

UNIVERZITA PALACKÉHO
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Sociální kontext krádeží na základních školách
se zaměřením na školní a rodinné prostředí:
vícepřípadová studie.

DISERTAČNÍ PRÁCE

Autor práce: Mgr. Bohdana Richterová
Školitel: Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

2017

PALACKÝ UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION
The Institut of Education and Social Studies

Social Context of Thefts at Primary Schools
Focused on School and Family Enviroment:
Multiple–case Study

DISSERTATION

Author: Mgr. Bohdana Richterová
Supervisor: Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském. O právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů.

V Olomouci dne 17. 8. 2017

.....
podpis studenta/ky

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat některým lidem, kteří mě podpořili během doktorandského studia a těm, bez kterých by tato práce daleko déle a složitěji vznikala. Poděkovat bych chtěla

- svému školiteli doc. Mgr. Štefanu Chudému, Ph.D. za podporu v průběhu celého studia a jeho důvěru, které si velmi cením,
- za poskytnutí konzultací ke statistice, nezměrnou trpělivost a zpracování vícerozměrné analýzy dat v první fázi výzkumu RNDr. et PhDr. Ivo Müllerovi Ph.D.,
- za jazykové konzultace k textům v anglickém jazyce Mgr. Alici Bezouškové,
- za jazykovou korekturu textů v českém jazyce Mgr. Pavlíně Špačkové,
- za grafické zpracování obrázků č. 3, 11 a 14 Stanislavu Antošovi,
- za poskytnutí výstupů ze statistiky týkající se krádeží ve školách Policie ČR kpt. Mgr. Danielu Naivertovi,
- za data ze škol Moravskoslezského kraje a konzultace Mgr. Andrei Matějkové,
- ředitelům a metodikům prevence pěti základních škol, kteří byli ochotni se zapojit do výzkumu a v rámci rozhovorů mi poskytli možnost nahlédnout do jejich pracovního světa a zkušeností s krádežemi ve školách,
- žákům pěti základních škol Moravskoslezského kraje, kteří byli ochotni se zapojit do výzkumu, vyplnit dotazník a napsat slohovou práci k zadanému tématu,
- mému zaměstnavateli Ostravské univerzitě, Pedagogické fakultě, katedře sociální pedagogiky za vytvoření podmínek ke studiu,
- nejbližší rodině; mému příteli Janu Kubovi za čtení textů, náhled na téma z jiného úhlu pohledu a podporu, dětem Lence a Davidovi za trpělivost a pochopení.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 KRÁDEŽE VE ŠKOLE	10
1.1 Krádeže v kontextu kriminologie a legislativy	10
1.1.1 Definiční vymezení krádeží dle legislativy	11
1.1.2 Kriminální statistiky a další zdroje o krádežích.....	11
1.1.3 Kriminologická etiologie	15
1.1.4 Prevence a represe v oblasti krádeží	17
1.2 Krádeže v kontextu školy a školských dokumentů	19
1.2.1 Definiční vymezení krádeže ve škole	19
1.2.2 Příčiny krádeží ve škole	21
1.2.3 Řešení krádeží ve škole.....	23
1.3 Krádeže v kontextu problémového, rizikového a delikventního chování.....	32
1.3.1 Problémové chování, poruchy chování.....	32
1.3.2 Rizikové chování	36
1.3.3 Delikventní chování.....	39
1.3.4 Kriminální chování	40
1.3.5 Porušování kázeňských pravidel ve škole	40
1.4 Výzkumy krádeží ve škole	41
2 TEORIE DELIKVENCE SE ZAMĚŘENÍM NA KRÁDEŽE A JEJICH SOCIÁLNÍ KONTEXT	51
2.1 Bronfenbrennerův ekologický model.....	51
2.2 Sociologické a sociální teorie delikvence	53
2.2.1 Teorie kulturního přenosu.....	54
2.2.2 Teorie sociální vazby a sociální kontroly	54
2.2.3 Obecná teorie kriminality	55
2.2.4 Obecná teorie napětí	56
2.2.5 Teorie anomie	56
2.2.6 Vývojová kriminologie	57
2.3 Psychologické teorie delikvence	58
2.3.1 Psychoanalytické teorie	58
2.3.2 Teorie sociálního učení.....	59
2.3.3 Kognitivní teorie zaměřené na morální chápání hodnot.....	60

2.4	Další teorie delikvence	62
2.4.1	Teorie odstrašování	62
2.4.2	Syndrom problémového chování	63
3	ŽÁK 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	65
3.1	Pubescence, adolescence a její vývojová specifika.....	65
3.1.1	Biologický vývoj.....	66
3.1.2	Psychický vývoj.....	67
3.1.3	Sociální vývoj	70
3.1.4	Rizikové chování a věk adolescence	71
3.2	Socializace.....	72
3.2.1	Primární socializace a role rodiny	76
3.2.2	Sekundární socializace a role školy a vrstevníků	81
4	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	88
5	METODOLOGIE	91
5.1	Cíl.....	91
5.2	Filosofická východiska výzkumu.....	95
5.3	Design práce, výzkumný plán	98
5.4	Metody sběru dat.....	103
5.5	Vybrané analýzy dat.....	111
5.5.1	Regresní analýza a její použití v pedagogickém výzkumu.....	112
5.5.2	Analýza konstituce významů (MCA)	113
5.5.3	Obsahová kvantitativní analýza	117
5.6	Limity výzkumu	118
6	VÝZKUM - 1. FÁZE, STATISTICKÁ ANALÝZA DAT.....	120
6.1	Cíle, výzkumné otázky a předpoklady	120
6.1.2	Výzkumné otázky a předpoklady	120
6.1.1	Cíle.....	126
6.2	Respondenti.....	126
6.3	Předvýzkum.....	128
6.4	Sběr dat.....	129
6.5	Výsledky a interpretace.....	131
7	VÝZKUM - 2. FÁZE, VYBRANÉ TYPICKÉ PŘÍPADY	151
7.1	Cíle, výzkumné otázky	151
7.2	Výběr typických případů.....	152

7.3	Individuální představení případů.....	154
7.4	Výstupy z analýzy typických případů	167
8	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI	176
	ZÁVĚR	187
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	190
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	204
	SEZNAM GRAFŮ	206
	SEZNAM OBRÁZKŮ	207
	SEZNAM TABULEK.....	208
	ANOTACE	209
	SEZNAM PŘÍLOH.....	213

ÚVOD

Krádeže provázejí lidstvo celými dějinami. Každý jedinec v průběhu života hledá své místo ve společnosti, testuje její hranice a normy, uvažuje nad tím, co je v dané společnosti přípustné a co již ne a jak naplňovat své potřeby. Poměrně rozsáhlá část lidí má zkušenost s tím, jaké to je vzít něco, co patří někomu jinému a nevrátit mu to. Někdy se jedná o zkušenost jednorázovou, někdy jde o zvolený nebo předaný životní styl. Krádeže ve škole, které páchají samotní žáci, nejsou otřelým tématem v pedagogickém výzkumu. Ve školách se jedná o běžný jev, se kterým se setkávají jak učitelé, tak žáci a prostřednictvím nich také jejich rodiče.

Pokud si chceme představit, jací žáci jsou těmi typickými „zloději“ ve školním prostředí, bude to obtížné. Jsou to ti, jež jen testují hranice a normy a po jednom pokusu se již nikdy k tomuto chování nevrátí? Nebo jsou to budoucí delikventi a zrovna školní prostředí je to, kde začíná jejich neodvratná dráha delikvence? Jaké je jejich rodinné a školní zázemí? Jaké má výchova a vzdělávání ve školním prostředí možnosti s těmito projevy chování pracovat, pokud například rodinné prostředí je plně či částečně nefunkční? Jak moc jsou krádeže ve škole věci skrytou a jak často se řeší? To jsou některé z možných otázek, které nám přicházejí v souvislosti s krádežemi ve škole na mysl.

Disertační práce široké téma krádeží ve škole zúžila na krádeže na 2. stupni základních škol v Moravskoslezském kraji, který patří v České republice ke krajům s nejvyšší mírou delikvence dětí a mladistvých. Zvolené téma může působit kriminologicky. Vzhledem k zasazení do prostředí základní školy a věku do 15 let se přesouváme spíše do sféry pedagogicko-psychologické a do otevřeného procesu výchovy dítěte, který ještě v tomto období není ukončen. Práce si stanovila několik cílů, které budou postupně představeny.

Hlavním cílem práce je zjistit sociální kontext žáků, kteří rizikově kradou ve škole v Moravskoslezském kraji se zaměřením na školní a rodinné prostředí. Dále pak prostřednictvím vícepřípadové studie umožnit hlubší pochopení důležitých fenoménů v rodinném a školním prostředí těchto žáků.

Slovní spojení „žák, který rizikově kradé“ není standardní. V metodologické části je tento pojem přesně operacionalizovaný, aby s ním mohlo být statisticky pracováno. K jeho vytvoření vedl předpoklad, že značná část dětí ve věku adolescence hledá svoji identitu, testuje hranice a potřebuje se chovat rizikově. Pokud se toto chování projevuje pouze

v určité míře, může se jednat o běžný typ chování, který je v období adolescence dokonce žádoucí. Z důvodu oddělení tohoto typu chování od již závažnějšího byl zaveden pojem „žák, který rizikově krade“, tzn. krade opakovaně nebo jeho jednorázová krádež je spojena s jinými typy rizikového chování.

Disertační práce je rozdělena na dvě stěžejní části; teoretickou a praktickou. Texty jsou propojeny návaznými komentáři tak, aby mohla vzniknout souvislá práce, která podchycuje, prozkoumává a kriticky hodnotí téma krádeží, které realizují žáci na základních školách. Cílem teoretické části práce (prvních třech kapitol) je:

- Na základě studia české a zahraniční literatury vymezit základní pojmy v oblasti sociálního kontextu krádeží ve školách, jejichž aktéry jsou žáci na 2. stupni základní školy (krádeže ve škole, žák 2. stupně základní školy).
- Představit teorie delikvence se zaměřením na krádeže a jejich sociální kontext.
- Prezentovat nejnovější výzkumy krádeží ve škole, jejich zaměření a výstupy.

Cílem praktické části práce je:

- Stanovit konceptuální rámec, na jehož základě je realizován výzkum.
- Představit zvolenou metodologii, metody sběru dat a informací a použité analýzy dat.
- Zrealizovat dvoufázový výzkum a představit jeho výsledky a interpretace.
- Popsat limity výzkumu.

Za volbou výzkumného designu práce vždy stojí zvažování nad účelností, ale také reálností provedení výzkumu v předem daném časovém horizontu. Vzhledem k zaměření práce byl zvolen smíšený design. Bylo pracováno jak s metodou dotazníkového šetření, tak rozhovory a analýzou písemných materiálů. Čtenář se může těšit v první fázi výzkumu na výstupy z regresní analýzy, která bývá v pedagogickém výzkumu v České republice méně využívána. Zajímavostí je i použití analýzy konstituce významů (MCA), která byla aplikována ke kvalitativní analýze rozhovorů a písemných výpovědí žáků a pracovníků škol. Technické provedení výzkumu a volba analýz by měla podpořit obsahovou stránku celé práce, jejíž přínos je možné objevit jak v oblasti pedagogické teorie, tak praxe.

1 KRÁDEŽE VE ŠKOLE

Krádeže od nepaměti patří mezi typ lidského chování, kdy si někdo neoprávněně vezme věc či jinou hodnotu, která mu nepatří. Zákaz krádeží najdeme v Bibli, v Chamurappiho zákoníku, v zákonech a legislativních normách většiny současných i minulých kultur. V této kapitole se podíváme na krádež jednak v kontextu kriminologie a legislativních norem, tak také v kontextu školy a školských dokumentů. Přestože stále mluvíme o stejném fenoménu „krádež“, v různých kontextech se vyjevují jeho odlišná specifika. Kapitulu zakončí vhléd do nejnovějších výzkumů krádeží ve školách. V českém prostředí se jedná o téma okrajové, zkoumané spíše jako součást výzkumů delikvence mládeže. Nejpodrobněji zkoumané krádeže v současné době nacházíme v USA, kde je možné objevit zajímavý pohled na krádeže ve škole jak z kvantitativního, tak kvalitativního hlediska.

1.1 Krádeže v kontextu kriminologie a legislativy

Pro objasnění a definování pojmu krádež v současné společnosti se neobejdeme bez kriminologického vymezení krádeží, které úzce souvisí s legislativou. V této podkapitole budou používány pojmy jako pachatel, oběť, trestný čin apod., které zcela nevystihují prostředí krádeží ve školách a jsou v menší míře v prostředí škol používány. V kontextu společnosti a kriminologie se jedná o pojmy stěžejní.

Kriminologie je považována v současné době za samostatnou vědní disciplínu o zločinnosti, pachatelích, obětech a jejich kontrole (Novotný, Zapletal a kol., 2008, s. 15). Předmětem kriminologie je kriminalita, která dle některých autorů (např. Kaisera) je synonymem trestné činnosti. Velmi blízkými jsou kriminologii vědní disciplíny jako kriminální sociologie, kriminální psychologie a kriminální pedagogika, které jsou dle Novotného, Zapletala a kol. (2008, s. 16) již specifičtěji zaměřeny na výsek vědní disciplíny kriminologie.

1.1.1 Definiční vymezení krádeží dle legislativy

Trestní zákoník (zákon. č. 40/2009 Sb., dále TZ) řadí krádeže mezi majetkovou trestnou činnost. Definuje krádež jako takovou činnost, kdy si někdo přisvojí cizí věc a způsobí tak druhé osobě škodu v hodnotě nad 5 tisíc korun¹ (§ 205 TZ). V IX. hlavě zvláštní části TZ najdeme tři základní skupiny trestných činů proti majetku. Do první můžeme zařadit všechny krádeže, které člověk spáchá pro vlastní obohacení (§ 234 TZ). Do druhé skupiny řadíme činy, kdy jedinec věc poškozuje (§ 257 TZ) nebo zneužívá jejího vlastnictví (§ 258 TZ). Poslední skupinou je tzv. podílnictví. Člověk páchá trestné činy pro jinou osobu (§ 251, 252 TZ). Přestože jsme nyní daleko od školního prostředí a žáků na 2. stupni základní školy, paralelu můžeme v tomto dělení vidět. I ve školním prostředí jednu skupinu tvoří žáci, kteří se chtějí obohatit, druhou potom ti, kteří chtějí více než věci ukrást, spíše je zničit a častokrát můžeme vidět motiv závisti nebo nevyřízených účtů. Poslední skupinou jsou potom žáci, kteří kradou pro uznání ostatních nebo z donucení, např. pokud jsou šikanováni.

1.1.2 Kriminální statistiky a další zdroje o krádežích

Informace o množství krádeží ve společnosti se dozvídáme především z policejní kriminální statistiky, statistiky státních zastupitelství a soudů, statistiky vězeňské služby a statistiky probační a mediační služby (Tomášek, 2010, s. 89). Data z těchto zdrojů jsou v oblasti realizovaných krádeží neúplná a jsou zaměřena pouze na ohlášené trestné činy a přečiny. Stejně tomu tak je i v oblasti krádeží ve školním prostředí. Významným doplňujícím zdrojem dat jsou self-reportové studie², které se poprvé objevily ve 40. letech 20. století v USA. Poté, co prošly metodologickými úpravami zaměřenými na zvýšení validity a reliability metod sběru dat, jsou od 80. let 20. století považovány za celosvětově uznávanou metodou sběru dat o kriminalitě (Tomášek, 2010, s. 90).

Z kriminologických záznamů můžeme vyčíst, že v roce 1989 tvoří majetková trestná činnost polovinu celkové kriminality, v roce 1990 již představuje 3/4 trestné činnosti a vzestup můžeme sledovat ještě další dva roky. Kulminaci zaznamenáváme v roce 1993;

¹ Trestní zákoník mluví o škodě nikoliv nepatrné (§ 131 odst. 1, TZ).

² Self-reportové studie jsou zajišťovány především dotazníkovými šetřeními a vedením rozhovorů zaměřenými na celkovou populaci a ne pouze na pachatele trestné činnosti (Tomášek, 2010, s. 90 -91).

podíl majetkové trestné činnosti na kriminalitě je 82%. V letech 2008 a 2009 se opět vrátila na podíl 2/3 majetkové kriminality na celkové trestné činnosti (Novotný, Zapletal a kol., 2008, s. 336), přitom recidiva se pohybuje kolem 50 % (Novotný, Zapletal a kol., 2008, s. 339). Z hlediska zaměření této disertační práce je zajímavé, že nejvyšší zastoupení pachatelů je u nejmladší věkové kategorie, která je již trestně odpovědná. Kapesní krádeže, které se nejvíce přibližují krádežím žáků ve školním prostředí, se vyznačují vysokou latencí³ a velmi nízkou objasněností. Charakteristickým rysem je také vysoký podíl pachatelů do 15 let (Novotný, Zapletal a kol., 2008, 354). Tab. č. 1 ukazuje přehled četnosti nahlášených krádeží prostých na Policii ČR v roce 2016 podle krajů. Sloupec třetí a čtvrtý představuje spáchané skutky dětmi a mládeží do 17 let. Poslední dva sloupce představují objasněnost všech krádeží prostých. Z tab. č. 1 vyplývá, že Moravskoslezský kraj⁴ je kraj s nejvyšším podílem nezletilých ve věku 1–14 a 15–17 páchajících krádeže prosté. Objasněnost všech krádeží prostých se pohybuje v roce 2016 celorepublikově kolem 25 %. Ve zjištěných krádežích prvenství zaujímá Praha a hned poté opět Moravskoslezský kraj. Dle Zprávy o situaci v oblasti vnitřní bezpečnosti a veřejného pořádku na území ČR v roce 2016 se nejčastěji trestných činů a provinění dopouštějí děti z výchovných ústavů, a to v době pobytu v ústavu, na útěku z něj, ale i po odchodu z tohoto zařízení. Dále pak děti, které pochází z dysfunkčních rodin nebo z rodin sociálně slabých (Kolektiv autorů, 2016, s. 14).

³ Latentní kriminalita označuje druh kriminality, o které nás policejní statistiky neinformují, policie se o ní nedozvěděla. Někdy je používán také termín „skrytá kriminalita“ (Tomášek, 2010, s. 73). Z hlediska latence se kriminalita dělí na zjevnou (registrovanou) a latentní (skrytou).

⁴ Na respondenty z Moravskoslezského kraje se zaměřuje výzkumná část práce.

Kraj	Zjištěno	Spácháno skutků		Objasněnost všech	
		nezl. 1- 14	nezl. 15-17	počet	%
PHA	24968	14	50	2 462	9,86
STČ	5361	15	39	1 269	23,67
JČ	2275	9	31	873	38,37
PL	2519	12	30	824	32,71
UL	4393	30	85	2 113	48,1
KH	1560	8	27	628	40,26
JM	6573	21	74	1 439	21,89
MS	8042	41	88	2 733	33,98
OL	2760	14	27	801	29,02
ZL	1670	15	20	742	44,43
VY	1079	7	6	412	38,18
PU	1226	19	34	522	42,58
LI	2401	8	18	783	32,61
KV	1234	3	10	657	53,24
ČR	66258	216	539	16281	24,57

Tab. č. 1 Krádeže prosté v roce 2016, ČR podle jednotlivých krajů.

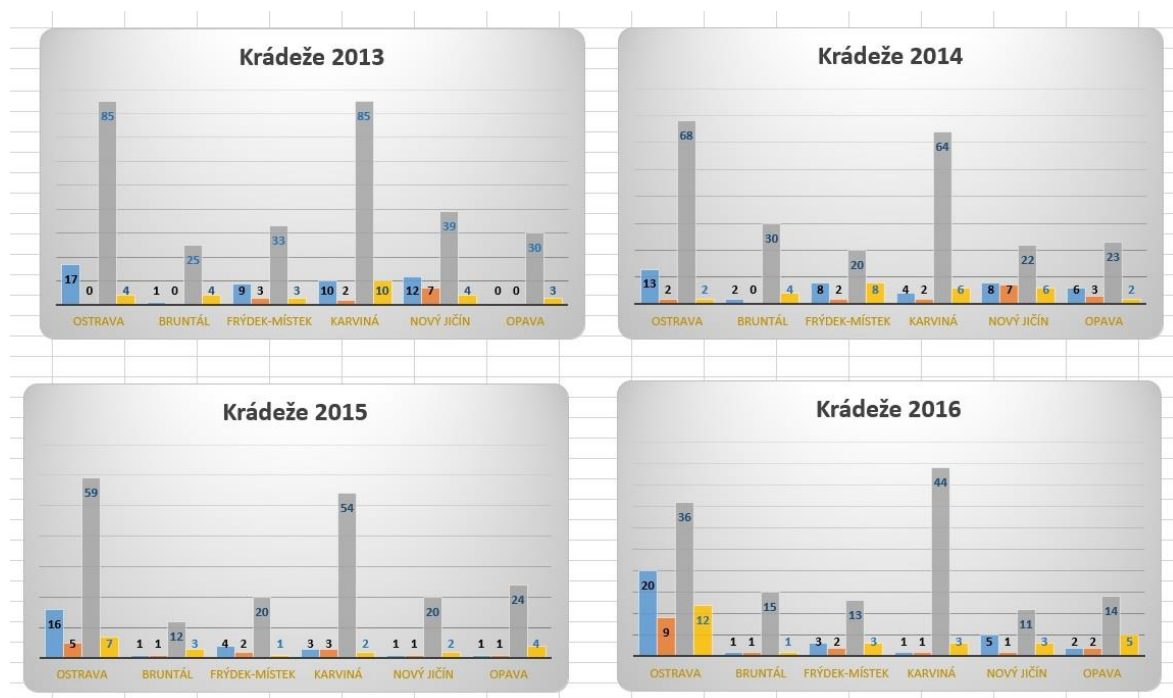
Zdroj: srov. Statistiky Policie ČR, <http://www.policie.cz/clanek/statisticke-prehledy-kriminality-za-rok-2016.aspx>

Pozn. PHA – Praha, STČ – Středočeský kraj, JČ – Jihočeský kraj, PL – Plzeňský kraj, UL – Ústecký kraj, KH – Královéhradecký kraj, JM – Jihomoravský kraj, MS – Moravskoslezský kraj, OL – Olomoucký kraj, ZL – Zlínský kraj, VY- Kraj Vysočina, PU – Pardubický kraj, LI – Liberecký kraj, KV – Karlovarský kraj.

Tomášek (2010, s. 72–73) popisuje možné důvody latentní kriminality. Dochází k obdobným zjištěním jako jeho kolegové Večerka a kol. (2007), kteří zkoumali delikty neohlášené Policii. Většina uváděných důvodů je aplikovatelná také na krádeže ve školním prostředí. Za jeden z důvodů bývá označována situace, kdy krádež nikdo nezaregistruje nebo případně až s větším časovým odstupem. V dalším případě je ukradená věc nepatrné hodnoty. Může se jednat o majetek školy, případně o věc, o které se okradený žák domnívá, že ji ztratil. Přestože svědci krádeže v některých případech existují, jsou tolerantní nebo krádež považují za zdroj neškodné zábavy. Důvodem bývá i situace, kdy okradený žák se bojí o krádeži říci učiteli či rodiči. Vztahy bývají narušeny a žák nemá důvěru se svěřit, případně nemá důvěru v to, že daná osoba je schopna krádež vyřešit. V některých případech se okradený rozhodne sám situaci řešit. Častokrát má podezření, kdo věc ukradl. Při krádežích ve školním prostředí se také velmi často ukazuje, že žáci krádež neohlásí, protože ztráta je zanedbatelná nebo její řešení by je stálo více úsilí, než aby byla krádež řešena. Např. koupí si novou svačinu, kapesné dostanou další týden, pastelky dostanou od babičky, triček do tělocviku mají více apod. V některých případech,

pokud okradený žák zná zloděje odcizené věci, kterým je např. spolužák, s oznámením váhá. K pachateli ho váže určitý vztah, který nechce narušit. Po vyšetření krádeže žáci dále chodí do stejné třídy a denně se setkávají (srov. Tomášek, 2010, s. 72 – 73; Večerka a kol., 2007).

Martinková (2007, s. 56) se ve svém výzkumu zaměřila na to, jaké typy krádeží jsou ve společnosti ohlašovány na Policii ČR. Zjistila, že nejvíce jsou ohlašovány krádeže aut, poté kol, následují krádeže věcí z aut, krádeže osobních věcí pouze z 38,7 %. Ve školním prostředí se jedná nejčastěji o krádeže elektroniky (např. mobilní telefony, tablety), dále dražší oblečení a obuv a peníze (Richterová, 2015, s. 829).



Graf č. 1 Krádeže ve škole nahlášené na Policii ČR v Moravskoslezském kraji v letech 2013-2016.

Zdroj: kpt. Mgr. Daniel Naivert, Statistika MSK Policie ČR

Graf č. 1 ukazuje, jaký je vývoj v nahlášených krádežích realizovaných ve škole v letech 2013–2016 v Moravskoslezském kraji. Modré sloupce označují nahlášené krádeže, které patří do trestných činů. Oranžový sloupec ukazuje, kolik z těchto trestných činů bylo objasněno. Sloupec šedý vykazující nejvyšší hodnoty ve všech obdobích, zaznamenává nahlášení krádeže – přečiny. Poslední žlutý sloupec označuje přečiny, které byly objasněné. Z grafů můžeme vyčíst, že počty nahlášených krádeží ve školách v Moravskoslezském kraji mezi lety 2013–2016 se snížily. Tato skutečnost souvisí mimo jiné s trendem uzamykání škol během dne a hlídání vstupů. Dle sdělení kpt. Naiverta

většina pachatelů krádeží ve školách jsou v posledních letech žáci nebo pracovníci škol. Určitou roli může hrát ve snížení počtu nahlášených krádeží také zmírňování požadavků některých pojišťoven. Tyto nevyžadují vždy policejní záznam, ale v některých případech pro pojistné plnění postačuje záznam školní. Stoupá také objasněnost krádeží, které patří do skupiny trestných činů. Nejvíce ohroženými oblastmi z hlediska krádeží jsou dlouhodobě Karviná a Ostrava.

1.1.3 Kriminologická etiologie

Kriminologická etiologie, která zkoumá příčiny a podmínky kriminality (Vichenda, 2011, s. 10) se někdy uchyluje k charakteristice, že příčinou krádeží je především nerovná situace ekonomických poměrů; tzn. chudoba, nezaměstnanost, ekonomický nedostatek. V posledním období, nazývaným obdobím hospodářské prosperity a hospodářského růstu, se ale můžeme setkat s termínem „kriminalita z blahobytu“ (Kaiser, 1996, s. 836). Evropská společnost je od konce 20. století orientována ve větší míře materiálně a konzumně. Hodnota člověka je v rámci mainstreamu měřena podle druhu auta, které vlastní, značky oblečení, které nosí nebo místa dovolené, kam jezdí. Také tato atmosféra ve společnosti přispívá k množství krádeží. Kriminologové popisují tzv. „racionalizační či neutralizační mechanismus“. Ten oslabuje působení morálních zábran u určitých trestných činů, vyvolaných především chybami v ekonomicko–řídící sféře (Kudlík a kol., 1971, s. 261).

Některé kriminologické zdroje se speciálně zabývají zkoumáním kriminální motivace (např. Čírtková, 1998, s. 77). Jedná se v podstatě o ekvivalent zjišťování příčin kriminality. Forenzní psychologie⁵ rozděluje pohnutky na vnitřní a vnější a stejné dělení je možné aplikovat také na krádeže ve školním prostředí. Čírtková (1998, s. 78) dále uvádí, že částečně může jít z psychoanalytického hlediska o motivaci neuvědomovanou. Naopak z behaviorálního hlediska rozhodující význam se přikládá procesům sociálního učení. Vlastní kognitivní schéma potom zloděj upravuje tak, že ospravedlňuje své jednání a zachovává si pozitivní sebeobraz. Tato charakteristika je patrná u delikventů, kteří kradou opakovaně. V případě žáků na 2. stupni základních škol není situace vždy tak jednoznačná, jak je dále popsáno v kapitole 3.

⁵ „Forenzní psychologie je aplikovaná psychologická disciplína, která se zabývá chováním a prožíváním lidí v situacích regulovaných právem, především právem trestním“ (Čírtková, 1998, s. 9).

Vzhledem k tomu, že se krádeže dostaly také do seznamu příznaků poruchovosti sociálního chování u dětí před dokončeným 15. rokem, který by měl při splnění tří a více kritérií ukázat možnou psychiatrickou poruchu osobnosti a potřebu psychiatrické péče, seznam bude níže uveden. Uvedený diagnostický seznam je dle DSM-III-R⁶.

Obsahuje tyto typy chování:

1. Záškoláctví.
2. Dvakrát a více útěků z domova.
3. Časté vyprovokování rvaček.
4. Více než jednou použití zbraně u rvačky.
5. Donucení jiné osoby k sexuálnímu kontaktu.
6. Mučení zvířat.
7. Mučení nebo trýznění jiné osoby.
8. Úmyslné poškození cizího majetku.
9. Založení ohně.
10. Častá lež.
11. Opakované krádeže.
12. Krádeže za přítomnosti okradeného (loupeže, přepadení, vydírání).

Tento seznam uvádí např. Čírtková (1998, s. 85-86) ve své knize věnující se kriminální psychologii. Pokud by byl seznam použit bez hlubšího zkoumání kontextů a objasňování motivace k jednotlivým činům, jeví se jako velmi problémový. Novotný a kol. (2008, s. 94) dodává, že pod vlivem těchto amerických diagnostických manuálů u nás bývá diagnostikována experty skupina pachatelů tzv. polymorfních psychopatů⁷.

⁶ DSM-III-R – Diagnostický a statistický manuál ve třetí revizi, který koresponduje s jednotnou klasifikací nemocí-10.

⁷ Jsou to osobnosti mnohočetně nevyvážené, v řadě aspektů neharmonické, zvláště u charakteristik rozumových, volních, citových a jiných vlastností (Novotný a kol., 2008, s. 94). V případě dětských pachatelů v součinnosti s nefunkčním rodinným prostředím bývají tyto děti zařazeny do dětských domovů se školou, později výchovných ústavů.

1.1.4 Prevence a represe v oblasti krádeží

Při práci s pachateli krádeží, případně s potencionálními zloději se pracuje dle kriminologické literatury dvěma hlavními strategiemi – preventivní a represivní. Preventivní strategie se zaměřuje na vytváření a úpravy právních norem a především tzv. situační prevencí. Jedná se např. o kontrolu míst vhodných pro krádež kamerami, ostrahu v obchodech, osvětlení na ulicích. Tyto prostředky nemohou zcela krádežím zabránit, mohou ale ztížit potencionálním zlodějům jejich kradení. Ve školním prostředí jsou tyto strategie realizovány např. kamerovými systémy na chodbách škol, zpřísněnými dozory o přestávkách a při vstupu do budovy, zamykatelnými skříňkami pro učitele i žáky. Rozvoj těchto strategií nacházíme např. v USA, kde výzkumy ukazují mezi lety 2001 a 2013 významný nárůst např. kamerových systémů ve školách (2001 – 38,8 % škol, 2013 – 76,7 % škol) nebo zajištění nárůstu bezpečnostních agentur, které hlídají v prostorách škol (1999 – 38,1 % škol, 2013 – 75,8 % škol) (Zhang a kol., 2016, s. 108–109). Dalším typem jsou represivní strategie. Tento typ strategií by dle kriminologů měl směřovat k tomu, aby se krádeže přestaly vyplácet (Novotný a kol., 2008, s. 348).

Do této chvíle jsme se zabývali pouze pohledem na současné chápání krádeží v kontextu kriminologie. Přestože tato práce není prací historickou, je vhodné nahlédnout na současnost objektivem alespoň částečně registrujícím minulý vývoj nebo zachycujícím alespoň některé aspekty vývoje v souvislosti s vnímáním krádeže jako kriminálního činu. Foucault (2000) při své diskursivní analýze potřeby dohlížet na občany a trestat činy, které jsou ve společenském kontextu vnímány jako činy ve své době mimo normu, popisuje dva druhy trestání. Prvním způsobem je tzv. monarchické trestání, které můžeme popsat jako veřejné a okázalé. Druhým způsobem trestání je disciplinární trest, se kterým se častěji setkáváme v dnešní době. Moc nad odsouzeným uplatňují profesionálové (kriminologové, pedagogové, psychologové, sociální pracovníci). Díky technologii (neboli ekonomii) moci se soudí a trestá více skrytě, než tomu bylo v minulosti. Trestá se také více duše než tělo. Příkladem monarchického trestání krádeží může být zaznamenaný veřejný proces z přelomu 18. a 19. století se zlodějkou Marion Le Goffovou (Foucault, 2000, s. 52). Žena odsouzená k trestu smrti za drobné krádeže, později za loupeže a vedení loupežnické bandy, ve své řeči na popravišti křičela svůj příběh dívky, která byla v dětství lenivá a prořhaná a své krádeže začala „nevinným“ ukradením nožíku v dětství. Příběh sdělovala jako poučení pro děti a rodiče o nutnosti již v dětství děti vést k morálnímu a pracovitému

životu tak, aby neskončily jako ona na popravišti. Přestože sám Foucault si není jist věrohodností záznamu (z pův. zdroje Corre a Aubry, 1895), je možné díky obdobným textům v tzv. pamfletech a kolportážní literatuře posledních řečí odsouzených, pochopit nahlížení na krádeže v kontextu 18.–19. století z pohledu vládnoucí skupiny a jejího uplatňování moci vůči poddaným. Účinek těchto textů byl dvojznačný. Na jednu stranu se vládnoucí třída snažila zdiskreditovat odsouzeného zločince a ukázat, jak tyto činy jsou hanebné a odsouzeníhodné a budou přísně potrestány, na stranu druhou docházelo k heroizaci vystavovaných zločinů, což umožňovalo širokým vrstvám bojovat proti ekonomické a mocenské nerovnosti (srov. Foucault, 2000, s. 111-145). V literatuře můžeme objevit již od 12. století postupně se vytvářející archetyp hrdiny – zloděje, který bohatým bere a chudým dává, např. v osobě zbojníků Robina Hooda (Anglie, přelom 12. a 13. století), Ondráše z Janovic (oblast Frýdecko-Místecka, 1680 – 1715), Juraje Jánošíka (Slovensko, 1688–1713), ale i dalších (Gašparíková, 1988). Votruba (2010, s. 233–234) popisuje, že okrádání jiných sociálních skupin, než byly ve feudálním období lidové vrstvy samy, nejsou pro tyto vrstvy obyvatel zločinem, přestože z hlediska zákona zločinem jsou. Společnost sama někdy připouští, že lidé si mohou vzít to, co jim nepatří. V dějinách bylo běžné, že vítěz v boji si mohl ponechat válečnou kořist. Některé státy zabavily jednotlivcům majetek apod. (Jandourek, 2011, s. 67). Také v současné době si můžeme všimnout, že existuje typ morálně omlouvaných, přesněji akceptovaných, krádeží. Může se jednat o počítačové pirátství, užívání městské hromadné dopravy „načerno“, okrádání nějaké „anonymní“ organizace apod.

V souladu s kriminologickými etiologickými teoriemi nerovností a teorií blahobytu se Foucault (2000, s. 135–136) domnívá, že fenomén krádeží je nejviditelnější tam, kde je nejvyšší ekonomický rozvoj. Všimá si také, že „*ekonomie nezákonnosti se strukturovala spolu s rozvojem kapitalistické společnosti*“ (Foucault, 2000, s. 137). Nerovnosti ve společnosti popisuje nejen v oblasti majetku, ale především v oblasti moci, kdy lidové třídy jsou za menší krádeže postihovány daleko přísněji, než vládnoucí třída dopouštějící se spíše rozsáhlých krádeží ekonomického typu, než drobných krádeží. Tato situace není typická pouze pro rozvoj kapitalistické společnosti. Stejná zákonitost je možné vysledovat i ve společnosti socialistické a v době současné.

Jedním z aspektů dohlížení a trestání je rozdělení moci ve společnosti. Druhým aspektem je racionální a emocionální hledisko páchání delikvence. Jandourek (2011, s. 140) s odkazem na Foucaultovu analýzu popisuje klasický model trestání jako model racionální.

Tento model říká, že lidé mají svobodnou volbu delikventní činy nepáchat. Trestání z tohoto pohledu předpokládá, že člověk, pokud ví, že bude potrestán, činy páchat nebude. V současné době již víme, že delikvence a především delikventní a rizikové chování žáků ve školách má jen zčásti racionální podklad. Daleko více do popředí vstupuje impulzivita, emoce a nevědomé vlivy (srov. např. Sobotková a kol., 2014, s. 51; Turček, 2000, s. 59).

1.2 Krádeže v kontextu školy a školských dokumentů

Krádeže ve školním prostředí není možné sledovat a posuzovat pouze z pohledu kriminologie. V této podkapitole se podíváme na vymezení krádeží v kontextu školy a školských dokumentů, budeme se zabývat jejich příčinami popsány v odborné literatuře (např. Uher, 1924; Ondráček, 2003; Martínek, 2009; Fontana, 2010; Špaňhelová, 2010; Jedlička, 2011; Uholyeva a kol., 2014; Čapek, 2014; Tyminski, 2014) a budou popsány možné postupy při řešení krádeží nejen dle metodického pokynu MŠMT ČR (ČR, 2010), ale také dalších zdrojů.

1.2.1 Definiční vymezení krádeže ve škole

Přesné jednoznačné definiční vymezení krádeží ve školách je problémovým tématem. Za synonyma, běžně používaná ve školním prostředí, je možné považovat: „zmocnění se věci někoho jiného“, „odcizení“, „ukradení“, „půjčení si věci někoho jiného a její nevrácení“, „přibrání věci a její nevrácení“, „přivlastnění si věci jiného“ apod. Již dle použitých slov je možné vnímat odlišné konotace slova a tím i našeho postoje k činu, který se stal. Se slovy „zloděj“ a „krádež“ může souviset určitá nálepka delikventa, které se učitelé i žáci mohou při posuzování drobných nebo jednorázových krádeží bránit. *„Rané teorie nálepkování poukazují na fakt, že prakticky každý jedinec jedná v určité době nenormálním a obecně zavrhováním způsobem“* (Jedlička a kol., 2004, s. 113). V některých případech ale může nálepka žákovi zcela změnit život ve třídě a učinit z něj delikventa, přestože by daný čin již neopakoval (Vojtíšková, 2011).

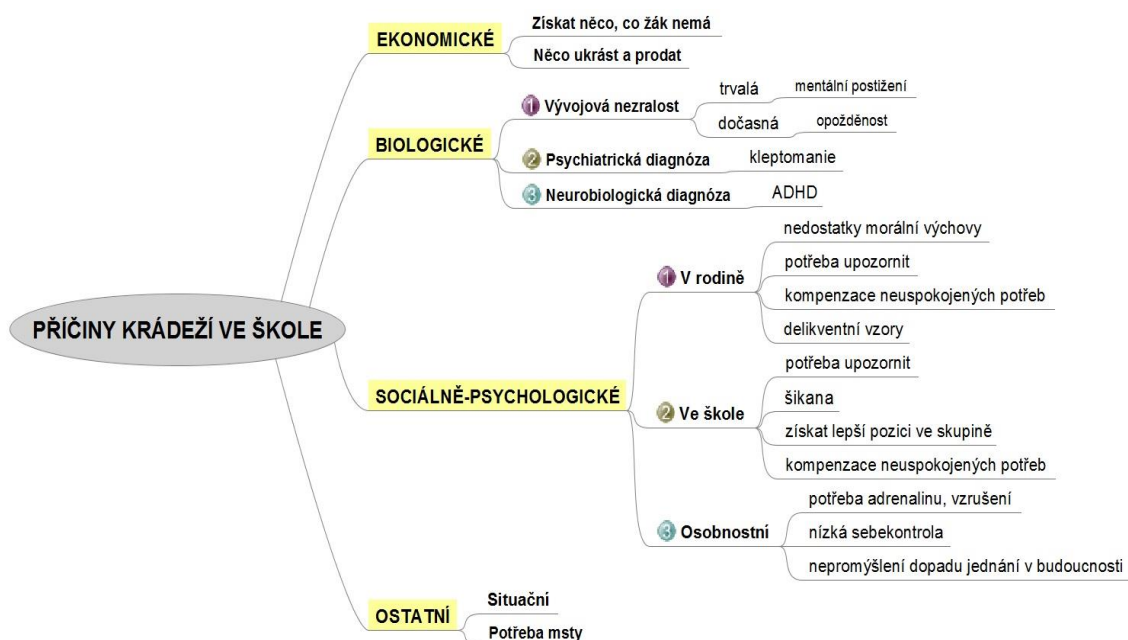
Široké a stručné definování krádeže ve škole je možné najít u Ondráčka (2003, s. 93), který popisuje, že za krádež ve třídě je možné považovat všechny skutky, kdy jeden žák si přivlastní něco, co patří někomu jinému. V tomto pojetí je možné všechna výše uvedená

slova skutečně považovat za synonyma krádeže. Metodický pokyn MŠMT (ČR, 2010, s. 104) již popisuje detailněji, že „*krádež je takové jednání, při kterém se někdo zmocní věci, která není jeho, a to za účelem si ji ponechat, používat ji apod., aniž by s tím majitel věci souhlasil, nebo o tom byl informován.*“ Text se nezabývá výší škody na rozlišení toho, zda se jedná o krádež či nikoliv tak, jak je popsána krádež v legislativě ČR (viz. kap. 1, s. 13). Hmotná škoda není rozhodující. Dle dalšího textu v dokumentu je důležitý situační faktor – čas a příležitost. Kradou se většinou volně položené a nezabezpečené věci. Čím je předmět cennější nebo zajímavější, tím je pro zloděje lákavější (ČR, 2010, s. 104). Dle této definice, pokud by již majitel o krádeži byl informován nebo věc mu byla odcizena za použití násilí, jednalo by se o loupež. Jandourek (2011, s. 67) se domnívá, že za krádež lze považovat pouze takové odcizení věci, která má nějakou hodnotu. Právě ve školním prostředí se často jedná o odcizení věci nepatrné finanční hodnoty. Pokud, ale dítě přijde o učebnici, talisman nebo propisku, kterou aktuálně potřebuje, je vhodné na „hodnotu“ nahlížet také z jiného hlediska, než jen ekonomického. Za zmínku stojí také definiční pojetí krádeže ve škole dle Jedličky (2011, s. 397–398). Popisuje, že jde o zcizení věci za účelem opatřit si něco na úkor někoho, či schválnost, za účelem poškodit druhého. Části textů, které se krádežím ve škole věnují, upozorňují na to, že pokaždé, když je ukradena nějaká věc, nemusí se vždy jednat o krádež v pravém slova smyslu (Slomek, 2006; Martínek, 2009; Ludíková & Kozáková, 2012). Za nepravou krádež považuje např. Martínek (2009, s. 96) takovou krádež, kdy si dítě plně neuvědomuje nesprávnost svého chování a zcizení věci není vědomé. Popisuje příklady, kdy si dítě něco půjčí a nevrátí nebo má nutkavou potřebu něco mít a vlastnit a neuvědomuje si dopady svého jednání. S těmito krádežemi se ve větší míře můžeme setkávat na prvním stupni základní školy. Z vývojového hlediska si již žáci na druhém stupni uvědomují nesprávnost takového jednání, pokud se u nich neobjevuje vývojová nezralost, nejsou pod vlivem delikventního mikroprostředí nebo se u nich nevyskytuje např. psychiatrická diagnóza kleptomanie.

Vágnerová (2004, s. 795) nepoužívá pojmy pravá a nepravá krádež, přesto obezřetnost ve vymezení krádeží dětí v jejich textech nacházíme. Vzhledem k jejímu odbornému zaměření vývojové psychologie upozorňuje na to, že o krádeži můžeme mluvit pouze tehdy, když je dítě na takovém stupni rozumového vývoje, aby chápalo pojem vlastnictví a bylo schopné akceptovat normu chování, která rozlišuje jiný způsob chování k vlastním věcem a věcem jiných osob.

1.2.2 Příčiny krádeží ve škole

Příčinami krádeží, které realizují žáci ve škole, se zabývá řada odborníků. Obr. č. 1 přehledně představuje kompilaci příčin krádeží ve školním prostředí dle novějších odborných zdrojů: Ondráčka (2003), Martínka (2009), Fontana (2010), Špaňhelové (2010), Jedličky (2011), Uholyevy a kol. (2014), Čapka (2014) a Tyminského (2014).



Obr. č. 1 Příčiny krádeží ve škole dle odborné literatury.

Zdroj: autorka

Příčiny je možné rozdělit na čtyři základní skupiny; ekonomické, biologické, sociálně-psychologické a ostatní příčiny. Do skupiny ekonomických příčin můžeme zařadit situace, kdy si děti krádeží vynahrazují hmotné statky, jež jim v životě chybí (srov. Fontana, 2010, s. 238–239; Martínek, 2009, s. 96; Ondráček, 2003, s. 93). Již Jan Uher (1924, s. 184) se domníval, že část krádeží ve škole je realizována žáky z nižších hmotných poměrů⁸. Fontana (2010, s. 238-239) dává do souvislosti s touhou vlastnit věci, které bych jinak nemohl/a mít, vliv reklamy a vystavovaného zboží. Domnívá se, že těmto svodům podlehnou častěji děti ze sociálně slabších vrstev. Jedlička (2011, s. 397) popisuje jako jednu z příčin potřebu obohatit se. Promyšlená, cílená a plánovaná krádež, která je realizovaná kvůli zisku a je kázeňsky nejzávažnější z hlediska možného budoucího rozvoje

⁸ „Nižší hmotné poměry“ je zastaralý výraz pro osoby s nižším sociálně ekonomickým statutem.

delikvence (Vágnerová, 2004, s. 795). Ekonomickou příčinou může být také potřeba něco ukrást za účelem dalšího prodeje a tím získání finančních prostředků například na drogy nebo hazardní hry (Jedlička, 2011, s. 398).

Mezi biologické příčiny řadí autoři vývojovou nezralost, psychiatrické a neurobiologické diagnózy. Vývojová nezralost nebo mentální retardace je příčinou snížené schopnosti sebeovládání v souvislosti s touhou vlastnit něco, co patří někomu jinému. Kleptomanie, neboli nutkavé krádení bez nouze, potřeby nebo plánu, patří do oblasti psychiatrických poruch. U dětí školního věku se vyskytuje velmi zřídka (Ondráček, 2003, s. 93)⁹. Z neurobiologických diagnóz je nejčastěji uváděný vztah ADHD a menších krádeží ve školním prostředí (Martínek, 2009, s. 85).

Sociálně-psychologické příčiny krádeží je v souladu s obr. č. 1 možné objevit jak v rodinném, tak ve školním prostředí. Psychologické příčiny jsou především v rovině osobnostní. Příčiny krádeží vycházející z rodinného prostředí popisují například autorky Špaňhelová (2010) a Uholyeva a Hoskovcová (2014), které upozorňují na menší krádeže u žáků, objevující se v období rozvodů rodičů nebo v situacích, kdy má dítě problém adaptovat se na novou rodinnou situaci (nového partnera, sourozence apod.). Jinou příčinou krádeží může být také kompenzace neuspokojené potřeby vlastní důležitosti, potřeby být milován nebo přijímán, týkající se jak rodinného, tak školního prostředí, tzv. frustrační krádež (srov. Ondráček, 2003, s. 94; Jedlička, 2011, s. 398, Ludíková a kol., 2012, s. 71). Martínek (2009, s. 96) uvádí, že některé děti jsou za uskutečněnou krádež svými rodiči pozitivně hodnoceny. Tato skutečnost může souviset s odlišnými hodnotami rodin, které jsou součástí některé ze subkultur. Další příčinou krádeží ve školním prostředí související s rodinou jsou nedostatky v oblasti morální výchovy dětí v rodině. Tyto děti budou překonávat menší zábrany při odcizování věcí jiným (Fontana, 2010, s. 238).

Do sociálních příčin krádeží je také možné zařadit situace, kdy se dítě krádeží snaží získat členství v partě nebo zlepšit svou pozici ve třídě. Krádež je pro některé party symbolem odvahy, šikovnosti, neohroženosti (srov. Ondráček, 2003, s. 93–94; Martínek, 2009, s. 96; Ludíková a kol., 2012, s. 71). Také šikanování žáci ve třídě jsou často agresory nuceni ke krádeži peněz, cigaret, sladkostí apod. (Martínek, 2009, s. 67).

⁹ Slomek (2006, s. 11-12) uvádí, že kleptomanie může souviset s nutkavou neurózou, psychotickým onemocněním (kde dítě má problém orientovat se v realitě) nebo mentálním postižením. Důležitou informací pro učitele je, že nejde o vědomé porušování sociálních norem.

Mezi osobnostní předpoklady dětí, které budou mít větší sklon ke krádežím ve škole, budou patřit dle Fontany (2010, s. 238–239) děti z bohatších rodin s nenaplněnou potřebou vzrušení nebo s neschopností nebo nemožností řešit vlastní problémy v rodině. Nejedná se ale pouze o děti z bohatších rodin. Krádež jako zážitek, může být vlastní také dětem, které mají nedostatek jiných podnětů, zažívají pocit nudy a mají zvýšenou potřebu dobrodružství a nebezpečí (Ludíková a kol., 2012, s. 71). Tyto osobnostní dispozice jsou v souladu s nízkou sebekontrolou jako prediktorem delikvence v obecné teorii kriminality (Gottfredson & Hirschi, 1990). Tato teorie je blíže popsána v kap. 2, s. 55–56.

S jiným dělením krádeží se můžeme setkat např. u Vágnerové (2004, s. 796–797). Ta dělí krádeže do skupin podle toho, pro koho dítě krade. První skupinu tvoří krádeže pro sebe. Kromě ekonomických důvodů sem patří také kradení jako prostředek náhradního uspokojení v situaci různých deprivací. Druhou skupinou jsou krádeže pro druhé. Do této skupiny patří uspokojování potřeby akceptace mezi vrstevníky nebo získání určité prestiže. Kradení pro druhé ale může souviset se šikanou, jak již bylo výše popsáno. Dítě může také krást po partu, jejíž je součástí, nebo aby demonstrovalo před ostatními své kompetence odvahy a neohroženosti.

Zajímavostí je v souvislosti příčin krádeží ve škole vysvětlení pojmu „kradoucí individuum“. Adler vidí pozadí krádeže v oblasti ochuzení dítěte v některé z klíčových oblastí jeho prožívání. Dítě pak zažívá potřebu „ukrást“ si něco zpět a doplnit potřeby náhradním zdrojem (in Ondráček, 2003, s. 36). Stejně premise je možné vypořádat také v práci Tyminského (2014) navazující na jungiánský analytický směr. V okamžiku vysokých sebepochyb dítěte a jeho nízké míry sociálního začlenění se krádeže mohou objevovat jako vědomé či nevědomé cíle potrestat druhé a pomstít se. Pokud má dítě sklon k formě aktivně destruktivní, potom krade a ničí věci ve svém okolí (srov. Dreikurs a Cassel, 1997 in Ondráček, 2003, s. 36; Ludíková a kol., 2012, s. 71; Tyminski, 2014, s. 10–12).

1.2.3 Řešení krádeží ve škole

Dítě, které se rozhodlo něco ukrást je k tomu vedeno dle výše citovaných autorů uvědomovanou nebo neuvědomovanou vnitřní pohnutkou. Jak by měl vypadat postih takového chování a jak by měla postupovat škola prostřednictvím svých pedagogů, pokud zjistí, že dítě kradlo? Než bude představena řada možností, které jsou využívány v praxi a

popsány v odborné literatuře jako vhodné pro práci s žákem, jeho rodiči nebo dalšími institucemi, podíváme se na texty k tomuto tématu Jana Uhra (1924, s. 25 a 160). Ten říká, že pedagog na základní škole má mít na mysli, že „*dítě není hotovo, nýbrž se vyvíjí*“ a pedagog by měl ke kázni (do jejíhož narušování Uher řadí také krádeže ve škole) přistupovat jako k celé výchově. Neměl by zapomínat na to, že bychom dítěti měli pomoci ho přetvářet, podchycovat jeho vývoj a vést k cíli¹⁰. Na rozdíl od kázně vojenské, kterou vnímá jako vnější a mrtvou, o kázni pedagogické mluví jako o živé plastické a dynamické, která by měla směřovat do vnitřního světa dítěte (Uher, 1924, s. 26). Tato slova mohou působit příliš abstraktně, ale přesto v širokém měřítku ohraničují působnost pedagoga ve vztahu ke krádežím žáka, přesněji k výchově dítěte k vnitřní hodnotě nekrást.

Při výběru a přijímání výchovných opatření v případech krádeží je zapotřebí postupovat v souladu se školskou legislativou (Jedlička, 2011, s. 398). Legislativním rámcem pro řešení krádeží ve školním prostředí se stává školní řád, který je vytvářen ředitelem (§30 odst.1) v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (dále jen školský zákon), v platném znění. Vzhledem k tomu, že ve výzkumné části práce se jedna část věnuje analýze školních řádů v souvislosti s krádežemi ve škole, podrobněji bude nyní představeno, o jaký dokument se jedná, co obsahuje a k čemu slouží.

Důvodů, proč základní školy mají své školní řády, je několik. První, výše popsáný, je daný legislativou. Ve škole mít školní řád a ve školském zařízení vnitřní řád je povinnost stanovená zákonem a při každé inspekční kontrole České školní inspekce (dále ČŠI), pokud školní řád chybí nebo nesplňuje předepsané náležitosti, je tato věc hodnocena jako porušení zákona (Mikáč a kol., 2011, s. 63–64). Školní řád schvaluje školská rada (§168 školského zákona), musí být zveřejněn, je vyžadováno prokazatelné seznámení žáků i rodičů. Pokud jsou rozporuplně či chybně stanoveny podmínky v chodu školy včetně postupů při řešení krádeží ve škole, vytváří se tím komplikace ve sporech s žáky a jejich rodiči. Tato věc je dalším důvodem, proč mít promyšlený školní řád, který je v souladu s legislativou.

ČŠI vydává každoročně kritéria pro hodnocení základních škol. Každý rok jsou tato kritéria zaměřena na jinou oblast školního řádu (Mikáč a kol., 2011, s. 64). V roce 2016 v kritériu 1.4 nacházíme informaci o tom, že škola má jasná opatření k prevenci všech typů

¹⁰ Cílem kázně i výchovy je dle Uhra totéž (1924, s. 23), harmonicky rozvinutá osobnost s mravním charakterem.

rizikového chování (včetně krádeží) a má jasná pravidla postupu v případě takového chování žáků (ČŠI, 2016, s. 28–36). Samotné popsané kritérium je rozporuplné vzhledem k odbornému a oprávněnému požadavku nestanovovat sankce některých typů rizikového chování (např. krádeží a záškoláctví), pokud neznáme příčinu jednání (např. Fontana, 1997, s. 239). Obavy ředitelů z toho, aby naplnili na ně kladená kritéria, často vede k tomu, že školní řády jsou obsáhlé, nepřehledné, obsahují dlouhé pasáže zcela nesrozumitelné žákům škol, pro které by měly být především určeny (Mikáč a kol., 2011, s. 66). Jednou z častých chyb je také nesoulad částí textů školních řádů s legislativou (Mikáč a kol., 2011, s. 66–69). Tato věc se objevuje také v oblasti krádeží, kdy žáci mají v některých případech vymezeny ve školním řádu povinnosti si neustále všechny věci hlídat a nedopustit, aby jim byla věc ukradena. V některých školních řádech je také možné dočíst se, že školy neodpovídají za krádeže věcí v prostorách školy např. ze šaten nebo tříd. „Škola má obecnou odpovědnost za škody způsobené na věcech vnesených žáky nebo zaměstnanci školy. Této odpovědnosti se nemůže zbavit svým jednostranným prohlášením, pouze může rizika snížit vhodnými technickými opatřeními“ (Mikáč a kol., 2011, s. 73). Nemusí být vždy snadné odlišit oprávněné požadavky školy, která by měla zajistit bezpečnost žáků od nepřijatelného zásahu do osobních práv a svobod. Ředitelé škol by měli pracovat s principem přiměřenosti a nedávat povinnosti a zákazy v takových oblastech, kde to není nezbytně nutné (Mertin a kol., 2013, s. 115–117).

Dalšími podpůrnými legislativními zdroji pomocnými při řešení krádeží jsou¹¹:

- Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník.
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí.
- Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže.
- Vyhláška č. 103/2014 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

¹¹ Seznam legislativních zdrojů vychází z metodického doporučení (ČR, 2010). Seznam je ale doplněn a aktualizován o zákony a vyhlášky, které vešly v platnost mezi lety.

- Školní vzdělávací program.

A nyní je možné si položit otázku: „Jak často se učitelé s krádežemi ve školním prostředí setkávají? Jedná se o situace ojedinělé nebo pravidelně se objevující?“ Výzkumné šetření Pajora (2009) ukazuje, že v českém prostředí řadí učitelé krádeže na 5. místo mezi typy rizikového a problémového chování, které musí řešit.¹² Obdobné vnímání aktuálnosti řešení krádeží učiteli nacházíme také v práci Bendla (2001, s. 150–151). Učitelé zařadili řešení krádeží na 6. místo za nutnost řešit drzosti, vulgárnosti, vandalismus, šikanu a rvačky mezi žáky na základní škole. Vágnerová (2004, s. 795) uvádí, že krádeže představují 38 % všech přestupků školních dětí.

Jeden z pedagogických textů z období první republiky popisuje, že pokud odhalíme, že krádež, kterou spáchal žák ve škole, má ekonomickou povahu, měli bychom se snažit napravovat hmotné nepoměry, které jinak mohou být důvodem pokračování krádeží (Uher, 1924, s. 184-207). V textu bohužel chybí popsání konkrétní představy napravování. Je možné se domnívat, že doporučení Jana Uhra souvisí s jeho životem a zkušeností dítěte ze šestičlenné rodiny, ve které mu hmotné poměry dlouho nedovolovaly studovat na univerzitě. Mohl mít tedy na mysli celospolečenskou roli učitele v boji proti chudobě, podporu rovných příležitostí ve vzdělávání, nebo konkrétní prostředky ve vzdělávání, které by využil ve výuce žáků. Tento text byl vybrán záměrně i z důvodu, že tato doporučení v novějších textech neobjevíme. Uher popisuje, že důležitým úkolem učitele je také snažit se o zlepšení mravů. Výchovné prostředky, které může pedagog používat, jsou dle textu: dozor, rozkazy a zákazy, tresty, poučení, příklady, hra nebo pěstění solidarity (Uher, 1924, s. 184–207).

Aktuální doporučení Ministerstva školství v oblasti krádeží je možné rozdělit do tří skupin (ČR, 2010, s. 104–105), a to: prevence krádeží, způsoby řešení krádeží a spolupráce s dalšími subjekty v oblasti krádeží ve škole.

Prevence krádeží

V metodickém pokynu najdeme dvě doporučení týkající se prevence krádeží. Prvním z nich je doporučení informovat žáky, že krádež se nemá dělat a je to protiprávní jednání.

¹² Pajor (2009) zjistil, že učitelé řadí rizikové a problémové chování žáků dle nutnosti řešit je v prostředí základních škol takto: 1. vulgární jednání a chování, 2. drzost, 3.–4. agresivita a násilí, vandalismus, 5. krádeže.

Druhým doporučením je dobře zpracovat školní řády a zahrnout do nich sankce pro oblast krádeží ve školním prostředí. První informaci mají pedagogové sdělovat přímo i nepřímo formou nejrůznějších příběhů, které děti emočně zasáhnou. Jinými slovy je možné napsat, že preventivním opatřením krádeží může být posilování morálního vědomí žáků. Ředitelům je doporučeno do školního řádu zpracovat sankce, které škola může využít, pokud někdo něco ukradne (Podrobněji bylo popsáno, viz text výše.).

Navíc je možné do této oblasti zahrnout opatření k omezení vzniku příležitostí někde něco ukrást. Ludíková a kol. (2013, s. 71) sděluje, že pedagog nemá žáky vystavovat lákadlům a nabízet jim příležitosti ke krádežím prostřednictvím volně položených peněz, cenných věcí bez kontroly apod. Do těchto opatření patří neustálé dozory na chodbách, zamykání šaten, budovy školy, kamerové systémy. Národní rada pro prevenci kriminality v USA (*National Crime Prevention Council*) ve svých letáčích vybízí žáky k účasti na hlídkách a neustálému sledování toho, co se děje v jejich okolí. Rodičům doporučuje, aby měly děti všechny věci označené, a to včetně tabletů a telefonů, kde doporučuje značky vyrýt (USA, 2007). Ve školních řádech je možné najít nejrůznější doporučení, co žáci mohou nosit do školy a co ne. Například do těchto preventivních opatření patří i informace, kam si mohou žáci odložit cenné věci např. před hodinou tělesné výchovy.

Přestože jsou poměrně dobře známy oblasti příčin krádeží realizovaných žáky (viz s. 21–23, v odborné literatuře není možné dohledat doporučení k prevenci krádeží ve smyslu posilování vzájemných vztahů ve školní třídě a osobnostní rozvoj zaměřený např. na téma závidění, potřeby dobrodružství a zaměření na dopady vlastního jednání v budoucnu.

Způsoby řešení krádeží

Metodický pokyn vybízí, aby každá nahlášená krádež byla řešena. Tato skutečnost je důležitým poselstvím pro zloděje i pro poškozeného. Je zapotřebí zabývat se příčinami krádeže (srov. ČR, 2010, s. 104; Fontana, 2010, s. 238; Čapek, 2014, s. 73). Fontana (2010, s. 239) uvádí, že ať jsou motivy jakékoliv, dětem se musí říci, že takovéto jednání je nepřijatelné a ponese si za něj nepříjemné následky. Přesto by dítě mělo cítit, ať se dopustilo čehokoliv, že jako člověk má stále přízeň a podporu pracovníků školy. Fontana apeluje na to, že se dítě touto zkušeností učí hodnotám morálního chování, soucitu a péči o druhé.

O krádeži je zapotřebí provést záznam, který by měl obsahovat: komu a jaká věc byla ukradena, kdy a kde krádež proběhla a kdo by mohl být případným svědkem (ČR, 2010, s. 104–105; Ludíková a kol. 2013, s. 71). Popis zcizené věci by měl být co nejpřesnější. Záznam je důležitý pro ujasnění si klíčových okolností ztráty věci. Může být taky důležitý pro jednání s rodiči, pojišťovnou nebo Policií ČR.

Metodický pokyn uvádí, že každý, kdo něco ukradne, by měl mít možnost pohovořit s ředitelem či ředitelkou školy (ČR, 2010, s. 104). Můžeme se jen domýšlet, co vedlo autora textu k tomuto doporučení. Snad autor považuje ředitele za důvěryhodnou osobu pro žáky nebo formální autoritu či osobu odpovědnou za celý chod školy. Zda je však tou osobou, která prošla přípravou vést citlivý rozhovor rozkrývající příčiny krádeže, je však diskutabilní. Pedagogům je také doporučováno dle metodického pokynu (ČR, 2010, s. 104–105), aby při náhradě škody preferovali nápravu mezi zlodějem a poškozeným. Toto doporučení je ale v rozporu s výše uvedeným bodem, který říká, že je zapotřebí nejdříve se zabývat příčinou krádeže. Pokud by jí byla šikana, není možné postupovat tímto způsobem.

Robert Čapek (2014, s. 74), jako bývalý učitel a vychovatel, popisuje, co očekává žák od učitele, pokud se mu svěřil s krádeží. Žák učiteli tímto sděluje, že mu důvěřuje, přiznává mu autoritu, očekává od něj nějaké konání, podporu, řešení a nápravu. Neočekává kázání o tom, že drahé věci se do školy nenosí, ani informace, že si je žák měl dobře hlídat nebo uložit u učitele. Čas poučení v tomto ohledu přichází na řadu, ne ale jako první věc. Čapek (2014, s. 74-75) doporučuje níže uvedené kroky při řešení krádeží ve škole:

- Na počátku by měl proběhnout sběr informací, co se vlastně stalo, jak, kdy atd. Pokud bychom použili policejní žargon, nazvali bychom tuto část vyšetřováním.
- Pokud je to možné, měl by se pokusit učitel zajistit místo, kde krádež proběhla. Např. pokud si žáci všimnou v šatně u tělocvičny, že někomu něco chybí a patrně došlo ke krádeži, potom je vhodné zavřít dveře šatny a nikoho dalšího nepouštět dovnitř ani ven. Nic není možné brát dogmaticky. Pokud někomu jede autobus, učitel ho pustí. Pokud je to aspoň trochu možné, je dobré mít všechny žáky pohromadě. Pro okradeného žáka je tento začátek informací o tom, že učitel bere vážně věc, kterou mu žák sdělil a zabývá se jí.

- Poté by měl učitel ověřit otázkami, zda se skutečně věc ztratila nebo ji např. žák zapomněl doma. Jedná se o otázky typu; kdy měl žák věc naposledy u sebe, jestli je možné, že ji zapomněl doma, jestli ji někdo ze spolužáků u žáka viděl apod.
- Učitel by se měl pokusit navodit vhodnou atmosféru a zapojit všechny žáky do řešení krádeže. Není snad v zájmu celé třídy zjistit, kdo věc odcizil? Pokud žáci pochopí, že stejná věc by se mohla stát komukoliv ze třídy, budou na řešení krádeže více spolupracovat.
- Dalším krokem je prohledání prostoru. Je možné, že předmět někam vypadl nebo ho z legrace někdo někam dal. Tato fáze je ale také příležitostí pro zloděje, aby věc nepozorovaně vrátil. Někdy žáci testují hranice, co se může a také, co se bude řešit a co ne. Nálezce, pokud věc přinese, nesmí být nikdy osočován z toho, že je to on, kdo věc ukradl. V této chvíli žákovi může dojít, že vzít někomu něco, není správné a může tak využít tohoto okamžiku a věc vrátit.
- Pokud věc nikdo neobjevil, je třeba dát dohromady všechna důležitá fakta. Můžeme se zabývat například tím, kdo si bral klíče ze šatny, kdo šel na záchod, kdy, kdo necvičil, kdo co viděl apod. Musíme počítat s tím, že se málokdy podaří vytipovat zřejmého viníka.
- Čapek navrhuje i jednu velmi diskutabilní věc, kterou je kontrola tašek. Domnívá se, že tento krok je v některých případech nevyhnutelný. Vybízí ale k tomu, že v žádném případě to nesmí být učitel, kdo hledá v osobních věcech dětí. Popisuje, že pokud má učitel třídu v tuto chvíli na své straně, bude tato věc možná. Doporučuje vlastně určitý druh manipulace. Dětem např. sděluje: „Pokud chcete, aby nás ten zloděj nepřevzl, co kdybyste jeden po druhém ukázali např. Petrovi obsah své tašky?“ Další možností je pobídnout důvěryhodného žáka, aby začal. Za důležité považuje autor žáky upozornit na to, že v tuto chvíli se neřeší cigarety, nevhodné časopisy apod.
- V některých případech stačí, pokud učitel dobře pozoruje při „vyšetřování“ reakce jednotlivých dětí. Může si všimnout nejistoty konkrétního dítěte nebo nervózního chování. Potom je důležité odvést si ho pod nějakou záminkou mimo třídu. V rozhovoru by učitel neměl dítě tlačit do kouta, ale umožnit mu přijatelné řešení vzniklé situace.
- V tuto chvíli může nastat čas i na poučení o tom, že je zapotřebí si dávat na své věci pozor a nenosit do školy drahé věci, které nesouvisí s výukou.

- Ve svém textu Čapek (2014, s. 75) popisuje i za určitých podmínek možnost osobní prohlídky. Uvádí ji na příkladu chlapců v hodině TV, kde ale vše zůstává na bázi dobrovolnosti. Tato oblast se dá považovat za velmi citlivou. Viktorová (2011, s. 28–47), která se výzkumně zabývala stížnostmi rodičů, zaznamenala i řadu stížností týkajících se osobních prohlídek v případě podezření na krádež ve školním prostředí.

V prostředí českých škol je ojedinělé použití tzv. paradoxních trestů v případě jednorázových krádeží (Bendl, 2001b). Viník je za svůj čin v některých typech alternativních škol (v textu je uvedena škola Summerhill) oceněn. Podle vlastních zkušeností se pedagogové těchto škol domnívají, že krádež znamená, že dítě má nedostatek lásky a pozornosti a jednorázovým zcizením něčeho dítě volá o pozornost. Samotní žáci zakladatele školy Summerhill A. S. Neilla popisují svou konkrétní zkušenost s řešením krádeže kabelky na lavičce školy. Protože se jednalo o menší školu, ředitel školy tušil, kdo by mohl být oním zlodějem. Tohoto žáka pověřil ředitel zorganizováním pátrací akce. Pátrací skupina kabelku nenašla. Našla ji však jiná dívka, volně položenou na viditelném místě (Neill, 2013, s. 10). V některých případech jde při řešení krádeže o promyšlení situačních faktorů a vyzkoušení i méně tradičních přístupů, které mohou někdy mnohem lépe krádež řešit, než kázeňské postupy tradiční.

Bendl (2001b) také v textu zmiňuje zajímavý výzkum Jurovského, který analyzoval vzpomínky bezproblémových žáků bratislavských škol, které učitel za jejich jednorázový přestupek nepotrestal. Tento čin měl ve většině případů na žáky výrazný pozitivní vliv a posílil jejich prosociální chování v budoucnosti. Na druhou stranu jiné texty upozorňují na nebezpečí ovlivnění klimatu třídy a pocitů bezpečí, pokud jakákoliv krádež, i ta sebemenší, nebude řešena a učitel neprojeví zájem a také odvahu problémové situace řešit (Čapek 2014).

Spolupráce s dalšími subjekty

Rodiče bývají nejčastěji dalšími osobami, s nimiž se krádeže, které realizují žáci, řeší. Metodický pokyn (ČR, 2010, s. 104–105) upozorňuje na to, že zákonné zástupce by měla škola uvědomit až poté, co bude známa příčina. Ovšem ne vždy je příčina odhalitelná prvním vyšetřováním. Rodiče jsou zákonnými zástupci dětí a měli by být o situacích, které se řeší ve škole, informováni. Lukáš Doubrava (2007) vidí zodpovědnost rodičů, pokud žák např. ukradne notebook spolužákovi ve škole, jako spornou. Upozorňuje, že tyto

situace nemusí být tak jednoznačné, jak se na první pohled může zdát. Popisuje, že povinností školy je zabránit vytváření sociálně patologického prostředí. Učitel pokud zanedbává povinnosti a čin se stane, nese také odpovědnost. Na druhou stranu, rodič je zákonným zástupcem dítěte a nese majetkoprávní zodpovědnost za činy spáchané svým dítětem.

Dalším důležitým subjektem při řešení krádeží většího rozsahu je Policie ČR. V některých případech stojí za zvážení volat policii také z důvodů preventivních.

Fontana (2010, s. 239) popisuje, že při řešení některých krádeží ve škole (závažných nebo opakujících se) by měla škola spolupracovat s kurátory pro děti a mládež a odděleními sociálně právní ochrany dětí¹³. Spolupráce ale neznamená zbavení se zodpovědnosti za práci s dítětem. Učitelé jsou ti, kteří jsou každodenně s dítětem v kontaktu a mohou také aktivně ovlivňovat práci s dítětem.

Metodický pokyn (ČR, 2010, s. 105) popisuje také důležité osoby v rámci školského poradenského pracoviště, které by mohly pomoci při řešení krádeží. Jedná se o školního psychologa, školního metodika prevence, výchovného poradce a speciálního pedagoga. Ve výčtu chybí připravovaná pozice sociálního pedagoga, který bude, dle plánované legislativní úpravy, do budoucna posilou pro tato pracoviště. Škola má také možnost spolupracovat se školskými zařízeními, a to pedagogicko-psychologickými poradnami a středisky výchovné péče.

Školní prostředí je ovlivněno vysokým očekáváním od činností školy v oblasti prevence a řešení rizikového chování, včetně krádeží ve škole. V textech nacházíme jak požadavky na represivní funkci školy, tak vytvoření ochrany a bezpečí v prostředí školy (např. Kitzberger, 2003). Do kontrastu se tak dostávají požadavky na otevření školy společnosti a na druhou stranu na vytvoření co nejbezpečnějšího prostoru pro žáky. Ve školách vznikají diskuze, zda má mít škola otevřené hlavní dveře nebo je mít stále zamčené, zda zavést kamerové systémy či nikoliv apod. V oblasti opatření škol, které mohou školy podnikat v souvislosti s krádežemi, se objevují termíny jako individuální výchovný plán, kázeňská opatření, jednoznačně formulované směrnice školy v oblasti krádeží nebo zvýšená kontrola a dozor učitelů ve školách. Obdobná očekávání, která se objevovala ve vztahu ke škole jako instituci, je možné nalézt také ve vztahu k učiteli. Učitel by měl

¹³ Fontana používá výraz „oddělení sociální péče“. V českém prostředí je adekvátním synonymem „oddělení sociálně právní ochrany dětí“.

být schopen vznikající problémové situace ve třídě řešit, komunikovat např. s žákem, který byl přistižen při krádeži, jeho rodiči, ale i také s dalšími spolupracujícími institucemi. Kohoutek a Řehulka (2011) popisují ve svém výzkumu stresory učitelů a obrovský tlak, který učitelé pocítují v souvislosti se zvládáním mimořádných situací ve škole, mezi které krádeže patří. Otázkou zůstává, zda jsou učitelé na tyto situace připravováni a zda mají potřebné znalosti a dovednosti, aby tyto situace dokázali řešit.

1.3 Krádeže v kontextu problémového, rizikového a delikventního chování

Krádeže ve škole můžeme zařadit do skupiny chování a jednání žáků, které zahrnují obdobné typy chování. Terminologicky se nejedná o jeden název skupiny, ale našli bychom hned několik pojmů, které by mohly být názvem kategorie těchto chování. Všechny mají společné to, že žák, který něco ukradnul, porušil určitou psanou či nepsanou normu. Jedná se např. o pojmy problémové, rizikové, kriminální či delikventní chování nebo porušování kázeňských pravidel ve škole. Při podrobném studiu literatury najdeme ale také další, některé dříve velmi používané pojmy jako sociálně patologické jevy nebo dělení na asociální, disociální nebo antisociální jednání. V této podkapitole budou některé z nich na základě studia odborných zdrojů objasněny.

1.3.1 Problémové chování, poruchy chování

Vědní obory pedagogika a sociální práce mají vlastní používané terminologie. Pojem „poruchy chování“ (*behavior disorders, disruptive behavior, challenging behavior*) je ale pro obě vědní disciplíny svým definováním velmi blízký. Pokud dítě či mladý člověk nerespektuje ustálené společenské normy, je možné jeho projevy zařadit do tzv. poruch chování. K jejich vzniku přispívá nevhodné nebo nedostatečné výchovné působení nebo určité osobnosti či biologické dispozice. Hodnocení poruch chování se odvíjí od jejich společenské závažnosti a důsledků pro život jedince. Krádeže se řadí mezi jednu z poruch chování. V anglosaské literatuře se používá také pojem „rušivé chování“ (*disruptive behavior*) tak, aby byla více zdůrazněna jeho interakční povaha. Pokud chceme pochopit, proč se žák tímto způsobem chová, velmi často potřebujeme porozumět vztahovému

kontextu prostředí, ve kterém se žák pohybuje a žije (srov. Matoušek, 2008, s.143–144; Průcha a kol., 2003, s. 170; Kolář a kol., 2012, s. 101–102).

Důležité upřesnění definování poruch chování zahrnula do své definice Vágnerová (2004, s. 779). Autorka uvádí, že porucha chování je odchylka od společenské normy v oblasti socializace, při jejich hodnocení je ale důležité sledovat věková specifika dětí a úroveň jejich rozumových schopností.

Vašutová (2005, s. 2007) dodává, že v pedagogice se poruchami chování zabývá pouze etopedie. S tímto tvrzením je možné polemizovat. Vědní obory jako sociální psychologie a sociální pedagogika mají jako svou součást také zaměření na děti a dospívající s poruchami chování nebo problémovým chováním (srov. Procházka, 2012; Sekera, 2013, Kraus, 2014; Helus, 2015). Vašutová (2005, s. 207) dělí poruchy chování na dvě skupiny; poruchy chování bez agresivních projevů a s agresivními projevy. Sama autorka popisuje jako velmi složité řídit se pouze vymezením, kdy je pro poruchu chování klíčové to, že dítě nerespektuje sociální normy platné v dané společnosti. Některé minoritní skupiny mohou mít zcela jiné normy, než společnost majoritní a mohou se domnívat, že u těchto dětí dochází k poruchám chování, ve smyslu poruch socializace, což se může jevit jako zavádějící.

Čáp (2013, s. 34–35) popisuje jiné dvě skupiny, na které je možné tzv. problematické chování¹⁴ dělit. První nazývá laickým dělením – vytvořeným na základě konsenzuálního stanovení závažnosti konkrétního chování. Do této skupiny řadí chování disociální (určité zlozvyky, případně negativismus), asociální (porušování společenských norem, které mají většinou trvalejší charakter) a antisociální (chování, které již míří proti jednotlivcům či společnosti).

Druhé dělení nazývá lékařským dělením – do něhož řadí nesocializovanou a socializovanou poruchu osobnosti, poruchu opozičního vzdoru a specifické vývojové poruchy chování. Všechny druhy vycházejí z Mezinárodní klasifikace nemocí. Nesocializovaná porucha osobnosti je „*minimálně šest měsíců trvající hostilní a agresivní chování žáka s velmi závažným narušením vztahů k ostatním dětem i dospělým*“ (Čáp, 2013, s. 34). Socializovaná porucha osobnosti má minimálně stejnou dobu trvání, objevuje se ale u žáků, kteří jsou velmi dobře začleněni do skupiny vrstevníků. Krádeže ve škole se mohou objevit u žáků obou těchto skupin. U nesocializované poruchy osobnosti se jedná

¹⁴ Čáp ve svých textech nepoužívá pojem problémové chování, ale problematické chování.

o děti, které mají výrazné konflikty s dospělými, jsou spíše izolované a nepřátelské. Pokud naváží vztah s vrstevníkem, je spíše povrchní. Krádeže vykonávají sami. Často se u nich také projevuje vandalství, týrání zvířat nebo slabších spolužáků, někdy také výbuchy zlosti. Pokud žák, který krade, patří do skupiny socializovaných poruch chování, většinou je členem nějaké party, která se dopouští delikventního jednání nebo ho alespoň toleruje. Ke krádeži může vést žáka motiv získat si obdiv nebo ocenění ze strany vrstevníků. Prognóza u tohoto typu chování je lepší než u nesocializační poruchy. Takovéto chování se nejčastěji objevuje v době dospívání a poté se většinou vytrácí (srov. Čáp, 2013, s. 35).

Porucha opozičního vzdoru se objevuje v období mladšího školního věku. Projevuje se vzdorovitostí, neposlušností a provokacemi. Ze svých chyb děti viní ostatní. Tato porucha často souvisí s autoritářskou výchovou v rodině, ve které se uplatňuje zvýšeně moc a kontrola nad vším, co dítě dělá (Čáp, 2013, s. 36).

Specifické vývojové poruchy chování zahrnují širší skupinu obtíží dětí. Jsou způsobené různými typy poškození centrální nervové soustavy v prenatálním nebo perinatálním období. Většinou se porucha projevuje v průběhu celého života. Mnohdy díky procesu zrání nachází dítě různé kompenzační mechanismy, které mu pomáhají v sebeovládání a sebekontrolě. Specifické vývojové poruchy jsou často ve velmi těsném vztahu se specifickými poruchami učení. Příkladem může být ADHD (Čáp, 2013, s. 37).

V slovenské odborné literatuře např. Tuček (2000, s. 59) navazuje na autory Quay a Werryho (1972) a rozděluje problémové chování (*poruchy správania*) do čtyř hlavních kategorií:

- Poruchy sociálního kontaktu.
- Poruchy osobnosti.
- Nezralost – vývojové poruchy.
- Sociální delikvence.

Autor upozorňuje, že krádeže, záškoláctví, zvýšená agresivita a neklid, přestože bývají zařazovány do poruch chování, se mohou skrývat pod syndromem týraného a zneužívaného dítěte.

Někteří autoři (např. Macek, 2003; Průcha a kol., 2003) problémové a rizikové chování zařazují do stejné skupiny a nečiní mezi nimi rozdíl. Macek (2003, s. 77) popisuje, že toto chování je dvojího druhu. V prvním významu se týká poškozování zdraví dítěte a

dospívajícího. Druhý význam pojmu je spjat s ohrožením společnosti. Macek se ve svých textech odkazuje na autory Durkina (1995) a Schulenberg a kol. (1997), kteří řadí mezi problémové chování predeliktivní a deliktivní chování, agrese, násilí šikanu, užívání drog, sexuální rizikové chování a sebevražedné pokusy a dokonané sebevraždy (in Macek, 2003, s. 77). Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 201) se domnívají, že pojem rizikové chování pochází z angl. „*risk-taking behavior*“, „*problem behavior*“. Na základě prostudované literatury se jeví, že tato informace není přesná. Někteří autoři tyto pojmy zaměňují, jiní rozlišují. Pojem „*risk-taking behavior*“ by se spíše dal přeložit jako riskující chování, které bude dále v textu objasněno.

V zahraniční literatuře se dlouhodobě tématem problémového chování adolescentů (*problem behaviour*) zabývá autor Richard Jessor a kol. Problémové chování je podle nich „*chování, které je sociálně definováno jako problém, jako zdroj obav nebo jako nepřijatelné vzhledem k normám obecné společnosti*“ (Jessor a Jessor, 1997, s. 33). Zdůrazňuje, že toto chování je vzhledem ke konvenčním normám společnosti problematické a znepokojující. Společenské instituce potom nepřijatelné chování regulují. V mírnější formě je objevují známky nesouhlasu, v extrémnější formě potom probíhá regulace v podobě trestního stíhání, vazby nebo vězení (Jessor a kol., 1991, s. 24). Jessorovo pojetí problémového chování je úzce propojeno s legislativou a v českém prostředí je bližší pojmu kriminální či deliktivní chování, které bude dále v textu popsáno.

Chápání pojmu problémové chování jako mírné narušení normy a předstupeň rizikového či deliktivního chování nacházíme např. u autorů Sobotková a kol. (2014, s. 49) nebo Dolejší (2010, s. 21). Na rozdíl od delikvence a kriminality vidí tito autoři pro jejich zkoumání klíčové vědní disciplíny jako pedagogika a psychologie.

Do této chvíle při definování problémového chování byla důležitá společenská norma a její překračování. Fontana (2003, s. 337) nebo Filipi (2010, s. 44–46) definují problémové chování jako nepřijatelné pro učitele z jeho zcela subjektivního pohledu. Co bude považováno učitelem za problémové, je ovlivněno jeho osobností, kontextem třídy, školy, ale také zkušeností učitele. Blížkovský a kol. (2000, s. 15) při výzkumném šetření zjistili, že z pohledu učitelů se jeví jako nejvíce problémové tyto druhy chování: drzost, nekázeň, zhoršující se chování žáků, agresivita, šikana nebo vulgarismy.

Zajímavou myšlenku vzhledem k subjektivnímu pohledu na problémové chování nacházíme u Ondřeje Sekery (2010, s. 94). Ten se zamýšlí nad tím, co pedagoga (ale také rodiče či partnera) vede k tomu hodnotit děti jako neukázněné a nevhodně se chovající. Kromě výše uvedených vlivů přidává aspekt nenaplněného očekávání. Učitel může zažívat stres z toho, že není schopen naplnit vlastní očekávání od své role učitele. Nemusí být schopen naučit všechny žáky to, co si předsevzal, motivovat žáky tak, jak si přál, udržet kázeň takovou, jakou zamýšlel. Častokrát se může jednat o nevědomá očekávání, která jen zvyšují stres a tlak na použití nepromyšlených či neúčelných výchovných strategií při práci s žáky.

1.3.2 Rizikové chování

Rizikové chování (*risk behaviour*) stejně jako problémové chování zahrnuje různorodé formy chování. Obecně je lze definovat jako takové formy chování, které přímo nebo nepřímo směřují k psychosociálnímu nebo zdravotnímu poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí (srov. Širůčková, 2015a; 2015b; Macek, 2003; Labáth, 2001). Širůčková (2015b, s. 161) popisuje, že společným jmenovatelem všech forem rizikového chování je prepatologická úroveň sledovaného jevu. Pojem rizikové chování se také hojně objevuje ve školských dokumentech, a to především v oblastech prevence tohoto chování ve škole a možných výchovných postupech učitelů. Krádeže ve škole jsou dle těchto dokumentů součástí rizikového chování (např. ČR, 2010; ČR, 2013).

Labáth (2001, s. 11) popisuje rizikovou mládež jako „*dospívající, u kterých je vzhledem k působení více faktorů zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti.*“ Uvažuje nad pohledem na rizikovost z různých hledisek. Vymezuje hlediska osobnostní, somatické, zdravotní, sociální, hledisko schopností jedince, kdy za výchozí považuje chování a jednání dospívajícího. V období dospívání poukazuje na to, že velmi často dochází k rozporu mezi vnitřním prožíváním a potřebami a vnějšími projevy jedince.

Důležitým faktorem u dospívajících jsou jejich postoje k různým formám rizik. Rošková a kol. (1998) zjistili, že čtrnáctiletí odhadují nejvyšší míru ohrožení v rizicích spojených se zhoršením životního prostředí a využíváním jaderné energie. Jako významné vnímali také rizika ekonomická a neplánované rodičovství. Vnímání vlastního rizika související se zdravím si ale tito respondenti příliš nevědomovali. Další výzkum postojů 16-25-letých

dívek k rizikovému chování potvrdil vysokou toleranci k legálním drogám jako je alkohol a tabák. Stejně výsledky vykazovala tolerance k marihuaně (Kyasová, 2001).

Podle Širůčkové (2015a, s. 50) rizikové chování zahrnuje:

- Interpersonální agresivní chování, včetně šikany, rasové nesnášenlivosti, diskriminačních tendencí jednotlivců nebo skupin a extremismus.
- Delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku, zahrnující krádeže a vandalismus.
- Rizikové zdravotní návyky, ve smyslu pití alkoholu, kouření, užívání drog, nezdravé stravovací návyky, včetně poruch příjmu potravy, nedostatečná či nadměrná pohybová aktivita.
- Rizikové sexuální chování, zahrnující předčasné zahájení pohlavního života, promiskuita, nechráněný pohlavní styk, předčasné mateřství a rodičovství.
- Rizikové chování ve vztahu ke škole, do něhož můžeme zařadit záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia, opakování ročníků.
- Gambling jako jedna z novějších forem rizikového chování.
- Rizikové sportovní aktivity jako např. provozování adrenalinových a extrémních sportů.

Obdobný výčet nacházíme také u Sobotkové a kol. (2014, s. 40–41), kde bychom pouze doplnili některé další typy chování. Jedním z nich je lhaní, kde autoři samotní uvádí, že dosud ve společnosti toto chování není vnímáno dosti rizikově. Při pohledu do současné společnosti, a například na jednoznačně průkazné lhaní čelních představitelů státu a některých politiků v České republice, vidíme, že tento druh chování je považován za omluvitelný a částí společnosti akceptovatelný. Dalším typem rizikového chování, které se neobjevilo ve výčtu Širůčkové, je rizikové chování na internetu a rizikové chování v dopravě.

Za významově odlišné považuje Širůčková (2015b, s. 163) pojmy rizikové a riskující chování („*risk behavior*“ a „*risk-taking behavior*“). První popisuje z hlediska rizika jako neuvědomované. Chování je vedeno jiným motivem, než rizikem samotným. Riskující chování je častěji chování s určitou mírou uvědomění rizika. Příkladem je nechráněný pohlavní styk, rychlá jízda v autě nebo bungee jumping. Krádeže by bylo možné zařadit

do obou z těchto typů chování. Klíčové pro rozdělení by byla motivace. Pokud by jí byla touha po adrenalinu a riziku, jednalo by se o riskující chování, pokud pomsta či ekonomický důvod, bylo by tento typ chování možné zařadit mezi rizikový.

Dolejš (2010) se v souvislosti s výzkumem žáků s rizikovým chováním podrobněji zabýval pojmy norma, normalita a kulturní kontext. V každé společnosti je pohled na to, co je normou a co už je za hranicí normy odlišný. Vnímání závažnosti rizikového chování je ovlivněno kontextem, ve kterém probíhá. Např. tolerance k užívání alkoholu dospělých je v českých podmínkách velmi vysoká. Vysokou toleranci můžeme vidět také u konzumace alkoholu mladistvými. Dolejš navázal na práci Hodovského a Dopity (2002) a vytvořil obr. č. 2. Definoval současný stav pojmů problémového, rizikového, delikventního a kriminálního chování v českém prostředí. Vymezil lehkou, střední a těžkou míru rizik. Všechny projevy rizikového chování mají společnou nepatologickou úroveň, tzn. nejedná se o delikventní projevy, ale o rizika, která by k nim mohla vést. Určil také vědní obory, které do jednotlivých stupňů vstupují.

Psychologie Pedagogika Sociologie	Psychologie Psychologické poradenství Výchovné poradenství	Speciální pedagogika Adiktologie Psychologické poradenství	Speciální pedagogika Adiktologie Psychologické poradenství	Psychiatrie Psychopatologie Kriminalistika Adiktologie
Společnosti definovaná sociální norma RIZIKA MOHOU, ALE NEMUSÍ VÉST K RIZ. CHOVÁNÍ	↔	RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	↔	Společnosti definovaná PATOLOGIE, KRIMINALITA
↔	Disociální chování	Asociální chování	Antisociální chování	↔
Nízká míra rizika pro jedince i společnost.	↔ PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ	Střední míra rizika pro jedince i společnost	↔ DELIKVENTNÍ CHOVÁNÍ	Vysoká míra rizika pro jedince i společnost

Obr. č. 2 Rizikové chování z hlediska normy a klíčových vědních oborů.

Zdroj: srov. Dolejš, 2010, s. 21;
Hodovský, Dopita, 2002

1.3.3 Delikventní chování

Dalším běžně užívaným názvem kategorie chování v souvislosti s krádežemi ve škole je pojem delikventní chování. Zkráceně užívaný název delikvence pochází z lat. *delinquere* – provinit se. Delikventní chování je takové chování, které zahrnuje všechny typy aktivit, které přesahují hranice sociálních morálních norem chráněných legislativou, tj. zákony a předpisy (srov. Matoušek, Kroftová, 2003; Sobotková a kol., 2014, s. 49; Fischer a kol., 2014, s. 170). Jsou to „činnosti porušující zákonné nebo jiné normy chování a způsobující společnosti nebo jednotlivci újmu“ (Maříková a kol., 1996, s. 180). Jedná se původně o právní pojem, který byl převzat do sociálních a humanitních věd. Ten, kdo spáchá delikventní činnost, nemusí vždy dosahovat protispolečenské nebezpečnosti trestného činu. Delikvence zahrnuje také osoby, které nejsou trestně zodpovědné¹⁵.

Delikvence u dospívajících většinou souvisí s neukončeným procesem bio-psycho-sociálně-duchovního zrání. Situace, kterým jsou dospívající vystaveni, pak řeší společensky nevhodně, konfliktně, s pomocí nekontrolovatelných emocí a s impulzivitou. Ve spojitosti s delikventním chováním adolescentů nacházíme pojem „juvenilní delikvence“.

Fischer a kol. (2014, s. 170) uvádí návod, co lze zařadit do delikvence a co ne. Domnívají se, že lze tuto skutečnost poznat podle následného trestu. Drobné lži, vzdorovitost, zlozvyky nelze zařadit podle této definice do delikvence, ale spíše do poruch chování. Vzhledem k tomu, že již dříve v textu bylo popsáno, že trest by se měl v případě krádeží ve škole odvíjet od motivace k činu, bylo by náročné z tohoto úhlu pohledu na krádež nahlížet.

Mezi charakteristické rysy delikvence dospívajících patří:

- Páchání trestné činnosti se odehrává ve skupinách nebo za podpory skupiny či vrstevníků.
- Pro delikvenci dospívajících jsou důležité živelné impulsy, tzn. převládá více emotivní motivace nad rozumovou.
- Impulsem pro delikvenci bývá užití alkoholu či jiných drog.

¹⁵ Ve starší především psychiatrické literatuře můžeme najít také jiné vymezení delikvence vzhledem k věku. Autoři (Kučera, 1963; Mečíř, 1984) se domnívají, že do delikventního chování patří pouze činy dětí od 15 let výše. Do této věkové hranice nazývají toto chování antisociální.

- Dospívající ve většině případů nedomýšlí plán své trestné činnosti, tzn. použijí nevhodné nástroje, místo nebo způsob činu.
- Je vysoké zastoupení devastace, ničení nebo znehodnocení předmětů.
- Pokud se jedná o krádež, dopívající kradou to, co aktuálně potřebují a co se jim vzhledem k věku líbí (auta, kola, oblečení, alkohol, cigarety). Ve školním prostředí se jedná především o školní pomůcky a oblečení.
- Věci získané z trestné činnosti se ve skupině dělí, většinou podle předem stanovené hierarchie.

(srov. Sobotková a kol., 2014, s. 51; Němec, 2004, s. 339)

1.3.4 Kriminální chování

Slovo kriminální pochází z lat. *criminalis* – zločinný. Jedná se o takové chování, které je v dané společnosti trestné (Fischer a Škoda, 2014, s. 169). Jeho součástí jsou trestné činy a činy sankcionované podle trestního zákona. Matoušek (2008, s. 90) zahrnuje do kriminálního chování i osoby, které nejsou trestně odpovědné, tzn. děti do 15 let.

Kriminální chování se dělí na latentní kriminalitu (neregistrovanou, neohlášenou, nezjištěnou) a zjevnou (vyšetřují ji orgány činné v trestním řízení). Hlavními zdroji informací o zjevné kriminalitě jsou policejní a soudní statistiky, latentní je možné sledovat prostřednictvím výstupů self reportových studií (podrobněji bylo popsáno v kap. 1).

Fischer a kol. (2014, s. 170) řadí kriminální chování i delikvenci do projevů poruch sociálně adaptačních schopností a dovedností. Odchylka od společenské normy se dá popsat jako neschopnost nebo neochota plnit požadavky a očekávání společnosti od jedince. Pro práci s žáky, kteří kradou ve školním prostředí, bude důležité zjistit, zda se jedná o neschopnost či neochotu podřídit se těmto normám. Příčiny vzniku delikvence, kriminality, ale také rizikového chování jsou multifaktoriální. Biopsychosociální faktory působí ve vzájemné interakci.

1.3.5 Porušování kázeňských pravidel ve škole

Krádeže ve školním prostředí je možné dle některých pedagogů (Uher, 1924; Bendl, 2001; Kyriacou, 2005) zařadit mezi závažnější projevy nekázně ve školním prostředí. Podle Jana

Uhra (1924, s. 23) je kázeň buď dobrovolné nebo nucené podřizování se jednotlivce nebo skupiny určité autoritě nebo stanovenému řádu. Obdobně Stanislav Bendl (2011, s. 35) definuje školní kázeň jako „*vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy.*“ Kyriacou (2012, s. 96–97) dělí nekázeň na lehčí (běžnější typy chování jako přílišné povídání, neplnění zadaných úkolů, nevěnování pozornosti učiteli) a závažné (méně běžné odpovídající typům rizikového chování jako např. agrese, šikana, vandalismus, krádeže). Bendl (2011, s. 35) uvádí, že vážnější typy nekázně nejsou např. v USA zařazeny ve školních statistikách jako projevy nekázně, ale v samostatné kolonce jako např. delikventní či rizikové chování žáků.

Na závěr této podkapitoly jsou představena data z výzkumů Kohoutka a Řehulky (2011, s. 105–117), kteří se zaměřili na stresory, se kterými se učitelé setkávají ve školním prostředí. Dle jejich zjištění 65 % učitelů na základní škole zažilo během své učitelské praxe vážné stresové situace s problémovými žáky (autoři uvádí poruchy osobnosti žáků, psychologické poruchy žáků, nekázeň, nedisciplinovanost, krádeže, ničení majetku školy, záškoláctví, intelektuální pasivita, verbální agrese, brachiální násilí vůči učitelům), 12 % běžné stresové situace související s verbální agresí, 9 % úrazy a sebepoškozování žáků, 8 % rizikové chování ve spojitosti s drogami, alkoholem a kouřením.

1.4 Výzkumy krádeží ve škole

V této podkapitole bude představen mapující přehled (*mapping review*) výzkumů krádeží dospívajících s prioritním zaměřením na výzkumy krádeží ve školním prostředí publikovaných v letech 2000–2016. V textu bude představeno, jaké výzkumné otázky a cíle tyto studie řešily, jaké použily metodologie a co byla hlavní zjištění z realizovaných výzkumů. Do mapujícího přehledu byly zařazeny texty, které splňovaly předem stanovená kritéria, jimiž byla tato:

- Text pojednával o realizaci a výsledku výzkumu (kvalitativního či kvantitativního), který se zabýval prioritně či okrajově tématem krádeží ve škole.
- Text byl publikován v letech 2000–2016.
- Autor nebo autoři popisovali teoretická východiska, ze kterých vycházeli ve svém zkoumání.
- Jazykem textu byla angličtina, čeština nebo polština.

Na základě klíčových slov (krádeže ve škole, theft at school, kradzież w szkole, stealing at school, larceny at school) bylo vyhledáno v databázích EBSCO, GOOGLE SCHOLAR, ERIC 147 544 odkazů. Dále byly texty protříděny a byly vybrány pouze neopakující se výzkumné studie, které odpovídaly předem stanoveným kritériím. Jednalo se o 44 výzkumů, ze kterých bylo do výběrového přehledu zařazeno 14 reprezentativních prací (tab. č. 2). Byla provedena podrobná analýza každého textu. Poté následovala syntéza dat a informací a jejich kritické hodnocení.

Výzkumy byly na základě zaměření rozděleny do tří skupin. První tvoří mezinárodní studie rizikového a delikventního chování prezentované prostřednictvím výstupů z národních částí výzkumů. Výzkum krádeží realizovanými dospívajícími tvoří pouze dílčí části výstupů z těchto studií. V tabulce č. 2 najdeme tyto výzkumy označené v prvním sloupci číslem jedna. Jednalo se o výzkumy SAHA (*The Social and Health Assessment*) v České republice, výzkumy ISRD 2 a 3 (*International Self-Report Delinquency Study*) v České republice, ve Velké Británii, ve Španělsku a v Nizozemí. Mezi mezinárodní studie rizikového chování adolescentů je možné zařadit také studie ESPAD (*European School Survey Project on Alcohol and other Drugs*) a HBSC (*Health Behavior in School-aged Children: WHO collaborative cross-national study*). Do výběrového souboru nebyly zařazeny z důvodu nezaměřování se ani v dílčí části na krádeže ve školním prostředí.

Výzkumné studie ISRD a SAHA byly zacíleny na zjištění prevalence různých typů rizikového a delikventního chování dětí a mládeže a rizikové a protektivní faktory v prostředí školy, rodiny, vrstevníků, trávení volného času a osobnostních dispozic. Jednalo se o kvantitativní studie s hlavní metodou sběru dat prostřednictvím dotazníkového šetření, většinou s reprezentativním souborem respondentů. Výzkum SAHA měl ve svém vzorku zahrnutý pouze děti z městských oblastí. Teoretickou oporu těchto prací tvořily vybrané převážně sociologické teorie delikvence, např. ISRD2 – teorie sociálních vazeb (Hirschi, 1969), teorie obecné kriminality (Gottfredson a Hirschi, 1990), ISRD3 - teorie procedurální spravedlnosti (Tyler, 2006), teorie situačního jednání (Wikström, 2004), teorie institucionální anomie (Messner a Rosenfeld, 2007), SAHA – využil již zkonstruovaný standardizovaný dotazník vytvořený Weissbergem a kol. (1991), adaptovaným Schwab-Stoneovou a kol. (1999).

Mezi hlavní zjištění zaměřené na krádeže ve škole je možné zařadit:

- Majetkových deliktů se více dopouštějí chlapci než dívky (Moravcová a kol., 2015; Sobotková a kol., 2014; Barberete a kol., 2010; Podaná a kol., 2007).
- Krádeže ve škole patří mezi latentní činy, o kterých se z velké části nedozví ani učitelé nebo rodiče (Sobotková a kol., 2014).
- Žáci, u kterých se objevují krádeže v obchodě, výzkum SAHA zařadil mezi tzv. vysoce problémové. Tito žáci v rodině zažívají malý zájem rodičů. Rodiče je také minimálně kontrolují a neprojevují jim náklonnost. U těchto žáků se projevuje negativní vztah ke škole a popisují nízkou podporu ze strany učitelů (Sobotková a kol., 2014).
- Četnosti krádeží, ke kterým se přiznávají žáci ve školách, se pohybuje v rozmezí 5,3 % (ve Velké Británii) – 23,4 % (v Nizozemí) (Barberete a kol., 2010).
- U žáků, kteří se přiznávali ke krádežím ve škole, se objevovali rizikovní přátelé nebo vrstevníci tolerující delikvenci (Sobotková a kol., 2014).
- Zahájení majetkové trestné činnosti uvádějí žáci ve věku 11 – 12 let (Barberete a kol., 2010).
- Výzkum ISRD3 v České republice ukázal souvislost dvou typů rizikového chování. Ti, kteří se přiznávali ke krádežím, přiznávali také zkušenost s konzumací alkoholu (Moravcová a kol., 2015).

Druhou skupinu výzkumů (v tab. 2 v prvním sloupci označeným číslem dvě) tvoří průřezové kvantitativní výzkumy rizikového a delikventního chování ve školách. Do výběrového souboru byly zařazeny studie z České republiky, Velké Británie, Spojených států amerických, Saudské Arábie a Estonska. Česká studie Stanislava Bendla (2001) analyzovala názory učitelů i žáků na kázeň na základních školách. Ostatní studie uvedené v druhé skupině v tabulce č. 2 opět zjišťovaly prostřednictvím self-reportových dotazníků prevalenci různého typu rizikového a delikventního chování, individuální faktory žáků, kteří páchají delikvenci a významné prvky ze školního a rodinného prostředí žáků, u kterých se delikventní či rizikové chování objevuje. Estonská studie (Koiv, 2014) navíc porovnávala tři typy škol (základní, speciální a školy u výchovných ústavů), kde sledovala klima školy, vnímání bezpečí a míru asociálního chování. Krádeže ve školách byly opět zahrnuty pouze v dílčích částech těchto výzkumů. Z teoretických východisek

inspirovala Cardiffská školní studie (Boxford, 2015) výzkum v této disertační práci oporou o Bronfenbrennerův ekologický model a integrativně analytický přístup ke zkoumání delikvence dospívajících.

Mezi hlavní zjištění výzkumů z druhé skupiny zaměřené na krádeže ve škole je možné zařadit:

- V České republice učitelé vnímají krádeže v rámci kázeňských přestupků jako šesté v pořadí závažnosti, žáci jako sedmé (Bendl, 2001).
- Opět se potvrzuje větší zapojení chlapců do krádeží ve škole, než dívek (Boxford, 2015; AlMakadma a kol., 2015).
- Nejvíce krádeží se odehrává ve školní třídě (79,5 %), poté na chodbě školy (5,6 %), na hřišti a v tělocvičně (1,9 %) (Boxford, 2015).
- Nejvíce se ve škole kradou školní pomůcky (55,2 %), dále knihy, CD, videokazety (12,6 %), peníze (11,2 %) (Boxford, 2015).
- Nejčastěji jsou krádeže ve škole spojeny s fyzickými útoky a vandalismem (Boxford, 2015).
- V souvislosti s krádežemi ve škole v USA výrazně navýšili počet škol, které se celodenně uzamykají (mezi lety 1999–2013 z 38,1 % na 75,8 % škol). Školy také více využívají kamerových systémů (mezi lety 2001–2013 z 38,5 % na 76,7 %) (Zhang a kol., 2016).
- V Saudské Arábii se 37 % žáků přiznává, že alespoň jednou něco ukradli ve škole, zapojili se do násilí nebo poškozování majetku školy (AlMakadma a kol, 2015).
- Žáci škol u výchovných ústavů vykazují statisticky významněji vyšší míru krádeží ve školách než žáci škol speciálních nebo běžných základních (Koiv, 2014).

Do třetí skupiny byly zařazeny ostatní výzkumy. V tab. č. 2 jsou v prvním sloupci označeny trojkou. Jedná se o dvě kvalitativní studie a jeden kvantitativní experiment. Všechny tři studie pochází ze Spojených států amerických. Arizonská studie (Bosworth a kol., 2011) se zaměřila na vnímání bezpečí škol z pohledu žáků a učitelů a charakteristiky, které je ovlivňují. Hlavní metodou sběru informací bylo 22 realizovaných ohniskových skupin a vytvoření teorie opřené o metodologii zakotvené teorie. Práce Tyminského (2014) se

ve svém teoretickém konceptu opírá o jungiánský analytický přístup. V centru pozornosti autora jsou krádeže převážně dětí a dospívajících. Na základě rozboru kazuistik představuje svůj koncept a přístup ke krádežím a terapeutickou práci s lidmi, kteří kradou ve školním prostředí, ale i jinde. Experiment Harbaugh a kol. (2013) měl opět ve svém centru krádeže žáků ve školním prostředí. Studie ověřovala, jakou hraje roli odstrašení pro rozhodnutí žáka věc ukrást.

Mezi hlavní zjištění výzkumů ve třetí skupině zaměřené na krádeže ve škole je možné zařadit:

- Vnímání bezpečí ve školách zahrnující také krádeže ve školách souvisí se třemi charakteristikami škol: 1. fyzickými prvky zabezpečením škol (uzamykáním budovy a tříd, kamerovým systémem, zajištěním oken), 2. souladem mezi psanými pravidly školy a žitými pravidly školy, 3. zájmem zaměstnanců škol o pocit bezpečí žáků a podporu a péči o školní komunitu (Bosworth a kol., 2011).
- V oblasti krádeží ve školách existuje jiné vnímání krádeží žáky a pracovníky škol. Objevují se rozdílné hodnoty a priority řešení vzniklých situací (Bosworth a kol., 2011).
- Klíčovým motivem krádeží je nedokončená internalizace člověka. Ten, kdo krade, sám většinou prožil osobní ztrátu nebo nedostatek, který si na nevědomé úrovni kompenzuje. V některých případech se jedná o naplňování potřeb destruktivním způsobem, který postupně člověk ničí čím dál více. Někdy ale krádež může být důležitým signálem pro okolí a může dát podnět pro práci s dítětem a zvědomování zasunutých zkušeností (Tyminski, 2014).
- Čím více žák vnímá, že bude při své krádeži ve škole chycen a bude muset zaplatit větší pokutu, tím je menší pravděpodobnost, že bude krást. Stačí zvýšit pouze jedna proměnná odstrašení. Toto zjištění se týká racionálních krádeží, tzn. ne těch na základě impulzivity, ale promyšlených a plánovaných (Harbaugh a kol., 2013).
- Chlapci mají větší sklon ke krádežím než dívky (Harbaugh a kol., 2013).
- Delší bydlení na jednom místě snižuje sklon žáka krást na tom samém místě (Harbaugh a kol., 2013).
- Žáci, kteří mají dva a více sourozenců, mají větší sklon krást než jedináčci (Harbaugh a kol., 2013).

Z analyzovaných výzkumů vyplývá, že krádeže ve škole jsou v rámci výzkumů častěji součástí rozsáhlejších studií rizikového nebo delikventního chování žáků. Přesto existuje několik studií cíleně zaměřených na krádeže ve školním prostředí. Tab. č. 2 podrobně seznamuje s analýzou jednotlivých výzkumů. Uvádí vždy zařazení výzkumu do skupiny, pracovní název, zemi původu, autora a rok publikování, cíle a výzkumné otázky, klíčové pojmy, použitou metodologii a hlavní zjištění. Pro úplnost je třeba uvést, že kvalita jednotlivých výzkumů je různorodá. Zatímco mezinárodní studie z první skupiny, Cardiffská školní studie (Boxford, 2015) a výzkum ze Saudské Arábie (AlMakadma a kol., 2015) používají standardizované dotazníky, vícerozměrné statistické metody a daleko hlouběji se zabývají reliabilitou a validitou svých zjištění, studie národního charakteru (např. Bendl, 2001 nebo Koiv, 2014) spíše připomínají orientační výzkumy otevírající nová témata vhodná pro další zkoumání. Zcela specifické místo zaujímají dvě studie kvalitativní (Bosworth a kol., 2011; Tyminski, 2014). Obě hloubkově zkoumají vybraná témata a snaží se o generalizace svých zjištění. Při přijímání těchto interpretací je zapotřebí určité obezřetnosti, případně zaměření se na další zkoumání v těchto oblastech.

SKUPINA	Pracovní název výzkumu a země realizace	Autor a rok vydání práce	Výzkumná otázka, cíl výzkumu	Klíčové pojmy	Použitá metodologie	Hlavní zjištění/ výstupy - se zaměřením na krádeže
1.	SAHA v CZE	Sobotková a kol., 2014	Jaké jsou protektivní a rizikové faktory sociálních a zdravotního vývoje školní mládeže z městských oblastí? (Podrobné zaměření na duševní zdraví, sociální vztahy a podmínky života dětí a dospívajících).	Rizikové chování, dospívání - raná adolescence, antisociální chování, protektivní faktory, rizikové faktory.	Kvantitativní; dotazník vytvořený Weissbergem a kol. (1991) a adaptovaný Schwab–Stoneovou a kol. (1999), 375 položek, N = 4876 žáků ze 150 škol (14–16 let).	Majetkových deliktů se častěji dopouštějí chlapci než dívky (stejná situace je i v problémovém chování a násilných činech). Antisociální chování je více rozšířené mezi žáky z velkých měst než z malých. Do krádeží v obchodě se zapojilo 13 % chlapců a 10 % dívek. Žáci, kteří kradli v obchodě byli nejčastěji zafazeni, na základě dalších znaků, do skupiny "vysoce problémových žáků" (Znaky žáků v této skupině v oblasti rodiny byly např. malý zájem rodičů o dítě, malá kontrola a nízké projevoování náklonnosti. V oblasti školy se objevily znaky jako negativní vztah ke škole a vnímaná nízká podpora ze strany učitelů). Potvrdil se předpoklad, že majetkové delikty představují hlavní oblast latentní kriminality.
1.	ISR2 v CZE	Podaná a kol., 2007	Jaká je prevalence delikventních a problémových forem chování žáků a jejich souvislost se sociálním prostředím (rodina, škola, sousedství, vrstevníci) a individuálními faktory (trávení volného času, sebekontrola, postoj k násilí a viktimizace)?	Teorie delikvence – např. teorie sociální kontroly, obecná teorie kriminality, delikventní chování, škola, rodina, přátelé, volný čas.	Kvantitativní; dotazník jednotný pro 33 zapojených zemí (včetně ČR), česká verze měla navíc položky týkající se vzdělání rodičů, hodnotové orientace žáků, jejich vztahů k autoritám a ke škole, žáci 12–15 let, N = 3270 žáků z 91 škol.	Ke krádežím v obchodě se přiznalo 22,5 % žáků, z auta (1,9 %), kola (1,3 %), vloupání do budovy (1,1 %), sebral tašku nebo peněženku (2,3 %). Z hlediska věku je patrná zvyšující se četnost krádeží u žáků od věku 12 do 15 let. Ve věku 14 a 15 let je již četnost krádeží vyrovnaná. U běžných majetkových činů převažuje četnost chlapců, kteří je spáchali před dívkami (8,2 % : 5 %). Z hlediska velikosti města majetkové činy nejvíce páchají žáci v Praze, poté žáci v městech mezi 10–50 tis. obyvateli, nejméně poté v městech do 10 tis. obyvatel. Majetkové činy páchají více žáci, kteří se cítí být diskriminováni nebo jsou imigranty než ostatní (15,6 % : 8,1 %). 18 % žáků uvedlo, že se stalo obětí krádeže (kdekoliv); dívky byly okradeny o 1 % x více než chlapci. Mezi delikventními dětmi je ale procento okradených dětí vyšší (32,3 %). Na základě faktorové analýzy bylo zjištěno, že pokud žáci hodnotili, že se v jejich škole hodně krade, zároveň uváděli, že často dochází k bitkám a vandalismu a užívají se zde drogy. Žáci, kteří se přiznávali k majetkovým činům měli také rizikové přátele. (Stejná statistická významnost se objevila také u těch, kteří kradli v obchodě.)
1.	ISR2 ve GBR	Barberete a kol., 2010	Jaká je prevalence delikventních a problémových forem chování žáků a jejich souvislost se sociálním prostředím (rodina, škola, sousedství, vrstevníci) a individuálními faktory (trávení volného času, sebekontrola, postoj k násilí a viktimizace)?	Delikvence, deviace problémové chování, delikventní chování, škola, rodina, přátelé, volný čas.	Kvantitativní; dotazník jednotný pro 33 zapojených zemí, mladí lidé ve věku 14–21 let z Anglie a Walesu (Ø věk 17,4), N = 1834.	K majetkovým činům se přiznává 35,8 % respondentů (v posledním roce je spáchalo 12 %). Není možné jednoznačně popsat vrcholné období zapojení do trestné činnosti. Z výsledků vyplývá, že jedním obdobím je 16–18 let, druhým kolem 20. roku. Zahájení majetkové trestné činnosti je ve věku 12,8 let. V majetkových trestných činech převažují muži na ženami, 42,2 % : 30,2 %. Krádeží v obchodě se dopustilo (19,9 %), krádeží ve škole (5,3 %), krádeží doma (3,8), krádeže kola nebo mopedu (6,3 %), krádeže z auta (3,3 %), kapesní krádeže (1,1 %), vloupání (3,9 %). Průměrný věk žáků, kteří poprvé něco ukradnou ve škole je 13,24 a kteří něco ukradnou v obchodě (12,4 %).
1.	ISR2 ve ESP	Barberete a kol., 2010	Jaká je prevalence delikventních a problémových forem chování žáků a jejich souvislost se sociálním prostředím (rodina, škola, sousedství, vrstevníci) a individuálními faktory (trávení volného času, sebekontrola, postoj k násilí a viktimizace)?	Delikvence, deviace, problémové chování, delikventní chování, škola, rodina, přátelé, volný čas.	Kvantitativní; dotazník jednotný pro 33 zapojených zemí, mladí lidé ve věku 14–21 let z velkých měst (Ø věk 17,5), N = 2100.	K majetkovým činům se přiznává 50,1 % respondentů (v posledním roce je spáchalo 19,7 %). Vrchol zapojení do trestné činnosti je v období 15–18 roku. Zahájení majetkové trestné činnosti je ve věku 12,5 let. V majetkových trestných činech převažují muži na ženami, 57 % : 43 %. Krádeží v obchodě se dopustilo (23,7 %), krádeží ve škole (14,7 %), krádeží doma (9,2), krádeže kola nebo mopedu (2,7 %), krádeže z auta (1,9 %), kapesní krádeže (0,1 %), vloupání (22,8 %). Průměrný věk žáků, kteří poprvé něco ukradnou ve škole je 12,32 a kteří něco ukradnou v obchodě (13,3 %).
1.	ISR2 v NLD	Barberete a kol., 2010	Jaká je prevalence delikventních a problémových forem chování žáků a jejich souvislost se sociálním prostředím (rodina, škola, sousedství, vrstevníci) a individuálními faktory (trávení volného času, sebekontrola, postoj k násilí a viktimizace)?	Delikvence, deviace, problémové chování, delikventní chování, škola, rodina, přátelé, volný čas.	Kvantitativní; dotazník jednotný pro 33 zapojených zemí, mladí lidé ve věku 14–21 let z velkých měst (Ø věk 17,6), N = 914.	K majetkovým činům se přiznává 60,5 % respondentů (v posledním roce je spáchalo 28 %). Vrchol zapojení do trestné činnosti je v období 15–18 roku. Zahájení majetkové trestné činnosti je ve věku 11,6 let. V majetkových trestných činech převažují muži na ženami, 71,2 % : 50,4 %. Krádeží v obchodě se dopustilo (36,8 %), krádeží ve škole (24,3 %), krádeží doma (13,3 %), krádeže kola nebo mopedu (12,5 %), krádeže z auta (1,8 %), kapesní krádeže (0,7 %), vloupání (6,9 %). Průměrný věk žáků, kteří poprvé něco ukradnou ve škole je 13,22 a kteří něco ukradnou v obchodě (11,5 %).

1.	ISRD3 v CZE	Moravcová a kol., 2015	Jaká je prevalence delikventních a problémových forem chování žáků a jejich souvislost se sociálním prostředím a individuálními faktory odvozenými z aktuálních kriminologických teorií? (Oproti ISRD 2 větší zaměření na rizikové faktory delikvence – osobní postoje, životní styl apod.)	Teorie delikvence – např. teorie situačního jednání, anomie, delikventní chování, škola, rodina, přátelé, volný čas, životní styl.	Kvantitativní; dotazník (zdokonalená a rozšířená verze ISRD2), žáci 12–16 let, N = 3561.	Ke krádežím v obchodě se přiznalo 13,1 % žáků, ke krádežím z auta (1,2 %), kola (0,6 %), vloupání do budovy (0,8 %). Majetkové činy všeobecně spáchalo 19,2 % žáků. Převažují krádeže, které spáchali chlapci nad krádežemi spáchanými dívkami (21,3 % : 17,2 %). Ve věku 12–16 let má četnost krádeží zvyšující charakter. Prevalence majetkových činů u migrantů a ostatních v posledním roce je vyšší o 1,3 % (14,5 % : 13,2 %). Prevalence majetkových činů u těch, kteří se hlásí k romské populaci v posledním roce je vyšší o 15,8% než u ostatních žáků (28,3 % : 12,5 %). Majetkové činy se objevují u žáků, kteří se hlásí k víře (římskokatolické vyznání, protestantské nebo jinému náboženství) o 1,8 % méně než u ostatních. 95,3 % žáků, kteří spáchali majetkový čin má zkušenost s konzumací alkoholu. V posledním roce bylo 24, 4 % žáků okradeno. Krádeže nejčastěji páchají žáci z Prahy a krajských měst, nejméně žáci z malých obcí. 39,9 % žáků, kteří spáchali krádež byli současně i okradeni. Žáci základních škol se více dopouštějí krádeží v obchodě než žáci víceletých gymnázií (9 % : 4 %).
2.	Školní kázeň z pohledu učitelů a žáků základních škol, CZE	Bendl, 2001	Jak vnímají kázeň ve školách učitelé a žáci základních škol?	Učitel, žák, základní škola, kázeň – druhy, příčiny, řešení, vnímání.	Kvantitativní; dotazník vlastní konstrukce – pro žáky 8 položek, pro učitele 9 položek, analýza školních řádů, N = 416 učitelů, N = 988 žáků 7. třídy, zapojeno 20 škol.	Dle učitelů jsou krádeže ve škole na 6. místě v pořadí kázeňských přestupků – 33,2 % je vnímá jako závažné. Dle žáků jsou krádeže na 7. místě (31,9 %). Pozn. Na 1. místě se objevila u obou drzost, na 2. místě vulgárnost. Cca polovina (40,9 % učitelů a 40,8 žáků) je pro zpřísnění kázně ve školách. Za příčinu nekázně považují učitelé na prvním místě rodinu žáka (68,5%), dále žáky samotné (47,7 %) a chyby učitelů samotných (43,2 %). Žáci se domnívají, že za nekázeň mohou především učitelé (83,2 %), žáci samotní (37,7 %) a rodina (16 %).
2.	Cardiff School Study v GBR	Boxford, 2015	Jaká je prevalence delikventního chování ve školách v Cardiffu? Jaké jsou rozdíly v míře a typech delikvence ve školách v různých oblastech Cardiffu? Jaké jsou individuální faktory žáků, kteří páchají delikvenci ve školách?	Žák, delikventní chování, sociální kontext, životní styl, rodina, škola, teorie delikvence, Bronfenbrennerův ekologický model, integrativní analytický přístup zkoumání delikvence.	Kvantitativní; dotazník, N = 3103 žáků 10. tříd (14-15 let) v městě Cardiff (hlavní město Walesu, 305 tis. obyvatel).	Třetina žáků spáchala alespoň jednu delikventní čin. Krádeže v obchodě se dopustilo 16,4 % žáků, krádeží ve škole (6 %). Do krádeží v obchodě jsou více zapojeni chlapci než dívky (20 % : 12,8 %), stejně tak jako do krádeží ve škole (7,7 % : 4,2 %). Do výzkumné studie bylo zapojeno 20 škol z Cardiffu. Nejnižší počet krádeží bylo na škole s pracovním názvem "Williams", kde se na krádežích ve škole podílí 1 % žáků, vloupání a loupež na této škole nespáchal nikdo. Druhým extrémem je škola "Ruddock", kde se ke krádežím ve škole přiznalo 12,9 % žáků, k loupežím 1,5 % žáků. 79,5 % krádeží se stalo ve třídě, 5,6 % na chodbě školy, 3,1 % na hřišti, stejně tak i v tělocvičně, 1,9 % ve vstupní hale nebo na schodišti školy. Nejvíce se kradou školní pomůcky (55,2 %), knihy a CD a videokazety (12,6 %), peníze (11,2 %), elektronika (PC, tablety, CD přehrávače - 5,6 %), mobilní telefony (3,5 %), make-up a jídlo (1,4 %), zbraně (např. nože), kola, sportovní vybavení, videoohry - každý samostatně (0,7 %). Pokud někdo opakovaně páchá ve škole delikventní činy, nezaměřuje se na jeden druh činností, ale více. Mezi nejběžnější delikventní činy, které žáci dohromady páchají, patří krádeže, fyzické útoky a vandalismus. 11,5 % žáků, kteří kradou byli zároveň někdy okradeni. U delikventních žáků je procento viktimizovaných 46,2 %. Krádeže ve škole jsou vyšší o 2,1 % v rizikových oblastech Cardiffu než v bezpečných místech ve městě (7,6 % : 5,5 %).

Tab. č. 2 Podklady pro přehledovou studii výzkumů krádeží ve škole (s. 47–50).

Zdroj: autorka

2.	Indikátory školní kriminality a bezpečí ve školách v USA	Zhang a kol., 2016	Cílem je monitorování stavu kriminality a bezpečí ve školách v USA. Monitoring probíhá každoročně od roku 1992.	Kriminalita ve školách, viktimizace, školní podmínky, zbraně, dostupnost drog, sebevražednost, šikana, vnímání bezpečí ve školách, etnika, veřejné a soukromé školy.	Kvantitativní; garantované NCES a IES v USA. Respondenti jsou žáci škol ve věku 12–18 let, učitelé škol a ředitelé škol a školských institucí. Výsledky jsou pro srovnání v různých letech přepočítávány na 1 tis. studentů, vždy je uváděn typ kriminálního chování a specifika škol nebo demografické údaje.	V roce 2014 bylo v amerických školách 850 100 obětí kriminality, z toho 363 700 obětí krádeží ve škole (43 %). Za posledních 6 měsíců v roce 2013 bylo 2 % studentů ve věku 12–18 let ve školách okradeno. Ve studii do krádeží zahrnují krádeže peněženek, věci z kapsy nebo ze školních prostor, včetně krádeže kola, pokud bylo na pozemku školy. Do těchto krádeží nejsou zahrnuty loupeže (krádež s použitím násilí). V USA zaznamenaly mezi lety 1992 a 2014 pokles krádeží ve školách o 1/2. Míra viktimizace žáků, ale i učitelů je vyšší na státních školách než na školách soukromých. 82, 6 % středních veřejných škol (<i>high school</i>) hlásilo minimálně jednu krádež v roce na policii, u vyšších základních (<i>middle school</i>) se jednalo o 65,2 % škol. Četnosti okradených žáků ve školách bylo 1992 (7,9 %), 1996 (9,17 %), 2000 (7 %), 2008 (5,67 %), 2010 (4,55 %) 2014 (4 %). Okradeni byli v roce 2014 o 0,12 % více chlapci než dívky. Ve stejném roce nejvíce okradených žáků bylo ve vesnických školách, dle příjmu rodiny se jednalo nejvíce o děti z rodin s nejnižšími příjmy. V rámci zajišťování bezpečnosti v prostorách školy se od roku 1999 do roku 2013 nejvíce navýšil počet škol, které jsou zamčeny celý den (1999 – 38,1 % škol, 2013 – 75,8 % škol), zajistili si bezpečnostní služby, které hlídají v prostorách škol (1999 – 54,1 %, 2013 – 70,4 %) a zavedli kamerový systém v prostorách škol (2001 – 38,5 %, 2013 – 76,7 %). Téměř v 90 % škol existuje stálý dozor dospělého v hlavní hale školy, v 96 % škol se musí každý návštěvník nahlásit a zapsat před vstupem do školy, 26 % škol vyžaduje, aby každý žák měl označený kódem svůj osobní majetek.
2.	Rizikové chování ve školách v Saudské Arábii	AlMakadma a kol., 2015	Cílem výzkumu bylo zjistit četnosti vybraných druhů rizikového chování (záškoláctví, zapojení do násilí a krádeží a kázeňských přestupků ve škole) a najít spojení s prvky školní a rodinného prostředí.	Rizikové chování - záškoláctví, fyzická agrese a krádeže, kázeňské přestupky, proměnné z rodinného, školního a vrstevnického kontextu.	Kvantitativní; dotazník standardizovaný v USA, žáci 7.–12. tříd střední školy (<i>high school</i>) v provincii Rijád, N=1668.	Jedná se o první výzkum sociálního kontextu rizikového chování žáků ve školách v Saudské Arábii. 54 % studentů bylo aspoň 1 hodinu za školou. 37 % studentů se přiznalo k porušování školního řádu, a to do zapojení do násilí, krádeží nebo poškozování majetku školy a to alespoň jednou ve svém životě. Záškoláctví vzrůstá s věkem (třídou). Zapojení do násilí a kázeňské přestupky s věkem klesají. Chlapci jsou statisticky více zapojeni do rizikového chování. Zároveň také statisticky více se toto chování objevovalo u žáků, kteří měli menší vazbu ke škole a měli menší kontrolu v rodině. Regresní analýza ukázala, že studenti s vyšší vazbou (zapojením) ve škole mají 3x menší šanci dělat tyto tři typy rizikového chování. Zajímavostí je, že pokud je ve třídě zavedena tvrdá a přísná disciplína vedení třídy ze strany školy (učitelů), ve studii bylo zjištěno v těchto třídách nižší vazba ke škole a zvýšený výskyt rizikového chování. Vyšší vazba ke škole se objevovala ve třídách, kde žáci vnímali péči učitelů, podpurné vzájemné vztahy, příležitost se zapojit do dění ve třídě – do aktivit školy a možnost zapojení do rozhodování ve škole, sdílení pozitivních norem, cílů a hodnot. Dalším faktorem, který se objevoval u vyšší míry zapojení ke škole byla vyšší zapojenost do mimoškolních aktivit školy, žáci také hodnotili zaměstnance školy více jako zapálené pro výuku a popisovali svůj vztah k učitelům jako vztah vzájemného respektu.
2.	Porovnání tří typů škol v oblasti klimatu, bezpečí a asociálního chování EST	Koiv, 2014	Cílem studie bylo porovnat, jak žáci běžných, speciálních škol a škol při výchovných ústavách (juvenile delinquents training school) vnímají školní klima, školní bezpečnost a asociální chování ve škole (včetně krádeží ve škole).	Školy - speciální, běžné a u výchovných ústav, asociální chování, fyzické násilí, krádeže, závislostní chování, vandalismus, školní klima, učitel, žák, vnímání bezpečí.	Kvantitativní; dotazník školního klimatu (Astor a kol., 2006) a dotazník vnímání školního bezpečí a asociálního chování, 14–17 letí žáci z 9 základních (N=281), 3 speciálních (N=145) a 2 škol u výchovných ústavů (N=80).	Žáci škol u výchovných ústavů vykazují nejvyšší míru fyzické agrese, vandalismu, krádeží a užívání návykových látek. Žáci speciálních škol byli v užívání návykových látek a dalších projevech asociálního jednání na druhém místě, stejně tak jako ve vnímání bezpečí ve svých školách a ve strachu z násilí ve škole. Dva aspekty klimatu školy se ukázaly jako statisticky významné k četnosti asociálního chování žáků. Jedná se o žáky vnímanou podporu učitelů a jasnost pravidel (opatření) proti asociálnímu chování.

3.	Školní klima a bezpečí ve škole, Arizona, USA	Bosworth a kol., 2011	Čím je charakteristická bezpečná škola z pohledu žáků a učitelů? Jaký je vztah mezi bezpečím ve škole a charakteristikou okolí školy (čtvrť, kde se škola nachází), školním klimatem a hodnocením ve škole?	Bezpečí, vnímání, charakteristika školy, školní hodnocení, zaměstnanec školy, ředitel, žák.	Kvalitativní; 22 focus group s 147 účastníky, zvlášť zaměstnanci škol a zvlášť žáci ve věku 10–15 let, z 11 škol v Arizoně, zakotvená teorie.	Žáci i pracovníci 9 škol z 11 vyjadřovali konkrétní obavy týkající se bezpečnosti ve školách. Míra vnímání bezpečí ve školách nesouvisí se studijními výsledky škol a jejich "akademickou" prestiží. Vnímání bezpečí souvisí se třemi charakteristikami škol; 1. fyzické prvky bezpečí (zamykání škol, kamerový systém, zajištění oken...), 2. organizace a soulad mezi psanými a žitými pravidly kázně a 3. zaměstnanci škol a jejich zájem o pocit bezpečí žáků a podporu a péči o školní komunitu. V některých aspektech bezpečí existuje soulad ve vnímání žáků i pracovníků. V oblasti krádeží ve školách existuje spíše rozdílné vnímání. Spousta krádeží není žáky hlášena zaměstnancům škol, ale dějí se. Pro zaměstnance škol jsou u krádeží důležité zcela jiné kontexty - především kontexty fyzického zabezpečení prostoru školy jako odpovědnost za zamykání stolu, prostor apod. Krádeže oblečení nebyly zaměstnanci škol většinou považované za závažné a spíše je komentovali, že někdo si něco půjčil nebo někomu přibral. Žáci, kterým bylo ukradeno oblečení nebo o tom věděli, že se tato věc v jejich okolí děje, popisovali, že cítí narušení soukromí, strach, že někdo si může dělat, co chce a pracovníci škol to neberou vážně.
3.	Krádeže a ztráty, USA	Tyminski, 2014	Cílem je z psychoanalytického hlediska odrýt možné příčiny toho, proč lidé mají potřebu krást. Autor se přitom zaměřuje na nevědomé aspekty krádeží a nenaplněné potřeby.	Internalizace osobnosti, Jung, nevědomí, potřeby, vztah, ztráta, pomsta, závist, blízká osoba.	Kvalitativní; kazuistiky dětí, dospívajících i dospělých, kteří se účastnili psychoanalytické terapie nebo byli v Oakes Children's Centru a škole pro děti a adolescenty s poruchami emocí a s poruchami autistického spektra.	Krádež může být důsledkem deprivace, závidění, touhy po síle a moci a vlivu. V knize je popsáno několik dimenzí pohledu na krádež z analytického hlediska inspirovaného jungiánskou prací s mýty a internalizací osobnosti. Klíčovým mýtem je pro Tyminského mýtus o Jasonovi, Medei a ukradeném zlatém rounu. Autor považuje za povrchní pohled na krádeže pouze z hlediska příležitosti krást, ekonomického nedostatku a chamtivosti dítěte. Ve svých teoriích se opírá o morální vývoj dle Lawrence Kohlberga, falešné lži, které mají funkci kompenzace dle Donalda Winnickota, teorie Daniela Kahnemana a Amose Tverského vysvětlující hlouběji pojem „nechuť ztráty“ (idea of loss aversion) v oblasti ekonomického chování a rozhodování a Freudovy teorie vyrovnávání se se ztrátou blízké osoby. Za klíčový motiv považuje nedokončenou internalizaci člověka. V kazuistice Noaha ukazuje na propojení krádeží se ztrátami v lidském životě a naplňování těchto ztrát „destruktivním“ způsobem. Toto naplňování ztrát krádežemi přináší jen dočasnou úlevu, ale pokud nenastane změna, člověk se svou destruktivitou postupně zničí. V kazuistikách dětí je na několika případech ukázáno, jak je možné pracovat na dokončení internalizace a tím ukončení potřeby krást. Dynamika krádeží může být formována nevědomým napětím a „balancováním“ ve vztazích v rodině. V kazuistice Pheebe např. popisuje nevědomou touhu 16leté dívky zlomit nastartovaný cyklus matoucího vnímání hodnot.
3.	Krádeže a odstrašování, USA	Harbaugh a kol., 2013	Cílem bylo zrealizovat experiment a zjistit jakou roli bude hrát míra odstrašení pro rozhodnutí věc ukrást. Dále byly sledovány některé sociodemografické proměnné (věk, pohlaví, délka bydliště, typ navštěvované školy, výše kapesného, počet sourozenců, výška...) a jejich vliv na míru kradení.	Zloděj, obět, lup, odstrašení, sociodemografické faktory, experiment.	Kvantitativní; experiment, zpracování prostřednictvím lineárního pravděpodobnostního modelu a probit modelu, N = 116 žáků dvou středních škol (high school).	Výzkumníci ve třídách evokovali hru na zločince, oběti a realizaci krádeže. Každý z žáků si vylosoval svou roli (byly určeny dvojice zloděj a obět). Každý zloděj měl k dispozici 12 možností krádeží a za určitých podmínek (pravděpodobnosti chycení, výši lupu a výši případné pokuty při chycení). Hod kostkou poté určoval, zda byl zloděj chycen. Nejdůležitější zjištění: Čím větší je pravděpodobnost, že bude dítě u krádeže chyceno a bude muset zaplatit větší pokutu, tím je menší pravděpodobnost, že bude krást. Přitom výzkumníci zjistili, že stačí zvýšit pouze jedna proměnná „odstrašení“, tzn. stačí jen zvýšit možnosti chycení nebo jen zvýšit „pokutu“, v případě dopadení. Chlapci mají větší sklon ke krádežím než dívky. Delší bydlení na určitém místě snižuje sklon krást na tom samém místě. Věk, výška, navštěvovaná třída a množství peněz, které dítě utratí – nejsou významnými faktory ve vztahu ke krádežím. Děti, které mají dva a více sourozenců mají větší sklon ke krádežím, než jedináčci. Hlavním závěrem potom bylo, že pokud se jedná o krádež (promyšlenou), kdy „žák - zloděj“ má možnost racionálního rozhodování, hraje roli „odstrašení“, ve smyslu zvýšení pravděpodobnosti chycení nebo zvýšení trestu – pokuty, pokud bude zloděj chycen.

2 TEORIE DELIKVENCE SE ZAMĚŘENÍM NA KRÁDEŽE A JEJICH SOCIÁLNÍ KONTEXT

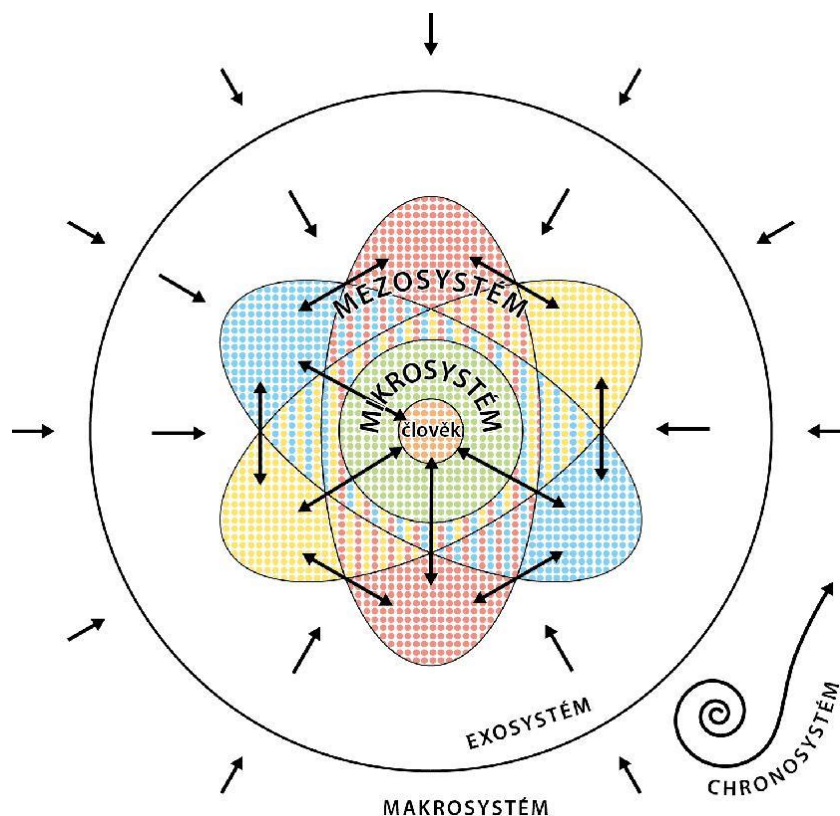
V druhé kapitole budou představeny teorie delikvence zahrnující delikvenci majetkovou, klíčovou pro výzkumnou část disertační práce. Bronfenbrennerův ekologický model, který zachycuje vývoj jedince v čase a ve čtyřech úrovních prostředí, které ho ovlivňují, byl vybrán jako zastřešující teorie. Při pohledu do odborné literatury můžeme objevit členění teorií delikvence podle různorodých aspektů. Představené dělení vychází z členění dle vědních disciplín. Postupně jsou představeny teorie vycházející ze sociologie, psychologie a dalších vědních oborů, jako např. ekonomie. Dělení není možné považovat za dogmatické. Delikvence je problémem multidisciplinárním, přestože snahy o objasnění jejích příčin přichází z konkrétních vědních oborů. Hranice mezi obory se tím stává velmi tenkou. Čtenář textu tak může např. v teorii, která je uvedena v sociologických teoriích, objevit prolínání vlivů z psychologie, pedagogiky nebo kriminologie. Výčet teorií není úplný, neboť to rozsah této práce neumožňuje. V textu kapitoly jsou popsány teorie novější, časově jsou orientovány do období 19.–21. století. Na jejich základě byly definovány nezávisle proměnné pro statistické ověřování ve výzkumné části práce.

2.1 Bronfenbrennerův ekologický model

Ekologické či ekosystémové perspektivy představují jeden ze základních konceptů a referenčních rámců v systémovém přístupu a v přístupu na řešení problému (Kovařík, 2001, s. 248). V případě této disertační práce se soustředíme na problém krádeží ve školním prostředí, kdy tyto krádeže spáchali žáci.

Sociálně ekologický model Urie Bronfenbrennera patří mezi klasické teorie v této oblasti a klade důraz na propojenost člověka a jeho prostředí, a to na různých úrovních (Bronfenbrenner, 1979). Jeho východiskem je důsledné rozlišování mezi pojmy prostředí a proces, kdy procesem je myšlen funkční vztah mezi prostředím a osobou (Ježek, 2003, s. 4). Ekologie lidského vývoje je chápána jako akomodace mezi člověkem a jeho mikroprostředím, přičemž člověka ovlivňují i prostředí vzdálenější. V celém vývojovém procesu hraje důležitou úlohu také čas, tzn. proměňující se prostředí a vztahy (Bronfenbrenner, 1979, s. 21). Operacionalizační rámec pro výzkumné zkoumání

na základě této teorie je vymezen modelem „proces-osoba-kontext-čas“ (Ježek, 2003, s. 5).



Obr. č. 3 Bronfenbrennerův ekologický model.

Zdroj: autorka

Na obr. č. 3 jsou zobrazeny čtyři základní systémy prostředí a systém časový, které dle Bronfenbrennera ovlivňují život člověka. Niže uvedené popisy jsou ukázány na příkladech vztahujících se k tématu disertační práce:

Mikrosystém tvořící nejbližší sociální okolí jedince, tzn. vzorce aktivit, rolí a interpersonálních vztahů (Bronfenbrenner, 1979, s. 22), které dítě prožívá v rodině, škole a se svými kamarády.

Mezosystém zahrnuje vzájemné vztahy mezi dvěma či více prostředími, na kterých dítě aktivně participuje (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Jedná se o vztahy mezi jednotlivými mikrosystémy (např. rodina a škola¹⁶, kamarádi a rodina, kamarádi a škola). Jeho

¹⁶ Výzkumně ukázat vliv provázanosti prostředí rodiny a školy na školní úspěšnost dítěte se podařilo D. Hayesovi aj. Gretterovi (1969). Pracovali s rozsáhlým vzorkem žáků 2. a 6. tříd, kde se jim podařilo prokázat, že školní výsledky jsou až z poloviny ovlivněny vztahem mezi rodinným a školním prostředím. Žáci, kteří měli zkušenost s prostředími rodiny a školy, které byly v souladu, po prázdninách vykazovali

socializační význam pro dítě je v tom, že mu umožňuje vstupovat do různorodých oblastí v životě, hledat v nich své místo, vymezovat své postavení, ujasňovat si a vyjadřovat své odlišnosti (Helus, 2015, s. 131).

Exosystém odkazuje na prostředí, které jedince ovlivňuje, ale jedinec je sám ovlivňovat nemůže (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Jedná se např. o priority ředitele v řízení školy, kam dítě dochází, školskou krajskou politiku, směřování programů prevence na základní škole.

Makrosystém je tvořen širší společností, jíž je dítě členem (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Zahrnuje kulturní, etický, historický a také školsko-politický rámec života v Moravskoslezském kraji a v širším měřítku v České republice.

Chronosystém nás upozorňuje na změny prostředí probíhající v čase, z pohledu jedince.

Vývoj člověka je z pohledu této teorie proces, v němž si dítě (a nejen dítě) osvojuje diferencované pojetí všech těchto prostředí a postupně se stává schopným zapojení do činností s těmito prostředími souvisejícími. V tuto chvíli je možné použít pedagogický příměr toho, že dítě je součástí různých prostředí ovlivňujících jeho socializaci, o níž bude podrobněji napsáno v kapitole třetí. Je zapotřebí, aby se pedagog v těchto prostředích, pokud možno co nejlépe orientoval. Znalost prostředí dítěte je důležitá proto, aby byl pedagog schopen volit vhodné výchovné postupy (Helus, 2015, s. 130).

Jako každý model i tento má svá slabá místa. Jednou ze slabin je prioritní soustředění na dlouhodobější a opakované interakce. Do hloubky se také nezabývá rozlišováním vnitřního a vnějšího prostředí (srov. Ježek, 2003, s. 6–7). Přehlednost a uchopitelnost modelu jako rámce pro výzkumné zkoumání ale převážilo před výše uvedenými slabinami a ekologický model byl vybrán jako stěžejní teoretický rámec pro zkoumání sociálního kontextu krádeží, které provedli žáci na 2. stupni základních škol. práce.

2.2 Sociologické a sociální teorie delikvence

Žádná z teorií delikvence nevznikala izolovaně od dění ve společnosti, ale naopak vždy byla výrazně ovlivněna historickým a sociálním kontextem doby jejího vzniku. Sociologické teorie delikvence vycházejí z předpokladu, že důvod páchaní delikvence leží primárně mimo individualitu daného člověka. Hlavní důvod se z tohoto pohledu skrývá

školní úspěšnost. Oproti tomu u žáků, kde docházelo k nesouladu (rodina a škola spíše vykazovala vztah nedůvěry nebo averze), docházelo po prázdninách ke zhoršení, jak ve sféře studijní, tak ve sféře kázeňské (in Helus, 2015, s. 133–135).

ve společnosti, kriminalita je tedy společenským fenoménem (Novotný & Zapletal a kol., 2008, s. 100). Přesto i v sociologických teoriích můžeme nalézt popsané faktory, jejichž těžiště leží mimo společnost. Blíže bude objasněna např. v obecné teorii kriminality osobnostní vlastnost nazývaná „sebekontrola“ jedince (Gottfredson & Hirschi, 1990).

2.2.1 Teorie kulturního přenosu

První z představených teorií je teorie kulturního přenosu – *Cultural Transmission Theory* (někdy *Cultural Deviance Theory*), tato teorie chápe delikvenci jako naučené chování (Kořa, 2004, s. 98–100). Společnost není homogenní celek, ale obsahuje spoustu subkulturních skupin, jejichž normy se často odlišují od norem dominantní kultury. Mezi představiteli těchto teorií patří například Cohen (1958), Cloward a Ohlin (1960), Miller (1958) nebo Wolfgang a Ferracutti (1967), kteří zkoumali v USA především charakteristiky delikvence v městském gangu (Novotný, Zapletal a kol., 2008, s. 104).

U nás se touto teorií zabývají např. Večerka (1999) nebo Říčan (1998) v souvislosti s kriminalitou části romské populace. V případě krádeží to může znamenat, že přípustnost některých typů krádeží ve vybraných subkulturách může být přenášena v rámci těchto skupin z jedné generace na druhou. Například Horváthová (2002, s. 26–27) uvádí, že krádež uvnitř komunity Romů byla v minulosti nepřipustná a i v současnosti je odsouzeníhodná i samotnými Romy. Naopak krádeže a jiné formy parazitismu na Neromech byly považované za přínos skupině a byly oceňovány. Tuto životní normu je možné najít v dochovaných historických pramenech již od středověku.

Čím je jedinec mladší, tím jednodušeji se nechá ovlivnit. Lze tedy předpokládat, že u žáků na 2. stupni základních škol se bude jednat o výrazný vliv rodin a případně subkultur, ve kterých žijí. Teorie kulturního přenosu neumí ale vysvětlit, proč někteří lidé, přestože žili v subkultuře s určitým deviantním chováním, sami deviaci nepodlehli a nestali se v majoritní společnosti v dospělosti delikventy.

2.2.2 Teorie sociální vazby a sociální kontroly

Dát do vztahu sociální vazby mezi lidmi a delikvencí se pokusil ve svém výzkumu a vytvořené teorii Travis Hirschi (1969). Jeho výzkumy se nesnažily zjistit, proč lidé delikventní činy páchají, ale snažily se objasnit, proč lidé dodržují pravidla a normy a chovají se nedelikventně. Hirschi se domníval, že delikventně se člověk chová, pokud

jsou jeho sociální vazby s ostatními narušeny. Mezi základní čtyři druhy vazeb mezi lidmi můžeme zařadit tzv. *attachment* - intenzivní pouto člověka k druhému člověku, *commitment* - zájem člověka o aktuální společenské cíle, *involvement* – účast člověka na konvenčních aktivitách a *belief* – důvěru člověka v hodnoty a normy společnosti (Moravcová a kol., 2015, s. 20). Můžeme předpokládat, že pokud má člověk silné pouto k lidem, kteří jsou nedelikventní, snaží se naplňovat jejich očekávání a snaží se být taktéž nedelikventním. Pokud člověk má zvnitřněné normy společnosti, bude je chtít dodržovat, tzn. bude se chovat konformně. Pokud bude člověk oddaný cílům společnosti, bude se vzdělávat v rámci školského systému a chtít najít práci a tím také své místo ve společnosti (Moravcová a kol., 2015, s. 20). Některé pozdější studie (např. Hawkins & Herrenkohl, 2003; Henrich & Boyd a kol., 2005) potvrzují Hirschiho teorii a ukazují, že žáci, kteří popisují silnější citovou vazbu ke své rodině, se méně podílí na násilné trestné činnosti. Významem silné citové vazby ke škole a její vliv na nižší míru delikventního chování se zabývají např. kanadské studie z let 2004–2005 (Sprott, 2004; Sprott a kol., 2005). Je možné nalézt ale také studie, které teorii sociální vazby a její vliv např. na agresivní projevy mládeže, vyvracejí (např. Brannigan a kol., 2002).

2.2.3 Obecná teorie kriminality

Jednou z nejcitovanějších teorií delikvence je obecná teorie kriminality – *General Theory of Crime* (Gottfredson a Hirschi, 1990). Jedná se o zdokonalení původní Hirschiho teorie sociální kontroly a sociálních vazeb. Sebekontrolu¹⁷ považují tito autoři za klíčovou vlastnost, která ovlivňuje míru možného delikventního chování. Jeden z hlavních předpokladů teorie je, že „*relativní rozdíly v náchylnosti k deviantnímu a rizikovému chování jsou stabilní v průběhu života*“ (Hirschi & Gottfredson, 2000, s. 58). Základem tohoto chování je malá sebekontrola. Teorie má jak řadu příznivců nejen v USA, tak odpůrců, převážně z řad kriminologů zabývajících se hospodářskou delikvencí. Úskalím teorie je obtížná operacionalizace pojmu „sebekontrola“ a příliš odvážné tvrzení o sebekontrolě jako jediné univerzálně platné predispozici kriminality (Podaná, 2014, s. 165). Z hlediska disertační práce bude na sebekontrolu nahlíženo jako na dispoziční prvek žáka k delikventním činům vytvářený na základě rodinného kontextu.

¹⁷ Nízkou sebekontrolu autoři vymezují například jako ochotu podstupovat riziko, vysokou impulzivitu, časté záškoláctví, častou změnu zaměstnání, nedostatek vytrvalosti ve škole apod. (Gottfredson a Hirschi, 1990, např. s. 250–251)

Další níže uvedené teorie je možné přiřadit mezi teorie strukturálního tlaku a napětí nebo teorie anomie, které popisují delikvenci jako nátlak sociálního napětí (Kořa, s. 101–111). Na teorie strukturálního napětí a tlaku můžeme pohlížet ze dvou hledisek; z makro–hlediska, které se zaměřuje na vysvětlování míry kriminality v různých společnostech, a mikro–hlediska, zkoumající potencionální zdroje napětí, které mohou ovlivnit míru delikvence jednotlivců (Podaná, 2014, s. 163).

2.2.4 Obecná teorie napětí

Agnew (2009, s. 169–185) popisuje tři hlavní zdroje napětí. První je neúspěch při dosahování pozitivně hodnocených cílů, druhým ztráta pozitivního stimulu a třetím přítomnost negativně hodnoceného stimulu. V případě krádeží ve škole by příkladem prvního bodu mohl být nesoulad mezi školními aspiracemi, očekáváním a realitou při naplňování těchto aspirací. Příkladem možné ztráty pozitivního stimulu ve školním a rodinném prostředí mohou být rozvody rodičů, ztráta blízkého člověka, nemoc, přestěhování se, změna školy apod. Napětí vyvolané přítomností negativně hodnoceného stimulu může zahrnovat žáka, který je obětí šikany, zneužívání či týrání nebo se u něj projevuje negativní vztah k důležitým osobám, a to rodičům, sourozencům nebo učitelům. Agnew popisuje ve své teorii různé chování, jak na toto napětí může jedinec reagovat. Rizikové či delikventní chování je pouze jedním z nich. Podle autora má nejvyšší potenciál pro vznik delikventního chování takové napětí, které má vysoký rozsah a závažnost, je vnímané žákem jako nespravedlivé, je spojeno s nízkou sociální kontrolou a uskutečnění delikvence umožňuje žákovi aspoň částečné uvolnění tohoto napětí. Tato teorie se nesoustředí na rozdílný socioekonomický status jednotlivých žáků, ale jako podstatné popisuje vnímané napětí.

Socioekonomický status žáka může být jedním z podstatných zdrojů napětí a tlaku, které žák vnímá. Pokud žák touží po nějaké věci, ale nemá možnost ji získat legálním způsobem, krádež je pro něj jedním z řešení, které se nabízí.

2.2.5 Teorie anomie

V souvislosti s teorií strukturálního napětí z makrohlediska se autoři odvolávají na významný koncept Emila Durkheima – teorii anomie. Dle Durkheima (in Kořa, 2004,

s. 101) anomická společnost vzniká tehdy, když se normy dané společnosti zhroutnou a jsou nefunkční. Bývá to v době válek, sociálních nepokojů, krizí a dalších konfliktů. Anomie může vzniknout také tehdy, pokud existuje nerovnováha mezi všeobecně schvalovanými cíli a jejich dostupností společensky přijatelnými cestami. Pokud je společensky uznanou hodnotou být bohatý a mít vysokoškolské vzdělání, může být např. pro žáka ze sociálně vyloučené lokality, který žije s nezaměstnanou matkou samoživitelkou a kterému se ve škole opakovaně nedaří, celý systém zcela nevyhovující a demotivující. Na Durkheimovu teorii dále navázal Merton, který se již zabývá kriminalitou z hlediska konkrétní kultury, a to americké (Novotný & Zapletal a kol., 2008, s. 100). Merton (1968) popisuje, že lidské jednání odpovídá nesouladu mezi cíli a akceptovatelnými prostředky k jejich dosažení a může probíhat různými způsoby. Vymezil pět druhů jednání; konformitu, inovaci, ritualizaci, ustupování a rebelii. Krádeže jako způsob adaptace a možnost dosažení cílů popisuje v jednání popsaném jako inovace, ustupování či rebelii.

Mertonovu teorii dále propracovali a rozvinuli na počátku 21. století Rossenfeld a Messner (2009, s. 445–471), kteří postupně vytvořili teorii institucionální anomie – *Institucional Anomie Theory*, jejímž cílem je vysvětlit rozdíly v kriminalitě v pozdní kapitalistické společnosti. Popisují, že vliv institucí (rodiny, školy apod.) je slabý a tím se zeslabuje také sociální kontrola těchto institucí. Všem uve v společnosti dominuje ekonomický systém. Důraz na ekonomický úspěch, jako jeden z prioritních cílů společnosti a nižší možnosti jeho dosažení, zvyšují v USA dle těchto autorů míru závažné kriminality. Popisují také, že země, které kladou vyšší důraz na sociální stát, dlouhodobě vykazují nižší míru kriminality.

2.2.6 Vývojová kriminologie

Do teorií vývojové kriminologie (*Developmental Criminology*) patří směry bádání, které se opírají také o různorodé koncepty. Společným prvkem je zaměření pozornosti na tzv. kriminální kariéru. Jedná se především o sledování začátku kriminální kariéry, její průběh a ukončení. Mezi propagátory těchto teorií patří například britský psycholog a kriminolog David Farrington (2005), jenž je obhájcem a zastáncem longitudinálních studií, které mohou tento vývoj sledovat a zaznamenat více, než studie průřezové (*cross-sectional study*) zaměřené především na prevalenci určitého druhu delikventního chování.

Pro účely této disertační práce jsou zajímavé výzkumy Terrie Moffittové (1993, s. 674–701). Soustředila se na rozlišení jedinců páchajících delikvenci pouze v období adolescence a těch, kteří jsou delikventní i v dospělosti. Její výzkumy potvrzují i trendy zjištěné výzkumy kriminality v České republice na začátku 21. století, a to prudký nárůst kriminality v období adolescence a poté pozvolné klesání (Marešová, 2013). Moffittová (1993, s. 674–701) dochází k závěru, že v populaci je pouze 5 % celoživotních pachatelů, kteří mají určitý neuropsychologický deficit související s prenatálním vývojem nebo deficitem v raném dětství. Tyto děti byly rodiči a okolím popisovány jako nevladatelné nebo obtížně vychovatelné. Popisuje, že pokud nebylo s těmito dětmi individuálně pracováno, snadno se zařadily do kategorie celoživotních pachatelů. Skupinu pachatelů páchajících delikvenci pouze v období adolescence, popisuje jako velmi početnou a důvody páchaní delikvence řadí do skupiny sociálních důvodů. Popisuje tzv. koncept rozporu v dospívání – „*maturity gap*“. Žáci v období adolescence jsou biologicky dospělí, nicméně sociálně mají stále status dítěte, jež musí poslouchat rodiče, učitele. Jsou finančně závislí na svém okolí a nemohou se svobodně rozhodovat. V jejich delikvenci opakovaně rozpoznává určitou formu protestu a snahu překonat pro ně nevýhodný status. Delikvence postupně odeznívá v rané dospělosti a souvisí dle této teorie s přebíráním odpovědnosti za svou životní dráhu.

2.3 Psychologické teorie delikvence

V oblasti teorií delikvence se psychologové zpravidla zajímají o specifické charakteristiky delikventních jedinců. Na rozdíl od sociologů preferují ve svém zkoumání příčiny, které vyplývají ze socializace nebo ontogeneze delikventního jedince (Kot'a, 2004, s. 74).

2.3.1 Psychoanalytické teorie

Psychoanalytický přístup vysvětlující příčiny vzniku delikventního chování se opírá o původní myšlenky Sigmunda Freuda. Freud se ve svých výzkumech nezabýval širokou škálou delikventních projevů, ale zaměřil se na agresivní projevy. Domníval se, že ty jsou projevem působení nevědomých sil působících v lidské mysli. Zkušenost z dětství má hluboký dopad na chování adolescentů a dospělých jedinců. Latentní kriminalita, podle dalšího psychologa Augusta Aichorna, vyplývá z nedostatečné socializace v dětství a projevuje se v potřebě okamžitého uspokojování potřeb bez ohledu na následky takového

chování. Nedostatečná socializace znamená v tomto případě nedostatek empatie k ostatním, nebo neschopnost cítit vinu. Na základě popisu případové práce s klienty vysvětloval, že děti, které byly v dětství zanedbávány nebo zneužívány, trpí slabým nebo poškozeným „egem“. Tito lidé poté nejsou schopni řešit stresové situace běžným způsobem (Kořa, 2004, s. 91). Ve svých výzkumech byli také Mary Ainsworthová, John Bowlby, Donald Winnicott inspirováni psychoanalýzou. Na rozdíl od Freuda považovali za klíčovou lidskou potřebu jistoty a bezpečí (Sekera, 2014, s. 50). V prevenci kriminality, podle těchto autorů, hrají velkou úlohu procesy mentalizace¹⁸ a empatie, které mohou vzniknout a rozvíjet se prostřednictvím laskavé péče o potřeby dítěte, které jsou naplňovány většinou matkou (Kořa, 2004, s. 92).

V současné době se problematikou krádeží z úhlu pohledu jungiánské psychoanalýzy zabývá americký psycholog Robert Tyminski. Ve své knize *The Psychology of Theft and Loss*¹⁹ (Tyminski, 2014) objasňuje krádež jako možný důsledek deprivace, která způsobuje pocit závidění nebo touhu po moci a vlivu. S lidmi, kteří odcizili různé věci v průběhu svého života, pracuje v rámci dlouhodobých terapií. Častými klienty jsou také zanedbávané nebo týrané děti a děti s poruchou autistického spektra. V jeho popisech případových prací se setkáváme s krádežemi a loupežemi, únosy, plagiátorstvím nebo techno-krádežemi. Na základě představených případů dochází k nalezení společného bodu u všech lidí, kteří něco odcizili. Tímto bodem je zkušenost s osobní ztrátou, nejčastěji v raném dětství. Tyminski na vysvětlení principů lidského chování souvisejícím s krádežemi používá mýtus o Jásonovi, Médei a ukradeném rounu. Snaží se tak ukázat nadčasovost pochopení jednání a potřeby něco ukrást (Tyminski, 2014).

2.3.2 Teorie sociálního učení

Představitelé těchto teorií vnímají pro rozvoj delikventního chování jako klíčový proces sociálního učení především v mikroprostředí jedinců (např. Bandura, 1971). Nejen podle kanadského psychologa Alberta Bandury, ale také podle amerického sociologa Edwina Sutherlanda, se člověk delikventem nerodí, ale stává právě na základě učení. Člověk, který je obklopen převážně zločineckými vzory, považuje porušování norem a zákona

¹⁸ Mentalizace je schopnost vžívat se do duševního stavu druhého člověka. Odvíjí se od schopnosti reflektovat vlastní emoční a kognitivní procesy. (Fonagy et al., 1998 in Pöthe, 2001, s. 32).

¹⁹ Psychologie krádeže a ztráty

za normální (Novotný & Zapletal a kol., 2008, s. 103). Někteří kriminologové u majetkové a násilné trestné činnosti určitých skupin mládeže přikládají rozhodující význam právě procesům sociálního učení (např. Čírtková, 1998, s. 78).

Jedním z druhů sociálního učení je učení zkušenostní. Kolbův cyklus je označení pro model učení vycházející z vlastní zkušenosti (prožitku či zážitku). David Kolb popsal čtyři fáze učení se zkušeností a na základě vlastních výzkumů vytvořil typologii čtyř stylů učení, odpovídající těmto fázím cyklu (Sekera, 2014, s. 36–37). V případě krádeže ve škole žák získává v první fázi zkušenost, o které v druhé fázi přemýšlí a vyhodnocuje svůj prožitek z této zkušenosti. Ve třetí fázi zobecňuje nabyté zkušenosti a přemýšlí, jak nejlépe příště dosáhnout svého cíle. Cílem v případě krádeže ve škole nemusí být vždy obohacení. Dalšími možnostmi, jak již bylo podrobně popsáno v kap. 1, s. 21–23, může být např. zájem o vědomé či nevědomé získání pozornosti, jednorázové vyhnutí se šikaně, naplnění nutkové potřeby něco vzít, ale také pro věk adolescence typické potřeby zariskovat si, ujistit se, kde existují hranice přípustného chování a co se stane při jejich překročení. Ve čtvrté fázi žák již aktivně experimentuje se svými nápady. Cyklus dále postupuje po spirále a žák se učí, jak se v případě krádeže zachovat a jaké je pro něj to nejúčelnější chování nebo zda je od dalších krádeží svou získanou zkušeností odrazen.

Stejně jako Kolb také Bandura (Kořa, 2004, s. 93) tvrdí, že se lidé nerodí s delikventními dovednostmi, ale učí se je prostřednictvím životních zkušeností. Ondrejko (2011, s. 19) popisuje, že každé chování je současně i odpovědí na chování lidí z okolí v minulosti a současně i podnětem a stimulem pro budoucí chování vlastní a opět i jiných osob. Na základě těchto teorií byly vymezeny tři základní principy, které fungují v současné společnosti a umožňují rozvoj delikventního chování. První z nich mluví o klíčové roli rodiny, kde toto chování může být posilováno členy rodiny. Druhým významným faktorem je vyvolání zkušenosti v interakci s okolím, kde žáci žijí a tráví čas. Tady je možné zařadit i prostředí školní. Třetím faktorem je vliv masmédií. Různé typy delikventního chování mohou být žáky více tolerovány a přijímány jako norma na základě vlivu filmů s hrdiny, kteří tyto typy chování prezentují a jsou pro žáky atraktivní (Kořa, 2004, s. 94).

2.3.3 Kognitivní teorie zaměřené na morální chápání hodnot

K objasňování teorií delikvence přispěly také teorie kognitivní. Jejich základem je pochopení mentálních struktur, v nichž si člověk utváří představy o okolním světě (Kořa,

2004, s. 95). Kriminální chování je výsledkem toho, jak lidé přemýšlí o právu a morálce (Jandourek, 2011, s. 53). Prokopová (2008, 111–121) představuje ve svém textu mimo jiné teorie morálního usuzování Piageta a Kohlberga. Oba autoři se snažili porozumět dětskému světu z pohledu dětí. Piaget svou teorii opírá nejdříve o pozorování dětí různého věku a jejich pojetí hry v kuličky (Heidbrink, 1997, s. 53–59). Dále pak pozorováním a překládáním krátkých příběhů, které např. u Kohlberga obsahovaly mravní přestupky jako krádeže, lži a neposlušnosti, se snažili rozkrýt chápání dětí v těchto oblastech (Heidbrink, 1997, s. 61–67, s. 70–72). Kohlberg na Piageta navázal a rozšířil jeho závěry zejména v definování heteronomní a autonomní morálky²⁰. Jednotlivé Kohlbergovy stupně morálního vývoje vyjadřují vztah jedince k normám v určitém vývojovém období. Zatímco v prekonvenčním stadiu jsou žáci zaměřeni na dodržování morálky v souvislosti s odměnou a trestem, v konvenčním stadiu jsou žáci orientováni na řád a pořádek, chtějí být „poslušné děti“. Postkonvenční stadium dosahuje jen část dospělých a mluvíme o něm jako o stadiu univerzální etiky (Prokopová, 2008, s. 117). Vágnerová (2012, s. 353) popisuje situaci, kdy na otázku „*Co bys udělal, kdybys našel v šatně nějakou věc, která nejspíš patří někomu z Tvých spolužáků?*“, žáci 1. třídy odpovídali převážně egocentricky; buď by si ji vzali, nebo ji tam nechali ležet. O tři roky starší děti už začali zvažovat, zda tato věc někomu nechybí a začali se ptát spolužáků nebo paní učitelky. I z této popsané situace je možné poznat, jak kognitivní vývoj a morální usuzování žáků prochází změnami v souvislosti s věkem. Žáci na 2. stupni základní školy, u kterých probíhá vývoj v normě, by již měli být schopni chápat vlastnictví věcí a vnímat morální emoce, které ovlivňují hodnocení situací, způsob rozhodování a interpretaci různých přestupků, včetně krádeží. Vágnerová (2012, s. 354) popisuje pro žáky ve středním školním věku charakteristické Kohlbergovo pojetí „morálkou hodného dítěte“. Žák bude dělat to, co po něm autority chtějí, bude ale chtít být za to oceněn. Žáci pokud cítí ocenění ve škole i v rodině jsou spokojeni. Jejich motivace pro ocenění není již tak situačně vázána jako u mladších žáků, ale je ovlivněna trvalejším názorem určitých lidí, většinou těch, kteří jsou pro konkrétního žáka důležití. Zde se znovu otevírá prostor pro prozkoumání kontextu rodinného a školního prostředí žáků, kteří opakovaně překračují normu odcizení věci ve školním prostředí.

²⁰ Stadium heteronomní morálky je charakteristické tím, že morální chování dítěte je závislé na vnější kontrole a pobídce, na odměně a trestu. Chování člověka je tedy určováno jinými osobami. Autonomní morálka, jejíž první počátky lze nalézt u dětí již v předškolním věku, je charakterizována jako takové stadium, kdy dítě jedná morálně bez ohledu na autoritu dospělého (Heidbrink, 1997, s. 72–94).

Morální vývoj chlapců a dívek se ukazuje podle některých autorů rozdílný. S teorií odlišností přišla Carol Gilligan (Gilligan, 2001). Při vytváření teorie morálního vývoje, na kterém spolupracovala s Kohlbergem, si všimla rozdílností průběhu rozhovorů s chlapci a dívkami. Popisuje, že dívky vnášejí do příběhu vlastní interpretace a hledají možnosti řešení mimo zadané téma. Daleko více se u nich projevuje princip zájmu o své sociální okolí ve smyslu péče než ve smyslu spravedlnosti a odměn (Gilligan, 2001)

2.4 Další teorie delikvence

V poslední části druhé kapitoly budou představeny dvě teorie delikvence; jedna z oboru ekonomie, druhá zařazená mezi tzv. multifaktorové kriminogenické koncepce. Obě rozšiřují již uvedené teorie o nové kontexty krádeží. První teorie popisuje účinnost přísné a důsledné kontroly a odstrašování. Přestože svým přístupem neřeší příčiny krádeží ve škole, snižuje jejich množství. Teorie druhá poukazuje na to, že krádeže většinou nejsou izolovanou delikventní činností, ale úzce provázanou činností s jinými typy chování a životním stylem.

2.4.1 Teorie odstrašování

Teorie odstrašování je možné zařadit mezi tzv. neoklasické kriminologické teorie. Některé z těchto teorií navrhuje ztížení represe nebo redukci příležitostí k páčání trestných činů. Novotný, Zapletal a kol. (2008, s. 114) popisují, že tyto teorie vnášejí do oblasti kriminologické teorie praktické prvky, které jsou velmi často diskutabilní v oblasti osobní svobody, etiky a zachování soukromí.

Z podstatné části vychází teorie odstrašování z principů sociálního učení, a to především podmiňování a posilování, založeném na obavě z trestu nebo postihu. Na základě zkušeností z experimentu ve školním prostředí popisuje Harbaugh a kol. (2013) zvýšení míry kontroly a trestu jako jednu z podmínek, která by měla vliv na snížení množství krádeží ve školách. Pod důslednou kontrolou a odstrašením si můžeme představit např. systémy kamerového sledování většiny školních prostor, výšku trestu za krádež, pokuty a postihy apod. Teorie zcela opomíjí příčiny krádeže, které jako podstatné vnímá značná část pedagogických odborníků zabývajících se touto problematikou (např. Slomek, 2006; Martínek, 2009; Ondráček, 2013). Zajímavou analytickou studii také provedl v roce 1974 Libor Dušek. Tento ekonom se nezabýval krádežemi ve školním prostředí, ale v jakémkoliv

části společnosti. Zjistil, že pokud se v České republice zvýší pravděpodobnost, že zloděj bude chycen a postaven před soud o 1%, počet krádeží se sníží o 0,7%, což není málo. V tomto kontextu tvrdší nebo delší trest pachatele neodradí, výše míry usvědčení ale ano (in Jandourek, 2011, s. 135).

2.4.2 Syndrom problémového chování

Rizikové chování u žáků se většinou neobjevuje pouze v jedné oblasti rizikovosti, ale zahrnuje oblastí více. Mluvíme o tzv. syndromu problémového chování (Jessor, 1991, s. 599–600; Sobotková a kol., 2014, s. 43; Širůčková, 2015, s. 51). Jedná se o propojení několika druhů rizikového chování a určitého rizikového životního stylu. Teorii je možné zařadit mezi tzv. multifaktorové kriminogenické koncepce (Novotný, Zapletal a kol, 2008, s. 111). Syndrom problémového chování dle Jessora (1991, s. 599–600) zahrnuje u adolescentů nejčastěji propojení těchto druhů chování: konzumace alkoholu, cigaret a marihuany, kriminální chování (včetně krádeží) a předčasné zahájení pohlavního života. Doplnuje také, že tito dospívající mají převážně negativní postoj ke vzdělávání, vyskytuje se u nich záškoláctví a popisují, že je u nich možné sledovat vyhýbavé chování směrem k rodičům. Preventivní programy, aby byly efektivní, se nesmí zaměřovat na jednotlivé druhy rizikového chování, ale na celek. Zajímavostí je, že totožné vzorce rizikového chování byly objeveny v různorodých společenských útvarech, tzn. u dospívajících žáků v Číně na jedné straně a ve Spojených státech amerických na straně druhé (Jessor a kol., 2003, s. 329–360).

Syndrom problémového chování je možné objevit v kontextu tří skupin faktorů. Jedná se o faktory biologické, psychologické a sociální. Jessor (1991) na základě svých výzkumů, které realizoval se svou ženou a později opakoval se svými kolegy, rozdělil tyto faktory na tzv. protektivní, ty které mají možnost dítě ochránit od budoucího rozvoje delikvence, a rizikové²¹, zvyšující pravděpodobnost rozvoje delikvence.²²

²¹ V kriminologické literatuře se můžeme setkat s pojmem „kriminogenní faktory“. Např. Blatníková a Netík (2008, s. 10) tímto pojmem označují rizikové faktory, které „vyvolávají, usnadňují nebo podporují páchaní trestných činů“.

²² Šišláková (2006, s. 45) uvádí výstižné definice těchto pojmů, kdy popisuje, že „protektivní faktory jsou určitými tlumiči, gumovými nárazníky proti individuální zranitelnosti či nepříznivým tlakům a vlivům okolí... faktory rizikové jsou určitými predispozitory negativního behaviorálního výsledku jedince“.

Biologický systém	Sociální systém	Vnímání prostředí	Osobnost	Chování
Rizikové faktory:	Rizikové faktory:	Rizikové faktory:	Rizikové faktory:	Rizikové faktory:
- alkoholismus v rodině	- nízký SES* - sociální vyloučení - sociální znevýhodnění	- modely rizikového chování - normativní konflikt mezi rodiči a vrstevníky	- vnímání snížených životních šancí - nízké sebehodnocení - sklon riskovat	- problémové pití - školní neúspěšnost
Protektivní faktory:	Protektivní faktory:	Protektivní faktory:	Protektivní faktory:	Protektivní faktory:
- intelekt v pásmu nadprůměru	- kvalitní škola - soudržnost rodiny - dobrá lokality bydliště - pozitivní vzory dospělých	- modely konvenčního chování - zvýšená kontrola rizikového chování	- hodnotový systém zahrnující hodnotu zdraví a úspěch - netolerantní postoj k rizikovému chování	- religiozita - aktivní zapojení do činnosti školy nebo zájmových kroužků

Obr. č. 4 Faktory dle teorie syndromu problémového chování.

Zdroj: (srov. Jessor a kol., 1998)

Pozn.: *SES – sociálně ekonomický status

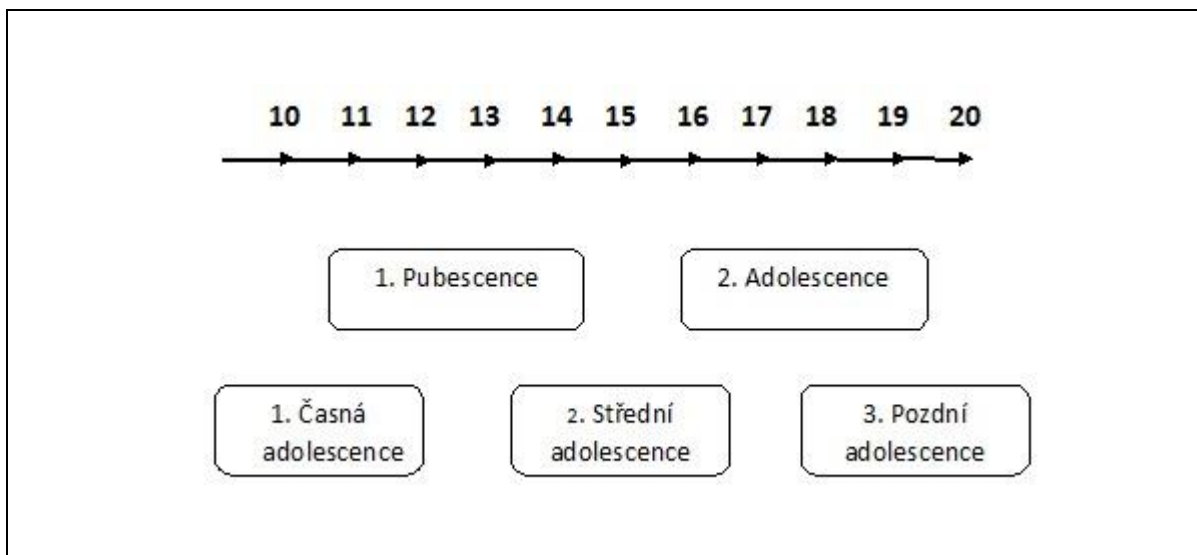
Na obr. č. 4 můžeme vidět rozdělení tyto faktory do pěti skupin. Některé statisticky významné, které Jessor a kol. (1998) ověřil ve svých výzkumech, můžeme zhlédnout v jednotlivých částech tabulky. V českém prostředí se tuto teorii pokusil ověřit Širůček, Širůčková a Macek (2007) na vzorku 473 adolescentů. Ve svém výzkumu se zabývali vztahy mezi některými aspekty syndromu problémového chování a vnímanou sociální oporou rodičů, vlivem vrstevníků a četností problémového chování v jednotlivých oblastech. Jejich výsledky však celkovou koncepci syndromu problémového chování nepodpořily. Autoři se domnívají, že k jevu je nutné přistupovat více individuálně vzhledem k míře socializace jednotlivců. Zjistili např., že opora rodičů je sice slabý, ale velmi konzistentní protektivní faktor problémového chování. Vliv vrstevníků se lišil vzhledem k různým druhům problémového chování.

3 ŽÁK 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Druhý stupeň základní školy vývojově patří do životní etapy nazývané dospíváním, pubescencí nebo adolescencí. Rizikové chování zahrnující krádeže ve škole se považuje za jeden z atributů vývoje v tomto období. V této kapitole budou popsána vývojová specifika věku žáků na 2. stupni základní školy z hlediska biologického, psychologického a sociálního vývoje. Jednotlivá hlediska jsou provázána a úzce spolu souvisí. Na krádeže ve škole můžeme nahlížet také jako na určitou poruchu socializace dětí. V druhé části kapitoly se blíže podíváme na to, co socializace znamená a jaké jsou její znaky. Přiblížíme si zejména primární a sekundární socializaci se zaměřením na prostředí rodiny, školy a vrstevnických skupin.

3.1 Pubescence, adolescence a její vývojová specifika

Každé vývojové období má svá specifika, která ovlivňují schopnost jedince soustředit se, navazovat vztahy, učit se, reagovat, pamatovat si, chápat souvislosti, vytvářet teorie a dokázat je použít v praktickém životě. Vývojové období žáků druhého stupně ZŠ bývá v literatuře označováno jako dospívání, pubescence nebo adolescence. Zahrnuje jak nižší sekundární školu, odpovídající druhému stupni ZŠ, tak vyšší sekundární školu (Obst, 2009, s. 66). Na obr. č. 5 můžeme vidět tradiční a moderní pojetí dělení adolescence. Tradičně je období rozdělováno do dvou částí, většinou nazývané pubescencí a adolescencí. K tomuto dělení se přiklání ve svých textech autoři Příhoda (1974), Vágnerová (2012) nebo Langmeier a Krejčířová (2006). Zastáncem moderního dělení na tři období – časné, střední a pozdní adolescence je potom Macek (2003) nebo Vašutová (2005). V období adolescence dochází ke komplexní proměně osobnosti v několika oblastech: biologické (somatické) – zejména ve vývoji mozku a pohlavních orgánů, psychické – v proměně kognitivní, emoční a morální oblasti a sociální – zahrnující formování identity a osvojování si nových rolí ve společnosti.



Obr. č. 5 Tradiční a moderní dělení období adolescence.
27)

Zdroj: Sobotková (2014, s.

V současné době je možné vysledovat časnější tělesné dozrávání, než tomu bylo na počátku 20. století, ale pomalejší zařazování jedinců do světa dospělých, které souvisí s delším studiem a profesní přípravou. Délka života v původní rodině se tím značně prodlužuje (Kabíček, 2014, s. 13).

3.1.1 Biologický vývoj

Z pohledu biologických změn můžeme dospívání ohraničit na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání, na straně druhé dovršením pohlavní zralosti – reprodukční schopností a ukončením tělesného růstu (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 142). Sekulární akcelerace (urychlení biologického dospívání vnějšími podněty), která se projevovala hlavně v minulém století, dosáhla podle mnohých autorů svého vrcholu (např. Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 144–146; Vágnerová, 2012, s. 373).

Časná adolescence (10–13 let) je spojena se zrychlením růstu. Růst začíná na končetinách, pokračuje růstem trupu a hrudníku. U chlapců dochází k většímu rozvoji a zvyšování objemu kosterního svalstva, u dívek se zvyšuje objem podkožního tuku a dochází k zaoblování. Dochází k rozvoji primárních a sekundárních pohlavních znaků. Tělesný vývoj organismu klade zvýšené nároky na výživu. Nedostatek železa v tomto období např.

u dívek může způsobit chudokrevnost. V souvislosti s rychlým vývojem dochází také k některým zdravotním komplikacím. Objevují se ortopedické poruchy (např. vadné držení páteře), smyslové poruchy (např. oční vady – krátkozrakost) a poruchy vysokého krevního tlaku. V období dospívání se také objevují mírné koordinační problémy, tzv. lehká neohrabanost (Kabiček, 2014, s. 22–23). Proměny zevnějška jsou součástí identity a takovéto změny bývají intenzivně prožívány. Do velké míry na přijetí zevnějšku závisí postoje jedince k atraktivitě dospělejšího vzezření, jeho psychická vyspělost a sociální reakce okolí (Vágnerová, 2012, s. 374). V období pozdní adolescence se zevnějšek stává dle Vágnerové (2012, s. 376) cílem i prostředkem objevování vlastní identity. Dospívající se potřebuje líbit sobě, ale i jiným, aby byl schopen ubezpečit se o své hodnotě.

Během puberty jedinec postupně pohlavně dozrává a v období adolescence dosáhne schopnosti reprodukce. U dívek a chlapců je možné vysledovat některé rozdíly. Růstový výšvih začíná dříve u dívek, a to ve věku kolem 12ti let, u chlapců kolem 14. roku. Dívky fyzicky vyžívají o 18–24 měsíců dříve než chlapci (Susman, Dorn, 2009 in Sobotková a kol., 2014, s. 29).

Proměny a vývoj mozku je znám nejvíce z období prvních deseti let života dítěte. V současné době probíhá několik rozsáhlých studií adolescentů, které se za pomoci magnetické rezonance a dalších technik se snaží objasnit proměny neurálních mechanismů, které jsou odpovědné za kognitivní a emoční proměny v tomto období²³ (srov. Paus, 2009). Již v tuto chvíli víme, že největší změny v mozku jsou počátkem adolescence v prefontální mozkové kůře, a to jak v šedé tak v bílé. Na konci dospívání mají adolescenti méně bílé mozkové hmoty než děti, zato neurální spojení jsou specializovanější, silnější a efektivnější (Sobotková a kol., 2014, s. 28). Největší neurobiologické změny v dospívání se uskutečňují v mezokortikolimbickém systému. V tomto systému se nachází centra emocí, jejich kontroly, rozhodování, sklonu k impulsivitě a v systému odměn. Kabiček (2014, s. 19) uvádí, že především změny ve frontostriálním systému v období adolescence mohou vést k nerovnováze mezi impulzivitou, hazardním chováním a sebekontrolou.

3.1.2 Psychický vývoj

Kognitivní vývoj je charakterizován vývojem poznávacích funkcí; vnímání, pozornosti, paměti, představivosti, fantazie, schopností, myšlení a usuzování. V období dospívání

²³Kognitivní a emoční proměny budou dále v textu blíže představeny.

dochází v těchto oblastech k rozsáhlým změnám (Sobotková a kol., 2014, s. 29; Kabíček, 2014, s. 19–24). Žák druhého stupně ZŠ v oblasti kognitivního vývoje prožívá pro školní vzdělávání důležitou změnu způsobu myšlení; dochází k postupné proměně myšlení konkrétního na myšlení abstraktní. S rozvojem abstraktního myšlení u dospívajících je možné pozorovat jejich důraz na vlastní nápady a myšlenky a realizace i zcela nepromyšlených věcí. Dospívající se většinou domnívají, že se jim nic nemůže stát. Příkladem takových rizikových situací může být nedomyšlení důsledků nechráněného sexu, experimentování s drogami, drobné majetkové delikty (srov. Širůčková, 2015, s. 52).

Žáci na druhém stupni základní školy se do této chvíle nejvíce učili prostřednictvím observačního učení, které je založeno na konkrétním pozorování a bezprostřední zpětné vazbě (Novák, 2003, s. 22). Žáci začínají být nezávislí na konkrétní realitě, a to jim umožňuje chápat různé teorie, zajímat se o věci a oblasti, které nikdy neviděli. „*Na abstraktní úrovni se rozvíjí i induktivní myšlení*“ (Vágnerová, 2012, s. 380). Dovedou již věci zobecňovat, z osobních zkušeností vyvozují závěry. Rozvíjí se u nich schopnost uvažovat v souvislostech. Pro žáky prvního stupně základní školy byla pro výuku stěžejní současnost. Žáci na druhém stupni již dovedou více přemýšlet o budoucnosti, ale také o minulosti. Kognitivní vývoj v adolescenci dává předpoklad kritického myšlení žáků. Ten, aby byl rozvíjen, potřebuje pedagogické podněty. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání popisuje, že proměny v myšlení žáků na druhém stupni základních škol učitelé otevírají možnosti použití nových metod, nových zdrojů, způsobů poznávání, zadávání komplexnějších, dlouhodobějších úkolů a přenášení odpovědnosti ve vzdělávání (MŠMT, 2016, s. 8).

Proměny myšlení a uvažování mají také zásadní vliv na osobnost dospívajícího a jejich základní psychické potřeby. Potřeba jistoty a bezpečí souvisí s minulými a aktuálními zkušenostmi. Dospívající nově kladou důraz také na budoucnost. Pokud ji vnímají jako nejistou nebo ohrožující (např. na základě aktuálního dění v rodině), postupně ztrácejí dřívější pocit bezpečí. Dochází poté ke zvyšování úzkosti nebo kompenzaci bezpečí, např. prostřednictvím začlenění do vrstevnických skupin. Potřeba seberealizace otevírá úvahy o možnostech a perspektivách dospívajícího v budoucnosti. Aktuální výkony v přítomnosti tedy nemusí být vnímány dospívajícím jako prioritní. Odložení věcí, které dospívající momentálně vnímají jako nerealizovatelné, se stává běžnou obrannou strategií. Potřeba otevřené budoucnosti teprve v tomto období začíná mít pro jedince zcela subjektivní význam (srov. Vágnerová, 2012, s. 387).

Poznávací a rozhodovací procesy jsou silně ovlivněny emočním stavem. Emoční myšlení, které souvisí s neurobiologickými změnami v mozku popsány výše, může svými výkyvy ovlivňovat aktuální vnímání a chápání reality žáka. Kabíček (2014, s. 20) popisuje fenomén „horkého a chladného poznávání“ u adolescentů. Změny prožitků a proměny nálad bývají pro některé žáky nepříjemné a sami je nejsou schopni regulovat. Jsou nepředvídatelné, často není možné vysvětlit jejich příčinu. Sebeovládání bývá v tomto období ještě nezralé. Některé výzkumy popisují, že úroveň impulzivity je v dospívání ze všech životních etap nejvyšší (Steinberg a kol., 2008 in Kabíček, 2014, s. 20). Zhoršené nálady a výkyvy v chování mohou narušovat atmosféru ve třídě. Výkyvy emocí mohou být také spojeny s kolísáním aktivační úrovně (Vágnerová, 2012, s. 391). Větší sklony k emočním výkyvům mají žáci, kteří zažívali emoční labilitu a problémovost již v dětství. U většiny žáků²⁴ naopak emoční výkyvy nemusí být pozorovatelné nebo je ani nemusí zažívat (Offer a kol., 1988 in Macek, 2003, s. 48).

Změny v pohledu na svět u dospívajících vede dle Vágnerové (2012, s. 387) k dočasnému posílení poznávacího i emočního egocentrismu a obranného redukcionismu. Ten se projevuje potřebou zvýšené kritičnosti a sklonu k polemizování. Tyto tendence můžeme chápat jako potřebu procvičit si argumentaci. Rozumově by byli žáci na druhém stupni základní školy schopni přijmout i protikladné argumenty. Vzhledem k rozkolísané emocionalitě toho ale většinou nejsou schopni a často ulpívají na jednom názoru, který považují za nejlepší. Při argumentacích také často odmítají výjimky a nepřistupují na kompromisy. Vnitřní pocity nejistoty vzbuzují u dospívajících radikalismus a tendence reagovat zkratkovitými generalizacemi. Dospívající také často podléhají klamu, že jejich úvahy a pocity jsou zcela výjimečné a originální. Toto přesvědčení se váže na proměnu vlastního uvažování a neznalost uvažování ostatních lidí. Výkyvy v emocích a kolísání sebedůvěry souvisí také s přecitlivělostí a vztahovačností dospívajících. Bývají také uzavřenější a introvertnější než byli dříve. U dospívajících je také typické, že projevují nechuť své city otevřeně projevovat navenek. S nepříjemnými pocity se vyrovnávají různými obrannými mechanismy. Jedním z nich je tzv. mechanismus kyvadla. Dospívající na zralejší úrovni se vrací k dětskému (infantilnímu) řešení problému. Dalším z obranných mechanismů je únik do fantazie, který pomáhá odpoutat se od reality a alespoň v symbolické rovině zvládnout některé situace (srov. Vágnerová, 2012, s. 388–389, 390–393; Říčan, 2004, s. 178–183, 216–228).

²⁴ Obst (2009, s. 67) uvádí asi 80 % žáků, kteří nevykazují známky psychologických problémů, závažného stresu či neklidu.

3.1.3 Sociální vývoj

V současné době se již někteří autoři přiklánějí k názoru, že hledání identity není pouze úkol jednoho vývojového období v životě člověka, ale jedná se o celoživotní proces (např. Macek, 2003; Sobotková, 2014, s. 32). Přesto v období dospívání dochází ke zvýšené sebereflexi jedince v rámci jeho kulturního a sociálního prostředí. Potřebuje potvrdit vlastní existenci, jak před sebou samým, tak ve společnosti, jíž je součástí (Macek, 2003, s. 72–84).

Proces nalézání a budování své identity znamená pro dospívajícího na prvním místě poznávat sám sebe. Najednou si začíná uvědomovat vlastnosti, které již dříve měl, ale nevěšmal si jich. Poodkrývají se mu různá překvapení. Ztrácí iluze v některých oblastech, v jiných ale odkrývá potenciál dříve neuvědomovaný. Sebepoznání je také úzce propojeno s jednáním. Dospívající hledá svou pozici nejen v rámci školy a třídy, ale také v jiných vrstevnických skupinách. Začíná více promýšlet svou úpravu zevnějšku, která se stává také prostředkem vyjádření vlastní identity. Tento prostředek může vyjadřovat příslušnost k určité skupině a k preferencím hodnot. Tělesná atraktivita, která zahrnuje také způsob oblékání, má u dospívajících žáků vysokou sociální hodnotu. Pokud si žák připadá neatraktivní, většinou se snaží o kompenzaci svého vzhledu. Paradoxně se tato věc může stát výhodou v dalším osobnostním rozvoji a směřování vzdělávání (Vágnerová, 2012, s. 377). Zajímavé výsledky v oblasti nalézání své identity a s ním souvisejícím sebehodnocením a hodnocením výkonů ve škole představuje výzkum Skaalvika. Bylo zjištěno, že pokud má žák pozitivní vztah k sobě, není již tak závislý na skutečném školním výkonu (Skaalvik 1986, cit. Macek, 2003, s. 51). Žáci v tomto období uvažují nad svými možnostmi a potenciálem. Často bývají nadměrně kritičtí a mají sklon o většině věcí polemizovat, jak bylo již výše popsáno. Tyto tendence bývají pro učitele náročné. Jedlička (2011, s. 22) tyto tendence popisuje jako „*okázalé rozumářství a zvýšená kritičnost k dosavadním autoritám*“. Žáci si však procvičují své schopnosti komunikovat. „*Hledat svou identitu znamená často experimentovat*“ (Říčan, 2004, s. 221). Domnívají se, že je zapotřebí cesty pokusu omylu, aby byla objevena ta nejlepší cesta.

Někteří autoři, např. Macek (2003, s. 15), uvádí, že hledání identity nemusí provázet bouře ani konflikty s autoritami. Ve svých tvrzeních se opírá o studie z 60. a 70. let, které byly uskutečněny v Evropě a na americkém kontinentu. Vysvětluje, že dospívání je závislé na specifických kulturních a společenských podmínkách zahrnujících hodnoty

ve společnosti, převažující styl výchovy v rodině apod. Pro učitele je důležité porozumět procesům utváření identity svých žáků. Vytváření identity a poznávací procesy jsou propojeny (Kalhous a Obst, 2009, s. 73). Žáci si na druhém stupni základní školy vybírají svou další profesní orientaci, a tím ovlivňují svou budoucnost. Kalhous a Obst (2009, s. 73) uvádí, že „člověk se učí jen tomu, co považuje za osobně smysluplné, co zapadá do jeho projektu vlastní identity“. Žáci se tak, dle tohoto předpokladu, budou podílet na výuce, která bude mít pro ně osobní význam, kterému budou rozumět.

Pro sociální a osobnostní rozvoj dospívajícího jsou důležité sociální skupiny a instituce. Rodina zůstává stále důležitým místem sociálního zázemí dospívajícího, ten se od ní ale potřebuje postupně odpoutávat a osamostatňovat. Autorita rodiče se proměňuje. Škola se stává významnou z hlediska další profesní orientace. Je ale místem, kde dospívající tráví velké množství času a kde se učí vztahům k jiným autoritám než rodičům a také svým vrstevníkům. Volnočasové instituce mohou podpořit rozvoj dalších schopností a dovedností dospívajících. Někdy je v nich také důležitá role kompenzační zejména v případě školní neúspěšnosti nebo negativního vlivu rodiny. Vrstevnické skupiny jsou v průběhu dospívání stále důležitější. Dospívající v nich získávají sociální a emoční podporu a dostávají možnost identifikace se skupinou²⁵ (srov. Vágnerová, 2012, s. 396).

3.1.4 Rizikové chování a věk adolescence

Kritickým obdobím pro rozvoj rizikového chování se ukazuje raná adolescence, kdy dochází k prudkému nárůstu všech forem rizikového chování (např. Sobotková a kol., 2014, s. 12; Craig a kol., 2004, s. 133–144). S postupujícím věkem rizikové chování převážně samo odeznívá (Moffit, 1993; Morizot a LeBlanc, 2005). Opakované výzkumy také ukazují, že u dívek, které předčasně zrají (za tzv. časnější nástup do puberty se považuje výskyt prvních somatických příznaků dospívání ve věku mezi 8.–9. rokem), se častěji projevuje problémové chování a mají větší problémy s adaptací než jejich vrstevnice, u kterých se tyto znaky objevují ve věku 11–13 let (Ge a kol., 2001 in Sobotková a kol. 2014, s. 29). Z hlediska problémového chování se u těchto dívek, ale i chlapců objevuje častěji počátky kouření, požívání alkoholu (Dick a kol., 2000). U dívek se také objevuje riziko časnějšího začátku pohlavního života nebo riziko pohlavního

²⁵ Blíže bude popsána role rodiny, školy a vrstevnické skupiny v rámci socializace jedince v druhé části kapitoly.

zneužití (Golub a kol., 2008). Kaltiala-Heino a kol. (2003) prokázali u chlapců s předčasným nástupem do puberty vyšší sklony k depresivitě.

V období dospívání postupně rostou některé druhy rizikového chování jedinců. Jedním z nich jsou pokusy a dokonané sebevraždy. Jejich četnost stoupá mezi 10. a 12. rokem. Většina sebevražd v tomto období je zkratkovitou reakcí, pokusem uniknout ze situace, která vypadá na první pohled bezvýchodně (např. pocity zklamání a zoufalství s očekáváním trestu nebo ponížení). Z hlediska okolí často problémy dospívajících vypadají jako malicherné nebo bezvýznamné, subjektivní hodnocení dospívajícího může být ale zcela jiné. Dle Goudy a kol. (1996, in Vágnerová 2004, s. 503) jsou nejvýznamnějším rizikovým faktorem problémy v rodině a ve škole, dále pak konflikty v mezilidských vrstevnických vztazích.

U žáků na základní škole popisuje Vágnerová (2012, s. 786) motivace, které v dospívání přispívají k nežádoucímu nebo rizikovému chování. Jednou z nich je potřeba stimulace a zažití určitého vzrušení. Někdy tyto způsoby chování realizují žáci, kteří komentují, že zažívají nudu. Jindy se jedná o kompenzaci chybějící potřeby citové jistoty a bezpečí. Také v případě krádeží ve škole nacházíme děti, které se snaží upoutat na sebe pozornost nebo se naváží na nevhodné autority v „partě“. Pokud je pro dospívající obtížné dosáhnout ocenění a uznání např. ve škole či rodině, rizikové či delikventní chování jim může poskytnout pocit seberealizace. Motivem může být potřeba úniku z tíživé nebo ohrožující situace, které dospívající vnímají daleko citlivěji, než jedinci v jiných stádiích vývoje. Motivem krádeží v dospívání bývá také potřeba získat materiální prostředky, které umožní získat či potvrdit si sociální prestiž (např. značkovým oblečením, elektronikou apod.).

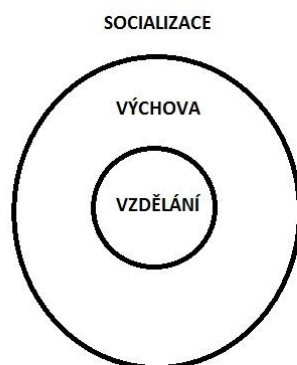
3.2 Socializace

Socializace je v nejširším slova smyslu formování a růst osobnosti pod vlivem vnějších podnětů, včetně výchovných trendů společnosti, ve které žije (Kořa, 2004, s. 15). Požadavky společnosti se ale stále mění a některé funkce socializace se mohou jevit rozporupně. Socializace by měla být mechanismem sociální kontroly a přitom by měla pomáhat vytvářet podmínky pro to, aby jedinec byl spontánní a byl schopen přizpůsobovat se změnám ve společnosti (Havlík a kol., 2011, s. 44). Současnou společnost charakterizoval například Julius Sekera (2014, s. 30) na jednu stranu jako disciplinované a individualizované společenství, zaměřené na výkon a konzumní hodnoty. Na stranu

druhou se jedná o společnost, ve které dochází ke krizi intimity (blízkého vztahu k sobě, ale i k druhému člověku) a objevují se pocity osamění jednotlivců ve společnosti. Obě popsané charakteristiky společnosti jsou jedním z činitelů, které přispívají k realizaci krádeží ve školním prostředí. První vyvíjí tlak na dítě, které touží být součástí společnosti, v oblasti materiálních konzumních hodnot; tzn. dítě chce mít kvalitní mobilní telefon, tablet, oblečení, vybavení na lyžařský kurz. Pokud mu tyto věci rodina nemůže dopřát, může se cítit frustrováno. V druhé popsané oblasti dítě touží po blízkých intimních vztazích v rodině, později i mimo ni, které aby mohly vzniknout a rozvíjet se, potřebují dostatek času a prostoru pro jejich rozvoj. Dle výzkumu Krause a Jedličkové (2007) se schází pouze necelá polovina rodin denně aspoň u jednoho jídla. Přibývá rodin, kde členové rodiny o sobě ví, nepřímou si vyměňují vzkazy, komunikace přímá ale zcela vymizela (in Kraus, 2014, s. 131). Velká část dětí také pociťuje ze strany rodiny, školy, později zaměstnavatele tlak na výkon. Pelikán (2007, s. 16) popisuje trend především západní civilizace k vytvoření výkonové společnosti²⁶. Můžeme sledovat, že na prvních místech se objevuje výkonnost a návratnost investic i v takových oborech, jako je kultura. Sleduje se návštěvnost a sledovanost představení, která může být příčinou určité degenerace a podbídivosti vytvářených produktů. Postupně se proměňují hodnotové stupnice společnosti. Hodnoty prosociálního chování a altruismu se nacházejí mimo preferované hodnoty společnosti. Tlak na výkon může způsobovat frustraci dětí, která může vést k vědomé či nevědomé potřebě obranných reakcí, např. formou kompenzace.

Výchova, která je definována jako cílené soustavné působení rodičů, učitelů a dalších výchovných činitelů je se socializací těsně propojena (Kořa, 2004, s. 15). Obr. č. 6 ukazuje, že socializace je širším pojmem než výchova a vzdělávání. Zahrnuje oproti výchově a vzdělávání vědomé i nevědomé vlivy, vlivy přírody i společnosti, které působí na vývoj osobnosti člověka.

²⁶ Například v oblasti vědy jsou hodnocení vědeckých a odborných pracovníků založena na množství určitých článků či publikací, ne na podrobnějším zhodnocení jejich kvality nebo přínosu určitého výzkumu nebo teorie k rozvoji oboru (Pelikán, 2007, s. 16).



Obr. č. 6 Vztah vzdělání, výchovy a socializace.

Zdroj: autorka

Na počátku socializace můžeme objevit dítě, které vše pozoruje a později se stává informovanou bytostí o hodnotách, normách a zvyklostech, které jsou vytvořeny kulturou, v níž se narodilo a žije (Giddens, 1999, s. 39). Dítě je většinou vedeno k tomu, aby dosáhlo určitého stupně kooperace se svým okolím. Tím začíná nacházet smysl, objevuje kým je a kam patří. Dítě (ale také dospělý jedinec) se prostřednictvím socializace učí konformitě a osvojuje si vzorce chování a role ve společnosti. Prostřednictvím kulturní transmise jsou předávány tyto vzorce chování a normy z jedné generace na druhou (srov. Koř'a, 2004, s. 15–17). Dítě má v socializačním prostředí aktivní roli. Nejedná ale jen tak, jak ho napadá, neustále je usměřňováno svým okolím, tvarováno a nuceno akceptovat požadavky nejbližšího okolí. William Isaac Thomas z první Chicagské školy popisuje, že život je neustálé napětí mezi spontánními reakcemi jedinců na jedné straně a tlakem okolí, nutící jedince akceptovat jeho požadavky na straně druhé (in Koř'a, 2015, s. 12).

Výsledkem socializace vzniká prostřednictvím sociální zkušenosti (sociálního učení) neopakovatelná osobnost jedince složená ze tří složek; kognitivní, emotivní a konativní (Nakonečný, 2009, s. 103). Je možné definovat socializaci jako sociální učení, které vzniká na základě sociálních podnětů a vztahů a probíhá v sociálním prostředí. Základy rysů osobnosti jsou vytvářeny v dětském věku, socializace ale probíhá celý život. Jedinec se nemusí přizpůsobovat pouze své rodině a rodičům, škole a učitelům, ale později trhu

práce, procesu stárnutí, měnícím se ekonomickým, politickým a technickým podmínkám společnosti, ve které žije.

Cílem socializace je dle Bandury (in Nakonečný, 2009, s. 105) nahrazení vnější sociální kontroly (externích sankcí) vnitřní (interní) sebekontrolou každého jedince. Autoregulaci či sebeřízení je možné považovat za vůli. Systémy sebeřízení poté vytvářejí internalizaci hodnot a postojů.²⁷ Stále ale zůstává neprobádané, zda tyto hodnoty a postoje ovlivňují naše chování nebo naopak. Nakonečný (2009, s. 105) se přiklání dle empirických výzkumů spíše k variantě, že změny chování způsobují přizpůsobení našich postojů. V případě krádeží by tato informace znamenala, že dítě, které odcizí nějakou věc ve škole, bude mít tendence si toho chování omluvit nebo obhájit.

S tématem krádeží, které realizují žáci a procesem socializace úzce souvisí v oblasti sociálního učení také systém odměn a trestů. Holans (in Nakonečný, 2009, s. 112–113) popisuje kontrolu procesu socializace v oblasti odměn několika pravidly. První z nich sděluje, že čím více bude člověk za určitou činnost odměňován, tím je vyšší pravděpodobnost, že ji bude vykonávat. Jestliže v minulosti existovaly nějaké konkrétní podněty, které se staly pohnutkou k odměněné činnosti, osoba bude tuto činnost vykonávat více, pokud některé pohnutky budou obdobné. Čím bude vnímat jedinec, že odměna je vyšší nebo větší, tím více bude činnost vykonávat. Čím častěji je jedinec zvyklý odměnu dostávat, tím menší bude mít účinek (tzv. princip nasycení).

Socializace je složitým fenoménem ovlivněným řadou determinantů, na který jde nahlížet z různých úhlů pohledu. Její nejdůležitější etapy probíhají vždy v malých skupinách, mikroprostředích, kde se lidé setkávají tváří v tvář (Kořa, 2015, s. 34).

Dle Witteho (1989) je možné rozlišit šest konceptů socializace (in Nakonečný, 2009, s. 111–112). Jedná se o:

²⁷ Králová (1994, in Kalhous a Obst, 2009, s. 176) na základě svého výzkumu delikventních dospívajících formulovala několik kvalitativních změn v hodnotách, postojích a trávení volného času u těchto jedinců. V oblasti volného času popisuje výrazný posun k pasivnímu trávení volného času. V hodnotovém systému pak převažující orientaci na peníze a přesvědčení o tom, že za peníze si člověk může koupit cokoliv. Další orientace byla zaměřena na rychlé s bezpracné získání peněz. Za znak úspěchu tito mladiství delikventi považovali peníze, fyzickou sílu, oblečení, auto a časté cestování. Sebe samotné prezentovali agresivně, většinou v podobě zastrašování. Nevykazovali žádné zaměření na vyšší společenské cíle. Toužili pouze najít skupinu, do které by patřili, a která by je ochránila. Soucit a ochotu považovali za známku slabosti. Pokud si vzali věci či peníze od rodičů či sourozenců, nepovažovali takové jednání za krádež. Tito lidé také vykazovali nárůst strachu z fyzické bolesti a pomsty.

- 1) Pedagogickou koncepcí socializace, která zdůrazňuje skutečnost, že socializace připravuje jedince na jeho roli ve společnosti;²⁸
- 2) Ekologickou koncepcí zdůrazňující kulturu, která vytváří tzv. totální vzorce chování a jeho produktů, tj. artefaktů a ovlivňuje způsoby myšlení lidí dané kultury.
- 3) Antropologickou koncepcí, ve které socializace rozvíjí v jedinci schopnosti, motivy a postoje nutné pro hraní rolí, ať již reálných či anticipovaných;
- 4) Psychologickou koncepcí, zaměřenou na vývoj osobnosti člověka, který je ovlivňován společenským prostředím;
- 5) Sociologickou koncepcí, pro kterou je hlavním nositelem přípravy jedince na život ve společnosti kultura;
- 6) Sociálně-psychologickou koncepcí, která klade důraz na internalizaci hodnot a vnímání světa z pohledu malé skupiny.

Pokud budeme sledovat klíčová socializační témata v průběhu života jedince, můžeme socializaci rozdělit na primární, sekundární, terciální, socializaci završující osobní biografii a socializaci nápravnou (Helus, 2015, s. 122). Vzhledem k zaměření této disertační práce, bude dále v textu blíže popsána socializace primární a sekundární a s nimi související klíčová prostředí; rodina, škola a vrstevnické skupiny.

3.2.1 Primární socializace a role rodiny

Socializace primární časově probíhá od narození dítěte do nástupu na základní školu. Základním prostředím je rodina a výchova v ní. (Helus, 2015, s. 122; Nakonečný, 2009, s. 102). Rodina, která je určitým přenašečem dané kultury, zaujímá primární roli v průběhu socializace (Kraus, 2014, s. 119; Koř'a, 2015, s. 35). Nakonečný (2009, s. 102) výstižně popisuje cíl primární socializace prostřednictvím rodinné výchovy. Je jím: „...*uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plných symbolů a společenských standardů.*“ Socializační funkce rodinné výchovy jsou velmi široké. Zajišťuje biologické, ekonomické, sociální, emoční podmínky pro zrání a vývoj dítěte. Připravuje dítě na přijetí základních společenských rolí a poskytuje mu vzory v chování a jednání. To si utváří návyky, rozvíjí se u něj sebekontrola, získává první zkušenost

²⁸ Julius Sekera (2014, s. 35) k této koncepci dodává, že ji považuje za mlhavou. Witty neuvádí výchovu jako klíčový proces socializace v pedagogické koncepci a pouze konstatuje, že jedinec bude blíže nespecifikovaným způsobem na role ve společnosti připravován.

s učením. Sebekontrola a seberegulační chování v rámci primární socializace výrazně ovlivňují blízké osoby jednající podle určitých norem, tzv. významní druzí. Jedná se o osoby, které dítě miluje, obdivuje, touží se jim připodobnit (Bandura in Nakonečný, 2009, s. 106). Také v oblasti krádeží můžeme mluvit o sociálním učení od významných druhých.

V rodinném prostředí získává dítě základ pro své budoucí jednání mimo rodinu. Rodinné prostředí bývá považováno za klíčové pro socializaci v období raného dětství.²⁹ V posledních letech dochází k proměně struktury a organizace rodiny.³⁰ Dnešní rodina zůstává sice monogamní, ale jedinec vystřídá za život několik partnerů. Kraus (2014, s. 124) uvádí, že rodina má pod vlivem sekularizace³¹ více charakter partnerský než manželský. Z tohoto důvodu už není možné dogmaticky považovat za rodinu pouze sezdané páry, za klíčovou osobu v prvních letech po narození dítěte pouze matku nebo péči o děti v kojeneckém či batolecím věku řadit k okruhu pouze rodinných příslušníků.³² Současná rodina je také více uzavřená a dostává se častěji do izolovanosti. Zmenšuje se nejen počtem členů, ale taky rozsahem a intenzitou vzájemných vztahů s lidmi mimo rodinu. Taková rodina je potom daleko citlivější a náchylnější na vnější i vnitřní otřesy. Tím, že neexistuje ukotvení v širších společenských vazbách, jednodušeji ztratí rovnováhu a může dojít k rozpadu (Kraus, 2014b, s. 83–85).

²⁹ Kořa (2015, s. 35) dodává, že tuto klíčovou roli je možné sledovat zvláště u bílých rodin ze střední třídy.

³⁰ Kraus (2014, s. 119 – 122) popisuje vývoj rodiny v Evropě od poválečného období do roku 1989. Po druhé světové válce by se dal očekávat rozdílný vývoj rodiny v západním a východním bloku. Dva základní trendy byly ale stejné; výrazné zvýšení počtu sňatků a zřetelné snížení věku lidí vstupujících do manželství. Manželství se tak stává důležitou hodnotou z války se postupně vzpamatovávající se Evropy. Po r. 1950 výrazně stoupá v Československu ekonomická aktivita žen. Zvyšuje se počet kolektivních zařízení, které zabezpečují kvalifikovanou péči o děti. Tento trend může být popsán z hlediska socializace jako trend zasahovat do primární funkce rodiny a státem ideologicky zasahovat do výchovných vlivů na dítě. S odkazem na práci Sullerotové (1998) Kraus popisuje, že od 60. let je možné sledovat odlišný model vývoje ve východních a západních zemích. České rodiny, řadící se spíše do východního modelu, jsou charakterizovány extenzivním populačním režimem, vysokou sňatečností a poměrně vysokou porodností. V Československu je díky výhodným novomanželským a jiným půjčkám a pobídkám pro mladé rodiny rodina vnímána jako hlavní oblast seberealizace. Vzhledem k liberální rozvodové legislativě a nízkému věku lidí vstupujících do manželství ale také stoupá počet rozvodů. V západní Evropě stoupá životní úroveň, existuje plná zaměstnanost, nicméně je možné sledovat určité pesimistické pohledy veřejného mínění na budoucnost. V těchto zemích začíná klesat porodnost. Kolem roku 1968 se v západních zemích začíná čím dál více objevovat nespokojenost s konzumními trendy společnosti, začíná výrazná revolta mladých lidí proti tradičním hodnotám a institucím, mezi něž rodina patří. Postupně se základní buňkou společnosti nestává rodina, ale je jím jednotlivec.

³¹ Sekularizace – z lat. saeculum = století, doba, čas nebo „duch doby“. Pojem je užíván ve významu příklonu k pozemskému světu, odklon od církevních hodnot (srov. Maříková a kol., 1996, s. 977).

³² Vzhledem k zaměstnanosti matek do systému výchovy vstupují „paní na hlídání“ (Kořa, 2015, s. 35) nebo nově uzákoněné dětské skupiny.

Ve společnosti je možné vysledovat také životní model „singl“, který u nás v současné době tvoří jednu třetinu domácností. Část mladých lidí vnímá rodinu jako instituci, která omezuje osobní svobodu (Kraus, 2014, s. 122 a 124). Zajímavé výsledky k proměně rodiny a jejich hodnot prezentuje ve své publikaci Tuček a kol. (1998, s. 31–46)³³. V roce 1996 odpovídá polovina žen ze zkoumaného souboru starších 31 let, alespoň jednou vdaných, že má méně dětí, než jejich matka. Jedna pětina uvádí, že má dětí více. V roce 1991 bylo po dvou letech manželství 4,1 % bezdětných, v roce 1994 jich bylo už 35,3 %. S výpovědí respondentů vyplývá:

- zvyšování tolerance k narození dětí mimo manželství,
- snižování počtu nechtěně narozených dětí,
- oddalování sňatků a prvních porodů,
- přes nižší počet uzavřených sňatků stále vysoká míra rozvodovosti,
- rostoucí preference individualistických hodnot nad hodnotami rodinnými.

Objasnit, co je to rodina se tak stává postupně složitějším. Legislativní vymezení není dostačující. Všeobecný zákoník občanský, platný na našem území do roku 1950, považoval za rodinu rodiče se všemi jejich potomky. Nový občanský zákoník od roku 2014 (§ 3 odst. 2 písm. b) zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník) stanoví, že pro rodinu, rodičovství a manželství existují zvláštní zákonné ochrany. Jednoznačnou definici rodiny opět neobsahuje. Velká část současné pedagogické literatury se přiklání k definování rodiny jako společenské instituce plnící socializační, výchovné, ekonomické, biologické a psychologické funkce, vytvářející emoční klima, formující interpersonální vztahy, hodnoty a postoje a dávající základ pro vytváření etických norem a životního stylu. Chápe rodinu jako sociální skupinu žijící ve společném prostoru. Součástí rodiny jsou dospělí lidé a děti, většinou pokrevně nebo právně svázáni. (srov. Průcha a kol., 2003; Kolář a kol., 2012, s. 118–119; Matoušek, 2008, s. 177). Sociologie k definici rodiny přidává úhly pohledu studia rodiny. Demografie se zaměřuje na rodinu z hlediska biologicko–reprodukční funkce. Jsou pro ni podstatné všechny vnitřní i vnější vztahy, mezníky jako zrod dalšího dítěte, smrt, dosažení dospělosti. Sociologická antropologie se zabývá

³³ Výzkum „Populační klima“ byl realizován v roce 1996 VÚPSV v rámci výzkumu Evropské komise „Mapping European Family and Household Patterns“. Zahrnoval 1705 respondentů ve věku 20–60 let, mužů i žen. Jednalo se o kvótní výběr.

především rodinou jako sociální skupinou zařazenou ve společnosti. Důležitý je tedy vývoj a postavení rodiny ve společenské struktuře. Zabývá se také variabilitou velikosti a vnitřního členění rodiny zahrnující role jednotlivých členů. Další sociologický, sociálně psychologický a pedagogický přístup se dívá na rodinu převážně jako na referenční skupinu a orientační rodinu, do které se dítě narodí a ve které probíhá výchova např. prostřednictvím sociálního učení klíčového pro další směřování dítěte. Z hlediska sociální práce je důležité ekonomické hledisko, z něhož je sledována domácnost a vytváření základních ekonomických podmínek pro život dítěte (Marešová a kol., 1996, s. 940–943).

Existuje řada výzkumných studií, které se zabývaly socializací v rodině. V textu budou uvedeny aspoň některé z nich, ve kterých je možné najít možnou spojitost s krádežemi či pozdějšími projevy delikventního chování u dětí na 2. stupni základních škol.

Výzkum Diany Baumrind (1980) se zaměřil na tři odlišné styly rodičovské výchovy a jejich vliv na tendence v chování dětí. Baumrind rozlišovala tři styly rodičovské výchovy: autoritářskou, autoritativní a permisivní (povolující, vše dovolující). Děti autoritářských rodičů, kteří kladou důraz na bezmeznou poslušnost příkazům rodičů, bez vysvětlení důvodu a děti permisivních rodičů mají tendenci k závislosti ve vztazích, uchylují se pod ochranu dospělých, jsou více sobecké, méně dokáží kooperovat s vrstevníky. Děti autoritářských rodičů dříve zažívaly málo svobody, chtějí jí proto velké množství a neumí s ní s odpovědností zacházet. U obou těchto skupin dětí se vyskytuje nepřizpůsobivé chování, ve školním prostředí je možné pozorovat problémové či rizikové chování, do něhož řadíme krádeže. Nejvhodnějším stylem rodičovské výchovy se jeví autoritativní výchova, ve které se dítě učí akceptovat určitý rodinný řád, má ale možnost vyjádřit své mínění a cítí se být povzbuzováno a přijímáno. V těchto rodinách je snaha o vyvažování práv a povinností dětí (srov. Kořa, 2015, s. 36). Matoušek a Matoušková (2011, s. 44) popisují navíc, vzhledem k delikventním projevům dospívajících, nekonzistentní výchovný styl v rodinách těchto dětí. Ten se projevuje tím způsobem, že za určitý přestupek je jednou dítě potrestáno a podruhé ne.

Nelze však jednoznačně potvrdit kauzální vztah mezi rodičovskou výchovou a jednáním dětí. Příčina chování dětí, nemusí být vždy následkem rodičovského stylu výchovy. Systém je daleko složitější. Někteří rodiče proměňují svůj styl výchovy vzhledem k reakcím dětí. Do systému vstupují také biologické, ale také další faktory, než jen samotná socializace v rodině (Kořa, 2015, s. 37).

Důležitým aspektem primární socializace je vytváření vazbového chování v rodině, přesněji „...sociální interakce v raném věku dítěte, jejichž povaha a obsah vytváří základy osobnosti“ (Nakonečný, 2009, s. 129). Tématu vazeb (*attachment*) se od 50. let minulého století věnovala řada psychologů, z nichž mezi nejznámější patří např. Harry Harlow, John Bowlby, Mary Aisworthová, v českém prostředí potom Josef Langmeier a Zdeněk Matějček. Teorie Bowlbyho vazby vychází z naprosté závislosti dítěte po narození na nejbližších osobách, které ho obklopují. Ty zajišťují nejen výživu a ochranu, ale zabezpečují také další např. emoční potřeby. Vazba dítěte na matku (nebo jinou nejbližší osobu) zahrnuje fyzický kontakt (držení v náruči, mazlení, pohlazení...), ale také emoční kontakt (výraz tváře matky nebo jiné nejbližší osoby, její nálada, barva a tón hlasu, gestikulace...). John Bowlby a Mary Ainsworthová vycházejí ve svých zkoumáních z psychoanalytického přístupu. Citová vazba mezi matkou a dítětem je např. Kulíškem (2000, s. 406) definována jako „...trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou zejména v podmínkách stresu“. Byly rozlišeny čtyři základní fáze citového přilnutí, která jsou vázána na přibližný věk dítěte; před vznikem citového přilnutí (od narození do 3. měsíce dítěte – dítě potřebuje blízkou pečující osobu, jistotu a bezpečí vnímá kojením – krmením, laskáním, doteky, klidným hlasem, úsměvem), zárodky citového přilnutí (4.–7. měsíc – pomalu vzniká rozvoj fixace na konkrétní pečující osobu), vyhraněné citové přilnutí (7. měsíc–4. rok – dítě těžce snáší separaci od blízké osoby, krátkodobá separace působí stres, dlouhodobá potom frustraci) a období partnerství (od 4. roku – dítě si vytváří postupnou autonomii, poznává okolní svět, určitá míra stresu a frustrace jej rozvíjí). Na základě způsobů naplnění jednotlivých fází citového přilnutí a reakcí matek nebo jiné blízké osoby byly rozlišeny dva jeho typy; jistý typ a nejistý úzkostný typ. Ten je možné dále dělit na tyto typy: úzkostně-vyhýbavý, úzkostně-odmítavý a úzkostně-dezorganizovaný. Při vzniku nejisté vazby se u dětí vytváří obranné reakce. Některé děti mohou působit lhostejně, jiné jsou zlobivé, strhávají na sebe pozornost. U některých dětí se nejistá vazba projevuje strachem z nových věcí a neznámých osob. Někdy si také můžeme všimnout převrácení rolí rodič – dítě. Dítě se stará o svého rodiče, má o něj obavu, pomáhá mu, místo toho, aby prožívalo svou roli dítěte. Teorie attachmentu potvrdila transgenerační přenos (srov. Kulíšek, 2000, 404–423; Sekera, 2014, s. 51-58).

Kvalitu vazby je možné částečně předpovědět podle postoje matky k dítěti ještě před narozením. Vztah matky a dítěte může ztížit také komplikované těhotenství, obtížný porod

nebo dlouhé oddělení matky od dítěte krátce po porodu. Zvláštní kategorii tvoří děti, které po narození vůbec rodinné prostředí nepoznaly. Vyrůstaly v kolektivních institučních zařízeních. Neexistovala pro ně tedy žádná blízká osoba, se kterou by mohly vytvořit dlouhodobější citovou vazbu. Jejich delikventní projevy v dospívání mohou být projevem této chybějící vazby, ale také projevem „*vrstevnického vidění světa*“, ve kterém chybí korekce respektovaného dospělého (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 43). Psychologové vycházející z analytického přístupu zabývající se dětmi, které kradou, si všímají v rámci primární socializace narušení attachmentu u těchto dětí, popisují emoční ztráty nebo jejich nenaplněné potřeby v citové oblasti (např. Tyminski, 2014).

Vztah mezi tělesnými tresty v dětství a pozdějšími delikventními projevy zkoumal Sak (1997). Ve svém výzkumu srovnával nedelikventní mládež a čtyři skupiny delikventní mládeže; prostitutky, drogově závislé, děti z diagnostických ústavů a uvězněné osoby. Respondenti z těchto čtyř skupin měli vyšší průměrnou hodnotu razance tělesných trestů než skupina nedelikventních. Nejvíce fyzicky byly trestány respondentky ze skupiny prostitutek (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 44).

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím proces socializace v rodině je přítomnost či nepřítomnost otce. Kraus (2014, s. 143) popisuje přítomnost otce v rodině jako protektivní faktor, který brání rozvoji delikventního chování. Chlapci, kteří žijí bez otce nebo s otcem nevlastním mají větší sklon k delikvenci. Vzhledem k textu výše je ale důležité vědět, o jaký typ otce se jedná. Pokud by se jednalo o autoritářského otce nebo otce se sklonem k přísným tělesným trestům, jedná se opět o rizikový faktor zvyšující možnost rozvoje delikventního chování u dítěte v této rodině.

Dalším přístupem k pochopení socializace jsou ekologické orientace zaměřené na interakci sociálních systémů nejčastěji v mikroprostředích. Teorie Urie Bronfenbrennera (1979), která mezi tyto ekologické teorie patří, již byla blíže popsána v kap. 2, s. 51–53.

3.2.2 Sekundární socializace a role školy a vrstevníků

Socializace sekundární je časově zařazena do období začínající nástupem dítěte na základní školu, příp. mateřskou školu. Klíčovou roli tady hrají mimo rodinné prostředí, především vzdělávací instituce, jako jsou škola, zařízení volného času později od období staršího školního věku, vrstevnické skupiny a prostředky hromadné komunikace. Škola klade na dítě zcela nové požadavky, dítě se učí především fungovat v malé skupině školní

třídy (Helus, 2015, s. 122). Jedním z hlavních úkolů dospívání je postupné osamostatňování se od rodiny a navazování významných vztahů s vrstevníky. Čím hlubší a jistější jsou vztahy, které dítě v rodině do té doby zažívalo, tím obtížnější je celý proces osamostatňování (Kabíček, 2014, s. 25).

Škola bývá po rodině označována pro děti v období docházky na 2. stupeň ZŠ druhým nejdůležitějším socializačním činitelem. Kalhous a Obst (2009, s. 151) zjednodušeným, ale výstižným způsobem, popisují úkoly sekundárního školství; pomoc dítěti, aby bylo schopno fungovat v běžném životě a společnosti a podpořit dítě, aby mělo zájem a pokračovalo v dalším formálním nebo neformálním vzdělávání.

Každá společnost ovlivňuje školu a dění v ní. Využívá k tomu různorodých prostředků a nástrojů, u nás např. koncepčních dokumentů (RVP, metodická doporučení), legislativy, doporučení zřizovatele, inspekčních kontrol. Stejně jako instituce rodiny, také škola prošla značným vývojem, a to především po roce 1989. Helus (2015, s. 275) nás ale upozorňuje, že při pohledu na to, jakými změnami prošly jiné oblasti života společnosti (např. technika, trh práce, sociální služby), proměnu školství musíme hodnotit jako relativně pomalou a zdráhavou. Pedagogická teorie otevírá sice podněty pro radikální přeměnu školství, školská praxe bývá vůči těmto změnám ale velmi odolná³⁴. To, co v současné době působí na proměnu školy, je možné zařadit dle Heluse (2015, s. 277–279) do šesti kategorií. Vzdělávací a školská politika státu realizovaná ministerstvem školství je velmi rozporuplná. Některé klíčové změny ministerští úředníci nekonzultují s odbornou pedagogickou veřejností. Přestože Národní program rozvoje vzdělávání pro Českou republiku (Bílá kniha, 2001) je reformním základním vzdělávacím dokumentem, jeho přerod do dalších koncepčních dokumentů je jen částečně promyšlený. Další kategorií, která proměňuje školství, je iniciativa části učitelů. Výsledky mezinárodního srovnávání také vždy otevřou novou diskuzi o směřování českého školství. Ani pokroky ve vědě a technologiích nejsou odděleny od vlivu na proměnu českého školství. Do posledních dvou kategorií je zapotřebí zařadit proměnu způsobu života lidí, změny v jejich cílech a hodnotách a také proměny nové generace dospívajících – žáků a studentů ve školách.

³⁴ Miles (1964 in Helus, 2015, s. 276) popisuje školu jako „*línou instituci*“ neochotnou a neschopnou pohotově zapracovávat do svého fungování nové informace z vědy a pokroku ve společnosti. Helus uvádí, že škola je instituce, která pro profesi učitele přitahuje jedince, kteří nechtějí nic inovovat a dávají přednost stereotypním způsobům práce. Pokud by tento typ učitelů skutečně převážil, škola by se mohla stát brzdou nebo slabým článkem společnosti.

Škola a školská zařízení by měla dle Krause (2014, s. 91-94) plnit funkce: socializační, výchovně vzdělávací (neklást důraz jen na předávání poznatků, ale zabývat se i stránkou výchovnou)³⁵, pečovatelskou (uspokojování základních potřeb – hygienických a stravovacích), poradenskou (do popředí v této oblasti vystupují pozice výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog a nově připravovaná pozice sociální pedagog), relaxační a rekreační funkce (realizována mimo vyučování ve školních družinách a zájmových kroužcích), profesionalizační (pomoc zorientovat se v další volbě studia a budoucím profesním nasměrování)³⁶. Kraus (2014, s. 94) uvádí navíc funkci selektivní, která do jisté míry ovlivňuje míru sociální prestiže v souvislosti s absolvovaným typem nebo druhem školy. V případě základní školy se jedná o funkci spornou, a to především v okamžiku, kdy vznikají školy výběrové a specializované, běžné základní školy nejsou schopny v rámci inkluze přijmout a adekvátně podporovat všechny znevýhodněné děti. Propast mezi úrovněmi škol se tímto zvyšuje. Kontroverznost této funkce, která některým žákům usnadňuje další vzdělávání a kariéru a jiným naopak znesnadňuje, nacházíme popsanou také u Havlíka a kol. (2011, s. 101).

Škola ve vztahu k socializaci žáků plní funkci tzv. řízené školní socializace (Helus, 2015, s. 293). Její prvky jsou obsaženy v učivu, ve výukových cílech, metodách a hodnoceních. Druhý stupeň základní školy vykazuje řadu problémů. Zatímco první stupeň pracuje s dětmi v období mladšího školního věku vyznačující se relativní stabilitou a přijímáním autorit, na druhý stupeň dochází žáci, kteří prochází bouřlivým obdobím dospívání. U většiny žáků na prvním stupni se objevuje snaha vyhovět požadavkům učitele (Kalhous a Obst, 2009, s. 152), na druhém stupni už vidíme kritické přehodnocování přístupu k autoritám a testování hranic. Zatímco rodiče a společnost vidí jednoznačné přínosy školy pro své dítě – žák začíná číst, psát, počítat, na druhém stupni nejsou přínosy tak viditelné a mají více abstraktní povahu. Žáci, kteří nejsou studijně zaměřeni se v převážně informativně a naukově zaměřeném druhém stupni „trápí“ a trpí nedostatkem radosti z práce (srov. Kalhous a Obst, 2009, s. 153).

³⁵ V současné škole stále převládá stránka vzdělávací nad výchovnou. Určitý posun umožňuje také RVP pro základní vzdělávání, které otevírá prostor pro vlastní stránku výchovnou. Oblastí kmenového učiva Člověk a společnost a Člověk a zdraví přináší možnost začlenění témat nespecifické prevence rizikového chování (Kraus, 2014, s. 92). Průřezová témata Osobnostní a sociální výchova a Mediální výchova jsou nezbytná pro podporu hledání identity žáků a orientaci v současné společnosti.

³⁶ Havlík a kol. (2011, s. 98–103) popisují jiné členění funkcí školy. Popisují funkci výchovnou, vzdělávací, ochrannou, integrační, selektivní, kvalifikační a resocializační (nápravnou). V rozdělení Krause (2014, s. 94) nacházíme některé obdobné funkce popsány jinými výrazy (socializační – integrační, pečovatelskou – ochrannou), funkce resocializační chybí. Naopak Havlík a kol. nezařadili do svého členění funkci relaxační a rekreační.

Socializace je v období dospívání charakteristická některými formálními změnami v životě žáků, ale také měnícími se vztahy s lidmi (Vágnerová, 2012, s. 395). Na konci 2. stupně základní školy je možné vnímat formální změny jako ukončování docházky, příprava na přestup na střední školu nebo osmiletá gymnázia, výběr další profesní orientace, příprava na získání občanského průkazu³⁷ a tím i rozšíření občanských práv a povinností. Na straně druhé je vidět experimentování žáků s různými rolami a vztahy. Žáci už neakceptují autority zcela bezvýhradně, ale přemýšlí o nich a diskutují. Potřeba dokázat si vlastní nezávislost se někdy projevuje nejen odvržením standardních sociálních norem, ale také přímým a otevřeným útokem proti všeobecně uznávaným hodnotám ve společnosti (Vágnerová, 2004, s. 789). Helus (2009, s. 199) mluví o obdobích krizí, mezi které lze zařadit také dospívání. Žák se vymaňuje ze své úzké návaznosti na rodiče, učitele a jiné autority. V rámci školy se žáci připravují jak na role soukromé, tak na role veřejné–společenské. Žák se připravuje na další profesní dráhu a tím se chystá na role společenské, dosahuje také určité míry autonomie a zodpovědnosti, které v plnosti dosahuje až v následném období Macek (2003, s. 36–37).

V rámci sekundární socializace nabývá na významu také vztah školy a rodiny. Škola je definovaná jako otevřená instituce, která chce spolupracovat s rodiči a místní komunitou (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 72). Výzkum zaměřený na provázanost prostředí rodiny a školy zrealizovali Hayes a Grettera (1969, in Helus, 2015, s. 133–134). Na velkém vzorku žáků 2. a 6. tříd základní školy prokázali, že výsledky ve škole mohou být až z 50% ovlivněny vztahem rodičů a školy. Očekávání rodičů a společnosti od školy je ale často nereálné. Kořa (2015, s. 45) popisuje, že rodiče, přestože mají vesměs kritický pohled na školství, očekávají, že učitelé budou předávat dětem optimistický pohled na svět jako na místo krásnější a spravedlivější, než ve skutečnosti je. Očekávají také, že dítě je nebude příliš zatěžovat s domácími úkoly. Na druhou stranu učitelé očekávají, že při řešení problémů žáka ve škole bude rodič aktivně spolupracovat (Kalhous a Obst, 2009, s. 170). Dítě si do školního prostředí přináší základ osobnosti formované socializací primární. Přesto pokud dítě ve škole neprospívá a má problémy s chováním, často dle Krause (2014, s. 91) rodiče vidí vinu na straně školy.

Školní prostředí se může projevit také jako rizikový činitel. Dítě se se vstupem do školy musí přizpůsobovat novému životnímu rytmu; musí vstávat v určitou rodinu, dodržovat

³⁷ Většina dětí přebírá občanský průkaz v 15 letech. Dle legislativy ČR je možné občanský průkaz získat již od narození. Zákon o evidenci obyvatel umožňuje, aby zákonný zástupce požádal o tento doklad totožnosti pro své dítě do věku 15ti let, který může např. suplovat pas pro cestování v členských zemích EU.

rozvrh, vypracovávat úkoly. Škola vyžaduje, aby se dítě přizpůsobilo, ukáznilo a dodržovalo určitý řád. Na prvním stupni je učitel nejvýznamnější osobou ve škole, později ale vystupují do popředí vztahy se spolužáky a vrstevníky. Učitel žáka hodnotí, pomáhá mu tak utvářet pocit vlastní hodnoty. Na vytváření sebehodnoty se později větší mírou podílí hodnocení spolužáků. Pokud učitel projevuje žákům nezájem nebo agresivně jedná se žáky, může tímto vytvářet podmínky pro vznik šikany (srov. Kraus, 2014, s. 98–100; Matoušek a Matoušková, 2011, s. 75–76). Mezi další rizikové faktory vedoucí k delikventním projevům žáků v prostředí školy zařadili tyto autoři přehlížení zjevných přestupků žáků, nejasná pravidla týkající se žádoucího i nežádoucího chování, nekonzistentní uplatňování disciplíny a kázně, degradace žáků v procesu trestání, obviňování rodičů za něco, co neudělali nebo veřejné snižování jejich autority.

Vztahy s vrstevníky utvářejí děti od raného dětství. Svůj zásadní význam začínají mít v období dospívání (Kořa, 2015, s. 40). Projevy rizikového chování jsou často důležitým socializačním momentem ve skupině vrstevníků, kterou si dospívající vybral nebo se v ní ocitnul (Kabíček, 2014, s. 15). Vztahy s vrstevníky se nejvíce v období časně adolescence (10–13 let) výrazně proměňují. Je možné vyzorovat určité stupně vývoje, které na sebe volně navazují, ale zároveň se i prolínají (Kabíček, 2014, s. 25–27):

1. stupeň: Tendence vytvářet skupiny stejného pohlaví. Skupiny získávají oproti dřívějšímu stabilnější charakter a organizaci. V rámci těchto skupin se diferencují určité role, existuje tlak na loajalitu a konformitu. Děti opačného pohlaví se do skupiny nepřijímají a jsou vnímané spíše jejich negativní vlastnosti (např. dívky mluví o chlapcích jako o hrubých, chlapci o dívkách jako o užalovaných nebo ufnukaných). Skupiny působí významně socializačně, mohou ale vést jedince k rizikovému či delikventnímu chování.
2. stupeň: Objevuje se potřeba párového přátelství. Užší emoční vztah k důvěrnému příteli (přítelkyni) umožňuje sdílení pocitů, vnitřních prožitků, hledání identity. Přátelství chlapců bývá založeno na obdobných zájmech. Přátelství dívek souvisí více než se zájmy s hlubší emoční náklonností. Přátelství, která vznikají v tomto období, často přetrvávají do pozdní dospělosti.
3. stupeň: Začínají se objevovat první tápavé, bázlivé a nejisté tendence zájmu o druhé pohlaví. V této fázi mají spíše charakter vtipkování, pokřikování, kterým se častokrát oslabuje pocit strachu a nejistoty. Stále ale zůstávají důležité z hlediska

pohlaví homogenní skupiny, ve kterých si dospívající sdělují své zveličené zážitky s druhým pohlavím.

4. stupeň: Objevují se první zkušenosti s tzv. tajným nebo krátkodobým „chozením“. Převládajícím prvkem v prvotně vznikajících vztazích bývá zvědavost a potřeba ujištění o vlastní sebehodnotě a přitažlivosti.

Vrstevníci a vrstevnické skupiny jsou pro žáky na 2. stupni ZŠ hlavním prostředkem pro hledání a poznávání vlastního já. Matoušek a Matoušková (2011, s. 81) uvádí, že svým významem v této oblasti postupně zastihují jak rodinu, tak učitele. Na to, jak socializace v tomto prostředí probíhá, není jednoznačné odpovědět. Piaget se domníval, že základem ve vrstevnických skupinách bude demokratická interakce. Někteří kritici vývoje společnosti spíše popisují, že se jedná o „*nemilosrdné zákony džungle*“, kde pokud dítě chce uspět, musí si své místo vybojovat (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 82). Samotné vrstevnické skupiny jsou velmi různorodé a paušalizovat jejich vnitřní principy proto také není možné. V některých případech budou pro nedelikventní mládež zdrojem vlivu, který spíše potvrzuje hodnoty rodičů. Pro dospívající ze selhávajících rodin vrstevnická skupina může vytvářet rozhodující oporu pro delikventní chování. Současná kriminologie poukazuje na fakt, že značná část delikvence dospívajících probíhá v partách a vrstevnických skupinách (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 82).

Nároky na konformitu jsou většinou ve vrstevnických skupinách daleko větší než ve skupinách jiných. Tato konformita zahrnuje způsob vyjadřování – např. speciální jazyk, úpravu zevnějšku – např. účes, oděv, tetování, doplňky, postoj ke škole, rodičům, přírodě, penězům, různým druhům rizikového chování, zahrnuje také druh preferované hudby nebo akceptovatelné chování mezi muži a ženami. Dospívající, kteří zažívají nízkou podporu rodiny, se většinou silně fixují na tyto skupiny. Součástí vstupního rituálu bývá spáchání nějakého delikventního či rizikového činu, kdy dítě tímto ukazuje svou odvahu a zároveň sounáležitost ke skupině. Matoušek a Matoušková (2011, s. 83) uvádí, že pokud dítě jako vstupní rituál spáchá trestný čin, může být vůdcem skupiny nebo jejími členy dále vydírán a manipulován do věcí, pro které by se jinak nerozhodnul nebo by nad jejich spácháním váhal. Chvojka a Pekař (1997) popisují sledování 55 skupin dětí a mládeže, které se pohybovaly v roce 1996 v prostředí heren a diskoték. Tři čtvrtiny z nich prokazatelně překračovaly zákon (in Matoušek a Matoušková, 2011, s. 83).

Prokop (2001, s. 55–56) popisuje významné sociální funkce, které vrstevnická skupina v období dospívání plní. Pro většinu z nich je důležitý aspekt, že tyto projevy se dějí bez přítomnosti dospělých. Zařadil mezi ně například: možnost vyzkoušet si nové způsoby chování bez kontroly dospělých, hodnotit jedince a nacházet pozice v sociální skupině bez kontroly dospělých, mít podporu, např. při fyzickém střetu, konfliktu ze strany neznámých osob, učitelů, rodičů, sdílet prožitky, emoce, kterým by dospělí „nerozuměli“, prožívat pocity svobody a realizace vlastních nápadů, zažít podporu při řešení „generačního konfliktu“.

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Do tohoto okamžiku jsme se zabývali na základě odborných zdrojů a již realizovaných výzkumných studií tím, co je to krádež ve školním prostředí, jací jsou žáci na 2. stupni základních škol a jaké již byly vytvořeny teorie delikvence, které by nám měly pomoci nahlédnout na problematiku krádeží z hlediska jejich kontextů. Nyní se zaměříme na to, z jakého důvodu je dobré krádeže uskutečněné žáky ve škole blíže zkoumat.

Na výzkumný problém je možné pohlédnout ze dvou časových rovin. Jedna se zabývá situací ve škole a třídě „tady a teď“ a níže deklarovaným vlivem krádeží na proces výuky. Další rovinou je budoucnost a možnost ovlivnění dráhy delikvence některých žáků již ve školním prostředí tak, aby se na tuto dráhu nemuseli vydat. Obě roviny budou nyní blíže popsány.

Základní škola by měla představovat bezpečné místo určené pro výchovu a vzdělávání. Krádeže ve škole, kterým se věnuje tato disertační práce, jsou jedním z faktorů, které toto bezpečí narušují. Vzdělání na 2. stupni základních škol, dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, umožňuje žákům získat nejen dovednosti a znalosti, ale pomáhá jim také utvářet hodnoty a postoje k uvážlivému a kultivovanému chování (MŠMT, 2016, s. 9). Výchova z hlediska obecných cílů napomáhá zrodu kriticky myslících, nezávislých občanů, kteří si uvědomují vlastní důstojnost a zároveň také respektují práva a svobody druhých (Kotásek a kol., 2001, s. 14–15). Práce s žáky, kteří opakovaně kradou ve školním prostředí, je z hlediska těchto cílů náročné naplňovat. Řada výzkumných studií zkoumající vyšší míru delikventního chování ve školách, zahrnující krádeže, popisuje tuto skutečnost jako jednu z překážek k efektivnímu učení žáků (Harreaves a kol., 1975; Wilson, 1977). Jiné studie poukazují na to, že pokud žáci nevnímají ve školách bezpečí, budou se omezeně zapojovat do procesu učení (Bosworth a kol., 2011; Milkowska, 2011; Goldstein a kol., 2008; Brookmeyera kol. 2006). Vágnerová (2004, s. 795) uvádí, že krádeže představují 38 % všech přestupků školních dětí. Výrazný nárůst je možné pozorovat na 2. stupni základních škol. V souvislosti s krádežemi ve školním prostředí Čapek (2014, s. 73–74) popisuje, jak je obtížné určit, jaký typ dětí krádež realizuje a stejně tak i jejich motivy. Pokud chceme hlouběji porozumět krádežím ve škole, musíme se snažit pochopit jejich kontext (osobní situaci žáka, jeho rodiny a školního prostředí).

V životě žáků, kteří opakovaně páchají delikventní činnost, je možné vypořádat řadu signálů, které nám mohou pomoci odhalit možný budoucí vývoj v delikventní kariéře jednotlivců (Večerka, K., Holas, J., Tomášek, J., Diblíková, S., a Blatníková, Š., 2014, s. 8). Častokrát při retrospektivním zkoumání života dospělých delikventů vystupují oblasti, ve kterých, např. v rodinném nebo školním prostředí, si těchto signálů nikdo nevšiml nebo se jimi nikdo více nezabýval. Největším úskalím současné práce s žáky s delikventním chováním je opožděná intervence. Většinou začíná až v okamžiku, kdy je rizikové či delikventní chování již plně rozvinuto. Můžeme v tuto chvíli přemýšlet nad tím, zda by pomohl vhodný výchovný zásah či přístup učitele, vychovatele nebo sociálního pracovníka odvrátit nastartovanou kariéru budoucího delikventa. Školní prostředí, pokud by rizikové signály v životě žáků zachytilo a pracovalo s nimi, by se mohlo stát klíčovou oblastí možného zastavení delikventní dráhy některých žáků. Učitelé a vychovatelé jsou jedni z mála osob, kteří mimo rodinu mají pravidelný kontakt s jednotlivými žáky. Boxford (2015, s. 48) popisuje školní prostředí ve vztahu s projevy rizikového chování jako důležité místo socializace. Berger a Luckmann (1999, s. 136–144) zmiňují školu jako místo sekundární socializace, ve kterém je nutné nabývání vědění pro určitou roli ve společnosti. V tomto okamžiku může docházet ke konfliktům primární a sekundární socializace a učitelé potřebují „*zvláštní pedagogické postupy*“ (Berger a Luckmann, 1999, s. 141). Poté může docházet i v oblasti nastartovaného delikventního chování k oslabení rizikových faktorů rodinného prostředí v souvislosti se sekundární socializací. Pedagogové znají důležité základní informace o rodině a častokrát jsou schopni zachytit krizová období, kterými žáci prochází. Předpokladem je, že škola nemůže být uzavřeným systémem, ale pro efektivní práci a řešení, v našem případě krádeží, je nutná spolupráce s dalšími institucemi jako jsou rodina, orgán sociálně–právní ochrany dětí, probační a mediační služba, policie a další školská a sociální zařízení.

Po roce 1989 začalo docházet k výrazné regionální diferenciaci v oblasti sociálního a ekonomického vývoje, která má za následek koncentraci některých rizikových faktorů v určitých regionech České republiky (Kolektiv autorů, 2013, s. 30). Moravskoslezský kraj, který se stal klíčovou lokalitou pro výzkumnou část práce, je hned po Praze krajem s nejvyšší mírou kriminality. Jandourek (2011, s. 10) uvádí, že sever Moravy má hned několik znevýhodnění, ať už do polohy (hraniční oblast se Slovenskem a Polskem), tak do hustoty obyvatel či sociálních problémů, jako je nezaměstnanost nebo vysoké zastoupení etnických menšin. Můžeme tedy předpokládat, že se jedná o kraj, kde je možné

více sledovat a zkoumat krádeže ve školním prostředí. Velmi dobrým vstupem do terénu škol v oblasti krádeží ve školách je existující spolupráce školních metodiků prevence s krajskou metodičkou prevence. Každoročně jsou publikovány v rámci MSK statistiky jednotlivých škol v míře rizikového a delikventního chování s komentáři a diskuzemi, probíhají konference k těmto tématům a existuje také podpora vzdělávání v této oblasti (MSK, 2015).

Výzkumná práce zaměřená na bližší zkoumání krádeží uskutečněných žáky na 2. stupni základních škol v Moravskoslezském kraji by tak mohla být přínosem jak v oblasti pedagogické teorie zaměřené na specifika těchto žáků, tak v oblasti aplikace zjištění do praxe při volbě výchovných postupů učitelů základních škol při řešení těchto krádeží ve školách.

Po představení výzkumného problému v této kapitole přejdeme k vymezení cílů praktické části práce. Bude představeno filosofické východisko této disertační práce a v návaznosti na něj zvolený design práce. V textu budou popsány metody sběru se zaměřením na konstrukci dotazníku, přípravu polostrukturovaných rozhovorů a vybrané analýzy dat. Text se zabývá také limity výzkumu, které ujasní vymezení a omezení studie.

5 METODOLOGIE

5.1 Cíl

Cíle praktické části práce byly již představeny v úvodu disertační práce. První dva níže uvedené budou naplněny v této kapitole. Zahrnují vymezení konceptuálního rámce výzkumu a volby metodologie. Jedná se o tyto cíle:

- Stanovit filosofická východiska a konceptuální rámec, na jejichž základě je realizován výzkum.
- Představit zvolenou metodologii, metody sběru dat a informací a použité druhy analýzy dat.
- Zrealizovat dvoufázový výzkum a představit jeho výsledky a interpretace.
- Popsat limity výzkumu.

Hlavní cíle realizovaného výzkumu jsou rozděleny na deskriptivní a relační³⁸. Deskriptivní umožňují detailně popsat krádeže realizované žáky na 2. stupni základní školy ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji. Prostřednictvím deskriptivních cílů budou zjištěny četnosti a druhy krádeží ve škole páchané žáky v Moravskoslezském kraji. Bude také zjištěn sociální kontext žáků, kteří rizikově kradou ve škole v Moravskoslezském kraji se zaměřením na vybraná osobní specifika a prvky školního a rodinného prostředí.

Relační cíle jsou zaměřeny na zjištění závislosti páchaní rizikových krádeží žáky ve školním prostředí na vybraných prvcích osobního, rodinného a školního kontextu těchto žáků (regresivní analýza) a hlubší pochopení fenoménů v rodinném a školním prostředí žáků, kteří rizikově kradou (analýza typických případů žáků, kteří rizikově kradou).

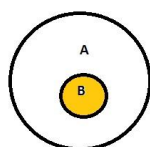
Nyní budou upřesněny klíčové pojmy použité v cílech výzkumu. Při definování pojmů bude využito tří formálně logických způsobů (Ochrana, 2009, s. 29–32). Prvním z nich

³⁸ Dle Gavory (2010, s. 56–58) je možné pracovat s třemi typy výzkumných problémů; deskriptivními, relačními a kauzálními. Deskriptivní nejčastěji hledají odpovědi na otázky „Jaké to je?“, při relačním se ptáme po vztazích mezi zkoumanými jevy, kauzální se pokouší zjišťovat příčinné vztahy.

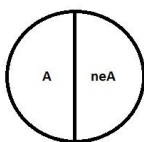
bude vymezení na základě nadřazenosti a podřazenosti³⁹. Toto definování využívá rodových a druhových pojmů a opírá se o tzv. klasickou aristotelovskou definici pojmů. Tímto způsobem je definován např. pojem „krádež realizovaná žákem ve škole“, „žák, který rizikově krade“, „vybraná osobní specifika“, „vybrané prvky školního kontextu“ a „vybrané prvky rodinného kontextu“.

Při definování pojmu „fenomén“ bude na základě vztahu protikladnosti⁴⁰, který se opírá o logický zákon vyloučení třetího. Jedná se o dichotomické vymezení. „Typický případ“ bude definován na základě vztahu rovnomocnosti⁴¹. V tomto případě byl předpoklad, že daný pojem má stejný obsah jako podaná informace, přestože se z hlediska výrazu formálně liší. A nyní již vybrané pojmy:

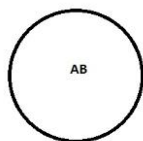
Krádež realizovaná žákem ve škole – je takové jednání, při kterém se žák zmocní ve školním prostředí jakékoliv věci, která není jeho za účelem nevrátit ji majiteli. Tato definice je inspirována Metodickým pokynem MŠMT (ČR, 2010, s. 104). Změna se týká pouze části, kde tento pokyn popisuje účel, který z pohledu autorky této práce je vymezen příliš úzce a nezahrnuje tak širokou možnou škálu variant.⁴² Z hlediska místa krádeže je krádež ve škole druhovým pojmem. V porovnání s legislativou se ale jedná o rodový pojem. Krádež v legislativě určuje, v jaké výši musí být hodnota ukradené věci, aby se jednalo o krádež ve smyslu trestného činu. Toto vymezení není z hlediska věku žáků a školního prostředí klíčovou informací. Některé předměty, přestože mají zanedbatelnou finanční hodnotu, mohou mít pro původního majitele hodnotu osobní nebo emoční.



³⁹ Obr. č. 7 Definování pojmů pomocí nadřazenosti a podřazenosti, jinými slovy rodu a druhu. Např. A - krádež kdekoliv, B - krádež ve škole. (srov. Ochrana, 2013, s. 30)



⁴⁰ Obr. č. 8 Definování pojmů na základě vztahu protikladnosti. Např. A – fenomén, neA – noumenon. (srov. Ochrana, 2013, s. 31)



⁴¹ Obr. č. 9 Definování pojmů na základě rovnomocnosti. Např. A – typické případy, B – případy, které byly nejbližší ideální průměry v regresivní analýze. (srov. Ochrana, 2013, s. 29).

⁴² Metodický pokyn vymezuje účel tak, že zloděj si chce věc ponechat nebo ji používat (ČR, 2010, s. 104).

Žák, který rizikově krade – Žák může věc odcizit jednorázově,⁴³ a přesto se může objevit riziko takového jednání do budoucna, pokud je takové chování propojeno s jinými opakovanými typy rizikového chování. Z tohoto důvodu je zaveden pojem „žák, který rizikově krade“. Jedná se o žáka, který se přiznal minimálně 2x ke krádeži ve školním prostředí nebo jednorázové krádeži spojené se zvýšeným rizikovým chováním (3 a vícekrát opakovaného rizikového chování). Tomášek (2010, s. 92) tvrdí, že mezi jednotlivci (osobnost a kontext), kteří např. spáchají jednorázovou krádež ve škole, a těmi, kteří nic takového nespáchají, nejsou signifikantní rozdíly. Kaiser (1994) uvádí, že osobnost a kontext se bude lišit jen u těch, kde k činům dochází opakovaně.

Vybraná osobní specifika – Mezi vybraná osobní specifika žáků byla zařazena ta, která se objevila jako významná ve vybraných teoriích delikvence (viz kap. 2) a výzkumech kontextu krádeží žáků. Jedná se o tato specifika (v závorce jsou uvedeny odkazy na některé autory a odborné zdroje, ve kterých se těmito specifiky ve vztahu k delikventnímu chování nebo přímo krádežím zabývají):

- Pohlaví (Huizinga a kol., 1993; Podaná, Buriánek, 2007; Moravcová a kol., 2015; Boxford, 2015).
- Věk (Podaná, Buriánek, 2007; Moravcová a kol. 2015; Boxford, 2015).
- Rizikové chování (Jessor, 1991; Boxford, 2015).
- Nízká sebekontrola (Gottfredson, Hirschi, 1990). Nízká sebekontrola je definována jako:
 - Neschopnost odložit uspokojení a nezáměr o dlouhodobé dosahování cílů (impulzivita).
 - Deficit v péči, houževnatosti a vytrvalosti.
 - Vyhledávání dobrodružství a rizika.
 - Lhostejnost a necitlivost k potřebám druhých (Moravcová a kol., 2015).
- Osobní morálka, která je určována internalizovanými pravidly a emocemi (Moravcová a kol., 2015).

⁴³ Jednorázové odcizení věci může být považováno za nahodilé, nebo pokud se na něj podíváme v kontextu vývojového období dospívání, můžeme ho považovat za normální. Dospívající si testuje hranice, potřebuje prožívat nekonformitu, překračovat krátkodobě hranice obecně akceptovaných norem. Přesto po ukončení tohoto vývojového období se nemusí projevovat delikventně (srov. Macek, 2003)

- Delikventní kamarádi (Matoušek, Kroftová, 2003; Steketee, 2012; Haynie, Osgood, 2005).

Vybrané prvky školního kontextu – Stejně jako v osobních specifikách, také nyní byly vybrány z nadřazené skupiny všech prvků školního kontextu ty, které byly zkoumány nebo jsou součástí již popsanych teorií delikvence. Přičemž většina autorů se shoduje v tom, že pojmy sociální kontext a sociální prostředí jsou ve své podstatě totožné (např. Maříková a kol., 1996, s. 526). Jedná se o tyto vybrané prvky školního kontextu:

Napětí ve škole (Robert Agnew, 1992; Bosworth a kol., 2011).

Kontrola ve škole (Harbaugh a kol., 2013).

Sociální vazba ke škole (AlMakadma a kol., 2016; Moravcová a kol., 2015).

Dosahování cílů ve škole (Merton, 1968).

Delikventní prostředí (např. Sutherland, Cressey, Luckenbill, 1992; Milkowska, 2011; Moravcová a kol., 2015).

Vybrané prvky rodinného kontextu – Rodinný kontext vzhledem k delikvenci je v centru pozornosti výzkumníků daleko více než kontext školní. Vybrané prvky tohoto kontextu opět uvádí výčet vybraných prvků z popsanych teorií a výzkumů:

Neúplnost rodiny (Huizinga a kol., 1993; Juby & Farrington, 2001).

Nezaměstnanost rodičů (Robert Agnew, 1992).

Sociální vazba k rodině (Hirschi, 1969).

Dosahování cílů v rodině (Merton, 1968).

Kontrola v rodině (Loeber, Stouthamer-Loeber, 1986; Krohn, Thornberry, 2003; Moravcová a kol., 2015).

Napětí v rodině (Robert Agnew, 1992; Moravcová a kol., 2015)

Sociální učení v rodině (Bandura, 1977; Sutherland, Cressey, 1978; Anderson, 1999).

Fenomén – význam tohoto slova je chápán v cíli práce z filosofického hlediska jako jev nebo přesněji vše, co se jeví ve smyslové zkušenosti a co je „*dáno v bezprostředním náhledu věci (opak noumenon)*“ (Kraus a kol., 2014, s. 238). Slovo noumenon pochází z platónovské filosofie a znamená podstatu věci, která existuje nezávisle na naší zkušenosti. Je možné ji postihnout čistým rozumem (Kraus a kol., 2014, s. 560).

Typické případy (žáků, kteří rizikově kradou ve škole) – za typické žáky, kteří kradou ve škole, jsou v tomto výzkumu považováni žáci, kteří z hlediska kontextu byli nejbližší ideální průměrci v regresivní analýze. Tito žáci byli objeveni tak, že z logistické regrese byly nejdříve vybrány statisticky významné proměnné. U každé této proměnné byl zjištěn aritmetický průměr pro skupinu žáků, kteří rizikově kradou. Ze skupiny žáků, kteří rizikově kradou, se vybrali ti, kteří se svými hodnotami nejvíce přibližovali průměrným hodnotám těchto proměnných.

Žáci v normě (z hlediska rizikového chování) – Za žáky v normě jsou v tomto výzkumu považováni žáci s nízkou mírou všech rizikových projevů (1–2 rizikovými projevy), které se dají považovat za adekvátní vzhledem k období dospívání, hledání vlastní identity, potřebě riskovat, ujasňovat si hranice, normy. „Žáky v normě“ např. projekt SAHA nazývá „neproblémovými adolescenty“ (Sobotková a kol., 2004, s. 78).

5.2 Filosofická východiska výzkumu

Každý výzkum je vytvořen a realizován na základě určitých filosofických východisek. Ty poté ovlivňují stanovení cílů výzkumů, volbu strategie, výběr metod, ať to již výzkumník ve své práci přizná či nikoliv. Anzenbacher (in Pohl a kol., 2010, s. 41) popisuje, že „*všichni lidé mají nějakou filosofii, ať to vědí nebo ne*“. Vzhledem k vymezeným cílům práce se jeví jako nejvhodnější strategie použití smíšeného výzkumného designu.

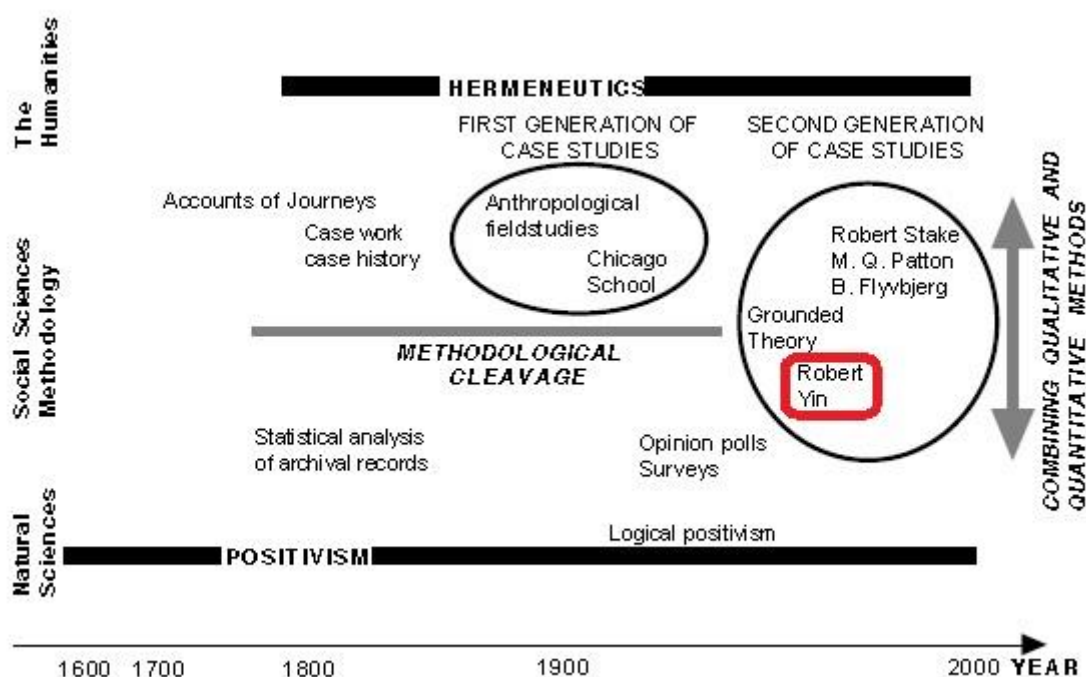
Přestože smíšený výzkumný design je uplatňován ve zvýšené míře především od konce 20. století (Složilová, 2011, s. 51), můžeme objevit historické kořeny kombinace metod již ve starověkém Řecku. Vlčková (2011, s. 2) v souvislosti s tímto zmiňuje diskuze o jedné universální pravdě a více pravdách a hledání střední cesty (Sokrates, Aristoteles, Platón, sofisté). Tento design je také v souladu chápání vědy naší epochy (postnovověké vědy),

kteřá již nestaví na absolutních výpovědích a odklání se jak od čistého racionálního usuzování na jedné straně, tak z pevných induktivních závěrů na straně druhé (Ochrana, 2009, s. 44).

Současné pojetí smíšeného výzkumu má své filosofické východisko dle některých autorů převážně v pragmatismu (Creswell, 2003; Složilová, 2011). Klasici pragmatismu měli ve skutečnosti velmi odlišné názory na některé zásadní otázky (např. Co je pravda?) (Složilová, 2011, s. 55) a s tím souvisí i určitá problematičnost automatického chápání pragmatismu jako filosofického a epistemologického východiska pro smíšený design. Proč je tedy pragmatismus takto často chápán? Tento směr zpochybňuje existenci určitých věcných a neměnných pravd. Odmítá také jasné předpoklady o povaze a poznání pravdy (Maxey, 2003, s. 52). Tento přístup tak umožňuje překonat propast v chápání rozličných filosofických východisek pro vnímání reality, oddělení či chápání vazby výzkumník – respondent, práci s příčinou a následkem, vymezení vhodného vzorku pro výzkum a dalšími, které kvalitativní a kvantitativní výzkum chápou ze zcela odlišných pozic. Pragmatismus se snaží ukázat, že je schopen překonat rozdíly a věda, morálka a náboženství nejsou v rozporu (James, 2003, s. 23–25). Dewey popisuje svou teorii poznání na skutečnosti, že vše živé se musí neustále adaptovat na měnící se prostředí (Hickman, 1998, s. 167). V této disertační práci se budeme přiklánět k textu Bergmana (2011, s. 464), který popisuje, že důkladné studium pragmatismu je nekompatibilní s pozitivismem a konstruktivismem a někdy je mylně chápáno, že vše je ve výzkumu dovoleno. Tento výzkum se hlásí k tzv. třetí generaci smíšených metod (Bergman, 2011), kde na základě cíle výzkumu budou vybírány také nejvhodnější metody a jejich analýzy. U každé metody bude vysvětleno, za jakým účelem byla použita a jakým způsobem byla analyzována získaná data a informace.

Velkou inspirací pro vytvoření filosofického rámce této disertace byla výzkumná práce Pohla a kol. (2010), kteří vytvářeli vícepřípadové studie českých škol. Pohl a kol. (2010, s. 41–44) uvádí s odkazem na Hendla (2005, s. 97) a Švaříčka a Šedřovou a kol. (2007, s. 20–21), že také v rámci kvalitativního výzkumu je prostor pro tzv. „subtilní“ či transcendentální realismus (Hendl, 2005, 97), který klade důraz na hledání přijatelných vysvětlení popisovaných jevů. Důvěra v to, že existují sociální struktury a mechanismy, které stojí za jevy či situacemi, působí v nich, ovlivňují jednání lidí, jsou projevem realismu. Pohl a kol. (2010, s. s. 42) uvádí: „*Subtilní neboli transcendentální realismus se vymezuje jak vůči pozitivismu, tak vůči radikálnímu konstruktivismu především v pohledu*

na podstatu sociální reality.“ Podle Hendla (2005, s. 97) je realismus střední cestou mezi uvedenými směry. Nabízí novou integraci subjektivistických a objektivistických přístupů. V této práci je realizován první a druhou fází výzkumu, které tvoří celek a umožňují naplnění cíle výzkumu. Mezi zastánce transcendentálního (subtilního) realismu uvádí Hendl i významné methodology a autory případových studií, např. Milese a Hubermana (2014) nebo Yina (2014), o jehož práci z posledního období se opírá také tato disertace. Robert Yin (2014) patří do druhé generace případových studií (*Second Generation of Case Studies*) využívající smíšeného designu vycházejícího z post-pozitivismu, který se opírá o principy hermeneutiky (viz obr. č. 10).



Obr. č. 10 Historie případových studií.

Zdroj: srov. Johanssen, 2008 In Mareš, 2015

K filosofickým kořenům, z nichž vyrůstají filosofické pozice designu případových studií, bývají řazeny hermeneuticko-narativní a fenomenologická tradice (Miovský, 2006, s. 39–45). Oba tyto přístupy ukazují více na zkoumání subjektivního pohledu respondentů na svět, případně intersubjektivního chápání světa. Fenomenologický přístup je uplatňován především v druhé fázi výzkumu, který je zaměřen na hlubší pochopení pěti případů žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí. Creswell (2003, s. 15) popisuje fenomenologický přístup jako takový, kde jde o to pokusit se zkoumat podstatu (esenci)

lidské zkušenosti zaměřenou na odhalování fenoménů popsaných tak, jak je vidí respondenti výzkumu.

5.3 Design práce, výzkumný plán

Základním výzkumným přístupem v této práci je vícepřípadová studie pro výzkumné účely. Je využíváno designu práce s prohlubujícím modelem smíšeného výzkumného designu, v rámci kterého bude docházet ke kombinaci kvantitativní a kvalitativní metodologie, ve schématu s převažující částí kvantitativní (srov. Vlčková, 2011, s. 1–6). Hendl (2008, s. 279) popisuje tento způsob smíšeného designu jako simultánní kombinování ve schématu QUAN + qual⁴⁴. Výzkum má převážně deduktivní povahu, kdy rámec studie ohraničují již známé teorie. Induktivní, ale i deduktivní přístup bude použit v druhé části výzkumu, ve kterém bude představeno pět případových studií žáků. Čím je menší tým výzkumníků nebo existuje-li pouze jeden výzkumník pro tvorbu vícepřípadové studie, tím je nutnější více zahrnovat pro porozumění případům metody kvantitativní (Stake, 2006, s. 30). Použití vícepřípadové studie umožní vyjasnění některých otázek rodinného a školního kontextu žáků, kteří rizikově kradli ve školním prostředí či prohloubení pochopení ověřených teorií.

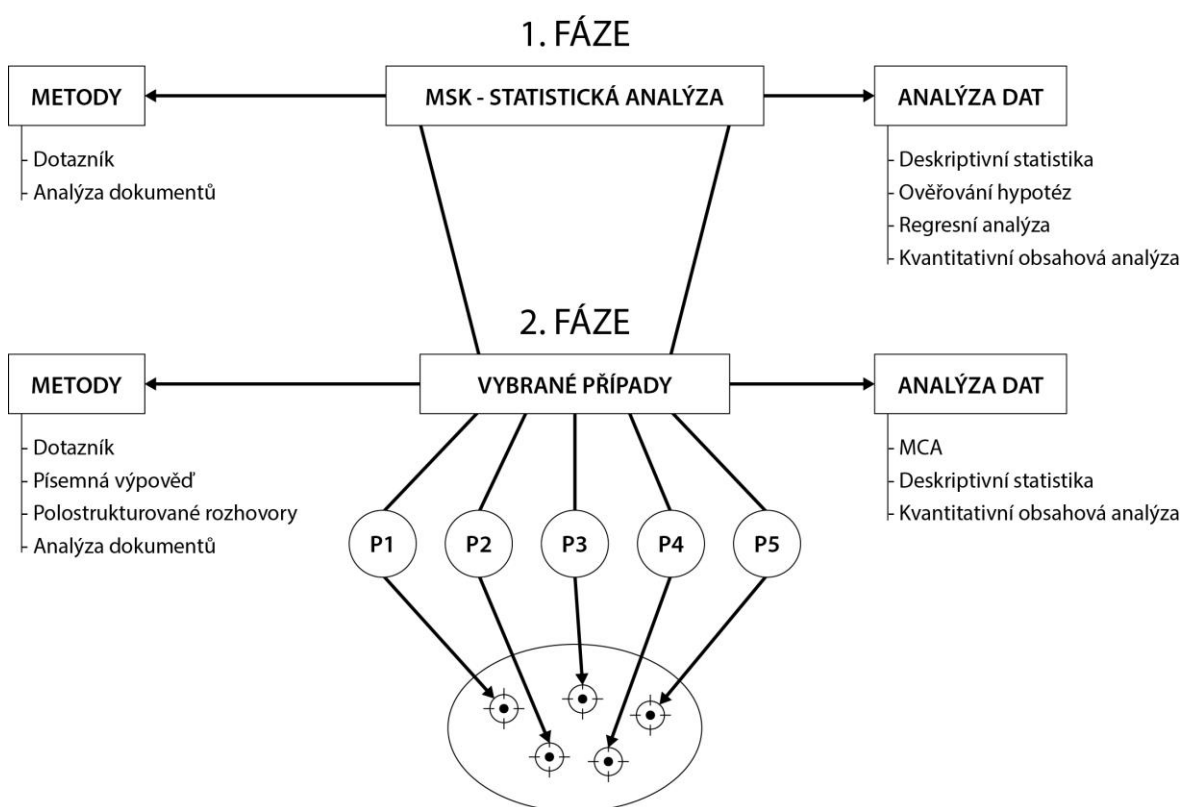
Bude se jednat o „*přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět tak k jeho hlubšímu porozumění*“ (Mareš, 2015, s. 116). Dále uvádí, že pokud je smíšený design dobře zvládnutý, umožňuje lépe pochopit složitost reality (Mareš, 2015, s. 119).

Výzkum je rozdělen do dvou fází (viz obr. č. 11). V první fázi výzkumu proběhne dotazníkové šetření – self-reportové studie žáků, které umožní ověřit platnost vybraných teorií delikvence blíže popsaných v kap. 2. Nezávislé proměnné sociálního kontextu byly stanoveny na základě podnětů z těchto jedenácti teorií, vysvětlující kontexty delikventního chování (teorie kulturního přenosu, teorie sociální vazby a sociální kontroly, obecná teorie kriminality, obecná teorie napětí, teorie anomie, teorie vývojové kriminologie, teorie krádeží z hlediska jungiánské analýzy, teorie sociálního učení, kognitivní teorie morálního chápání hodnot, teorie odstrašování, teorie rizikového životního stylu). Součástí první části

⁴⁴ QUAN = kvantitativní, qual = kvalitativní. Mimo výše popsané schéma simultánního kombinování Hendl (2008, s. 279) popisuje schéma QUAL + Juan, které znamená, že výzkum je v podstatě kvalitativní s cílem navrhnout teorii a kvantitativní přístup se používá pouze k doplnění výsledků, jež se zahrnou do základního rámce kvalitativního výzkumu.

výzkumu je také analýza čtyřiceti školních řádů se zaměřením na to, jak je téma krádeží v těchto dokumentech popsáno a do jaké míry je v souladu s legislativou a aktuálními metodickými doporučeními ministerstva školství.

V druhé fázi výzkumu bude představeno pět případových studií, tzv. typických žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí. Pro výsledky a interpretace bude použito několik výzkumných metod (dotazník – self-reportová výpověď žáků určená pro kvantitativní zpracování, volná písemná výpověď žáků – pro kvalitativní analýzu, dále pro kvalitativní analýzu – rozhovor s ředitelem školy a metodikem prevence a analýza písemných materiálů). V této části výzkumu bude pracováno s tzv. dilematy kvintáty (Stake, 2006, s. 8), kde s výstupy bude pracováno více než na úrovni generalizace na úrovni lokální.



Obr. č. 11 Fáze výzkumu.

Zdroj: autorka

Charakteristika vícepřípadové studie⁴⁵. Ve vícepřípadových studiích se nezaměřujeme na případ z individuálního hlediska, ale na soubor případů, mezi kterými je možné najít

⁴⁵ Mareš (2015, s. 119) upozorňuje na problém s překládáním pojmu „multi-case study“. V češtině se tak můžeme setkat u Hendla (2005, s. 110) s pojmem mnohopřípadová studie, u Walterové a Starého (2006)

spojitost. Stake (2006, s. 6) nazývá tuto skupinu případů kvintánou (*quintain*)⁴⁶. Můžeme si ji představit jako terč, kde nás nezajímá jen střed, ale pro jeho pochopení a porozumění celku potřebujeme obsáhnout celý prostor terče. V případě této práce bude kvintánou skupina žáků, kteří rizikově kradou ve školách v Moravskoslezském kraji (srov. Stake, 2006, s. 23)⁴⁷. Jenny Steward (2012, s. 68) přidává, že výhodou vícepřípadových studií je to, že se nezaměřují pouze na fenomény, věci a problémy, ale umožňují rozšíření hranic poznání o kontexty, které nejsou na první pohled zřetelné. Uvádí některé autory, kteří se tématem vícepřípadových studií zabývají z metodologického hlediska (např. King a kol., 1994; Miles a Huberman, 2014; Stake, 2006; Yin, 2014). Domnívá se, že vícepřípadové studie jsou klíčové pro výzkumy ve vzdělávání, kde z jejího pohledu není zapotřebí jen ověřovat teorie, ale zajímat se např. o zásadní faktory, které ovlivňují úspěch či neúspěch ve studiu. Vícepřípadové studie v České republice se ve školách převážně zaměřují na řídicí práci ve škole (Pol, 2007; Sedláček, 2007a, 2007b, 2008). Můžeme ale také nalézt výzkumné studie zaměřené přímo na žáka; „premianta a propadlíka“ (Kučera, 1995), na „dobrého“ žáka (Semerádová, 1995), „problémového“ žáka (Skřipcová, 1996) nebo žáka a jeho volbu další životní dráhy (Kučera, 2004). Z hlediska způsobu sledování bude použito v této disertaci krátkodobé sledování případu, v anglicky psané literatuře nacházíme pojem „*cross-sectional research*“ (např. Gottfredson & Hirschi, 1990). Mareš uvádí český ekvivalent zaměřený na design případové studie „*transversální případová studie*“ (Mareš, 2015, s. 121). Častěji se však setkáme v literatuře s pojmem „*průřezová studie*“. Kromě deskriptivního charakteru studie bude využit také explanační význam studie, kdy bude výstupem také zájem o důvěryhodné a přesvědčivé vysvětlení některých vztahů žáků, kteří realizují rizikové krádeže ve škole, a jejich vybraných prvků kontextu (srov. Mareš, 2015, s. 121).

Yin (2014, s. 29) uvádí pět základních částí výzkumného projektu s použitím vícepřípadové studie. Jedná se o formulaci výzkumných otázek, vymezení jednotky výzkumu, kritéria pro interpretování výzkumných nálezů a formulace alternativních

vícečetná případová studie, u Dvořáka a kol.(2010) potom vícepřípadová studie, termín, který používá i tato disertační práce.

⁴⁶ Slovo „kvintána“ znamená původně rytířskou hru ze středověku s otočným dřevěným panákem s napřaženým ramenem. Rytíř jel na koni a do panáka se střefoval prostřednictvím založeného dřevce. Po roztočení panáka, musel uhýbat napřaženému rameni (Hodek, Hais, 1997). Stake (2006) jako „kvintánu“ pojmenoval soubor případů s jejich kontextem, které jsou zkoumány ve vícepřípadových studiích. Mnozí autoři tento název přejali a ve svých studiích ho dále používají (např. Steward, 2012).

⁴⁷ Stake (2006, s. 23) uvádí příklady možných kvintán. Jednou z nich jsou například pracovníci škol, kteří falšují výsledky testů studentů.

vysvětlení. (srov. Mareš, 2015, s. 123–124). Všechny tyto části budou postupně představeny a dány do kontextu této výzkumné práce.

Yin dále uvádí, že pro korektní zkoumání je zapotřebí se zabývat ve výzkumném projektu konstruktovou validitou, vnitřní a vnější validitou a reliabilitou. Pro zajištění konstruktové validity bude pracováno s více metodami sběru dat a jejich analýz. Snahou bude – odpoutat se od subjektivismu při tvorbě výzkumné strategie, analýze dat a jejich interpretacích. Byl vytvořen Základní model vícepřípadové studie (podrobněji je popsán v kap. 7, obr. č. 14) opírající se o Bronfenbrennerův ekologický model, na kterém je založena struktura a zaměření výzkumné práce především v 2. fázi výzkumu. Kvantitativní část výzkumu se opírá o jedenáct teorií delikvence a ověřuje míru jejich platnosti pro krádeže ve škole v oblasti Moravskoslezského kraje. Pro zajištění vnější validity bude pracováno s logickým replikováním nálezů z regresivní analýzy pro hlubší zkoumání konkrétních vybraných případů. Pro zajištění reliability je v průběhu celého výzkumu veden pečlivý protokol o výzkumu a v každé fázi výzkumu dochází k popsání limitů výzkumů, ve kterých by mohlo docházet k chybám a zkreslením (srov. Mareš, 2015, s. 125–126).

Případové studie v rámci výzkumných plánů rozlišují pět úrovní otázek (Mareš, 2015, s. 126). Níže jsou uvedeny popisy úrovní konstrukce otázek ve výzkumu.

1. úroveň – zahrnuje konkrétní otázky, které budou kladeny informantům – žákům, ředitelům škol a metodikům prevence. Blíže budou představeny v podkapitole 5. 4 „Metody sběru dat“. Součástí bude také detailní popis nezávisle proměnných.
2. úroveň – hledá odpovědi na deskriptivní výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: Výzkumná otázka č. 2: Jak je téma krádeží ve škole popsáno ve školních řádech základních škol v Moravskoslezském kraji? Jak jsou tyto popisy v souladu s legislativou a aktuálními metodickými doporučeními týkajícími se krádeží ve školách?

Výzkumná otázka č. 2: Jak je téma krádeží ve škole popsáno ve školních řádech základních škol v MSK? Jak jsou tyto popisy v souladu s aktuálním metodickým doporučením ohledně krádeží ve školách?

3. úroveň – se zabývá signifikantními vztahy mezi závisle proměnnou a nezávisle proměnnými sociálního kontextu. Odpověď umožní použití lineární regresní analýzy.

Výzkumná otázka č. 3: Jak závisí páchaní rizikových krádeží realizovaných žáky ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji na vybraných prvcích osobního, rodinného a školního kontextu těchto žáků?

Podrobněji bude také analyzovaný vztah rizikových krádeží a vybraných prvků osobního, rodinného a školního kontextu. Bude ověřováno těchto deset alternativních hypotéz:

H1: Míra sebekontroly žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H2: Vazba ke škole žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H3: Dosahování cílů ve škole žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H4: Vazba k rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H5: Napětí v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

H6: Kontrola v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H7: Sociální učení delikventnímu chování v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

H8: Kradení věcí mimo školní prostředí žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

H9: Viktimizace v oblasti krádeží ve škole žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší, než u žáků v normě.

H10: Výskyt delikventních kamarádů žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže, je vyšší než u žáků v normě.

4. úroveň – bude zjišťována za pomoci analýzy pěti typických případů žáků, kteří

rizikově kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji.

Výzkumná otázka č. 4: Jaké fenomény se objevují v rodinném a školním kontextu typických žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji?

5. úroveň – hledá možnosti generalizace a míru platnosti daných zjištění. Ptáme se:

Je možná generalizace daných zjištění? Pokud ano, tak do jaké míry. Pokud ne, jaké výzkumy musí následovat a na co musí být zaměřeny?

5.4 Metody sběru dat

Nyní budou představeny čtyři základní metody sběru dat a informací, které byly použity ve výzkumu. Jedná se o dotazníkové šetření žáků 2. stupně základních škol v Moravskoslezském kraji, polostrukturovaný rozhovor s řediteli škol, polostrukturovaný rozhovor s metodiky prevence a analýza školních dokumentů vztahujících se k řešení krádeží ve vybraných pěti případech.

1. **Dotazníkové šetření žáků** – self reportová studie pro kvantitativní a kvalitativní analýzu dat a informací.

Self-reportový výzkum (dotazníkové šetření ve třídách) pro zjištění výskytu krádeží na 2. stupni základních škol byl zvolen jako klíčová metoda z několika důvodů. Boxford (2015, s. 15–16) popisuje možnost vysoké validity i reliability výzkumu prostřednictvím self-reportové studie a možnost hlouběji porozumět problému páčání krádeží ve školách samotnými žáky. Naopak Pelikán (2011, s. 104) se domnívá, že pokud je self-report realizován pouze formou dotazníku, validita získaných údajů může být velmi problematická. Autor popisuje, že při jednom ze svých realizovaných výzkumů objevil tři roviny sebereflexe, které se objevují ve výpovědích. První je to, co člověk o sobě je ochoten sdělit, druhá se zaměřuje na to, co je ochoten si připustit vzhledem k vlastnímu jednání, třetí rovina je skutečné jednání a jeho motivy. V tomto výzkumu byl úmysl self report z dotazníkové formy doplnit self-reportem žáků formou písemné slohové práce.

Rozhovor vzhledem k zabezpečení žáků o anonymitě však nebyl možný zrealizovat. Již z prostudovaných odborných zdrojů bylo známo, že většina krádeží ve škole, jejímiž pachatelé jsou žáci, jsou krádežemi latentními. Výpovědi jednotlivých žáků o kontextu třídy je doplňován výstupy ze všech dotazníků žáků dané třídy. Kontext školy potom doplňuje rozhovor s ředitelem školy a metodikem prevence a analýza písemných materiálů školy.

Dotazník poskytuje také jistou míru anonymity, vyšší než přímé dotazování prostřednictvím rozhovoru. Tato metoda je tedy vhodnější pro věk nastupující adolescence. Boxford uvádí na základě zjištění v jeho výzkumu (Boxford, 2015, s. 15), že 15letí více sdělí do dotazníku než tváří v tvář. Všichni žáci píšou společně v jedné třídě. Nemohou se tak navzájem ovlivňovat. Ve srovnání s kriminologickými údaji nebo údaji metodiků prevence či ředitelů se jedná o přesnější zdroj informací zahrnující také latentní činy.

Pro omezení vlivu subjektivity výzkumníka, který dotazník konstruoval, byla dodržena níže uvedená pravidla (Srov. Pelikán, 2011, s. 106–107):

- Položky byly formulovány neutrálně tak, aby z nich nebylo možné odvodit očekávání tazatele.
- Alternativy odpovědí byly navrženy tak, aby neexistovala zjevně optimální varianta.
- Po jazykové stránce byly položky formulovány se záměrem jasných a srozumitelných formulací s využitím slovní zásoby žáků 2. stupně základní školy. Srozumitelnost formulací položek byla také ověřena v rámci předvýzkumu a dále byly některé položky přeformulovány nebo upraveny (viz. kap. 6, s. 128).

Dotazník (Příloha č. 1) se pro účely tohoto výzkumu skládá ze čtyř částí, 25 položek je rozděleno do dalších podpoložek. Při konstrukci dotazníku byly použity otázky uzavřené (9, 10, 11, 13, 17, 18, 22, 23, 24), polouzavřené (8, 19, 20, 21), otevřené (25) a otázky škálovací (1, 2, 3, 4., 5, 6, 7, 12, 14, 15, 16). Škálovací otázky byly použity pro vytváření souhrnných indexů vztahujícím se k jednotlivým nezávisle proměnným popsaných dále v textu. Součástí Přílohy č. 2 je podrobná legenda, která popisuje, na základě čeho byly jednotlivé položky vytvořeny a jak byly výsledky zpracovávány pro potřeby statistiky. Vstupní část seznamuje žáky s obsahem dotazníku a jeho způsobem vyplnění. Součástí jsou také motivační prvky (vyjádřený zájem o názory a zkušenosti žáků, nepřítomnost učitele při vyplňování dotazníků nebo jeho přítomnost v zadní části třídy, prestiž výzkumu

podpořena spoluprací se dvěma univerzitami, možnost se v průběhu doptat na nejasnosti přímo výzkumníka). Do dotazníku byly zařazeny položky, tzv. lži skóre, jedna prostřednictvím opačného škálování a druhá formou stejného dotazu na dvou různých místech v dotazníku. Dotazník byl ověřen na čtyřech žácích 2. stupně ZŠ s opakovanými problémy ve školním prostředí. Na základě dotazů těchto žáků byla upravena některá zadání položek. Všichni žáci měli vyplněn dotazník v čase 35–45 min. Boxford (2015, s. 20) doporučuje max. dobu self-reportových dotazníků pro žáky ve věku 14–15 let 60 min. Vzhledem k tomu, že tento výzkum zahrnoval i žáky mladší, bylo záměrem připravit dotazník tak, aby bylo možné ho vyplnit v rámci vyučovací hodiny (45 min). Vždy se jedná o určitý kompromis. V tomto případě zestručnění dotazníku mělo za příčinu snížení reliability pro některé nezávisle proměnné. Jednalo se například o nezávisle proměnnou „sebekontrola“⁴⁸, která byla zjišťována šesti položkami v dotazníku. Pro zvýšení reliability je možné použít položek až dvanáct.

První část dotazníku je zaměřena na názory a zkušenosti žáků týkající se školy. Druhá část je zacílena na rodinu. V části třetí s názvem „Věci, které občas lidé dělají“ se položky týkají krádeží ve školách a jiných forem rizikového chování, se kterými se žáci mohli ve škole setkat. Čtvrtá část obsahuje zadání volné výpovědi pro kvalitativní analýzu – vyprávění na téma „Moje rodina“. Otázky identifikační byly uvedeny v závěru dotazníku. Jednalo se o položky 22, 23 a 24.

Závisle proměnná (žák, který rizikově krade), jak bylo již podrobněji uvedeno v podkapitole 5.1 na s. 93, nabývala hodnoty 1 u těch žáků, kteří se přiznali k opakované krádeži ve školním prostředí nebo k jednorázové krádeži a třem či více četnostem rizikového chování. U ostatních žáků potom nabývala hodnoty 0 (alternativní náhodná veličina).

Nezávisle proměnné byly vymezeny na základě již realizovaných výzkumů a zdrojů odborných textů k tématu práce. Pro přehlednost jsou rozděleny na proměnné týkající se osobních specifíků žáků a jejich rodinného, školního a vrstevnického kontextu. Jedná se o tyto proměnné:

OSOBNÍ SPECIFIKA RESPONDENTŮ

⁴⁸ Míra sebekontroly byla zjišťována v dotazníku v položkách 7.1–7.6.

- Pohlaví – chlapci/dívky (Položka 22). Dle výzkumů chlapci se podílejí na krádežích více, než dívky. (Huizinga a kol., 1993; Podaná, Buriánek, 2007; Moravcová a kol., 2015; Boxford, 2015)
- Věk – (Položka 23). Četnosti krádeží u žáků u sledovaného věku 12–15 let s věkem stoupají. (Podaná, Buriánek, 2007; Moravcová a kol. 2015).
- Rizikové chování – krádež mimo školu (Položky 19., 20.). Opakované krádeže ve škole souvisí s krádežemi mimo školu (Boxford, 2015).
- Rizikové chování (Položka 21) – aspoň 3x vybrané uvedené chování v dotazníku. Jednotlivé položky byly vytvořeny na základě definování rizikového chování ve školách v metodickém pokynu MŠMT. Richard Jessor (1991) popsal tzv. rizikový životní styl. Žáci mají spíše rizikový životní styl skládající se z více typů rizikového chování než, že by se jejich rizikovost projevovала pouze v jedné či dvou oblastech.
- Sebekontrola (Položky 7.1–7.6). Autoři obecné teorie kriminality Gottfredson a Hirschi se domnívají, že sebekontrola u dítěte je utvořena již od 8–10 roku. Teorie pojímá delikvenci jako problém nízké sebekontroly jedinců (Gottfredson, Hirschi, 1990, s. 219–221). Nízká sebekontrola je definována jako:
 - Neschopnost odložit uspokojení a nezájem o dlouhodobé dosahování cílů (impulzivita).
 - Deficit v péči, houževnatosti a vytrvalosti.
 - Vyhledávání dobrodružství a rizika.
 - Lhostejnost a necitlivost k potřebám druhých. (Moravcová a kol., 2015)
- Osobní morálka (Položky 5.1–5.6) je určována internalizovanými pravidly a emocemi. Může usnadnit delikvenci, pokud si jedinec nemyslí, že jednat delikventně je špatné. Tvorba položek osobní morálky byla inspirována dotazníkem ISRD3 (Moravcová a kol., 2015). Pro analýzu byly jednotlivé položky zprůměrovány, což stanovilo hodnotu morálky respondenta. Čím je výsledná hodnota vyšší, tím je „horší“ morálka jedince. Mezi osobní morálkou a celoživotní delikvencí jedinců byla prokázána středně silná závislost (Pearsonův korelační koeficient = 0,39).

- Viktimizace v oblasti krádeží (Položka 8). Čírtková (1998, s. 63–64) popisuje existenci viktimologicky orientovaných teorií. Jedna z nich, vychází z předpokladu, že oběť, stejně jako pachatel, jsou lidé s rizikovým životním stylem. Znamená to, že lidé z této skupiny mohou být častokrát pachateli a zároveň oběťmi více, než lidé z jiných skupin.

RODINNÝ KONTEXT

- Neúplnost rodiny (Položka 9). Neúplnost rodiny uvádějí někteří autoři jako zdroj rizika vyšší delikvence žáků (Huizinga a kol., 1993; Juby, Farrington, 2001).
- Nezaměstnanost rodičů (Položky 10, 11). Robert Agnew (1992) považuje sociálně-ekonomické napětí v rodině za rizikový faktor vedoucí k delikvenci dětí.
- Sociální vazba k rodině (Položky 12.1–12.6). Hirschi (1969) se domnívá, že děti, které mají ke svým rodičům blízký vztah a záleží jim na tom, co si o nich rodiče myslí a důvěřují jim, se spíše vyvarují delikventního chování.
- Dosahování cílů v rodině (Položky 14.1–14.3). Mertonova teorie popisuje, že pokud mohou děti dosahovat svých osobních cílů legálními prostředky, snižuje se jejich delikvence (Merton, 1968).
- Kontrola v rodině (Položky 15.1–15.5), jinými slovy rodičovský dohled, považují někteří autoři za projektivní (ochranný) faktor směrem k delikventnímu chování (Loeber, Stouthamer–Loeber, 1986; Krohn, Thornberry, 2003). ISRD3 ukázalo silný vztah mezi rodičovským dohledem (kontrolou) a kvalitou vztahů v rodině (sociální vazba k rodině). Byl také prokázán silný vztah kontroly a majetkových i násilných deliktů žáků (Moravcová a kol., 2015). Ke stejným závěrům dochází také např. Glueck a Glueck (1950), který se zaměřil na výzkum delikventních chlapců, nebo Farrington (1992), který vymezil slabou kontrolu v rodině jako jeden z prediktorů delikvence⁴⁹.
- Napětí v rodině (Položky 13.1–13.8). Negativní události v rodině, které Agnew (1992) na základě svých výzkumů přesně definoval, zvyšují možnost delikvence

⁴⁹ Pro úplnost je důležité dodat, že Farrington (1992, in Boxford, 2015, s. 55) ve své studii vzhledem k rodinnému prostředí označil jako rizikové tyto faktory: slabá kontrola rodičů, hodně členů rodiny, příliš drsná disciplína, časté rodinné konflikty, rodiče nebo sourozenci s kriminální zkušeností a rozdělené rodiny.

dětí. Výzkumy ISRD3 (Moravcová a kol., 2015) neprokázaly při analýze samostatných položek žádný výrazný prediktor delikvence.

- Sociální učení v rodině (Položky 16.1–16.6). Z perspektivy sociálního učení v rodině si děti osvojují způsoby chování podporující delikvenci, např. pozitivní postoj k násilí (Bandura, 1977; Sutherland, Cressey, 1978; Anderson, 1999).

ŠKOLNÍ KONTEXT

- Napětí ve škole (Položky 3.1–3.4) Robert Agnew (1992) v rámci obecné teorie napětí se domníval, že kořenem delikvence je frustrace a napětí v rodinném i školním prostředí. Ve školním prostředí došli k obdobnému závěru např. také Bosworth a kol. (2011).
- Kontrola ve škole (Položky 4.1–4.5). Harbaugh a kol. (2013) ověřili ve škole, že vyšší míra odstrašení a kontroly snižuje počty krádeží ve školním prostředí.
- Sociální vazba ke škole (Položky 1.1–1.6). Vazba ke škole je složena ze tří ukazatelů; vazba k učiteli (vybranému), vazba ke škole (konkrétní instituci), vazba ke spolužákům. ISRD3 potvrdilo vztah mezi opakovanou delikvencí a vazbou ke škole. Ke stejným výsledkům došel např. také AlMakadma a kol. (2016) v prostředí škol Saudské Arábie.
- Dosahování cílů ve škole (Položky 6.1–6.3). Pokud mohou děti dosahovat svých osobních cílů legálními prostředky, snižuje se jejich delikvence (Merton, 1968).
- Delikventní prostředí (Položky 2.1–2.4). Teorie kulturního přenosu nebo kulturní deviace (např. Sutherland, Cressey, Luckenbill, 1992) ukazuje delikventní prostředí jako predátor delikvence. ISRD3 označuje tuto proměnnou jako index dezorganizace školního prostředí a jeho definování opírá o tzv. chicagskou školu. Člověk je v páčání delikvence ovlivněn nejen osobnostními vlastnostmi, ale také prostředím. ISRD3 potvrdilo vztah mezi opakovanou delikvencí a dezorganizací.

VRSTEVNICKÝ KONTEXT

- Delikventní kamarádi (Položky 17.1–17.3). Pro dospívající jsou důležité referenční skupiny (Matoušek, Kroftová, 2003; Steketee, 2012). Vrstevníci jsou klíčoví

socializační činitelé. Výzkumy potvrzují vliv delikventních kamarádů na individuální delikvenci (Huizinga a kol., 1993; Haynie a Osgood, 2005).

Validita

Validita self–retortových dotazníků by nám měla dát odpověď na otázku jak přesně měří náš nástroj spáchané delikventní činy, jak přesně měří jejich rozšíření, četnost a závažnost činů (Farrington, 2001, in Boxford, 2015, s. 18).

Junder-Tas a Marshall (1999, in Boxford, 2015, s. 14) popisuje čtyři koncepty validity, se kterými je možné pracovat. První teoretická neboli konstruktová validita (*theoretical or construct validity*) – možnost teoretického zhodnocení jaké mají nastavené proměnné teoretické zázemí v odborných zdrojích. Každá závisle i nezávisle proměnná v tomto výzkumu vznikla s oporou odborných zdrojů, které výše popisují.

Souběžná validita (*concurrent validity*) přezkoumává, zda výsledky self-reportu jsou konzistentní s obdobnými výzkumy delikventního či rizikového chování. Touto konzistencí se zabývám především kapitole 6. Výsledky první fáze výzkumu dávám do souvislosti s obdobnými výzkumy realizovanými v posledních dvaceti letech v České republice, ale také v zahraničí.

Predikční validita (*predictive validity*) se zabývá možnou předpovědí, kteří žáci, z hlediska sociálního kontextu, jsou ohroženi tím, že budou rizikově krást ve školním prostředí. Tato práce se jí zabývá převážně v části, kde teoreticky vytváří regresní model. Jeho ověření není součástí této práce a bylo by vhodné pro další výzkumné zkoumání v této oblasti. Boxford (2015, s. 19) uvádí, že většina výzkumů rizikového či delikventního chování žáků prostřednictvím self–reportových studií je realizována jako průřezové výzkumy (*cross-sectional research*). Z tohoto důvodu je zajištění predikční validity bez dalších navazujících výzkumů nemožné.

Externí validita (*external validity*) se zabývá možností zobecnění na celkovou populaci. V této práci je možná určitá generalizace (na základě zvoleného vzorku) pro žáky 2. stupně základních škol v Moravskoslezském kraji, a to v první části výzkumu. V části druhé se jedná více o lokální výsledky.

2. Polostrukturovaný rozhovor s ředitelem školy.

Polostrukturovaný rozhovor s ředitelem školy byl zaměřen na zjištění informace týkající se školního kontextu z pohledu ředitele. Úvodní dvě formulace otázek měly seznamovací charakter, byly jednoduché a konkrétní. Ředitelé měli možnost se zorientovat, zvyknout na nahrávání rozhovoru, komunikační způsoby (verbální i neverbální) výzkumníka a postupně sdílet své názory a zkušenosti. Třetí otázka, stejně tak i čtvrtá, již měla abstraktnější charakter. Respondent nebyl veden konkrétními možnostmi odpovědí, ale měl možnost zvolit si v rámci zadaného tématu svůj způsob uvažování a sdělování pohledu a zkušeností. Tyto byly dále rozvíjeny doplňujícími dotazy. Závěrečná formulace otázky již byla cílena na zkušenosti ředitele s řešením krádeží ve škole. Během celého rozhovoru byly používány techniky aktivního naslouchání (parafrázování, zrcadlení, shrnutí, ocenění apod.) a podpůrné formy neverbální komunikace (přikyvování, přiměřený oční kontakt, přiměřená gestikulace a síla hlasu apod.) (srov. Quisová, 2009; Kaufman, 2010). Rozhovor byl analyzován v návaznosti na formulované výzkumné otázky (viz kap. 7) kvantitativní obsahovou analýzou a analýzou konstituce významů MCA.

Rozhovor probíhal vždy po několika komunikacích mezi ředitelem a výzkumníkem, úvodní mailové (Příloha č. 3), následné telefonické a v některých případech (školy A, B, E) až po úvodním osobním představení v prostředí školy byl domluven termín rozhovoru. Ředitelé měli možnost znát témata dopředu. Někteří této možnosti využili a na rozhovor se připravili (školy A, B, E), jiní ne a upřednostnili rozhovor přímo, bez jakékoliv přípravy (školy C, D). Délka rozhovoru byla průměrně 20 min., kdy nejkratší trval 13 minut a nejdelší 30.

Formulace základních otázek a témat:

1. Jak dlouho jste v pozici ředitele?
2. Jakou máte aprobaci a délku praxe ve školství?
3. V čem vidíte specifika vaší školy?
4. Co považujete pro tento školní rok za nejaktuálnější věc z hlediska řízení vaší školy?
5. Jakou máte zkušenost s krádežemi ve školním prostředí?

3. Polostrukturovaný rozhovor se školním metodikem prevence.

Polostrukturovaný rozhovor se školním metodikem prevence byl zaměřen na informace týkající se školního kontextu. Byla zjišťována, stejně jako v případě ředitele školy, zkušenost metodika prevence s krádežemi ve škole a jeho priority v prevenci rizikového chování ve škole. Průběh a druhy analýzy rozhovorů byly stejné jako v případě polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem školy. Dopředu měli zájem se na rozhovor připravit školní metodici prevence škol A, B, E. Délka rozhovorů byla průměrně kratší - než u ředitelů škol a trvala 15 min.

Formulace základních otázek a témat:

1. Jak dlouho vykonáváte pozici metodika prevence?
2. Jakou máte aprobaci a délku praxe ve školství?
3. V čem vidíte specifika vaší školy?
4. Co považujete pro tento školní rok z hlediska rizikového chování na vaší škole za nejaktuálnější věc?
5. Jakou máte zkušenost s krádežemi ve školním prostředí?

4. **Obsahová analýza písemných materiálů.**

Pro obsahovou analýzu bylo využito školních výročních zpráv, minimálních preventivních programů škol, školních vzdělávacích programů a školních řádů. Jednalo se o školní dokumentaci, která na rozdíl od školské zahrnuje dokumentaci týkající se přímo konkrétní školy a ne obecně závazných školských dokumentů (srov. Pelikán, 2011, s. 151). Texty byly analyzovány v souladu s výzkumnými otázkami kvantitativní obsahovou analýzou.

5.5 **Vybrané analýzy dat**

V disertační práci byly použity tři základní analýzy dat a informací. Jedná se o regresní analýzu, analýzu konstituce významů MCA a kvantitativní obsahovou analýzu. V této podkapitole budou představeny, včetně jejich použití v pedagogickém výzkumu.

5.5.1 Regresní analýza a její použití v pedagogickém výzkumu

V této práci byla použita mnohonásobná lineární regrese, která umožňuje analyzovat vztah mezi jednou závisle proměnnou a více nezávisle proměnnými (např. Hendl, 2012, s. 383). Chráska (2011, s. 113) uvádí, že regresní analýzy se v pedagogickém výzkumu používají výjimečně. Tato informace se ale spíše týká českého pedagogického prostředí. Na základě studia zahraničních výzkumů rizikového a delikventního chování ve školách bylo opakovaně možné objevit její použití (např. Wikström, 1990; Welsh a kol., 1999, Welsh, 2000, 2001; Boxford, 2011; Abulkarim & Ramisetty–Mikler, 2016). V České republice je možné uvést například výzkum delikvence mládeže ISRD3 (Moravcová a kol., 2015). Autoři ale velmi opatrně interpretují její výsledky. Moravcová a kol. (2015, s. 210) uvádí, že: „*to, co sociologická analýza založená na skupinových datech dokáže poměrně přesně vyčíslit jako statistickou tendenci s poměrně malým rizikem chyby (a úzkým intervalem spolehlivosti), nemůžeme bohužel brát za základ individuální prognózy*“.

V pedagogickém výzkumu, kde v centru zkoumání velmi často stojí člověk (např. učitel, vychovatel, žák, rodič), je často jeho životní dráha ovlivněna velkým množstvím faktorů a kontextů, které nedokáže statistika v úplnosti nikdy zachytit. Přestože v představeném výzkumu pracujeme s 20 nezávisle proměnnými, stále některé zůstávají skryty. U použití regresivní analýzy nelze také vyloučit vzájemné souvislosti proměnných, které výstupy z analýzy neodkrývají.

Jak již bylo výše popsáno, mnohonásobná regrese pracuje s jednou závisle proměnnou, kterou v tomto výzkumu představují „rizikové krádeže“ (regresand Y)⁵⁰ a 20 nezávisle proměnnými (regresory X)⁵¹ zastoupenými těmito: pohlaví, věk, krádeže mimo školu, rizikové chování, sebekontrola, osobní morálka, viktimizace v oblasti krádeží, neúplnost rodiny, nezaměstnanost rodičů, sociální vazba k rodině, dosahování cílů v rodině, kontrola v rodině, napětí v rodině, sociální učení v rodině, napětí ve škole, kontrola ve škole, sociální vazba ke škole, dosahování cílů ve škole, delikventní prostředí a delikventní kamarádi.

⁵⁰ Někdy je nazývána cílovou proměnnou (Hendl, 2012, s. 278).

⁵¹ V metodologické literatuře můžeme najít i další výrazy pro tuto proměnnou jako prediktor, regresor nebo predikující, vysvětlující, ovlivňující proměnné (Hendl, 2012, s. 384).

Vztah mezi závisle proměnnou a proměnnými nezávislými je reprezentován matematickým modelem; rovnicí, jež svazuje regresand s regresory, a pravděpodobnostními předpoklady, které by měl vztah splňovat. Jestliže zjištěná funkce je lineární, je možné mluvit o lineárním regresivním modelu. Jeho zobecnění představuje model logistické regrese, kdy lineární vztah platí mezi transformovaným parametrem alternativní závisle proměnné a regresory.

Statistické problémy, které byly řešeny v regresní analýze se týkaly těchto oblastí:

- a) získání statistických odhadů neznámých parametrů regresní funkce;
- b) testování hypotéz o těchto parametrech;
- c) ověřování předpokladu regresního modelu.

(srov. Hendl, 2012, s. 278)

5.5.2 Analýza konstituce významů (MCA)⁵²

MCA (Meaning Constitution Analysis) patří mezi méně známé inovativní fenomenologické metody analýzy dat. Této analýze bude věnována rozsahově větší část textu z důvodu, že v českém prostředí patří mezi méně známé analýzy s menší teoretickou podporou v českých metodologických zdrojích. Filozofie i terminologie metody vychází z pojetí Husserlovy fenomenologie (Sages, 2003, 198). Tato metoda byla vybrána jako stěžejní pro analýzu písemných vyprávění žáků o své rodině a pro analýzu polostrukturovaných rozhovorů s řediteli a metodiky prevence na základních školách. Dále bude popsána jak její stručná charakteristika, tak filozofický základ⁵³ a výhody a limity práce s touto metodou.

Autorem metody je švédský vědec tureckého původu Roger Sages, který několikrát navštívil Českou republiku a vedl metodologické semináře pro zájemce používající tuto metodu. MCA byla využita při výzkumných analýzách např. ve Švédsku, Polsku, České

⁵² V názvu kapitoly je použito nepřesně přeloženého anglického názvu analýzy. Tento název je ale nejčastěji užíván v českém pedagogickém prostředí (např. Strobachová, 2013, s. 86). Přesný překlad by zněl „analýza utváření významů“.

⁵³ Filosofický rámec metody je v této části tak detailně popisován jak z důvodu úzké provázanosti s jednotlivými kroky práce v rámci analýzy, tak i s používanou terminologií.

republike nebo Číně.⁵⁴ Většina výzkumů je zaměřena na multikulturní chápání prožívání respondentů, psychologii práce a pohled na aktuální sociální problémy z různých perspektiv (Richterová, 2014, 150). Velkou propagátorkou metody je v České republice Barbara Strobachová, která na metodologii MCA zaměřila nejdříve svou diplomovou (Strobachová, 2007) a poté disertační práci (Strobachová, 2016).

Mezi základní filosofický koncept metody a fenomenologie obecně patří předpoklad, že hlavním zdrojem poznání je lidská zkušenost a tzv. intersubjektivní realita, ve které žijeme⁵⁵ a na kterou nahlíží každý jedinec ze svého úhlu pohledu. Hlavními pilíři při zkoumání této reality jsou potom tři základní pravidla; jedná se o pravidlo „deskripce“, „epoché“ a „horizontace“ (např. Strobachová, 2013, s. 93). Pravidlo deskripce je podle Husserla vstupní bránou fenomenologie (Husserl, 2004, 143–149). Vše, co zkoumáme, je zapotřebí nejdříve detailně popsat. Není možné věci v tuto chvíli hodnotit nebo vysvětlovat. Pravidlo „epoché“ znamená radikální změnu v našem uvažování. Je zapotřebí se „uzávorkovat“, tzn. odhlédnout od svých prekonceptů, vlastních názorů, znalostí a zkušeností. Husserl popisuje tento princip jako „zdržení se soudů“ (Husserl, 2004, 68–69). Dalším principem fenomenologie je nahlížet na člověka ne jako na pasivního jedince, ale na jedince aktivního, který utváří svůj svět. K tomuto tvrzení se váže pojem „intencionalita“, činnosti lidí jsou zaměřené a účelné. Chápání všech významů ale není statické. Vše se proměňuje v čase (Husserl, 2004, 167–170). Utvářející se fenomény tak nemůžeme chápat vytržené z životního pole a životního kontextu. Důležité jsou tedy situační faktory (pozornostní aktuality), které jedince formují a dochází tak k proměně jedince samotného v čase (Husserl, 2004, 230).

A nyní již přejdeme k představení konkrétních kroků analýzy MCA, která využívá softwarové podpory programu Minerva. Prvním krokem je získání volné výpovědi respondenta. Strobachová (např. 2013, 98) doporučuje zadání jednorázové instrukce pro ústní nebo písemné sdělení respondentů. Dále již by neměly být kladeny další otázky, které by mohly respondenta ovlivnit, a ve svém důsledku by výpověď mohla mít částečně podsouvající charakter.⁵⁶ Na základě zkušeností z integrativního psychoterapeutického

⁵⁴ Příkladem výzkumů, které použili MCA mohou být práce Andersona a Friséna (2004), Ostaszewske (2004), Wypustek (2005), Cöster (2007), Markantové (2011), Lindquista (2012), Strobachové (2012) aj.

⁵⁵ Husserl tuto realitu nazývá „Lebenswelt“, tzv. „žitý svět“. (Husserl, 2004).

⁵⁶ Například nás by k tématu mohly zajímat určité oblasti, které by respondent nepovažoval za důležité. Naše dotazy by rozhovor tedy směřovaly k našemu zájmu a ne k popisu klíčových oblastí respondenta k tématu.

výcviku a na základě odborné literatury zabývající se technikami aktivního naslouchání konkrétně zrcadlením nebo parafrázováním (např. Quisová, 2009) nebo tzv. chápajícím rozhovorem (Kaufmann, 2010) se domnívám, že tyto techniky nebo umění vést rozhovor s porozuměním mohou zkoumané téma prohloubit a přitom nemít zavádějící či ovlivňující charakter v oblasti klíčových oblastí respondenta. K vedení tohoto typu rozhovoru je však zapotřebí speciální přípravy.⁵⁷ V této disertační práci bylo využito pro analýzu MCA písemné slohové práce žáků na téma rodina a byly vedeny polostrukturované rozhovory, v nichž byly využity techniky aktivního naslouchání.

Druhým krokem je převedení textu do programu Minerva a rozdělení textu na významové jednotky (meaning units). Výpovědi respondentů se neanalyzují v celku, což by nám zkomplikovalo dodržení principu „epoché“ (uzávorkování se od svých prekonceptů). Text se doporučuje rozdělovat ve chvíli, kdy dochází k „významovému skoku“ (Sages, 2003, s. 201; Strobachová, 2013, s. 97). Na základě praktických zkušeností s programem Minerva bych tuto formulaci doplnila o instrukci, že se musí jednat o významovou jednotku, kde je vždy zastoupena jedna kategorie modality⁵⁸. V opačném případě by byl další krok analýzy znemožněn. V případě slovní vaty typu „ehm, prostě, jo jako atd.“ je vhodné tato slova či spojení přidat k významové jednotce a nenechávat je samostatně.

Třetím krokem je analýza modalit. Modalit nám umožňují pochopit formu zkušenosti respondenta (Sages, 2003, 201 – 202). Modalit se určují v každé významové jednotce. Úplný výčet použitých modalit a jejich kategorií v této disertační práci ukazuje tab. č. 3.

⁵⁷ Převážně se jedná o absolvování kratších či dlouhodobějších sebezkušenostních výcviků zaměřených na vedení rozhovorů s využitím technik aktivního naslouchání.

⁵⁸ Tzn. jeden čas, jeden subjekt, jeden typ ovlivnění, jedno přání atd.

MODALITA	VYSVĚTLENÍ	KATEGORIE
Přesvědčení (<i>Belief</i>)	Jde o stupeň přesvědčení nebo způsob, kterým respondent vypovídá o zkušenosti.	<i>Doxa-affirmation</i> – bez váhání. <i>Doxa-negation</i> – nejistota, váhání. <i>Probability</i> –pravděpodobnost. <i>Possibility</i> –možnost. <i>Question</i> – dotaz na něco.
Funkce (<i>Function</i>)	Jakým způsobem je významová jednotka vyjádřena.	<i>Perceptive</i> – popis obecného vnímání <i>Signitive</i> – vyšší zapojení respondenta do hodnocení vnímání <i>Imaginative</i> - představa
Čas (<i>Time</i>)	Popisuje čas, který se vztahuje k entitě.	<i>Past</i> – minulost. <i>Present</i> – přítomnost. <i>Future</i> – budoucnost. <i>Always recurrent</i> – něco se obvykle děje. <i>Empty</i> – není vyjádřen.
Citové působení (<i>Affect</i>)	Vyjadřuje citové působení, hodnocení o vypovídané věci.	<i>Positive-prospective</i> – pozitivní s výhledem do budoucna. <i>Positive-retrospective</i> – pozitivní s ohlédnutím do minulosti <i>Neutral</i> – nehodnotí nebo žádné. <i>Negative-prospective</i> – negativní s výhledem do budoucna. <i>Positive-retrospective</i> – negativní s ohlédnutím do minulosti.
Vůle (<i>Will</i>)	Odráží přání subjektu či jeho zapojení/nezapojení do činnosti.	<i>Engagement</i> – subjekt je aktivní, něco dělá. <i>Aspiration</i> – subjekt vyjadřuje: má se něco stát. <i>Wish-positive</i> – pozitivní přání. <i>Wish-negative</i> – negativní přání. <i>Unengagement</i> – děje se něco bez zásahu subjektu. <i>None</i> – přání subjektu není v jednotce vyjádřeno.
Vlastnictví (<i>Property</i>)	Vlastnictví komu výpověď či věci ve sdělení patří.	<i>My</i> – můj, <i>your</i> – tvůj, <i>his</i> – jeho, <i>her</i> – její, <i>our</i> – náš, <i>your</i> – váš, <i>their</i> – jejich, <i>others</i> – jiných, <i>unspecified</i> –nespecifikovaný.
Subjekt (<i>Subject</i>)	Subjekt prožívající danou zkušenost.	<i>I</i> – já, <i>we</i> – my, <i>one-all</i> – kdokoliv, <i>none</i> – nevyjádřený subjekt, <i>you</i> – jako subjekt významové jednotky.

Tab. č. 3 Modality a jejich kategorie.

Zdroj: autorka, srov. Richterová (2014, s. 153)

Čtvrtým krokem je analýza parciálních intencí. Opět tato analýza probíhá v každé významové jednotce. Rozložením významových jednotek získáváme podrobnou strukturu významu. Parciální intence se dělí na entity (to, co existuje) a predikáty (to, co je o entitě řečeno). Každá entita má vždy jeden či více predikátů. Na základě zkušeností s analýzou parciálních intencí bylo použito uvádění entit v prvním pádě nebo základním tvaru a predikát byl potom popisován např. i širším opisem. Tento způsob umožnil účelnější práci se syntetickými výstupy z programu.

Vytvoření významových jednotek, analýza modalit a jejich kategorií a analýza parciálních intencí tvoří analytickou část práce s metodou MCA. Program Minerva pomáhá vytvářet tzv. kompletní noema. Umožňuje provádět také částečnou syntézu dat ve formě grafů a přehledových tabulek. Pro interpretaci je ale nutné nepřístupovat k výsledkům dle uváděných četností, ale s pečlivým pohledem na vynořující se témata a jejich popis. Je možné také vytvářet tzv. horizont porozumění, který autor metody již metodologicky přesně nepopisuje, ale nechává na výzkumníkovi samotném, aby jej vytvářel v souladu s fenomenologickou filozofií (Sages, 2003, 205). Interpretační fáze má tedy část deskriptivní, popisující vynořené kategorie modalit a entity sloučené do klíčových témat a dále pak část explorativní, která umožňuje hlubší pochopení vztahů a kontextů existujících v životním poli respondenta.

5.5.3 Obsahová kvantitativní analýza

Kvantitativní obsahová analýza patří mezi historicky starší metodu analýz dat a informací. Jako řada jiných metod prošla vývojem. V 50. letech 20. stol. byla vymezena a propagována jedním ze svých průkopníků Bernardem Berelsonem (in Gavora, 2011, s. 145). Dvořáková (2010, s. 95) uvádí, že ale již dvě předcházející desetiletí se těšila využití ve společenskovedních oborech. Předmětem analýzy jsou obsahy textů. Dvořáková (2010, s. 97) popisuje, že „v obsahové analýze dochází ke zkoumání textů (obrazů) s ohledem na několik vybraných znaků, jejichž výskyt je zachycován“.

V této disertační práci bude využito jak konceptuální analýzy, kde dochází ke kvantifikaci sledovaného znaku a často je využívána ke komparaci, tak relační analýzy (tzv. sémantické), která nezaznamenává pouze výskyt znaků, ale popisuje také vztahy mezi nimi. (Srov. Dvořáková, 2010. S. 96–99).

Prvním krokem analýzy je vymezení základních souborů textu. V případě této práce se jedná o školní dokumenty zachycující krádeže ve školách, jejich prevenci, výskyt, řešení i doporučené postupy práce. Následuje určení významové jednotky, v našem případě se jedná o téma krádeží ve školách. Dalším krokem bylo vytvoření analytických kategorií vycházející z výzkumného problému, které jsou podrobněji popsány v kapitole 6 při představení analýzy dat. V závěru proběhla kvantifikace a interpretace zjištěných frekvencí s deskriptivním popisem vztahů mezi nimi (srov. Gavora, 2011, s. 144–145).

5.6 Limity výzkumu

Výzkum a jeho výstupy mohou být ovlivněny řadou skutečností. Poctivý přístup k výzkumné práci přiznává také určitá omezení a limity, které realizovaný výzkum má. Jedním z těchto limitů je možný vliv subjektivity badatele na výzkumné výstupy (Pelikán, 2011, s. 25 – 36).

Tento výzkum je pouze malou částí zkoumání kontextů delikvence, přesněji krádeží žáků ve školách. Za jednu ze silných stránek, ale také limitů lze považovat práci a teoretickou oporu ve vybraných teoriích delikvence, které vymezují nezávisle proměnné kontextů, objevujících se u delikventních osob. Přestože v této práci je oddělena jednorázová krádež od krádeží „rizikových“ (viz kap. 5, s. 92–93), může i opakovaná krádež nebo krádež spojená s jinými projevy rizikivosti vykazovat bouřlivější průběh období puberty a adolescence s potřebou ujasnění si hranic a vlastní identity. Z tohoto úhlu pohledu je zapotřebí být opatrným při interpretaci výsledků v první části výzkumu, vyvarovat se absolutních výpovědí a radikálního přijímání či vyvracení hypotéz. Do složitého systému kontextů krádeží vstoupily pouze vybrané proměnné na základě teorií delikvence. Limitem výzkumu je například malý důraz na práci se situačními faktory⁵⁹ ve školním prostředí, které nebyly detailněji zkoumány. V rámci hlavní výzkumné metody založené na self-reportu žáků je zapotřebí také počítat s několika úskalími. Self-reportové studie jsou vždy retrospektivní. Z tohoto důvodu je zapotřebí spoléhat se na paměť respondentů. Je třeba počítat např. s tzv. teleskopickým efektem do minulosti a do budoucnosti. Je možné, že určité závažné skutečnosti dítě nezapomene, ale může mít pocit, že i starší události se staly nedávno (teleskopický efekt do budoucnosti). U méně závažných skutečností je vyšší

⁵⁹ Situačními faktory jsou myšleny příležitosti ke spáchání krádeže ve školním prostředí. Souvisí s již dříve uvedeným příslovím „příležitost dělá zloděje“. Opatření situační prevence mají tedy charakter převážně technický, organizační a administrativní. Účinnost v oblasti krádeží byla opakovaně řadou výzkumů potvrzena (Novotný a kol., 2008, s. 191–193).

pravděpodobnost zapomenutí (teleskopický efekt do minulosti) (srov. Barberete a kol., 2010, s. 15). Psychologických jevů, které ale mohou ovlivnit naši paměť je daleko více (potlačení nebo nevědomé upravení vzpomínek apod.). Jistým úskalím je také spolehnutí se na pravdomluvnost respondentů. Do dotazníku byly proto zařazeny otázky, které zjišťují míru lži skóre. Určitým limitem je také nižší skóre Cronbachova alfa zajišťující reliabilitu některých nezávisle proměnných. Z důvodu délky dotazníku bylo nutné zrušit některé položky. Jejich zpětným zařazením by se reliabilita zvýšila, délka dotazníku by však nebyla pro žáky na 2. stupni základní školy reálná pro soustředění a pečlivé vyplnění.

Zájmem autorky výzkumu bylo představit průhledný metodologický přístup a jeho filosofický základ. Při volbě smíšeného designu dochází k prolínání různých přístupů z pohledu některých autorů neslučitelných. Přestože byla vymezena přesně oblast zkoumání, v rámci případových studií muselo dojít k výběru případů pro hlubší zkoumání. Byly vybrány případy „typické“ (kap. 7, s. 152) na úkor případů výjimečných, vybočujících z vytvořeného modelu regresivní analýzy. Můžeme tak mluvit o určitém zjednodušení zaměřeném na typické případy rizikových krádeží ve školním prostředí. Na základě předvýzkumu bylo také zjištěno, že v rámci rozhovorů s žáky, kteří odcizili věci ve školním prostředí, dochází k výrazné potřebě stylizace a konfabulacím. Z tohoto důvodu byla dána přednost písemným výpovědím zaměřeným na rodinný kontext těchto žáků, které nevnímají tak ohrožující z hlediska výpovědi. Z analýzy byly vyčleněny všechny dotazníky s vysokým lži skóre. Pro hlubší zkoumání by bylo vhodné zařadit více metod sběru dat a jejich analýz. Pro práci v rozsahu disertační práce realizované jedním výzkumníkem se tato věc jevila jako nereálná. Jedná se ale opět o limity tohoto zkoumání.

Jednotlivé limity je možné také popsat pro použití zvolených metod sběru dat a jejich analýz. Dotazník, přestože byl pečlivě sestaven a ověřen v předvýzkumu, je nestandardizovaný. Regresní analýza neumožňuje zjistit všechny vztahy mezi jednotlivými proměnnými navzájem. Testování hypotéz v jednotlivých kontextech vždy statisticky ověřovalo signifikantnost vybrané nezávisle proměnné. Toto statistické ověřování tedy pracovalo pouze s vybranými proměnnými a ne s celým komplexem a provázaností všech proměnných vstupujících do objasnění rizikových krádeží ve škole. Limitujícím faktorem je vždy rozsah výběru (velikost zkoumaného vzorku žáků), neboť obecně platí, že statisticky významný vliv se snáze odhalí při větším rozsahu. Dále, observační přístup (na rozdíl od experimentálního) umožňuje interpretovat nalezené vztahy pouze jako asociační, nikoli kauzální. Analýza konstituce významů MCA umožňuje detailní analýzu

získaných výpovědí, část syntetická je hloubkově deskriptivní, primárně ale není zaměřena na vytváření teorií.

6 VÝZKUM - 1. FÁZE, STATISTICKÁ ANALÝZA DAT

V první fázi výzkumu byla dle obr. 11 (kap. 5, s. 99) provedena statistická analýza dat. V kapitole budou nejdříve představeny její cíle, výzkumné otázky, hypotézy a jejich předpoklady opřené o odborné zdroje a již realizované výzkumy. Dále bude popsán výběr respondentů, průběh sběru dat a výstupy z předvýzkumu. Závěr je věnován výsledkům a jejich interpretacím.

6.1 Cíle, výzkumné otázky a předpoklady

6.1.2 Výzkumné otázky a předpoklady

Cíle první fáze výzkumu budou naplněny prostřednictvím nalezení odpovědí na stanovené výzkumné otázky. Každá výzkumná otázka se dále dělí na dílčí výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou specifika krádeží ve škole v Moravskoslezském kraji z hlediska četností, rozdílu ve věku pachatelů, druhu zcizených věcí, uváděných příčin z pohledu pachatelů a mírou odhalitelnosti?

Dílčí výzkumná otázka (dále DVO) **1a**): Jaká je četnost žáků na 2. stupni ZŠ v Moravskoslezském kraji, kteří rizikově kradou⁶⁰?

Předpoklad: Na základě realizovaných výzkumů v Evropě (ve Velké Británii, Španělsku a Nizozemí) v rámci ISRD 2 (Barberete a kol., 2010) a Boxforda (2015), které zjišťovaly prostřednictvím self-reportu četnosti krádeží žáků ve škole, je možné očekávat množství krádeží ve škole mezi 5,3 %–24,3 %.⁶¹ Před měsícem ukončený výzkum rizikového

⁶⁰ „Žák, který rizikově krade“ je pojem, který byl definován a operacionalizován blíže v kapitole 5, s. 93.

⁶¹ V Anglii a Walesu studie zjistila 5,3 % krádeží, které spáchali žáci ve škole, ve Španělsku 14,7 % a Nizozemí 24,4 % (Barberete a kol., 2010). Boxford a kol. (2015) zjistil v hlavním městě Walesu Cardiffu 6 % žáků, kteří spáchali krádež ve školním prostředí.

chování u 11–15 letých v ČR popisuje, že 23,53 % dětí se přiznalo ke spáchání jakékoliv krádeže kdykoliv v životě, v Moravskoslezském kraji se jedná o 19,5 % (Dolejš, Orel, 2017).

DVO 1b): Jaké jsou rozdíly v četnostech rizikových krádeží realizovanými žáky na 2. stupni ZŠ dle navštěvované třídy a věku?

Předpoklad: Výzkumy zabývající se četnostmi krádeží vykazují zvyšující se tendenci četnosti krádeží dle tříd (Podaná a kol., 2007). Nejvyšší četnost prvních krádeží ve školním prostředí je předpokládána na základě studií Barberete a kol. (2010) ve věku 12–13 let.⁶²

DVO 1c): Jaké věci jsou nejčastěji kradeny ve školním prostředí?

Předpoklad: Cardiffská školní studie ukázala, že nejčastěji byly ve škole kradeny školní pomůcky, na druhém místě knihy a CD, poté peníze a elektronika (Boxford, 2015).

DVO 1d): Jaké důvody krádeží uvádějí žáci, kteří kradli ve školním prostředí?

Předpoklad: Aktuální výzkumy se nezabývaly zjišťováním důvodů z pohledu žáků, které je vedly ke krádeži. V tomto předpokladu půjde o oporu o teoretické zdroje. Fontana (2010) uvádí několik příčin krádeží ve školním prostředí – vynahrazení hmotných statků, které dětem chybí, nedostatek morální výchovy v rodině, potřeba adrenalinu, potřeba získat si pozornost nebo vývojová nezralost. Ondráček (2013) seznam doplňuje o zájem dítěte získat si lepší pozici ve třídě, popisuje také krádež jako možný důsledek šikany nebo kleptomanie. Martínek (2009) přidává touhu po věci, které dítě nemůže získat jiným způsobem, nebo případy, kdy ke krádeži dítě vede rodina jako k žádoucímu typu chování.

DVO 1e): Jak často uvádějí žáci, že byli při nebo po krádeži někým odhaleni? A kdo je tou osobou, která se totožnost zloděje dozví?

Předpoklad: Většina krádeží bude latentních, nebude o nich vědět ani učitel, rodič nebo spolužáci. Tento předpoklad vychází z výzkumu SAHA (Sobotková a kol., 2014, blíže

⁶² V Anglii a Walesu průměrný věk žáků, kteří něco ukradnou poprvé ve škole je 13,24, ve Španělsku 12,32 % a v Nizozemí 13,22 % (Barberete a kol., 2010).

popsán v kap. 1, s. 42), který definoval majetkové delikty adolescentů jako hlavní oblast latentní kriminality. Vzhledem k věku žáků a jejich vývojovým specifickým je předpokladem, že nejvíce o totožnosti žáka, který kradl, budou vědět vrstevníci. Tento předpoklad vychází např. z textů Koti (2015), ve kterých popisuje, že v období adolescence ustupuje primární význam rodiny a vrstevnické skupiny se stávají významným socializačním prostředím.

Výzkumná otázka č. 2: Výzkumná otázka č. 2: Jak je téma krádeží ve škole popsáno ve školních řádech základních škol v Moravskoslezském kraji? Jak jsou tyto popisy v souladu s legislativou a aktuálními metodickými doporučeními týkajícími se krádeží ve školách?

DVO 2a): Jaká práva a povinnosti vymezují školní řády v případě krádeží ve škole žákům?

DVO 2b): Jaké osoby jsou pověřeny řešením krádeží ve školním prostředí?

DVO 2c): Jaká opatření používají školy při řešení krádeží podle školního řádu? Do jaké míry jsou tyto postupy v souladu s legislativou a metodickým doporučením MŠMT?

Předpoklad: Bendl (2001) popisuje školní řád jako základní písemnou normu kázně ve školním prostředí. Pokud určitá instituce má mít schopnost kázeňské přestupky (v případě této práce krádeže) řešit, měla by mít popsané, jak má žák i učitel v případě krádeže postupovat, na koho se obrátit, kdo může s řešením krádeže pomoci i mimo školu a co jsou legislativní povinnosti jednotlivých osob zapojených do řešení krádeže atd. Dle MŠMT (ČR, 2010, s. 104–105) existuje doporučený postup, kterým by se školy měly řídit. Školní řády by měly být v souladu s tímto předpisem a kritérii kvality základního vzdělávání (blíže je popsán v kap. 1, s. 27). Některé výzkumy (např. Bosworth a kol., 2011) popisují, že tam, kde je soulad mezi psanými a žitými pravidly ve školním prostředí, se žáci cítí bezpečněji a ukazuje se nižší míra rizikového chování. Mikáč a kol. (2011, s. 63–88) popisují časté nedostatky při tvorbě školních řádů, které jsou buď neúplné, nebo v rozporu se současnou legislativou, případně nesrozumitelné žákům a rodičům, pro které

by měly být určeny. Tyto rozpory je možné objevit také v případě krádeží ve školním prostředí (Mikáč a kol., 2011, s. 73).

Výzkumná otázka č. 3: Jak závisí páchaní rizikových krádeží realizovaných žáky ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji na vybraných prvcích osobního, rodinného a školního kontextu těchto žáků?

Předpoklad: Na základě jedenácti teorií delikvence a realizovaných výzkumů bylo vybráno 20 nezávisle proměnných podrobněji popsanych v kap. 5, s. 105–108. Předpokladem je, že každá z nich může být významná ve vztahu k žákům, kteří rizikově kradou. Statisticky bude ověřeno těchto 10 vybraných hypotéz:

H1: Míra sebekontroly žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

Předpoklad: V teorii obecné kriminality Gottfredsona a Hirschiho (1990) je považována sebekontrola za klíčovou vlastnost, jejíž nízká úroveň je rizikovým faktorem vedoucím k delikvenci. Autoři se domnívají, že tuto vlastnost je možné měřit u dětí od 10 let a po celý život má určitou stabilitu. Přestože se objevují skeptické pohledy na nízkou sebekontrolu jako na klíčovou universální predispozici kriminality, opakované výzkumy znovu tuto teorii potvrzují (např. Podaná a kol., 2007; Podaná, 2014; Moravcová a kol., 2015).

H2: Vazba ke škole žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

Předpoklad: Ve výzkumech SAHA se potvrdil předpoklad, že negativní vztah ke škole a vnímaná nízká podpora žáků ze strany učitelů jsou rizikové faktory delikventního chování žáků (Sobotková a kol., 2014). Ke stejným závěrům došli i AlMakadma a kol. (2015) v Saudské Arábii. Žáci, kteří porušovali školní řád a byli zapojeni do krádeží a násilí ve škole, měli nižší vazbu ke škole než jejich nerizikovní spolužáci. Ve třídách, kde byla nízká vazba ke škole, se projevovala také vyšší četnost rizikového chování.

H3: Dosahování cílů ve škole žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

Předpoklad: Tato hypotéza vychází z Mertonovy teorie anomie (1968), později dopracované Rossenfeldem a Messnerem (2009). Pokud žáci nemohou dosahovat cílů ve škole běžným způsobem, volí rizikové formy chování. Krádeže Merton popisuje jako způsob adaptace na tuto situaci prostřednictvím inovace, ustupování či rebelie. Dalším podkladem může být teorie Agnewa (2009), ze které vyplývá, že neúspěch při dosahování pozitivně hodnocených cílů je jedním ze zdrojů napětí a příkladem možné ztráty pozitivního stimulu ve školním, ale i rodinném prostředí. Dítě může na tuto situaci reagovat různými způsoby. Rizikové chování, včetně krádeží, je jedním z nich.

H4: Vazba k rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

Předpoklad: Hirschi (1969) ve své teorii sociálních vazeb popisuje, že pokud má dítě silnou vazbu k rodině, nemá potřebu chovat se delikventně. Stejnou teorii potvrzují i některé další výzkumy (Hawkins a Herrenkohl, 2003; Henrich a kol., 2005). Také výzkum SAHA zjistil, že ve skupině vysoce problémových dětí se statisticky významně objevovaly děti, které popisovaly, že rodiče o ně nemají zájem a neprojevují jim náklonost (Sobotková a kol., 2014).

H5: Napětí v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

Předpoklad: Agnew ve své obecné teorii napětí popisuje tři hlavní zdroje napětí a reakci lidí na toto napětí. Rizikové a delikventní chování je jeden ze způsobů, jak se s tímto napětím vyrovnat (Agnew, 2009).

H6: Kontrola v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

Předpoklad: Travis Hischi (1969) svou teorii sociální vazby doplňuje také teorií sociální

kontroly. Pokud dítě zažívá silnou vazbu k nedelikventní rodině a ta o něj projevuje zájem a kontrolu, dítě nemá potřebu překračovat normu a chovat se rizikově. Stejně tak výzkum SAHA popisuje u skupiny vysoce problémových žáků malou kontrolu rodičů (Sobotková a kol., 2014).

H7: Sociální učení delikventnímu chování v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

Předpoklad: Z perspektivy sociálního učení v rodině si děti osvojují způsoby chování podporující delikvenci, např. pozitivní postoj k násilí (Bandura, 1977; Sutherland a Cressey, 1978; Anderson, 1999). U promyšlené a plánované krádeže žáka ve školním prostředí se často jedná o žáka, který je výrazně ovlivněn prostředím, ve kterém žije (Ondráček, 2003).

H8: Kradení věcí mimo školní prostředí žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

Předpoklad: Krádež ve škole patří mezi rizikové typy chování stejně jako krádež v obchodě, z auta nebo kapesní krádež. Syndrom rizikového chování popisuje, že u žáků dochází k propojení různých typů rizikového chování. Málokdy se projevují žáci rizikově pouze v jedné oblasti (Jessor, 1991).

H9: Viktimizace v oblasti krádeží ve škole žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

Předpoklad: Výzkum ISRD2 prokázal, že množství okradených dětí ve skupině delikventních dětí je vyšší než ve skupině nedelikventních dětí (Podaná a kol., 2007). Také Boxford (2015) zjistil, že ze skupiny delikventních žáků bylo okradeno 46,2 % žáků.

H10: Výskyt delikventních kamarádů žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže, je vyšší než u žáků v normě.

Předpoklad: Výzkum ISRD2 ukázal, že žáci, kteří se přiznali k majetkovým deliktům, mají rizikové přátele (Podaná a kol., 2007). Také další výzkumy potvrzují vliv delikventních kamarádů na individuální delikvenci (Haynie a Osgood, 2005).

6.1.1 Cíle

Pro první fázi výzkumu byly stanoveny dva níže uvedené cíle:

- Zjistit četnost a druhy krádeží páchané žáky v Moravskoslezském kraji.
- Zjistit sociální kontext žáků, kteří rizikově kradou ve školách v Moravskoslezském kraji, se zaměřením na vybraná osobní specifika a prvky ze školního a rodinného prostředí.

6.2 Respondenti

Respondenti

Základní soubor výzkumu tvoří všichni žáci 2. stupně základních škol v Moravskoslezském kraji. Do tohoto souboru nejsou zahrnuti pouze žáci praktických a speciálních škol z důvodu osobnostních specifík, která by žákům neumožnila pochopit znění položek dotazníku. Jak uvádí tab. č. 4 k 30. 9. 2016 se jednalo o 39 931 žáků. Záměrem této části práce je také určitá generalizace. Z tohoto důvodu bylo pracováno se souborem výběrovým – reprezentativním.

Moravskoslezský kraj (dále MSK), který byl vybrán ze čtrnácti krajů České republiky jako klíčový pro výzkumnou část práce, má některá specifika, pro která byl zvolen. Počtem obyvatel cca 1 220 tis. je třetím nejlidnatějším krajem v ČR. Svou rozlohou 5 427 km² zaujímá 6,9 % území celé České republiky a řadí se tak na šesté místo mezi všemi kraji. Již od 19. století patří kraj k nejdůležitějším průmyslovým regionům střední Evropy. V souvislosti s restrukturalizací kraje se jedná o kraj s výraznými sociálními problémy, které způsobuje vysoký počet minoritních skupin obyvatelstva, v porovnání s ostatními regiony je zde také vyšší míra nezaměstnanosti a vysoká míra delikvence (Jandourek, 2011, s. 10). Dle policejních statistik se jedná také o kraj, ve kterém v roce 2016 byla

nejvyšší četnost krádeží nahlášených na Policii ČR ve věkové skupině 1–14 let.⁶³ Můžeme tedy předpokládat, že se jedná o kraj, ve kterém je možné více sledovat a zkoumat krádeže ve školním prostředí. Velmi dobrým vstupem do terénu škol v oblasti krádeží ve školách je existující spolupráce školních metodiků prevence s krajskou metodičkou prevence. Pravidelně jsou publikovány v rámci MSK statistiky jednotlivých škol v míře rizikového a delikventního chování s komentáři a diskuzemi, probíhají konference k těmto tématům a existuje také podpora vzdělávání v této oblasti (MSK, 2015). Tato situace je velmi rozdílná v každém kraji a neexistuje jednotná metodika práce krajských metodiků prevence v oblasti zpracování statistických dat a podpory práce učitelů s žáky s rizikovým chováním ve školách.

V Moravskoslezském kraji bylo v lednu 2016 celkem 308 úplných základních škol. Zřizovateli těchto škol byly nejčastěji obce (259), dále Moravskoslezský kraj (29), soukromé subjekty (10), církev (5) a MŠMT (5)⁶⁴. Součástí těchto škol jsou také základní školy speciální a praktické, které nebudou pro svá specifika do výzkumu zahrnuty. Celkový počet škol vhodných pro výzkumné šetření je tedy 268. Tabulka č. 4 ukazuje aktuální počet žáků na 2. stupni základních škol v MSK k 30. 9. 2016. Základní soubor tvoří 39 931 žáků 2. stupně základních škol v MSK. Podle tabulky doporučených počtů potřebných subjektů v závislosti na velikosti základního souboru by výběrový soubor měl obsahovat cca 380 žáků tak, aby se jednalo o soubor reprezentativní (Johnson a Christensen, 2000 in Gavora, 2010, s. 81). Při ověření výpočtem rozsahu výběru dle Nowaka (in Chráska, 2011, s. 25–26), který do výpočtu zahrnuje koeficient spolehlivosti a relativní četnost zkoumaného znaku základního souboru, by se jednalo o soubor reprezentativní při počtu 384 žáků.⁶⁵

⁶³ Zdroj: <http://www.policie.cz/clanek/statisticke-prehledy-kriminality-za-rok-2016.aspx>.

⁶⁴ Zdroj: http://www.msk.cz/skolstvi/seznam_skol.html

⁶⁵ Odhad rozsahu výběru byl vypočítán dle vzorce:

$$n = \frac{t_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{d^2}$$

kde t_{α} je koeficient spolehlivosti pro zvolenou spolehlivost α (při běžné požadované spolehlivosti 95 % byla dosazena hodnota 1,96; p je odhad relevantní četnosti zkoumaného znaku (v našem případě odhadovaná četnost žáků, kteří rizikově kradou, byla stanovena 20 % = 0,2); d je požadovaná relativní přesnost (většinou se udává 3 – 4 %, vloženo 0,04).

$$n = \frac{3,8416 \cdot 0,2 \cdot (1-0,2)}{0,0016} = 384,16$$

Pro výběr reprezentativního souboru byl použit skupinový náhodný výběr. Tento způsob předpokládá, že existuje seznam jednotek, v našem případě seznam základních škol v MSK, ze kterého je možno vybírat jednotlivé školy. Pro výběr škol bylo použito losování.

Tř	Bruntál	Frydek - Místek	Karviná	Nový Jičín	Opava	Ostrava - město	Celkem
6.	799	1 933	2 085	1 423	1 730	2 713	10 683
7.	757	1 960	1 975	1 283	1 624	2 646	10 245
8.	782	1 696	2 041	1 328	1 497	2 515	9 859
9.	721	1 693	1 857	1 209	1 437	2 227	9 144
Σ	3 059	7 282	7 958	5 243	6 288	10 101	39 931

Tab. č. 4 Počet žáků 2. stupně základních škol bez žáků v 10letém vzdělávacím programu k 30. 9. 2016.

Zdroj: KÚ MSK, statistika odboru školství, mládeže a sportu – zpracováno dle zahajovacích výkazů statistického výkaznictví MŠMT).

6.3 Předvýzkum

Dotazník byl ověřen na čtyřech žácích 2. stupně ZŠ s opakovanými problémy ve školním prostředí. Ověření neproběhlo ve školní třídě, ale v prostorách společenské místnosti azylového domu pro ženy a děti. Byly vybrány záměrně děti, které by mohly mít problém s porozuměním textu, případně vyplněním celého dotazníku. Na základě dotazů těchto dětí byl upraven úvod dotazníku a některá zadání položek. V úvodu byla zvýrazněna slova „anonymní“, „zeptej se“ a „zakřížkuj“. Doplněna byla např. položka 2.4 „V naší škole je lehký přístup k drogám“ o závorku „(jako např. marihuana a alkohol)“. Doplněna byla také položka 18.3 o variantu i) Něco jiného. Napiš co:...

Všichni žáci měli vyplněn dotazník v čase 35–45 min. Po konzultaci se statistikem byly zařazeny také položky s tzv. opačným klíčováním. Jednalo se např. o přidání položky 1.7 „Vyučovací hodiny jsou ve škole nudné“ jako protipól a zároveň ověření lži skóre s položkou 1.3 „Ve škole máme zajímavé hodiny“.

6.4 Sběr dat

Sběr dat probíhal v období září–listopad 2016. V druhé polovině srpna 2016 byli všichni ředitelé vylosovaných škol kontaktováni e-mailem (Příloha č. 3). Jednalo se o čtyři základní školy. Na základě úvodního kontaktování zareagovala sama pouze jedna paní ředitelka. Týden po odeslání e-mailu byli kontaktováni ředitelé telefonicky a byla s nimi domluvena první osobní schůzka s představením výzkumu, jeho cílů a metod sběru dat. Souhlasili všichni oslovení ředitelé. V průběhu osobní schůzky ve škole byl představen výzkum a zodpovězeny dotazy ředitelů škol, jejich zástupců a ve dvou případech přizvaných metodiků prevence. Byly také domluveny organizační věci jako např. oslovení rodičů a předání informací o výzkumu, plán testování v jednotlivých třídách, koordinace testování s učiteli a žáky.

Testování ve školách probíhalo vždy v rámci jednoho předem domluveného dne. V některých třídách byla přítomna pouze výzkumnice, která testování uvedla a zodpovídala na dotazy žáků v průběhu výzkumu. Pokud byl přítomen učitel, byl požádán, aby si sedl do zadních lavic a neprocházel mezi žáky. Čím byl testován nižší ročník, tím více dotazů se objevovalo a žáci projevovali více snahy dotazník dobře vyplnit. Na základě zkušeností z odborné literatury a již realizovaných self-reportových studií žáků bylo známo, že přítomnost procházejícího pedagoga ovlivňuje výpovědi žáků a žáci se více stylizují do určitých typů očekávaných odpovědí, a to např. také v oblasti přiznaných krádeží (Lucia, Herrmann, Klillias, 2007). Žáci, jejichž rodiče či jiní zákonní zástupci nesouhlasili s účastí na výzkumu, pracovali v jiné třídě nebo seděli vzadu s učitelem, který jim zadal samostatnou práci. V každé třídě se průměrně jednalo o dva až tři žáky. Na jedné z testovaných škol paní ředitelka pronesla v každé třídě krátký proslov a uvedla výzkumnici. Ve všech ostatních školách úvod hodiny zajišťovala výzkumnice sama. Testování trvalo jednu vyučovací hodinu (45 min.). Pokud byli žáci hotovi dříve, dotazník odevzdávali a pracovali na svých úkolech.

Po zpracování podkladů výsledků dotazníků ze čtyř škol se ukázalo, že bylo vyplněno 325 dotazníků, z nichž muselo být 33 vyřazeno z důvodu neúplnosti nebo vysokého lži skóre. Byla vylosována pátá základní škola, která doplnila chybějící potřebné respondenty pro výzkum. Testování v poslední škole proběhlo v listopadu 2016. Celkové počty vyplněných dotazníků a posléze také vyřazených, počty rizikových žáků, ale také žáků, kteří rizikově kradli, představuje tab. č. 5. Návratnost úplných dotazníků s nízkou hodnotou lži skóre

byla celkově 90,6 %, což po srovnání se zahraničními výzkumy je adekvátní procento.⁶⁶ Položka rizikovní žáci představuje žáky, u kterých se objevilo tři a více typů rizikového chování bez uvedení krádeže. Za „žáky v normě“ jsou v tomto výzkumu považováni žáci s nízkou mírou všech rizikových projevů (1–2 rizikovými projevy). „Žáky v normě“ např. projekt SAHA nazývá „neproblémovými adolescenty“. V rámci projektu SAHA jich bylo 56,5 % (srov. Sobotková a kol., 2014, s. 79). V této disertační práci dle tab. 5 jich bylo 253 (67 %). Výzkumy ISRD2 uvádí, že těchto žáků je 62,2 %, ISRD3 70,1 % (srov. Moravcová a kol., 2015, s. 30). Všechna tato srovnání jsou pouze orientační. Zjišťování této kategorie, přestože záměr byl stejný, měl každý výzkum rozdílně nastaven. Pro doplnění je zapotřebí uvést, že 70 žáků (18,6 %) se přiznalo k jakékoliv krádeži ve škole bez rozdělení toho, zda se jedná o rizikovou krádež či krádež ojedinělou bez dalších projevů rizikového chování.

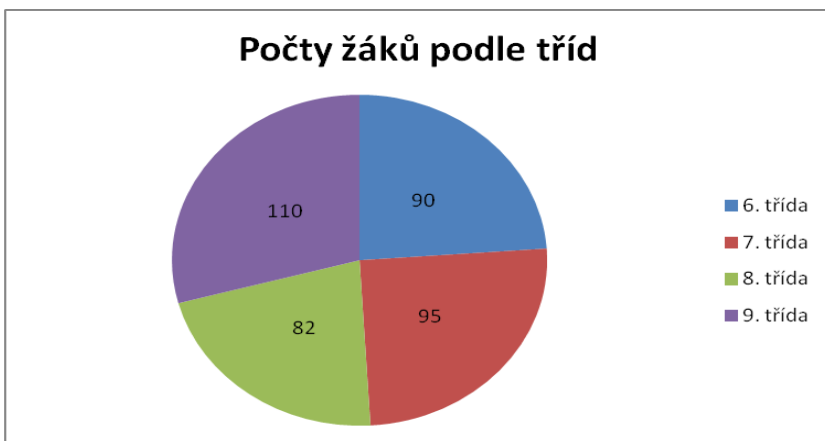
škola	Celkem vyplněných dotazníků	Celkem úplných dotazníků	rizikovní žáci	žáci s rizikovými krádežemi	žáci v normě
A	69	56	9	8	39
B	81	73	10	9	54
C	103	95	23	13	59
D	72	68	7	3	58
E	91	85	22	20	43
Σ	416	N=377 (100 %)	71 (18,83 %)	53 (14,7 %)	253 (67,11 %)

Tab. č. 5 Celkový přehled škol a testovaných žáků

Zdroj: autorka

Graf č. 2 představuje zastoupení žáků dle jednotlivých tříd. V 6. třídách se jedná o 90, v 7. třídách 95, v 8. třídách 82 a v 9. třídách 110. Mírně tak převažují žáci 9. tříd.

⁶⁶ Boxford (2015, s. 14) uvádí použitelnost vyplněných dotazníků v rámci tabulky výzkumných studií prevalence delikvence ve školách ve Velké Británii, které byly realizované prostřednictvím metody self-reportových dotazníků. Např. ve výzkumu Wikströma (2001) byla tato hodnota 92,4 %, Flood–Page et al. (1998–9) 69 %, McQuoid (1992–3) 92 % atd. Míra množství dotazníků, které mohou být zařazeny do statistického zpracování se pohybuje od 64 % do 95 %.



Graf. č. 2 Počty testovaných žáků (zařazených do statistiky) rozdělených dle tříd.

Zdroj: autorka

6.5 Výsledky a interpretace

Nejdříve budou představeny výsledky deskriptivní statistiky, poté výstupy z regresní analýzy a testování hypotéz. Součástí deskriptivní analýzy je detailní popis krádeží, se kterými se žáci setkávají ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji. Interpretace je zasazena do kontextu publikovaných odborných zdrojů a již realizovaných výzkumů.

Výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou specifika krádeží ve škole v Moravskoslezském kraji z hlediska četností, rozdílu ve věku pachatelů, druhu zcizených věcí, uváděných příčin z pohledu pachatelů a mírou odhalitelnosti?

Výzkumná otázka č. 1a): Jaká je četnost žáků na 2. stupni ZŠ v Moravskoslezském kraji, kteří rizikově kradou?

škola	žáci v normě		rizikovní žáci		žáci s rizikovými krádežemi		celkem N	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
A	39	0,1035	9	0,0249	8	0,0212	56	0,1485
B	54	0,1432	10	0,0375	9	0,0239	73	0,1936
C	59	0,1565	23	0,061	13	0,0345	95	0,251
D	58	0,1539	7	0,0187	3	0,008	68	0,1804
E	43	0,1141	22	0,0584	20	0,0531	85	0,2265
Σ	253	0,6712	71	0,2005	53	0,1407	377	1

Tab. č. 6 Četnost žáků s rizikovými krádežemi na 2. stupni ZŠ v MSK.

Zdroj: autorka

Četnosti žáků 2. stupně základních škol v MSK, kteří rizikově kradou, byly na základě realizovaných výzkumů v zahraničí očekávány v rozmezí 5,3–23,53%. Může se zdát, že toto rozpětí je příliš široké. Bohužel obdobný výzkum přímo v České republice nebyl realizován, očekávání je tedy orientační. V České republice se můžeme orientačně opírat pouze o data Dolejše a Orla (2017), kteří na základě self-reportové studie zjistili, že 23,53 % žáků 2. stupně základní školy se přiznává ve svém životě k jakékoliv realizované krádeži (ne pouze ve školním prostředí). Tab. č. 6 ukazuje, že těchto žáků bylo ve zkoumaném reprezentativním vzorku 53 (14,07 %), což odpovídá výsledkům ISRD2 ve Španělsku (Barbarete a kol., 2010). Ve statistikách Policie ČR nalézáme informaci, že v roce 2016 bylo v MSK nahlášeno 56 krádeží na základních školách (Naivert, 2017) a z oficiálních výstupů metodiků prevence základních škol v MSK, vyplývá, že ve školním roce 2015/2016 bylo řešeno 196 případů krádeží (Matějková, 2017). Vzhledem k vysoké míře latence u krádeží je zapotřebí u oficiálních zdrojů počítat se značným zkreslením reality krádeží ve školním prostředí. Můžeme také předpokládat, že pro celou ČR by se jednalo o nižší procento krádeží než v naší zvolené oblasti. MSK patří mezi kraje s nejvyšší kriminalitou a delikvencí mládeže⁶⁷.

Výzkumná otázka č. 1b): Jaké jsou rozdíly v četnostech rizikových krádeží realizovaných žáky na 2. stupni ZŠ dle navštěvované třídy a věku?



⁶⁷ Viz Statistiku Policie ČR, 2016.

Nejdříve se podíváme na věk žáků, kdy se poprvé přiznávají ke krádeži (kdekoliv). Poté představíme graf č. 3, který představí četnost žáků, dle přiznání ke krádežím realizovaným v prostorách školy.

Graf. č. 3 ukazuje věk žáků, ve kterém se přiznávají ke své první krádeži. V porovnání s výzkumy v Anglii a Walesu, Španělsku a Nizozemí se jedná o posunutí věku prvních krádeží z 12. a 13. roku na 11. rok. Nejvyšší nárůst krádeží dvanáctiletých popisuje také s odkazem na výzkum Heřmanské (1994) Vágnerová (2004, s. 795). Při pohledu na výsledky je také zajímavý věk 6 let, kdy většina dětí prožívá přestup z mateřské školy do školy základní, a četnosti prvních krádeží narůstají, v sedmi letech se opět snižují.



Graf č. 4 Četnost žáků s rizikovými krádeže dle tříd.

Zdroj: autorka

Analýzy a výzkumná šetření (např. Večerka a kol. 2004; 2009; Podaná a kol., 2007; Marešová a Blatníková, 2010) prokazují, že majetková kriminalita dětí a mládeže narůstá s věkem a nejvyšších hodnot potom dosahuje ve věku mladých dospělých. V souladu s těmito údaji také tento výzkum ukazuje zvyšující se podíl žáků, kteří kradou ve školním prostředí v souvislosti s třídou, kterou navštěvují (graf. č. 4).

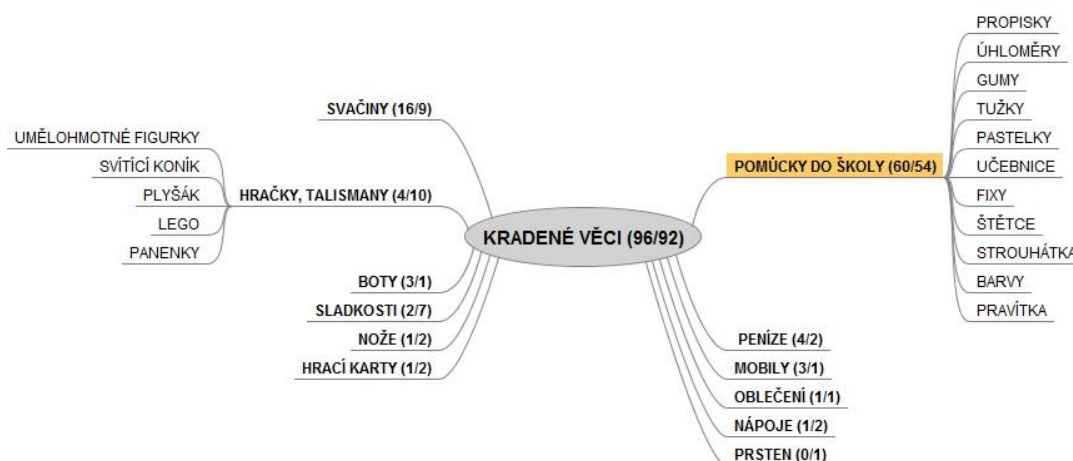
Výzkumná otázka č. 1c): Jaké věci jsou nejčastěji kradeny ve školním prostředí?

ODCIZENÉ VĚCI	Vzal/a ve škole bez vědomí majitele	Vzal/a kdekoliv – poprvé
Pomůcky do školy	60	54
Svačiny, jídlo	16	9
Hračky, talismany	4	10
Peníze	4	2
Boty	3	1
Mobily	3	1
Sladkosti	2	7
Oblečení	1	1
Nože	1	2
Nápoje	1	2
Hrací karty	1	2
Prsten	0	1

Tab. č. 7 Odcizené věci ve školním prostředí a v jakémkoliv prostředí (poprvé).

Zdroj: autorka

Stejně jako v Cardiffské studii nejčastěji kradenou věcí ve školním prostředí jsou školní pomůcky. Mezi pomůckami se objevovaly propisky, úhlooměry, gumy, tužky, pastelky, učebnice, fixy, štětce, strouhátka, barvy a pravítka (obr. č. 12, Druhy kradených věcí). Na druhém místě nacházíme svačiny a jídlo, kterých bylo v Cardiffském výzkumu 1,7% z celkového objemu všech kradených věcí. Ve sledovaném vzorku mezi další uvedené kradené věci byly zařazeny hračky, talismany, peníze, boty, mobily, sladkosti. Pouze ojediněle se objevily krádeže oblečení, nožů, nápojů nebo hracích karet.



Obr. č. 12 Druhy kradených věcí.

Zdroj: autorka

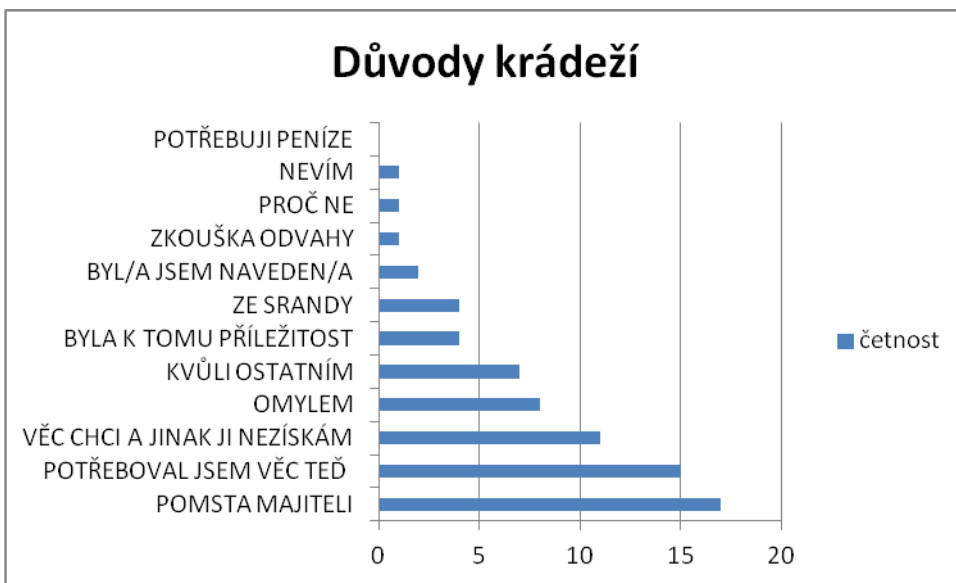
Pozn.: První číslo udává uvedené věci ukradené ve školním prostředí, za lomítkem jsou uvedeny v četnostech první věci, které žáci vzali jejich majitelům - bez jejich vědomí.

Výzkumná otázka č. 1d): Jaké důvody krádeží uvádějí žáci, kteří kradli ve školním prostředí?

Důvodem k ukradení věci byla pro žáky nejčastěji pomsta majiteli (17), na druhém místě neschopnost vyřešit chybějící věc ve škole nějakým jiným způsobem než tím, který se jevil nejrychlejší nebo nejjednodušší, a to vzít si věc sám, bez vědomí majitele (15). Dále se objevovala tvrzení „věc chci a jinak ji nezískám“ (11), která může souviset s teorií Mertona o nemožnosti získávat věci legálním způsobem nebo se sociálně-ekonomickými teoriemi, ukazující delikvenci jako důsledkem majetkových rozdílů mezi lidmi. Na čtvrtém místě se objevuje tvrzení „omylem“ (8). Čírtková (1998, s. 78) popisuje zajímavost jedné z novějších teorií v oblasti kriminálních činů převážně mladistvých prvopachatelů. Jedná se o výzkum chaosu, kde klíčovým jevem je náhoda. Náhoda je tu popisována jako situace, kterou nemůžeme předvídat. Shodou okolností se něco stane, my jsme to neplánovali, ale věc se udála a ve své podstatě neodpovídá psychologickým nebo sociologickým zákonitostem, které bychom očekávali. Mezi dalšími důvody se objevily důvody sociálně vztahové „kvůli ostatním“ (7). Faktor situační zastupuje tvrzení „byla k tomu příležitost“ (4). Z ostatních uvedených poté „ze srandy“ (4) a „byl/a jsem naveden/a“ (2). V těchto důvodech je možné objevit souvislost se šikanou nebo nerovnými vztahy ve třídě.

Motivací dětí a mládeže ke kriminálním činům mimo školní prostředí jsou nejčastěji motivy zjištné, na druhém místě uvádějí sociologové a kriminologové malé právní vědomí mladých pachatelů, do kterého patří také nedůvěra v to, že policie je schopna čin vyřešit. Na třetím místě se pak objevuje motiv msty a závisti a hned po nich nuda a potřeba dobrodružství a adrenalinu (srov. Večerka a kol., 2004; Kolektiv autorů, 2013).

Na základě výsledků tohoto výzkumu je možné konstatovat, že ve školním prostředí, ve kterém se žáci navzájem znají, tráví spolu čas, vytváří vztahy, do popředí vystupuje důvod vyplývající ze sociálních interakcí, a to jak v nejčastější položce, kdy žák se vědomě chce někomu za něco pomstít, tak například v položkách „kvůli ostatním“, „byl jsem k tomu naveden“ nebo „zkouška odvahy“. Výčet doplňují ojedinělé důvody žáků ke krádeži: „zkouška odvahy“, „proč ne“ a „nevím“. Při popisu důvodů, které uvádějí žáci, je zapotřebí brát opět tyto důvody orientačně. Pokud dítě např. je vývojově nezralé, může popsat ze svého pohledu důvod krádeže situační – byla k tomu příležitost. Hlubší prozkoumání může ale odhalit důvody jiné.



Graf č. 5 Důvody krádeží uváděné žáky, kteří věci zcizily.

Zdroj: autorka

Výzkumná otázka č. 1e): Jak často uvádějí žáci, že byli někým při své krádeži odhaleni?
A kdo je tou osobou?



Graf. č. 6 Osoby, které se o poslední krádeži dozvěděly.

Zdroj: autorka

O zrealizovaných krádežích ve škole se v 55 případech nikdo nedozvěděl. Potvrzuje se tak předpoklad vysoké latence krádeží ve školách (srov. Sobotkova a kol., 2014). Osobami, které se o krádeži v několika případech dozvěděly, jsou dle předpokladu v souvislosti s vývojovým obdobím žáků, kamarádi a spolužáci (7). Rozdíl však je pouze minimální

od další skupiny obeznámených osob, jimiž jsou rodiče (6), dále oběti (5), učitelé (4) a v jednom případě vychovatelka. Ve zkoumaném vzorku nebyla ani jedna krádež hlášena a šetřena Policií ČR. S těmito zjištěními souvisí i graf. č. 7. Potrestání za krádež žáci přiznali 9krát.



Graf. č 7 Míra potrestání za poslední krádež ve škole.

Zdroj: autorka

Výzkumná otázka č. 2: Výzkumná otázka č. 2: Jak je téma krádeží ve škole popsáno ve školních řádech základních škol v Moravskoslezském kraji? Jak jsou tyto popisy v souladu s legislativou a aktuálními metodickými doporučeními týkajícími se krádeží ve školách?

Bylo analyzováno 40 školních řádů základních škol v Moravskoslezském kraji vybraných náhodným výběrem. Všechny školní řády byly dostupné na internetových stránkách škol. Jejich rozsah byl i s přílohami v rozmezí 5 až 38 stran, kdy nejčastěji byl $\bar{x} = 6$ stran⁶⁸. Rozsáhlejší školní řády častokrát některé shodné informace opakovaly na více místech. Pro potřebu analýzy byla vždy informace započítána za školní řád jedenkrát. Ve čtyřech školních řádech byly sdělovány rozporuplné informace, v analýze bude blíže popsáno. Tématem krádeží se zabývalo 39 ze 40 analyzovaných školních řádů. Na základě dvoustupňové kvantitativní analýzy⁶⁹ byly zjištěny tyto výstupy.

Výzkumná otázka č. 2a): Jaké osoby jsou pověřeny řešením krádeží ve školním prostředí?

⁶⁸ Modus (nejčastěji opakující hodnota) byla 6 stran – 7x.

⁶⁹ První stupeň analýzy zahrnoval výpis všech položek odpovídající na výzkumné otázky. V druhé části byly z položek vytvořeny kategorie odpovědí.

Tab. č. 8 představuje tyto skutečnosti: na základě analýzy školních řádů se objevilo 12 druhů osob, které jsou pověřeny řešením krádeží ve školním prostředí (první sloupec tabulky). Tyto osoby byly rozděleny do pěti kategorií (první řádek tabulky). Nejčastěji jmenované osoby, na které se mají žáci v případě krádeží obracet, byly zahrnuty do kategorie „Vyučující-pedagog“ (44) – zahrnující pozice vyučující, pedagogický pracovník, vyučující konající dozor a vychovatelka. Další nejčastěji zmiňovanou osobou byl třídní učitel (37) – tvoří druh i kategorii, vedení školy (11) – zahrnuje ředitele, zástupce ředitele a vedení školy. Další kategorie je dospělý ve škole (4) a nejméně byla naplněna kategorie specializované pozice (3) – jejichž součástí byli metodik prevence a výchovný poradce. Třídní učitelé a vyučující byli ve školních řádech popsáni nejen jako osoby, které řeší případné krádeže, ale také jako ty, které pomohou uschovat cennosti, sepiší záznam, informují zákonné zástupce. Specializované pozice metodik prevence a výchovný poradce jsou pozice, které by měly být připraveny na řešení rizikového chování ve škole. Na základě návštěv škol a rozhovorů s metodiky prevence se domnívám, že úlohu důležitou při řešení krádeží ve školách zastávají, školní řády tuto skutečnost nereflektují.

V textech se objevily další mimoškolní instituce nebo osoby, které mohou pomoci řešit krádeže ve škole a to zákonný zástupce a rodič (22), orgán sociálně-právní ochrany dětí (7) a orgány činné v trestním řízení + policie (7) a pojišťovna (4). Metodický pokyn (ČR, 2010) tyto výše jmenované uvádí v části, kdo krádeže řeší a s kým je možné spolupracovat. Jediná pojišťovna v Metodickém pokynu není uvedena. Navíc Metodický pokyn přidává možnost spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou. Tato instituce není ve školních řádech zmíněna ani jednou.

Metodický pokyn k řešení krádeží je celý napsán jako pomůcka a návod pro pedagoga ve škole. Z tohoto důvodu je možné se domnívat, že také tento řád vidí klíčovou osobu v pozici jakéhokoliv pedagoga, který působí na škole. Tato skutečnost se dá popsat, že je v souladu s texty z analyzovaných školních řádů. Metodický pokyn dále popisuje, že krádeže by měly ve škole především řešit školní poradenská pracoviště zahrnující školního psychologa, školního metodika prevence, výchovného poradce a speciálního pedagoga. Tyto pracovní pozice se objevily ve školních řádech pouze třikrát a to pouze metodik prevence a výchovný poradce. Pracovní pozice školní psycholog a speciální pedagog je v současné době zastoupena pouze na některých školách. Ani jeden školní řád, který byl analyzován, tyto osoby nezmínil v souvislosti s řešením krádeží ve školách a nevymezil jim žádné kompetence při řešení krádeží ve školách.

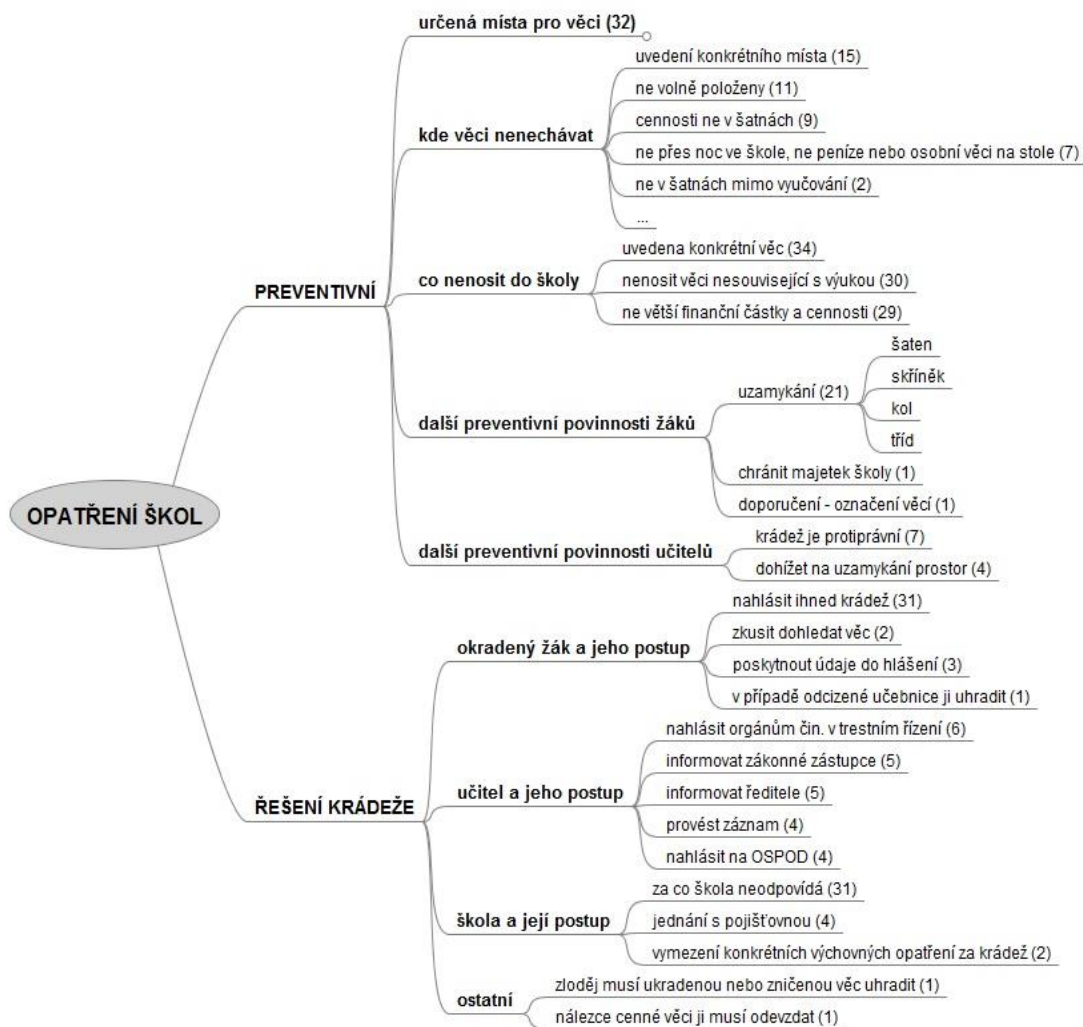
Jako další klíčovou osobu uvádí metodický pokyn ředitele školy. Text uvádí: „U každého podezření a výskytu daného jevu musí být informován ředitel školy/školského zařízení“ (ČR, 2010). Z analyzovaných školních řádů byl ředitel v textech uveden pouze ve čtyřech školních rádech, v jednom potom zástupce ředitele a v šesti případech vedení školy. Na tomto místě je také možné vidět značný nesoulad mezi Metodickým doporučením a analyzovanými školními řády.

	VYUČUJÍCÍ-PEDAGOG	TŘÍDNÍ UČITEL	VEDENÍ ŠKOLY	DOSPĚLÝ VE ŠKOLE	SPECIALIZOVANÉ POZICE
Vyučující	27				
Pedagogický pracovník	1				
Vyučující konající dozor	15				
Vychovatelka	1				
Třídní učitel		37			
Ředitel			4		
Zástupce ředitele			1		
Vedení školy			6		
Dospělá osoba				2	
Zaměstnanec školy				2	
Metodik prevence					1
Výchovný poradce					2
Celkem	44	37	11	4	3

Tab. č. 8 Osoby pověřené řešením krádeží ve škole dle školních řádů.

Zdroj: autorka

Výzkumná otázka č. 2b): Jaká opatření používají školy při řešení krádeží podle školního řádu? Do jaké míry jsou tyto postupy v souladu s legislativou a metodickým doporučením MŠMT?



Obr. č. 13 Opatření škol v oblasti krádeží dle školních řádů.

Zdroj: autorka

Obrázek č. 13 ukazuje výstupy z analýzy školních řádů z hlediska popsaných opatření, která školy realizují. Veškerá opatření bylo možné rozdělit do dvou skupin; preventivních opatření a opatření, která realizují školy v okamžiku, kdy se krádež uskutečnila. V oblasti prevence školy nejvíce popisovaly, kde žáci mají ukládat konkrétní věci, aby nebyly zcizeny. V textech bylo například uvedeno: cennosti si uschovejte u jakéhokoliv vyučujícího nebo svého třídního učitele (21), dejte je do kanceláře školy (5), do trezoru (4), kola uzamkněte v kolárně (2). Další rozsáhlou oblastí prevence byl popis toho, kde věci nenechávat. Doporučení byla: nenechávejte věci volně položeny (11), cennosti nenechávejte v šatnách (9), přes noc ve škole nebo volně na stole (7) aj. Další oblastí prevence krádeží školy uvádějí, co žáci nemají do školy nosit. Školy nedoporučují: nosit věci nesouvisející s výukou (30), větší finanční částky a jiné cennosti (29). Preventivní opatření také vymezují určité povinnosti kladené v souvislosti s možnými krádežemi

na žáky, v daleko menším počtu jsou ve školním řádu uvedeny povinnosti učitele. Nejvíce povinností se objevuje pro obě skupiny v souvislosti s uzamykáním prostor šaten, tříd, skříněk, koláren apod. V jednom případě škola doporučuje žákům a rodičům, aby žáci měli své věci označené. Tuto informaci je možné nalézt například v USA v letáčích pro rodiče, zabývajících se prevencí krádeží ve školách (USA, 2007). Učitelé v rámci prevence obeznamují žáky s tím, že jakákoliv krádež je protiprávní jednání (7).

V oblasti řešení krádeží se první skupina opatření týkala povinností a doporučení, jak má jednat žák, který byl okraden. Nejčastěji školy vymezují, aby krádež byla ihned nahlášena, a popisují, komu krádež žák může nahlásit (31). Ve čtyřech školních řádech dochází v textech k rozporům. Ve třech školních řádech jsou uvedeny na různých místech tři rozdílné osoby, komu má žák krádež hlásit. V jedné části je např. žák vybízen, aby krádež nahlásil třídnímu učiteli, v jiné části je uveden jakýkoliv dospělý v prostorách školy, v další části je uvedena vychovatelka. Rozpory je možné také najít v části, kam má žák uložit cennosti. V jedné části školního řádu je možné dočíst se, že cennosti musí být uloženy v trezoru školy, v jiné části stejného školního řádu je uvedeno, že je má mít žák stále u sebe. Rozsah jednoho z těchto školních řádů je 38 stran, dvou 11 a posledního 10. V prvním uvedeném je velmi těžké se zorientovat a nacházíme v něm i množství informací, které se opakují.

V dalších povinnostech a doporučeních pro okradené žáky nalézáme návrh zkusit věc dohledat (2) a poskytnout údaje do hlášení (3). Jedna ze škol popisuje krádeže učebnic jako „jinou kategorii krádeží“ a vymezuje, že okradený žák, pokud se nenajde pachatel, musí učebnici sám uhradit.

Povinnosti učitelů souvisí s některými spíše závažnějšími typy krádeží, které je zapotřebí nahlásit orgánům v trestním řízení (6). Dále je uvedeno nahlášení zákonným zástupcům (5), řediteli školy (5), orgánu sociálně-právní ochrany dětí (4). Učitel by měl také o nahlášené krádeži provést záznam (4). Opět se všemi těmito postupy učitelů se setkáme v Metodickém doporučení. Je spíše k úvaze, proč tak nízký počet školních řádů popisuje, že je zapotřebí udělat o krádeži záznam (5) nebo obeznámit rodiče (5).

Při analýze byla vytvořena samostatná kategorie „Škola a její postupy“ při řešení krádeží. Ve školních řádech do této kategorie byly zahrnuty informace, za co vše škola nese zodpovědnost (31). Ve školních řádech bylo uvedeno, že odpovědnost se nevztahuje na věci, které si žáci donesou do školy a nesouvisí s výukou, na cennosti, vyšší obnosy

peněz, tablety, mobily, věci v šatnách, které nejsou uzamčeny apod. Mikáč a kol. (2011, s. 73), jak již bylo v kapitole 2 uvedeno, upozorňuje, že „Škola má obecnou odpovědnost za škody způsobené na věcech vnesených žáky nebo zaměstnanci školy. Těto odpovědnosti se nemůže zbavit svým jednostranným prohlášením, pouze může rizika snížit vhodnými technickými opatřeními“. Z hlediska pojištění se může jednat o problém, že na ukradenou věc se nevztahuje pojištění školy. Přesto se škola zcela nemůže zbavit odpovědnosti za tyto krádeže v jejich prostorách.

Mezi dalšími postupy školy bylo možné zařadit uzavření pojistky školy (4) a ve dvou případech popsání možných výchovných opatření pro žáky, kteří byli odhaleni jako ti, kteří cokoliv ve školních prostorách ukradli.

Při analýze textů Metodického doporučení (ČR, 2010) a školních řádů 40 základních škol v MSK byly zjištěny tyto výstupy:

- Školní řády zahrnují do řešení krádeží většinu doporučených osob v prostorách školy. Ve zvýšené míře chybí popis úlohy a kompetence ředitele školy při řešení krádeží. (Ředitel byl uveden pouze v pěti školních řádech.)
- Školní řády minimálně využívají specializovaných pracovních pozic metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a speciální psycholog a nevymezují jim žádné úkoly v souvislosti s řešením krádeží. (Pouze výchovný poradce a metodik prevence byli uvedeni ve třech školních řádech.)
- Školní řády nepopisují možnost spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami při řešení krádeží, jak doporučuje metodický pokyn.
- Školní řády pouze v minimální míře popisují potřebu vytvoření záznamu krádeže a nepopisují, co by tento záznam měl obsahovat. (Záznam byl uveden pouze ve čtyřech školních řádech.)
- Ve vysoké míře školy (31 školních řádů) dopodrobna popisují, za jaké typy krádeží nenesou v prostorách školy odpovědnost. Tyto informace nejsou v souladu se současnou legislativou. Školy za všechny krádeže nesou ve svých prostorách odpovědnost, ne všechny krádeže je ale možné finančně pojišťovnou odškodnit.
- Ve školních řádech nebylo ani jednou uvedeno, že učitel se má zabývat příčinou krádeže a že výchovné opatření se odvíjí do jisté míry také od této příčiny, jak doporučuje Metodický pokyn.

- Ve čtyřech případech školních řádů docházelo k protichůdným informacím o tom, na koho se okradený žák může ve škole obrátit, kde je možné si uložit cenné věci apod.
- Některé části školních řádů byly napsány složitým právnickým jazykem, kde je možné se domnívat, že žáci informacím nemusí porozumět.
- Metodický pokyn nevymezuje potřebu uzavření pojistky školy pro případ řešení krádeží ve školách. Jedná se o důležitou informaci pro školy, kterou Metodický pokyn pomíjí. Školní řády pojištění školy ve svých textech popisují.
- Převážná většina (39) školních řádů se tématem krádeží ve svých školních řádech zabývá. Pouze jeden toto rizikové chování a jeho řešení zcela opomenul.

Výzkumná otázka č. 3: Jak závisí páchaní rizikových krádeží realizovaných žáky ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji na vybraných prvcích osobního, rodinného a školního kontextu těchto žáků?

Pro zjištění odpovědi na výzkumnou otázku č. 3 byla použita logistická regrese, která modeluje vztah mezi alternativní (0–1) vysvětlovanou závisle proměnnou a větším počtem vysvětlujících nezávisle proměnných (regresorů). Postupně bude představena tabulka č. 9, jednotlivé sloupce a vypočítané hodnoty a tím také významné prvky osobního, rodinného a školního kontextu žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí.

Ve druhém řádku tabulky nacházíme konstantu. Konstanta je absolutní člen, který nemá vliv na interpretaci ostatních proměnných. Druhý sloupec je označen jako koeficient. Jedná se o regresní koeficient (parametr), často označovaný jako *beta*. Snazší interpretace těchto čísel je pomocí sloupečku OR (bude popsáno dále v textu). Ve třetím sloupci je tzv. s.e. – standardní chyba regresního koeficientu. Ta měří nejistotu obsaženou v jeho výpočtu. Používá se dále pro výpočet p–hodnot a intervalů spolehlivosti. P–hodnota udává statistickou významnost regresních koeficientů, a tedy zároveň příslušných proměnných (regresorů). Čím je toto číslo menší, tím je vztah mezi proměnnými statisticky významnější. Obvykle se za významné považují koeficienty s p–hodnotou 0,05 a menší. Hvězdičkami se pro rychlejší orientaci označují určité obvyklé hladiny významnosti, čím více hvězdiček, tím je koeficient/proměnná významnější.

OR je zkratka pro *odds ratio* (poměr šancí). Počítá se jako $\exp(beta)$. Tento koeficient má v modelu interpretaci: „Zůstávají-li všechny ostatní proměnné v modelu neměnné, tak při zvýšení sledované proměnné o jednotku (na stupnici k ní příslušející, např. o jeden bod ve škále), se šance krádeže zvyšují/snižují OR-krát, neboli zvyšují/snižují o $(OR - 1) \cdot 100$ procent.“ Šance je definována jako $p/(1 - p)$, kde p je pravděpodobnost krádeže. Termín šance je v logistické regresi zavedený a běžně používán. Interval spolehlivosti pro poměr šancí pokrývá skutečnou hodnotu OR s prstí 95 %. Hodnota OR z předchozího sloupce je totiž jen odhadem a tudíž zatížená chybou. Interval se snaží upřesnit, kde by se skutečná hodnota OR mohla nacházet. Interpretace intervalu je taková, že nachází-li se celý pod jedničkou, respektive celý nad jedničkou, je tím prokázáný vliv proměnné na krádeže (na hladině spolehlivosti 95 %). Dále, čím je interval kratší, tím lépe, neboť tím přesněji je určená hodnota OR v předchozím sloupci. Deviance je míra kvality celého modelu jako celku.

nezávisle proměnná	koeficient	s.e.	p-hodn	OR	interval 95%	
konst.	2.431	2.057	0.237	11.37	0.202	640.8
vazba ke škole	-0.113	0.057	0.049*	0.894	0.799	0.999
dosahování cílů	0.139	0.092	0.131	1.149	0.960	1.375
sebekontrola	-0.169	0.056	0.002**	0.845	0.758	0.942
viktimizace ve škole	-0.426	0.252	0.091	0.653	0.399	1.070
napětí v rodině	0.350	0.144	0.015*	1.419	1.071	1.881
kontrola v rodině	-0.095	0.063	0.131	0.910	0.804	1.029
sociální učení v rodině	-0.083	0.043	0.054	0.921	0.846	1.002
delikventní kamarádi	0.184	0.100	0.066	1.202	0.988	1.462
krádeže v obchodě	-0.380	0.343	0.268	0.684	0.349	1.339
rizikové chování	0.539	0.109	0.000***	1.715	1.385	2.123

Tab. č. 9 Logistická regrese pro závisle proměnnou rizikové krádeže ve škole.

Zdroj: autorka

Pozn.: N=377; hladiny významnosti označeny * ($p < 0,05$), ** ($p < 0,01$), *** ($p < 0,001$); deviance = 249,4

Do výsledného modelu logistické regrese, uvedeného v tabulce č. 9, bylo zahrnuto těch deset proměnných, které v prvotním modelu se všemi dvaceti proměnnými dosáhly hladiny významnosti 10 %. Z tabulky je vidět, že ne všechny proměnné jsou v tomto modelu s deseti regresory stejně důležité. Na hladinu významnosti 5 % se dostaly čtyři proměnné (vazba ke škole, sebekontrola, napětí v rodině a další projevy rizikového chování), které

tedy můžeme považovat z hlediska kontextu krádeží ve škole za nejdůležitější. Souvislost (ne nutně kauzální) mezi nimi a krádežemi můžeme považovat za prokázanou. Na zvolené hranici významnosti se ocitly ještě dvě další proměnné (sociální učení v rodině a delikventní kamarádi), které tedy můžeme rovněž považovat za okrajově významné. Z úhlu pohledu popsaných teorií delikvence se pro krádeže ve škole, které realizují žáci, stávají klíčovými dle významnosti tyto teorie:

1. Syndrom problémového chování (Jessor, 1991).
2. Obecná teorie kriminality (Gottfredson a Hirschi, 1990).
3. Obecná teorie napětí (Agnew, 2009) primárně zaměřená na rodinný kontext.
4. Teorie sociální vazby a kontroly (Hirschi, 1969) primárně zaměřená na školní prostředí, se sekundárním důrazem na sociální učení v rodině a kontrolu v rodině.
5. Za doplňující můžeme považovat Mertonovu teorii anomie (Merton, 1968) doplněnou na počátku 21. století Rossenfeldem a Messnerem (2009).

Dle teorie syndromu problémového chování bude rizikovým faktorem chování žáků ne pouze v oblasti krádeží ve škole, ale také v oblastech dalších, jako je záškoláctví, účast v bitkách, vandalismus, sebepoškozování nebo užívání návykových látek, jako je alkohol a tabák.⁷⁰ Na základě regresního modelu je možná tato interpretace: „Při zvýšení rizikového chování žáků o jeden škálový bod se šance, že se žák dopustí krádeže, zvyšuje o 72 %, pokud hodnoty zbylých regresorů zůstávají konstantní.“

Vysoké riziko je také v případě, že žáci, pokud kradou ve školním prostředí, budou krást také jinde⁷¹. Se syndromem problémového chování úzce souvisí i rizikový životní styl zahrnující delikventní kamarády. Žáci žijící rizikově jsou také častěji obětmi delikvence a krádeží.⁷²

Obecná teorie kriminality považuje za základní osobnostní vlastnost umožňující náchylnost k delikventnímu chování nízkou sebekontrolu. Tito lidé nepromýšlí příliš dopady svého jednání do budoucna, jednají rychle, mají rádi vzrušení a adrenalin. Vzrušení je pro ně důležitější než bezpečí. Rádi riskují a příliš se neohlíží na lidi kolem sebe.⁷³ Nízká sebekontrola je rizikovým faktorem i pro žáky, kteří rizikově kradou ve školním

⁷⁰ V dotazníku položky 21.1–21.11.

⁷¹ V dotazníku položka 19.

⁷² V dotazníku položky 17.2 a 17.3.

⁷³ V dotazníku položky 7.1–7.6.

prostředí. Na základě regresního modelu je možná tato interpretace: „Pokud se zvýší u žáka hodnota nízké sebekontroly o jeden škálový bod, je šance, že se žák dopustí krádeže ve škole, o 16 % vyšší, pokud hodnoty zbylých regresorů zůstávají konstantní.“

Obecná teorie napětí ukazuje na možnou ztrátu pozitivních stimulů v rodinném prostředí, mezi nimiž se řadí rozvod nebo hádky rodičů, ztráta blízkého člověka, nemoc nebo látkové závislosti v rodině.⁷⁴ Napětí dle této teorie vyvolává negativní postoj k důležitým osobám jak ve školním, tak v rodinném prostředí. Krádeže mohou fungovat jako jedna z možností uvolnění napětí. Na základě regresního modelu je možná tato interpretace: „Pokud se zvýší napětí v rodině o jeden škálový bod, je šance, že se žák dopustí krádeže ve škole, o 42 % vyšší, pokud hodnoty zbylých regresorů zůstávají konstantní.“

Ve školním prostředí bude rizikovým faktorem nízká vazba ke škole. Žáci, kteří nemají bližší vztah ke svým spolužákům, nemají oblíbeného učitele, připadá jim škola nudná a necítí se ve škole dobře, se objevují mezi těmi, kteří rizikově kradou.⁷⁵ Důležitými prvky z rodinného prostředí u těchto žáků je také nízká kontrola rodičů (rodiče nekontrolují úkoly do školy, příliš neznají kamarády dítěte, neví, kde dítě je a co dělá).⁷⁶

Z pohledu Mertonovy teorie anomie jsou žáci, kteří rizikově kradou ve školním prostředí, často těmi, kteří nemají možnost dosahovat svých osobních cílů legálním způsobem. Pokud po něčem touží, nemohou se spolehnout na to, že věc jim bude zakoupena rodiči, nemohou příliš ovlivňovat místa, kam s rodiči chodí na výlet nebo jim bývá upíráno v domácím prostředí mluvit o věcech, které by je zajímaly.⁷⁷

Do komplexního modelu logistické regrese se ale některé proměnné nedostaly. Přestože výzkumy popisují, že chlapci jsou těmi, kteří častěji kradou ve školním prostředí (Barberete a kol., 2010) nebo také obecněji se více podílejí na delikvenci (Moravcová a kol., 2015), výzkum tento předpoklad nepotvrdil. Jedním z možných vysvětlení je fakt proměny role muže a ženy a s tím související proměny chování, nebo emancipace žen v různých oblastech včetně delikvence. Také poměry krádeží chlapců a dívek ve školním prostředí například ve Španělsku (57 %:43 %) ukazují, že rozdíly již nejsou tak markantní (Barberete a kol., 2010). V rámci rodinného kontextu již není klíčovým rizikovým faktorem úplnost či neúplnost rodiny nebo zaměstnanost rodičů. V posledních desetiletích dochází k proměně rodiny a již tradiční model je na ústupu. Zajímavostí je nezávisle

⁷⁴ V dotazníku položky 13.1–13.8.

⁷⁵ V dotazníku položky 1.1–1.7.

⁷⁶ V dotazníku položky 15.1–15.5.

⁷⁷ V dotazníku položky 14.1–14.3.

proměnná „osobní morálka“. Interpretace jejího nezastoupení v modelu by mohla znamenat, že pokud žáci ve školním prostředí rizikově kradou, může tato věc být ve vnitřním rozporu s jejich zevnitřněnými morálními hodnotami, tzn. že nevhodnost svého chování si uvědomují, a přesto takto jednají.

Regresní model zahrnoval deset nezávisle proměnných. V další části práce byly na těchto proměnných jednotlivě testovány hypotézy o odlišnosti populace žáků, kteří rizikově kradou⁷⁸. Ke statistickému testování byly vybrány dva testy: Studentův t-test a Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry. Oba testy umožňují stanovit hladinu chyby I. druhu. Wilcoxonův test je tzv. neparametrický test a jako takový klade jen velmi slabé požadavky na strukturu dat (na výchozí statistický model). V našem kontextu je jeho použití plně oprávněné, zatímco u Studentova testu máme o splnění předpokladů vážné pochybnosti (ohledně normality, shody rozptylů). Nicméně při jejich použití se ukázalo, že rozdíly mezi jejich výsledky nejsou velké. Ze stanovených hypotéz bylo možné na hladině 5 % zamítnout nulovou hypotézu na základě výsledků obou zvolených testů u sedmi z deseti, a to u hypotéz H1, H4, H5, H6, H7, H8 a H10. Dále v textu jsou představeny výsledky testování jednotlivých hypotéz a jejich interpretace. Při představování výsledků jsou hypotézy napsány již ve tvaru buď alternativní, anebo nulové hypotézy, a sice podle toho, kterou z nich na základě statistického testování považujeme za oprávněnou.

⁷⁸ V tabulce níže je uvedeno deset nezávisle proměnných. Pro statistické testování byly krádeže v obchodě a krádeže jinde sloučeny v jednu proměnnou.

nezávisle proměnná	alternativní hypotéza	Studentův t-test		Wilcoxonův test	
		závěr	p-hodnota	závěr	p-hodnota
sebekontrola	LS	Z	< 0,001	Z	< 0,001
vazba ke škole	PS	N	0,069	Z	0,049
dosahování cílů	LS	N	0,958	N	0,933
vazba k rodině	LS	Z	0,001	Z	0,012
napětí v rodině	PS	Z	< 0,001	Z	< 0,001
kontrola v rodině	LS	Z	< 0,001	Z	< 0,001
soc. učení v rod.	LS	Z	< 0,001	Z	< 0,001
krádeže v obch.	PS	Z	< 0,001	Z	< 0,001
krádeže jinde	PS	Z	< 0,001	Z	< 0,001
viktimizace	PS	N	0,205	N	0,071
delikv. kamarádi	PS	Z	< 0,001	Z	< 0,001

Tab. č. 10 Statistické testování hypotéz pro rizikové krádeže (na hladině významnosti 5 %). Zdroj: autorka

Vysvětlivky:

LS ... levostranná alternativa hypotézy, tj. u rizikových žáků očekáváme menší hodnoty proměnné

PS ... pravostranná alternativa hypotézy

Z ... zamítnutí nulové hypotézy na hladině 5 %

N ... nezamítnutí nulové hypotézy na hladině 5 %

H1: Míra sebekontroly u žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

V souvislosti s předpokladem dle obecné teorie kriminality Gottfredsona a Hirschiho (1990) můžeme sebekontrolu považovat za statisticky významnou proměnnou, jejíž nízká úroveň je rizikovým faktorem vedoucím k rizikovým krádežím ve škole. Také regresní model ukázal, že nízká sebekontrola je jedna z klíčových vlastností, která se u žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, objevuje spolu s dalšími nezávisle proměnnými. Hodnota reliability škály sebekontroly byla vypočítána prostřednictvím Cronbachova alfa. Její hodnotu 0,60 můžeme považovat za přijatelnou.

H02: Vazba ke škole žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je stejná jako u žáků v normě.

Přesněji řečeno, Wilcoxonův test, jemuž z výše uvedených důvodů přikládáme větší váhu

než testu Studentovu, sice statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami žáků prokázal, nicméně jen marginálně ($p = 0,049$). V rámci regresního modelu se tato proměnná objevuje na hranici významnosti, avšak s opačným směrem vlivu. Vzhledem k tomu, že jsou naše výsledky takto nejednoznačné, by stálo za to tuto proměnnou blíže prozkoumat, ideálně v longitudinální studii. Také v již realizovaných výzkumech je tato proměnná vzhledem k delikvenci nejednoznačná. Např. AlMakadma a kol. (2015) její statistickou významnost potvrzují. Moravcová a kol. (2015) jsou v interpretacích svých výsledků opatrnější. V rámci této proměnné zkonstruovali tři indexy: index vazby ke škole, index vazby k učiteli a index dezorganizace školního prostředí. Jejich výsledky potvrzují, že se stoupající vazbou ke škole a učiteli klesá delikvence. Jedná se ale o vztah slabý. Mluví o vzájemném vztahu proměnných, nikoliv o kauzalitě, tzn. není jednoznačné, co je příčina a co následek. Reliabilita škály vazby ke škole je 0,64, což můžeme považovat za hodnotu uspokojivou.

H₃: Dosahování cílů ve škole žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je stejná jako u žáků v normě.

U žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí, jsme očekávali nižší skóry u levostranné alternativy. Ukázal se však opak. Při pravostranném testování se jedná o proměnnou na hranici statistické významnosti. Co to znamená? Opět by stála tato věc za další výzkumné zkoumání. Mertonova teorie anomie (1968) předpokládá, že pokud žáci nemohou dosahovat cílů ve škole běžným způsobem, volí rizikové formy chování. Krádeže Merton popisuje jako způsob adaptace na tuto situaci prostřednictvím inovace, ustupování či rebelie. Jedna alternativní odpověď, vzhledem k našim očekáváním, nám může sdělovat, že tito žáci svých cílů běžně dosahují. Druhá alternativní odpověď může vycházet z tvrzení, že tito žáci využívají k dosahování cílů skutečně inovace, ustupování nebo rebelii, volí ale jiné prostředky než krádeže ve školním prostředí. Reliabilita je 0,51. Pro její zvýšení by bylo vhodné zvýšit počet položek zjišťující tuto proměnnou.

H₄: Vazba k rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

V tomto výzkumu jsme pro žáky v Moravskoslezském kraji, kteří rizikově kradou ve školním prostředí, potvrdili Hirschiho teorii sociálních vazeb (1969), ve které popisuje,

že pokud má dítě silnou vazbu k rodině, nemá potřebu chovat se delikventně. Připojujeme se také se svými výsledky k dalším novějším výzkumům, např. Hawkins a Herrenkohl (2003) a Henrich a kol. (2005), které pozitivní vazbu k rodině považují za jeden z protektivních faktorů, které dítě může uchránit od delikvence. Reliabilitu 0,57 můžeme považovat za uspokojivou.

H5: Napětí v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

Výzkum potvrzuje Agnewovu (2009) obecnou teorii napětí. Rizikové krádeže ve škole se ukazují jako jeden ze způsobů, jak se s tímto napětím žáci na 2. stupni základních škol vyrovnávají. Reliabilita škály této položky je ale nízká 0,352. Pro přesnější zkoumání by bylo zapotřebí zvýšit počet položek, které zkoumají tuto proměnnou.

H6: Kontrola v rodině u žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

Alternativní hypotéza opět potvrzuje Hischiho teorii sociální vazby doplněnou o teorii sociální kontroly (1969). Pokud dítě zažívá silnou vazbu k rodině a ta o něj projevuje zájem a kontrolu, dítě nemá potřebu překračovat normu a chovat se rizikově, v našem případě krást ve školním prostředí. Reliabilita 0,66 je uspokojivá.

H7: Sociální učení delikventnímu chování v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

Alternativní hypotéza potvrzuje předpoklad, že pokud se v rodině objevují delikventní vzory nebo způsoby chování, děti si je na základě sociálního učení osvojují. Hypotéza potvrzuje již dřívější výzkumy např. Bandury, (1977) Sutherlanda a Cresseyho (1978) a Andersona (1999). Reliabilita 0,64 je uspokojivá.

H8: Kradení věcí mimo školní prostředí žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

Krádež ve škole patří mezi rizikové typy chování stejně jako krádež v obchodě, z auta nebo

kapesní krádež. Alternativní hypotéza potvrzuje teorii syndromu rizikového chování (Jessor, 1991), která popisuje, že u žáků dochází k propojení různých typů rizikového chování. Málokdy se projevují žáci rizikově pouze v jedné oblasti.

H₀₉: Viktimizace v oblasti krádeží ve škole žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je stejná jako u žáků v normě.

Nulová hypotéza, která nebyla zamítnutá, říká, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi žáky, kteří sami rizikově kradou a byli okradeni, a žáky v normě, kteří byli okradeni. Pro další a hlubší zkoumání by bylo vhodné se podívat na viktimizaci nejen v oblasti krádeží, ale také jiných typů rizikového chování, jako jsou různé druhy agresivního jednání a týrání.

H₁₀: Výskyt delikventních kamarádů u žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže, je vyšší než u žáků v normě.

Potvrzením alternativní hypotézy se přidal tento výzkum např. k výzkumu ISRD2, který ukázal, že žáci, kteří se přiznali k majetkovým deliktům, mají rizikové přátele (Podaná a kol., 2007). Také výzkum ISRD3 potvrdil, že žáci, kteří v posledním roce kdekoliv kradli, mají delikventní kamarády, kteří také kradou nebo mají zkušenost s drogami (Moravcová a kol., 2015).

7 VÝZKUM - 2. FÁZE, VYBRANÉ TYPICKÉ PŘÍPADY

V druhé fázi výzkumu proběhne představení pěti typických případů žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí. Nejdříve bude uveden cíl této části práce, výzkumné otázky a způsob výběru typických případů. Následují výstupy z analýz, které zahrnují jak kvantitativní, tak kvalitativní prvky.

7.1 Cíle, výzkumné otázky

Cílem výzkumné části práce je zrealizovat dvoufázový výzkum a představit jeho výsledky a interpretace. Druhá fáze výzkumu je zaměřena na hlubší pochopení fenoménu

v rodinném a školním prostředí typických žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí. Cíl bude naplněn prostřednictvím nalezení odpovědi na výzkumnou otázku č. 4:

Jaké fenomény se objevují v rodinném a školním kontextu typických žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji?

Dílčí výzkumné otázky se zaměřují na objevené fenomény v jednotlivých prostředích:

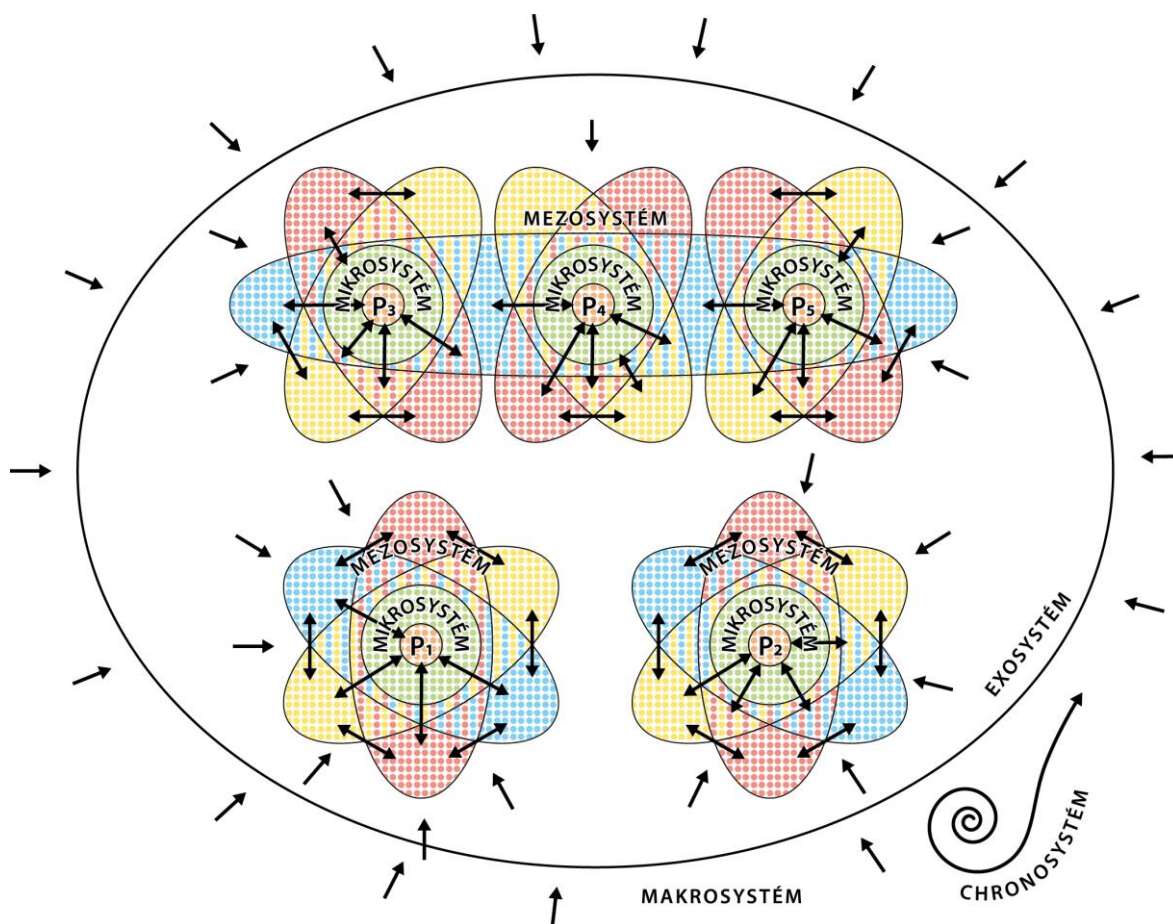
Výzkumná otázka č. 4a): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole v prostředí rodiny?

Výzkumná otázka č. 4b): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole v prostředí školy?

Výzkumná otázka č. 4c). Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole v projevech těchto žáků?

7.2 Výběr typických případů

Typické případy žáků, kteří rizikově kradou ve škole, byly vybrány na základě využití regresní analýzy. Typickými žáky jsou ti, kteří z hlediska kontextu byli nejbližší ideální průměru v regresní analýze. Tito žáci byli objeveni tak, že z logistické regrese byly nejdříve vybrány statisticky významné proměnné. U každé této proměnné byl zjištěn aritmetický průměr pro skupinu žáků, kteří rizikově kradou. Ze skupiny žáků, kteří rizikově kradou, byli vybráni ti, kteří se svými hodnotami nejvíce přibližovali průměrným hodnotám těchto proměnných.



Obr. č. 14 Grafické znázornění základního modelu vybraných typických případů.

Zdroj: autorka

Obr. č. 14 představuje graficky znázorněnou vícepřípadovou studii. P1, P2, P3, P4 a P5 jsou vybrané jednotky případové studie, kterými jsou konkrétní případy typických žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí. Stake (2006, s. 1-3) uvádí, že případem může být subjekt, věc, z hlediska jazykového rozboru pak téměř vždy podstatné jméno, zřídka pak činnosti nebo významové složky chápání světa. Yin (2014, s. 237) dodává, že se vždy jedná o konkrétní entitu. Případ má vždy svou vnitřní a vnější stranu, která je zapotřebí zkoumat pro jeho hlubší pochopení.

Kvintánou je tedy skupina typických případů žáků, kteří kradou ve školním prostředí a jejich kontext. Stake (2006, s. 22) vymezuje tři kritéria, na které je zapotřebí brát zřetel při volbě případů. Jsou jimi:

1. Jsou vybrané případy relevantní?
2. Jsou rozmanité?

3. Poskytují příležitost dozvědět se něco více o kvintáně?

Při pohledu na námi vybrané případy můžeme všech pět považovat za relevantní. V souladu s podmínkou rozmanitosti jsou zařazeny případy ze tří škol, dvou městských a jedné vesnické. Tři žákyně a dva žáci patří do skupiny těch, kteří rizikově kradou ve školním prostředí. Jedná se o tři 14leté (dvě dívky a jednoho chlapce), jednu 15ti letou dívku a jednoho 11letého chlapce. Všechny tyto případy nám mohou pomoci dozvědět se více o kvintáně.

Bronfenbrennerův model (kap. 2, s. 51–53) na obr. 14 tvoří základní představení čtyř prostředí a časový systém, které ovlivňují zařazené případy žáků. Na nejmenší kruh ohraničující P1–P5 můžeme nahlížet jako na osobnost dítěte ovlivněnou jak stránkou biologickou, tak sociální. Dále v textu děti budeme nazývat smyšlenými jmény, v případě P1 - Kamila, P2 - Mirka, P3 - Petr, P4 - Jarka a P5 - Radek. Mikrosystém (označený zeleně) tvoří nejbližší sociální okolí dítěte. Jedná se o nejbližší interpersonální vztahy jak v rodině, tak ve škole nebo vrstevnických skupinách. Mezosystém (červená, žlutá a modrá barva) zahrnuje vzájemné vztahy mezi dvěma či více prostředími. Dítě má možnost aktivně prostředí ovlivňovat a naopak prostředí nebo prvky z prostředí aktivně mohou ovlivňovat jej. Červeně je vyznačen mezosystém rodiny, žlutě vrstevnických skupin a modře školní prostředí. Na obr. č. 14 je možné si všimnout, že P3–P5 mají prolínající se mezosystém školy. Žáci navštěvují stejnou školu, ale rozdílné třídy. Exosystém zobrazuje prostředí, které dítě ovlivňuje, dítě ho ale ovlivnit nemůže. Ve výzkumu se jedná např. o zaměstnanost rodičů nebo zkušenosti, názory a postoje ředitele školy či metodika prevence k řešení krádeží ve škole. Makrosystém tvoří širší společnost, do které se dítě narodilo a žije v ní. Chronosystém upozorňuje na věci, které se neustále v čase vyvíjí a mění. Šipky ukazují směry vlivu a interakcí, které dominantně mezi prostředími probíhají.

7.3 Individuální představení případů

Nyní bude představeno pět vybraných případů. Pracovníci škol jsou vždy představováni v mužském rodě, a to i v případě, že se jednalo o ženy. Tento způsob byl zvolen pro zachování anonymity jednotlivých škol a pracovníků. Případy 3–5 jsou ze stejné školy. Ředitel školy a metodik je představen pro tyto případy společně. K stručnému představení bylo využito kvantitativní analýzy dotazníků a analýzy konstituce významů MCA slohové

práce žáků na téma rodina, rozhovorů s řediteli škol a metodiky prevence a kvantitativní analýzy písemných materiálů školy – školního řádu, školního vzdělávacího programu, výroční zprávy a minimálního preventivního programu. V závorkách můžeme nacházet názvy některých modalit uváděných v angličtině a blíže popsanych v kapitole 5, s. 113–116. Zkratka „Unit“ znamená významovou jednotku, ve které se daná informace objevila. Zkratka D znamená dotazník, p. – položka dotazníku.

Případ 1 - P1

Kamila – P1

Kamila chodí do 9. třídy, je jí 14 let. Při hodnocení věcí, které vnímá jako nepříjemné, uvedla „uhodit někoho se záměrem ublížit mu“ (D, p. 5.4). Lhaní a poškozování cizího majetku hodnotí jako špatné (D, p. 5.5). Opisování ve škole a krádeže drobných věcí vnímá jako realitu, která se stává a je možná (D, p. 5.3). Ve svém zaměření se více orientuje na věci teď a tady a příliš neřeší budoucnost (D, p. 7.1). Uvědomuje si, že občas by bylo zapotřebí nad činy více uvažovat, než je udělá (D, p. 7.2). Připouští, že také někdy dělá různé rizikové aktivity jen proto, že ji to baví (D, p. 7.4). Někdy také působí jiným lidem problém svým chováním a jednáním (D, p. 7.5). Kamila nikdy nebyla okradena (D, p. 8). Má skupinu kamarádů, se kterými pravidelně tráví volný čas (D, p. 17). Připouští, že někdy dělají nelegální věci jako kouření, pití alkoholu, vandalismus (D, p. 21). Přiznává, že 5x byla za školou a účastnila se bitky ve škole. Krádeže ve škole se dopustila pouze jednou (D, p. 18). Jednalo se o pomůcky do školy. Zapomněla si pouzdro do školy, potřebovala psát, a tak si propisku vzala bez vědomí spolužáka. Sama to považovala za důležité tuto věc vyřešit a nikoho se nechtěla ptát. Bylo jí 13 let a nikdo se o tom nikdy nedozvěděl. Drobné krádeže se dopustila i v obchodě (D, p. 19).

Kamila žije s matkou a mladším bratrem (D, p. 9 a 25). Maminka pracuje u zaměstnavatele (D, p. 10). V současné době má přítele, ale nežije s ním (D, p. 9 a 25). Na základě analýzy slohové práce si můžeme všimnout, že mezi členy své rodiny řadí Kamila mámu, mladšího bratra a sestřenic. V popisu nezmiňuje přítele své mámy, který s nimi nebydlí. V rodině se Kamila cítí převážně bezpečně a svůj vztah s maminkou a bratrem hodnotí jako dobrý (D, 12 a 25). V životě zažila několik tíživých událostí v rodině, které si uvědomuje, a to rozvod svých rodičů, nemoc v rodině a problém obou rodičů s alkoholem (D 13). Svá přání v rámci rodiny, jako např. koupit si nějakou věc, po které touží, vyjet na určité místo na

výlet nebo mluvit o věcech, které ji zajímají, se jí daří naplňovat pouze někdy (D, p. 14). Kamila popisuje, že se v rodině cítí bezpečně. Vnímá, že se matka zajímá pouze výjimečně o její úkoly do školy. Také zná jen některé její přátele a jen občas ví, kde po škole tráví čas. Večer je ale již situace jiná. Matka je s dcerou často domluvena na konkrétní hodinu návratu a tu kontroluje (D, p. 15). Svou matku vnímá morálně čestnější, než sebe samu. Domnívá se, že výjimečně matka připustí, že je možné lhát nebo opsat test ve škole (D, p. 16). Podle Kamily by matka nikomu záměrně neublížila nebo nezničila cizí věci, zatímco Kamila se již ve svém životě takto zachovala. Při analýze modalit slohové práce Kamily je možné si všimnout, že do většiny věcí v rodině se cítí Kamila zapojena (Modalita „*Funktion*“, kategorie „*Signitive*“, Unit 1,10). Nejvíce žije přítomností a jen výjimečně při popisu rodiny se dívá do minulosti nebo budoucnosti. Věci popisuje převážně pozitivně a to na základě zkušeností z minula (Modalita „*Affect*“, kategorie „*Positive-retrospective*“, Unit 2,3,4,7,11,12,13,14).

Základní škola – P1

Přestože se jedná o školu ve větším městě (cca 300 tis. obyvatel), kapacita školy 400 žáků řadí školu k menším školám. Celkový počet zaměstnanců je 30 osob, z toho je 17 pedagogů, 2 vychovatelky školní družiny, 1 asistent pedagoga, 5 správních zaměstnanců a 5 zaměstnanců kuchyně. Ze 17 pedagogů jsou 2 neaprobovaní. Dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí věnují v této škole pedagogičtí pracovníci zvýšenou péči, a to především proto, že těchto dětí je ve škole větší množství. Škola zajišťuje socioterapeutická sezení třídním kolektivům, snaží se navazovat užší spolupráce mezi rodiči a třídním učitelem, výchovnou poradkyní a vedením školy. Na konzultacích s rodiči byly řešeny problémy žáků v oblasti chování, školní docházky a prospěchu. Škola začala více spolupracovat s odborem sociální péče a pravidelně začala odesílat hlášení o neomluvených hodinách žáků (Výroční zpráva školy 2015/2016). Škola má vyšší počet dětí z dětského domova, často s malou motivací ke vzdělávání a dodržování pravidel slušného chování. Dle písemných záznamů školy a na základě realizovaných rozhovorů, lze předpokládat, že tito žáci se dlouhodobě největší měrou podílejí na výskytu negativních jevů ve škole a vykazují rozsáhlou neomluvenou absenci (Minimální preventivní program ZŠ na rok 2015/2016). Ve školním řádu se škola věnuje tématu krádeží. Vymezuje, že každá krádež je protiprávní jednání. Důležitou osobou, na kterou se může okradený žák obrátit je třídní učitel nebo jakýkoliv vyučující konající dozor. K uložení cenností mohou žáci využít trezor školy. Do školy nemají nosit věci, které nesouvisí s výukou, šatny se

mají zamykat. Pokud se krádež stane, je o ni vyhotoven záznam (Školní řád ZŠ 2016/2017).

Ředitel školy – P1

Ve své pozici pracuje již 16 let. Jeho aprobací je fyzika, základy techniky a informatika. Jako řadový učitel pracoval pouze dva roky a poté se stal ředitelem. Školu vnímá jako městskou a vesnickou zároveň. Přeje si, aby jeho škola zůstala tou klasickou, a nemá pocit, že by tato skutečnost „odháněla“ děti nebo rodiče od školy. Spíše vnímá opak. Prioritou pro aktuální školní rok vidí v doplnění vybavení a zkvalitnění internetového připojení. Také plánuje rozšířit spolupráci s jednou romskou organizací tak, aby mohl být nástup prvků – Romů pro tyto děti méně problémový.

Zkušenosti s řešením krádeží ve škole má. Vyjadřuje se k nim převážně jako k věcem obecně daným bez většího vlastního emočního zapojení (Modalita „*Affect*“, kategorie „*Neutral*“ a Modalita „*Function*“, kategorie „*Perceptive*“). Otázkou pro něj zůstává, co vše považovat za krádež a co již ne (Unit 10–22). Klade si otázku, jestli je vždy krádež situace, kdy přijde žák a řekne, že něco ztratil. Krádeže v pravém slova smyslu registruje 2–3 za rok (Unit 33). Domnívá se, že v části z těchto případů se nejedná o krádež. Má zkušenost s krádežemi mobilu, elektronických zařízení, oblečení, školních pomůcek, obuvi, peněz z trezoru (Unit 13, 66, 67, 79, 82, 84, 108, 148). Škola investovala finanční prostředky na přeměnu klasických šaten na uzamykatelné skříňky pro žáky (Unit 4–9). Po této rekonstrukci vnímal, že ubylo krádeží z šaten. Tvrdí, že z 90 % se nahlášené krádeže vyřeší (Unit 39). Zmiňoval také důležitou roli výchovného poradce při řešení krádeží (Unit 40). Krádeže mohou mít z jeho pohledu sociální podtext (Unit 49–55). Popisuje situace, kdy spolužáci si z dalšího dělají legraci a seberou mu např. mobil. Příčinu tedy nevidí v potřebě obohatit se, ale ve špatně nastavené vnitřní komunikaci ve třídě. Zkušenost s krádežemi má také u dětí z dětského domova, kde se kumuluje většinou více výchovných problémů dohromady (Unit 70–77). Školu vnímá jako dobře zajištěnou (Unit 120–122, Unit 143–146). Zažil pouze jednu krádež člověka zvenčí (Unit 151).

Metodik prevence – P1

Jako pedagog pracuje 12 let, jako metodik prevence 10 let. Původní aprobací je učitelem zeměpisu a společenských věd. V poslední době učí pouze angličtinu, ze které má státnice. Pozici metodika prevence si sám nevybral. Už dříve se ale účastnil výchovných pohovorů a

komisí a i jako třídní učitel byl zvyklý řešit různé problémové situace s žáky. Práce metodika je pro něj zajímavá, vzhledem ke všem legislativním povinnostem se domnívá, že by se mělo jednat o práci na plný úvazek. Při popisu svých zkušeností vykazuje vysokou míru osobního zapojení do věcí, které řeší (Modalita „Will“, kategorie „Engagement“, objevilo se ve 102 Units). Největší problém z hlediska rizikového chování vnímá v záškoláctví, a to nejen otevřené (neomluvené hodiny), ale také skryté. Dříve nejvíce řešených případů se týkalo verbální a fyzické agrese, nyní vnímá posun k problematice záškoláctví. V minulosti škola měla i opakované případy fyzického ohrožování učitelů. V tomto ohledu se situace uklidnila.

V oblasti krádeží má metodik prevence řadu zkušeností, např. s žákem kleptomanem, který byl ve třídě, ve které byl třídním učitelem (Unit 2, 3, 22–44). Tvrdí, že z 95 % se jedná u žáků o krádeže jednorázové (Unit 50). Žáci mu také hlásí, že byli okradeni mimo školu, např. na sousedním hřišti, kam již kompetence školy k řešení krádeží nezasahují (Unit 79–85). Má zkušenost s řešením krádeže peněz, které byly dětem vráceny za nákup učebnice, balónu, krádeže mobilního telefonu z uzamčené skříňky (Unit 94, 95, 98, 99, 103, 104). Jako důležitou roli vnímá při řešení krádeží roli třídního učitele, který žáky ve své třídě většinou nejvíce zná (Unit 112). U menších dětí si uvědomuje, že příčinou krádeže může být zvědavost nebo chvilkové pokušení bez domýšlení důsledků. Popisuje také spolupráci s policií, která má větší pravomoci při vyšetřování krádeží (Unit 126–129). V minulosti se setkal s žákem, který měl rozsáhlou delikventní činnost také mimo prostory školy. Žák se velmi dobře orientoval v zákonech a polehčujících okolnostech, kterých při dopadení při krádeži využil (Unit 145–162). Domnívá se také, že škola je velmi dobře zabezpečena a pokud dojde ke krádeži, jedná se o člověka „z vnitřku“ školy (Unit 262–264).

Případ 2 - P2

Mirka – P2

Mirka chodí do 9. třídy, je jí 15 let. Bydlí v menším městě vedle vesnice, kam chodí do školy, kam musí denně dojíždět (D, p. 25). Krádeže drobných věcí a lhaní vnímá jako špatné, přesto si uvědomuje, že se dějí (D, p. 5.3). Mirka si připadá, že vždy rychle jedná, aniž by nad věcmi uvažovala více (D, p. 7.2). Dobrodružství a adrenalin je pro ni často důležitější než bezpečí (D, p. 7.3). Více se zajímá o přítomnost, než by promýšlela budoucnost nebo dopady aktuálního jednání na budoucnost (D, p. 7.1). Mirka uvádí, že

neustále v posledním roce ve škole po ní někdo něco chce a vyhrožuje jí, kdyby mu danou věc nedala. Tato věc se jí stala asi dvacetkrát (D, p. 8.1). Má dobrou partu kamarádů, se kterými tráví čas každý den (D, p. 17.1). Dělat nelegální věci, ve smyslu pití alkoholu, kouření či drobné delikvence, je většinou pro všechny z party normální (D, p. 17.2). Někdy takové věci dělají a Mirka si to uvědomuje (D, p. 17.3). Uvádí také, že byla cca desetkrát za školou (D, p. 21.3). Opakovaně pila tvrdý alkohol, pivo a víno (D, p. 21.9 a 21. 10). Přiznává, že jedenkrát vzala pomůcky do školy kamarádce (D, p. 18). Jednalo se o učebnici, kterou nakonec nevrátila a nechala si ji. Bylo jí 13 let. Nikdo se o tom nedozvěděl.

Mirka žije s matkou jejím partnerem a nevlastními sourozenci (D, p. 9 a Unit 1, 2). Rodiče se rozvedli (D, p. 9, p. 13.2, Unit 3). Tato událost, přestože se stala před osmi lety, je stále pro Mirku aktuální a sděluje ji jak v dotazníku, kde informaci vpisuje navíc tužkou, tak ve slohové práci. Táta má další rodinu, ve které má Mirka také nevlastní sourozence (Unit 6). Máma pracuje u zaměstnavatele (D, p. 11), táta má vlastní firmu (D, p. 10). V rodině se Mirka cítí bezpečně (D, p. 12.1). Ví, že se může svěřit, pokud by se jí něco dělo např. ve škole. S mámou i tátou, který bydlí cca 35 km od současného bydliště Mirky, si většinou rozumí (D, p. 12 a Unit 2–5). Horší vztah má se svými nevlastními sourozenci (D, p. 12.5). Ze svého pohledu hodnotí, že jen výjimečně si s nimi rozumí. V životě zažila několik tíživých událostí v rodině, které si uvědomuje, jednalo se o rozvod a hádky svých rodičů (D, p. 13). Uvádí také, že otec má problémy s alkoholem (D, p. 13.5). Mirka popisuje, že vůbec nemůže v rodině ovlivnit, např. kam se jde nebo jede na výlet, případně hlavní téma rozhovoru, když se baví všichni (D, p. 14). Občas dostane věci, které si přeje, je to ale spíše výjimečná věc. Matka občas kontroluje Mirce úkoly do školy, spíše namátkově se zajímá, kde tráví čas v době po ukončení školního vyučování. Většinu Mirčiny kamarádů ale zná a ví, jak se Mirce ve škole daří (D, p. 15). Ve slohové práci Mirka popisuje svou rodinu bez vyjadřování emocí (Modalita „*Affect*“, kategorie „*Neutral*“, všechny Unit). Všechny věci popisuje jako dané, aniž by se k nim vyjadřovala z pozice většího osobního zapojení (Modalita „*Belief*“, kategorie „*Doxa Affirmation*“, všechny Unit mimo Unit 10 a Modalita „*Funkction*“, kategorie „*Perceptive*“, Unit 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9). Tuto skutečnost je také možné zjistit na základě výpovědí v dotazníku v položce 14. Jedinou výjimkou je situace, kdy Mirka popisuje jejich „domácího mazlíčka“ a situace, kdy píše, že přestože má nevlastní sourozence, cítí se jako „jedináček“ (Unit 7, 11).

Základní škola – P2

Základní škola se nachází v centru obce s cca 1200 obyvateli. Jedná se o školu venkovskou, úplnou, s kapacitou 350 žáků, která je ze ¾ naplněná. Do školy docházejí děti také z okolních obcí. Celkový počet zaměstnanců je 31, z toho 25 pedagogických. Všichni učitelé splňují požadované kvalifikační podmínky na vzdělání (Výroční zpráva 2015/2016). Škola má vynikající spolupráci s obcí, kterou je ve svých aktivitách podporována. Jednou z priorit školy je využití informačních a komunikačních technologií. V posledním roce se škola zaměřila na implementaci tabletů (iPadů) do výuky. Mezi rizikové faktory ve škole patří bezpečnost žáků dojíždějících do školy z okolních obcí na kole, pohyb v šatnách a o velké přestávce v prostoru před školou. K problémům, které se vyskytují ve škole, patří šikana ve své první fázi, tzn. mírné, převážně psychické formy násilí a kyberšikana, agresivní chování, drobný vandalismus a užívání návykových látek – tabáku (Minimální preventivní program ZŠ na rok 2015/2016). Ve školním řádu se škola věnuje také krádežím. Žákům doporučuje nenosit do školy věci, které nesouvisí s výukou a také větší finanční částky. Cennosti je možné si uschovat u vyučujícího, například před tělesnou výchovou. Krádež má žák hlásit pokud možno ihned, a to třídnímu učiteli nebo jakémukoliv vyučujícímu. Žáci mají na starost zamykání šaten (Školní řád ZŠ 2015/2016).

Zástupce školy – P2

V době realizace výzkumu se ředitel školy vracel z dlouhodobé nemocenské. Pověřil proto svého zástupce k zapojení do výzkumu. Zástupce učí na základní škole sedmým rokem, na pozici zástupce je třetím rokem. Aprobaci má jazyk český, německý, standardně učí také jazyk anglický. Základní školu vnímá jako školu rodinného typu, kde se každý s každým zná. Velmi oceňuje aktivitu ředitele, který školu zapojuje do spousty projektů a podílí se na její modernizaci. Největší pracovní zatížení pro letošní rok vnímá v oblasti administrativy spojené s inkluzí. Ve své pozici zástupce má na starost jednání s pojišťovny, akce pro veřejnost, vyplňování výkazů pro MŠMT.

Krádeže nepovažuje za fenomén, který by se na jejich škole příliš řešil (Unit 2). Pokud o krádežích hovoří, používá v jedné třetině svých výpovědí popis hypotetických situací (Modalita „*Belief*“, kategorie „*Imaginative*“). Zkušenost má s krádežemi peněz z aktovky, značkového oblečení a obutí, mobilu (Unit 6, 17, 18, 19, 40). Častěji zažívá situace, kdy žáci nemohou něco najít a schválně si např. hází boty do jiných šaten (Unit 24–25). Výrazný byl případ žákyní 9. třídy, které obvinily žákyni 8. třídy z krádeže mikiny. Krádež

se ale nepotvrdila a došlo k omluvě (Unit 59–80). Domnívá se, že ve škole je minimální anonymita (Unit 100). Každý každého zná, včetně celých rodin navzájem. Žáci si potom nedovolí chovat delikventně, a to především z důvodu ostudy, o které by se každý na vesnici dozvěděl (Unit 109–112).

Metodik prevence – P2

Ve školství pracuje 12 let, na pozici metodika prevence 5 let. Aprobaci má dějepis a zeměpis. Na škole učí také ekonomiku a občanskou výchovu. Pozici metodika si sám nevybral, ale byl požádán vedením školy. Absolvoval 250hodinové školení, které mu přišlo zajímavé a přineslo mu do práce metodika nové informace a podněty. Ve škole je rád, přestože musí denně dojíždět, a oceňuje to, že je rodinného typu. V minulosti učil na větších školách. Největší problém z oblasti rizikového chování vnímá ve vytváření špatných vztahů ve třídách a šikaně v počáteční fázi. Ve větší míře se také objevuje kyberšikana a různé problémy související se sociálními sítěmi.

Z jeho pohledu je krádeží na škole minimum (Unit 2). Při popisu svých zkušeností s krádežemi mluví převážně v minulém čase (Modalita „*Time*“, kategorie „*Past*“), věci hodnotí bez emocionálního hodnocení (Modalita „*Affect*“, kategorie „*Neutral*“ a Modalita „*Function*“, kategorie „*Perceptive*“). Jako metodik prevence při jejich řešení spolupracuje nejvíce s třídními učiteli (Unit 5). Důvody ke krádeži jsou nejčastěji závist (Unit 7). Zažil krádež peněz, mobilního telefonu a stejně jako vypovídal zástupce ředitele obvinění z krádeže mikiny (Unit 12, 30, 31, 33). Ve škole vnímá bezpečné prostředí, kde je možné si nechat ve třídě notebook nebo tablet a nebude mu zcizen (Unit 45–52). Má zkušenost také se zanecháním drobných mincí ve stole ve třídě a opět nezažil, že by je někdo z žáků zcizil (Unit 53–60).

Případ 3 – P3

Petr – P3

Petr chodí do 6. třídy, má 11 let. Jako věc, která se děje často a přijde mu možná, zařadil opisování písemky z taháku nebo od spolužáka (D, p. 5.5). Jako velmi špatné hodnotí, když někdo někoho uhodí se záměrem ublížit mu (D, p. 5.4). Lhaní, krádeže a poškozování věcí jsou z jeho pohledu špatné (D, p. 5.1, 5.2). Petr se občas více stará o to, co se děje teď, než aby promýšlel věci do budoucna (D., p. 7.1). Často také rychle jedná, aniž by nad věcmi uvažoval (D, p. 7.2). Vzrušení a adrenalin je pro něj důležitější než bezpečí (D,

p. 7.3). Uvádí také, že pokud dělá nějaké věci a druhým to vadí, považuje to vždy za jejich problém (D, p. 7.5). Petr se nikdy nesetkal s tím, že by ho někdo okradl (D, p. 8). Má partu kamarádů, se kterou se schází jednou týdně (D, p. 17.1). Dělat nelegální věci je pro jeho kamarády nepřijatelné a také tyto věci nedělají (D, p. 17.2, 17.3). Ve škole se ale pravidelně účastní bitek, uvádí, že snad stokrát nebo to ani nejde spočítat (D, p. 21.2). Vyzkoušel si také kouření (D, p. 21.11) a jednou se vydával za někoho na sociálních sítích (D, p. 21.1). Ve škole kradl jen jednou (D, p. 18). Vzal kamarádovi propisku, kterou mu nevrátil. Jako důvod uvádí, že chtěl, aby ho ostatní více brali mezi sebe. Nikdo to podle jeho slov nezjistil. Petr ale opakovaně kradl v obchodě (D, p. 19). Udává, že čtyřikrát vzal věc, která měla vyšší hodnotu než 500 Kč, drobnosti krade ale v obchodě často (uvádí cca 20x, D, p. 20).

Petr žije s oběma rodiči (D, p. 9, 25, Unit 1). Sourozence nemá. Ve své slohové práci, přestože chodí teprve do 6. třídy, se vyjadřuje srozumitelně, je schopný sebehodnocení, ale také hodnocení a náhledu na svou vlastní rodinu. Využívá především přítomný čas, v jedné čtvrtině textu pak čas budoucí, ve kterém popisuje věci, které by si v rodině přál (Modalita „Time“, kategorie „Present“ – 75% a „Future“ – 25%, což odpovídá 3 Units). Oba rodiče jsou zaměstnaní (D, p. 10 a 11). Ve své rodině se cítí často bezpečně (D, p. 12.1). Pokud by se mu ale něco stalo ve škole, svěřil by se s tím doma jen výjimečně (D, p. 12.2). Se svou matkou vychází mnohem lépe než s otcem (D, p. 12.3 a 12.4). Nechce však své rodiče zklamat (D, p. 12.6). Když Petr popisuje tíživé události v rodině, které zažil, uvádí vážnou nemoc člena rodiny, hádky rodičů, a to, že oba rodiče bývají často opilí (D, p. 13). Problém rodičů s alkoholem a kouřením popisuje také ve své slohové práci (Unit 5, 6, 7, 10). Pokud si přeje nějakou věc nebo by chtěl někam s rodiči jet na výlet, často se mu jeho přání splní (D, p. 14.1 a 14.2). Pokud by o něčem doma chtěl mluvit, vždycky může. Sám ale o některých věcech mluvit nechce (D, p. 14.3 a Unit 11).

Rodiče pravidelně Petrovi kontrolují úkoly do školy, ví, jak se mu ve škole daří a znají jeho přátele (D, p. 15.5, 15.2). Většinou také ví, kde a jak tráví čas v odpoledních hodinách, v čase, když už nemá školu (D, p. 15.4). Podle Petra je pro rodiče přijatelné, pokud někdo opisuje u písemky (D, p. 5.5). Domnívá se, že rodiče mají také pochopení pro to, když někdo lže (D, p. 16.1). Petr má ve své rodině rád společné výlety a považuje své rodiče za dobré organizátory těchto výletů (Unit 8, 9). Sám sebe Petr považuje za uzavřeného kluka (Unit 11).

Případ 4 – P4

Jarka – P4

Jarka chodí do 8. třídy základní školy, je jí 14 let. Lhát a ničit věci někoho jiného považuje za velmi špatné (D, p. 5.1). Naopak opsat test z taháku nebo od spolužáka považuje za normální věc, která se běžně děje (D, p. 5.5). Jarka žije tady a teď (D, p. 7.1). Budoucnost příliš neřeší. Domnívá se, že jedná rychle a nad věcmi příliš neuvažuje (D, p. 7.2). Důležitější je ale pro ni pocit bezpečí nad potřebou vzrušení a adrenalinových zážitků (D, p. 7.3). Nevadí jí, když věci, které udělá, vadí druhým lidem. Považuje to za jejich problém (D, p. 7.5).

Jarka v posledním roce dvakrát zažila ve škole, že po ni někdo něco chtěl a vyhrožoval jí, pokud by mu to nedala (D, p. 8.1). Má skupinu přátel, se kterými se vidá mimo školu asi jednou za týden (D, p. 17.1). Popisuje, že dělat věci, které jsou mimo zákon je pro její přátele často běžné a někdy tyto věci i realizují (D, p. 17.2 a 17.3). Sama již zažila pohlavní akt, přestože jí není 15 let (D, p. 21.4). V posledním roce se sebepoškozovala (D, p. 21.6). Pravidelně kouří, opakovaně pila pivo (D, p. 21.10, 21.11). Přiznává se také k jedné krádeži ve škole, kdy vzala propisku spolužačce (D, p. 18). Vysvětluje, že to, že propisku vzala, se nakonec spolužačka dozvěděla. Nevrátila ji ale a nikomu jinému to neřekly. Jako důvod uvedla, že ji potřebovala a neměla v ten den svou. Aktuálně tak řešila svůj problém. Bylo jí 13 let. V obchodě nebo jiných prostorech dle svého tvrzení nikdy nic nevezala (D, p. 19).

Jarka v současné době žije v zařízení pro děti vyžadující okamžitou péči (D, p. 9, Unit 6). Předtím strávila půl roku v pěstounské péči (Unit 3). Se současným životem v zařízení je spokojená (Unit 7, 8). Popisuje, že tam má hodné tety a klid. S matkou má velmi špatný vztah (Unit 2). V minulosti zažívala z její strany psychický nátlak (D, p. 13.8). V poslední době ji ale matka začala znovu navštěvovat a Jarka se snaží o vztah s ní (Unit 9, 10). Popisuje, že přes to všechno, co ji udělala, ji má stále ráda (Unit 11, 12, 13). Při svém vyprávění o rodině mluví sama za sebe, nepoužívá v žádném významu „my“, tzn. zcela chybí identifikace s rodinou nebo náhradní rodinnou skupinou či některým jejím členem (Modalita „*Subject*“, převažující kategorie „*I*“ a chybějící kategorie „*we*“, Modalita „*Property*“, převažující kategorie „*my*“, chybějící „*our*“).

Případ - P5

Radek – P5

Radkovi je 14 let a chodí do 7. třídy. Rád si dělá věci po svém a je mu jedno, jestli to lidem kolem vadí (D, p. 7.5). Často také jedná rychleji, než by věc promyslel (D, p. 7.2). Důležitější je pro něj přítomnost než budoucnost (D, p. 7.1). Ve škole kradl vícekrát (D, p. 18). Jednalo se o pomůcky do školy, které si vzal od spolužáků. Poslední věc, kterou ve škole vzal, byla propiska. O jeho poslední krádeži se dozvěděl kamarád. Důvody proč věci bere, jsou pro něj jasné. Věci potřebuje, tak si je vezme. Opakovaně se také přiznává ke krádežím v obchodě (D, p. 19). Popisuje ale, že se jednalo o věci do 500,- Kč. Radek má partu kamarádů, se kterou se vídá denně (D, p. 17.1). Pro většinu jeho přátel je přijatelné dělat nelegální věci a někdy je také dělají (D, p. 17.2, 17.3). Ve škole se účastní bitek (D, p. 21.2), jedenkrát poškodil věc, která mu nepatřila (D, p. 21.5). Opakovaně vyzkoušel konopí (D, p. 21.7), pil pivo nebo víno (D, p. 21.10) a pravidelně kouří (D, p. 21.11).

Radek žije s matkou a jejím partnerem (D, p. 9, Unit 1, 3), kterého Radek popisuje jako muže, který často pije tvrdý alkohol a potom je agresivní (Unit 7, 8, 9). Několikrát došlo k fyzickému střetu. Matka Radka a další sourozence brání (Unit 17). Při svém vyprávění o rodině Radek používá často představu nebo přání do budoucna (Modalita „Belief“, kategorie „Imaginative“). Jedná se tvrzení jako „chtěl bych“ (Unit 10), „aby se změnil“ (Unit 11), „věřím“ (Unit 18), „budu trpělivý“ (Unit 20). Partner matky je zaměstnaný (D, p. 10). Matka by ráda pracovala. V současné době ale žádnou práci nemá (D, p. 11). S matkou i sourozenci Radek vychází (D, p. 12.3, 12.5). Matka zná Radkovy přátele, kontroluje mu úkoly do školy (D, p. 15.1, 15.2). Jak se mu daří ve škole, ale často neví (D, p. 15.5). Také často neví, kde tráví po vyučování čas (D, p. 15.4). Radek zažil rozvod svých rodičů. Popisuje také, že se do současné doby stále hádají (D, p. 13).

Základní škola – P3, 4, 5

Základní škola, kterou navštěvuje Petr, Jarka a Radek je v průmyslovém městě s cca 55 tis. obyvateli, ve kterém je dle policejní statistiky nejvyšší míra kriminality v Moravskoslezském kraji a také dlouhodobě nejvyšší počet nahlášených krádeží ve škole. Škola má 321 žáků a 37 zaměstnanců, z toho 26 pedagogických (pouze jeden nemá požadovanou kvalifikaci). Škola se v minulých letech potýkala se sestupnou tendencí v počtu žáků. Ve školním roce 2013/2014 došlo k mírnému růstu počtu žáků. V důsledku

přidělování finančních prostředků od státu na základě tzv. normativu se však snižují některé organizační možnosti školy. Výše přidělených finančních prostředků má vliv na počet pedagogů a tím i na aprobační variabilitu, takže pro výuku některých předmětů má škola k dispozici pouze jednoho či žádného učitele. Určitým způsobem je omezena i možnost nákupu pomůcek a učebnic. Stávající počet žáků neumožňuje výraznější alternativu výuky v paralelních třídách. Kázeň patří k dlouhodobě sledovaným jevům. Dle sledování školy na kázní žáků se podílí sociální prostředí, ze kterého žáci pocházejí a ve kterém se pohybují. Rodinné zázemí, ze kterého přicházejí žáci do této školy, nese delší dobu (sledováno od roku 2007) stejné rysy – více jak 60 % žáků vyrůstá s jedním z rodičů nebo u prarodičů, nebo rodiče žijí nesezdáni. Nově přibývá dětí, u kterých soud nařídil střídavou péči rodičů. Také přibývá dětí, které jsou soudně svěřeny do péče prarodičů nebo pěstounů (Výroční zpráva 2015/2016). V tomto školním roce se škola zaměřila na problematiku zvyšující se agresivity a šikany, záškoláctví a krádeže. Zvýšenou pozornost také plánuje zaměřit na zneužívání sociálních sítí žáky a úzce spolupracovat při řešení problémových situací se členy školního poradenského pracoviště (Minimální preventivní program na rok 2015/2016).

Škola se podrobně zabývá krádežemi ve svém školním řádu. Cennosti si žáci mají ukládat v kanceláři školy. Doporučuje do školy nenosit cenné věci a věci nesouvisející s výukou. Krádež musí žák hlásit ihned, a to jakémukoliv vyučujícímu nebo třídnímu. Za konečné řešení krádeže odpovídá ředitel. Žáci jsou odpovědní za zamykání šaten. Škola neručí za věci v šatnách mimo vyučování. Pokud je pachatel krádeže odhalen, musí plně hradit odcizenou věc. Škola má vymezena výchovná opatření za krádeže. Pokud žák realizuje méně závažné okrádání spolužáků, dostává důtku třídního učitele. Za jednorázovou krádež školního majetku nebo za závažnější okrádání spolužáků žák dostává důtku ředitele školy. Dvojka z chování je udílena za opakované krádeže školního majetku nebo opakované závažnější okrádání spolužáků (Školní řád ZŠ 2015/2016).

Ředitel – P3, 4, 5

Jedná se o ředitele, který sám sebe uvádí jako: „*ředitele s přestávkami*“. Poté, co odešla původní ředitelka na pozici inspektora České školní inspekce, byl pověřen vedením. Sám ale pozici ředitele vykonávat nechtěl. Další jmenovaný ředitel opět po čase odešel. S přestávkami je tedy současný ředitel ve funkci deset let. Délku praxe má 31 let a původní aprobační je učitelem prvního stupně. Má zájem navštěvovat jiné školy, dívat se, co se jinde osvědčilo, aby ho co nejméně postihla profesní slepota. Město zažívá úbytek obyvatel

a také jedna ze škol bude muset být zrušena. Probíhá boj o žáky. Ředitel se snaží školu otevřít rodičům a částečně ji modernizovat. Aktuálně také částečně negativně vnímá nařízené sloučení školy s mateřskou školou. Ředitel je také velmi citlivý na sociální nerovnosti žáků ve třídách. Má zájem, aby i ti sociálně nejvíce znevýhodnění mohli jet na výlet, účastnit se kulturní akce. Na tyto aktivity škola neustále hledá finance.

Při popisu svých zkušeností s krádežemi ve škole používal častěji slovo „my“ než „já“ (Modalita „*Subject*“, kategorie „*We*“ – ve 30 Units). Na základě pozorování ve škole a analyzovaných textů je možné se domnívat, že pod „my“ ředitel popisuje rozhodnutí sebe a svého zástupce, se kterým velmi úzce spolupracuje při vedení školy. Do dění ve škole je zapojený a zaangażovaný (Modalita „*Will*“, kategorie „*Engagement*“ ve 116 Units). Z krádeží má zkušenost především s krádežemi oblečení, obuvi, peněz, mobilu a svačín (Unit 2, 4, 45, 57, 132). Na snížení počtu krádeží v šatnách mělo pozitivní vliv namontování atrapy kamery (Unit 9–14). Škola neměla dost finančních prostředků na skutečný kamerový systém. V minulosti byli do krádeží také zapojeni rodiče, kterým žáci předávali ukradené věci v šatně školy (Unit 32–36). Při nahlášených krádežích na policii je zapotřebí, aby rodiče okradeného dítěte přišli na policii podepsat protokol (Unit 81). V některých případech rodiče nedojdou (Unit 82–83). Uvádí, že ukradená věc nemá tak vysokou hodnotu, aby jim stála za jejich čas (Unit 84). Opakované krádeže svačín se podařilo vyřešit. Jednalo se o situaci, kdy žákyně ze sociálně znevýhodněného prostředí si upevňovala svou pozici ve třídě a zastrašovala některé spolužáky (Unit 93–102). Nebylo použito slovo šikana, ale popsaná situace ukazuje, že se nejspíše jednalo o situace ve 2. fázi (Unit 101 a 102).

Metodik prevence – P3, 4, 5

Ve školství pracuje 20 let, z toho na pozici metodika 15–16 let, a to od chvíle, kdy byla tato pozice zřízena. Jeho aprobací je dějepis a občanská výchova. Žádné speciální vzdělání na metodika prevence neabsolvoval a ani se nechystá na jeho doplnění. Ve škole vnímá také velmi intenzivně propast mezi velmi sociálně slabými žáky, žijícími na místním sídlišti, a žáky z bohatých rodin, které docházejí z vilkové části města. Z hlediska rizikového chování z jeho pohledu převládá agrese mezi žáky. Dále je velmi rozšířeno kouření, alkohol a marihuana. Tyto věci se podle něj ale spíše dějí mimo prostory školy. K dalším aktuálním problémům by poté zařadil kyberšikanu. Snaží se pracovat také na osvětě rodičů, aby měli představu, co jsou to sociální sítě a jaká rizika mohou děti zažít. Zajímavé je, že na rozdíl od ředitele, který se často odkazoval na tvrzení zástupce

a metodika prevence v jednom a používal ve svých popisech „my“, metodik prevence mluvil více za sebe ich–formou nebo využíval nespecifikovaného subjektu (Modalita „Subject“, kategorie „I“ v 8 Units, kategorie „Unspecified“ v 65 Units).

Krádeže, přestože se ve škole stávají, nevnímá jako velký problém (Unit 1, 76). Vidí velký rozdíl v tom, co za krádež považují žáci a co například on sám. Žáci mluví o krádeži i v případě, že si někdo něco od někoho půjčí bez dovolení, např. pomůcky do školy. Sám připouští, že to nejspíše krádež je, ale vnímá to problematicky (Unit 22, 23, 27–31). Stejně tak neví, zda považovat za krádeže, pokud někdo něco přibere v šatně (Unit 73), a situace, kdy si žák nedává na své věci pozor (Unit 56). Má zkušenost s krádežemi drobností jako např. tužek z pouzdra, peněz, které se dětem vrací po výletě nebo za učebnice, oblečení (Unit 4, 14, 25, 73). Při řešení krádeží považuje za důležitou spolupráci s třídními učiteli (Unit 32, 33, 40–43) a rodiči (Unit 6, 46). Má zkušenost s krádeží, jejímž důvodem byla neschopnost zapojení dítěte do třídního kolektivu a upoutávání pozornosti (Unit 8–12). Ví, že část krádeží není žáky vůbec nahlášena. Domnívá se, že je to z důvodu, že žáci nosí do školy věci, které tam vůbec nepatří a krádež se potom bojí nahlásit (Unit 63–67). Krádeží je ve škole více, pokud jsou ve třídách celkově problémovější žáci (Unit 74, 75).

7.4 Výstupy z analýzy typických případů

Při práci s výstupy z analýzy typických případů byla metodologie inspirována vícepřípadovými výzkumy autorů Stake (2006) a Yin (2014). Práce byla zaměřena na nalezení odpovědí na dílčí výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 4a): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v prostředí rodiny v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Výzkumná otázka č. 4b): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v prostředí školy v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Výzkumná otázka č. 4c): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v projevech typických žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Jak již bylo popsáno v kapitole 5, s. 95 za fenomén považujeme jev nebo jinými slovy vše, co se jeví ve smyslové zkušenosti respondentů a informantů. Nejdříve byly pečlivě prostudovány a analyzovány data a informace získané pomocí dotazníku, písemné

výpovědi žáků, polostrukturovaných rozhovorů a analyzovány písemné materiály školy. Poté byla vyhledána klíčová témata, která se v textech objevovala a mají souvislost s výzkumnými otázkami. Byla identifikována čtyři témata:

1. Další rizikové chování žáků, kteří kradli ve školním prostředí. (Vztahuje se k výzkumné otázce č. 4c.)
2. Důvody krádeží. (Vztahuje se k výzkumné otázce č. 4c.)
3. Rodina žáka, který krade. (Vztahuje se k výzkumné otázce č. 4a.)
4. Řešení krádeží ve školách. (Vztahuje se k výzkumné otázce č. 4b.)

V tab. č. 11 můžeme vidět, jak se témata objevují v jednotlivých případech.

Na základě konkrétních popisů témat v jednotlivých případech byla vytvořena nejdříve předběžná tvrzení, která byla postupně upravena na dvanáct závěrečných tvrzení v plném znění uvedených níže v textu. Každé tvrzení je vždy opřeno o důkazy z jednotlivých případů (V tab. č. 11 jsou uvedeny i konkrétní položky dotazníku, významové jednotky nebo kategorie modality, o kterou se tvrzení opírá.) Pokud se objevily v některém případě odlišné nebo upravující údaje, jsou v tabulce č. 11 uvedeny jako určité limity, které omezují zobecňující tvrzení. Nyní budou jednotlivá tvrzení představena v návaznosti na výzkumné otázky a opřena o důkazy z analyzovaných případů.

Výzkumná otázka č. 4a): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v prostředí rodiny v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Již vytvořený regresní model a ověřené hypotézy v první části výzkumu ukázaly na dvě teorie týkající se rodiny žáků, kteří kradou ve školním prostředí. Jednalo se o Obecnou teorii napětí (Agnew, 2009) primárně zaměřenou na rodinný kontext a teorii sociální vazby a sociální kontroly (Hirschi, 1969). V druhé části výzkumu se vynořila tři tvrzení, která byla podpořena analyzovanými případy. Tvrzení 1 je možné dát do souvislosti s teorií napětí, tvrzení 3 s teorií sociální vazby a sociální kontroly. Tvrzení 2 rozšiřuje teorii syndromu problémového chování (Jessor, 1991) nejen na děti, ale také jejich rodiče.

Tvrzení 1: Typičtí žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, často pocházejí z rodin, které jsou buď neúplné, nebo z rodin, kde jsou problémy ve vztazích.
--

Toto tvrzení je možné opřít o všech pět analyzovaných případů. Kamila (P1) a Mirka (P2) žijí se svou matkou a sourozenci. Radek (P5) žije s matkou a jejím přítelem, který má k dětem problematický vztah. Jarka (P4) žije momentálně v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. S matkou má komplikovaný vztah. Petr (P3) žije v úplné rodině. Popisuje, že rodiče se k sobě nehodí, hádají se a mají problém s alkoholem. Metodik prevence (P1) popisuje zkušenost s žákem, který ve škole kradl a byl z problémové rodiny. Ředitel (P1) si uvědomuje vysoký podíl dětí z dětského domova na krádežích ve škole. Ředitel (P2) a stejně i ředitel (P3–P5) popisuje krádež spáchanou dítětem ze sociálně znevýhodněného prostředí a problémové rodiny.

Tvrzení 2: Rodiče typických dětí, které rizikově kradou ve škole v Moravskoslezském kraji, mají často problém s alkoholem nebo jiným rizikovým chováním.

V případě Kamily (P1), Mirky (P2), Petra (P3) a Radka (P5) se objevuje nadměrné používání alkoholu jedním nebo oběma rodiči. Jarka (P4) tuto věc neuvádí. Žije v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Zkušenost s delikventní rodinou a opakovanými krádežemi realizovanými žákem uvádí také metodik prevence (P1). Ředitel (P3–P5) popisuje svou zkušenost s krádežemi oblečení, do kterých byli zapojeni jak děti, tak jejich rodiče.

Tvrzení 3: Rodiče typických dětí, které rizikově kradou ve školním prostředí Moravskoslezského kraje, v nižší míře používají systémy kontroly svých dětí.

Tvrzení je možné opřít o čtyři z analyzovaných případů. Jediný Petr (P3) uvádí, že rodiče znají jeho kamarády, ví, kde tráví čas a jak se mu daří ve škole. Petr je z úplné rodiny, je jedináček. Jak již bylo dříve uvedeno, v rodině popisuje problém s alkoholem a hádky rodičů. Sám ale popisuje pocit bezpečí v rodině a zájem svých rodičů.

Výzkumná otázka č. 4b): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v prostředí školy v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Na základě analýzy z rozsáhlé oblasti prostředí školy vystoupilo jedno téma, a to „Řešení krádeží ve školách“. Tvrzení 4 a tvrzení 6 otevírají nové oblasti při řešení krádeží ve školách, než ukázala statistická část výzkumu. Zabývají se prevencí krádeží a rolí třídního učitele. Tvrzení 5 rozšiřuje výsledky z první části výzkumu, která ukazuje na vysokou latenci krádeží ve školním prostředí.

Tvrzení 4: Cílená prevence krádeží v Moravskoslezském kraji prostřednictvím omezení příležitosti ke krádežím převažuje nad prací s žáky z hlediska osobnostního rozvoje.

První část výzkumu poukazuje na rozsáhlou část důvodů krádeží vyplývajících ze sociálních interakcí a osobnostního nastavení. Prevenci krádeží je možné zaměřit jak na omezení situačních příležitostí krást, tak na seberozvoj žáků, rozvoj jejich komunikace a vzájemných vztahů, posílení volných a mravních vlastností. Analýza ukazuje na převahu technických prvků prevence založených na omezení situačních příležitostí krást. Metodik prevence (P1) popisuje zamykání tříd, zavedení uzamykatelných skříněk pro žáky, zavedení kamerového systému. Ředitel (P1) přidává zabezpečení školy bzučákem a hlídání prostor školy školníkem. Jako jediný popisuje, že výchovný poradce dlouhodobě s žáky pracuje. Ve všech školních řádech případů P1–P5 je uvedeno, že žáci dbají na zamykání šaten a tříd. Také ředitel (P3–P5) uvádí jako prevenci krádeží kamerový systém a zpřísněné hlídání příchozích do školy. Jak již bylo uvedeno v kapitole 3, na s. 83 osobnostní rozvoj žáků je součástí oblasti kmenového učiva Člověk a společnost a Člověk a zdraví a také průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Do jaké míry jsou cíleny obsahy předmětů k prevenci krádeží výše popsaných, nevíme. Žádný z respondentů ani informantů o tomto způsobu cílené prevence nemluvil. Této oblasti by mohlo být věnováno další výzkumné zkoumání.

Tvrzení 5: V Moravskoslezském kraji existuje vysoký počet krádeží ve školách, které jsou latentní.

Statistická analýza prokázala vysokou latenci krádeží (kap. 6, s. 136). Kolem 90 % krádeží, které realizují žáci ve školách, zůstává utajeno a neřešeno. Vysokou latenci krádeží ukazuje také analýza typických případů žáků, kteří kradou ve školním prostředí. Všechny žáky uvedené krádeže zůstaly latentní a nedozvěděl se o nich žádný učitel ani rodič. V případě Jarky (P4) se o skutečnosti dozvěděla okradená spolužačka, která krádež neohlásila. V případě Radka (P5) se o krádeži dozvěděl kamarád. Latenci krádeží si ve větší míře uvědomuje z respondentů a informantů pouze metodik prevence (P3–P5). Popisuje, že krádeže žáci neohlašují, aby na sebe zbytečně neupozorňovali. Domnívá se, že důvodem neohlášení krádeže je nošení nepovolených věcí do školy.

Tvrzení 6: Role třídního učitele při řešení krádeží je jedna z klíčových.

Role třídního učitele se na základě analýzy jeví při řešení krádeží jako jedna z klíčových. Všechny analyzované školní řady popisují třídního učitele jako toho, komu mohou žáci

krádež nahlásit a jako první ji začne řešit. Zkušenost metodika prevence (P1) a metodika prevence (P2) ukazuje, že velkou část krádeží skutečně třídní učitelé řeší sami, aniž by tuto skutečnost někomu dalšímu sdělovali. Také metodik prevence (P3–P5) popisuje, že řešení krádeží začíná vždy u třídního učitele a teprve, když si učitel neví rady, obrací se na metodika prevence. Popisuje také případ, kdy třídní učitel sám krádež vyřešil ve spolupráci s rodiči. Důležitou roli učitele může podpořit i tvrzení Petra (P3) a Jarky (P4), kteří uvádí, že ve škole mají učitele, kterému důvěřují a svěřili by se mu. Jak a zda je učitel připravován na řešení krádeží, když z analýzy vyplývá jeho důležitá role při řešení krádeží, by již byla otázka pro další výzkumné zkoumání.

Výzkumná otázka č. 4c): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v projevech typických žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Při hledání fenoménů v typických případech žáků, kteří kradou, se objevila dvě témata. První hlouběji prozkoumává v souladu s teorií syndromu problémového chování (Jessor, 1991) rizikový životní styl žáků. V této oblasti byla vytvořena dvě tvrzení. Druhé téma se zaměřuje na důvody krádeží tak, jak se jeví respondentům a informantům zařazeným do výzkumu. Byla vytvořena čtyři tvrzení. Všechny čtyři opět rozšiřují zjištění z první fáze výzkumu. První tvrzení ukazuje na důležitý kontext sociálních vztahů ve třídách. Druhé prozkoumává nejčastěji uváděný důvod krádeže v dotaznících, kterou je závist. Poslední dva jsou v souladu s obecnou teorií kriminality (Gottfredson a Hirschi, 1991) a zaměřují se na některé aspekty nízké sebekontroly jako prediktora krádeží.

Tvrzení 7: Typičtí žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, většinou žijí rizikovým životním stylem.

Již vytvořený regresní model ukázal na jednu z nejsilnějších nezávisle proměnných – další rizikové chování žáků (kap. 6, s. 145). U všech pěti žáků Kamily (P1), Mirky (P2), Petra (P3), Jarky (P4) i Radka (P5) se objevují tři a více rizikové projevy chování ve škole. Ředitel (P1) a ředitel (P2) přidávají zkušenost s dětmi, které byly z krádeží usvědčeny. Jednalo se o děti s více výchovnými problémy. Metodik prevence (P3–P5) uvádí, že pokud jsou ve třídách žáci celkově problémovější, automaticky se zvyšuje počet krádeží. Ředitel (P3–P5) popisuje případ žákyně, která měla problém se záškoláctvím a agresivními projevy ke spolužákům a zároveň s krádežemi. Určitým limitem v tomto tvrzení může být

zkušenost metodika prevence (P1). Ten uvádí zkušenost s žákem kleptomanem, šikovným žákem bez jiných rizikových projevů, který si ale v oblasti krádeží nemohl pomoci.

Tvrzení 8: U typických žáků, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, se často objevuje záškoláctví, alkohol, kouření a různé typy agrese.

Toto tvrzení již zužuje širokou škálu rizikových projevů žáků na některé z nich. Kamila (P1), Mirka (P2), ředitel (P3–P5) mají zkušenost se spojením krádeží se záškoláctvím. Opakovaná zkušenost s požitím alkoholu se objevila u Kamily (P1), Mirky (P2), Jarky (P4) a Radka (P5). Vzhledem k vysoké toleranci k požívání alkoholu dětmi a mládeží v České republice se může v této oblasti projevovat obecný společenský trend. Zkušenost se zapojením do bitek a různých jiných typů agrese můžeme objevit u Kamily (P1), zkušeností metodika prevence (P1), Petra (P3), Jarky (P4), Radka (P5) a zkušeností ředitele (P3–P5). Popisované projevy agrese měly různorodou povahu. Metodik prevence (P1) popisuje svou zkušenost s žákem, který byl z rodiny, kde se každý konflikt řešil fyzickou agresí a tyto projevy měl i žák. Projevy sebeagrese (sebepoškozování) můžeme objevit u Jarky (P4). Radkova (P5) agrese se zase projevila ničením věcí.

Tvrzení 9: Důvody krádeží typických žáků v Moravskoslezském kraji často souvisí s problémy ve vzájemné komunikaci a interakci ve třídě.

Důkazy pro toto tvrzení je možné rozdělit na přímé a nepřímé. Do skupiny nepřímých je možné zařadit tvrzení typických žáků, kteří kradou ve škole a vyjadřovali se o svých pocitech ve třídě a spolužácích. Kamila (P1) uvádí, že je ve třídě méně oblíbená a nedaří se jí bavit se spolužáky o tématech, které by je zajímaly. Jarce (P4) se ve škole z jejího pohledu moc nedaří, stejně tak v komunikaci se spolužáky. Stejnou výpověď můžeme zjistit i u Radka (P5) a Petra (P3). Petr uvádí informaci, kterou je možné zařadit do přímých důkazů. Uvádí, že kradl kvůli ostatním, aby ho více brali mezi sebe. Také zkušenosti ředitelů a metodiků prevence by patřily více do oblasti přímých důkazů. Ředitel (P1) uvedl případ, kdy žáci si z jednoho chlapce ve třídě dělali legraci a vzali mu mobil. Metodik prevence a ředitel (P2) popisují případ nevraživosti a falešného obvinění z krádeže žákyně 8. třídy. Metodik prevence (P3–P5) popisuje žáka, který ve třídě moc „nezapadl“ mezi ostatní a hledal způsob, jak by to mohl změnit. Ředitel (P3–P5) si vzpomněl na žákyni, které krádeže pomohly se stát „hegemonem“ ve třídě a podpořily rozvoj šikany.

Tvrzení 10: Závist je jeden z důvodů krádeží ve školách v Moravskoslezském kraji.

Důvody žáků je možné ve čtyřech případech zařadit do oblasti nevědomých důvodů. Žáci uváděli informace typu, že věc, kterou potřebovali, si vzali, nebo že žádný důvod nemají. Závist jako důvod pro krádež nacházíme např. ve výpovědi metodika prevence (P2). Popisuje zkušenost, kdy dítě závidělo značkové tenisky, a proto je ukradlo. Jeho rozhovory s třídními učiteli také tuto zkušenost z tříd potvrzují. Ředitel (P2) má obdobnou zkušenost s krádežemi oblečení ze závisti. Ředitel (P3–P5) popisuje, že dítě chtělo s nějakou věcí „frajeřit“, tak ji ukradlo.

Tvrzení 11: Nízká sebekontrola 1: Žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, příliš rychle a bez promyšlení činů jednají.

Oporu pro toto tvrzení je možná najít u všech žáků analyzovaných případů. Uvádějí, že s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, nebo souhlasí velmi často. Metodik prevence (P1) popisuje svou zkušenost s žákem kleptomanem, který nepromýšlel své činy a většina krádeží byla zcela absurdní a odhalitelná. Také ředitel (P3–P5) má zkušenost s žáky, kteří nedomýšlejí svá jednání.

Tvrzení 12: Nízká sebekontrola 2: Žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, jsou zaměřeni na přítomnost, o budoucnosti příliš neuvažují.

Nízká sebekontrola se může projevovat v různých oblastech. Jednou z nich je zaměření na přítomnost, bez domýšlení dopadů činů v budoucnosti. Opět tato skutečnost je společná všem žákům z analyzovaných případů. Metodik prevence (P1) popisuje žáka, který kradl a byl zaměřen pouze na jednání v přítomnosti. Také při analýze modalit z písemného vyprávění žáků převažoval čas přítomný, poté se objevoval čas minulý. Čas budoucí se objevil pouze v jedné významové jednotce u Kamily (P1) a ve třech u Petra (P3).

		OPORA - důkazy pro tvrzení													
TÉMA	TVRZENÍ - stručná verze	Případ 1				Případ 2				Případ 3, 4, 5					
		Kamila	Metodik prevence	Ředitel	Pisemné materiály	Mírka	Metodik prevence	Ředitel	Pisemné materiály	Petr	Jarka	Radek	Metodik prevence	Ředitel	Pisemné materiály
1. Další rizikové chování žáků, kteří kradli ve škole	Žáci, kteří kradou ve škole, žijí rizikovým životním stylem.	D, p. 21 - záškoláctví, bitky, opakované kouření, pivo a víno.	Unit 146-147 - žák, který opakovaně kradl měl rozsáhlou kriminální činnost mimo školu. <u>Limity</u> ; Unit 24-44 - žák kleptomán. Jinak bezproblémový kluk.	Unit 70-77 - žáci z dětského domova, kteří kradou, mají velké množství výchovných problémů. Unit 62 - děti, které kradou, mají i jiný výchovný problém.		D, p. 21 - záškoláctví, alkohol tvrdý i pivo a víno.		Unit 45 - zkušenost s žákem, který opakovaně kradl Unit 50 - žák, kradl a zároveň byl známá firma i v jiných oblastech problémového chování.		D, p. 21 - každodenní zapojení do bitek, vydávání se za někoho na sociálních sítích, vyzkoušení kouření.	D, p. 21 - sex před 15. rokem, sebepoškození, pravidelné kouření, několikrát pivo nebo víno.	D, p. 21 - každodenní kouření, několikrát pivo, marihuana, bitky, 1x poškození věci.	Unit 5 - zkušenost s žákem, který kradl opakovaně. Unit 75 - pokud jsou ve třídách žáci celkově problémovější, více je i krádeží.	Unit 89-102 Žákyně, která kradla měla zároveň problém se záškoláctvím, byla agresivní ke spolužákům a objevily se u ní opakované krádeže (mobil a opakované svačiny).	
	Rizikové chování, které se objevuje u žáků, kteří kradli je záškoláctví, alkohol, kouření a různé typy agrese.	D, p. 21 - záškoláctví, bitky, opakované kouření, pivo a víno.	Unit 163 - chlapec, který kradl byl z rodiny, kde se konflikty řeší agresí.			D, p. 21 - záškoláctví, alkohol tvrdý i pivo a víno.				D, p. 21 - každodenní zapojení do bitek, vyzkoušení kouření.	D, p. 21 - sebepoškození, pravidelné kouření, několikrát pivo nebo víno.	D, p. 21 - každodenní kouření, několikrát pivo, marihuana, bitky, 1x poškození věci.	Unit 89-102 Žákyně, která kradl měl zároveň problém se záškoláctvím, byla agresivní ke spolužákům.		
2. Důvody krádeží	Důvody krádeží často souvisí s problémy ve vzájemné komunikaci a interakcích ve třídě.	D, p. 6 - Kamila je ve třídě spíše méně oblíbená, příliš se jí nedaří se spolužáky bavit o věcech, o kterých by si přála mluvit.		Unit 49, 50, 51 - spolužáci si z někoho dělají legraci a seberou mu mobil. Unit 55 - problém je komunikace dětí ve třídách.			Unit 32-42 - holky obvinily osmačku z krádeže, pomlouvaly jí všude ve škole a věc nafoukly.	Unit 60 - Holky obvinily jinou holku z krádeže. Projevila se rivalita mezi devěťáčkama a osmačkou.		D, p. 6.1 - Petr popisuje, že cítit se oblíbené mezi spolužáky se mu daří zcela výjimečně. D, p. 18.5 důvodem své krádeže udává, že krádež udělal kvůli ostatním, aby mezi ně více	D, p. 6.2 a 6.3. Jarce se ve škole z jejího pohledu moc nedaří. Pokud se chce bavit se spolužáky o nějakém svém tématu, daří se jí to pouze výjimečně.		Unit 9 - žák, který kradl "nezapadal" mezi své spolužáky a možná chtěl více "zapadnout".	Unit 43-45 - žáci vydírali spolužáka a kradli mu svačiny. Unit 93 - krádeže pomohly dívce se stát "hegemonem" ve třídě. Unit 101-102 - dívka, která kradla, vyhrožovala spolužákům, že si	
	Závisť je jeden z důvodů krádeží.						Unit 7 - jeden z důvodů krádeží mezi dětma je závisť. Třídní učitelé i metodik se na tom shodnou. Unit 31 - dítě závidělo značkové tenisky, a proto je ukradlo.	Unit 37-38 - kluk kradl, protože záviděl jinému značkové oblečení.				D, p. 6.1 - Radkovi se daří být oblíbený mezi spolužáky pouze výjimečně.	Unit 110-114 - žáci vidí, že je věc moderní a chtějí ji také. Unit 119-120 - někteří žáci chtějí mít něco s čím by mohli "frajřit" před ostatními.		
	Nizká sebekontrola 1 - Žáci, kteří kradou, příliš rychle a bez promyšlení činů jednájí.	D, p. 7.2 - často.	Unit 24 - krádež se stala za absurdních okolností. Žák nedomyslel, že bude jasné, že to byl on. Unit 115 - hlavně mladší děti nedomýšlí důsledky takového chování.			D, p. 7.2 - rozhodně souhlasí.	Unit 9 - žáci své činy nedomýšlejí.			D, p. 7.2 - často.	D, p. 7.2 - rozhodně souhlasí.	D, p. 7.2 - často.		Unit 117 - žáci nedomýšlejí své krádeže.	
	Nizká sebekontrola 2 - Žáci, kteří kradou, jsou zaměřeni na přítomnost, o budoucnosti moc neuvažují.	D, p. 7.1 - často.	Unit 49 - krádež žák vůbec neplánoval, ale v danou chvíli věc prostě chtěl.			D, p. 7.1 - často.				D, p. 7.1 - často.	D, p. 7.1 - rozhodně souhlasí.	D, p. 7.1 - často.			

Tab. č. 11 Výstupy z analýzy typických případů žáků (s. 174-175)

Vysvětlivky: D – dotazník, p. – položka, Unit – významová jednotka, ŠŘ – školní řád, ZDVOP – Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc.

Zdroj: autorka

TÉMA	OPORA - důkazy pro tvrzení													
	TVRZENÍ - stručná verze	Případ 1				Případ 2				Případ 3, 4, 5				
		Kamila	Metodik prevence	Ředitel	Pisemné materiály	Mírka	Metodik prevence	Ředitel	Pisemné materiály	Petr	Jarka	Radek	Metodik prevence	Ředitel
3. Rodina žáků, kteří kradou.	Jedná se o žáky z neúplných rodin nebo z rodin, kde jsou problémy ve vztazích.	D, p. 9, 13.2, Unit 1 - neúplná rodina (matka + ml.bratr), zažila rozvod rodičů.	Unit 166 - žák, který kradl, byl z problémové rodiny.	Unit 70-77 - děti z dětských domovů se často podílí na krádežích ve škole.	D, p. 9, 13.2, 13.4, Unit 2,3 - neúplná rodina, rozvod rodičů, špatně vychází s novými sourozenci, rodiče se i po		Unit 36 - kluk, který kradl, byl ze sociálně znevýhodněné rodiny.		D, p. 9, 13.4 - úplná rodina, v rodině jsou časté hádky rodičů mezi sebou. Unit 4 - rodiče se k sobě podle Petra nehodí.	D, p. 9, 23, Unit 2 - žije v ZDVOP, má špatný vztah s matkou. D, p. 13 - v rodině zažila rozvod, hádky, psychický nátlak.	D, p. 9, 13, Unit 1-3 - žije s matkou a jejím přítelem, rozvod rodičů, hádky rodičů.		Unit 57 - ve škole ukradla boty dívka ze sociálně znevýhodněné rodiny, kde byly problémy.	
	Rodiče mají často problém s alkoholem nebo jiným rizikovým chováním.	D, p. 13.5 - alkohol v rodině.	Unit 166-171 - Žák, který kradl žil v problémové delikventní rodině. Zatím nebyl z rodiny odebrán.		D, p. 13.5 - otec nadměrně používá alkohol.				rodiče mají problém s nadměrným užíváním alkoholu, oba jsou kuřáci. Unit 5-7 Petrovi pítí a kouří rodičů		Unit 7-9 - přítel matky, se kterým žije Radek ve společné domácnosti je někdy agresivní (bije děti) a bývá často opilý.		Unit 32-39. Na krádežích oblečení ze šaten se podíleli spolu s dětmi i rodiče.	
	Rodiče v nižší míře používají systémy kontroly svých dětí.	pouze občas kontroluje Kamila úkoly do školy, zná jen některé přátele Kamily a také pouze občas ví, kde a s kým tráví čas po vyučování.				D, p. 15 - nižší míra kontroly úkolů do školy, informovanost, kde jde večer a kdy se vrátí.			Limity: D, p. 15 - vysoká kontrola Petra ze strany rodičů a obeznamenost s jeho kamarády a činnostmi ve volném čase.	D, p. 9, Unit 3-6 žije v ZDVOP, začíná neustále změny prostředí (vlastní rodina, pěstounská rodina, ZDVOP).	vysoká kontrola Radka ze strany matky a obeznamenost s jeho kamarády. Méně jí matka ví o tom, co dělá Radek po ukončení školního			
4. Řešení krádeží ve školách	Cílená prevence krádeží prostřednictvím omezení příležitosti ke krádežím převažuje nad prací s žáky z hlediska osobnostního rozvoje.		Unit 54, 57 - třídy se zamýkají. Unit 63 - uzamykatelné skřínky. Unit 231 - zavedení kamerového systému.	Unit 5, 6, 7 - vyměnili jsme šatny za uzamykatelné skřínky. Unit 28, 29 - uzamykání skříněk. Unit 40, 41 - výchovný poradce dlouhodobě s dětmi pracuje. Unit 120 - zabezpečení školy bzučákem. Unit	ŠR - využít trezor školy, žáci dbají na uzamykání šaten a tříd.			ŠR - žáci dbají na uzamykání šaten a tříd.					Unit 7 - namontovali jsme kamery do šaten. Unit 25-31 - zřísné hlídání osob, které vcházejí do školy.	ŠR - žáci dbají na uzamykání šaten a tříd.
	Existuje velké množství krádeží, které jsou latentní.	D, p. 18.4 - o krádeži, kterou spáchala Kamila se nikdo nedozvěděl.	Unit 123 - objasnit plánovanou krádež je dost obtížné.		D, p. 18.4 - o krádeži, kterou spáchala Mírka se nikdo nedozvěděl.				D, p. 18.4 - o krádeži, kterou spáchal Petr se nikdo nedozvěděl.	D, p. 18.4 - o krádeži, kterou spáchala Jarka, se dozvěděla pouze okradená spolužačka.	D, p. 18.4 - o krádeži, kterou spáchal Radek, se dozvěděl pouze kamarád.		Unit 63-68 - krádeže často žáci nenahlásí, aby na sebe neupozorňovali, např. že do školy vzali něco, co tam nepatří.	
	Role třídního učitele při řešení krádeží je jedna z klíčových.		Unit 112 - třídní učitel je schopen řešit krádeže sám, nejvíce s menšími dětmi.		ŠR - krádež neprodleně hlásit třídnímu učitel.		Unit 5 - řešení krádeže za pomoci třídního učitele.		ŠR - krádež neprodleně hlásit třídnímu učitel.	D, p. 1.5 - Petr má ve škole učitele/učitelku, které důvěluje.	D, p. 1.5 - Jarka má ve škole učitele/učitelku, které důvěluje.		Unit 32 - řešení krádeží začíná vždy u třídního učitele. Unit 33-38 - třídní učitel žáky více zná. Pokud si s krádeží neví rady, obrací se na metodika prevence. Unit 48 - popisuje krádež, kterou řešila třídní učitelka s rodiči dítěte.	ŠR - třídní učitel a ředitel školy nebo jakýkoliv vyučující jsou osoby, které řeší ve škole krádeže.

8 SHRNUÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI

V této kapitole proběhne shrnutí první a druhé fáze výzkumu. Vždy bude uvedena výzkumná otázka a stručné představení výsledků a jejich interpretací.

Výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou specifika krádeží ve škole v Moravskoslezském kraji z hlediska četností, rozdílu ve věku pachatelů, druhu zcizených věcí, uváděných příčin z pohledu pachatelů a mírou odhalitelnosti?

Výzkumná otázka č. 1a): Jaká je četnost žáků na 2. stupni ZŠ v Moravskoslezském kraji, kteří rizikově kradou?

V Moravskoslezském kraji se k rizikovým krádežím ve školách přiznává 14,07 % žáků na 2. stupni základních škol. Toto zjištění je v souladu se zjištěními ve Španělsku, kde se v rámci výzkumu ISRD 2 přiznávalo ke krádežím ve školách 14 % žáků (Barbarete a kol., 2010). Nejnovější údaje z České republiky zjistily 23,53 % žáků 2. stupně základní škol, kteří se přiznávají k jakékoliv spáchané krádeži (Dolejš a Orel, 2017). Na základě oficiálních údajů ze škol v Moravskoslezském kraji⁷⁹ (Matějková, 2017) vidíme vysokou míru latence krádeží ve školách.

Výzkumná otázka č. 1b): Jaké jsou rozdíly v četnostech rizikových krádeží realizovaných žáky na 2. stupni ZŠ v Moravskoslezském kraji dle navštěvované třídy?

K prvním krádežím se děti v Moravskoslezském kraji přiznávají ve věku 11 let. Oproti zjištěním věku prvních krádeží v Anglii a Walesu, Španělsku a Nizozemí v rámci ISRD2 (Barbarete a kol., 2010) se jedná o snížení věku prvních krádeží z 12 na 11 let. Četnost žáků, kteří se přiznávají ke krádežím, narůstá s věkem a navštěvovanou třídou, nejvyšší byla ve sledovaném vzorku u žáků 9. tříd. Toto zjištění je v souladu se zjištěními např. Večerky (2004, 2009), Podané a kol. (2009) nebo Marešové a Blatníkové (2010).

Výzkumná otázka č. 1c): Jaké věci jsou nejčastěji kradeny ve školním prostředí?

Stejně jako v Cardiffské studii (Boxford, 2015) jsou nejčastěji kradenými věcmi školní pomůcky (propisky, úhломěry, gumy, tužky, pastelky, učebnice, fixy, štětce, strouhátka, barvy a pravítka). Na druhém místě se nachází krádeže svačin a obecně jídla. Mezi dalšími kradenými věcmi se objevily hračky, talismany, peníze, boty, mobily a sladkosti. Pouze

⁷⁹ V roce 2015/2016 bylo řešeno 196 případů krádeží v celém Moravskoslezském kraji.

ojediněle došlo ke krádeži oblečení, nožů, nápojů nebo hracích karet. Ve zkoumaném vzorku se mezi žáky neobjevila zkušenost s krádeží tabletu nebo notebooku.

Výzkumná otázka č. 1d): Jaké důvody krádeží uvádějí žáci, kteří kradli ve školním prostředí?

Nejčastějším uváděným důvodem ke krádeži byla pomsta majiteli (17), na druhém místě „věc potřebuji teď“ (15). Na základě prostudované literatury (např. Tyminski, 2014) je možné se domnívat, že v této kategorii budou zahrnuty také nevědomé motivy ke krádeži. Stejný předpoklad může být v kategorii „věc chci a jinak ji nezískám“ (11). Dalším uváděným důvodem bylo přibrání věci „omylem“ a už její nevrácení (8). Čírtková (1998) popisuje ve své knize jednu z novějších teorií v oblasti kriminality mladistvých prvopachatelů, kde klíčovým jevem pro spáchání činu byla náhoda. Zastoupení mají také důvody sociálně vztahové, mezi které je možné zařadit „kvůli ostatním, aby mě více brali“ (7), „ze srandy“ (4), „byl/a jsem naveden/a“ (2). Faktor situační zastupuje tvrzení „byla k tomu příležitost“ (4). Při zjištění odpovědi na tuto výzkumnou otázku se jednoznačně nepotvrdila obecná teorie motivace dětí a mládeže k majetkovým kriminálním činům mimo školní prostředí, kde prvořadé jsou motivy zjištěné, na druhém místě poté nízké právní povědomí (srov. Večerka a kol., 2004, Kolektiv autorů, 2013).

Výzkumná otázka č. 1e): Jak často uvádějí žáci, že byli někým při své krádeži odhaleni? Kdo je tou osobou, která se o krádeži dozví?

O poslední realizované krádeži ve škole se v 55 případech z 60 nikdo nedozvěděl, tzn. 91,7 % krádeží bylo latentních. Potvrzuje se tím předpoklad vysoké latence krádeží ve školách (Sobotková a kol., 2014). V případě, že se někdo o krádeži dozvěděl, byli to nejčastěji kamarádi a spolužáci (7), rodiče (6), oběti (5), učitelé (4) a vychovatelka (1). Ve zkoumaném vzorku nebyla ani jedna krádež řešena Policií ČR.

Výzkumná otázka č. 2: Jak je téma krádeží ve škole popsáno ve školních řádech základních škol v Moravskoslezském kraji? Jak jsou tyto popisy v souladu s legislativou a aktuálními metodickými doporučeními týkajícími se krádeží ve školách?

Výzkumná otázka č. 2a): Jaké osoby jsou dle školních řádů základních škol v Moravskoslezském kraji pověřeny řešením krádeží ve školním prostředí?

Na základě analýzy 40 školních řádů se objevilo 12 druhů osob, které bývají ve školách pověřeny řešením krádeží. Tyto osoby byly rozděleny do pěti kategorií. Nejčastěji uváděné osoby, na které se žáci mají obracet v případě krádeží, byly zahrnuty do kategorie „Vyučující–pedagog“ (44). Zahrnují pozice vyučující, pedagogický pracovník, vyučující konající dozor a vychovatelka. Další nejčastěji uváděnou pozicí byl „třídní učitel“ (37) – tvořící druh i kategorii, „vedení školy“ (11) – zahrnující pozice ředitele, zástupce ředitele a vedení školy. Další kategorií byl „dospělý ve škole“ (4) a nejméně byla naplněna kategorie „specializované pozice“ (3) – jejichž součástí byli metodik prevence a výchovný poradce. Třídní učitelé a vyučující byli ve školních řádech popsáni nejen jako osoby, které řeší případné krádeže, ale také jako ti, kteří pomáhají uschovat cennosti, sepíší záznam, informují zákonné zástupce. Specializované pozice metodik prevence a výchovný poradce jsou pozice, které by měly být připraveny na řešení rizikového chování ve škole. Na základě návštěv škol a rozhovorů s metodiky prevence se domnívám, že úlohu důležitou při řešení krádeží ve školách zastávají, školní řády však tuto skutečnost nereflektují.

Výzkumná otázka č. 2b): Jaká opatření používají školy při řešení krádeží podle školních řádů? Do jaké míry jsou tyto postupy v souladu s legislativou a aktuálním metodickým doporučením MŠMT?

Veškerá opatření popsaná ve školních řádech bylo možné rozdělit do dvou skupin, opatření preventivních a opatření, která realizují školy v okamžiku, kdy dochází k řešení krádeže. V oblasti prevence bylo školami nejvíce popsáno, kam žáci mají ukládat konkrétní věci, aby nebyly zcizeny. V textech bylo, například uvedeno: cennosti si uschovejte u jakéhokoliv vyučujícího nebo svého třídního učitele (21), dejte je do kanceláře školy (5), do trezoru (4), kola uzamkněte v kolárně (2). Další rozsáhlou oblastí prevence byl popis toho, kde věci nenechávat. Doporučení byla: nenechávejte věci volně položeny (11), cennosti nenechávejte v šatnách (9), přes noc ve škole nebo volně na stole (7) aj. Další oblastí prevence krádeží školy uvádí, co žáci nemají do školy nosit. Školy nedoporučují: nosit věci nesouvisející s výukou (30), větší finanční částky a jiné cennosti (29). Preventivní opatření také vymezují určité povinnosti kladené v souvislosti s možnými krádežemi na žáky, v daleko menším počtu jsou ve školním řádu uvedeny povinnosti učitele. Nejvíce povinností se objevuje pro obě skupiny v souvislosti s uzamykáním prostor šaten, tříd, skříněk, koláren apod. Učitelé v rámci prevence obznamují žáky s tím, že jakákoliv krádež je protiprávní jednání (7).

V oblasti řešení krádeží se první skupina opatření týkala povinností a doporučení, jak má jednat žák, který byl okraden. Nejčastěji školy vymezují okamžité nahlášení krádeže a popisují, komu krádež žák může nahlásit (31). Ve čtyřech školních řádech dochází v textech k rozporům. Ve třech školních řádech jsou uvedeny na různých místech tři rozdílné osoby, komu má žák krádež hlásit. V jedné části je např. žák vybízen, aby krádež nahlásil třídnímu učiteli, v jiné části je uveden jakýkoliv dospělý v prostorách školy, v další části je uvedena vychovatelka. Rozpory je možné také najít v části, kam má žák uložit cennosti. V jedné části školního řádu je možné se dočíst, že cennosti musí být uloženy v trezoru školy, v jiné části stejného školního řádu je uvedeno, že je má mít žák stále u sebe.

Povinnosti učitelů souvisí s některými spíše závažnějšími typy krádeží, které je zapotřebí nahlásit orgánům činným v trestním řízení (6). Dále je uvedeno nahlášení zákonným zástupcům (5), řediteli školy (5), orgánu sociálně-právní ochrany dětí (4). Učitel by měl také o nahlášené krádeži provést záznam (4). Opět se všemi těmito postupy učitelů setkáme v Metodickém doporučení. Je spíše k úvaze, proč tak nízký počet školních řádů popisuje, že je zapotřebí udělat o krádeži záznam (5) nebo obeznámit rodiče (5).

Při analýze byla vytvořena samostatná kategorie „Škola a její postupy“ při řešení krádeží. Ve školních řádech do této kategorie byly zahrnuty informace, za co vše škola nese zodpovědnost (31). Ve školních řádech bylo uvedeno, že odpovědnost se nevztahuje na věci, které si žáci donesou do školy a nesouvisí s výukou, na cennosti, vyšší obnosy peněz, tablety, mobily, věci v šatnách, které nejsou uzamčeny apod. Mikáč a kol. (2011, s. 73) ve svých textech upozorňují na to, že *„škola má obecnou odpovědnost za škody způsobené na věcech vnesených žáky nebo zaměstnanci školy. Této odpovědnosti se nemůže zbavit svým jednostranným prohlášením, pouze může rizika snížit vhodnými technickými opatřeními“*. Z hlediska pojištění se může jednat o problém, že na ukradenou věc se nevztahuje pojištění školy. Přesto se škola zcela nemůže zbavit odpovědnosti za řešení těchto krádeží v jejích prostorách.

K dalším zjištěním na základě analýzy je možné zařadit:

- Školní řády zahrnují do řešení krádeží většinu doporučených osob v prostorách školy. Jen zřídka je popsána úloha a kompetence ředitele školy při řešení krádeží. (Ředitel byl uveden pouze v pěti školních řádech.)

- Školní řády nepopisují možnost spolupráce s pedagogicko–psychologickými poradnami, jak doporučuje metodický pokyn. Na základě analýzy rozhovorů s pracovníky škol k této spolupráci většinou vůbec nedochází.
- Školní řády pouze v minimální popisuují potřebu vytvoření záznamu krádeže. Tato informace byla uvedena pouze ve čtyřech školních řádech. Ve školních řádech chybí informace, co by měl záznam obsahovat.
- Ani v jednom školním řádu nebylo uvedeno, že učitel by se měl zabývat příčinou krádeže a teprve poté by měl rozhodnout o výchovném opatření. Toto doporučení nacházíme jak v metodickém pokynu, tak v odborné literatuře.

Výzkumná otázka č. 3: Jak závisí páchaní rizikových krádeží realizovaných žáky ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji na vybraných prvcích osobního, rodinného a školního kontextu těchto žáků?

Výsledný model logistické regrese zahrnoval deset nezávisle proměnných, které v prvotním modelu s dvaceti proměnnými dosáhly hladiny významnosti 10 %. Na hladinu významnosti 5 % se dostaly proměnné vazba ke škole, sebekontrola, napětí v rodině a další projevy rizikového chování, které můžeme považovat z hlediska kontextu krádeží ve škole za nejdůležitější. Souvislost (ne ale nutně kauzální) mezi nimi a krádežemi můžeme považovat za prokázanou. Na zvolené hranici významnosti se ocitly ještě další dvě proměnné – sociální učení v rodině a delikventní kamarádi, které rovněž můžeme považovat za okrajově významné. Z úhlu pohledu v disertační práci popsaných teorií delikvence se pro krádeže ve škole, které realizují žáci, stávají klíčovými dle významnosti tyto teorie:

1. Syndrom problémového chování (Jessor, 1991).
2. Obecná teorie kriminality (Gottfredson a Hirschi, 1990).
3. Obecná teorie napětí (Agnew, 2009) primárně zaměřená na rodinný kontext.
4. Teorie sociální vazby a kontroly (Hirschi, 1969) primárně zaměřená na školní prostředí, se sekundárním důrazem na sociální učení v rodině a kontrolu v rodině.
5. Za doplňující můžeme považovat Mertonovu teorii anomie (Merton, 1968) doplněnou na počátku 21. století Rossenfeldem a Messnerem (2009).

V souladu s teorií syndromu problémového chování (Jessor, 1991) bude rizikové chování žáků ne pouze v oblasti krádeží ve škole, ale také v oblastech dalších jako je záškoláctví, účasti v bitkách, vandalismus, sebepoškozování nebo užívání návykových látek jako je alkohol a tabák. Na základě regresního modelu je možná tato interpretace: „Při zvýšení rizikového chování žáků o jeden škálový bod se šance, že se žák dopustí krádeže, zvyšuje o 72 %, pokud hodnoty zbylých regresorů zůstávají konstantní.“

Vysoké riziko je také v tom, že žáci, pokud kradou ve školním prostředí, budou krást i jinde. Se syndromem problémového chování úzce souvisí i rizikový životní styl zahrnující delikventní kamarády. Žáci, žijící rizikově, jsou také častěji obětmi delikvence a krádeží.

Obecná teorie kriminality (Gottfredson a Hirschi, 1990) považuje za základní osobnostní vlastnost umožňující náchylnost k delikventnímu chování nízkou sebekontrolu. Tito lidé nepromýšlí příliš dopady svého jednání do budoucna, jednají rychle, mají rádi vzrušení a adrenalin. Vzrušení je pro ně důležitější než bezpečí. Rádi riskují a příliš se neohlížejí na lidi kolem sebe. Nízká sebekontrola je rizikovým faktorem i pro žáky, kteří rizikově kradou ve školním prostředí. Na základě regresního modelu je možná tato interpretace: „Pokud se zvýší u žáka hodnota nízké sebekontroly o jeden škálový bod, je šance, že se žák dopustí krádeže ve škole o 16 % vyšší, pokud hodnoty zbylých regresorů zůstávají konstantní.“

Obecná teorie napětí (Agnew, 2009) ukazuje na možnou ztrátu pozitivních stimulů v rodinném prostředí, mezi nimiž se řadí rozvod nebo hádky rodičů, ztráta blízkého člověka, nemoc nebo látkové závislosti v rodině. Napětí dle této teorie vyvolává negativní postoj k důležitým osobám jak ve školním, tak v rodinném prostředí. Krádeže mohou fungovat jako jedna z možností uvolnění napětí. Na základě regresního modelu je možná tato interpretace: „Pokud se zvýší napětí v rodině o jeden škálový bod, je šance, že se žák dopustí krádeže ve škole o 42 % vyšší, pokud hodnoty zbylých regresorů zůstávají konstantní.“

Ve školním prostředí bude rizikovým faktorem nízká vazba ke škole. Žáci, kteří nemají bližší vztah ke svým spolužákům, nemají oblíbeného učitele, připadá jim škola nudná a necítí se ve škole dobře, se objevují mezi těmi, kteří rizikově kradou. Důležitými prvky z rodinného prostředí u těchto žáků je také nízká kontrola rodičů (rodiče nekontrolují úkoly do školy, příliš neznají kamarády dítěte, neví, kde dítě je a co dělá).

Z pohledu Mertonovy teorie anomie (Merton, 1968) jsou žáci, kteří rizikově kradou ve školním prostředí často těmi, kteří nemají možnost dosahovat svých osobních cílů legálním způsobem. Pokud po něčem touží, nemohou se spolehnout na to, že věc jim bude zakoupena rodiči, nemohou příliš ovlivňovat místa, kam s rodiči chodí na výlet nebo jim bývá upíráno v domácím prostředí mluvit o věcech, které by je zajímaly.

Regresní model zahrnoval deset nezávisle proměnných. Dále byly tyto proměnné statisticky testovány. Z deseti testovaných hypotéz⁸⁰ bylo možné zamítnout nulovou hypotézu na hladině 5 % u sedmi z nich. Níže budou tyto hypotézy uvedeny již bez podrobnějších interpretací, které byly součástí 6. kapitoly:

H1: Míra sebekontroly u žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H4: Vazba k rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H5: Napětí v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

H6: Kontrola v rodině u žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H7: Sociální učení delikventnímu chování v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

H8: Kradení věcí mimo školní prostředí žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

H10: Výskyt delikventních kamarádů u žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže, je vyšší než u žáků v normě.

Výzkumná otázka č. 4: Jaké fenomény se objevují v rodinném a školním kontextu typických žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji?

Na základě analýzy pěti typických případů žáků (P1–P5), kteří rizikově kradou ve škole v Moravskoslezském kraji, byla vytvořena k jednotlivým výzkumným otázkám tvrzení o některých fenoménech.

⁸⁰ Ke statistickému testování hypotéz byly vybrány dva testy: Studentův t–test a Wilcoxonův test.

Výzkumná otázka č. 4a): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v prostředí rodiny v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Tvrzení 1: Typičtí žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, často pocházejí z rodin, které jsou buď neúplné, nebo z rodin, kde jsou problémy ve vztazích.

Toto tvrzení je možné opřít o všech pět analyzovaných případů. Kamila (P1) a Mirka (P2) žijí se svou matkou a sourozenci. Radek (P5) žije s matkou a jejím přítelem, který má k dětem problematický vztah. Jarka (P4) žije momentálně v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. S matkou má komplikovaný vztah. Petr (P3) žije v úplné rodině. Popisuje, že rodiče se k sobě nehodí, hádají se a mají problém s alkoholem. Metodik prevence (P1) popisuje zkušenost s žákem, který ve škole kradl a byl z problémové rodiny. Ředitel (P1) si uvědomuje vysoký podíl dětí z dětského domova na krádežích ve škole. Ředitel (P2) a stejně i ředitel (P3–P5) popisuje krádež spáchanou dítětem ze sociálně znevýhodněného prostředí a problémové rodiny.

Tvrzení 2: Rodiče typických dětí, které rizikově kradou ve škole v Moravskoslezském kraji, mají často problém s alkoholem nebo jiným rizikovým chováním.

V případě Kamily (P1), Mirky (P2), Petra (P3) a Radka (P5) se objevuje nadměrné používání alkoholu jedním nebo oběma rodiči. Jarka (P4) tuto věc neuvádí. Žije v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Zkušenost s delikventní rodinou a opakovanými krádežemi realizovanými žákem uvádí také metodik prevence (P1). Ředitel (P3–P5) popisuje svou zkušenost s krádežemi oblečení, do kterých byli zapojeni jak děti, tak jejich rodiče.

Tvrzení 3: Rodiče typických dětí, které rizikově kradou ve školním prostředí Moravskoslezského kraje, v nižší míře používají systémy kontroly svých dětí.

Tvrzení je možné opřít o čtyři z analyzovaných případů. Jediný Petr (P3) uvádí, že rodiče znají jeho kamarády, ví, kde tráví čas a jak se mu daří ve škole. Petr je z úplné rodiny, je jedináček. Jak již bylo dříve uvedeno, v rodině popisuje problém s alkoholem a hádky rodičů. Sám ale popisuje pocit bezpečí v rodině a zájem svých rodičů.

Výzkumná otázka č. 4b): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v prostředí školy v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Tvrzení 4: Cílená prevence krádeží v Moravskoslezském kraji prostřednictvím omezení příležitosti ke krádežím převažuje nad prací s žáky z hlediska osobnostního rozvoje.

První část výzkumu poukazuje na rozsáhlou část důvodů krádeží vyplývajících ze sociálních interakcí a osobnostního nastavení. Prevenci krádeží je možné zaměřit jak na omezení situačních příležitostí krást, tak na seberozvoj žáků, rozvoj jejich komunikace a vzájemných vztahů, posílení volných a mravních vlastností. Analýza ukazuje na převahu technických prvků prevence založených na omezení situačních příležitostí krást. Metodik prevence (P1) popisuje zamykání tříd, zavedení uzamykatelných skříněk pro žáky, zavedení kamerového systému. Ředitel (P1) přidává zabezpečení školy bzučákem a hlídání prostor školy školníkem. Jako jediný popisuje, že výchovný poradce dlouhodobě s žáky pracuje. Ve všech školních řádech případů P1–P5 je uvedeno, že žáci dbají na zamykání šaten a tříd. Také ředitel (P3–P5) uvádí jako prevenci krádeží kamerový systém a zpřísněné hlídání přichozících do školy. Jak již bylo uvedeno v kapitole 3, na s. 83 osobnostní rozvoj žáků je součástí oblasti kmenového učiva Člověk a společnost a Člověk a zdraví a také průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Do jaké míry jsou cíleny obsahy předmětů k prevenci krádeží výše popsanych, nevíme. Žádný z respondentů ani informantů o tomto způsobu cílené prevence nemluvil. Této oblasti by mohlo být věnováno další výzkumné zkoumání.

Tvrzení 5: V Moravskoslezském kraji existuje vysoký počet krádeží ve školách, které jsou latentní.

Statistická analýza prokázala vysokou latenci krádeží (kap. 6, s. 136). Přes 90 % krádeží, které realizují žáci ve školách, zůstává skryto a neřešeno. Vysokou latenci krádeží ukazuje také analýza typických případů žáků, kteří kradou ve školním prostředí. Všechny žáky uvedené krádeže zůstaly latentní a nedozvěděl se o nich žádný učitel ani rodič. V případě Jarky (P4) se o skutečnosti dozvěděla okradená spolužačka, která krádež neohlásila. V případě Radka (P5) se o krádeži dozvěděl kamarád. Latenci krádeží si ve větší míře uvědomuje z respondentů a informantů pouze metodik prevence (P3–P5). Popisuje, že krádeže žáci neohlašují, aby na sebe zbytečně neupozorňovali. Domnívá se, že důvodem neohlášení krádeže je nošení nepovolených věcí do školy.

Tvrzení 6: Role třídního učitele při řešení krádeží je jedna z klíčových.

Role třídního učitele se na základě analýzy jeví při řešení krádeží jako jedna z klíčových. Všechny analyzované školní řady popisují třídního učitele jako toho, komu mohou žáci

krádež nahlásit a jako první ji začne řešit. Zkušenost metodika prevence (P1) a metodika prevence (P2) ukazuje, že velkou část krádeží skutečně třídní učitelé řeší sami, aniž by tuto skutečnost někomu dalšímu sdělovali. Také metodik prevence (P3–P5) popisuje, že řešení krádeží začíná vždy u třídního učitele a teprve, když si učitel neví rady, obrací se na metodika prevence. Popisuje také případ, kdy třídní učitel sám krádež vyřešil ve spolupráci s rodiči. Důležitou roli učitele může podpořit i tvrzení Petra (P3) a Jarky (P4), kteří uvádí, že ve škole mají učitele, kterému důvěřují a svěřili by se mu. Jak a zda je učitel připravován na řešení krádeží, když z analýzy vyplývá jeho důležitá role při řešení krádeží, by již byla otázka pro další výzkumné zkoumání.

Výzkumná otázka č. 4c): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v projevech typických žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Tvrzení 7: Typičtí žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, většinou žijí rizikovým životním stylem.

Již vytvořený regresní model ukázal na jednu z nejsilnějších nezávisle proměnných – další rizikové chování žáků (kap. 6, s. 145). U všech pěti žáků Kamily (P1), Mirky (P2), Petra (P3), Jarky (P4) i Radka (P5) se objevují tři a více rizikové projevy chování ve škole. Ředitel (P1) a ředitel (P2) přidávají zkušenost s dětmi, které byly z krádeží usvědčeny. Jednalo se o děti s více výchovnými problémy. Metodik prevence (P3–P5) uvádí, že pokud jsou ve třídách žáci celkově problémovější, automaticky se zvyšuje počet krádeží. Ředitel (P3–P5) popisuje případ žákyně, která měla problém se záškoláctvím a agresivními projevy ke spolužákům a zároveň s krádežemi. Určitým limitem v tomto tvrzení může být zkušenost metodika prevence (P1). Ten uvádí zkušenost s žákem kleptomanem, šikovným žákem bez jiných rizikových projevů, který si ale v oblasti krádeží nemohl pomoci.

Tvrzení 8: U typických žáků, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, se často objevuje záškoláctví, alkohol, kouření a různé typy agrese.

Toto tvrzení již zužuje širokou škálu rizikových projevů žáků na některé z nich. Kamila (P1), Mirka (P2), ředitel (P3–P5) mají zkušenost se spojením krádeží se záškoláctvím. Opakovaná zkušenost s požitím alkoholu se objevila u Kamily (P1), Mirky (P2), Jarky (P4) a Radka (P5). Vzhledem k vysoké toleranci k požívání alkoholu dětmi a mládeží v České republice se může v této oblasti projevat obecný společenský trend. Zkušenost se zapojením do bitek a různých jiných typů agrese můžeme objevit u Kamily (P1),

zkušeností metodika prevence (P1), Petra (P3), Jarky (P4), Radka (P5) a zkušeností ředitele (P3–P5). Popisované projevy agrese měly různorodou povahu. Metodik prevence (P1) popisuje svou zkušenost s žákem, který byl z rodiny, kde se každý konflikt řešil fyzickou agresí a tyto projevy měl i žák. Projevy sebeagrese (sebepoškození) můžeme objevit u Jarky (P4). Radkova (P5) agrese se zase projevila ničením věcí.

Tvrzení 9: Důvody krádeží typických žáků v Moravskoslezském kraji často souvisí s problémy ve vzájemné komunikaci a interakci ve třídě.

Důkazy pro toto tvrzení je možné rozdělit na přímé a nepřímé. Do skupiny nepřímých je možné zařadit tvrzení typických žáků, kteří kradou ve škole a vyjadřovali se o svých pocitech ve třídě a spolužácích. Kamila (P1) uvádí, že je ve třídě méně oblíbená a nedaří se jí bavit se spolužáky o tématech, které by je zajímaly. Jarce (P4) se ve škole z jejího pohledu moc nedaří, stejně tak v komunikaci se spolužáky. Stejnou výpověď můžeme zjistit i u Radka (P5) a Petra (P3). Petr uvádí informaci, kterou je možné zařadit do přímých důkazů. Uvádí, že kradl kvůli ostatním, aby ho více brali mezi sebe. Také zkušenosti ředitelů a metodiků prevence by patřily více do oblasti přímých důkazů. Ředitel (P1) uvedl případ, kdy žáci si z jednoho chlapce ve třídě dělali legraci a vzali mu mobil. Metodik prevence a ředitel (P2) popisují případ nevráživosti a falešného obvinění z krádeže žákyně 8. třídy. Metodik prevence (P3–P5) popisuje žáka, který ve třídě moc „nezapadl“ mezi ostatní a hledal způsob, jak by to mohl změnit. Ředitel (P3–P5) si vzpomněl na žákyni, které krádeže pomohly se stát „hegemonem“ ve třídě a podpořily rozvoj šikany.

Tvrzení 10: Závist je jeden z důvodů krádeží ve školách v Moravskoslezském kraji.

Důvody žáků je možné ve čtyřech případech zařadit do oblasti nevědomých důvodů. Žáci uváděli informace typu, že věc, kterou potřebovali, si vzali, nebo že žádný důvod nemají. Závist jako důvod pro krádež nacházíme např. ve výpovědi metodika prevence (P2). Popisuje zkušenost, kdy dítě závidělo značkové tenisky, a proto je ukradlo. Jeho rozhovory s třídními učiteli také tuto zkušenost z tříd potvrzují. Ředitel (P2) má obdobnou zkušenost s krádežemi oblečení ze závisti. Ředitel (P3–P5) popisuje, že dítě chtělo s nějakou věcí „frajeřit“, tak ji ukradlo.

Tvrzení 11: Nízká sebekontrola 1: Žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, příliš rychle a bez promyšlení činů jednají.

Oporu pro toto tvrzení je možní najít u všech žáků analyzovaných případů. Uvádějí, že s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, nebo souhlasí velmi často. Metodik prevence (P1) popisuje svou zkušenost s žákem kleptomanem, který nepromýšlel své činy a většina krádeží byla zcela absurdní a odhalitelná. Také ředitel (P3–P5) má zkušenost s žáky, kteří nedomýšlejí svá jednání.

Tvrzení 12: Nízká sebekontrola 2: Žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, jsou zaměřeni na přítomnost, o budoucnosti příliš neuvažují.

Nízká sebekontrola se může projevovat v různých oblastech. Jednou z nich je zaměření na přítomnost, bez domýšlení dopadů činů v budoucnosti. Opět tato skutečnost je společná všem žákům z analyzovaných případů. Metodik prevence (P1) popisuje žáka, který kradl a byl zaměřen pouze na jednání v přítomnosti. Také při analýze modalit z písemného vyprávění žáků převažoval čas přítomný, poté se objevoval čas minulý. Čas budoucí se objevil pouze v jedné významové jednotce u Kamily (P1) a ve třech u Petra (P3).

ZÁVĚR

Krádeže ve škole jsou tématem, které na první pohled vypadá jednoduše a přímočaře. Tato práce rozkryla téma, které je už na druhý pohled složitě a ve své mnohohrstevnosti zajímavé. V prvních třech kapitolách byly definovány krádeže v různých kontextech, ať již vědních oborů, prostředí nebo již vytvořených teorií delikvence. Přemýšleli jsme také nad primární a sekundární socializací a obdobím dospívání žáků 2. stupně základních školy.

Ne vždy se žáci, kteří ukradli věc ve škole, stanou v dospělosti kriminálníky. Přesto zkušenost s tímto chováním, jeho řešení a další výchovné postupy, které zažijí ve škole, mohou být pro dítě velmi důležité. Většina krádeží ve škole je latentních. Ví o nich pouze okradené děti a zloději samotní. Často se jedná o krádeže pomůcek do školy, učebnic, propisek, barev, fixů. Někdy svačín, ale také peněz, oblečení, talismanů nebo mobilů. Hodnota věcí ve světě dětí není vždy shodná s hodnotou věcí ve světě dospělých. Přestože finanční částka, za kterou je možné koupit svačinu je mizivá, pro dítě, které je takto pravidelně okrádáno se jedná o velký problém. Pokud žáci měli sami sdělit, co je ke krádeži vedlo, nejčastěji uváděli potřebu pomsty a teprve jako další důvod se objevovala neschopnost vyřešit situaci jinak než věc ukrást. Výsledky 1. fáze výzkumu nám ukazují

pouze důvody žáky uvědomované a sdělené. Při hlubším přemýšlení se nám odkrývá ale také daleko více důvodů nevědomých, které dítě ovlivňují, aniž by jim přesně rozumělo a bylo schopné je sdělit.

Každá škola má svůj školní řád. Při jejich analýze bylo možné zjistit, jaké informace v souvislosti s krádežemi školní řády obsahují. Pro praxi bylo důležité zjištění, že pokud školy budou cítit tlak na to, aby všechny situace, které by mohly ve škole nastat, by měly být podrobně popsány, může se stát, že ze školního řádu bude „kniha“ o mnoha stránkách psaná přesným právnickým jazykem, zato jazykem nesrozumitelným žákům. Samotní autoři školních řádů se někdy v textu ztráceli a některé informace popisovali i vícekrát, v několika případech rozporuplně.

Přáním každého pedagoga by mohla být dovednost, jak rozpoznat žáka, který bude ve škole krást. Pokud by tato věc byla zřejmá, pak by jen stačilo najít ideální preventivní opatření, s žákem pracovat a ke krádežím by nedocházelo. Regresní analýza vytvořila model ukazující několik proměnných, které se u těchto žáků nejčastěji objevují. Žáci, kteří mají nízkou vazbu ke škole, mají nízkou sebekontrolu, zažívají napětí v rodině a projevují se u nich další typy rizikového chování, budou těmi, u kterých se krádeže mohou častěji objevovat. Sami ale nevíme, co je příčina a co následek, a tak i interpretace daných zjištění v tomto ohledu musí být velmi opatrná.

Analýza pěti typických případů žáků, kteří kradou ve školním prostředí, nám blíže představila Kamilu, Mirku, Jarku, Petra a Radka, školy, do kterých docházejí, ředitele těchto škol a metodiky prevence s jejich zkušenostmi s řešením krádeží. Dvanáct tvrzení bylo vytvořeno s oporou těchto případů.

Sociálně pedagogická teorie byla touto prací obohacena propojením pěti teorií delikvence s tématem krádeží realizovanými žáky na 2. stupni základních škol a praktickou prací škol. Žáci, kteří kradou, mají daleko více projevů rizikového chování. Při práci s nimi není možné se zaměřit pouze na krádeže ve školním prostředí (srov. Syndrom problémového chování). Sebekontrola je osobnostní vlastnost, která je částečně daná, ale se kterou je možné v rámci osobnostního rozvoje hlouběji pracovat. Žáci, kteří kradou ve školním prostředí, vykazují nízkou míru sebekontroly (srov. Obecná teorie kriminality). Tito žáci mají také zkušenost s napětím v rodinném prostředí způsobené různorodými problémy, které školní prostředí přímo nemůže ovlivňovat. Školní prostředí může cíleně pracovat s uvolňováním tohoto napětí (srov. Obecná teorie napětí). Pokud chceme pracovat s těmito

žáky na změně jejich chování, potřebují vidět a zažít možnost dosahování svých osobních cílů legálním způsobem. Žáci, kteří kradou ve školním prostředí, tuto možnost nevnímají a volí náhradní způsoby (srov. Mertonova teorie anomie). Žáci, kteří kradou ve školním prostředí, jsou často těmi, kteří mají problémy v komunikaci a interakci se spolužáky. Programy zaměřené na osobnostní rozvoj v této oblasti mohou být důležité pro změnu jejich chování (srov. Teorie sociálních vazeb).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ABDULKARIM, S. AlMakadma a Suhasini RAMISETTY-MIKLER. Student, school, parent connectedness, and school risk behaviors of adolescents in Saudi Arabia. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*. Publishing Ethics Resource Kit Support, 2015(2), 128-135. ISSN 2352-6467.
2. AGNEW, Robert. General Strain Theory. In: KROHN, Marvin, Alan J. LIZOTTE, Gina Penly HALL, eds. *Handbook on Crime and Deviance*, Dordrecht: Springer, 2009, s. 169 – 185. ISBN 978-1-4419-0245-0.
3. ANDERSON, Johan a Nils FRISÉN. *Communivation Connected to Organizational Culture.: A phenomenological study of cooperation between the academic world and small private companies*. Lunds: Lunds University, Department of Psychology, 2004.
4. BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. USA: General Learning Corporation, 1971. ISBN 75-170398.
5. BARBERETE, Rosemary, Benjamin BOWLING, Josine JUNGER-TAS a a kol. *Self-report: Studie delikvence mládeže v Anglii a Walesu, v Nizozemí a ve Španělsku*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2010. ISBN 978-80-7338-095-3.
6. BAUMRIND, Diana. New direction in Socialization Research. *American Psychologist*. 1980, 35, 639-652. ISSN 0003-066X.
7. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.
8. BENDL, Stanislav (b). Kázeňské metody a prostředky. *Česká škola* [online]. 2001, 2001 [cit. 2017-06-25]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2001/06/stanislav-bendl-kazenske-metody.html>.
9. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
10. BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-859-5946-1.
11. BERGMAN, Manfred Max. *O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova Univerzita, 2011, **21**(4), s. 457-473. ISSN 1211-4669.
12. BLATNÍKOVÁ, Šárka a Karel NETÍK. *Predikce vývoje pachatele*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2008. Studie (Institut pro kriminologii a sociální prevenci). ISBN 978-80-7338-075-5.
13. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-856-1595-9.
14. BOSWORTH, Kris, Lysabeth FORD a Diley HERNANDAZ. School Climate Factors Contributing to Student and Faculty Preceptions of Safety In: *Select Arizona Schools. Joournal of School Health* [online]. 2011, **81**(4), s. 194-201 [cit. 2017-05-02]. Dostupné z DOI: 10.1111/j.1746-1561.2010.00579.x. ISSN 00224391.
15. BOXFORD, Stephen. *Schools and the Problem of Crime*. Oxfordshire: Taylor&Francis, 2011. ISBN 978-1-138-86149-7.
16. BRANNIGAN, James A. a Anthony J. WILKINSON. Protein Engineering 20 years on. *Natural Review Molecular Cell Biology*. 2002, **3**, s. 964 - 970. Dostupné z: <http://www.nature.com/nrm/journal/v3/n12/abs/nrm975.html>.

17. BROOKMEYER, K. A., K. A. FANTI a C. C. HENRICH. Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. *J Clin Child Adolesc Psychol.* 2006, **35**(4), s. 504 - 514. Dostupné z DOI: 10.1207/s15374424jccp3504_2.
18. BRONFENBRENNER, Urie. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-22457-4.
19. CLOWARD, R. A. a L. E. OHLIN. *Delinquency and Opportunity.: A Theory of Delinquent Gangs.* New Yourk: Free Press, 1960.
20. CRAIG, Wendy a kol. Bullying, physical fighting, and victimization., a kol., CURRIE, Candance, ed. *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey.* Dánsko: World Health Organisation, 2004, s. 133-144. ISBN 92-890-1372-9.
21. CRESWELL, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* 2. London: Sage, 2003. ISBN 0-7619-2442-6.
22. COHEN, A. K. Research on Delinquent Subcultures. *Journal of Social Issues.* 1958, **14**(3), s. 20-37.
23. CORRE, Armand a Paul AUBRY. *Documents de criminologie rétrospektive.* Lyon: A. Storck, 1895.
24. CÖSTER, Anna. *Yoga and Identity in Everyday Life: Studying the meaning creation of nine yoga practitioners.* Lunds: Lunds University, 2007.
25. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi.* 2. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.
26. ČÁP, David. Tradiční pohled na problematiku chování. MERTIN, Václav a kol. *Problémy s chováním ve škole jak na ně: individuální výchovný plán.* Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 31-34. ISBN 978-80-7478-026-4.
27. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání.* In: MŠMT, 2016, Čj.: ČSIG-2519/16-62. Dostupné také z: http://www.csicr.cz/html/Kriteria_2016_17/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1
28. ČÍRTKOVÁ, Ludmila. *Kriminální psychologie.* Praha: Eurounion, 1998. ISBN 80-858-5870-3.
29. ČR. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.* In: Praha: MŠMT, 2010, ročník 28, 21291/2010-28, s. 1-160. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuzeni-a-pokyny>.
30. ČR. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018.* Praha: MŠMT, 2013. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/28077>.
31. ČR. *Závěrečná zpráva o plnění školních preventivních strategií ve školním roce 2013/2014.* Ostrava: MSK, 2015. Dostupné na: <http://www.msk.cz/cz/skolstvi/strategie-dokumenty--legislativa-a-dalsi-informace-ve-vecech-prevence-42434/>.
32. ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* 3. Praha: MŠMT, 2016. Dostupné také z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.
33. DICK, D., M. ROSE, J. KAPRIO a R. VIKEN. Pubertal Timing and substance use: Association between and within Families across Late Adolescence. *Developmental Psychology.* 2000, **36**(2), s. 180-189.
34. DOLEJŠ, Martin. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2642-6.

35. DOLEJŠ, Martin.; Orel, M. (2017). Míra výskytu vybraných rizikových aktivit a míra impulzivitu u žáků druhého stupně základního vzdělávání v Moravskoslezském kraji. Dolejš: Olomouc.
36. DOUBRAVA, Lukáš. Rodič je za dítě zodpovědný i ve škole: ČŠI: Nejčastěji problémy vnikají z nedostatečné komunikace. *Učitel'ské noviny*. 2007, (30).
37. DVORÁK, Dominik, Karel STARÝ, Petr URBÁNEK, Martin CHVÁLA a Eliška WALTEROVÁ. *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.
38. DVORÁKOVÁ, Ilona. Obsahová analýza/formální obsahová analýza/kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebzin*. Plzeň: FF ZČU v Plzni, (2), 95 - 99. Dostupné také z: http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova__I-2-2010.pdf.
39. FARRINGTON, David P. Criminal Career Research in the United Kingdom: The Criminal Career Approach. *Brit. J. Criminal*. 1992, **32**(4), 521-536.
40. FARRINGTON, David P. Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. John Wiley, 2005, **12**(3), s. 177 - 190. Dostupné z: 10.1002/cpp.448
41. FILIPI, Věra. Problémové chování dětí ve škole a možnosti řešení. SEKERA, Julius. *Pohledy expertů na mezilidské vztahy ve školách ostravského regionu: Škola a kázeň žáků*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2010, s. 44-55. ISBN 978-80-7368-911-7.
42. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: Závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0.
43. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 3. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
44. FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat*. Praha: DAUPHIN, 2000. ISBN 80-86019-969.
45. GAŠPARÍKOVÁ, Viera. *Jánošík: Obraz zbojníka v národní kultúre*. Bratislava: Tatran, 1988.
46. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
47. GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
48. GILLIGANOVÁ, Carol. *Jiným hlasem: O rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-402-8.
49. GLUECK, Sheldon a Eleanor GLUECK. *Unraveling juvenile delinquency*. Commonwealth Fund, 1950.
50. GOLDSTEIN, S. E., A. YOUNG a C. BOYD. Relational aggression at school: Associations with school safety and socialclimate. *Journal of Youth and Adolescence*. Springer Science + Business Media, 2008, **37**, s. 641-654. ISSN 0047-2891.
51. GOLUB, M. S., G. W. COLLMAN, P. M. FOSTER, C. A. KIMMEL, E. RAJPER-DE MEYTS, E. O. REITER a a kol. Public Health Implications of Altered Puberty Timing. *Pediatrics*. 2008, **121**(3), s. 218-230. Dostupné z DOI: 10.1542/peds.2007-1813G.
52. GOTTFREDSON, Michael R. and Travis HIRSCHI. *A General Theory of Crime*. California: Stanford University Press, 1990. 297 s. ISBN 978-08-0471-774-8.

53. HARBAUGH, William, T., Naci MOCAN, Michael S. VISSER. Theft and Deterrence. *Journal of Labor Research*. New York: Springer Science + Business Media. 2013, **34**, s. 389 – 407. Dostupné z DOI: 10.1007/s121222-013-9169-x.
54. HARGREAVES, D. H., S. K. HESTER a F. MELLOR. *Deviance in Classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
55. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.
56. HAWKINS, J. D. a T. I. HERRENKOHL. Prevention in the School Years. FARRINGTON, D. P. a J. W. COID, ed. *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003, s. 265 - 291. ISBN 0-521-65194-8. HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
57. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
58. HAWKINS, J. D. a T. I. HERRENKOHL. Prevention in the School Years. FARRINGTON, D. P. a J. W. COID, ed. *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003, s. 265 - 291. ISBN 0-521-65194-8.
59. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: Analýza a metaanalýza dat*. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978 80 262 0200 4.
60. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: Analýza a metaanalýza dat*. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978 80 262 0200 4.
61. HENRICH, Joseph, Robert BOYED a a kol. "Economic Man" in Cross-Cultural Perspective: Behavioral Experiments in 15 Small-Scale Societies. *Behavioral and Brain Sciences*. USA, 2005, **28**(6), s. 795-855. Dostupné z: <http://authors.library.caltech.edu/2278/1/HENbbs05.pdf>
62. HICKMAN, L. A. Dewey's Theory of Inquiry. In L. A. Hickman (Ed.), *Reading Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1998.
63. HIRSCHI, Travis. *Causes of Delinquency*. USA: University of California Press, 1969. ISBN 9780520019010
64. HODEK, Břetislav a Karel HAIS. *Velký anglicko-český slovník I.+ II*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-85927-36-5.
65. HODOVSKÝ, Ivan, DOPITA, Miroslav ed. *Etika a sociální deviace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-7182-049-0.
66. HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X.
67. HUIZINGA, David, Rolf LOEBER a Terence THORNBERRY. Longitudinal Study of Delinquency, Drug Use, Sexual Activity, and Pregnancy Among Children and Youth in Three Cities. *Public Health Reports*. 1993, **108**(1), s. 90 - 96.
68. HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: Oikoymenth, 2004. ISBN 80-7298-085-8.
69. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 3. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-1369-4
70. *ISO 3166-1*. International Organization for Standardization, 2009. Dostupné z DOI: <https://www.lib.cas.cz/space/40/ZKR/STAT.HTM>
71. JANDOUREK, Jan. *Sociologie zločinu: Proč lidé vraždí a jezdí načerno*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0026-0.
72. JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.

73. JEDLIČKA, Richard. Pedagogická diagnostika, preventivní výchovná činnost a poskytování poradenských služeb ve škole. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011, s. 363-399. ISBN 978-80-247-3357-9.
74. JESSOR, Richard. Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding nad Action. *Journal of Adolescent Health*. 1991, **12**(8), s. 597-605. Dostupné z DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X\(91\)90007-K](http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X(91)90007-K)
75. JESSOR, Richard a kol. Protective factors in adolescent behavior: Moderator effects and developmental change. MARLATT, G. a G. R. VANDENBOS. *Addictive behaviors: Reading on etiology, prevention, and Treatment*. Washington: DC US: American Psychological Association, 1997, s. 239-264.
76. JESSOR, Richard., TURBIN, M. S., COSTA, F. M.. Protective Factors in Adolescent Health Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998, **75** (3), s. 788-800.
77. JESSOR, Richard, M. S. TURBIN, F. M. COSTA, Q. DONG, H. ZNAHG a W. CHANGHAI. Adolescent Problem Behavior In China and the United States: A Crossnational study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on adolescence*. 2003, **3**(13), s. 329-360.
78. JEŽEK, Stanislav. Možnosti konceptualizace školního klimatu. Ježek S. In *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD Brno s.r.o., 2003. s. 2-31. ISBN 8086633136
79. KAISER, Gunther. *Kriminologie: ein Lehrbuch*. Heidelberg: C. F. Muller Verlag, 1996. ISBN 3811449877.
80. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
81. KALTIALA-HEINO, R., M. MARTTUNEN, P. RANTANEN a M. RIMPELA. Early Puberty is Associated with Mental Health Problems in Middle Adolescence. *Social Science & Medicine*. 2003, **57**(6), s. 1055-1064.
82. KABÍČEK, Pavel. Dospívání: Úvod-celosvětové změny ve vývoji mládeže v posledních desetiletích. KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY, Jana HAMANOVÁ a kol. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014, s. 13-16. ISBN 978-80-7387-793-4.
83. KABÍČEK, Pavel. Dospívání: Vývoj v dospívání. KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014, s. 17-31. ISBN 978-80-7387-793-4.
84. KAUFMANN, Jean- Claude. *Chápající rozhovor*. Praha: SLON, 2010. ISBN 978-80-7419-033-9.
85. KING, Gary, Robert O. KEOHANE a Sidney VERBA. *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. NY: Princeton University, 1994. ISBN 9780691034713-264
86. KITZBERGER, Jindřich. Škola jako součást státního represivního aparátu? *Česká škola* [online]. 2003 [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2003/05/jindrich-kitzberger-skola-jako-soucast.html>
87. KOHOUTEK, Rudolf a Evžen ŘEHULKA. Stresy učitelů základních a středních škol v České republice. In: ŘEHULKA, Evžen a Miroslav JANDA. *Škola a zdraví 21*. Brno: Masarykova Univerzita, 2011, s. 105-117. ISBN 978-80-210-5532-2. Dostupné také z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf
88. KÕIV, Kristi. Comparison and Connections Between School Climate, School Safety and Adolescents' Antisocial Behavior Across Three Types of Schools. *Social*

- Education / Socialinis Ugdyimas* [online]. 2014, **39**(3), s. 203-213. Dostupné z DOI: 10.15823/su.2014.29. ISSN 13929569.
89. KOLEKTIV AUTORŮ. *Sociologická rešerše výzkumů ke kriminalitě a sociálně patologickým jevům u dětí a mladistvých*. 1.: Ministerstvo vnitra ČR, 2013. Dostupné také z: <http://www.mvcr.cz/clanek/sociologicka-reserse-vyzkumu-ke-kriminalite-a-socialne-patologickym-jevum-u-deti-a-mladistvych.aspx>
 90. KOLEKTIV AUTORŮ. *Zpráva o situaci v oblasti vnitřní bezpečnosti a veřejného pořádku na území České republiky v roce 2016 (ve srovnání s rokem 2015)*. Ministrestvo vnitra ČR, 2016 Dostupné také z: file:///C:/Users/uzivatel/AppData/Local/Temp/Zprava_o_situaci_v_oblasti_vnitri_bezpecnosti_a_veřejneho_poradku_v_CR-2016.pdfKOTÁSEK, Jiří a a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakl. Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
 91. KOŤA, Jaroslav. Socializace. JEDLIČKA, Richard, Petr KLÍMA, Jaroslav KOŤA a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004, s. 15-62. ISBN 80-7312-038-0.
 92. KOŤA, Jaroslav. Sociální deviace a společenský řád. JEDLIČKA, Richard a a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004, s. 63-139. ISBN 80-7312-038-0.
 93. KOŤA, Jaroslav. Socializační proces, jeho faktory a koncepce. JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhávání a krizová intervence*. Praha: Grada, Publishing., 2015, s. 11-54. ISBN 978-80-247-5447-5.
 94. KOVAŘÍK, Jiří. Sociálně ekologický model a fenomenologická tradice. MATOUŠEK, Oldřich a a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001, s. 248-260. ISBN 80-7178-473-7
 95. KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-411-3.
 96. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014b. ISBN 978-80-262-0643-9.
 97. KRAUS, Jiří a a kol. *Nový akademický slovník cizích slov: A - Ž, studentské vydání*. Praha: Akademia, 2014. ISBN 978-80-200-1415-3.
 98. KUČERA, Otakar. Antisociální projevy u dětí a delikvence mladistvých. FISCHER, Jan a a kol. *Dětská psychiatrie*. Praha: SZN, 1963.
 99. KUČERA, Miloš. Popisy žáků: typy nebo stereotypy? KUČERA, Miloš, Stanislav ŠTĚCH, Ida VIKTOROVÁ, Dana BITTNEROVÁ a a kol. *Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu*. 2. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s. 10 - 49. Dostupné z: <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=typy>
 100. KUČERA, Miloš. Volba povolání. KUČERA, Miloš, Dana BITTNEROVÁ, Miroslav KLUSÁK a a kol. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004, s. 170 - 232. ISBN 80-7290-200-8. Dostupné z: <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=cz10>
 101. KUDLÍK, Alfréd, Václav KVASNIČKA, Jiří NEZKUSIL a a kol. *Československá kriminologie: aktuální problémy*. Praha: Orbis, 1971.
 102. KYASOVÁ, Miroslava. Postoje a názory adolescentních dívek ve vztahu k jejich rizikovému chování. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2001, **36**(1), 26-38.
 103. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

104. LABÁTH, Vladimír a kol. *Riziková mládež*. Praha: SLON, 2001. ISBN 80-85850-66-4.
105. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
106. LINCOLN, Yvonna S. a Egon G. GUBA. *Naturalistic Inquiry*. United Kingdom, London: Sage Publications, 1985. ISBN 0-8039-2431-3
107. LINDQUIST, Maria. *Intercultural Communication at the Work Place: An explorative study using a phenomenological approach*. Lunds: Lunds University, 2012.
108. LODGE, Martin a Lindsay SHIRTON. Withering in the Heat? In Search of Regulatory State in the Commonwealth Caribbean. *Governance*. 2006, **19**(3), s. 465-469.
109. LUCIA, Sonia, Leslie HERRMANN a Martin KLILLIAS. How important are interview methods and questionnaire design on research on self-reported juvenile delinquency?: An experimental comparison of Internet vs paper-and-pencil questionnaires and different definitions of the reference period. *Journal of Experimental Criminology*. 2007, **3**(1), s. 39-64.
110. LUDÍKOVÁ, L. a Z. KOZÁKOVÁ. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2012. ISBN 978-80-244-3092-8
111. MACEK, Petr. *Adolescence*. 2., upravené. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
112. MAREŠ, Jiří. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*. 2015, **65**(2), s. 113–142. ISSN 0031-3815.
113. MAREŠOVÁ, Alena a kol. *Analýza trendů kriminality v roce 2012*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2013. ISBN 978-80-7338-136-3.
114. MARKANTOVÁ, Petra. *Iničiační rituál v rodinné výchově v 21. století: Diplomová práce*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.
115. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
116. MARTINKOVÁ, Milada. *Zkušenosti obyvatel České republiky s některými delikty - výsledky viktimologického výzkumu*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2007. ISBN 978-80-7338-064-9.
117. MAREŠOVÁ, Alena, Šárka BLATNÍKOVÁ. Pachatelé trestných činů, kriminální recidiva a predikce. In SCHEINOST, Miroslav a kol. *Kriminalita očima kriminologů*. 1. vyd. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2007. 87 s. ISBN 978-80-7338-064-9.
118. MAŘÍKOVÁ, Hana, Miloslav PETRUSEK, Alena VODÁKOVÁ a kol. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
119. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 2., přepracované. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.
120. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.
121. MAXEY, S. J. Pragmatic Threads in Mixed Methods Research in the Social Sciences: The Search for Multiple Modes of Inquiry and the End of the Philosophy of Formalism. In A. Tashakkori, & Ch. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* Thousand Oaks: SAGE publications, 2003, s. 51–89.
122. MEČÍŘ, Jan. *Psychiatrie dětského a dorostového období*. DOBIÁŠ, Jan a kol. *Psychiatrie*. Praha: Avicenum, 1984.

123. MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kol. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: Individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4
124. MERTON, Robert King. *Social Theory and Social Structure*. NY, London: Free Press, 1968.
125. MIKÁČ, Jan a Monika PUŠKINOVÁ. *Vnitřní předpisy, směrnice a řády ve školství*. Návody, správná i chybná řešení, vzory. Praha: Wolters Kluwer, 2011. ISBN 978-80-7357-635-6
126. MILKOWSKA, Grazyna. Koordynacje Dzialan w aspekcie wielokulturowosci na rzecz poprawy bezpieczenstwa w szkolach i placówkachoswiatoeych. *Pedagogika*. Czestochowa: wydawnictwoim. S. Podobinskiego, 2011, s. 179 – 191. ISSN 1734-185x.
127. MILLER, W. B. LowerClassCulture as a Generating Milieu of Gang Delinquency. *Journal of SocialIssues*. Blackwell Publishing, 1958, **14**(3), s. 5-19.
128. MILLES, Matthew B., A. Michael HUBERMAN a Johny SALDANA. *Qualitative Data Analysis: A Methods Source book*. 3. London: Sage Publication, 2014. ISBN 978-1452257877.
129. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 8024713624.
130. MOFFIT, Terry. E. Adolescence-limited and Life-course-persistent Antisocial Behaviour: Developmental taxonomy. *Psychological Review*. The American Psychological Association, 1993, **100**(4), s. 664-701.
131. MORAVCOVÁ, Eva, Zuzana PODANÁ, Jiří BURIÁNEK a kol. *Delikvence mládeže: Trendy a souvislosti*. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-860-3.
132. MORIZOT, Julien a Marc LEBLANC. Searching for developmental Typology of Personality and its Relation to antisocial Behaviour: A longitudinal study of representative sample of men. *Journal of Personality*. 2005, **73**(1), s. 139-182. Dostupné z DOI: 10.1111/j.1467-6494.2004.00307.x
133. MUNKOVÁ, Gabriela. *Sociální deviace*. Přehled sociologických teorií. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2013. 168 s. ISBN978-80-7353-376-8.
134. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
135. NEILL, Alexander Sutherland. *Summerhill: Příběh první demokratické školy na světě*. Praha: Peoplecomm, 2013. ISBN 978-80-904890-5-9.
136. NĚMEC, Jiří. Mladiství delikventi, trest odnětí svobody a resocializace. JEDLIČKA, Richard, Petr KLÍMA, Jaroslav KOŤA a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004, s. 321-354. ISBN 80-7312-038-0.
137. NOVOTNÝ, Oto, Josef ZAPLETAL a kol. *Kriminologie*. 3. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978 80 7353 376 8.
138. OCHRANA, František. *Metodologie vědy: Úvod do problému*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1609-4.
139. ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo--: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-18-6.
140. ONDREJKOVIČ, Peter. *Kriminológia pre sociológov, sociálnych pracovníkov a sociálnych pedagógov*. 1. vyd. Nitra: Univerzita K. Filozofa v Nitre, 2011. 163 s. ISBN 978-80-558-0042-4.

141. OSTASZEWSKA, Agnieszka. *Motivation Among Client-service Employees in Poland and in Sweden: Phenomenologica Iresearch*. Lunds: Lunds Univerzity, 2004.
142. QUISOVÁ, Silvie. *Sociální komunikace v pomáhajících profesích*. Opava: Slezská Univerzita v Opavě, 2009. ISBN 978-80-7248-551-2.
143. PAJOR, Jiří. *Řešení výchovných problémů na základní škole.: Diplomová práce*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. Dostupné také z: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/9444?show=full>
144. PAUS, T. Brain Development. LERNER, R. M. a L. STEINBERG. *Handbook of Adolescent Psychology*. 3rd. Hoboken, NY: Wiley, 2009, s. 95-115.
145. PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
146. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
147. PODANÁ, Zuzana a Jiří BURIÁNEK. *Česká mládež v perspektivě delikvence: Výsledky mezinárodního výzkumu ISR2-2*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. ISBN 80-86284-68-9.
148. POL, Milan. Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*. 57. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2007, 3, s. 213 - 226. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1297&lang=cs>. ISSN 0031-3815
149. POL, Milan, Dominik DVORÁK, Miroslav KLUSÁK a Peter GAVORA. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum Press, 2010. ISBN 9788024618968.
150. POTHE, Peter. Teorie vazby a prevence týrání a zanedbávání dětí. *Sborník Raný vývoj dítěte a možnosti rané intervence*. Praha: Futurum, 2001. Dostupné z: <http://www.cspap.cz/sources/Articles/Pothe2001Teorie.asp>.
151. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
152. PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. ISBN 80-708-3535-4.
153. PROKOPOVÁ, Alice. Prosociálnost k kontextu podpory zdraví ve škole. ŘEHULKA, Evžen, ed. *ŠKOLA A ZDRAVÍ 21, 3/2008: Současný diskurs zkoumání školy a zdraví*. Brno: MSD, 2008, s. 111 - 123. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/25/25/texty/cze/diskurs.pdf>. ISBN 978-80-7392-041-8.
154. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
155. PŠENÍK, M. Konfrontace mezi učitelem a žákem. *Prevence*. Praha: MŠMT, 2010, (4), s. 13-15.
156. RICHTEROVÁ, Bohdana (a). Potenciál metody MCA v pedagogických výzkumech. In: POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana a Eva DVORÁKOVÁ KANĚČKOVÁ. *Sborník z X. ročníku studentské vědecké konference: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP X.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2014, s. 148-161. ISBN 978-80-244-4322-5.
157. RICHTEROVÁ, Bohdana (b). Метод феноменологического анализа МЦА в педагогическом исследовании. *Образование и наука в России и за рубежом*, 2014(5), s. 2–10. ISSN 2221 - 4607.
158. RICHTEROVÁ, Bohdana (c). Sociální determinanty krádeží na 2. stupni základní

- školy se zaměřením na školní a rodinné prostředí. *Sborník z konference IGA Fórum mladých výzkumníků II*. 2014, Zlín, Fakulta humanitních studií UTB, s. 95 – 109. ISBN 978-80-7454-506-1.
159. RICHTEROVÁ, Bohdana. Krádeže ve školách v českém odborném tisku. *Zborník z mezinárodnej vedeckej konferencie Sociálne posolstvo Jána Pavla II. prednešný svet*. 2015, Ružomberok, Verbum, s. 824 – 833. ISBN 978-80-561-0246-6.
 160. ROBERS, Simone, Jana KEMP, Amy RATHBUN, Rachel E. MORGAN a Thomas D. SNYDER. *Indicators of School Crime and Safety: 2013*. USA: National Center for Education Statistics, Bureau of Justice Statistics, 2014. ISBN NCJ 243299.
 161. ROSENFELD, R. a S. F. MESSNER. The crime drop in comparative perspective: the impact of the economy and imprisonment on American and European burglary rates. *Br J Sociol*. 2009, **60**(3), 445-471. Dostupné z DOI: 10.1111/j.1468-4446.2009.01251.x. Dostupné také z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19703170>.
 162. ROŠKOVÁ, Eva, V. ROŠOVÁ a G. BIANCHI. Kvalitatívna analýza vnímania rizika deťmi a adolescentami. *Psychopatológia a patológia dieťaťa*. 1998, **33**(3), 203-215.
 163. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-736-7124-7.
 164. ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-410-9.
 165. SAGES, Roger a Jonas LUNDSTEN. *Meaning Constitution Analysis: A Phenomenological Approach to Research in Human Sciences* [online]. Lunds: Lunds Universita, 2003, s. 199-208. Dostupné z: http://www.iaccp.org/sites/default/files/spetses_pdf/22_Sages.pdf.
 166. SEDLÁČEK, Martin. Případová studie. In: Švaříček, Roman, Šed'ová, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2007a, s. 96–112. ISBN 978-80-262-0644-6.
 167. SEDLÁČEK, Martin. *Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie*. Švaříček, Roman, Šed'ová, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2007b, s. 285–311. ISBN 978-80-262-0644-6.
 168. SEDLÁČEK, Martin. Řízení školy na vesnici: případová studie. *Studia paedagogica*, 13, 2008, s. 85–99. ISSN 1211-6971.
 169. SEKERA, Julius. *Sociální pedagogika I*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2013.
 170. SEKERA, Julius. *Sociální pedagogika II*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2014. ISBN 978-80-7464-677-5.
 171. SEKERA, Ondřej. Nekázeň jako výsledek nenaplněných očekávání. SEKERA, Julius (ed.). *Škola a kázeň žáků: Pohledy expertů na mezilidské vztahy ve školách ostravského regionu*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2010, s. 94-103. ISBN 978-80-7368-911-7.
 172. SEMERÁDOVÁ, Věra. Jaké to je být "dobrým žákem"? KUČERA, Miloš, Stanislav ŠTĚCH, Ida VIKTOROVÁ a kol. *Typy žáků*. 2. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s. 172 - 184. Dostupné z: <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=typy>
Dostupné také z: <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=typy>
 173. SKŘIPCOVÁ, Ludmila. Dvě kazuistiky. *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996, **46**(5), s. 89 - 92. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3067&lang=cs>. ISSN 0031 – 3815.
 174. SLOMEK, Zdeněk. *Speciální pedagogika - etopedie: Studijní text*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity, 2006.

175. SLOŽILOVÁ, Eva. Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova Univerzita, 2011, **21**(1), 51-69. ISSN 1211-4669.
176. SOBOTKOVÁ, Veronika Nielsen, Marek BLATNÝ, Michal HRDLIČKA a Martin JELÍNEK. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing., 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.
177. SPROTT, J. C. Dynamical Models of Love. *Society for Chaos Theory in Psychology & Life Sciences*. USA, 2004, **8**(3), 303 - 313. Dostupné také z: <http://sprott.physics.wisc.edu/pubs/paper277.pdf>
178. SPROTT, J. C., J. C. WILDENBERG a Jousef AZIZI. A simple spatiotemporal chaotic Lotka–Volterra model. *Chaos, Solitons and Fractals*. 2005, **26**. Dostupné také z: <http://sprott.physics.wisc.edu/pubs/paper294.pdf>
179. STAKE, Robert. *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press, 2006. ISBN 1 59385 248 7.
180. Statistické přehledy kriminality za rok 2016. *Policie ČR* [online]. 2017 [cit. 2017-06-01]. Dostupné z: <http://www.policie.cz/clanek/statisticke-prehledy-kriminality-za-rok-2016.aspx>
181. STEWARD, Jenny. Multiple-Case Study Methods in Governance-Related Research. *Public Management Review*. Routledge, Taylor&Francis Group, 2012, **14**(1), 67-82. ISSN 1471-9037.
182. STROBACHOVÁ, Barbara. *Diagnostický potenciál metody Meaning Constitution Analysis: Diplomová práce*. Brno: Masarykova Univerzita, Filosofická fakulta, 2007.
183. STROBACHOVÁ, Barbara. Bariéry v edukaci romských žáků. Fenomenologický přístup v sociálně-pedagogickém výzkumu. NĚMEC, Jiří. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido, 2012, 51 - 71. ISBN 978-80-7315-224-6.
184. STROBACHOVÁ, Barbara. MCA: Fenomenologický pohled na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing, 2013, s. 86-104. ISBN 978-80-247-4368-4.
185. STROBACHOVÁ, Barbara. *Fenomenologie a empirický výzkum v sociálních vědách: Disertační práce*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta., 2016.
186. ŠIRŮČEK, Jan, Michaela ŠIRŮČKOVÁ a Petr MACEK. Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj problémového chování. *Československá psychologie*. 2007, **51**(5), 476-488.
187. ŠIRŮČKOVÁ, Michaela a. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2., přepracované a doplněné. Praha: Lidové noviny, 2015, 50 - 57. ISBN 978-80-7422-392-1.
188. ŠIRŮČKOVÁ, Michaela b. Rizikové chování. MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Lidové noviny, 2015, s. 161-167. ISBN 978-80-7422-392-1.
189. ŠIŠLÁKOVÁ, Monika. Využití resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana a Martin SMUTEK. *Riziková mládež v současné společnosti: Sborník z konference*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2006, s. 43-51. ISBN 80-7041-044-2.
190. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: Grada, 2010. ISBN 9788024731810.

191. TOMÁŠEK, Jan. *Jak studovat zločin*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978 80 247 2982 4.
192. TUČEK, Milan. *Česká rodina v transformaci: Stratifikace, dělba rolí a hodnotové orientace*. Praha: Sociologický ústav akademie věd, 1998. ISBN 80-85950-45-6.
193. TURČEK, Karol. *Psychopatologické a sociálně-patologické prejavy u detí a mládeže*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-89018-06-8.
194. TYMINSKI, Robert. *The Psychology of Theft and Loss. Stolen and Fleeced. First published*. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2014. 185 s. ISBN 978-0-415-83089-8.
195. UHER, Jan. *Problém kázně: Časových otázek a rozprav pedagogických svazek XXVIII*. Praha: Dědictví Komenského, 1924.
196. UHOLYEVA, X. a S. HOSKOVCOVÁ, 2014. Předivo vztahů po rozvodu. In: *E-psychologie*. 2014, **8**(3), s. 44 - 53. ISSN 1802-8853
197. USA. *Protecting Teens From Property Theft in Schools: Tips for Adults* [online]. Arlington: National Crime Prevention Council, 2007 [cit. 2017-06-25]. Dostupné z: http://www.ncpc.org/programs/teens-crime-and-the-community/publications-1/preventing-theft/adult_teen%20property%20theft.pdf
198. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., rozšířené a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
199. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatie pro pomáhající profese*. 3., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
200. VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Repronis, 2005. ISBN 80-70-42-691-8.
201. VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-125-1.
202. VEČERKA, Kazimír. Romové a sociální patologie. KOLEKTIV AUTORŮ. *Romové v České republice..* Praha: Socioklub, 1999, s. 1-33. ISBN 80-902260-7-8.
203. VEČERKA, Kazimír a kol. *Mladiství pachatelé na prahu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2004. ISBN 80-7338-033-1.
204. VEČERKA, Kazimír, Jakub HOLAS, Jan TOMÁŠEK a kol. *Občané o kriminalitě a prevenci: Závěrečná zpráva z výzkumu veřejného mínění*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2007. ISBN 978-80-7338-057-1.
205. VEČERKA, Kazimír, HOLAS, Jakub, TOMÁŠEK, Jan, DIBLÍKOVÁ, Simona a Šárka BLATNÍKOVÁ. *Mládež v kriminologické perspektivě*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2009. 130 s. ISBN 978-80-7338-079-3.
206. VICHLENDÁ, Milan. *Kriminalistika: studijní opora*. Karviná: Střední odborná škola ochrany osob a majetku, 2011.
207. VIKTOROVÁ, Ida. Mimořádné události v komunikaci rodiny a školy. *Studia Paedagogica*. 2011, **19**(2), 28-47. ISSN 1803-7437.
208. VLČKOVÁ, Kateřina. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In: JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Simona ŠEBESTOVÁ. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 1-6. Dostupné z DOI: 10.5817/PdF.P210 - CAPV - 2012 - 84.
209. VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. Statická dělnická rodina: „někdo taky musí dělat“. *Socioweb*. Praha: Sociologický Ústav AV ČR, 2011, (4). Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/aktualita/vyslo-nove-cislo-sociowebu-42011>. ISSN 1214-1720.

210. VOTRUBA, Adam. *Pravda u zbojníka: Zbojnictví a loupežnictví ve střední Evropě*. Příbram: Scriptorivm, 2010. ISBN 978-80-87271-25-4.
211. Vyhláška č. 103/2014 Sb. ze dne 30.5.2014, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Dostupná na: <http://www.zakony.cz/zakon-103-2014-Sb-Vyhlaska-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-Sb--o-poskytovani-poradenskych-sluzeb-ve-skolach-a-sko-SB2014103/>
212. Vyhláška č. 48/2005 Sb. ze dne 18.1.2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dostupná na: <http://www.zakony.cz/zakony/2005/1/zakon-48-2005-Sb-SB200548>.
213. WALTEROVÁ, Eliška a Karel STARÝ. Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie. *Orbis Scholae*. Praha: Univerzita Karlova, 2006, (1), 77-98. ISSN 80-7290-278-4.
214. WELSH, Wayne N. The Effect of School Climate on School Disorder. In: *Annals of American Political and Social Sciences*. 2000, 567:88-107. Dostupné z DOI: 10.1177/0002716200567001007.
215. WELSH, Wayne N. Effects of Student and School Factors on Five Measures of School Disorder. *Justice Quarterly*. Taylor&Francis, 2001, 18:911-47.
216. WELSH, Wayne N., Jack R. GREEN a Patricia H. JENKINS. School Disorder: The Influence of Individual, Institutional, and Community Factors. *Criminology*. 1999, 37:73-115.
217. WIKSTROM, Per-Olof H. *Crime and Measures against Crime in the City: National Council for Crime Prevention Sweden*. Stockholm: Fritzes, 1990. ISBN 978-9138124215.
218. WILLSON, J. Q. Crime in Society and Schools'. MCPARTLAND, J. M. a E. L. MCDILL. *Violence in Schools*. Lexington, MA: Lexington Books, 1977.
219. WOLFGANG, M. E. a F. FERRACUTTI. *The Subculture of Violence: Toward an Integrated Theory in Criminology*. London: Tavistock, 1967.
220. WYPUSTEK, Anna. *A Cross-Cultural Perspective at the Role of Employers in the Meaning of Unemployment: A phenomenological research in Poland and in Sweden*. Lunds: Lunds University, 2005.
221. YIN, Robert K. *Case Study Research: Design and Methods (Applied Social Research Methods)*. 5. vyd., London: Sage, 2014. ISBN 978-1452242569.
222. Zákon č. 89/2012 ze dne 3. února 2012, občanský zákoník. Dostupný na: <http://www.zakony.cz/zakony/2012/1/zakon-89-2012-Sb-SB201289>
223. Zákon č. 40/2009 ze dne 8. ledna 2009, trestní zákoník. Dostupný na: <https://www.mesec.cz/zakony/trestni-zakonik/>.
224. Zákon č. 359/1999 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí. Dostupný na: <http://www.zakony.cz/zakony/1999/351/zakon-359-1999-Sb-zakon-o-socialne-pravni-ochrane-deti-SB1999359>.
225. Zákon č. 218/2003 ze dne 25. června 2003 o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). Dostupný na: <http://www.zakony.cz/zakony/2003/201/zakon-218-2003-Sb-zakon-o-odpovednosti-mladeze-za-protipravni-ciny-a-o-soudnictvi-ve-vecech-mladeze-a-o-zmene-nekteryc-SB2003218>.
226. Zákon č. 89/2012 ze dne 22. 3. 2012, občanský zákoník. Dostupný na:

<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=74907&nr=89~2F2012&rpp=15#local-content>.

227. ZHANG, Anlan, Lauren MUSU-GILLATE a Barbara A. ONDEKERK. *Indicators of School Crime and Safety 2015*. USA: NCES, IES, 2016. Dostupné z: <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016079.pdf>. ISBN NCJ 249758.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CZE	Česká republika (dle ISO 3166)
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVO	Dílčí výzkumná otázka
ESP	Španělsko (dle ISO 3166)
EST	Estonsko (dle ISO 3166)
EU	Evropská unie
GBR	Velká Británie (dle ISO 3166)
IES	Institute of Education Science (Institut pro vědu zaměřenou na vzdělávání v USA)
MSK	Moravskoslezský kraj
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NCES	The National Center for Education Statistics (Národní centrum pro realizaci statistiky ve vzdělávání v USA)
NLD	Nizozemí (dle ISO 3166)
P1–P5	Vybrané typické příklady pro 2. fázi výzkumu
POL	Polsko (dle ISO 3166)
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SAHA	The Social And Health Assessment, mezinárodní projekt „Rizikové faktory školního, sociálního a zdravotního vývoje školní mládeže“.
SES	Sociálně ekonomický status
ŠŘ	Školní řád
ŠVP	Školní vzdělávací program

TZ	Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník
	Spojené státy Americké (dle ISO 3166)
USA	
UNIT	Významová jednotka – označení pro jednotku analýzy
VJ	Významová jednotka („meaning unit“)
ZDVOP	Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc
ZŠ	Základní škola.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Krádeže ve škole nahlášené na Policii ČR v Moravskoslezském kraji v letech 2013-2016.	14
Graf. č. 2 Počty testovaných žáků (zařazených do statistiky) rozdělených dle tříd.	130
Graf. č. 3 Četnost prvních krádeží a věk žáků.	132
Graf č. 4 Četnost žáků s rizikovými krádeže dle tříd.	133
Graf č. 5 Důvody krádeží uváděné žáky, kteří věci zcizily.	136
Graf. č. 6 Osoby, které se o poslední krádeži dozvěděly.	136
Graf. č 7 Míra potrestání za poslední krádež ve škole.	137

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 Příčiny krádeží ve škole dle odborné literatury.	21
Obr. č. 2 Rizikové chování z hlediska normy a klíčových vědních oborů.	38
Obr. č. 3 Bronfenbrennerův ekologický model.	52
Obr. č. 4 Faktory dle teorie syndromu problémového chování.	64
Obr. č. 5 Tradiční a moderní dělení období adolescence.	66
Obr. č. 6 Vztah vzdělání, výchovy a socializace.	74
Obr. č. 7 Definování pojmů pomocí nadřazenosti a podřazenosti, jinými slovy rodu a druhu.	92
Obr. č. 8 Definování pojmů na základě vztahu protikladnosti.	92
Obr. č. 9 Definování pojmů na základě rovnomocnosti.	92
Obr. č. 10 Historie případových studií.	97
Obr. č. 11 Fáze výzkumu.	99
Obr. č. 12 Druhy kradených věcí.	134
Obr. č. 13 Opatření škol v oblasti krádeží dle školních řádů.	140
Obr. č. 14 Grafické znázornění základního modelu vybraných typických případů.	153

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1 Krádeže prosté v roce 2016, ČR podle jednotlivých krajů.	12
Tab. č. 2 Podklady pro přehledovou studii výzkumů krádeží ve škole.	47–50
Tab. č. 3 Modalitty a jejich kategorie.	116
Tab. č. 4 Počet žáků 2. stupně základních škol bez žáků v 10ti-letém vzdělávacím programu k 30. 9. 2016.	128
Tab. č. 5 Celkový přehled škol a testovaných žáků.	130
Tab. č. 6 Četnost žáků s rizikovými krádežemi na 2. stupni ZŠ v MSK.	131
Tab. č. 7 Odcizené věci ve školním prostředí a v jakémkoliv prostředí (poprvé).	133
Tab. č. 8 Osoby pověřené řešením krádeží ve škole dle školních řádů.	139
Tab. č. 9 Logistická regrese pro závisle proměnnou rizikové krádeže ve škole.	144
Tab. č. 10 Statistické testování hypotéz pro rizikové krádeže (na hladině významnosti 5 %).	148
Tab. č. 11 Výstupy z analýzy typických případů žáků	174–175

ANOTACE

Jméno a příjmení	Bohdana Richterová
Katedra nebo ústav	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Univerzita	Palackého Univerzita, Pedagogická fakulta
Studijní program	Pedagogika
Školitel	Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
Rok obhajoby	2017/2018

Název práce	Sociální kontext krádeží na základních školách se zaměřením na školní a rodinné prostředí: vícepřípadová studie
Anotace práce	<p>Disertační práce představuje téma sociálního kontextu krádeží, které spáchali žáci na 2. stupni základních škol. Prioritně se práce zaměřuje na školní a rodinné prostředí těchto žáků.</p> <p>Cílem teoretické části práce je: 1. Na základě studia české a zahraniční literatury vymezit základní pojmy v oblasti sociálního kontextu krádeží ve školách, jejichž aktéry jsou žáci na 2. stupni základní školy (krádeže ve škole, žák 2. stupně základní školy). 2. Představit teorie delikvence se zaměřením na krádeže a jejich sociální kontext. 3. Prezentovat nejnovější výzkumy krádeží ve škole, jejich zaměření a výstupy.</p> <p>Cílem praktické části práce je: 4. Stanovit konceptuální rámec, na jehož základě je realizován výzkum. 5. Představit zvolenou metodologii, metody sběru dat a informací a použité analýzy dat. 6. Zrealizovat dvoufázový výzkum a představit jeho výsledky a interpretace. 7. Popsat limity výzkumu.</p> <p>Výzkumná část práce představuje prohlubující model smíšeného výzkumného designu, ve kterém dochází k simultánní kombinaci kvantitativní a kvalitativní metodologie, ve schématu s převažující částí kvantitativní. Metodami sběru dat jsou dotazník, písemná výpověď žáků na téma rodina, polostrukturovaný rozhovor a analýza písemných materiálů.</p>

Anotace práce	<p>Byla použita statistická analýza dat, ověřování hypotéz, vytvoření regresního modelu, analýza konstituce významů (MCA) a analýza pěti typických případů žáků, kteří kradou ve školním prostředí.</p> <p>Sociálně pedagogická teorie byla touto prací obohacena propojením pěti teorií delikvence s tématem krádeží realizovaných žáky na 2. stupni základních škol. Jedná se o teorie: Syndrom problémového chování - žáci, kteří kradou, mají daleko více projevů rizikového chování než samotné krádeže, Obecná teorie kriminality - žáci, kteří kradou ve školním prostředí, vykazují nízkou míru sebekontroly, Obecná teorie napětí – žáci, kteří kradou ve školním prostředí, mají zkušenost s napětím v rodinném prostředí způsobené různorodými problémy, Teorie sociální kontroly a sociálních vazeb - Žáci, kteří kradou ve školním prostředí, jsou často těmi, kteří mají problémy v komunikaci a interakci se spolužáky.</p>
Klíčová slova	Krádež ve škole, žák 2. stupně základní školy, teorie delikvence, sekundární socializace, rizikové chování, základní škola.
Přílohy	<p>Příloha č. 1 Dotazník</p> <p>Příloha č. 2 Legenda k dotazníku</p> <p>Příloha č. 3 Vstupní e-mail pro ředitele škol</p> <p>příloha č. 4 Informovaný souhlas pro zákonné zástupce žáků</p> <p>Příloha č. 5 Informovaný souhlas pro učitele</p> <p>Příloha č. 6 Ukázka podkladů pro analýzu školních řádů</p> <p>Příloha č. 7 Ukázka podkladů pro statistiku</p> <p>Příloha č. 8 Ukázky písemných výpovědí žáků na téma moje rodina</p> <p>Příloha č. 9 Ukázky z analýzy MCA</p> <p>Příloha č. 10 Ukázky z polostrukturovaných rozhovorů s řediteli škol</p> <p>Příloha č. 11 Ukázky z polostrukturovaných rozhovorů s metodiky prevence</p>
Rozsah práce	253 (z toho 41 stran příloh)
Jazyk práce	Český jazyk

Thesis title	Social Context of Thefts at Primary Schools Focused on School and Family Environment: Multi–case study
Annotation	<p>Dissertation thesis introduces the topic of the social context of thefts committed by pupils in middle schools (11-15 years of age). It mainly focuses on school and family environment of these pupils.</p> <p>The objective of the theoretical part is: 1. To define basic concepts in the field of social context of thefts at schools (by pupils in the age 11-15 years), this will be done by studying Czech and foreign literature. 2. To introduce the delinquency theories with the focus on thefts and their social context. 3. To present the newest research of thefts at schools, their focus and outcomes.</p> <p>The objective of the practical part of the thesis is: 4. To set the conceptual framework on the basis of which is the research realized. 5. To introduce the chosen methodology, the data and information gathering methods and the used data analyse. 6. To realize the two phase research and present its results and interpretation. 7. To describe the research limits.</p> <p>The research part of the thesis presents the deepening model of the mixed research design where simultaneous combination of qualitative and quantitative methodology occur, the quantitative part prevails. The methods of the data collection are questionnaire, written works of pupils – the topic is family, semi structured interview and written materials analyse.</p>

Annotation	<p>The statistic data analyse was used, hypotheses testing, creation of the regressive model, analyse o meanings constitution analysis (MCA) of five typical cases of pupils who steal at school.</p> <p>Social pedagogy theory was enriched by linking five theories of the delinquency with the topic – thefts realized by pupils at middle schools (11-15 years). The theories are following: Problem behaviour theory – pupils who steal have much more risk behaviour than just stealing. General theory of crime – pupils who steal at school show low level of self control, General strain theory – pupils who steal at school have experience with tension in family caused by different problems, Social control theory and Social bond theory – pupils who steal at school often have communication and interaction problems with their schoolmates.</p>
Key words	Theft at school, pupils of middle school, theory of delinquency, secondary socialization, risk behaviour, elementary school.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Dotazník
- Příloha č. 2 Legenda k dotazníku
- Příloha č. 3 Vstupní e-mail pro ředitele škol
- příloha č. 4 Informovaný souhlas pro zákonné zástupce žáků
- Příloha č. 5 Informovaný souhlas pro učitele
- Příloha č. 6 Ukázka podkladů pro analýzu školních řádů
- Příloha č. 7 Ukázka podkladů pro statistiku
- Příloha č. 8 Ukázky písemných výpovědí žáků na téma moje rodina
- Příloha č. 9 Ukázky z analýzy MCA
- Příloha č. 10 Ukázky z polostrukturovaných rozhovorů s řediteli škol
- Příloha č. 11 Ukázky z polostrukturovaných rozhovorů s metodiky prevence

Příloha č. 1 Dotazník

Kód:

DOTAZNÍK

Tento dotazník se týká tebe, tvých názorů a zkušeností. Rádi bychom věděli více o tvém životě ve škole, rodině a problémech, se kterými se setkáváš.

Dotazník je **anonymní**, neuvádíš nikde své jméno a odpovědi se nedozvědí ani učitelé ve škole, ani rodiče nebo kdokoliv další. Dotazník bude vyhodnocen ve spolupráci s Ostravskou univerzitou v Ostravě a Univerzitou Palackého v Olomouci a je součástí dizertační práce zaměřené na kontext krádeží ve školách.

Pokud bys nějaké otázky nerozuměl, **zeptej se**. Celou dobu budu přítomna ve třídě. Nad otázkami dlouze nepřemýšlej, odpovídej pravdivě a vybrané odpovědi prosím **zakřížkuj**.

Děkuji za pomoc a spolupráci.
Bohdana Richterová

Část 1. Škola

1. Napiš, do jaké míry souhlasíš s následujícími výroky o škole, oblíbeném učiteli a spolužácích.

		1 Rozhodně souhlasím	2 Spíše souhlasím	3 Spíše nesouhlasím	4 Rozhodně nesouhlasím
1.1	Stýskalo by se mi po škole, pokud bych se stěhoval na jiné místo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2	Jsem rád/a, že chodím právě do této školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3	Ve škole máme zajímavé hodiny.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4	Je důležité, co si o mně můj oblíbený učitel/učitelka myslí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5	Ve škole mám učitele/učitelku, které důvěřuji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6	Mezi svými spolužáky se cítím dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7	Vyučovací hodiny jsou ve škole nudné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Napiš, do jaké míry jsou níže popsaná tvrzení o škole, do které docházíš, podle tebe pravdivá.

		1 Vůbec ne	2 Občas	3 Často	4 Stále
2.1	V naší škole se hodně krade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2	V naší škole často dochází k napadení a bitkám.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3	V naší škole se často stává, že jsou někomu poškozeny nebo zničeny věci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4	V naší škole je lehký přístup k drogám (jako např. marihuana a alkohol).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Vyber na škále od 1 do 4 nevhodnější odpověď na popsaná tvrzení týkající se tvé školy.

	1 Ne, vůbec	2 Občas	3 Často	4 Ano, vždy
3.1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Vyber na škále od 1 do 4 nevhodnější odpověď na popsaná tvrzení týkající se školy nebo chování učitele/učitelky, se kterým jsi nejvíce v kontaktu.

	1 Ne, vůbec	2 Občas	3 Často	4 Ano, vždy
4.1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Napiš, do jaké míry vnímáš níže uvedené chování jako špatné.

	1 Velmi špatné, nepřijatelné	2 Špatné	3 Možné	4 Častěji možné	5 Přijatelné
5.1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Vyber na škále 1 do 4 nevhodnější odpověď na popsaná tvrzení.

		1 Ne, vůbec	2 Občas	3 Často	4 Ano, vždy
6.1	Když chci, jsem mezi spolužáky oblíbený/á.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2	Pokud se učím a připravuji na výuku, dostávám ve škole dobré známky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3	Když se chci o něčem se svými spolužáky bavit, tak se o tom bavím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Vyber na škále 1 do 4 nevhodnější odpověď na popsaná tvrzení týkající se tvých názorů.

		1 Rozhodně souhlasím	2 Občas	3 Často	4 Rozhodně nesouhlasím
7.1	Více se starám o to, co se kolem mě děje teď, než o to, co se bude dít za nějaký čas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2	Jednám rychle, aniž bych více nad věcmi uvažoval.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3	Vzrušení a dobrodružství jsou pro mě důležitější než bezpečí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.4	Někdy se rozhodnu pro nějakou rizikovou věc, protože mě to baví.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.5	Když to, co dělám, vadí druhým lidem, je to jejich problém, a ne můj.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.6	Rád získávám věci, které chci mít, i když vím, že to působí druhým lidem problém.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Když si vzpomeneš na posledních 12 měsíců (čas od února minulého roku), napiš, zda se ti staly některé z níže uvedených věcí. Zkus si vzpomenout, zda ses s těmito situacemi setkal také kdykoliv během tvé docházky do školy.

		Nestalo se během posledních 12 měsíců	Stalo se během posledních 12 měsíců. Napiš kolikrát.	Stalo se kdykoliv, v době, kdy jsi chodil/a do školy. Napiš prosím přibližně kolikrát.
8.1	Někdo po tobě něco ve škole chtěl (peníze, hodinky, svačinu, pomůcky apod.) a vyhrožoval ti, pokud bys mu danou věc nedal.	<input type="radio"/> Nestalo se	Stalo se, ___ krát	Stalo se, ___ krát
8.2	Ztratila se ti ve škole nějaká menší věc (svačina, pomůcky do školy, věci nebo peníze do hodnoty asi 500 Kč), o které se domníváš, že Ti ji někdo vzal bez tvého vědomí?	<input type="radio"/> Nestalo se	Stalo se, ___ krát	Stalo se, ___ krát

	Nestalo se během posledních 12 měsíců	Stalo se během posledních 12 měsíců. Napiš kolikrát.	Stalo se kdykoliv, v době, kdy jsi chodil/a do školy. Napiš prosím přibližně kolikrát.
8.3 Ztratila se ti ve škole nějaká větší věc (oblečení, kolo, mobil, notebook, věci nebo peníze v hodnotě nad 500 Kč), o které se domníváš, že Ti ji někdo vzal bez tvého vědomí?	<input type="radio"/> Nestalo se	Stalo se, ___ krát	Stalo se, ___ krát

Část 2.

Rodina

9. Žiješ společně se svou matkou a otcem?

- a) Žiji se svou matkou a otcem.
- b) Žiji jen se svou matkou.
- c) Žiji jen se svým otcem.
- d) Žiji se svou matkou a jejím partnerem.
- e) Žiji se svým otcem a jeho partnerkou.
- f) Žiji s jinými lidmi. Napiš s kým:

.....

10. Má muž, se kterým žiješ v domácnosti (např. tvůj otec nebo přítel matky) placené zaměstnání?

- a) Pracuje ve vlastní firmě.
 - b) Je zaměstnán u zaměstnavatele.
 - c) Příležitostně si vydělává (brigády, sezónní práce).
 - d) Rád by pracoval, ale nemůže najít zaměstnání.
 - e) Je dlouhodobě nemocný, má zdravotní omezení.
 - f) Je v důchodu.
 - g) Žádný muž v naší domácnosti není.
 - h) Je to ještě jinak. Napiš jak:
-
-

11. Má žena, se kterou žiješ (např. tvá matka nebo přítelkyně otce) placené zaměstnání?

- a) Pracuje ve vlastní firmě.
 - b) Je zaměstnána u zaměstnavatele.
 - c) Příležitostně si vydělává (brigády, sezónní práce).
 - d) Ráda by pracovala, ale nemůže najít zaměstnání.
 - e) Je dlouhodobě nemocná, má zdravotní omezení.
 - f) Je v důchodu.
 - g) Žádná žena v naší domácnosti není.
 - h) Je to ještě jinak. Napiš jak:
-
-

12. Vyber na škále od 1 do 4 nevhodnější odpověď na popsaná tvrzení o tom, jak se cítíš ve své rodině. U položek 12.3 – 12.6, pokud nemáš sourozence nebo ostatní jmenovaní členové rodiny nejsou s tebou ve společné domácnosti, zakřížkuj variantu 0.

		1	2	3	4	0
		Ne, vůbec	Občas	Často	Ano, vždy	Tento člen rodiny nebydlí se mnou.
12.1	Ve své rodině se cítím bezpečně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.2	Pokud mne ve škole bude někdo ohrožovat nebo mne napadne, vím, že se můžu v rodině někomu svěřit a pomůže mi situaci řešit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.3	Se svou matkou (nevlastní matkou), se kterou žiji ve společné domácnosti, vycházím dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.4	Se svým otcem (nevlastním otcem), se kterým žiji ve společné domácnosti, vycházím dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.5	Se svými sourozenci, se kterými žiji ve společné domácnosti, vycházím dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.6	Cítil/a bych se špatně, pokud bych své rodiče zklamal/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Zažil/a jsi některou z následujících událostí ve své rodině?

		ANO	NE
13.1	V mé rodině byl někdo vážně nemocen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.2	Moji rodiče se rozvedli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.3	Jeden nebo oba rodiče mi zemřeli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.4	Moji rodiče se často hádají.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.5	Jeden nebo oba rodiče jsou často opilí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.6	Jeden nebo oba rodiče mají problémy s drogami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.7	Jeden nebo oba rodiče mě bijí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.8	Pocituji od jednoho nebo obou rodičů psychický nátlak nebo manipulaci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Vyber na škále od 1 do 4 nevhodnější odpověď na popsaná tvrzení týkající se naplňování tvých přání.

		1 Ne, vůbec	2 Občas	3 Často	4 Ano, vždy
14.1	Když si nějakou věc přeji koupit, koupím si ji nebo mi ji koupí rodiče.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.2	Když si přeji s rodiči někam jít (jet) na výlet, tak tam jdeme (jedeme).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.3	Když chci doma o nějaké věci mluvit, tak o ní mluvím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Vyber na škále od 1 do 4 nevhodnější odpověď na popsaná tvrzení týkající se chování a informovanosti tvých rodičů.

		1 Ne, vůbec	2 Občas	3 Často	4 Ano, vždy
15.1	Rodiče kontrolují mé úkoly do školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.2	Rodiče znají mé přátele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.3	Když jdu večer ven, rodiče mi obvykle řeknou, kdy mám být zpátky a kontrolují to.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.4	Když jdupo vyučování ven, rodiče obvykle ví, kde jsem a s kým jsem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.5	Rodiče ví, co se děje ve škole a jak se mi v ní daří.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Vyber na škále nevhodnější odpověď, jak si myslíš, že by reagovali tví rodiče.

		1 Rozhodně souhlasím	2 Často	3 Občas	4 Rozhodně nesouhlasím
16.1	Lhát nebo neříkat pravdu je možné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.2	Záměrně poškodit cizí majetek je možné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.3	Pokud někdo ve škole vezme někomu svačinu nebo drobnější věc, nejedná se o krádež.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.4	Někoho uhodit se záměrem ublížit mu je možné řešení problému.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.5	Opsání testu/písemky od spolužáka nebo z taháku je normální.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.6	Není nutné nic dělat v případě, že někdo byl nespravedlivě obviněn z něčeho, co neudělal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Lidé mají přátele, se kterými tráví čas, podnikají věci nebo se různě baví. Máš takové přátele?

- a) Ne → Pokud odpovíš „Ne“, přejdi na otázku 18. ↗
- b) Ano → Pokud „Ano“, odpověz na otázky 17.1 – 17.3. ↘

17.1 Jak často býváš se svými přáteli mimo čas, kdy jsi ve škole a doma?
Vyber z následujících tvrzení.

- a) Jednou týdně.
- b) 2–4x týdně.
- c) Pětkrát a vícekrát týdně.

17.2 Je pro většinu tvých přátel přijatelné a normální dělat nelegální (nezákonné) věci?

- a) Ano
- b) Často
- c) Někdy
- b) Ne

17.3 Dělá většina tvých přátel ve skutečnosti některé věci, které by se daly označit jako nelegální (nezákonné)?

- a) Ano
- b) Často
- c) Někdy
- b) Ne

18. Vzal/a jsi někdy ve škole nějakou věc, která ti nepatřila bez vědomí jejího majitele a nevrátila jsi ji? (např. svačinu, pomůcky, peníze, oblečení, mobil apod.)

- a) Nikdy → Pokud odpovíš „nikdy“, přejdi na otázku 19. ↗
- b) Jednou
- c) Vícekrát. Napiš přibližně kolikrát:

→ Pokud jsi něco vzal/a jednou nebo vícekrát, odpověz na otázky 18.1 – 18.7. ↗

18.1 Bylo to aspoň jednou v posledních 12 měsících.

- a) Ano
- b) Ne

18.2 Byla to věc do hodnoty 500 Kč?

- a) Ano
- b) Ne

18.3 Pokud jsi někdy něco někomu ve škole vzal/a bez vědomí majitele a nevrátil/a mu to, napiš, co to bylo. Můžeš zaškrtnout i více variant.

- a) Svačina
- b) Pomůcky do školy
- c) Mobil
- d) Tablet
- e) Oblečení
- f) Boty
- g) Peníze
- h) Taška (kabelka)
- i) Něco jiného. Napiš co:

18.4 Pokud jsi někdy někomu něco ve škole vzal/a, přišel na to někdo v posledním případě? Můžeš zaškrtnout více variant.

- a) Ne
- b) Moji rodiče
- c) Policie
- d) Učitel
- e) Někdo jiný, napiš, kdo:

18.5 Co bylo důvodem toho, že jsi věc vzal/a?

- a) Udělal/a jsem to kvůli ostatním, aby mě více brali mezi sebe.
- b) Věc se mi líbila, ale nemohu si ji koupit nebo ji získat jinak.
- c) Chtěl/a jsem se pomstít majiteli věci.
- d) Chtěl/a jsem věc prodat a získat peníze.
- e) Jiný důvod. Jaký:

18.6 Byl/a jsi za to potrestána?

- a) Ne
- b) Ano
- c) Nikdo to nezjistil

18.7 Kolik ti bylo let, když jsi to udělal/a poprvé a co to bylo za věc?

Věk: Název věci:

19. Vzal/a jsi někdy něco v obchodě, co jsi nezaplatil/a?

- a) Ano, jednou.
- b) Ano, vícekrát. Napiš přibližně kolikrát:
- c) Ne.

20. Ukradl/a jsi někdy něco (kdekoliv), co mělo vyšší hodnotu než 500 Kč?

- a) Ano, jednou.
- b) Ano, vícekrát. Napiš přibližně kolikrát:
- c) Ne.

21. Vyber, zda jsi některé z níže uvedených chování v posledních 12 měsících nebo kdykoliv během svého života u sebe zažila.

	V posledních 12 měsících, uveďte přibližně kolikrát	Kdykoliv během života, uveďte přibližně kolikrát	Nikdy	
21.1	Vydával/a jsem se na sociálních sítích za někoho jiného, kdo existuje.	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>
21.2	Účastnil/a jsem se bitky ve škole.	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>
21.3	Vyhnul/a jsem se vyučování alespoň na 1 celý den, aniž bych k tomu měl/a vážný důvod, jako je nemoc, vážné rodinné důvody apod.)	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>
21.4	Již jsem zažil/a pohlavní akt (sex) s mužem/ženou.	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>
21.5	Zničil/a jsem nebo poškodila věci, které mi nepatřily.	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>
21.6	Ublížil/a jsi někdy sama sobě (např. pořezání, popálení, pokus o sebevraždu apod.)?	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>
21.7	Užil/a jsem marihuanu (konopí).	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>
21.8	Vyzkoušel/a jsem drogy jako heroin, kokain nebo pervitin.	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>
21.9	Pil/a jsem tvrdý alkohol (vodka, rum, slivovice, whisky apod.).	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>
21.10	Pil/a jsem pivo nebo víno.	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>
21.11	Kouřil/a jsem.	___ krát	___ krát	<input type="radio"/>

22. Jsi ... ?

- a) Muž b) Žena

23. Kolik je ti let?

24. Do které chodíš třídy?

- a) 6. třída b) 7. třída c) 8. třída d) 9. třída

Vyprávění „Moje rodina“

25. Napiš v rozsahu přibližně jedné strany vyprávění o své rodině. Vyprávěj příběh o své rodině někomu, kdo tě nezná a ty si přeješ, aby tě poznal více. (Popiš, kdo jsou členové tvé rodiny, jací jsou, co se ti na tvé rodině líbí a nelíbí, co bys chtěl změnit a co ne apod.)

Příloha č. 2 Legenda k dotazníku

Kód dotazníku - např. A6MB1

Škola (A – 1. vylosovaná škola, B – 2. vylosovaná škola, C – 3. vylosovaná škola, D – 4. vylosovaná škola, E – 5. vylosovaná škola (doplňný výběr)), třída – 6, 7, 8, 9, pohlaví – M,Ž, krádeže – opakované A, jednorázové B, ne C, číslo dotazníku v dané škole.

Datum vyplnění

Ve formátu měsíc/den/rok, př. 09/03/2016.

NA jsou označeny všechny nevyplněné položky - (*not-available*, chybějící hodnota).

Lži skóre

Jedná se o tzv. kontrolní otázky, které mohou pomoci odhalit nesrovnalosti v odpovědích, např. nedbalost při vyplňování, tendenci se přetvařovat, případně odpovídat nahodile.

Týká se položek:

1.3 a 1.7 – pokud jsou v položce 1.3 hodnoty 1 nebo 2, musí být v položce 1.7 hodnoty 3 nebo 4. Pokud jsou v položce 1.3 hodnoty 3 nebo 4, v musí být v položce 1.7 hodnoty 1 nebo 2.

1.6 a 3.4 – pokud jsou v položce 1.6 hodnoty 1 nebo 2, musí být v položce 3.4 hodnoty 1 nebo 2. Pokud jsou v položce 1.6 hodnoty 3 nebo 4, položce 3.4 musí být hodnoty 3 nebo 4.

Hodnota lži skóre je buď x – obě výše uvedená tvrzení jsou v souladu, 1 – jedno tvrzení neodpovídá, 2 – dvě tvrzení neodpovídají.

Položka 1

Sociální vazba ke škole (1.1 – 1.7) Vazba ke škole je složena ze tří ukazatelů; vazba k učiteli (vybranému) – 1.4, 1.5, vazba ke škole (konkrétní instituci) – 1.1, 1.2, 1.3, 1.7.

Položky 1.1 – 1.6 – zapsány hodnoty na škále.

Položka 1.7 – opačné klíčování (Rozhodně souhlasím 4, Spíše souhlasím 3, Spíše nesouhlasím 3, Rozhodně nesouhlasím 1).

Poslední sloupec u položky 1 – Σ (součet hodnot 1.1–1.7).

Položka 2

Delikventní prostředí (2.1–2.4).

Položky 2.1–2.4 – zapsány hodnoty na škále.

Poslední sloupec u položky 2 - Σ (součet hodnot 2.1–2.4).

Položka 3

Napětí ve škole (3.1–3.4).

Položky 3.1–3.4 – zapsány hodnoty na škále.

Poslední sloupec u položky 3 - Σ (součet hodnot 3.1–3.4).

Položka 4

Kontrola ve škole (4.1–4.5).

Položky 4.1–4.5 – zapsány hodnoty na škále.

Poslední sloupec u položky 4 - Σ (součet hodnot 4.1–4.5).

Položka 5

Osobní morálka (5.1–5.6) je určována internalizovanými pravidly a emocemi.

Položky 5.1–5.6 – zapsány hodnoty na škále.

Poslední sloupec u položky 5 - Σ (součet hodnot 5.1–5.6).

Položka 6

Dosahování cílů (6.1–6.3) Pokud mohou děti dosahovat svých osobních cílů legálními prostředky, snižuje se jejich delikvence.

Položky 6.1–6.3 – zapsány hodnoty na škále.

Poslední sloupec u položky 6 - Σ (součet hodnot 6.1–6.3).

Položka 7

Sebekontrola (7.1–7.6).

Sebekontrola je definována jako:

- Neschopnost odložit uspokojení a nezáměr o dlouhodobé dosahování cílů (impulzivita).
- Deficit v péči, houževnatosti a vytrvalosti.
- Vyhledávání dobrodružství a rizika.
- Lhostejnost a necitlivost k potřebám druhých.

Položky 7.1–7.6 – zapsat hodnoty na škále.

Poslední sloupec u položky 7 - Σ (součet hodnot 7.1–7.6).

Položka 8

Viktimizace ve škole

Položka 8.1–8.3 – pokud se nestalo v posledních 12ti měsících – 0, pokud se stalo aspoň 1 (info v dalších dvou sloupcích) – 1.

Poslední sloupec u položky 8 – Σ (součet hodnot 8.1–8.3).

Položka 9

Neúplnost rodiny (9)

Byl vytvořen tzv. index skóre: 3 – nejvyšší úplnost, 2 vyšší úplnost, 1 částečná neúplnost, 0 ústavní výchova.

V položce 9a – 3, 9b – 1, 9c – 1, 9d – 2, 9e – 2, 9f – byla provedena kategorizace a podle ní přiděleny body.

Položka 10, 11

Nezaměstnanost rodičů (10, 11)

Byl vytvořen index skóre: 3 nejvyšší zaměstnanost, 2 částečná zaměstnanost, 1 zájem o práci, 0 – dlouhodobá nezaměstnanost, bez příjmu.

Pro položky 10 a 11a – 3, 10 a 11b – 3, 10 a 11c – 2, 10 a 11d – 1, 10 a 11e – 0, 10 a 11f – 2, 10 a 11h – 0, 10.

Položka 12

Sociální vazba k rodině (12.1–12.6).

Položky 12.1–12.6: zapsány hodnoty na škále.
Poslední sloupec u položky 12 – Σ (součet hodnot 12.1–12.6).

Položka 13

Napětí v rodině (13.1–13.8).

Položka 13.1–13.8 : Ano – 1, Ne – 0.

Poslední sloupec u položky 13 - Σ (součet hodnot 13.1–13.8).

Položka 14

Dosahování cílů (14.1 – 14.3).

Položky 14.1–14.3: zapsány hodnoty na škále.

Poslední sloupec u položky 14 - Σ (součet hodnot 14.1–14.3).

Položka 15

Kontrola v rodině (15.1–15.5) = rodičovský dohled.

Položky 15.1–15.5: zapsány hodnoty na škále.

Poslední sloupec u položky 15 – Σ (součet hodnot 15.1–15.5).

Položka 16

Sociální učení v rodině (16.1–16.6).

Položky 16.1–16.6: zapsány hodnoty na škále.

Poslední sloupec u položky 16 – Σ (součet hodnot 16.1–16.6).

Položka 17

Delikventní kamarádi (17.1–17.3).

Položka: 17a – 0, 17b – 1.

Položka: 17.1a – 1, 17.1b – 2, 17.1c – 3, nevyplněno – 0.

Položka 17.2a – 4, 17.2b – 3, 17.2c – 2, 17.2d – 1, nevyplněno – 0.

Položka 17.3a – 4, 17.3b – 3, 17.3.c – 2, 17.3.d – 1, nevyplněno – 0.

Poslední sloupec u položky 17 – Σ (součet hodnot 17, 17.2, 17.3).

Položka 18

Závislá proměnná

Žák, který se přiznal minimálně 2x ke krádeži ve školním prostředí nebo jednorázové krádeži spojené se zvýšeným rizikovým chováním (3 a více opakovaného rizikového chování). Tomášek (2010, s. 92)) tvrdí, že mezi jednotlivci (osobnost a kontext), kteří např. spáchají jednorázovou krádež ve škole a těmi, kteří nic takového nespáchají, nejsou signifikantní rozdíly. Kaiser (1994) uvádí, že osobnost a kontext se bude lišit jen u těch, kde k činům dochází opakovaně.

Položka 18: 18a – 0, 18b – 1, 18c – 1.

Zbytek údajů je vložen do pomocné tabulky – položka 18. Odpověď ANO je vždy – 1, NE – 0. U varianty 18.3i, 18.4e, 18.5e – vypsány názvy věcí, člověka nebo důvodu. Pokud není vypsáno – 0. 18.7 – věk – vypsáno číslo. 18.7 věc – vypsát věc.

Odborný podklad zkoumání motivace ke krádeži: Ondráček (2003, s. 93) – než se učitel rozhodne o udělení výchovného opatření při krádeži ve školním prostředí, měl by se zorientovat motivačním pozadí krádeže.

Položka 19

Rizikové chování – krádež mimo školu (Položky 19., 20.) – opakované krádeže ve škole souvisí s krádežemi mimo školu (Boxford, 2015).

Položka 19: 19a – 1, 19b – 2, 19c – 0.

Položka 20

Položka 20: 20a – 1, 20b – 2, 20c – 0.

Položka 21

Rizikové chování – rizikové chování je pro tento výzkum 3 x opakované chování z výše uvedených.

- **Krádež identity** (Položka 21.1)
- **Agresivita** (21.2)
- **Záškoláctví** (21.3)
- **Rizikové sexuální chování** (21.4)
- **Vandalismus** (21.5)
- **Sebepoškování** (21.6)
- **Užití marihuany** (21.7)
- **Užití jiné drogy (heroin, pervitin, kokain)** (21.8)
- **Užití alkoholu** (21.10, 21.11)
- **Kouření** (21.11)

V každé položce pokud 2x uvedené chování: ANO – 1, NE – 0. Poslední sloupec u položky 21 – Σ 21.1–21.11.

Položka 22

Osobní specifika respondentů – pohlaví.

Položka 22a – 1, 22b – 0.

Položka 23

Osobní specifika respondentů – věk.

V tabulce je uvedeno číslo – věk.

Položka 24

Osobní specifika respondentů – navštěvovaná třída.

V tabulce je uvedeno číslo – třída.

Položka 25

Sluhová práce o rodině žáka z pohledu žáka. Je určena pro kvalitativní analýzu.

Příloha č. 3 Vstupní e-mail pro ředitele škol

Vážená paní ředitelko,

Vaše škola byla vybrána v rámci náhodného výběru do užšího výběru základních škol v Moravskoslezském kraji pro výzkum sociálního kontextu krádeží na základních školách. Součástí výzkumu je anonymní dotazníkové šetření mezi žáky 6. – 9. tříd, rozhovor s metodikem prevence a ředitelem školy zaměřený na priority ve vedení školy a prevenci rizikového chování ve školním prostředí. Výzkum je realizován za podpory Ostravské Univerzity v Ostravě, katedry sociální pedagogiky a Univerzity Palackého v Olomouci, Ústavu pedagogiky a sociálních studií a jeho výsledky by měly pomoci zjistit specifika krádeží na základních školách v MSK a jejich kontext.

V příloze e-mailu Vám zasílám „Informovaný souhlas“, který je zapotřebí, aby před realizací výzkumného šetření zákonní zástupci žáků podepsali. Velmi ráda bych Vás osobně navštívila, zodpověděla Vám Vaše případné dotazy a domluvila se na organizaci výzkumného šetření. Dotazníkové šetření žáků trvá jednu vyučovací hodinu a je vhodné ho realizovat v každé třídě samostatně, nejlépe v jeden den. Zadat dotazníky a zodpovídat na dotazy žáků během vyplňování bych přijela osobně. Výše uvedené rozhovory budou trvat 15 – 30 minut.

Na začátku příštího týdne bych Vám zavolala, abychom se mohli domluvit na osobní schůzku. Velmi děkuji za Váš čas.

Přeji Vám pěkný zbytek dne.

Bohdana Richterová

Mgr. Bohdana Richterová

Ostravská Univerzita v Ostravě

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

Fráni Šrámka 3

Ostrava

tel.: 603 229 887

Příloha č. 4 Informovaný souhlas pro zákonné zástupce žáků

Informovaný souhlas

- pro výzkumný projekt disertační práce zaměřené na sociální kontext krádeží na základních školách v Moravskoslezském kraji
- období sběru dat prostřednictvím dotazníkového šetření: září - říjen 2016
- řešitelka výzkumného projektu: Mgr. Bohdana Richterová

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s žádostí o souhlas s účastí Vašeho dítěte ve výzkumném projektu zaměřeném na sociální kontext krádeží na základních školách. Během jedné vyučovací hodiny Vaše dítě bude vyplňovat dotazník o 25 položkách. U 24 z nich bude vybírat z různých variant odpovědí. Poslední položkou je volné písemné vyprávění na vybrané téma. Dotazník je anonymní. Účast Vašeho dítěte v dotazníkovém šetření může pomoci zjistit specifika krádeží na základních školách a tím pomoci i s přípravou cílených programů prevence. Pokud byste měli k tomuto výzkumu jakýkoliv dotaz, můžete mne kontaktovat na e-mailové adrese: bohdana.richterova@osu.cz.

Děkuji.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí svého dítěte na výše uvedeném projektu. Řešitelka projektu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a výsledky mohou být anonymně publikovány.

Jméno a příjmení žáka:.....

Podpis zákonného zástupce:.....

V.....dne.....

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

Mgr. Bohdana Richterová

V Ostravě dne

Příloha č. 5 Informovaný souhlas pro učitele

Informovaný souhlas

- pro výzkumný projekt dizertační práce zaměřené na sociální kontext krádeží na základních školách v Moravskoslezském kraji
- období sběru dat prostřednictvím rozhovoru, dotazníkového šetření a analýzy písemných materiálů,
září - říjen 2016
- řešitelka projektu: Mgr. Bohdana Richterová

Vážení kolegové,

obracím se na Vás s žádostí o souhlas s účastí ve výzkumném projektu zaměřeném na sociální kontext krádeží na základních školách. Povedu s Vámi rozhovor v délce cca 15 – 30 minut týkající se Vašich zkušeností ze školního prostředí zaměřeného na Vaši školu a kontext krádeží ve školním prostředí. Rozhovor bude nahráván na diktafon a poté přepsán pro účely kvalitativní analýzy. Nikde nebude uvedeno Vaše jméno ani název školy a bude použit jen pro účely představení výsledků dizertační práce. Pokud i později byste měli jakýkoliv dotaz k tomuto výzkumu, můžete mne kontaktovat na e-mailové adrese: bohdana.richterova@osu.cz nebo telefonicky 603 229 887.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném projektu. Řešitelka projektu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Jméno, příjmení a podpis účastníka

v projektu:.....

V.....dne.....

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

Mgr. Bohdana Richterová

V Ostravě dne

Příloha č. 6 Ukázka podkladů pro analýzu školních řádů

Číslo školy		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	Σ				
Počet stran ŠŘ (včetně příloh)		11	11	10	10	7	8	12	11	16	19	7	23	11	6	15	38	10	18	11	6	11	6	17	19	20	7	19	12	6	5	35	10	20	8	6	6	30	6	30	10	543				
Odpovědné osoby pro řešení krádeží ve škole	ředitel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5				
	zástupce ředitele	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				
	vedení školy	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6			
	vyučující konající dozor	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	15			
	dospělá osoba	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2				
	vychovatelka	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				
	třídní učitel	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	37		
	výchovný poradce	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2			
	zaměstnanec školy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2			
	školní preventista	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			
	pedagogický pracovník	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			
	vyučující	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	27
	Preventivní opatření	uložit věci na místa tomu určená																																												
obecně definováno		0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	14		
využít kancelář školy		1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5		
využít trezor školy		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4		
uschovat v ředitelně		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
uschovat u vyučujícího (např. TV)		1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	18	
uschovat u třídního		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3		
Hodinky, drobné šperky, elektronická zařízení a další cennosti mají stále u sebe		0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	16		
kolo uschovat v kolárně		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2			
vymezení míst, kde ano		1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	32		
kde věci ve škole nenechávat																																														
neodkládat na místa, kde by mohla být ukradena		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	9	
cenné věci nenechávat v šatnách		0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9		
nenechávat věci bez dozoru	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2			
nenechávat peníze a osobní cenné věci volně ve stolech, v šatně, skříních ve třídě i v kabinetech, ponechávat je ve škole přes noc.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7			
nezajistěné, volně položené	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2			
kola nedávat do neuzamčených stojanů	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			
nadávat věci do šatny mimo																																														

Příloha č. 7 Ukázka podkladů pro statistiku

	Kód dotazníku	Datum vyplnění	Lži skóre	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	Σ 1	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	Σ 2	3.1.	3.2.
1	A6MC69	0914/2016	x	4	4	4	4	4	4	4	28	1	4	2	1	8	4	4
2	A6ŽC68	0914/2016	2	3	2	2	1	3	2	3	16	1	1	2	1	5	2	4
3	A6ŽC67	0914/2016	x	1	3	3	1	4	1	4	17	1	2	1	1	5	4	4
4	A6ŽC66	0914/2016	x	1	1	2	1	2	2	2	11	1	2	1	1	5	4	4
5	A6MC65	0914/2016	1	2	1	1	3	1	2	3	13	1	2	1	1	5	3	4
6	A6ŽC64	0914/2016	1	1	1	2	1	3	2	2	12	2	2	2	2	8	2	1
7	A6ŽC63	0914/2016	1	1	1	1	4	1	1	4	13	3	1	4	4	12	4	4
8	A6MC62	0914/2016	1	2	2	2	1	3	1	2	13	1	2	2	1	6	3	4
9	A6ŽC61	0914/2016	x	2	1	2	3	1	1	1	11	2	2	3	1	8	2	4
10	A6ŽC60	0914/2016	1	3	2	2	3	4	3	3	20	2	3	3	1	9	2	2
11	A6MC59	0914/2016	x	3	2	1	2	1	1	2	12	1	2	1	1	5	4	4
12	A6MC58	0914/2016	1	3	1	2	2	3	2	3	16	1	2	2	1	6	3	4
13	A6ŽC57	0914/2016	x	3	2	2	2	1	1	2	13	1	2	2	1	6	4	4
14	A6ŽC56	0914/2016	x	1	1	2	2	2	2	1	11	1	3	2	1	7	4	4
15	A7ŽC55	0914/2016	1	2	1	3	2	1	2	3	14	1	2	2	1	6	4	4
16	A7MC54	0914/2016	1	2	3	2	1	1	3	3	15	3	4	4	2	13	4	3
17	A7MC53	0914/2016	1	2	2	2	1	2	1	4	14	2	3	3	1	9	3	4
18	A7MC52	0914/2016	1	2	4	4	1	4	2	4	21	3	4	3	4	14	3	1
19	A7MC51	0914/2016	1	4	2	1	4	1	2	3	17	2	4	2	2	10	4	3
20	A7MC50	0914/2016	x	4	2	3	2	4	1	4	20	1	3	2	1	7	4	1
21	A7MC49	0914/2016	2	2	2	2	1	2	2	3	14	1	2	1	1	5	3	4
22	A7MC48	0914/2016	2	2	1	2	2	2	1	4	14	2	2	2	1	7	3	4
23	A7ŽC47	0914/2016	1	2	2	2	3	1	2	2	14	2	3	1	1	7	4	3
24	A7MC46	0914/2016	1	2	2	3	1	1	2	4	15	2	3	1	1	7	4	3
25	A7ŽC45	0914/2016	1	1	2	2	3	2	2	2	14	2	2	4	2	10	3	3
26	A7MC44	0914/2016	1	2	2	2	3	1	2	2	14	2	3	2	1	8	4	3
27	A7ŽC43	0914/2016	x	1	1	3	2	1	2	3	13	1	2	2	1	6	3	1
28	A7ŽC42	0914/2016	1	2	1	3	1	1	4	1	13	2	3	3	1	9	4	2
29	A7ŽC41	0914/2016	1	3	3	2	2	1	4	3	18	2	3	4	4	13	3	3
30	A8MC40	0914/2016	x	2	3	2	1	1	3	2	14	2	3	3	1	9	4	4
31	A7MC39	0914/2016	x	2	1	4	3	1	1	4	16	2	2	2	2	8	2	1
32	A7MC38	0914/2016	x	2	2	2	3	1	2	2	14	2	2	2	1	7	2	3
33	A7ŽC37	0914/2016	x	2	2	3	2	3	3	3	18	2	1	2	3	8	4	4
34	A7ŽC36	0914/2016	x	2	2	2	1	2	2	2	13	1	2	2	1	6	4	3
35	A8ŽB35	0914/2016	1	2	3	2	2	2	2	2	15	1	2	2	2	7	4	1
36	A8ŽC34	0914/2016	2	2	2	3	1	4	2	1	15	1	2	2	1	6	2	2
37	A8ŽC33	0914/2016	2	3	3	2	2	1	2	3	16	2	3	2	1	8	3	4

Příloha č. 8 Ukázky písemných výpovědí žáků na téma moje rodina

Zadání pro žáky: „Napiš v rozsahu přibližně jedné strany vyprávění o své rodině. Vyprávěj příběh o své rodině někomu, kdo tě nezná a ty si přeješ, aby tě poznal více. (Popiš, kdo jsou členové tvé rodiny, jací jsou, co se ti na tvé rodině líbí a nelíbí, co bys chtěl změnit a co ne apod.)“

Níže jsou přepsány písemné výpovědi pěti žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí. Tito žáci byli vybráni na základě regresivní analýzy jako typičtí z hlediska sociálního kontextu. Text je přepsán s původními pravopisnými a stylistickými chybami. Uvedená jména jsou smyšlená, v celém textu práce jsou pro tyto respondenty uváděna vždy stejná jména u konkrétního případu.

P1 Kamila

„Já bydlím s mojí mamkou a bráchou. Je mi s něma moc dobře. Mám je ráda a hodně si s něma rozumím, až na některé dny. To jsou ale jen výjimky. Mám ráda celou mou rodinu. Vím, že se na ně mohu spolehnout, kdyby se mi něco dělo. Ráda se navštěvuji s mými sestřenicemi, které mám moc ráda a rozumím si s něma. Celkově jsem za mou rodinu moc ráda.“

P2 Mirka

„Moje rodina se skládá z pěti členů. Mám nevlastní sourozence a tátu. Mamka se totiž rozvedla s mojim vlastním tátou. Teď momentálně žiju v Kravařích. Dříve jsme bydlela v Ostravě. V Ostravě mám také další sourozence, sestřenice, tety, babičky... V podstatě jsem ale jedináček, protože mám jen dva nevlastní bráchy a dvě nevlastní ségry. S mamkou jsem se přestěhovala už před osmi lety do Kravař. Ještě nesmím zapomenout, máme doma našeho domácího mazlíčka.“

P3 Petr

„Já žiju se svým otcem a matkou. Taťka je strašně výbušnej a mamka je zase klid'as. Podle mě se ale k sobě nehodí. Chtěl bych jen změnit jednu věc. Zakázat alkohol a cigarety. To mi doma vadí. V mojí rodině se mi moc líbí naše výlety. Mamka i taťka umí moc dobře

plánovat výlety. Kromě alkoholu a cigaret bych doma nic neměnil. Jsem trochu uzavřenej kluk, tak toho asi nedokážu víc napsat.“

P4 Jarka

„Moje rodina je jiná. Máme spolu hodně špatný vztah s mámou. Byla jsem na půl roku v pěstounské péči, aby se situace v domácnosti uklidnila, ale ono to nepomohlo. Tak jsem teďkom v zařízení vyžadující okamžitou pomoc, kde jsou samí suproví lidi a mám se tam fajn. S mojí mámou se vidáme. Taky za mnou jezdí. I potom, co se všechno stalo ji mám ráda.“

P5 Radek

„Mám jen mamku, s otcem nebydlíme, ale mamka má svého přítele. Ze začátku jsem myslel, že nebude přísný, ale zmýlil jsem se. Od mamky přítel často pije alkohol, jako rum, slivovici a tak. Jednou se stalo, že jsem se s ním popral. Chtěl bych, aby se změnil. A kdyby ne, tak bych si přál přestěhování. Často nám zakazuje telku, internet a taky jiné věci. Navází se na mou přítelkyni. Ale mamka je v pohodě. Brání mě i mé sourozence a mou přítelkyni občas. Ale věřím, že se změní. Budu trpělivý!“

Příloha č. 9 Ukázky z analýzy MCA

Ukázka z dělení textu na významové jednotky

P5 Radek

[Radek.arf] - Creating Meaning Units...

File Edit

Mám jen mamku, s otcem nebydlíme, ale mamka má svého přítele. Ze začátku jsem myslel, že nebude přísný, ale změnil jsem se. Od mamky přítel často pije alkohol, jako rum, slivovici a tak. Jednou se stalo, že jsem se s ním popral. Chtl bych, aby se změnil. A kdyby ne, tak bych si přál přestěhování. Často nám zakazuje telku, internet a taky jiné věci. Navází se na mou přítelkyni. Ale mamka je v pohodě. Brání mě i mé sourozence a mou přítelkyni občas. Ale věřím, že se změní. **Budu trpělivý!**

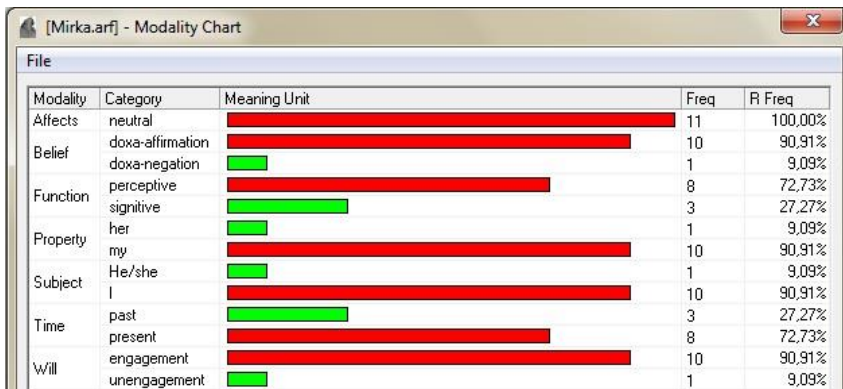
Unit	Meaning Unit
1	Mám jen mamku,
2	s otcem nebydlíme,
3	ale mamka má svého přítele.
4	Ze začátku jsem myslel,
5	že nebude přísný,
6	ale změnil jsem se.
7	Od mamky přítel často pije alkohol, jako rum, slivovici a tak.
8	Jednou se stalo,
9	že jsem se s ním popral.
10	Chtl bych,
11	aby se změnil.
12	A kdyby ne,
13	tak bych si přál přestěhování.
14	Často nám zakazuje telku, internet a taky jiné věci.
15	Navází se na mou přítelkyni.
16	Ale mamka je v pohodě.
17	Brání mě i mé sourozence a mou přítelkyni občas.
18	Ale věřím,
19	že se změní.
20	Budu trpělivý!

Analýza modalit

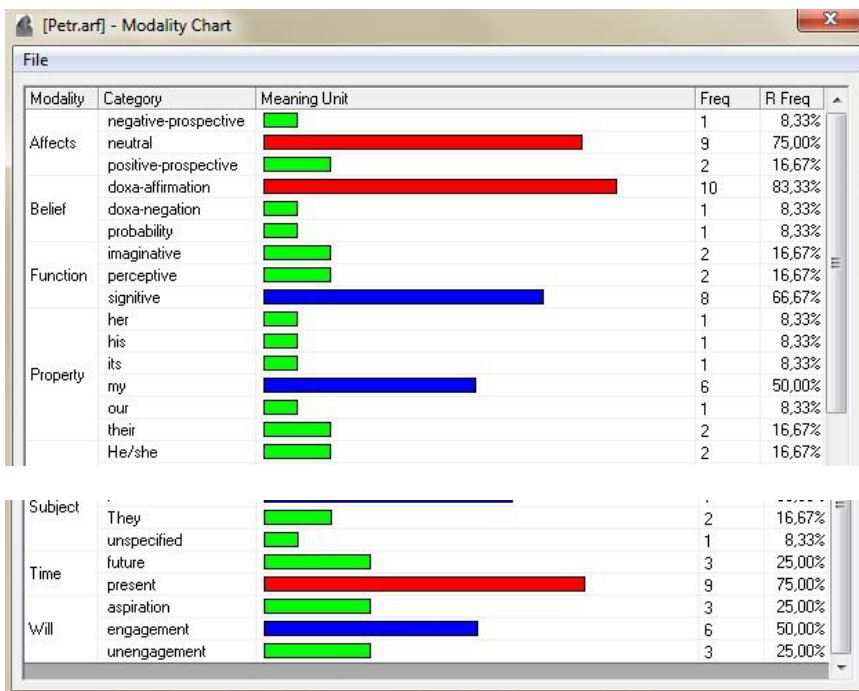
P1 Kamila



P2 Mirka



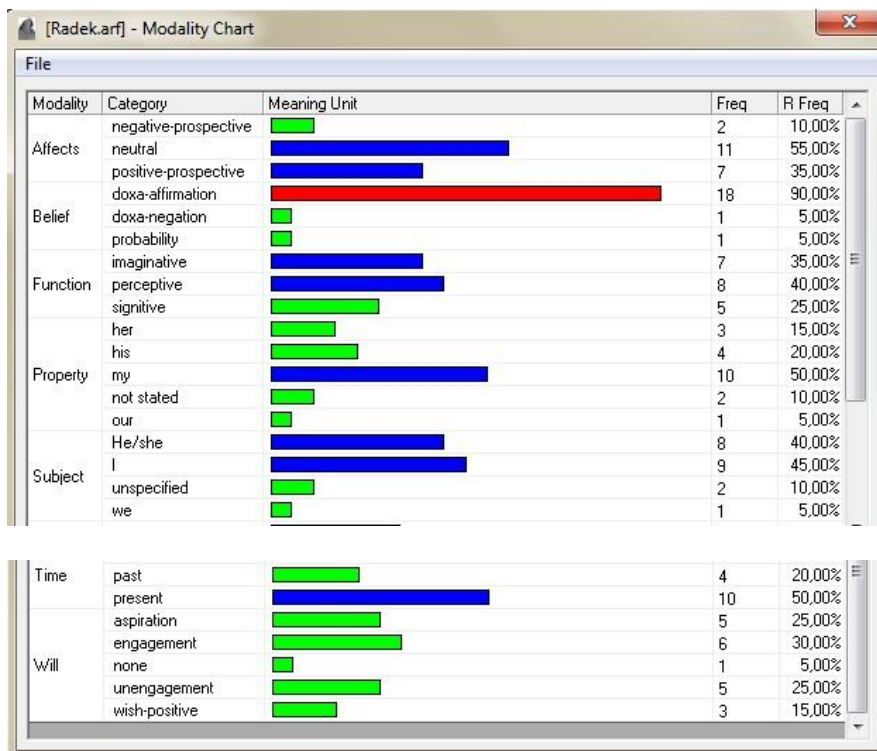
P3 Petr



P4 Jarka



P5 Radek



Analýza parciálních intencí

P1 Kamila

Unit	Pure Meaning	Partial Intention	Entity	Predicate
1	Já bydlím s mojí mamkou a bráchou.	Já existuji.	Já	existuji.
		Mamka existuje.	Mamka	existuje.
		Brácha existuje.	Brácha	existuje.
		Moje mamka existuje.	Mamka	moje existuje.
		Já bydlím.	Já	bydlím.
		Já bydlím s mámou a bráchou.	Já	bydlím s mámou a bráchou.
		Mamka bydlí se mnou a s bráchou.	Mamka	bydlí s bráchou a se mnou.
		Brácha bydlí s mámou a se mnou.	Brácha	bydlí s mámou a se mnou.
2	Je mi s něma moc dobře.	Já jsem moc ráda s (mámou a bráchou).	Já	jsem moc ráda s (mámou a bráchou).
3	Mám je ráda	Já mám ráda (mámu a bráchu).	Já	mám ráda (mámu a bráchu).
4	a hodně si s něma rozumím,	Já si hodně rozumím s (mámou a bráchou).	Já	si hodně rozumím s (mámou a bráchou).
5	až na některé dny.	Já si některé dny nerozumím s (mámou a bráchou).	Já	si některé dny nerozumím s (mámou a bráchou).
		Dny, kdy si nerozumím s (mámou a bráchou), existují.	Dny	kdy si nerozumím s (mámou a bráchou), existují.
6	To jsou ale jen výjimky.	Dny, kdy si nerozumím s (mámou a bráchou) jsou jen výjimky.	Dny	kdy si nerozumím s (mámou a bráchou), jsou jen výjimky.
		Výjimky existují.	Výjimky	existují.
7	Mám ráda celou mou rodinu.	Já mám ráda celou mou rodinu.	Já	mám ráda celou mou rodinu.
		Já mám ráda.	Já	mám ráda.
		Rodina, kterou celou mám ráda, existuje.	Rodina	kterou celou mám ráda, existuje.
		Moje rodina existuje.	Rodina	která je moje existuje.
8	Vím,	Já vím něco.	Já	vím něco.
9	že se na ně mohu spolehnout,	Já se mohu spolehnout na (svou rodinu).	Já	se mohu spolehnout na (svou rodinu).
		Já se mohu spolehnout.	Já	se mohu spolehnout.
10	kdyby se mi něco dělo.	Možnost, že by se mi něco dělo, existuje.	Možnost	že by se mi něco dělo, existuje.
		Já si připouštím možnost, že by se mi něco dělo.	Já	si připouštím možnost, že by se mi něco dělo.
11	Ráda se navštěvuji s mými sestřenicemi ,	Já se ráda navštěvuji s mými sestřenicemi.	Já	se ráda navštěvuji s mými sestřenicemi.
		Sestřenice existují.	Sestřenice	existují.
		Moje sestřenice navštěvuji.	Sestřenice	moje navštěvuji.
		Moje sestřenice existují.	Sestřenice	moje existují.

P2 Mirka

Unit	Pure Meaning	Partial Intention	Entity	Predicate
1	Moje rodina se skládá z pěti členů.	Moje rodina, která se skládá z pěti členů, existuje. Pět členů mé rodiny existuje. Členové mé rodiny existují.	Rodina Členů Členové	moje, která se skládá z pěti členů, existuje. pět mé rodiny existuje. mé rodiny existují.
2	Mám nevlastní sourozence a tátu.	Já mám někoho. Já mám nevlastní sourozence Já mám tátu. Táta, kterého mám, existuje. Nevlastní sourozenci, které mám, existují.	Já Já Já Táta Sourozenci	mám někoho. mám nevlastní sourozence. mám tátu. kterého mám, existuje. nevlastní, které mám, existují.
3	Mamka se totiž rozvedla s mojm vlastním tátou.	Mamka se rozvedla s mojm tátou. Můj táta, se kterým se rozvedla moje máma, existuje. Moje mamka se rozvedla. Já chci vysvětlit, že moje mamka se rozvedla s vlastním tátou.	Mamka Táta Mamka Já	se rozvedla s mojm tátou. můj, se kterým se rozvedla moje máma, existuje. moje se rozvedla. chci vysvětlit, že moje mamka se rozvedla s vlastním tátou.
4	Teď momentálně žiju v Kravařích.	Já momentálně někde žiju. Já momentálně žiju v Kravařích. Kravaře, ve kterých žiji, existují.	Já Já Kravaře	momentálně někde žiju. momentálně žiju v Kravařích. ve kterých žiji, existují.
5	Dříve jsme bydlela v Ostravě.	Ostrava, ve které jsem bydlela dříve, existuje. Já jsem bydlela v Ostravě. Já jsem dříve bydlela někde.	Ostrava Já Já	ve které jsem bydlela, existuje. jsem bydlela v Ostravě. jsem dříve bydlela někde.
6	V Ostravě mám také další sourozence, sestřenice, tety, babičky...	Já mám další sourozence. Já mám další tety. Já mám další babičky. Ostrava, ve které mám další sourozence, sestřenice, tety a babičky, existuje. Já mám další sourozence, sestřenice, tety, babičky v Ostravě. Já mám v Ostravě někoho.	Já Já Já Ostrava Já Já	mám další sourozence. mám další tety. mám další babičky. ve které mám další sourozence, sestřenice, tety a babičky, existují. mám další sourozence, sestřenice, tety, babičky v Ostravě. mám v Ostravě někoho.
7	V podstatě jsem ale jedináček.	Já jsem v podstatě jedináček. Jedináček, kterým jsem v podstatě já, existuje.	Já Já	jsem v podstatě jedináček. kterým jsem v podstatě já, existuje.
8	protože mám jen dva nevlastní bráchy a dvě nevlastní ségry.	Já mám jen nevlastní sourozence. Já nemám vlastní sourozence. Já mám dva nevlastní bráchy. Já mám dvě nevlastní ségry. Dva moji nevlastní bráchové existují. Dvě moje nevlastní ségry existují.	Já Já Já Já Bráchové Ségry	mám jen nevlastní sourozence. nemám vlastní sourozence. mám dva nevlastní bráchy. mám dvě nevlastní ségry. moji dva nevlastní existují. moje dvě nevlastní.
9	S mamkou jsem se přestěhovala už před osmi lety do Kravař.	Já jsem se někam přestěhovala s mamkou před osmi lety. Já jsem se přestěhovala s mamkou před osmi lety do Kravař. Kravaře, do kterých jsem se s mamkou před osmi lety přestěhovala, existují.	Já Já Kravaře	jsem se někam přestěhovala s mamkou před osmi lety. jsem se přestěhovala s mamkou před osmi lety do Kravař. do kterých jsem se s mamkou před osmi lety přestěhovala, existují.
10	Ještě nesmím zapomenout.	Já nesmím na něco zapomenout.	Já	nesmím na něco zapomenout.
11	máme doma našeho domácího mazlíčka.	(Naše rodina) má doma domácího mazlíčka. Domácí mazlíček, kterého má (naše rodina), existuje.	(Rodina) Mazlíček	naše má doma domácího mazlíčka. domácí, kterého má (naše rodina) existuje.

P3 Petr

Unit	Pure Meaning	Partial Intention	Entity	Predicate
1	Já žiju se svým otcem a matkou.	Mamka, se kterou žiju existuje.	Mamka	se kterou žiju existuje.
		Já žiju s někým.	Já	žiju s někým.
2	Tatka je strašně výbušnej	Tatka je výbušnej.	Tatka	je výbušnej.
		Tatka je strašně výbušnej.	Tatka	je strašně výbušnej.
		Já mám tatku, který je strašně výbušnej.	Já	mám tatku, který je strašně výbušnej.
3	a mamka je zase klidás.	Mamka je klidás.	Mamka	je klidás.
		Mamka je oproti tatkově klidás.	Mamka	je oproti tatkově klidás.
		Já mám mamku, která je oproti tatkově klidás.	Já	mám mamku, která je oproti tatkově klidás.
4	Podle mě se ale k sobě hodí.	Já mám názor.	Já	mám názor.
		Já mám názor, že (mamka a tatka) se k sobě přes různé charakteristiky hodí.	Já	mám názor, že (mamka a tatka) se k sobě přes různé charakteristiky hodí.
5	Chtěl bych jen změnit jednu věc.	Já mám přání.	Já	mám přání.
		Já mám přání, které se týká změny.	Já	mám přání, které se týká změny.
		Moje přání změnit jednu věc existuje.	Přání	moje, změnit jednu věc existuje.
6	Zakázat alkohol a cigarety.	Já (mám přání) zakázat alkohol a cigarety.	Já	(mám přání) zakázat alkohol a cigarety.
		Alkohol existuje.	Alkohol	existuje.
		Cigarety existují.	Cigarety	existují.
7	To mi doma vadí.	Já mám něco, co mi doma vadí.	Já	mám něco, co mi doma vadí.
		(Alkohol) doma mi vadí.	(Alkohol)	doma mi vadí.
		(Cigarety) doma mi vadí.	(Cigarety)	doma mi vadí.
		Já mám konkrétní věc, která mi doma vadí a to (cigarety a alkohol).	Já	mám konkrétní věc, která mi doma vadí a to (cigarety a alkohol).
8	V mojí rodině se mi moc líbí naše výlety.	Já mám něco, co se mi líbí.	Já	mám něco, co se mi líbí.
		Já mám něco v mojí rodině, co se mi líbí.	Já	mám něco, co se mi v mojí rodině líbí.
		Já mám něco, co se mi v mojí rodině líbí a to jsou naše výlety.	Já	mám něco, co se mi v mojí rodině líbí a to jsou naše výlety.
		Výlety naše existují.	Výlety	naše existují.
		Výlety v naší rodině existují.	Výlety	v naší rodině existují.
Výlety, které se mi líbí v naší rodině existují.	Výlety	které se mi líbí v naší rodině existují.		

P4 Jarka

Unit	Pure Meaning	Partial Intention	Entity	Predicate
1	Moje rodina je jiná.	Moje rodina je jiná. Moje rodina je nějaká.	Rodina Rodina	moje je jiná. moje je nějaká.
2	Máme spolu hodně špatný vztah s mámou.	Já mám špatný vztah s někým. Já mám navzájem hodně špatný vztah s mámou. Máma, se kterou máme hodně špatný vztah, existuje. Můj hodně špatný vztah s mámou existuje.	Já Já Máma Vztah	mám špatný vztah s někým. mám navzájem hodně špatný vztah s mámou. se kterou máme hodně špatný vztah, existuje. můj hodně špatný s mámou existuje.
3	Byla jsem na půl roku v péčovské péči.	Já jsem byla na půl roku v péčovské péči. Péčovská péče, ve které jsem byla na půl roku existuje. Já jsem byla na půl roku někde mimo svou rodinu. Půl roku jsem byla v péčovské péči.	Já Péče Já Půl roku	jsem byla na půl roku v péčovské péči. péčovská, ve které jsem byla na půl roku, existuje. jsem byla na půl roku někde mimo svou rodinu. jsem byla v péčovské péči.
4	aby se situace v domácnosti uklidnila,	Snaha byla, aby se situace v rodině uklidnila. Domácnost, ve které byla snaha o uklidnění situace, existuje.	Snaha Domácnost	byla, aby se situace v rodině uklidnila. ve které byla snaha o uklidnění situace, existuje.
5	ale ono to nepomohlo.	(Snaha, uklidnit situaci), nepomohla.	(Snaha)	uklidnit situaci nepomohla.
6	Tak jsem teď kom v zařízení vyžadující okamžitou pomoc,	Já jsem teď někde mimo rodinu. Já jsem teď kom v zařízení vyžadující okamžitou pomoc. Zařízení vyžadující okamžitou pomoc, ve kterém jsem, existuje.	Já Já Zařízení	jsem teď mimo rodinu. jsem teď kom v zařízení vyžadující okamžitou pomoc. vyžadující okamžitou pomoc, ve kterém jsem, existuje.
7	kde jsou sami suproví lidé	(Zařízení vyžadující okamžitou pomoc) má suprové lidi. Suproví lidé v (zařízení vyžadující okamžitou pomoc) existují.	(Zařízení) Lidé	vyžadující okamžitou pomoc má suprové lidi. suproví jsou v (zařízení vyžadující okamžitou pomoc).
8	a mám se tam fajn.	Já se mám fajn v (zařízení vyžadující okamžitou pomoc). Já se má teď někde fajn.	Já Já	se mám fajn v (zařízení vyžadující okamžitou pomoc). se mám teď někde fajn.
9	S mojí mámou se vídám.	Já se vídám s mojí mámou. Moje máma, se kterou se vídám, existuje. Máma se se mnou vídá.	Já Máma Máma	se vídám s mojí mámou. moje, se kterou se vídám, existuje. se se mnou vídá.
10	Taky za mnou jezdí.	(Máma) za mnou taky jezdí.	(Máma)	za mnou taky jezdí.
11	I potom,	Čas po nějakých událostech existuje.	Čas	po nějakých událostech existuje.
12	co se všechno stalo	Staly se nějaké události.	Události	se nějaké staly.
13	ji mám ráda.	Já mám ráda (moji mámu). Já mám někoho ráda.	Já Já	mám ráda (moji mámu). mám někoho ráda.

P5 Radek

Unit	Pure Meaning	Partial Intention	Entity	Predicate
1	Mám jen mamku.	Já mám jen mamku.	Já	mám jen mamku.
		Já mám něco.	Já	mám něco.
		Mamka, kterou mám, existuje.	Mamka	kteřou mám, existuje.
2	s otcem nebydlím.	(Já) s otcem nebydlím.	(Já)	s otcem nebydlím.
		(Mamka) s otcem nebydlí.	(Mamka)	s otcem nebydlí.
		Otec, se kterým nebydlím já a máma, existuje.	Otec	se kterým nebydlím já a máma, existuje.
		Já s někým konkrétním nebydlím.	Já	s někým konkrétním nebydlím.
		Já bydlím s mamkou.	Já	bydlím s mamkou.
3	ale mamka má svého přítele.	Já s někým konkrétním bydlím.	Já	s někým konkrétním bydlím.
		Mamka má svého přítele.	Mamka	má svého přítele.
		Mamka někoho má.	Mamka	někoho má.
4	Ze začátku jsem myslel.	Přítel mamky existuje.	Přítel	mamky existuje.
		Já jsem si něco myslel.	Já	jsem si něco myslel.
		Já jsem si něco myslel ze začátku.	Já	jsem si něco myslel ze začátku.
5	že nebude přísný.	Začátek něčeho existuje.	Začátek	něčeho existuje.
		(Přítel) mamky, že nebude přísný.	(Přítel)	mamky, že nebude přísný.
6	ale zmýlil jsem se.	(Přítel) mamky, že nebude nějaký.	(Přítel)	mamky, že nebude nějaký.
		Já jsem se zmýlil.	Já	jsem se zmýlil.
7	Od mamky přítel často pije alkohol, jako rum, slivovici a tak.	Přítel (mamky) pije alkohol, jako rum, slivovici a tak.	Přítel	(mamky) pije alkohol, jako rum, slivovici a tak.
		Přítel (mamky) často pije alkohol.	Přítel	(mamky) často pije alkohol.
8	Jednou se stalo,	Alkohol jako rum a slivovice existuje.	Alkohol	jako rum a slivovice existuje.
		Událost, která se stala existuje.	Událost	která se stala existuje.
9	že jsem se s ním popral.	Událost, kdy jsem se popral s (přítelem mamky), existuje.	Událost	kdy jsem se popral s (přítelem mamky), existuje.
		Já jsem se popral (s přítelem mamky).	Já	jsem se popral s přítelem mamky.
10	Chtěl bych,	Já jsem se popral s někým.	Já	jsem se popral s někým.
		Já bych něco chtěl.	Já	bych něco chtěl.
11	aby se změnil.	Přání, aby se (přítel mamky) změnil, existuje.	Přání	aby se přítel mamky změnil, existuje.
		Já si přeji, aby se (přítel mamky) změnil, existuje.	Já	si přeji, aby se přítel mamky změnil, existuje.

Příloha č. 10 Ukázky z polostrukturovaných rozhovorů s řediteli škol

Jedná se o přesný přepis nahrané ukázky z rozhovorů s řediteli škol.

Ředitel – škola A – případ P1

... To je taková na první pohled jednoduchá, ale ve skutečnosti je to relativně složitá problematika, protože samozřejmě ke krádežím dochází, ano? My jsme už v roce 2002, to se nám poštěstilo získat od zřizovatele prostředky a totálně jsme vyměnili šatny. Původně byly v té škole ty klasické drátěné kóje pro celé třídy s věšáky, a tam docházelo i k tomu, že oni přes ty dráty si prostě... buď dělali blbiny a nebo i vytáhli věci a prostě docházelo k jakýmsi krádežím. Otázka je, co je krádež. Dneska přijde za vámi dítě a řekne: „mě se to ztratilo“ Mobil, cokoliv. Druhý den to mám na stole, protože to našla paní uklízečka, že ten mobil někde zapadl prostě, nebo malej ho nechal pod lavicí. A oni reagují i rodiče reagují vždycky: „ztratilo se to“. Jo? Takže to je jedna věc, že ono ne každá, v uvozovkách, krádež, která se začne řešit, z toho vyjde jako fakt reálná krádež. Samozřejmě také jsou. Já se vrátím k těm šatnám. V té době jsme pořídili skříňky, takže u nás vlastně děti nafasují v první třídě skříňku, po dvojicích tedy, čili ta kapacita není tak velká. Mají klíče a vlastně skříňku si zamykají, a od té doby se téměř nestávají krádeže. Je to poměrně výjimečná záležitost, když řešíme na škole krádež. Já nevím... když řeknu 2-3 za rok, jo? I s tím filtrem, že ta mikina se mi ztratila, ale zapomněl jsem si ji v tělocviku a podobně... tak toto teda nechávám být, ale reálné krádeže jsou tak 2-3 za rok maximálně, jo? Někdy i méně. V 90% se to podaří objasnit, protože většinou právě výchovný poradce a podobně už s těmi dětmi dlouhodobě pracují, takže trošku tak asi policie ví, kam šáhnout. Nebo... jako tím to nechci samozřejmě... samozřejmě je třeba pečlivě to prověřit, aby nedošlo k nějakému obvinění někoho nepravdivě, ale... ale člověk už tak má zmapovaný ten terén, čili tak nějak jako už... už... ví kam šáhnout, ano? A... a většinou se to tedy povede vyřešit, protože mnohdy... mnohdy také ... je to samozřejmě tím dítětem prezentováno jako krádež, nebo ve své podstatě by to třeba bylo... když... spolužáci si z někoho udělají legraci, nebo mají někoho vyhlídnutého... teď nechci vypouštět slovo šikana z úst, ale třeba mu ten mobil o přestávce seberou jo a prostě my... my to pořešíme, není to z pohledu krádeže, jakože se chtělo to dítě obohatit, ale spíše v rámci nějakých... vnitřní komunikace ve třídách těch kolektivů je to problém, ale neviděl bych to jako problém vyloženě, že ukradeno, prodáno někde v bazaru, jo? Ano, obohacení. Teď momentálně si nevybavuju, jako že by to bylo v současné době, ale obecně platí, aspoň z mých zkušeností už dlouholetých, že většinou je to opakovaně. Že prostě to dítě buď má... má nějakou... nějaký výchovný problém, nějakou závadu, prostě, ve výchově, asi nejspíš tedy je to jo?... Už jinak celkem mě nenapadá, že by... většinou dneska ty děcka jsou tak vybavené, když to řeknu, že taková situace, že by on neměl třeba... když se vrátíme k těm populárním mobilním telefonům, on neměl mobil a všichni ostatní měli a on by tak toužil, že jinak se... to dítě by ten mobil prostě ukradlo, to si nepamatuju takový případ. Ale děcka... nechci... je zaznamenáváno... nechci zrovna prezentovat, že zrovna ty děti, třeba z toho dětského domova. Ale už jsme měli, takové případy, možná by se procentuálně dalo říct, že oni přece... protože tam některé ty děti, které přicházejí, jsou odebírány z rodin, jo, a jsou ze závadného prostředí, tak je logický, jo... se projevují závadně do určité míry i třeba v té škole, jo? No, to je... já jsem před chvílkou mluvil o mobilních telefonech. To jsou většinou, taková ta elektronika, jo? Ta elektronika, protože většinou... většinou se oblečení neztrácí a ... a když se... narazili už jsme třeba... nebo...

neb... nechci říct, že velké procento, nejvíc asi ty mobily, jo, nebo nějaké elektronické, já nevím, přehrávače, nebo něco takového. Drobné cenné věci. A taky třeba tenisky, jo? To... to.. ale to je otázka taky i prostě toho, že ... že to moderní značkové a relativně cenné, že? Když oni přijdou v nějakých za 4000,- teniskách, což... co třeba taky je, tak tam ... a hodnotu nejen finanční, ale i v očích těch dětí... Ne každá reálně drahá věc má v očích dětí velkou hodnotu, že jo? Tak tam jde o tu značku, je to já nevím, Adidas, Nike, Super, jo? Že, že asi i tady v tomto smyslu, jo? Jinak... jinak mě nenapadá. No, všechno je... všechno je to otázka... všechno je to otázka ceny té věci... nad 5000,-. Ano, dle zákona, jo? Dle zákona. Oni většinou... většinou jako musím reálně říct, že když by ještě... ještě je tam jedna věc, a to je, že záleží i na pojistce školy. Protože podle toho, jak máte postavenou pojistku, tak některá pojišťovna automaticky věci do určité částky, prostě, řešíte v případě ztráty s pojišťovnou, a ona automaticky ten proces toho, té vyřízení té pojistky provede i bez policie. A zažili jsme už i pojišťovnu, která prostě striktně od... přezenu... stokoruny, trvala na tom, že to musí být k tomu policejní protokol, jo? Na což zas narážíte u policie, protože když jim zavoláte: „ztratilo se pouzdro za 80,- korun“ a my jsme povinni dítěti uhradit, nebo prostě s tou pojišťovnou vejít ve styk, a potřebujeme protokol, tak oni na to mnohdy reagují poměrně nerudně až odtazitě, když použijí slušné výrazy, jo? Že nás nepošlou do háje. Ale samozřejmě podle zákona, prostě, pokud je ta věc cenná a spadá to do toho ranku...nad těch 5000,-, tak tam to je, prostě, automaticky. Dlouhá léta... dlouhá léta už ne, ale... ale už jsem na to za svoji kariéru možná 2x narazil, že... protože ta problematika toho množství rodičů, které vodí ráno, zvláště malé děti... My máme školu zabezpečenou přes bzučák na sekretariát, školník sedí ve vrátnici, čili tam je přehled o těch lidech, ale samozřejmě ráno po dobu, kdy rodiče vozí, vodí děti do školy, tak tu půl hodinu je ten bzučák vypnutý, protože to by jako technicky nešlo, nebylo realizovatelné. Sice ten dohled tu je, jako, jo, je tady dozor na patře, i nahoře, a je tu i ten pan školník, ale v tom mraku těch lidí, když vám najednou 50 lidí přivede děti do prvních, druhých tříd.. A dneska rodiče vodí i do třetích, marně se jim to snažíme vymluvit, jo? Takže v tom může se stát, že někdo proklouzne, a pak se třeba stalo, jo? Ale to je... to zcela jako výjimečný případ. Možná za posledních 5 let se nepamatuju, že by k něčemu takovému došlo. Jako určitě... určitě, že jo. na 100 % nic nezabezpečíte. To znamená, ta možnost je i teď, ale přituhlo po tom, co byly ty problémy s tím klukem na té střední škole, jak ho ta paní probodla, a podobně, a ministerstvo a inspekce na to tlačili, ale my jsme tu školu i předtím měli zajištěnou. Ale teď ještě o to víc, že jo, se jako na to dbá, aby... aby prostě byl dohled nad těmi lidmi, kteří do té školy vstupují. Stalo se nám i už jsme měli vypáčené okno, tady navazuje v budově školní kuchyň a školní jídelna a v kanceláři od vedoucí, kde ona má trezorek s prostředky, tak... tak taky se stalo, že bylo v noci vypáčené okno. No, trezor zmizel nebo byl poškozený. Ale jak říkám, to jako.. to už je asi 6 let zpátky. Jinak se s tím nějak až tak běžně nesetkáváme...

Ředitel – škola B – případ P2

...Řešili jsme tady párkrát krádeže, ale není to nějaký fenomén tady na naší škole, že by to prostě bylo na denním pořádku. A vím, že 3 roky zpátky si zrovna přišla jako holčina z mé třídy s tím, že jí někdo vzal asi peníze, prostě z aktovky, protože jsme šli na hodinu, myslím, že do počítačové učebny, a oni si nechali věci ve třídě. A vím, že se to tenkrát jako nějakým způsobem vyšetřovalo, ale nepřišlo se, mám pocit, na toho viníka. Ono už je to celkem dlouho, on to řešil právě metodik prevence. Ví, že tady prostě často dochází spíš jako k takovému obvinění, jo? Že někdo mi ukradl... nemám mikinu, nemám prostě pouzdro, nemůžu najít mobil... a v drtivé většině případů prostě, když se prohledají pořádně ty věci, nebo se projde ta škola, projdou se prostě šatny, protože děti si často rádi, jakoby, dělají naschvály tím, že třeba hází schválně boty do jiných šaten, jo, a podobně.

Takže spíš, jakoby, je to takový planý poplach, jo, že vypadá to jako krádež, ve finále zjistíme, že třeba je to fakt, jako, jenom se to zatoulalo do nějaké jiné šatny nebo do jiné třídy, možná, že to třeba někdo udělal schválně, nebo určitě to někdo udělal schválně, ale... jako krádeže jako takové jsme tady... jsme tady řešili úplně minimálně a nikdy to nebylo jako nic velkého. A nebo se na to přišlo, jo? Byl tady třeba klučina, sociální případ, jo, rodina... který teda... u bylo líto, že nemá hezké oblečení, tak vím, že ukradl nějaký jako značkový dres do tělocviku spolužákovi i s teniskami jako značkovými, a nakonec to tady někde schoval do keře u školy a přišlo se na to, prostě, nějakým vyšetřováním, jo? Takže za to byl potom nějak potrestán kázeňsky, ale to je asi tak jakoby... jediný... jediný takový případ, co si pamatuju, jo. Že on teda jako kradl opakovaně, letos už na naší škole nebude, přechází do Opavy na nějakou školu, ale vždycky se na to přišlo, že my už jsme prostě věděli, jo, že on je taková ta známá firma, on se k tomu více méně vždycky potom přiznal, no. Ale jinak jako to tady zas jako fakt na denním pořádku není, to si nemyslím, že bychom řešili tady toto zrovna, ty krádeže jako...No, co si tak pamatuju, tak nikdy nedošlo k tomu, že bychom třeba museli zavolat policii a vždycky se to nějakým způsobem vyšetřilo tady. Já si třeba pamatuju případ z loňska, kdy holky, jako, deváťáčky obvinily jednu holčinu osmačku, že té jedné deváťáčce vzala mikinu a ta deváťáčka tvrdila jako, že to je 100%ně její mikina, jo, že to je úplně ta stejná mikina, že měla někde tady jako na... napravo nějakou malou díрку a že tam tu díрку viděla a... a tak dále a tak dále. A nakonec se jako fakt jako přišlo na to, že... že to nebyla opravdu, že... že to byla taková náhoda, že ta osmačka si prostě koupila stejnou mikinu, žádná dířka tam nebyla a ta deváťáčka tu svoji potom někde jako našla, takže jsme to řešili tím, že jsme jim prostě promluvili do duše v tom smyslu, že když budou chtít někoho obvinít z krádeže, tak si to fakt jako musí nejdříve opravdu zjistit, jestli... jestli je to obvinění na místě, jo že takhle jako křivě někoho obviňovat, že to je velice jako nepřijemné a není to úplně férové. Takže ty holky se potom té osmačce tady, jakoby, před mými zraky omluvily a myslím, že se to dál už potom kázeňsky jako neřešili, že jsem to vyloženě řešila, jakoby, tou... tou nějakou ústní domluvou. Ty tablety jsou uzamčeny tady ve spisovně a prostě učitel na ně samozřejmě za ně zodpovídá v té hodině a vždycky si spočítáme, jestli máme všechny. A děti je tady zase přivezou, jo? Oni nikde jako bezprizorně, prostě, nejsou, jo, že by třeba byly odloženy v nějaké skříni na chodbě nebo takhle, ony jsou skutečně zamčeny tady za dveřmi, takže k nim se jako vůbec nemá šanci nikdo dostat a jiné, jakoby, takhle věci z té elektroniky, jako, k tomu se asi žáci ani nedostanou bez toho svolení učitele. Víím, že třeba když se učili zpracovávat fotografie v informatice, tak zase jim, prostě, donesl učitel naše školní foto... fotoaparáty, ale zase si je jako vrátil, takže tady s tím problém určitě není. To si myslím, že oni by si asi ani nedovolili tady, jo? Že jako skutečně ta výhoda té školy na vesnici je ta, že ta anonymita je tady úplně minimální. A tím, že prostě se okamžitě všechno dostane k rodičům, tak ty děcka, jako, i kdyby chtěly, tak si, jako, strašně málo dovolí, jako, dělat tady nějaké takové, prostě, regresy. No, no, no, no. A ostuda na... na... na vesnici, jo, a jedno s druhým, to jako fakt... když jsem učila na té městské škole, kde ta anonymita byla mnohem vyšší, tak tam to bylo o něčem jiném, jo, tam, ale tady... tady ne, tady se každý s každým zná a ty děcka jsou prostě vycvičené z domu, že se fakt mají chovat pokud možno co nejvíc slušně, jinak uvidí...

Ředitel – škola C – případ P3, P4 a P5

...Tak krádeže, které jsme mívali... vloni jsme neměli, předloni taky ne... a vždycky na začátku školního roku, a potom po vánocích. A bývalo to hodně oblečení. Byly to boty... kozačky, takové ty... ty uzavřené plné boty, jo? Bývaly to i bundy, jo? Ale vlastně jsme udělali spoustu opatření. První, co bylo, tak jsme namontovali kameru do šaten. Z šaten se většina věcí ztrácela. Ale třeba kamera za korunu, víte? To byla taková jenom replika. Tam

svítilo... to bylo na baterku... svítilo tam červené světýlko... a opravdu ty krádeže ustaly. Jednou se nám ale... Jednou se nám ale stalo, že přišla... to byl nějaký čtvrták, páták... a říká: „pusťte mi tam tu kameru, co tam máte v šatně, já nemám botu.“ Jo? Já říkám: „nemáš jednu botu, tak sis ji někam kopl. Takhle ne.“ Jo? Takže to... a vlastně a... teď, když máme zpřísněná opatření, aby se nám nikdo do školy nedostal, tak vlastně tam stojí dospělý, je tam školník, je tam jeho pomocník, takže nikdo se nám nedostane, rodiče nám nechodí do školy. Protože my jsme přišli na to, že někteří byli... třeba to děcko ráno něco vzalo, dalo to do tašky a podalo to rodičům. A nikdo nevěděl. Takže to byl jedem okruh těch krádeží, co se týkalo jako oblečení. A pak byly svačiny. Jo? A já nevím, jestli to jako přímo krádež, nebo jestli jako vydírání, že někteří si vzali tomu spolužákovi... vzali tu svačinu z tašky, nebo z pod lavice. A někteří prostě... měli jsme případy... „donesíš mi svačinu zítra. Nebo doneseš mi tu svoji, nebo doneseš mi peníze, abych si mohl koupit svačinu.“ Takže to, to byly jako takové... My jsme na to přišli, my jsme prostě vytipovávali, kdo by to mohl být, a sledovali jsme, takže ano. Ano. Ale zase, zase zajímavost: holka ukradla... ze sociálně slabé rodiny... ukradla kozačky. Takže informovali jsme matku, informovali jsme policii... a říkali jsme si: „ne, ne ne, to jako máme vytipované, kdo by to mohl vzít...“ No, za dva dny to děcko, ta holka v těch kozačkách přišla. Jo? Takže jsme vzali, kozačky jsme dali děcku, zavolala jsem matce... Jo, matka mi vynadala. Že co si myslím, že ona ty kozačky nechce, že ona chce peníze. Jo? Já říkám: „nezlobte se, kdyby vám někdo vzal auto, den někde s ním jezdil, pak by ho policie našla, taky byste auto nechtěla, že vám ho někdo... že vám v něm jezdil?“ Jo? Takže... Ano, ano. A my vždycky to nahlásíme na policii na sedmičku. Tam je... Rodič ale musí přijít a sepsat protokol. A stává se, že nám tam rodiče nedojdou. Jak prostě... Oni nemají čas tam někde chodit, a... No. Rodiče jsou různí. No. No ty... ty svačiny, to jsme řešili... to byla zrovna ta...ta holka, která byla u té babičky, co mě přišla na to... na to vyučování... tam... tam bylo... problém potom, protože ta babička jí ty svačiny dávala. Jo? Ona si přinesla jako z domu, ale ona asi aby se stala nějakým hegemonem ve třídě, nebo co, tak chtěla po těch... Po jiných. Jo? Takže to potom přestalo ale Jo. Promluvit, že o tom víme a že to prostě takhle fungovat nebude, a... Je fakt, že ona potom ještě měla takové jako: „počkej před školou, uvidíš.“ My tady máme děti opravdu hodně bohatých, z hodně bohatých rodin. A máme tady děti ze sociálně slabých rodin, jo? Ty... ty... Smazání těch rozdílů, jo? Nevím. Oni totiž ty... ty děti nemají vůbec představu, kolik která věc stojí, jo? Oni jenom vidí, že to... že to je moderní, že to někdo má, oni to taky chtějí, tak oni si to vezmou, jo? Ale že jako, jakou škodu oni s tím způsobí, to... to oni nemají představu. Nedomyšlí, jo? Takže to... tohleto. Potom možná s tím, že chtějí mít něco, aby frajeřili v té třídě před těma ostatníma. Těžko říct. S elektronikou nemáme problémy. Tablety mají zakázané, pokud je mají, tak jim je zabavíme. Jde to do trezoru, kontaktujeme rodiče a rodič si přijde, a nebo řekne: „dobře, dejte mu to, já si to s ním doma vyřídím.“ Jo? Měli jsme tady mobil... to by věděl víc pan zástupce... a zase, byla v tom namočená ta stejná holka. Ta s tou babičkou. Jo? Nevím, ten mobil byl zvláštní tím, že byl růžový. Jo? Jinak mobil jako mobil. Ale tam se to potom vyřešilo, ale teďkom vám nejsem schopná říct, jak jsme to tehdy vyřešili, no. Protože oni vědí, že mají ve školním řádu, že prostě ten mobil musí mít v aktovce, že ho nemají mít volně položený, že mohou pouze přijímat zprávy o přestávkách, nepovolili jsme jim ani hudbu, protože to je asi 4 – 5 let zpátky, tak měli nějaké takové písničky s rasovým podtextem, tam bylo. Takže jsme říkali: „neexistuje, žádné písničky, máš to jenom proto, kdyby se něco stalo. Kdyby se něco velkého stalo, tak rodič zavolá do školy: stalo se to a to.“ Jednomu žákovi zemřel otec, zavolali. Říkám: „jo, dobře, já vám stáhnou kluka, přijďte si pro něho.“ Jo? A když mamka ti něco chce, že si máš tam jít koupit, já nevím co... tak ti pošle tu eSeMeSku, a... si přečteš. A oni nám to stejně obcházejí, děti. Oni jdou čurat, no. A tam vyřídí telefon. Ano.

Ano. Sice vždycky na začátku roku jim to trvá. Než zase... jako že tady nějaký ten řád, protože byly dva měsíce a oni si mohli dělat, co chtěli. Jo? Ale s tím... s tím... s tím telefonem je ještě jedna věc. Teďkom, jak jsou takové ty chytré telefony, tak tady někde kolem školy je nějaká wifina, která je volně přístupná, takže oni jeli internet a tak. A řešili jsme to tady s tatínkem, že prostě kluk nám porušuje řád. Že používá ten mobil k věcem, ke kterým ho nemá používat. A on poslouchá a říká: „ teď už vím, proč tolik platím.“ Jo? Takže i když...Když my tady něco řešíme, tak ono se to může i takhle projevit v té rodině...

Příloha č. 11 Ukázky z polostrukturovaných rozhovorů s metodiky prevence

Jedná se o přesný přepis nahrané ukázky z rozhovorů s metodiky prevence

Metodik prevence - škola A - případ P1

... Během celé té doby, tak ta moje zkušenost byla ovlivněna tím, že já jsem třeba měl ve třídě kleptomana, jo, to potom ten počet případů radikálně naroste, že... tak, to je jedna věc, ale obecně, obecně v rámci celé té školy ten počet krádeží... velmi kolísavý, ono to opravdu záleží, jaké dítě se vám do té školy dostane, takže se vám stane, že dva roky neřešíte případ krádeže a pak řešíte třeba 4 případy za jeden rok, jo. Obvykle teda navázaný na jednotlivce, jo, takže... takže asi tak. Nedá se to úplně zobecnit, že bychom mohli říct: „Ano, máme nějaký průměr, prostě, tolik a tolik případů, které ročně řešíme“. Je to opravdu rok od roku jinak, ale... ale nikdy, jakoby nikdy, nikdy jsme neřešili přímo nějaké... masově docházelo k nějakému vykrádání skříněk, nebo že by... k okradání spolužáků a tak dále, jo, spíš... spíš se v drtivé většině případů jedná, když pomínu teďka ten případ té kleptomanie, jo, tak se jedná o ojedinělé věci... Kdy my jsme na to přišli? My jsme na to přišli, prostě, že... že některé z těch krádeží probíhaly prostě za absurdních okolností, jo... Ten kluk třeba po velké přestávce, kterou trávili na hřišti, se pokusil vzít ten míč, jo, který jsme jim půjčili v té tělocvičně, přitom zdravým rozumem by došel k tomu, že se to musí okamžitě zjistit, jo? Nebo když jsme potom s ním dělali pohovory, tak on nebyl schopen nám říct proč. Jo? On prostě nebyl... tam v tom nebyl nějaký záměr, že by... že by měl nějaký konkrétní důvod, proč vzít prostě ten míč, nebo proč vzít někde něco, jo? Takové ty klasické projevy, kdy ty děti berou často třeba i bezcenné věci, jo, jenom prostě pro to... pro ten pocit, nebo pro to nutkání, jo, to zcizit, jo, takže... My jsme to věděli, jo, my jsme na to přišli poměrně záhy, že to je spíš... prostě porucha než ... Zase on... jemu to bylo líto, jo, ale on v tu chvíli jako kdyby ... jako kdyby nebyl schopen prostě se ovládat, jo... říkám, jinak klučina docela fajn, jo, ale... ale prostě v tomto směru... a říkám, to jsem teda zažil jednoho, jo... a historiky z toho jsou spíš úsměvné, protože na... na drtivou většinu těch věcí se okamžitě přišlo... To nebyly nějaké plánované ...prostě... krádeže, jo, kdy... to... Říkám... z devadesáti pěti procent troufnu si tvrdit, jo, se jedná vždycky o ty jednorázové... jednorázové incidenty, kdy někdo něco vezme. My jsme zavedli třeba to, že po odchodu z té třídy se ty třídy zamykají, jo, vždycky je někdo... u těch nižších ročníků je to ten učitel, u těch vyšších ročníků už si to potom hlídají ty děcka samostatně, prostě zamykají si ty třídy, protože k těm krádežím občas docházelo právě při nezamčených třídách, kdy se někdo takzvaně ulil na toaletu, jo, mezitím navštívil některou tu třídu, no a prostě vzal nerušeně, jo, co to... Takže... takže od té doby, co se třídy zamykají... Ty děcka mají vlastně uzamykatelné skřínky, pravidelně jsou poučovány o tom, že veškeré cenné věci mají možnost uzamykat buď teda v těch skřínkách, nebo ještě lépe na... v trezoru na sekretariátě, jo. Vědí o tom, vědí oni i rodiče, o té míře pojištění, jo, jak...jak to funguje, že když se jim něco ztratí z uzamčených prostor nebo z trezoru, tak všechno je pojištěno, mají nárok na náhradu škod. Pokud to ovšem nechají někde volně ležet, tak... tak vědí, že to nejde. Čili vlastně i nějaká osvěta tady v tomto směru proběhla a tím se podařilo... podařilo prostě lehce snížit, jo, jednak... jednak počet těch samotných krádeží, ale i to... i ty příležitosti, jo, tím, že prostě se snažíme aktivně bránit jako tomu, aby vznikaly nějaké příležitosti k těm krádežím. Takže...Z posledních... posledních let, co jsme řešili, spíš bylo to, že nám někdo nahlásil, že ho okradli... ne přímo v budově školy, nebo na pozemku, školy, ale třeba tady na sousedním hřišti, jo... Tam už přece jenom... tam už ta kontrola... tam žádný dohled není, tam ty děti se pohybují prostě samostatně, jo, a... a to riziko toho, že tam k nějaké krádeži dojde, je prostě vyšší, jo, takže spíš my řešíme

tady tohle: případy, které... které se neodehrajou na půdě školy, jo... Tak jestli se něco ztratí... čas od času... bývá to nějaká hotovost finanční, jo, když někdo prostě neprozřetelně nechá někde ležet peníze na stravné. Pamatuju si, že jsme mněli takový případ... Třeba... Někdy se najdou mince, jo, u těch menších dětí, kdy prostě někomu zůstane nějaký výdavek z nákupu cvičebnice, nebo pracovního sešitu... někde to nechá ležet, jo, prostě... To je další věc... Občas se vyskytlo, že se ztratily pomůcky do školy, jo, že někdo někomu něco vzal z pouzdra, i když tady v tomto případě častěji spíš dojde k poškození té věci, jo, než že by někdo vyloženě kradl. Poměrně dávno tomu, co jsme řešili krádež mobilního telefonu. Řešili jsme... teda jednou i ve spolupráci s policií i krádež teda z uzamčené skříňky, kdy dotyčný vypáčil... ale to už je... to už je opravdu spoustu let nazpět, jo, ale... ale v posledních letech nedošlo ani jakoby k nějakému násilnému vniknutí do těch skříněk, jo, nebo... nebo k nějaké rozsáhlejší krádeži elektroniky nebo něčeho, takže... Tak pokud... pokud se krádež stane u těch menších, jo, dětí... a pokud je to rychle zaznamenáno, což bývá, jo, tak je schopen ten třídní učitel... protože s těmi malými dětmi se ještě dá jednat jinak. Oni ještě neplánují systematicky a spíš to udělají třeba ze zvědavosti, nebo prostě z nějakého chvilkového pokušení bez domýšlení důsledků, tak se to podaří vyřešit na místě, jo. Pokud ale je to už někdo, kdo... kdo tu krádež udělá s těch vyšších ročníků, jo, zcela promyšleně nadměrně, tak pokud k tomu tu příležitost najde, jo, i když se snažíme, aby neměl, tak tam ta objasněnost... tam je to dost obtížné, protože, tam není... není vlastně žádný jednoduchý způsob, jak na to přijít. Tím že my ani nesmíme... my jako škola nemáme takové pravomoce, jaké má třeba policie, jo, takže my si nemůžeme dovolit žáka vyslechnout, jo, v pravém slova smyslu, takže my jsme odkázáni na nějaké pohovory, jo, nebo domluvy, na jednání s rodiči. Takže tady to naráží na tu... na tu hranici těch... těch nějakých možností, které ta škola má, jo. My můžeme... my samozřejmě, v případě, že by došlo k nějaké škodě, vyšší, tak... tak bychom to předávali policii. Jo, pokud bychom měli podezření na pachatele, opět bychom předávali policii, jo, ale zase ze zkušenosti víme, že policie, jestliže se jedná jenom o přestupky, tak řekněme... nehýjí aktivitou tady v tomto, aby to řešila. Pokud by došlo k trestnému činu, nechci teďka posuzovat, jak by ta policie reagovala, ale k tomu u nás nedošlo...během té doby, že by někdo odnesl notebook někomu, nebo něco, jo, tak to musím říct, že jsem za svoji praxi se nesetkal, jo, s trestným činem přímo, takže... Hmhmm, vybavuju si z minulosti shodou okolností vlastně z mé třídy, ve které jsem byl jako třídní. To byl ten, který se vloupal do té skříňky, ale vzhledem k tomu, že uňho byla poměrně dost rozsáhlá kriminální činnost mimo školu, to bylo jako vysoce problémové dítě, tak on už... on docela dobře znal i... i zákony tady v tomto směru, takže on při vyšetřování, při výslechu policie uvedl, že skříňku našel v otevřeném stavu, že teda nemůže popřít, že mobil zcizil, protože se u něj našel, ale... ale že teda v otevřeném stavu, protože věděl, že je jinak posuzováno, pokud překonáváte překážku při krádeži nebo ne. On to věděl, samozřejmě, protože se dopouštěl drobných krádeží, jo, mimo tu školu pravidelně. Takže... takže zkušenosti s výslechy u policie a podobně měl taktéž, takže asi... Já... já si myslím, že on vyrůstal v prostředí, kdy tady tohleto jednání bylo v zásadě považováno za normální, jo. Konflikty řešíme agresí, nedostatek finančních prostředků řešíme prostě krádeží... jo? Takové to jednoduché právo silnějšího nebo chytřejšího, jo, absolutně jako bezohledně. Protože tam... tam v podstatě nefungovalo... tam nefungovala žádná péče v rodině... ale nicméně... prostě... zase... klučina nebyl v té době ještě rodičům odebrán, jo, takže byl... byl v jejich péči, ale... ale ty rodiče jsem měl možnost s nima několikrát jednat, takže... Prostředí jednoznačně, jo... Ve chvílku, kdy to dítě žije v takovém světě, kde je tohle normou, tohle dělají běžně vrstevníci a dělají to možná rodinní příslušníci a kamarádi, tak... Je to... je to úplně stejné jako... jako se vztahem k návykovým látkám, se vztahem k alkoholu, se vztahem k agresivnímu jednání, jo, a tak

dále, jo, prostě jsou... dle mého... vzorce převzaté prostě z toho prostředí, ve kterém rostou. Tak ... jako z našich zkušeností ohledně krádeží opravdu největší problém je, že my nemáme... my nemáme prostředky jak to řešit v případě, že by k tomu docházelo, čili jediné, na co my se musíme omezovat, je spíše prevence, jak jsme se bavili, jo, neumožňovat, nedávat prostě příležitosti tady k tomu jednání, ale už potom není možné... dokonce není možné nikomu prohledávat osobní věci, jo, aniž bychom se dostávali do konfliktu... prostě se zákonem, takže takové ty... ty dřív... dříve používané metody, že se někomu vysypala aktovka, nebo, že prostě mu někdo zkontroloval skříňku, ošacení... Velmi nedoporučováno v dnešní době právníky. Takže to je jedna věc, že i když my máme podezření na konkrétní osobu, jo, i když by to možná bylo v tu chvíli možné dořešit... Ne... Vím, že na... na odloučeném pracovišti, které máme od loňského roku, tak tam se... tam se zase řešil... tam nešlo přímo o krádež, tam se jednalo... tam se jednalo o držení omamných látek. Přivolali... celkem správně... prostě policii, aby u toho asistovala, aby... aby prostě... protože ten... ten dotyčný odmítl... odmítl tu látku vydat, jo? Učitelé prostě došli k závěru, že skutečně nikdo je neopravňuje k tomu, aby mohli odebrat prostě... v uvozovkách násilně, jo, nebo... takže... takže teda kontaktovali policii. Policie na místě konstatovala, že ani oni nejsou oprávněni mu to prostě vzít. Čili on to odmítl vydat policii. Analogicky předpokládám, že pokud by prostě se stejná situace opakovala v případě krádeže, tak by ti... tak by dokonce i ta policie mohla být dosti bezzubá, jo, v tomto případě. Tam, tam... a říkám... a to policie má... Ano, třeba, třeba, přesně tak, jo. V případě, že... neříkám... na jednu stranu ano, je potřeba věci dělat tak, ať nejsou zneužitelné, na druhou stranu by to možná předešlo spoustě nedořešených případů, kdy... kdy ten... ten pachatel se může smát, jo. Protože ví, že na něho nikdo nemůže. Tak asi... asi tolik, jo? Já říkám, já jsem na jednu stranu rád, že se nám daří v té oblasti prevence a na druhou stranu jsem rád, že... že těch případů není příliš mnoho, jo. Možná to souvisí i právě s tím... s tou malou anonymitou, jo, že...že prostě lidé se znají, vidí, jo. I ty děcka mají určitě silnější pocit, že jsou více na očích, než... než by tomu bylo třeba opravdu v těch velkých školách, jo, kde... kde... to prostředí je mnohem, mnohem anonymnější. Aby kradl někdo mimo školu... tak tady by musel... takhle... co je ... je obtížně ... obtížně proveditelné, aby se do té školy někdo bez vědomí... bez vědomí sekretariátu dostal, jo? Jednak... jednak máme všude kolem školy kamerový systém, jednak prostě ty návštěvy se obvykle hlásí na tom sekretariátu, jo? Čili nepamatuju si, že bychom řešili... že by sem někdo prostě neoprávněně vniknul, i když ono by to teoreticky šlo, protože při tom, když se valí rodiče spolu s malými dětmi do těch prvních tříd, tak... tak ten prostor by tam asi byl se vloudit, jo, ale... ale říkám, nepamatuju si případ, kdy by k tomu došlo. Pamatuju se na případ, kdy došlo vlastně k loupeži, jo, kdy... kdy byla vykradena před několika lety kasa ve školní jídelně, ale to byl zase úplně jiný případ, protože tam došlo k tomu vniknutí o víkend... v ... a k násilnému z vnějšku, jo. Ale... ale že by, že by se nám někdo, jakoby bez vědomí... tak ani ne... říkám, zas... na těch... na těch chodbách jsou pravidelně všude dozory, jo, čili i kdyby se někdo... i kdyby se někdo vloudil do té budovy, tak je pořád na očích, jo...že... že... už si toho všímáme vzhledem k tomu, že v minulosti nám došlo k tomu, že ti rodiče nejenom, že se šli informovat na dítě, a že šli donést někomu svačinu, ale často měli tendence si i vyřizovat i nějaké účty s dětmi. A proto...tehdy jsme... tehdy jsme to řešili s... zřizovatelem, s obcí vlastně a... a tam jsme si víceméně určili, že je potřeba tady toto hlídat, aby se v té škole... Ted' zvlášť v souvislosti s těmi kauzami kdy došlo, jo, k těm... k těm tragickým událostem v těch školách prostě... po vniknutí cizích, tak se to hlídá, bych řekl o to více. Troufám si tvrdit, je téměř jisté, že by to byl někdo zevnitř.

Metodik prevence - škola B - případ P2

... No, tady co se týká těch krádeží, tak tady vlastně... je toho minimum, jo? A ještě navíc, pokud tak to bývá na nižším stupni a jako aspoň zde s takového nějakého mého pohledu, tak jak jsme to třeba s těma třídníma učitelama řešili, tak to by spíš bylo z toho, že někdo někomu něco záviděl, tak si to... tak si to jako vzal, jo, prostě vůbec nedomyslel, že se to bude nějak vyšetřovat nebo něco, jo, ale jinak jako nějaké závažnější by se ztratily peníze, jo, nakonec i ten telefon, který se ztratil loni, to bylo taky že ho někdo sice vzal, ale schoval ho, jo, prostě, ani ho nechtěl mít u sebe, prostě někam ho schoval, takže se to potom hledalo prostřednictvím operátora, jo, takže tady... Telefon se našel tady... byl tady někde na nějaké mezi, jo, pod nějakým keřem, jo, protože opravdu to děcko mělo strach, jo, to donést domů, jo, takže... To... to řešila policie a oni nám jako nějaký závěr se k nám nedonesl, jo. Protože to, ten telefon se ztratil mimo školu, jo, takže... takže se to ve škole vědělo, že se to řeší, že, protože oni... oni přišli do školy. Jo, no... ale tady ve škole opravdu... vím, že se třeba ztratily... ztratily se nějaké tenisky značkové, jo, protože opravdu to dítě závidělo ty tenisky a tak... jo... jinak tady... To bylo, jako že prostě si holky z deváté třídy prostě obvinily osmačku, že vzala jiné deváťáče mikinu a dokonce, že v ní chodí jakože ve škole a nakonec se zjistilo, že teda opravdu ta mikina je její, od té... od té obviněné a že ony si to vymyslely, jo, strašně to nafoukly, začaly to tady vykládat po škole, jak se... jak se... jak to ukradla a přitom vím, že se musely omluvit a ještě tady pan ředitel s nima měl jako že jako to tak nejde někoho křivě obvinít, jo, takže... Opravdu, co se týká těch zápisů, tady aspoň z těch posledních let, co tu mám, tak tady žádné... žádné krádeže se nevyskytují... většinou. Jako, já jsem třeba... kolikrát se mi stalo, že jsem tablet... protože přes tablet zapisuju do třídní... do třídní knihy, že jsem ho zapomněl na... na stole, jo, nebo jsem notebook třeba zapomněl ve třídě, nebo jsem ho tam měl nachystaný celý den ve třídě a... a ani jako že by se někdo snažil jenom do toho dostat, jo, ne že by si to chtěl vzít, jo, takže... Víím, že tady učitelé zcela běžně si nechávají v šuplících v katedře, že si třeba nechávají nějaké drobné peníze, jako já nevím, jako třeba do... do stokoruny, jo, a nevím o tom, že by někdy někdo přišel a prostě říkal že... že se mu nějaké peníze ztratily.

Metodik prevence - škola C - případy P3, P4, P5

... Krádeže se vyskytly, takové ale spíš to byly jakoby věci malé, nevzpomínám si teďkom, že by se ztratilo něco opravdu jako velmi cenného, velmi drahého, spíš to byly drobnosti, opakovaně jsme u jednoho žáka řešili, ale tam byla velmi dobrá spolupráce s rodiči... Bůh ví, z čeho to bylo, tam to vypadalo, že ten žák chtěl možná zapadnout, tak úplně se mu to nepodařilo, protože to byl žák, který předtím přišel z jiné školy... Žák, který něco vzal...jo...a jinak takové větší krádeže... Peníze by to měly být, peníze...Žák dostával zpátky... jeden žák dostával zpátky nějaké peníze, jako výdavek z nějaké věci, dal si to do pouzdra a ten to asi viděl, tak mu to ... tak mu to vzal. Takže byla to taková, jakoby řekněme větší krádež, jestli to bylo... já nevím...100... 200 korun...asi zhruba taková částka. Jinak oni za krádež považují to, že si někdo prostě půjčí bez dovolení jeho... což asi krádež je jako... jo... třeba tužku z pouzdra a tak dál... a už mu to neřekne. Nebo v minulé hodině mi to půjčil, pak jsem mu to vrátil, jenže jsem... pak jsem si to pučil znovu a už jsem mu to neřekl, a tyhle věci...no. K třídnímu učitel, většinou je to... většinou to začíná jakoby u toho třídního učitele, myslím, že celkem ti třídní učitelé mají mezi těmi žáky, nebo si to myslím teda... že mají mezi těmi žáky takové jakoby dobré, důvěrné... takže většinou to začíná u toho třídního učitele. Pokud ten třídní učitel... jakoby... zjišťuje, že to je věc závažnější, tak pak informuje mě. Některé drobné krádeže třeba vyřeší a pak jenom mi oznámí, že tak k tomu došlo a že se to vyřešilo a je to

v pořádku. No jak říkám, předminulý rok bylo dobré to, že se k tomu postavili čelem ti rodiče, takže oni pak jakoby uhradili tu částku...Paní učitelka třídní provedla šetření nakonec... on se potom přiznal a ve spolupráci s těmi rodiči se to vyřešilo... Takové dleho rozsahu určitě ne... jak říkám, takové drobné krádeže těch věcí, jak předtím říkala paní ředitelka, ono to možná je taky tím, že někdo... někomu se něco ztratí, protože si na tu věc nedává pozor, tak pak to jakoby... se to řeší jako krádež a pak se přijde na to, že to byla věc, která byla někde daná jinam, než... a nebo právě ten případ, jak říká paní ředitelka, že oni nenahlásí žádnou krádež... i když se jim třeba něco... něco stane, protože vědí, že třeba měli něco ve škole, co do školy nepatřilo, tak... a nechtějí na sebe upozornit, takhle... takže to třeba neřeknou, takže. To bývá často třeba... nebo často... bývá v šatně při odchodu, ale taky je otázkou, jestli to je krádež, nebo jestli dítě vzalo omylem jiné boty, nebo bundu, a tak dále, takových drobných krádeží... a zase, jestli to je krádež... ve škole z šatny, nebo z šatny u jídelny... Oni si odkládají věci před... před obědem a po obědě si je zase berou ty věci, takže... Zdá se nám, že... nebo... možná těch krádeží bylo víc, jo... teďkom bych ty krádeže nepovažoval za nějaký... opravdu jakoby velký problém, který... taky to možná bylo dáno skladbou žáků... oni... někteří vycházejí takoví problémovější třeba a takže to bych jako... vůbec ty krádeže bych jakoby tak úplně velký problém...nepovažoval, no...

UNIVERZITA PALACKÉHO
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií



***SOCIÁLNÍ KONTEXT KRÁDEŽÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH SE ZAMĚŘENÍM
NA ŠKOLNÍ A RODINNÉ PROSTŘEDÍ: VÍCEPŘÍADOVÁ STUDIE***

Autoreferát disertační práce

Autorka práce: Mgr. Bohdana Richterová
Školitel: Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

OLOMOUC 2017

Autor: Mgr. Bohdana Richterová

Název: Sociální kontext krádeží na základních školách
se zaměřením na školní a rodinné prostředí:
vícepřípadová studie

Obor: Pedagogika

Školitel: Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Oponenti: doc. PhDr. Julius Sekera, CSc.
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Čech, Ph.D.

Místo a termín obhajoby: Pedagogická fakulta UP,

Místo vystavení práce: Pedagogická fakulta UP,
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Obsah autoreferátu

- 1 Úvod
- 2 Obsah disertační práce
- 3 Výzkumný problém
- 4 Metodologie
- 5 Shrnutí hlavních výsledků
- 6 Závěr
- 7 Výběr z použité literatury
- 8 Výběr z přehledu odborných aktivit a publikační činnosti
- 9 Anotace

1 Úvod

Krádeže provázejí lidstvo celými dějinami. Každý jedinec v průběhu života hledá své místo ve společnosti, testuje její hranice a normy, uvažuje nad tím, co je v dané společnosti přípustné a co již ne a jak naplňovat své potřeby. Poměrně rozsáhlá část lidí má zkušenost s tím, jaké to je vzít něco, co patří někomu jinému a nevrátit mu to. Někdy se jedná o zkušenost jednorázovou, někdy jde o zvolený nebo předaný životní styl. Krádeže ve škole, které páchají samotní žáci, nejsou otřelým tématem v pedagogickém výzkumu. Ve školách se jedná o běžný jev, se kterým se setkávají jak učitelé, tak žáci a prostřednictvím nich také jejich rodiče.

Pokud si chceme představit, jací žáci jsou těmi typickými „zloději“ ve školním prostředí, bude to obtížné. Jsou to ti, jež jen testují hranice a normy a po jednom pokusu se již nikdy k tomuto chování nevrátí? Nebo jsou to budoucí delikventi a zrovna školní prostředí je to, kde začíná jejich neodvratná dráha delikvence? Jaké je jejich rodinné a školní zázemí? Jaké má výchova a vzdělávání ve školním prostředí možnosti s těmito projevy chování pracovat, pokud například rodinné prostředí je plně či částečně nefunkční? Jak moc jsou krádeže ve škole věci skrytou a jak často se řeší? To jsou některé z možných otázek, které nám přicházejí v souvislosti s krádežemi ve škole na mysl.

Disertační práce široké téma krádeží ve škole zúžila na krádeže na 2. stupni základních škol v Moravskoslezském kraji, který patří v České republice ke krajům s nejvyšší mírou delikvence dětí a mladistvých. Zvolené téma může působit kriminologicky. Vzhledem k zasazení do prostředí základní školy a věku do 15 let se přesouváme spíše do sféry pedagogicko-psychologické a do otevřeného procesu výchovy dítěte, který ještě v tomto období není ukončen. Práce si stanovila několik cílů, které budou postupně představeny.

Hlavním cílem práce je zjistit sociální kontext žáků, kteří rizikově kradou ve škole v Moravskoslezském kraji se zaměřením na školní a rodinné prostředí. Dále pak prostřednictvím vícepřípadové studie umožnit hlubší pochopení důležitých fenoménů v rodinném a školním prostředí těchto žáků.

Slovní spojení „žák, který rizikově kradé“ není standardní. V metodologické části je tento pojem přesně operacionalizovaný, aby s ním mohlo být statisticky pracováno. K jeho vytvoření vedl předpoklad, že značná část dětí ve věku adolescence hledá svoji identitu, testuje hranice a potřebuje se chovat rizikově. Pokud se toto chování projevuje pouze v určité míře, může se jednat o běžný typ chování, který je v období adolescence dokonce žádoucí. Z důvodu oddělení tohoto typu chování od již závažnějšího byl zaveden pojem „žák, který rizikově kradé“, tzn. kradé opakovaně nebo jeho jednorázová krádež je spojena s jinými typy rizikového chování.

Disertační práce je rozdělena na dvě stěžejní části; teoretickou a praktickou. Texty jsou propojeny návaznými komentáři tak, aby mohla vzniknout souvislá práce, která podchycuje, prozkoumává a kriticky hodnotí téma krádeží, které realizují žáci na základních školách. Cílem teoretické části práce (prvních třech kapitol) je:

- Na základě studia české a zahraniční literatury vymezit základní pojmy v oblasti sociálního kontextu krádeží ve školách, jejichž aktéry jsou žáci na 2. stupni základní školy (krádeže ve škole, žák 2. stupně základní školy).
- Představit teorie delikvence se zaměřením na krádeže a jejich sociální kontext.
- Prezentovat nejnovější výzkumy krádeží ve škole, jejich zaměření a výstupy.

Cílem praktické části práce je:

- Stanovit konceptuální rámec, na jehož základě je realizován výzkum.
- Představit zvolenou metodologii, metody sběru dat a informací a použité analýzy dat.
- Zrealizovat dvoufázový výzkum a představit jeho výsledky a interpretace.
- Popsat limity výzkumu.

Za volbou výzkumného designu práce vždy stojí zvažování nad účelností, ale také reálností provedení výzkumu v předem daném časovém horizontu. Vzhledem k zaměření práce byl zvolen smíšený design. Bylo pracováno jak s metodou dotazníkového šetření, tak rozhovory a analýzou písemných materiálů. Čtenář se může těšit v první fázi výzkumu na výstupy z regresní analýzy, která bývá v pedagogickém výzkumu v České republice méně využívána. Zajímavostí je i použití analýzy konstituce významů (MCA), která byla aplikována ke kvalitativní analýze rozhovorů a písemných výpovědí žáků a pracovníků škol. Technické provedení výzkumu a volba analýz by měla podpořit obsahovou stránku celé práce, jejíž přínos je možné objevit jak v oblasti pedagogické teorie, tak praxe.

V Olomouci 17. 8. 2017

Bohdana Richterová

2 Obsah disertační práce

ÚVOD

1 KRÁDEŽE VE ŠKOLE

1.1 Krádeže v kontextu kriminologie a legislativy

1.1.1 Definiční vymezení krádeží dle legislativy

1.1.2 Kriminální statistiky a další zdroje o krádežích

1.1.3 Kriminologická etiologie

1.1.4 Prevence a represe v oblasti krádeží

1.2 Krádeže v kontextu školy a školských dokument

1.2.1 Definiční vymezení krádeže ve škole

1.2.2 Příčiny krádeží ve škole

1.2.3 Řešení krádeží ve škole

1.3 Krádeže v kontextu problémového, rizikového a delikventního chování

1.3.1 Problémové chování, poruchy chování

1.3.2 Rizikové chování

1.3.3 Delikventní chování

1.3.4 Kriminální chování

1.3.5 Porušování kázeňských pravidel ve škole

1.4 Výzkumy krádeží ve škole

2 TEORIE DELIKVENCE SE ZAMĚŘENÍM NA KRÁDEŽE A JEJICH SOCIÁLNÍ KONTEXT

2.1 Bronfenbrennerův ekologický model

2.2 Sociologické a sociální teorie delikvence

2.2.1 Teorie kulturního přenosu

2.2.2 Teorie sociální vazby a sociální kontroly

2.2.3 Obecná teorie kriminality

2.2.4 Obecná teorie napětí

2.2.5 Teorie anomie

2.2.6 Vývojová kriminologie

2.3 Psychologické teorie delikvence

2.3.1 Psychoanalytické teorie

2.3.2 Teorie sociálního učení

2.3.3 Kognitivní teorie zaměřené na morální chápání hodnot

2.4 Další teorie delikvence

2.4.1 Teorie odstrašování

2.4.2 Syndrom problémového chování

3 ŽÁK 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

3.1 PUBESCENCE, ADOLESCENCE A JEJÍ VÝVOJOVÁ SPECIFIKA

3.1.1 Biologický vývoj

3.1.2 Psychický vývoj

3.1.3 Sociální vývoj

3.1.4 Rizikové chování a věk adolescence

3.2 Socializace

3.2.1 Primární socializace a role rodiny

3.2.2 Sekundární socializace a role školy a vrstevníků

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

5 METODOLOGIE

5.1 Cíl

5.2 Filosofická východiska výzkumu

5.3 Design práce, výzkumný plán

5.4 Metody sběru dat

5.5 Vybrané analýzy dat

5.5.1 Regresní analýza a její použití v pedagogickém výzkumu

5.5.2 Analýza konstituce významů (MCA)

5.5.3 Obsahová kvantitativní analýza

5.6 Limity výzkumu

6 VÝZKUM – 1. FÁZE, STATISTICKÁ ANALÝZA DAT

6.1 Cíle, výzkumné otázky a předpoklady

6.1.2 Výzkumné otázky a předpoklady

6.1.1 Cíle

6.2 Respondenti

6.3 Předvýzkum

6.4 Sběr dat

6.5 Výsledky a interpretace

7 VÝZKUM – 2. FÁZE, VYBRANÉ TYPICKÉ PŘÍPADY

7.1 CÍLE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

7.2 Výběr typických případů

7.3 Individuální představení případů

7.4 Výstupy z analýzy typických případů

8 SHRUTÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI PRÁCE

ZÁVĚR

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SEZNAM GRAFŮ

SEZNAM OBRÁZKŮ

SEZNAM TABULEK

ANOTACE

SEZNAM PŘÍLOH

3 Výzkumný problém

Na výzkumný problém je možné pohlédnout ze dvou časových rovin. Jedna se zabývá situací ve škole a třídě „tady a teď“ a níže deklarovaným vlivem krádeží na proces výuky. Další rovinou je budoucnost a možnost ovlivnění dráhy delikvence některých žáků již ve školním prostředí tak, aby se na tuto dráhu nemuseli vydat. Obě roviny budou nyní blíže popsány.

Základní škola by měla představovat bezpečné místo určené pro výchovu a vzdělávání. Krádeže ve škole, kterým se věnuje tato disertační práce, jsou jedním z faktorů, které toto bezpečí narušují. Vzdělání na 2. stupni základních škol, dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, umožňuje žákům získat nejen dovednosti a znalosti, ale pomáhá jim také utvářet hodnoty a postoje k uvážlivému a kultivovanému chování (MŠMT, 2016, s. 9). Výchova z hlediska obecných cílů napomáhá zrodu kriticky myslících, nezávislých občanů, kteří si uvědomují vlastní důstojnost a zároveň také respektují práva a svobody druhých (Kotásek a kol., 2001, s. 14–15). Práce s žáky, kteří opakovaně kradou ve školním prostředí, je z hlediska těchto cílů náročné naplňovat. Řada výzkumných studií zkoumající vyšší míru delikventního chování ve školách, zahrnující krádeže, popisuje tuto skutečnost jako jednu z překážek k efektivnímu učení žáků (Harreaves a kol., 1975; Wilson, 1977). Jiné studie poukazují na to, že pokud žáci nevnímají ve školách bezpečí, budou se omezeně zapojovat do procesu učení (Bosworth a kol., 2011; Milkowska, 2011; Goldstein a kol., 2008; Brookmeyera kol. 2006). Vágnerová (2004, s. 795) uvádí, že krádeže představují 38 % všech přestupků školních dětí. Výrazný nárůst je možné pozorovat na 2. stupni základních škol. V souvislosti s krádežemi ve školním prostředí Čapek (2014, s. 73–74) popisuje, jak je obtížné určit, jaký typ dětí krádež realizuje a stejně tak i jejich motivy. Pokud chceme hlouběji porozumět krádežím ve škole, musíme se snažit pochopit jejich kontext (osobní situaci žáka, jeho rodiny a školního prostředí).

V životě žáků, kteří opakovaně páchají delikventní činnost, je možné vypořádat řadu signálů, které nám mohou pomoci odhalit možný budoucí vývoj v delikventní kariéře jednotlivců (Večerka, K., Holas, J., Tomášek, J., Diblíková, S. a Blatníková, Š., 2014, s. 8). Častokrát při retrospektivním zkoumání života dospělých delikventů vystupují oblasti, ve kterých, např. v rodinném nebo školním prostředí, si těchto signálů nikdo nevšiml nebo se jimi nikdo více nezabýval. Největším úskalím současné práce s žáky s delikventním chováním je opožděná intervence. Většinou začíná až v okamžiku, kdy je rizikové či delikventní chování již plně rozvinuto. Můžeme v tuto chvíli přemýšlet nad tím, zda by pomohl vhodný výchovný zásah či přístup učitele, vychovatele nebo sociálního pracovníka odvrátit nastartovanou kariéru budoucího delikventa. Školní prostředí, pokud by rizikové signály v životě žáků zachytilo a pracovalo s nimi, by se mohlo stát klíčovou oblastí možného zastavení delikventní dráhy některých žáků. Učitelé a vychovatelé jsou jedni z mála osob, kteří mimo rodinu mají pravidelný kontakt s jednotlivými žáky. Boxford (2015, s. 48) popisuje školní prostředí ve vztahu s projevy rizikového chování jako důležité místo socializace. Berger a Luckmann (1999, s. 136–144) zmiňují školu jako místo sekundární socializace, ve kterém je nutné nabývání vědění pro určitou roli ve společnosti. V tomto okamžiku může docházet ke konfliktům primární a sekundární socializace a učitelé potřebují „zvláštní pedagogické postupy“ (Berger a Luckmann, 1999, s. 141). Poté může docházet i v oblasti nastartovaného delikventního chování k oslabení rizikových faktorů rodinného prostředí v souvislosti se sekundární socializací. Pedagogové znají důležité základní informace o rodině a častokrát jsou schopni zachytit krizová období, kterými žáci prochází. Předpokladem je, že škola nemůže být uzavřeným systémem, ale pro efektivní práci a řešení, v našem případě krádeží, je nutná spolupráce s dalšími institucemi jako jsou rodina, orgán sociálně-právní ochrany dětí, probační a mediační služba, policie a další školská a sociální zařízení.

Po roce 1989 začalo docházet k výrazné regionální diferenciaci v oblasti sociálního a ekonomického vývoje, která má za následek koncentraci některých rizikových faktorů v určitých regionech České republiky (Kolektiv autorů, 2013, s. 30). Moravskoslezský kraj, který se stal klíčovou lokalitou pro výzkumnou část práce, je hned po Praze krajem s nejvyšší mírou kriminality. Jandourek (2011, s. 10) uvádí, že sever Moravy má hned několik znevýhodnění, ať už do polohy (hraniční oblast se Slovenskem a Polskem), tak do hustoty obyvatel či sociálních problémů, jako je nezaměstnanost nebo vysoké zastoupení etnických menšin. Můžeme tedy předpokládat, že se jedná o kraj, kde je možné více sledovat a zkoumat krádeže ve školním prostředí. Velmi dobrým vstupem do terénu škol v oblasti krádeží ve školách je existující spolupráce školních metodiků prevence s krajskou metodickou prevencí. Každoročně jsou publikovány v rámci MSK statistiky jednotlivých škol v míře rizikového a delikventního chování s komentáři a diskuzemi, probíhají konference k těmto tématům a existuje také podpora vzdělávání v této oblasti (MSK, 2015).

Výzkumná práce zaměřená na bližší zkoumání krádeží uskutečněných žáky na 2. stupni základních škol v Moravskoslezském kraji by tak mohla být přínosem jak v oblasti pedagogické teorie zaměřené na specifika těchto žáků, tak v oblasti aplikace zjištění do praxe při volbě výchovných postupů učitelů základních škol při řešení těchto krádeží ve školách.

4 Metodologie

Cíle praktické části práce byly již představeny v úvodu disertační práce. Základním výzkumným přístupem v této práci je vícepřípadová studie pro výzkumné účely. Je využíváno designu práce s prohlubujícím modelem smíšeného výzkumného designu,

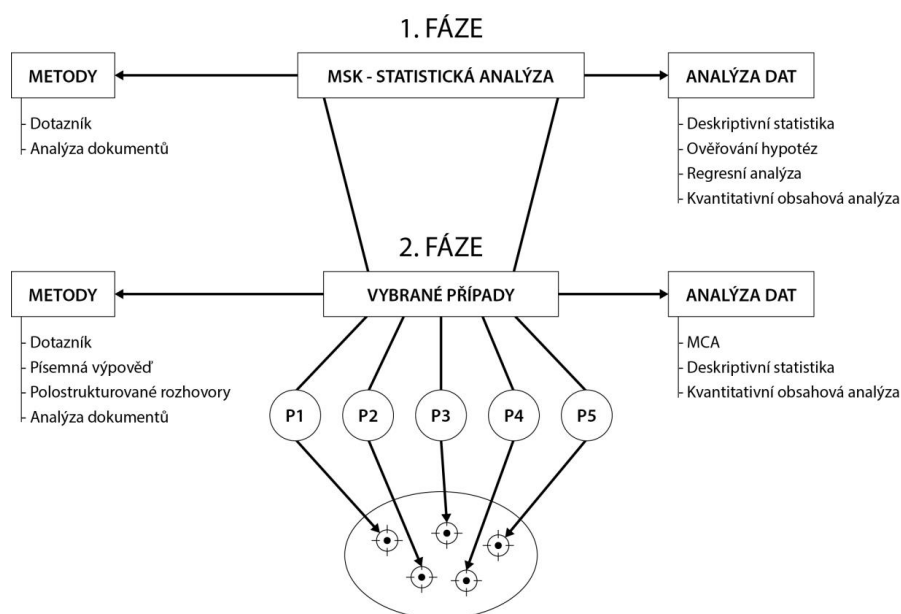
v rámci kterého bude docházet ke kombinaci kvantitativní a kvalitativní metodologie, ve schématu s převažující částí kvantitativní (srov. Vlčková, 2011, s. 1–6). Hendl (2008, s. 279) popisuje tento způsob smíšeného designu jako simultánní kombinování ve schématu QUAN + qual⁸¹. Výzkum má převážně deduktivní povahu, kdy rámec studie ohraničují již známé teorie. Induktivní, ale i deduktivní přístup bude použit v druhé části výzkumu, ve kterém bude představeno pět případových studií žáků. Čím je menší tým výzkumníků nebo existuje-li pouze jeden výzkumník pro tvorbu vícepřípadové studie, tím je nutnější více zahrnovat pro porozumění případům metody kvantitativní (Stake, 2006, s. 30). Použití vícepřípadové studie umožní vyjasnění některých otázek rodinného a školního kontextu žáků, kteří rizikově kradli ve školním prostředí či prohloubení pochopení ověřených teorií.

Bude se jednat o „*přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět tak k jeho hlubšímu porozumění*“ (Mareš, 2015, s. 116). Dále uvádí, že pokud je smíšený design dobře zvládnutý, umožňuje lépe pochopit složitost reality (Mareš, 2015, s. 119).

Výzkum je rozdělen do dvou fází (viz obr. č. 1). V první fázi výzkumu proběhne dotazníkové šetření – self–reportové studie žáků, které umožní ověřit platnost vybraných teorií delikvence blíže popsanych v kap. 2. Nezávislé proměnné sociálního kontextu byly stanoveny na základě podnětů z těchto jedenácti teorií, vysvětlující kontexty delikventního chování (teorie kulturního přenosu, teorie sociální vazby a sociální kontroly, obecná teorie kriminality, obecná teorie napětí, teorie anomie, teorie vývojové kriminologie, teorie krádeží z hlediska jungiánské analýzy, teorie sociálního učení, kognitivní teorie morálního chápání hodnot, teorie odstrašování, teorie rizikového životního stylu). Součástí první části výzkumu je také analýza čtyřiceti školních řádů se zaměřením na to, jak je téma krádeží v těchto dokumentech popsáno a do jaké míry je v souladu s legislativou a aktuálními metodickými doporučeními ministerstva školství.

V druhé fázi výzkumu bude představeno pět případových studií, tzv. typických žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí. Pro výsledky a interpretace bude použito několik výzkumných metod (dotazník – self–reportová výpověď žáků určená pro kvantitativní zpracování, volná písemná výpověď žáků – pro kvalitativní analýzu, dále pro kvalitativní analýzu – rozhovor s ředitelem školy a metodikem prevence a analýza písemných materiálů). V této části výzkumu bude pracováno s tzv. dilematy kvintáty (Stake, 2006, s. 8), kde s výstupy bude pracováno více než na úrovni generalizace na úrovni lokální.

⁸¹ QUAN = kvantitativní, qual = kvalitativní. Mimo výše popsané schéma simultánního kombinování Hendl (2008, s. 279) popisuje schéma QUAL + Juan, které znamená, že výzkum je v podstatě kvalitativní s cílem navrhnout teorii a kvantitativní přístup se používá pouze k doplnění výsledků, jež se zahrnou do základního rámce kvalitativního výzkumu.



Obr. č. 1 Fáze výzkumu

Zdroj: autorka

5 Shrnutí hlavních výsledků

Výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou specifika krádeží ve škole v Moravskoslezském kraji z hlediska četností, rozdílu ve věku pachatelů, druhu zcizených věcí, uváděných příčin z pohledu pachatelů a mírou odhalitelnosti?

Výzkumná otázka č. 1a): Jaká je četnost žáků na 2. stupni ZŠ v Moravskoslezském kraji, kteří rizikově kradou?

V Moravskoslezském kraji se k rizikovým krádežím ve školách přiznává 14,07 % žáků na 2. stupni základních škol. Toto zjištění je v souladu se zjištěními ve Španělsku, kde se v rámci výzkumu ISRD2 přiznávalo ke krádežím ve školách 14 % žáků (Barbarete a kol., 2010). Nejnovější údaje z České republiky zjistily 23,53 % žáků 2. stupně základní škol, kteří se přiznávají k jakékoliv spáchané krádeži (Dolejš a Orel, 2017). Na základě oficiálních údajů ze škol v Moravskoslezském kraji⁸² (Matějková, 2017) vidíme vysokou míru latence krádeží ve školách.

Výzkumná otázka č. 1b): Jaké jsou rozdíly v četnostech rizikových krádeží realizovaných žáky na 2. stupni ZŠ v Moravskoslezském kraji dle navštěvované třídy?

K prvním krádežím se děti v Moravskoslezském kraji přiznávají ve věku 11 let. Oproti zjištěním věku prvních krádeží v Anglii a Walesu, Španělsku a Nizozemí v rámci ISRD2 (Barbarete a kol., 2010) se jedná o snížení věku prvních krádeží z 12 na 11 let. Četnost žáků, kteří se přiznávají ke krádežím, narůstá s věkem a navštěvovanou třídou, nejvyšší byla ve sledovaném vzorku u žáků 9. tříd. Toto zjištění je v souladu se zjištěními, např. Večerky (2004, 2009), Podané a kol. (2009) nebo Marešové a Blatníkové (2010).

Výzkumná otázka č. 1c): Jaké věci jsou nejčastěji kradeny ve školním prostředí?

Stejně jako v Cardiffské studii (Boxford, 2015) jsou nejčastěji kradenými věcmi školní pomůcky (propisky, úhlooměry, gumy, tužky, pastelky, učebnice, fixy, štětce, strouhátka,

⁸² V roce 2015/2016 bylo řešeno 196 případů krádeží v celém Moravskoslezském kraji.

barvy a pravítka). Na druhém místě se nachází krádeže svačin a obecně jídla. Mezi dalšími kradenými věcmi se objevily hračky, talismany, peníze, boty, mobily a sladkosti. Pouze ojediněle došlo ke krádeži oblečení, nožů, nápojů nebo hracích karet. Ve zkoumaném vzorku se mezi žáky neobjevila zkušenost s krádeží tabletu nebo notebooku.

Výzkumná otázka č. 1d): Jaké důvody krádeží uvádějí žáci, kteří kradli ve školním prostředí?

Nejčastějším uváděným důvodem ke krádeži byla pomsta majiteli (17), na druhém místě „věc potřebuji teď“ (15). Na základě prostudované literatury (např. Tyminski, 2014) je možné se domnívat, že v této kategorii budou zahrnuty také nevědomé motivy ke krádeži. Stejný předpoklad může být v kategorii „věc chci a jinak ji nezískám“ (11). Dalším uváděným důvodem bylo přibrání věci „omylem“ a už její nevrácení (8). Čírtková (1998) popisuje ve své knize jednu z novějších teorií v oblasti kriminality mladistvých prvopachateli, kde klíčovým jevem pro spáchání činu byla náhoda. Zastoupení mají také důvody sociálně vztahové, mezi které je možné zařadit „kvůli ostatním, aby mě více brali“ (7), „ze srandy“ (4), „byl/a jsem naveden/a“ (2). Faktor situační zastupuje tvrzení „byla k tomu příležitost“ (4). Při zjištění odpovědi na tuto výzkumnou otázku se jednoznačně nepotvrdila obecná teorie motivace dětí a mládeže k majetkovým kriminálním činům mimo školní prostředí, kde prvořadé jsou motivy zjištěné, na druhém místě poté nízké právní povědomí (srov. Večerka a kol., 2004, Kolektiv autorů, 2013).

Výzkumná otázka č. 1e): Jak často uvádějí žáci, že byli někým při své krádeži odhaleni? Kdo je tou osobou, která se o krádeži dozví?

O poslední realizované krádeži ve škole se v 55 případech z 60 nikdo nedozvěděl, tzn. 91,7 % krádeží bylo latentních. Potvrzuje se tím předpoklad vysoké latence krádeží ve školách (Sobotková a kol., 2014). V případě, že se někdo o krádeži dozvěděl, byli to nejčastěji kamarádi a spolužáci (7), rodiče (6), oběti (5), učitelé (4) a vychovatelka (1). Ve zkoumaném vzorku nebyla ani jedna krádež řešena Policií ČR.

Výzkumná otázka č. 2: Jak je téma krádeží ve škole popsáno ve školních řádech základních škol v Moravskoslezském kraji? Jak jsou tyto popisy v souladu s legislativou a aktuálními metodickými doporučeními týkajícími se krádeží ve školách?

Výzkumná otázka č. 2a): Jaké osoby jsou dle školních řádů základních škol v Moravskoslezském kraji pověřeny řešením krádeží ve školním prostředí?

Na základě analýzy 40 školních řádů se objevilo 12 druhů osob, které bývají ve školách pověřeny řešením krádeží. Tyto osoby byly rozděleny do pěti kategorií. Nejčastěji uváděné osoby, na které se žáci mají obracet v případě krádeží, byly zahrnuty do kategorie „Vyučující–pedagog“ (44). Zahrnují pozice vyučující, pedagogický pracovník, vyučující konající dozor a vychovatelka. Další nejčastěji uváděnou pozicí byl „třídní učitel“ (37) – tvořící druh i kategorii, „vedení školy“ (11) – zahrnující pozice ředitele, zástupce ředitele a vedení školy. Další kategorií byl „dospělý ve škole“ (4) a nejméně byla naplněna kategorie „specializované pozice“ (3) – jejichž součástí byli metodik prevence a výchovný poradce. Třídní učitelé a vyučující byli ve školních řádech popsáni nejen jako osoby, které řeší případné krádeže, ale také jako ti, kteří pomáhají uschovat cennosti, sepiší záznam, informují zákonné zástupce. Specializované pozice metodik prevence a výchovný poradce jsou pozice, které by měly být připraveny na řešení rizikového chování ve škole. Na základě návštěv škol a rozhovorů s metodiky prevence se domnívám, že úlohu důležitou při řešení krádeží ve školách zastávají, školní řády však tuto skutečnost nereflektují.

Výzkumná otázka č. 2b): Jaká opatření používají školy při řešení krádeží podle školních řádů? Do jaké míry jsou tyto postupy v souladu s legislativou a aktuálním metodickým doporučením MŠMT?

Veškerá opatření popsaná ve školních řádech bylo možné rozdělit do dvou skupin, opatření preventivních a opatření, která realizují školy v okamžiku, kdy dochází k řešení krádeže. V oblasti prevence bylo školami nejvíce popsáno, kam žáci mají ukládat konkrétní věci, aby nebyly zcizeny. V textech bylo, například uvedeno: cennosti si uschovejte u jakéhokoliv vyučujícího nebo svého třídního učitele (21), dejte je do kanceláře školy (5), do trezoru (4), kola uzamkněte v kolárně (2). Další rozsáhlou oblastí prevence byl popis toho, kde věci nenechávat. Doporučení byla: nenechávejte věci volně položeny (11), cennosti nenechávejte v šatnách (9), přes noc ve škole nebo volně na stole (7) aj. Další oblastí prevence krádeží školy uvádí, co žáci nemají do školy nosit. Školy nedoporučují: nosit věci nesouvisející s výukou (30), větší finanční částky a jiné cennosti (29). Preventivní opatření také vymezují určité povinnosti kladené v souvislosti s možnými krádežemi na žáky, v daleko menším počtu jsou ve školním řádu uvedeny povinnosti učitele. Nejvíce povinností se objevuje pro obě skupiny v souvislosti s uzamykáním prostor šaten, tříd, skříněk, koláren apod. Učitelé v rámci prevence obeznamují žáky s tím, že jakákoliv krádež je protiprávní jednání (7).

V oblasti řešení krádeží se první skupina opatření týkala povinností a doporučení, jak má jednat žák, který byl okraden. Nejčastěji školy vymezují okamžité nahlášení krádeže a popisují, komu krádež žák může nahlásit (31). Ve čtyřech školních řádech dochází v textech k rozporům. Ve třech školních řádech jsou uvedeny na různých místech tři rozdílné osoby, komu má žák krádež hlásit. V jedné části je např. žák vybízen, aby krádež nahlásil třídnímu učitel, v jiné části je uveden jakýkoliv dospělý v prostorách školy, v další části je uvedena vychovatelka. Rozpory je možné také najít v části, kam má žák uložit cennosti. V jedné části školního řádu je možné se dočíst, že cennosti musí být uloženy v trezoru školy, v jiné části stejného školního řádu je uvedeno, že je má mít žák stále u sebe.

Povinnosti učitelů souvisí s některými spíše závažnějšími typy krádeží, které je zapotřebí nahlásit orgánům činným v trestním řízení (6). Dále je uvedeno nahlášení zákonným zástupcům (5), řediteli školy (5), orgánu sociálně-právní ochrany dětí (4). Učitel by měl také o nahlášené krádeži provést záznam (4). Opět se všemi těmito postupy učitelů setkáme v Metodickém doporučení. Je spíše k úvaze, proč tak nízký počet školních řádů popisuje, že je zapotřebí udělat o krádeži záznam (5) nebo obeznámit rodiče (5).

Při analýze byla vytvořena samostatná kategorie „Škola a její postupy“ při řešení krádeží. Ve školních řádech do této kategorie byly zahrnuty informace, za co vše škola nese zodpovědnost (31). Ve školních řádech bylo uvedeno, že odpovědnost se nevztahuje na věci, které si žáci donesou do školy a nesouvisí s výukou, na cennosti, vyšší obnosy peněz, tablety, mobily, věci v šatnách, které nejsou uzamčeny apod. Mikáč a kol. (2011, s. 73) ve svých textech upozorňují na to, že „škola má obecnou odpovědnost za škody způsobené na věcech vnesených žáky nebo zaměstnanci školy. Této odpovědnosti se nemůže zbavit svým jednostranným prohlášením, pouze může rizika snížit vhodnými technickými opatřeními“. Z hlediska pojištění se může jednat o problém, že na ukradenou věc se nevztahuje pojištění školy. Přesto se škola zcela nemůže zbavit odpovědnosti za řešení těchto krádeží v jejích prostorách.

K dalším zjištěním na základě analýzy je možné zařadit:

- Školní řády zahrnují do řešení krádeží většinu doporučených osob v prostorách školy. Jen zřídka je popsána úloha a kompetence ředitele školy při řešení krádeží. (Ředitel byl uveden pouze v pěti školních řádech.)
- Školní řády nepopisují možnost spolupráce s pedagogicko–psychologickými poradnami, jak doporučuje metodický pokyn. Na základě analýzy rozhovorů s pracovníky škol k této spolupráci většinou vůbec nedochází.
- Školní řády pouze v minimální popisuji potřebu vytvoření záznamu krádeže. Tato informace byla uvedena pouze ve čtyřech školních řádech. Ve školních řádech chybí informace, co by měl záznam obsahovat.
- Ani v jednom školním řádu nebylo uvedeno, že učitel by se měl zabývat příčinou krádeže a teprve poté by měl rozhodnout o výchovném opatření. Toto doporučení nacházíme jak v metodickém pokynu, tak v odborné literatuře.

Výzkumná otázka č. 3: Jak závisí páchaní rizikových krádeží realizovaných žáky ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji na vybraných prvcích osobního, rodinného a školního kontextu těchto žáků?

Výsledný model logistické regrese zahrnoval deset nezávisle proměnných, které v prvotním modelu s dvaceti proměnnými dosáhly hladiny významnosti 10 %. Na hladinu významnosti 5 % se dostaly proměnné vazba ke škole, sebekontrola, napětí v rodině a další projevy rizikového chování, které můžeme považovat z hlediska kontextu krádeží ve škole za nejdůležitější. Souvislost (ne ale nutně kauzální) mezi nimi a krádežemi můžeme považovat za prokázanou. Na zvolené hranici významnosti se ocitly ještě další dvě proměnné – sociální učení v rodině a delikventní kamarádi, které rovněž můžeme považovat za okrajově významné. Z úhlu pohledu v disertační práci popsaných teorií delikvence se pro krádeže ve škole, které realizují žáci, stávají klíčovými dle významnosti tyto teorie:

6. Syndrom problémového chování (Jessor, 1991).
7. Obecná teorie kriminality (Gottfredson a Hirschi, 1990).
8. Obecná teorie napětí (Agnew, 2009) primárně zaměřená na rodinný kontext.
9. Teorie sociální vazby a kontroly (Hirschi, 1969) primárně zaměřená na školní prostředí, se sekundárním důrazem na sociální učení v rodině a kontrolu v rodině.
10. Za doplňující můžeme považovat Mertonovu teorii anomie (Merton, 1968) doplněnou na počátku 21. století Rossenfeldem a Messnerem (2009).

V souladu s teorií syndromu problémového chování (Jessor, 1991) bude rizikové chování žáků ne pouze v oblasti krádeží ve škole, ale také v oblastech dalších jako je záškoláctví, účasti v bitkách, vandalismus, sebepoškozování nebo užívání návykových látek jako je alkohol a tabák. Na základě regresního modelu je možná tato interpretace: „Při zvýšení rizikového chování žáků o jeden škálový bod se šance, že se žák dopustí krádeže, zvyšuje o 72 %, pokud hodnoty zbylých regresorů zůstávají konstantní.“

Vysoké riziko je také v tom, že žáci, pokud kradou ve školním prostředí, budou krást i jinde. Se syndromem problémového chování úzce souvisí i rizikový životní styl zahrnující delikventní kamarády. Žáci, žijící rizikově, jsou také častěji oběťmi delikvence a krádeží.

Obecná teorie kriminality (Gottfredson a Hirschi, 1990) považuje za základní osobnostní vlastnost umožňující náchylnost k delikventnímu chování nízkou sebekontrolu. Tito lidé nepromýšlí příliš dopady svého jednání do budoucna, jednají rychle, mají rádi vzrušení a adrenalin. Vzrušení je pro ně důležitější než bezpečí. Rádi riskují a příliš se neohlížejí na lidi kolem sebe. Nízká sebekontrola je rizikovým faktorem i pro žáky, kteří rizikově kradou ve školním prostředí. Na základě regresního modelu je možná tato interpretace: „Pokud se zvýší u žáka hodnota nízké sebekontroly o jeden škálový bod, je šance, že se žák dopustí krádeže ve škole o 16 % vyšší, pokud hodnoty zbylých regresorů zůstávají konstantní.“

Obecná teorie napětí (Agnew, 2009) ukazuje na možnou ztrátu pozitivních stimulů v rodinném prostředí, mezi nimiž se řadí rozvod nebo hádky rodičů, ztráta blízkého člověka, nemoc nebo látkové závislosti v rodině. Napětí dle této teorie vyvolává negativní postoj k důležitým osobám jak ve školním, tak v rodinném prostředí. Krádeže mohou fungovat jako jedna z možností uvolnění napětí. Na základě regresního modelu je možná tato interpretace: „Pokud se zvýší napětí v rodině o jeden škálový bod, je šance, že se žák dopustí krádeže ve škole o 42 % vyšší, pokud hodnoty zbylých regresorů zůstávají konstantní.“

Ve školním prostředí bude rizikovým faktorem nízká vazba ke škole. Žáci, kteří nemají bližší vztah ke svým spolužákům, nemají oblíbeného učitele, připadá jim škola nudná a necítí se ve škole dobře, se objevují mezi těmi, kteří rizikově kradou. Důležitými prvky z rodinného prostředí u těchto žáků je také nízká kontrola rodičů (rodiče nekontrolují úkoly do školy, příliš neznají kamarády dítěte, neví, kde dítě je a co dělá).

Z pohledu Mertonovy teorie anomie (Merton, 1968) jsou žáci, kteří rizikově kradou ve školním prostředí často těmi, kteří nemají možnost dosahovat svých osobních cílů legálním způsobem. Pokud po něčem touží, nemohou se spolehnout na to, že věc jim bude zakoupena rodiči, nemohou příliš ovlivňovat místa, kam s rodiči chodí na výlet nebo jim bývá upíráno v domácím prostředí mluvit o věcech, které by je zajímaly.

Regresní model zahrnoval deset nezávisle proměnných. Dále byly tyto proměnné statisticky testovány. Z deseti testovaných hypotéz⁸³ bylo možné zamítnout nulovou hypotézu na hladině 5 % u sedmi z nich. Níže budou tyto hypotézy uvedeny již bez podrobnějších interpretací, které byly součástí 6. kapitoly:

H1: Míra sebekontroly u žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H4: Vazba k rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H5: Napětí v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

H6: Kontrola v rodině u žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je nižší než u žáků v normě.

H7: Sociální učení delikventnímu chování v rodině žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

H8: Kradení věcí mimo školní prostředí žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže ve škole, je vyšší než u žáků v normě.

H10: Výskyt delikventních kamarádů u žáků, u kterých se objevují rizikové krádeže, je

⁸³ Ke statistickému testování hypotéz byly vybrány dva testy: Studentův t–test a Wilcoxonův test.

vyšší než u žáků v normě.

Výzkumná otázka č. 4: Jaké fenomény se objevují v rodinném a školním kontextu typických žáků, kteří rizikově kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji?

Na základě analýzy pěti typických případů žáků (P1–P5), kteří rizikově kradou ve škole v Moravskoslezském kraji, byla vytvořena k jednotlivým výzkumným otázkám tvrzení o některých fenoménech.

Výzkumná otázka č. 4a): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v prostředí rodiny v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Tvrzení 1: Typičtí žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, často pocházejí z rodin, které jsou buď neúplné, nebo z rodin, kde jsou problémy ve vztazích.

Toto tvrzení je možné opřít o všech pět analyzovaných případů. Kamila (P1) a Mirka (P2) žijí se svou matkou a sourozenci. Radek (P5) žije s matkou a jejím přítelem, který má k dětem problematický vztah. Jarka (P4) žije momentálně v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. S matkou má komplikovaný vztah. Petr (P3) žije v úplné rodině. Popisuje, že rodiče se k sobě nehodí, hádají se a mají problém s alkoholem. Metodik prevence (P1) popisuje zkušenost s žákem, který ve škole kradl a byl z problémové rodiny. Ředitel (P1) si uvědomuje vysoký podíl dětí z dětského domova na krádežích ve škole. Ředitel (P2) a stejně i ředitel (P3–P5) popisuje krádež spáchanou dítětem ze sociálně znevýhodněného prostředí a problémové rodiny.

Tvrzení 2: Rodiče typických dětí, které rizikově kradou ve škole v Moravskoslezském kraji, mají často problém s alkoholem nebo jiným rizikovým chováním.

V případě Kamily (P1), Mirky (P2), Petra (P3) a Radka (P5) se objevuje nadměrné používání alkoholu jedním nebo oběma rodiči. Jarka (P4) tuto věc neuvádí. Žije v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Zkušenost s delikventní rodinou a opakovanými krádežemi realizovanými žákem uvádí také metodik prevence (P1). Ředitel (P3–P5) popisuje svou zkušenost s krádežemi oblečení, do kterých byli zapojeni jak děti, tak jejich rodiče.

Tvrzení 3: Rodiče typických dětí, které rizikově kradou ve školním prostředí Moravskoslezského kraje, v nižší míře používají systémy kontroly svých dětí.

Tvrzení je možné opřít o čtyři z analyzovaných případů. Jediný Petr (P3) uvádí, že rodiče znají jeho kamarády, ví, kde tráví čas a jak se mu daří ve škole. Petr je z úplné rodiny, je jedináček. Jak již bylo dříve uvedeno, v rodině popisuje problém s alkoholem a hádky rodičů. Sám ale popisuje pocit bezpečí v rodině a zájem svých rodičů.

Výzkumná otázka č. 4b): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v prostředí školy v typických případech žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Tvrzení 4: Cílená prevence krádeží v Moravskoslezském kraji prostřednictvím omezení příležitosti ke krádežím převažuje nad prací s žáky z hlediska osobnostního rozvoje.

První část výzkumu poukazuje na rozsáhlou část důvodů krádeží vyplývajících ze sociálních interakcí a osobnostního nastavení. Prevenci krádeží je možné zaměřit jak na omezení situačních příležitostí krást, tak na seberozvoj žáků, rozvoj jejich komunikace a vzájemných vztahů, posílení volných a mravních vlastností. Analýza ukazuje na převahu technických prvků prevence založených na omezení situačních příležitostí krást. Metodik prevence (P1) popisuje zamykání tříd, zavedení uzamykatelných skříněk pro žáky,

zavedení kamerového systému. Ředitel (P1) přidává zabezpečení školy bzučákem a hlídání prostor školy školníkem. Jako jediný popisuje, že výchovný poradce dlouhodobě s žáky pracuje. Ve všech školních řádech případů P1–P5 je uvedeno, že žáci dbají na zamykání šaten a tříd. Také ředitel (P3–P5) uvádí jako prevenci krádeží kamerový systém a zpřísněné hlídání přichozích do školy. Jak již bylo uvedeno v kapitole 3, na s. 83 osobnostní rozvoj žáků je součástí oblasti kmenového učiva Člověk a společnost a Člověk a zdraví a také průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Do jaké míry jsou cíleny obsahy předmětů k prevenci krádeží výše popsaných, nevíme. Žádný z respondentů ani informantů o tomto způsobu cílené prevence nemluvil. Této oblasti by mohlo být věnováno další výzkumné zkoumání.

Tvrzení 5: V Moravskoslezském kraji existuje vysoký počet krádeží ve školách, které jsou latentní.

Statistická analýza prokázala vysokou latenci krádeží (kap. 6, s. 136). Přes 90 % krádeží, které realizují žáci ve školách, zůstává skryto a neřešeno. Vysokou latenci krádeží ukazuje také analýza typických případů žáků, kteří kradou ve školním prostředí. Všechny žáky uvedené krádeže zůstaly latentní a nedozvěděl se o nich žádný učitel ani rodič. V případě Jarky (P4) se o skutečnosti dozvěděla okradená spolužačka, která krádež neohlásila. V případě Radka (P5) se o krádeži dozvěděl kamarád. Latenci krádeží si ve větší míře uvědomuje z respondentů a informantů pouze metodik prevence (P3–P5). Popisuje, že krádeže žáci neohlašují, aby na sebe zbytečně neupozorňovali. Domnívá se, že důvodem neohlášení krádeže je nošení nepovolených věcí do školy.

Tvrzení 6: Role třídního učitele při řešení krádeží je jedna z klíčových.

Role třídního učitele se na základě analýzy jeví při řešení krádeží jako jedna z klíčových. Všechny analyzované školní řády popisují třídního učitele jako toho, komu mohou žáci krádež nahlásit a jako první ji začne řešit. Zkušenost metodika prevence (P1) a metodika prevence (P2) ukazuje, že velkou část krádeží skutečně třídní učitelé řeší sami, aniž by tuto skutečnost někomu dalšímu sdělovali. Také metodik prevence (P3–P5) popisuje, že řešení krádeží začíná vždy u třídního učitele a teprve, když si učitel neví rady, obrací se na metodika prevence. Popisuje také případ, kdy třídní učitel sám krádež vyřešil ve spolupráci s rodiči. Důležitou roli učitele může podpořit i tvrzení Petra (P3) a Jarky (P4), kteří uvádí, že ve škole mají učitele, kterému důvěřují a svěřili by se mu. Jak a zda je učitel připravován na řešení krádeží, když z analýzy vyplývá jeho důležitá role při řešení krádeží, by již byla otázka pro další výzkumné zkoumání.

Výzkumná otázka č. 4c): Jaké fenomény týkající se krádeží se objevily v projevech typických žáků, kteří rizikově kradou ve škole?

Tvrzení 7: Typičtí žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, většinou žijí rizikovým životním stylem.

Již vytvořený regresní model ukázal na jednu z nejsilnějších nezávisle proměnných – další rizikové chování žáků (kap. 6, s. 145). U všech pěti žáků Kamily (P1), Mirky (P2), Petra (P3), Jarky (P4) i Radka (P5) se objevují tři a více rizikové projevy chování ve škole. Ředitel (P1) a ředitel (P2) přidávají zkušenost s dětmi, které byly z krádeží usvědčeny. Jednalo se o děti s více výchovnými problémy. Metodik prevence (P3–P5) uvádí, že pokud jsou ve třídách žáci celkově problémovější, automaticky se zvyšuje počet krádeží. Ředitel (P3–P5) popisuje případ žákyně, která měla problém se záškoláctvím a agresivními projevy ke spolužákům a zároveň s krádežemi. Určitým limitem v tomto tvrzení může být zkušenost metodika prevence (P1). Ten uvádí zkušenost s žákem kleptomanem, šikovným žákem bez jiných rizikových projevů, který si ale v oblasti krádeží nemohl pomoci.

Tvrzení 8: U typických žáků, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, se často objevuje záškoláctví, alkohol, kouření a různé typy agrese.

Toto tvrzení již zužuje širokou škálu rizikových projevů žáků na některé z nich. Kamila (P1), Mirka (P2), ředitel (P3–P5) mají zkušenost se spojením krádeží se záškoláctvím. Opakovaná zkušenost s požitím alkoholu se objevila u Kamily (P1), Mirky (P2), Jarky (P4) a Radka (P5). Vzhledem k vysoké toleranci k požívání alkoholu dětmi a mládeží v České republice se může v této oblasti projevat obecný společenský trend. Zkušenost se zapojením do bitek a různých jiných typů agrese můžeme objevit u Kamily (P1), zkušeností metodika prevence (P1), Petra (P3), Jarky (P4), Radka (P5) a zkušeností ředitele (P3–P5). Popisované projevy agrese měly různorodou povahu. Metodik prevence (P1) popisuje svou zkušenost s žákem, který byl z rodiny, kde se každý konflikt řešil fyzickou agresí a tyto projevy měl i žák. Projevy sebeagrese (sebebepoškození) můžeme objevit u Jarky (P4). Radkova (P5) agrese se zase projevila ničením věcí.

Tvrzení 9: Důvody krádeží typických žáků v Moravskoslezském kraji často souvisí s problémy ve vzájemné komunikaci a interakci ve třídě.

Důkazy pro toto tvrzení je možné rozdělit na přímé a nepřímé. Do skupiny nepřímých je možné zařadit tvrzení typických žáků, kteří kradou ve škole a vyjadřovali se o svých pocitech ve třídě a spolužácích. Kamila (P1) uvádí, že je ve třídě méně oblíbená a nedaří se jí bavit se spolužáky o tématech, které by je zajímaly. Jarce (P4) se ve škole z jejího pohledu moc nedaří, stejně tak v komunikaci se spolužáky. Stejnou výpověď můžeme zjistit i u Radka (P5) a Petra (P3). Petr uvádí informaci, kterou je možné zařadit do přímých důkazů. Uvádí, že kradl kvůli ostatním, aby ho více brali mezi sebe. Také zkušenosti ředitelů a metodiků prevence by patřily více do oblasti přímých důkazů. Ředitel (P1) uvedl případ, kdy žáci si z jednoho chlapce ve třídě dělali legraci a vzali mu mobil. Metodik prevence a ředitel (P2) popisují případ nevráživosti a falešného obvinění z krádeže žákyně 8. třídy. Metodik prevence (P3–P5) popisuje žáka, který ve třídě moc „nezapadl“ mezi ostatní a hledal způsob, jak by to mohl změnit. Ředitel (P3–P5) si vzpomněl na žákyni, které krádeže pomohly se stát „hegemonem“ ve třídě a podpořily rozvoj šikany.

Tvrzení 10: Závist je jeden z důvodů krádeží ve školách v Moravskoslezském kraji.

Důvody žáků je možné ve čtyřech případech zařadit do oblasti nevědomých důvodů. Žáci uváděli informace typu, že věc, kterou potřebovali, si vzali, nebo že žádný důvod nemají. Závist jako důvod pro krádež nacházíme např. ve výpovědi metodika prevence (P2). Popisuje zkušenost, kdy dítě závidělo značkové tenisky, a proto je ukradlo. Jeho rozhovory s třídními učiteli také tuto zkušenost z tříd potvrzují. Ředitel (P2) má obdobnou zkušenost s krádežemi oblečení ze závisti. Ředitel (P3–P5) popisuje, že dítě chtělo s nějakou věcí „frajeřit“, tak ji ukradlo.

Tvrzení 11: Nízká sebekontrola 1: Žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, příliš rychle a bez promyšlení činů jednají.

Oporu pro toto tvrzení je možné najít u všech žáků analyzovaných případů. Uvádějí, že s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, nebo souhlasí velmi často. Metodik prevence (P1) popisuje svou zkušenost s žákem kleptomanem, který nepromýšlel své činy a většina krádeží byla zcela absurdní a odhalitelná. Také ředitel (P3–P5) má zkušenost s žáky, kteří nedomýšlejí svá jednání.

Tvrzení 12: Nízká sebekontrola 2: Žáci, kteří kradou ve školním prostředí v Moravskoslezském kraji, jsou zaměřeni na přítomnost, o budoucnosti příliš neuvažují.

Nízká sebekontrola se může projevovat v různých oblastech. Jednou z nich je zaměření na přítomnost, bez domýšlení dopadů činů v budoucnosti. Opět tato skutečnost je společná všem žákům z analyzovaných případů. Metodik prevence (P1) popisuje žáka, který kradl a byl zaměřen pouze na jednání v přítomnosti. Také při analýze modalit z písemného vyprávění žáků převažoval čas přítomný, poté se objevoval čas minulý. Čas budoucí se objevil pouze v jedné významové jednotce u Kamily (P1) a ve třech u Petra (P3).

6 Závěr

Krádeže ve škole jsou tématem, které na první pohled vypadá jednoduše a přímočaře. Tato práce rozkryla téma, které je už na druhý pohled složité a ve své mnohohrstenatosti zajímavé. V prvních třech kapitolách byly definovány krádeže v různých kontextech, ať již vědních oborů, prostředí nebo již vytvořených teorií delikvence. Přemýšleli jsme také nad primární a sekundární socializací a obdobím dospívání žáků 2. stupně základních školy.

Ne vždy se žáci, kteří ukradli věc ve škole, stanou v dospělosti kriminálníky. Přesto zkušenost s tímto chováním, jeho řešení a další výchovné postupy, které zažijí ve škole, mohou být pro dítě velmi důležité. Většina krádeží ve škole je latentních. Ví o nich pouze okradené děti a zloději samotní. Často se jedná o krádeže pomůcek do školy, učebnic, propisek, barev, fixů. Někdy svačín, ale také peněz, oblečení, talismanů nebo mobilů. Hodnota věcí ve světě dětí není vždy shodná s hodnotou věcí ve světě dospělých. Přestože finanční částka, za kterou je možné koupit svačinu je mizivá, pro dítě, které je takto pravidelně okrádáno se jedná o velký problém. Pokud žáci měli sami sdělit, co je ke krádeži vedlo, nejčastěji uváděli potřebu pomsty a teprve jako další důvod se objevovala neschopnost vyřešit situaci jinak než věc ukrást. Výsledky 1. fáze výzkumu nám ukazují pouze důvody žáky uvědomované a sdělené. Při hlubším přemýšlení se nám odkrývá ale také daleko více důvodů nevědomých, které dítě ovlivňují, aniž by jim přesně rozumělo a bylo schopné je sdělit.

Každá škola má svůj školní řád. Při jejich analýze bylo možné zjistit, jaké informace v souvislosti s krádežemi školní řády obsahují. Pro praxi bylo důležité zjištění, že pokud školy budou cítit tlak na to, aby všechny situace, které by mohly ve škole nastat, by měly být podrobně popsány, může se stát, že ze školního řádu bude „kniha“ o mnoha stránkách psaná přesným právnickým jazykem, zato jazykem nesrozumitelným žákům. Samotní autoři školních řádů se někdy v textu ztráceli a některé informace popisovali i vícekrát, v několika případech rozporuplně.

Přáním každého pedagoga by mohla být dovednost, jak rozpoznat žáka, který bude ve škole krást. Pokud by tato věc byla zřejmá, pak by jen stačilo najít ideální preventivní opatření, s žákem pracovat a ke krádežím by nedocházelo. Regresní analýza vytvořila model ukazující několik proměnných, které se u těchto žáků nejčastěji objevují. Žáci, kteří mají nízkou vazbu ke škole, mají nízkou sebekontrolu, zažívají napětí v rodině a projevují se u nich další typy rizikového chování, budou těmi, u kterých se krádeže mohou častěji objevovat. Sami ale nevíme, co je příčina a co následek, a tak i interpretace daných zjištění v tomto ohledu musí být velmi opatrná.

Analýza pěti typických případů žáků, kteří kradou ve školním prostředí, nám blíže představila Kamilu, Mirku, Jarku, Petra a Radka, školy, do kterých docházejí, ředitele těchto škol a metodiky prevence s jejich zkušenostmi s řešením krádeží. Dvanáct tvrzení bylo vytvořeno s oporou těchto případů.

Sociálně pedagogická teorie byla touto prací obohacena propojením pěti teorií delikvence s tématem krádeží realizovanými žáky na 2. stupni základních škol a praktickou prací škol. Žáci, kteří kradou, mají daleko více projevů rizikového chování. Při práci s nimi není možné se zaměřit pouze na krádeže ve školním prostředí (srov. Syndrom problémového chování). Sebekontrola je osobnostní vlastnost, která je částečně daná, ale se kterou je možné v rámci osobnostního rozvoje hlouběji pracovat. Žáci, kteří kradou ve školním prostředí, vykazují nízkou míru sebekontroly (srov. Obecná teorie kriminality). Tito žáci mají také zkušenost s napětím v rodinném prostředí způsobené různorodými problémy, které školní prostředí přímo nemůže ovlivňovat. Školní prostředí může cíleně pracovat s uvolňováním tohoto napětí (srov. Obecná teorie napětí). Pokud chceme pracovat s těmito žáky na změně jejich chování, potřebují vidět a zažít možnost dosahování svých osobních cílů legálním způsobem. Žáci, kteří kradou ve školním prostředí, tuto možnost nevnímají a volí náhradní způsoby (srov. Mertonova teorie anomie). Žáci, kteří kradou ve školním prostředí, jsou často těmi, kteří mají problémy v komunikaci a interakci se spolužáky. Programy zaměřené na osobnostní rozvoj v této oblasti mohou být důležité pro změnu jejich chování (srov. Teorie sociálních vazeb).

6 Výběr z použité literatury

- ABDULKARIM, S. AlMakadma a Suhasini RAMISETTY-MIKLER. Student, school, parent connectedness, and school risk behaviors of adolescents in Saudi Arabia. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*. Publishing Ethics Resource Kit Support, 2015(2), 128-135. ISSN 2352-6467.
- AGNEW, Robert. General Strain Theory. In: KROHN, Marvin, Alan J. LIZOTTE, Gina Penly HALL, eds. *Handbook on Crime and Deviance*, Dordrecht: Springer, 2009, s. 169 – 185. ISBN 978-1-4419-0245-0.
- ANDERSON, Johan a Nils FRISÉN. *Communivation Connected to Organizational Culture.: A phenomenological study of cooperation between the academic world and small private companies*. Lunds: Lunds University, Department of Psychology, 2004.
- BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. USA: General Learning Corporation, 1971. ISBN 75-170398.
- BARBERETE, Rosemary, Benjamin BOWLING, Josine JUNGER-TAS a a kol. *Self-report: Studie delikvence mládeže v Anglii a Walesu, v Nizozemí a ve Španělsku*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2010. ISBN 978-80-7338-095-3.
- BAUMRIND, Diana. New direction in Socialization Research. *American Psychologist*. 1980, 35, 639-652. ISSN 0003-066X.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.
- BENDL, Stanislav (b). Kázeňské metody a prostředky. *Česká škola* [online]. 2001, 2001 [cit. 2017-06-25]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2001/06/stanislav-bendl-kazenske-metody.html>.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
- BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii věděni*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-859-5946-1.
- BERGMAN, Manfred Max. *O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova Univerzita, 2011, 21(4), s. 457-473. ISSN 1211-4669.

- BLATNÍKOVÁ, Šárka a Karel NETÍK. *Predikce vývoje pachatele*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2008. Studie (Institut pro kriminologii a sociální prevenci). ISBN 978-80-7338-075-5.
- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-856-1595-9.
- BOSWORTH, Kris, Lysabeth FORD a Diley HERNANDAZ. School Climate Factors Contributing to Student and Faculty Preceptions of Safety In: *Select Arizona Schools. Joournal of School Health* [online]. 2011, **81**(4), s. 194-201 [cit. 2017-05-02]. Dostupné z DOI: 10.1111/j.1746-1561.2010.00579.x. ISSN 00224391.
- BOXFORD, Stephen. *Schools and the Problem of Crime*. Oxfordshire: Taylor&Francis, 2011. ISBN 978-1-138-86149-7.
- BRANNIGAN, James A. a Anthony J. WILKINSON. Protein Engineering 20 years on. *Natural Review Molecular Cell Biology*. 2002, **3**, s. 964 - 970. Dostupné z: <http://www.nature.com/nrm/journal/v3/n12/abs/nrm975.html>.
- BRONFENNBRENNER, Urie. *The Ecologyog Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-22457-4.
- CLOWARD, R. A. a L. E. OHLIN. *Delinquency and Opportunity.: A Theory of Delinquent Gangs*. New Yourk: Free Press, 1960.
- CRAIG, Wendy a kol. Bullying, physicalfighting, and victimization., a kol., CURRIE, Candance, ed. *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report fromthe 2001/2002 Survey.*. Dánsko: World Health Organisation, 2004, s. 133-144. ISBN 92-890-1372-9.

8 Výběr z přehledu odborných aktivit a publikační činnosti

Výběr z publikační činnosti

- Richterová, B. Typologie MBTI a osobnostní rozvoj sociálních pedagogů na PdF v Ostravě. In: J. Sekera. *Osobnostní růst v podmínkách přípravy sociálních pedagogů na pedagogických fakultách v Ostravě a Hradci Králové*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2016. s. 51-63. ISBN 978-80-7464-895-3.
- Richterová, B., Štenclová, V. a M. Kalousková. Zátěžové aktivity jako prostředek osobnostního rozvoje. In: J. Sekera. *Osobnostní růst v podmínkách přípravy sociálních pedagogů na pedagogických fakultách v Ostravě a Hradci Králové*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2016. s. 77-85. ISBN 978-80-7464-895-3.
- Richterová, B. Výzkumné metody v pedagogické praxi. *E-pedagogium*. 2014 (1), s. 121 – 123. ISSN 1213-7758.
- Richterová, B. Metod fenomenologičeskogo analiza MCA v pedagogičeskomo isledovanii. *Obrazovanije i nauka v Rosiji i za rubježom*. 2014, roč. 2014, č. 5, s. 2-10. ISSN 1213-7758.
- Richterová, B. Sociální determinanty krádeží na 2. stupni základní školy se zaměřením na školní a rodinné prostředí. In: *sborník*. Zlín: UTB FHS, 2014. UTB FHS, 2014. s. 95-107. ISBN 978-80-7454-506-1.
- Potměšil, M., Chudý, Š., Plischke, J. a B. Richterová. Novice Teachers (in the Creating Process of) Forming Professional Career Thinking and Teachers Beliefs.. *Open Journal of Social Sciences*. 2014, roč. 2014, č. 2, s. 52-57. ISSN 2327-5952.
- Richterová, B. "Zkušenost" a její využití ve výzkumu rizikového chování žáků.. Hradec Králové: Magnanimitas, 2013. Magnanimitas, 2013. s. 2169-2179. ISBN 978-80-905243-7-8.

Výběr z účasti na konferencích

- 16.–18. 9. 2015 – XXIII. ročník konference ČAPV s názvem Etické a soc. aspekty v oblasti vzdělávání a ped. výzkumu, Katedra pedagogiky ZÚ v Plzni.
- 23. 11. 2014 Annual Conference on Education Innovation, ACEI, Taipei – Taiwan.
- 12. 2014 – XIV. ročník konference s názvem Studentské fórum, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Velké Bílovice.
- 8.–10. 9. 2014 – XXII. ročník konference České asociace pedagogického výzkumu s názvem Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí, Ústav pedagogiky a sociálních studií UPOL v Olomouci.
- 27.–28. 3. 2014 – konference s názvem Současná škola – „dílna lidskosti“, Česká pedagogická společnost v Uherském Brodě.
- 22.–25. 10. 2014 – The International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY), Future Academy, v Kyrenia – Cyprus.
- 27. 11. 2013 – X. ročník mezinárodní studentské vědecké konference s názvem Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů, Ústav pedagogiky a sociálních studií UPOL v Olomouci.

ANOTACE

Název práce	Sociální kontext krádeží na základních školách se zaměřením na školní a rodinné prostředí: vícepřípadová studie
Anotace práce	<p>Disertační práce představuje téma sociálního kontextu krádeží, které spáchali žáci na 2. stupni základních škol. Prioritně se práce zaměřuje na školní a rodinné prostředí těchto žáků.</p> <p>Cílem teoretické části práce je: 1. Na základě studia české a zahraniční literatury vymezit základní pojmy v oblasti sociálního kontextu krádeží ve školách, jejichž aktéry jsou žáci na 2. stupni základní školy (krádeže ve škole, žák 2. stupně základní školy). 2. Představit teorie delikvence se zaměřením na krádeže a jejich sociální kontext. 3. Prezentovat nejnovější výzkumy krádeží ve škole, jejich zaměření a výstupy.</p> <p>Cílem praktické části práce je: 4. Stanovit konceptuální rámec, na jehož základě je realizován výzkum. 5. Představit zvolenou metodologii, metody sběru dat a informací a použité analýzy dat. 6. Zrealizovat dvoufázový výzkum a představit jeho výsledky a interpretace. 7. Popsat limity výzkumu.</p> <p>Výzkumná část práce představuje prohlubující model smíšeného výzkumného designu, ve kterém dochází k simultánní kombinaci kvantitativní a kvalitativní metodologie, ve schématu s převažující částí kvantitativní. Metodami sběru dat jsou dotazník, písemná výpověď žáků na téma rodina, polostrukturovaný rozhovor a analýza písemných materiálů.</p>

Anotace práce	<p>Byla použita statistická analýza dat, ověřování hypotéz, vytvoření regresního modelu, analýza konstituce významů (MCA) a analýza pěti typických případů žáků, kteří kradou ve školním prostředí.</p> <p>Sociálně pedagogická teorie byla touto prací obohacena propojením pěti teorií delikvence s tématem krádeží realizovaných žáky na 2. stupni základních škol. Jedná se o teorie: Syndrom problémového chování - žáci, kteří kradou, mají daleko více projevů rizikového chování než samotné krádeže, Obecná teorie kriminality - žáci, kteří kradou ve školním prostředí, vykazují nízkou míru sebekontroly, Obecná teorie napětí – žáci, kteří kradou ve školním prostředí, mají zkušenost s napětím v rodinném prostředí způsobené různorodými problémy, Teorie sociální kontroly a sociálních vazeb - Žáci, kteří kradou ve školním prostředí, jsou často těmi, kteří mají problémy v komunikaci a interakci se spolužáky.</p>
Klíčová slova	Krádež ve škole, žák 2. stupně základní školy, teorie delikvence, sekundární socializace, rizikové chování, základní škola.
Rozsah práce	253 (z toho 41 stran příloh)
Jazyk práce	Český jazyk

Thesis title	Social Context of Thefts at Primary Schools Focused on School and Family Environment: Multi-case study
Annotation	<p>Dissertation thesis introduces the topic of the social context of thefts committed by pupils in middle schools (11-15 years of age). It mainly focuses on school and family environment of these pupils.</p> <p>The objective of the theoretical part is: 1. To define basic concepts in the field of social context of thefts at schools (by pupils in the age 11-15 years), this will be done by studying Czech and foreign literature. 2. To introduce the delinquency theories with the focus on thefts and their social context. 3. To present the newest research of thefts at schools, their focus and outcomes.</p> <p>The objective of the practical part of the thesis is: 4. To set the conceptual framework on the basis of which is the research realized. 5. To introduce the chosen methodology, the data and information gathering methods and the used data analyse. 6. To realize the two phase research and present its results and interpretation. 7. To describe the research limits.</p> <p>The research part of the thesis presents the deepening model of the mixed research design where simultaneous combination of qualitative and quantitative methodology occur, the quantitative part prevails. The methods of the data collection are questionnaire, written works of pupils – the topic is family, semi structured interview and written materials analyse.</p>

<p>Annotation</p>	<p>The statistic data analyse was used, hypotheses testing, creation of the regressive model, analyse o meanings constitution analysis (MCA) of five typical cases of pupils who steal at school.</p> <p>Social pedagogy theory was enriched by linking five theories of the delinquency with the topic – thefts realized by pupils at middle schools (11-15 years). The theories are following: Problem behaviour theory – pupils who steal have much more risk behaviour than just stealing. General theory of crime – pupils who steal at school show low level of self control, General strain theory – pupils who steal at school have experience with tension in family caused by different problems, Social control theory and Social bond theory – pupils who steal at school often have communication and interaction problems with their schoolmates.</p>
<p>Key words</p>	<p>Theft at school, pupils of middle school, theory of delinquency, secondary socialization, risk behaviour, elementary school.</p>