

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

Bc. Monika Franková

**Agrese a násilí vůči pedagogům pohledem
pedagogů na gymnáziích**

Diplomová práce

Praha 2012

Autor práce: **Bc. Monika Franková**

Vedoucí práce: **Doc. Dr. Milan Tuček, CSc.**

PhDr. Martin Cejp, CSc.

Rok obhajoby: **2012**

Bibliografický záznam

FRANKOVÁ, Monika. *Agrese a násilí vůči pedagogům pohledem pedagogů na gymnáziích*. Praha, 2012. 121 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociologie. Vedoucí diplomové práce Doc. Dr. Milan Tuček, CSc., PhDr. Martin Cejp, CSc.

Abstrakt

Diplomová práce „Agrese a násilí vůči pedagogům pohledem pedagogů na gymnáziích“ pojednává o problematice agrese a násilí ve školním prostředí. V teoretické části se zabývá agresí a násilím v obecné rovině a poté se konkrétně zaměřuje na školní agresi a násilí mezi žáky a studenty (šikanu a kyberšikanu) a další možné formy tzv. školního násilí. Hlavním výzkumným problémem předkládané práce jsou dvě formy školního násilí, a to agrese a násilí ze strany studentů vůči pedagogům a agrese a násilí rodičů vůči pedagogům. Pozornost je zde věnována různým druhům verbální i fyzické agrese uplatňované vůči pedagogům. V souvislosti s agresí a násilím vůči pedagogům se tato práce věnuje také tzv. kyber-obtěžování a závažnému násilí na školách neboli tzv. střelbě na školách. V empirické části práce je podrobně zkoumána agrese a násilí ze strany studentů (a také ze strany rodičů) na gymnáziích vůči jejich pedagogům. Zde je analyzováno, zda pedagogové považují problematiku agrese a násilí vůči své osobě za aktuální, zda a s jakými formami agrese a násilí ze strany studentů nebo jejich rodičů se setkali, zda a jakým formám kyber-obtěžování byli vystaveni a jaký mají názor na prozatím zahraniční fenomén střelby na školách.

Abstract

The master thesis entitled *Aggression and Violence towards Educators – from the Perspective of Secondary School Educators* elaborates the problem of aggression and violence in school. The theoretical part contents a general description of the phenomena aggression and violence, further it focuses on school aggression, violence among pupils (bullying, cyber bullying) and other forms of school violence. The main research problems of the thesis are two forms of school violence: these are aggression and violence of students towards educators and aggression and violence of parents towards educators. The focus is concentrated on various forms of verbal and physical aggression exerted towards educators. Related to aggression and violence towards educators the thesis also attends to cyber-harassment and to a heavy form of school violence as is school shooting. In the empirical part of the thesis the aggression and violence aimed towards teachers, caused by students and their parents as well, are inquired in detail in the research. The research has been done at secondary schools chosen. Herein is analyzed whether educators consider the problem of aggression and violence towards their own personality as topical, whether they did meet some forms of such violence or whether they did face some forms of cyber bullying and what is their opinion about the (temporary abroad) phenomenon of school shooting.

Klíčová slova

agrese, násilí, školní násilí, násilí vůči pedagogům, šikana, kyberšikana, kyber-obtěžování, střelba na školách

Keywords

aggression, violence, school violence, violence towards educators, bullying, cyberbullying, cyber-harassment, school shooting

Rozsah práce: 210 926 znaků (117 NS)

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Zároveň prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu a současně dávám svolení k tomu, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 9.1.2012

.....
Bc. Monika Franková

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala Doc. Dr. Milanu Tučkovi, CSc. a PhDr. Martinu Cejpovi, CSc. za odborné, podnětné a laskavé vedení této diplomové práce.

Zároveň bych tímto chtěla velmi poděkovat pedagogům, kteří souhlasili s poskytnutím rozhovorů pro účely této práce, za jejich vstřícný přístup a ochotu podílet se na výzkumu.

Poděkování patří také všem, kteří nejen svými zkušenostmi a poznatky, ale i svou trpělivostí přispěli ke vzniku této práce.

V neposlední řadě a s velkou vděčností děkuji za podporu svému příteli, své rodině i svým přátelům.

Institut sociologických studií

Teze diplomové práce

Monika Franková

Teze diplomové práce

NÁSILÍ VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH

(předpokládaný název práce)

Jméno konzultanta: PhDr. Martin Cejp, CSc.

V Praze dne 16.6.2009

Podpis studentky

Podpis konzultanta

Uvedení do tématu

Problematika násilí ve školských zařízeních představuje závažné téma, které by nemělo zůstat stranou pozornosti, zejména přihlédneme-li ke skutečnosti, že instituce školy ztělesňuje jeden z klíčových prvků socializace mladé generace [Večerka a kol. 2009].

Násilí ve školských zařízeních může nabývat mnoha podob. Jednu z nejzávažnějších forem násilí představuje střelba na školách neboli school shooting. Ačkoliv se jedná o extrémní a spíše výjimečnou podobu agrese, nelze ji zcela opomenout zejména kvůli vysokému počtu obětí. Původně byla střelba na školách považována za problém Spojených států amerických¹, nicméně od masakru na gymnáziu v německém Erfurtu v roce 2002 se tento jev stal závažným společenským problémem také v Evropě [Badošek 2008] [Smolík, Vaňura 2009a]. Nutno dodat, že v České republice se tento typ agrese prozatím nevyskytuje, což ale neznamená, že nejsou známy případy přímého fyzického násilí na školách. Za všechny lze uvést incident z března roku 2004, kdy šestnáctiletý učeň ze Svitav ubodal přímo během vyučování svého učitele [Večerka a kol. 2009].

Dle statistik je v celosvětovém měřítku nejvíce útoků páčáno právě na středních školách (48%), za kterými následují vysoké školy (24%) a základní školy (21%). Útočníci na středních školách nejčastěji pocházejí z řad stávajících studentů, vyloučených studentů (u těchto útočníků často figuruje motiv pomsty) či absolventů a domnívám se, že tento fakt jistě stojí za pozornost [Smolík, Vaňura 2009a].

Jakožto další typ násilí, který se objevuje ve školských zařízeních, lze označit násilí vůči pedagogickým pracovníkům. Tento typ násilí bohužel již není ojedinělý a stále více se stává součástí učitelské profese. Zahrnuje nejen verbální a psychickou agresi (jako jsou osobní urážky, obscénní gesta, výhrůžky ad.), ale také již zmiňovanou agresi fyzickou (např. pokusy o fyzické napadení se zbraní či beze zbraně, skutečné útoky se zbraní či beze zbraně apod.). Nutno dodat, že jednotlivé formy agrese uplatňované vůči pedagogickým pracovníkům nevycházejí pouze od žáků či studentů, ale také od jejich rodičů či jiných příbuzných. Z výzkumů pak vyplývá, že je tento typ násilí přítomen jak na středních školách v zahraničí, tak na středních školách v České republice [Večerka a kol. 2009].

¹ Jako nejznámější případ útoku lze uvést střelbu na střední škole v Columbine v roce 1999 [Badošek 2008].

Konkrétní tematické vymezení

Ve své práci se budu zabývat různými formami a podobami násilí ve školských zařízeních (se zaměřením na střední školy) v České republice i ve světě. Hlavní téma, kterému se budu v práci věnovat, je viktimizace pedagogických pracovníků (a to jak ze strany studentů, tak ze strany rodičů). Krom toho bych se dále chtěla, alespoň okrajově, zabývat podobně aktuálním tématem jako je viktimizace pedagogických pracovníků a to střelbou na školách. V rámci těchto témat zaměřím svou pozornost na příčiny, které k násilí vedou, specifika, která tento typ násilí ve školských zařízeních provázejí a důsledky, které z něj vyplývají. Mimo to bych chtěla do analýzy zapracovat problematiku týkající se genderového rozložení pachatelů.

Metodický přístup

Ke zpracování tématu využiji metodu analýzy dokumentů a metodu analýzy poznatků publikovaných v odborných časopisech. V rovině empirické využiji metodu dotazování (dotazníkové šetření, popřípadě rozhovor) a komparativní metodu.

Uvažovaná struktura práce

1. Teoretický rozbor problému, základní pojmy a typologie, relevantní koncepty vztahující se ke kriminalitě mladistvých, viktimizaci pedagogických pracovníků ad.
2. Empirické šetření – současný stav viktimizace pedagogických pracovníků na středních školách (bude specifikováno). Porovnání dat z domácích a zahraničních výzkumů.
3. Závěry a shrnutí, podněty pro další výzkum.

Orientační seznam literatury a pramenů

BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách: historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*. Dostupné z <<http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs>> [cit. dne 23.6.2009].

BOXFORD, S. *Schools and the problem of crime*. Cullompton: Willan Publishing, 2006.

PAULÍK, K. Co obtěžuje učitele různých typů škol. In: *Učitelé a zdraví*. Brno: Psychologický ústav AV ČR a nakladatelství Pavel Křepela, 1998.

SMOLÍK, J., VAĐURA, V. (2009a). *Mass Murders at School Institutions: Children and Parents as Easy Targets*. 2009, No. 1. Dostupné z <<http://www.rexter.cz/mass-murders-at-school-institutions-children-and-parents-as-easy-targets/2009/05/01/>> [cit. dne 23.6.2009].

SMOLÍK, J., VAĐURA, V. (2009b). Šílení střelci ve školách. *Psychologie dnes*, 2009, roč. 2009, č. 4, s. 46-49.

STEFFGEN, E., EWEN, N. Teachers as victims of school violence: the influence of strain and school culture. In: *International journal on violence and schools* 2/2007.

VEČERKA, K. a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*. Praha: IKSP, 2009.

VEČERKA, K. a kol. *Mladiství pachatelé na prahu tisíciletí*. Praha: IKSP, 2004.

VEČERKA, K. a kol. *Sociálně patologické jevy u dětí*. Praha: IKSP, 2000.

VERLINDEN, S., HERSEN, M., THOMAS, J. Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, Vol. 20, No. 1, 2000, pp. 3-56.

Obsah

1	Úvod.....	13
1.1	Cíle práce.....	16
2	Vymezení základních pojmů	17
2.1	Agrese vs. násilí vs. násilí ve škole	17
2.2	Agresivita vs. asertivita	19
2.3	Kázeň.....	22
2.4	Autorita.....	25
2.5	Prestiž učitele.....	29
3	Teoretická východiska	31
3.1	Teorie normativního řádu ve společnosti	31
3.2	Sociální patologie a sociálně patologické jevy v soudobé společnosti.....	33
3.3	Socializace v individualizované společnosti	34
4	Formy agrese a násilí ve školním prostředí	37
4.1	Agrese a násilí mezi žáky a studenty.....	38
4.1.1	Šikana (<i>bullying</i>)	38
4.1.2	Kyberšikana (<i>cyberbullying</i>)	42
4.2	Další formy agrese a násilí vůči škole – tzv. školní násilí.....	45
4.2.1	Učitel – žák (student).....	45
4.2.2	Žák (student) – učitel	46
4.2.3	Rodič – učitel	46
4.2.4	Učitel – rodič.....	47
4.2.5	Učitel – učitel.....	47
4.2.6	Ředitel – učitel	48
5	Agrese a násilí zaměřené vůči pedagogům.....	50
5.1	Verbální a fyzická agrese ze strany studentů či rodičů vůči pedagogům	51
5.2	Kyber-obtěžování (<i>cyber-harassment</i>)	55

5.2.1	Druhy kyber-útoků	58
5.3	Extrémní forma násilí – střelba na školách (<i>school shooting</i>).....	60
5.3.1	Vybrané případy střelby na školách	62
5.3.2	Střelba na českých školách?	64
6	Jak vnímají agresi a násilí vůči pedagogům pedagogové na gymnáziích?.....	66
6.1	Metodický přístup.....	67
6.1.1	Zdroje a metody sběru dat	67
6.1.2	Metody analýzy dat	70
6.2	Anonymizace	71
6.3	Respondenti	71
6.4	Analýza rozhovorů s pedagogy	74
6.4.1	Agresivní vs. asertivní chování	75
6.4.2	Zkušenosti pedagogů s agresi ze strany studentů.....	78
6.4.3	Zkušenosti pedagogů s agresi ze strany rodičů	81
6.4.4	Zkušenosti pedagogů s kyber-obtěžováním	84
6.4.5	Střelba na českých školách – reálná hrozba?	89
6.4.6	Bez autority to nejde a bez pravidel také ne.....	93
6.4.7	Za vším hledej rodinu.....	95
6.4.8	Bránit dítě proti všem, hlavně proti pedagogům	97
6.4.9	Zůstat či odejít?	100
7	Diskuse.....	102
8	Závěr.....	104
9	Summary	110
10	Slovník pojmů	112
11	Seznam použité literatury.....	113
12	Seznam příloh	119
13	Přílohy	120

„Věřit v nadpřirozený původ zla je nepatřičné. Sami lidé jsou schopni jakékoliv špatnosti.“

JOSEPH CONRAD

1 Úvod

Pro svoji diplomovou práci jsem zvolila téma agrese a násilí vůči pedagogům, se zaměřením na pedagogy gymnázií. K rozhodnutí věnovat se v této práci agresi a násilí vůči pedagogům mne vedl jeden prostý fakt. O agresi a násilí mezi žáky a studenty, o tom, jak jí předcházet a jak žáky a studenty před agresí a násilím ve školním prostředí ochránit, bylo již mnoho řečeno i napsáno. Položila jsem si tedy otázku, zda je podobná pozornost věnována i agresi a násilí vůči pedagogům. Následně jsem zjistila, že i přes medializované případy, které zobrazují či popisují různé druhy útoků vůči pedagogům, je tomuto tématu v odborných kruzích věnována nesrovnatelně menší pozornost. Proto jsem se rozhodla proniknout do problematiky agrese a násilí vůči pedagogům hlouběji a rozpracovat ji v rámci diplomové práce.

K rozhodnutí zaměřit se na středoškolské pedagogy a konkrétně pak na pedagogy gymnázií mne vedly dvě skutečnosti. Za první to, že se o agresi a násilí (ať už mezi žáky navzájem, nebo ze strany žáků směrem k učitelům) hovoří výrazně častěji ve spojitosti se základními školami.² Za druhé pak skutečnost, že pokud se již hovoří o agresi a násilí na středoškolském (ať už mezi studenty navzájem, nebo ze strany studentů vůči pedagogům) stupni vzdělávání, nejčastěji jsou v tomto smyslu zmiňována střední odborná učiliště. Rozhodla jsem se tedy zjistit, zda se problém agrese a násilí vůči pedagogům vyskytuje i v prostředí gymnázií, která lze ze své podstaty považovat za výběrové školy.

² Mnoho monografií a praktických příruček zabývajících se tématem šikany, agresivity či násilí zaměřuje svou pozornost výhradně na základní školství, což budí zdání, že se tyto problémy na středoškolském stupni neobjevují.

Agrese a násilí vůči pedagogům bohužel již není ojedinělým jevem, a jak uvádí Večerka, stává se stále častěji součástí učitelského povolání a pedagogické praxe. Zahrnuje nejen verbální a psychickou agresi (jako jsou např. osobní urážky, obscénní gesta, výhrůžky ad.), ale v některých případech i agresi fyzickou (jako např. pokusy o fyzické napadení se zbraní či beze zbraně, skutečné útoky se zbraní či beze zbraně apod.) [Večerka a kol. 2009: 93]. Kromě toho jsou pedagogové v důsledku vývoje moderních technologií konfrontováni s novými typy útoků, útoků, u kterých je mnohem hůře zjistitelné, kdo za nimi stojí, totiž s „útoky (...) pomocí internetu, interaktivních a digitálních technologií nebo mobilních telefonů“, které lze označit jako tzv. kyber-obtěžování [Lidická 2009: 72].

Problematika agrese a násilí vůči pedagogům je nepochybně závažným tématem, které by nemělo zůstat stranou pozornosti, zejména přihlédneme-li k tomu, že „škola je místem, kde se na pozadí momentů socializačních udržuje či rozbíjí kontinuum hodnot a norem společnosti. Představuje pole, kde se testuje koncept autority a autenticity, rivality a spolupráce. Nabízí prostor, kde se vytvářejí vztahy, trénují komunikační (obecněji sociální) dovednosti a kde se modeluje chování v konfliktních situacích.“ [Štětovská 2010: 189-190] Instituce školy tedy ztělesňuje jeden z klíčových prvků socializace mladé generace, a proto by zajisté neměla být přehlížena otázka bezpečnosti těch, kteří se na procesu socializace mladé generace významnou měrou podílejí [Večerka a kol. 2009: 85]. Někteří autoři (srovnej Ondrejko 2001, Večerka a kol. 2009) dokonce již uvažují o učitelském povolání v pojmech bezpečnosti nebo naopak rizikovitosti a mně nezbyvá než souhlasit, zejména přihlédneme-li ke skutečnosti, že některé formy agrese (zejména zmiňované agrese fyzické) naplňují skutkovou podstatu trestných činů³.

³ Více o agresi a násilí v souvislosti s trestním stíháním agresorů hovoří Kolář ve své knize *Bolest šikanování* [Kolář 2001: 213-220]. Jeho zájem je sice soustředěn na šikanu, tedy agresi mezi žáky nebo studenty, nicméně se domnívám, že jeho poznatky lze vztáhnout i na školní násilí neboli agresi, do níž jsou zapojeni kromě žáků nebo studentů i další subjekty, včetně pedagogů.

Diplomová práce je strukturována do dvou částí. V teoretické části nejprve vymezuje základní pojmy a teoretická východiska a poté se již zaměřuje na agresi a násilí ve školním prostředí. Agrese a násilí ve školním prostředí může nabývat různých forem – podle toho, zda se jedná o agresi a násilí mezi žáky nebo studenty (v tomto případě hovoříme o šikaně, popřípadě kyberšikaně) nebo o agresi a násilí, kde kromě žáků nebo studentů vystupují i další subjekty (učitelé, rodiče, ředitelé) – v tomto případě pak hovoříme o tzv. školním násilí. Agrese a násilí ze strany studentů vůči pedagogům představuje jednu z forem školního násilí, další formu pak představuje agrese a násilí rodičů vůči pedagogům.

Tyto dvě výše zmíněné formy školního násilí tvoří hlavní výzkumný problém předkládané práce. Hlavní zájem je soustředěn na pedagogy gymnázií, neboť agresi a násilí v souvislosti s pedagogy na gymnáziích příliš pozornosti prozatím věnováno nebylo (více viz kap. 6). V souvislosti s agresí a násilím vůči pedagogům zde tedy nebude užíván pojem šikana, nýbrž pojem školní násilí. Z hlediska agrese a násilí vůči pedagogům je zde pozornost věnována třem problémovým okruhům – verbální a fyzické agresi vůči pedagogům, kyber-obtěžování pedagogů a střelbě na školách.

V empirické části je podrobně zkoumána agrese a násilí ze strany studentů (a jejich rodičů) vůči pedagogům na gymnáziích. V návaznosti na teoretickou část jsou zde analyzovány tři okruhy – zkušenosti pedagogů s verbální a fyzickou agresí vůči jejich osobě, zkušenosti pedagogů s kyber-obtěžováním a názory na prozatím zahraniční fenomén střelby na školách.

1.1 Cíle práce

Hlavním cílem této práce je **zjistit, jak vnímají pedagogové na gymnáziích agresi a násilí a zda se vůči své osobě setkávají a agresí a násilím ze strany studentů nebo jejich rodičů**. Dílčím cílem práce je prozkoumat:

❖ ***zda téma agrese a násilí vůči pedagogům vnímají pedagogové na gymnáziích jako významné a aktuální***

- zde mne bude zajímat, zda pedagogové považují v rámci výkonu svého povolání problematiku agrese a násilí studentů nebo jejich rodičů vůči pedagogům za významnou a aktuální

❖ ***zda a popřípadě, s jakou agresí a násilím ze strany studentů nebo jejich rodičů mají pedagogové osobní zkušenost***

- zde mne bude zajímat, zda a popřípadě jaké zkušenosti pedagogové mají s agresí a násilím ze strany studentů nebo jejich rodičů vůči své osobě
- dále mne bude zajímat, v čem spatřují příčiny agrese a násilí ze strany studentů vůči jejich osobě a v čem spatřují příčiny agrese a násilí rodičů vůči jejich osobě
- také mne bude zajímat, zda mají pedagogové zkušenosti s kyberobtěžováním a pokud ano, tak jaké
- a v neposlední řadě mne budou zajímat názory pedagogů na zahraniční fenomén střelby na školách a názory na možnost jeho přenosu do českého školního prostředí

❖ ***zda se toto vnímání a zkušenost pedagogů liší podle toho, jestli vyučují na státním či na soukromém gymnáziu***

- zde mne bude zajímat, zda se vnímání a zkušenost pedagogů s agresí a násilím vůči jejich osobě odlišuje dle typu školy a v případě, že ano, o jaké odlišnosti se jedná

2 Vymezení základních pojmů

Na samém začátku této práce považuji za nezbytné vymezit základní pojmy, s nimiž dále pracuji. Jedná se o pojem agrese, násilí, násilí ve škole, agresivita, asertivita a dále pak o pojem kázeň, autorita a prestiž učitele. Vymezení těchto pojmů je důležité ze dvou důvodů. Za prvé jsou tyto pojmy pro práci a pro dosažení jejích cílů klíčové. Za druhé se jedná o pojmy, které bývají v literatuře často užívány v mnoha různých významech, a proto bych tímto způsobem chtěla předejít nejasnostem, které by mohly vyplynout z terminologické nejednotnosti. Cílem je osvětlení, v jakém smyslu a s jakým obsahem jsou pojmy užívány právě v této práci.

2.1 Agrese vs. násilí vs. násilí ve škole

Vzhledem k tomu, že agrese představuje nedílnou součást zkušenosti každého jedince, mohlo by se zdát, že nebude nijak obtížné vymezit obsah tohoto pojmu. Mnoho autorů (srovnej např. Čermák 1999, Nakonečný 1996) se však shoduje na tom, že vymezit pojem agrese je nelehký úkol, který není možné naplnit beze zbytku. Důvodem je zřejmě široké spektrum projevů a různých aktivit, které v sobě agrese zahrnuje. Tyto aktivity mohou vyjadřovat tendenci útočit a napadat, stejně jako tendenci poškozovat či ničit. Důležité je uvědomit si, že zaútočit lze fyzicky, ale i verbálně, podobně jako lze zničit fyzicky, ale i sociálně [Nakonečný 1997: 9].

Obecně tak lze říci, že povaha té které definice agrese je závislá na tom, jakým směrem se ubírá autorův zájem, a ke které z teorií se autor přihlásí [Čermák 1999: 9]. Pro účely této práce jsou nejvhodnější následující definice:

1. Agrese jako „**záměrné lidské jednání**, jehož cílem je **ublížit** jinému člověku“ [Čermák 1999: 14].
2. Agrese neboli „**výpad, útok – jednání**, jímž se projevuje **násilí** vůči některému objektu, nebo **nepřátelství a útočnost** s výrazným záměrem ublížit“ [Martínek 2009: 9].

Obě výše uvedené definice byly zvoleny tak, aby co nejlépe odpovídaly zkoumanému problému a zároveň aby se vzájemně doplňovaly. Toto vzájemné doplnění je v předchozím textu naznačeno zvýrazněním jednotlivých slov. Pro účely této práce je tak agrese vnímána jako **záměrné jednání s cílem ublížit a dále pak jako projev násilí, nepřátelství či útočnost**.

Podobně jako agresi, je možné i násilí definovat mnoha různými způsoby. Ve shodě s tématem práce jsou vhodné následující definice násilí, a to:

1. Násilí jako „**záměrný pokus fyzicky někomu ublížit**“ [Čermák 1999: 12].
2. Násilí jako „**pozorovatelné fyzicky agresivní chování s jasným úmyslem poškodit jinou osobu nebo předmět**“ [Vevera 2002: 226].

Násilí je některými autory vyčleňováno jako samostatná podkategorie agrese (např. Breakwellová 1997, Meloy 1997/1988) [Čermák 1999: 11-12]. Kamarýt (1998) dokonce považuje oddělení pojmu agrese od pojmu násilí za naprosto nezbytné, neboť podle něj „*agrese představuje motivační zdroj násilí, kdežto násilí může být jen jedním z projevů agrese v chování*“ [Čermák 1999: 12].

Nutno dodat, že násilí, které bylo spácháno na jiném člověku (včetně násilí zástupného) a v jehož důsledku došlo k fyzické či psychické újmě, je ve většině společností právně kvalifikováno jako trestný čin⁴ [Čermák 1999: 123].

Na tomto místě bych chtěla zdůraznit, že se vzhledem ke zkoumanému problému ukázalo jako nejvhodnější definování pojmu agrese jako širšího a násilí jako pojmu užšího, neboť ne každá agrese se nutně projeví jako násilí. Příkladem může být asertivní chování⁵, které vede k prosazení sebe sama, svých názorů a práv (v rámci existujících zákonů), nicméně k tomuto prosazení jedinec obvykle nevyužívá přímé psychické ani fyzické násilí [Čermák 1999: 12, Lipner 2001: 3].

Závěrem této kapitoly se v krátkosti zastavím u pojmu, který nás bude provázet celou touto prací, a který, podobně jako oba předchozí pojmy, může nabývat různých významů, a proto je pro pochopení problému důležité tyto významy odlišovat. Tímto pojmem je „**násilí ve škole**“. Dle Štecha je nezbytné odlišit roli, kterou hraje škola ve vzniku násilí a v jeho projevech. Na základě tohoto odlišení Štech hovoří o **násilí ve škole**, **násilí vůči škole** a o **násilí školy samotné** (vyvolávající násilnou reakci žáka).⁶

⁴ „Trestným činem je protiprávní čin, který trestní zákon označuje za trestný a který vykazuje znaky uvedené v takovém zákoně. K trestní odpovědnosti za trestný čin je třeba úmyslného zavinění, nestanoví-li trestní zákon výslovně, že postačí zavinění z nedbalosti.“ [Jelínek a kol. 2009: 23]

⁵ O asertivním chování více viz kapitola 2.2

⁶ ŠTECH, S. *Násilí ve škole, násilí proti škole, násilí školy*. Dostupné z [www <http://www.spp.ippp.cz/sites/studijni-materialy.html>](http://www.spp.ippp.cz/sites/studijni-materialy.html) [citace dne 27.9.2010]

Násilí ve škole lze označit jako násilí, které se vyskytuje v mimoškolním světě, jako násilí, které původem pochází odjinud a ve škole pouze nalézá místo pro své vyjádření (např. rvačky, krádeže). V tomto případě nejsou škola a učitelé primárním cílem ani příčinou projevů násilí. To, že se tyto násilné projevy ve škole usazují, je zapříčiněno rozrušováním symbolických a materiálních hranic mezi školou a mimoškolním světem. V důsledku rostoucí prostupnosti těchto hranic dochází k tomu, že se ve škole prosazuje model života obce, respektive ulice, se všemi jeho riziky a ohroženími.⁷

Násilí vůči škole zahrnuje agresivní projevy, při kterých jsou primárním cílem útoků učitelé, spolužáci či symboly jako reprezentanti instituce školy. Bourdieu v této souvislosti hovoří o tom, že škola stále plní funkci sociální selekce – u mladých lidí vzbuzuje očekávání, která jsou však u části z nich zklamána (např. tím, že nejsou přijati na kvalitní obory či vyšší stupně škol, popřípadě nemohou po absolvování školy nalézt uplatnění). Tímto způsobem škola mladým lidem nabízí zároveň otevřenou i uzavřenou budoucnost, což u nich může způsobit frustraci a agresivitu.⁸

Násilí, které „*kultura legitimně páchá prostřednictvím školy*“, je možné označit jako *násilí školy samotné*.⁹ Jako typický příklad tohoto násilí lze uvést tzv. symbolické násilí. Školní socializace, podobně jako kterákoliv jiná výchova, usměrňuje, omezuje a funguje jako vnucování či nátlak – jinými slovy používá vůči žákům a studentům násilí – a to „*koncentrovaně a legitimně*“.¹⁰ V důsledku neuspokojené potřeby prosazení vlastní normy či „*osobního značení*“ proto mohou některé reakce žáků a studentů nabývat podoby nezvládnuté agrese.¹¹

2.2 Agresivita vs. asertivita

I agresivitu lze, podobně jako agresi a násilí, vymezit různými způsoby. V této práci chápeme agresivitu v užším pojetí jako „*útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi*“ [Martínek 2009: 9].

⁷ ŠTECH, S. *Násilí ve škole, násilí proti škole, násilí školy*. Dostupné z [www](http://www.spp.ippp.cz/sites/studijni-materialy.html) <<http://www.spp.ippp.cz/sites/studijni-materialy.html>> [citace dne 27.9.2010]

⁸ [tamtéž]

⁹ [tamtéž]

¹⁰ [tamtéž]

¹¹ [tamtéž]

Podle Matějčka je zapotřebí agresivitu vnímat jako „přirozenou věc, která sama o sobě není špatná. Prostě patří k základní výbavě lidského rodu (...). Agresivitu potřeboval člověk nejen k lovu a boji, k obraně sebe, své rodiny, své vlasti atd., ale vůbec k přemáhání jakýchkoliv překážek.“ [Matějček 2005: 144] V této souvislosti hovoří o agresivitě i Nakonečný, který ji považuje za rys osobnosti, který se „projevuje určitou mírou energie a určitými způsoby projevu. V různých kulturách jsou pak tyto projevy různým způsobem usměrňovány a agresivita dítěte je více či méně utlumována nebo podněcována.“ [Nakonečný 1997: 10]

Podobný názor zastává také Martínek, podle něhož každý jedinec disponuje určitou mírou agresivity, neboť agresivita je podmínkou přežití ve společnosti. Zároveň však dodává, že velmi záleží na tom, zda je míra agresivity, kterou jedinec disponuje a uplatňuje, přijatelná či nikoliv [Martínek 2009: 9]. Jedinec disponující vysokou mírou agresivity reaguje impulzivně i na podněty, které by jiný člověk přešel bez povšimnutí. Takový jedinec se svou agresivitou „těžce bojuje, protože ovládá jeho život a působí vážné komplikace v mezilidské komunikaci“ [Martínek 2009: 9]. Kromě toho má větší sklon k urážlivosti a vztahovačnosti a je náchylný v různých situacích jednat agresivně [Čermák 1999, Martínek 2008]. Naopak jedinec s nízkou mírou agresivity je ve vypjatých situacích schopen dohodnout se na kompromisu a jeho okolí jej považuje za diplomatického, komunikativního a společenského [Čermák 1999, Martínek 2008].

Z povahy definice agresivity je tedy patrné, že agresivita je přirozeným rysem každé osobnosti a pokud je přítomna v přijatelné míře, nelze jí upřít pozitivní vliv, jakým je například posílení autority či sebevědomí jedince [Martínek 2009: 9]. Nicméně tato studie se nezabývá agresivitou ve spojitosti s jejími pozitivními stránkami, nýbrž ve spojitosti s jejími negativními stránkami – což je nadměrná nevhodně se projevující agresivita (v nedostatečně socializované nebo v destruktivní formě) [Fischer, Škoda 2009: 53].

Asertivitu (či asertivní chování) lze chápat jako „*způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje jak pozitivní, tak i negativní podoby*“ [Vališová 1992: 11]. Podobně jako je tomu u pojmu agrese, lze i u pojmu asertivita vysledovat značnou pojmovou nejednotnost, která je zapříčiněna zejména jednostranným chápáním tohoto pojmu jakožto sebeprosazování z titulu moci, popřípadě nadřazenosti pedagoga, rodiče či jakéhokoliv dospělého jako předem dané formální autority [Koš, Vališová 1995: 19-20]. Pokud toto jednostranné chápání vztáhneme na vztah studenta a pedagoga, znamenalo by to, že v tomto vztahu by byl asertivní pedagog a student nikoliv. Toto pojetí je však nesprávné – asertivní (ve smyslu výše uvedené definice) může být jak pedagog, tak student, neboť oba dva mají právo vyjádřit otevřeně a upřímně své pocity, názory, postoje a prožitky, vzájemně se respektovat a jednat spolu jako rovnocenní partneři [Koš, Vališová 1995: 21]. Pro případné užití asertivity v komunikaci mezi pedagogem a studentem, hovoří také skutečnost, že se asertivita v současné společnosti vyznačuje výrazným etickým podtextem – tzn., že nejen předpokládá možnost vyjádřit své názory, myšlenky a postoje, ale vychází také „*z respektu k lidské důstojnosti a z úcty k sobě samému i k druhému člověku*“ [Vališová 2008: 83].

Je také velmi důležité uvědomit si, že asertivní chování neznamená totéž, co agresivní chování. Tento rozdíl, dle mého názoru, dobře vystihuje Back a Backová (1991), kteří uvádějí, čím se vyznačuje asertivní chování a čím agresivní chování [Nakonečný 1996: 205]. Pro lepší přehlednost jsem tyto znaky zpracovala do následující tabulky:

Tabulka č. 1: Znaký asertivního a agresivního chování

<i>Typ chování:</i>	<i>Asertivní chování</i>	<i>Agresivní chování</i>
Znaký:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zastávání vlastních práv, které žádným způsobem nenarušuje práva druhé osoby. 2. Vyjádření potřeb, přání, mínění, pocitů a smýšlení přímým a přiměřeným způsobem. 3. Právo vyjádřit své potřeby přiměřeným způsobem a respekt k druhým, jejichž právo vyjádřit své potřeby přiměřeným způsobem, má stejnou platnost jako mé. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bránění svých práv takovým způsobem, že tím jsou narušována práva druhých. 2. Vyjádření vlastních potřeb, pocitů a mínění nepřiměřeným způsobem. 3. Ignorování či odmítání potřeb, pocitů a mínění druhých.

Zdroj: autorka s použitím [Back, Backová 1991, cit. dle Nakonečný 1996: 205]

Jak je patrné z výše uvedené tabulky, lze asertivitu zjednodušeně definovat jako „*sebeprosazování, prováděné ohleduplným a slušným způsobem*“ [Nakonečný 1996: 205]. Nicméně i asertivita může být za určitých podmínek zaměněna s agresivitou – tak například v případě, že jedinec disponuje nižší mírou asertivity, má sklon projev jedince s vyšší mírou asertivity vnímat a hodnotit jako tvrdý agresivní projev [Vališová 1992: 11]. Proto je důležité nejen umět se chovat asertivně, ale také co nejlépe předvídat, jaké důsledky bude mít asertivní chování na partnery v sociální interakci. Cílem asertivity totiž není „*zahnat někoho do kouta*“, nýbrž vnitřní pohoda a sebedůvěra [Vališová 1992: 12, Nakonečný 1996: 205]. Tím se asertivita zásadně liší od agrese, jejímž cílem je „*získat něco (...) i na úkor druhých*“ [Nakonečný 1996: 205].

2.3 Kázeň

Kázeň je velmi důležitou součástí fungování jakékoliv organizace bez ohledu na její hierarchické uspořádání, různou míru autonomie jejích prvků nebo různou míru svobody. Každá organizace vyžaduje určitá pravidla soužití jejích členů, neboť chování, jež je založeno na těchto pravidlech, podmiňuje výkon a smysl této organizace. A nejinak je tomu u školy [Vališová a kol. 1998: 85].

Kázeň je velmi složitý jev, který prostupuje téměř všechny oblasti lidského života. Různorodost a někdy dokonce i protichůdnost názorů na problematiku kázně pramení nejen z osobní zkušenosti jedince, ale také z faktu, že se kázeň dotýká obecných otázek výchovy a utváření osobnosti jedince [Bendl 2004a: 19].

V obecné rovině lze kázeň definovat jako „*vědomé dodržování zadaných norem chování*“ [Bendl 2004b: 37]. „*Rozumíme jí tedy vědomé podřízení se zadaným normám, vědomé respektování zadaných pravidel, předpisů či ustanovení.*“ [Bendl 2004a: 23] Slovo „vědomé“ zde hraje důležitou roli, neboť je nezbytné, aby si byl jedinec daných norem vědom, znal je a věděl, jaké chování se od něho očekává [tamtéž].

O kázni můžeme uvažovat jak v rámci celé společnosti, tak v rámci jejích jednotlivých segmentů. Jedním z těchto segmentů společnosti je škola, pro kterou kázeň představuje nezbytný předpoklad soužití a výkonnosti [Bendl 2004b: 29]. A právě kázeň ve vztahu ke škole, tj. školní kázeň, mne zde zajímá především.

Pojem **školní kázeň** zde bude chápán jako „*vědomé dodržování školního řádu (eventuelně pravidel chování ve třídě) a pravidel (pokynů) stanovených učiteli, popř. ostatními zaměstnanci školy*“ [Bendl 2004b: 38]. Tato definice odkazuje ke dvěma normám, kterými se žáci a studenti ve škole řídí – první z nich je psaná norma v podobě školního řádu, druhou pak nepsaná norma v podobě slovních pokynů vedení školy, pedagogů nebo dalších zaměstnanců školy [tamtéž].

V souvislosti se školní kázní se velmi často hovoří o jejím účelu neboli funkcích, které plní v rámci školy. V současné době se zdůrazňují především **dvě funkce školní kázně**:

- kázeň zajišťuje žákům, studentům a pedagogům bezpečí;
- kázeň vytváří prostředí, které podporuje učení [Bendl 2004b: 30].

Mne zde bude zajímat především první výše uvedená funkce školní kázně, tedy zajištění ochrany žáků, studentů a pedagogů. Z tohoto hlediska kázeň napomáhá zajišťovat ochranu žáků a studentů před šikanou a dalšími formami agrese ze strany spolužáků a naplňuje tak jednu ze základních lidských potřeb – potřebu bezpečí. Podobným způsobem lze uvažovat o kázni ve vztahu k zajištění ochrany a bezpečí pedagogů, neboť nejen žáci a studenti, ale i samotní učitelé se stále častěji stávají terčem verbální i fyzické agrese či násilí [Bendl 2004b: 31-32].

Co se týká druhé výše uvedené funkce, kázeň přispívá k vytvoření prostředí a podmínek pro efektivní učení. Je to totiž právě nekázeň žáků a studentů, která má na svědomí nemalé časové ztráty ve vyučování a zhoršení studijních výsledků daných jedinců [Bendl 2004b: 32-34].

O příčinách, které vedou žáky a studenty k neukázněnému chování ve škole, je možné uvažovat s přihlédnutím k dané době. Samozřejmě existují příčiny neukázněného chování, která se po celá staletí nemění, ale existují i takové, jež se mění s dobou a prostředím do nichž se jedinec narodí [Bendl 2004a: 29]. Dle Bendla lze v současné době za příčiny nekázně žáků a studentů ve škole považovat větší dávku vrozené agresivity u některých dětí; některé formy onemocnění či poruchy chování (např. hyperaktivita s poruchou pozornosti); nedostatky ve výživě dětí; nedostatečnou výchovu v rodině; životní prostředí; nekázeň ve společnosti; negativní vliv mediálního násilí; přetíženost dětí; nudu; předvádění se chlapců před děvčaty a naopak; boj žáků (studentů) o moc; vzájemná antipatie mezi žáky (studenty), popřípadě mezi žáky (studenty) a učiteli; „testování“ učitele (ve smyslu, kam až mohou žáci či studenti ve svém chování zajít); školní neúspěšnost; nevyhovující atmosféra ve školách a chování některých učitelů [Bendl 2004a: 29-36]. Bendl zároveň dodává, že je velmi obtížné určit, které z výše uvedených příčin jsou ty hlavní a podstatné, neboť na kázeň působí mnoho různých vzájemně propojených prvků [Bendl 2004a: 37]. Podle Pařízka (2000) zde v zásadě platí dva principy. **Princip neurčitosti**, podle něhož není možné změřit váhu a určit hierarchii vlivů působících na jedince a **princip svobody vůle**, který říká, že si jedinec sám vybírá a vyhodnocuje vlivy, jež na něho působí [Bendl 2004a: 37].

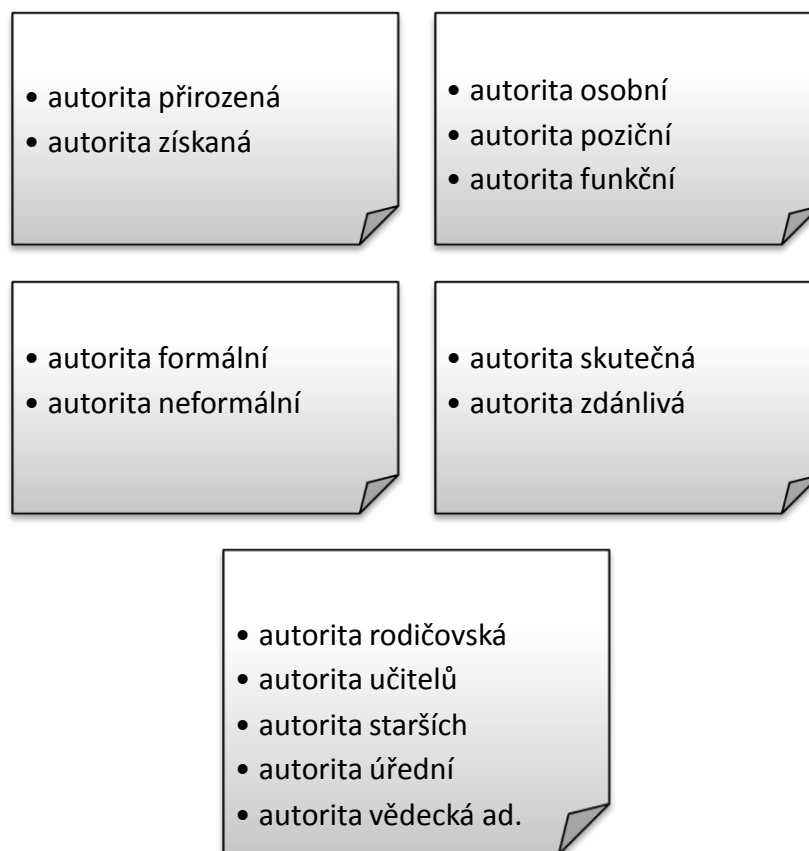
2.4 Autorita

„Tak jako nemůže žádné společenství, žádná skupina či společnost existovat bez kázně, tak se také nemůže obejít bez autority.“ [Vališová a kol. 1998: 93]

V této práci bude na autoritu nahlíženo ve shodě s Weberovým pojetím. Weber odlišuje autoritu a moc, přičemž o moci uvažuje jako o „*prosazování vůle mocných bez ohledu na vůli podřízených*“, zatímco autoritu chápe jako legitimní moc neboli „*prosazování vůle mocných se souhlasem podřízených*“ [Šanderová 2004: 123]. V návaznosti na Weberovo pojetí bude autorita v této práci chápána jako „*legitimní moc*“, která je „*uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas*“ [Průcha, Walterová, Mareš 2009: 25].

Autoritu lze členit na základě různých hledisek. V následujícím schématu uvádím typologii autority dle Vališové [Vališová 2008: 40]:

Schéma č. 1: Typologie autority



Zdroj: autorka s použitím [Vališová 2008:40]

Nyní si jednotlivé typy autority v krátkosti přiblížíme. **Přirozená autorita** plyne ze spontánnosti, osobnostních rysů nebo profesních dovedností jejího nositele, přičemž může být posílena jeho temperamentovými dispozicemi. Na **získané autoritě** se podílí výchova a individuální úsilí jedince. Tato autorita je získávána v průběhu činnosti jedince, čerpá z přirozené autority, kultivuje ji, modifikuje či omezuje [Vališová, Kasíková a kol. 2011: 447].

Osobní autorita je založena na individuálních vlastnostech, schopnostech a dovednostech jedince a pramení z jeho „*osobního vkladu do sociální situace*“ [Vališová a kol. 1998: 16]. **Poziční autoritu** jedinec získává na základě svého postavení v systému organizace – jedná se tedy o „*oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu*“ [tamtéž]. **Funkční autorita** pramení z plnění očekávání ostatních jedinců, nadřízených, podřízených i kolegů. Jedná se o autoritu, která je dána očekávaným plněním úkolů a kvalitou výkonu určité sociální role nebo funkce [Vališová a kol. 1998: 16].

Formální autorita plyne „*z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce (...), bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti*“ [Vališová a kol. 1998: 16]. **Neformální autorita** vychází z lidských a odborných charakteristik jedince, který má na ostatní jedince přirozený a spontánní vliv [Vališová, Kasíková a kol. 2011: 448].

Významný znak **skutečné autority** spočívá v tom, že „*podřízení respektují stanovenou strategii*“ a jsou ochotni přijímat dané pokyny. Aktivita skupin se pak vyznačuje „*trvalostí a soudržností i v krizových situacích*“ [Vališová, Kasíková a kol. 2011: 447]. Pro **zdánlivou autoritu** je charakteristické, že ve skupině „*existují projevy nedůvěry podřízených*“ a neochota spolupracovat [tamtéž]. To se projevuje zejména v krizových situacích, kdy nositel autority, i přes existenci symbolů uznání, nenachází u podřízených oporu [Vališová, Kasíková a kol. 2011: 447].

Zde bych pouze chtěla zdůraznit, že pro každého jedince je obtížné nalézat „*míru vztahů mezi jednotlivými druhy autorit při jejich použití v konkrétních situacích*“ [Vališová, Kasíková a kol. 2011: 448]. Propojenost a vyváženost jednotlivých typů autority, která je pro pedagogy a výkon jejich povolání obzvláště důležitá, lze pak označit jako tzv. **globální autoritu** [tamtéž].

Autoritu je možné chápat také jako sociální vztah neboli „vztah mezi osobami, který tvoří vazbu mezi nositelem autority (tj. člověkem, který působí na okolí svým vlivem) a příjemcem autority (tj. adresátem vlivu, který nositele autority respektuje, uznává a v určité míře přijímá)“ [Vališová a kol. 1998: 15]. Pokud uvažujeme o autoritě jako sociálním vztahu, pak je zapotřebí vzít v potaz dva aspekty – aspekt relativnosti a aspekt asymetričnosti. Aspekt relativnosti odkazuje k tomu, že v sociálním vztahu získává jedinec autoritu „v určitém časovém období, vůči svému sociálnímu okolí, vůči určitým lidem, konkrétním skupinám (například na svém pracovišti, v rodině, v zájmové skupině)“ [Vališová a kol. 1998: 15]. Aspekt asymetričnosti vyjadřuje, že nositel autority „působí na ostatní lidi rozhodujícím, převažujícím vlivem, vytváří vztah nadřízenosti a podřízenosti (vztah vedení a následování)“ [Vališová a kol. 1998: 15]. Asymetričnost vztahu přitom může vznikat jak na základě formální pozice nositele autority, tak na základě jeho neformálního postavení, případně kombinací obojího. Existence autority je podmíněna tím, že příjemce vlivu (neboli adresát vlivu) uznává, respektuje a přijímá vliv nositele autority [tamtéž]. Z hlediska vztahu žák (student) – pedagog je významný právě tento druhý aspekt autority pojímané jako sociální vztah.

Jak již bylo naznačeno výše, je možné autoritu pojímat různými způsoby a ve vztahu k různým jednotlivcům, nebo chcete-li k nositelům autority. Já se zde zaměřím zejména na **autoritu pedagoga ve vztahu ke kázní žáků a studentů**. Klíčem k zavedení a udržení kázně žáků a studentů je přijetí autority pedagoga a uznání, že jej opravňuje k řízení jejich chování a průběhu jejich učení [Kyriacou 1991: 99]. Kázeň vždy předpokládá určitou autoritu jakožto prvek, kterým se řídíme. Ve škole je touto autoritou učitel. Učitel se stává na počátku školní docházky po rodičích a nejbližších příbuzných pro dítě novou autoritou, která zprvu může zakrýt i autoritu rodičovskou. V případě, že je učitel schopen svou autoritu vhodně utvářet, formovat a rozvíjet, může mít na žáky a studenty značný vliv nejen ve vztahu ke škole, ale i ve vztahu k vlastnostem, které jsou úzce spjaty s problematikou kázně (např. mravní, charakterové a volní vlastnosti) [Vališová a kol. 1998: 94].

Podle Kyriacou lze uvažovat o následujících zdrojích utváření autority pedagoga:

- status vyplývajícího z jeho role pedagoga
- kompetentní vyučování

- způsob řízení třídy při vyučování
- účinný přístup k nežádoucímu chování žáků [Kyriacou 1991: 99].

Značná část autority pedagoga je odvozena od statusu vyplývajícího z této role a dále pak od respektu a úcty (neboli prestiže), které se pedagogové těší ve společnosti. Důležitým prvkem však není pouze to, zda mají pedagogové určitý status, ale zda jednají v souladu s ním. To znamená, že pedagog by měl dávat žákům a studentům jasně najevo, že je v pozici a postavení, které je dané. Nicméně by tuto svou pozici neměl vyjadřovat jako mocenský vztah, nýbrž jako sociální vztah, kdy je pedagog nositelem autority a žáci a studenti příjemcem této autority [Kyriacou 1991: 99-100; Vališová, Šubrt 2004: 19].

Dalším zdrojem autority pedagoga je kompetentnost jeho vyučování. To znamená, že pokud pedagog dává svým žákům a studentům najevo porozumění a zájem o daný předmět, uznávají žáci a studenti jeho dovednost vyučovat, což samozřejmě přispívá k upevnění jeho autority. V případě, že se žáci či studenti domnívají, že jsou vyučování nekompetentním způsobem, nejčastěji si to vysvětlují tak, že pedagog nekládá do své práce dostatečné úsilí nebo že jim škola přidělila pedagoga, který nedisponuje dostatečnými pedagogickými dovednostmi. Obě tato vysvětlení však zasahují samotné jádro sebeúcty žáků a studentů, kteří pak na tuto situaci reagují nevhodným chováním [Kyriacou 1991: 101].

Třetím zdrojem autority pedagoga je způsob řízení jeho třídy. Jinými slovy je zapotřebí, aby pedagog řídil vyučování takovým způsobem, aby bylo možné „*účinně realizovat učební činnosti*“, aby do těchto činností byli zapojeni všichni žáci a studenti a aby přechody mezi těmito činnostmi probíhaly přirozeně a bez větších komplikací [Kyriacou 1991: 101]. Za nejdůležitější aspekty řízení třídy lze považovat vytvoření jasných dohod a postupů pro provádění opakujících se činností, vymezení požadavků na chování žáků a studentů a v neposlední řadě vytvoření pravidel prosazování názoru pedagoga v případě konfliktů [Kyriacou 1991: 102].

Čtvrtým a velmi důležitým zdrojem autority je účinné řešení případů nevhodného chování žáků. Nevhodné chování žáků a studentů může mít různé příčiny¹², může nabývat mnoha různých podob (zahrnuje jak verbální, tak i fyzickou agresi) a může být vedeno jak vůči spolužákům, tak vůči pedagogům. Proto je naprosto nezbytné, aby pedagog těmto projevům věnoval dostatečnou pozornost a přistupoval k nim vhodným způsobem. Jeho autorita pak bude posílena do té míry, nakolik spravedlivě a účelně dokáže takové případy řešit [Kyriacou 1991: 102-103].

2.5 Prestiž učitele

Prestiž je považována za jednu ze základních dimenzí sociální stratifikace a lze ji chápat jako „váženost, jíž se lidé ve společnosti těší“ a jako jeden „z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují. [Šanderová 2004: 125]. V případě, že hovoříme o úctě v souvislosti s individuálními charakteristikami jednotlivce, jedná se o individuální prestiž. V případě, že hovoříme o úctě spojené s určitým statutem, jedná se o sociální prestiž [tamtéž]. Toto odlišení individuální a sociální prestiže je velmi důležité, neboť zde mohou vznikat značné rozdíly v jejím hodnocení [Průcha 2002: 31].

Prestiž je také jednou z významných podmínek rozvoje každé profese a jako taková představuje důležitou charakteristiku povolání, která je měřena pomocí tzv. škál prestiže povolání [Maňák, Prokop, Solfronk, 1998: 30; Šanderová 2004: 126]. Povolání učitele vždy patřilo mezi společensky velmi uznávané, a ačkoliv se to může zdát překvapivé, stále zůstává i nadále českou veřejností hodnoceno jako velmi prestižní [Maňák, Prokop, Solfronk, 1998: 30; Průcha 2002: 30]. Tuto skutečnost opakovaně potvrzují výzkumy Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR (CVVM), v nichž je učitelské povolání českou veřejností stabilně řazeno do kategorie profesí s nejvyšší prestiží (společně s lékaři, vědci ad.).¹³

¹² Jako hlavní příčiny nevhodného chování žáků a studentů uvádí Kyriacou nudu, dlouhotrvající duševní námahu, neschopnost splnit zadaný úkol, projevy sociálního chování, nízkou sebedůvěru žáka či studenta vzhledem ke školní práci, problémy v emoční oblasti, špatné postoje a nepřítomnost negativních důsledků [Kyriacou 1991: 97-98].

¹³ Srovnej ČERVENKA, J. *Prestiž povolání*. CVVM, SOÚ AV ČR, 2004. Dostupné z [www <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s_eu50103.pdf>](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s_eu50103.pdf) [citace dne 6.11.2011] a TUČEK, M. *Prestiž povolání*. CVVM, SOÚ AV ČR, 2011. Dostupné z [www <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf>](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf) [citace dne 6.11.2011]

V pohledu na prestiž učitelského povolání však existují značné odlišnosti pramenící z toho, zda je prestiž tohoto povolání nahlížena z pozice ostatních profesních skupin či samotnými školskými pracovníky. Bylo prokázáno, že učitelé hodnotí své povolání mnohem níže, než jak je hodnotí veřejnost (viz odstavec výše). Dle Havlíka (2000) je toto nižší profesní sebevědomí učitelů reakcí na jejich nízké platové ohodnocení, zdánlivě snazší studium učitelství (a s tím související názory na nízkou úroveň pedagogických fakult), vysoký stupeň feminizace učitelské profese, osobní zkušenost z kontaktů s rodiči a absence objektivních kritérií pro posouzení efektů práce učitelů a s tím spojená nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku (např. ze strany rodičů či masmédií) [Průcha 2002: 30-31]. Podobně uvažuje o sebepodceňování učitelů Koťa, který hlavní příčinu spatřuje v obtížné prokazatelnosti efektivity této práce a s ní spjatou vnitřní nejistotu a pochybnosti učitelů o sobě samých a dále pak v zaměňování prestiže učitelského povolání a jeho platového ohodnocení, neboť společenské uznání profese nutně neznamená její vysoké platové ohodnocení [Havlík, Koťa 2007: 156 – 157].

3 Teoretická východiska

Teorie normativního řádu ve společnosti pojednává o dvou stranách normativního řádu, z nichž první stranu tvoří sociální normy a druhou stranu sociální deviace. Můj zájem je soustředěn především na negativní sociální deviace a jejich krajní formu – tedy na sociálně patologické jevy [Šubrt a kol. 2008: 359]. Jednu z forem sociálně patologických projevů chování představuje agrese a násilí [Marešová 2010: 298]. S proměnou společnosti¹⁴ a s vysokou dynamikou společenských změn, které jsou mj. spojeny s nárůstem sociálně patologických jevů, dochází k tomu, že agrese a násilí zaujímá v každodenním životě společnosti stále větší význam [Ondrejko 2004: 9, 104]. Tento vývoj se promítá i do školního prostředí, neboť situace uvnitř školy nutně odráží situaci ve společnosti [Vališová a kol. 1999: 29]. V návaznosti na to lze uvažovat také o proměnách socializace, která nutně probíhá v celospolečenském kontextu.

3.1 Teorie normativního řádu ve společnosti

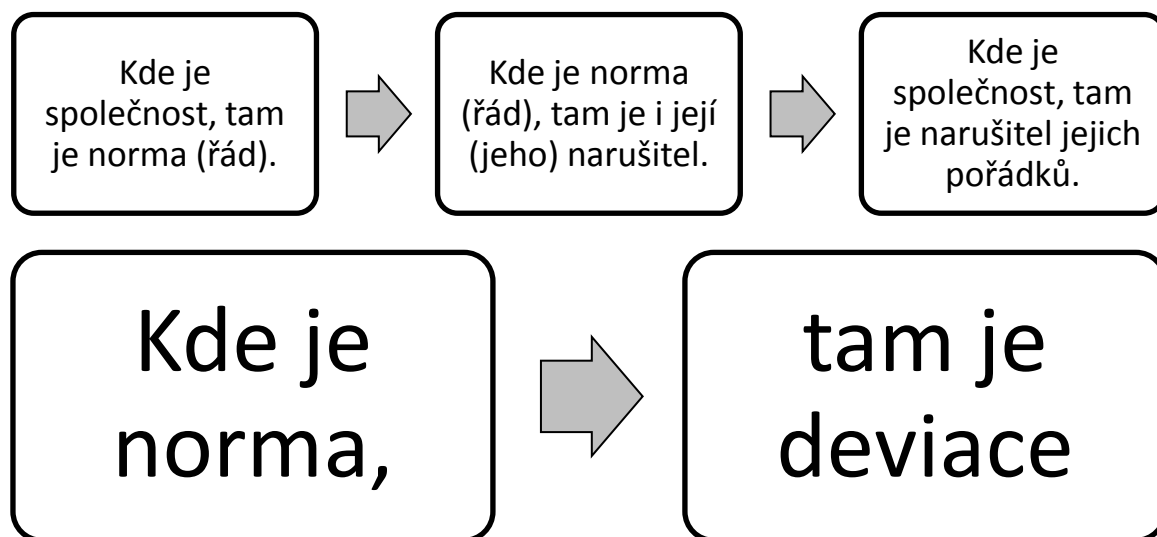
Každá společnost je založena na platnosti a respektování určitého sociálního řádu. Tento řád však není samozřejmostí. Jedinci si jeho existenci mohou uvědomovat jen zčásti nebo vůbec ne. Stejně tak jej mohou – ať už vědomě či nevědomě – porušovat. Každý jedinec zkrátka nemusí být schopen nebo ochoten přizpůsobit se obecně platným pravidlům neboli normám [Šubrt a kol. 2008: 357].

¹⁴ U. Beck (2004) hovoří o tzv. rizikové společnosti, Z. Bauman (1995, 2002) o postmoderní době či tekuté modernitě.

Normy nebo také sociální normy¹⁵ ve svém souhrnu vytvářejí normativní řád společnosti, který má dvě rozdílné tváře. První tvář představuje „svět vedle sebe koexistujících sociálních norem“ (zákonů, vyhlášek, zvyků, obyčejů rituálů apod.), které jsou základním předpokladem pro sociální interakci [Šubrt a kol. 2008: 358]. Bez norem jakožto vodítek pro to, co je v tzv. správné interakci ještě povoleno a co už nikoliv, bychom se ocitli v deprimující nejistotě [tamtéž]. „Druhou tvář normativního řádu představují různé způsoby porušování norem – různé formy odchylek“ neboli deviací [Šubrt a kol. 2008: 359]. Na základě toho, o jaký druh normy se jedná a do jaké míry bylo její porušení závažné, se odvíjí systém sociálních sankcí – odměn a trestů. „V případě negativních odklonů je jejich extrémní forma stíhána trestně nebo jiným stejně přísným mechanismem sociální kontroly“ [Šubrt a kol. 2008: 359]. Sociální kontrolou zde přitom rozumíme „všechny mechanismy, jež mají zajišťovat řád a stabilitu společnosti“ [Keller 2006: 190]. Bez této kontroly by došlo k rozpadu sociálního řádu ve společnosti [Keller 2006: 191].

Dvě tváře normativního řádu a jejich vzájemnou provázanost velmi dobře ilustruje následující schéma:

Schéma č. 2: Dvě tváře normativního řádu ve společnosti



[Zdroj: Šubrt a kol. 2008: 357]

¹⁵ Sociální norma je zde chápána jako „obecné verbalizované pravidlo, jež mají jednající ve svém chování respektovat a které se pro ně pokládá za závazné“ [Velký sociologický slovník 1996; cit. dle Šubrt a kol. 2008: 358].

Pojmem sociální deviace zde pak rozumějme „*porušení nebo podstatnou odchylku od některé sociální normy, případně od skupiny sociálních norem, porušení formálních očekávání případně neformálních požadavků kladených na lidské chování v dané společnosti*“ [Munková 2001: 9]. Ačkoliv je tento pojem hodnotově a emocionálně neutrální, převládá vnímání tohoto pojmu jako pojmu negativního [Fischer, Škoda 2009: 14-15]. Proto se také někdy rozlišuje deviace pozitivní (nadměrné dodržování až fanatické lpění na obsahu norem) a deviace negativní (různě intenzivní porušování norem) [Šubrt a kol. 2008: 359]. Jako krajní formu negativní sociální deviace lze označit sociálně patologické jevy [tamtéž]. A právě touto formou negativní sociální deviace se budu více zabývat v následující kapitole.

3.2 Sociální patologie a sociálně patologické jevy v soudobé společnosti

Sociální patologie (popřípadě sociálně patologické jevy) je souhrnné označení pro veškeré nezdravé, abnormální nebo všeobecně nežádoucí společenské jevy [Fischer, Škoda 2009: 13; Vykopalová 2001: 9]. Zabývá se zákonitostmi takových projevů chování, jež jsou hodnoceny jako společensky nežádoucí, neboť porušují sociální, morální nebo právní normy společnosti [Fischer, Škoda 2009: 14].

Skladba sociálně patologických jevů není rigidní – naopak se jedná o variabilní škálu jevů, které jsou vnímány jako nechtěné, nežádoucí či přímo nepřijatelné [Fischer, Škoda 2009: 13]. V určitých obdobích, především při velkých společenských změnách, jež jsou doprovázeny změnami v tabuizování určitých jevů ve společnosti, pak dochází k proměně skladby těchto jevů. Nicméně i přes tuto proměnlivost skladby sociálně patologických jevů existují v naší společnosti takové jevy, které jsou **vždy hodnoceny jako jevy sociálně patologické**. Mezi tyto jevy patří na prvním místě kriminalita, dále pak **násilí proti jedinci i skupině**, sebevraždy, alkoholismus a další závislosti [Marešová 2010: 296].

V jaké míře zasahují sociálně patologické jevy do společnosti, závisí na následujících skutečnostech:

- na kvalitě vnitřních regulativů jedince;
- na kvalitě vnějších regulativů;
- na objektivní sociální situaci ve společnosti [Marešová 2010: 297].

Kvalita vnitřních regulativů jedince souvisí především s kvalitou socializačního procesu – nejprve v rodině a v jejím nejbližším sociálním okolí a poté ve škole¹⁶. Svou roli zde hraje i prostředí zaměstnání a působení volnočasových aktivit. **Kvalita vnějších regulativů** odkazuje zejména k funkčnosti a intenzitě formální i neformální sociální kontroly. Formální sociální kontrola je zajišťována například školou či výchovnými zařízeními, zatímco neformální sociální kontrolu provádí členové rodiny a další blízké osoby. **Objektivní sociální situace** odkazuje především k závaznosti platných norem a jejich dodržování a hierarchii společenských hodnot [Marešová 2010: 297].

Dle Marešové lze v soudobé společnosti za závažné sociálně patologické jevy označit zneužívání alkoholu, drogové a jiné závislosti, **násilí páchané na jiných** a na sobě, extremismus, násilí na stadionech, **násilí na pracovišti**, domácí násilí, patologické pronásledování, **zneužívání internetu včetně sociálních sítí**, prostituce a bezdomovectví [Marešová 2010: 298-301]. Zvýrazněné sociálně patologické jevy jsou ty, s nimiž se můžeme setkat i ve školním prostředí, přičemž **násilí páchané na jiných** a **zneužívání internetu včetně sociálních sítí** jsou témata, kterými se v této práci budu zabývat podrobněji.

3.3 Socializace v individualizované společnosti

Proces **socializace** lze chápat jako zprostředkující nástroj, který působí mezi jedincem a společností a vzájemně je propojuje; proces, který probíhá ve společenských podmínkách a „vede k zařazení jedince do společnosti“; proces, který „se uskutečňuje v sociálních interakcích, pod vlivem osob, sociálních skupin, institucí, norem“. [Havlík, Kořa 2007: 43; Čáp 1980: 76]. Prostřednictvím tohoto procesu se jedinec stává z „biologického tvora“ člověkem – kulturní a sociální bytostí, která jedná v rámci jisté tolerance podle uznávaných pravidel, směřuje své chování k společensky přijatým hodnotám a plní individuálně modifikovaná očekávání, role“ [Havlík, Kořa 2007: 44]. Proto je také socializace vymezována jako začlenění jedince do společnosti, nebo také jako „vývoj jedince v člověka v plném smyslu“ [Čáp 1980: 76].

¹⁶ O socializaci více viz kap. 3.3

Významnou součástí socializace je proces sociálního učení, s jehož pomocí si jedinec „osvojuje duševní procesy sloužící k adaptaci na podmínky života ve společnosti“ [Vykopalová 2001: 16]. V procesu sociálního učení se sociální dispozice jedince projevují v reálném chování. Jedinec se učí žít s druhými, chápat požadavky sociálního prostředí a reagovat na ně. Tlak společenství nejen usměrňuje jednání jedinců ke kulturně schváleným hodnotám a cílům, ale také nabízí formy a vzory tohoto jednání a stanovuje jeho normy a pravidla. Zároveň každý jedinec ve svém jednání klade požadavky a vyjadřuje svá očekávání, zájmy a aspirace [Havlík, Kořa 2007: 44]. Pozice, jež jedinci v těchto společenských vztazích zaujímají, jsou svázány se sociálními rolmi neboli s očekáváními a požadavky na jejich chování. Osvojení sociálních rolí zaručuje, že se držitelé určitých pozic (jako např. učitelé, žáci, studenti) chovají v typických situacích podle očekávání, což „zajišťuje předvídatelnost jednání, a tím stálost odezvy chování každého účastníka interakcí“ [Havlík, Kořa 2007: 44].

Socializace je procesem, který probíhá v průběhu celého života každého jedince.¹⁷ V prvotní fázi socializace hovoříme o primární socializaci, ve které si jedinec osvojuje základní návyky v úzkém kruhu rodinných příslušníků, kteří jsou mezi sebou spjati silnými emočními a citovými vazbami. Rodina tedy v procesu socializace představuje aktivní a nezastupitelný prvek [Havlík, Kořa 2007: 152].

Na primární socializaci navazuje proces sekundární socializace, který již nevyžaduje takovou míru emocionálních vztahů jako je tomu v případě primární socializace. Sekundární socializace „zahrnuje veškeré návazné procesy, jejichž prostřednictvím je jedinec uváděn do nových oblastí společnosti, ve které žije“ [Havlík, Kořa 2007: 152]. Výrazným prvkem, který se na sekundární socializaci jedince podílí, je škola, potažmo vrstevnická skupina. Je to právě škola, která hraje významnou roli při utváření postojů k druhým lidem. **Školní socializace** přitom má svou specifickou podobu, neboť „nutí“ žáky a studenty, aby se přizpůsobili podmínkám institucionalizované výchovy a také požadavkům učitelů [Průcha, Walterová, Mareš 2009: 267].

¹⁷ V této práci ponechávám průběh procesu socializace stranou. Více o tomto tématu viz např. ONDREJKOVIČ, P. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda, 2004.

Jak již bylo řečeno, socializace je procesem, který probíhá ve společenských podmínkách a je s nimi tedy bytostně svázán [Havlík, Kořa 2007: 43]. Lze tedy uvažovat, do jaké míry je tento proces ovlivněn proměnou společnosti v individualizovanou společnost, ve společnost, kde dominují „akciové společnosti Já“, ve společnost lidí, kteří si vystačí sami se sebou, kteří „ztrácí zájem o své blízké a nejbližší“, a které doplňuje „snad jen mediální kontakt s náhodnými partnery a s neznámými, ale atraktivními celebritami“ [Petrusek, Balon 2011: 106]. Ve světle těchto proměn Ondřejkovič doplňuje k rodině, škole, neformálním organizacím mládeže (vrstevnickým skupinám), formálním organizacím a institucím pátý socializační činitel, kterým jsou masmédiá [Ondřejkovič 2004: 61].

4 Formy agrese a násilí ve školním prostředí

Jeden ze závažných sociálně patologických jevů¹⁸ představuje agrese a násilí vyskytující se ve školním prostředí a já se touto problematikou budu nyní zabývat podrobněji. S ohledem na téma a cíle práce se dále věnuji pouze násilí vůči škole v tom významu, který je uveden výše (viz kap. 2.1).

Dříve než začnu podrobněji hovořit o možných formách agrese a násilí ve školním prostředí, předkládám zde pro rychlejší orientaci v tématu následující tabulku, která zobrazuje formy agrese a násilí vyskytující se ve školním prostředí a subjekty, kteří se na této agresi a násilí podílejí:

Tabulka č. 2: Formy agrese a násilí ve školním prostředí

<i>Formy agrese a násilí ve školním prostředí</i>		Agresor			
		<i>žák (student)</i>	<i>rodič</i>	<i>učitel</i>	<i>ředitel</i>
Oběť	<i>žák (student)</i>	šikana (kyberšikana)	x	školní násilí	x
	<i>rodič</i>	x	x	školní násilí	x
	<i>učitel</i>	školní násilí (kyber-obtěžování)	školní násilí	mobbing	bossing
	<i>ředitel</i>	x	x	x	x

[Zdroj: autorka]

Jak je patrné z výše uvedené tabulky, ve školním prostředí se mohou vyskytovat **různé formy agrese a násilí**. Pro lepší přehlednost tyto formy rozdělím **do dvou skupin** – na **agresi, která se vyskytuje mezi žáky a studenty** a na **další formy školního násilí**, v nichž kromě žáků a studentů vystupují v rolích obětí a agresorů i další subjekty, kterými jsou pedagogové, rodiče či ředitelé.

¹⁸ O sociálně patologických jevech více viz kapitola 3.2

4.1 Agrese a násilí mezi žáky a studenty

V této kapitole se budu podrobněji věnovat agresí a násilí mezi žáky a studenty, konkrétně pak šikaně a kyberšikaně. Kapitulu jsem do své práce zařadila ze dvou důvodů. Za prvé proto, že zamyšlení nad problematikou agrese a násilí mezi žáky a studenty utváří komplexnější obraz o agresí a násilí vyskytující se ve školním prostředí. Za druhé proto, že šikana a kyberšikana žáků a studentů mezi sebou navzájem vykazuje v některých ohledech velmi podobné rysy jako agrese a násilí ze strany studentů vůči pedagogům. Někteří autoři (srovnej Sáva 2008¹⁹, Martínek 2009: 113) v této souvislosti dokonce užívají pojem šikana učitelů, nicméně já se přidržím Kolářova odlišení pojmu šikana od jiných forem školního násilí²⁰ a budu v souvislosti s pedagogy užívat označení agrese a násilí vůči pedagogům.

4.1.1 Šikana (*bullying*)

Šikana je jednou ze základních forem agrese vyskytující se mezi žáky a studenty. Šikanu je třeba odlišovat od škádlení, přičemž hlavním a základním rozdílem mezi nimi je způsob, jakým „*škádlení vnímá ten, na jehož účet se děje*“ [Vágnerová a kol. 2009: 12]. Zjednodušeně lze říci, že při škádlení se jedná o legraci pro obě strany, zatímco u šikany se jedná o pravý opak – agresor má radost, že může ubližovat. I škádlení může být někdy nepříjemné, ale nikdy do té míry, že by škádlený zažíval pocity bezmoci. Důležité je, že si aktéři při škádlení mohou vyměnit své role a v případě, že je pro ně škádlení neúnosné, mohou z něj vystoupit [Kolář 2009: 15].

¹⁹ SÁVA, A. *Šikana učitelů*. Dostupné z www <<http://sikana.i-extra.net/?s=%C5%A0ikana+u%C4%8Ditel%C5%AF>> [citace dne 14.11.2010]

²⁰ Kolář v této souvislosti poukazuje na to, že používání slova šikana téměř pro jakýkoliv jev vede ke značné pojmové nejistotě. Proto o šikaně hovoří pouze v souvislosti s asymetrickou agresí mezi dětmi samotnými a ostatní formy školního násilí jako šikanu neoznačuje [Kolář 2005: 1]. V návaznosti na Koláře nebudu ani já v souvislosti s dalšími formami školního násilí hovořit o šikaně, a to z toho důvodu, že Kolářovo označení „školní násilí“ považuji za přesnější a lépe vystihující povahu vztahu mezi subjekty, které v něm figurují.

Podle některých autorů, například Říčana nebo Martíňka, můžeme na šikanu nahlížet jako na zvláštní případ agrese, konkrétně agrese žádoucí instrumentální²¹ [Říčan 1995: 21, Martínek 2009: 35]. Šikanu nebo též šikanování lze proto definovat jako „*agresivní jednání uskutečňované s cílem získat pocit převahy a určité výhody prostřednictvím fyzického a psychického týrání druhých lidí*“ [Novák, Capponi 1996: 45].

Naproti tomu Kolář vztahuje šikanu přímo ke školnímu prostředí. Tato definice se ve spojitosti s žáky a studenty jeví jako vhodnější. Kolář tedy označuje šikanu či šikanování jako situaci, kdy „*jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci*“²² [Kolář 2001: 27]. Kolář v této definici sice užívá pojem žák, dle mého názoru je ale toto označení užito ve smyslu osoby, která se nachází „*v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk*“, tzn. v širším smyslu tohoto pojmu [Průcha, Walterová, Mareš 2009: 389]. Nicméně v této definici je jasně patrná striktnost, s jakou Kolář odlišuje šikanu od dalších forem školního násilí.²³

V návaznosti na výše uvedenou definici můžeme jako významné znaky šikanování zdůraznit **záměrnost**, **opakování** (které však není podmínkou – pokud se jedná o obzvláště kruté ublížení, označíme za šikanu i jednotlivou událost), **nepoměr sil** a **samoúčelnost** (není zaměřena k dosažení konkrétního cíle) [Kolář 2001: 31]. Podobně jako Kolář, uvádí také Martínek podmínky, jež by měly být splněny, abychom mohli hovořit o šikaně či šikanování [Martínek 2009: 110-113]. Jedná se o:

- převahu síly nad obětí;
- oběť vnímá útok jako nepříjemný;
- dlouhodobost či krátkodobost útoku.

²¹ O instrumentální agresi více viz kapitola 5.1

²² Manipulaci lze definovat jako „*činnost jednoho člověka nebo skupiny lidí (nebo instituce), která je zaměřena na ostatní lidi a v jejímž důsledku tyto lidé nevědomky realizují promyšlené cíle manipulátorů*“ [Wróbel 2008: 24].

²³ Toto Kolářovo striktní odlišení pojmu šikana (popřípadě šikanování) od pojmu školního násilí považuji za reakci na všeobecné tendence užívat pojem šikana „*pro všechno a v jakékoliv souvislosti (...)*“ [Kolář 2005: 1].

Převaha síly nad obětí nemusí mít nutně charakter *fyzické převahy*, může se jednat i o převahu ve formě *psychické síly*, která se projevuje tím, že psychicky odolnější jedinec trápí psychicky méně odolného jedince. Převaha síly může fungovat také v *množstevní podobě* – ta se může projevit tím, že větší množství dětí trápí menší množství dětí ve třídě. Převaha *mentální síly* představuje specifický projev převahy síly, kdy intelektově vyspělejší a zdatnější jedinec trápí jedince méně intelektově zdatného. Obecně panuje představa, že vzdělaní a inteligentní žáci a studenti se mezi sebou nebudou šikanovat – nicméně opak je pravdou. Zjednodušeně by se dalo říci, že čím je jedinec intelektově zdatnější, tím je šikana více promyšlená a skrytá. V neposlední řadě se ve školním prostředí může objevovat převaha *mocenské síly* – typickým příkladem je záměrné ubližování, které „provozují“ žáci a studenti vyšších ročníků na žácích a studentech nižších ročníků [Martínek 2009: 110-111].

Druhou podmínkou šikanujícího chování je skutečnost, že **oběť vnímá útok jako nepřijemný**. Ve školním prostředí se mezi dětmi objevují nejrůznější přezdívky – některé vyzdvihují kladné vlastnosti dítěte a dítě se s nimi rádo ztotožní, jiné jsou pro dítě hanlivé a urážlivé. Přirozenou reakcí dítěte na urážlivou přezdívku je to, že se jí brání – tato obrana může nabývat i agresivní podoby (obzvláště tehdy, když je touto přezdívkou úmyslně provokováno), což vede k nesprávnému označení takového dítěte za agresora – tím je však zakryta skutečnost, že tou obětí je ono samo [Martínek 2009: 111-112].

Při šikaně se nemusí vždy jednat o **dlouhodobý útok** – za šikanu může být označen i **útok krátkodobý**. Přestože je šikanou nejčastěji označováno postupně se rozvíjející negativní chování vůči spolužákovi či skupině spolužáků, může být i jednorázovým a krátkodobým aktem, jenž splňuje výše uvedené podmínky. Tyto tzv. krátkodobé šikany však mohou být mnohem nebezpečnější než šikany dlouhodobé, neboť probíhají v samotné třídě, přičemž učitel o nich neví a navíc mnohdy nebývají za šikanu považovány a to z důvodu, že se nejedná o dlouhodobý proces [Martínek 2009: 112].

Šikana se ve školním prostředí vyskytuje v mnoha různých podobách. Říčan s Janošovou obecně rozlišují šikanu na šikanu přímou a šikanu nepřímou. **Přímá šikana** podle nich spočívá v *násilí všeho druhu* (působení bolesti, ponižující tělesná manipulace, poškozování a odebírání osobních věcí apod.), ve *slovním napadání* (nadávky, posměch, urážení oběti i její rodiny) a v *zotročování* (oběť je donucena k výkonu ponižujících nebo zakázaných činnosti), kdežto **nepřímá šikana** v *sociální izolaci* (ignorace oběti ze strany spolužáků a její vyloučení z činnosti skupiny) [Říčan, Janošová 2010: 21-22]. Podle Koláře se může šikana projevovat jako:

- **fyzická agrese a používání zbraní** (např. škrcení oběti, snaha vyhodit oběť z okna, bodání a řezání nožem, střílení vzduchovou pistolí do různých částí těla oběti, hromadné bití a kopání, stříhání a pálení vlasů apod.)
- **slovní agrese a zastrašování zbraněmi** (např. výhružky zabitím, mučením, násilím, zastrašování zbraněmi, nadávání, urážení a zesměšňování oběti apod.)
- **krádeže, ničení a manipulace s věcmi** (např. krádež peněz, učebnic či sešitů, trhání a ničení oblečení oběti, plivání do bot oběti apod.)
- **násilné a manipulativní příkazy** (např. donucení oběti k líbání bot agresora, k opakování ponižujících výroků, k placení „výkupného“, k předvádění zvířat apod.)
- **zraňování izolací, oklikou a „uměleckými“ výtvary** (např. ignorace oběti, pomlouvání, zlomyslné osočování, psaní urážlivých básní a příběhů apod.) [Kolář 2001: 28-30]

Kromě **oběti** a **agresora** se šikany účastní i tzv. **mlčící většina** neboli ti, kteří šikaně přihlížejí [Vágnerová a kol. 2009: 12]. Ve školním prostředí se tedy zpravidla jedná o zbytek třídy. Vágnerová v této souvislosti upozorňuje, že i tento třetí účastník či spíše účastníci bývají vnitřně zraněni, a proto by se k nim mělo přistupovat podobným způsobem jako k oběti [Vágnerová a kol. 2009: 13]. Také Říčan s Janošovou, kteří v této souvislosti hovoří o tzv. *třídní šikaně*, upozorňují, že tento typ šikany „*má mimořádně zhoubné následky, protože nejen těžce ubližuje oběti, ale kazí vztahy v celé skupině, kterou je školní třída, poškozují etický i psychický vývoj většiny, nebo dokonce všech dětí*“ [Říčan, Janošová 2010: 13].

4.1.2 Kyberšikana (*cyberbullying*)

V soudobém světě nabývají moderní technologie stále lákavější a dokonalejší podoby a poskytují stále více nových možností k rozšíření znalostí a vyhledání informací. Tento vývoj s sebou však zákonitě přináší kromě smysluplného využití těchto technologií také nebezpečí jejich zneužití [Vágnerová a kol. 2009: 91].

V současné době se v souvislosti se zneužitím moderních technologií velmi často hovoří o tzv. kyberšikaně (*cyberbullying*). Kyberšikana bývá označována jako záměrné, opakované a nepřátelské chování skupiny či jednotlivce, jehož cílem je poškodit ostatní prostřednictvím počítačů, mobilních telefonů nebo jiných elektronických zařízení.²⁴ V porovnání s pojmem tradiční šikana, která v sobě zahrnuje jak fyzický, tak psychický aspekt týrání jedince, lze kyberšikanu označit za novodobý způsob psychického šikanování [Lidická 2009: 72].

Tradiční šikana a kyberšikana mají jeden shodný rys – a tím je snaha ublížit nebo opakovaně ubližovat druhému – fyzicky nebo psychicky. Kyberšikana má však, oproti tradiční šikaně, své specifické znaky, mezi které lze zařadit anonymitu útočníků, změnu profilu útočníků a obětí, změnu místa a času útoků, odlišné chování lidí ve virtuálním světě, pomoc publika a v neposlední řadě obtížnou rozpoznatelnost dopadů kyberšikany.

²⁴ Srovnej BAUMAN, S. *Cyberbullying: A virtual Menace*. Paper to be presented at the National Coalition Against Bullying national Conference, Melbourne, Australia, 2007. Dostupné z [www <http://www.ncab.org.au/Assets/Files/Bauman,%20S.%20Cyberbullying.pdf>](http://www.ncab.org.au/Assets/Files/Bauman,%20S.%20Cyberbullying.pdf) [citace dne 8.5.2011] a STEFFGEN, G., KÖNIAG, A. *Cyberbullying: The role of traditional bullying and Empathy*. Dostupné z [www <http://miha2.ef.uni-lj.si/cost298/gbc2009-proceedings/papers/P200.pdf>](http://miha2.ef.uni-lj.si/cost298/gbc2009-proceedings/papers/P200.pdf) [cit. dne 8.5.2011]

Právě tyto specifické znaky kyberšikany mohou působit jako zesilovač tradiční šikany. Krom toho, že anonymita dodává šikanujícím sílu a jsou proto schopni chovat se způsobem, kterého by se v reálném životě neodvážili²⁵, dochází při kyberšikaně k významnému rozšíření publika. Navíc to, co v reálném světě trvá „jen“ pár minut, může být ve virtuálním světě zveřejněno celé měsíce. Právě tento fakt – totiž, že jsou ponižující a hanobící informace sdíleny s ostatními (prakticky s kýmkoliv) i po velmi dlouhou dobu, může mít pro mladého člověka fatální následky.²⁶ O tom ostatně svědčí mnohé závažné případy kyberšikany, které v „lepší“ případě končí hospitalizací oběti v psychiatrické léčebně a v „horším“ případě sebevraždou.

Jako příklad fatálních důsledků uvedu dva závažné případy kyberšikany. První případ, o kterém se zde zmíním, je vůbec prvním zveřejněným případem závažné kyberšikany. Tento případ se odehrál v roce 2002 v Kanadě a jeho hlavním protagonistou je Ghyslain Raza (14 let). Student střední školy natočil sám sebe při předvádění scény z Hvězdných válek, kde se snažil napodobit postavu Dartha Maula. Spolužáci mu však tuto nahrávku ukradli a zveřejnili ji na internetu. V průběhu několika týdnů se nahrávka rozšířila do celého světa, došlo k jejím nesčetným úpravám, vzniklo mnoho webů a blogů, na kterých byl Ghyslain zesměšňován a dokonce byl parodován i v několika amerických seriálech. V důsledku toho se Ghyslain psychicky zhroutil a musel podstoupit dlouhodobou léčbu.²⁷

²⁵ Říčan s Janošovou v této souvislosti hovoří o kyberšikaně jako o „zbrani slabých“ [Říčan, Janošová 2010: 139].

²⁶ NYKODÝMOVÁ, H. *Kde končí legrace a začíná kyberšikana*. Dostupné z [www <http://www.lupa.cz/clanky/kde-konci-legrace-a-zacina-kybersikana>](http://www.lupa.cz/clanky/kde-konci-legrace-a-zacina-kybersikana) [citace dne 18.4.2011]

²⁷ Srovnej NYKODÝMOVÁ, H. *Kde končí legrace a začíná kyberšikana*. Dostupné z [www <http://www.lupa.cz/clanky/kde-konci-legrace-a-zacina-kybersikana>](http://www.lupa.cz/clanky/kde-konci-legrace-a-zacina-kybersikana) [citace dne 18.4.2011] a *Kyberšikana*. Dostupné z [www <http://www.skolaekonom.cz/download/Roudnice-nad-Labem/Kybersikana-let-k.pdf>](http://www.skolaekonom.cz/download/Roudnice-nad-Labem/Kybersikana-let-k.pdf) [citace dne 14.11.2010]

Druhý případ je jedním z prvních a zároveň nejtragičtějších evropských případů. Odehrál se v roce 2006 v Polsku, kdy několik spolužáků podrobilo Annu Halman (14 let) sexuální šikaně (svlékli ji, osahávali a předváděli, že ji znásilňují). Vše si nahráli na mobilní telefon a dívce vyhrožovali zveřejněním na internetu. To posléze skutečně udělali a video umístili na stránku YouTube. Tento čin měl být pomstou za to, že Anna nechtěla s jedním z útočníků chodit. Anna však toto trauma psychicky neunesla a spáchala sebevraždu.²⁸

Ačkoliv se žádný podobný závažný případ kyberšikany v České republice dosud neobjevil, nemusí být daleko doba, kdy k tomu dojde. Výzkumem „*Nebezpečí elektronické komunikace*“, který realizoval výzkumný tým projektu E-Bezpečí a Centra PRVOK (Centrum prevence rizikové virtuální komunikace) v roce 2009, bylo totiž zjištěno, že některé z forem kyberšikany je vystavena téměř polovina českých dětí (46,8%). Nejčastěji se jedná o „lehčí“ formy kyberšikany jako jsou nadávky, urážky či ponižování prostřednictvím SMS zpráv, e-mailů, v chatu nebo diskusi (15,8%), dále pak napadení elektronického účtu (13,5%), popřípadě výhrůžky a zastrasování (8,9%). Tento poměrně vysoký počet obětí kyberšikany je přímo úměrný počtu útočníků – kyberšikanu si z pozice útočníka vyzkoušelo 27,8% dětí, což je téměř každé třetí dítě. V nejvíce případech se jednalo o útok na cizí elektronický účet (14,7%) a dehonestující projevy realizované za pomoci SMS zpráv, e-mailu, chatu nebo v diskusi [Krejčí, Kopecký 2009-2010: 7-10].

V rámci výzkumu bylo dále zjištěno, že celé dvě třetiny dotazovaných dětí nemají problém sdílet své osobní údaje s lidmi, které znají pouze v rámci internetové komunikace. Tato skutečnost podstatným způsobem přispívá k šíření kyberšikany, podobně jako zveřejňování osobních fotografií či videozáznamů (prostřednictvím internetu či mobilního telefonu) nebo zakládání osobních účtů na internetových portálech (jako je např. Facebook²⁹), na kterých jsou pak osobní údaje dostupné všem [Krejčí, Kopecký 2009-2010: 15-18].

²⁸ *Kyberšikana*. Dostupné z [www <http://www.skolaekonom.cz/download/Roudnice-nad-Labem/Kybersikana-let-k.pdf>](http://www.skolaekonom.cz/download/Roudnice-nad-Labem/Kybersikana-let-k.pdf) [citace dne 14.11.2010]

²⁹ Facebook je v současné době velmi oblíbenou sociální sítí. Termín sociální síť se užívá jako „*označení pro informační síť poskytované internetovými portály, které umožňují vytvářet virtuální společenství. Sociální síť nabízejí prostor pro prezentaci lidí, komunikaci, navazování sociálních vztahů, vzdělávání,*

4.2 Další formy agrese a násilí vůči škole – tzv. školní násilí

Ve školním prostředí se kromě výše uvedených forem agrese a násilí mezi žáky a studenty vyskytují i další formy školního násilí. Tyto formy školního násilí jsou specifické tím, že kromě žáků a studentů zahrnují jako další aktivní účastníky pedagogy, rodiče nebo ředitele, nikoliv však jako řešitele školního násilí, nýbrž jako agresory či oběti. Na tomto místě pouze podotýkám, že i když mne zajímají především dvě formy školního násilí – a to školní násilí vedené ze strany studentů vůči pedagogům a školní násilí vedené ze strany rodičů vůči pedagogům, uvádím zde pro čtenářovu komplexnější představu i další možné směry, kterými může být školní násilí vedeno.

4.2.1 Učitel žák (student)

Školní násilí může být vedeno **od pedagoga směrem k žákovi či studentovi**. Jedná o situaci, kdy pedagog vyučuje žáka (studenta), se kterým nemá dobré vztahy. Tento žák (student) ho často a mnohdy dokonce zcela neúmyslně provokuje [Martínek 2009: 113]. Pedagog vůči takovému žákovi (studentovi) pociťuje antipatii, která se projevuje zaměřením negativní pozornosti pedagoga na tohoto jedince. Negativní pozornost se může projevovat v podobě obtížnějších otázek při zkoušení, horšími známkami či zesměšňováním před třídou [Novák, Capponi 1996: 47; Martínek 2009: 113]. Příčinou tohoto typu školního násilí může být také nesprávné pochopení situace v důsledku neinformovanosti pedagoga. Zde lze jako příklad uvést identifikaci nesoustředěnosti, roztěkanosti a zbrklosti žáka (studenta) s lehkou mozkovou dysfunkcí jako projevu nekázně nebo vyložení chyb v psaní, které jsou nepřiměřené věku žáka (studenta) – dysortografika jako jeho nedostatečné učební přípravy a „lajdáctví“ [Novák, Capponi 1996: 47].

komerci (reklama, marketing, sociotechnika) nebo jakoukoli jinou lidskou činnost, kterou lze virtuálně realizovat.“ [Krejčí, Kopecký 2009-2010: 18]

4.2.2 Žák (student) učitel

Další směr, kterým může probíhat školní násilí, a který mne v této práci zajímá nejvíce, je školní násilí vedené **od žáka či studenta směrem k pedagogovi**.³⁰ Jedná se o formu školního násilí, které v mnoha případech splňuje základní podmínky šikanování – tj. převahu síly nad obětí (zde mám na mysli především množstevní převahu), vnímání útoků ze strany oběti jako nepříjemného a dlouhodobé či krátkodobé trvání útoku³¹. Nicméně, jak jsem již uvedla výše, v souvislosti s pedagogy nebudu užívat pojem šikana, nýbrž pojem agrese a násilí vůči pedagogům.

4.2.3 Rodič učitel

Třetí směr, kterým může být vedeno školní násilí, a který mne v této práci bude také zajímat, vychází **od rodiče směrem k pedagogovi**. V tomto případě figurují především rodiče, kteří mají představu, že by jim škola měla vycházet ve všem vstřícně. Tito rodiče mnohdy mluví pedagogovi do výuky, neboť přece „*vědí nejlépe, jak má vychovávat a učit jejich dítě*“ [Martínek 2009: 114]. Zároveň považují školu za nutné zlo a za každou cenu brání své dítě před jakýmkoliv omezením. K vytvoření této formy školního násilí může přispět a častokrát přispívá „únik informací“ z pedagogického sboru. Jako příklad lze uvést situaci, kdy se kolegové mezi sebou pohádají a všichni o této hádce vědí a veřejně ji rozebírají. Rodiče pak mohou nabýt pocitu, že je možné s pedagogy manipulovat (zejména ve prospěch svého dítěte) a později mohou tohoto pocitu nabýt i děti. Rizikové jsou i situace, kdy se rodič na pedagoga rozzlobí a přijde mu do školy za přítomnosti dítěte, mnohdy dosti nevybíravým způsobem, vynadat. Dítě, které je svědkem tohoto slovního útoku, si může později říci, že když může pedagogovi vynadat rodič, proč by nemohlo i ono samo [Martínek 2009: 114-115].

³⁰ V této souvislosti někteří autoři hovoří o tzv. viktimizaci pedagogů (srovnej Večerka a kol. 2009).

³¹ O základních podmínkách šikanování více viz kapitola 4.1.1

4.2.4 Učitel rodič

Opakem výše uvedené formy školního násilí je agrese nebo násilí **od pedagoga směrem k rodiči**. Tímto nerovným vztahem trpí zejména tzv. spolupracující rodiče problémového dítěte neboli rodiče, kteří si jsou dobře vědomi toho, že jejich dítě má problémy, nicméně si s nimi nedokážou sami poradit a chtějí je se školou řešit. Pedagog tak může nabýt pocitu určité převahy nad rodičem, přičemž mu radí, jakým způsobem má své dítě trestat. Pokud rodič tuto radu uposlechne, dítě získává pocit, že je trestáno kvůli škole, což vyústí v nenávist dítěte vůči škole, která se projeví dalšími kázeňskými problémy. Rodič tedy opět přijde za pedagogem, který mu poradí ještě přísnější způsob potrestání dítěte, a tím se kruh uzavírá. Tímto způsobem se vztah pedagog – rodič pomalu přesouvá z úrovně rovnocenných partnerů do úrovně nadřazený – podřízený, kdy nadřazeným je pedagog a podřízeným rodič [Martínek 2009: 115-116].

4.2.5 Učitel učitel

V případě, že je školní násilí zaměřeno **od pedagoga k některému z jeho kolegů**, lze obecně hovořit o tzv. **mobbingu** neboli psychickém násilí (či teroru) odehrávajícím se na pracovišti. V případě mobbingu se jedná o systematické, cílené a především opakované napadání jedince kolegou či skupinou kolegů [Novák, Capponi 1996: 73]. „(...) *Vyznačuje se absencí morálních zábran na straně útočníka a zahrnuje nepřátelskou a neetickou komunikaci bez ohledu na to, jakou činnost jeho oběť vykonává či jak se na pracovišti chová.*“³² A je to právě školství, které je v tomto ohledu druhou nejohroženější oblastí (prvenství „drží“ zdravotnictví).³³

³² *Mobbing*. Dostupné z www <<http://www.prevko.cz/odbornik/podpora-metodikum-prevence>> [citace dne 27.9.2010]

³³ [tamtéž]

Aby bylo možné hovořit o mobbingu, je zapotřebí, aby byla splněna základní podmínka, a tou je, že útoky musí probíhat minimálně jednou týdně po dobu alespoň půl roku [Leymann, Gustafsson 1996: 252]. Kromě toho se mobbing dále vyznačuje zákeřností a rafinovaností – šíří se pozvolna, skrytě a neprojevuje se navenek. Proto si ho zpočátku nemusí povšimnout oběť, natož její okolí. Mobber je při svých útocích velmi opatrný – v žádném případě nechce být přistižen, a proto se mu agresivní chování dokazuje jen s velkými obtížemi. Často si skutečný stav věcí uvědomuje pouze oběť, která ví, že se nejedná o náhodné ani ojedinělé útoky, nýbrž o promyšlený jev.³⁴

Podobně jako u klasické šikany, neexistuje ani u mobbingu žádný specifický profil oběti. Přestože lze uvažovat o určitých znacích, které zvyšují riziko stát se obětí mobbingu, stále platí, že obětí se může stát kdokoliv [Svobodová 2008: 56]. V zásadě lze rozlišit tři předpoklady vedoucí k nastartování mobbingu – kromě osobnostních znaků oběti, jsou to osobnostní znaky agresora a atmosféra na pracovišti [Svobodová 2008: 34-35]. Konkrétně pak můžeme hovořit o fyzické či psychické odlišnosti oběti, pozici oběti jako nového pracovníka či obětního beránka, egocentrickém, autoritativním a emočně nezralém agresorovi, který trpí pocitem vlastní méněcennosti a dále pak o nedostatečné kvalifikaci pro vedení lidí, permanentním tlaku na zvyšování výkonů a snižování nákladů, strachem ze ztráty zaměstnání ad. [Svobodová 2008: 49, 56-60].

4.2.6 Ředitel učitel

Poslední formou školního násilí, kterou zde uvádím, je školní násilí zaměřené **od ředitele směrem k pedagogům** neboli tzv. **bossing**. Ačkoliv hranice mezi mobbingem a bossingem nebývají zcela zřetelné, lze vysledovat jeden podstatný rozdíl – zatímco u mobbingu se jedná o „proces, při kterém je kolega napadán svým kolegou“, v případě bossingu dochází k psychickým útokům ze strany nadřízeného [Svobodová 2008: 19]. Tento typ útoku ze strany nadřízeného je pro oběť o to nepříjemnější, že je velmi obtížné, ne-li nemožné, se takovému útoku vyhnout.

³⁴ *Mobbing*. Dostupné z www <<http://www.prevko.cz/odbornik/podpora-metodikum-prevence>> [citace dne 27.9.2010]

Jako typické projevy bossingu je možno uvést situace, kdy je oběť veřejně znevažována před svými kolegy, kdy jsou jí přidělovány obtížné úkoly, které není schopna splnit (nebo naopak úkoly, které jsou pro ni příliš jednoduché), kdy jsou oběti odebrána privilegia, která byla do této doby samozřejmostí, kdy je oběť viněna za jakoukoliv chybu, popřípadě je zesměšňována, ponižována či zostuzována a v neposlední řadě situace, kdy je odříznuta od informací nezbytných k její práci [Beňo 2003: 65].

Ačkoliv příčiny bossingu mohou na první pohled působit značně individuálně, přece jen mají společného jmenovatele – Beňo v této souvislosti hovoří o tzv. „strategii nadřazenosti“ [Beňo 2003: 73]. Tato strategie odkazuje k neochotě vedoucího pracovníka vést se svými podřízenými dialog a zároveň k jeho přesvědčení, že *„jakýkoli mocenský prostředek je mnohem užitečnější a účinnější než skutečný rozhovor s podřízenými“* [Beňo 2003: 73]. Nicméně nejčastějšími příčinami bossingu, potažmo mobbingu, tak, jak je uvádí Beňo, jsou frustrace, nuda, tlak, obavy z konkurence, zloba a závist, boj o právo „vlastnit“ a netolerance. Mimo to může být bossing ukazatelem osobního problému, jenž má vedoucí pracovník [Beňo 2003: 74].

5 Agrese a násilí zaměřené vůči pedagogům

Agrese a násilí zaměřené vůči pedagogům může nabývat různých podob – od verbálních projevů agrese až po její fyzické vyjádření, které bývá obecně považováno za nejzávažnější formu agrese neboli násilí.³⁵ Pro konkrétnější představu, jaké podoby může nabývat tento typ násilí zaměřený ze strany žáků (studentů) či rodičů vůči pedagogům, uvádím několik závažných případů napadení pedagoga v České republice³⁶:

- **leden 1998** Přímo při vyučování zaútočil šestnáctiletý žák soukromého gymnázia v Rajci – Jestřebí na Blanensku železnou tyčí na učitelku německého jazyka.
- **leden 2002** Čtrnáctiletý žák základní školy v Ostravě nejprve vyhrožoval své učitelce smrtí a poté se ji pokusil fyzicky napadnout.
- **březen 2004** Přímo při vyučování ubodal svého pedagoga šestnáctiletý učeň ve Svitavách.
- **červen 2011** Otec žáka základní školy v Pohořelicích na Brněnsku napadl pedagoga přímo při vyučování – úder byl natolik silný, že pedagog upadl a ztratil vědomí.

Tragický případ z března roku 2004 se stal mezníkem, který v České republice rozpoutal zájem o tuto problematiku jak v řadách odborné, tak i laické veřejnosti [Večerka a kol. 2009: 84].

Ačkoliv je každý případ agrese, a obzvláště agrese fyzické, ze strany studentů či jejich rodičů vůči pedagogům svým způsobem jedinečný, lze určit obecné faktory, které k agresi a násilí vůči pedagogům přispívají³⁷:

³⁵ O druzích a podobách agrese více viz kapitola 5.1

³⁶ Srovnej *Rádce UN: Školní násilí*. Dostupné z [www](http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3623) <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3623>> [citace dne 17.11.2010], [Večerka 2009: 84] a *Otec žáka napadl učitele tělocviku*. Dostupné z <<http://www.novinky.cz/krimi/235467-otec-zaka-napadl-ucitele-telocviku.html>> [citace dne 6.6.2011].

³⁷ Sáva, A. *Šikana učitelů*. Dostupné z [www](http://sikana.i-extra.net/?s=%C5%A0ikana+u%C4%8Ditel%C5%AF) <<http://sikana.i-extra.net/?s=%C5%A0ikana+u%C4%8Ditel%C5%AF>> [citace dne 14.11.2010]

- zčásti nefunkční systém českého práva a vymahatelnost práva (odložení případů méně závažného fyzického napadení pedagogů, řešení těchto případů jako přestupků, popřípadě doporučení řešit případy v rámci kompetence školy);
- nedostatečná právní ochrana pedagogů (není kodifikován žádný právní předpis ani zákon, jenž by chránil pedagogy);
- odchody profesionálů z řad pedagogů za lepšími platovými podmínkami;
- neprofesionalita a neschopnost části pedagogického sboru;
- přehlížení problému agrese a násilí vůči pedagogům (strach pedagogů z odsouzení svými kolegy, nedostatečná podpora ze strany vedení školy³⁸).

V souvislosti s agresí a násilím vůči pedagogům se budu nadále zabývat vybranými tematickými oblastmi – a to verbální a fyzickou agresí ze strany studentů nebo jejich rodičů vůči pedagogům, kyber-obtěžováním pedagogů a střelbou na středních školách (gymnáziích).

5.1 Verbální a fyzická agrese ze strany studentů či rodičů vůči pedagogům

Prvním tematickým okruhem, na který se práce zaměřuje, je agrese a násilí vůči pedagogům, jež je vedeno ze strany studentů nebo jejich rodičů. Zde se zaměřím na vybrané kategorizace druhů agrese, které aplikuji na školní prostředí.

Co lze označit jako agresi, popřípadě agresivní chování již bylo řečeno výše (viz kap. 2.1 a kap. 2.2). Nyní se budeme věnovat tomu, jaké lze rozlišit druhy agrese a jakých podob mohou nabývat ve školním prostředí.

³⁸ *Rádce UN: Školní násilí*. Dostupné z [www <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3623>](http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3623)
[citace dne 17.11.2010]

Podobně jako se lze setkat s různými definicemi a vymezeními agrese, je možné ji odlišnými způsoby třídit a kategorizovat. Pro účely této práce jsem zvolila dva druhy kategorizace agrese, a to **trojdimensionální rozlišení na agresi přímou x nepřímou, fyzickou x verbální, aktivní x pasivní** (tzv. „trojdimensionální mapu“), které klade důraz na vnější projevy agrese a dále pak **rozlišení na agresi emocionální, instrumentální a frustrační**, které zohledňuje příčiny vzniku agrese. Tyto dvě kategorizace považuji pro školní prostředí za nejvhodnější a zároveň za nejlépe aplikovatelné na vztah studenta (rodiče) a pedagoga.

Jak již bylo uvedeno, z hlediska **vnějších projevů** lze hovořit o agresi:

- přímé a nepřímé;
- fyzické a verbální;
- aktivní a pasivní [Čermák 1999: 11-12, Kolář 2001: 32, Martínek 2009: 29-31].

Vzájemnou kombinací těchto tří dimenzí, získáme osm druhů agrese. Pro přehlednost uvádím tuto kategorizaci druhů agrese a příklady jejích projevů ve školním prostředí v následující tabulce:

Tabulka č. 3: Druhy agrese vytvořené na základě tzv. „trojdimensionální mapy“ a příklady možných projevů ze strany studentů (nebo jejich rodičů) vůči pedagogům

Druhy agrese	Příklady projevů agrese ve školním prostředí
Fyzická aktivní přímá	Přímý fyzický útok studenta (rodiče) na učitele, popřípadě pokus o něj.
Fyzická aktivní nepřímá	Fyzický útok na učitele prostřednictvím jiné osoby než je student nebo rodič; ničení majetku učitele studentem (rodičem).
Fyzická pasivní přímá	Fyzické bránění učitele v dosahování jeho cílů (např. blokování dveří, aby byl učitel zamezen vstup do třídy, poškozování pomůcek nezbytných pro výuku).
Fyzická pasivní nepřímá	Odmítnutí studenta splnit oprávněné požadavky učitele.

Druhy agrese	Příklady projevů agrese ve školním prostředí
Verbální aktivní přímá	Hrubé slovní urážky a nadávky studenta (rodiče) vůči učiteli; slovní ponižování či znevažování.
Verbální aktivní nepřímá	Rozšiřování pomluv o učiteli před ostatními studenty (rodiči). Do této kategorie patří i tzv. <i>symbolická agrese</i> , která může být vyjádřena v zesměšňujících či urážejících kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímá	Naprostá ignorace učitele; odmítnutí pozdravit, mluvit s ním či odpovídat na jeho otázky.
Verbální pasivní nepřímá	Nezastání se učitele před spolužáky (rodiči), kteří jej nespravedlivě kritizují či osočují.

[Zdroj: Autorka 2011]

Z hlediska **pohnutek** můžeme odlišit *agresi emocionální* a *instrumentální*. Pro emocionální agresi je příznačná přítomnost silné negativní emoce (nejčastěji hněvu³⁹), přičemž agrese zde není prostředkem, nýbrž cílem sama o sobě. Oproti tomu instrumentální agrese je prostředkem k dosažení vnějšího cíle. Její užití je založeno na předem připraveném plánu a zároveň na úvahách o různých variantách možného průběhu jednání [Čermák 1999: 10].

³⁹ Hněv lze charakterizovat jako silný emocionální stav, který často doprovází agresi, nicméně není její nezbytnou podmínkou [Čermák 1999: 13].

Pokud tuto kategorizaci vztáhneme na školní prostředí, lze říci, že emocionální agrese v tomto prostředí vzniká jako reakce na silně nepříjemný podnět, popřípadě jako reakce na postupné hromadění „nevýznamných“ negativních prožitků, například v důsledku častých negativních konfrontací s učiteli. Tento typ agrese vzniká náhle a bez předem promyšlených následků. Učitel by v tomto případě neměl reagovat okamžitě, nýbrž nechat jedince tzv. „vyzuřit“. Stejně tak by neměl dotyčnému studentovi udělit trest ihned, ale až poté, co pomine stadium nezvladatelného vzteku⁴⁰. Poté by měl učitel zdůraznit, za co je student trestán, protože pokud tak neučiní, může student nabýt dojmu, že byl potrestán neoprávněně – začne se tedy bránit a může se dostat do stavu dalšího emocionálního napětí, které bude opětovně kompenzovat agresivním jednáním [Martínek 2009: 31-33].

Instrumentální agrese můžeme dále rozdělit na *agresi instrumentální žádoucí* a *agresi instrumentální nutnou*. Žádoucí instrumentální agrese je zcela odlišná od agrese emocionální, neboť je použita s naprosto chladnou hlavou a jasným cílem. Tato forma agrese je naprogramovaná a přesně promyšlená a vyskytuje se v případech, kdy oběť agresorovi stojí v cestě za dosažením vytyčeného cíle [Martínek 2009: 35-36]. Nutná instrumentální agrese ve většině případů vzniká jako obrana před agresí žádoucí a na rozdíl od agrese žádoucí bývá hůře rozpoznatelná [tamtéž].

Ve školním prostředí se vyskytuje jak agrese instrumentální žádoucí, tak agrese instrumentální nutná. S agresí instrumentální žádoucí se učitel může setkat v případech, kdy se student agresivně domáhá lepší známky. Pokud učitel této agresii ustoupí (diskutuje se studentem o známce, neustále mu dává nové a nové šance na opravu známky apod.), stává se její obětí. Mimo to tím dává najevo svou bezbrannost a studentovi potvrzuje, že agrese slouží k dosažení jeho cíle a je tedy funkční. Typický příklad žádoucí instrumentální agrese představuje šikana, o které pojednávám v jiné části této práce (viz kap. 4.1.1) [Martínek 2009: 35].

⁴⁰ Afekt vzteku nebo též zlosti vzniká náhle a vyznačuje se svou naléhavostí a obtížnou ovladatelností. Jedinec v tomto stavu „nerespektuje společenské normy a tendence k násilí jsou u něj extrémně patrné“ [Čermák 1999: 13]

Agrese instrumentální nutná může ve školním prostředí nabývat podoby provokace, kdy je student ostatními spolužáky neustále ponoukán a drážděn až do té doby, kdy se začne bránit. Před učitelem je všechna vina svalena na tohoto studenta a učitel se domnívá, že agresorem je právě tento student. To může u studenta vyvolat pocit bezbrannosti a vést ke zvýšené agresi [Martínek 2009: 37-38].

Kromě emocionální a instrumentální agrese lze dále hovořit o tzv. **frustrační agresi**. Jak napovídá název, je tato agrese spojena s frustrací, kterou můžeme chápat jako překážku bránící jedinci v dosažení určitého cíle. Tato překážka vyvolá negativní emoci (nejčastěji hněv), která přerůstá v agresivní jednání, jehož cílem je překážku překonat. Příčiny vzniku frustrace jsou různé – může to být rodič dávající najevo nespokojenost s prací dítěte ve škole i doma nebo učitel, který nedokáže studenta patřičně ocenit – pozitiva přehlíží a negativa vyzdvihuje. Frustrační agrese může být spojena také s liberálním až rozmazlujícím způsobem výchovy. Děti, které jsou vychovávány tímto způsobem, mají zkušenost, že vše je povoleno a vše jim patří. Proto nemají vytvořené tzv. přirozené hranice, které v důsledku toho často překračují a tím vyvolávají konflikty [Martínek 2009: 33-34].

Tento typ agrese mohou výrazně ovlivnit kognitivní funkce dítěte. Dítě s nedostatečnou intelektovou výbavou je ve školním prostředí frustrováno permanentním neúspěchem, neschopností pochopit látku v jednotlivých předmětech či konfrontací s úspěšnějšími spolužáky. Takové dítě reaguje agresi, neboť onen intelektový deficit způsobí, že na frustraci nenalezne vhodnější odpověď. Výsledkem může být zakódování vzorce agresivního chování v situacích, které jsou svázány se školou. V tomto případě tedy agrese zabraňuje dítěti dosáhnout úspěchu, stejně jako znemožňuje udržovat dobré vztahy s učiteli a spolužáky [Martínek 2009: 33-34].

5.2 Kyber-obtěžování (*cyber-harassment*)

Druhá tematická oblast, kterou se tato práce v souvislosti s agresi a násilím vůči pedagogům zabývá, je kyber-obtěžování (*cyber-harassment*). Nejprve ale několik slov k tomu, co si můžeme pod pojmem kyber-obtěžování představit a jak se liší od pojmu kyberšikana, o kterém jsem již hovořila výše.

Dle Parry Aftab je zapotřebí odlišit pojem kyber-obtěžování od pojmu kyberšikana. Toto odlišení provádí na základě věku agresorů a obětí, kteří jsou do kyber-útoků zapojeni či vtaženi. Případy, kdy jsou straně agresorů (či iniciátorů) i na straně obětí kyber-útoků nezletilí jedinci označuje jako kyberšikanu, zatímco případy, kdy jsou do kyber-útoků zahrnuti i dospělí jedinci, označuje pojmem kyber-obtěžování (*cyber-harassment*) či kyber-pronásledování (*cyberstalking*) [Lidická 2009: 72]. Lze tedy říci, že se ve své podstatě jedná o velmi podobné jevy pouze s tím rozdílem, že pojem kyberšikana je užíván ve spojení s nezletilými jedinci, zatímco pojem kyber-obtěžování ve spojení s dospělými. Já se přikloním k tomuto terminologickému odlišení, přičemž pojem kyberšikana budu užívat ve spojení se žáky a studenty a pojem kyber-obtěžování ve spojení s pedagogy (bez ohledu zda na straně agresora bude student nebo rodič).

Kyber-obtěžováním zde budu tedy rozumět (podobně jako kyberšikanou) „*trýznění, hrozby, obtěžování, ponižování, ztrapňování nebo jiné útoky (...) pomocí internetu, interaktivních a digitálních technologií nebo mobilních telefonů*“ [Lidická 2009: 72].

V souvislosti s kyber-obtěžováním (a stejně tak i s kyberšikanou) lze hovořit o specifických rysech, jimiž se tento typ útoků (tzv. kyber-útoků) v porovnání s útoky v reálném světě vyznačuje. V prvé řadě se jedná o **anonymitu útočníků** – ve virtuálním světě vystupují útočníci pod přezdívkou (tzv. nickname) a využívají neznámé e-mailové adresy či telefonní čísla. Pro oběť je proto velmi obtížné zjistit, kdo na ni útočí. Není to však nemožné.⁴¹ V této souvislosti Nancy Willard upozorňuje na jeden z faktorů, které je třeba mít na paměti při komunikaci prostřednictvím moderních technologií. Oním faktorem je iluzivní pocit, že jsme ve virtuálním světě neviditelní a anonymní. Pravdou však je, že ve virtuálním světě za sebou zanecháváme určité stopy, které je možné pomocí vhodných technologií vysledovat [Willard 2004: 6].

⁴¹ *Co je kyberšikana?* Dostupné z [www <http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang,czech/>](http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang,czech/) [citace dne 14.11.2010]

Za druhé se u kyber-obtěžování **mění profil útočníků i obětí**. Ve virtuálním světě již nezáleží „na věku, pohlaví, síle, postavení v sociální skupině (partě) ani úspěšnosti útočníka nebo oběti ve společnosti. Původcem (...) může být každý, kdo má potřebné znalosti informačních a komunikačních technologií, tedy i fyzicky slabý jedinec.“⁴²

Za třetí se **mění místo i čas útoků**. Na rozdíl od útoků v reálném světě, u kterých lze předpokládat, kde a kdy k nim dojde, u kyber-obtěžování (kyberšikany) může být útok proveden kdekoliv (kde je jedinec připojen k internetu nebo má u sebe mobilní telefon) a v kteroukoliv denní či noční hodinu. Není se tedy kam schovat, neboť kyber-útok může proběhnout i v prostředí domova.⁴³

Za čtvrté se **jedinci ve virtuálním světě chovají jinak než ve světě skutečném**. Mohou zde totiž udávat o sobě udávat nepravdivé údaje a tímto způsobem manipulovat s osobami, s nimiž komunikují. Mohou být také odvážnější nejen v komunikaci, ale i v činech – tzn., že zkoušejí něco, čeho by se ve skutečném světě nedopustili (např. útoky na jinou osobu, vyhrožování či vydírání).⁴⁴ Willard v této souvislosti hovoří o tzv. disinhibici neboli ztrátě zábrán v online prostředí [Willard 2004: 6]. Tento pojem užívá jako hodnotově neutrální, tedy jako aspekt chování, který může mít pozitivní (snazší vyjádření myšlenek jedinců, kteří se v reálném světě cítí nepovšimnutí) i negativní důsledky (nepřátelské chování). V souvislosti s úvahami o kyber-obtěžování však získává silně negativní náboj.

Za páté **pomáhá kyber-útočníkovi v jeho počínání publikum**. Kyber-útočník ani nemusí své útoky opakovat, neboť stačí, když citlivé zprávy či nahrávky umístí na internet a o jejich šíření se postarají druzí. Publikum tímto způsobem zvyšuje intenzitu útoku a zároveň i důsledky, které z něj plynou pro oběť.⁴⁵

⁴² *Co je kyberšikana?* Dostupné z [www <http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang.czech/>](http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang.czech/) [citace dne 14.11.2010]

⁴³ [tamtéž]

⁴⁴ [tamtéž]

⁴⁵ [tamtéž]

Za šesté **není snadné obět' kyber-obtěžování rozpoznat**. V případě kyber-obtěžování se jedná o psychické útoky, které na oběti nezanechávají žádné viditelné stopy. Oběti kyber-útoků mnohdy se svým okolím o tomto problému nekomunikují – ať už ze strachu či ze studu, jak by jejich okolí reagovalo. Proto zůstávají osamoceny, což může vést až k tomu, že tuto situaci nezvládnou.⁴⁶

Za sedmé **může být kyber-obtěžování způsobeno neúmyslně**, a to špatným odhadem situace nebo reakce daného jedince (příkladem může být nevydařený žert).⁴⁷

Za osmé zde **hraje významnou roli počítačová gramotnost dospělé generace**. V porovnání s mladou generací, se někteří dospělí jedinci v informačních a komunikačních technologiích orientují jen slabě nebo vůbec, což samozřejmě nahrává kyber-útočníkům z řad studentů [Lidická 2009: 79].

5.2.1 Druhy kyber-útoků

Kyber-obtěžování lze podle způsobu útoků rozdělit na **přímé útoky**, kdy kyber-útočník útočí na obět' přímo a nevyužívá k tomu jiné osoby a **útoky pomocí prostředníka**, kdy jsou k trýznění oběti využíváni i ostatní bez ohledu na to, zda si toho jsou vědomi či nikoliv. Nyní se budu oběma kategoriím útoků věnovat podrobněji.

5.2.1.1 Přímé útoky

Přímé útoky mohou probíhat prostřednictvím zasílání textových zpráv, prostřednictvím Instant messengerů (např. ICQ, Skype), kradení hesel, webových stránek a blogů, zasíláním obrázků přes e-mail a mobilní telefon, skrze internetovou anketu, zasílání zákeřných kódů či nevyžádaných e-mailů [Lidická 2009: 74-76].

- **Zasílání nenávistných nebo výhružných textových zpráv** – velmi jednoduchý způsob vyjádření pomsty nebo nenávisti; v případě zasílání SMS zpráv přes internet naprostá anonymita útočníka a možnost vysoké intenzity útoků (zahlčení mobilního telefonu oběti nenávistnými zprávami) [Lidická 2009: 74].

⁴⁶ *Co je kyberšikana?* Dostupné z [www <http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang.czech/>](http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang.czech/) [citace dne 14.11.2010]

⁴⁷ Srovnej *Co je kyberšikana?* Dostupné z [www <http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang.czech/>](http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang.czech/) [citace dne 14.11.2010] a *Kyberšikana*. Dostupné z [www <http://www.skolaekonom.cz/download/Roudnice-nad-Labem/Kybersikana-let-k.pdf>](http://www.skolaekonom.cz/download/Roudnice-nad-Labem/Kybersikana-let-k.pdf) [citace dne 14.11.2010]

- **Obtěžování prostřednictvím Instant Messengerů (např. ICQ, Skype)** – Instant Messengery jsou programy, jejichž prostřednictvím lze přímo komunikovat formou on-line zpráv či rozhovorů. I zde tedy může docházet k zasílání nenávistných a výhrůžných zpráv a navíc může být celá komunikace s konkrétní osobou uložena a pomocí e-mailu rozeslána dalším osobám [tamtéž].
- **Kradení hesel** – na základě zcizení hesla se kyber-útočník může vydávat za oběť a z její pozice šířit pomluvy o ostatních nebo zveřejňovat nepravdivé příběhy přímo o oběti. U určitých typů programů, kde je součástí osobní profil (např. Facebook), může být zcizené heslo využito ke změně osobního profilu oběti nebo ke změně hesla oběti a tím pádem k zamezení přístupu oběti na její osobní účet [Lidická 2009: 75].
- **Webové stránky a blog** – webové stránky a blogy mohou být zneužity k šíření hanlivého obsahu o osobě oběti. Blogy zároveň umožňují komentáře ze strany jiných uživatelů, což může vést k tomu, že kyber-útočník získá podporu od jiných uživatelů, což oběť ještě více zasáhne [tamtéž].
- **Zasílání obrázků skrze e-mail a mobilní telefony a nahrávání jiných osob** – u zasílání obrázků se nejčastěji jedná o ponižující fotografie; nahrávání jiných osob probíhá v situacích, jež mohou po zveřejnění a bez daného kontextu, v němž byla nahrávka pořízena, poškozovat reputaci nahrávané osoby [Lidická 2009: 75-76].
- **Negativní internetové ankety** – cílem takových ankety je pobavení účastníků a zesměšnění objektů hlasování [Lidická 2009: 76].
- **Zasílání zákeřných kódů a nevyžádaných e-mailů** – u zasílání zákeřných kódů se jedná především o zasílání virů a dalších škodlivých programů s cílem zničit či poškodit data oběti, získat přístup k jejím heslům, popřípadě datům. V případě nevyžádaných e-mailů je oběť kyber-útočníkem zapsána do e-mailového listu internetového marketingu. Nevyžádané e-maily poté oběť nejen obtěžují, ale navíc zahlcují její e-mailovou schránku [tamtéž].

5.2.1.2 Útoky pomocí prostředníka

Útoky pomocí prostředníka probíhají tím způsobem, že kyber-útočník získá někoho, kdo provede útok za něj. Často jsou těmito prostředníky nic netušící jedinci – v mnoha případech dokonce nejbližší osoby oběti, které ji trestají za něco, co spáchal kyber-útočník. Tento typ kyber-obtěžování mnohdy začíná u krádeže hesla, kdy se útočník vydává za oběť a pomlouvá z její pozice jiné osoby. Takto napadení jedinci poté odvedou zbytek práce za kyber-útočníka [Lidická 2009: 77].

5.3 Extrémní forma násilí – střelba na školách (*school shooting*)

Dosud jsem v této práci hovořila o formách školního násilí, které se vyskytují také v prostředí českých škol. Nyní svou pozornost zaměřím na závažné školní násilí, které se v českých školách prozatím neobjevuje. Jedná se o útoky se střelnou zbraní odehrávající se na školách, které byly v USA označeny jako tzv. „*school shooting*“ neboli střelba na školách. Tyto útoky představují třetí a závěrečnou tematickou oblast, které se bude práce věnovat.

Střelba na školách je považována za extrémní formu násilí ze strany mladistvých. Je zaměřena vůči jiným studentům, vůči učitelům a v mnoha případech i vůči jim samotným.⁴⁸ Termín „*school shooting*“ je užíván pro označení případů, kdy je útočníkem stávající či bývalý student, nikoliv zaměstnanec či osoba, která není s institucí školy žádným způsobem svázána. Kromě termínu „*school shooting*“ je užíván také termín „*school massacre*“, jenž označuje střelbu na školách, která si vyžádala více než 10 obětí.⁴⁹

⁴⁸ SMOLÍK, J., VAŽURA, V. *Mass Murders at School Institutions: Children and Parents as Easy Targets*. 2009, No. 1. Dostupné z [www <http://www.rexter.cz/mass-murders-at-school-institutions-children-and-parents-as-easy-targets/2009/05/01/>](http://www.rexter.cz/mass-murders-at-school-institutions-children-and-parents-as-easy-targets/2009/05/01/) [cit. dne 23.6.2009].

⁴⁹ [tamtéž]

Ve spojitosti s útoky na školách existuje obecný předpoklad, že se jedná o novodobý fenomén. Tento předpoklad je ovšem nesprávný – jeden z prvních a zároveň nejhorších útoků na školu se odehrál již v roce 1927 na základní škole v Bath School v americkém Michiganu. Tehdy se sice nejednalo o útok za pomoci střelné zbraně, nýbrž o sérii bombových útoků, nicméně následky byly stejně závažné (zahynulo 45 lidí) jako je tomu v případě útoků se střelnou zbraní.⁵⁰

Školní prostředí se pro tento typ útoku jeví jako ideální, neboť se zde nachází velké množství osob, které se mohou pro útočníka stát „snadnými cíli“. Na základě statistik bylo zjištěno, že v celosvětovém měřítku je nejvíce útoků páčáno v prostředí středních škol (48%), za kterými následují vysoké školy (24%) a základní školy (21%). Útočníci na středních školách nejčastěji pocházejí z řad stávajících studentů, vyloučených studentů (u těchto útočníků často figuruje motiv pomsty) či absolventů.⁵¹

Tento typ útoků byl po dlouhou dobu považován za specifický problém Spojených států amerických, nicméně po útoku na gymnáziu v německém Erfurtu a v dalších evropských zemích (jako například Finsko, Dánsko, Skotsko) se stává ohniskem zájmu i v Evropě.⁵²

⁵⁰ BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách: historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*.

Dostupné z www <<http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs>> [cit. dne 23.6.2009].

⁵¹ [tamtéž]

⁵² Srovnej BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách: historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*.

Dostupné z www <<http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs>> [cit. dne 23.6.2009] a SMOLÍK, J., VAĐURA, V. *Mass Murders at School Institutions: Children and Parents as Easy Targets*. 2009, No. 1. Dostupné z www <<http://www.rexter.cz/mass-murders-at-school-institutions-children-and-parents-as-easy-targets/2009/05/01/>> [cit. dne 23.6.2009].

Ačkoliv je každý útok na škole se střelnou zbraní svým způsobem jedinečný, je možné vysledovat určité znaky, jež mají pachatelé⁵³ těchto útoků společné. Tím hlavním společným znakem je paralelní život, který pachatelé vedou. Jeden, ten konformní, vedou pro své okolí a druhý, ten pravdivý, pro sebe. Jsou schopni komunikovat konformním způsobem, nicméně se u nich projevují zobecněné agresivní myšlenky, jež se vyznačují tím, že vina za neúspěchy pachatelů není připisována konkrétním jedincům, ale například lidstvu, systému, organizaci. Tento způsob myšlení jim tak poskytuje záminku k útokům na nevinné.⁵⁴

V případě obětí⁵⁵ útoků „šílených střelců“ bohužel více než kdy jindy platí, že se nacházely v nesprávný čas na nesprávném místě. Střelba je proti obětem obvykle vedena náhodně – tzn., že si útočníci oběti cíleně nevybírají. Nestává se, že by pronásledovali konkrétního jedince a „ztráceli“ tak čas pro zavraždění jiných. Jediným pravidlem, které u nich platí, je, že se pohybují na místech, kde je jejich útok nejvíce efektivní, tj. kde mohou za krátkou dobu zabít co možná největší počet jedinců. Na základě analýzy jednotlivých útoků, kterou provedl Badošek, se z tohoto hlediska jeví jako nejrizikovější školní třída, za níž následují jiné prostory sdružovacího charakteru (jako například jídelna nebo knihovna) a prostranství mimo budovu školy.⁵⁶

5.3.1 Vybrané případy střelby na školách

Ačkoliv se podobných útoků se střelnou zbraní odehrálo již značné množství v různých zemích světa, jako příklad byly vybrány útoky na střední škole v Columbine a na gymnáziu v německém Erfurtu. Oba jsou svým způsobem výjimečné.

⁵³ Termín pachatel je zde užíván v kriminologickém pojetí, tedy jako osoba, která se dopustila trestného činu [Novotný, Zapletal a kol. 2001: 102].

⁵⁴ BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách: historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*. Dostupné z [www <http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs>](http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs) [cit. dne 23.6.2009]

⁵⁵ Termín oběť je zde užíván v kriminologickém pojetí jako osoba, která byla dotčena trestným činem na životě, zdraví, majetku, cti, svobodě nebo na jiných právech [Novotný, Zapletal a kol. 2001: 128].

⁵⁶ BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách: historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*. Dostupné z [<http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs>](http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs) [cit. dne 23.6.2009].

5.3.1.1 Columbine High School

Útok na střední škole v Columbine ve státě Colorado ve Spojených státech amerických se odehrál 20. dubna 1999. Pachateli tohoto útoku byli dva stávající studenti této školy. Útok trval 90 minut a zemřelo při něm 12 studentů a jeden pedagog. Dalších 27 lidí bylo zraněno. Oba útočníci spáchali sebevraždu.⁵⁷

V tomto případě je neobvyklost útoku dána tím, že zde byli dva pachatelé. Zároveň se jedná o případ střelby na škole, ke kterému se další útoky se střelnou zbraní, vztahují. Není možné říci, proč je tento útok jiný a v očích dalších střelců hodný napodobení. Dle Badoška tím důvodem může být právě ona „*součinnost obou aktérů, kteří se vydali společně na cestu, z níž není návratu*“.⁵⁸

5.3.1.2 Gymnázium Johanna Gutenberga

Útok na Gymnázium Johanna Gutenberga v Erfurtu ve Spolkové republice Německo se odehrál 26. dubna 2002. Pachatelem útoku byl stávající devatenáctiletý student tohoto gymnázia. Útok trval, na rozdíl od útoku v Columbine High School, poměrně krátce – již 10 minut po začátku útoku začala na místo přijíždět policie. Při útoku zemřelo celkem 16 osob – 12 pedagogů, 2 studenti, jeden zaměstnanec školy a jeden zasahující policista. Útočník spáchal sebevraždu.⁵⁹

Tento útok se střelnou zbraní je výjimečný tím, že se jednalo o první evropský útok se střelnou zbraní ve škole a zároveň o útok, který byl primárně zacílen proti pedagogům.⁶⁰

⁵⁷ Srovnej [Whiticker 2007: 300] a BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách: historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*. Dostupné z <<http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs>> [cit. dne 23.6.2009].

⁵⁸ BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách: historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*. Dostupné z <<http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs>> [cit. dne 23.6.2009].

⁵⁹ Srovnej [Bendl 2004a: 9] a *Historie střelby na školách*. Dostupné z [www <http://eldred.blog.cz/0802/historie-strelby-na-skolach>](http://eldred.blog.cz/0802/historie-strelby-na-skolach) [cit. dne 19.4.2011]

⁶⁰ Srovnej BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách: historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*. Dostupné z [www <http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs>](http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs) [cit. dne 23.6.2009] a *Historie střelby na školách*. Dostupné z [www <http://eldred.blog.cz/0802/historie-strelby-na-skolach>](http://eldred.blog.cz/0802/historie-strelby-na-skolach) [cit. dne 19.4.2011]

5.3.2 Střelba na českých školách?

V České republice dosud není znám žádný případ střelby na školách, což však neplatí o střelbě na veřejnosti, která zde již zaznamenána byla.⁶¹

Jistě existuje více různých důvodů, proč v České republice dosud k žádné střelbě na školách nedošlo. Jedním z nich, a ne zcela nepodstatným, je celkově horší dostupnost zbraní v České republice⁶², než je tomu například v již zmiňovaných Spojených státech amerických. K této horší dostupnosti zbraní v českém prostředí přispívají dvě podmínky. První z nich představují náležitosti, jež je potřeba splnit, aby mohla být zbraň držena legálně (tzv. zbrojní průkaz). Zde mám na mysli plnoletost, čistý trestní rejstřík, povinnou lékařskou prohlídku a osvědčení o schopnosti zbraň ovládat. Druhou podmínkou je ekonomická nákladnost, neboť nová zbraň stojí kolem 16 000 Kč a nejlevnější zbraň „z druhé ruky“ kolem 6 000 Kč.⁶³ Lze tedy říci, že získání zbraně v České republice není úplně snadné pro dospělého jedince a pro studenta je to ještě o něco obtížnější. Nicméně nelze zapomínat na to, že existují i jiné, než legální cesty, jak si zbraň opatřit.

⁶¹ SMOLÍK, J., VAŽURA, V. *Mass Murders at School Institutions: Children and Parents as Easy Targets*. 2009, No. 1. Dostupné z www <<http://www.rexter.cz/mass-murders-at-school-institutions-children-and-parents-as-easy-targets/2009/05/01/>> [cit. dne 23.6.2009].

⁶² V České republice připadá jedna legálně držená zbraň na 16 lidí.

⁶³ *České školy zatím střelbu nezažily, může se to změnit*. Dostupné z www <http://zpravy.idnes.cz/ceske-skoly-zatim-strelbu-nezazily-muze-se-to-zmenit-p0s-/domaci.asp?c=A071107_215011_domaci_mia> [cit. dne 7.11.2010]

Jak jsem již naznačila v úvodu této kapitoly, v českém školním prostředí se tento typ útoku se střelnou zbraní prozatím neuskutečnil, ale jak uvádí Bendl „nemusí být daleko doba, kdy k nějaké tragédii dojde také na našich školách“ [Bendl 2004a: 13]. Podobný názor zastává také Vladimír Kučera, který ve svém článku s názvem „Dobrý den, milé děti“ uvádí: „Avšak protože usilovně doháníme a předháníme, nelze se zbavit dojmu, že dříve či později i tu rozrazí se dveře třídy a vstoupí mstitel, který propadl z občanské výchovy (...).“ [Bendl 2004a: 13] Dokonce již byly zaznamenány i případy, kdy se žák ve škole chlubil střelnou zbraní před svými spolužáky nebo vyhrožoval svému učiteli zastřelením.⁶⁴

To, že fenomén střelby na školách není brán na lehkou váhu ani v České republice, dokládá „taktické cvičení složek integrovaného záchranného systému Ústeckého kraje za účasti Policie České republiky správy Severočeského kraje, Zdravotnické záchranné služby Ústeckého kraje, Hasičského záchranného sboru Ústeckého kraje a dalších orgánů státní správy a samosprávy“, které se uskutečnilo dne 16. září 2008.⁶⁵ Toto cvičení proběhlo na střední škole TRIVIS v Ústí nad Labem a účastnili se ho jak studenti, tak pedagogové. Hlavními aktéry cvičení byli dva „pachatelé“ ozbrojení střelnými zbraněmi, kteří přepadli ředitele a zastřelili a zranili několik studentů. V průběhu zásahu bylo nacvičováno vyjednávání s „pachateli“, útěk studentů a evakuace tříd, ošetření zraněných i osvobození rukojmích. Oba „pachatelé“ byli v závěru cvičení zajati příslušníky profesionální policejní jednotky, kteří do třídy, kde se oba „pachatelé“ nacházeli, vnikli oknem poté, co se spustili na lanech ze střechy školní budovy.⁶⁶

⁶⁴ Srovnej [Bendl 2004a: 13] a BISKUP, P. Čtrnáctiletý žák hrozil učitel, že ho zastřelí. Dostupné z [www <http://www.novinky.cz/krimi/194162-ctrnactiletý-zak-hrozil-uciteli-ze-ho-zastreli.html>](http://www.novinky.cz/krimi/194162-ctrnactiletý-zak-hrozil-uciteli-ze-ho-zastreli.html) [cit. dne 9.3.2010]

⁶⁵ HERODES, J. Násilí ve škole za použití střelné zbraně. Dostupné z [www <http://www2.kr-ustecky.cz/vismo5/dokumenty2.asp?u=450018&id_org=450018&id=1638618&p1=85258>](http://www2.kr-ustecky.cz/vismo5/dokumenty2.asp?u=450018&id_org=450018&id=1638618&p1=85258) [cit. dne 11.10.2010]

⁶⁶ [tamtéž]

6 Jak vnímají agresi a násilí vůči pedagogům pedagogové na gymnáziích?

Jak již bylo řečeno výše, hlavním cílem této práce je zjistit, jak vnímají pedagogové na gymnáziích agresi a násilí, a zda se vůči své osobě setkávají a agresi a násilím ze strany studentů nebo jejich rodičů. Za tímto účelem byl realizován první sběr dat formou polostrukturovaných rozhovorů, na jejichž základě byl zpracován výzkum. Po vyhodnocení sebraných dat se ukázalo, že výzkum téma nepokrývá dostatečně, a že nevede k požadovaným cílům. Volba polostrukturovaných rozhovorů jako metody sběru dat se tak ukázala být nedostatečná. Proto byl proveden druhý sběr dat – tentokrát formou nestandardizovaných rozhovorů, ve kterých jsem se zaměřila na širší kontext, do kterého pedagogové agresi a násilí vůči jejich osobě zasazují a ve vztahu k jakým tématům je agrese a násilí vůči pedagogům (ať už ze strany studentů nebo jejich rodičů) významné pro pedagogy na gymnáziích. Zároveň pro mne bylo velmi důležité odhalit, zda se zjištění z polostrukturovaných rozhovorů objeví také v nestandardizovaných rozhovorech.

Zájem zde byl tedy soustředěn na středoškolské pedagogy, konkrétně pak na pedagogy státního a soukromého gymnázia v Praze. K rozhodnutí zaměřit se na středoškolské pedagogy a konkrétně pedagogy gymnázií mne vedly dvě skutečnosti. Za prvé to, že se o agresi a násilí (ať už mezi žáky navzájem, nebo ze strany žáků směrem k učitelům) hovoří výrazně častěji ve spojitosti se základními školami.⁶⁷ Za druhé pak skutečnost, že pokud se již hovoří o agresi a násilí na středoškolském (ať už mezi studenty navzájem, nebo ze strany studentů vůči pedagogům) stupni vzdělávání, nejčastěji jsou v tomto smyslu zmiňována střední odborná učiliště. Rozhodla jsem se tedy zjistit, zda se problém agrese a násilí vůči pedagogům vyskytuje i na gymnáziích (která lze považovat ve své podstatě za výběrové školy) a zda existují nějaké odlišnosti na základě toho, jestli se jedná o gymnázium státní či gymnázium soukromé.

⁶⁷ Mnoho monografií a praktických příruček zabývajících se tématem šikany, agresivity či násilí zaměřuje svou pozornost výhradně na základní školství, což budí zdání, že se tyto problémy na středoškolském stupni neobjevují.

Agrese a násilí ze strany studentů nebo jejich rodičů vůči pedagogům je tématem, které v respondentech vyvolává značnou nejistotu a zároveň i rozpaky, neboť si nejsou zcela jistí, o čem se to vlastně bude hovořit a jakým směrem se rozhovor bude ubírat. Vzhledem ke stigmatizující⁶⁸ povaze výzkumného problému a také ke zmiňované nejistotě a rozpakům, jež toto téma vyvolává v respondentech, jsem se kromě osobních údajů respondentů a jejich aprobace, rozhodla anonymizovat také jména gymnázií (více viz kap. 6.2).

6.1 Metodický přístup

Práce zaměřená na agresi a násilí ze strany studentů nebo jejich rodičů vůči pedagogům využívá k dosažení cílů práce kvalitativního přístupu.

6.1.1 Zdroje a metody sběru dat

Jako zdroje dat pro analýzu jsou využita primární data získaná metodou kvalitativního polostrukturovaného rozhovoru v prvním kole rozhovorů a kvalitativního nestandardizovaného rozhovoru ve druhém kole rozhovorů.

Oba typy rozhovorů byly vedeny s pedagogy vyučujícími na státním nebo na soukromém gymnáziu. První část polostrukturovaných rozhovorů byla vedena s pedagogy státního gymnázia, druhá část těchto rozhovorů pak s pedagogy gymnázia soukromého. Nestandardizované rozhovory byly vedeny se stejnými pedagogy na státním i na soukromém gymnáziu s výjimkou respondenta č. 2 ze státního gymnázia, který se účastnil pouze prvního kola rozhovorů a respondenta č. 8 a respondenta č. 10 ze soukromého gymnázia, kteří se účastnili pouze druhého kola rozhovorů. Nestandardizované rozhovory byly vedeny střídavě s pedagogy státního a soukromého gymnázia, neboť plánování druhého kola rozhovorů dle časových možností respondentů bylo o poznání obtížnější, než tomu bylo u prvního kola rozhovorů.

⁶⁸ Pojem „stigmatizující“ zde užívám v návaznosti na pojem stigma, o němž hovoří Goffman jako o silně diskreditujícím atributu [Goffman 2003: 11].

Prvnímu kolu rozhovorů na státním gymnáziu předcházelo zaslání průvodního dopisu, který byl adresován tamější výchovné poradkyni. Na základě tohoto dopisu proběhl telefonický rozhovor, ve kterém bylo podrobněji specifikováno téma polostrukturovaných rozhovorů. V další fázi jsem získala e-mailové kontakty na pedagogy, kteří souhlasili s poskytnutím rozhovorů. Tyto pedagogy jsem následně kontaktovala a proběhly první rozhovory.

Na soukromém gymnáziu proběhl výběr respondentů odlišným a pro mne příjemnějším způsobem. Při první návštěvě jsem byla pedagogům představena, a proto jsem měla možnost seznámit je s tématem rozhovorů osobně. Pedagogy, které toto téma zaujalo, jsem rekrutovala jako respondenty. Samotné rozhovory probíhaly při dalších návštěvách.

Tato prvotní návštěva se ukázala jako velmi cenná zkušenost, neboť jsem si zde ověřila, jakým způsobem pedagogové reagují na téma agrese a násilí ze strany studentů nebo jejich rodičů vůči pedagogům a zohlednila ji v konečné podobě polostrukturovaných rozhovorů.

Ke spolupráci na nestandardizovaných rozhovorech jsem pedagogy státního i soukromého gymnázia oslovila prostřednictvím e-mailu, který jsem na jednotlivé pedagogy získala již v průběhu prvního kola rozhovorů.

6.1.1.1 Polostrukturované rozhovory

Pro první kolo rozhovorů byl jako typ rozhovoru zvolen polostrukturovaný rozhovor. V rámci tohoto rozhovoru byli respondenti dotazováni na následující otázky:

- a) Když se řekne agresivní chování – co si pod tímto pojmem představíte?
- b) Domníváte se, že agrese studentů je problémem dnešní doby nebo, že byla i dříve, jen se o ní nemluvilo?
- c) Setkal/a jste se s některou z těchto forem agrese ze strany studentů? Jakým způsobem jste tuto agresi řešil/a?
- d) Setkal/a jste se s některou z těchto forem agrese ze strany rodičů? Jakým způsobem jste tuto agresi řešil/a?
- e) Co je podle Vás příčinou agresivního chování studentů vůči pedagogům?
- f) Co je podle Vás příčinou agresivního chování rodičů vůči pedagogům?

- g) Nyní bych Vás poprosila o popsání Vaší zkušenosti (i nepřímé zkušenosti – např. z doslechu od kolegy/kolegyně, jako svědka apod.) s agresivním či násilným chováním studentů, popřípadě rodičů, která Vám nejvíce utkvěla v mysli nebo ve Vás zanechala největší dojem. Jakým způsobem Vás tato zkušenost ovlivnila?
- h) Byl/a jste někdy vystaven/a některé formě tzv. kyber-obtěžování? **Pojem kyber-obtěžování byl vysvětlen před zahájením rozhovoru.**
- i) *U této otázky byl nejprve předložen krátký článek o střelbě na gymnáziu v německém Erfurtu a poté byly položeny otázky (viz příloha č. 2).* Napadá Vás nějaký motiv, proč takový čin spáchal? Dokážete si představit, že by se něco podobného mohlo stát v českém prostředí? Popřípadě přímo na Vaší škole?
- j) Svěřil/a jste se někdy kolegovi, že jste byl/a vystaven/a agresi ze strany studentů nebo rodičů? Žádal/a jste ho o radu?
- k) Řešil/a jste někdy agresi ze strany studentů nebo rodičů s vedením školy?
- l) Svěřil se Vám někdy kolega, že byl vystaven agresi ze strany studentů či rodičů? Žádal od Vás radu, jakým způsobem má danou situaci vyřešit?
- m) Považujete učitelské povolání za rizikové?
- n) Uvažoval/a jste někdy o ukončení pedagogické kariéry a odchodu ze školství?

Při tvorbě otázek jsem se částečně inspirovala výzkumem viktimizace českých středoškolských pedagogů, který se svým týmem v rámci Institutu pro kriminologii a sociální prevenci provedl PhDr. Jan Tomášek, Ph.D. [Večerka a kol. 2009: 84-113].

Zde bych chtěla pouze dodat, že výše uvedené otázky představují základní kostru rozhovoru, přičemž v průběhu rozhovoru byly kladeny další doplňující otázky, které vyplynuly z odpovědí a vyprávění respondenta.

6.1.1.2 Nestandardizované rozhovory

Pro druhé kolo rozhovorů byl jako typ rozhovoru zvolen nestandardizovaný rozhovor. V rámci tohoto rozhovoru byla respondentům nejprve položena úvodní otázka: „Mohli/a byste mi, prosím, vyprávět, zda jste ve své pedagogické kariéře zažil/a jakékoli nevhodné chování nebo agresi v komunikaci se studenty nebo jejich rodiči?“ Poté již byl průběh rozhovoru ponechán na respondentovi s tím, že v rámci respondentem nastolených témat, byly za účelem rozvinutí těchto témat pokládány doplňující a rozšiřující otázky. Respondenti byli také informováni, že mohou hovořit svými slovy o čemkoliv, co je napadne.

K rozhodnutí zrealizovat druhé kolo rozhovorů, tentokrát však rozhovorů nestandardizovaných namísto polostrukturovaných, mne vedl především jeden důvod. Polostrukturovaný rozhovor se totiž ukázal jako ne zcela vhodný nástroj pro výzkum agrese a násilí vůči pedagogům. Na základě polostrukturovaného rozhovoru sice bylo zjištěno, s jakými druhy agrese se respondenti setkávají, nicméně tímto zjištěním nebylo téma zcela vyčerpáno, obzvláště co se týká jeho širších souvislostí. To následně potvrdily i nestandardizované rozhovory, v jejichž průběhu byla odhalena další témata, která respondenti považují ve vztahu k problematice agrese a násilí vůči pedagogům za významná. Je jím téma asertivního chování studentů, autority pedagoga a rodiny jako významného prvku při formování osobnosti studenta (více viz kap. 6.4).

Zde pouze pro úplnost dodávám, že polostrukturované rozhovory byly realizovány na jaře roku 2011 a nestandardizované rozhovory na podzim téhož roku. Jak polostrukturované, tak nestandardizované rozhovory trvaly v délce od 25 do 50 minut dle časových a osobnostních dispozic respondenta.

6.1.2 Metody analýzy dat

V práci je provedena analýza hloubkových rozhovorů s pedagogy státního a soukromého gymnázia. Nejprve byla provedena transkripce pomocí techniky shrnujícího protokolu a poté následovala analýza rozhovorů [Hendl 2008: 209].

6.2 Anonymizace

S ohledem na charakter výzkumného problému, byl ze strany respondentů kladen velký důraz na anonymizaci. Nebylo zcela ojedinělé, že se mne respondenti ještě před zahájením rozhovoru dotazovali, zda bude v práci uveřejněno jméno školy. Poté, co jsem je ujistila, že nikoliv, se tito respondenti rozhovořili a domnívám se, že mi sdělili více informací, než jak by tomu bylo v případě, že by jméno školy zveřejněno bylo. I přesto jsem se však u některých respondentů setkávala s reakcemi, že o určitých skutečnostech nebudou v průběhu nahrávání rozhovoru hovořit.

Základním krokem při zpracování rozhovorů tedy byla anonymizace veškerých údajů získaných v jednotlivých rozhovorech. Z důvodu citlivosti některých získaných údajů a z důvodu ujištění respondentů, že jméno školy, na které vyučují, nebude uveřejněno, v této práci neuvádím jména ani konkrétní lokalitu gymnázií, na kterých výzkum probíhal. Tímto krokem bych také chtěla zamezit případnému poškození dobrého jména těchto škol. Zároveň jsem se rozhodla neuvádět u jednotlivých respondentů ani jejich aprobace, díky nimž by mohli být, zejména na soukromém gymnáziu, snadno rozpoznatelní. K tomuto rozhodnutí mne vedl zájem, který někteří pedagogové projeví o tuto práci a její případné přečtení.

6.3 Respondenti

Respondenti byli rekrutováni ze dvou gymnázií, z nichž jedno je gymnázium státní a druhé gymnázium soukromé. Při výběru respondentů byl kladen důraz především na jejich zájem o toto téma a také na ochotu spolupracovat. Dalším kritériem byla snaha získat typově odlišné respondenty – tzn. respondenty obou pohlaví, různých věkových kategorií a s různou délkou pedagogické praxe.

Každý respondent byl před zahájením rozhovoru ujištěn, že veškeré poskytnuté informace jsou zcela důvěrné a nebudou předány žádné třetí osobě. Zároveň byl ujištěn, že získaná data budou plně anonymizována, osobní údaje odstraněny a informace budou využity pouze pro účely diplomové práce. Vzhledem k tomu, že rozhovory s respondenty byly nahrávány, byl na začátku každého rozhovoru získán ústní souhlas k jeho nahrávání a zároveň byl každému respondentovi předložen k podpisu informovaný souhlas, který přikládám v příloze (viz příloha č. 1).

Nyní jednotlivé respondenty představím v krátkém medailonku. Nejprve představím respondenty ze státního gymnázia a poté respondenty z gymnázia soukromého.

Státní gymnázium

Respondent č. 1 – respondent dotazovaný v prvním i druhém kole rozhovorů

První respondent je muž ve věkové kategorii 45-49 let, který na tomto gymnáziu vyučuje 16 let. Dříve vyučoval na státní základní škole a celková délka jeho pedagogické praxe je 25 let.

Respondent č. 2 – respondent dotazovaný v prvním kole rozhovorů

Druhým respondentem je žena ve věkové kategorii 45-49 let, která na tomto gymnáziu vyučuje 7 let. V minulosti vyučovala na státní i soukromé střední škole a na soukromé vyšší odborné škole. Celková délka její pedagogické praxe je 22 let.

Respondent č. 3 – respondent dotazovaný v prvním i druhém kole rozhovorů

Třetí respondent je žena ve věkové kategorii 45-49 let, která na tomto gymnáziu vyučuje 1 rok. Dříve vyučovala na dvou státních středních školách (jedné zahraniční) a na soukromé jazykové škole. Celková délka její pedagogické praxe je 15 let.

Respondent č. 4 – respondent dotazovaný v prvním i druhém kole rozhovorů

Čtvrtým respondentem je žena ve věkové kategorii 25-29 let, která na tomto gymnáziu vyučuje 5 let. V minulosti vyučovala na státní základní škole a celková délka její pedagogické praxe je 6 let.

Soukromé gymnázium

Respondent č. 5 – respondent dotazovaný v prvním i druhém kole rozhovorů

Pátý respondent je muž ve věkové kategorii 30-34 let, který na tomto gymnáziu vyučuje 7 let. Dříve na žádné jiné škole nevyučoval a celková délka jeho pedagogické praxe je 7 let.

Respondent č. 6 – respondent dotazovaný v prvním i druhém kole rozhovorů

Šestým respondentem je žena ve věkové kategorii 30-34 let, která na tomto gymnáziu vyučuje 4 roky. V minulosti na žádné jiné škole nevyučovala a celková délka její pedagogické praxe jsou 4 roky.

Respondent č. 7 – respondent dotazovaný v prvním i druhém kole rozhovorů

Sedmý respondent je muž ve věkové kategorii 35-39 let, který na tomto gymnáziu vyučuje 13 let. Dříve na žádné jiné škole nevyučoval a celková délka jeho pedagogické praxe je 13 let.

Respondent č. 8 – respondent dotazovaný v druhém kole rozhovorů

Osmým respondentem je žena ve věkové kategorii 55-59 let, která na tomto gymnáziu vyučuje 18 let. V minulosti vyučovala na dvou státních základních školách a celková délka její pedagogické praxe je 34 let.

Respondent č. 9 – respondent dotazovaný v prvním i druhém kole rozhovorů

Devátý respondent je muž ve věkové kategorii 30-34 let, který na tomto gymnáziu vyučuje 8 let. Dříve vyučoval na soukromé základní škole a celková délka jeho pedagogické praxe je 11 let.

Respondent č. 10 – respondent dotazovaný v druhém kole rozhovorů

Desátým respondentem je muž ve věkové kategorii 35-39 let, který na tomto gymnáziu vyučuje 8 let. V minulosti na žádné jiné škole nevyučoval a celková délka jeho pedagogické praxe je 8 let.

6.4 Analýza rozhovorů s pedagogy

Při analýze polostrukturovaných rozhovorů byly nalezeny kategorie, které částečně vyplynuly ze struktury rozhovoru, a které se týkají agresivního chování, zkušeností pedagogů s agresí ze strany studentů i ze strany rodičů, zkušeností pedagogů s kyber-obtěžováním, postojů ke střelbě na školách a úvah o odchodu ze školství.

Při analýze nestandardizovaných rozhovorů byly na základě témat, která pedagogové považují ve vztahu k agresí a násilí vůči pedagogům za významná, nalezeny další kategorie týkající se asertivního chování, autority a pravidel a rodiny jako důležitého činitele nejen při utváření osobnosti studenta, ale i ve vztahu ke škole.

Pro přehlednost uvádím **kategorie nalezené v polostrukturovaných i nestandardizovaných rozhovorech v následujícím výčtu** s tím, že tučně zvýrazněné kategorie jsou novými kategoriemi, které byly nalezeny v nestandardizovaných rozhovorech, zatímco kategorie, jež zvýrazněny nejsou, byly nalezeny již na základě polostrukturovaných rozhovorů a v rámci nestandardizovaných rozhovorů potvrzeny:

- Agresivní vs. **asertivní chování**
- Zkušenosti s agresí ze strany studentů
- Zkušenosti s agresí ze strany rodičů
- Zkušenosti s kyber-obtěžováním
- Střelba na českých školách – reálná hrozba?
- **Bez autority to nejde a bez pravidel také ne**
- **Za vším hledej rodinu**
- **Bránit dítě proti všem, hlavně proti pedagogům**
- Zůstat či odejít?

Vzhledem k tomu, že existuje více způsobů, jak pracovat s citacemi respondentů, uvádím nyní významy, v nichž dané symboly užívám, abych tím předešla případným nejasnostem:

„(...)" Tři tečky v závorce symbolizují vystřižený začátek nebo konec věty, popřípadě vystřiženou část mezi jednotlivými větami.

„(text)" Tučný text bez kurzívy v kulaté závorce symbolizuje můj osobní komentář.

6.4.1 Agresivní vs. asertivní chování

Vzhledem k tomu, že je hlavní zájem této práce soustředěn na agresi a násilí vůči pedagogům, tak mne nejprve zajímalo, co si pedagogové pod pojmem agresivní chování představují a s čím jej spojují. Je možné říci, že v obecném pojetí agresivního chování je pohled pedagogů obou gymnázií velmi konzistentní. Za pojmem agresivní chování spatřují verbální a fyzickou agresi, přičemž většina z nich uvádí verbální agresi na prvním místě před agresi fyzickou. To ovšem ne vždy značí pořadí závažnosti, což dokládá úryvek z rozhovoru s respondentem č. 7: *„Jako ona, svým způsobem, slovní agrese, může být někdy daleko horší i pro toho kantora a jeho, řekněme, postavení v tom kolektivu než prostě fyzická.“*

Mimo to pedagogové agresivní chování vnímají jako nežádoucí jev, který porušuje určité normy. Nejlépe toto uvažování ilustruje úryvek z rozhovoru s respondentem č. 7: *„Představím si cokoliv, co se mi nelíbí a nepatří do civilizované společnosti, notabene i do školního života.“* Podobného názoru je i respondent č. 9: *„(...) Nějaký jednání prostě, co se vymyká nějakým normám.“* Již zde se tedy objevuje zmínka o normách, jejichž dodržování, ostatně jak uvidíme později (více viz kap. 6.4.6), napomáhá pedagogům udržovat mezi studenty kázeň a předcházet některým konfliktům.

Většina pedagogů však zároveň uvádí, že si agresivní chování se školním prostředím prvotně nespojují. Tento směr uvažování výstižně shrnuje úryvek z rozhovoru s respondentem č. 5: *„Jinak, v rámci jakoby, to slovo (pozn. slovo „agresivní“) třeba v rámci školy, mi úplně nic jakoby neasociuje. Pro mě agresivní chování je takový (...), že ten člověk prostě vypne a chová se jakoby (...) neřízeně. A to úplně jakoby s těma studentama spojováno nemám.“*

Nicméně chování, které si se školním prostředím, na rozdíl od chování agresivního, pedagogové spojují, je chování asertivní neboli tzv. asertivita. Pedagogové státního i soukromého gymnázia se shodují, že asertivita je dovednost, kterou by studenti v její čisté podobě (více viz kap. 2.2) ovládat měli, u studentů ji podporují a v žádném případě se necítí nijak ohroženi, pokud se studenti na základě svých práv projevují asertivně i vůči nim.

Zároveň však jedním dechem dodávají, že asertivitu jsou ochotni tolerovat jen do určité míry, neboť studenti častokrát nerozeznají, kde je ona hranice, která by neměla být překročena, aby asertivita nepřešla v agresivitu. Pedagogové sami přiznávají, že tato hranice mezi asertivitou a agresivitou může být velmi tenká a liší se případ od případu. Jako důvod, proč někteří studenti přecházejí od asertivity k agresivitě (ať již vědomě či nevědomě), pedagogové uvádějí nedostatečně rozvinutou rozumovou hranici a touhu prosadit si svůj názor za jakoukoliv cenu. Tento směr uvažování výstižně shrnuje respondent č. 3, který říká: *„Někdy je to vhodné, aby ten student jaksi si šel za svým cílem, ale někdy bohužel oni v tomhle věku nemají tu rozumovou úroveň ještě tak vyvinutou, aby rozlišili tu hranici mezi asertivním chováním a agresivním chováním.“* Respondent č. 4 k tomu dodává: *„Jenže oni (pozn. studenti) si z toho (pozn. z asertivity) zase vzali jenom tu část jako prosadit se za každou cenu a je jim úplně jedno, jakým způsobem.“*

Nutno dodat, že hranice mezi asertivitou a agresivitou se utváří ve vzájemné komunikaci a vztahu mezi studentem a pedagogem. Každý pedagog (stejně jako student) je jiný, každý pedagog má jiný přístup a může mít onu hranici posunutou více na jednu nebo na druhou stranu. Respondent č. 1 v této souvislosti uvádí: *„Řekněme, já snesu poměrně hodně od těch studentů. Víím, že prostě přístup nás kantorů je různý a dovedu si představit mnohé tady kolegyně a kolegy, který prostě by třeba takový jednání, který mně ještě přijde, že je v normě, tak podle nich už třeba není.“* Jako příklad, kdy asertivní chování přerůstá v agresivní chování, pedagogové nejčastěji uvádějí situace, kdy komunikace se studenty, ale i s rodiči, začíná na asertivní rovině – zjednodušeně řečeno „já mám problém“ a „jak Ti (vám) s ním můžeme pomoci“ – a končí v agresivní rovině, kdy student nebo rodič zcela odmítá hovořit o jakémkoliv konstruktivním řešení, odmítá argumenty pedagogů a pouze si stěžuje, že je vše špatně. Příklad asertivní komunikace, která se na straně rodičů proměnila v agresivní komunikaci, uvádí respondent č. 7: *„Na základě logických argumentů, kde mohla proběhnout diskuse asertivní (...) to přešlo potom do toho, že ta celá výuka je tady, nepublikovatelný slovo, a že to takhle (...) nenechají, a že jsme to dítě (...) zprasili (...), takže to přešlo opravdu do řvaní (...).“*

O tom, že každý pedagog má hranici, co již považuje za agresi (zde mají pedagogové na mysli především agresi verbální), nastavenou jinde, svědčí i způsob, jakým pedagogové o agresi hovoří – někteří ji bagatelizují a označují ji za studentský folklór, jiní považují za agresi již způsob, jak studenti s pedagogem komunikují a jaký tón hlasu při tom užívají.

Co se týká aktuálnosti tématu agrese vůči pedagogům ze strany studentů, panuje mezi pedagogy obou gymnázií opětovná shoda. Pedagogové reflektují názor, že agrese studentů byla i dříve, nicméně byla v jiné míře a intenzitě, než je tomu dnes. Z pohledu pedagogů tento vývoj souvisí především se ztrátou pravomocí a prestiže učitelů a s rozvojem informačních a komunikačních technologií. Podle pedagogů je tedy agrese spíše problémem dnešní doby, neboť má vzrůstající tendenci. Tento názor velmi dobře ilustruje následující úryvek z rozhovoru s respondentem č. 2: *„Asi se zvětšuje, my přece jen máme vybraný studenty na gymplu, takže takový, jako příliš agresivní tady nejsou, ale než je srovnáme, když přijdou prostě do 1. ročníku, tak ta agrese v nich je, je taková nějaká větší a hlubší než bejvala.“* Podobným způsobem o agresi studentů hovoří respondent č. 1, který ji dává do souvislosti s vývojem společnosti po roce 1989: *„Tak, ale myslím si, že právě ten společenskej vývoj je takovej, že lidi jsou samozřejmě otevřenější, průbojnější, ale tím samozřejmě i ta frekvence nějaký agresivity nebo agrese, je větší.“*

6.4.2 Zkušenosti pedagogů s agresí ze strany studentů

Ohledně zkušenosti pedagogů s agresí ze strany studentů, je možné říci, že pedagogové zkušenosti s agresí ze strany studentů vůči své osobě mají, a že se s ní při výkonu svého povolání setkávají. Agrese, kterou pedagogové jak na státním, tak i na soukromém gymnáziu vnímají jako nejvíce přítomnou v jejich školním prostředí, je agrese verbální aktivní přímá, tzn. agrese v podobě urážení, nadávání či jiného slovního ponižování. Pedagogové obou gymnázií se shodují, že tato agrese probíhá při vyučování i mimo něj, a že velmi záleží na tom, jakým směrem je zacílena a zda je adresována přímo pedagogovi či nikoliv. O situaci, kdy byla verbální agrese namířena při vyučování přímo proti pedagogovi, hovoří z vlastní zkušenosti respondent č. 8: „*Student (...) měl notebook otevřený na lavici při hodině a já jsem mu řekla, ať to zavře, protože on se za to viditelně schovával, tak jsem ho poprosila, jestli by to nezavřel a on mě poslal někam.*“ Současně dodává, že na tuto situaci žádným způsobem nereagovala a že ji dotyčný student sám o přestávce navštívil a omluvil se za své chování s tím, že ho ze všeho nejvíce vyvedlo z míry, že na jeho nevhodné chování vůbec nereagovala. Ve vztahu k verbální agresí ze strany studentů vůči pedagogům lze tedy uvažovat o různých strategiích jejího zvládnutí. O verbální agresí v době vyučování, která však není primárně zacílena vůči pedagogovi, se zmiňuje respondent č. 1: „*Student není spokojený (...) s něčím ze strany pedagoga, tak si spíš pro sebe utrousí něco nelichotivého.*“ O zkušenosti, jakým způsobem probíhá verbální agrese mimo dobu vyučování, pak hovoří respondent č. 9: „*No, jako, že jdu po chodbě a slyším (...), jak prostě se bavěj o tom, jak je někdo blbej (...), kdo jim třeba něco udělal na hodině z kolegů nebo prostě, že to je moc přísný nebo tak. To, jak se bavěj, že jo, jak tady prostě máme otevřený ty dveře, tak to slyším každě den skoro.*“

Podobně jako s verbální agresí se pedagogové obou gymnázií setkávají také s fyzickou pasivní nepřímou agresí neboli s agresí, kdy student či studenti odmítají splnit oprávněné požadavky pedagoga. Výstižný příklad, jak může takováto agrese vypadat, uvádí respondent č. 6: „*Vlastně (...) situace, kdy se mi to stalo, vyloženě, že se jako domluvili studenti, že si sedli zády ke mně, že nechtěli o něčem diskutovat (...).*“ V obecnějším smyslu, nicméně ale z vlastní zkušenosti, o této agresii hovoří respondent č. 9: „*Odmítnutí studenta (pozn. splnit oprávněné požadavky pedagoga), no určitě. (...) Prostě se šprajcne a nehne s nim vůbec nic.*“ O neochotě studentů plnit své povinnosti a požadavky pedagogů hovoří také respondent č. 8: „*Když po dítěti nic nechcete, je milý, usměvavý, zlatíčko. Začnete po něm něco chtít, tak už se (...) naštetí a když trváte na svém, tak většinou nastane nějaká hysterická reakce.*“

V souvislosti s tímto druhem agrese pedagogové volí různé strategie, jak jej řešit. Někteří pedagogové se snaží studenta přesvědčit o oprávněnosti svého požadavku, popřípadě na svém požadavku trvají do té doby, než student ustoupí, jiní volí strategii povinné konzultace či snížení známky.

Kromě těchto společných zkušeností pedagogů státního a soukromého gymnázia s agresí verbální aktivní přímou a agresí fyzickou pasivní nepřímou, mají pedagogové i odlišné zkušenosti. Pedagogové na soukromém gymnáziu se v porovnání s pedagogy na gymnáziu státním výrazně častěji setkávají s verbální aktivní nepřímou agresí, tj. s pomluvami, posměchem a tzv. symbolickou agresí v podobě zesměšňujících či urážejících kreseb, básní apod. Velmi dobře tuto zkušenost ilustruje úryvek z rozhovoru s respondentem č. 7: „*To jsou prostě chodby škol, cokoliv, kdy člověk prostě shodou okolností prostě projde a něco prostě slyší, že jo. To samý, jo, že jo, klasika, prostě ten a ten dotyčnej je prostě vůl, je to prostě kráva. Konec konců, dost často se to objeví třeba i na lavicích, že jo, nebo prostě někde napsaný.*“ Podobnou zkušenost uvádí i respondent č. 6: „*Tak jako, běžně se prostě píšou, že jo, píšou, já nevím, tahleta (...) je kráva.*“

V názorech na příčiny agrese ze strany studentů vůči pedagogům, panuje mezi pedagogy obou gymnázií shoda – na prvním místě uvádějí rodinu a nedostatek času rodičů na jejich děti (zde lze odkázat k rodině jako významnému socializačnímu činiteli – více viz kap. 3.3)⁶⁹, dále pak snahu prosadit se v kolektivu, omezené pravomoci a možnosti pedagogů, jak studenty formovat, ale také nerovnocenné zacházení pedagogů se studenty jako s partnery v komunikaci (zde lze odkázat na jednostranné chápání pojmu asertivita – viz kap. 2.2). Tento naposledy zmiňovaný směr uvažování výstižně shrnuje respondent č. 3: *„Já si myslím, že to někdy dost často záleží na tom také, jak se chovají ti vyučující ke studentům. Že to v tom hraje roli také. (...) Ale já mám pocit, a všimla jsem si toho i u nás na škole, že někteří ti kantoři se chovají, že prostě oni jsou takoví jako nadřazení, a že ty studenti je musejí teda prostě poslouchat a nediskutovat s nima a dělají takovou bariéru jakoby 'my' a 'oni'.“*

V návaznosti na nevhodné a agresivní chování studentů pedagogové uvažují také o možnostech, jak mu čelit. Respondent č. 4 v této souvislosti uvádí: *„Faktem je, že jediný, co na ně asi platí, je trest.“* O tom, jaký trest působí na studenty nejvíce, hovoří respondent č. 9: *„Pro ně není trest to, že (...) zklamou rodiče (...), na ně (...) působí asi nejvíce to, že jim zakážou počítač, zakážou jim televizi, seberou jim kapesný, seberou jim mobil (...).“*

Obecně lze tedy říci, že se pedagogové státního i soukromého gymnázia s agresí ze strany studentů setkávají, přičemž jako nejběžnější formu agrese uvádějí agresi verbální. Žádný z dotazovaných pedagogů se za celou dobu své pedagogické praxe vůči své osobě nesetkal s aktivní fyzickou agresí – ať už v její přímé (přímý fyzický útok) či nepřímé (fyzický útok prostřednictvím jiné osoby) podobě.

⁶⁹ O významu rodiny, který jí pedagogové ve vztahu k tématu agrese a násilí vůči pedagogům přisuzují, více viz kap. 6.4.7

6.4.3 Zkušenosti pedagogů s agresí ze strany rodičů

V souvislosti se zkušenostmi pedagogů s agresí ze strany rodičů, lze říci, že se pedagogové státního i soukromého gymnázia nejvíce setkávají ze strany rodičů s agresí verbální aktivní přímou (v podobě urážení, nadávání, slovního ponižování atd.), s agresí v podobě výtek a výhrad ke své osobě, potažmo k vyučovacímu stylu a dále pak s agresí verbální pasivní nepřímou, kdy se jich, v případě, že jsou nespravedlivě kritizováni či osočováni, žádný z účastníků rozhovoru (např. rodiče nebo kolegové) nezastane – buď z důvodu neinformovanosti či ze snahy celou situaci (např. třídní schůzky) neprodlužovat. Velmi výstižně poslední uvedenou situaci shrnuje respondent č. 2: *„To bejvá taková situace, (...) některej ten rodič má nějakej problém, začne ho ventilovat na tom rodičáku a ty ostatní jako bud netuší, jestli takovej problém má jejich dítě nebo dělaj, že tam nejsou (...) nebo prostě jako se k ničemu nevyjadřuj, aby se to příliš nerozpovídalo a nebylo to dlouhý. To člověk neví, proč, ale jako mlčí na něco takovýho jako divně evidentního.“*

Ve zkušenostech pedagogů s agresí ze strany rodičů lze však vysledovat i rozdíly podle toho, zda se jedná o pedagogy státního nebo soukromého gymnázia. Pedagogové na soukromém gymnáziu se s výše uvedenou agresí, tj. verbální agresí v podobě urážek a nadávek a s výhradami rodičů vůči jejich osobě a především vůči způsobu a tempu jejich výuky a s nezastáním se, setkávají častěji než pedagogové na gymnáziu státním. V souvislosti s nezastáním se pedagoga uvádí respondent č. 6 jako rizikové prostředí třídní schůzky: *„Běžně se stává, prostě tady v tý školní komunikaci, že přijde doba třídních schůzek, sejdou se tam ty rodiče, teď je nějaký aktuální problém, oni vlastně tu vinu, kterou nese jakoby škola (...), tak to ventilují vůči tomu třídnímu profesorovi, který tam stojí před nimi. Protože ten je takový jako hromosvod, po kterým to sjede.“* Zároveň dodává, že tuto zkušenost vnímá jako značnou křivdu: *„Protože tohleto, když se třeba jednou odehrálo na třídních schůzkách, tak se mě to dotklo, jako nesla jsem to dost bolestně, že v podstatě na mě se svalily viny za ostatní, a že tam nebyl nikdo, kdo by se mě zastal.“*

Podobnou zkušenost s nezastáním se pedagoga má i respondent č. 9: „*Sama třída si vybrala ten typ testu, prostě na to vybírání a), b), c), a to je jasný, že to musí jít prostě víc do detailu. (...) Hlasovalo se o tom a pak na třídní schůzce se ozvali rodiče jedny holky, k nim se přidali další, že je jako chci nachytat na detailech, a že slovíčkařim a takový. (...) No, to bylo hodně příjemný (pozn. myšleno ironicky), kór když tam měli to víno na stolech a takový všichni kámoši.*“

Velmi rozdílné zkušenosti s agresí ze strany rodičů mají pedagogové soukromého gymnázia také v porovnání mezi sebou. Zatímco někteří pedagogové nemají s agresí ze strany rodičů téměř žádné zkušenosti, jiní mají zkušenosti velmi nepříjemné povahy. O incidentu, který se týkal neúspěšně složené maturitní zkoušky a postupu, který zvolili rodiče studenta, který ji nesložil, hovoří respondent č. 5: „*Oni vlastně právě sepsali (pozn. rodiče), jakej jsem úplnej dement, že jsem ho strašně špatně jako ohodnotil. Pak teda na mě řvali v ředitelně, co jsem si to dovolil a vlastně to udělali tak, poslali na mě stížnost (pozn. na školní inspekci) a ta vlastně přešetřila všechno a řekli, že jsme se u maturity neptali zeměpisně, takže nařídili novou maturitu, bez naší účasti. (...) Ten student tam byl (pozn. v ředitelně), oba dva jeho rodiče a ještě sestra (...) a oni teda, čtyři, na mě jako řvali.*“ Zároveň dodává, že se jednalo o slovní osočování typu, „*co jsem si to dovolil a jakej já jsem, a že on je chudák, že on šel skočit z mostu (...), a že já ho vůbec nechápu a vůbec jsem ho neučil a on to všechno (...) umí, ale já jsem ho vůbec neuměl ohodnotit, a že se mu chci jenom pomstít, a že oni to takhle nenechaj a kdesi cosi*“. Díky této negativní zkušenosti si respondent uvědomil, že „*si musí strašně krejt záda, a že jakmile si ty záda nekreje, tak nemá úplně jistotu, že se za něj jakoby někdo postaví*“. Současně dodává, že toto „*krytí si zad*“ považuje za specifikum soukromé školy, protože „*rodiče mají větší pocit, že do toho můžou mluvit*“. Zde pouze podotýkám, že v tomto případě byly dokonce zneužity nahrávky dotyčného pedagoga jako důkazní materiál zaslaný rodiči na školní inspekci – více informací v následující kapitole o zkušenostech pedagogů s kyber-obtěžováním.

O negativní zkušenosti s agresí ze strany rodiče a o tom, co této agresii předcházelo, hovoří také respondent č. 9: „*Co mě hodně jako poznamenalo, byl ten průšvih na tom (...) kurzu teďko v září, no. Kdy vlastně tam holka prostě jako jela s úmyslem si už ublížit jako, že se chtěla zabít.*“ Pedagogové této dívce poskytli na základě absolvovaného zdravotnického kurzu ošetření, které se shodovalo s postupy, které se na tomto kurzu naučili. Nicméně dívka jim zatajila velmi důležité informace, a proto některá huře zjistitelná zranění nebyla odhalena. Respondent č. 9 hovoří dále: „*A pak jako maminka si začala vyskakovat, no. (...) A jako člověk normální by byl asi rád, jako že to to dítě přežilo a ještě prostě bych jako byl pokornej jako vůči ostatním, co tam s ní museli vytrpět. (...) A maminka prostě na nás, na nějaký jako rady lékařů ošetřujících, prostě podala nějaký trestní oznámení, že jo. (...).*“ Závěrem dodává, že tato negativní zkušenost je pro něj dodnes traumatem, v jehož důsledku vážně uvažoval o odchodu ze školství. Na dotaz, zda matka dívky byla vůči němu nějakým způsobem agresivní, uvádí: „*Ten den, kdy si ji odvážela vlastně autem, tak ne. Čtrnáct dní po tom (...), tak mně volala jako třídnímu a to jo. To byl sedmnáctiminutový rozhovor, kterej si pamatuju ještě teďka jako. (...) Bylo mi to strašně nepříjemný, řvala na mě do telefonu, i nějaký hnusný prostě ty výrazy.*“ V tomto případě se tedy jednalo o verbální aktivní přímou agresii a jak je patrné, tak o agresii poměrně intenzivního charakteru. I v tomto případě je možné kromě verbální agrese uvažovat také o kyber-obtěžování, neboť prostředek, pomocí něhož se agrese ze strany rodiče uskutečnila, byl mobilní telefon.

Velmi nepříjemný zážitek s rodiči studenta, který nebyl úspěšný u reparátu, uvádí i respondent č. 7. V tomto případě se opět jednalo o verbální agresii, kdy se rodiče bez jakéhokoliv ohlášení, navíc v době letních prázdnin, přišli informovat, proč jejich syn neuspěl u reparátu. Respondent č. 7 o této zkušenosti hovoří následovně: „*Ale ta situace byla nestandardní už v tom, že oni přijeli a v podstatě ten, kdo by jim k tomu mohl cokoli říct (...), tak ten tady samozřejmě nebyl, protože netušil, že přijedou (...).*“ Přestože tedy rodiče nehovořili s kompetentním pedagogem, nijak jim to nebránilo ve verbálním napadání jeho kolegů. Respondent č. 7 k tomu dodává: „*Takže to přešlo opravdu do řvaní a (...) velmi silnýho (...) extrapolovanýho jednání. To bylo téměř v podstatě na vyhození (pozn. rodičů).*“ Nabízí se tedy otázka, do jaké míry se rodiče chtěli informovat na průběh synova neúspěšného reparátu a do jaké míry chtěli svalit vinu za jeho neúspěch na pedagoga, který reparát připravoval. Podobnými situacemi, kdy rodiče brání své děti proti pedagogům, se podrobněji zabývá kapitola 6.4.8.

6.4.4 Zkušenosti pedagogů s kyber-obtěžováním

O kyber-obtěžování ve vztahu k pedagogům, lze říci, že zkušenosti pedagogů na státním gymnáziu jsou značně odlišné od zkušeností pedagogů na gymnáziu soukromém. Z hlediska zkušeností s kyber-obtěžováním lze pedagogy na státním gymnáziu rozdělit na dvě části. První část dotazovaných pedagogů kyber-obtěžování buď vystavena nebyla (zde mám na mysli kyber-útoky, které jsou zacíleny přímo na oběť, jako např. obtěžující či výhružné SMS, e-maily apod.) **nebo se domnívá, že kyber-obtěžování vystavena nebyla** (zde mám na mysli kyber-útoky, které jsou hůře zjištěitelné, jako např. pořizování audio a video záznamů a jejich následné umístění na internetové stránky apod.). Výše uvedeným zvýrazněním slov poukazuji na skutečnost, že si pedagogové nejsou a vlastně ani nemohou být zcela jisti, zda se nestali obětí některé formy kyber-útku.

Druhou část představují pedagogové, kteří byli kyber-obtěžování vystaveni **nebo se domnívají, že byli kyber-obtěžování vystaveni**. Zvýrazněním slov poukazuji na skutečnost, že pedagogové sice nemají žádný důkaz, že by byli kyber-obtěžování vystaveni (ani po něm nepátrají, popřípadě nepodnikají jiné kroky, jak důkaz získat – tím mám na mysli např. registraci na společenském webovém systému Facebook), nicméně se domnívají, že tomu tak je, byť ne v rozsahu, jenž by je poškozoval či jiným způsobem zasahoval jejich osobu. Výstižně o tom hovoří respondent č. 1: „*Já jsem přesvědčen, že určitě jsem se terčem stal, ale já jsem po tom nikdy cíleně nepátral (...). Já nejsem na Facebooku, takže prostě tím ta jedna možnost, jak se k takovýmhle informacím dostat, mi odpadá a opravdu po tom nepátrám.*“ Podobně jako tento respondent, ani ostatní pedagogové na státním gymnáziu po nahrávkách ani jakémkoliv jiném diskreditujícím materiálu o své osobě na internetu nepátrali. Tento postoj výstižně shrnuje respondent č. 2: „*Já Facebook nemám a sledovat ho nebudu, takže to nevím. Já to nesleduju, mně to je jedno. Já myslím, že nás je tady většina, že to nesledujem'. Já to považuju za fenomén doby, kterej prostě přejde.*“

Přestože většina pedagogů po důkazech o tom, že se stali obětí kyber-obtěžování, nepátrá, respondent č. 4 v rozhovoru uvedl, že důkaz o tom, že se obětí kyber-obtěžování skutečně stal, vypátral jeden z jeho rodičů, kterého to, co se zde dozvěděl, zasáhlo více než samotného respondenta. Jednalo se o kyber-obtěžování v podobě pomluvy, která byla zveřejněna na internetovém portálu s názvem „Oznámkuj učitele“⁷⁰. Jednalo se o pomluvu, kdy byl napaden morální profil tohoto respondenta nařčením, že udržuje milostný poměr s ředitelem gymnázia. Respondent č. 4 v souvislosti s touto nepříjemnou zkušeností zdůrazňuje, že hlavní problém, který zde vzniká, je, že se informace dostávají do veřejného prostoru, kde jsou přístupné komukoliv: „*Když to napíšete na veřejné stránky, kam se dostane moje rodina, můj přítel a takovéhle věci se tam dočte.*“ Zároveň dodává, že tato pomluva jí výrazně znepríjemnila život, což je vzhledem k obsahu sdělení pochopitelné. Mimo to poukazuje na problém anonymní kritiky, která může tato takzvaná hodnocení podporovat. Zkušenost tohoto respondenta, dle mého názoru, představuje ukázkový příklad disinhibice neboli ztráty zábrán v online prostředí tak, jak o ní hovoří Willard (více viz kap. 5.2) [Willard 2004: 6].

Nicméně to, že kyber-obtěžování pro některé pedagogy na státním gymnáziu představuje nepříjemnou a navíc stále přítomnou hrozbu při výkonu jejich povolání, velmi dobře ilustruje úryvek z rozhovoru s respondentem č. 3: „*Mám pocit, že vládne na škole od některých jako učitelů až taková jako skoro hysterie, co se týká třeba těch mobilů, aby si náhodou (pozn. studenti) něco nevyfotili, nenahráli.*“ Zároveň dodává: „*A potom si myslím, jako že se tomu opravdu jako těžko zabrání. Prostě, pokud ten člověk jako učí, jako že fakt, že učí, že se snaží dělat tu svou práci a učit a nedělat hlídače, tak jako, tak tam ten mobil, když by se někdo snažil něco natočit, tak jako, asi vždycky nějakou tu situaci udělá. Já z toho, jak říkám, hysterii nedělám.*“

⁷⁰ Jedná se o internetový portál oznamkujucitele.cz. Jeho obsahem je anonymní hodnocení učitelů z hlediska obtížnosti předmětu, ochoty pomoci a srozumitelnosti výuky. Žáci a studenti zde mohou vložit vlastní anonymní komentář. Tento portál se inspiroval anglickým portálem www.ratemyprofessor.com. Původní cíl spočíval v poskytnutí zpětné vazby pedagogům, ale anonymní hodnocení k tomuto cíli zřejmě příliš nepřispívá. *Oznámkuj učitele*. Dostupné z [www <http://rub.es/oznamkuj-ucitele>](http://www.rub.es/oznamkuj-ucitele) [cit. dne 21.5.2011].

Na soukromém gymnáziu je v porovnání se státním gymnáziem situace poněkud odlišná – zde se s různými druhy kyber-útoků vůči své osobě setkali téměř všichni dotazovaní pedagogové. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že pedagogové na soukromém gymnáziu mnohdy mají zcela jasnou představu, který student nebo rodič za kyber-obtěžováním stojí.

Nejběžnější druh kyber-útku, se kterým se pedagogové ze strany studentů setkávají, představuje nahrávání pedagogů (v převážné většině videozáznamů) a umístění těchto nahrávek na internetové stránky. Dále se setkávají s prozváněním na mobilní telefon a s užitím jejich jména či výroku ve virtuálním prostoru za účelem jeho zesměšnění.

Závažný případ kyber-obtěžování se na soukromém gymnáziu odehrál právě prostřednictvím pořízení videozáznamů a jejich umístěním na internetový portál YouTube. Tyto videozáznamy byly po určité době zneužity jako důkazní materiál při odvolání studenta proti výsledku maturitní zkoušky. Respondent č. 5 o této zkušenosti hovoří následovně: *„Bylo to třeba proti mně zneužito (pozn. videonahrávky umístěné na internetový portál). Protože (...) jsem vyhodil nějakýho studenta od maturity, jako problémovýho, a ten to vlastně všechno stáhnul a poslal to jakoby na školní inspekci, že on vlastně nemohl být dobře připravenej, protože ho učí takovejhle debil. A jako důkaz přikládá tyhle ty videa. Takže tady vlastně mně hrozil potom vyhazov ze školy, což naštěstí jako ředitel nějak ustál.“* Přestože mohlo toto počínání studentů, kdy umístili nahrávky pedagoga na veřejně přístupný internetový portál, v konečném důsledku vyústit až ve ztrátu zaměstnání, tento pedagog se nedomnívá, že by studenti nahrávky na internet umísťovali s cílem jej poškodit: *„Ale nemyslím si, že by to tam jakoby dávali (...) v tom smyslu jakoby mě ničit. Jo, to si spíš myslím, že to tam dávali jako 'hele, koukejte', jako že je to relativně (...) jakoby i sranda v tý hodině. Ale potom, řekněme, někým jiným, to bylo vlastně (...) zneužito. No, ale (...) dnešní doba asi takováhle bohužel je (...).“*

Ačkoliv tento pedagog o některých pořízených nahrávkách věděl, ani v nejmenším mu před 5 lety, kdy se tento případ odehrál, nepřišlo na mysl, že by některý ze studentů nebo dokonce z rodičů, mohl tyto nahrávky zneužít jako důkazní materiál. Celý incident respondent shrnuje následovně: *„Jako nevzpomínám na to rád, bylo to pro mě takové (...) hodně vyhocené. (...) Já se těm dětem trochu nedivím, oni vytáhly zbraně, který měly a poměrně uspěly (...). A ty rodiče byli nepříjemný taky.“* Na dotaz, jak se na tuto negativní zkušenost s odstupem času dívá, odpovídá: *„Musím si dávat (...) větší pozor, protože jsem pochopil, že když půjde do tuhého, tak ty děti se nebudou (...) štítit ničeho. A nemůžu ručit za nikoho, protože bych to třeba do nich neřekl, do těch lidí, co to udělali, ale pak prostě stejně k tomu jako sáhli.“* Současně dodává: *„To mě jako poučilo, že je třeba se mít (...) na pozoru.“*

Výše uvedený případ kyber-obtěžování byl reflektován také v dalších rozhovorech s pedagogy soukromého gymnázia. Za všechny zde uvádím rozhovor s respondentem č. 9, který je jako jeden z mála pedagogů zaregistrován na společenském webovém systému Facebook a má tedy určitou možnost poodkrýt, jakým způsobem zde studenti o svých vyučujících hovoří, popřípadě jaké materiály sem umisťují. Právě v souvislosti s Facebookem zmiňuje, že *„na tom Facebooku (...) vidím, co píšou ostatní, tak jako někdy tam někdo má nějakou připomínku k nějakému vyučujícímu“*. Zároveň dodává, že na Facebooku našel videonahrávky jak své osoby, tak svých kolegů. V návaznosti na to uvádí a odsuzuje již zmiňovaný případ kyber-obtěžování svého kolegy, kdy některé nahrávky *„byly (...) zneužitý při nějakým opakování maturity. Jako že se tam oháněli ty rodiče toho kluka, kterej neudělal maturitu, tím, 'hele, koukněte, jak učí'. To bylo hnusný (...).“* Z této výpovědi je tedy patrné, že do případu kyber-obtěžování nebyl zapojen pouze dotýčný student, který nesložil maturitní zkoušku, ale i jeho rodiče, což jistě stojí za zamyšlení.

O Facebooku a nebezpečí, jež může představovat pro pedagogy, se zmiňují i další dotazovaní pedagogové. Velmi výstižně tento směr uvažování shrnuje respondent č. 6: *„To, co se tady drbe ve škole na chodbách, takže se dostane na ten Facebook, jo. No a tam vzniká ten problém (...) s tím, že to vstupuje do veřejného prostoru, že to je informace, která je přístupná jakoby každému zvenku, kdo s tou školou nemá nic společného. Zná toho člověka v jiné roli než v té, která je vázána na jeho profesi a může ho to (...) poškozovat v tom soukromém životě.“* I tento respondent, podobně jako respondent č. 4 (viz odstavec výše této kapitoly), tedy reflektuje únik informací do veřejného prostoru a možný dopad na soukromý život pedagogů. Facebooku jakožto novodobému fenoménu se ve svých úvahách nevyhnul ani respondent č. 7: *„No zase, jo, člověk si myslí, že toho bylo víc před, řekněme, nějakými 10 lety, kdy (...) si eventuelně prostě nahrávali (...) a od té doby, co prostě se přelezlo na ty sociální sítě, tak už to člověk vlastně vůbec nemá šanci jak zjistit (...). V tuhleto chvíli, pokud člověk není zaregistrovaný, tak neví vůbec nic.“* Závěrem těchto úvah uvádím úryvek z rozhovoru s respondentem č. 6, který potvrzuje, že obavy pedagogů v souvislosti s Facebookem v žádném případě nejsou liché: *„A bylo mi řečeno (pozn. maturanty), že když někdo dělá učitele, tak přece musí počítat s tím, že se jako o něm na tom Facebooku bude mluvit, jo, a že to je jejich právo, a že jediný, co teda učitel může udělat, je na ten Facebook radši vůbec nechodit.“*

Kromě nahrávání se pedagogové na soukromém gymnáziu setkávají s kyber-obtěžováním v podobě prozvánění na mobilní telefon a v podobě užití jména či výroku pedagoga ve virtuálním prostoru s cílem jeho zesměšnění. O první uvedené možnosti hovoří respondent č. 9: *„To jo, to se mi stalo. Jako že (...) mě třeba někdo prozvonil v jednu v noci. Ale samozřejmě z jinýho čísla, protože já nějaký mám uložený, že jo.“* Na otázku, s jakou frekvencí, se mu toto stává, odpovídá: *„Tak čtyřikrát, pětkrát do roka.“* O druhé zmiňované možnosti hovoří respondent č. 7: *„A jo, tak už několikrát jsem se setkal s tím, že moje jméno či nějaký výrok či prostě cokoliv, bylo bez mého souhlasu prostě použito s nějakým cílem (...) zesměšnění nebo prostě cokoliv, že jo. Udělat prostě z toho vtíp. S tím já se setkávám poměrně dost často.“*

Pedagogové na soukromém gymnáziu se však také setkávají s kyber-obtěžováním, které je vůči nim vedeno ze strany rodičů, a které v některých případech předchází nebo naopak následuje po osobní konfrontaci s konkrétním rodičem či rodiči. V této souvislosti lze uvést zkušenost již zmiňovaného respondenta č. 5, u kterého kyber-obtěžování v podobě pořízení videozáznamu (a jeho následného umístění na internetový portál, odkud bylo studentem staženo a rodiči odesláno jako důkazní materiál spolu se stížností na nesprávný průběh maturitní zkoušky) předcházelo přímé konfrontaci pedagoga se studentem i s jeho rodiči za přítomnosti ředitele. Případ, kdy kyber-obtěžování ze strany rodiče (konkrétně matky) následovalo po nešťastné události, kdy si studentka chtěla vzít život (tato událost již byla uvedena v předchozí kapitole), zmiňuje respondent č. 9. Zde se jednalo o několik velmi nepříjemných e-mailů a telefonátů, na které, jak říká sám respondent, raději ani nechce vzpomínat.

Pedagogové na soukromém gymnáziu se však setkávají také s kyber-obtěžováním, které nedoprovází jinou formu agrese, ale které stojí samo o sobě. Za všechny lze uvést zkušenost respondenta č. 10, kterému vyhrožovala matka studenta prostřednictvím mobilního telefonu, neboť její syn propadal. Respondent č. 10 o tom hovoří následujícím způsobem: *„Pak volala a říkala (...), o co Vám jde, vždyť je to jenom gympl. (...) A když to nepomohlo, tak začala (...) vyhrožovat (...), budete mít potíže, já se postarám, abyste měl problémy, (...) já se postarám, aby celá vaše škola měla problémy, a já to poženu vejš. A tímhle způsobem tam řvala do telefonu (...).“*

Vzhledem k výše uvedeným zkušenostem pedagogů s kyber-obtěžováním, bylo vedení škol na státním i na soukromém gymnáziu nuceno přistoupit k určitým opatřením, jež by alespoň některé typy kyber-útoků eliminovalo a ochránilo tak pedagogy před nechtěnou „popularitou“. Proto se zákaz nahrávání pedagogů bez jejich souhlasu stal na obou gymnáziích trvalou součástí školního řádu.

6.4.5 Střelba na českých školách – reálná hrozba?

Téma týkající se střelby na školách jsem cíleně zařadila téměř až na samotný závěr rozhovoru, neboť jsem předpokládala, že bude mít pro pedagogy značný emocionální náboj. Tento předpoklad se při rozhovorech s pedagogy obou gymnázií ukázal jako správný.

Ačkoliv mezi pedagogy obou gymnázií panuje ohledně tohoto tématu v určitých směrech shoda, je možné vysledovat i určité rozdíly. Pedagogové obou gymnázií se jednomyslně shodují v tom, že se jedná o velmi závažnou problematiku, která v nich vyvolává úzkostné pocity – tím více, čím blíže se případy útoků se střelnou zbraní posunují směrem k České republice. Zde mám na mysli především skutečnost, že původně byl tento typ útoků „výsadou“ Spojených států amerických, odkud se později rozšířil do Evropy a byl již zaznamenán i v sousedním Německu.⁷¹ Pedagogové v rámci rozhovorů tuto skutečnost zmiňují, stejně jako zmiňují, že Spojené státy americké mají jinou kulturní tradici, k níž se váže i snadnější přístup ke zbraním, což ovšem o Německu neplatí. Velmi dobře tento směr uvažování ilustruje úryvek z rozhovoru s respondentem č. 1: *„Když se to stalo v tom Německu (...), to už mě zasáhlo ještě více, protože mám představu, že je to blízko a i prostě ta společnost je velmi podobná té naší. Myslím si, že v Německu není nějaká tradice nošení koltů u pasu, jako jo, nebo když to přeženu, že by, v zásadě, si člověk moh' téměř neomezeně koupit zbraň a mít ji někde doma. A když mu teda rupne v bedně, tak jí prostě použije, a přesto se to tam stalo.“* Zároveň se pedagogové na obou gymnáziích shodují, že student, který provede útok se střelnou zbraní ve škole, je psychicky nemocný jedinec, jehož čin je zkratkovitou reakcí na problém, který vznikl ve škole nebo v souvislosti se školou. Velmi výstižně o tom hovoří respondent č. 6: *„Tady je otázka, jenom co, jaký je rozdíl mezi tím, když někdo vezme flintu a jde střílet jen tak do lidí (...) a jde do školy a tam jde střílet do lidí, jo. Myslím si, že v každém případě to prostě musí být člověk, kterej je na tom jako psychicky špatně (...). Ve chvíli, kdy jde do školy, tak (...) si člověk začne klást otázku, jestli (...) ta škola pro něj nebylo prostě prostředí, který se podílelo na tom spouštědle vlastně toho činu. No, a nabízí se odpověď, že jo.“* Podobným způsobem uvažuje i respondent č. 7: *„Ten problém, který měl, tak vznikl s největší pravděpodobností ve škole. Škola, ať už to je učitel nebo prostě škola jako taková, byla prostě v tom zkratu pro něj prostě příčinou jeho současného stavu, no tak chtěl tu příčinu prostě odstranit – tím, že odstraní tu školu, respektive ty učitele.“*

⁷¹ Srovnej BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách: historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*. Dostupné z [www <http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs>](http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs) [cit. dne 23.6.2009] a SMOLÍK, J., VAŘURA, V. *Mass Murders at School Institutions: Children and Parents as Easy Targets*. 2009, No. 1. Dostupné z [www <http://www.rexter.cz/mass-murders-at-school-institutions-children-and-parents-as-easy-targets/2009/05/01/>](http://www.rexter.cz/mass-murders-at-school-institutions-children-and-parents-as-easy-targets/2009/05/01/) [cit. dne 23.6.2009].

Ačkoliv by se nyní mohlo zdát, že mezi pedagogy státního a soukromého gymnázia panuje v názorech na problematiku střelby na školách obdivuhodná shoda, není tomu tak. V otázce na hypotetickou možnost útoků se střelnou zbraní v českém školním prostředí sice mezi pedagogy státního a soukromého gymnázia stále panuje shoda, což už ovšem neplatí v případě otázky na možnost útoků se střelnou zbraní přímo na jejich škole.

Jak jsem již výše naznačila, v otázce na možnost útoků se střelnou zbraní v českém školním prostředí panuje mezi pedagogy státního a soukromého gymnázia shoda v tom, že není vyloučeno, že se tento typ útoků objeví i v České republice. Tento názor velmi dobře ilustruje úryvek z rozhovoru s respondentem č. 3: *„Jaksi logicky to vypadá, že jako jednoho dne, že by se to mělo objevit i u nás. (...) Jako vypadá to, že když už je to tak blízko, že se to prostě objevilo i v tom Německu, tak bych řekla, že je docela dobře možný, že se toho jednoho dne dočkáme i u nás (...).“* Podobně uvažuje i respondent č. 5: *„Nevidím důvod, proč by se to (pozn. střelba ve škole) jako tady nemohlo stát. (...) To se stát určitě může.“*

Ohledně otázky na případnou možnost útoků se střelnou zbraní přímo na gymnáziu, na kterém pedagogové vyučují, lze vysledovat dva protichůdné postoje, a to jak mezi pedagogy státního gymnázia a gymnázia soukromého, tak mezi pedagogy soukromého gymnázia navzájem.

Při porovnání názorů pedagogů státního a soukromého gymnázia na možnost útoku se střelnou zbraní přímo na jejich škole, lze říci, že se pedagogové státního gymnázia shodují v tom, že si ani v nejmenším neumí představit, že by některý ze stávajících nebo bývalých studentů provedl tento typ útoku. Důvody, které je k tomuto přesvědčení vedou, shrnuje respondent č. 1: *„Myslím si, že je znám (pozn. studenty), a že znám většinou jejich rodiče (...) a nenapadá mě žádná, kde by byla nějaká tendence k takovému činu.“*

Pedagogové soukromého gymnázia se v porovnání s pedagogy státního gymnázia v otázce útoku se střelnou zbraní na jejich škole neshodují. Jedna část pedagogů si tento typ útoku na jejich škole dokáže představit, druhá nikoliv. Ta část pedagogů, která zastává názor, že útok se střelnou zbraní na jejich škole není zcela nereálný, odkazuje k motivu pomsty u vyloučených studentů a také ke složitosti osobnosti člověka se všemi jeho motivy a vnitřními frustracemi. Velmi výstižně o tom hovoří respondent č. 6: *„Člověk je natolik komplikovaná záležitost, že člověk neví jako, kde se co stane, kde se v něm co zlomí, že bude mít prostě potřebu to ventilovat tady tímhle tím způsobem, tím útokem (...). Anebo, mě to napadlo jakoby v souvislosti s tím, že pár třeba vyházovů tady ze školy už proběhlo a člověk nedovede dopředu odhadnout, jak se s tím ten student, vyloučený, jak se s tím vyrovná.“* V souvislosti se střelbou na školách respondent č. 6 zároveň poukazuje na vliv médií, která mohou studenty a obecně dospívající jedince významným způsobem ovlivňovat a působit na ně jako určitý inspirační zdroj. Tentýž respondent dodává: *„A navíc možná, teďkon to riziko je jakoby o to větší, že se o tom ví, že se o tom mluví, a že to může působit, třeba to, co probíhá v médiích, jako taková inspirace. Že kolikrát toho člověka samotného by to nenapadlo, ale říká si, 'jo, to je super, to je přesně to, co jsem chtěl, nandat to tady těm učitelům'.* V tomto smyslu lze odkázat na média jako na významný socializační činitel (více viz kap. 3.3).

Druhá část pedagogů na soukromém gymnáziu, tedy ta část, která se nedomnívá, že by některý ze studentů – ať už stávajících nebo bývalých – mohl spáchat útok se střelnou zbraní, odkazuje k tomu, že jedinec nejedná tímto způsobem z okamžitého popudu, nýbrž že se jedná o dlouhodobější problém, který je možné řešit. Respondent č. 7 uvádí: *„To člověk musel prostě vědět, že tam je někde nějaký prostě dlouhodobý problém. To není zde dne na den. Takže tady se domnívám, že snad prostě díky tomu, že (...) mají někoho (**pozn. studenti**), za kým eventuelně můžou zajít a zeptat se nebo prostě pohovořit.“* Podobně uvažuje i respondent č. 9, který se v návaznosti na přečtený článek o střelci na gymnáziu v Erfurtu táže: *„Že na něm nikdo nic jako nezpозoroval? Já nevím, to tam neměli psychologa? (...) Neříkám jako, že psycholog odhalí všechno, že jo, ale přece to muselo bejt nějak nápadný.“*

Závěrem tohoto tématu bych chtěla dodat, že se pedagogové na státním ani na soukromém gymnáziu při výkonu svého povolání prozatím o život neobávají – riziko útoku se střelnou zbraní ve škole staví na stejnou úroveň s rizikem možného napadení v metru. Zároveň lze říci, že ačkoliv útok na gymnáziu v německém Erfurtu mnohé pedagogy emocionálně zasáhl a podnítil v nich úvahy o geografické i kulturní blízkosti německých sousedů, o střelbě na školách v rámci tématu agrese a násilí vůči pedagogům spontánně neuvažují.

6.4.6 Bez autority to nejde a bez pravidel také ne

Jak vyplynulo z rozhovorů, pedagogové státního i soukromého gymnázia považují za nezbytný předpoklad výkonu svého povolání autoritu – především pak autoritu přirozenou, i když uvádějí, že někdy je nutné využít také autority formální.⁷² O autoritě jako nepostradatelném prvku výkonu učitelského povolání velmi výstižně hovoří respondent č. 10: *„Jako bez té autority by to člověk nemoh' dělat (...), to by brzo skončil. Nebo kolegové, kterým se to nějak nepodařilo vybudovat, tak toho nechali.“*

Jako další velmi důležitý předpoklad výkonu učitelského povolání pedagogové na obou gymnáziích uvádějí přesně daná pravidla – ať již v psané (např. v podobě školního řádu) či ve verbalizované podobě. Tato pravidla napomáhají pedagogům odvrátit konfliktní situace a případné vyostřené diskuse se studenty. Velmi dobře tento směr uvažování vystihuje respondent č. 3: *„Tak tady v podstatě moc šancí k diskusím nemají, protože jsou dána přesná pravidla, jak se co hodnotí. Takže, když se někdo ozve, tak se podívám, jestli jsem se náhodou nespletla a potom řeknu, 'hele máš to takhle, za tolik a tolik bodů je taková a taková známka'. A v podstatě tam teda v tom případě nepřipustím diskusi, protože není o čem.“*

⁷² O typologii autority více viz kap. 2.4

V podobném duchu uvažuje i respondent č. 5: „*Čím dál víc k tomu (...) dospívám, že 'po dobrým' se v tý třídě ne vždycky dá vyjít (...). A pak je třeba zajistit ten stav, kdy ty pravidla budou platit vlastně pro všechny stejně.*“ Tento respondent zároveň uvažuje o pravidlech, která jsou daná vztahem mezi studentem a pedagogem a jejich vzájemnými očekávání. Podle tohoto respondenta od něj studenti očekávají, že je bude učit, a že zajistí, aby to bylo možné: „*Prostě učitel je od toho, aby učil a to nějak korigoval v tý třídě, ty děti to čekaj*“. Toto očekávání ze strany studentů reflektuje i respondent č. 4: „*Každopádně důležitý je udržet (...) tam pořádek v té hodině, aby se tam dalo učit.*“ V této souvislosti lze odkázat na jeden ze zdrojů budování autority, kterým je způsob řízení třídy při vyučování (více viz kap. 2.4) a na jednu z funkcí kázně, kterou je vytváření prostředí podporující učení (více viz kap. 2.3).

Ve vztahu k agresi a násilí vůči pedagogům a ve spojitosti s jejich autoritou odkazují pedagogové na státním i na soukromém gymnáziu ke ztrátě pravomocí učitele, oslabení jeho autority a prestiže a k nízké míře spolupráce mezi školou a rodinou. O ztrátě pravomocí a oslabení autority učitele hovoří respondent č. 6, který hlavní příčinu oslabení autority učitele spatřuje v chování rodičů: „*Je pravda taky, že učitel měl daleko větší pravomoce nebo donucovací prostředky k tomu, jak si udržet autoritu, že jo, fyzický tresty. (...) I jako společenský kredit toho učitele byl někde jinde. (...) Modelová situace, kdyby si někdo stěžoval na učitele doma, tak by ještě prostě dostal od rodičů přidáno. A neprobíhalo by to jako teďkon, že ta autorita učitelů je prostě podryvána ze všech stran.*“

Respondent č. 9, jakožto pedagog na soukromém gymnáziu, pak spatřuje příčinu oslabení autority ve snaze školy, v tomto případě soukromé firmy, udržet si klientelu. Respondent č. 9 k tomu říká: „*Já si myslím, že (...) autorita se snižuje a je to díky tomu, že je míň dětí, tudíž (...) drží se tady i (...) studenti, který by tady být neměli a nemuseli. Honí se (...) každej student kvůli tomu, aby bylo školný a byly dotace. A i (...) potom se strašně (...) zvažuje, jestli toho dotyčného už opravdu v tý nejkrajnější (...) situaci vyhodit.*“

Respondent č. 8 pak hovoří o oslabení autority a postavení pedagoga ve vztahu k rodičům studentů: *„Za socialismu si učitelů taky moc nevážili, nicméně pro rodiče to pořád ještě byla jakás takás autorita. (...) Pak jsem tady na tý soukromý škole zažila dobu, kdy rodiče námi začali opovrhovat, protože velice brzo vyčmuchali, že jako my jsme na tom finančně jako ale o hodně hůř, než oni (...). Ale (...) po tom roce 2000 bych řekla, že nám dávají spíš najevo víc svoji moc – lépe řečeno, víc nám předhazují naši bezmoc. Oni dobře vědí, že (...) ten učitel nemá absolutně žádnou šanci – k ničemu.“* Současně dodává, že je z tohoto úpadku postavení pedagoga ve společnosti velmi smutná.

Pedagogové tedy odkazují k autoritě jako nezbytné součásti učitelského povolání a zároveň reflektují svým pohledem nízkou prestiž tohoto povolání. Je zde tedy patrné ono nízké sebehodnocení učitelů ve vztahu ke svému povolání, jak jsem o něm hovořila výše (více viz kap. 2.5) Objevuje se zde také motiv nízké míry spolupráce mezi školou a rodinou⁷³.

6.4.7 Za vším hledej rodinu

Pedagogové na státním i na soukromém gymnáziu ve vztahu k agresí a násilí ze strany studentů vůči pedagogům velmi zdůrazňují vliv rodiny a rodinného prostředí – a to nejen ve smyslu formování osobnosti studentů, ale i ve smyslu vzájemné spolupráce rodiny se školou.

V prvním uvedeném smyslu poukazují pedagogové obou gymnázií na rodinu jako na významný socializační činitel ve vývoji osobnosti dítěte (více viz kap. 3.3). Rodinné prostředí považují za významné nejen z hlediska zájmu, podpory a motivace studentů ke studiu, ale také z hlediska předávaných vzorců jednání. O zájmu rodičů jako o důležitém prvku ve vztahu studentů ke škole uvažuje respondent č. 3: *„Tam je rozdíl, když oni vidí, že rodičům na tom vzdělání, na té škole (...) záleží a tak je to úplně o něčem jiném. (...) Tady si myslím, že ti rodiče, kteří už (...) od malička na to dítě (...) víc dohlížejí, takže (...) mají ty návyky už víc (...) v sobě.“*

⁷³ O významu, který dotazovaní pedagogové připisují spolupráci rodiny a školy, více viz kap. 6.4.7

Naopak o nezájmu některých rodičů o své děti a dění ve škole hovoří v souvislosti s problémovými studenty respondent č. 8: „*Ve chvíli, kdy se puberta stane trošičku obtížnější, než čekali (pozn. rodiče), tak se o ně přestanou zajímat (pozn. o děti). To není o to, že by jim nedali najíst, že by je neošatili, že by jim nedali peníze (...), ale jinak je nezajímají. Oni v podstatě nevědí, co se děje ve škole (...). Jsou tady studenti, kdy já se (...) dozvím, že ty rodiče vůbec neviděj' (...), a že třeba celej týden se s rodičema nepotkaj'. A pak to dojde do stádia, kdy už nechtěj'.*“ O nedostatku zájmu a času některých rodičů řešit se svými dětmi problémy ve škole uvažuje také respondent č. 9: „*Oni pak rodiče, firma, že jo, přijede večer, nemá čas to řešit, je unavenej, tak co udělá, ne, že si s ním promluví, rovnou mu prostě jednu flákne a tím to zhasne.*“

Ve vztahu k předávaným vzorcům jednání zdůrazňuje vliv rodiny a rodinného prostředí respondent č. 1: „*Ono je vždycky vidět, jak to dítě je obrazem svého rodiče.*“ Význam rodiny při formování osobnosti dítěte vyzdvihuje také respondent č. 4: „*Já se domnívám, že formace (...) charakteru (...) probíhá zásadně v rodině.* Současně dodává, že pedagogové se na formování osobnosti studenta sice také podílejí, ale jejich šance jsou omezené věkem studentů (jako věkovou hranici, do kdy je působení pedagogů nejvíce platné, uvádí 13 – 14 let) a reálnou dobou, kterou se studenty ve škole stráví. O předávaných vzorcích jednání hovoří i respondent č. 10, tentokrát však v souvislosti s případem, kdy mu telefonovala matka studenta, který odevzdal esej staženou z internetu a vydával ji za vlastní práci: „*A pak volala a říkala (pozn. matka studenta), 'no a co si myslíte, jak jsem já vystudovala vysokou školu. To je přece normální (...) stahovat práce nebo opisovat'.*“

Ve druhém výše uvedeném smyslu zdůrazňují pedagogové státního i soukromého gymnázia význam pozitivního přístupu rodičů ke škole a význam spolupráce mezi rodiči a pedagogy. Velmi dobře tuto skutečnost vystihuje respondent č. 5, který v nesprávném přístupu rodičů ke škole a k pedagogům vidí negativní vzor pro děti: *„Já si myslím, že tadyto hodně souvisí s nějakou spoluprací ve smyslu škola a rodiče, nebo rodina. Kdy prostě dřív, pokud ten student si v podstatě cokoliv (...) dovoloval, ve smyslu agrese nebo nějakých těch násilných činů, tak prostě věděl, že ho nejen ten učitel v podstatě ztrestá, ale že ten učitel, ať po právu nebo neprávem bude mít zastání v podstatě v té rodině. (...) Ta dnešní doba je hodně o tom, že ty rodiče se často staví jakoby proti těm učitelům, nebo obecně proti té škole, a tím, podle mého vlastně, jako bych řekl, v podstatě ukazují vzor i pro ty děti, že je to jakoby v podstatě dovolováno.“* O nevhodném přístupu rodičů, tentokrát ve smyslu znevažování postavení a autority pedagoga, uvažuje také respondent č. 6: *„A když přijde (...) s tou bolístkou student domů, tak mu to rodiče pofoukají a ještě řeknou: 'No, on ten učitel je vlastně blbec.“* Velmi výstižně pak ochotu rodičů spolupracovat se školou vykresluje respondent č. 8: *„Rodiče stojí při škole, pokud těm dětem nesáhnete na hračky (...).“*

Lze tedy říci, že pedagogové obou gymnázií považují rodinu za nezastupitelný prvek při formování osobnosti dítěte a v nevhodném přístupu rodičů ke škole a k pedagogům spatřují negativní vzor pro děti, který je může významným způsobem ovlivňovat v přístupu ke škole i k pedagogům.

6.4.8 Bránit dítě proti všem, hlavně proti pedagogům

Onou obranou dítěte, kterou uvádím v nadpise této kapitoly, mám na mysli agresi, která je pro některé rodiče prostředkem, jak ve škole hájit zájmy svých dětí. V této souvislosti jsem zaměřila svou pozornost na to, v čem dotazování pedagogové spatřují příčiny agrese ze strany rodičů vůči jejich osobě.

V názorech na příčiny agresivního chování ze strany rodičů se pedagogové státního i soukromého gymnázia shodují, že jednou z možných příčin agrese rodičů vůči pedagogům může být v obecné rovině onen prostý fakt, že se jedná právě o rodiče, a že každý rodič má snahu bránit své dítě proti celému světu a obzvláště proti pedagogům, kteří po studentech vyžadují plnění povinností. Tento směr uvažování velmi dobře ilustruje úryvek z rozhovoru s respondentem č. 8: *„Ale jakmile po nich (pozn. po studentech) chcete trochu víc, než se rodičům zdá, tak vždycky začnou hledat chybu na vás, nikdy ne na tom dítěti. I když si myslím, že jsou si toho naprosto vědomi, že jako chyba je na straně jejich dítěte. Ale nikdy to veřejně nepřipustí.“*

Jako další příčinu nedorozumění, popřípadě agrese, ze strany rodičů pedagogové na obou gymnáziích uvádějí, že studenti před rodiči prezentují daný problém jinak, než jak tomu je ve skutečnosti a předkládají jim zkreslené či neúplné informace. Velmi výstižně o tom hovoří respondent č. 3: *„Někdy se může stát, že to dítě to prezentuje jinak tomu rodiči, jaká je situace, že mu to podá jinak, než jak to ve skutečnosti je a potom ten rodič může přijít do školy a je naštvaný, protože mu to dítě řeklo jinak.“* Podobným způsobem hovoří i respondent č. 7, který však zachází ve svých úvahách dále a domnívá se, že rodiče raději věří svému dítěti než učiteli. V návaznosti na to se zmiňuje o ztrátě prestiže učitelského povolání: *„Dost často věří spíš svému potomkovi než tomu učiteli. Učitel ztratil, svým způsobem, jistou společenskou prestiž. (...) Prostě ta atmosféra vůči pedagogům je, řekněme spíš chladná, než pozitivní. (...) My jsem ti, kteří mají x měsíců prázdnin, který jsou v jednu hodinu, v uvozovkách, doma a nedokážeme ty děti naučit. Nedokážeme je zaujmout. A ta druhá strana, jako to znamená ten studentský postoj, jako, že oni by tedy taky měli něco dělat, protože jsou to studenti, to znamená, že by se měli snažit, to už nevidí.“*

Názory pedagogů státního a soukromého gymnázia na otázku příčin agrese ze strany rodičů se však také rozcházejí. Pedagogové státního gymnázia vidí další příčinu agrese ze strany rodičů vůči pedagogům v nedostatku času rodičů na vlastní děti a v hledání viníka, který za to může. Velmi výstižně tento názor shrnuje respondent č. 2: *„Nemají čas na svoje děti a chtějí jim usnadnit nějakou cestičku životem a hledají teda, kdo za to může, aby to svedli za sebe na někoho jinýho.“*

Pedagogové na soukromém gymnáziu považují za spouštěč agrese ze strany rodičů vůči jejich osobě špatné známky studenta. Tento směr uvažování velmi dobře shrnuje respondent č. 5: „*Moje zkušenost je, že většina rodičů to neřeší do té doby, dokud nemají špatné známky. Jakmile mají dobré známky, tak je to vlastně jako v pořádku, a když mají špatnou známku, tak je potřeba s tím něco dělat, je potřeba to řešit. (...) Dítě, který to zvládá bez problému, tak s těma rodičema (...) ten konflikt prostě není.*“ O agresi rodiče, které předcházela špatná známka jeho dítěte, hovoří z vlastní zkušenosti respondent č. 10: „*Já mám případ rodiče, maminky, která volala, když její syn měl dostat pětky na pololetní vysvědčení a prostě pokoušela se nejdříve milou komunikací (...), aby ty pětky nedostal a to, když se jí nepodařilo, tak přitvrzovala.*“

Další významnou příčinu agrese ze strany rodičů spatřují pedagogové na soukromém gymnáziu ve skutečnosti, že zde rodiče platí školné. O této příčině agrese ze strany rodičů velmi výstižně hovoří respondent č. 9: „*Tady si myslej', podle mě, že když si platěj školný (...) a oni to mají i ty studenti od nich, jako že (...), když si to tady platěj, tak si tady můžou dělat, co chtěj', že se můžou podílet na tom řízení. (...) Stalo se nám, že prostě někdo něco zničil a my jsme mu to chtěli dát k náhradě a on řekl jako že ne, že si to tady platí jako.*“

Podobným způsobem, tentokrát však ve spojitosti s povoláním rodičů uvažuje i respondent č. 5: „*Ten vztah, rodič – učitel, je, řekněme, hodně ovlivněnej, třeba tou profesí toho rodiče. (...) Ty rodiče, jak jsou často, říkám, říděj' velkou třeba, nejenom velkou, ale i nějakou normální firmu nebo zastávaj' takovýhle posty (...), tak mají prostě pocit, že přijdou sem do školy a můžou nám jako nařídit, co taky máme dělat. (...) Možná tady, že platěj relativně dost peněz, tak hlídaj' si svoje investice, no.*“ Současně dodává, že někteří rodiče nabývají nesprávný dojem, že si platí za to, že jejich dítě bude vzdělané, aniž by se muselo učit: „*A možná potom takovou tu agresi v tom smyslu (...), jak to, že to moje dítě má špatný známky (...). Já tady za to platím a vy jste tady od toho, abyste to moje dítě naučili.*“

Lze tedy říci, že v otázce příčin agrese ze strany rodičů se rozdíl mezi státním a soukromým školstvím projevil nejzřetelněji. Skutečnost, že rodiče na soukromé škole platí svým dětem školné, se výrazně promítá do postojů těchto rodičů (a částečně i jejich dětí) vůči pedagogům, kteří na této škole vyučují.

6.4.9 Zůstat či odejít?

V názorech pedagogů na otázku, zda je učitelství rizikovým povoláním, se jak na státním, tak na soukromém gymnáziu objevují dva protichůdné postoje. Jedna část pedagogů učitelské povolání za rizikové považuje, druhá nikoliv. Pedagogové, kteří jej za rizikové považují, však pro tento svůj postoj uvádějí odlišné důvody – kontakt s lidmi a z toho vyplývající pracovní stres, zodpovědnost, ale také agresí ze strany studentů nebo rodičů. Respondent č. 1 uvádí: *Asi rizikové v tom smyslu, že je tady člověk neustále v kontaktu se spoustou lidí. (...) Je téměř jistý, že člověk v těch stovkách lidí, se kterými je denně v kontaktu, prostě narazí na různé povahy a na některou agresivnější. Tak takhle ano (...).* Podobně hovoří i respondent č. 7: *„Z hlediska pracovního stresu ano. Je to práce s lidma, práce s lidma je vždycky prostě stresující.“* Také respondent č. 5 připouští: *„Tak, rizikové je, ale asi. Jako to, že někomu ujedou nervy, a že to tady začne jako střilet, řekněme, zas úplně jako strach nemám.“* Zároveň dodává: *„Ale na druhou stranu jako považuju třeba za rizikovější někam s těmi dětmi jet a než to, že by se tady jakoby něco přímo stalo. (...) Spíš z hlediska zodpovědnosti na různých akcích (...), že vlastně člověk může něco zanedbat (...).“* Respondent č. 9 vidí riziko učitelského povolání v tom, *„že by mně moh' někdo ublížit nebo že to na mě nechá následky do budoucna.“*

Opačný postoj zastává respondent č. 2, který bez zaváhání říká: *„Ne, ne, ne, já ho mám ráda a učím ráda. Nepovažuju.“* Podobně uvažuje i respondent č. 3: *„Nijak, nijak zvlášť.“* Tento postoj zastává i respondent č. 6, která dává rizikovost učitelského povolání do porovnání s jinými povoláními: *„Nepovažuju ho za rizikovější, než jsou další povolání.“*

Převážná většina dotázaných pedagogů na státním i soukromém gymnáziu již uvažovala o ukončení pedagogické kariéry a odchodu ze školství, nicméně důvodem těchto úvah byly většinou platové podmínky v tomto oboru (a to i na soukromém gymnáziu) nebo obtížnost učitelské profese (z hlediska stresu, emocionální vypětí, zodpovědnosti), než agrese ze strany studentů nebo rodičů vůči jejich osobě. Velmi trefně toto shrnuje respondent č. 6, která v souvislosti s úvahami o odchodu ze školství uvádí, *„že to je spousta práce za málo peněz“*. Někteří pedagogové však o odchodu ze školství nikdy neuvažovali, což však nesouvisí s tím, že by neměli jinou možnost či pracovní nabídku. Respondent č. 3 k tomu dodává: *„Já učím ráda, odejít bych i mohla, ale nějak jako, já jsem s těmi studenty opravdu jako ráda.“*

Nicméně, ať už pedagogové o ukončení pedagogické kariéry z různých důvodů uvažovali či nikoliv, pravdou je, že všichni dotázaní ve školství dosud zůstávají. Být pedagogem pro ně není jen pouhým povoláním, ale něčím, co je po většinu času baví a inspiruje.

7 Diskuse

Agrese a násilí ze strany studentů nebo jejich rodičů vůči pedagogům je tématem, které je pojmově velmi těžko uchopitelné. Sice existují i jiná označení tohoto jevu, avšak žádné z nich se mi v tomto ohledu nezdálo vhodné – tak například označení šikana učitelů nebo syndrom týraného učitele považuji za označení příliš tvrdá a zároveň se jedná o označení, jež mají příliš negativní emocionální náboj. Nevhodné chování studentů (byť do značné míry korespondující s tím, co zde označuji jako agresi a násilí ze strany studentů), dle mého názoru, zase nevystihuje zcela přesně podstatu problému. Proto jsem se rozhodla užívat v této práci i v rozhovorech s pedagogy slovní spojení agrese a násilí vůči pedagogům.

Téma agrese a násilí vůči pedagogům je ze své povahy tématem multidisciplinárním a zároveň tématem, o kterém lze uvažovat v mnoha různých rovinách. Jedná se o téma, jež zasahuje do více vědních disciplín (od sociologie, přes pedagogiku, sociální psychologii až po kriminologii ad.), o téma, v jehož rámci je možné uvažovat o příčinách, důsledcích, preventivních opatřeních – a to jak na úrovni obětí, tak na úrovni agresorů, dalších účastníků nebo i celé společnosti. Není tedy možné obsáhnout toto téma v celé jeho komplexnosti, což však ani nebylo cílem práce.

Prvním poměrně obtížným úkolem při realizaci výzkumu se ukázalo získávání respondentů z řad pedagogů. Vzhledem k tomu, že se jedná o téma, které není příliš diskutované (pokud odhlédneme od medializovaných případů), vznikaly mezi oslovenými pedagogy jisté pochybnosti, o čem, že se to vlastně bude hovořit. Po podrobnějším vysvětlení tématu mnoho pedagogů téma shledalo velmi zajímavým, ale většina z nich se výzkumu účastnit nechtěla. Jedna část pedagogů účast ve výzkumu odmítla s tím, že se domnívají, že nemají k tématu co říci, popřípadě, že jim není příjemné na toto téma hovořit. Druhá část pedagogů účast na výzkumu odmítla z důvodu, že škola dostává prosby o účast na výzkumech několikrát týdně a pedagogové zkrátka nemají chuť a mnohdy ani čas, aby tyto prosby vyslyšeli. Třetí část pedagogů pak účast odmítla z přesvědčení, že se na výzkumech nikdy nepodílela a podílet ani nebude. Nicméně i přes tyto počáteční obtíže se mi podařilo rekrutovat několik respondentů z řad pedagogů, které toto téma zajímalo, a kteří byli nanejvýš ochotní zodpovídat mé otázky.

Ochota a laskavost těchto respondentů se prokázala ještě o to více ve chvíli, kdy byli požádáni o poskytnutí dalšího rozhovoru – tentokrát však rozhovoru nestandardizovaného namísto rozhovoru polostrukturovaného. K tomuto rozhodnutí – totiž zrealizovat druhé kolo rozhovorů – mne vedla především skutečnost, že polostrukturované rozhovory nepokryly problematiku agrese a násilí vůči pedagogům dostačujícím způsobem. Na základě polostrukturovaného rozhovoru sice bylo zjištěno, s jakými druhy agrese se respondenti setkávají, nicméně tímto zjištěním nebylo téma zcela vyčerpáno, obzvláště co se týká jeho širších souvislostí. Proto byly realizovány nestandardizované rozhovory, v rámci kterých byla odhalena další témata, která respondenti považují ve vztahu k problematice agrese a násilí vůči pedagogům za významná.

Druhým značně obtížným úkolem v souvislosti s realizací rozhovorů se ukázalo jejich reálné naplánování dle časových možností respondentů.

Závěrem je nutné poznamenat, že zjištění z polostrukturovaných a nestandardizovaných rozhovorů přinášejí spíše základní vhled do velmi složité a komplexní problematiky agrese a násilí vůči pedagogům. Tuto problematiku je zapotřebí nahlížet v kontextu společenských změn a s nimi souvisejících proměn ve vztahu student – rodič – pedagog. Je nutné se zamyslet nad oslabením pravomocí a autority pedagoga a jejím významem pro výkon učitelského povolání, stejně jako nad významem rodiny ve vztahu k formování osobnosti dítěte a jeho postojů ke škole a k pedagogům. Zároveň je zapotřebí hledat taková opatření, která by školám pomáhala účinně řešit případy nevhodného chování, agrese či násilí vůči pedagogům.

8 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak vnímají pedagogové na gymnáziích agresí a násilí a zda se vůči své osobě setkávají a agresí a násilím ze strany studentů nebo jejich rodičů. Dílčím cílem práce pak bylo prozkoumat, zda téma agrese a násilí vůči pedagogům vnímají pedagogové na gymnáziích jako významné a aktuální, zda a popřípadě, s jakou agresí a násilím ze strany studentů nebo jejich rodičů mají pedagogové osobní zkušenost a zda se toto vnímání a zkušenost pedagogů liší podle toho, jestli vyučují na státním či na soukromém gymnáziu.

Za tímto účelem byl realizován první sběr dat formou polostrukturovaných rozhovorů. Po vyhodnocení sebraných dat se ukázalo, že výzkum téma nepokrývá dostatečně, a že nevede k požadovaným cílům. Volba polostrukturovaných rozhovorů jako metody sběru dat se tak ukázala být nedostatečná. Proto byl proveden druhý sběr dat – tentokrát formou nestandardizovaných rozhovorů, v jejichž rámci byla odhalena další témata, která respondenti považují ve vztahu k problematice agrese a násilí vůči pedagogům za významná.

Ohledně aktuálnosti tématu agrese vůči pedagogům, pedagogové na státním i na soukromém gymnáziu reflektují názor, že agrese studentů byla i dříve, nicméně byla v jiné míře a intenzitě, než je tomu dnes. Z pohledu pedagogů tento vývoj souvisí především se ztrátou pravomocí a prestiže učitelů a s rozvojem informačních a komunikačních technologií. Podle pedagogů je tedy agrese spíše problémem dnešní doby, neboť má vzrůstající tendenci.

Tato zjištění do značné míry korespondují se zjištěními Ondrejkooviče, podle něhož agrese a násilí zaujímá v každodenním životě společnosti stále větší význam [Ondrejkoovič 2004: 104]. Zajímavé je, že pedagogové v rozhovorech uvažují o ztrátě prestiže svého povolání, ačkoliv výzkumy dokládají, že povolání učitele je českou veřejností stabilně hodnoceno jako velmi prestižní.⁷⁴ V této souvislosti lze spolu s Kořou uvažovat o nižším profesním sebevědomí učitelů [Havlík, Kořa 2007: 156 – 157].

⁷⁴ Srovnej ČERVENKA, J. *Prestiž povolání*. CVVM, SOÚ AV ČR, 2004. Dostupné z [www <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s_eu50103.pdf>](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s_eu50103.pdf) [citace dne 6.11.2011] a TUČEK, M. *Prestiž povolání*. CVVM, SOÚ AV ČR, 2011. Dostupné z [www <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf>](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf) [citace dne 6.11.2011]

Co se týká zkušeností pedagogů s agresí ze strany studentů, lze říci, že se pedagogové při výkonu svého povolání s touto agresí setkávají. Agrese, kterou pedagogové jak na státním, tak i na soukromém gymnáziu vnímají jako nejvíce přítomnou v jejich školním prostředí, je verbální agrese v podobě urážení, nadávání či jiného slovního ponižování a dále pak agrese v podobě odmítnutí studenta splnit oprávněné požadavky pedagoga. Pedagogové na soukromém gymnáziu se v porovnání s pedagogy na státním gymnáziu setkávají s dalším druhem agrese, a to s pomluvami, posměchem a tzv. symbolickou agresí (zesměšňující kresby, básně apod.). Nutno dodat, že žádný z dotazovaných pedagogů se za celou dobu své pedagogické praxe vůči své osobě nesetkal s aktivní fyzickou agresí – ať už v její přímé (přímý fyzický útok) či nepřímé (fyzický útok prostřednictvím jiné osoby) podobě.

V názorech na příčiny agrese ze strany studentů vůči pedagogům, panuje mezi pedagogy obou gymnázií shoda – na prvním místě uvádějí rodinu, dále pak snahu studentů prosadit se v kolektivu, omezené pravomoci a možnosti pedagogů, jak studenty formovat, ale také nerovnocenné zacházení pedagogů se studenty jako s partnery v komunikaci.

V souvislosti se zkušenostmi pedagogů s agresí ze strany rodičů, je možné říci, že se pedagogové státního i soukromého gymnázia setkávají ze strany rodičů s verbální agresí v podobě urážení, nadávání, slovního ponižování, s agresí v podobě výtek a výhrad ke své osobě, potažmo k vyučovacím stylu a dále pak s agresí kdy se jich, v případě, že jsou nespravedlivě kritizováni či osočováni, žádný z účastníků rozhovoru (např. rodiče nebo kolegové) nezastane – buď z důvodu neinformovanosti či ze snahy celou situaci (např. třídní schůzky) neprodlovat. S agresí ze strany rodičů se setkávají spíše pedagogové na soukromém gymnáziu, i když i zde mají pedagogové v porovnání mezi sebou navzájem rozdílné zkušenosti. Zatímco někteří pedagogové nemají s agresí ze strany rodičů téměř žádnou zkušenost, jiní mají zkušenosti velmi nepříjemné povahy (opakovaná maturitní zkouška nařízená školní inspekcí, žaloba na školu kvůli údajnému zanedbání ošetření studentky poté, co si chtěla sama ublížit).

V názorech na příčiny agrese ze strany rodičů se rozdíl mezi státním a soukromým školstvím projevily nejzřetelněji. Skutečnost, že rodiče na soukromé škole platí svým dětem školné, se podle pedagogů výrazně promítá do postojů těchto rodičů (a částečně i jejich dětí) vůči nim, jako pedagogům. Rodiče studentů soukromého gymnázia totiž mají v některých případech pocit, že když platí školné, mohou do chodu událostí a hodnocení jejich potomků ve škole zasahovat dle libosti. Naopak pedagogové na státním gymnáziu spatřují hlavní příčinu agrese ze strany rodičů vůči nim v nedostatku času rodičů na vlastní děti a v hledání viníka, který za to může.

V souvislosti s rozvojem nových informačních a komunikačních technologií jsou pedagogové konfrontováni s novým typem útoků na jejich osobu, totiž s útoky prostřednictvím mobilních telefonů, internetových portálů a dalších digitálních technologií, který zde nazýváme kyber-obtěžováním. Lze přitom říci, že zkušenosti pedagogů na státním gymnáziu jsou značně odlišné od zkušeností pedagogů na gymnáziu soukromém – na soukromém gymnáziu se totiž s kyber-obtěžováním (a to jak ze strany studentů, tak ze strany rodičů) setkali téměř všichni dotazovaní pedagogové. Nejběžnější druh kyber-útoku, se kterým se pedagogové ze strany studentů setkávají, představuje nahrávání pedagogů (v převážné většině videozáznamů) a umístění těchto nahrávek na internetové stránky. Dále se setkávají s prozváněním na mobilní telefon a s užitím jejich jména či výroku ve virtuálním prostoru (v současné době na společenském webovém systému Facebook) za účelem jeho zesměšnění. Ze strany rodičů probíhá kyber-obtěžování prostřednictvím mobilního telefonu a e-mailu a v některých případech předchází nebo naopak následuje po osobní konfrontaci s konkrétním rodičem či rodiči. Ne zcela nezajímavým zjištěním je pak skutečnost, že pedagogové na soukromém gymnáziu mnohdy mají zcela jasnou představu, který student nebo rodič za kyber-obtěžováním stojí.

Zjištění, která vyplynula z rozhovorů s pedagogy ohledně možných druhů kyber-útoků, velmi dobře korespondují s typologií kyber-útoků, kterou vytvořila Lidická [Lidická 2009: 74-77]. Ačkoliv je Lidická tím, že věnuje svou pozornost problematice kyber-obtěžování, v českém prostředí spíše výjimkou, gymnázia, na kterých byly provedeny rozhovory, tento druh „virtuální agrese“ vůči pedagogům zaznamenala a přistoupila k určitým opatřením, jež by alespoň některé typy kyber-útoků eliminovalo a ochránilo tak pedagogy před nechtěnou „popularitou“. Proto se zákaz nahrávání pedagogů bez jejich souhlasu stal trvalou součástí jejich školního řádu.

V názorech na problematiku střelby na školách se pedagogové státního a soukromého gymnázia shodují v tom, že nemusí být daleko doba, kdy dojde k tomuto typu útoku i v českém školním prostředí. Nicméně v názorech na to, zda by se útok se střelnou zbraní mohl odehrát přímo na gymnáziu, na kterém vyučují, se jejich názory rozcházejí. Zatímco žádný z pedagogů státního gymnázia si tuto možnost nedokáže představit, někteří pedagogové soukromého gymnázia nepovažují útok se střelnou zbraní na jejich škole za zcela nereálný. To, že hrozba útoků na školách za použití střelné zbraně není v České republice brána na lehkou váhu, dokládá také cvičení, které se uskutečnilo na střední škole v Ústí nad Labem.⁷⁵

Až dosud byla témata reflektovaná pedagogy v rozhovorech, v literatuře určitým způsobem rozpracována a lze říci, že ať už se jedná o narůstající význam agrese v soudobé společnosti, klasifikaci druhů agrese či kyber-obtěžování, tak toto teoretické rozpracování odpovídá názorům i zkušenostem dotazovaných pedagogů a realitě, se kterou se při výkonu svého povolání setkávají.

Nestandardizované rozhovory nicméně upozornily na témata, kterým nebyla v literatuře a ve vztahu k agresi a násilí vůči pedagogům věnována dostatečná pozornost. Jedná se o téma asertivního chování, významu autority pro výkon učitelského povolání, o téma rodiny a rodičů, kteří vždy stojí za svými dětmi (a s tím spojené téma nízké míry spolupráce rodiny a školy) a o téma „tržního vztahu“ rodičů (a částečně i studentů) ke škole.

⁷⁵ HERODES, J. *Násilí ve škole za použití střelné zbraně*. Dostupné z www <http://www2.kr-ustecky.cz/vismo5/dokumenty2.asp?u=450018&id_org=450018&id=1638618&p1=85258> [cit. dne 11.10.2010]

V souvislosti s agresivními projevy studentů vůči pedagogům pedagogové odkazují i na asertivní projevy studentů a především na tenkou hranici, která je odděluje. Jako důvod, proč někteří studenti přecházejí od asertivity k agresivitě (ať již vědomě či nevědomě), pedagogové uvádějí nedostatečně rozvinutou rozumovou hranici a touhu prosadit si svůj názor za jakoukoliv cenu. Nutno dodat, že hranice mezi asertivitou a agresivitou se utváří ve vzájemné komunikaci a vztahu mezi studentem a pedagogem. Každý pedagog (stejně jako student) je jiný, každý pedagog má jiný přístup a může mít onu hranici posunutou více na jednu nebo na druhou stranu. O tom, že každý pedagog má hranici, co již považuje za agresi (zde mají pedagogové na mysli především agresi verbální), nastavenou jinde, svědčí i způsob, jakým pedagogové o agresi hovoří – někteří ji bagatelizují a označují ji za studentský folklór, jiní považují za agresi již způsob, jak studenti s pedagogem komunikují a jaký tón hlasu při tom užívají.

V rozhovorech s pedagogy se také projevilo, že pedagogové státního i soukromého gymnázia považují autoritu za nezbytný předpoklad výkonu svého povolání. Zároveň se však domnívají, že autorita pedagogů je neustále oslabována, a to i ze strany rodičů.

Právě vliv rodiny a rodinného prostředí – a to nejen ve smyslu formování osobnosti studentů, ale i ve smyslu vzájemné spolupráce rodiny se školou představuje další téma, které pedagogové obou gymnázií v rozhovorech reflektují. Rodinné prostředí považují za významné nejen z hlediska zájmu, podpory a motivace studentů ke studiu, ale také z hlediska předávaných vzorců jednání a z hlediska pozitivního přístupu rodičů ke škole a jejich spolupráce s pedagogy.

Pedagogové na soukromém gymnáziu navíc v rozhovorech zdůrazňují, že skutečnost, že rodiče na soukromé škole platí svým dětem školné, se výrazně promítá do postojů těchto rodičů (a částečně i jejich dětí) vůči pedagogům a vůbec vůči celé škole. Tito rodiče totiž nabývají pocitu, že mohou zasahovat do běhu a události ve škole, neboť na tom, že si hlídají své investice, přece není nic špatného.

Z toho, co již bylo řečeno výše, je patrné, že agrese a násilí vůči pedagogům je dotazovanými pedagogy považována za téma aktuální a významné, neboť se s ní při výkonu svého povolání v různé míře setkávají a jsou na ni nuceni reagovat a řešit ji – nejlépe takovým způsobem, aby se již neopakovala. Je ovšem velmi obtížné říci, v čem ono řešení spočívá. Nejsem si jistá, zda je vůbec možné vytvořit nějaký univerzální návod, jak agresi a násilí vůči pedagogům předcházet nebo ji omezovat. Co by však mohlo být krokem správným směrem je, aby byl ve školách kladen vyšší důraz na jejich výchovnou funkci – na ono uvědomění si, že pedagogové mají, byť v porovnání s rodinou omezenou, ale přesto možnost formovat osobnost studentů a jejich názory. Další krok by pak mohl spočívat v částečném potlačení opozice „my“ a „oni“ ve vztahu pedagog – student a student – pedagog. Ta totiž může na obou stranách vyvolávat pocit, že ve školním prostředí stojí proti nepříteli. Zde mám na mysli především státní gymnázia, neboť soukromá gymnázia se již touto cestou nějaký čas ubírají.

9 Summary

The master thesis is focused on aggression and violence in schools specifically on aggression and violence of students or their parents towards educators. Educators of general upper secondary schools are in the main focus.

The aim of the thesis has been to enquire which way and with relation to which themes do educators sense aggression and violence and if they experience aggression and violence caused by student or by their parents. The partial aim of the thesis was to research if educators perceive aggression and violence towards themselves as important and topical, if they have personal experience with that, with which forms eventually, and how is their perception and experience of aggression and violence related to the fact, that the secondary school they work at is a state or a private one. The qualitative approach and data gained by using the method of semi-structured interview and non-standardized interview. Both types of interviews were used to question educators at state and private general upper secondary schools.

In the theoretical part the thesis represents a broader view into the issue. It introduces generally the theme of aggression and violence in schools and the variety of their forms. Further it focuses more specifically on two forms of school violence. These are aggression and violence caused by students towards educators and aggression and violence caused by parents towards educators. Related to the victimization of educators (i.e. aggression and violence towards them) the thesis also concerns cyber-harassment and school shooting as important topics.

In the empirical part of the thesis the analysis of the interviews was elaborated. The Thesis has shown that the educators at state and private general upper secondary schools are convinced that even though the students` aggression had been present in schools even in past, currently it appears more intensively, yet it is rather a problem of nowadays. The educators at the same time reflect that during their work they do face aggression caused by students – as the most common form of aggression they mention verbal aggression as insulting or other kinds of verbal humiliation, also they mention the aggression taking form of refusing to satisfy the educator`s legitimate requirements. Both educators at state and private schools have common experience with these forms of aggression. In comparison with the educators at state schools do the educators at private schools face another form of aggression such as defamation, ridicule and so-called symbolic aggression (ridiculing drawings, rhymes and so on). What is yet quite surprising is the fact that educators also face aggression caused by parents. This has a form of reservation to the way of their teaching and the form of not standing up for the educator when he is criticised without justification. Aggression caused by parents is rather experienced by the teachers at private schools. A similar case is cyber-bullying which was faced nearly by all the questioned educators at private schools – the most common form has been video recordings that would be further published on an internet portal.

10 Slovník pojmů

Student – dospívající, který navštěvuje střední školu, v tomto případě gymnázium [Průcha, Walterová, Mareš 2009: 389].

Škola – sociální instituce účelově vytvořená „*k realizaci svého základního úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace.*“ [Průcha 1997: 398]

Škola soukromá – škola, jejímž zřizovatelem je jiný subjekt než stát, obec, kraj nebo církev. Soukromé školy mají ze zákona široké pole působnosti, neboť „*mohou fungovat na všech úrovních vzdělávacího systému*“ [Průcha, Walterová, Mareš 2009: 275]. Soukromé školy jsou zčásti dotované státem (aby však měly na dotaci nárok, musí být zařazeny do tzv. sítě škol) a zčásti ze školného, které zpravidla platí rodiče žáků či studentů navštěvující tento typ školy [tamtéž].

Škola státní – pojem státní škola⁷⁶ se běžně užívá v souvislosti se základním a středním školstvím. Termín „státní“ zde odkazuje ke zřizovateli školy, kterým je subjekt státní správy – MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) či jiný resort, kraj nebo obec [Průcha, Walterová, Mareš 2009: 285].

Učitel (pedagog) – osoba, jejíž „*profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (...), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků.*“ [Průcha 2002: 21]

Žák – dítě, které navštěvuje základní školu [Průcha, Walterová, Mareš 2009: 389].

⁷⁶ Pojem „státní škola“ je sice běžně užíván, nicméně není právně kodifikován – přesné značení zní „veřejná škola“ [Průcha, Walterová, Mareš 2009: 285].

11 Seznam použité literatury

- BADOŠEK, R. *Šílení střelci ve školách: historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*. Dostupné z www <<http://www.sekuritaci.cz/sileni-strelci-ve-skolach-historie-rizika-predikce-utoku-a-bezpecnostni-opatreni/cs>> [cit. dne 23.6.2009].
- BAUMAN, S. *Cyberbullying: A virtual Menace*. Paper to be presented at the National Coalition Against Bullying national Conference, Melbourne, Australia, 2007. Dostupné z www <<http://www.ncab.org.au/Assets/Files/Bauman,%20S.%20Cyberbullying.pdf>> [citace dne 8.5.2011]
- BAUMAN, Z. *Tekutá modernita*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2002. 344 s. ISBN 80-204-0966-1
- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. 1. vyd. Praha: SLON, 1995. 168 s. ISBN 80-85850-12-5
- BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. 431 s. ISBN 80-86429-32-6
- BENDL, S. *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2004a, s. 9-39. ISBN 80-86642-14-3
- BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. 1. vyd. Praha: TRITON, 2004b, s. 29-40. ISBN 80-7254-453-5
- BEŇO, P. *Můj šéf, můj (ne)přítel?* 1. vyd. Šlapanice: ERA, 2003, s. 61-76. ISBN 80-86517-34-9
- BISKUP, P. *Čtrnáctiletý žák hrozil učitelí, že ho zastřelí*. Dostupné z www <<http://www.novinky.cz/krimi/194162-ctrnactiletý-zak-hrozil-uciteli-ze-ho-zastreli.html>> [cit. dne 9.3.2010]
- Co je kyberšikana?* Dostupné z www <<http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/14/39/lang.czech/>> [citace dne 14.11.2010]
- České školy zatím střelbu nezažily, může se to změnit*. Dostupné z www <http://zpravy.idnes.cz/ceske-skoly-zatim-strelbu-nezazily-muze-se-to-zmenit-p0s-/domaci.asp?c=A071107_215011_domaci_mia> [cit. dne 7.11.2010]
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 75-77.

- ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. 204 s. ISBN 80-902614-1-8
- ČERVENKA, J. *Prestiž povolání*. CVVM, SOÚ AV ČR, 2004. Dostupné z [www <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s_eu50103.pdf>](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s_eu50103.pdf) [citace dne 6.11.2011]
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie: Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3
- GOFFMAN, E. *Stigma: Poznámky o způsobech zvládnání narušené identity*. Praha: SLON, 2003. 167 s. ISBN 80-86429-21-0
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4
- HERODES, J. *Násilí ve škole za použití střelné zbraně*. Dostupné z [www <http://www2.kr-ustecky.cz/vismo5/dokumenty2.asp?u=450018&id_org=450018&id=1638618&p1=85258>](http://www2.kr-ustecky.cz/vismo5/dokumenty2.asp?u=450018&id_org=450018&id=1638618&p1=85258) [cit. dne 11.10.2010]
- Historie střelby na školách*. Dostupné z [www <http://eldred.blog.cz/0802/historie-strelby-na-skolach>](http://eldred.blog.cz/0802/historie-strelby-na-skolach) [cit. dne 19.4.2011]
- HRČKA, M. *Sociální deviace*. 1. vyd. Praha: SLON, 2001. 302 s. ISBN 80-85850-68-0
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 169 s. ISBN 80-7184-555-8
- JELÍNEK a kol. *Trestní zákon a trestní řád*. Praha: Linde, 2008, s. 23. ISBN 978-80-7201-731-7
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: SLON, s. 190-192. ISBN 80-86429-39-3
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování: Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X
- KOLÁŘ, M. *Školní šikanování z různých stran*. Řízení školy č. 3/2005. Dostupné z [www <http://webrodice.skolacb.cz/knihovna/E_bjindrlova/prevence/P_skolni_sikana_ze_2_stran.pdf>](http://webrodice.skolacb.cz/knihovna/E_bjindrlova/prevence/P_skolni_sikana_ze_2_stran.pdf) [citace dne 27.9.2010]

KOLÁŘ, M. Diagnostika a léčba šikanování v praxi. In *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém. Sborník příspěvků z konference Praha, 19. března 2009.* 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2009, s. 13-26. Dostupné z [www <http://www.sikana.org/Sbornik_Sikana_2009.pdf>](http://www.sikana.org/Sbornik_Sikana_2009.pdf) [citace dne 11.10.2010]

KOŤA, J., VALIŠOVÁ, A. *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, 15-27. ISSN 0862-4461

KREJČÍ, V., KOPECKÝ, K. *Nebezpečí elektronické komunikace: Zpráva z výzkumného šetření realizovaného v rámci projektu Prevence nebezpečných komunikačních praktik spojených s elektronickou komunikací pro pedagogy a nepedagogy.* Olomouc, 2009-2010. Dostupné z [www <http://www.prvok.upol.cz/index.php/vyzkum/37-kyberikana-u-eskych-dti-zavry-z-vyzkumneho-eteni-projektu-e-bezpei-a-centra-prvok-zai-listopad-2009>](http://www.prvok.upol.cz/index.php/vyzkum/37-kyberikana-u-eskych-dti-zavry-z-vyzkumneho-eteni-projektu-e-bezpei-a-centra-prvok-zai-listopad-2009) [citace dne 18.4.2011]

Kyberšikana. Dostupné z [www <http://www.skolaekonom.cz/download/Roudnice-nad-Labem/Kybersikana-let-k.pdf>](http://www.skolaekonom.cz/download/Roudnice-nad-Labem/Kybersikana-let-k.pdf) [citace dne 14.11.2010]

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 95-119. ISBN 80-7178-022-7

LEYMANN, H., GUSTAFSSON, A. Mobbing at Work and the Development of Post-traumatic Stress Disorders. *European Journal of Work and organizational Psychology*, 1996, vol. 5, no. 2, p. 251-275. Dostupné z [www <http://www.workplacebullying.org/res/leymann96.pdf>](http://www.workplacebullying.org/res/leymann96.pdf) [citace dne 22.4.2011]

LIDICKÁ, J. Kyberšikana. *Psychologie pro praxi*, 2009, roč. 44, č. 3-4, s. 71-84. ISSN 1803-8670

LIPNER, M. Viktimologie v sociální péči. *Sociální péče*, 2001, roč. 2, č. 3, s. 2-14. Dostupné z [www <http://mi_lan.nethdd.eu/OBETI_A_NASILNICI_DOMACI_NASILI_A_ZNEUZIVANI.pdf>](http://mi_lan.nethdd.eu/OBETI_A_NASILNICI_DOMACI_NASILI_A_ZNEUZIVANI.pdf) [citace dne 5.11.2010]

MAŇÁK, J., PROKOP, J., SOLFRONK, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: Příspěvek ke vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 1998. 191 s. ISBN 80-85931-58-3

MAREŠOVÁ, A. Jaké společenské jevy jsou dnes označovány jako závažné sociálně patologické jevy? In NEČAS, S., ONDŘEJ, J., HÁLA, M. *Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní otázky současnosti: Česká a Slovenská republika na počátku nového*

- milénia*. 1. vyd. Praha: UNIPRESS, spol. s.r.o., 2010, s. 295-301. Dostupné z www <<http://vssvalzbety.sk/userfiles/Konferencie/zbornik-praha2010.pdf#page=295>> [citace dne 11.10.2010]
- MARTÍNEK, Z. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-247-2310-5
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 152 s. ISBN 978-80-86956-29-9
- MATĚJČEK, Z. *Psychologické eseje: (z konce kariéry)*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 144-147. ISBN 80-246-0892-8
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence: Možné příčiny, současná struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 65-81. ISBN 80-7178-226-2
- Mobbing*. Dostupné z www <<http://www.prevko.cz/odbornik/podpora-metodikum-prevence>> [citace dne 27.9.2010]
- Mobbing čili šikana v práci*. Dostupné z www <<http://sikana-v-praci.cz/mobbing>> [citace dne 23.4.2011]
- MUNKOVÁ, G. *Sociální deviace*. Praha: Karolinum, 2001. 134 s. ISBN 80-246-0279-2
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996, s. 201-218. ISBN 80-200-0592-7
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997, s. 9-13. ISBN 80-200-0625-7
- NOVÁK, T., CAPPONI, V. *Sám proti agresi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996, s. 45-55, s. 73-94. ISBN 80-7169-253-0
- NOVOTNÝ, O., ZAPLETAL, J. a kol. *Kriminologie*. 1. vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 102-156. ISBN 80-86432-08-4
- NYKODÝMOVÁ, H. *Kde končí legrace a začíná kyberšikana*. Dostupné z www <<http://www.lupa.cz/clanky/kde-konci-legrace-a-zacina-kybersikana>> [citace dne 18.4.2011]
- ONDREJKOVIČ, P. *Socializácia v sociológii výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 2004, 197 s. ISBN 80-224-0781-X
- ONDREJKOVIČ, P. (ed.) *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, 2001, 310 s. ISBN 80-224-0685-6

Otec žáka napadl učitele tělocviku. Dostupné z <<http://www.novinky.cz/krimi/235467-otec-zaka-napadl-ucitele-telocviku.html>> [citace dne 6.6.2011]

Oznamkuj učitele. Dostupné z www <<http://rubes.eu/oznamkuj-ucitele>> [cit. dne 21.5.2011].

PACE, J. L., HEMMINGS, A. B. *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice.* Mahwah, NJ, USA.: L. Erlbaum Associates, 2006, pp. 1-31. ISBN 0-8058-5161-5

PETRUSEK, M., BALON, J. *Společnost naší doby: Populární sociologie (ne) populárních problémů.* 1. vyd. Praha: Academia, 2011. 156 s. ISBN 978-80-200-1964-3

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech.* 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 395-432. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 17-32, 63-79. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 6. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí.* 1. vyd. Praha: Portál, 1995, s. 21-30. ISBN 80-7178-049-9

ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6

SÁVA, A. 2008. *Šikana učitelů.* Dostupné z www <<http://sikana.i-extra.net/?s=%C5%A0ikana+u%C4%8Ditel%C5%AF>> [citace dne 14.11.2010]

SMOLÍK, J., VAŽURA, V. *Mass Murders at School Institutions: Children and Parents as Easy Targets.* 2009, No. 1. Dostupné z <<http://www.rexter.cz/mass-murders-at-school-institutions-children-and-parents-as-easy-targets/2009/05/01/>> [cit. dne 23.6.2009].

STEFFGEN, G., KÖNIAG, A. *Cyberbullying: The role of traditional bullying and Empathy.* Dostupné z www <<http://miha2.ef.uni-lj.si/cost298/gbc2009-proceedings/papers/P200.pdf>> [cit. dne 8.5.2011]

SVOBODOVÁ, L. *Nenechte se šikanovat kolegou: Mobbing – skrytá hrozba.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2474-4

ŠTECH, S. *Násilí ve škole, násilí proti škole, násilí školy.* Dostupné z www <<http://www.spp.ippp.cz/sites/studijni-materialy.html>> [citace dne 27.9.2010]

- ŠTĚTOVSKÁ, I. Škola jako místo setkávání. In KREJČOVÁ, L., MERTIN, V. *Škola jako místo setkávání: Sborník příspěvků z konference konané 19. dubna 2010*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2010, s. 189-202. ISBN 978-80-7308-310-6
- ŠUBRT, J a kol. *Soudobá sociologie II: Teorie sociálního jednání a sociální struktury*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, s. 354-392. ISBN 978-80-246-1413-7
- TUČEK, M. *Prestiž povolání*. CVVM, SOÚ AV ČR, 2011. Dostupné z [www](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf) <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf> [citace dne 6.11.2011]
- VÁGNEROVÁ, K. a kol. *Minimalizace šikany: Praktické rady pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-611-7
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. 1. vyd. Praha: H&H, 1992, s. 7-46. ISBN 80-85467-02-X
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 136 s. ISBN 80-7184-624-4
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově: Vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 188 s. ISBN 80-7184-857-3.
- VALIŠOVÁ, A., ŠUBRT, R. *Jak získat a neztratit autoritu aneb proč má maminka vždycky pravdu*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1
- VALIŠOVÁ, A. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2282-5
- VEČERKA, K. a kol. *Mladiství pachatelé na prahu tisíciletí*. Praha: IKSP, 2004, s. 28-35. ISBN 80-7338-033-1
- VEČERKA, K. a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*. Praha: IKSP, 2009, s. 84-113. ISBN 978-80-7338-079-3
- VEVERA, J. Násilné chování a možnosti jeho ovlivnění: I. díl – výskyt, rozdělení a klinické koreláty. *Psychiatrie pro praxi* 2002/5, s. 226-229. Dostupné z [www](http://psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2002/05/08.pdf) <<http://psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2002/05/08.pdf>> [citace dne 20.10.2010]
- VYKOPALOVÁ, H. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 9-22, 103-129. ISBN 80-244-0337-4

WHITICKER, A. J. *Zločiny století*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství BRÁNA, 2007, s. 300-302. ISBN 978-80-7243-325-4

WILLARD, N. *I Ca'nt See You – You Ca'nt See Me: How the Use of Information and Communication Technologies Can Impact Responsible Behavior*. 2004. Dostupné z [www <http://cyberbully.org/documents/docs/disinhibition.pdf>](http://cyberbully.org/documents/docs/disinhibition.pdf) [citace dne 20.10.2010]

WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 17-57. ISBN 978-80-247-2337-2

12 Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Článek o střelbě ve škole v německém Erfurtu předložený k rozhovoru

13 Přílohy

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

S rozhovorem o tématu „*Agrese a násilí vůči pedagogům*“ bude nakládáno pouze jako se studijním materiálem (v rámci diplomové práce), nebude tedy využit pro účely komerční či jiné.

Data budou po nahrání tazatelem plně anonymizována. Osobní údaje ve smyslu zákona č. 101/2000 Sb. (Zákon o ochraně osobních údajů) odstraněny. Jiné osoby než tazatelka je nebudou mít k dispozici.

Plně anonymizované údaje ve formě transkriptu (přepisu rozhovoru) budou využity jen v rámci diplomové práce.

Souhlasím s výše uvedenými podmínkami o zpracování a nakládání s mnou poskytnutými údaji.

.....
Podpis respondenta/tky

Zavazuji se nakládat s údaji poskytnutými respondentem/tkou pouze způsobem uvedeným výše v tomto informovaném souhlasu.

.....
Podpis tazatelky

Datum:

Příloha č. 2: Článek o střelbě ve škole v německém Erfurtu předložený k rozhovoru

Střelba na gymnáziu v německém Erfurtu

26. dubna 2002 přišel Robert Steinhäuser s brokovnicí a pistolí na gymnázium Johanna Gutenberga, které leží v německém Erfurtu. S oběma legálně vlastněnými zbraněmi zavraždil šestnáct lidí. Při střelbě používal pouze pistolí, brokovnici, kterou měl připevněnou na zádech, nepoužil ani jednou. Při masakru, během kterého byl oblečen celý do černého a na tváři měl masku, se zaměřoval pouze na učitele. Od 11:00, kdy svůj útok započal, chodil Steinhäuser po chodbě jen dveře od dveří, přičemž pokaždé jen několikrát vystřelil na učitele, aby mohl pokračovat do další třídy. I přesto se mu kromě třinácti vyučujících podařilo zavraždit další dva studenty. Už deset minut po začátku masakru začala přijíždět policie před školu. Steinhäuser poté několikrát vystřelil z okna zařízení a podařilo se mu jednou kulkou zasáhnout policistu, stojícího venku, přesně do hlavy, čímž mu na místě způsobil smrtelná zranění. Poté spáchal sebevraždu.

[Zdroj: <http://eldred.blog.cz/0802/historie-strelby-na-skolach>]