

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika - pedagogika

Jan Tomášek

**Učitel jako oběť násilí**

**A Teacher as a Victim of Violence**

Disertační práce

vedoucí práce – Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.

2008



## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité prameny a literaturu.

.....

## **Poděkování**

Děkuji svému školiteli Doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc. za cenné rady a připomínky, které mě inspirovaly při psaní této práce, a dále kolegům z Institutu pro kriminologii a sociální prevenci, kteří mi vytvořili ideální podmínky pro realizaci vlastního výzkumného šetření. Současně bych rád poděkoval i všem učitelům a ředitelům českých středních škol, kteří se zmíněného výzkumu zúčastnili.

## OBSAH

|  |     |
|--|-----|
| 1. Úvod.....   | 7   |
| 2. Vymezení problému a definice základních pojmů .....                                     | 13  |
| 2.1. Agrese, agresivita a násilí.....  | 14  |
| 2.2. Nejznámější teoretické modely agresivního chování.....                                | 16  |
| 2.3. Násilí spojené s výkonem profese .....  | 20  |
| 2.4. Viktimnost a viktimizace .....  | 24  |
| 3. Informační zdroje o násilí dětí a mládeže .....   | 29  |
| 3.1. Masmédia .....  | 29  |
| 3.2. Kriminální statistiky .....   | 35  |
| 3.3. Výzkumy .....   | 45  |
| 4. Rozsah viktimizace učitelů pohledem dostupných údajů .....                              | 50  |
| 5. Příčiny viktimizace učitelů .....   | 57  |
| 5.1. Příčiny vázané na osobnost pachatele .....  | 57  |
| 5.2. Příčiny vázané na osobnost a působení učitele .....                                   | 71  |
| 5.3. Příčiny obecně vázané na specifika pedagogické profese.....                           | 82  |
| 6. Možnosti a nástroje prevence viktimizace učitelů .....                                  | 93  |
| 7. Viktimizace učitelů na českých středních školách (poznatky z empirického šetření) ..... | 104 |
| 7.1. Výběr výzkumného vzorku a způsob distribuce dotazníků .....                           | 105 |
| 7.2. Návržnost dotazníků.....  | 106 |
| 7.3. Základní údaje o výzkumných souborech.....  | 107 |
| 7.4. Způsob zpracování dat .....   | 111 |
| 7.5. Zkušenosti učitelů s násilím vůči vlastní osobě .....                                 | 111 |
| 7.5.1. Formy násilí zahrnuté do dotazníku pro učitele .....                                | 112 |
| 7.5.2. Sledované osobní údaje a údaje o škole, kde respondent působí.....                  | 114 |
| 7.5.3. Viktimizace učitelů v obecné rovině.....  | 114 |
| 7.5.4. Zkušenosti učitelů s verbální agresí .....  | 118 |
| 7.5.5. Agrese namířená proti osobnímu majetku učitelů.....                                 | 126 |
| 7.5.6. Agrese formou zastrašování zneužitím vlivných známostí.....                         | 133 |
| 7.5.7. Fyzické násilí vůči učitelům.....   | 137 |
| 7.5.7.1. Konkrétní případy fyzického napadení pedagoga (kasuistiky).....                   | 140 |
| 7.5.8. Agrese ze strany bývalých studentů školy .....                                      | 144 |
| 7.5.9. Obavy učitelů z agresivních žáků.....   | 146 |
| 7.5.10. Další formy viktimizace učitelů .....  | 148 |
| 7.5.11. Hrozba odchodů učitelů ze zaměstnání z důvodu agresivity studentů.....             | 152 |
| 7.5.12. Názory učitelů na vybrané problémy související s negativními jevy ve školách ..... | 155 |
| 7.5.12.1. Kázeň ve třídách.....  | 155 |
| 7.5.12.2. Právní moc škol a učitelů .....  | 156 |
| 7.5.12.3. Postavení učitele jako veřejného činitele .....                                  | 156 |
| 7.6. Zkušenosti ředitelů škol s násilím vůči učitelům .....                                | 158 |
| 7.6.1. Zkušenosti ředitelů škol s viktimizací učitelů v obecné rovině .....                | 160 |
| 7.6.2. Zkušenosti ředitelů s verbální agresí studentů vůči učitelům .....                  | 162 |
| 7.6.3. Zkušenosti ředitelů s případy poškození osobního majetku pedagogů .....             | 165 |
| 7.6.4. Zkušenosti ředitelů s výhrůžkami zneužitím známostí vůči pedagogům.....             | 166 |
| 7.6.5. Zkušenosti ředitelů škol s fyzickým násilím vůči učitelům .....                     | 168 |
| 7.6.6. Názory ředitelů škol na vybrané problémy .....                                      | 170 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.6.6.1. Prostředky pro řešení případů problémových studentů.....  | 170 |
| 7.6.6.2. Stížnosti učitelů na problémové chování studentů.....   | 172 |
| 7.6.6.3. Mediální zpravodajství o situaci na školách .....   | 173 |
| 7.6.6.4. Vysokoškolská příprava učitelů na řešení problémových situací .....                                   | 174 |
| 7.6.6.5. Postavení učitele jako veřejného činitele .....   | 175 |
| 7.6.6.6. Snížení hranice trestní odpovědnosti.....   | 175 |
| 8. Závěry a diskuse.....   | 177 |
| 9. Seznam literatury.....  | 188 |
| Abstrakt .....   | 203 |
| Abstract .....   | 204 |
| Přílohy .....  | 205 |
| Příloha č. 1 – dotazník pro učitele.....   | 205 |
| Příloha č. 2 – dotazník pro ředitele .....   | 209 |
| Příloha č. 3 – příběh z dotazníku k výzkumu mravního a právního vědomí mládeže (téma viktimizace učitelů)..... | 212 |

## 1. Úvod

Datum 1. března 2004 se do dějin českého školství a české pedagogiky jednou provždy zapsalo symbolickým černým písmem. Byl to den, kdy v jedné z našich škol, a to přímo během vyučování, došlo k fyzickému napadení učitele žákem, které skončilo smrtí pedagoga. Můžeme samozřejmě namítnout, že případy, kdy se učitel stal terčem útoku některého ze svých studentů, se u nás objevily i dříve<sup>1</sup>, avšak teprve tento čin šestnáctiletého uče ze Svitav měl vůbec poprvé takto tragické následky. Stejně tak je na místě v rámci objektivit připomenout, že naše veřejnost již v době výše zmíněné události znala obdobný případ z roku 1998, kdy chovanec výchovného ústavu pro mládež v Chrastavě na Liberecku zabil při pokusu o útěk jednu z vychovatelek a druhou těžce zranil, avšak nelze přehlédnout, že mezi oběma případy, respektive v tom, jak byly následně médií i veřejností vnímány a reflektovány, je přece jen podstatný rozdíl. Zatímco v Chrastavě se z hlediska pachatele jednalo o klienta speciální instituce pro problémovou mládež, kde se s projevy agresivního chování (byť přirozeně nikoli takto závažného charakteru) do určité míry počítá a zaměstnanci na ně jsou, či by měli být připraveni, střední odborné učiliště ve Svitavách představovalo naprosto běžnou a standardní školu, kam chodí „úplně normální“ studenti a kde by k něčemu takovému dojít rozhodně nemělo.

Ať již to ale bude znít jakkoli podivně, v zásadě si můžeme dovolit prohlásit, že česká společnost se na tuto tragédii systematicky připravovala delší dobu. Vzhledem k tomu, že k fyzickým útokům studentů na pedagogy, při nichž došlo ke ztrátám na životech, docházelo v předcházejících letech opakovaně v zahraničí, a stejně tak i díky všeobecně sdílenému názoru, že celková agresivita dětí a mládeže ve školách již několik let permanentně narůstá, média i mnozí odborníci poukazovali na to, že je vlastně pouhou otázkou času, kdy se něco takového zcela zákonitě přihodí i u nás. Pro ilustraci uveďme alespoň dva z mnoha příkladů. V Učitelských listech se kupříkladu již dva roky před zmíněným incidentem na svitavském učilišti zamýšlela autorka článku „Učitelé se také střílejí“ (HRUBÁ, 2002) nad několika případy napadení kantorů studenty v zahraničí, aby vzápětí dospěla k nanejvýš varovnému konstatování, že „zatím se to naštěstí neděje u nás. Zatím žádný žák neobrátil proti učitelům nebo spolužákům zbraň. Zatím!“. Podobně S. Bendl, odborník zabývající se dlouhodobě otázkami kázně a kázeňských přestupků, si v jedné ze svých prací položil zlověstnou otázku

---

<sup>1</sup> Z médií byl v dané době veřejností dobře znám například incident z roku 1998, kdy šestnáctiletý žák soukromého gymnázia v Rajci-Jestřebí zaútočil při vyučování železnou tyčí na učitelku německého jazyka, či z roku 2002, kdy čtrnáctiletý žák ostravské základní školy nejprve vyhrožoval své učitelce smrtí, a později se jí dokonce pokusil napadnout. Široce diskutovaný byl i případ z roku 2003, kdy zaútočil psychicky nemocný student královehradecké univerzity na jednoho z profesorů baseballovou pálkou.

„Kdy se bude střílet na českých školách?“, přičemž také on následně připustil, že „nemusí být daleko doba, kdy k nějaké tragédii dojde také na našich školách“ (BENDL, 2004a, s.13). Jinými slovy, třebaže byla vražda ve Svitavách v prvních reakcích a komentářích hodnocena jako šokující a nečekaná událost, ve skutečnosti se jevila jako zákonité vyústění dlouhodobějších trendů v oblasti sociálně patologického chování dětí a mládeže, respektive jeho konkrétních projevů ve školním prostředí.

Sluší se poznamenat, že již vzpomínané zahraniční zkušenosti mnohdy nabízejí ještě drastičtější a svými následky dokonce tragičtější příklady násilí na učitelích. Smutné prvenství drží v tomto ohledu dlouhodobě USA, kde se oběťmi incidentů, pro něž se vžil termín „school shooting“ (tedy „střelba ve školách“), stávají kromě spolužáků samotných pachatelů velmi často také jejich učitelé či jiní zaměstnanci škol. Platí to mimochodem i o patrně nejznámějším případě tohoto druhu, který vzbudil celosvětovou pozornost a k němuž došlo v roce 1999 na Columbine High School v Littletonu na předměstí Denveru. Mezi třinácti oběťmi, které tehdy zůstaly po bezcitném řádění dvou studentů, byl totiž mimo jiné i jeden z jejich učitelů. Stejně tak byli dva profesori mezi 32 mrtvými při dosud vůbec největším masakru v prostředí škol, které Spojené státy pamatují. Došlo k němu v dubnu roku 2007, a to na virginské státní univerzitě ve městě Blacksburg. Pachatelem byl v tomto případě třiatvacetiletý jihokorejský student.

V domácí i zahraniční odborné literatuře bývá poměrně často prezentován názor, zdůrazňující nutnost pohlížet na situaci v USA s vědomím jistých specifík, která zde lze oproti společenským podmínkám jinde ve světě vysledovat. Diskutuje se tak například o množství legálně držaných zbraní mezi obyvateli či o obecně vysoké míře násilné kriminality v této zemi (viz. např. MARSHALL, 2001; MATOUŠEK aj., 2003, s. 122). Na druhou stranu však bohužel platí, že svědkem událostí, které lze nesporně označit výše uvedeným termínem „school shooting“, byla již několikrát i Evropa, a to včetně zemí bezprostředně sousedících s Českou republikou. Zatím nejzávažnější případ se na našem kontinentu odehrál v roce 2002, a to na erfurtském gymnázium v Německu. Devatenáctiletý Robert Steinhäuser, bývalý student této školy, se přišel se zbraní v ruce pomstít za své předešlé vyloučení ze studia, přičemž bilance jeho střelby byla mimořádně hrozivá. O život během několika chvil připravil celkem třináct učitelů, sekretářku, dva spolužáky a rovněž jednoho ze zasahujících policistů. Smutně proslulým se stal také případ ze skotského Dunblane. I v tomto městě řádl na škole „šílený střelec“, tentokrát třiačtyřicetiletý muž, a i zde byl jednou z jeho sedmnácti obětí pedagog. Seznam učitelů, kteří v Evropě zahynuli přímo rukou střílejícího studenta, však bohužel obsahuje další jména, neboť k tragickým incidentům tohoto druhu došlo v posledních



letech kupříkladu v Brannenburgu a Echingu (Německo), Zöbernu (Rakousko), Vlacenici (Bosna a Hercegovina) či Haagu (Holandsko)<sup>2</sup>. Obdobná událost se pak nevyhnula ani sousednímu Slovensku, kde žák jedné z bratislavských středních škol zastřelil svou učitelku němčiny (ONDREJKOVIČ aj., 2001, s. 100). V jiných případech, o nichž zpravidla referovala i naše média, se sice střelné zbraně neobjevily, avšak následky byly stejně tragické (například v červnu roku 1998 zabil student polytechniky v severopolském Gdaňsku sekerou jednoho učitele a druhého vážně zranil).

Tyto a další případy nás nutně vedou k tomu, abychom se nad profesí pedagoga zamýšleli i z dříve nepřilíš obvyklého hlediska, a to nakolik se v současné době stává toto povolání povoláním rizikovým, tedy takovým, u něhož můžeme vysledovat přímé ohrožení zdraví či života jedinců, kteří se mu věnují. Jsou-li pravdivé zvěsti, že dnešní mládež je agresivnější, než byly generace před ní, a má menší zábrany k použití násilí, pak je nutno připustit, že učitelé, kteří se mladým lidem každodenně věnují a jsou s nimi v bezprostředním kontaktu, jsou zcela nepopíratelně těmi, proti komu se tato zvyšující se agresivita může prakticky kdykoli obrátit.

Není naštěstí příliš pravděpodobné, že by se incidenty, o jakých byla řeč výše, staly v budoucnu jevem zcela běžným. Naopak můžeme předpokládat, že i nadále půjde o události zcela výjimečné a neobvyklé. A co více, souhlasit lze patrně s názorem některých odborníků, že obrovský zájem, který média i veřejnost po celém světě projevují právě o tyto extrémní případy násilí na školách, je svým způsobem dosti zavádějící a celé věci spíše škodí (DEBARBIEUX, 2006). Jakkoli není sebemenších pochyb, že se vždy jedná o nanejvýš politováníhodné události, při nichž přicházejí o život nevinní lidé, měli bychom mít stále na paměti, že rozhodně nereprezentují hlavní problémy, s nimiž se dnes pedagogové v přímé souvislosti s násilím dětí a mládeže na školách potýkají. Drtivá většina učitelů se ve své profesní kariéře nikdy nedostane do situace, kdy by jim někdo přímo usiloval o život. Jak však naznačují dostupné výzkumné studie, o nichž bude v této práci zmínka, nemalý počet pedagogů je poměrně často a opakovaně vystaven některým méně závažným formám agrese, které, ačkoli zpravidla negarantují tučné titulky na prvních stránkách novin či ústřední reportáž v hlavním televizním zpravodajství, rovněž zasluhují naši pozornost. Těžiště problému s agresivitou studentů tak neleží v případech podobných těm, jaké se odehrály v Erfurtu, Bratislavě či ve Svitavách, nýbrž v mnoha drobnějších konfliktech typu hrubé

---

<sup>2</sup> Přehled a popis těchto i dalších tragických událostí, označovaných termínem „school shooting“, je možno nalézt na internetových stránkách mezinárodního sdružení IANSA (International Action Network on Small Arms) – [www.iansa.org](http://www.iansa.org).

verbální agrese, vyhrožování nebo zastrašování. Právě to jsou jevy, které mnohdy znepríjemňují, a tím bezesporu negativně ovlivňují práci některých pedagogů na našich i zahraničních školách. O tom, že takový problém skutečně existuje a že může mít pro školství velmi závažné důsledky, svědčí fakt, že agresivní chování tohoto typu je podle některých odborníků jedním z vůbec nejčastějších důvodů, pro které někteří učitelé rezignují na svá místa a hledají raději uplatnění v jiných profesích (BENDL, 2004a, s. 11).

Není nejmenších pochyb, že výše nastíněným tématem se jako vážným a aktuálním problémem musí začít zabývat i sama pedagogika, tradiční věda o výchově a vzdělávání. Právě schopnost reflektovat nové jevy a rozpoznávat šíři současné výchovně vzdělávací reality je klíčem k tomu, aby tento obor i nadále splňoval své poslání a účel (PRŮCHA, 1997, s. 41). Jinými slovy, násilí vůči učitelům je nutno pojímat vedle šikany, drogových závislostí či vandalismu jako další z celé řady sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, které mají svou zcela zjevnou pedagogickou relevanci a naléhavost (JEDLIČKA aj., 1998, s. 17). Závažnost tohoto problému navíc umocňuje i to, že jakékoli sociálně nežádoucí chování daného druhu může ve svém důsledku představovat celkový narůst negativních emocí v prostředí škol, narušovat samotný proces výchovy a vzdělávání a vyčerpávat lidské i finanční zdroje, které jsou do školství investovány. Školy, kde je výskyt takových problémů vysoký, v zásadě nejsou schopny plnit své základní společenské poslání (BOXFORD, 2006, s. 28).

Mnoho autorů, na něž bude tato práce odkazovat, si uvedenou skutečnost plně uvědomuje, a tak zmínky o problematice agresivního chování studentů vůči učitelům již v pedagogické literatuře posledních let nalezneme, stejně jako praktické návody pro samotné kantory, jak takovým incidentům úspěšně předcházet, případně jak je co možná nejefektivněji řešit. Platí ale, že se tak zpravidla děje pouze v rámci obecněji koncipovaných studií, zaměřených na sociálně patologické jevy ve školách či na nekázeň žáků. Práce, která by se zabývala výhradně násilím namířeným vůči učitelům a toto téma komplexně zpracovávala, u nás dosud chybí. Co však odborná pedagogická veřejnost postrádá patrně ještě silněji, a co je přitom nutným a nezpochybnitelným východiskem pro jakákoli opatření, která mohou být k řešení daného problému přijímána a rozvíjena, jsou ověřenými vědeckými metodami získaná empirická data o jeho skutečném rozsahu. V tomto směru bohužel zůstává pedagogický výzkum až dosud mnoho dlužen, neboť studie zaměřené na tuto otázku jsou až dosud spíše výjimkou. Takové konstatování přitom neplatí jen pro situaci v České republice, kde by bylo možno tento nedostatek do jisté míry omlouvat objektivními příčinami, souvisejícími s omezenými kapacitními možnostmi (viz. např. PELIKÁN, 1996; PRŮCHA, 1997), ale stejně

tak o situaci v zahraničí (viz. např. LYON aj., 1999; STEFFGEN aj., 2007). Není proto divu, že většina odborných i laických diskusí na dané téma je následkem toho vedena bez jakýchkoli údajů o reálném stavu, tedy v podstatě bez zásadnější znalosti, kolik učitelů má opravdu přímé zkušenosti s násilným chováním svých studentů vůči vlastní osobě, a kolik se jich naopak s ničím podobným ve své kariéře nesetkalo. Namísto toho bývá nejednou argumentováno spíše jednotlivými, a jak již bylo uvedeno ne právě typickými incidenty, o nichž v posledních letech informovala média, popřípadě jsou pro vykreslení situace výrazně zjednodušujícím způsobem interpretovány kriminální či jiné statistiky, týkající se delikvence dětí a mládeže. Jak však bude poukázáno v jedné z následujících kapitol, v obou případech jde o zdroje, které realitu výrazným způsobem zkreslují, a proto stavět diskusi pouze na nich může být více než zavádějící. Obdobně nemohou ve skutečné a odborně pojaté debatě obstát ani snahy některých autorů dokreslovat vážnost situace na našich školách konkrétními příběhy, které se jim jednoduše „donesly“ od jejich kolegů či jim známých učitelů<sup>3</sup>.

Hlavním cílem, který si i z výše předestřených důvodů klade tato disertační práce, je zmiňovanou mezeru v poznatkové základně soudobého pedagogického bádání alespoň z části vyplnit. Za tímto účelem si její autor stanovil dvě základní úlohy. Za prvé se zde pokusí uchopit a reflektovat problematiku násilí vůči učitelům v širší teoretické rovině, přičemž je hned na úvod nutno podotknout, že nejednou bude nucen opustit čistě pedagogický přístup, a nahradit ho přístupem spíše interdisciplinárním, čerpajícím poznatky z dalších vědních oborů, mimo jiné psychologie, sociologie, kriminologie či viktimologie. Zvolené téma je totiž bezesporu příkladem problematiky, která již hranice tzv. čisté pedagogiky překračuje a kde se bez interdisciplinárního přístupu, chceme-li proniknout k podstatě věci, jednoduše neobejdeme (PELIKÁN, 1998, s. 34). V kapitolách, týkajících se uvedeného teoretického náhledu, tak bude postupně vymezen termín násilí, a zejména pak násilí ve spojení s výkonem profese, zohledněny ty zdroje informací, z nichž můžeme čerpat poznatky o situaci, jaká v této oblasti panuje (včetně dostupných empirických studií), a konečně se autor zamyslí i nad příčinami násilí vůči učitelům a nad možnostmi, jak mu pokud možno co nejefektivněji předcházet. Za klíčovou lze nicméně považovat především druhou část práce, jíž je analýza zjištění, která autor získal vlastním empirickým šetřením na náhodně vybraném vzorku učitelů a ředitelů z českých středních škol a která alespoň částečně odpovídají na výše položenou otázku po skutečném rozsahu zde prezentovaného problému na našich školách.

---

<sup>3</sup> Jako příklad takto vedené argumentace může bohužel posloužit zde hojně citovaný S. Bendl, který ve své, jinak nepochybně velmi zdařilé a cenné práci, užívá i poněkud nešťastné argumenty jako „nedávno se ke mně donesla informace z jedné soukromé střední školy, kde se údajně někteří studenti ‚živí‘ prodejem zbraní – řetězy, dýkami či tzv. boxery počínaje a pistolemi konče...“ (BENDL, 2004a, s. 13).

Autor věří, že zmíněné výzkumné poznatky vnesou do již probíhající diskuse o situaci na českých vzdělávacích institucích ona potřebná fakta, o jejichž nouzi není podle jeho názoru sporu. Platí nicméně, že mají svá omezení. To je přirozeně dáno již samotným rozsahem a výběrem výzkumného vzorku, stejně jako nutností zaměřit se při oslovení respondentů pouze na vybraný okruh problémů a otázek. I tak ale autor doufá, že jeho studie poslouží minimálně jako určitý prvotní vhled či orientační sonda do dané problematiky, a co více, v ideálním případě by mohla podnítit další výzkumné bádání na uvedeném poli. Jak bude konstatovat v samotném závěru, velmi by ho potěšilo, pokud by jeho snaha inspirovala do budoucna i jiné badatele, kteří by poznatkovou základnu české pedagogiky prohloubili ve výše naznačeném směru o další, tolik potřebná fakta. Bez nich je totiž veškerá diskuse nad tímto závažným společenským problémem neúčelová, stejně jako je bez jejich znalosti takřka nemožné hledat cesty, jak agresí vůči učitelům zamezit.

## 2. Vymezení problému a definice základních pojmů

Chceme-li se zabývat problematikou násilí vůči učitelům, nevyhneme se přirozeně hned na počátku nutnosti vymezit základní pojmy a termíny, které s tímto tématem souvisejí. Taková úloha se zdá být na první pohled nadmíru jednoduchou, neboť již samotný pojem „násilí“ patří k termínům běžně a hojně užívaným, a to nejen v odborné literatuře, ale i v masmédiích či ve zcela běžné mezilidské komunikaci. O násilí či agresi se totiž v posledních letech diskutuje takřka do omrzení. Nemine prakticky den, abychom se prostřednictvím televize či tisku nedozvěděli o dalším šokujícím případě loupeže, brutálního ublížení na zdraví či chladnokrevné vraždy, které svou brutalitou a bezohledností pachatele k oběti jakoby nezvratně potvrzují neblahé zvěsti, šířené mnohými odborníky, že míra násilí ve společnosti nekontrolovatelně stoupá. Za daného stavu nás proto může poněkud zaskočit, že uspokojivou a všemi akceptovanou definici násilí v podstatě nenajdeme. Platí naopak, že pokud bychom pátrali po termínu, nad jehož vymezením se odborníci z nejrůznějších vědních oborů po léta usilovně přou, sotva objevíme lepší příklad, než právě termín násilí nebo agrese. Jak ve své studii uvádí K. Netík, tento ne právě vyhovující stav je odrazem snahy badatelů obecně postihnout velmi širokou škálu mnohdy zcela nesrovnatelných projevů člověka či zvířete, a na základě určitého jednotícího principu je všechny a beze zbytku vyložit (NETÍK, 1991, s. 20). To je však úkol nejen nesnadný, ale nejspíš v zásadě i nemožný, a to, jak nedávno přehledně shrnul P. Waddington, minimálně ze tří důvodů. Předně se podle citovaného autora jedná o fakt, že konkrétní případy, kdy se s násilím setkáváme a kdy se rozhodneme tímto slovem nějaký jev označit, se odehrávají v často velmi rozdílném kontextu. Zatímco někdy vnímáme chování, spadající do této kategorie, jako veskrze legální cestu k řešení situace (jako příklad lze uvést potlačení vzpoury vězňů), jindy ho naopak posuzujeme jako závažné překročení společenských či právních norem. Druhým problémem je zde skutečnost, že vždy výrazně závisí na tom, jak danou situaci vnímají a vykládají její samotní aktéři, neboť každý z nás může posuzovat odlišně, zda se v daný okamžik sám chová, či naopak nechová násilně, případně, zda se cítí, nebo necítí být obětí agrese někoho jiného. Třetí a patrně největší překážkou, která prozatím brání nalezení uspokojivé definice násilí, je pak podle P. Waddingtona to, že zjevně neexistuje přímá a jednoznačná souvislost mezi závažností samotného útoku a následky, jaké může oběti způsobit. Jinak řečeno, verbální agrese může za jistých okolností pro oběť znamenat daleko větší újmu a psychické strádání, než by tomu bylo v případě přímého fyzického útoku (WADDINGTON aj., 2005, s. 141).

Navzdory uvedeným nesnázím se v odborné literatuře s pokusy o definici termínů násilí či agrese poměrně často setkáváme, stejně jako s nejrůznějšími teoriemi, usilujícími o vysvětlení jejich příčin. Alespoň některým z nich je věnován následující stručný přehled.

## **2.1. Agrese, agresivita a násilí**

Výrazy agrese či agresivita pocházejí z latinského slova „aggredi“, znamenajícího mimo jiné útočit, přistoupit nebo přiblížit (JEDLIČKA aj., 1998, s. 66, ONDREJKOVIČ aj., 2001, s. 70). Zatímco agresí většina autorů zpravidla chápe samotné jednání ve smyslu ubližování či napadání, agresivitou se rozumí připravenost k agresi, tedy jakási obecnější tendence útočně se chovat a způsobovat škody (NOVOTNÝ aj., 2004, s. 283), případně rovnou vlastnost nebo rys osobnosti, pro nějž je charakteristické relativně stálé a časté užívání agrese (KUCHTA aj., 2005, s. 381). Agrese u člověka přitom může směřovat jak navenek (heteroagrese), tak v podobě autoagrese i dovnitř, tedy proti vlastní osobě (NAKONEČNÝ, 1999, s. 123). Nabývat může navíc nejrůznějších forem, a tak podle různých kritérií, která zde lze uplatnit, hovoříme mimo jiné o agresi neprogramované (impulzivní) a programované (tedy hledisko míry regulace chování), o agresi fyzické, verbální či fantazijní (hledisko modality činnosti), podle kritéria cíle o agresi instrumentální či agresi odreagovávané, při níž je agrese cílem sama o sobě, dále o agresi ofenzivní či defenzivní (kritérium charakteru interakce), chladné či afektivní (podle afektivního doprovodu agresivního chování), agresi individuální, dyadické či skupinové (podle počtu subjektů) a rovněž o agresi přiměřené (tedy bez známek týrání objektu, trvající jen po dobu nutnou k dosažení cíle) či naopak o agresi inadekvátní (NETÍK, 1991, s. 21). Často se v literatuře zmiňuje i rozdělení projevů agrese na projevy zjevné (otevřené) a projevy skryté (ONDREJKOVIČ aj., 2001, s. 71), a obdobně by nemělo být opomenuto, že kromě útoků vůči osobám může agrese směřovat například i vůči věcem (ZOUBKOVÁ aj., 2004, s. 130).

Jako velmi praktické se z hlediska této práce jeví poměrně přehledné dělení na agresi chladnou (instrumentální) a agresi afektivní (expresivní). První z těchto typů je charakteristický tím, že jde o programované a cílevědomé chování, užívané pro dosažení subjektivně významné hodnoty. Mezi jeho znaky patří spíše neutrální postoj k oběti, absence afektivního doprovodu a nepřátelského postoje k oběti, relativně krátké trvání a spíše nízká intenzita samotného útoku. Druhý typ, tedy agresi afektivní, je naproti tomu možno popsat jako agresi neprogramovanou a reaktivní, kterou zpravidla doprovází emociální či jiné vzrušení (afekt vzteku, strachu apod.). Často se objevuje po předchozí konfliktní interakci s obětí (někdy jde například o provokace z její strany), konstatován bývá v takových

případech nejednou nepřátelský postoj k oběti, brutalita, intoxikace alkoholem a rovněž vysoká intenzita samotného útoku (KUCHTA aj., 2005, s. 382).

Velmi nejednoznačně bývá vymezován pojem násilí. Obvykle se setkáme se snahou zařazovat pod tento termín veškeré aktivity, pomocí nichž si jedinec či skupina vytváří a reguluje vztahy vůči okolí způsobem, který je vnímám jako agresivní či manipulativní (NOVOTNÝ aj., 2004, s. 282). Z takového popisu však již na první pohled vyplývá, že jednotlivých podob a forem chování, které mu v zásadě odpovídají, může být celá řada. Není proto divu, že shrneme-li veškeré dosud existující pokusy o obecnou definici násilí, s nimiž se v literatuře můžeme setkat, představují v podstatě určité kontinuum, kdy na jedné straně jsou vymezení, která zahrnují pouze fyzické útoky, zatímco na straně druhé pak pojetí výrazně širší, počítající k násilí i takové projevy, jako jsou výhrůžky, zastrašování, hrubé urážky či emocionální a psychické týrání (BUDD, 1999, s. 1). Argumentem pro uvedené širší chápání, jehož zastánců je mezi současnými odborníky o poznání více, je především fakt, že následky jiných typů útoků mohou být stejně závažné jako následky přímých útoků fyzických. Jak v tomto směru připomíná V. Bowie, z přítomnosti, či naopak nepřítomnosti fyzické újmy nelze usuzovat na psychické trauma, které oběť utrpěla. Vnímání násilí je totiž vždy velmi subjektivní záležitostí, která úzce souvisí s vlastnostmi i zkušenostmi daného člověka, a tak podle citovaného autora není výjimečný ani případ, kdy svědek agresivního útoku utrpí větší duševní újmu než osoba, která byla jeho přímým terčem (BOWIE, 2002, s. 2). Při vědomí všech zde zmiňovaných obtíží s definicí násilí je vcelku logické, že v odborné literatuře, a zejména pak v projektech empirických výzkumů, se stále častěji setkáváme se snahou autorů vyčerpávajícím způsobem vyjmenovat všechny typy chování, které pod násilí hodlají zařadit (ONDREJKOVIČ aj., 2001, s. 75; WADDINGTON aj., 2005, s. 141). Sluší se poznamenat, že i v šetření, o jehož výsledcích zevrubně pojedná druhá část této práce, byl zvolen obdobný přístup.

Za povšimnutí stojí nepochybně také to, že rozdíly v chápání a používání termínů agrese a násilí nalezneme i tehdy, pokusíme-li se srovnat práce pocházející z různých zeměpisných oblastí. Ukazuje se navíc, že do hry tu evidentně vstupuje hodnotící hledisko. Jak v tomto ohledu uvádí J. Kuchta, jestliže kupříkladu německá literatura z oblasti věd o chování operuje spíše pojmem agrese („e Aggression“), a pokud vůbec hovoří o násilí („e Gewalt“), pak pouze v souvislosti s trestním právem, srovnatelná anglosaská odborná literatura v zásadě rozlišuje agresi („aggression“) a násilí („violence“), kdy násilím je míněna agrese v extrémní a nejméně akceptovatelné formě. Také to vede citovaného autora ke konstatování, že v dané oblasti existuje nemalý chaos (KUCHTA aj., 2005, s. 379). Oba termíny jsou ostatně často

užívány jako synonyma, což je přístup, s nímž se v české literatuře setkáme poměrně často (NOVOTNÝ aj., 2004, s. 283). Rozhodl se pro něj i autor této práce, a tak v dalším textu bude hovořit o násilí či agresii ve spojení se stejnými jevy.

O něco přehlednější situaci, než je na poli samotných definic, můžeme vysledovat v souvislosti s převažujícími názory, jak násilné chování u člověka vysvětlit. Není sice pravdou, že by se všichni autoři bez výjimky shodovali na jediné platné teorii, avšak za poměrně ustálené je již možno považovat mínění, že v zásadě existují tři hlavní modely, které lze při výkladu agresivního jednání uplatnit (viz. např. HAYESOVÁ, 1998; NAKONEČNÝ, 1999). Jedná se o model pudový, model frustrace-agrese a model založený na poznatcích psychologie učení. Možný rozsah práce bohužel nedovoluje věnovat se těmto teoriím podrobně, nicméně jejich hlavní a zásadní východiska následující podkapitola shrne, neboť je nutno považovat je s ohledem na zvolené téma za velmi důležitá.

## **2.2. Nejznámější teoretické modely agresivního chování**

Prvním z uznávaných modelů, vysvětlujících agresivní chování, je model pudový. V zásadě předpokládá, že tento druh chování vychází u člověka z vrozeného pudu k agresii, který je aktivován určitými podnětovými schématy (NAKONEČNÝ, 1999, s. 122). Zřejmě nejvýznamnějšími představiteli tohoto dodnes vlivného směru uvažování je jednak zakladatel psychoanalýzy S. Freud, a jednak K. Lorenz, vycházející pro změnu z poznatků etologie, tedy nauky o chování.

Freud a jeho stoupenci pojmají člověka jako bytost do značné míry ovládanou právě pudy. Všechna pudová hnutí se přitom podle Freuda skládají ze dvou hlavních a vzájemně protikladných druhů pudů, a to pudu sexuálního a pudu agresivního, jehož cílem je ničení (FREUD, 1969, s. 425). Agresivitu člověka je pak podle něj možno vysvětlit právě působením uvedeného pudu agresivního či destruktivního, o němž hovoří též jako o pudu smrti (tamtéž, s. 428). Co je z hlediska jeho teorie velmi podstatné, je skutečnost, že tento pud se může vybijet jak způsoby sociálně akceptovatelnými (například sportem, karikaturami apod.), tak i cestou méně vhodnou, projevující se například fyzickými útoky či vulgárními nadávkami vůči druhým lidem, případně násilím vůči vlastní osobě (JEDLIČKA aj., 1998, s. 66). Je třeba připomenout, že samotná Freudova koncepce byla později podrobena řadě kritik, a to včetně výtek jeho přímých pokračovatelů. Jak v tomto duchu poznamenává K. Netík, moderní výzkumy vyvrátily samotné pojetí pudu jakožto jednotného procesu, a naopak zdůraznily interakční charakter motivovaného chování, a to nejen u člověka, ale i u zvířat. Pudová koncepce ve Freudově podání je tak sama o sobě neudržitelná, neboť předpokládá agresivitu



jako trvalou charakteristiku v podstatě každého lidského jedince. S tím se však v praxi nesetkáváme, a to ani u pachatelů násilné trestné činnosti (NETÍK, 1991, s. 3). I přes tyto patrně oprávněné výhrady však můžeme prohlásit, že Freudova teorie dodnes inspiruje mnohé badatele a má své pevné místo v psychologicky pojatých analýzách lidského agresivního chování.

Neméně vlivnou a populární se v rámci zmiňovaných pudových modelů stala teorie vypracovaná významným světovým etologem K. Lorenzem. Ten agresi chápal jako útočnost člověka či zvířete, namířenou proti příslušníkům vlastního druhu (LORENZ, 1992, s. 5). Měl za to, že se jedná o pud, který stejně jako pudy jiné (například pud hladu nebo lásky) nepředstavuje v přirozených podmínkách nic špatného, zhoubného či nežádoucího, čeho bychom se měli obávat, neboť v zásadě slouží k zachování života a druhu. Právě díky vnitrodruhové agresi se totiž daří mimo jiné zajistit stejnoměrné rozdělení zvířat téhož druhu v určitém biotypu, zabezpečit výběr nejlepšího a nejsilnějšího jedince v rámci pohlavního výběru či chránit potomstvo. Agrese je tedy v tomto pojetí zcela nepostradatelný instinkt ve službách udržení rodu (tamtéž, s. 48). Bohužel, v nepřirozených podmínkách, které vznikají vždy, kdy je vývoj hnán pouze soutěží mezi příslušníky stejného druhu, tedy bez vztahu k vnějšímu mimodruhovému prostředí, může mít agrese i negativní účinky. A právě to je podle Lorenze případ člověka žijícího v současném světě, neboť ten „vyhubil medvěda a vlka a je nyní skutečně svým jediným nepřítelem“ (tamtéž, s. 43). Změny, které se odehrály v našich životních podmínkách, byly tak prudké, že schopnost přizpůsobování instinktů člověka na nich zkrátka ztroskotala (tamtéž, s. 201).

Lorenz uvedené skutečnosti velmi dobře ilustruje na zacházení lidí se zbraněmi. Člověk podle něj není přirozeným dravcem či šelmou, která by byla náležitě vybavena zábranami k použití agrese vůči příslušníkovi vlastního druhu. Takové mechanismy nebyly kdysi nutné, neboť útočník mohl pouze rdousit, škrábat či kousat, což dávalo oběti dostatečně velký prostor k projevu pokory a strachu, kterými mohla agresi odvrátit. Vynález umělých zbraní ale rovnováhu mezi slabými zábranami agrese u člověka a skutečnou schopností druhého zabít výrazně narušil. Lorenz to přirovnává k situaci, jako kdyby holubovi kdosi propůjčil zobák krkavce (tamtéž, s. 203). Technika zabíjení se díky zbraním až neuvěřitelně zjednodušila, a tak není divu, že útočníka následky jeho činu nechytí bezprostředně za srdce. Zejména pro střelné zbraně pak platí, že vzdálenost, na niž působí, chrání zabíjejícího před vzruchovými situacemi, které by mu jinak přiblížily následky toho, co činí (tamtéž, s. 204).

Z hlediska Lorenzovy teorie je podstatné také to, že podle jeho názoru se agresivní energie v jedinci postupně hromadí, a nedojde-li k jejímu vybití, prahové hodnoty podnětů, které ji

vyvolávají, se extrémně snižují (tamtéž, s. 52). Velmi důležité je proto hledat cesty, jak agresi vhodným způsobem odreagovat, a to ať již katarzí na náhradních objektech, tak složitější formou sublimace, tedy například bojem v rámci některého ze sportovních odvětví (tamtéž, s. 223). Sluší se ovšem podotknout, že mnozí autoři v tomto směru s Lorenzem polemizují. Jak uvádí N. Hayesová, výzkumy, zabývající se možnostmi vybití agrese, totiž svědčí spíše o opaku. U pokusných osob, které svůj hněv směly odreagovat, agrese neklesala, nýbrž stoupala (HAYESOVÁ, 1998, s. 117).

Druhou z významných teorií, které se snaží vysvětlit projevy agresivního chování u člověka, je teorie frustrační (tedy tzv. model frustrace-agrese), na jejímž zformulování se na konci 30. let dvacátého století podílel spolu se svými kolegy J. Dollard. Lze konstatovat, že toto pojetí bylo dokonce po dlouhou dobu zřejmě nejvlivnějším výkladovým modelem agresivního chování, které mimo jiné stimulovalo nemalé množství empirických studií (NETÍK, 1991, s. 4). Dollard a jeho kolegové soudili, že člověk má určité vrozené instinkty, jejichž přirozeným projevům brání společenské prostředí. Tím u něho způsobuje frustraci, která pak následně může vyvolat agresi (KOMENDA, 1999, s. 118). Předpokládalo se tedy, že agrese je vždy následkem frustrace, a stejně tak i to, že frustrace vždy vede k nějaké formě agrese. Současně autoři této teorie věřili, že intenzita samotné agrese koreluje se silou frustrace (NETÍK, 1991, s. 4). Právě postulát o jednoznačném vztahu frustrace-agrese byl však nejčastěji napadán kritiky, a to s poukazem, že lidé na frustraci mohou reagovat různým způsobem, tedy nikoli pouze a výhradně agresivně. U někoho totiž frustrace vyvolává spíše pasivitu. Stejně tak podle odpůrců frustrační teorie nelze tvrdit, že by veškeré agresivní chování bylo možno vysvětlit pouze frustrací. Nalezneme nepochybně celou řadu případů, kde jsou příčiny zcela odlišné (HAYESOVÁ, 1998, s. 118). Dnes se tak k frustraci přistupuje spíše jako k jedné, nikoli však jediné z motivačních proměnných, které se mohou uplatňovat v genezi některých forem agresivního chování (NETÍK, 1991, s. 5).

Poslední teorií, které je zde nesporně nutno věnovat pozornost, je teorie sociálního učení. Jejím autorem je A. Bandura, mimochodem i jeden z nejznámějších kritiků výše popsaného modelu frustrace-agrese. Vycházel z předpokladu, že agresivní chování není vrozené, nýbrž si ho člověk osvojuje pomocí mechanismů sociálního učení. Velký důraz přitom kladl na sociální podmiňování, neboť budoucí jednání je do značné míry řízeno očekáváním odměny nebo trestu (VACEK, 2000, s. 11). Obdobně akcentoval v samotném procesu učení význam mechanismů imitace a identifikace (KOMENDA, 1999, s. 125). Podle jeho teorie se tedy lidé agresivnímu chování naučí například pozorováním ostatních lidí, a to zejména tehdy, zjistí-li, že se jim takové chování vyplácí. Tuto skutečnost dokládal svými, dnes již proslulými

experimenty, při nichž děti v souladu s jeho hypotézou napodobovaly při hraní si s panenkami chování herců, tedy i chování agresivní (viz. např. HAYESOVÁ, 1998, s. 119; KOMENDA, 1999, s. 125; NEWBURN, 2007, s.153). Na místě je nicméně poznámka, že právě důvěryhodnost těchto experimentů je pro některé zjevné metodologické nedostatky v současné literatuře zpochybňována (JEWKES, 2005, s. 9). Přesto není nejmenších pochyb, že teorie sociálního učení je dodnes velmi vlivnou. Argumentuje se jí například v diskusích o problematice násilí v rodině a jeho možném vlivu na děti, kdy je mnoho odborníků i na základě řady empirických výzkumů přesvědčeno o tom, že pozorováním a napodobováním lze v procesu sociálního učení skutečně předávat násilné vzory z generace na generaci. V rodinách, kde dospělí používají násilné praktiky při řešení sporů, byla totiž prokazatelně zjištěna tendence k obdobnému jednání i u jejich dětí (KOMENDA, 1999, s. 125).

Obdobně je možno zmínit, že Bandurova práce, stejně jako práce dalších autorů, které svými výzkumy inspiroval, je připomínána zpravidla pokaždé, kdy je řeč o možném negativním vlivu násilí prezentovaného v médiích (viz. např. HAYESOVÁ, 1998, s. 119; REINER, 2002, s. 396). Dané téma je přitom pro diskuse o násilí u dětí a mládeže, jehož se týká i tato práce, zcela typické (viz. např. BENDL, 2004a, s. 31; MATOUŠEK aj., 2003, s. 102; KOŤA, 2004, s. 47; KOLÁŘ, 2001, s. 96 apod.). Zdá se však, že názory jednotlivých autorů na to, jak silně mohou média na mládež působit, se poměrně liší. Zatímco někteří mají jejich podíl na narůstající agresivitě ve společnosti za vědecky nezvratně prokázaný (srov. např. ŘÍČAN, 1996), jiní poukazují na fakt, že naznačený vztah je výrazně komplikovanější, než by se na první pohled mohlo zdát, a že do hry tu vstupuje více faktorů, včetně individuality jedince, který je mediálnímu obsahu vystaven, a jeho bezprostředního sociálního okolí, v jehož kontextu média sleduje. Spíše kriticky jsou dnes ostatně přijímány rané teorie typu „injekční stříkačky“, nazírající na média jako na takřka všemocný nástroj vlivu na recipientovo chování, kdy se na něm projeví zobrazovaný obsah takřka mechanicky jako obsah zmiňované stříkačky, implikovaný do těla pacienta (JEWKES, 2005, s. 9). Některé výzkumy nicméně naznačují, že o škodlivém vlivu médií můžeme uvažovat tehdy, je-li násilník prezentován jako přitažlivá osoba, násilí samo jako ospravedlnitelné, jednání takového druhu není nijak potrestáno, pro oběť má jen minimální důsledky a je navíc zobrazeno tak, že divákovi připadá realistické (JIRÁK aj., 2003, s. 188). Bez větších pochyb jsou pak přijímány i empirické nálezy o tom, že část delikventů se při páčání vlastních konkrétních zločinů do jisté míry inspiruje v kriminálních filmech či zpravodajských reportážích (JEWKES, 2005, s. 163). Zároveň však platí, že zdaleka nejvíce je násilnými obsahy v médiích ovlivnitelná ta mládež, která pochází ze sociálně problematického prostředí.

Právě tito jedinci se totiž na rozdíl od jejich vrstevníků, kteří mají rodinné i jiné zázemí z hlediska socializace vhodnější, dostatečně nenaučí tomu, že agrese je v zásadě společensky neakceptovatelný způsob chování a že je nutno ji v rámci jednání s druhými tlumit (COYNE, 2007).

Jak již bylo uvedeno výše, zde zohledněné tři základní modely agresivního chování patří v domácí i zahraniční odborné literatuře k nejčastěji zmiňovaným. Kromě nich se ale přirozeně můžeme setkat s teoriemi dalšími, mimo jiné Tadeschiho teorií sociálního vlivu či tzv. motivační teorií H. J. Kornadta (NETÍK, 1991). Z hlediska zaměření i možného rozsahu této práce však její autor považuje dané informace za dostačující. Platí ostatně, že příčinám problémového chování vůči učitelům v širší rovině (tedy nejen na bázi poznatků samotné agresologie<sup>4</sup>) se bude podrobněji věnovat jedna z následujících kapitol. Nyní se pozornost obrátí na jiný problém, který souvisí s přesným vymezením příslušného výzkumného pole a který je mezi odborníky rovněž předmětem nemalých sporů, a to na definici násilí na pracovišti jako jedné ze specifických forem agrese.

### **2.3. Násilí spojené s výkonem profese**

Až dosud zde bylo o násilí či agresi pojednáno víceméně v obecné rovině, přičemž v ní se také uvažovalo o jejich možné definici a o základních teoretických modelech, které se je snaží vysvětlit. Téma této práce, jímž je zcela konkrétně násilí vůči učitelům, nás však staví i před další terminologický problém. Je totiž zjevné, že zde nepůjde o každý případ, kdy se někdo, kdo se zabývá učitelskou profesí, stane obětí činu chápaného jako projev agrese. Přepadne-li učitele jdoucího večer setmělým parkem jemu zcela neznámá osoba a bezdůvodně ho zbije, jde o incident mimo oblast našeho zájmu. Podstatné a určující tu je, aby se násilí odehrávalo v bezprostředním kontextu výkonu pedagogického povolání, tedy v přímé a prokazatelné souvislosti se zaměstnáním oběti. Jakkoli se může zdůrazňování tohoto aspektu jevit jako poněkud zbytečné, existující diskuse na toto téma, s níž se v odborné literatuře můžeme setkat, svědčí o opaku. Termínem, který se v této souvislosti používá nejčastěji, je „násilí na pracovišti“ (v zahraniční literatuře „workplace violence“).

Za zmínku dozajista stojí, že právě uvedená problematika patří mezi otázky, u nichž je v posledních letech možno vysledovat permanentní nárůst zájmu. Jak dokumentuje P. Waddington, jestliže v roce 1988 existovalo všehovšudy 32 článků, věnovaných této otázce, dnes se již počítají na sta (WADDINGTON aj., 2006, s. 1). Počátek diskuse o násilí na

---

<sup>4</sup> Vědní obor, zabývající se agresí a agresivitou.

pracovišti přitom můžeme datovat zhruba do šedesátých a sedmdesátých let dvacátého století, kdy se jím pod vlivem konkrétních zkušeností s útoky na pracovníky v nejrůznějších profesích začali zabývat nejprve sami představitelé zaměstnanců a zaměstnaneckých odborů, aby pak tato otázka coby naléhavý požadavek na hledání možných preventivních opatření přešla na půdu jednotlivých národních vlád a příslušných ministerstev, a posléze též Evropské komise či Evropského parlamentu. Velmi brzy se daná problematika stala i předmětem odborného zájmu na akademickém poli (BOWIE, 2002, s. 1).

Vzpomeneme-li výše uvedené neshody a nejasnosti, spjaté se snahou vymezit pojem násilí či agrese v obecné rovině, nemůže nás překvapit, že obdobná situace panuje i zde, neboť žádná definice násilí na pracovišti se neobejde bez charakteristiky násilí jako takového. Přesto je možno podotknout, že většina autorů se kloní k výše popsanému „širšímu pojetí“, tedy k takovým definicím agrese, které se neomezují jen na její čistě fyzické podoby. Příkladem může být v soudobé literatuře patrně nejcitovanější definice násilí na pracovišti, kterou používá Evropská komise a která vzešla ze setkání expertů v Dublinu v květnu roku 1995. Podle ní jde o incidenty, kdy je s někým hrubě zacházeno, je mu vyhrožováno či je přímo napaden, a to za okolností bezprostředně souvisejících s jeho prací, přičemž v ohrožení je za takové situace jeho bezpečnost, tělesná i duševní pohoda a zdraví (DI MARTINO, 2003, s. 885). Obdobně se k danému problému staví také další autoři. M. Heiskanen se ve své práci kupříkladu kloní ke starší definici Mayhewa a Chappela, která násilí na pracovišti vymezuje jako pokus či skutečné užití jakékoli síly, jež může danému pracovníkovi způsobit škodu, a to včetně výhrůžek či chování, které vzbuzuje oprávněné pocity ohrožení (HEISKANEN, 2007). Již výše vzpomínaný V. Bowie jej pak pro změnu definuje jako vnímané či skutečné verbální nebo emocionální hrozby, případně fyzický útok na osobu či na její majetek, a to ze strany jiné osoby, skupiny osob či organizace, přičemž oběť se v dané chvíli věnuje povinnostem spjatým s výkonem svého zaměstnání (BOWIE, 2002, s. 5).

Práce posledně jmenovaného autora je velmi cenná také v tom, že kromě samotné definice nabízí i určitou typologii násilí na pracovišti. Podle ní existují celkem čtyři základní formy tohoto jevu, a to násilí intrusivní, násilí týkající se klientů organizace, násilí mezi spolupracovníky a násilí vycházející z podstaty či charakteru samotné organizace. V rámci každého z těchto typů pak navíc autor rozlišuje a dále rozpracovává několik jeho specifických podob. Co se intrusivního násilí týče, můžeme jím rozumět takové případy, kdy je pachatelem z hlediska zaměstnance cizí osoba, tedy někdo, kdo nemá k danému pracovišti žádný legitimní vztah. Typicky jde o takové kriminální skutky, jako jsou bankovní loupeže či přepadení pošt, obchodů nebo směnárén. Citovaný autor ovšem upozorňuje, že intrusivní

násilí může nabývat i jiných forem, byť méně frekventovaných. Jde především o případy nejrůznějších teroristických útoků, sabotáží, protestních akcí či únosů, jejichž oběti, jak ukazují zkušenosti z posledních let, se často stávají například pracovníci ambasad či posádky dopravních letadel. V této souvislosti je možno poznamenat, že určitá rizika tohoto typu násilí na pracovišti lze vysledovat i ve vztahu k učitelské profesi. Smutným příkladem, který tuto tezi potvrzuje, je teroristický útok v Beslamu, jehož terčem se stala právě škola. Je ostatně nutno připustit, že instituce, v níž se v jeden okamžik nachází velké množství dětí, je bohužel z hlediska volby vhodného cíle pro drastické akce tohoto druhu objektem více než přitažlivým. Jakýkoli zločin, v němž jako oběti figurují děti, je totiž vysoce mediálně přitažlivým (JEWKES, 2005, s. 56), a není sporu o tom, že právě o publicitu útočníkům zpravidla jde.

Druhým základním typem násilí na pracovišti, o němž V. Bowie hovoří, je násilí týkající se klientů organizace. Pachatelem tu obvykle bývá agresivní zákazník, klient či pacient, a obětí osoba, která s ním je na základě výkonu svého zaměstnání v kontaktu. Právě na tento typ je soustředěna tato disertační práce, neboť vztah studenta k učiteli (případně vztah jeho rodiče či jiné, studentovi blízké osoby) je jako klientský možno bezesporu chápat. Velkou pozornost tu proto bude jedna z následujících kapitol věnovat charakteristikám, které jsou pro interakci mezi pedagogem a studentem obecně příznačné. Jak nicméně připomíná výše citovaný autor, přehlížet bychom v těchto souvislostech neměli ani případy, kdy je naopak agresorem zaměstnanec, zatímco klient představuje oběť jeho jednání. Ačkoli je tento typ násilí spíše podceňován, mnohé podle V. Bowieho nasvědčuje tomu, že jde o poměrně častý jev. Platí přitom, že existují určité skupiny klientů, u nichž lze v daném ohledu konstatovat zvýšené riziko. Jedná se zejména o chovance institucí náhradní rodinné péče, osoby mentálně či jinak postižené, vězně, uprchlíky či staré lidi. Ti všichni se mohou stát obětí psychického i fyzického týrání personálem, přičemž je třeba připomenout, že informace o takových skandálních incidentech se již několikrát objevily v médiích, stejně jako neunikly zájmu filmových či literárních tvůrců. Nevhodných forem, blízkých týrání, může nepochybně nabývat i chování učitele k žákovi.

Třetím z uvedených typů násilí na pracovišti je agrese mezi samotnými zaměstnanci (tzv. horizontální násilí). Této formě je v posledních letech věnována značná pozornost, přičemž její jednotlivé podoby se označují termíny šikana v zaměstnání (bullying), mobbing či sexuální „harašení“. V. Bowie je názoru, že se rozhodně nejedná o zcela nové jevy, charakteristické výhradně a pouze pro naši dobu, avšak na druhou stranu je podle něj bohužel pravděpodobné, že současné podmínky na mnoha pracovištích (permanentní tlak na

zaměstnance, omezování nákladů, propouštění apod.) nárůstu těchto negativních jevů do značné míry nahrávají. Je na místě konstatovat, že téma mobbingu v prostředí škol, a to včetně jeho dopadů na samotný výchovně vzdělávací proces, již do domácího odborného tisku proniklo (viz. např. BEŇO, 2002; ŠVANCAR, 2005). I z toho důvodu mu tato studie nevěnuje tolik prostoru, jako násilí studentů či jejich příbuzných, nicméně vzhledem k poznatkům, které vyplynuly z vlastního empirického šetření, se i tato specifická problematika v jedné z následujících kapitol objeví.

Čtvrtým a posledním typem je násilí vycházející z podstaty samotné organizace. V. Bowie podotýká, že tyto, byť klíčové souvislosti, se velmi dlouho přehlížely. Pokud totiž zaměstnavatelé nějakým způsobem reagovali na násilí na svém pracovišti (často pod tlakem vlastních zaměstnanců), šlo takřka výhradně o nabízení nejrůznějších kurzů sebeobrany, řešení konfliktů či bezpečnostních školení, jejichž podtext nepřímo vyjadřoval, že vina za násilné incidenty leží v nedostatečné přípravě pracovníků zvládat krizové situace. Zcela mimo pozornost zůstával fakt, že sama organizace a její struktura či vedení může být jedním z faktorů, které násilí na pracovišti vyvolávají. Ukazuje se totiž, že například utlačující a tyranická firemní politika vůči vlastním zaměstnancům či deprimující pracovní klima se samy o sobě mohou stát spouštěčem všech dříve uvedených forem násilí, tedy jak násilí intrusivního (například ve smyslu menší odolnosti pracovníků vůči potenciálním útokům zvenčí), tak klientského (například vybíjení vlastní nespokojenosti v agresivním chování ke klientovi) či násilí mezi pracovníky navzájem (například odreagování stresu ze zaměstnavatelem neustále připomínaného rizika propuštění z práce zesměšňováním kolegy). Jakkoli mnohé dosavadní poznatky svědčí o tom, že tyto vlivy rozhodně nelze podceňovat, výzkumných studií na toto téma je podle V. Bowieho bohužel až dosud nedostatek. Platí nicméně, že šetření, která se zaměřila například na vliv ředitele a stylu jeho vedení na celkové klima školy, existují (GRECMANOVÁ, 1996), přičemž právě klima školy má prokazatelný vztah k případům násilí vůči učitelům (PAYNE aj., 2003). K tomuto tématu se proto vrátí jedna z následujících kapitol.

Kromě výše analyzovaných aspektů, spojených s definicí násilí na pracovišti, je přirozeně nevyhnutelná i nutnost přesně a jasně vymezit profesi, jíž se chceme zabývat. Situace je zde však o to snadnější, že v domácí pedagogické literatuře existuje již několik kvalitních prací, které se profesí učitele a zásadními terminologickými problémy, na něž v této souvislosti narážíme, podrobně zabývají, a na které je proto možno přímo odkázat (viz. např. ŠTĚCH, 1994; KOŤA, 1998; HAVLÍK aj., 2002; PRŮCHA, 2002). Potřebnou oporu navíc nalezneme i v pojmech platné právní úpravy. Jde o tzv. školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.), a

především pak o zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v němž je přesně definován pojem pedagogický pracovník a kde je učitel konkrétně jmenován jako jedna z profesí, která se zabývá přímou pedagogickou činností<sup>5</sup>. K tomu je vhodné pro úplnost doplnit, že vymezení profese vysokoškolských pedagogů jako zvláštní právní předpis upravuje zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), kde je v § 70 definována kategorie „akademický pracovník“.

Jak bylo opakovaně naznačeno výše, úsilí o přesnou definici násilí či agrese, a to zejména ve vztahu k výkonu určitého povolání, naráží na řadu teoretických i praktických problémů. Rozhodně se z hlediska této disertační práce jeví jako podstatná nutnost vnímat tento pojem široce, tedy nejen v souvislosti s přímým násilím fyzickým, ale i s formami dalšími, jako je například vyhrožování, zastrašování či hrubé slovní urážky. Obdobně nesmíme pouštět ze zřetele ani v daném kontextu zcela zásadní vazbu takového chování na výkon učitelského povolání, neboť nikoli každý útok vůči osobě, profesně se zabývající pedagogickou činností, spadá do pole našeho badatelského zájmu. Všechny tyto poznatky byly při přípravě empirického šetření, jemuž se bude věnovat druhá část práce, náležitě zohledněny. Nyní je však třeba zamyslet se nad případy agrese vůči učitelům i z jiného úhlu pohledu, a to na základě vhodného uchopení termínů viktimnost a viktimizace. Jak autor již záhy doloží, právě takový přístup umožňuje studovat příčiny, ale i samotný průběh násilných útoků vůči učitelům ve výrazně širším pojetí.

## **2.4. Viktimnost a viktimizace**

Od chvíle, kdy se odborníci začali zabývat tématem násilí na pracovišti, se jednou ze zásadních stala otázka, zda je možné nalézt profesní skupinu, jejíž představitelé jsou v daném ohledu vystaveni zvýšenému riziku. Podobně se hledaly a hledají situační faktory, které mohou hrát v genezi násilného činu na pracovišti významnou roli, a stejně tak i faktory osobnostní, a to ve smyslu takových charakteristik, které u potenciální oběti hrozbu napadení zvyšují, případně naopak snižují. Termíny, s nimiž se v těchto souvislostech operuje a které bude další část této práce využívat, jsou viktimnost a viktimizace.

---

<sup>5</sup> Pedagogickým pracovníkem je podle znění tohoto zákona ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (Zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.



Viktimitostí obecně označujeme disponovanost jedince nebo skupiny osob stát se obětí trestného činu (NOVOTNÝ aj., 2004, s. 141), případně stupeň pravděpodobného rizika, že se tak stane (KUCHTA aj., 2005, s. 158). Někdy se hovoří o souhrnu předpokladů stát se obětí zločinu (ZOUBKOVÁ aj., 2004, s. 28). Tento termín nás odkazuje na fakt, že ačkoli se dnes obětí trestného činu může stát v podstatě každý, pravděpodobnost, že k něčemu takovému dojde, není v populaci rozložena ani zdaleka rovnoměrně. Jak přesvědčivě dokazují viktimologické výzkumy, signifikantní souvislost mezi viktimitostí a některými biosociálními či psychickými vlastnostmi lze konstatovat zejména ve vztahu k takovým faktorům, jako je věk oběti, její sociální a psychologické charakteristiky, případně somatické či jiné handicapy. Z hlediska této práce je podstatné, že jedním z vůbec nejvýraznějších rizikových faktorů byl opakovaně shledán právě faktor profese oběti, kdy samotná povaha daného zaměstnání s sebou prokazatelně nese vyšší či nižší viktimogenní potenciál (ČÍRTKOVÁ, 1998, s. 108; SOCHŮREK, 2003, s. 22; NOVOTNÝ aj., 2004, s. 142; KUCHTA aj., 2005, s. 158). Konkrétní prvky, o nichž takto můžeme uvažovat v souvislosti s profesí učitele, přiblíží jedna z následujících kapitol.

Viktimizací rozumíme proces, v jehož rámci se z potenciální oběti stává oběť reálná (KUCHTA aj., 2005, s. 159). V porovnání s výzkumy, zaměřenými pouze na viktimnost a označovanými jako tzv. statický přístup, hovoříme v tomto případě o přístupu dynamickém, neboť předmětem zájmu již nejsou pouze vlastnosti oběti, ale snažíme se postihnout celý proces viktimogeneze, do něhož jsou pochopitelně zapojeni i další činitelé, především pak pachatel a vnější prostředí (NOVOTNÝ aj., 2004, s. 143). Velká pozornost je obvykle věnována nejen vztahům mezi pachatelem a obětí (objektivním i subjektivním), ale zejména otázkám chování oběti, neboť se ukazuje, že oběť výrazně ovlivňuje průběh trestného činu, a to jak před činem samotným, tak i během něj a po něm (ZOUBKOVÁ, 2004, s. 29). Případy, kdy oběť do procesu viktimizace žádným způsobem nezasáhne, jsou naopak spíše výjimkou (NOVOTNÝ aj., 2004, s. 143).

V obecné rovině je možno prohlásit, že výše uvedený pohled na úlohu samotné oběti v rámci vzniku a průběhu trestného činu je v odborné literatuře relativně nový. Po dlouhou dobu se práce, zabývající se delikventním chováním, zaměřovaly takřka výhradně na pachatele a na různé faktory, které ho vedou ke kriminálnímu jednání, zatímco oběť byla tradičně pojímána jako jakýsi pasivní účastník celého procesu (ZEDNER, 1994, s. 1208; KEARON aj., 2007, s. 17). Přelomovým dílem byla nesporně studie „The Criminal and his Victim“ (Zločinec a jeho oběť) Hanse von Hentiga z roku 1948, tedy autora, který je dnes právem pokládán za jednoho ze zakladatelů viktimologie jakožto vědního oboru. Hentig na

základě podrobné analýzy značného množství konkrétních kriminálních deliktů dospěl k přesvědčení, že ačkoli trestní právo poměrně striktně odděluje roli pachatele od role poškozeného, zaměříme-li se pečlivě na genezi jednotlivých zločinů, zjistíme, že v mnoha případech se oběť na své viktimizaci do jisté míry podílí, a to tím, že pachatele například provokuje, chová se nezodpovědně či lehkomyšlně, případně se dokonce spoluúčastní na jiné formě delikventního jednání (ZEDNER, 1994, s. 1208; KUČHTA aj., 2005, s. 157).

Není divu, že takový závěr způsobil v řadách odborníků, zabývajících se studiem kriminality či deviantního chování, značný rozruch, a podnítil tak mnoho badatelů k vlastním empirickým studiím. Patrně nejznámějšími z nich jsou dnes již klasické práce M. Wolfganga a M. Amira. Zatímco Wolfgang svůj výzkum založil na analýze policejních záznamů, týkajících se celkem 588 vražd, k nimž došlo ve Philadelphii v letech 1948-1952, Amir, který svou studii publikoval v roce 1971, se zaměřil na případy znásilnění (646 skutků, spáchaných rovněž ve Philadelphii). Oba se nicméně shodli na závěru, že mezi oběťmi bylo skutečně možné vyčlenit nemalou skupinu osob, které útok na sebe více či méně iniciovaly svým chováním. Wolfgang takto soudil o 26 % obětí uvedeného vzorku vražd, Amir o 19 % žen, které podle něj pachatele znásilnění vyprovokovaly. Ačkoli v dnešní době se na obě tyto práce nahlíží z mnoha důvodů kriticky<sup>6</sup>, zasloužily se nesporně o to, že moderní viktimologické výzkumy již roli oběti v kriminogenezi nepřehlížejí, a že trestný čin je dnes odborníky pojímán jako interaktivní jednání pachatele, oběti a společnosti, která se pokouší kriminalitu nejrůznějším způsobem regulovat (ZEDNER, 1994, s. 1209). O takový přístup se ostatně pokusil i autor této práce, neboť násilí vůči učitelům nebude v následujících kapitolách pojímat výhradně jako akt způsobený patologií pachatele z řad studentů či jiných osob, ale zaměří se ve výše naznačeném smyslu také na roli samotného učitele, stejně jako na specifické okolnosti, které jeho práci determinují. I zde je totiž podle jeho názoru možno předpokládat, že v některých případech učitel svou viktimizaci do jisté míry spoluzaviní, a to například tím, že se sám chová nevhodně a útočníka k činu vyprovokuje<sup>7</sup>.

S ohledem na termín viktimizace je nutné zmínit poznatky, s nimiž ke zkoumání tohoto jevu přispěla psychologie a psychologicky orientované výzkumy obětí trestných činů. Ty ukázaly, že proces viktimizace samotným útokem pachatele na oběť zpravidla pouze začíná, nikoli však končí. Újma způsobená trestným činem je totiž pouze jakýmsi úvodním dějem, na

---

<sup>6</sup> Blíže k výhradám, s nimiž se v této souvislosti můžeme setkat, viz. zde citovaní J. Kuchta či L. Zednerová.

<sup>7</sup> Je třeba upozornit na to, že o spoluzavinění či vině se zde rozhodně nediskutuje ve smyslu trestněprávním. Jak v tomto směru výstižně poznamenává O. Novotný (výše citované dílo, s. 144), ačkoli používáme termín „vina oběti“, nemá to nic společného s trestněprávním pojmem zavinění. Jde pouze o obrazné vyjádření, směřující k hodnocení chování oběti jako určitým způsobem nepatřičného.

který mnohdy navazují další zraňující události (ČÍRTKOVÁ, 1998, s. 110). Proto se stalo zvykem hovořit o viktimizaci primární, která má přímou a bezprostřední souvislost s jednáním pachatele, a o viktimizaci sekundární, vznikající až v návaznosti na již ukončený trestný čin (NOVOTNÝ aj., 2004, s. 147). Zdrojem sekundární viktimizace jsou nejčastěji reakce formálních instancí sociální kontroly (například traumatizující projednávání věci u policie či před soudem), stejně jako neformálního sociálního okolí, kdy se k události nevhodně postaví například rodina, přátelé či kolegové dotčeného jedince. Skutečnost, že mnohé oběti nejsou schopny se po dlouhou dobu s prožitou negativní zkušeností vyrovnat, ačkoli z objektivního hlediska již došlo k nápravě, uzdravení či odškodnění, vedla nakonec k tomu, že se do odborné literatury zavedl i pojem terciární viktimizace (ČÍRTKOVÁ, 1998, s. 111). Takto postižená osoba mění následkem trestného činu své životní hodnoty, dochází k nalomení původní životní cesty, trpí po psychické, ale často i fyzické stránce (ZOUBKOVÁ aj., 2004, s. 31). Někdy dochází až k rozvinutí posttraumatické stresové poruchy (ČÍRTKOVÁ, 1998, s. 117).

Na výše uvedené poznatky je třeba pamatovat i při úvahách o následcích, jaké může mít zkušenost s viktimizací pro učitele. Reakce konkrétní oběti se pochopitelně vždy odvíjí od zvláštností jejího osobního založení. Bylo by však chybou soustředit se pouze na bezprostřední újmy, způsobené samotným útokem (ať již útoku charakteru psychického či fyzického), a přehlížet rizika související s procesy sekundární, případně terciární viktimizace. Právě ty se totiž mohou v pracovním výkonu daného pedagoga projevit nejsilněji, a co více, mohou v konečném důsledku vést k tomu, že na svou profesi rezignuje. Odchody učitelů ze škol kvůli násilí či obecně nekázní studentů jsou ostatně hrozbou, která se i v našich podmínkách jeví jako reálná (viz. např. BENDL, 2001a; HAVLÍK, 1998). Kromě toho bychom neměli zapomínat ani na to, že za určitých okolností se dá uvažovat o tzv. sekundárně postižených obětech. Jimi mohou být například děti či partner poškozeného pedagoga, jichž se daný incident rovněž dotkne (viz. např. KUČTA aj., 2005, s. 174). Širší pojetí je navíc vhodné uplatnit také z hlediska škod, které násilí vůči pedagogickým pracovníkům přináší. Ty se přirozeně v první řadě týkají samotných obětí, avšak jak upozorňuje R. Verdugo, případy tohoto typu představují nemalé ztráty i pro jejich zaměstnavatele. Způsobeny mohou být eventuální následnou absencí oběti v práci a nutností ji nahradit, ale často též celkovou nižší pracovní výkonností všech zaměstnanců, která se ve zhoršené atmosféře po útoku zákonitě objeví (VERDUGO aj., 2003, s. 3).

Poznatky moderní viktimologie jsou přínosné také z jiného hlediska. Obecně totiž platí, že nepříznivý dopad na život jedince nemusí mít jen bezprostřední zkušenost se zločinem, ale

stejně tak i pouhé vnímání potenciální hrozby, že se jeho obětí stát může. V tomto ohledu je nutno připomenout známý Maslowův hierarchický model potřeb, kde mezi potřebami základními nalezneme i potřebu bezpečí (NAKONEČNÝ, 2003, s. 130). Subjektivní vnímání vlastního ohrožení zločinem však právě pocity jistoty narušuje (ZAPLETAL aj., 2002, s. 48). Ukazuje se přitom, že tento jev, označovaný v odborné literatuře jako „strach ze zločinu“ (viz. např. LEE, 2007, s. 1), může mít na lidský život obdobně závažný dopad, jako viktimizace skutečná. Lidé, kteří se cítí kriminalitou silně ohroženi, často mění své zvyky a mají tendenci vyhýbat se určitým jinak běžným činnostem, což pochopitelně celkovou kvalitu jejich života negativním způsobem mění (HALE, 1996). Široce bývá v této souvislosti diskutován vliv médií. Jak bude dokumentovat hned následující kapitola, sdělovací prostředky podávají o kriminalitě notně zkreslený obraz, čímž nepochybně přispívají k tomu, že lidé se cítí zločinem, respektive některými jeho druhy, ohroženi ve větší míře, než by odpovídalo reálné situaci (JEWKES, 2005, s. 145; LEE, 2007, s. 191). Autor této práce rozhodně nehodlá vliv médií jakkoli přeceňovat, avšak z hlediska sledovaného tématu by zřejmě neměla být přehlédnuta skutečnost, že i samotné informace o násilí dětí a mládeže, které se v televizi či tisku pravidelně objevují, mohou mít na práci učitelů poměrně zásadní vliv, a to i v případě, že by osobní zkušenost s agresivním jednáním většina z nich neměla.

Až dosud zde byla problematice násilí a agrese, respektive s nimi souvisejícím termínům viktimnost a viktimizace, věnována pozornost, aniž by se autor pokusil podložit dané úvahy reálným obrazem, nakoľik jsou tyto jevy pro naši společnost příznačné. Na takovou otázku se pokusí odpovědět následující kapitola.

### **3. Informační zdroje o násilí dětí a mládeže**

K úvahám o rizicích spojených s profesí učitele nás mimo jiné vede i všeobecně rozšířené přesvědčení, že agresivita dětí a mládeže stoupá, což se do života a atmosféry současných škol musí nesporně promítnout. Máme-li se však touto otázkou vážně zabývat, je třeba nepřijímat výše vyřčenou hypotézu bez určitého kritického náhledu, tedy minimálně bez snahy ji pokud možno doložit existujícími fakty. Pátrání po nich však představuje poměrně nesnadný úkol, což je ostatně spojeno i s již diskutovanými problémy s obecným vymezením a definováním násilí jako takového. Bohužel, nahlédneme-li do soudobé pedagogické literatury, zabývající se sociálně patologickými jevy, výrazně zjednodušující přístup a přehlížení některých podstatných souvislostí je úkazem, s nímž se zde setkáme až překvapivě často. Nelze zde nevidět jistou spojitost s tím, co ve své práci velmi výstižně pojmenovává J. Pelikán, když hovoří o příčinách, proč pedagogika nedokáže zatím odpovědět na mnohé aktuální problémy výchovy a vzdělávání. Realita, kterou tento vědní obor nyní zkoumá, velmi často překračuje jeho hranice, a tak není jiné cesty, než hledat odpovědi i u expertů z dalších oblastí. Zatím se to ale děje spíše výjimečně (PELIKÁN, 1998, s. 34). Charakter tématu, jímž se zabývá tato disertační práce, nicméně vyžaduje, aby se její autor o takové pojetí alespoň částečně pokusil.

Budeme-li uvažovat o možných zdrojích, z nichž lze v obecnější rovině usuzovat na míru násilí mezi dnešními mladými lidmi (potažmo o násilí namířeném vůči učitelům), vyjeví se nám v zásadě tři, které je v tomto smyslu nutno považovat za zdroje základní a na něž se také autoři studií na obdobná témata nejčastěji odvolávají. Jedná se o masmédiá a mediální zpravodajství, o kriminální statistiky a v neposlední řadě i o poznatky vyplývající z vědeckých výzkumů (viz. např. MUNCIE, 1999; BENDL, 2004a; BOXFORD, 2006). Z těchto, svým charakterem vzájemně výrazně odlišných pramenů, budou čerpat i následující řádky, přičemž autor bude usilovat o výše akcentovaný kritický a interdisciplinární přístup.

#### **3.1. Masmédia**

Ačkoli by se na první pohled mohlo zdát, že masmédiá jako zdroj relevantních informací nepatří do odborně pojatého textu, z hlediska tématu této práce je rozhodně nutno jim pozornost věnovat. Nejde přitom jen o fakt, že z konkrétních zpráv v novinách či v televizi velmi často vycházejí i mnozí jiní autoři, zabývající se sociálně patologickými jevy u dětí a mládeže (viz. např. citace novinových titulků či rovnou celých zpráv v již vzpomínaných dílech S. Bendla nebo R. Jedličky). Velmi podstatnou je také skutečnost, že jsou to právě masmédiá, která mají ve vztahu k celkovému vědění o kriminalitě, a tím pádem i k postojům

společnosti k ní a k nazírání na ni, zcela zásadní úlohu. Není totiž nejmenších pochyb, že většina občanů získává své znalosti o zločinnosti, přesahující rámec vlastních zkušeností či zkušeností zprostředkovaných lidmi z nejbližšího okolí, téměř výlučně z nich (KURY aj., 2002b). Vzhledem k tomu, že učitelé nemohou být výjimkou, je nezbytné, aby se autor pokusil popsat způsob, jakým masmédiá informují o problémovém chování mládeže. Učiní tak navíc se zřetelem na výše zmíněný fenomén strachu ze zločinu.

Kriminalita je jedním z témat, jemuž věnují média neustálou a značnou pozornost, a to v podstatě od dob, kdy začaly vycházet první masově šířené novinové tituly (JIRÁK aj., 2003, s. 32). Někteří odborníci v této souvislosti dokonce neváhají hovořit až o jakési obsesi médií zločinem (JEWKES, 2005, s. 3), což platí jak pro samotné zpravodajství, tak i pro zábavní mediální průmysl (MUNCIE, 2001, s. 44). Mnohé studie navíc naznačují, že prostor, který je zločinu věnován, během posledních desetiletí neustále roste. Jako příklad lze jmenovat jeden z výzkumů, provedený na toto téma ve Velké Británii a analyzující rozdíly v zastoupení kriminálních zpráv ve věhlasných denících *The Times* a *Mirror* ve čtyřicátých a devadesátých letech 20. století. Autorům se podařilo doložit, že za uvedenou dobu narostl prostor pro informace o spáchaných zločinech ze zhruba 10 % celkového obsahu zmíněných titulů na více než 20 % (REINER, 2002, s. 382).

Poměrně zásadní otázkou je, nakolik obraz kriminality, který nám média zprostředkovávají, odpovídá skutečnosti. Experti na mediální komunikaci se většinou shodují, že to, co média ukazují, není realita, ale pouze její určitá, kulturně determinovaná verze (JEWKES, 2005, s. 37). Jak ve své publikaci poznamenává J. Jiráček, mediální produkty jsou v podstatě umělou a společenskými normami a profesními zvyklostmi podmíněnou symbolickou konstrukcí reality, kdy ani obsah a struktura zpravodajství není „odrazem“ obsahů a struktur existujících ve skutečnosti, ale sociálně podmíněným „obrazem“ skutečnosti, který se pouze při dosazování konkrétních faktů do ustálených matic inspiruje proběhnuvšími, a k tomu účelu vyhlédnutými událostmi (JIRÁK aj., 2003, s. 76). Výběr zpráv je přitom závislý jak na samotném procesu jejich zpracování, tak na očekávání médií o jejich vlastním publiku, a proto se ve zpravodajství logicky objevují především informace a události, které sami žurnalisté považují za zpravodajsky cenné (JEWKES, 2005, s. 37). To se pochopitelně týká i zpravodajství kriminálního, kde se zprávy rovněž vybírají především podle toho, zda mají šanci vzbudit zájem recipienta, a tím zajistit vysoký prodej média samotného (KURY aj., 2002b).

Mnohá šetření jednoznačně ukázala, že výběr zpráv o zločinech, který média provádějí, je natolik specifický, že výsledný obraz kriminality je až extrémně deformovaný (MUNCIE,

2001; KURY aj., 2002b; REINER, 2002). Ve zpravodajství se totiž neobjevují delikty běžné a z hlediska celkové kriminality charakteristické, ale naopak zločiny výjimečné a závažné, neboť právě ty mají největší šanci upoutat pozornost čtenářů, posluchačů či diváků. Z hlediska této disertační práce je podstatné, že vůbec největší zkreslení oproti kriminálním statistikám lze konstatovat ve vztahu ke kriminalitě násilné (REINER, 2002, s. 383; NEWBURN, 2007, s. 88). Důvody, proč právě tento typ zločinů vyhovuje kritériím atraktivity, která média na zprávy kladou, ve své práci přehledně shrnuje O. Matoušek. Podle něj jde především o znaky negativity, nečekanosti, rychlého průběhu a možnosti snadného porozumění zprávě (MATOUŠEK aj., 2003, s. 107). V literatuře často citovaný výzkum, provedený v osmdesátých letech v Birminghamu ve Velké Británii a analyzující zpravodajství v tavných novinách, například zjistil, že ačkoli násilné delikty typu loupeží či ublížení na zdraví tvořily pouze zhruba 6 % celkové kriminality, registrované v dané oblasti, ve zprávách věnovaných zločinu zabíraly v příslušném časovém období více jak polovinu obsahu (MUNCIE, 2001, s. 44). K obdobným závěrům dospěla většina analýz tohoto typu. H.L. Marsh, který shrnul výsledky 48 výzkumů z nejrůznějších zemí světa, uvádí, že ve srovnání s relevantními údaji o registrované kriminalitě média obecně nepoměrně více informují o násilných zločinech, a naopak méně, než by odpovídalo realitě, o zločinech majetkových (citováno dle REINER, 2002, s. 383). Vůbec nejvíce pozornosti je již tradičně věnováno vraždám. Paradoxně ovšem platí, že i jejich prezentace v médiích je velmi silně zkreslena, neboť jak ukázala jedna z nedávných studií, přednostně se informuje například o vraždách sexuálních, či o těch, kde chybí zjevný a racionální motiv pachatele. Také v této oblasti jsou proto představy veřejnosti často velmi nepřesné (PEELO aj., 2004).

Kromě zájmu médií o násilí, vedoucího k celkovému zkreslení obrazu kriminality, je z hlediska tématu této práce velmi podstatné i to, že dalším prvkem, který u zločinů obecně zvyšuje pravděpodobnost, že o nich bude ve zpravodajství referováno, je spojitost daných deliktů s dítětem či s mládeží, a to ať již jako pachatelů, tak obětí. Jak v tomto směru podotýká Y. Jewkesová, mládež je často využívána jako jakýsi sociální barometr k testování stavu či „zdraví“ společnosti, neboť právě děti a dospívající reprezentují budoucnost. Chovají-li se deviantně, má jít o nezvratný důkaz, že společnost upadá do morálního bahna. Kdykoli proto média zatouží vylíčit temné vize narůstajícího zločinu a stále amorálnější společnosti, jsou pro ně delikty spáchané jedinci z nejmladších věkových skupin doslova ideálním nástrojem (JEWKES, 2005, s. 57). To také vysvětluje, proč je dramaticky referováno o vcelku nepatrném procentuálním podílu policíí registrovaných mladistvých, nikoli již o drtivé většině bezúhonných (KURY aj., 2002b). Nabízí se zde i úvaha, že je-li navíc obětí deviantního útoku

dítěte či dospívajícího učitel, přitažlivost takové zprávy pro média dále vzrůstá, neboť jak upozorňují někteří autoři, škola i pedagogové jsou nepochybně určitými symboly dané kultury (viz. např. HAVLÍK aj., 2002).

Souhlasit lze s názorem J. Muncieho, že postoje k mládeži jsou velmi často silně polarizovány. Tím, že nejsou přesně stanoveny hranice dětství či mládí, mají média při informování o zločinech spojených s mladými lidmi možnost umístit pachatele prakticky libovolně na škále od absolutní nevinosti po ztělesněné zlo. Citovaný autor tuto skutečnost výstižně ilustruje na případu dvou desetiletých chlapců, kteří v roce 1993 zavraždili v anglickém Liverpoolu dvouletého Jamese Bulgera. Právě tento incident vyvolal obrovskou mediální kampaň, v jejímž rámci došlo k jakémusi „redefinování“ termínů spojených s dětstvím, kdy ze školou povinných „neviňátek“ se prakticky ze dne na den stali nebezpeční „démoni“ (MUNCIE, 1999). Obdobně si určitých rozporů v nahlížení na mládež všimá ve své práci i Y. Jewkesová, poukazující na mediální hysterii britských novinářů ohledně sexuálního života nezletilých, mladších 16 let<sup>8</sup>, kteří podle nich nejsou pro něco takového dostatečně psychicky zralí, avšak na druhou stranu titíž žurnalisté požadují tvrdé potrestání před soudy pro dospělé u stejně starých jedinců, kteří se dopustí závažného zločinu (JEWKES, 2005, s. 105).

Výše předestřené poznatky o zkresleném obrazu juvenilní kriminality, jaký média podávají, platí nepochybně i o situaci u nás. Ačkoli se podle statistik převážná většina kriminality dětí a mládeže týká kriminality majetkové (viz. dále), média jako hlavní problém nastolují takřka výhradně zločinnost násilného charakteru (VEČERKA aj., 2004, s. 101). Jak navíc ukázala výzkumná sonda do problematiky novinového zpravodajství o delikvenci dětí a mládeže, kterou před časem pro potřeby Institutu pro kriminologii a sociální prevenci zpracovával autor této práce, znepokojivé informace, které se takto k recipientům dostávají, se velmi často týkají i samotných vzdělávacích institucí a atmosféry v nich. Nejen, že žáci a studenti bývají popisováni jako stále agresivnější a neukázněnější, ale celková situace ve školách je dokonce líčena jako tak napjatá, až se údajně celá řada učitelů obává o vlastní zdraví, v některých případech dokonce o život (TOMÁŠEK, 2005).

Za velmi podnětnou je možné považovat práci D. Killingbeckové, která upozorňuje, že v mediálním zpravodajství o násilí na školách lze v posledních letech vyzorovat principy známé teorie morální paniky, vypracované již v sedmdesátých letech S. Cohenem<sup>9</sup>, a to

---

<sup>8</sup> Ve Velké Británii je pohlavní styk považován za nezákonný u osob do šestnácti let věku.

<sup>9</sup> Je třeba poznamenat, že S. Cohen nebyl prvním, kdo termín „morální panika“ užil. Ve své studii, věnované uživatelům drog v severním Londýně, ho již o několik let dříve zmiňuje J. Young.



navzdory tomu, že předmětem jeho zájmu byly původně pouze určité subkultury tehdejší britské mládeže (KILLINGBECK, 2001). Morální panika vzniká podle Cohenova konceptu tehdy, vyberou-li si média nějakou událost, a prezentují-li ji jako zcela výjimečnou a neobvyklou, čímž rozpoutají zájem policie, soudů, politiků i dalších institucí, a tím následně i příslušnou reakci sociální kontroly. Celý proces, který je takto uveden do pohybu, lze přitom popsat jako „spirálu zvýznamňování“. Předmět zájmu je během ní nejen identifikován a pojmenován, ale zároveň postupně démonizován jako hrozba pro celou společnost. Následně se proto volá po různé společenské reakci k jeho tvrdému potlačení (viz. např. MUNKOVÁ, 2004; BURKE, 2005; JEWKES, 2005). Média zde hrají významnou roli v tom, že v touze upoutat pozornost čtenáře či diváka daný problém výrazně zjednodušují a přehánějí, a navíc zcela záměrně vyhledávají další obdobné incidenty, aby pomocí nich vytvořila dramatický dojem neustále se zhoršující situace. Veřejnost pak logicky požaduje přísný zásah, čehož se politici v zájmu zvýšení svého vlastního politického kapitálu ochotně chytají. Skupina, na níž se pozornost takto obrátí (v Cohenově studii se jednalo o subkulturu mládeže, označovanou jako „mods“), se navíc díky tomu ještě více odcizuje a marginalizuje, což má za následek, že se deviantně začíná skutečně chovat. To pak jen potvrdí původní předpoklad o její nebezpečnosti a ospravedlní tvrdé postupy proti ní (JEWKES, 2005, s. 64).

Jak již bylo naznačeno výše, D. Killingbecková poukazuje na fakt, že určité rysy morální paniky se objevují i v souvislosti s případy násilí na školách, konkrétně pak se střelbou ve vzdělávacích institucích v USA. Ačkoli se jedná o zcela výjimečné události (autorka i čistě ze statistického hlediska jednoznačně prokazuje, že školy jsou ve srovnání s jiným prostředím, kde se mladí lidé pohybují, zdaleka nejbezpečnější), média tyto případy prezentují jako zcela typický a hlavní problém, který tamní školství trápí a ohrožuje<sup>10</sup>. Následná sociální reakce, blížící se hysterii, přináší nákladná opatření typu detektorů kovů či kamerových systémů, díky čemuž se ze zajišťování bezpečnosti v amerických školách postupně stává velmi lukrativní oblast podnikání<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> D. Killingbecková celý problém dokládá i zajímavými čísly pro školní rok 1997/1998, kdy v USA došlo k devíti případům střelby ve škole. Uvádí, že v té době fungovalo v zemi 44.351 státních či soukromých středních škol a 91.661 škol základních (dohromady tedy 136.012 škol), kde se průměrně vyučovalo 180 dnů v roce. Celkový počet vyučovacích dnů na všech těchto školách tak činil 24,5 milionu. Zmíněné tragické incidenty proto v souhrnu nepředstavovaly více než cca 0,00003 % z uvedeného množství. I proto je autorka přesvědčena, že většina času stráveného ve škole představuje pro děti bezpečí a jistotu (srov. citované dílo, s. 195).

<sup>11</sup> Toto konstatování neplatí pouze o USA. Jak se kupříkladu objevilo nedávno v českém tisku, v rámci programu „nulové tolerance“ k agresivitě žáků v polských školách se tamní ministerstvo rozhodlo, že každá škola, kterou navštěvuje více než 200 žáků, musí do roku 2009 povinně nainstalovat systém bezpečnostních kamer (srov. Lidové noviny, 12.10.2007, příloha Akademie, s. 1).

Detailně analyzovat situaci v České republice ze stejného pohledu, jako v případě USA učinila výše citovaná autorka, je pochopitelně úkol, který přesahuje možnosti této práce. Přesto lze patrně úvahy o médiích jako zdroji informací o agresivitě dětí a mládeže zakončit poznámkou, že minimálně v souvislosti se zpravodajstvím o zatím nejzávažnějším případě násilí vůči učitelům u nás (vražda učitele ve Svitavách – viz. úvod) bylo v českých médiích určité tendence, typické pro procesy vytváření morální paniky v duchu zmiňované Cohenovy teorie, možno rozpoznat. Jednalo se například o výrazné a tendenční zjednodušování celého incidentu a jeho okolností. Ačkoli není pochyb o tom, že takto závažný čin má řadu vzájemně provázaných příčin (jak na úrovni osobnosti samotného pachatele, tak v rámci jeho sociálního prostředí), některá média vytvářela dojem, že student se rozhodl vraždit především proto, že si ho učitel dovolil proti jeho vůli přesadit do jiné lavice (viz. zprávy internetového serveru Hospodářských novin iHned.cz ze dne 2.3.2004, konkrétně článek „Běž do první lavice, řekl kantor. Ta věta ho stála život.“), nebo ho napomenul, že má nohy na vedlejší židli (viz. zprávy serveru Blesk.cz, opět ze dne 2.3.2004). Tím je vytvářen neradostný a znepokojivý dojem, že i zcela běžné kázeňské napomenutí může učitele v dnešní době vystavit riziku brutálního útoku žáka.

Obdobně bylo možné ve spojení se svitavským případem vysledovat zřetelnou tendenci médií vytvářet domněni, že problémy tohoto typu postupně narůstají a že zmíněný incident byl v podstatě jen dalším článkem na sebe navazujícího řetězce případů stejného druhu (tedy útoků žáků na pedagogy). Dohromady byly při té příležitosti spojovány velmi nesourodé události, odehrávající se často nejen ve zcela odlišném prostředí, než je učiliště (například v diagnostických ústavech či střediscích výchovné péče, tedy obecně zařízeních pro „již problémovou“ mládež), a mající pravděpodobně často velmi specifické a navzájem jen obtížně srovnatelné příčiny, ale i takové, které od trestného činu vraždy dělilo vskutku mnoho<sup>12</sup>. Autor této práce je přesvědčen, že uvedené skutečnosti je nutno nepouštět ze zřetele, neboť obraz, jaký média nastolují, se nepochybně musí do atmosféry současných škol a do postojů učitelů k jejich profesi promítnout. Také proto se tomuto tématu částečně věnuje i vlastní empirické šetření, které tvoří druhou část této studie a kde se mediální zpravodajství ocitlo jako jeden z problémových okruhů zařazených do dotazníku pro ředitele středních škol.

---

<sup>12</sup> Jako příklad můžeme uvést internetový server Novinky.cz, který do seznamu incidentů, kdy došlo v ČR k napadení pedagoga, zařadil i tak nesrovnatelné případy, jako vraždu vychovatelky ve výchovném ústavu v Chrastavě z roku 1998 na straně jedné, a facku, kterou uštědřil své učitelce žák deváté třídy v roce 2003 ve Veselí nad Moravou. Viz. článek „Učněm pobodaný pedagog zemřel“, dostupný na <http://www.novinky.cz/clanek/26744-ucnem-pobodany-pedagog-zemrel.html>

### 3.2. Kriminální statistiky

K médiím, coby možnému zdroji objektivních informací o sociálně patologických jevech u dětí a mládeže, lze mít celou řadu oprávněných výhrad. Užívání kriminálních či jiných statistik se naproti tomu již na první pohled jeví jako postup nanejvýš spolehlivý. Nemalé množství autorů pedagogické literatury, toužících podložit úvahy o kritické situaci na školách něčím věrohodným, si tak obvykle vystačí v lepším případě s prostým ocitováním příslušných čísel za zvolené časové období (viz. např. BENDL, 2004a, s. 10), v horším pak jen s velmi stručnou zmínkou, že kriminalita mladistvých či dětí, eventuálně její určitý druh, nebezpečně roste (viz. např. KUČEROVÁ, 1999, s. 84). Tento přístup je do jisté míry pochopitelný. Vzhledem k tomu, že české kriminální statistiky z počátku devadesátých let dvacátého století byly skutečně i při letmém pohledu nevyčerpatelnou studnicí „hororových“ zvěstí, zvykli si s nimi mnozí takto jednoduše a bez rozpaků zacházet, a to bez jakékoli reflexe, o jaké údaje vlastně jde, jak vznikají a jakou vypovídací hodnotu ve vztahu k danému problému mají. Lze konstatovat, že v současné době jsme díky tomuto až podivuhodně rozšířenému zvyku svědky poněkud paradoxní situace. Ačkoli je odborná pedagogická veřejnost nadále připravena hrozit se nad zmínkami o permanentně narůstající zločinnosti dětí a mládeže a takřka automaticky se zaštiťovat nepřiliš přesnými odkazy na výše uvedené statistiky, čtenář, který by do těchto informačních zdrojů sám nahlédl, by se možná cítil více než překvapen. Zjistil by totiž, že počty deliktů, spáchaných mládeží, podle policejních statistik již několik let soustavně klesají. Tato skutečnost je však v pedagogicky orientovaném odborném tisku zaznamenávána spíše výjimečně (jako pozitivní příklad tohoto typu viz. např. DOUBRAVA, 2007). Pokud by tudíž existovala tak jednoduchá a přímá souvislost mezi údaji o kriminalitě dětí a mladistvých a reálnou situací na našich školách, jak to někteří odborníci vytrvale naznačují<sup>13</sup>, bylo by nyní možné výrazně pozměnit dosavadní pesimistický tón většiny naší knižní či časopisecké produkce, a na místo toho začít radostně hlásat, že situace v České republice se rok od roku zlepšuje. Takového obratu se však, a patrně oprávněně, v názorech odborné veřejnosti nedopátráme. Jak tedy tento zjevný rozpor vyřešit? Jedinou možnou cestou, jak lze podle názoru autora této práce postupovat, je vydat se i v rámci pedagogicky zaměřených studií alespoň z části pod povrch statistických údajů a pamatovat na to, jakých skutečností bychom si při jejich využívání měli být vědomi. Platí totiž nesporně, že jakákoli jednoduchá a rychlá hodnocení základních statistických údajů za příslušné období, která jsou vytržena z kontextu,

---

<sup>13</sup> Jako příklad výrazně zjednodušujícího přístupu poslouží opět dílo S. Bendla. Ačkoli je datováno do roku 2004, autor si při líčení „hororových trendů“ vystačí s procentuálními údaji o nárůstu kriminality dětí a mládeže mezi lety 1990-1998, a tuto svou úvahu uzavře tvrzením, že uvedená čísla se „logicky musí promítnout do (ne)kázňě ve školách“ (BENDL, 2004a, s. 10).

mají v podstatě nulovou hodnotu (MAREŠOVÁ, 2005). I proto dříve, než tato práce uvede konkrétní a z hlediska jejího zaměření podstatná data, si autor na některé obzvláště problematické body dovolí ve stručnosti upozornit.

Lze konstatovat, že správné zacházení s kriminálními statistikami předpokládá porozumění minimálně několika základním termínům. Jde především o rozsah, intenzitu (úroveň), strukturu a dynamiku kriminality (viz. např. KAISER, 1994, s. 150; NOVOTNÝ aj., 2004, s. 56; ZOUBKOVÁ, 2004, s. 41; KUČHTA aj., 2005, s. 123). Pokud jde o rozsah, jedná se v zásadě o počet skutků, spáchaných na určitém vymezeném území (například státu, kraje apod.), a to takových, které lze z hlediska trestního práva definovat jako trestné činy, případně činy jinak trestné<sup>14</sup>. Již tato definice, byť zdánlivě velmi jednoduchá, nás odkazuje na jeden poměrně zásadní problém. Tím je zjevná provázanost kriminality jako společensky nežádoucího jevu s existujícím trestním právem<sup>15</sup>. Jak bude poukázáno dále, důsledky, které tato skutečnost má, jsou poměrně zásadní.

O rozsahu kriminality rovněž platí, že je uváděn v absolutních číslech, neodrážejících demografické vlivy. To může mít velmi zkreslující dopad, chceme-li například porovnávat počet trestných činů v jednotlivých krajích či zemích, a nebereme přitom v úvahu počet obyvatel, kteří na daném území žijí. Závěry, vycházející z takto nedokonalých komparací, mohou být pochopitelně zcela mylné (KUČHTA aj., 2005, s. 123). Proto by se v podobných případech mělo pracovat spíše s druhým z výše uvedených základních termínů, a to termínem intenzita (případně úroveň) kriminality. Ta je vyjádřena v tzv. indexu či koeficientu, a týká se právě rozsahu kriminality v přepočtu na počet obyvatel, a to ať již celkově, tak například v konkrétních sledovaných demografických skupinách (podle pohlaví, věku apod.). Ačkoli zmíněný nárok na práce srovnávacího charakteru zní jako samozřejmost, nebývá pravidlem, a to ani v úzce zaměřené odborné literatuře. Celá řada studií, týkajících se dramatického nárůstu kriminality po roce 1989 ve srovnání s předcházejícím obdobím, kupříkladu nikterak nezohledňovala skutečnost, že právě v té době dospěly silné populační ročníky ze sedmdesátých let do kriminálně nejproduktivnějšího věku (KUČHTA aj., 2005, s. 142).

Termín struktura kriminality se týká faktu, že kriminalita jako taková představuje poměrně různorodý soubor jevů, často z hlediska společenské závažnosti jen těžko srovnatelných. Při jejím popisu je proto zavádějící hovořit o kriminalitě celkové, spíše je na místě zkoumat její

---

<sup>14</sup> Činy jinak trestné zahrnují ty případy, kdy je pachatelem osoba z různého důvodu trestně neodpovědná.

<sup>15</sup> Rozsah této práce bohužel neumožňuje věnovat se tomuto problému podrobněji, nicméně je zapotřebí zmínit, že právě chápání kriminality jako jevu, vázaného na konkrétní skutkové podstaty aktuálního trestního zákoníku, je předmětem nekonečné diskuse kriminologů i jiných odborníků, zabývajících se zločinem. Ne náhodou se také rozlišuje takto pojatá trestněprávní definice kriminality od tzv. definice sociologické, na trestním právu nezávislé (blíže k tomu například viz. zde citovaný NOVOTNÝ aj., 2004).

rozložení podle nejrůznějších hledisek, a to ať již druhu trestné činnosti (kriminalita násilná, majetková, mravnostní apod.), tak například z hlediska geografického, případně podle věku nebo pohlaví pachatele (NOVOTNÝ aj., 2004, s. 57). Platí přitom, že v popředí zájmu veřejnosti jsou vždy spíše závažnější typy zločinnosti (vraždy, loupeže, znásilnění), o nichž však celkový údaj o kriminalitě žádnou relevantní informaci nepodává, neboť ten zahrnuje mimo jiné i takové jevy, jako jsou nedbalostní trestné činy spáchané v souvislosti s dopravními nehodami (KUCHTA aj., 2005, s. 124). Posledním z termínů, bez nichž se práce s kriminálními statistikami neobejde, je dynamika kriminality. Jde v zásadě o to, že zločin jako hromadný jev sledujeme v pohybu a změně, tedy jako určitý proces. Ústředními pojmy jsou zde výrazy jako tendence či trend kriminality, kdy jde o vystižení směru vývoje zločinnosti jako celku, případně její určité části (NOVOTNÝ aj., 2004, s. 62).

V obecné rovině platí, že kriminální statistiky jsou zdrojem informací, u něhož musíme brát v potaz celou řadu nejrůznějších problémových okolností. Nejzásadnějším je patrně fakt, že nepřinášejí poznatky o kriminalitě skutečné, nýbrž pouze o té její části, o níž se dozvěděly oficiální instituce, zabývající se zločinem (tedy policejní orgány, státní zastupitelství a soudy), respektive byla jimi zaregistrována (KUCHTA aj., 2005, s. 125). Kromě této registrované části však zcela nepopíratelně zbývá i velká část zločinů, které orgány činné v trestním řízení neevidovaly a o nichž obvykle hovoříme jako o tzv. latentní kriminalitě. Nabízí se logicky otázka, jaký poměr mezi těmito dvěma skupinami (tedy mezi skutky registrovanými a skutky latentními) existuje. Vyjít zde musíme především z úvah o tom, jakým způsobem k zaregistrování skutků dochází. Ukazuje se, že orgány činné v trestním řízení (v tomto smyslu především policie) svými vlastními aktivitami zjistí pouze okolo 2-10 % ze všech registrovaných trestných činů (procento závisí na druhu kriminality). Zbývající část je pak policii oznamována (oběťmi, svědky apod.), z čehož jednoznačně vyplývá, že v tomto směru velmi záleží na celkové ochotě občanů policii o jim známých deliktech informovat (MUNCIE, 2001, s. 26). Jak ale naznačují mnohé kriminologické výzkumy, ne vždy k tomu dochází. Jedno z posledních šetření na toto téma v České republice, na němž se podílel i autor této práce, mimo jiné ukázalo, že trestný čin proti své osobě či majetku, k němuž došlo ve sledovaném období posledního roku, neohlásili policii 4 z 10 respondentů (VEČERKA aj., 2007). K obdobným výsledkům pak došly i jiné studie. Jak uvádí J. Kuchta, v USA se na základě výzkumů tohoto typu odhaduje, že policie se dozví jen o 35 % všech závažných trestných činů (KUCHTA aj., 2005, s. 129). Důvody, proč lidé policii delikt neohlásí, jsou různé. Nejčastěji se hovoří o tom, že oběť může považovat danou událost za svou osobní věc, případně nepocítuje škodu jako příliš závažnou (zejména u bagatelních trestných činů

z oblasti majetkové kriminality). Docházet může i k tomu, že poškozený se bojí odplaty pachatele, pokud by jeho skutek ohlásil. Někdy hraje podstatnou roli také nedůvěra ve schopnost policie případ vyřešit, a u některých obětí rovněž jisté obavy či ostych ze samotného projednávání věci (MUNCIE, 2001, s. 26; KUČHTA aj., 2005, s. 129). I tyto aspekty výše vzpomínaný výzkum, provedený v České republice, potvrdil (viz. VEČERKA aj., 2007, s. 101).

Uvedené skutečnosti nejsou však ani zdaleka jediným problémem, který práci s kriminálními statistikami provází. V úvahu musíme brát celou řadu dalších faktorů, které zde mohou působit jako zkreslující. Za velmi podstatné je nutno považovat legislativní změny v oblasti trestního práva. Jak již bylo naznačeno výše, rozsah kriminality je vždy úzce spjat s tím, které skutky budou trestním právem postihnuty. Dynamiku kriminality proto výrazným způsobem ovlivňují jak procesy kriminalizace (zavádění nových skutkových podstat, postihujících jednání, jež až dosud trestná nebyla, případně změny v obecné části trestního zákona, rozšiřující například trestní odpovědnost na více osob), tak dekriminalizace (zmírnění trestní represe, rušení některých skutkových podstat, zúžení trestní odpovědnosti). Příkladem za všechny, o němž zde ještě bude zmínka, budiž změna výše škody nikoli nepatrné, k níž u nás opakovaně došlo a která se logicky do statistik poměrně významně promítla. Značný vliv však nemusí mít jen změna na úrovni samotné legislativy, ale i posun v trendech uplatňovaných vládou a jednotlivými ministerstvy v trestní politice. Pokud se například objeví politický zájem na stíhání určitého typu trestných činů, v jehož důsledku je tímto směrem upnuta zvýšená pozornost orgánů činných v trestním řízení, může se to projevit nárůstem registrované kriminality daného druhu. Podobně se může do statistik promítnout záměrné soustředění se policie na určitá místa či skupiny obyvatel. V zahraniční odborné literatuře se pro tento jev vžil pojem „overpolicing“. Jde v zásadě o to, že pokud se policie ve zvýšené míře zaměří na určité oblasti, kde očekává vysokou pravděpodobnost páčání trestných činů či výskytu potenciálních pachatelů (například místa, kde žijí sociálně slabší občané, případně minority), zvyšuje to do jisté míry pravděpodobnost odhalení a zatčení pachatele v příslušné lokalitě, a tím mimo jiné dochází ke zkreslení údajů o objasněnosti trestné činnosti, případně o struktuře pachatelů (KUČHTA aj., 2005, s. 135).

Jak v této souvislosti upozorňuje A. Marešová, policie může hrát podstatnou roli také v obráceném smyslu, a to právě v případech, které nás zajímají obzvláště, tedy u delikvence dětí a mládeže. Autorka soudí, že například snižování podílu nezletilých pachatelů mezi známými pachateli evidovanými policií, k němuž v posledních letech došlo, může být vysvětleno i tím, že policisté v situacích, kdy je důvodně podezřelým nezletilá osoba, nejeví

přílišnou vyšetřovací aktivitu. Je tomu tak podle ní proto, že jsou demotivováni dalším průběhem řízení s pachatelem, a mnohdy dojdou k rozhodnutí, že efektivnější bude věnovat čas a pozornost takovým deliktům, kde nehrozí, že se případ následně odloží pro nízký věk pachatele (MAREŠOVÁ, 2000). S ohledem na možná zkreslení oficiálních statistických údajů o kriminalitě bychom pak neměli zapomínat ani na takové vlivy, jako jsou metodologické problémy a rozdíly ve způsobu statistického vykazování (v České republice jde například o nejednotný přístup justičních a policejních statistik), časová prodleva mezi spácháním trestného činu a jeho registrováním, případně omyly, k nimž při zpracování dat v některých případech dochází, a to například vlivem nedostatku času či příliš komplikovaného vykazování (KUCHTA aj., 2005, s. 136).

Navzdory všem výhradám zůstávají prameny informací o registrované kriminalitě velmi cenným zdrojem poznatků. Pokud jde konkrétně o delikvenci mládeže, k dispozici máme v zásadě dvě kategorie údajů, a to údaje o trestné činnosti dětí, tj. osob mladších 15 let, a údaje o trestné činnosti mladistvých, tedy osob ve věku od 15 do 18 let. U první kategorie jsou přitom základním zdrojem statistiky Policie ČR a možným doplňkem statistiky Nejvyššího státního zastupitelství. U mladistvých, kteří již jsou trestně odpovědní, pak kromě uvedených policejních statistik lze využít také statistiky justiční, každoročně publikované Ministerstvem spravedlnosti (MAREŠOVÁ, 2005). Obecně platí, že úplnější a přesnější obraz o rozsahu kriminality poskytují statistiky policejní, neboť jsou spáchání deliktu časově nejbližší (KUCHTA aj., 2005, s. 131). Právě z nich se nyní autor této práce pokusí sestavit určitý přehled o tom, jaké trendy kriminálního chování dětí a mládeže lze u nás v posledních letech vysledovat. K tomu lze do jisté míry využít jak celkových údajů o kriminalitě této věkové skupiny, tak informací o její struktuře, a to zejména s ohledem na v daném kontextu klíčové poznatky o kriminalitě násilné. Bylo by však chybou přehlédnout, že samotný termín násilná kriminalita je pojmem kriminologicko-kriminalistickým, nikoli právním, a tak například ani trestní zákoníky neuvádějí trestné činy násilné povahy jako ucelenou skupinu (ZAPLETAL, 1994). Proto je důležité, jaké konkrétní delikty jsou do této kategorie v policejních statistikách řazeny<sup>16</sup>. Obecně platí, že ačkoli patří násilná kriminalita z hlediska zločinnosti k nejsledovanějším a nejdiskutovanějším problémům, její podíl na kriminalitě

---

<sup>16</sup> Lze shrnout, že do násilné kriminality jsou v rámci policejních statistik zařazovány vraždy, a to včetně usmrcení lidského plodu, a dále opuštění dítěte, únos, loupež, násilí na veřejném činiteli, úmyslné ublížení na zdraví, rvačky, násilí a vyhrožování proti skupině obyvatel, brání rukojmí, nebezpečné vyhrožování, vydírání, omezování a zbavení osobní svobody, porušování domovní svobody, neoprávněné zasahování do práva domu či bytu, týrání svěřené osoby či osoby žijící ve společném obydlí, omezování svobody vyznání, útisk, porušování svobody sdružování a shromažďování. Zahrnuty sem naopak nejsou například trestné činy znásilnění či krádeží vloupáním, byť i zde pochopitelně násilí hraje svou roli.

celkové není příliš vysoký. V roce 2006<sup>17</sup> činil například 5,7 % (celkem 19.171 násilných trestných činů), o rok dříve 6,3 % (21.684 násilných trestných činů). Kolem těchto hodnot se ostatně pohybuje i dlouhodobý průměr. Zároveň je třeba podotknout, že ačkoli tato kategorie sama o sobě představuje pestrou škálu kriminálních jednání, existuje několik trestných činů, které svým zastoupením v dané skupině jednoznačně dominují. Je to především úmyslné ublížení na zdraví, které tvoří každoročně zhruba jednu třetinu všech násilných trestných činů (5.765 případů v roce 2006), a dále loupeže (4.783), porušování domovní svobody (2.866) a nebezpečné vyhrožování (2.049). Trestný čin vraždy, který již tradičně znepokojuje veřejnost nejvíce, se naproti tomu na celkovém počtu násilných trestných činů podílí pouze cca 1 % (231 vražd v roce 2006, o rok dříve jen 186).

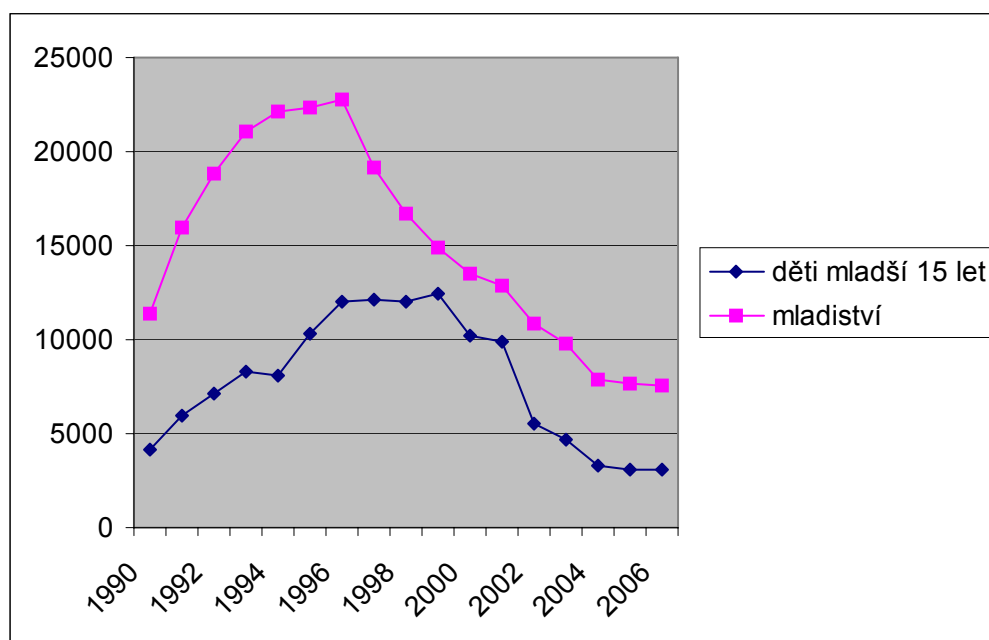
Děti a mladiství se na počtu všech objasněných trestných činů v současné době podílejí zhruba 7 % (v roce 2006 bylo mezi známými pachateli 2,5 % dětí a 4,7 % mladistvých). V tomto směru je možno v posledních letech hovořit o výrazné stagnaci oproti předchozímu období, neboť například v letech 1991-1994 se podíl mladistvých vyšplhal až na zhruba 17 % (nejvíce v roce 1992, kdy činil 17,2 %), a klesat začal až po roce 1995. Podobný trend platil i pro pachatele z řad dětí, jejichž podíl dosáhl maxima v roce 1996 (7,4 %). Informace o celkovém vývoji počtu trestných činů spáchaných dětmi a mladistvými od roku 1990 do roku 2006 (respektive činů jinak trestných v případě dětí) shrnuje následující graf.

---

<sup>17</sup> Finální podoba této disertační práce byla zpracovávána na počátku ledna roku 2008, kdy byly jako nejaktuálnější kompletní data k dispozici policejní statistiky za kalendářní rok 2006.



**Graf 1: Objasněné trestné činy a činy jinak trestné spáchané mládeží na území ČR v letech 1990-2006**



(Pramen – Statistické přehledy kriminality za příslušná období, Policejní prezídium ČR)

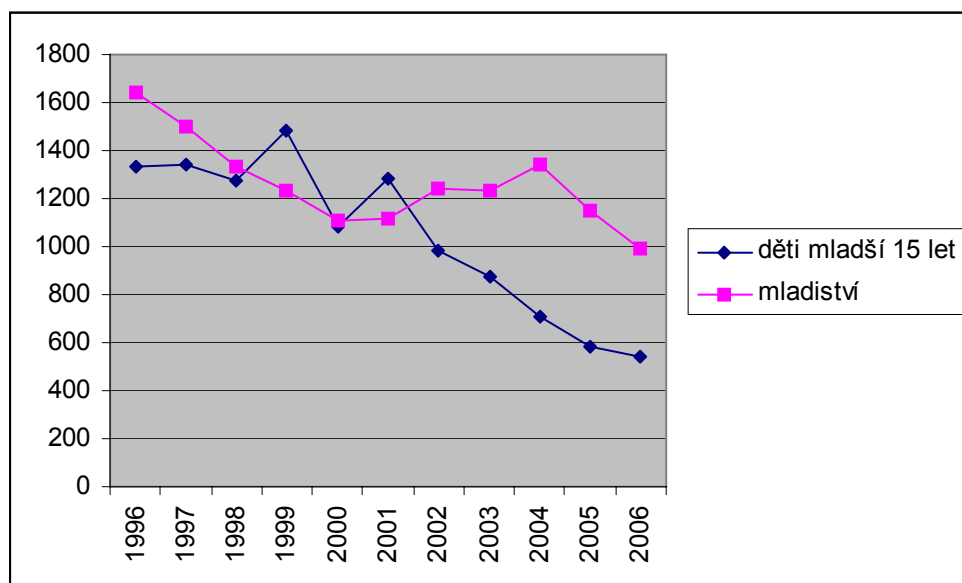
Jak bylo konstatováno výše, na oficiální údaje o registrované kriminalitě má vliv mnoho zkreslujících faktorů. I proto se naznačený vývoj kriminality dětí a mládeže v současné době mezi odborníky živě diskutuje (viz. např. MAREŠOVÁ, 2005; KUČHTA aj., 2005, s. 281; RADITSCH, 2005), přičemž celkový pokles počtu trestných činů spáchaných těmito věkovými kategoriemi pachatelů se dává do přímé souvislosti s nejrůznějšími legislativními úpravami v oblasti trestního práva, a zejména pak s již zmiňovanou změnou minimální výše škody v roce 2002 (z 2.000 Kč na 5.000 Kč). Uvážíme-li, že zdaleka nejtypičtější trestnou činností dětí a mladistvých jsou krádeže, které tak mají na hodnoty celkové kriminality největší vliv, jeví se tento vztah jako vcelku nepopiratelný (MAREŠOVÁ, 2005). Značná část deliktů, které by se v kriminálních statistikách dříve ocitla, se přesunula do kategorie přestupků, u nás bohužel statistiky nevykazovaných.

Při úvahách o juvenilní kriminalitě je pochopitelně žádoucí sledovat i demografický vývoj, a kvantitativní údaje o celkovém počtu dětských a mladistvých pachatelů tak doplnit o indexy kriminality, tedy o počty pachatelů na 10.000 dětí a mladistvých stejné věkové kategorie. Lze prohlásit, že tento index byl u obou skupin nejvyšší v roce 1996 (u dětí činil 58, u mladistvých 209), od té doby klesá, avšak zatímco u mladistvých postupně dosahuje hodnot z počátku devadesátých let, u dětí zůstává i nadále ve srovnání s tímto obdobím zhruba trojnásobně vyšší (ZOUBKOVÁ, 2002, s. 21). Zapomínat nesmíme ani na existenci latentní kriminality,

jejíž míra se právě u dětí a mladistvých předpokládá velmi vysoká. Mnohé výzkumy totiž naznačují, že ačkoli je delikventní jednání mezi mladými poměrně rozšířeno, jen jeho nepatrná část je oficiálně registrována (viz. následující podkapitola). Vzhledem k tomu, že pravidelná a celonárodní šetření latentní kriminality u nás na rozdíl od jiných zemí neprobíhají a že v trestním zákonodárství i statistickém výkaznictví dochází nadále k nejrůznějším manipulacím, skutečné trendy kriminality bude ještě dlouhou dobu obtížné jakkoli komentovat (MAREŠOVÁ, 2005).

Obdobně jako o celkové struktuře kriminality, i o trestné činnosti dětí a mládeže platí, že převážná část deliktů spadá do kriminality majetkové kriminality (jedná se především o krádeže prosté a krádeže vloupáním). Násilná kriminalita, která nás s ohledem na téma této práce zajímá především, představuje výrazně menší část. U dětských pachatelů šlo například v roce 2006 o 17,6 % ze všech deliktů spáchaných touto věkovou skupinou (o rok dříve o 18,8 %), u mladistvých o 13 % (v roce 2005 o 15 %). Vývoj absolutního počtu násilných trestných činů dětí a mládeže v posledních deseti letech shrnuje následující graf.

**Graf 2: Násilné trestné činy a činy jinak trestné, spáchané mládeží na území ČR v letech 1996-2006**



(Pramen – Statistické přehledy kriminality za příslušná období, Policejní prezidium ČR)

Lze poznamenat, že u dětí mladších 15 let se násilná kriminalita po roce 1990 zvyšovala až do roku 1997, od roku 1998 naopak (s výjimkami v roce 1999 a 2001) sledujeme její trvalý pokles. Podobně byl po společenských změnách v roce 1989 zaznamenán také nárůst registrované násilné kriminality u mladistvých. Trval až do roku 1996, poté došlo k poměrně

výraznému poklesu, a to zejména v letech 1997-2000, přičemž na konci tohoto období se počet násilných činů přiblížil stavu na počátku devadesátých let. Sluší se nicméně podotknout, že znepokojení veřejnosti, stejně jako již prezentované zmínky v odborné pedagogické literatuře, často nesměřují k celkové či násilné juvenilní kriminalitě, ale zcela konkrétně k nejzávažnějším trestným činům, zejména pak vraždám. Zde ovšem platí, že jejich počet se v průběhu let v podstatě nemění, a navíc je nutno pamatovat i na to, že představují jen nepatrný zlomek zločinů, jichž se mládež dopouští. Poznámky typu „dramaticky se zvýšil počet dětských vražd“ (viz. KUČEROVÁ, 1999, s. 84), s nimiž se v pedagogické literatuře z posledních let můžeme setkat, se proto nejeví jako příliš opodstatněné. Dokládá to následující tabulka, zobrazující právě počty vražd spáchaných dětmi a mladistvými od roku 1993 do současnosti. Jakkoli můžeme u údajů za určité roky nalézt výjimečná data (ve srovnání s dlouhodobým průměrem), trend, který výše citovaný výrok S. Kučerové naznačuje, z těchto informací naštěstí opravdu nevyplývá.

**Tabulka 1: Počty vražd, spáchaných dětmi a mladistvými v letech 1993-2006**

| Rok  | Spácháno dětmi | Spácháno mladistvými |
|------|----------------|----------------------|
| 1993 | 1              | 14                   |
| 1994 | 3              | 21                   |
| 1995 | 1              | 15                   |
| 1996 | 1              | 9                    |
| 1997 | 3              | 8                    |
| 1998 | 2              | 16                   |
| 1999 | 4              | 6                    |
| 2000 | 0              | 5                    |
| 2001 | 3              | 8                    |
| 2002 | 0              | 5                    |
| 2003 | 0              | 5                    |
| 2004 | 4              | 12                   |
| 2005 | 1              | 2                    |
| 2006 | 1              | 4                    |

(Pramen – Statistické přehledy kriminality za příslušná období, Policejní prezídium ČR)

Podobné závěry bychom mohli učinit také o často diskutovaném trestném činu znásilnění (KUCHTA aj., 2005, s. 284). Na druhou stranu nelze přehlédnout, že jisté znepokojení projevují někteří odborníci nad údaji o vývoji jiné závažné formy násilné trestné činnosti, a to u loupeží, kde počet deliktů spáchaných dětmi a mládeží v posledních letech znatelně rostl (ROZUM aj., 2005, s. 170; MAREŠOVÁ, 2005). V roce 2006 se sice tento nepříznivý trend

zastavil u loupeží spáchaných mladistvými (v roce 2005 se dopustili 544 loupeží, v roce 2006 již jen 450), avšak nadále bohužel pokračoval u dětí (v roce 2005 celkem 215 loupeží, v roce 2006 již 239 loupeží).

Stručnou exkurzi do problematiky kriminálních statistik jakožto zdroje, z něhož lze vyčíst informace o sociálně patologických jevech mezi dětmi a mládeží, je patrně vhodné uzavřít krátkou zmínkou o jevu, který z těchto údajů rovněž vyplývá a který je z hlediska této práce velmi významný. Jedná se o skutečnost, potvrzovanou ostatně i mnohými výzkumy v rámci tzv. vývojové kriminologie (viz. např. ČÍRTKOVÁ, 2003), že určitá malá skupina pachatelů je odpovědná za disproporcionálně větší část trestných činů. Jak ve své práci uvádí F. Raditsch, zhruba 68 % pachatelů mladších 18 let se dopustí pouze jednoho trestného činu a jejich kriminální kariéra dále nepokračuje. Tato skupina přitom spáchá zhruba 30 % všech trestných činů připadajících u nás na tuto věkovou skupinu, zatímco zbylých 70 % kriminality dětí a mládeže se týká zbývajících 32 % pachatelů. Závažným zjištěním je potom fakt, že 2,6 % pachatelů mladších 18 let spáchá zhruba čtvrtinu všech trestných činů, přičemž každý z nich má na svědomí 11 a více skutků (RADITSCH, 2005). Jinými slovy, hodnotíme-li údaje o registrované kriminalitě mládeže, je nutno mít na paměti, že na jejím vývoji se do značné míry podílí jen určitá skupina recidivujících pachatelů. Závěry o zločinnosti mládeže jako celku jsou proto poměrně zavádějící. Takový závěr platí nepochybně i v obecnější rovině. Jak připomíná J. Skalková, pluralita, diferenciacie a variabilita postmoderní doby proniká do denního života různých skupin mládeže různě, a je tak zřejmě přiměřenější hovořit o těchto skupinách diferencovaně, nikoli usilovat o zobecňující, a z uvedených důvodů zkreslující výpovědi (SKALKOVÁ, 1996).

Je na místě upozornit, že téma kriminálních statistik zde rozhodně nebylo možné vyčerpat. Autor této práce přesto věří, že se mu podařilo vyjmenovat to nejpodstatnější, co lze ve vztahu ke zvolenému tématu považovat za relevantní. Oficiální prameny o kriminalitě mohou být rozhodně užitečným zdrojem poznatků, avšak musí se k nim přistupovat kriticky a s vědomím všech faktorů, které je mohou zkreslovat. Chceme-li se navíc sociálně patologickými jevy dětí a mládeže zabývat hlouběji, rozhodně by tento zdroj neměl být zdrojem jediným. Ukazuje se, že zcela nepostradatelnými jsou v tomto směru empirické výzkumy. Dostupné informace o samotné viktimizaci učitelů, které posléze shrne jedna z následujících kapitol, pocházejí ostatně z valné většiny právě z nich, neboť oficiální statistické údaje, vztahující se k této specifické problematice, dosud (až na výjimky u některých zemí) neexistují.

### 3.3. Výzkumy

Hlavním problémem, který relativizuje veškeré oficiální údaje o registrované kriminalitě, je existence kriminality latentní. I proto je trvalou snahou odborníků nalézt cestu, jak proniknout k poznatkům o této části delikventního chování. Z pohledu této disertační práce je navíc zřejmé, že řada přestupků, k nimž dochází ve školách, se v oficiálních statistikách nikdy neobjeví, neboť školy je orgánům činným v trestním řízení neoznámí a řeší je pouze pomocí vlastního disciplinárního řádu (BOXFORD, 2006, s. 30). Důvodů může být více, mimo jiné strach z negativní reakce rodičů či zřizovatelů školy. Stejně tak zde bylo upozorněno na fakt, že pojem kriminalita, a tím i jeho podchycení v příslušných statistických systémech, je úzce vázán na definice dané platným trestním právem. Mnoho společensky nežádoucích jevů však svůj konkrétní odraz ve skutkových podstatách trestných činů nenachází, a tak i kvůli tomu cítí badatelé zřetelnou potřebu toto „předpolí“ kriminality zmapovat. Následující řádky jsou pokusem shrnout nejen základní metody a přístupy, které se v tomto směru uplatňují, ale především přiblížit poznatky, k nimž výzkumy v posledních letech dospěly a které mají vztah k tématu agresivního chování dětí a mládeže vůči pedagogickým pracovníkům.

Zřejmě nejužívanějším postupem, jak se údaje uvedeného druhu získávají, jsou výzkumy potenciálních pachatelů trestných činů, nazývané též self-reports. V zásadě jde o dotazování se respondentů (jimž je pochopitelně zaručena anonymita), zda se v minulosti dopustili delikventního chování. Mnoho šetření tohoto typu se provádí právě mezi mládeží, a to nejen proto, že kriminalita této věkové kategorie trvale přitahuje pozornost odborníků i veřejnosti, ale v zásadě také z toho důvodu, že vyrazí-li výzkumníci do škol a školských zařízení, není díky povinné školní docházce problém zachytit reprezentativní vzorek příslušné věkové kategorie (KUCHTA aj., 2005, s. 148). Výše citovaný S. Boxford navíc upozorňuje, že vzhledem ke zmiňované latentci delikvence, odehrávající se přímo v prostředí školy, je tento typ výzkumů zřejmě nejlepší cestou, jak získat adekvátní informace o této specifické problematice (BOXFORD, 2006, s. 30).

Výsledky, které se díky uvedeným šetřením podařilo získat, se většinou v obecné míře shodují, že kriminální chování je mezi mládeží rozšířeno mnohem více, než lze poznat z oficiálních kriminálních statistik (MUNCIE, 1999, s. 19). Zdá se dokonce, že co se bagatelních zločinů týče, podle těchto studií se téměř všichni mladiství alespoň jednou dopustí deliktu, byť skutečně pouze malá část takového chování je následně odhalena a sankciována (KAISER, 1994, s. 154). Výzkumy, uskutečněné v USA, poukazují kupříkladu, že kriminalita mezi mládeží je zhruba 4-10krát větší, než jak ji zaznamenávají příslušné statistiky (KUCHTA aj., 2005, s. 269). Rozsáhlá studie, provedená ve Velké Británii v polovině

devadesátých let, pro změnu hovoří o tom, že ke spáchání jednoho či více trestných činů ve věku mezi 14 a 21 lety svého života se přiznala více než polovina mužů a téměř třetina žen (NEWBURN, 2002, s. 540). Jiný výzkum, realizovaný na vzorku 1.400 londýnských školáků, poukázal mimo jiné, že 70 % z nich se přiznalo k drobné krádeži v obchodě a 88 % ke krádeži ve škole, přičemž pouze 13 % bylo následně dopadeno policií (MUNCIE, 1999, s. 19). Takové a podobné studie, jichž je v současné době dostupná již celá řada, vedou odborníky ke konstatování, že tradiční dělení mladých lidí na „kriminálníky“ a „slušné“ (případně „hříšníky“ a „svaté“) je do značné míry zavádějící, neboť se zdá, že delikventní chování je u této věkové skupiny spíše otázkou stupně, nikoli kvality. Srovnáme-li tak například osobnost a chování prvopachatele bagatelního trestného činu s netrestaným jedincem, nenalezneme žádné rozdíly, neboť jak se ukazuje, nahodile jednou trestaný má k netrestanému v mnohém blíže než k mnohonásobně trestanému (KAISER, 1994, s. 155). Tento poznatek nás vrací k již zmíněné problematice tzv. intenzivních pachatelů, tedy poměrně malé skupině dětí a mládeže, která je odpovědná za disproporcionálně velkou část celkové trestné činnosti příslušné věkové skupiny. I self-reports totiž přinášejí důkazy, že je třeba rozlišovat jedince vysoce zatížené delikvencí od jedinců delikvencí nezatížených, respektive zatížených pouze málo.

V České republice se bohužel výzkumy latentní kriminality omezují na několik drobných, a spíše na malém vzorku uskutečněných studií. Za pozornost nicméně dozajista stojí šetření, o němž informuje J. Kuchta a které bylo provedeno v roce 1999 na vzorku žáků 9. tříd a kvart víceletých gymnázií v Plzni. Ukázalo se, že téměř třetina z nich se již podle vlastního vyjádření dopustila krádeže v obchodě, čtvrtina někoho zranila uhozením a přes 10 % se dopustilo vandalismu, a to například formou rozbíjení oken či telefonních budek. Na druhou stranu se potvrdilo, že závažnější formy kriminality jsou mezi mládeží méně časté než bagatelní, neboť krádež dopravního prostředku, vloupání do něj, vydírání či ohrožování druhého se zbraní v ruce se dopustila jen 3 % dotázaných (KUCHTA aj., 2005, s. 269).

Podstatnou výhodou výzkumů typu self-reportů je rovněž jejich možnost zaměřit se na ono pomyslné „předpolí“ kriminality, tedy na jevy, o nichž nemáme oficiální statistické údaje, neboť nejsou předmětem samostatných skutkových podstat trestných činů, a orgány činné v trestním řízení je proto neregistrují. Z hlediska sociálně patologických jevů u dětí a mládeže je velká pozornost věnována například problematice užívání návykových látek či vandalismu, u něhož výše škody nedosahuje charakteru poškozování cizího majetku. Mnoho studií je zaměřeno na problémové chování mládeže ve školách, a to zejména na šikanu, která je jako jeden z charakteristických projevů agresivity dětí a mládeže pochopitelně velice zajímavým tématem i z hlediska této práce. Její rozsah bohužel neumožňuje zmínit relevantní výzkumné

nálezky, a tak si autor alespoň dovoluje odkázat na poměrně bohatou zahraniční i domácí odbornou literaturu, kde je celá řada studií podrobně popsána (viz. např. JEDLIČKA aj., 1998; ONDREJKOVIČ aj., 2001; KOLÁŘ, 2001; KLEWIN aj., 2003; KYRIACOU, 2005).

Výzkumy, které by se na sociálně patologické jevy, odehrávající se v kontextu školy, uceleně zaměřily i z hlediska jejich příčin a podmínek, jsou až dosud bohužel spíše výjimkou. Přehled některých z nich, stejně jako poznatky z vlastní rozsáhlé studie, uskutečněné formou výše vzpomínaných self-reportů na vzorku více než 3.000 žáků ze škol v Cardiffu, přináší ve své pozoruhodné publikaci zde opakovaně citovaný S. Boxford. Zjistil mimo jiné, že většina delikventního chování, k němuž ve školách dochází, má charakter méně závažných přestupků (nejčastěji jde o rvačky, krádeže a vandalismus), naopak spíše výjimečně dochází ke vloupání do školy či k loupežím. Výrazně častěji se problémového jednání dopouštějí chlapci než dívky. Zajímavě se jeví i poznatek, že jednotlivé školy se mírou sociálně nežádoucího chování poměrně značně liší (BOXFORD, 2006).

K využití self-reportů coby cenného nástroje v poznávání delikventního chování se sluší dodat, že ani tato metoda není prosta určitých nedostatků. Nejčastěji se namítá, že jejich výpovědní hodnota je velmi limitována ochotou respondentů svěřovat výzkumníkům citlivá data o vlastních prohřešcích (MUNCIE, 1999, s. 20), a to zejména těch, které jsou nikoli triviálního, ale skutečně závažnějšího charakteru (KAISER, 1994, s. 156). Mnozí proto oprávněně upozorňují, že studie tohoto typu přinesou jen málo údajů o takových jevech, jako je domácí násilí či zneužívání dětí (viz. např. MUNCIE, 1999, s. 20). Jiným problémem může být, že někteří respondenti paradoxně tendují k tomu uvádět skutky, kterých se ve skutečnosti nedopustili. Právě ve výzkumech zaměřených na školní mládež jsou taková zkresení poměrně častá, neboť mnozí dospívající se touto formou snaží „předvést“ či „zabodovat“ před svými spolužáky (KUCHTA aj., 2005, s. 138). I z těchto důvodů se hledají a rozvíjejí další možné techniky či postupy, pomocí nichž se odborníci snaží získat přehled o rozsahu či struktuře sociálně patologických jevů ve společnosti, a upřesnit tak informace z oficiálních kriminálních statistik. Pevné místo si mezi nimi postupně vybudovaly zejména viktimologicky orientované výzkumy. Jejich podstatou je dotazování se respondentů, zda se v minulosti stali obětí trestné činnosti, přičemž jsou jim jednotlivé delikty, jichž se výzkum týká, zpravidla stručně popsány. Pokud respondent vlastní viktimizaci uvede, zjišťují se obvykle i další informace, mimo jiné o místě, kde k činu došlo, o způsobené škodě a o pachateli (KUCHTA aj., 2005, s. 136). Existují země, kde jsou výzkumy tohoto typu prováděny pravidelně a na celonárodních vzorcích. Velkou tradici mají zejména v USA a ve Velké Británii (MAGUIRE, 2002, s. 349). V posledních letech se navíc objevují rozsáhlé

mezinárodní studie, jejichž cílem je porovnat míru viktimizace v jednotlivých zemích světa, případně ve vybraných městech. Česká republika se těchto šetření opakovaně zúčastnila<sup>18</sup>, nicméně šířeji pojaté viktimologické výzkumy jsou u nás až dosud spíše výjimečné, byť jejich význam pro studium zločinnosti je zcela nepochybný (MARTINKOVÁ, 2006).

Výzkumy obětí se však pochopitelně nemusejí vázat jen na obecnou kriminalitu (tedy na nejfrekventovanější trestné činy jako krádeže nebo loupeže), ale stejně tak mohou být jejich tématem i některé specifické podoby zločinnosti (například domácí násilí, pohlavní zneužívání či šikana). Jak bude dokumentovat hned následující kapitola, cestou úzce zaměřeného viktimologického šetření se vydala drtivá většina autorů, zabývajících se tématem násilí vůči učitelům. I to byl jeden z důvodů, proč se autor této práce rozhodl stejným způsobem pojmout vlastní empirickou sondu. Dotazování se samotných pedagogů je totiž bezesporu jedna z nejpřímějších cest, jak zmapovat míru jejich viktimizace nejrůznějšími formami agrese. V obecné rovině se nicméně sluší připomenout, že rovněž studie tohoto typu jsou limitovány určitými nedostatky. Poukazuje se například na problémy se správnou a jednoznačnou formulací otázky, případně na obtížně zjistitelnou důvěryhodnost zjišťovaných informací, kdy oběti mohou utrpěné škody buď z nejrůznějších důvodů zveličovat, nebo naopak neuvádět všechny relevantní zkušenosti (KUCHTA aj., 2005, s. 137). Jak navíc připomíná L. Zednerová, zásadním problémem je již samotný fakt, že respondenti uvádějí vždy pouze ty události, při nichž sebe sami jako oběť chápou, což přirozeně do celé problematiky vnáší výrazně subjektivní aspekt (ZEDNER, 1994, s. 1213). Tato skutečnost ostatně bude v empirické části této práce diskutována, neboť rozdíly ve vnímání a chápání situací, kdy se jednotliví učitelé v rámci výkonu své profese cítili ohroženi, zjištěná data velmi dobře dokládají.

Kromě self-reportů a viktimologických studií je jako další způsoby, které umožňují zabývat se rozsahem či strukturou sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, rozhodně vhodné jmenovat i tzv. expertní šetření (dotazování se odborníků), výzkumy třetích osob (dotazování se, zda se respondenti stali svědky trestných činů), odhady z jiných zdrojů (například studium lékařských zpráv o ošetřených osobách ve výzkumech násilné kriminality), experimenty či zúčastněná pozorování (viz. např. KUCHTA aj., 2005, s. 139; ZOUBKOVÁ aj., 2004, s. 42). Také některé z těchto postupů tato práce částečně využila, neboť například názory ředitelů a učitelů na vybrané problémy související s nekázní na

---

<sup>18</sup> Jedná se o výzkumy ICVS (International Crime Victims Survey), přičemž ČR byla zařazena do výzkumu v letech 1992 (ještě jakou součástí Československa) a 1996. Praha se navíc objevila i ve výzkumu obětí v hlavních městech v roce 2000 (více viz. např. KUCHTA aj., 2005, s. 165).



školách, o nichž bude pojednáno, lze považovat za výsledek dosažený formou expertního šetření.

Jak vyplývá z výše analyzovaných poznatků o informačních zdrojích, z nichž je možno čerpat údaje o problémovém chování dětí a mládeže, je velmi obtížné, ne-li dokonce nemožné, nalézt s jejich pomocí zcela uspokojivou odpověď na otázku, která byla položena v úvodu této kapitoly, tedy zda agresivita a násilí této věkové skupiny skutečně roste. Ukázalo se, že rozhodně v tomto ohledu nelze spoléhat na média, podávající o dané problematice notně zkreslený obraz. Jako velmi omezený zdroj se však jeví i oficiální kriminální statistiky. Údaje, které v posledních letech poskytují, jsou navíc ve zjevném rozporu s tvrzením většiny expertů, neboť delikventní chování podle nich celkově klesá, zatímco v odborných diskusích zaznívá spíše opačný názor. Jako zřejmě nejschůdnější cesta k objektivním poznatkům se tak jeví výzkumy. V souvislosti s nimi je však bohužel na místě konstatovat, že jejich počet i rozsah je až dosud nedostatečný. S vědomím výše uvedeného se autor v následující kapitole pokusí zmapovat dostupná data o samotné viktimizaci učitelů.

#### 4. Rozsah viktimizace učitelů pohledem dostupných údajů

Předcházející kapitola se věnovala otázce, z jakých zdrojů je možno čerpat informace o násilí dětí a mládeže, přičemž zmiňována byla média, kriminální statistiky a pedagogické či jiné výzkumy. Nyní již autorovi půjde o sestavení dosud známého obrazu toho, co je tématem této práce především, tedy jak často a v jakých podobách se s násilím vůči své osobě setkávají v praxi pedagogičtí pracovníci. Východiskem tu přitom budou především údaje, získané v rámci výzkumů, neboť takto úzce zaměřené kriminální či jiné statistiky až na výjimky k dispozici nejsou (k tomuto problému viz. např. BENDL, 2001c; DOUBRAVA, 2004). Co se mediálního zpravodajství týče, hlubší obsahová analýza bohužel není v možnostech této práce, jakkoli by i studie tohoto typu byla rozhodně přínosnou.

Velmi pečlivě jsou případy útoků vůči pedagogům sledovány a každoročně vyhodnocovány v USA. Informace o nich jsou součástí zpráv, které pravidelně připravuje Národní centrum pro statistiky ve vzdělávání (NCES)<sup>19</sup>. Vyplývá z nich mimo jiné, že v letech 1999-2003 se učitelé stali každým rokem ve školách obětí přibližně 183.000 trestných činů, přičemž zhruba ve 119.000 případech šlo o krádeže, ale v 65.000 případech již o násilné delikty, z toho v 7.000 případech o závažné (znásilnění či napadení se sexuálním motivem, loupež či fyzické napadení s následky). Vyjádřeno v přepočtu na celkový počet učitelů, na 1.000 pedagogů připadalo každoročně 39 trestných činů, konkrétně pak 25 krádeží a 14 násilných deliktů (2 delikty závažné). Značné rozdíly bylo možno vysledovat s ohledem na pohlaví učitele a typ školy. Ukázalo se, že mnohem častěji se obětí násilí stávají muži než ženy (každoročně 22 a 11 v přepočtu na 1.000 učitelů), a podobně učitelé na vyšších stupních škol než na nižších a učitelé na školách ve městech než na školách venkovských. Jako významný faktor se naopak neprojevil etnický původ učitele (DE VOE aj., 2005).

Obdobně se pokusil rozsah viktimizace učitelů i jiných zaměstnanců škol zmapovat Odbor školství skotské vlády, a to konkrétně ve školním roce 2001/2002 (*Incidents of violence and anti-social behaviour against local authority school staff*, 2003). Registrovány byly případy fyzického násilí, hrubé slovní agrese a rovněž úmyslného ničení osobního majetku (včetně výhrůžek). Celkem bylo takto v uvedeném období zaznamenáno 5.142 takových incidentů, přičemž zhruba 37 % z nich se odehrálo v rámci vzdělávání primárního, 30 % v rámci sekundárního, 32 % na speciálních školách a 2 % v rámci institucí zabývajících se předškolní přípravou. Samotní učitelé byli obětí ve dvou třetinách případů, ve zbytku se jednalo o útoky na jiné zaměstnance škol. Velmi zajímavě zní tyto údaje, vztáhneme-li je na celkový počet

---

<sup>19</sup> Jedná se o každoroční zprávu nazvanou *Indicators of School Crime and Safety*.

škotských učitelů, neboť pak vypovídají o tom, že na 1.000 pedagogů připadaly v daném roce 64 útoky. Pouze okolo 4 % z nich bylo však oznámeno policii. Pokud jde o povahu jednotlivých případů, k drtivé většině došlo během vyučování (98 %), velmi často přímo ve třídě (50 %). Mírně znepokojujícím je fakt, že ve 44 % šlo o fyzické násilí, ve 29 % o verbální agresi a ve 26 % o jejich kombinaci. Jako spíše zanedbatelná se jevila rasová či sexuální motivace pachatele (méně než 1 % případů). Z hlediska pachatelů platilo, že v 94 % případů jím byl současný student školy (v přepočtu platí, že na 1.000 žáků připadalo 6 incidentů). Ačkoli příslušné informace nebyly dostupné vždy, velmi často se jednalo o jedince se zvláštními výchovnými potřebami (zhruba 60 % případů). Rodič někoho ze studentů byl za pachatele označen ve 4 % případů. Vzhledem k tomu, že uvedené šetření bylo již čtvrtým v řadě (poprvé byly školy oficiálně požádány o pečlivé zaznamenávání všech incidentů již ve školním roce 1998/1999), lze upozornit na trvalý nárůst sledovaných případů ve škotských školách – z 1.898 případů ve školním roce 1998/1999, přes 3.083 a 4.501 v následujících dvou, až po již zmiňovaných 5.412 v roce 2001/2002. Sami autoři zprávy nicméně zdůrazňují, že komparace těchto údajů může být mírně zavádějící, a to především z toho důvodu, že systém evidování jednotlivých případů se během let postupně zdokonaloval. Rostl navíc i důraz, který příslušné úřady na tuto věc při jednání s představiteli škol kladly.

Nejvíce relevantních informací o rizicích spojených s viktimizací v rámci výkonu pedagogické profese můžeme v současné době získat z empirických výzkumů. K takovým, v nichž se údaje tohoto typu objevují, patří mimo jiné viktimologické studie, které se obecně zaměřují na násilí na pracovišti, přičemž právě učitelé v nich tvoří jednu ze zkoumaných profesních skupin. Zdaleka největší tradici mají taková šetření, prováděná často jako součást rozsáhlých národních výzkumů obětí trestné činnosti, v USA a ve Velké Británii. Čerpá z nich například D. Duhart, který hodnotí míru viktimizace a její vývoj ve druhé polovině devadesátých let u učitelů na nejrůznějších typech škol ve Spojených státech. Konstatuje, že na 1.000 pedagogů připadalo v letech 1993-1999 průměrně každý rok zhruba 7 obětí násilí na pracovišti v rámci zařízení předškolní péče, 17 obětí v rámci nižších stupňů základního vzdělávání a 54 v rámci vyšších, 38 na středních školách a 2 na univerzitách (univerzitní profesori se dokonce z hlediska míry viktimizace na pracovišti umístili na posledním místě ze všech sledovaných povolání). Kromě toho byla k dispozici i data z oblasti speciálního vzdělávání, kde míra činila přibližně 68 obětí na 1.000 učitelů. Srovnáme-li tyto údaje s údaji o míře viktimizace na pracovišti u jiných profesí, jednalo se například o 261 obětí z 1.000 pracovníků mezi policisty, 128 obětí mezi taxikáři, 82 mezi pracovníky restaurací, 69 mezi zaměstnanci čerpacích stanic či 22 mezi zdravotními sestrami (DUHART, 2001).

Z obdobných zdrojů, ovšem v tomto případě z Velké Británie (konkrétně z výzkumů za roky 1994-1998), vychází T. Budd. Konstatuje, že ve srovnání s profesemi typu policisty, sociálního pracovníka či probačního úředníka nepatří učitelé mezi skupinu, u níž by bylo možno hovořit o výrazně zvýšeném riziku viktimizace. Přesto stojí nepochybně za zmínku, že podle jeho poznatků se 1,8 % učitelů základních, středních či vysokých škol ve sledovaném období stalo v práci obětí napadení a 2 % přiznala přímou zkušenost s tím, že jim bylo vážným způsobem vyhrožováno. Současně se ukázalo, že zatímco učitelé na vyšších stupních základního vzdělávání a na středních školách jsou obecně více ohroženi přímým fyzickým napadením, na nižších stupních je naopak typičtější násilí formou výhrůžek (BUDD, 1999).

Kvalitativně jiným typem informací jsou poznatky z šetření, která se již zaměřují výhradně na pedagogické pracovníky. Jedním z nich je studie D. Lyona, týkající se zkušeností pedagogů v kanadské provincii Britská Kolumbie (LYON aj., 1999). Násilí, na něž byli respondenti dotazováni, zde bylo definováno jako jakákoli výhrůžka, pokus či skutečně způsobená škoda osobě či osobám, přičemž jeho jednotlivé formy byly rozděleny do 13 kategorií, zahrnujících jak různé typy agrese slovní, tak fyzické (mimo jiné osobní urážky, obscénní gesta, úmyslné poškozování majetku, výhrůžky, pokusy o fyzické napadení se zbraní či beze zbraně, skutečné útoky se zbraní či beze zbraně apod.). Výsledky hovoří o tom, že celkem 49,5 % učitelů se s některou z daných forem násilí setkalo během školního roku 1997/1998 a 81,3 % během své profesionální kariéry. Méně často šlo o případy fyzického násilí (uvedlo 9,8 % v daném školním roce a 28 % během kariéry) než o násilí verbální či psychické (43,3 % v daném roce, 76,4 % během kariéry). Z hlediska výše diskutovaného rozdělení násilí na instrumentální a reaktivní je možno prohlásit, že výrazně převažovalo reaktivní (74,6 % případů) nad instrumentálním (25,4 %). Zbraň se objevila v 5,5 % případů.

Jako rizikový faktor, spojený s viktimizací, se i zde ukázalo pohlaví (častější zkušenost s násilím měli muži, ovšem s výjimkou případů se sexuálním podtextem), a dále například typ pracovního kontraktu (větší riziko u učitelů se smlouvou na omezenou dobu), lokalita školy v rámci země (rizikové byly regiony severního a jižního pobřeží) i z hlediska charakteru okolního prostředí (rizikovější školy ve městech), typ školy z hlediska věku žáků (větší riziko představovaly nižší ročníky středních škol) či z hlediska jejich převažujících sociálně ekonomických charakteristik (čím horší podmínky, z nichž žáci pocházejí, tím znatelnější riziko). Pozitivní roli hrál naopak dobře zpracovaný školní řád, formálně kvalitně ošetřený systém evidence násilných incidentů či existence školního programu prevence. Co se pachatelů týče, většinou jimi byli muži (73,6 %), a to zpravidla přímo studenti, které daný

učitel vyučoval (61,1 %). Zajímavým se bezesporu jeví poznatek, že 59 % pachatelů představovaly osoby, u nichž se učitelé již dříve setkali s nejrůznějšími výchovnými problémy, přičemž u 50,4 % šlo o zkušenost s jejich agresivním chováním, a to ať verbálním (33,9 %), tak fyzickým (3,6 %), případně pak kombinací obou (13 %). K samotným útokům docházelo nejčastěji přímo ve školní třídě (56,3 % případů), a to zpravidla během vyučovací hodiny (74,5 % případů). Zhruba 5 % útoků z těch, které učitelé uvedli za školní rok 1997/1998, skončilo podle jejich vyjádření fyzickým zraněním, přičemž 3,9 % útoků si následně vyžádalo i pracovní neschopnost. Celkem 70,6 % případů bylo oběťmi nahlášeno (řediteli školy, školní radě, policii apod.) a 61,6 % obětí vyjádřilo uspokojení nad tím, jak byla celá záležitost následně řešena.

Z výzkumů, které se na stejné téma uskutečnily v Evropě, stojí rozhodně za povšimnutí výzkum provedený ve Finsku, a to konkrétně na několika základních školách v Helsinkách (KIVIVUORI aj., 1999). Získané údaje se shodou okolností týkají stejně jako výše citovaná kanadská studie školního roku 1997/1998. Autoři se zaměřili na celkem pět typů negativních forem chování studentů vůči učitelům, a to slovní urážky, sexuální „harašení“ (ve smyslu obscénních gest se sexuálním podtextem, nemravných návrhů či pokusů o osahávání), obtěžování (anonymní telefonáty učitelům domů, ničení majetku pedagogů, obtěžování jejich dětí), výhrůžky fyzickým násilím a fyzické násilí jako takové. Zvlášť přitom byly sledovány případy na nižších stupních základních škol (žáci ve věku 7-12 let) a na stupních vyšších (žáci ve věku 13-15 let).

Bylo zjištěno, že s hrubými verbálními urážkami se alespoň jednou v daném školním roce setkalo 48,3 % učitelů na nižším stupni školy a 53,4 % na vyšším. Se sexuálním „harašením“ mělo zkušenost 2,3 % pedagogů na nižším a 5,3 % na vyšším stupni. Obětí některé z uvedených forem obtěžování bylo alespoň jednou 8 % učitelů na nižším a 5,7 % na vyšším stupni, s výhrůžkami fyzickým násilím se setkalo 15,6 % na nižším a 10,9 % na vyšším stupni. Konečně s přímým fyzickým násilím mělo v daném školním roce zkušenost 10,1 % pedagogů na nižším a 4,0 % na vyšším stupni. Z těchto údajů mimo jiné vyplývá, že učitelé na nižším stupni základních škol museli častěji čelit hrozbám fyzickým násilím i fyzickým útokům samotným. Autoři citované studie zároveň zdůrazňují, že konflikty, které do takových situací vyústily, se svým charakterem na jednotlivých stupních školy výrazně lišily. Zatímco na nižším stupni se učitelé zpravidla stali obětí násilí v situaci, kdy se pokoušeli jednat se žáky aktuálně projevujícími znaky náhlého záchvatu hněvu či zlosti, na vyšším stupni se s agresí setkávali spíše tehdy, když se vůči žákům snažili prosadit pravidla a normy školy.

Jinými slovy, viktimizace v druhém případě pramenila z tradičního sporu mezi pedagogy a dětmi v pubertálním věku o to, jaké chování je ve škole přípustné a jaké nikoli.

Kromě stupně školy zvyšovaly riziko viktimizace i některé další faktory. Jednalo se zejména o věk učitele, neboť na nižším stupni škol se s viktimizací častěji setkávali učitelé mladší, naopak na vyšším stupni učitelé starší (zde však již rozdíly nebyly statisticky příliš významné). Zkoumány byly rovněž vztahy mezi mírou viktimizace a širším sociálním prostředím, kde škola sídlila. V tomto směru se však žádné významnější souvislosti prokázat nepodařilo. Platilo sice například, že ve čtvrtích, kde byl podle dostupných statistických údajů větší poměr obyvatel s vyšším vzděláním, byla míra viktimizace učitelů na tamních školách nejnižší, avšak nepotvrdilo se, že by se na školách v lokalitách s charakteristikou opačnou setkávali pro změnu učitelé s násilím častěji. Zajímavějším se tak jeví poznatek, že porovnáme-li získaná data s některými staršími a celonárodními výzkumy, které ve Finsku proběhly, jsou podle autorů učitelé v Helsinkách obětmi násilí a výhrůžek násilím o něco častěji než v jiných městech, a dokonce výrazně častěji než učitelé na školách venkovských.

O výzkumu, který zahrnoval vzorek 399 pedagogů, působících na druhém stupni základních škol v Lucembursku, informuje ve své práci G. Steffgen. Mimo jiné se ukázalo, že 23,9 % z nich čelilo v posledním školním roce hrubým slovním urážkám. Obdobně častou zkušeností byly i pomluvy, s nimiž se setkala 19,4 % učitelů, naopak méně již bylo mezi pedagogy obětmi krádeží (9,3 %), sexuálního obtěžování (7 %), obtěžování prostřednictvím telefonu (5,8 %) a poškozování osobního majetku (4,5 %). S přímým fyzickým napadením se pak setkala 4 % dotázaných osob. Statisticky významné rozdíly se ukázaly ve vztahu k pohlaví respondentů, neboť ženy byly častěji než muži obětmi poškozování majetku, krádeže i fyzického útoku. Zajímavá jsou rovněž zjištění, že se obecně projeví určité souvislosti mezi viktimizací na straně jedné, a úrovní školního prostředí, respektive subjektivně vnímaným pracovním stresem na straně druhé (STEFFGEN aj., 2007).

O poznatcích ohledně situace v České republice bohužel v zásadě platí to, co konstatoval samotný úvod této práce. Náš pedagogický výzkum, a to i přes narůstající zájem odborné i laické veřejnosti, problematiku násilí vůči učitelům doposud spíše přehlíží, a objeví-li se snaha dobrat se empirických poznatků, pak má naneštěstí spíše podobu nepříliš průkazných časopiseckých anket<sup>20</sup>. Studie, zabývající se pracovní zátěží učitelů, však již opakovaně

---

<sup>20</sup> Konstatování o anketách platí například o článku, který na dané téma uveřejnil J. Kroufek. Ten podle svých slov provedl šetření na vzorku 91 učitelů ze čtyř základních škol, jedné střední odborné školy a jednoho gymnázia ve středních Čechách. Výsledky však bohužel prezentuje velmi nepřehlednou, a pro citování v této práci prakticky nevyužitelnou formou. Za zmínku však stojí, že z hlediska zkušeností s násilím žáků na tom podle jeho zjištění byli výrazně lépe učitelé z gymnázií než z ostatních typů škol (viz. KROUFEK, 2007).

zaznamenaly, že jedním z největších zdrojů stresu současných pedagogů je narůstající problémové chování studentů vůči nim, a to včetně vulgárního vyjadřování a neurvalého jednání, kdy míra agresivity začíná učitele vážně ohrožovat (BLÍŽKOVSKÝ aj., 2000, s. 94). Na vzorku pedagogů ze základních, středních i vysokých škol tuto skutečnost empiricky doložil K. Paulík. Podle něj se rovněž prokázalo, že rušivé vlivy tohoto typu se přímo promítají do pracovní spokojenosti pedagogů (PAULÍK, 1998). Výzkum S. Bendla z poloviny devadesátých let dvacátého století, uskutečněný na vzorku učitelů druhého stupně základních škol a zaměřený na subjektivní prožívání obtížnosti jednotlivých činností během vyučování, pak pro změnu poukázal na to, že učitelé vnímají své pedagogické působení v sociální oblasti jako výrazně náročnější než v oblasti didaktické. Přibližně jedna čtvrtina učitelů uvedla, že jim činí nesnáze řešení kázeňských problémů, a pro bezmála polovinu je obtížné udržet kázeň při vyučování (BENDL, 1997).

Posledně citovaný autor nabídl v jiné ze svých prací i podrobnější obraz toho, s jakými konkrétními formami sociálně patologických jevů se na základních školách učitelé a žáci setkávají (BENDL, 2001b). Obou těchto skupin respondentů se tázal, jaké závažnější kázeňské přestupky se na jejich škole ve školním roce 1995/1996 častěji vyskytly (zpracovány byly odpovědi bezmála 200 učitelů a 1.000 žáků). Vybírat přitom mohli nejen z jevů, jako jsou drogy, alkohol, krádeže, šikana, drzost, vulgárnost, vandalismus či záškoláctví, ale v rámci volné odpovědi měli možnost uvést i další, do dotazníku přímo nezařazené problémy. Ukázalo se, že učitele nejvíce trápí drzost žáků (uvedlo 85,2 % respondentů) a vulgárnost žáků (83,7 %). S mírným odstupem se pak v konečném pořadí objevil vandalismus (51,5 %), šikana (48,0 %), rvačky žáků (42,9 %), krádeže (33,2 %), kouření (24,0 %), záškoláctví (21,4 %) a alkohol (11,7 %). Pouze 6,1 % respondentů zvolilo odpověď, že z nabízeného seznamu problémů se v daném školním roce častěji nevyskytl žádný. Nikdo z učitelů neuvedl drogy a hazardní hry. V odpovědích samotných žáků dominovala drzost (uvedlo 90,2 % z nich) a vulgárnost (74,9 %), následována šikanou (54,0 %), rvačkami (52,3 %), vandalismem (50,9 %), kouřením (38,8 %), krádežemi (31,9 %), záškoláctvím (17,5 %), alkoholem (10,6 %), a na rozdíl od vzorku učitelů i drogami (7,1 %). Pouze necelé jedno procento žáků (0,7 %) se domnívalo, že z daného seznamu negativních jevů se na škole častěji nevyskytuje žádný. Tato nepřiliš optimistická zjištění přivedla autora výzkumu mimo jiné ke konstatování, že učitele je svým způsobem nutno považovat za hrdiny, neboť jsou nuceni se sebezapřením udržet nervy na uzdě, projevit chladnou hlavu a mnohdy i osobní statečnost v situacích, kdy čelí těmto problémům, a to mnohdy včetně úšklebků a drzého chování svých žáků.

Žádná z výše citovaných domácích studií však neodpovídá přímo a v potřebné míře na otázku, v jakém rozsahu u nás dochází k případům agrese, zaměřené bezprostředně vůči učitelům. To byl také jeden z důvodů, proč se autor této disertační práce rozhodl na uvedený problém soustředit. Dříve, než zde ale představí poznatky, k nimž v rámci svého šetření dospěl, věnuje pozornost příčinám, které k agresivnímu chování daného typu mohou vést. I tyto souvislosti je nutno pokládat za zásadní, neboť pouze na základě pojmenování faktorů, které zde vstupují do hry, lze následně uvažovat o účinných opatřeních, jakými je možno zmíněnému problému v praxi čelit. Alespoň stručný přehled proto nabízí následující kapitola.



## **5. Příčiny viktimizace učitelů**

Násilí vůči učitelům je nepochybně možno chápat jako jednu z forem sociálně patologického chování dětí a mládeže (případně i jiných osob, je-li pachatelem například rodič studenta). Hodláme-li se proto zabývat příčinami, z jakých k takovému jednání dochází, nalezneme poměrně bohatou inspiraci v četných studiích, věnovaných negativním společenským jevům ve zmíněné obecnější rovině. Zároveň je však třeba zohlednit specifický kontext, který sledovaný jev charakterizuje, a to úzkou provázanost s profesí učitele, respektive s pedagogickou interakcí mezi pedagogy a studenty v prostředí školy. Právě v této oblasti lze totiž nalézt určité prvky, které můžeme považovat za klíčové.

Faktorů, o nichž je možno hypoteticky uvažovat jako o příčinách vedoucích k agresi vůči pedagogům, je nepřehledné množství. I proto se jako nezbytné jeví nalézt určité třídící kritérium, umožňující postupovat v dané oblasti systematicky. Ideálním se jeví přístup, který ve své práci, věnované problémovým pedagogickým situacím, zčásti uplatňuje V. Pařízek (PAŘÍZEK, 1990), respektive s odvoláním na něj M. Langová (LANGOVÁ aj., 1992). Oba uvažují nejen o faktorech, spojených s osobností žáka, ale současně se vyslovují i k příčinám souvisejícím s působením samotného učitele, a rovněž nepřehlížejí ani specifické situační vlivy dané zvláštnostmi a charakteristikami interakce mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Ačkoli se jejich studie primárně nevěnují tématu viktimizace učitelů, navržený systém je možno považovat za velmi příhodný, a autor této práce se ho proto rozhodl využít i zde. Příčiny násilí vůči učitelům tak budou na následujících řádcích postupně analyzovány z výše naznačených hledisek, tedy jako faktory související s osobností útočníka (studenta nebo jiné osoby), faktory provázané s individualitou učitele a jeho působením, a v neposlední řadě i faktory odvíjející se obecně od zvláštností pedagogické profese. Zároveň samozřejmě platí, že v případě některých jevů se výše nastíněné kategorie do značné míry překrývají (je například zřejmé, že hovoříme-li o problematice pedagogické interakce, musíme brát nutně v potaz jak faktory související s učitelem, tak s individualitou žáka). Zvolený postup je tudíž třeba brát nikoli jako pevně daný a jediný možný vzorec, jak uvedené faktory třídit, ale spíše jako snahu nabídnout příslušné poznatky přehledným a uceleným způsobem.

### **5.1. Příčiny vázané na osobnost pachatele**

Rozhodneme-li se o násilí vůči učitelům a jeho příčinách uvažovat z hlediska jedince, který se takového jednání dopouští, nabízí se celá řada nejrůznějších teorií a přístupů, neboť hypoteticky lze předpokládat, že i zde se v menší či větší míře projevují ty samé faktory, jaké působí při vzniku sociálně patologického či kriminálního chování obecně (BOXFORD, 2006,

s. 55). Platí přitom, že daná problematika je již po mnoho desetiletí pečlivě studována nejrůznějšími vědními obory. Usilovat o podrobný výčet všech poznatků, jichž bylo na tomto poli dosaženo, je díky tomu úkolem, který je v rámci této, rozsahem limitované disertační práce, zcela nemyslitelný. Pouhé vyjmenování autorů či názvů jejich děl by totiž vystačilo na několik obsáhlých publikací. Následující text je tak spíše určitým pokusem podat stručný, avšak zároveň relevantní přehled toho, co jeho autor považuje v daném kontextu za zásadní. Vycházel přitom z dostupné domácí i zahraniční odborné literatury, na kterou případné zájemce o podrobnější informace odkazuje. Současně je nezbytné připomenout, že základní teoretické výklady agresivního chování jako takového již shrnula jedna z předcházejících kapitol (viz. kapitola 2.2.).

Pokud bychom měli charakterizovat dosavadní moderní vědecké přístupy<sup>21</sup>, které se při zkoumání jedinců porušujících sociální normy uplatňují, je možné přidržet se práce J. Younga, navrhuje rozlišovat především dvě základní, a navzájem do jisté míry protichůdná pojetí. První z nich, historicky zakotvené v pracích osvícenců druhé poloviny 18. století, pojímá člověka jako svébytnou bytost, která se pro dané jednání svobodně a výhradně na základě racionálního uvažování a vlastní vůle sama rozhoduje. Pojetí druhé, odpovídající pozitivistickému nazírání na svět, pak naproti tomu o jedinci uvažuje jako o jakémsi „automatu“ či „robotovi“, který sám nad sebou nemá plnou kontrolu a který je i ke společensky nežádoucím formám jednání mocně poháněn nejrůznějšími silami, lokalizovatelnými buď do něj samotného, nebo do prostředí, které ho obklopuje. Oba tyto přístupy mají řadu svých věrných zastánců, a tak je podle citovaného autora možno historii bádání na tomto poli charakterizovat jako jejich neustálé soupeření o dominantní postavení (Young, 1994, s. 69). Jak bude navíc doloženo v kapitole věnované preventivním opatřením, uvedené dva pohledy stojí i na pozadí vzájemně se lišících východisek situační a sociální prevence.

V případě teorií, předpokládajících u sociálně patologického jednání svobodnou vůli jedince chovat se takovým způsobem, nelze alespoň stručně nezmínit dva patrně nejvýznamnější představitele tzv. klasické školy kriminologie, jimiž byli C.B. Beccaria a J. Bentham. Oba se na konci osmnáctého století nejen zasloužili o vskutku zásadní reformy trestního práva, ale zároveň položili i základ veškerým teoriím, předpokládajícím možnost účinně odrazovat potenciálního pachatele hrozbou trestu. Druhý z jmenovaných myslitelů tuto

---

<sup>21</sup> V této práci není věnována pozornost přístupům, které modernímu vědeckému zkoumání sociálně patologických jevů předcházely, tedy nejrůznějším spiritualisticky či démonologicky orientovaným teoriím, typickým pro evropské myšlení prakticky až do nástupu osvícenství (více k tomu např. zde dále citovaný BURKE, 2005).

myšlenku precizně vyjádřil pomocí principu tzv. kalkulu štěstí, vystavěného na přesvědčení, že lidé volí takové skutky, které maximalizují jejich rozkoš, a naopak se snaží vyhnout jednání, které by jim způsobilo bolest. Trest za zločin by proto měl být vždy propočítán tak, aby bolest z něj převážila výhody, které může přinést. Pak lze podle J. Benthamu a jeho stoupenců předpokládat, že jedinec se pro zločinné chování spíše nerozhodne (KOMENDA, 1999, s. 63; KOŤA, 2004b, s. 77).

Nad uvedeným přístupem ke kriminalitě, reprezentovaným Beccariou a Benthamem, převážil ve druhé polovině 19. století přístup nový, vycházející z pozitivismu a z jeho náhledu na svět jako plně přístupný objektivnímu a na faktech založenému vědeckému zkoumání. Je však nutno podotknout, že pojetí klasické kriminologie zažívá velkou renesanci od zhruba sedmdesátých let dvacátého století, a to v tzv. „neoklasických teoriích“. Patří k nim například teorie racionální volby R. Clarka a D. Cornishe či ekonomická teorie zločinu G.S. Beckera, které opět shodně zdůrazňují, že na deviantní chování bychom měli nahlížet jako na výsledek racionálního rozhodnutí člověka, obdařeného svobodnou vůlí. Znovuobjevení tohoto přístupu k pachatelům trestné činnosti do značné míry způsobilo i určité rozčarování nad skutečností, že pozitivistické přístupy, hlásající možnost napravovat pachatele zaměřením se na léčení či odstraňování příčin jeho zločinnosti, v zásadě selhaly, neboť přes astronomické finanční částky, investované tímto směrem, kriminalita ve vyspělých zemích nejen neklesala, ale naopak vzrostla. Není proto divu, že neoklasické teorie, nabízející v praktické rovině dobře srozumitelná opatření situační prevence, a v rovině trestní politiky zdůrazňující možnost proti pachatelům tvrdě zakročit, našly velmi záhy silnou podporu i mezi politiky. Přesto, že kritici těchto teorií poukazují na fakt, že ne všechny zločiny se vyznačují racionálním kalkulem (někdy jedná pachatel čistě emocionálně), popularita neoklasických přístupů nadále stoupá (ZAPLETAL, 2003).

Z hlediska tématu této práce jsou výše diskutované klasické i neoklasické teorie o to zajímavější, že mnoho bezpečnostních opatření, která některé školy v boji s agresivním chováním svých studentů přijímají, je vystavěno právě na víře v možnost odstrašit potenciálního pachatele tvrdými následky, které pro něj jeho vlastní přestupek může mít (např. tzv. „nulová tolerance“ ve školách v USA), případně je vyvíjena snaha, aby spáchání takového přestupku bylo maximálně ztíženo (například bezpečnostní rámy u vstupů do škol, které mají vyloučit možnost, že někdo do budovy pronese zbraň). V případech, kdy se jedná o instrumentální agresi (násilí slouží jako nástroj k dosažení určitého cíle, což může v praxi znamenat například zastrašování učitele za účelem vylepšení známky na vysvědčení), je možno do jisté míry očekávat, že takové postupy budou účinné. Jde-li však o agresi afektivní

(student kupříkladu napadne učitele v bezprostředním vzteku, vyvolaném konfliktem s ním), model racionálně uvažujícího pachatele, který do detailu promýšlí, zda se mu násilné chování vyplatí, či nikoli, případně jaké překážky při něm bude muset překonat, již podle mínění autora této práce zdaleka tak nosný není.

Velkým zlomem v historii uvažování o delikventním chování byl nástup pozitivizmu. Ten svou nezvratnou vírou v kauzální determinismus obrátil pozornost badatelů na možné příčiny zločinného jednání, přičemž panovalo všeobecné přesvědčení, že se tyto faktory podaří vědeckými metodami, odvozenými z exaktních přírodních nauk, brzy odhalit. A co více, pozitivisticky orientovaní výzkumníci zpočátku věřili, že rozpoznání pravých příčin kriminality umožní následně propracovat postupy, které povedou k nápravě pachatelů, a tím i k odstranění takových jevů ze společnosti. Jednotlivé teorie a teoretické směry, jichž se v průběhu času rozvinula úctyhodná řada, se ovšem významným způsobem lišily a dodnes liší v tom, kde se tyto příčiny snaží hledat. Zatímco některé se soustředí na jedince samotného a na jeho fyziologickou či psychologickou stránku, jiné se zajímají především o vliv bezprostředního, ale i širšího sociálního prostředí, které jedince obklopuje. Většina domácích i zahraničních autorů, usilujících o podání uceleného přehledu pozitivistických teorií, tak s ohledem na zmíněnou skutečnost volí jejich rozdělení na přístupy biologické, psychologické a sociologické (viz. např. KOMENDA, 1999; MATOUŠEK aj., 2003; NOVOTNÝ aj., 2004; KUČTA aj., 2005; BURKE, 2005). Vzhledem k tomu, že takové pojetí vyhovuje i potřebám této práce, stejným způsobem bude o dané problematice pojednáno na následujících řádcích.

Vzpomeneme-li opět skutečnost, že pozitivizmus své přesvědčení o možnosti objektivně poznávat svět vystavěl na metodách typických pro exaktní přírodní vědy, nemůže nás překvapit, že biologicky či fyziognomicky orientované teorie předešly v oblasti výzkumu sociálně patologického jednání ostatní teoretické koncepty (KOŤA, 2004b, s. 78). První velkou a významnou studií tohoto typu byla nesporně práce italského lékaře a antropologa C. Lombrosa, který na základě úctyhodného počtu zkoumání a měření, provedených na věznicích v turínském nápravném zařízení, přišel v sedmdesátých letech 19. století s představou „rozeného zločince“. Ten se podle něj vyznačuje řadou fyzických anomálií, přičemž těmto anomáliím odpovídají i určité mentální vlastnosti, které determinují antisociální jednání těchto osob. Zločinci tak podle Lombrosa představují zvláštní odrůdu lidského druhu, jakýsi atavismus či regresi na primitivní, subhumánní úroveň. Můžeme je podle něj vnímat jako jakési moderní divochy, reprezentující tělesný a duševní zvrát do raného stadia vývoje lidstva. Lombrosova práce vzbudila ve své době velkou pozornost a mnoho dalších badatelů se snažilo jeho závěry potvrdit, či naopak vyvrátit. Za zmínku stojí například práce E. Ferriho, R.

Garoffala, Ch.B. Gorringa či A. Hootona (viz. např. KOMENDA, 1999, s. 80; BURKE, 2005, s. 55; NEWBURN, 2007, s. 122). Dnes se již poznatky těchto prvotních, biologicky orientovaných teorií zdají být dávno překonány, avšak jak ve své studii velmi trefně podotýká Y. Jewkesová, Lombrosovy vize zločinců coby specifického a od běžné populace odlišného typu lidí dosud přežívají, a to například v diskusích v médiích. Tam se totiž jejich náznaky objevují takřka vždy, dojde-li na případy obzvláště brutálních vražd, zejména pak spáchaných dětmi nebo ženami (JEWKES, 2005, s. 8).

Obdobně skepticky jako na uvedené teorie se dnešní odborníci dívají i na představitele tzv. konstituční školy, kteří předpokládali, že určité typy stavby těla souvisejí s charakterovými vlastnostmi, a tím pádem i s případným deviantním chováním. Proslulou se stala zejména práce německého profesora psychiatrie E. Kretschmera, rozlišujícího mezi lidmi typ astenický, pyknický, atletický, a později i dysplastický, a rovněž dílo W.H. Sheldona, jehož klasifikace lidských typů (endomorfni, mezomorfni a ektomorfni) je dokonce považována za vůbec nejznámější příklad snahy o aplikaci nejrůznějších biologických typologií na studium deviantního chování (KOMENDA, 1999, s. 86). Jakkoli mají tyto badatelé své nezpochybnitelné místo v učebnicích, zabývajících se sociálně patologickými jevy, praktický přínos jejich poznatků je dnes již minimální.

Tématem, které naproti tomu zůstává živě diskutováno dodnes, je otázka dědičnosti delikventního chování, tedy možnosti, že se sklony ke kriminálnímu jednání mohou přenášet z generace na generaci prostřednictvím určitých genů. Způsobů, jak se takovou hypotézu badatelé pokoušejí ověřit, se postupem času vyvinulo hned několik. Nejvýznamnější místo mezi nimi zaujímají především genealogické studie (nejznámější je v tomto ohledu Goddardova práce, týkající se rodiny s fiktivním jménem Kallikakové), studie adoptivních dětí a studie jednovaječných a dvojvaječných dvojčat. Žádná z těchto metod však nepřinesla jednoznačné a nezpochybnitelné výsledky, na jejichž základě by bylo možno vliv dědičnosti na delikventní chování považovat za zcela prokázaný (KUCHTA aj., 2005, s. 61).

S postupným zdokonalováním biologických či medicínských výzkumných technik se v posledních desetiletích rozvíjely a nadále rozvíjejí i některé další teorie. V odborné literatuře tak bývají v souvislosti s jedinci, kteří se více než ostatní skupiny populace dopouštějí zločinů, často zmiňovány například neobvyklé struktury chromozomů (tzv. „syndrom XYY“), minimální mozkové dysfunkce, poruchy činnosti žláz s vnitřní sekrecí, nejrůznější patologie mozku, zvýšená hladina testosteronu, vliv některých alergií či špatné výživy, hypoglykémie nebo abnormální hodnoty elektroencefalografu (viz. např. KOMENDA, 1999; KOŤA, 2004b; KUCHTA aj., 2005). Obecně je však nutno prohlásit, že

ačkoliv takto orientované studie již nashromáždily poměrně přesvědčivé důkazy o roli některých biologických faktorů na delikventní chování, platnost jejich závěrů je omezená, a žádný z výše uvedených jevů tak nemůže vysvětlit zločinné chování jako celek. Ukazuje se navíc, že většina z nich působí pouze v úzké interakci se širšími sociálními faktory či faktory prostředí (NEWBURN, 2007, s. 143).

Zvláštní pozornost zaslouží v uvedené souvislosti jedna zcela specifická skupina faktorů, které mohou ovlivnit či dokonce vyvolat kriminální chování jedince, a to působení nejrůznějších návykových látek. Jejich bezprostřední i dlouhodobější vliv na lidské jednání je v odborné literatuře diskutován již po dlouhou dobu (viz. např. SOUTH, 2002), a ačkoli se jednotlivé výzkumné zprávy liší, je prokázáno, že u mnoha pachatelů trestných činů je jejich přítomnost v těle zjištěna (NEWBURN, 2007, s. 484). Platí to přitom nejen o omamných a psychotropních látkách, ale stejně tak o alkoholu, jehož nadužívání je v našich kulturních podmínkách poměrně běžné a který, jak ukazují mnohé studie, může být v etiologii konkrétních deliktů dokonce zcela rozhodujícím situačním faktorem, byť empirické nálezy tohoto typu nejsou prosty určitých metodologických pochybností (DINGWALL, 2006). Značný počet skutků spáchaných pod jeho vlivem je možno zaznamenat zejména u verbálních trestných činů a také u trestných činů manifestujících agresivní sklony pachatele. Je ostatně známo, že i tzv. opilost prostá (ebrietas simplex) se při překročení určité hranice (přibližně jedno promile) může projevat mimo jiné uvolněním agresivních tendencí. Alkohol navíc snižuje rozpoznávací a ovládací schopnosti a potencuje negativní rysy osobnosti projevující se ve vztahu k jeho okolí (KUCHTA aj., 2005, s. 425).

Poznatky o vztahu mezi alkoholem a kriminalitou je třeba z hlediska této práce brát o to vážněji, že dostupné údaje, týkající se jeho konzumace českou mládeží, nevyznívají právě nejpriznivěji. Jak například ukázaly výsledky rozsáhlé mezinárodní studie ESPAD<sup>22</sup>, 60 % dotázaných šestnáctiletých studentů českých středních škol lze považovat za jeho pravidelné konzumenty a 17,5 % dokonce za konzumenty nadměrné, zatímco úplných abstinentů či osob, které alkohol pijí jen výjimečně, bylo mezi respondenty zjištěno pouze 4,3 %. Více přitom alkohol konzumují chlapci než dívky, a stejně tak je časté pití typičtější pro žáky učňovských než jiných škol (CSÉMY aj., 2006, s. 18). Varovné signály lze ovšem zaznamenat i z výzkumů zaměřených na žáky základních škol, kdy například zkušenost s alkoholem během svého dosavadního života uvedlo 91,5 % žáků sedmých tříd ZŠ, zkušenost v posledním roce

---

<sup>22</sup> Jedná se o mezinárodní výzkumný projekt, nazvaný „Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách“ a realizovaný pod záštitou Rady Evropy. Česká republika se ho pravidelně účastní od samého počátku, tedy od roku 1995.

76,8 % a v posledním měsíci 44,1 %. Celkem 33,9 % přiznalo, že již někdy byli opilí, přičemž za poslední rok to platilo o 24,5 % a za poslední měsíc o 10,1 % žáků (MIOVSKÝ aj., 2006). Obdobně je řada expertů znepokojena popularitou nealkoholových drog mezi dospívajícími. Jak ukázalo jedno z nedávných šetření na českých školách, zaměřené na věkovou skupinu 13-19letých studentů, podíl těch, kdo již vyzkoušeli jakoukoli nelegální drogu, vzrostl z 38,4 % v roce 1997 na 47,5 % v roce 2000 (ČERNÍKOVÁ aj., 2002, s. 58). Výše citovaná studie ESPAD však ukázala, že ačkoli má česká mládež z hlediska evropských států nadprůměrné zkušenosti s nelegálními drogami, většinou jde spíše o jednorázové experimenty, neboť podíl pravidelných konzumentů je na poměrně nízké úrovni (CSÉMY aj., 2006, s. 51). V posledních letech je navíc možno vyzorovat mírný vzestup průměrného věku osob léčených z drogových závislostí (TRÁVNÍČKOVÁ aj., 2007, s. 55).

Výčet biologicky zaměřených pozitivistických teorií lze ukončit konstatováním, že na pozadí konkrétních incidentů, při nichž dojde k útoku studenta či jiné osoby na pedagoga, mohou být některé z uvedených faktorů skutečně shledány jako jedna z možných příčin. Riziko, že se učitel ve třídě dostane do konfliktu se žákem s větší dávkou vrozené agresivity (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 164) či se žákem akutně intoxikovaným návykovou látkou, totiž nesporně existuje. Jak přitom soudí S. Bendl, právě biologické faktory, stojící v pozadí násilného chování žáků, má pedagog ve své moci nejméně (BENDL, 2004c, s. 95). Stejně jako byl pro obecné vysvětlení sociálně nežádoucího chování výše hodnocen přínos moderních biologických teorií, i zde však platí, že se jedná jen o jeden z možných faktorů, nikoli o příčinu, která by posloužila pro celkový výklad problematiky viktimizace pedagogických pracovníků.

Druhým z naznačených směrů pozitivisticky zaměřeného bádání v oblasti delikventního chování jsou psychologicky orientované teorie. Lze konstatovat, že o vysvětlení kriminálního či jinak problémového jednání se pokoušeli představitelé takřka všech významnějších psychologických směrů (KOMENDA, 1999; BURKE, 2005). Rozhodně je na místě jmenovat například studie z oblasti psychoanalýzy, hledající příčiny delikvence zejména v období raného dětství pachatele (například Bowlbyho teorie vazby), stejně jako behaviorismus či teorii sociálního učení. Zvláštní pozornost byla z psychologie vycházejícími badateli věnována i některým specifickým otázkám, spojeným s duševní stránkou lidské osobnosti a jejím vztahem ke zločinnosti, a to například inteligenci (dodnes velmi diskutovaný vliv nižší inteligence na delikventní chování) či určitými, pro kriminální dráhu jakoby předurčenými typy osobnosti (za všechny lze uvést známé Eysenckovy faktory extroverze, neuroticismu a

psychoticismu, jejichž přítomnost je podle tohoto autora charakteristická právě pro osoby jednající deviantně či asociálně).

Zvláště významnými se jeví teorie zabývající se morálním vývojem jedinců, a to zejména dílo J. Piageta a L. Kohlberga. Podle poznatků, které z jejich rozsáhlých studií vyplývají, je možno na jedince, projevující se asociálně, hledět jako na osoby, které dosáhly pouze nižších stupňů takového vývoje. Podle Kohlberga je tak například pro mnoho „kriminálních živlů“ typická tzv. prekonvenční úroveň morálního vývoje (viz. např. VACEK, 2000). Stejně tak je vhodné připomenout známý koncept psychopatické osobnosti (dnes se hovoří spíše o antisociální či dysociální osobnosti), rozvíjený psychologů od šedesátých let dvacátého století, a to na základě pozorování a rozboru osobnosti zločinců, kteří se dopustili velmi závažných, brutálních a zdánlivě ničím neodůvodnitelných deliktů. Psychopat bývá charakterizován jako člověk neschopný empatie, impulzivní, nedbající morálních pravidel a výrazně egocentricky strukturovaný, přičemž indikátory takového vývoje, včetně nespoutané agresivity, se objevují již v jeho dětství a raném mládí (KUCHTA aj., 2005, s. 69). Ukazuje se, že v rámci kriminální populace je opakovaně shledáváno poměrně vysoké zastoupení osob s touto diagnózou (ČÍRTKOVÁ, 1998, s. 73), což dle relevantních průzkumů, provedených i v našich podmínkách, platí rovněž pro mladistvé a dětské pachatele (GRUMLÍK aj., 1996; KOCOURKOVÁ aj., 2004).

Za zmínku rozhodně stojí poznatky psychologů, že pachatelé trestných činů se velmi často rekrutují z osob, které mají se stejným jednáním zkušenost jako oběti (NOVOTNÝ aj., 2004, s. 403). Často je taková souvislost pozorována u školní šikany či školního násilí, kdy některé děti mají zážitky s rolí šikanujícího i šikanovaného (BOXFORD, 2006, s. 82; MORRISON, 2007, s. 15), případně jsou u agresorů konstatovány problémy ve vlastní rodině, a to zejména silná deprivace či subdeprivace (KOLÁŘ, 2001, s. 86; LAŠEK, 2004; KYRIACOU, 2005, s. 29). Mnohé problémové chování dětí a mladistvých umí navíc soudobá psychologie vysvětlit zákonitostmi duševního i tělesného zranění jedince, a to zejména ve spojení se zvláštnostmi určitého věku. Jevy jako odmítání autorit, touha experimentovat, negativismus, vzdorovitost, impulzivita či obtíže v sebeovládání jsou v literatuře velmi dobře zdokumentovány (viz. např. VOJTÍK aj., 1990; BENDL, 2001a; ČERNÍKOVÁ aj., 2002). To vše se pochopitelně může projevit negativním jednáním vůči učitelům, neboť někteří dospívající mají v rámci měnícího se vztahu k autoritě zjevnou tendenci pedagogy různým způsobem provokovat, a to s cílem narušit jejich formální nadřazenost a vyprovokovat je k tomu, aby se přestali ovládat, čímž před studentským kolektivem ztratí svou sociální prestiž. V krajním případě může jít o přímou agresi, a to nejčastěji o verbální napadení učitele (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 125).



Jak je z výše citovaných poznatků zřejmé, psychologické přístupy k delikventnímu chování představují velmi bohatý a inspirativní zdroj pro jeho možná vysvětlení. Ačkoli dozajista platí, že ne všechny formy zločinnosti lze obecně analyzovat na bázi faktorů tohoto typu, z hlediska tématu interpersonálního násilí, jemuž se věnuje tato práce, jde bezesporu o pohled více než nosný. Proto se i v dalších podkapitolách, zaměřených na příčiny spojené s osobou učitele a na faktory vázané na specifika pedagogické profese, některá zjištění, vyplývající z psychologicky orientovaných výzkumů, znovu objeví. Než se tak stane, je nutno věnovat se i třetímu z výše vytyčených směrů pozitivistického přístupu, a to teoriím sociologickým.

Pro sociologicky orientované směry je příznačné, že na rozdíl od teorií biologických a psychologických nehledají příčiny delikventního chování v jedinci, který se takto projevuje, nýbrž především v prostředí, jež ho obklopuje. Jak uvádí G. Munková, teorie tohoto typu je přitom možno rozdělit na koncepce založené na normativním přístupu a koncepce založené na přístupu relativistickém. Zatímco prvně jmenované staví na pojmu sociální norma a jako základní fakt organizovaného sociálního života vidí sociální konsensus, relativisticky zaměřené teorie univerzální platnost norem popírají a spíše se zabývají analýzou sociálních procesů, v jejichž rámci veřejnost definuje deviance (MUNKOVÁ, 2004, s. 14).

Klasickým příkladem první z uvedených koncepcí je dnes již proslulá práce E. Durkheima, a to zejména jeho teorie anomie coby stavu, v němž jsou společenské normy slabé, konfliktní, či dokonce zcela chybějí. Jedinci, kteří se v takových podmínkách nacházejí, postrádají podle Durkheima jasná pravidla jednání, a začínají se proto chovat výrazně sobecky, díky čemuž ve společnosti narůstá počet sociálně patologických jevů (KOMENDA, 1999, s. 149; KOŤA, 2004b, s. 101). Nelze přehlédnout, že někteří čeští odborníci shledávají znatelné paralely mezi takto charakterizovaným společenským stavem a situací, která u nás panovala po společenských změnách v roce 1989 (viz. např. NOVOTNÝ aj., 2004, s. 95). Obdobně inspirativní se i v dnešní době jeví teorie, kterou v přímé návaznosti na dílo Durkheimovo rozpracoval R. Merton. Také pro něj byla výchozím a ústředním pojmem anomie, avšak na rozdíl od svého předchůdce ji chápal jako stav vyvolaný zřetelnou nerovnováhou mezi kulturní a sociální strukturou, který byl podle jeho názoru zcela příznačný pro moderní americkou společnost třicátých let dvacátého století. Právě tehdy se totiž naplno ukázalo, že ačkoli hodnota úspěchu byla jednotně vnímána jako nejvyšší kulturní cíl, existující společenská struktura nejen, že neumožňovala jeho dosažení všem, ale navíc ani jednoznačně nedefinovala prostředky, které lze k takovému úsilí využít. Tomu pak také odpovídalo chování lidí, kteří volili různé cesty, jak se s touto situací vyrovnat, a to včetně takových, které lze obecně chápat jako deviantní (KOMENDA, 1999, s. 160; MUNKOVÁ, 2004, s. 40;

KOŤA, 2004b, s. 102; BURKE, 2005, s. 99). Přestože Merton svůj koncept situoval do kontextu americké společnosti první poloviny dvacátého století, výklad delikventního chování jako snahy některých jedinců, jejichž šance na společenský úspěch jsou omezeny, dosáhnout vytoužených cílů zavrženíhodnými cestami, je pochopitelně možný i dnes. Mnozí autoři se k této myšlence ostatně nepopíratelně hlásí, a to i v souvislosti s nežádoucím chováním dětí a mládeže (u nás viz. např. VEČERKA aj., 2004, s. 5).

Neméně přínosnými se jeví poznatky rozvíjené představiteli tzv. Chicagské školy, respektive autorů, kteří na její sociálně ekologicky orientované výzkumy přímo či nepřímo navázali. Zmínit lze například teorii sociální dezorganizace či Sutherlandovu teorii diferencované asociace, které vhodně slouží jako určitý výkladový rámec pro možný vliv sociálního prostředí, v němž problémově se chovající jedinec žije. Právě toto prostředí a styk se „závadovými“ osobami, a nikoli pouze vrozené vlastnosti, mohou přispět k tomu, že se člověk začne chovat deviantně (viz. např. KOMENDA, 1999, s. 170; KOŤA, 2004b, s. 97; MUNKOVÁ, 2004, s. 21). Uvedený poznatek je o to zajímavější, že některé výzkumné nálezy poměrně jednoznačně svědčí o tom, že více problémů s násilím studentů mají školy sídlící v oblastech, kde je obecně i vyšší míra kriminality a kde působí více dětských a mladistvých gangů. Jinými slovy, školní život „zrcadlí“ život komunity, kde škola sídlí, a to včetně veškerých bezpečnostních rizik (MAYHEW, 2002, s. 28; BOXFORD, 2006, s. 53). Pokud tedy pedagog působí v prostředí, kde si mladí lidé v běžném životě osvojují negativní vzorce chování, šance, že se sám stane jeho obětí, je pochopitelně znatelně vyšší než v podmínkách v tomto směru příznivějších. To je dáno skutečností, že vnější prostředí má na školu přirozený vliv a škola na dění okolo sebe zpravidla velmi citlivě reaguje (GRECMANOVÁ, 2003).

Vliv prostředí je však v rámci tématu této práce možno zvažovat i v užším smyslu, a to jako souvislost mezi sociálně deviantním chováním studentů a prostředím samotné školy, kterou navštěvují. V tomto ohledu je třeba odlišovat několik termínů, a to přinejmenším prostředí, atmosféru a klima. Hovoříme-li o samotném prostředí v obecném smyslu, míníme jím jak zařazení školy do příslušného regionu, tak faktory architektonické, kam patří mimo jiné hlediska ergonomická (vhodnost školního nábytku apod.), akustická či hygienická, jako je osvětlení, vytápění či větrání (MAREŠ aj., 1995, s. 147; LAŠEK, 2007, s. 40). Tyto faktory mohou hrát ve vztahu k chování studentů významnou roli, a to jak na úrovni celé školy, tak i třídy. Pokud je totiž daný prostor upravený, čistý, dobře větraný a případně i vyzdobený pracemi samotných žáků, má tato okolnost na jejich vztahy k učitelům příznivý dopad, neboť vyvolává spokojenost, klid, mírnost a trpělivost, a to na rozdíl od tříd či škol, které jsou

zanedbané, neútlivé a plně nepořádku (KYRIACOU, 1996). Nikoli náhodou je také celá řada preventivních opatření orientována právě tímto směrem, neboť určitý vztah mezi úrovní prostředí a chováním lidí se zdá být nepopiratelný (VEČERKA aj., 1996).

Pro atmosféru školy je příznačná proměnlivost a situační podmíněnost, přičemž platí, že se může měnit několikrát během jediného vyučovacího dne (MAREŠ, 1995). Ačkoli i vliv konkrétní atmosféry na chování jedince lze brát v určitých případech v úvahu (jako příklad můžeme uvést atmosféru ve škole před závěrečnými zkouškami či v době, kdy je v ní inspekce), jako podstatnější se z pohledu této práce jeví poslední z uvedených termínů, tedy termín klima školy. Jeho obecná definice je ovšem velmi obtížná, neboť reálné školní klima se skládá z nejrůznějších proměnných a jeho charakteristiky jsou navíc subjektivně a emocionálně laděné, díky čemuž ho mohou různí pozorovatelé hodnotit odlišně. V zásadě se ale jedná o specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, sociálními a kulturními dimenzemi (GRECMANOVÁ, 1998). Jeho spolutvůrci jsou především žáci, školní třídy, jednotliví vyučující, učitelský sbor, vedení školy i další personál (MAREŠ aj., 1995, s. 158), ale za významné determinanty můžeme považovat i zvláštnosti školy jako takové, tedy mimo jiné její typ (gymnázium, odborné učiliště apod.), zaměření či pravidla školního života (LAŠEK, 2007, s. 44). Výzkumy, soustředěné na tuto problematiku, pak také zpravidla zohledňují aspekt obsahový (s jakými hodnotovými systémy se učitelé a žáci setkávají a jaký význam jim přiřkládají), interakční nebo vztahový (GRECMANOVÁ, 1997). Za zcela zásadní je nutno považovat poznatek, že charakteristiky školy související s typem jejího klimatu jsou v prokazatelném vztahu k míře viktimizace učitelů. Jak poukázal již zmíněný výzkum A. Payneové, k útokům na učitele dochází méně často ve školách, pro něž jsou typické dobré a neformální vztahy, spolupráce a společně sdílené normy (PAYNE aj., 2003).

V soudobé pedagogické literatuře panuje přesvědčení o výrazném vlivu ředitele školy na její klima (GRECMANOVÁ, 1996). Předpokládá se, že určující je zejména styl, jakým přistupuje k řízení pedagogického sboru. Podle J. Mareše se v tomto ohledu jeví užitečnou typologie A.W.Halpina a D.B.Crofra, kteří rozlišují klima otevřené a uzavřené. Otevřené klima se vyznačuje živostí a energičností, neboť ředitel vede učitelský sbor tak, aby pracovní úkoly korespondovaly se sociálními potřebami pedagogů. Sám jde navíc učitelům příkladem, vhodně kombinuje příkazy, strukturování úkolů, pomoc a odměny. Nevyskytuje se přetěžování lidí, důraz je kladen na osobní styk, autentičnost jednání a rozumný nadhled. Uzavřené klima naproti tomu charakterizuje frustrace a apatie, kdy ředitel i učitelé vykonávají předepsané činnosti pouze formálně. Pracovní úkoly a potřeby zaměstnanců školy nejsou

vyvážené, ředitel zavaluje podřízené byrokratickou rutinou, lpí na dodržování směrnic a pokynů, s učiteli jedná neosobně. Pedagogové se tak stahují do sebe, činnost spíše předstírají a k úkolům se staví lhostejně (MAREŠ aj., 1995, s. 157). Obdobně jako nad klimatem školy by bylo na místě zamyslet se i nad klimatem v rámci třídy či vyučování, avšak vzhledem k tomu, že zde již nabývá velké role chování učitele, bude tomuto tématu věnována pozornost až v následující podkapitole, jejímž ústředním tématem je právě pedagog.

Nyní je na místě zmínit se o další vlivné, sociologicky orientované teorii, a to tzv. teorii subkultur. K ní nás ostatně přivádí již výše letmo zmíněná problematika dětských a mladistvých gangů. Přiřadit sem lze mimo jiné práce takových autorů, jakými jsou A. Cohen, R. Cloward, L. Ohlin, D. Downes či D. Matza. Studie, které díky nim vznikly, nabízejí vysvětlení nejen toho, proč gangy dětí a mladistvých vznikají a jaké potřeby těchto věkových skupin saturují, ale zároveň jsou určitým návodem i pro pochopení důvodů, proč jednání členů takových subkultur nese velmi často znaky negativismu či bezúčelnosti (viz. např. MUNKOVÁ, 2004, s. 49). Posledně jmenovaný autor, D. Matza, je pak spolu se svým spolupracovníkem G. Sykesem i tvůrcem konceptu tzv. „neutralizačních technik“, jejichž znalost umožňuje porozumět skutečnosti, že titíž mladí lidé mohou žít podle společenských pravidel a norem, a zároveň tato pravidla a normy občas závažně narušit (KOŤA, 2004b, s. 109). Tyto techniky, spočívající například v popření odpovědnosti za spáchaný delikt (šlo pouze o náhodu apod.) či popření oběti (daný jedinec si takové chování zasloužil apod.), slouží provinilcům k ospravedlnění vlastních činů, a jsou pochopitelně zajímavé i z hlediska tématu této práce. Právě popřením oběti se totiž může útočník vyrovnat s morálním dilematem ohledně užití násilí vůči pedagogovi, je-li přesvědčen, že si takové chování vysloužil, a to například svým nespravedlivým hodnocením studentů.

Odlišně než dosud uváděné sociologické teorie se k problematice delikventního chování staví teorie sociální kontroly, rozvíjející se zhruba od šedesátých let dvacátého století. Zatímco převážná většina výše vzpomínaných autorů se v zásadě zajímala o to, proč lidé porušují sociální normy, zastánci tohoto přístupu považují za podstatnější spíše otázku, co jedince naopak vede k jejich dodržování. Je totiž zjevné, že prohřešky proti společenským pravidlům by pro něj v mnoha případech znamenaly přínos (KOMENDA, 1999, s. 187). Lidé jsou v podstatě permanentně nespokojeni s tím, co mají, a tak musí zjevně existovat určitý mechanismus, který je nutí k tomu, aby normy nepřekračovali. Tímto mechanismem je podle zastánců uvedené teorie právě sociální kontrola, a to ať již ve smyslu kontroly vnitřní, tedy internalizovaných sociálních norem, tak kontroly vnější. Patrně nejznámějším autorem, kterého můžeme do tohoto směru sociologického uvažování vřadit, je T. Hirschi. Ten byl

přesvědčen, že k deviantnímu jednání dochází tehdy, je-li oslabeno nebo přerušeno jedincovo připoutání ke společnosti, obecně vymezitelné faktory náklonnosti k určitým lidem, závazku ke společnosti, účasti na nezávadových aktivitách a víry v morální kodex skupin (viz. např. MUNKOVÁ, 2004, s. 60; KOŤA, 2004b, s. 112). Také tyto poznatky jsou podstatné, neboť negativní chování vůči učitelům je například pravděpodobnější ze strany studenta, který do vzdělání investoval jen málo času a energie, a tak je u něj zmiňovaný závazek ke společnosti menší, neboť nemá důvod být konformní a chránit to, co již vytvořil. Případné sankce typu vyloučení ze studia pro něj navíc nemusejí znamenat větší osobní ztrátu.

Řada autorů, a to nejen sociologicky orientovaných, akcentuje z hlediska příčin delikventního chování selhávající výchovu v rodině, z níž daný jedinec pochází. Její vliv je nepopíratelný, neboť jak prokazují mnohé výzkumy, asociální či antisociální projevy mladého člověka mají velmi často souvislost právě s poruchami rodinného prostředí. To je dáno již skutečností, že struktura a fungování rodiny má zcela zásadní a prakticky nezastupitelnou úlohu v socializaci a sociální integraci jedince (viz. např. ONDREJKOVIČ aj., 2001; ČERNÍKOVÁ aj., 2002; MATOUŠEK aj., 2003; KOŤA, 2004a). Tyto skutečnosti často potvrzují i samotní učitelé, kteří na základě svých zkušeností zjišťují, že výchovně problematictí žáci pocházejí z rodinného prostředí nejrůznějším způsobem nedostatečného, kde se uplatňuje například příliš direktivní styl výchovy, násilí či agresivita, anebo je naopak výchova příliš benevolentní a rozmazlující, s prvky lhostejnosti a neangažovanosti (GAJDOŠOVÁ aj., 2006, s. 200). M.T. Augerová poukazuje, že mnoho současných rodičů dává přednost citovým vztahům na úkor výchovného působení na dítě, a tak se v podstatě vyhýbají nejen jakýmkoli konfliktům s ním, ale i zákazům či příkazům. Mladí lidé, kteří díky tomu získají pocit, že si mohou vše dovolit, pak odmítají ve škole respektovat stanovená pravidla a přistoupit na požadavky svých učitelů (AUGER aj., 2005, s. 15). Důkazem, že rodinné prostředí je z hlediska problémového chování mládeže považováno za zcela klíčový faktor, je ostatně i skutečnost, že celá řada preventivních opatření směřuje právě do této oblasti (viz. např. GRAHAM aj., 1996; FARRINGTON aj., 2003; ZAPLETAL aj., 2005).

Jak již bylo konstatováno výše, sociologické teorie delikventního chování je možno členit na normativní a relativistické. Dosud zde byly popisovány ty, které jsou příkladem prvního z těchto typů, nyní se autor pro změnu zaměří na typ druhý, historicky mladší. Relativistickými se takové teorie nazývají proto, že jako zásadní rys moderní společnosti chápou její diverzitu, a z toho důvodu je podle nich nemyslitelné předpokládat obecně uznávaný normativní konsensus. Odlišné skupiny lidí mají totiž odlišné a mnohdy vzájemně konfliktní zájmy. Osoby a jejich chování je proto nutno vidět ve vztahu ke způsobu, jak na ně

reaguje veřejnost či publikum, neboť deviantní je to, co je takto označeno ostatními (MUNKOVÁ, 2004, s. 15). K relativistickým teoriím patří řada konceptů, které zdůrazňovaly nejen sociální, ale i politický či ekonomický podtext delikventního chování, a to například tzv. teorie konfliktu, vnímající kriminalitu jako přirozený důsledek třídních rozporů. Na existující trestní zákony a normy nahlíží takto orientovaní sociologové či kriminologové (často se setkáváme s označeními typu radikální či nová kriminologie) v podstatě jako na nástroj ochrany práv a zájmů mocných (KOŤA, 2004b, s. 117; BURKE, 2005, s. 153). Jakkoli lze i tyto myšlenky interpretovat na problematiku násilí vůči učitelům (například v souvislosti s pachateli z řad sociálně znevýhodněných minorit), v dalším výkladu bude pozornost zaměřena již pouze na jiný příklad relativisticky založené teorie, a to teorii nálepkování (etiketizační teorie či labelling approach). Právě ta se totiž z hlediska zaměření práce jeví jako obzvláště nosná.

I teorie nálepkování klade důraz na relativitu deviací, přičemž její příznivci tvrdí, že jedinci se stávají deviantními tehdy, dostanou-li takovou „nálepkou“ od ostatních. Jak bylo doloženo již výše poznatky z výzkumů latentní kriminality (viz. kapitola 3.3.), chování porušujícího sociální normy se v životě dopustí značná část občanů, a to aniž by se jim kdokoli zabýval a aniž by si tito lidé sami připadali jako zločinci. Situace se však výrazným způsobem změní, pokud je porušení norem odhaleno, a pokud je daná osoba označena („onálepkována“) významnými druhými jako deviant. Pak platí, že ostatní lidé na takto stigmatizovaného jedince jako na devianta začnou skutečně reagovat, což má zpravidla za následek, že se s touto rolí sám brzy vědomě či nevědomě ztotožní, a začne se podle daného očekávání chovat (KOŤA, 2004b, s. 114; MUNKOVÁ, 2004, s. 66; BURKE, 2005, s. 142). Někdy se v této souvislosti hovoří o tzv. deviaci primární a deviaci sekundární (NEWBURN, 2007, s. 213). S ohledem na zde analyzovanou problematiku je velmi důležité upozornit na skutečnost, že k institucím, které mají moc uvedeným způsobem jedince stigmatizovat a udělovat mu negativní „nálepky“, patří bezesporu i škola. Odborná literatura ostatně na tuto skutečnost, stejně jako na negativní dopady, které nevhodné označení může na mladého člověka mít, opakovaně upozorňuje (viz. např. ONDREJKOVIČ, 1997; SKOPALOVÁ, 2006). I z tohoto důvodu se „nálepkování“ bude věnovat také část následující podkapitoly.

Teorie, hledající příčiny deviantního chování v osobnosti jedince či v prostředí, které ho obklopuje, by nepochybně zasluhovaly mnohem více pozornosti, než jim bylo možné věnovat. Na místě je nepochybně i přiznání, že řada obdobně podnětných poznatků zde vůbec nezazněla. Nezbyvá, než případně zájemce odkázat na zde citovanou odbornou literaturu. Následující řádky se již postupně zaměří na zbývající dvě skupiny faktorů, které úvod této

kapitoly vymezil jako podstatné pro vznik problémového chování studentů nebo jiných osob vůči učitelům.

## **5.2. Příčiny vázané na osobnost a působení učitele**

Pro moderně pojaté výzkumy, zabývající se násilím či jiným druhem trestné činnosti, je poměrně příznačné, že se již nevěnují pouze osobnosti pachatele a jeho chování, nýbrž i roli samotné oběti při vzniku, průběhu i následcích daného incidentu. Ukazuje se totiž, že případy, kdy oběť do procesu vlastní viktimizace nijak nezasahuje, jsou spíše výjimečné, a že u řady deliktů můžeme dokonce vysledovat určitý podíl poškozeného na tom, že k nim došlo (viz. kapitola 2.4.). Opět je na místě připomenout, že jakékoli úvahy, týkající se případného zavinění oběti, je nutno brát výhradně obrazně, neboť jejich smyslem rozhodně není svalovat odpovědnost za daný skutek na poškozeného jedince. Jde pouze o nalezení a popis takových rysů v jeho chování či vlastnostech, které riziko útoku vůči němu prokazatelně zvýšily. To má pochopitelně velký význam zejména z hlediska prevence.

O výše naznačený přístup se nyní pokusí i autor této práce, neboť z hlediska jejího tématu lze rovněž předpokládat, že určití učitelé jsou z nejrůznějších důvodů ohroženi násilím ze strany studentů či jiných osob ve vyšší míře než učitelé jiní. V pedagogické literatuře, zabývající se konfliktními situacemi v průběhu vyučování, je ostatně tento pohled zcela běžným, neboť zvažují-li příslušní autoři spor mezi studentem a učitelem jako jeden z možných negativních průběhů pedagogické interakce, snaží se zpravidla dopátrat možného vlivu všech jejích účastníků, tedy i samotného pedagoga. M. Langová například zdůrazňuje význam toho, jaký styl interpersonálního chování lze u učitele vysledovat. Vychází přitom z již klasického dělení těchto stylů na autokratický (učitel neustále vede žáky, projevuje pro ně málo porozumění, vyžaduje okamžité podřízení se a kázeň), liberální (malá kontrola i spolupráce ze strany pedagoga, žáci mají naprostou volnost při rozhodování) a sociálně integrační nebo-li demokratický (učitel zaujímá vedoucí roli, ale své působení zakládá na spolupráci se žáky, dává méně příkazů a spíše podporuje iniciativu studentů). Autorka soudí, že prvně uvedený styl, orientovaný na příkazy, zákazy a nátlak, může u žáků vyvolávat nejen vyšší napětí a dráždivost, ale i agresivitu. Navíc hrozí, že pedagog, který ho využívá, vzbudí v žácích nepřátelský postoj vůči sobě (LANGOVÁ aj., 1992, s. 74). Tyto poznatky v zásadě korespondují s názorem P. Novotného, který je přesvědčen, že autoritářství coby osobnostní rys bychom měli řadit mezi charakteristiky, které jsou pro výkon učitelské profese zcela nevhodné. Empirické šetření, které uskutečnil na vzorku 171 učitelů druhého stupně základní školy, stejně jako některé výzkumy starší, totiž podle něj jednoznačně ukázaly, že autoritářství

prokazatelně ovlivňuje nejen vztah mezi učitelem a žákem, ale i rozvoj žákovy osobnosti, a to s největší pravděpodobností negativním směrem. Zajímavá jsou rovněž jeho zjištění, týkající se souvislostí tohoto rysu osobnosti pedagoga s jeho negativními postoji k rodičům žáků (NOVOTNÝ, 1997). V daném ohledu je ovšem nutno poznamenat, že akceptace učitelova stylu žáky závisí i na aktuální rovině pedagogického působení. Jak ve své práci dokládá J. Pelikán, existují situace, kdy žáci zcela přirozeně vnímají výrazně dominantní jednání učitele jako jediné možné. Týká se to především tzv. režimové roviny pedagogického působení, tedy okamžiků, kdy jde o koncentraci studentů na výkon, o udržení disciplíny nutné pro práci, případně o chvíle, kdy nekázeň může ohrozit zdraví, nebo dokonce životy dětí. Neprojevili-li se pedagog za takových okolností jako dominantní, považují to studenti za důkaz jeho slabosti či neschopnosti. Citovaný autor se tak přiklání k názoru, že spíše než o jediném a ideálním stereotypním stylu je nutno uvažovat o citlivém reagování na specifika situace, podle níž se přístup pedagoga ke studentům musí měnit (PELIKÁN, 1995, s. 101).

Jiný pohled na nevhodné chování studentů vůči učiteli, kterým mohou být i projevy agrese, nabízí V. Pařízek. Má za to, že ho mohou vyvolat prakticky jakékoli nedostatky v pedagogových didaktických způsobech (například nedostatečné využívání příkladů, málo poutavý či nesrozumitelný výklad), a stejně tak i ve způsobech výchovných, mimo jiné přílišná shovívavost, či naopak přísnost učitele (PAŘÍZEK, 1990). V podstatě se tak shoduje s G. Pettym, který za základní podmínky kázně pokládá učitelovu schopnost efektivního vyučování, kvalitní organizační schopnosti a rovněž dobré vztahy mezi učitelem a žáky (PETTY, 1996, s. 81). Pařízek přitom navíc soudí, že pokud žáci výše naznačené nedostatky odhalí, dovolí si vůči danému kantorovi i takové jednání, jaké by jim u jiného učitele připadalo nemyslitelné (PAŘÍZEK, 1990). Jak ostatně výstižně podotýká D. Fontana, vycítí-li děti u pedagoga v jakémkoli směru slabost, dovedou být ve svém chování k němu až neobyčejně bezohledné (FONTANA, 2003, s. 365). Zkušenost s tím mají nepochybně mnozí začínající učitelé, o čemž svědčí i termín „šok z reality“ či „profesní náraz“, který se v pedagogické literatuře vžil právě pro situaci na počátku profesní kariéry (viz. např. PRŮCHA, 2002, s. 26; URBÁNEK, 2005, s. 95). Jakékoli setkání s novými žáky je však svým způsobem náročné i pro zkušené učitele, neboť studenti mají v určité fázi vzájemného poznávání tendenci experimentovat s tím, co si mohou k novému pedagogovi dovolit. Prostřednictvím nejrůznějších prohrůšek tak testují, zda si učitel dokáže prosadit své pojetí pedagogické situace, případně jaké chování toleruje, a jaké již nikoli (LANGOVÁ aj., 1992, s. 66; PETTY, 1996, s. 90). Roli provokatéra na sebe zpravidla bere nejodvážnější a nejvlivnější



žák ve třídě, přičemž případné trestání učitelem jeho postavení dále posiluje (ČÁP aj., 2001, s. 542).

Zajímavé poznatky nabízí S. Bendl, který provedl výzkumné šetření na vzorku bezmála 900 žáků, a to s cílem odhalit vlastnosti či schopnosti učitele, které podle nich samotných zaručují, že v jeho přítomnosti budou studenti ukázněni (BENDL, 2002). Vyšlo najevo, že jako nejpodstatnější vnímají žáci přísnost učitele (uvedlo 59,9 % respondentů), jeho lásku k dětem (45,3 %), zajímavou výuku (27,2 %), smysl pro humor (20,9 %) a jeho sebevědomí (17,5 %). Tato zjištění v zásadě odpovídají výše uváděným teoretickým východiskům, neboť popsané charakteristiky odrážejí jak didaktické kvality učitele (zajímavá výuka), tak jeho organizační schopnosti a vztah k dětem (přísnost, láska, smysl pro humor). Ke shodným zjištěním dospěla většina výzkumů, které se snažily zachytit názory samotných studentů na ideální, či naopak nežádoucí vlastnosti nebo schopnosti pedagogů. Ukazuje se, že žáci se zpravidla zaměřují na ty charakteristiky, které se projevují v chování učitelů k nim samotným (LANGOVÁ aj., 1992, s. 18). Na kantorech se jim tak nejvíce líbí například demokratický vztah ke studentům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, spravedlnost, odpovědnost, přívětivé chování či chápání obvyklých problémů studentů (PAULÍK, 1999, s. 38; ČÁP aj., 2001, s. 266). Obdobně zaznívají v anketách tohoto typu požadavky na důslednost, pravdomluvnost, obětavost či upřímnost. Platí také, že pozornosti žáků neujdou ani některé další charakteristiky či projevy pedagoga, jako je například jeho upravený nebo neupravený oděv (PAŘÍZEK, 1988, s. 110). Důležitost kvalit tohoto druhu však znatelně klesá s přibývajícím věkem studentů, neboť čím jsou starší, tím bývají schopnější přijímat odpovědnost za svou práci, což má následně vliv i na jejich lepší přizpůsobivost ve vztazích s dospělými (FONTANA, 2003, s. 364).

K velmi podobným výsledkům došly také výzkumy, jejichž autoři využili jiné postupy než přímé dotazování studentů. D. Ryans kupříkladu na základě faktorové analýzy dat, která získal přímým pozorováním značného souboru učitelů základních a středních škol, hovoří v souvislosti s vlastnostmi důležitými pro výkon pedagogické profese mimo jiné o vřelosti, pochopení, přátelskosti, odpovědnosti, čilosti, systematičnosti či tvořivosti. N.L. Gage za podstatnou označuje vřelost jako tendenci vyslovovat častěji se žákem souhlas, indirektivitu (učitel vítá iniciativu žáka), kognitivní organizaci (akcent na logické uspořádání učiva) a entuziasmus (LANGOVÁ aj., 1992, s. 18). Výše citovaný J. Čáp pak výsledky několika výzkumů, provedených v různých zemích a odlišnými metodami, shrnuje v tom smyslu, že shodně vypovídají o závislosti postojů žáků k učení či efektivity pedagogického působení na

humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě se objevují didaktické schopnosti a odbornost učitele (ČÁP aj., 2001, s. 266).

Z hlediska problematiky, již sleduje tato disertační práce, jsou nadmíru zajímavé poznatky, které studie výše uvedeného typu přinášejí ohledně významu sociální kompetence učitele. Tu v zásadě můžeme chápat jako schopnost účinně a vhodně působit jako učitel v sociální interakci se žáky, přičemž účinností míníme úspěšnost vzhledem k dosahování pedagogických cílů a vhodností soulad sociálního chování učitele s etickými normami společnosti a s požadavky respektování a ochrany osobnosti žáka (LANGOVÁ aj., 1992, s. 1). Sociálně kompetentního učitele pak lze vystihnout jako jedince, který umí naslouchat, je přirozeně komunikativní, v jednání a řešení problémů je konstruktivní, dokáže svým jednáním druhé uvolnit a uklidnit, má pozitivní vztah k lidem a k sobě samému, má schopnost rozvíjet pozitivní osobnostní rysy lidí, je taktní, tolerantní a citlivý, dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat, je úspěšný v organizování a řízení lidí a je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému (VALIŠOVÁ, 2007a, s. 230). Obecně se jedná o sociální dovednosti, které se vztahují například ke komunikaci, sociální percepci, sebereflexi či ke zvládání konfliktů (ČEJKOVÁ, 2005). To vše jsou charakteristiky, jejichž absenci či jakýkoli výraznější nedostatek u konkrétního učitele vnímají samotní studenti velmi kriticky (ONDER, 2007). O významu interpersonálního stylu učitele a příslušných výzkumných nálezech hovoří J. Mareš. Žáci podle něho častěji vyvolávají spory s učiteli, kteří preferují jednání založené na častém kárání (MAREŠ aj., 2004). Je ovšem nutno opět dodat, že veškeré kompetence tohoto druhu mají vždy těsnou vazbu ke kompetencím odborným a didaktickým, neboť výchovné a vzdělávací působení tvoří nedělitelnou jednotu (LANGOVÁ aj., 1992, s. 2).

Za podrobnější zmínku nepochybně stojí studie, odhalující konkrétnější rysy osobnosti učitele, které přispívají k bezkonfliktnímu a pozitivnímu ladění pedagogických situací. Jejich přehled podává M. Langová (LANGOVÁ aj., 1992, s. 20). Mezi nejdůležitější patří vřelost. Předpokládá především schopnost reflektovat potřeby a očekávání žáků, přičemž se projevuje zejména milým, laskavým, přátelským a žáky podporujícím chováním, které vytváří podmínky pro uvolněné a kooperativní vztahy se žáky a žáků mezi sebou. Podobně zásadní je integrita osobnosti, projevující se v emocionální stabilitě učitele, jeho sebedůvěře a sebeocení, a rovněž v racionálním a konstruktivním přístupu k pedagogickým situacím. Emocionálně stabilním je přitom takový učitel, u něhož převažuje pozitivní ladění emocí a pocity psychické pohody, s přiměřenou intenzitou citů a jejich vzrušivostí. Pedagog, který se v pedagogických situacích naopak projevuje jako vysoce emocionálně vzrušivý, proměnlivý

v náladách, s citovými reakcemi neodpovídajícími daným podmínkám, který nedovede své city přiměřeně ovládat, je netrpělivý a nestabilní ve svých požadavcích, vytváří ve třídě vysoce náročné až stresové situace, a je tak z hlediska tématu této práce bezesporu více ohrožen tím, že se stane obětí agresivní reakce ze strany žáků. Stejně konstatování se týká i výše zmiňované sebedůvěry, neboť negativně na průběh učitelova setkávání se žáky působí podle M. Langové její zjevný nedostatek, pasivita, sklíčenost či nedostatek energie, zatímco jako pozitivní faktor se jeví přiměřená ctižádost, činorodost, pocit síly, energie a optimismu. Pro příznivější a bezkonfliktní vývoj pedagogických situací je pak nutný také racionální a řešící přístup, a to v přímém kontrastu k přístupu založeného na emocích a nerealistickém odhadu situace.

Kromě vřelosti a integrity osobnosti poukazuje citovaná autorka rovněž na rys dynamismu osobnosti učitele. Jeho potřeba je dána již tím, že pedagogické situace jsou charakteristické vysokou dynamikou svého průběhu, kdy se interakce mezi pedagogem a žáky neustále vyvíjejí a mění. Učitel je tedy vystaven nutnosti rychle se adaptovat, nebo-li pružně postihnout změny v situaci a přizpůsobit se jim. Jako žádoucí se dokonce jeví i jistá záliba ve změnách a ochota ve školní situaci zariskovat. Výrazným handicapem je pro pedagoga naopak rigidita v percepci situací, nepružnost, nepřizpůsobivost a přemíra zábran. Posledním rysem, který M. Langová na základě shrnutí několika studií uvádí, je dominance. Její přiměřený stupeň je ostatně základním předpokladem úspěšnosti každého řídicího pracovníka, tedy i učitele. Bez ní by učitel nebyl schopen žáky vést ve směru vytčených cílů a iniciovat a usměrňovat jejich vývoj. I sami studenti ostatně určitou dominanci učitele očekávají, neboť pedagogové neschopní žáky vést, nerozhodní, s nejasnými a proměnlivými požadavky a neschopní udržet si ve třídě kázeň, u nich vyvolávají nejistotu až dezorientaci, čímž vytvářejí nepříznivé pracovní podmínky. To je pochopitelně dáno již skutečností, že kázeň ve škole je nutnou podmínkou nejen pro vytvoření bezpečného prostředí pro pedagogy i žáky, ale také prostředí podporujícího učení (BENDL, 2004a, 2004b, 2005). I pro velmi uvolněné vyučovací postupy, které nabízejí některé alternativní školy, bezpochyby platí, že vyžadují určitou formu podřízení, neboť v principu platí, že ve škole je vždy práce vychovatele založena na dominanci (HAVLÍK aj., 2002). Tento fakt reflektují v praxi nejen samotní učitelé (viz. např. VANÍČKOVÁ, 2003), ale stejně tak i studenti, což poměrně jednoznačně potvrzují výzkumy zaměřené na jejich názory a postoje. Pedagogové, kteří si ve třídě nezjednájí pořádek, jsou v nich totiž zpravidla hodnoceni jako špatní (UHLÍŘOVÁ, 1999; RENDL, 1994). Stejně tak se ukazuje, že většina žáků vnímá nekázeň jako negativní prvek ve vyučování. Poznatky z výzkumu, který na toto téma před časem uskutečnil na vzorku zhruba tisíc žáků S. Bendl,

hovoří o 63,1 % respondentů, kteří uvedli, že jim nekázeň vadí. Je přitom zajímavé, že více vadí dívkám než chlapcům (BENDL, 2001b).

Ve vztahu k dominanci učitele zároveň platí, že její vysoká míra a příliš silná kontrola žáků působí nepříznivě na jejich vývoj, neboť je brzdou jejich samostatnosti a tvořivosti. Úroveň, v jaké se dominance jeví jako potřebná, a v jaké již nikoli, se pochopitelně liší podle stupňů škol (LANGOVÁ aj., 1992, s. 21). Současně je třeba pamatovat na to, co ve své práci oprávněně připomíná D. Fontana, že přehnaná snaha trvat na své vůdčí roli a na svém statusu může být pro učitele problematická také z jiného důvodu. Je totiž zřejmé, že pro děti upjaté chování pedagoga představuje dráždivou výzvu, aby se ho pokusili přivést do nesnázi. Ačkoli jsou tedy učitelé povahou své role odděleni od sociální skupiny tvořené žáky, chtějí-li s nimi pracovat, nesmí být tato vzdálenost příliš velká. Zcela nevhodné podle citovaného autora je, dává-li učitel svůj odstup od žáků najevo, a to například způsobem své mluvy, oblékáním či chováním. Nevyhnutelně tím vzbudí odpor a vystaví se riziku odvetného opatření (FONTANA, 2003).

Jiný přístup k otázce, jaké vlastnosti či schopnosti učitele mohou souviset s problémovým chováním studentů vůči němu, nabízejí teorie zabývající se zkoumáním vyučovacího klimatu. Předcházející podkapitola věnovala pozornost vztahům mezi klimatem školy a chováním těch, kdo ji navštěvují. Není však nejmenších pochyb, že i samotná interakce mezi učitelem a žáky ve třídě se vyznačuje svým „zvláštním ovzduším“, které je nutno v uvedených souvislostech nepouštět ze zřetele (MAREŠ aj., 1995, s. 142). Ukazuje, že zásadním činitelem je právě pedagog, neboť jeho osobnost a jeho postoje vyučovací klima výraznou měrou ovlivňují. Na základě empirických šetření je například možno prohlásit, že učitelé, kteří mají náchylnost k prosazování moci, vytvářejí formální a hierarchické klima, kde se žáci ocitají v roli podřízených. Vzniká velká distance mezi pedagogem a studenty, přičemž u studentů se typicky objevují opoziční postoje vůči učiteli (GRECMANOVÁ, 2003). Je proto důležité, aby se učitel snažil navozovat spíše atmosféru pohody a vzájemné důvěry. Obdobnou chybou jako výše nastíněný neosobní a tvrdý přístup je však i druhý extrém, a to snaha založit vyučování jen na osobních a přátelských vztazích se studenty, což je bohužel přístup typický pro některé začínající učitele (KAŠPÁRKOVÁ, 2002). Jak naznačují případy, známé z českých médií, násilí vůči učitelům se může objevit i na základě takto nevhodně pojatého vztahu ke studentům<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> V březnu roku 2007 vzbudil velkou pozornost případ učitele ze základní školy v České Třebové, jehož šikanovali žáci deváté třídy, a to takovým způsobem, že mu zahradili na chodbě cestu a jeden z nich mu na hlavu nasadil odpadkový koš. Celou scénu si navíc natočili, a následně ji i zveřejnili na Internetu. Jak přiznal

J. Lašek, který ve své práci pojednává o komunikačním klimatu vyučování, rozlišuje klima suportivní (vstřícné, podpůrné) a defenzivní. Zatímco pro prvně jmenovaný typ je příznačné, že účastníci pedagogické interakce se vzájemně respektují, naslouchají jeden druhému a říkají otevřeně své názory, defenzivní klima v žácích vyvolává obranné mechanismy a tendenci s učitelem soupeřit, spojovat se proti němu a útočit na jeho slabiny. Citovaný autor zjistil, že typ komunikačního klimatu souvisí především s věkem a délkou praxe učitele, naopak nezávisí na předmětu, který vyučuje. Je zajímavé, že u pedagogů-mužů převažoval podle výzkumných nálezů spíše defenzivní typ, u žen byl poměr vyrovnanější (LAŠEK, 1994). Obecně nás ale může těšit, že studie, které se zabývají analýzou klimatu v českých školách z pohledu žáků, přinášejí poměrně příznivé výsledky (viz. např. PRŮCHA, 2002).

Klíčem k porozumění mnoha zde již uvedeným faktorům, od nichž se může za určitých okolností odvíjet problémové chování studentů vůči učiteli, je bezesporu pojem, který je v pedagogické literatuře poslední doby hojně diskutován, a to pojem autorita. Jak bylo nastíněno výše, nepřijmou-li žáci ve vztahu ke konkrétnímu učiteli jeho postavení pedagoga a neuznají-li, že je oprávněn řídit jejich chování a průběh jejich učení, jeví se problémy v oblasti kázně jako nevyhnutelné (KYRIACOU, 2004, s. 99). Autorita se ostatně od učitele vyžaduje jako základní a nezbytný předpoklad úspěchu jeho práce se studenty, neboť pedagog, který ji nemá, ničemu nenaučí (PAŘÍZEK, 1988, s. 103). To samé platí i ve spojení s užíváním jakýchkoli kázeňských prostředků, neboť právě na autoritě učitele závisí jejich efektivita, a to jak v oblasti opatření represivních, tak v oblasti prevence (BENDL, 2004a, s. 42).

Na místě je nicméně konstatování, že v samotném pojetí autority neexistuje v pedagogické literatuře, a to i přes zmíněný, utěšeně narůstající zájem o toto téma, dosud shoda. Tento termín je tak užíván často velmi volně či zkresleně. Empirická šetření navíc ukazují, že různé významy autoritě a její roli přikládají i sami učitelé (DOBAL, 1999). Nejčastěji se o ní uvažuje v trojí rovině, a to jako o všeobecně uznávané vážnosti, o obecně uznávaném odborníkovi, případně ve smyslu úřadu (VALIŠOVÁ, 2007b, s. 394). Již tradičně pak bývá v souvislosti s profesí učitele odlišována jeho autorita formální, která je dána oficiálními pravomocemi, od autority neformální, nezávislé na postavení učitele a znamenající ve své podstatě vážnost, váhu či platnost pedagogových slov, která žáci přijímají nikoli z příkazu, nýbrž z vlastní vůle. Podstatné však je, že oba tyto druhy autority se vzájemně podporují a

---

v rozhovoru pro média ředitel dané školy, poškozený pedagog byl na škole prvním rokem, a když nastoupil, snažil se s dětmi spřátelit a být na ně mírný. To si však žáci zmíněné deváté třídy údajně vyložili jako jeho slabost, a přestali ho proto respektovat (viz. MF Dnes ze dne 20.4.2007).

prolínají (PAŘÍZEK, 1988, s. 105). Dějiny výchovy a vzdělávání zaznamenaly často velmi odlišné pojmání autority, přičemž se objevily i takové modely a přístupy, které jakoukoli autoritu učitele ve smyslu jeho moci nad žákem programově odmítly (viz. např. KOLÁŘ, 1999; SKALKOVÁ, 1999, 2005). S útoky, namířenými vůči autoritě, se ostatně můžeme často setkat i dnes, neboť tento pojem je mnohými mylně chápan jako cosi pejorativního a do moderní demokratické společnosti nepatřícího. Do jisté míry je to dáno poměrně častou, avšak nesprávnou asociací tohoto termínu s výše vzpomínaným pojmem autoritářství (VALIŠOVÁ, 1999, s. 85). Obdobně je pod trvalým tlakem a ohrožením z mnoha stran také autorita samotné školy jako sociální instituce (HAVLÍK aj., 2002, s. 133). Ukazuje se přitom, že sami učitelé uvažují o snižování autority své profese v očích veřejnosti jako o jednom z mimořádně zátěžových faktorů, spojených s výkonem jejich povolání (BLÍŽKOVSKÝ aj., 2000, s. 112). Celkové oslabení a relativizaci těchto tradičních autorit pak mnozí odborníci vnímají jako jednu z příčin nárůstu sociálně patologických jevů ve společnosti, a zejména mezi mládeží (viz. např. VALIŠOVÁ aj., 2005).

V obecné rovině je nutno zdůraznit, že autorita učitele se skládá z několika vzájemně prolnutých částí. Jak uvádí V. Pařízek, zásadními jsou především věcná znalost předmětu, didaktické schopnosti (tedy jak umí učitel vyučovat) a přístup ke studentům (PAŘÍZEK, 1988, s. 107). Také v žakovském diskurzu je ostatně nutno autoritu učitele hledat kdesi kolem těžiště pomyslného trojúhelníku, jehož póly tvoří právě osobní vztahy pedagoga k dětem, kázeň a znalost oboru (RENDL, 1994, s. 352), přičemž není pochyb o tom, že autorita pedagoga z pohledu samotných studentů není nic automatického, nýbrž si ji musí v přímém kontaktu se žáky získat (ONDER, 2007). V zásadě se tedy dostáváme k prakticky stejným charakteristikám, jaké byly diskutovány již výše, a opět je zde vhodné zdůraznit jejich vzájemné provázání, neboť žáci učitele přijímají, či naopak odmítají po všech jeho stránkách a žádná jim zpravidla neunikne (PAŘÍZEK, 1988, s. 112). Do hry navíc nevstupují jen vlastnosti jeho osobnosti, ale například i jeho věk, pohlaví či aktuální fyzický a psychický stav (LANGOVÁ aj., 1992, s. 17). Opomíjet bychom pak rozhodně neměli ani skutečnost, že autorita učitele není dána jednou provždy, ale prakticky neustále se obnovuje, a to nejen s novými žáky, ale také s věkem učitele (PAŘÍZEK, 1988, s. 111).

Kromě potenciálních rizik, daných nevhodnými vlastnostmi či charakteristikami učitele, případně jeho nedostatečnou autoritou, nabývá v souvislosti s problémem řešeným v této práci velkého významu i otázka těch forem učitelova přímého jednání či chování, které lze z hlediska samotného žáka označit za nevhodné. Jak oprávněně podotýkají někteří odborníci, agresivní reakce studenta může být z jeho pohledu způsobem, jak si zachovat pocit vlastní

integrity v situaci, která je sama o sobě patologická (AUGER aj., 2005, s. 27). Pro veškeré pedagogické situace platí, že nemají pouze svou stránku objektivní, ale také subjektivní, která v jejich interpretaci dominuje. Pochopení smyslu a významu, jaké daný jedinec konkrétní situaci osobně přičítá, a proč se tomu tak děje, je klíčem k porozumění zákonitostem pedagogické interakce v obecnější rovině (PELIKÁN, 1995). Je nanejvýš podstatné, že právě odlišný subjektivní smysl téže školní situace pro učitele a pro žáky bývá jednou z častých příčin jejich nesouladu až konfliktu (LANGOVÁ aj., 1992, s. 6).

Jak vyplývá z výše zmíněných hypotéz, za určitých okolností se student může vůči učiteli chovat agresivně, neboť jiné řešení by pro něj znamenalo rozchod se sebou samým a se svým přesvědčením. M.T. Augerová jako klasický případ tohoto typu uvádí situaci, kdy žák subjektivně pociťuje rozhodnutí učitele jako nepřijatelné, a má proto pocit křivdy (AUGER aj., 2005, s. 27). Právě princip spravedlnosti, stejně jako transparentní dodržování stanovených pravidel, jsou přitom pro studenty velmi důležité (HRICZ, 2007). Souhlasit však nepochybně můžeme i s M. Rendlem, který je přesvědčen, že prožitek nespravedlnosti ke škole již neodmyslitelně patří. Příčinu lze vidět ve dvou hlavních zdrojích. Prvním je výše vzpomínané subjektivní hledisko jednotlivých aktérů, které se může navzájem výrazně lišit (jako příklad lze uvést známkování, kdy učitelův názor na vhodnou známku za předvedený výkon a názor zkoušeného žáka mohou být i diametrálně rozdílné, čímž v žákovi pocit křivdy zákonitě vzniká). Druhým zdrojem je pak samotný charakter školních pravidel a norem chování, z nichž celá řada nemá podobu psaného či explicitně řečeného (představit si lze například situaci, kdy je třídě bez varování rozdán test těsně po vánočních prázdninách – ačkoli tak obvykle učitelé nečiní a studenti to mohou vnímat jako „zradu“, nikde není zakotveno, že na to pedagog nemá právo). Účinná existence těchto pravidel se tak podle M. Rendla znovu a znovu reprodukuje mimo jiné i tím, že jsou porušována (RENDL, 1994, s. 350).

Situací, která může ve studentech vyvolávat pocity nespravedlnosti, jsou i praktické dopady jevu, o němž pedagogika hovoří jako o tzv. preferenčních postojích učitelů. Míjíme jimi zvýrazněné zaměření učitele na určité studenty ve třídě, kteří jsou tím pádem vystaveni specifickým formám působení (včetně častějšího podhodnocování nebo nadhodnocování). To má mimo jiné vliv i na vztahy žáka k učiteli, ke škole a k sobě samému. Student může takovému postoji učitele podlehnout, ale může se mu i vzepřít, což se za určitých okolností může projevit také formou závažného konfliktu v jejich vztahu (HELUS aj., 1984). Obdobně jsou žáci zpravidla velmi citliví na jakékoli procesy „škatulkování“ či „nálepkování“ ze strany učitele, s čímž souvisí i tzv. koncept učitelovy sebesplňující předpovědi, nazývaný též

„pygmalionský efekt“, případně (ve své negativní podobě) „golem efekt“. Toto téma bylo krátce zmíněno v předcházející kapitole v souvislosti s etiketizační teorií, kdy právě škola byla jmenována jako typické prostředí, kde k „nálepkování“ dochází. Princip „golem efektu“ přitom velmi dobře vystihuje skutečnost, že drží-li se učitel negativního obrazu, který si o studentovi vytvořil (ať již v oblasti školního výkonu, tak z hlediska kázně), a chová-li se k němu podle něj, bývá pro žáka velmi obtížné pedagoga přesvědčit, že se mylí. Každou situaci, která obraz potvrzuje, si učitel vykládá jako příznačnou, naopak vše, co je s ním v rozporu, jako náhodu. Žák se tak nakonec učitelově předpovědi často přizpůsobí, a začne se chovat tak, jak pedagog očekává (PELIKÁN, 1995; MAREŠ aj., 1995; PRŮCHA, 1997; ČÁP aj., 2001).

Jak podotýká M.T. Augerová, student, kterého učitel „zaškatulkoval“ jako špatného žáka, a který má pocit, že jím pedagog pohrdá, může za určitých okolností reagovat agresivně. Šetření mezi francouzskou středoškolskou mládeží, o němž citovaná autorka informuje, navíc ukazuje, že sami studenti takovou reakci, kdy se postižený žák na základě výše charakterizované situace učiteli pomstí (případně učitelům jiným, kteří v jeho očích viníka zastoupí), v zásadě chápou, byť ji v obecné rovině nepovažují za správnou (AUGER aj., 2005, s. 27). V tomto ohledu jsou zajímavé poznatky z výzkumné sondy k mravnímu a právnímu vědomí české mládeže, kde se jedna z otázek týkala právě situace příznačné pro proces „golem efektu“. Diskutovány budou v empirické části této práce. Kromě agresivní reakce, představující pokus vzepřít se uvedené negativní „škatulce“, je však na místě uvažovat v duchu etiketizační teorie rovněž o tom, že agrese vůči učiteli může v konečném důsledku vyvolat i samotné ztotožnění se s dříve udělenou nálepkou „zlobivého žáka“ či „devianta“ (SKOPALOVÁ, 2006).

Různými negativními formami chování pedagogů vůči studentům se ve své práci zabývá Z.H. Moussová. Odkazuje přitom na výzkum kanadského psychologa W. Nesbita, který na základě výpovědí studentů analyzoval různé způsoby psychického násilí, jemuž jsou ze strany pedagogů vystaveni. Celkem takto stanovil šest kategorií, a to ponižování, diskriminaci, dominanci, destabilizující chování, distanci a diverzní chování. Ponižováním míní takové jednání pedagoga, které pokořuje, očerňuje nebo snižuje žakovu sebeúctu, a to cestou slovního působení. Diskriminace je naproti tomu charakterizována chováním, které se na základě určitých faktorů typu pohlaví, rasy či socioekonomické úrovně zaměřuje proti některým skupinám studentů. Dominancí se rozumí silná kontrola dítěte, která potlačuje jeho vlastní schopnosti, sebedůvěru a samostatné myšlení. Destabilizujícím chováním W. Nesbit chápe zastrašování dítěte a vzbuzování úzkosti či napětí. Distance se vyznačuje odmítáním



nebo nedostatkem emocionální podpory, izolujícím přístupem, nevěnováním dostatečné pozornosti potřebám dítěte či lhostejností, která ve svém důsledku může vést k nejistotě. Diverzní chování je pak příznačné negativním ovlivňováním atmosféry ve třídě (MOUSSOVÁ aj., 1994). Lze předpokládat, že všechny tyto formy chování, které citovaný autor v obecné rovině považuje za rafinovaný a skrytý způsob, jak se učitelé snaží zajistit kázeň a ovládnout žáky, mohou z hlediska případné agresivní reakce studenta představovat potenciálně rizikový faktor, neboť se opět týkají výše zdůrazňovaného významu subjektivních pocitů spravedlnosti, respektive křivdy. To samé pak bezesporu platí i o zlozvycích učitelů, které na základě vlastního pozorování popisuje sama Z.H. Moussová. Jedná se mimo jiné o časovou tíseň, do níž některé žáky zbytečně vystavují, či nevhodné přidělování úkolů podle toho, jaký vztah k jednotlivým studentům mají.

Zvláštní pozornost je nutno věnovat nevhodnému využívání ironie či výsměchu ze strany učitele. Zatímco humor působí na společnou práci pedagogů a studentů ve škole v zásadě kladně, ironie či jízlivost má na jejich vzájemné vztahy velmi negativní vliv, stejně jako na celkové sociální klima ve výuce a na žákovské učení (MAREŠ aj., 1995, s. 176). Pedagog, který se k těmto formám jednání se studenty uchyluje, se nepochybně vystavuje riziku negativní reakce, a to včetně reakce agresivní. Jak v této souvislosti upozorňuje V. Mertin, v zásadě je vcelku pochopitelné, že učitel při hledání různých způsobů motivace dětí využije i těchto cest, a to zejména, má-li pocit, že ostatní selhaly, a je proto třeba použít silnější podnět. Zvláště u mladších žáků však platí, že mají křehké sebevědomí a snadno se nechají vyvést z míry. Výsměch či ironie, které mnohdy představují závažný útok na integritu dítěte, tak do školy v podstatě nepatří (MERTIN, 2007). S tím lze souhlasit o to více, že ironie obecně je projevem převahy, kdy člověk ironizuje to, čemu se cítí nadřazen (MAREŠ aj., 1995, s. 159). Takový postoj k žákům se samozřejmě s moderními principy pedagogického působení vylučuje.

Jak vyplývá z poznatků předestřených v této podkapitole, učitel, který nesplňuje některý ze základních nároků, kladených na jeho profesi, je daleko více vystaven riziku, že se v rámci svého pedagogického působení dostane do konfliktní situace se studentem či studenty. I proto bude následující kapitola, věnovaná otázkám prevence násilí vůči učitelům, zdůrazňovat nejen nutnost kvalitní přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách, ale rovněž otázku samotného výběru vhodných uchazečů o takové studium. Jakkoli platí, že pedagog by nikdy neměl být pronásledován ideály perfekcionalizmu, neboť v touze po dokonalosti by se mohl lehce stát nesnesitelným (KOŤA, 1998, s. 29), sociálně výrazně nekompetentní učitel, stejně jako učitel, který pro studenty nebo jejich rodiče nepřestavuje z nejrůznějších důvodů autoritu

či se k nim chová některým ze zde zmiňovaných nevhodných způsobů, by se v ideálním případě na žádné z našich vzdělávacích institucí vyskytovat neměl. To přirozeně neplatí jen s ohledem na jeho vlastní bezpečnost, ale rovněž na zcela oprávněné zájmy samotných studentů, potažmo celé společnosti.

### **5.3. Příčiny obecně vázané na specifika pedagogické profese**

Tématem předcházející podkapitoly byly osobní charakteristiky či rysy v chování učitele, které mohou u konkrétního jedince bezprostředně souviset s jeho viktimností. Na tutéž problematiku je však možno nahlížet i v poněkud širší rovině, zaměříme-li pozornost na rizikové faktory typické pro učitelskou profesi obecně. Jak bylo konstatováno výše, způsob třídění příčin násilí vůči učitelům, který autor této práce zvolil, je do jisté míry umělý a slouží výhradně k větší přehlednosti textu. Některé poznatky, které tato podkapitola zmíní, se proto částečně prolínají s poznatky již uvedenými.

Řada studií, které se zabývají násilím na pracovišti, si klade otázku, jaké profese je nutno chápat jako rizikové, případně které faktory tuto rizikovost prokazatelně sytí. Příkladem může být práce C. Mayhewové, shrnující poznatky z několika dílčích výzkumů, realizovaných ve Velké Británii, USA a Austrálii. Na jejich základě autorka nabízí dvě hlavní charakteristiky, jimiž se taková povolání vyznačují. Je to jednak přímá manipulace s penězi, a jednak časté a bezprostřední kontakty tváří v tvář s klientem. Stupeň rizika pak podle ní mohou navíc prokazatelně zvyšovat i takové faktory, jako je čas (zda se jedná o práci ve dne či v noci, případně v určité dny), lokalita, kde je práce vykonávána, spojení s místem, kde dochází k intenzivní konzumaci alkoholu, a rovněž přítomnost většího množství peněz za horších bezpečnostních opatření. Současně C. Mayhewová nabízí i hledisko pohlaví oběti, přičemž obecně je podle ní možno vysledovat, že zatímco ženy jsou častěji obětí verbálního násilí typu urážek, muži se častěji setkávají s otevřenými hrozbami i přímým fyzickým útokem (MAYHEW, 2002). Již některé z uvedených skutečností napovídají, že pedagogická profese v sobě jistá, obecně postižitelná rizika skrývá (zejména faktor bezprostředního kontaktu tváří v tvář s klientem, v tomto případě studentem či jeho rodičem). Sama autorka ostatně učitele jako představitele profese s vyšší mírou ohrožení výslovně jmenuje (tamtéž, s. 28). Platí to podle ní zejména o jedincích, kteří pracují na školách sídlících v oblastech, kde je obecně vyšší míra zločinnosti, neboť situace ve škole logicky odráží situaci v celé komunitě. Vůbec nejvyšší míru rizika pak podle ní vykazují školy, kde je nízká disciplína, pouze formální kontrola dodržování pravidel, špatný ředitel a velký počet žáků, kteří nemají ambice pokračovat ve studiu na vyšších stupních vzdělávání.

Situačními faktory, které zvyšují riziko viktimizace na pracovišti, se zabývá i V. Di Martino. Podle něj existuje takových charakteristik hned několik, mimo jiné skutečnost, zda je práce vykonávána osaměle, zda se jedná o přímý kontakt s veřejností, zda je přítomna manipulaci s penězi či jinými cennostmi, či zda jde o práci s lidmi, kteří jsou pod psychickým tlakem či ve stresu. I zde je na první pohled patrné, že povolání učitele některým z těchto podmínek v zásadě odpovídá, což bude podrobněji diskutováno dále. Zřejmě také proto autor, stejně jako výše citovaná C. Mayhewová, pedagogickou profesi k profesím rizikovým přiřazuje, přičemž i on zdůrazňuje bezprostřední vazbu na případné negativní podmínky, které se vyskytují jak v samotné škole, tak v širším společenství, v němž daná škola působí (DI MARTINO, 2003, s. 898).

Stojí dozajista za povšimnutí, že shodným prvkem v obou zmiňovaných pracích, který jejich autoři v příslušném kontextu vymezili jako jeden z nejvýznamnějších, byl faktor bezprostředního kontaktu s klientem. Nelze než konstatovat, že právě na něm je povolání učitele ve své podstatě založeno, neboť učitelé pracují v podmínkách na sociální interakce doslova přebohatých (LANGOVÁ aj., 1992). A co více, jak podotýká D. Hameline, vztah mezi učitelem a žákem je dokonce principiálně plný napětí, neboť do fungující spolupráce tu nelze vstoupit jinak než prostřednictvím jisté komplicity či afektivní hry, která však současně není nikdy prosta určitých rizik (citováno dle ŠTECH, 1994, s. 315). Hluboká osobní angažovanost a ponoření se do pedagogické interakce, byť pochopitelně v rozumných mezích, se ostatně u učitelů považuje již tradičně za jeden ze základních předpokladů pro jejich práci (viz. např. KOŤA, 1998; LANGOVÁ aj., 1992), z čehož mimo jiné vyplývá i silná emocionální zátěž, pro pedagogickou profesi příznačná (PRŮCHA, 2002, s. 66). Zároveň však platí, že k této interakci dochází za velmi specifických podmínek, které lze i z pohledu zde studovaného problému považovat za poměrně zásadní. Autor této práce se proto v následujícím textu pokusí na nejdůležitější z nich postupně upozornit.

Podstatnou je například skutečnost, že pedagogickou interakci v pojetí tradiční školy charakterizuje nerovné postavení jejích účastníků, kdy učitel má oproti studentům dominantní postavení. Tento fakt byl podrobně analyzován výše, neboť jde o jednu z podmínek pedagogického působení obecně. Jak však poukazuje M. Langová, za celkem přirozené můžeme považovat, že žáci se proti tomuto stavu čas od času bouří, a učitel je tak opakovaně nucen svou vůdčí pozici obhajovat. Velmi výstižně přitom podle ní tuto situaci vystihuje koncept tzv. „zkoušky sil“, který rozvíjejí humanisticky orientovaní badatelé jako S. Delamontová či P. Woods. Podle nich je pro tradiční školu příznačný nejen díky mocenské pozici učitele, ale i proto, že jednotliví účastníci pedagogické interakce sledují často rozdílné

cíle. Podstatné je také, že ačkoli jsou hranice mezi učitelem a žákem pevně dány, může v jejich rámci docházet k proměnám ve vztazích mezi účastníky, a žák tak například může vyjádřit za určitých okolností s postupem učitele nesouhlas.

Teorie zkoušky sil předpokládá, že ve třídě jde během vyučování především o to, kdo zformuluje školní situaci a či pojetí bude přijato, tedy zda učitelovo, nebo žáků. Zkoušku sil tak můžeme chápat jako hru, jejímž cílem je prosadit vlastní vizi toho, co by se mělo ve třídě odehrávat, a tím maximalizovat svůj zisk a minimalizovat ztráty. Formy takové zkoušky mohou být různé, od zjevných, které se projevují například vyjednáváním (žáci kupříkladu smlouvají, zda by nešlo odložit zkoušení), po skryté. Cíle, které žáci takovým jednáním sledují, mohou být v zásadě čtyři. Někdy si chtějí vyjasnit učitelovo vymezení situace, a to v tom smyslu, co se jim povoluje a co zakazuje. Jindy jde o to, že se sami pokoušejí uplatnit pojetí vlastní, a proto zjišťují, za jakých podmínek by se tak mohlo stát. Třetím z možných cílů, které M. Langová uvádí, může být zpochybnění práva či kompetence učitele na definici pedagogické situace, posledním pak podkopání práva učitele definovat jakoukoli situaci. Zkouška sil může nabývat agresivních forem, častější jsou však nejrozumnější „šáškárny“. I ty žákům poskytnou potřebné informace o reakcích učitele ve stresové situaci, a navíc často zvyšují osobní prestiž toho, komu se podaří uvést pedagoga do rozpaků. Někdy však bohužel mohou spustit rozvratnou činnost celé třídy a mobilizovat žáky proti učiteli (LANGOVÁ aj., 1992).

Vzhledem k tomu, že podle zastánců uvedené teorie je situace „zkoušky sil“ v tradiční škole poměrně běžná, je učitel ve třídě v neustálém napětí a nemůže se uvolnit, neboť by své postavení v případě nepřipravenosti již nemusel obhájit. Jak navíc uvádí D. Fontana, mnoho učitelů je přesvědčeno, že jejich veškerá autorita je založena pouze na předstírání moci, neboť sankce, které vůči žákům mohou použít, jsou notně omezeny. Obávají se, že až tuto skutečnost objeví i studenti, stanou se učitelé v zásadě bezmocnými (FONTANA, 2003, s. 337). Přijmeme-li výše osvětlenou tezi, nabízí se pro některé případy problémového chování žáků vůči učiteli jejich vysvětlení právě tímto způsobem, tedy lze jim rozumět jako určitým pokusům „otřást“ dominantním postavením pedagoga. Někteří autoři ostatně v souvislosti s agresí studentů vůči učitelům o tomto motivu jako o poměrně typickém hovoří (viz. např. CANGELOSI, 1994, s. 270). K tomu je pochopitelně nutné připočíst i zde již diskutovanou skutečnost, že v dospívání je vztah k autoritám do jisté míry problematický také v obecné rovině (viz. kapitola 5.1.).

I v případě, že by nám výše popsaný koncept nepřipadal dostatečně přesvědčivý, nelze přehlédnout skutečnost, že učitel se konfliktním situacím se žáky v zásadě vyhnout nemůže.

Jeho role totiž přímo vyžaduje, aby je například za určitých okolností nutil k vyššímu výkonu, kritizoval je či trestal za nevhodné chování (PAŘÍZEK, 1988, s. 106). Zvláštního významu pak nabývá tento fakt v souvislosti s kázeňskými přestupky. Jak v jedné ze svých prací přehledně dokumentuje S. Bendl, udržování kázně a dohlížení na dodržování pravidel slušného chování je jednou ze základních povinností pedagoga, kterou upravují příslušné legislativní normy (BENDL, 2004b, s. 19). Nejde přitom jen o kázeň při samotném vyučování, ale například i o dozor během přestávek, kdy učitelé dohlížejí na dodržování pravidel školního řádu, a to zejména s cílem předejít případnému ohrožení zdraví a bezpečnosti dětí (BENDL, 2004a, s. 104). V tomto ohledu se sluší dodat, že samotný školní řád a jeho dodržování má ve výchovném působení školy svou nezastupitelnou roli, neboť mimo jiné představuje jeden z prvních ucelených systémů závazných norem, s nímž se mladí lidé během svého života konfrontují. Tato skutečnost již byla v domácí pedagogické literatuře mnohokrát náležitě zohledněna (viz. např. MASLAROVÁ, 1998; HAVLÍK aj., 2002; MICHALÍK, 2003; BENDL 2003/04).

Za připomínku stojí jeden z výzkumů, který byl zmiňován v předcházející části této práce a který poukázal mimo jiné na to, že právě situace, kdy se učitel snaží prosadit pravidla a normy školy, a kdy se tak se studenty dostává do sporu o hranice přípustného chování, jsou typickými okolnostmi, za nichž dochází k útokům na pedagoga (KIVIVUORI aj., 1999). Nabízí se zde navíc úvaha, že jednou ze situací tohoto druhu může být i setkání pedagoga se studentem, který je pod vlivem alkoholu či drog. Díky existujícím školským předpisům je totiž dozorující učitel v takové situaci nucen zasáhnout (BENDL, 2004b, s. 20), přičemž návykové látky samy o sobě mohou agresivní reakci studenta následně vyvolat, či přinejmenším jakékoli přirozené tendence k ní do značné míry umocnit (viz. kapitola 5.1.). Nebezpečí však učiteli například hrozí i za situace, kdy je žák veden hněvem vůči jiné osobě, a učitel se mu snaží v násilném jednání zabránit (CANGELOSI, 1994, s. 270).

Důležitou otázkou je také to, jaké chování považují za problémové či nevhodné sami učitelé. Právě tento aspekt nám může napovědět, které pedagogické situace jsou nejčastěji zdrojem konfliktu mezi pedagogem a žákem, a tím i potenciálně rizikovou situací z hlediska případného agresivního útoku studenta coby krajně negativního vyústění sporu. O výzkumu, který se na toto téma zaměřil, informuje M.T. Augerová. Učitelé byli v jeho rámci dotazováni, jaké situace ve své pedagogické praxi považují za problémové. Ukázalo se, že jako problémového žáka vidí nejčastěji jedince, který buď vyrušuje při hodině (je neklidný, konfliktní, provokuje či agresivně reaguje na poznámku nebo příkaz), případně odmítá pracovat. Současně se několik poznatků týkalo celých tříd. U nich dominovaly charakteristiky

jako nadměrný hluk (žáci se baví mezi sebou, dělají rámus, neposlouchají, co učitel říká apod.), neochota k práci či pasivita (AUGER aj., 2005).

V jiné studii, jejímž autorem je Lawrence, označili učitelé za nevhodné či rozvratné chování takové situace, kdy žák odmítá spolupracovat, odmítá se učit, je neposlušný, usazuje se do lavice se zpožděním, narušuje průběh hodiny či je drzý. Vyšlo však najevo, že mezi pedagogy i školami je v tomto ohledu značný rozdíl, neboť to, co jeden učitel považuje za problémové chování, jeví se jinému jako adekvátní reakce studentů na vzniklou situaci, eventuálně jako legální formu protestu. Příkladem může být nesouhlas žáků s neohlášenou písemnou prací (citováno dle LANGOVÁ aj., 1992, s. 72). Obdobný pohled na nevhodné chování studentů nabízí i Ch. Kyriacou, podle něhož učitelé za problém nejčastěji považují přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání, hlučnost (verbální i neverbální), nevěnování pozornosti učiteli, neplnění zadaných úkolů, bezdůvodné opuštění místa, rušení ostatních žáků a pozdní příchody do hodiny (KYRIACOU, 1996, s. 96).

V našich podmínkách se výzkumem typických forem kázeňských přestupků zabýval v polovině 90. let S. Bendl. Podle něj je možné rozdělit je na přestupky vůči spolužákům a přestupky vůči učitelům. Z první skupiny se můžeme na našich školách setkat zejména s vulgárností, šikanou, rvačkami, krádežemi, poškozováním osobních věcí spolužáků, odmítáním pomoci, pomluvami, předbíháním ve frontě na oběd, úmyslným bojkotováním práce ve skupině, provokováním souseda v lavici, šířením pornografie a sváděním věcí na druhé. Z přestupků vůči učitelům či škole pak citovaný autor jmenuje mimo jiné drzost (odmítání jít k tabuli, zvednou pohozený papírek, změnit místo), vulgárnost, vandalismus, drogy, kouření, alkohol, záškoláctví, lhaní, pozdní příchody, plivání po zábradlí, zapomínání úkolů a pomůcek, močení po oknech a klikách na WC, přepisování známek v žákovské knížce, používání taháků, honění se po chodbách, šíření neidentifikovatelných zvuků a pachů, nepořádnost, odbývání práce, simulantství, nepřezouvání se či používání mobilních telefonů při vyučovací hodině. Objevují se však údajně i závažnější formy agrese vůči pedagogovi, a to typu poškozování jeho osobních věcí (propíchnutí pneumatiky u kola či automobilu, poškrábání karoserie auta), šikany učitele či přímého fyzického útoku. S. Bendl zároveň poukazuje na fakt, že některé činy jsou z hlediska kázně ve škole sporné a není snadné je řešit. Příkladem může být určitý typ oblečení či úpravy vlasů (BENDL, 2004c, s. 43).

V poněkud obecnější rovině se nad školními situacemi, které jsou nejčastějším zdrojem nesouladu či napětí mezi učitelem a žákem, a mají tak v sobě největší riziko vzniku konfliktu, zamýšlí M. Langová. Kromě výše diskutovaných případů porušování kázeňských norem a situací, kdy studenti otevřeně či skrytě vystupují proti autoritě učitele (provokace, nemístné

poznámky na jeho adresu apod.), hovoří i o situacích, v nichž se projeví, že si žák neosvojil učivo na požadované úrovni, případně nesplnil povinnosti, které splnit měl (nevypracoval domácí úkol apod.). Podle ní je takové problémové chování typické pro žáky se slabým prospěchem, neboť se jim nedostává spojení školní práce s pozitivními city, a postrádají k ní proto kladný vztah. Učitelé mají totiž často sklony neprospívající žáky z jejich nezdaru obviňovat, kárat je a neustále srovnávat s úspěšnějšími spolužáky. Jako poslední typ situace, charakteristické nesouladem mezi pedagogem a studenty, zmiňuje M. Langová nevhodné vnější podmínky pro pedagogickou činnost učitele. Míní jimi mimo jiné přeplněné třídy, časovou tíseň, nedostatečné vybavení pomůckami či nedostatečný klid pro práci (LANGOVÁ aj., 1992, s. 71). Některé z těchto poznatků lze podle názoru autora této disertační práce považovat za natolik příznačné pro pedagogickou profesi, že je na místě věnovat se jim na následujících řádcích podrobněji.

Vzpomeneme-li výše citovanou práci V. Di Martina, jedním z charakteristických situačních faktorů, majících prokazatelný vliv na riziko vzniku násilí na pracovišti, je stres či psychický tlak vyvíjený na jedince, s nimiž daný pracovník přichází do kontaktu (DI MARTINO, 2003). Skutečnost, že určitá část žáků prožívá školní zátěž jako stresující, je v pedagogické literatuře velmi důkladně zpracována, přičemž samotný školní stres bývá definován jako negativní emocionální prožitek, například úzkost, zlost, deprese či frustrace, pramenící z některého aspektu výuky (KYRIACOU, 2005, s. 84). Situací, při nichž se může objevit, je celá řada. Žák kupříkladu musí řešit úkol, který přesahuje jeho možnosti, je nucen postupovat tempem, na které nestačí, musí se stýkat s učitelem, který vůči němu zaujal negativní postoj, či se musí vyrovnat s tím, že je neoblíben v třídním kolektivu (ČÁP aj., 2001, s. 529). Velké nároky na odolnost a stabilitu jeho osobnosti vyvolává ostatně již to, že je ve škole takřka neustále hodnocen, a to i několikrát denně. Hodnotí ho přitom nejen učitelé, ale i spolužáci, a předmětem hodnocení navíc nejsou jen výsledky jeho učení, ale rovněž jeho chování a osobní vlastnosti (například to, je-li schopný, pilný, svědomitý, rychlý, drzý apod.). To je záležitost, s níž se dospělí lidé setkávají již pouze sporadicky (LANGOVÁ aj., 1992, s. 64). Podíl žáků, kteří zažívají vysokou míru stresu, zpravidla stoupá v období zkoušek. I mimo ně se však odhaduje, že závažným problémem je školní stres zhruba pro 10 % studentů (KYRIACOU, 2005, s. 85).

U některých žáků se můžeme setkat s problémem, který bývá označován jako strach ze školy (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 221). Za jeho nejčastější příčiny se považují obavy ze špatné známky, z konkrétního předmětu (jeho nepřiměřený či obtížný obsah), z osoby učitele, z reakce rodičů na případné neúspěchy, z posměchu spolužáků za dobré, či naopak špatné

výsledky ve škole, z neoblíbenosti v dětském kolektivu a ze ztráty kamaráda kvůli prospěchu (MAZÁČOVÁ, 1999). To vše do značné míry souvisí se selektivní a alokační funkcí školy, v jejichž důsledku jsou známky často fetišizovány a dobrý prospěch je považován za vůbec nejvýznamnější prioritu výchovy a vzdělávání (HAVLÍK aj., 2002, s. 102). Zapomínat nelze ani na to, že pedagog se může setkat s dítětem, které je pod velkým psychickým tlakem, způsobeným faktory ležícími mimo prostředí školy. Může jít například o úmrtí rodičů, psychické nebo fyzické zneužívání dítěte v rodině, nemoc či nechtěné otěhotnění (Čáp aj., 2001, s. 530; ), ale stejně tak připadají v úvahu i nejrůznější krizové stavy vznikající v důsledku přirozených životních změn (viz. např. JEDLIČKA, 2004, s. 178). Mnohé z faktorů mimoškolního prostředí jsou se školním prostředím ve velmi těsném vztahu vzájemné determinace (PLEVOVÁ aj., 2004).

Žáci mohou velmi negativně prožívat také některé další aspekty pedagogických situací. M. Langová kupříkladu zdůrazňuje význam toho, že student je ve třídě pouze jedním z mnoha. Pracovní tempo se tak přizpůsobuje spíše méně rychlým a méně bystrým žákům, zatímco žáci schopnější se díky tomu musejí naučit akceptovat při vyučování nejrůznější časové průtahy. Svou aktivitu se děti ve škole naučí spíše tlumit, nemohou se zpravidla projevit, pokud k tomu učitel nedá souhlas. Často jsou nuceni nedobrovolně vykonávat činnosti, jejichž význam jim uniká. Ve své činnosti jsou navíc rušeni spolužáky, jejich dotazy, poznámkami, žádostmi či zlobením. V soustředěné práci je mnohdy ruší i sám učitel, a to mimo jiné napomínáním spolužáků, diskusí s nimi, vysvětlováním nebo chozením po třídě. Citovaná autorka soudí, že mladý člověk se takovému vyrušování brání obtížněji než dospělý jedinec, neboť je na dění ve třídě emocionálně silně zainteresován, a navíc dosud není dostatečně vybaven autoregulačními mechanismy (LANGOVÁ, 1992, s. 64). Část žáků se může během vyučování výrazně nudit, což je bezesporu další z typických faktorů, který pozorujeme v genezi mnoha kázeňských přestupků (KYRIACOU, 1996, s. 97), stejně jako snahu dítěte na sebe upozornit, a to i za cenu následného napomenutí a trestu (PETTY, 1996, s. 92).

Nikoli bez významu jsou z hlediska situace, v níž se žáci ve škole ocitají, úvahy některých autorů, že u nemalé části studentů se prohlubuje negativní vztah ke škole a k učení. Někdy se hovoří až o jakémisi fenoménu odcizení (MAZÁČOVÁ, 1999). Škola bývá v tomto směru kritizována mimo jiné za přílišnou akademičnost, encyklopedičnost, uzavřenost, odtržitost od skutečného života žáků či přílišné zaměření na kognitivní stránku učení, v důsledku čehož mnozí studenti považují vzdělání za nepotřebné, neužitečné, vyumělkované a příliš teoretické (viz. např. TONUCCI, 1994; SKALKOVÁ, 2000; HAVLÍK aj., 2002). Hodiny strávené ve škole se jim mohou jevit jako čas, kdy musí nedobrovolně sedět v lavicích a kdy je jim



upíráno svobodně se vyjádřit, zatímco mimo školu se nabízí prostředí plné zvuků, barev a pohybu, založené mnohem více smyslově než rozumově (AUGER aj., 2005, s. 22). Jakkoli jsou zmíněné prvky školního života z hlediska této práce nepochybně zajímavé, zabývat se zde jimi zevrubně bohužel není možné. Rozhodně však platí, že o případech násilí vůči učitelům je nutno uvažovat i z hledisek souvisejících se samotnou podstatou instituce školy a vzdělávání, neboť prakticky jakoukoli nekázeň můžeme vnímat jako následek pokusů manipulovat a formovat chování žáků v podmínkách, odporujících podmínkám přirozeným (BENDL, 2004a, s. 19). Jak navíc ukazují výzkumy zaměřené na mladistvé delikventy, právě ty osoby, u nichž je zjevně větší pravděpodobnost vzniku problémového chování nejrůznějšího typu, školu jako instituci nudnou, nedůležitou a omezující velmi často chápou (VEČERKA aj., 2004, s. 104).

Předcházející text se zabýval otázkami stresu, jemuž jsou mnozí žáci ve škole vystaveni. Dostupné studie však naznačují, že stres je problémem, který poměrně často trápí i samotné učitele. Setkáme se s názorem, že pedagogická profese je již svou povahou stresové zaměstnání (FONTANA, 2003, s. 371), neboť podmínky, v nichž učitelé působí, jsou potenciálními stresory doslova přeplněné (MÍČEK aj., 1992, s. 74). Tomu dozajista odpovídá poznatek, že úroveň psychické zátěže je u přibližně 20 % populace učitelů ve vyspělých průmyslových zemích příliš vysoká (MLČÁK, 1998, s. 27). Kromě nadměrné zátěže psychické však musíme uvažovat také o nadměrné zátěži sensorické či emocionální (PRŮCHA, 2002, s. 66). Spolu s hornickou a lékařskou profesí se dokonce profese učitele ukazuje jako nejrizikovější z hlediska vzniku neurotických problémů, kterými podle empirických šetření trpí 8,3 % kantorů s praxí 1-10 let a 30 % kantorů s praxí delší než 20 let (JUKLOVÁ, 2004, s. 65). Nedávná studie, uskutečněná mezi učiteli na pražských školách, poukázala na to, že psychický stav téměř 75 % z nich vykazoval četné subjektivní obtíže, například poruchy soustředění, horší paměť, neurotické tendence, frustraci, depresi, nespavost či přetrvávající duševní i tělesnou únavu (BLAŽKOVÁ aj., 2007). Není proto divu, že sami učitelé vnímají pracovní zátěž, spojenou s výkonem své profese, jako relativně vysokou (viz. např. PAULÍK, 1999; BLÍŽKOVSKÝ aj., 2000).

Zdrojům, které přispívají k nadměrné zátěži a stresu pedagogů, byla v poslední době v pedagogické literatuře věnována poměrně značná pozornost (viz. výše citovaní autoři). Nejvíce se hovoří o celkovém pracovním přetížení (hromadění úkolů, krátké přestávky, nadbytečná administrativa, příliš mnoho vyučovacích hodin, nedostatek času na přípravu apod.), rostoucí nekázeň žáků, špatném vybavení škol (nedostatek financí na provoz školy apod.), možných neuspokojivých vztazích s kolegy a vedením školy, narůstající agresivitě

rodičů a jejich kritice práce učitele (případně naopak nezájmu rodičů o děti), špatných platových podmínkách, konfliktu rolí, které učitel současně zastává, nezájmu žáků o učení či příliš mnoha žácích ve třídě<sup>24</sup>. Vzhledem k tomu, že mnohé výzkumy, které výše uvedení autoři citují, svědčí o poměrně značné části českých učitelů, trápících se těmito jevy, je nutno brát dané poznatky více než vážně, a to i v přímé souvislosti s tématem této práce. Pro učitele, který je v nadměrné míře vystaven stresu, totiž nepochybně platí, že se může častěji dostat do konfliktní situace se žákem, respektive v ní reagovat takovým způsobem, který problém nejen nevyřeší, ale naopak přispěje k celkovému negativnímu vyústění. Bezprostřední vazbu mezi subjektivně prožívaným stresem a vlastní viktimizací již ostatně některé studie, zaměřené na násilí vůči učitelům, prokázaly (viz. kapitola 4). Jak v tomto duchu konstatuje H. Grecmanová, špatný stav pedagoga může ve třídě vést k podrážděnému klimatu s tak malým stupněm tolerance a trpělivosti, že i nepatrné podněty spějí ke konfrontaci a problémům (GRECMANOVÁ, 2003). Empiricky doloženo je navíc také to, že nepříznivě na celkovou úroveň pedagogické interakce působí již pouhá únava, která u učitele přirozeně narůstá jak během vyučovacího dne, tak během pracovního týdne (PELIKÁN, 1999). Zatím však bohužel stále platí, že výsledky domácích šetření k úrovni psychické zátěže učitelů nejsou nejvyšší školskou administrativou v podstatě brány v úvahu (MLČÁK, 1998, s. 28).

Vrátíme-li se nyní nazpět k poznatkům o profesích, u nichž odborníci konstatují vyšší míru rizika viktimizace, neměla by nám uniknout Di Martinova poznámka o negativním vlivu toho, je-li práce vykonávána osaměle (DI MARTINO, 2003). Do jisté míry totiž platí, že pro povolání učitele je příznačná právě situace, kdy stojí sám před skupinou žáků, do níž nepatří a která je ve srovnání s ním objektivně silnější. To se v otevřených konfliktních situacích může projevit (AUGER aj., 2005, s. 30). Nesmíme zapomínat ani na to, že školní třída není množinou různých, vzájemně nezávislých jednotlivců, nýbrž skupinou, pro kterou je charakteristická určitá vnitřní struktura, je hierarchizovaná a existující vztahy mezi jejími členy jsou spojeny s mocí, ovládnutím i ovlivňováním druhých (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 176). Právě sociální pozice ve třídě může hrát ve vztahu k problémovému chování vůči učiteli klíčovou roli, neboť takových přestupků se často dopouštějí žáci, kterým se například nepodařilo získat přátelství druhých dětí ve třídě, a chtějí se proto o uznání vrstevníků pokusit vzepřením se poslušnosti učiteli (LANGOVÁ aj., 1992, s. 73). Jak bylo zmíněno na jiném místě této práce, student, který nerespektuje normy školy, svým spolužákům často imponuje.

---

<sup>24</sup> V současné době by zřejmě bylo na místě uvažovat i o faktorech spojených s probíhající školskou reformou (přechod na rámcové vzdělávací programy). I nutnost přizpůsobit se těmto novým nárokům může pro řadu učitelů představovat výrazný stresor.

Mohou jej totiž vnímat jako odvážného a nezávislého jedince, který se umí prosadit (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 183). V období dospívání je navíc potřeba přináležet k vrstevníkům obzvláště silná, a proto se může žák k učitelům chovat nepřátelsky pouze z toho důvodu, aby si zajistil přijetí ostatními. V některých třídních kolektivech pak dokonce převáží takové normy a pravidla, které dobré chování ve škole v podstatě zapovídají (AUGER aj., 2005, s. 29). Vliv skupiny se může projevit i tehdy, cítí-li se žák učitelem zahrán do úzkých, neboť agrese vůči pedagogovi se mu pak jeví jako jediná šance, jak si před spolužáky zachovat svou vlastní tvář (CANGELOSI, 1994, s. 270). I tyto faktory, opírající se v zásadě o poznatky sociální psychologie, je třeba brát náležitě v potaz.

Určitá „osamocenost“ učitele je podstatná také z jiného hlediska. Jak podotýká M. Langová, učitel je po většinu času odkázán sám na sebe, neboť své pedagogické působení realizuje v izolaci od ostatních dospělých. Osamocen je tak i se svými problémy a starostmi, kdy se na rozdíl od jiných profesí často nemá možnost před důležitými rozhodnutími poradit s kýmkoli jiným a musí v daném okamžiku o volbě konkrétního pedagogického postupu rozhodnout sám. Také z toho důvodu je jednou z klíčových vlastností, které učitel pro výkon svého povolání potřebuje, samostatnost či sebedůvěra (LANGOVÁ aj., 1992, s. 88). Zároveň je pro každého pedagoga nepochybně zcela zásadní schopnost adekvátní sebereflexe, a to i v souvislosti s diagnostikou vlastního působení na žáky a vztahů s nimi. Právě touto cestou je totiž možno předejít mnohým konfliktním situacím. Na otázky sebereflexe a autodiagnostiky se proto částečně zaměří následující kapitola, věnovaná problematice násilí vůči učitelům z hlediska možných preventivních opatření.

Ačkoli byly výše citované teoretické i empirické poznatky, vázané jak na osobnost potenciálního pachatele agrese vůči učitelům, tak na roli případné oběti a na celkový kontext pedagogické situace, probrány pouze formou stručného přehledu, autor věří, že se mu podařilo vystihnout to nejdůležitější, co dosavadní vědecké úsilí v dané oblasti nabízí. Byl by navíc velmi rád, pokud by čtenář uvedený výčet teorií vnímal i jako určitý důkaz toho, že na daný problém je nezbytné nazírat komplexně, tedy jako na jev, který má přinejmenším všechny zde zmíněné stránky. Zjednodušující pohled, zaměřený pouze na některou z výše naznačených oblastí, totiž často vede nejen k nepochopení celé problematiky, ale bohužel i k neúčelným, a někdy dokonce ve svém důsledku škodlivým opatřením, jimiž se daný jev snaží odpovědné instituce řešit. Soudobé teorie deviantního chování, označované jako multifaktorové, ostatně na komplexním přístupu vyloženě stavějí (viz. např. NOVOTNÝ aj., 2004, s. 105; KUČHTA aj., 2005, s. 101). V uvedeném duchu je proto pojata také následující

kapitola, která je určitým pokusem o stručný přehled postupů a metod, jak problému násilí vůči učitelům čelit.

## 6. Možnosti a nástroje prevence viktimizace učitelů

Teoretickou část této práce nelze uzavřít jinak než úvahou, jak agresí vůči pedagogům předcházet. Není však nejmenších pochyb, že i toto téma by samo o sobě vydalo na rozsáhlou studii, neboť možných přístupů je celá řada. Autor se proto opět omezí spíše na stručný přehled, v jehož rámci bude obdobně jako v předcházejících kapitolách odkazovat na domácí či zahraniční odborníky, kteří naznačené otázky diskutují podrobněji. Platí ostatně, že v oblasti prevence sociálně patologických jevů, do nichž téma násilí vůči učitelům spadá, je nabídka literatury poměrně bohatá, a tak je v tomto případě skutečně odkud teoretické, ale též praktické podněty čerpat.

Na místě je uvést, že ačkoli se v názvu této kapitoly objevuje termín prevence, pohled, který bude na následujících řádcích uplatněn, je výrazně širší. Prevence, již lze v daném kontextu chápat předcházení nežádoucímu chování studentů či jiných osob, zde totiž představuje pouze část úkolu, na nějž se musíme zaměřit. Neméně důležité je nalézt i takové postupy a opatření, jimiž lze vhodně reagovat na případy, které se již staly a kde o prevenci v pravém slova smyslu uvažovat nelze. Jinak řečeno, není možné alespoň letmo nenačrtnout i problematiku vhodných postupů tzv. represivních. Obecně se proto jako ideální nabízí spíše termín „kontrola“, který je v souvislosti s celkovou snahou společnosti omezovat zločinnost běžně užíván například v kriminologické literatuře. Jeho nespornou výhodou totiž je, že v sobě oba výše zohledněné přístupy, které by v ideálním případě měly představovat vzájemně vyvážený systém, zahrnuje (viz. např. ZOUBKOVÁ aj., 2004; NOVOTNÝ aj., 2004; ZAPLETAL aj., 2005). Třídění jednotlivých opatření či metod na preventivní a represivní ovšem není jediným, které se zde jeví jako vhodné či účelné. Obdobně by bylo žádoucí zamýšlet se nad nimi i z hlediska toho, zda se jedná o přístupy, jejichž uplatnění je v možnostech samotného pedagoga či školy, nebo ty, které již svou podstatou spadají do kompetencí institucí jiných. V tomto, stejně jako v předchozím případě, však každopádně platí, že zmíněné hranice jsou do jisté míry umělé, neboť skutečného účinku lze dosáhnout pouze tehdy, budou-li tyto dílčí oblasti tvořit vhodně propojený systém (viz. např. ZAPLETAL aj., 2005).

Obecně nemůže být sporu o tom, že prevence je vždy výrazně výhodnější než jakákoli následná léčba. V oblasti kontroly sociálně patologického jednání tuto tezi, převzatou z medicíny, velmi precizně vyjádřil již ve druhé polovině osmnáctého století C.B. Beccaria. Jednoznačně trval na stanovisku, že zločinu je lepší předcházet, než ho trestat. Věřil přitom, že takovému cíli poslouží především zdokonalená výchova, zaměřená na rozvoj mravů a ctností (KOMENDA, 1999, s. 60). Obdobným přesvědčením se dnes netají většina odborníků

z řad kriminologů, sociálních pedagogů či sociologů. Mnohé však nasvědčuje tomu, že se jim dosud nedaří přesvědčit ani potřebnou většinu těch, kdo v praxi rozhodují o směřování kriminální politiky, ani veřejnost. Mezi lidmi totiž nadále převládají spíše punitivní nálady (KURY aj., 2002a). Jak ukázal nedávný a zde již citovaný výzkum, uvedené konstatování platí rovněž pro Českou republiku. Respondenti se v tomto šetření měli vyjádřit k problému, zda lepší způsob, jak předcházet kriminalitě mládeže, spočívá v předcházení rizikům formou nejrůznějších výchovných aktivit, a nebo spíše v důsledném trestání a odstrašení hrozbou vyšších trestů. O něco více příznivců sice měla první varianta (53,1 %) než druhá (44,5 %)<sup>25</sup>, ve srovnání s jinými státy se nicméně naše veřejnost ve vztahu k možnostem prevence jeví jako skeptičtější (VEČERKA aj., 2007). To může do jisté míry souviset se skutečností, že konkrétní představy o tom, co může být obsahem preventivních aktivit, jsou u mnoha občanů až dosud velmi neurčité (TOMÁŠEK, 2006). Nezbyvá tak, než veřejnost o účinnosti postupů tohoto typu přesvědčit. V tomto směru však bohužel platí, že výzkumy, které by se zabývaly skutečnou efektivitou preventivních aktivit, jsou u nás i ve světě nadále výjimkou, ačkoli hlasy, které jejich potřebu zdůrazňují, postupně sílí. Platí to tím spíše, že některé evaluační výzkumy již ukázaly, že jakkoli se mnohé preventivní aktivity jeví jako úspěšné, jiné žádný vliv na snižování kriminality nemají, a část z nich dokonce působí záporně a výskyt patologických jevů naopak podporuje (HUIZINGA aj., 2003).

Prevence se obvykle dělí na několik typů, a to nejčastěji podle toho, komu je adresována, případně podle obsahu konkrétní aktivity. Z hlediska adresátů se rozlišuje prevence primární, sekundární a terciární. Vztaženo k problematice agrese vůči učitelům, primární prevence se týká všech žáků či učitelů obecně, tedy bez ohledu na to, zda je u nich zvýšené riziko, že se ve škole stanou pachatelé nebo oběťmi násilí. Na tomto předpokladu naopak staví prevence sekundární, orientovaná na osoby, u nichž je taková hrozba z nejrůznějších důvodů zřejmá. Terciární prevence se pak zaměřuje na předcházení recidivě, což mimo jiné znamená, že je možno o ní uvažovat tam, kde již k agresi vůči učitele došlo, a to s cílem zabránit obdobnému chování do budoucna (obecně k tomuto rozdělení prevence viz. např. NOVOTNÝ aj., 2004; ZAPLETAL aj., 2005).

Jiným přístupem je dělení podle obsahu preventivních opatření, kdy rozlišujeme prevenci sociální, situační a viktimologickou. Sociální prevence v zásadě vychází z teorií sociálně patologického chování, které při jeho vzniku zdůrazňují roli společenských faktorů (viz. kapitola 5.1.). Jak uvádí K. Pease, každá taková teorie je současně i teorií prevence

---

<sup>25</sup> Zbývající respondenti se pro žádnou z variant nedokázali rozhodnout.

kriminality (PEASE, 1994, s. 660). Cílem je neutralizovat špatné životní podmínky pachatele, které mohou k delikventnímu jednání vést, a naopak příznivě ovlivňovat procesy jeho socializace a sociální integrace. Zpravidla jde o nepřímé strategie, kde řešení daného problému přirozeně vyplývá z celkového zkvalitnění společenského prostředí. Přímými strategiemi jsou naopak opatření prevence situační, teoreticky zakotvené v přístupu klasické a novoklasické kriminologické školy (viz. kapitola 5.1.). Jejich snahou je změnit strukturu příležitosti ke spáchání deliktu v neprospěch pachatele, který je současně pojímán jako racionálně uvažující jedinec, vážící klady a záporny nabízející se situace. Problémovému chování se zabráňuje opatřeními zvyšujícími jednak námahu spojenou s pácháním trestné činnosti (například formou kontroly prostředků, které k ní slouží), dále rizika, které delikt provázejí (jde o to, aby pachatel vnímal nebezpečí, že bude odhalen a dopaden – z hlediska agrese vůči učitelům může jít například o umístování bezpečnostních kamer do škol), a v neposlední řadě se jedná i o opatření snižující účinek z delikventního chování, a to například odstraněním potenciálního cíle útoku (lze kupříkladu zabránit tomu, aby se žáci nekontrolovaně dostali k osobnímu majetku učitele). Viktimologická prevence se pak snaží hledat takové modely lidského chování, jimiž se může potenciální oběť útoku vyhnout. Její podstatou je především informační moment, avšak může jít také o nejrůznější psychologické či sociální výcviky, případně o vybavení ohrožených jedinců vhodnými obrannými prostředky (viz. např. NOVOTNÝ aj., 2004; ZAPLETAL aj., 2005).

Není pochyb o tom, že preventivní aktivity všech výše nastíněných typů mohou v prostředí škol a školských zařízení nalézt poměrně široké uplatnění. Často se tak ostatně děje, neboť instituce školy je již po dlouhou dobu vnímána jako takřka ideální místo pro prevenci sociálně patologických jevů i v obecné rovině. Je tomu tak mimo jiné proto, že právě škola zaručuje pravidelný kontakt s mládeží v letech, která jsou z hlediska vývoje a formování zcela klíčová (GOTTFREDSON aj., 2002). Jak prokázala řada výzkumů, školy disponují možností motivovat, integrovat a vychovávat žáky, a tím ovlivňovat jejich budoucí chování, včetně toho, zda se stanou či nestanou pachateli kriminálního či jinak problémového chování (GRAHAM aj., 1996). Z pohledu této práce je podstatné, že mnohé preventivní aktivity, které jsou ve školách rozvíjeny, se sice na problém násilí vůči učitelům cíleně nezaměřují, avšak snížení rizika konfliktů mezi učitelem a žáky může být jedním z jejich reálných efektů. Oddělovat danou problematiku od jiných sociálně patologických jevů, jimž se tato opatření snaží předcházet, je ostatně mnohdy zbytečné (viz. např. DOUBRAVA, 2004). Takové konstatování dozajista platí o většině školních iniciativ, zaměřených na zavádění výuky sociálních dovedností a sociálního učení studentů, které zvyšují jejich schopnost anticipovat a

řešit problémové situace, stejně jako o celoškolských strategiích, jejichž cílem je omezení šikany či násilí mezi žáky (viz. např. VEČERKA aj., 1996). Preventivní prostředky k ukázněnému chování žáků lze ovšem hledat i v takových opatřeních, jako jsou programy ke zvyšování sebevědomí studentů, pěstování důvěry a spolupráce či posilování odolnosti vůči negativním vlivům (BENDL, 2004a). Jako přínosné se jeví také působení školních psychologů a obdobně ty programy, které rozvíjejí spolupráci školy s rodinou studenta (viz. např. GAJDOŠOVÁ aj., 2006).

Za empiricky podložený lze mít vztah mezi mírou viktimizace učitelů a typem klimatu v dané škole (viz. výše). Proto je na místě předpokládat, že i prevence založená na zlepšování podmínek školního života v nejšířší rovině může přinést žádoucí efekt. V tomto směru by rozhodně nebylo správné přehlížet pozitivní zkušenosti přímo z našich vzdělávacích institucí. Zajímavý je výzkum z roku 2001, jehož se zúčastnilo více jak 4.000 žáků a který porovnával situaci ve školách, pracujících v programu „Škola podporující zdraví“, s kontrolním vzorkem škol, kde tento program, zaměřený mimo jiné právě na zlepšování školního klimatu, neběží. Ukázalo se, že v prvně jmenované skupině panuje bezpečnější a příznivější klima, přičemž výrazně se to odráží ve vztazích mezi učiteli a žáky (KRAMULOVÁ, 2002).

Instituce, odpovědné v České republice za předcházení kriminalitě a jiným formám sociálně nežádoucího chování u dětí a mládeže, si roli a význam škol nepochybně uvědomují. Svědčí o tom mimo jiné skutečnost, že již od druhé poloviny devadesátých let se u nás buduje systém prevence ve školách a školských zařízeních, přičemž do aktivit na tomto poli se každoročně investují desítky milionů korun. Každá škola je nejen zavázána k tvorbě tzv. minimálního preventivního programu, ale současně musí vytvářet podmínky pro práci školního metodika prevence, odpovědného na dané instituci za aktivity tohoto typu. Školní metodik prevence navíc spolupracuje s okresním metodikem, který působí v pedagogicko-psychologické poradně či ve středisku výchovné péče, a stejně tak na krajské úrovni i s koordinátorem prevence, jehož funkci zřizuje krajský školský úřad. Spolu s příslušným odborem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy tvoří tyto instituce základ pro rozvoj prevence v uvedené oblasti (viz. Metodický pokyn k primární prevenci, 2007). Ukazuje se však, že v praxi se některé z těchto principů prozatím nedaří naplňovat, a to často i pro vysloveně formální přístup ředitelů škol (viz. např. TOMÁŠEK aj., 2006).

Nikoli náhodou byla podstatná část předcházející kapitoly, zabývající se možnými příčinami násilí vůči učitelům, věnována vlastnostem a schopnostem samotného pedagoga, a to včetně otázek spojených s jeho autoritou. Učitel, který v uvedeném smyslu dosahuje vysokých kvalit, je rizikem agresivního či jinak problémového chování žáků ohrožen v daleko



menší míře než ten, u koho je možno vysledovat závažné nedostatky. Jak poznamenává Ch. Kyriacou, nejdůležitější věc, na níž je nutno pamatovat ve spojení s kázní, je skutečnost, že vytváření a zajištění nezbytného pořádku ve vyučování souvisí daleko více s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat než například se samotným přístupem pedagoga k problémovému chování žáků. Dobře plánovaná a připravená učební činnost, která upoutá pozornost a zájem studentů, je tak sama o sobě nejlepší zárukou kázně ve třídě (KYRIACOU, 1996, s. 96). V podobném duchu se vyjadřuje také J.S. Cangelosi, který soudí, že ačkoli řada učitelů často svaluje vinu za nekázeň ve školách na společnost, charakterové vady žáků či nedostatečnou podporu rodičů, přesto se tisícům kantorů daří nepříznivé podmínky překonat a kázeň ve svých třídách i přes negativní postoje žáků udržet. Sám pak k dosažení takového stavu nabízí celou řadu podnětných strategií, přičemž výslovně se zabývá i těmi, které by měly přímo snížit riziko, že se učitel stane obětí agrese. Řadí mezi ně mimo jiné zásadu nenechat se nikdy zastrašit hrozbou násilí, nejednat proti žákům sám násilně, být citlivý na potencionálně výbušné situace či nikdy netolerovat násilí ve své přítomnosti (CANGELOSI, 1994, s. 273). Mnoho podnětných tipů, jak předcházet závažnějším formám nekázně a jak posilovat vlastní autoritu, je možno čerpat také z dalších pramenů, neboť kvalitních publikací zaměřených tímto směrem je u nás v současné době celá řada (viz. např. PETTY, 1996; BENDL, 2004a, 2004c; KYRIACOU, 1996, 2005; FONTANA, 2003; AUGER aj., 2005). Velkou pozornost je přitom nutno věnovat i samotné schopnosti učitele vhodně a účinně řešit již vzniklé konfliktní situace (LANGOVÁ aj., 1992, s. 75).

Za mimořádně důležité je podle autora této práce nutno považovat dva dílčí problémy, které s výše uvedenými poznatky bezprostředně souvisejí. Předně jde o systém přípravy budoucích učitelů, který by měl odpovídat reálným potřebám praxe. Jak však v tomto ohledu upozorňuje O. Šimoník, zavádění nových, žádoucích disciplín, jako je například pedagogická komunikace či pedagogická a psychologická diagnostika, do výuky na pedagogických fakultách naráží stále na téměř nepřekonatelné překážky. Podle citovaného autora proto není divu, že pedagogické problémy začínajících učitelů gradují v situacích náročných na vstřícnou komunikaci, snahu o porozumění, citlivé hodnocení či pedagogický takt, přičemž právě řešení rostoucí nekázně žáků je jedním z nejpálčivějších problémů vůbec. Požadavek posílení pedagogicko psychologické složky učitelské přípravy se tak jeví jako více než oprávněný (ŠIMONÍK, 1998). Platí to tím spíše, že v současné době tvoří tyto disciplíny pouhou čtvrtinu z celého studijního plánu pedagogických fakult (BĚLOHRADSKÁ, 2002/2003). Výše uvedený autor doložil poznatky tohoto typu i empiricky. Zjistil, že udržení kázně při vyučování je problémem pro více než 60 % začínajících učitelů (ŠIMONÍK, 1994). V daných

souvislostech však zřejmě stále platí, že názory samotných studentů pedagogických fakult či mladých absolventů, respektive jejich hodnocení přínosu výuky takto orientovaných psychologických či pedagogických disciplín, nejsou v našich podmínkách prozatím efektivně využívány (ŘEZÁČ, 1993). Diskuse na toto téma, a to včetně nalezení vhodného způsobu výběru uchazečů o studium učitelství (například zařazení talentových zkoušek, v nichž by uchazeč musel prokázat alespoň základní předpoklady pro výkon pedagogické profese) či adekvátní formy praktické přípravy během studia, tak nadále probíhají (viz. např. PRŮCHA, 2002).

Druhým aspektem, na nějž by autor této disertační práce rád upozornil a který přímo vyplývá z předcházejícího textu, je otázka autodiagnostiky či sebereflexe jako jedné ze základních kompetencí každého pedagoga. Někdy se v této souvislosti užívá termín reflexivní učitel (KRYKORKOVÁ aj., 2007, s. 307). Ukazuje se totiž, že právě tyto schopnosti nabývají v souvislosti s úsilím o zlepšení vzájemných interakcí se žáky mimořádného významu (ČEJKOVÁ, 2005), neboť jde v zásadě o způsob, jak ve vlastní pedagogické činnosti minimalizovat chyby, které obecně vyplývají ze specifík lidského chování (HRABAL, 1988). Autodiagnostickou činností lze rozumět proces, v jehož průběhu učitel cíleně a systematicky získává a zpracovává zpětnovazební informace za účelem jejich využití pro následné zdokonalení svého pedagogického působení. Samotnou sebereflexi přitom můžeme považovat za základ takové snahy (ŠVEC, 1994). Někteří autoři poukazují také na skutečnost, že návyk profesionálního a lidského sebepoznávání je zřejmě nejdůležitější vlastností, kterou by si budoucí učitelé měli do praxe odnášet již z vysokoškolské přípravy (SLAVÍK aj., 1993). V zahraničí, ale stále více i u nás, se ostatně otázkám, jak budoucí pedagogické pracovníky v tomto směru efektivně připravovat, věnuje stále více pozornosti. Diskutovány jsou přitom mimo jiné takové formy, jako je spolupráce studentů na pedagogických výzkumech, vedení si pedagogického deníku během studia, praktická cvičení či důkladná analýza případových studií a modelových pedagogických situací (viz. např. NEZVALOVÁ, 1998; SVATOŠ, 1996). Z hlediska zde zkoumané problematiky lze vyslovit domněnku, že zmíněná kompetence představuje klíč k prevenci určitého typu konfliktních situací. Právě kritickým náhledem na vlastní interakci se žáky se může podařit odhalit případné problémy a nesoulad před tím, než vyústí v přímou agresi vůči pedagogovi. Současně je sebereflexe cestou k rozpoznání vlastního podílu učitele na problémovém chování žáka (například zaujatost vůči němu, nesprávné hodnocení jeho práce nebo vliv osobních sympatií či nesympatií).

Část věnovanou subsystému prevence v úsilí o kontrolu násilí vůči učitelům lze uzavřít poznámkou, že předcházení negativním jevům tohoto typu není pouze úkolem školy či učitelů

samotných. Autor této práce se plně ztotožňuje s názorem S. Bendla, který v souvislosti s nekázní na školách a s opatřeními na její snižování zdůrazňuje celospolečenskou rovinu uvedeného problému (BENDL, 2001a). Není pochyb o tom, že příčiny valné většiny problémového chování ve škole jsou v zásadě mnohodimenzionální a mají svůj původ nejen v osobnosti případného pachatele, ale i ve společenském prostředí, v němž se pohybuje (BOXFORD, 2006). Pozitivně ve svém důsledku tedy nemusí působit jen vhodná preventivní politika namířená do oblasti samotných škol, ale stejně tak promyšlená politika rodinná, sociální, protidrogová či jiná.

Problém násilí vůči učitelům však není možné nahlížet pouze z pohledu preventivních přístupů. Úkolem školy, a potažmo celé společnosti, je nalézt i taková opatření, která umožní vhodně reagovat na případy, které se již staly a kde prevence z nejrůznějších důvodů selhala. Jinými slovy, z dané problematiky nelze vyjímát ani její represivní stránku. V této souvislosti nesmíme zapomínat na již zmíněný fakt, že prevence a represe jsou vzájemně propojené systémy, mezi nimiž existuje řada styčných bodů. Tuto skutečnost velmi dobře zachycuje moderní pojetí účelu trestání. Platí totiž, že i na tresty lze hledět ve více rovinách. Tradiční je pohled retributivní, který je pojímá jako přirozený důsledek kriminálního či jinak problémového jednání, kdy úkolem, který před společností stojí, je nalézt přiměřenou a spravedlivou reakci (NOVOTNÝ aj., 2004, KUČHTA aj., 2005). V tomto duchu téma trestu citlivě řeší pedagogická literatura, a to včetně negativních aspektů, které trest jako jeden z kázeňských prostředků může mít (viz. např. FONTANA, 2003; BENDL, 2001a). Neméně důležité jsou však i pohledy další, které se upínají k jiným funkcím trestů, a to zejména k funkci možného odstrašení, funkci eliminační, funkci rehabilitační a funkci restorativní.

Teorie odstrašení předpokládá, že trest může nejen odradit pachatele od dalšího podobného prohřešku, ale že má zároveň stejný efekt i na ostatní jedince (v této souvislosti se hovoří o tzv. generální prevenci), kteří se v obavách před potrestáním závadovému jednání raději vyhnou. Jakkoli se toto přesvědčení projevuje v diskusích na téma zpřísnění trestů, mnohé výzkumy naznačují, že uvedená preventivní funkce trestání nespočívá ani tak v tvrdosti sankcí, jako spíše v jejich neodvratnosti a v rychlosti, v níž po daném přečinu následují. Navíc se ukazuje, že vnímání trestů a jejich tíže je velmi individuální (VEČERKA aj., 1996; KUČHTA aj., 2005). To bychom měli mít na paměti i ve vztahu k problematice agrese vůči učitelům, neboť tatáž potenciální sankce (například ředitelská důtka) může pro jednoho studenta znamenat výraznou hrozbu, zatímco jiný ji nevnímá jako něco, co by na něj a na jeho život mělo negativní dopad. Stejně tak nesmíme zapomínat ani na to, že teorie generální prevence skrytě předpokládá racionálně uvažujícího pachatele. Jak však bylo diskutováno na

jiném místě této práce, agrese se u studenta může objevit i jako zcela bezprostřední afektivní reakce (například v okamžiku, kdy ho učitel zesměšňuje před spolužáky), a nelze předpokládat, že by v takové situaci důkladně zvažoval sankce, které mu za jednotlivé formy útoku na pedagoga hrozí. Z toho vyplývá, že funkci odstrašení sice rozhodně nelze přehlížet, avšak zároveň bychom ji neměli ani přeceňovat.

Své opodstatnění má i výše zmíněná funkce eliminační. Tento přístup spatřuje v účelu trestání dočasnou nebo trvalou izolaci pachatele od společnosti, a to nejen coby citelnou újmu pro daného jedince, ale též jako způsob ochrany ostatních před jeho dalším problémovým jednáním (KUCHTA aj., 2005, s. 192). Není třeba rozvádět, že určitý typ deliktů je skutečně nutno řešit uvězněním pachatele, případně jeho umístěním do ústavní péče. Z hlediska školy však eliminační funkci do jisté míry plní i podmíněné či úplné vyloučení studenta. Jak ve své práci detailně rozebírá Ch. Kyriacou, různé školy přistupují k tomuto typu opatření různě a často bohužel platí, že ho uplatňují v případech, kdy se nejví jako zcela vhodné (KYRIACOU, 2005).

Vzhledem k tomu, že téma této práce předpokládá především pachatele z řad dětí a mládeže, velkého významu nabývá funkce rehabilitační (nápravná). Odborníci, kteří zdůrazňují tuto rovinu sankcí, jsou přesvědčeni o nutnosti rozvíjet opatření, jejichž uložením se napomůže resocializaci daného jedince. Potrestání tu tedy současně znamená cestu k nápravě pachatele, k jeho převýchově a opětovnému zařazení do společnosti, což má právě u mladistvých delikventů zásadní význam (MATOUŠEK aj., 2003). Konkrétní dopad těchto teorií na trestní politiku u nás je možno vidět nejen v postupném rozvoji alternativních trestů k trestu odnětí svobody či odklonů od trestního řízení, ale i v tom, že právě na uvedené principy apeluje platný zákon o soudnictví ve věcech mládeže<sup>26</sup>, účinný od ledna roku 2004 (viz. např. ZOUBKOVÁ, 2002; KUCHTA aj., 2005).

Restorativní či restituční teorie trestu zohledňuje především význam odstranění škody, která vznikla oběti, potažmo společenství, v němž se daný přestupek odehrál. Na kriminální skutky se tak zastánci tohoto přístupu snaží hledět nikoli jako na porušení abstraktních zákonů či norem, ale především jako na narušení rovnováhy v sociálních vztazích, kterou je nutno obnovit (odtud také pojem restorativní justice, který se v souvislosti se stále populárnějším hnutím, propagujícím tento pohled, užívá). Od pachatele se při řešení následků jím spáchaného deliktu vyžaduje aktivní přístup. Jednou z nejtypičtějších forem je mediace mezi ním a obětí, zprostředkovaná speciálně vyškoleným pracovníkem (viz. např. MATOUŠEK aj.,

---

<sup>26</sup> Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů.

2003; KUCHTA aj., 2005). Je na místě podotknout, že myšlenky restorativní justice pronikají stále více i do odborné literatury, zabývající se sociálně patologickými jevy v prostředí škol. Někteří autoři vidí v tomto přístupu nejen cestu, jak řešit případy šikany či násilí, ale současně i možnost, jak ve škole budovat celkově příznivé a pozitivní vztahy (viz. např. MORRISON, 2007). Jako jedna z možných metod, využívajících participace žáků na řešení kázeňských přestupků, se pak do české pedagogické literatury dostává i samotná mediace (viz. např. BENDL, 2001a). Otázkou pro delší diskusi by pochopitelně bylo, nakolik je takový postup využitelný z hlediska zde analyzovaného problému násilí vůči učitelům.

Jednotlivá represivní opatření můžeme uvažovat také z hlediska toho, zda jsou uplatnitelná v rámci působení školy či samotného učitele, případně zda již spadají spíše do kompetencí institucí jiných. To se pochopitelně odvíjí především od charakteru přestupku. Lze však vyslovit domněnku, že pokoušet se zde nalézt určité zobecnitelné znaky pro případy jednoho, anebo naopak druhého z naznačených typů, je prakticky nemožné, neboť faktorů, které v konkrétních případech vstupují do hry, je nepřehledné množství. Není totiž možné kupříkladu stanovit, že pro verbální agresi postačí spíše kázeňské postihy, zatímco při řešení pokusů o fyzické napadení se škola neobejde bez spolupráce s policií. Postup může být v obou případech opačný, neboť záleží mimo jiné na posouzení osobnosti pachatele (jeho předchozího chování, rodinného zázemí či aktuálního fyzického i psychického stavu), na samotných okolnostech, kdy k incidentu došlo, případně na oběti a újmě, kterou utrpěla.

Velmi cenným východiskem pro efektivní řešení jakéhokoli problémového chování ve škole je kvalitní školní řád. Právě ten vymezuje rámec pravidel života a provozu ve škole z pohledu žáka na straně jedné, a školy jako subjektu na straně druhé (MASLAROVÁ, 1998), přičemž mezi jeho hlavní funkce patří kromě nezbytného zajištění hladkého fungování školy či ochrany majetku také ochrana zdraví a života žáků a učitelů, stejně jako podpora slušných vztahů mezi nimi (BENDL, 2003/04). Při tvorbě školního řádu je nutno respektovat především právní předpisy, jako je například Úmluva o právech dítěte, avšak současně platí, že dodržování určitých praktických zásad může zaručit jeho větší účinnost. Za vhodné lze mimo jiné považovat maximální zohlednění prostředí a zaměření dané školy, přizvání studentů k jeho tvorbě, formulování jednotlivých pravidel srozumitelně či soustředění pouze na ty jevy, které jsou podstatné (MICHALÍK, 2003). Sluší se připomenout, že některé z výzkumů poukázaly na zřejmou vazbu mezi mírou viktimizace učitelů a právě kvalitou školního řádu (viz. kapitola 4).

Přirozenou cestou výstavby a obnovování školního řádu je udílení trestů a pochval. Škola v zásadě potřebuje, aby někteří žáci zavedené normy alespoň někdy porušili, neboť následek

ve formě poznámky v žákovské knížce, důtky či snížené známky z chování je právě tím, co v očích příslušníků školní komunity činí tento řád reálně fungujícím (HAVLÍK aj., 2002, s. 131). Drastické zkušenosti z Německa však ukazují, že i v případě jakéhokoli disciplinárního potrestání je nezbytné postupovat nanejvýš citlivě. Jak naznačila důkladná analýza masové vraždy na gymnáziu v Erfurtu (viz. úvod této práce), touhu pachatele pomstít se učitelům patrně vyvolal nepříliš šťastný, a dle vyjádření odborníků dokonce v zásadě chybný postup školy a příslušných školských úřadů při jeho předchozím vyloučení ze studia (PROTIVINSKÝ aj., 2005).

Je pochopitelně otázkou, nakolik účinnými represivními nástroji učitelé, respektive ředitelé škol v současné době disponují, jsou-li postaveni před úkol řešit problémové chování studenta vůči některému členovi pedagogického sboru. Na stejné téma se autor této práce zaměřil i v rámci vlastního empirického šetření, neboť otázku, jak tento problém nahlížejí ti, jichž se bezprostředně týká, považuje za obzvláště zajímavou. Podle S. Bendla se řada učitelů netají přesvědčením, že vůči agresivnímu chování žáků jsou prakticky bezmocní, neboť klasická opatření k posílení kázně, jako je například napomenutí či poznámka v žákovské knížce, u mnoha dětí nezabírají (BENDL, 2004b). Navíc se ozývají hlasy, že mnohé kázeňské přestupky, jimž dnes pedagogové ze strany studentů čelí, jsou vyloženě kriminální povahy, a spoléhat tak na možnost řešit je tradičními pedagogickými prostředky je nemyslitelné. Volá se naopak po normách, které by vzaly v úvahu výjimečnost profese učitele, neboť ačkoli pedagog v mnohých konfliktech se studenty reprezentuje zájmy společnosti, nepožívá žádné specifické právní ochrany (URBÁNEK, 2005, s. 158). Setkat se lze dokonce s názorem, že ideálním řešením by byla právní úprava, která by učitelům přiznala postavení veřejného činitele. Stojí jistě za povšimnutí, že právě takový krok je zvažován v sousedním Slovensku (viz. např. BENDL, 2005). Jakkoli však lze souhlasit s L. Ripovou, že legislativní opatření jsou ve vztahu k řešení násilí na pracovišti důležitým a efektivním opatřením, jehož význam zdůrazňují i Evropská komise či Evropský parlament (RIPOVÁ, 2004), diskuse o výše zmíněné právní úpravě předpokládá dle názoru autora této práce především důkladnou a fundovanou odbornou analýzu. Poměrně nekritické upínání se k tomuto opatření, aniž by byla pedagogická veřejnost řádně seznámena se všemi jeho důsledky<sup>27</sup>, se nejeví ze strany některých, zde citovaných autorů, jako příliš šťastné. Nezbyvá než věřit, že se takové komplexní studie v blízké době dočkáme.

---

<sup>27</sup> S postavením veřejného činitele je mimo jiné spjata i zvýšená odpovědnost, přičemž nelze zapomínat například na případný trestní postih za zneužívání pravomocí takového postavení.

Možností, jak řešit případy zvláště neukázněných studentů, je i v současné době poměrně mnoho. A co více, učitelé i škola se na základě existující legislativy mohou obrátit na celou řadu dalších institucí, které jsou přímo ze zákona povinny jim s problémy zmiňovaného typu pomoci. Pokud se charakter konkrétního incidentu vymyká adekvátnímu řešení přímo ze strany poškozeného učitele, případně učitele třídního, ředitele školy, školního psychologa nebo výchovného poradce (tedy řešení na půdě školy samotné), nabízí se zde například spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou, střediskem výchovné péče či kurátorem pro mládež (viz. např. BENDL, 2004b). Současně platí, že dosáhne-li závažnost problémového chování vůči učiteli skutečně „kriminální povahy“, o níž hovoří výše citovaný P. Urbánek, je škola povinna takový skutek ohlásit orgánům činným v trestním řízení, neboť jinak by se dotčení pracovníci sami vystavili riziku sankcí za neoznámení či nepřekažení trestného činu<sup>28</sup>. Na místě je dokonce námitka, že stejně, jako P. Urbánek zpochybňuje efektivitu pedagogických prostředků u takto závažných incidentů, je možno zpochybnit i samotnou kompetenci školy k řešení případů tohoto typu v obecné rovině. Jakkoli je každý vnější zásah do života školy pro danou instituci nepřijemný (viz. např. HAVLÍK aj., 2002, s. 131) a jakkoli se i v praxi projevuje u mnoha škol tendence trestnou činnost dětí spíše neoznamovat (BOXFORD, 2006, s. 17), úloha zabývat se skutky spadajícími do oblasti kriminality již náleží policii, potažmo státním zástupcům a specializovaným soudům pro mládež<sup>29</sup>. Zásadnější se tak jeví spíše otázka, zda se učitelé a ředitelé dostatečně přesně orientují v tom, kdy, jak a za jakých okolností je spolupráce s orgány činnými v trestním řízení možná, eventuálně nutná (VESELÁ, 2006). Dotčenou oblast již ostatně upravuje samostatný metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy<sup>30</sup>.

Z uvedených poznatků vyplývá, že využití jednotlivých opatření a nástrojů prevence či represe se do značné míry odvíjí od závažnosti samotného přestupku. Pokud bychom měli dát za pravdu některým ze zde citovaných autorů, volajících po legislativních či jiných změnách, neobejdeme se bez znalosti reálného stavu. Jak správně připomíná L. Doubrava, než se problém násilí ve školách začne řešit, musíme ho co nejlépe poznat (DOUBRAVA, 2004). Autor této práce věří, že určité podněty by v tomto směru mohly přinést i poznatky, které shrnuje následující empirická část.

---

<sup>28</sup> Tuto povinnost zakotvují § 167 a § 168 trestního zákona, které i přesně vyjmenovávají, jakých konkrétních trestných činů se toto opatření týká.

<sup>29</sup> Tyto soudy zřídil již vzpomínaný Zákon č. 218/2003 Sb.

<sup>30</sup> Jedná se o informace, vydané Věstníkem MŠMT č. 11/2003.

## 7. Viktimizace učitelů na českých středních školách (poznatky z empirického šetření)

Hlavním cílem této práce je nabídnout do diskuse, která se u nás již několik let vede na téma násilí vůči učitelům, výzkumem získaná reálná data. Za tímto účelem se její autor rozhodl provést dotazníkové šetření na náhodně vybraném vzorku pedagogických pracovníků, inspirované obdobnými zahraničními studii a koncipované tak, aby pokud možno pokrylo celou šíři problémů, které s tímto společensky nežádoucím jevem souvisejí a které byly diskutovány v předcházející teoretické části.

Možnosti, které měl autor s ohledem na rozsah výzkumného vzorku, byly poměrně limitované, a proto svůj zájem po pečlivém zvážení všech variant zaměřil výhradně na učitele působící v rámci středoškolského vzdělávání. K této volbě ho vedly především dvě skutečnosti. Jednou z nich byl fakt, že zatím vůbec nejzávažnější případ napadení pedagoga studentem, k němuž u nás došlo, se odehrál na tomto vzdělávacím stupni (viz. v úvodu vzpomínaný případ vraždy učitele ve Svitavách). Neméně důležitým aspektem byla možnost využít i výsledků jiného empirického šetření, na němž se díky svému působení v Institutu pro kriminologii a sociální prevenci podílel. Jednalo se o výzkum právního a mravního vědomí současné české mládeže, v jehož rámci byly respondentům z řad studentů gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť předloženy podnětové písemné materiály (sada krátkých povídek s kriminálním, asociálním či eticky sporným dějem), a následně byli požádáni o názor na celou exponovanou situaci. Laskavé pochopení vedoucího týmu i dalších kolegů umožnilo, aby se jeden z příběhů, k němuž se studenti vyjadřovali, týkal problematiky viktimizace učitelů. Proto i výzkumný soubor pro samotné šetření mezi pedagogy byl volen tak, aby výsledky obou zmiňovaných studií bylo možné alespoň částečně porovnávat. Není totiž pochyb o tom, že obohacení o korespondující postoje z „druhé strany“, tedy o pohled samotných studentů, je velmi přínosné. Názory středoškolské mládeže, které byly uvedenou cestou získány, jsou v následujícím textu rovněž diskutovány, byť se o nich případní zájemci mohou dočíst v příslušné studii Institutu pro kriminologii a sociální prevenci<sup>31</sup>.

K samotnému výzkumu násilí vůči učitelům, jehož výsledky tvoří podstatnější část této kapitoly, je možno podotknout, že sběr dat probíhal v dubnu a květnu roku 2007 (dotazníky byly odeslány poštou dne 24. dubna 2007, datum, ke kterému je respondenti mohli zasílat zpět, bylo 31. května téhož roku). Na každou z náhodně vybraných škol (viz. dále) přitom autor zaslal dva typy dotazníků. První z nich byl určen učitelům, přičemž jeho primárním cílem bylo zmapovat jejich přímé osobní zkušenosti s problémovým chováním vůči své

---

<sup>31</sup> Publikace vyjde v průběhu roku 2008 v edici Studie. Současně bude uveřejněna i na internetových stránkách Institutu pro kriminologii a sociální prevenci ([www.kriminologie.cz](http://www.kriminologie.cz)).



osobě, a to nejen ze strany studentů, ale i dalších osob (zejména rodičů či jiných příbuzných studentů). Současně byli pro určité dokreslení situace dotázáni také na názor na několik problémových okruhů, a kromě toho tu přirozeně byla snaha získat od nich určité osobní údaje (například o věku, pohlaví, délce praxe či typu školy), které při následném zpracování dat umožnily hlubší analytický pohled na případné souvislosti. Je ovšem nutno zdůraznit, že dotazník byl s ohledem na citlivost zkoumaného tématu výhradně anonymní, a proto nebylo možno tyto údaje zpracovávat jinak, než pouze hromadně (vzor tohoto dotazníku viz. příloha č. 1).

Druhý ze zmíněných typů dotazníku byl adresován řediteli školy. Ačkoli otázky, které obsahoval, se částečně shodovaly s otázkami z dotazníku pro učitele, v tomto případě autor doufal, že se mu podaří získat širší a ucelenější pohled na zkoumaný jev, reprezentující danou školu jako celek. Ředitelů škol se totiž dotazoval na fakt, zda se na ně jako na své nadřízené již učitelé se zkušenostmi s uvedenými problémy někdy obrátili. I tentokrát platilo, že dotazník byl anonymní, z čehož mimo jiné vyplynula nutnost zpracovávat výsledky obou verzí dotazníku zvlášť (nebylo možné identifikovat, z které školy dotazníky pocházejí, tedy ani případně zjišťovat, zda si odpovídají zkušenosti pedagogů a ředitele ze stejné instituce). Kromě otázek k samotné viktimizaci se navíc i zde autor zaměřil na názory respondentů na některé vybrané problémy, a i tentokrát ho pochopitelně zajímaly údaje, které byly využitelné pro další statistickou analýzu (vzor dotazníku pro ředitele viz. příloha č. 2). Zároveň je třeba dodat, že ředitelé škol hráli v celém výzkumu významnou roli také při samotné distribuci dotazníků pro učitele (viz. dále).

### **7.1. Výběr výzkumného vzorku a způsob distribuce dotazníků**

Oba typy dotazníků byly zaslány poštou na celkem 200 škol, vybraných pomocí PC-generátoru náhodných čísel ze seznamu všech středních škol v České republice, který poskytl Ústav pro informace ve vzdělávání (jednalo se o údaje dle stavu ke 13.12.2006, tedy k právě probíhajícímu školnímu roku). Základní soubor podle tohoto seznamu čítal 1.522 škol, což znamená, že oslovený vzorek představoval zhruba 13 % z celkového počtu gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť v naší zemi. Na každou instituci přitom spolu s průvodním dopisem a instrukcemi směřoval jeden dotazník pro ředitele (tedy potenciálně 200 respondentů u tohoto typu dotazníku) a tři dotazníky pro učitele (600 potenciálních respondentů). Je vhodné poznamenat, že ačkoli celý výzkum připravil a zpracoval autor této disertační práce sám, respondenti byli osloveni jménem Institutu pro kriminologii a sociální prevenci, přičemž šetření samo jim bylo představeno jako díleč

výzkumná sonda v rámci širší studie kriminality mládeže, vyplývající z plánů Ministerstva spravedlnosti. Lze předpokládat, že tento „oficiální ráz“ celé akce přispěl k vyšší návratnosti dotazníků, než jakou by zaručil projekt představený jako soukromá iniciativa, cílená výhradně k sepsání doktorandské práce. Autor si tak na tomto místě dovoluje ještě jednou poděkovat všem spolupracovníkům, kteří mu tyto výhodné podmínky pro vlastní šetření ochotně zajistili.

Čistě z metodologického hlediska je vhodné zdůraznit, že zatímco přímé oslovení ředitele při doručování příslušné poštovní zásilky nebyl problémem (k jeho rukám lze směřovat poštu, aniž by bylo známo konkrétní jméno), distribuce druhého typu dotazníku již skýtala určité obtíže, neboť jména pedagogů, z nichž by šlo náhodně volit respondenty, k dispozici nebyla. Nejschůdnější cestou při jejich výběru se za této situace jevila spolupráce s ředitelem školy. V zájmu alespoň částečného zachování principu náhodného výběru však nebylo možné ponechat volbu učitelů, kterým měl být dotazník předložen k vyplnění, pouze na jeho rozhodnutí, neboť by mohl vědomě vybírat své podřízené s ohledem na téma výzkumu. To by samo o sobě mohlo mít značně zkreslující účinek (dotazník by mohly například přednostně obdržet osoby, u nichž by se ředitelé domnívali, že se jich zkoumaný problém týká, případně naopak netýká). Především z tohoto důvodu byli ředitelé v průvodním instruktážním dopise požádáni, aby z abecedního jmenného seznamu všech vyučujících na plný úvazek vybrali třetího, čtvrtého a pátého učitele či učitelku v pořadí. Pro případ, že by někdo z takto určených pedagogů nebyl dlouhodobě k dispozici (v období, které bylo na odpovědi vymezeno), obsahovaly instrukce prosbu, aby byl nahrazen dalším vyučujícím v pořadí (tedy šestým, sedmým atd.). Stoprocentní dodržení naznačeného postupu všemi řediteli garantovat nelze, avšak zároveň není podle autora důvod je v tomto ohledu jakkoli podezřívát, a výběr vzorku pedagogů tím pádem zásadněji zpochybňovat<sup>32</sup>.

## 7.2. Návratnost dotazníků

Z celkového počtu 800 zaslaných dotazníků (viz. výše) se řádně vyplněných vrátilo 493, tedy celkem 61,6 %. Z toho se ve 127 případech jednalo o dotazníky určené pro ředitele škol (návratnost u tohoto typu dotazníku byla 63,5 %), ve 366 případech pak o dotazníky vyplněné učiteli (návratnost 61,0 %). Hodnotit dosaženou úroveň návratnosti je u výzkumných akcí tohoto typu poměrně problematické. Autor si nicméně troufá tvrdit, že může uvažovat o relativním úspěchu. Vede ho k tomu mimo jiné fakt, že kromě svého, jistě drahocenného času,

---

<sup>32</sup> Ke každému dotazníku byla přiložena zalepovací obálka se zpětnou adresou. Toto opatření mělo zajistit, aby učitelé nevraceli vyplněné dotazníky zpět k rukám ředitele. Lze předpokládat, že by pak někteří neodpovídali na citlivé otázky zcela pravdivě, neboť by se báli, aby si ředitel nevykládal jejich zkušenosti s negativním chováním studentů jako důkaz nedostatečných pedagogických kompetencí.

kteřý respondenti dotazníkům věnovali, před nimi stála rovněž nezbytnost investovat finanční prostředky do poštovního. Stejně tak nelze přehlížet skutečnost, že míra zapojení respondentů do výzkumu bezprostředně souvisela s ochotou ředitelů jednotlivých škol se příslušnou žádostí o spolupráci zabývat. Jinými slovy, pokud by oslovený ředitel žádost nereflektoval, nebyla vzhledem k výše charakterizovanému způsobu distribuce dotazníků sebemenší šance, že by se v jeho škole mohli do šetření zapojit alespoň učitelé.

### 7.3. Základní údaje o výzkumných souborech

Na základě údajů, které o sobě a o škole, na níž působí, respondenti v dotaznících sdělili, je možno učinit si alespoň hrubé představy o celkových charakteristikách obou výzkumných souborů. Tyto informace shrnují následující dvě tabulky, vypracované zvlášť pro učitele a zvlášť pro ředitele škol. Uváděná procenta jsou zde, stejně jako v dalších tabulkách, propočítána vždy z platných odpovědí, které autor u příslušné otázky obdržel (nejsou tedy zahrnuti respondenti, kteří vyžádaný údaj neposkytli, což však naštěstí byly pouze zcela výjimečné případy).

**Tabulka 2: Charakteristiky výzkumného souboru – učitelé (údaje v %)**

|                                    |                          |      |
|------------------------------------|--------------------------|------|
| Pohlaví                            | Muži                     | 33,5 |
|                                    | Ženy                     | 66,5 |
| Věk                                | 20-29 let                | 8,3  |
|                                    | 30-39 let                | 22,2 |
|                                    | 40-49 let                | 38,8 |
|                                    | 50-59 let                | 26,0 |
|                                    | 60 a více let            | 4,7  |
| Délka učitelské praxe              | Do 5 let                 | 13,9 |
|                                    | 5-10 let                 | 16,9 |
|                                    | 11-20 let                | 27,7 |
|                                    | 21-30 let                | 29,1 |
|                                    | Více než 30 let          | 12,4 |
| Typ školy                          | Gymnázium                | 23,5 |
|                                    | Střední odborná škola    | 48,7 |
|                                    | Střední odborné učiliště | 19,1 |
|                                    | Integrovaná SŠ a SOU     | 8,7  |
| Počet žáků na škole                | Do 100 žáků              | 3,0  |
|                                    | 101-300 žáků             | 35,0 |
|                                    | 301-500 žáků             | 30,3 |
|                                    | Nad 500 žáků             | 31,7 |
| Obyvatel ve městě, kde škola sídlí | Do 4.999                 | 6,3  |
|                                    | 5.000-14.999             | 25,5 |
|                                    | 15.000-29.999            | 20,6 |
|                                    | 30.000-49.999            | 14,8 |
|                                    | 50.000-99.999            | 9,1  |
|                                    | 100.000-499.999          | 12,4 |

|                  |                  |      |
|------------------|------------------|------|
| Kraj             | Nad 500.000      | 11,3 |
|                  | Praha            | 11,0 |
|                  | Středočeský      | 10,5 |
|                  | Jihočeský        | 4,1  |
|                  | Plzeňský         | 5,2  |
|                  | Karlovarský      | 3,0  |
|                  | Ústecký          | 14,6 |
|                  | Liberecký        | 1,9  |
|                  | Královehradecký  | 6,4  |
|                  | Pardubický       | 8,3  |
|                  | Vysočina         | 6,6  |
|                  | Jihomoravský     | 11,3 |
|                  | Olomoucký        | 3,3  |
|                  | Zlínský          | 5,5  |
| Moravskoslezský  | 8,3              |      |
| Zřizovatel školy | Kraj či obec     | 78,0 |
|                  | Soukromý subjekt | 20,1 |
|                  | Ministerstvo     | 1,1  |
|                  | Církev           | 0,8  |

N = 366

**Tabulka 3: Charakteristiky výzkumného souboru – ředitelé škol (údaje v %)**

|                                  |                          |      |
|----------------------------------|--------------------------|------|
| Pohlaví                          | Muž                      | 68,9 |
|                                  | Žena                     | 31,1 |
| Věk                              | 20-29 let                | 0,8  |
|                                  | 30-39 let                | 4,0  |
|                                  | 40-49 let                | 29,8 |
|                                  | 50-59 let                | 50,0 |
|                                  | 60 a více let            | 15,4 |
| Délka ředitelské praxe           | Do 5 let                 | 23,1 |
|                                  | 5-10 let                 | 21,5 |
|                                  | 11-20 let                | 50,4 |
|                                  | 21-30 let                | 2,5  |
|                                  | Více než 30 let          | 2,5  |
| Typ školy                        | Gymnázium                | 25,2 |
|                                  | Střední odborná škola    | 41,7 |
|                                  | Střední odborné učiliště | 15,7 |
|                                  | Integrovaná SŠ a SOU     | 17,4 |
| Počet žáků na škole              | Do 100 žáků              | 3,9  |
|                                  | 101-300 žáků             | 33,1 |
|                                  | 301-500 žáků             | 33,1 |
|                                  | Nad 500 žáků             | 29,9 |
| Počet učitelů na škole           | Do 25 učitelů            | 26,6 |
|                                  | 26-50 učitelů            | 50,0 |
|                                  | 51-100 učitelů           | 21,0 |
|                                  | Nad 100 učitelů          | 2,4  |
| Poměr učitelé muži/ženy na škole | Mužů do 33 %             | 46,3 |
|                                  | Mužů 34-66 %             | 42,3 |
|                                  | Mužů nad 67 %            | 11,4 |

|                                    |                  |              |
|------------------------------------|------------------|--------------|
| Obyvatel ve městě, kde škola sídlí | Do 4.999         | 7,9          |
|                                    | 5.000-14.999     | 26,3         |
|                                    | 15.000-29.999    | 19,8         |
|                                    | 30.000-49.999    | 11,1         |
|                                    | 50.000-99.999    | 11,1         |
|                                    | 100.000-499.999  | 12,7         |
|                                    | Nad 500.000      | 11,1         |
| Kraj, kde škola sídlí              | Praha            | 11,0         |
|                                    | Středočeský      | 10,2         |
|                                    | Jihočeský        | 4,7          |
|                                    | Plzeňský         | 6,3          |
|                                    | Karlovarský      | 3,1          |
|                                    | Ústecký          | 14,2         |
|                                    | Liberecký        | 2,4          |
|                                    | Královehradecký  | 6,3          |
|                                    | Pardubický       | 8,7          |
|                                    | Vysočina         | 6,3          |
|                                    | Jihomoravský     | 11,0         |
|                                    | Olomoucký        | 2,4          |
|                                    | Zlínský          | 5,5          |
|                                    | Moravskoslezský  | 7,9          |
|                                    | Zřizovatel školy | Kraj či obec |
| Soukromý subjekt                   |                  | 20,6         |
| Ministerstvo                       |                  | 0,8          |
| Církev                             |                  | 0,8          |

N = 127

Nabízí se otázka, nakolik jsou soubory respondentů, kteří zaslali své odpovědi, reprezentativní ve vztahu k souboru základnímu, tj. ke všem ředitelům a pedagogům působícím na českých středních školách. Údaje, které byly o základním souboru získány z adresáře Ústavu pro informace ve vzdělávání (dále v textu UIV), však umožňují oba vzorky porovnat pouze dle hlediska kraje, v němž příslušná škola sídlí (na základě údaje, který sami respondenti uvedli). Orientačně tuto komparaci nabízí následující tabulka.

**Tabulka 4: Srovnání základního souboru a výzkumných vzorků dle kraje (údaje v %)**

| Kraj            | Základní soubor* | Výb. soubor – ředitelé** | Výb. soubor - učitelé*** |
|-----------------|------------------|--------------------------|--------------------------|
| Praha           | 14,1             | 11,0                     | 11,0                     |
| Středočeský     | 10,1             | 10,2                     | 10,5                     |
| Jihočeský       | 7,2              | 4,7                      | 4,1                      |
| Plzeňský        | 4,3              | 6,3                      | 5,2                      |
| Karlovarský     | 2,7              | 3,1                      | 3,0                      |
| Ústecký         | 8,6              | 14,2                     | 14,6                     |
| Liberecký       | 4,2              | 2,4                      | 1,9                      |
| Královehradecký | 6,0              | 6,3                      | 6,4                      |
| Pardubický      | 5,3              | 8,7                      | 8,3                      |
| Vysočina        | 4,7              | 6,3                      | 6,6                      |
| Jihomoravský    | 10,2             | 11,0                     | 11,3                     |
| Olomoucký       | 6,6              | 2,4                      | 3,3                      |
| Zlínský         | 5,6              | 5,5                      | 5,5                      |
| Moravskoslezský | 10,4             | 7,9                      | 8,3                      |

\* Údaje dle UIV k 13.12.2006, N (počet škol) = 1.522; \*\* N (respondentů) = 127; \*\*\* N (respondentů) = 366

Již na první pohled je zřejmé, že zastoupení některých krajů bylo ve výzkumných vzorcích od údajů ÚIV odlišné. Proto byl v rámci statistické analýzy proveden tzv. test dobré shody, na jehož základě lze prohlásit, že zatímco soubor učitelů se dle kraje, kde daná škola sídlí, od souboru základního signifikantně lišil (nejvíce to platilo o Ústeckém kraji), soubor ředitelů je v daném ohledu možno na zvolené hladině významnosti ( $p < 0,05$ ) považovat za reprezentativní. Hledisko kraje se však v žádné z následujících analýz nejevilo jako podstatné (jde ostatně o velmi „hrubou“ charakteristiku, u níž nelze očekávat, že by hrála významnou roli), a proto nepovažoval autor za nutné získaná data vážit.

Jiné poznatky o základním souboru, které by umožnily posoudit reprezentativnost obou vzorků, již bohužel k dispozici nebyly. Alespoň orientačně se ale nabízelo porovnat procentuální zastoupení žen a mužů mezi pedagogy, kteří vyplněné dotazníky zaslali, s informacemi, jež jsou v tomto směru uvedeny v dostupných školských statistikách<sup>33</sup>. Pro soubor učitelů byl opět využit test dobré shody. Ukázalo se, že na zvolené hladině významnosti ( $p < 0,05$ ) jsou mezi souborem základním a souborem respondentů signifikantní rozdíly (žen bylo ve výzkumném vzorku 66,5 %, zatímco dle údajů z výše specifikovaného zdroje činil podíl žen mezi pedagogy na všech typech středních škol v roce 2006/2007 zhruba 58,4 %). V rámci samotného zpracování a vyhodnocení dat nicméně autor této práce ani zde nezvolil techniku následného vážení dat, a to zejména z toho důvodu, že jiné údaje (například o věku, délce praxe apod.) již pro obdobou komparaci nezískal, a tak by na obecnou

<sup>33</sup> Viz. Statistická ročenka školství 2006/2007 – výkonové ukazatele, dostupné na stránkách [www.toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp](http://www.toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp)

reprezentativnost daného souboru z hlediska faktorů, které by se v souvislosti s tématem agrese vůči učitelům mohly jevit jako zásadní, nemohl ani tak usuzovat. V případě souboru ředitelů, respektive škol, které zastupovali, se v souvislosti s poměrným zastoupením pedagogů dle pohlaví nabízelo využít skutečnosti, že příslušný dotazník přímo obsahoval otázku na procentuální zastoupení žen v pedagogickém sboru. Průměrný podíl žen činil podle nich 61,5 %, což s využitím standardní testové statistiky (zde T-test) umožňuje konstatovat, že rozdíl není ve srovnání s obecnými údaji na zvolené pětiprocentní hladině statisticky signifikantní. I v tomto ohledu je tedy možné považovat výzkumný soubor ředitelů, respektive škol, které zastupovali, za o něco bližší souboru základnímu, než je tomu u souboru učitelů.

#### **7.4. Způsob zpracování dat**

Vzhledem k tomu, že poznatky o zkoumaném jevu byly získány pomocí různých dotazníků pro dvě, do jisté míry specifické skupiny respondentů, analyzoval autor obě části výzkumu zvlášť. Při samotném zpracování dat využil statistického programu SPSS<sup>34</sup>. Díky charakteru otázek (viz. dále) bylo možno pracovat jak s daty kategorizovanými, tak číselnými. Tomu pochopitelně odpovídal výběr jednotlivých metod a statistických postupů. Především se jednalo o třídění druhého stupně formou kontingenčních tabulek (ke zjišťování statistické významnosti sloužil Pearsonův chí-kvadrát). U některých otázek, s možností pracovat s průměry a standardními odchylkami, se pak uplatnila také technika analýzy rozptylu (ANOVA). Nejzajímavější poznatky, k nimž autor touto cestou dospěl, shrnuje následující text.

#### **7.5. Zkušenosti učitelů s násilím vůči vlastní osobě**

Nalézt uspokojivou obecnou definici násilí není v podstatě možné (viz. kapitola 2.1.). I z toho důvodu nebylo reálné předpokládat, že by tomuto termínu shodně rozuměli respondenti v rámci zde analyzovaného šetření. Jeho autor se proto domníval, že jediným možným způsobem, který ostatně uplatnily i výše citované zahraniční studie, bylo operacionalizovat celý problém na přesně vymezené a jasně popsání dílčí formy agrese (respektive negativního chování, které lze jako agresi chápat). Pozornost přitom byla zaměřena na jevy, u nichž autor na základě teoretické přípravy předpokládal, že by s nimi respondenti z řad středoškolských učitelů mohli mít praktické zkušenosti. Současně si však byl vědom, že podstatnou je zde rovněž informace o frekvenci jejich výskytu. Za zcela zásadní je totiž nezbytné považovat

---

<sup>34</sup> Konkrétně se jednalo o verzi SPSS 11.5. for Windows.

otázku, zda se případně jednalo o zcela ojedinělou negativní zkušenost v kariéře daného respondenta, či zda se s příslušným problémem setkal či setkává častěji<sup>35</sup>. Proto byl u každé ze zkoumaných podob násilí zjišťován i přibližný údaj o tom, kolikrát se s ním oslovená osoba setkala v kariéře a kolikrát v právě probíhajícím školním roce (je na místě připomenout, že dotazníky učitelé vyplňovali na konci dubna či v květnu 2007, tedy v době, kdy školní rok pomalu končil). Díky tomu byly u každého z analyzovaných jevů k dispozici jak kategorizovaná data (tedy: stal se obětí daného typu násilí / nestal se jeho obětí), tak data číselná (tedy: stal se „x-krát“ obětí v kariéře a „x-krát“ letos), umožňující nejen přesnější a detailnější pohled na danou problematiku, ale navíc z metodologického hlediska i statistické operace odlišného typu (viz. výše). Údaje o aktuálním školním roce pak byly důležité rovněž z toho důvodu, že například z hlediska věku a délky praxe respondentů by poznatky za celou kariéru mohla ovlivnit skutečnost, že s přibývajícimi roky, strávenými ve škole, pravděpodobnost viktimizace logicky stoupá. Údaj za právě probíhající rok tak mohl zkreslení tohoto typu alespoň částečně korigovat.

### **7.5.1. Formy násilí zahrnuté do dotazníku pro učitele**

Při koncipování samotného šetření vycházel autor z tzv. širšího pojetí násilí (viz. kapitola 2.1.), které v současné době v domácí i zahraniční odborné literatuře jednoznačně dominuje a které k jeho projevům neřadí pouze násilí fyzické, ale rovněž násilí typu vyhrožování, zastrašování či poškozování osobních věcí. Stejně tak usiloval o maximální zohlednění soudobých definic násilí na pracovišti (viz kapitola 2.3.), neboť tématem výzkumu byly výhradně jevy, které mají přímou spojitost s výkonem pedagogické profese. Pokud jde o osoby, o nichž uvažoval jako o potenciálních pachatelích, kromě samotných studentů se zaměřil také na jejich rodiče či jiné příbuzné, a to na základě poznatků ze zde ocitovaných zahraničních výzkumů. Vyloučeny však v zásadě nebyly ani další osoby, neboť dotazník rovněž obsahoval volnou otázku, kde mohli respondenti zkušenost s takovým případem uvést. Tentýž dotaz sloužil obecně také k tomu, aby se podařilo zachytit vliv subjektivního chápání každého jedince na to, čím a kdy se cítí být ve svém zaměstnání viktimizován. Učitelé tak mohli uvést zcela libovolnou situaci, při níž si v souvislosti s výkonem svého povolání připadali jakkoli poškozeni či ohroženi. Jako určité pomyslné měřítko pro situaci v oblasti bezpečnosti na našich školách pak byla zařazena otázka, zda již respondent kvůli agresivnímu

---

<sup>35</sup> V tomto směru lze za velmi inspirativní pokládat práci S. Farrala a D. Gadda, která dokazuje, že zaměřením se na frekvenci zkoumaného jevu u problémů tohoto typu můžeme často dojít ke zcela odlišným výsledkům, než dotazujeme-li se pouze na jejich výskyt (Farral aj., 2004).



chování svých studentů vážně uvažoval, že své povolání opustí, a několik dotazů směřovalo i ke zjištění názorů učitelů na kázeň ve třídách, na dostatečnost či nedostatečnost jejich současných pravomocí (respektive pravomocí školy) při jednání s problémovými studenty a také na často diskutovanou možnost uzákonit postavení učitele jako veřejného činitele.

Z pohledu přímých zkušeností učitelů s vlastní viktimizací pokrývalo výzkumné šetření celkem 13 problémových okruhů, vztahujících se na různé formy slovní agrese, úmyslného poškozování věcí, vyhrožování, přímého fyzického násilí a také na respondenty osobně prožívaný strach z konkrétních agresivních studentů. V souhrnu se jednalo o tyto podoby násilí:

- hrubé slovní urážky či nadávky studenta při vyučování,
- hrubé slovní urážky či nadávky studenta mimo dobu vyučování,
- hrubé slovní urážky či nadávky rodičů či jiných příbuzných studenta,
- výhrůžky studenta tím, že se učiteli pomstí poničením majetku,
- úmyslné poškození osobní věci,
- výhrůžky studenta zneužitím známostí za účelem ohrožení učitelovy kariéry,
- výhrůžky rodičů či jiných příbuzných zneužitím známostí za účelem ohrožení učitelovy kariéry,
- výhrůžky studenta fyzickým násilím,
- výhrůžky rodičů či jiných příbuzných studenta fyzickým násilím,
- přímý fyzický útok studenta či pokus o něj,
- přímý fyzický útok rodiče či jiného příbuzného studenta (či pokus o něj),
- strach z konkrétního studenta či studentů (úmyslné vyhýbání se konfliktům s nimi z důvodu obav z jejich možné agresivní reakce),
- obtěžování či ohrožování bývalým studentem.

U dvou nejzávažnějších forem násilí (tedy u přímého fyzického útoku studenta či jeho rodičů) byli respondenti, kteří uvedli přímou zkušenost s takovým jednáním, požádání, aby danou situaci stručně popsali, zejména pak s ohledem na charakteristiku pachatele a na okolnosti, za nichž k útoku došlo. Několik podrobnějších informací (tedy v podstatě jakýchsi stručných kasuistik) však bylo získáno i v případě některých dalších, zde analyzovaných typů agrese. Stalo se tak díky již vzpomínané volné otázce, neboť právě ji část respondentů využila k upřesnění svých zážitků.

### 7.5.2. Sledované osobní údaje a údaje o škole, kde respondent působí

Z hlediska podrobnější analýzy získaných dat bylo zajímavé zjistit, zda bude možné vysledovat určité osobní faktory či faktory vztahující se ke škole, na níž pedagog vyučuje, které souvisejí s vyšší, nebo naopak nižší mírou viktimizace. Za tímto účelem byli oslovení učitelé požádáni o uvedení údajů, týkajících se pohlaví, věku, délky učitelské praxe, zřizovatele školy (kraj či obec / soukromý subjekt / ministerstvo / církev)<sup>36</sup>, typu školy (gymnázium / střední odborná škola / střední odborné učiliště / integrovaná SŠ a SOU)<sup>37</sup>, počtu žáků na škole, počtu obyvatel ve městě, kde škola sídlí, a také kraje, kde škola sídlí. Tato data byla získána výhradně na základě vlastních výpovědí respondentů, přičemž jejich pravdivost nebylo kvůli anonymitě dotazníků možno jakkoli ověřovat. Z metodologického hlediska je vhodné podotknout, že u některých kategorií bylo zastoupení respondentů příliš malé na to, aby bylo možné dosažené výsledky posuzovat z hlediska jejich statistické významnosti. Týkalo se to především kategorie zřizovatele školy s poměrně slabým zastoupením pedagogů ze škol zřízených ministerstvem (pouze 4 osoby) a církví (3 osoby). Zjištěné údaje u těchto typů škol proto nebylo možno jakkoli přeceňovat. Vzhledem k tomu, že svůj význam nesporně mají i případné rozdíly mezi typy zbývajících (tedy školami soukromými a školami zřizovanými krajem či obcí), testoval autor jejich statistickou významnost zvlášť (ze soukromých škol dorazilo celkem 73 dotazníků, ze „státních“ 283, tři respondenti pak požadovaný údaj neuvedli).

### 7.5.3. Viktimizace učitelů v obecné rovině

Ukázalo se, že alespoň s jedním ze sledovaných jevů se již ve své kariéře setkala bezmála polovina respondentů (43,4 %), v aktuálním školním roce (tedy 2006/2007) pak zhruba čtvrtina (26,8 %). Nabízí se přirozeně otázka, zda v tomto směru hrál významnější roli některý ze sledovaných faktorů. Bylo zjištěno, že statisticky významně se zde projevil vliv pohlaví respondenta a rovněž typu školy, na níž působí (obojí na  $p < 0,05$ ). Rozdíly v daných kategoriích shrnuje následující tabulka.

---

<sup>36</sup> Autor vycházel z platných zákonů, které právě tyto subjekty jako možné zřizovatele škol uvádějí (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

<sup>37</sup> Dotazník původně zjišťoval i zaměření škol (např. technické či sociální), avšak ukázalo se, že počet získaných variant by následně neumožnil potřebné statistické operace. Ze stejného důvodu autor rezignoval i na faktor konkrétních předmětů, které daný pedagog vyučuje.

**Tabulka 5: Zkušenost pedagogů alespoň s jednou ze sledovaných forem násilí dle pohlaví a typu školy (respondenti v %)**

| Kategorie |                          | Má zkušenost v kariéře | Má zkušenost v akt.šk.roce |
|-----------|--------------------------|------------------------|----------------------------|
| Pohlaví   | Muži                     | 41,5                   | <b>18,8*</b>               |
|           | Ženy                     | 44,4                   | <b>30,3*</b>               |
| Typ školy | Gymnázium                | 37,2                   | 19,0                       |
|           | Střední odborná škola    | 39,9                   | 24,3                       |
|           | Střední odborné učiliště | 51,4                   | <b>36,2*</b>               |
|           | Integr. SŠ a SOU         | <b>62,5*</b>           | 40,6                       |

\* signifikantní na  $p < 0,05$

Na základě získaných poznatků je možné prohlásit, že ženy z dotazovaného vzorku učitelů přiznávaly v rámci aktuálního školního roku signifikantně více zkušeností alespoň s jedním z uvedených jevů než muži. Je však zajímavé, že tentýž faktor již nehrál podstatnější roli u zkušeností s viktimizací za celou dobu kariéry. Z hlediska typu školy pak pro změnu platilo, že v rámci kariéry měli významně více zkušeností s danými problémy učitelé integrovaných škol (tedy škol, které spojují střední školy a střední odborná učiliště), z hlediska právě probíhajícího školního roku pak i pedagogové působící na učilištích. Jak je z tabulky dobře patrné, v aktuálním školním roce byl v rámci daného souboru na těchto dvou typech škol viktimizován zhruba dvojnásobný podíl respondentů, než tomu bylo u pedagogů působících na gymnáziích. Je na místě domnívat se, že u tohoto faktoru mají údaje o aktuálním školním roce o něco větší vypovídací hodnotu, neboť z hlediska kariéry bohužel nejsou dostupné informace o tom, zda respondent nepůsobil i na jiném typu školy, než uvádí momentálně.

Jako zajímavá se jeví skutečnost, že se nepodařilo prokázat výraznější vliv délky praxe. Bylo by do jisté míry oprávněně očekávat, že učitelé, kteří působí ve své profesi delší dobu, budou mít z hlediska údajů za celou kariéru zkušenost se sledovanými jevy častěji než pedagogové s dobou praxe kratší. Tento předpoklad se ovšem nepotvrdil. Nejvíce viktimizovaných bylo sice mezi učiteli s délkou praxe 21-30 let, avšak mezi těmi, kdo měli praxi ještě delší (více než 30 let), jich bylo naopak méně, a navíc prakticky stejně, jako u respondentů s praxí do 5 let. Žádný z těchto rozdílů navíc nebyl statisticky významný (viz. následující tabulka). Přínosné je v tomto ohledu také srovnání z hlediska aktuálního školního roku, kde se může projevit, zda si studenti více dovolí k mladším, nebo naopak starším učitelům. Zjištěné minimální a statisticky nevýznamné rozdíly však naznačily, že věk pedagoga v tomto případě roli nehraje.

**Tabulka 6: Zkušenost pedagogů alespoň s jednou ze sledovaných forem násilí dle délky praxe (respondenti v %)**

| Kategorie   |                 | Má zkušenost v kariéře | Má zkušenost v akt.šk.roce |
|-------------|-----------------|------------------------|----------------------------|
| Délka praxe | Do 5 let        | 38,0                   | 28,0                       |
|             | 5-10 let        | 36,1                   | 23,0                       |
|             | 11-20 let       | 45,0                   | 29,0                       |
|             | 21-30 let       | 50,5                   | 28,2                       |
|             | Více než 30 let | 37,8                   | 22,7                       |

Je vhodné dodat, že statisticky významnou roli zde nehrály ani žádné další faktory. Neprokázal se tak například podstatnější rozdíl mezi školami soukromými a školami zřizovanými obcí nebo krajem. Ačkoli na soukromých školách bylo v aktuálním školním roce pedagogů, kteří uvedli zkušenost alespoň s jedním jevem, o něco více (31,9 %, zatímco na „státních školách“ jen 26,0 %), není možno tento poznatek vzhledem k hodnotám Pearsonova chí-kvadrátu jakkoli zobecňovat.

O něco přesnější pohled na celkové zkušenosti respondentů s výše popsanou skupinou jevů poskytuje následující tabulka, která shrnuje informace, kolik z daných třinácti forem agresivního chování osobně zažili. Maximálně se přitom za svou kariéru setkali s devíti typy (uvedl 1 pedagog), průměrně však pouze s jedním (přesně 1,03; standardní odchylka 1,638).

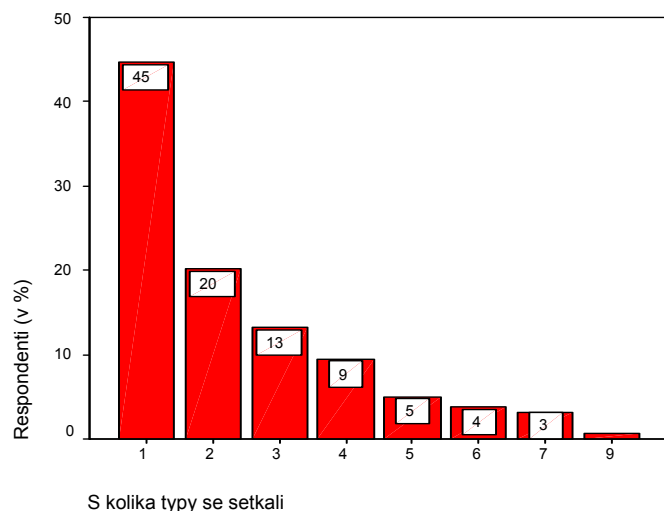
**Tabulka 7: S kolika typy agresivního jednání se respondenti v kariéře setkali**

| Počet typů | Respondentů (v %) |
|------------|-------------------|
| 0          | 56,6              |
| 1          | 19,4              |
| 2          | 8,7               |
| 3          | 5,7               |
| 4          | 4,1               |
| 5          | 2,2               |
| 6          | 1,6               |
| 7          | 1,4               |
| 8          | 0,0               |
| 9          | 0,3               |
| Celkem     | 100,0             |

Následující graf se již týká pouze těch učitelů, kteří uvedli, že byli vystaveni alespoň jedné ze sledovaných situací. Velmi dobře je z něj patrné, že s přibývajícím množstvím různých forem násilí počet respondentů, kteří se k takovým zkušenostem hlásili, zřetelně ubývá. Situace, kdy se některý z učitelů musel vyrovnávat s větším počtem různých typů útoků na

svou osobu, tak byla z celkového hlediska spíše výjimečná. Pokud se již někdo obětí stal, pak nejtypičtěji pouze jedné z uváděných forem (45 %), případně dvou (20 %).

**Graf 3: S kolika typy agresivního jednání se učitelé setkali (pro N = 159)**



Údaje o počtu typů problémových jevů, jimž respondent čelil, umožňují využít statistických metod, které pracují s průměry a směrodatnými odchylkami. Analýzou rozptylu (ANOVA) autor zjistil, že signifikantní roli zde hraje délka praxe respondenta (na  $p < 0,05$ ), a rovněž typ školy, na níž působí (na  $p < 0,01$ ). Poznatky o průměrných počtech incidentů v příslušných kategoriích prezentuje následující tabulka. Současně poskytuje i hodnoty směrodatných odchylek, které vhodně dokumentují, že v rámci stejné kategorie mohou být zkušenosti jednotlivých pedagogů poměrně výrazně odlišné.

**Tabulka 8: Průměrný počet jednotlivých typů negativních jevů, s nimiž se respondenti setkali, dle délky praxe a typu školy**

| Kategorie             |                          | Průměr | St. odchylka |
|-----------------------|--------------------------|--------|--------------|
| Délka učitelské praxe | Do 5 let                 | 0,76   | 1,271        |
|                       | 5-10 let                 | 0,69   | 1,218        |
|                       | 11-20 let                | 1,06   | 1,663        |
|                       | 21-30 let                | 1,45   | 2,057        |
|                       | Více než 30 let          | 0,73   | 1,136        |
| Typ školy             | Gymnázium                | 0,69   | 1,098        |
|                       | Střední odborná škola    | 0,92   | 1,583        |
|                       | Střední odborné učiliště | 1,49   | 1,962        |
|                       | Integr. SŠ a SOU         | 1,63   | 2,044        |

Na rozdíl od výše analyzovaných vztahů zde vyplynulo, že počet let, které respondent ve školství strávil, souvisí do jisté míry s počtem různých negativních jevů, s nimiž se během

výkonu své profese setkal. Hypotéza, že by tento vztah byl přímo úměrný (tedy čím více let, tím více typů), se však nepotvrdila (využit byl tzv. test linearity). U typu školy pak stojí dozajista za povšimnutí, že na odborných učilištích a na integrovaných školách byl ve srovnání s gymnázii průměrný počet více než dvojnásobný (1,49; respektive 1,63). Zároveň je však třeba upozornit na hodnoty standardních odchylek, které naznačují, že právě na těchto dvou typech škol byly mezi jednotlivými respondenty vůbec největší individuální rozdíly.

Výše uvedené poznatky mají nepochybně vypovídací hodnotu, avšak současně platí, že jsou z hlediska zkoumaného problému přece jen příliš obecné. Nesdělují totiž prakticky nic o tom, který ze zde sledovaných typů viktimizace je nejčastější, a který naopak spíše výjimečný. Kromě toho nelze opomenout ani značnou různorodost daných jevů, jejichž společná analýza může být zavádějící. Proto se již nyní autor zaměří na jednotlivé formy viktimizace, které byly do příslušného dotazníku zařazeny, samostatně.

#### **7.5.4. Zkušenosti učitelů s verbální agresí**

Slovní agresi lze do jisté míry chápat jako nejméně závažnou ze zde zkoumaných forem negativního chování vůči učitelům. Zároveň však bylo s ohledem na obdobné domácí i zahraniční studie na místě očekávat, že půjde o problém, s nímž se pedagogové setkávají nejčastěji. Tento předpoklad se jednoznačně potvrdil. Dlužno dodat, že autor se přitom záměrně dotazoval pouze na „hrubé“ slovní útoky, aby učitelé uváděli pouze nejzávažnější typ relevantních situací, nikoli například drzé odpovědi studentů či jejich odmlouvání (viz. příloha č.1). Nelze však přehlédnout, že mnoha respondentům vadí i obecná vulgarita žáků (tedy nejen hrubé slovní projevy, které jsou namířeny přímo vůči pedagogům), neboť právě tento typ zkušeností se nejčastěji objevoval v rámci volně položené otázky (blíže k těmto poznatkům viz. dále).

Celkové výsledky, týkající se všech tří sledovaných forem verbální agrese, zpřehledňuje následující tabulka. Zahrnuty jsou jak údaje z hlediska celé kariéry respondentů, tak za aktuálně probíhající školní rok.

**Tabulka 9: Zkušenosti učitelů s jednotlivými formami verbální agrese (respondenti v %)**

| Typ verbální agrese   | Zkušenost s daným jevem - kariéra | Zkušenost s daným jevem - akt.šk.rok |
|---|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Hrubé slovní urážky a nadávky studenta přímo při vyučování            | 21,9                              | 11,9                                 |
| Hrubé slovní urážky a nadávky studenta mimo dobu vyučování            | 6,6                               | 1,9                                  |
| Hrubé slovní urážky či nadávky rodičů nebo jiných příbuzných studenta | 12,3                              | 3,8                                  |

S nadávkami studentů v době vyučování se tak během své kariéry setkala zhruba pětina oslovených učitelů, v právě probíhajícím školním roce více jak každý desátý. Poměrně časté byly i urážky či nadávky rodičů nebo jiných příbuzných (v kariéře zažil přibližně každý osmý pedagog), méně často, byť jistě ne v zanedbatelném počtu, učitelé čelili nadávkám svých studentů mimo dobu vyučování.

Celý výzkum byl pojat tak, aby kromě skutečnosti, zda se daná osoba stala či nestala obětí příslušného negativního jevu, umožnil zjistit, šlo-li případně o zkušenost ojedinělou, nebo se taková situace v její pedagogické kariéře opakovala (viz. výše). Tyto poměrně zásadní informace konkretizují následující tabulky, vypracované pro každý z analyzovaných jevů samostatně. Týkají se opět jak zkušeností za celou kariéru, tak za aktuálně probíhající školní rok. Předem je třeba zdůraznit, že procentuální údaje se již vztahují pouze k jedincům, kteří uvedli, že příslušnému jevu v určeném časovém období čelili (viz. informace o „N“ u každé z tabulek). Rovněž se sluší připomenout, že respondenti byli v dotazníku žádáni pouze o „přibližný“ údaj, neboť autor nepředpokládal, že by si při eventuální vysoké frekvenci zkoumaných situací vybavili každou konkrétní událost. Tím lze také patrně vysvětlit o něco vyšší podíl pěti nebo deseti uváděných incidentů, za nímž může být tendence dotazovaných osob své odhady „zaokrouhlit“.

**Tabulka 10: Kolikrát v kariéře se respondent setkal s hrubými urážkami studentů při vyučování (pro N = 73)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 26,0              |
| 2                           | 23,3              |
| 3                           | 21,9              |
| 4                           | 2,7               |
| 5                           | 9,6               |
| 6                           | 4,1               |
| 7                           | 0,0               |
| 8                           | 2,7               |
| 9                           | 0,0               |
| 10                          | 4,1               |
| Více než 10*                | 5,6               |
| Celkem                      | 100,0             |

\* do této položky byly zahrnuti celkem 4 respondenti, z nichž dva uváděli 20 případů, jeden 50 případů a jeden 90 případů.

**Tabulka 11: Kolikrát se respondent setkal s hrubými urážkami studentů při vyučování v aktuálním školním roce (pro N = 43)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 55,7              |
| 2                           | 14,0              |
| 3                           | 18,5              |
| 4                           | 2,4               |
| 5                           | 4,7               |
| 10                          | 4,7               |
| Celkem                      | 100,0             |

Jak je z první tabulky jednoznačně patrné, většina učitelů, kteří se ve své kariéře setkali s hrubou slovní agresí studenta v průběhu vyučování, zažila takovou situaci opakovaně (50,7 % z nich dokonce již více než dvakrát). Za výjimečné lze však na druhou stranu považovat zkušenosti dvou učitelů, kteří uváděli 50, respektive 90 incidentů zmíněného typu. Celkový průměr pro pedagogy, viktimizované tímto typem agrese, činil i díky těmto extrémním hodnotám zhruba pět případů (přesně 5,32), a to při směrodatné odchylce 11,967. U zkušeností s verbální agresí během vyučování v právě probíhající školské době již byla zřejmá mírná převaha učitelů s jedinou zkušeností (celkový průměr za toto období byl 2,19; standardní odchylka 2,073).

Následující dvě tabulky se týkají konkrétního počtu případů hrubých nadávek studenta mimo dobu vyučování.



**Tabulka 12: Kolikrát se respondent setkal s hrubými urážkami studenta mimo dobu vyučování v kariéře (pro N = 24)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 50,0              |
| 2                           | 20,8              |
| 3                           | 16,7              |
| 4                           | 0,0               |
| 5                           | 12,5              |
| Celkem                      | 100,0             |

**Tabulka 13: Kolikrát se respondent setkal s hrubými urážkami studenta mimo dobu vyučování v aktuálním školním roce (pro N = 7)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 85,7              |
| 2                           | 14,3              |
| Celkem                      | 100,0             |

Urážky a nadávky studentů mimo dobu vyučování se i z celkového hlediska ukázaly méně častou zkušeností dotazovaných pedagogů než verbální agrese přímo během vyučování. Tento fakt svým způsobem dokresluje skutečnost, že maximální počet takových incidentů byl v tomto případě pět za kariéru (průměr pro takto viktimizované respondenty 2,04; standardní odchylka 1,367) a pouze dva v aktuálním školním roce (průměr 1,14; standardní odchylka 0,378).

Tabulky č. 14 a 15 reflektují informace o počtu případů, kdy byli učitelé podle svého vlastního tvrzení vystaveni hrubým urážkám rodičů či jiných příbuzných studenta.

**Tabulka 14: Kolikrát se respondent setkal s hrubými urážkami rodičů či jiných příbuzných studenta v kariéře (pro N = 44)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 52,3              |
| 2                           | 29,5              |
| 3                           | 4,5               |
| 4                           | 4,5               |
| 5                           | 6,9               |
| 10                          | 2,3               |
| Celkem                      | 100,0             |

**Tabulka 15: Kolikrát se respondent setkal s hrubými urážkami rodičů či jiných příbuzných studenta v aktuálním školním roce (pro N = 14)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 71,4              |
| 2                           | 21,4              |
| 3                           | 7,2               |
| Celkem                      | 100,0             |

Také zde převažovala jedna, maximálně dvě zkušenosti daného typu (průměr 2,0 pro kariéru, standardní odchylka 1,698; průměr pro aktuální školní rok 1,36, standardní odchylka 0,633). Při shrnutí výše uvedených poznatků lze konstatovat, že s výjimkou v podobě verbální agrese studentů během vyučování představovaly jednotlivé případy pro takto poškozené učitele spíše ojedinělou zkušenost. Rozhodně se tedy nejednalo o situace, s nimiž by se museli vyrovnávat denně. Autor si nicméně troufá podotknout, že tato skutečnost by rozhodně neměla svádět k bagatelizování celého problému, a to již z toho důvodu, že informace o celkovém zasažení zkoumaného vzorku těmito jevy rozhodně není zanedbatelná. Stejně tak je třeba pamatovat na fakt, že samotná frekvence jevu příliš nevyovídá o případné újmě, kterou postižená osoba utrpěla, či o dopadu takové události na samotný výkon profese a postoje k ní.

Opět se nabízí otázka, nakolik zkušenosti pedagogů s danými jevy souvisely s některým ze sledovaných faktorů<sup>38</sup>. Pokud jde o slovní útoky studentů během vyučování, na zvolené hladině  $p < 0,05$  se žádný z rozdílů zjištěných v rámci jednotlivých kategorií jako statisticky významný neukázal. Platilo však, že tato hranice významnosti byla u některých faktorů překročena jen velmi těsně. Týkalo se to zejména otázky pohlaví respondenta, a to konkrétně u zkušeností učitelů v rámci aktuálního školního roku. V jeho průběhu se s takovým jednáním setkal dvojnásobný počet žen než mužů (13,9 % žen, 6,9 % mužů). Je však zajímavé, že zkušenosti za celou kariéru byly u obou pohlaví prakticky totožné (ženy 21,8 %, muži 21,2 %), což je zjištění, které si rozhodně zaslouhuje pozornost. Nelze totiž předpokládat, že by právě probíhající školní rok, ve srovnání s roky předcházejícími, měl být v daném ohledu čímsi výjimečným. Je proto možné, že ženy pouze projevíly určitou tendenci být k aktuálním

<sup>38</sup> U této i dalších otázek autor opět využíval kontingenčních tabulek, a to včetně výpočtů Pearsonova chí-kvadrátu. Je si přitom vědom skutečnosti, že se teoreticky nabízela možnost pracovat i s průměry, získanými na základě respondentů uváděných počtů daných incidentů. Jakkoli jsou však taková data z hlediska statistických operací dobře zpracovatelná, nakonec se analýz tohoto typu autor vzdal. Vedl ho k tomu fakt (podpořený ostatně i hodnotami standardních odchylek u některých položek), že by se jednalo o velmi zkreslující informace, neboť několik respondentů uvádělo extrémně vysoký počet, který by se v některých, vcelku úzce pojatých kategoriích, výrazně projevil. Navíc je třeba pamatovat i na to, že po respondentech byl žádán pouze „přibližný údaj“ (viz. výše), a tak stavět na něm výpočty průměrů a standardních odchylek by bylo více než zavádějící, a to již jen kvůli tendenci některých jedinců údaje zaokrouhlovat.

negativním zážitkům o něco vnímavější. Takový závěr by však bylo nutno dále ověřovat, což data ze zde prezentovaného šetření bohužel neumožňují.

Obdobně se jako zajímavé jeví i rozdíly mezi jednotlivými typy škol, byť i zde byla požadovaná pětiprocentní hladina významnosti lehce překročena. Ukázalo se, že zdaleka nejméně jsou hrubým urážkám vystaveni během vyučování učitelé na gymnáziích, největším problémem je takové chování studentů naopak na středních odborných učilištích. Podrobnější údaje nabízí následující tabulka.

**Tabulka 16: Zkušenosti respondentů s verbální agresí studentů v době vyučování podle typu školy (respondenti v %)**

| Kategorie |                          | Má zkušenost v kariéře | Má zkušenost v akt.šk.roce |
|-----------|--------------------------|------------------------|----------------------------|
| Typ školy | Gymnázium                | 12,8                   | 7,1                        |
|           | Střední odborná škola    | 22,5                   | 13,1                       |
|           | Střední odborné učiliště | 30,0                   | 17,4                       |
|           | Integr. SŠ a SOU         | 25,0                   | 6,5                        |

Jako poměrně podstatný se ukázal také faktor velikosti školy, přičemž i zde se rozdíly blížily výše specifikované hranici významnosti. Verbální agresí zažilo 16,8 % pedagogů na školách s méně než 300 žáky, zatímco 25,1 % na školách s více než 300 žáky. Menší školy se tak v daném ohledu jeví jako o něco bezpečnější prostředí. Skutečnost, zda se jednalo o školu soukromou či školu zřizovanou krajem nebo obcí, naopak významnější roli nehrála, byť o něco více případů v aktuálním školním roce signalizovali učitelé ze škol „státních“ (12,9 %) než soukromých (9,7 %). Za zmínku stojí zřejmě i faktor věku respondenta, kdy více zkušeností s tímto typem násilí měli starší učitelé (v aktuálním školním roce uvedlo 23,5 % učitelů starších než 60 let, zatímco pouze 13,3 % učitelů mladších 30ti let), avšak tyto poznatky nelze vzhledem k hodnotám Pearsonova chí-kvadrátu zobecňovat, a je dosti pravděpodobné, že by je opakované šetření nepotvrdilo.

U verbální agrese mimo dobu vyučování se jako podstatný i tentokrát jevil faktor pohlaví, a to zejména s ohledem na údaje za celou dobu kariéry respondenta. Během ní se obětí takového chování stalo 10,2 % mužů, zatímco pouze 4,2 % žen (jedná se o rozdíl signifikantní přesně na hranici významnosti 5 %). Zkušenosti respondentů za aktuální školní rok pak byly v zásadě shodné (muži 1,7 %, ženy 2,1 %). Vzpomeneme-li zde citované zahraniční studie, vyznívá tento poznatek poněkud překvapivě, neboť oběťmi slovních útoků bývají zpravidla spíše ženy (potvrdily to ostatně i výše analyzované údaje o verbální agresí přímo během vyučování). Za zmínku stojí rovněž vyšší míra tohoto typu viktimizace mezi staršími učiteli, kdy v aktuálním školním roce uvedlo slovní útok studenta mimo dobu vyučování 5,9 %

učitelů starších 60ti let, a naopak žádný učitel mladší než 30 let. Z hlediska celé kariéry pak nejvíce zkušeností uváděli respondenti v kategorii 40-49 let, kdy takový zážitek přiznal každý zhruba desátý z nich (10,7 %). Ani tyto rozdíly však nelze považovat ze statistického hlediska za významné. Výrazněji sejevily rozdíly, které souvisejí s faktory spojenými se školou, na níž daný učitel působí. Nešlo přitom pouze o její typ, ale rovněž o otázku velikosti (respektive počtu žáků, kteří školu navštěvují). Tyto poznatky shrnuje následující tabulka.

**Tabulka 17: Zkušenosti respondentů s verbální agresí studentů mimo dobu vyučování podle typu a velikosti školy (respondenti v %)**

| Kategorie           |                          | Má zkušenost v kariéře | Má zkušenost v akt.šk.roce |
|---------------------|--------------------------|------------------------|----------------------------|
| Typ školy           | Gymnázium                | 3,5                    | 0,0                        |
|                     | Střední odborná škola    | 5,6                    | 1,1                        |
|                     | Střední odborné učiliště | 10,0                   | 4,3                        |
|                     | Integr. SŠ a SOU         | 12,5                   | 6,3                        |
| Počet žáků na škole | Do 100 žáků              | 0,0                    | 0,0                        |
|                     | 101-300 žáků             | 1,6                    | 0,0                        |
|                     | 301-500 žáků             | 11,7                   | 3,6                        |
|                     | nad 500 žáků             | 7,8                    | 2,6                        |

Také zde se potvrdilo, že učitelé na gymnáziu jsou problémům uvedeného typu vystaveni méně často než jejich kolegové na jiných školách, a to zejména, srovnáme-li jejich zkušenosti se situací na odborných učilištích a integrovaných středních školách. Co se týče počtu studentů, více zkušeností s verbální agresí mimo dobu vyučování mají zjevně pedagogové z těch vzdělávacích institucí, které navštěvuje větší počet žáků (Pearsonův chí-kvadrát dokonce odhalil rozdíl mezi spojenými kategoriemi škol do 300 a nad 300 žáků jako signifikantní na  $p < 0,01$ ). To má podle názoru autora svou určitou logiku nejen proto, že s počtem studentů přirozeně stoupá pravděpodobnost útoku, ale zároveň zde může platit, že čím více studentů do dané školy dochází, tím snadnější je pro ně učitele mimo vyučování obtěžovat, neboť vzrůstá šance, že je kantor bezprostředně nepozná, a tím pádem pro ně nebude mít dané jednání žádné negativní následky (například formou disciplinárního postihu).

Obdobným způsobem jsou patrně vysvětlitelné hraniční hodnoty statistické významnosti, které se projeví ve vztahu k velikosti města (respektive k počtu obyvatel, kteří v něm žijí), kdy nejvíce zkušeností s verbálními útoky uvedeného typu měli učitelé ze středně velkých měst (z hlediska celé kariéry se jednalo o 16,7 % respondentů z těch, kdo žijí ve městě o 30-50.000 obyvatel). V úvahu totiž připadá, že zatímco malá města výše nastíněnou anonymitu pro pachatele spíše vylučují, velkoměsta pro změnu nenabízejí dostatek příležitostí k tomu, aby se učitel a student mimo dobu vyučování setkali. Ze statistického hlediska spíše

zanedbatelné byly naopak rozdíly mezi školami soukromými a „státními“ (v aktuálním školním roce bylo takto viktimizováno 1,8 % učitelů ze „státních“ škol a 2,7 % ze škol soukromých).

Posledně jmenované hledisko se však jako poměrně podstatné ukázalo u verbální agrese, jíž jsou učitelé vystaveni ze strany rodičů či jiných příbuzných studenta. Větší vypovídací hodnotu tu pochopitelně mají opět údaje za aktuální školní rok (z hlediska kariéry není jisté, na jakém typu školy respondent působil v minulosti). Platilo, že na soukromých školách bylo v uvedeném období obětí takové formy násilí bezmála třikrát více učitelů než na školách zřizovaných krajem či obcí (8,2 %, respektive 2,8 %). Tyto rozdíly navíc byly velmi blízko požadované pětiprocentní hladiny významnosti. Stojí zřejmě za teoretickou úvahou, zda školy, kde rodiče přispívají na výuku svých dětí, a mohou se proto cítit v jednání s učiteli jako silnější partner, nepředstavují pro pedagogy v daném ohledu rizikovější prostředí. Na takovou otázku by však mohlo i tentokrát odpovědět pouze další, tímto směrem úzce zaměřené šetření, neboť charakter výše zmíněných poznatků takto zobecněný závěr přirozeně neumožňuje.

Jiný ze sledovaných faktorů, týkajících se osobnosti respondenta či prostředí, v němž působí, se již z hlediska možného vlivu na míru viktimizace verbální agrese ze strany rodičů jako statisticky významný neukázal. Za povšimnutí nicméně opět stojí menší počet takto poškozených učitelů z gymnázií a ze středních odborných škol, oproti učitelům z odborných učilišť a integrovaných škol (viz. následující tabulka).

**Tabulka 18: Zkušenosti respondentů s verbální agresí rodičů či jiných příbuzných studenta dle typu školy (respondenti v %)**

| Kategorie |                          | Má zkušenost v kariéře | Má zkušenost v akt.šk.roce |
|-----------|--------------------------|------------------------|----------------------------|
| Typ školy | Gymnázium                | 8,2                    | 2,3                        |
|           | Střední odborná škola    | 11,8                   | 2,3                        |
|           | Střední odborné učiliště | 14,3                   | 7,1                        |
|           | Integr. SŠ a SOU         | 21,9                   | 9,4                        |

Výše shrnuté poznatky dokládají, že problém s verbální agresí na českých středních školách existuje a že s ním bohužel má přímou osobní zkušenost nemalá část pedagogů. Následující text již přesouvá pozornost na jiný typ negativního chování, které může být proti učitelům namířeno a jehož terčem je v tomto případě jejich osobní majetek.

### 7.5.5. Agrese namířená proti osobnímu majetku učitelů

Agrese nemusí vždy směřovat proti osobě či osobám. Jednou z jejích možných forem je i násilí vůči věcem (viz. kapitola 2.1.). Motivy k takovému jednání mohou být různé, od potřeby vybit si obecně a „neadresně“ zlost, až po touhu pomstít se tímto způsobem jedinci, jemuž daný předmět patří. Vzhledem k tomu, že terčem takového útoku se může stát i osobní majetek učitele, rozhodl se autor ve svém empirickém šetření zaměřit také na tuto problematiku. Totožným tématem se navíc zabývala jedna z otázek v rámci již zmíněného výzkumu mravního a právního vědomí studentů, který provedl Institut pro kriminologii a sociální prevenci. Poznatky z obou šetření budou v této podkapitole prezentovány současně, neboť jde o ideální možnost porovnat zkušenosti učitelů s tímto typem viktimizace a související názory či postoje studentů.

Otázky pro učitele se týkaly zkušeností, zda již někdo ve škole úmyslně poškodil či zničil jejich osobní věc, případně zda jim některý ze studentů takovým skutkem vyhrožoval. Výraz „úmyslně“ u první z položek měl zaručit, že se odpovědi budou týkat pouze záměrných útoků na majetek pedagogů (ať již mohly být motivy pachatele v zásadě jakékoli), nikoli náhodných, neúmyslných či nedbalostní zaviněných incidentů. K vyhrožování majetkovou újmu lze pochopitelně namítnout, že se ve své podstatě jedná o poměrně odlišný typ viktimizace. Zatímco poničení či poškození majetku se může odehrát skrytě a pachatel nemusí být odhalen, vyhrožování je ve zde zvoleném pojetí v zásadě otevřená konfrontace studenta s učitelem. Přesto se autor rozhodl oba uvedené jevy spojit do jediné podkapitoly, a to zejména z důvodu větší přehlednosti jednotlivých témat.

Celkové zasažení výzkumného souboru výše charakterizovanými formami agrese popisuje následující tabulka. I tentokrát jsou uvedeny údaje jak za celou kariéru respondentů, tak za aktuální školní rok (2006/2007).

**Tabulka 19: Zkušenosti učitelů s útoky proti osobnímu majetku ve škole (respondenti v %)**

| Forma agrese   | Zkušenost s daným jevem - kariéra | Zkušenost s daným jevem - akt.šk.rok |
|--|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Úmyslné zničení nebo poničení osobního majetku ve škole      | 7,9                               | 2,5                                  |
| Vyhrožování studenta zničením či poškozením osobního majetku | 4,6                               | 0,3                                  |

Jak je z tabulky možno vyčíst, majetkovou škodu utrpěl v souvislosti s výkonem své profese bezmála každý třináctý středoškolský učitel z vybraného vzorku. Výhrůžky studenta,

že pedagogovi takovou škodu způsobí, byly naproti tomu již méně časté. Stejně jako u předchozích otázek, týkajících se verbální agrese, je nezbytné zabývat se i tím, o jak častou, případně výjimečnou zkušenost se u takto poškozených učitelů jednalo. Odpověď nabízejí následující tabulky, shrnující informace o počtu incidentů příslušného druhu a procentuálním zastoupení respondentů (procenta jsou zde opět vypočítána jen pro ty pedagogy, kteří byli dané situaci v příslušném období vystaveni).

**Tabulka 20: Kolikrát v kariéře byl respondentovi ve škole zničen nebo poničen osobní majetek (pro N = 29)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 65,5              |
| 2                           | 20,7              |
| 3                           | 6,9               |
| 4                           | 0,0               |
| 5                           | 6,9               |
| Celkem                      | 100,0             |

**Tabulka 21: Kolikrát v aktuálním školním roce byl respondentovi ve škole zničen nebo poničen osobní majetek (pro N = 9)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 88,9              |
| 2                           | 11,1              |
| Celkem                      | 100,0             |

Maximální počet útoků, které někdo z učitelů v kariéře zažil, činil pět (uvedli dva respondenti), v aktuálním školním roce pak dva (jeden respondent). Většina obětí se však s daným jevem setkala pouze jednou nebo dvakrát (průměry pro takto postižené pedagogy činily 1,62 u údajů za kariéru a 1,11 za aktuální školní rok, směrodatné odchylky pak 1,115 a 0,333). Rozsah dotazníku bohužel neumožňoval zjistit, jaké konkrétní škody obětem vznikly. Díky volně položené otázce (viz. výše) se nicméně určité údaje tohoto typu podařilo získat, neboť jeden respondent podrobnosti o takovém útoku sdělil, a další se pro změnu zmínil o zkušenostech svého kolegy. Obě tyto výpovědi budou nyní pro ilustraci doslovně uvedeny. Vzhledem k celkové anonymitě dotazníků je doplňují pouze informace o pohlaví a věku.

*„Kolegoví žáci (na 99 %) proděravěli dvě kola osobního vozu na parkovišti vedle školy jako výraz nespokojenosti s hodnocením jejich výkonů a chování (asi jeden až dva žáci). Neřešeno, bez důkazů...“ (muž, 40-49 let)*

„Poškrábání karoserie auta na parkovišti neznámým studentem...“ (muž, 50-59 let)

Předmět útoku se tedy v obou kasuistikách shodoval, což však podle názoru autora této práce rozhodně neznamená, že by právě osobní automobil představoval typický objekt agrese tohoto typu (pouze náhodou byl navíc stejný objekt zvolen i v rámci šetření mezi samotnými studenty – viz. dále). Bez ohledu na druh škody lze ale předpokládat, že újma na jakémkoli osobním majetku je pro každého jedince nepříjemná, tím spíše, dojde-li k ní na pracovišti, kde by se většina z nás ráda cítila před podobnými prožitky ochráněna. Ačkoli vždy záleží na konkrétních okolnostech, události tohoto typu se mohou negativně promítnout jak do výkonu samotné profese, tak do vztahů k ostatním lidem (tedy především ke studentům, avšak pokud učitel podezřívá z poškození své věci i někoho jiného, pak například též ke kolegům z pedagogického sboru či k jiným zaměstnancům školy). Nepříjemným tu může být rovněž fakt, že incidenty tohoto druhu se zpravidla velmi složitě vyšetřují (pokud nejsou svědci, nelze vinu prakticky prokázat, což ostatně dobře dokládá i první z kasuistik). Zjištěné údaje o bezmála 8 % respondentů, kteří již s takovou situací mají osobní zkušenost, by proto neměly být brány na lehkou váhu, a to i přesto, že na rozdíl od jiných forem agrese nejde v těchto případech o přímé ohrožení zdraví či života obětí.

Následující tabulka se vztahuje k poznatkům o frekvenci zkušeností s výhrůzkami studentů poničením majetku v rámci celé kariéry respondentů (opět ale pouze těch, kteří se s takovým jednáním setkali). Tabulka pro zkušenosti za aktuální školní rok nabízena není, neboť s výhrůzkami tohoto typu se v daném období setkal pouze jediný respondent, a to jedenkrát.

**Tabulka 22: Kolikrát v kariéře respondenti vyhrožoval student zničením osobního majetku (pro N = 15)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 80,0              |
| 2                           | 6,7               |
| 3                           | 13,3              |
| Celkem                      | 100,0             |

Také tentokrát převažovala pouze jediná zkušenost s daným jednáním (průměr 1,33; směrodatná odchylka 0,724). Připomeneme-li údaj o celkovém procentuálním podílu takto postižených učitelů v kariéře (necelých 5 %), lze patrně konstatovat, že v souvislosti s majetkem pedagogů představují větší problém přímé útoky na něj než výhrůžky jeho ničením.



Jak ukázalo třídění druhého stupně, zkušenosti respondentů se poměrně výrazně lišily, vezmou-li se v úvahu některé ze sledovaných faktorů. Platí to především o pohlaví dotazovaných osob. Muži byli ve škole útokem na majetek postiženi během své kariéry signifikantně častěji než ženy, a to dokonce v takové míře, že viktimizován byl tímto způsobem přibližně každý sedmý muž (14,4 %), zatímco pouze každá zhruba dvacátá žena (4,7 %), což je rozdíl statisticky významný na  $p < 0,01$ . Zkušenosti byly navíc v uvedeném smyslu odlišné i z hlediska aktuálního školního roku (5,1 % mužů a jen 0,9 % žen). Hledat vysvětlení pro tento rozdíl není snadné a bylo by zřejmě zbytečné zabíhat zde do jakýchkoli neopodstatněných spekulací. Pokud bychom nicméně jako jeden z možných motivů, který vede studenty k ničení majetku učitele, připustili touhu mstít se či ublížit neoblíbené osobě (viz. i jedna z kasuistik), pak se přirozeně nabízí úvaha, zda takový útok není projevem pachatelova strachu z přímé konfrontace s učitelem-mužem, a tím pádem i výsledkem snahy nalézt „bezpečnější“ způsob, jak si negativní pocity vůči kantorovi „vybít“. Je totiž možné, že je-li v roli takového pedagoga žena, student obavy tohoto druhu nemá, a v případě konfliktu s ní snadněji „sklouzne“ například k hrubé verbální agresi. Bylo by ale chybou neupozornit, že jedna ze zde citovaných zahraničních studií došla k odlišným zjištěním (viz. kapitola 4), což výše navržené závěry do jisté míry relativizuje.

Rozdíly na hranici statistické významnosti se projeví u faktoru typu školy. Výjimečně se zde tentokrát z hlediska kariéry jako nejbezpečnější prostředí nejevila gymnázia, nicméně je zřejmé, že zohledněny by zde měly být spíše údaje o aktuálním školním roce, neboť ve vztahu k předchozí praxi nemáme o respondentech potřebné údaje (není jisté, zda k případným útokům došlo na stejném typu školy, na jakém působí nyní). Jak naznačuje následující tabulka, závažější jsou především zkušenosti učitelů, působících na středních integrovaných školách. Podstatnější rozdíly naopak nebylo možné konstatovat ve vztahu ke zřizovateli školy, kdy v aktuálním roce utrpělo škodu tohoto typu 2,7 % respondentů vyučujících na soukromé škole a 2,1 % respondentů na škole zřizované krajem či obcí.

**Tabulka 23: Zkušenosti respondentů s útoky proti osobnímu majetku podle typu školy (respondenti v %)**

| Kategorie |                          | Má zkušenost v kariéře | Má zkušenost v akt.šk.roce |
|-----------|--------------------------|------------------------|----------------------------|
| Typ školy | Gymnázium                | 8,1                    | 1,2                        |
|           | Střední odborná škola    | 4,5                    | 1,1                        |
|           | Střední odborné učiliště | 11,4                   | 2,9                        |
|           | Integr. SŠ a SOU         | 18,8                   | 12,5                       |

U výhrůžek studenta útokem na osobní majetek učitele byl autor při usuzování na význam sledovaných faktorů omezen na údaje za celou kariéru oslovených pedagogů, a to díky minimálnímu počtu respondentů, kteří se s takovým jednáním setkali v aktuálním školním roce. I tak stojí za zmínku, že nejčastěji bylo vyhrožováno nejmladším respondentům (10 % v kategorii 20-29 let), nejméně naopak nejstarším (žádný respondent v kategorii 60 a více let), a podobně o něco více mužům (5,9 %) než ženám (4,3 %). Tyto rozdíly ovšem nelze označit za statisticky významné. Shodné konstatování platí i o faktorech souvisejících s charakterem školy, ačkoli by rozhodně neměla být přehlédnuta nižší míra viktimizace mezi pedagogy na gymnáziích (pouze 1,2 % z nich), a to zejména v porovnání s učilišti (8,6 %) a se středními integrovanými školami (6,3 %).

Jak bylo naznačeno výše, získané poznatky lze porovnat s jiným šetřením, na němž se autor podílel. Obecnější informace o tomto výzkumu, mapujícím mravní a právní vědomí současné české středoškolské mládeže, naleznou čtenáři v publikaci Institutu pro kriminologii a sociální prevenci. Nyní postačí stručná poznámka, že výzkum proběhl na celkem šestnácti školách ve čtyřech různých městech České republiky (Praha, Brno, Olomouc a Hradec Králové), a to konkrétně na gymnáziích, středních průmyslových školách, středních zdravotních či pedagogických školách a středních odborných učilištích (vždy jedna škola daného typu v každém ze zmíněných měst). Poznatky o souboru respondentů, kterých bylo celkem 464, podává následující tabulka.

**Tabulka 24: Údaje o vzorku studentů, zařazených do výzkumu právního a mravního vědomí mládeže (respondenti v %)**

|              |                          |      |
|--------------|--------------------------|------|
| pohlaví      | Muž                      | 44,0 |
|              | Žena                     | 56,0 |
| Rok narození | 1984                     | 0,2  |
|              | 1985                     | 0,0  |
|              | 1986                     | 1,1  |
|              | 1987                     | 3,7  |
|              | 1988                     | 27,8 |
|              | 1989                     | 41,6 |
|              | 1990                     | 25,6 |
| Typ školy    | Gymnázium                | 22,0 |
|              | SŠ průmyslová            | 19,8 |
|              | SŠ zdravotní             | 22,0 |
|              | Střední odborné učiliště | 36,2 |
| město        | Praha                    | 20,9 |
|              | Hradec Králové           | 27,4 |
|              | Brno                     | 27,8 |
|              | Olomouc                  | 23,9 |

Studentům byla předložena sada krátkých povídek, týkajících se nejrůznějších sociálně patologických jevů (mimo jiné drog, majetkové kriminality, násilné kriminality či rasismu), přičemž byli požádáni, aby na daný problém vyjádřili svůj názor. Jedním z příběhů, které měli hodnotit, byla i povídka „Pavlova pomsta“, jejíž děj se týkal právě útoku na osobní majetek pedagoga. Situace byla vyložena zhruba následujícím způsobem (kompletní znění povídky viz. příloha č. 3): student Pavel byl až do příchodu nového matikáře průměrným žákem střední školy. První písemnou práci, kterou tento učitel zadal, však na rozdíl od spolužáků nezvládl, a byl tak matikářem „onálepkován“ jako beznadějný student. I když se poté opakovaně snažil známku si vylepšit, nedařilo se mu to, a to i vzhledem ke zjevné předpojatosti učitele, který si z něj navíc opakovaně dělal legraci před celou třídou. Po posledním marném pokusu přesvědčit učitele o svých schopnostech, kdy mu matikář úmyslně zadal velmi obtížný typ příkladů, jaký nikdy v hodinách neprobírali, se Pavel cestou ze školy neubráníl vzteku a poškrábal klíči od domu učitelovo auto. Respondenti byli tázáni jak na celkový názor na chování hlavního hrdiny příběhu, tak na to, co by na jeho místě dělali oni.

Autor této disertační práce si je vědom, že srovnávání výsledků, k nimž se uvedenou cestou dospělo, s výsledky zde prezentované studie o zkušenostech pedagogů, je do jisté míry limitováno specifičností výše popsaného příběhu. Zatímco v něm jsou motivy studenta výrazně konkretizovány (v zásadě jde o variantu jevu, který je v pedagogické literatuře označován jako „golem efekt“ a který zde byl rovněž diskutován), o motivech pachatelů skutečných případů, o nichž v dotaznicích referovali sami pedagogové, nevíme nic. Rozhodně

přítom není důvod domnívat se, že by i tyto incidenty byly důsledkem chybného přístupu učitele k žákovi. Přesto je nutno upozornit, že pohnutky studenta ve výše popsaném příběhu byly tímto způsobem vyličený zcela záměrně, neboť situace, kdy pro pachatele lze do jisté míry najít omluvu, činí celý problém vzhledem k názorům respondentů výrazně zajímavějším. Šlo v podstatě o posouzení, zda může být útok na majetek pedagoga chápán jako přiměřená reakce na jeho objektivně nesprávné jednání vůči studentovi, či zda je takové chování za všech okolností nepřijatelné.

Poznatky o tom, jak respondenti z řad studentů českých středních škol Pavlovo jednání posuzovali, nabízí následující tabulka.

**Tabulka 25: Posouzení příběhu o pomstě studenta na majetku učitele (respondenti v %)**

| Typ hodnocení                                       | Respondentů |
|---|-------------|
| Odsouzení, nesouhlas s daným jednáním               | 54,3        |
| Odsouzení, ale s vyjádřením pochopení, omluva činu  | 24,4        |
| Nejednoznačná odpověď, váhání, jak čin posoudit     | 10,1        |
| Schvalování činu                                    | 6,7         |
| Nejen schvalování, ale pomsta měla být ještě tvrdší | 3,0         |
| Neuvedeno   | 1,5         |
| Celkem  | 100,0       |

Z výsledků je zřejmé, že k jednoznačnému nesouhlasu a odsouzení činu se přiklonila pouze zhruba polovina dotázaných osob. Pro čtvrtinu respondentů bylo chlapcovo jednání za daných okolností pochopitelné, a tak ačkoli se jim pomsta na majetku učitele v zásadě nelíbila a nesouhlasili s ní, dokázali pro pachatele najít určitou omluvu. Ukázalo se přitom, že statisticky významný (na  $p < 0,01$ ) byl v tomto směru rozdíl mezi pohlavími, kdy více porozumění pro dotyčného studenta měly dívky (29,2 %) než hoši (18,1 %). Faktor školy, z níž respondent pocházel, roli nehrál (nelišili se studenti gymnázií, středních odborných škol ani učilišť). Dále bylo zjištěno, že takřka každý desátý respondent (9,7 %) měl pro chlapcovo chování nejen pochopení, ale pomstu na učitelově autě dokonce otevřeně schvaloval. A co více, pro 3 % oslovených osob bylo poničení karosérie málo, a tak ve svých odpovědích nabízeli i takové nápady, jako auto raději zapálit, propíchat či vypustit mu pneumatiky, hodit do něj výbušniny, rozbít okénko kamenem, případně si s matikářem celou záležitost vyřídit ručně („*dát do rypáku, omlátit hlavu o katedru*“). I zde byly statisticky významné rozdíly mezi pohlavími (opět na  $p < 0,01$ ), kdy častěji byly nápady tohoto typu k nalezení v odpovědích chlapců (5,4 %) než dívek (1,2 %). Autor této práce si nicméně dovoluje

odhadnout, že uvedeným výpovědím nelze bezprostředně rozumět jako nezvratnému důkazu o brutalitě či zvýšené agresivitě dané skupiny respondentů, jako spíše pokusům o poněkud specifický humor, jímž se rozhodli zpestřit si vyplňování dotazníků.

Zajímavě se jeví podíl respondentů, kteří ve svých odpovědích výslovně připustili možnost, že by se za stejných okolností zachovali jako hrdina příběhu, tedy že by se ani oni neubránili vzteku a využili nabízející se příležitosti k pomstě. Takových respondentů byla téměř pětina (19 %), přičemž zde statisticky významně (na  $p < 0,05$ ) převládali chlapci (uvedlo 23,5 % z nich) nad dívkami (15,4 %), zatímco faktor školy se ani zde neprojevil. Poměrně vysoký podíl takových upřímných doznání je patrně dán tím, že povídka výrazně navozovala situaci křivdy a nespravedlivého jednání učitele, což je zřejmě situace, na níž jsou studenti citliví a mnozí z nich ji i sami znají, a to ať již z vlastní zkušenosti, tak ze zkušenosti kamarádů nebo spolužáků (to ostatně přímo vyjádřilo 7,1 % respondentů, kteří uvedli, že se s podobným případem, kdy si učitel neoprávněně zasedl na žáka, setkali). Vcelku časté bylo také výslovné kritizování učitele a poukazování na to, že by lidé jako on neměli ve školství vůbec pracovat. Tímto způsobem se vyjádřilo 30,6 % respondentů, tedy bezmála jedna třetina.

Zjištěné poznatky podle názoru autora naznačují, že výše diskutované otázky viktimologického zavinění u některých forem násilí vůči učitelům mají své opodstatnění. Pokud se totiž učitel chová způsobem, který studenti vnímají jako nevhodný a neprofesionální, vystavuje se riziku, že se poškozený jedinec skutečně uchýlí k agresivní reakci. Takové jednání spontánně připustila bezmála pětina dotazovaných studentů, s čímž souvisí i to, že za obecně zcela nepřijatelné ho naopak považovala pouze polovina z nich, ačkoli šlo v povídce v zásadě o popis kriminálního skutku. Je žádoucí připomenout, že k obdobným zjištěním, týkajícím se pochopení studentů pro reaktivní chování tohoto typu, dospěly i některé zahraniční studie (viz. kapitola 5.2.).

#### **7.5.6. Agrese formou zastrásování zneužitím vlivných známostí**

Jiným typem agresivního chování, jehož obětí se mohou učitelé stát, jsou výhrůžky či zastrásování studenta nebo jeho rodičů tím, že pedagogovu kariéru výrazně zkomplikují zneužitím svých vlivných známostí. S odkazem na teoretickou část této práce lze patrně konstatovat, že většina takových případů spadá do oblasti tzv. chladné či instrumentální agrese (viz. kapitola 2.1.), užívané zejména tehdy, hodlá-li útočník dosáhnout subjektivně významné hodnoty. Vzhledem k tomu, že prostředí školy je v obecné rovině možno hodnotit jako vysoce výkonové, kdy dobrý prospěch otevírá šance pro další studium, případně pro úspěšný vstup do zaměstnání, lze očekávat, že někteří jedinci ve snaze zajistit si dobrou

známku zvolí i postupy tohoto typu. Současné školy jsou navíc systémem svého zřizování velmi úzce provázány se životem obcí a krajů, případně za nimi stojí soukromé subjekty, a tak o případné argumenty pro takové útoky není zřejmě v praxi nouze. Jak ostatně dokládá následující tabulka, osobní zkušenost s nimi má nezanedbatelná část oslovených učitelů.

**Tabulka 26: Zkušenosti učitelů s vyhrožováním či zastrašováním zneužitím vlivných známostí (respondenti v %)**

| Forma agrese  | Zkušenost s daným jevem - kariéra | Zkušenost s daným jevem - akt.šk.rok |
|---|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Vyhrožování studenta zneužitím známostí                             | 9,6                               | 2,8                                  |
| Vyhrožování rodičů či jiných příbuzných studenta zneužitím známostí | 10,7                              | 1,4                                  |

S oběma typy zastrašování se během své kariéry setkal přibližně každý desátý respondent, přičemž o něco častěji šlo o případ, kdy vyhrožující osobou byl rodič nebo jiný příbuzný studenta. V souhrnu jde dokonce o jedny z vůbec nejčastějších forem viktimizace, které byly do výzkumu zařazeny. Znovu je proto na místě podrobnější analýza, kolikrát k takovým incidentům v kariéře daných osob či v aktuálním školním roce došlo. Tyto informace shrnují následující tabulky.

**Tabulka 27: Kolikrát v kariéře se respondenti stali obětí výhrůžek studenta zneužitím známostí (pro N=32)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 53,1              |
| 2                           | 31,3              |
| 3                           | 9,4               |
| 4                           | 3,1               |
| 30                          | 3,1               |
| Celkem                      | 100,0             |

**Tabulka 28: Kolikrát v aktuálním školním roce se respondenti stali obětí výhrůžek studenta zneužitím známostí (pro N=10)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 70,0              |
| 2                           | 30,0              |
| Celkem                      | 100,0             |

Ačkoli je možno prohlásit, že počet případů, kdy někdo ze studentů výše popsaným způsobem učiteli vyhrožoval, činil u jednoho z respondentů třicet, takto mnohonásobné

zkušenosti byly v daném směru naštěstí zcela výjimečné. Pro zbytek pedagogů platilo, že k uvedené situaci došlo v jejich kariéře spíše jednou, případně dvakrát (celkový průměr 2,5; směrodatná odchylka i díky zmíněné extrémní hodnotě 5,080). Prakticky totožný závěr lze učinit také o zkušenostech respondentů za aktuální školní rok (průměr 1,3; směrodatná odchylka 0,483).

**Tabulka 29: Kolikrát v kariéře se respondenti stali obětí výhrůžek zneužitím známostí ze strany rodičů nebo jiných příbuzných studenta (pro N=36)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 61,1              |
| 2                           | 16,7              |
| 3                           | 16,7              |
| 4                           | 0,0               |
| 5                           | 5,5               |
| Celkem                      | 100,0             |

Obětí zastrašování známostmi ze strany příbuzných studenta se žádný z takto poškozených pedagogů nestal více než pětkrát v kariéře, přičemž pro většinu respondentů šlo opět pouze o jedinou zkušenost (průměr za kariéru 1,72; směrodatná odchylka 1,111). V aktuálním školním roce bylo všech pět učitelů, kteří nepříjemný zážitek tohoto typu uvedli, výhrůžkám rodičů vystaveno jednou (i proto není tabulka pro tuto položku samostatně uvedena).

Pomocí třídění druhého stupně bylo i zde zjišťováno, zda se míra viktimizace lišila podle některého ze sledovaných faktorů. Lze konstatovat, že zatímco zkušenosti mužů a žen byly prakticky shodné (v kariéře zažilo 8,5 % mužů a 9,9 % žen), určité rozdíly, byť nikoli statisticky významné, se projevily ve vztahu k věku respondenta. V aktuálním školním roce, který je v tomto směru vhodné považovat za průkaznější, bylo studenty více vyhrožováno pedagogům starším než mladším (více viz. následující tabulka). Jakkoli ani zde nehodlá autor při nedostatku podrobnějších informací spekulovat o příčině těchto rozdílů, nabízí se jistá souvislost, že čím starší pedagog, tím zranitelnější a citlivější vůči takovým útokům může být, neboť na své kariéře patrně lpí silněji než jeho kolegové z mladších věkových skupin.

**Tabulka 30: Zkušenosti respondentů s výhrůžkami studenta zneužitím známostí podle věku (respondenti v %)**

| Kategorie |               | Má zkušenost v kariéře | Má zkušenost v akt.šk.roce |
|-----------|---------------|------------------------|----------------------------|
| Věk       | 20-29 let     | 3,3                    | 0,0                        |
|           | 30-39 let     | 7,5                    | 2,5                        |
|           | 40-49 let     | 7,9                    | 2,9                        |
|           | 50-59 let     | 14,9                   | 3,2                        |
|           | 60 a více let | 11,8                   | 6,3                        |

Z hlediska školy, na níž respondenti působí, stojí za povšimnutí již tradičně nižší míra viktimizace mezi učiteli gymnázií (v aktuálním školním roce neuvedl dokonce žádný z nich) a středních odborných škol (2,3 %), a to oproti učitelům ze škol integrovaných (6,3 % v aktuálním školním roce) a z odborných učilišť (5,8 %). Výsledky lze ovšem vzhledem k neprokázané signifikanci opět vztahovat pouze na daný výzkumný vzorek. To samé platí také o poznatku, který se v příslušném kontextu jeví jako obzvláště zajímavý, a to rozdílu mezi školami soukromými (v aktuálním školním roce 4,2 % respondentů) a školami zřizovanými krajem či obcí (2,5 % respondentů). Nabízí se úvaha, zda podílení se na chodu školy formou platby školného nemůže u některých studentů vyvolávat ve vztahu k pedagogickému sboru dojem větší moci, než je tomu na školách „státních“. Tutéž souvislost jde hypoteticky předpokládat i v případech, kdy učitelům vyhrožoval rodič či jiný příbuzný žáka. Zde se však ukázalo, že zkušenost s takovým jednáním má v aktuálním školním roce shodně 1,4 % učitelů z obou zmiňovaných typů škol.

U otázky, týkající se výhrůžek rodičů, se hraniční hodnoty statistické signifikance projevily ve vztahu k délce praxe respondentů, respektive jejich věku. Zkušenosti s takovou situací totiž měli zdaleka nejvíce učitelé s praxí 21-30 let (a ve zhruba tomu odpovídajícím věku 50-59 let), a to nejen z hlediska celé kariéry, ale i z hlediska aktuálního školního roku, což je údaj, který je zde možno brát jako podstatnější (viz. výše). V této skupině bylo v období aktuálně probíhajícího školního roku 3,2 % takto viktimizovaných osob, zatímco mezi staršími pedagogy (více než 60 let) a pedagogy nejmladšími (do 30 let) nebyl ve stejném období poškozen nikdo, a mezi pedagogy mladšími pak výrazně méně jedinců (1,3 % v kategorii 30-39 let; 0,7 % v kategorii 40-49 let). Znovu se tak vnucuje myšlenka, zda v určité fázi kariéry není pedagogický pracovník pro uvedený typ agresivního chování vhodnějším terčem, případně, zda není k jakýmkoli projevům tohoto druhu citlivější, což by ve svém důsledku mohlo znamenat, že tyto osoby projevily v dotazníku větší tendenci takové jednání ze strany rodičů zmínit. Ohledně výhrůžek rodičů pak dále platilo, že obdobnou



zkušenost s nimi měli muži (11,9 % v kariéře) i ženy (9,9 % v kariéře) a spíše minimální rozdíly byly zjištěny také u typu školy.

### 7.5.7. Fyzické násilí vůči učitelům

Není nejmenších pochyb, že nejzávažnější formou agrese, která byla do šetření zahrnuta a která již představuje bezprostřední ohrožení zdraví či (v extrémních případech) dokonce života oběti, je agrese fyzická. Jak ostatně naznačil samotný úvod práce, případy tohoto typu jsou zdaleka nejsledovanějšími, což vede mimo jiné k tomu, že rozpravy na téma rizik spojených s výkonem učitelské profese se velmi často omezují výhradně na tento jev, zatímco jiné formy násilí (například výše diskutované zastrašování zneužitím známostí) jsou spíše přehlíženy. Autor se nezaměřil pouze na skutečné fyzické útoky či pokusy o ně, ale rovněž na slovní výhrůžky takovým jednáním. Podobně předpokládal, že útočníkem ani zde nemusí být výhradně student, ale za jistých okolností také jeho rodič nebo jiný příbuzný. Závažnosti této formy násilí odpovídala i zřetelná výzva pro respondenty, aby své zkušenosti případně podrobně popsali. Získané poznatky díky tomu v této kapitole dokresluje několik stručných kasuistik, které naznačují, jakých konkrétních podob mohou fyzické útoky vůči pedagogickým pracovníkům nabývat. Primární údaje o celkovém podílu respondentů, kteří již zmíněným jevům čelili, shrnuje následující tabulka.

**Tabulka 31: Zkušenosti učitelů s jednotlivými formami fyzické agrese (respondenti v %)**

| Forma agrese   | Zkušenost s daným jevem - kariéra | Zkušenost s daným jevem – akt.šk.rok |
|--|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Výhrůžky studenta fyzickým násilím                                 | 4,6                               | 0,8                                  |
| Výhrůžky rodičů či jiných příbuzných studenta fyzickým násilím     | 1,6                               | 0,0                                  |
| Fyzické napadení studentem (pokus o něj)                           | 2,2                               | 0,8                                  |
| Fyzické napadení rodičem či jiným příbuzným studenta (pokus o něj) | 0,5                               | 0,0                                  |

Nejvíce pedagogů mělo zkušenost s výhrůžkami studenta násilím (uvedl každý zhruba dvaadvacátý respondent). Skutečné napadení studentem zažilo ve své kariéře osm respondentů (tedy přes 2 % celkového počtu), tři z nich pak v aktuálním školním roce. Přímá fyzická agrese rodičů, případně jejich výhrůžky takovým jednáním, byly méně časté. Řečeno opět v absolutních číslech, s pohrůžkami tohoto typu se setkalo šest respondentů, s přímým

napadením pak respondenti dva. Následující tabulky již shrnují informace o konkrétním počtu takových incidentů.

**Tabulka 32: Kolikrát v kariéře se respondenti stali obětí výhrůžek studenta fyzickým násilím (pro N=17)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 70,6              |
| 2                           | 23,5              |
| 3                           | 5,9               |
| Celkem                      | 100,0             |

Maximálně se učitelé s výhrůžkami studenta setkali třikrát (uvedl jeden pedagog), avšak nejčastěji se jednalo pouze o jedinou zkušenost tohoto typu (průměr 1,35; směrodatná odchylka 0,606). Pro aktuální školní rok nemá v tomto případě smysl samostatnou tabulku vypracovávat, neboť postačí stručné konstatování, že všichni tři pedagogové, kteří takové situaci čelili, shodně uvedli pouze jediný incident. Obdobně jednoduše lze popsat také zjištění, vztahující se k výhrůžkám rodičů či jiných příbuzných. V aktuálním školním roce se s takovým chováním žádný z respondentů neseťkal, v případě celé kariéry se u všech šesti pedagogů, kteří byli takto ohrožováni, jednalo o jediný incident. Následující tabulka se již týká četností přímých fyzických útoků studenta.

**Tabulka 33: Kolikrát v kariéře se respondenti stali obětí fyzického napadení studentem (pro N=8)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 87,5              |
| 5                           | 12,5              |
| Celkem                      | 100,0             |

Z osmi napadených pedagogů se pouze pro jednoho jednalo o opakovanou zkušenost (nelze však přehlédnout, že dotyčný učitel byl fyzickému útoku studenta vystaven hned pětkrát v kariéře!). Zejména u tohoto typu viktimizace může mít ale i zcela ojedinělý incident poměrně zásadní vliv na kariéru dané osoby, neboť jde o vážné ohrožení základního pocitu bezpečí, který každý pracovník pro kvalitní výkon své profese nepochybně potřebuje. S vědomím této skutečnosti je nutno hledět také na informaci, že oba respondenti, kteří již ve své kariéře zažili napadení rodičem či jiným příbuzným studenta, měli rovněž jediný zážitek tohoto typu.

Vzhledem k menšímu zastoupení respondentů u výše komentovaných případů bylo z metodologického hlediska poměrně obtížné usilovat o nalezení statisticky významných souvislostí ve vztahu ke sledovaným faktorům. I tak nelze opomenout skutečnost, že v rámci výzkumného souboru se obětí výhrůžek studenta fyzickým násilím stal dvojnásobný počet mužů (6,8 %) než žen (3,4 %), naopak věk či délka praxe roli nehrály. Zajímavé rozdíly se týkaly typů školy. Ukázalo se, že na odborných učilištích má zkušenost s výhrůžkami studenta fyzickým násilím již každý desátý učitel, zatímco například na gymnáziích jen 1,2 % (z pedagogů, vyučujících na středních odborných školách, uvedlo danou zkušenost 3,9 %, z integrovaných škol pak 6,3 %). V zásadě nevýrazné byly rozdíly mezi soukromými školami a školami zřizovanými krajem či obcí (4,1 % a 4,9 %).

Problém výhrůžek studenta násilím lze ilustrovat dvěma stručnými kasuistikami, které se od respondentů podařilo získat.

*„Jedenkrát se stalo (asi před čtyřmi lety), že mě student slovně napadl: 'dáte-li mi tu pětku na vysvědčení, pak se nedivte, když vám někdo rozbije hubu a nebo něco'...“ (muž, 50-59 let)*

*„Jednomu studentovi jsem řekla, že jestli nebude nic dělat, tak může dostat z hudební výchovy i známku 4, on na to (s úsměvem), že by mě potom upálil jako čarodějnici. Dostal ředitelskou důtku...“ (žena, 30-39 let)*

Výhrůžky rodičů nebo jiných příbuzných rovněž zažili spíše muži (z 6 respondentů, kteří tuto zkušenost uvedli, šlo o ženu pouze v jediném případě). Pozoruhodně vyznívá poznatek, že dva takto viktimizovaní učitelé působili na škole zřízené krajem či obcí, zatímco zbylí čtyři na škole soukromé. Zde je však nutno pamatovat na již diskutovanou skutečnost, že údaje za celou kariéru respondentů mohou být v tomto ohledu matoucí (údaje za aktuální školní rok bohužel u této formy viktimizace scházejí). Z hlediska typu vzdělávací instituce bylo jednou zastoupeno gymnázium, dvakrát odborné učiliště a třikrát střední odborná škola.

Ohledně přímých fyzických útoků studenta platilo, že mírně v rozporu s očekáváním, daným studiem obdobných výzkumů ze zahraničí (viz. kapitola 4), převažovaly oběti z řad žen (5 respondentů) na úkor mužů (3 respondenti). Vzhledem k závažnosti tohoto typu agrese stojí zřejmě za podrobnější zmínkou, že ve třech případech šlo o pedagogy ve věku 40-49 let, po dvou případech ve věku 20-29 let a 50-59 let, a v jednom bylo takto viktimizovanému respondentovi více než 60 let. Tři z pedagogů jako své aktuální působiště uvedli soukromou školu, pět pak školu zřizovanou krajem či obcí. Jedním respondentem bylo zastoupeno gymnázium a střední odborná škola, odborné učiliště a střední integrovanou školu

reprezentovali vždy tři respondenti. Z hlediska počtu žáků šlo v jednom případě o školu s méně než 100 studenty, třikrát o školu se 101-300 studenty, dvakrát s 301-500 studenty a jednou s více než 500 studenty. O dvou respondentech, kteří měli zkušenost s přímým fyzickým napadením ze strany rodiče či jiného příbuzného studenta, pak platilo, že se v obou případech jednalo o muže ve věku 40-49 let (jeden z nich uvedl délku praxe 11-20 let, druhý 21-30 let), přičemž jeden z nich působí na soukromé škole, druhý na škole „státní“. Z hlediska typu školy šlo v jednom případě o gymnázium, ve druhém o střední integrovanou školu. Z uvedených poznatků tak vyplývá, že k nejzávažnějším formám násilí, které šetření zahrnuje, byli patrně vystaveni učitelé na všech sledovaných typech škol (tedy i na gymnáziu, které se z hlediska ostatních forem agrese jeví jako nejméně rizikové prostředí). Ačkoli platnost tohoto konstatování nelze plně doložit (není jisté, že aktuální údaj o škole, na níž respondenti působí, odpovídá typu, kde došlo k napadení), autor se domnívá, že se jedná o velmi podstatné zjištění.

Jak bylo konstatováno výše, dotazník obsahoval i výzvu k podrobnějšímu popisu incidentů uvedeného druhu. Ze zmíněných osmi pedagogů, napadených studentem, na ni reagovalo šest, byť bohužel v některých případech byly jejich výpovědi velmi stručné. V pěti případech se jednalo o ženy, což znamená, že všechny takto viktimizované ženy se neváhaly se svými zkušenostmi svěřit. Popis útoku rodiče či jiného známého studenta se podařilo získat od jednoho z poškozených pedagogů. Autor je přesvědčen, že dané poznatky lze považovat za velmi cenné a užitečné, neboť nejen ilustrují, jak rozmanitých podob může agrese nabývat, ale zároveň dokládají i výše diskutovaný fakt, že jednotlivé projevy násilí je nutno chápat v kontextu subjektivních pocitů těch, koho se týkají. Dříve, než budou příslušné kasuistiky ocitovány, je na místě podotknout, že opět neobsahují podrobnější informace o respondentech. Bližší, a především pak vzájemně kombinované údaje by totiž mohly ohrozit anonymitu celého šetření. I tentokrát se proto veškeré identifikační znaky omezí pouze na pohlaví a věk oběti.

#### **7.5.7.1. Konkrétní případy fyzického napadení pedagoga (kasuistiky)**

Ukázalo se, že v pozadí případů, jejichž stručnou charakteristiku autor získal, je nejednou možno vysledovat podmínky či faktory, analyzované v teoretické části této práce. Jednalo se například o situaci, kdy se pedagog snažil některého ze žáků ukáznit, respektive vůči němu prosazoval nárok na dodržování předepsaných norem chování (viz. kapitola 5.3.). Takový popis platil pro dva případy, přičemž v jednom přišla agresivní reakce bezprostředně po

kázeňském napomenutí, ve druhém pak šlo o jakousi pomstu studentů za to, že je daný pedagog pro neslušné chování vykázal ze školní jídelny.

#### ***Případ č. 1 – oběť žena, 50-59 let***

*Samotnému napadení předcházelo nevhodné chování studenta, který si podle výpovědi respondentky v její bezprostřední blízkosti silně rýhнул. Poté, co ho napomenula, se rozčílil a začal ji fyzicky i slovně ohrožovat, a to tak, že se musela začít bránit – odstrkávat ho od sebe rukou. Za tu ji následně chytil, přiblížil svůj obličej k jejímu a řval na ni. Jak respondentka doslova přiznala, strachy se raději ani nehýbala.*

#### ***Případ č.2 – oběť žena, 20-29 let***

*Učitelka vykázala skupinu studentů z jídelny, neboť se chovali neukázněně. Ti si pak na ni následně počkali cestou ze školy, aby ji podle jejích slov hrubě srazili z chodníku do silnice v okamžiku, kdy je mījela. Jak sama respondentka uvedla, žádnou fyzickou újmu neutrpěla, nicméně případ byl řešen pedagogickou radou a studenti obdrželi ředitelské důtky.*

I s ohledem na zde citované zahraniční výzkumy je zřejmě možné předpokládat, že okolnosti, jaké zmiňované dva případy zachycují, jsou pro fyzické útoky studentů vůči pedagogům poměrně typické. Do jisté míry se zde nelze ubránit myšlenkám na znatelnou souvislost tohoto aspektu učitelské profese s profesí policisty, neboť obě tato povolání mají společnou povinnost dohlížet za určitých podmínek na dodržování pořádku, a v případě, že někdo stanovené normy porušuje, proti takové osobě zakročit. Není přitom tajemstvím, že právě policisté se v takových situacích stávají obětí násilí poměrně často, neboť agresivní reakce na takové „umravňování“ není nikterak výjimečná<sup>39</sup>. Vzhledem k tomu, že učitel je obdobným „ochráncem“ či „reprezentantem“ pravidel a norem v prostředí školy, existuje i zde určité riziko, že rovněž on se s „narušitelem pořádku“ dostane do vážnějšího konfliktu, který může vyvrcholit fyzickým atakem. Z uvedených kasuistik navíc vyplývá, že reakce napomínané osoby může být jak zcela bezprostřední, tedy v afektu (první případ), tak se může jednat o celkem promyšlenou akci, nesoucí známky pomsty za to, že si učitel něco takového vůči studentovi či studentům dovolil (druhý případ).

Poněkud odlišný situační kontext bylo možno vypořádat v jiných dvou případech. Tentokrát byly společným jmenovatelem alkohol či omamné látky, respektive podezření na

---

<sup>39</sup> Jak uvádějí policejní statistiky, v roce 2006 se například obětí násilí na veřejném činiteli stalo 680 příslušníků Policie ČR a 236 strážníků městské policie.

jejich užití studentem. Za povšimnutí tu nicméně stojí i celkové vyznění druhého příběhu, kde je situace na škole líčena skutečně jako ona románová „džungle před tabulí“.

### ***Případ č.3 – oběť žena, 40-49 let***

*Jeden ze studentů mazal tabuli a kopem ji zavřel. Vyučující přitom stála velmi blízko. Existovalo podezření, že student byl pod vlivem omamných látek.*

### ***Případ č.4 – oběť muž, 50-59 let***

*V konkrétním případě, který nám pedagog stručně popsal, se jednalo o napadení v opilosti. Podařilo se mu ho naštěstí eliminovat slovně. Respondent byl ale podle svých slov terčem fyzického ataku ze strany studentů již vícekrát, vždy je však naštěstí „díky své kondici“ zvládl. Současně uvedl, že do fyzického násilí, na které byl v příslušné části dotazníku tázán, už ani raději nepočítá házení svazků klíčů, po nichž zůstaly v tabuli znatelné stopy, případně pet-lahví s nápoji.*

Ponecháme-li stranou znepokojující popis celkové situace na škole, kde pedagog z druhého případu působí (utěšovat se v tomto směru lze tím, že takto silně negativní zkušenost byla v celém výzkumném šetření zcela ojedinělá), jeví se intoxikace studenta látkou způsobující změněný stav vědomí jako další poměrně charakteristická situace, kdy může dojít k fyzické agresi žáka vůči pedagogovi. Vliv alkoholu či drog na agresivitu jedince byl ostatně diskutován již v teoretické části této práce, stejně jako skutečnost, že v tomto ohledu je nutno brát zcela vážně informace o množství mladých lidí, kteří tyto látky užívají (viz. kapitola 5.1.). Uvedený typ situace se v praxi může nepochybně spojit s typem předcházejícím. Přistihne-li učitel ve škole opilého či intoxikovaného žáka, je povinen takový případ řešit, a tak se alkohol či omamné a psychotropní látky mohou stát faktorem, umocňujícím agresivní reakci napomínané osoby.

Poslední situací, u níž se zkušenosti dvou respondentů podobaly a která se opět může do jisté míry krýt se situacemi předchozími, je agrese studenta, projevujícího nedostatky v chování dlouhodobě. Shodným rysem tu tedy je samotná osobnost studenta, o jehož „problémovosti“ škola či daný pedagog ví, a samotný fyzický atak učitele je proto chápán jako další z jeho mnoha kázeňských prohřešků. V první z kasuistik (bohužel velmi stručné) si autor této práce navíc dovoluje poukázat na časový údaj, odkazující mimo jiné na to, že agresivita vůči učitelům není novým a dříve neznámým jevem, jak by se možná někteří lidé mohli domnívat.

### ***Případ č.5 – oběť žena, 60 a více let***

*K napadení došlo před třiceti roky. Student byl „pacifikován“ za pomoci ředitele školy. Podle respondentky se jednalo o „problémového žáka“.*

### ***Případ č.6 – oběť žena, 20-29 let***

*Útok se odehrál ze strany studentky, která měla „kázeňské problémy“ nejen při vyučování vedeném naší respondentkou, ale i u jiných učitelů. K samotnému incidentu došlo na chodbě během přestávky, kdy dotyčná studentka podtrhla učitelce nohu. Ta naštěstí pouze zakopla a nespadla. Studentku podle svého vyjádření okamžitě odvedla do ředitelny a spolu s nadřízeným ji slovně napomenuli. Jak respondentka dále uvedla, vše se bohužel odehrálo beze svědků, žádný z kolegů, který by nepřípustné chování studentky potvrdil, na místě nebyl.*

Následující kasuistika se již týká fyzického útoku nikoli žáka, ale jemu blízké osoby. Okolnosti, které tento případ provázejí, jsou cennou ukázkou, že potenciální hrozby může pro učitele představovat i situace, v níž by možná nic podobného neočekával. Současně je nutno opět zdůraznit vliv alkoholu na chování útočníka, byť ze strany oběti pouze odhadovaný.

### ***Případ č.7 – oběť muž, 40-49 let***

*K incidentu došlo na maturitním plese školy. Učitele zde napadl známý jedné z bývalých studentek, který byl podle mínění respondenta zřejmě pod vlivem alkoholu. Újma nevznikla žádná, pedagog se dokázal ubránit. Věc ani nebyla dále řešena.*

Vzhledem ke stručnosti výpovědi není možné usuzovat na konkrétní důvody či motivy, které útočníka k činu vedly. Obecně je ale na místě připomenout, že škola je prostředím, kde jsou studenti učiteli hodnoceni, a kde toto hodnocení může mít dopad na jejich další studijní či profesní dráhu (viz. kapitola 5.3.). Z toho mimo jiné vyplývá, že zažívá-li student ve škole neúspěch a cítí-li jej jako křivdu, může toužit po pomstě (nikoli náhodou byla v dotazníku věnována pozornost i agresivním projevům bývalých studentů školy - viz. dále). Jeho reálného naplnění se pak může ujmout také jiná, studentovi blízká osoba, a to případně i bez jeho přímé pobídky.

Uvedené kasuistiky rozhodně nelze pojímat jako úplný obraz toho, jakým způsobem a za jakých okolností může dojít k fyzickému útoku na pedagoga. Autor přesto věří, že určité typické znaky, které se zde pokusil pojmenovat, dané situace obsahují, a názorně tak ilustrují i některé z poznatků předestřených v teoretické části. Více informací by mohlo přinést

detailnější dotazování takto viktimizovaných pedagogů, avšak to již nebylo v možnostech této (navíc anonymně pojaté) studie.

### 7.5.8. Agrese ze strany bývalých studentů školy

Jak bylo zmíněno výše, u některých jedinců může zášť vůči konkrétním pedagogům, ale i vůči škole jako takové, překročit hranice vlastní docházky do této instituce, a přenést se do jejich dalších životních období. Setkání s nimi pak může být pro učitele nejen nepříjemné, ale v zásadě i potenciálně rizikové, je-li pro takového „ex-studenta“ typické agresivní chování<sup>40</sup>. Na negativní projevy bývalých žáků se proto autor rozhodl zaměřit jako na další, svým způsobem poměrně specifickou formu problémového chování, jehož obětí se učitelé v souvislosti s výkonem své profese mohou stát. Ačkoli lze předpokládat, že takový jev může nabývat nejrůznějších konkrétních podob (od verbální agrese po fyzický útok), rozsah dotazníku bohužel neumožňoval věnovat se této problematice natolik podrobně, aby v něm byly rozlišeny. Otázka, která k respondentům směřovala, se proto týkala veškerých projevů bývalých studentů, které oběť prožívala jako obtěžování či ohrožování (viz. příloha č. 1). Výsledky shrnuje následující tabulka.

**Tabulka 34: Zkušenosti učitelů s agresivním chováním bývalého studenta (respondenti v %)**

| Forma agrese   | Zkušenost s daným jevem – kariéra | Zkušenost s daným jevem – akt.šk.rok |
|--|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Obtěžování či ohrožování ze strany bývalého studenta | 4,1                               | 1,1                                  |

Nepříjemnou zkušenost výše charakterizovaného typu má tedy se svým bývalým studentem každý zhruba čtyřicetý učitel, přičemž pouze minimální část z nich zažila takovou situaci v aktuálním školním roce. Konkrétní počty incidentů viz. následující tabulka.

<sup>40</sup> V této souvislosti stojí za připomínku, že v úvodu této práce vzpomínaný tragický případ z německého Erfurtu, při němž zemřelo třináct učitelů, spáchal právě bývalý student dané školy, který se přišel pomstít za své předchozí vyloučení.



**Tabulka 35: Kolikrát v kariéře se respondenti stali obětí agresivního chování ze strany bývalého studenta (pro N=15)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 75,1              |
| 2                           | 12,5              |
| 3                           | 6,2               |
| 4                           | 0,0               |
| 5                           | 6,2               |
| Celkem                      | 100,0             |

Podobně jako u většiny zde zkoumaných forem problémového chování vůči učitelům, i zde platilo, že pro většinu takto postižených respondentů šlo v jejich kariéře o jediný případ svého druhu (průměr 1,5; standardní odchylka 1,095). Čtyři pedagogové, kteří se s agresí bývalého studenta setkali v aktuálním školním roce, shodně uvedli jediný incident.

Poměrně zajímavě se u této otázky jeví rozdíly dané pohlavím respondentů (6,8 % mužů, zatímco jen 3,0 % žen), avšak na základě užitých testových metod je nebylo možné považovat za signifikantní. Více takto poškozených jedinců bylo i mezi učiteli s delší praxí (například 6,7 % u pedagogů s 21-30 lety praxe, zatímco jen 2,0 % s praxí do 5 let), nicméně v tomto ohledu mohou být údaje za celou kariéru zkreslující do té míry, že s přibývajícimi lety strávenými ve školství roste počet potenciálních útočníků. Za zmínku však stojí, že respondenti s vůbec nejdelší praxí (nad 30 let) nepatřili k nejvíce zatíženým kategoriím (jen 2,3 % takto viktimizovaných v dané skupině). O statistické významnosti uvedených rozdílů ale opět nelze hovořit, což ostatně platí také o faktorech souvisejících s typem školy, kde učitelé působí. Lišily se nicméně zkušenosti učitelů z gymnázií (2,3 %) a středních odborných škol (3,4 %) od zkušeností učitelů z odborných učilišť (5,8 %) a integrovaných středních škol (dokonce 9,7 %).

Celkové zasažení výzkumného souboru výše vymezeným problémem se nejeví jako vysoké, avšak rozhodně je na místě podotknout, že získané poznatky naznačují nutnost hledět i na bývalé studenty jako na potenciální pachatele různých forem násilí vůči učitelům. Útoky tohoto typu mohou navíc představovat zvýšené riziko i tím, že je obtížnější je jakkoli předvídat, neboť se na rozdíl od většiny zde sledovaných jevů odehrávají mimo rámec tradiční pedagogické interakce. To zároveň omezuje uplatnění některých preventivních strategií, které byly diskutovány v jedné z předcházejících kapitol.

### 7.5.9. Obavy učitelů z agresivních žáků

Mnozí odborníci v souvislosti s možnými dopady agresivního chování na kvalitu života oběti upozorňují, že není možné zaměřovat pozornost pouze na následky skutečných útoků, ale je třeba věnovat se rovněž otázce subjektivně prožívaného strachu z takových událostí (viz. kapitola 2.4.). S ohledem na téma této práce lze předpokládat, že obává-li se pedagog určitého studenta či studentů, a cítí-li se z jejich strany reálně ohrožen, musí se tato skutečnost logicky promítnout nejen do jeho celkové psychické pohody, ale stejně tak do samotného pracovního výkonu, a to minimálně v rovině chování či vztahů k těmto žákům. Ani tato problematika proto v dotazníku nemohla chybět.

Ukázalo se, že obavy zmíněného typu zažívá nemalá část dotazovaných učitelů. Zjištění je navíc o to závažnější, že otázka se týkala pouze případů, kdy uvedený strach vede k záměrnému vyhýbání se konfliktům s obávanými jedinci (tedy případů, kde je nutno konstatovat reálný dopad na práci učitele – viz. příloha č. 1). Konkrétní počet respondentů, kteří takové pocity přiznali, zachycuje následující tabulka.

**Tabulka 36: Obavy učitelů z agresivních studentů (respondenti v %)**

| Forma negativní zkušenosti  | Uvedlo respondentů |
|---|--------------------|
| Obavy z agresivního studenta či studentů ve škole, kde respondent aktuálně působí (záměrné vyhýbání se konfliktům s těmito osobami) | 16,8               |

Strach z agresivního studenta či studentů, s nimiž se aktuálně ve škole setkává, uvedl tedy každý zhruba šestý pedagog. Detailnější obrázek nabízí následující tabulka, která shrnuje informace o počtu osob, z nichž respondenti obavy mají.

**Tabulka 48: Z kolika konkrétních studentů mají pedagogové strach (N=53)**

| Počet studentů | Respondentů (v %) |
|----------------|-------------------|
| 1              | 33,9              |
| 2              | 20,8              |
| 3              | 13,2              |
| 4              | 7,5               |
| 5              | 9,4               |
| 6              | 1,9               |
| 7              | 0,0               |
| 8              | 3,8               |
| 9              | 1,9               |
| 10             | 3,8               |
| Více než 10    | 3,8               |
| Celkem         | 100,0             |

Jak lze z tabulky vyčíst, pro zhruba třetinu respondentů je zdrojem strachu jediný student, zbývající část pak takových osob ve škole potkává více. Extrémní počet přitom uváděli dva učitelé (v tabulce jsou zařazeni do kategorie „více než 10“), kteří zmínili 25 a 120 (!!!) agresivních studentů. Také díky nim vychází celkový průměr na více než 5 studentů (5,62; standardní odchylka 16,472), avšak pokud se nezapočítá nejvyšší zjištěná hodnota (120), poklesne rázem na zhruba 3 žáky (přesně 3,42; standardní odchylka 3,897).

Obavy uvedeného druhu nicméně neprožívají jednotlivé skupiny respondentů stejně. Podstatné rozdíly bylo možné shledat především ve vztahu k pohlaví učitele, neboť ženy uváděly strach z konkrétního studenta či studentů signifikantně častěji než muži (na  $p < 0,01$ ), a to v takové míře, že zatímco u žen se jednalo o každou zhruba pátou respondentku (21,5 %), u mužů jen o zhruba každého třináctého (7,6 %). Nabízí se otázka, nakolik tyto údaje odrážejí skutečný stav, a nakolik jsou zkresleny faktem, že u mužů může do hry vstupovat i jistá neochota či ostych starosti tohoto typu otevřeně přiznávat. Z hlediska věku respondentů se jako tímto problémem nejzatíženější skupina jeví nejmladší učitelé (tedy do 30 let), mezi nimiž se k výše specifikovanému strachu doznalo 26,7 % (v kategorii nad 60 let už například jen 17,6 %). Tyto rozdíly však nebyly signifikantní. Naopak jen velmi těsně nad požadovanou pětiprocentní hranicí významnosti byly rozdíly dané typem školy, na níž respondenti působí (vzhledem k tomu, že jde o údaje za aktuální rok, nelze tu hovořit o zkreslení daném možností, že se učitel s tímto problémem setkal v minulosti na jiném typu školy, než na jakém působí nyní). Ukázalo se, že strach z agresivních studentů komplikuje pedagogickou činnost především učitelům na středních odborných učilištích (uvedlo 27,1 % z nich). Na

integrovaných středních školách představoval podíl takových respondentů 18,8 %, na středních odborných školách 14,8 % a na gymnáziích 11,8 %. Významnější rozdíly nebylo možno nalézt mezi školami soukromými (19,2 %) a školami zřizovanými krajem či obcí (16,4 %).

Téma strachu z konkrétních studentů lze uzavřít další ze stručných kasuistik, které se podařilo získat. Velmi názorně dokládá, jak pocity, které pedagog ve vztahu k některému ze žáků prožívá, ovlivňují jeho práci ve škole, a to i přesto, že se samy o sobě nemusejí zakládat na vyloženě negativní osobní zkušenosti s daným jedincem.

*„První rok praxe jsem měla problémy s jedním studentem – měla jsem z něj velmi nepříjemný pocit a bála jsem se mu cokoli říci. Ovšem jednou už to nešlo, 'seřvala' jsem ho a trochu se bála, co bude. Nestalo se nic, zmlknul a poslechl. Od té doby, i když na první pohled z něj mám respekt (takoví další byli asi tři), 'zpacifikuji' je a zatím je vše v pořádku, ale spíš jen na mě působili takovým dojmem, než že by asi něco provedli...“ (žena, 20-29 let)*

#### **7.5.10. Další formy viktimizace učitelů**

Vnímání toho, zda je člověk v určité situaci obětí násilí, souvisí vždy do značné míry s jeho individualitou a subjektivním prožíváním. I proto si byl autor této práce velmi dobře vědom, že jím zvolené formy problémového chování, na něž se respondentů tázal, nemusí ani zdaleka vyčerpávat všechny zkušenosti, které v nich mohly během jejich profesní kariéry vzbudit nepříjemné pocity strachu či ohrožení. Jakékoli postřehy tohoto typu je však nutno považovat za nesmírně cenné, a proto se rozhodl do dotazníku zařadit i jednu volnou otázku, zohledňující výše nastíněné metodologické úskalí. Šlo v zásadě o popis jakékoli další situace, která nebyla výslovně zmíněna v dotazníku, ale při níž se respondenti rovněž cítili v přímé souvislosti s výkonem svého povolání poškození či ohrožení chováním žáků nebo jiných osob (viz. příloha č.1). Na tuto výzvu reagoval každý zhruba desátý pedagog (10,7 %). Ne vždy se však opravdu jednalo o popis situace, kterou šetření nepodchytilo v některé z předcházejících otázek. Část respondentů spíše využila nabízejícího se volného místa, aby upřesnila některý z již analyzovaných typů agrese, s nímž se osobně setkala. Tyto informace byly formou kasuistik zpracovány do příslušných podkapitol v předcházející části práce. Nyní se autor zaměří pouze na problémy, které až dosud zahrnuty nebyly.

Ukázalo se, že zdaleka nejčastější situací, kterou oslovení pedagogové ve školách pociťují jako poškozování či ohrožování své osoby, je neuctivé, drzé či dokonce vulgární chování studentů, a to jak vůči pedagogům samotným (uvedlo celkem 14 respondentů), tak vůči sobě

navzájem (uvedli 2 respondenti). Toto zjištění je v zásadě ve shodě se zde citovanými domácími pedagogickými výzkumy (viz. kapitola 4). Respondenti nejednou podotýkali, že nejde o přímé urážky, které zkoumala samostatná otázka (viz. podkapitola 7.5.4.), ale že studenti obecně projevují silný despekt a neúctu k učiteli. V mnoha případech navíc nerespektují ani obecná pravidla slušného chování. Pro lepší představu lze nabídnout několik doslovných citátů.

*„Slovní agresivita studenta jakoby sdělovaná třetí osobě, nikoli přímo mně...“ (žena, 30-39 let)*

*„Vulgární projevy studentů, které nesměřují přímo k učiteli...“ (žena, 40-49 let)*

*„Obecně jde říci, že slovní asertivita plynule přechází v mírnou agresivitu...“ (žena, 50-59 let)*

*„V posledních letech mnohem častěji dochází k velice kritickému chování vůči učiteli jak ze strany studentů, tak rodičů. Zatím se nejedná o kruté formy, byť jde často o chování, které je na hraně tzv. 'slušného chování'. Tvrzení se týká případů, kdy kritika učitele není oprávněná...“ (muž, 50-59 let)*

*„Arogantní slovní jednání ze strany studentů, popřípadě dávání najevo despektu (verbálně i mimicky)...“ (žena, 20-29 let)*

*„Téměř denně mi vadí to, že jsou žáci stále více hrubi a sprostí, mnozí neznají pravidla slušného chování. Vadí mi hrubost žáků k sobě navzájem...“ (žena, 40-49 let)*

*„Poškozen se cítím vždy, když žáci častují mé kolegyně (i při výuce!) nadávkami nejhrubšího kalibru a ony mnohdy raději dělají, že to „neslyší“, či tento fakt ještě samy zlehčují a žáky zkoušejí omlouvat...“ (muž, 40-49 let)*

Obdobně se v odpovědích objevily i stížnosti na hrubou nekázeň či soustavné rušení vyučovacích hodin (uvedli 2 respondenti).

*„Žáci svým soustavným odváděním pozornosti paralyzují výuku a navozují stresující stav. Příklady: odcházejí na WC, dodržování pitného režimu při vyučování, odesílání textových zpráv, reagují na poznámky spolužáků...“ (žena, 50-59 let)*

Problémem, který někteří učitelé prožívají jako ohrožující, však zjevně nemusí být jen arogantní chování studentů, ale stejně tak i dalších osob. Nejčastěji jde o rodiče žáků (uvedlo 5 respondentů), někdy též o jejich kamarády (1 respondent).

*„Rodič si vyléval zlost, protože jeho syn porušil školní řád a evidentně to byla chyba učitele (dle rodiče). Neoprávněná kritika, silná slova...“ (žena, 30-39 let)*

*„Nedostatečná úcta ze strany žáků i rodičů...“ (žena, 40-49 let)*

*„Zvláště v poslední době – slovní urážky ze strany kamarádů našich studentů (pro mě cizí lidé, které vůbec neznám a nenavštěvují naši školu)...“ (žena, 40-49 let)*

Pro jednoho respondenta dokonce platilo, že znatelný despekt pociťuje od řady lidí současně.

*„Velmi často a ze strany mnoha lidí. Typem: učitelé nic nedělají, žáci jsou chytřejší. Kdo je blbý, jde učit do školy...“ (žena, 30-39 let)*

Kromě výše popsaných situací, o nichž lze ve většině případů prohlásit, že mají nepřímou vazbu na problematiku slovní agrese, se v některých odpovědích objevily i velmi specifické zkušenosti. Znovu se tak potvrdil výše diskutovaný aspekt subjektivity. Je zcela zřejmé, že stejnou situaci mohou různí respondenti prožívat odlišně, a zatímco jeden ji chápe jako ohrožující, pro jiného nepředstavuje nic, co by v kontextu výzkumem řešeného problému stálo za zmínku. Taková charakteristika platí například o hanlivých nápisech, které se objevují na školních lavicích a které jeden z respondentů rovněž neváhal uvést (jednalo se o ženu ve věku 40-49 let).

Za podstatné lze považovat také zjištění, že odpovědi některých pedagogů potvrdily i další z poznatků, analyzovaných v teoretické části této práce, a to skutečnost, že kromě studentů a jejich rodičů mohou být zdrojem negativních zkušeností učitele jeho nadřízení či kolegové (viz. kapitola 2.3.). Se zážitky tohoto druhu se svěřili hned čtyři respondenti.

*„Vyhrůžování ze strany nadřízených...“ (muž, 40-49 let)*

*„Tlak nadřízeného na výsledky hodnocení a jejich změny – hrozba ukončení pracovního poměru...“ (žena, 50-59 let)*

*„Ono negativní chování, na které se ptáte, pociťuji velmi silně pouze od mé paní ředitelky...“ (žena, 40-49 let)*

*„Prostřednictvím vyššího nadřízeného snaha o vylepšení prospěchu...“ (žena, 30-39 let)*

Dalšího z učitelů pro změnu trápila situace, v níž mu byl nabízen úplatek (dotyčná respondentka bohužel nevedla, kdo přesně se o korupci pokoušel). Vzhledem k tomu, že

korupce je u nás obecně vnímána jako výrazný problém, je vcelku pravděpodobné, že zkušenosti tohoto typu nemusí být právě výjimečné.

*„Nabízení úplatku za lepší známku...“ (žena, 30-39 let)*

Následující dva citáty poměrně výmluvným způsobem poukazují na to, že k poškozování učitele může docházet i prostřednictvím moderních technologických „vymožeností“. Oba navíc velmi dobře dokumentují, že někteří studenti jsou poměrně vynalézaví a dokáží využít prakticky jakékoli nabízející se příležitosti, aby si s neoblíbeným kantorem „vyřídili účty“.

*„Za velmi problematickou považuji současnou podobu www stránek spoluzaci.cz – v seznamu učitelů je ke každému učiteli připojen komentář, kde mohou žáci anonymně hodnotit svého učitele. Anonymita často povzbuzuje k vulgárnímu vyjadřování, což může značně poškodit pověst daného učitele. Na stránky tříd a do školních debat se dostane spousta lidí, kteří si komentář mohou přečíst. Myslím, že tady je jednoznačně porušena ochrana osobnosti...“ (žena, 40-49 let)*

*„Omylem jsem předala studentům e-mail kolegyně s klasifikací, na kterém bylo soukromé mobilní telefonní číslo, a studenti, nespokojení s hodnocením, posílali kolegyni vulgární SMS. Nepodařilo se zjistit, kdo to byl, používali jiné mobily a ty potom několik dní nepřijímaly hovory. SMS bylo několik, ale jednorázově v jednom dni...“ (žena, 40-49 let)*

Nepříjemnou situací, která může učitele potkat, je bezesporu okamžik, kdy se stane obětí pomluv či falešného obvinění (takovou zkušenost uvedli celkem tři respondenti). Následující citáty naznačují, že může jít jak o promyšlený čin studenta, kterým chce učitele záměrně poškodit, tak o snahu donutit ho k odchodu ze školy. Za povšimnutí stojí také komentář, který se objevuje na konci druhého z citátů. Potvrzuje bohužel, že dopad negativních zážitků tohoto typu na následné celkové postoje pedagoga k jeho profesi může být značný.

*„Smyslené obvinění, které studentka přednesla řediteli jako reakci na kázeňský postih za opakované pozdní příchody do školy...“ (respondent neuvedl pohlaví, 50-59 let)*

*„Mé působení ve školství silně ovlivnily 3 matky postižených žáků, které svoje trauma z dětí řešily útoky na školu a na mě osobně zveličovanými stížnostmi, pomluvami, a úzkými kontakty s hejtmanem kraje a dalšími politiky dosáhly mého odvolání z funkce... Už nikdy se nebudu pro školu a žáky obětovat a věnovat jí své city...“ (žena, 50-59 let)*

Poslední dvě zkušenosti, které si zde autor dovolí uvést, se sice v mnohém vzájemně odlišují, avšak jejich společným jmenovatelem je skutečnost, že učitelé jsou někdy vystaveni velmi netypickým situacím, a je pouze na nich, dokáží-li nalézt rychlé a účinné řešení. Obě navíc spojuje i to, že se v nich objevuje zmínka o zásahu policie.

*„Žák přinesl do školy perkusní zbraň, která mu byla policií v průběhu mé hodiny odebrána. O přestávkách ji čistil, při hodině ji držel spolužačce mezi lopatkami – údajně ze žertu...“ (žena, 40-49 let)*

*„Policii ČR jsem nechal vyvést žáka, který odmítal opustit kancelář...“ (muž, 50-59 let)*

Výše předestřené citáty jsou mimo jiné i pádným důkazem, že kvalitativně zaměřený pedagogický výzkum by na daném poli bádání mohl přinést velmi podnětné poznatky, neboť k viktimizaci pedagogických pracovníků může zjevně docházet formami, jaké by šlo předem jen ztěží odhadovat. K tomuto poznatku se autor vrátí v závěrečné diskusi.

#### **7.5.11. Hrozba odchodů učitelů ze zaměstnání z důvodu agresivity studentů**

Jedním z důvodů, které činí z otázky násilí vůči učitelům závažný společenský problém, je fakt, že právě agresivita studentů může vést k odchodům pracovníků ze školství. Některé prameny tuto nepříjemnou skutečnost potvrzují (viz. kapitola 2.4.). Autor se proto rozhodl zařadit do dotazníku otázku, zda se již respondenti zcela vážně zaobírali úvahami, že kvůli agresivnímu chování svých studentů zanechají učitelského povolání. Záměrně přitom v textu zvýraznil slova „zcela vážně“, aby tak dal jednoznačně najevo, že se opravdu zajímá pouze o případy skutečného a upřímného zvažování možnosti pedagogickou kariéru z uvedeného důvodu ukončit (viz. příloha č.1).

Jak vyplynulo z odpovědí, myšlenkami na odchod ze školství kvůli agresivitě studentů se již zaobíral každý zhruba desátý učitel z výzkumného souboru (konkrétně 10,8 % respondentů). Je otázkou, jak tento údaj v obecné rovině hodnotit. Uvážíme-li mnohdy silně pesimistické vize, s nimiž se lze poměrně často setkat v našich médiích (viz. kapitola 3.1.), vynívá zjištěný počet relativně příznivě, respektive lze konstatovat, že má daleko k jakýmkoli signálům o hrozbě masového úprku pedagogů z českých škol. Na druhou stranu by však bylo rozhodně chybou zjištěný stav jakkoli bagatelizovat, a to nejen proto, že uvedená desetina respondentů nepředstavuje právě zanedbatelný počet, ale rovněž z toho důvodu, že kromě agresivity studentů nesporně existují i další jevy, kvůli nimž může školství ztrácet zaměstnance (přínejmenším jde o nepřilíš uspokojivé platové podmínky). Kromě toho



je na místě i námitka, že výzkumu se mohli logicky zúčastnit jen ti učitelé, u nichž zvažování konce kariéry vyústilo v rozhodnutí v pedagogické dráze pokračovat. Názory a postoje jedinců, kteří již školství kvůli agresivitě žáků opustili, šetření tohoto typu zmapovat nemůže.

Mezi respondenty bylo možno v daném směru zaznamenat poměrně významné rozdíly. Jako nejvýraznější faktor se zde projevilo pohlaví, kdy ženy zvažovaly konec kariéry kvůli agresivitě studentů signifikantně častěji muži, neboť zatímco mezi muži bylo takových učitelů jen 4,4 %, mezi ženami již 14,2 % (jedná se o rozdíl signifikantní na  $p < 0,01$ ). Obdobně jako u otázky na strach z konkrétních studentů ve škole se také zde vnučuje úvaha, nakolik tu mohla do hry vstoupit neochota příslušníků „silnějšího pohlaví“ přiznávat myšlenky tohoto typu. Lze nicméně předpokládat, že výše uvedená data skutečně odrážejí menší pocit bezpečí, který ženy ve srovnání s muži v současném školním prostředí prožívají. Vezmeme-li v úvahu celkově vysoký podíl žen mezi pedagogy v České republice, vyznívají tyto údaje vskutku znepokojivě, zvláště pokud by se situace do budoucna zhoršovala.

U faktoru věku či délky praxe se již rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů jako signifikantní neprojevily (odchod ze školy zvažovalo například 10,3 % nejmladších a 12,5 % nejstarších učitelů). Z toho vyplývá, že agresivita studentů se může stát podnětem k odchodu ze školství prakticky v kterékoli fázi učitelovy profesní kariéry, tedy bez ohledu na to, kolik let již pedagogickému působení zasvětil. Hraniční hodnoty statistické významnosti byly naproti tomu zjištěny u rozdílů podle typu školy, přičemž výrazně se zde lišili především učitelé z odborných učilišť. V této skupině již agresivita žáků motivovala k výše specifikovaným úvahám 20,6 % pedagogů (tedy každého pátého), zatímco na gymnáziích jen 8,4 %, na středních odborných školách 8,7 % a na integrovaných středních školách 6,7 %. Zanedbatelné byly rozdíly mezi školami soukromými (10,0 %) a školami zřizovanými krajem či obcí (10,9 %).

Téma potenciálních ztrát v řadách pedagogů z důvodu agresivity studentů je vhodné nahlédnout i z jiného úhlu. Nabízí se totiž otázka, nakolik mohou ve výše nastíněných úvahách hrát roli konkrétní zkušenosti s vlastní viktimizací, a nakolik jde v tomto směru spíše o projev obav či strachu z atmosféry v současných školách obecně, tedy bez přímých zážitků s agresí vůči vlastní osobě. Jinými slovy, výzkumem získaná data nabízela možnost zjistit, zda se podíl respondentů, kteří o odchodu ze školství již vážně uvažovali, lišil podle toho, zda dané osoby čelily, nebo naopak nečelily některé ze sledovaných forem problémového chování. Statistická analýza jednoznačně prokázala, že vztah mezi zvažováním ukončení pedagogické kariéry a zkušenostmi respondentů s vlastní viktimizací je možno považovat za velmi výrazný. Svědčí o tom již samotná skutečnost, že zatímco mezi učiteli, kteří se dosud

nestali obětí žádné ze zde analyzovaných forem násilí (viz. podkapitola 7.5.3.), uvažovalo o ukončení pedagogické kariéry pouze 1,5 %, mezi pedagogy, kteří již některou z daných zkušeností měli, jich bylo 23,2 %. Jedná se o rozdíl, který lze označit za statisticky signifikantní (na  $p < 0,001$ ). Obdobným způsobem bylo možno odděleně analyzovat vliv jednotlivých typů násilí, které dotazník podchytil. Jak naznačuje následující tabulka, také zde se ukázalo, že osobní zkušenost s některými z daných jevů zřetelně souvisí s potenciální hrozbou odchodu ze školství. Autor si je samozřejmě vědom, že otázka na úvahy o ukončení kariéry v zásadě omezovala problém pouze na „agresivitu studentů“ (viz. příloha č. 1), nicméně si troufá předpokládat, že v tomto směru mohou na učitele působit také ostatní ze sledovaných jevů, tedy i ty, kde za útoky stojí agresivita jiných osob (tedy rodičů a jiných příbuzných studenta).

**Tabulka 49: Podíl respondentů, kteří již uvažovali o ukončení pedagogické kariéry kvůli agresivitě studentů, podle jejich zkušeností s vlastní viktimizací (respondenti v %)**

| Typ situace                                | Zažil a uvažoval o konci kariéry | Nezažil a uvažoval o konci kariéry |
|--|----------------------------------|------------------------------------|
| Hrubé urážky studenta při vyučování        | <b>35,1***</b>                   | <b>4,0***</b>                      |
| Hrubé urážky studenta mimo vyučování       | 26,1                             | 9,7                                |
| Hrubé urážky rodičů nebo jiných příbuzných | 34,9                             | 7,4                                |
| Úmyslné zničení nebo poškození věci        | 18,5                             | 10,1                               |
| Výhrůžky studenta poškozením majetku       | 58,8                             | 8,3                                |
| Studentovy výhrůžky zneužitím známostí     | 41,2                             | 7,5                                |
| Výhrůžky rodičů zneužitím známostí         | 22,2                             | 9,5                                |
| Výhrůžky studenta fyzickým násilím         | 47,1                             | 8,9                                |
| Výhrůžky rodičů fyzickým násilím           | 33,3                             | 10,4                               |
| Fyzické napadení studentem                 | 25,0                             | 10,4                               |
| Fyzické napadení rodičem                   | 0,0                              | 10,8                               |
| Ohrožování bývalým studentem               | 35,7                             | 9,8                                |
| Obavy z agresivního studenta ve škole      | <b>41,4***</b>                   | <b>4,5***</b>                      |
| Další typ situace, kdy se cítí poškozen    | 32,4                             | 8,2                                |

\*\*\* $p < 0,001$

Sluší se doplnit, že ačkoli Pearsonův chí-kvadrát bylo možno pro prokázání statistické významnosti zjištěných rozdílů využít pouze u hrubých urážek studenta v době vyučování a u obav z agresivního žáka, u většiny ostatních jevů byly hodnoty hraniční a signifikanci rovněž naznačovaly<sup>41</sup>. Získané poznatky tak v zásadě potvrzují skutečnost, diskutovanou v teoretické

<sup>41</sup> Problémem, který zde autora ve výrocích o statistické signifikanci u daných položek omezuje, je obdobně jako u jiných dílčích otázek nižší počet respondentů v příslušných kategoriích, než by výpočet Pearsonova chí-kvadrátu vyžadoval.

části práce, že osobní prožitek viktimizace na pracovišti má zpravidla vliv na kariéru oběti a může dokonce za určitých okolností vést k celkové rezignaci na zaměstnání samotné.

#### **7.5.12. Názory učitelů na vybrané problémy související s negativními jevy ve školách**

Kromě zkušeností respondentů s vlastní viktimizací se výzkum zaměřil i na jejich názory a postoje k určitým otázkám, které se vztahují k diskutovanému problému násilí vůči učitelům. Zvoleno bylo téma kázně ve školách, pravomocí, jimiž školy při jednání s problémovými studenty disponují, a rovněž možnosti uzákonit postavení učitele jako veřejného činitele. Dotazované osoby přitom byly vyzvány, aby se k daným jevům, předestřeným v podobě výroků, vyjádřily na čtyřstupňové bodové škále (k dispozici byla i varianta „nevím“ - viz. příloha č. 1). Jejich odpovědi shrnují níže uvedené tabulky, z nichž je dobře patrné, že mezi respondenty panovala vcelku výrazná shoda.

##### **7.5.12.1. Kázeň ve třídách**

Na problematiku kázně se již v minulosti některé pedagogické výzkumy zaměřily (viz. kapitola 4). Výrok, který toto téma zastupoval ve zde prezentovaném šetření, zněl následovně: „S udržením celkové kázně ve třídách má dnes učitel daleko více práce než před deseti lety“. Výsledky nabízí následující tabulka.

**Tabulka 50: Názory učitelů na to, zda mají dnes učitelé více problémů s udržením kázně ve třídách než před 10 lety (respondenti v %)**

| <b>Typ odpovědi</b>  | <b>Respondentů</b> |
|----------------------|--------------------|
| Naprosto souhlasím   | 56,0               |
| Spíše souhlasím      | 34,6               |
| Spíše nesouhlasím    | 5,0                |
| Naprosto nesouhlasím | 0,3                |
| Nevím                | 4,1                |
| Celkem               | 100,0              |

Drtivá většina respondentů se domnívala, že udržet kázeň ve třídách je dnes pro učitele mnohem těžší, než tomu bylo před deseti lety (celkem 90,6 %), přičemž více jak polovina měla v tomto směru dokonce vyhraněný názor. Opačné postoje byly spíše výjimečné. Toto zjištění je tak v podstatě ve shodě s jinými domácími studii. Vzhledem k jednoznačným výsledkům se podle očekávání nepodařilo prokázat, že by na rozhodování respondentů měly vliv jejich osobní charakteristiky či charakteristiky prostředí, kde působí, případně souvislosti s tím, zda mají zkušenost s některou ze sledovaných forem násilí. Projevilo se pouze větší

zastoupení nejmladší věkové skupiny respondentů (respektive učitelů s nejkratší dobou praxe) u odpovědi „nevím“, což dokresluje velmi odpovědný přístup těchto osob k vyplňování dotazníků. Je totiž zjevné, že si netroufaly posuzovat problém, s nímž nemají vlastní zkušenost (situaci před 10 lety osobně nezažily).

### 7.5.12.2. Právomoci škol a učitelů

Podobně jako o problematice kázně se v posledních letech poměrně často diskutuje také o pravomocích, které školy pro řešení případů problémových žáků mají (viz. kapitola 6). V dotazníku tuto otázku reprezentoval výrok: „Učitelé a škola obecně by potřebovali větší pravomoci při zacházení s problémovými studenty“. V zásadě tedy byli respondenti dotázáni na skutečnost, zda jim současné možnosti připadají dostatečné.

**Tabulka 51: Názory učitelů na to, zda by ve škole potřebovali více pravomocí při zacházení s problémovými studenty (respondenti v %)**

| Typ odpovědi         | Respondentů |
|----------------------|-------------|
| Naprosto souhlasím   | 62,6        |
| Spíše souhlasím      | 30,2        |
| Spíše nesouhlasím    | 4,7         |
| Naprosto nesouhlasím | 0,3         |
| Nevím                | 2,2         |
| Celkem               | 100,0       |

I zde je možno konstatovat výraznou shodu mezi respondenty, neboť 92,8 % z nich by uvítalo, aby pravomoci pedagogických pracovníků byly větší, než jaké jsou v současné době. Bylo by pochopitelně velmi zajímavé zjistit, jaká konkrétní opatření by si učitelé pro zlepšení pozice škol představovali, avšak to by vyžadovalo další, podrobněji zaměřené šetření. Uvedená data umožňují pouze konstatovat, že názory oslovených pedagogů vypovídají o zjevné nespokojenosti s aktuální situací. Z hlediska statistické analýzy je zajímavé, že větší pravomoci by uvítaly spíše ženy (96,5 %) než muži (91,2 %). Jedná se o rozdíl signifikantní na  $p < 0,05$ . Jiné souvislosti obdobného typu se již prokázat nepodařilo.

### 7.5.12.3. Postavení učitele jako veřejného činitele

Jednou z cest, které bývají zmiňovány jako možná prevence násilí vůči učitelům, je přiznat jim postavení veřejného činitele (viz. kapitola 6). Jak dokládá následující tabulka, pedagogové, kteří se zúčastnili šetření, mají na tuto otázku poměrně jednoznačný názor, byť je na místě poznámka, že ve srovnání s výše probíranými problémovými okruhy již nebyla

shoda natolik výrazná (navíc zde stojí za povšimnutí i vyšší podíl těch respondentů, kteří se pro žádnou z variant nedokázali rozhodnout - tedy varianta „nevím“). Postoj k uvedené problematice byl mapován na základě posouzení výroku: „Uvítal bych, aby měl učitel ze zákona postavení veřejného činitele, a byl tak při práci lépe chráněn před možnými útoky ze strany studentů či jiných osob“.

**Tabulka 52: Názory respondentů na možnost uzákonění postavení veřejného činitele pro učitele (respondenti v %)**

| Typ odpovědi         | Respondentů |
|----------------------|-------------|
| Naprosto souhlasím   | 44,0        |
| Spíše souhlasím      | 35,2        |
| Spíše nesouhlasím    | 9,4         |
| Naprosto nesouhlasím | 2,8         |
| Nevím                | 8,6         |
| Celkem               | 100,0       |

Většina respondentů (79,2 %) by postavení veřejného činitele jako záruku větší bezpečnosti pro výkon své profese zjevně uvítala, proti by naopak byla pouze zhruba desetina z nich. Ukázalo se, že signifikantně více (na  $p < 0,01$ ) by pro takovou změnu bylo žen (89,8 %) než mužů (78,6 %). Autor si dovoluje podotknout, že uvedená zjištění jsou rozhodně hodna pozornosti, neboť jim lze do jisté míry rozumět i jako určitému většinovému vyjádření obav o vlastní bezpečnost na současných školách. Vzpomeneme-li výše analyzované zkušenosti učitelů s viktimizací, není možné si nepovšimnout, že ačkoli prožitek s násilím vůči vlastní osobě má spíše menší část respondentů, na potřebě měnit zákon ve prospěch větší ochrany před agresivitou studentů se shodla převažující většina. I učitelé, kteří se sami s žádnou z forem násilí ze strany žáků či jejich rodičů dosud nesetkali, jsou tedy přesvědčeni, že pedagogická profese se stává profesí rizikovou, vyžadující větší zákonné ochrany. Tento fakt přehledně dokumentuje následující tabulka, porovnávající názory respondentů na uvedený výrok o veřejném činiteli se skutečností, zda se ve své kariéře již stali, nebo nestali obětí některé ze zde mapovaných forem násilí.

**Tabulka 53: Názory respondentů na možnost uzákonění postavení veřejného činitele pro učitele podle toho, zda se již sami stali obětí některého ze sledovaných negativních jevů**

| Názor na postavení veřejného činitele pro učitele | Stal se obětí (respondenti v %) | Nestal se obětí (respondenti v %) |
|---|---------------------------------|-----------------------------------|
| Naprosto souhlasím                                | 47,6                            | 41,3                              |
| Spíše souhlasím                                   | 32,6                            | 36,9                              |
| Spíše nesouhlasím                                 | 9,5                             | 9,4                               |
| Naprosto nesouhlasím                              | 3,3                             | 2,5                               |
| Nevím   | 7,0                             | 9,9                               |
| Celkem  | 100,0                           | 100,0                             |

Pro ustavení pozice učitele jako veřejného činitele se vyslovil v zásadě stejný počet viktimizovaných i neviktimizovaných respondentů (80,1 %, respektive 78,3 %). Pokud tedy v daném ohledu přímá zkušenost s agresivitou nehraje roli (na rozdíl od vlivu zážitku tohoto typu na úvahy o konci kariéry – viz. výše), nabízí se přirozeně otázka, co v příslušném směru takto uvažující osoby ovlivňuje. Zvažovat je patrně možno některé faktory, které byly zmíněny v teoretické části této práce, a to především vliv médií, informujících o situaci v našich školách často ve velmi negativním duchu. Ačkoli by bylo těžké tuto hypotézu empiricky doložit, nelze vyloučit, že právě tímto způsobem je v pedagogické veřejnosti upevňován dojem, že povolání učitele se stává povoláním s vysokou mírou rizika. Značný dopad na smýšlení respondentů mohly mít také konkrétní tragické události z posledních let, zejména pak případ zavražděného učitele na svitavském učilišti. Ať již je ale pravda jakákoli, autor se domnívá, že vzhledem ke zjevnému zájmu učitelů o možnost zmíněné legislativní úpravy by se odpovědné instituce měly touto otázkou zabývat, a to přinejmenším formou zde již diskutované právní analýzy, která by namísto povrchního pohledu, jaký bývá v této souvislosti bohužel typický (viz. kapitola 6), zhodnotila případné klady i zápory takového opatření.

Až dosud zde byla pozornost věnována zkušenostem a názorům respondentů z řad pedagogů, působících na českých středních školách. Jak však bylo uvedeno výše, nedílnou součástí šetření bylo i dotazování ředitelů škol. Výsledky této části výzkumu shrne následující podkapitola.

## **7.6. Zkušenosti ředitelů škol s násilím vůči učitelům**

Od šetření zaměřeného na ředitele škol si autor sliboval, že mu poskytne širší pohled na zkoumaný jev. Lze předpokládat, že ředitel školy by se v zásadě měl dozvídat o případech závažného agresivního chování studentů či jiných osob vůči svým podřízeným, a jeho zkušenosti by proto měly reprezentovat zkušenosti většiny pedagogických pracovníků

působících v dané instituci. Tato premisa je však do jisté míry omezená, neboť je třeba počítat i s tím, že větší či menší část takových incidentů může zůstat z hlediska ředitele v oblasti latence, neboť mu je učitelé z nejrůznějších důvodů neoznámí (mohou se kupříkladu obávat, že útok žáka bude chápán jako projev jejich neschopnosti udržet kázeň, případně budou celý problém považovat za svou osobní záležitost).

Samotný dotazník (jeho konkrétní podoba viz. příloha č. 2) sestával jednak z otázek směřujících ke stejným typům problémového chování, jaké zkoumal i dotazník určený pedagogům (respektive k jejich vybrané části), a jednak se autor na dotyčné osoby, coby experty, kteří ve školství působí na nepochybně významných postech, obrátil s prosbou o vyjádření názoru k některým vybraným problémovým okruhům. V případě viktimizace učitelů šlo v zásadě o zjištění, zda se na respondenty již někdy jejich podřízení obrátili s tím, že se stali obětí (v kariéře, případně v aktuálním školním roce):

- hrubých slovních urážek či nadávek studenta (tedy oproti dotazníku pro učitele bez rozlišení situace, kde k takovým nadávkám došlo),
- vyhrožování studenta zneužitím známostí,
- vyhrožování rodičů či jiných příbuzných studenta zneužitím známostí,
- úmyslného poškození osobní věci,
- vyhrožování studenta fyzickým násilím,
- fyzického napadení studentem či jeho příbuzným (včetně pokusu o napadení).

Je povinností dodat, že ředitelé byli rovněž tázáni, jakým způsobem incidenty daného typu řešili, případně jakým by se je hypoteticky řešit pokoušeli, pokud taková situace na jejich škole dosud nenastala (viz. příloha č. 2). Bohužel, záměr zjistit i tyto nesporně zajímavé informace se nezdařil, neboť naprostá většina respondentů se omezila pouze na vyjádření, zda se takový problém na škole objevil. Vzhledem k minimálnímu počtu odpovědí se proto autor rozhodl zmíněné téma ze zpracování výsledků vypustit. Pečlivě sledovány byly naopak i tentokrát údaje o osobě respondenta, respektive o škole, kde jako ředitel působí. Díky tomu bylo možné následně provést hlubší statistickou analýzu, a odhalit tak v získaných datech případné souvislosti a vztahy. Za relevantní autor považoval poznatky o délce praxe na místě ředitele<sup>42</sup>, typu školy<sup>43</sup>, počtu žáků na škole, počtu učitelů na škole<sup>44</sup>, poměru mužů a žen

---

<sup>42</sup> Vzhledem k nižšímu počtu respondentů v kategoriích délky praxe 21-30 let (3 ředitelé) a více než 30 let (3 ředitelé) byly v rámci statistického zpracování tyto původní dvě kategorie spojeny do kategorie jedné (tedy praxe delší než 21 let).

<sup>43</sup> Obdobně jako v dotazníku pro učitele, i zde autor původně zamýšlel zjišťovat konkrétní zaměření školy, avšak vzhledem k množství získaných variant toto hledisko z následné statistické analýzy musel vypustit.

<sup>44</sup> I zde autor přistoupil ke sloučení původních kategorií, neboť v kategorii nad 101 vyučujících byli pouze 3 respondenti. Vytvořena tak byla kategorie nad 51 vyučujících, která již umožňovala příslušné statistické operace.

mezi pedagogy, zřizovateli školy, počtu obyvatel ve městě, kde škola sídlí, a kraji, kde škola sídlí. Všechny zmíněné kategorie posloužily při třídění druhého stupně, přičemž statistická významnost zjištěných rozdílů byla opět ověřována pomocí Pearsonova chí-kvadrátu. Je vhodné připomenout, že v rámci této části šetření obdržel autor 127 řádně vyplněných dotazníků (bližší viz. kapitola 7.2.).

### 7.6.1. Zkušenosti ředitelů škol s viktimizací učitelů v obecné rovině

Dotazník pro ředitele škol se zaměřil na celkem šest typů agresivního chování studentů či jiných osob vůči učitelům. Každá z otázek směřovala k tomu, zda si někdo z pedagogů na takové jevy respondentovi stěžoval. Podobně jako v dotaznících, určených samotným učitelům, bylo rovněž cílem zjistit, kolikrát k situaci příslušného druhu došlo, a to jak z hlediska kariéry ředitele, tak v aktuálním školním roce. Ukázalo se, že alespoň s jedním z výše popsaných jevů se již setkalo 61,4 % ředitelů, v aktuálním školním roce pak 46,8 %. Podrobnější analýza však naznačila, že v rámci sledovaných kategorií existovaly poměrně výrazné rozdíly. Týkalo se to především faktoru typu školy, na niž respondent jako ředitel působí (signifikantní na  $p < 0,01$  u údajů za kariéru respondentů, a dokonce na  $p < 0,001$  u aktuálního školního roku), poměru mužů a žen mezi učiteli (signifikantní u údajů za kariéru na  $p < 0,05$ ) a otázky zřizovatele školy (i zde na  $p < 0,05$  ve vztahu ke kariéře). Tyto skutečnosti postihuje následující tabulka.

**Tabulka 54: Obecné zkušenosti ředitelů s případy násilí vůči učitelům podle typu školy, poměru mužů a žen mezi učiteli a zřizovatele školy (respondenti v %)**

| Faktor                         |                          | Setkal se během kariéry | Setkal se v akt.škol. roce |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Typ školy                      | Gymnázium                | 50,0                    | <b>21,9**</b>              |
|                                | Střední odborná škola    | <b>50,9*</b>            | 39,2                       |
|                                | Střední odborné učiliště | 80,0                    | <b>70,0*</b>               |
|                                | Integr. SŠ a SOU         | <b>86,4**</b>           | <b>81,0***</b>             |
| Poměr mužů a žen mezi pedagogy | Mužů do 33 %             | <b>50,9*</b>            | 39,3                       |
|                                | Mužů 34-66 %             | <b>73,1*</b>            | 51,0                       |
|                                | Mužů 67-100 %            | 71,4                    | 69,2                       |
| Zřizovatel školy               | Kraj či obec             | <b>66,3*</b>            | 50,5                       |
|                                | Soukromý subjekt         | <b>42,3*</b>            | 30,8                       |

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$

Jako školy, kde měli ředitelé významně více zkušeností s některým z podchycených typů viktimizace pedagogů, se jevila odborná učiliště, a především pak střední integrované školy. Gymnázia a střední odborné školy byly naproti tomu příslušnými problémy zatíženy výrazně



méně. Tyto údaje vcelku odpovídají poznatkům, získaným pomocí dotazníků pro samotné učitele. Pokud jde o poměr mužů a žen mezi učiteli, obecně lépe na tom byly školy, kde je mužů méně než třetina, nejhůře naopak ty, kde je poměr pohlaví v zásadě vyrovnaný. Úvaha v tom smyslu, že školy, kde je mezi učiteli více žen, jsou z hlediska agrese vůči pedagogům obecně „bezpečnější“, by však patrně byla velmi zavádějící. Jak ukazuje pohled na data o respondentech, na gymnáziích, zařazených do výzkumného vzorku, činil podle vyjádření ředitelů průměrný počet žen 64,9 % a na středních odborných školách 68 %, zatímco na odborných učilištích jen 52,3 % a na integrovaných školách dokonce pouze 49,5 %. Oba tyto faktory spolu tedy s největší pravděpodobností souvisejí, přičemž autor se přiklání spíše k tomu, že dominantní roli zde hraje typ školy. Velmi zajímavě se jeví srovnání škol soukromých a škol zřizovaných krajem či obcí, které dopadlo v neprospěch škol „státních“. Za pozornost však stojí, že k podobným výsledkům nedospělo šetření mezi samotnými pedagogy. Nikterak se pak neprokázal vliv délky praxe respondentů, což v zásadě znamená, že stejnou zkušenost s případy násilí vůči učitelům může mít ředitel začínající, stejně jako ředitel, který již na dané pozici působí mnoho let.

Obdobně jako při zpracování dotazníkového šetření mezi učiteli, i zde se nabízela statistická analýza, vycházející z počtu typů incidentů, s nimiž se jednotliví ředitelé ve své praxi setkali. Průměrně na jednoho z nich připadala zkušenost s jedním typem (konkrétně činil průměr 1,23; standardní odchylka 1,404), všech šest typů (tedy maximum) uvedli dva respondenti, pět typů respondentů pět. Více viz. následující tabulka.

**Tabulka 55: S kolika typy negativního jednání se ředitelé v kariéře setkali (respondenti v %)**

| Počet typů | Respondentů |
|------------|-------------|
| 0          | 38,6        |
| 1          | 28,3        |
| 2          | 18,1        |
| 3          | 8,7         |
| 4          | 0,8         |
| 5          | 3,9         |
| 6          | 1,6         |
| Celkem     | 100,0       |

Pomocí analýzy rozptylu (ANOVA) se podařilo zjistit, že ve vztahu k počtu různých typů incidentů, které již ředitelé museli řešit, hraje opět roli především typ školy (signifikantní na  $p < 0,01$ ) a poměr mužů a žen mezi učiteli (rovněž signifikantní na  $p < 0,01$ ). Proto lze konstatovat, že tyto faktory patrně nemají význam pouze ve výše diskutované obecné rovině

(tedy zda se ředitel s některým typem násilí setkal), ale že některé typy škol (konkrétně učiliště a integrované školy) jsou zatíženější i z hlediska různorodosti problémových situací. Rozdíl mezi soukromými školami a školami zřizovanými krajem či obcí se zde naproti tomu jako signifikantní neprojevil, byť se požadované hranice významnosti blížil. Podrobnější informace nabízí následující tabulka. Uvádí nejen průměrné počty různých forem agrese, s nimiž se ředitelé setkali, ale také údaje o standardních odchylkách. Z nich je možno vyčíst, v jaké míře se lišily zkušenosti jednotlivců v rámci totožné kategorie.

**Tabulka 56: Průměrný počet typů incidentů, s nimiž se ředitelé setkali, podle délky praxe a charakteristik školy**

| Faktor                         |                          | Průměr | Standardní odchylka |
|--------------------------------|--------------------------|--------|---------------------|
| Typ školy                      | Gymnázium                | 0,94   | 1,294               |
|                                | Střední odborná škola    | 0,91   | 1,197               |
|                                | Střední odborné učiliště | 1,50   | 1,051               |
|                                | Integr. SŠ a SOU         | 2,18   | 1,842               |
| Poměr mužů a žen mezi pedagogy | Mužů do 33 %             | 0,82   | 1,037               |
|                                | Mužů 34-66 %             | 1,54   | 1,501               |
|                                | Mužů 67-100 %            | 1,86   | 1,875               |
| Zřizovatel školy               | Kraj či obec             | 1,34   | 1,428               |
|                                | Soukromý subjekt         | 0,81   | 1,266               |

Následující řádky již přinášejí podrobnější rozbor jednotlivých forem násilí, kterých se dotazník týkal. Opět bude pozornost postupně věnována verbální agresi, útokům na majetek učitelů, výhrůžkám zneužitím známostí a fyzické agresi.

### 7.6.2. Zkušenosti ředitelů s verbální agresi studentů vůči učitelům

Šetření mezi samotnými učiteli poměrně jednoznačně prokázalo, že právě verbální agrese studentů je vůbec nejčastější formou ze zde sledovaných typů negativního chování (viz. podkapitola 7.5.4.). I z toho důvodu je velmi zajímavé porovnat toto zjištění s poznatky získanými na základě dotazování ředitelů škol. Nutno však poznamenat, že ředitelů se autor této práce již vzhledem k možnému rozsahu dotazníku neptal zvláště na případy hrubých urážek v době vyučování, a mimo ni (viz. příloha č. 2). Odpovědi, které shrnuje následující tabulka, tak teoreticky mohou obsahovat oba zmiňované typy. Předmětem zkoumání nebyla ani verbální agrese rodičů či jiných příbuzných studentů.

**Tabulka 57: Zkušenosti ředitelů s případy verbální agrese studentů vůči pedagogům (respondenti v %)**

| Forma agrese  | Zkušenost s daným jevem - kariéra | Zkušenost s daným jevem - akt.šk.rok |
|---|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Hrubé slovní urážky či nadávky studenta vůči některému z pedagogů | 48,8                              | 40,5                                 |

Se stížnostmi na verbální útoky studenta se někdo z členů pedagogického sboru obrátil na takřka polovinu všech oslovených ředitelů, přičemž z velké části se jednalo také o incidenty z právě probíhajícího školního roku. Jak bude navíc možno vyčíst z následujících tabulek, které se týkají přibližného počtu případů, poměrně značné množství respondentů se s takovými stížnostmi setkalo opakovaně. Sluší se upozornit, že procenta jsou zde počítána jen ze souboru respondentů, kteří se s příslušným jevem setkali.

**Tabulka 58: Počet případů verbální agrese studentů vůči pedagogům, které ředitelé řešili během kariéry (pro N=60)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 8,3               |
| 2                           | 20,0              |
| 3                           | 16,7              |
| 4                           | 6,7               |
| 5                           | 16,7              |
| 6-9                         | 8,4               |
| 10-19                       | 15,1              |
| 20-29                       | 1,6               |
| 30                          | 3,3               |
| 100                         | 1,6               |
| Více než 250                | 1,6               |
| Celkem                      | 100,0             |

Maximální počet případů činil 291 (uvedl jeden respondent – vzhledem k tomu, že nejde o „kulaté“ číslo, tedy typicky „přibližný“ údaj, je samo o sobě zajímavé, jak k danému počtu dospěl, tedy zda si například vede záznamy o událostech tohoto druhu), průměrný počet pak zhruba 12 případů na jednoho ředitele (standardní odchylka 39,021), který již takovou situaci v kariéře musel řešit (nezapočítáme-li však extrémní počet 291 případ, činí průměr zhruba 7,4 případů a standardní odchylka 13,619). Výrazně častější tak byly opakované zkušenosti, zatímco ojedinělé setkání s případem verbální agrese vůči někomu z učitelů bylo z hlediska ředitelů školy spíše výjimečné. Opačné závěry platí pro údaje o aktuálním školním roce, kde takřka polovina ředitelů řešila hrubé slovní útoky na člena pedagogického sboru pouze jednou. Maximálně se v aktuálním školním roce ředitelé setkali se 16 případy (uvedli shodně

dva respondenti), průměr za celý soubor činil necelé 3 incidenty (konkrétně 2,65; standardní odchylka 3,469).

**Tabulka 59: Počet případů verbální agrese studentů vůči pedagogům, které ředitelé řešili během aktuálního školního roku (pro N=51)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 49,0              |
| 2                           | 27,5              |
| 3                           | 5,9               |
| 4                           | 7,8               |
| 5                           | 3,9               |
| 15                          | 2,0               |
| 16                          | 3,9               |
| Celkem                      | 100,0             |

Podrobnější analýza umožnila konstatování, že zkušenosti respondentů se vcelku podstatně lišily podle toho, na jakém typu školy působí (podle Pearsonova chí-kvadrátu se jednalo o faktor statisticky významný na  $p < 0,05$  u údajů za kariéru, a dokonce na  $p < 0,001$  za aktuální školní rok) a také kdo je jejím zřizovatelem (u kariéry na  $p < 0,01$ , aktuální školní rok na  $p < 0,05$ ). Tuto skutečnost přibližuje následující tabulka.

**Tabulka 60: Zkušenosti ředitelů s případy verbální agrese studentů vůči učitelům podle typu a zřizovatele školy (respondenti v %)**

| Faktor           |                          | Setkal se během kariéry | Setkal se v akt.škol. roce |
|------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Typ školy        | Gymnázium                | 37,5                    | 15,6***                    |
|                  | Střední odborná škola    | 39,6                    | 36,5                       |
|                  | Střední odborné učiliště | 65,0                    | 55,0                       |
|                  | Integr. SŠ a SOU         | 72,7*                   | 72,7***                    |
| Zřizovatel školy | Kraj či obec             | 55,1**                  | 45,4*                      |
|                  | Soukromý subjekt         | 23,1**                  | 19,2*                      |

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Za školy, kde se verbální agrese vůči pedagogům objevuje častěji, je na základě zjištěných dat možno považovat střední integrované školy, naopak významně méně jsou tímto problémem zatížena gymnázia. Lépe jsou na tom rovněž ředitelé, jejichž školu zřizuje soukromý subjekt. Určité náznaky zajímavých souvislostí bylo možné postihnout také ve vztahu k velikosti školy, což je údaj, který byl v dotazníku zachycen jak počtem žáků, tak počtem vyučujících. Vcelku dle očekávání se verbální agrese objevovala více tam, kde je počet potenciálních pachatelů i obětí vyšší (na školách s více jak 500 žáky řešilo takový

případ v kariéře již 57,9 % ředitelů, ve školách s méně než 100 žáky jen 20 %). Statistickou signifikanci těchto rozdílů se však prokázat nepodařilo. Totožný závěr platí i pro rozdíly podle poměru pohlaví mezi vyučujícími, kdy méně případů řešili ředitelé na školách s převažujícím počtem žen (v kariéře 40,4 % z nich) než s převažujícím počtem mužů (64,3 %), nebo s počtem mužů a žen v zásadě vyrovnaným (55,8 %). Zde jde navíc patrně opět o souvislost se samotným typem školy (viz. výše).

### 7.6.3. Zkušenosti ředitelů s případy poškození osobního majetku pedagogů

Vzpomeneme-li výsledky dotazování mezi učiteli, škodu na osobním majetku zaznamenalo během kariéry 7,9 % z nich, v aktuálním školním roce pak 2,5 % (viz. kapitola 7.5.5.). Jak dokládá následující tabulka, na školách se zřejmě skutečně jedná o jev, který by bylo chybou přehlížet, neboť vlastní zkušenost s nutností jej řešit má i poměrně významná část dotazovaných ředitelů.

**Tabulka 61: Zkušenosti ředitelů s případy poškozování nebo ničení osobního majetku pedagogů ve škole (respondenti v %)**

| Forma agrese   | Zkušenost s daným jevem - kariéra | Zkušenost s daným jevem - akt.šk.rok |
|--|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Úmyslné ničení nebo poškozování osobního majetku pedagogů ve škole | 18,9                              | 5,6                                  |

Se stížností na utrpěnou majetkovou škodu se tedy učitelé obrátili na každého zhruba pátého ředitele z daného výzkumného souboru. Také zde má svůj nesporný význam otázka, kolikrát k takové situaci došlo. Poznatky za celou kariéru respondentů shrnuje následující tabulka.

**Tabulka 62: Počet případů poškozování nebo ničení osobního majetku pedagogů, s nimiž se ředitelé setkali během své kariéry (pro N=23)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 34,8              |
| 2                           | 30,4              |
| 3                           | 17,4              |
| 4                           | 0,0               |
| 5                           | 8,7               |
| 9                           | 8,7               |
| Celkem                      | 100,0             |

Je zřejmé, že zhruba třetina daným problémem zasažených ředitelů se setkala pouze s jediným případem, další třetina pak s případy dvěma. Maximální počet činil devět případů

(uvedli dva ředitelé), průměrný pak necelé tři případy (průměr 2,7; standardní odchylka 2,305). V aktuálním školním roce řešili tři respondenti jeden případ a čtyři respondenti případy dva (průměr 1,57; standardní odchylka 0,535).

Zkušenosti ředitelů s útoky na osobní majetek pedagogů se lišily podle typu školy. Rozdíl byl patrný zejména mezi gymnázii (za kariéru uvedlo 18,8 % respondentů, za aktuální školní rok žádný) a středními odbornými školami (7,5 % a 3,8 %) na straně jedné, a školami integrovanými (31,8 % a 4,8 %) a odbornými učiteli (35,0 % a 20,0 %) na straně druhé. Statistickou signifikanci těchto zjištění se sice prokázat nepodařilo, ale hodnoty byly hraniční. Podobně byla majetková škoda učitele častěji řešena tam, kde mezi vyučujícími převažují muži (na školách, kde je mužů více než 66 %, řešilo takový případ v aktuálním školním roce 7,1 % ředitelů, zatímco tam, kde je mužů méně než 33 %, jen 3,5 %). Na rozdíl od výše analyzovaných případů verbální agrese naopak nehrála větší roli skutečnost, zda ředitel působí na škole soukromé či na škole zřizované krajem nebo obcí.

#### 7.6.4. Zkušenosti ředitelů s výhrůžkami zneužitím známostí vůči pedagogům

Šetření mezi samotnými pedagogy ukázalo, že zastrašování vlivnými známými není nikterak výjimečnou zkušeností (viz. kapitola 7.5.6.). Níže uvedená tabulka umožňuje srovnání, nakolik tentýž problém znají díky stížnostem svých podřízených ředitelé škol.

**Tabulka 63: Zkušenosti ředitelů škol s vyhrožováním či zastrašováním pedagogů zneužitím známostí (respondenti v %)**

| Forma agrese  | Zkušenost s daným jevem – kariéra | Zkušenost s daným jevem – akt.šk.rok |
|---|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Vyhrožování studenta zneužitím známostí                             | 13,4                              | 7,1                                  |
| Vyhrožování rodičů či jiných příbuzných studenta zneužitím známostí | 27,0                              | 11,2                                 |

Pedagogové se na ředitele výrazně častěji obraceli se stížností na výhrůžky rodičů. V tomto ohledu nelze opomenout poznatky z výzkumu zaměřeného na učitele. Vzhledem k tomu, že v jeho rámci nebyla míra viktimizovaných při srovnání výhrůžek rodičů s výhrůžkami studentů zdaleka tak rozdílná, dá se uvažovat o tom, že učitelé mají obecně tendenci oznamovat svým nadřízeným spíše výhrůžky rodičů, zatímco obdobné jednání žáků si nechávají spíše pro sebe.

Následující tabulky přibližují informace, jak často ke zmíněným incidentům na výzkumem oslovených školách docházelo.

**Tabulka 64: Počet případů vyhrožování zneužitím známostí ze strany studenta vůči učitelům, s nimiž se ředitelé setkali během své kariéry (pro N=16)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 31,2              |
| 2                           | 31,2              |
| 3                           | 18,8              |
| 4                           | 6,3               |
| 5                           | 12,5              |
| Celkem                      | 100,0             |

Maximálně ředitelé v kariéře řešili pět případů (uvedli dva respondenti), více jak polovina se jich však nesešla s více než dvěma případy (průměr činil 2,38; standardní odchylka 1,360). V aktuálním školním roce řešilo osm respondentů jediný případ, jeden respondent pak případy dva (průměr 1,11; standardní odchylka 0,333). Další tabulka již zachycuje incidenty, kdy učitele vlivnými známostmi zastrásoval rodič či jiný příbuzný studenta.

**Tabulka 65: Počet případů vyhrožování zneužitím známostí ze strany rodičů či jiných příbuzných vůči učitelům, s nimiž se ředitelé setkali během své kariéry (pro N=33)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 48,6              |
| 2                           | 24,2              |
| 3                           | 9,1               |
| 4                           | 12,1              |
| 10                          | 3,0               |
| 17                          | 3,0               |
| Celkem                      | 100,0             |

Na rozdíl od výhrůžek studentů zde ředitelé častěji uváděli pouze jedinou zkušenost (takto se vyjádřila zhruba polovina z těch, koho se daný problém týkal). Maximální počet činil 17 případů (uvedl jeden respondent), průměrný pak 2,55 (standardní odchylka 3,133). Z celkem 14 respondentů, kteří takové jednání rodičů řešili v průběhu aktuálního školního roku, uvedlo 13 jediný případ a jeden respondent případy tři (průměr činil 1,14; standardní odchylka 0,535).

Zaměříme-li se na otázku, zda se zkušenosti ředitelů lišily podle školy, na jaké působí, lze poznamenat, že žádný ze zjištěných rozdílů se tentokrát neukázal jako statisticky signifikantní, a není proto možné uvažovat o některém typu jako o v daném smyslu rizikovějším. Za zmínku nicméně stojí, že z hlediska výhrůžek studenta se jako problémovější jevila odborná učiliště (v aktuálním školním roce řešilo 15,0 % jejich ředitelů) a také

integrované školy (13,6 %), a to ve srovnání s gymnázii (3,1 %) a středními odbornými školami (3,8 %). Stejně dopadlo i porovnání údajů za aktuální školní rok z hlediska výhrůžek rodičů (učiliště 15,0 %, integrované školy 18,2 %, střední odborné školy 9,6 % a gymnázia 6,5 %). Z pohledu zřizovatele školy uváděli o něco více zkušeností ředitelé škol „státních“ (výhrůžky žáků v aktuálním školním roce řešilo 9,3 %, výhrůžky rodičů 12,5 %) než soukromých (výhrůžky žáků v uvedeném období nezmínil nikdo, výhrůžky rodičů 7,7 %), což je mimochodem v případě výhrůžek studentů opačný poměr, než jaký odhalilo dotazníkové šetření mezi samotnými učiteli (viz. kapitola 7.5.6.).

#### 7.6.5. Zkušenosti ředitelů škol s fyzickým násilím vůči učitelům

Obdobně jako v dotaznících pro učitele, i v rámci šetření mezi řediteli se autor pokusil zachytit více rovin fyzického násilí, tedy nejen skutečné útoky či pokusy o ně, ale rovněž výhrůžky takovým jednáním. Rozdíl byl však v tom, že u zmiňovaných výhrůžek se tentokrát zaměřil pouze na ty, které měli na svědomí studenti (tedy již nikoli rodiče či jiní příbuzní), a u skutečných útoků pak v příslušné otázce pachatele nspecifikoval (spadaly sem tedy v zásadě jak případy napadení studentem, tak i jeho rodičem nebo jiným příbuzným – viz. příloha č. 2). Hlavní a nejdůležitější poznatky přibližuje následující tabulka.

**Tabulka 66: Zkušenosti ředitelů škol s fyzickým násilím vůči pedagogům (respondenti v %)**

| Forma agrese  | Zkušenost s daným jevem – kariéra | Zkušenost s daným jevem - akt.šk.rok |
|---|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Výhrůžky studenta fyzickým napadením učitele  | 10,2                              | 3,9                                  |
| Fyzické napadení učitele studentem či jeho rodičem nebo jiným příbuzným (včetně pokusu) | 4,7                               | 1,6                                  |

Ukázalo se, že výhrůžky studenta fyzickým napadením vůči některému z pedagogů musel v kariéře řešit každý desátý ředitel, skutečný útok pak přibližně každý dvacátý. Následující tabulka, týkající se již výhradně výhrůžek studentů fyzickou agresí, podává informace o počtu příslušných incidentů v kariéře dotčených respondentů.



**Tabulka 67: Počet případů vyhrožování fyzickým násilím ze strany studenta vůči učitelům, s nimiž se ředitelé setkali během své kariéry (pro N=13)**

| Počet incidentů daného typu | Respondentů (v %) |
|-----------------------------|-------------------|
| 1                           | 53,8              |
| 2                           | 38,5              |
| 3                           | 7,7               |
| Celkem                      | 100,0             |

Zhruba polovina ředitelů měla s výhrůžkami studentů pouze jednu zkušenost, opakovaně se s tímto jevem setkalo celkem šest respondentů, z toho pět dvakrát a jeden třikrát (průměr činil 1,54; standardní odchylka 0,660). Na aktuální školní rok připadala zkušenost pěti respondentů, z nichž čtyři řešili jeden případ tohoto typu a jeden respondent dva (průměr 1,20; standardní odchylka 0,447). Skutečné fyzické útoky lze shrnout v konstatování, že všichni ředitelé, kteří takový problém během své kariéry řešili, se s ním naštěstí setkali pouze jednou (z nich dva v právě probíhajícím školním roce).

Nižší počty respondentů neumožnily u těchto otázek uplatnit obvyklé statistické postupy, na jejichž základě by autor mohl uvažovat o zobecnění zjištěných poznatků. Stojí však za zmínku, že u typu školy, na níž ředitel působí, byly v souvislosti s výhrůžkami studentů shledány rozdíly blízko hraničním hodnotám statistické významnosti. Týkalo se to především ředitelů středních integrovaných škol, mezi nimiž mělo za celou dobu kariéry zkušenost s uvedeným jevem již 31,8 %, zatímco na gymnáziu jen 6,3 %, na střední odborné škole 5,7 % a na odborném učilišti 5 % (nelze přehlédnout, že učiliště dopadla v daném ohledu lépe než gymnázia, což je z hlediska většiny prezentovaných výsledků spíše výjimečný stav). Prakticky žádné rozdíly nebyly naopak zjištěny mezi školami soukromými (v kariéře řešilo 7,7 % ředitelů) a školami zřizovanými krajem či obcí (10,2 %). Ke třem případům přímého fyzického útoku, které výzkum podchytil, došlo na střední odborné škole, k jiným třem pak na škole integrované (v aktuálním školním roce po jednom případě na obou těchto typech). Gymnázia, ani odborná učiliště zastoupena nebyla. Z hlediska zřizovatele školy se všechny uvedené případy napadení odehrály na školách zřizovaných krajem či obcí.

Obecně se tedy ukázalo, že i tato nejzávažnější forma agresivního chování vůči učitelům patří k problémům, které již část respondentů musela z pozice ředitele školy řešit. O to zajímavější jsou podle mínění autora poznatky, které přináší následující podkapitola a které se mimo jiné týkají názorů ředitelů na pravomoci, jimiž sami disponují, a z nichž tak musejí při hledání vhodné reakce na výše diskutované jevy v praxi vycházet.

### 7.6.6. Názory ředitelů škol na vybrané problémy

Dotazník pro ředitele škol obsahoval několik otázek, zacílených na získání jejich názoru na vybrané problémové jevy. Podobně jako při šetření mezi učiteli byly využity čtyřbodové škály, na kterých se k daným tématům, vyjádřeným formou stručného výroku, mohli vyjádřit (viz. příloha č. 2). Počet otázek se však tentokrát zvýšil na šest a mezi variantami odpovědi navíc záměrně chyběla možnost „nevím“. Pokud jde o obsah, autor se zaměřil na kompetence školy při řešení případů problémových studentů, na možné postavení učitelů jako veřejných činitelů (tyto dvě otázky se shodovaly s dotazníkem pro pedagogy), na stížnosti pedagogů ohledně problémového chování studentů, na informování médií o násilí na školách, na přípravu budoucích učitelů na pedagogických fakultách a také na často diskutovanou otázku posunu věkové hranice trestní odpovědnosti na 14 let.

#### 7.6.6.1. Prostředky pro řešení případů problémových studentů

Jak poukázala výše diskutovaná zjištění, ředitelé se v rámci svého působení setkávají s nejrůznějšími typy agresivního chování studentů (případně jejich rodičů a dalších osob) vůči členům pedagogického sboru. Není pochyb o tom, že právě na osobě ředitele přitom do značné míry závisí, jak se budou jednotlivé případy řešit. Možnosti jsou přirozeně dány existujícími zákonnými normami, nicméně není jisté, nakolik je sami ředitelé z hlediska praxe považují za účinné či dostatečné. Odpověď na tuto poměrně zásadní otázku zčásti dává následující tabulka, shrnující souhlasná, nebo naopak nesouhlasná vyjádření respondentů k výroku: „Současná legislativa mi jako řediteli školy nabízí dostatek účinných prostředků, jak řešit případy studentů s výraznými kázeňskými problémy“.

**Tabulka 68: Názory ředitelů škol na to, zda jsou současné prostředky pro řešení případů problémových studentů dostatečné (respondenti v %)**

| Typ odpovědi         | Respondentů |
|----------------------|-------------|
| Naprosto souhlasím   | 5,5         |
| Spíše souhlasím      | 30,7        |
| Spíše nesouhlasím    | 39,4        |
| Naprosto nesouhlasím | 24,4        |
| Celkem               | 100,0       |

Možnosti, které se školám nabízejí, považuje za dostatečné zhruba třetina respondentů, zbylé dvě třetiny s nimi naopak spokojené nejsou. Ve srovnání s názory učitelů, kterým byla položena obdobná otázka, je sice zastoupení kritických hlasů o něco slabší, nicméně i tak jsou příslušná zjištění z obou zmiňovaných částí výzkumu hodna pozornosti. Zřetelně totiž

signalizují, že v této oblasti by patrně měla být vedena odborná diskuse k hledání vhodných řešení.

Za zmínku stojí, že statistická analýza (opět pomocí kontingenčních tabulek) upozornila na některé podstatné souvislosti. Ukázalo se například, že u spokojenosti respondenta s existujícími kompetencemi hraje roli skutečnost, zda již musel řešit některý ze zde mapovaných projevů agrese vůči učitelům<sup>45</sup>. Mezi těmi řediteli, kdo již měli zkušenost alespoň s jedním z nich, bylo se současnou legislativou spokojených pouze 28,2 %, zatímco mezi respondenty, kteří takovou zkušenost dosud neučinili, bezmála polovina (konkrétně 49 %). Jinými slovy, musel-li již ředitel některý ze zde analyzovaných problémů řešit, pak byla výrazně větší pravděpodobnost, že současné možnosti, které se mu jako řediteli školy nabízejí, nepovažuje za dostatečné. Nejde tedy podle všeho o pouhé postoje či názory respondentů na daný problém v teoretické rovině, ale o přímé, a bohužel očividně spíše negativní zkušenosti z praxe. Uvedené rozdíly mezi oběma skupinami je navíc možno považovat za statisticky signifikantní (na  $p < 0,05$ ).

Objevily se však i další vztahy. Ze všech šesti sledovaných forem násilí (viz. výše) se jako nejpodstatnější z hlediska celkové spokojenosti, či naopak nespokojenosti ředitelů s existujícími prostředky zdá být verbální agrese studentů (ta ostatně nejvíce sytí i obecné zkušenosti s některým z daných šesti jevů). Ředitelů, kteří již řešili stížnosti svých podřízených na tento jev, bylo se současnou legislativou spokojeno pouze 21 %, naopak mezi těmi, kdo se s takovým problémem dosud nesetkali, bylo spokojených 50,8 % (jedná se o rozdíl statisticky významný na  $p < 0,001$ ). Zbývajících pět jevů, respektive zkušenosti ředitelů s nimi (tedy s výhrůzkami studentů či rodičů zneužitím známostí, s útoky na majetek pedagogů, s výhrůzkami fyzickým násilím a s fyzickými útoky jako takovými), již zásadnější vliv na spokojenost či nespokojenost respondentů neměly, neboť procentuální podíly obou skupin zde byly v zásadě vyrovnané. Z toho lze do jisté míry usuzovat, že u respondentů, kteří v daném smyslu vyjádřili nespokojenost, hrálo největší roli určité rozčarování či pocity bezmoci nad nemožností efektivně řešit spíše „drobnější“ přestupky studentů (typu nadávek či urážek) než přestupky z kategorie závažnějších. Tuto skutečnost považuje autor za o to pozoruhodnější, že v odborných diskusích bývá zpravidla jako ústřední problém naopak prezentován spíše nedostatek vhodných nástrojů pro případy závažnějšího charakteru (viz. kapitola 6).

---

<sup>45</sup> Při tvorbě kontingenčních tabulek a výpočtech chí-kvadrátu v této části práce byly slučovány související kategorie výroků, a to tak, že jednu kategorii tvořily výroky v zásadě souhlasné („naprosto souhlasím“ a „spíše souhlasím“) a druhou výroky nesouhlasné („naprosto nesouhlasím“ a „spíše nesouhlasím“).

Kromě souvislostí mezi názory respondentů a jejich vlastními zkušenostmi byly sledovány i možné vazby na některé další faktory. Vyšlo tak najevo, že zatímco věk respondenta, pohlaví či délka jeho praxe významnější roli nehrály, rozdíly se projevíly mezi řediteli škol soukromých a škol zřizovaných krajem či obcí. S existujícími zákonnými prostředky bylo spokojeno 57,7 % ředitelů škol soukromých, zatímco pouze 29,6 % ředitelů škol druhého typu, což je rozdíl, který lze považovat za statisticky významný (na  $p < 0,01$ ). Z toho je patrně možno usoudit, že pro soukromé školy je za panujícího stavu jednodušší vypořádat se s problémovými studenty, než je tomu u škol „státních“. Závěry tohoto druhu by však bylo žádoucí dále ověřovat.

#### 7.6.6.2. Stížnosti učitelů na problémové chování studentů

Z mnoha odborně zaměřených prací, které se zabývají situací na současných školách, lze nabýt dojmu, že problémového chování studentů v posledních letech přibývá. Bylo proto zajímavé zjistit, zda tento názor sdílí i oslovení ředitelé. Danou problematiku přitom v dotazníku podchytil výrok: „Učitelé na naší škole se na mě jako na ředitele stále častěji obracejí se stížnostmi na problémové chování studentů“.

**Tabulka 69: Názory ředitelů škol na to, zda přibývá stížností učitelů na chování studentů (respondenti v %)**

| Typ odpovědi         | Respondentů |
|----------------------|-------------|
| Naprosto souhlasím   | 19,7        |
| Spíše souhlasím      | 44,1        |
| Spíše nesouhlasím    | 33,1        |
| Naprosto nesouhlasím | 3,1         |
| Celkem               | 100,0       |

Poznatek, který z uvedených dat vyplývá, pesimistické vize neustále se zhoršující kázně na našich školách v podstatě potvrzuje, neboť takový názor sdílela většina respondentů (63,8 %). Na druhou stranu je však na místě podotknout, že daný procentuální poměr nevyznívá tak zlověstně, jak by bylo možno na základě výše zmiňovaných pramenů očekávat. Za povšimnutí ostatně stojí, že v příslušném směru zcela přesvědčených respondentů (tedy těch, kteří volili variantu „naprosto souhlasím“) bylo nepoměrně méně než ředitelů, kteří projevíli váhavější souhlas („spíše souhlasím“).

Není překvapením, že také u této otázky se objevily statisticky významné souvislosti s osobními zkušenostmi ředitelů s agresí vůči učitelům na jejich škole. Názory, že stížností ze strany učitelů neustále přibývá, sdílelo signifikantně více respondentů (na hladině  $p < 0,01$ ),

kteří již některý ze zde analyzovaných problémů řešili (74,4 % s výrokem souhlasných odpovědí v dané kategorii), než těch, kdo se s takovými jevy dosud nesetkali (46,9 %). Opět existovala jednoznačná vazba na případy verbální agrese studentů, neboť 82,3 % ředitelů, kteří je v kariéře řešili, s uvedeným výrokem souhlasilo („naprosto“ či „spíše“), zatímco ve skupině respondentů bez obdobné zkušenosti bylo takových osob jen 46,2 % (jedná se o rozdíl signifikantní na  $p < 0,001$ ).

Vzhledem k tomu, že uvedená otázka se týkala proměn zkoumaného jevu v čase (zda problémů se studenty postupně přibývá, či nikoli), bylo cenné zjistit, zda se budou lišit respondenti podle délky své praxe. Ukázalo se však, že rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi statisticky významné nejsou. Výrazně jiné konstatování platilo o typu školy, kde respondent působí. Mezi řediteli gymnázií bylo ve srovnání s ostatními typy škol signifikantně méně těch (na hladině  $p < 0,01$ ), kdo se zmíněným výrokem souhlasili (jen 43,8 %, zatímco na středních odborných školách 66 %, na učilištích 80 % a na integrovaných školách 72,7 %). Tento poznatek je v podstatě v souladu s dalšími zjištěními, k nimž tato práce dospěla a které svědčí o tom, že na gymnáziích panuje ohledně agrese vůči učitelům příznivější situace.

### 7.6.6.3. Mediální zpravodajství o situaci na školách

V kapitole 3.1. byla diskutována skutečnost, že velmi významným zdrojem, z něhož lze čerpat informace o násilí na školách a který současně ovlivňuje veřejné mínění k této problematice, jsou média. Obraz, který recipientům podávají, je přitom mnohdy z nejrůznějších důvodů zkreslený, a je proto nutné hodnotit jejich styl referování o kriminalitě či jiných sociálně patologických jevech s alespoň minimálním kritickým odstupem. O to více autora zajímalo, co v tomto směru soudí oslovení ředitelé, tedy osoby, které mohou mediální zpravodajství a jeho obsahy konfrontovat se skutečnou situací na škole, kde sami působí. Na výše uvedené škále souhlasných či nesouhlasných odpovědí se proto měli vyjádřit k výroku: „Média, informující o rostoucím násilí na českých školách, situaci zbytečně dramatizují, tak vážné to podle mě obecně není“.

**Tabulka 70: Názory ředitelů na to, zda média situaci na školách zbytečně dramatizují (respondenti v %)**

| Typ odpovědi         | Respondentů |
|----------------------|-------------|
| Naprosto souhlasím   | 8,7         |
| Spíše souhlasím      | 40,9        |
| Spíše nesouhlasím    | 41,7        |
| Naprosto nesouhlasím | 8,7         |
| Celkem               | 100,0       |

Jak je na první pohled patrné, souhlasné a nesouhlasné postoje zde byly v zásadě vyrovnané (49,6 % a 50,4 %), přičemž u obou skupin převažovaly méně vyhraněné názory (tedy „spíše souhlasím“ a „spíše nesouhlasím“). Za hodný zájmu lze dozajista považovat poznatek, který vyplynul z následné analýzy a který hovoří o tom, že u této otázky nebylo možno konstatovat jakékoli souvislosti s tím, zda již respondent řešil, nebo naopak neřešil některý ze zde sledovaných problémů. Podle názoru autora je to patrně dáno tím, že otázka se zmíněného problému dotýkala v obecné rovině, a proto je možné, že respondenti od vlastních přímých zkušeností s viktimizací učitelů na své škole spíše odhlíželi. Tento dojem zčásti potvrzuje fakt, že signifikantně více respondentů, podle nichž média informují pravdivě a nic „nedramatizují“ (tedy násilí na školách podle těchto osob skutečně stoupá), bylo poněkud paradoxně mezi řediteli gymnázií (65,6 %) než mezi řediteli jiných škol (střední školy 45,3 %, učiliště 40 %, integrované školy 50 %), ačkoli právě na gymnáziích se podle výše prezentovaných zjištění vyskytuje agresivní chování studentů zdaleka nejméně (uvedený rozdíl byl dokonce signifikantní na  $p < 0,05$ ).

#### 7.6.6.4. Vysokoškolská příprava učitelů na řešení problémových situací

Nedílnou součástí teoretické části této práce byla diskuse nad tím, že za jednu z příčin kázeňských problémů na školách označují mnozí odborníci jistou nepřipravenost učitelů tyto jevy účinně řešit. To je podle některých z nich dáno již samotným systémem vzdělávání na pedagogických fakultách (viz. kapitola 6). Stejně jako u výše analyzované problematiky médií, i zde se nabízela možnost porovnat tyto poznatky s názorem respondentů. Výrok v dotazníku zněl: „Budoucí učitelé jsou na pedagogických fakultách dobře připravováni na zvládnání problémových situací v komunikaci se studenty“. Jak dokládá následující tabulka, pomyslné „vysvědčení“, které tímto způsobem ředitelé škol zmíněným fakultám vystavili, rozhodně nelze považovat za dobré.

**Tabulka 71: Názory ředitelů škol na to, zda pedagogické fakulty připravují dobře budoucí učitele na problémové situace (respondenti v %)**

| Typ odpovědi         | Respondentů |
|----------------------|-------------|
| Naprosto souhlasím   | 2,4         |
| Spíše souhlasím      | 7,1         |
| Spíše nesouhlasím    | 51,6        |
| Naprosto nesouhlasím | 38,9        |
| Celkem               | 100,0       |

Přípravu budoucích kantorů považuje za dostatečnou pouze zhruba každý desátý ředitel, naopak více jak 90 % je s existujícím systémem více či méně nespokojeno. Názory

odborníků, dokumentované v teoretické části této práce, se tím pádem s názory výzkumem oslovených respondentů v zásadě shodují. Současně platí, že zde nebylo možné konstatovat jakékoli statisticky významné rozdíly z hlediska sledovaných faktorů. Na neadekvátní přípravě učitelů na pedagogických fakultách se tak bohužel shodla drtivá většina ředitelů bez ohledu na jejich věk, délku praxe či typ školy, kde působí.

#### 7.6.6.5. Postavení učitele jako veřejného činitele

Z dotazníků, které byly distribuovány samotným pedagogům, poměrně jednoznačně vyplynulo, že většina z nich by souhlasila, aby měli za účelem větší ochrany před možnými útoky postavení veřejného činitele (viz. kapitola 7.5.12.3.). Jak naznačuje následující tabulka, stejným způsobem se k dané otázce staví i ředitelé škol. Výrok, k němuž se při této příležitosti vyjadřovali, zněl: „Uvítal bych, aby měl učitel ze zákona postavení veřejného činitele, a byl tak při práci lépe chráněn před možnými útoky ze strany studentů či jiných osob“.

**Tabulka 72: Názory ředitelů škol na to, zda by měl mít učitel ze zákona postavení veřejného činitele (respondenti v %)**

| Typ odpovědi         | Respondentů |
|----------------------|-------------|
| Naprosto souhlasím   | 48,8        |
| Spíše souhlasím      | 37,0        |
| Spíše nesouhlasím    | 11,8        |
| Naprosto nesouhlasím | 2,4         |
| Celkem               | 100,0       |

Postoje učitelů a ředitelů se ukázaly jako velmi podobné, neboť souhlasných výroků bylo v případě učitelů 79,2 %, v případě ředitelů škol 85,8 %. Platí přitom, že mezi jednotlivými skupinami ředitelů (z hlediska typu školy, věku apod.) nebyly shledány žádné významné rozdíly. Opět proto nezbyvá než poukázat na zjevnou nutnost nabídnout naší odborné veřejnosti studii, jež by výše specifikovanou legislativní změnu a její dopady na pedagogickou praxi analyzovala. Jednoznačná shoda mezi oběma soubory respondentů je ostatně pádným varováním, že přehlížení této otázky by mohli vnímat jako nechť odpovědných institucí řešit problémy, s nimiž se ve školách potýkají.

#### 7.6.6.6. Snížení hranice trestní odpovědnosti

Podobně jako ve změně zákona ve prospěch postavení veřejného činitele pro učitele vidí někteří experti možné zlepšení situace v oblasti sociálně patologických jevů na našich školách

i ve snížení věkové hranice trestní odpovědnosti (nejčastěji se hovoří o hranici 14 let)<sup>46</sup>. Ačkoli by se tato změna reálně dotkla spíše škol základních než středních, považoval autor za přínosné zahrnout do šetření i toto téma. Do jisté míry lze totiž přepokládat, že názory na opatření tohoto typu v mnohém vypovídají o celkovém přístupu respondenta k problematice kriminality dětí a mládeže, neboť mimo jiné naznačují jeho důvěru, nebo naopak nedůvěru v často diskutované možnosti odstrašit potenciální pachatele přísnější sankcí (viz. kapitola 6). Ředitelé škol proto byli požádáni, aby se vyjádřili k výroku: „Jsem pro, aby věková hranice trestní odpovědnosti v České republice byla snížena na 14 let“. Odpovědi viz. následující tabulka.

**Tabulka 73: Názory ředitelů škol na možnost snížení věku trestní odpovědnosti na 14 let (respondenti v %)**

| Typ odpovědi         | Respondentů |
|----------------------|-------------|
| Naprosto souhlasím   | 63,0        |
| Spíše souhlasím      | 24,4        |
| Spíše nesouhlasím    | 10,2        |
| Naprosto nesouhlasím | 2,4         |
| Celkem               | 100,0       |

Pokud by o výše nastíněné legislativní změně rozhodovali ředitelé českých středních škol, bylo by její prosazení zjevně pouze otázkou času. Proti zde totiž bylo pouze necelých 13 % respondentů. Lze proto usoudit, že oslovení jedinci považují situaci v oblasti delikvence dětí a mladistvých za obecně závažnou, přičemž zároveň věří v sílu zpřísnování hrozících sankcí. Jak ukázala statistická analýza, ke zmiňované úpravě by shodně přikročili respondenti napříč sledovanými kategoriemi. Neprojevilo se ani vliv toho, zda již jako ředitelé museli na svých školách řešit případy násilí vůči pedagogům. Jedinou skupinou, která vyjádřila dané reformě o něco menší podporu, byli ředitelé s praxí do 5 let (souhlasilo 71,4 %, což je rozdíl na hranici statistické významnosti), zatímco mezi řediteli s praxí delší než 21 let by ji kupříkladu uvítali všichni (tedy 100 %).

<sup>46</sup> V době, kdy autor práci dokončoval, se uvedená úprava připravovala, avšak nakonec byla z návrhu nového trestního zákona vyjmuta.



## 8. Závěry a diskuse

Jak bylo v této práci opakovaně konstatováno, navzdory tomu, že násilí a agresivita jsou v posledních letech hojně diskutovaným tématem, není snadné tyto termíny přesně definovat či vymežit. Násilí se odehrává v nejrůznějším a často velmi specifickém kontextu, a proto zobecňovat jeho podstatné prvky je takřka nemožné. Současně je zde patrný i vliv subjektivního vnímání jedinců, kterých se konkrétní incident týká a na jejichž pocitech nejvíce záleží, jaký smysl a význam mu budou připisovat. Na obtíže podobného typu narazíme také tehdy, budeme-li usilovat o analýzu trendů v dané oblasti. Ačkoli se mnoho odborníků shoduje, že násilí či brutality ve společnosti přibývá, podložit toto tvrzení spolehlivými daty není snadný úkol. Kriminální statistiky, které jsou v této souvislosti citovány, představují jen limitovaný zdroj informací, neboť faktorů, které je mohou zkreslovat, je celá řada. Stejně tak nelze spoléhat na mediální zpravodajství. Realita, kterou média nabízejí, má díky přístupu, podle něhož vybírají a zpracovávají informace, ke skutečnému stavu velmi daleko. Mnohé tak nasvědčuje, že patrně nejserióznějším způsobem, jak můžeme budovat a rozvíjet poznatky o násilí ve společnosti, je výzkumná činnost. Samotný problém agrese je v takových šetřeních nutno operacionalizovat do té míry, aby se výše zmiňovaná nejednoznačnost, spojená s jejím obecným vymezením, redukovala na minimum.

Uvedené poznatky platí podle názoru autora i o problematice násilí vůči učitelům. Rovněž toto téma se v posledních letech stalo díky několika případům napadených pedagogů předmětem širokého zájmu. Je zcela přirozené, že nejen odborná veřejnost, ale i celá společnost jsou takovými událostmi silně znepokojeny. Škola by měla být prostředím vytvářejícím bezpečné podmínky pro výchovu a vzdělávání mladé generace, nikoli místem, kde je ohroženo zdraví či dokonce životy těch, jimž jsou tyto, z hlediska veřejného zájmu nepochybně klíčové úkoly, svěřeny. Jak však tato práce na několika místech poukázala, debata o agresi vůči učitelům se mnohdy vede neadekvátním způsobem. Jako typické jsou označovány jevy, které ve skutečnosti představují spíše výjimku. Odvolává-li se někdo na statistické údaje, činí tak nejen bez hlubšího porozumění problému, ale mnohdy dokonce v přímém rozporu s tím, o čem tyto zdroje reálně vypovídají. Snaží-li se pojmenovat příčiny, má mnohdy tendenci je až nepochopitelně zjednodušovat a přehlížet významné souvislosti. Za opodstatněné lze proto považovat hlasy, upozorňující na faktickou neznalost rozsahu i konkrétních podob viktimizace učitelů a volající po důkladném zmapování tohoto jevu. Naivní je ostatně představa, že se bez relevantních poznatků podaří najít účinné způsoby, jak násilí na školách čelit.

Cílem disertační práce bylo určitý základní vzhled do dané problematiky nabídnout. Empirické šetření autor založil na přímých zkušenostech samotných pedagogů a ředitelů škol. To podle jeho názoru zaručuje, že dosažené výsledky lze interpretovat jako reálný obraz situace na českých školách, byť jsou limitovány jak rozsahem výzkumného souboru, tak typem škol, na nichž bylo šetření provedeno. Ukázalo se, že obavy z agresivního chování studentů či jiných osob vůči pedagogickým pracovníkům, které mnozí odborníci v posledních letech vyslovují, mají rozhodně oprávněný základ. Na druhou stranu však mnohé nasvědčuje, že není na místě hovořit o násilí jako takovém, ale spíše o jeho jednotlivých formách a podobách, neboť ty se podle získaných poznatků mírou svého výskytu často i velmi výrazně liší.

Obdobně jako některé, zde citované zahraniční studie, i toto šetření prokázalo, že zdaleka nejrozšířenějším problémem je agrese verbální. Hrubým urážkám či nadávkám studenta byl během své kariéry vystaven již každý pátý učitel z výzkumného souboru, v aktuálním školním roce, kdy výzkum probíhal (tedy 2006/2007), pak každý desátý. Často se navíc pro dané respondenty jednalo o opakovanou zkušenost. Kromě toho se určitá část pedagogů setkala také s nadávkami studentů mimo dobu vyučování (v kariéře přibližně 7 % učitelů), stejně jako s hrubými urážkami rodičů (12 %). S těmito poznatky koresponduje, že stížnost svých podřízených na takové incidenty řešilo i poměrně značné množství oslovených ředitelů. Co se nadávek studentů týče, má takovou zkušenost bezmála polovina z nich. Těmto nepřiliš optimistickým zjištěním je třeba věnovat pozornost, byť se nejedná o formy násilí, které by bezprostředně ohrožovaly zdraví či život obětí. Jak zcela oprávněně míní někteří zde vzpomínání autoři, neexistuje jediný důvod, proč bychom právě po učitelích měli požadovat, aby si nechali líbit chování, proti němuž jiní občané požadují adekvátní ochranu. Analýza získaných dat nadto vcelku jednoznačně prokázala, že obává-li se část expertů masivních odchodů učitelů ze školství z důvodu rostoucí nekázně žáků, mohou to být právě zkušenosti s verbální agresí, které jejich rozhodnutí podnítl. Svědčí o tom skutečnost, že zatímco z pedagogů, kteří se obětí hrubých urážek studenta během vyučování nikdy nestali, zvažovala konec pedagogické kariéry pouze 4,0 %, mezi oběťmi takového jednání jich byla již více než třetina. Zdá se navíc, že nalézt účinná opatření, jimiž by škola dokázala tento jev eliminovat, se zatím nedaří. Potvrzuje to zjištění, že přímá zkušenost s nutností řešit v minulosti problém tohoto typu výrazně souvisí s nespokojeností ředitelů s možnostmi, které jim současná školská legislativa nabízí.

Druhým nejrozšířenějším jevem se ukázaly být výhrůžky zneužitím známostí, a to jak ze strany rodičů, tak samotných studentů. Zkušenost s oběma uvedenými typy jednání má již

přibližně každý desátý dotázaný středoškolský učitel, mezi řediteli pak takové chování rodičů muselo řešit již 27 % a výhrůžky studenta přibližně 13 % respondentů. Školní úspěšnost je zjevně natolik důležitou hodnotou, že u některých osob vede až k instrumentálním formám agrese. Násilí se tu stává nástrojem dosažení toho, aby se učitel zachoval v souladu s jejich požadavky. Výhrůžky vlivnými kontakty, díky nimž se učitel může z hlediska své pedagogické kariéry ocitnout v nepříjemné situaci, se patrně jeví poměrně snadným a účinným způsobem, který navíc v očích samotného útočnicka nemusí klesat na úroveň „primitivních“ výhrůžek hrubým fyzickým násilím. Jde naopak o symbolické vyjádření vyššího sociálního statusu, neboť jedinec, jenž se může takovými kontakty pochlubit, vnímá sebe sama pravděpodobně jako člověka určité společenské úrovně, který má možnost využít pro dosažení cílů i svého vlivu na druhé. Autor se domnívá, že nebezpečí vzniku situace uvedeného druhu zvyšuje již zmíněný fakt, že školy jsou dnes díky systému svého zřízení velmi úzce propojeny se životem širší komunity, v níž sídlí. Tím se okruh osob, které na základě svého vztahu ke studentovi či k jeho rodičům mohou učitele poškodit, znatelně rozšiřuje. O předcházení těmto formám agresivního chování vůči učitelům tak bohužel nelze uvažovat, aniž by nebyly brány v potaz obecnější společenské podmínky, stejně jako podmínky diktované reálnou školskou politikou. Pravděpodobnost, že pokusy zastrašovat učitele tímto způsobem se budou v menší či větší míře objevovat vždy, je však vysoká, a záleží na samotném pedagogovi, respektive na vedení příslušné školy, jak se k takovým incidentům postaví, případně jak onen tlak z „vlivných míst“ ustojí.

Dalším typem chování, jehož výskyt se podle zde analyzovaného šetření jeví jako častější, jsou útoky na osobní majetek učitelů. S jeho úmyslným poškozením nebo zničením se již v kariéře setkala zhruba 8 % pedagogů a řešit takový případ musela i takřka pětina ředitelů. Kasuistiky, které byly v souvislosti s touto formou agrese od respondentů získány, navíc poukázaly nejen na to, že způsobená škoda nemusí být právě zanedbatelná, ale že pro tento jev je bohužel příznačná i praktická nemožnost dopadnout a usvědčit pachatele, neboť jakékoli důkazy proti konkrétní osobě obvykle scházejí. Tato skutečnost přitom může negativní dopad celé události na psychiku oběti dále umocňovat, a to jak díky pocitu křivdy, že skutek zůstane nepotrestán, tak i pro vcelku přirozeně se nabízející podezřívavý postoj vůči komukoli, kdo se oběti jeví jako potenciální viník. Následky, které může takový incident na vztahy poškozeného ke studentům (případně kolegům či dalším osobám) mít, se sice budou vždy odvíjet od osobnosti konkrétního jedince, ale podceňovat tuto otázku, či dokonce omezovat dopad útoků na pouhé vyčíslení utrpené majetkové škody, by bylo bezesporu chybou. Výzkum také poukázal, že spíše výjimečné jsou případy, kdy student útokem na

majetek učiteli vyhrožuje (zkušenost s takovým jednáním má necelých 5 % respondentů). Takové chování, byť se rovněž týká majetku pedagoga, se svým charakterem otevřené konfrontace blíží spíše výhrůžkám fyzickým násilím, jimiž se budou zabývat následující řádky.

Autor zastává názor, že o zastrašování fyzickou agresí lze z hlediska zkoumaných typů násilí smýšlet jako o jednom z nejzávažnějších. Není proto příliš povzbudivé, že s takto formulovanými verbálními hrozbami studentů má již přímou zkušenost bezmála 5 % pedagogů, stejně jako je musel v kariéře řešit již každý desátý ředitel. Méně často se podle příslušných poznatků k podobným výhrůžkám snižují rodiče žáků (v kariéře zažilo pouze 1,6 % učitelů). Pro ně je podle výše uvedených zjištění patrně přitažlivějším způsobem, jak učitele zastrašit, vyhrožování zneužitím známostí (což v obecné rovině platí i o studentech, nicméně rozdíl mezi těmito typy výhrůžek u nich není tak markantní, jako u rodičů). Opět se proto vnucují úvahy, že v mnoha případech jde u takovýchto incidentů o projev agrese instrumentální, kdy se hrozeb fyzickým napadením využívá s jasným cílem oběť přimět, aby jednala dle představ útočnicka. Připomeneme-li teorii sociálního učení, nelze se nezamýšlet nad tím, zda současná společnost nevysílá určité signály, že agrese je ve své podstatě jednou z legálních cest, jak dosáhnout toho, po čem člověk touží. Nejde přitom jen o tradičně diskutovaný vliv násilných obsahů televizního vysílání, filmů či jiných médií, ale svým způsobem i o tolerované normy či způsoby chování, které je možné vysledovat například v oblasti politiky, sportu či podnikání. Vzorů, které lze v daném ohledu považovat za negativní, kolem nás není málo. Autor si proto troufá podotknout, že při debatách, týkajících se uvedených forem instrumentální agrese, by se na tento širší společenský kontext nemělo zapomínat.

Zvláštní pozornost výzkum věnoval případům přímého fyzického napadení učitele. Ukázalo se, že i s tímto, zdaleka nejzávažnějším typem násilí má bohužel určitá část respondentů osobní zkušenost. Jakkoli platí, že v souvislosti s útokem studenta se jednalo o pouhých 2,2 % oslovených pedagogů a v případě útoku rodičů či jiných příbuzných dokonce jen o 0,5 %, autor je přesvědčen, že i tak se v celkovém pohledu jedná o velmi negativní zjištění. K tomu je nutno přičíst, že incident tohoto typu řešilo již bezmála 5 % respondentů z řad dotazovaných ředitelů škol. Lze proto konstatovat, že obavy o bezpečnost učitelů na současných školách nejsou bezpředmětné.

Jak se autor snažil poukázat v teoretické části práce, profese pedagoga se vyznačuje určitými znaky, které lze z hlediska zvýšených rizik spojených s násilím na pracovišti pokládat za typické. Kasuistiky, které se v souvislosti s výše zmíněnými případy napadení

podářilo od respondentů získat, tyto předpoklady v zásadě potvrdily. Učitel se například může ocitnout v situaci, kdy je nucen jednat se studentem, který je pod vlivem alkoholu či drog, případně porušuje jiné normy dané školním řádem. Úkolem pedagoga je proti takovému jednání zakročit, a to i přes případný odpor druhé strany. Obdobně nelze přehlížet, že učitel zpravidla nemá možnost vybírat si své studenty, a v rámci pedagogické činnosti tak jedná i s osobami, které jsou agresivní či jinak problémové a kterých by se ve svém soukromém životě pravděpodobně spíše stranil. Stojí za připomenutí, že bezmála 17 % respondentů mělo v některé ze tříd, kde v době výzkumu aktuálně vyučovali, studenta či studenty, u nichž se vědomě vyhýbali jakýmkoli konfliktům, a to právě v obavách, že by je mohla jejich případná agresivní reakce bezprostředně ohrozit. V tomto ohledu je na místě úvaha, kolik existuje dalších profesí, kde je prakticky ničím nechráněný zaměstnanec povinen pravidelně komunikovat, a případně též umravňovat osobu, z níž má nepopiratelný strach a která ho často z hlediska fyzických sil převyšuje.

Kromě uvedených skutečností je však ve vztahu k fyzickému násilí, ale obecně i dalším, výše diskutovaným formám agrese, nutno zmínit také zde prezentované poznatky o podmínkách, v nichž se interakce mezi učitelem a žáky odehrává. Předně jde o stres, který je často příznačným jak pro činnost samotného učitele, tak pro práci studentů. Škola je silně výkonovým prostředím, kde jsou žáci takřka neustále hodnoceni a kde dosažené výsledky mohou ovlivnit jejich budoucí život. Autor proto pokládá za nezbytné připustit, že k mnoha konfliktním situacím mezi účastníky pedagogické interakce může dojít i na základě těchto, z hlediska jiných oblastí společenského života specifických podmínek. Opomenout nicméně nelze ani skutečnost, že pro určitou část studentů představuje návštěva školy aktivitu, ke které nemají z nejrůznějších důvodů kladný vztah a která je v podstatě obtěžuje. I s nimi je ovšem učitel nucen tvář v tvář komunikovat a také oni jsou objektem jeho vzdělávacího a výchovného působení. O intenzitě, s jakou někteří studenti prožívají úskalí svého školního života, svědčí ostatně zjištění, že 4,1 % dotázaných učitelů již ve své kariéře zažilo obtěžování či ohrožování svým bývalým žákem. Školní neúspěch či subjektivně vnímaná křivda tak zjevně může být motivem agresivního chování i dlouho poté, co formální vztah mezi účastníky pedagogické interakce zanikl.

Provedené šetření také ukázalo, že rizika spojená s výkonem pedagogické profese nejsou v učitelské populaci rozložena rovnoměrně. Jisté rozdíly lze vysledovat mimo jiné ve vztahu k pohlaví pedagoga či k typu školy, na níž působí. Vyšlo například najevo, že ženy během aktuálního školního roku častěji než muži čelily verbální agresi během vyučování, zatímco muži byli naopak typičtější oběti hrubých nadávek studenta mimo dobu vyučování a rovněž se

signifikantně častěji v kariéře setkali s úmyslným poškozením či zničením osobního majetku. Také obětí výhrůžek fyzickým násilím bylo více mezi muži, avšak u zkušeností s přímým napadením pro změnu převážily ženy. V souvislosti s pohlavím respondentů by pak bylo chybou nevidět rovněž to, že ženy významně převažovaly nejen mezi těmi, kdo přiznali strach z konkrétních studentů na škole, ale i těmi, kdo připustili, že kvůli agresivitě žáků již zvažovali konec své pedagogické kariéry. Trochu překvapivě se naopak u většiny sledovaných jevů nepotvrdilo očekávání, že více zkušeností s viktimizací budou mít z hlediska celé kariéry učitelé, kteří ve školství působí déle. Díky informacím o incidentech, které se odehrály v aktuálním školním roce, byly věk a délka praxe zkoumány i jako bezprostřední faktor (šlo v zásadě o otázku, zda si studenti či jiné osoby více dovolí na mladší, nebo naopak starší učitele). Ani zde, s výjimkou výhrůžek rodičů zneužitím známostí, se však rozdíl mezi jednotlivými kategoriemi nejevily jako významné.

Větší váhu má podle získaných poznatků okolnost, na jakém typu školy učitel působí. Takřka u všech sledovaných forem násilí vykazovali vyšší míru viktimizace učitelé z odborných učilišť a ze středních integrovaných škol (tedy škol, kde současně probíhá výuka na učilišti i střední škole). Tyto rozdíly byly obzvláště výrazné ve srovnání se zkušenostmi učitelů působících na gymnáziu. Nešlo přitom jen o otázku, zda se pedagog setkal či nesetkal s každým ze sledovaných jevů zvlášť. Uvedené dva typy škol totiž současně zvyšují pravděpodobnost, že učitel již čelil většímu počtu různých forem agrese. Střední odborná učiliště jsou navíc prostředím, kde se oslovení pedagogové ve srovnání s kolegy z jiných škol častěji bojí konkrétních studentů a častěji již rozmýšleli, zda na své povolání kvůli agresivnímu chování žáků nerezignovat. Zmíněné rozdíly v zásadě potvrdilo i šetření mezi řediteli škol. Na druhou stranu však nelze přehlédnout, že zkušenost se všemi mapovanými formami agrese mají podle zde prezentovaných výsledků učitelé i ředitelé na všech typech škol. Žádný tedy v obecné rovině nepředstavuje prostředí, kde by k daným formám viktimizace nedocházelo. Za zajímavé je možno považovat určité neshody mezi řediteli a pedagogy ze soukromých škol a škol zřizovaných krajem či obcí. Zatímco výpovědi ředitelů zpravidla hovořily o tom, že na soukromých školách je problémů s agresí vůči pedagogickým pracovníkům méně než na školách „státních“, zkušenosti samotných učitelů byly na obou uvedených typech v zásadě velmi podobné, případně byl u některých forem násilí výše naznačený poměr opačný.

Na uváděné poznatky je podle názoru autora možné nahlížet rovněž z jiného úhlu pohledu. Ačkoli se některé typy škol, případně určité situace v rámci pedagogické interakce, jeví jako obecně rizikovější, nelze přehlédnout, že zdaleka ne každý učitel, který se v nich ve své

kariéře ocitl, byl studenty nebo jinými osobami viktimizován. I na středních integrovaných školách a odborných učilištích, kde bylo poškozených učitelů nejvíce, se našla řada respondentů (ba takřka vždy většina), kteří žádné negativní zkušenosti v uvedeném směru neudali. A naopak, mezi pedagogy na gymnáziích, kde byla míra viktimizace obecně nejnižší, byli tací, kteří se již obětí některé z analyzovaných forem agrese stali. Zdá se tedy, že v teoretické části diskutované vlastnosti či schopnosti, jimiž by měl být učitel vybaven, nabývají na významu. Faktor osobnosti každého pedagoga se jeví jako zásadní, a to i tehdy, budeme-li ho srovnávat s vlivy, jako je typ školy, na níž působí, případně pohlaví, věk nebo délka praxe. Jakkoli tu přirozeně nelze zpochybňovat dopad konkrétních situačních proměnných či faktorů souvisejících s osobností útočníka, autor si troufá tvrdit, že spíše než o problému násilí vůči všem učitelům má své praktické opodstatnění uvažovat o tom, proč je někdo takovému riziku vystaven více, a někdo naopak minimálně. Toto konstatování podle něj platí i za situace, že by se mládež skutečně stávala agresivnější, než tomu bylo dříve.

Profese učitele je profesí nesmírně náročnou, vyžadující nejen znalosti oborové a didaktické, ale zároveň nezměrné množství nejrůznějších kompetencí sociálních. Jejich nezbytnost je dána již skutečností, že pedagogické působení se z větší části odehrává v přímé interakci se studenty. Poznatky uvedené v empirické části přitom naznačují, že sami žáci jsou na jakékoli chyby v práci pedagoga více než citliví. Mají-li pocit, že jim učitel křivdí či se k nim chová způsobem, který oni sami považují za nepřijatelný, je pro určitou část z nich reakce, jíž můžeme v obecné rovině považovat za agresivní, čímsi pochopitelným a přirozeným. V citovaném dotazníkovém šetření se studenti středních škol vyjadřovali k případu učitele, neadekvátně jednajícího s jedním ze svých žáků. Pouze zhruba polovina respondentů odsoudila následnou pomstu tohoto studenta na majetku pedagoga, zatímco zbylá část ji buď omlouvala, a nebo čin dokonce naprosto otevřeně schvalovala. Zhruba pětina navíc spontánně přiznala, že by se za okolností, jež byly v příběhu vylíčeny, zachovala stejně agresivním způsobem. K obdobným výsledkům dospěly také jiné studie, což zřejmě opravňuje vyslovit závěr, že u některých případů agrese vůči učitele by bylo zjevnou chybou přehlížet v jejich genezi roli druhé strany, tedy pedagoga samotného.

Autor se domnívá, že na většinu problémů, s nimiž se učitelé na školách mohou setkat a které byly předmětem výzkumu, je vhodné nahlížet jako na určitý typ konfliktních situací v rámci běžné pedagogické interakce. Nechce tím pochopitelně ani v nejmenším zlehčovat závažnost tragických případů, kdy se ve škole například objevil ozbrojený student s jasným úmyslem vraždit, neboť takové incidenty se tradičnímu vymezení pedagogické situace, na níž může být učitel připraven, dalece vymykají. Události tohoto typu však jsou, a věřme, že i

nadále budou, zcela výjimečné. Provedený výzkum, a stejně tak obdobné výzkumy zahraniční, poukazují na to, že hlavní těžiště problémů s viktimizací pedagogických pracovníků spočívá v jiných, z hlediska života či zdraví obětí méně závažných formách agrese, a to zejména jejích podob verbálních. I proto lze odhadovat, že nemalá část vhodných preventivních i represivních opatření, která se z hlediska situace na současných školách mohou projevit jako efektivní, má svůj nejvýraznější potenciál právě v oblasti pedagogiky a pedagogické psychologie. Mnohé nasvědčuje tomu, že dobře připraveného pedagoga, který je plně kompetentní na poli sociální interakce a jehož žáci vnímají jako autoritu, se uvedená rizika týkají podstatně méně, než je tomu u jedince, pro kterého jsou nároky kladené na profesi učitele nedosažitelné. V pozitivním smyslu zde navíc může působit i sama škola, neboť jak prokázaly některé empirické studie, existují určité vztahy mezi jejím klimatem či kvalitou školního řádu a množstvím sociálně patologických jevů, které se v ní vyskytují.

V obecné rovině lze konstatovat, že z hlediska faktorů spojených s viktimizací na pracovišti je profesi učitele možno označit za rizikovou. Společnost by tento fakt rozhodně neměla přehlížet, a to zvláště tehdy, zesilují-li v posledních letech varovné hlasy, upozorňující na vzrůstající agresivitu dětí a mládeže. Pokud je učitel pověřen úkolem vzdělávat a vychovávat nastupující generaci, je naprosto nezbytné, aby mu byly pro takovou činnost vytvořeny odpovídající podmínky, včetně opatření na jeho náležitou ochranu. Takové kroky však nemohou přicházet jen v přímé reakci na extrémní tragické události, neboť pedagogové, působící na všech typech škol, si zaslouží pozornost trvalou. Navíc se často ukazuje, že kroky, po nichž se v takto vypjatých okamžicích volá, se ve svém důsledku nejeví jako příliš efektivní, neboť jim nepředchází komplexní analýza všech působících příčin. Zde prezentovaný výzkum ukázal, že jak samotní učitelé, tak ředitelé škol nepovažují současná opatření, která mají řešení nežádoucích jevů sloužit, za dostatečná.

K nalezení účinných prostředků, jimiž lze násilí vůči učitelům předcházet, případně ho efektivně řešit, může přispět i samotná pedagogika. Také jejím úkolem by mělo být se na výše vzpomínaná objektivní rizika, spjatá s profesí učitele, cíleně zaměřit, a to za účelem hledat, a následně pak (zejména v rámci přípravy budoucích kantorů) rozvíjet pedagogické kompetence, které u konkrétního jedince zvýší šanci se s negativními stránkami jeho povolání vypořádat. Mnoho zajímavých podnětů již v daném ohledu vzniklo, a kandidáti na učitelskou profesi, stejně jako aktivní pedagogové mají k dispozici celou řadu kvalitní odborné literatury, v níž jsou prakticky využitelné postupy bohatě diskutovány. Jak však upozorňují mnozí autoři, dosud existující systém přípravy na pedagogických fakultách zůstává v uvedeném směru mnoho dlužen. To je poznotek, který je třeba považovat za alarmující. Vyplýnul i



ze samotného empirického šetření, neboť většina oslovených ředitelů českých středních škol se k otázce přípravy budoucích učitelů vyjádřila velmi kriticky. Dokud se tento stav nezmění a dokud vzdělávání pedagogů nebude odpovídat realitě, do níž následně absolventi vstupují, obtíže s mnoha zde analyzovanými jevy budou pro mnohé z nich nevyhnutelné. S tím pochopitelně souvisí také problém mnohdy podceňovaného výběru vhodných jedinců pro studium učitelských oborů. Není nejmenších pochyb o tom, že zdaleka ne každý, kdo má o povolání pedagoga zájem, je ve skutečnosti může kvalitně vykonávat. Je-li dnešní mládež skutečně agresivnější a přibývá-li na školách kázeňských problémů, pak nezbyvá, než se těmto podmínkám ve výše naznačeném smyslu přizpůsobit, neboť pro učitele, který nebude plně kvalifikovaným odborníkem, schopným se s těmito nároky vyrovnat, se jeho profese profesí vysoce rizikovou skutečně stane.

Bylo by však chybou soustředit v daném ohledu pozornost pouze na přípravu budoucích učitelů. Nároky na sebevzdělávání a sebezdokonalování se pochopitelně týkají i pedagogů v praxi již působících. Ve shodě se zde citovanými experty si autor dovoluje označit za jednu z klíčových kompetencí, bez níž se zřejmě žádný učitel neobejde, schopnost sebereflexe. Právě v ní lze spatřovat možnou cestu, jak úspěšně předcházet diskutovaným problémovým situacím. Reflexivní učitel má vždy vyšší šanci zavčas rozpoznat i drobný nesoulad v interakci se studenty či jinými osobami, který by jinak mohl přerůst ve skrytý nebo otevřený konflikt. Také sebereflexe a autodiagnostická činnost je přitom tématem, o němž zájemci naleznou v české pedagogické literatuře posledních let dostatek nosných teoretických informací i prakticky využitelných podnětů.

Celý problém má ale také svou další stránku, která nesmí být opomíjena. Podmínky, které společnost učitelům pro jejich práci vytváří, musí být natolik kvalitní, aby pro jedince, o nichž můžeme ve výše specifikovaném smyslu uvažovat jako o plně kompetentních, byly dostatečně přitažlivé. Aniž by autor usiloval o to, aby se jeho práce v samotném závěru proměnila v další z pomyslných korálků, navlečených na nekonečnou šňůrku diskusí o neuspokojivých platech českých pedagogů, nelze se tomuto problému vyhnout. I ten může být totiž jednou z příčin, proč osoby, které jsou pro zvládnutí zde analyzovaných problémů ideálně předurčeny, naše školství záhy opustí a najdou si uplatnění v jiných, ekonomicky mnohem výhodnějších oblastech, kde budou jejich dovednosti a schopnosti náležitě oceněny. Bylo by proto povrchní ukončit tuto práci výčtem požadavků, co vše musí dnešní učitel zvládat, nechce-li se stát obětí násilí, a přitom aspekty spojené s jeho oceněním jednoduše ignorovat. Autor je naopak názoru, že spoléhat na pouhé nadšení pedagogických pracovníků pro jejich zaměstnání je krátkozraký přístup, a to i v okamžiku, hodláme-li uvažovat o mobilizaci těchto

jedinců k boji s problémy, které je ohrožují. Bohužel, právě toto pojetí je pro mnoho institucí, odpovědných za situaci v dotčené oblasti, pojetím příznačným.

Jak bylo konstatováno v úvodu této disertační práce, v jejích možnostech rozhodně nebylo odpovědět na všechny otázky, které se ve vztahu k problematice agrese vůči učitelům nabízejí. Ačkoli autor věří, že se mu alespoň částečně podařilo vystihnout základní a nejpodstatnější teoretická východiska, stejně jako předložit zajímavá empirická data o situaci na českých středních školách, nelze celý text uzavřít jinak než dovětkem, že řada problémů zůstává nezodpovězena. Nadále je nutno apelovat na to, aby se téma učitelské viktimizace stalo v rámci pedagogického výzkumu jedním z témat zásadních, neboť dosavadní úsilí na tomto poli je nedostatečné. Autor by byl proto nesmírně rád, pokud by jeho práce některé z kolegů podnítila k vlastnímu, obdobně zaměřenému šetření. Je zřejmé, že jím oslovený výzkumný soubor pokryl pouze malou část celkové populace učitelů. V tomto ohledu se přímo nabízí výzkum orientovaný na učitele či ředitele základních škol, kteří v této práci zůstali opomenuti a u nichž lze rovněž předpokládat relevantní zkušenosti. Opakování studií tohoto typu by pak umožnilo poznání vývojových trendů, které se v dané oblasti odehrávají.

Další potřebné kroky v pedagogickém výzkumu je však třeba učinit i co do rozsahu jevů, jimiž by se takto zaměřené studie měly zabývat. Volně položená otázka, zařazená do dotazníku, jednoznačně naznačila, že situací, kdy se učitelé cítí být viktimizováni, může být výrazně více, než autor původně předpokládal. Lze se proto domnívat, že i z odpovědí, které byly takto získány, je možno čerpat inspiraci pro další bádání. Příkladem může být zneužívání internetových diskusních stránek či obtěžování formou anonymních textových zpráv na mobilním telefonu. Také tento drobný námět současně potvrzuje již vyřčenou tezi, že pedagogika se do budoucna neobejde bez úzké spolupráce s jinými obory, neboť pole jejího zájmu se prakticky neustále rozšiřuje.

Závěrem je na místě konstatovat, že tato studie byla v zásadě jen jakousi orientační či vstupní sondou do uvedené problematiky, neboť svým charakterem a pojetím mohla zůstat jen na samém povrchu zkoumaného jevu. Podařilo se sice získat určité kvantitativní údaje o zkušenostech pedagogických pracovníků s jednotlivými formami agresivního chování, avšak tyto informace by měly ze všeho nejvíce sloužit jako východisko pro další bádání, zaměřené již na hledání užších vztahů a souvislostí mezi viktimizací učitelů a jejich samotnou pedagogickou činností. Dosažené výsledky naznačují, že je to především osobnost učitele, která určuje míru rizika, zda se stane nebo nestane obětí nežádoucího chování. Pokud byla výše zdůrazněna nutnost rozvíjet v rámci pedagogické teorie opatření, jimiž se agresi ve školách podaří omezit, nezbyvá než po pedagogickém výzkumu vyžadovat, aby pro takové

snahy přinášel empirické podněty přímo z praxe, a zejména pak ověřoval účinnost těch strategií a postupů v činnosti samotného učitele, které se budou z uvedeného hlediska jevit jako optimální. Je zřejmé, že se jedná o náročný úkol, vyžadující mimo jiné nalezení adekvátních výzkumných technik. Vzhledem k závažnosti daného tématu i společenské poptávce, která je zde evidentní, se mu však pedagogika a pedagogický výzkum vyhnout nemohou.

## 9. Seznam literatury

- AUGER, M.T.; BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák : strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Přel. Lucie Hučínová. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 128 s. Přel. z: Élèves „difficiles“, profs en difficulté. ISBN 80-7178-907-0.
- BĚLOHRADSKÁ, J. Jsou absolventi dostatečně připraveni pro učitelské povolání? *Učitelství listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 7, s. 4-5. ISSN 1210-6313.
- BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*. 1997, roč. 47, č. 1, s. 54-64. ISSN 3330-3815.
- BENDL, S. Džungle před tabulí. *Moderní vyučování*. 2001a, roč. 7, č. 3, s. 4-6. ISSN 1211-6858.
- BENDL, S. Percipování kázně ve škole učiteli a žáky. *Pedagogika*. 2001b, roč. 51, č. 2, s. 206-216. ISSN 3330-3815.
- BENDL, S. Nekázeň pohledem statistik. *Moderní vyučování*. 2001c, roč. 7, č. 4, s. 12-13. ISSN 1211-6858.
- BENDL, S. Postoje žáků k nekázní na základní škole. *Komenský*. 2001/2002, roč. 126, č. 3/4 s. 73-74. ISSN 0323-0449.
- BENDL, S. Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika*. 2002, roč. 52, č. 3, s. 346-363. ISSN 3330-3815.
- BENDL, S. Struktura, funkce a vlastnosti školních řádů. *Komenský*. 2003/2004, roč. 128, č. 3, s. 15-23. ISSN 0323-0449.
- BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. 1 vyd. Praha : ISV nakladatelství, 2004a. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, S. *Neukázněný žák : cesta institucionální pomoci*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 2004b. 102 s. ISBN 80-86642-36-4.
- BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. 1. vyd. Praha : Triton, 2004c. 265 s. ISBN 80-7254-453-5.
- BENDL, S. Kázeň jako ochrana žáků a učitelů ve školách. *Pedagogická revue*. 2005, roč. 57, č. 4, s. 362-376. ISSN 1335-1982.
- BEŇO, P. Mobbing je když... *Moderní vyučování*. 2002, roč. 8, č. 3, s. 4-5. ISSN 1211-6858.
- BLAŽKOVÁ, V., MALÁ, P. Odvrácená strana učitelského povolání. *Rodina a škola*. 2007, roč. 54, č. 1, s. 20-21. ISSN 0035-7766.
- BLÍŽKOVSKÝ, B.; KUČEROVÁ, S.; KURELOVÁ, M. aj. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21 století : vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů*

- České, Slovenské a Polské republiky*. 1. vyd. Brno : Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.
- BOWIE, V. Defining violence at work : a new typology. In: GILL, M.; FISHER, B; BOWIE, V. (ed.). *Violence at work. Causes, patterns and prevention*. 1. vyd. Cullompton : Willan Publishing, 2002, s. 1-20. ISBN 1-903240-62.
- BOXFORD, S. *Schools and the problem of crime*. 1. vyd. Cullompton : Willan Publishing, 2006. 274 s. ISBN 978-1-84392-178-3.
- BUDD, T. *Violence at work: findings from the British crime surveys*. 1. vyd. London : Home Office, 1999. 78 s. ISBN 1-84082-348-8.
- BURKE, R.H. *An introduction to criminological theory*. 2. vyd. Cullompton : Willan Publishing, 2005. 300 s. ISBN 1-84392-165-0 (váz.). ISBN 1-84392-164-2 (brož.).
- CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy*. Přel. Milan Koldinský. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 290 s. Přel. z: *Classroom management strategies : gaining and maintaining student's cooperation*. ISBN 80-7178-014-6.
- COYNE, S.M. Does media violence cause violent crime? *European journal on criminal policy and research*. 2007, vol. 13, no. 3-4, s. 205-211. ISSN 0928-1371.
- CSÉMY, L.; LEJČKOVÁ, P.; SADÍLEK, P. aj. *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD). Výsledky průzkumu v České republice v roce 2003*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2006. 120 s. ISBN 80-86734-94-3.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČEJKOVÁ, I. Současné trendy v pojetí pedagogické interakce. *Pedagogická orientace*. 2005, roč. 11, č. 2, s. 60-64. ISSN 1211-4669.
- ČERNÍKOVÁ, V.; ŠTABLOVÁ, R.; ZOUBKOVÁ, I. aj. *Prekriminalita dětí a kriminalita mladistvých, kterým byla uložena ochranná opatření : trestně právní, sociálně psychologické, pedagogické a léčebné aspekty*. 1. vyd. Praha : Policejní akademie ČR, 2002. 149 s.
- ČÍRTKOVÁ, L. *Kriminální psychologie*. 1. vyd. Praha : Erounion, 1998. 256 s. ISBN 80-85858-70-3.
- ČÍRTKOVÁ, L. Dva pohledy na delikvenci dětí a mladistvých. *Kriminalistika*. 2003, roč. 36, č. 4, s. 241-250. ISSN 1210-9150.
- DEBARBIEUX, E. Violence in school : a few orientations for a worldwide scientific debate. *International Journal on Violence and Schools*. May 2006, vol. 1, no. 1, s. 29-37. Dostupné také z WWW: <http://www.ijvs.org/1-6053-Article.php?id=19&tarticle=0> .

- DE VOE, J.F.; PETER, K.; NOONAN, M. aj. *Indicators of school crime and safety: 2005*. 1. vyd. Washington : U.S.Department of education and justice, 2005. 182 s.
- DI MARTINO, V. Work-Related Violence. In HEITMEYER, W., HAGAN, J. (ed.). *International Handbook of Violence Research : Volume 2*. 1. vyd. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003, s. 885-902. ISSN 1-4020-3980-8.
- DINGWALL, G. *Alcohol and Crime*. 1. vyd. Cullompton : Willan Publishing, 2006. 216 s. ISBN 1-84392-167-7.
- DOBAL, J. Pojetí autority pedagoga z pohledu učitele gymnázia. In VALIŠOVÁ, A. (ed.). *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999, s. 113-126. ISBN 80-7184-857-3.
- DOUBRAVA, L. Řešení se neobejde bez znalostí. *Učitelství noviny*. 2004, roč. 107, č. 11, s. 3. ISSN 0139-5718.
- DOUBRAVA, L. Situace v kriminalitě mládeže se nezhoršuje. *Učitelství noviny*. 2007, roč. 110, č. 25, s. 12-13. ISSN 0139-5718.
- DUHART, D. *Violence in the Workplace, 1993-99*. Washington : U.S.Department of justice (Bureau of justice statistics), 2001. 12 s.
- FARRAL, S., GADD, D. Research Note: The Frequency of the Fear of Crime. *British Journal of Criminology*. 2004, vol. 44, no. 1, s. 127-132. ISSN 0007-0955.
- FARRINGTON, D.P.; WELSH, B.C. Family based programs to prevent delinquent and criminal behavior. In KURY, H.; OBERGFELL-FUCHS, J. (ed.). *Crime prevention : New approaches*. 1. vyd. Mainz : Weisser Ring, 2003, s. 62-90. ISBN 3-9807624-3-2.
- FREUD, S. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy. Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalýzy*. Přel. E. Wiškovský. 1. vyd. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1969. 500 s. Přel. z: Sigmund Freud, *Gesammelte Werke*, sv. XI, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, a sv. XV., Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Přel. Karel Balcar. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 384 s. Přel. z: Psychology for teachers. ISBN 80-7178-626-8.
- GAJDOŠOVÁ, E.; HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků : prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Přel. Jitka Slavíková. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 325 s. Přel. z: Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. ISBN 80-7367-115-8.

- GOTTFREDSON, D.C.; WILSON, D.B.; NAJAKA, S.S. School-based crime prevention. In SHERMAN, L.W. (ed.). *Evidence-based crime prevention*. 1. vyd. Abingdon : Routledge, 2002, s 56-164. ISBN 0-415-27047-2 (váz.). ISBN 0-415-40102-X (brož.).
- GRAHAM, J., BENNETT, T. *Strategie prevence kriminality v Evropě a Severní Americe*. Přel. Jana Válková. 1. vyd. Praha : Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 1996. 216 s. Přel. z: *Crime prevention strategies in Europe and North America*. ISBN 80-86008-23-1.
- GRECMANOVÁ, H. Výsledky výzkumů zaměřených na školní klima. *Pedagogická orientace*. 1996, roč. 2, č. 21, s. 70-75. ISSN 1211-4669.
- GRECMANOVÁ, H. Problematika posuzování školního klimatu. *Pedagogická orientace*. 1997, roč. 3, č. 1, s. 17-25. ISSN 1211-4669.
- GRECMANOVÁ, H. Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace*. 1998, roč. 4, č. 1, s. 27-35. ISSN 1211-4669.
- GRECMANOVÁ, H. Vyučovací klima. *Pedagogická orientace*. 2003, roč. 9, č. 2, s. 2-21. ISSN 1211-4669.
- GRUMLÍK, R., UHLÍŘ, F., VAVŘÍK, P. Mladiství a věkem jim blízcí pachatelé trestné činnosti poslední doby : psychiatrův a psychologův pohled. *Kriminalistický sborník*. 1996, roč. 40, č. 2, s. 70-73.
- HALE, C. Fear of crime: a review of the literature. *International Review of Victimology*. 1996, vol. 4, no. 2, s. 79-150. ISSN 0269-7580.
- HAVLÍK, R. Zrání učitele. In HAVLÍK, R.; KOŤA, J.; SPILKOVÁ, V. aj. *Učitelství z pohledu sociálních věd*. 1. vyd., Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 91-110. ISBN 80-86039-72-2.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Přel. Irena Štěpaníková. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 168 s. Přel. z: *Principles of Social Psychology*. ISBN 80-7178-198-3.
- HEISKANEN, M. Violence at work in Finland : trends, contents, and prevention. *Journal of scandinavian studies in criminology and crime prevention*. 2007, vol. 8, no. 1, s. 22-40. ISSN 1404-3858.
- HELUS, Z. aj. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav odborného školství, 1984. 232 s.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 160 s.

- HRICZ, M. Respektování žákovských osobností a reakce učitele na chyby žáků. *Prevence*. 2007, roč. 4, č. 10, s. 12-13. ISSN 1214-8717.
- HRUBÁ, I. Učitelé se také střílejí. *Učitelské listy*. 2001/2002, roč. 9, č. 10, s.1. ISSN 1210-6313.
- Incidents of violence and anti-social behaviour against local authority school staff in 2001/02*. Edinburgh : Scottish Executive, media and communications group. News release, 30.2.2003. Dostupné také z WWW: <<http://www.scotland.gov.uk/stats/bulletins/00230-00.asp>>
- HUIZINGA, D.; MIHALIC, S. Preventing Juvenile Delinquency. In KURY, H.; OBERGFELL-FUCHS, J. (ed.). *Crime prevention : New approaches*. 1. vyd. Mainz : Weisser Ring, 2003, s. 15-61. ISBN 3-9807624-3-2.
- JEDLIČKA, R.; KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha : Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. 169 s. ISBN 80-7184-555-8.
- JEDLIČKA, R. Životní obtíže a krize. In JEDLIČKA, R.; KLÍMA, P. aj. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha : Themis, 2004, s. 159-214. ISBN 80-7312-038-0.
- JEWKES, Y. *Media and crime*. 1. vyd. London : Sage Publications, 2004. 239 s. ISBN 0-7619-4764-7 (váz.). ISBN 0-7619-4765-5 (brož.).
- JIRÁK, J.; KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost : Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 208 s. ISBN 80-7178-697-7.
- JUKLOVÁ, K. Antistresový trénink pro budoucí učitele. In LAŠEK, J. (ed.) *Aktuální otázky psychologie učitele*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2004, s. 65-68. ISBN 80-7041-210-0.
- KAISER, G. *Kriminologie*. Přel. Helena Válková aj. 1. vyd. Praha : C.H.Beck, 1994. 262 s. Přel. z: Kriminologie. ISBN 80-7179-002-8.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. *Pedagogická orientace*. 2002, roč. 8, č. 3, s. 48-54. ISSN 1211-4669.
- KEARON, T.; GODFREY, B.S. Setting the scene : a question of history. In WALKLATE, S. (ed.). *Handbook of victims and victimology*. 1. vyd. Cullompton : Willan Publishing, 2007, s. 17-36. ISBN 978-1-84392-258-2 (váz.). ISBN 978-84392-257-5 (brož.).
- KILLINGBECK, D. The role of television news in the construction of school violence as a „moral panic“. *Jornal of criminal justice and popular culture*. 2001, vol. 3, no. 8, s. 186-202, ISSN 1070-8286.



- KIVIVUORI, J., TUOMINEN, M., AROMAA, K. *Mä teen mitä mä haluan. Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997-1998*. Helsinki : Helsingin Kaupungin Tietokeskus, 1999. 56 s.
- KLEWIN, G.; TILLMANN, K.-J.; WEINGART, G. Violence in school. In HEITMEYER, W., HAGAN, J. (ed.). *International Handbook of Violence Research : Volume 2*. 1. vyd. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003, s. 863-884. ISSN 1-4020-3980-8.
- KOCOURKOVÁ, J.; HORT, V. Vražedné jednání dětských a adolescentních pachatelů. *Kriminalistický sborník*. 2004, roč. 48, č. 5, s. 28-29.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování : Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 256 s. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, Z. Hledání modernizace vyučování, spojené s obnovením respektu k autoritě. In VALIŠOVÁ, A. (ed.). *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999, s. 57-67. ISBN 80-7184-857-3.
- KOMENDA, A. *Sociální deviace : historická východiska a základní teoretické přístupy*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1999. 314 s. ISBN 80-244-0019-7.
- KOŤA, J. Profesionalizace učitelského povolání. In HAVLÍK, R.; KOŤA, J.; SPILKOVÁ, V. aj. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. 1. vyd., Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 6-42. ISBN 80-86039-72-2.
- KOŤA, J. Socializace. In JEDLIČKA, R.; KLÍMA, P. aj. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha : Themis, 2004a, s. 15-61. ISBN 80-7312-038-0.
- KOŤA, J. Sociální deviace a společenský řád. In JEDLIČKA, R.; KLÍMA, P. aj. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha : Themis, 2004b, s. 63-157. ISBN 80-7312-038-0.
- KRAMULOVÁ, D. Ve kterých školách je bezpečnější klima? *Rodina a škola*. 2002, roč. 49, č. 10, s. 14-15. ISSN 0231-6269.
- KROUFEK, J. Žáci mluví o šikaně. Učitelé nemohou. *Rodina a škola*. 2007, roč. 54, č. 1, s. 15. ISSN 0231-6269.
- KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. aj. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007, s. 299-318. ISBN 978-80-247-1734-0.
- KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In VALIŠOVÁ, A. (ed.). *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999. 188 s. ISBN 80-7184-857-3.

- KUCHTA, J.; VÁLKOVÁ, H. aj. *Základy kriminologie a trestní politiky*. 1. vyd. Praha : C.H.Beck, 2005. 554 s. ISBN 80-7179-813-4.
- KURY, H.; ZAPLETAL, J. K postojům obyvatelstva ke kriminalitě a k trestání : srovnání (především) Německa a České republiky. *Kriminalistika*. 2002a, roč. 35, č. 1, s. 13-28. ISSN 1210-9150.
- KURY, H.; ZAPLETAL, J. Kriminalita a její prezentace v médiích : zkušenosti (především) z Německa a České republiky. *Kriminalistika*. 2002b, roč. 35, č. 2, s. 92-107. ISSN 1210-9150.
- KYRIACOU, CH.. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Přel. Dominik Dvořák a Milan Koldinský. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 155 s. Přel. z: Essential teaching skills. ISBN 80-7178-965-8.
- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů*. Přel. Dagmara Tomková. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 152 s. Přel. z: Helping troubled pupils. ISBN 80-7178-945-3.
- LANGOVÁ, M. aj. *Učitel v pedagogických situacích*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1992. 97 s. ISBN 80-7066-613-7.
- LAŠEK, J. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 2, s. 155-162. ISSN 3330-3815.
- LAŠEK, J. Psychická deprivace dítěte jako kriminogenní faktor. *Kriminalistický sborník*. 2004, roč. 48, č. 5, s. 3-5.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 162 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
- LEE, M. *Inventing fear of crime : criminology and the politics of anxiety*. 1. vyd. Cullompton : Willan Publishing, 2007. 237 s. ISBN 978-1-84392-175-2 (váz.). ISBN 978-1-84392-174-5 (brož.).
- LORENZ, K. *Takzvané zlo*. Přel. Alena Veselovská. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1992. 240 s. Kolumbus, sv. 126. Přel. z: Das Sogenannte Böse. ISBN 80-204-0264-0.
- LYON, D.R.; DOUGLAS, K.S. *Violence against British Columbia teachers*. Burnaby : Simon Fraser University, 1999. 68 s.
- MAGUIRE, M. Crime statistics : the 'data explosion' and its implication. In MAGUIRE, M.; MORGAN, R.; REINER, R. (ed.) *The Oxford handbook of criminology*. 3., přeprac. vyd. Oxford : University Press, 2002, s.322-375. ISBN 978-1-84392-285-8 (váz.). ISBN 0-19-924937-7 (brož.).
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 212 s. ISBN 80-210-1070-3.

- MAREŠ, J., GAVORA, P. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 2, s. 101-128. ISSN 3330-3815.
- MAREŠOVÁ, A. K problematice delikventní mládeže : hlubší pohled na statistické údaje. *Kriminalistika*. 2000, roč. 33, č. 4, s. 23-37. ISSN 1210-9150.
- MAREŠOVÁ, A. Kriminalita mládeže. *Trestní právo*. 2005, roč. 10, č. 4, s. 14-20. ISSN 1211-2860.
- MARSHALL, I.H. The criminological enterprise in Europe and the United States : A contextual exploration. *European journal on criminal policy and research*. 2001, vol. 9, no. 3, s. 235-257. ISSN 0928-1371.
- MARTINKOVÁ, M. *Oběti některých kriminálních deliktů v České republice v roce 2004*. 1. vyd. Praha : Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2006. 104 s. ISBN 80-7338-052-8.
- MASLAROVÁ, J. Nemám rád školní řád!? *Moderní vyučování*. 1998, roč. 4, č. 4, s. 9. ISSN 1211-6858.
- MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence : Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 2., aktualizované vyd. Praha : Portál, 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X.
- MAZÁČOVÁ, N. Příčiny vzniku školního strachu u dětí. In VALIŠOVÁ, A. (ed.). *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999, s. 139-156. ISBN 80-7184-857-3.
- MAYHEW, C. Occupational violence in industrialized countries : types, incidents patterns and 'at risks' groups of workers. In GILL, M.; FISHER, B; BOWIE, V. (ed.). *Violence at work. Causes, patterns and prevention*. 1. vyd. Cullompton : Willan Publishing, 2002, s. 21-40. ISBN 1-903240-62.
- MERTIN, V. Ironie a výsměch ve výchově. *Rodina a škola*. 2007, roč. 54, č. 2, s. 8-9. ISSN 0035-7766.
- Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, č.j.: 20 006/2007-51.
- MÍČEK, L. ZEMAN, V. *Učitel a stres*. 1. vyd. Brno : Masarykova Univerzita, 1992. 169 s. ISBN 80-210-0521-1.
- MICHALÍK, J. Školní řády – hledisko právní, obsahové a strukturální. *Pedagogická orientace*. 2003, roč. 9, č. 2, s. 38-51. ISSN 1211-4669.

- MIOVSKÝ, M., MIOVSKÁ, L., TRAPKOVÁ, B. aj. Užívání alkoholu u dětí 5.-7. tříd základních škol: výsledky kvaziexperimentální evaluační studie. *Adiktologie*. 2006, roč. 6, č. 2, s. 163-173. ISSN 1213-3841.
- MLČÁK, V. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. *Učitelé a zdraví*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav AV ČR a nakladatelství Pavel Křepela, 1998, s. 27-32.
- MORRISON, B. *Restoring safe school communities : a whole school response to bullying, violence and alienation*. 1. vyd. Sydney : The Federation Press, 2007. 262 s. ISBN 978-186287-477-0.
- MOUSSOVÁ, Z.H.; MYTNÍKOVÁ, Š. Některé zlovyky učitelů v jednání se žáky. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 4, s. 355-359. ISSN 3330-3815.
- MUNCIE, J. *Youth and Crime*. 1. vyd. London : Sage Publications, 1999. 347 s. ISBN 0-7619-5563-1 (váz.). ISBN 0-7619-5564-X (brož.).
- MUNCIE, J. The construction and deconstruction of crime. In MUNCIE, J.; MC LAUGHLIN, E. (ed.) *The problem of crime*. 2 vyd. London : Sage Publications, 2001, s. 7-70. ISBN 0-7619-6970-5 (váz.). ISBN 0-7619-6971-3 (brož.).
- MUNKOVÁ, G. *Sociální deviace*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. 136 s. ISBN 80-246-0279-2.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd., dotisk. Praha : Academia, 2003. 340 s. ISBN 80-200-1289-3.
- NETÍK, K. *Kriminální agresor*. Praha : SNV, 1991. 110 s. Bulletin studijního a výzkumného oddělení ředitelství správy SNV ČR, č. 1.
- NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace*. 1998, roč. 4, č. 4, s. 33-42. ISSN 1211-4669.
- NEWBURN, T. Young people, crime, and youth justice. In MAGUIRE, M.; MORGAN, R.; REINER, R. (ed.) *The Oxford handbook of criminology*. 3., přeprac. vyd. Oxford : University Press, 2002, s. 531-578. ISBN 978-1-84392-285-8 (váz.). ISBN 0-19-924937-7 (brož.).
- NEWBURN, T. *Criminology*. 1. vyd. Cullompton : Willan Publishing, 2007. 1020 s. ISBN 978-1-84392-284-1.
- NOVOTNÝ, O.; ZAPLETAL, J. aj. *Kriminologie*. 2., přeprac. vyd. Praha : Aspi, 2004. 452 s. ISBN 80-7357-026-2.

- NOVOTNÝ, P. Autoritářství jako jedna z determinant výkonu učitelské profese. *Pedagogika*. 1997, roč. 47, č. 3, s. 247-258. ISSN 3330-3815.
- ONDER, J. Nekázeň ve třídě očima studenta aneb koho děti nezlobí. *Prevence*. 2007, roč. 4, č. 2, s. 17-18. ISSN 1214-8717.
- ONDREJKOVIČ, P. Kriminalita mládeže a labelling approach. *Justičná revue*. 1997, roč. 49, č. 2, s. 15-24.
- ONDREJKOVIČ, P.; BREZÁK, J. aj. *Sociálna patológia*. 1. vyd. Bratislava : Veda, 2001. 310 s. ISBN 80-224-0685-6.
- PAYNE, A., GOTTFREDSON, D, GOTTFREDSON, G. Schools as communities: the relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*. 2003, vol. 41, no. 3, s. 749-778. ISSN 0011-1384.
- PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 124 s.
- PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 104 s. ISBN 80-04-23897-1.
- PAULÍK, K. Co obtěžuje učitele různých typů škol. In ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. *Učitelé a zdraví*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav AV ČR a nakladatelství Pavel Křepela, 1998, s. 35-41.
- PAULÍK, K. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská Univerzita, 1999. 136 stran. ISBN 80-7042-550-4.
- PEASE, K. Crime prevention. In MAGUIRE, M.; MORGAN, R.; REINER, R. (ed.). *The Oxford handbook of criminology*. 1. vyd. Oxford : University Press, 1994, s. 659-703. ISBN 0-19-876242-9 (váz.). ISBN 0-19-876241-0 (brož.).
- PEELO, M., FRANCIS, B., SOOTHILL, K. aj. Newspaper reporting and the public construction of homicide. *British journal of criminology*. 2004, vol. 44, no. 2, s. 256-275. ISSN 0007-0955.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava : Amosium, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, J. Některé úvahy o dalších cestách rozvoje české pedagogiky. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, č. 4, s. 309-317. ISSN 3330-3815.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- PELIKÁN, J. Pedagogická laboratoř VÚOŠ – experiment a výzva. *Pedagogika*. 1999, roč. 49, č. 3, s. 261-276. ISSN 3330-3815.

- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Přel. Štěpán Kovařík. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 384 s. Přel. z: Teaching today. ISBN 80-7178-070-7.
- PLEVOVÁ, I., URBANOVÁ, E. Zátěžová situace a škola. In. LAŠEK, J. (ed.) *Aktuální otázky psychologie učitele*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2004, s. 7-13. ISBN 80-7041-210-0.
- PROTIVINSKÝ, M.; FRONĚK, V. Muselo dojít k masové vraždě? *Kriminalistika*. 2005, roč. roč. 38, č. 2, s 236-241. ISSN 1210-9150.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Učitel : Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- RADITSCH, F. Kriminalita dětí a mládeže v ČR v letech 2000-2004 z pohledu statistik Policie ČR a v širším kontextu. *Policista*. 2005, roč. 11, č. 6, příloha. ISSN 1211-7943.
- REINER, R. Media made criminality : the representation of crime in the mass media. In MAGUIRE, M.; MORGAN, R. a REINER, R. (ed.). *The Oxford handbook of criminology*. 3., přeprac. vyd. Oxford : University Press, 2002, s. 376-416. ISBN 0-19-925609-8 (váz.). ISBN 0-19-924937-7 (brož.).
- RENDL, M. Učitel v žakovském diskursu. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 4, s. 347-354. ISSN 3330-3815.
- RIPOVÁ, L. Legislativní a jiná opatření vedoucí ke snížení násilí na pracovišti v zemích EU. In HÁVA, P.; SCHLANGER, J.; VESELÁ, J. aj. *Násilí na pracovišti v oblasti zdravotnických a sociálních služeb v ČR*. 1. vyd. Kostelec nad Černými lesy : Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 2004. 137 s. ISBN 80-86625-21-4.
- ROZUM, J.; KOTULÁN, P.; TOMÁŠEK, J. aj. *Trestný čin loupeže v Praze*. 1. vyd. Praha : Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2005. 208 s. ISBN 80-7338-047-1.
- ŘÍČAN, P. Sdělovací prostředky jako možný kriminogenní faktor a možnosti odporu proti prezentaci násilí. In *Rodina, občanská společnost a násilí*. Praha : Občanský institut, 1996, s. 28-31.
- SKALKOVÁ, J. Problémy mládeže v kontextu postmoderního myšlení. In *Mládež a sociálně negativní jevy : sborník referátů ze semináře*. 1. vyd. Praha : Policejní akademie ČR, 1996, s. 17-38. ISBN 80-85981-22-X.
- SKALKOVÁ, J. Vědní charakter pedagogiky a její aktuální tematické komplexy. In VALIŠOVÁ, A. (ed.). *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999, s. 11-21. ISBN 80-7184-857-3.

- SKALKOVÁ, J. Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika*. 2000, roč. 50, č. 1, s. 13-22. ISSN 3330-3815.
- SKALKOVÁ, J. K problematice autority ve vývoji pedagogického myšlení (ve 20. a na počátku 21. století). In VALIŠOVÁ, A.; BRATSKÁ, M.; SLIWERSKI, B. aj. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha : ISV 2005, s. 20-26. ISBN 80-86642-43-7.
- SKOPALOVÁ, J. Nálepkování v praxi učitele. In *Mládež a sociální patologie : sborník příspěvků ze semináře sekce sociální patologie MČSS, Bystřice pod Hostýnem, 5.-7. dubna 2006*. 1. vyd. Praha : Masarykova česká sociologická společnost, 2006, s. 52-64. ISBN 80-903541-3-0.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*. 1993, roč. 43, č. 2, s. 155-164. ISSN 3330-3815.
- SOCHŮREK, J. *Nástin vybraných problémů viktimologie*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita, 2003. 81 s. ISBN 80-7083-745-4.
- SOUTH, N. Drugs, alcohol, and crime. In MAGUIRE, M.; MORGAN, R. a REINER, R. (ed.). *The Oxford handbook of criminology*. 3., přeprac. vyd. Oxford : University Press, 2002, s. 914-944. ISBN 0-19-925609-8 (váz.). ISBN 0-19-924937-7 (brož.).
- STEFFGEN, G.; EWEN, N. Teachers as victims of school violence : the influence of strain and school culture. *International journal on violence and schools*. April 2007, vol. 2, no. 3, s. 81-93. Dostupné také z WWW: <http://www.ijvs.org/1-6053-Article.php?id=32&tarticle=0>
- SVATOŠ, T. Sebereflexní motivy v učitelském studiu. In MAREŠ, J.; SLAVÍK, J., SVATOŠ, T. aj. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1996, s. 74-83. ISBN 80-210-1444-X.
- ŠIMONÍK, O. Několik poznámek k přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*. 1994, roč. 1, č. 10, s. 47-49. ISSN 1211-4669.
- ŠIMONÍK, O. Pedagogicko-psychologická příprava v pregraduálním učitelském studiu. *Pedagogická orientace*. 1998, roč. 4, č. 4, s. 14-18. ISSN 1211-4669.
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 4, s. 310-320. ISSN 3330-3815.
- ŠVANCAR, R. Sborovna jako místo děsu. *Učitelské noviny*. 2007, roč. 108, č. 6, s. 15-16. ISSN 0139-5718.
- ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba? *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 2, s. 105-112. ISSN 3330-3815.

- TOMÁŠEK, J. Obraz delikventní mládeže v českém tisku. In *Vybrané problémy sociální patologie : sborník příspěvků ze semináře sekce sociální patologie MČSS, Šlovice 20.-22. dubna 2005*. Praha : Masarykova česká sociologická společnost, 2005, s. 226-229. ISBN 80-903541-1-4.
- TOMÁŠEK, J.; VEČERKA, K. Názory okresních metodiků prevence na některé problémy v systému prevence sociálně patologických jevů v rezortu školství. *Prevence*. 2006, roč. 3, č. 1, s. 12-15. ISSN 1214-8717.
- TOMÁŠEK, J. Prevence kriminality v očích občanů ČR. *Prevence*. 2006, roč. 3, č. 10, s. 6-9. ISSN 1214-8717.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Přel. Stanislav Štech. 2. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1994. 64 s. Přel. z: Insegnare o imparare.
- TRÁVNÍČKOVÁ, I.; ZEMAN, P. *Možnosti trestní justice v protidrogové politice I*. 1. vyd. Praha : Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2007. 124 s. ISBN 978-80-7338-059-5.
- UHLÍŘOVÁ, J. Středoškolský student a jeho názory na kázeň a autoritu. In VALIŠOVÁ, A. (ed.). *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999, s. 99-112. ISBN 80-7184-857-3.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese : aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000. 122 s. ISBN 80-7041-148-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 432 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VALIŠOVÁ, A. Autorita ve výchově – volná asociace s autoritářstvím? In VALIŠOVÁ, A. (ed.). *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999, s. 85-97. ISBN 80-7184-857-3
- VALIŠOVÁ, A.; BRATSKÁ, M.; SLIWERSKI, B. aj. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha : ISV, 2005. 314 s. ISBN 80-86642-43-7.
- VALIŠOVÁ, A. Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. aj. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007a, s. 221-234. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VALIŠOVÁ, A. Autorita v zrcadle výchovy. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. aj. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007b, s. 393-402. ISBN 978-80-247-1734-0.



- VANÍČKOVÁ, V. Potřeba kázně na školách není přežitkem minulého režimu. *Učitelské noviny*. 2003, roč. 106, č. 8, s. 15. ISSN 0139-4718.
- VEČERKA, K.; HOLAS, J.; ŠTĚCHOVÁ, M. *Prevence kriminality v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha : Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 1996. 202 s. ISBN 80-86008-24-X.
- VEČERKA, K.; HOLAS, J.; ŠTĚCHOVÁ, M. aj. *Mladiství pachatelé na prahu tisíciletí*. 1. vyd. Praha : Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2004. 140 s. ISBN 80-7338-033-1.
- VEČERKA, K.; HOLAS, J.; TOMÁŠEK, J. aj. *Občané o kriminalitě a prevenci : závěrečná zpráva z výzkumu veřejného mínění*. 1. vyd. Praha : Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7338-057-1.
- VERDUGO, R.; VERE, A. *Workplace violence in service sectors with implications for the education sector : issues, solutions and resources*. Geneva : International Labour Office, 2003. 42 s. Working paper n. 208.
- VESELÁ. Policista ve škole. *Prevence*. 2006, roč. 3, č. 4, s. 6-7. ISSN 1214-8717.
- VOJTÍK, V.; MACHOVÁ, J.; BŘICHÁČEK, V. *Poruchy vývoje dětí a mladistvých a jejich projevy v rodině a ve škole*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 152 s. ISBN 80-04-24650-8.
- WADDINGTON, P., BADGER, D., BULL, R. Appraising the Inclusive Definition of Workplace Violence. *British journal of criminology*. 2005, vol. 45, no. 2, s. 141-164. ISSN 0007-0955.
- WADDINGTON, P.; BADGER, D.; BULL, R. *The violent workplace*. 1. vyd. Collumpton : Willan Publishing, 2006. 204 s. ISBN 1-84392-168-5 (váz.). ISBN 978-1-84392-168-4 (brož.).
- YOUNG, J. Incessant chatter: recent paradigms in criminology. In MAGUIRE, M.; MORGAN, R.; REINER, R. (ed.). *The Oxford handbook of criminology*. 1. vyd. Oxford : University Press, 1994, s. 69-124. ISBN 0-19-876242-9 (váz.). ISBN 0-19-876241-0 (brož.).
- ZAPLETAL, J. K problematice násilí a násilné kriminality v současnosti. *Kriminalistika*. 1994, roč. 27, č. 2, s. 147-154. ISSN 1210-9150.
- ZAPLETAL, J.; BRABCOVÁ, I. aj. *Kriminologie pro posluchače magisterského studijního programu*. 1. vyd. Praha : Policejní akademie ČR, 2002. 186 s. ISBN 80-7251-103-3.
- ZAPLETAL, J. Zločin jako volba : k neoklasickým kriminologickým teoriím. *Kriminalistika*. 2003, roč. 36, č. 3, s. 161-177. ISSN 1210-9150.

- ZAPLETAL, J.; ČERNÍKOVÁ, V.; ŠTABLOVÁ, R. *Prevence kriminality*. 2., přeprac. vyd. Praha : Policejní akademie ČR, 2005. 110 s. ISBN 80-7251-200-5.
- ZEDNER, L. Victims. In MAGUIRE, M.; MORGAN, R.; REINER, R. (ed.). *The Oxford handbook of criminology*. 1. vyd. Oxford : University Press, 1994, s. 1207-1246. ISBN 0-19-876242-9 (váz.). ISBN 0-19-876241-0 (brož.).
- ZOUBKOVÁ, I. *Kontrola kriminality mládeže*. 1. vyd. Pelhřimov : Vydavatelství Aleš Čeněk, 2002. 232 s. ISBN 80-86473-08-2.
- ZOUBKOVÁ, I.; MOULISOVÁ, M. *Kriminologie a prevence kriminality*. 1. vyd. Praha : Armex Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-86795-05-5.

## Abstrakt

Práce se zabývá problematikou násilí vůči učitelům. Jedná se o téma, které je v posledních letech předmětem široké diskuse, a to i díky několika případům, kdy u nás či v zahraničí došlo k fyzickému napadení pedagoga studentem, nejednou s tragickými následky. Často se poukazuje na skutečnost, že agresivita mládeže roste, a profese učitele se tak stává profesí rizikovou. Jak nicméně naznačuje teoretická část práce, obvyklé zdroje informací, o něž se takové tvrzení opírá, nejsou prosty určitých nedostatků či zkreslení. Týká se to nejen mediálního zpravodajství, ale i kriminálních statistik. Nemalým problémem je však již samotné vymezení pojmů agrese či násilí. Ty je v daném kontextu navíc nutno nahlížet v bezprostřední souvislosti s výkonem učitelské profese, tedy jako jednu z forem jevu, označovaného jako násilí na pracovišti. Práce se rovněž pokouší pojmenovat možné příčiny takové agrese, přičemž je nehledá jen v rovině útočníka a jeho osobnosti, ale v souladu s poznatky soudobých viktimologických studií i v chování a vlastnostech učitele coby oběti, respektive v některých specifických charakteristikách pedagogické interakce. Obecně se ukazuje, že nejvíce informací o rozsahu a podobách násilí vůči učitelům mohou nabídnout empirické výzkumy. Až dosud se však bohužel na toto téma zaměřilo pouze několik šetření, a tak odborná diskuse bývá často založena spíše na dohaděch a spekulacích, než na znalosti reálného stavu. Autor proto shrnuje poznatky z dostupných domácích a zahraničních studií, které se viktimizací učitelů zabývaly, a především pak nabízí výsledky vlastního dotazníkového šetření na náhodně vybraném vzorku pedagogických pracovníků z českých středních škol. Zúčastnilo se ho celkem 366 respondentů z řad učitelů a 127 ředitelů, kteří se svěřovali se svými zkušenostmi s různými formami agrese žáků či jejich rodičů. Bylo zjištěno, že nejčastějším typem násilí, jemuž jsou učitelé v praxi nuceni čelit, jsou hrubé nadávky a urážky od studentů v době vyučování. Část pedagogů má však mimo jiné i zkušenost s verbálními útoky rodičů, s vyhrožováním studentů či jejich rodičů zneužitím vlivných známostí nebo s úmyslným poškozením osobního majetku. Dotazníky rovněž zachytily několik případů výhrůžek fyzickým násilím, stejně jako přímých napadení či pokusů o ně. Relativně častý je mezi učiteli strach z konkrétních žáků, a ukázalo se také, že část učitelů již kvůli agresivitě studentů zcela vážně uvažovala o rezignaci na pedagogickou kariéru. Podstatným zjištěním, které z výzkumu vyplynulo, je pak i skutečnost, že míra viktimizace učitelů se liší podle některých ze sledovaných faktorů, zejména pak podle pohlaví pedagoga a typu školy, na níž působí.

## **Abstract**

The thesis is focused on violence against teachers. It is a broadly discussed topic because of several cases of teachers assaulted by a student in the Czech Republic or abroad, sometimes with fatal consequences. Usually there is an opinion that youth violent behaviour is on increase and therefore educational profession is becoming a risk one. The thesis suggests there is some kind of distortion in sources of such information which such opinions are based on. It relates both to news coverage and crime statistics. There is also a problem to define violence or aggressive behaviour. Moreover, we should consider them in a close relation to the work of a teacher, ideally as a type of so called workplace violence. The thesis explores causes of violence against teachers. Not only with respect to perpetrator but also regarding the victim and his or her behaviour or specific features typical for interaction between teachers and students. Empirical research is the most important source of relevant information related to the extent and patterns of violence against teachers. Unfortunately, there are only few studies focused on the problem. This is the reason why the discussion of the problem is usually based on guesswork or speculations but not on the real knowledge. The author of the thesis tries to summarize outcomes of such studies both from the Czech Republic and abroad and first of all: he primarily offers results of his own research he carried out on a random sample of teachers from Czech secondary schools. In total, 366 teachers and 127 schoolmasters were asked to render their experience with different kinds of students' or their parents' aggressive behaviour. The research found out that the most usual type of violence the teachers have to face is verbal abuse and invectives during lessons. Some teachers also experienced parents' verbal abuse, threats of students or their parents to misuse their connections with powerful persons or property damage. The research also identified threats of physical violence and assaults of teachers or attempts to assault them. Teachers' fear of some students is relatively common, too. Some teachers already even considered the end of his or her carrier in educational sector because of the students' violent behaviour. The important result of this study is also a fact that the victimisation rate varies with respect to different factors, especially gender of the teacher and the kind of school where he or she works.

## Přílohy

### **Příloha č. 1 – dotazník pro učitele**

#### Část I.

Zamyslete se prosím nad následujícími situacemi z hlediska **Vašich vlastních zkušeností**, a uveďte, zda a případně kolikrát (přibližně) jste se s něčím takovým setkali, a to jednak během Vaší profesní kariéry, a jednak během právě probíhajícího školního roku (2006/2007).

#### **1) Stal jste se někdy při vyučování terčem hrubých slovních urážek či nadávek ze strany studenta?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

#### **2) Stal jste se někdy terčem hrubých slovních urážek či nadávek ze strany studenta Vaší školy mimo dobu vyučování (po škole, na ulici apod.?)**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

#### **3) Stal jste se někdy terčem hrubých slovních urážek či nadávek ze strany rodičů či jiných příbuzných Vašeho studenta?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

#### **4) Zničil nebo poškodil někdy někdo ve škole úmyslně Vaši osobní věc?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

#### **5) Vyhržoval Vám student někdy tím, že využije svých známostí a postará se o to, abyste měli potíže se svým dalším působením na škole či ve školství obecně?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

#### **6) Vyhržoval Vám někdy podobným zneužitím svých známostí rodič či jiný příbuzný Vašeho studenta?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

#### **7) Vyhržoval Vám někdy student tím, že se Vám pomstí zničením či poškozením Vašeho majetku?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

**8) Vyhržoval Vám někdy student fyzickým násilím?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v .....případech během tohoto školního roku.

**9) Vyhržoval Vám někdy fyzickým násilím rodič či jiný příbuzný vašeho studenta?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v .....případech během tohoto školního roku.

**10) Napadl Vás někdy student fyzicky (včetně pokusu o napadení)?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v .....případech během tohoto školního roku.

**11) Napadl vás někdy fyzicky rodič či jiný příbuzný vašeho studenta (včetně pokusu o napadení)?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v .....případech během tohoto školního roku.

**12) Je ve vaší škole v současné době student či studenti, u nichž se raději vědomě vyhýbáte jakýmkoli konfliktům, protože máte strach z jeho či jejich možné agresivní reakce?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, takových studentů je ve Vaší současné škole .....

**13) Stalo se někdy, že Vám kvůli Vaší práci hrubě nadával či Vás jinak nepříjemně obtěžoval či ohrožoval Váš bývalý student?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vaší profesní kariéry, z toho zhruba v .....případech během tohoto školního roku.

**14) Můžete uvést nějaké další případy či situace, kdy jste se cítil v přímé souvislosti s výkonem učitelského povolání poškozen či ohrožen chováním ze strany žáků či jiných osob (a takový typ chování nebyl v uvedených možnostech popsán)? Pokud ano, popište nám ho, prosím (včetně informace, kolikrát se něco takového stalo).**

**15) Uvažoval jste již někdy zcela vážně o tom, že kvůli agresivnímu chování svých studentů zanecháte učitelského povolání?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

**Část II.**

**Pokud jste v otázce 10 či 11 uvedli, že máte přímé zkušenosti s fyzickým napadením či pokusem o něj ze strany studenta či jeho příbuzných, prosíme Vás, zda byste nyní tuto zkušenost mohli konkrétně popsat. Pokud šlo o více případů, vyberte ten nejzávažnější. Uveďte prosím zejména, kdo byl útočníkem, kde a za jakých okolností se incident odehrál, jakou újmu jste utrpěl a jakým způsobem byl případ následně řešen. Pokud**

máte chuť podělit se s námi o více informací a nabízený prostor Vás limituje, napište je prosím na zvláštní papír a vložte jej do obálky spolu s tímto dotazníkem.

### Část III.

Nyní Vás poprosíme, abyste k následujícím výroky **zvolili tu odpověď, která nejlépe vystihuje Váš pohled** na danou problematiku. Danou variantu prosím označte v příslušném poli křížkem.

|  | Naprostou souhlasím | Spíše souhlasím | Spíše nesouhlasím | Naprostou nesouhlasím | Nevím |
|--|---------------------|-----------------|-------------------|-----------------------|-------|
| S udržení celkové kázně ve třídách má dnes učitel daleko více práce než před deseti lety.  |                     |                 |                   |                       |       |
| Učitelé a škola obecně by potřebovali větší pravomoci při zacházení s problémovými studenty.   |                     |                 |                   |                       |       |
| Uvítal bych, aby měl učitel ze zákona postavení veřejného činitele, a byl tak při práci lépe chráněn před možnými útoky ze strany studentů či jiných osob. |                     |                 |                   |                       |       |

### Část IV.

Na závěr Vás ještě prosíme o vyplnění následujících údajů, vztahujících se k Vaší osobě a škole, kde působíte, které nám poslouží pro hromadné zpracování a vzájemné porovnání dat.

**Pohlaví**            MUŽ            ŽENA

#### **Věk**

|             |       |       |       |       |           |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-----------|
| Méně než 20 | 20-29 | 30-39 | 40-49 | 50-59 | 60 a více |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-----------|

#### **Délka učiteléské praxe**

|          |      |       |       |             |
|----------|------|-------|-------|-------------|
| do 5 let | 5-10 | 11-20 | 21-30 | více než 30 |
|----------|------|-------|-------|-------------|

#### **Zřizovatel školy**

|              |              |                  |        |           |
|--------------|--------------|------------------|--------|-----------|
| Kraj či obec | Ministerstvo | Soukromý subjekt | Církev | Jiné..... |
|--------------|--------------|------------------|--------|-----------|

**Typ školy (v případě integrovaných škol uveďte ty varianty, které platí pro Vaši pedagogickou činnost)**

- a) gymnázium
- b) střední škola technického, průmyslového či zemědělského zaměření
- c) střední škola humanitního, zdravotního či sociálního zaměření
- d) střední škola zaměřená na služby
- e) střední škola uměleckého zaměření
- f) střední odborné učiliště technického, průmyslového či zemědělského zaměření

- g) střední odborné učiliště zaměřené na služby  
h) jiné .....

**Celkový počet žáků ve Vaší škole je**

|             |         |         |         |
|-------------|---------|---------|---------|
| do 100 žáků | 101-300 | 301-500 | Nad 500 |
|-------------|---------|---------|---------|

**Počet obyvatel ve městě, kde škola sídlí**

|          |              |                 |                 |               |                 |             |
|----------|--------------|-----------------|-----------------|---------------|-----------------|-------------|
| Do 4.999 | 5.000-14.999 | 15.000 – 29.999 | 30.000 – 49.999 | 50.000-99.999 | 100.000-499.999 | Nad 500.000 |
|----------|--------------|-----------------|-----------------|---------------|-----------------|-------------|

**Kraj, kde škola sídlí** .....

**Předměty, které vyučujete (možno zatrhnout více možností)**

|  |   |                                    |                       |                               |               |
|--|---|------------------------------------|-----------------------|-------------------------------|---------------|
| všeobecně<br>vzdělávací -<br>humanitní | všeobecně<br>vzdělávací –<br>přírodovědné | odborné (dle<br>zaměření<br>školy) | praktická<br>příprava | těl., výt. či<br>hud. výchova | Jiné<br>..... |
|--|---|------------------------------------|-----------------------|-------------------------------|---------------|



## Příloha č. 2 – dotazník pro ředitele

### Část I.

Zamyslete se prosím nad následujícími výroky, a **zvolte u každého z nich tu odpověď, která nejlépe vystihuje Váš pohled jako ředitele školy** na danou problematiku. Zvolenou variantu prosím označte v příslušném poli křížkem.

|  | Naprostou<br>souhlasím | Spíše<br>souhlasím | Spíše<br>nesouhlasím | Naprostou<br>nesouhlasím |
|--|------------------------|--------------------|----------------------|--------------------------|
| Současná legislativa mi jako řediteli školy nabízí dostatek účinných prostředků, jak řešit případy studentů s výraznými kázeňskými problémy.               |                        |                    |                      |                          |
| Učitelé na naší škole se na mě jako na ředitele stále častěji obracejí se stížnostmi na problémové chování studentů.                                       |                        |                    |                      |                          |
| Média, informující o rostoucím násilí na českých školách, situaci zbytečně dramatizují, tak vážné to podle mě obecně není.                                 |                        |                    |                      |                          |
| Budoucí učitelé jsou na pedagogických fakultách dobře připravováni na zvládání problémových situací v komunikaci se studenty.                              |                        |                    |                      |                          |
| Uvítal bych, aby měl učitel ze zákona postavení veřejného činitele, a byl tak při práci lépe chráněn před možnými útoky ze strany studentů či jiných osob. |                        |                    |                      |                          |
| Jsem pro, aby věková hranice trestní odpovědnosti v České republice byla snížena na 14 let.  |                        |                    |                      |                          |

### Část II.

V dotazníku, který předkládáme učitelům, zjišťujeme jejich zkušenosti s konkrétními problémovými situacemi, s nimiž se při výkonu svého povolání mohou setkat. Zajímá nás pochopitelně i to, jak často takové případy řešíte Vy jako ředitel či ředitelka školy. Uveďte prosím, zda a případně kolikrát (přibližně) jste již musel níže popsané situace řešit, a také, jakým způsobem jste je řešil (případně byste je řešil).

**1) Obrátil se na Vás někdy jako na ředitele některý z vašich pedagogů se stížností, že se stal terčem hrubých slovních urážek či nadávek ze strany studenta?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vašeho působení na místě ředitele školy, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

Jak takový případ obvykle řešíte (případně jak byste ho řešil)?

**2) Obrátil se na Vás někdy pedagog se stížností, že mu někdo ze studentů vyhrožoval tím, že využije svých známostí a postará se o to, aby měl tento učitel potíže se svým dalším působením na škole či ve školství obecně?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vašeho působení na místě ředitele školy, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

Jak takový případ obvykle řešíte (případně jak byste ho řešil)?

**3) Řešil jste již jako ředitel školy případ, že učitelé nějakým způsobem vyhrožoval rodič či jiný příbuzný studenta?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vašeho působení na místě ředitele školy, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

Jak takový případ obvykle řešíte (případně jak byste ho řešil)?

**4) Řešil jste již jako ředitel školy případ, kdy některému z učitelů někdo ve škole úmyslně zničil nebo poškodil jeho osobní věc?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vašeho působení na místě ředitele školy, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

Jak takový případ obvykle řešíte (případně jak byste ho řešil)?

**5) Řešil jste již jako ředitel školy případ, kdy student učitelé vyhrožoval fyzickým napadením?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak přibližně v ..... případech během Vašeho působení na místě ředitele školy, z toho zhruba v ..... případech během tohoto školního roku.

Jak takový případ obvykle řešíte (případně jak byste ho řešil)?

**6) Řešil jste již jako ředitel školy případ, kdy byl učitel studentem či někým z jeho příbuzných skutečně fyzicky napaden (včetně pokusu o napadení)?**

|     |    |
|-----|----|
| Ano | Ne |
|-----|----|

Pokud ano, stalo se tak v ..... případech během Vašeho působení na místě ředitele školy, z toho v ..... případech během tohoto školního roku.

Jak takový případ obvykle řešíte (případně jak byste ho řešil)?

Část III.

Na závěr Vás ještě prosíme o vyplnění následujících údajů, vztahujících se k Vaší osobě a ke škole, kde působíte, které nám poslouží pro hromadné zpracování a vzájemné porovnání dat.

**Pohlaví**                      MUŽ                      ŽENA

**Věk**

|       |       |       |       |           |
|-------|-------|-------|-------|-----------|
| 20-29 | 30-39 | 40-49 | 50-59 | 60 a více |
|-------|-------|-------|-------|-----------|

**Délka ředitelské praxe**

|          |      |       |       |             |
|----------|------|-------|-------|-------------|
| do 5 let | 5-10 | 11-20 | 21-30 | více než 30 |
|----------|------|-------|-------|-------------|

**Typ školy (pokud škola zahrnuje více typů, zaškrtněte prosím všechny možnosti)**

- a) gymnázium  
b) střední škola technického, průmyslového či zemědělského zaměření  
c) střední škola humanitního, zdravotního či sociálního zaměření  
d) střední škola zaměřená na služby  
e) střední škola uměleckého zaměření  
f) střední odborné učiliště technického, průmyslového či zemědělského zaměření  
g) střední odborné učiliště zaměřené na služby  
h) jiné .....

**Celkový počet žáků ve Vaší škole je**

|             |         |         |         |
|-------------|---------|---------|---------|
| do 100 žáků | 101-300 | 301-500 | Nad 500 |
|-------------|---------|---------|---------|

**Počet obyvatel ve městě, kde škola sídlí**

|          |              |                 |                 |               |                 |             |
|----------|--------------|-----------------|-----------------|---------------|-----------------|-------------|
| Do 4.999 | 5.000-14.999 | 15.000 – 29.999 | 30.000 – 49.999 | 50.000-99.999 | 100.000-499.999 | Nad 500.000 |
|----------|--------------|-----------------|-----------------|---------------|-----------------|-------------|

**Kraj, kde škola sídlí** .....

**Zřizovatel školy**

|              |              |                  |        |           |
|--------------|--------------|------------------|--------|-----------|
| Kraj či obec | Ministerstvo | Soukromý subjekt | Církev | Jiné..... |
|--------------|--------------|------------------|--------|-----------|

**Počet všech vyučujících na Vaší škole je**

|       |       |        |         |
|-------|-------|--------|---------|
| do 25 | 26-50 | 51-100 | nad 101 |
|-------|-------|--------|---------|

**Přibližný poměr pedagogů mužů a žen je (v %)**

|      |      |
|------|------|
| Muži | Ženy |
| %    | %    |

### **Příloha č. 3 – příběh z dotazníku k výzkumu mravního a právního vědomí mládeže (téma viktimizace učitelů)**

#### **Pavlova pomsta**

Pavel byl student, který svým prospěchem patřil na střední škole k průměrným žákům. Jeho situace se však změnila, když ve třetím ročníku přišel nový matikář. Hned první písemná práce, kterou třídě zadal, se Pavlovi na rozdíl od většiny jeho spolužáků vůbec nepovedla. V očích nového učitele byl tak rázem za nejhroupějšího žáka ve třídě. Na Pavla si od té chvíle dokonale zasedl a ačkoli se Pavel snažil špatný dojem napravit sebevíc, matikář s ním jednal jako s absolutně nechápavým a beznadějným studentem. Pavla to velmi znervózňovalo, tím spíše, že si z něj dokonce matikář před celou třídou opakovaně tropil legraci. Jeho výsledky v matematice se tak zákonitě zhoršovaly. Těsně před Vánocemi učinil poslední pokus situaci změnit. Naučil se pracně všechnu látku a nechal se vyzkoušet, aby si před pololetím známku přeci jen vylepšil. Učitel mu však dal naschvál tři velmi záludné příklady, které byly naprosto odlišné od všech, jaké kdy v hodinách probírali. Nebylo proto žádným překvapením, že od tabule odešel s další pětkou. Cítil se velmi ponížený a měl chuť se učiteli nějak pomstít. Když pak odpoledne vyšel ze školy a uviděl za rohem zaparkované matikářovo auto, neubráníl se vzteku, vzal klíče od domu a vyryl jimi do kapoty několik hlubokých škrábanců.