

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bc. Kryštof Dohnal

**Rizikové chování klientů výchovného ústavu se
zaměřením na zvládnutí agresivního chování**

**Risky behavior in youth detention center with
focus on managing aggressive behavior**

Poděkování

Děkuji PhDr. Davidu Čápovi, Ph.D. za odborné vedení, podnětné připomínky a vstřícný přístup v průběhu psaní této práce. Poděkování dále patří i mé rodině za trpělivost a podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. května 2019

.....
Bc. Kryštof Dohnal

Abstrakt

Bakalářská práce si klade za cíl představit vybraná riziková chování klientů výchovného ústavu se zaměřením na zvládnání agresivního chování. Práce je rozdělena na dva celky, přičemž první je literárně přehledová část shrnující vybraná riziková chování vztahující se ke klientům školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Sem patří užívání návykových látek, kriminální jednání, šikana a v neposlední řadě i agresivní chování s možnými strategiemi jeho zvládnání, kterému se věnuje samostatná kapitola. Druhá část je věnována návrhu výzkumného projektu, který je zaměřen na zvládnání agresivního chování klientů Výchovného ústavu v Hostinném.

Klíčová slova

rizikové chování, agresivní chování, výchovný ústav.

Abstract

The aim of this bachelor thesis is to introduce selected risk behavior of clients from a youth detention center with focus on managing an aggressive behavior. The thesis is divided into two parts, the first part summarizes selected risk behavior related to clients of school facilities for institutional and protective education. These include substance abuse, criminal behavior, bullying and, last but not least, aggressive behavior with possibilities of managing strategies, which is in a separate chapter. The second part is devoted to the design of a research project that is focused on managing aggressive behavior of clients of the Youth Detention Center in Hostinné.

Keywords

risk behavior, aggressive behavior, youth detention center.

Obsah

Úvod	II
1 Vymezení základní terminologie	III
2 Vybrané rizikové chování	IV
2.1 Užívání psychoaktivních látek	V
2.2 Záškoláctví, toulky a útěky	VI
2.3 Kriminální jednání	VIII
2.4 Šikana	XIII
3 Agresivita a její zvládnání	XV
3.1 Vybrané přístupy ke zvládnání agresivního chování	XVIII
3.1.1 Autoregulace	XIX
3.1.2 Emoční regulace	XX
3.1.3 Agresion Replacement Training	XXI
3.1.4 Racionálně emotivní terapie u dospívajících	XXIII
3.1.5 Návik sociálních dovedností	XXIV
3.1.6 Terapie s dospívajícími s problémy s násilím a agresí	XXV
4 Návrh výzkumného projektu	XXVIII
4.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu a výzkumné otázky	XXVIII
4.2 Design výzkumného projektu	XXIX
4.3 Metody získávání dat	XXIX
4.4 Metody zpracování a analýza dat	XXXII
4.5 Etika výzkumu	XXXIII
4.6 Výzkumný soubor	XXXIV
5 Diskuse	XXXVI
Závěr	XXXVIII
Seznam použité literatury	XL
Seznam obrázků	XLVI
Seznam tabulek	XLVII
Seznam zkratk	XLVIII

Úvod

Téma bakalářské práce *Rizikové chování klientů výchovného ústavu se zaměřením na zvládnutí agresivního chování* si autor vybral z důvodu velkého zájmu o tuto problematiku, která je dána dřívější pracovní zkušeností ve Výchovném ústavu Hostinném, kde autor pracoval jako vychovatel. V minulosti se již jednou z forem rizikového chování, ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy zabýval, konkrétně ve své bakalářské práci *Suicidální jednání mládeže* (Dohnal, 2014).

Zaměření se na zvládnutí agresivního chování, jako na jednu z mnoha forem rizikového chování u dětí a mladistvých ve výchovném ústavu, autor vnímá jako důležité, zejména kvůli porozumění tomuto jevu pro práci s rizikovou mládeží.

Péči v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy se v České republice mnoho autorů nezabývá. Zároveň i díky novému občanskému zákoníku došlo k dynamickým změnám v oblasti náhradní rodinné péče, na kterou je nyní dáván větší důraz. V posledních letech zaznělo zejména v médiích několik zpráv týkajících se špatného zacházení s klienty některých výchovných ústavů. Důležité je mít na paměti, že se stále bavíme o školských zařízeních, tzn. že podmínky, ve kterých klienti těchto zařízení žijí, by se neměly přibližovat podmínkám výkonu trestu, jak je často mylně chápáno většinou společností. Namísto používání restriktivních opatření je důležitý individuální a chápající přístup ke klientům, kteří často přicházejí z nezdravého rodinného prostředí.

V první kapitole jsou definovány základní termíny, z nichž jsou některé pojmy v samotném názvu bakalářské práce. Druhá kapitola mapuje nejčastější typy rizikového chování objevujícího se u klientů výchovného ústavu. Třetí kapitola se zaměřuje na agresivní chování a na strategie jeho zvládnutí. V posledních dvou kapitolách je popsán návrh výzkumného projektu. V závěrečné diskuzi jsou zmíněny případné limity literárně přehledové části a návrhu výzkumného projektu.

Bakalářská práce byla zpracována za pomoci současných teoretických i praktických poznatků z domácí i zahraniční odborné literatury a výzkumných studií. Práce vznikla i díky konzultacím s mnohými odborníky pohybujícími se v této oblasti. V práci je citováno podle citační normy APA (2010).

1 Vymezení základní terminologie

V úvodu bakalářské práce je nezbytné definovat si některé termíny, které jsou pro dané téma stěžejní.

Školskými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou dle příslušného zákona č. 109/2002 diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. Jedná se o zpravidla státní zařízení, která poskytují dětem na základě rozhodnutí soudu komplexní péči od 3 do 18, případně do 26 let (Janský, 2014).

Z názvu této práce vyplývá, že se zaměřuje na jeden specifický typ školského zařízení (dále ŠZ) pro výkon ústavní výchovy (dále ÚV) a ochranné výchovy (dále OV), a to konkrétně na *výchovný ústav* (dále VÚ), který lze definovat jako:

státní zařízení /dívčí nebo chlapecké/, které pečuje o klienty starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž bylo nařízeno předběžné opatření, ústavní výchova, nebo byla uložena ochranná výchova. Ve zvláště výjimečných případech zde mohou být umístěni klienti od 12 let, jestliže jejich chování vykazuje tak závažné poruchy, že nemohou být umístěni v dětském domově. (Janský, 2014, s. 93)

Podle Jelínka (2015) je základní organizační jednotkou VÚ výchovná skupina, v níž mohou být umístěny děti různého věku i pohlaví. Výchovná skupina může mít nejméně pět, nejvíce však osm dětí v závislosti na jejich mentálním či zdravotním stavu nebo na stupni obtížnosti výchovy. Proto se ve VÚ lze setkat s minimálně pěti základními kategoriemi, do kterých lze *klienty* těchto zařízení rozdělit:

- 1) oboustranní sirotci,
- 2) děti ohrožené sociálně patologickými jevy v nejbližším okolí - tedy děti z rodin postižených závislostmi a delikventním chováním,
- 3) děti s výchovnými problémy a rizikovým chováním - záškoláctví, toulky, agresivní chování,
- 4) děti s výchovnými problémy vzniklými na podkladě psychické či neurologické poruchy CNS,
- 5) děti se zkušeností s kriminalitou.

ŠZ pro výkon ÚV a OV poskytují péči, výchovu a vzdělávání klientům umístěným na základě žádosti rodičů s doloženým doporučeným souhlasem Orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a s rozhodnutím soudu. S tím je spojen značně pomalý a komplikovaný proces při umístění nebo přemístění dětí do zmiňovaných zařízení.

V celém systému náhradní rodinné péče se změnila další podstatná věc. Současná situace po nabytí platnosti nového občanského zákoníku je taková, že namísto zaměření se na ústavní péči se dostává do popředí pěstounská péče, kterou zákon upřednostňuje před umístováním klientů do dětských domovů a kojeneckých ústavů. Rovněž soudy mají nyní výsadní právo nejenom při umístování do ÚV či OV, ale protismyslně i přemístování dětí z diagnostických ústavů do návazných zařízení. Diagnostické ústavy mají přeplněnou kapacitu a dětské domovy společně s VÚ zejí prázdnotou či jsou dokonce z nedostatku klientů zavírány. Přibývá dětí, které čekají na umístění a během toho roste jejich množství na ulicích. Česká republika byla zemí s absencí dětských gangů tyranizujících okolí, právě díky většímu množství školských výchovných zařízení. Nyní je pro jejich vznik prostor. Doufejme, že MŠMT realizuje patřičné kroky ke zlepšení celkové situace (Jelínek, 2015).

2 Vybrané rizikové chování

V této kapitole jsou shrnuty vybrané druhy rizikového chování, které se nejčastěji objevují mezi klienty VÚ.

Rizikové chování je definováno jako akce, jejíž výsledky nejsou známy a které mohou negativně ovlivnit zdraví, kvalitu nebo délku života (de Guzman & Bosch, 2007). Protože existují i další oblasti, na které má rizikové chování vliv, jako například oblast výchovná nebo sociální, existuje vedle tohoto názvu pojem *sociálně patologický jev*. Termín sociálně patologický jev je však podle Miovského a Zapletalové (2006) překonaný. Má stigmatizující charakter a klade velký důraz na společenskou normu, čímž se negativně vymezuje vůči různým ideologickým vlivům. Rizikové chování Sobotková (2014) chápe jako nadřazený termín k pojmům *delikventní, antisociální a disociální* chování. Jedlička (2015) tento pojem shrnuje tak, že se jedná o veškeré chování, při kterém jedinec ohrožuje sebe i ostatní a kde hrozí nějaká tělesná, duševní, společenská nebo materiální újma.

Rizikové chování ve VÚ je svým způsobem specifické. Faktorů, které k tomu přispívají, je samozřejmě celá řada. Specifika tohoto rizikového chování vyplývají ze samotných charakteristik daných cílovou skupinou, věkem, uzavřeností zařízení, ve většině případů špatnou rodinou situací spojenou se zanedbáváním výchovy i dalšími faktory. Podle Miovského et al. (2015) lze obecně říci, že do konceptu rizikového chování je řazeno užívání návykových látek, nelátkové závislosti, záškoláctví, sexuálně rizikové chování, vandalismus, xenofobie a rasismus, syndrom CAN, šikana a násilí ve školách včetně dalších forem agresivního jednání, obecného kriminálního jednání a dalších. Mezi tato riziková

chování podle Sobotkové (2014) dále patří lhaní, rizikové chování v dopravě, extrémní rizikové sporty, užívání anabolik a steroidů a nezdravé stravovací návyky.

Jedlička (2015) připomíná, že dospívající jedinci jsou zvláště ohroženi potřebou vyhledávat velmi silné zážitky. V souvislosti s rizikovým chováním neopomenul výzkum Marvina Zuckermana (2007) z Delawarské univerzity, který se zmiňuje o tzv. *sensation seeking tendency*. Podle Zuckermana existují lidé, kteří vyhledávají nové, intenzivní prožitky a zkušenosti, díky kterým jsou ochotni podstoupit tělesné, sociální i právní riziko. Zuckerman (2007) rozděluje tyto jedince do čtyř skupin. První z nich jsou hledači napětí a dobrodruzi, druhé skupině dominují jedinci vyhledávající mimořádné zážitky a smyslové vjemy. Třetí kategorií jsou lidé toužící po porušování právních a morálních norem. Poslední kategorie osob chce čelit nudě prostřednictvím hraničních situací. U zástupců uvedených skupin se shodně zjistila hypersenzitivita na vizuální podněty i vyšší hladina pohlavních hormonů (Zuckerman, 2007).

2.1 Užívání psychoaktivních látek

Autor této bakalářské práce se v rámci profese vychovatele VÚ v Hostinném setkával se zneužíváním návykových látek denně. Nejčastěji užívanou návykovou látkou byl tabák a marihuana, která patřila i mezi častou příčinu, kvůli které klienti utíkají ze zařízení. Co se týče tabáku, ve VÚ je jeho kouření tolerováno. To, co však tolerováno není, jsou nelegální návykové látky. V případě podezření ze strany pracovníka VÚ může vychovatel klientovi provést test na nelegální návykové látky. V případě pozitivního výsledku testu jsou pak klienti trestáni například zákazem návštěvy příbuzných nebo zákazem sledování televize aj.

Zhoe et al. (2012) provedl v Číně longitudinální výzkum na 238 mladistvých umístěných do detenčního zařízení. Mladí delikventi měli výrazně vyšší skóre v dotazníku Youth Risk Behavior Survey Questionnaire než kontrolní skupina (mladiství, kteří nespáchali žádnou trestnou činnost), a to především v oblastech užívání drog, ve frekvenci nechráněného pohlavního styku, v pokusech o sebevraždu i v projevech fyzické agrese. Zároveň se výzkumníci zaměřili i na duševní zdraví těchto mladistvých. Při nástupu do detenčního zařízení mladí pachatelé skórovali výše v oblastech, které se týkaly delikventního chování, pocitu odloučení, úzkostnosti a agresivním chování. Po půl roce a následně po roce v zařízení bylo subjektivně vnímané duševní zdraví mladistvých opět hodnoceno. Ukázalo se, že v měřených oblastech se skóre snížilo. V diskuzi autoři vysvětlují, že takto naměřené výsledky mohou být zapříčiněny tvrdým režimem v zařízení, ale zároveň jistou mírou pocitu sounáležitosti s ostatními klienty detenčního centra.

Souvislostí mezi rizikovým chováním a zdravím se zabývaly i další studie (Bailey, Dolan, Holloway, & Smith, 1999; Hale & Viner, 2016; Harrington et al., 2005; Kakouros & Maniadaki, 2008; Mokgwathi, 2011).

Rozsáhlý výzkum ESPAD (The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs), který je prováděn ve 35 Evropských zemích každé 4 roky, uvádí existenci 96 tisíců uživatelů návykových látek mezi 15. a 16. rokem. Mezi zjištěné výsledky patří to, že 66 % šestnáctiletých studentů někdy v životě kouřilo cigarety a 16,4 % kouří denně. Alkohol ochutnalo v životě 95,8 % studentů a v posledních 30 dnech pilo alkohol 41,9 % studentů více než 5 sklenic alkoholu. Průměrný věk, kdy děti vyzkoušely svou první cigaretu, je 11,9 let, alkohol poprvé vyzkoušely průměrně ve 12,6 letech. Co se týká nelegálních návykových látek, tak 37,4 % studentů v životě vyzkoušelo nějakou nelegální drogu. Není velkým překvapením, že tou nejčastěji zneužívanou látkou je marihuana, kterou vyzkoušelo 36,8 % studentů. Průměrný věk první zkušenosti dosahuje 14,5 roku. Další nelegální látky se pohybovaly v jednotkách procent. Co se týče nelátkových závislostí, ve studii 9,1 % studentů uvedlo, že v posledních 12 měsících hráli hazardní hry. Neméně zajímavou informací vyplývající z této studie je trávení volného času, kde se objevuje další nelátková závislost - gaming. Studentů, kteří denně surfují na internetu, je přes 83 %, z toho 27,6 % hraje denně počítačové hry. Tito probandi uvedli, že tráví ve všední den na internetu přes 4 hodiny. Nutno dodat, že Česká republika byla ve všech zkoumaných kategoriích mezi prvními deseti příčkami (Hibell et al., 2016).

Přestože není cílem tohoto textu analyzovat příčiny umístování klientů do ŠZ pro ÚV a OV, autor považuje za důležité zmínit některé zajímavé výsledky, které přinesla anamnestická analýza údajů 330 klientů umístěných do VÚ mezi lety 2010-2011. V souvislosti s návykovými látkami se zjistilo, že právě samotné užívání drog patřilo na druhou příčku (70 %) mezi nejčastějšími příčinami, kvůli kterým jsou klienti do VÚ umístováni. Mezi další zjištěné důvody umístění klientů do VÚ patřilo záškoláctví (87 %), dysfunkce rodiny (72 %), toulky (60 %) a prokázaná trestná činnost (50 %). Autor této studie dodává, že všechny příčiny se mohou navzájem prolínat, tzn. že do VÚ se mohl dostat chlapec, který chodil za školu, kde kouřil marihuanu (Jedlička, 2015).

2.2 Záškoláctví, toulky a útěky

V databázi ústavní výchovy MŠMT (n.d.) je zveřejněný seznam všech 34 VÚ v České republice. Součástí těchto 25 zařízení je i střední škola. Autor se proto domnívá, že záškoláctví se jako takové ve VÚ neobjevuje. Jedná se spíše o jeden z mnoha důvodů, kvůli

kterému se klienti do VÚ dostávají. Naopak velkým problémem ve VÚ jsou *útěky*, popřípadě *toulky*. Vágnerová (2014) charakterizuje toulky jako nedovolené opuštění rodiny na delší dobu, často i přes noc. Toulky jsou typické spíše pro děti staršího školního věku, děti mladšího školního věku by se o sebe zřejmě ještě nedokázaly postarat. U dospívajících jedinců je velké riziko toho, že toulání se stane činností, na kterou si snadno navyknou.

Podle zprávy ze systematických návštěv (Zpráva ze systematických návštěv školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy, n.d.), provedené ve vybraných jedenácti ŠZ pro výkon ÚV a OV s celkovým počtem 353 klientů, bylo v době průzkumu na útěku 58 mladistvých, což je necelá pětina z nich. Vágnerová (2014) rozděluje útěky na *impulzivní* a *chronické*. Jak vyplývá už z názvu, první zmiňovanou skupinou jsou zkratkovité reakce na jakoukoli nezvládnutou situaci, ať už doma nebo ve škole. Smyslem útěků může být například potřeba uniknout před trestem, který je dítětem negativně prožíván. Chronické útěky jsou oproti tomu důkladně naplánované a opakují se. Bývají projevem dlouhodobých problémů v rodině nebo ve škole. Jejich cíl má jasnou podobu, vzácněji mohou souviset s patologickým vývojem osobnosti dítěte, které je běžným způsobem nezvládnutelné. Takovéto útěky se vyskytují právě u mladistvých umístěných ve VÚ a dalších ŠZ pro výkon ÚV a OV.

Útěkům z výchovných zařízení se věnuje Vančura (2006), podle kterého je útek reakcí na nespokojenost s prostředím, ve kterém klienti nechtějí být. Ve VÚ postrádají svobodu, která je pro fázi dospívání potřebná. „Chovanci“ postrádají naplnění potřeby se svobodně scházet se svými vrstevníky, užívat si života podle svého přání aj. Tím, že do takového zařízení nastoupí, ztrácejí zmiňovanou volnost a musí si zvyknout na přísný režim, který je omezen na vycházky a dovolenky za odměnu, v podobě dobrého chování. Další příčinu může tvořit strach z nevyzpytatelné budoucnosti. Obavy mohou být spojené i se šikanou, kdy se útek může jevit jako jediné východisko.

Zvláštním fenoménem jsou pak útěky dětí, o něž rodiče nejeví ani minimální zájem a které přesto opakovaně utíkají právě k nim. Odmítané dítě, psychicky silně deprivované, v rodině často týrané, bez saturace základních potřeb, nedá na svoje rodiče dopustit, idealizuje si je, samozřejmě k nim utíká. Bohužel po návratu z útěku, který nikdy netrvá déle než pár dní, je jeho psychický a fyzický stav ještě horší. (Vanžura, 2006, s. 44)

Kadidlová (2013) se ve svém výzkumném šetření zaměřila na příčiny útěků z VÚ u dívek. Mezi hlavní motivy opakovaných útěků patřily nespokojené psychické potřeby, zejména pak absence blízkých osob, přátel a partnerů, u kterých dívky hledají lásku. U dívek,

kteře se potýkají se závislostí, bývá hlavním motivem získat drogu. Všechny dívky měly společný jeden z motivů k útěku, a to pocit volnosti a svobody. Svobodu vnímaly jako život bez režimu a pravidel i jako život s blízkými osobami. Zajímavé bylo zjištění, že pokud dochází k realizaci společných útěků, jsou zpravidla vždy dopředu plánované. Na druhou stranu samotný pobyt na útěku bývá málokdy plánován. K těmto typům útěků bývá motivem účast na diskotékách a hudebních festivalech. Naopak dívky, které utíkají samy, si svůj útěk velmi podrobně naplánují. Utíkají jak z dovolenek, tak i různých akcí mimo VÚ.

Autor této práce často slýchává, ať už v médiích nebo ve společnosti: „jak je možné, že může z VÚ utéct „chovanec“, který se do výchovného zařízení dostal třeba za nějaký násilný delikt?“ Odpověď na tuto otázku je taková, že VÚ spadá pod MŠMT, tedy jedná se o ŠZ, nikoli věznici. Znamená to, že klienti nejsou pod permanentním dohledem. Většina výchovných zařízení nemá na svých budovách mříže a ani je třeba mít nemohou, mimo důvody uvedené v zákoně č. 109/2002 Sb. Dále zaměstnanci VÚ nemohou používat donucovací prostředky, pokud jim dítě utíká, stejně tak jako učitelé na základních školách nemohou používat fyzické tresty. Pokud by útky ve výchovných zařizeních měly být nějakým způsobem řešeny, určitě ne cestou restriktivních opatření v podobě mříží a kamer.

2.3 Kriminální jednání

S kriminalitou mládeže je to komplikované, proto je důležité si vysvětlit několik pojmů na úvod. V literatuře zabývající se kriminalitou mládeže je často používán pojem delikvence. V užším smyslu se jím rozumí kriminalita dětí a mladistvých. Znamená to případy, kdy dítě spáchalo čin jinak trestný nebo mladistvý provinění. V širším pojetí se do tohoto pojmu zahrnují i jednání, která nejsou trestným činem, nýbrž se díky nízkému stupni nebezpečnosti pro společnost trestnému činu pouze formálně podobají (Válková, 2012).

Ve VÚ se nacházejí klienti od 15. do 18., popřípadě do 19. roku. Děti do 15 let nejsou v České republice trestně odpovědné. Ve výjimečných případech, pokud se trestného činu dopustí dítě starší 12 let a trestný čin je takového typu, za který by zletilá osoba byla odsouzena k odnětí svobody na 20-30 let nebo na doživotí, je možné v občanskoprávním řízení uložit ochranou výchovu. Mladistvý mezi 15. a 18. rokem už trestně odpovědný je. Spáchá-li nějaký trestný čin, tedy provinění podle trestního práva, řídí se jeho vina či nevina podle zákona č. 218/2003 Sb., O soudnictvích ve věcech mládeže (Válková, 2012).

Podle Válkové (2012) je u dětí a mladistvých nutné počítat s vysokou mírou latentní kriminality, protože delikventní chování u této široké skupiny není mnohdy oficiálně registrováno. Na základě některých výzkumů (např. selfreportů) mladistvých pachatelů se

ukazuje, že mezi mládeží je čtyřikrát až desetkrát větší prevalence kriminálního chování, než je uváděno v oficiálních statistikách.

Česká republika se účastnila velké mezinárodní studie s názvem International Self-Report Delinquency Study (ISRD), která měla dohromady 3 vlny. U nás se zrealizovaly pouze 2. a 3. vlna, jež probíhaly mezi rokem 2007 a 2013 pod vedením Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Výzkumným souborem byly děti sedmých, osmých a devátých tříd. Dohromady se ISRD - 2 zúčastnilo 3245 respondentů, ISRD - 3 pak 3561 respondentů.

Porovnání prevalence delikvence mezi ISRD - 2 a ISRD - 3

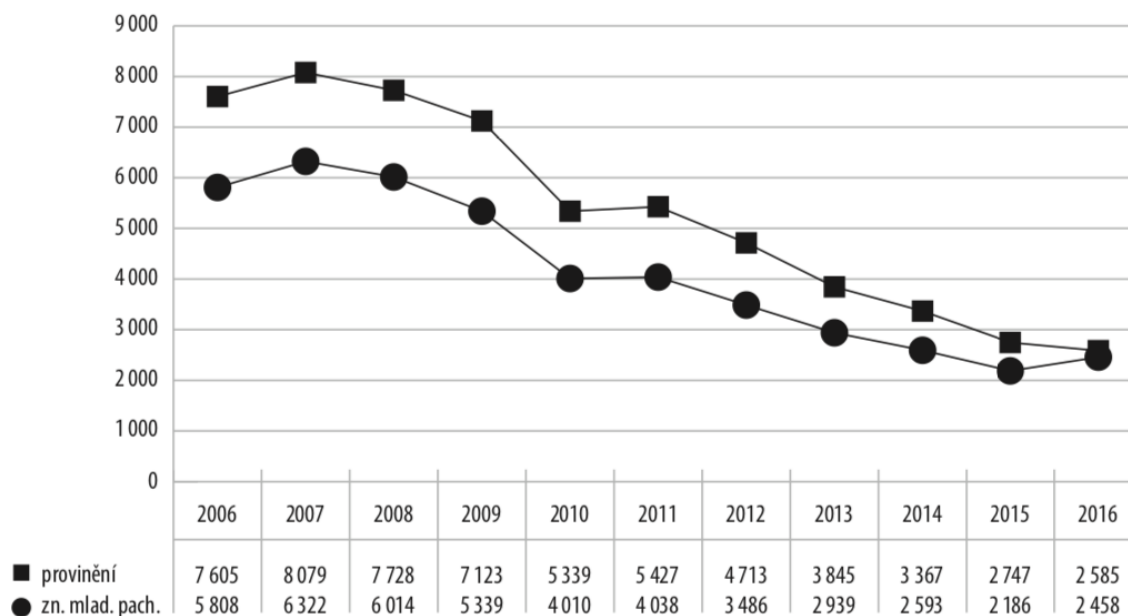
	Celková prevalence (%)		Prevalence za poslední rok (%)	
	ISRD - 2	ISRD - 3	ISRD - 2	ISRD - 3
majetkové činy				
krádež v obchodě	23,6	12,7	6,7	8,1
krádež auta	0,8	0,5	0,3	0,4
krádež z auta	1,9	1,1	0,9	0,7
krádež kola	1,0	0,6	0,5	0,4
vloupání do budovy	1,1	0,8	0,5	0,7
násilné činy				
skupinová bitka	19,9	9,4	11,1	8,1
nošení zbraně	10,9	9,5	7,2	7,6
loupež	1,4	0,7	0,7	0,4
úmyslné ublížení na zdraví	1,5	1,4	1,4	1,0
ostatní činy				
vandalismus	11,6	10,8	7,1	9,0
prodej drog	4,3	3,4	3,0	3,0

Tabulka 1 - porovnání prevalence delikvence mezi ISRD - 2 a ISRD - 3 (Krulichová et al., 2015)

Tabulka číslo 1 ukazuje celkové srovnání prevalencí mezi jednotlivými formami delikventního chování a zároveň i prevalencí za poslední rok mezi výzkumy ISRD - 2 a ISRD - 3. Z tabulky je patrné, že pořadí trestných činů se mezi roky 2007 a 2013 příliš nezměnilo. Zároveň je vidět, že nejběžnějšími formami kriminálních činů jsou vandalismus, nošení zbraně, skupinová bitka a krádeže. Nízký výskyt prokazují v tabulce tyto závažnější činy, jako jsou krádeže, úmyslné ublížení na zdraví nebo loupeže. Za poslední rok se prevalence krádeží v obchodě (22 %) a vandalismu (27 %) zvýšila i přes celoživotní

vyskytnost obou činů, jež byla v roce 2013 nižší než v roce 2007. U skupinových bitek je naopak vidět značný nárůst o 27 % (Krucichová, Podaná, & Buriánek, 2015).

Diblíková et al. (2016) v Analýze trendů kriminality v České republice shrnuje vývoj kriminality dětí a mladistvých mezi léty 2006 a 2016 na Obrázku 1 a 2. V roce 2016 bylo spácháno 2 585 provinění mladistvými a 1 250 činů jinak trestných dětmi.

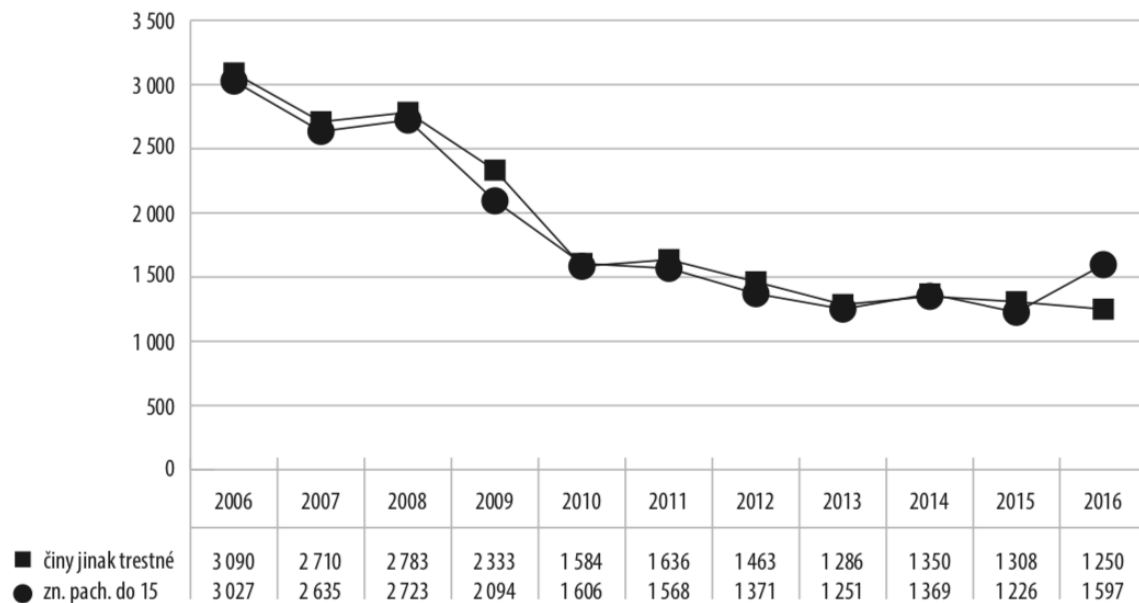


Obrázek 1 Vývoj kriminality mladistvých v letech 2006-2016 (Diblíková et al., 2016)

Na webových stránkách Policie ČR (n.d.) je zmíněno, že v roce 2000 bylo stíháno a vyšetřováno policií 8 905 mladistvých pachatelů. O dalších 5 let později se tento počet snížil na 5 654 a v roce 2010 byl celkový počet mladistvých pachatelů 4 010. Obrázek 1 ukazuje, že během deseti let se provinění mladistvých snížila o více než dvě třetiny. Nejnižší počet stíhaných a vyšetřovaných mladistvých (2 186) mezi 15. a 17. rokem pak policie zaznamenala v roce 2015, rok poté tento počet vzrostl o necelých 300 jedinců na číslo 2 458.

Podobná situace se ukazuje u policejních vyšetřování dětí do patnáctého roku. Pro činy jinak trestné bylo v roce 2000 vyšetřováno téměř tolik dětí do 15 let jako mladistvých (8 899 osob). V dalších letech i zde docházelo ke snížení počtu vyšetřovaných osob, 3 341 v roce 2005, 1 606 osob v roce 2010. S maximálním poklesem se pak setkáváme v roce 2015, kdy se počet vyšetřovaných dětí do 15 let snížil na 1 226 osob a s následným navýšením v roce 2016 na 1 597 osob. I zde je porovnán počet dětí do 15 let vyšetřovaných pro činnost jinak trestnou v roce 2005 s rokem 2014-2016. Počet dětí do 15 let

vyšetřovaných za léta 2014-2016 ukazuje, že došlo k radikálnímu snížení počtu těchto vyšetřovaných osob (v roce 2005 bylo vyšetřováno 3 341 dětí do 15 let, v letech 2014-2016 průměrně 1 396,3 osoby, což znamená, že došlo ke snížení absolutních počtů o 58 % (Diblíková et al., 2016).



Obrázek 2 Vývoj kriminality osob do 15 let v letech 2006-2016 (Diblíková et al., 2016)

V dokumentu MVCR (2018) Rozbor situace dětí a mladistvých ohrožených kriminalitou a kriminálně rizikovými jevy autoři zjistili, že mezi nejfrekventovanější skutky roku 2016 z celkového počtu 4 035 náleží 1 597 skutků nezletilým dětem a 2 458 patří mladistvým pachatelům. V roce 2016 bylo u majetkové trestné činnosti 1 625 osob, z toho krádež vloupáním provedlo 254 osob, poškození cizí věci 198 osob a samostatnou krádež 178 osob. Nemálo delikventů se dopustilo ostatní trestné činnosti v této věkové kategorii, a to konkrétně 997 pachatelů, z nichž se 246 dopustilo sprejství, 155 osob nedovoleně vyrábělo a drželo psychotropní látky a 144 bylo stíháno za výtržnictví. Další početnější kategorií, která se ve statistikách objevovala, je násilná trestná činnost (915 osob), v níž je nejvíce stíhaných dětí za ublížení na zdraví (283 osob), loupeží (242 osob) a vydírání (93 osob).

Příčiny kriminálního jednání není možné v rozsahu této práce pojmout, nicméně pro přehlednost je důležité se o nich alespoň zmínit. Velmi známá je studie Christansena (1977) zkoumající dvojčata. Tento dánský kriminolog zjistil, že ze 325 párů jednovaječných dvojčat

se 32 % z nich dopustilo kriminálního činu oproti 611 párů dvojvaječných dvojčat, kde šlo pouze o 12 % případů.

Autor tohoto textu se ve VÚ setkával s nemálo klienty, kteří měli ve své anamnéze rodiče ve výkonu trestu odnětí svobody, čemuž by odpovídalo i zjištění ve studii realizované v Dánsku, která se zaměřovala na adoptované chlapce (N =14 427). U 30 % adoptovaných chlapců, kteří se dopustili kriminálního jednání, bylo zjištěno, že jejich biologický otec byl více než 3x soudně trestán (Bock, 2000). Jiné výzkumy prokázaly existenci vztahu mezi nízkou hladinou enzymu MAO a pácháním majetkové a násilné trestné činnosti, užíváním drog a celkově rizikovým chováním (Ellis, 1991). Mimo zmíněné biologické teorie existují i další, které vysvětlují mechanismus vzniku kriminálního chování jinak. Na teorii podmíněného chování, která se snaží vysvětlit, jak velkou má výchova v dětství vliv na chování v dospělosti, navázal Eysenck, který k ní přidává dva typy osobnostní typologie. Podle něj je extrovertní osobnost ta, která se dopustí kriminálního jednání pravděpodobněji než ta introvertní. Pramení to zejména z nedostatečné emocionální kontroly danou zvýšenou potřebou navazovat sociální kontakty (Eysenck, 1964). Neméně známá je teorie diferenciálních kontaktů, která vysvětluje to, že pokud se jedinec vyskytuje v oblasti kriminální subkultury a má tak omezen bližší kontakt s těmi, kteří se kriminálně nechovají, stane se v důsledku této situace kriminálním (Sutherland, 1978). K dalším socializačním teoriím patří třeba Kolbergova teorie morálního vývoje nebo Bandurova teorie sociálního učení vysvětlující kriminální jednání jako naučený model chování (Válková, 2012).

Emil Durkheim poukázal na absenci tradičních institucí, které pokud ve společnosti chybí, tak se sociální fenomén zločinnosti dá vysvětlit nikoliv jako selhání jednotlivce, nýbrž jako produkt sociálních poměrů takto nově strukturované společnosti. Tímto způsobem vysvětluje například sebevražedné chování. Na tuto slavnou teorii navázal americký sociolog Robert Merton, který ve svých výzkumech došel k závěru, že deviantní chování se odráží v anomickém tlaku vznikajícím v rozporu mezi společenskými cíli a prostředky, které má jedinec k dispozici, aby je mohl nebo nemohl dosáhnout (Merton, 1968). Existují i další teorie, jako například teorie kontrolní rovnováhy, která dává do souvislosti kriminalitu a moc, kterou jedinec disponuje (Title, 1995). Manželé Glueckovi ve svém výzkumu v oblasti kriminality mládeže zjistili pět nejčastějších proměnných, které se objevovaly u mladistvých delikventů. Patří sem výchovný styl otce, dohled matky, emoční vztah mezi otcem a chlapcem, matkou a chlapcem, soudržnost rodiny (Glueck & Glueck, 1950). Podobný výzkum hledající nejvýznamnější faktory ovlivňující delikventní chování provedl West (1982), který koulmal 411 chlapců narozených v 50. letech v londýnské čtvrti. Zjistil,

že čím více se objevovaly faktory, jako je nízký příjem rodiny, vysoký počet členů rodiny, nedostatky v rodinné výchově, nízká inteligence nebo když byl jeden z rodičů trestán v minulosti, tím pravděpodobněji se jedinec dopustí nějakého trestného činu (West, 1982). V dalším americkém výzkumu došli k závěru, že čím dříve se člověk dopustí nějakého deliktu a čím je tento delikt závažnější, tím vyšší je pravděpodobnost, že se pachatel stane nebezpečným multirecidivistou (Tracy & Leonard, 1996). Teorií vysvětlující příčinu kriminálního chování je celá řada. Podrobněji se jim věnuje kolektiv autorů v publikaci *Základy kriminologie a trestní politiky* (Válková, 2012).

2.4 Šikana

Koukolík a Drtilová (2006) definují šikanu jako svévolné psychologické, emoční nebo fyzické ohrožování žáka jiným žákem, které se odehrává ve škole nebo na cestě ze školy domů. Stejně jako žáků se šikana týká studentů, učňů, vojáků i zaměstnanců.

Podle Šmahaje (2013) se prevalencí šikany na českých školách zabývalo mnoho autorů. Lze jen těžko s přesností odhalit, kolik procent šikany se reálně vyskytuje na základních a středních školách, což může být mimo jiné dáno i odlišnostmi v použité metodologii jednotlivých výzkumů. Rozmezí prevalence šikany plynoucí ze zmiňovaných výsledků je mezi 11-41 % (Kolář, 2005; Kolář, 2011; Letý, 2010; Němcová, 2005; Pospíšilová, 2017; Říčan, 1995).

Šikana ve ŠZ pro výkon ÚV a OV je značně specifická, což může být dáno osobnostní charakteristikou klientů a také prostředím VÚ, které je velmi obtížně kontrolovatelné. Jak už bylo zmíněno v předchozím textu, pokud se nějaký výzkum věnuje tématice šikany, zaměřuje se spíše na prostředí základní či střední školy. Šikaně ve ŠZ se mnoho autorů nevěnuje. Co se týká výzkumných šetření, zabývají se jimi pouze studentské práce. Za zmínku stojí například bakalářská práce zaměřující se na výskyt, prevalenci a řešení šikany ve VÚ. Bekrová (2011) provedla polostrukturované rozhovory s pracovníky několika VÚ. Mezi nejčastější odpovědi na otázku, jak často se vychovatelé setkávají se šikanou, patřila odpověď, že šikanu musí řešit několikrát za měsíc, že přesné výsledky neví, protože si nevedou žádné statistiky. Další vychovatelé uvedli, že se jedná o několik desítek případů ročně ve všech stádiích šikany nebo že šikanu jsou schopni odhalit v padesáti procentech případů, ale u těch vážnějších forem odhalí všechny případy.

Fialová (2014) zkoumala šikanu u dětí s nařízenou ÚV. Výpovědi dětí v těchto pěti zařízeních naznačují, že děti s nařízenou ÚV jsou častěji šikanováni v zařízení (21 %) v porovnání s dětmi navštěvujícími základní školu (13 %).

Autora této práce zaujalo, že pracovníci VÚ si nevedli žádné statistiky týkající se četnosti VÚ, a co se týká samotných odpovědí, jednalo se o velmi vágní a obecné informace. Proto je otázkou, zda tato problematika nevzbuzuje ve výzkumnících zájem či je důvodem uzavřenost samotných zařízení a případné hlídání si informací o šikaně. V případě zjištění velké prevalence šikany ve ŠZ pro výkon ÚV a OV by to znamenalo, že pracovníci těchto zařízení selhávají.

Instituce, které zajišťují ÚV, jsou uzavřená zařízení, ve kterých se uplatňuje síla a autoritářský přístup. Šikana společně s jejími projevy má tendenci se přirozeně projevit bez ohledu na to, kdo se ve VÚ nachází. Šikana si žije „svým vlastním životem“. „Všechny uzavřené instituce s autoritativním režimem jsou živnou půdou pro šikanování. Násilí se může stát pozitivně hodnoceným způsobem uplatnění potřeb a práv jedince. Největší autoritu mají nejagresivnější příslušníci personálu a nejbrutálnější chovanci” (Mühlpachr 2001, s. 37).

Mezi hlavní patologické mechanismy, které se podílejí na šikaně, jsou podle Koláře (2005) zneužívání moci ze strany personálu VÚ, jejich autoritářské chování a absence přijetí vedoucí k vytváření nepříznivé atmosféry. Dále sem patří neinformovanost personálu a špatná diagnostika tohoto sociálně patologického jevu. Včasné rozkrytí šikany je přitom velmi důležitým momentem, aby se šikana nešířila dál a nedošlo tak k závažnějšímu ubližování. Matoušek (1999) přidává další riziko v souvislosti s výskytem šikany ve VÚ, a to je uzavřenost zařízení. Velké a osobnostně jednotvárné kolektivy velmi nepravděpodobně povedou ke korekci individuálního chování. S tím souvisí i odlišné vnímání norem. Mezi klienty VÚ existují, stejně jako v každém uzavřeném zařízení, odlišná nepsaná pravidla. Co by v „normální” společnosti mohlo být považováno za patologické, by tady mohlo být stále v normě a naopak. Vágnerová (2000) se zmiňuje o některých specifických podmínkách, které přispívají ke vzniku šikany ve VÚ:

- stereotypní režim,
- nadměrné sociální působení ze strany ostatních jedinců na malém prostředí,
- nucené přizpůsobení se přísnému režimu,
- eliminace svobodného jednání a rozhodování,
- absence soukromí.

Olweus (1993) mluví o dvou významných faktorech, které rozlišují agresi a šikanu. Agrese je považována za jednorázovou záležitost, zatímco u šikany se jedná o opakovanou

agresi. Vztah mezi aktéry šikany, tedy agresorem a obětí, je charakteristický nevyvážeností sil, zatímco samotná agrese probíhá mezi dvěma relativně stejně silnými jedinci.

3 Agresivita a její zvládnání

V této kapitole se autor zaměří na další rizikové chování a tím je agresivita. Než se tak stane, je důležité si definovat základní pojmy, které jsou v rozsáhlé literatuře používány v různých významech.

Na jedné straně existuje užší pojetí pojmu *agrese*, jež je chápáno jako jednání, které má cílesměrnou tendenci poškodit druhého. Na druhé straně širší pojetí agrese může být chápáno jako škála chování a jednání, směřující k dosažení určitých výhod a prosazení cílů. Sem patří asertivní i agonální jednání. Zároveň se v odborné literatuře rozlišuje mezi *primitivní agresí* a tzv. *vyšší agresí*. V prvním zmiňovaném případě se jedná o poškozující agresivní jednání, které je motivováno emocemi. Vyšší agrese zahrnuje plánované jednání, které je promyšlené a směřuje tak ke konkrétnímu individuálnímu cíli. Agrese je často definována skrze fyziologické a emoční reakce, které primárně slouží k přežití jedince v případě ohrožující situace. Je proto nutné jej považovat za biologicky nezbytnou součást normálního chování. Mimo rovinu biologicko-fyziologickou může být agrese vysvětlena v kontextu výchovy jako jakákoliv forma chování s destruktivním potenciálem, se záměrem si ublížit či zničit jiný subjekt, přičemž bývá spojována s vysokou mírou afektivního hněvu, vzteku a hostility. Agrese představuje motivující zdroj k násilnému jednání, který ale může být jedním z mnoha projevů agrese. Podle Lorenze (1967) se u agrese nejedná primárně o pouhou reakci na přísný podnět, jako je ohrožení. Jedná se o pudové, neustále se měnící vnitřní napětí, jež hledá ve svém okolí příležitost k vybití (Janský, 2014).

Agresivita znamená z latinského překladu útočnost, tedy jakýsi vnitřní postoj nebo pohotovost k agresii. Šířeji se takto označuje schopnost organismu mobilizovat své síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a vzdorování těžkostem. Jedná se o dispozici k agresivnímu chování, kterou je člověk vybaven. Záleží však na osobnosti jedince a tím pádem i na míře její vybavenosti. Člověk s vysokou mírou agresivity bude náchylnější k impulzivnímu jednání ve vypjatých situacích, ve kterých by jedinec disponující nižší mírou agresivity jednal smírněji, třeba kompromisem (Martinek, 2015).

Dle Andersona a Bushmana (2002) se *násilné chování* rovná agresii, jejímž cílem je krajní poškození oběti, například její smrt nebo zmrzačení. Janský (2014) označuje násilí za patologickou agresii, která je jednou ze složek poruch chování u dětí, dospívajících i dospělých trpících antisociální poruchou osobnosti. Ve vztahu k agresii lze vyčlenit dva

základní typy násilného chování. První typ představuje tzv. *epizodickou poruchu kontroly* doprovázenou afektem. Příčiny této poruchy jsou spojovány s vývojovými poruchami, psychickým onemocněním či poraněním mozku v dětství a dospívání. Takový útok bývá nepromyšlený a neadekvátní dané situaci, po němž následuje úleva a pocity provinění. Druhým typem násilného chování je *instrumentální (predátorská) agrese*. Tento typ je typický pro děti s výrazně disharmonickým vývojem a také se vyskytuje u dospívajících trpících antisociální poruchou osobnosti. Instrumentální agrese nemusí být ničím vyprovokována nebo naopak může být spuštěna nevýznamným podnětem. Na rozdíl od prvního typu je instrumentální agrese účelná s jasně definovaným cílem. Člověk trpící instrumentální agresí je charakteristický impulzivitou s nízkým stupněm sebekontroly, emoční oploštělostí bez empatie a manipulací okolí. Často se životní styl jedince s instrumentální agresí zaměřuje na činnosti s krátkodobým uspokojením.

Dolejš (2016) ve své publikaci shrnuje několik světových výzkumů zaměřených na zvládnutí agresivního chování u dětí a adolescentů. Jeden z takových výzkumů zahrnoval 248 adolescentů ve věku 11 až 18 let ($M = 13,99$, $SD = 1,6$). Šlo o 116 chlapců a 132 dívek, kteří pocházeli z různých škol. Tento španělský výzkum zaměřený na fyzickou a verbální agresivitu zjistil, že mezi copingové strategie adolescentů, které nejsou až tak běžné u většinové populace, patří obviňování druhých i sebeobviňování, životní pesimismus, hloubání, pozitivní přerámování, přijetí a zaměření se na plánování. S těmito strategiemi se pak dá pracovat v rámci psychoterapie. Nicméně výsledky výzkumu ukázaly, že mezi nejčastěji používanou strategií v tomto období je pozitivní přehodnocení a nejméně užívanou je obviňování druhých. Dále bylo provedeno i šetření rozdílů mezi pohlavími. Autoři výzkumu zjistili, že dívky častěji než chlapci jako strategii zvládnutí využívají hloubání a životní pesimismus. Zároveň výsledky výzkumu ukázaly, že dívky vykazují více depresivních symptomů než chlapci, a naopak chlapci dosahují vyšších úrovní v agresivním chování. Výsledky výzkumu by mohly posloužit jako prevence depresivního i agresivního chování. Stejně tak lze pracovat se strategiemi zvládnutí stresu u adolescentů (Rey & Extremera, 2012).

V České republice neexistují výzkumy, které by se zaměřovaly přímo na zkoumání agresivního chování ve VÚ. Nicméně v následujícím textu jsou v krátkosti představeny výsledky některých studií, zabývajících se agresivním chováním na základních a středních školách, které jsou těmito zařízeními „nejblíže“. Studií realizovaných na českých školách existuje velké množství (Blatný et al., 2006; Csémy, Hrachovinová, Čáp, & Starostová,

2014; Coyne, 2016; Coyne, Nelson, & Underwood, 2010; Marková, 2008; Novotný & Okrajek, 2012; Vagos, Rijo, & Santos, 2014).

V České republice se tématu agrese zaměřené na oblast rodiny, vrstevnických vztahů a školy věnuje Csémy, Hrachovinová, Čáp, & Starostová (2014), jejichž výsledky mohou posloužit k prevenci a predikci agresivního chování na základních školách. Výzkumný soubor se skládal z 3 165 žáků základních škol s průměrným věkem 13,9 let. Výsledky výzkumu ukázaly, že mezi žáky je nejrozšířenější verbální druh agrese, kdy se žáci chovali hrubě a nadávali si mezi sebou. U 60,2 % chlapců a 22,2 % dívek byla zaznamenána fyzická agrese vůči spolužákům. 251 žáků uvedlo, že někdy fyzicky napadlo učitele. Dále se výzkum zaměřil na rizikové faktory, které ovlivňují agresivitu u dětí. Mezi nejvýznamnější prediktory, které se vyskytovaly u žáků se zvýšenou agresivitou, patřily v oblasti rodiny: špatný vztah k otci i matce, nedůsledná výchova a používání fyzických trestů. V oblasti trávení volného času autoři zjistili, že jako rizikové se jeví trávení volného času s partou po škole a během víkendů. Zde je namístě klást si otázku, zda šlo o závadovou partu, či nikoli.

Nižší oblíbenost v třídním kolektivu a nižší míra introverze byly dalšími prediktory zvýšené agresivity. Z oblasti školního prostředí se Csémy et al. (2014) zaměřili na subjektivní vnímání školního prostředí v souvislosti s agresivitou. Agresivnější žáci považovali školu za místo, které se jim nelíbí a navštěvují ho neradi. Podobné antipatie popisovali ve vztahu k učitelům, zejména pak jejich chování k nim samotným, které bylo popsáno jako nespravedlivé (Csémy et al., 2014).

	1× týdně nebo častěji		1× v posl. roce a častěji	
	muži	ženy	muži	ženy
hrubá slovní agrese mezi žáky	81,0 %	83,0 %	99 %	99 %
fyzická agrese mezi žáky (rvačka)*	31,0 %	37,0 %	98 %	98 %
hrubá slovní agrese žáka vůči vaší osobě	5,5 %	4,2 %	44 %	49 %
fyzická agrese žáka vůči vaší osobě	2,0 %	0,4 %	6 %	4 %
hrubá slovní agrese žáka vůči některému z učitelů	10,0 %	13,0 %	88 %	86 %
fyzická agrese žáka vůči některému z učitelů*	2,0 %	0,1 %	16 %	16 %
úmyslné poškozování nebo ničení věcí žáků	25,0 %	25,0 %	100 %	96 %
úmyslné poškozování vybavení nebo majetku školy	26,0 %	25,0 %	98 %	97 %

* rozdíl v distribuci četností statisticky významný podle pohlaví $P < 0,05$

Obrázek 3 Percepce výskytu různých forem agresivního chování žáků během posledního roku v závislosti na pohlaví pedagoga (Csémy et al., 2015)

Další výzkum stejných autorů zkoumal subjektivní vnímání agresivity z pohledu pedagogických pracovníků, jak můžeme vidět na Obrázku 3. Ze sledovaných projevů agrese se pedagogové velmi často setkávali s hrubou slovní agresí a fyzickou agresí mezi žáky (více než 80 % jednou za týden), dále s ničením školního nebo cizího majetku (přibližně čtvrtina za týden). Pokud jde o hrubé chování vůči pedagogům ze strany dětí, se slovní agresí se během posledního roku setkala necelá polovina pedagogů a s fyzickou agresí vůči vlastní osobě se setkalo během posledního roku 5 % učitelů (Csémy, Hrachovinová, Čáp, & Starostová, 2015).

Nejen v médiích se lze setkat s agresivním chováním vůči učitelům, zejména pak ve formě šikany. Podle autora tohoto textu není agresivita namířená proti vychovateli VÚ nic neobvyklého. Z pozice vychovatele se autor několikrát setkal s fyzickým napadením pracovníka VÚ. Co se týká verbální agrese, ta se ve VÚ objevuje denně. Šikaně ve VÚ namířené proti vychovateli se nevěnují žádní autoři ani výzkumníci, neexistují pro tento jev žádná naměřená data. Zároveň lze předpokládat, že agresivní jednání klientů ve VÚ vůči jeho pracovníkům bude mít jiný charakter než na základních či středních školách, protože šikana je jedním z mnoha důvodů, proč se klienti do VÚ dostávají.

3.1 Vybrané přístupy ke zvládnutí agresivního chování

Tato kapitola se zaměřuje na vybrané přístupy ke zvládnutí agresivního chování. V nadcházejícím textu jsou popsány některé z nich společně s doloženými výsledky studií, které se zvládnutím agresivního chování, u mladistvých chovajících se rizikově, zabývaly. Metody zvládnutí agrese jsou přímo závislé na typu agresivního chování, tzn. že musí respektovat jeho specifický charakter. Jinak se pracuje s agresivitou doprovázenou emočním nábojem, v jejímž pozadí je silně nepříjemný podnět, a jiným způsobem se pracuje s vybitím instrumentální agrese, ve které má jedinec jasný cíl.

Janský (2014) zmiňuje trest jako nejvíce problematickou techniku zvládnutí agrese, která ale může jak zvýšit, tak i snížit agresi v závislosti na dalších proměnných. Podle Čermáka (1999) je vyhrožování trestem v systému výchovy závislé na několika faktorech mezi něž patří účinnost trestu v případech slabého či středně intenzivního agresivního chování. Dále v případech instrumentální agrese, kdy jedinec pozná, že agresi nezíská mnoho.

Janský (2014) popsal základní pravidla pro ukládání trestů:

- mezi agresivním chováním a potrestáním musí být krátký interval,

- intenzita trestu musí být relativně vysoká,
- chování, za které je jedinec trestán, musí být přesně definováno,
- každý trest musí mít smysl,
- trest musí být jasně ohraničen,
- trest je nutné ukládat v klidu a bez emocí,
- tresty by se nemělo plýtvat.

Ve VÚ existují tresty v podobě zákazů. Nejčastěji se jedná o tresty odebrání kapesného, na které má klient VÚ nárok každý měsíc. Dále sem patří omezení vycházek nebo tzv. dovolenek, kdy dítě opouští výchovné zařízení za účelem navštívení příbuzných. V tomto případě to vypadá tak, že pokud klient poruší pravidla řádu VÚ, může být potrestán zákazem opuštění zařízení na dovolenku, samozřejmě se souhlasem rodičů. Mezi příklady provinění se proti řádu VÚ patří pozitivní testy na návykové látky, fyzické napadení ostatních klientů, ničení majetku ŠZ aj.

3.1.1 Autoregulace

První vybranou strategií zvládnutí agresivního chování je *autoregulace*. Jedná se o dovednost regulovat sebe sama, která se významným způsobem promítá do některých oblastí kvality života, jako je emocionální, fyzická či ekonomická spokojenost. Nízká úroveň autoregulace je často spojena s rizikovým chováním, se školním selháním či vyšším rizikem výskytu problémů ve škole atd. (Eisenberga et al., 2005).

Výzkum provedený u mladistvých žijících v institucionální péči ukázal, že úroveň autoregulace chování se zásadním způsobem promítá do oblasti vlastního vnímání problémů. V ústavních zařízeních je tato souvislost zřejmá zejména v procesu autoregulace emocí. Poznatek, který stojí za zmínku, souvisí s rozdílnou mírou autoregulace u dětí a mladistvých v jednotlivých typech zařízeních pro výkon ÚV a OV. Nejméně byla rozvinuta autoregulace u klientů ve VÚ, což lze podle této studie přičítat skutečnosti, že většina klientů je do těchto typů zařízení umisťována se závažnými poruchami chování. Na základě těchto skutečností bylo cílem autorů zjistit, jak se projevuje autoregulace u žáků navštěvujících běžné školy, kteří vykazují projevy rizikového chování. Autoři u žáků mimo jiné sledovali vnímanou účinnost autoregulace, ekonomický status, školní úspěšnost a vnímaný vliv sociálního prostředí. Tyto determinanty mohou zásadním způsobem ovlivnit míru autoregulace žáků (Vávrová, Hrbáčková, & Hladík, 2015).

Hrbáčová a Hladík (2018) zjistili, že míra autoregulace je nižší u žáků základních i středních škol, kde se rizikové chování projevuje více. Mezi projevy patřily nižší míra regulovatelnosti vlastních emocí, myšlení a chování. Největší deficit byl zjištěn u kognitivní regulace. Žáci s rizikovými projevy chování vypověděli, že se jim nedaří věci plánovat a předem přemýšlet o věcech, které chtějí uskutečnit.

Srovnání mezi žáky s rizikovým chováním a bez něj ukázalo, že se liší v názorech podle toho, jaký činitel nejvíce ovlivňuje jejich vlastní chování. Žáci bez výskytu rizikového chování se domnívají, že těmi, kteří jejich chování ovlivňují nejvíce jsou rodiče. Zatímco žáci chovající se rizikově vypovídali, že na jejich chování mají největší vliv vrstevníci (u chlapců) a partneři (u dívek) (Hrbáčová & Hladík, 2018).

Dále výzkum ukázal, že rizikové chování středoškoláků je ovlivněno dvěma determinanty. Prvním z nich je vnímání vlastní účinnosti a druhým je vnímaný vliv kamarádů u této skupiny, což se slučuje s výsledky jiných studií (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003; Kroutilová, Nováková, & Vávrová, 2015). Vnímaná vlastní účinnost pomáhá jedinci přebírat odpovědnost za své chování a čelit tak tlaku okolí, které inklinuje k nežádoucímu chování (Hrbáčová & Hladík, 2018).

3.1.2 Emoční regulace

Emoční regulace jsou strategie, díky kterým se dají zvyšovat, snižovat či udržovat emoční odpovědi. Patří sem tedy nejen snižování intenzity nelíbivých prožitků, ale i práce se samotnými emocemi. Rozvoj schopností emoce zvládat a udržovat v případě potřeby. Strategie emoční regulace vycházejí z copingových strategií a ego obranných mechanismů, které jsou zaměřeny více na snižování emočních prožitků v delších časových úsecích (Gross, 2014).

V několika studiích bylo prokázáno, že dovednosti v emoční regulaci u adolescentů měly velký vliv na přijetí ze strany vrstevníků a zároveň nižší pravděpodobnost zažívání šikany. Dále měly tyto dovednosti vliv na pravděpodobnost rozvoje psychický poruch, jako jsou úzkosti, poruchy chování nebo deprese (Buckley & Saarni, 2009; Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 2001). Mladiství využívají při práci s emocemi progresivnější kognitivní strategie, jako například pozitivní vnitřní řeč nebo přehodnocování různých situací. Podle rozsáhlé srovnávací studie Zimmer-Gembecka a Skinnera (2011) jsou adolescenti oproti dětem mladšího školního věku mnohem schopnější ve využívání vhodnějších emočních regulací ve vztahu k dané situaci, kdy volí podle určitého stresoru

efektivnější formy regulace. Jako příklad může být využívání strategie řešení problémů při obtížích ve škole či v zájmových kroužcích, kde je možné řešit některé situace a na druhou stranu využít rozptýlení pozornosti u stresorů, které adolescenti nemohou ovlivnit, jako například nemoc blízkého člověka. Zdokonalování emoční regulace v adolescenci však nemusí být zcela plynulé, zvláště v mladší adolescenci může docházet k dočasné preferenci potenciálně negativních strategií, kam patří kognitivní únik, ruminace či verbální agrese (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

Existuje pět základních oblastí emoční regulace (Gross, 2014):

- výběr situace - chování, které zvyšuje pravděpodobnost, že nastane nějaká situace pod vlivem emocí (např. hádka),
- modifikace situace - chování, které zapříčiní změnu emočního dopadu situace na jedince (např.: lhaní),
- zaměření pozornosti - pozornost, která je záměrně rozptýlena (např. při negativní situaci si vybavujeme něco pozitivního),
- kognitivní změna - způsob vyhodnocení situace se modifikuje tak, aby změnil emoční dopad této situace (např. výpověď jako pozitivní impulz ke změně nové práce),
- modulace odpovědi - ovlivňuje projev, zážitek nebo fyziologické komponenty emoční reakce (např. cvičení).

Při používání strategií emoční regulace záleží nejen na situacích, ve kterých jsou použity, ale také na osobnosti jedince. Někteří autoři považují flexibilitu člověka za neadaptivnější formu emoční regulace.

3.1.3 Aggression Replacement Training

Metody kognitivně behaviorální terapie jsou velmi často využívány v souvislosti s léčbou hněvu a agrese u adolescentů (Blake & Hamrin, 2007). Cílem programu, s anglickým názvem Aggression Replacement Training (dále ART), je omezit antisociální a agresivní chování mezi mládeží tím, že jim poskytne příležitost naučit se prosociální dovednosti kontrolovat neadekvátní reakce na podněty a rozvíjet své morální úvahy. ART je 10týdenní program pro skupinu 8 až 12 mladistvých. Sezení probíhají třikrát týdně jednu hodinu, tedy dohromady 30 hodin (Goldstein, Glick, & Gibbs, 1998). Program je založen na

multimodálním přístupem v řešení problémového chování, emocí a myšlení. Skládá se ze tří složek. První složka jsou *Sociální dovednosti* (Skill Streaming) zahrnující výuku dovedností, při které je agresivní a destruktivní chování nahrazeno konstruktivním, prosociálním chováním (Goldstein, Nensen, Daleflod, & Kalt, 2004). Element dovedností ART učí konstruktivní sociální dovednosti v postupných krocích pro zvládnutí kritických sociálních situací. Tento modul je založen v teorii společenského učení Bandury se zaměřením na sebepojetí a pozorovací učení. Druhá složka *Kontrola hněvu* (Anger Control) se zaměřuje na regulaci emocí. Třetí složka *Morální uvažování* (Moral Reasoning) je kognitivní intervencí postavená na Kohlbergově teorii morálního vývoje. Morální výchova je soubor postupů, jejichž cílem je zvýšit smysl pro spravedlnost a schopnost starat se o potřeby a práva druhých s využitím morálních dilemat k podpoře zralějších morálních rozhodnutí (Brännström et al., 2016).

ART je založen na empirických důkazech, díky tomu získal vědeckou pozornost. ART je intervenční program založený na teorii kognitivního chování, který pomáhá dětem a adolescentům učit zvládat hněv a zmírňovat agresivní chování. Zaměřuje se zejména na děti a dospívající s chronickou agresivitou. Existuje nemalé množství studií, které s tímto programem na zvládnutí agresivity pracují, jako například Amendola & Oliver (2010); Glick & Gibbs (2011); Kaunitz et al. (2010).

V experimentu s výzkumným vzorkem 65 dětí a adolescentů, kteří prošli programem ART (experimentální skupina), se experimentátoři snažili zjistit, zda došlo k nějaké změně oproti kontrolní skupině, která se programu neúčastnila. Experimentální skupina vykazovala lepší výsledky v sociálních dovednostech a u poruch chování došlo k významnému snížení, zatímco kontrolní skupina nevykazovala žádné změny. Ve studii zkoumající účinky ART na antisociální chování dětí a mladistvých, kteří zůstali na krátkou dobu v uprchlických táborech, bylo zjištěno, že účastníci školení ART ukázali snížené projevy antisociálního chování (Nugent & Ely, 2010). Currie, Wood, Williams a Bates (2009) provedli ART program u 20 adolescentů ve vězení. Podle této poloexperimentální studie došlo po intervenci k významnému poklesu celkového skóre adolescentů v měřítku agresivity a průměrných skóre na subškálách fyzické agresivity, nepřátelství a nepřímé agrese, přičemž došlo k výraznému nárůstu v položkách týkajících se řešení sociálních problémů, kam patří pozitivní přístup k problému a dovednosti racionálního řešení problémů.

V Turecku byl proveden kvaziexperiment na mladých Tureckých věznicích (N=65) mezi 14-17 rokem. Experimentální skupina chlapců podstoupila desetidenní ART. Tzn. 3 sezení týdně zahrnující hlavní oblasti, které pomáhají mladistvým lépe zvládat jejich hněv

a vykazují méně agresivní chování, jak bylo zmíněno v předchozím textu. Tedy sociální dovednosti (Skillstreaming), kontrola hněvu (Anger Control Training) a morální uvažování (Moral Reasoning Training). Obě skupiny, jak kontrolní (32 chlapců), tak i experimentální (33 chlapců), podstoupily pre i post testování v dotaznících Trait Anger (T-Anger) a Anger expression Scales (AngerEX), dotazník agresivity Busse a Perryho (BPAQ), Social problem solving inventor (SPSI). Skupina účastníci se ART prokázala významný pokles hněvu, nepřátelství a fyzické agrese a zvýšení kontroly nad hněvem a zlepšení dovedností při řešení sociálních problémů. V kontrolní skupině, kde žádný program neproběhl, nebyla pozorována žádná změna (Kaya & Buzlu, 2016).

3.1.4 Racionálně emotivní terapie u dospívajících

Hlavní myšlenkou *racionálně - emotivní terapie* (dále RET) je to, že si lidé způsobují sami, v důsledku špatného hodnocení okolních situací, stres. Takové hodnocení má katastrofický význam i u relativně neškodných situací. Pro lepší vizualizaci jednotlivých kroků používá tento druh terapie vzorec A-B-C. „A” znamená „aktivující událost”, „B” znamená neuvědomovaný vnitřní postoj či myšlenku, která je často subjektivně špatně hodnocena, a „C” je pak poruchový důsledek v oblasti cítění, chování či fyziologie (Langmeier, Balcar, & Špitz, 2000).

Příklad aplikace tohoto modelu pro klienty VÚ by se dal demonstrovat na situaci, kdy jeden klient něco ukradne druhému klientovi (událost „A”). Jeho výsledná reakce na to („C”) bude rozdílná podle toho, jaká myšlenka („B”) se mu s touto událostí spojí. Může to být „Co se dá dělat, půjdu, zeptám se ostatních, kdo to byl, a ten dotyčný mi to vrátí.” Nebo bude reagovat agresivně: „Zjistím, kdo mi to ukradl, a já ho pak zmlátím.” Možná také: „Pořád mi tady někdo ubližuje, protože jsem slabý.” Těch reakcí na danou situaci může být celá řada. Chorobná agresivita a sebeprosazování se projevují určitým typem chování („C”) jako je neposlušnost, vzdorovitost, vyvolávání konfliktů s ostatními. Tato patologická odezva může být zprostředkována („B”) různými iracionálními postoji: „Buď budu oceněn, chválen, milován pouze já, nebo někdo druhý místo mě. Musím proto být vždy vítězem ve všech situacích s ostatními, jinak budu ztracen. Obstojím pouze tak, že odolám všemu nátlaku a prosadím pouze to, co chci já.” (Langmeier et al., 2000).

Podle Langmeiera (2000) postupy u RET pomáhají pacientům v uvědomění si vlastních dosud nevyslovených iracionálních myšlenek („B”), kterými reagují na různé situace („A”), díky nimž si sami vyvolávají výsledné selhání („C”) v citových, tělesných, behaviorálních výkonech. Terapie vede k přesvědčení, díky kterému si člověk přezkoumá

nesprávnost svých myšlenek vzhledem ke skutečnosti. Následně je vyhodnotí a nahradí myšlenkami, které vedou k přeměně v chování a prožívání.

3.1.5 Nácvik sociálních dovedností

Učení se sociálním dovednostem je jednou ze třech složek ART, zmíněných v předchozí kapitole. Pro zvládnání agresivního chování je důležité se umět orientovat v různých sociálních situacích, aby nedocházelo k momentu překvapení, který by mohl zapříčinit nezvládnutí momentu, jenž by mohl vést k agresivitě. Existují různé skupinové nácviky, ve kterých se tyto dovednosti dají naučit. Autor této práce se domnívá, že by nácvik vybraných sociálních dovedností mohl pomoci klientům VÚ pochopit sociální situace, se kterými se někdy setkali nebo naopak teprve setkají (McMurrán & McGuire, 2005).

Jedním z takových cvičení je podle Praška (2003) *pozitivní aserce*, tedy soubor dovedností, které umožňují vyjádřit druhým lidem pochvalu, ocenění či povzbuzení. Pozitivní aserce pomáhá měnit atmosféru mezi lidmi, ať už je to v rodině, v práci nebo ve škole. Cílem cvičení pozitivní aserce je uvědomování si vlastních myšlenek a postojů, které brání častějšímu použití pozitivní aserce (pochvaly, ocenění, vyjádření blízkosti aj.). S myšlenkami a postoji se následně pracuje ve skupinách, kde si klienti mezi sebou sdílejí výhody a nevýhody pozitivní aserce. Následně se pokouší uvědomit si vlastní myšlenky a postoje, které brání samotnému přijetí aserce, formou prezentování vlastních myšlenek mezi sebou.

Pochvala a ocenění je něco, co klienti VÚ za svůj život zažívají spíše sporadicky. Praško (2003) se zmiňuje, že aby lidé mohli někoho pochválit či ocenit, nejdříve je nutné všimnout si činů a vlastností, za kterých to chtějí udělat. Člověk je spíše zvyklý všimnout si u druhých toho, co se nám nelíbí, v čem člověk chybuje, za co by si zasloužil kritiku. Dobré věci na člověku jsou pokládány za samozřejmost. Na tuto problematiku existují skupinové nácviky, které mají za cíl uvědomit si, kdy a za jakých okolností jsou lidé chváleni a jak se s oceněním a pochvalou dá pracovat.

Technika otevřených dveří - podstata této techniky spočívá v odpovídání na kritiku tak, že jedinec klidným a přátelským způsobem souhlasí s každou pravdou, která je v kritice obsažena. Technika otevřených dveří se používá především v kontaktu s agresorem, ale i při neoprávněné kritice. Uchazeči jsou při této technice rozděleni do čtyř skupin po pěti. Jeden člen skupiny si stoupne tak, aby se mohl opřít o zeď. Ostatní členové sedí naproti němu na židlích. Jejich úkolem je říkat negativní připomínku člověku, který stojí před nimi.

Konfrontovaná osoba vždy kritiku přijme a poděkuje za ni. V této roli se pak vystřídají úplně všichni ve skupině (Praško, 2003).

Autor tohoto textu se v rámci své pracovní zkušenosti ve VÚ setkal se situacemi, které se týkaly neadekvátních reakcí na kritiku ze strany klienta VÚ, a to především formou verbální či fyzické agrese. Pokud by se nácvik sociálních či asertivních dovedností ve VÚ uskutečnil, mohlo by to pomoci v předcházení některým emocionálně vypjatým situacím.

3.1.6 Terapie s dospívajícími s problémy s násilím a agresí

Jakobsen & Råkil (2017) vycházejí ze své dlouholeté terapeutické zkušenosti s dospívajícími agresory i násilníky. Mezi nejčastější témata, která na terapeutických sezeních s touto cílovou skupinou probírají, patří, jak adolescenti vnímají sami sebe i ve vztahu k ostatním lidem, dále jak pracovat se schopnostmi a dovednostmi v sociálních vztazích nebo práce s traumatem aj.

Vztahy a vnímání sebe sama

Důležité je zmapování vlastních pocitů, které klient má vůči sobě a svému okolí. Pro terapii je klíčové mapování schémat, které dotyčný používá. Terapeutická práce zahrnuje vnímání sebe sama i v souvislosti s minulými vztahy, rodinou i vrstevníky. Dospívající, méně než děti i dospělí, zajímá terapie zaměřená na minulost. Orientování se na minulost by pro ně znamenalo udržovat se v mezích pečujících osob, což je v rozporu s cíli, které jsou důležité v dospívání, jako například získání nezávislosti. Terapie pro dospívající, kteří mají problém s násilím, se musí vztahovat k minulosti a budoucnosti, ale východiskem musí být v přítomnosti (Jakobsen & Råkil, 2017).

Záměr

Podle Jakobsenové & Råkila (2017) je po celou dobu terapie ústředním motivem záměr práce s životním příběhem dospívajícího, kdy se ho s terapeutem učí reflektovat a najít si na něj náhled. Autoři zmiňují následující principy práce s tímto typem klientů:

- najít to, co klienta zajímá, kam směřuje a jaký je jeho záměr,
- terapeut tento záměr pochopí a uzná,
- záměr musí být nově definován a dán na vyšší úroveň,
- klient hledá nové strategie k realizaci svého záměru.

Životní příběh dospívajícího ilustrují významné události z jeho života, zejména události spojené s mocí i bezmocí. V reflexi těchto situací terapeut využívá znalostí o potenciálních rizikových faktorech, u dospívajících s problémy s násilím a agresí. Na jejich základě konstruuje životní příběh dospívajícího a popisuje současný život, reakce a pozitivní i negativní zkušenosti. Tímto způsobem terapeut akceptuje zkušenosti dospívajícího, což je předpokladem pro to, aby je přijal i dospívající. Přijetí má zásadní význam, protože mnozí dospívající byli vystaveni jednání, které v nich vyvolávalo bezmoc, násilí, zneužívání, dominanci strachu, urážky, ponižování nebo odmítání. Anebo nebyly naplněny jejich základní potřeby, tedy blízkost, bezpečí, předvídatelnost, možnost ovlivnění, ochrana a láska. (Jakobsen & Råkil, 2017, s. 240)

Rozhovory o násilí

Velice zásadní je verbalizace násilných činů nebo situací, ve kterých se dospívající chovali agresivně. Klient potřebuje vnímat přijetí ze strany terapeuta a mít k němu důvěru, že je schopen vyslechnout jeho příběhy o násilí. V těchto případech je kladen velký důraz na osobnost terapeuta, který by měl být na jednu stranu neodsuzující a akceptující i přes hrůznost některých činů. Nejde o přijetí činu jako takového, ale jde především o přijetí osoby, která jej spáchala. Na druhou stranu při snaze neodsuzovat se může stát, že terapeut nevědomky „sklouzne“ do pasti akceptace násilí. Násilné chování nemůže být nikdy akceptováno. Proto je velkou terapeutickou výzvou pracovat s konkrétními alternativami násilí, jež by bylo vhodnější použít pro lepší vyřešení situace (Jakobsen & Råkil, 2017).

Stanovení odpovědnosti za své násilné a agresivní chování může být přijato pouze tehdy, pokud se nejprve určí odpovědnost za násilí, které bylo páčáno na nich samotných. V terapii s oběťmi násilí, a posléze i aktéry, je důležité nazývat a definovat věci pravými jmény, tedy určit odpovědnost za násilí a zpracovat zážitky, jež se s nimi pojí (Isdal 2001). V tomto případě je dobré, pokud terapeut dává najevo, že to, čím si klient prošel, není v pořádku: *„Když někdo někoho mlátí páskem, tak já tomu říkám násilí. Násilí není nikdy správné. Ten, kdo se chová násilně, za něj nese vždy odpovědnost. Děti nikdy nemohou nést odpovědnost za násilí, které na nich páchají rodiče, ať už udělali cokoliv“* (Jakobsen & Råkil, 2017).

Práce s nasměrováním hněvu

U dospívajících se můžeme setkat se situacemi, při kterých se velmi snadno rozčílí, ale zároveň si nejsou vědomi toho, proč se tomu tak děje. Hněv mnohdy vejde ze situace,

kteřá aktivuje emoční reakci spojenou s dřívější traumatickou událostí. Spustit ji může negativní poznámka, která souvisí s urážkou z minulosti nebo se může jednat o připomínky násilí z minulosti, které jsou vyvolány lidmi evokujícími týranou osobu. Pro dospívající je důležité umět si s takovými situacemi poradit skrze vytvoření si strategie zvládání a identifikaci spouštěče. Tím se pak posiluje disociativní obrana (Nijenhuis 2000).

4 Návrh výzkumného projektu

Empirická část této práce se zaměří na zmapování oblastí vzniku a na vybrané strategie zvládnání agresivního chování u klientů konkrétního školského zařízení (dále ŠZ) pro výkon ústavní výchovy (dále ÚV) a ochranné výchovy (dále OV). Jedná se o Výchovný ústav, střední školu a středisko výchovné péče Hostinné (dále VÚ Hostinné). Praktická část vychází z východisek, které jsou uvedeny v teoretické části práce.

Výsledky výzkumu poslouží k rozšíření obzorů v oblasti rizikového chování zaměřeného na agresivní chování u této specifické cílové skupiny, která je v České republice z hlediska výzkumného šetření opomíjena. Zároveň by získané informace mohly posloužit ke vzniku nových programů či kurzů zvládnání agresivního chování pro klienty ŠZ pro výkon ÚV a OV, které existují spíše pro dospělou populaci. Dále se autor domnívá, že by tato studie mohla být obohacující pro odborníky, kteří se zabývají touto problematikou zvládnání agresivního chování a dále pak pro odborný personál pracující s tímto typem klientů.

4.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zmapování oblastí vzniku agresivního chování u klientů VÚ v Hostinném. Studie se zaměří na situace, ve kterých se tento druh chování objevuje společně s faktory, které jej ovlivňují. Druhým klíčovým cílem je prozkoumat všechny možné strategie, které „chovancům“ pomáhají ke zvládnání agresivního chování. To znamená zjistit, jaké postupy klienti volí pro jejich zmírnění či naprosté vymizení, případně které z těchto strategií jsou neúčinné.

Explorativní charakter, který má tato studie, znamená, že budou vyhledávány nové informace a stanovený problém popsán v nových souvislostech. To je důvodem, proč autor tohoto textu nebude pracovat s hypotézami. Jak bylo zmíněno dříve, výzkum bude analyzován skrze zakotvenou teorii, jejíž „alfou a omegou“ je tvorba teorie, čehož lze dosáhnout přizpůsobivějšími výzkumnými otázkami, které nechají dostatek prostoru k pečlivému prozkoumání zkoumaného jevu (Strauss & Corbin, 1999). Pro tento výzkum si autor této práce stanovil následující výzkumné otázky:

1. Jaké jsou nejčastější situace, ve kterých se klienti chovají agresivně?
2. Existují situace, ve kterých se agresivní chování klientů nedá ovládat?

3. Jaké konkrétní situace by se podle klientů VÚ daly považovat za zvládnuté z hlediska agresivního chování?
4. Které strategie zvládnání agresivního chování klienti používají?
5. Jak zvládají klienti situace, ve kterých se projevují agresivně?

4.2 Design výzkumného projektu

V návrhu výzkumu této bakalářské práce je použit kvalitativní typ výzkumu. Jedná se o nenumerické šetření odkrývající sociální realitu, jehož cílem je odhalit význam podložený ve sdělených informacích (Disman, 2011). Získání hloubkového popisu, následné komparace případů a sledování jejich vývoje jsou hlavními výhodami kvalitativního výzkumu. Mimo to citlivě zohledňuje působení kontextu, lokální situace a podmínek. V neposlední řadě nám kvalitativní výzkum poskytuje informace, proč daný fenomén vznikl a zda na jeho základě můžeme stavět novou teorii (Hendl, 2008).

Pro tvorbu dat bude využita kvalitativní metoda polostrukturovaného rozhovoru, který bude veden se všemi klienty VÚ Hostinné. Následuje analýza formou zakotvené teorie, pro kterou je typické získání teoretického základu pro popis zkoumané reality, kterou se snaží i vysvětlit. Existují sice informace o strategiích zvládnání agresivního chování u dětí i dospělých, ale o zvládnání konkrétních situací právě z pohledu klientů VÚ mnoho poznatků není.

4.3 Metody získávání dat

Pro navrhovaný výzkum autor zvolil metodu polostrukturovaného interview. Důvodem volby byl určitý stupeň volnosti, kterou výzkumník při používání této metody má. Nejprve je stanoveno jádro rozhovoru, což znamená vytvoření si určitého počtu okruhů či témat, kterým se chce výzkumník v rámci interview věnovat. Výzkumník tak získá určitou jistotu, že všechny tyto okruhy budou skutečně probrány. Navíc se na toto jádro nabaluje množství doplňujících otázek, které mohou být užitečné v kontextu vázaných informací pomáhajících k lepšímu uchopení problému (Miovský, 2006).

Další metoda, která bude použita v navrhovaném výzkumu, je analýza dokumentů. V užším pojetí je termín analýza dokumentů chápán jako výzkumná strategie založená na analýze již existujícího materiálu, která vzniká v interakci mezi výzkumníkem a účastníky

výzkumu (Miovský, 2006). Podle Hendla (2008) je výhodou analýzy dokumentů přístup k informacím, které by se jiným způsobem těžko získaly. Druhou výhodou je, že data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení, jež vznikají při uskutečňování rozhovorů nebo pozorování. Dokumenty, které bude tato studie využívat, jsou veškeré anamnézy, výsledky vyšetření a různé druhy zpráv a posudků, které každé zařízení tohoto typu o svých klientech má. Patří sem etopedické, psychologické a psychiatrické zprávy, posudky z předchozích zařízení, kterými klient prošel, lékařské zprávy i dokumenty týkající se orgánů činných v trestním řízení, osobní doklady, informace o příjmech i přehledy útěků. Tato metoda bude mít spíše doplňkový charakter k polostrukturovanému rozhovoru. Autor se domnívá, že by mohla pomoci získat ještě podrobnější informace o chlapcích a rozšířit tak výzkum o informace, které by jinak ze strany respondentů zaznít nemusely.

V rámci rozhovoru bude nutné dát pozor na způsob kladení otázek, aby co nejlépe odpovídaly intelektovým schopnostem daného klienta. S tím je spojena i potřeba individuálního přístupu ke každému respondentovi. Pakliže by například některý z klientů trpěl hyperkinetickou poruchou, bylo by nutné zmínit se o možnosti krátké přestávky, pokud by byl rozhovor pro klienta dlouhý. Zároveň je podle Miovského (2006) v rámci rozhovoru důležité získat co nejširší kontext a nejlepší porozumění, jak dotazovaný své odpovědi myslí, aby nedošlo k misinterpretaci. Proto je na místě, aby se tazatel neustále ujišťoval, zda respondentovi rozumí, a to skrze sondážní otázky, které budou v rámci rozhovoru použity. Mimo tuto strategii budou využity neverbální náznaky, jako například práce s očním kontaktem, pokyvování hlavou, práce s tichem aj.

Jak je zmíněno v předchozím textu, sběr dat bude proveden skrze polostrukturovaný rozhovor, který bude následně analyzován metodou zakotvené teorie. Podle Miovského (2006) má rozhovor několik fází:

- a) přípravná a úvodní část interview,
- b) vzestup a upevnění kontaktu,
- c) jádro interview,
- d) závěr a ukončení.

V přípravné fázi rozhovoru se mimo jiné autor zaměřil na tvorbu samotných otázek, které vycházejí z již dříve zmíněných oblastí navrženého strukturovaného interview. Před samotným rozhovorem si autor připraví seznam všech otázek jdoucích po sobě od obecnějších k těm nejvíce konkrétním. Samozřejmě autor nezapomene na diktafon, který poslouží jako nahrávací zařízení, do kterého se budou ukládat všechny rozhovory. Součástí

této fáze je navázání kontaktu s respondenty. Autor osloví jednoho pracovníka VÚ, čímž bude vychovatel, který ho dopředu představí klientům VÚ. Poté se autor představí i on sám a seznámí klienty se základními informacemi o výzkumu a odměně, kterou by mohli získat při jeho účasti. Autor se domnívá, že by tento způsob zmírnil počáteční tenze, které se nezdědkakdy objevují.

Druhá fáze je charakteristická kladením „zahřívacích otázek“. Mimo prohloubení vztahu mezi respondentem a výzkumníkem jde i o důkladné poznání komunikačních strategií tázaného. Tedy vysílání neverbálních a verbálních znaků. Dále jde i o posílení motivace účastníka, aby v rozhovoru pokračoval dál, což se právě u některých cílových skupin může jevit jako problematické, proto je důležité této oblasti věnovat klidně i více času. Výzkumník proto bude dbát na to, aby se respondent v půlce rozhovoru „nezasekl“ (Miovský, 2006).

Předposlední fází je samotné jádro interview. Na základě prostudované literatury a uskutečněných empirických šetření, které jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů, a spolu s tím i nahlédnutí do osobních složek klientů, si výzkumník stanovil následující hlavní oblasti jím vytvořeného polostrukturovaného rozhovoru:

1. Demografické údaje
 - a. jméno, věk, vzdělání
 - b. místo narození, místo bydliště
2. Subjektivní anamnéza
 - a. rodina
 - b. zdravotní stav
 - c. rizikové chování
3. Důvody umístění do VÚ
 - a. spokojenost s VÚ
 - b. předchozí zkušenosti s ústavní péčí
4. Rizikové chování ve VÚ
 - a. závislosti
 - b. útěk
 - c. šikana
5. Agresivní chování
 - a. subjektivní význam
 - b. popis agresivního chování (člověka, na sobě)
 - c. situace, které vyvolávají naštvaní

- d. konflikty
- 6. Strategie zvládnání agresivního chování
 - a. popis situací, ve kterých lidé dokážou svou agresi zvládnout - obecně
 - b. popis situací, ve kterých klient dokáže zvládnout své agresivní chování
 - c. subjektivní strategie vedoucí ke zmírnění agresivního chování
 - d. popis jednotlivých strategií
 - e. záliby, volnočasové aktivity, koníčky
 - f. podpora ze strany rodiny, kamarádů, pracovníků VÚ
- 7. Budoucnost po VÚ
 - a. jak se vidí za 10 let

Cílem závěrečné fáze je ukončení rozhovoru. Jak ve své knize zmiňuje Miovský (2006), je důležité ověřit si, zda výzkumník svými otázkami nezpůsobil nějaký stav, který by mohl být pro účastníka nepříjemný v horším případě ohrožující. Proto je vhodné se ujistit, že je tázaný v pořádku, a to tak, že se jednoduše výzkumník zeptá, jestli potřebuje ještě nějaký čas a prostor pro to, aby se cítil komfortně.

4.4 Metody zpracování a analýza dat

Aby mohla být data analyzována, musí být nejdříve upravena do vhodné podoby. Prvním krokem zpracování dat bude tzv. *transkripce*, což je proces převádění mluveného projevu do písemné podoby (Hendl, 2008). Konkrétně to bude vypadat tak, že pořízené audiozáznamy prostřednictvím diktafonu budou převedeny do písemné formy. Tak se zafixují kvalitativní data, se kterými se bude dále pracovat metodou zakotvené teorie. Jak bylo zmíněno v předchozím textu, v rámci analýzy nebude ověřována určitá teorie, ale naopak její tvorba či návrh, který se snaží vysvětlit či blíže porozumět zkoumané realitě. Proto se v rámci shromažďování dat budou teorie společně s analýzou navzájem doplňovat.

Zpracování dat získaných z rozhovorů bude probíhat skrze trojí *kódování*, které je charakteristické právě pro zakotvenou teorii. Mezi tyto typy kódování patří *otevřené*, *axiální* a *selektivní*. Hlavní cílem otevřeného kódování je označování a kategorizování pojmů pomocí pečlivého studia údajů (Strauss & Corbin, 1999). V rámci analýzy dojde k rozčlenění hlavních témat a jejich následná identifikace, která bude korespondovat s výzkumnými otázkami. Podle Miovského (2006) je během tohoto procesu kódování nejdůležitější vzájemné třídění a porovnávání významových jednotek do kategorií. Při jejich

rozvíjení se nejdříve začíná s jejich vlastnostmi, protože tak mohou být rozloženy na jednotlivé dimenze. Tento proces má pomoci identifikovat a popsat vztahy mezi všemi zmíněnými pojmy jako jsou kategorie, dimenze a subkategorie.

Podle Strausse a Corbina (1999) se údaje vzniklé při otevřeném kódování nově uspořádávají do dosud nevytvořených vztahů skrze spojení mezi kategoriemi, kterému říkáme kódování axiální. Musí se však brát v potaz strategie jednání, interakce i podmiňující vlivy, které tento akt ovlivňují. V této části tak budou dohledávány další spolu související kategorie, skupiny a podskupiny, budou zvažovány příčiny a důsledky spolu se strategiemi a procesy, díky čemuž budou vytvořeny takzvané „osy“, které vzniklé kategorie spojí dohromady.

Pomocí axiálního kódování si vytvoříme základ pro selektivní kódování. Podle Miovského (2006) se jedná o proces, kdy výzkumník vybírá centrální kategorie, které pak uvádí do vztahů s ostatními popsány kategoriemi. Následně tyto vztahy ověřuje a konceptualizuje. Hendl (2008) k tomu dodává, že výzkumník je v tomto typu kódování veden snahou vyhledat hlavní témata a kategorie, které budou ústředním bodem vznikající teorie. To znamená, že budou integrována ostatní témata a vytvářena síť konceptů propojujících hlavní kategorie. Jakmile bude dokončena formulace vztahů směrem k centrální kategorii, tak se všechny její vlastnosti a dimenze znovu přezkouší pomocí dat, což platí i pro celou navrženou teorii.

4.5 Etika výzkumu

V první řadě bude potřeba získat souhlas ředitele zařízení, kde bude výzkum probíhat, aby mohlo dojít k samotné realizaci výzkumu. Tento souhlas je důležitý zejména z důvodu nezletilosti klientů VÚ. Pokud by se provádělo interview s dětmi nebo mladistvými mimo toto školské zařízení, zajisté by bylo potřeba souhlasu rodičů. V tomto případě je tento krok ulehčen, jelikož podle Vnitřního řádu VÚ tato pravomoc náleží řediteli zařízení. Jelikož autor tohoto textu ve VÚ několik měsíců působil, domnívá se, že tento krok nebude překážkou. Samozřejmostí je kontaktování VÚ v Hostinném oficiální cestou skrze email, aby nemohlo dojít k nějakému etickému pochybení.

V předchozí kapitole bylo nastíněno, jak by vypadalo informování klientů o možnosti účastnit se tohoto výzkumu. Před tím, než by se autor klientům představil osobně, poprosil by pracovníka VÚ, aby dopředu klienty seznámil s jeho záměrem. Autor se domnívá, že by to pomohlo „probořit počáteční ledy“. Při osobním kontaktu budou klienti

seznámení s několika fakty. Zúčastnění se výzkumu bude čistě dobrovolné. V souladu s touto informací bude klientům sděleno, že v případě účasti mohou získat finanční odměnu ve výši měsíčního kapesného, které ve VÚ dostávají. V případě ochoty zapojit se do výzkumu jim budou sděleny informace týkající se informovaného souhlasu, ve kterém bude zmíněno zajištění anonymity společně s možností každého participanta kdykoliv v průběhu výzkumu svou účast ukončit s tím, že pokud již dojde k získání určitých informací, nebudou zahrnuty do výzkumu. Součástí informovaného souhlasu bude i fakt, že během rozhovorů bude pořizován audiozáznam. Tato nahraná data budou po následné transkripci smazána.

Důležité je zmínit i to, že by výzkumné šetření nemělo jakýmkoli způsobem zasahovat do chodu tohoto školského zařízení. Proto budou veškeré rozhovory realizovány v co nejvhodnější době, kterou stanoví vedení ústavu. V zájmu bezpečnosti klientů budou interview probíhat v konferenční místnosti, čímž nebudou nikým a ničím rušena. Participanti budou dále upozorněni na změnu jejich osobních údajů. Zdůrazněno bude rovněž i to, že získaná data budou sloužit výhradně pro tuto bakalářskou práci a budou anonymizována.

4.6 Výzkumný soubor

Autor si vybral toto školské zařízení pro výkon ÚV a OV pro tento návrh výzkumu záměrně. Je to zejména z toho důvodu, že ve VÚ Hostinném pracoval jako vychovatel, a tím pádem tak získal praktické znalosti a zkušenosti týkající se nejen samotného zařízení, ale i jeho klientů, v tomto případě výzkumného souboru.

Výzkumným souborem budou všichni klienti VÚ Hostinné, kteří budou přítomni v zařízení a zároveň budou ochotni poskytnout rozhovor. „Přítomni v zařízení“ je myšleno tak, že někteří z klientů mohou být na útěku, tzn. že je velmi nepravděpodobné, že by se všichni klienti VÚ Hostinné stali respondenty pro tento výzkum.

Výzkumný soubor nebude náhodný, ale záměrný. Podle Miovského (2008) se bude jednat o záměrný výběr přes instituce, kdy je využito určitého typu služeb nebo činnosti nějaké instituce, která je určená pro cílovou skupinu, o kterou se výzkum zajímá. Záměrný výběr přes instituce je z hlediska úspory času a nákladů velmi výhodný.

Charakteristika výzkumného souboru je následující. Do VÚ Hostinné jsou přijímáni klienti ve věku mezi 15. a 18. rokem (výjimečně mezi 14. a 19. rokem) se závažnými poruchami chování, u nichž soud nařídil předběžné opatření nebo ústavní výchovu. Dále může být soudem uložena ochranná výchova. Konkrétně v tomto zařízení se nyní nachází 35 chlapců mezi 14. a 19. rokem. Jak bylo zmíněno v předchozím textu, polostrukturované

rozhovory budou provedeny s klienty, kteří budou reálně přítomni v zařízení. Proto předpokládaný počet respondentů autor této práce odhaduje na 30 chlapců.

5 Diskuse

Literárně přehledová část bakalářské práce seznámila čtenáře s problematikou vybraných forem rizikového chování u klientů VÚ se zaměřením na zvládání agresivního chování. Limitem literárně přehledové části může být užití takových výzkumných projektů, které se v určitých proměnných mohou lišit v porovnání s českými ŠZ pro výkon ÚV a OV. Na druhé straně se jedná o aktuální studie, které by v českém prostředí mohly jen těžko vzniknout, ať už jsou důvodem finanční prostředky či velikosti výzkumných souborů.

Protože se nejedná o realizovaný výzkum, ale pouze o jeho návrh, není možné provést porovnání výsledných dat s výsledky, které byly zjištěny v realizovaných studiích uvedených v literárně přehledové části, kde se obvykle v úvodu diskuze tyto informace uvádějí. Pokud by se jednalo o realizovaný výzkum, tak by úvodní řádky diskuze patřily právě zmíněnému. Zároveň by se autor této práce rovněž zaměřil na splnění stanovených cílů a na sumarizaci odpovědí jednotlivých výzkumných otázek. Kapitola diskuze se tím pádem zaměřuje na limity navrhovaného výzkumu a na nežádoucí proměnné, které by mohly negativně ovlivnit konečné výsledky.

První omezení by mohlo souviset se samotným výběrem výzkumného souboru, což koresponduje i s VÚ Hostinné, jakožto ŠZ pro výkon ÚV a OV, kde by se navrhovaný výzkum realizoval. Omezení se na pouhé jedno zařízení s relativně malým výzkumným souborem znamená, že výsledky mohou přinášet zkreslené a nezobecnitelné informace na celou populaci. Do výzkumu tak mohou vstupovat proměnné související s počtem klientů umístěných do zařízení, velikostí VÚ či různými věkovými kategoriemi atd. V souvislosti s výzkumným souborem je důležité zmínit i homogenitu vzorku, protože VÚ Hostinné je zařízení, ve kterém jsou pouze chlapani.

Proti těmto argumentům mluví fakt, že do VÚ se dostávají klienti z různých oblastí České republiky, takže například proměnné související s odlišným kulturním původem nebo podobnými poruchami chování jsou do značné míry eliminovány. Zároveň v České republice se nacházejí VÚ pro dívky pouze v marginálním množství. Zajisté by pro další eliminování nežádoucích proměnných pomohlo navýšení výzkumného vzorku o další výchovná zařízení, nicméně pro nedostatek zdrojů a časovou náročnost se výzkum omezuje pouze na jednu instituci.

Návrh výzkumu je postaven na polostrukturovaném rozhovoru, pro jehož správnou realizaci je důležité dobré navázání vztahu s respondenty. Pokud by například byla narušena důvěra mezi respondentem a výzkumníkem, mělo by to fatální důsledky v podobě

nepravdivých a zkreslených výsledků. Zamezení problému s pravdivostí lze předejít vytvořením bezpečného prostředí a schválením konečné podoby rozhovorů samotnými účastníky. Ke zkreslení dat může rovněž dojít v důsledku dobrovolné účasti na výzkumu. Tento fakt by se mohl podílet na snížení reprezentativity vzorku. V horším případě by se mohlo stát, že respondenti by se na takovéto studii nechtěli podílet vůbec. Proto je stanovena finanční odměna za účast na studii.

Kvalitativní výzkum s sebou nese i další různá úskalí, na která je dobré dát pozor. Miovský (2006) zmiňuje ohrožení neutrality dané například předchozí zkušeností výzkumníka nebo jeho předpojatostí. Dále je dobré neopomenout zvýšenou citlivost badatele, kdy mohou být výsledná data ovlivněna interakcí s respondentem. To vypadá tak, že si výzkumník namísto důležitých souvislostí pro výzkum všimá zajímavých, ale nepodstatných informací. Podobné riziko může nastat, když si badatel všimá informací od výřečnějšího respondenta.

Metoda zakotvené teorie s sebou nese možná rizika v podobě precizního protokolování a zajišťování postupných kroků. Zároveň je nutná trpělivost výzkumníka zejména v práci s kódováním dat, aby nedošlo k předčasnému ukončení analýzy, k přehlédnutí některých dílčích kroků či k přílišnému zobecňování. Neustálá kontrola významových jednotek při jejich identifikaci za využití metod kontroly validity, společně s uvědoměním si potenciale možných rizik, vede k minimalizaci chybovosti (Miovský, 2006).

V případě pokračování v tomto výzkumném projektu by bylo vhodné se více zaměřit na ŠZ pro výkon ÚV a OV. Bylo by například zajímavé srovnat, jak se liší data spojená s agresivním chováním klientů v dětských domovech se školou a výchovných ústavech nebo mezi klienty dívčích VÚ a chlapeckých VÚ.

Dalším možným směrem v pokračování výzkumu by mohla být experimentální studie, která by se zaměřila na srovnání dvou skupin před intervencí a po ní, kde by klienti VÚ podstoupili ART program zmiňovaný ve 3. kapitole. Autor této práce také vidí potenciál v možném výzkumu zaměřeném na konkrétní rizikové chování ve VÚ, kterému se v českém prostředí nevěnuje žádná studie, a to konkrétně homosexuálnímu chování klientů VÚ.

Závěr

Tato práce poskytuje jeden z pohledů do oblasti rizikového chování u klientů VÚ zaměřujícího se na zvládání agresivního chování. Zároveň se věnuje i prostředí ŠZ pro výkon ÚV a OV, která jsou dosti specifická. Ústavním zařízením a problematice náhradní rodinné péče se v České republice nevěnuje dostatečné pozornosti (Janský, 2014; Jedlička, 2015).

V kapitole, která se zabývá vybraným rizikovým chováním, se podle Miovskeho et al. (2015) u mladistvých setkáváme nejčastěji s abúzem návykových látek, záškoláctvím, sexuálně rizikovým chováním, kriminálním jednáním a v neposlední řadě se šikanou a agresivním chováním. Podle Jedličky (2015) se u klientů VÚ zjistilo, že mezi nejčastější příčiny umístování klientů do VÚ patří právě záškoláctví, užívání návykových látek, dysfunkční rodinné prostředí, toulky nebo kriminální jednání.

Evropská studie zkoumající závislostní chování u mladistvých mezi 15. a 16. rokem zjistila, že alkohol a cigarety jsou látky, se kterými mladiství začínají nejčastěji. Co se týká nelátkových závislostí, tam jasně dominuje gaming (Hibell et al., 2016). Mezi další riziková chování objevující se ve VÚ jsou útoky, které jsou dané zejména nespokojeností klientů s prostředím ústavního zařízení, s nespokojenými psychickými potřebami a abúzem návykových látek (Kadidlová 2013; Vančura, 2006). Kriminální chování je u mladistvých nejčastěji zastoupeno krádežemi, vloupáním a vandalismem (Dibláková et al., 2016; Krulichová, Podaná, & Buriánek, 2015). Další formou rizikového chování ve VÚ je šikana, která je dána autoritářským přístupem ze strany personálu, uzavřeností zařízení, odlišným vnímáním norem nebo eliminací svobodného jednání (Bekrová, 2011; Mühlpachr, 2001; Vágnerová, 2000).

Třetí kapitola se věnuje tématu agresivního chování a jeho zvládání. V České republice existují studie, které se zaměřují na agresivní chování v systému základních a středních škol, nikoliv však ve VÚ (Blatný et al., 2006; Csémy et al., 2014; Marková, 2008; Novotný, & Okrajek, 2012) Mezi žáky základních škol se nejčastěji setkáváme s verbální agresí. Prediktory, které se vyskytovaly u žáků se zvýšenou agresivitou, souvisely zejména se špatnými rodinnými vztahy a s rizikovým chováním v partě (Csémy et al., 2014). Podle učitelů se lze ve školách nejčastěji setkat s hrubou slovní agresí namířenou jak proti spolužákům, tak proti samotným pedagogům (Csémy et al., 2015).

Existuje více strategií zvládání agresivního chování. Jedna z nich je autoregulace, která je u klientů VÚ velmi nízko rozvinuta, což souvisí s četnými poruchami chování

(Vávrová, 2015). Emoční regulace má velký vliv na přijetí ze strany vrstevníků a zároveň nižší pravděpodobnost zažívání šikany (Buckley & Saarni, 2009). U programů zvládnání agrese (ART) byl prokázán významný pokles hněvu, nepřátelství a fyzické agrese a zvýšení kontroly nad hněvem a zlepšení dovedností při řešení sociálních problémů (Buzlu & Kaya, 2016; Currie et al., 2009; Ely & Nugent, 2010). Terapeutická metoda RET a terapie s dospívajícími s násilným chováním pracují zejména s myšlenkami a emocemi, kterým klient často nerozumí. Zároveň se snaží vést rozhovory o násilí a o práci s nasměrováním hněvu (Jakobsen & Råkil, 2017; Langmeier, et al., 2000).

Problematika rizikového chování se zaměřením na zvládnání agresivního u klientů VÚ je velmi specifická. Z pohledu autora této práce by si samotní klienti zasloužili větší zájem a porozumění z pohledu laické i odborné veřejnosti. Je třeba si uvědomit, že se stále bavíme o dětech i adolescentech, kteří by si zasloužili takovou péči a přístup, která by jim usnadnila pobyt v samotném zařízení i život po odchodu z něj. Autor tuto pomoc vidí například v tvorbě nového programu pro zvládnání agresivního a násilného chování, který by byl přizpůsoben klientům VÚ a který v České republice chybí.

Seznam použité literatury

Amendola, A. M., & Oliver, R. W. (2010). Aggression replacement training stands the test of time. *Reclaiming Child & Youth, 19*(2), 47-50.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 27-51.

APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child development, 74*(3), 769-782.

Bekerová, L. (2011). *Výskyt, prevence a řešení šikany ve výchovných ústavech z pohledu vychovatelů* (bakalářská práce). Dostupné z <https://theses.cz/id/mm0ufq/?lang=en;furl=%2Fid%2Fmm0ufq%2F>.

Blake, C. S., & Hamrin, V. (2007). Current approaches to the assessment and management of anger and aggression in youth: A review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 20*(4), 209-221.

Brännström, L., Kauntiz, C., Andershed, A. K., South, S., & Smedslund, G. (2016). Aggression Replacement Training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 27*, 30-41.

Bock. M. (2000). *Kriminologie*. München: Verlag Vahlen.

Buckley, M., & Saarni, C. (2009). Emotion regulation: Implications for positive youth development. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 107-118). New York: Routledge.

Csémy, L., Hrachovinová, T., Čáp, P., & Starostová, O. (2014). Agresivní chování dospívajících: Prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy. *Československá psychologie, 58*, 242-253.

Csémy, L., Hrachovinová, T., Čáp, P., & Starostová, O. (2015). Agresivní chování ve škole, jak je vnímají pedagogové. *Psychologie pro Praxi, (3)*, 79. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=edsdoj&AN=edsdoj.66e12b99187949e9918535d0c8e360f2&lang=cs&site=eds-live&scope=site>

Coyne, S. M., Nelson, D. A., & Underwood, M. K. (2010). Aggression in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 491-509). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Currie, M. R., Wood, E. C., Williams, B., & Bates, G. W. (2009). Aggression replacement training in Australia: Youth justice pilot study. *Psychiatry, Psychology and Law, 16*(3), 413-426.

Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta.

Daniel R. Hale, & Russell M. Viner. (2016). The correlates and course of multiple health risk behaviour in adolescence. *BMC Public Health*, (1), 1. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3120-z>

Diblíková, S., Hulmáková, J., M., Karban, M., Martinková, M., Večerka, K., Scheinost, M. (2016). *Analýza trendů kriminality v roce 2016: sborník statí pracovníků IKSP a časové řady vybraných ukazatelů kriminality*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Dohnal, K. (2014). Suicidální jednání mládeže (bakalářská práce). Dostupní z: <https://theses.cz/id/m25s9a?info=1;isslret=Kryštof%3BDohnal%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dkryštof%20Dohnal%26start%3D1>

Dolan, M., Holloway, J., Bailey, S., & Smith, C. (1999). Health status of juvenile offenders. A survey of young offenders appearing before the juvenile courts. *Journal of Adolescence*, 22(1), 137-144. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edswss&AN=000078702300010&lang=cs&site=eds-live&scope=site>

Dolejš, a kol. (2016). *Agresivita u českých dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.

Ellis, L. (1991). Monoamine Oxidase and Criminality: Identifying and Apparent Biological Marker for Antisocial Behavior. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 28(2), 227-251.

Eysenck, H. J. (1964). *Crime and personality*. London: Oxford Journal.

Fialová, M. (2014). *Šikana u dětí s nařízenou ústavní výchovou* (bakalářská práce). Dostupné z webových stránek Masarykovy univerzity: https://is.muni.cz/th/uvyyt/Plny_text_prace.pdf

Glick, B., & Gibbs, J. C. (2011). *Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Third Edition (Revised and Expanded). Champaign, IL: Research Press.

Glueck, K., & Glueck, E. (1950). *Unraveling Juvenile Delinquency*. Cambridge: Harvard University Press.

Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for aggressive youth* (Rev. ed.). Champaign, IL: Research Press.

Goldstein, A. P., Nensen, R., Daleflod, B., & Kalt, M. (2004). *New Perspectives on Aggression Replacement Training*. John Wiley & Sons.

Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford.

de Guzman, M. R., & Bosch, K. R. (2007). *High-Risk Behaviors Among Youth*. Lincoln: University of Nebraska-Lincoln.

Harrington, R. C., Kroll, L., Rothwell, J., McCarthy, K., Bradley, D., & Bailey, S. (2005). Psychosocial Needs of Boys in Secure Care for Serious or Persistent Offending. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 859-866.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A. and Kraus, L. (2016). *The 2015 ESPAD report: substance use among students in 35 European countries*. Stockholm: Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs.

Christansen, K. (1977). A review of studies of criminality among twins. In A. S. Mednick & K. Christansen (eds.) *Biosocial Bases of Criminal Behaviour* (s. 45-88). New York.

Informace pro Republikový výbor pro prevenci kriminality o naplňování doporučení vyplývajících z materiálu „Rozbor situace dětí a mladistvých ohrožených kriminalitou a kriminálně rizikovými jevy“ v letech 2016-2018. (2018). Retrieved April 16, 2019, <https://www.mvcr.cz/soubor/rozbor-situace-deti-a-mladistvych-ohrozenych-kriminalitou-a-kriminalne-rizikovymi-jevy-v-letech-2016-2018.aspx>

Isdal, P. 2000. *The meaning of the violence*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Janský, P. (2014). *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudamus.

Jakobsen, B., & Råkil, M. (2017). *Násilí je možné zastavit: terapie pro osoby, které se dopouštějí násilí v blízkých vztazích*.

Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada Publishing.

Kadidlová, D. (2013). *Příčiny recidivních útěků dívek z výzkumného ústavu* (diplomová práce). Dostupné z webových stránek Masarykovy univerzity: <https://is.muni.cz/th/pmggt/Diplomka.pdf>

Kaunitz, C., AK, A., Brannstrom, L., & Smedslund, G. (2010). *Aggression replacement training for reducing antisocial behavior in adolescents and adults*. Retrieved from: <http://www.campbellcollaboration.org/lib/project/113>

Kaya, F., & Buzlu, S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on problem solving, anger and aggressive behaviour among adolescents with criminal attempts in Turkey: A quasi-experimental study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(6), 729-735.

Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.

- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Koukolík, F., & Drtilová, J. (2006). *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Praha: Galén.
- Kroutilová Nováková, R., & Vávrová, S. (2015). Self-regulation of behaviour in the context of peer pressure and risk behaviour. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 158-165.
- Krulichová, E., Podaná, Z., & Buriánek, J. (2015). *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton.
- Langmeier, J., Balcar, K., & Špitz, J. (2000). *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál.
- Letý, P. (2010). Vývoj šikanování a spokojenosti žáků se vztahy v třídním kolektivu v průběhu základní školní docházky. (diplomová práce). Dostupné z <https://theses.cz/id/w0edar/97012-869295862.pdf>
- Lorenz, K. (1967). *On Aggression*. London: Methuen & Co LTD.
- Maniadaki, K., & Kakouros, E. (2008). Social and mental health profiles of young male offenders in detention in Greece. *Criminal Behaviour And Mental Health*, 18(4), 207-215.
- Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing.
- Matoušek, O. (1999). *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- McMurrin, M., & McGuire, J. (2005). *Social Problem Solving and Offending: Evidence, Evaluation and Evolution*. USA: Wiley-Blackwell.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., et al. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- Miovský, M., Zapletalová, J. (2006). *Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace*. Příspěvek přednesený na III. ročníku celostátní konference Primární prevence rizikového chování „specializace versus integrace“, 27.-28.11.2006, Praha. Sborník abstrakt, 21.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mokgwathi, M. M. (2011). Health risk behaviours among secondary school students in Botswana. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation & Dance*, 17(3), 481-488.
- MŠMT - Databáze ústavní výchovy. (n.d.). Retrieved April 8, 2019, from <https://dbuv.msmt.cz/>

Mühlpachr, P. (2001). *Vývoj ústavní péče: filosoficko-historický pohled*. Brno: Masarykova univerzita.

Němcová, P. (2005). Výzkum vztahů třídních kolektivů základních škol v obvodu rozšířené působnosti obce Opava. Opava: Odbor školství magistrátu města Opavy.

Nijenhuis, E. 2000. *Forum for trauma treatment*. Oslo.

Nugent, W. R., & Ely, G. (2010). The effects of aggression replacement training on periodicities in antisocial behavior in a short-term shelter for adolescents. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(3), 140-158.

Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero Jurado, M. D. M., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Expectations and Sensation-Seeking as predictors of Binge Drinking in adolescents. *Anales de Psicología*, 35(1), 124.

Policie.cz (n.d.). Statistické přehledy kriminality 2015. Retrieved April 18, 2019, from <https://www.policie.cz/clanek/statisticke-prehledy-kriminality-za-rok-2015.aspx>

Poněšický, J. (2010). *Agrese, násilí a psychologie moci: v životě i v procesu psychoterapie* (2. dopl. vyd). Praha: Triton.

Pospíšilová, A. (2017). *Práce se šikanou jako součást osobnostní a sociální výchovy*. Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/180758>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (2008). Olweus Bullying Prevention Program. Retrieved August 28, 2009, from <http://www.olweus.org/public/bullying.page>

Rey P. L., & Extremera P. N. (2012). Physical-Verbal Aggression and Depression in Adolescents: The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies. *Universitas Psychologica*, 11(4).

Praško, J. (2003). *Stop traumatickým vzpomínkám - jak zvládnout posttraumatickou stresovou poruchu*. Praha: Portál.

Rodrigues, C. V., Figueiredo, A. B., Rocha, S., & Ward, S. (n.d.). *Risky Behaviors on a Student's Population*. 26.

Řičan, P. (1995). Šikanování jako psychologický problém. *Československá psychologie*, 37(3), 208-217.

Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno; Boskovice: Sdružení Podané ruce; Albert.

- Sutherland, E. H., & Cressey, D. R. (1978). *Criminology*. Philadelphia: Lippincott.
- Tittle, Ch. (1995). *Control Balance: Towards a General Theory of Deviance*. Boulder: Westview.
- Tracy, P. E., & Kempf, L. K. (1996). *Continuity and discontinuity in criminal careers*. New York: Plenum Press.
- Vágnerová, M. (2000). *Psychologie problémových dětí a mládeže*. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta.
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vanžura, V. (2006). Nechci tady být: Pohled na útěky ze zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. In J. Broža, & M. Svobodová (eds.) *Děti a dospívající na útěku* (s. 39-45). Praha: Sdružení Linky Bezpečí.
- Válková, H., Kuchta, J., & Hulmáková, J. (2012). *Základy kriminologie a trestní politiky*. V Praze: C.H. Beck.
- West, D. J. (1982). *Delinquency: Its Roots, Careers and Prospects*. London: Heinemann.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. (2002). In *Sbírka zákonů* (s. 2978-2992). Praha: Ministerstvo vnitra.
- Zhou, Z., Xiong, H., Jia, R., Yang, G., Guo, T., Meng, Z., Zhang, Y., et al. (2012). The risk behaviors and mental health of detained adolescents: a controlled, prospective longitudinal study. *Plos One*, 7(5), e37199.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping Gross childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 1-17.
- Zuckerman, M. (2007). *Sensation seeking and risky behavior*. Washington: American Psychological Association.
- Zpráva ze systematických návštěv školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy 2011. (n.d.). Retrieved April 8, 2019, <http://www.vterinapote.cz/static/useruploads/files/ombudsman02.pdf>

Seznam obrázků

Obrázek 1 Vývoj kriminality mladistvých v letech 2006-2016	X
Obrázek 2 Vývoj kriminality osob do 15 let v letech 2006-2016	XI
Obrázek 3 Percepce výskytu různých forem agresivního chování žáků během posledního roku v závislosti na pohlaví pedagoga.....	XVII

Seznam tabulek

Tabulka 1 - porovnání prevalence delikvence mezi ISRD - 2 a ISRD - 3	IX
--	----

Seznam zkratk

APA	American Psychological Association
ART	Aggression Replacement Training
CAN	Child Abuse and Neglect
ESPAD	The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs
ISRD	International Self-Report Delinquency Study
OSPOD	Orgánu sociálně-právní ochrany dětí
OV	Ochranná výchova
RET	Racionálně emoční terapie
ŠZ	Školské zařízení
ÚV	Ústavní výchova
VÚ	Výchovný ústav