum Locika, (2015).

WÜNSCHOVÁ, Petra. *Domácí násilí jako zdravotní problém. Jak včas identifikovat a pomoci dětem, které doma zažívají násilí*. Praha: Věstník praktických lékařů, (2021).

Obrázky:

červená a zelená zóna [online]: [cit. 2021-11-07]. Dostupné z: <https://usq.pressbooks.pub/traumainformedpractice/chapter/3-6-using-the-window-of-tolerance-in-the-school-context/>

Další internetové zdroje:

<https://www.pbiscr.cz/cs/2020/10/09/o-projektu/>

<https://www.podporainkluze.cz/material/vytvoreni-relaxacniho-mista-ve-tride-a-skole/>

<https://www.youtube.com/watch?v=ZOKHGb3QCL8>

<https://www.pvsps.cz/data/2017/05/30/12/spmgr-materialy-vybranepmetody-progresivnirelaxace.pdf?id=131>

www.videotrenink-interakci.cz