

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013-2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Daniel MIFFEK

Agresivita mládeže ve výchovných ústavech

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2013-2016

BACHELOR THESIS

Daniel MIFFEK

Aggressiveness of juveniles in borstal institutions

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a uvádím seznam použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 9. 2. 2016

Daniel Miffek

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'DM', located below the printed name 'Daniel Miffek'.

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá pojmy agrese a agresivita. Zabývá se jejich příčinami, vznikem a rozdělením. Popisuje ústavní a ochrannou výchovu a také zařízení související s výchovou mládeže. Praktická část zobrazuje cíle šetření na základě dotazníku hodnocení učitelů, žáků, klientů a speciálních pedagogů. Dále se práce zabývá sebereflexí žáků základní školy a klientů výchovných ústavů.

Klíčová slova

Výchovný ústav, dětský domov se školou, agresivita, agrese, šikana, ústavní a ochranná výchova, speciální pedagog, prevence, legislativa, poruchy chování, kriminalita mládeže.

Annotation

Bachelor's thesis explains in its theoretical part the terms like aggression and aggressiveness. It deals with their causes, its origins and division. It describes constitutional and protective education as well as institutions related with young people education.

Practical part covers the goals of the research based on the questionnaire of teachers' evaluation as well as pupils', clients' and special pedagogues' one. Further, the thesis deals with self-reflection of the primary school pupils and of educational institutions.

Keywords

Keywords: educational institution, children's home with school, aggression, aggressiveness, bullying, constitutional and protective education, special pedagogue, prevention, legislation, behaviour disorders and delinquency.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 AGRESE A AGRESIVITA.....	11
1.1 Agresivita.....	11
1.2 Příčiny agresivního chování.....	11
1.3 Agrese.....	12
1.4 Směry agrese.....	13
1.5 Dělení agrese.....	13
1.6 Příčiny agrese u dětí a mládeže.....	15
1.6.1 Rodina a její vliv.....	16
1.6.2 Vliv školy.....	17
1.6.3 Vliv party.....	17
1.6.4 Vliv médií.....	18
1.7 Zvládání a řešení agrese.....	19
2 AGRESIVITA A SOUVISEJÍCÍ PORUCHY CHOVÁNÍ.....	20
2.1 Střediska výchovné péče.....	20
2.2 Poruchy chování.....	22
3 ŠIKANA JAKO SOUČÁST AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ.....	27
3.1 Co je šikana, její charakteristika a projevy.....	27

3.2	Vývojová stádia šikany.....	28
3.3	„Past’ácké“ šikany.....	29
3.4	Kyberšikana.....	30
3.5	Následky šikany.....	33
3.6	Prevence šikany.....	33
4	SPECIFIKA VÝCHOVNÉ PÉČE V ÚSTAVNÍM ZAŘÍZENÍ.....	34
4.1	Typy ústavní péče: ústavní a ochranná výchova.....	34
4.2	Typy zařízení.....	35
4.3	Stručná charakteristika školských zařízení pro výkon ÚV A OV.....	35
4.3.1	Diagnostický ústav.....	35
4.3.2	Dětský domov.....	36
4.3.3	Dětský domov se základní školou.....	36
4.3.4	Výchovný ústav.....	37
5	VLASTNÍ VÝZKUM.....	38
5.1	Úkoly šetření.....	38
5.2	Charakteristika hodnocené skupiny.....	38
5.3	Výběr vzorku pro cíle šetření.....	39
5.4	Metody a cíle šetření.....	39
5.5	Průběh výzkumného šetření.....	40
5.5.1	Vyhodnocení šetření.....	41
5.5.2	Vyhodnocení první části šetření.....	41

5.5.3 Vyhodnocení druhé části šetření.....	42
5.5.4 Vyhodnocení třetí části šetření.....	46
5.6 Závěr šetření.....	51
6 ZÁVĚR.....	52
Seznam použitých zdrojů.....	54
Seznam použitých právních zdrojů.....	56
Seznam příloh.....	58

ÚVOD

„Čím jsem byl starší, tím jsem se stával tvrdším. Jako malý se jen pereš a pak je hned vše „ok“. Teď se rvu, dokud můj soupeř nepadne. Pak ho ještě několikrát kopnu, pro jistotu.“
(Zdeněk, 14 let, DDS)

Jako téma mé bakalářské práce jsem si vybral agresivitu ve výchovných ústavech, neboť se domnívám, že téma agresivity, agrese a násilí celkově, patří snad k neaktuálnějším a nejdiskutovanějším tématům v současnosti. Agresivita mládeže není jen problémem našeho státu, ale je dokonce problémem celosvětovým. Záporné jevy, jako je bezohlednost, brutalita, sobectví, hodnotový relativismus narůstají obecně nejen ve společnosti, ale i v rodinách a ve školské praxi. Ve školním prostředí se objevují nejen projevy hrubosti mezi žáky, ale také útoky proti samotným pedagogům.

V poslední době se v poruchách dětské osobnosti začala projevovat výrazná změna. Donedávna mezi problémovými dětmi převažovaly děti úzkostné, „otloukákové“ a „obětní beránci“. Nepřímou agresivitu (lhaní, krádeže, atp.) dnes vystřídaly poruchy v oblasti destrukce a agresivity, spojené s citovým chladem, egoismem a bezohledností. Dá se říci, že agresivita a agrese patří mezi prvky lidského chování a prožívání vyvíjející se v průběhu ontogeneze. Je jistě souhrnným jevem, že převážnou roli hraje dědičnost a biologické faktory, avšak svoji úlohu zde hrají i faktory sociálního prostředí, převážně faktory prostředí, v kterém dítě vyrůstá a vzájemně na sebe působí.

Celkově se dá říci, že dětská agresivita získává na nápaditosti, přibývá jí, a to je velký důvod k zamyšlení. Pokus se chceme zaměřit především na prevenci, musíme znát veškeré vlivy, podílející se na jejím vzniku a alespoň, na ty nejdůležitější faktory bych rád v této práci poukázal.

Projevy agresivity ve své práci popisují jak na obecné úrovni, tak se i věnují vlivu sociálního prostředí, tzn. působení vzoru, vlivu vrstevníků, rodiny a jejích výchovných stylů. U dětí školního věku můžeme pozorovat vzrůstající počet případů šikanování. Šikana už není doménou vojny nebo učiliště, ale setkávají se s ní i nižší věkové kategorie. Nejedná se již jen

o nejspíše žertíky, ale k našemu zděšení bývá často nátlak na oběti důmyslně naplánován a dosti hrubě vykonáván.

Během mé desetileté praxe ve výchovném ústavu jsem se setkal s mnoha dětmi, u kterých byly diagnostikovány agresivní sklony. Výchovný ústav v Načeradci pečoval o děti a mládež, která vyžaduje zvýšenou péči s přihlédnutím k poruchám chování. Agresivita, jako projev nepřátelství, ať už slovně nebo útočným činem, je trvale vážným problémem tohoto školského výchovného zařízení. Bez agresivního chování jsem se zde setkal jen s malým procentem klientů. Je zcela jasné, že umístění dítěte je nedobrovolné, rodiče souhlasí, ale ne před dětmi. Zodpovědnost za umístění dítěte přenášejí na úřady a jiné instituce. Díky tomu chápe dítě umístění jako trest, nikoliv jako pedagogickou pomoc.

Každé dítě, které přijde do výchovného ústavu, většinou absolvuje pobyt v některém z diagnostických ústavů. Ten zpracuje komplexní diagnostickou zprávu s programem rozvoje osobnosti. Pro úspěšnou resocializaci je potřebné, aby se každý pedagogický pracovník, který s dítětem pracuje, seznámil s osobním spisem, který obsahuje: soudní spis o umístění dítěte, jeho závěrečnou diagnostickou zprávu, zdravotní dokumentaci, pedagogickou dokumentaci z předchozích školských zařízení, popřípadě psychologické vyšetření, apod. Setkal jsem se s velkým množstvím těchto zpráv, zarazil mě však fakt, že agresivita je diagnostikována v minimu případech. Hlavně u dětí, u kterých se projevují agresivní projevy již v prvních dnech pobytu, jsem se o agresivitě v diagnostické zprávě mnoho nedočel. Proto jsem se rozhodl toto agresivní chování podrobit výzkumu. Objektem mého zájmu se stala mládež z výchovného ústavu DDŠ Načeradec.

1 AGRESE A AGRESIVITA

Tyto dva pojmy bývají v českém jazyce velice často zaměňovány a to jak v laické, tak i v pedagogické terminologii, v odborném jazyce znamená však každý z nich zcela něco jiného.

1.1 Agresivita

Martínek definuje agresivitu „*agresivita (z lat. aggressivus – útočný): vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem*“. (Martínek, 2015, s. 10)

Dalo by se říct, že agresivita je charakteristický znak osobnosti jedince. Každý jedinec je do jisté míry vybaven určitou dávkou agresivity, jinak by ve společnosti neměl šanci na přežití. Člověk s vysokou mírou agresivity je často náchylný ve vypjatých situacích jednat agresivně. (Čermák, 1999)

Těžko ovládá svůj život, jedná impulzivně a má vážné problémy v mezilidské komunikaci. Bývá často urážlivý, nedokáže přejít nepodstatné věci s úsměvem. Oproti tomu člověk s malou mírou agresivity je schopen dojít, ve vypjatých situacích, ke kompromisu. Dokáže být společenský a diplomatický. (Martínek, 2015)

Jistě však vyrovnaná míra agresivity může mít pozitivní vliv na posílení sebevědomí a autority.

1.2 Příčiny agresivního chování

Příčinou agresivity jsou dědičné faktory. Některé zdroje uvádějí, že se může jednat až o 60 % vlivu dědičných faktorů ve vývoji jedince. Pokud má jedinec silně agresivního otce nebo matku, je velice těžké po něm chtít, aby se choval jako anděl. (Martínek, 2015)

Většinou v souvislosti s agresivitou dětí automaticky počítáme s vlivem agresivního otce. Mnohdy však může být na vině i výchova agresivní matkou. Tento typ matky na veřejnosti odmítá jakékoliv trestání svého dítěte. Ono to tak ve skutečnosti může i být, neboť matka

může počítat s tím, že výchovu řídí agresivní otec, kterého ona v tichosti instruuje. Dítě vyrůstající v takovémto prostředí bývá pak ve školní skupině snadným terčem (lidově by se to dalo definovat, že „startují na první nakopnutí“). Tyto děti jsou vznětlivé, výbušné. Díky tomu klesá i výkonnost a soustředění ve výuce. Takové dítě je ve většině případů zaplaveno myšlenkami na pomstu.

Další zajímavou myšlenkou zabývající se souvislostmi mezi původem a příčinami vzniku agresivního chování je, jakou úlohu hrají mužské hormony. Z velké části ji způsobují androgeny, hlavně pak testosteron. Androgeny jsou součástí vývoje druhotných mužských pohlavních znaků. Dojde-li u savců ke kastraci, změní se zuřivý býk v dobromyslného vola a nebezpečný hřebec se promění v poklidného valacha. (Janata, 1997)

Agresivní sklony se u člověka vytváří, podobně jako u jiných živočišných druhů, na základě dědičných, genetických informací. Vytvářejí se v prvních letech života. Postupem času se je učíme a začínáme si je osvojovat na základě zkušeností. Dítě si postupem času pamatuje způsoby vlastního jednání, zjišťuje, že si agresivním jednáním vybuduje úspěch vynucením určité věci, apod. (Říčan, 1995)

Na vývoj a příčiny agresivního chování má také obrovský vliv učení. Podle Čermáka *„agrese v televizním pořadu může sloužit dítěti jako vzor, o němž si dítě myslí, že je předkládán proto, aby byl napodoben. Imitace pozorovaného nového agresivního chování se u dítěte někdy stane součástí kognitivní výbavy, jež je připravena k použití, i když vzor není přítomen. Dítě, ale i dospělý divák, se v situaci podobné té, kterou pozorovalo, může chovat shodně s modelem nebo, což je pravděpodobnější, ve shodě s vlastní představou o tom, jak by se vzor v dané situaci zachoval. Konkrétní forma agrese v televizi je nástrojem, který učí dovednosti užitečné z hlediska provedení násilného činu. Informace tohoto druhu má přímý vliv na jedince, který je motivován chovat se agresivně“*. (Čermák, 1998, s 13)

1.3 Agrese

Martínek říká o agresii *„agrese (z lat. aggressio – výpad, útok): jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit“*. (Martínek, 2015, s. 23)

Nejjednodušší definici říká, že se jedná o agresivní chování jedince, vůči druhé osobě nebo celé společnosti. Jiná definice agrese považuje agresii za jednání, jehož účelem je ublížit další

osobě anebo ji násilím přimět k tomu, aby agresorovi vyhověla. Mimo fyzickou agresi může jít také o psychické či emocionální zranění oběti. Může sem patřit např. zastrašování, zostouzení, vyhrožování, apod. (Čermák, 1999)

Někteří lidé vnímají agresi i jako zálibu v ubližování jiným lidem. Pro tyto jedince se pak agrese stává potěšením a uvolněním.

1.4 Směry agrese

Pokud se zaměříme hlavně na školní prostředí, převládá v pedagogické veřejnosti představa, že agresivita je jev, kdy jedno dítě zaútočí na druhé nebo učitele. Není to však pravidlem. (Martínek, 2010)

Martínek dělí směry agrese:

Agrese vybitá na neživém předmětu. Daná věc se může stát prostředkem uvolnění agresora. Ve školním prostředí to bývají většinou pomůcky, školní vybavení. Agresor tímto demonstruje svoji sílu, ale může jít i o účelné zastrašování ostatních.

Agrese vybitá na zvířeti. Agresorem bývá většinou jedinec, který si vybíjí svůj vztek na bezbranném zvířeti. Většinou se tak stává u jedinců bez sebevědomí, kteří si netroufnou na spolužáka nebo učitele. Zvíře pak týrají a agresivně napadají.

Autoagrese. V tomto případě jde o agresi, kterou jedinec zaměřuje sám proti sobě. Jedná se o různé formy sebepoškozování, řezání po těle, apod. Mezi nejtěžší formu autoagrese patří sebevražda. (Martínek, 2015)

1.5 Dělení agrese

Existuje velké množství dělení agresí. Některé jsou srozumitelné, některé méně. Každé rozdělení má své zastánce i své odpůrce.

Nejčastěji se setkáváme s dělením agresí na emocionální a instrumentální (Čermák, 1999), Martínek přidává ještě frustrační. (Martínek, 2015)

Martínek toto dělení charakterizuje takto „*emociální agrese je provázána většinou silným emočním nábojem, v jejím pozadí je silně nepříjemný podnět, mnohdy bolestivý*“. (Martínek, 2009, s. 31)

Zdrojem této agrese se časem může stát nahromadění „nevýznamných“ negativních zážitků. Díky tomu se pak člověk stane zranitelnějším a také citlivějším vůči různým podnětům a emociální agrese se pak velice snadno vybaví. (Martínek, 2009)

„*Frustrační agrese je poměrně často spojována s frustrací*.“ (Martínek, 2009, s. 33)
Samotná frustrace je pak většinou chápána jako překážka, zabraňující člověku dosáhnout jakéhokoliv cíle. Vyvolává negativní emoci, hlavně pak hněv, který poté vede k agresivnímu chování s cílem frustraci překonat. (Martínek, 2009)

„*Instrumentální agrese je zcela odlišnou agresí od emocionální a frustrační. Jedinec do ní jde s naprosto chladnou hlavou a jasným cílem*.“ (Martínek, 2009, s. 35)

V tomto případě jde o jasně naprogramovanou a cíleně přesně promyšlenou agresi. Jasným příkladem v tomto případě je loupež. (Martínek, 2009)

V roce 1968 K. E. Moyer pojmenoval sedm typů agresí, které se vyskytují jak u lidí, tak u zvířat. Vycházel z dlouhodobého studování chování zvířat. Toto studium mu ukázalo, že se téměř všechny typy jeho klasifikace agresí projevují intenzivně ve školním prostředí. Jde o tyto typy agresí:

1. Predátorská agrese. Jde o jasný vztah silnějšího a slabšího. Stejně jako v přírodě loví predátor svoji oběť, tak s obdobným příkladem se můžeme setkat třeba ve školním prostředí, kde agresor šikazuje slabšího jedince. Tato agrese je nebezpečná tím, že jakmile se oběť dá do pohybu, začne se agrese zvyšovat.

2. Agrese mezi samci. Typický konkurenční boj o vůdce „smečky“ jak v přírodě, tak ve školním prostředí. Vždy se objeví jedinec, který má touhu více rozhodovat. Většinou sami nevědomky podpoříme dominantního jedince, neboť to bývá dítě šikovné, inteligentní a fyzicky zdatné. Je důležité si uvědomit, že konkurenční boj mezi dětmi může být v jejich vývoji nebezpečný, neboť si po celý život s sebou nesou jednotlivé scénáře svého chování.

3. Agrese vyvolaná strachem. Strach je nejhorší rádce. Pokud zvíře zahnané do kouta nemá možnost úniku, tak zaútočí. Stejný pocit může nastat i u dítěte. První strach zažívá dítě,

když se poprvé vzdaluje od své matky. Později při nezvládnání svých školních povinností. Pokud dítě zahnané do kouta cítí bezmoc a nenachází pomocnou ruku, může se začít bránit agresivním chováním. Začne chodit za školu. Mnohokrát si rodiče sami neuvědomují, že ke zvládnutí dětí velice často používají strach.

4. Dráždivá agrese. V přírodě můžeme vidět dráždivou agresi například u psa v kleci. Ve školním prostředí jde o agresi, kdy stanovíme dítěti hranice, které nedokáže splnit. Dítě pak může mít pocit přetížení a to vede k nechuti spolupracovat.

5. Rodičovská agrese. Tak jako v přírodě brání matka svá mláďata, stejně tak rodiče brání své děti. Je velice důležité, aby každý pedagog byl na tuto situaci připraven a při řešení rodičovské agrese se vždy držel daných pravidel.

Každý rodič bude vždy, a má na to plné právo, bránit své dítě.

Každý rodič se snaží vychovávat své dítě, jak nejlépe umí.

Rodič většinou vychovává své dítě takovým způsobem, jakým byl sám vychován.

6. Sexuální agrese. V zvířecí říši se vyskytuje většinou u samců. U lidí se sexuální agrese, ve většině případů, pojí se sexuálním napadením, znásilněním a obtěžováním. Ve školním prostředí se s těmito jevy naštěstí nesetkáváme příliš často.

7. Agrese jako obrana teritoria. V říši zvířat je velice časté značkování vlastního teritoria a následně jeho obrana. Stejně je to i ve školním prostředí. Pokud dojde k narušení osobního teritoria, dítě reaguje většinou dvěma způsoby. Ustoupí nebo se začne bránit. Pro žáka je např. teritoriem jeho třída, lavice, taška, ale i místo v šatně. Zvyknout si na nové místo může žákovi trvat až 14 dní. (Martínek, 2015)

1.6 Příčiny agrese u dětí a mládeže

Jednou z hlavních příčin je potvrzování funkčnosti agrese, dítě si díky ní dokáže vyvztekát své výhody, jedinec v kolektivu posiluje své místo a buduje si pozici v něm. Agrese pak slouží k vyřešení jakéhokoliv problému. Jedinci používající tuto účelovou agresivitu se nezaleknou žádného výchovného opatření. Vyrůstají z nich osoby s tendencí k sociálně patologickému chování násilného typu.

Často ovlivňující příčinou agrese u dětí, je vliv vnějšího okolí. Dítě se již od narození ovlivňováno různými faktory působící na jeho vývoj.

1.6.1 Rodina a její vliv

Každé narozené dítě přichází na svět „neposkvrněné hříchem“. Již od narození je však pod velkým vlivem své rodiny. Dnešní děti se, bohužel, rodí do uspěchané doby. Tato doba má sama o sobě velký vliv na výchovu dítěte. Každé dítě, žijící v prostředí své rodiny, potřebuje v první řadě cítit lásku a pocit bezpečí. V rodině přeci tráví dítě nejvíce času. Dobře fungující rodina kladně působí nejen na citový vývoj dítěte. Ve většině případů právě děti, pocházející z problémových rodin, mají s přibývajícím věkem kladný vztah k agresivnímu chování. Svůj vliv na výchovu dětí mají jistě i rodičovské styly výchovy.

Chtít být dokonalým rodičem může být někdy velice nebezpečné. Dítěti bude stačit dobrý, i když někdy chybný rodič. Důležité je aby cítilo, že je milováno a dostává dostatečný prostor pro svůj vývoj. Je důležité si uvědomit přirozenost děláním chyb ve výchově i ve vývoji. (Vágnerová, 2009)

Vágnerová (2009) dělí výchovné styly:

Autoritářský: pro tento výchovný styl je typické používání zákazů, příkazů, rodič vyžaduje absolutní poslušnost. Je zde potlačena samostatnost dítěte, jak v jeho názorech, tak i v činech. Díky této výchově může dítě při šikaně zastávat jakoukoliv pozici (agresor, oběť, přihlížející).

Liberální: dítě, žijící v tomto stylu výchovy, má absolutní svobodu bez hranic. Dítě, žijící bez jasných vymezených hranic, nedokáže ani vymezit hranice pro vlastní agresivní impulzy. Necítí se milováno a nedokáže rozpoznat mez, za kterou může jeho chování už druhé zraňovat.

Demokratický: upřednostňuje potřeby dítěte v souvislosti s jeho věkem. Učí se zacházet se svobodou a zodpovědností. Dítě má možnost se samostatně rozhodovat, projevit názor i přání. „ U dítěte, které vychováváme ke svobodě a zodpovědnosti, je velký předpoklad, že se nestane obětí šikany ani agresorem. Přesto nelze vnímat tento styl výchovy jako zaručený.“ (Vágnerová, 2009, s. 60)

Velký vliv na vývoj dítěte má rodičovská autorita. Neměla by však být podmíněna nadřazeností, ale spíše vzájemnou tolerancí. Tento vztah přináší dítěti pocit jistoty a spokojenosti.

1.6.2 Vliv školy

Příčinou agrese může být také výrazná neshoda ve vymezení pravidel hranic školy a rodiny. Škola má jasná pravidla, daná školním řádem. U některých dětí pak může nastat problém s jeho dodržováním. Co je již ve školním řádě mimo únosné hranice, může být pro dítě, díky nedostatečné rodinné výchově, normální. (Martínek, 2015)

Důležitá je také spolupráce školy a rodiny. Dnešní děti tráví velké množství času nejen ve škole, ale i v dalších školních i mimoškolních institucích (kroužky, školy umění, apod.). Osobnost učitele by neměla být posuzována jen podle jeho odbornosti, ale také by měla být brána v potaz míra zralosti. Je proto důležitý vztah mezi učitelem a žákem. Míra důvěry mezi oběma může být důležitá při pozdějším případném řešení agresivity mezi dětmi.

1.6.3 Vliv party

Často ovlivňující příčinou agrese může být i vliv party. Každý jedinec je už od narození členem mnoha skupin. Může jít o skupinu dobrovolnou – pak hovoříme o skupině formální, je podpořena i vnějšími okolnostmi. Sem může patřit např. škola. Budeme-li mluvit o agresi, co se týče vlivu party, platí určitě pravidlo, čím má jedinec bližší vztah k partě, tím víc se snižuje schopnost se od ní distancovat. Je zde pak veliké riziko přijetí velkého množství patologických norem. „*Jedinec se často identifikuje s normami těchto skupin, významnou roli hraje fenomén vůdce, jehož chování se stává příkladem pro ostatní.*“ (Martínek, 2015, s. 72)

Pod tlakem skupiny se může stát, že jedinec přestane kontrolovat svoji agresivitu a může se dopustit činů, které by za normálních okolností neudělal, neboť právě v těchto skupinách dochází k tzv. nápodobě. Poslech stejné hudby, nošení stejného typu oblečení apod. Parta může také ovlivňovat chování jejích členů. Jednotné chování členů party je považováno za standard. Může docházet ke změnám myšlení, uvažování, jednání. Pokud prioritou party vrstevníků je bezproblémové chování, hrozba patologických jevů je minimální. Problém však

může nastat v opačném případě. Některé typy part mají tzv. „Přijímací rituály či pohovory“. Většinou se jedná o trestnou činnost, kdy po jejím vykonání, se může jedinec stát členem party. U některých dětí je touha někam patřit tak veliká, že i jinak bezkonfliktní dítě spáchá trestnou činnost. Dalším nebezpečím party je, pokud členové žijí rizikovým stylem života. Stávající členové i nově přijatí experimentují s drogami, alkoholem a dalšími nebezpečnými látkami. Často vyvstává otázka, proč vlastně mladí lidé stále intenzivněji inklinují k problémovým partám. Odpověď není jednoduchá. Ve většině případů jde o děti, které touží někam patřit. Nemají stabilní rodinné zázemí, chtějí být uznávaní. V partě mají pocit bezpečí, cítí, že jsou silní. Někdy se může stát, že právě slabý jedinec založí svoji vlastní partu. Ta mu později posiluje jeho sebevědomí a může docházet k nárůstu agresivity.

1.6.4 Vliv médií

Nejzávažnější příčinou agresivního chování u dětí a mládeže je mediální násilí. Dítě se neustále setkává s agresí prostřednictvím televize, DVD, počítačových her. Jelikož má dítě v počátku svého vývoje malou rozlišovací schopnost rozeznat, co je reálné a co ne, potom časté pozorování násilí v něm může utvrdit, že agrese je přípustná a díky ní může řešit konflikty, do kterých se může během svého života dostat. Je důležité mít přehled, jaké pořady dítě sleduje. Vágnerová říká „*mluvte s ním o tom, co vidělo, a pokud zjistíte, že film měl agresivní obsah, zaujměte k němu jasný odmítavý postoj*“. (Vágnerová, 2009, s. 65)

Velký problém může nastat, když se oblíbený hrdina dítěte chová agresivně. Pro malé dítě je velice složité orientovat se v ději filmu, který se pak pro něj stává nečitelným. Dítě si pak připomíná scénu, kde se jeho hlavní hrdina chová agresivně a toto chování mu přijde normální a přirozené. Začíná napodobovat údery, kopy a později se může stát, že bude všechny konflikty řešit tímto způsobem.

Toto platí i o vulgárním vyjadřování. Dnes již malé děti používají vulgární výrazy. Rodiče často používají argument: „*On se to naučil ve škole.*“ Je však zcela jasné, že žádný učitel neučí dítě vulgárním výrazům. Většina si vulgární výrazy přináší právě z domova. Ze sdělovacích médií slyší dnes a denně přivaly vulgarit. Používají je právě jejich kladní hrdinové k zesměšňování a důkazu síly a neohroženosti. Dítě však vše chápe zcela odlišně. „*Jestliže hlavní hrdina může ve filmu či pořadu mluvit vulgárně a je to v podstatě povoleno, proč bych tak nemohl mluvit já, vždyť je to normální.*“ (Vágnerová, 2009, s. 96)

Velice podobnou funkci jako média mají počítačové hry. Pro drtivou většinu dnešních dětí je to neodmyslitelná součást života. Nemůže přece být přijato běžnou normou, kdy hrdina v PC hrách neustále někoho kope do hlavy či ustřelí desítkám protivníků hlavu. Dítě zastává v každé hře určitou roli a může se stát, že agresí začne brzy brát jako přirozený způsob seberealizace.

Nicméně názory odborníků kolem počítačových her se velice různí a jsou rozporuplné. Jedna část zpochybňuje význam tohoto vlivu, druhá část pak toto považuje za jeden z největších vlivů a příčin rostoucího agresivního chování u dětí a mládeže. (Martínek, 2015)

Téměř jistě lze však říci, i když násilí v médiích neovlivní úplně agresivní chování jedince, může mít na něj v jeho vývoji značný vliv. Je tedy důležité sledovat některé pořady společně s dětmi, abyste pak o nich mohli debatovat. Je důležité, aby dítě slyšelo, že „špatný“ nemusí být jen ten, co druhému ubližuje, ale také ten, který všemu pasivně přihlíží a nemá snahu se pokusit násilí zabránit nebo na něj okamžitě někoho neupozorní. I jemu pak náleží část viny.

1.7 Zvládání a řešení agrese

U temperamentních dětí je důležité, tento fakt přijmout. Je podstatné pro něj najít vhodné aktivity, které dítě zaujmou a při kterých si může svoji přebytečnou energii vybit. (Vágnerová, 2009)

„Ve vztahu k násilí je velice důležité jaké postoje k agresivitě zaujímají jeho rodiče a jiní vlivní dospělí a okolí.“ (Vágnerová, 2009, s. 66)

Dítě velmi často přejímá hodnoty od svých rodičů. Dle těchto hodnot si utváří vlastní názor na násilí v mezilidských vztazích. Dítě má být učeno empatii a respektu k druhým. Musí se naučit řešit konflikty neagresivním způsobem. Mělo by umět vysvětlit, proč odsuzuje násilí a agresivní chování.

Malinko jiné je to ve školním prostředí. Tady je nutné v některých případech agrese žáků použít formu trestu, a to především u instrumentálních agresí. Trest bude vždy účinnější, pokud se stane pro trestaného jedince naprosto čitelný a má zcela jasně vymezená pravidla chování. Nemůže být očekáván úspěch, pokud je od osoby, která sama velice často porušuje pravidla. (Martínek, 2015)

2 AGRESIVITA A SOUVISEJÍCÍ PORUCHY CHOVÁNÍ

Valenta říká „*poruchy chování – opakující se a trvalý (v trvání nejméně šest měsíců) vzorec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřeného věku dítěte*“. (Valenta, 2014, s. 132)

2.1 Středisko výchovné péče

Hlavní úkolem, tohoto státem podporovaného školského zařízení, je poskytnout základní péči a psychologické služby dětem, u kterých hrozí riziko poruch chování, nebo již mají tyto poruchy chování rozvinuty. Jedná se o děti, kde zatím nebyla nařízena ústavní výchova nebo uložena výchova ochranná. (Slomek, 2010)

Středisko výchovné péče spolupracuje s odborem sociální péče a zaměřuje se hlavně na mládež narušenou a mravně ohroženou. Podle Opekarové (2007) patří mezi základní funkce těchto zařízení:

- SVP předchází rozvoji a vzniku negativního a agresivního chování;
- snaží se předejít narušení ve vývoji dítěte;
- SVP také přispívají k zdravému vývoji osobnosti dítěte;
- jejich úkolem je odstranit nebo alespoň zmírnit příčiny či důsledky vzniklých poruch chování;
- hlavním cílem je poskytnout poradenskou a informační službu mladistvým, rodičům, širší veřejnosti, zákonným zástupcům;

Střediska výchovné péče se zaměřují na přímé řešení problémů např. u šikany či jiného agresivního chování. V těchto případech pracují s hlavními agresory formou individuálních nebo skupinových konzultací apod. Dále spolupracují s třídními kolektivy. Snaží se zde pomáhat vytvářet nové vztahy. Důležitá činnost SVP je také poskytovat rodičům pomoc a

poradenské služby v situacích spojených např. se šikanou. V neposlední řadě spolupracují s pedagogy. Těmto pedagogům poskytují hlavně metodické konzultace. (Vágnerová, 2009)

Organizace péče ve středisku:

- ambulantní péče – v pracovních dnech v rozsahu 8 hodin mohou klienti využít vzdělávací a poradenskou péči. Také jsou zařazeni do terapeutických programů.
- celodenní péče – klientům je poskytnuta celodenní péče včetně stravy, probíhají výchovné programy, probíhá vyučování pod dohledem speciálního pedagoga.
- preventivně výchovný pobyt – klientům je nepřetržitě poskytnuto ubytování, strava, individuální vzdělávací plán po dobu osmi týdnů. Cílem je zmírnit negativní projevy chování, zlepšit komunikaci apod. Asistent pedagoga zajišťuje dodržování pravidel. (Vágnerová, 2009)

SVP poskytuje služby:

- diagnostické – speciálně pedagogická diagnostika, diagnostika příčin poruch chování, diagnostika osobnosti.
- preventivně výchovné – zaměřují se nápravu chování, vypracování individuálního výchovného plánu, terapeutické činnosti, programy cílené na potřeby klientů, mohou být krátkodobé i dlouhodobé.
- poradenské – podpora v obtížné životní situaci klienta, snaží se o pomoc v předcházení vzniku negativních sociálně patologických jevů, poskytuje informace pro volbu povolání. (Slomek, 2010)

„Střediska výchovné péče jsou jednou z forem sociálně výchovné pomoci dětem a dalším subjektům, nenahrazují však další školská zařízení především ty, v kterých probíhá nařízená ústavní výchova, nebo uložená ochranná výchova.“ (Slomek, 2010, s. 71)

2.2 Poruchy chování a agresivita mládeže

Při diagnostice poruch chování je důležité vždy ke každému jedinci přistoupit individuálně, musíme přihlídnout ke všem vlivům, které mohly ovlivnit vývoj dítěte. Mezi poruchy chování, které se u dětí a mládeže vyskytují nejčastěji a jsou spojeny s agresivitou, patří podle Martínka:

- ADHD – hyperkinetický syndrom
- Opoziční porucha chování
- Lhaní
- Krádeže
- Záškoláctví
- Útěky a toulky
- Porucha chování s protispolečenskými rysy

ADHD – Hyperaktivita s poruchou pozornosti

Tento hyperkinetický syndrom je velice často charakterizován triádou, kterou tvoří deficit pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Tato porucha začíná kolem 7. roku života. Dítě se bezúčelně pohybuje, nevydrží sedět v klidu, cokoliv je lehce vyruší. Často překotně hovoří, skáče do řeči, ztrácí věci. Vyskytuje se asi u 6% populace v poměru chlapců a dívek cca 4:1. (Valenta, 2014)

Hyperaktivita je spojená se silným psychomotorickým neklidem. Dítě si neustále s něčím hraje, vrtí se, často je spojena překotnou mluvou. Dítě většinou skáče do řeči a nenechá jinou osobu domluvit.

Při deficitu pozornosti je jedním z problémů snadná únava. Toto souvisí s kolísáním pozornosti. Dochází k velkým výkyvům ve výkonnosti. Dítě podléhá vnitřním podnětům a to se projevuje neadekvátními reakcemi. Během výuky vykřikuje a často se ptá na věci, které s výukou vůbec nesouvisí.

K projevům impulzivity patří zmatené, zbrklé a chaoticky-zmatené chování. Dítě s ADHD musí mít vše hned. Impulzivita je také často zaměňována s drzostí a nevychovaností a dítě je díky ní trestáno. Může souviset s příčinami krádeží. Dítě něco vidí, líbí se mu to a chce to mít hned.

Dítě trpící poruchou ADHD s uvedenými symptomy, je značně ohrožené v následujícím vývoji, v kterém mu hrozí, s přibývajícím věkem, zvýšené riziko patologického chování. Toto dítě denně bojuje se situacemi, na něž nestačí. Díky tomu si osvojuje strategie a techniky pomáhající snižovat napětí. Jednou ze strategií je agresivní obrana. Je jednodušší nadávat a vztekat se než něco udělat. Další možnou technikou, jak se snažit vypořádat s ADHD, je únik. Dítě se snaží uniknout do místa, které pro něj znamená případné bezpečí. (Martínek, 2015)

ADHD neznamena, že mozek ani tělo dítěte není nemocné. Dítě není hloupé, líné, špatné nebo nemocné. Jeho mozek jen funguje trochu odlišně. Děti s ADHD mají také určité schopnosti. Překypují energií, jsou tvůrčí, stále se snaží zkoušet něco nového. (Taylor, 2012)

Opoziční porucha chování

Toto chování můžeme pozorovat jen u dětí mezi druhým a třetím rokem, v těchto letech bývá považováno za běžné. Děti mající diagnostikovanou tuto poruchou, bývají v dětství často neklidné, mrzuté a pro většinu rodičů bývá jejich chování vyčerpávající. Obvykle pak dochází k častému trestání dítěte a nárůstu vzdorovitosti u něj. Vzniká pak bludný kruh, ze kterého není východiska. Dítě většinou považuje trest za nespravedlivý a začne provokovat ještě více. Je velice důležité v těchto situacích šetřit tresty a naopak často používat pochvaly a pozitivní motivaci. (Martínek, 2015)

Lhaní

Ne každá nepravda vyslovená dítětem, se dá nazývat lží. V tomto smyslu je možné, podle Martíňka, je rozdělit na tři základní kategorie. Patří sem:

- smyšlenka, nebo-li konfabulace
- bájná lež, nebo-li pseudologia phantastica
- pravá lež

Smyslenka se většinou objevuje u dětí předškolního věku. Dítě často zaměňuje událost, která se stala vlastní fantazií. Není dobré se s dítětem přit o pravosti výroku. Spíše postačí zapochybovat. Smyšlenky ve školním věku můžeme však již považovat za chorobné. Většinou se vyskytují u dětí s emoční labilitou.

Bájná lež se projevuje vyprávěním dlouhých a smyšlených příběhů. Dítě chce ohromit ostatní a vzbudit senzací. Má potřebu na sebe upozornit. Někdy se dítě může dostat do situace, že už nedokáže plně rozeznat realitu.

Pravá lež je vždy vědomá a jedinec si moc dobře uvědomuje, co je pravda a co nepravda. Ve většině případů se projevuje u dětí s tvrdou a trestající výchovou. I když zjistí, že se časem na lež stejně přijde, o to více se snaží další lži pečlivě programovat a plánovat. (Martínek, 2015)

Krádeže

Krádež je vnímána společností jako porušení normy, kdy ten, co okrádá druhého, porušuje práva druhého člověka nebo společnosti. Krádež je charakteristická záměrem, který touto skutečností prochází. O krádeži však můžeme mluvit jen v okamžiku, kdy se dítě nachází na takové úrovni vyspělosti, že si uvědomuje porušování této normy. Kdy si uvědomuje význam pojmu vlastnictví, a to vlastní a cizí osoby. Co se týče krádeže, dochází k rozdílnému vnímání tohoto pojmu u jedince podle toho, ve které společnosti vyrůstá. Vnímá tento pojem podle normy subkultury ve společnosti, ve které vyrůstá a ve které tato společnost krádež respektuje a toleruje. Proto v případě trestu bere trest jako nespravedlnost, pokud tato norma je v určitém druhu společnosti normální. (Vágnerová, 2004)

Záškoláctví

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“ (Jan Amos Komenský 1592–1670)

V současné době se asi jedná o jeden z nejzávažnějších problémů jak základního, tak i středního školství. Záškoláctví můžeme definovat jako úmyslné zameškávání školní výuky. (Martínek, 2015)

Záškoláctví však bývá často i spojováno s názorem, že jde o reakci na negativní postoj ke škole. Může být i reakcí na prospěchové selhání, ať už má toto selhání různé příčiny.

Záškoláctví lze podle Vágnerové definovat jako „komplex ochranného jednání, jehož cílem je vyhnout se nepříjemnosti, která je dána buď konfrontací neúspěšného dítěte s lépe prosperujícími spolužáky, nebo požadavky učitele na práci dítěte“. (Vágnerová, 2004, s. 94)

Záškoláctví může být také bráno jako chování, ke kterému dochází bez vědomí rodičů, kdy dítě záměrně nechodí do školy z nějakého důvodu. Někdy se záškoláctví řeší, až když počet zameškaných hodin bije do očí. Přitom není nic snadnějšího, než řešit záškoláctví při prvních náznacích.

Útěky a toulky

Útěky, toulání a záškoláctví mají jedno společné. Je to útek od něčeho, někoho nebo odněkud. Lze i říct, že jde o obranné chování dítěte, kdy si způsobem útěku z prostředí, které mu přijde ohrožující, řeší dítě svůj problém. Dítě většinou v tuto chvíli není schopno situaci zvládnout jiným vhodnějším způsobem. Pro dítě vyvstává velký problém, které nedokáže samo zvládnout. Na útek pak navazují toulky. Trvají zpravidla delší dobu a bývají velice často spojeny se záškoláctvím. „Toulky se zpravidla objevují u dětí, které nemají vytvořen vztah k domovu. Mnohdy se jedná o jedince citově chladné s naprosto bezhraničním chováním. Toulky bývají většinou promyšlené, dítě předem plánuje, kam půjde, vymyslí si přesný a detailní plán, jak se kam dostane, kde sežene peníze na obživu, apod.“ (Martínek, 2015, s. 104)

Porucha chování s protispolečenskými rysy

„Jedná se o nejzávažnější poruchu chování u dětí a dospívajících. Dříve byla nazývána antisociální poruchou. Uvažuje se o ní v případě, kde se v chování jedince po dobu nejméně šesti měsíců objevují minimálně tři z níže uvedených znaků:“ (Martínek, 2015, s. 106)

- podvádí, nebo krade
- minimálně dvakrát uteče z domova a nebývá přes noc doma
- velice často lže
- běžně chodí „za školu“

- vyprovokuje záměrně rvačky
- zlovolně ničí majetek a vloupává se do cizích objektů
- je krutý nejen k lidem, ale i ke zvířatům
- nemá problém kdykoliv použít jakoukoliv zbraň
- rád se zúčastňuje zakládání ohňů nebo požárů

Je téměř jasné, že budoucnost dítěte je jasná, neboť ve většině případů jde o chování startující kriminální dráhu. Chlapci, kteří se takto protispolečensky chovají, ve většině případů skončí ve vězení.

Tyto vývojové poruchy je možné vysledovat u dětí již v předškolním období mateřské školy. Velmi často se můžou projevit zvýšenou impulzivitou. Tyto děti se téměř nikdy nebrání poškození a jejich závislost na psychologické odměně je nízká.

3 ŠIKANA JAKO SOUČÁST AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ

„Škola je dílna lidskosti, kdež lidé mladí a suroví bývají ku přijetí plných pravých obrysů vzdělávání, aby nezůstali pařezy, nýbrž stali se živými obrazy Boha, tvory Tvůrci nejpodobnějšími.“ (Jan Amos Komenský 1592–1670)

Na úvod je potřeba objasnit, co je to šikana. Vyžaduje-li situace naši pomoc je velice důležité, abychom každý jednotlivý případ viděli zvenčí i zevnitř. Musíme také připomenout a osvětlit vztah šikanování k různým typům agrese. Také je potřeba vědět, že šikanování patří mezi nemocné čili patologické chování.

3.1 Co je šikana, její charakteristika a projevy

„Darebáci nesmějí vědět, že z nich jde strach.“ (Gaius Julius Caesar)

„Pojem šikana pochází z francouzského slova chicane, což znamená týrání, pronásledování, zlomyslné obtěžování, sužování, byrokratické lpění na předpisech.“ (Říčan, 1995, s. 25)

„Násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.“ (Vágnerová, 2004, s. 90)

„Šikanování je nebezpečně rozbujelou sociální nemocí ve společnosti, jejímž důsledkem je poškozování zdraví jednotlivce, skupiny, včetně rodiny a společnosti vůbec.“ (Kolář, 2001, s. 17)

Jak vlastně správně určit a definovat šikanující chování. Často dochází k omylu při určení, co vlastně šikana je a co není. Můžeme rozlišit dva termíny, a to je šikana a teasing. Teasing je chování, které šikanu zdánlivě připomíná a může tedy dojít k chybě při hodnocení situace. Většinou jde o nevinné škádlení mezi dětmi. Chlapci provokují dívky, ty křičí a chichotají se. Chodí žalovat a stěžují si. Dospělí však vidí, že jim toto chování není vůbec nepříjemné. Jejich stěžování je jen formální. (Martínek, 2015)

„Šikana je situace, v níž jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ (Martínek, 2015, s. 109)

Shodně šikanu definuje Kolář *„jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“.* (Kolář, 2011, s. 32)

Většina lidí si pod pojmem šikana představí jen fyzické násilí, to však bývá často důvodem, proč je psychické násilí, ve formě zesměšňování, apod. z počátku bagatelizováno. Je důležité si však uvědomit, že nelze tyto prvotní projevy šikany přehlížet, neboť se budou dále intenzivně stupňovat. (Vágnerová, 2009)

O šikaně také koluje řada mýtů. Pokud nemá být řešena šikana nevhodným způsobem, je potřeba si dát na ně pozor. Mezi mýty patří například přesvědčení, že šikany se dopouštějí jen chlapci. Agresor bývá většinou hloupý. Oběť si za to může většinou sama. A asi jeden z největších omylů, mému dítěti (ať je agresor nebo oběť) se to nemůže stát. (Vágnerová, 2009)

Většinou začínají šikanovat žáci, kteří umí skrývat svůj strach a zneužijí strachu druhých. Jsou vybaveni tím, že při fyzické a psychické zátěži dovedou reagovat velice silně. Mohou mít zkušenosti s bojovými sporty. Velice rádi na sebe upoutávají pozornost. Často se jedná o jedince, kteří jen prostě zabíjejí nudu. Důvodem bývá motiv žárlivosti, agresor závidí oběti například přízeň učitelů nebo školní úspěchy. Postihnout a charakterizovat typ oběti bývá složitější. Při troše smůly se obětí může stát jakékoliv dítě. (Kolář, 2001)

Projevů šikany může být nepřeberné množství. Martínek zdůrazňuje tři základní podmínky, které musí být splněny, abychom mohli mluvit o šikaně. Agresor má vždy psychickou a fyzickou sílu nad obětí. Pro oběť je útok vždy nepříjemný. Útok může být dlouhodobý opakovaný, ale i krátkodobý jednorázový. (Martínek, 2008)

3.2 Vývojová stádia šikany

Pro správný postup a řešení při vyšetřování šikany je potřebné znát všechny vývojová stádia. Zde se Vágnerová (2009), Kolář (2011) a Martínek (2015) ve všech pěti shodují. U každého stádia je potřeba zvolit jiný přístup. I když může být šikana krátkodobá, většinou se jedná o dlouhodobý akt, který je rozdělen do těchto pěti stádií:

- ostrakismus
- fyzická agrese a psychická manipulace
- vytvoření jádra
- přijímání norem
- totalita

V prvním stádiu dochází k vyčlenění oběti z kolektivu. Je zesměšňována, nikdo se s ní nebaví, dělají si z ní legraci. V druhém stádiu se stává z oběti hromosvod, který slouží jako ventil k jejich odreagování. V třetím stádiu se vytváří úderné jádro – skupina, která systematicky šikanuje své oběti. U agresorů dochází k závislosti na tomto chování. Ve čtvrtém stádiu přijímá třída normy agresorů a podílí se na šikanování oběti. V této se fázi se už málokdo dokáže postavit celé skupině. V posledním stádiu dochází k nastolení totální ideologie agresorů, kteří úplně ztrácí zábrany. Může dojít až k těžkému ublížení na zdraví. V tomto případě je jen jediné řešení a to rozpuštění celé skupiny. (Kolář, 2011)

3.3 „Past’ácké šikany“

„Prožila jsem tam peklo.

Vícekrát mě tam znásilnily.

Když jsem nechtěla zabít druhé,

tak jsem ubližovala sobě.“

Dívka mající obě ruce plné jizev (Kolář, 2001)

„Zařízení ústavní výchovy pro děti a mládež zastávají v resortu výchovy školství smutné prvenství. Vévodí jak v množství, tak v „dokonalosti“ šikan. Podmínky pro zhoubné bujení násilí jsou zde často optimální.“ (Kolář, 2001, s. 144)

Šikanování v „past’áckých“ se vyskytuje v neuvěřitelném rozsahu. Velkou roli při výskytu šikany hraje i fakt, že na jednom místě je uzavřen větší počet morálně narušených jedinců, většinou i nadměrný počet jedinců na malém prostoru. Ve výchovných ústavech je

zakořeněná tradice šikanování. Velkou roli hraje i nepřípravenost a benevolence pedagogických pracovníků proti šikaně bojovat. Kolikrát i samotná zařízení navozují atmosféru násilí, což podporuje růst šikany a brání odhalení a léčbě. (Kolář, 2001)

3.4 Kyberšikana

Martínek říká o kyberšikaně „*kyberšikanu definujeme jako zneužití ICT (informačních komunikačních technologií), především mobilních telefonů a internetu, k takovým činnostem, které mají někoho záměrně vyvést z rovnováhy. Jedná se tedy o jednu z forem šikany*“. (Martínek, 2015, s. 171)

21. století s sebou přináší stále větší a dokonalejší rozvoj technologií. Je téměř neuvěřitelné, jak je dnes díky, hlavně, internetu rozšířit své znalosti a získat obrovské množství informací. Tento vzestup technologie přitahuje kromě dospělých a příslušníky nejen mladé, ale i nejmladší generace. Některé děti jsou schopny „prosedět“ u internetu a počítačových her celé hodiny. Dnešní moderní technologie umožňuje dětem hrát a přehrávat na svých PC nejmodernější hry (interaktivní, online), filmy všech dostupných žánrů a také hudbu. Vágnerová říká „*děti všech věkových kategorií si rády hrají a k tomu jim internet poskytuje nekonečné pole působnosti*“. (Vágnerová, 2009, s. 91)

Pro starší děti je pak internet nejen zdrojem informací, ale i nejrychlejším možným nástrojem komunikace. Problémem, který také hraje důležitou roli při vzniku kyberšikany, je, že děti kolikrát rozumí počítačům lépe, než jejich rodiče. Je proto občas velice obtížné předcházet možným rizikům. Bohužel tito mladí uživatelé moderních technologií nemají pochopitelně zkušenosti dospělých, tudíž nedokážou včas odhalit možné nebezpečí a tento moderní vynález, může být velice rychle zneužit.

Kyberšikana patří v poslední době mezi nejnebezpečnější a nejrychleji se rozvíjející typ šikanování. Využívá v první řadě internet (sociální sítě, emaily) a mobilní telefony. Mívá početné obecnstvo a postižený slouží pro pobavení všech. Díky moderním technologiím se velice rychle šíří. Hlavně kvůli kyberšikaně se v mnoha zemích celého světa změnil trestní zákoník a v USA se dokonce stala federálním zločinem. (Vágnerová, 2009)

Tento typ šikany je nebezpečný hlavně díky tomu, že se až 40% obětí nikdy nedozví, kdo je vlastně šikanoval. Technicky vyspělý útočník a agresor ve většině případů nemusí být odhalen. Tomu dodává odvalu, aby své útoky stupňoval. Díky anonymitě to nemusí být ani fyzicky zdatný jedinec a může to být téměř kdokoliv. Stejně jako agresorem může být kdokoliv, stejné je to i u oběti. Ve většině případů sice stále platí, že se jedná o jedince s menší schopností se bránit, ale nemusí tomu být pravidlem. Vysoké riziko pak hrozí dětem, které jsou závislé na počítačích a mobilních telefonech. Těm se pak stává, že si je agresor vyhledá náhodně v kyberprostoru. (Vágnerová, 2009)

Dalším nebezpečným faktorem kyberšikany je ten, že před ní téměř není úniku. Při běžné šikaně, ať již fyzické či verbální, dochází k přímému kontaktu mezi agresorem a obětí. Při šikaně v kyberprostoru může útočník pronásledovat svoji oběť téměř nepřetržitě, a jelikož se v tomto druhu šikanování neobjevují přímé znaky šikanování, kterého by si mohli dospělí všimnout (zničené věci, oblečení, šrámy a zranění po těle) je kolikrát velice těžké ji odhalit.

Druhy kyberšikany: (Martínek, 2015)

- **Kyberstalking:** tady se většinou jedná o rozesílání výhružných a obtěžujících zpráv pomocí emailu a sms.
- **Phising:** odcizení bezpečnostního hesla a následné zneužití osobního účtu.
- **Blogging:** veřejné pomlouvání urážení a zveřejňování intimních informací pomocí blogu.
- **Happy slapping:** videosekvence, kterou natáčí agresoři, jež bez varování útočí na nic netušící oběť, po-té se baví zveřejňováním na internetu.
- **Kyberbullying:** agresor zveřejňuje lživé informace, nebo obrazový materiál na webu či ho šíří prostřednictvím mobilního telefonu, může jít i zaznamenání šikany páchané na oběti.
- **Bluejacking:** rozesílání obrázků, nebo nahrávek, může jít o fotky či videa spolužáků nebo učitelů, oběti jsou zde zesměšňovány.

- **Internetové hlasování:** jde o typ ankety např. „*Koho ve třídě nechceme,*“ – „*Kdo chodí nejhůře oblečen,*“ apod. V tomto případě může jít o online šikanu.
- **Interaktivní hraní:** může zde docházet k přímému napadání, urážení pomocí chatu.
- **Internetové soutěžení:** oběť je agresorem vyzvána, aby natočila video s nějakou nepříjemnou věcí a pak to zveřejnila např. na sociální síti. Když to neudělá, bude veřejně pomluvena.
- **Rozesílání zákeřných kódů:** sem můžeme zařadit, posílání virů, hackeři, spywaru.
- **Posílání pornografických materiálů:** oběti jsou zasypány tisíci nevyžádaných zpráv.
- **Kybergrooming:** chování, kde je o to, aby agresor vzbudil v oběti důvěru a v nadcházející schůzce ji fyzicky ublížil, nebo zneužil. Toto chování patří jednoznačně k nejnebezpečnějším a nejtěžším útokům.

Tři základní pravidla při setkání s kyberšikanou podle Vágnerové: (2009)

- STOP – okamžitě přerušit komunikaci a dále s agresorem nekomunikovat;
- BLOCK – blokovat agresora, zakázat mu přístup;
- TALK – vše okamžitě ohlásit dospělým, následně pak Policie (uchovat veškeré důkazy);

Při prevenci bezpečného pohybu na internetu a využívání moderních technologií, je důležité dětem vštěpovat, aby byly velice opatrné a neotvíraly emaily a zprávy od lidí, které neznají. Nemusí se vždy jednat o kyberšikanu, ale může také dojít ke stažení škodlivého softwaru, jenž může zapříčinit zničení počítače. V dnešní době existuje také řada bezpečnostních technologií, které obsahují bezpečnostní programy na filtrování programů. Zabrání tak dětem přístup k obsahu, který neodpovídá jejich věku. Žádná taková to pojistka však nikdy není sama o sobě spásou. „*Důležité je především, aby vám dítě důvěřovalo a o svých případných problémech s vámi mluvilo!*“ (Vágnerová, 2009, s. 102)

3.5 Následky šikany

Při šikanování dochází k poruchám vztahů ve skupině. U agresorů dochází k upevňování antisociálních vztahů a k přípravě na kriminální dráhu. Agresoři kolikrát překračují mravní i zákonné normy bez ostychu. Ve zbývajících členech skupiny to zanechá pocit o ztrátě iluzí o společnosti, jenž nedokáže ochránit jedince před násilím. Agresivní jedinci většinou v násilí dále pokračují, protože už ví, jak se to dělá.

Nejzávažnější následky však zanechá šikana na oběti. Může se jednat o následky fyzické (podlitiny, škrábance, kousance apod.), ale i o dlouhodobé psychické. Pokud je dítě dlouhodobě šikanováno, může si nést následky až do dospělosti. Může mít problémy s navazováním vztahů a v důsledku šikany může mít deficit při jednání s lidmi. (Kolář, 2001)

3.6 Prevence šikany

Nejdůležitějším místem v prevenci šikany je rodina. Právě zde se dítě učí novým rolím a zažívá modelové situace, které se mohou v průběhu života objevit. V rodině získává dítě jistotu, že ho někdo miluje a není na světě samo. (Vágnerová, 2009)

„Mít domov znamená být součástí vztahového systému, ve kterém zažíváme bezpodmínečné přijetí, kde jsme přijímáni a milováni a kde sami můžeme milovat.“ (Vágnerová, 2009, s. 49)

Ve školním prostředí je důležité, aby vznikla ve třídě dobrá parta. Základní podmínkou je vytvoření pravidel. Tato pravidla by měla podporovat spolupráci a kamarádství. Třídní charta proti šikanování by měla mít jasný cíl. Šikanování nebude trpěno, chovej se k ostatním tak, jak chceš, aby se oni chovali k tobě, nebudeme nikoho šikanovat, pomůžeme spolužákům, kteří jsou šikanováni, začleníme izolované žáky do společných činností. (Kolář, 2001)

Základním bodem v prevenci šikany u dětí, je naučit empatii. *„Oblast prevence šikanování a řešení pokročilé šikany zaštiťují také pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče a diagnostické ústavy.“ (Kolář, 2011, s. 332)*

Je nezbytné se v případě šikany obrátit na tyto instituce.

4 SPECIFIKA VÝCHOVNÉ PÉČE V ÚSTAVNÍM ZAŘÍZENÍ

4.1 Typy ústavní péče: ústavní a ochranná výchova

Ústavní a ochranná výchova se realizuje na základě z. č. 109/2002 o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Ústavní výchova je výchovné opatření nařizované soudem v občansko-právním řízení podle zákona o rodině. Nařizuje se zpravidla ve věku od 3 do 18 let (výjimečně je možno rozhodnutí soudu realizovat prodloužením do 19 let – využíváno především u složitějších okolností, kdy jiná opatření nevedou k nápravě, nebo když rodiče o dítě náležitě nepečují). „*Ústavní výchova nemá trestní charakter, vykonává se ve školských zařízeních. Než soud nařídí ústavní výchovu, je povinen zkoumat, zda výchovu dítěte není možné zajistit náhradní rodinnou péčí, která má přednost před výchovou ústavní. Pominou-li po nařízení ústavní výchovy její důvody, nebo lze-li dítěti zajistit náhradní rodinnou péči, soud ústavní výchovu zruší.*“ (Slomek, 2010, s. 55)

Soud nařídí ústavní výchovu a rozhodne o zařízení, kam bude dítě zařazeno. Přitom přihlíží k zájmům dítěte a také k vyjádření OSPOD (orgán sociálně-právní ochrany dětí). Soud při tom dbá na umístění dítěte, aby bylo co nejbližší bydlišti rodičů nebo osob rodině a dítěti blízkých. Platí to i tehdy, rozhodne-li soud o umístění dítěte do jiného zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. (Zákon č. 89/2012 Sb, občanský zákoník, §971)

Ústavní výchovu může soud nařídít nejdéle na tři roky. Ústavní výchovu je možné před uplynutím od jejího uložení prodloužit, pakliže důvod pro uložení ústavní výchovy stále trvá. Ústavní výchovu lze opakovaně prodloužit, vždy však maximálně na dobu tří let. (Zákon č. 89/2012 Sb, občanský zákoník, §972)

Ochranná výchova je výchovné opatření ukládané soudem v trestním řízení za činy, které jsou u dospělých posuzovány jako trestné. V trestním řízení se ukládá mladistvému ve věku 15-18 let. Za poruchy chování, které dosáhly intenzity trestných činů, může být uložena

ochranná výchova v občansko-právním řízení dětem ve věku 12-15 let. „*Ochranná výchova nemá trestní charakter ani se nezaznamenává do trestního rejstříku.*“ (Slomek, 2010, s. 55)

Předběžné opatření „*Je vydáno soudem v případě nebezpečí z prodlení či při řešení nenadálé, akutní situace – ocitne-li se dítě bez jakékoliv péče, je-li ohrožen život, nebo je vážně ohrožen či narušen jeho další vývoj. Předběžné opatření má krátkodobé poslání, může být zrušeno či soud nařídí ústavní výchovu.*“ (Slomek, 2010, s. 55)

4.2 Typy zařízení

Zákon č. 109/2002 Sb. a jeho novela č. 383/2005 Sb. stanoví, že mezi školská zařízení patří DD (dětský domov), DDŠ (dětský domov se školou) a VÚ (výchovný ústav). Mezi zařízení plnící funkci diagnostických úkolů, při výkonu ústavní, ochranné výchovy a předběžných opatření patří diagnostické ústavy.

4.3 Stručná charakteristika školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Všechna zmiňovaná školská zařízení mají poskytovat dětem péči, kterou jinak poskytují rodiče, nebo osoby, kterým bylo dítě svěřeno do péče. Pečují o děti, kterým soud nařídil ústavní výchovou nebo uložil ochrannou výchovou a také o děti, u nichž bylo vydáno předběžné opatření.

4.3.1 Diagnostický ústav

Diagnostické ústavy jsou internátní školská výchovná zařízení pro jedince s nařízenou ústavní výchovou, nebo uloženou ochrannou výchovou, či umístěné na základě předběžného opatření. Pobyt v diagnostickém ústavu může být buď nařízený soudem, nebo dobrovolný (Matoušek, 2003).

Diagnostické ústavy plní diagnostické úkoly pro děti školního a předškolního věku. Při dětském diagnostickém ústavu je zřízena škola, která zajišťuje vzdělávání dětí podle platných vzdělávacích plánů.

Funkce diagnostického ústavu:

- diagnostické – probíhá zde pedagogicko-psychologické vyšetření;
- vzdělávací – dochází zde k zjištění úrovně znalostí a dovedností;
- terapeutické – pomocí pedagogických a psychologických činností se snaží o nápravu poruch v chování a vztazích dítěte;
- výchovně sociální – zabývá se rodinnou situací dítěte a dále pak podle potřeby zprostředkovává další potřebná vyšetření dítěte;
- záchytné – poskytuje péči klientům s nařízenou ústavní výchovou či uloženou ochrannou výchovou, kteří jsou právě na útěku ze svého zařízení;

Pobyt v diagnostickém ústavu bývá většinou dvouměsíční, součástí pobytu je zpracování komplexní diagnostické zprávy, je zde také vedena evidence dětí, které soud umístil ve výchovných zařízeních. (Slomek, 2010)

Diagnostické ústavy členíme:

Dětský diagnostický ústav (děti s neukončenou povinnou školní docházkou);

Diagnostický ústav pro mládež (děti, které již mají ukončenou povinnou školní docházkou);

4.3.2 Dětský domov

Každý dětský domov by měl zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, v kterých se nevyskytují závažnější poruchy chování. Do dětského domova, který má především úlohu výchovnou, vzdělávací a sociální, jsou zařazovány děti ve věku zhruba od 3 let do nejvýše 18 let. Děti se vzdělávají ve školách, jež zpravidla nejsou součástí dětského domova

4.3.3 Dětský domov se základní školou

Dětský domov se základní školou je koncipován v zájmu co nejširšího zohlednění výchovných problémů nebo specifických výchovných potřeb dětí, čímž se výrazně odlišuje od dětského domova, při němž se škola nezřizuje (neboť se podporuje integrace do běžných

škol), ale i od dosavadního dětského výchovného ústavu, který přijímal pouze obtížně vychovatelné děti. Účelem dětského domova se základní školou je tedy zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, u nichž je diagnostikována výrazná porucha chování a o děti s uloženou ochrannou výchovou. Tento typ ústavní výchovy zajišťuje péči o děti zpravidla od 6 let věku do ukončení povinné školní docházky. Základní organizační skupinu v těchto ústavech pro děti tvoří typ rodinné skupiny. *„Nemůže-li se dítě po ukončení povinné školní docházky pro pokračující závažné poruchy chování vzdělávat ve střední škole mimo zařízení nebo neuzavře-li pracovní právní vztah, je přerazeno do výchovného ústavu.“* (Slomek, 2010, s. 47)

4.3.4 Výchovný ústav

Do výchovného ústavu se jsou zařazovány děti starší 15 let, které mají závažné poruchy chování. Těmto dětem byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Zařízení mají úlohu zejména výchovnou, vzdělávací a sociální. *„Výchovné ústavy se zřizují zvláště pro děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Soud může do výchovného ústavu umístit i dítě mladší 15 let, má-li od něj uloženou ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy (extrémní), že není možné, aby bylo umístěno v dětském domově se školou.“* (Slomek, 2010, s. 47)

Výchovné ústavy musí vést povinnou dokumentaci týkající se hlavně vnitřního řádu, ročního plánu výchovně vzdělávací činnosti, zdravotního vyšetření, veškeré osobní dokumentace, záznamy o umístění v jiných zařízeních.

5 CÍL ŠETŘENÍ

V šetřeních, týkajících se agresivity, došlo v posledních letech k mnoha zásadním změnám. Během devadesátých let se šetření v oblasti agresivity dělalo až na výjimky velmi málo, postupně, s nárůstem sociálních, psychologických a pedagogických problémů, se ukazuje důležitost mapovat tento vývoj a začít se snažit o změny. Jak jsem již zmínil v úvodu, na toto téma mě přivedlo časté čtení závěrečných zpráv klientů a také každodenní práce s dětmi, které mají poruchy chování, ale v neposlední řadě i špatná pověst tzv. „pastřáků“. Laická veřejnost si myslí, že v těchto zařízeních jsou klienti, v jejichž žebříčku hodnot je nejdůležitější agresivita a že to je také jejich hlavní sebeprosazující nástroj. Po zkušenostech s mládeží z těchto zařízení vím, že to tak není, ale i tento názor mě přivedl k následujícímu šetření.

5.1 Úkoly šetření

Problematiku a diagnostiku agresivního chování mládeže, chci podrobit šetření na poli Dětského domova se školou v Načeradci, jehož cílem je resocializace mládeže s nařízenou ústavní a ochrannou výchovou. Mým cílem je prozkoumat agresivní chování klientů v DDŠ a všechny tyto údaje následně porovnat s diagnostikou v jejich spisech. Klienty podrobit sebereflexi. Stejný postup uplatním i u kontrolní skupiny, která poruchy chování tolik nevykazuje. Prostředí DDŠ jsem zvolil záměrně, neboť se domnívám, že mládež s poruchami chování představuje specifickou skupinu a dá se u ní zvýšená agresivita očekávat.

5.2 Charakteristika hodnocené skupiny

Pro cíl šetření jsem si vybral jako výzkumné pole Dětský domov se školou v Načeradci, Dětský domov se školou v Býchorech a Dětský domov se školou v Jihlavě. Vzhledem k malému počtu klientů v DDŠ Načeradec jsem použil k výzkumu další zařízení stejného typu. Ve všech třech zařízeních se nacházejí chlapci ve věku kolem 11–18 let. Jedná se o žáky

druhého stupně základní školy. Žáci základní školy jsou vzděláváni podle programu Základní škola.

5.3 Výběr vzorku pro cíle šetření

Objektem šetření se stali chlapci umístění v těchto zařízeních. Do vzorku výzkumu byli zařazeni chlapci, kteří ještě nedokončili devítiletou školní docházku. Věkové složení výzkumného vzorku se pohybuje v rozmezí 12 až 17 let. Počet chlapců, vyhovujících kritériím, byl poměrně velký (klienti, kteří se nacházeli v těchto zařízeních v roce 2014) tj. asi 60 žáků. Z tohoto důvodu se nejedná o náhodný výběr, neboť se šetření účastnili všichni přítomní chlapci odpovídající mému výběru.

K tomuto vzorku jsem vybral kontrolní skupinu, která má v určitých ohledech společné prvky. Kontrolní skupinu tvořící žáci II. stupně základní školy ve Vlašimi – Sídliště, v počtu 68 respondentů, jednalo se o žáky 8. a 9. ročníku. Věková hranice žáků ZŠ je v podobném věku, jako je tomu u žáků DDŠ, (tedy 13–16 let). Úmyslně jsem zvolil totožné skupiny, abych mohl vytvářet obecnější závěry při srovnávání těchto dvou skupin.

Protože skupina žáků ze ZŠ není svým počtem identická se vzorkem, převáděl jsem získaná data na procenta, abych zachoval porovnatelnost odpovědí.

5.4 Metody a cíle šetření

Pro účely mého šetření jsem zvolil dotazníkovou metodu a využil kvantitativního výzkumného šetření. První dotazník vyplnil student sám. Druhý dotazník vyplnil kmenový speciální pedagog v DDŠ, resp. třídní učitel v ZŠ. V něm hodnotí daného studenta. Dotazník je uveden v příloze. Dále jsem provedl analýzu závěrečných zpráv klientů před nástupem do DDŠ a zjistil tak, kolik klientů má diagnostikovanou agresivitu. Nejvhodnějším dotazníkem pro můj cíl šetření byl standardizovaný dotazník podle Petermanna. Dotazník obsahuje osm výroků, které charakterizují agresivní chování podle psychiatrické klasifikace. Toto chování

by mělo trvat nejméně šest měsíců a musí vykazovat aspoň čtyři nebo více uvedených symptomů. Jedná se o následující symptomy:

- dítě se rychle rozčílí,
- často dospělým odporuje,
- často se aktivně vzpírá příkazům nebo pravidlům, které kladou dospělí, nebo je odmítá plnit,
- často druhé vědomě rozčílí,
- často připisuje vinu za své chyby nebo špatné chování druhým,
- je často přecitlivělé nebo se nechá druhými lehce vydráždit,
- často se vzteká a je urážlivé,
- je často zlomyslné a neodpouští druhým.

První cíl šetření: je agresivních klientů ve výchovných ústavech více, než uvádějí zprávy v jejich osobním spise?

Druhý cíl šetření: jsou skutečně klienti výchovných ústavů výrazně agresivnější než studenti ze základní školy?

Třetí cíl šetření: jsou studenti ze základní školy při sebehodnocení agresivity skutečně více sebekritičtí než klienti výchovných ústavů?

5.5 Průběh výzkumného šetření

Samotné výzkumné šetření probíhalo v roce 2014 (z důvodu nízké kapacity DDS Načeradec a potřeby většího množství chlapců, jsem použil klienty z dalších dvou výchovných zařízení). Dotazníky byly klientům, za souhlasu ředitelů zařízení, předloženy Danielem Miffkem, který také provedl, i za pomoci dalších speciálních pedagogů, následný výběr, přičemž návratnost dotazníků byla 100%. Klientům a žákům ZŠ byl vysvětlen účel tohoto šetření a potřebné instrukce. Upřímnost a otevřenost všech byla motivována anonymním charakterem dotazníku.

5.5.1 Vyhodnocení šetření

Výsledky jsem vyhodnotil statistickým zpracováním i metodami analýzy. Při vyhodnocení výzkumného šetření jsem postupoval takovým způsobem, že jsem získané odpovědi zapsal do tabulky a provedl jejich výpočet.

5.5.2 Vyhodnocení první části šetření

Výsledky odpovědí jsou zapsány v tabulce č. 1, která znázorňuje agresivitu klientů výchovného ústavu.

Tab. č.1: Srovnání diagnostikované agresivity klientů s hodnocením speciálního pedagoga

	ANO %	NE %	CELKEM
Diagnostikovaná agresivita	21	79	100%
Hodnocení agresivity spec. pedagog.	73	27	100%

Při prostudování diagnostických zpráv jsem zjistil, že agresivitu má diagnostikováno 21% klientů, kteří se zúčastnili šetření. Oproti tomu jsem zjistil, že ze stejného vzorku dotázaných, kteří pobývají ve výchovném ústavu, je agresivních 73% klientů. Toto číslo jsem získal dotazníkovou metodou, kde klienty hodnotili speciální pedagogové, kteří své klienty znají velmi dobře.

Je velice důležité, abych také krátce nastínil prostředí, v jakém se klienti nacházejí. V ústavních podmínkách (objektech našeho šetření) se nevyskytují příliš pevná přátelství. Výjimkou také není, podle mých zkušeností, konkurenční atmosféra v rámci skupiny, ve které klienti tráví čas po vyučování. Z tohoto důvodu se pak jeví agresivita klientů DDŠ jako vcelku pochopitelná, ale i přesto neomluvitelná.

5.5.3 Vyhodnocení druhé části šetření

Výsledky odpovědí jsou zapsány v tabulkách 2 a 3, které znázorňují srovnání agresivity klientů výchovného ústavu a agresivity studentů ze základní školy, resp. jednotlivých symptomů agresivního chování.

Tab.č. 2: Srovnání hodnocení agresivity klientů v DDS a agresivity studentů v ZŠ

	ANO %	NE %	CELKEM
Studenti ZŠ	39	61	100%
Klienti DDS	73	27	100%

V této části šetření jsem porovnával výskyt agresivních jedinců ve výchovných ústavech a základní škole. Uvedené hodnoty jsem získal z hodnocení klientů speciálními pedagogy v případě výchovných ústavů. A z hodnocení studentů pedagogy v případě ZŠ. Jak jsem již uvedl v první části šetření, je v ústavech 73% klientů agresivních. Agresivních studentů v ZŠ je 39%.

V této části šetření je zřejmé, že agresivita u chlapců umístěných ve výchovném ústavu je nutný prostředek k vlastnímu sebeprosazení. Je důležité si však také uvědomit, že do ústavu je umísťováno velké procento chlapců s poruchami chování, které se projevují právě agresivním chováním.

Avšak ani číslo 39% agresivních chlapců v ZŠ by nemělo být bráno na lehkou váhu. Troufám si říci, že někteří chlapci studující na ZŠ se pohybují ve skupině, která se nevymyká průměrným vlastnostem, mohou příležitostně sportovat, čas od času se věnují nějakým koníčkům a někdy i přečtou nějakou knihu. Oddělují se tedy od skupiny spolužáků, kteří mají velké plány o své budoucnosti a ambice studovat střední školu a později školu vysokou. Svým

koníčkům či kroužkům se věnují o hodně intenzivněji, mají úplně jiné vzory. Tyto faktory mají pro jejich další vývoj podstatný vliv.

K zamyšlení je i počet agresivních studentů v ZŠ (39%) a počet diagnostikovaných agresivních chlapců (21%), kteří míří do výchovných ústavů. I z tohoto je patrné, jak podobné vzorky hodnotím, a že velké procento chlapců na základních školách je typově podobných klientům ve výchovných ústavech

Tab.č. 3: Porovnání symptomů agresivního chování podle Petermanna

Symptomy	Klienti DDŠ – hodnoceno			Studenti ZŠ – hodnoceno		
	speciálním pedagogem			pedagogem		
	ANO %	NE %	CELKEM	ANO %	NE %	CELKEM
1.	51	49	100%	36	64	100%
2.	49	51	100%	55	45	100%
3.	41	59	100%	26	74	100%
4.	63	37	100%	17	83	100%
5.	76	24	100%	86	14	100%
6.	76	24	100%	19	81	100%
7.	76	24	100%	36	64	100%
8.	29	71	100%	14	86	100%

Z tabulky č. 3 jsou patrné podrobnější informace o jednotlivých symptomech naznačujících agresivní chování. Pouze symptomy „Často dospělým odporuje.“ (ZŠ – 55%, DDŠ – 49%) a „Často připisuje vinu za své chyby nebo špatné chování druhým.“ (ZŠ – 86%, DDŠ – 76%) se vyskytují častěji u žáků ze ZŠ než u klientů z DDŠ. Naopak všechny ostatní symptomy se častěji vyskytovaly u chlapců z DDŠ. Nejvýrazněji u symptomu „Často druhé vědomě rozčílí.“ (DDŠ – 63%, ZŠ – 17%) a „Je často přecitlivělý nebo se nechá druhými lehce vydráždit.“ (DDŠ – 76%, ZŠ – 19%).

Proč jsem zaznamenal takto vysoké rozdíly? Příčin může být několik. Domnívám se, že možné souvislosti mohou být v neustálém trávení volného času v ústavním prostředí. Na víkendové dovolenky k rodičům nebo zákonným zástupcům chlapci odjíždějí dvakrát za

měsíc, pokud si však splní všechny náležitosti. Ne však všichni mají stabilní rodinné zázemí a někteří se domů nedostanou i několik měsíců.

Na počátku šetření jsem se domníval, že rozdíl v odpovědích mezi dotázanými obou skupin bude patrnější, neboť jsem vycházel z předpokladu, že do výchovného ústavu jsou zařazováni chlapci s poruchami chování. Jak mi ale ukázal výzkum, agresivní projevy se mohou samozřejmě týkat stejně tak žáků základní školy, avšak u svěřenců DDŠ se k tomu přidružuje ve větší míře i problém chybějícího výchovného modelu.

5.5.4 Vyhodnocení třetí části šetření

Výsledky odpovědí jsou zapsány v tabulkách 4 – 8, které znázorňují hodnocení sebekritičnosti ve vztahu k agresivitě u klientů výchovného ústavu i u studentů ze základní školy, resp. hodnocení sebekritičnosti u jednotlivých symptomů agresivního chování.

Tab.č. 4: Sebehodnocení k vlastní agresivitě u klientů DDŠ

Klienti DDŠ	ANO	NE	CELKEM
Sebehodnocení agresivity	54	46	100%
Hodnocení agresivity spec. pedagog.	73	27	100%

Z dotazníků jsem zjistil, že z daných klientů výchovného ústavu je 73% agresivních. Z dotazníků, kde klienti hodnotili sami sebe, jsem zjistil, že počet agresivních jedinců je 54%.

Nečekal jsem, že míra sebekritičnosti klientů bude tak vysoká. To, že se označilo 54% klientů za agresivních, je sice zarážející, ale na druhou stranu si uvědomují svůj problém a to je pro další výchovnou terapii velice důležité. Otázkou však je, zda chtějí ze svého hodnotového žebříčku tuto agresivitu vypudit či nikoli.

Tab.č. 5: Porovnání agresivních symptomů u klientů DDŠ

Symptomy	Klienti DDŠ – hodnoceno			Klienti DDŠ – hodnoceno		
	klienty			speciálním pedagogem		
	ANO	NE	CELKEM	ANO	NE	CELKEM
1.	54	46	100%	51	49	100%
2.	54	46	100%	49	51	100%
3.	39	61	100%	41	59	100%
4.	54	46	100%	63	37	100%
5.	44	56	100%	76	24	100%
6.	54	46	100%	76	24	100%
7.	46	54	100%	76	24	100%
8.	34	66	100%	29	71	100%

Z tabulky č. 5 je zřejmé, že u většiny symptomů je rozdíl nepatrný. Pouze u symptomů „Často přisuzuje vinu za své chyby nebo špatné chování.“, „Je často přecitlivělý nebo se nechá druhými lehce vydráždit.“ a „Často se vzteká a je urážlivý.“ je rozdíl výraznější (32–22%). Podle zkušeností speciálních pedagogů z výchovného ústavu jsou právě tyto symptomy pro klienty méně přijatelné, než symptomy ostatní, a proto si je také méně přiznávají.

Ve třech případech: „Rychle se rozčílí.“, „Často odporuje druhým.“ a „Je často zlomyslný a neodpouští druhým.“ byli dokonce klienti výchovného ústavu k sobě kritičtější než speciální pedagogové.

Tab.č. 6: Sebehodnocení vlastní agresivity u studentů ZŠ

Studenti ZŠ	ANO	NE	CELKEM
Sebehodnocení agresivity	15	85	100%
Hodnocení agresivity pedagogem	39	61	100%

Z tabulky č. 6 je patrné, že ze všech dotázaných ze základní školy je dle hodnocení pedagogů 39% agresivních. Z hodnocení samotných studentů je agresivních 15%.

Výsledky této části šetření jsou pro mě poněkud překvapivé. Předpokládal jsem, že žáci ze základní školy budou mít více sebereflekčních dovedností a míra agresivity hodnocena pedagogy se bude velmi podobat míře agresivity hodnocené studenty. Přitom obavy z přiznání agresivity v dotazníku můžu vyloučit, protože žáci byli seznámeni s tím, že tento dotazník je anonymní a slouží pouze k účelům bakalářské práce.

Tab. č. 7: Porovnání agresivních symptomů u studentů ZŠ

Symptomy	Studenti ZŠ – hodnoceno			Studenti ZŠ – hodnoceno		
	studenty			pedagogem		
	ANO	NE	CELKEM	ANO	NE	CELKEM
1.	17	83	100%	36	64	100%
2.	12	88	100%	55	45	100%
3.	26	74	100%	26	74	100%
4.	14	86	100%	17	83	100%
5.	26	74	100%	86	14	100%
6.	10	90	100%	19	81	100%
7.	17	83	100%	36	64	100%
8.	12	88	100%	14	86	100%

Z tabulky č. 7 je více než jasné, že největší rozdíly byly u těchto symptomů: „Rychle se rozčílí.“ (19%), „Často se vzteká a je urážlivý.“ (19%), „Často odporuje dospělým.“ (43%) a „Často připisuje vinu za své chyby nebo špatné chování druhým.“ (60%). U dalších symptomů nejsou rozdíly již tak patrné. Ani v jednom případě nebyli žáci základní školy kritičtější než jejich učitelé.

Tab. č. 8: Porovnání vlastního sebehodnocení

	ANO %	NE %	CELKE M
Klienti DDŠ	81	19	100%
Studenti ZŠ	76	24	100%

V poslední části šetření jsem předpokládal, že žáci ZŠ budou ve vlastním sebehodnocení kritičtější než klienti z DDŠ. Výsledek šetření, jak je vidět z tab. 8, byl však opačný. 81% klientů z DDŠ se ohodnotilo správně, zatímco studentů ze ZŠ pouze 76%.

Možný rozdíl ve srovnání sebereflexí klientů z výchovného ústavu a žáků ze základní školy může být i díky tomu, že klientům výchovného ústavu je po celou dobu jejich pobytu v zařízení vštěpována potřeba správné sebereflexe, jakožto zásadní předpoklad pro jejich následnou resocializaci. Proto je také do hodnocení zakomponována složka „hodnocení dne“, kde speciální pedagog večer shrne celý den s jasnými připomínkami ke klientům. Ti se k hodnocení mohou vyjádřit, říci svůj názor a vysvětlit, proč tak jednali. To vede ke správné sebereflexi, která se projevila ve výsledcích šetření.

5.6 Závěr šetření

Z výsledků šetření je zřetelné, že agresivních chlapců je ve výchovných ústavech o hodně větší procento, než obsahují jejich diagnostické zprávy. Z výsledků šetření je také jasné, že agresivních klientů je ve výchovných ústavech více než na základních školách. Jedním z důvodů u chlapců z výchovných ústavů je skutečnost, že prožívaný neúspěch u nich vzbuzuje napětí, které se snaží odreagovat zmíněnou agresí. Při nedostatečném odreagování jsou chlapci agresivní, útoční, vysmívají se slabším, ponižují je a šikanují. Jsou velice vzpurní a přecitlivělí na sebemenší omezení, neposlušní a neklidní. Během šetření jsem očekával, že sebehodnocení agresivity klientů z výchovného ústavu bude vykazovat výraznější rozdíly od kontrolní skupiny žáků ze základní školy, domníval jsem se, že se ve výsledku musí projevit nízký stupeň sociální vyspělosti a samozřejmě asociální návyky v jejich dosavadním chování a vývoji. Je důležité, aby si chlapci z obou skupin uchovali pozitivní sebehodnocení a vyhnuli se pocitům viny.

S určitou jistotou a na základě výrazné shody v sebehodnocení, můžu konstatovat, že si klienti z výchovného ústavu a žáci ze základní školy uvědomují obecný význam agresivity.

Jsem si však také vědom toho, že existuje mnoho dalších způsobů šetření agresivity. Vybral jsem však pouze jednu z možných cest k šetření agresivity.

6. ZÁVĚR

Zdaleka jsem v této práci nevzal úvahu všechny příčiny agresivity. Je však velice důležité zabývat se jimi a nebrat je na lehkou váhu, neboť mají velký vliv na vývoj mládeže či jednotlivého dítěte.

Ve školních zařízeních a obzvláště ve výchovných ústavech je agrese a agresivní chování velmi často nevídaným hostem. Důvodem je, že prostředí výchovného ústavu je už samo o sobě stresující. Klienti často čelí výzvam, které jsou však často těžko zvladatelné. Jsou pod obrovským tlakem svých tužeb a přání, jejich realizování je však velice omezeno. Je důležité znát teoretické i praktické metody a zásady zvládání projevů agrese nejen ve výchovném ústavu.

1. Důležité je dobrá znalost osobnosti agresora, hlavně spouštěcích mechanismů. (osobní materiály obsahující výsledky šetření, rodinnou anamnézu, apod.).

2. Znalost sebeovládání nám umožňuje zachovat odstup od probíhajícího agresivního chování. Díky tomu zvládneme rychle zvolit efektivní kroky k utlumení agrese. Agresivní reakce z naší strany spíše umocní sílu agrese.

3. Nikdy nepodcenit vážnost situace. Netaktické chování vůči agresivnímu jedinci může být velice nebezpečné pro okolí agresora.

4. Umět zklidnit vyhrocenou situaci, pochopit důvody ke ztrátě sebekontroly.

5. Přivolat pomoc hlavně v situaci, kdy projevy fyzické agrese ohrožují nejen jiné svěřence, ale i samotného pedagoga.

Bohužel se agresivní chování netýká jen klientů ve výchovných ústavech. Často se s ním lze setkat i na obou stupních základní školy. Alarmující je i nárůst případů agresivního chování u dětí mladšího věku, ale i celková brutalita činů. Hnacím motorem pro tyto činy je i pozdní rozpoznání takového to chování. Dospělí, pedagogové a hlavně rodiče kolikrát bagatelizují prvotní příznaky a nevěnují jim patřičnou pozornost, nebo dokonce své dítě k agresivitě nabádají.

Nežádoucí agresivní chování dětí má pak často neblahé důsledky. Nejčastějším projevem bývá právě šikana mezi vrstevníky a spolužáky. Patří mezi nejnebezpečnější projevy patologického chování. Šikana i agresivní chování bývají bohužel často vnímány jako běžný

jev a to nejen ze strany dětí, ale i učitelů a rodičů. Nemusí být na první pohled rozpoznána. Následky pak někdy bývají tragické.

Z toho vyplývá, že jakékoliv agresivní chování není možné přehlížet, nejen v rámci školy a školního prostředí. Je třeba tomuto projevu agresivního chování věnovat značnou pozornost a snažit se mu předcházet.

Ideální prevencí proti všem zde zmiňovaným patologickým jevům je určitě návrat k tradičním rodinným hodnotám. Co může být pro dítě lepší než prostředí, které je naplněno láskou, důvěrou a vzájemnou komunikací. Prostor, v němž se dítě cítí bezpečně.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0
- BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-08-9
- ČERMÁK, I.; HŘEBÍČKOVÁ, M.; MACEK, P. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-06-9
- ČERMÁK, I. *Dětská agrese*. Brno: Cerm, 1998. ISBN 80-7204-098-7.
- ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár n/S: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8
- FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Aurora, 2007. ISBN 978-80-7299-089-4
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- JANATA, J., *Dvojitý svět*. Praha: Maxdorf, 1997. ISBN 80-85800-65-9.
- JEŘÁBKOVÁ, S. *Učíme se zvládat vlastní agresivitu*. Praha: Projekt Odyssea 2007. ISBN 978-80-87145-09-08
- KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7367-014-3
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-513-X
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. UJAK, 2015. ISBN 978-80-7452-106-5
- KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Zlo na každý den*. Praha: Galén, 2001. ISBN: 80-7262-088-6
- LÁTALOVÁ, K. *Agresivita v psychiatrii*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-8548-6
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže. (Rozšířené vydání)* Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9760-1 (pdf)
- MARTÍNEK, Z. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008 ISBN 80-86956-29-6.
- MATOUŠEK, O. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X
- NAVRÁTIL, S. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3
- OPEKAROVÁ, O. *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8

- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, P. a JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SLOMEK, Z. *Etopedie*. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6
- TAYLOR, J. F. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0068-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-717-8802-3
- VÁGNEROVÁ, K. a kol. *Minimalizace šikany*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6

SEZNAM POUŽITÝCH PRÁVNÍCH PŘEDPISŮ

Zákony

Školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),

25. 6. 2012 Novela školského zákona č. 472/2011 Sb. - výklady a informace

9. 11. 2012 Novela školského zákona a novela vyhlášky č. 177/2009 Sb.

19. 3. 2015 Novela školského zákona č. 82/2015 Sb.

Zákon o pedagogických pracovnících – zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů.

Zákon o sociálně právní ochraně dětí č.359/1999 Sb. Stanoví povinnosti pro sledování dodržování práv dítěte ve školských zařízeních pro výkon ÚV a OV.

Zákon o ústavní a ochranné výchově - zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Byl novelizován novelou č.383/2005 Sb.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, Díl 4: Ústavní výchova § 971.

Zákon č. 257/2000 Sb., O probační a mediační službě

Zákon č. 218/ 2003 S., O odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže

Vyhlášky

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními potřebami - Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška o poradenství – Vyhláška MŠMT č. 75/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ke stažení: sb020_05.pdf

1. příloha - standardní činnosti poraden (PPP)

2. příloha - standardní činnosti center (SPC)

3. příloha - standardní činnosti školy - VP a ŠMP

Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

příloha ke stažení: sb0043-2011-116-2011.pdf

Vyhláška o výkonu ústavní a ochranné výchovy – Vyhláška MŠMT č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Vyhláška o střediscích výchovné péče - Vyhláška MŠMT č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče, Interní normativní směrnice.

Metodické pokyny

Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j. 27 317/2004-24, Věstník MŠMT ČR, sešit 7, červenec 2005

Metodický pokyn MŠMT č. 14 744/2007-24 upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče

Metodický pokyn MŠMT č. j. 14 514/2000-51 k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže

Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j. 20006/2007-51.

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. j. 28275/2000-22.

Další přehledy

Přehled platné legislativy k poradenským službám: <http://www.katalog-povolani.cz/prehled-platne-legislativy-tykajici-se-poskytovani-poradenskych-sluzeb.php>

Poradenský systém v ČR: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/specialni-vzdelavani>

Další zákony a vyhlášky jsou dostupné na [www stránkách MŠMT](http://www.pppcb.cz/index.php?stranka=clanek&parent=163&kategorie=100&id=4) <http://www.pppcb.cz/index.php?stranka=clanek&parent=163&kategorie=100&id=4>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník pro studenty ZŠ

Studente,

dostává se Ti do rukou dotazník. Získané údaje budou použity čistě k výzkumným účelům jako součást bakalářské práce. Prosím Tě o jeho vyplnění. Dotazník je anonymní, proto ho prosím nepodepisuj.

Děkuji za ochotu.

Vyjádři se k těmto výrokům tak, že zakroužkuješ jednu z možností. (nakolik s výrokem souhlasíš)

Rychle se rozčílím.	ano	ne
Často odporuji dospělým.	ano	ne
Často se aktivně vzpírám příkazům nebo pravidlům, které kladou dospělí, nebo je odmítám plnit.	ano	ne
Často druhé vědomě rozčílím.	ano	ne
Často připisuji vinu za své chyby nebo špatné chování druhým.	ano	ne
Jsem často přecitlivělý nebo se nechám druhými lehce vydráždit.	ano	ne
Často se vztekám a jsem urážlivý.	ano	ne
Jsem často zlomyslný a neodpouštím druhým.	ano	ne

Příloha 2: Dotazník pro pedagogy

Vážený pane kolego/paní kolegyně,

dostává se Vám do rukou dotazník. Získané údaje budou použity čistě k výzkumným účelům jako součást mé bakalářské práce. Prosím Vás o jeho vyplnění. V žádném případě neuvádějte jména studentů. Dotazník je anonymní, proto ho ani nepodepisujte.

Děkuji za ochotu.

Vyjádřete se k těmto výroky tak, že zakroužkujete jednu z možností. (nakolik s výroky souhlasíte)

Rychle se rozčílí.	ano	ne
Často odporuje dospělým.	ano	ne
Často se aktivně vzpírá příkazům nebo pravidlům, které kladou dospělí, nebo je odmítá plnit.	ano	ne
Často druhé vědomě rozčílí.	ano	ne
Často připisuje vinu za své chyby nebo špatné chování druhým.	ano	ne
Je často přecitlivělý nebo se nechá druhými lehce vydráždit.	ano	ne
Často se vzteká a je urážlivý.	ano	ne
Je často zlomyslný a neodpouští druhým.	ano	ne

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Daniel Miffek

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Agresivita mládeže ve výchovných ústavech

Rok: 2016

Počet stran textu: 48

Celkový počet stran příloh: 11

Počet titulů českých použitých zdrojů: 29

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.