

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ DĚTÍ V ÚSTAVNÍM
ZAŘÍZENÍ**

**AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF CHILDREN IN
RESIDENTIAL INSTITUTION**



Bakalářská diplomová práce

Autor: Mgr. Lenka Havlová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Olomouc

2017

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Agresivní chování dětí v ústavním zařízení“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne

Podpis

OBSAH

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Vývoj dítěte	6
1.1 Vývojová období dítěte.....	6
1.2 Nejvýznamnější socializační činitelé.....	9
1.3 Rizikové faktory pro vznik agresivního chování u dětí.....	14
2 Agresivita a agrese	16
2.1 Druhy agresivního chování.....	16
2.2 Příčiny agresivního chování.....	18
2.3 Specifika agresivního chování u dětí.....	20
3 Institucionální výchova v ČR	23
3.1 Současný systém ústavní výchovy v ČR.....	23
3.2 Aktuální trendy v ústavní výchově v ČR.....	25
3.3 Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče.....	28
VÝZKUMNÁ ČÁST	32
4 Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky	32
4.1 Výzkumný problém.....	32
4.2 Cíle práce a výzkumné otázky.....	33
5 Metodologie výzkumu	34
5.1 Typ výzkumu.....	34
5.2 Metody získávání dat.....	34
5.3 Metody zpracování a analýzy dat.....	35
5.4 Etické otázky výzkumu.....	36
6 Výzkumný soubor	38
6.1 Metoda výběru účastníků.....	38
6.2 Účastníci výzkumu.....	38
7 Výsledky	39
7.1 Polostrukturované rozhovory.....	39
7.2 Pozorování.....	45
7.3 Analýza dokumentů.....	46
7.4 Odpovědi na výzkumné otázky.....	48

8 Diskuze	50
8.1 Shrnutí výsledků práce a srovnání s jinými výzkumy.....	50
8.2 Limity studie a směr dalšího výzkumu.....	52
9 Závěry	53
Souhrn	54
Seznam použitých zdrojů a literatury	56
Seznam příloh	61

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá projevy dětské agresivity v prostředí ústavního zařízení. V současné době se v médiích můžeme často s tímto tématem setkat. Televizní stanice rády informují o různých napadeních zaměstnanců ze strany svěřených dětí. Čím závažnější průběh situace má, tím více lidí zaujme, zvýší se sledovanost daného kanálu a na internetových diskuzích se následně rozpoutají velmi ostré a někdy též nenávistné reakce zastánců obou zúčastněných stran: napadených zaměstnanců ústavního zařízení i agresivních dětí či mladistvých. Málokdo se ale ptá po příčinách, po událostech, které samotné agresii předcházely. Pokud jsou nějaké informace k dispozici, bývají často jednostranné, zkreslené postojem jejich autora.

Téma jsem si zvolila na základě své dlouholeté praxe v ústavním zařízení, kde pracuji s dětmi s poruchami chování a emocí, s jejichž agresivními projevy se setkávám poměrně často. Vidím tedy situaci především z perspektivy pedagogického pracovníka. Přesto se stále snažím, a snad se mi to do jisté míry také daří, nahlížet na každou krizovou situaci nejen ze svého pohledu, ale též pohledem dítěte, které má ke svému chování vždy nějaký důvod, často před námi dospělými skrytý a přesto závažný.

Teoretická část bakalářské práce je tvořena třemi hlavními kapitolami. První z nich se zabývá vývojem dítěte od narození do 18 let věku, významnými socializačními činiteli a v neposlední řadě rizikovými faktory, které mohou být příčinou agresivního chování u dětí. V druhé kapitole je zpracováno téma agresivity, její projevy, příčiny a specifika agresivního chování u dětí. Teoretickou část práce uzavírá téma institucionální výchovy v ČR, aktuální trendy v této oblasti péče o ohrožené děti a v současnosti implementované Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče.

V empirické části jsou zmapovány a popsány projevy agresivity u dětí v jednom ze zařízení pro výkon ústavní výchovy. Jejím cílem je zjistit, ve kterých situacích a na kterých místech je zvýšené riziko propuknutí agresivního chování. Dále jak mu lze předcházet a v případě, že již nastalo, jak postupovat bezpečně a zároveň citlivě vůči dítěti. Pro získání dat bylo použito metod kvalitativního výzkumu: pozorování, analýzy dokumentů, polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými i nepedagogickými pracovníky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dítěte

Teorii vývoje člověka existuje v současné době velké množství. První vznikaly již v antice (například v pracích Platóna, Aristotela). O moderních vědeckých teoriích hovoříme ale až od druhé poloviny 19. století (například Darwinova teorie). Ve 20. století se setkáváme především s teoriemi, které byly založeny na návaznosti konkrétních stádií v průběhu lidského života. Tyto teorie se nazývají též vývojové či klasické (například psychosociální teorie vývoje E. H. Eriksona nebo Piagetův model kognitivního vývoje). Od sedmdesátých a osmdesátých let 20. století se rozvíjí moderní teorie celoživotního vývoje, mezi které patří lifespanové modely, modely životní dráhy a teorie vývojových systémů (Millová, 2012). Pro účely této práce jsou důležité oba modely, jak vývojové tak moderní teorie. Z klasického pojetí vývoje dítěte vychází v současnosti celý systém vzdělávání v ČR, včetně systému ústavních zařízení. Z toho důvodu je následující podkapitola věnována právě tomuto tradičnímu dělení vývojových období s ohledem na různé autory. Moderní teorie celoživotního vývoje jsou důležité z hlediska otevřené budoucnosti a možností i v případě dětí, které prošly velmi složitým a mnohdy značně traumatickým vývojem v raných stádiích svého života. Téma však přesahuje možnosti této bakalářské práce.

1.1 Vývojová období dítěte

Existují mnohé verze periodizace vývoje dítěte. Většina autorů odborných publikací na téma vývojové psychologie má své vlastní dělení, v zásadě se však jednotlivá pojetí příliš neliší. Nejčastěji se setkáme s dělením na období prenatální, novorozenecké, kojenecké, batolecí, dále období předškolního věku, mladšího školního věku, pubescenci a adolescenci (např. Říčan, 2006). Helus (2009) dělí dětství do tří hlavních etap: pravé dětství trvající od narození do puberty, krizové dětství spojené s obdobím puberty a dozrívající, respektive odeznívající dětství, což je období adolescence. Poněkud odlišné pojetí lze najít v jedné z nejnovějších publikací na téma vývojové psychologie od Kateřiny Thorové, která pojímá pubertu jako součást období adolescence přímo navazující na mladší školní věk (Thorová, 2015). Zajímavá je však sama otázka „kdo je dítě“. Zatímco počátek dětství je jasně daný narozením, respektive početím, o jeho konci panují rozpory. Z legislativního hlediska je dítětem člověk mladší osmnácti let, jak je zakotveno v Úmluvě o právech dítěte, která byla přijata shromážděním OSN 20. Listopadu 1989. V současnosti se ale mnoho mladých lidí starších dvaceti let věku stále necítí zralí, zůstávají s rodiči,

teprve hledají sami sebe. Americký vývojový psycholog Jeffrey Jensen Arnett nazval toto období vynořující se dospělostí (emerging adulthood) (Thorová, 2015). Nyní tedy podrobněji k jednotlivým vývojovým obdobím dítěte s důrazem na aspekty mající vliv na socializaci a tím zároveň na prožívání a zvládání své vlastní agresivity. Agresivitu v sobě má každý člověk, je to přirozená součást osobnosti. Jak s ní dokáže nakládat, zda ji využije konstruktivně či naopak destruktivně v podobě agresivního chování vůči sobě i okolí, závisí především na jeho socializaci, jeho zkušenostech a prožitcích v dětství.

Prenatální období bylo ještě před nemnoha lety obdobím málo popsaným, velká část procesu stvoření nové lidské bytosti zůstávala skryta. Díky objevům nových metod však získáváme stále více informací o tom, co se vlastně během vývoje plodu v mateřské děloze děje. Dochází tak k postupnému odhalování tajemství „nenarozeného života“. Jako zásadní lze k tomuto procesu uvést tři skutečnosti. Tou první je to, že se jedná o děj složitý, rychlý, dramatický a především nezvratný. To znamená, že ho není možné zvenčí nijak zastavit, vrátit zpět a opět spustit. Druhou důležitou skutečností je fakt, že již od počátku se mužský a ženský plod vyvíjí jinak. Díky odlišné produkci a využití hormonů se v prenatálním období diferencují specifika pro mužské a ženské chování, vnímání a citění. A poslední, ne však méně důležitou, poučkou je to, že dítě se na svět připravuje právě již během prenatálního období, že vzájemnou součinností vrozených předpokladů a vnějších podnětů vznikají poznatky a zkušenosti (Matějček, 2005).

Novorozenecké období trvá asi jeden měsíc. Dítě se během něj postupně adaptuje na vnější podmínky. Novorozenec má základní reflexy, určité vrozené způsoby chování a je schopen se učit (Vágnerová, 2000). V současné době díky novým poznatkům víme, že novorozenecké období není jen obdobím pasivní závislosti a nemohoucnosti, ale naopak, že již tak malé dítě přispívá ke vzájemné komunikaci s pečujícími osobami velkou měrou. Kvalitní interakce s matkou ovlivňuje celý další vývoj dítěte, především jeho sociálních vztahů (Langmeier, Krejčířová, 2006). „*Vazba, která se rozvíjí mezi matkou a dítětem po narození, je pokračováním vztahu vytvořeného v prenatálním období. V době narození má postoj matky k dítěti určité charakteristické rysy. Její přijetí novorozence je v mnoha směrech dáno průběhem těhotenství a spoluvytvářeno chováním plodu*“ (Vágnerová, 2000, 38).

Kojenecké období nazývá Říčan nejdelším rokem v lidském životě, protože právě v tomto prvním roce je vývoj dítěte „*po tělesné i duševní stránce rychlejší než kdykoliv později*“ (Říčan, 2006, 75). Je to období výrazného rozvoje sociálních kontaktů dítěte. Kolem

třetího měsíce života má dítě rozvinutý sociální úsměv, který signalizuje nástup záměrné sociální reciprocit. Mezi osmým a devátým měsícem pozorujeme diferencovaný vztah dítěte vůči rodičům a ostatním osobám. V tomto období se též projevuje separační úzkost, strach z cizích lidí a fixace na osoby blízké (Thorová, 2015). Dítě v kojeneckém období je tedy „*stále výrazněji sociálně aktivní*“. Dokáže již dokonce adekvátně reagovat na mimiku, rozpozná, zda je vnější projev míněn vážně či nikoliv. U dětí, které mají dostatečně nasycenou potřebu sociálního kontaktu je prokazatelně vyšší také jejich zájem o další podněty (Čačka, 2000).

Batolecí období je vymezeno přibližně od jednoho do tří let. Charakterizují ho zejména tři zlomové události: vstávání a chůze, otázky a odpovědi – zrod hovorů, a sebeznačení jako „já“. Zvládnutí chůze dává dítěti možnost objevování a prožívání prostoty a tím i sebe samého. Rozvoj verbální komunikace má zásadní význam pro další vývoj osobnosti dítěte, pro navazování blízkých vztahů s lidmi. Sebeznačení jako „já“ je faktickým „*přihlášením se dítěte k sobě samému*“. S tím souvisí též nástup projevů vzdoru, které jsou v tomto období přirozeným jevem a je potřeba citlivého přístupu, jinak může dojít k narušení vývoje autonomie dítěte (Helus, 2009, 239).

Předškolní věk navazuje na batolecí období a trvá do nástupu dítěte do školy, tzn. zpravidla do šesti let věku. Velmi důležitou a zásadní činností předškolních dětí je hra. Hra a vyprávění jsou jedním ze způsobů „*vyjádření vlastní interpretace reality a postoje ke světu*“. Dítě jejím prostřednictvím může uspokojit, alespoň symbolicky, různá přání. Jelikož ještě nechápe požadavky okolního světa, přizpůsobuje si realitu právě prostřednictvím hry (Vágnerová, 2000, 110). Děti v předškolním věku se rychle seznamují s vrstevníky, bývají v kontaktu s nimi uvolněné, učí se kooperovat. Často však mezi nimi dochází ke konfliktům, převládá u nich egocentrismus. Jsou stále výrazně vázány na rodinu, která hraje v socializaci předškolních dětí stěžejní úlohu (Thorová, 2015).

Mladší školní věk počínající nástupem dítěte do školy a končící kolem jedenáctého až dvanáctého roku bývá označován jako období poměrně klidné, pro většinu dětí spokojené. Nástupem do školy se sice zásadním způsobem mění jejich životní rytmus, přichází mnoho nových povinností, ale většina dětí je vítá, těší se z nové role školáka, rády se chlubí úspěchy. Do socializačního procesu vstupuje školní třída, která se jako skupina postupně strukturuje, utváří se vztahová síť mezi dětmi, hierarchie, postupně ustupuje vliv učitele a jeho autority (Říčan, 2006). Rodina zůstává nadále důležitou součástí identity dítěte. Rodiče jsou zdrojem uspokojení psychických potřeb školáka, slouží jako vzor, dávají mu

pocit jistoty a bezpečí, ovlivňují uspokojení potřeby seberealizace, především svým hodnocením dítěte (Vágnerová, 2000).

Období pubescence lze rozdělit na fázi prepuberty, zpravidla ohraničenou jedenáctým až třináctým rokem věku, a fázi vlastní puberty, která končí zhruba v patnácti letech věku (Langmeier, Krejčířová, 2006). V prepubertě se většina dětí soustředí na dobré výsledky ve škole a zájmových činnostech. Snaží se začlenit do skupiny vrstevníků a navazovat trvalejší přátelské vztahy (Čáp, Mareš, 2007). Vlastní puberta je období velmi bouřlivé, provázené mnoha vztahovými i dalšími problémy. Charakterizuje ho emoční labilita dospívajícího, narušená koncentrace pozornosti, výkyvy školního prospěchu, unavitelnost, zhoršení spánku a další psychické i fyzické obtíže (Langmeier, Krejčířová, 2006). Postupně se uvolňuje závislost na rodičích a roste význam vrstevnické skupiny, se kterou se mladistvý identifikuje. Objevují se první lásky, rozvíjí se sexualita (Čáp, Mareš, 2007).

Adolescence se oproti pubescenci jeví jako období klidnější, ačkoliv má svá úskalí. Člověk v tomto věku musí projít mnohými těžkými úkoly, aby zdárně a zodpovědně postoupil do nadcházející dospělosti. Adolescent se postupně učí vyznat sám v sobě, hledá své místo ve světě, testuje, co zvládne a vydrží a snaží se najít sám sebe v určitém životním názoru a přesvědčení (Říčan, 2006). V tomto věku se má mladý člověk postupně odpoutávat od rodiny, na významu nabývají vztahy s vrstevníky a partnerské vztahy, dochází k prvnímu sexuálnímu styku (Vágnerová, 2000). Adolescent se připravuje na své budoucí povolání, volí svou profesní dráhu a tato volba významně ovlivní celý jeho další život. Do tohoto rozhodování sice ještě zasahují více či méně rodiče, ale angažovanost samotného dospívajícího bývá již značná (Helus, 2009).

1.2 Nejvýznamnější socializační činitelé

Socializace je zásadním procesem v životě každého člověka. Její průběh, faktory působící během tohoto procesu, osobnost jedince, reakce okolí na jeho chování a jednání a další okolnosti ovlivňují celou životní dráhu člověka, jeho úspěchy či neúspěchy, pocity životní spokojenosti, schopnost navazovat kvalitní mezilidské vztahy, pozitivní začlenění do společnosti. „*Socializaci osobnosti můžeme definovat jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá*“ (Helus, 2007, 71). Během procesu socializace působí na každého jedince velké množství socializačních činitelů. Výsledek těchto jednotlivých prvků je závislý na jejich vzájemné interakci. Nelze

předem říct, jak ten který z činitelů člověka ovlivní, jak hodně se při formování jeho lidství uplatní. Primární socializaci determinuje rodinné prostředí, sekundární socializace je potom ovlivněna dalšími socializačními činiteli, především školou, vrstevníky, organizacemi, v nichž jedinec pracuje a v neposlední řadě masmédií (Nakonečný, 2005). Jelikož se tato práce zabývá primárně dětmi, nebude zde věnován prostor vlivu pracovního prostředí na socializaci, naopak mezi významné socializační činitele bude zařazeno prostředí ústavních zařízení, ve kterém mnoho dětí vyrůstá a jejichž vliv na proces socializace je v případě těchto dětí naprosto neopominutelný. „*Součástí vývojového úkolu jedince je odhalení povahy sociálního světa, v němž žije. Jedinec musí zjistit, jaké vlastnosti mají lidé kolem něj, jak je jeho dílčí svět uspořádaný, jaká v něm platí pravidla a tak dále*“ (Hewstone, Stroebe, 2006, 100). A svět v ústavních zařízeních je odlišný, má svá vlastní pravidla, lidé se zde chovají jinak než v rodině. Nelze vždy říct, zda hůře či lépe, zkrátka jinak.

Rodina je primárním a nejvýznamnějším socializačním činitelem. Zásadní je vytvoření prvotní bezpečné vazby na pečující osobu, zpravidla matku. Nakonečný (2009) hovoří o přilnutí („attachment“) jako o základním předpokladu dobře probíhající socializace. Attachment popsal jako první anglický psychiatr a psycholog John Bowlby. Termín je do českého jazyka překládán různě: přimknutí, citová vazba, vztahová vazba, citové pouto. Shrneme-li tyto významy, jedná se o „*velmi komplexní blízkou vazbu mezi dítětem a matkou, popřípadě prvotním pečovatelem či mateřskou postavou. Zahrnuje vzájemné pocity, porozumění, sdílení emocí, přijetí, trvalost a lásku*“ (Vrtbovská, 2010, 17). Toto specifické pouto se utváří nejčastěji kolem sedmého měsíce věku a je základem a nezbytnou podmínkou pro všechny další silné citové vztahy (Řičan, 2006). Rodiče jsou pro své dítě i v následujících obdobích života prvním vzorem, ideálem, představují pro ně bezpečí a jistotu. Nukleární rodina je též místem, kde se vytváří prvotní pocit důvěry či nedůvěry. „*Optimální úroveň důvěry a nedůvěry se jeví jako nepostradatelná v životě jedince. Důvěra umožňuje vzájemnou interakci dvou lidí, jejich komunikaci, a nedůvěra může regulovat odstup a sebezáchovné funkce*“ (Kolařík, Rödlová, 2015, 229). V rámci rodinného systému se postupně utváří vlastní identita dítěte. To úzce souvisí též se sebehodnocením, které je zpočátku výrazně závislé na názoru jiných lidí, především právě rodičů (Vágnerová, 2000). Vedle rodičů jsou neméně důležití sourozenci a také prarodiče. Sourozenci mají možnost celé dětství trénovat různé způsoby vzájemných interakcí a tím rozvíjí své sociální chování (Prekopová, 2009). Prarodiče jsou pro vnoučata

zdrojem další citové vazby, nových podnětů a často též materiálních výhod (Thorová, 2015). V případě problémů v rodinách bývají prarodiče pro vnoučata určitou alternativou, místem, kde si mohou postěžovat, schovat se, nalézt klid a podporu. S rostoucím věkem dítěte nabývají na významu další socializační činitelé: školní prostředí, vrstevnické skupiny a masmédia.

Vrstevnické skupiny

Vztahy k vrstevníkům se vyvíjí od útlého dětství a jejich význam se v různých vývojových obdobích mění. Kontakty s vrstevníky mohou být velmi individuální. Zpočátku jsou ovlivněné především životním stylem nukleární rodiny, jejími zvyky, pracovním zatížením rodičů, počtem sourozenců a dalšími aspekty rodinného života. Později se přidávají osobnostní preference samotného dítěte, zda je společenské či spíše samotářské, zda má nějaké zájmy, jak hodně je aktivní apod. Důležité je i místo bydliště, jinou kvalitu vrstevnických kontaktů bychom zřejmě shledali ve velkoměstech a jinou ve vesnicích o pár desítkách obyvatel. V batolecím věku závisí na zkušenostech dítěte se sourozenci, ty potom odrážejí jejich vztah k ostatním dětem. Zpočátku tohoto období pojmají děti vrstevníky obdobně jako hračky či jiné objekty. Později již vyhledávají hru s vrstevníky jako atraktivnější než s dospělými, vzájemně se napodobují (Vágnerová, 2000). Výzkumy bylo dokázáno, že přítomnost známého dítěte v nové situaci působí již na batolata jako uklidňující faktor (Thorová, 2015). V předškolním věku stoupá význam vrstevnických vztahů. Většinou jde zatím o vztahy spíše přelétavé a málo trvalé (Čačka, 2000). V tomto období se setkáváme však poprvé s pojmem kamarád. Ze souběžné hry typické pro batolecí věk se stává hra společná – asociativní (Langmeier, Krejčířová, 2006). V mladším školním věku se dítě stává součástí školní třídy, která bývá nejdůležitější sociální skupinou. Děti se postupně učí chápat své emoce a dokážou brát ohledy na očekávání, požadavky a postoje okolí (Langmeier, Krejčířová, 2006). V tomto věku se děti zapojují také do různých zájmových kroužků, které mohou významně ovlivňovat jejich další socializaci a díky nimž získávají mnoho zkušeností s vrstevníky. Přicházející bouřlivé období pubescence sebou přináší velký rozvoj vrstevnických vztahů. „*Proměny, svízele, dramata, konflikty, krize – to vše chlapce a dívky podobného věku sblíží jako účastníky obdobného údělu, obdobných zkušeností, kterým nikdo jiný nerozumí*“ (Helus, 2009, 251). Zatímco zpočátku dospívání jsou vrstevnické party složeny převážně z jedinců stejného pohlaví, postupně vznikají skupiny zahrnující obě pohlaví. Důraz je kladen na konformitu k normám skupiny. V adolescenci poskytují vrstevnické vztahy podporu při emancipaci od

rodiny. Vztahy s vrstevníky uspokojují též některé psychické potřeby, jakou jsou potřeba stimulace, potřeba orientace a smysluplného učení a potřeba jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2000) Některé adolescentní skupiny však působí negativně, například podceňováním významu školního vzdělávání (Čáp, Mareš, 2007).

Školní prostředí je dalším významným socializačním činitelem ve vývoji každého dítěte. Může působit kladně, přinést mnoho pozitivních zkušeností, ale také naopak. Nástupem do školy se mění celý dosavadní život dítěte. Končí výsostné období her a začíná období, které je spojeno s plněním mnoha nových povinností. Dítě získává novou sociální roli – roli školáka. Dítě si ji nevybírání, získává ji automaticky a postupně si buduje postoj vůči této roli založený především na dvou faktorech: na míře identifikace s rolí školáka (co dítěti přináší, s čím je spojena) a na míře sociální prestiže, tj. významu, jaký má škola v prostředí, ve kterém dítě žije (Vágnerová, 2000). Vedle vlivu vrstevníků (viz. výše) je zde významný vliv osobnosti učitele. Učitel může svým přístupem ovlivnit postoje a chování celé skupiny (Výrost, Slaměník, 2008). Vztah dítěte k učiteli ovlivňuje míru adaptace na školní prostředí, pozitivní vztahy podporují zájem o učení (Thorová, 2015). Je proto důležité, aby byl učitel nejen odborníkem a pedagogem, ale též zralou a kultivovanou osobností se smyslem pro humor (Čačka, 2000). Také výuka je určitým nástrojem řízení socializace. Učivo představuje významnou kulturní hodnotu, která ovlivňuje další vzdělávací orientaci jedince a tím má zásadní vliv na jeho socializaci. (Helus, 2007).

Masmédia ovlivňují vývoj dětí čím dál více. Přinášejí informace a jsou bezesporu socializačními prostředky, jelikož předkládají určité modely chování (Vágnerová, 2000). Dříve se zpravidla hovořilo o výrazném vlivu televize. Vděčným tématem byl vliv agresivních pořadů na dětskou psychiku. Hurrelmann (2003) uvádí, že děti, které tráví sledováním televize více než tři hodiny denně, mohou být znevýhodněné ve svém osobnostním vývoji. Snižuje se jejich schopnost koncentrace, vzrůstá neklid, nervozita a agresivita, zhoršují se komunikační schopnosti. Většinou je to spojeno s málo podnětným rodinným prostředím. V současnosti jsou ve středu zájmu počítače, tablety, moderní telefony s aplikacemi, které vytvářejí dětem virtuální realitu v dobách minulých zcela nepředstavitelnou. Mnoho dětí tráví většinu volného času na sociálních sítích, nemají zájem o skutečný kontakt s vrstevníky. Vliv hraní her s naturalisticky ztvárněnými agresivními modely na rozvoj skutečného agresivního chování je v současnosti intenzivně zkoumán. „*Jednoznačná příčinnost se neprokázala, výzkumy pokračují*“ (Thorová, 2015, 208). Byl však prokázán pozitivní vliv využívání počítačů na školní výkon dětí ze sociálně

znevýhodněných rodin (Thorová, 2015). Krátkodobé a dlouhodobé účinky zobrazovaného násilí v médiích na agresivitu dětí zkoumali také Bushmann a Huesmann (2006). Dle tohoto výzkumu krátkodobé působení násilí v médiích nemá trvalý vliv na děti, ale následky dlouhodobého působení se u dětí pravděpodobně vyskytují. Proto děti potřebují nejvyšší ochranu před opakovanými projevy násilí jak v médiích, tak i v násilných videohrách. Rodiče si také musí uvědomit, že síla dlouhodobého účinku, které toto působení na děti má, bude záviset na tom, do jaké míry dítě vnímá násilí jako realistické, odůvodněné a odměněné, stejně jako v rozsahu, v jakém se dítě identifikuje s pachatelem. Akční hrdinové jsou tedy nebezpečnější učitelé násilného chování než skuteční darebáci. Změny v tom, jak dítě vnímá svět z pohledu násilí a přesvědčení o agresivitě, které dítě získá z pohledu na násilí, budou pravděpodobně dlouhodobě ovlivňovat chování dítěte stejně jako specifické scénáře agrese, které se dítě naučí při pohledu na násilí.

Ústavní zařízení jako socializační činitel mají velmi specifickou a složitou roli. Musíme si uvědomit, že již při příchodu do ústavu má dítě za sebou mnoho negativních zážitků. Tyto děti pocházejí zpravidla z dysfunkčních rodin, některé byly zanedbávané, týrané či dokonce sexuálně zneužívané. Odejmutí z rodiny sice nařídí soud z důvodu jejich ochrany, nicméně je to vždy zásah do života dítěte, které tím ztrácí dosavadní klíčové osoby kolem sebe, rodinné vazby, ať už jakkoliv poškozené, známé prostředí, způsob života, kamarády. „*Život v zařízeních institucionální výchovy vytváří pro socializaci umělé, tzv. skleníkové podmínky, charakterizované ztrátou soukromí, kumulací jedinců s rizikovým chováním na jednom místě*“ (Běhounková, 2012, 126). Mnoho dětí přicházejících do ústavních zařízení vykazuje již výrazné symptomy psychické deprivace, která se pobytem v kolektivním zařízení většinou ještě prohlubuje. Následky psychické deprivace jsou celoživotní a projevují se především v sociální oblasti, v neschopnosti navazovat uspokojivé vztahy. Většina studií se shoduje v tom, že ústavní výchova má dopad zejména v sociálním chování. Tyto výsledky však nelze paušalizovat, některé výzkumy naopak dokazují, že poškození dítěte vychovávaného v ústavu není nutné a lze mu určitými opatřeními předcházet (Langmeier, Matějček, 2011). V případě dětí žijících v institucionální výchově zůstává nadále rodina významným socializačním faktorem. Je zásadní, zda rodina o dítě jeví zájem, jak spolupracuje s pracovníky zařízení. Výsledky z výzkumu Vojtové (in Bartoňová, Vítková et al., 2012) však ukázaly, že spolupracuje spíše menší část rodičů – přes 25%, pětina rodičů nespolupracuje s pedagogy v zařízení vůbec a zbývajících 54% rodičů spolupracuje pouze po výzvě či nátlaku ze strany instituce.

1.3 Rizikové faktory pro vznik agresivního chování u dětí

Jakékoliv překážky v socializačním procesu mohou zapříčinit vznik agresivního chování u dítěte. Pokud se setká více negativních faktorů najednou, vzrůstá nebezpečí, že se takové projevy u jedince objeví. Vojtová hovoří o konceptu dětí v „riziku“, které „*mají cestu k dospělosti plnou překážek a úskalí, plnou rizik. V jejich důsledku se socializace vyvíjí rizikově nebo je dokonce blokována*“ (Vojtová, 2008, 72). Tato rizika mohou být spojena se kterýmkoliv významným socializačním činitelem uvedeným výše, ale též přímo s osobností dítěte. Již od narození dítěte závisí reakce pečujících osob na jeho zdravotním stavu, temperamentu, povaze, prospívání či neprospívání, na vývojových aspektech. (Matějček, 2005). I ve školním prostředí lze vysledovat určité charakteristiky problémových žáků, jako je zvýšená emocionálnost, potíže s vnímavostí, vyšší citlivost a pohotovost reagovat na okolní podněty, horší přizpůsobivost, neschopnost snášet změny, problémy ve vytrvalosti či v dodržování určitého režimu, nadměrná energie a snížená nálada (Procházka, Šmahaj, Kolařík, Lečbych, 2014). Zásadním rizikovým faktorem se mohou stát též jakékoliv potíže v rodinném systému. Od drobných neshod mezi rodiči, po závažné selhávání funkce rodiny. Mezi rizika na úrovni rodiny lze zařadit rizika spojená se strukturou a hierarchií rodiny, narušenou funkčnost systému rodiny, nevhodné rodičovské vzory a špatný výchovný styl (Vojtová, 2008). V dlouhodobé studii vývoje dětské agresivity bylo prokázáno, že normální chlapci ve věku dvou let vykazují velkou míru agresivity, která však postupně klesá a je nahrazována alternativními způsoby chování, pokud není interakce mezi dítětem a rodiči narušena. V případě nedostatku pozornosti a dohledu ze strany rodičů, může agresivní chování přetrvávat (Bogerts, Möller-Leimkühler, 22. srpna 2012). Dle výzkumu vztahu rodiny a životní spokojenosti dětí je naopak dobrá komunikace v rodině protektivním faktorem vůči sociálně patologickým jevům, tzn. též proti vzniku agresivního chování dítěte (Hodačová, Čermáková, Šmejkalová, Hlaváčková, Kalman, 2015). Kožený a Tišanská (2017) popisují ve svém výzkumu vliv pocitu bezpečí u adolescentů na tlumení agresivity. Vrstevnické skupiny mají často velký vliv na aktivaci agresivního chování. Pokud dítě vyhledává závadové party, je to ve většině případů již následkem selhávání právě rodiny. Některé vrstevnické skupiny mají agresivitu jako svou vlastní ideologii, bývá součástí vstupního rituálu a v případě dítěte, které není odolné vůči negativním vlivům ze sociálního prostředí, se to může stát prvním impulzem k rozvoji problémů v chování (Vojtová, 2008). Školní neúspěch, posměch spolužáků, ponižování apod. jsou dalším faktorem vedoucím k tendencím dětí přidat se do party s kriminálními

sklony (Říčan, 2006). Je zjištěno, že u dětí s poruchami chování, kterým byla uložena ústavní výchova, docházelo v průběhu jejich vzdělávání k častým přestupům mezi školami, což má souvislost na jedné straně s jejich problémovým chováním, na druhé straně je to stresujícím faktorem pro dítě. Opakované vytržení z původní sociální skupiny mělo vliv na zhoršení projevů jejich chování (Bartoňová, Vítková et al., 2011). Děti umístěné v ústavních zařízeních tvoří specifickou skupinu dětí v riziku propuknutí agresivního chování. I ty z nich, které nejsou v ústavní péči z důvodu poruch chování, se mohou následkem traumatu spojeného s vytržením z přirozeného rodinného, i když nefunkčního, systému, stát v budoucnosti agresory. *„Jejich životní situace a scénáře jsou pro ně ohrožující v celkovém osobnostním kontextu – v kognitivní, sociální i v emocionální oblasti. Ohroženo bývá jejich sebepojetí a sociální stabilita. Již před příchodem do dětského domova se ve většině případů formují odlišně, neboť získávají zkušenosti v dysfunkčním, mnohdy i deformovaném sociálním prostředí. Jejich rizika tkví především ve vnímání a zpracování sociálních interakcí“* (Vojtová, Červenka et al., 2012, 17-18).

2 Agresivita a agrese

Pojmy agresivita a agrese jsou velmi často zaměňovány, proto budou hned v úvodu této kapitoly jasně vymezeny. **Agresivita** je přirozenou součástí každého organismu. Jedná se o „*schopnost mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem*“ (Martínek, 2009, 9). Jedná se o vnitřní nastavení každého jedince k pohotovosti k agresivnímu chování. Vrozená agresivita se může, ale také nemusí, navenek projevit. Závisí to na mnoha faktorech, na jedinečné osobnosti každého člověka, na situaci, zkušenostech, prožívání a tak dále. **Agrese** je potom právě z vnějšku viditelný projev agresivity. Jedná se o „*jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit*“ (Martínek, 2009, 9). V případě agrese je důraz kladen na její záměrnost, tzn. na fakt, že má nějaký vědomý cíl nebo účel, což je základem i pro posuzování morálních a právních rozdílů agresivního chování a jeho následků (Látalová, 2013). U mnoha lidí se v důsledku společenského nátlaku projevuje agrese místo přímým fyzickým napadáním různými kultivovanými formami jako jsou kritizování, pomlouvání, ironie, a podobně (Nakonečný, 2000). K tomu je ale zapotřebí již schopnost sebeovládání a určitá úroveň volních vlastností, které děti ještě nedosahují a proto se u nich fyzická agrese vyskytuje často v určité ryzí formě, nezastřená, nerespektující společenská pravidla, což bude více popsáno v další části této práce.

2.1 Druhy agresivního chování

Existuje mnoho způsobů dělení agrese. Nejznámější je zřejmě rozdělení na agresi verbální a fyzickou. Verbální neboli slovní agrese zahrnuje zesměšňování, nadávky, nevhodné poznámky, žerty. Za fyzickou agresi potom považujeme přímé napadání druhého člověka, sama sebe, zvířat či ničení předmětů. Jak fyzická tak verbální agrese může být přímá i nepřímá. Pokud k těmto faktorům ještě přihlídneme k aktivitě či pasivitě agresora, můžeme hovořit o osmi základních druzích agrese:

- fyzická aktivní přímá agrese, která využívá převahy fyzické síly nad obětí, zahrnuje její bití, fyzické ponižování, nucení k ponižujícím úkonům a podobně;
- fyzická aktivní nepřímá agrese, kdy agresor najme k ublížení oběti jiného člověka;
- fyzická pasivní přímá agrese znamená bránění někomu v dosahování jeho cílů, např. zničení něčeho důležitého, co oběť potřebuje;
- fyzická pasivní nepřímá agrese zahrnující například odmítání pomoci;

- verbální aktivní přímá agrese jako jsou nadávky, urážky, znevažování, slovní ponižování;
- verbální aktivní nepřímá agrese projevující se zejména rozšiřováním pomluy;
- verbální pasivní přímá agrese, což může být naprostá ignorace druhého člověka;
- verbální pasivní nepřímá agrese znamenající tendence nezastat se někoho, kdo je nespravedlivě trestán (Martínek, 2009).

Fromm dělí agresi na agresi benigní a agresi maligní. Agrese benigní je biologicky nutná, slouží k uspokojování základních potřeb, chrání člověka před nebezpečím či ohrožením. Agrese maligní je cílem sama o sobě. Dalším velmi častým dělením agrese je dělení na agresi emocionální, agresi frustrační a agresi instrumentální. Emocionální agrese je důsledkem silně nepříjemného podnětu, negativních pocitů spojených se stresem. Jedná se o fyziologickou a motorickou reakci na tyto skutečnosti. Jde o formu agrese, která není promyšlená, jedinec nedokáže aktuálně ovládat rozumem své chování (Kropíková, 2015). Základními emocemi provázejícími vznik agrese jsou z tohoto pohledu vztek, popř. hněv, často spojený s hostilitou, úzkost a strach. Agresivní reakce je závislá na intenzitě nebo délce prožívání těchto emocí. Vztek omezuje schopnost jedince se ovládat, úzkost a strach jsou typickými obrannými mechanismy (Vágnerová, 2008). Slaměník (2011) uvádí, že negativní emoční stavy snižují výkonnost člověka a mohou vést ve vztahu k sociálnímu prostředí k řadě specifických reakcí, jako jsou ironické poznámky, agrese, uzavření se do sebe a stranění se lidem. Frustrační agrese je maladaptivní reakcí na frustraci. Frustraci rozumíme „stav zklamání, zmarnění; vzniká, je-li člověku, ale i zvířeti zabráněno dosáhnout cíle jeho snažení“ (Hartl, Hartlová, 2000, 172). Následkem frustrační situace je nárůst psychické tenze, která pokud není ventilována a překročí tzv. frustrační toleranci jedince, nepříznivě ovlivňuje psychické procesy a může vést k propuknutí agrese. Výše frustrační tolerance závisí na temperamentu, inteligenci, typu výchovy, stavu organismu, věku (citlivé je zvláště období dospívání) aj. (Čačka, 2002). Teorie o vztahu frustrace a agrese vznikla již ve třicátých letech 20. století v nebehavioristické teorii J. Dollarda, L. W. Millera a dalších. V současnosti je předpoklad, že u člověka, který je v situaci nějaké zátěže spojené s pocitem neuspokojení, se riziko agresivního chování zvyšuje (Vágnerová, 2008). Poněšický (2005) se domnívá, že frustrační teorie platí především v případech aktuálních agresivních reakcí, ne však obecně. Důkazem mohou být děti vychované v antiautoritativním stylu výchovy bez frustrací, u kterých nebyla destruktivní forma agrese nijak eliminována, spíše naopak. Instrumentální agrese má dvě základní formy:

agresi instrumentální žádoucí a nutnou instrumentální agresi. Agrese instrumentální žádoucí se zcela odlišuje od předchozích typů agrese. Jedná se o agresi promyšlenou, naplánovanou, s jasným cílem (Martínek, 2009). Zajímavá jsou zjištění uváděná Bussem: „empirické výzkumy, navzdory tomu, že vycházely ze zjednodušené představy sociálního učení, dospěly ke zjištění, že agrese je už na úrovni dětí komplexním a plánovaným aktem, přičemž aktér zohledňuje jeho bezprostřední konsekvence“ (in Čermák, Hřebíčková, Macek eds., 2003, 78). V souvislosti s instrumentální agresí hovoří Orel (2016) o agresi předem připravené, která je plánovaná, není spojená s ohrožením a nedoprovází ji zvýšená aktivace autonomního nervového systému. Agrese instrumentální nutná slouží většinou k obraně před agresí instrumentální žádoucí (Martínek, 2009). Specifickou formou agrese je agrese zaměřená proti sobě (sebepoškozování), která se u dětí v ústavních zařízeních vyskytuje poměrně často a proto jí bude věnována v této kapitole též pozornost. Hartl, Hartlová (2000, 524) definují sebepoškození jako „*sebemrzačení, automutilaci, autodestrukci; od polykání předmětů a úrazy až k sebevražedným pokusům.*“ Sebepoškozování je často spojeno s touhou zmírnit vnitřní psychickou tenzi. Někdy jde však o účelové chování, které má jedinci pomoci k dosažení nějakého zisku. Sebepoškozování bývá též symptomem některých psychiatrických poruch, například emočně nestabilní poruchy osobnosti, úzkostné poruchy, deprese, poruchy příjmu potravy, drogové závislosti, posttraumatické stresové poruchy, schizofrenie a dalších (Hanzlovský, M., 28. února 2014). U dětí jsou nejčastější příčinou sebepoškozování problémy v rodinném systému, problémy s vrstevníky, traumatické zážitky a závažné potíže v citové oblasti (Fraňková, A., 6. října 2016).

2.2 Příčiny agresivního chování

Příčiny agresivního chování jsou velmi různorodé. Většinou se jedná o souhru mnoha faktorů, které se podílí na propuknutí agresivního chování jedince. Málokdy lze u agresora určit jednoznačně příčinu jeho chování. Zpravidla nalezneme v anamnéze takového jedince více významných faktorů, které mohly vést k propuknutí agresivního chování, a teprve jejich vzájemná interakce vedla k vlastní agresi. „*Jak agresivita, tak agrese jsou multifaktoriálně podmíněny – kromě činitelů tělesných mohou hrát roli také faktory psychické a zdravotní, stejně jako společenské, náboženské, politické, ekonomické i širší kontexty kultury a doby*“ (Orel, 2016, 97). Nejčastěji hledáme původ agresivního chování v následujících oblastech:

- **Dědičnost**
Každý člověk má vrozené dispozice k agresivnímu chování. Tyto dispozice slouží k ochraně teritoria, k budování společenské hierarchie a její stabilitě. Většina lidí má průměrné dispozice k agresivnímu chování, jejich rozdělení odpovídá Gaussově křivce.
- **Biologické předpoklady**
Jsou dány změnami ve struktuře a funkci mozku. Nejde jen o genetické příčiny, ale též o důsledky poškození CNS. Především poškození v oblasti kůry čelních laloků způsobuje větší útočnost a agresivitu člověka. Dalším faktorem mohou být určité biochemické procesy, například dysfunkce serotoninergního systému bývá považována za příčinu zvýšené agresivity. Dále může nárůst agrese souviset se změnami hladiny acetylcholinu, dopaminu či noradrenalinu. U mužů je potom agrese spojená s vyšší hladinou testosteronu.
- **Duševní choroba, užívání psychoaktivních látek**
Násilné chování se vyskytuje ve větší míře u jedinců s asociální poruchou osobnosti, u psychotiků v důsledku bludů, u schizofreniků a tak dále. Po požití psychoaktivních látek má člověk sníženou schopnost kontroly svého jednání a vůči utrpení oběti bývá méně citlivý, což může vést k propuknutí agresivního chování.
- **Vlivy prostředí**
Především sociální prostředí může mít zásadní vliv na vznik agresivního chování. Děje se tak díky instrumentálnímu učení, nápodobou, event. identifikací s určitým člověkem. Zdroje vzniku agresivního učení lze nalézt v rodině, v určité sociální skupině, do které člověk patří, v celkovém nastavení společnosti, ve které žije.
- **Aktuální situace**
Jinak neagresivní jedinec může podlehnout situaci, kdy je například součástí nějakého nestrukturovaného nakupení lidí, v nejasné a nepřehledné situaci, kdy chybí pravidla, nebo naopak panuje příliš přísný řád (Vágnerová, 2008).

Orel (2016) uvádí také významný podíl vlivu zrcadlový neuronů na vznik agresivního chování. Zrcadlové neurony tvoří speciální neuronovou síť a jejich vliv na prožívání a chování člověka je dalekosáhlý. Aktivují se vždy, když je jedinec přítomen činnosti druhého člověka a v mozku ukládají viděnou a slyšenou aktivitu. Mají tedy zásadní vliv při rozvoji empatie, přenosu emocí, v rozvoji komunikace, řeči i sociálních kompetencí. „*Agresivní vzory z okolí se díky nim zrcadlí v mozku a mohou se stát přirozeným projevem v budoucnu*“ (Orel, 2016, 98). Marková (2008) ve svém výzkumu poukazuje na souvislost

vyššího výskytu rizikového chování s místem bydliště a velikostí školy, kterou dítě navštěvuje.

2.3 Specifika agresivního chování u dětí

Agresivní chování dětí má zcela jistě svá specifika. Děti nemají rozvinuté volní vlastnosti, bývají emočně nestabilní, egocentrické. Z toho plyne, že všechny tři druhy agrese, emocionální, frustrační i instrumentální u nich budou mít poněkud jiný průběh než u dospělé osoby. Dítě více prožívá emoční zátěž, má zpravidla nižší frustrační toleranci a často vyžaduje splnění svých aktuálních potřeb za každou cenu a to i za cenu agresivního výpadu vůči okolí. Není schopné kognitivně zhodnotit následky takového chování a velmi závisí na reakcích okolí, zda agresivní chování dítěte upevní či nikoliv. Výzkumy bylo zjištěno, že s výskytem agresivity v dětském věku souvisí určité specifické vlastnosti na straně dítěte, na straně jeho rodiny a v jeho mimorodinném prostředí. Mezi charakteristiky dítěte se sklonem k agresi patří například školní neúspěšnost, časná traumatizace, snížené sebehodnocení, emoční nezralost, závislost na vrstevnické skupině, nedostatečné zvnitřnění morálních norem. Co se týče rodin agresivních dětí, vykazují často malou kohezi vztahů mezi členy rodiny, vysokou míru konfliktů, nevhodný výchovný styl, hodnotový žebříček, který nezahrnuje vzdělání, izolaci, nižší ekonomickou úroveň a podobně. V mimorodinném prostředí agresivních dětí lze nalézt prvky narušených komunit s podporou protiprávního jednání, nedostatečnou síť podpůrných organizací, nedostatečný dohled školy, vylučování dítěte ze škol, nevhodné vrstevnické skupiny (Říčan, Krejčířová a kol., 2006). Martínek (2009) udává šest hlavních příčin zvýšeného výskytu agrese u dětí a mládeže:

- **Potvrzování funkčnosti agrese**
Jakmile dítě zjistí, že agresí dosáhne svého cíle, velice brzy ji začne využívat k prosazení svých záměrů a své pozice. To platí již u dětí ve velmi raném věku kolem dvou let.
- **Nečitelnost ve výchově**
Nečitelný rodič činí dítě nejistým. Dítě nechápe jeho pravidla, odměny a tresty nemají řád a dítě neví, co má očekávat. Tato jeho nejistota následně vyvolává napětí a agresi. To platí i v případě nečitelného pedagoga.
- **Výrazný nesoulad v hranicích školy a rodiny**
Pokud dítě není z rodiny zvyklé dodržovat určitá pravidla a hranice, narazí dříve či později ve škole na velký problém. Nebude schopné akceptovat školní normy a bude se

nezdravě sebeprosazovat. Toto ještě navíc může podpořit přístup rodiče, který školní pravidla neuznává a dítě v nevhodném chování podporuje. Ani v opačném případě, kdy jsou rodinná pravidla mnohem přísnější než ta školní, může se stát z dítěte tzv. „kultivovaný agresor“, který většinou vystupuje z pozadí a agresi projevuje prostřednictvím svých pomahačů.

- Agrese a vliv party (subkultury)

Některé skupiny uznávají agresi a násilí jako hodnotu, normu. Pod tlakem skupiny dítě ztrácí kontrolu nad svým vlastním agresivním chováním. Navíc je odpovědnost přenesená na celou skupinu, dítě necítí individuální vinu. Mezi děti inklinující k partám s agresivním programem patří zejména děti, které nezažili v rodině pocit jistoty a přijetí. Děti, které byly vychovány přísnou autoritářskou výchovou a děti z rodinného prostředí s nečitelnou výchovou.

- Předčasná „selekce“ dětí školního věku

Především dělení na „studijní“ a „nestudijní“ třídy, kdy se žáci ze studijních tříd dívají na ty druhé svrchu a ti jim tento postoj agresivně vracejí.

- Mediální násilí

Děti čím dál více sledují v médiích projevy násilí a agrese. A ačkoliv se odborníci stále přou o vlivu mediálního násilí na jedince, je nepochybné, že sledování vysoce agresivních pořadů či počítačových her dítěti neprospívá.

Mezi specifické projevy dětské agrese patří **vandalismus** a **šikana**. „*Vandalismus je ničení a poškozování, které se jeví neúčelné a nesmyslné, protože zdánlivě nepřináší žádný užitek ani samotnému aktérovi*“ (Vágnerová, 2005,169). V mladším školním věku se často jedná pouze o impulzivní projevy bez náhledu na následky. Ve středním školním věku a v dospívání může mít vandalismus již různé příčiny, může se jednat o potřebu nabuzení, překonání nudy, pobavení se, upoutání pozornosti, šokování a provokace. Někdy jde o vyjádření odporu vůči majiteli ničených věcí nebo vyjádření protestu vůči společnosti. Za specifickou formu vandalismu je považována tvorba graffiti, spojována zpravidla s obdobím adolescence. (Vágnerová, 2005). **Šikana** je v současnosti jedním z hlavních problémů našeho školství. Je velmi těžké jí odhalit včas a nastolit účinná opatření k její eliminaci a ochraně oběti. Jedná se o „*ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit*“ (Říčan, Janošová, 2010, 21). Rozlišují se dva druhy šikany, přímá a nepřímá. Přímá šikana zahrnuje násilí jako takové: působení bolesti, ponižující tělesnou manipulaci, poškozování a brání osobních věcí, slovní napadání a zotročování. Nepřímá šikana

znamená sociální izolaci oběti, její vyloučení z kolektivu. Častá je kombinace obou forem šikany (Říčan, Janošová, 2010). Šikana se vyskytuje u dospělých i u dětí. Původ problému i mechanismy jsou obdobné, avšak u dětí a mládeže nalezneme určitá specifika. Jedná se o „jinou mozaiku agrese, nižší brutalitu, oslabenou účinnost manipulace, zkrátka menší výskyt tzv. dokonalých šikan. Avšak někdy se dospívající agresoři snaží dospělým vyrovnat nebo je rovnou překonat“ (Kolář, 2011, 72). Že se s šikanou nepotýkají jen naše základní školy a naše společnost, svědčí čísla z jiných států. Lucas (2013) v časopise Sri Lanka Journal of Child Health, uvádí, že se výskyt šikany na základních školách ve Finsku pohybuje od 11,3 %, kolem 19 % v USA a dokonce 49,8 % v Irsku. Během svého výzkumu role žáka při šikanování v souvislosti se sociální oporou zjistili Schusterová, Dědová a Dočkal (2017), že na základě nominací spolužáků mohou hodnotit pouze 53,8 % dívek a 39,8 % chlapců jako těch, kteří se šikanování nezúčastňují.

3 Institucionální výchova v ČR

System institucionálních zařízení v rámci ČR prošel v posledních letech mnoha změnami. Ve všech těchto zařízeních došlo ke změnám ubytovacích prostor, změnám v počtu dětí, v přístupu pedagogických pracovníků, pracovníků OSPOD a dalších spolupracujících organizací. Mnohými změnami prošla též legislativa upravující systém péče o ohrožené děti. Názory na funkčnost, potřebnost, přínosy či negativa ústavní péče jsou velmi rozmanité a napříč odborným i laickým světem dochází k ostrým výměnám argumentů pro i proti ústavním zařízením.

3.1 Současný systém ústavní výchovy v ČR

Péče o ohrožené děti v rámci ČR je roztržena mezi tři ministerstva. Ministerstvo zdravotnictví (MZ) zodpovídá za děti do tří let věku, většinou však až do pěti let věku. Disponuje k těmto účelům dětskými domovy pro děti do 3 let, kojeneckými ústavy a dětskými centry. Děti starší tří let s mentálním postižením spadají do kompetence Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), které zřizuje Domovy se zvláštním režimem. Zdravé děti starší tří let, nebo děti s tělesným či sensorickým postižením a děti s poruchami chování patří do péče resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) (Novotný, 2015). Často se stává, že jedno dítě přechází během svého pobytu v ústavních zařízeních z jednoho resortu do jiného, což přináší nemalé komplikace jak dítěti, tak jeho rodičům a pracovníkům zařízení. Velmi smutné jsou případy dětí s kombinovanými postiženími (například dítě s mentálním postižením s poruchou chování), kdy se odpovědní pracovníci jednotlivých resortů nemohou shodnout, kam vlastně takové dítě patří, kdo se o něj postará. Tato práce je zaměřena na děti spadající do kompetence MŠMT. Ústavní výchovu nebo ochrannou výchovu ve školských zařízeních upravuje zákon 109/2002 Sb. a jeho novela 333/2012 Sb. kde jsou definována tato zařízení:

- a) diagnostický ústav,
- b) dětský domov,
- c) dětský domov se školou,
- d) výchovný ústav.

Diagnostický ústav má za úkol komplexní diagnostiku dítěte, jeho vzdělávání, terapie směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte, plní výchovnou a sociální funkci a tak dále. Pobyt dítěte v diagnostickém ústavu trvá zpravidla 8 týdnů, může být však delší. Děti jsou v rámci diagnostického ústavu rozděleny do výchovných

skupin zahrnujících nejméně 4 a nejvíce 8 dětí (Zákon 333/2012 Sb.). „*Děti jsou do diagnostického ústavu umisťovány na základě rozhodnutí soudu o nařízení ústavní nebo ochranné výchovy, na základě předběžného opatření soudu, nebo o jejichž umístění požádali prostřednictvím příslušných orgánů samotní zákonní zástupci*“ (Dětský diagnostický ústav Hradec Králové, 2010).

Dětský domov plní zejména funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Děti navštěvují školy mimo dětský domov. V dětském domově jsou umisťovány děti od tří let věku do 18 let věku, případně studujících až do 26 let. O umístění dítěte do dětského domova rozhoduje opět soud. Základní organizační jednotkou je v rámci dětského domova rodinná skupina, kde je 6 až 8 dětí.

Dětský domov se školou je určen dětem od šesti let věku do ukončení povinné školní docházky. Zajišťuje péči o děti se závažnými poruchami chování, o děti s přechodnou nebo trvalou duševní poruchou vyžadující výchovně léčebnou péči, o děti s uloženou ochrannou výchovou, o nezletilé matky a jejich děti. Péče je organizována v rodinných skupinách čítajících 5 až 8 dětí. Děti navštěvují školu v rámci dětského domova se školou. Pokud však pominou důvody pro zařazení dítěte do školy zřízené při dětském domově, může být dítě zařazeno do školy, která není součástí dětského domova se školou.

Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou, pro nezletilé matky a jejich děti a pro děti vyžadující výchovně léčebnou péči. Děti jsou rozděleny do výchovných skupin pro 5 až 8 dětí. Ve výjimečných případech jsou do výchovných ústavů umisťovány také děti starší 12 let, pokud vykazují tak závažné poruchy chování, že nemohou být umístěny do dětského domova se školou (Zákon 333/2012 Sb.).

V současnosti tedy o umístování dětí do konkrétního zařízení rozhodují soudy. Základní právní rámec udávají občanský zákoník (zákon 89/2012 Sb.) a zákon o sociálně právní ochraně dětí (zákon 359/1999 Sb.). Dříve v této věci rozhodovaly diagnostické ústavy, které úzce spolupracovaly se všemi zařízeními ve svém kraji a měly velmi dobrý přehled, které zařízení je vhodné pro konkrétní dítě s ohledem na jeho potřeby. Soudy rozhodují většinou dle doporučení pracovníků OSPOD bez širší znalosti prostředí jednotlivých ústavů. Celý proces se tím též velmi zpomaluje a v některých případech dochází

k prodlevám, které ohroženým dětem způsobují další prohlubování jejich problémů a traumat. Poslankyně Helena Válková podala v letošním roce pozměňovací návrh k novele občanského zákoníku, ve kterém chtěla vrátit pravomoc rozhodování o umístění dítěte do konkrétního zařízení diagnostickým ústavům. Proti jejímu záměru se ostře postavili různé organizace, mezi nimi například mezinárodní organizace Lumos, Liga lidských práv nebo Poradna pro občanství, občanská a lidská práva. Argumentovali tím, že navrhovaná úprava by byla protiústavní. Děti by byly zbytečně zatěžovány pobytem v další instituci, jejich trauma by se prohlubovalo. Navíc i děti bez výchovných problémů by v diagnostickém ústavu byly ve společnosti dětí s výraznými poruchami chování. Naopak na straně Válkové stála ombudsmanka Anna Šabatová, která se stejným nápadem přišla již v roce 2014 (Kabátová, Š., 13. září 2016). Návrh Heleny Válkové nebyl v říjnu 2016 poslanci přijat a ve věci umístění dětí do ústavních zařízení tedy nadále rozhodují soudy.

3.2 Aktuální trendy v ústavní výchově v ČR

Na počátku této kapitoly je nutné připomenout neutěšený stav ústavní péče v dobách minulých, kdy často nebyly uspokojovány základní potřeby dětí v těchto zařízeních. Zejména potřeby citové, potřeba bezpečí, stability, potřeba otevřené budoucnosti a další. Přístup k dětem byl odosobněný, často chladný až odmítající. Pracovníci neměli většinou žádné pedagogické vzdělání, nezajímali se o vhodné přístupy k ohroženým dětem. Ústavní zařízení byla velkokapacitní, uzavřená, segregovaná od okolí. V posledních letech však prošla tato zařízení výraznými změnami. Všichni pedagogičtí pracovníci si museli dle zákona č. 563/2004 Sb. doplnit vzdělání, mnoho zařízení již prochází pravidelnými supervizemi, při péči o děti je kladen důraz na jejich potřeby a práva. Přístup pracovníků je zaměřen na individualitu dítěte, postupně se většina ústavů snaží o co největší integraci dětí do širšího sociálního prostředí. Tyto trendy potvrdily závěry z analýzy dat zařízení pro výkon ústavní výchovy v České republice za roky 2005 až 2014 prezentované v rámci konference Kvalita péče o děti v ústavní výchově uspořádané v září 2015 Národním ústavem pro vzdělávání ve spolupráci s ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Data byla rozčleněna do tří hlavních oblastí:

- Počet zařízení a jejich kapacita

Cílem je postupné snižování počtu zařízení pro dlouhodobý pobyt dětí, což je postupně naplňováno. Nejpočetnější jsou dětské domovy, jejich počet ale též nejvíce klesá. Zatímco v roce 2008 jich bylo 154, v roce 2014 již jen 145. Počty dětských domovů se školou a výchovných ústavů se snižují zatím jen velmi málo. Jako velmi pozitivní trend

je uváděno snižování počtu lůžek dětí na jeden pokoj a uspořádání ústavů na bytové jednotky.

- Děti

Počet dětí v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy stále pozvolna klesá. V roce 2005/2006 byl tento počet 7621 a v roce 2014/2015 to bylo celkem 6495 dětí. Což je 15 % pokles za posledních 10 let. Nejvíce dětí je umístěno v dětských domovech. Postupně se mírně zvyšuje průměrný věk dětí v ústavních zařízeních. Také dochází ke zvyšování zastoupení dětí s dokončeným středoškolským vzděláním.

- Pracovníci zařízení

Protože do zařízení přicházejí často děti s výchovnými problémy, s náročnou životní zkušeností, vyžadující odbornou péči, musí v současnosti vychovatelé v těchto zařízeních splňovat kvalifikaci speciálního pedagoga. Počet vysokoškolsky vzdělaných vychovatelů se od roku 2005 do roku 2012 více než zdvojnásobil. Na jednoho odborného pracovníka v zařízení připadalo v roce 2014 přibližně 1,5 dítěte (Pacnerová, Myšková, 2015).

V ústavních zařízeních se stále více prosazují moderní způsoby práce s dětmi i jejich rodinami. Je nutné zmínit, že v praxi se objevuje ještě mnoho problémů a dilemat právě v oblasti **spolupráce institucí s biologickými rodiči** dětí s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Na jedné straně zákon určuje ústavům povinnost této spolupráce, dětem zaručuje právo na kontakt s rodiči (zákon 359/1999 Sb.), na druhé straně existují rodiny, které o spolupráci nestojí a mnohdy nemají ani zájem o návštěvy svého dítěte. Případně se dítě z pobytů doma vrací ve špatném psychickém a někdy též fyzickém stavu. Stává se, že jsou pod záminkou potřeb dítěte upřednostňovány více zájmy biologických rodičů, kteří se nezhřídkou s dítětem více kontaktují až ve chvíli, kdy se začne hovořit o náhradní rodinné péči (Sobotková, 2010b). Také Vildová (2010) hovoří v této souvislosti o přehnaném důrazu na práva biologických rodičů, který představuje závažné riziko právě pro děti, které byly ve svých rodinách zanedbávány, týrány a zneužívány. Někteří rodiče však o své děti zájem mají, jen zkrátka neměli možnost rozvinout své rodičovské kompetence a potřebují podporu a pomoc pracovníků zařízení, aby se naučili lepším, funkčnějším přístupům ke svým dětem, případně aby překonali nějakou krizovou situaci, díky níž jsou dočasně neschopní se o ně starat. V takových případech je rozhodující odborná a osobní kompetence pracovníků instituce, kteří mohou prostřednictvím svého pozitivního přístupu a empatie vůči rodičům dokázat, že jim mohou věřit a společně najít

cestu, jak jednat především ve prospěch dítěte (Škoviera, 2007). Matoušek a Pazlarová (2010) zdůrazňují nutnost zahrnovat biologickou rodinu do plánování péče o děti v ústavních zařízeních. V krajních případech, kdy selžou veškeré pokusy o navázání spolupráce s rodiči dětí umístěných v ústavní péči, je možné motivovat rodiče ryze účelově, na základě vyjasnění přínosů a pozitiv, jež jim spolupráce přinese, případně poukázat na rizika a důsledky její odmítní (Pacnerová, Kupcová eds., 2012).

Další rozvíjející se oblastí je **spolupráce institucí s pěstounskými rodinami**. Pěstounská péče je právně zakotvena v zákoně 89/2012 Sb, občanském zákoníku, a v zákoně 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Od 1. června 2006 je ustanovena také nová forma pěstounství, tzv. pěstounství na přechodnou dobu. Někdy se setkáme s pojmem „profesionální pěstounská péče“. Pěstouni na přechodnou dobu pečují o dítě pouze, dokud se situace v biologické rodině nezlepší, či dokud nebude vyřízena jiná forma náhradní rodinné péče (klasická pěstounská péče, osvojení). Tato doba je omezena jedním rokem. Ústavní výchova by měla být až poslední možností v případě, že vše ostatní selhalo (Právo na dětství, nedat.). Pracovníci ústavních zařízení se setkávají s pěstouny obou forem. Bohužel se objevují v poslední době případy, kdy do ústavního zařízení přichází dítě z pěstounské péče na přechodnou dobu, protože se během jeho pobytu u pěstouna nevyřešila situace biologické rodiny a nepodařilo se najít dlouhodobé pěstouny. Dítě tak prožívá opakované trauma z přemístění. Je nejdříve odebráno z dysfunkční rodiny, následně si zvykne na pěstouna na přechodnou dobu a po roce je opět stěhováno do nového prostředí ústavního zařízení. Pro dítě je taková situace zcela nepřehledná a velmi stresující. V opačném případě, kdy ústav připravuje dítě na přechod do dlouhodobé pěstounské péče je nutná velmi úzká spolupráce pracovníků instituce, OSPOD a pěstounů. Klimeš (2012) hovoří v této souvislosti o „paradoxu dobrého ústavu“, kdy dobrá péče a kvalitní přístup pracovníků ústavu vlastně přechod do pěstounské péče ztěžují. Dítě, které se cítí v ústavním zařízení dobře, má navázané stabilní, pozitivní vztahy s pečujícími pedagogy, nemá zájem o přechod k pěstounům.

Většina zařízení pro výkon ústavní péče využívá funkce **klíčového pracovníka**, což je v současné chvíli též povinností danou Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče (2015; bude popsáno podrobně v následující kapitole). Nicméně práce klíčových pracovníků se v jednotlivých zařízeních velmi odlišuje. Od formálního splnění povinnosti až po skutečný a velmi efektivní způsob pomoci jednotlivým dětem. V ideálním případě je klíčový

pracovník dítěti skutečnou oporou, provází ho celým pobytem v zařízení, hájí jeho zájmy, pracuje s ním na rozvoji jeho osobnosti, vytváří s dítětem bezpečný a stabilní vztah založený na důvěře a porozumění. Je v kontaktu s rodinou dítěte, jeho sociálním pracovníkem, případně s pěstouny. V rámci zařízení sleduje vývoj chování dítěte, řeší krizové situace, úzce spolupracuje s dalšími odborníky (etoped, psycholog, pedopsychiatr apod.).

Zajímavým nástrojem v prosazování zájmu dítěte v ústavní výchově se stávají **případové konference**. Povinnost svolávat případové konference je dána zákonem o sociálně-právní ochraně dětí (zákon č. 359/1999 Sb.). MPSV vymezuje pojem případová konference ve svém metodickém doporučení jako *„odbornou diskusi zainteresovaných subjektů nad konkrétním případem ohroženého dítěte nebo jeho rodiny; účelem je rychlé a úplné vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny s cílem nalézt optimální řešení“* (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2010). Orgán sociálně-právní ochrany dětí musí uspořádat případovou konferenci již před podáním návrhu soudu na svěřeni dítěte do náhradní péče. V případě, že soud nařídí ústavní výchovu či uloží ochrannou výchovu, jsou případové konference svolávány také v rámci konkrétního zařízení pro její výkon. Případové konference se zpravidla zúčastňují: odpovědný pracovník OSPOD, pracovníci zařízení (ředitel, etoped, klíčový pracovník, sociální pracovník), rodiče dítěte, někdy též pedagog ze školy, kam dítě dosud chodilo. Dítě je na konferenci zváno dle svých možností a schopností a s přihlédnutím k jeho potřebám.

3.3 Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče

„Přibližně od roku 1999 probíhá cílená mezirezortní diskuse k tématu transformace a sjednocení systému péče o ohrožené děti s cílem jeho zkvalitnění na několika různých úrovních“ (Běhounková, 2012, 32). Práce odborníků mezirezortní koordinační skupiny vyvrcholila v roce 2009, kdy byly definovány konkrétní kroky a opatření. V dokumentu Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti je jednou ze třech základních rovin transformace péče o ohrožené děti uvedena právě nutnost tvorby a implementace standardů kvality péče o ohrožené děti a rodiny (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2009). V Evropě vznikly Standardy pro péči o děti mimo domov již v roce 2007 jako výsledek výzkumu uskutečněného třemi mezinárodními organizacemi zabývajícími se péčí o ohrožené děti: FICE (Fédération Internationale des Communautés Educatives), IFCO (International Foster Care Organisation) a SOS vesničky (SOS

Kinderdorf International). Tyto organizace se sdružily v projektu Quality4Children (Q4C), z toho důvodu jsou někdy Standardy pro péči o děti mimo domov v Evropě nazývané též Standardy Q4C (Běhounková, 2012). V České republice se tvorbou standardů kvality péče o děti v zařízeních ústavní a ochranné výchovy začala zabývat skupina odborníků v Národním ústavu pro vzdělávání od roku 2012. Roku 2015 byly tyto standardy vydány ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jako metodický pokyn a v následujícím roce jako Usnesení ministryně. (Pacnerová, Myšková eds., 2016). Cílem standardů kvality je především podpořit takové postupy, které vedou k pozitivnímu vývoji osobnosti dítěte, zvyšování jeho potenciálu, jsou zaměřeny na jeho sociální začlenění a zvýšení šance na návrat do rodiny. Jako zásadní hodnoty, které jsou pro dítě důležité a podstatné, byly stanoveny:

- vztah dítěte k sobě samému, své rodině a dalším lidem;
- dítě v kontextu své situace, místa, rodiny, vývojových potřeb;
- dítě jako aktivní tvůrce a účastník procesu;
- dítě jako součást komunity/obce, nikoli pouze zařízení;
- dítě a jeho jedinečnost;
- dítě na cestě k dospělosti;
- dítě v bezpečí (Pacnerová a kol., 2015).

V úvodní části standardů kvality je stanoveno osm základních zásad, mezi nimi také důraz na soulad péče s požadavky na poskytování péče podle zákona č. 109/2002 Sb. (více viz. Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče). Dále jsou potom standardy rozčleněny do pěti tematických oblastí:

1. Vymezení činností a informovanost. Oblast obsahuje celkem 12 standardů zaměřených na to, aby děti věděly, jak o ně bude v zařízení pečováno, kdo se o ně bude starat, jak si mohou v případě potřeby stěžovat atd.
2. Průběh péče a návazné služby. Jedná se o 39 standardů, které jasně definují oblast přijetí, pobytu i odchodu dítěte ze zařízení.
3. Personální agenda. Tato oblast obsahuje 7 standardů zaměřených na odbornost, kompetentnost a odpovědnost zaměstnanců zařízení. Zajišťuje mechanismy prevence a kontroly zabráňující možnosti nevhodného jednání s dětmi.

4. Organizační aspekty. Celkem 6 standardů upravující povinnosti v oblasti postupů spolupráce a sdílení informací. Důraz je kladen na ochranu soukromí a osobních údajů dítěte a jeho rodiny.
5. Prostředí výkonu péče. Poslední tři standardy se týkají materiálních, technických a hygienických podmínek, soukromí dítěte a prostorového uspořádání zařízení (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016).

Standardy jsou rozlišeny ještě do dvou základních skupin na standardy A a standardy B. Standardy A jsou základní, vycházejí z právních předpisů pro oblast ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Standardy B jsou rozvojové, mají naznačovat směr vývoje kvality a kvalitu péče dále zvyšovat. Tyto standardy zatím nejsou zakotveny v právních předpisech (Pacnerová a kol., 2015), nicméně pro zařízení řízená přímo MŠMT jsou závazné (DDŠ, DDÚ, VÚM).

Příklady úskalí standardů kvality z praxe:

- Standardy kvality jsou jednotné pro všechny typy zařízení (dětský domov, dětský domov se školou, diagnostický ústav i výchovný ústav). Někdy je dosti obtížná implementace některých bodů vzhledem k individuálním potřebám, možnostem a schopnostem jednotlivých dětí. Ačkoliv je jednou z osmi základních zásad standardů právě zásada realizace péče v souladu s nejlepším zájmem dítěte, s ohledem na jeho věk, rozumové schopnosti, duševní a tělesný zdravotní stav a rodinný kontext, dostávají se pracovníci zařízení do rozporu s požadavky dohlížejících orgánů. Například standard zaručující dětem vlastní uzamykatelný prostor na osobní věci je v některých případech velmi složitě naplňován. Jedná se zejména o menší děti s nižšími rozumovými schopnostmi, které velmi záhy ztrácí klíč od svého uzamčeného prostoru a to i opakovaně.
- Zařízení jsou povinná mít písemně stanovenou specifikaci cílové skupiny. V praxi se ovšem stává, že toto ustanovení soudy rozhodující o umístění dítěte nerespektují a do zařízení přichází dítě mimo tuto cílovou skupinu, které může být ohrožením pro děti ostatní. Například dítě s výraznou poruchou chování umístěné v běžném dětském domově přesahuje možnosti pedagogických pracovníků takového zařízení, externí škola jeho problematické chování nezvládá, ale jeho přemístění je řešeno velmi zdoluhavě, soudy bývají i opakovaně odročeny z různých důvodů (nesouhlas rodičů, pracovníka OSPOD).

- Otázka stížností dětí. Je jistě vhodné, aby děti znaly mechanismy obrany svých práv, aby dokázaly vyjádřit stížnost, pokud dochází k jejich ohrožení. Je však velmi těžké podat adekvátně tyto informace dětem, které mají nějaký mentální deficit, případně vykazují disharmonický vývoj osobnosti a jakýkoliv „návod“ na stížnost budou chápat jako únikovou strategii jakmile budou mít pocit neuspokojení svých aktuálních potřeb. Je hodně důležitá dobrá průprava pedagogů, jejich vzdělání a osobnostní předpoklady ke zvládnutí takových situací.
- Kontakty dětí s rodinami. Některé rodiny vykazují tak závažné dysfunkční přístupy ke svým dětem, že ani ony samy mnohdy o kontakt s rodiči nestojí, případně jim kontakt s nimi ubližuje, dochází k výraznému zhoršení jejich psychického stavu. Někdy biologičtí rodiče negativně zasahují do procesu umístění dítěte do vhodné pěstounské rodiny, ačkoliv oni sami o návrat dítěte domů nestojí. Někteří se dítěti mnoho měsíců neozvali, ale jakmile jsou informováni o možnosti umístění dítěte do pěstounské rodiny, začnou mu telefonovat, často mu sdělují negativa pěstounů, podporují ho v odmítnutí náhradní rodiny. Je v tomto případě kontakt s nimi v zájmu dítěte? Jak uvádí Sobotková a Očenášková (2014) ve svém výzkumu, hovořily děti z pěstounských rodin o vzpomínkách na biologickou rodinu téměř vždy s negativním emočním nábojem, zatímco pěkné vzpomínky udávaly pouze ojediněle. Je důležité zdůraznit že *„dítě má sice právo na kontakt s biologickými rodiči, ale nikoli povinnost, a to je potřeba v jednotlivých případech velmi pečlivě vyhodnotit, nezobecňovat“* (Sobotková, 2010a, 56).
- Děti mají být podporovány v trávení volného času mimo zařízení, co nejvíce samostatně. Jsou však děti, které z důvodu špatného psychického stavu (úzkostnost, zvýšená agresivita, autistické projevy, narůstající psychická tenze, neschopnost ovládat aktuální impulzy a tak dále) nemohou bezpečně bez doprovodu opustit zařízení.

To byly pouze některé vybrané problémy, se kterými se pracovníci ústavních zařízení při zavádění standardů kvality potýkají. Obecně však záleží vždy na konkrétním pedagogovi, na vedení jednotlivých zařízení, na týmové spolupráci všech zainteresovaných lidí i na konkrétním dítěti, zda a jakým způsobem se podaří standardy naplnit.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky

4.1 Výzkumný problém

S agresivními projevy dětí se v dnešní době setkává snad každý pedagog. Negativní trend nárůstu tohoto problému je již zcela zřetelný. Na příčiny a projevy agrese u dětí existuje hodně zcela rozdílných názorů. Ještě o mnoho kontroverznějším tématem je však řešení tohoto fenoménu. Již v roce 2014 navrhoval tehdejší ministr školství Marcel Chládek, aby pedagogičtí pracovníci měli status chráněné osoby. Společnost měla, dle jeho názoru, tímto dostat signál, že pedagogové si zaslouží zvýšenou ochranu. Jako svou inspiraci uvedl Slovenskou republiku, kde již v roce 2009 zavedl institut chráněné osoby Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Kdy ve smyslu Trestního zákona hrozí v případě útoku nebo trestného činu vůči chráněné osobě útočnickovi vyšší sazby (Šedivá, 2014). Podle průzkumu České školní inspekce z let 2014 až 2015 se setkala se slovní agresí vůči pedagogovi 36 procent škol, s fyzickou agresí téměř pět procent škol. Od 1. září 2017 platí novela školského zákona, která upravuje práva a povinnosti pedagogických pracovníků. Mezi právy se nově objevuje právo na ochranu před fyzickým násilím nebo psychickým nátlakem. Dle této novely je ředitel školy povinen vyloučit žáka střední školy, pokud hrubě a opakovaně slovně či fyzicky napadá ostatní žáky či učitele. V případě žáka, který ještě plní povinnou školní docházku, musí ředitel školy takovou situaci nahlásit na Odbor sociálně-právní ochrany dětí, který musí případ řešit (Parlamentní listy, 31. 8. 2017). V nejzávažnějších případech takové dítě skončí právě v zařízení pro výkon ústavní výchovy, kde se s jeho agresivními projevy dále setkávají jiní pedagogičtí pracovníci. Ti by však již měli být na takové projevy dětí připraveni, měli by dokázat soustavně s dítětem pracovat, odhalit mechanismy vzniku agrese u konkrétního dítěte a pomoci mu je odbourat. Jaká je skutečná situace v ústavních zařízeních? S jakými projevy agrese dětí se zde pracovníci setkávají, jak je zvládají a je vůbec možné těmto dětem ještě pomoci? Na takové otázky je zaměřena tato práce. Výzkum probíhal na pracovišti autorky, která je díky dlouholeté praxi v oblasti práce s agresivními dětmi v tématu dobře orientována. Práce je zamýšlena jako předvýzkum a zmapování tématu pro další zkoumání.

4.2 Cíle práce a výzkumné otázky

Cílem práce je popsat projevy agresivního chování u dětí v ústavním zařízení. Podrobně seznámit s různými situacemi, kdy toto chování u dětí propuká, popsat jejich průběh, příčiny a možnosti zvládnání, následné postupy pedagogů v práci s dětmi. Jako výzkumné otázky byly stanoveny:

1. V jakých situacích se agresivní chování u dětí v ústavním zařízení nejčastěji objevuje?
2. Jaké druhy agresivního chování se u dětí v konkrétním zařízení nejčastěji vyskytují?
3. Jaké jsou možnosti zvládnání agresivního chování dětí v ústavním zařízení?

5 Metodologie výzkumu

V následující kapitole bude popsáno, o jaký typ výzkumu se jedná, jaké metody sběru dat byly použity, jakým způsobem byla zpracována data a v neposlední řadě budou uvedeny etické aspekty tohoto výzkumu.

5.1 Typ výzkumu

Záměrem této práce bylo podrobné zmapování daného fenoménu v jedné konkrétní organizaci. Zvolen byl kvalitativní přístup, který je přístupem založeným na principech jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky (Miovský, 2006). Téma agresivity dětí je sice v současné době často popisováno a diskutováno, nicméně konkrétní aktuální publikace zaměřené na tento jev přímo v ústavních zařízeních téměř chybí. Jednou z mála je například publikace Pavla Jánského *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Ta je však v současné chvíli na trhu nedostupná. Předkládaný výzkum by měl pomoci podrobně se v tématu zorientovat a na základě svých výsledků dát další směr pro bádání. Z tohoto hlediska se tedy jedná o určitou pilotní studii či orientační výzkum, kdy je cílem získat vhled do nějaké skutečnosti, která je středem našeho zájmu (Ferjenčík, 2010). Dále můžeme hodnotit výzkum jako blízký případové studii organizace, kdy se jedná o zachycení složitosti určitého jevu, o zkoumání vztahů, o popis nejlepšího řešení situací vztahujících se ke zkoumanému problému (Hendl, 2005).

5.2 Metody získávání dat

Pro získání dat ve výzkumu byly použity následující metody: polostrukturovaný rozhovor, pozorování a analýza dokumentů. Polostrukturovaný rozhovor je nejrozšířenějším typem interview, protože řeší nevýhody nestrukturovaného i plně strukturovaného rozhovoru (Miovský, 2006).

Rozhovory probíhaly v průběhu letních prázdnin 2017, kdy mají pedagogičtí pracovníci více času a byli tedy přístupnější k setkání za účelem výzkumu. Každému respondentovi byl vysvětlen účel rozhovoru, jeho průběh, anonymita a také možnost kdykoliv z výzkumu odstoupit. Rozhovory probíhaly v neformálním prostředí, mimo ústavní zařízení, kde respondenti pracují, aby nebyli ovlivněni aktuální atmosférou či kýmkoliv rušení. Místo setkání mohli respondenti navrhnout sami, jednalo se většinou o cukrárny a kavárny v blízkosti jejich bydliště, v jednom případě bylo setkání přímo u respondenta doma. První rozhovor byl pojat jako pilotní a po jeho uskutečnění došlo ještě k doplnění některých

otázek, aby bylo téma ucelené a neztrácel se kontext situací. Kompletní seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru je uveden v příloze 4. Rozhovory probíhaly v klidné, přátelské atmosféře, s dostatkem času. Respondenti měli možnost své odpovědi po dokončení rozhovoru ještě doplnit, případně upravit. Délka rozhovorů se pohybovala mezi 20 až 40 minutami.

Pozorování je zaměřeno na různé projevy lidí a na rozdíl od rozhovoru, který je více zaměřen na to, co si lidé myslí, pozorování sleduje chování a jednání lidí (Hendl, 2005). V této práci je pozorování pojato jako doplňková metoda, která slouží k ověření a porovnání získaných dat. Autorka je ve sledované organizaci zaměstnána již několik let, je proto její přirozenou součástí. Pozorování interakcí dětí i dospělých patří k pracovní náplni autorky, o jejich průběhu a kvalitě vede záznamy, s jednotlivými pedagogy spolupracuje na zvládání krizových situací, tedy i těch souvisejících s agresí dětí. Také děti umístěné v ústavním zařízení vnímají autorku jako osobu, která s nimi zátěžové situace řeší, pomáhá jim je lépe zvládat. Jedná se tedy o zúčastněné pozorování, kdy jsou sledovány jevy přímo v prostředí, kde k nim dochází. Bylo použito strukturované formy pozorování, kdy se zaměřujeme na předem určené jevy (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). V tomto případě tedy agresivní projevy dětí. V průběhu května a června 2017 bylo zaznamenáváno, v jakých situacích se agresivní chování u dětí objevilo a jaká jeho forma se vyskytla.

Poslední použitou metodou byla analýza dokumentů, konkrétně denních záznamů v počítačovém programu, kam všichni pedagogičtí pracovníci zapisují průběh celého dne, zařazené činnosti a hodnocení chování dětí a žáků. Zde dokumenty dále doplňují data získaná pozorováním a rozhovory, jak zmiňuje Hendl (2005). Z denních záznamů byly použity informace související s tématem práce. Za období květen až červen 2017 byly sledovány situace související s agresivním chováním dětí.

5.3 Metody zpracování a analýzy dat

Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon. Tento způsob záznamu je pro výzkumníka velkou podporou. Díky tomu, že nemusí rozhovor zaznamenávat ručně, má větší prostor dělat si poznámky pro své potřeby, zachytit různé další aspekty, které nesouvisí pouze s mluveným slovem. Navíc zvukový záznam uchová nejen obsah sdělení, ale též intonaci, sílu hlasu, délku pomlky a další (Mioviský, 2006). V průběhu září 2017 došlo k transkripci rozhovorů. Byla provedena doslovná transkripce, která je časově náročná, avšak dává možnost si posléze důležitá místa podtrhnout, opatřit komentáři,

srovnávat jednotlivá místa v textu apod. (Hendl, 2005). Pro následnou analýzu byla použita metoda vytváření trsů, která slouží k seskupení a konceptualizaci výroků do skupin (Miovský, 2006). Postupně byly vytvořeny trsy na základě společných znaků, které vykazovaly překryv v určitých oblastech, jak popisuje Miovský (2006).

Výsledky pozorování byly ručně zaznamenávány na záznamový arch dle tematických okruhů výzkumu. Vzhledem k tomu, že projevy agrese u dětí nejsou tak častým jevem s vysokou frekvencí, bylo možné provádět záznamy mimo zátěžové situace, v klidných prostorách. Pozorování bylo vztaženo k prvním dvěma sledovaným oblastem, tedy situacím, kdy se agresivní chování u dětí objevuje a jaké jeho formy jsou nejčastější. Jednotky pro vzorkování událostí byly stanoveny tak, že každá jednotlivá situace i projev agrese byly zahrnuty do vzorkování událostí, dokud nedošlo k opakování již zaznamenaného.

Analýza dokumentů zahrnuje práci se záznamy chování dětí a žáků v počítačovém programu prováděnými každodenně pedagogy vybrané organizace. Tyto záznamy byly použity se souhlasem vedení ústavního zařízení, jsou povinnou součástí interních spisů. Byla vytvořena tabulka zaměřená opět, stejně jako v případě pozorování, na první dvě sledované oblasti – situace, kdy se děti chovají agresivně a jakým způsobem.

5.4 Etické otázky výzkumu

Všichni účastníci rozhovorů byli předem informováni, za jakým účelem jsou rozhovory sbírány, jakým způsobem budou data zpracována a všichni udělili výzkumníkovi informovaný souhlas s účastí na výzkumu. Dále bylo vždy zmíněno, že svou účast mohou kdykoliv odvolat. Byla zajištěna jejich anonymita, nikde nebudou uvedena jména respondentů, ani jiné informace, které by mohly vést k jejich identifikaci. V celé práci není zmíněno jméno zařízení, kde byl celý výzkum realizován. Z důvodu etického aspektu výzkumu muselo být upuštěno od zamýšleného využití metody ohniskové skupiny dětí na téma agresivity, jelikož se nepodařilo sehnat souhlasy jejich zákonných zástupců s účastí na výzkumu. Pozorování dětí bylo realizováno zcela přirozenou formou, kdy autorka práce je součástí ústavního zařízení a děti ji vnímají jako osobu, která je přítomna při jejich každodenních aktivitách pravidelně a zároveň jim pomáhá v zátěžových situacích. Všechny děti jsou zvyklé, že autorka je při činnostech pozoruje a dává jim zpětnou vazbu, co se daří a co nikoliv. Podpisy rodičů dětí nebylo možné sehnat, jelikož se jedná v převážné většině o rodiče nespolupracující, někteří jsou jen velmi těžko dohledatelní

(často ani pracovníci OSPOD nedokážou zjistit jejich aktuální místo pobytu). Určitá část dětí ve vybraném ústavním zařízení nemá žádný kontakt s rodinami, ani je nikdy nepoznala. Jsou zde též děti vrácené z pěstounské péče, kdy pěstouni nebyli schopni zvládat jejich problematické chování a po umístění do ústavního zařízení přerušili s dětmi veškeré styky. Žádné z umístěných dětí není úplný sirotek, přesto však často zůstávají osamocené, závislé pouze na péči pedagogů, bez jakéhokoliv zájmu rodiny. Případně má rodina zájem pouze nárazově a často se stává, že z pobytu doma se vrací dítě ve špatném psychickém stavu, bez kapesného, které mu rodiče odebrali, někdy také s modřinami. Děti však nikdy o negativních zážitcích doma nehovoří, chrání své rodiče, milují je, ačkoliv jsou si vědomy jejich nezájmu či špatného zacházení.

6 Výzkumný soubor

6.1 Metoda výběru účastníků

Výzkumný soubor byl vybrán metodou záměrného výběru přes instituci, v tomto případě bylo zvoleno ústavní zařízení, kde autorka pracuje jako speciální pedagog. Záměrný výběr přes instituce využívá určení činnosti nějaké instituce pro cílovou skupinu výzkumu. Jeho výhodou je velká efektivita z hlediska času a nákladů pro výzkumníka, naopak jako negativum lze uvést nebezpečí zkreslení z toho důvodu, že vybraná instituce může představovat pouze určitou část ze spektra dané cílové skupiny (Miovský, 2006). V našem případě bylo zvoleno ústavní zařízení určené zejména pro děti s poruchami chování a emocí, což samozřejmě navyšuje frekvenci i intenzitu sledovaného jevu, tzn. agresivního chování těchto dětí oproti projevům dětí v běžném ústavním zařízení. Aby byl vzorek rozmanitější, bylo použito stratifikovaného výběru, kdy pro rozhovory byli osloveni jak pedagogičtí pracovníci, tak nepedagogický personál vybraného zařízení. Stratifikovaný záměrný výběr vychází z předpokladu možnosti rozdělení souboru do určitých vrstev a za každou vrstvu potom volíme zástupce (Miovský, 2006). Pozorování bylo prováděno v rámci pracovní náplně autorky na dětech umístěných v tomto konkrétním zařízení pro výkon ústavní výchovy.

6.2 Účastníci výzkumu

Polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo celkem osm zaměstnanců vybrané organizace (šest z toho byli pedagogičtí pracovníci, dva nepedagogičtí): dvě učitelky, tři vychovatelky, vedoucí zařízení, sociální pracovnice a zdravotní sestra. Délka jejich praxe v oboru práce s dětmi v ústavním zařízení se pohybuje od 2 do 15 let. Jedná se pouze o ženy, což je vzhledem k celkovému aktuálnímu personálnímu stavu v českém školství pochopitelné.

Pozorování bylo prováděno na všech dětech umístěných ve sledovaném zařízení. Celkem se jednalo o 20 dětí, z toho 18 chlapců a 2 dívky ve věkovém rozmezí 7 až 15 let. Do zařízení jsou děti umísťovány na základě rozhodnutí soudu. Důvody umístění těchto dětí do ústavního zařízení jsou zejména poruchy chování a emocí a dysfunkční rodina, včetně rodin zanedbávajících a týrajících své děti.

7 Výsledky

V následující kapitole budou popsány výsledky všech použitých metod výzkumu. V první podkapitole budou podrobně prezentovány kategorie vzešlé z metody vytváření trsů během analýzy polostrukturovaných rozhovorů, další podkapitola je zaměřena na výsledky analýzy dokumentů a poslední část tvoří prezentace výsledků pozorování.

7.1 Polostrukturované rozhovory

Na základě zpracování rozhovorů byly identifikovány následující kategorie a subkategorie:

I. Probíhající činnosti

II. Emoce

- a. Prožívání dítěte
- b. Prožívání dospělého

III. Chování

- a. Reakce dětí
- b. Reakce dospělých

IV. Komunikace

V. Informace

- a. Předávání informací dětem
- b. Předávání informací mezi dospělými

I. Probíhající činnosti

Všichni účastníci výzkumu popisovali konkrétní situace, které pro ně byly nějakým způsobem zátěžové.

V případě učitelek se jednalo o situace spojené se školními výkony a dozory během přestávek. Ve vyučování dochází, dle nich, nejčastěji k agresí z důvodu neúspěchu dítěte. *„Chlapec nedokázal vypočítat zadaný příklad a při nabídce pomoci mi začal nadávat, házet věcmi, trhat sešit.“*

„Dívka odmítala spolupráci při zeměpise, záměrně na mapě ukazovala jiná místa, než měla, po vysvětlení chyb zahodila propisku, sešit, řekla mi „ať jdu do píči“ a utekla ze třídy.“

„Když jsem hodnotila jeho školní výkon, reagoval slovy: „máte tady jen samé kecy“ a odmítl další práci.“

Během přestávek potom dochází k problémům zejména během odpočinkových her, děti se zpravidla pohádají o hračky, které mají ve třídě k tomuto účelu k dispozici.

„Oba chlapci si chtěli hrát s jednou konkrétní stavebnicí a po krátké slovní přestřelce se do sebe pustili pěstmi.“

Vychovatelky hovořily také o činnostech pracovních a zájmových. V oblasti pracovních činností zmínily základní povinnosti dětí (sebeobsluha, úklidy).

„Nechtělo se mu uklízet, po připomenutí povinností se začal vztekat, vulgárně nadávat.“

„Odmítal se jít umýt, prý nemusí, doma se také nekoupe každý den. Na vysvětlování důležitosti hygieny reagoval nadávkami a útekem ze skupiny.“

U zájmových činností všechny tři vychovatelky zdůraznily roli míry zaujetí dítěte pro konkrétní činnost.

„Jakmile ho hra přestala bavit, snažil se ji kazit ostatním dětem, čímž vyvolal jejich negativní reakce. Po nadávce ze strany jiného chlapce se na něj vrhnul a musela jsem ho odtrhnout.“

Vedoucí zařízení se zmiňovala o situacích, kdy řeší stížnosti dětí. Děti v ústavních zařízeních jsou na základě Standardů kvality péče o péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče informovány o možnosti podání stížnosti. Dítě potom často v afektu přichází do kanceláře vedoucí, kde vulgárně nadává na jiné děti či dospělého.

Sociální pracovnice a zdravotní sestra se nejvíce setkávají s agresivitou dětí během ranního vstávání, kdy vypomáhají pedagogickým pracovníkům.

„Ráno byla dívka nepříjemná, obviňující, tvrdila, že jí chlapci vzbudili, chovala se k nim přezíravě, byla hostilní. Nadávala jim, že jsou homosexuálové apod.“

„Chlapec ráno ostatní obvinil, že ho vzbudili, častoval je vulgárními slovy („čůráku, černá hubo, negře,...“) a nakonec vzal příborový nůž, kterým druhého chlapce poranil v obličej.“

Z vlastních zkušeností mohu potvrdit potíže s agresivními projevy dětí během všech výše jmenovaných činností. Je pochopitelné, že ke konfliktům mezi dětmi i dětí s dospělými dochází nejvíce během méně oblíbených činností. Zde je potom velmi důležitý přístup pedagoga, zejména jeho schopnost dětí motivovat a zaujmout pro danou činnost. U dětí

mladšího školního věku je to většinou o něco jednodušší než u dětí pubescentních. Ty často odmítají cokoliv navrženého dospělým již na základě celkového nastavení spojeného s probíhajícím vývojovým obdobím.

Jako nutné vidím doplnit zde ještě jedny typické situace, při nichž narůstá počet agresivních projevů dětí. Jedná se o dny před prázdninami, kdy některé z nich odjíždějí domů a jiné musí zůstat v ústavu, protože jejich rodiny o ně nemají zájem. Agrese potom narůstá nejen u dětí, které nemají kam jet, ale paradoxně také u těch, které domů jedou. Většinou je to způsobené jejich obavami, jak bude pobyt v rodině probíhat: *„teto, já nevím, jestli mám jet domů, já to nezvládnou, budu zase zlobit a mamka bude křičet“*.

II. Emoce

a. Prožívání dítěte

Všechny respondentky ve svých odpovědích zmínily emoční stav dítěte během zátěžových situací. Ve všech případech hovořily o vnitřním napětí dítěte (tenzi), které označily za nejhlavnější spouštěč agrese. Dále všechny zmínily velmi nízkou míru frustrační tolerance u svěřených dětí, která u nich vyvolává často pocity hněvu. Shodně uváděly, že děti se dostávají do tenze zejména ve spojitosti s rodinnou situací, např. když nemají možnost rodinu navštívit nebo pokud se dozví negativní zprávy o rodině (alkoholismus některého z rodičů, problémy se zákonem – VTOS), rodiče je odmítají, netelefonují jim atd.

„Večer telefonovala dívka své sestře, která jí sdělila, že již nemá zájem o jejich společné umístění do jednoho zařízení, nechce s ní mít nic společného. Následující den ráno dívka neadekvátně reagovala na probuzení ostatními dětmi, prostě nadávala, pohlavkovala je, házela věcmi. Po mé domluvě a nabídce pomoci křičela: „držte hubu, píčo“. Následně hodila stolem a shodila na zem televizi.“

Pocity dětí umístěných v ústavním zařízení si lze jen těžko představit. Již v raném věku zažily odmítnutí vlastní rodinou. Z dlouholeté zkušenosti mohu potvrdit, že pro děti je nejbolestnější nezájem matky. Všechny děti hovoří o matce, vzpomínají na ni, touží po kontaktu s ní. V mladším školním věku nejsou schopny pochopit, proč o ně nejví zájem. Hledají zpravidla jakéhokoliv jiného viníka, mají zoufalou potřebu uchovat si obraz „dobré matky“ alespoň ve svých představách. Tyto děti přenáší svou frustraci a hněv často na pracovníky zařízení. Velmi častý je ve sledovaném ústavním zařízení model chlapců, kteří byli nepřiměřeně fyzicky trestáni až týráni svými otci, zároveň matky nebyly schopny je bránit a často byly emočně velmi chladné. Tito chlapci během afektů útočí zpravidla na

ženy (mužů se bojí) a nezřídka se stává, že jejich agrese je cílená ve své podstatě na matku. Zažila jsem mnoho situací, kdy některý chlapec v silném afektu křičel na vychovatelku: „nenávidím vás, vy krávo, chcípnete se svojí rodinou, vy píčo, mámo, ty si taková píča“.

b. Prožívání dospělého

Každá z respondentek se zmínila o svých vlastních emocích během náročných situací s dětmi. Ve všech případech se jednalo o strach. Nejen strach ze samotného agresivního chování dítěte, ale také z následného řešení, aby nebyly obviněny z porušování práv dětí, protože v některých případech je nutné dítě fyzicky držet (pevně obejmout, přidržet končetiny), aby se zabránilo úrazu jeho či ostatních dětí.

Člověk má potom strach o sebe, ale také aby něco neudělal špatně a neměl potom problémy s nadřízenými.“

Jedna z vychovatelek zmínila i svůj vlastní hněv během agresivního chování dítěte: „začala jsem křičet, prostě se to ve mně nahromadilo a vybuchla jsem“.

Práce s vlastními emocemi je pro pracovníky ústavních zařízení zásadní. A nejde samozřejmě pouze o zvládnutí strachu či hněvu. Můžeme hovořit také o lítosti, soucitu či pocitech beznaděje. Zejména ženy – matky mohou mít problémy takové emoce zvládat, zvláště při práci s dětmi mladšího věku.

III. Chování

a. Reakce dětí

Na zátěžové situace reagují děti, dle sdělení respondentek, zpravidla nejdříve slovní agresí, která následně často přechází v agresi fyzickou. Slovní agrese zahrnuje vulgární nadávky na osobu druhého člověka: „píča, kráva, čůrák, zmrda, děvka prohnílá, babizna plesnivá“ a další, nadávky na rodinu jiného dítěte: „ať chcípne tvoje matka, tvoje matka je kurva, chcípni na rakovinu s celou svojí rodinou“. Jedna z učitelek zmínila obviňování ze strany dítěte: „vy mě šikanujete, budu si stěžovat“. Následná fyzická agrese zahrnuje, dle všech respondentek, házení věcmi, kopání, plivání, škrábání, údery pěstí, kousání. Ve dvou odpovědích se objevilo také sebepoškozování: „dívka si pořezala předloktí pravé i levé ruky z vnitřní i vnější strany“.

V některých případech lze hned v počátku, kdy je dítě pouze slovně agresivní, situaci zklidnit, odvést pozornost dítěte jinam a předejít větší fyzické agresi. Někdy však dítě

samo situaci vyhrocuje, potřebuje fyzický konflikt, aby zmírnilo vlastní psychickou tenzi, případně chce za každou cenu dosáhnout svého cíle.

b. Reakce dospělých

Všechny respondentky uvedly, že vždy nabízejí dítěti pomoc ke zvládnutí situace. Prvním krokem bylo shodně uváděno odvedení dítěte mimo konflikt. Pokud to není možné, snaží se zajistit bezpečí dítěte i ostatních. V nejnútnejším případě uváděla jedna z vychovatelek pevné sevření zároveň s vysvětlením dítěti, že touto formou se snaží, aby neublížilo sobě ani nikomu jinému.

„Snažím se dítě individuálně ošetřit, nabídnout pomoc či pouze sdílení, to je mnohdy nejúčinnější k tlumení tenze.“

Jedna z učitelek zmínila také praktické řešení, pokud očekává výraznější agresi: *„Rozhodně si sundám prstýnky a hodinky“.*

Dále shodně uváděly, že vždy mapují situaci kolem a snaží se zajistit pomoc dalšího dospělého.

Na reakci přítomného dospělého často závisí celý další průběh zátěžové situace. Nelze však říci, jak reagovat nejlépe. Každé dítě je citlivé na něco jiného. Některé děti potřebují třeba jen obejmout, u jiných je nutný direktivnější přístup. Hodně to souvisí s jejich dosavadními životními zkušenostmi. Týrané děti mladšího školního věku dobře reagují na klidný empatický postoj pedagoga. V případě potřeby takové dítě přidršet, mu vždy vysvětlit, co a proč dělám (abychom předešli pocitům ohrožení). Stává se, že se dítě v takovém případě uklidní rychle, objetí dospělého nakonec přijme jako pozitivum a setrvává v něm delší dobu. U dětí staršího školního věku, které se nesetkaly přímo s týráním a agresi používají spíše instrumentálně, je nutné jasné vymezení hranic. Empatie v takovém případě bývá těmito dětmi považována za slabost a možnost manipulace s dospělým. V některých případech je rozhodujícím faktorem pouze přítomnost konkrétního pedagoga. Buď ve smyslu pozitivním, dítě má k pracovníkovi vztah a reaguje na něj pozitivněji než na kohokoliv jiného. Nebo naopak, dítě při příchodu neoblíbeného pedagoga svou agresi ještě stupňuje.

IV. Komunikace

V oblasti komunikace byly respondentkami zmiňovány nevhodné způsoby vedoucí k agresivním projevům. Mezi ně řadily verbální i neverbální provokace mezi dětmi, tón,

kterým se hovoří, používání ironie, výsměchu. Jako velmi důležitou zásadu komunikace uvedly tři z nich zásadu nekritizovat dítě.

„Když je dítě verbálně agresivní, určitě ho v té chvíli nekritizuji, situaci bych tím určitě zhoršila.“

Komunikace je velmi důležitá při zvládnání zátěžových situací. Někdy stačí jedno nevhodné slovo a původně běžná situace se může změnit ve velmi závažný konflikt. Děti jsou citlivé zejména na téma své rodiny. Nejvíce si vzájemně ubližují nadávkami na rodiče: *„tvoje máma je děvka“*. V praxi mám zkušenosti i se sourozeneckými interakcemi, kdy si sourozenci vzájemně nadávali na své vlastní rodiče, protože věděli, že to tomu druhému nejvíce vadí. Ze strany dospělých může u dětí vyvolat agresi zejména nevhodně zvolený tón hlasu a celková mimika. Je nutné být pro děti srozumitelný, to znamená, že verbální projev dospělého by měl korespondovat s jeho neverbálními projevy. Jakmile je v těchto oblastech nesoulad, dostává to dítě do nejistoty, ze které může pramenit další agrese.

V. Informace

a. Předávání informací dětem

Během všech rozhovorů se ukázala důležitost kvalitního předávání informací, jak směrem k dětem, tak k dospělým, při řešení zátěžových situací. Pedagogové mají na starost vždy více dětí, v našem případě zpravidla pět. Je tedy nutné předávat informace během zátěžové situace nejen dítěti v afektu: *„protože si ubližuješ, musím tě teď přidržet“*, ale také ostatním dětem, které se mohou cítit ohrožené. Šest z osmi respondentek zmiňovalo, že jakmile dojde k propuknutí agresivního chování u některého z dětí, ihned se snaží vysvětlit ostatním dětem, co se děje: *„Pepa se necítí dobře, nedokáže tě ovládnout svůj vztek, budeme mu muset pomoci“*. Zároveň jedna učitelka popisovala, jak instruuje ostatní děti: *„je potřeba, abyste teď odešly do jiné místnosti“*. Vychovatelky shodně uváděly, že v případě závažnější situace posílají jiné dítě pro dalšího dospělého. I po odeznění afektu je důležité informovat děti o tom, co se stalo: *„svědky a případné oběti (pokud nejsou zraněny) ošetřím pohovorem, vysvětlením, proč došlo ke krizi“*.

b. Předávání informací mezi dospělými

Všechny respondentky uváděly předávání informací mezi dospělými jako důležitou součást zvládnání zátěžových situací. Shodně popsaly, že přítomnost dalšího dospělého je pro ně velmi vítaná. I další zpracování a případné následky je, dle sdělení všech respondentek, efektivnější řešit v týmu. Každá situace je zaznamenána v počítačovém

programu, a pokud se jedná o závažnější průběh, je řešena během metodických schůzek pedagogů, případně nepedagogických pracovníků, kteří byli přítomni. V případě, že je nutné přistoupit k udělení trestu v podobě opatření ve výchově dle zákona 109/2002 Sb., radí se zodpovědný pracovník s vedoucí zařízení a etopedem. Jedna z vychovatelek uvádí: *„nikdy netrestám dítě bezprostředně po afektu, snažím se mít odstup a poradit se s kolegy“*. Učitelka zmiňovala spolupráci s dalším dospělým v průběhu krizové situace: *„ve chvíli, kdy přichází kolega nebo kolegyně, vždy nejdříve navážeme oční kontakt a neverbálně si sdělíme, zda je nutná přítomnost dalšího dospělého, nebo jestli to nebude spíše kontraproduktivní – dítě se bude předvádět“*. Jako důležitou součást předávání a sdílení informací uvedly všechny respondentky supervizi, probíhající v jejich zařízení. Šest respondentek zmínilo také odborná školení a semináře: *„jsme na tyto situace více a lépe připravováni na různých školeních, seminářích, přednáškách, kde se učíme nové a alternativní přístupy ke zvládnutí nejen dětské, ale obecně lidské agrese“*.

Ze zkušenosti mohu doplnit, že děti, zejména v období puberty, jsou velmi citlivé na předávání informací o nich mezi dospělými. Děti ve sledovaném zařízení jsou samozřejmě informovány o tom, že dospělí zapisují jejich chování v průběhu dne, ale jsou situace, se kterými je nutné zacházet velmi opatrně. V takových případech odpovědný pracovník zváží, jakým způsobem informaci předá a komu. Je možné provést zápis s upozorněním *„důvěrné“*, což je pro ostatní signálem, že s dítětem nemají toto dané téma řešit, pokud je o to samo nepožádá. I nevhodně použitá informace může být příčinou agresivního chování dítěte.

7.2 Pozorování

Jak je již zmíněno v předchozích kapitolách, pozorování dětí ve sledovaném ústavním zařízení patří k náplni mé práce speciálního pedagoga – etopeda. Děti mě berou jako součást svého života, jsou zvyklé, že jejich chování sleduji a dávám jim často ihned zpětnou vazbu. Mám tedy důvod se domnívat, že má přítomnost při jakýchkoliv aktivitách v rámci zařízení i mimo něj je pro děti zcela přirozená a nemá žádný vliv na jejich chování. Pozorování probíhalo ve všední dny během května a června 2017. Střídala jsem rodinné skupiny i školní třídy. Situace, ve kterých se agresivní chování u některého z dětí objevilo, jsem zaznamenávala, dokud nedošlo k jejich opakování. Konkrétní projevy agrese jsem předem rozdělila na verbální a fyzickou a dále potom dle konkrétního pozorovaného chování. Na základě záznamového archu jsem následně vytvořila tabulku 1, ve které jsou uvedeny četnosti výskytu dané formy agrese v určité situaci. Je nutné zmínit, že zde nejsou

pokryty celé dny dětí v zařízení, chybí večerní činnosti jako je hygiena či úklidy (další plnění povinností) a osobní volno. Tyto jsou potom zahrnuty v následující kapitole.

Tabulka 1: Četnost výskytu jednotlivých druhů agrese v různých situacích - pozorování

Situace	Verbální agrese		Fyzická agrese	
	nadávký dětem	nadávký dospělým	vůči věcem	vůči lidem
ranní vstávání	52	7	15	3
školní vyučování	17	12	16	3
přestávky ve škole	13	6	13	2
společ. stravování	69	9	8	8
školní příprava	11	11	17	1
zájm. činnosti uvnitř	24	2	11	8
zájm. činnosti venku	38	3	7	13
aktivity mimo zařízení	5	1	1	0
plnění povinností	62	24	37	19

Z tabulky zde vyplývá, že nejčastější pozorovaným druhem agrese je agrese verbální, a to konkrétně vzájemné nadávky mezi dětmi. Dále je velmi časté ničení věcí, zejména školních pomůcek (sešity, učebnice, žákovské knížky) a pracovních pomůcek. Nadávky dospělým jsou o něco méně časté, většinou souvisejí se školním vyučováním, školní přípravou (domácí úkoly) a plněním povinností. Jedná se tedy o situace, kdy dospělý po dítěti vyžaduje určitý výkon, na svých požadavcích trvá a zároveň pro většinu dětí představují tyto činnosti nudnou činnost. Agrese vůči lidem byla pozorována nejvíce během zájmových činností venku, v případech soutěživých her, či pokud byla v zahradě větší skupina dětí (sešlo se zde více rodinných skupin). A opět při plnění povinností, které děti vykonávají nerady. Většinou se snažily svou povinnost administrovat na jiné dítě a tím vznikl konflikt.

7.3 Analýza dokumentů

K analýze byly použity denní záznamy v počítačovém programu, který dané zařízení používá. Do tohoto programu zapisuje každý pedagog průběh své služby. U každého konkrétního dítěte je tedy denně popsáno ranní vstávání, školní vyučování, odpolední

činnosti, průběh večera a v případě jakékoliv události též průběh noci (noční děsy, enuréza, zdravotní potíže atd.). Pedagog má za úkol popsat, co dítě dělalo a jak se chovalo, jakým způsobem reaguje na ostatní děti, na dospělé, o čem hovoří, co ho trápí. Je to velmi důležité předávání informací mezi pedagogy, které často pomáhá předejít větším problémům v chování dětí. Výsledky z této analýzy uvádím v tabulce 2.

Tabulka 2: Četnost výskytu jednotlivých druhů agrese v různých situacích – analýza dokumentů

Situace	Verbální agrese		Fyzická agrese	
	nadávky dětem	nadávky dospělým	vůči věcem	vůči lidem
ranní vstávání	78	19	31	15
školní vyučování	39	21	33	10
přestávky ve škole	28	17	25	9
společ. stravování	86	15	13	12
školní příprava	45	28	57	6
zájm. činnosti uvnitř	63	11	24	17
zájm. činnosti venku	71	24	19	31
aktivity mimo zařízení	12	7	1	3
plnění povinností	93	57	66	28
osobní volno	72	5	23	4

Z analýzy dokumentů vzešla ve všech kolonkách vyšší čísla, protože na rozdíl od pozorování, kdy jsem byla přítomna vždy jen u určité skupiny dětí, jsem měla možnost z počítačového programu zaznamenávat projevy agrese u celého vzorku dětí. Přibyla zde kolonka osobní volno, které mají děti zpravidla večer po splnění všech povinností. Větší volnost zde zřejmě způsobuje též vyšší míru verbálních konfliktů a někdy též ničení věcí (většinou se jednalo o vzájemné ničení si hraček, o které se děti pohádaly). Opět se potvrdilo, že nejčastější je u sledovaných dětí vzájemná agrese verbální. K ničení věcí dochází nejvíce při plnění povinností a to jak školních, tak povinností běžných na rodinné skupině. Dále je nutné si povšimnout zvýšeného počtu verbálních agresivních projevů během společného stravování. To je způsobeno zřejmě nakumulováním dětí z celého

zařízení na jednom místě. Rozdíl v počtu sledovaných agresivních projevů během stravování mezi pozorováním a analýzou dokumentů je dán tím, že ve společné jídelně se děti střídají po větších skupinách v různých časech podle toho, jak jim končí vyučování.

7.4 Odpovědi na výzkumné otázky

1. V jakých situacích se agresivní chování u dětí v ústavním zařízení nejčastěji objevuje?

První výzkumná otázka se zabývá zátěžovými situacemi, ve kterých se agresivní chování u dětí v ústavním zařízení objevuje nejčastěji. Z pozorování i analýzy dokumentů vyplývá, že nejvíce agresivních projevů lze zaznamenat během plnění povinností. Plněním povinností zde máme na mysli běžné úklidy (úklid vlastních věcí, oblečení, stírání prachu, vysávání koberců, stírání podlahy apod.) a povinnosti spojené se vzděláváním (vyučovací hodiny, domácí úkoly). Tento závěr podpořily ve svých výpovědích také respondentky, které jsou při těchto situacích nejčastěji přítomny, to znamená vychovatelky v případě plnění běžných úklidů a učitelky v případě školního vyučování. Žádná z respondentek se během rozhovoru nezmiňovala o situacích během společného stravování, přesto musím konstatovat, že se na základě pozorování a analýzy dokumentů jedná též o situace s větším výskytem agrese. Je možné, že respondentky nepovažovaly tyto situace za natolik závažné, jelikož probíhají velmi rychle a zároveň na ně děti často rychle zapomenou, nepřenáší si nepohodu z jídelny do dalších činností. Další situací, která je spojena s větším výskytem agrese, je ranní vstávání. To zmiňovaly ve svých odpovědích také obě nepedagogické pracovnice – zdravotní sestra i sociální pracovnice, které jsou při ranním vstávání dětí přítomny.

2. Jaké druhy agresivního chování se u dětí v konkrétním zařízení nejčastěji vyskytují?

Všechny respondentky se shodly, že nejčastější formou agrese u dětí v ústavním zařízení je slovní agrese. Tento fakt podporují též výsledky z pozorování a analýzy dokumentů. Konkrétně se potom jedná o vzájemné nadávky mezi dětmi, často velmi vulgární. Specifické pro děti v ústavním zařízení jsou nadávky na rodinu toho druhého. Je to pro ně zcela jistě citlivé místo. Na druhém místě, co se týče počtu sledovaných projevů agrese, je fyzická agrese vůči věcem. Tedy záměrné ničení věcí. Respondentky zmiňovaly házení nábytkem (židle, stoly), dále ničení školních pomůcek, kopání do věcí, rozbíjení vybavení zařízení (okno, rádio, počítač atd.).

3. Jaké jsou možnosti zvládnání agresivního chování dětí v ústavním zařízení?

Během rozhovorů se všechny respondenty shodly, že při zvládnání agresivního chování dětí v ústavním zařízení jsou důležité následující základní body:

- odhadnutí aktuálního emočního rozpoložení dítěte, včasné nabídnutí pomoci;
- odvedení agresivního dítěte mimo konflikt – do klidného a bezpečného prostoru;
- kvalitní předávání informací dětem i dospělým v průběhu zátěžové situace i po ní;
- vzájemná spolupráce všech zaměstnanců zařízení;
- následné ošetření případné oběti – vysvětlení, rozhovor;
- následná práce s agresorem dle motivů jeho chování.

Zejména v posledním bodě byla z respondentek cítit určitá nejistota a pochybnosti. Pokud je agresivní chování dítěte následkem určitého traumatu, vyvrholením jeho psychické tenze, je možné s ním následně pracovat terapeuticky a snažit se předcházet dalším incidentům. Jiná situace je u dítěte, které využívá agresi instrumentálně, vědomě, za účelem zisku či demonstrace síly před ostatními dětmi, případně s cílem někomu ublížit. Respondentky hovořily o současné nedostatečné legislativě a nemožnosti dítě v takovém případě adekvátně potrestat. Dle paragrafu 21 zákona 109/2002 Sb. lze dítěti udělit záporné opatření ve výchově, což v krátkosti představuje odnětí určité výhody, snížení kapesného, zákaz trávení volného času mimo zařízení a odnětí možnosti účastnit se atraktivní činnosti či akce (více Zákon 109/2002 Sb.). V praxi to zejména u dětí mladšího školního věku znamená zákaz sledování televize či hraní počítačových her zpravidla v trvání od dvou do sedmi dnů. U starších dětí potom zákaz samostatných vycházek po určitou omezenou dobu, většinou maximálně týden. V případě ničení věcí lze dítěti snížit kapesné, ale pouze do výše 1/3 částky, kterou měsíčně dostává. Pro většinu dětí je to zcela nedostačující zpětná vazba.

8 Diskuze

8.1 Shrnutí výsledků práce a srovnání s jinými výzkumy

Cílem práce bylo podrobně popsat projevy agresivního chování u dětí v ústavním zařízení. Zjistit, ve kterých situacích toto chování nejčastěji propuká a jakým způsobem ho lze v podmínkách ústavního zařízení zvládat.

První výzkumná otázka byla zaměřena na konkrétní situace spojené s agresivními projevy dětí. Bylo zjištěno, že nejčastěji se lze setkat s agresí u dětí v ústavním zařízení během plnění povinností. A to jak povinností spojených se vzděláváním (vyučování, domácí úkoly), tak běžných povinností v domácnosti (úklidy). Dalším rizikovým bodem bylo ranní vstávání dětí, kdy mezi nimi dochází k častým konfliktům spojeným zejména s verbální agresí. V neposlední řadě je potřeba zmínit též zátěžové situace během společného stravování dětí v jídelně. Pokud bychom chtěli nalézt společné faktory pro tyto situace, jedná se zřejmě o činnosti pro děti většinou nezábavné, vyžadující určitou míru disciplíny, zapojení vůle a vytrvalosti. Dále potom situace, kdy dochází k nakumulování většího počtu dětí na jednom místě, v našem případě ve společné jídelně. Shodně s tímto poznatkem hovořil též během kurzu Zvládání agrese v kontaktu s klientem Michal Horák (osobní sdělení 4. prosince 2015), který zmiňoval stejnou zkušenost ze zařízení v rámci resortu MPSV. Z tohoto výzkumného zjištění vzešla organizační změna ve sledovaném zařízení. Zatímco dříve snídaly všechny děti ve společné jídelně, aktuálně probíhají snídane na jednotlivých rodinných skupinách, kde je maximálně pět dětí. Druhá výzkumná otázka se zabývala nejčastějšími druhy agresivního chování u dětí v konkrétním ústavním zařízení. Zde bylo shodně s výzkumem Pobucké (2014) zjištěno, že nejvíce se u dětí v ústavním zařízení setkáme s agresí verbální. Konkrétně se jednalo o velmi vulgární nadávky vůči jiným dětem. Jako citlivé místo vnímají všechny děti ve sledovaném zařízení svou rodinu, zřejmě proto jsou jimi také často používané specifické nadávky vůči rodinám. Dalším velkým problémem spojeným s agresí dětí, je jejich silná tendence k ničení věcí kolem sebe. Toto téma souvisí též s další výzkumnou otázkou a to, jakým způsobem lze agresivní chování dětí v ústavním zařízení zvládat. V rámci sledovaného zařízení odpovídaly respondentky shodně ve smyslu provázení dítěte během zátěžové situace. Ze všech odpovědí vyplynula potřeba terapeutického přístupu k těmto dětem s ohledem na jejich prožitá traumata z raného dětství. Takové názory se shodují se zkušenostmi v zahraničí. Během mezinárodní konference Náhradní péče o ohrožené děti v některých evropských zemích konané 7. června 2017 v Plzni zaznělo na toto téma několik příspěvků. John

Diamond z Mulberry Busch Organisation hovořil o systému terapeutické komunity, která umožňuje dětem osvojit si dobré vztahy, žít společensky ve skupině a být její součástí. Všichni pracovníci této organizace jsou vyškoleni v teorii psychodynamiky, citových vazeb a používání reflexe. Rolf Widmer, prezident Federace dětských domovů ve Švýcarsku, zmiňoval tři základní požadavky na zdravý emocionální vývoj dětí: pocit jistoty, důvěru a respekt a perspektivy. Albín Škoviera zde zdůrazňoval význam psychoterapeutického vzdělání pracovníků diagnostických a převýchovných zařízení (záznam z Mezinárodní konference Náhradní péče o ohrožené děti v některých evropských zemích, 7. června 2017). V neposlední řadě je aktuálním problémem v ústavních zařízeních práce s dětmi, které používají agresi instrumentální za účelem nějakého zisku. V současné době nemají pedagogové těchto zařízení mnoho možností, jak takové „agresory“ potrestat, aby získali negativní zpětnou vazbu a jejich nevhodné chování se dále neupevňovalo. Tímto tématem se v ČR zabývá, mezi jinými, také ředitel Diagnostického ústavu v Hradci Králové Pavel Jánský, který během konference Prevence v resortech jako části jedné skládačky hovořil o možných řešeních situace, mezi kterými uvedl například komplexní přípravu studentů etopedie pro výkon povolání (znalost metod a postupů zvládnutí agrese) a zvýšení kompetence školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, včetně zvýšení důrazu na bezpečné pracovní prostředí zaměstnanců (statut veřejné osoby) (Jánský, 2006). Další výzkum této oblasti provádí v současnosti Národní ústav pro vzdělávání. Jejich výzkum je zaměřen na zmapování delikventního chování dětí, jeho nejčastější projevy a úskalí, se kterými se musí ústavní zařízení potýkat a jaké mají možnosti ho zvládat (e-mailové sdělení 22. června 2017 s žádostí o spolupráci na výzkumu). V rámci spolupráce s Národním ústavem pro vzdělávání jsem zpracovávala několik kazuistik zaměřených právě na situace spojené s agresí dětí v ústavním zařízení. Ve všech případech se jednalo o děti s velmi narušeným vztahem k matce. Svou tenzi vyplývající z této skutečnosti vybíjely agresí vůči věcem i lidem. Ačkoliv jsme u některých věděli, že situace v rodině ohrožuje jejich psychické zdraví, což se následně projevuje právě agresí, nemohli jsme jejich kontakty s těmito rodinami nijak korigovat. V současné době jsou práva rodičů často upřednostňována před právy jejich dětí. Rodič má právo odmítnout společnou terapii se svým dítětem, i když by mohla být cestou efektivní pomoci. Rodič má právo si dítě vzít domů z ústavního zařízení na víkend či prázdniny, pokud on sám chce, ale také nemusí, ačkoliv jeho dítě po tom velmi touží. Dítě v takové chvíli nedokáže často přijmout fakt, že rodiče ho domů zkrátka nechtějí a potrestá za to své okolí.

8.2 Limity studie a směr dalšího výzkumu

Tato bakalářská práce má své určité limity. Jako první lze uvést výběr účastníků výzkumu. Jedním z úskalí je absence respondentů – mužů, kterých je obecně ve školství nedostatek. Jejich pohled na problematiku dětské agrese by mohl přinést některé další aspekty. Dále je nutno zdůraznit, že vybraný vzorek dětí zcela určitě nepředstavuje reprezentativní vzorek dětí v zařízeních ústavní výchovy. V tomto případě šlo o děti s poruchami chování a emocí, u kterých jsou projevy agrese o mnoho častější než u dětí bez této diagnózy. Další zkreslení by mohlo být dáno výběrem samotné instituce. Jedná se o zařízení vysoce specializované právě na děti s poruchami chování, z toho důvodu jsou zaměstnanci s touto problematikou seznámeni hlouběji než pracovníci běžných zařízení pro výkon ústavní výchovy.

Dalším významným faktorem zkreslení může být osobnost samotného výzkumníka, jehož dlouholetá praxe ve vybraném ústavním zařízení může ovlivňovat jeho vlastní postoje a přesvědčení, která se mohla nevědomě promítnout do celého výzkumu. Ačkoliv se autorka práce snažila udržet profesionální odstup, a být v co největší míře objektivní, nelze zaručit, že se jí to ve všech případech podařilo.

Celá práce byla pojata jako předvýzkum a mapování terénu pro další bádání. V průběhu její realizace se, dle názoru autorky, ukázalo, že druh agrese či místo, kde probíhá, nejsou stěžejními body. Jako nejvýznamnější téma do budoucnosti vidí v tomto případě autorka výzkum v oblasti terapeutické práce s dětmi s poruchami chování a emocí v prostředí specializovaných ústavních zařízení. Zajímavou inspiraci pro směr výzkumu lze nalézt u Hohnové (2009), která téma zpracovala na vzorku adolescentních klientů střediska výchovné péče. Je však rozdíl mezi klienty, kteří docházejí do střediska a jinak žijí ve své rodině a klienty, kteří jsou umístěni mimo rodinu. Tématem využití expresivních terapií u dětí s poruchami chování se zabývá ve své diplomové práci též Buchtová (2015). Opět se však jedná o děti žijící v rodinách, nikoliv děti umístěné v ústavních zařízeních. Za velmi inspirativní lze považovat práci odborníků ve speciální škole Mulberry Bush ve Velké Británii. Zde se zabývají péčí o děti, které v raném věku utrpěly trauma a týrání. Následkem těchto zkušeností selhaly v rodině i ve škole. Díky pevnému terapeutickému systému se u těchto dětí daří navodit trvalé změny v chování a většina z nich je schopna se při odchodu ze zařízení vrátit do rodiny i běžné školy (Mulberry Bush School, 2017).

9 Závěry

Z výzkumu vzešly odpovědi na výzkumné otázky týkající se agresivního chování dětí v ústavním zařízení. Bylo zjištěno, že nejčastější formou agrese u těchto dětí je agrese verbální, konkrétně se jedná o vulgární nadávky vůči jiným dětem. Nejvíce se agresivně děti chovají v situacích, které jsou spojeny s plněním jejich povinností, ať už se jedná o povinnosti spojené se vzděláváním, či běžné základní úkony v domácnosti jako jsou drobné úklidy osobních věcí či svého bezprostředního okolí. Jako alarmující se jeví vysoká frekvence agresivního ničení věcí u sledovaných dětí.

Důležité je zmínit pocit strachu u pedagogů, kteří jsou vystaveni zátěžovým situacím s dětmi. Tento strach neplyne pouze z pocitu obav z následků agrese, ale zároveň z pocitu strachu ze sankcí vůči jejich osobě.

Všechny respondentky projevovaly během popisování situací velkou míru empatie vůči svěřeným dětem, snahu o pochopení příčin jejich agresivního chování. Všechny zdůrazňovaly zásadní roli v předcházení závažnějším formám agrese u dětí pomocí včasného rozpoznání signálů vnitřní tenze. Vnitřní tenzi dětí připisovaly shodně jejich rodinné situaci, zejména nedostatku zájmu ze strany rodičů. Zde je nutné poukázat na větší důraz využití terapií u dětí umístěných v ústavních zařízeních. Také problém práva rodičů versus práva dětí je velmi zásadní. Pouze jedna z respondentek hovořila o trestech za agresivní chování, ale spíše ve smyslu neefektivního nástroje řešení situace v podmínkách současné legislativy.

Souhrn

Tato bakalářská práce se zabývá tématem agresivního chování dětí v ústavním zařízení. Jejím cílem bylo popsat nejčastější formy agrese u sledovaných dětí. Dále zjistit, ve kterých situacích se objevuje agresivní chování s nejvyšší frekvencí a jakým způsobem ho lze v podmínkách ústavního zařízení zvládat.

V teoretické části jsou zpracována tři témata. První kapitola se zabývá vývojem dítěte s důrazem na nejdůležitější socializační činitele a rizikové faktory pro vznik agresivního chování u dětí. Druhá kapitola potom popisuje druhy a příčiny agresivního chování a jeho specifika v dětském věku. Poslední kapitola teoretické části práce je zaměřena na téma institucionální výchovy v ČR s důrazem na aktuální trendy v tomto oboru.

Výzkumná část práce vychází z autorčiny osobní praxe speciálního pedagoga v ústavním zařízení pro děti s poruchami chování a emocí. Byl zvolen kvalitativní přístup. Pro získání dat byly použity celkem tři metody, a to polostrukturovaný rozhovor, pozorování a analýza dokumentů. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně byla provedena jejich transkripce. Pro jejich analýzu byla použita metoda vytváření trsů. Výsledky pozorování byly zaznamenávány na záznamový arch a prezentovány ve formě tabulky. Stejným způsobem byla zpracována také data z analýzy dokumentů. Výzkumný soubor byl vybrán metodou záměrného výběru, bylo zvoleno ústavní zařízení, kde autorka pracuje jako speciální pedagog. Rozhovorů se zúčastnilo celkem osm respondentů, z toho šest pedagogických pracovníků a dva nepedagogičtí pracovníci. Pozorování bylo provedeno v rámci pracovní náplně autorky celkem na dvaceti dětech umístěných ve sledovaném zařízení pro výkon ústavní výchovy.

Jako hlavní limity studie lze uvést výběr respondentů. Na otázky polostrukturovaného rozhovoru odpovídaly ve všech případech ženy. Zkoumané děti nepředstavují reprezentativní vzorek dětí v ústavní výchově. Je nutno zmínit, že vybraná instituce je vysoce specializované zařízení pro děti s poruchami chování, u nichž se agresivní projevy vyskytují zcela jistě ve větší míře než u dětí v běžných ústavních zařízeních. Další zkreslení mohlo být způsobeno osobností výzkumníka, který v dané instituci pracuje a mohl být tedy ovlivněn svými zkušenostmi a postoji.

Ve výsledcích studie byly zodpovězeny všechny stanovené výzkumné otázky. Bylo zjištěno, že nejčastější formou agrese u dětí v ústavním zařízení je agrese verbální. Tento závěr byl očekávatelný a shoduje se s jinými výzkumy (např. Pobucká, 2014). To samé lze

konstatovat u druhu činností, během kterých je agrese u dětí nejčastější. Jsou to vesměs činnosti spojené s vykonáváním nějakých povinností, to znamená pro děti většinou neatraktivní, vyžadující určitou míru volních vlastností a též vhodnou motivaci. Jako zajímavý se jeví fakt, že pedagogové hodnotí za nejčastější spouštěč agrese u dětí v ústavním zařízení jejich psychickou tenzi vyplývající z rodinné situace. Jako nejdůležitější pro další výzkum lze označit oblast terapeutických přístupů k dětem v ústavních zařízeních. Dalším tématem vhodným k podrobnějšímu zkoumání se jeví také prožívání pedagogů během zátěžových situací s dětmi. A v neposlední řadě zde vystalo téma neefektivních legislativních opatření jako následku agresivního chování dětí umístěných v ústavních zařízeních.

Seznam použitých zdrojů a literatury:

- Bartoňová, M., Vítková, M. at al. (2011). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Vítková, M. at al. (2012). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido.
- Běhounková, L. (2012). *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Togga.
- Bogerts, B., Möller-Leimkühler, A. M. (22. srpna 2012). *Neurobiologische Ursachen und psychosoziale Bedingungen individueller Gewalt*. Získáno 6. listopadu 2016 z Ebsco database.
- Buchtová, P. (2015). *Účinné faktory expresivních terapií u dětí s poruchami chování* (Diplomová práce). Získáno 29. října 2017 z https://theses.cz/id/ag9fxt/Diplomov_prce_Buchtov_Pavlna.pdf
- Bushman, B. J., Huesmann, L. (2006). Short-term and Long-term Effects of Violent Media on Aggression in Children and Adults. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 160(4), 348-352. doi:10.1001/archpedi.160.4.348
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
- Čačka, O. (2002). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti*. Brno: Doplněk.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (eds.). (2003). *Agrese, identita, osobnost*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- Dětský diagnostický ústav Hradec Králové. (2010). *Kdo jsme*. Získáno z <http://www.ddu-hk.cz/kdo-jsme>.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fromm, E. (1997). *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Lidové noviny.
- Fraňková, A. (6. října 2016). *Problémy se sebepoškozováním*. Získáno 9. října 2016 z Šance dětem: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/psychicke-problemy-ditete/problemy-se-sebeposkozovanim.shtml>
- Hanzlovský, M. (28. února 2014). *Sebepoškozování*. Získáno 9. října 2016 z Celostní medicína: <https://www.celostnimedicina.cz/sebeposkozovani.htm>
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hewstone, M., Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hodačová, L., Čermáková, E., Šmejkalová, J., Hlaváčková, E., Kalman, M. (2015). „Vztah rodiny a životní spokojenosti dětí“. *Československá psychologie*, 59(4), 315-326.
- Hohnová, B. (2009). *Poruchy chování v adolescenci: Prevence a terapie z pohledu klienta a jeho rodiny* (Disertační práce). Získáno 29. října 2017 z https://is.muni.cz/th/13053/fss_d/Mgr.pdf
- Hurrelmann, K. (2003). Gesundheitsprobleme von Kindern und Jugendlichen - welche Rolle spielen die Massenmedien?. *Gesundheitsforschung*, 2003/2, 11-18.
- Jánský, P. *Problematika agrese ve školských zařízeních ústavní péče*. Získáno 29. října 2017 z <http://www.pprch.cz/Minule-rocniky/III-rocnik-konference-PPRCH-2006/>
- Kabátová, Š. (13. září 2016). *At' o ohrožených dětech rozhodují diagnostiky, ne soudy, navrhuje Válková*. Získáno 27. listopadu 2016 z webových stránek Lidových novin: http://www.lidovky.cz/at-o-ohrozenych-detech-rozhoduji-diagnostiky-ne-soudy-navrhujevalkova-sklizi-kritiku-g5o-/zpravy-domov.aspx?c=A160912_155637_ln_domov_sk
- Klimeš, J. (eds.). (2012). *Provázení rodiny jako dlouhodobý proces*. Říčany: Občanské sdružení Rozum a Cit.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Kolařík, M., Rödlová, D. (2015). „Současný stav poznání fenoménu důvěry v psychologickém výzkumu“. *Československá psychologie*, 59(3), 228-239.
- Kožený, J., Tišanská, L. (2017). „Prekuzory agresivního chování u adolescentů: Test mediačního modelu“. *Československá psychologie*, 61(4), 313-320.
- Kropíková, M. (2015). Agrese a její řešení ve školním prostředí. *Školní poradenství v praxi*, 6, 10-11.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Látalová, K. (2013). *Agresivita v psychiatrii*. Praha: Grada.
- Lucas, G. N. (2013). Bullying in children. *Sri Lanka Journal of Child Health*. 42(1), pp.1–2. DOI: <http://doi.org/10.4038/sljch.v42i1.5287>
- Marková, M. (2008). Vliv sociálních faktorů na rizikové chování adolescentů. *Pediatric pro praxi*, 9(3), 190-191.
- Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.

- Matoušek, O., Pazlarová, H. (2010). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál.
- Millová, K. (2012). *Psychologie celoživotního vývoje*. Brno: Host.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2009). *Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na období 2009 až 2011*. Získáno z <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7440/NAP.pdf>
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2010). *Metodické doporučení MPSV č. 2/2010 pro postup orgánů sociálně-právní ochrany dětí při případové konferenci*. Získáno z http://www.mpsv.cz/files/clanky/9086/Metodika_pripadove_konference.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Výnos ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 5/2016, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči*. Získáno z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vynosy>
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mulberry Bush School. (2017). The International Centre for Therapeutic Care. Získáno 29. října 2017 z <https://www.mulberrybush.org.uk/international-centre/>
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Novotný, J. S. (2015). *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Orel, M. a kolektiv. (2016). *Psychopatologie*. Praha: Grada.
- Pacnerová, H., Kupcová, A. (eds.) (2012). *Vybraná témata výchovatelské praxe*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Pacnerová, H. a kol. (2015). *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Pacnerová, H., Myšková, L. (eds.) (2016). *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Parlamentní listy (31. 8. 2017). *MŠMT: Od září budou učitelé lépe chráněni před šikanou*. Získáno 23. září 2017 z <http://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/tiskovezpravy/MSMT-Od-zari-budou-ucitele-lepe-chraneni-pred-sikanou-502121>
- Pobucká, N. (2014). *Agrese a agresivita u dětí v ústavní péči* (Bakalářská práce). Získáno 28. října 2017 z https://theses.cz/id/1ba4zh/BP-Pobucka2_1.pdf

- Právo na dětství. (nedat). *Pěstounská péče na přechodnou dobu*. Získáno 8. listopadu 2017 z <http://www.pravonadetstvi.cz/vase-situace/uvazujete-o-nahradni-rodinne-peci/svereni-ditete-do-pestounske-pece/pestounska-pece-na-prechodnou-dobu/>
- Prekopová, J. (2009). *Prvorozené dítě*. Praha: Portál.
- Procházka, R., Šmahaj, J., Kolařík, M., Lečbych, M. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Říčan, P., Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- Schusterová, I., Dědová, M., Dočkal, V. (2017). „Rola žiaka pri šikanovaní a jej súvislosti s percipovanou sociálnou oporou“. *Československá psychologie*, 61(2), 183-197.
- Slaměnik, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
- Sobotková, I. (2010a). Biologické rodiny dětí, které jsou navrhovány do náhradní rodinné péče. *E-psychologie* [online], 4 (1), 51–57 [cit. 3. 12. 2016]. Dostupný z WWW: <http://e-psycholog.eu/pdf/sobotkova.pdf>
- Sobotková, I. (2010b). Mediální obraz náhradní rodinné péče a ústavní výchovy. In: Švrčinová, L., Hoferková, S., Papšo, P. (Eds.), *Problémy současné rodiny a náhradní rodinná péče. Sborník příspěvků z konference*, 54-67. Brno: Tribun EU.
- Sobotková, I., Očenášková, V. (2014). *Pěstounská péče očima dospělých, kteří v ní vyrostli: trendy vs. zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šedivá, O. (2014). *Ochrání status chráněné osoby učitele před agresí žáků a rodičů?* Získáno 23. září 2017 z <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2014/20/ochrani-status-chranene-osoby-ucitele-pred-agresi-zaku-a-rodicu/>
- Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015) *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vildová, B. (2010). Reakce na článek „Biologické rodiny dětí, které jsou navrhovány do náhradní rodinné péče“. *E-psychologie* [online], 4 (2), 49–50 [cit. 11. 11. 2017]. Dostupný z WWW: <https://e-psycholog.eu/pdf/vildova.pdf>

Vojtová, V. (2008). *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Vojtová, V., Červenka, K. at al. (2012). *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování*. Brno: Masarykova univerzita.

Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.) (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Vrtbovská, P. (2010). *O ztraceném dítěti a cestě do bezpečí*. Tišnov: SCAN

Zákon 109/2002 Sb.

Zákon 333/2012 Sb.

Zákon 89/2012 Sb.

Zákon 359/1999 Sb.

Zákon 563/2004 Sb.

Seznam příloh

Příloha 1: Zadání bakalářské diplomové práce

Příloha 2: Abstrakt bakalářské diplomové práce

Příloha 3: Abstract Of Thesis

Příloha 4: Okruhy otázek k rozhovorům

Příloha 1: Zadání bakalářské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYB)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. HAVLOVÁ Lenka	České Lhotice 32, České Lhotice	F140517

TÉMA ČESKY:

Agresivní chování dětí v ústavním zařízení

TÉMA ANGLICKY:

Aggressive Behaviour of Children in Residential Institution

VEDOUcí PRÁCE:

doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Agresivní chování dětí v ústavních zařízeních je v současnosti aktuálním tématem. Společnost dostává pouze rozříštěné informace, často ovlivněné postojem jejich autora. Ráda bych ve své bakalářské práci předložila objektivní informace, zahrnující pohled zaměstnanců i dětí z konkrétního ústavního zařízení.

Hlavními tématy teoretické části mé práce budou:

1. Vývoj dítěte (vývojová období, nejdůležitější socializační činitelé, rizikové faktory pro vznik agresivního chování u dětí).
2. Agresivita (druhy agresivního chování, příčiny agresivního chování, specifika agresivního chování u dětí).
3. Institucionální výchova v ČR (současný systém ústavní výchovy, aktuální trendy v ústavní výchově v ČR, standardy kvality péče o děti).

V druhé části bakalářské práce budou zmapovány a popsány projevy agresivity u dětí v konkrétním zařízení pro výkon ústavní výchovy. Jejím cílem je zjistit, ve kterých situacích je zvýšené riziko propuknutí agresivního chování. Dále jak mu lze předcházet a v případě, že již nastalo, jak ho zvládat. Bude použita metoda kvalitativního výzkumu - případová studie organizace. Výzkumným souborem budou zaměstnanci a děti v tomto zařízení. Pro získávání dat využiji: pozorování, analýzu dokumentů, rozhovory a ohniskovou skupinu. Všechna data budou následně vyhodnocena a budou z nich vytěženy důležité informace, které by měly být zdrojem inspirace především pro pedagogické pracovníky ústavních zařízení, kteří se s agresivním chováním dětí v rámci své praxe setkávají. Mohou jim být nápomocny při předcházení rizikovým situacím během práce s dětmi i v jejich zvládnutí.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Helus, Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál.
Kopřiva, K. (2011). Lidský vztah jako součást profese. Praha: Portál.
Martínek, Z. (2009). Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada.
Matoušek, O., Matoušková, A. (2011). Mládež a delikvence. Praha: Portál.
Paclt, I. (2007). Hyperkinetická porucha a poruchy chování. Praha: Grada.
Řičan, P. (2006). Cesta životem. Praha: Portál.
Škoviera, A. (2007). Dilemata náhradní rodinné výchovy. Praha: Portál.
Vágnerová, M. (2008). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.

Podpis studenta: Marko m

Datum: 20.11.2015

Podpis vedoucího práce: I. F. B.

Datum: 20.11.2015

Příloha 2: Abstrakt bakalářské diplomové práce

Název práce: Agresivní chování dětí v ústavním zařízení

Autor práce: Mgr. Lenka Havlová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Počet stran a znaků: 66 stran, 115 133 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 83

Abstrakt (800–1200 zn.):

Bakalářská diplomová práce se zabývá problematikou agresivního chování dětí umístěných v zařízení pro výkon ústavní výchovy. Teoretická část má tři kapitoly. První pojednává o jednotlivých vývojových obdobích dítěte, druhá se zaměřuje na téma agrese a agresivity, včetně specifík agresivního chování v dětském věku. Poslední kapitola teoretické části popisuje současný systém institucionální výchovy v ČR včetně nejaktuálnějších trendů v této oblasti péče o ohrožené děti. Empirická část práce je tvořena kvalitativním výzkumem, v němž bylo využito metod polostrukturovaného rozhovoru, pozorování a analýzy dokumentů. Výzkumný soubor tvoří osm pracovníků vybraného ústavního zařízení a dvacet dětí zde umístěných. Cílem výzkumu bylo popsat nejčastější situace, ve kterých se agresivní chování u dětí v ústavním zařízení objevuje, které druhy agrese u nich lze pozorovat nejčastěji a jakým způsobem lze tyto situace v prostředí ústavního zařízení zvládat. Z výsledků výzkumu vyvstávají další důležitá témata, a to zejména oblast využití terapií u dětí v ústavních zařízeních, téma prožívání pedagogů během zvládání agresivního chování dětí a efektivity legislativních opatření využívaných při řešení dětské agrese.

Klíčová slova: agresivní chování, dítě, ústavní zařízení

Příloha 3: Abstract Of Thesis

Title: Aggressive Behavior of Children in Residential Institution

Author: Mgr. Lenka Havlová

Supervisor: Doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Numberofpages and characters: 66 pages, 115 133 characters

Numberofappendices: 4

Numberofreferences: 83

Abstract (800–1200 characters):

The bachelor diploma thesis deals with the problem of aggressive behavior of children placed in residential institutions. The theoretical part has three chapters. The first one discusses the individual developmental periods of the childhood, the second one focuses on aggression including the specifics of aggressive behavior in childhood. The last chapter of the theoretical part describes the current system of institutional education in the Czech Republic including the most up-to-date trends in this area of the care for threatened children. The empirical part of the work is consisting of a qualitative research in which methods of half-structured interview, observation and document analysis were used. The research team consists of eight staff members of selected institutional facility and twenty children located here. The aim of the research was to describe the most common situations in which the aggressive behavior of children in institutional settings occurs, which kinds of aggression can be observed most often and how these situations can be handle in the environment of the constitutional device. Other important topics arising from the research are mainly the area of the use of therapies in children in institutional facilities, the theme of experiencing of pedagogues while coping with the aggressive behavior of children and the effectiveness of legislative measures used to solution of the child aggression.

Key words: aggressive behavior, child, residential institution

Příloha 4: Okruhy otázek k rozhovorům

1. okruh (zaměřený na 1. otázku výzkumu: „V jakých situacích se agresivní chování u dětí v ústavním zařízení nejčastěji objevuje?“)

Zažíváte v rámci svého zaměstnání s dětmi nějaké zátěžové situace?

Setkáváte se v některých situacích s agresivními projevy dětí?

V jakých situacích se Vám to stává nejčastěji? Můžete mi je, prosím, popsat podrobněji?

2. okruh (zaměřený na 2. otázku výzkumu: „Jaké druhy agresivního chování se u dětí v konkrétním zařízení nejčastěji vyskytují?“)

Jak se děti v těchto situacích chovají, co konkrétně dělají? Popište mi, prosím, jejich projevy co nejpodrobněji.

Popište, prosím, nejčastější projevy verbální agrese ze strany dětí, se kterými se v rámci své praxe setkáváte.

Popište, prosím, nejčastější projevy agrese vůči věcem...

Popište, prosím, nejčastější projevy agrese vůči lidem...

3. okruh (zaměřený na 3. otázku výzkumu: „Jaké jsou možnosti zvládnutí agresivního chování dětí v ústavním zařízení?“)

Poznáte již předem, že by mohlo dítě reagovat agresivně?

Jaké signály dítě před vlastním propuknutím agresivního chování, podle Vás, nejčastěji vysílá?

Co děláte, pokud předpokládáte, že dítě zareaguje agresivně?

Jak postupujete, když už dojde k agresivnímu chování ze strany dítěte? Co v takové chvíli děláte Vy?

Co následuje, jak se dále s dítětem pracuje? Jak se pracuje s případnou obětí a svědky agresivního chování dítěte?

Změnily se během Vaší praxe projevy agrese u dětí?

Změnily se během Vaší praxe přístupy k agresivnímu chování dětí ze strany pedagogických pracovníků?

Jsou pracovníci vašeho ústavního zařízení na takové situace připravováni, pokud ano, jakým způsobem?