

Některé problémy sociálního chování a jejich identifikace u žáků ZŠ

Marie Vacínová, Vladislava Heřmanová, Marta Langová

Některé problémy sociálního chování a jejich identifikace u žáků ZŠ	1
Teoretická východiska.....	1
Stanovení cíle výzkumu	2
Zkoumaný vzorek.....	3
Použité metody:.....	3
Prezentace výsledků průzkumu s diskusí.....	3
Hlavní kategorie problémů, které se jeví u žáků s nevhodným sociálním chováním	5
Závěry.....	6
Použitá literatura:	7

Teoretická východiska

Otázky nevhodného chování žáků a problémy kázně jsou trvalými problémy škol. V přípravě budoucích učitelů je snahou posílit rozhodovací schopnosti učitelů mj. tak, aby psychologické disciplíny jim intenzivně napomohly k lepší orientaci v procesech probíhajících ve výchovných situacích. Vzhledem k tomu, že dosud neexistuje jasná a všeobecně přijímaná definice nevhodného nebo problémového sociálního chování, uvedeme jako pracovní definici D.L. Dukeho a A.M. Meckela (1980). *Problémové chování* žáků je takové chování, které interferuje se snahou učitelů dosáhnout výchovných cílů.

Pro posuzování nevhodného sociálního chování je důležité, že se žáci až na výjimky nechovají nevhodným způsobem stále, ale v řadě situací je jejich chování akceptovatelné. Tato skutečnost je důvodem, proč se většina psychologických koncepcí výchovy zaměřuje nejen na osobnost žáků, ale i na podmínky, které vedou k vzniku a opakovanému výskytu jejich nevhodného chování a také na individuální interpretace chování žáků jako přijatelného nebo nepřijatelného učiteli. Individuální interpretace učitelů jsou spjaty s jejich sociální percepcí žáků. Protože individuální výklad sociálního chování respektuje individuální hodnoty a přesvědčení, můžeme se setkat s diametrálně odlišnými výroky různých učitelů o tomtéž žáku. Důležitý prvek je proto identifikace nevhodného sociálního chování žáků a následná interpretace.

Konstrukt nevhodného sociálního chování ve škole je spojován s celou řadou dalších označení sociálního chování žáků, jako jsou označení nežádoucí, rušivé, rozvratné, maladjustované aj. Tyto pojmy zároveň označují různé druhy závažnosti „špatného“ sociálního chování v prostředí školy. Maladjustované chování vysvětlují různí autoři různě v podstatě je však chápán jako druh emocionální poruchy, jako porucha chování, jež je důsledkem určitých dispozic a jehož náprava vyžaduje speciální formy odborné péče. Tento druh nevhodného sociálního chování nebude v naší práci předmětem našeho zájmu. V našem příspěvku se soustředíme pouze na ty formy sociálního chování, jež vyplývají především ze sociálního a pedagogického prostředí života ve škole a jejichž změna v chování přijatelné je plně v kompetenci učitelů (Langová, M.- Vacínová, M. 1994, s.15).

Interpretace sociálního chování žáků a přisuzování jeho příčin učitelem, ovlivňuje volbu jeho výchovné strategie ve třídě. Připisuje-li vyučující příčiny sociálního chování žáků

jejich vlastnostem, intelektu, rodině nebo kultuře jejich mimoškolního prostředí, případně vývojovému období, kterým žáci právě procházejí, jedná se o deterministické vysvětlení jejich chování, které dává učiteli malou šanci na jeho změnu a je svým způsobem výrazem jeho bezmocnosti. Hledá-li vyučující možné příčiny chování žáků také ve zkušenostech, které jim při vyučování sám nabízí, tj. v učivu, metodách vyučování, ve svém stylu řízení třídy, stylu sociální komunikace a v celém klimatu života ve škole, který spoluvytváří, zaujímá aktivní postoj k rozvoji pozitivního chování svých žáků.

Postupy učitelů v situacích nevhodného chování žáků jsou takové jejich aktivity, které vedou ke změně chování považovaného ve školním prostředí za nevhodné, v chování alternativní, tj. vhodné, akceptovatelné. Zahrnují postupy úmyslné, obsahující určitý stupeň záměru, plánování a kontroly jejich účinku, a spontánní, bez těchto atributů. Postupy mohou vytvářet větší celky spojené jednotným chápáním učení sociálnímu chování žáků a jeho změny a společnými výchovnými cíli, jež můžeme označit za strategie. Čím jsou učitelé vybaveni větším množstvím strategií řešení nevhodného sociálního chování žáků, tím je jejich rozhodování o vhodném postupu snazší. *Strategie výchovného působení* jsou různé, promítá se do nich i různé osobní pojetí výchovy učitelů. 1) strategie orientované především na kontrolu nevhodného chování žáků ve škole a 2) strategie orientované na prevenci nevhodného chování.

Sociálnímu chování žáků lze porozumět analýzou prostředí, v němž se vyskytuje. Prostředí působí na chování žáků a učitele a vytváří podmínky pro jejich učení a vyučování. Tyto podmínky tvoří rámeček, scénu - klima sociálního chování ve škole. Předpokládáme, že prostředí školy a třídy může obsahovat podněty vytvářející dispoziční pro určité formy učení a chování žáků nebo může určité chování přímo vyvolávat. Školní prostředí podněcuje chování žáků i učitelů směrem žádoucím i nevhodným.

Prostředí školy je definováno kulturou, filozofií a politikou výchovy, existujícím výchovným systémem, organizací školství, pedagogickou a psychologickou vědou, učivem aj. Můžeme vydělit tři komponenty školního prostředí: fyzikální, sociální a pedagogickou (M. Langová, M. Vacínová, 1994). Velký význam má hodnotový systém společnosti jako celku i oblasti, v níž se škola nachází. Na kvalitu života školy působí i vliv sociálních tříd vstupujících do škol prostřednictvím různých tlaků přenášených na učitele a žáky vedením školy a kontrolními orgány a prostřednictvím kulturních vzorů žáků i učitelů. Působí i původ učitele, který se promítá do jeho definice vlastní učitelské role a do jeho postojů k žákům z různých sociálních tříd, národnostních a etnických skupin. Na sociální klima třídy a školy působí i socioekonomický, národnostní a etnický původ žáků.

V klimatu školy a tudíž i v sociálním chování žáků se uplatňuje míra závislosti školy na školní správě v oblasti finančních prostředků a rozhodování o ekonomických otázkách školy a míra autonomie školy v řešení personálních otázek. Sociální prostředí školy je tudíž významným kontextem učení a sociálního chování žáků a vyučování a výchovy učitelů. Je úzce spjato s kontextem pedagogickým. Má-li být chování učitelů modelem pro chování žáků, je třeba aby respektovalo zformulovaná pravidla stejnou měrou, jako se to očekává u žáků. Žáci někdy porušují pravidla také proto, že je porušují i sami učitelé. Abychom mohly validně posoudit současnou situaci v chování žáků v Ústeckém regionu byl proveden výzkum, který nevhodné sociální chování žáků mapoval.

Stanovení cíle výzkumu

K dosažení cíle - zmapování nevhodného sociálního chování žáků bylo třeba prozkoumat hlavní oblasti, ve kterých se žáci jeví obtížně, vytvořit následně kognitivní mapu s hlavními

kategoriemi těchto problémů a přispět cílevědomou přípravou studentů učitelství již během pregraduálního studia k jejich budoucímu výchovnému ovlivňování.

Zkoumaný vzorek

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 105 učitelů, kteří projevíli zájem o problematiku ochotu ke spolupráci a nepřímo jsme následně sledovali situaci u celkového počtu 1 636 žáků ve třídách výše uvedených učitelů. Získávání výzkumných dat bylo prováděno v průběhu školního roku 2000/2001 prostřednictvím vyučujících katedry psychologie. Uvedená tematika byla též výzkumně sledována za podpory grantu č. 3911 FRVŠ. Do jeho řešení bylo zapojeno celkově 5 učitelů katedry psychologie PF UJEP. Dle Kovaříková, M. a kol. 2001

Použité metody:

K získání vhledu do situace sledovaných žáků byla užitá metoda dotazování a následného analyticko-srovnávacího zpracování, která nám umožnila podrobně sledovat problematiku. Pro získávání dat byl administrován dotazník, který obsahoval dvě základní části. Prvá část dotazníku byla konstruována řešiteli pro sběr diagnostických metod T-184 Škála rizikového chování žáka, autorského kolektivu *A. Mezera, L. Škeřík a J. Kubiče*. Forma dalšího dotazníku, který byl rovněž použit byla přizpůsobena tak, aby co nejlépe vyhovovala situaci zkoumaných subjektů.

Prezentace výsledků průzkumu s diskusí

Zkoumaný vzorek respondentů – pedagogických pracovníků škol poskytujících základní vzdělání v Severočeském regionu zahrnoval 92 učitelek - 88% žen, což odpovídá současné feminizaci v tomto stupni škol a 13 pedagogických pracovníků – mužů /12 %/.

Věková struktura:	Do 20 let	2	2%
	Do 30 let	32	30%
	Do 40 let	35	33%
	Do 50 let	25	24%
	Do 60 let	10	10%
	Starší	1	1%
Celkem		105	100%

Věk zkoumaných učitelů byl v největší míře rozptýlen v intervalu od dvaceti do padesáti let. Jedná se tedy o vysoce produktivní dospělost vzhledem k odpovídající délce pedagogické praxe.

Délka praxe učitelů	1 rok	6	6%
	do 5 let	25	24 %
	do 10 let	20	19%
	do 20 let	38	36 %
	více	16	15 %
Celkem		105	100%

Nejvyšší dosažené vzdělání:		
SŠ s pedagogickým zaměřením	32	30%
SŠ jiného typu	14	13%
VŠ s pedagogickým zaměřením	58	56%
VŠ jiného typu	1	1%

Celkem	105	100%
---------------	------------	-------------

Téměř 90% zkoumaných učitelů splňovalo požadavky na aprobovanost pedagogických pracovníků.

Charakteristika škol

Vzhledem k prostorové rozrůzněnosti škol a třídních učitelů, kteří tvořili zkoumaný vzorek respondentů, je možno konstatovat, že učitelé pracují nejen v plně organizovaných základních školách, ale též v ménětřídních školách.

Třída	počet tříd	
“nultý ročník”	<u>1</u>	<u>1%</u>
<u>První</u>	<u>5</u>	<u>5%</u>
<u>Druhá</u>	<u>15</u>	<u>15%</u>
<u>Třetí</u>	<u>21</u>	<u>21%</u>
<u>Čtvrtá</u>	<u>26</u>	<u>28%</u>
<u>Pátá</u>	<u>16</u>	<u>16%</u>
<u>Šestá</u>	<u>4</u>	<u>4%</u>
<u>Sedmá</u>	<u>4</u>	<u>4%</u>
<u>Osmá</u>	<u>4</u>	<u>4%</u>
<u>Devátá</u>	<u>2</u>	<u>2%</u>
Celkem	<u>98</u>	<u>100%</u>

Plně organizovaných škol bylo v naší skupině celkem 95 tj. 90% málotřídních škol bylo pouze 10 - 10% z celkového počtu.

ŠKOLY		
	<u>Základní</u>	<u>81</u>
	<u>Zvláštní</u>	<u>18</u>
	<u>Speciální</u>	<u>4</u>
	<u>Pomocné</u>	<u>2</u>
	<u>Celkem</u>	<u>105</u>

Vzhledem k faktu, že vytipovaní učitelé s námi spolupracovali na bázi dobrovolnosti, získání výzkumných dat jsme směřovali převážně k učitelům prvního stupně ZŠ.

Informace o žácích: Počet všech žáků zkoumaného vzorku: 1636, z toho chlapců 866.

Žáci z etnických skupin či národností:			
	počet	celkem	chlapců
Arménci	1		0
Češi	1319	81%	683
Chorvaté	1		1
Poláci	1		1
Romové	300	19%	173
Rusové	2		2
Slováci	1		0
Turci	1		1
Ukrajinci	5		4

Vietnamci	5		1
Celkem	1636		866

Námi sledovaná skupina žáků, kteří byli ze tříd zkoumaných učitelů byla dle obvyklé distribuce ostatních národnostních a etnických skupin, většinu žáctva tvořili příslušníci majoritních skupin obyvatelstva – české národnosti. Žáci romského etnika byly zastoupeni ve zkoumané skupině nejpočetněji z ostatních skupin.

Z celkové počtu žáků zkoumaného vzorku - 1636 dětí spolupracuje s učiteli, dle jejich výpovědi pouze 1223 rodičů (75%). Učitelům se jeví jako skupina nespolupracujících rodičů 413 (25%). Je potěšitelné, že většina učitelů vypovídá, že 3/4 rodičů projevuje opravdový zájem o spolupráci s učiteli.

V další analýze jsme bylo sledováno složení rodin, které jsou zapojeny do různých forem spolupráce s učiteli.

Rodiče všech dětí, kteří spolupracují s učiteli a řídí se jejich radami:		
celkový počet těchto rodičů	1223	100%
z toho rodiče romských dětí	164	13%
Ostatní	1059	87%

Výsledky dotazování ukázaly, že vzhledem k romským rodičům je třeba zintenzivnit nabídku ke spolupráci ze strany učitelů.

Celkem spolupracuje	1223	
nespolupracuje	413	100%
z toho rodiče romský dětí	136	33%
Ostatní	277	67%

Rodiče dětí, které byly učiteli označeny jako problémové tvořili menší část zkoumaných žáků, avšak učitelé byli nespokojeni s nezájmem rodičů o situaci svých dětí. Romští rodiče se možná ostýchají pravidelně dotazovat a komunikovat s učiteli, kteří pak mohou nabýt dojmu, že o výchovu svých dětí nejeví dostatečný zájem.

Rodiče problémových dětí, kteří se neinformují o chování svého dítěte		
<u>Celkový počet těchto</u>	<u>201</u>	<u>100%</u>
<u>z toho rodiče romských dětí</u>	<u>99</u>	<u>47%</u>
<u>Ostatní</u>	<u>112</u>	<u>53%</u>

Hlavní kategorie problémů, které se jeví u žáků s nevhodným sociálním chováním

V další části se budeme zabývat konkrétními projevy problémového chování žáků sledované skupiny. Vzhledem k nepatrnému zastoupení žáků ostatních národnostních skupin, kromě romských žáků analyzovali jsme postupně hlavní problémové kategorie pouze u zvolených skupin v souladu se cílem našeho výzkumného záměru.

Výčet problémů:	
Nepozornost při vyučování	429
Vykřikování a bavení při vyučování	362
Používání hrubých, vulgárních výrazy	299

Ublížování ostatním žákům	171
Neomluvené hodiny	68
Nepřipravenost na vyučování	34
Krádeže	7
Lhaní	20
Nepořádnost	12
Pozdní příchody	35
Agresivita	12
Kouření	9
Užívání drog	3
Záškoláctví	8
Šikanování	6
Vandalství	3
Neupravenost, nedostatečná čistota	3
Drzé chování	7

Učitelé konkretizovali mnohé odchylky od chování, které škola vyžaduje od žáků ve smyslu jejího působení, kde se opakovaně ukázalo, že problémy chování se týkají, nejen projevů tzv. dětské neposlušnosti, případně neklidu či neposednosti, ale i závažnějších prohřešků ve školním věku dětí např. neomluvená absence ve škole, krádeže, agresivita či kouření a závislost na drogách. Tyto poruchy chování včetně šikanování či trestné činnosti se vyskytují často u romských žáků. Příčinou může být bilingvismus a z něho plynoucí intelektová, případně mravní oploštěnost. Tuto naši domněnku lze srovnat se závěry výzkumu V. Příhody, Chicago – USA (české děti v prostředí americké angličtiny). Obtíže u romských žáků jsou možná početnější i v důsledku dvojí socializace, jak na její nebezpečí poukázal *I.Schmertz (2000, s.47)* Dle výpovědi učitelů je zřejmé, že se romští žáci často potýkají s nedostatkem rodičovské péče, neboť přicházejí - i když zřídka – do výuky neupravení a bez přípravy na vyučování. Souvisí to pravděpodobně se sociokulturní úrovní rodin, kterých se dotýkají i nepříznivé společenské faktory – nezaměstnanost rodičů, či nevhodná bytová situace.

Závěry

Děti ve třídě se nikdy nejeví stejně, žáci ve školní třídě nejsou souborem totožných a shodně reagujících jedinců na výchovné stimuly. Mnohé z dětí, které mají ve škole obtíže, nemusí být mimo oblast normy, ale často jsou mezi nimi žáci s psychologickými odchylkami. Termín problémové dítě, který byl v těžišti našeho dotazování zkoumaného vzorku učitelů je vždy vztážen na výsledek interakce mezi konkrétním dítětem a učitelem v prostředí určité školní třídy, v určité škole. Domníváme se, že definování určitého dítěte jako problémového obsahuje i subjektivní pohled a není pouze nálepkou (labeling) pro obtěžujícího jedince. Lze srovnat s detailní analýzou v monografii M. Langová – M.Vacínová, 1994 s. 1 - 83 aj. Typický český termín “problémové dítě “se užívá od sedmdesátých let, kdy školní inspekce sledovala evidenci problémových žáků.

Na počátku naší práce byl návrh postupu ke zmapování nejčastějších problémů ve školách souvisejících s nevhodným sociálním chováním žáků včetně dětí romského etnika. Tento postup byl orientačně ověřen v předvýzkumu. V dalším průzkumu, který zahrnoval celkový počet 105 zkoumaných náhodě vybraných učitelů a 1636 žáků, kteří byli objektem naší důkladné analytické- srovnávací činnosti při zpracování otázek, které obsahovaly použité dotazníky. První část dotazníku byla vlastní konstrukce řešitelů katedry psychologie PF UJEP

v Ústí n/L, avšak další dotazník obsahoval plné znění subtestu T-184 formou pro administraci Škály rizikového chování žáka, která byla zpracována A. Mezerou, L. Škeříkem aj. Kubíčem.

Pečlivou analýzou všech položek jsme zjistili, že učitelé nejsou vždy dostatečně erudovaní pro volbu odlišného, diferencovaného a nikoli standardního postupu, neboť tento je náročnější pro učitele avšak nepřináší jim vždy očekávané uspokojení vzhledem k vynakládanému úsilí.

Role problémového žáka je obvykle chápána v tomto kontextu:

- 1) Nežádoucí chování vzhledem k sociokulturním normám
- 2) Zahrnuje v sobě též individuálně typickou toleranci učitele k různým projevům dětí

Je však znepokojivé, že trpělivost učitelů tolerovat chování dětí, které je dráždí je stále se snižující, neboť učitelé prožívají pocity profesní bezmoci a nejistoty. Zjistili jsme, že nejvíce záleží na interpretaci zjevných či předpokládaných nepříznivých projevů žáků. Negativně hodnotíme fakt, že hodnocení problémových dětí učitelé v určité době fixují a přenáší do stereotypu hodnocení žáků. Pojmenování dítěte jako problémového či rizikového s sebou může nést i stigmatizaci, která sociální vývoj žáka nepříznivě ovlivňuje. Učitelé většinou očekávají u problémových žáků další potíže. Pouze ojediněle působí označení problémový žák pozitivně a to zejména vyústí-li ve snahu rodičů a pedagogů řešit situaci ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, pedagogickým centrem či etopedickým poradenským centrem. Odborné vyšetření může zbavit žáka nálepky viníka.

Na základě provedeného výzkumu jsme zjistili tyto hlavní skupiny rizik a problémů, které souvisí s nevhodným sociálním chováním žáků.

- a) problémy v prospěchu, výkonu, které souvisí s docilitou žáka
- b) problémy v oblasti chování (slabá motivace, či seberegulace, negativismus atd.)
Do této skupiny patří i všechny poruchy chování.
- c) problémy jsou námi zjištěny i v oblasti citového prožívání, převaha emocí s nepříznivým působením či emoční instabilita žáků často ve spojení s jejich neurotičností.

Učitelé by ve vztahu k žákům neměli připustit odlišnost svého postoje k problematickým, často romským žákům. K výchovnému ovlivňování žáků je třeba zdůraznit pozitivní postoj a působení spíše příkladem bez častého moralizujícího přístupu. Velmi potřebné je navázat skutečně partnerskou spolupráci učitelů, rodičů a samotných žáků. K využití se nabízí mimo jiné též metodika programu „Začít spolu“, program Zdravá škola stejně jako náměty, které obsahuje Národní program rozvoje vzdělání v ČR (2001).

Použitá literatura:

- Adler, A.: Člověk jaký jest. Základy individuální psychologie. Orbis, Praha 1935
Adler, A.: Umění porozumět. Portál, Praha 1993
Atkinsonová, R.L., Atkinson, R.C, Smith, E.E., Bem, D.: Psychologie. Victoria Publ., Praha 1995
Bertrand, Z.: Soudobé teorie vzdělávání. Portál, Praha 1998
Binter, A.R., Frey, S.H.: The Psychology of Elementary School Child. Rand Mc Nally and Comp., Chicago 1972
Bull, S. Solity J.: Classroom management. Principles to practice. London , Croom Helm 1987
Čáp, J.: Psychologie výchovy a vyučování, UK, Praha 1993
Dreikurs, R.: Psychology in the Classroom. Harper and Row, New York 1968
Duke, D.L., Meckel, A.M.: Managing Student Behavior Problems. Teacher Col.

- Columb. University, New York 1980
- Đurič, L.: Úvod do pedagogické psychologie. SPN, Praha 1978
- Fromm, E.: Anatomie lidské destruktivity. NLN, Praha 1997
- Furnham, A., Argyle, M.: The Psychology of Social Situations. New York 1981
- Ginott, H.G.: Teacher and Child. Mackmillan, New York 1971
- Guilford, J.P.: Personality. McGraw Hill Comp, New York 1959
- Heřmanová, V.: Psychoanalýza a výchova. Pedagogika, PFUK Praha, 4, 1999
- Heřmanová, V.: Některé aspekty sociálního klimatu a jejich využití ve školní praxi, Ústí n/L, PF UJEP 2002, s. 42, ISBN 80 – 7044 –420 –7
- Heřmanová, V.: Einige Bemerkungen zur Problematik der ausserschulischen Erziehung, in Sammelbuch Ganztagschule in Europa, Arbeitnehmerkammer Bremen ZGF 2002, ISBN 3-89156 - 065-6, s. 38 –50
- Hrabal, V. ml. a kol.: Psychologické otázky motivace ve škole. SPN, Praha 1984
- Hlavsa, J. Langová, M., Všetečka J.: Člověk v životních situacích, Praha Academia 1987
- Charles, C.M.: Building Classroom Discipline. Longman, New York 1985
- Kaplan, P.S.: Educational Psychology of Tomorrows Teacher. New York 1990
- Kovaříková, M. a kol.: Závěrečná zpráva ke grantu č. 3911 B 1078 - 2000 / 2001 Mapa problémů romské populace ve výchovně vzdělávacím procesu na školách ve vztahu k přípravě budoucích učitelů a vychovatelů. Viz Grant. seminář PF UJEP Ústí n/L 2001
- Langová, M. a kol.: Učitel v pedagogických situacích. Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie, Praha, UK 1992
- Langová, M., Vacínová, M.: Jak se to chováš?! Empatie, Praha 1994
- Langová, M., Vacínová, M. a kol.: Kapitoly z pedagogické psychologie I. UJEP 2002 s. 53 - 66
- Mezera, A., Škeřík, L., Kubíče, J.: T – 184 Škála rizikového chování žáka, Psychodiagnostika Brno
- Morez, H.: Podmiotowóść uznania v edukacji wczesnoszkolnej. Katowice 1995
- MŠMT, Kol. autorů: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Bílá kniha, Praha 2001
- Nakonečný, M.: Motivace lidského chování. Academia, Praha 1997
- Rogers, C.R.: Způsob bytí. Portál, Praha 1998
- Rosenholtz, S.J.: Effective Schools. Interpreting the evidence. Amer. Journal of Education 1985, p. 352 - 388
- Skinner, B.F.: Science and Human Behavior. The Free Press, New York 1969
- Schmertz, I.: Romské děti ve škole. In Heřmanová, V., Navrátil, S. : Vzdělání – klíč ke změně společenské pozice romské komunity, Ústí n/ Labem UJEP 2000
- Tournier, P.: Silní a slabí. Návrat domů, Praha 1996
- Trpišovská, D. a kol.: Kapitoly ze sociální psychologie pro učitele, PF UJEP, Ústí n/ 2000
- Trpišovská, D., Vacínová, M.: Základy psychologie, PF UJEP, Ústí n/L 2001
- Vymětal, J.: Rogersovská psychoterapie. Čs. spisovatel, Praha 1996
- Watkins Ch., Wagner, P.: School discipline. Basil Blackwell 1987

Adresa autorů: Katedra psychologie, PF UJEP, Hoření 13, 400 96 Ústí n/L
Mail: vacinova@pf.ujep.cz, hermanova@pf.ujep.cz