

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE A PATOPSYCHOLOGIE

Bakalářská práce

Petr Vylíčil

Disociální vývoj osobnosti

Olomouc 2012

vedoucí práce: PhDr. Pavel Škobrtal, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a použil jsem pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

V Žulové dne 9. 12. 2012

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Pavlu Škobrtalovi, Ph.D. za cenné rady a vedení práce. Dále bych rád poděkoval za podporu své rodině a v neposlední řadě vedení ZŠ Žulová, které mi studium umožnilo.

Motto

Posláním člověka je jeho vlastní zrození – aby se stal tím nejlepším, kým může být. Nejdůležitějším plodem našeho života je naše osobnost.

Erich Fromm

Obsah

Úvod	- 7 -
1 Dítě a dospívající.....	- 9 -
1.1 Dítě, mladistvý a dospělý	- 9 -
1.2 Dětství v průběhu času.....	- 10 -
1.3 Rodina	- 11 -
1.3.1 Rodina a škola	- 13 -
1.3.2 Rodina a rizikové chování.....	- 14 -
1.4 Riziková mládež	- 14 -
1.5 Vývoj trestné činnosti dětí a mládeže v ČR	- 15 -
2 Disociální chování	- 16 -
2.1 Sociální patologie	- 16 -
2.2 Socializace a sociální kontrola	- 16 -
2.2.1 Sociální kontrola.....	- 17 -
2.2.2 Sociální role	- 18 -
2.2.3 Teorie sociálních deviací	- 19 -
2.2.3.1 Biologické teorie deviací	- 19 -
2.2.3.2 Psychologické teorie deviací	- 19 -
2.2.3.3 Sociologické teorie deviací.....	- 20 -
2.3 Definice disociálního chování.....	- 20 -
2.4 Disociální vývin.....	- 22 -
2.5 Disociální porucha osobnosti	- 23 -
2.6 Poruchy chování asociálního rázu	- 25 -
2.6.1 Lhaní	- 26 -
2.6.2 Krádeže.....	- 26 -
2.6.3 Záškoláctví.....	- 26 -
2.6.4 Útěky z domova.....	- 27 -
2.6.5 Toulky	- 27 -
2.6.6 Závislosti.....	- 27 -
2.6.7 Šikana	- 28 -
2.7 Shrnutí.....	- 29 -
3 Náměty pro praxi.....	- 31 -
3.1 Učitel a kompetence	- 31 -
3.2 Psychodiagnostika	- 32 -

3.2.1 Kresebné metody	- 32 -
3.2.2 Objektívny testy osobnosti.....	- 33 -
3.3 Práce s jedinci s disocíálním chováním	- 33 -
3.3.1 Behaviorální přístup	- 34 -
3.3.2 Interpersonální - korektivní teorie	- 34 -
3.3.3 Humanistické principy	- 35 -
4 Výzkumné šetření	- 36 -
4.1 Charakteristika výzkumných metod	- 36 -
4.2 Vlastní výzkum.....	- 38 -
4.3 Krádeže.....	- 38 -
4.3.1 Četnost zkušeností s krádeží	- 39 -
4.3.2 Zkušenost s krádeží dle pohlaví.....	- 39 -
4.3.3 Zkušenost žáků s krádeží dle jednotlivých škol	- 41 -
4.4 Závislosti	- 42 -
4.4.1 Četnost zkušeností s drogami dle jejich druhu	- 42 -
4.4.2 Četnost zkušeností s drogami dle jejich druhu a pohlaví.....	- 43 -
4.4.3 Motivace k užití drogy	- 44 -
4.4.4 Četnost zkušeností s drogami dle jejich druhu a dle škol	- 45 -
4.4.5 Závislost na drogách.....	- 46 -
4.5 Agresivita.....	- 46 -
4.5.1 Rvačky.....	- 46 -
4.5.2 Zkušenost žáků se šikanou	- 47 -
4.5.3 Zkušenost žáků se šikanou dle jednotlivých škol	- 49 -
Závěr.....	- 51 -
Anotace.....	- 52 -
Literatura	- 53 -
Seznam grafů.....	- 57 -
Seznam tabulek	- 57 -
Příloha I - Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ	i

Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem *disociální vývoj osobnosti*. Výběr tématu byl ovlivněn zaměstnáním autora na maloměstské spádové základní škole, kde pracuje jako pedagog na 2. stupni. Zde každodenně přichází do kontaktu se žáky ve věku 11 až 15 let pocházejících z různých sociálních prostředí, mající různé vzorce chování, tedy i s takzvaně „problémovými dětmi“.

Dalším důvodem pro psaní této je spolupráce autora s kolegy z okolních škol v okrese Jeseník, ke vzájemné konzultaci zkušeností řešení projevů chování dětí s disociálním vývojem. Zejména se jedná o projevy agresivity a šikany. Neméně důležitým řešeným tématem je problematika drog (jedná spíše o drogy tzv. společností tolerované, jako jsou cigarety a alkohol) a jejich užívání dětmi na ZŠ.

Oblast disociálního vývoje osobnosti u dětí je stále sledována nejen státními úřady, ale i širokou veřejností. V současné době je věnována hlavní pozornost prevenci projevů abnormálního chování. V praxi je tato prevence uplatňována prostřednictvím školních preventivních programů a přednášek proti šikaně a drogám. Cílem této činnosti je postupné snižování kriminality páchané dětmi a mladistvými.

Cílem této práce je uceleně podat teoretické poznatky zabývající se disociálním vývojem a komplexně zpravit o faktorech přispívajících k abnormálnímu vývoji osobnosti a informovat o jeho projevech. Nabídne také v praxi aplikovatelné možnosti přístupu k dětem s disociální poruchou. Tato práce je rozdělena na dvě části. V úvodní teoretické části budou zejména popsány faktory ovlivňující sociální vývoj dítěte, způsobující možnou odchylku dítěte od normy, jež může vést až k disociálnímu vývoji. Praktická část bude mít za úkol zmapovat projevy disociálního chování na vybraných základních školách.

Úvod práce bude věnován tématu rodiny, která dítě formuje od jeho narození a jejíž vliv na jeho vývoj je nezpochybnitelný. Další část se bude zabývat školou a rizikovému chování mládeže. Následující kapitola bude popisovat proces socializace jedince a sociální kontrolu, sociální role a samotný disociální vývoj. V závěru práce jsou uvedeny náměty pro práci se žáky s disociální poruchou. A to jak z pohledu kompetencí učitele, tak z pohledu psychodiagnostiky. Nastíněné jsou možné přístupy práce s jedincem s touto poruchou.

Praktická část bude věnována výzkumnému šetření a zaměří se na sledování projevů disociálního chování u žáků na 2. stupni základních škol jako jsou krádeže, šikana a užívání drog. Cílem bude zjistit kvantitativní rozšíření těchto jevů na vybraných školách a jejich následné porovnání, případně vyhodnocení faktorů, které chování žáků ovlivňují

(například velikost obce, v níž se škola nachází, případně pohlaví žáků). K šetření byl vytvořen anonymní dotazník, který byl distribuován do sledovaných škol a následně statisticky a graficky zpracován.

Přáním autora je, aby tato práce alespoň malou měrou přispěla k lepšímu pochopení tohoto závažného problému ve školách, usnadnila práci jemu i jeho kolegům a pomohla ke snížení dopadů projevů disociálního vývoje jedince na společnost.

1 Dítě a dospívající

Tato kapitola vymezuje pojem dítě, mladistvý a dospělý. Přibližuje historický vývoj nahlížení na význam dětství pro vývoj člověka. Věnuje se také rostoucí pozornosti, která je tomuto období lidského života věnována.

Další část kapitoly se zabývá vlivem rodiny na zdravý vývoj jedince, proměnou rodiny v čase a zmenšováním jejích socializačních rolí, které následně přebírá škola. Podstatná část je věnována rizikové mládeži a kriminalitě, vlivu rodiny na dětské chování a vývoji dětské kriminality.

1.1 Dítě, mladistvý a dospělý

Při definici těchto pojmů neexistuje názorová jednotnost. Záleží, zda na problematiku nahlížíme z psychologického, sociologického, biologického či právního hlediska. Dítě je většinou chápáno jako jedinec do 15 let věku, dospělý nad 18 let věku a období mezi nimi charakterizuje mladistvého.

Dle psychologického vývoje můžeme období lidského života dělit následovně (Langmeier & Krejčířová, 2006):

- a) *prenatální období* – početí až porod
- b) *novorozenecké období* – první měsíce života
- c) *kojenecké období* – do 1-1,5 roku dítěte
- d) *batolecí období* – přibližně 2. a 3. rok dítěte
- e) *předškolní období* – 3 až 6 let
- f) *mladší školní období* – 6 až 11-12 let - do začátku projevů pohlavního dospívání a s tím spojených psychických projevů
- g) *období dospívání* – 11 až 15 let. Opět individuální, u chlapců většinou nastupuje o 1 až 2 roky později. Toto období můžeme dále dělit na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty.
- h) *časná dospělost* – 20 až 25-30 let. Je to přechodné období mezi adolescencí a plnou dospělostí, které vymezujeme pomocí tří kritérií: věku, převzetí určitých vývojových úkolů a dosažení určitého stupně osobní zralosti.
- i) *střední dospělost* – do 45 let
- j) *pozdní dospělost* – do 60 – 65 let
- k) *stáří* – lze dále dělit na časně a vysoké

V českém právním řádu není zákonná definice pojmu dítě ukotvena. Nenalezneme ji ani v zákoně o rodině, kde je pojem dítě hojně užíván. Pokud vycházíme z mezinárodních smluv, pak je tento pojem definován v Úmluvě OSN o právech dítěte, která byla přijata ČSFR v roce 1991. V jejím článku 1 (vyhl. pod č. 104/91 Sb., úmluva o právech dítěte) je definován takto: „*Pro účely této úmluvy se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.*“

Jinou definici najdeme v trestním zákoníku (zákon č. 40/2009 Sb., v platném znění): „*Dítětem se rozumí osoba mladší osmnácti let, pokud trestní zákon nestanoví jinak.*“ Trestní zákoník používá i pojem mladistvý, kterým se rozumí osoba ve věku 15-18 let.

Občanský zákoník (zákon č. 40/1964 Sb., v platném znění) užívá pojmu zletilý, nezletilý nebo nezletilé dítě. S tím spojuje způsobilost k právním úkonům, kterou fyzická osoba plně získává dosažením 18. roku věku. Způsobilost lze získat i dříve (pokud tak stanoví zákon) - např. sňatkem s přivolením soudu, nejdříve však v 16. roku věku (následný případný rozvod před 18. rokem na získanou způsobilost již nemá vliv, tedy osobě zůstává).

1.2 Dětství v průběhu času

Mantrou moderní doby jsou přirozené potřeby dítěte, které jsou úzce spjaty s dostatečným vykonáváním mateřské role. Avšak to, co dnes vnímáme jako samozřejmost, prošlo složitým historickým vývojem. Až do konce sedmnáctého století stojí dětství mimo výraznější pozornost veřejnosti. Je chápáno kvalitativně níže než dospělost. V širokém veřejném povědomí neexistuje spojitost mezi dětstvím a formováním dospělosti neboli chybí vývojový aspekt dětství - na děti se nebere ohled a v jejich přítomnosti je dovoleno prakticky vše. Děti mohou všechno vidět a všechno slyšet. Je-li sociální kategorii dětství věnována vůbec nějaká pozornost, jedná se o přesvědčení přirozené hříšnosti, slabosti a hlouposti (Janoušková, 2004).

Teprve moderní doba přichází s ideou dětství coby životní fáze zasluhující zvláštní pozornost. Snaží se upozornit na skutečnost, že vztah k dítěti je něčím, co má svá úskalí, vývoj i problémy, jež je třeba řešit. A zejména, že vztah k dítěti je ve svém vývoji významným aspektem objevování člověka člověkem. Teorie a definice dětství jsou v počátcích mnohoznačné, liší se v chápání podstaty dětství. Janoušková ve svém díle uvádí, že John Wesley doporučuje rodičům „zlomit vůli svého dítěte“, které je zpupné; naopak J.J. Rousseau vyzdvihuje přirozenou dobrotu dětství. Ve svém díle „Emil čili O výchově“ uvádí, že dobrota dětí a jejich schopnost rozumného uvažování jsou přítomny už v nejranějším věku

a musí se pouze rozvinout. Ať už jsou však tehdejší teorie jakkoliv odlišné v definování primární podstaty dětství, shodují se v přijímání a v rozšiřování vývojové premisy dětství, tzn. děti je nutno vychovávat, investovat do nich čas, peníze a úsilí (Janoušková, 2004).

Myšlenka dětství jako investice do budoucnosti se dále utvrzuje v druhé polovině devatenáctého století. Mnohoznačné pojetí dětství se začíná sjednocovat v hlavním názorovém přesvědčení střední třídy. Nastává proces posedlosti správnou výchovou, úspěšnou socializací a normálním vývojem. Vzniká prostředí pro přirozený vývoj dítěte akceptující jeho dětské potřeby. Klade se důraz na vztah rodič – dítě, zdůrazňuje se odpovědnost rodičů za péči a ochranu dětí. Dnešní normativně definované **potřeby dětí** můžeme analyticky rozlišit do čtyř kategorií:

- Uspokojivé zajištění základních fyziologických potřeb dítěte (konkrétní požadavky úrovně uspokojení se mění s širšími společensko-ekonomickými podmínkami).
- Zajištění podmínek k rozvinutí lidského kapitálu (dogmatem moderního rodičovství je už také odpovědnost za obecné štěstí dítěte, a to i ve smyslu budoucího životního uplatnění dítěte).
- Zajištění zdravého socializačního prostředí dítěte (důraz je kladen na rodinu s tradičním rozdělením genderových rolí.).
- Zajištění zdravého psychického vývoje dítěte (vyzdvihována je role matky v období do dvou let dítěte. Stereotyp jakési nadřazenosti mateřské péče o dítě nad péčí otce je značně rozšířen i v České republice) (Helus, 2009; Janoušková, 2004).

1.3 Rodina

Rodinu můžeme definovat několika způsoby:

Velký sociologický slovník vymezuje rodinu jako "původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci" s hlavními funkcemi reprodukce, výchovy, socializace a přenosu kulturních vzorů (Petrusek, 1996).

Sociologický slovník (Jandourek, 2001) jako "formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti".

Jozef Výrost (Výrost & Slaměník, 1998) definuje rodinu následovně: „Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje

mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, k sobě samému i společnosti obecně.“

Právní systém od roku 1950 žádnou definici rodiny nepřináší (do té doby byla rodina definována ve Všeobecném zákoníku občanském). Definici rodiny dokonce nepřináší ani zákon o rodině ani nový Občanský zákoník, jehož druhá část, platná od 1. 1. 2014 zákon o rodině nahrazuje.

Můžeme ale rozlišit různá pojmová vymezení rodiny (Máchová, 1974):

1. *Rodina „základní“* (také *jádrová* či *nukleární*) se skládá pouze z otce, matky a dětí, kteří žijí pohromadě.
2. *„Rozšířená“ (široká) rodina* zahrnuje kromě již zmíněných také další příbuzné, jako prarodiče, strýce, tety, bratrance a sestřenice atd. Vcelku se blíží pojmu příbuzenstvo.
3. *Rodina „orientační“* je taková, ve které se daný jedinec narodil.
4. *„Rozmnožující“ (prokreační) rodinou* se rozumí nová rodina, kterou dvojice zakládá novým manželstvím.

Rodinné prostředí v raném dětství hraje pro vývoj osobnosti velmi významnou roli (Raboch & Pavlovský, 2001). V rodině se prvně projevuje tzv. prosociální chování člověka, které, je-li okolím i podnětným prostředím rozvíjeno, se mění ve vyspělejší formy sociálního styku. Rodina ve svém intimním prostředí umožňuje jedinci zprvu vytvořit pevné sociální vazby a poskytuje mu jakési „tréninkové prostředí“ pro významné procesy jeho dalšího psychosociálního vývoje. V rodině se utváří důvěra v sebe, motivačně volní charakteristiky, postoj k sobě samému i postoj k okolí. Dále se v rodině formují modely chování, dochází k předávání a interiorizaci norem, k seznamování se s různými druhy sankcí a k osvojení komunikace verbální a neverbální. Rodina dítěti poskytuje dovednosti potřebné pro jeho plynulé začlenění do společnosti v procesu socializace, ale také mu umožňuje formování jeho vlastní jedinečnosti a svébytnosti v procesu individualizace (Výrost & Slaměník, 1998).

Až do šedesátých let 20. století tvoří model rodiny tři nezpochybnitelné prvky: manželská láska, přísná dělba práce mezi mužem a ženou a pozornost věnovaná dítěti, jeho zdraví a výchově. Od té doby prochází instituce rodiny značnou přeměnou. Dochází k rozpadu třígenerační rodiny. Do popředí se dostávají vzájemné vztahy a rodina se značně individualizuje (De Singly, 1999; Pešová & Šamalík, 2006).

Jako nejvýznačnější změny rodiny vidí De Singly (1999) takto:

- *snížení počtu sňatků,*
- *nárůst počtu rozvodů a rozchodů,*

- *nárůst neúplných rodin s jedním rodičem,*
- *snížení počtu porodů,*
- *nárůst mimomanželských porodů,*
- *nárůst zaměstnanosti žen.*

Otázka dle výše uvedeného je nasnadě – jak se formuje a socializuje dítě v takovémto rodinném prostředí, když se do popředí dostávají individuální zájmy jednotlivých členů? Podílí se dítě na „projektu rodiny“?

1.3.1 Rodina a škola

V dnešní době má škola postavení mezi rodinou a společností. S tím úzce souvisí i funkce, které má škola plnit (Prokop, 1996):

1. Personalizační – formování k samostatně jednající osobnosti.
2. Kvalifikační – znalosti a výkonost jedince.
3. Socializační – začlenění jedince do společenských a interpersonálních vztahů.
4. Integrační – propojení přípravy pro povolání, pro život v rodině, pro politickou a veřejnou sféru - ve smyslu akceptování kritiky a korekce.

V průběhu doby došlo ke změně plnění socializační funkce. Je zřejmé, že role rodiny v socializaci dítěte se neustále zmenšuje a mnohé z jejich tradičních funkcí přebírají jiné instituce, převážně škola. Nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde dítě získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, stimulují rozvoj sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Nástupem do školy vzrůstá vliv spolužáků a učitelů na modelaci chování dítěte. Zvláště skupina spolužáků dává dítěti příležitost k četnějším a různorodějším interakcím. Reakce na spolužáka je odlišná než reakce na dospělého osobu, a proto dává příležitost k učení důležitých sociálních reakcím, jako jsou pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost. Škola vytváří zvláštní pojetí dětství a postupně ho prodlužuje na dobu školní docházky. Škola dnes ovlivňuje člověka od narození až po dospívání a mnohdy až do dospělosti (De Singly, 1999; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Rodina však stále v dnešní společnosti sehrává velmi důležitou úlohu a to pro primární funkci reprodukční, péči o dítě a jeho výchovu, uspokojování jeho primárních potřeb a vytváření stabilního prostředí. Rodina určuje totožnost dítěte a podílí se na procesu směřování jeho životní dráhy. Zároveň, při počtu hodin, jež dítě tráví ve škole, v kroužcích,

při sledování televize apod., se výsady rodiny zmenšují – dítě tráví se svými rodiči stále méně času (De Singly, 1999; Vágnerová, 2001).

1.3.2 Rodina a rizikové chování

Rodiče jsou nejdůležitějšími osobami, které mají největší vliv na chování dětí. Dítě už od narození přebírá vzorce chování právě od nich. V útlém dětství je dítěti dovoleno vše. Teprve v pozdějším věku (záleží na jednotlivých společnostech) je dítě podrobováno sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo normám společnosti. Dochází k socializaci dítěte. V naší společnosti dochází k socializaci pozvolně, přibližně od třetího roku dítěte. V období do nástupu dítěte do školního zařízení hrají klíčovou roli rodiče a nejbližší rodina. V předškolním období se vyvíjí i vnitřní sociální kontrola – svědomí. Jeho rozvoj záleží především na citlivosti rodičů vůči potřebám dítěte. Pokud se tedy dítě cítí citově deprivované ze strany rodiny, může to mít neblahý vliv na vývoj jeho svědomí, což má za následek jeho asociální chování (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vliv na chování dětí a mládeže mají kromě citového postoje jejich rodičů k nim i otázka důvěry ke svým rodičům, otázka pořádku, přísnosti a spravedlnosti. Špatná socioekonomická situace může mít také destruktivní vliv na vývoj dítěte. Velká ekonomická nouze je zpravidla doprovázena prožitky značné životní nespokojenosti, která vyúsťuje v každodenní konflikty a projevovanou agresivitu. Pokud jsou rodiče tak zaujati svými problémy, že nejsou schopni starat se o uspokojení psychických potřeb dítěte, může se dítě uchýlit k delikventnímu chování, aby si uspokojilo potřebu sounáležitosti (Šafářová, 2002).

1.4 Riziková mládež

Člověk může být rizikový z různých hledisek - osobnostních, somatických, zdravotních, sociálních, behaviorálních aj. a každé jeho chování, jakkoli patologické, má své důvody. Chování člověka a jeho vnitřní prožívání není vždy v souladu. Obzvláště v dospívání dochází často k rozporu mezi vnitřními potřebami a vnějšími projevy. Je třeba mít na paměti, že důvody chování jiných jsou pro nás vždy jen hypotézou, která nemusí být vždy pravdivá (Labáth et al., 2001).

Za rizikovou mládež považujeme dospívající, u kterých je následkem spolupůsobení více faktorů zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti. Období adolescence je provázeno zásadními změnami biologického i psychologického rázu. Dospívající se přeměňuje v dospělého. Ztotožňuje se se skupinou vrstevníků a hledá v ní své místo. Pro vývoj osobní identity je charakteristické hledání odpovědí na otázky: *Kdo jsem?*

Kam jdu? Jaký jsem? Kam patřím? Čemu věřím? Co hodlám podniknout se svým životem? (Macek, 1999 ex Šafářová, 2002 in Smékal & Macek, 2002). Dospívající v tomto období může přijmout jeden z mnoha konceptů vlastní identity, např. koncept negativní identity, kdy je pro něj přijatelnější být někým špatným než nikým. Brání se tak odmítnutí své role školou, rodinou či společností a tato negativní koncepce může později souviset s jeho delikventním jednáním (Labáth et al., 2001; Šafářová, 2002).

1.5 Vývoj trestné činnosti dětí a mládeže v ČR

Různá preventivní opatření, snaha lépe porozumět „nebezpečnému“ chování dětí a mládeže a snaha o socializaci všech členů společnosti má nejspíš za následek postupné snižování výskytu trestné činnosti dětí a mládeže v ČR. Tento trend je jasně patrný na níže uvedených grafech (autorem je Ministerstvo vnitra ČR).

Evidovaná trestná činnost dětí mladších 15 let v roce 2011

Zjištěno: 1 636

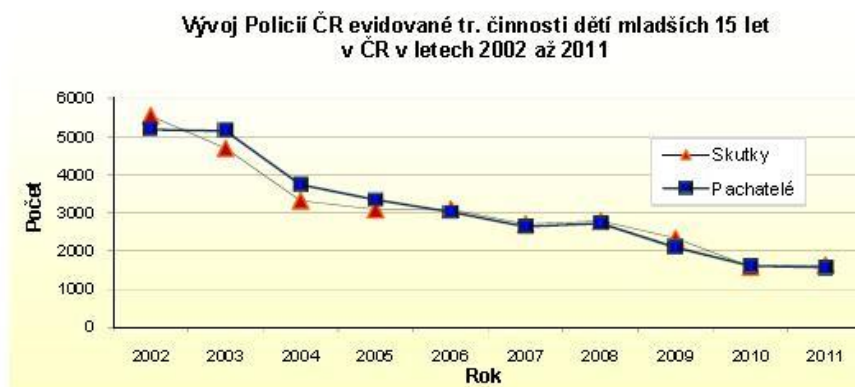
Tj. % z objas. celkem: 1,2 %

Stíháno a vyšetřováno osob

celkem: 1 568

pohl. mužské: 1 272, tj. 81,1 %

pohl. ženské: 239, tj. 18,9 %



Graf 1 Trestná činnost dětí mladších 15 let

Zdroj: <http://www.mvcr.cz/clanek/zprava-o-situaci-v-oblasti-vnitri-bezpecnosti-a-verejneho-poradku-na-uzemi-cr-v-roce-2011.aspx>; verze ze dne 07.06.2012.

Trestná činnost mladistvých v roce 2011

Zjištěno: 5 427

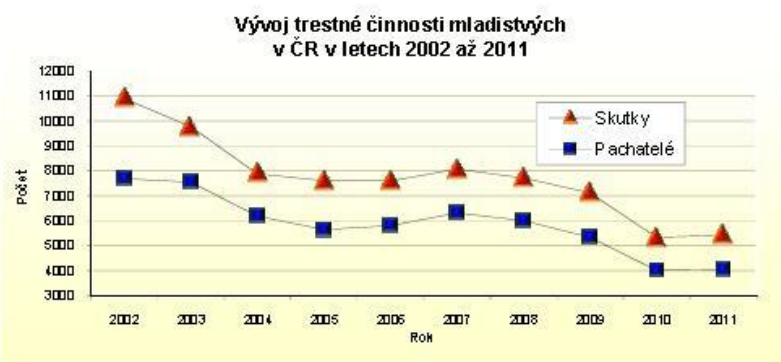
Tj. % z objas. celkem: 4 %

Stíháno a vyšetřováno osob

celkem: 4 038

muži: 3 582, tj. 88,7 %

ženy: 353, tj. 11,3 %



Graf 2 Trestná činnost mladistvých

2 Disociální chování

2.1 Sociální patologie

Disociální chování je vyčleněno ze sociální patologie, která tvoří rámec pro nezdravé, nenormální – obecně nežádoucí, společnosti nebezpečné jevy, a především studuje příčiny jejich vzniku a existence. Do sociologie zavedl tento pojem Herbert Spencer, který hledal paralelu mezi patologií sociální a biologickou.

Sociologie deviantního (disociálního) chování se zabývá výzkumem a teorií chování, jež se odchyluje od společenských nebo skupinových norem, přičemž jde o odchylku ve směru chování od společensky nežádoucího, odmítavého či dokonce trestného. Je důležité zmínit, že hranice normy mohou být široké, v závislosti na zvolených kritériích (skupina, věk, sledované funkce, ...). **Odchylku chování** můžeme vymezit jako nepřizpůsobení se dané normě nebo sadě norem, které jsou významným množstvím lidí akceptovány v určité komunitě nebo společnosti (Mühlpachr, 2001).

2.2 Socializace a sociální kontrola

Lidé všech kultur mají **společně vrozenou schopnost** osvojit si jednání, normy a hodnoty jakékoliv kultury. V procesu socializace se z narozeného člověka jako „kulturně negramotného“, čistě biologického tvora postupně stává kulturní bytost, tedy jedinec, který se naučil porozumět chování druhých, naučil se dodržovat pravidla a normy, bez nichž není možné soužití ani s těmi nejbližšími lidmi a osvojil si hodnoty, které jsou v jeho společnosti (kultuře) považovány za žádoucí a důležité (Keller & Novotný, 2008).

Socializační proces zahrnuje tři vývojové etapy (Langmeier & Krejčířová, 2006):

1. Vývoj sociální reaktivity – v této etapě dochází k vývoji diferencovaných vztahů k jednotlivým lidem. Příkladem selhání vývojového postupu je autistické dítě.
2. Vývoj sociálních kontrol – jde o vývoj norem, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů vydávanými dospělými, a které postupně přebírá za své. Příkladem selhání vývoje sociálních kontrol jsou mladiství delikventi.
3. Osvojení sociálních rolí – osvojení takových rolí a vzorců chování, jež okolní společnost očekává.

U jedinců s disociálním vývojem osobnosti selhává především vývoj sociálních

kontrol. Příčinou může být nedostatek podnětů z okolí – neuspokojivý vzor dospělé osoby, absence vydávaných příkazů a jejich důsledné vyžadování. Případně nedokáže jedinec normy přijmout za své, internalizovat je (Keller & Novotný, 2008).

Proces socializace má zcela zásadní význam, jak pro fungování společnosti, tak pro normální vývoj jejích členů. Bez socializace by společnost ztratila schopnost předávat dosažené vědění a osvojené návyky. Došlo by ke ztrátě „kolektivní paměti“. Ztratilo by se povědomí o tom, co lze považovat za správné a co za nesprávné, jaké jednání je vhodné a jaké nevhodné, co je slušné a neslušné, co je dovoleno a co zakázáno. Pokud u jedince neproběhne socializace úspěšně, nedokáže předchozí vymezené postoje v sobě správně vymezit. Socializace tedy znamená osvojování si hodnot a norem, které jsou v dané kultuře považovány za vhodné, běžné, uznávané, „normální“. Znamená také, že si člověk osvojuje vědění, bez kterého není možné se v dané kultuře správně orientovat (Keller & Novotný, 2008).

2.2.1 Sociální kontrola

Dle tradičního názoru se člověk v minulosti nacházel v tzv. přirozeném stavu, jenž byl charakteristický tím, že jednotlivec měl pouze práva, ale žádné povinnosti. Každý byl svým vlastním soudcem a mohl dělat vše, co on sám chtěl, bez toho, aby mu někdo do tohoto práva zasahoval. Protože neexistovaly žádné zákony, žádná závazná pravidla pro všechny, nemohla existovat ani jednota ani deviace, vše bylo dovoleno. Tento stav však neuspokojoval přirozenou lidskou potřebu jistoty. Pro dosažení této „záruky“ se proto lidé zřekli svých přirozených práv a uzavřeli spolu tzv. přirozenou smlouvu, sdružují se do společnosti a stanovují pravidla závazná pro všechny. Teprve se vznikem zákonů a všeobecně závazných společenských norem se člověk stává buď konformním (tzn., normy respektuje) nebo deviantním (normy porušuje) (Mühlpachr, 2001).

Sociální norma představuje v nejpoužívanějším smyslu obecné verbalizované pravidlo, které mají jednající ve svém chování respektovat a je pokládáno za závazné (Krejčířová & Skopalová, 2007). Sociální normu můžeme definovat i jako pravidlo, které se vztahuje ke konkrétnímu sociálnímu objektu (např. skupině obyvatel určitého území, krajiny nebo státu). Můžeme předpokládat, že norma byla přijata jako všeobecný konsenzus. Neznamená to ale, že s ní musí souhlasit úplně každý jedinec společenstva. Může být prosazena i osobou, případně skupinou osob, která k tomu má moc (Výrost & Slaměník, 1998).

Na sociální normu se dá nahlížet z několika hledisek. Například Skopalová rozlišuje její chápání ve třech významech (Krejčířová & Skopalová, 2007):

- 1) *norma může být to, co je obvyklé a osvědčené,*
- 2) *norma může být to, co je přípustné,*
- 3) *norma může být to, co je správné a žádoucí.*

Člověk normy respektuje buď na základě vlastního přesvědčení, nebo především proto, že s jejich porušením přichází nějaký trest či sankce. Všechny sociální normy jsou doprovázeny těmito sankcemi sloužícími jako ochrana proti nekonformitě. Ideálně by se měly uplatňovat především sankce pozitivní – např. udělení pochvaly. Sankce úzce souvisí s kontrolními mechanismy společnosti – při vnitřní kontrole jedinec kontroluje sám sebe, při vnější je kontrolován okolím. Úkolem mechanismů sociálních kontrol je zajistit, aby všichni členové dané společnosti dodržovali normy a hodnoty, které jsou z různých důvodů považovány za žádoucí. Moderní společnost dbá na to, aby se jedinec dobrovolně, z vlastní vůle a iniciativně ztotožnil s požadavky, jež jsou na něj kladeny. Nežádoucí je ovšem nadměrný stupeň sociální kontroly a její donucující charakter, jak jej známe z tradičních společností či z naší nedávné minulosti (Keller & Novotný, 2008; Mühlpachr, 2001).

2.2.2 Sociální role

Každý v životě zastává několik rozličných sociálních rolí, z nichž některé mohou být ve vzájemném konfliktu. Jejich počet stoupá s věkem. Dítě do určitého věku zastává sociální role téměř výhradně v rámci rodiny. Ale i v jejím rámci se chování dítěte časem mění (nárůst povinností dítěte, poslušnost). Dítě je vystaveno interakci se svými vrstevníky, učiteli, vychovateli, učí se jednání a chování ve skupině. Z toho plynou konflikty se spolužáky, které mohou vyústit i ve fyzické násilí.

Jedinec současné doby si vysoce cení hodnoty svobody a požaduje, aby ve svém chování nebyl nikým omezován. Zároveň však jeho jednání vykazuje určité pravidelnosti, které ostatním umožňují s vysokou pravděpodobností jeho chování předvídat a rozumět mu. Tyto pravidelnosti v jednání, úzce související s pozicí člověka ve společnosti, definujeme jako **sociální role**. Děti či mladiství jsou vystaveni hned několika sociálním rolím. V rodině mají nejprve roli (dospívajícího) dítěte, ve škole roli žáka či studenta, v partě známých roli kamaráda, později přibývají role televizního diváka, věrného zákazníka, občana či voliče. K rapidnímu růstu počtu rolí dochází při nástupu do školského zařízení. Tyto role se dítě snaží s různými úspěchy vykonávat dle očekávání ostatních. Jednotlivá očekávání však mohou

působit navzájem protichůdně – např. očekávání ze strany učitelů a ze strany vrstevníků – čímž mohou vznikat konflikty v rolích či mezi rolemi a je na samotném jedinci, zda se s nimi dokáže vypořádat. V době nástupu školní docházky se začíná projevovat ve větší míře disociální vývoj osobnosti - dochází totiž k velkému nárůstu sociálních situací, které musí dítě řešit. Dítě s disociální poruchou většinou není schopno začlenit se do skupiny, protože prosazuje pouze své zájmy. Důležité je už při prvních náznacích abnormálního chování zajistit dítěti odborné vyšetření a terapii (Keller & Novotný, 2008).

2.2.3 Teorie sociálních deviací

Sociální deviace má univerzální charakter. To znamená, že existuje ve všech společnostech. Neexistuje žádná společnost či kultura, která by měla zcela konformní chování svých členů s absolutní absencí deviací (Krejčířová & Skopalová, 2007).

Pro lepší porozumění lidskému chování (ať už deviantnímu nebo konformnímu) byly vymezeny tři základní teoretické směry (dle Mühlpachr, 2001):

- biologický: nachází příčinu deviace v genetických, anatomických a fyziologických faktorech,
- psychologický: klade důraz na osobnost člověka, motivaci, agresi, frustraci či sílu ega,
- sociologický: zdůrazňuje rozhodující vliv prostředí a sociokulturních či skupinových faktorů.

2.2.3.1 Biologické teorie deviace

Svou pozornost zaměřují především na studium kriminálního chování a analýzu zločinu. Známá je teorie Cesare Lombrosa, který zkoumal tvar lebek u zločinců v italských věznicích. Dnešní biologické přístupy mají nejčastěji podobu biochemických teorií a vycházejí z myšlenky, že příčinou deviantního chování může být chemická nevyváženost látek v lidské krvi (Mühlpachr, 2001).

2.2.3.2 Psychologické teorie deviace

Z hlediska psychopatologie je deviace považována za nemoc a abnormita za něco, co je třeba léčit a podrobovat kontrole. Psychologické teorie vychází z toho, že v každé společnosti existují chování, jež jsou úchylná, deviantní, pohoršující, provokující, nemorální, špatná a společensky nebezpečná. Tyto teorie jsou spojeny s prací Sigmunda Freuda či Richarda L. Jankinse (Mühlpachr, 2001).

2.2.3.3 Sociologické teorie deviace

Tyto přístupy jsou nejvíce propracované a rozbíhající se všemi směry. Mezi nejvýznamnější patří:

- teorie anomie: na rozvoj patologických forem má vliv porušení sociální stability a stav „bezzákonnosti“.
- subkulturní teorie – subkultura uznává jiná pravidla a jiné hodnoty, než jsou ty, které uznává konformní většina, a proto přirozeně produkuje chování, jež lze z hlediska společnosti označit za deviantní.
- teorie kulturního přenosu – vychází z myšlenky, že deviace je přenášena sociálním učením a socializací.
- teorie sociálního učení – předpokládá, že deviantní i konformní chování je především určováno sankcí, která za něj následuje – a to jak negativní, tak pozitivní.
- etiketizační teorie – deviantní chování je výsledkem lidské interakce a interpretace. Společnost si vždy hledá vhodného obětního beránka, kterého pak prezentuje veřejnosti (Mühlpachr, 2001).

2.3 Definice disociálního chování

Disociálním chováním se zabývají kromě pedagogiky i další obory: psychologie, sociologie či psychiatrie. Slovo disociální či disocialita vyjadřuje neshodu, nesoulad, opak či protiklad, rozpor ve vztahu ke společensky akceptovaným hodnotám a normám. Tento pojem nedefinuje problém jako poruchu, nemoc anebo nezpůsobilost. Značí jen nesoulad chování a neznačuje celou osobnost. Termín nevylučuje možnost reverzibility, nápravy a pozitivní změny. Kromě toho pokrývá velkou šíři projevů a je i dostatečně specifický, aby definoval problém a diferencoval nepravé (sekundární) disociální chování, reaktivní a vývojové stavy (epizodické výskyty disociálních projevů), situační, skupinové a subkulturně podmíněné vzorce nepřiměřeného chování (Labáth et al., 2001).

Disociální chování se může projevat ve více rovinách (dyadicky mezi dvěma jednotlivci, ve vztahu jedince vůči sociální skupině, mezi malou sociální skupinou a majoritou, ve vztahu k hodnotovému systému či společenským a právním normám). Disociální projevy jsou chápány a označovány velmi různorodě a nejednotně. Můžeme se setkat s laickými termíny jako problémová mládež, neposlušnost, nevychovanost, delikvence aj. Pojem desocializace zdůrazňuje proces odklonu od společnosti, tedy opak sociálního či prosociálního chování (Labáth et al., 2001).

Jedinci s disociálním chováním tímto svým chováním hledají často obdiv u skupiny svých vrstevníků, bojí se jejich odmítnutí a vyjádření nesouhlasu se skupinovým očekáváním. Protože se jim v rodině, ve škole či jinde nedaří být uznávanými, utíkají do jiných prostředí a volí jiné cesty ocenění. Agresivní čin je pro ně hledáním pozornosti ze strany dospělých, zejména těch, kteří jsou pro dítě emocionálně významní. Za nesociálně nepřizpůsobivým chováním se také může skrývat vážná porucha psychického vývinu, např. deprese. Agresivní čin slouží jako nevědomá obrana proti sebestrukci, jako ventil nashromážděných nepříznivých emocionálních obsahů uložených v nevědomí (Labáth et al., 2001).

Projevy, které je možno zahrnout pod pojem disociální chování, představuje široké spektrum chování od drobných přestupků, např. od porušování školního pořádku, nepřiměřené vzdorovitosti, nadměrné konfliktnosti až po vážné porušování společenských, etických a právních norem, v extrémních případech trestnou činnost. Na pozadí tohoto chování je možno rozpoznat psychické, sociální či biologické činitele. Rozhodujícím příznakem, odlišující disociální vývin od jiných poruch, nemocí a hraničních stavů, je neshoda, nesoulad, rozpor s hodnotami a normami uplatňovanými v dané sociální struktuře (Labáth et al., 2001).

Disociální chování je typické pestrým symptomatickým pozadím. Jako proces se vyznačuje vývinem od nenápadných adaptačních procesů až po závažnou protisociální činnost. U mládeže se disociální chování projevuje v procesu socializace, jehož cílem je integrace jedince ve společnost. Úspěšnost socializačního procesu závisí od mnohých činitelů, v neposlední řadě však od adaptace (adaptability) jedince (proces socializace je blíže popsán v předešlých kapitolách). Sociální adaptace (adjustace) a socializace se vzájemně podmiňují – adaptaci se člověk při jistých predispozicích učí v procesu socializace, efekt socializace zase závisí od míry a schopnosti přiměřeně se adaptovat v prostředí. Sociální adaptace je dynamický, aktivní a dvojsměrný, vzájemně se ovlivňující vztah **prostředí – jedinec**. Jeho cílem je dosahování rovnováhy v uspokojování potřeb jednotlivce s potřebami sociálního prostředí. Ve společnosti existují jisté formální, neformální, formulované i neformulované pravidla, která jsou předpokladem jejího kvalitního fungování. V optimálním případě proto musí dojít k adaptaci jedince a k jeho relativnímu souladu mezi ním, jako jednotlivcem, a společností. V opačném případě nastává napětí a vzniká konflikt (Labáth et al., 2001).

Nesoulad potřeb, hodnot a norem jedince vůči prostředí odpovídá **sociální maladaptaci**. Ta se dá definovat narušenou, nepřiměřenou nebo nedostatečnou adaptací jedince anebo malé sociální skupiny. Vyplývá z neznalosti či odmítání všeobecně

akceptovaných hodnot nebo z přijímání odlišných hodnot a norem. Disociální chování je formou sociální maladaptace (maladjustace). Můžou existovat i jiné druhy maladaptace, v širším smyslu neurózy, poruchy osobnosti, psychózy. Maladaptace je tedy širší pojem jako disociální vývin. V současnosti se disociální vývin stále více chápe jako interakce bio-psycho-sociálních činitelů. W. C. Kvaraceus (1966 ex Labáth et al., 2001) hovoří, že každý jedinec s disociálním chováním je osobitý a svůj nejen symptomaticky a vývojově, ale i etiologicky a prognosticky. A tedy, že typologie těchto jedinců je velmi nejednoznačná (Labáth et al., 2001).

2.4 Disociální vývin

Někteří autoři upozorňují na jisté vývojové fáze disociálního chování. S. Glueck a E. T. Glueck (1972 ex Labáth et al., 2001) porovnávali 500 delikventních adolescentů a 500 jedinců bez jakýchkoli příznaků disociálního chování. Vzorek byl sestaven podle věku, intelektových schopností, bydliště a etnické příslušnosti. Výsledky tohoto výzkumu ukázali, že jedinci s disociálním chováním se od nedelikventní populace liší psychologicky, fyzicky i socio-kulturně. Analýzou výsledků autoři dospěli k dvěma typům mladistvých delikventů:

- tzv. **jaderný typ** - zahrnuje podstatnou část delikventních rysů, představuje závažnější typ disociality.
- tzv. **okrajový typ** - disponuje menším delikventním rysy.

Rozlišovat však tyto dva typy není úplně dostačující. Můžeme popsat disociální projevy, kdy ještě nedochází k aktivnímu disociálnímu chování. Jedinec není iniciátorem. Motivem je často potřeba sebeuplatnění a přijetí vrstevníky. Nevhodná aktivita je jen prostředkem a ne cílovou hodnotou. Dospívající mají často přirozené pocity úzkosti i pocity viny ze samotné disociální činnosti. Nezřídka jde o signál vlastního ohrožení vysílaný do okolí. Chování má často reaktivní charakter. V tomto stádiu hovoříme o disociálních příznacích – jde tu spíše o ohrožení samotného jedince. Projevuje se například konflikty v rodině (Labáth et al., 2001).

V případě, že nedochází k spontánní úpravě disociálních příznaků, resp. není poskytnutá účinná intervence, je velmi pravděpodobné, že disociální projevy budou získávat na intenzitě, budou víc patologické a zaměřené vůči sociálnímu prostředí. Jedinec začne sám iniciovat disociální činnost a časem dojde k celkové změně životního stylu a k identifikaci s rolí disociála (delikventa). Chování tohoto stupně nabyde charakter navenek ohrožujícího jednání ve smyslu násilí anebo deliktů. V tomto případě je možno už hovořit o **disociální poruše chování** (Labáth et al., 2001).

U dětí se kromě disociálního vývoje osobnosti často používá termín **disharmonický vývoj**. V útlém věku se projevují pouze některé aspekty celkové disociální poruchy, která se většinou diagnostikuje až po desátém roku dítěte, kdy dochází k jejímu celkovému rozvoji. Typické pro disharmonický vývoj je nerespektování norem společnosti, vytváření si vlastních norem, které jsou zaměřené pouze na uspokojování potřeb jedince, bez ohledu na dopad na okolí. Porucha se projevuje především v temperamentu jedince – tzn. zvýšená dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení. U většiny jedinců s disharmonickým vývojem se s postupujícím věkem naplno projevuje porucha osobnosti (Říčan & Krejčířová, 2006).

Obecně lze shrnout znaky disociálního vývoje následovně (Labáth et al., 2001):

- Faktor času – chování se mění na zřetelné disociální v delším časovém období (několik měsíců a roků).
- Faktor zhoršování – chování se postupně vyvíjí od méně závažného porušování norem až po velmi vážné.
- Zvýšená citlivost na disociální chování a spontánní příklon k disociální subkultuře (toto chování je pro jedince přitažlivé).
- První signály nepřiměřeného chování se objevují již v předškolním věku, při nástupu do základní školy nebo při nástupu puberty.
- Připojení některých jiných forem nepřiměřených projevů – zneužívání návykových látek, raná sexualita, promiskuita, prostituce, agresivní chování, hazardní hry a jiné.

Výjimečně však konflikt jedince nebo sociální skupiny se společností v oblasti hodnot může být projevem i pozitivním (např. disidentská hnutí v minulosti).

2.5 Disociální porucha osobnosti

Nejprve je potřeba definovat samotný pojem porucha osobnosti. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) vytvořené Světovou zdravotnickou organizací jsou poruchy osobnosti hluboce zakořeněné a trvalé vzorce chování, ukazující neměnnou odpověď na širokou škálu osobních a sociálních situací. Reprezentují extrémní nebo významné odchylky od způsobů, kterými průměrný člověk v dané kultuře vnímá, myslí, cítí a zvláště má vztahy k druhým. Takové vzorce chování mají tendenci být stabilní a zahrnovat různé oblasti chování a psychologického fungování. Jsou často, i když ne vždycky, sdruženy s různým stupněm subjektivní tísně a narušení sociálního výkonu (Höschl & Libiger & Švestka, 2002).

Základní charakteristikou disociální poruchy osobnosti je nezájem o práva druhých. Jedinci se snaží uspokojit pouze své potřeby a to bez ohledu na jiné. Dá se říci, že tito jedinci

jednají bez svědomí, vytvářejí si vlastní normy, které se neslučují s normami společnosti. Už od mládí kradou, lžou, týrají vrstevníky, nejsou schopni trvalého vztahu. Mají tendenci manipulovat s okolím, provokovat. Jejich chování nelze dostatečně korigovat trestem (Praško, 2009).

MKN-10 uvádí obecná kritéria pro diagnostiku poruch osobnosti i kritéria konkrétní pro přímou diagnostiku disociální poruchy (Höschl, Libiger & Švestka, 2004):

A: Obecná kritéria:

Charakteristická a trvalá vnitřní struktura jedince je odchylná od normy, stejně jako jeho chování. Odchylka se musí projevovat minimálně ve dvou z těchto oblastí:

- a) poznávání – způsob vnímání a interpretace sebe a okolí;
 - b) emotivita;
 - c) ovládání svých impulzů a uspokojování potřeb;
 - d) způsob chování k ostatním, zvládání interpersonálních situací.
1. Odchylka se nesmí omezovat na konkrétní situaci, ale projevuje se v širokém okruhu osobních a sociálních situací.
 2. Předchozí kritérium je příčinou osobních potíží, případně má dopad na sociální prostředí.
 3. Odchylka je stálá, případně dlouhotrvající a začala ve věku pozdního dětství nebo adolescence.
 4. Odchylka není projevem jiné duševní poruchy. Ale současně s ní, se některé mohou vyskytovat.
 5. Odchylka nesmí být způsobena organickým zraněním, dysfunkcí mozku nebo úrazem.

B: Kritéria pro disociální poruchu - musí být splněna obecná kritéria a současně i minimálně 3 z následujících:

1. Chladný nezájem o cítění druhých.
2. Hrubý a trvalý postoj nezodpovědnosti a bezohlednosti vůči společenským normám, pravidlům a závazkům.
3. Neschopnost udržet trvalé vztahy při nedotčené schopnosti takové vztahy bez obtíží vytvářet.
4. Velmi nízká tolerance k frustraci a nízký práh pro uvolnění agrese, včetně násilí.
5. Neschopnost zakoušet vinu a poučit se ze zkušenosti, zvláště z trestu.

6. Výrazná tendence ke svádění viny na jiné nebo k uvádění racionálního vysvětlení pro chování, které jedince přivádí do konfliktu se společností.

I přes včasnou diagnostiku je léčebná prognóza nepříznivá. Pacient má od mládí nedůvěru k autoritám, takže lékaři nedůvěřuje a nespolupracuje a snaží se s terapeutem manipulovat. Nejčastěji se u těchto jedinců používají tyto léčebné metody (Praško, 2009):

- 1) Podpůrná psychoterapie
- 2) Skupinová psychoterapie
- 3) Farmakoterapie
- 4) Psychodynamické terapie
- 5) Kognitivně – behaviorální terapie

Disociální porucha v sobě zahrnuje i amorální, asociální, antisociální, psychopatickou a sociopatickou osobnost z jiných klasifikací.

2.6 Poruchy chování asociálního rázu

Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování (Train, 2001). Mezi disociální poruchy se řadí lhaní, záškoláctví, šikana, krádeže, útoky z domova, toulání apod. Poruchy chování mohou v některých případech vést k disociální poruše osobnosti (Pešová & Šamalik, 2006; Train, 2001). Vágnerová (2001) uvádí, že nejvýznamnějšími faktory zvyšujícími riziko vzniku poruchového chování jsou:

- genetická dispozice,
- oslabení nebo porucha centrální nervové soustavy,
- negativní vlivy prostředí.

Poruchy chování zasahují širší společenské okruhy. V jejich zachycování a řešení se angažují společenské instituce jako škola, policie, soudy, orgány péče o dítě. (Matějček, 2011).

Nepřiměřené sociální chování se vyskytuje ve všech kulturách. Stále častěji se setkáváme s různými podobami násilí. Světová zdravotnická organizace (WHO) konstatovala, že při nadměrném zneužívání návykových látek dochází i k nestálému nárůstu problémů mládeže a poruchy chování dělí takto (Mühlpachr, 2001):

- v pasivní – útoky, záškoláctví, vyhýbání se úkolům, v extrémním případě až sebevraždy;
- v agresivní – delikvence, násilí až extrémy v podobě terorismu;
- v kompromisní – projevy nestability, výkyvy v práci a sociálním životě.

Pravděpodobnost ohrožení mladého člověka těmito jevy ve střední Evropě je současnosti vyšší jako nikdy před tím. Zároveň jsou jedinci, kteří jsou náchylnější k těmto rizikovým jevům a jedinci méně rizikoví. Míru rizikovosti je možno snížit tím, že jim porozumíme, rozpoznáme problém a disponujeme odbornými schopnostmi. Potom se šance pomoci podstatně zvyšuje (Mühlpachr, 2001).

2.6.1 Lhaní

Lhaní se vyskytuje buď samostatně, nebo ve spojení s jinými problémy. Většinou jde o obranu, u mladších dětí jde o dětské výmysly, únik do fantazie. Lhaní se negativně dotýká nejbližších vychovatelů dítěte, považují jej za projev nedůvěry ze strany dítěte. Za pravou lež se považuje lhaní ve školním věku dítěte, kdy už dítě dokáže přijmout pravidla chování. Rozlišují se různé formy dle závažnosti - od zapírání a výmluvy přes smyšlenky, lhaní za účelem vytáhnout se či svádění viny na druhé až po podvod ve vlastní prospěch. Lhaní se nejčastěji projevuje u jedinců s jistou povahovou slabostí, se slabostí vlastní identity, vlastního „já“, takže i při relativně nevelkém náporu zahájí svou obranu. Z výchovného hlediska není nezbytné dítěti vinu prokázat a trestat jej, ale demonstrovat lhaní jako věc zbytečnou (Matějček, 2011; Pešová & Šamalik, 2006).

2.6.2 Krádeže

Matějček uvádí, že krádeže mají několik forem:

- dítě bere věci doma a rozdává je nebo za ně kupuje druhým dětem dárky. Nejčastěji se jedná o děti nespokojené v sociálních vztazích.
- děti berou doma peníze a kupují si věci pro sebe (časté u deprivovaných dětí).
- domácí krádeže, motivované touhou mít něco, co mu rodiče nechtějí koupit.
- krádeže v partě nebo pro partu.

Při řešení těchto přestupků je třeba dát jednoznačně najevo odsouzení takového činu. Věc je nutné vrátit, napravit či odčinit. Nejlepší obranou proti takovým nezvládnutým touhám dítěte je učit je dělit se o věci, připravovat dárky druhým, podílet se aktivně na větších společných podnicích ve prospěch někoho jiného (Matějček, 2011; Pešová & Šamalik 2006).

2.6.3 Záškoláctví

Motivace k záškoláctví bývají různé, např. strach ze zkoušení, odpor k učiteli, vzdor, pocit ublíženosti, nejistota, tíseň ve společnosti druhých dětí, snaha vytáhnout se před

ostatními aj. Záškoláctví začíná zpravidla jako impulzivní akt (tzn. „dnes“ nejít do školy), ale může se prodloužit na řadu dní i týdnů. Je mnohdy pozoruhodné, jak dlouho uniká pozornosti rodičů i učitelů. Mnohdy původní motiv již pozbyl smyslu a převažuje strach z prozrazení, strach z návratu atd. Hrozí nebezpečí, že k pouhému vynechání školy se přidruží další přestupky: lži, podvody, krádeže, toulání. Právě proto si záškoláctví zaslouží zvýšenou pozornost. Ve vztahu k věku je závažnost záškoláctví v obráceném poměru, než je tomu u krádeží. Čím mladší dítě k němu inklinuje, tím spíše to může být příznakem vážné psychopatologie (Matějček, 2011; Pešová & Šamalik, 2006).

2.6.4 Útěky z domova

Útěky dítěte z domova prožívají rodiče zvláště těžce. Útěk hodnotí jako projev nedůvěry v jejich výchovatské schopnosti či dokonce pohrdání jejich láskou. Útěky se dají rozdělit do dvou skupin: mohou být impulzivní anebo připravované, a plánované. Záleží především na jejich motivaci, přičemž plánovaný útěk bývá závažnější. Při jejich řešení je třeba zmírnit agresivní postoj vychovatelů vůči dítěti. Základní pomoc představuje porozumění dítěti a zlepšení celkové citové atmosféry a výchovného klimatu v rodině (Matějček, 2011; Pešová & Šamalik, 2006).

2.6.5 Toulky

Toulání, které je projevem disociálního chování, se projevuje jen zřídka. Je podloženo hlubší psychopatií, jejímž příznakem je citová plochost a nepřipoutanost ani k lidem, ani k nějakému místu. Většinou toulky navazují na záškoláctví či útěky z domova (Matějček, 2011).

2.6.6 Závislosti

Fenomén současné postmoderní doby je závislostní chování jako součást životního stylu – zvláště dětí, mladistvých a mladých dospělých. Závislost se intenzivně šíří do oblastí hracích automatů, sexuálního chování, sledování televize, pracovní činnosti, jídla, hubnutí, závislost na sektách a narůstají počty klasicky závislých, tj. na alkoholu, drogách, cigaretách, kávě, čaji apod. Nejdůležitější kritérium závislosti je neschopnost kontrolovat své chování. Mezi dětmi a mladistvými je nejrozšířenější závislost drogová. Velmi významná je závislost na alkoholu a tabáku, která tvoří jakýsi předstupeň závislostí dalších (Mühlpachr, 2001).

Závislost je multifaktoriální jev. Mezi základní faktory vzniku závislosti patří: farmakologické, somatické a psychické faktory, prostředí a podněty, socioekonomické faktory

či výchovně-vzdělávací faktory. Na podkladě působení různých typů faktorů uvádí literatura několik teorií vzniku závislostí (biologické, sociologické, psychologické a kulturně antropologické). Avšak jednoznačné vysvětlení vzniku závislosti neexistuje. Rozšířenou teorií je teorie genetická, která vychází z předpokladu, že přímá dispozice spočívá v dědičné informaci. Podkladem této teorie jsou jednotlivé studie a výzkumy, bohužel však s ne zcela jednoznačným závěrem. Sociální teorie se zabývají studii zaměřenými na měnící se vývojové charakteristiky společnosti, jako jsou například migrace lidí do velkých měst, rozvoj masové komunikace a médií apod. Často se zmiňuje pojem druhotné negramotnosti, jenž je navázán na častou neschopnost populace čelit nejmodernější technice. Pro zmírnění napětí, nejistoty a pocitu ohrožení pak nezřídka jedinec volí řešení v podobě drog či alkoholu. Uvádí se, že závislost funguje jako únikový mechanismus (Mühlpachr, 2001).

2.6.7 Šikana

Šikanování je všudypřítomné a může nás doprovázet celý život. Šikana znamená psychické, citové, společenské nebo fyzické zneužívání. Klíčovým rysem je vlastní vnímání situace – oběť se s v tu chvíli cítí bezmocná (Kolář, 2001). K šikaně může docházet ve škole (na hřišti, v jídelně, v šatnách,...), mimo školu (v družině, na diskotékách,...) či v kyberprostoru (textové zprávy, e-maily, sociální sítě, ...). Hlavními typy šikany jsou škádlení, sociální vylučování, fyzické napadání a obtěžování (Fieldová, 2009; Kolář, 2001). Šikana může mít velmi nebezpečný a progresivní vývoj, jež lze popsat takto (Fieldová, 2009): *Společenské škádlení → Zraňující popichování → Nenápadná nepřátelská řeč těla → Agresivní fyzické chování → Zlomyslné pomluvy na webu → Sexuální, genderové, rasové či náboženské pronásledování → Sociální vylučování → Mobbing (útoky skupiny na jednotlivce) → Hazing (ponižující rituály nováčků) → Vydírání/uplácení → Telefonické a elektronické napadání → Poškozování majetku → Fyzické násilí → Použití zbraní → Ublížení na zdraví → Vražda.*

Někdy může být těžké rozlišit, zda se jedná o šikanu či přátelské popichování mezi kamarády. Proto je nutné vždy přihlížet k povaze incidentu, místu, kde se odehrál, reakci svědků, zda jsou účastníci incidentu „kamarádi“, jak incident zapůsobil na oběť a především na tom, zda se takové věci opakují častěji (Fieldová, 2009).

Příznaky skrytého volání o pomoc šikanovaného dítěte mohou být:

- dítě vchází do třídy až s učitelem, nenápadně postává o přestávce u kabinetu, přichází pozdě do hodiny, vždy chodí všude jako poslední;
- projevy outsidera: dítě je osamocené, s nikým se nebaví, nemá kamaráda;

- nepříznivý emoční stav: dítě je stísněné, má smutnou náladu, působí nešťastně a ustrašeně;
- dítě vždy zůstává ve třídě, má nadměrnou absenci;
- náhle se mu zhorší prospěch, nesoustředí se při vyučování (Kolář, 2001).

Při odhadu stupně šikany ve třídě se lze řídit dle následujících kritérií:

- v počátečním stádiu jsou oběti i ostatní členové skupiny poměrně otevření, mluví o tom, co se stalo či co se děje;
- v pokročilém stádiu jsou uzavření, ustrašení, případná zranění vysvětlují neuvěřitelným způsobem; fyzické násilí a jejich vysoká četnost jsou také signálem děletrvajících vývoje (Vágnerová et al., 2009).

Níže je uveden seznam charakteristik sestavený dle Fieldové (2009), který pedagogickým či sociálním pracovníkům napomůže odhalit ve své třídě (pracovní skupině,...) jedince s nežádoucím chováním:

- snaží se ovládat ostatní, rozkazovat jim a manipulovat s nimi;
- má jen minimální schopnost vcítění;
- šikanuje sourozence a rodiče;
- má o sobě přemrštěně vysoké mínění;
- jeho školní prospěch a chování se zhoršují;
- stýká se se zlomyslnými kamarády, které si nezve domů;
- odmítá odpovědnost za své chování a schvaluje vinu na druhé;
- někdy se chlubí tím, jak někoho šikanuje;
- podlézá učitelům a rodičům – je povrchně milý;
- projevuje jen omezenou lítost;
- ohledně svých mimoškolních aktivit je zpravidla tajnůstkářský;
- má peníze nebo předměty, jejichž původ nemůže doložit;
- dává vyhýbavé a neupřímné odpovědi;
- odmítá se podřídit rodičům a učitelům a nespolupracuje s nimi.

2.7 Shrnutí

V naší společnosti musí dospívající mládež nekonečně dlouho čekat na sociální dospělost v době, kdy už fyziologicky dospěla. To ji nutí zaujímat k této společnosti

vyzývavý postoj nebo ji zcela popírat, což u ní může vyvolat agresivitu. Řešením může být to, že postupně rozšíříme odpovědnost dítěte v jeho osobním, tělesném, citovém, rodinném a kulturním životě (současně s tím, že budeme chránit jeho zdraví a bezpečnost), nabídneme mu vhodnou činnost pro volný čas a optimalizujeme jeho školní vzdělávání. Tím mu umožníme komplexní rozvoj své osobnosti a zvládnutí své agresivity (Antier, 2004).

3 Náměty pro praxi

3.1 Učitel a kompetence

Obecně chápeme kompetenci pedagoga jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Kompetence představuje schopnost a způsobilost úspěšně realizovat různé činnosti, řešit určité úkoly v pracovních a jiných životních situacích. Můžeme ji též nazvat pedagogickou způsobilostí, která by měla reflektovat zejména kvalitu učitele. Mezi profesní kompetence například patří kompetence předmětová, didaktická, pedagogická, diagnostická, (psycho)sociální, manažerská aj. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009).

Současný učitel je denně konfrontován s požadavky, aby okruh jeho kompetencí byl co nejširší. Kompetence lze chápat jako otevřený systém osobnostních a intelektuálních schopností, znalostí, hodnotové orientace, sociálního chování a strategických dovedností (Musilová, 2007). Kompetenční výbavu učitele můžeme shrnout takto (Helus, 2009):

- měl by se podílet na rozvoji kvalitní školy a na zabezpečení efektivní výuky;
- měl by rozumět osobnosti svých žáků a studentů, žijících v podmínkách, které ne vždy umožňují rozvinutí pozitivního vztahu vůči škole a vzdělání;
- měl by umět získat rodiče ke spolupráci, navazovat vztahy se školskými orgány, zaměstnavateli apod.;
- měl by vést žáky nejen k osvojování poznatků, ale měl by je i zainteresovat na jejich osobnostním rozvoji, přičemž on sám by měl jít příkladem a měl by usilovat o svůj osobnostní rozvoj.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel se musí neustále rozvíjet, a to jak po stránce osobnostní, tak odborné. Profesionalita učitele, založená na jeho kompetencích, umožňuje překonávat obvyklou rutinní praxi. Pro profesionalitu učitele je nezbytné celoživotní vzdělávání. Proto níže uvádím několik příkladů pro praxi, jež mohou učiteli napomoci při práci se žáky a studenty, zejména v rovině osobností. Dle mého názoru osobnostní pojetí žáka a studenta významně napomáhá k dosažení cílů vyučovacích, jež si učitel předem stanovil a to zejména u žáků s disociálním chováním.

3.2 Psychodiagnostika

Psychodiagnostiku lze definovat jako aplikovanou psychologickou disciplínu, jejímž úkolem je zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, popřípadě dalších charakteristik jedince. Psychodiagnostické metody lze rozdělit na dvě základní skupiny – metody klinické a metody testové. Klinické metody umožňují komplexní poznání jedince. Testové metody jsou velmi různorodé, dle použitých forem či nastavených kritérií. Pro školní praxi jsou snáze použitelné metody testové, konkrétně jsou hojně využívány a oblíbeny metody kresebné (Svoboda, 2001).

Obě tyto skupiny můžeme dále dělit. Jednoduchý přehled přináší Svoboda (2001) :

1. *Klinické metody*

- a) Pozorování
- b) Rozhovor
- c) Anamnéza
- d) Analýza spontánních produktů

2. *Testové metody*

- a) Vývojová diagnostika
- b) Testy inteligence
- c) Testy speciálních schopností
- d) Neuropsychologické metody
- e) Projektivní metody – verbální, grafické, metody volby
- f) Kresebné metody – používají se pro diagnostiku rozumových schopností, senzomotorických dovedností, jako projektivní metoda nebo jako testy kreativity
- g) Dotazníky – jednodimenzionální, vícedimenzionální, dotazníky pro rodiče či vychovatele

3.2.1 Kresebné metody

V kresbě se odrážejí různé psychické procesy, projevuje se v ní typ temperamentu a emoční prožívání. V kresbě lze zjistit i způsob nazírání a postoje – např. k rodinným vztahům. Kreslení poskytuje i možnost motorického uvolnění, resp. celkového uvolnění, snižuje napětí, nejistotu a nedůvěru, která může komplikovat spolupráci. Kreslení je pro většinu dětí činností příjemnou a přitažlivou, takže nemají z takového úkolu strach a nepociťují k němu nechuť. Kresebný test je tudíž možné použít jako úvodní metodu

pro navázání kontaktu. Kresebné metody nebývají časově, materiálně či jinak náročné, jejich zadání je snadné a ve výsledku mohou poskytovat různé užitečné informace. Jejich velkou výhodou (zvláště při práci s disociálními jedinci) je, že kresba je užitečným nástrojem k poznání určitých specifických vztahů a postojů, o kterých se dítě či dospívající nechce jinak vyjadřovat (Svoboda, 2001; Vágnerová, 1991).

Příkladem kresebné metody je **Test kresby stromu** (Baum test). Vytvořil ho v roce 1952 K. Koch a dá se využít jak pro děti, tak pro dospělé. Testovaná osoba obdrží list papíru (A4) s pokynem: *Nakresli ovocný strom*. Kresba by měla trvat 5-10 minut. Poté můžeme vyhodnotit více jak padesát položek. Důležité je sledovat dítě při kresbě – rozpaky, vymazávání, opravy apod. Nevýhodou této testové metody je, že interpretace jsou pouze hypotetické a práce s tímto systémem vyžaduje dlouhodobou přípravu a učení (Říčan & Krejčířová, 2006). Návod na interpretaci kresby je uveden v příloze této práce.

Variantou Baum testu je **Test tří stromů**. Je určen pro děti a mládež a instrukce je opět jednoduchá: *Nakresli společně svoje rodiče i sebe v podobě stromů a pod každý strom napiš jméno toho, koho představuje*. Při vyhodnocování si všímáme umístění, velikosti a „životnosti“ stromů. Test vyjevuje mnohé rodinné vztahy, aniž by muselo být cokoli řečeno (Keller & Novotný, 2008).

3.2.2 Objektivní testy osobnosti

Tímto způsobem označujeme metody poskytující zachytitelné vzorce chování, které mohou být kvantifikovatelné. Při řešení těchto testů se manifestují osobnostní rysy, návyky a potřeby diagnostikované osoby. Výhodou je vysoká validita a spolehlivost testů, nevýhodou je zachycení pouze určitého rysu osobnosti (Svoboda, 2001).

Mezi nejznámější z těchto testů patří Porteusovy labyrinty, kterými můžeme diagnostikovat vlastnosti jako například impulzivitu, lehkomyšlnost apod. Slouží k práci s delikventní i nedelikventní mládeží. U těchto testů sledujeme především pečlivost provedení. Do této kategorie bývají přiřazovány i testy mravnostního citění. Jedná se o simulace situací, ve kterých mají žáci možnost podvádět nebo se jinak chovat proti normě. Velmi známá a používaná je Schürerova „Prokukovací zkouška“ (Svoboda, 2001).

3.3 Práce s jedinci s disociálním chováním

Hlavním podkladem řešení problematiky disociálního chování je základní postoj člověka (odborníka) k člověkovi (klientovi). Během let se vytvořilo několik přístupů udávajících směr práce s jedinci s disociálním chováním, avšak žádný z nich se nedá využít

v praxi stoprocentně a bez výhrad. Při hledání východisek je třeba volit individuální řešení problémů.

3.3.1 Behaviorální přístup

Behaviorální model resocializace má dlouho tradici. Představuje tradiční model změny chování prostřednictvím potlačování negativních projevů. Tento princip nebyl příliš úspěšný, proto se behaviorální postupy začaly opírat o experimentální psychologii a aplikaci teorie učení na lidské chování (Labáth et al., 2001). Většina metod představuje často přímou odvozeninu od metod užívaných v terapii dospělých – je proto třeba tyto metody uzpůsobit specifickým potřebám dětí a dospívajících. Není od věci směřovat terapeutické intervence i směrem k rozvoji kvality života a učit děti soustředit se spíše na šťastné události, a ne na své potíže a trápení (Ronenová, 2000).

Poměrně rychle se rozšířil model sociálně-psychologického tréninku (SPT). Využívá se inscenačních technik, hraní her, sociodramatu, situačních úlohových her, simulace apod. Výsledkem by měly být nové vzorce chování, nové schopnosti v interpersonální komunikaci a větší uvolněnost v mezilidských vztazích. V SPT se využívají principy sociálního učení, které se řídí následujícími zákonitostmi:

1. odměna zvyšuje frekvenci chování, které vedlo k ocenění;
2. pokud určité chování nepodporujeme, jeho výskyt se sníží;
3. tresty jsou brzdou při navozování změn chování;
4. k novým způsobům chování vede i pozorování modelu;
5. ve snaze o změnu chování je nutné respektovat potřeby a individuální podmínky jedince.

Příkladem tréninku sociálních zručností je výcvik alternativního řešení konfliktů v konkrétních modelových situacích (Labáth et al., 2001).

3.3.2 Interpersonální - korektivní teorie

Tento postup práce s mládeží s disociálním chováním vychází s psychoterapeutické koncepce, která se soustřeďuje na mezilidské vztahy. Hlavním cílem tohoto přístupu je vybavit klienta schopnostmi zrale řešit své současné a budoucí zátěžové problémy a nepřenášet do nich své minulé problémy. Toho lze dosáhnout tzv. náhledem (či vhledem). Znamená to např., že drogově závislý přizná svoji závislost, nutnost léčby apod. (Labáth et al., 2001).

3.3.3 Humanistické principy

Jedinec, který je vnímán jako „cizinec“ a neplnohodnotný člen sociální skupiny, je mimořádně náchylný k selhání. Pro dospívajícího je mimořádně důležité být členem atraktivní sociální skupiny, navzdory tomu, že tato skupina porušuje normy, které jinak dospívající akceptuje. Při práci s disociální mládeží je tedy potřeba skupinu pozitivně stimulovat a podporovat pozitivní vrstevnickou skupinu – tzn. přispívat k otevřené komunikaci, odstraňovat dehonestující humor, nastavit rovné příležitosti pro všechny členy skupiny apod. (Labáth et al., 2001).

4 Výzkumné šetření

Cílem autorova šetření je zjistit četnost výskytu projevů disociálního vývoje (krádeže, braní drog, šikana) v rámci okresu Jeseník. Dále autor zkoumal vliv velikosti školského zařízení na četnost těchto jevů a vliv pohlaví. Jak autor uvedl již v úvodu práce, vymezil zkoumanou oblast pouze na jeden okres, kvůli jeho specifitě – určité izolace od zbytku republiky, vysokému výskytu sociálních problémů a menší nabídce volnočasových aktivit pro mládež.

Na základě dlouhodobější spolupráce ohledně disociálních jevů byly zvoleny čtyři základní školy. V rámci dohody s vedením škol byla zachována anonymita a nebyly uvedeny jejich názvy. K označení byla použita písmena A, B, C, D.

Škola A se nachází v obci do 2 tisíc obyvatel. Na druhém stupni jsou 4 třídy, průměr je 17 žáků na třídu. Dotazník zde vyplnilo 55 respondentů.

Školy B a C se nacházejí v obcích do 5 tisíc obyvatel. Na druhém stupni jsou 4 třídy. Na škole B je průměr 21 žáků na třídu, dotazník zde vyplnilo 67 respondentů. Na škole C je průměr 23 žáků na třídu, dotazník zde vyplnilo 60 respondentů.

Škola D se nachází v obci nad 5 tisíc obyvatel. Na druhém stupni jsou 4. třídy, průměr je 28 žáků na třídu. Dotazník zde vyplnilo 100 žáků.

4.1 Charakteristika výzkumných metod

Ve výzkumu můžeme řešit jeden nebo více spolu souvisejících problémů pomocí na sobě navazujících postupů. Jednotlivé výzkumy se mohou od sebe navzájem lišit, ale základní schéma je totožné (Chrásková, 2007):

1. stanovení problému
2. formulace hypotézy
3. testování hypotézy
4. vyvození závěrů a jejich prezentace

Pro vlastní výzkum byla zvolena kvantitativní metoda, která pro získání co nejširšího přehledu a sběru rozsáhlejšího souboru dat, vyhovuje lépe než metoda kvalitativní. Jejímí přednostmi pro výzkum jsou zejména (Reichl, 2009):

1. snadné ověřování hypotéz
2. zkoumání mnoha aspektů u velké skupiny respondentů
3. standardizace získaných údajů

4. rychlost
5. kvantifikace dat a vysoká unifikace

Praktická část si klade za úkol nejen zmapovat situaci ohledně projevů disociálního chování, ale i ověřit autorovy hypotézy. Pro stanovení hypotéz existují určitá pravidla. Naprosto nezbytné je dodržovat tři z nich (Gavora, 2000):

1. hypotézu vyjadřujeme oznamovací větou
2. hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými. Je to tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích.
3. hypotézu musí být možno ověřit, proměnné musí být měřitelné.

Hypotézu neověřujeme přímo, ale proti nějakému jinému tvrzení, proti nulové hypotéze. Ta tvrdí, že mezi dvěma proměnnými, které zkoumáme, není žádný vztah. Pokud se statistickou analýzou potvrdí nepravost nulové analýzy, přijímáme tzv. alternativní hypotézu. O existenci vztahu mezi proměnnými rozhodujeme pomocí statistický testů významnosti.

Statistickými výsledky si ale nemůžeme být nikdy beze zbytku jisti. Pravděpodobnost, že odmítneme nulovou hypotézu, i když je správná, udává hladina významnosti. Při realizaci testů můžeme učinit dvě chyby. Buď odmítneme nulovou hypotézu, i když je správná, nebo naopak nulovou hypotézu přijmeme, i když není pravdivá (Chráska, 2007).

Pro ověřování hypotéz v této bakalářské práci byl zvolen test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, který se převážně využívá při zpracování dotazníkových šetření. Pomocí tohoto testu rozhodujeme o existenci souvislosti mezi dvěma pedagogickými jevy.

Dle Chrásky (2007) začíná test nezávislosti chí-kvadrát stanovením nulové a alternativní hypotézy. Následně výsledky získané z dotazníků zapíšeme do kontingenční tabulky, která vyjadřuje četnosti odpovědí dotazovaných. Druhým krokem je výpočet očekávaných četností pro každé pole kontingenční tabulky. Následně provedeme samotný výpočet pomocí vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} \quad (1)$$

pro všechny pole kontingenční tabulky, kde P je pozorovaná četnost a O je četnost očekávaná. Výslednou hodnotu musíme porovnat s hodnotou kritickou, tabelovanou pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti tabulky:

$$f = (r-1).(s-1) \quad (2)$$

kde r je počet řádků a s je počet sloupců tabulky. Hladina významnosti byla zvolena $\alpha = 0,05$, což znamená, že existuje 5% pravděpodobnost, že jsme přijali nesprávnou hypotézu. Pokud $\chi^2 > \chi^2_{kritická}$, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. V opačném případě musíme nulovou hypotézu přijmout (Chráska, 2007).

4.2 Vlastní výzkum

Vlastní výzkum probíhal na II. stupních 4 základních škol na podzim 2012. Ke sběru dat byl použit strukturovaný dotazník. Jeho hlavní předností je anonymita respondenta, který tak může být při svých odpovědích otevřenější. Anonymita ale přináší i nebezpečí úmyslně zkreslených dat. Tomu se dá alespoň částečně zabránit správnou motivací dotazovaného. Další výhodou je menší časová náročnost. A to nejen pro tazatele, který může najednou získat data od velké skupiny osob, ale často i pro dotazovaného. Strukturovaný dotazník také umožňuje jednoduché a rychlé zpracování dat a jejich srozumitelnou interpretaci v podobě grafů, tabulek apod.

Nevýhodou dotazníku je jeho malá návratnost. V tomto případě ale byla zaručena hromadným vyplňováním a sběrem.

Dotazník vypracovaný konkrétně k této bakalářské práci má 4 částí a 18 otázek. V první části respondenti vyplňují sociologická data – pohlaví, věk. Druhá část dotazníku je věnována problematice krádeží. Další část zahrnuje jevy související se šikanou a poslední část je zaměřena na problematiku drog.

Vyplňování probíhalo hromadně v třídním kolektivu. Tomu předcházelo pečlivé sestavení otázek a otestování dotazníku – zkušební vyplnění autorem a pak aplikace na malou skupinu osob. Celkem dotazník vyplnilo 292 žáků II. stupňů základních škol, ve věku 11 až 15 let.

4.3 Krádeže

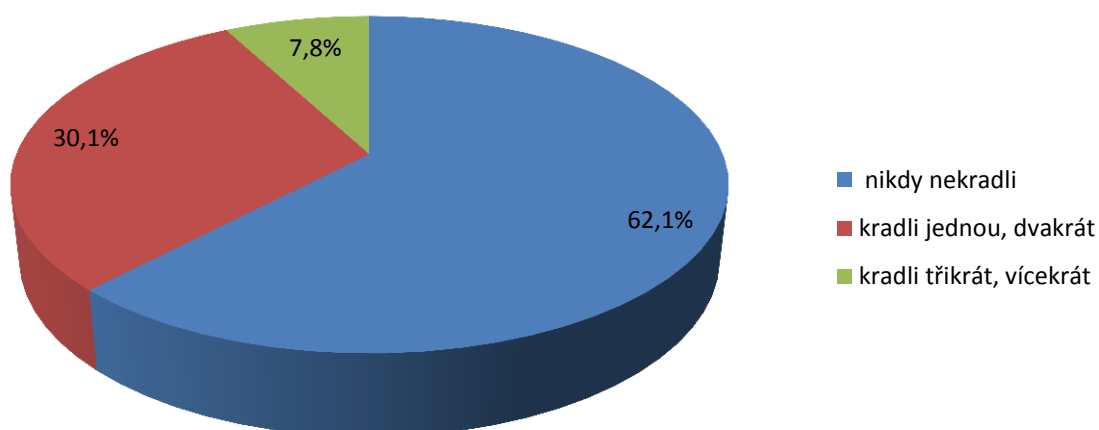
Prvním projevem disociální poruchy chování, na který byl dotazník zaměřen, byly krádeže: „Potřeba opatřit si věc na cizí úkor nebo schválnost, za účelem je poškodit druhého. Dále může být cílem krádeže získání věci k dalšímu prodeji a obstarání si finančních prostředků na drogy či hazardní hru. Lze se setkat s tím, že dospívající kradou v obchodech za účelem vyniknout před ostatními (pocit dobrodružství) nebo jako prostředek připoutání rodičovské pozornosti“ (Vališová, Kasíková & Bureš, 2011).

4.3.1 Četnost zkušeností s krádeží

Úvodní otázky byly zaměřeny na zjištění počtu žáků, kteří mají s krádeží zkušenost a na četnost těchto zkušeností – viz tab. 1 a graf 3.

počet krádeží	absolutní četnost žáků	relativní četnost žáků [%]
nikdy nekradli	175	62,1
kradli jednou, dvakrát	85	30,1
kradli třikrát, vícekrát	22	7,8

tab. 1 Četnost krádeží žáků vyjádřená absolutní a relativní četností

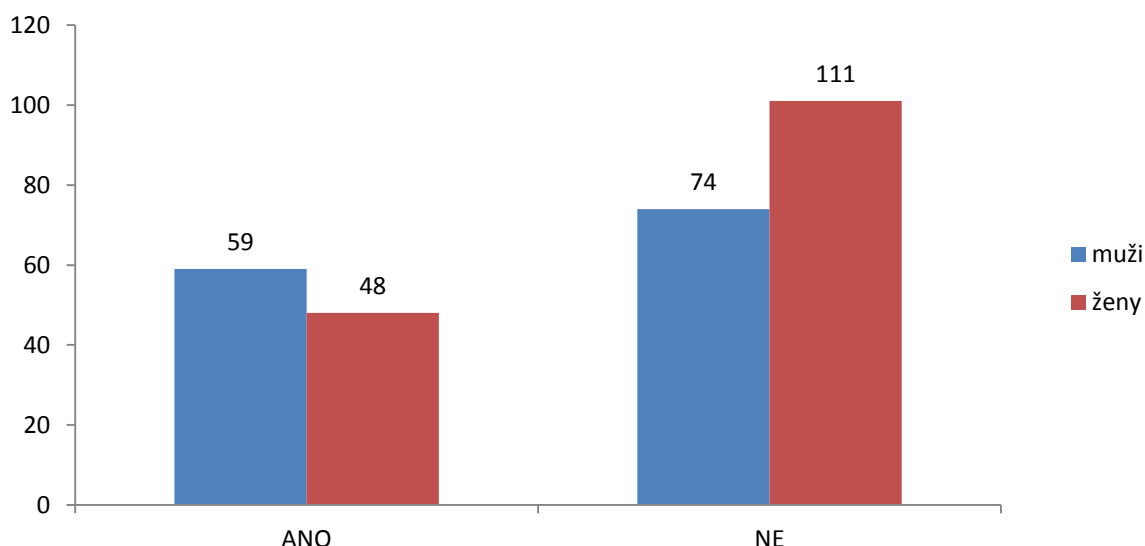


Graf 3 Počet krádeží vyjádřený relativní četností

Z tabulky a grafu vyplývá, že zkušenost s krádežemi má téměř polovina žáků, přesně 134 dětí z 292. Z dat se dá dále vyčíst, že většina žáků s touto zkušeností nekrade pravidelně. Závažnějším zjištěním je, že 22 žáků (7,8 %) přiznává, že kradlo častěji, jejich chování je proto pro společnost nebezpečnější.

4.3.2 Zkušenost s krádeží dle pohlaví

Dalším zkoumaným aspektem bylo rozdělení zkušeností s krádežemi podle pohlaví.



Graf 4 Zkušenost žáků s krádeží dle pohlaví vyjádřená absolutní četností

Z grafu se na první pohled zdá, že větší zkušenosti s krádežemi mají chlapci. Ale abychom tento závěr mohli jednoznačně vyslovit, musíme ho ověřit pomocí statistického testu nezávislosti. Před samotným testováním určíme hladinu významnosti α . Pro následující test byla zvolena hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Následně formulujeme nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 Procento výskytu zlodějů je mezi chlapci a dívkami stejné.

H_A Procento výskytu zlodějů mezi chlapci a dívkami je rozdílné.

Odpovědi žáků z dotazníku, jsou zpracované v následující tabulce.

krádeže	CHLAPCI		DÍVKY		CELKEM	
	absolutní četnost	relativní četnost [%]	absolutní četnost	relativní četnost [%]	absolutní četnost	relativní četnost [%]
ANO	59	44,4	48	30,2	107	36,6
NE	74	55,6	111	69,8	185	63,4
CELKEM	133	100	159	100	292	100

tab. 2 Pozorované četnosti odpovědí žáků vyjádřené relativní a absolutní četností

Nyní musíme z těchto dat vypočítat očekávané četnosti pro každé pole kontingenční tabulky, které by odpovídaly platnosti nulové hypotézy. Tyto údaje přináší tabulka č. 3.

krádeže	CHLAPCI		DÍVKY	
	absolutní četnost	relativní četnost [%]	absolutní četnost	relativní četnost [%]
ANO	48,74	36,6	58,26	36,6
NE	84,26	63,4	100,74	63,4
CELKEM	133	100	159	100

tab. 3 Očekávané četnosti odpovědí žáků vyjádřené relativní a absolutní četností

Z údajů v předcházejících tabulkách můžeme ze vzorce (1) vypočítat hodnotu χ^2 . Po dosazení hodnot z tabulky vychází $\chi^2 = 6,265$. Pomocí vzorce (2) určíme počet stupňů volnosti. Dostáváme, že $f = 1$. Tabelovaná kritická hodnota pro odpovídající počet stupňů volnosti a zvolené hladiny významnosti má hodnotu $\chi^2_{kritická} = 3,481$.

Z výpočtů vyplývá, že $\chi^2 > \chi^2_{kritická}$. Odmítáme tedy nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Můžeme tedy konstatovat, že chlapci mají s krádežemi větší zkušenosti než dívky.

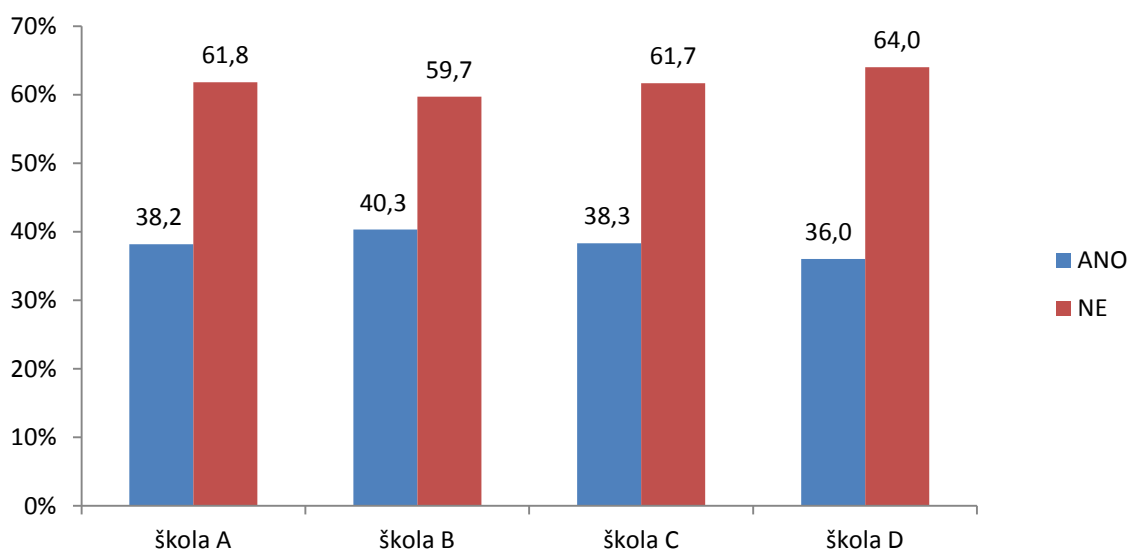
Dalším zajímavým faktorem je motivace, která jednotlivé skupiny ke krádeži vedla. Obě skupiny se shodují v tom, že se nechaly zlákat partou. Tuto motivaci přiznává 63 % chlapců a 54 % dívek.

Obě skupiny se ale neshodnou na způsobu, jak s ukradenými věcmi naložila. Zatím co hoši se většinou podělili s kamarády v partě (63 %), dívky tak učinily pouze ve 30 % případů.

4.3.3 Zkušenost žáků s krádeží dle jednotlivých škol

škola	ANO	NE
A	21	34
B	27	40
C	23	37
D	36	64

tab. 4 Zkušenost žáků s krádeží dle škol vyjádřená absolutní četností



Graf 5 Zkušenost žáků s krádeží dle škol vyjádřená relativní četností

Pokud se podíváme na zkušenost žáků s krádežemi podle jednotlivých škol, zjistíme, že nejmenší zkušenost mají žáci z největší školy. Zbylé tři školy jsou na tom velice podobně. Tato statistika je částečně překvapivá, ale rozdíly nejsou natolik velké, aby se z nich daly dělat nějaké definitivní závěry. Rozdíly ve velikosti měst a škol nejsou natolik velké, aby se musel projevit předpoklad, že děti z větších a tudíž i anonymních měst, by měly krást více.

4.4 Závislosti

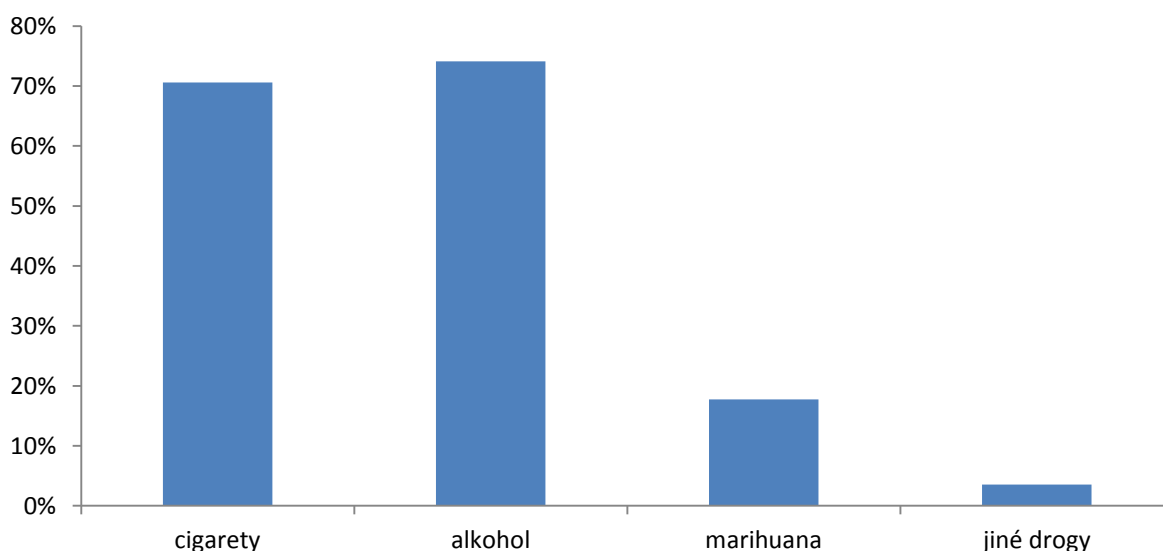
Druhou zkoumanou oblastí byla oblast závislostí a zkušeností s drogami (zařazeny byly i společensky tolerované cigarety a alkohol). Respondenti odpovídali na otázky, které měly zjistit, s jakými drogami mají žáci zkušenosti, četnost užívání a v jakém věku drogy vyzkoušel.

4.4.1 Četnost zkušeností s drogami dle jejich druhu

Zkušenosti s různými druhy drog ukazuje tab. 3 a graf 4.

druhy drog	absolutní četnost žáků	relativní četnost žáků [%]
cigarety	199	70,6
alkohol	209	74,1
marihuana	50	17,7
jiné drogy	10	3,5

tab. 5 Zkušenosti žáků s jednotlivými druhy drog vyjádřené absolutní a relativní četností



Graf 6 Zkušenost žáků s jednotlivými druhy drog vyjádřena relativní četností

V tabulce a grafu se vyskytují očekávané údaje. Největší zkušenosti mají žáci s měkkými drogami. Více než 70 % žáků vyzkoušelo alkohol a cigarety. Cigarety vyzkoušelo 199 žáků, alkohol ještě o 10 žáků více. K užití aspoň jedné z drog se přiznalo 242 dětí, což činí 82,9 %. Důvody pro takhle vysoké čísla mohou být společenská tolerance těchto drog, snadná dostupnost.

Ke kouření marihuany se přiznalo 50 dětí, což činí necelých 18 %. Toto číslo je varující, protože marihuana je často odrazovým můstkem pro užívání tvrdých drog.

Pod označením jiné drogy se skrývají nejnebezpečnější látky. K jejich vyzkoušení se hlásí 10 žáků. Z toho 6 žáků mělo zkušenost s taneční drogou extází. Nejzávažnějším zjištěním je, že 4 žáci užili tvrdou drogu pervitin.

4.4.2 Četnost zkušeností s drogami dle jejich druhu a pohlaví

16	cigarety		alkohol		marihuana		jiné drogy	
četnosti	absolutní	relativní [%]	absolutní	relativní [%]	Absolutní	relativní [%]	absolutní	relativní [%]
chlapci	95	71,4	97	72,9	29	21,8	5	3,8
dívky	104	69,8	112	75,2	21	14,1	5	3,4

tab. 6 Zkušenosti žáků s drogami dle jejich druhu a pohlaví vyjádřené relativní a absolutní četností

Pro porovnání zkušeností s drogami dle pohlaví nám tato tabulka nestačí, ale musíme opět využít statistický test. Stejně jako v předcházejícím případě využijeme statistického testu nezávislosti. Před samotným testováním určíme hladinu významnosti $\alpha = 0,05$. Následně formulujeme nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 Četnost zkušeností s drogami je mezi chlapci a dívkami stejná.

H_A Četnost zkušeností s drogami mezi chlapci a dívkami je rozdílná.

Jak žáci v dotazníku odpovídali, vidíme v následující tabulce.

drogy	CHLAPCI		DÍVKY		CELKEM	
	absolutní četnost	relativní četnost [%]	absolutní četnost	relativní četnost [%]	absolutní četnost	relativní četnost [%]
ANO	107	80,5	120	75,5	227	77,7
NE	26	19,5	39	24,5	65	22,3
CELKEM	133	100	159	100	292	100

tab. 7 Pozorované četnosti odpovědí žáků vyjádřené absolutní a relativní četností

Nyní musíme z těchto dat vypočítat očekávané četnosti pro každé pole kontingenční tabulky, které by odpovídaly platnosti nulové hypotézy. Tyto údaje přináší tabulka č. 8.

<i>krádeže</i>	CHLAPCI		DÍVKY	
	absolutní četnost	relativní četnost [%]	absolutní četnost	relativní četnost [%]
ANO	103,39	77,7	123,61	77,7
NE	29,61	22,3	35,39	22,3
CELKEM	133	100	159	100

tab. 8 Očekávané četnosti odpovědi žáků vyjádřené absolutní a relativní četností

Z údajů v předcházejících tabulkách můžeme ze vzorce (1) vypočítat hodnotu χ^2 . Po dosazení hodnot z tabulky vychází $\chi^2 = 1,38$. Pomocí vzorce (2) určíme počet stupňů volnosti. Dostáváme, že $f = 1$. Tabelovaná kritická hodnota pro odpovídající počet stupňů volnosti a zvolené hladiny významnosti má hodnotu $\chi^2_{kritická} = 3,48$.

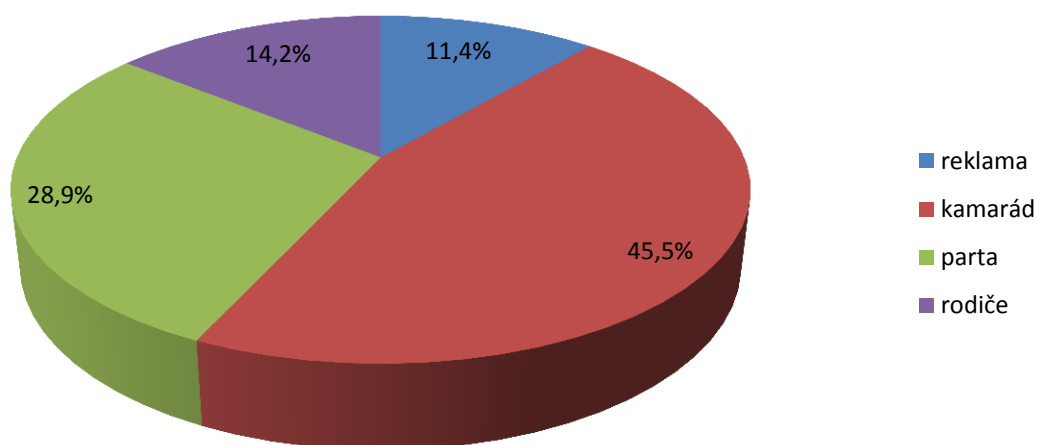
Z výpočtů vyplývá, že $\chi^2 < \chi^2_{kritická}$. Přijímáme tedy nulovou hypotézu. Na základě výsledku testu můžeme tvrdit, že ohledně zkušeností s drogami, jsou na tom obě pohlaví stejně. Zarážející je ale hlavně vysoký počet dětí, které zkušenosti s drogami přiznávají.

4.4.3 Motivace k užití drogy

Další zjišťovanou oblastí byla motivace vedoucí k vyzkoušení či k případnému dlouhodobému užívání drog.

motivace	absolutní četnost žáků	relativní četnost žáků [%]
reklama	28	11,4
kamarád	112	45,5
parta	71	28,9
rodiče	35	14,2

tab. 9 Motivace žáků k užití drogy vyjádřená absolutní a relativní četností



Graf 7 Motivace žáků k užití drogy vyjádřena relativní četností

Data ukazují, že největší vliv na chování žáků základních škol mají jejich vrstevníci. Pokud sečteme vliv kamaráda a party dostaneme, že motivací k vyzkoušení drog byli v téměř 75 % vrstevníci. Třetím nejvýznamnějším faktorem je vzor, který děti vidí v rodičích. Nejméně významným vlivem se ukázala reklama, která ovlivnila pouhých 11,4 % respondentů. To může být dáno zákazem tabákových reklam v televizi. Dalším faktorem je i samozřejmá absence reklamy na marihuanu a tvrdé drogy. Dá se předpokládat, že u těchto drog mají vliv kamarádi a parta, případně chuť vyzkoušet něco zakázaného.

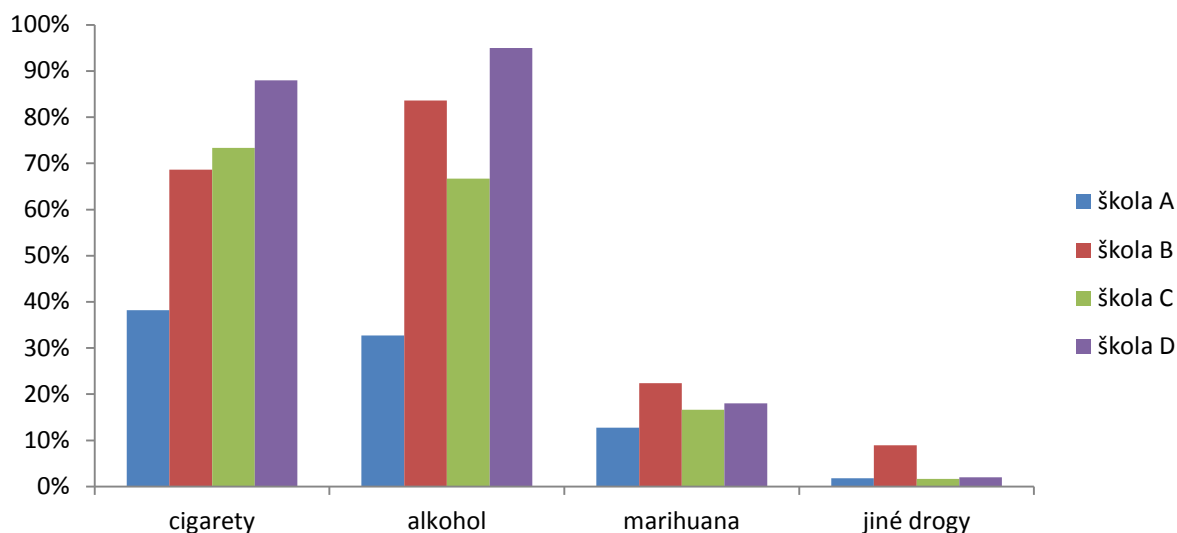
4.4.4 Četnost zkušeností s drogami dle jejich druhu a dle škol

Zajímavé údaje nabízí i srovnání zkušeností s drogami dle jednotlivých škol. Srovnání je rozděleno i podle jednotlivých drog – tab. 10.

škola	Cigarety	Alkohol	marihuana	jiné drogy
A	21	18	7	1
B	40	56	15	6
C	44	40	10	1
D	88	95	18	2

tab. 10 Zkušeností žáků s drogami dle jejich druhu a dle škol vyjádřené absolutní četností

Tabulka demonstruje počty žáků na školách se zkušeností s jednotlivými druhy drog. Pro porovnání škol je ale přehlednější a přesnější relativní porovnání, kde se zohledňují i velikosti jednotlivých škol – graf 6.



Graf 8 Zkušenost žáků s drogami dle jejich druhu a dle škol vyjádřená relativní četností

Tento graf přináší zajímavější data. Především na užívání alkoholu a cigaret je jednoznačně patrné, že na nejmenší škole nedosahuje zkušenost ani 50 %, zatímco na škole v největším městě přesahuje zkušenost 90 %. U alkoholu se dokonce blíží 100 %.

4.4.5 Závislost na drogách

Poslední pohled na užívání drog mladistvými na stupních základních škol, je jejich závislost na těchto látkách (požití minimálně 3x týdně).

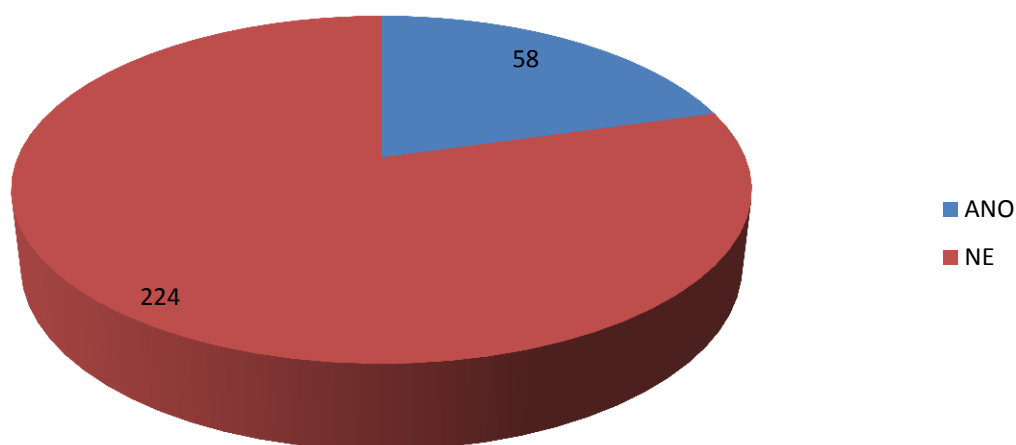
Z dotazníku vyplývá, že na cigaretách je závislých 45 studentů (16 %), na alkoholu 25 (9 %), na marihuaně 8 (3 %) a na tvrdých drogách 3 (1 %). Podle předpokladů jsou nejlákavější drogou pro žáky cigarety, následované alkoholem. Je to především jejich snadnou dostupností a společenskou tolerancí.

4.5 Agresivita

Stále větším problémem na školách, ale i mimo ně, je vzrůstající agresivita dětí. Ta se projevuje v chování vůči vrstevníkům, ale i ke starší generaci. S agresivitou se na školách můžeme setkat v různých podobách. Méně závažným jsou rvačky mezi žáky. Zde je důležité vždy správně rozlišit jejich intenzitu a důvod. Daleko závažnějším projevem agresivity je šikana. Ta je obzvláště nebezpečná a každá škola by měla mít vypracovaný plán, jak proti ní bojovat.

4.5.1 Rvačky

Graf 9 prezentuje, kolik dětí řeší některé své problémy bitkou s vrstevníkem.



Graf 9 Počet žáků se zkušeností s rvačkou vyjádřený absolutní četností

Důležitým faktorem ovlivňujícím posuzování šarvátek mezi dětmi je jejich četnost. Je celkem běžné, že se kluci mezi sebou poperou, ale pokud se jedinec pere často, tak už je jeho chování mimo normu. V dotazníku se k častým potyčkám se spolužáky přiznalo celkově 15 žáků (5 %). Jedná se výhradně o chlapce.

4.5.2 Zkušenost žáků se šikanou

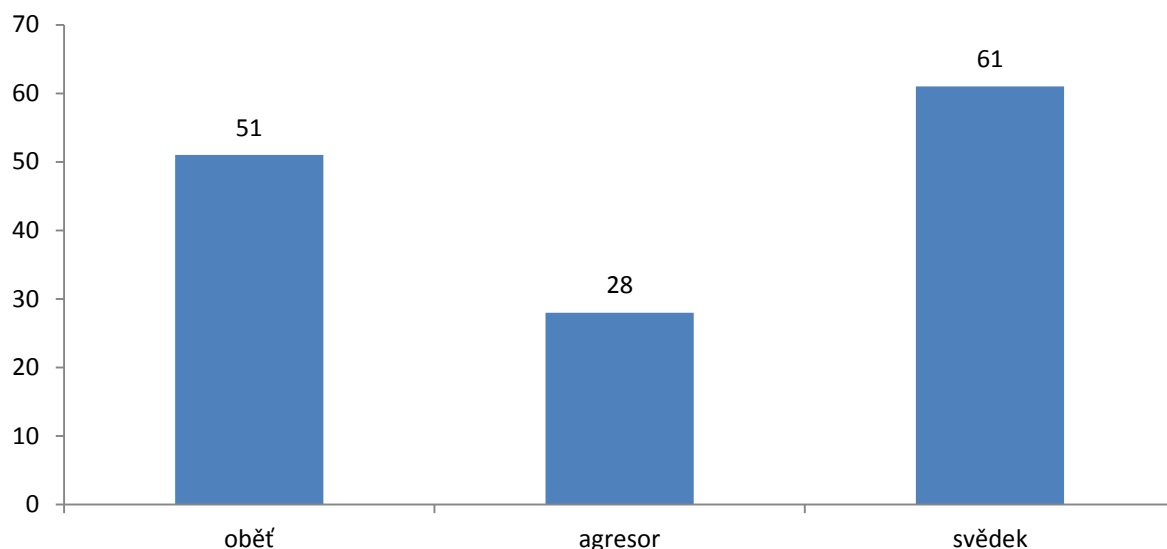
Šikana patří jednoznačně k největším a nejnebezpečnějším jevům na škole. Bohužel má její výskyt na školách stoupající tendenci, která souvisí se vzrůstající agresivitou v celé společnosti.

V tabulce a grafu jsou zachyceny počty žáků, kteří se setkali se šikanou.

odpověď	absolutní četnost žáků	relativní četnost žáků [%]
ANO	140	49,6
NE	142	50,4

Tab. 11 Zkušenost žáků se šikanou vyjádřená absolutní a relativní četností

Z tabulky je patrné, že se šikanou se setkala polovina žáků. Toto číslo je velmi vysoké. Musíme ale rozlišit, v jaké roli ke kontaktu došlo. V dotazníku žáci vybírali ze tří možností – oběť, agresor, svědek. Přehled odpovědí dává graf.



Graf 10 Četnost kontaktů žáků se šikanou vyjádřena absolutní četností

Se šikanou se setkala nejvíce dětí v roli svědka. Vysoké je i číslo žáků, kteří se stali obětí agresora. Kladně odpovědělo 51 respondentů, což činí 18 %. V tomto čísle jsou uvedeny oběti šikany nejenom fyzické, ale i psychické. K agresivitě vůči spolužákům se v dotazníku přiznalo 28 žáků. Jenom se tak potvrzuje, že šikana je na školách skutečným problémem, na jehož řešení se musí neustále pracovat.

Při porovnání počtu obětí šikany dle pohlaví opět využijeme statistického testu chí-kvadrát. Před samotným testováním určíme hladinu významnosti $\alpha = 0,05$. Následně formulujeme nulovou a alternativní hypotézu:

H_0 Počet šikanovaných dětí je mezi chlapci a dívkami stejný.

H_A Počet šikanovaných dětí mezi chlapci a dívkami je rozdílný.

Jak žáci v dotazníku odpovídali, vidíme v následující tabulce.

šikana	CHLAPCI		DÍVKY		CELKEM	
	absolutní četnost	relativní četnost [%]	absolutní četnost	relativní četnost [%]	absolutní četnost	relativní četnost [%]
ANO	43	32,3	8	5	51	17,5
NE	90	67,7	151	95	241	82,5
CELKEM	133	100	159	100	292	100

tab. 12 Pozorované četnosti odpovědí žáků vyjádřené absolutní a relativní četností

Nyní musíme z těchto dat vypočítat očekávané četnosti pro každé pole kontingenční tabulky, které by odpovídaly platnosti nulové hypotézy. Tyto údaje přináší tabulka č. 13.

šikana	CHLAPCI		DÍVKY	
	absolutní četnost	relativní četnost [%]	absolutní četnost	relativní četnost [%]
ANO	23,23	17,5	27,77	17,5
NE	109,77	82,5	131,23	82,5
CELKEM	133	100	159	100

tab. 13 Očekávané četnosti odpovědí žáků vyjádřené absolutní a relativní četností

Z údajů v předcházejících tabulkách můžeme ze vzorce (1) vypočítat hodnotu χ^2 . Po dosazení hodnot z tabulky vychází $\chi^2 = 37,44$. Pomocí vzorce (2) určíme počet stupňů volnosti. Dostáváme, že $f = 1$. Tabelovaná kritická hodnota pro odpovídající počet stupňů hodnosti a zvolené hladiny významnosti má hodnotu $\chi^2_{kritická} = 3,48$.

Z výpočtů vyplývá, že $\chi^2 \gg \chi^2_{kritická}$. Odmítáme tedy nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Jak je patrné z výsledku testu, je počet šikana mezi chlapci daleko rozšířenější než mezi dívkami.

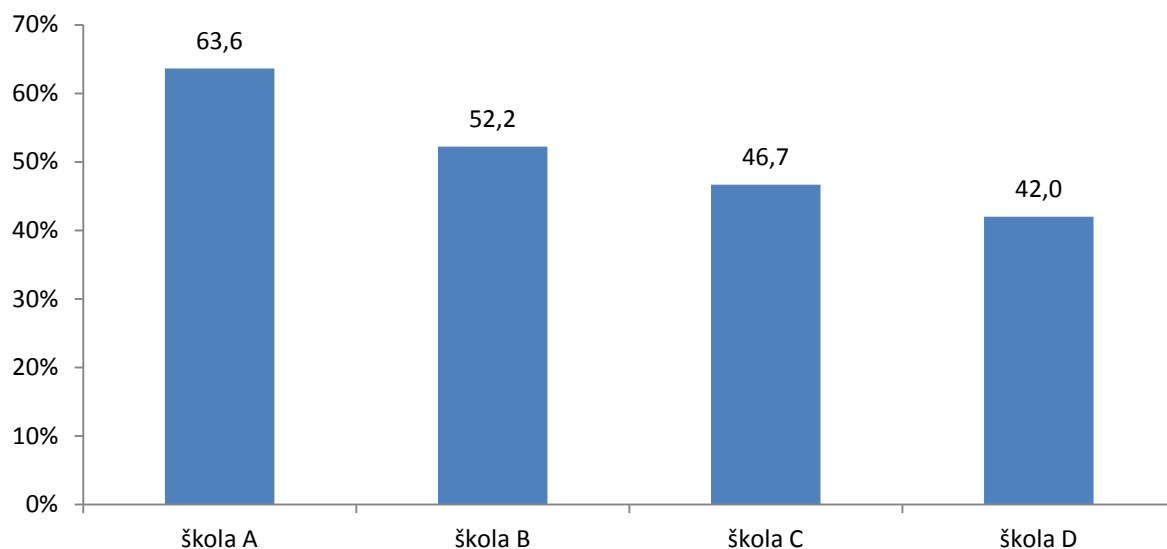
Pokud bychom se podívali zvlášť na kategorii agresorů, zjistíme, že se takto označila pouze 1 dívka oproti 27 chlapcům. V počtu svědků jsou obě skupiny téměř vyrovnány, což může být zapříčiněno tím, že oběť bývá často šikanována veřejně před třídním kolektivem.

4.5.3 Zkušenost žáků se šikanou dle jednotlivých škol

Posledním hlediskem, na které bylo dotazníkové šetření zaměřené, bylo zkoumání rozšířenosti šikany na jednotlivých školách – tab. 14.

škola	absolutní četnost		relativní četnost	
	ANO	NE	ANO [%]	NE [%]
A	35	20	63,6	36,4
B	35	32	52,2	47,8
C	28	32	46,7	53,3
D	42	58	42,0	58,0

Tab. 14 Četnosti zkušeností žáků se šikanou vyjádřené absolutní a relativní četností



Graf 11 Zkušenosti žáků se šikanou vyjádřené relativní četností

Tabulka a graf demonstrují zajímavé údaje. Největší procento žáků se setkala se šikanou na nejmenší škole, zatímco škola největší vyšla z tohoto srovnání nejlépe. Pro potvrzení rozšířenosti šikany na školách bude důležité zopakovat dotazníkové šetření, abychom zjistili, jestli byly výsledky ovlivněné složením kolektivu nebo jestli je na vině celkové klima školy.

Závěr

Bakalářská práce byla věnována tématu disociálního vývoje osobnosti. Téma bylo zvoleno z několika různých důvodů – zájem autora o tuto problematiku, využitelnost práce nejen pro autora, ale i pro kolegy, se kterými dlouhodobě v této oblasti spolupracuje. Další význam této práce je ve zmapování prostředí na zvolených základních školách. Tyto podklady následně posloužily a poslouží k řešení problémů na těchto školách a snad i k částečné změně klimatu na některých z nich.

V úvodní části práce byla problematika definována v teoretické oblasti. Cílem bylo přinést komplexní pohled na disociální vývoj osobnosti, důraz byl vzhledem k zaměstnání autora kladen na vývoj dítěte. Práce byla členěna do několika oblastí, které se věnovaly ovlivnění vývoje dítěte rodinou, rizikové mládeži, kriminalitě mladistvých, tématu sociálních rolí a socializace jedince. Klíčovou pasáží, o kterou se následně opírá i praktická část, je věnována samotnému disociálnímu vývoji, jeho definici a následně jeho projevů v chování dětí. V závěru byly nabídnuty náměty pro praxi, a to jak z pohledu osobnosti učitele, tak i z pohledu psychodiagnostiky.

Praktická část byla věnována šetření projevů chování disociálního jedince. Výzkum byl uskutečněn formou dotazníkové metody na čtyřech základních školách v rámci okresu Jeseník. Školy byly vybrány na základě dlouhodobější spolupráce škol v oblasti disociálního chování žáků.

Výzkumným problémem, kterým se praktická část této práce zabývala, bylo rozšíření projevů disociálního chování na vybraných školách. Výzkum přinesl konkrétní poznatky o rozšíření těchto jevů a naznačil možné motivace pro disociální chování u dětí. Z šetření vyplývá, že u mladistvých je problémem nadměrné užívání drog, zejména cigaret a alkoholu. Také se potvrdilo, že velkým nešvarem je na školách šikana a celkově agresivita dětí.

Autor se v praktické části podrobně zaměřil na rozdíly v chování mezi chlapci a dívkami. Pomocí hypotéz byly testovány rozdíly ve zkušenostech s krádežemi, se šikanou a užíváním drog. Nulová hypotéza, tedy že jev je zastoupen v obou skupinách stejně, se potvrdila pouze v kategorii drog, kde byl počet uživatelů stejný. Největší rozdíl přinesla oblast šikany, která byla výrazně rozšířenější u chlapců než u dívek.

Problematika disociálního vývoje je stále aktuální a mělo by být v zájmu nás všech, abychom o ní měli co nejvíc informací. Jenom tak můžeme předcházet negativním dopadům na jednotlivce a potažmo celou společnost.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá disociálním vývojem osobnosti. Usiluje o popsání faktorů, které ovlivňují sociální vývoj dítěte a mohou zapříčinit až vývoj disociální. Snaží se také specifikovat disociální vzorce chování, jeho projevy a přinést náměty pro praxi s dětmi.

Cílem práce je přinést ucelený pohled na vývin dítěte a na projevy s ním související. Výzkumné šetření mapuje projevy disociálního vývoje, tedy disociální chování, na základních školách a jejich kvantitativní rozšíření, a to na základě velikosti škol a pohlaví žáků.

Annotation

This thesis deals with dissocial development of the personality. It seeks to describe the factors that influence the social development of the child which can even lead to dissocial development. It also tries to specify antisocial behavior patterns, their forms and to bring suggestions for teaching practice.

The aim of the thesis is to provide the global view of the child development and of possible related difficulties. Author's research survey detects quantitative occurrence of forms of dissocial development in primary school students with regard to the size of schools and gender of pupils.

Klíčová slova

Disociální vývoj, dítě, mladistvý, socializace, projevy disociálního vývoje, šikana, krádeže, agresivita.

Key words

Dissocial development, child, adolescent, socialization, manifestations of dissocial development, bullying, thefts, aggressiveness.

Literatura

ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 104 s. ISBN 80-7178-808-2.

FIELD, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Vyd. 1. V Praze: Ikar, 2009. 311 s. ISBN 978-80-249-1176-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

HÖSCHL, Cyril, ed., LIBIGER, Jan, ed. a ŠVESTKA, Jaromír, ed. *Psychiatrie*. 2., dopl. a opr. vyd. Praha: Tigis, 2004. 883 s. ISBN 80-900130-7-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

JANOUSHKOVÁ, Klára. *Krkavčí matky?* In: NOSÁL, Igor, ed. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2004. 203 s. ISBN 80-86598-80-2.

KELLER, Jan a NOVOTNÝ, Petr. *Úvod do filozofie, sociologie a psychologie: nové pohledy společenských věd: učebnice pro studenty gymnázií a zájemce o vysokoškolské humanitní vzdělávání*. Vyd. 1. Liberec: Dialog, 2008. 219 s. ISBN 978-80-86761-81-7.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.

KREJČÍŘOVÁ, Olga a SKOPALOVÁ, Jitka. *Deviace a sociální patologie - vybrané jevy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 66 s. ISBN 978-80-244-1698-4.

LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: možnosti potenciálních zmien*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 157 s. Studijní texty; sv. 19. ISBN 80-85850-66-4.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MÁCHOVÁ, Jiřina. *Duševní hygiena rodinného života*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1974. 199 s.

MATEJČEK, Zdeněk a KLÉGROVÁ, Jarmila. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011. 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0.

MÜHLPACHR, Pavel. *Sociální patologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001. 104 s. ISBN 80-210-2511-5.

PEŠOVÁ, Ilona a ŠAMALÍK, Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 150 s. Psyché. ISBN 80-247-1216-4.

PETRUSEK, Miloslav, VODÁKOVÁ, Alena a MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník. II, P-Ž*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 749-1627 s. ISBN 8071843113.

PRAŠKO, Ján a kol. *Poruchy osobnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 359 s. ISBN 978-80-7367-558-5.

PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. 44 s. Učební texty z didaktiky; č. 3. ISBN 80-86039-01-3.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABOCH, Jiří a PAVLOVSKÝ, Pavel. *Psychiatrie: minimum pro praxi*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2001. 207 s. Levou zadní; sv. 59. ISBN 80-7254-156-0.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 184 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.

RONEN, Tammie. *Psychologická pomoc dětem v nesnázích: kognitivně-behaviorální přístupy při práci s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7178-370-6.

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. 603 s. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.

ŘÍČAN, Pavel a VÁGNEROVÁ, Marie. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1991. 359 s. ISBN 80-201-0131-4.

SINGLY, François de. *Sociologie současné rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 127 s. ISBN 80-7178-249-1.

SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠAFÁŘOVÁ, Marcela. *Rizikové chování v adolescenci*. In: MACEK, Petr, ed. a SMÉKAL, Vladimír, ed. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2002. 264 s. Psychologie. ISBN 80-85947-83-8.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Kateřina, ed. et al. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 147 s. ISBN 978-80-7367-611-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÝROST, Jozef, ed. a SLAMĚNÍK, Ivan, ed. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 383 s. ISBN 80-7178-269-6.

Internetové zdroje:

MUSILOVÁ, Marcela. Pedagogická diagnostika v práci učitele. In: [online].
[cit. 2012-10-06]. Dostupné z: http://ukp.wz.cz/index1_soubory/Page519.htm

Zpráva o situaci v oblasti vnitřní bezpečnosti a veřejného pořádku na území ČR v roce 2011
[online]. 2012 [cit. 2012-06-07]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/zprava-o-situaci-v-oblasti-vnitri-bezpecnosti-a-verejneho-poradku-na-uzemi-cr-v-roce-2011.aspx>

Legislativa:

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, v platném znění.

Zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník, v platném znění.

Vyhláška 104/1991 Sb., úmluva o právech dítěte, v platném znění.

Seznam grafů

Graf 1 Trestná činnost dětí mladších 15 let	14
Graf 2 Trestná činnost mladistvých	14
Graf 3 Počet krádeží vyjádřený relativní četností.....	38
Graf 4 Zkušenost žáků s krádeží dle pohlaví vyjádřená absolutní četností	39
Graf 5 Zkušenost žáků s krádeží dle škol vyjádřená absolutní četností	41
Graf 6 Zkušenost žáků s jednotlivými druhy drog vyjádřená relativní četností.....	42
Graf 7 Motivace žáků k užití drogy vyjádřená relativní četností	44
Graf 8 Zkušenost žáků s drogami dle jejich druhu a škol vyjádřená relativní četností	45
Graf 9 Počet žáků se zkušeností s rvačkou vyjádřený absolutní četností.....	46
Graf 10 Četnost kontaktů žáků se šikanou vyjádřena absolutní četností	47
Graf 11 Zkušenosti žáků se šikanou vyjádřené relativní četností.....	49

Seznam tabulek

Tab. 1 Četnost krádeží žáků vyjádřená absolutní a relativní četností.....	38
Tab. 2 Pozorované četnosti odpovědí žáků vyjádřené absolutní a relativní četností	39
Tab. 3 Očekávané četnosti odpovědí žáků vyjádřené absolutní a relativní četností	39
Tab. 4 Zkušenosti žáků s krádeží dle škol vyjádřené absolutní četností	40
Tab. 5 Zkušenost žáků s jednotlivými druhy drog vyjádřená relativní četností	41
Tab. 6 Zkušenosti žáků s drogami dle jejich druhu a pohlaví vyjádřené relativní a absolutní četností	42
Tab. 7 Pozorované četnosti odpovědí žáků vyjádřené absolutní a relativní četností	42
Tab. 8 Očekávané četnosti odpovědí žáků vyjádřené absolutní a relativní četností	43
Tab. 9 Motivace žáků k užití drogy vyjádřena relativní četností	43
Tab. 10 Zkušenosti žáků s drogami dle jejich druhu a dle škol vyjádřené absolutní četností	44
Tab. 11 Zkušenost žáků se šikanou vyjádřená absolutní a relativní četností	46
Tab. 12 Pozorované četnosti odpovědí žáků vyjádřené absolutní a relativní četností	47
Tab. 13 Očekávané četnosti odpovědí žáků vyjádřené absolutní a relativní četností	48
Tab. 14 Četnosti zkušeností žáků se šikanou vyjádřené absolutní a relativní četností.....	48

Příloha I - Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ

(pro účely bakalářské práce Disociální vývoj osobnosti vypracoval Petr Vylíčil)

A: Sociodemografické údaje

- 1) Jsem: a) chlapec b) dívka
- 2) Je mi: let
- 3) Bydlím v obci: a) do 2000 b) 2000 – 5000 c) nad 5000 obyvatel

B: Krádeže

- 4) Ukradl jsem něco: a) ANO b) NE
- 5) Kradl jsem: a) 1x b) 2x c) 3x d) vícekrát
- 6) Kradu: a) sám b) v partě
- 7) Kradu: a) pro sebe b) pro druhé c) kvůli partě

C: Drogy

- 8) Vyzkoušel jsem: a) cigarety b) alkohol c) trávu
d) jinou drogu -
- 9) Poprvé, když mi bylo: let
- 10) Zlákala mě k tomu: a) reklama b) kamarád c) vzor rodičů
- 11) Kouřím: a) pravidelně b) 1-2x týdně c) pouze jsem vyzkoušel
Denně
vykouřím: cigaret
- 12) Alkohol piju: a) pravidelně b) 1-2x týdně c) pouze jsem vyzkoušel

D: Agresivita a šikana

- 13) Setkal jsem se se šikanou: a) ANO b) NE
- 14) Stal jsem se obětí šikany: a) ANO b) NE
- 15) Sám jsem někoho šikanoval: a) ANO b) NE
- 16) Zním někoho, kdo je šikanován: a) ANO b) NE
- 17) Řeším své problémy tak, že se poperu: a) ANO b) NE
- 18) Peru se: a) často b) občas c) nikdy