



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Možnosti aplikace Metodické příručky "Kurz zvládnání vzteku" norské organizace Reform v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Hana Ptáčková**
Vedoucí práce: PaedDr. Jana Paukertová, Ph.D.



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana Ptáčková**
Osobní číslo: **P15000655**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Možnosti aplikace Metodické příručky "Kurz zvládnání vzteku" norské organizace Reform v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy**
Zadávatel katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Prostřednictvím kurzů aplikovat Metodickou příručku "Kurz zvládnání vzteku" norské organizace Reform v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, upravenou pro potřeby cílové skupiny a zjistit, jaké jsou možnosti a limity jejího využití a její přínos pro zvládnání vzteku u těchto klientů.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník, rozhovor.



V Liberci dne 22. června 2016

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

FISHER, S., ŠKODA, J., 2014. Sociální patologie. 2. rozšř. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.

HAYESOVÁ, N., 2009. Základy sociální psychologie. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-639-1.

MARTÍNEK, Z., 2009. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.

PIPEKOVÁ, J., et al., 2010. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. přeprac. a rozšř. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. Psychopatologie pro pomáhající profese. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., aj., 2008. Sociální psychologie. 2. přeprac. a rozšř. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

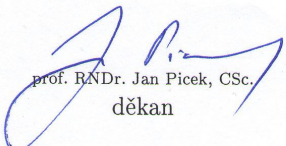
Vedoucí diplomové práce:

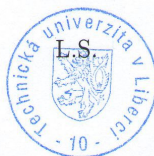
PaedDr. Jana Paukertová, Ph.D.


Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




Ing. Zuzana Palouková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. června 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Tímto velice děkuji vedoucí diplomové práce PaedDr. Janě Paukertové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a podporu v procesu jejího vypracování. Poděkování patří také ředitelce dětského domova a ředitelce výchovného ústavu za vstřícný přístup a umožnění provedení empirické části práce v zařízení, Petru Hampacherovi a Pavlu Radovi – lektorům, kteří provedli kurzem zvládání vzteku klienty výchovného ústavu a také PhDr. Davidu Čápovi, Ph.D. za cenné rady a odborné konzultace ke kurzu zvládání vzteku.

Bc. Hana Ptáčková

Název diplomové práce: Možnosti aplikace Metodické příručky „Kurz zvládání vzteku“ norské organizace Reform v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Jméno a příjmení autora: Bc. Hana Ptáčková

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2017/2018

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jana Paukertová, Ph.D

Anotace:

Diplomová práce se zabývá možnostmi aplikace Metodické příručky „Kurz zvládání vzteku“ norské organizace Reform v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Cílem práce je aplikovat Metodickou příručku „Kurz zvládání vzteku“ v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, upravenou pro potřeby cílové skupiny a zjistit, jaké jsou možnosti a limity jejího využití a její přínos pro zvládání vzteku u těchto klientů.

Teoretická část vymezuje systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, definuje základní terminologii, kategorizuje agresivní chování a předkládá příčiny a možnosti řešení. Pozornost je věnována také vývoji jedince v dospívání a základům Kurzu zvládání vzteku.

Empirická část představuje výzkum zaměřený na zjištění limitů a možností aplikace Kurzu zvládání vzteku upraveného dle potřeb cílové skupiny dívek v dětském domově a chlapců ve výchovném ústavu. Zvolenými výzkumnými metodami byl dotazník vytvořený organizací Reform a dotazník z bakalářské práce Veroniky Kubeškové a polostrukturovaný rozhovor.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že po absolvování kurzu chlapci i dívky v převážné míře přijímají vlastní odpovědnost za své činy bez ohledu na to, zda je někdo vyprovokoval. Zároveň se ukázala jako žádoucí dlouhodobější spolupráce s klienty obou zařízení, přesahující časové možnosti kurzu.

Klíčová slova: agrese, dětský domov, emoce, chování, kurz, násilí, skupina, výchovný ústav, zvládání vzteku

Title of the master thesis: Possible Applications of the Methodological Manual "Anger Management Course" from the Norwegian Organization, Reform in Institutional and Preventive up-bringing

Author: Bc. Hana Ptáčková

Academic year of the master thesis submission: 2017/2018

Supervisor: PaedDr. Jana Paukertová, Ph.D.

Summary:

This master thesis deals with the possibilities of application of the Methodological Manual "Anger Management Course" of the Norwegian Organization Reform in the facility for institutional and preventive up-bringing. The aim of the thesis is to apply the Methodological Manual "Anger Management Course" in a facility for institutional and preventive up-bringing adapted to the needs of the target group and to find out the possibilities and limits of its use and its contribution to managing the anger of these clients.

The theoretical part defines the system of school facilities for the performance of institutional and preventive up-bringing, defines the basic terminology, categorizes the aggressive behavior and presents the causes and possibilities of solution. Attention is also paid to the development of an individual in adolescence and to the basics of the Anger management course.

The empirical part presents research aimed at identifying the limits and possibilities of application of the Anger management course adapted to the needs of a target group of girls in a children's home and boys in an up-bringing institution. Selected research methods were a Reform questionnaire and a questionnaire bachelor thesis by Veronika Kubešková and a semi-structured interview.

The results of the research show that after completing the course, boys and girls take on their own responsibility for their actions, regardless of whether they are provoked. At the same time long-term cooperation with clients of both establishments proved to be desirable, exceeding the course's time options.

Key words: aggression, children's home, emotions, behavior, course, violence, group, up-bringing institution, anger management

Obsah

Seznam grafů.....	9
Seznam použitých zkratk.....	11
Úvod.....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.....	13
1.1 Ústavní výchova.....	13
1.2 Ochranná výchova.....	14
1.3 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.....	14
1.3.1 Základní terminologické vymezení.....	15
1.3.2 Diagnostický ústav.....	16
1.3.3 Dětský domov.....	17
1.3.4 Dětský domov se školou.....	17
1.3.5 Výchovný ústav.....	18
2 Agrese, vztek a násilí.....	20
2.1.1 Agrese	20
2.1.2 Vztek.....	22
2.1.3 Násilí.....	23
2.2 Dělení agresivního chování.....	25
2.2.1 Směry agresivního chování.....	26
2.2.2 Funkce agresivního chování.....	27
2.3 Biologické předpoklady agresivního chování.....	27
2.4 Období dospívání	28
2.4.1 Emoce.....	29
2.4.2 Motivace.....	31
2.4.3 Autoregulační mechanismy.....	32
2.5 Skupinový vývoj	32
2.6 Zvládání a řešení agresivního chování.....	34
2.6.1 Organizace poskytující služby osobám nezvládajícím svůj vztek v ČR.....	36
3 Kurz zvládání vzteku norské organizace Reform.....	38
3.1 Reform a historie kurzů zvládání vzteku.....	38
3.2 Cíle kurzu.....	39

3.3 Specifika kurzu	39
3.4 Kurz pro dospívající jedince.....	40
3.4.1 První setkání – Nezdravé zvládání vzteku.....	40
3.4.2 Druhé setkání – Pocity a vztek.....	40
3.4.3 Třetí setkání – Podoby násilí.....	41
3.4.4 Čtvrté setkání – Psychické násilí.....	41
3.4.5 Páté setkání – Signály a možnosti chování.....	41
3.4.6 Šesté setkání – Time out.....	42
3.4.7 Sedmé setkání – Osobní historie a konflikt.....	42
3.4.8 Osmé setkání – Spouštěče vzteku.....	42
3.4.9 Deváté setkání – Zodpovědnost	43
3.4.10 Desáté setkání – Důsledky vzteklého chování.....	43
3.4.11 Jedenácté setkání – Partner a okolí.....	43
3.4.12 Dvanácté setkání – Pozitivní hodnoty.....	44
3.4.13 Třinácté setkání – Hodnocení kurzu zvládání vzteku.....	44
EMPIRICKÁ ČÁST.....	45
4 Metodologické aspekty práce.....	45
4.1 Cíle práce.....	45
4.2 Stanovené hypotézy a výzkumné otázky.....	45
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a metody sběru dat.....	46
5 Analýza a interpretace dat.....	48
5.1 Vyhodnocení dotazníků pro klienty ve výchovném ústavu.....	48
5.2 Vyhodnocení dotazníků pro klientky dětského domova.....	53
5.3 Vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů s klientkami z dětského domova	72
5.4 Vyhodnocení hypotéz.....	77
Závěr.....	80
Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.....	82
Seznam použitých zdrojů.....	84
Seznam příloh	90

Seznam grafů

Graf č. 1: Názor klientů VÚ na možné projevy násilného chování – 1. část

Graf č. 2: Názor klientů VÚ na možné projevy násilného chování – 2. část

Graf č. 3: Názor klientů VÚ na zodpovědnost osoby za vlastní činy

Graf č. 4: Sebehodnocení klientů VÚ v oblasti sdělování vlastních názorů

Graf č. 5: Sebehodnocení klientů VÚ v oblasti předvídání vlastního chování

Graf č. 6: Názor klientek DD na možné projevy násilného chování – 1. část

Graf č. 7: Názor klientek DD na možné projevy násilného chování – 2. část

Graf č. 8: Názor klientek DD na zodpovědnost za vlastní činy

Graf č. 9: Sebehodnocení klientek DD v oblasti sdělování vlastních názorů

Graf č. 10: Sebehodnocení klientek DD v oblasti předvídání vlastního chování

Graf č. 11: Hodnocení vlastní situace klientek DD v oblasti zvládnání vzteku, agrese a násilí

Graf č. 12: Hodnocení vlastní situace klientek DD v oblasti sebevědomí

Graf č. 13: Hodnocení sebedůvěry klientek DD, že v krizové situaci zvládnou svůj vztek zdravým způsobem

Graf č. 14: Charakteristické zacházení se vztekem u klientek DD

Graf č. 15: Hodnocení klientek DD jaké má pro ně jejich vztek důsledky

Graf č. 16: Hodnocení klientek DD jaké důsledky má jejich vztek na partnera/ku

Graf č. 17: Hodnocení klientek DD jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na ostatních užívají

Graf č. 18: Hodnocení klientek DD jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na sobě samé užívají

Graf č. 19: Hodnocení vlastních kompetencí klientek DD po skončení kurzu

Graf č. 20: Hodnocení vnímaných změn klientkami DD

Graf č. 21: Hodnocení kladných stránek kurzu klientkami DD

Graf č. 22: Hodnocení v čem kurz klientkám DD nejvíce pomohl

Graf č. 23: Hodnocení kurzu známkou od klientek DD

Graf č. 24: Hodnocení přínosu kurzu klientkami DD

Graf č. 25: Hodnocení povinné účasti na kurzu klientkami DD

Graf č. 26: Hodnocení žádoucích změn z hlediska pohledu klientek DD

Graf č. 27: Hodnocení klientek DD o možnosti využitelnosti poznatků z kurzu ve vlastním životě

Graf č. 28: Data k vyhodnocení hypotézy H1

Graf č. 29: Data k vyhodnocení hypotézy H2

Graf č. 30: Data k vyhodnocení hypotézy H3

Seznam použitých zkratk

ATV – Alternative Til Vold (Alternativa k násilí)

ČR – Česká republika

DD – dětský domov

DDŠ – dětský domov se školou

DÚ – diagnostický ústav

LOM – Liga otevřených mužů

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OV – ochranná výchova

PMS – probační a mediační služba

RŠŠZ – rejstřík škol a školských zařízení

SPOD – sociálně-právní ochrana dětí

ÚV – ústavní výchova

VÚ – výchovný ústav

Úvod

Lidský jedinec se vyvíjí v průběhu celého svého života. Již od prvních měsíců života dítěte můžeme sledovat jeho první emocionální projevy a jejich prostřednictvím s ním komunikovat. Nejbouřlivější vývojové změny probíhají v období dospívání, které je charakteristické množstvím změn, jež se uskutečňují ve velmi krátkém čase. Dospívající člověk se tak nachází v období chaosu, mnohdy nerozumí sám sobě a má dojem, že mu nerozumí ani okolí. Své pocity prožívá s velkou intenzitou a proměnlivě, což může být zdrojem obecného vnitřního napětí. Podobně jako jeho vrstevníci důvěrně zná pocit vzteku, se kterým nakládá různým a mnohdy nezdravým způsobem. Situace se ještě více komplikuje, pokud vyrůstá mimo vlastní rodinné prostředí v institucionálním zařízení.

Cílem diplomové práce je aplikovat Metodickou příručku „Kurz zvládání vzteku“ v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, upravenou pro potřeby cílové skupiny a zjistit, jaké jsou možnosti a limity jejího využití a její přínos pro zvládání vzteku u těchto klientů.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části je pojednáno o systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a o konkrétních zařízeních včetně ukotvení v legislativě, následně je věnována pozornost základnímu terminologickému vymezení pojmů a je zde také rozvedena možnost práce ve skupině dospívajících v rámci Kurzu zvládání agrese. V empirické části jsou představeny výsledky aplikace Kurzu zvládání vzteku v dětském domově s dívkami a ve výchovném ústavu s chlapci a následně provedeného výzkumu. Pro získání potřebných dat byla využita metoda dotazníku a strukturovaný rozhovor. Bylo využito dotazníku vypracovaného organizací Reform a také dotazníku z bakalářské práce Veroniky Kubeškové.

Diplomová práce může sloužit jako inspirace či samotný podklad pro práci s tématem zvládání vzteku u definované cílové skupiny, ale také u jiných věkových skupin s jinou specifickou charakteristikou. Odborný personál zmíněných zařízení může využít diplomovou práci jako podklad pro následné programy s klienty.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Institucionální péče probíhá v zařízeních ústavní a ochranné výchovy, které představuje systém jednotlivých zařízení.

1.1 Ústavní výchova

Ústavní výchova (dále jen ÚV) je legislativně upravena v občanském zákoníku č. 89/2012 Sb. a nařizuje ji soud, *jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit* (Zákon č. 89/2012 Sb., § 971, odst. 1). Dle občanského zákoníku také soud rozhoduje o umístění dítěte do konkrétního zařízení, rozhoduje i o přemístění dítěte do jiného zařízení či o prodloužení pobytu dítěte o jeden rok po dosažení zletilosti. Soud také upravuje rozsah vyživovací povinnosti rodičů (Zákon č. 89/2012 Sb., § 971–975).

Ohrožené děti jsou definovány jako děti: jejichž rodiče zemřeli, neplní rodičovské povinnosti či zneužívají svých práv; které byly svěřeny do péče jiné osoby, jež neplní povinnosti plynoucí ze svěřením dítěte do péče; které vedou zahálčivý či nemravný život (např. zanedbávají školní docházku, užívají alkohol, návykové látky, spáchali trestný čin, přešupek či ohrožují společenské soužití); které se opakovaně dopouští útěků; na kterých byl spáchán trestný čin; které jsou na základě žádostí osob odpovědných za výchovu opakovaně umístovány do zařízení poskytujících nepřetržitou péči; které jsou ohrožovány násilím mezi osobami odpovědnými za výchovu; které jsou žadateli o udělení mezinárodní ochrany, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, které se vyskytují na území ČR bez osob odpovědných za jejich výchovu (Zákon č. 359/1999 Sb., § 6).

Ústavní výchova je vykonávána ve školských zařízeních, kterými jsou diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav (Pipeková, et al. 2010, s. 383).

1.2 Ochranná výchova

Ochranná výchova (dále jen OV) je legislativně upravena v zákoně č. 218/2003 Sb. o soudnictví ve věcech mládeže – tento zákon také upravuje přeměnu z ÚV na OV a naopak. OV podobně jako ochranné léčení, zabezpečovací detence, zabránění věci nebo zabránění části majetku ochranným opatřením. Mladistvému ji ukládá soud a trvá až do doby, dokud to vyžaduje její účel, ale nejdéle do dosažení zletilosti – poté může být prodloužena o jeden rok. Může být uložena, pokud: není řádně postaráno o výchovu mladistvého a tento nedostatek nelze odstranit v rodině, v níž žije; dosavadní výchova byla zanedbána; prostředí, ve kterém mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy a uložení výchovných opatření je nepostačující (Zákon č. 218/2003 Sb., § 21– 22).

Ochranná výchova je vykonávána ve speciálních školských výchovných zařízeních, jako jsou diagnostický a výchovný ústav a dětský domov se školou (Zákon č. 109/2002 Sb., § 5–14).

1.3 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Zařízení pro výkon ÚV či OV jsou školskými zařízeními, tudíž spadají do gesce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Fungování těchto zařízení je legislativně upraveno v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Jedlička (et al. 2015, s. 387) označuje jako další klíčová místa ve spojitosti se systémem institucionální péče a problematikou sociálně - právní ochrany dětí Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo zdravotnictví a Ministerstvo spravedlnosti. Ústavní a ochranná výchova je zmíněna také v legislativě těchto klíčových míst – v zákoně č. 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí (dále jen SPOD), v zákoně č. 372/2011 Sb. o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách). Je možno také předpokládat spolupráci zařízení ÚV či OV s probační a mediační službou, jež spadá pod gesci ministerstva spravedlnosti a řídí se zákonem 257/2000 Sb. o probační a mediační službě.

V zařízeních ÚV a OV vykonává stát náhradní rodinnou péči institucionální formou (Pipeková, et al. 2010, s. 380). *Účelem těchto zařízení je zajišťovat nezletilé*

osobě, a to zpravidla ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání (Zákon č. 109/2002 Sb., § 1, odst. 2).

Činnost těchto zařízení tedy nelze popisovat bez zahrnutí jejich hlavních účastníků, kteří jsou v legislativě či odborné literatuře nazýváni jako děti, mládež, mladiství, chovanci, svěřenci či klienti.

1.3.1 Základní terminologické vymezení

Pro lepší pochopení dané tematiky je třeba vymezit základní pojmy spojené s touto problematikou.

Dítě – Hartl (et al. 2000, s. 117) uvádí, že dítě je *lidský jedinec od narození do 15 let; právně nezletilec*.

Mladistvý – Hartl (et al. 2000, s. 320) uvádí, že mladistvý je *jedinec ve věku od 15 do 18 let; již trestně zodpovědný*.

Mládež – Zákon (č. 218/2003 Sb., § 2, odst. 1) pojmem mládež označuje děti a mladiství.

Osoba nezletilá – Zákon (č. 89/2012 Sb., § 30, odst. 1) uvádí, že zletilosti nabývá jedinec dovršením osmnáctého roku věku.

Poruchové chování – v rámci školských výchovných zařízení je třeba zmínit také poruchy chování dle společenské závažnosti, poněvadž se zde s jejich projevy setkáváme v celé škále. Disociální chování se vyznačuj svou krátkodobostí, je spojováno s vývojovým obdobím v dětství či v dospívání a v průběhu času vymizí. Je odstranitelné běžnými výchovnými postupy, pohybuje se v hranicích či na hranicích norem, neubližuje okolní společnosti a není spojeno s patologickým obrazem osobnosti. Asociální chování je spojeno již s patologickým obrazem osobnosti a jeho projevy jsou na hraně či překračují hranice společenských norem, přičemž dopady nedoléhají příliš do společnosti, nýbrž na jedince samotného, ať již uvědomovaně, či nikoliv (někdy může jedinec tyto dopady naopak vnímat jako výhodné). Antisociální chování je chování protisociální, při němž jsou porušovány morální, společenské i právní normy. Projevy tohoto chování jsou nebezpečné pro společnost, jsou spojeny s trestnou

činností a charakteristickým rysem, jež doprovází toto chování, bývá agresivita a ubližování ostatním. Představitel takového chování nad ním ztrácí náhled, schvaluje ho a mnohdy ho prožívá pozitivně (Jedlička, et al. 2015, s. 384).

1.3.2 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav (dále jen DÚ) přijímá jedince s nařízenou ÚV či uloženou OV, či na základě předběžného opatření. Může také přijímat děti na žádost zákonných zástupců – v tom případě se předpokládá dohoda mezi vedoucím zařízení, zákonným zástupcem a svěřencem (Matoušek, et al. 2011, s. 154).

Základní organizační jednotka je nazývána výchovnou skupinou – tyto skupiny jsou minimálně tři o počtu 4–8 svěřenců (výjimky uděluje ministerstvo). DÚ má v systému zařízení pro ÚV a OV zvláštní postavení – vnitřně se člení na pracoviště diagnostické, výchovně vzdělávací, sociální a záchytné (Jedlička, et al. 2015, s. 397).

DÚ plní tyto úkoly: diagnostické – pedagogické a psychologické vyšetření dítěte; vzdělávací – zjištění úrovně znalostí a stanovení speciálních vzdělávacích potřeb; terapeutické – zacílené na nápravu poruch v sociálních vztazích a chování; výchovné a sociální – vztahující se k osobnosti jedince, jeho rodině a SPOD; – spolupracuje s orgánem SPOD; koordinační – sjednocení odborných postupů v rámci územního obvodu (Zákon č. 109/2002 Sb., § 5, odst. 2).

Dříve bylo jedním z úkolů DÚ rozmísťování svěřenců do odpovídajících zařízení (Jedlička, et al. 2004, s. 308), avšak dle novelizace legislativy tento úkol nyní náleží soudům, které přijímají podněty, jež vznikají ve spolupráci DÚ s orgánem SPOD – tyto podněty zpracovává DÚ na základě provedeného psychologického, sociálního i speciálně pedagogického vyšetření. Pobyť v DÚ by měl být krátkodobý – měl by trvat zpravidla 8 týdnů, avšak za současné legislativy to není splnitelné (Jedlička, et al. 2015, s. 397). Důležitým výstupním dokumentem ze zařízení, který obdrží každé dítě, je komplexní diagnostická zpráva, ve které je obsažena závěrečná zpráva psychologa, speciálního pedagoga – etopeda, pedagogického pracovníka a mj. také např. sociální anamnéza, vztahy k rodině, autoritám, vrstevníkům a adaptace ve vrstevnické skupině (Vyhláška č. 438/2006 Sb., § 4, odst. 6).

V současné době je v rejstříku škol a zařízení MŠMT uvedeno 13 DÚ (RŠŠZ 2017).

1.3.3 Dětský domov

Dětský domov (dále jen DD) přijímá jedince s nařízenou ÚV. Struktura, denní režim, komunikace i hospodaření má za cíl přizpůsobit život v DD co nejvíce zvyklostem v běžné rodině (Jedlička et al, 2004, s. 310). Základní organizační jednotkou je rodinná skupina, jež sestává z 5–8 dětí, přičemž je respektováno pravidlo umístování sourozenců do stejné rodinné skupiny (Jedlička, et al. 2015, s. 398). DD plní úkoly výchovné, sociální a vzdělávací, ale klienti se vzdělávají ve školách, jež nejsou součástí tohoto zařízení. V DD jsou vychovávány děti a mladiství od 3 do 18 let bez vážných poruch chování a mohou sem být umístěny i nezletilé matky s dětmi (Zákon č. 109/2002 Sb., § 12).

V současné době je v rejstříku škol a zařízení MŠMT uvedeno 142 DD (RŠŠZ 2017).

1.3.4 Dětský domov se školou

Do dětského domova se školou (dále jen DDŠ) bývají umístovány děti (případně nezletilé matky), s uloženou OV nebo nařízenou ÚV s vážnými poruchami chování, nebo pro přechodnou či trvalou duševní poruchou, vyžadující výchovně léčebnou péči, a to zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Pokud u dítěte po ukončení povinné školní docházky přetrvávají závažné poruchy chování a v důsledku toho se nevzdělává na střední škole mimo zařízení, nebo pokud neuzavře pracovněprávní vztah, může být přeřazeno do výchovného ústavu (Zákon č. 109/2002 Sb., § 13).

Základní organizační jednotkou je rodinná skupina s počtem dětí 5–8 (Zákon č. 109/2002 Sb., § 4, odst. 4). DDŠ nahradily v minulosti dětské výchovné ústavy a zvláštní školy internátní (Jedlička, et al. 2004, s. 307). Při DDŠ se zřizuje základní škola, ve které jsou třídy složené z více ročníků a výuka odpovídá vzdělávacím potřebám dětí (Pipeková, et al. 2010, s. 383).

V současné době je v rejstříku škol a zařízení MŠMT uvedeno 28 DDŠ (RŠŠZ 2017).

1.3.5 Výchovný ústav

Výchovný ústav (dále VÚ) přijímá jedince starší 15 let s nařízenou ÚV a uloženou OV se závažnými poruchami chování, dále také nezletilé matky či osoby vyžadující výchovně léčebnou péči. Do tohoto typu zařízení však může být umístěno i dítě s uloženou OV starší 12 let v případě, že se v jeho chování projevují tak vážné poruchy, že nemůže být umístěno v DDS a ve výjimečných případech sem může být umístěno i dítě starší 12 let s nařízenou ÚV. VÚ plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální (Zákon č. 109/2002 Sb., § 14). Důležitou součástí dlouhodobé péče ve VÚ je příprava na budoucí povolání, jež bývá realizována na středních odborných učilištích (Matoušek, et al. 2011, s. 156).

Základní organizační jednotkou je výchovná skupina, jež může mít 5–8 dětí. Klientelu VÚ tvoří v malém procentu oboustranní sirotci, dále děti ohrožené sociálně patologickými jevy v nejbližším okolí, děti s výchovnými problémy (i na základě poruchy CNS) a rizikovým chováním a v neposlední řadě děti se zkušenostmi s kriminalitou. V posledních letech je možno sledovat trend vzrůstu agresivity u dětí a mladistvých, což potvrdil i výzkum Ústavu pro kriminologii a prevenci a to v 90 % názorů odborníků z DÚ a VÚ. Ve statistikách si můžeme také povšimnout signalizace, jež ukazuje na odklon z majetkové trestné činnosti na trestnou činnost násilnou. Klientela se stává agresivnější, anetičtější, mnohem více znalejší svých práv oproti znalosti povinností a má čím dál větší nároky. Tyto změny kladou větší nároky na odbornou práci personálu a profesionální komunikaci – je třeba umět jednat se svěřenci na úrovni dospělý – dospělý, avšak nelze přitom zapomenout na to, že jedinec s disharmonickým vývojem osobnosti toto jednání může vnímat jako slabost pracovníka. Násilné skutky ve VÚ nelze vysvětlovat jako důsledek absentujících nejtvrdějších výchovných opatření – těmito cestami již dříve ÚV a OV prošla a neprokázaly se jako efektivní – svěřenci byli tímto způsobem spíše utvrzováni v tom, že násilí je účinnou formou komunikace. Resocializační péče ve VÚ je náročná a je třeba se soustředit na psychickou stabilitu pracovníků, zvyšování jejich profesionality a individuálního přístupu. Doporučují se dále psychoterapeutické výcviky a pravidelné supervize s cílem rozvoje profesionálních a osobnostních kompetencí pracovníků (Jedlička, et al. 2015, s. 398–403).

VÚ se mohou dělit na různé typy a oddělení, jež upravuje vyhláška č. 438/2006 Sb., § 7–11: děti se zdravotním postižením, nezletilé těhotné dívky či nezletilé matky s dětmi, děti vyžadující výchovně léčebný režim, děti se závažnými poruchami chování, děti s extrémními poruchami chování.

V současné době je v rejstříku škol a zařízení MŠMT uvedeno **26 VÚ** (RŠŠZ 2017).

2 Agrese, vztek a násilí

Pro zpracování tématu je třeba nejdříve vymezit jednotlivé pojmy a následně jak budou v diplomové práci používány – odborní autoři definují tyto pojmy různými způsoby.

2.1.1 Agrese

Agrese je dle psychologického slovníku definována jako *útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči urč. objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby (reakce na frustraci)*. Existují zde také další výklady tohoto pojmu – dle psychoanalýzy jde o pud, dle etologů se jedná o součást instinktů, které zajišťují přežití a zastánci sociálního učení ji vnímají jako naučenou odpověď (Hartl, et al. 2000, s. 22–23). Martínek (2015, s. 10–23) chápe agresi podobným způsobem, jako projev násilí se záměrem ublížit a také jako projev agresivity, kterou definuje jako *vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi*. Vágnerová (2008, s. 757) definuje agresivní chování jako *porušení sociálních norem, omezující práva a poškozující živé bytosti či neživé objekty*. Socializovanou variantu, která respektuje společenská pravidla, označuje jako asertivitu. Výrost (et al. 2008, s. 267–268) agresi označuje jako chování a chápe ji jako synonymum slova násilí.

Tyto odborné názory zajímavě doplňuje Svoboda (2014, s. 39), který agresi popisuje jako projev vitální síly, kterou vykazuje každý organismus, jinak by nemohl existovat – lze tedy říci, že vitální je každý lidský jedinec. Vyslovuje názor, že pokusy dnešní doby vymýtit agresi jsou naivní, ale naopak má smysl tuto vitální sílu směřovat správným způsobem, aby nepůsobila destruktivně a stala se plodnou.

Janata (1999, s. 18–19) se pokouší o vysvětlení pojmu agrese a poznamenává, že je to obtížný úkol, poněvadž tento pojem má ambivalentní význam a může znamenat dobro i zlo – je třeba rozlišit, jaké chování pod tímto pojmem rozumíme.

Poněšický (2010, s. 16–74) uvádí ve své knize pokus o syntézu odborných názorů – popisuje náhled na agresi jako na pudovou sílu dle chápání Konrada Lorenze, která není jen reakcí na podnět, ale výsledkem narůstajícího napětí, jež hledá možnost k vybití. Lorenz (s. 1992, 49–50) vnímá největší nebezpečí pudu agrese v jeho spontánnosti, čímž se vymezuje vůči ostatním níže uvedeným teoriím, které definují

agresi jako reakci na podněty z okolí či podmínky. Podobně se vyjadřuje také Říčan (1995, s. 22–23), jež poukazuje na to, že technika zvýšila lidskou schopnost zabíjet a může být použita dříve, než *instinktivní brzdy zaberou*. Autor Poněšický (2010, s. 16–74) kriticky poukazuje na to, že tato teorie pudové síly může vést k omlouvání odpovědnosti za chování. Zároveň předkládá další koncept agrese získané v důsledku frustrací – jde o reakci na překážky na cestě k dosažení cíle, nebo může jít i o následek psychických traumat. Přináší rovněž pohled tvůrce psychoanalytické teorie vývoje vlastního sebepojetí Heinze Kohuta, který zastává názor o nedestruktivní agresivitě, jež slouží k separaci, individualitě a zdravému prosazování osobnosti, přičemž chronickou narcistickou zlost vidí jako důsledek nepotvrzování vývojových kroků dítěte, absenci či nedostatek empatie v jeho vývoji při oddělování se od matky. Autor uvádí také smíšený humanistický pohled Ericha Fromma o benigní konstruktivní agresivitě, která slouží k překonávání překážek a k obraně vitálních zájmů, nepopírá však také existenci maligní destruktivní agresivity, která se projeví jako následek nevhodných sociálních podmínek. Zabývá se také sociologickým pojetím agrese – R. Montau rozeznává 5 motivací pro vznik agrese s následným násilím: napětí vyvolané aktuální frustrací, násilí jako výraz protestu, agrese jako prostředek získání sebevědomí, agrese jako motiv sociálního zařazení ve skupině a agrese ve funkci něčeho dosáhnout a přesvědčit se o vlivu a účinku vlastního chování. Neopomíjí také koncept sociálního učení, jehož představitel Albert Bandura popisuje učení se agresivnímu chování na základě posilování, úspěchu a nápodoby modelu s vysokým sociálním statusem. Poněšický (2010, s. 16) tuto myšlenku také kriticky zkoumá a uvádí, že by bylo v tom případě možné agresivní chování výchovou a úpravou sociálních podmínek snadno odstranit, což výchovná praxe nepotvrzuje.

Pokorný (et al. 2003, s. 61) uvádí agresi, která se vztahuje k míře aktivace organismu – tato koncepce aktivace (arousal) pochází od autora Dolfa Zillmanna, který přináší třífaktorovou teorii emoci a zaměřuje se na emoci excitace, tj. podráždění a dokládá zjištění, že vyvolaná agrese je výsledek podnětu a dispozice k agresi.

Pro účely empirické části této diplomové práce budeme chápat agresi neutrálně, bez jakéhokoliv pozitivního či negativního zabarvení a budeme spíše pracovat s pojmy vztek a násilí.

2.1.2 Vztek

Vztek je jednou z emocí, které můžeme vnímat a prožívat. V české odborné literatuře se spíše setkáváme s pojmy agrese, agresivita a násilí, pojmem vztek se více zabývá zahraniční odborná literatura, ve které je používán pojem *anger*, z angličtiny přeloženo jako vztek, hněv či zlost a je jím chápána tatáž emoce. Ekman (et al. 2003, s. 34–114) profesor psychologie na univerzitě v Kalifornii a spoluautor knihy *Unmasking the face* popisuje šest základních emocí – překvapení, smutek, štěstí, strach, znechucení a vztek, který označuje jako pocit nejvíce nebezpečný. Součástí zkušenosti s tímto pocitem je totiž ztráta kontroly nad sebou samým. Autor poukazuje jak mužské či ženské pohlaví ovlivňuje výchovu k zacházení se vztekem a vysvětluje základní podněty vedoucí ke vzteku; frustrace z překážky na cestě k cíli, fyzická hrozba od podobně silného nepřítele, psychické ublížení, jednání v rozporu s osobními morálními hodnotami, nesplnění očekávání a směřování cizího vzteku na osobu. V závěru však uvádí, že v závislosti na osobní historii jedince může vztek podnítit cokoliv.

O'Neill (2007, s. 6) definuje vztek jako *subjektivní emocionální stav definovaný přítomností fyziologického podráždění a antagonistickými vjemy*. Vnímá vztek jako jednu z běžných emocí. Spielberg (in O'Neill 2007, s. 6) rozlišuje vztek charakterový (který je sledovatelný již v dispozicích jedince) a vztek stavový (emocionální stav jedince) – toto rozlišení se snaží o oddělení vnitřních a vnějších faktorů, jež mohou rozčilit kohokoliv.

Kast (2010, s. 10 – 12) uvádí vztek jako nepřátelskou averzivní emoci různé kvality a s různým nasměrováním – může nabývat explozivního charakteru a být směřována do okolí, ale také implozivního charakteru a způsobovat vnitřní zhroucení jedince bez vnějších znaků. Rozumí vzteku také jako emoci, která podněcuje vytyčování mezilidských hranic.

Donovan (2001, s. 39–40) popisuje vztek jako přirozenou emoci, kterou lidé zažívají jako reakci na vnímanou hrozbu, frustraci, útok nebo překážku a uvádí, že pro muže je běžnou a okamžitou reakcí na fyzickou či psychickou bolest a strach. Rosenberg (2012, s. 161) ukazuje na to, že vztek je v současné době stále chápán jako emoce, kterou je nutno potlačit a nejlépe vymýt, přičemž vede naprosto opačným směrem, a to pocit vzteku naplno vyjadřovat. Ve své knize *Nenásilná komunikace*

zmiňuje v tom případě zproštění druhého člověka pocitu zodpovědnosti za náš vlastní vztek. Na tomto konceptu je založena také *Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform*, ve které je popisován vztek jako emoce s celým spektrem pocitů od lehkého pobouření až po neovladatelnou zuřivost, která generuje velkou energii, se níž může být naloženo dvěma nezdravými způsoby – potlačováním či vybíjením (Lom 2013, s. 9). Aplikací této metodické příručky se zabýváme v empirické části diplomové práce.

2.1.3 Násilí

Donovan (2001, s. 40) poukazuje na striktní oddělení vzteku a násilí a sleduje, co se objevuje první – oba fenomény zjednodušuje a uvádí, že pokud je vztek emoce, pak ji cítíme; násilí je čin, který někteří lidé konají pod vlivem vzteku. Koukolík (et al. 1996, s. 200) ve své knize *Vzpouřa deprivantů* popisuje násilí jako *lidské chování, které jiné lidi záměrně ohrožuje fyzickou újmou, pokouší se ji přivodit, nebo ji přivodí a dodává, že jeho míra roste natolik, že se hovoří o epidemii*. Arendtová (2004, s. 7–49) nadto poukazuje na nebezpečnost kolektivního násilí a komentuje také, že násilí spolupracuje s nástroji násilí, jež díky technickému pokroku mají potenciál úplné devastace lidstva.

Obecnou definici násilí popsala Světová zdravotnická organizace (INC in Haškovcová 2004, s. 13) jako *úmyslné použití či hrozbu použití fyzické síly nebo moci proti sobě, jiné osobě, skupině či komunitě, a to síly (moci), která má, nebo s vysokou pravděpodobností bude mít za následek poranění, smrt, psychickou újmu, poruchu vývoje či osobnosti*.

Policie ČR (2017) uvádí, že násilí je *použití fyzické síly k překonání nebo zamezení kladeného či očekávaného odporu. Za násilí se považuje i uvedení jiného lste do stavu bezbrannosti (např. do stavu opilsti), v důsledku které oběť není schopna se účinně bránit*. Pojem násilí často chápeme také ve spojitosti s domácím násilím, které je definováno jako fyzické, psychické či sexuální týrání, vstupují do něj blízké osoby a probíhá skrytě a opakovaně v soukromí bez kontroly veřejnosti. Od často se opakujících hádek, které vztahy provází, může být domácí násilí rozlišováno pomocí čtyř znaků: opakování a dlouhodobost násilí, zvyšování výskytu, stupně, intenzity a četnosti násilí, jasně vymezené role násilné a ohrožené osoby a místo resp. společná domácnost, kde násilí probíhá (Čírtková, et al. 2007, s. 108–109).

V násilí se objevuje role pachatele a oběti, přičemž obě role jakoby se doplňovaly (v ilustrativním příkladu uvedeme jako pachatele muže a oběť ženu) – v první fázi je muž znejistěn, poněvadž žena má vůči němu nezávislé až odmítavé chování, což narůstá do chvíle, kdy se muž cítí vůči ženě oslaben – pak dochází k násilí a muž prožívá rovnováhu, žena to víceméně přijímá a ve vztahu dochází k usmíření a dočasné harmonii – tj. ukončení druhé fáze. Pokud se toto násilí opakuje, dochází k nebezpečnému cyklu násilí, v němž násilí paradoxně působí jako prostředek dočasného sblížení (Gjuričová, et al. 2000, s. 79). Lom (2013, s. 12–13) jednotlivé fáze rozlišuje na výbuch (projev vzteku s velkou energií ve formě násilného chování); následně prožívání smutku a viny (agresor se omlouvá, slibuje, že se to nebude opakovat a vyhledá odbornou pomoc nebo také předstírá, že se nic nestalo a dochází k usmíření často prostřednictvím sexu); běžné fungování (tato fáze může trvat i poměrně dlouhou dobu) a eskalaci (dochází k potlačování vzteku, což vnímají lidé žijící s agresorem mnohem dříve, než on sám – je podrážděný, agresivněji řídí, prudčeji zavírá dveře, apod.). Násilné osoby mají sklony nevnímat násilí jako opakované cykly, nýbrž jako jednotlivé události, přičemž intenzita výbuchové fáze narůstá a intervaly mezi výbuchy se mohou zkracovat. Špatenková (et al. 2004, s. 103) uvádí, že násilí je jeden z nejčastějších důvodů, proč klienti vyhledávají služby krizové intervence. Silverman (in Kovář 2008, s. 106) rozlišuje také oběti vztahového a útočného násilí a ukazuje na fakt, že oběti vztahového násilí zažívají pocity viny, kdežto oběti útočného násilí pocity strachu.

Je zjevné, že násilí existuje v různých formách – Haškovcová (2004, s. 22–25) uvádí fyzické (od povrchového poranění, přes těžké ublížení a zdraví až smrt); psychické (s cílem způsobit emocionální újmu prostřednictvím verbální agrese); sociální (jež v sobě zahrnuje materiální a finanční); sexuální (zneužívání, obtěžování, znásilnění a obchod se ženami); institucionální (jež souvisí s nevhodnými normami a systémem, který byl původně budován k opačnému účelu); mediální (násilí ve filmech či podávání dehonestujících informací); rasové (např. na základě odlišnosti barvy pleti, víry a světového názoru) a zařazuje mezi ně i sebepoškození (násilí obrácené směrem k vlastní osobě).

Per Isdal (in Lom 2013, s. 8–9) z nestátní neziskové organizace ATV v Norsku definuje násilí jako *jakékoliv jednání vůči druhé osobě, kterou tím poškozujete, působí*

bolest, strach nebo ponížení, přinutí tuto osobu, aby udělala něco proti své vůli, nebo přestala dělat něco, co chce. Následně poukazuje na to, že násilí můžeme vnímat prostřednictvím jeho forem, které splňují předchozí definici: fyzické (zaměřené proti osobě), psychické (zaměřené proti osobě), materiální (zaměřené proti předmětům), sexuální (každé násilné sexuálně motivované chování) a latentní (jehož síla tkví v tom, že může nastat – atmosféra obav, strachu a hlídání). Pro potřeby diplomové práce budeme pracovat s touto definicí násilí včetně forem násilí.

2.2 Dělení agresivního chování

Fisher (et al. 2014, s. 48–49) uvádí dělení z pohledu sociální patologie, která rozlišuje zlostnou agresi, jenž má reaktivní charakter a vyjadřuje nevoli – z tohoto hlediska má minimální nebezpečnost, ovšem může zahrnovat také odplatu a v tom případě je již společensky nebezpečná. Rozlišuje také instrumentální agresi, již chápeme jako prostředek k dosažení cíle – pokud je reaktivní nebývá hodnocena patologicky a jejím cílem je ochrana vlastní či blízkých, pokud jde však o aktivní chování se záměrem dosažení uspokojení, bývá hodnoceno negativně. Nakonec předkládá také spontánní agresivitu, jako jednání, které působí bolest a přináší zároveň uspokojení – příkladem takového chování může být sadismus.

Výrost (et al. 2008, s. 269) uvádí dělení forem dle sociální psychologie. Z hlediska forem zmiňuje agresi fyzickou a verbální, a dále přímou a nepřímou – tyto formy ukazují na způsob ubližování.

Martínek (2015, s. 38–47) nad tyto formy uvádí ještě přítomnost aktivity (jedinec se na agresi aktivně podílí) či pasivity (jedinec pouze přihlíží) – kombinací těchto forem pak vzniká osm druhů agresi. Popisuje dále emocionální agresi – není promyšlená a je impulzivní reakcí na podnět v rámci nahromaděného vzteku, jedinec nemá nad svým chováním náhled a není schopen řešit důsledky. Vhodným řešením aktuální tíživé situace je autorem doporučováno vybití vzteku na předmětu (např. boxovací pytel). Zmiňuje také frustrační agresi, která je způsobována překážkou na cestě k cíli – může jít o nespokojenost okolí s výsledky dítěte nebo o agresi u mladých jedinců, vyrůstajících v hyperprotektivním prostředí, kteří se poprvé setkávají s překážkami ve svých životech a neví, jak je řešit (mají sníženou rezilienci). Instrumentální agresi, jež byla již zmíněna, rozlišuje na žádoucí, která je cílená

a předem promyšlená a dále nutnou, při níž jde o aktuální obranu (např. napadení od psa nebo vyprovokování reakce). Toto rozlišení popisuje i Fromm (2007, s. 209) – žádoucí jako to, co je potřebné ve smyslu chtěné a nutné jako fyziologickou potřebu.

Volavka (in Fisher, et al. 2014, s. 50) představuje predátorní agresivitu, jež se vyskytuje u vrahů a lupičů, kteří agresi využívají k obživě či uspokojování delikventních potřeb. Poukazuje také na ideologickou agresivitu, která může být zaměřená rasově či vůči jinému sportovnímu týmu a je působena z důvodu uspokojení potřeb bezpečí či seberealizace.

Moyer (in Martínek 2015, s. 48–81) uvádí Moyerovu klasifikaci agresi, která se projevuje u zvířat i lidí a definuje zde predátorskou agresi (silnější bojuje proti slabšímu a je zde jasná nerovnováha), agrese mezi samci či samicemi (jde o konkurenční boj a přirozený výběr), agrese dráždivá (vystavení dráždivým podnětům), agrese vyvolaná strachem (sílicí strach a tenze bez možnosti úniku), rodičovská agrese (ochrana vlastního potomka), sexuální agrese (reakce na sexuální napadení, obtěžování či znásilnění) a agrese jako obrana teritoria (obrana vlastních hranic).

2.2.1 Směry agresivního chování

Již při pokusu o definování pojmu agrese jsme se setkali se spoustou odborných názorů, jež bychom mohli rozlišovat podle úhlu náhledu z jednotlivých vědních disciplín. Podobně je to s druhy agrese – před samotným dělením agresi se zaměříme na směry agrese (Martínek 2015, s. 25 – 37). Agrese vybitá na jiném člověku je považována za společensky nepřijatelnou, ale bylo by mylné se domnívat, že je to jediný směr, kterým se může ubírat. Agrese vybitá na neživém předmětu je přijatelná jako terapeutický prvek pouze v diagnostikovaných případech osob s emocionální agresi. Objevuje se někdy u jedinců s nižším sebevědomím a může být prostředkem zastrásování ostatních – v každém případě nesmí docházet k přenesení zodpovědnosti za způsobenou škodu na druhou osobu a to ani v případě dětí. Pokud se jedinec nachází v silné emotivní reakci a v aktuální chvíli je na dosah bezbranný slabý zvířecí tvor, může se stát terčem agrese vybité na zvířeti – takové chování má nebezpečný potenciál, pokud ho jedinec začne aplikovat ve svém sociálním prostředí a chovat se podobně ke slabším osobám a na tomto základě se může rozvinout až anetie (tj. neschopnost soucitu). V poslední řadě může osoba směřovat agresi vůči sobě samému – jedná se

o sebepoškození až po sebevraždu – toto jednání je spojováno s nestabilním rodinným zázemím, přílišnými nároky na jedince či s řešením bezvýchodné situace.

2.2.2 Funkce agresivního chování

Agrese má svůj cíl, záměry nebo jinak řečeno úkoly – v první řadě je nejčastějším cílem agrese posunutí hranic a to za účelem zvětšení sféry svého vlivu a vlastního teritoria. Nastalá situace je řešitelná skrze dohodu na kompromisu, nebo vítězstvím a prohrou zúčastněných stran. Zároveň jde však o úkol ochrany vlastních hranic, přičemž nejpřirozenější hranicí je tělo. Existenci našich vlastních hranic si uvědomujeme i díky pocitům, které jsou příjemné či nikoliv a proto je také velmi důležité je vnímat a umět pojmenovávat. Narušení hranic pak vede k obranné reakci – kulturně lze považovat zvyky jako hranice a pokud jsou narušovány, můžeme sledovat podobný proces. Dalším záměrem je udržet vlastní osobu v aktivitě – pokud není možnost udržovat aktivitu fyzickou, je udržován stále myšlenkový proces. V případě, že organismus nemůže projevit svou vitální sílu a vytvářet podněty, dochází k podráždění a pokus o to podněty najít – to bývá vykládáno jako provokování okolí a je třeba tomuto chování rozumět jako pokus o zabránění dalšího podráždění a případné internalizace agrese (Svoboda 2014, s. 40–41).

2.3 Biologické předpoklady agresivního chování

(Čermák 1999, s. 15–26) uvádí, že pomocí neurologických technik bylo zjištěno, že centra, která řídí predátorskou, mateřskou a další typy agrese jsou uloženy v cerebrálním kortexu (kůra mozková) v subkortikální oblasti (podkorové oblasti). S agresí souvisí dvě hlavní oblasti limbický systém a cerebrální kortex. Limbický systém ovlivňuje pudy a emoce – je mu přisuzována funkce kontroly emocí. Je zde uložena amygdala, jejíž jádra vysílají impulzy k posílení agrese a hippocampus, který agresii inhibuje. Na agresii může mít vliv také dysfunkce neurotransmiterů, které jsou odpovědné za přenos informací mezi kortexem a limbickým systémem – pokud jsou neurotransmitery nesoucí informaci s inhibicí agrese dysfunkční, může to vést ke zvýšení pravděpodobnosti agresivní reakce. Neurotransmitery mají důležitou funkci kontroly agrese způsobem přenosu informace mezi neurony v synapsi – agresii ovlivňují konkrétně acetylcholin, jenž je spojován se systémem spouštějícím agresii, noradrenalin a dopamin, jako neurotransmitery spojované se spouštěním i vypínáním agrese

a serotonin, jež má na agresi inhibiční vliv. Korové oblasti jsou spojeny se sociálním učením a předjímáním – pokud jsou poškozeny, může docházet k agresivním reakcím. Obecně je známo, že lidé s organickým poškozením mozku mají potíže s kontrolou agrese. Systém ovládající agresivní projevy je však mnohem složitější – vstupují do něj neurotransmitery, hormony, neutrální systémy, stimuly prostředí, naučené odpovědi a osobnostní dispozice. Výsledky výzkumu ukázaly, že je možné identifikovat dva systémy agrese – systém onset, jehož aktivované součásti spouští agresi a systém offset, jehož aktivované součásti spouští stavy libosti – jejich ukončení vede k agresi. Autor však také zmiňuje, že agrese není spojena jen s biologickou komponentou a výzkumníci svá zjištění spojují s psychologickými, sociálními i kulturními interpretacemi.

2.4 Období dospívání

Cílovou skupinou, na kterou se v této diplomové práci zaměřujeme, jsou adolescenti. Dospívání je vymezováno různě – Vágnerová (2005, s. 321) uvádí, že je to období zahrnující jednu dekádu života od 10 do 20 let, ve které dochází ke *komplexní proměně osobnosti v oblasti somatické, psychické i sociální*. Langmeier (et al. 2006, s. 143) toto období omezuje věkově od 15 do 22 let.

Macek (2003, s. 13–14) uvádí toto období jako období bouře a konfliktu a cituje G. S. Halla: *Je to nevyhnutelný a dramatický střet protikladných tendencí v člověku*. Vzhledem ke všem změnám, které v tomto životním období jedinec podstupuje a musí se s nimi naučit žít, je pochopitelné, že je to období velmi náročné. Není překvapivé, že někteří dospívající prochází velmi bouřlivým růstovým obdobím a po určitou dobu si zvykají na nové tělesné hranice, jejich názory se velmi rychle mění, citové prožívání dosahuje extrémů v obou opačných pólech a jsou citliví i na sociální podněty.

Erickson (in Macek 2003, s. 18–21) zpracoval nejznámější psychologickou teorii adolescence, založenou na epigenetickém modelu vývoje, který představuje postupný vývoj jedince a jeho procházení jednotlivými fázemi vývoje, obecně směrem ke kvalitativně vyšší fázi. Stadium adolescence je páté z osmi v cyklu a charakterizováno vytvořením vlastní identity. Tato teorie rozvíjí téma vývojových úkolů, které popisuje Havinghurst (in Sobotková, et al. 2014, s. 32–33): dosáhnout

mužské či ženské sociální role, zralejších vztahů s vrstevníky (jejichž hodnocení je v tomto období obzvláště důležité), emoční nezávislosti, společensky zodpovědného chování, osvojit si etické hodnoty, připravit se na manželství a ekonomickou nezávislost a přijmout vlastní tělesnou konstituci.

Vývojové úkoly mohou být naplněny v rámci zdravého i rizikového chování – Šolcová (2009, s. 11–12) rozlišuje pojem riziko jako očekávanou pravděpodobnost maladaptace a pojem resilience jako schopnost účinně se vypořádat se stresem a nepřízní, tedy úspěšně se adaptovat.

2.4.1 Emoce

Emoce jsou základem vývojového procesu a stimulují rozvoj dalších psychických funkcí – předcházejí rozvoji kognitivních funkcí a slouží jako bazální hodnotící, orientační a regulační systém (Vágnerová 2005, s. 96).

O emočním vývoji mluvíme již od kojeneckého období – prvními emocemi, které můžeme sledovat, jsou pocity libosti a nelibosti, které se dále diferencují – ve 2. měsíci života smích signalizuje stav pohody, ve 3. a 4. měsíci děti vyjadřují radost i nespokojenost, od 4. měsíce zlost, v 5. měsíci umí vyjádřit strach a mezi 6. a 9. měsícem se diferencuje strach od úzkosti. Pro dítě jsou emoce primárním prostředkem komunikace a vcítění je dítě schopno již před 6. měsícem života (Vágnerová 2005, s. 96–98). Langmeier (et al. 2006, s. 80–81) popisuje emoce spojené se separační úzkostí v batolecím období, která může v nejhorším důsledku narušit budoucí vývoj. Dítě, které křičí, doufá v to, že po určitém čase matka přijde – pokud k tomu nedochází, prožívá hlubokou stísněnost a pohrouží se do sebe a postupně potlačuje své emoce – může přilnout i k jiné dospělé osobě, pokud se však žádná taková nenaskytá, dítě se začíná orientovat ze vztahu k lidem na vztah k věcem. Vágnerová (2005, s. 196–200) dále uvádí, že v předškolním období se rozvíjí emoční paměť, inteligence a nově také pocit viny – zlost a vztek nebývají tak časté a objevují se ve vztazích s vrstevníky. V průběhu školního období dochází ke zvýšení emoční stability – Erickson (in Vágnerová 2005, s. 261–264) toto období hodnotí jako fázi citové vyrovnanosti, přičemž dítě dokáže lépe rozumět svým pocitům a rozvíjí se sebehodnotící emoce. Oproti tomu v dospívání prochází jedinec emoční nestabilitou – v první fázi dospívání emoce prožívá intenzivně, nedokáže vysvětlit jejich

příčinu a jsou rozkolísané. Dospívající jedinec se může projevovat vyšší impulzivitou, nedostatkem sebeovládání a nechutí projevovat city navenek – Antier (2004, s. 91–92) zmiňuje na tomto místě velký podíl pocitu samoty, který vede k uzavírání se do sebe a někdy až k agresivitě obrácené vůči sobě. Noen Hoexema (in Vágnerová 2005, s. 342) mluví o emoční ruminaci – neustálém přemýšlení vlastních pocitů. Oproti tomu Macek (2003, s. 47–48) uvádí, že ne každý adolescent musí nutně procházet emoční labilitou – ta provází povětšinou jedince, u kterých se objevovala již v dětství a vliv zde má také osobnost a pohlaví. Je prokázáno, že dívky prochází emoční disbalancí již v časně adolescenci. Na konci období dospívání dochází k emoční stabilitě, větší extraverci a menší impulzivnosti.

Svoboda (2014, s. 53) emoce chápe jako *energetický náboj*, který může být chápán příjemně, nepříjemně či ambivalentně. Trvalejší stavy emocionálního vyladění chápeme jako nálady (Nakonečný 2009, s. 168). Čírtková (2015, s. 115–116) uvádí, že emoce se projevují na třech úrovních – uvědomovaný prožitek emoce či nálady, chování, jež se dá pozorovat z vnějšku a jako fyziologické procesy v organismu, jež nejsou ovlivnitelné vůlí (pocení, blednutí, červenání, zrychlení tepu, tlaku, apod.) a díky nimž si také probíhající emoční změny můžeme uvědomovat. Tyto procesy spíše ukazují na intenzitu emoce – výzkumy týkající se tématu jak se konkrétní emoce projevují v těle, nevedly k úspěchu. Zároveň je známo, že emoce lze maskovat či předstírat, ale fyziologické procesy nikoliv. Tělesné změny mohou napomoci poznat příchod různých emocí, čehož lze vhodně využít při nácviku zvládnání vzteku. Pudney (et al. 2014, s. 108–110) uvádí mezi těmito znaky zaťaté čelisti, ztuhlé břicho, pocení, svědění ve vlasech, pocit sevřených vnitřností, zaťaté prsty, mračení, našpulené rty, atd.

Emoce fungují ve vzájemné souhře – jen zřídka popisujeme jednu emoci oddělenou od ostatních, proto se užívá pojmu emoční pole (Kast 2010, s. 11). Čermák (et al. 2003, s. 137) poukazuje na to, že emoční teorie vychází z předpokladu, že vztek je jednotný konstrukt a zahrnuje v sobě škálu od lehkého podráždění až po intenzivní vztek, tudíž je problém ho vnímat jako homogenní emoci. Je důležité, jak s touto nebo jinou emoci následně naložíme. Jak jsme se již zmínili v předchozím textu, Rosenberg (2012, s. 55–63) nabádá k tomu emoce včetně vzteku plně vyjadřovat bez obviňování druhých, avšak zároveň se setkává s tím, že většina jedinců má potíže si je uvědomovat a pojmenovávat. To ilustruje na příkladu manželského páru, kde žena vyjadřuje své

pocity větou: *Mám pocit, jako bych žila se zdí*. Tato věta však není popisem jejích pocitů, ale obviněním manžela – o popis pocitů se pokusil až terapeut větou: *Zdá se mi, že se cítíte osamělá a chtěla byste být více v kontaktu s manželovými pocity*. Autor vede čtenáře k tomu mluvit v první osobě a místo slova *cítím* používat slovo *jsem*. Doporučuje pocity oddělovat od myšlenek o tom kým jsme, jak na nás lidé reagují, nebo jak s námi jednají. Popisuje také, že pro pojmenovávání emocí je nutno rozšířit emoční slovní zásobu a předkládá seznam pocitů, jež mohou pomoci emocionální vztahy vyjadřovat (tento seznam je využit v empirické části práce).

Níže popisované kurzy zvládnání agrese prakticky pracují s konceptem emočního pole a vysvětlují, že vztek nepřichází sám, ale různé emoce ho předcházejí.

2.4.2 Motivace

Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti – souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje (Čáp, et al. 2007, s. 145).

Nakonečný (2009, s. 248) rozlišuje formy a druhy motivů – za základní formu motivů považuje potřeby (stavy nedostatku v organismu), přičemž ostatní motivy z těchto vycházejí. Zároveň autor také třídí druhy motivů na biogenní (fyziologické) motivy, kterými jsou biologické potřeby organismu a sociogenní (psychologické) motivy, jež vyplývají z potřeb člověka jako lidské bytosti, např. potřeba výkonu, opory a kompetence.

Hagemannová (1995, s. 17) uvádí, že s motivací a úspěchem je spojena společná vize, strategie a příznivé prostředí. Soukup (2014, s. 116 – 119) zmiňuje palčivou otázku motivace klientů z ÚV či OV, kteří mají spoustu potíží, ke kterým se často přidává nedokončený emoční a kognitivní vývoj. Motivační rozhovor popisuje autor jako respektující komunikační styl, který nezvyšuje odpor, ponechává klientovi možnost volby, minimalizuje hádky a zároveň rozvíjí ambivalenci na cestě ke změně – cílem pracovníka není, aby klienti plnili přání pracovníka, ale uvědomili si rozpor mezi tím, co dělají, a co chtějí, a společně s pracovníkem mohou hledat vhodnější způsoby chování. Poukazuje zde také na jedno z velmi důležitých témat pro dospívající, kterým je práce s konfliktem a přijetí ve vrstevnické skupině.

2.4.3 Autoregulační mechanismy

Vývoj autoregulačních mechanismů se začíná vyvíjet ve školním věku a souvisí s kognitivním vývojem a decentrací. Je také závislý zrání a směřuje od emoční regulace, jež je zaměřena na okamžité uspokojení potřeby, k regulaci volní, která dokáže uspokojení potřeby oddálit se záměrem naplnění vyšších cílů a s vědomím nadřazenosti nad pocity (Vágnerová 2005, s. 264–265).

V průběhu dospívání se pak volní vlastnosti rozvíjejí a s nimi i sebekontrola a vytrvalost – ovšem velký vliv stále má emoční zrání a citové výkyvy mohou volní vlastnosti negativně ovlivňovat (např. v případě impulzivního chování). S postupem vývoje se emoce zklidňují a volní autoregulace stabilizuje a dochází až k sebeomezujícím experimentům s ovládáním vlastní osobnosti, které mohou být zdrojem vlastní sebeúcty. Autoregulační mechanismy jsou zapojovány především v zátěžových situacích, které jsou vykládány jako výzvy, směřující k aktivizaci, nebo ohrožení, směřující k obraně – velký význam zde nese také charakteristika osobnosti jedince. Postupem vývoje dochází ke snaze potlačovat negativní emoce, což může vést k pasivnímu postoji nebo stimulaci k hledání řešení (Vágnerová 2005, s. 343–345). Macek (2003, s. 106) mluví o potřebě autoregulace, přičemž je důležité zachovat vědomí rozdílu mezi realitou a představou.

Autoregulační mechanismy se odvíjí od sebepojetí, které se skládá ze tří komponent sebepoznání, sebecit a sebehodnocení. S autoregulací souvisí především sebehodnocení, které vybízí k práci na sobě – nachází se zde rozpor mezi reálným a ideálním já. Jedinec pak vynakládá úsilí k dosažení ideálu a dosahuje cílů, ze kterých plyne i jeho sebeúcta a rozvíjí se zde sebeřízení (Helus 2007, s. 57 – 58).

2.5 Skupinový vývoj

Vlastní sebepojetí je sociální povahy a je vpředeno do mezilidských vztahů (Helus 2007, s. 56). Pro každé dítě je charakteristické, že ve svém vývoji prochází různými skupinami – pokud pomineme rodinu, do které se dítě narodí, prochází mateřskou školou, dále základní školou, zájmovými kroužky i jinými vrstevnickými skupinami mimo instituce. Tyto skupiny podléhají skupinovým vývojem – pokud se věnujeme práci ve skupině, je důležitou součástí znalost těchto procesů, v rámci které lze sledovat i to, zda se skupina vyvíjí zdravým způsobem.

Kratochvíl (2005, s. 26–29) uvádí stádia skupinového vývoje. První stadium se nazývá fází orientace a závislosti – členové skupiny očekávají, co se bude dít, hledají smysl skupiny a ohlíží se po vedoucím skupiny, kterého přeceňují a idealizují, očekávají co se bude dít a také hledají potvrzení vlastních výroků. Panuje zde touha po vytyčení cíle skupiny a plánu, kterým se bude ubírat – již v první fázi účastníci zjišťují, kým budou přijati a kým nikoliv. Konverzace probíhají na rovině všeobecných témat, mohou zde být otevřeny problémy, ale dostává se pouze obecných odpovědí – i přes to i skrze zatím povrchní rozhovory může být projevem zájem o řešené téma. Druhé stadium se vyznačuje výskytem konfliktů a protestů. V této fázi se vytváří hierarchie rolí, objevují první konflikty mezi členy a mezi členy a vedoucím skupiny, kterého si v první fázi skupina idealizovala – ať již vede skupinu autoritativním stylem či ji ponechává vlastní iniciativě a nejistotě (v tom případě může vyvolat více negativní reakci) – pro skupinu je podstatné dostat se do přímé konfrontace s vedoucím, který ji má nejen dovolit, ale i podporovat – je to sice nepříjemné, ale pokud se vedoucí nenechá zničit nebo v odvěť on sám nebude ničit, pak může demonstrovat, že konflikt a agrese nemusí být vždy špatná. Dochází zde také ke kritice namísto projevení skutečných pocitů a projevují se také snahy o únik ze skupiny z důvodu nepříjemné a napjaté atmosféry. Třetí stadium je specifické vývojem koheze a kooperace, snižuje se počet konfliktů a dochází k interiorizaci norem ve skupině, vytváří se skupinové myšlení a ve středu zájmu je intimita, blízkost a vzájemný soulad – v rámci podpory tohoto cíle jsou potlačovány i negativní emoce. Ustupuje také význam vůdcovství, skupina je otevřená a přijímající vůči pocitům jejích členů a nabízí bezpečí a ochranu. Čtvrté stadium naplňuje cílevědomou činnost – skupina je kohezní a objevuje se tu otevřenost i vůči negativním emocím, své místo tu má povzbuzování, razení i kritika, která však má konstruktivní charakter. V rámci dlouhodobého fungování skupiny se opět mohou vyskytnout občasné krize, připomínající vývoj skupiny v předchozích stádiích.

Tato stadia popisuje i Tuckman (in Výrost, et al. 2008, s. 327) jako formování, bouření, normování, optimální výkon a přidává poslední fázi ukončení.

Nykl (2012, s. 117–125) popisuje na osobu zaměřený přístup C. R. Rogerse, který je založený na mezilidském vztahu protknutém akceptací, empatií a nehodnocením a který podporuje růst a změnu. Rogers popisuje tzv. encounter skupiny, které jsou nestrukturované a nefungují zde vedoucí, pouze facilitátoři, kteří

jsou součástí skupiny, a existuje zde rovný vztah. Popisuje 15 etap vývoje těchto skupin, který je podobný výše uvedeným – nejdříve se objevuje všeobecná nejistota, kterou střídá odpor k osobním sdělením a sebeodhalování. Postupně se jedinci osmělují a popisují minulé pocity, později se zaměřují na negativní pocity, často k vedoucím skupiny – někteří se poté osmělují a přichází s důležitými sděleními – zde se začíná vyvíjet vzájemná důvěra a dochází k vyjádření právě probíhajících pocitů. Rozvíjí se léčivá kapacita skupiny a s ní přichází pochopení vlastního prožívání a sebezpřijetí – v této atmosféře praskají masky a pro skupinu je nesnesitelné, aby někdo žil za svou vlastní maskou. V této bezpečné a pečující atmosféře přijetí dochází ke zpětné vazbě a konfrontaci, která je konstruktivního charakteru. Vzájemná pomoc přerůstá hranice skupiny a členové mají k sobě velmi blízko – projevují si pochopení, které plyne z jejich vzájemného vcítění – to autor nazývá bazální encounter. Dochází k vyjádření pozitivních pocitů a důvěrností a nakonec ke změnám chování ve skupině – větší volnosti, soucitu, empatii a toleranci. Zároveň členové vnímají svou sebedůvěru, mohou si dovolit být upřímnější. Kratochvíl (2005, s. 166 – 167) popisuje korektivní emoční zkušenost, ke které může dojít ve skupině s klimatem bezpečí – společnost zde reaguje jinak, než jedinec s neadekvátním vzorcem chování očekává na základě své zkušenosti z minulosti. Tím se vytváří možnost vyjít z bludného kruhu. Určitou formou korektivní zkušenosti může být i fungování skupiny jako rodiny – existuje tu značná analogie s rodinou, navíc maladaptivní vztahy neutkví v nezdravých stereotypech, jak tomu bývá u některých rodin, ale díky skupinovým procesům a vedení přerůstají do zralejšího chování.

Skupina tedy není jen nahodilým shlukem osob – má určité znaky, které ji definují. Je zde vědomí společného cíle či účelu, členové vnímají sebe a ostatní jako její členy, mezi kterými se rozvíjejí vztahy a interakce tu trvají déle než jen několik minut a tvoří se zde skupinové normy a role (Hayesová 2009, s. 60).

2.6 Zvládání a řešení agresivního chování

Jimmy, Danny a Sue jsou ještě malé děti a budou svůj hněv vyjadřovat převážně nezralým způsobem. Většina dětí vyjadřuje svůj hněv buď agresí, nebo slovní ventilací. Podvědomé projevy hněvu obsahují jeho potlačení, a tomu je samozřejmě třeba se vyhnout. Naší povinností jako rodičů je vychovávat děti tak, aby svému hněvu

porozuměly a uměly ho vždy kontrolovat. Naším cílem by mělo být, aby děti v sedmnácti letech už uměly svůj hněv zvládat zralým způsobem (Campbell 1998, s. 44–45).

Zvládání vzteku není úkolem jen pro děti, ale také pro mnoho dospělých – nabízí se však otázka, jakým způsobem toho lze dosáhnout. Rosenberg (2012, s. 170) uvádí možnost, jak lze tohoto záměru docílit a tuto cestu popisuje ve čtyřech krocích: zastavit se, uvědomit si své myšlenky, zjistit co potřebuji a potřeby komunikovat včetně vyjádření pocitů. Tavis (in Wetzler 2012, s. 15–16) popisuje, že je osobní volbou každého člověka, jak se svým vztekem naloží – zda jí určitými způsoby zchladí, či jí dá volný průchod a objektu hněvu řekne, jak se cítí a proč. Dahlke (2005, s. 100–102) spatřuje možnosti ve správně volených ventilech vzteku (např. sport).

Martínek (2015, s. 98–100) pojednává o aktuálním zvládnutí agresí – intervenci vztahuje vždy ke konkrétnímu druhu agrese. Při emocionálních agresích je domlouvání bezpředmětné a je možné využít vybití na neživém předmětu. Agresi s nízkou či střední intenzitou můžeme ovlivnit trestem, instrumentální agresi oslabuje uvědomění malého zisku.

Potter-Efron (2005, s. 79–96) rozvádí možnosti individuální práce i skupinových programů a uvádí možnosti programů pro děti, dospívající i celé rodiny. Skupiny zvládání vzteku zamýšlí malé o 10 a méně členech se zkušenými vedoucími ve smyslu edukativním i terapeutickým – cílem těchto skupin je pak poskytnout účastníkům vzájemnou podporu, vzdělání, možnosti osobního růstu a rozvoje socializačních schopností a také terapii zaměřenou na změnu chování. Zmiňuje výhody těchto skupin – jsou nízkonákladové, účastníci získávají porozumění nejen pro oběti ale v obecnějším rámci pro všechny lidské bytosti, dobře fungující skupiny proráží tendence popírat či minimalizovat problémy se vztekem, pocity studu a tendence skrývat pravdu jsou snižovány vědomím, že zde máme všichni stejný problém, zvládání vzteku je pak zaměřeno více edukativním směrem a méně terapeutickým i kvůli nedostatku času a tyto skupiny bezpochyby zachovaly mnoho lidských životů snížením pravděpodobnosti, že účastníci napadnou ostatní či spáchají sebevraždu. Naopak individuální programy mohou v některých situacích lépe vyhovovat konkrétním potřebám klientů. Autor představuje také názor, že pokud má dítě potíže se vztekem, často je třeba pracovat s celou rodinou – Askeland (2015, s. 17) uvádí výsledky

výzkumů, které potvrzují, že zkušenosti dětí s domácím násilím ovlivňují jejich schopnost regulovat emoce a udržovat funkční mezilidské vztahy. Potter-Efron (2005, s. 158–161) poskytuje pár základních rad pro práci se vztekem u dětí a dospívajících – využívat her, pomoci dětem zvizualizovat a získat náhled nad růstem jejich vzteku, pomoci rodičům navrhnout možnosti jak zvládnout záchvaty a také nadměrné nároky, pomoci zvolit věku odpovídající kroky a udržet naději pro dospívající, že se zlepší jejich schopnosti zvládat svůj vztek. Jako konkrétní nástroj k získání náhledu nad růstem vzteku lze zvolit teploměr vzteku (Verdick, et al. 2014, s. 16) nebo stupnici vzteku (Lom 2015, s. 6 – 7).

Pokud se jedinci nepodaří v průběhu dětství a dospívání naučit zvládat svůj vztek, což můžeme považovat za jeden z vývojových úkolů v oblasti autoregulace, přetrvávají tyto potíže do dospělosti a jsou důvěrně známé osobám žijícím v blízkosti agresora. Oběti násilného jednání pak vyhledávají odbornou pomoc – tyto služby jsou v ČR rozvinuté. Stále se však rozvíjí služby pro samotné pachatele, kteří potřebují pomoci naučit se zvládat svůj vztek.

2.6.1 Organizace poskytující služby osobám nezvládajícím svůj vztek v ČR

V současné době se objevuje stále více osob, které potřebují pomoci zvládat svůj vztek – neustále se debatuje o stoupání agresivity na školách i mezi běžnou populací. V pomáhajících profesích se nezdá, že se setkáváme s klienty v rolích oběti, ale i v rolích pachatelů. Přestože odborné vzdělávání je zajištěno a téma je diskutované, mnohdy i odborníkům chybí nástroje pro práci s násilnými osobami. V následující kapitole uvádíme příklady organizací, které spolupracují s uvedenou cílovou skupinou, přičemž některé pracují pouze s násilnými osobami, jiné současně i s oběťmi.

Liga otevřených mužů LOM je nezisková organizace, která vznikla v roce 2006 a která podporuje zvyšování kvality života mužů. Tato organizace staví na čtyřech základních hodnotách – odpovědnost, odvaha, originalita a otevřenost a pořádá každoročně kurzy *Vztahy bez násilí* určené pro muže, jež mají potíže se zvládnutím vzteku (Lom 2017). Organizace je také patronem kampaně Bílá stužka v ČR, jež je součástí celosvětového hnutí *White Ribbon Campaign* usilujícího o vymýcení násilí na ženách. Lom pořádá i vzdělávací kurzy *Výcvik v metodě zvládnutí vzteku*, jež

absolvovala i autorka práce a tato metodika je základním kamenem empirické části diplomové práce.

Spondea je obecně prospěšnou společností s dlouhodobou zkušeností v oboru – byla založena v roce 1997 a s širokým zaměřením, spolupracuje mj. s rodinami, oběťmi domácího násilí a pořádá skupinové i individuální programy pro osoby nevládající svůj vztek, kteří tímto chováním ubližují sobě i blízkým (Spondea 2017).

Persefona je nestátní nezisková organizace, jež vznikla v roce 2007 a poskytuje pomoc obětem domácího a sexuálního násilí a osobám, které mají obtíže zvládat svůj vztek, a to mužům i ženám ve formě individuálních setkání (Persefona 2017).

Bílý kruh bezpečí je neziskovou organizací založenou v roce 1991, která se specializuje na pomoc obětem a svědkům trestných činů. Činnost této organizace je rozsáhlá, její pobočky působí v devíti krajích ČR a nabízí také programy pro osoby s násilným chováním ve vztazích v rámci individuální či párové terapie (Bílý kruh bezpečí 2017).

Theia je krizové centrum, nestátní nezisková organizace, která byla založena v roce 2009. Centrum poskytuje služby mužům a ženám, jež se chovají násilně a chtějí toto chování změnit (Theia 2017).

Centrum Locika pomáhá dětem, které zažily domácí násilí, obnovit pocit bezpečí a zdravé vztahy v rodině – zaměřuje se tedy i na pomoc rodině zajistit stabilizaci rodinné situace a podpořit rodiče v jejich kompetencích (Centrum Locika 2017).

3 Kurz zvládání vzteku norské organizace Reform

V současné době existují zajímavé koncepty práce se vztekem, které rozpracovali různí zahraniční odborníci v této oblasti a v ČR se těmito koncepty můžeme inspirovat.

3.1 Reform a historie kurzů zvládání vzteku

Reform je první mužské centrum v Norsku, které bylo založeno v roce 2002 a zaměřuje se na zkvalitňování života mužů a rozvoj v různých oblastech života. Základním kamenem je expertíza, kterou organizace získává z výzkumů a dialogů s muži (Lom 2013, s. 4).

V roce 2003 Reform uspořádala terapeutickou skupinu pro muže, kteří nezvládají svůj vztek. Jednotlivá setkání měla vždy určité téma a podkladem se stala kniha od Franka Donovana *Dealing with your anger* (Donovan 2001). Následně se organizace rozhodla nepoužívat pro setkání slovo *terapie*, nýbrž *kurz*, což mělo výrazný efekt pro ochotu mužů se kurzu zúčastnit. Hodnocení byla pozitivní a tato forma stále přetrvává. Výsledky prvního kurzu ukázaly, že u 97% účastníků došlo k omezení výbuchů vzteku vůči ostatním, 84% si vybíjelo vztek na předmětech méně než na začátku kurzu, téměř všichni účastníci, kteří si vybíjeli vztek na sobě, na konci kurzu takto reagovali méně a 72% účastníků, kteří potlačovali svůj vztek, což je také nezdravý způsob, tak činilo na konci kurzu méně. V průběhu času se také proměňovala struktura kurzu – zpočátku byl koncipován na 10 setkání, později na 12 setkání s poskytováním návazných skupinových rozhovorů a spoluprací s partnery účastníků kurzu, což se osvědčilo – zástupci obou stran to vnímali jako důležité. Později byl do kurzu zařazen také pohled dítěte a počet setkání se zvýšil na 15. Finanční prostředky získává Reform především od Ministerstva pro děti a rovnoprávnost (Lom 2013, s. 5).

Reform je partnerskou organizací LOM a společně pracují na projektu *Muži proti násilí na ženách a dětech*. V rámci této spolupráce přináší LOM do praxe v ČR kurz zvládání vzteku.

3.2 Cíle kurzu

Lom (2013, s. 15 – 16) uvádí, že hlavním cílem kurzu je nahradit nezdravé zvládání vzteku zdravými a konstruktivními způsoby. Z tohoto cíle plynou další níže uvedené dílčí cíle:

- Pomocť účastníkům pochopit jejich nezdravé způsoby zvládání vzteku.
- Poznat, přijmout a vyjádřit své pocity.
- Lépe si uvědomit důsledky nezdravého vybíjení i potlačování vzteku.
- Převzít zodpovědnost za své pocity a chování.
- Osvojit si lepší definici pojmu násilí (v širším smyslu, než fyzickém) dle Pera Isdala (Lom 2013, s. 8–9).
- Zpochybnit spravedlivý vztek.
- Získat zdravý vztah ke vzteku.

3.3 Specifika kurzu

Kurz se skládá z 15 dvouhodinových setkání a je veden formou skupinové terapie se dvěma terapeuty a šesti až osmi účastníky. Před zahájením kurzu lektori provádí vstupní rozhovory s cílem zjistit, zda účastník spadá do cílové skupiny a má dostatečnou motivaci. Poté se sepisuje smlouva o účasti na kurzu (Lom 2013, s. 17).

Cílovou skupinou jsou muži, jež si vybíjí vztek na ostatních lidech, na věcech, či na sobě, nebo svůj vztek potlačují a mají motivaci na sobě pracovat a pozitivním způsobem měnit zpracovávání svého vzteku. Kurz není určen jen pro osoby, které páchají násilí – vztek nemusí vést k násilí a násilí nemusí být výsledkem vzteku (Lom 2013, s. 17).

Negativní cílovou skupinou jsou vymezeny osoby se závislostí na drogách či alkoholu, osoby s psychiatrickou diagnózou, osoby v léčbě s jiným závažným traumatem. Všechny případy jsou však posuzovány individuálně (Lom 2013, s. 17).

Zásadním pravidlem je docházka na kurz – pokud účastník absentuje na více než 2 setkáních, kurz se považuje za nesplněný. V případě absence účastník sám vyhledá

terapeuta a pracuje s ním samostatně. Pokud má účastník kurzu partnera/partnerku, je s ní/m navázán informativní kontakt o kurzu a dalších službách.

3.4 Kurz pro dospívající jedince

Pro aplikaci kurzu v konkrétní cílové skupině chlapců a později dívek (skupina byla vždy homogenní) bylo třeba jej značným způsobem upravit. Některá témata byla poupravena či zcela vypuštěna a také doplněna o edukativní aktivity. Kurz sestával ze 13 setkání na dvě hodiny. Do kurzu byly zařazováni účastníci od 15 do 18 let bez vstupních rozhovorů a kontaktů s partnery. Účast byla pro všechny účastníky povinná. Uvádíme stručný přehled témat a obsahů setkání.

3.4.1 První setkání – Nezdravé zvládání vzteku

Cíl: Představit nezdravé zvládání vzteku, sestavit cíle a individuální stupnici vzteku.

Pomůcky a prostředky: flipchart, pracovní listy (viz Příloha C a Příloha D), fixy, propisky, nůžky, lepicí páska, zalaminovaná barevná stupnice vzteku, Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: Seznámení s osobou lektora a kontakt; představení atributů kurzu; pravidel a cílů; představení klientů a možnost sdílení konkrétní příhody se vztekem; motivace k aktivnímu přístupu v kurzu; model nezdravého zvládání vzteku; přestávka 10 minut; sestavení stupnice vzteku; sestavení cílů a zakončení tzv. *hockey ring* (Ptáčková 2017, s. 24–25).

3.4.2 Druhé setkání – Pocity a vztek

Cíl: Rozpoznat pocity, které vedou ke vzteku a odlišovat je od chování.

Pomůcky a prostředky: flipchart, pracovní listy (viz Příloha E), fixy, propisky, lepidlo, emokarty s medvědy, zalaminovaná barevná stupnice vzteku, lepicí páska, názvy pro pocity (Rosenberg 2012, s. 56–58), Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: Vstupní aktivita s emokartami; hodnocení uplynulého týdne; představení situace se vztekem dle struktury; pocity, vztek a chování; společné

doplňování rovnice; 10 minut přestávka; aktivita č. 1 – chování; aktivita č. 2 – pocity; aktivita č. 3 – rozlišení chování a pocitů (Ptáčková 2017, s. 27).

3.4.3 Třetí setkání – Podoby násilí

Cíl: Seznámit se s tím, co je násilí a s jeho podobami.

Pomůcky a prostředky: flipchart, pracovní listy (viz Příloha F), fixy, propisky, lepicí páska, kolíčky, menší papírky, zalaminovaná barevná stupnice vzteku, obrázek slunce a mraku, provázek, aktivita ano/ne Portmannová (1996, s. 62), Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: Vstupní aktivita škálování; shrnutí minulého tématu; řešení situace z minulé skupiny; představení situace se vztekem; 10 minut přestávka; aktivita č. 1 – ano/ne; definice násilí; podoby násilí; pracovní list (viz Příloha F); výstupní aktivita škálování (Ptáčková 2017, s. 30).

3.4.4 Čtvrté setkání – Psychické násilí

Cíl: Seznámit se s tím, co vše lze považovat za psychické násilí.

Pomůcky a prostředky: emoční karty situační, flipchart, pracovní listy (viz Příloha G a Příloha H), papíry, fixy, propisky, lepicí páska, zalaminovaná barevná stupnice vzteku, Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: Vstupní aktivita s emokartami; pozitivní sebehodnocení; hodnocení minulého týdne; představení situace se vztekem; psychické násilí; přestávka 10 minut; aktivita č. 1 – osobní hranice; pracovní listy; formy psychického násilí; co jsem zažil; co jsem udělal; hodnocení dnešní skupiny (Ptáčková 2017, s. 34).

3.4.5 Páté setkání – Signály a možnosti chování

Cíl: Poznat vlastní tělesné signály a uvědomit si možnosti reakcí chování.

Pomůcky a prostředky: ilustrující obrázky, papíry s názvy *myšlenka*, *pocit*, *tělo*, *chování*, flipchart, fixy, lepicí páska, zalaminovaná barevná stupnice vzteku, vstupní aktivita koláč (Kolařík 2013, s. 92), aktivita pocity v těle – tělo v pocitech (Kolařík 2013, s. 97–98), Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: Vstupní sebezpůsobovací aktivita; stručné opakování kurzu; aktivita č. 1 – v hlavě; přestávka 10 minut; pyramida řešení; aktivita č. 2 – pocity v těle – tělo v pocitech (Ptáčková 2017, s. 37).

3.4.6 Šesté setkání – Time out

Cíl: Seznámit se s technikou a sestavit si vlastní time out.

Pomůcky a prostředky: ilustrující obrázky, flipchart, fixy, propisky, papíry lepicí páska, vyplněné pracovní listy s cíli, zalaminovaná barevná stupnice vzteku, Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: hodnocení uplynulého týdne; představení situace se vztekem; opakování hlavních bodů z minulé skupiny; ventily; time out; přestávka 10 minut; můj vlastní time out; přehodnocení cílů; hockey ring (Ptáčková 2017, s. 40).

3.4.7 Sedmé setkání – Osobní historie a konflikt

Cíl: Nahlédnout na vliv historie na vnímání vzteku a poznat strategii dobře vedeného konfliktu.

Pomůcky a prostředky: papíry, propisky, aktivita dobrá rada (Kolařík 2013, s. 78), Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: vstupní aktivita – škála; různé úhly pohledu; správně vedený konflikt; aktivita č. 1 – tři podoby NE; aktivita č. 2 – dobrá rada; přestávka 10 minut; osobní historie; aktivita č. 3 – planety, aktivita č. 4 – vnímání sebe v konfliktu v 3. osobě (Ptáčková 2017, s. 42).

3.4.8 Osmé setkání – Spouštěče vzteku

Cíl: Najít a uvědomovat si své vlastní spouštěče vzteku.

Pomůcky a prostředky: flipchart z prvního setkání s modelem nezdravého zvládání vzteku, fixy, propisky, menší papíry, lepicí páska, zalaminovaná barevná stupnice vzteku, video z filmu Účastníci zájezdu (Účastníci zájezdu 2017), notebook, Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: hodnocení minulého týdne; představení situace se vztekem, zopakování místa spouštěče v modelu nezdravého zvládání vzteku, edukativní úvod do

tématu spouštěče, krátké video a komentář; přestávka 10 minut; aktivita č. 1 – mé vlastní spouštěče; propojení spouštěčů a osobní historie; zamyšlení; hockey ring (Ptáčková 2017, s. 45).

3.4.9 Deváté setkání – Zodpovědnost

Cíl: Uvědomit si a přijmout zodpovědnost za vlastní chování.

Pomůcky a prostředky: flipchart, fixy, lepicí páska, zalaminovaná barevná stupnice vzteku, domácí úkol (viz Příloha I), Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: hodnocení minulého týdne; představení situace se vztekem; úvod do tématu zodpovědnost; přestávka 10 minut; příběh č. 1 a otázka; příběh č. 2; nepřijetí zodpovědnosti a snímání vlastní viny; návrat k definici násilí; mé vlastní snímání zodpovědnosti; domácí úkol (Ptáčková 2017, s. 48).

3.4.10 Desáté setkání – Důsledky vzteklého chování

Cíl: Pochopit důsledky vzteklého chování a poukázat na možnost vystoupení z kruhu násilí.

Pomůcky a prostředky: otevřeně dostupný videodokument Golden Down a ČT1: To všechno z lásky (To všechno z lásky 2017), notebook, zalaminovaná barevná stupnice vzteku, Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: odevzdání domácího úkolu a zpětná vazba; hodnocení minulého týdne; představení situace se vztekem; přestávka 10 minut; promítání filmu To všechno z lásky; připravené otázky a diskuze; případné ošetření situace (Ptáčková 2017, s. 52).

3.4.11 Jedenácté setkání – Partner a okolí

Cíl: Uvědomit si, jak naše chování působí na ostatní a zvážit možnost změny.

Pomůcky a prostředky: zalaminovaná barevná stupnice vzteku, flipchart s tématem druhy psychického násilí, lepicí páska, aktivita ruce (Kolařík 2013, s. 73), Metodická příručka Kurz zvládání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: hodnocení uplynulého týdne; představení situace se vztekem; zakrývání pocitů a vnímání skrytosti; opakování druhů psychického násilí; přestávka

10 minut; aktivita č. 1 – jak nás vidí ostatní; aktivita č. 2 – ruce; otázka na závěr (Ptáčková 2017, s. 55).

3.4.12 Dvanácté setkání – Pozitivní hodnoty

Cíl: Pojmenovat, co je pro nás dobré a důležité a k těmto dobrým hodnotám směřovat.

Pomůcky a prostředky: zalaminovaná barevná stupnice vzteku, flipchart s tématem druhy psychického násilí, lepicí páska, fixy, papíry, tužky, Metodická příručka Kurz zvládnání vzteku Reform (Lom 2013)

Plán činností: hodnocení minulého týdne; představení situace se vztekem; aktivita č. 1 – na konci života; přestávka 10 minut; diskuze na téma: Co je pro nás důležité?; hodnocení jednotlivých atributů; závěrečné otázky (Ptáčková 2017, s. 58).

3.4.13 Třinácté setkání – Hodnocení kurzu zvládnání vzteku

Cíl: Zopakovat si témata kurzu, zhodnotit zde svou účast a přínosy pro vlastní život.

Pomůcky a prostředky: Závěrečné dotazníky (Lom 2013, s 50–51) – viz Příloha J, (Kubešková 2016 s. 52–56) – viz Příloha K, všechny popsané flipchart archy, sestavení cílů, propisky

Plán činností: přivítání všech účastníků; zopakování základních témat kurzu a projití společně vytvořených materiálů; vyplnění hodnotících dotazníků, slavnostní ukončení kurzu (Ptáčková 2017, s. 60).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologické aspekty práce

V následující kapitole jsou shrnuty vstupní předpoklady a samotný výzkum, jež byl realizován ve spolupráci se zařízeními ÚV a OV a vychází z teoretických poznatků uvedených v teoretické části.

4.1 Cíle práce

Hlavním cílem práce je prostřednictvím kurzů aplikovat Metodickou příručku „Kurz zvládání vzteku“ v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, upravenou pro potřeby cílové skupiny a zjistit, jaké jsou možnosti a limity jejího využití a její přínos pro zvládání vzteku u těchto klientů.

4.2 Stanovené hypotézy a výzkumné otázky

Hypotézy:

H1: Všichni účastníci kurzu v zařízení pro výkon ústavní výchovy před zahájením prvního setkání nevnímají potlačování vzteku jako nezdravou formu zvládání vzteku.

H2: Všichni účastníci kurzu v zařízení pro výkon ústavní výchovy po ukončení kurzu uvádí, že v každém případě jsou zodpovědní za své chování, bez ohledu na to, zda byli vyprovokováni.

H3: Všichni účastníci kurzu v zařízení pro výkon ochranné výchovy uvádí, že když se rozčílí, nejsou si jistí tím, jak se zachovají.

Výzkumné otázky:

1. Jaké jsou možnosti a limity kurzu zvládání vzteku v ústavní a ochranné výchově?
2. Jaký je přínos kurzu zvládání vzteku v ústavní a ochranné výchově?

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a metody sběru dat

Výzkumný vzorek byl tvořen chlapci z výchovného ústavu a dívkami z dětského domova. Pilotážní kurz byl proveden ve výchovném ústavu pro chlapce od 15 do 18 let. Skupinová práce na kurzu byla provedena v homogenní skupině 12 chlapců se dvěma mužskými lektory. Kurzy byly pro účastníky povinné a probíhaly v době vyučování a to vždy jednou za dva týdny na dvě hodiny ve společenské místnosti zařízení, jež byla pro tyto účely vybavena. Mužští lektori byli ve společném týmu s autorkou práce, která v průběhu kurzů s lektory spolupracovala, nicméně nebyla přítomna. Kurz byl míněn jako pilotážní, bylo v plánu na jeho základě tyto skupinové práce v zařízení rozvíjet a zjistit nejefektivnější způsoby práce, avšak zařízení bylo uzavřeno a klienti v krátké době po kurzu umístěni do různých jiných zařízení či zpět do domácího prostředí. Z místního hlediska se nepodařilo navázat spolupráci s jiným zařízením stejného typu – z tohoto důvodu bylo rozšířeno téma diplomové práce a výsledky pilotážního kurzu jsme se rozhodli do ní zařadit. Hodnotící dotazníkové šetření bylo provedeno u 11 chlapců dle Dotazníku 1 – viz Příloha J (Lom 2013, s. 50).

Později byl v rámci rozšíření tématu diplomové práce proveden kurz v dětském domově, ve kterém se nacházel v cílové věkové skupině od 15 do 18 let pouze jeden chlapec a šest dívek – z toho důvodu jsme se rozhodli pro aplikaci kurzu pouze u skupiny 6 dívek. Z kapacitních důvodů měl kurz pouze jednu lektorku – autorku práce. Kurzy byly pro účastnice povinné a probíhaly každý týden v jejich volném čase v prostorách cvičného bytu, který měl prostorová omezení. Hodnotící dotazníkové šetření bylo provedeno u 6 dívek dle Dotazníku 1 – viz Příloha J (Lom 2013, s. 50), Dotazníku 2 – viz Příloha K (Kubešková 2016, s. 52–56) a polostrukturovaného rozhovoru – viz Příloha L.

Sběr dat probíhal formou kvantitativního výzkumu – Gavora (2000, s. 31) rozlišuje kvantitativní a kvalitativní výzkum, přičemž ve kvalitativním výzkumu se zaměřujeme na práci s číselnými údaji a matematicky je zpracováváme (např. v procentech). Tento nástroj nám dává možnost sledovat a vyjádřit množství, rozsah, frekvenci výskytu či stupeň. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na práci s údaji v nečíselné podobě s cílem jevy sledovat v jejich kvalitě či hloubce. Pro výzkum v této práci byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníků a polostrukturovaného rozhovoru. Gavora (2000, s. 99 – 108) uvádí, že metoda

dotazníku je velmi častou metodou pro získání velkého množství údajů v relativně krátkém čase, zároveň je však třeba zajistit, aby otázky byly srozumitelné určené cílové skupině a nedocházelo ke zbytečným chybám. Chráska (2016, s. 176–178) popisuje interview jako metodu shromažďování dat skrze verbální projev a používá také termínu rozhovor. Výhody využití této metody spatřuje v osobním kontaktu, ve kterém může výzkumník sledovat také reakce respondenta. Rozlišuje také rozhovor dle stupně řízení výzkumníkem na strukturovaný, který je velmi podobný dotazníku s rozdílem, že dotazy zapisuje tazatel, nestrukturovaný, jež je podobný běžné komunikaci, ale jehož nevýhodou je obtížná zpracovatelnost dat a polostrukturovaný, který je kombinací obou předchozích možností a tazatel navíc může požadovat odůvodnění vyřčených tvrzení. Data získaná prostřednictvím rozhovorů doporučuje autor zpracovávat podobně jako data získaná dotazníkem.

Dotazníky byly administrovány na posledním setkání kurzu, aby byla zajištěna jejich návratnost. Polostrukturované rozhovory byly provedeny pouze s dívkami v dětském domově týden po ukončení kurzu.

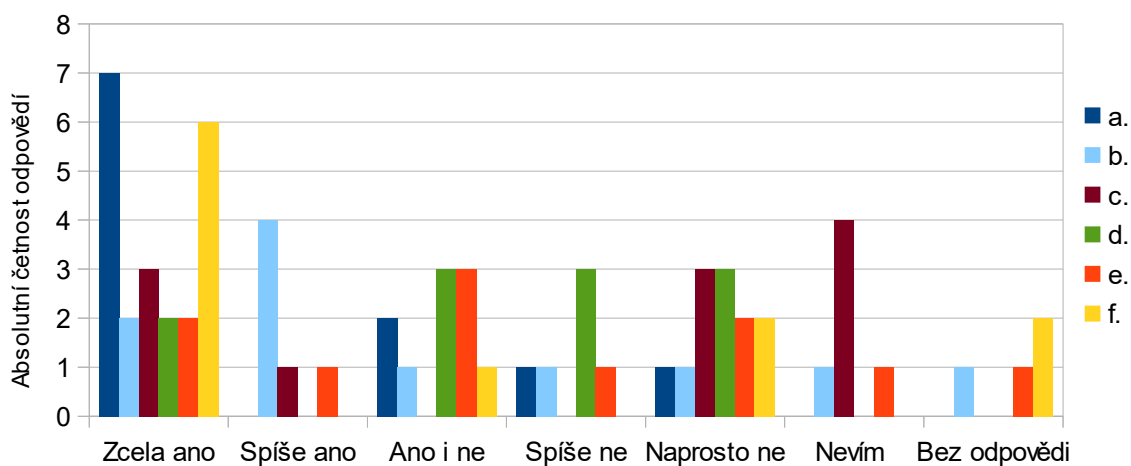
5 Analýza a interpretace dat

Tato kapitola je zaměřena na analýzu, vyhodnocení a interpretaci dat získaných dotazníkovým šetřením u chlapců z výchovného ústavu a u dívek z dětského domova, u kterých byly také provedeny polostrukturované rozhovory. V závěru kapitoly jsou vyhodnoceny stanovené hypotézy.

5.1 Vyhodnocení dotazníků pro klienty ve výchovném ústavu

Poznámka: pro označení výchovného ústavu je uvedena zkratka VÚ. Z hlediska přehlednosti grafu č. 1 a grafu č. 2 jsou sledovaná data rozdělena do dvou částí.

Nakolik souhlasíte, či nesouhlasíte, že následující činy lze považovat za násilí?

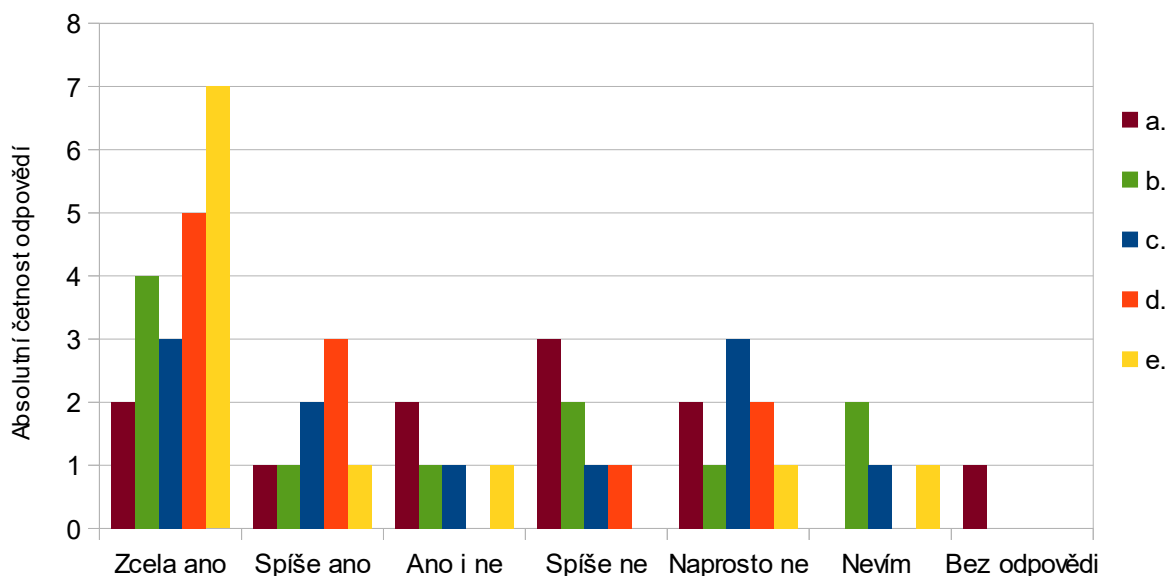


Graf č. 1: Názor klientů VÚ na možné projevy násilného chování – 1. část

- a. Rána/y pěstí
- b. Facka/pohlavek
- c. Silné třesení/strkání
- d. Ponižování
- e. Nadávání
- f. Výhrůžky ublížením

Komentář ke grafu č. 1 je uveden souhrmně u grafu č. 2.

Nakolik souhlasíte, či nesouhlasíte, že následující činy lze považovat za násilí?

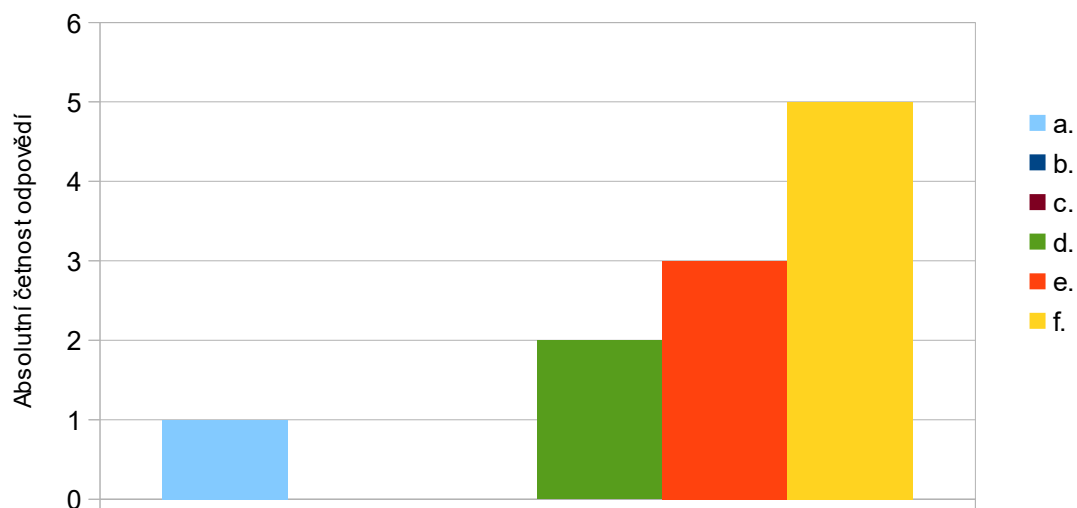


Graf č. 2: Názor klientů VÚ na možné projevy násilného chování – 2. část

- a. Když dají rodiče dítěti na zadek.
- b. Hodit po někom věcí, třeba knihou.
- c. Omezovat něčí možnosti sociálních kontaktů, např. s přáteli.
- d. Vyžadovat od partnera sex.
- e. Manipulovat partnera k sexuálním praktikám, které si vlastně nepřeje.

Z grafu č. 1. a z grafu č. 2 je patrné, že klienti VÚ v naprosté většině uvažují o násilí, pokud se vyskytuje ve formě fyzické (pěsti, facky) a sexuální – avšak strkání a silné třesení je přinejmenším otázkou k diskusi, téměř polovina respondentů uvedla, že neví. Nadpoloviční většina také označuje za násilí výhrůžky. Nadávky a ponižování vnímá zhruba polovina respondentů za násilí. Zajímavé je rozložení názorů o fyzickém trestání dětí. Více položek bez odpovědi zapříčinila nejspíše menší přehlednost a porozumění tabulce v dotazníku.

Když mě partner/ka/někdo provokuje, je zodpovědný/á za moje činy.

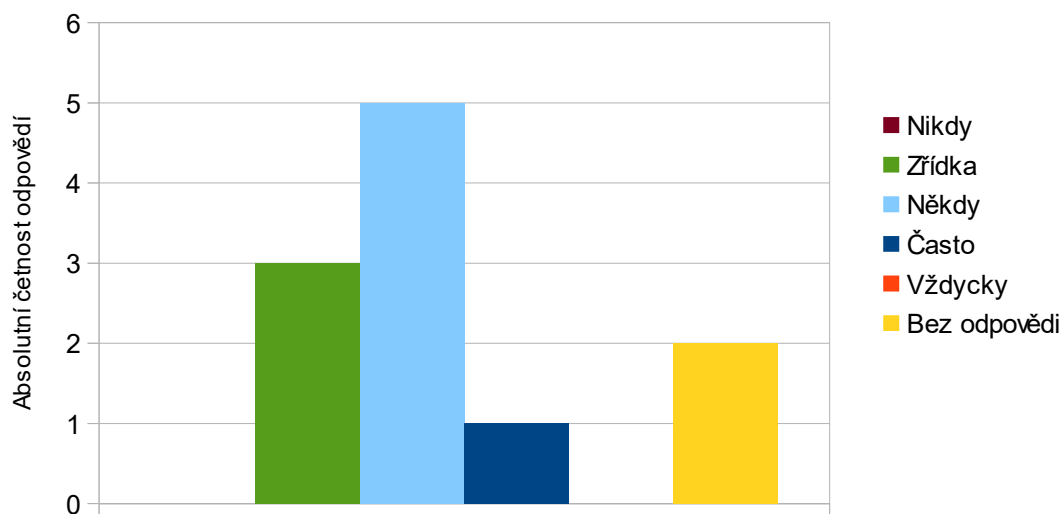


Graf č. 3: Názor klientů VÚ na zodpovědnost osoby za vlastní činy

- a. Bez odpovědi.
- b. Je to zcela její/jeho zodpovědnost.
- c. Je to hlavně její/jeho zodpovědnost.
- d. Zodpovídáme za to rovným dílem oba.
- e. Je to hlavně moje zodpovědnost.
- f. Je to jen a jen moje zodpovědnost.

V grafu č. 3 můžeme sledovat přijetí zodpovědnosti za vlastní činy – respondenti v žádném případě neuvodili, že by za jejich chování mohl z větší části někdo jiný, naprostá většina vnímá za vlastní činy osobní zodpovědnost.

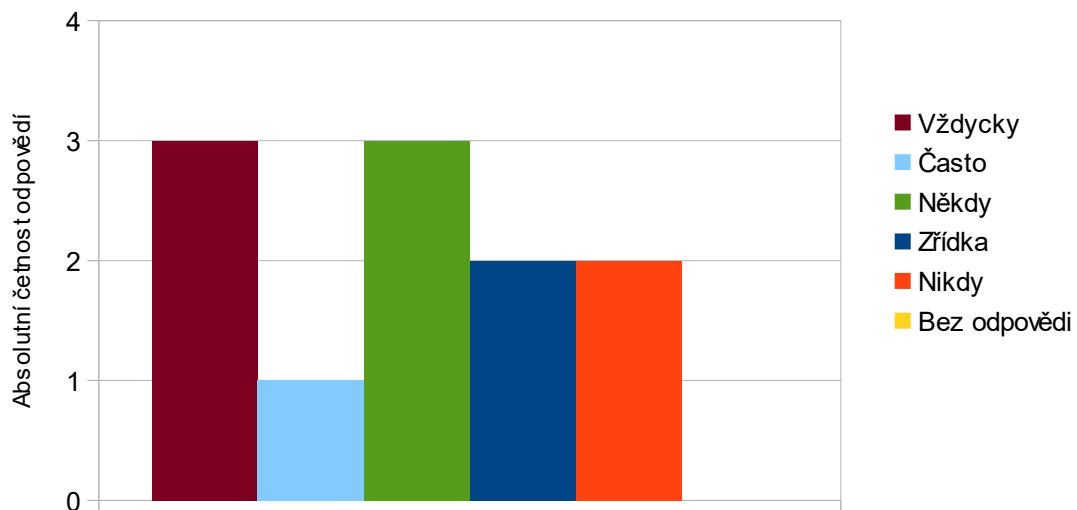
Dokážu říct svůj názor, aniž bych se tím dotknul nebo zranil někoho jiného.



Graf č. 4: Sebehodnocení klientů VÚ v oblasti sdělování vlastních názorů

Graf č. 4 ukazuje na hodnocení dovednosti sdělovat vlastní názory bez ublížení ostatním lidem – většina klientů přiznává, že s tím má minimálně občas potíže, žádný respondent neodpověděl, že by uměl bez ublížení sdělovat své názory.

Když se pořádně rozčílím, nejsem si jistý, co udělám.



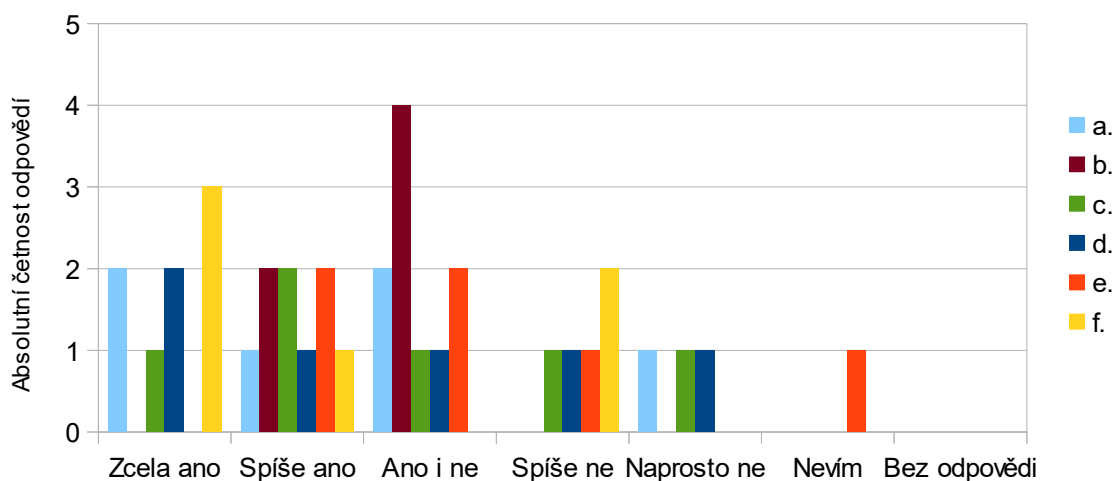
Graf č. 5: Sebehodnocení klientů VÚ v oblasti předvídání vlastního chování

Z grafu č. 5 je patrné, že ve VÚ více chlapců nedokáže předvídat své chování, když se rozčílí, ale není to pravidlem a objevují se zde také klienti, kteří tento problém nemají nikdy nebo velmi zřídka a vnímají, že mají své chování pod kontrolou.

5.2 Vyhodnocení dotazníků pro klientky dětského domova

Poznámka: pro označení dětského domova je uvedena zkratka DD. Z hlediska přehlednosti grafu č. 6 a grafu č. 7 jsou sledovaná data rozdělena do dvou částí.

Nakolik souhlasíte, či nesouhlasíte, že následující činy lze považovat za násilí?

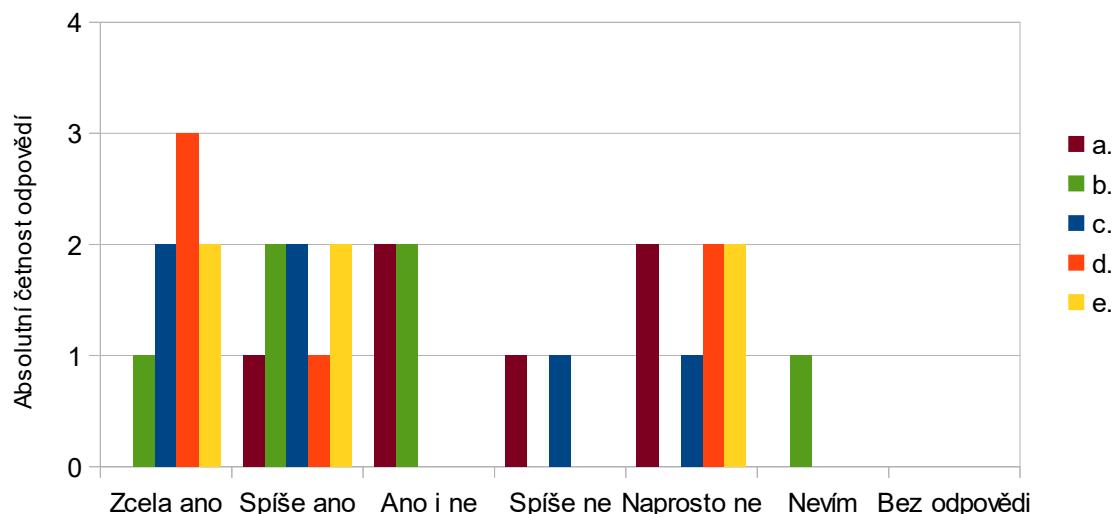


Graf č. 6: Názor klientek DD na možné projevy násilného chování – 1. část

- a. Rány/a pěstí
- b. Facka/pohlavek
- c. Silné třesení/strkání
- d. Ponižování
- e. Nadávání
- f. Výhrůžky ublížením

Komentář ke grafu č. 6 je uveden souhrně u grafu č. 7.

Nakolik souhlasíte, či nesouhlasíte, že následující činy lze považovat za násilí?

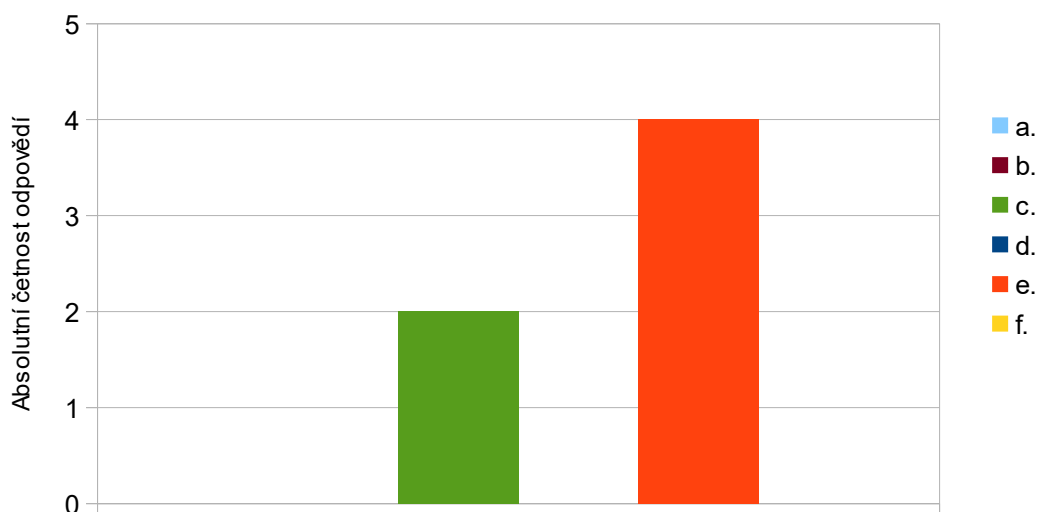


Graf č. 7: Názor klientek DD na možné projevy násilného chování – 2. část

- a. Když dají rodiče dítěti na zadek.
- b. Hodit po někom věci, třeba knihou.
- c. Omezovat něčí možnosti sociálních kontaktů, např. s přáteli.
- d. Vyžadovat od partnera sex.
- e. Manipulovat partnera k sexuálním praktikám, které si vlastně nepřeje.

Z grafu č. 6 a z grafu č. 7 plyne zajímavé zjištění, že uvedené formy možného násilného chování v naprosté většině případů dívky považují za násilí. Je také patrné, že dívky jsou si víceméně jisté svým názorem na problematiku, velmi málo se objevovala odpověď *nevím*. Oproti výsledkům u chlapců z VÚ je možno sledovat vyhraněnější názor na házení předmětů po někom, které dívky chápou jako násilí ve více případech než chlapci.

Když mě partner/ka/někdo provokuje, je zodpovědný/á za moje činy.

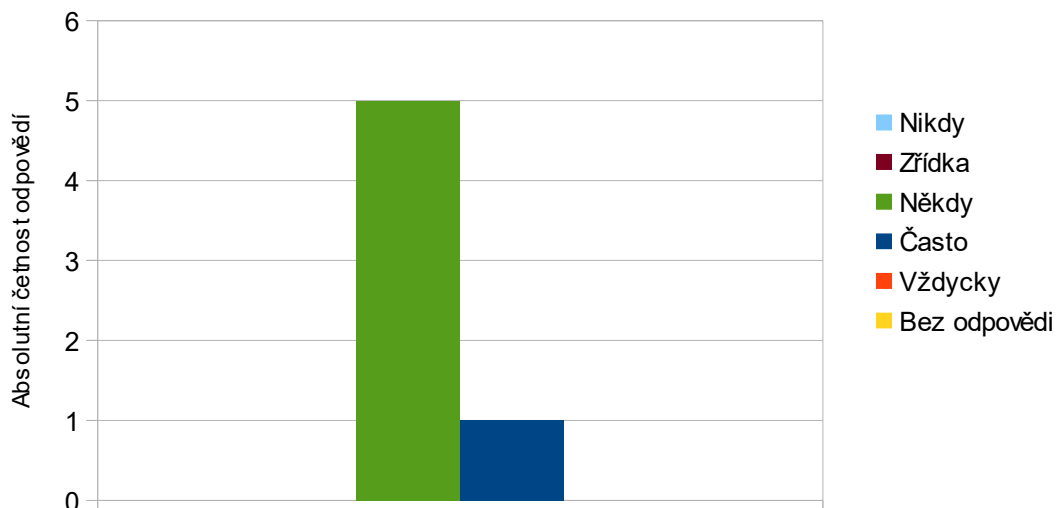


Graf č. 8: *Názor klientek DD na zodpovědnost osoby za vlastní činy*

- a. Je to zcela její/jeho zodpovědnost.
- b. Je to hlavně její/jeho zodpovědnost.
- c. Zodpovídáme za to rovným dílem oba.
- d. Je to hlavně moje zodpovědnost.
- e. Je to jen a jen moje zodpovědnost.
- f. Bez odpovědi.

Z grafu č. 8 je patrné, že většina dívek v dětském domově zcela přijímá odpovědnost za své činy, i když v některých případech přenášejí vinu na druhého člověka.

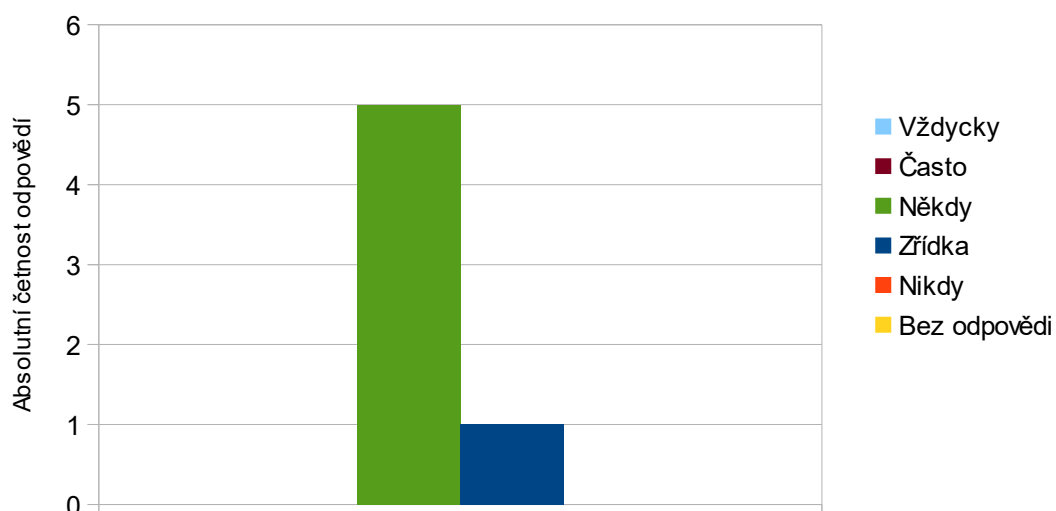
Dokážu říct svůj názor, aniž bych se tím dotknul nebo zranil někoho jiného.



Graf č. 9: Sebehodnocení klientek DD v oblasti sdělování vlastních názorů

Graf č. 9 ukazuje na téměř jednoznačné sebehodnocení dívek, které vnímají, že někdy dokáží svůj názor sdělit druhé osobě bez toho, aniž by tím někoho zranily. Žádná z dívek nevedla, že by to nesvedla nikdy ani vždy – v této schopnosti nejsou dívky vyhraněné do žádného extrémního pólu.

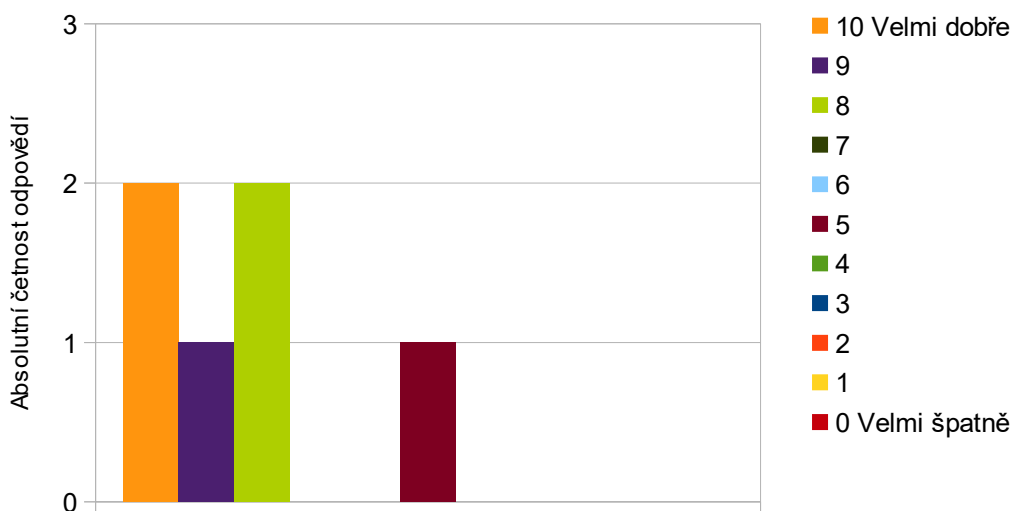
Když se pořádně rozčílím, nejsem si jistý, co udělám.



Graf č. 10: Sebehodnocení klientek DD v oblasti předvídaní vlastního chování

Graf č. 10 poukazuje překvapivě na to, že žádná dívka neuvedla, že by měla své chování naprosto pod kontrolou – naopak naprostá většina dívek i oproti chlapcům ve VÚ uvedla, že někdy, když se rozčílí, neví, co udělají a pouze jedna uvedla, že se jí to stává zřídka. Projevy násilí u těchto dívek jsou spíše psychického či latentního druhu.

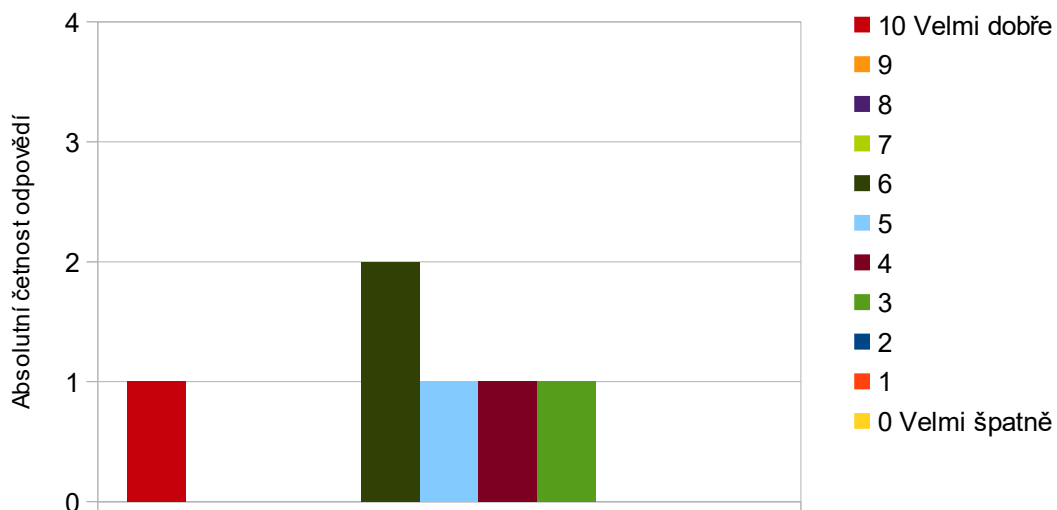
Jak jste na tom momentálně se vztekem, agresí a násilím?



Graf č. 11: Hodnocení vlastní situace klientek DD v oblasti zvládnání vzteku, agrese a násilí

V grafu č. 11 můžeme sledovat hodnocení vlastní situace ve vztahu ke vzteku – všechny dívky se pohybují od středu škály k hodnocení velmi dobře. Hodnocení využívá subjektivních pocitů a náhledů každé z klientek DD. Tři dívky do dotazníků jako komentář uvedly, že se dokáží ovládat a nejsou agresivní – což ukazuje na jednostranný výklad této otázky.

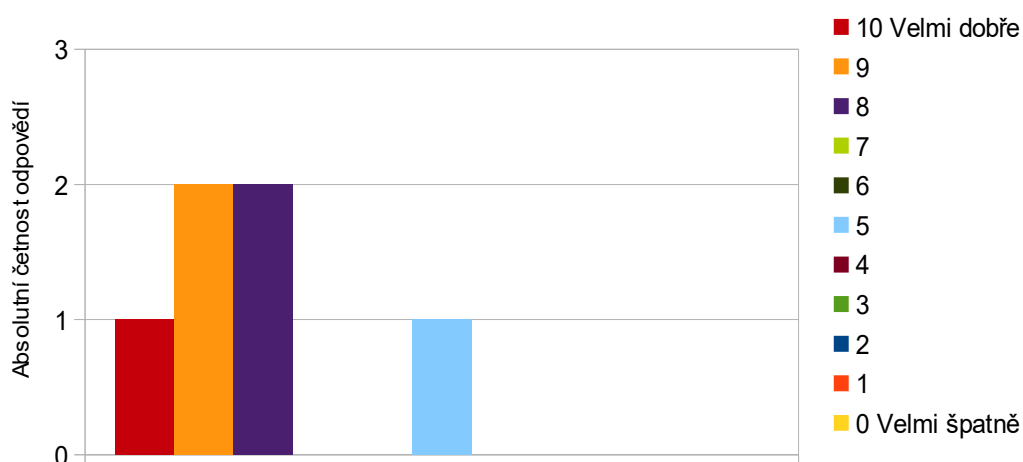
Jak jste na tom se svým sebevědomím?



Graf č. 12: Hodnocení vlastní situace klientek DD v oblasti sebevědomí

Graf č. 12 ukazuje subjektivně vnímaný stupeň sebevědomí na škále – až na jednu dívku respondentky uváděly hodnoty blízké ke středu stupnice.

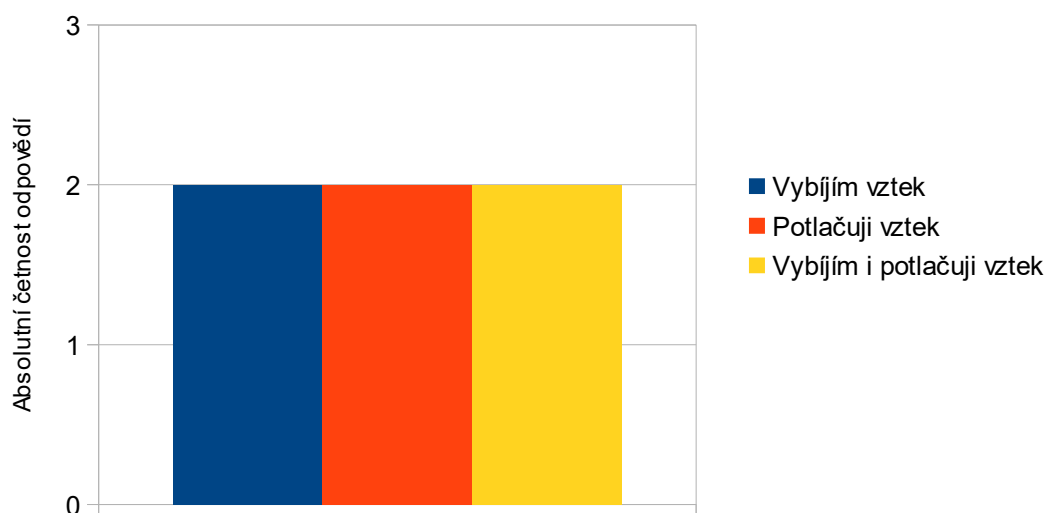
Jak moc si věříte, že v krizové situaci nesáhnete k výbuchu/potlačení vzteku?



Graf č. 13: Hodnocení sebedůvěry klientek DD, že v krizové situaci zvládnou svůj vztek zdravým způsobem

Graf č. 13 zobrazuje sebedůvěru klientek – naprostá většina dívek si především věří, že krizové situace se vztekem dokáží zdravě zvládnout. Nevyskytla se ani jedna klientka, která by označila škálu od středu k nižším hodnotám.

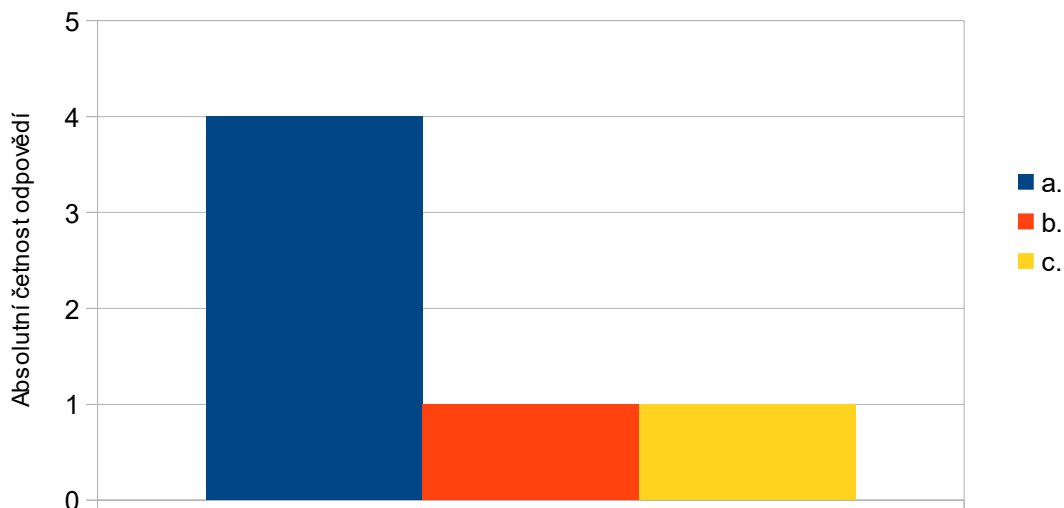
Jak vypadá Váš vztek?



Graf č. 14: Charakteristické zacházení se vztekem u klientek DD

V dotaznících všechny dívky uváděly různé nezdravé formy zvládnání vzteku jako své přirozené reakce. Graf č. 14 ukazuje, že v DD existují klientky, které vztek přirozeně potlačují, další ho vybíjí a nebo popisují, že se u nich vyskytuje kombinace obou způsobů.

Jaké důsledky má Váš vztek pro Vás?

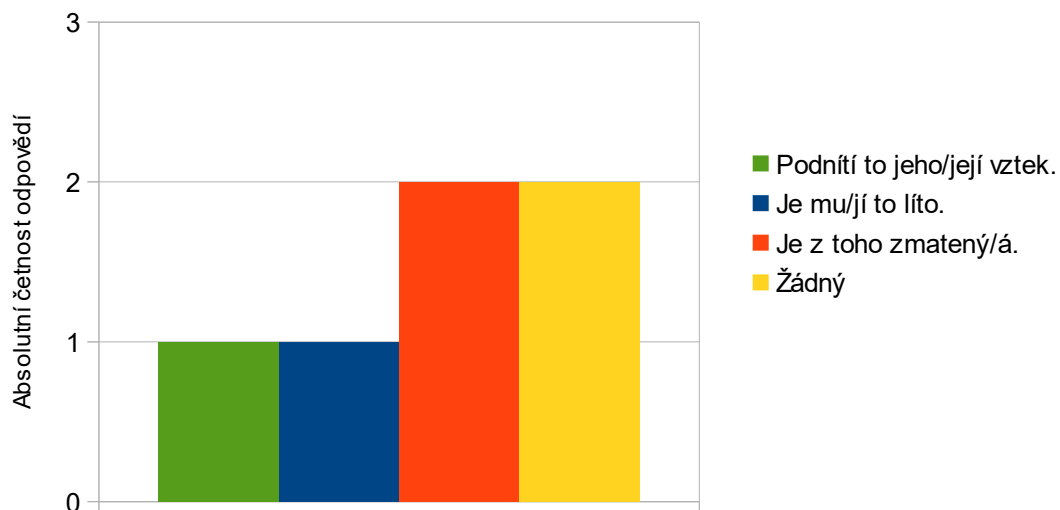


Graf č. 15: Hodnocení klientek DD jaké má pro ně jejich vztek důsledky

- a. Ničí mě to, mám pocity viny a výčitky.
- b. Zažívám příjemné euforické pocity.
- c. Nevím, jak kdy.

Z grafu č. 15 je patrné, že více dívek prožívá svůj vztek špatně, dokonce ho hodnotí jako sebezničující sílu, na kterou se pojí další pocity viny a výčitky – jedna z respondentek uvedla, že v ní tyto pocity vztek ještě prohlubují. Zároveň bylo potvrzeno jednou klientkou, že vztek nemusí být emoce vnímaná nepříjemně.

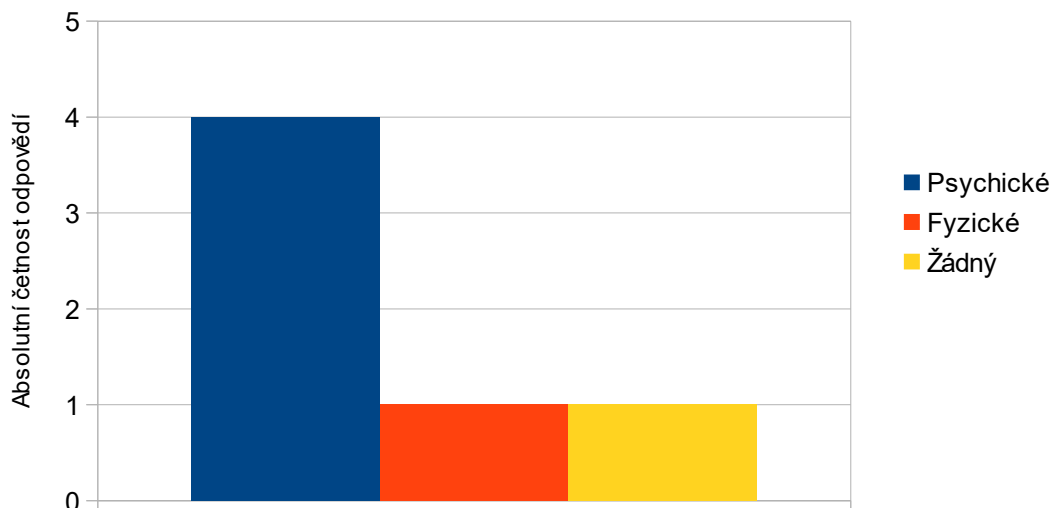
Jaké důsledky má Váš vztek pro Vašeho/Vaši partnera/ku?



Graf č. 16: Hodnocení klientek DD jaké důsledky má jejich vztek na partnera/ku

Graf č. 16 ukazuje na to, jak klientky vnímají dopady svého vzteku na partnera/ku (v současnosti či dříve). Třetina dívek je toho názoru, že jejich vztek žádné dopady na partnera nemá, zbytek respondentek uvedlo různé dopady. Dvě dívky do dotazníku uvedly, že mají tendence svůj vztek potlačovat a obě vnímají dopad tohoto chování na pocity zmatenosti a nejistoty u svých partnerů.

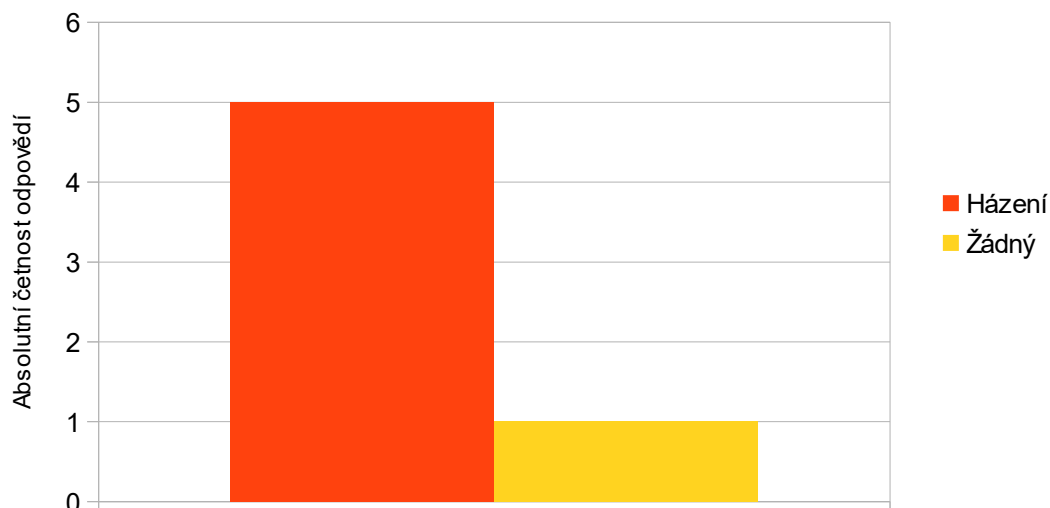
Jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na ostatních užíváte?



Graf č. 17: Hodnocení klientek DD jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na ostatních užívají

Naprostá většina klientek v průběhu kurzu zjistila, že alespoň jednou v životě použila některou z forem psychického násilí, což se prokázalo i v grafu č. 17. V dotazníku dívky uváděly frekvenci tohoto chování jednou až čtyřikrát v měsíci. Pouze jedna klientka má spíše sklony k fyzickému násilí. Jedna klientka uvedla, že vědomě nepáchá žádné násilí na ostatních.

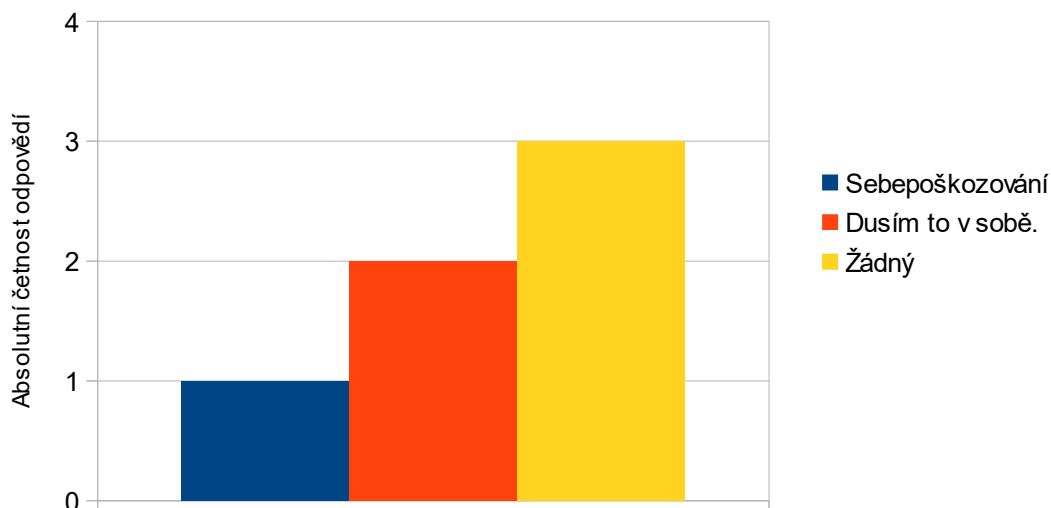
Jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na věcech používáte?



Graf č. 17: Hodnocení klientek DD jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na věcech používají

Graf č. 17 ukazuje na zajímavé zjištění – téměř všechny respondentky využívají vybíjení svého vzteku na věcech, se kterými často hází či je *důrazně pokládají*. Překvapivá je také frekvence výskytu tohoto jevu – u jedné z respondentek k tomuto chování dochází několikrát do týdne, u ostatních v intervalu jednou až pětkrát za měsíc. Jedna respondentka u této položky uvedla, že si vybíjí vztek jen na osobách.

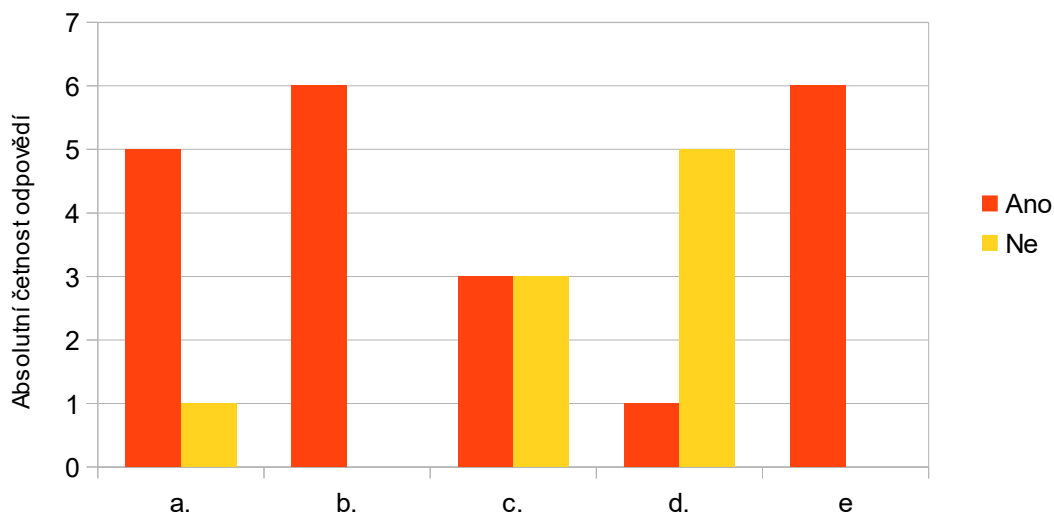
Jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na sobě samé užíváte?



Graf č. 18: Hodnocení klientek DD jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na sobě samé užívají

Z grafu č. 18 je patrné, že polovina dívek je schopna konkrétně popsat, jak na sobě svůj vztek vybíjejí – objevuje se zde také jeden případ sebepoškozování. Frekvence potlačování vzteku je poměrně vysoká – vícekrát do týdne. Tři respondentky uvedly, že žádný takový způsob nepoužívají.

Hodnocení vlastních kompetencí po skončení kurzu

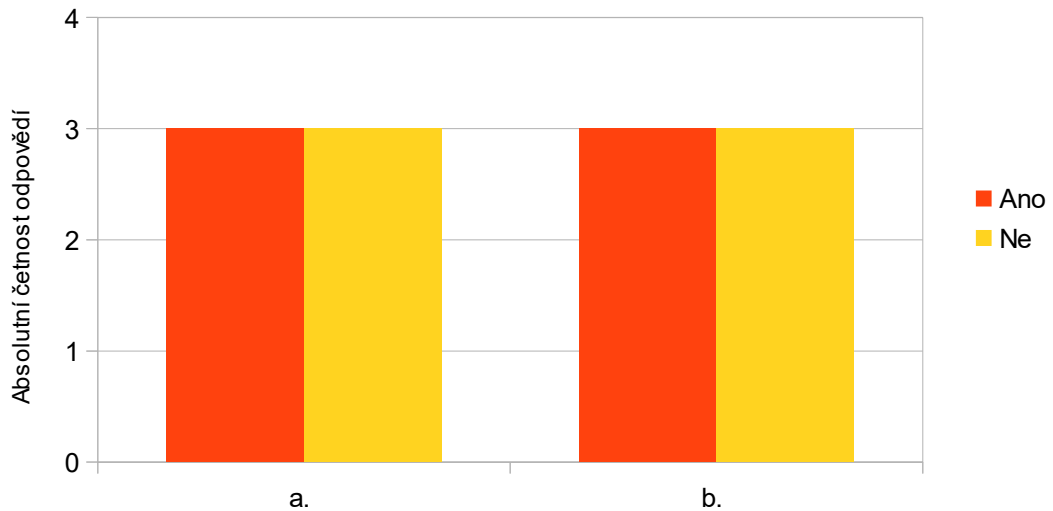


Graf č. 19: Hodnocení vlastních kompetencí klientek DD po skončení kurzu

- a. Dokážu u sebe rozpoznat příznaky počínajícího vzteku.
- b. Zním své spouštěče vzteku.
- c. Dokážu určit, jaké pocity předchází mémú vzteku.
- d. Víím, jaký je rozdíl mezi hněvem a hněvivým chováním.
- e. Zním jednotlivé druhy násilného chování.

Graf č. 19 zobrazuje hodnocení vlastních kompetencí – všechny klientky uvedly, že nyní znají spouštěče svého vzteku a také jednotlivé druhy násilného chování, přičemž do poznámky k otázce druhy vypisovaly přesto, že to nebylo součástí požadované odpovědi. Kromě jedné klientky všechny dívky u sebe dokáží rozpoznávat příznaky počínajícího vzteku a polovina dívek dokáže určit, jaké pocity předchází jejich vzteku. Naopak téměř všechny respondentky mají potíže v pochopení rozdílu mezi hněvem a hněvivým chováním.

Vnímané změny

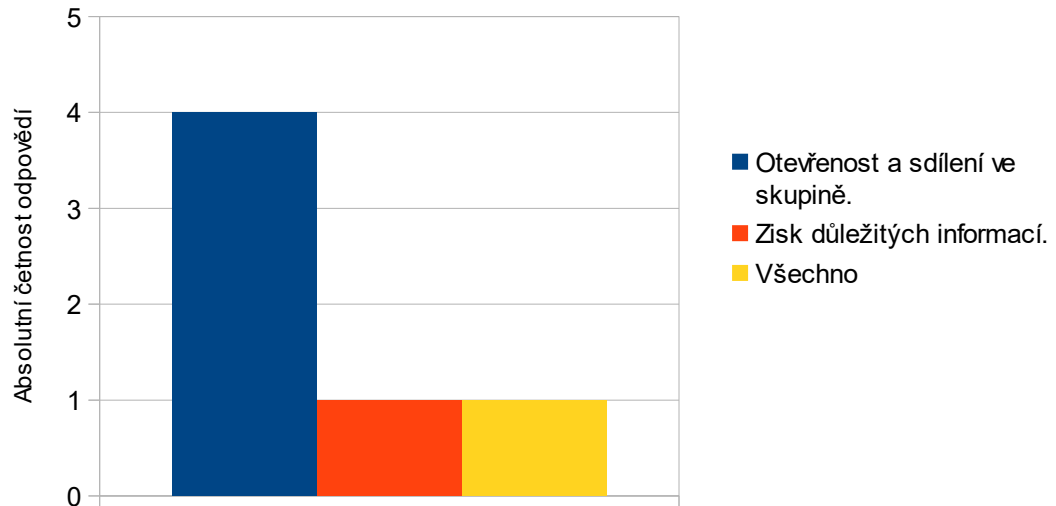


Graf č. 20: Hodnocení vnímaných změn klientkami DD

- a. Změnil se Váš vztah k ostatním lidem během kurzu?
- b. Změnil se Váš způsob zvládnání vzteku?

Z grafu č. 20 je patrné, že polovina dívek vnímá změny ve svém vztahu s ostatními – jedna z respondentek uvedla, že pro ni bylo důležité během kurzu pochopit, že co se týče vzteku, je třeba dávat pozor nejen na okolí, ale také na vlastní osobu. Jedna respondentka také uvedla, že v rámci setkávání skupiny se zlepšily vztahy mezi klientkami, které na ni docházely. Polovina dívek žádné změny ve vztahu s ostatními nevnímá. Polovina respondentek vnímá, že se změnil jejich způsob zvládnání vzteku.

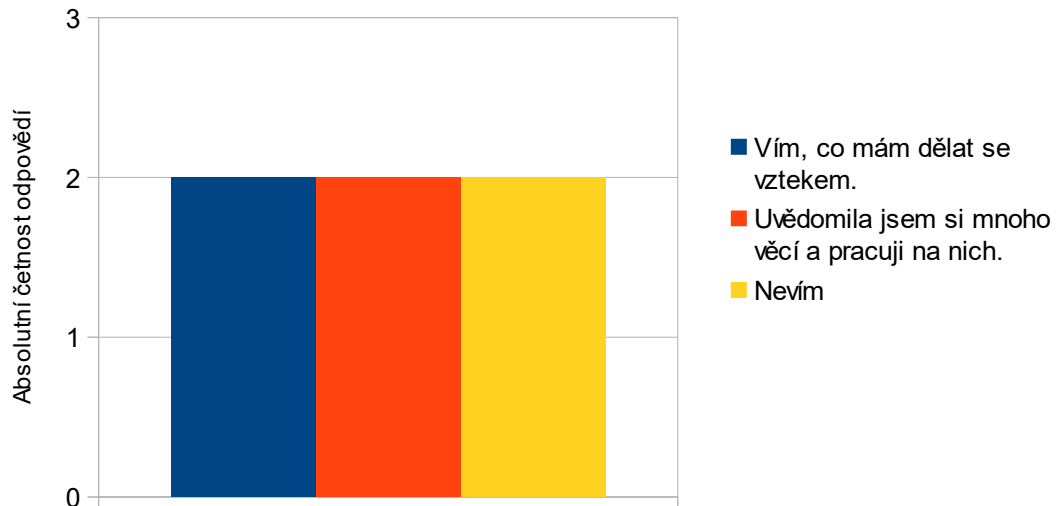
Co se Vám na kurzu líbilo?



Graf č. 21: Hodnocení kladných stránek kurzu klientkami DD

Klientky velmi dobře hodnotily sdílení se ve skupině a otevřenost, jedna klientka poukázala na to, že především je pro ni důležitý zisk důležitých informací a jedna respondentka uvedla, že se jí na kurzu líbilo vše. Několikrát se objevil také názor, že kurz probíhal lépe, když zde bylo méně účastníků a byla vyšší absence.

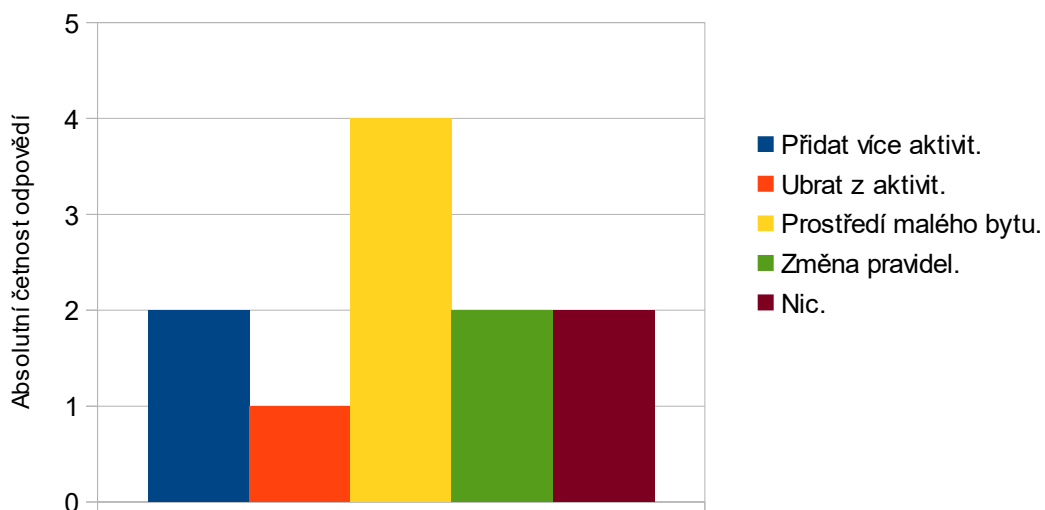
Co Vám nejvíce pomohlo?



Graf č. 22: Hodnocení v čem kurz klientkám DD nejvíce pomohl

Graf č. 22 ukazuje na různé názory, v čem byl kurz klientkám nejvíce nápomocný – dvě klientky uvedly, že ví, co mají dělat se svým vztekem a jedna z nich hodnotí jako důležité, že se dověděla, jak má lépe zvládat konflikty, další dvě uvedly, že si uvědomily určité skutečnosti a začínají na nich a na sobě pracovat. Dvě klienty označily, že to nedokáží určit.

Co byste na kurzu změnila?

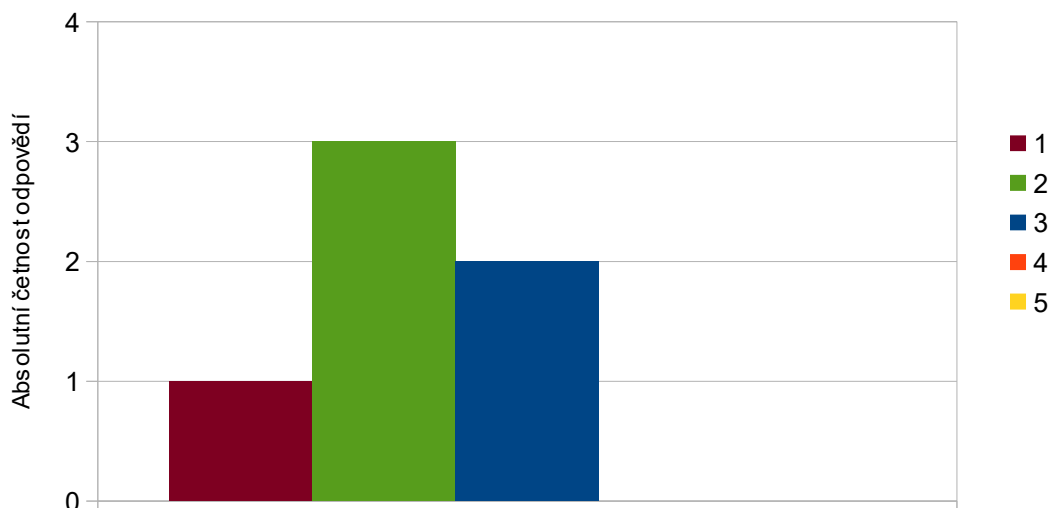


Graf č. 26: Hodnocení žádoucích změn z hlediska pohledu klientek DD

Klientky v dotazníku navrhovaly různé změny kurzu, jak můžeme vysledovat z grafu č. 26 – objevoval se názor, že by mohlo být zařazeno do kurzu více aktivit, který byl ale rozporován naopak návrhem na snížení počtu aktivit. Velmi často se dívky shodovaly na tom, že kurz probíhal v nevyhovujícím prostředí cvičného bytu, který je malý. Některým klientkám vadilo, že nemohly v průběhu setkání používat mobil a jedna klientka uvedla, že jí vadily pozdní příchody účastnic.

5.3 Vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů s klientkami z dětského domova

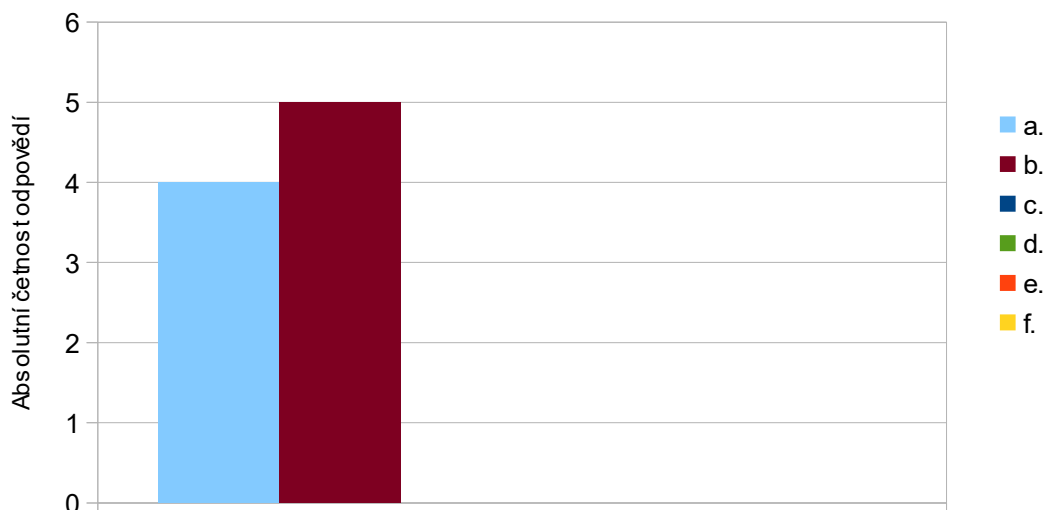
Ohodnoťte kurz známkou jako ve škole.



Graf č. 23: Hodnocení kurzu známkou od klientek DD

Graf č. 23 uvádí hodnocení kurzu školními známkami, nejčastější udělovanou známkou byla chvalitebná – dívky udělování známek nekomentovaly, vše již uvedly v dotaznících. Zajímavým zjištěním bylo, že dívkám vyhovovalo vedení skupiny jedním lektorem – pouze jedna dívka by si přála, aby skupina byla vedena dvěma lektory. Pokud by byla skupina vedena dvěma lektory, dívky se shodovaly na tom, že by bylo vhodné, aby to byly ženy, maximálně muž a žena. Polovina dívek také shodně uvedla, že pro ně bylo velmi důležitým faktem, že lektorku znaly a proto nebylo tak náročné se skupiny zúčastnit a sdílet zde v důvěře informace.

Byla pro Vás účast na kurzu přínosná?

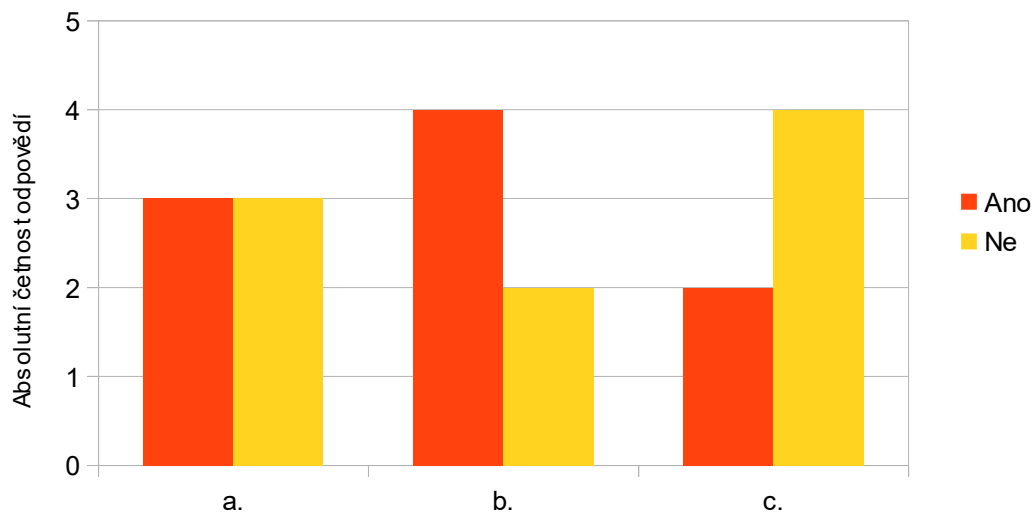


Graf č. 24: Hodnocení přínosu kurzu klientkami DD

- a.** Ano, dověděla jsem se důležité informace.
- b.** Ano, dověděla jsem se více o možnostech jak řešit vztek zdravým způsobem.
- c.** Ano, jiné...
- d.** Ne.
- e.** Ne, účast na kurzu pro mě byla ztrátou času.
- f.** Ne, jiné...

Z grafu č. 24 vyplývá, že všechny dívky hodnotí svou účast na kurzu jako přínosnou z hlediska získání nových informací a především možností, jak řešit svůj vztek zdravým způsobem.

Hodnocení povinné účasti na kurzu

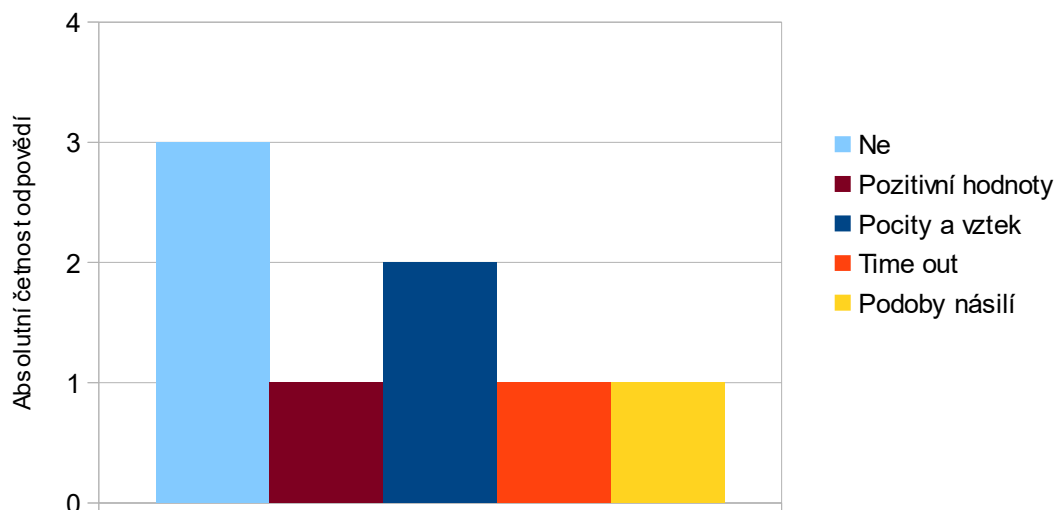


Graf č. 25: Hodnocení povinné účasti na kurzu klientkami DD

- a. Byla pro Vás povinná účast na kurzu nepříjemná?
- b. Pokud by byl kurz dobrovolný, zúčastnila byste se?
- c. Myslíte si, že povinná účast na kurzu ovlivnila Váš přístup ke kurzu?

Povinná účast na kurzu byla diskutovaným tématem – jak vyplývá z grafu č. 25, pro polovinu dívek byla povinná účast na kurzu nepříjemná a dvě z respondentek uvedly, že to ovlivnilo jejich přístup ke kurzu. Většina účastnic uvedla, že by se kurzu zúčastnila i dobrovolně, dvě respondentky uvedly, že by se přišly podívat alespoň na první setkání a zjistit, jestli je kurz pro ně zajímavý a pak by se rozhodly, jestli v něm budou pokračovat.

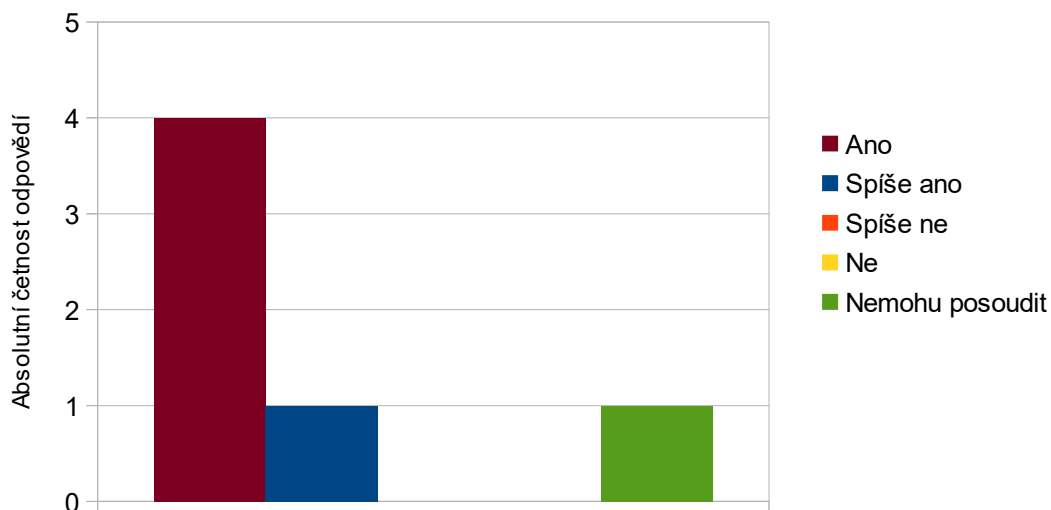
Je nějaké téma, kterému bychom se měli věnovat více?



Graf č. 26: Nedostatečně probraná témata z hlediska klientek DD

Žádná z respondentek nevedla při polostrukturovaném rozhovoru, že by dle jejího názoru chybělo na kurzu nějaké důležité téma. Dívky však uvedly, že na některá témata by bylo z jejich hlediska vhodné vyčlenit více času – nejzajímavějším tématem byly bezesporu pocity. Jedna klientka uvedla, že by potřebovala osobně více prostoru pro plné pochopení time outu a vyjádřila, že tato technika se jí jeví jako náročná. Jedna klientka uvedla, že by se ráda více věnovala tématu podoby násilí.

Myslíte si, že poznatky z kurzu využijete ve svém vlastním životě?



Graf č. 27: Hodnocení klientek DD o možnosti využitelnosti poznatků z kurzu ve vlastním životě

Graf č. 27 ukazuje na to, že většina dívek nejspíše ve svém životě použije poznatky, jež získaly v kurzu. Jedna z dívek uvedla, že mnohé z kurzu již použila a používá ve svém partnerském vztahu, ve kterém je nyní spokojenější a poznatky byly velmi důležité i pro jejího partnera. Jedna z dívek uvedla, že nedokáže posoudit, zda poznatky využije, protože je velmi impulzivní a předem neví, jak se zachová.

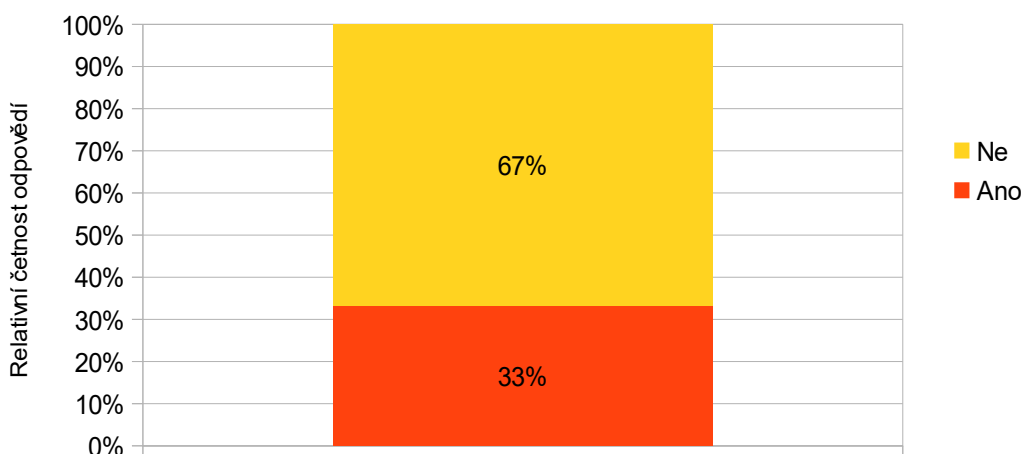
5.4 Vyhodnocení hypotéz

Pro vyhodnocení hypotéz byla využita data získaná z dotazníkových šetření i z polostrukturovaného rozhovoru.

H1: Všichni účastníci kurzu v zařízení pro výkon ústavní výchovy před zahájením prvního setkání nevnímají potlačování vzteku jako nezdravou formu zvládání vzteku.

Procentuální vyjádření vnímání nezdravého vyjádření vzteku u klientek DD

Věděla jste před zahájením kurzu, že potlačování vzteku je nezdravé zvládání vzteku?



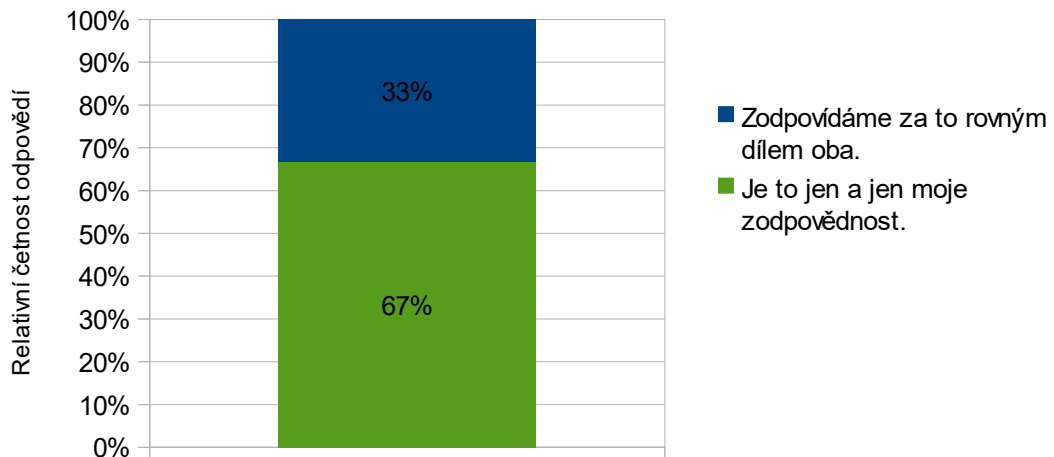
Graf č. 28: Data k vyhodnocení hypotézy H1

Pro ověření hypotézy H1 byla využita data ze čtvrté položky polostrukturovaného rozhovoru. Z grafu č. 28 je patrné, že existuje určité procento klientek dětského domova, které již před začátkem kurzu vědělo o tom, že potlačování vzteku je nezdravé zvládání vzteku – tudíž se ukázalo, že hypotéza H1 se nepotvrdila.

H2: Všichni účastníci kurzu v zařízení pro výkon ústavní výchovy po ukončení kurzu uvádí, že v každém případě jsou zodpovědní za své chování, bez ohledu na to, zda byli vyprovokováni.

Procentuální vyjádření přijímání zodpovědnosti u klientek DD

Když mě partner/ka/někdo provokuje, je zodpovědný/á za moje činy.

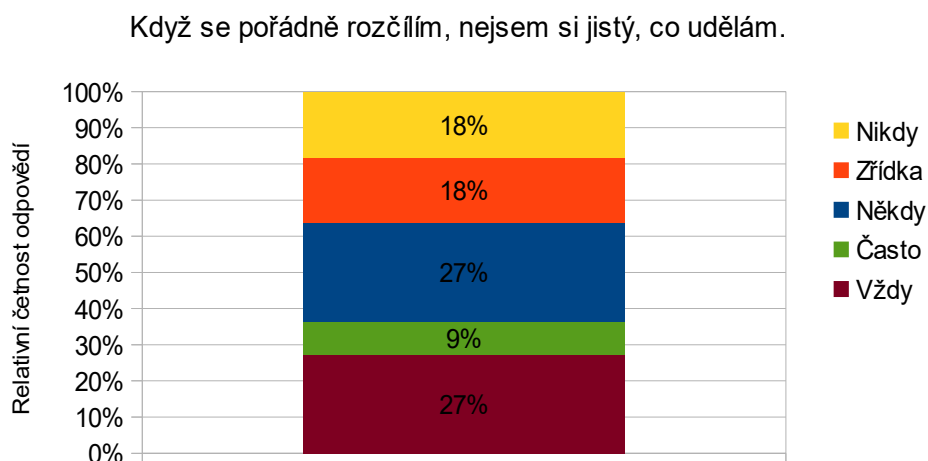


Graf č. 29: Data k vyhodnocení hypotézy H2

Pro ověření hypotézy H2 byla využita data z druhé položky dotazníku pro klientky v DD. Graf č. 29 poukazuje na to, že některé klientky DD po ukončení kurzu nepřijímají plně vlastní zodpovědnost za své chování – tudíž se ukázalo, že hypotéza H2 se nepotvrdila.

H3: Všichni účastníci kurzu v zařízení pro výkon ochranné výchovy uvádí, že když se rozčílí, nejsou si jistí tím, jak se zachovají.

Procentuální vyjádření předvídatelnosti vlastního jednání u klientů VÚ



Graf č. 30: Data k vyhodnocení hypotézy H3

Pro ověření hypotézy H3 jsme využili data ze čtvrté položky dotazníku pro klienty VÚ. Z grafu č. 30 je patrné, že míra předvídatelnosti vlastního chování u klientů VÚ je velmi různorodá – největšímu procentu klientů se někdy stává, že když se rozčílí, nejsou si jistí, co udělají, avšak existují zde také klienti, kteří jsou si svým chováním naprosto jistí – tudíž se ukázalo, že hypotéza H3 se nepotvrdila.

Závěr

Agrese je aktuálním a řešeným tématem v celé společnosti, ve které se můžeme setkávat s různými podobami násilného chování. Základna pomoci pro oběti násilí je poměrně dobře zbudovaná, avšak stále se rozvíjí pomoc pro osoby páchající násilí – tato část spektra byla po dlouhou dobu opomíjena, resp. v ČR chyběly koncepty práce s touto cílovou skupinou. Nutno však podotknout, že v současnosti se spolupráce s těmito osobami rozšiřuje a vyvíjí. S agresí se setkáváme i v jiných odvětvích, jako například ve školství a v různých formách institucionální péče z pochopitelných důvodů a příčin, avšak i v těchto zařízeních je třeba učit děti a dospívající zvládat vztek.

Diplomová práce se zabývala možnostmi aplikace Metodické příručky „Kurz zvládání vzteku“ norské organizace Reform v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Jedním z hlavních cílů práce bylo aplikovat zmíněnou příručku konkrétně v zařízeních dětský domov a výchovný ústav – v dětském domově se do kurzu zapojila skupina dívek a autorka jako lektorka, ve výchovném ústavu skupina chlapců se dvěma lektory ve spolupráci s autorkou. Příručka byla upravena pro potřeby cílové skupiny a dalším cílem práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti a limity jejího využití a její přínos pro zvládání vzteku u těchto klientů. Diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části byl vymezen systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, definována základní terminologie, kategorizováno agresivní chování a předloženy příčiny a možnosti řešení. Pozornost byla věnována také vývoji jedince v dospívání a základům Kurzu zvládání vzteku. Empirická část se zabývala výzkumem zaměřeným na zjištění limitů a možností aplikace Kurzu zvládání vzteku upraveného dle potřeb cílové skupiny. Zvolenými výzkumnými metodami byl dotazník vypracovaný organizací Reform a z bakalářské práce Veroniky Kubeškové a polostrukturovaný rozhovor. Výsledky výzkumu ukázaly, že naprostá většina respondentů z obou zařízení po skončení kurzu přijímá zodpovědnost za své vlastní chování a to bez ohledu na to, zda byli vyprovokováni. Dívky dokázaly oproti chlapcům lépe rozpoznat možné násilné chování, ale překvapivým zjištěním bylo, že mezi chlapci existují i respondenti, kteří uvádí, že v každém případě dokáží i pod vlivem vzteku předvídat své chování. V praxi se ukázalo, že při úpravě je kurz aplikovatelný na uvedenou cílovou skupinu a je pro ni atraktivní – většina dívek uvedla, že by se kurzu

zúčastnila i v případě, že by byl dobrovolný. Všechny oslovené respondentky po účasti na kurzu uvedly, že dokáží rozpoznat své spouštěče vzteku a různé podoby násilí a zároveň se shodují na tom, že pro všechny byl tento kurz přínosný a dověděly se, jak pracovat se svým vztekem nebo získaly mnoho důležitých informací. Ukázalo se, že je třeba některá témata pro cílovou skupinu ještě více zjednodušit a přidat více aktivit, přičemž některá témata by bylo třeba rozvést a dále na nich pracovat – jedním z nejvíce důležitých témat v tomto smyslu i tak jak je zmiňovaly dívky v polostrukturovaném rozhovoru, je téma pocity. Pro vedení skupiny je také velmi důležitá znalost této cílové skupiny – téma zvládnutí vzteku je citlivým a náročným tématem především z hlediska možných nezpracovaných traumat z prostředí, ze kterého byli klienti přesunuti na základě rozhodnutí soudu do konkrétního zařízení. Po ukončení kurzu se jeví jako důležitá možnost návazné práce, alespoň v individuální formě.

Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

V následující kapitole jsou uvedena doporučení pro speciálně pedagogickou praxi. Podkladem pro tato opatření byla fakta zjištěná během aplikace Kurzu zvládnání vzteku a výzkumného šetření empirické části práce. Můžeme se domnívat, že využití těchto doporučení povede k pochopení vlastních pocitů a napomůže zvládnání vzteku u klientů zařízení.

Základním a nosným tématem, které je důležité rozpracovat, je práce s vlastními pocity – zejména jejich pochopení, rozšíření slovní zásoby pocitů a jejich vhodná interpretace. Tento úkol je mnohdy nelehký i pro dospělé jedince – přiměřenou vstupní aktivitou pro rozvedení tohoto tématu jsou emokarty a škálování, s jejichž pomocí lze vyjádřit vlastní pocity i beze slov. Tento úkol však také vyžaduje vytvoření bezpečného a důvěrného prostředí, proto je důležitá práce se skupinou a hodnocení její dynamiky a vývoje, aby probíhal správným způsobem – v tom případě vzniká silná a kooperativní skupina, ve které je možno vyjadřovat podporu a v atmosféře bezpečí sdělovat i zpětnou vazbu. V rámci práce s pocity je možné se zaměřit na konkrétní jednotlivé pocity a jejich zvládnání a věnovat se tak také pocitu vzteku, který se nikdy neobjevuje sám a vždy ho předchází jiné pocity. Je vhodné naučit se tyto pocity rozpoznávat a komunikovat o nich – tím lze předejít růstu vzteku do míry, v níž již není snesitelný a projevený násilným chováním může být destruktivní pro ostatní, popřípadě při potlačování pro jedince samotného. Výhodou pro vedení skupin zvládnání vzteku je znalost problematiky a osobní zkušenost prostřednictvím absolvování výcviku v metodě zvládnání agrese, kterou lze všem pedagogickým pracovníkům jen doporučit – kurz je zaměřen i na osobní zvládnání vzteku a je také v určitém smyslu seberozvojový. Zdravé zvládnání vzteku může v neposlední řadě vlastním příkladem předat i vychovatel ve vyhrocených situacích s klientem, ve kterých je náročné, ale žádoucí ponechat si nadhled a přijetí klienta, případně mu pomoci vztek zvládnout na úrovni, ve které se nachází. Klienti velmi dobře reagovali na skupinové aktivity, během kterých mohli poznávat ostatní a pracovat také sami na sobě, i když to obnášelo notnou dávku odvahy – této možnosti by bylo vhodné využít a skupinové programy na tato či podobná témata více zařazovat do týdenních plánů s klienty. Efektivní metodou byla práce s příběhy, které dívky vtáhly do děje, byly zajímavé k zamyšlení a splnily zábavnou

formou edukativní záměr. V rámci vybudovaných vztahů postavených na důvěře mezi pracovníkem a klientem je vhodné téma řešit také individuálně, prostřednictvím osobních rozhovorů a podobně zpracovávat i konflikty, které jsou nevyhnutelně součástí vývoje jakéhokoliv vztahu a nesou potenciál posílení vztahu při dořešení konfliktu, nebo destrukce vztahu v opačném případě. V individuálním kontaktu je možno se také zaměřit více na osobní historii v návaznosti na vztek a zjistit skutečnou situaci zpracování případných traumat spojených s násilím a téma komunikovat případně doporučit psychologickou péči. Pokud se pedagogický pracovník setkává s častým růstem vzteku u konkrétního jedince, bylo by vhodné se seznámit s jeho růstem vzteku na stupnici vzteku a opakovaně s klientem řešit, jak se může z určitého stupně dostat o jeden stupeň níže a takto postupovat. V rámci individuálního plánu klienta by bylo vhodné zvážit potřebu využití techniky time out v rámci rodinné skupiny, což by obnášelo se s technikou seznámit a nastavit její využití s klientem. U mladších klientů je možno metodiku kurzu zvládnání vzteku také využít s použitím technik přiměřených věku – např. zvědomit nástup a růst vlastního vzteku na stupnici teploměru.

Aplikace kurzu by mohla být využita i v rozšířené cílové skupině v rámci programů PMS a ve spolupráci s osobami, které nevládají svůj vztek. Je nutno dodat, že ani po absolvování kurzu není zaručeno, že jedinec nebude mít obtíže s nezdravým zpracováním svého vzteku, ať už ho projevuje vybíjením či potlačováním – zdravé zvládnání vzteku vyžaduje dlouhodobou časovou investici, poněvadž jde o naučení se jiným zvyklostem v osobních reakcích.

Seznam použitých zdrojů

- ANTIER, E., 2004. *Agresivita dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-808-2.
- ARENDTOVÁ, H., 2004. *O násilí*. 2. vyd. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-7298-128-5.
- ASKELAND, R., I., 2015. *Men voluntarily in treatment for violent behavior against a female partner: who are they?* Oslo: AID and Akademia publishing. ISSN 1504-3991.
- Bílý kruh bezpečí* [online]. [vid. 27. 11. 2017]. Dostupné z: <https://www.bkb.cz/>
- CAMPBELL, R., 1998. *Nechte mě být: Porozumět hněvu dětí*. 1. vyd. Praha: Návrat domů. ISBN 80-85495-86-4.
- Centrum Locika* [online]. [vid. 27. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.centrumlocika.cz/>
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERMÁK, I., 1999. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.
- ČERMÁK, I., et al., 2003. *Agrese, identita, osobnost*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR a Sdružení SCAN. ISBN 80-86620-06-9.
- ČÍRTKOVÁ, L., et al., 2007. *Pomoc obětem (a svědkům) trestných činů: příručka pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2014-2.
- ČÍRTKOVÁ, L., 2015. *Policejní psychologie*. 2. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-581-4.
- DAHLKE, R., 2005. *Agrese jako šance*. 1. vyd. ISBN 80-249-0546-9.
- DONOVAN, F., 2001. *Dealing with your anger: self-help solutions for men*. 1 st ed. Alameda: Hunter House. ISBN 978-0-89793-344-5.
- EKMAN, P., FRIESEN, V., W., 2003. *Unmasking the face*. Cambridge: Malor edition. ISBN 1-883536-36-7.

FISHER, S., ŠKODA, J., 2014. *Sociální patologie*. 2. rozšř. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.

FROMM, E., 2007. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: AURORA. ISBN 978-80-7299-089-4.

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GJURIČOVÁ, Š., KOCOURKOVÁ, J., KOHOUTEK, J., 2000. *Podoby násilí v rodině*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Vyšehrad. ISBN 80-7021-416-3.

HAGEMANNOVÁ, G., 1995. *Motivace*. 1. vyd. Praha: VICTORIA PUBLISHING. ISBN 80-85865-13-0.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HAŠKOVCOVÁ, H., 2004. *Manuálek o násilí*. 1. vyd. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů v Brně. ISBN 80-7013-397-X.

HAYESOVÁ, N., 2009. *Základy sociální psychologie*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-639-1.

HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny, výuka jako řízená socializace, komunikace ve výuce, škola a společnost*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu – základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANATA, J., 1999. *Agrese tolerance a intolerance*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-889-X.

JEDLIČKA, R., et al., 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha: Themis. ISBN 80-7312-038-0.

JEDLIČKA, R., et al., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.

KAST, V., 2010. *Hněv a jeho smysl: podněty k seberozvoji*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-760-2.

KOLAŘÍK, M., 2013. *Interakční psychologický výcvik pro praxi – nové hry pro výcvikové skupiny*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4450-6.

KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J., 1996. *Vzpouora deprivantů: O špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci*. Praha: Makropulos. ISBN 80-901776-8-9.

KOVÁŘ, et. al., 2008. *Sexuální násilí*. 1. vyd. Praha: MAXDORF. ISBN 978-80-7345-161-5.

KRATOCHVÍL, S., 2005. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3. dopl. vyd. Praha: Galén. ISBN 80-7262-347-8.

KUBEŠKOVÁ, V., 2016. *Bakalářská práce: Psychologické souvislosti výcviků orientovaných na zvládnání vzteku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2 aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

LOM, 2013. *Metodická příručka Kurz zvládnání vzteku Reform*. 1. vyd. Praha: Liga otevřených mužů.

LOM, 2015. *Metodická příručka pro vedení Kurzu zvládnání vzteku*. 1. vyd. Praha: Liga otevřených mužů.

LOM [online]. [vid. 27. 11. 2017]. Dostupné z: <http://ilom.cz/>

LORENZ, K., 1992. *Takzvané zlo*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0264-0.

MACEK, P., 2003. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.

MARTÍNEK, Z., 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. aktual. a rozšř. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5309-6.

MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A., 2011. *Mládež a delikvence*. 3. rozšř. a aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.

NAKONEČNÝ, M., 2009. *Psychologie osobnosti*. 2. rozšř. a přeprac. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.

NYKL, L., 2012. *Carl Ransom Rodgers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4055-3.

O'NEILL, H., 2007. *Hněv a emoce: kurz sebeovládání*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1847-4.

PIPEKOVÁ, J., et al., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozšř. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

Persefona [online]. [vid. 27. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.persefona.cz/>

POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J., TOMKO, A., 2003. *Prevence sociálně patologických jevů: Manuál praxe*. 3. rozšř. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky. ISBN 80-86568-04-0.

POLICIE ČR, 2017. Násilné trestné činy. In: *Policie ČR* [online]. [vid. 20. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.policie.cz/clanek/nasilne-trestne-ciny.aspx>

PONĚŠICKÝ, J., 2010. *Agrese, násilí a psychologie moci v životě i v procesu psychoterapie*. 2. dopl. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-378-3.

PORTMANNOVÁ, R., 1996. *Jak zacházet s agresivitou*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-094-4.

POTTER-EFRON, R., T., 2005. *Handbook of anger management: individual, couple, family and group approaches*. 1. title. ISBN 0-7890-2455-1.

PTÁČKOVÁ, H., 2017. *Deník speciálně pedagogické dokumentace MOI*.

PUDNEY, W., WHITEHOUSEOVÁ, É., 2014. *Soptíci: Jak pomoci dětem se zvládním zlosti*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-709-5.

REJSTRÍK ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ, 2017. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 13. 10. 2017]. Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/>

ROSENBERG, M., B., 2012. *Nenásilná komunikace – řeč života*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0141-0.

SOBOTKOVÁ, V., N., et al., 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. 1. vyd. ISBN 978-80-247-4042-3.

SOUKUP, J., 2014. *Motivační rozhovory v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0607-1.

SVOBODA, J., 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.

ŠPATENKOVÁ, et al., 2004. *Krizová intervence pro praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0586-9.

Spondea [online]. [vid. 27. 11. 2017]. Dostupné z: <https://www.spondea.cz/>

ŠOLCOVÁ, I., 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2947-3.

THEIA [online]. [vid. 27. 11. 2017]. Dostupné z: <https://www.theia.cz/>

To všechno z lásky [online]. [vid. 20. 11. 2017]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=X-uhLFz_4W4

Účastníci zájezdu [online]. [vid. 20. 11. 2017] Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=1_E3-lvZPng

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

VERDICK, E., LISOVSKIS, M., 2014. *Jak přežít, když mě všechno štve: rádce pro děti, které jsou vznětlivé a neumějí udržet emoce na uzdě*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0595-1.

Vyhláška, č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2006, částka 142. [vid. 13. 10. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-438#cast5>

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., et al., 2008. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšř. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

WETZLER, S., 2012. *Nikdy nevím, jak na tom s tebou jsem*. 2. vyd. Praha: Motto. ISBN 978-80-7246-633-7.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2012, částka 33. [vid. 12. 10. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2002, částka 48. [vid. 12. 10. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109#>

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2003, částka 79. [vid. 12. 10. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 1999, částka 111. [vid. 13. 10. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359#cast2>

Seznam příloh

Příloha A: Osvědčení o absolvování akreditovaného vzdělávacího programu

Příloha B: Názvy pro pocity (Rosenberg 2012, s. 56–58)

Příloha C: První setkání – stupnice vzteku

Příloha D: První setkání – sestavení cílů

Příloha E: Druhé setkání – rozdíl mezi vztekem a chováním

Příloha F: Třetí setkání – podoby násilí

Příloha G: Čtvrté setkání – psychické násilí

Příloha H: Čtvrté setkání – psychické násilí: cvičení

Příloha I: Deváté setkání – zodpovědnost: úkol

Příloha J: Dotazník 1 (Lom 2013, s. 50)

Příloha K: Dotazník 2 (Kubešková 2016, s. 52–56)

Příloha L: Polostrukturovaný rozhovor

Příloha M: Potvrzení o účasti na semináři Práce s násilnou osobou

Příloha A: Osvědčení o absolvování akreditovaného vzdělávacího programu

Liga otevřených mužů, z.s.

Číslo akreditace Ministerstva práce a sociálních věcí ČR udělené vzdělávacímu zařízení dle §117a
zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů: 2016/0003-SP

OSVĚDČENÍ

číslo 27

o absolvování akreditovaného vzdělávacího programu:

Výcvik ve zvládnutí vzteku projevovaného původci domácího násilí

Rozsah vzdělávacího programu: 40 vyučovacích hodin

Termín realizace: 16.12 2016.-21.9. 2017

Bc. Hana Ptáčková

Titul, Jméno, Příjmení, Titul účastníka

18.5. 1993, Frýdlant

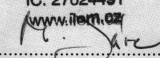
den, měsíc, rok a místo narození

V Praze dne 21.9. 2017


Lektoři

LOM

Liga otevřených mužů, z.s.
- usinecká 903/10, 130 00 Praha 3
IČ: 27024491
www.lom.cz


statutární zástupce organizace

razítko organizace

Příloha B: Názvy pro pocity (Rosenberg 2012, s. 56–58) – 1. část

aktivní	osvěžení	skvěle
báječně	osvobozeně	slastně
bez dechu	oživení	slibně
bezpečně	plní energie	spokojeně
bezstarostně	plní chuti	svobodně
bujaře	plní něhy	šťastně
cítíme důvěru	plní síly	u vytržení
cítíme naději	pobaveně	účastně
cítíme úlevu	podníceni	udiveně
citlivě	pohlčení	uchváceně
čile	pohnutě	uneseně
dojati	poklidně	uspokojeně
fajn	posílení	uvolněně
fascinovaně	potěšení	užasle
hezky	povzbuzení	úžasně
hrdě	prima	užitečně
inspirovaní	prospěšní	v dobré náladě
jistě	přátelsky naklonění	v pohodě
klidně	překrásně	vášnivě
láskyplně	překvapeně	vděčně
nádherně	přešťastně	vesele
nadšeně	příjemně	ve střehu
naplnění	pyšně	vítězoslavně
napnutí	radostně	volně
neklidní	rozdováděně	vroucně
nespoutaní	rozjařeně	vřele
netrpěliví	rozjásaně	vyrovnaně
nevázaně	rozpustile	vzpruženě
odhodlaně	rozradostněně	vzrušeně
odpočínutí	rozrušeně	zamilovaně
odvážně	rozveseleně	zaujatě
ohromeně	rozzářeně	zúčastněně
okouzleně	silně	zvědavě
oproštěně	sdílně	živě
optimisticky	sebejistě	
oslnění	senzačně	

Příloha B: Názvy pro pocity (Rosenberg 2012, s. 56–58) – 2. část

apaticky	nepohodlně	rozhořčeně
bezbranně	nepokojně	rozladěně
beznadějně	nerozhodně	rozmrzele
bídně	nerudně	rozpačitě
cítíme paniku	nervózně	rozrušeně
cítíme lítost	nespokojeně	roztěkaně
cítíme obavy	nešťastně	roztrpčení
depresivně	netečně	roztržitě
deprimované	netrpělivě	rozzlobení
dopáleně	nevraživě	rozzuření
dotčeně	nevrle	skepticky
duchem nepřítomně	nezúčastněně	sklesle
frustrovaně	nostalgicky	sklíčeně
hanebně	ochable	slabě
hrozně	ochromeně	smutně
chladně	opuštěně	stísněně
indiferentně	osaměle	strašně
labilně	ospale	strnule
lhostejně	otráveně	šokované
líně	otupěle	špatně naladění
marně	pasivně	tesklivě
mdle	pesimisticky	tíživě
melancholicky	podezíravě	uboze
mizerně	podráždění	unaveně
mrzutě	pokoření	ustaraně
nabručeně	popletení	utahaně
nakvašeně	popuzení	vedení do rozpaků
nanicovatě	protivně	úzkostně
napnutě	provinile	váhavě
nasupeně	přecitlivěle	vlažně
naštvaně	překvapeně	vyburcování
nedůtklivě	ranění	vyčerpání
nedůvěřivě	rozčarování	vyděšení
neklidně	rozčilení	vydráždění
neochotně	rozháraně	vylekaní
nepoctivě	rozhněvaně	vynervování

Příloha C: První setkání – stupnice vzteku

Stupnice vzteku

Stupnice vzteku je od jedničky do šestky: jednička představuje nejnižší stupeň vzteku a šestka nejvyšší. Stupnice vzteku je „vaše“, u každého může vypadat jinak a může se měnit situaci od situace.

Vytvořte si vlastní stupnici vzteku. Můžete vyjít ze situace, kdy jste byli opravdu rozduřeni. Čeho jste si na sobě v té situaci všimli jako prvního? Co jste **cítili**, když jste byli nejrozzuřenější? Popište, jak jste se měli na jednotlivých stupních (popisujte **pocity**, **tělesné reakce**, **myšlenky** atd.), ne co jste dělali, nebo co si o vás mysleli druzí.

Stupnice vzteku

Stupeň 6:

Stupeň 5:

Stupeň 4:

Stupeň 3:

Stupeň 2:

Stupeň 1:

Příloha D: První setkání – sestavení cílů

Stanovení cílů

Jméno:

Co na sobě chci změnit?

(Buďte konkrétní!)

Jak bych na tom chtěl/a být, pokud jde o vztek, agresi a výbuchy vzteku, na konci kurzu? I zde buďte konkrétní. Pokud si například nechcete vybíjet vztek na druhých, nebo ho hromadit v sobě, co chcete dělat místo toho?

Příloha E: Druhé setkání – rozdíl mezi vztekem a chováním

Rozdíl mezi vztekem a chováním

Doplňte věty, co **říkáte, děláte**, atd., když se naštvete, až rozzuříte.
Doplňte i stupeň vzteku, na který jste se dostal/a.

(Doplňte věty, co jste dělala, říkala.)

Stupeň vzteku

Když jsem rozzuřený/á,

Když jsem rozzuřený/á,

Když jsem rozzuřený/á,

Když jsem rozzuřený/á,

Když jsem rozzuřený/á,

Když jsem rozzuřený/á,

Když jsem rozzuřený/á,

Když jsem rozzuřený/á,

Když jsem rozzuřený/á,

Když jsem rozzuřený/á,

Když jsem rozzuřený/á,

Příloha F: Třetí setkání – podoby násilí

Podoby násilí

1. Jaké podoby násilí jste v životě použil/a? Co jste konkrétně dělal/a?

2. Jak jste se pak cítil/a?

Příloha G: Čtvrté setkání – psychické násilí

1. Vzpomeňte si na příklad, kdy Vás bylo použito psychické násilí. Jakými konkrétními formami jste si prošel/a?

2. Co to s Vámi dělalo – jak to na Vás působilo? Vzpomeňte si na co nejvíc pocitů a reakcí.

3. Co to udělalo s Vaším vztahem k osobě, která Vám psychicky ubližovala?

Příloha H: Čtvrté setkání – psychické násilí: cvičení

Psychické násilí

„No jen se směj, oni se někdy nehody stávají, ne pořád budeš mít okolo sebe kamarády, někdy člověk zůstane sám a může se cokoliv stát,“ prohlásil Tomáš na svého spolužáka.

Chorobná žárlivost

Přítelkyně na vás křičí: „Dělej si, co chceš, stejně mě nemáš rád. Ale jestli teď odejdeš, tak si něco udělám!“

Nepřímé výhrůžky

Na přítelkyni: „Ty už zase jíš? Zvaž se. Jako zase jsi přibrala dvě kila? Nejez tolik, kolik jsi toho snědla za dnešek? Když tolik budeš žrát dál, budeš mít za chvíli sto kilo“.

Ponižování ostatních

„Jestli toho nenecháš, tak tě zabiju, ty krávo jedna! Rozbiju ti hubu, žes to ještě nezažila!“

Kontrola ostatních

Na vaši přítelkyni, které jste pročetl smsky v mobilu: „Ty si s ním zase píšeš? Ty s ním chrápeš? Proč máš tolik kámošů na fb – to všechny znáš? Proč jsi lajkla jeho fotku?“

Izolace ostatních

Na spolužačku ve škole „Podívej se na ní na tu krávu tlustou, jak tře ty stehna o sebe. No co čumíš? Jseš hnusná jak filmovej trik“.

Emoční násilí

Na partnerku: „Nech toho! Řekl jsem, že nikam nepůjdeš! Ty nevytáhneš paty z domu a rozhodně sem, nepřijdou tvý kamarádky na návštěvu. Jseš jenom moje miláčku, víš? Na co bys potřebovala někoho dalšího – já ti nestačím? Z jakýho důvodu se chceš stýkat s někým jiným?“

Přímé výhrůžky

Příloha J: Dotazník 1 (Lom 2013, s. 50) – 1. část

Anonymní dotazník

Nakolik souhlasíte/nesouhlasíte, že lze následující činy považovat za násilí? (křížkujte)						
	Zcela souhlasím	Spíš souhlasím	Souhlasím i nesouhlasím	Spíš nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím	Nevím
Rána/y pěstí						
Facka/pohlavek						
Silné třesení/strkání						
Ponižování						
Nadávání						
Výhrůžky ublížením						
Když dají rodiče dítěti na zadek						
Hodit po někom věcí, třeba knihou						
Omezovat něčí možnosti sociálních kontaktů (např. s přáteli)						
Vyžadovat od partnera sex						
Manipulovat partnera k sexuálním praktikám, které si vlastně nepřeje						

Když mě partner/ka/někdo provokuje, je zodpovědný/a za moje činy.	
Je to zcela její/jeho zodpovědnost.	
Je to hlavně její/jeho zodpovědnost.	
Zodpovídáme za to rovným dílem oba.	
Je to hlavně moje zodpovědnost.	
Je to jen a jen moje zodpovědnost.	

Příloha J: Dotazník 1 (Lom 2013, s. 50) – 2. část

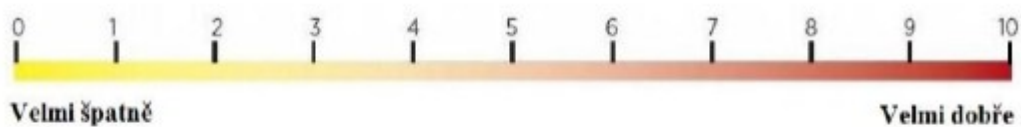
Když se pořádně rozčílím, nejsem si jistý, co udělám.	
Vždycky	
Často	
Někdy	
Zřídka	
Nikdy	

Dokážu říct svůj názor, aniž bych se tím dotknul nebo zranil někoho jiného.	
Nikdy	
Zřídka	
Někdy	
Často	
Vždycky	

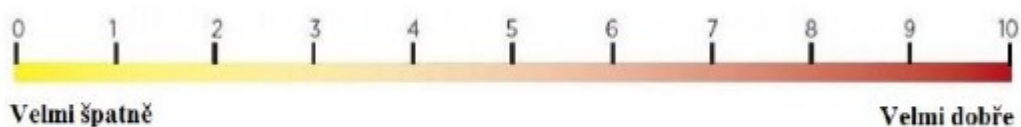
Příloha K: Dotazník 2 (Kubešková 2016, s. 52–56) – 1. část

I. část

Jak jste na tom momentálně se vztekem, agresí a násilím? (zakroužkujte na škále a v rámečku popište)



Jak jste na to se svým sebevědomím? (zakroužkujte na škále a v rámečku popište)



Jak moc si věříte, že v krizové situaci nesáhnete k násilí nebo výbuchu vzteku.



Příloha K: Dotazník 2 (Kubešková 2016, s. 52–56) – 2. část

Důsledky vzteku

Popište, jak vypadá Váš vztek.	
Popište, jaké důsledky má Váš vztek pro Vás.	
Popište, jaké důsledky má Váš vztek pro Vašeho/Vaši partnera/ku.	
Popište, jaké důsledky má Váš vztek pro Vaše dítě/děti.	
Co Vám dává právo vybíjet si svůj vztek?	

Vybíjení vzteku na ostatních

Jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na ostatních užíváte?	
Kolikrát jste užil vybíjení vzteku na ostatních za poslední měsíc?	
Kolikrát jste užil vybíjení vzteku na ostatních za poslední rok?	

Vybíjení vzteku na věcech

Jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na věcech užíváte?	
Kolikrát jste užil vybíjení vzteku na věcech za poslední měsíc?	
Kolikrát jste užil vybíjení vzteku na věcech za poslední rok?	

Příloha K: Dotazník 2 (Kubešková 2016, s. 52–56) – 3. část

Vybíjení vzteku na sobě samém

Jaký nejhorší způsob vybíjení vzteku na sobě samém užíváte?	
Kolikrát jste užil vybíjení vzteku na sobě samém za poslední měsíc?	
Kolikrát jste užil vybíjení vzteku na sobě samém za poslední rok?	

Potlačování vzteku

Jak potlačujete svůj vztek?	
Kolikrát jste potlačil svůj vztek za poslední měsíc?	
Kolikrát jste potlačil svůj vztek za poslední rok?	

Odpovězte na otázky: zakroužkujte ano či ne; řádek pod otázku využijte k vyjmenování (či popisu) konkrétních bodů, které pro Vás platí.

Dokážu u sebe rozpoznat příznaky počínajícího vzteku.	ano	ne
Znám své spouštěče vzteku.	ano	ne
Dokážu určit, jaké pocity předchází mému vzteku.	ano	ne
Vím, jaký je rozdíl mezi hněvem a hněvivým chováním.	ano	ne
Znám jednotlivé druhy násilného chování.	ano	ne

Příloha K: Dotazník 2 (Kubešková 2016, s. 52–56) – 4. část

II. část

Změnil se Váš vztah k ostatním lidem během kurzu? Pokud ano, jak?	
Změnil se Váš způsob zvládnání vzteku? Pokud ano, jak?	
Co se Vám na kurzu líbilo?	
Co Vám nejvíce pomohlo?	
Přišel Vám kurz efektivní?	
Jaké faktory zvyšovaly efektivnost kurzu?	

Příloha K: Dotazník 2 (Kubešková 2016, s. 52–56) – 5. část

Co by mohlo být na kurzu jinak?	
Co mi na kurzu vadilo?	

Prostor pro Vaše náměty, připomínky, poznámky, apod.

--

Příloha L: Polostrukturovaný rozhovor

1. **Kdybyste měla ohodnotit kurz známkou jako ve škole – jakou známku byste dala? Své hodnocení můžete zdůvodnit.**
1 2 3 4 5
2. **Myslíte si, že by měl být kurz veden dvěma lektory?**
 - a) ano
 - b) ne
3. **Pokud by měli být lektoři dva, jaké složení byste navrhla?**
 - a) muž–muž
 - b) žena–žena
 - c) muž–žena
4. **Věděla jste před zahájením kurzu, že potlačování vzteku je nezdravé zvládnání vzteku?**
 - a) ano
 - b) ne
5. **Byla pro Vás účast na kurzu přínosná?**
 - a) Ano, dověděla jsem se důležité informace.
 - b) Ano, dověděla jsem se více o možnostech jak řešit vztek zdravým způsobem.
 - c) Ano, jiné...
 - d) Ne
 - e) Ne účast na kurzu pro mě byla ztráta času
 - f) Ne, jiné...
6. **Byla pro Vás povinná účast na kurzu nepříjemná?**
7. **Pokud by kurz byl dobrovolný, zúčastnila byste se?**
 - a) ano
 - b) ne
8. **Myslíte si, že povinná účast na kurzu ovlivnila Váš přístup ke kurzu?**
9. **Vadilo Vám prostředí, kde kurzy probíhaly?**
10. **Napadá Vás něco, co na kurzu chybělo?**
11. **Je nějaké téma, kterému bychom se měli věnovat více?**
12. **Je nějaké téma, které na kurzu chybělo?**
13. **Myslíte si, že poznatky z kurzu využijete ve vlastním životě?**

Příloha M: Potvrzení o účasti na semináři Práce s násilnou osobou



Úřad vlády České republiky



Persefona z. s.
Jiráskova 216/8
Brno 602 00

Potvrzení o účasti na semináři Práce s násilnou osobou v Praze dne 27. 4. 2016

Tímto potvrzujeme, že se paní **Hana Ptáčková** zúčastnila **semináře Práce s násilnou osobou**, který Persefona realizovala ve spolupráci s Úřadem ministra pro lidská práva, rovné příležitosti a legislativu, Jiřího Dienstbiera.

Seminář se uskutečnil **27. 4. 2016** v prostorách Velké konferenční místnosti Impact Hup, Drtinova 557/10, v Praze 5.

Seminář probíhal **od 9:00 do 16:30 hodin** a zaměřil se na témata Skupinové terapie s lidmi, kteří páchají násilí v blízkých vztazích, Terapeutické práce s lidmi kteří páchají násilí - jako rodiči – a jejich rodičovské kompetence & Syndromem vyhoření /Compassion Fatigue/ sekundární traumatizace terapeutů a prevence.

Kurz byl veden zástupci norské organizace Alternativ til Vold, Mariusem Råkil, ředitelem ATV a Barborou Jakobsen, klinickou psycholožkou.

V Praze 26. 4. 2016



Mgr. Jitka Čechová
ředitelka Perasefona z.s.

Z labyrintu násilí

Projekt podpořila Nadace Open Society Fund Praha z programu Dejme (že)nám šanci, který je financován z Norských fondů.

