

Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra psychologie Filozofické fakulty



**Existenciální frustrace adolescentů ve výchovných
zařízeních**

Diplomová práce

Autor: Mgr. Alice Mizia

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.

Olomouc

2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Doc. PhDr. Zdeňka Vtípila a všechny použité prameny řádně cituji a dále uvádím v seznamu použité literatury.

Souhlasím s tím, aby tato práce byla v rámci knihovních služeb půjčována i kopírována.

V Olomouci 30. března 2009

Ráda bych na tomto místě poděkovala:

- Doc. PhDr. Zdeňku Vtípilovi za odborné a podnětné vedení předkládané práce a také za laskavý a lidský přístup k nám studentům.
- Všem mladým lidem – klientům výchovných zařízení, kteří se podíleli na tomto průzkumu a věnovali svůj čas vyplnění předkládaných dotazníků.
- Všem zaměstnancům těchto výchovných zařízení, zejména pak Mgr. Pavle Filipové a Mgr. Mirce Jiříčkové za ochotu a pomoc při realizaci výzkumu.
- Konečně bych chtěla vyjádřit svou vděčnost a poděkování mým blízkým, kteří mi na svůj úkor umožnili vhodné podmínky ke studiu a byli mi oporou při vzniku této práce.

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. VÝCHOVNÁ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY	9
1.1 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA	9
1.2 OCHRANNÁ VÝCHOVA	10
1.3 PŘEHLED SPECIÁLNÍCH ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY ..	11
1.4 VÝCHOVNÁ ZAŘÍZENÍ	13
1.5 FUNKCE ÚSTAVŮ.....	14
2. ADOLESCENCE	15
2.1. VÝVOJ IDENTITY ADOLESCENTA	16
2.2. SOCIALIZACE V OBDOBÍ ADOLESCENCE	17
2.3. VZTAH ADOLESCENTŮ K DOSPĚLÝM	19
2.4. VZTAH ADOLESCENTŮ K VRSTEVNÍKŮM	20
2.5. DELIKVENCE ADOLESCENTŮ	21
3. EXISTENCIÁLNÍ FRUSTRACE ADOLESCENTŮ	24
3.1. TEORETICKÉ PŘÍSTUPY KE SMYSLU ŽIVOTA	24
3.2. EXISTENCIÁLNÍ ANALÝZA A LOGOTERAPIE V. E. FRANKLA	25
3.3. SMYSL ŽIVOTA	26
3.4. EXISTENCIÁLNÍ FRUSTRACE	28
3.5. ADOLESCENCE JAKO PROCES HLEDÁNÍ SMYSLU	29
4. AGRESE	30
4.1. PŘÍČINY VZNIKU AGRESE	32
4.2. NÁSTIN TEORIÍ AGRESE	33
4.3. MOTIVAČNÍ ZDROJE AGRESE	36
4.4. NÁSILÍ V INSTITUCIONÁLNÍM KONTEXTU	38
5. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EXISTENCIÁLNÍ FRUSTRACI A AGRESI VE VÝCHOVNÝCH ZAŘÍZENÍCH	40
5.1. RIZIKA A NEGATIVA ÚSTAVNÍ PÉČE.....	40
5.2. RODINY KLIENTŮ	43
5.3. NEVHODNÉ PROSTORY A NEVHODNÁ LOKALIZACE VÝCHOVNÝCH ÚSTAVŮ	44
5.4. NEVHODNÁ VÝCHOVNÁ KONCEPCE	44
5.5. OSOBNOST PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA.....	46
5.6. MOTIVACE PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA	48
<i>Postoj pomáhajícího pracovníka ke klientovi</i>	50
<i>Tři paradoxy profesionálního pomáhání:</i>	51
5.7. PEDAGOGICKÝ TÝM	51
<i>Mezilidské vztahy v pedagogickém týmu</i>	52
5.8. KLIMA VE VÝCHOVNÉ INSTITUCI.....	53
5.9. VÝZKUM STYLU ŘÍZENÍ, SKUPINOVÉ ATMOSFÉRY A KLIMATU VÝCHOVNÝCH ÚSTAVŮ	55
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	57
6. METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU	57
6.1. PROBLÉM, CÍLE, HYPOTÉZY	57
<i>Problém</i>	57
<i>Cíle práce</i>	58
<i>Hypotézy</i>	58
6.2. APLIKOVANÁ METODIKA	58
<i>Logo-test</i>	58
<i>Inventář agrese Busse a Durkeeové (B-D-I)</i>	59
6.3. ZKOUMANÝ SOUBOR.....	61
6.4. ORGANIZACE A PRŮBĚH ŠETŘENÍ	62

7.	VÝSLEDKY VÝZKUMU	62
7.1.	ZÁKLADNÍ VÝSTUPY LOGO-TESTU A SROVNÁNÍ S NORMOU	62
7.2.	ZÁKLADNÍ VÝSTUPY B-D-I	65
7.3.	KORELÁTY LOGO-TESTU A B-D-I	67
7.4.	K PLATNOSTI HYPOTÉZ	68
8.	DISKUSE.....	69
9.	ZÁVĚR.....	73
10.	SOUHRN	75
	LITERATURA	77
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	81
	PŘÍLOHY	81

Úvod

Problematika výchovných zařízení pro mládež je obecně málo známá. Zprávy pronikající na veřejnost o výchovných ústavech jsou zpravidla negativní. Média čas od času uveřejní šokující událost, jenž už tak špatnou pověst výchovných ústavů potvrzuje. Odvažují si tvrdit, že většina naší populace pokládá klienty výchovných ústavů za mladistvé vrahy a zločince. Tato mládež je zatracována, odsuzována, je jí opovrhováno, není jí dávana příliš dobrá budoucnost. Je ale otázkou, zda právě těmto mladým lidem nabízí naše společnost ještě možnost nalézt smysluplnou existenci.

Podnětem pro vypracování této práce mi byla vlastní praxe v pěti výchovných a dvou diagnostických ústavech pro děti a mládež. Právě při rozhovorech s mladými lidmi, klienty těchto ústavů, velmi často vyplynuly na povrch pocity beznaděje, bezsmyslnosti vlastního života, pocity apatie a vnitřní rezignace. Smysl jejich dne, týdne, či života se naplňoval ve specificky chápané touze po volnosti vyjádřené hledáním možnosti kouření během pobytu v ústavu, v pití alkoholu a v užívání dalších drog. Prostředkem k dosažení takto pojímané svobody jsou časté útěky z ústavů právě za účelem dosažení výše zmiňovaných hodnot .

Už během své první praxe ve výchovném zařízení jsem si začala klást otázky typu: Nabízí výchovné zařízení něco více než pouhou izolaci a „hlídání“ mladého delikventa? Má šanci nezralý mladý člověk ve specifických a na osobnost velmi náročných ústavních podmínkách dosáhnout pozitivní osobní změny? Neprohlubuje se existenciální frustrace a agrese klientů ještě více právě ve výchovném zařízení?

Předkládaná práce si klade za cíl zjištění míry agresivity a míry existenciální frustrace u klientů výchovných zařízení a porovnání získaných údajů s populační normou. Dále pak vyhledání nejčastějších typů agresivity (dle dotazníku B-D-I) u těchto klientů a zkoumání souvztažnosti mezi typem agresivity a mírou naplňování životního smyslu.

Současná problematika výchovných zařízení není v naší zemi příliš probádána. Na akademické úrovni se touto oblastí zabýval především Doc. Julius Sekera, pedagog Ostravské Univerzity a jeho studenti. Průzkumem existenciální frustrace ve výchovném zařízení se zabývala Monika Šišláková a agresivitě ve výchovném ústavu se věnovala

Monika Malá. Přístupná aktuální literatura a odborné články k tomuto tématu jsou velmi omezené.

Metodologický přístup pro tuto práci předpokládá použití především analyticko-syntetické metody při čerpání z použité odborné literatury. Pro zachycení všech důležitých faktorů ovlivňujících existenciální frustraci a agresi se zdá být vhodné použití fenomenologického popisu jednotlivých elementů systému. Praktická část práce bude vyhodnocena běžnými statistickými metodami.

Práce se bude skládat celkově z deseti kapitol. Teoretická část práce se pokusí zmapovat a popsat potenciální faktory ovlivňující mladého člověka ve výchovném zařízení a tím i potažmo činitele působící na existenciální frustraci a agresi jedince v ústavu. Praktická část se bude orientovat na průzkum existenciální frustrace a agresivity u klientů výchovných ústavů a středisek výchovné péče.

První kapitola popíše základní pojmy jako ústavní a ochranná výchova, podá přehled výchovných zařízení a ozřejmí jejich funkci. Druhá kapitola načrtne vývoj identity adolescenta, jeho socializaci, vliv vrstevnických skupin a rodinných vztahů, včetně možných negativních jevů socializace typických pro tento věk.

Předmětem třetí kapitoly bude snaha o popsání fenoménu ztráty smyslu života u mladých lidí. Použitá metodologie bude vycházet z logoterapie V.E. Frankla, který označuje ztrátu životního smyslu jako existenciální frustraci. Následující kapitola si klade za cíl přiblížit teoretické koncepce agrese, příčiny jejího vzniku či motivační zdroje agrese a dále také popsat násilí v institucionálním kontextu.

Pátá kapitola se bude zabírat riziky a negativy ústavní péče a dalšími možnými nežádoucími vlivy. Dále pak se bude snažit charakterizovat osobnost pedagogického pracovníka, jeho motivaci a postoje ke klientovi i atmosféru a klima na pracovišti, jež bezesporu na klienty zařízení pozitivně či negativně působí.

Šestá již praktická kapitola bude charakterizovat metodologický rámec výzkumu, tedy problém, cíle, hypotézy, aplikovanou metodiku, zkoumaný soubor, organizaci a průběh šetření. Sedmá se pokusí o kvalitní popsání výstupů logo-testů, B-D-I dotazníků a jejich vzájemných korelací. Osmá kapitola bude věnována diskusi, devátá kapitola závěru. Práci uzavírá desátá kapitola souhrnem, navazuje abstrakt, seznam tabulek a příloh a seznam literatury.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Výchovná zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

První kapitola předkládané práce se snaží popsat základní pojmy jako ústavní a ochranná výchova, podává přehled školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, charakterizuje jejich funkci a zabývá se osobností delikventního adolescenta.

1.1 Ústavní výchova

Ústavní výchova je opatření příslušného soudu, které je nařizováno podle zákona o rodině¹ v občansko-právním řízení nezletilci do 18 let, pokud je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena, když jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, či rodiče z vážných důvodů nemohou výchovu dítěte zabezpečit². Je také nařizována pokud žádná jiná alternativa výchovy dítěte se buď nejeví jako žádoucí, či není dostupná³ a pokud dítě rodiče ani jiné způsobilé pečovatele nemá⁴.

Ústavní výchova může být také nařízena v rámci tzv. předběžného opatření.⁵ Jestliže je to v zájmu nezletilého nutné, může soud nařídit ústavní výchovu i v případě, že jiná výchovná opatření nepředcházela. Z důležitých důvodů může soud prodloužit ústavní výchovu až na jeden rok po dosažení zletilosti.⁶ O prodloužení ústavní výchovy po dosažení zletilosti a o zrušení takového opatření se rozhoduje rozsudkem příslušného soudu podle § 176 odst. 1 občanského soudního řádu č. 99/1963 Sb.

Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí, která má přednost před výchovou ústavní. Pominou-li po nařízení ústavní výchovy její důvody nebo lze-li dítěti zajistit náhradní

¹ § 46 odst. 2, 3 zákona o rodině č. 94/1963 Sb. v platném znění.

² § 46 odst. 2 zákona o rodině č. 94/1963 Sb. v platném znění.

³ Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 157.

⁴ Srov. tamtéž.

⁵ § 75, 76 a 76a občanského soudního řádu č. 99/1963 Sb. V platném znění.

⁶ § 46 odst. 2 zákona o rodině č. 94/1963 Sb. v platném znění.

rodinnou péči, soud ústavní výchovu zruší.⁷ Ústavní výchova je opatření, které „nemá ze zákona trestný, nýbrž preventivní charakter“.⁸

Výkon ústavní výchovy u dětí do 3 let zabezpečují zdravotnická zařízení (kojenecké ústavy, dětské domovy pro děti do 3 let), u jedinců od 3 do 18 let (popř. 19 let) školská zařízení. „Pokud jde o nařízení ústavní výchovy z výchovných důvodů, zabezpečují její výkon výchovné ústavy.“⁹

1.2 Ochranná výchova

Ochranná výchova je opatření příslušného soudu, které je ukládáno v občansko-správním řízení, spáchá-li dítě mezi 12. - 15. rokem věku čin, za který lze dle trestního zákona uložit výjimečný trest nebo dítě spáchalo čin, jenž je u právně odpovědných osob pokládán za trestný čin. Ochranná výchova se ukládá v trestním řízení mladistvému mezi 15. - 18. rokem věku tehdy, jestliže ochranná výchova podle rozhodnutí soudu splní svůj účel lépe než uložení trestu odnětí svobody. Dále pak mladistvému, pokud o výchovu mladistvého není náležitě postaráno, či mladistvému, jestliže dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána nebo též mladistvému, pokud to vyžaduje prostředí, v němž mladistvý žije. Ochranná výchova je opatření, jehož účelem není pouze prevence, ale také izolace a resocializace jedince¹⁰.

Ochranná výchova se vykonává ve zvláštních výchovných zařízeních, vyžaduje-li to však zdravotní stav klienta, vykonává se v léčebném ústavu. Ve výkonu ochranné výchovy je nutno řádným pedagogickým vedením zabezpečit přípravu klienta na jeho budoucí povolání. Ochranná výchova trvá, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dovršení osmnáctého roku věku klienta. Vyžaduje-li to však jeho zájem, může ji soud prodloužit do dovršení jeho devatenáctého roku. Od výkonu ochranné výchovy soud upustí, pominou-li ještě před jejím započítáním okolnosti, pro něž byla uložena. Soud může mladistvého podmíněně umístit mimo výchovné zařízení, avšak je to vázáno na určité podmínky - jestliže převýchova mladistvého pokročila do té míry, že lze očekávat jeho řádné chování a práci (a to bez omezení, jimž je podroben ve výchovném zařízení). Pokud mladistvý nesplní očekávání, že se mimo výchovné zařízení bude řádně chovat a

⁷ § 46 odst. 3 zákona o rodině č. 94/1963 Sb. v platném znění.

⁸ PROCHÁZKOVÁ, M.: Uvedení do etopedie. In PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998, s. 199.

⁹ Srov. tamtéž s. 199.

¹⁰ § 84, 86 a 77 trestního zákona č. 140/1961 Sb.

pracovat, soud podmíněně umístění mimo výchovné zařízení zruší a rozhodne, že se ve výkonu ochranné výchovy bude pokračovat ve výchovném zařízení.¹¹

1.3 Přehled speciálních školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Rozdělením zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a vymezením činnosti jednotlivých zařízení se zabývá zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. Zařízení rozděluje na Diagnostické ústavy, Dětské domovy, Dětské domovy se školou, Výchovná zařízení. Tento zákon dále vyděluje školská zařízení pro preventivně výchovnou péči - střediska výchovné péče, jenž jsou organizační součástí diagnostických ústavů či výchovných ústavů, nebo mohou být zřizována i samostatně. Předkládaná práce se věnuje Výchovným zařízením a střediscům výchovné péče, následující popis se soustřeďuje na tyto dva typy zařízení.

Středisko výchovné péče poskytuje všestrannou preventivní speciálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc dětem s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a dětem propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti. Tato péče je zaměřena na odstranění či zmírnění již vzniklých poruch chování a na prevenci vzniku dalších vážnějších výchovných poruch a negativních jevů v sociálním vývoji dětí, pokud u nich nenastal důvod k nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy¹².

Služby jsou poskytovány ambulantně, celodenně a pobytově (nejčastěji dvoutýdňový pobyt). Klienti nastupují do zařízení dobrovolně na žádost rodičů. Úkoly střediska spočívají v rozvíjení komunikace a pozitivních vztahů v rodině, dále ve skupinové a individuální psychoterapii atd.. Na lůžkových pracovištích se nejčastěji ocitají adepti s perspektivou umístění do výchovného ústavu, pokud po svém dvou

¹¹ § 85 odst. 1-6 trestního zákona č. 140/1961 Sb.

¹² § 16 zákon č. 109/2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

měsíčním pobytu pokračují v asociálních projevech, jsou následně na základě rozhodnutí soudu umíst'ováni do ústavní a ochranné výchovy¹³.

Výchovná zařízení jsou internátní výchovná zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy obtížně vychovatelné mládeže, tzn. pečují o děti nad 15 let věku, výjimečně o děti nad 12 let. Diferencují se podle pohlaví, stupně obtížnosti výchovy a podle mentální úrovně mládeže. Při výchovném ústavu se jako jeho součást zřizuje základní nebo speciální škola. Výchovné ústavy se dále dělí na:

Výchovný ústav pro mládež - pečuje o obtížně vychovatelnou mládež, která ukončila docházku do základní nebo zvláštní školy. V péči ústavu zůstává mládež do osmnácti, popřípadě devatenácti let, byla-li ústavní nebo ochranná výchova prodloužena soudem. Výchovný ústav pro mládež má nejméně dvě, nejvíce šest výchovných skupin o nejméně pěti a maximálně osmi klientech.

Výchovný ústav pro mládež se zvýšenou výchovnou péčí - do takového ústavu se umísťuje obtížně vychovatelná mládež, u níž byl při komplexním vyšetření zjištěn vyšší stupeň její narušenosti a která již ukončila docházku do základní nebo zvláštní školy. Přerazuje se do něj rovněž mládež z výchovného ústavu pro mládež, jejíž převýchova v tomto zařízení nebyla úspěšná. Počet výchovných skupin je shodný jako u výchovného ústavu pro mládež. Počet klientů ve výchovné skupině je nanejvýš osm.

Výchovný ústav pro mládež s ochranným režimem - tento typ zařízení s přísným výchovným režimem je určen pro obtížně vychovatelnou mládež s uloženou ochrannou výchovou, pro mládež s opakovanými projevy společensky negativní činnosti a s opakovanými útekami ze zařízení. Přerazuje se do něj také mládež z ostatních typů výchovných ústavů pro mládež, jejíž výchova nebyla úspěšná. Mládež se sem zařazuje jen na dobu nezbytně nutnou a po ukončení pobytu se vrací do výchovného ústavu, z něhož byla přerazena¹⁴.

Výchovný ústav pro nezletilé matky - pečuje o nezletilé matky, kterým byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Zároveň pečuje o jejich děti. K výchovnému režimu připojuje výchovu k mateřství a péči o dítě.

¹³ PILAŘ, J. a kol.: *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha: Themis, 2004. s. 311-312.

¹⁴ NAŠČÁK, K.: *Vztah stylu řízení skupinového vychovatele a klimatu v jím vedené skupině*. Ostrava: PdF, 2001. Diplomová práce.

1.4 Výchovná zařízení

Převýchova ve výchovném ústavu patří jistě mezi „způsoby intervence, které u nás mají tradici“.¹⁵ Do výchovného ústavu mohou být děti a mladiství umístěni na základě rozhodnutí soudu, který jim nařídil ústavní nebo uložil ochrannou výchovu nebo také na základě soudního usnesení o předběžném umístění do ústavu, či po dohodě s rodiči.

Pobyt ve výchovném ústavu předchází pobyt v diagnostickém ústavu (zde jsou budoucí svěřenci podrobeni komplexní diagnostice), který pak svěřence umístí do konkrétního ústavu, a dokonce mu i vybere učební obor, který bude studovat. Do výchovných ústavů jsou jedinci umisťováni výlučně prostřednictvím diagnostických ústavů. Svěřenci jsou rozděleni do tzv. výchovných skupin, které většinou odpovídají jejich učebnímu oboru.

Co se týče kvality výchovného ústavu, J. Sekera se svými studenty došel k závěru, že ji rozhodujícím způsobem ovlivňují především tyto tři faktory: **velikost ústavu** - čím menší zařízení, tím je větší naděje na skutečné výchovné výsledky, **kvalita personálu** - důležitá je osobnost pedagoga, jeho schopnost svěřencům „něco“ nabídnout a **výběr klientů** - rozhoduje náročnost učebních oborů¹⁶.

Dále J. Sekera upozorňuje také na fakt, že si mnohé výchovné ústavy chtějí vybírat jen ty lepší klienty, se kterými nebudou tak velké problémy. Vzniká tak jakýsi „trh“, „burza“ klientely.¹⁷ Hodně často si vychovatelé stěžují, že právě jejich ústav má svěřence horší, a práce s nimi je proto velice namáhavá. Z toho důvodu není možno dle jejich tvrzení dosáhnout ani větších převýchovných pokroků. Kdyby však měli klienty lepší, výsledky by se podle nich dostavily ihned. Tento názor je však nutno označit za velmi zjednodušený. Je příznačný pro ústavy, které se již přestaly vyvíjet a jejichž personál se vyznačuje doktrinálním myšlením.

Výzkumy, které provedl J. Sekera ve výchovných ústavech ukazují na „nižší profesní status vychovatelů ve srovnání s učiteli těchto zařízení“¹⁸. Formy spojení života ve výchovném ústavu s „normálním“ životem nejsou nijak zvlášť rozmanité. Každý

¹⁵ MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 155-171.

¹⁶ Srov. SEKERA, J.: Personální vztahy ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, 1997, roč. 7, č. 5, s. 17-18.

¹⁷ Srov. Tamtéž, s. 18.

¹⁸ Tamtéž, s. 21.

výchovný ústav má vypracován svůj vnitřní řád. Jeho součástí je i režim (dne, týdne, měsíce), kterým rozumíme „ustálený pořádek ve vykonávání různých činností“¹⁹. Vzhledem k určitému režimu se také vypracovává program, jehož skladba by „měla vycházet z promyšlené koncepce ústavu“²⁰.

1.5 Funkce ústavů

Dle Matouška je „ústav do jisté míry světem pro sebe, ostrovem soběstačného řádu, v němž je život omezenější a předvídatelnější než v okolním sociálním prostředí.“²¹ Dále pak je definován jako: „zařízení v němž skupina profesionálních zaměstnanců pečuje o skupinu nějak hendikepovaných lidí. Ústav je zvláštní fenomén: personál je v něm zaměstnán jako v kterékoliv jiné organizaci, pro klienty je však ústav dočasnou nebo trvalou náhradou domova. Tento rozdíl v očekáváních a postojích je ústředním problémem ústavní péče. Personál považuje klienty za objekt své práce, klienti chtějí být individuálními subjekty.“²²

Funkci ústavů shrnuje Matoušek do tří oblastí:²³

Podpora a péče - Tato funkce je dominantní v zařízeních, která poskytují náhradu za nefunkční nebo chybějící rodinu (jako např. kojenecké ústavy, dětské domovy), v ústavech pro svobodné matky s dětmi, v zařízeních pro těžce mentálně nebo fyzicky hendikepované lidi, v domovech důchodců, v utečeneckých táborech apod. Ve všech těchto zařízeních je poskytováno chybějící zázemí či péče, bez nichž by kvalita životů klientů byla velmi nízká, v některých případech by nebyli schopni v běžných podmínkách přežít.

Léčba, výchova a resocializace - V ústavech, kde je v popředí tato funkce, je kladen důraz na změnu; klient by měl opustit ústav v jiném stavu, než v jakém do něj přišel. Do této kategorie jsou zařazována zařízení jako nemocnice, léčebné a rehabilitační ústavy, zařízení pro rizikovou mládež či propuštěné vězně apod.

¹⁹ VALIŠOVÁ, J.: *Osobnost vychovatele ve speciálně výchovném procesu*. Brno: Kabinet speciální pedagogiky KPÚ, 1973, s. 29.

²⁰ MATOUŠEK, O.: *Ústavní péče*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, s. 101.

²¹ Tamtéž. s. 19.

²² Tamtéž. s. 17.

²³ Srov. Tamtéž. s. 22.

Omezení, vyloučení a represe - Tato funkce je prvořadá v zařízeních, která chrání společnost před ohrožením. Jsou jimi např. věznice, psychiatrická zařízení s nedobrovolnými pobyty, sběrné tábory pro uprchlíky apod. „Represivní funkce ústavů je v moderních společnostech maskovaná, její veřejné přiznání by nepůsobilo dobře.“²⁴ Proto si ústavy rády vylepšují pověst funkcí, která má jako cíl přeměnu, transformaci (léčba, výchova a resocializace). Úkolem reedukačních zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je „převýchova dětí a mladistvých s narušeným sociálním chováním, jejich přípravu na povolání a zpětnou integraci do společnosti“.²⁵

2. Adolescence

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* – dorůstat, dospívat, mohutnět. Označení adolescenti se v českém jazyce volně zaměňuje s označením dospívající či dorost a také s širším označením mládež²⁶. Konkrétní časové vymezení a specifikace tohoto období se u jednotlivých autorů velmi různí. Například Macek²⁷ adolescenci vymezuje „v souladu se současným evropským i celosvětovým trendem, jako celé období mezi dětstvím a dospělostí“. Podle tohoto autora pubescence splývá s fází časně adolescence tedy 11-14 let, kdy dochází k procesu pohlavního dozrávání (puberta). Střední adolescenci vymezuje obdobím zhruba v 15-18 let a pozdní adolescenci věkem 19-cca 23 let. Vágnerová²⁸ označuje za období adolescence věk od 15 do 20 let. Předkládaná práce se bude zabírat zejména dospívajícími v období střední adolescence tedy 15 až 18 let²⁹.

²⁴ Tamtéž s. 23.

²⁵ KRAJČÍŘ, Z.: Návrh koncepcie rozvoja zariadení ústavnej a ochrannej výchovy. 2. část. *Vychovávateľ*, 1992, roč. 37, č. 9, s. 5.

²⁶ Srov. MACEK, P.: *Adolescence*, 2. vyd., Praha: Portál, 2003, s.9.

²⁷ Srov. MACEK, P.: *Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající*. In ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E.: *Psychologické otázky delikvence*, 1.vyd. Brno: Psychologický ústav akademie věd ČR, 2001, s.19.

²⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 253.

²⁹ Macek ve své další publikaci uvádí poněkud odlišné vymezení střední adolescence a to od 14 do 16 let věku. MACEK, P.: *Adolescence*, 2. vyd., Praha: Portál, 2003, s.36

Období adolescence lze ve stručnosti vymezit těmito důležitými proměnami³⁰: v tomto období proběhne většinou první pohlavní styk, ukončení povinné školní docházky a dokončování přípravného profesního období a s tím související ekonomická nezávislost, dosažení sociálního a právního mezníku dospělosti, tedy plnoletosti. Od tohoto věku, je jedinec podle současného práva dospělý, tedy plně zodpovědný za své jednání.

2.1. Vývoj identity adolescenta

Období adolescence neboli dospívání zaujímá specifické místo v životě každého člověka. Podle Macka³¹ je jeho zvláštnost dána obrovskou intenzitou prožívání a zejména intenzitou vědomé reflexe těchto prožitků. Jedinec se v tomto složitém období intenzivně zabývá sebereflexí, tedy vztahem k sobě samému, vztahem ke konkrétním druhým lidem, ke skupině, k určitým společenstvím, institucím a společnosti jako celku. Právě dosažení identity je považováno od dob E. H. Eriksona za základní vývojový úkol. Problém identity je přitom chápán jako aktuální krize vztahu k sobě samému. Je to reakce na zmatek (confusion), vyvolaný novými vnitřními pocity spojenými s dospíváním (sexuálním dozráváním) a s novými požadavky prostředí (normy, role a pravidla a restrikce světa dospělých, vrstevnický tlak a úsilí o ocenění ze strany druhých). Identita znamená zejména nové sjednocení jak dosavadních zkušeností, tak vědomých i nevědomých potřeb, výkonové kapacity a sociálních rolí do konzistentního celku.

V tomto období adolescence se úvahy o sobě samém a hodnocení sebe sama častěji spojují s akceptací ze strany vrstevníků, ať již v rámci přátelských či erotických vztahů. Dle některých autorů (například Newman, Lloyd)³² mohou být v procesu identity vyděleny dvě fáze, první je skupinová identita a druhá osobní identita. V případě, kdy se dospívající necítí být akceptován rodiči a vrstevníky, zažívá odcizení. Pokud nedospěje k nezávislosti ve druhé fázi, zažívá pocity nezařazenosti.

³⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 253-254.

³¹ Srov. MACEK, P.: *Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající*. In ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E.: *Psychologické otázky delikvence*, 1. vyd. Brno: Psychologický ústav akademie věd ČR, 2001, s. 18-20.

³² Tamtéž. s. 20-21.

Jiný autor, například Josselson³³, popisuje proces osamostatňování a rozvoje identity ve dvou poněkud odlišných fázích: ve fázi postupné stabilizace, kdy díky pomalému vyrovnávání vztahů s rodiči, dochází k osvojení zralejších způsobů chování, omezení demonstrativních projevů atd.. Přičemž dospívající může nadále kolísat mezi odmítáním a opětovným přijímáním rodiny. Další fází je období psychického osamostatnění, neboli ukončení separace ze závislosti na rodině.

Pro chlapce tohoto věku se zdá být nejdůležitější vlastní individuální identita, již vyhraňují dosaženou sociální pozicí, výkonem, tzn. raději soupeří než spolupracují a jsou více dominantní než submisivní. Naopak od dívek v tomto věku je podle J. E. Marcia³⁴ očekávána větší konformita a ochota uchovávat obecně uznávané hodnoty a normy pro další generaci.

Nežádoucí variantou je volba negativní identity, která je spojena s odmítnutím rolí preferovaných rodinou a společnostmi. Příčiny jsou často v nesouladu mezi možnostmi a požadavky, nevyhovující rodinné zázemí, nízké sebehodnocení a pocit nedostatečných kompetencí, snaha o dosažení alespoň negativního ocenění. Vlastně jde o negování společenských norem a tito jedinci vymezují svou identitu jako negativ něčeho, co je ze společenského hlediska žádoucí.

2.2. Socializace v období adolescence

Adolescence má i podstatnou společenskou hodnotu, je zdůrazňována integrace podstatných společenských rolí do osobnosti dospívajícího. S využitím elementárních sociálních dovedností, které si jednotlivec osvojil v dětství a díky svým novým kognitivním a emocionálním kapacitám si jednotlivec rozšiřuje svoje kompetence nezbytné pro výkon rolí a přijetí statusu dospělého člověka³⁵.

Pro toto období socializace je důležité přijetí norem a pravidel chování. E.Erikson mluví v této souvislosti také o autoidentifikaci, kdy adolescenti si sami vybírají hodnoty a normy, k nimž chtějí být loajální, a nepřijímají automaticky to, co je jim nabízeno rodiči a společnostmi. Může docházet k antiidentifikaci s platným

³³ Srov. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 263.

³⁴ Srov. Tamtéž. s. 265.

³⁵ Srov. MACEK, P.: *Adolescence*, 2. vyd., Praha: Portál, 2003, s.36-37.

společenským řádem. Tento postoj může být protestem proti společnosti, kde má jedinec minimalistickou šanci získat přijatelnou pozici. Tato antiidentifikace je výrazem potřeby přijetí, která se projevuje v jediné oblasti, kde je to dostupné, tedy v její negaci. Nekonformita může být projevem úsilí o upoutání pozornosti, způsobem, který se zdá být možný. Frustrovaný a odmítaný adolescent má potřebu vyvolat emoce, šokovat. To je viditelné zejména ve vztazích k druhým lidem. Negace obecně platných hodnot se projevuje mnoha způsoby³⁶.

Významná je také míra agresivity, která často nemá jednoznačný objekt. Příkladem je vandalismus, jeho cílem je ničení, a vlastní zisk je pro jedince v tom, že se projeví podrážděné reakce společnosti, která o ně jinak nejeví zájem. I takto lze uspokojit potřebu seberealizace, pokud není k dispozici lepší prostředek než tento. Příčiny podobného jednání je třeba hledat na počátku vývoje takového jedince, v jeho rodině. Velmi známé je konečně tvrzení, že každý člověk potřebuje být akceptován, aby si prostřednictvím jiné osoby potvrdil svůj vlastní význam a hodnotu. Jestliže není člověk pozitivně akceptován, posiluje se tendence dosáhnout uspokojení jiným způsobem.³⁷

Podle Z. Matějčka a J. Langmeiera jsou typické pro citově deprivované děti strategie chování zaměřené k získání náhradního citového prožitku, popřípadě citově zabarvené zpětné vazby, tedy k eliminaci neutrálního postoje, jenž vyjadřuje nezájem. „Když dítě nemůže získat pohlazení, provokuje, aby dostalo aspoň pohlavek.“³⁸

U dětí s problémovým chováním bývá typická odlišná socializace, je dána narušenými vztahy k jiným lidem, problémy vznikají v důsledku primární osobnostní poruchy nebo v důsledku negativních zkušeností z dětství. Pro tyto děti je velmi obtížné pochopit a akceptovat nutnost přizpůsobit své chování určité normě pro udržení dobrých vztahů s lidmi. Obvykle mívají špatné vztahy s rodiči, rodinou a deformované vztahy s vrstevníky. Převládá spíše egocentrismus s koncentrací na sebe nebo na dosažení aktuálního uspokojení. Chybí ohleduplnost a práva jiných nepovažují za důležité. Ve

³⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.274-277.

³⁷ Srov. tamtéž, s.277.

³⁸ Srov. tamtéž, s. 278.

vztahu k jiným se projevuje více lhostejnost, bezohlednost, hrubost apod., proto bývají tito jedinci neoblíbení a reakce okolí posiluje jejich připravenost reagovat bezohledně³⁹.

2.3. Vztah adolescentů k dospělým

Nová kvalita interpersonálních vztahů je jednou ze základních psychosociálních znaků adolescence. „Způsobnost adolescenta obstat v interpersonálních vztazích je zdrojem jeho sebedůvěry, pocitu autonomie a vědomí vlastní účinnosti a také kritériem samostatnosti při jeho rozhodování.“⁴⁰ P. Macek cituje Lloyda⁴¹: podstatným aspektem vztahů s druhými je rozvoj komunikačních dovedností. Když zvládne adolescent dovednosti jako například zdvořilost, vyjádření vlastního názoru, dovednost položit otázku a poprosit o názor druhého člověka, dokáže naslouchat druhým, otevřeně vyjádřit přání, přijmout a poskytnout pochvalu, snižuje se tak vnitřní napětí a agresivita, protože ji ventiluje v aktivitách s vrstevníky a nedostává se tak často do sporu s autoritami. Současně se také cítí jistější při navazování blízkých osobních vztahů, což vede k větší sebejistotě, emoční podpoře, k vědomí sociální prestiže a kompetence a podpoře pocitu vlastní hodnoty.

Vztahy k rodičům i dalším autoritám mají odlišný význam od vztahů s vrstevníky. V prvním případě dominuje snaha o zrovnoprávnění vlastní pozice. Ve vztahu k vrstevníkům jde často o vlastní zhodnocení. Vztahy a vazby v rodině jsou velmi vlivným faktorem socializace a individuace adolescenta. Ale předpoklad, že konflikt rodičů s dětmi je zdravý a nutný pro pozitivní vývoj, se v současné době nepotvrzuje. Již na konci osmdesátých let 20. století A. Petersenová⁴² dokázala, že vysoká míra konfliktů byla příznačná především pro adolescenty s rizikovým chováním, tj. delikventy, narkomany, u dospívající s výskytem sebevražd atd..

Další výzkumy dle Parishe⁴³ poukázaly na fakt, že pokud není vysoká potřeba autonomie propojena s adekvátní emoční podporou a vřelostí rodičů, může to také ústít do rizikového chování. Velmi důležitý je rodičovský zájem a zangažovanost, emoční intenzita interakce, podstata rodičovského vedení a rodičovské autority. Konflikty

³⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4.vyd. Praha: Portál, 2004, s.787.

⁴⁰ MACEK, P.: *Adolescence*, 2. vyd., Praha: Portál, 2003, s.52.

⁴¹ Tamtéž. s.52-53.

⁴² Tamtéž. s.54.

⁴³ MACEK, P.: *Adolescence*, 2. vyd., Praha: Portál, 2003, s.54

nevadí, pokud mají dospívající současně pocit, že mohou svobodně vyjadřovat názory a že se na ně bere ohled⁴⁴. Adolescenti většinou vnímají své rodiče jako skutečně důležité osoby, jež je nejvíce ovlivňují. Ti představují pro adolescenta model určitého způsobu života a dospělosti, který by je měl čekat v budoucnosti⁴⁵.

Současně však adolescenti odmítají slabost a nerozhodnost dospělých a ani se příliš nezabývají potřebami svých rodičů, domov je pro ně samozřejmým zdrojem služeb a pohodlí. Kritičnost a logické argumenty vyjadřují potřebu ujasnit si vlastní názory a z toho plynoucí obsah vlastní identity i její budoucí orientaci. Dospívající často hledají dospělého, který by jim imponoval, bral je vážně a představoval přirozenou autoritu. Vyhledávají u těchto autorit korekci vlastních názorů a projevů. Jimi přijatá autorita může pomoci rozlišit, jaké chování je ještě pro společnost únosné. Marie Vágnerová uvádí názor E. Z. Friedenberga⁴⁶, že toto hledání lze vysvětlit jako projev existenciální úzkosti, potřeby najít nějakou vnější moc, jež by adolescentovi poskytla podporu a nejistotu odstranila.

2.4. Vztah adolescentů k vrstevníkům

Přímo úměrně jak dochází k emancipaci od rodiny, tím navazuje adolescent nové a více diferencovanější vztahy k vrstevníkům. Nové vztahy představují také jistotu, kterou dospívající ztrácí odpoutáváním se od rodiny⁴⁷. Přičemž vrstevnické vztahy poskytují zcela výjimečný a těžko nahraditelný typ vztahu. Umožňují vzájemné poskytování názorů, pocitů a vzorců chování a jejich zkoušení bez větších závazků, je to chráněné prostředí, kde dospívající testují sami sebe.

Ve vrstevnických vztazích se rychle střídají a mění pozice soupeře a spoluhráče, opozičníka či souputníka. Vrstevníci se velmi rádi napodobují a také jsou rádi napodobováni. Reprezentují různé modely, jež charakterizují variantami chování, atraktivitou až po opovržení. Vyhledávají nové zkušenosti a mohou trávit hodiny diskusemi na témata jaké by to mohlo, či mělo být nebo jaké to bylo. Vrstevnické

⁴⁴ Srov. MACEK, P.: *Adolescence*, 2. vyd., Praha: Portál, 2003, s.53-54.

⁴⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 281.

⁴⁶ Srov. tamtéž s. 283.

⁴⁷ Srov. KREJČÍŘOVÁ, D., LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie*.3.vyd. Praha: Grada publishing, 1998.s.150.

vztahy mají instrumentální povahu, nemají hodnotu samy o sobě, ale jsou prostředkem k hledání a ujasňování vztahu k sobě samému. Členství ve vrstevnické skupině přináší také sociální status a pocit vlastní hodnoty. Maximum času je věnováno nezávazným rozhovorům. Přátelé jsou neutuchajícím zdrojem unikátních informací. Nezařadí-li se dospívající do některé vrstevnické skupiny, může to považovat za vlastní sociální stigma⁴⁸.

Potřeba vrstevnických vztahů u adolescentů s problémovým chováním je obdobná nebo dokonce silnější, protože tyto jedinci vyhledávají pocit podpory a sounáležitosti, jež jim neposkytuje rodina. Stávají se tak velmi často členy part a vážou se na nežádoucí autoritu, jež se stává vzorem nápodoby. Imponující jsou vlastnosti jako například důraz na fyzickou sílu, nedostatek soucitu a ohledu, sebeprosazování se za každou cenu, orientace na aktuální prožitek a materiální hodnoty, které jsou z obecného hlediska nežádoucí. Organizovaná a hierarchizovaná parta má svá vlastní pravidla, jež mohou podporovat další rozvoj problematického chování. V této skupině jsou oceňovány naprosto rozdílné vzorce chování než v majoritní společnosti. Čím je vyšší míra identifikace s partou a délka členství, tím podstatnější může být změna postojů i jednání daného jedince⁴⁹.

2.5. Delikvence adolescentů

Jak už bylo v předešlém textu uvedeno, ve výchovném ústavu jsou umístěováni klienti, jež mají za sebou zpravidla pestrou a mnohdy závažnou delikventní minulost, jsou také označováni za jedince obtížně vychovatelné. Obecně je tato mládež obtížně vychovatelná označována také jako mládež mravně narušená, mravně vadná, psychosociálně narušená, maladjustovaná, delikventní, sociálně narušená, sociálně nepřizpůsobená, apod..

Za obtížně vychovatelnou bývá označována mládež, u níž se zafixovaly nesprávné návyky chování, které jsou v rozporu se společenskou morálkou⁵⁰, mládež s poruchami chování v mravní sféře, které se nedají zvládnout obvyklými

⁴⁸ Srov. SELTZER, V. C.: *The psychosocial worlds of the adolescent, public and private*. University of Pennsylvania: Wiley, 1989, s. 20-23.

⁴⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 787.

⁵⁰ Srov. VALIŠOVÁ, J.: *Osobnost vychovatele ve speciálně výchovném procesu*. Brno: Kabinet speciální pedagogiky KPÚ, 1973, s. 20.

pedagogickými prostředky nebo také mládež ve stáří od 15 let, u které se projevují „závažnější poruchy chování, jež vedou k narušení sociálních vztahů zejména v oblasti výchovy, učení a práce“⁵¹.

Vágnerová považujeme etiologii delikventního chování za multifaktoriální. Konkrétní trestný čin je vždycky výsledkem interakce vnitřních faktorů a vnějších okolností.⁵² Záškodná vyjmenovává také tyto dvě obecné příčiny delikventního jednání:⁵³ vnější činitele - sociální podmínky (např. disociální rodinné prostředí, vzor antisociálních rodičů) a vnitřní činitele - abnormální, často i psychopatické rysy osobnosti. Vidí zde spolupůsobení genetických vlivů, vlivů působících v těhotenství i negativních vlivů sociálního prostředí.⁵⁴

O specifikování příčin delikvence se snaží různé teorie delikvence. Rozdělujeme je do skupin podle jejich převládajícího názoru na vznik delikventního chování. Můžeme jmenovat např. biologické teorie (C. Lombros), sociologizující teorie (např. teorie společenské dezorganizace, teorie blahobytu), nativistické teorie (H. H. Goddard), multifaktoriální přístup (např. teorie Glueckových).⁵⁵

Jak tvrdí Matoušek, na vznik delikventního chování má prvořadý vliv vrstevnická skupina řídící se deviantní normou.⁵⁶ „Pro rizikovou mládež z dysfunkčních rodin je vrstevnická skupina důležitější než pro mladé lidi vyrůstající v rodinách, které dětem poskytují přiměřenou míru podpory a vedle toho jim přiměřeně vytyčují meze dovoleného chování.“⁵⁷ Podle Matouška výzkum efektivity péče o mladé delikventy ukázal, že „více nežli osobnost vedoucího i více nežli druh programu ovlivňuje výsledek péče složení skupiny“.⁵⁸ Za typické znaky motivace a způsobu uspokojování potřeb delikventních jedinců pokládá Vágnerová nezdrženlivost a egocentrismus. Odkazuje dále na Netíkovo rozlišení čtyř základních osobnostních

⁵¹ Srov. BARNET, P., ČECH, M.: *Uvedení do metodiky výchovy ve speciální pedagogice etopedické*. 2. vyd. Olomouc: PdF UP, 1985, s. 9.

⁵² Srov. VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, s. 417.

⁵³ Srov. ZÁŠKODNÁ, H.: *Sociální deviace dětí a mládeže*. 1. vyd. Ostrava: FF OU, 1998, s. 74.

⁵⁴ Srov. tamtéž, s. 84.

⁵⁵ Srov. Tamtéž, s. 74-77. a VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, s. 417.

⁵⁶ Srov. MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993, s. 101.

⁵⁷ MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 84.

⁵⁸ MATOUŠEK, O.: *Ústavní péče*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, s. 105.

faktorů, které mohou mít pro rozvoj delikventního chování význam (hostilita, nedostatečně rozvinuté svědomí, impulzivita a agresivní prosazování vlastních cílů).⁵⁹

Pilař rovněž upozorňuje na fakt, že existuje stále větší procento svěřenců, kteří jsou sice v ústavu, ale vzhledem k hloubce jejich osobnostního či intelektového postižení respektive duševní poruchy jsou schopni jen minimálních změn a v nejlepším případě vykazují velmi malý pokrok. Péči o tyto jedince je nutné řešit s ostatními resorty⁶⁰.

B. Mihinová uskutečnila výzkum specifík osobnostní struktury adolescentů s poruchami chování ve výchovných zařízeních. Podle jejího zjištění je profil osobnosti adolescenta s poruchou chování charakterizován zvýšenou mírou agresivity, vzdorovitostí, sklonem k agresivním a direktivním postojům. Je schopen prosazovat vlastní zájmy, je průměrně sebevědomý a netrpělivý. V celkové dynamice jeho osobnosti převládá extroverze, sklon k útočnému a energickému postoji. Obecně jedná impulzivně, projevuje se jako emocionálně labilní a napjatý. Vyhledává vzrušení a lehce se rozzlobí, což může vést k afektivním činům. Vyznačuje se nízkou frustrační tolerancí. Přes zvýšenou potřebu kontaktu se mu nedaří navázat uspokojivé vztahy se sociálním okolím. Často trpí pocity viny, cítí se nepochopený a ukřivděný. Avšak při bezprostředním kontaktu, který je sycený akceptací a projevem zájmu o jeho osobu, je otevřený a schopný upřímně komunikovat⁶¹.

⁵⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, s. 418-419.

⁶⁰ Srov. PILAŘ, J. a kol.: *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha: Themis, 2004, s. 313.

⁶¹ Srov. MIHINOVÁ, B.: Špecifiká osobnostnej štruktúry adolescentov s poruchami správania. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.35, 2000, č.2, s.118.

3. Existenciální frustrace adolescentů

Kapitola se stručně zabývá existenciální analýzou a logoterapií. S ní pak úzce souvisejícím smyslem života a existenciální frustrací. Závěrečná podkapitola se zamýšlí nad adolescencí jako nad procesem hledání smyslu.

3.1. Teoretické přístupy ke smyslu života

Úvahy nad smyslem života můžeme nalézt jak u existenciální filozofie, tak také u psychologie. Podle Navrátila⁶² lze existenciální filozofii charakterizovat jako směr, jenž se soustřeďuje na otázky významu a hodnoty lidské existence. Zabývá se idejemi, jenž ovlivňují způsob života lidí. Existencialisté reflektují absurdní a odcizující zkušenosti lidského života a v popředí jsou témata jako svoboda, lidské utrpení, transcendence. Vychází z premisy, že lidé jsou ovlivňováni prostorem v němž žijí a tento životní prostor rovněž ovlivňuje je samotné. Mezi existencialisty bývají zařazováni především Kierkegaard, Jaspers, Nietzsche, Marcel, Heidegger, Sartre, Tillich a Buber.

Dle Drapely⁶³ Frankl není odpůrcem náboženství ani pesimistou na rozdíl od mnoha evropských existencialistů. Jeho teorie je vyvrácením Nietzscheho nihilismu, který popíral, že by život měl nějaký smysl.

Jak uvádí Halama⁶⁴, v rámci psychologie lze rozlišit dva proudy, jež se zabývají sférou smyslu života. Jedná se o:

Teleologické a finalistické koncepce v psychologii osobnosti – řadí se zde např. Pervin a Křivohlavý. Podle nich je chování lidí určováno cílem. Finalita spočívá v tom, že dění je určováno jeho konečnou (finální) podobou.

Psychologie, jež je blízká existencialismu - mezi její zastánce patří především Boss, May a Yalom. Nejvýznamnějším představitelem v této oblasti je ale V. E. Frankl.

⁶² Srov. NAVRÁTIL, P.: *Úvod do teorií a metod sociální práce*. 1. vyd. Brno: 2000, s.30.

⁶³ DRAPELA, J.V.: *Přehled teorií osobnosti*. 4.vyd. Praha: Portál, 2003, s.145.

⁶⁴ HALAMA, P.: Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*, roč. 44, 2000, č.3, str. 216-230.

Franklova škola je jedinečná těsným sepětím psychologické teorie s filozofickými předpoklady, na nichž zakládá. Psychologické a filozofické aspekty logoterapie jsou tak úzce propojeny, že jejich oddělení od sebe je nemožné,⁶⁵.

3.2. Existenciální analýza a logoterapie V. E. Frankla

"Od Osvětami víme, čeho je člověk schopen. A od Hirošimy víme, co vše je v sázce."⁶⁶ Je skutečností, že svět, ve kterém žijeme, je světem plným protikladů. Na jedné straně jsme svědky nesmírného dobra v jednání lidí a na straně druhé s hrůzou pozorujeme, čeho všeho může být člověk schopen, když koná zlo. Velmi výstižně o tomto vypovídá Frankl⁶⁷, při popisu své zkušenosti vězně z koncentračního tábora. Připomíná nesmírnou brutalitu nacismu: "Člověk je bytost, která vynalezla spalovací pece", a současně poukazuje obrovské lidství, jež mu dokázalo čelit: "Je však současně i bytostí, která šla do plynových komor vzpřímeně a s modlitbou na rtech." Z toho všeho je patrné, jak odlišné hodnoty mohou lidé zastávat, jak odlišný smysl mohou nalézat, či případně nenalézat.

Při vytváření logoterapie Frankl reflektoval situaci ve světě. Všiml si, že lidé ve vyspělých „západních zemích“ žijí v blahobytu, mají velké možnosti z hlediska statusového umístění, mohou si užívat života ... Jak je tedy možné, že přes to všechno jsou nešťastní? Při zodpovězení této otázky těžko uspěje psychoanalýza se svou "vůlí ke slasti", a také individuální psychologie s konceptem "vůle k moci". Skutečnou odpověď přináší logoterapie, podle které je základní lidskou potřebou "vůle ke smyslu". Člověk není „za něčím hnán“, ale je "vůči něčemu svobodný".

Logoterapie bývá označována jako třetí Vídeňský směr a díky své výzvě k naplnění smyslu se o ní hovoří jako o apelativní psychoterapii. Úkolem logoterapie není podle Frankla určit význam konkrétní situace klienta. To musí učinit samotný klient, on sám musí rozpoznat, jakým způsobem učinit situaci smysluplnou.

Podle Frankla se člověk skládá ze tří dimenzí: fyzické, duševní a duchovní. A právě posledně jmenovanému rozměru přikládá velký význam. V tomto smyslu hovoří

⁶⁵ srov. DRAPELA, J.V.: *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s.145.

⁶⁶ srov. FRANKL, V.E.: *Vůle ke smyslu*. 1. vyd. Brno: Cesta 1997, s.7.

⁶⁷ FRANKL, V.E.: *Lékařská péče o duši*. 1. vyd. Brno: Cesta 1996, s. 83.

o noetickém (noologickém) rozměru osobnosti.⁶⁸ Je to sféra, jež zahrnuje existenciální skutečnosti života člověka a je vlastní pouze lidem. V jejím rámci člověk poháněný vůlí ke smyslu dokáže "překonat sám sebe", překročit své psycho-fyzické bytí. Právě toto duchovno podle Frankla překračuje sféru fyzickou a duševní, protože se nad ně dokáže povznést a zaujmout vůči nim postoj.

3.3. Smysl života

Zatímco Freud považoval otázku po smyslu života za něco patologického, Frankl ji považuje za věc zcela přirozenou a nalezení smyslu života považuje za základní motivační sílu člověka. „Ve skutečnosti může člověk přežít pouze tehdy, když žije pro něco.“⁶⁹ Člověk je svým bytím zodpovědný za naplnění smyslu, přičemž není to člověk, kdo si klade otázku po smyslu, ale je to život sám, jež s sebou smysl přináší. Smysl je přítomen v každé sekundě života člověka a jeho úkolem je jej objevit a uskutečnit.

Smysl je tedy obsažen ve všech situacích, i v tom největším utrpení, jaké může člověka potkat. V této souvislosti Frankl uvádí, že člověk se setká v životě jen s tak velkým úkolem, který je pro něj zvládnutelný. Život má pro nás přichystaný úkol v každém okamžiku, tak jak se mění situace, mění se i naše úkoly. Smysl života je spojený s pocitem žít pro něco či pro někoho. Nenaplněná touha po smyslu se u člověka v citové oblasti projevuje pocitem pustoty a prázdnoty, což se pak odráží i na tělesném stavu člověka. Smysl není to, co člověk určuje sám, ale to, co je dáno a co má jedinec objevit⁷⁰. „Objektivita smyslu vychází z chápání fenoménu lidského bytí a jeho dvojakém aspektu. Prvním je existence se svou subjektivitou a druhým je logos s objektivitou.“⁷¹

Frankl někdy charakterizoval člověka v kategorii odpovědnosti, "být člověkem znamená být odpovědným" a mínil tím odpovědnost vůči naplnění situace smyslem. V souvislosti s odpovědností hovořil také o svobodě, přičemž rozlišoval "svobodu od něčeho" a "svobodu k něčemu". Vždy je na člověku, jak se rozhodne. "To, co vnímáme při nalézání smyslu, je vždy "možnost", která existuje na pozadí "skutečnosti". Je to

⁶⁸ srov. DRAPELA, J.V.: *Přehled teorií osobnosti*. 4.vyd. Praha: Portál, 2003, s.146-147.

⁶⁹ FRANKL, V.E.: *Vůle ke smyslu*. 1. vyd. Brno: Cesta 1997, s. 21.

⁷⁰ TAVEL, P.: *Smysl života podle V.E.Frankla*. 1.vyd. Praha/Kroměříž: Triton, 2007, s.27-29.

⁷¹ FRANKL, V. E.: *Dynamika a hodnoty*. *Československá psychologie*. 1990, roč. 34, č.6, s. 542-547.

možnost tuto skutečnost nějak změnit."⁷² Existence člověka se tedy vyznačuje třemi základními prvky, a těmi jsou duchovno, svoboda a odpovědnost.

Smysl může být objeven ve svědomí, jež je podle Frankla "orgánem smyslu". Balcar⁷³ v této souvislosti uvádí, že je to právě vyslyšení hlasu svědomí, které pomáhá nalézat člověku vždy jedinečný smysl v situacích, do kterých vstupuje a v nichž takto objevené hodnoty uskutečňuje v rámci své praktické svobody a odpovědnosti. Nazývá to "duchovní zákonitostí lidské existence". Smysl je tvůrčí, obohacuje aktéra i ostatní.

Při hledání smyslu je člověk ovlivněn hodnotami, jež zastává, protože hodnoty jsou cestou k nalezení smyslu. Frankl⁷⁴ rozlišil následující hodnoty:

- **tvůrčí (také vykonání činu)** - většinou jsou realizovány prací, jsou to činnosti jež přetváří svět, každá činnost obsahuje skrytý smysl. A naopak i čin, jenž je svou povahou povznášející a cenný se může stát nesmyslný, je-li konán sebestředně, bez ohledu na druhé. Pro to, aby člověk učinil z rutinní činnosti smysluplné lidské dílo, musí ji zacílit za hranice svého „já“. Sebetranscendence nevyžaduje nutně hrdinské činy. Jakýkoli zdánlivě bezvýznamný čin, jenž je dělán s ohledem na druhé, se stává sebezpřesahujícím, vpravdě lidským a smysluplným.
- **zážitkové (prožití hodnoty)** - spadají do kategorie přijímání vnějšího světa - přírody, umění, partnerství (pro delikventně jednajícího může být zážitkovou hodnotou také například vybití energie, nadvláda nad druhými ...), opravdový lidský zážitek, jenž člověka obohacuje nebo povznáší. Podle Frankla si pouze láskou dokážeme plně uvědomit vnitřní „já“ druhého člověka.
- **postojové (utrpení)** - záleží na tom, jak se člověk postaví vůči nezměnitelnému osudu. Jakým způsobem ho nese. Jde o postoje jako statečnost v utrpení, důstojnost také ještě v záhubě a ztroskotání. Trpící člověk se stává hrdinou tehdy, když promění své utrpení v morální vítězství, a tím najde konečný smysl v životě.

Smysl lze naplnit prostřednictvím hodnot, které jsou rovněž jeho formami, dimenzemi. Vzhledem k tomu, že náš život je procesem neustálého putování za

⁷² FRANKL, V.E.: *Teorie a terapie neuróz*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 1999, s.12.

⁷³ BALCAR, K.: Logoterapeutická péče u dětí a dospívajících. in ŘÍČAN, P.: *Dětská klinická psychologie*. 3.vyd.Praha:Grada publishing, 1997, s. 400.

⁷⁴ srov. FRANKL V.E.: *Lékařská péče o duši* s.61-63 a srov.DRAPELA, J.V.: *Přehled teorií osobnosti* s.149-150.

smyslem, tak je také neustálou volbou hodnot. "Jednou na nás život vyžaduje, abychom realizovali hodnoty tvůrčí, jindy abychom se obrátili ke kategorii hodnot prožitkových ..."⁷⁵ Frankl považoval skupinu postojových hodnot za hodnoty nejvyšší. V nich se totiž člověk střetává s omezeností svého života. Existuje řada takovýchto "osudových" situací - rozvod rodičů, život v neúplné rodině, dědičná nemoc ...

3.4. Existenciální frustrace

Tento pojem je označením stavu nesmyslnosti, existenciálního vakuua, existenciální prázdnoty, nenaplnění potřeby smyslu. Je to stav, kdy člověk nemá vytvořený (případně jej má vytvořený málo, nebo si jej neuvědomuje) smysl života, jeho život nemá cíl, je nudný, nenaplněný. Jak se to stane? "V protikladu ke zvířeti už neříkají člověku instinkty a pudy, co musí dělat. A v protikladu k dřívějším dobám mu dnes už neříkají ani tradice, co má dělat."⁷⁶ Člověk se tak dostává do zajetí totalitarismu (kdy dělá to, co po něm chtějí druzí), nebo konformismu (dělá to, co dělají druzí, „jde s proudem“).

Podle Frankla⁷⁷ je existenciální vakuum podstatou velkého množství sebevražd, zvláště mezi zjevně bohatými a úspěšnými lidmi. Výzkum sebevražedných pokusů mezi šedesáti univerzitními studenty (Idaho State University) odhalil, že příčinou sebevražedného jednání byl u 85 procent těchto studentů pocit ztráty smyslu. Zjistilo se také, že 93 procent těchto studentů trpících pocitem nesmyslnosti se těšilo vynikajícímu tělesnému zdraví, aktivně se účastnilo společenského života, výborně prospívalo ve studiu a žilo v dobrých vztazích se svými rodinami.

Existuje ještě další následek existenciální frustrace, a tím je noogenní neuróza. Je to neuróza, jež vzniká v duchovní oblasti. Frankl upozorňoval, že není možné ztotožňovat existenciální frustraci s noogenní neurózou. Zatímco v prvním případě se jedná o lidský stav, tak případ druhý znamená nemoc.

Je nasnadě otázka, za jakých ontologických předpokladů se tato frustrace u člověka vyskytuje. Vychází-li se z přesvědčení, že povaha člověka je nastavena na naplnění smyslu, že bez něj v životě neobstojí, pak je možné vymezit existenciální

⁷⁵ FRANKL, V.E.: *Lékařská péče o duši*. 1. vyd. Brno: Cesta 1996, s.63.

⁷⁶ FRANKL, V.E.: *Teorie a terapie neuróz*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 1999, s. 8.

⁷⁷ srov.FRANKL, V.E.: *Teorie a terapie neuróz*. s.8-9, a srov.DRAPELA, J.V.: *Přehled teorií osobnosti* s.151.

frustraci jako stav, kdy vůle ke smyslu je v člověku frustrována, člověk propadá do pocitu prázdnoty.⁷⁸

3.5. Adolescence jako proces hledání smyslu

Adolescence je významnou etapou života mladého člověka. Je to období mezi dětstvím a dospělostí, kdy současně s biologickým zráním probíhá řada významných a nápadných psychických změn. Podle Krejčířové⁷⁹ spolu s emoční labilitou dochází k nástupu vyspělého způsobu myšlení a dosažení vrcholu jeho rozvoje. Do jisté míry paralelně s tím dochází k novému sociálnímu zařazení jedince, které se odráží v odlišném očekávání společnosti, pokud jde o chování a výkony. Mění se i pojetí vlastní role a nově reflektovaného sebepojetí.

Děti do počátků svého psychologického osamostatňování bývají otázce smyslu vystaveny jen výjimečně, jejich rodiče a významní dospělí jsou pro ně "štítem proti existenciálním otázkám". Ale už v této době se připravují pro vyrovnání se spotřebou smyslu života v mládí a dospělosti.⁸⁰

Existují různé formy hledání smyslu, které mohou v některých případech vyústit v jednání delikventní. Nicméně nejedná se pak o "delikventní smysl", ale o delikventní odpověď na existenciální frustraci v kontextu logoterapie. Může se také jednat o delikventní odpověď na jiné podněty, se kterými se setkali při hledání smyslu. „Otázka smyslu v celé své radikálnosti může člověka dokonce zdolat. To je častý případ zvláště v pubertě, tedy v období, kdy se otvírá substancionální problematika lidského bytí duchovně zrajícímu a duchovně bojujícímu mladému člověku.“⁸¹

"S naléhavostí potřeby životního smyslu se člověk přímo střetává právě v období dospívání, kdy si začíná volit a utvářet vlastní životní cestu a musí se přitom poprvé sám za sebe vyrovnávat s otázkami po míře své svobody a své odpovědnosti při vedení svého života."⁸² Fry uvádí, že vytváření smyslu není jednoduchým pohybem od menší

⁷⁸ srov. tamtéž s. 96-99.

⁷⁹ srov. KREJČÍŘOVÁ, D., LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada publishing, 1998, s. 138-140.

⁸⁰ BALCAR, K.: Logoterapeutická péče u dětí a dospívajících. in ŘÍČAN, P.: *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada publishing, 1997, s. 401.

⁸¹ FRANKL, V.E.: *Lékařská péče o duši*. 1. vyd. Brno: Cesta, 1996, s. 44.

⁸² BALCAR, K.: Logoterapeutická péče u dětí a dospívajících. in ŘÍČAN, P.: *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada publishing, 1997, s. 401.

smysluplnosti k větší, ale procesem objevování a získávání smyslu, ztráty smysluplnosti (buď životní ztrátou anebo dosažením vyšší mentální úrovně) a jejím obnovením pomocí nové interpretace sebe a světa.⁸³

Mladí lidé jsou tedy na začátku cesty k nalezení smyslu. Součástí tohoto jejich ontogenického hledání může být také existenciální frustrace, ze které se pak může vyvinout delikventní jednání. "Častou odezvou na existenciální frustraci ve vyhrocené podobě se pak právě u mládeže velice často objevují zjevně poruchové „náhražky", jako iracionální agresivita, krutost a destruktivita, rozmanité druhy trestné činnosti, sexuální promiskuita, zneužívání drog, ... ; nebo naopak "úzkost ze života", depresivita, skryté či zjevně sebepoškozující až sebevražedné počínání."⁸⁴

4. Agrese

Podle průzkumu Ústavu pro kriminologii a prevenci agresivita u dětí a mladistvých výrazně stoupla za posledních několik let. Jedná se o jev typický pro celou naši společnost. V současnosti je trestná činnost mladistvých páchána v čistě majetkové oblasti jen v 50 %, což je varující signál. V minulých letech se tato trestná činnost pohybovala kolem 80 %. Tento posun signalizuje skutečnost, že se charakter trestné činnosti dětí a mladistvých přesunuje do oblasti násilné. Statistiky významně signalizují, že klienti výchovných ústavů, kteří mají většinou za sebou trestnou činnost, se výrazně mění⁸⁵. Jejich agresivita je obecně mnohem vyšší než v minulosti.

Agrese jako komplexní jev se svými pozitivními i negativními stránkami je součástí každodenního života člověka. S agresí se setkávalo lidstvo od začátku své existence, strach, který doprovázel člověka nebyl způsoben jen ohrožujícím světem zvířat a přírodou, ale také druhým člověkem. Vlastně každé jednání, v němž je použita moc a současně způsobuje utrpení, je agresí. Problémem je agresivita nadměrná, projevující se nevhodnou či nedostatečně socializovanou nebo dokonce destruktivní formou .

⁸³ HALAMA, P.: Zvládanie existenciálnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.35, 2000, č.3, s.228.

⁸⁴ BALCAR, K.: Logoterapeutická péče u dětí a dospívajících. in ŘÍČAN, P.: *Dětská klinická psychologie*. 3.vyd.Praha:Grada publishing, 1997, s. 400.

⁸⁵ Srov.PILÁŘ, J. a kol.:*Děti a mládež v obtížných životních situacích*.1.vyd. Praha: Themis, 2004. s. 312-313.

Pojem agrese má bio-psycho-sociální kontext a může být odrazem určitého psychosociálního vývoje, aktuální situace, osobnostních dispozic a kognitivních strategií. Jedná se o behaviorální nebo kognitivní komponentu charakterizující míru sebeprosazení, impulzivity či násilí jako řešení problému nebo rozporu s uznávanými sociálními normami⁸⁶. E. Malá také označuje agresivní chování za bio-psycho-sociální fenomén, který se odehrává v určitém historicko-spirituálním kontextu a má mnoho faset. Může se rovněž jednat o formu životní energie s pozitivní konotací, jako asertivní úsilí sloužící k uskutečňování kreativních a konstruktivních tendencí, jednotlivců, rodů či národů⁸⁷.

Definování agrese a agresivity je možné nalézt u mnoha odborníků například Čermák, Hewstone, Hollander, Machač, Raboch, Říčan⁸⁸. Avšak pokusy o univerzální vymezení agrese selhaly, i když v určitých kritériích dochází k obecné shodě. Na obecné rovině lze rozdíl mezi pojmy agresivita a agrese shrnout do dvou oblastí. Agresivita je chápána jako určitá vlastnost, povahový rys. Je determinována biologicky (dědičností), kognitivně (učením) i psycho-sociálně (emoční oblast a vliv vnějšího prostředí). Vyskytuje se u každého člověka ve větší či menší míře.

Agrese je pak jakákoliv forma chování, jejímž cílem je záměrně někoho poškodit nebo ublížit. Nemusí ale vždy vyjadřovat pouze negativní projev chování. U člověka může být často její příčinou frustrace.

Všeobecně přijatá klasifikace agrese neexistuje, předkládaná práce ve zkratce uvádí klasifikaci Volavky⁸⁹, jež dělí agresi do pěti skupin. Predátorní agrese (také instrumentální⁹⁰) – k agresi dochází spíše plánovitě, bez významné emoční investice, častou primární motivací je hmotný zisk (nejtypičtějším příkladem jsou profesionální vražedníci a lupiči, jimž agrese slouží k obživě). Ideologická agrese – (například etnické vraždění na Balkáně či řádění fotbalových fanoušků), hmotný zisk není zpravidla primární motivací. Agrese pod vlivem alkoholu a drog. Dále pak agrese impulzivní, bez

⁸⁶ Srov. HERSA, P., ŽUKOV, I., CSÉMY, L.: Možnosti posuzování a měření agresivity u psychiatrických pacientů pomocí osobnostních dotazníků. *Česká a slovenská psychiatrie*, roč.104, 2008, č. 8, p.s.405-411.

⁸⁷ Srov.MALÁ, E.: Agrese u dětí a adolescentů. *Psychiatrie pro praxi*, 2005, č.1, s.7-9.

⁸⁸ Srov. HERSA, P., ŽUKOV, I., CSÉMY, L.: Možnosti posuzování a měření agresivity u psychiatrických pacientů pomocí osobnostních dotazníků. *Česká a slovenská psychiatrie*, roč.104, 2008, č. 8, p.s.405.

⁸⁹ VOLAVKA, J. in HÖSCHL, C.: *Psychiatrie*, 1. vyd. Praha: Tigis 2002, s. 161.

⁹⁰ Mimo jiné například WOJCISZKE, B.: Relacje interpersonalne in STRELAU, J.: *Psychologia, podrecznik akademicki 3., Jednotka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*.1.vyd.Gdańsk: GWP 2007, s.146.

plánování a hmotného zisku. Poslední skupinu tvoří agrese pod vlivem halucinací, bludů a jiných psychotických příznaků.

4.1. Příčiny vzniku agrese

Podle literatury je sklon k agresivitě obvykle podmíněn multifaktoriálně a závisí na tom, jak se jednotlivé vlivy nakumulují, jedná se o vrozené dispozice, získané zkušenosti a aktuální podněty⁹¹.

Mezi vrozené předpoklady patří dědičnost a biologické dispozice, kdy člověk má podle etologů již vrozené sklony k agresivnímu chování. Biologické předpoklady k agresivnímu způsobu reagování mohou být dány určitou změnou ve struktuře či funkci mozku. Odchytky mohou být způsobeny geneticky nebo důsledkem poškození CNS. Sklon k agresi není v mozku jednoznačně lokalizován, ale pro vznik zvýšené pohotovosti k násilné reakci je důležitá oblast prefrontální kůry. Pacienti s poškozením kůry čelních laloků mozku bývají útočnější a agresivnější. Dalším předpokládaným činitelem je dysfunkce serotoninergního systému, jež je považován za příčinu zvýšené impulzivní agresivity zejména u hyperaktivních dětí. Vzdělání agrese může též souviset i se změnami acetylcholinu či vysokou hladinou dopaminu nebo zvýšenou produkcí noradrenalinu. Vyšší sklon k agresi mají také muži, což souvisí s mužským pohlavním hormonem testosteronem.

Vyšší pohotovost k násilnému chování může souviset i s duševní chorobou nebo vrozenou poruchou osobnosti. Například zvýšený sklon k agresivitě je typickým znakem disociální poruchy osobnosti. Častější agresivní reakce souvisí s užíváním nebo akutní intoxikací psychoaktivních látek.

K získaným zkušenostem patří vlivy prostředí, jenž mohou posilovat sklon k agresivnímu reagování na základě specifické zkušenosti. Lidská agresivita může prostřednictvím instrumentálního učení, nápodobou nebo identifikací s určitým člověkem vzrůstat. Nejvýznamnějším zdrojem rané zkušenosti je rodina, kromě výše popsaného učení má podstatný vliv také chování rodičů, jejich styl výchovy, hodnotový systém rodiny i preferovaný způsob reagování.

⁹¹ VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4.vyd. Praha: Portál 2008, s. 758-762.

Dalšími významnými zdroji jsou vlivy sociálních skupin či vliv celého společenského klimatu. Přičemž ve vztahu k agresii je velmi důležitý vzorec hodnot a norem, který je s určitou tolerancí závazný pro všechny členy dané společnosti a podporuje určité varianty chování. Agresivita může být také součástí určité sociální role, které toto chování pravděpodobně i v závislosti na tom přímo vyžaduje (vojáci, policisté). Předpokládá se, že civilizační změny, jež jsou doprovázeny změnou hodnot, rozpadem různých skupinových vazeb a rostoucím důrazem na jedince, povedou k dalšímu nárůstu agresivity. I aktuální situace může fungovat jako spouštěč agresivního chování. Toto riziko může navodit nadměrné a nestrukturované nakupení lidí, nejasnost a nepřehlednost situace, chybění pravidel či příliš rigidní hierarchie a striktní řád.

4.2. Nástin teorií agrese

Tak jako nepanuje shoda v definování agrese, tak neexistuje pouze jedna teorie popisující její genezi. Rozdíly v chápání pojetí agrese jsou spojeny s rozdíly v pohledu na její vznik. Tato práce uvádí dělení Ch.N. Cofer a M. H. Appley⁹², jenž vydělili tři základní koncepce agrese. Podle první koncepce je agrese instinktem (agrese je vrozená), druhá teorie pojímá agresii jako naučené chování a třetí pojetí chápe agresii v pomezí mezi dvěma výše jmenovanými teoriemi, vychází z hypotézy že agrese je způsobována frustrací.

Agrese jako instinkt

Podle této teorie je agrese vrozeným chováním, biologicky determinovanou nutností uvolnění agresivní energie. Toto chování je málo ovlivnitelné vnějšími vlivy a procesem učení⁹³. Představitelé této interpretace tvrdí, že agrese vznikla v rámci evoluce a je potřebná a dokonce nezbytná pro udržení rodu, je to jakási hybná síla. Člověk se rodí již s připraveným instinktem, některými nazývaný instinktem války, nezbytným pro život, stejně jako na příklad instinkt hladu. Podle W.McDougalla je instinkt války jedním ze základních instinktů. Váže se s ním pocit hněvu a takto

⁹² GROCHULSKA, J.: *Agresja u dzieci*. 2. vyd. Warszawa: Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, 1993, s.9.

⁹³ srov. WOJCISZKE, B.: Relacje interpersonalne in STRELAU, J.: *Psychologia, podrecznik akademicki 3., Jednotka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. 1. vyd. Gdańsk: GWP, 2007. s.146-186.

spojený impulz způsobuje projevení různých agresivních reakcí. Z biologického pohledu se jedná o pozitivní jev. Podobného názoru je také P. Bovet.

Jedna z nejznámějších teorií je teorie S. Freuda⁹⁴. Způsob pojmenování agrese i její místo v teoretickém systému tohoto autora podléhalo mnohým změnám. Freud nejdříve považoval různé projevy agrese za průvodní jev všech fází psychosexuálního vývoje člověka. Agresi také pokládal za jednu z forem reakcí na intrapsychický konflikt mezi id, ego a superego. Konflikt vede k frustraci a ta následně k agresi. Ve své poslední tvůrčí etapě S. Freud došel k závěru, že zásadní komponentou přirozenosti člověka rozhodující o jeho chování jsou dva základní pudy, pud života a pud smrti. Ty jsou zdrojem protikladných tendencí a úsilí, jejich důsledkem je také agrese. Ve výsledku destruktivní impulzy původně orientované vůči vlastní osobě se přesouvají na osoby a věci v okolí. Pouze strach před trestem a užití síly jsou jedinými činiteli, které mohou korigovat projevy pudu agrese. Tyto prostředky se ovšem musí užít již v dětství. Pod jejich vlivem se pak osoba naučí užívat obranné mechanismy, které dají projevům agresivního pudu neškodné, společensky přijatelné formy. Z těchto mechanismů je nejdůležitější sublimace.

Podle etiologa K. Lorence⁹⁵ je agrese svázána s evolucí a je relativně nezávislá na vnějších spouštěcích podnětech. Problémem dnešní doby je, že evoluce agrese u člověka není tak rychlá, jako je vývoj v technice, kultuře, vědě apod. Nahromaděná agrese musí být uvolněna buď v bezprostřední válce mezi osobami, které neloučí přízeň nebo přes ritualizovanou formu (např. sportovní či vědecká rivalizace), či přes jiný předmět. Velký význam v procesu udržení pudu agrese v hranicích normy má podle K. Lorence pocit odpovědnosti vlastní právě člověku.

Agrese jako naučené chování

Pod tímto pojmem rozumíme chování zpevněné do toho stupně, že je již zautomatizováno či instrumentálně zpevněno a může být realizováno bez plné kontroly vědomí. A. Buss⁹⁶ reprezentuje stanovisko, že agresivita může být trvalá vlastnost charakterizující celou osobnost člověka. Podle tohoto autora, který vychází z typicky behaviorálního pojetí, existují čtyři činitelé determinující sílu agresivity u daného

⁹⁴ HILGARD, SKORNY in GROCHULSKA, J.: *Agresja u dzieci*. 2. vyd. Warszawa, Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne, 1993, s.10.

⁹⁵ LORENZ, K.: *Tak zwane zlo*. Warszawa, PIW, 1972, s. 360.

⁹⁶ KOSEWSKI, M.: *Agresywni prestepcy*. Warszawa: Signaly, 1977, s.92.

jedince. Jsou jimi frekvence a intenzita pociťovaných útoků, frustrace a smutku či bolesti, což jsou podmínky, které předcházejí agresii.

Dalším zastáncem je A. Bandura, předpokládá, že agresivní chování je naučené napodobováním v dětství či v adolescenci, na základě vlastní zkušenosti nebo pozorováním jiných. Také pokud jedinec vidí, že za agresivní jednání je odměněn někdo jiný, naučí se ho napodobovat díky zástupnému podmiňování. Bandurův model naznačuje, že příklady chování, jež vidí jedinec kolem sebe hrají důležitou úlohu v řízení vlastního chování a v učení se alternativním formám jednání. V tomto ohledu je velmi významná také otázka televizního násilí a jeho vlivu na děti a dospívající, jež bylo podrobeno již mnoha studiím. Většina z nich poukazuje na vysokou korelaci mezi délkou sledování televize a hladinou agresivity u dětí. Badatelé tvrdí, že dlouhodobé sledování násilí v televizi, především to velmi realisticky zobrazené způsobuje otrlost a lhostejnost k násilí v reálném životě⁹⁷.

Agrese jako reakce na frustraci

Podle této teorie dochází k agresivnímu chování tehdy, když je jedinec frustrován ve svých snahách dosáhnout nějakého cíle nebo uspokojit nějakou potřebu. Člověk tedy nejedná agresivně, pokud se mu daří uspokojovat základní potřeby a realizovat své cíle. Ve své přirozenosti je jedinec bytostí neagresivní. Podle J. Dollarda⁹⁸ a jeho kolegů, je-li jedinec ve své snaze při dosažení cíle frustrován například společenskými konvencemi, stává se agresivní. Vzniká pak dlouhotrvající nebo intenzivní agresivita ve společenských podmínkách deprivace a stresu, kdy člověk nemůže dosáhnout jednoduchých každodenních cílů.

Tuto hypotézu kritizovalo mnoho dalších badatelů, například Bandura zdůrazňoval, že jedinec na frustraci reaguje také pasivitou nejen agresí. Podobně Seligman poukázal na to, že dlouhotrvající frustrace může vést k pasivnímu stavu, jenž pojmenoval naučená bezmocnost. Dalším kritikem byl Berkowitz, který připomínal, že agrese je mnohdy zřetelně instrumentální, například je tomu u boxerů nebo u vyhazovačů. Nicméně jiní autoři jako Rose, Kamin a Leontin upozorňují, že badatelé pojem agrese chápou velmi rozdílně a podle jejich pojetí hledají také své důkazy ve velmi nesourodém chování⁹⁹.

⁹⁷ Srov. HAYESOVÁ, N.: *Základy sociální psychologie*, 3.vyd. Praha: Portál, 2003, s. 119-120.

⁹⁸ Srov. Tamtéž. s.118.

⁹⁹ Srov. Tamtéž. s.118.

4.3. Motivační zdroje agrese

Touhou každého jedince je, aby jiní lidé vyjadřovali souhlas s jeho jednáním a dávali najevo emoční odezvu, což je současně východiskem pro sebe prezentaci. Motivy pro tuto sebe prezentaci jsou zdrojem jednání nemorálního i morálního, nespravedlivého i spravedlivého, kooperativního i egocentrického, hostilního i přátelského. Dalšími motivy pro sebe prezentaci může být získání moci nad druhými nebo také moc odvozená od referenční skupiny bývá silným motivačním impulzem pro uplatnění násilí. Ze sociálně psychologických výzkumů vyplývá, že agrese jako prostředek posilování vlastní sociální identity je sycena především následujícími motivy: sebepotvrzením, odplatou, spravedlivým rozhořčením, opovržením, zajištěním výhody posilujícím vlastní identitu a atribucí úmyslu¹⁰⁰.

Motiv sebepotvrzení

V tomto případě slouží agrese k obnovení respektu, jenž je žádoucí součástí veřejného já, avšak primárním cílem není vzbudit strach, nýbrž základním motivem je získat respekt nebo jiné příznivé reakce okolí. Nejčastěji se projevuje s asertivní až agresivní demonstrací dovedností a kompetencí. Ale podle Tocha či Olweuse¹⁰¹ se lze setkat i s extrémními případy. Agresoři tohoto typu se snaží získat dominanci a bojují i s cizími osobami u nichž není patrný náznak provokace jen proto, aby se jejich prestiž udržovala v paměti svědků – pozorovatelů.

Motiv odplaty

Vnímáný záměrný útok u oběti s největší pravděpodobností vyvolá agresi nebo emoce, které její vybavení usnadňují. Oběť s pocity nespravedlnosti a křivdy má k odplatě blízko nebo může odplácet proto, aby odvrátila další útok svého mučitele. Motiv obnovy spravedlnosti však nevysvětluje úplně, proč se oběť často snaží vyhrát a nikoliv jen dosáhnout spravedlnosti. Konflikt tak může mít podobu nepřerušované spirály – jedinec si nenechá líbit, že jeho já je negativně označeno, zaútočí na jáské pocity agresora, což zpětně vyvolá protiútok. Popsaný nárůst násilí může vyústit do vážného fyzického napadení nebo až vraždy. Kromě odplaty za skutečnou nebo

¹⁰⁰ ČERMÁK, I.: Agrese, osobnost a vztah k vlastnímu já. In ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P.: *Agrese, identita, osobnost*. 1. vyd. Brno, Psychologický ústav Akademie věd ČR 2003, s. 32.

¹⁰¹ Tamtéž. s. 33.

domnělou křivdu či nespravedlnost se vyskytuje odplata za zpochybnění autority či obecně jakékoliv kompetence.¹⁰²

Motiv spravedlivého rozhořčení.

Neboli také spravedlivý hněv je příkladem intenzivní emocionální reakce, je spojen s útokem na vlastní identitu a na vědomí vlastní hodnoty. Když je oběť přesvědčena že jí útočník znevažuje, přicházejí pocity ponížení. To je pocíťováno jako nezasloužená urážka, jež má hostilní záměr, přestože urážející si nemusí být vědom své hostility či nevnímá své jednání jako urážlivé.

Motiv opovržení

V tomto motivu se promítá opět zpochybňování hodnot cílové osoby, je projevována verbální či neverbální metakomunikační inzultace, vyjadřující nerespektování či dokonce opovržení druhými. Podle Tedeschi a Felson¹⁰³ jsou tyto motivy ovšem silně kulturně podmíněny.

Motiv atribuce úmyslu

Naše chování obsahuje také potenciál negativního hodnocení svých bližních, jež se mohou domnívat, že jde o záměrný útok. Jedinec nechtěně ohrožuje osobní hodnoty jiných. V praxi nemusí být rozdíl mezi konstruktivní a destruktivní kritikou zřetelný. Zpochybnění správnosti názoru, je spíše vnímáno jako útok na kompetenci než jako pouze výraz jiného názoru. Agresivní jednání spíše následuje po ohrožení pozitivní identity, lehce se v tomto případě přisuzují úmysly.

Motiv zajištění výhody pro posílení vlastní hodnoty

Jedná se zejména o upevňování vlastních hodnot skrz snižování hodnoty jiných. Podle Willse může mít tento proces dvě podoby. V první verzi lze mechanismus zpochybnění jedince sledovat v přesunu agrese, v hledání obětního beránka a také v generalizaci hostility. Druhá podoba naznačuje, že ke snižování identity druhého se uchylují lidé, kteří byli před tím přinuceni učinit chybu. Snižující srovnání může být vyvoláno také útokem či asertivní sebezprezentací bez jakékoliv provokace.

¹⁰² Srov.Tamtěž. s. 34.

¹⁰³ Srov.Tamtěž. s. 36.

4.4. Násilí v institucionálním kontextu

Legitimita násilí

Absence společenskovední teorie agrese v psychologii se projevuje v tom, že násilí, které páchá stát, se v psychologických statích téměř vůbec nediskutuje. Obcházení problematiky oficiálního násilí není opodstatněné, a to jednak pro závažnost konsekvencí a jednak proto, že oficiálně poskytuje legitimitu i pro kriminální interindividuální násilí. O legitimitě násilí rozhoduje politika a ideologie státu. Ideologie je také nástrojem pro legitimizaci násilí vůči vnějšímu nepříteli, kterým zdůvodňuje napadnutí, okupaci či anexi části území jiného státu.

Současně každá společnost používá násilí v případě, kdy chce donutit „neposlušných“, aby respektovali zákon. Násilí je tedy konstitučním znakem každé společnosti, která je historicky organizována, a ve které se ustanovila vláda autority, majority nebo zákona. Zarážející je ignorování každodenního násilí jak interního (jako je šikanování, domácí násilí), tak externího (instituce vůči občanům)¹⁰⁴.

Agrese na příkaz autority

Hierarchie společenských statusů, uplatňování autority a poslušnost vůči autoritě patří k základním fenoménům organizace moderního společenského života. Avšak poslušnost má také svou stinnou stránku, v letech 1933-1945 přišlo milióny nevinných lidí o život, protože jiní poslušně vykonávali rozkazy nadřízených. Avšak bez poslušnosti a poddajnosti ve vztahu k autoritě není možné realizovat žádný politický a ideologický cíl. Snow velmi výstižně poznamenává¹⁰⁵: „mnohem více zločinů bylo spácháno ve jménu poslušnosti vůči autoritě, než jich bylo spácháno ve jménu rebelie“. Milgramovy experimenty přinášejí mnoho podnětů k zamyšlení se nad vztahem mezi poškozováním druhých z příkazu autority a vlastní zodpovědností. Jeho výsledky jasně poukázaly na boj dvou legitimních motivů: strachu z konsekvencí, když nevyhoví autoritě a strachu z důsledků, když někomu ublíží. Čím byla odpovědnost za ublížení druhé osobě jasnější, tím více byl brán v úvahu strach z důsledků. Bylo dokázáno, že příkaz autority dává bezcitnému chování zdání legitimacy a snižuje pocit osobní zodpovědnosti.

¹⁰⁴ Srov. PLICHTOVÁ, J.: Násilie, agresivita a zodpovednosť. In ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P.: *Agrese, identita, osobnost*. 1. vyd. Brno, Psychologický ústav Akademie věd ČR a sdružení SCAN, 2003, s. 84.

¹⁰⁵ Srov. Tamtéž. s. 86.

Demokratické versus autokratické autority a násilí

Výzkum autoritativní osobnosti a její vliv na skupinové klima, skupinové procesy a odlišné interakce mezi členy skupiny zkoumali White a Lippitt¹⁰⁶ experimentálním způsobem v simulované situaci zájmových kroužků pro jedenáctileté chlapce. Porovnání autokratického a demokratického vedení skupinek ukázalo, že v první skupině se vyskytlo více hádek, nepřátelství, chlapci se chovali submisivněji, agresivněji a pasivněji než děti v demokraticky vedených skupinkách. Autokracie vyvolala více vzájemné hostility a agrese, včetně agresivity vůči obětním beránkům. Také se projevila destrukce vlastního majetku, která se v demokratických skupinách vůbec neobjevila. Demokratické skupiny si chlapci častěji projevovali vzájemné uznání, měli více fakticky a pracovní orientovaných poznámek, více konstruktivních návrhů, častěji projevovali přátelství a sounáležitost, projevovali také více smyslu pro humor.

Podle případových studií je autokracie frustrující především pro ty, u kterých jsou rozvinuté vyšší potřeby spjaté se seberealizací. Podle White a Lippitt¹⁰⁷ je vztah mezi frustrací a agresivitou komplikovanější, než předpokládají psychologické teorie. Frustrace totiž narušuje sebeúctu a agrese je pak zkratkou, kterou si pocit vlastní důstojnosti můžeme obnovit. Tento výklad podporuje pozorování, že agrese byla nejvyšší u chlapců se silnou potřebou uznání. Tito chlapci se buď soustavně dožadovali pozornosti vedoucího nebo se snažili ovládat své vrstevníky. Potřeby ega lépe vysvětloval výskyt hravé agrese než samotná frustrace.

Institucionální role a deindividualizace

Proces deindividualizace nastává nejen ve skupině, ve které je anonymní členství, což je nejčastěji pozorovaný případ, ale i v podmínkách, kdy jedinec nejedná sám za sebe, ale naplňuje příkazy autority nebo hraje jistou institucionální roli. Podle hypotézy Zimbarda¹⁰⁸ se brutálně chová každý účastník experimentu, když se navodí vhodné deindividualizační podmínky, které poskytují jedinci jistotu, že za své chování se nebude muset nikdy a nikomu odpovídat. Naopak nejlepší garancí soucitného chování vůči jiným je individuální explicitní odpovědnost a to přímo poškozené osobě.

¹⁰⁶ PLICHTOVÁ, J.: Násilie, agresivita a zodpovědnost. In ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P.: *Agrese, identita, osobnost*. 1. vyd. Brno, Psychologický ústav Akademie věd ČR a sdružení SCAN, 2003, s.87.

¹⁰⁷ Srov. Tamtéž. s.88.

¹⁰⁸ Srov. Tamtéž. s.90.

5. Faktory ovlivňující existenciální frustraci a agresi ve výchovných zařízeních

Tato kapitola chce zachytit a popsat rizika a negativa ústavní péče a další negativní faktory mající vliv na adolescenty umístěné ve výchovných zařízeních. Podrobně se zabývá také činiteli, jenž mohou pozitivně i negativně působit na osobnost mladého delikventa.

5.1. Rizika a negativa ústavní péče

Kontrola ústavní péče je znesnadněná samotnou její povahou a časté je její zneužívání – příznačné hlavně pro uplynulý socialismus. Klient je ve vysoké míře vydán napospas ústavnímu režimu a pro nezasvěceného pozorovatele můžou být reálná pravidla vnitřního fungování ústavu dlouho nejasná. Především pokud se jedná o klienty mentálně hendikepované, velmi nemocné, staré či naopak děti a mládež, má personál vždy mocenskou převahu a je v pokušení ji zneužít. Dokonce personál může mít dění v ústavu natolik pod kontrolou, že se případná stížnost klienta obrátí vůči němu samotnému pod vhodnou záminkou.

Podle názoru dnešních humanitárních disciplín by ústavní zařízení měly vytvářet ústavní režim dle individuálních potřeb klientů a pouze v minimální nutné míře vůči nim uplatňovat omezení. Péče organizována tradičním, odosobněným způsobem, opírající se o rigidní byrokratické kritéria při přijímání klientů a jejich propuštění by měla ustoupit.¹⁰⁹

K základním rizikům ústavní péče řadíme:¹¹⁰

Hospitalismus

Je to stav dobré adaptace na umělé ústavní podmínky doprovázený snižující se schopností adaptace na neústavní, „civilní“ život. Klient se stýká s omezeným počtem spoluobyvatel ústavu, pohybuje se v omezeném prostoru, žije v redukovaném světě, kde má plné zaopatření. Naopak ostrý přechod do běžného prostředí je srovnatelný s emigrací do jiné země, kde se mluví jiným jazykem a uznávají jiné hodnoty.

¹⁰⁹ Srov. MATOUŠEK, O.: *Ústavní péče*. 2. vyd. Praha:Slon, 1999. s. 23.

¹¹⁰ Srov. tamtéž s. 118-123.

Nejčastěji uváděné následky jsou tyto: ztrácející se zájem o lidi a svět, zhoršování schopnosti komunikovat, regrese, hledání náhradního uspokojení v jídle, nepřiměřeně dlouhý spánek, automatické pohyby atp.

Homogennost kolektivů

Do výchovných ústavů se dostávají jedinci stejného pohlaví, přibližně stejného věku i stejných osobnostních charakteristik. Velké, uzavřené a osobnostně homogenní kolektivy těžko povedou ke korigování individuálního chování. Je mnohem pravděpodobnější, že interakce mezi klienty bude jejich osobní problémy spíše násobit.

Nepřítomnost druhého pohlaví

Lidé uzavření v ústavu nepřestávají být pohlavně citlivými bytostmi, jejich sexualita si hledá a nachází průchod v homosexuálních vztazích (tzv. uměla ústavní homosexualita, vnucená homosexualita). U dospělých tato homosexuální orientace po propuštění z ústavu zpravidla mizí, mladiství ale můžou být poškozeni trvale. Dalším nebezpečím je, že děti i dospívající nemají možnost přiměřeně rozvinout svou mužskou či ženskou roli, protože jim chybí klíčové zkušenosti rodičovského pečování v dětství a flirtování s druhým pohlavím v pubertě, což se nepříznivě projeví v jejich dospělosti.

Ponorková nemoc

Vzniká zákonitě tam, kde je stále stejná skupina lidí v neměnicím se stereotypním, uzavřeném prostředí. Působí na zvyšování únavy a snížení tolerance vůči běžným stresovým situacím. Vývoj ponorkové nemoci má několik stadií. Období sžívání, stadium útlumové, stadium nepokrytého nepřátelství. Lidé se stávají vztahovačnými, agresivními, zvýšeně sugestibilními, introvertnějšími, klesá jejich otevřenost a vstřícnost. V chování přibývá obranných prvků, ubývá očních kontaktů, zvyšuje se význam osobního teritoria, které je prožíváno jako poslední zbytek soukromí. Například výchovný ústav tak paradoxně ještě podporuje agresivitu. Skupina postižená ponorkovou nemocí dokáže některého svého člena i zcela vyobcovat.

Šikanování

Tento termín se užívá k označení násilného chování klientů vůči klientům, pomáhajícího pracovníka vůči klientům a naopak. Konstatování, že ve výchovných zařízeních šikana existuje, je velice časté. Zdá se však, že nikdo zatím neprozkoumal, jaká jsou její specifika právě ve výchovných ústavech. Personál může šikanování

napomáhat „přehlížením očividných signálů; někdy je přímo někdo z personálu, kdo svým chováním označí oběť. Despekt personálu se snadno transformuje v despekt neformálních vůdců skupiny a odtud je jen krůček k násilí. Personál může bezděčně napomáhat šíření agresivity i tím, že agresivně reaguje na odhalené šikanování, a tak je agresivita legitimována jako přijatelný prostředek k vyřizování účtů.“¹¹¹ V ústavech s autoritativním režimem se násilí může stát pozitivně hodnoceným způsobem uplatnění potřeb a práv jednotlivce.

Identifikace s agresorem

Nazýváme tak psychologický obranný pochod, kdy slabší jedinci napodobují silnější, agresivnější jedince (např. způsobem komunikace, oblékáním), jenž mají nebo se snaží přebrat vládu nad kolektivem

Zneužívání klientů

Může mít mnoho forem, od zneužívání moci personálu nad klienty k jejich nepřiměřenému trestání či ponižování, přes sexuální zneužívání až po využívání výsledků vlastní práce klientů.

Erotické vztahy mezi klienty

Jedná se o již zmíněné pseudo-homosexuální vztahy. Tyto vztahy existují v zařízeních pro chlapce i pro dívky.

Konfúze rolí

Pokud není vychovatel vyváženou osobností, může hledat ve vztahu ke klientům náhradu za konfliktní či chybějící vztahy soukromé. Je-li na straně profesionála i na straně klienta dostatečně silný motiv a nedostatečně vyvinuté zábrany, může dojít ke vzájemnému stržení do kvazirodinných rolí. Takovýto vztah pak míří k infantilizaci klienta, ke snižování jeho odpovědnosti za sebe sama, k posilování jeho vazby na profesionála i na ústavní prostředí.

Ztráta soukromí

Pro naše výchovné ústavy je typické „nucené sdílení malého prostoru s obyvateli, které si člověk nemohl vybrat“.¹¹² Navíc ve většině ústavů nemůže klient ve dne používat svou postel. Dokonce ani při nemoci ne, protože musí být léčen na izolaci

¹¹¹ Srov. MATOUŠEK, O.: *Ústavní péče*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, s. 120.

¹¹² Srov. tamtéž s.122.

(marodce). Všechny klientovy projevy jsou tak pod stálou kontrolou. Klient se musí účastnit společného programu a doba, kterou má jen pro sebe, je většinou mizivá, neustále je nucen přizpůsobovat se jednak režimu, jednak potřebám jiných obyvatel.

Degradační rituál při přijetí do ústavu

V některých ústavech bývá při přijetí budoucí klient připravován o své civilní šaty a věci. Vyžadování nošení tzv. „ústaváckého oblečení“, je různé od ústavu k ústavu.

Psychický úraz, trauma

Pro některé jedince se pobyt v ústavu může stát psychickým traumatem, které má dlouhodobý, někdy i celoživotní dopad. Typickým následkem je pak „neochota a neschopnost stýkat se s lidmi, kteří nebyli podobně postiženi. Postižený se cítí dobře jen ve společnosti těch, kteří prošli stejnou zkušeností.“¹¹³

5.2. Rodiny klientů

Většina autorů poukazuje na nekvalitnost, malou četnost a značnou diferenciaci vztahů výchovných ústavů k rodinám svých svěřenců. Nedaří se zvýšit efektivitu ústavní výchovy, zkrátit její délku a rodiče zapojit do spolupráce.¹¹⁴

Svědčí o tom skutečnost, že umístění do speciálního výchovného zařízení se „ve většině případů mění z přechodného opatření, směřujícího původně k zmírnění či eliminaci deficitu ve výchově a sociálních vztazích, v dlouhodobý pobyt mimo vlastní rodinu“.¹¹⁵ Pokud však nedochází ke vzájemné dohodě a společnému zájmu o nápravu narušené funkce rodiny, představuje ústavní výchova spíše jen další ohrožování vnitřních vztahů rodiny a zvyšování napětí mezi rodinou a ústavem. Nelze opominout ani situaci mnohých klientů po propuštění z ústavu - ti, pokud nemají dobré rodinné zázemí, se po návratu domů ocitají ve vztahovém a existenčním vakuu.¹¹⁶

¹¹³ Tamtéž s. 123.

¹¹⁴ Srov. HRDLIČKOVÁ, V., VOCILKA, M.: Některé aspekty dalšího rozvoje ústavní a ochranné výchovy. 2. část. *Vychovávateľ*, 1991, roč. 36, č. 4, s. 2.

¹¹⁵ Tamtéž. s. 2.

¹¹⁶ Srov. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 160.

Malá zainteresovanost rodiny do převýchovného procesu je značným problémem, protože rodina často není schopna „navázat na dosažené výsledky ústavní výchovy a svým negativním vlivem je dokáže v krátké době ohrozit až zcela narušit“.¹¹⁷

5.3. Nevhodné prostory a nevhodná lokalizace výchovných ústavů

Většina výchovných ústavů je umístěna v nevyhovujících budovách, které jsou buď historického původu, anebo jen provizorními prostory. Tato skutečnost je příčinou růstu nákladů na jejich chod a údržbu¹¹⁸ a problémů při jejich úpravách, které jsou nutné pro náležitou funkci VÚ.

Pokud je pohlíženo na ústav i jako na určité teritorium, vyplývají na povrch některé závažné nedostatky. Mezi největší teritoriální problémy patří prostorové přetížení, nepoměr mezi prostory užívanými personálem a prostorem vyhrazeným klientům, bariéry mezi „územím personálu“ a „územím klientů“, redukce klientova osobního teritoria.¹¹⁹

5.4. Nevhodná výchovná koncepce

Jako nevhodné se jeví rovněž donucování, které je často součástí koncepce reedukačního procesu. Jeho následkem je totiž zpravidla situace, kdy celé převýchovné působení je postaveno na systému donucování. To vyvolává nevhodnou reakci, která spočívá v tom, že osobnost „odmítá výchovnou spolupráci, odmítá se změnit“ a „jakákoliv intenzivní a kvalitní práce je odsouzená k nezdaru“.¹²⁰ Práce vychovatele se potom stává pouze jakýmsi dozorem nad svěřenci.

Kritika J. Flodera se nevyhýbá ani oblasti etopedie, která podle něho de facto nedoznala změny „od časů, kdy se hovořilo o tzv. výchovnách, polepšovnách či

¹¹⁷ HRDLIČKOVÁ, V., VOCILKA, M.: Některé aspekty dalšího rozvoje ústavní a ochranné výchovy. 2. část. *Vychovávateľ*, 1991, roč. 36, č. 4, s. 4.

¹¹⁸ Srov. např. KRAJČÍŘ, Z.: Návrh koncepce rozvoja zariadení ústavnej a ochrannej výchovy. 2. část. *Vychovávateľ*, 1992, roč. 37, č. 9, s. 5.

¹¹⁹ Srov. MATOUŠEK, O.: *Ústavní péče*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, s. 87-89.

¹²⁰ KRAJČÍŘ, Z.: Návrh koncepce rozvoja zariadení ústavnej a ochrannej výchovy. 2. část. *Vychovávateľ*, 1992, roč. 37, č. 9, s. 6.

donucovacích pracovných uvedených v život zákonem č. 106 z roku 1885“.¹²¹ Podle něj se převýchova ve výchovných ústavech více méně minula účinkem a výchovné ústavy se stávaly jen mezistanicí pro nápravné ústavy. Tato výpověď by také mohla potvrzovat názor některých jiných odborníků, že výchovné ústavy se stávaly pouze „poslední stanicí“ pro nekvalitní pedagogy, kteří selhali v síti běžných škol“¹²² pro své negativní osobnostní znaky, jež později ovlivňovaly také úroveň převýchovy v ústavu.

Podobně i O. Matoušek uvádí výčet hlavních problémů ústavů pro mládež podle Tesařové:¹²³

- nedostatek diferenciacie ústavů
- málo individualizovaná péče
- neujasněná koncepcie reedukace
- diskutabilnost účinnosti bodovacích systémů
- malá kapacita všech zařízení dohromady
- vysoký počet svěřenců v jednom zařízení
- vysoký počet útěků svěřenců
- celková odtrženost ústavního prostředí od civilního, neústavního světa
- pracovníci ústavů se nechtějí zabývat problematictějšími jedinci
- po útěku odmítá policie svěřence hledat, protože po vrácení do ústavu hned utečou
- pozornost je věnována negativním stránkám svěřencovy osobnosti
- málo příležitostí osvojovat si praktické dovednosti a samostatnost
- programy jsou odtržené od běžného života, málo atraktivní, málo praktické, málo účelné; svěřenci mají jen minimální podíl na jejich organizování
- šikana a agresivita
- lhostejnost personálu k udržování pokleslého standardu péče
- kontakty s rodinami svěřenců jsou minimální

¹²¹ FLODER, J.: Plní výchovné ústavy tu správnou funkci? *Speciální pedagogika*, 1990, roč. 1, č. 3, s. 119-120.

¹²² KRAJČÍŘ, Z.: Návrh koncepcie rozvoja zariadení ústavnej a ochrannej výchovy. 2. část. *Vychovávateľ*, 1992, roč. 37, č. 9, s. 6.

¹²³ MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 159-160.

- ústavy neudrží kontakt se svými bývalými svěřenci
- spolupráce kurátorů pro mládež a ústavů není kvalitní

Matoušek navíc přidává nedostatečnou přitažlivost stávajících zařízení pro nové pracovníky.¹²⁴ V ostatních uváděných bodech se shoduje s Tesařovou.

5.5. Osobnost pedagogického pracovníka

Pedagogický pracovník je definován jako „osoba podílející se na výchově a vzdělávání dětí, mládeže nebo dospělých ve školství nebo jiném odvětví zabezpečujícím profesní přípravu, v jejíž pracovní náplni převažuje výchovně-vzdělávací činnost.“¹²⁵

Pedagogického pracovníka výchovného ústavu je možné dále specifikovat jako člověka, který je svým klientům vzorem, přítelem. Jenž umí dodat svým svěřencům sebevědomí, pochvalu, je jim oporou, ale současně je i umravňuje. K tomu, aby zvládl všechna úskalí a nároky své profese, potřebuje být vybaven určitými vlastnostmi, osobními předpoklady, schopnostmi i odbornými znalostmi a zkušenostmi.¹²⁶

V současnosti se klientela výchovných ústavů výrazně změnila v mnoha ohledech. Kromě výraznějším projevům agrese, jsou klienti výrazně sociálně zdatnější, uvědomují si svá práva a jsou mnohem sebevědomější než dříve. Kladou také vysoké nároky na interpersonální vztahy. To je pro výchovného pracovníka velmi náročné, protože je nucen volit jiné komunikační přístupy než v minulosti. A práce ve výchovných ústavech se tak stává mnohem obtížnější než dříve. Mnoho jedinců vyvolává neustálou konfrontaci s autoritou a neosobní a formální přístup pedagoga je nedostačující¹²⁷.

Pro úspěšné vedení reedukačního a terapeutického procesu je nezbytné, aby pedagogický pracovník byl vybaven celou škálou specifických vlastností a dovedností. Během práce s mravně narušenými jedinci se hojně vyskytují situace mající neobvyklý a nečekaný průběh, pro jejichž řešení nemá vychovatel žádný vzor a

¹²⁴ Srov. tamtéž, s. 163.

¹²⁵ PRŮCHA, J. a kol.: *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. s. 141.

¹²⁶ Srov. BLÍŽKOVSKÝ, B.: Společné a specifické úkoly vychovatelů a učitelů v pedagogickém kolektivu. *Vychovávateľ*, 1983-1984, roč. 28, č. 1., s. 13.

¹²⁷ Srov. PILAŘ, J. a kol.: *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha: Themis, 2004. s. 312-313.

ani nenajde ve svých vlastních zkušenostech analogickou modelovou situaci. Reakce svěřenců na tutéž nebo obdobnou situaci nejsou stejné a často je nelze ani předvídat. Zvládnutí takových situací vyžaduje plně vyžralou osobnost, vysokou profesionalitu a především umění vést a vychovávat.¹²⁸

Výčet vlastností zvláště potřebných pro pedagogického pracovníka ve výchovném ústavu můžeme rozdělit do dvou skupin:

Osobní vlastnosti a předpoklady:

- otevřenost, čestnost, schopnost být svým svěřencům opravdovým vzorem svými morálními vlastnostmi
- trpělivost, schopnost sebeovládání, sebekontrola
- samostatnost se schopností se pohotově rozhodnout, která je důležitá při řešení nepředvídaných výchovných situací
- odolnost vůči stresovým situacím, pevná vůle
- komunikativní dovednosti, užívání verbální i nonverbální komunikace
- sociální adaptabilita, je schopnost začlenit se do struktury sociálních vztahů v rámci pracovní skupiny

Zvláštní profesionální vlastnosti pedagogické:

- láska ke svěřenci, pozitivní a podpůrný postoj ke klientovi
- pedagogický takt, úcta a důvěra ke klientovi
- pedagogický optimismus, optimistický postoj a radost ze života pomáhá vychovateli překonat dlouhodobé výchovné potíže
- schopnost empatie, schopnost vcítit se do pocitů, prožitků svých klientů
- tolerance a umění odpouštět

Shealy uvádí výsledky výzkumu provedeného v osmdesátých letech v USA a charakterizuje optimální osobnostní rysy pracovníka pracujícího s rizikovou mládeží.¹²⁹ V mnohém se popisované osobnostní rysy shodují s V. Spoustou.

¹²⁸ SPOUSTA, V.: *Speciálně pedagogická diagnostika etopedická*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 1993. s.19-21.

¹²⁹ Srov. MATOUŠEK, O. a KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s.245-246.

Optimální osobnostní rysy:

- flexibilita, široká škála reakcí a nelpění rigidně na pravidlech
- zralost, dostatečně ovládá své potřeby a dobře vnímá potřeby jiných
- integrovaný a čestný, dobře usuzující
- opírající se o zdravý selský rozum, zejména v situacích, kdy nejsou jasná pravidla
- vyznávající hodnoty, jenž jsou v souladu s programem
- odpovědný, přiměřeně sebevědomý, rozvážně reagující
- respektující hranice dané jeho autoritou
- dobře komunikující, stabilní, tolerující frustraci, otevřený a čestný
- přijímající oprávněnou kritiku, pevně podporující klienty
- udržující si jasnou hranici mezi problémy svými a problémy klientů
- podporující nezávislost klientů
- spolupracující a dávající dobrý příklad

5.6. Motivace pedagogického pracovníka

Postoje ke společensky problémovým jedincům, byly a jsou ve společnosti značně polarizovány. Zatímco široká veřejnost bez znalosti problému je vůči nim naladěna odmítavě, vždy se najdou lidé, kteří pro tyto jedince najdou pochopení a porozumění.

Na pedagogického pracovníka výchovného zařízení jsou kladeny obzvláště vysoké nároky. Jejich postavení a role jsou obtížné v tom, že pracují s jedinci, kteří se často stavějí na odpor vůči jeho výchovnému působení, bojkotují jeho snahu.

Z výzkumů, které realizoval J. Sekera ve výchovných ústavech dále vyplývá, že učitelé se těší vyššímu sociálnímu statusu ve srovnání vychovateli těchto zařízení.¹³⁰

O. Matoušek a A. Kroftová uvažují o práci s rizikovou mládeží „jako o podpůrné práci, o optimálním postoji pracovníka mluvíme jako o podpůrném postoji,

¹³⁰ Srov. SEKERA, J.: Personální vztahy ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, 1997, roč. 7, č.5, s. 21.

neboť se domníváme, že bez této intence nemá práce s rizikovou mládeží smysl.“¹³¹

K. Kopřiva charakterizuje pomáhající profesi jako povolání, které vyžaduje po člověku zájem o druhé, určitou dávku trpělivosti, pochopení lásky, solidarity s druhými. Je to povolání, které na rozdíl od jiných vyžaduje „lidský vztah mezi pomáhajícím profesionálem a jeho klientem. Klient potřebuje důvěřovat, cítit se bezpečný a přijímaný. Bez tohoto vztahového rámce se práce pomáhajícího stává jen výkonem svěřených pravomocí.“¹³²

O. Matoušek a A. Kroftová dále hovoří o motivaci pedagogického pracovníka, která je směsí motivů neproblémových i problémovějších, uvědomovaných i neuvědomovaných, usnadňujících tuto profesi a naopak motivů toto povolání komplikujících. Pro výkon povolání je podstatné zejména to, nakolik se motivy promítají do pracovníka chování vůči klientům.¹³³

Výše jmenovaní autoři uvádějí tyto motivy:

- Silná rodičovská složka osobnosti, která motivuje k pomáhajícímu, podpůrnému postoji.
- Trauma prožité v dětství nebo mládí, které má zřejmý vztah k jejich volbě profese. Např. jejich rodič selhal v rodičovské úloze, či byl dlouhodobě nemocný, sourozenec se dopustil kriminálního činu, mají problémy s vlastními dětmi.
- Pomáhající lidé jsou často křesťansky orientováni. K podpůrnému postoji je vede přikázání: miluj bližního svého jako sám sebe. Jejich víra jim dle autorů může bránit akceptovat některé delikty (jejich „temné sklony“) mladých lidí. Osobně se domnívám, že lidé věřící přijímají člověka jako osobnost chybující a pro tyto chyby mají větší pochopení.
- Horší osobní stabilita. Pomáhající profesionálové se častěji psychiatricky léčí, mají o něco vyšší sebevražednost, častěji se stávají závislými na alkoholu než lidé v úřednických povoláních.
- Pomáhající profese je děděna z generace na generaci.

¹³¹ MATOUŠEK, O. a KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 243.

¹³² KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 15.

¹³³ Srov. MATOUŠEK, O. a KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 243-244.

- Vzájemné svedení, pod tento pojem je zahrnuta erotická fascinace, ale i jakýkoliv druh rigidních, doplňkových a neterapeutických rolí.
- Práce s mládeží může být přitažlivá pro lidi, kteří se rádi zdržují ve světě adolescentů, v němž cítí více bezprostřednosti, otevřenosti a solidarity, mohou se tak vyhýbat světu dospělých.

Autoři se proto domnívají, že zpracování pracovníkovy motivace a analýza přímých zkušeností z praxe by se měla stát nutnou součástí výcviku pro výkon pomáhající profese.

Postoj pomáhajícího pracovníka ke klientovi

K. Kopřiva uvádí rozdělení pracovníků na angažované a neangažované a dále probírá tři paradoxy těchto profesí.¹³⁴

Neangažovaný pracovník je charakterizován jako pracovník, který pojmá svou práci jako výkon svěřených pravomocí bez osobního zájmu o klienta. Vychovatele - neangažovaného pracovníka můžeme postihnout, jako pedagoga který plní harmonogram práce, zachovává stanovený řád, dodržuje určený čas. Klienti takového vychovatele nemají v oblibě, protože se mu nemohou svěřit s problémem, požádat o pomoc apod. Neangažovaný pracovník může mít ke klientovi vztah neutrální, lhostejný až arogantní a hrubý.

Angažovaný pracovník je člověk zabývající se problémy konkrétních lidí. Vnímá svou práci jako smysluplnou, která ho uspokojuje, přináší mu radost a není jen prostředkem k zajištění životních potřeb. Pomáhající profese skýtá rovněž příležitost k překonání pocitu osamělosti a nejisté sebeúcty pomocí kontaktu s klienty. U tohoto pracovníka se můžeme setkat se dvěma problémy:

- **Nadbytečná kontrola nad klienty.** Pomáhající není schopen vnímat klienta jako dospělého autonomního člověka.
- **Obětování se pro klienty.** Nadměrná péče může klienta spíše oslabovat, než aby mu prospívala. Pracovník, který vykonává práci i za kolegy je pak uspěchaný, soustředí se na pomocné práce a pod časovým tlakem nemá čas na nitro klientů.

¹³⁴ KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 13-27.

Tři paradoxy profesionálního pomáhání:

Pochopení pro každého. Pomáhající pracovník si nemůže vybrat sobě sympatické klienty, kterým bude pomáhat. Pomáhající pracovníci nejraději a nejvíce pomáhají těm, kteří to nejméně potřebují. Tento přístup může mít mnoho důvodů, např. zpětná vazba, hledají lidi sobě podobné, s kterými si snadno rozumí. Ostýchají se pracovat s postiženými, starými nebo nemocnými lidmi. Proto mohou hledat uplatnění ve školách, dětských domovech apod..

Pomáhající profese se setkávají též s klienty, kteří se provinili činy, jež jsou obecně morálně odsuzovány (zneužívání dítěte, týrání, závislost na alkoholu a jiných drogách apod.) i k nim se musí chovat profesionálně a snažit se najít s klientem společnou řeč.

Láska k bližnímu ve službách potřeby úspěchu. Člověk obecně potřebuje být úspěšný v tom, co dělá – souvisí to s uspokojováním emoční potřeby dobrého sebehodnocení. I pomáhající pracovník potřebuje zpětnou vazbu, aby mohl být se svou prací spokojený. Zpětná vazba může být přímá, profesionál je oblíbený u klientů, nebo nepřímá, klienti se pod jeho vlivem viditelně mění k lepšímu.

Láska k bližnímu jako zboží. Každý člověk podle své individuální představy očekává za práci peníze. Může se stát, že nespokojenost s platem se odrazí na práci pomáhajícího, nebo se práce stane jen prostředkem výdělku.

5.7. Pedagogický tým

Pedagog je chtě nechtě ovlivňován týmem, jehož je členem. Také výchovné působení všech členů týmu musí být jednotné. V opačném případě pak odlišné výchovné zásady a požadavky na svěřence mohou vyvolávat konflikty, jak mezi pracovníky navzájem, tak mezi pracovníky a jejich svěřenci.

Pedagogický sbor je pak možné charakterizovat jako „skupinu pedagogických pracovníků (tj. profesionálů) výchovně vzdělávací instituce. Pedagogický sbor je pracovní skupinou, která má řadu znaků společných s jinými pracovními skupinami. Je

pro něj např. typický poměrně vysoký stupeň koordinace činností a vztahů, který je nepostradatelnou podmínkou dosažení základních cílů.“¹³⁵

J. Sekera uvádí **základní charakteristiky pedagogického sboru F. Lišky**:¹³⁶

- Společná účast na realizaci výchovně vzdělávacích cílů.
- Styl výchovně vzdělávací práce:
 - individuální styl konkrétního učitele, vychovatele.
 - působení pedagogického sboru jako celku.
- Společné podřizování se normám, a to jak formálním (směrnice, pracovní řád), tak neformálním, které jsou dány etikou učitelské a vychovatelské práce.
- Využívání zkušeností celku z výchovně vzdělávací práce pro společné účinné působení na žáky případně rodiče.
- Vliv společensko-profesionálních kategorií a skupin – vertikálně (funkční podřízenost a podřízenost) a horizontálně (např. učitelé obecné školy, učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, vychovatelé atd.)
- Pracovní prostředí a materiálně technické podmínky.
- Pracovní a platové ohodnocení.

Mezilidské vztahy v pedagogickém týmu

Pedagogický kolektiv je důležitým činitelem, který působí na klienty. Úroveň interpersonálních vztahů v kolektivu pedagogů určuje nakolik je harmonický výchovně vzdělávací systém práce. Mezilidské vztahy jsou proto hlavním ukazatelem klimatu na pracovišti.

V jakékoliv pracovní skupině lze rozlišit dva základní druhy mezilidských vztahů:

Formální vztahy, které vznikají v rámci organizace při realizaci jejích cílů, úkolů atd. Tyto vztahy fungují na základě věcných vazeb mezi personálem navzájem.

Osobní vztahy, kromě nich v literatuře najdeme další termíny obsahově rovnocenné, jako: meziosobní vztahy, interpersonální vztahy, intimně osobní vztahy,

¹³⁵ SEKERA, J.: *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. 1. vyd. Ostrava: PdF OU, 1994. s.48.

¹³⁶ Srov. Tamtéž. s.49-50.

apod. Tyto vztahy existují v neformálních skupinách a vznikají „na základě každodenního styku, identických potřeb a zájmů, společně prožívaných radostí i strastí.“¹³⁷ T. Kollárik¹³⁸ tyto vztahy nazval jako neformální, které vznikají v procesu vzájemné interakce a podílejí se v hlavní míře na vytváření tzv. skupinového klimatu a skupinové atmosféry. Oba uvedené druhy vztahů se vzájemně prolínají.

5.8. Klima ve výchovné instituci

Výčet zahraničních výzkumů zabývajících se zkoumáním klimatu v různých typech zařízení uvedl ve své práci J. Sekera.¹³⁹ Klima školy je řadou zahraničních autorů (A. Rutter, B. Maughan, D. Mortimore, J. Ouston, A. Smith, H. Heal a další) zkoumáno ve vztahu k chování žáků a k výsledkům školní úspěšnosti. V závěrech uvedených autorů se často objevují vzájemně se ovlivňující vazby mezi těmito pojmy: styl vedení a přístup učitelů a vychovatelů k žákům, chování a výkon žáků ve škole. Další zahraniční výzkumy týkající se klimatu (R. D. King, N. V. Reynes, J. Tizard, W. M. Pratt, S. Roses) se zabývali problematikou ústavů sociální péče. Tito autoři zkoumali kvalitu poskytované péče ve vztahu ke kvalitě pracovních týmů a v nich panujícímu klimatu a decentralizaci péče ve vztahu k efektivitě práce.

J. Sekera¹⁴⁰ ve svých publikacích dále uvádí, že kromě pojmu klima se operuje s řadou obdobných termínů jako: psychologické klima, morální klima, emocionální klima, společensko-duchovní klima, pracovní klima atd. Včetně nahrazení pojmu klima pojmem atmosféra. Přes některé odlišnosti se převážně uvedené termíny používají ve velmi obdobném významu.

B. D. Parygin popisuje klima jako „převládající a relativně stabilní psychické naladění kolektivu, které se projevuje v rozmanitých formách v celé jeho životní

¹³⁷ LIŠKA, L.: K sociálně psychologické problematice učitelského sboru. *Pedagogika*, 1969, roč. XIX, č.3, s. 429.

¹³⁸ KOLLÁRI, T.a kol.: *Škála skupinové atmosféry*. Příručka Psychodiagnostické testy, n.p. 1. vyd. Bratislava, 1976. s. 6-7.

¹³⁹ Srov. SEKERA, J.: *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. 1. vyd. Ostrava: PdF. OU, 2001. s. 8.

¹⁴⁰ Srov. SEKERA, J.: *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. 1. vyd. Ostrava: PdF OU, 1994. s. 52. a SEKERA, J.: *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. 1. vyd. Ostrava: PdF. OU, 2001. s. 37.

činnosti.¹⁴¹J. Bublíní klima považuje za „určitou integrální charakteristiku skupiny.“¹⁴²

Z hlediska pedagogické problematiky se klimatu věnovali zejména J. Mareš, J. Lašek a F. Bacík. První dva jmenovaní autoři rozlišili klima a atmosféru. „Atmosféra je jev krátkodobý, situačně podmíněný, který se může měnit během dne.“¹⁴³ A naopak „klima je jev dlouhodobý, sociálně a osobnostně podmíněný, tj. typický pro danou třídu, daného učitele a to po několik měsíců až let.“¹⁴⁴

Autoři R. Kottkamp a B. Mulhern pro zjištění pracovního klimatu ve výchovných ústavech použili OCDQ – RS a rozlišili klima na následující čtyři typy:¹⁴⁵

Otevřené klima- vyznačuje se vysokou kooperací pracovníků, vzájemnou úctou a otevřeností v pedagogickém sboru a mezi pedagogickým sborem a ředitelem. Ředitel poskytuje svým podřízeným svobodu v práci a nezatěžuje je nevhodnými kontrolami. Řídí sbor nebyrokraticky s nízkou restriktivitou. Pedagogický sbor a ředitel si vzájemně poskytují vysokou podporu. Mezi pracovníky panují kolegiální vztahy, přátelství.

Angažované klima. Typické je neefektivní řízení ředitele a vysoce profesionální produktivní pedagogický tým. Ředitel nerespektuje odbornost pedagogických pracovníků, je rigidní a autoritativní, působí restriktivně. Pracovníci mezi sebou udržují přátelské a kooperativní vztahy, pedagogický tým je kohezní a angažovaný.

Neangažované klima. Představuje opak angažovaného klimatu. Ředitel se chová konstruktivně, pracovníky podporuje, naslouchá a je všem názorům přístupný. Poskytuje svým podřízeným volnost v profesionálních činnostech. Snaží se učitele osvobodit od papírování a další byrokracie, přesto pedagogický sbor reaguje nevstřícně. Učitelé nechtějí přijmout odpovědnost za svou pedagogickou práci. Sbor spíše ignoruje iniciativu ředitele. Zpravidla je příznačné, že členové pedagogického sboru ředitele nemají rádi, ale rovněž se nemají rádi vzájemně mezi sebou, chovají se nekolegiálně, jsou netolerantní.

¹⁴¹ SEKERA, J.: *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. 1. vyd. Ostrava: PdF OU, 1994. s. 52.

¹⁴² SEKERA, J.: *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. 1. vyd. Ostrava: PdF. OU, 2001. s. 37.

¹⁴³ MAREŠ, J. A LAŠEK, J.: Sociálně psychologické klima třídy, In kolektiv autorů katedry pedagogiky PdF OU, *Pedagogika I.* 1. vyd. Ostrava: PdF OU, 1993, s. 99.

¹⁴⁴ Tamtéž s. 100.

¹⁴⁵ Srov. SEKERA, J.: *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. 1. vyd. Ostrava: PdF. OU, 2001. s. 39.

Uzavřené klima. Je opakem otevřeného klimatu. Pracovníci nejsou motivováni k pedagogické práci. Ředitel je byrokrat s vysokou restriktivou. Pedagogický tým je minimálně angažovaný. Ředitelovo vedení se vyznačuje snahou po vysokém stupni kontroly učitelů a rigidností, vysokou direktivitou a nízkou podporou pracovníků. Což má za následek frustraci učitelů a jejich apatii, vzájemné podezírání, nedostatek respektu ke kolegům i k vedení.

5.9. Výzkum stylu řízení, skupinové atmosféry a klimatu výchovných ústavů

Autorka¹⁴⁶ předkládané práce se v minulosti intenzivně zabývala zkoumáním vztahu stylu řízení a klimatu v pedagogických týmech výchovných ústavů. Výzkum v deseti výchovných ústavech (v roce 2000-2001) v ČR zkoumal styl řízení (orientace na mezilidské vztahy či orientace na úkoly), pracovní klima a skupinovou atmosféru pedagogických pracovníků jednotlivých ústavů. Výsledky naznačily, že styl řízení orientovaný na lidi nebo orientovaný na lidi a úkol vede k příznivé atmosféře a pracovnímu klimatu. Přičemž pouze jeden zkoumaný ústav byl podle dosažených hodnot prokazatelně stylem řízení orientován na mezilidské vztahy v kolektivu a na interakci navzájem. Dalších šest ústavů se pohybovalo v rozmezí, které je zaměřené jak na plnění úkolů tak i na mezilidské vztahy. Z hodnot tří ústavů vyplývala převažující orientace na úkoly a průměrné až podprůměrné hodnocení skupinové atmosféry i pracovního klimatu pracovníků ústavů.

V ústavech, kde skupina vedení (ředitel, jeho zástupce, vedoucí vychovatel) užívala styl vedení orientovaný na mezilidské vztahy, či na mezilidské vztahy i úkoly, vyšlo příznivé nebo alespoň dobré hodnocení skupinové atmosféry a pracovního klimatu. Styl vedení zaměřený na úkoly nemusí nutně vést k nepříznivému pracovnímu klimatu a skupinové atmosféře, nicméně získané výsledky dosahují středních hodnot a jsou vždy nižší než u ústavů zřetelně orientovaných na mezilidské vztahy.

Dílčí výsledky naznačily častou kombinaci – ředitel ústavu je často zaměřen na úkoly, převažuje u něho byrokratické myšlení a řízení a další členové vedení jsou orientováni na mezilidské vztahy. Ředitelé vystupovali jako manažeři starající se plně o

¹⁴⁶ SZOTKOWSKÁ, A.: *Vztah stylu řízení a klimatu ve výchovných ústavech.*, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity, 2002., s. 75-76, Diplomová práce.

co nejlepší chod zařízení a o vnější postavení ústavu, zatímco vnitřní dění ústavu a pedagogickou práci přenechali podřízeným spolupracovníkům. Ředitelé také hodnotili pozitivněji skupinovou atmosféru a pracovní klima než ostatní zaměstnanci ústavu. Taktéž pracovníci zaměstnaní v zařízení kratší dobu hodnotili pracovní klima i atmosféru lépe než dlouholetí pracovníci. Nejhůře hodnotili pracovní klima a atmosféru učitelé, zejména v zařízeních kde chyběla podpurná atmosféra vedení a kolektivu. V některých ústavech docházelo i k jakési rivalizaci mezi týmem učitelů a vychovatelů, zejména v případech kdy ředitel pocházel z jedné z těchto skupin a byl více nakloněn i nadále svým kolegům.

Podle zjištění Hany Kirchnerové¹⁴⁷, jež zkoumala skupinovou atmosféru ve skupinách klientů a jejich skupinových vychovatelů ve vztahu k orientaci na úkoly či mezilidské vztahy ve stejných ústavech, při tendenci skupinových vychovatelů orientovat se na úkoly převažovala ve skupině svěřenců horší skupinová atmosféra v porovnání s orientací skupinových vychovatelů na mezilidské vztahy.

Dále zkoumala interpersonální postoje personálu pomocí ICL dotazníku. U pedagogických pracovníků se projevilo soběstačné sebeprosazování vyjadřující spokojenost se sebou, jistou nadřazenost i sebedůvěru. Pro osobnosti orientované tímto způsobem je charakteristické, že inklinují k tomu aby byly obdivovány a chtějí, aby jim byla prokazována poslušnost. Mohou vytvářet a udržovat psychologickou vzdálenost mezi svou osobou a sobě podřízenému jedinci. Kompenzace pak probíhá v pocitech nadřazenosti nad svěřenci. Prezentace síly nad nimi může být v podmínkách ústavní péče nebezpečná. Existuje proto domněnka, že výše popsané faktory mohou výrazně negativně působit při rozvoji existenciální frustrace a podpoře agresivity u jednotlivých klientů výchovných ústavů¹⁴⁸. Bohužel vedení zkoumaných ústavů neprojevilo zájem o výsledky našich výzkumů.

¹⁴⁷ KIRCHNEROVÁ, H.: *Vztah stylu řízení skupinového vychovatele a klimatu ve skupině*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity, 2002, Diplomová práce.

¹⁴⁸ SEKERA, J.: Využití poznatků z výzkumu výchovných ústavů ve studiu oboru vychovatelství a oboru sociální pedagogika. In KANTORKOVÁ, H.: *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity, 2002, s.113-130.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

6. Metodologický rámec výzkumu

Tato kapitola si klade za cíl přiblížit výzkumný problém, cíle a hypotézy pro daný průzkum agresivity a existenciální frustrace mezi adolescenty ve výchovných zařízeních. Dále popsat aplikovanou metodiku výzkumu, výzkumný soubor, organizaci a průběh šetření.

6.1. Problém, cíle, hypotézy

Problém

Jak předesílá název, práce se zabývá existenciální frustrací a agresí u adolescentů ve výchovných zařízeních. Problematika výchovných zařízení je obecně málo známá a netěší se velkému zájmu veřejnosti ani odborníků. Proto jsou empirická data i odborná literatura v tomto ohledu velmi omezená. Teoretická část předkládané práce se snažila kromě jiného zmapovat faktory, jež mohou pozitivně či negativně působit na agresí a existenciální frustraci klientů zmíněných zařízení.

Autoři jako Pilař, Matoušek, Kroftová, Sekera naznačují, že se klienti ve výchovných ústavech potýkají s mnoha nepříznivými faktory, jež mohou negativně zasáhnout do jejich již narušeného osobnostního vývoje a požadovaná resocializace mladistvého delikventa se mívá účinkem. Velkým problémem je stále narůstající agresivita klientů a jejich negativismus, netečnost, pasivní odpor, nechuť ke změně života, nezáměr o ostatní apod., přičemž se zdá, že tyto a jiné projevy se v uzavřených institucích, jako jsou ústavy, ještě umocňují.

Předkládaná druhá část práce se pokusí o průzkum a analýzu reálné situace v praxi ve vybraných výchovných ústavech a střediscích výchovné péče. Zaměří se na zjištění projevů agresivity a úrovně naplnění smyslu života adolescentů těchto zařízení. Existuje domněnka, že u klientů umístěných ve střediscích výchovné péče (jejich délka pobytu je zpravidla 2 měsíce) budou projevy agrese a míra existenciální frustrace nižší než u klientů výchovných ústavů (jejich délka pobytu může být až tři roky), právě protože u klientů SVP ještě nedošlo k jakési „patologizaci“ klienta ústavním prostředím.

Přičemž klienti obou typů zařízení mají zpravidla za sebou podobnou delikventní minulost.

Cíle práce

Cílem předkládané práce je zjištění existenciální frustrace adolescentů ve výchovných zařízeních pomocí standardizovaného Logo-testu. Dále si práce klade za cíl zjištění míry agresivity a podrobného profilu typů agresivity těchto adolescentů pomocí BDI dotazníku. Následným záměrem výzkumu je hledání a rozbor korelátů proměnných BDI dotazníků a Logo-testu. Jakýmsi symbolickým cílem je poukázat na problematiku hledání životního smyslu, která je u problémových adolescentů ve výchovných ústavech značně opomíjena.

Hypotézy

H1: Míra existenciální frustrace u adolescentů ve výchovných ústavech a střediscích výchovné péče se bude statisticky významně odlišovat od populační normy.

H2: Hodnoty agrese u klientů ve výchovných ústavech budou statisticky vyšší než hodnoty agrese u klientů středisek výchovné péče.

H3: Existuje statisticky významná souvislost mezi existenciální frustrací adolescentů ve výchovných ústavech a střediscích výchovné péče a mírou agresivity u těchto klientů.

6.2. Aplikovaná metodika

Pro zkoumání problematiky agrese a životního smyslu adolescentů ve výchovných ústavech byl zvolen jako nástroj měření existenciální frustrace Logo-test E.Lukasové a Inventář agrese Busse a Durkeeové.

Logo-test

Logo-test byl zkonstruován Elisabeth S. Lukasovou na základě pojetí potřeby prožívané smysluplnosti a jejího opaku existenciální frustrace, rozpracovaného Viktorem E. Franklem. Tento test byl přeložen v roce 1992 Karlem Balcarem¹⁴⁹ do

¹⁴⁹ LUKASOVÁ, E.: *Logo-test – návod k použití*. Chrudim: Mach 1992.

českého jazyka a jeho standardizaci pro věkovou skupinu 14-15 let provedl Pavel Navrátil¹⁵⁰.

V předkládané podobě dává Logo-test možnost rozpoznat přítomnost i závažnost problémů smysluplnosti ve vlastním životě nezávisle na přítomnosti či závažnosti životních nebo zdravotních problémů osob. Test zahrnuje reprezentativní výběr oblastí, v nichž se naplnění či nenaplnění potřeby smyslu projevuje¹⁵¹.

Skládá se ze tří částí, první část zkoumá míru noetického sebeporozumění osoby prostřednictvím devíti existenciálních náplní (viz. Příloha č. 1, oddíl I. otázky č. 1-9). Jedná se o existenciální náplně typu: vlastní blaho, seberealizace, rodina, hlavní zaměstnání, societa, zájmy, prožitky, služba, přesvědčení, vitální potřeby, jiné.¹⁵²

Druhá část zjišťuje sedm možností prožívaných stavů, které jsou příznačné pro existenciální frustraci (viz. Příloha č. 1, oddíl II. otázky č.1-7).

Třetí část logo-testu je tvořena projektivními příběhy, ve kterých respondenti volí ze tří nabídnutých životních příběhů nejšťastnějšího muže (ženu) a současně také volí muže (ženu), která nejvíce trpí. Jedná se o celkové sebeocení ve vztahu k cílům, úspěchu a postojům (viz. Příloha č. 1, oddíl III otázky č.1-3).

Lukasová též navrhla skórování Logo-testu, jež přeložil Balcar¹⁵³. Normy pro jednotlivé věkové populace jsou uvedeny v kvartilech (Q1 – Q4), ve čtvrtém kvartilu jsou ještě vymezeny dva poslední decily (D9 a D 10), které zachycují osoby nejvíce ohrožené existenciální frustrací.

Inventář agrese Busse a Durkeeové (B-D-I)

Druhou použitou metodikou průzkumu se stal Inventář agrese Busse a Durkeeové (B-D-I), jenž byl přeložen ve Výzkumném ústavu penologickém SNV ČSR v čele s Čepelákem.¹⁵⁴ Originální verze dotazníku byla převzata z diplomové práce Petry Burkhardové, která se zabývala šikanou u dětí základních škol¹⁵⁵.

¹⁵⁰ NAVRÁTIL, P.: *Existenciální analýza a logoterapie jako model sociální práce s adolescenty*. Brno: Fakulta sociálních studií MU, 2000. 220 s. Disertační práce.

¹⁵¹ LUKASOVÁ, E.: *Logo-test – návod k použití*. Chrudim: Mach 1992. s. 5.

¹⁵² LUKASOVÁ, E.: *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál 1997. s. 188.

¹⁵³ LUKASOVÁ, E.: *Logo-test – návod k použití*. Chrudim: Mach 1992. s. 16-19.

¹⁵⁴ ČEPELÁK, J.: *Psychometrické zkoumání agresivity, Inventář B-D-I*. Výzkumný ústav penologický SNV ČSR, Praha: 1984.

¹⁵⁵ BURKHARDOVÁ, P.: *Šikana u dětí základních škol*. Olomouc: Filozofická fakulta UP, 2005. Diplomová práce.

Východiskem pro sestavení inventáře byl předpoklad, že agresivita je komplexní fenomén a je tedy vhodné rozdělit hostilně agresivní chování do podtříd. Autoři tak vytvořili osm tříd položek, jež pokládali za základní podskupiny agresivity. Jedná se o následující položky:

Fyzická agrese (přímá agrese). Tato třída zahrnuje použití fyzického násilí vůči osobám, rvačky, nikoliv však agrese vůči předmětům.

Nepřímá agrese. Pokud jsou užívány takové způsoby chování, kdy osoba není napadána přímo, ale záludnými prostředky. Patří sem klepy nebo záludné kanadské žertíky. Do této podskupiny jsou řazeny také výbuchy negativního afektu, který nesměřuje proti konkrétní osobě, jedná se například o náhlé výlevy rozčílení, bouchání dveřmi apod.

Iritabilita (popudlivost). Vyjadřuje pohotovost silně reagovat na malé provokace. Například výbuchy pro maličkost, prchlivost, bručounství, hrubiánství či podrážděnost a vznětlivost.

Negativismus. Tato podskupina představuje opoziční chování zaměřené obvykle proti autoritám. To zahrnuje odmítání spolupráce, které může kolísat od pasivní neochoty až k otevřenému odporu proti pravidlům a zvyklostem.

Ressentiment. Tato třída zahrnuje například žárlivost, zanevření na druhé, pocit zlosti na svět pro skutečné nebo domnělé špatné zacházení.

Podezíravost. Jedná se o projekci hostility na druhé lidi. Pohybuje se od pouhé nedůvěry k lidem a ostražitosti až k přesvědčení, že mi chtějí ublížit.

Verbální agrese. Jedná se o negativní afekt vyjádřený ve stylu a obsahu řeči. Například se může jednat o hádání se, ječení, hulákání ve stylu řeči nebo o vyhrožování, přehnané kritizování aj., v obsahu řeči.

Pocit viny. Tato kategorie je definovaná v pojmech pocitů, že člověk je špatný, že ukřivdil a trpí výčitkami svědomí. Autory byla přidána dodatečně z vědeckých důvodů a s agresivitou souvisí jen volně.¹⁵⁶

Tato klasifikace obsahuje dva druhy hostility (ressentiment a podezíravost) a pět druhů agresivity (fyzickou, nepřímou, slovní, iritabilitu a negativismus). Inventář je

¹⁵⁶ ČEPELÁK, J.: *Psychometrické zkoumání agresivity, Inventář B-D-I*. Výzkumný ústav penologický SNV ČSR, Praha: 1984. s. 4.

tvořen 75 výroky, z toho 60 položek je formulováno tak, že jsou patognomické v případě kladné odpovědi a zbylých 15 položek je patognomických v případě odpovědi negativní. Po přečtení jednotlivých tvrzení zkoumaná osoba u každé položky zaznačí, buď ano – toto tvrzení o mně platí nebo ne, toto tvrzení o mně neplatí. Při vyhodnocení se sečtou kladné odpovědi v jednotlivých položkách a tím se získají hrubé skóry, ty se dále mohou vynásobit koeficienty pro příslušné položky, jsou tak získány skóry vážené.

Vážené skóre nemá u jednotlivých položek přesahovat hodnotu 5, přičemž skóre u položky 7 (verbální agrese) je u naší populace o něco vyšší¹⁵⁷. V příloze č. 2 je uveden dotazník B-D-I a tabulka s koeficienty pro převod na vážené skóry jednotlivých subškál.

6.3. Zkoumaný soubor

Zkoumaný soubor tvořilo celkem 43 klientů, z toho 26 klientů výchovných ústavů (dále jen VU) od 15 do 18 let věku a 17 klientů ze středisek výchovné péče (dále jen SVP) ve stejném věku. Průzkum probíhal od ledna do října 2008 ve dvou výchovných ústavech a ve dvou střediscích výchovné péče. Vzhledem k anonymitě výzkumu nejsou uvedeny adresy těchto zařízení.

Jedním z ústavů byl ústav s ochranným režimem, kdy byli umístěni klienti na základě rozhodnutí soudu o ochranné výchově a měli za sebou již velmi pestrou delikventní minulost. Do tohoto ústavu přichází mládež z ostatních typů výchovných ústavů pro mládež, jejíž výchova nebyla úspěšná. Adolescenti se zde zařazují na dobu přibližně dvou měsíců a po ukončení pobytu se zpravidla vrací do výchovného ústavu, z něhož byli přerazeni.

Druhým výchovným ústavem byl výchovný ústav pro mládež - pečující o obtížně vychovatelné adolescenty, kteří ukončili docházku do základní nebo zvláštní školy. V péči ústavu zůstávají do osmnácti, popřípadě devatenácti let, byla-li ústavní nebo ochranná výchova prodloužena soudem.

Oba střediska výchovné péče měly obdobný charakter, na rozdíl od ústavů vznikly až v průběhu devadesátých let. Klienti zde jsou na lůžkovou část umístěni dobrovolně, na žádost rodičů, po dobu zpravidla dvou měsíců. Adolescenti v těchto

¹⁵⁷ Tamtéž. s. 11.

zařízeních již mají za sebou také delikventní či sociálně deviantní minulost, ale není jim nařízena ochranná nebo ústavní výchova.

6.4. Organizace a průběh šetření

Vlastní průzkum probíhal na půdě výše popsanych zařízení. Klienti byli požádáni o anonymní vyplnění logo-testu a dotazníku B-D-I. Zprvu byly dotazníky předkládány skupinkám o šesti klientech, což se záhy ukázalo jako nevhodné, protože někteří klienti chtěli na sebe strhávat více pozornosti, začali demonstrovat svůj nezájem o vyplnění a demotivovali i ostatní. Proto byly některé dotazníky vyřazeny z výzkumu. Další šetření bylo proto prováděno v menších skupinkách nebo individuálně. U některých intelektově slabších jedinců bylo nutné dotazy předčítat, vysvětlit a doplnit jejich odpověď do připraveného dotazníku.

Dalším problémem bylo, že dotazník B-D-I byl pro některé klienty příliš náročný na koncentraci (zejména u adolescentů s výrazným syndromem ADHD) a po té, co vyplnili první list nebo jeho část, odmítli pokračovat. Přestože jim byly nabízeny přestávky apod., ztratili další motivaci pro spolupráci. V konečném výsledku se podařilo získat 43 logo-testů a 28 úplných testů B-D-I. 15 dotazníků B-D-I bylo bohužel vyplněno jen z části nebo neplatně, proto byly z dalšího zpracování vyřazeny.

7. Výsledky výzkumu

Předkládané výsledky výzkumu zahrnují základní výstupy logo-testu a jeho srovnání s normou a dalším dostupným výzkumem M. Šišlákové v obdobném zařízení. Další podkapitola usiluje o porovnání výsledků testu agresivity mezi výchovnými ústavami a středisky výchovné péče. Následující částí výzkumu je porovnání korelátů B-D-I a Logo-testu. Údaje byly zpracovány v programu Microsoft Excel a částečně také v SPSS.

7.1. Základní výstupy Logo-testu a srovnání s normou

Při vyhodnocování logo-testu byly určeny skóry za jednotlivé části (I. - III.) testu a jejich sečtením se dosáhly celkové skóry u respondentů. Tyto skóry byly

rozděleny dle populační normy uváděné autory¹⁵⁸ do čtyř kvartilů Q1-Q4, přičemž ve čtvrtém kvartilu jsou ještě zvlášť vyznačeny dva poslední decily D9 a D10. Ty slouží k podrobnějšímu rozlišení výsledků uvnitř pásma s největší pravděpodobností existenciální frustrace.

V první tabulce jsou uvedeny celkové skóre logo-testu u všech výchovných zařízení a pro srovnání normované hodnoty pro věk 14-15 let, jak je na základě svého reprezentativního šetření udává Navrátil¹⁵⁹. Ve druhé tabulce jsou rozděleny zvlášť výsledky logo-testu klientů VU a SVP, dále tabulka uvádí normované hodnoty. Třetí tabulka pro lepší orientaci ve výsledcích testu ukazuje rozdělení celkových skóre respondentů do kvartilů.

Tabulka č. 1: Celkové skóre logo-testu v %.

Kvartily	Hodnotové skóre	Stručná charakteristika	Výchovná zařízení celkem	Normované hodnoty	Odchylka zařízení od normy
Q1	0-10	vynikající naplnění smyslu v %	4,65	28,9	-24,25
Q2	11-13	průměrná úroveň naplnění smyslu v %	13,95	25,8	-11,85
Q3	14-17	průměrná úroveň naplnění smyslu v %	37,2	20,6	16,6
Q4	18-31	špatné a velmi špatné naplnění smyslu	44,18	24,7	19,48
D9 ¹⁶⁰	18-20	špatné naplnění smyslu v %	20,93	15,8	5,13
D10	21-31	velmi špatné naplnění smyslu v %	23,25	8,9	14,35

Tabulka č. 2: Skóre logo-testu v % pro jednotlivé typy zařízení.

Kvartily	Hodnotové skóre	Stručná charakteristika	Výchovný ústav	Středisko výchov. péče	Normované hodnoty
Q1	0-10	vynikající naplnění smyslu v %	7,69	0	28,9
Q2	11-13	průměrná úroveň naplnění smyslu v %	11,53	17,64	25,8
Q3	14-17	průměrná úroveň naplnění smyslu v %	34,6	41,17	20,6
Q4	18-31	špatné a velmi špatné naplnění smyslu	46,13	41,17	24,7
D9	18-20	špatné naplnění smyslu v %	11,53	35,29	15,8
D10	21-31	velmi špatné naplnění smyslu v %	34,6	5,88	8,9

Tabulka č. 3: Rozdělení jednotlivých celkových skóre respondentů do kvartilů (decilů).

LOGT.VU	9 10	11 13 13	14 15 15 15 15 15 16 16 16	17 18 20	21 24 25 26 27 28 31 32 32
LOGT.SVP		12 12 13	15 15 15 15 15 16 16	17 17 20 20 20 20	22
KVAR/DEC.	Q1	Q2	Q3	Q4 D9	Q4 D10

¹⁵⁸ LUKASOVÁ, E.: *Logo-test – návod k použití*. Chrudim: Mach 1992. s. 16.

¹⁵⁹ NAVRÁTIL, P.: *Existenciální analýza a logoterapie jako model sociální práce s adolescenty*. Brno: Fakulta sociálních studií MU, 2000. 220 s. Disertační práce.

¹⁶⁰ D9 a D 10 jedná se o decily čtvrtého kvartilu.

Celkový skóre v pásnu Q1 znamená, že testovaný patří k 25 % osob, u nichž je úroveň prožívané smysluplnosti dobrá až nejlepší a z tohoto prožívání smyslu čerpá spokojenost a duševní sílu. Dle normovaných hodnot P. Navrátila v reprezentativním vzorku dosáhlo vynikajícího naplnění smyslu dokonce 28,9 % mládeže ve věku 14 až 15 let, ve zkoumaných zařízeních to bylo pouze 4,65 %. Ve výchovných ústavech této hladiny dosáhli pouze dva jedinci (viz. Tabulka č. 3) a to ještě v hraničním pásnu, tedy 9 a 10 bodů. Ve střediscích výchovné péče tohoto kvartilu nedosáhl ani jeden jedinec.

Celkový skóre v kvartilu Q2 a Q3 označuje střed populace, patří k ní 50% lidí, kteří nemají ani mimořádně dobrou ani mimořádně špatnou úroveň prožívání smysluplnosti, nejsou existenciálně příliš ohroženi, ale také ne zcela jistí. Normované hodnoty v těchto kvartilech uvádí Navrátil 46,4% pro populaci 14 až 15 – ti letých adolescentů, průzkum ve výchovných ústavech i střediscích výchovné péče poukázal na obdobnou hodnotu pro Q2 a Q3 tedy 46,1% pro VU a 58,8% pro SVP, celkem tedy 51,15 %.

Nicméně rozložení těchto hodnot již vůbec neodpovídá statistickému rozložení. V kvartilu Q2 se svými skóre umístili pouze tři klienti z VU a tři klienti ze SVP. Zatímco v reprezentativní populaci v Q2 jde o 25,8% zastoupení, ve zkoumaném vzorku je to 13,95 % respondentů. Stejný údaj pro tento kvartil uvádí M. Šišláková¹⁶¹, tj. zastoupení Q2 = 13,5 % u klientů ve výchovných zařízeních. Kvartil Q3 u populační normy činí 20,6 % u zkoumaných respondentů je hodnota 37,2 %.

Celkový skóre v pásnu Q4 znamená, že testovaný patří k 25 % osob, u nichž je prožívaná smysluplnost sporná, či ji vůbec postrádají. Normy tohoto pásma jsou podrobněji rozlišené, protože právě zde má výsledek největší význam pro vyvození diagnostických a terapeutických důsledků.

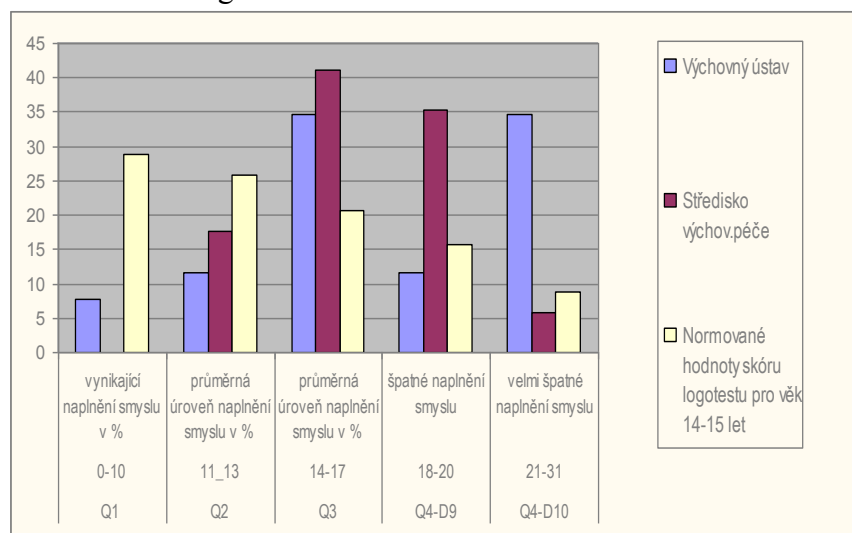
Celkový skóre v decilu D9 z diagnostického hlediska znamená přítomnost existenciální frustrace, jež může přispívat ke vzniku mnohých duševních poruch (neuróz, depresí), jež se díky její přítomnosti snadno rozvíjejí. Celkový skóre v pásnu decilu D10 naznačuje, že jedinec je ve svém životě krajně nespokojen a nešťasten a možná také nevidí žádný smysl v jeho pokračování. Z diagnostického hlediska lze

¹⁶¹ M. Šišláková aplikovala tento test v obdobných výchovných zařízeních. ŠIŠLÁKOVÁ, M.: *Existenciální frustrace jako faktor delikvence mládeže*. Brno: Fakulta sociálních studií MU, 2002, Bakalářská práce.

hovořit o noogenní neuróze, tedy o duševním onemocnění, které postiženého otrásá v samé podstatě jeho existence a vyžaduje naléhavě takto zacílenou léčbu.

Ve srovnání s populační normou, je vážně ohroženo existenciální frustrací o 19% více adolescentů. Populační norma činí 24,7 % (tj. 15,8 % pro D9 a 8,9 % pro D10), tento průzkum poukázal na hodnotu 44,18 %. Vážné ohrožení existenciální frustrací se vyskytuje u 46,13 % resp. 43,17 % klientů VU a SVP. Podobné výsledky, tedy 54,0 % klientů postižených existenciální frustrací, udává také M.Šišláková. Při vzájemném srovnání je alarmující rozdíl zejména mezi decily D9 a D10. Zatímco u respondentů ve Střediscích výchovné péče dominuje D9 (35,29 %, podobně je tomu u M.Šišlákové 37,8 %), ve výchovných ústavech jde dokonce o 34,6 % klientů v pásu D10.

Graf č. 1: Celkové skóre logo-testu.



7.2. Základní výstupy B-D-I

Pomocí Inventáře Busse a Durkeevé se získaly výsledné hodnoty jednotlivých subškál agresivity u klientů výchovných ústavů a klientů středisek výchovné péče, jež se mezi sebou dále porovnal. Přičemž stanovená hypotéza předpokládá vyšší skóre agresivity u klientů VU.

Klienti v dotazníku kroužkovali odpověď ano či ne, podle toho, zda pro ně uvedený výrok platil či nikoliv. Vyhodnocení proběhlo podle příručky Psychometrické zkoumání agresivity, Inventář B-D-I J. Čepeláka jak je popsáno výše. Vážené skóre

každého klienta jsou uvedeny v příloze č. 3, byly z nich vypočítány také aritmetické průměry. V přístupné literatuře bohužel chybí podrobnější hodnocení těchto skóre, podle Čepeláka vážené skóre nemá u jednotlivých položek přesahovat hodnotu 5.

Tabulka č. 4: Aritmetické průměry pro jednotlivé subškály agresivity.

B-D-I	VU	SVP	průměr VU+SVP
FYZ.AGRES	7,22	6,8	7,01
NEPŘ.AGRE	6,17	5,61	5,89
IRRITABILITA	6,37	5,18	5,77
NEGATIVISMUS	6,22	5,8	6,01
RESSENTIMENT	6,31	4,6	5,45
PODEZIRAV	6,16	5,3	5,73
VERB.AGRES	6,58	5,6	6,09
POCIT VINY	5,98	3,7	4,84
průměr	6,38	5,33	5,85

Z tabulky lze vyčíst, že vážené skóre ve výchovných ústavech u jednotlivých subškál agresivity vždy přesahuje udávanou hodnotu 5, nejmenší skóre je u pocitu viny a to 5,98. Nejvyšší skóre bylo dosaženo u fyzické agrese 7,22 a verbální agrese 6,58. Přičemž maximálních hodnot (tedy skóre 9 či 10) u subškály fyzické agrese dosáhlo dokonce 6 klientů a pouze 2 klienti skórovali pod hranicí hodnoty 5. (viz. Příloha č. 3)

Vážené skóre ve střediscích výchovné péče, byly celkově poněkud nižší, nicméně pod hodnotou pět se umístila jen subškála pocitu viny a to skórem 3,7 a ressentimentu 4,6. Podobně jako u VU klienti prokázali nejvyšší skóre u fyzické agrese hodnotou 6,8 a pak u negativismu hodnotou 5,8. Verbální a nepřímá agrese se projevila obdobně hodnotou 5,6. U subškály fyzické agrese pouze jeden klient dosáhl hodnoty pod 5 bodů.

Obecně lze konstatovat, že klienti obou typů zařízení dosahují zpravidla velmi nadprůměrných hodnot téměř ve všech subškálách agresivity, zejména jde o škálu fyzické, verbální a nepřímé agrese a negativismu. Přičemž fyzická agrese je zcela dominantní u všech ústavů. Lze konstatovat, že při všeobecném shrnutí jednotlivých škál agresivity, je osobnost adolescenta charakterizována asi takto: jedinec ve výchovném zařízení projevuje nejvíce fyzickou a následně verbální agresi, pak se často objevují sklony k opozičnímu chování (negativismus) spolu s nepřímou agresi. Následujícím rysem je popudlivost (iritabilita) spojená s podezíravostí. Předposledním

atributem ve škále agresivity je zanevření na druhé, či pocit zlosti na ostatní pro skutečné nebo domnělé zacházení. Nejméně výrazná je škála pocitu vlastní viny.

Tabulka č. 5: Výstup testu Mann - Whitney Test

	průměr agrese
Mann-Whitney U	48,000
Wilcoxon W	103,000
Z	-2,014
Asymp. Sig. (2-tailed)	,044
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,045(a)

a Not corrected for ties.
b Grouping Variable: SVP

Mann - Whitney neparametrický test se užívá, když je počet pozorování menší než 30, pokud nemají proměnné normální rozložení. Je obdobou párového T-testu. Počítá na základě mediánu. Signifikace vyšla menší než 0,05, zamítá se tedy nulová hypotéza o rovnosti průměru (mediánu). Přijímá se hypotéza: Hodnoty agrese u klientů VU jsou signifikantně vyšší než u klientů SVP.

7.3. Koreláty Logo-testu a B-D-I

Oba druhy testů byly zpracovány a v programu Microsoft Excel korelovány. Výsledné hodnoty pak byly porovnány s tabulkovými kritickými hodnotami pro určení signifikantnosti v jednotlivých subškálách.

Tabulka č. 6: Výstup korelace logo-testu a B-D-I.

korelace agrese/logo-test	VU	SVP	Celkem VU+SVP
korelace fyzické agrese	0,502*	-0,186	0,387*
korelace nepřímá agrese	0,259	-0,433	0,161
korelace iritabilita	0,457*	0,360	0,442**
korelace negativismus	0,506*	0,049	0,393*
korelace ressentiment	0,616**	-0,256	0,490**
korelace podezřivost	0,637**	-0,056	0,471**
korelace verbální agrese	0,701**	-0,524	0,417*
korelace pocit viny	-0,004	-0,064	0,041
průměr agrese/logo-test	0,658**	-0,248	0,536**

* hladina významnosti P=0,05

** hladina významnosti P=0,02

Výsledné koreláty logo-testu a testu B-D-I ve výchovných ústavech jsou ve třech případech signifikantní na hladině významnosti 0,05 a ve čtyřech případech dokonce signifikantní na hladině významnosti 0,02. Výsledky korelátů v případě středisek výchovné péče signifikantní nejsou. Pravděpodobně tomu tak může být i pro malý počet respondentů.

Korelace souhrnných výsledků testů z obou typů zařízení se ukázaly být též signifikantní. Na hladině významnosti 0,02 u VU i v celkovém hodnocení se projeví škály ressentimentu a podezíravosti. První škála poukazuje na významné spojení žárlivosti, zanevřelosti na druhé, pocitu zlosti na svět pro skutečné nebo domnělé špatné zacházení s existenciální frustrací a smyslem života. Druhá naznačuje spojitost existenciální frustrace s projekcí hostility na druhé lidi či s nedůvěrou k ostatním. Vysoké signifikantnosti bylo dosaženo také v korelaci celkových průměrných hodnot agrese a logo-testu.

7.4. K platnosti hypotéz

Na základě zjištěných výsledků testů výše popsaného průzkumu, lze potvrdit či zamítnout dříve formulované hypotézy.

První hypotéza předpokládala, že míra existenciální frustrace u adolescentů ve výchovných ústavech a střediscích výchovné péče bude vyšší než u populační normy. Tato hypotéza byla potvrzena, existenciální frustrací ve VU a SVP ve srovnání s populační normou je u porovnání v kvartilu Q4 vážně ohroženo o 19,5 % více adolescentů. Populační norma činí 24,7 %, tento průzkum poukázal na hodnotu 44,18%. Při podrobnějším rozboru decilu D9 a D10 v kvartilu Q4 se decil D10 u VU lišil od populační normy dokonce o 25,7 %. Populační norma činí 8,9 %, zjištěná hodnota u VU je 34,6 %.

Druhá hypotéza předpokládala, že hodnoty agrese u klientů ve výchovných ústavech budou statisticky vyšší než hodnoty agrese u klientů středisek výchovné péče. Tento předpoklad Mann-Whitney Test potvrdil.

Třetí hypotéza předpokládala významnou statistickou souvislost existenciální frustrace adolescentů ve výchovných ústavech a střediscích výchovné péče s agresivitou u těchto klientů. Výsledné koreláty, při součtu výsledků obou typů zařízení, se

prokázaly jako signifikantní na hladině významnosti 0,02 u škál: iritability, ressentimentu a podezíravosti, na hladině významnosti 0,05 se jednalo o škály fyzická a verbální agrese a negativismus. Pouze u škál pocitu viny a nepřímé agrese nebyla prokázána signifikantní korelace. Poslední hypotéza byla z větší části potvrzena.

8. Diskuse

Praktická část předkládané práce zkoumala úroveň naplnění smyslu života u adolescentů umístěných ve výchovných zařízeních a míru jejich agrese. Výsledky logo-testu poukázaly na významný rozdíl v míře existencionální frustrace mezi populační normou a respondenty výchovných zařízení. Zjištěné údaje byly také porovnány s výsledky výzkumu M. Šišlákové¹⁶², jež aplikovala stejný logo-test ve výchovném zařízení v Brně v roce 2002. Konkrétně rozbor jednotlivých kvartilů naznačil tyto údaje: hladiny Q1 (vynikajícího naplnění smyslu) dosáhlo, dle normovaných hodnot P. Navrátila, v reprezentativním vzorku dokonce 28,9 % mládeže ve věku 14 až 15 let. Ve výchovných zařízeních pouze dva jedinci ze čtyřiceti tří skórovali v tomto pásmu, tedy 4,65 % respondentů.

Pásmo Q1 vyjadřuje, že úroveň prožívané smysluplnosti je dobrá až nejlepší a z tohoto prožívání smyslu čerpá jedinec spokojenost a duševní sílu. U takového jedince by nemělo hrozit nebezpečí, že náhle ohodnotí svůj život jako bezcenný. Lze předpokládat, že i za nepříznivých životních situací si takový člověk uchová vnitřní pevnost a důvěru a bude se snažit i z nepříznivých okolností vytěžit co nejlepší výsledek.

V pásmu Q2 a Q3 se podle Navrátila pohybuje 46,4 % adolescentů, tento průzkum zjistil obdobné hodnoty 51,5 %, ale jejich rozložení neodpovídá statistické distribuci. Kvartil Q2 je populační normou charakterizován 25,8 %, zatímco popsany průzkum zachytil pouze 13,95 % adolescentů v tomto pásmu, stejně jako M. Šišláková 13,5 %. Ostatní respondenti zůstali v pásmu Q3 s procentuálním zastoupením 37,3 % (populační norma 20,6%). Je možné pak předpokládat, že tito klienti mohou inklinovat ke zhoršenému naplňování životního smyslu. Lukasová k tomuto pásmu uvádí: Tito lidé nemají ani mimořádně dobrou ani mimořádně špatnou úroveň prožívání smysluplnosti,

¹⁶² ŠIŠLÁKOVÁ, M.: *Existencionální frustrace jako faktor delikvence mládeže*. Brno: Fakulta sociálních studií MU, 2002, Bakalářská práce.

nejsou existenciálně příliš ohroženi, ale také ne zcela jistí. U těchto jedinců je možné předpokládat, že v současnosti jsou se svým životem dostatečně vyrovnáni, avšak zmíněná vyrovnanost se může v případech životních zátěží a starostí rozkolísat. Jde-li o klienta v psychoterapeutické péči, je třeba tento stav posuzovat jako otevřený pro možnost příznivého i nepříznivého vývoje¹⁶³.

Kvartil Q4 se dále rozlišuje na decil D9 a D10. Celkový skóre v decilu D9 z diagnostického hlediska znamená přítomnost existenciální frustrace, ta stojí také v pozadí mnoha psychogenních onemocnění, duševních poruch a mnoha abnormálních způsobů života. Například ve směru delikventních excesů, sexuálních zvráceností, či sklonům k drogové závislosti.

Celkový skóre v pásmu decilu D10 naznačuje, že jedinec je ve svém životě krajně nespokojen a nešťasten a možná také nevidí žádný smysl v jeho pokračování. Z diagnostického hlediska lze hovořit o noogenní neuróze, která vyžaduje naléhavě cílenou léčbu. Noogenní neurózy jsou životu nebezpečné, protože ochromují duchovní sílu člověka a tím oslabují i jeho schopnosti sebeúdravy. Je nutné věnovat jim potřebnou péči. Pokud takto diagnostikovaný klient je již v terapeutické péči, znamená to velmi špatnou prognózu pro její další průběh, pokud není možnost terapeutický plán rozšířit o logoterapeutický přístup¹⁶⁴.

Populační norma činí 24,7 % pro Q4, tento průzkum poukázal na hodnotu 43,65%, na podobné výsledky tedy 54,0 % klientů upozornila také M. Šišláková. Alarmující rozdíl je zejména mezi decily D9 a D10. Zatímco u respondentů ve Střediscích výchovné péče dominuje D9 (35,29 %, podobně je tomu u M. Šišlákové 37,8 %), ve výchovných ústavech jde dokonce o 34,6 % klientů v pásmu D10. Krize smyslu, pocity prázdnoty, marnosti, trvalé omrzelosti, nudě, v povšechné ztrátě zájmu a hodnot, rezignace a nihilistické postoje jsou velmi příznačné pro bezmála polovinu klientů ústavů.

Obecně je možné konstatovat, že v obou typech zařízení téměř polovina adolescentů trpí existenciální frustrací, z čehož jejím nejzávažnějším stupněm je výrazně více zasažena mládež žijící ve výchovných ústavech. Z výše naznačeného vyplývá, že potřeba intenzivní terapeutické práce se zaměřením na odkrývání smyslu je

¹⁶³ Srov. LUKASOVÁ, E.: *Logo-test – návod k použití*. Chrudim: Mach 1992. s. 17.

¹⁶⁴ Srov. Tamtéž. s. 17-19.

nevyhnutná pro pozitivní změnu v pedagogickém a převýchovném procesu těchto adolescentů.

Agresivita byla zkoumána dotazníkem B-D-I, bohužel k této metodě neexistují populační normy. Čepelák pouze uvádí, že výsledné skóre jednotlivých subškál by neměly přesahovat hodnotu 5 a tak tento průzkum citelně omezuje bližší interpretace a zpracování. Získané výsledky ukazují, že ve VU subškály agresivity vždy přesahují tuto mezní hodnotu relativně výrazně. Nejnižší skóre je 5,98 v subškále pocitu viny. Nejvyšší skóre bylo dosaženo u fyzické agrese 7,22 a verbální agrese 6,58. Přičemž maximálních hodnot (tedy skóre 9 či 10) u subškály fyzické agrese dosáhlo dokonce 6 klientů a pouze 2 klienti skórovali pod hranicí hodnoty 5. (viz. Příloha č. 3) Vážené skóre ve střediscích výchovné péče, byly celkově poněkud nižší, nicméně pod hodnotou pět se umístila jen subškála pocitu viny (3,7) a ressentimentu (4,6).

Klienti obou typů zařízení dosahují zpravidla velmi nadprůměrných hodnot téměř ve všech subškálách agresivity, zejména dominantní je škála fyzické agrese, pak verbální a nepřímá agrese a negativismus. Potvrdila se také hypotéza, že vyšší míra agresivity se vyskytuje ve VU.

Při rozboru tabulky v příloze č. 3: vážené skóre subškál agrese u jednotlivých účastníků a výsledky logo-testu stojí za pozornost fakt, že 8 z 18 respondentů VU se v logo-testu umístili v pásmu špatného a velmi špatného naplnění smyslu, současně titíž respondenti (kromě jediného) měli nejvyšší nebo vysoké skóre agrese ve zkoumaném souboru. Jinými slovy u 39 % klientů VU je úzce spojena vážná existenciální frustrace s vysokým stupněm agresivity. U SVP byli ve výše popsaném pásmu agrese a frustrace zaznamenáni dva klienti. Vzhledem k malému počtu respondentů, mají tyto zjištění jen omezenou vypovídací hodnotu.

Zajímavé jsou korelace souhrnných výsledků testů z obou typů zařízení. Jako vysoce signifikantní se projeví především škály ressentimentu a podezíravosti. Obě vyjadřují podle Busse hostilitu, jsou charakterizovány jako projekce nepřátelství na druhé lidi, nedůvěra k ostatním, žárlivost, zanevřelost na druhé, pocit zlosti na svět pro skutečné nebo domnělé špatné zacházení. Spojitost popsané hostility a existenciální frustrace výrazně vystupuje do popředí před ostatními škálami agresivity. Vysoké signifikantnosti bylo dosaženo také v korelaci celkových průměrných hodnot agrese a logo-testu a iritability.

Vypovídací hodnota předkládaného průzkumu je omezena především nízkým počtem validně vyplněných dotazníků B-D-I. Tomu předcházela bohužel právě malá motivace klientů a některých skupinových vychovatelů ke spolupráci. Pro validnější výsledky a lepší motivaci respondentů by bylo vhodnější zvolit kratší dotazník agresivity, vyplňovat předložené testy pouze individuálně s každým klientem zvlášť a to nejlépe alespoň ve dvou etapách. Ideální by byla také podpora vedoucích těchto ústavů.

V závěru diskuse se nelze vyhnout stěžejní otázce, zdali je vůbec dosavadní model resocializace mladých delikventů vhodný? Jak je uvedeno výše, tento druh převýchovy má u nás dlouholetou tradici. Nicméně otázka zní: Splňuje ještě svůj účel při rozboru účinnosti resocializace a při vynaložených nákladech na ni? Podle Matouška i vlastních zkušeností ústavní zařízení neudržují kontakt se svými bývalými klienty, takže chybí zpětná vazba o výsledcích převýchovy.

Také se podstatně opomíjí fakt, že práce s mladými delikventy je velmi náročná a vyčerpávající. Kromě osobnostních předpokladů a dobré odbornosti by neměla chybět pomáhajícím pracovníkům pravidelná supervize, jak supervize v systému řízení tak supervize rozvojová. Vychovatelé ve výchovných zařízeních vykonávají kontrolu, dozor a běžnou pedagogickou práci, ale je to dostačující v případě existenčně frustrovaných a potažmo velmi agresivních mladých lidí? Nebyla by na vhodná také odborná psychologická pomoc a vedení?

Předkládaná práce otevírá možnosti další diskuse. Nastínila mnoho nových problémů a tak vznikly otázky, které by bylo možné řešit v příštích vědeckých pracích. Škoda, že pozitivních změn v přístupu k mladým delikventním lidem ve výchovných zařízeních se už asi nedočkají respondenti, kteří spolupracovali na tomto průzkumu. Diskusi uzavírá několik výroků z kvalitativní části logo-testu na otázku:

„Prosím vyličete nyní několika větami svůj vlastní „případ“ tak, že vzájemně porovnáte, co jste v životě chtěl a oč jste se snažil, co z toho jste docítil a jak toto vše nyní pro sebe hodnotíte.“

„Chtěl jsem žít úplně jinak.“

„Je to tu úplně na nic, jediné co se změnilo, je to, že jsem teď hrozně agresivní.“

„Od té doby, co jsem tady, mě už nic nebaví.“

„Chci dostat aids a umřít jestli se brácha ožení, jeho baba mě nemá ráda ...“

9. Závěr

Cílem této práce bylo vyhledat a popsat faktory mající vliv na existenciální frustraci u mládeže ve výchovných zařízeních, v praktické části pak zkoumat míru prožívaného smyslu života a míru agresivity těchto adolescentů. Dospívání je tu chápáno jako náročné období hledání vlastní identity, potažmo životního smyslu, kde přítomná existenciální frustrace může vyústit do formy delikventního chování. Práce zahrnuje kapitoly charakterizující výchovné zařízení a popis ústavní výchovy, teoretický nástin agrese, či pojmání smyslu života podle V. E. Frankla.

Předkládaná práce se podrobně zabývá rizikovými faktory ústavní výchovy, jež mohou mít negativní vliv na utváření osobnosti dospívajícího člověka. Za jeden z těchto nejrizikovějších faktorů je možné považovat velké, uzavřené a homogenní kolektivy mladistvých stejného věku s podobnými osobnostními rysy, které nevedou ke korigování osobního jednání. Stereotypního prostředí, dlouhodobě stejná skupina, omezená volnost pohybu a ztráta soukromí podporuje výskyt „ponorkové nemoci“, díky níž se klienti pak stávají ještě více vztahovačnými, agresivními, zvýšeně sugestibilními a introvertnějšími. Následkem toho klesá jejich otevřenost a vstřícnost. Výchovný ústav tak paradoxně ještě podporuje agresivitu svěřenců. Spolu s agresivitou dochází v tomto prostředí také častěji k šikaně. V ústavech s autoritativním režimem bylo zjištěno, že násilí se může stát pozitivně hodnoceným způsobem uplatnění potřeb a práv jednotlivce.

Z dalších problémů výchovných ústavů je možné jmenovat: málo individualizované péče o klienty, nejasná koncepce reedukace, vysoký počet svěřenců v jednom zařízení, vysoký počet úteků klientů, celková odtrženost ústavního prostředí od civilního, neústavního světa, či neochota pracovníků zabývat se problematičtějšími osobnostmi. Svěřenci mají také minimum příležitostí osvojit si praktické dovednosti a samostatnost. Častá je nevhodná výchovná koncepce a minimální spolupráce s rodinou klienta.

Práce se následně věnovala dalším činitelům, jenž mohou někdy nést i klíčový negativní či pozitivní vliv na adolescenta trpícího existenciální frustrací. Je to pedagogický pracovník, pedagogický tým a klima ve výchovné instituci. Na pedagoga jsou kladeny velmi vysoké požadavky jak po stránce osobnostní, tak z hlediska profesionální. Do výchovného přístupu se promítá také vědomá i nevědomá motivace a

postoje ke klientovi. Není překvapující, že mnozí pracovníci tyto nároky nezvládají a nepůsobí na svěřence výchovně optimálně.

Pedagogický tým a klima ve výchovné instituci působí jak na svěřence, tak na kvalitu práce pedagogů a ostatních pomáhajících pracovníků. Rozdílné výchovné zásady a požadavky na svěřence mohou vyvolávat nedorozumění a konflikty, jak mezi pracovníky navzájem, tak mezi pracovníky a jejich svěřenci. V klimatu instituce se odráží styl vedení ředitele ústavu a vzájemné vztahy pedagogického sboru, jež jsou často více než složité.

Praktická část práce poukázala na to, že existenciální frustrací trpí 44 % klientů výchovných zařízení. Přičemž její nejzávažnější formou, noogenní neurózou, strádá 23% těchto adolescentů, především ve výchovných ústavech. Ve střediscích výchovné péče se prokázal vyšší rozsah „lehčí formy“ existenciální frustrace. Vysoká míra agresivity se manifestovala v obou typech zařízení, ale klienti výchovných ústavů se projeví jako statisticky průkazně agresivnější. Korelace získaných údajů poukázala na významnou spojitost mezi hostilitou (zachycenou na škálách ressentimentu a podezřívavosti) a mírou existenciální frustrace u zkoumaných respondentů.

Delikventní adolescenti často nedokážou najít smysluplnost vlastní životní situace a výchovné instituce jim k tomu nemusí automaticky napomáhat. Je na pomáhajících pracovnících, aby sami nacházeli smysl své vlastní existence. Následně pak mohou pomoci svým klientům klást si otázky po smyslu vlastního jednání. Úkolem pracovníků je, aby si uvědomovali všechny potencionální faktory působící na adolescenty a přistupovali k delikventům jako k lidským bytostem, které si zasluhují úctu a snahu o porozumění. Součástí takového přístupu je také dobrá znalost této problematiky a její přiblížení bylo smyslem této práce.

10. Souhrn

Problematika výchovných zařízení je obecně málo známá a netěší se velkému zájmu veřejnosti ani odborníků. Předkládaná práce se zabývá existenciální frustrací a agresivitou adolescentů ve výchovných zařízeních a popisem faktorů, jež mohou stát u zdroje zmiňovaných problémů. Práce zakládá na mapování problému v dostupné odborné literatuře a vlastním průzkumu míry životního smyslu a agresivity mezi adolescenty ve výchovných zařízeních.

Dospívání je chápáno jako náročné období pro hledání životního smyslu, kdy přítomná existenciální frustrace může vyústit do podoby delikventního jednání. Jako častá odezva na existenciální frustraci se objevují zjevně poruchové „náhražky“, jako iracionální agresivita, krutost a destruktivita, rozmanité druhy trestné činnosti, sexuální promiskuita, zneužívání drog nebo naopak úzkostné stavy, depresivita, skrytě či zjevně sebepoškozující až sebevražedné chování.

Sklony k agresivnímu chování jsou obvykle podmíněny multifaktoriálně, jedná se o vrozené dispozice jako je dědičnost a biologické dispozice, získané zkušenosti a aktuální podněty. Agresivita může prostřednictvím instrumentálního učení, nápodobou nebo identifikací s určitým člověkem narůstat. Nejvýznamnějším zdrojem rané zkušenosti s agresivitou je rodina, podstatný vliv má chování rodičů, jejich styl výchovy, hodnotový systém rodiny i preferovaný způsob reagování. Dalšími významnými zdroji jsou vlivy sociálních skupin či vliv celého společenského klimatu.

Autoři obeznámeni s podmínkami českých výchovných zařízení upozorňují, že se klienti těchto ústavů potýkají s mnoha nepříznivými faktory, jež mohou negativně zasáhnout do jejich již narušeného osobnostního vývoje a požadovaná resocializace mladistvého delikventa se mívá účinkem. Mezi klíčová rizika a negativa této péče patří šikana, minimum individuální péče, erotické vztahy mezi klienty, nedostatek soukromí, nevhodné prostory a lokalizace ústavu, nejasná koncepce reedukace a vysoký počet svěřenců v zařízení. Pozitivně i negativně na klienta mohou působit faktory jako pomáhající pracovník, pedagogický tým a s tím úzce související klima v instituci. Vše se odvíjí od osobnostních kvalit, erudice, motivace a postojů personálu a stylu řízení vedoucího pracovníka.

Velkým problémem výchovných zařízení je také stále narůstající agresivita klientů a jejich negativismus, netečnost, pasivní odpor, nechť ke změně života, nezájem o ostatní apod., přičemž se zdá, že tyto a jiné projevy se v uzavřených

institucích, jako jsou ústavy, ještě umocňují. Jmenovaným zařízením také chybí zpětná vazba o životě klientů po jejich propuštění z ústavu a tedy i informace o výsledku resocializace.

Cílem praktické části bylo zjištění existenciální frustrace adolescentů ve výchovných zařízeních pomocí standardizovaného Logo-testu. Dále pak stanovení míry agresivity u těchto adolescentů prostřednictvím B-D-I dotazníku a hledání korelátů mezi B-D-I a Logo-testem. Jakýmsi symbolickým cílem bylo poukázat na problematiku hledání životního smyslu, která je u problémových adolescentů umístovaných ve výchovných ústavech značně opomíjena.

Praktická část práce poukázala na to, že existenciální frustrací trpí 44 % klientů výchovných zařízení oproti populační normě, která činí 24,7 %. Přičemž její nejzávažnější formou, noogenní neurózou (umístění celkového skóre logo-testu v decilu D 10), strádá 23% těchto adolescentů, ve výchovných ústavech se jedná dokonce 34,6 % klientů v decilu D 10. Populační norma pro D10 činí 8,9 %. Ve střediscích výchovné péče se vyskytovala existenciální frustrace převážně v poněkud lehčí formě (v decilu D9 – 35,29 %). Na obdobné výsledky poukázala práce M. Šišlákové, jež realizovala stejný test ve výchovných zařízeních. Bylo prokázáno, že existuje významný statistický rozdíl mezi naměřenými hodnotami existenciální frustrace ve výchovných zařízeních a populační normou stanovenou P. Navrátilem.

Vysoká míra agresivity se manifestovala v obou typech zařízení, ale klienti výchovných ústavů se projeví jako statisticky průkazně agresivnější a frustrovanější než klienti středisek výchovné péče. Korelace získaných údajů poukázala na významnou spojitost mezi hostilitou (zachycenou na škálách ressentimentu a podezřívavosti) a mírou existenciální frustrace u zkoumaných respondentů. Při rozboru dílčích výsledků bylo zjištěno, že klienti s nejvyššími skóry existenciální frustrace také dosáhli nejvyšších či alespoň vysokých skóre agresivity. Opatrně lze prohlásit, že s narůstající existenciální frustrací narůstá také míra agrese. Vypovídací hodnota předkládaného průzkumu je omezena především nízkým počtem validně vyplněných dotazníků B-D-I.

Předkládaná práce chce upozornit komplexně na problém ústavní péče a její potencionální souvislost s agresí a existenciální frustrací u klientů v této péči. A také poukázat na potřebu individuálního, odborně pedagogického a psychologického vedení každého klienta. Práce může být přínosná pracovníkům v oblasti ústavní péče, či může být podnětná pro zpracování dalších výzkumů v této oblasti.

Literatura

BALCAR, K.: Logoterapeutická péče u dětí a dospívajících. in Říčan, P.: *Dětská klinická psychologie*. 3.vyd.Praha:Grada publishing, 1997.

BARNET, P., ČECH, M.: *Uvedení do metodiky výchovy ve speciální pedagogice etopedické*. 2. vyd. Olomouc: PdF UP, 1985.

BLÍŽKOVSKÝ, B.: Společné a specifické úkoly vychovatelů a učitelů v pedagogickém kolektivu. *Vychovávateľ*, 1983-1984.

BURKHARDOVÁ, P.: *Šikana u dětí základních škol*. Olomouc: Filozofická fakulta UP, 2005. Diplomová práce.

ČEPELÁK, J.:Psychometrické zkoumání agresivity, Inventář B-D-I. Výzkumný ústav penologický SNV ČSR, Praha 1984.

ČEPELÁK, J.:*Psychometrické zkoumání agresivity, Inventář B-D-I*. Výzkumný ústav penologický SNV ČSR, Praha: 1984.

ČERMÁK, I.,HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P.: *Agrese, identita, osobnost*. 1. vyd. Brno, Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003.

DRAPELA, J.V.: *Přehled teorií osobnosti*.4.vyd. Praha: Portál, 2003.

FLODER, J.: Plní výchovné ústavy tu správnou funkci? *Speciální pedagogika*, 1990, roč. 1, č. 3, s. 119-120.

FRANKL, V. E.: Dynamika a hodnoty. *Československá psychologie*. 1990, roč. 34, č.6, s. 542-547.

FRANKL, V.E.: *Teorie a terapie neuróz*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 1999.

FRANKL, V.E.: *Vůle ke smyslu*. 1. vyd.Brno: Cesta 1997.

FRANKL, V.E.:*Lékařská péče o duši*. 1. vyd. Brno, Cesta 1996.

GROCHULSKA, J.: *Agresja u dzieci*.2.vyd. Warszawa: Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, 1993.

HALAMA, P.: Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*, roč. 44, 2000, č.3, str. 216-230.

HALAMA, P.: Zvládanie existenciálnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.35, 2000, č.3, s.222-232.

HAYESOVÁ, N.: *Základy sociální psychologie*, 3.vyd. Praha: Portál, 2003.

- HERSA, P., ŽUKOV, I., CSÉMY, L.: Možnosti posuzování a měření agresivity u psychiatrických pacientů pomocí osobnostních dotazníků. *Česká a slovenská psychiatrie*, roč.104, 2008, č. 8, s.405-411.
- HRDLIČKOVÁ, V., VOCILKA, M.: Některé aspekty dalšího rozvoje ústavní a ochranné výchovy. 2. část. *Vychovávateľ*, 1991, roč. 36, č. 4.
- KIRCHNEROVÁ, H.: *Vztah stylu řízení skupinového vychovatele a klimatu ve skupině*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity, 2002, Diplomová práce.
- KOLLÁRIK, T.a kol.: *Škála skupinové atmosféry*. Příručka Psychodiagnostické testy,1. vyd. Bratislava, 1976.
- KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997.
- KOSEWSKI, M.: *Agresywni prestepcy*. Warszawa: Signaly, 1977.
- KRAJČÍŘ, Z.: Návrh koncepcie rozvoja zariadení ústavnej a ochranné výchovy. 2. část. *Vychovávateľ*, 1992, roč. 37, č. 9.
- KREJČÍŘOVÁ,D., LANGMEIER,J.: *Vývojová psychologie*.3.vyd. Praha: Grada publishing, 1998.
- LIŠKA, L.: K sociálně psychologické problematice učitelského sboru. *Pedagogika*, 1969, roč. XIX, č.3.
- LORENZ, K.: *Tak zwane zlo*. Warszawa: PIW, 1972.
- LUKASOVÁ, E.: *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál 1997.
- LUKASOVÁ, E.: *Logotest – návod k použití*. Chrudim: Mach, 1992.
- MACEK, P.,Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající. In ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E.: *Psychologické otázky delikvence*, 1.vyd. Brno: Psychologický ústav akademie věd ČR, 2001.
- MACEK, P.: *Adolescence*, 2. vyd., Praha: Portál, 2003.
- MALÁ, E.: Agrese u dětí a adolescentů. *Psychiatrie pro praxi*, 2005, č.1, s.7-9.
- MALÁ, M.: *Dětská agresivita ve výchovném ústavu*, Olomouc: Filozofická fakulta UP, 2006. Diplomová práce.
- MAREŠ, J., LAŠEK, J.: Sociálně psychologické klima třídy, In kolektiv autorů katedry pedagogiky PdF OU: *Pedagogika I.* 1. vyd. Ostrava: PdF OU, 1993.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.

- MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993.
- MATOUŠEK, O.: *Ústavní péče*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999.
- MIHINOVÁ, B.: Špecifiká osobnostnej štruktúry adolescentov s poruchami správania. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.35, 2000, č.2, s.110-120.
- NAŠČÁK, K. :*Vztah stylu řízení skupinového vychovatele a klimatu v jím vedené skupině*. Ostrava: PdF, 2001. Diplomová práce.
- NAVRÁTIL, P.: *Existenciální analýza a logoterapie jako model sociální práce s adolescenty*. Brno : Fakulta sociálních studií MU, 2000. 220 s. Disertační práce.
- NAVRÁTIL,P.: *Úvod do teorií a metod sociální práce*. 1. vyd. Brno, 2000.
- PILAŘ, J. a kol.:*Děti a mládež v obtížných životních situacích*.1.vyd. Praha: Themis, 2004.
- PLICHTOVÁ, J.: Násilie, agresivita a zodpovednosť. In ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P.: *Agrese, identita, osobnost*. 1. vyd. Brno, Psychologický ústav Akademie věd ČR a sdružení SCAN, 2003.
- PROCHÁZKOVÁ, M.: Uvedení do etopedie. In PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998 .
- PRŮCHA, J. a kol.: *Pedagogický slovník*.1.vyd. Praha: Portál, 1995.
- SEKERA, J.: *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. 1.vyd. Ostrava: PdF OU, 1994.
- SEKERA, J.: *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. 1. vyd. Ostrava: PdF. OU, 2001.
- SEKERA, J.: Personální vztahy ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, 1997, roč. 7, č.5.
- SELTZER, V. C.: *The psychosocial worlds of the adolescent, public and private*. University of Pennsylvania: Wiley, 1989.
- SPOUSTA, V.: *Speciálně pedagogická diagnostika etopedická*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 1993.
- SZOTKOWSKÁ, A.: *Vztah stylu řízení a klimatu ve výchovných ústavech*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity 2002, Diplomová práce.
- ŠIŠLÁKOVÁ, M.: *Existenciální frustrace jako faktor delikvence mládeže*. Brno: Fakulta sociálních studií MU, 2002. Bakalářská práce.

- TAVEL, P.: *Smysl života podle V.E.Frankla*. 1.vyd. Praha/Kroměříž: Triton, 2007.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4.vyd. Praha: Portál, 2004.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000.
- VALIŠOVÁ, J.: *Osobnost vychovatele ve speciálně výchovném procesu*. Brno: Kabinet speciální pedagogiky KPÚ, 1973.
- VOLAVKA, J. in HÖSCHL, C.: *Psychiatrie*, 1. vyd. Praha: Tigris, 2002.
- WOJCISZKE, B.: Relacje interpersonalne in STRELAU, J.: *Psychologia, podręcznik akademicki 3., Jednotka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*.1.vyd.Gdańsk: GWP, 2007.
- ZÁŠKODNÁ, H.: *Sociální deviace dětí a mládeže*. 1. vyd. Ostrava: FF OU, 1998.
- Zákony:
- Občanský soudní řád, zákon č. 99/1963 Sb. V platném znění.
- Zákon o rodině, zákon č. 94/1963 Sb. V platném znění.
- Trestní zákon, zákon č. 140/1961 Sb. V platném znění.
- Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Zákon č. 109/2002 Sb. V platném znění.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Celkové skóre logo-testu v %. s.63.

Tabulka č. 2: Skóre logo-testu v % pro jednotlivé typy zařízení. s.63.

Tabulka č. 3: Rozdělení jednotlivých celkových skóre respondentů do kvartilů. s.63.

Tabulka č. 4: Aritmetické průměry pro jednotlivé subškály agresivity. s.66.

Tabulka č. 5: Výstup testu Mann - Whitney Test. s. 67.

Tabulka č. 6: Výstup korelace logo-testu a B-D-I. s. 67.

Graf č. 1: Celkové skóre logo-testu. s.65

Přílohy

Seznam příloh:

1. Dotazník Logo-testu
2. Vzor Inventáře agrese Busse a Durkeeové
3. Vážené skóry subškál agrese u jednotlivých účastníků a výsledky logo-testu
4. Abstrakt diplomové práce v českém a anglickém jazyce