

**ČESKÉ VYSOKÉ
UČENÍ TECHNICKÉ
V PRAZE**

**FAKULTA
BIOMEDICÍNSKÉHO
INŽENÝRSTVÍ**



DISERTAČNÍ PRÁCE

2024

**MGR. TIBOR A. BREČKA,
MBA,LL.M.**



ČESKÉ VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ v PRAZE
FAKULTA BIOMEDICÍNSKÉHO INŽENÝRSTVÍ
Katedra zdravotnických oborů a ochrany obyvatelstva

Typologie varovných signálů agrese ve školách

Disertační práce

Mgr. Tibor A. Brečka, MBA, LL.M.

Kladno, duben, 2024

Doktorský studijní program: Civilní nouzová připravenost

Školitel: doc. PhDr. Ludmila Čírtková, CSc., dr. h.c.

**Czech Technical University in Prague
FACULTY OF BIOMEDICAL ENGINEERING
Department of Health Sciences and Population Protection**

Typology of warning signs of aggression in schools

Dissertation

Mgr. Tibor A. Brečka, MBA, LL.M.

Kladno, April, 2024

Ph.D. program: Civil emergency preparedness

Supervisor: doc. PhDr. Ludmila Čírtková, CSc., dr. h.c.,

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem Varovné signály ve školském prostředí vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů, které uvádím v seznamu bibliografických odkazů.

Nemám závažný důvod proti užití tohoto školního díla ve smyslu § 60 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Kladně dne 01.04.2024

.....

Mgr. Tibor A. Brečka, MBA, LL.M.

Tato práce byla podpořena grantem
Studentské grantové soutěže ČVUT č. SGS:
SGS23/143/OHK5/2T/17

PODĚKOVÁNÍ

Velice děkuji své školitelce doc. PhDr. Ludmile Čírtkové, CSc. dr. h.c. za odborné vedení, cenné rady, konstruktivní připomínky a konzultace při tvorbě disertační práce. Dále bych rád poděkoval prezidentu Asociace bezpečná škola Ing. Liboru Sladkému a celé Asociaci bezpečná škola, z.s. za pomoc a podporu.

ABSTRAKT

Ve školním prostředí je důležité nejenom vzdělávání, ale také péče o celkový rozvoj žáků a udržení bezpečné a podpůrné atmosféry. Jedním z klíčových faktorů pro dosažení těchto cílů je schopnost rozpoznat a reagovat na varovné signály, které mohou naznačovat potenciální problémy ve školním prostředí. Tyto signály mohou být různorodé a zahrnovat jak behaviorální indikátory, tak i změny v emocionálním stavu či ve vztazích mezi žáky. Pochopení a vhodná reakce na tyto varovné signály může hrát klíčovou roli v prevenci a intervenci v problémových situacích, jako je šikana, násilí, závislosti či psychické obtíže, ale událostí jako je útok aktivního střelce.

Práce přináší teoretický popis a vysvětlení varovných signálů ve školním prostředí ve světle současného stavu poznání, stejně tak dalších relevantních faktorů, které s tématem souvisí, jako je normalita, agrese a agresivita, problematika motivace a emocí a s nimi související kriminologické teorie a teorie motivace páčání trestné činnosti. Důraz byl kladen na vysvětlení problematiky procesu vnímání, interpretace a vyhodnocování varovných signálů. Byla reflektována i problematika nejen varovných signálů, ale i spouštěčů a rizikových faktorů. Práce se také věnovala problematice komunikace tématu bezpečnosti a komunikace s žáky v rámci mimořádných událostí a také otázkám vhodného chování při útoku tzv. aktivního střelce, kde byla uvedena mj. i analýza komparace přístupů USB a ALICE (Brečka, et al., 2022b).

V praktické části práce přináší výčet nejznámějších incidentů na českých školách. Předloženy byly výsledky hned několika výzkumů: Prevence agrese ve školách a školských zařízeních (Sladký, Brečka a kol, 2022b; n=569 škol), Výsledky výzkumu psychologických aspektů bezpečnosti škol a školských zařízení. (Brečka, Čírtková, et al., 2023; n=136 respondentů), Studie o připravenosti vybraných škol na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“ (Brečka et al., 2022c; n=92 respondentů), Studie o problematice vnímání a interpretaci varovných signálů (Sucharová, Brečka et al., 2023; n=62 respondentů), Analýza vybraných incidentů ve školách a školských zařízeních (Brečka et al, 2023d; n=144 škol), a hlavně výzkum Prevence agrese ve školách a školských zařízeních z roku 2023, kde n=4085 respondentů, což z něj činí dosud největší výzkum této problematiky v historii České republiky.

Cílem práce je popsat současný stav problematiky varovných signálů a s nimi souvisejících fenoménů na základních a středních školách v České republice. Dále identifikovat specifické varovné signály, navrhnout postup jejich analýzy, vyhodnocení a následného jednání a

doporučit praktické postupy pro základní a střední školy v oblasti vnímání, interpretace a vyhodnocování varovných signálů.

Bylo identifikováno 44 varovných signálů, přičemž každý z nich byl alespoň rámcově okomentován a byly naznačeny možné příčiny a také strategie pro prevenci a řešení. Byl také navržen nástroj Orientačního posouzení nebezpečnosti a rizika na základě varovných signálů, který ideově vychází ze SAVRY, avšak reflektuje specifika školního prostředí a jeho limity, jakož i limity pedagogů a dalších zaměstnanců.

Bylo navrženo a doporučeno několik seminář pro vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků ve školství, které pomohou předcházet či alespoň minimalizovat různé druhy incidentů na základních a středních školách a zvýší tak úroveň bezpečnosti na školách.

Klíčová slova

Varovné signály, agrese, agresivita, bezpečnost, aktivní střelec, psychologie vnímání.

ABSTRACT

In the school environment, it is crucial not only to provide education but also to care for the overall development of students and maintain a safe and supportive atmosphere. One of the key factors in achieving these goals is the ability to recognize and respond to warning signs that may indicate potential problems in the school environment. These signs can be diverse, encompassing both behavioral indicators and changes in emotional states or relationships among students. Understanding and appropriately responding to these warning signs can play a crucial role in preventing and intervening in problematic situations, such as bullying, violence, substance abuse, mental health issues, and events like an active shooter attack.

The thesis provides a theoretical description and explanation of warning signs in the school environment in light of the current state of knowledge, as well as other relevant factors related to the topic, such as normalcy, aggression, and aggressiveness, issues of motivation and emotions, and related criminological theories and theories of criminal motivation. Emphasis is placed on explaining the process of perception, interpretation, and evaluation of warning signs. Consideration was given not only to warning signs, but also to triggers and risk factors. The work also addresses the issue of communicating the topic of safety and communication with students in the event of emergencies, as well as questions regarding appropriate behavior during an attack by a so-called active shooter, where, among other things, an analysis of the comparison of USB and ALICE approaches was provided (Brečka, et al., 2022b).

The practical part of the work offers a list of the most well-known incidents in Czech schools. It also presents the results of several research studies: Prevention of Aggression in Schools and School Facilities (Sladký, Brečka et al., 2022b; n=569 schools), Results of Research on the Psychological Aspects of School Safety (Brečka, Čírtková et al., 2023; n=136 respondents), Study on the Preparedness of Selected Schools for an Extraordinary Event “Amok - Active Shooter” (Brečka et al., 2022c; n=92 respondents), Study on the Issue of Perception and Interpretation of Warning Signs (Sucharová, Brečka et al., 2023; n=62 respondents), Analysis of Selected Incidents in Schools and School Facilities (Brečka et al., 2023d; n=144 schools), and above all the research on Prevention of Aggression in Schools and School Facilities from 2023, with n=4085 respondents, making it the largest research on this issue in the history of the Czech Republic.

The aim of the work is to describe the current state of the issue of warning signs and the related phenomena in elementary and secondary schools in the Czech Republic. Furthermore, to

identify specific warning signs, propose a procedure for their analysis, evaluation, and subsequent action, and recommend practical procedures for elementary and secondary schools in the area of perception, interpretation, and evaluation of warning signs.

Forty-four warning signs are identified, each of them being at least briefly commented on, and possible causes and strategies for prevention and resolution are indicated. A tool for the Orientation Assessment of Danger and Risk based on warning signs is also proposed, which is ideologically based on SAVRY but reflects the specifics of the school environment and its limits, as well as the limits of teachers and other staff.

Several seminars for the education of pedagogical and non-pedagogical staff in education are proposed and recommended, which will help to prevent or at least minimize various types of incidents in elementary and secondary schools, thereby increasing the level of safety in schools.

Keywords

Warning signs, aggression, aggressiveness, safety, active shooter, psychology of perception.

Obsah

Teoretická část.....	12
Úvod	12
1. Varovné signály – současný stav problematiky	14
1.1 Normalita	14
1.2 Vznik a příčiny varovných signálů	16
1.3 Agrese a agresivita.....	17
1.4 Motivace a emoce u sociálně patologického a agresivního chování	22
1.5 Kriminologické teorie a teorie motivace páčání trestného činu	24
1.6 Faktory varovných signálů.....	27
1.7 Problematika vnímání, interpretace a vyhodnocení varovných signálů	28
1.8 Varovné signály, rizikové faktory a spouštěče	30
1.9 Komunikace tématu bezpečnosti a komunikace s žáky v rámci mimořádných událostí....	36
1.10 Vhodné chování při útoku aktivního střelce.....	39
1.11 Incidenty na českých školách.....	46
1.12 Limity varovných signálů	48
Praktická část.....	50
2. Výzkum Prevence agrese ve školách a školských zařízeních	50
3. Výzkum psychologických aspektů bezpečnosti škol a školských zařízení.	55
4. Výzkum připravenosti vybraných škol na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“	63
5. Výzkum vnímání a interpretace varovných signálů	82
6. Analýzou vybraných incidentů ve školách a školských zařízeních	89
7. Výsledky výzkumu Prevence agrese ve školách a školských zařízeních z roku 2023.....	94
8. Výstupy a závěry – doporučení pro praxi	116
8.1 Varovné signály – výčet a stručný popis	116
8.2 Analýza varovných signálů	159
8.3 Postup po analýze varovných signálů.....	164
8.4 Doporučení v oblasti vzdělávání	166
8.4.1 Seminář: Základy bezpečné školy	167
8.4.2 Seminář: Nácvik metodiky UTEČ – SCHOVEJ SE – BOJUI	169
8.4.3 Seminář: Psychologická příprava na mimořádnou událost	171
8.4.4 Seminář: Psychologie a varovné signály pachatele	172
8.5 Teoretický přínos a doporučení pro další výzkumy	173
Závěr.....	175
Seznam použitých zkratk.....	177
Použitá literatura a zdroje:.....	178

Seznam použitých obrázků	188
--------------------------------	-----

Teoretická část

Úvod

Ve školním prostředí je důležité nejenom vzdělávání, ale také péče o celkový rozvoj žáků a udržení bezpečné a podpůrné atmosféry. Jedním z klíčových faktorů pro dosažení těchto cílů je schopnost rozpoznat a reagovat na varovné signály, které mohou naznačovat potenciální problémy ve školním prostředí. Tyto signály mohou být různorodé a zahrnovat jak behaviorální indikátory, tak i změny v emocionálním stavu či ve vztazích mezi žáky. Pochopení a vhodná reakce na tyto varovné signály může hrát klíčovou roli v prevenci a intervenci v problémových situacích, jako je šikana, násilí, závislosti či psychické obtíže, ale i událostí jako je útok aktivního střelce.

Disertační práce přináší teoretický popis a vysvětlení varovných signálů ve školním prostředí ve světle současného stavu poznání, stejně tak i dalších relevantních faktorů, které s tématem souvisí, jako je normalita, agrese a agresivita, problematika motivace a emocí a s nimi související kriminologické teorie a teorie motivace páčání trestné činnosti. Důraz je kladen na vysvětlení problematiky procesu vnímání, interpretace a vyhodnocování varovných signálů. Je reflektována i problematika nejen varovných signálů, ale i spouštěčů a rizikových faktorů. Práce se také věnuje problematice komunikace tématu bezpečnosti a komunikace s žáky v rámci mimořádných událostí a také otázkám vhodného chování při útoku tzv. aktivního střelce, kde je uvedena mj. i analýza komparace přístupů USB a ALICE (Brečka, et al., 2022b).

V praktické části práce přináší výčet nejznámějších incidentů na českých školách. Předkládá výsledky hned několika výzkumů: Prevence agrese ve školách a školských zařízeních (Sladký, Brečka a kol, 2022b; n=569 škol), Výsledky výzkumu psychologických aspektů bezpečnosti škol a školských zařízení, (Brečka, Čírtková, et al., 2023; n=136 respondentů), Studie o připravenosti vybraných škol na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“ (Brečka et al., 2022c; n=92 respondentů), Studie o problematice vnímání a interpretaci varovných signálů (Sucharová, Brečka et al., 2023; n=62 respondentů), Analýza vybraných incidentů ve školách a školských zařízeních (Brečka et al, 2023d; n=144 škol), a hlavně výzkum Prevence agrese ve školách a školských zařízeních z roku 2023, kde n=4085 respondentů, což z něj činí dosud největší výzkum této problematiky v historii České republiky.

Cílem disertační práce je popsat současný stav problematiky varovných signálů a s nimi souvisejících fenoménů na základních a středních školách v České republice. Dále identifikovat specifické varovné signály, navrhnout postup jejich analýzy, vyhodnocení a následného jednání a doporučit praktické postupy pro základní a střední školy v oblasti vnímání, interpretace a vyhodnocování varovných signálů.

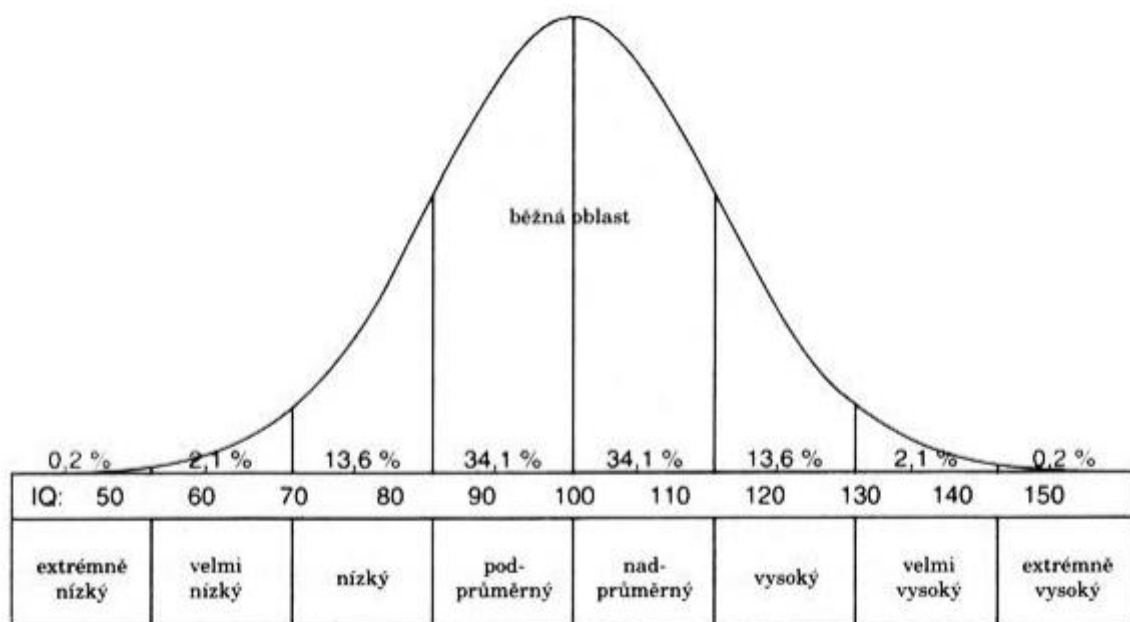
1. Varovné signály – současný stav problematiky

Varovné signály jsou změny na behaviorální, fyziologické a komunikační rovině, které předcházejí a předznamenávají blížící se incident. Jedná se o jevy a chování, které předchází nějaké mimořádné události či útoku a jejichž včasné zaznamenání může útok minimalizovat či úplně odvrátit. Téma varovných signálů ve školním prostředí se dotýká problematiky zjištělosti a předvídatelnosti mimořádných událostí (např. aktivní střelec) a sociálně patologických jevů (např. šikana) ve školských zařízeních. Aby bylo možné definovat a pochopit příčiny, vznik a fungování varovných signálů, je nutné nejprve definovat celou řadu pojmů, která se termínem varovné signály souvisí.

1.1 Normalita

Normalita je první fenomén velice úzce spojen s problematikou varovných signálů. Jako výchozí bod zde poslouží texty zpracované na toto téma (Brečka, 2019; Sladký, Brečka et al.2022), které jsou zde rozšířeny.

Co je normalita a co je normální? Normalita a normální – to jsou pojmy, které jsou používány docela často. Otázkou však je, co je vlastně normální a co nikoli. Podle čeho tak usuzujeme? Rozlišujeme mj. dva přístupy k normalitě. První lze pojmenovat jako matematický či statistický přístup. Zde platí, že normální je to, čeho je většina, čeho je více, co je majoritním jevem – ať už u zkoumaného jedince, skupiny, či za časovou jednotku. Pokud danou věc či chování provozuje větší část dané skupiny, pak je možné toto chování považovat za normální. Ovšem tento přístup má své meze. Prvním úskalím je nutnost jasné identifikace skupiny, množiny lidí, o které hovoříme. Neboť co je běžné a normální v jedné sociální skupině, nemusí být normální v jiné skupině. A naopak. Pokud jsme ve školním prostředí, je třeba zohlednit například věk daného jedince a jeho chování posuzovat nikoliv ve světle chování dospělých, ale naopak ve srovnání s chováním jeho vrstevníků. Je tedy nutné vyvarovat se onoho „podle sebe soudím tebe“, tedy jedné z tzv. chyb v interpersonální percepci. Dalším úskalím je, že není možné aplikovat statistický přístup na jakékoliv chování. To znamená, že pouhá převaha daného fenoménu ve skupině jej ještě nemusí činit normálním. Důležité je si uvědomit, že výkyv od normality nemusí být vždy jen negativní, ale také pozitivní, jak dokresluje např. Gausova křivka znázorňující rozvržení inteligence v populaci, jak ukazuje obr. 1.



Obr. 1: Rozložení inteligence v populaci – Gaussova křivka (MENSA, 2024)

Druhým zde zmíněným přístupem k normalitě je přístup funkční, někdy je možné jej nazvat jako medicínský. Ten říká, že normální je to, co je funkční, co plní svůj účel, či řečeno tomisticky, co následuje svou přirozenost a je ve shodě s *lex naturalis*. Nejen tedy suma celkového výskytu daného jevu, ale také a zejména jeho funkčnost (zdravost) je důležitým kritériem pro normalitu. Jako příklad můžeme uvést např. korupci. I když je výskyt tohoto jednání ve společnosti poměrně častý, není to jednání, které je možné označit jako funkční, a tudíž je ani přes častý výskyt není možné hodnotit jako normální.

Při posuzování oné „normality“ a při tom, z jakého úhlu budeme na daný fenomén nahlížet, je nutné vzít v potaz také míru tolerance daného jevu. Typickým příkladem je například konzumace alkoholu, kouření či užívání dalších omamných a psychotropních látek (OPL), kde sice zákon hovoří jasně, na druhou stranu však společnost bývá k přestoupení zákona celkem laxní a do značné míry dané jevy toleruje. Otevírá se tím mj. i celospolečenská otázka, jak k některým fenoménům tedy přistupovat.

Statistickou a funkční normalitu lze připodobnit k principu prvořadých a druhořadých věcí C. S. Lewise (Lewis, 1970). Ve stručnosti tvrdí, že jednání s věcmi prvního řádu jako s věcmi prvního řádu a s věcmi druhého řádu jako s druhořadými je klíčem ke správnému jednání. Když však s věcí druhořadou jednáme jako s prvořadou a vice versa, nastává problém a zmatek. A stejně je tomu, když chybně zaměníme statistický a funkční přístup k normalitě.

Téma normality je pro problematiku varovných signálů velmi důležité, neboť jedna z možných dalších definic varovných signálů je, že se jedná o cokoliv, co nějakým způsobem vybočuje z běžného, tedy možno říci normálního, chování jedince. Aby bylo možné hovořit o varovných signálech, aby bylo možné je vnímat, identifikovat a vyhodnotit, v mnoho případech je nutná znalost normality a to buď znalost normality daného konkrétního jedince, nebo znalost normality dané skupiny, do které jedinec na základě různých faktorů (věk, socioekonomie, pohlaví, etc.,,) patří. Toto úzce souvisí s časovostí či časovou dimenzí varovných signálu (viz dále).

Ve světle výše uvedeného lze také konstatovat, že varovný signál je odchylka od běžného chování jedince anebo od společenské normy, která je na jedince vztažena.

1.2 Vznik a příčiny varovných signálů

Jak již bylo uvedeno, varovné signály jsou změny na behaviorální, fyziologické a komunikační rovině, které předcházejí a předznamenávají blížící se incident. Co je příčinou těchto změn tedy co stojí za vznikem varovných signálů?

Jelikož se jedná o změny v behaviorální a fyziologické rovině (a v rovině komunikace, ale tu lze chápat jako součást roviny behaviorální), je nasnadě, že klíčem je termín emoce. Neboť jsou to právě emoce, která se projevují na 3 hlavních rovinách: rovině fyziologické, intrapsychické a behaviorální. Varovné signály jsou de facto vnějšně pozorovatelnou manifestací vnitřní změny jedince, která je doprovázena emocemi. A podobně jako nonverbální komunikace i varovné signály mají zdroj v emocích, resp. jejich manifestaci zejména na fyziologické a behaviorální úrovni.

Jsou to akutní, dynamické, a zvláště toxické změny v obrázcích chování, které mohou pomoci strukturovat profesionální posudek, že jedinec, který vyvolává obavy, nyní představuje hrozbu – ať už byla nebo nebyla identifikována skutečná cílová osoba (J. Reid Meloy et al., 2011).

Aby bylo možné lépe pochopit problematiku varovných signálů, je nutné porozumět i problematice vzniku fenoménů, před kterými varují, tedy incidentů. Pro účely této práce se pod tímto pojmem skrývá široká paleta obecně řečeno sociálně patologických jevů, avšak zaměření je zejména na různé formy agresivních incidentů. Poznatky se však dají abstrahovat a použít i pro jiné, nejen s agresí spojené sociálně patologické jevy.

1.3 Agrese a agresivita

Pro účely popis agrese agresivity je vycházeno zejména z dříve publikovaného textu (Brečka 2009). Nejdříve je nutné od sebe oddělit pojmy agrese a agresivita. Oba tyto pojmy jsou často v běžném jazyce užívány jako synonyma, ovšem není tomu tak. Pod pojmem agresivita je míněna, jak uvádí Čírtková (Čírtková, 2000), vnitřní pohotovost k agresivnímu chování, jakási vnitřní dispozice, osobnostní vlastnost, tedy určitým způsobem trvalá dispozice jedince, kdežto pod pojmem agrese je myšleno již vlastní (pozorovatelné) chování a prožívání (myšlenky a fantazie). Lze hovořit o tom, že agresivita je jednou za subdimenzí temperamentu. O temperamentu více viz např. práce Smékala (Smékal, 2002). Termín agrese pak označuje konkrétní chování.

Agresi lze různě členit, pro naše účely jsem vybral následující možná členění. Vondráček (in: Čírtková, 2000) člení agresi v širším smyslu na činnost směřující k poškození či snížení určité hodnoty (nadávky, porušení konvence, odmítnutí pomoci...) a na v užším smyslu fyzické násilí a útok. Dále také uvádí členění agrese na přátelskou a nepřátelskou. Nepřátelská agrese patrně nepotřebuje žádné bližší vysvětlování, pod pojmem přátelská lze uvést například hyperprotektivitu některých rodičů, zejména matek apod. Jinými slovy sem patří i chování popsané humorným: „Já ti pomůžu, i kdyby tě to mělo zabít.“

Obecně lze také rozlišovat mezi agresivitou konstruktivní a destruktivní. Destruktivní je taková, jak již název napovídá, která vede k ničení, poškození, destrukci něčeho či někoho. Naopak konstruktivní je taková, která je prospěšná, výživná pro člověka jako jedince i pro společnost jako celek. Dalo by se zde také použít slova asertivita. Toto dělení vychází de facto z Freudova učení. Freud se domníval, že v protikladu k růstu a přirozené homeostatické organizaci všeho živého existuje ve všech organismech i opačná tendence k rozkladu a zániku; že jde o psychický výraz souhry mezi anabolismem a katabolismem (zabudování přijatých živin do organismu a vylučování zplodin rozpadu). Na sociální úrovni by se jednalo o rozbíjení starého a stavění nového, nových názorů či řešení. Freud se zabýval tak či onak nastolenou rovnováhou – anebo i konfliktem – mezi pudem k životu a pudem ke smrti, mezi Erótem a Thanatem, mezi konstruktivními a destruktivními tendencemi (Poněšický, 2005).

Ovšem v praxi je velmi těžké někdy jednoznačně definovat, zda se jedná o destrukci, či o konstrukci. Když vyjdeme z Gestalt teorie pole a uvědomíme si vzájemnou provázanost self s polem (a tedy i s jinými self), je problematické rozhodnout, co je vlastně konstrukcí a co destrukcí. Vezměme si jako příklad konzumaci jídla. Při jídle dochází jak k destrukci – jídlo je

rozmělněno zuby, v žaludku a střevech pak dochází k dalším trávicím procesům, které jsou zahájeny již slinami v dutině ústní, tak také zároveň dochází ke konstrukci, neboť jídlo nám přináší živiny a další potřebné látky k životu. Jiným příkladem může být scarifikace (jizvení) jakožto ozdobná technika v rámci body modifications a personality tuningu. Na tomto základě lze říci, že agresivita má v sobě zpravidla jak destruktivní, tak také konstruktivní element. S tímto koresponduje i Kastová, která agresi definuje agresi jako tendenci především cíleně se k něčemu blížit s intencí něco změnit (právě změna je signifikantní, pozn. autora). Z tohoto pohledu se prozatím nedá rozhodnout, zda je příčina nebo účinek agrese konstruktivní, nebo destruktivní (Kast in: Müller, Müller 2006). Je to stejné jako s otázkou altruistického a egoistického chování. Altruistické chování samo o sobě neexistuje, lze mluvit pouze o míře altruismu v primárně egoistickém chování (motivace vzbuzuje takové chování, které nám něco přináší, ať již si daného zisku jsme nebo nejsme vědomi, tudíž ať děláme, co děláme, vždy nám to přináší uspokojení nějaké potřeby). Právě v poznání, přiznání, přijetí a integraci tkví klíč k zacházení s agresí a agresivitou. Pokud budeme považovat agresi a agresivitu jen za jednu z polarit, ta druhá se dříve nebo později, a o to silněji a překvapivěji, zpravidla přihlásí o slovo.

Jak uvádí Poněšický, bagatelizování či potlačování agrese nikam nevede, leda k jejímu vyústění v zastřeně, a tím často i zhoubnější podobě. (...) Kristus hlásal lásku, byl však i odvážný. (...) Je to zvláštní, jak se nám, pokračovatelům křesťanské tradice, přičí uznat zlo v sobě samých (a jedná se vůbec o zlo? pozn. autora) ... Nezbyvá pak nic jiného, než se od tohoto nepochopitelného zla distancovat, ať již potlačením či odštěpením v sobě samém, nebo projekcí do druhých. To poslední odůvodní vlastní násilí, agresivní úmysly jsou delegovány na protivníka. Střep ve vlastním oku se stane břevnem v duši nepřítele. Není pak jiného východiska než vzájemný boj. Podobný princip vlastního sebekritického pohledu měl na mysli jistý známý americký kriminolog, který prohlásil, že nejpodezřelejší jsou mu lidé, kteří nikdy nemysleli na to, nikoho zabít – tím nepřipravenější se stali tváří v tvář příslušnému prudkému destruktivnímu impulzu, jemuž tím spíše podlehli (Poněšický, 2005).

Toto lze pozorovat u některých matek (zejména prvorodiček), které po určité době starání se o své malé dítě na něj začnou mít vztek (zcela oprávněný vzhledem k míře zátěže, s jakou je toto období spojeno). Což zpravidla bývá v příkrém rozporu s rozšířeným introjektem „Dobrá matka vždy miluje své dítě“. Na jedné straně tedy stojí potřeba ventilovat hněv (mé dítě mě štvě), v Gestalt terapii možno označit jako under dog (dolní pes), a na druhé straně potřeba vyhovět introjektu, tedy zachovat se „správně“, v Gestaltu top dog (horní pes). Dokud nedojde k uvědomění si existence výše zmíněného introjektu, bude nemožné připustit si vlastní vztek a

agresi k dítěti, ovšem ony samozřejmě nezmizí, ale projeví se jinde, zpravidla na tzv. zástupném objektu agrese, tedy nikoliv na primárním cíli, dítěti, ale na někom či něčem jiném (třeba na manželovi). Uvědomění si jak introjektu, tak toho, co se děje a co cítím, je cesta, jak s daným pocitem, chtěním atd. efektivně naložit. Jak už bylo uvedeno, agrese má svá negativa i pozitiva, a tak je nutné s ní zacházet. (Aneb nabízí se zjevná paralela s ohněm, který je také dobrý sluha, ale špatný pán. V souvislosti s tímto tedy pozor na heslo Ohni zmar!).

Ve hře je také mimo jiné otázka přijatelnosti, míry akceptace určitého (agresivního) chování či projevu. Tato se samozřejmě mění v čase a prostoru, chování, které bylo v nějaké době na nějakém místě přijatelné, již být přijatelné nemusí a vice versa. S tím souvisí i to, že některé chování je přijatelné pro příslušníka určité skupiny, pro jiné je stejné chování neakceptovatelné. Tato změna je patrná i na příkladu dnešní společnosti. Velmi zajímavě to popisuje Šiklová, která hovoří o tom, že muž se svého postavení samečka na okraji biotopu, tedy někoho, kdo chrání svoji ženu a děti, více či méně vzdal již před půldruhým stoletím. Zaplatit z daní četníky, pořádkovou policii, správní systém, tedy obranu, bylo pro muže pohodlnější, než u sebe nosit zbraň (Šiklová, 2008).

Agresi pak dále můžeme členit dle formy, a to na fantazijní (myšlenkovou), verbální, nonverbální a fyzickou. S tímto souvisí i její možné dělení na přímou a nepřímou. Dále dle jejího směru na heteroagresi (směrem ven) a na autoagresi (směrem dovnitř, k sobě samému). Tudíž u každého agresivního chování lze určit jeho směr a formu. Jen na okraj zmíním ještě tzv. vyžádanou a nevyžádanou agresi (což do určité míry souvisí s výše zmíněnou destrukcí a konstrukcí a problematikou určení). Jasně viditelný rozdíl je tak mezi agresí v rámci domácího násilí a agresí v rámci konsenzuálního BDSM.

Závěrem uvedu ještě Moyerovo členění agrese z biologického a evolučního hlediska z roku 1968 (cit in: Brečka, 2009). Moyer zkoumal zejména chování zvířat, ale jeho poznatky jsou velmi dobře aplikovatelné i na člověka. Moyer rozeznává následujících sedm typů agrese:

1. Predátorská (lovecká) agrese – za účelem obživy.
2. Agrese mezi samci – soutěživost mezi samci stejného druhu o přístup ke zdrojům (dominance, status ve skupině, samice...). Při aplikaci na člověka lze dle mého názoru nyní mluvit o agresí jak mezi samci–muži, tak mezi samicemi–ženami. Samozřejmě každá má svá zvláštní specifika.
3. Agrese vyvolaná strachem – spojená s pokusem uniknout nebezpečí.

4. Agrese z podrážděnosti – agrese vzniklá z frustrace a zaměřená na cíl „po ruce“ (tedy zástupný objekt agrese, pozn. autora).
5. Teritoriální agrese – agrese v souvislosti s územními nároky.
6. Mateřská (otcovská) agrese – spojená s obranou potomků před hrozbami.
7. Instrumentální agrese – vedoucí k dosažení nějakého cíle, také jako naučená odpověď.

Podívejme se nyní na otázku možných příčin agrese. Existuje několik teorií o příčinách agrese. První teorie agrese je teorie psychoanalytická. Freud a Adler považovali za zdroj agrese společný, organicky opodstatněný pud agrese (Adler), popř. pud smrti (Freud)“. Freud sám již v této koncepci pracoval s otázkou propojení frustrace a agrese, z čehož posléze vznikla tzv. frustrační teorie agrese. Podle této teorie (kterou rozvinuli Dollard a Miller) je agrese odpovědí na stav frustrace. Oproti teorii pudů stojí také teorie učení (Lernteorie). Bandura a spol. „poukazovali na význam učení nápodobou pro vznik agresivních způsobů chování. Zatímco teoretici opírající se o modely pudů a frustrace vycházeli spíše z předpokladu, že by ukazování násilí v masmédiích a ve sportu mohlo mít katarzní účinek a mohlo by kanalizovat a odbourávat agresivní potenciál, zdůrazňovali teoretici učení naopak nebezpečí zvýšené připravenosti k násilí napodobováním vzorců na základě desenzibilizace vůči násilí (Kast in: Müller, Müller 2006). To je mimo jiné také jeden z důvodů, proč je psychologická obec stále nejednotná právě v otázce vlivu násilí v médiích na jednotlivce.

Důležité je uvědomit si dopady každé z těchto teorií na následnou praxi, například na problematiku penologie či penitenciární psychologie. Frustrační teorie a Lernteorie nám de facto říkají, že agresi je možné zmírnit, odnaučit. Když bude u jedince minimalizována frustrace a pocity selhání, nebude agresivní, stejně tak Lernteoretici tvrdí, že pokud je agresivní chování naučené, lze jej také odnaučit. Kdežto psychoanalytická koncepce nám tvrdí, že agrese je prostě a jednoduše pud, biologicky podmíněný, tedy něco, co je přirozené a s čím se rodíme. Podle této koncepce tedy agresi nejde tak snadno a rychle usměrnit či snížit, jak tvrdí ostatní dvě uvedené koncepce. Jak je vidět, mezi těmito teoriemi jsou patrné stejné polarity jako u výše zmíněného členění agrese na konstruktivní a destruktivní. Dá se tedy říci, že v současnosti stále ještě úplně přesně nevíme, co za agresi a agresivitou stojí, lze se přiklánět k určité integraci výše uvedených teorií vzhledem k jednomu danému konkrétnímu případu.

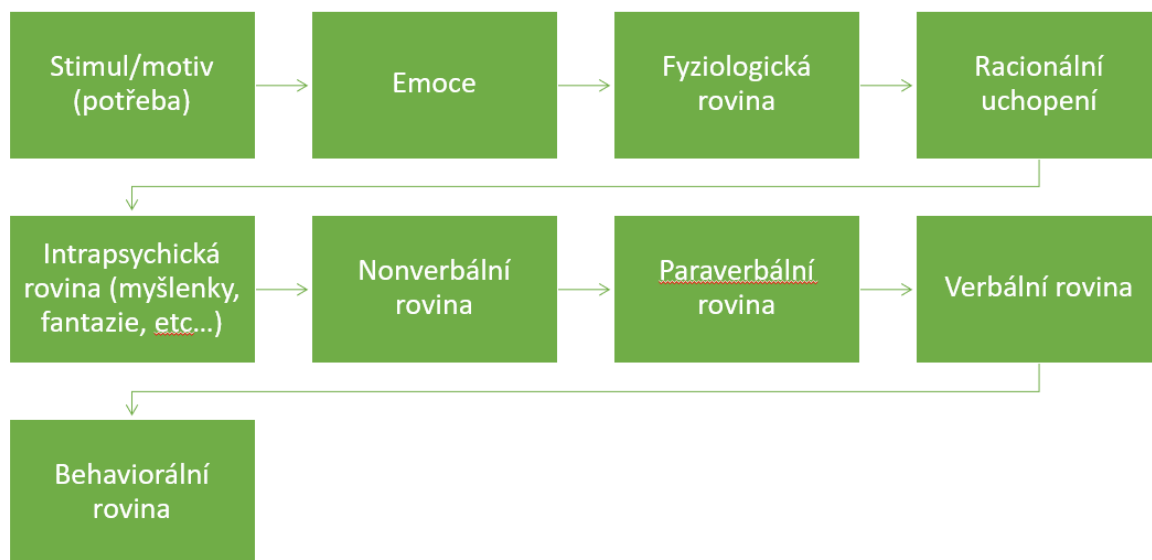
V současné době stále probíhají různé výzkumy s cílem lépe porozumět agresivnímu chování. Jedním z posledních je výzkum Kennedyho z Vanderbiltovy univerzity. Kennedy provedl na

myších experiment, který dokazuje, že agrese vzbuzuje uspokojení. Z klece trvale obývané myšákem a jeho samičkou byla nejprve dočasně odstraněna samička a následně do ní byl vpuštěn cizí samec. Domácí myšák agresivně bránil svůj 'domov'. Kromě hrozeb se uchýloval i k přímým útokům na vetřelce. Následně vědci naučili myšáka, aby stiskl čumákem tlačítko, pokud chce, aby se vetřelce do jeho klece vrátil. Tato možnost se myšákovi nabízela jednou denně a ten si ji nikdy nenechal ujít. Pokaždé si „přihrál“ vetřelce a pak na něj útočil. Zkušenost z agresivního střetu mu byla zjevně příjemná a s chutí si ji opakovaně dopřával. Ochota myšáků ke konfliktu ochabla, až když dostali lék potlačující funkci dopaminových receptorů. Podání léku nezměnilo celkovou aktivitu myši. Potlačení ochoty k agresi tedy nebylo výsledkem celkového „útlumu“. Zjistili jsme, že jednotlivci vědomě vyhledávají agresivní střety, protože jim to přináší pocit uspokojení, shrnul Kennedy výsledky studie zveřejněné ve vědeckém časopise Psychopharmacology. Poprvé jsme prokázali, že agrese je sama o sobě motivem a že se na tom podílí dopamin (Psychologie dnes, 2008).

Na výše uvedeném výzkumu vidíme jak formy agrese popsané Moyerem (mohli bychom mluvit zejména o pátém a druhém typu), tak také formu Moyerem nepopsanou, zato však dle mého názoru velmi dobře korespondující s psychoanalytickou teorií agrese, tedy agresi pro pocit uspokojení.

Je nutné také zmínit funkci agrese. Jak uvádí Čírtková (Čírtková, 2000), agresi je z pohledu funkce možné členit na instrumentální, expresivní a experimentální. Dále pak zmiňuje i další, výše nezmíněné členění agresivních projevů na agresi přímou (otevřenou), nepřímou, přesunutou a imitativní.

Pro potřeby pochopení vzniku a příčin varovných signálů, použijeme dělení agrese podle směru, tedy na heteroagresi a autoagresi. Obě tyto formy mají určité úrovně/ roviny se svým stupněm intenzity, a to od vnitřních fantazijních obrazů, přes rovinu nonverbální, verbální až fyzickou, přičemž každá z těchto úrovní má ještě své vnitřní dimenze intenzity. Zjednodušeně lze říci, že při dovršení maximy vnitřní intenzity jedné úrovně agrese přechází na úroveň vyšší. V případě autoagrese to ilustruje např. geneze suicidálního jednání (viz Koutek, Kocourková, 2023), v případě heteroagrese postupné stupňování agresivního chování např. v rámci šikany či domácího násilí. Zjednodušeně toto popisuje obr. 2.



Obr. 2 Postup agrese

Ve neposlední řadě je nutné ještě zmínit dělení agrese na proaktivní a reaktivní (Janošová et al. 2016), kde je agrese proaktivní chápána jako jednání primární, samo agresi vyvolávající a konající, kdežto jednání reaktivní je agresivním jednáním reagujícím na nějakou situaci, kterou jedinec subjektivně hodnotí jako negativní vůči němu samému. Tento fenomén souvisí i s problematikou percepce reality, o který bude zmíněn dále.

V literatuře se můžeme setkat i s dalším dělením agrese, jako např. na objektivní, subjektivní a symbolickou (Žižek, 2013), které do značné míry souvisí s pojetím agrese konstruktivní a destruktivní.

1.4 Motivace a emoce u sociálně patologického a agresivního chování

Pokud je zmiňována agrese a agresivita jako jeden z nutných fenoménů pro porozumění problematice varovných signálů, dalším musí být logicky i problematika motivace. Jak je obecně známo, motivace je proces, který startuje, udržuje a zaciluje lidské chování. Klíčem pro motivaci je motiv. Motiv lze vnímat jako synonymum pro termín potřeba, neboť lidské chování vede vždy, ať už vědomě či nevědomě, k uspokojení nějaké potřeby či potřeb. Neexistuje chování, které by nemělo svůj motiv. Aby chování mohlo vzniknout, je však potřeba nejen motiv, tedy vnitřní komponenta motivace, ale také incentiv, tedy vnější složka motivace. Pokud není incentiv přítomen, může vzniknout pouze chování směřující k jeho nalezení. Motiv a incentiv však nejsou jedinými faktory, které se na vzniku procesu motivace, a tedy i na existenci výsledného chování podílejí, naopak. Do hry vstupuje mnoho dalších faktorů.

Jedním z těchto faktorů je kognice, tedy myšlení a vůle. Člověk se liší od zvířat mj. schopností voluntarizace procesu motivace. Tedy v situaci, kdy jsou dva a více motivů, resp. procesů motivace v kolizi, člověk je schopen za pomoci myšlení a vůle rozhodnout, který proces motivace bude upřednostněn, resp. kterému uspokojení potřeby dá v dané chvíli přednost.

Zda je potřeba neuspokojená či přeuspokojená, v jaké míře a zda jí má věnovat pozornost, o tom informují emoce. Emoce jsou informací, signálem o tom, že nějaká z našich potřeb vyžaduje pozornost. Čím více je nutné potřebě věnovat pozornost, tím intenzivnější emoce se objevuje. Proces voluntarizace motivace, resp. jeho úspěšnost je de facto nepřímě úměrný intenzitě emoce, která byla vyvolána mírou neuspokojení nebo přeuspokojení dané potřeby či potřeb. Pokud jsou emoce příliš silné (afektové) není jedinec schopen své chování racionálně řídit. Stejně tak pokud existuje deficit kognitivních funkcí, např. u demence, mentální retardace a další, je mnohem obtížnější proces motivace regulace, resp. stačí dosažení nižší intenzity emoce k tomu, aby byla nadlimitní pro kognitivní funkce a vůli.

Kognitivní funkce, rozum, racionalita jsou také zodpovědné nejen za voluntarizaci procesu motivace, ale také za výběr vhodného chování, které má vést k uspokojení potřeby. Jeden motiv (potřeba) totiž může vést k mnoho různým druhům chování, a naopak jedno konkrétní chování může uspokojovat různé potřeby.

Avšak kognitivní funkce nejsou jedinou důležitou komponentou v procesu motivace. Dalším je např. minulá zkušenost. Minulá zkušenost pozitivní zvyšuje pravděpodobnost opakování daného chování, naopak minulá zkušenost negativní ji snižuje, až může dojít k extrémním případům jako je např. naučená bezmoc, kde lze hovořit o vyhasnutí procesu motivace.

S tím úzce souvisí problematika dostupnosti incentivu. Dostupnost lze rozdělit na subjektivní a objektivní, tedy jak je reálně dané věc dosažitelná a dostupná a jak sám jedinec vnímá její dosažitelnost a dostupnost. Pokud je incentiv vnímám jako příliš vzdálený, cesta k němu jako velmi náročná a zdlouhavá, intenzita procesu motivace, chtění, klesá.

Dále je nutné zmínit svědomí. Svědomí je silně spjato s eticko morální problematikou. Svědomí by mělo jasně vytyčovat hranici mezi akceptovatelnými formami chování a chováním, které je již za hranou a není tudíž přijatelné. Freudiánsky lze hovořit o pojmu superego, které v sobě nese různé morální hranice.

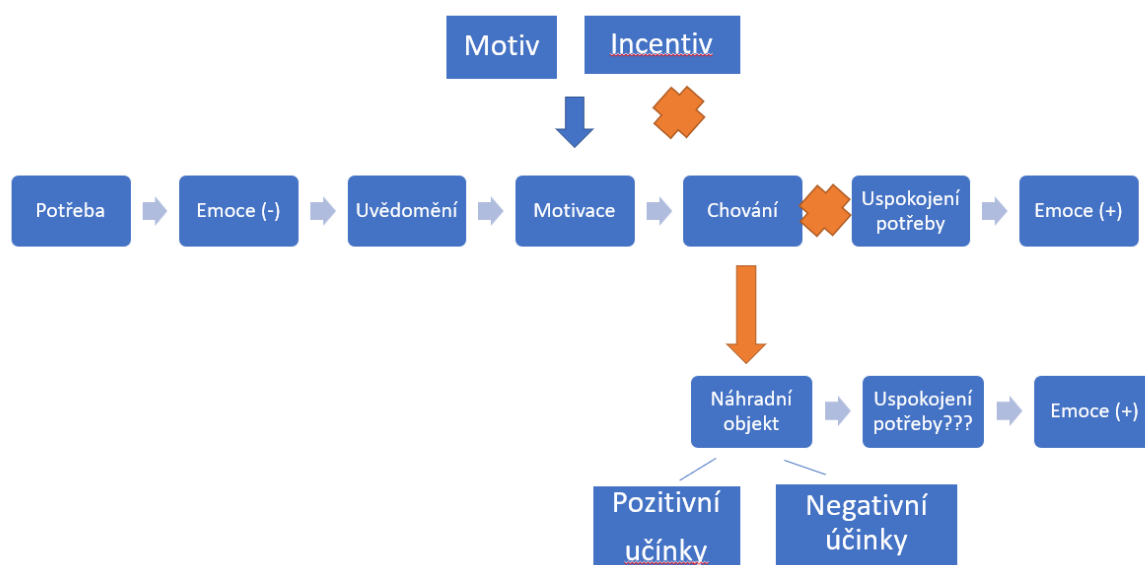
Nelze opomenout ani současné psychické a fyzické nastavení jedince. Současný stav má také velmi silný vliv nejen na proces motivace, ale zejména na aktuální stav uspokojení a

neuspokojení potřeb, jinými slovy mohou se do popředí dostávat potřeby, které do té doby nebyly vnímány jako neuspokojené či se dokonce mohou objevovat potřeby nové, jak je tomu například v nemoci.

Varovný signál je ve světle výše uvedeného projev neschopnosti uspokojit některou potřebu či potřeby anebo dokonce chování, které se snaží o náhradní formu uspokojení dané potřeby či potřeb. Čím více je některá z potřeb neuspokojená, tím intenzivnější emoci vyvolává. Varovný signál je pak kombinací projevu emoce na fyziologické a behaviorální rovině.

Příčin neschopnosti uspokojit své potřeby může být celá řada a tím tedy i příčin pro uspokojování potřeb jiným, patologickým či dokonce nepřírozeným způsobem. Právě ona snaha o náhradní, substituční formu uspokojení potřeby může vést k sociálně patologickému chování a trestné činnosti či obecně řečeno k dysfunkčnímu chování. Více o problematice emocí a motivace viz např. práce Nakonečného (Nakonečný 2012, 2014).

Souvislost výše popsaných faktorů ilustruje obr. 3.



Obr.3 Proces motivace a substituční chování

Jak je z obrázku patrné, emoce fungují i jako zpětná vazba efektivity procesu motivace. Pokud bylo zvoleno správné chování, dochází k uspokojení potřeby, a tedy i ke změně emočního ladění z počátečního subjektivně negativního a na subjektivně pozitivní.

1.5 Kriminologické teorie a teorie motivace páčání trestného činu

Detailněji se možné příčiny páčání trestné činnosti, ale v širším pojetí i příčiny sociálně patologických jevů snaží objasnit kriminologické teorie a teorie motivace páčání trestné

činnosti. Za dobu existence kriminologie jakožto vědní disciplíny bylo postulováno několik různých kriminologických teorií. Jak uvádí O'Connor, každá kriminologická teorie obsahuje nějaké předpoklady (např. o lidské přirozenosti, sociální struktuře etc...), popis fenoménu, který má být vysvětlen a vysvětlení či predikci daného fenoménu (O'Connor, 2009). Pro přehlednost jsou uvedeny v následující tabulce (obr. 4) základních kriminologické teorie:

Teorie	Příčiny	Taktika k odstranění
1. Biochemická	Dědičnost, nedostatek vitamínů, alergie, tumor, toxiny, mozková porucha, hormonální nerovnováha	Izolace, léčba
2. Psychologická	Nízká inteligence, psychopatologie, stres	Léčba, poradenství
3. Ekologická	Disorganizované okolí	Posílení komunitního života
4. Zátěžová	Překážky v ekonomickém uplatnění	Rozšíření příležitostí
5. Teorie učení	Imitace, posilování učení	Změna odměňovaných, posilovaných vzorců
6. Teorie kontroly	Nízká úroveň socializace, nízká sebekontrola	Důraz na výchovu od dětství, sociální vazby
7. Labeling	Ponižování, negativní nálepkování identity	Neintervenovat, reintegrovat
8. Konfliktní teorie	Rozdíly v moci a kompetencích	Zvýšit rovnost
9. Radikální	Třídní boj, kapitalismus	Revoluce, socialismus
10. Levý realismus	Predátorské vztahy	Více efektivní bezpečnostní ochrana
11. „Peacemaking“ teorie	Vnitřní utrpení a zmatek	Spirituální obnova
12. Feministická	Genderová nerovnost, patriarchát	Konec genderové diskriminace

13. Postmoderní	Hierarchizované výhody a jazyk	Více neformální sociální kontroly
-----------------	--------------------------------	-----------------------------------

Obr. 4: Základní kriminologické teorie (O'Connor, 2009).

K těmto teoriím byla přidána ještě teorie Gestalt-transcendentní (Brečka, 2017), i když přesnější název by byl Gestalt – nábožensko-spirituální (obr. 5)

Teorie	Příčiny	Taktika k odstranění
Gestalt-nábožensko-spirituální	Neadekvátní a nesrozumitelné (nelogické, nepochopitelné) ovlivňování životního prostoru (teoretického), přílišná regulace, zanedbávání duchovní stránky člověka.	Efektivní regulace v rámci (praktického) životního prostoru, edukace, obnovení rovnováhy mezi čtyřmi základními oblastmi lidských potřeb.

Obr. 5: Gestalt – teologická teorie (Brečka, 2017; upraveno 2024).

Je také důležité zohlednit i šest základních motivů, příčin páchaní trestné činnosti. Patří sem hmotný prospěch, odvěta za prožívaná příkoří ze strany oběti, sexuální deviace, jednání pod tlakem skupiny, strach z prozrazení a motivace daná osobností pachatele.

Jak kriminologické teorie, tak výčet šesti hlavních příčin páchaní trestné činnosti jsou nápomocné pro pochopení toho, co je příčin takového chování, tedy i toho, jaké potřeby a jejich neuspokojení či přeuspokojení stojí v pozadí takového jednání. Je to právě pochopení a identifikace příčiny, které je nutné pro správnou interpretaci varovných signálů a následně pro vhodně zvolenou intervenci.

Motivaci kriminálního jednání lze také dělit, jak uvádí Čírtková, na převážně instrumentální, převážně afektivní a deviantní, patologickou (Čírtková, 2000). Toto rozdělení lze per analogiam použít i na rozdělení agrese. Když pomineme patologickou motivaci a patologickou agresi, která má kořeny v samé osobnosti jedince, pak agrese je buď plánovaná, připravovaná, racionální s jasným cílem, kterého chce jedinec pomocí ní dosáhnout anebo je spíše afektivní, což znamená neplánovaná, nepřipravovaná, která je výsledkem velkého emočního vzplanutí, tedy důsledkem razantní změny v míře uspokojování potřeb. To je velmi důležitý aspekt pro pochopení varovných signálů. U převážně instrumentální motivace předchází spáchání skutku delší časový úsek, během něhož se jedinec postupně připravuje a utvrzuje ve správnosti svého rozhodnutí. Naopak u afektivní motivace bývá sám jedinec překvapen svým chováním, neboť mu nepředcházelo žádné racionální uchopení, zvažování a příprava.

1.6 Faktory varovných signálů

Faktory varovných signálů jsem vlastnosti varovných signálů, pod kterých je možno varovných varovné signály dělit a popsat. Prvním z nich je intenzita varovného signálu. Intenzita pramení z jak z dané emoce, která je výsledkem míry neuspokojení či přeuspokojení potřeby tak také i s mírou vážnosti rozhodnutí po vykonání dané akce. Čím intenzivnější, silnější varovný signál, tím je jednodušší jej zaznamenat a správně interpretovat, avšak také platí, že čím intenzivnější varovný signál, tím kratší doba do konkrétního incidentu, tedy času t_0 . A samozřejmě naopak, čím méně intenzivnější, slabší varovný signál, tím obtížnější je jeho vnímání a případně následná interpretace, tím ale také větší doba do onoho času t_0 , tedy pokud předpokládáme lineární průběh incidentu. Čas na reakci tedy bývá nepřímo úměrný intenzitě varovného signálu.

Dalším faktorem je ony již výše naznačená časovost, tedy jak dlouho před časem t_0 se signál objeví. Toto je samozřejmě s určitostí možné určit bohužel až po události, protože před ní nelze konkrétně stanovit čas t_0 . Časovost, nebo také časové dimenze varovných signálů však nezahrnuje jen výskyt v nějaké době t_x , ale také frekvenci výskytu. Čím častěji a déle se daný konkrétní varovný signál objevuje, tím větší riziko vzniku nějakého incidentu. Problém je u afektivní agrese, kde dochází k velmi vážné a silné změně neplánovaně a během velmi krátké doby, tedy několik málo vteřin. I tam se objevují varovné signály, avšak je zde jen velmi krátká doba na jejich zaznamenání, vyhodnocení a zejména pak na vhodnou intervenci, která by minimalizovala či dokonce eliminovala riziko incidentu. Dwyer rozlišuje včasné a bezprostřední varovné signály (Dwyer, 1998), je však důležité čas vnímat jako kontinuum a také přihlídnout k dalším faktorům varovných signálů.

S časovostí souvisí i tzv. koincidence varovných signálů. Incidentu zpravidla nepředchází jeden, ale celá řada různých varovných signálů. Čím více různých varovných signálů se objeví ve sledované době, tím větší riziko vzniku incidentu. Některé varovné signály nemusejí být sami o sobě varovným signálem vůbec anebo jsou jen velmi těžko správně interpretovatelné, avšak souběh několik podobných varovných signálů za sledované období již může být známkou zvyšujícího se rizika.

Varovné signály dále můžeme dělit na osobnostní a situační, podobně jako je tomu u viktimogenních faktorů (Čírtková, 2014). Toto dělení a tento pohled navíc zaplňuje pomyslnou mezeru, resp. nahrazuje velmi krátký čas na vnímání varovných signálů v rámci afektivního jednání, neboť dávají možnost predikce samotného afektivního jednání, ale nejen jeho. Osobnostní varovné signály již dle názvu souvisí a vycházejí z dané konkrétní osobnosti. Jedná

se tedy o faktory jako je například věk, pohlaví, osobnostní charakteristiky, psychopatologie, jazyková vybavenost, osobní historie, etc... Situační oproti tomu jsou spjaté s danou konkrétní situací, jejím charakterem a obsahem, místem a časem konání, etc...

1.7 Problematika vnímání, interpretace a vyhodnocení varovných signálů

Proč (některé) varovné signály nevnímáme? Existuje celá řada faktorů, které toto ovlivňují. Zde zmíníme ty hlavní. Prvním faktorem jsou samotné fyziologické limity našeho vnímání, našich receptorů. S tím souvisí i limitní kapacita našeho vědomí a paměti, tedy jinými slovy, není v lidských možnostech vnímat vše, co se kolem nás odehrává. Dalším důvodem je, že lidské vnímání je selektivní a subjektivní, což vede k tomu, že vnímáme vždy jen část toho, co nás obklopuje. A to buď na základě toho, že daná věc je pro nás důležitá, což souvisí zejména s mírou neuspokojení či naopak přespokojení potřeb, ale i našimi vášněmi, profesí, etc... či toho, že my sami ji vědomě chceme vnímat. V neposlední řadě hraje při vnímání varovných signálů svou roli i teorie figury a pozadí, tedy že ve chvíli, kdy zaměříme svou pozornost na jednu věc, se ta věc stává figurou a ostatní jaksi lehce zapadá do pozadí, tedy není tomu věnována pozornost. Dále do hry vstupuje samozřejmě i aktuální fyzické a psychické nastavení, fenomény jako únava, stres etc.. významným způsobem ztěžují proces vnímání. Samozřejmě je vnímání ovlivněno i věkem, strukturou osobnosti, minulými zkušenostmi etc...

Samotné vnímání není u varovných signálů jediným problémem. Pokud je totiž varovný signál zaznamenán, následuje druhý krok, racionální uchopení vjemu, jeho interpretace. Dalo by se říci, že tento proces je subjektivním zpracováním objektivní reality, tedy naší verze daného, které se více či méně liší od objektivní pravdy. Každý z nás vnímá svět na základě vlastní struktury, systému, který si vytvořil. To samo o sobě dost ovlivňuje, jak a co vnímáme a jak vnímané interpretujeme. V případech nejasnosti, kdy nevíme přesně, jak máme daný vjem interpretovat, se přikláníme k takové interpretaci, která je ve shodě s naším obecným viděním světa, a také k takové, která po nás zpravidla nevyžaduje další následnou činnost.

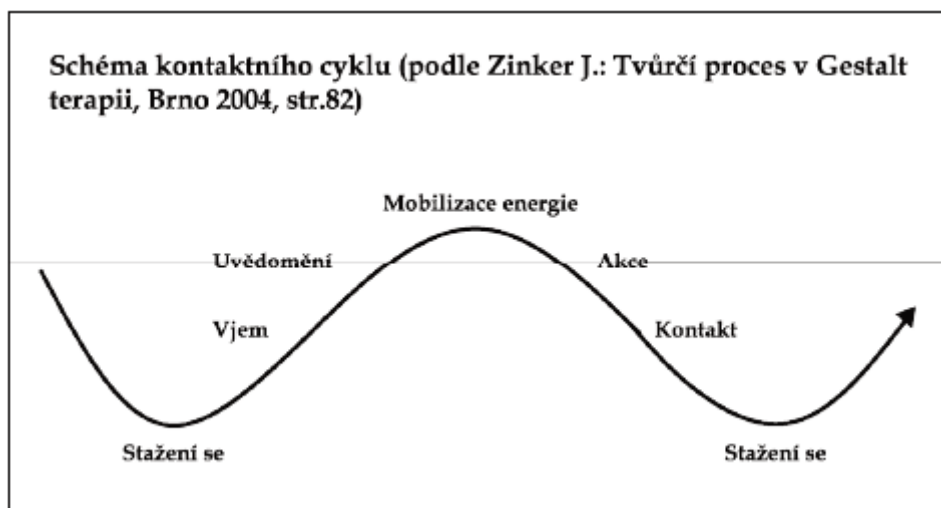
Vysvětlení pro to, jak interpretujeme vnímané, je nutné hledat jak ve vědomé, tak v nevědomé rovině. Navíc je nutné zmínit termín kognitivní disonance, tedy situaci, kdy dochází k rozporu mezi tím, co vím a chci vědět a zastávat, a novou informací, která nezapadá či přímo destruuje dosavadní koncept. Při kognitivní disonanci sice víme, co daný varovný signál znamená, ale tím se dostáváme do rozporu s vlastním dosavadním konceptem, představou, postojem. V rámci toho fenoménu také dochází k potlačení takovéto informace, aby nebyl narušen dosavadní

obraz. Kognitivní disonance tedy často vede k tzv. fetišistickému popření (Kristeva, 1982; Žižek 2015), které lze jednoduše popsat větou: „Já vím, že vím, ale nechci vědět, a proto nevím.“

Další fenomén, který se podepisuje na tom, jak (ne)vnímáme varovné signály, je tzv. „bystander effect“, tedy efekt nepomáhajícího přistojícího, který je však dostatečně popsán na jiném místě (Čírtková, 2000). Zde jen poukážme zejména na problematiku počtu lidí, kteří varovný signál mohli zaznamenat (čím více, tím menší pravděpodobnost akce), či zřejmost naléhavosti či jasnost varovného signálu (čím méně jasný, tím více interpretačních možností).

Nakonec zmiňme ještě problematiku samotného rozhodnutí se, jak zareagovat i v případě, že varovný signál byl zaznamenán, a dokonce i správně vyhodnocen. Jak v této situaci, tak i v případě již zmíněné kognitivní disonance dochází k prodloužení reakčního času (viz mj. Böhm, Brečka, 2013). Navíc, i když dojde ke správné interpretaci, je velice důležité vědět, jak se rozhodnout. V případě nejasnosti či více možností, pro které se mohou rozhodnout, se opět prodlužuje reakční čas, a navíc vzrůstá pravděpodobnost, že negativní emoční doprovod celé situace výústí i v tendenci celou situaci opustit, tedy jinými slovy ze situace unikneme pomocí některého z obranných mechanismů našeho ega (Freud, 2006), např. racionalizací.

Zajímavý pohled na naše vnímání, interpretace a dalšího jednání nám může přinést tzv. kontaktní cyklus (Brečka, 2009). Kontaktní cyklus je jedním z teoretických východisek Gestalt terapie (viz obr. 6).



Obr 6. Kontaktní cyklus (Zinker, 2004)

Jednoduše jej lze popsat jako cyklus závislosti mezi organismem a prostředím. Lze ho také nazvat cyklem vzniku a zániku Gestaltu či cyklem uvědomění. Zinker ho popisuje těmito

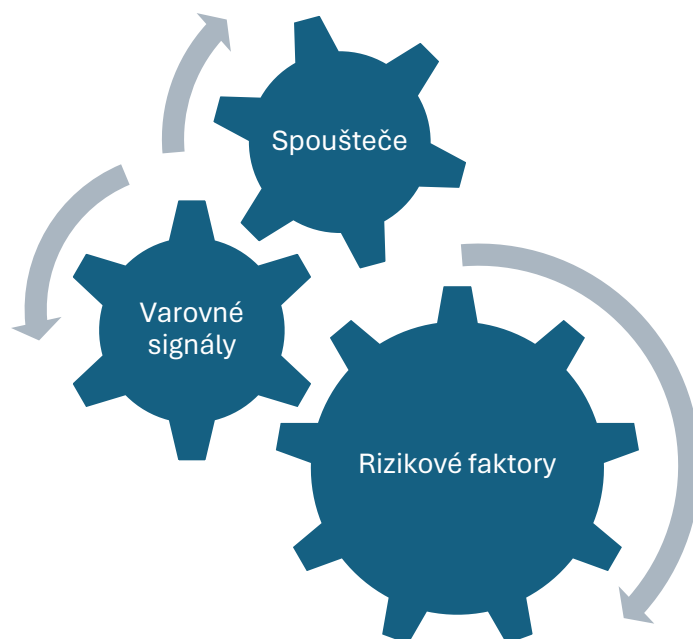
fázemi: 1. vjem, 2. uvědomění, 3. vzrušení (mobilizace energie), 4. akce, 5. kontakt, 6. stažení se. Stejně jako na sebe navazují fáze kontaktního cyklu, tak na sebe navzájem navazují celé kontaktní celky – Gestalty (Zinker, 2004). Pokud se někde tento řetěz přeruší, nastává problém. Pak je nutné přijít na to, kde se řetěz přerušil, a na tomto základě pak hledat řešení. Podobný cyklus je možné vnímat i u vnímání, interpretace a vyhodnocení varovných signálů.

V neposlední řadě je nutno v rámci diskurzu problematiky vyhodnocování varovných signálů zmínit i hlubší aspekt, kterým je důvěra v systém. Nežádka se stane, že i přesto, že je varovný signál zaznamenán, interpretován a vyhodnocen, stejně nedojde na předání informace na klíčová místa (vedení školy, Police České republiky, Orgán sociálně právní ochrany dětí, etc...). Hlavním důvodem v těchto případech bývá nedůvěra v efektivní zásah ze strany daných institucí a obava z toho, že škody tímto aktem budou větší než škody, kterým tímto konáním mělo být zamezeno. Tento problém je v pravdě hluboký, interdisciplinární a celospolečenský, a i přes jeho složitost a komplexnost je jej třeba tematizovat a zpracovávat. Strach a nejistota je tedy další velkou komplikací (Brečka et al., 2024)

1.8 Varovné signály, rizikové faktory a spouštěče

Varovné signály a rizikové faktory jsou velmi úzce propojené termíny. Varovné signály jsou projevy konkrétního chování zejména na behaviorální a fyziologické rovině. Rizikové faktory jsou faktory, které jsou samy o sobě hrozbou a zároveň zvyšují pravděpodobnost vzniku rizika. Mnohdy je těžké najít pomyslnou hranici toho, zda se daný fenomén blíží spíše do kategorie varovných signálů či naopak spadá pod rizikové faktory. Vhodným nástrojem pro rozlišování je časová dimenze jevu, tedy zda jev probíhá a jeho samotná délka je spíše kratší, pak lze hovořit spíše o varovném signálu anebo zda jev již proběhl v minulosti či je naopak dlouhodobý a kontinuální. Spouštěč (trigger) je další termín, který je používán v odborné literatuře k tomuto tématu (Sinai, 2016). V psychologickém a sociálním kontextu se slovo "trigger" často používá k označení spouštěče nebo vyvolávací události, která může způsobit nebo vyvolat určitou reakci nebo situaci, zejména v oblasti posttraumatické stresové poruchy (PTSD) (MKN-10 kód: F43.1; WHO 2016), (DSM-5, kód: 309.81, APA 2013). V této souvislosti se používá k popsání události nebo faktoru, který může být katalyzátorem pro jednotlivce, který se rozhodne provést útok s použitím střelné zbraně. Například, něco může být označeno jako "trigger" pro aktivního střelce, pokud to vyvolá nebo způsobí, že se rozhodne spáchat násilný čin. "Trigger" v této souvislosti může být komplexní kombinací faktorů, včetně psychických problémů, sociální izolace, traumatických událostí nebo extremistických názorů, které mohou vést k násilným

činům. Termíny varovné signály, rizikové faktory a spouštěče jsou navzájem propojené, jak ilustruje obr. 7.



Obr. 7: Propojení termínů varovné signály, rizikové faktory a spouštěče.

Vhodným východiskem pro pochopení problematiky rizikových faktorů je Strukturované hodnocení rizika násilí u dospívajících – SAVRY (Borum, Bartel, & Forth, 2020). SAVRY je zkratka pro "Structured Assessment of Violence Risk in Youth" (Strukturované hodnocení rizika násilí u dospívajících). Jedná se o nástroj pro hodnocení rizika násilí u mládeže. SAVRY byl vyvinut pro posouzení rizika agresivního chování u dospívajících a mladistvých jednotlivců. Tento nástroj se zaměřuje na různé oblasti, včetně sociálních dovedností, rodinného prostředí, školního chování a psychopatologie.

SAVRY poskytuje strukturovaný rámec pro hodnocení různých faktorů, které mohou ovlivnit riziko násilí u mladistvých. Tento typ hodnocení může být užitečný pro odborníky v oblasti psychologie, práva a sociální práce, kteří se zabývají mládeží a rizikem antisociálního chování. V rámci kategorizace metod podle Testcentrum Hogrefe se jedná o metodu kategorie A (Hogrefe.cz, 2020).

SAVRY se skládá z 24 rizikových položek (historických, sociálních/kontextových a individuálních/klinických) vycházejících z dostupného výzkumu a odborné literatury o vývoji adolescentů a o násilí a agresi u mládeže. Protokol zahrnuje též 6 položek protektivních faktorů. Každá riziková položka má třístupňovou strukturu hodnocení se specifickými pokyny pro

hodnocení (nízká/střední/vysoká). Každý protektivní faktor má dvouúrovňovou strukturu hodnocení (přítomen/nepřítomen).

SAVRY je koncipován jako "pomůcka" či "průvodce" v profesionálním hodnocení rizik a plánování intervencí pro řízení rizik násilí u mladistvých. Konkrétně pomáhá hodnotit rizika u dospívajících ve věku 12 až 18 let. Ačkoliv může být administrován mladistvým i o něco mladším či starším, než je daný cílový věk, je pak nutný vyšší stupeň opatrnosti, protože položky SAVRY byly vybrány především na základě výzkumu na adolescentech ve věku 12 až 18 let (Hogrefe.cz, 2020).

Jelikož se jedná o psychodiagnostickou metodu, bude její popis omezen na nezbytné minimum, pro plné seznámení se s touto konkrétní metodou viz Borum, Bartel, & Forth, 2020. Pro účely této práce bude zmíněny jen některé faktory použitelné ve školách a školských zařízeních a problematika jejich rozdělení. Odborníky pak odkazujeme přímo na metodu SAVRY.

SAVRY je jedním z přístupů Structured Professional Judgements (SPJ), což je metodika, která se používá k posuzování rizika opakovaného nebo závažného násilí u jednotlivců. Tato metodika kombinuje odborné znalosti s konkrétními informacemi o jednotlivci, aby poskytla strukturované a systematické hodnocení jejich rizika pro budoucí agresi.

SPJ se obvykle skládá z několika kroků nebo domén, které odborníci používají k shromáždění relevantních informací a k posouzení různých aspektů rizika. Mezi tyto kroky může patřit zhodnocení historie agresivního chování, sociálních faktorů, jako je životní situace a vztahy, psychologických charakteristik jednotlivce, jako je impulzivita nebo zvládání emocí, a dalších relevantních faktorů.

Cílem SPJ je poskytnout strukturovaný a objektivní způsob posuzování rizika agresivního chování, což může pomoci odborníkům v kriminalistice, psychologii, sociální práci a dalších oblastech při rozhodování o intervencích a prevenci agresivního chování u jednotlivců.

SAVRY dělí rizikové faktory mj. na rizikové faktory v minulosti jedince, sociální / kontextové rizikové faktory a individuální / klinické rizikové faktory.

Pro účely tohoto zkoumání byly vybrány následující faktory, kterým je nutné věnovat pozornost a zároveň jejich znalost je, či by měla být, v kompetenci pedagogů a dalších odpovědných pracovníků ve školství.

Rizikové faktory v minulosti: násilí v minulosti, problémové nenásilní chování v minulosti, sebepoškození či pokus o sebevraždu v minulosti, vystavení násilí v domácím prostředí a slabý školní výkon.

Sociální / kontextové rizikové faktory: delikvence vrstevníků, odmítání vrstevníky, problémy se zvládáním zátěžových situací, nedůsledná výchova, nedostatek osobní/sociální podpory, patologické jevy v komunitě.

Individuální / klinické rizikové faktory: disociální postoje, riskování/impulzivita, zneužívání návykových látek, problémy se zvládáním vzteku, nedostatek empatie/necitlivost, porucha pozornosti /hyperaktivita, snížená spolupráce, malý zájem/ angažovanost ve škole.

Sinai (Sinai, 2016) uvádí následující spouštěče: počínající psychóza; prožívaná viktimizace nebo nespravedlnosti od druhých; prožívaná nespravedlnost z nedostatečného ocenění; pocit vyloučení (marginalizace); být terčem šikany; selhání či neschopnost ve škole; narušení či rozvrat v rodinných a přátelských vazbách; nedořešené či hrozící přestupkové či trestné řízení; finanční problémy; nepřátelství vůči konkrétní osobě či instituci.

Z analýzy 37 incidentů střelby ve školách (Doss & Shepherd, 2015), vyplývají mj. tyto poznatky: 54 % útoků bylo vedeno na učitele, 44 % útoků cílilo na více než jednu osobu; 73 % útoků vykazovalo nepřátelství vůči cílené osobě; 41 % pachatelů mělo velmi dobrý školní prospěch (B+ a víc); 12 % nemělo blízké přátele; 34 % bylo charakterizováno jako samotáři; 63 % nikdy nemělo či jen velmi vzácně mělo problémy ve škole; 56 % nevykazovalo změny ve školním hodnocení a 73 % nevykazovalo změnu v okruhu přátel; 71 % mělo pocit, že jsou šikanováni či byli terčem útoku; 24 % mělo v historii alkohol nebo omamné a psychotropní látky; u 10 % selhala medikace; 59 % mělo zálibu v násilných filmech, knihách etc.; 37 % mělo zálibu v psaní násilných textů; 27 % mělo za sebou předchozí uvěznění; 83 % mělo problémy zvládat prohru a vyrovnat se ze ztrátou; 95 % rozvíjeli myšlenky na ublížení / útok předem; 93 % útok dopředu plánovalo; 61 % se chtělo pomstít; 54 % vykazovalo vícero motivů; pouze 17 % vyhrožovalo cíli před útokem; v 81 % jiní lidé věděli o chystaném útokem; 93 % bylo zapojeno v chování vyvolávající obavy a 44 % bylo k útokem povzbuzováno jinými.

I na základě těchto dat Doss & Shepherd, 2015 uvádějí následující seznam osobnostních rysů a chování, které je možno považovat za rizikové: „Leakage“, tedy únik informací o připravované akci; nízká frustrační tolerance; špatné vyrovnávací schopnosti; nízká odolnost; rozpad milostného mezilidského vztahu; „sběratel nespravedlností“; příznaky deprese; narcismus; odcizení; dehumanizace druhých; malá empatie; přebujelý smysl pro právo a spravedlnost;

pocit nadřazenosti; zvýšená či patologická potřeba pozornosti; externalizování viny; maskované nízké sebevědomí; problém se zvládáním vzteku; nedostatek důvěry; intolerance; neadekvátní humor; tendence manipulovat s druhými; uzavřené sociální skupiny; negativní vzory; názorově rigidní; změna v chování; neobvyklá záliba v násilí; chování jevící se jako vedoucí ke hrozbě."

Ve studii FBI z roku 2018 (Silver, Simons, & Craun, 2018) se objevuje podobný výčet spouštěčů a rizikových faktorů (ve studii označované jako stresory, což je další termín, který velice úzce souvisí s pojmem spouštěč, což je vlastně specifický druh stresoru): problémy v oblasti duševního zdraví; finanční tlak; problémy v zaměstnání; konflikty s kolegy či kamarády; manželské problémy; abusivní alkohol a omamných a psychotropních látek; konflikty ve škole; fyzické zranění; konflikty s rodiči; konflikty s jinými členy rodiny; sexuální frustrace; kriminální problémy; osobní problémy; smrt blízké osoby.

Typologie J. Reid Meloye (J. Reid Meloy et al., 2011) vymezuje faktory, které svědčí o rostoucím nebo zrychlujícím se riziku cílené násilí. Byl vytvořen identifikací a kontemplací vzorců dat a teoretické formulace napříč celým psaním a výzkumem cílených a zamýšlené násilí, diskuse s kolegy, kteří provádějí hodnocení hrozeb, a zkušenosti autorů s případovou prací za posledních několik desetiletí. Jedná se o racionální odvozenou typologii, kterou bude nutné empiricky otestovat. Navrhovaných osm varování chování hodnotitelů hrozeb je následující:

Chování varující před „nastoupením cesty“ - jakékoliv chování, které je součástí výzkumu, plánování, přípravy nebo provedení útoku (Calhoun & Weston, 2003; Fein & Vossekuil, 1998, 1999).

Chování varující před fixací – jakékoliv chování, které naznačuje stále patologičtější předcházení osobě nebo záležitosti (Mullen et al., 2009). Měří se podle: (a) stále se zvyšující perseverance na osobu nebo příčinu; (b) stále víc hlasitého názoru; (c) stále negativnější charakterizace objektu fixace; (d) dopadu na rodinu nebo jiné známé objektu fixace, pokud jsou přítomní a vědomí; (e) hněvivé emocionální podtóny. Obvykle je doprovázeno společenským nebo pracovním zhoršením.

Chování varující před identifikací – jakékoliv chování, které naznačuje psychologickou touhu být "pseudo-komandem" (Dietz, 1986; Knoll, 2010), mít "válečnickou mentalitu" (Hempel et al., 1999), úzce se spojovat s zbraněmi nebo jinými vojenskými nebo policejními rekvizitami,

identifikovat se s předchozími útočníky nebo vrahové, nebo se identifikovat jako agent prosazující konkrétní přesvědčení nebo systém víry.

Chování varující před novou agresí – čin násilí, který se zdá nepříbuzný s jakýmkoliv chováním varujícím před cestou ke zvolené oběti, který je spáchán poprvé. Takové chování může být využito k testování schopnosti subjektu skutečně provést násilný čin a může být měřítkem tendence k reagování, motivace jednat v prostředí nebo zkouškou chování. Když dojde k vraždě v rámci tohoto chování varování, může jít o "důkaz vraždy".

Chování varující před energetickým výbuchem – nárůst frekvence nebo rozmanitosti jakýchkoliv pozorovaných aktivit souvisejících s cílem, i když jsou samotné aktivity relativně nevinné, obvykle v dnech nebo týdnech před útokem (Odgers et al., 2009).

Chování varující před únikem – sdělení třetí straně záměru ublížit cíli útokem (Meloy & O'Toole, 2011).

Chování varující jako poslední možnost – důkaz násilné "akční imperativy" (Mohandie & Duffy, 1999), rostoucí zoufalství nebo stres skrze prohlášení slovem nebo skutkem, nutí jednotlivce do situace poslední možnosti. Neexistuje žádná jiná alternativa než násilí, a následky jsou ospravedlněny (de Becker, 1997). Subjekt se cítí uvězněný.

Chování varující před přímou komunikovanou hrozbou – komunikace přímé hrozby cíli nebo právním orgánům předem. Hrozba je písemné nebo ústní sdělení, které implicitně nebo explicitně vyjadřuje přání nebo záměr poškodit, zranit nebo zabít cíl nebo jednotlivce symbolicky nebo skutečně spojené s cílem. (J. Reid Meloy et al., 2011).

V rámci Asociace bezpečná škola z.s. se používá výčet zejména těchto příkladů varovných signálů: zhoršení prospěchu; zvýšená absence/nemocnost; změna v oblékání a vizáží; zranění, jizvy, etc...; konzumace alkoholu a omamných a psychotropních látek; změna kamarádů; chování na sociálních sítích; změna zájmů.

Z výše uvedeného je zřejmé, že existuje ono propojení mezi pojmy varovný signál, rizikový faktor a spouštěč, navíc, že některé výše uváděné termíny jsou velice obecné, např. změna v chování či chování jeví se jako vedoucí ke hrozbě. Není tedy možné vytvořit ucelený a komplexní soupis varovných signálů. Navíc nejdůležitější je vnímat nejen samotný jev, ale jeho celkový situační kontext. Nejde jen o to, co kdo dělá či čím si prochází, ale o propojení konkrétní osoby a konkrétní situace.

Navíc je nutné přihlédnout k tomu, že se pohybujeme v oblasti školství, což je určitá limita jako pro výskyt daných výše uváděných fenoménů tak také pro jejich možnost být pedagogy a jinými pracovníky ve školství zaznamenána.

Pro účely této práce chápeme termín Varovný signál jako termín zastřešující jak varovné signály jako takové, tak rizikové faktory a spouštěče.

1.9 Komunikace tématu bezpečnosti a komunikace s žáky v rámci mimořádných událostí

Bezpečnost je fenomén, který si zaslouží pozornost i z hlediska komunikace, tedy jak o něm hovoříme. Jelikož je bezpečnost školského zařízení věcí nejen pedagogů a dalších školských pracovníků, ale všech, tedy i žáků a studentů, je vhodné a nutné do této problematiky žáky a studenty zapojit. Národní asociace školních psychologů USA (National Association of School Psychologist, NASP) mj. doporučuje studentům, aby převzali zodpovědnost za svou úlohu při udržování bezpečných školních prostředí, včetně zapojení studentů do plánování bezpečnosti. Oni, lépe než dospělí, znají skryté nebo méně používané oblasti školy, které jsou pravděpodobně nebezpečné (NASP 2015, 2016).

Komunikace o bezpečnosti, o pocitu bezpečí, musí nastat ještě před jakoukoliv mimořádnou událostí, tedy v tzv. fázi prevence. Ať už bude začleněna v rámci výuky do různých témat či bude tématem např. třídnické hodiny, je nutné se žáky a studenty o těchto tématech hovořit a informovat je o podstatných záležitostech. Již v této fázi totiž díky správné komunikaci a informovanosti můžeme celé řadě mimořádných událostí či sociálně patologických jevů předejít a zároveň jsou to právě informace a znalosti získané v této fázi, které v případě výskytu určité mimořádné události zvyšují pravděpodobnost jejího úspěšného zvládnutí a také rychlejší a lepší adaptaci na danou mimořádnou událost.

Při komunikaci o pocitu bezpečí je nutné soustředit se nejen na problematiku prvků technické ochrany, ale zejména na vztahovou, mezilidskou rovinu, neboť bezpečí odvisí právě velmi úzce od dalších lidí, se kterými se nacházíme. Otázkou tedy je, jak se cítíme vedle ostatních žáků a studentů, pedagogů a dalších zaměstnanců školy.

Měli bychom zmínit různé události či scénáře, které mohou nastat, a informovat žáky a studenty jak o jejich existenci samotné (což si někteří ne vždy připouštějí), tak také o správném chování v rámci události i po ní. Pokud komunikujeme s žáky a studenty tuto problematiku, první

podmínkou úspěchu je přizpůsobit formu komunikace jejich vývojové úrovni (tuto problematiku popisuje např. Vágnerová, 2000; Piaget 1997).

Pro přehlednost je uvedena tabulka (obr. 8) vývojových fází dle různých autorů (Novák, 2011)

Psychosociální vývoj člověka od narození na práh dospělosti					
Věk	Vývojová teorie			Oblast dovedností	
	Freud	Erikson	Piaget	Řečová	Motorická
narození – 18 m.	orální	primární důvěra vs. nedůvěra	senzorimotorické	pohyby těla, pláč, pojmenování, ukazování	reflexní sed, dotyk, uchopování, chůze
18 m.–3 r.	anální	autonomie vs. stud, pochybnost	symbolické (preoperativní)	věty, „telegrafický žargon“	šplhání, běh
3–6 r.	oidipovské	iniciativa vs. vina	intuitivní (preoperativní)	spojky a předložky, snadné dorozumění	zlepšení koordinace, tříkolka, skoky
6–11 r.	latence	píle vs. podřízenost	konkrétní operativní	podřadné věty, čtení a psaní, řečové úvahy	narůstající dovednosti, sporty, rekreační kooperativní hry
12–17 r.	adolescence (genitální)	identita vs. zmatení rolí	formální operativní	abstraktní úvahy, abstraktní manipulace	tříbení dovedností

Obr.8: Psychosociální vývoj člověka od narození na práh dospělosti (Novák, 2011).

NASP uvádí následující doporučení:

Raný školní věk (5–9 let) – potřebují krátké a jednoduché informace, které by měly být vyváženy ujištěním, že jejich škola a domovy jsou bezpečné a že dospělí jsou tam, aby je chránili. Uveďte jednoduché příklady školní bezpečnosti, jako například upozornění dětí na zamčené venkovní dveře, úsilí o monitorování dětí na hřišti a havarijní cvičení prováděné v průběhu školního dne.

Střední školní věk (9–12) – budou více klást otázky, zda jsou skutečně v bezpečí a co se ve škole děje. Mohou potřebovat pomoc oddělit realitu od fantazie. Diskutujte o úsilí škol a komunitních vůdců o zvýšení bezpečnosti školy.

Starší školní věk – budou mít různorodé názory na příčiny násilí ve školách a ve společnosti. Budou sdílet konkrétní návrhy na to, jak zvýšit bezpečnost školy a jak předcházet tragédiím ve společnosti. Zdůraznit roli, kterou mají studenti při udržování bezpečných škol (NASP School Safety and Crisis Response Committee, 2015).

Důležitá témata, která by mj. měla zaznít:

Školy jsou bezpečné místo. Naši zaměstnanci školy spolupracují s místními policiemi a požárními útvary, záchranáři a nemocnicemi, aby vás udrželi v bezpečí.

Naše škola je bezpečná, protože... (diskuze)

Všichni hrajeme roli ve školní bezpečnosti. Buďte pozorní a dejte dospělému vědět, zda uvidíte nebo slyšíte něco, co vás zneklidňuje, znervózní nebo vyděsí.

Existuje rozdíl mezi ohlášením a „bonzováním“. Můžete poskytnout důležité informace přímo nebo anonymně, které mohou zabránit újmě tím, že řeknete důvěryhodnému dospělému, co víte.

I když nikdy nemůžeme 100 % garantovat, že se nic zlého nestane, je rozdíl mezi možnostmi a pravděpodobnostmi, že se něco zlého stane.

Nesmyslné násilí je pro každého těžké pochopit. Dělat věci, které vás baví, dodržovat normální rutinu a být s přáteli a rodinou je cesta, abychom se cítili lépe a opustily nás obavy z události.

Někdy lidé dělají špatné věci, které ubližují ostatním. Mohou být neschopní zvládnout svůj vztek, pod vlivem drog nebo alkoholu nebo trpět duševními chorobami. Dospělí (rodiče, učitelé, policisté, lékaři, duchovní, ...) velmi tvrdě pracují na tom, aby těmto lidem pomohli a zabránili jim ubližovat druhým.

Je důležité, abychom všichni věděli, jak získat pomoc, jestliže se cítíme skutečně rozrušení nebo rozzlobení, a držet se dál od drog a alkoholu.

Drž se dál od zbraní a jiných nebezpečných věcí. Řekněte dospělému, pokud víte, že někdo má zbraň.

Násilí nikdy není řešením osobních problémů. Studenti mohou být součástí pozitivního řešení tím, že se účastní programů proti násilí ve škole, osvojují si dovednosti v oblasti zprostředkování konfliktů a naučí se hledat pomoc u dospělého, pokud se on nebo někdo jiný potýká s hněvem, depresemi nebo jinými emocemi, které nemůže zvládat. (NASP, 2016).

Pro některé žáky a studenty může být v některých situacích obtížné obrátit se osobně na pedagoga či vedení školy, ať už ze strachu, studu či z jiných příčin. Proto je vhodné zřídit i nízkoprahový komunikační kanál, zjednodušeně nazvaný „schránka důvěry“. Tato schránka může mít jak fyzickou, tak elektronickou podobu, zaleží na zvážení a možnostech školy či školského zařízení. Důležité je ale vždy dodržet jednoduchou dostupnost a anonymitu. I když

se takto nasbírají i různé irelevantní, či dokonce vulgární příspěvky, což je trochu daň za jednoduchou dostupnost a anonymitu, není nutné se tím nechat odradit.

1.10 Vhodné chování při útoku aktivního střelce

V rámci zkoumání problematiky varovných signálů je také častou otázkou, jak se chovat v případě již exitujícího útoku či hrozby. Na základě této otázky byla Brečkou et al. vypracována analýza vhodného chování při útoku aktivního střelce (Brečka, et al., 2022b).

„Aktivní střelec“ nebo také médii vytvořený pojem „šílený střelec“ je aktuálně relativně velkým rizikem pro naši společnost. Tento pojem označuje zejména útok ozbrojeného pachatele, který si svůj útok předem připravil. Cílem pachatele bývá zabití co největšího počtu jedinců. Dle celosvětové statistiky jsou Spojené státy americké místem s největším počtem útoků. Deník USA Today uvedl, že ve Spojených státech „se v loňském roce ve školách střílelo 249krát víc než v předešlých letech, a to od roku 1970. Mezi nejčastější motivy patří mimo jiné problémy se spolužáky a učiteli ve škole a nenávist k celému světu a okolí. Dopad negativních zpráv na psychický vývoj dětí je alarmující. Organizace Kaiser Family Foundation, která se zabývá výzkumem veřejného mínění ve spolupráci se zdravotnickými organizacemi, vyzorovala, že „dětí, které vidí hodně zneklidňujících zpráv v médiích, mají tendenci přeceňovat míru zločinnosti a mohou vnímat svět jako nebezpečnější místo, než ve skutečnosti je“. Místa útoku mohou být různá, ale jedním z nejčastějších míst jsou právě školy, dále kanceláře, úřady, bývalé pracoviště, komerční budovy, nákupní centra, nemocnice, činžovní domy, ulice nebo jiné prostory se zvýšenou koncentrací osob. (Agh 2011)

Téma šílených střelců není v české kriminologii vážněji rozpracované, je pravdou, že se u nás tyto trestné činy stávají relativně výjimečně. V případě vzniku výše zmíněné situace je střelba označena za tzv. signální zločin. Signální zločiny jsou takové zločiny, které velmi ovlivňují náladu ve společnosti a navozují dojem, že je svět v jakémsi nepořádku, a proto je potřeba ho rychle napravit. (Smolík 2011).

Na fenomén šílených střelců se také zabývají teorie kriminologické a psychologické, tyto teorie jsou vztaženy k agresivitě. Předmětem kriminologických teorií je odhalení skutečností, které vedou k problémovému jednání jedince s cílem k jejich předcházení, či alespoň snížení negativního dopadu, nicméně z důvodu různých motivů u jednotlivých pachatelů nelze tyto případy zobecňovat. Tudíž nelze uvést univerzální vysvětlení pro vznik již zmíněné trestné činnosti. (Kuchta a Válková 2005). Problematika šílených střelců je probírána i v třech následujících oblastech:

- neurofyziologické výzkumy;
- koncept psychopatické osobnosti;
- poznatky socializační teorie, resp. teorie sociálně-kognitivního učení. (Smolík 2011, s. 101).

Z neurofyziologických výzkumů vyplývá, že mozkové dysfunkce a patologické dysfunkce zapříčiněné úrazem či chorobou mohou ovlivňovat chování jedince, které může vyústit spácháním až nepochopitelného činu spojeného s násilím. Příkladem šílené střelby způsobené tumorovým onemocněním je útok bývalého příslušníka americké námořní pěchoty Charlese Whitmana, který v roce 1966 zastřelil sedmnáct lidí a přes třicet jich zranil. Právě i z důvodu Whitmanové střelby byla zjišťována míra vztahu mezi mozkovými onemocněními a náhlými záchvaty agresivního chování. Výsledkem studií byl signifikantní vztah mezi určitým druhem mozkových onemocnění a náhlými záchvaty agresivního chování. (Kuchta a Válková 2005; Whiticker a Vodička 2007).

Koncept psychopatické osobnosti. U některých šílených střelců byly částečně diagnostikovány rysy psychopatické osobnosti, kam řadíme například egocentrismus, neschopnost prožívat pocit viny, absenci soucitu, nedostatečný mravní cit, nedostatečnou kontrolu impulsů, absenci smyslu zodpovědnosti, asociální chování, ztrátu sebereflexe apod. Nelze však tvrdit, že většina psychopatů má sklon k tomu se stát šílenými střelci a naopak, každý šílený střelec nemusí být psychopatem.

Socializační teorie, teorie sociálně-kognitivního učení. Každý jedinec se v průběhu svého života učí různým dovednostem i chování, stejně tak tomu je i s chováním kriminálním a pozitivním vztahem ke zbraním. Smolík (2011) nabízí teorii, dle které je větší pravděpodobnost vzniku šílené střelby v oblastech, kde je snadnější získat zbraň (Smolík 2011). Avšak z provedeného studia literatury se nepovedlo studii vyvrátit ani potvrdit. Sám Smolík (2011) teorii komentuje studií Lotta a Mustarda (1997) jejímž výsledkem bylo „že umožnění bezúhonným svéprávným občanům nosit skrytě krátkou ruční palnou zbraň se projeví snížením násilné kriminality, minimálním vlivem na náhodné výstřely s následkem smrti a nepatrným zvýšením majetkové kriminality bez kontaktu pachatele a oběti, přičemž nevýhody tohoto zvýšení jsou zanedbatelné v porovnání s výhodami plynoucími z omezení počtu násilných trestných činů a s tím spjatých ekonomických výhod“ (Lott a Mustard 1997).

K osvojení řešení konfliktu násilím může dojít ve třech rovinách dle teorie sociálního učení Alberta Bandury:

□ nepřímou zkušeností získanou pozorováním chování druhého, přičemž zvláště

významnou roli zde hraje osoba „zprostředkovatele“ (rodiče, vrstevníků, nebo jiné authority);

□ bezprostřední zkušeností v interakci se sociálním okolím;

□ prostřednictvím verbální nebo názorné instrukce. (Kuchta a Válková 2005, s. 81)

Pojem aktivní střelec (active shooter) má poměrně velké množství různých definic, používaných jak v české, tak zahraniční literatuře. Všechny níže uvedené definice mají společné jmenovatele v podobě zabíjení, většina zdrojů udává, že cílem je usmrcení co největšího počtu lidí, dále jsou některé definice přesnější například ve výběru zbraní. Spáchání masové vraždy je vždy způsobeno politickým, náboženským, sociálním či interpersonálním konfliktem. Motivy lze rozdělit do následujících dvou odvětví:

□ „makrosociální – motivem je nespokojenost ve společnosti, v komunitě (sociální, politické, kulturní, ekonomické ukazatele, které subjektivně mají na pachatele vliv);

□ mikrosociální – především týkající se intrapersonálních a interpersonálních konfliktů (většinou se jedná o konkrétního viníka, či viníky pachatelovy situace).“ (Smolík 2011, s. 100)

Příklady definic pojmu aktivní střelec (active shooter), šílený střelec a masový vrah: Aktivní střelec je dle Terminologického slovníku „nebezpečný pachatel, který zvolí použití zbraně proti jiné osobě/osobám jako nástroj k dosažení svých cílů. Obvykle jde o jednotlivce, může se ale jednat i o skupinu pachatelů. Takovýto útočník většinou nemá zábrany pro jakékoliv chování a jeho úmyslem je zabít nebo zranit co největší počet osob.“ (Terminologický slovník pojmů z oblasti krizového řízení ochrany obyvatelstva, environmentální bezpečnosti a plánování obrany státu 2016, s. 2). Forenzní psychologie používá pojem masový vrah, protože splňuje jeho znaky. „Je to tedy takový pachatele, který usmrtí v jednom plynulém časovém úseku více osob“. (Čírtková 2004, s. 158). Smolík (2011) spíše používá pojem šílení střelci, které definuje jako „vysoce agresivní pachatele, kteří v krátkém časovém období spáchají masovou vraždu pomocí střelné zbraně či zbraní, často v kombinaci s nástražnými a výbušnými systémy“. (Smolík 2011, s. 98). Aktivní střelec (active shooter) je dle FBI definován jako „jedinec aktivně zapojený do zabíjení nebo pokusu o zabití lidí v určité obydlené oblasti.“ (Active shooter incidents, 20-Year Review 2000-2019 2021, s. 2). Aktivní střelec (active shooter) je dle online slovníku Dictionary.com, který je kopií online verze Random House Webster's Unabridged Dictionary definován jako „osoba, která aktuálně používá zbraň ke střelbě do lidí v určité obydlené

oblasti“. (Dictionary.com 2022) Aktivní střelec (active shooter) je dle Interagency Security Committee definován jako: „jednotlivec nebo jednotlivci, kteří jsou aktivně zapojeni do zabíjení nebo pokusu o zabíjení lidí v určité obydlené oblasti. Ve většině případů dojde k použití střelných zbraní, ale mohou být použity jakékoliv jiné zbraně (například nůž apod.). Pachatelé většinou nemají žádný přesný vzor či metody pro výběr obětí.“ (Planning and Response to an Active Shooter: An Interagency Security Committee Policy and Best Practices Guide 2015, s. 41). Pro upřesnění definic aktivního střelce (active shooter), šíleného střelce a masového vraha je níže uvedena definice zbraně vycházející z § 118 Spáchání trestného činu se zbraní Zákona 40/2009 Sb., Trestního zákoníku: „Trestný čin je spáchán se zbraní, jestliže pachatel nebo s jeho vědomím některý ze spolupachatelů užije zbraně k útoku, k překonání nebo zamezení odporu anebo jestliže ji k tomu účelu má u sebe; zbraní se tu rozumí, pokud z jednotlivého ustanovení trestního zákona nevyplývá něco jiného, cokoli, čím je možno učinit útok proti tělu důraznějším.“ (Zákon 40/2009 Sb., Trestní zákoník, § 118)

Oddělení tisku a prevence Krajské ředitelství policie hlavního města Prahy se věnuje problematice aktivního střelce již od roku 2011. V průběhu let vznikly různé preventivní projekty a semináře s cílem vzdělávání osob v oblasti reakce na útok aktivního střelce. Policie České republiky také vytvořila preventivní videospot, který je v souladu s celosvětovým pojetím tzv. cesty přežití, která je složena z tří základních kroků útek neboli evakuace a varování, úkryt či invakuace a varování a boj, někdy je také tento postup nazýván jako USB, tedy uteč, schovej se, bojuj. (Penc a Beránek 2017).

Útek

- ☐ „Pokud máte možnost využít únikovou cestu, utečte!
- ☐ Své osobní věci a cennosti nechte tam, kde jsou
- ☐ Pokud je to možné, pomozte ostatním s útekem.
- ☐ VARUJ:

o Varujte ostatní před vstupem do nebezpečné zóny

o Z bezpečí zavolejte pomoc na číslo 158“ (Penc a Beránek 2017)

Úkryt

- ☐ „Pokud nemůžete utéct do bezpečí, je třeba najít místo kam se schovat!

- ☐ Zamkněte nebo zablokujte dveře.
- ☐ Schovejte se za pevné předměty.
- ☐ Přepněte svůj telefon do tichého režimu, zůstaňte potichu.
- ☐ VARUJ

o Pokud to situace dovolí, volejte pomoc na číslo 158.

o Nejdůležitější informace pro operátora: kde jste a co se děje.“ (Penc a Beránek 2017)

Boj

- ☐ „Pokud je váš život v přímém ohrožení, bojujte!
- ☐ Snažte se zneškodnit střelce.
- ☐ Jednejte rychle a násilně.
- ☐ Použijte jakékoliv předměty, které se dají využít jako zbraně.
- ☐ Jednejte maximálně efektivně.“ (Penc a Beránek 2017)

V moment, kdy na místo dorazí bezpečnostní složky je jedincům doporučováno:

- ☐ „Zůstaňte v klidu a poslouchajte instrukce.
- ☐ Ruce držte vždy ve viditelné pozici.
- ☐ Vyvarujte se křiku a divoké gestikulaci.
- ☐ Mějte na paměti, že pomoc zraněným je na cestě.“ (Penc a Beránek 2017).

Porovnání USB a ALICE. Jako první bod uvádí ALICE (ALICE Training 2022) varování ostatních o možném nebezpečí, oproti tomu USB (Penc a Beránek 2017) uvádí jako první bod útěk, v rámci útěku by však mělo dojít i k varování. Jako druhý bod uvádí ALICE (ALICE Training 2022) uzamčení, ale pouze v případě, kdy není možná bezpečná evakuace. Což je vlastně stejný postup jako při USB (Penc a Beránek 2017), kde je v případě nemožnosti útěku doporučeno ukrytí a varování. Jako třetí bod uvádí ALICE (Alice Training 2022) informování, které je v USB (Penc a Beránek 2017) začleněno již v ukrytí (druhý bod). Čtvrtý bod je dle ALICE (Alice Training 2022) rozptýlení/čelení, které má za úkol rozptýlit a zmást střelce pomocí zvuků, pohybu a změn vzdálenosti, aby ohrožené osoby mohly uniknout do bezpečí. Oproti tomu USB (Penc a Beránek 2017) jako poslední bod doporučuje boj. ALICE (Alice

Training 2022) tvrdí, že boj není nejlepší možností pro snížení přesné střelby střelce. Pátý bod dle ALICE (Alice Training 2022) opět bezpečná evakuace.

Nacvičování reakce na mimořádnou událost útok aktivního střelce Policie České republiky od roku 2013 provádí pravidelné cvičení s cílem ověření připravenosti složek integrovaného záchranného systému na útok aktivního střelce. Tato cvičení jsou nazývána AMOK. (Hubrová 2017). Katalog typových činností integrovaného záchranného systému pod číslem STČ 14/IZS má od roku 2013 zpracovanou kartu pro typovou činnost složek IZS při společném zásahu. Amok neboli útok aktivního střelce pro účel typové činnosti definuje vymezení pojmů, charakter mimořádné události, charakteristické zvláštnosti, vyhlášení stupně poplachu a postup zásahu složek IZS. K nacvičování reakcí žáků a učitelů na českých školách dle provedeního studia literatury dochází spíše výjimečně, většinou se jedná o cvičení ve spojení s Městskou policií. Cvičení pro účely Policie České republiky, je primárně určeno primárně složkám integrovaného záchranného systému. K takovému cvičení došlo například v Ústí nad Labem (Šujan 2016) či v Radotíně (Javorská 2021). Od roku 2015 některá Krajská ředitelství Policie ČR přistoupila ke spolupráci s Odbory prevence kriminality Krajských úřadů nebo Odbory školství Krajských úřadů a zrealizovaly nácviky na „Ozbrojeného útočníka ve školském prostředí“. V rámci jednotlivých, vybraných škol zorganizovali seminář pro zaměstnance škol, bez přítomnosti žáků.

Celodenní seminář se skládá ze dvou částí. První je teoretická část, kde jsou účastníci seznámeni s problematikou útoku ve školách. Odkud se generují útočníci, co je použitou zbraní, jakým způsobem předcházet vzniku mimořádné události „Aktivního střelce“, popřípadě jak se chovat, pokud taková situace nastane. Součástí je i příprava na poskytnutí zdravotní péče při násilných traumatech a psychologická průprava pro případnou akutní intervenci. Do daných činností jsou zapojeni odborníci z řad Zdravotní záchranné služby a intervenční psycholog Policie ČR. Odpolední část je praktický nácvik standardních činností při vzniku mimořádné události aktivního střelce. Simulace čtyř situací za účasti figurantů ze strany Policie ČR v roli ozbrojeného útočníka, s použitím střelby, pomáhá pedagogům navodit stav, při kterém uplatní načerpané teoretické znalosti. Po každé simulaci dochází k vyhodnocení reakcí účastníků ze strany Policie ČR a Záchrané zdravotnické služby. Cvičení s tématem aktivní střelec proběhlo ve školním roce 2019-2020 na 96 % škol ve Spojených státech amerických a cvičení s tématem bombové nebezpečí či bombový útok proběhlo na 93 % škol. (Irwin et al. 2022). 57 % žáků má v USA strach z možného útoku aktivního střelce na jejich škole (Graf 2018). Provádění cvičení s tématem útok aktivního střelce zlepšuje reakce a snižuje čas potřebný k zamknutí nebo

zabarikádování v učebně, zároveň zvyšuje pocit připravenosti na tuto mimořádnou událost (Schildkraut a Nickerson 2020). Možným argumentem proti takovým typům cvičení je fakt, že většina aktivních střelců byli, či jsou stále studenti (Wilkie 2019; Francis 2021). Nicméně z již proběhlých situací je znám fakt, že střelci nepřekonali zamčené dveře, a to ani v útoku na Columbine, který celkem trval 49 minut (Schildkraut a Muschert, 2019).

Doporučované chování při útoku aktivního střelce na školách. Níže uvedené postupy vycházejí z doporučení Policie České republiky a z doporučení Ministerstva vnitřní bezpečnosti Spojených států amerických. Z poučky Policie České republiky vyplývá, že by mělo dojít v případě možné bezpečné cesty k evakuaci, při neumožnění útěku ke invakuaci (schování) a v případě nutnosti i k boji. V případě neumožnění útěku je vhodné postupovat dle protokolu ALICE vysvětleného níže. (ALICE Training 2022; Penc a Beránek 2017; Active Shooter How to Respond 2008).

Varuj (Alert) – úvodním bodem protokolu ALICE je neprodlené varování. Čím dříve jsou možné oběti informovány, tím větší je jejich šance na přežití. Rozhlas, světelná signalizace, jiný typ zvonění, mobilní aplikace jsou některé způsoby, jakými lze varovat ostatní před aktivním střelcem. Systém varování je ve školách velmi opomíjen. Rozhlas bývá často nedostatečně slyšitelný na některých místech školy a nedostatečně srozumitelný. V případě vzniklé paniky, nebude slyšitelnost stejná jako v případě poklidné, řízené evakuace při požárním nácvičku. (ALICE Training 2022)

Evakuace (Evacuate) – prvním bodem je evakuace, ke které by mělo dojít v ten moment, kdy bude bezpečné utéci. Pokud nám to prostředí a podmínky dovolí, okamžitě a v tichosti opusťme prostor. Musíme si být jisti, že útočník či útočníci nejsou v naší blízkosti. Co nejdále od nebezpečí a venku za pevný bod, mimo dostřel útočníka. (ALICE Training 2022)

Uzamknutí (Lockdown) – druhým bodem je uzamknutí před střelcem, respektive vytvoření překážky mezi prostorem, kde se střelec volně pohybuje a vámi. Například uzamknutí, či zabarikádování ve třídě. Je vhodné použít cokoliv, čím můžete zabránit otevření dveří. Zároveň je vhodné, aby se jedinci chovali tiše, vypnuli své mobilní telefony, byli schováni za pevnou stěnou, mimo dohled útočníka, v případě otevření dveří. Jakmile jsou jednotlivci zabarikádováni a mají pocit, že je klid a nic se neděje, rozhodně nemění svou pozici a již setrvávají zabarikádování až do příchodu Policie ČR. (ALICE Training 2022)

Informování (Inform) – třetí bodem je informování o poloze střelce, v případě dobrého informování o poloze střelce mají potencionální oběti lepší možnost pro vhodné rozhodnutí o následující činnosti. Je důležité, aby školy měli dopředu zvolený komunikační kanál, jakým způsobem si předají informaci o vzniku mimořádné události. Lze použít mobilní aplikace. (ALICE Training 2022)

Rozptýlení / čelení (Counter) – čtvrtým bodem je rozptýlení. Při rozptýlení se jedinec snaží vytvořit co nejvíc podnětů, aby byl střelec co nejvíce rozptýlený a tím se snížila jeho schopnost zasáhnout cíle. Rozptýlení/čelení není boj. Nikdy nesmíme běžet na požární shromaždiště, stali bychom se jednoduchým terčem pro útočníka. (ALICE Training 2022).

1.11 Incidenty na českých školách

Jak uvádí Sladký, Brečka et al., Útoky ve školách mimo Českou republiku, ale i v českých školách ukazují znepokojivý trend. První zaznamenaný útok ve škole s následkem smrti se uskutečnil 14. října 2014 ve Žďáru nad Sázavou. Psychicky nemocná žena se okolo půl osmé vmísila v šatnách mezi studenty a bez varování zaútočila. Dva studenty a policejního vyjednavče zranila a jednoho šestnáctiletého studenta zabila. Neútočila poprvé.

Vybrané příklady některých útoků ve školách:

24. října 2002 Šestnáctiletý žák zbil učitelku na speciální škole pro sluchově a mentálně postižené v jihočeských Vodňanech (okres Strakonice). Mladík se na ni vrhl a shodil ji ze schodů. Když vstala, napadl ji znovu.

8. prosince 2003 Psychicky nemocný student královéhradecké univerzity napadl baseballovou pálkou třiapadesátiletého pedagoga.

1. března 2004 Šestnáctiletý žák učiliště ve Svitavách vážně pobodal svého pedagoga. Ten po převozu do nemocnice zemřel.

Březen 2009 Gymnázium v Novém Bydžově. Sedmnáctiletý bezproblémový student plánoval bombový útok na spolužáky.

26. září 2011 Patnáctiletý student napadl nožem a paličkou na maso sekretářku gymnázia v Chomutově. Křičel, že je terorista.

22. května 2012 V jídelně školy v Havířově--Šumbarku pobodala žena vychovatelku, načež si vzala sedmiletou školačku jako rukojmí.

29. října 2012 Na gymnáziu v Rakovníku napadl čtrnáctiletý student učitelku. Podle informací médií ženu pobodal.

25. března 2014 Dva mladíci z výchovného ústavu v Králíkách na Orlickoústecku brutálně napadli vychovatele a vychovatelku.

14. října 2014 První zaznamenaný útok ve škole s následkem smrti se odehrál ve Žďáru nad Sázavou. Psychicky nemocná žena se okolo půl osmé vmísila v šatnách mezi studenty a bez varování zaútočila. Dva studenty a policejního vyjednavče zranila a jednoho šestnáctiletého studenta zabila. Neútočila poprvé.

Září 2016 Devatenáctiletý student z Teplic se dopustil nebezpečného vyhrožování přes SMS, ve které uvedl, že vystřelí školu. Byl zadržen Policií ČR a obviněn.

Listopad 2016 V Kralovicích zaútočil student (15) na učitelku s airsoftovou zbraní, u sebe měl dva nože, při útoku zvolal Allahu Akbar! Byl zadržen Policií ČR a obviněn.

Červen 2017 České Budějovice – patnáctiletý student vyhrožoval spolužačkám.

8. února 2018 Plzeňská střední škola – jednadvacetiletý mladík napadl těhotnou studentku (18), pak vyskočil z okna a dal se na útěk.

Prosinec 2018 S nožem zabodnutým v zádech skončil jedenáctiletý žák dalovické základní školy. Zaútočil na něj stejně starý chlapec z vedlejší třídy, a to údajně kvůli posměškům a šikaně.

Červen 2021 Dvanáctiletý chlapec napadl ve škole v Příbrami spolužáka nožem. Hoch byl převezen do nemocnice. Pachatel útok plánoval již delší dobu.

Říjen 2021 Na základní škole v Sedlčanech zaútočil 14letý chlapec na své spolužáky a dva zranil nožem.

Březen 2022 Žák střední školy v Praze Michli zaútočil mačetou na učitele. Učitel útok nepřežil, žák byl zadržen na útěku.

Výše popsané útoky nejsou zdaleka jediné zmapované. Řadu útoků se podařilo Policii ČR včas odhalit již ve fázi přípravy. Některé naopak nebyly zveřejněny, bylo jim včas zabráněno nebo škody nebyly závažného charakteru (Sladký, Brečka et al. 2022).

1.12 Limity varovných signálů

Problematiky stavu zkoumání varovných signálů, stejně tak i jejich zaznamenání, interpretace a vyhodnocení mají své limity.

Kromě obecných limitů fungování lidského vnímání a psychiky, které byly popsány výše, se jedná i o několik dalších faktorů.

Jedním z nich je již také zmiňována koincidence varovných signálů. Jeden varovný signál může být jen těžko zaznamenaný, a navíc je otázka, zda se vůbec jedná o varovný signál a nikoliv jen krátkodobý akceptovatelný odklon od normality.

Dalším je otázka pozice pozorovatele, tedy že z různých pozic může být daný projev vnímán rozdílným způsobem. Tyto rozdíly pak vnášejí další otázky po tom, zda pozorovaný fenomén lze či nelze hodnotit jako varovný signál.

Velkou otázkou je samotné nastavení hranice mezi varovnými signály a incidenty. To, co je někým a někde považováno za incident může být jiným na jiném považováno za varovný signál a vice versa.

Velmi důležitým faktorem je pak samotný situační kontext, tedy v jaké situaci a u jaké osoby se daný fenomén vyskytne. Bez znalosti situačního kontextu lze jen velmi těžko rozhodnout, zda jsou dané projevy varovným signálem a také k jakému možnému incidentu či incidentům je možné je vztahovat.

Jelikož je jejich vnímání, hodnocení a interpretace prováděna v rámci metody SPJ, je jedním z limitů i samotná metoda. I přestože Strukturovaný profesionální úsudek (SPJ) je cenným přístupem k hodnocení rizika a rozhodování, má několik omezení a byl předmětem různých kritik:

Subjektivita: Ačkoli SPJ poskytuje strukturovaný rámec pro posuzování rizika, stále se spoléhá na profesionální úsudek praktiků, který může být subjektivní a ovlivněn individuálními zkrácenými, zkušenostmi a odborností.

Variabilita v posuzování praktiků: Různí praktikové mohou stejné informace interpretovat odlišně, což vede k nekonzistencím v posuzování rizika a rozhodnutí o řízení.

Omezená předpovědní přesnost: Ačkoli SPJ obecně prokazuje lepší předpovědní přesnost než nestrukturovaný klinický úsudek, jeho přesnost je stále omezená, zejména pokud jde o předpovídání vzácných událostí nebo chování, které je obtížné předvídat, jako je násilí.

Přemíra rizikových faktorů: Modely SPJ se často zaměřují na rizikové faktory a nemusí dostatečně věnovat pozornost ochranným faktorům nebo silným stránkám, které mohou riziko zmírnit.

Statické vs. dynamické faktory: Některé modely SPJ mohou klást větší důraz na statické faktory (například historické informace) a menší důraz na dynamické faktory (jako jsou současné okolnosti a postoje jednotlivce), což může omezit účinnost posouzení a schopnost sledovat změny v čase.

Složitost a časová náročnost: Provedení důkladného posouzení SPJ může být časově náročné a náročné na zdroje, což může být překážkou jeho provádění, zejména v prostředích s omezenými zdroji nebo vysokým počtem případů.

Závislost na sebe hlášení a informacích třetích stran: Posouzení SPJ často spoléhá na informace poskytnuté hodnocenou osobou nebo třetími stranami (například členy rodiny nebo pracovníky případů), které mohou být zaujaté, neúplné nebo nepřesné.

Obecná platnost a kulturní citlivost: Mnoho nástrojů SPJ bylo vyvinuto a ověřeno ve specifických populacích nebo prostředích, což může omezit jejich obecnou platnost a kulturní citlivost při aplikaci na různorodé populace nebo v různých kontextech.

Školení a odbornost: Kvalita posouzení SPJ závisí na odbornosti a školení praktika a může dojít k nekonzistencím v použití metod SPJ mezi různými profesionály nebo organizacemi.

Přestože jsou tato omezení a kritiky, SPJ zůstává důležitým přístupem k posuzování rizika, který se snaží vyvážit strukturu a profesionální úsudek. Je důležité, aby praktici byli těmito omezeními obeznámeni a zapojili se do pravidelného školení, konzultací a profesního rozvoje, aby zlepšili své dovednosti a minimalizovali potenciální zkreslení v jejich posouzeních (Ridley, 2023).

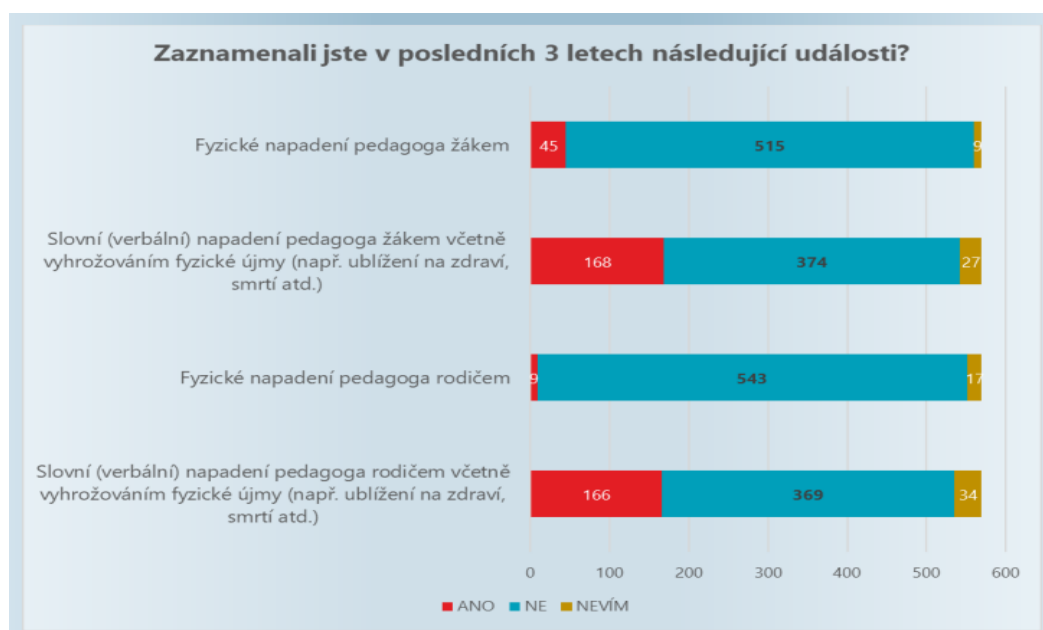
Praktická část

2. Výzkum Prevence agrese ve školách a školských zařízeních

Dotazníkovým šetřením (Sladký, Brečka a kol, 2022b) byly v roce 2021 osloveny školy a školská zařízení napříč Českou republikou a odpovědělo téměř 600 škol. Výzkum byl zaměřen na prevenci agrese ve školách a školských zařízeních. Anketa se ve třinácti otázkách zaměřila na nastavení základních bezpečnostních procedur školy a řízení bezpečnosti na základě řízeného procesu nebo pouhé intuice. Otázky jsme sestavili na základě výstupů stovek bezpečnostních auditů, penetračních testů a seminářů, které jsme na téma bezpečnosti škol a školských zařízení realizovali. Tak jako u každé ankety jsou odpovědi výstupem vnímání situace z pozice odpovídajícího.

Otázka č. 8: Zaznamenali jste v posledních 3 letech následující události viz. obr. 9:

- Slovní (verbální) napadení pedagoga rodičem
- Fyzické napadení pedagoga rodičem
- Slovní (verbální) napadení pedagoga žákem
- Fyzické napadení pedagoga žákem



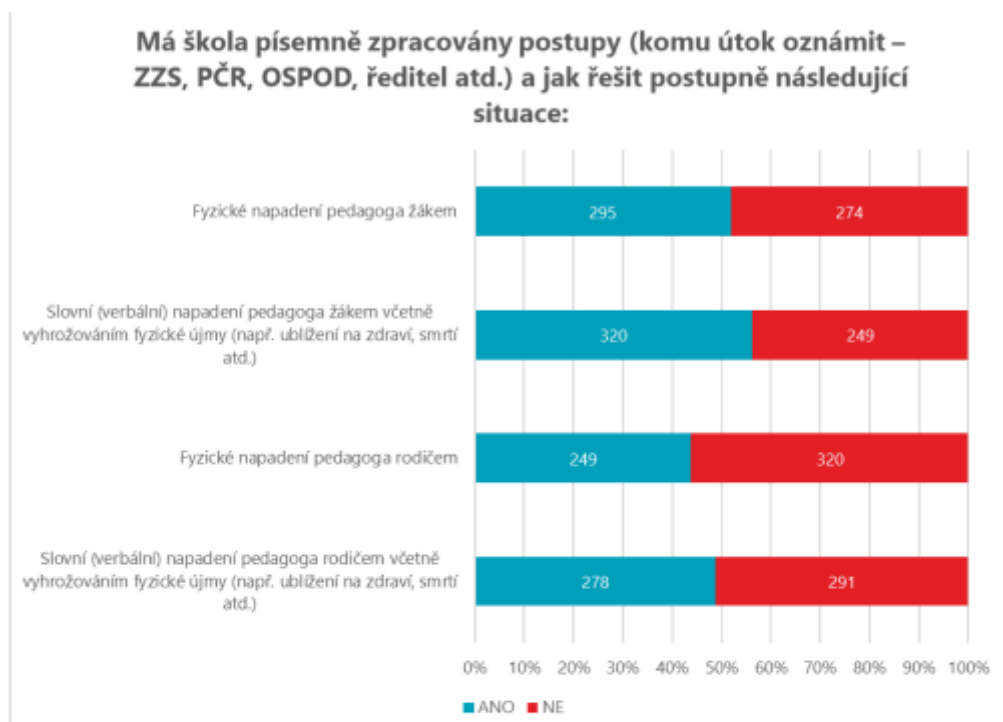
Obr. 9: Zaznamenali jste v posledních 3 letech následující události (Sladký, Brečka a kol, 2022).

Kladné odpovědi na tyto otázky bychom měli brát vážně. Otázka se neptá na počet těchto událostí, ale na to, zda se staly. To znamená, že každá kladná odpověď je minimálně jedna událost, dle zkušeností z auditů jich bývá více. Konfliktní žák nebo rodič se zpravidla nespokojí jen s jedním výstupem či incidentem. Navíc útoky se mohou dále stupňovat, tedy verbální útok se může, pokud nebude situace včas správně vyhodnocena a vyřešena, změnit na útok fyzický. Není tedy dobré podceňovat jakékoliv formy agresivního chování. Příkladem může být skutečná situace, kdy menší město se dvěma základními školami přesouvá problematického žáka mezi sebou, žák učitele fyzicky napadá, ale problém nemá řešení, dokud nezasáhne například OSPOD nebo se v důsledku agrese nestane trestný čin, na jehož základě bude dítě předáno do dětského domova nebo výchovného ústavu dle věku dítěte. Pohled na odpovědi a jejich vážnost ukazuje i následující parametr. Do ankety se zapojilo 600 škol, ve 48 z nich došlo k fyzickému napadení pedagoga žákem a ve 12 z nich k fyzickému napadení pedagoga rodičem. To není zanedbatelný počet škol z poptaného vzorku. Už samo o sobě to, že se agrese tohoto typu děje, je velmi alarmující. Stejně se lze podívat i na verbální projevy agrese, kdy jsou čísla kladných odpovědí výrazně vyšší. Z auditů škol vyplývá, že mnohdy je mezi verbální a fyzickou agresí jen velmi tenká linie, kterou lze snadno překročit, a pedagog nemůže vědět, kdy tato linie bude překročena. Pedagogové a zaměstnanci školy by si v tomto ohledu zasloužili více péče při školeních a trénincích krizové komunikace a principech zvládání krizových situací tohoto typu. Například jednoznačné dodržování zásady „nikdy ne sám v místnosti“ při řešení problému (ať žák, nebo rodič) nebo pravidla, že rodič jde řešit problém do školy na základě časové domluvy, a ne kdy se rodiči chce. Jak vyplývá z našeho jiného šetření, jako prospěšné a přínosné hodnotí taková cvičení přes 90 % procent pedagogů (Šeredová, Brečka, Sladký 2021). Bylo by naivní si myslet, že morální úroveň spojená s respektem k učitelům se nějakým zázrakem změní. Proto musí učitelé nastavit parametry bezpečného chování u sebe a ve své škole. Nastavení celé společnosti a rozpad morálních hodnot je zřejmý, za principy svobody se často a zcela mylně skrývá pohrdání autoritou. Žel největší rebelové jsou mnohdy dávání za vzor a vzorem se stávají. To je příklad i některých školních kolektivů ve třídách.

Otázka č. 12: Má škola písemně zpracovány postupy, (komu útok oznámit – ZZS, PČR, OSPOD, ředitel atd.) a jak řešit postupně následující situace:

- Slovní (verbální) napadení pedagoga rodičem včetně vyhrožování ublížením na zdraví, smrtí apod.
- Fyzické napadení pedagoga rodičem

- Slovní (verbální) napadení pedagoga žákem včetně vyhrožování ublížením na zdraví, smrtí apod.
- Fyzické napadení pedagoga žákem



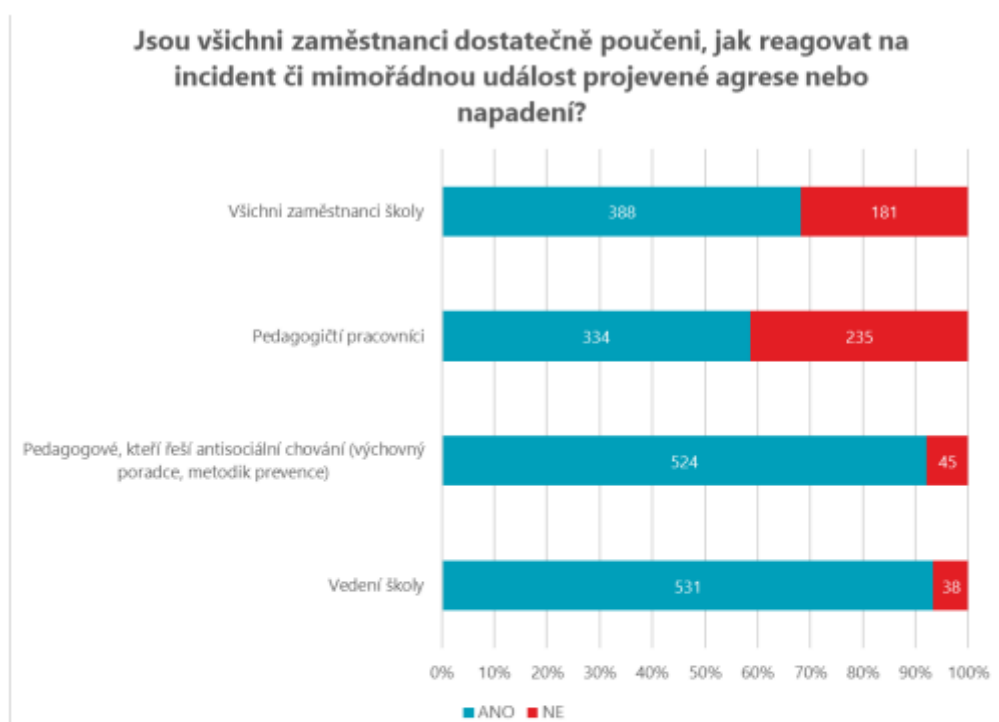
Forma	ANO	NE
<i>Slovní (verbální) napadení pedagoga rodičem včetně vyhrožování ublížením na zdraví, smrtí apod.</i>	278	291
<i>Fyzické napadení pedagoga rodičem</i>	249	320
<i>Slovní (verbální) napadení pedagoga žákem včetně vyhrožování ublížením na zdraví, smrtí apod.</i>	320	249
<i>Fyzické napadení pedagoga žákem</i>	295	274

Obr. 10: Má škola písemně zpracovaný postup komu oznámit a jak řešit incidenty? (Sladký, Brečka a kol, 2022).

Z grafu (obr. 10) vyplývá jeden alarmující fakt. Téměř 50 % škol nemá písemně zpracovány postupy pro jednání při výše popsanych typech incidentů. Neexistence písemných postupů svědčí o tom, že pedagogové nejsou na tyto situace připraveni, nemají nacvičeny adekvátní reakce. Stejně jako se cvičí požární poplach a procesy při něm jsou automatizovány, měli by pedagogové být připravováni na tento typ „požáru“.

Otázka č. 13: Jsou všichni zaměstnanci dostatečně poučeni, jak reagovat na incident či mimořádnou událost projevené agrese nebo napadení?

- Vedení školy
- Pedagogové, kteří řeší antisociální chování (výchovný poradce, metodik prevence)
- Pedagogičtí pracovníci
- Všichni zaměstnanci školy



Forma	ANO	NE
Vedení školy	531	38
Pedagogové, kteří řeší antisociální chování (výchovný poradce, metodik prevence)	524	45
Pedagogičtí pracovníci	334	235
Všichni zaměstnanci školy	388	181

Obr. 11 Jsou všichni zaměstnanci dostatečně poučeni, jak reagovat na incident či mimořádnou událost projevené agrese nebo napadení? (Sladký, Brečka a kol, 2022).

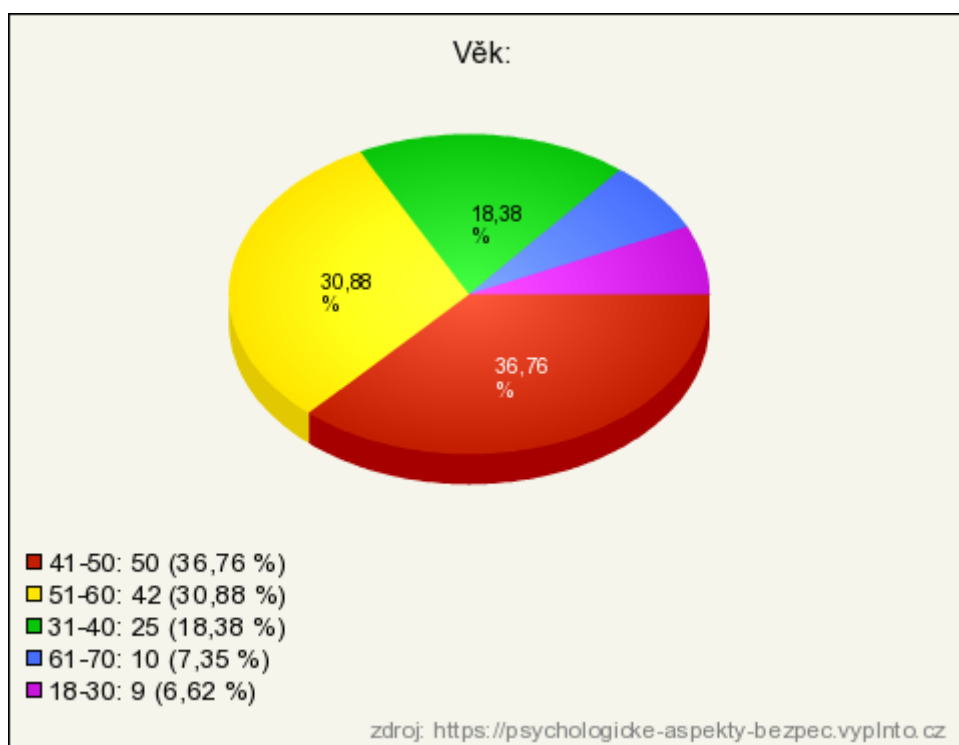
Z grafu odpovědí (obr.11) na otázku č. 13 vyplývá, že škola spoléhá prioritně na ústní poučení reakcí na incidentní situace. Z pohledu Asociace bezpečná škola výstup této otázky jasně

dokumentuje stav smýšlení ve většině škol, že ústní poučení je dostačující. Stále je slyšet názor, že „v naší škole“ se nic takového stát nemůže. Je pravděpodobné, že stejně smýšlely i školy, které se nakonec obětí násilného incidentu staly. I ve školách by mělo platit pravidlo řízení rizik, které říká, že i malé nebo velmi malé riziko je potřeba ošetřit, pokud při vzniku rizikové události jsou následky (jako jsou zranění nebo ztráty na životech) pro subjekt neakceptovatelné (Sladký, Brečka a kol, 2022).

3. Výzkum psychologických aspektů bezpečnosti škol a školských zařízení.

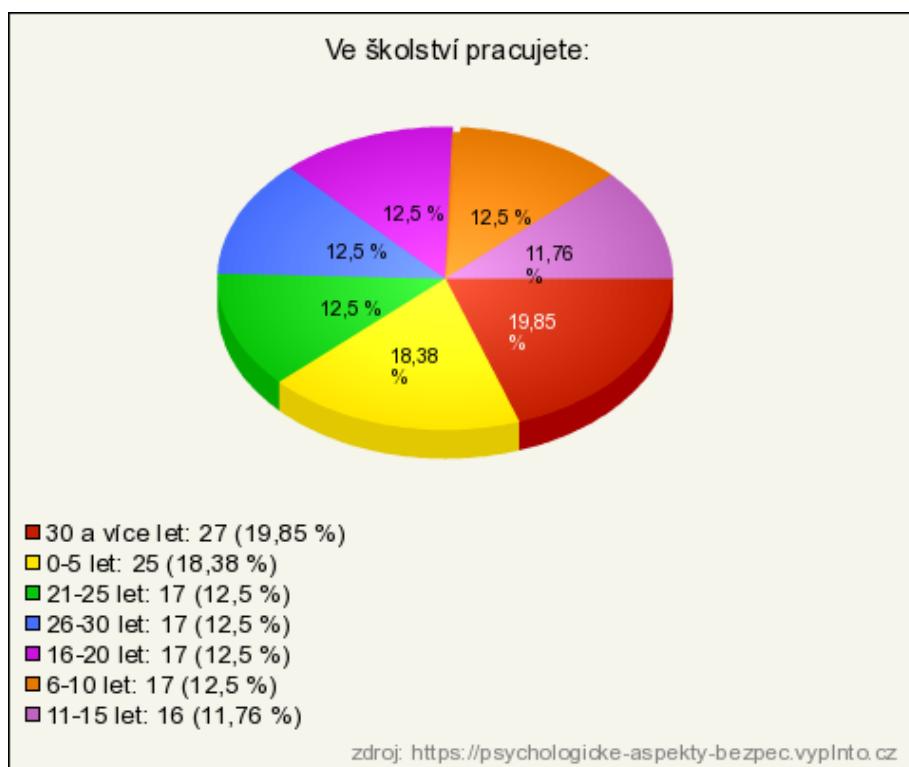
Při tomto šetření (Brečka, Čírtková, et al., 2023) bylo vycházeno z kvantitativní vědecké metodologie. Jako metoda byl použit nestandardizovaný dotazník s celkem 14 otázkami, kde 4 byly demografického charakteru, 5 se zabývalo agresí a agresivními projevy a zbylé se dotýkaly různých dalších psychologických aspektů bezpečnosti škol a školských zařízení. Otázky byly až na jednu výjimku uzavřené a výběrové. Dotazník byl distribuován přes vedení škol, které se zapojily do projektu seminářů Bezpečná škola 2021, které byly realizovány Asociací bezpečná škola ve spolupráci s Vzdělávacím institutem Středočeského kraje. Samotný sběr dat probíhal elektronickou formou pomocí služby VyplnTo.cz ve dnech 24. 08. 2021 - 01. 10. 2021. Osloveno bylo tedy celkem 10 středních škol (SŠ) ve Středočeském kraji. Dotazník byl plně anonymní, nesledoval tedy ani konkrétního jedince, ani konkrétní instituci, neboť je to právě míra anonymity, která je u výzkumu tohoto tématu kruciólní. Jedinci se mnohdy bojí hovořit o této problematice, vedení škol se zase obává, aby výsledky nevrhly na školu či školské zařízení negativní světlo. Tím se i vysvětluje poměrně malá návratnost dotazníků. Pokud budeme počítat průměrně 30 pedagogů na jednu SŠ, pak bylo osloveno min. 300 respondentů. Samotný dotazník vyplnilo 136 respondentů (tedy asi 46 % oslovených). Na druhou stranu, 87,8 % respondentů, kteří dotazník otevřeli, jej také vyplnilo, což svědčí ve prospěch kvality dotazníku jako takového. Hledáme-li tedy příčiny nižší účasti, musíme se opět vrátit k neochotě či strachu se tématu věnovat či o něm hovořit, obavy managementu školy z negativních výsledků, což je však oboje velmi krátkozraké a nefunkční. Dělat, že téma či problém neexistuje rozhodně není správná cesta, naopak zvyšuje možné negativní dopady případné mimořádné události. V neposlední řadě je ale také nutné vzít do úvahy dopady pandemické situace ohledně covid-19. Výzkum byl realizován v době rozvolněných opatření, kdy pedagogové čelili jak dopadům prvních vln a restrikcí v rámci covid-19, tak také nejistotě z budoucích měsíců. Nyní víme, že poslední proticovidová opatření skončila až 5. května 2022 (Aktualne.cz).

Zkoumaný vzorek čítá 136 respondentů, z toho 100 žen (73,53 %) a 36 mužů (26,47 %). Průměrná délka vyplňování dotazníku byla 7 minut 23 vteřin. Snažili jsme se již tak dost přetížené pedagogy nezahltit velmi obsáhlým a časově náročným dotazníkem, což se vzhledem k vysokému počtu dokončení dotazníku (87,8 %) podařilo. Věkové rozložení respondentů znázorňuje obr 12., jak je vidět, přes 67 % respondentů je starších 40ti let.



Obr. 12 – Věkové rozložení respondentů.

Graf na obr. 13 ukazuje služební věk respondentů, je z něj patrné celkem rovnoměrné rozložení služebního věku, nejvíce je pracovníků s praxí přes 30 let (skoro 20 %) a poté naopak těch začínajících s praxí do 5 let (cca 18 %).



Obr. 13: Služební věk

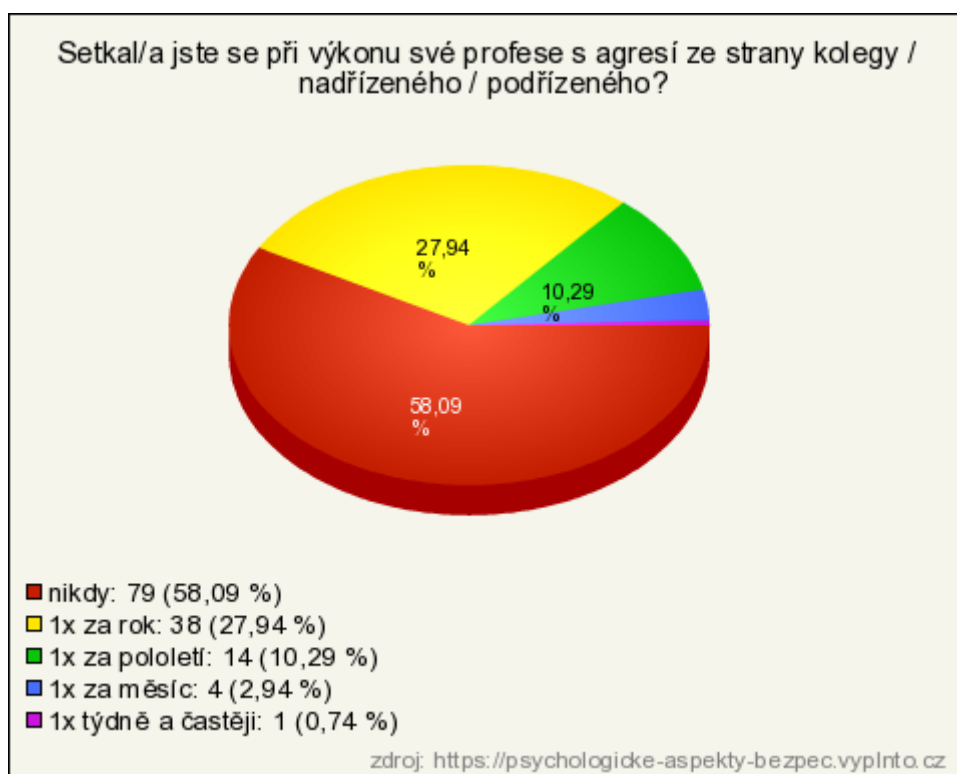
Zajímala nás také náboženskost a spiritualita respondentů, na kterou jsme se ptali otázkou „Označil/a byste se za věřícího člověka (i bez konkrétního náboženského vyznání)?“ 82 respondentů odpovědělo kladně (60,29 %), naopak pouze 54 záporně (39,71 %).

První věcí, která nás zajímala, byla, jak často se respondenti setkávají s různými formami agrese. Nejdříve nás zajímalo, jak je to s agresí ze strany žáků a její frekvencí. Přehledně odpověď ukazuje graf na obr. 14, ze kterého je patrné, že pouze 53 respondentů (38,97 %) se s tímto fenoménem nikdy nesetkalo, naopak tedy téměř 60 % z nich ano, a někteří dokonce téměř na každodenní bázi.



Obr. 14: četnost agrese ze strany žáka

Obdobně nás zajímalo i četnost agrese ze strany kolegů, nadřízených či podřízených (viz graf na obr. 15). Z výsledků vyplývá, že téměř 42 % respondentů má i tuto zkušenost. Mj. 1 respondent uvedl i četnost 1 x týdně a více, což je naprosto alarmující v tomto konkrétním případě. Z našich dat vyplývá, že respondenti v našem vzorku jsou vystavováni šikaně častěji než běžná populace, u které se jedná o hodnotu kolem 30 % (1. LF UK, 2018) či lékaři, kde se uvádí hodnota o něco málo nižší, než u běžné populace (Ptáček et al.2013).



Obr. 15: četnost agrese ze strany kolegů/nadřízených/podřízených

Zajímavé (ale logické) je, že existuje souvislost mezi odpověďmi zmiňující zkušenost s agresí na pracovišti ze strany kolegů/ nadřízených/ podřízených (část B) a odpověďmi potvrzující zkušenost s agresí ze strany žáka (část A). V celém sledovaném souboru respondentů je pravděpodobnost succedentu 55,15 %, u respondentů splňujících antecedent je pravděpodobnost succedentu 73,08%. Antecedent podporuje succedent – odpovědi v části B zvyšují pravděpodobnost výroku v části A viz obr 16.

	Succedent	Non Succedent	Součet
Antecedent	38	14	52
Non Antecedent	37	47	84
Součet	75	61	136

Obr. 16: Čtyřpolní tabulka. Ve sloupci Succedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části A, ve sloupci Non Succedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části A. V řádku Antecedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části B, v řádku Non Antecedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části B.

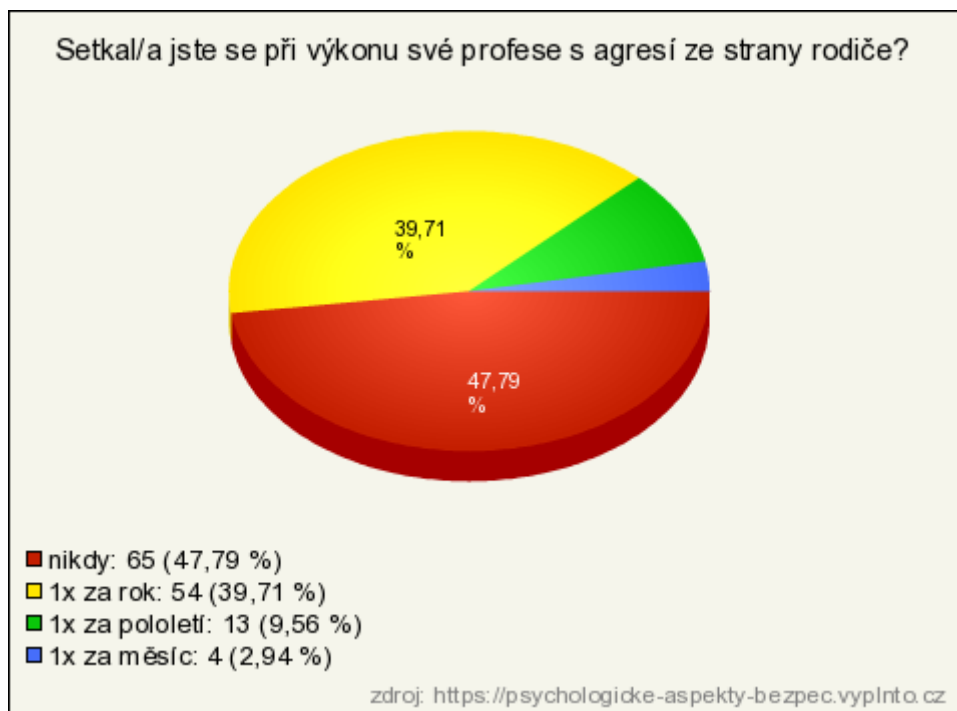
Zjištění je v souladu s poznatky psychologie práce a organizace ve smyslu, že chování mezi zaměstnanci ovlivňuje celkovou atmosféru na pracovišti, a tedy i vztah k zákazníkům. V našem případě se nejedná o zákazníky v pravém slova smyslu, ale lze konstatovat, že chování mezi pracovníky má vliv na chování k žákům, podobně jako ve zdravotnictví a jinde (Netušilová, Brečka, 2015; Vevera et al. 2018). Dalším vysvětlením však může být i termín predestinovaná oběť, tedy jedinec přitahující pachatele (Čírtková, 2013) či kombinace výše uvedených možností. Výše uvedené tedy otevírá otázku pro další výzkum, a to do jaké míry za incidenty ve školách může samotná atmosféra ve škole a chování pedagogů jak k sobě navzájem, tak také k žákům? Rozhodně již nyní lze vnímat různé formy šikany na pracovišti (mobbing, bossing, stuffing) za varovný signál pro možnost výskytu agresivního jednání i ze strany žáků.

V tomto ohledu nás zajímal i vliv náboženství a spirituality, protože obecně by se mohlo zdát, že by to mohl být protektivní faktor (Brečka et al., 2022), na našem vzorku se však projevila pouze nízká implikace a ekvivalence, nelze tedy vyslovit jednoznačný závěr a téma by si zasloužilo samostatné hlubší zkoumání. (viz tab. na obr 17)

	Succedent	Non Succedent	Součet
Antecedent	43	39	82
Non Antecedent	36	18	54
Součet	79	57	136

Obr. 17 Čtyřpolní tabulka

Dalších pachatelem agrese ve škole může být i rodič, proto nás zajímalo, jakou zkušenost mají pedagogové s agresí ze strany rodiče, což přehledně vyjadřuje obr 18.

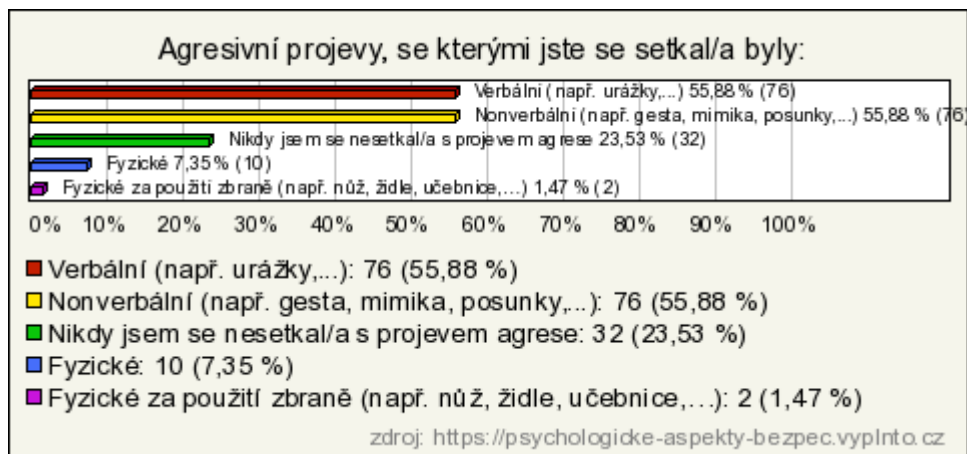


Obr. 18: frekvence agrese ze strany rodiče.

Více jak 50 % pedagogů má zkušenosti s agresí ze strany rodiče, což rozhodně není malé číslo a je nutné i tomuto fenoménu věnovat náležitou pozornost. Jen velmi výjimečně se pedagogové setkávali s agresí např. od zaměstnanců jiných firem pracujících pro školu apod.

Důležitá je však nikoliv pouhá frekvence, ale i forma agrese, se kterou se pedagogové setkávají.

To znázorňuje přehledně graf na obr. 19.



Obr. 19: Formy agresivních projevů.

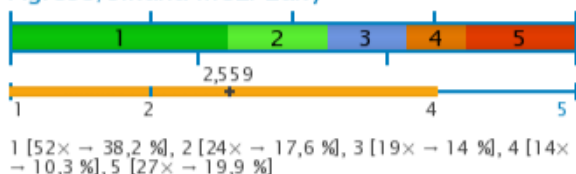
Velmi časté jsou tedy verbální a nonverbální projevy, pouze necelých 8 % se setkala s fyzickým násilím a pouze cca 1,5 % s fyzickým násilím za použití zbraně (tedy něčeho, co zesiluje útok). I když se tato čísla mohou zdát nízká, právě z těchto situací se rekrutují causy, které pak otřesou veřejností plní stránky novin.

Na otázku, zda se cítí ve své škole bezpečně (na škále jedna až pět, kde jedna je nejvíce), odpovídali průměrně hodnocením 1,669, tedy velmi pozitivně, což je pozitivní signál. Bezpečí lze vnímat jako emoci, tedy i když se jedná o subjektivní hodnocení, reálně ovlivňuje chování a prožívání, a to v pozitivním slova smyslu.

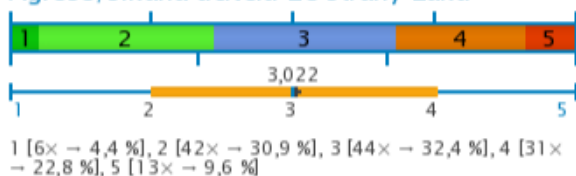
Odpověď na otázku: Co vnímáte v kontextu zajišťování bezpečnosti na škole jako největší problém? Seřadte následující možnosti dle závažnosti“ dopadla následovně, jak ukazuje tab. na obr 20.

Co vnímáte v kontextu zajišťování bezpečnosti na škole jako největší problém? Seřadte následující možnosti dle závažnosti:

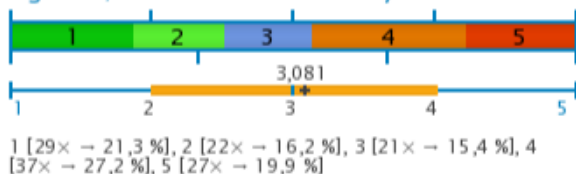
Agrese/šikana mezi žáky



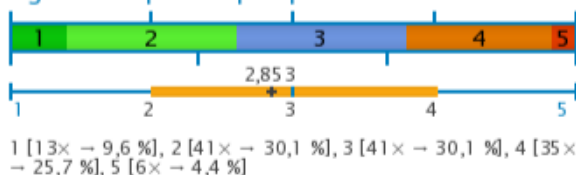
Agrese/šikana učitelů ze strany žáků



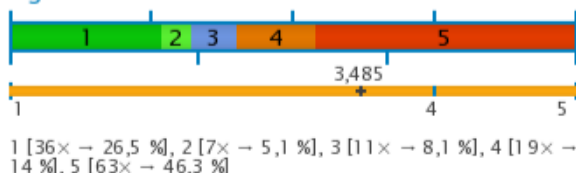
Agrese / šikana žáků ze strany učitelů



Agrese či špatná spolupráce s rodiči?



Agresivní útok zvenčí?



Obr. 20: Co vnímáte v kontextu zajišťování bezpečnosti na škole jako největší problém?

Jak je patrné, jako hlavní témata byla vnímána agrese ze stran žáků a rodičů, ale ani ostatní témata nebyla vnímána jako nedůležitá, kromě agresivního útoku zvenčí, kterému je přikládána nejmenší priorita.

Jako jedna ze závěrečných otázek byla otázka na důležitost vzdělávání v této problematice. Tam je odpověď jednoznačná a drtivá pro další vzdělávání, jak ukazuje graf na obr. 21.



Obr. 21: Je vzdělávání v této oblasti potřebné?

Téměř 94 % procent respondentů jej jako potřebné vnímá, u zbylých 6 % procent je těžké dovodit příčinu odpovědi, mj. zde však může hrát i syndrom vyhoření (viz. Ptáček et al, 2018,2019). Potřebu vzdělávání v této oblasti dokreslují i výsledky poslední otevřené otázky „Které téma byste doporučil/a zařadit do programů „bezpečná škola““, která byla nepovinná a otevřená, a přesto ji vyplnilo na 59 respondentů, přičemž zmiňují témata zmíněná i zde, tedy mj. šikanu, řešení konfliktů, konkrétní příklady, etické otázky a další.

4. Výzkum připravenosti vybraných škol na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“

Výzkumný soubor (Brečka et al., 2022c) měl být dle přislíbené spolupráce složen pouze z jedné pražské části, Nicméně z důvodu situace spojené s covidem 19 zejména v letech 2020, 2021, 2022 a s válkou na Ukrajině v roce 2022 bylo potřeba výzkumný soubor rozšířit na všechny pražské školy, které souhlasily se spoluprací. Z celkem 196 oslovených škol aktivně spolupracovalo 11 základních škol a 2 gymnázia na území Prahy. Z těchto třinácti škol se do výzkumu dále zařadilo 92 učitelů (73 žen a 19 mužů). Veškeré informace uvedené v této práci jsou anonymizovány z důvodu ochrany citlivých údajů.

Jako možné důvody k nezapojení do výzkumu řadíme byly zjištěny tyto skutečnosti:

- přetíženost škol z důvodu situace spojené s covidem 19;
- přetíženost škol z důvodu situace spojené s válkou na Ukrajině;
- přetíženost škol z důvodu příjmcích řízení;
- přetíženost škol z důvodů uzavírání klasifikace v pololetí;
- přetíženost škol z důvodu uzavírání klasifikace na konci školního roku;
- přetíženost škol z důvodu začátku školního roku;
- neochota sdílení dat z důvodu strachu o zneužití;
- obava o renomé školy.

I přes značné úpravy výzkumného souboru jsou data získaná relevantní minimálně pro daný výzkumný soubor.

Dotazník připravenosti škol na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“ byl sestaven s využitím výzkumných dat uveřejněných Asociací bezpečná škola. K vytvoření dotazníků byl použit poskytovatel nástrojů pro online výzkum Survio. Dotazníky byly jednotlivým školám zaslány pomocí e-mailu, u některých škol došlo k předchozí telefonické domluvě.

Dotazníky byly vytvořeny dva. První dotazník byl určen pro učitele a druhý dotazník byl určen pro ředitele či jinou osobu z vedení školy.

Otazník pro učitele obsahoval celkem 12 otázek, z čehož 11 otázek bylo uzavřených a pouze 1 otevřená. Průměrná doba vyplnění dotazníku byla 5 minut.

Otazník pro ředitele obsahoval celkem 17 otázek z čehož 7 otázek bylo uzavřených, 7 otázek polootevřených a 3 otázky otevřené. Průměrná doba vyplnění dotazníku byla 18 minut. Z důvodu menšího zatížení školního personálu bylo rozhodnuto o přesunutí strukturovaných rozhovorů do dotazníků v podobě otevřených a polootevřených otázek.

Penetrační test byl proveden na 10 různých pražských školách. Postup byl u všech škol proveden v dopoledních hodinách. Schůzka na dané škola byla vždy předem domluvená, což mohlo ovlivnit výsledek testu. Oblečen jsem byl do civilního oblečení a na zádech jsem měl batoh. Při testu byly sledovány skutečnosti níže uvedené (1-4).

1. Zamčené vstupní dveře či zastavení na vrátnici, recepci.
 2. Zamezení volného pohybu po školních prostorách při čekání na doprovod.
 3. Doprovod k místu určení.
 4. Znemožnění volného pohybu po školních prostorách (chůze na toaletu, odchod ze školy).
- Pro posouzení analýzy připravenosti škol na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“ byla použita pokročilá SWOT analýza (SWOT Analysis, 2022), který byla sestavena na základě výsledků dotazníkového šetření a studia dané problematiky. K co nejvíce objektivnímu hodnocení silných a slabých stránek byly použity výsledky z dotazníkového šetření, penetračních testů a informací získaných z relevantní literatury.

Důležitost ukazuje, jak je důležitá silná nebo slabá stránka pro organizaci, některé silné nebo slabé stránky mohou být důležitější než jiné. Každé silné a slabé stránce je přiřazeno číslo od 0,01 (není důležité) do 1,0 (velmi důležité). Součet všech silných a všech slabých stránek je 1. Body důležitosti byly určeny dle poznatků získaných studiem relevantní literatury. (SWOT Analysis, 2022)

Hodnocení ukazuje, zda se jedná o hlavní nebo menší silnou (slabou) stránku společnosti. 1 bod znamená menší slabinu 3 body hlavní slabinu. (SWOT Analysis, 2022) Bodové hodnocení bylo určeno na základě dat z dotazníků, kdy 0-33,3 % bylo ohodnoceno 1 bodem, 33,4-66,6 % znamenalo 2 body a 66,7 -100 % znamenalo 3 body.

Důležitost u příležitostí a hrozeb ukazuje, do jaké míry může externí faktor ovlivnit bezpečnost školy. Ke každé položce jsou přiřazena číslo od 0,01 (žádný vliv) do 1,0 (velmi vysoký dopad). Součet všech bodů důležitosti se rovná 1. (SWOT Analysis, 2022). Body důležitosti byly určeny dle poznatků získaných studiem relevantní literatury.

Pravděpodobnost ukazuje, jak pravděpodobně určená příležitost nebo hrozba ovlivní bezpečnost školy. 1 Bod znamená nízkou pravděpodobnost a 3 vysokou pravděpodobnost.

(SWOT Analysis, 2022) Body pravděpodobnosti byly určeny dle poznatků získaných studiem relevantní literatury.

SWOT analýza připravenosti škol na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“

Na základě výsledků dotazníkové šetření a analýzy dané problematiky byly zvoleny silné a slabé stránky připravenosti škol a školských zařízení na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“. Příležitosti a hrozby dané problematiky byly určeny na základě studia relevantní literatury. poté byla stanovena bodová ohodnocení kritérií SWOT analýzy připravenosti škol a školských zařízení na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“. SWOT výsledek vychází v hodnotě – 0,3. Tedy připravenost vybraných škol a školských na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“ zařízení vykazuje nedostatky.

Silné stránky:

Vrátnice – dle dotazníků je 10 z 13 škol (76,9 %) zabezpečeno vrátným či recepčním – hodnocení 3 body. Dle Sladkého (Švancar 2021), je dobře řízená vrátnice vhodným řešením pro kontrolu vstupu osob do budovy školy, jedná se o prvotní zabezpečení proti vniknutí cizí osoby do objektu – důležitost 0,3 bodu.

Uzamčené dveře se zvonkem – dle dotazníků je 10 z 13 škol (76,9 %) zabezpečeno uzamčenými dveřmi se zvonkem – hodnocení 3 body. Zamčené dveře se zvonkem neumožňují cizí osobě vstoupit do školní budovy bez ohlášení či použití násilí, jedná se o prvotní zabezpečení proti vniknutí cizí osoby do objektu stejně jako vrátnice – důležitost 0,3 bodu.

Vzdělání školních zaměstnanců – dle dotazníků většina (66,2 %) zaměstnanců odpověděla na otázky týkající se správného chování v situaci útoku aktivního střelce či styku s cizí osobou ve škole správně – hodnocení 2 body. Pro vhodný postup při vzniku výše zmíněné mimořádné události je klíčové správné zareagování učitelů, jehož předpokladem je znalost doporučovaných postupů – důležitost 0,3 bodu.

Uvítání v oblasti bezpečnosti – dle dotazníků většina ředitelů (61,5 %) i samotných učitelů (66,3 %) by uvítala podporu v oblasti bezpečnosti – hodnocení 2 body. Uvítání podpory je předpokladem pro možnou změnu v oblasti školní bezpečnosti, nicméně na aktuální stav zabezpečení nemá tato skutečnost přímý vliv – důležitost 0,1.

Slabé stránky

Absence vyhlášky – dle Sladkého (Švancar 2021) je jedním z klíčových problémů připravenosti škol na možný útok absence vyhlášky k § 29 školského zákona – hodnocení 3 body. V případě zpracování právně závazného dokumentu by školy byly nuceny dodržovat určitá pravidla týkající se dané problematiky, tudíž by dodržováním tohoto dokumentu byly zlepšena bezpečnostní situace na školách, důležitost – 0,3 bodu.

Absence školení a cvičení – dle dotazníků ve většině škol (53,8 %) není prováděno systematické školení a cvičení pedagogického sboru a zaměstnanců pro případ ozbrojeného útočníka, aktivního střelce, umístění výbušniny apod. oproti tomu však stojí tvrzení ředitelů škol, nicméně při porovnání odpovědí z dotazníků pro ředitele a dotazníků pro učitele bylo zjištěno, že v 5 různých školách (celkem 27 respondentů) učitelé uvedli, že u nich ve škole není prováděno školení a cvičení pro zaměstnance, oproti tomu na stejných školách ředitelé tvrdili opak. Za předpokladu, že je tvrzení učitelů pravdivé (vždy se jednalo o minimálně 2 učitele), se nabízí výsledek, kdy pouze na 1 škole je prováděno školení a cvičení na výše zmíněnou mimořádnou událost a tedy na 12 školách (92,3 %) cvičení a školení prováděno není – hodnocení 3 body. I přes relativně vysokou úroveň vzdělanosti učitelů je důležité, aby docházelo i k praktickým nácvikům jednotlivých dovedností, které by měl učitel či žák v případě nutnosti umět použít, dle Schildkrauta a Nickerson (2020) dojde nácvikem ke snížení času potřebného ke kvalitnímu zabarikádování ve třídě – důležitost 0,23 bodu.

Umožnění volného pohybu po škole – dle výsledků penetračního testu byl v některé fázi testu umožněn volný pohyb po většině škol (70 %) – hodnocení 3 body. Umožnění volného pohybu je v každém případě nepřípustné – důležitost 0,24 bodu. Absence pravidel pro návštěvy, reakce na neznámou osobu či útok – dle dotazníků v každé dotázané škole odpověděla minimálně jedna osoba špatně na otázku zjišťující, jak osoba zareaguje při setkání s cizí osobou ve škole, díky této skutečnosti je předpoklad, že pakliže jsou v daných školách nějaká pravidla pro návštěvy vypracována, tak s nimi všichni učitelé nejsou dostatečně seznámeni, zároveň dle penetračního testu byl v některé fázi testu umožněn volný pohyb po většině škol (70 %) – hodnocení 3 body. Pravidla pro návštěvy a reakce na neznámou osobu či útok jsou taktéž klíčová důležitost – 0,23 bodu.

Příležitosti

Provedení auditu, zavedení organizačních a režimových opatření, školení a semináře a instalace technických prostředků zabezpečení jsou dle Sladkého et al. (2017) základními bezpečnostními

pilíři v této problematice. Téměř všem příležitostem byla přiřazena důležitost 0,3 a pravděpodobnost 3. Jedinou výjimku je instalace technických prostředků zabezpečení z důvodu vyšší finanční náročnosti při provádění úprav areálu, zároveň bylo penetračními testy zjištěno, že do žádné ze zkoumaných škol se nedá vstoupit bez vědomí zaměstnanců školy, tudíž úpravy nejsou nezbytné – důležitost 0,1, pravděpodobnost 2.

Hrozby

Střelba ve škole – k této události dochází nejméně často, nicméně v případě vzniku střelby jsou následky ve většině případů fatální – důležitost 0,5, pravděpodobnost 3.

Jakýkoliv útok ve škole – k jiným než střelným útokům dochází ve škole méně často než ke střelbě, nicméně v případě vzniku útoku mohou být následky taktéž fatální ale nikdy ne v takovém množství jako při útoku střelnou zbraní – důležitost 0,3, pravděpodobnost 3.

Pohyb nebezpečné osoby – ve škole k takovým situacím dochází častěji než k samotným útokům, nebezpečnou osobou je v tomto případě myšlena taková osoba, která je potencionálně nebezpečná například rozzuřený rodič, cizí osoba pod vlivem omamných a psychotropních látek apod. – důležitost 0,15, pravděpodobnost 2.

Pohyb neznámých osob po škole – ve škole dochází k pohybu neznámých osob, jejich následkem mohou být například krádeže, vandalismus apod., k pohybu takových žádných cizích osob by po škole nemělo v žádném případě docházet, nicméně pouze pohyb cizí osoby po škole nezpůsobí nikomu újmu na zdraví – důležitost 0,05, pravděpodobnost 2.

Pozitivní		Negativní/Škodlivé	
Silné stránky		Slabé stránky	
INTERNÍ	STRENGTHS	WEAKNESSES	
	důležitost	hodnocení	
	1 Vrátnice	0,3	3
	2 Uzamčené dveře se zvonkem	0,3	3
	3 Vzdělání školních zaměstnanců	0,3	2
	4 Uvítání podpory v oblasti bezpečnosti	0,1	2
Součet		2,6	
EXTERNÍ	Příležitosti	Hrozby	
	OPPORTUNITIES	THREATS	
	důležitost	pravděpodobnost	
	1 Provedení auditu	0,3	3
	2 Zavedení org. a režim. opatření	0,3	3
	3 Školení a semináře	0,3	3
	4 Instalace tech. prostředků zabezpečení	0,1	2
Součet		2,9	
INTERNÍ			
	1 Absence vyhlášky	0,3	3
	2 Absence školení a cvičení	0,23	3
	3 Umožnění volného pohybu po škole	0,24	3
	4 Absence pravidel pro návštěvy, reakce na neznámou osobu či útok	0,23	3
			3
		2,8	
SWOT - výsledek		CELKEM	
Silné stránky		2,6	
Slabé stránky		3	
Celkem interní		-0,4	
Příležitosti		2,9	
Hrozby		2,8	
Celkem externí		0,1	

Obr.22: SWOT analýza (vlastní 2022)

Dotazníkové šetření – dotazník pro učitele

K zajímavému zjištění došlo hned ve třetí otázce, kdy 3 respondenti (2 muži a jedna žena ze stejné školy) odpověděli, že se ve škole bezpečně necítí. V médiích je mnohem častěji probíráno bezpečí žáků než učitelů, nicméně po smrtelných útocích za posledních 10 let ve školách na území České republiky vyplývá, že ve větším nebezpečí jsou spíše učitelé. V roce 2012 zavraždil žák učitelku na rakovnickém gymnáziu. V roce 2014 zavraždila cizí žena ve škole jednoho žáka, pobodala dvě žákyně a policistu (Vokáč et al. 2014). V roce 2022 zabil učeň svého učitele mačetou (Špičková a Vrlák 2022). Důležité je, aby se žáci a učitelé mimo jiné z důvodu prevence vzniku situace spojené s agresí ve škole cítili bezpečně, proto by v každé škole měla fungovat komunikace mezi žáky a učiteli a zároveň mezi jednotlivými učiteli. Díky vhodné komunikaci by se možné problémovější osoby daly odhalit již v počátku a mohla by jim být nabídnuta pomoc.

Čtvrtá otázka zjišťovala, zda je ve škole prováděno systematické školení a cvičení pedagogického sboru a zaměstnanců pro případ ozbrojeného útočníka, aktivního střelce, umístění výbušniny apod. Většina učitelů (70,7 %) tvrdí, že v jejich škole takové cvičení neprobíhá. Nicméně po podrobném prostudování odpovědí jsme došli k závěru, že ve stejných školách ředitelé tvrdili, že školení a cvičení probíhají a učitelé tvrdili, že taková cvičení a školení neprobíhají. Celkem bylo zjištěno 27 odlišných odpovědí. K různorodosti odpovědí mohlo dojít z důvodu nedostatečného školení. Dle slov jedné osoby ve vedení školy probíhá školení každoročně v přípravném týdnu (období před zahájením výuky v září) a někteří učitelé pouze podepíší dokument a dále se o problematiku nezajímají. Otázkou však zůstává, na kolik je takový druh školení smysluplný. Stejná otázka pro ředitele již řešena nebude. Odpovědi na podobnou otázku nabízí výzkum provedený Flajsarem v roce 2019, který zjišťoval úroveň bezpečnosti školských zařízení v okrese Vyškov. Kde na 47 % škol cvičení neproběhlo a neplánuje se, na 31 % škol proběhlo cvičení a na 22 % škol se cvičení plánuje.

Z odpovědí na pátou otázku, která zjišťovala, zda by učitelé uvítali podporu v oblasti bezpečnosti, byly zjištěny následující informace. Většina učitelů by podporu v oblasti bezpečnosti uvítala (66,3 %). Nicméně relativně stále velká část učitelů (33,7 %) by podporu v oblasti bezpečnosti neuvítala. Všichni učitelé nejsou natolik vzdělaní v problematice bezpečnosti, což vyplývá i z některých odpovědí v tomto dotazníku. Tudíž by pravidelné školení či cvičení s tématem „přípravenost naší školy na mimořádné události“ bylo více než vhodné. Při porovnání s daty z předchozí otázky bylo zjištěno, že celkem na čtyřech školách je prováděno cvičení a školení žáků i učitelů, na dvou školách je prováděno pouze cvičení a

školení pro učitele a na jedné škole pouze pro žáky. Nicméně tato data jsou rozporována opačnými odpověďmi učitelů na otázku, zda je na jejich škole prováděno systematické školení a cvičení na zmíněnou mimořádnou událost.

Odpovědi na šestou otázku do jisté míry informují o dodržování vhodného chování při styku s cizí osobou ve škole. 60,9 % by doprovodilo osobou a vyčkalo s ní až do momentu styku s cizí osobou, k této skutečnosti i na základě provedených penetračních testů nedochází. V 70 % případů byl umožněn volný pohyb po budovách školy. Je téměř nereálné, že by většina učitelů při styku s cizí osobou ihned všeho zanechala a plně se jí věnovala. Velký rozdíl bude také řešení v době, kdy k této situaci nastane, pakliže učitel potká osobu o přestávce, kde je pohyb i jiných osob, nebude reagovat tak, jako když by ji potkal na chodbě v době vyučování. Více než jedna pětina učitelů (22,8 %) by pouze doprovodila osobu na místo určení. Zbytek respondentů (16,3 %) by osobě pouze vysvětlil správnou cestu na místo určení. Toto řešení je nevhodného z důvodu možného volného pohybu po škole, nicméně je důležité si uvědomit fakt, že primární problém vzniká již při vniknutí cizí osoby do školních prostor.

Sedmá otázka zjišťovala vědomosti spojené s vhodným chování v případě vniknutí aktivního střelce do budovy. Většina respondentů odpověděla správně dle Pence a Beránka (2017) z Policie České republiky tedy „uteč, skryj se, bojuj“. Nicméně více než čtvrtina respondentů (26,1 %) odpověděla, že by se nejdříve skryli, utekli a potom bojovali. Tato otázka je složitá na vyhodnocení. Obecné poučky dle Pence a Beránka (2017) nabádají nejdříve k útěku. Je důležité si však uvědomit, že útek je vhodný pouze ve chvíli, když mají osoby možnost využít volnou a bezpečnou cestu. Tento fakt zdůrazňuje protokol Alice (ALICE Training 2022), dle kterého je vhodné opustit relativní bezpečí v moment, kdy je cesta opravdu bezpečná, v opačném případě doporučuje zabarikádování ve třídě, či jakékoliv jiné místnosti. Pouze jediná osoba odpověděla, že by nejdříve bojovala, následně se skryla a potom utekla. Sladký (Švancar 2021) učitele hrdiny odsuzuje, protože hlavním úkolem učitele není v nebezpečné situaci bojovat ale chránit žáky. V případě zranění či zabití pedagoga by se o žáky neměl kdo starat (Švancar 2021). Je tedy důležité, aby každý učitel znal svou roli při reakcích na různé mimořádné události, proto by nácviky reakcí na útok ozbrojeného útočníka měly být pravidelné, podobně jako je tomu třeba s nácviky evakuace při požáru. Dalším zajímavý fakt přineslo porovnání odpovědí jednotlivých respondentů. Při tomto porovnání bylo zjištěno že ze 100 % respondentů, kteří odpověděli, uteč skryj se, bojuj, by dle odpovědí na následující otázku pouze 28,4 % nejdříve uteklo, 31,3 % by nejdříve zavolalo o pomoc a 38,8 % by se schovalo. Různorodé odpovědi

od stejných respondentů mohou být způsobeny faktem, že postupy pro učitele při útoku ve škole nejsou ve všech školách sjednocené a vždy při nich záleží na konkrétní situaci.

Osmá otázka je do jisté míry podobná otázce sedmé. Většina respondentů (47,8 %) by se nejdříve schovala, téměř třetina (29,3 %) by zavolala o pomoc a více než jedna pětina (21,7 %) by utekla. Jedna osoba by zaútočila. Tato otázka je podobně jako otázka předchozí relativně obtížná na uvedení správné odpovědi, protože vždy záleží na konkrétní situaci. Dle ALICE (2022) i Pence a Beránka (2017) je ideální postup následující v případě, že je možnost bezpečně opustit prostor, tak je vhodné prostor opustit a při tom informovat ostatní, když není možnost bezpečně odejít, tak je potřeba se schovat či se zabarikádovat a opět informovat ostatní, v případě, že není jiné možnosti, tak dle Pence a Beránka (2017) bojují proti útočníkovi vším, co se nabízí a dle ALICE (2022) se protivníka snažím rozptýlit různými způsoby, aby došlo k snížení jeho schopnosti střílet přesně.

Devátá otázka zjišťovala, jakým způsobem by učitelé postupovali v případě boje. Většina jedinců (87 %) odpovědělo dle poučky Pence a Beránka (2017), tedy že by bojovali čímkoliv, co by mohlo sloužit jako zbraň. Avšak relativně velké množství (12 %) 11 osob odpovědělo, že by se snažilo útočníka pouze slovně zastrašit. Odpovědi na tuto otázku opět potvrzují na nutnost nácviku reakcí na ozbrojené útočníky, při takovýchto cvičeních je důležité, aby měli učitelé pořád na paměti, že oni jsou zodpovědní za žáky a že v případě jejich smrti či zranění už nemá žáky kdo ochraňovat. Pouze jediná osoba uvedla, že by bojovala výhradně holýma rukama.

Desátá otázka zjišťovala, jaké znalosti mají pedagogové v případě nutnosti zabarikádování ve třídě. Téměř všichni odpověděli správně dle poučky ALICE (2022), která doporučuje zabarikádovat dveře vším, co je ve třídě, zamknout dveře nebo použít bezpečnostní zařízení k tomu určená. Pouze jedna osoba uvedla, že by nechala otevřené dveře a schovala se, jedna osoba by zamkla dveře a opřela se o ně svým tělem. Poslední dvě osoby by měly být v ideálním případě informovány o vhodném chování při zabarikádování ve třídě. Odpovědi na tuto otázku opět potvrzují na nutnost nácviku reakcí na ozbrojené útočníky, v podobě správně provedené invakuace.

Jedenáctá otázka v jakém směru od dveří by se učitelé postavili v případě zabarikádování ve třídě. Většina (72,8 %) odpověděla správně a stoupli by si pod co nejostřejší úhel od dveří. Více než čtvrtina (27,2 %) by si stoupla ke stěnám. Poslední odpověď do jisté míry správná, nicméně

neřeší možnost prostřelení dveří. Například v místnosti o čtvercovém půdorysu s dveřmi v blízkosti rohu budou dvě stěny v ostrém úhlu bezpečnější než stěny naproti, či vedle dveří.

Poslední otázka položená učitelům zjišťovala, jak se učitelé zachovají po příjezdu bezpečnostních složek. Valná většina (98,9 %) odpověděla správně dle Pence a Beránka (2017), tedy že zůstanou v klidu a poslouchají instrukce. Pouze jediná osoba by rychle utekla do bezpečí. Jedinci se v případě rychlého opuštění prostoru zbytečně vystavují nebezpečí v podobě střelby či jinému dynamickému zákroku příslušníky bezpečnostních sborů.

Při celkovém hodnocení správných odpovědí bylo zjištěno, že muži o 7,58 % častěji odpověděli na otázky správně oproti ženám.

Dotazníkové šetření – dotazník pro ředitele

Z třetí otázky vyplývá, že ve většině školách (61,5 %) nedochází k systematickému školní a cvičení pro případ ozbrojeného útočníka, aktivního střelce, umístění výbušniny apod. téměř ve dvou pětinách škol (38,5 %) však takové cvičení prováděno je, pravdivost tohoto tvrzení byla již rozporována u otázky výše (Dotazník pro učitele, otázka č. 4 – Je ve škole prováděno systematické školení a cvičení pedagogického sboru a zaměstnanců pro případ ozbrojeného útočníka, aktivního střelce, umístění výbušniny apod.?), Školení a cvičení žáků s výše zmíněným tématem je relativně kontroverzní. V otevřené otázce č. 10 („Jaký je Vámi doporučovaný postup při zjištění vniknutí cizí osoby se zbraní do školního areálu?“) byla část odpovědi: „Toto však s žáky nenacvičujeme, bylo nám to doporučeno, protože většina útočníků je z řad bývalých žáků, tak, aby neznali postupy...“. S faktem, že většina aktivních střelců jsou či v minulosti byli studenti, kteří tyto postupy nacvičovali, souhlasí Wilkie (2019) i Francis (2021). Proti tomuto tvrzení však lze postavit argument Schildkrauta a Muscherta (2019), že v dříve proběhlých situacích střelci nepřekonali zamčené dveře, a to ani při útoku v Columbine, který trval 49 minut. Dle Sladkého (Švancar 2021) není potřeba cvičení ve kterém do školy vtrhne skupina ozbrojených útočníků, ale bylo by vhodné, aby školy měly pravidla, jak se na možný útok ozbrojené osoby připravovat.

Ředitelé většiny škol (61,5 %) by uvítali podporu v oblasti bezpečnosti. Základem pro možnou podporu by bylo zpracování právně závazného dokumentu, který by vykládal § 29 Zákona č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání stanovuje podmínky, při kterých dochází ke vzdělávání a výchově. Dokumenty možné pro použití při zlepšování bezpečnosti na školách existují jedná se například o Metodické doporučení k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – Minimální

standard bezpečnosti, či Metodika pro aplikaci nové technické normy ČSN 73 4400 „Prevence kriminality – řízení bezpečnosti při plánování, realizaci a užívání škol a školských zařízení“ do praxe. Zároveň v Čechách existují společnosti, které nabízí kompletní servis pro vytvoření bezpečného prostředí na školách včetně bezpečnostního auditu definovaných hrozeb, zavedení organizačních a režimových opatření, instalace technických prostředků a zabezpečení, školení a seminářů (Sladký et al. 2017). Dle provedených dotazníků pro učitele i ředitele bylo zjištěno, že i školy (38,5 %), které by neuvítaly podporu v oblasti bezpečnosti nemají tuto problematiku dokonale ošetřenou. Podporu by uvítaly 3 školy, které pravidelně provádějí školení a cvičení zaměstnanců i žáků. 4 školy, které neprovádějí školení a cvičení ani zaměstnanců ani žáků. 1 škola, která pořádá cvičení a školení zaměstnanců by uvítala podporu v oblasti bezpečnosti. Nicméně tato data jsou rozporována opačnými odpověďmi učitelů na otázku, zda je na jejich škole prováděno systematické školení a cvičení na zmíněnou mimořádnou událost.

Pátá otázka zjišťovala povědomí o absentujícím právně závazném dokumentu, který by vykládal § 29 Zákona č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání stanovuje podmínky, při kterých dochází ke vzdělávání a výchově. Téměř polovina (46,2 %) ředitelů odpovědělo, že takový dokument existuje, 38,5 % ředitelů odpovědělo, že neví a 15,4 % ředitelů odpovědělo, že výše zmíněný dokument neexistuje. Na základě těchto odpovědí bylo zjištěno, že vedení škol nemá přehled o dané problematice v právní rovině. 15,4 % tedy dva ředitelé si myslí, že takový dokument neexistuje, tyto dva ředitelé zároveň provádějí pravidelné školení a cvičení žáků i učitelů. Nicméně u jedné školy jsou data rozporována opačnými odpověďmi učitelů na otázku, zda je na jejich škole prováděno systematické školení a cvičení na zmíněnou mimořádnou událost.

Nejčastější odpovědi na sedmou otázku byly dle předpokladu zamčené dveře se zvonkem (76,9 %). Toto opatření je v mnohých případech vhodné, nicméně musí být dodržováno. Dle Sladký et al. (2017) jsou známy případy, kdy školy nechávají otevřené vchodové dveře bez dozoru například z důvodu větrání. V takovém případě může jakákoliv osoba vstoupit do budovy bez povšimnutí. 36,5 % škol dále využívá elektronické karty a čipy, které jsou vhodné i z důvodu, že díky jednotlivým otevřením dveří je možné monitorovat, kolik a jakých osob se ve škole nachází. Samozřejmě je zde riziko ztráty čipu či karty a jeho zneužití, proti takovým případům mají některé školy zavedené opatření, že v době výuky či absence osoby dohlížející na vstup do budovy jsou dveře zamknuté a pro jejich otevření, nestačí pouze čip či karta. Dále 38,5 % škol využívá kamerové systémy, které mohou sloužit k monitoringu exponovaných míst. 38,5 % škol dále využívá vrátnic, či recepcí. Recepce je dle Sladkého (Švancar 2021) společně s

vhodně nastavenými pravidly pro návštěvy možným řešením pro bezpečný vstup do školního objektu. Jedna škola (7,7 %) z dotázaných označuje veškeré návštěvy pohybující se po škole cedulkou návštěva. Označení návštěv je vhodným řešením, protože každý ví, že označená osoba musela projít přes vrátnici či recepci, a tudíž by neměla být nebezpečná. Dále jedna z dotázaných škol využívá videotelefon, opět se jedná o možné řešení v případě chybějící vrátnice. 8 škol využívá jak zamčených dveří a zvonku, tak vrátnice nebo recepci. 2 školy mají nezamčeno a vrátnici nebo recepci. Další 2 školy mají pouze zamčeno a poslední škola nemá ani nezamčeno ani nevyužívá vrátnice nebo recepci, čímž se vystavuje riziku vniknutí kohokoliv do budovy školy. Spojení zamčených dveří s vrátnicí je dvojitou obranou proti vniknutí nepovolané osoby do školní budovy.

Personální zabezpečení proti vniknutí cizích osob do prostor školy je v 76,9 % škol řešeno recepční či vrátným. Pedagogického dohledu při vstupu do školy využívá 61,5 % škol. Toto řešení může být vhodné, ale v některých případech dochází k situacím, kdy pedagogové nedohlíží na osoby, které vstupují do budovy, ale diskutují se svými kolegy. V průběhu dne využívá 38,5 % škol nepedagogického dozoru, 30,8 % škol dohledu pedagogického. Jedna škola využívá přítomnosti městské policie nebo Policie České republiky.

Devátá otázka byla z důvodu autentičnosti odpovědí otevřená. Zjišťovala, jaký je řediteli doporučovaný postup při zjištění vniknutí cizí osoby do školního areálu. Různorodost odpovědí může být daná především z důvodu chybějícího právně závazného dokumentu, který by řešil situaci vniknutí cizí osoby do budovy školy. Zaměstnanci jedné ze škol prošli školením vedeným příslušníky Policie České republiky, zde se dá předpokládat, že postup na této škole by byl správný. V druhé škole by došlo k zajištění osoby, zjištění důvodu přítomnosti a k následnému postupu podle zjištěných skutečností, k podobné situaci by nejspíše došlo i v další škole, kde by cizí osoba byla předána vedení školy. Stejně tak by v běžném provozu postupovala další škola, která preferuje komunikaci s naruшитelem přes školníka nebo učitele mužského pohlaví. K poslední podobné reakci by došlo na škole, kde by byla osoba okamžitě odvedena dolů na vrátnici. Jedna ze škol by řešila situaci informováním vedení a vyhlášením rozhlasem. Dvě školy by volaly na tísňovou linku Policie České republiky. V jedné škole by došlo k invakaci, tato odpověď byla zvolena nejspíše z důvodu nespecifikování „cizí osoby“ v otázce. Ředitel jedné školy nedoporučuje nic. Poslední škola by aktivovala školního zaměstnance, který je příslušníkem speciálních sil ve výslužbě. Využití osob, jako je právě zmíněný příslušník speciálních sil ve výslužbě, je vhodné. Stejně tak bude ve většině případů využít pro konfrontaci s cizí osobou na území školy takového zaměstnance, který má s podobnými situacemi

zkušenosti. Školení, které by se zaměřovalo na komunikaci s potencionálně nebezpečnými osobami by bylo vhodné zařadit jako pravidelnou součást školení školního personálu.

Desátá otázka byla taktéž otevřená z důvodu jako otázka devátá. Zjišťovala, jaký je řediteli doporučovaný postup při zjištění vniknutí cizí osoby se zbraní do školního areálu. Celkem sedm ředitelů doporučuje invakuci, někteří navíc uvedli přesnější popis invakuce, či kontaktování Policie České republiky. Na jedné ze škol by došlo ke kontaktování Policie České republiky, v jedné škole byli zaměstnanci poučeni příslušníky Policie České republiky. Škola se zaměstnancem z řad speciálních sil by tuto osobu opět aktivovala, v jedné škole by došlo k oznámení situace pověřenému pracovníkovi a kontaktování Policie České republiky. Jeden ředitel nedoporučuje nic. V případě zaznamenání vniknutí cizí osoby se zbraní do areálu je vhodné postupovat dle Pence a Beránka (2017) či dle ALICE (2022), tudíž se schovat – zabarikádovat v místnosti, či v případě bezpečné cesty odejít z budovy, poslední možností je efektivní boj s cizí osobou s využitím všech možných prostředků. Ani jeden z ředitelů neuvedl možnost evakuace v případě bezpečné cesty.

Jedenáctá otázka byla podobná otázce desáté. Jejím cílem bylo zjistit, jaký postup doporučují ředitelé při zjištění střelby ve školním areálu. Odpovědi byly velmi podobné odpovědím na otázku zjišťující postup při zaznamenání osoby se zbraní. Celkem devět ředitelů doporučilo invakuci, na zbylých školách by došlo k oznámení pověřenému pracovníkovi a kontaktování Policie České republiky nebo k aktivaci již zmíněného příslušníka speciálních sil ve výslužbě a zavolání na tísňovou linku 112. Jeden opět nic nedoporučuje. Situace by opět měla probíhat dle pouček Penc a Beránek (2017) či ALICE (2022). Ani jeden z ředitelů neuvedl možnost evakuace v případě bezpečné cesty.

Dvanáctá otázka zjišťovala, jak by daní ředitelé mohli snížit riziko vzniku mimořádné události na jejich škole. 30,8 % ředitelů by riziko snížilo zamykáním vstupních dveří, z této odpovědi se dá předpovídat, že zamykání právě vchodových dveří má v některých školách své limity. 23,1 % ředitelů by zabezpečilo vstup kartou nebo čipem, tato problematika již byla komentována v odstavci, který se věnuje sedmé otázce. 15,4 % ředitelů by situaci zlepšilo zabezpečení vstupu kódem. Jeden ředitel by nainstaloval kamerové systémy. Kamerové systémy jsou vhodným doplňkem k monitorování určitých míst, nabízí se použití například pro sledování únikových východů a podobně. Dále na tuto otázku reagovalo celkem osm ředitelů svými vlastními slovy. Dva z nich odpověděli, že neví. Dle mého názoru by v jejich případě bylo vhodné provést bezpečnostní audit, či využít některou společnost, která se bezpečnostními audity zabývá. Jiný ředitel by využil vstupní bezpečnostní rámy. Toto opatření je možné zavést

i u nás, ale jedná se až o špičku pomyslného ledovce tvořeného technickými a personálními zabezpečeními. Jeden z ředitelů komentoval otázku následovně: „všechny nabízené možnosti výrazně sníží přátelské prostředí školy, které je důležité“. Toto tvrzení je subjektivní, v případě zavedení velkého množství nových technických bezpečnostních opatření může dojít k částečnému narušení přátelského prostředí školy, ale v následujících letech budou opatření přijata a brána jako standard. Další z odpovědí byla poměrně konkrétní a týkala se potřeby přestavby vrátnice, včetně zajištění větrání a druhého zámku v zádveři. Vrátnice je dle Sladkého (Švancar 2021) vhodným prvkem ke kontrole vstupu osob do budov. Jeden z ředitelů dále uvedl, že by využil vhodné prevence a respektování žáků. Tato odpověď nás dostává k základům většiny ozbrojených útoků. Je důležité si uvědomit, že poměrně velká část školních útoků byla provedena aktuálními či bývalými studenty dané školy. Dle Smolíka (2011) je motiv ke spáchání masové vraždy buď makrosociální, který vychází z nespokojenosti ve společnosti či v komunitě nebo mikrosociální, který vychází z intrapersonálních či interpersonálních konfliktů. U některých šílených střelců byly diagnostikovány rysy psychopatické osobnosti. Je tedy důležité, aby učitelé znali své žáky a v případě zjištění psychických problémů informovali rodiče, spojili žáka s psychologem nebo zvolili jiný vhodný postup. Psychické problémy jedinců nesmí být v žádném případě přehlíženy. Poslední ředitel by snížil riziko vzniku probírané mimořádné události segmentací zamykatelných oblastí mezi vstupy. Toto opatření je dobrým nápadem a jeho princip by se dal přirovnat k vzduchotěsným dveřím u potápěčské lodi. Střelci by byl znesnadněn pohyb po budově školy. V případě rozdělení školy na více menších částí přehrazených zamykatelnými dveřmi je důležité brát v potaz možné komplikace v případě evakuace, přesunu žáků, školního personálu a podobně.

Z odpovědí na třináctou otázku vyplívá, že na 53,8 % školách nedošlo k fyzickému napadení žáka nebo zaměstnance holýma rukama. V 38,5 % škol došlo k fyzickému napadení holýma rukama žáka žákem. V 23,1 % škol došlo k napadení zaměstnance školy žákem a v jedné škole došlo k fyzickému napadení holýma rukama žáka zaměstnancem školy. Dle výzkumu provedeného Asociací bezpečná škola došlo k fyzickému napadení pedagoga žákem v 8 % škol a ve 2 % škol došlo k fyzickému napadení pedagoga rodičem. Dle výzkumu Flajsara (2019) došlo k fyzickému napadení učitele žákem ve 3 % školách. Obě zjištění jsou poněkud alarmující. Fyzické napadení pedagoga je nepřípustné. Nabízí se zde možnost k určité úpravě legislativy, díky které by byli učitelé více chráněni. Štech (2006) ve své práci zjistil, že nelze věrohodně dokázat signifikantní nárůst agresivity, hrubosti a násilí ve škole. Oproti tomu do jisté

míry stojí výzkum provedený Moore (2013), který tvrdí, že děti se k sobě i k učitelům chovají hůře než dříve.

Výsledkem čtrnácté otázky byl fakt, že v 92,3 % škol nedošlo k fyzickému napadení žáka nebo zaměstnance školy předmětem nebo zbraní. Nicméně v jedné škole k takové události došlo, tato situace nebyla blíže specifikovaná. Napadení předmětem nebo zbraní je v civilizovaném světě nepřijatelné.

Patnáctá otázka zjišťovala četnost slovního napadení ve škole. Na 76,9 % škol došlo k slovnímu napadení žáka žákem. Na 61,5 % škol došlo ke slovnímu napadení zaměstnance školy žákem, oproti tomu došlo dle výzkumu Asociace bezpečná škola ke stejnému útoku včetně vyhrožování fyzické újmy v 30 % škol. V 53,8 % škol došlo k slovnímu napadení zaměstnance školy třetí osobou. V 30,8 % škol došlo k slovnímu napadení žáka třetí osobou, oproti tomu došlo dle výzkumu Asociace bezpečná škola k slovnímu útoku rodičem včetně vyhrožování fyzické újmy. Pouze v 15,4 % škol nedošlo k slovnímu útoku na školního zaměstnance nebo žáka. Stejně tak v 15,4 % škol došlo k slovnímu napadení žáka zaměstnancem školy. Dle Moore (2013) nejsou děti citově saturovány a díky jejich frustracím následně dochází k mnohým problémům. Řešení mnohých problémů spojených s agresivitou dětí je dle Moore (2013) v rukou rodičů, kteří by se svými potomky měli trávit více času.

Výsledkem šestnácté otázky bylo zjištění, že většina škol (84,6 %) nemá vytvořené zákrokové karty. Zbytek škol (15,4 %) tyto karty vytvořené má. Školy by měly mít vytvořené zákrokové karty pro různé situace, dle kterých by mohlo dojít k efektivnějšímu zákroku složek integrovaného záchranného systému.

Poslední sedmá otázka odhalila, že ve všech školách jsou návštěvy doprovázeny různými osobami ze školního prostředí. Ve 46,2 % se jednalo o učitele, ve 38,5 % o jiného zaměstnance školy, ve 30,8 % o vrátného, v 30,8 % jsou osoby doprovázeny různě. V jednom případě doprovází návštěvy ředitel, na jiné škole jedna z výše uvedených osob dle potřeby a na další škole je osoba v doprovodu blíže nespecifikovaného zaměstnance školy. V poslední škole je návštěva doprovázena osobou, se kterou bude jednáno. V každé škole jsou dle dotazníku návštěvy někým doprovázeny, nicméně dle námi provedeného penetračního testu tomu tak na všech školách nebylo.

Penetrační testy

Pozitivním zjištěním byl fakt, že při pokusu o vstup do škol pouhým otevřením dveří nebo průchodem přes vrátnici či recepci došlo ve všech školách k účinnému uplatnění technických

či personálních zabezpečení škol. Nicméně pouze ve dvou z 10 škol jsem byl vyzván k prokázání své totožnosti a zapsání do „knihy návštěv“.

Při pokusu o volný pohyb po školních prostorách při čekání na doprovod došlo přesně v polovinách škol k jeho zamezení. V 5 případech byl volný pohyb umožněn, ve třech případech k této situaci došlo z důvodu chybějícího doprovodu. V sedmi případech došlo k doprovodu až na místo určení, ve třech případech byla pouze vysvětlena cesta. Při pokusu o volný odchod na toaletu či odchodu ze školy bylo umožněné se volně pohybovat v 7 případech, pouze ve 3 případech došlo téměř k neustálému doprovodu. Otázkou však zůstává, zda byl doprovod součástí personálního zabezpečení proti pohybu cizích osob po škole nebo byl doprovod spíše z důvodu složité cesty k místu určení. Výsledkem penetračního testu provedeného spolupracovníky Asociace bezpečná škola (Švajcar 2021) bylo překonání vrátnice a umožnění volného pohybu za použití smyšleného příběhu. Při stejném penetračním testu došlo k situaci, kdy byla cizí osoba potkána jedním ze zaměstnanců školy a ten pouze ukázal cestu a nechal osobu samotnou. Dle mého názoru není problém vstoupit do školy za použití krycí historky, nicméně i přes vstup za použití krycí historky by se ve škole žádná osoba neměla pohybovat bez dozoru. V námi provedeném penetračním testu došlo celkem na sedmi školách k situacím, kdy byl umožněn volný pohyb po budovách školy. Možným řešením pro zamezení této situace by bylo nastavení přesných pravidel pro návštěvy.

Vyhodnocení hypotéz

H1: Nejběžnějším technickým zabezpečením na školách zahrnutých do výzkumu jsou zamčené dveře se zvonkem.

Hypotéza 1 byla potvrzena odpověďmi na otázku č. 7 v dotazníkovém šetření – dotazník pro ředitele 10 ze 13 škol (76,9 %) využívá toto technické zabezpečení.

H2: Ve většině škol není prováděno systematické školení a cvičení pedagogického sboru a zaměstnanců pro případy ozbrojeného útočníka, aktivního střelce, umístění výbušniny apod.

Hypotéza 2 byla potvrzena odpověďmi na otázku č. 2 v dotazníkovém šetření – dotazník pro ředitele. 8 z 13 škol (53,8 %) neprovádí systematické školení a cvičení pedagogického sboru a zaměstnanců pro případy ozbrojeného útočníka, aktivního střelce, umístění výbušniny apod.

H3: V 90 % škol zahrnutých do výzkumu dojde k účinnému uplatnění technických či personálních zabezpečení při vstupu do budovy. (Při provedeném penetračním testu.)

Hypotéza 3 byla potvrzena. Ve všech školách (100%) došlo k uplatnění technických či personálních zabezpečení při vstupu do budovy.

H4: Většina škol (více než 90 % z dotázaných) by uvítala podporu v oblasti bezpečnosti.

Hypotéza 4 byla vyvrácena odpověďmi na otázku č. 4 v dotazníkovém šetření – dotazník pro ředitele. Pouze 8 z 13 škol (61,5 %) by uvítalo podporu v oblasti bezpečnosti.

Doporučení pro školy

Prvním krokem ke zlepšení bezpečnosti na škole je prostudování Metodiky pro aplikaci nové technické normy ČSN 73 4400 „Prevence kriminality – řízení bezpečnosti při plánování, realizaci a užívání škol a školských zařízení“ do praxe. Zkrácená verze má pouze 15 stran a obsahuje návod právě pro zlepšení bezpečnosti škol. Dle Sladkého et al. (2017) jsou pro vytvoření bezpečného prostředí na školách tyto čtyři základní kroky:

- „*Bezpečnostní audit definovaných hrozeb a rizik;*
- *instalace technických prostředků zabezpečení;*
- *zavedení organizačních a režimových opatření;*
- *školení a semináře.*“ (Sladký et al. 2017 s. 10)

Doporučení pro školy vyplývající z dotazníkového šetření pro učitele:

- Při společných učitelských poradách se zeptat, zda se všichni učitelé cítí na svém pracovišti opravdu bezpečně. V případě negativní odpovědi zjistit příčinu této skutečnosti. Některým osobám může více vyhovovat rozhovor v soukromí.
- Zavedení pravidelných školení a cvičení s námětem útoku ozbrojeného útočníka. Součástí školení by mělo být vysvětlení dané problematiky a ideálních postupů v různých situacích včetně konkrétních příkladů, aby došlo k pochopení důležitosti správné reakce. Součástí cvičení by měl být nácvik konkrétních dovedností spojených s útokem včetně:
 - neprodleného varování ostatních;
 - zavedení dětí do třídy;
 - invakuace – zabarikádování, uzamknutí ve místnosti a správného chování uvnitř;
 - informování o poloze nebezpečné osoby;

- rozptýlení – jedná se o jakoukoliv činnost, která by v případě přímého kontaktu s nebezpečnou osobou snížila úspěšnost jeho útoku (házení věcí, vytvoření hluku apod.);
- evakuace – pouze v případě, kdy je bezpečné opustit kryt, včetně bezpečného rozbíjení oken, překonávání výšek apod.;
- základy první pomoci při poranění;
- základy psychologie zaměřené na netradiční chování žáků.
- Nastavení jasných pravidel pro návštěvy:
 - návštěva musí být předem ohlášena;
 - návštěva musí být zapsána na vrátnici a označena cedulkou návštěva;
 - nepotřebné věci (batož apod.) si návštěva umístí na vrátnici do uzamykatelné schránky;
 - návštěva musí být neustále v doprovodu určené osoby;
 - informování rodičů o nově nastavených pravidlech pro návštěvy.
- Nastavení jasných postupů při kontaktu s neoznačenou neozbrojenou cizí osobou bez doprovodu:
 - odvedení osoby na vrátnici a opakování správného postupu.
- Nastavení jasných postupů při kontaktu ozbrojenou nebezpečnou osobou:
 - varování ostatních (vedení školy);
 - kontaktování Policie České republiky;
 - vyhlášení domluveného signálu rozhlasem;
 - uzamknutí či zabarikádování pedagogů s žáky ve třídách;
 - v případě možného bezpečného opuštění areálu (bezpečné opuštění areálu je složité a vždy záleží na konkrétní situaci, pro většinu situací je vhodnější evakuace a to z toho důvodu, že při střelbách na školách nedochází k překonávání dveří, tudíž by osoby v zabarikádované místnosti měly být v bezpečí);
 - vyčkání do zlikvidování nebezpečné osoby;
 - následování pokynů příslušníků bezpečnostních sborů.

Doporučení pro školy vyplývající z dotazníkového šetření pro ředitele:

- Zavedení pravidelných školení a cvičení viz doporučení vyplývající z dotazníkového šetření pro učitele.

- Zavedení pravidelných školení a cvičení s námětem útoku ozbrojeného útočníka. Při cvičení by mělo dojít k nácviku minimálně invakuace. Dále se nabízí rozptýlení dle ALICE (2022) a základy první pomoci.
- Nastavení jasných pravidel pro návštěvy, jasných postupů při kontaktu s neoznačenou neozbrojenou cizí osobou bez doprovodu a jasných postupů při kontaktu ozbrojenou nebezpečnou osobou viz doporučení vyplývající z dotazníkového šetření pro učitele.
- Zřízení vrátnice.
- Cílené působení na žáky se zaměřením na snížení jejich agresivity.
- Vytvoření zákrokových karet ve spolupráci s jednotlivými složkami integrovaného záchranného systému.

Doporučení vyplývající z penetračních testů:

- Nastavení jasných pravidel pro návštěvy, jasných postupů při kontaktu s neoznačenou neozbrojenou cizí osobou bez doprovodu a jasných postupů při kontaktu ozbrojenou nebezpečnou osobou viz doporučení vyplývající z dotazníkového šetření pro učitele.

Doporučení vyplývající ze SWOT analýzy:

- Potvrzení důležitost provedení, bezpečnostního auditu definovaných hrozeb a rizik, zavedení organizačních a režimových opatření, školení a seminářů, instalace technických prostředků zabezpečení vzhledem k nedostatkům vybraných škol a školských zařízení v připravenosti na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“.
- Potvrzení důležitosti některých z výše zmíněných doporučení při zlepšování připravenosti škol a školských zařízení na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“.

Doporučení vyplývající z provedené rešerše literatury, potvrzené dotazníkovými šetřeními, penetračními test, SWOT analýzou:

- Nutnost dokumentu, který by školy musely bez výjimek dodržovat a byl by právně závazný.

Závěr

Dle zjištěných skutečností jsou mezi úrovní připravenosti jednotlivých škol i pedagogů rozdíly. Tři ze čtyř hypotéz byly potvrzeny. Dotazník pro učitele odhalil fakt, že většina učitelů zná vhodné postupy při kontaktu s cizí osobou ve škole či po zaznamenání vniknutí aktivního střelce do budovy, více než polovina ze všech učitelů by uvítala podporu v této problematice. Zarážejícím zjištěním byl fakt, že 3 učitelé se ve své škole necítí bezpečně. Dalším negativním zjištěním byla neupřímnost v odpovědích, celkem v 5 různých školách ředitelé tvrdili, že dochází k systematickým cvičením a školením na řešenou mimořádnou událost, ale proti tomuto tvrzení stály odpovědi 27 respondentů ze stejných škol.

Ve většině škol není prováděno školení a cvičení pro učitele či žáky v případě útoku aktivního střelce. Většina ředitelů by uvítala podporu v oblasti bezpečnosti. Na většině škol je zřízená vrátnice či recepce. Doporučované postupy při reakci na vniknutí cizí, ozbrojené osoby či aktivního střelce do budovy jsou v některých školách různé. V případě útoku aktivního střelce je ve většině doporučena evakuace. Do žádné ze škol nebyl umožněn volný vstup. Ve většině škol však došlo v průběhu návštěvy k situacím. Kdy bylo možné se volně pohybovat po škole. V České republice chybí dokument relevantní k této problematice, který by školy musely bez výjimky dodržovat a byl by právně závazný.

5. Výzkum vnímání a interpretace varovných signálů

Byla zvolena (Sucharová, Brečka et al., 2023) kvantitativní metoda výzkumného šetření pomocí nestandardizovaného anonymního dotazníku. Tento dotazník obsahuje 18 otázek. Před odesláním dotazníku pedagogům, byl proveden betatest dotazníku, kterého se účastnilo 6 respondentů s pedagogickým vzděláním. Tento krok jsme zvolili, abychom zjistili srozumitelnost a přehlednost dotazníku. Výzkumné šetření bylo zahájeno 24.4.2023 a skončilo 9.5.2023. Respondenti byli pedagogové ze základních a středních škol Prahy 14. Respondenti nebyli limitováni pohlavím, věkem, ani délkou praxe. Jediným kritériem bylo pedagogické vzdělání a zaměstnání na základních nebo středních školách. Všem respondentům byl distribuován anonymní nestandardizovaný dotazník v elektronické podobě. Osloveno bylo celkem 16 škol, z nichž odpovědělo 62 respondentů.

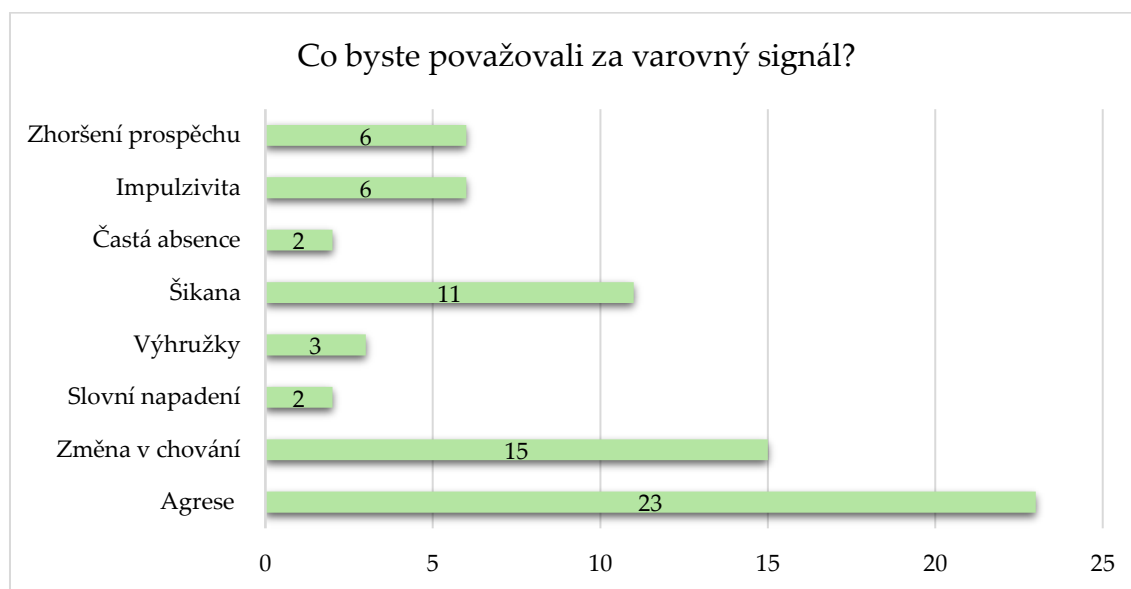
Otázkou je, co stojí za tak malou návratností? Připisujeme to zejména značné vyčerpání pedagogů vyplývající jak ještě z doznívajících následků pandemie Covid-19, tak také s problematikou spjatou s válkou na Ukrajině. Neopomenutelnou možností však může být také téma samotné, které může budít různé emoce, mj. i obavy a s nimi související neochotu se tímto tématem zabývat či k němu nějakým způsobem vypovídat. Ve hře je také nejistota a neznalost problematiky, které může vést k neochotě se k tématu vyjadřovat.

V anamnestické části dotazníku jsme zjišťovali pohlaví, věkovou skupinu respondentů, délku pedagogické praxe, typ školy, kde pedagog pracuje a počet žáků ve škole. Tato část dotazníku obsahuje 5 uzavřených otázek. Vlastní část dotazníku obsahuje 13 otázek, z toho jsou 2 otevřené a 11 uzavřených. Otázky ve vlastní části dotazníku jsou zaměřené na napadení pedagoga žákem. Další série otázek je orientovaná na varovné signály, které vnímají pedagogové u svých žáků před napadením či jinou mimořádnou událostí způsobenou žákem. V této části jsme použili i otevřené otázky. Závěr dotazníku je věnovaný připravenosti pedagogů na agresivní chování studentů nebo mimořádnou událost.

Výsledky dotazníkového šetření

Vymezili jsem si několik cílů, na které jsme pomocí anonymního dotazníku hledali odpovědi. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, co pedagogové identifikují jako varovný signál před napadením studentem. Obdobnou otázku jsme položili i respondentům dotazníkového šetření. Tuto otázku nalezneme v dotazníku pod č. 6., tedy co byste považovali za varovný signál? Otázka č. 6 je otevřená a respondenti mohli napsat vícero odpovědí. Tyto odpovědi na základě

podobnosti byly rozřazeny do 8 kategorií. Od 62 dotázaných pedagogů jsme dostali 68 odpovědí. Nejčastější odpovědí, kterou uvedlo 23 (34 %) respondentů byla agrese. Celkem 15 (22 %) dotázaných pedagogů identifikuje jako varovný signál změnu v chování. 11 (16 %) respondentů za varovný signál považuje šikanu. Své zastoupení měly i odpovědi zhoršení prospěchu (9 %), impulzivita (9 %), výhrůžky (4 %), slovní napadení (3 %) či častá absence (3 %).



Obr. 23: Co byste považovali za varovný signál?

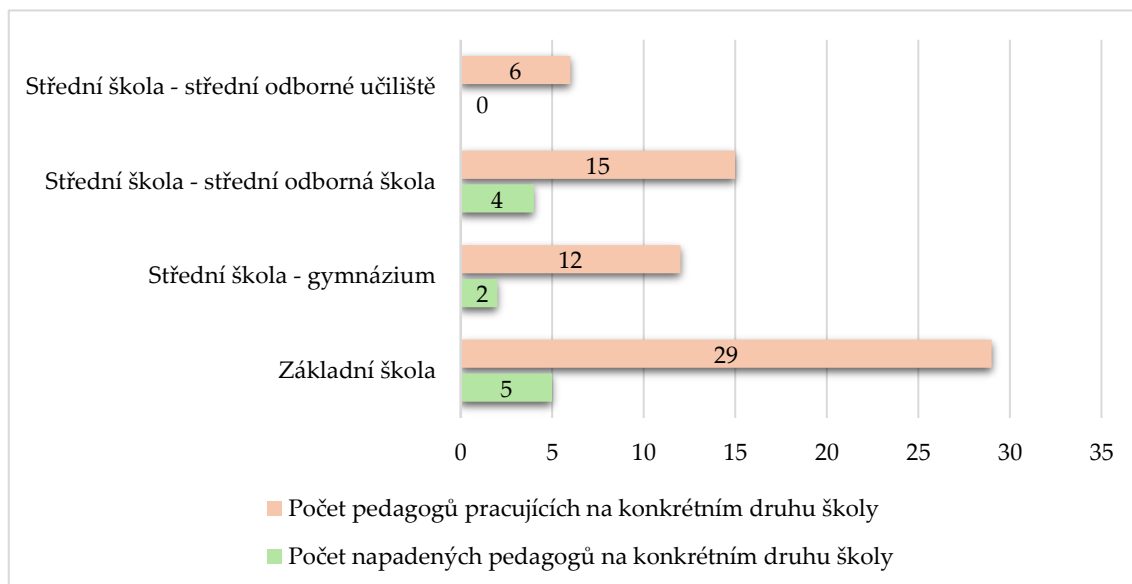
Dalším cílem bylo zjistit, s jakým typem napadení ze strany studentů se pedagogové setkávají nejčastěji. K vyhodnocení cíle nám poslouží otázka č. 7 a především otázka č. 8 z dotazníku. (Otázka č. 7 setkali jste se někdy s fyzickým či verbálním napadením ze strany studenta ve školním prostředí? A otázka č. 8 pokud jste byli napadeni, o jaký typ napadení se jednalo?) Z dotazníkového šetření vyplývá, že 51 (82 %) dotázaných pedagogů se s fyzickým napadením nikdy nesetkalo. 11 (18 %) dotázaných pedagogů má zkušenost s napadením studentem. Těchto 11 respondentů poté odpovídalo na otázku č. 8. Respondenti vybírali ze 4 možností typu napadení – urážky, nadávky; vyhrožování; fyzické napadení; ničení osobních věcí. 10 (91 %) respondentů uvedlo odpověď urážky, nadávky. 1 (9 %) respondent má zkušenost s výhrůžkami. Z námi provedeného dotazníkového šetření vyplývá, že nejčastější typ napadení pedagoga žákem jsou tedy urážky či nadávky, verbální a nonverbální (gesta) agrese.

Další výzkumnou otázkou bylo zjistit, na jakém druhu školy se pedagogové s fyzickým či verbálním napadením ze strany studenta setkávají nejčastěji. K vyhodnocení cíle jsme použili 2 otázky z dotazníkového šetření. Otázka č. 4 a otázka č. 7 z dotazníku (otázka č. 4 na jakém

druhu školy pracujete? A otázka č. 7 setkali jste se někdy s fyzickým či verbálním napadením ze strany studenta ve školním prostředí?).

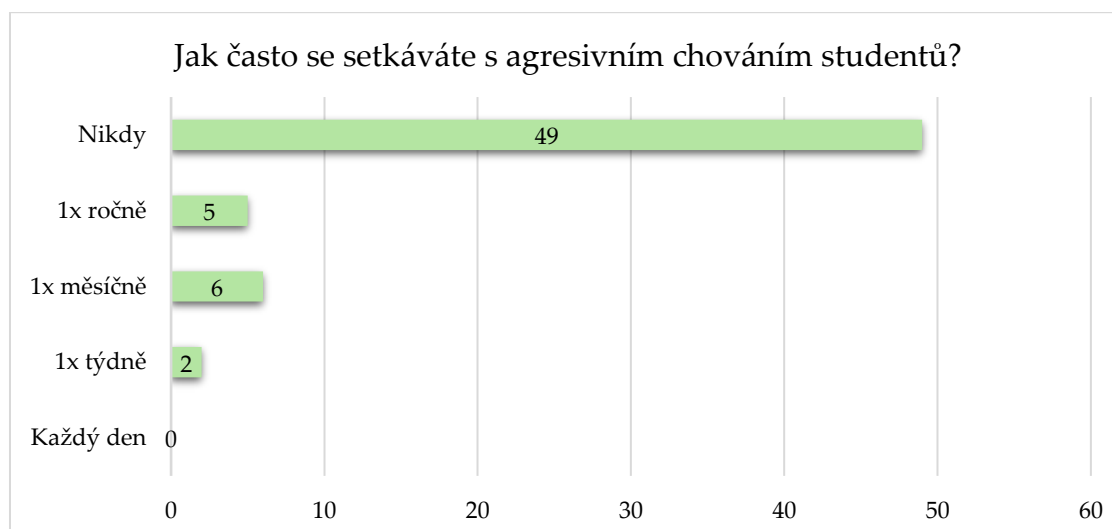
Obr.24: Napadení dle typu školy

Jak je vidět z grafického zpracování výsledků, nejvyšší četnost napadení (5) je na základních



školách. Ovšem pokud budeme brát v potaz nejen četnost ale i podíl podle počtu respondentů, pak k největšímu počtu incidentů dochází na středních odborných učilištích.

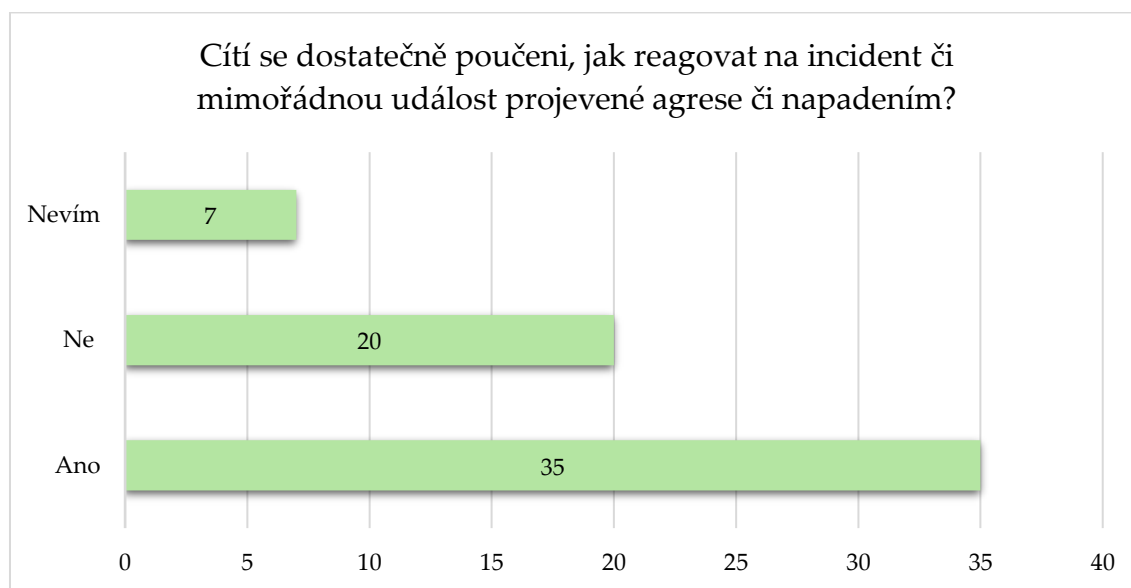
Třetím cílem bylo zmapovat četnost agresivního chování studentů vůči pedagogům. Otázka č. 14, která nám pomohla ke zjištění cíle (Otázka č. 14 jak často se setkáváte s agresivním chováním studentů?)



Obr. 25: Jak často se setkáváte s agresivním chováním studentů?

Celkem 49 (79 %) respondentů z 62 dotázaných se s agresivním chováním studentů vůbec nesetkává. 6 (10 %) dotázaných pedagogů se s agresivním chováním ze strany studenta setkává 1 x měsíčně. 1x ročně uvedlo 5 (8 %) respondentů. 2 (3 %) respondenti se s agresí setkávají 1x týdně. Žádný respondent neuvedl, že by se s agresí ze strany studenta setkával každý den.

Čtvrtým cílem bylo zjistit, zda se pedagogové cítí být dostatečně poučeni, jak reagovat na incident či mimořádnou událost projevené agrese či napadením. Nápomocná nám byla otázka č. 15. z dotazníku (Otázka č. 15 cítí se dostatečně poučení, jak reagovat na incident či mimořádnou událost projevené agrese či napadením?)



Obr. 26: Cítíte se dostatečně poučení?

Z celkového počtu 62 respondentů se 35 (57 %) respondentů cítí být dostatečně poučeno, jak reagovat na incident či mimořádnou událost projevené agrese či napadením. 7 (11 %) dotázaných respondentů se necítí být dostatečně poučeno a zbylých 20 (32 %) dotázaných neví.

Diskuze

Hlavní otázkou pro nás bylo, co pedagogové identifikují jako varovný signál před napadením studentem, Nejčastější odpovědí, kterou uvedlo 34 % respondentů byla agrese. Ale jak Martínek (2015), tak i Janošová (2016) uvádí, že agrese je už samotné chování, jednání vůči objektu nebo osobě se záměrem ublížit. Právě toto vnímáme jako nejdůležitější zjištění našeho šetření. Agrese není varovný signál, ale již samo rizikové jednání. Pokud někdo považuje agresi za varovný signál, tedy pokud bychom nehovořili o předcházející agresi v historii jednání jedince, pak vlastně není schopen vnímat jakékoliv pravé varovné signály tomuto konání

předcházející. V takovém případě je každá agrese pro daného jedince bleskem z čistého nebe, kterému jako by nic nepředcházelo. Neschopnost rozlišit mezi varovným signálem a samotným incidentem – agresivním aktem je alarmující. Jsem si vědomi malého vzorku respondentů, ze kterého tento výsledek vyplývá, ale o to více je nutné jej podrobit dalšímu zkoumání. Pokud se tento trend potvrdí i na robustnějším vzorku, což předpokládáme, našli jsme jeden ze základních klíčů k porozumění těmto druhům incidentů a tím je neschopnost rozpoznat varovné signály a opravdu čekat na incident samotný.

Publikace Indicators of School Crime and Safety: 2019 (dále ISCS), vydanou v červenci 2020 v Americe. Na statistickém šetření v této publikaci se podíleli The Bureau of Justice Statistics a National Center For Education Statistics pokládala otázky učitelům veřejných po celé USA. Tato publikace je vhodná k porovnání s prvním a druhým cílem našeho šetření. Prvním cílem bylo, zjistit s jakým typem napadení se pedagogové setkávají nejčastěji a druhým cílem bylo, zjistit na jakém druhu školy, se pedagogové s napadením ze strany studenta setkávají nejčastěji. Publikace ISCS se zabývá všemi formami rizikového a problémového chování studentů v USA, tyto fenomény analyzuje, komparuje a vyhodnocuje. Pro naše účely použijeme pouze analýzy a statistiky, které souvisejí s napadením pedagoga žákem. V této publikaci je uvedena statistika, s jakým typem napadení se pedagogové setkávají nejčastěji a na jakém druhu školy se pedagogové s napadením setkávají nejčastěji, tato studie probíhala ve školním roce 2015-2016.

V USA nemají druhy středních škol, tak jako máme v ČR. Abychom mohli námi dosažené výsledky porovnat s USA museli jsme v kapitole vyhodnocení v podkapitole vyhodnocení cílů práce vyhodnotit výsledky nejprve dle druhu střední školy a následně druhy nerozlišovat a uvést výsledek v součtu všech druhů středních škol. Proto jsme se rozhodli, že v této kapitole nebudeme rozlišovat druhy středních škol. Celkem 18 % respondentů našeho dotazníkového šetření má zkušenost verbálním napadením. ISCS uvádí, že 10 % pedagogů bylo verbálně napadeno a 6 % respondentů bylo napadeno fyzicky. Žádný z našich respondentů tuto zkušenost nemá.

Pedagogové, kteří uvedli, že byli napadeni studentem, se také liší dle druhu školy. ISCS uvedla že 9 % pedagogů pracujících na základní škole bylo napadeno studentem a 11 % respondentů bylo napadeno fyzicky. Na středních školách se s fyzickým násilím setkali 2 % pedagogů a 9 % bylo napadeno verbálně. Z našeho dotazníkového šetření vyplývá, že 17 % respondentů pracujících na základní škole bylo napadeno verbálně, 18 % respondentů, kteří pracují na střední škole.

Žádný z respondentů pracující jak na základní, tak na střední škole nemá zkušenost s fyzickým napadením.

Třetím cílem našeho šetření bylo zmapovat četnost agresivního chování studentů vůči pedagogům. Celkem 79 % respondentů našeho dotazníkového šetření uvedlo, že se s agresivním chováním nikdy nesetkalo. Společnost Cepros prováděla výzkum agresivní chování žáků ve školách z pohledu učitelů a žáků 2. stupně (Csemy et al. 2014). Výzkumný projekt probíhal mezi lety 2010-2013 v české republice, respondenti projektu byli také pedagogové ze základních a středních škol. Cepros uvádí, že 52 % respondentů se s agresí nikdy nesetkalo. Odpověď typu s agresivním chováním se setkávám 1x ročně v Cepros uvedlo 29 % respondentů, u nás se jedná o 8 %. Ve 12% zastoupení našich respondentů se s agresivním chováním ze strany žáka setkává 1 x měsíčně a více v porovnání s 19% zastoupením Cepros. Csemy říká, že se slovní agresí žáků vůči své osobě se v přibližně stejné míře setkávají muži i ženy, jednotlivé věkové skupiny učitelů i učitele s různou délkou praxe. Výsledky našeho šetření při toleranci 10 % se shodují pouze v odpovědi – s agresí se setkávám 1x měsíčně a více. Ostatní odpovědi našeho dotazníkového šetření jsou výrazně lepší než u výzkumu, který prováděl Csémy. Můžeme vidět 27% rozdíl v odpovědi – nikdy jsem se s fyzickým napadením nesetkal. Kolář uvádí (Kolář,2001), že pedagogové mohou mít problém s veřejným přiznáním, že se stali oběťmi agresivního chování žáka. Tuto skutečnost berou jako selhání.

Asociace bezpečná škola ve svém výzkumném šetření (Sladký, Brečka, 2022b) položila obdobnou otázku jako my našim respondentům. Cítí se být dostatečně poučení, jak reagovat na incident či mimořádnou událost projevené agrese či napadením? Tato otázka byla položena v dotazníkovém šetření související se čtvrtým cílem šetření. Čtvrtým cílem bylo zjistit, zda se pedagogové cítí být dostatečně poučení. Asociace zkoumala, zda jsou všichni zaměstnanci dostatečně poučení, jak reagovat na incident či mimořádnou událost projevené agrese či napadením. Z výzkumného šetření vyplynulo, že 59 % škol má dostatečně poučené své pedagogy. Z našeho výzkumu vyplynulo, že 57 % se cítí být dostatečně poučení. Z výzkumu Asociace bezpečná škola plyne, že školy se primárně spoléhají na ústní instrukce a reakce v případě incidentních situací. Tento výsledek jasně ukazuje, že ve většině škol stále převažuje názor, že ústní instrukce jsou dostatečné. Stále se objevuje přesvědčení, že na naší škole se nic nestane. Je pravděpodobné, že stejně smýšlely i školy, které se nakonec staly místem násilného incidentu. Ve školním prostředí by se měla uplatňovat zásada řízení rizik, která říká, že i malé nebo velmi malé riziko by mělo být zpracováno, pokud by následky rizikové události byly pro jednotlivce nepřijatelné.

Závěr

Vzdělávat nejen pedagogy, ale také ostatní zaměstnance školy a studenty. Nejvhodnějším způsobem osvěty, jsou preventivní programy, které by pedagogy seznamovali s opatřeními, jak reagovat na konkrétní mimořádnou událost. Poskytovat návody konkrétních postupů, které by vedli teoretický i praktický výcvik, tak aby reflektoval nejčastější situace, ke kterým v rámci školního prostředí dochází. Vhodným programem je vzdělávací seminář k principům řízení rizik „útočník ve škole“ a vnímání varovných signálů – Asociace bezpečná škola pořádá odborný seminář s cílem detailněji seznámit účastníky školských zařízení s principy řízení bezpečnosti v rámci projektu "bezpečná škola". Hlavním cílem semináře je zajistit, aby jednotlivé aspekty bezpečnosti tvořily součást jednotného preventivního celku a aby pedagogové dokázali včas rozpoznat varovné signály, které jsou vysílány. Jak z našeho šetření vyplývá, je to právě neznalost problematiky varovných signálů, jejich vnímání a interpretace, která je příčinou eskalace incidentu.

6. Analýzou vybraných incidentů ve školách a školských zařízeních

K získání dat (Brečka et al, 2023d) pro vypracování kazuistik bylo dotazováno v okrese Liberec 144 škol formou e-mailové korespondence. V rámci sběru dat o medializovaných případech byly použity informace z oficiálních stránek i sociálních sítí internetových zpravodajství. Tyto případy byly vypracovány ve formě kazuistiky a následně komparovány a analyzovány. Porovnávaly se zejména faktory jako např.: místo, druh školy, pohlaví, věk, typ zbraně, možná příčina, rodinné zázemí, psychologický profil i následky incidentu. Tyto faktory byly následně graficky znázorněny pomocí tabulek k usnadnění porovnání případů. Nakonec byly s pomocí odborných zdrojů shrnuty návrhy na zlepšení bezpečnosti škol a školských zařízení.

Díky veřejně přístupnému rejstříku škol v ČR na webových stránkách MŠMT byly za účelem této práce kontaktovány všechny školy v okrese Liberec. Pro praktickou část mé bakalářské práce bylo od února 2022 do července 2022 kontaktováno formou e-mailové korespondence 144 škol v okrese Liberec. Kontaktovali jsem mateřské školy (MŠ), základní školy (ZŠ), základní specializované školy (ZŠS), střední školy (SŠ), gymnázia a různé diagnostické ústavy. Zpětnou vazbu poskytlo 78 škol, avšak pouhých 7 škol navázalo spolupráci viz Tabulka na obr. 27.

Obr. 27: Školy a školská zařízení v okrese Liberec

	Celkem	Osloveno	Spolupracovalo – s případem	Reagovalo – bez případu	Nereagovalo
MŠ	44	44	0	32	12
ZŠ	69	69	4	32	33
SŠ	22	22	1	16	5
Ostatní	9	9	2	2	5
Celkem	144	144	7	71	66

Školy, které nereagovaly na první pokus byly kontaktovány podruhé, avšak se stejným negativním výsledkem. S řediteli škol reagujících na e-maily byly sjednány termíny osobní schůzky. V případech, kdy se osobní schůzka vzhledem k situaci nemohla uskutečnit, byl využit videohovor přes MS Teams či datová schránka, která poskytuje ochranu dat. Sběr dat byl ztížen pandemickou situací, kdy od nástupu onemocnění Covid-19 v březnu 2020 byly školy nuceny

precházet z prezenční na distanční výuku a celá společnost podléhala bezpečnostním opatřením proti nákaze. Taktéž situaci ve školství významně ovlivnila Ruská invaze na Ukrajinu, jež začala v únoru 2022. Pro školy to znamenalo začleňování a poskytování základního vzdělání a péče pro uprchlé děti a mládež z Ukrajiny, což vyžaduje mnoho kapacitních a organizačních změn. Poslední roky tak byly pro školství těžkým obdobím. Domníváme se, že většina škol nereagovala právě z tohoto důvodu.

Celkem bylo analyzováno 9 kasuistik z okresu Liberec a 12 medializovaných případů v ČR mezi lety 2022-3.

Analýza a komparace kasuistik

Výsledky analýzy a komparace kasuistik uvádíme nejdříve souhrnně v tabulkách na obr. 28 a 29.

Obr. 28: Kazuistiky v okrese Liberec

Místo	Škola	Subjekt/Oběť	Pohlaví	Věk	Typ zbraně	Druh incidentu	Následky incidentu
Okres Liberec	ZŠ	žákyně	žena	14	/	záškoláctví	řešeno PČR
Okres Liberec	ZŠ	žákyně	žena	14	/	vyhrožování	řešeno PČR, vyřešeno
Okres Liberec	SŠ	žák	muž	15	/	šikana, kyberšikana	řešeno interně, vyřešeno
Okres Liberec	ZŠ spec.	žák*/žák	muži	14	/	fyzické napadení	střední zranění, řešeno soudně
Okres Liberec	ZŠ spec.	žák*	muž	16	/	agrese, vyhrožování, pohlavní styk s nezletilou	řešeno soudně
Okres Liberec	ZŠ spec.	žák*	muž	14	/	opakované těžké ublížení na zdraví, krádež, záškoláctví	řešeno soudně
Okres Liberec	ZŠ spec.	žák*	muž	15	/	problémové chování, poškozování školního majetku	řešeno interně, vyřešeno
Okres Liberec	ZŠ	žák*	muž	15	/	verbální a fyzická agrese	řešeno interně
Okres Liberec	ZŠ	žák	muž	15	/	verbální i fyzická agrese, záškoláctví, předávkování OPL	řešeno soudně

(U subjektů označených * byly zjištěny poruchy chování/LMP.)

Obr. 29: Medializované případy v ČR

Místo	Škola	Subjekt/Oběť	Pohlaví	Věk	Typ zbraně	Druh incidentu	Následky incidentu
Hradec Králové	ZŠ	učitel/žák	muži	13	/	škrcení	lehká zranění studenta
Ostrava	SŠ	učitel/žák	muži	22	/	verb. agrese, pohlavky	lehká zranění studenta
Hustopeče	SŠ	žák	muž	neuvezeno	pistole	držení plynové pistole	bez zranění
Praha - Míchle	SŠ	žák/učitel	muž	19	mačeta	útok mačetou na pedagoga	úmrtí pedagoga
Praha	ZŠ/SŠ	žák*	muž	neuvezeno	nůž	držení chladné zbraně	bez zranění
Klatovy	ZŠ	učitel/žákyně	muž/žena	13	/	pohlavní zneužití a ohrožování výchovy dítěte	psychické trauma dívky
Pardubice	SŠ	žák*/kolemdoucí	muž	19	NVS	uložení NVS, útok sekerou na kolemdoucího, požití jedu	vražda, sebevražda
Praha	VŠ	student*	muž	neuvezeno	NVS	ohlášení NVS - planý poplach	bez zranění
Jablonec n.Nisou	ZŠ	rodič/ředitelka	muž/žena	40	pistole	fyzická a verb. agrese, vyhrožování pistolí	lehká zranění ředitelky
Český Krumlov	SŠ	žák	muž	19	nůž	vydírání s použitím nože	bez zranění
Česká Třebová	ZŠ	žáci	muži	nezletilí	nůž	rvačka	lehká zranění
Přerov	MŠ	policista	muž	neuvezeno	pistole	neúmyslně vystřelená rána při manipulaci se zbraní	bez zranění

(U subjektů označených * byly zjištěny psychické problémy.)

Pro účely této práce bylo shromážděno celkem 21 případů, 9 z nich bylo získáno ve spolupráci se školskými zařízeními v okrese Liberec. Tato strategie byla zvolena proto, že na rozdíl od medializovaných případů se v rámci kazuistik dalo od ředitelů škol zjistit mnohem více informací jak o samotných žácích, tak i o jejich rodinných poměrech. V konečném důsledku tak analýzy těchto případů přinášejí hlubší vhled do problematiky. Cílem médií je obvykle šokovat a nalákat co nejvíce čtenářů, což se často odráží i na typu zpravodajství. Když zběžně porovnáme obsah obou tabulek, Tabulka č. 3 zahrnuje mnohem závažnější činy, než Tabulka č. 2. Jedním z důvodů může být právě to, že školy obvykle nemají takový vliv na to, co o závažných incidentech napíše média, zatímco kazuistiky jimi byly poskytnuty dobrovolně, čímž byl tok informací naprosto v jejich režii. Otázkou je, zda opravdu všechny školy poskytly své nejzávažnější případy. Přestože jsou všechny kazuistiky anonymní včetně názvů škol, je pochopitelné, že by pro některé ředitele škol znamenalo zveřejnění závažných případů jistý risk.

Okruh případů pro kazuistiky byl poměrně úzký, přesto jen v okrese Liberec bylo nutné kontaktovat 144 školských zařízení. Medializované případy nabízejí větší diverzitu; nejvyšší počet případů (3) proběhl v Praze, dále 2 případy v Pardubickém kraji. Zbylé případy se odehrály po jednom v krajích Královéhradeckém, Moravskoslezském, Jihočeském, Jihomoravském, Plzeňském, Libereckém a Olomouckém. Dle webu PČR byla za rok 2022 nejvyšší trestná činnost evidována v Praze, následně v Moravskoslezském kraji. Dalo by se tedy říci, že čím větší město, tím vyšší může být potenciální kriminalita. Jen v Praze bylo za minulý rok spácháno 40 704 skutků z celkových 181 991 skutků, tedy 22,4 % (PČR, 2023). To znamená, že každý pátý trestný čin se stal na území Prahy.

Co se týče typu školských zařízení, nejméně případů je z institucí na okraji věkové škály. Jedná se o 1 případ z mateřské školky a 1 případ z vysoké školy. Ze zbylých případů převládá 13 incidentů na základních školách, následně střední školy s 6 případy. Výsledek je ovlivněn především velmi nízkým počtem spolupracujících škol. Všechny incidenty z kazuistik proběhly kromě jednoho středoškolského na základních školách, přičemž je věkové rozpětí aktérů velmi úzké (14-16 let). Medializované případy jsou mnohem více diferenciované, nejen věkem aktérů, ale i proto, že zahrnují celou škálu od MŠ do VŠ. Celkově se dá vypožorovat, že s vyšším věkem žáka/studenta bývá spojen i vážnější čin. Je zajímavým faktem, že v obou případech, ve kterých došlo k úmrtí, figurovali pachatelé, jimž bylo v době skutku 19 let. Tabulka 3 také napovídá, že tendence přinést si do školy zbraň bývá vyšší u starších žáků/studentů. Zatímco u kazuistik nebyla zbraň zaznamenána, v medializovaných případech se jednalo pouze o jeden

incident s nožem na základní škole. Frekvence výskytu zbraní v medializovaných případech je velmi vysoká, v našem případě je to 75 %.

Z hlediska pohlaví jsou čísla vcelku všeřikající. „U jedinců mužského pohlaví dochází k poruchám chování mnohem častěji než u žen.“ (Blažek et al., 2019). Z 21 případů se pouze ve dvou jedná o ženy. Navíc jsou jejich skutky v porovnání s ostatními daleko méně závažné. Žena se v jednom z těchto případů dopustila verbální agrese, zatímco skutky mužů se zde většinou uchylují k fyzické agresi v různých stupních intenzity. Z osobnostního hlediska většina aktérů v námi rozebíraných incidentech sdílí jisté vlastnosti. Martínek popisuje poruchu chování s protispolečenskými rysy jako nejzávažnější poruchu chování u dětí a mladistvých. Vyznačuje se lhaním, záškoláctvím, agresivním chováním k lidem i zvířatům, krádežemi, útoky z domova, vandalismem, a zvýšenou tendencí k užívání zbraní a zakládání požárů. U chlapců se objevuje pětikrát častěji než u dívek a je ovlivněna prostředím a dědičností. Obecně je vyšší pravděpodobnost výskytu této poruchy, pokud dítě pochází z prostředí rozvrácené rodiny, která výchovu pojímá velmi lhostejně, agresivně, nebo dítě zanedbává. Dalším vlivným faktorem může být i to, zda mají rodiče také tendenci ke kriminálnímu a agresivnímu chování vůči společnosti, ale i v rodině mezi sebou. Budoucnost takového dítěte je velmi ohrožena; ve více jak polovině případů propadne delikvenci a kriminální recidivě (Martínek, 2015).

Z psychologického hlediska se v případech, jež analyzujeme, jedná o jedince, kteří jsou svým způsobem na okraji společnosti, nezapadají, jsou ostatními považováni za ty divné, problémové. I v nepříliš rozsáhlých člancích o medializovaných případech se často zmiňují psychické problémy pachatele. V rámci kazuistik se závažnější případy odehrávaly na základních specializovaných školách a charakterizovaly je poruchy chování či lehké mentální postižení. Jak též víme z kazuistik, mnoho zmíněných žáků také pocházelo z nestabilních rodin. Rodina je ovšem velmi významným faktorem v intervenci deviantního chování (Svoboda Hoferková, Bělík, 2019). Děti z harmonických rodin tak mají logicky mnohem vyšší šanci na nápravu.

V poslední kolonce jsme shrnuli způsob řešení incidentu a popřípadě jaké následky si odnesla oběť. V několika získaných kazuistikách došlo k úspěšnému internímu řešení problému. Zbylé případy byly často řešeny soudně a došlo k přidělení kurátorského dohledu, který také přispěl ke zlepšení. V rámci jednoho případu pomohla k eliminování problému spolupráce s PČR. Medializované případy se až na jeden z nich bez přítomnosti PČR neobešly. Ačkoliv se 5 z 11 případů obešlo bez zranění, vzniklé situace svou vážností a potenciálním nebezpečím pro okolí vyžadovaly příjezd složek IZS. Ve 4 dalších případech si oběti odnesly mírnější následky.

Zbývající 2 případy jsou svou závažností extrémní, jelikož došlo k vraždám dvou obětí a jedné sebevraždě pachatele. U případů z kazuistik si můžeme díky většímu množství informací u některých případů povšimnout i pozitivního vývoje situace. Medializované případy ale mnohdy přestanou být atraktivní pro svět ve chvíli, kdy se rozhodne o trestu pro pachatele, a v tu chvíli je nám náhled na jejich další počínání odepřen. Někdy dokonce causa vyznívá do ztracena ještě před výsledkem práce orgánů činných v trestním řízení. Zůstává tedy otázkou, do jaké míry je možná náprava konkrétních provinilců. V případě vraždy kolemjdoucího si pachatel vzal život. Pachateli brutální vraždy učitele byl nedávno zvýšen trest na 14 let za mřížemi (Bádal, 2023). Incidenty takové závažnosti jsou našťastí v České republice poměrně ojedinělé. Přesto by mělo být cílem každé vzdělávací instituce předcházet takovým situacím, nebo usilovat alespoň o získání vhodných prostředků a postupů k jejich řešení.

Závěr

Z výše uvedené analýzy vyplývá hned několik zjištění. Jako první je nutné zmínit jasnou převahu mužů/chlapců před ženami/ dívkami v roli pachatele incidentu. Dalším je, že s vyšším věkem roste nebezpečnost takového útoku, což souvisí nejen s větší fyzickou silou, ale zejména s vyšším rozvojem kognitivních funkcí a většími znalostmi pachatele co se týče možného způsobu spáchání činu. Zároveň lze mluvit i o určitém rozvrstvení dle věku. Velice málo incidentů v ČR je pácháno buď velmi mladými anebo naopak lidmi na či za hranicí 18 roku věku. Jako kritický se jeví věk 14-15 let. Což odpovídá de facto konci druhého stupně základní školy. V ČR jsou incidenty zpravidla vedeny beze zbraně, u starších pachatelů se ale ve větší míře objevují zbraně chladné. Přítomnost duševní poruchy se u pachatelů také objevuje často.

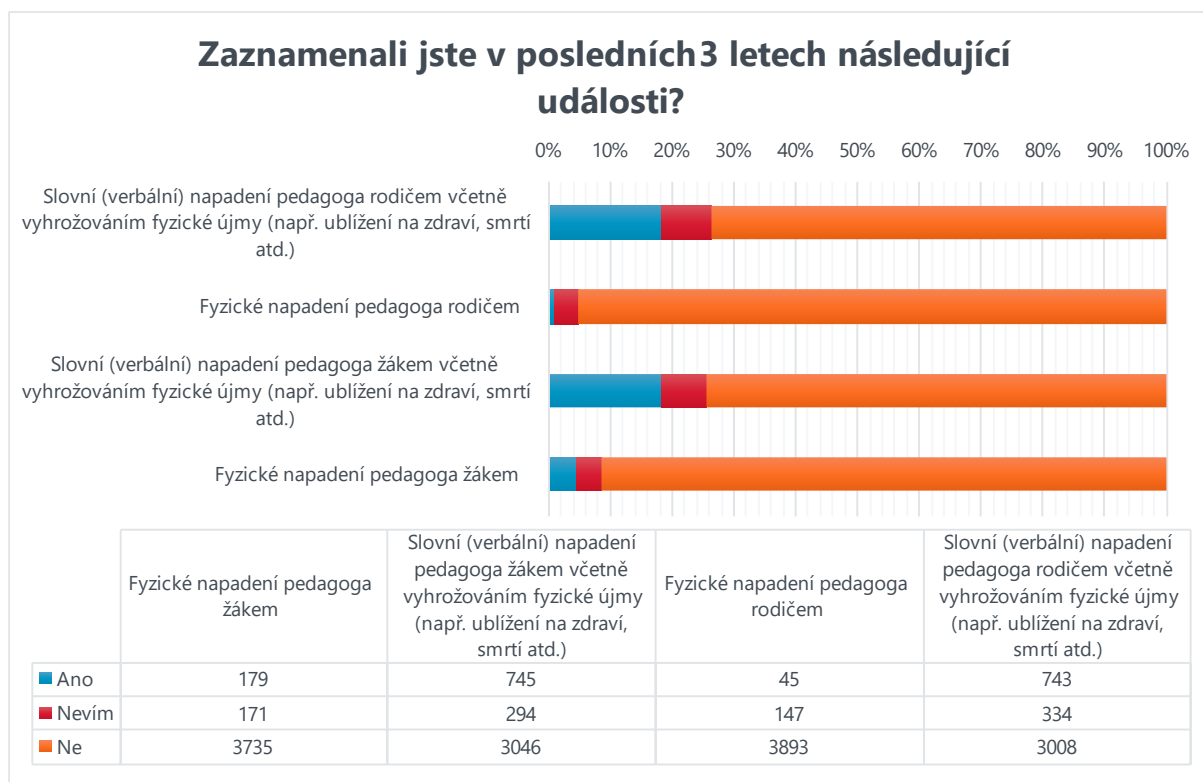
Školy by měli věnovat pozornost jak prevenci sociálně patologických tak také vzdělávání pedagogů v problematice agrese a agresivity a správné zaznamenávání a interpretaci varovných signálů.

7. Výsledky výzkumu Prevence agrese ve školách a školských zařízeních z roku 2023

Výzkum Prevence agrese ve školách a školských zařízeních z roku 2023 navazuje na prvotní výzkum v této oblasti s názvem Prevence agrese ve školách a školských zařízeních (Sladký, Brečka a kol, 2022b).

Výzkum byl realizován Asociací bezpečná škola z.s. ve spolupráci s Ministerstvem vnitra České republiky. Sběr dat proběhl od 24.5.2023 do 30.11.2023. Osloveny byly základní a střední školy v České republice, resp. jejich pracovníci. Celkově odpovědělo 4085 pedagogů, což z výzkumu činí největší výzkum na toto téma realizovaný v České republice. Jednalo se o dotazníkové šetření. Dotazník měl celkem 36 otázek z nichž pro zde zpracované téma jsou relevantní zejména položky: Slovní (verbální) napadení pedagoga rodičem/ žákem včetně vyhrožování fyzické újmy (např. ublížení na zdraví, smrti atd.); Fyzické napadení pedagoga žákem / rodičem; Byl jste někdy vy sám ve škole fyzicky napaden?; Kolikrát jste byl fyzicky napaden?; Pokud jste byl fyzicky napaden ve škole, jaký byl situační kontext?; Pokud jste byl fyzicky napaden ve škole, jakého pohlaví byl pachatel?; Pokud jste byl fyzicky napaden ve škole, kdo byl pachatel?; Pokud byl pachatelem žák (student), jaký byl jeho věk?; Pokud byl pachatelem žák (student), máte informace, že před spácháním útoku trpěl nějakým duševním onemocněním?; Pokud jste se s fyzickým napadením ze strany žáka (studenta) setkali, jak byste popsali varovné signály?; Byl jste někdy vy sám ve škole verbálně napaden?; Kolikrát jste byl verbálně napaden?; Pokud jste byl verbálně napaden ve škole, jaký byl situační kontext?; Pokud jste byl verbálně napaden ve škole, jakého pohlaví byl pachatel?; Pokud jste byl verbálně napaden ve škole, kdo byl pachatel?; Pokud byl pachatelem žák (student), jaký byl jeho věk?; Pokud byl pachatelem žák (student), máte informace, že před spácháním útoku trpěl nějakým duševním onemocněním?; Pokud jste se s verbálním napadením ze strany žáka (studenta) setkali, jak byste popsali varovné signály?; Co byste považovali za varovný signál?

Výsledky odpovědí na otázky, zda v posledních 3 letech zaznamenali Slovní (verbální) napadení pedagoga rodičem / žákem včetně vyhrožování fyzické újmy (např. ublížení na zdraví, smrti atd.); Fyzické napadení pedagoga žákem / rodičem shrnuje následující graf (obr 30.)



Obr. 30: Zaznamenali jste v posledních 3 letech následující události?

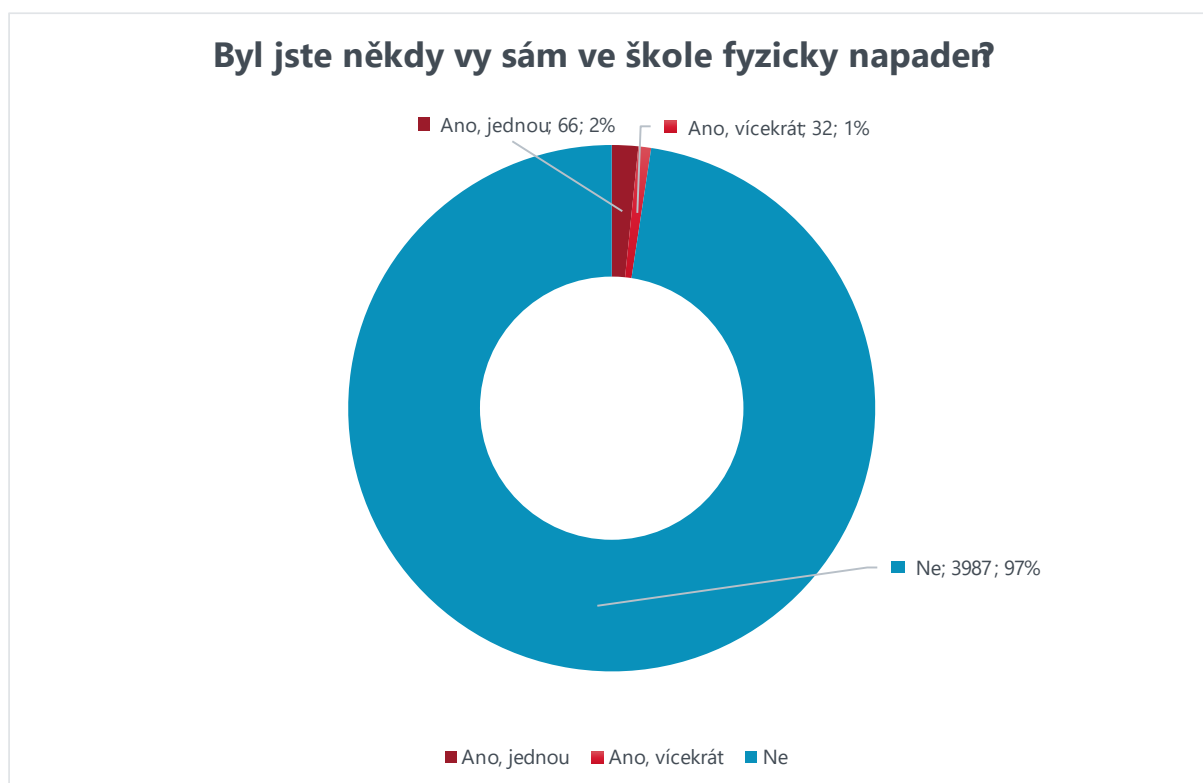
I když na první pohled převažují negativní odpovědi, je důležité si uvědomit, že za každou pozitivní odpověď se skrývá incident, který není možné ignorovat. Navíc zajímavé jsou odpovědi „nevím“. Znamená to, že respondent nedokáže vyhodnotit, zda situace byla nebo nebyla napadením? Právě toto téma, poznání a identifikace incidentu, agrese a varovných signálů se dále prolíná celým výzkumem.

Tyto "nevím" odpovědi mohou ukazovat na složitost interpretace a rozpoznání agresivního chování, což zdůrazňuje potřebu dalšího zkoumání této problematiky a vytváření prostoru pro otevřenou diskusi.

Je klíčové si uvědomit, že vnímání napadení může být subjektivní a závislé na mnoha faktorech, jako je kulturní pozadí, osobní zkušenosti či současný emoční stav. Proto je nezbytné zkoumat různé perspektivy a faktory, které ovlivňují identifikaci a interpretaci agresivního chování. Tento multidimenzionální přístup nám umožňuje lépe porozumět povaze konfliktů a agresivního chování a následně vypracovat účinné strategie prevence a intervence.

Výsledky odpovědí se do značné míry shodují s přecházejícím šetřením (Sladký, Brečka a kol, 2022).

Otázka Byl jste někdy vy sám ve škole fyzicky napaden? Je zpracována do grafu (obr. 31)



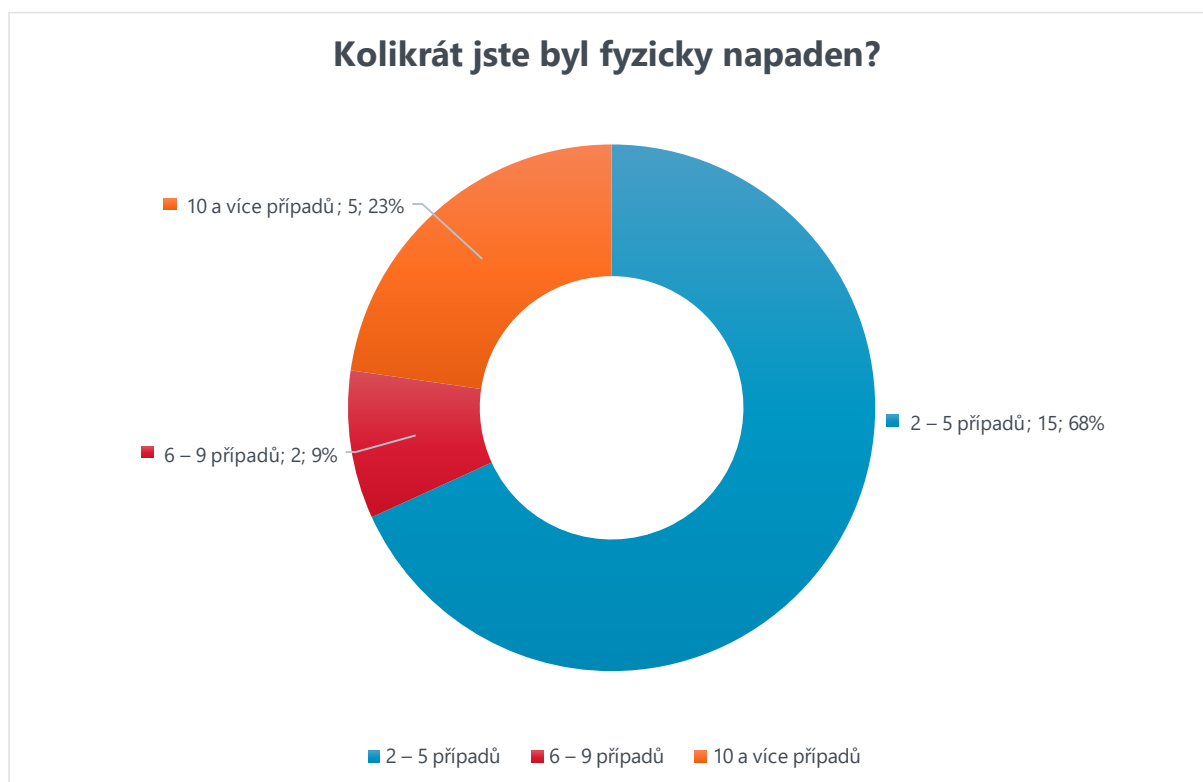
Obr. 31: Byl jste někdy vy sám ve škole fyzicky napaden?

I zde se setkáváme s malým počtem pozitivních odpovědí, ale stejně jako u předchozí otázky platí, že za každou pozitivní odpověď se skrývá incident, který může mít různě intenzivní negativní dopad na všechny zúčastněné strany. Zvláště opakující se incidenty vyžadují zvýšenou pozornost, protože s vysokou pravděpodobností signalizují závažnější patologie.

Je nezbytné, aby pedagogové, školský personál a rodiny společně pracovali na identifikaci a řešení těchto opakujících se incidentů. Analyzovat vzory chování, hledat společné faktory a přijímat preventivní opatření je klíčem k tomu, abychom předešli dalším negativním důsledkům.

Taková systematická a koordinovaná reakce je nezbytná pro posílení bezpečnosti a pohody ve školním prostředí. Pouze prostřednictvím spolupráce a účinného řízení můžeme zajistit, že škola bude místem, kde se žáci cítí chráněni a podporováni ve svém osobním a akademickém rozvoji.

S tím souvisela i otázka, kolikrát k napadení případně došlo, viz obr. 32.



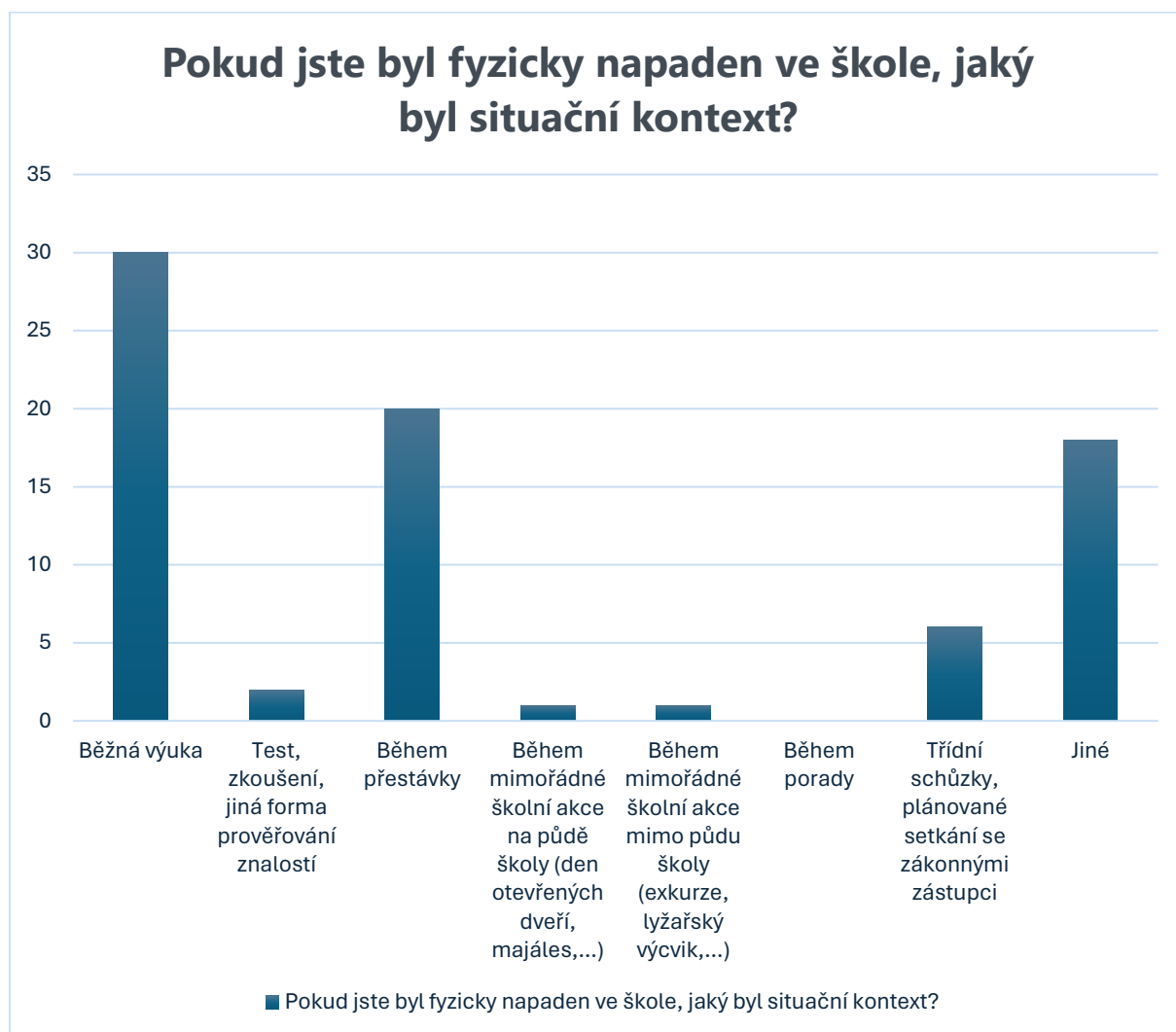
Obr. 32: Kolikrát jste byl fyzicky napaden?

Právě na počet fyzických útoků se ukazuje ta nejzávažnější patologie. Opakované incidenty naznačují, že nemůžeme jednoduše přičítat tyto události náhodě. Je zřejmé, že je třeba hlouběji proniknout do kořenů tohoto opakujícího se chování a nalézt jeho příčiny.

Taková systematická analýza musí zahrnovat široké spektrum faktorů, včetně osobních zkušeností žáka, rodinné dynamiky a prostředí ve škole. Je nezbytné, aby se pedagogové a školní management aktivně zapojili do tohoto procesu, aby byli schopni rozpoznat varovné signály a poskytl odpovídající podporu a intervence.

Tím, že se zaměříme na tyto hlubší kořeny a faktory, které přispívají k opakované fyzické agresi, můžeme lépe porozumět tomuto problému a vyvinout účinná opatření na jeho řešení. Je to úkol, který vyžaduje spolupráci mezi školami, rodinami a komunitami, abychom zajistili bezpečnější a podpůrnější prostředí pro všechny zúčastněné.

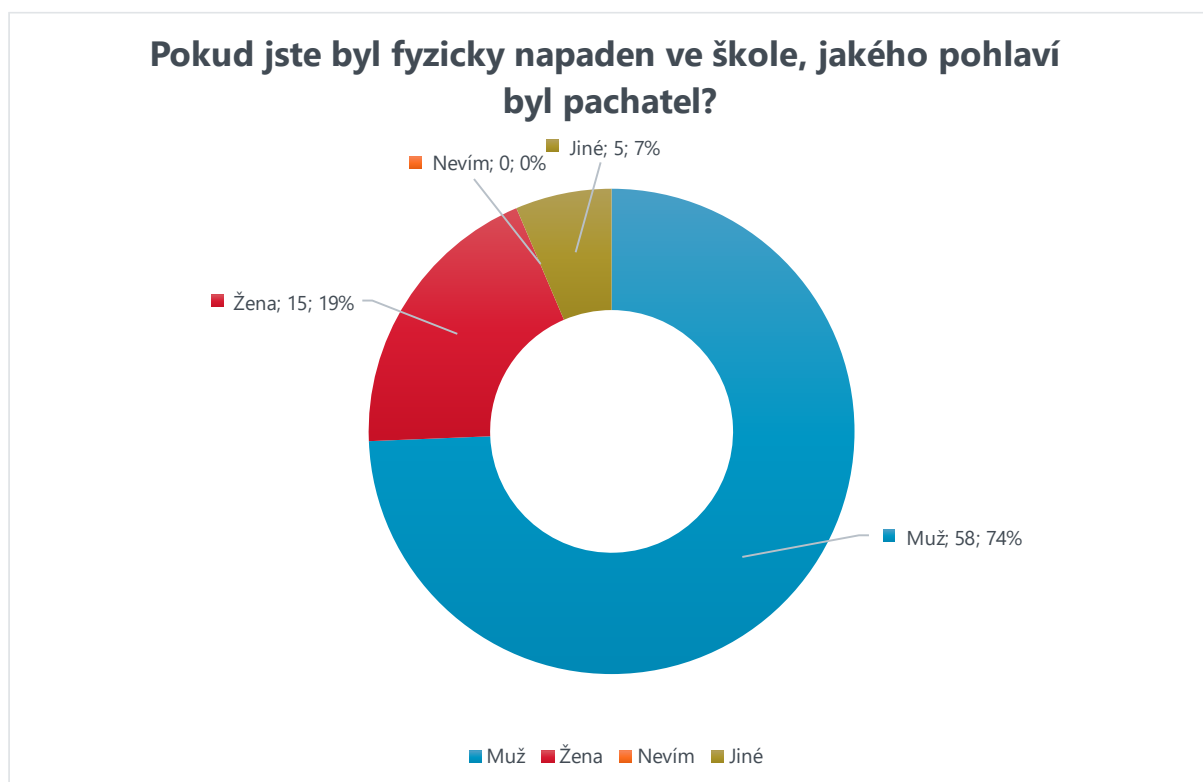
Další otázka směřovala na situační kontext těchto útoků (obr. 33)



Obr. 33: Jaký byl situační kontext napadení?

Z odpovědí je zřejmé, že neexistuje situace, která by byla významně více spojena s rizikem napadení, naopak, jedná se o naprosto běžné a každodenní situace, jako je běžná výuka či přestávka. Nižší míra napadení při specifických situacích, jako jsou třídní schůzky či různé formy ověřování znalostí mohou indikovat i schopnost pedagogů se na tyto předem potenciálně konfliktní situace adekvátně připravit. Velmi důležitý je i malý počet incidentů při již zmíněném ověřování znalostí. Jak je vidět, samotné ověřování znalostí není zásadně rizikovou situací a nemělo by se od ní ustupovat. Samozřejmostí však je adekvátní a profesionální přístup k této oblasti pedagogie. Pokud je postupováno správně a profesionálně, není důvod se těchto situací obávat a ani jejich počet snižovat či dokonce eliminovat.

Zajímalo nás samozřejmě také pohlaví pachatele (obr. 34).

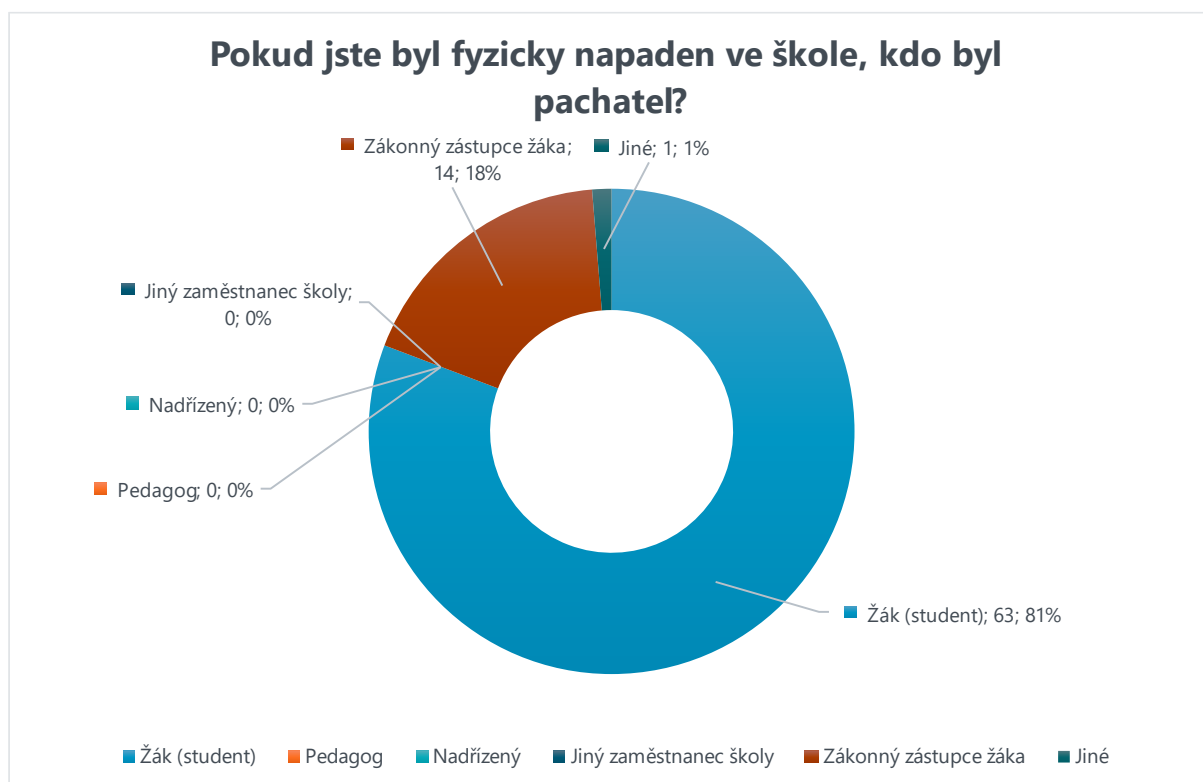


Obr. 34: Jaké bylo pohlaví pachatele?

Odpověď na otázku týkající se pohlaví pachatele přesně koresponduje s výsledky jiných srovnatelných studií (Björkqvist, K., & Österman, K. (2018), Archer, J. (2004), Brečka et al, 2023d). Většina z těchto výzkumů ukazuje, že v případech fyzické agrese převažují muži, což je trend, který je dobře zdokumentovaný a dobře známý.

Nicméně je důležité si uvědomit, že existují i případy, kdy se agresivního chování dopustily ženy, i když ve značně menším procentuálním zastoupení. Tato skutečnost, zatímco neobvyklá, není však nemožná. Je to důležitý fakt, který nás vede k dalšímu zkoumání a porozumění genderovým rozdílům v projevech fyzické agresivity a způsobům, jak tuto problematiku řešit v rámci prevence a intervence. Zohlednění těchto variací je klíčové pro vytváření komplexních a efektivních strategií, které reflektují různorodost lidských projevů a potřeb.

Kromě pohlaví je také důležitá otázka na pozici, řazení pachatele, viz obr. 35.

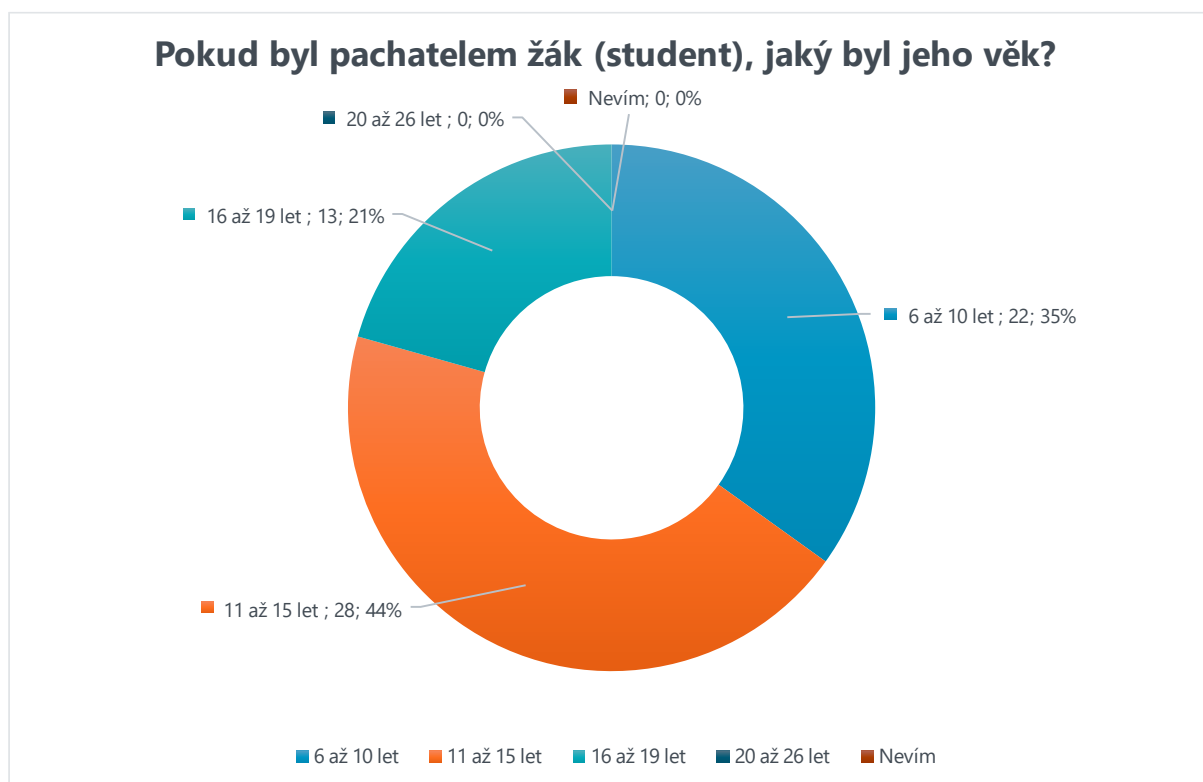


Obr. 35: Kdo byl pachatelem napadení?

Zcela zřetelně a jednoznačně vyplývá z našeho výzkumu, že většinu fyzických útoků na školách provádějí samotní žáci (81 %). Tato statistika je alarmující a vyžaduje naléhavou pozornost a akci. Výsledky dále ukazují, že druhou nejčastější skupinou pachatelů jsou rodiče, kteří jsou zároveň zákonnými zástupci žáků. Tento fakt vyvolává otázky nejenom ohledně chování samotných žáků, ale také ohledně vlivu rodinného prostředí a výchovy na agresivní tendence mládeže.

Takové závěry nám jasně ukazují, že je třeba zaměřit se na prevenci a řešení agresivního chování u žáků již v raném věku, a zároveň zapojit rodiče do procesu výchovy a prevence. Je zřejmé, že žáci a jejich rodiny představují zásadní bod, kde je třeba začít při hledání efektivních opatření pro zajištění bezpečného a harmonického prostředí ve školách.

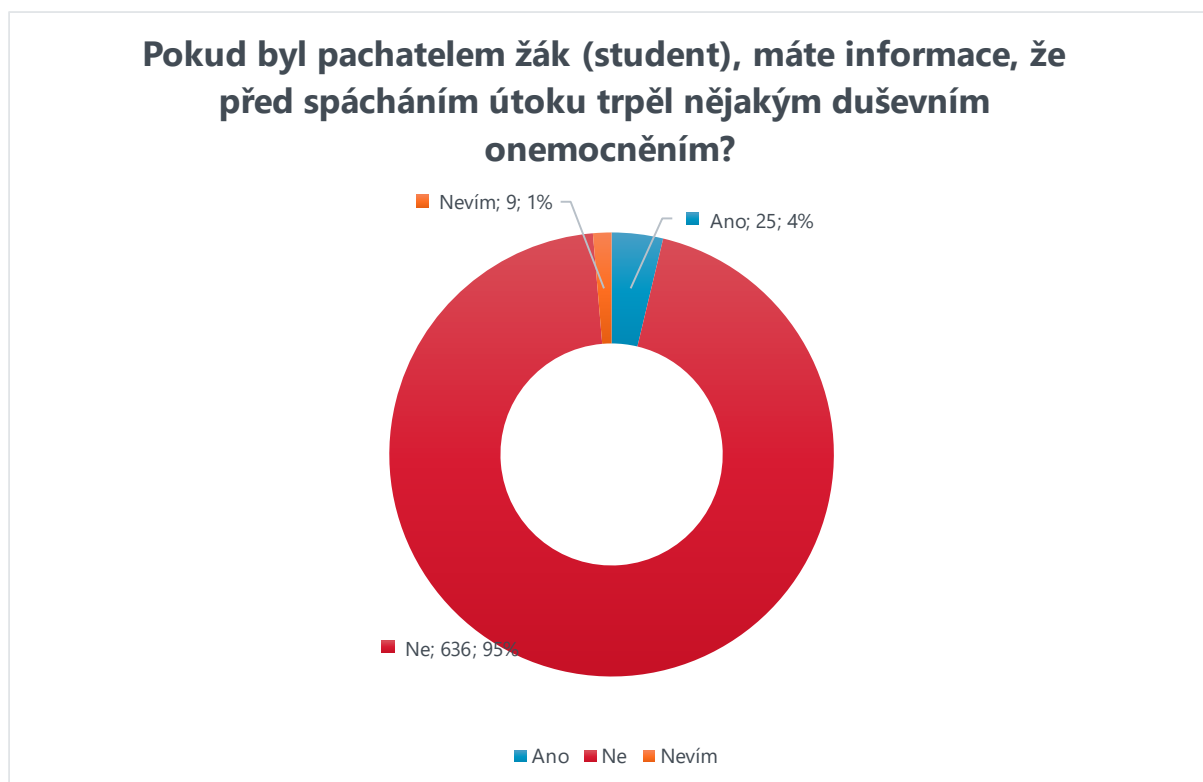
V případě, že útočníkem byl žák, zajímal nás jeho věk, obr. 36.



Obr. 36: Věk pachatele – žáka.

Co se týče věku, nejvíce napadení ze strany žáka připadá na věkovou hranici 11-15 let, což pozitivně koresponduje s obdobným výzkumem (Brečka et al, 2023d). Za pozornost však stojí i druhá nejpočetnější věková skupina, a to je 6-10 let. U první skupiny vyšší počet útoků jasně souvisí s pubescencí, je však otázkou, co stojí za větším množstvím útoků ze strany žáků mladšího a středního školního věku. Nabízí se otázka souvislosti agresivního chování jak s různými možnými duševními poruchami, tak také stylem výchovy či vlivu moderních technologií. Také je ve hře ještě omezená schopnost hranic chování a neschopnost odhadnout jeho konsekvence. Tato problematika si zaslouží další zkoumání a je nutné hledat odpověď na otázku, zda se hranice agresivního chování postupně snižuje, čemuž právě toto vysoké číslo agresivních fyzických útoků napovídá. Na posledním místě je věková skupina 16-19 let, zde by měly být již plně rozvinuty kognitivní funkce, a tedy by chování mělo podléhat více vědomé a racionální kontrole. To je vede sice k úbytku fyzických napadení jako takových, zvyšuje se zde však míra intenzity a efektivity provedení.

Vzhledem k tomu, že jiné výzkumy (Brečka et al, 2023d) poukazovali na důležitost duševních onemocnění v anamnéze pachatele, další otázka směřoval na znalost případného duševního onemocnění u pachatele (obr. 37).



Obr. 37: Trpěl pachatel žák duševním onemocněním?

Důležité je si uvědomit, že otázka nesměřovala k zjištění existence duševní poruchy, ale k tomu, zda respondent měl o její případné existenci informace. Pouze u 4 % případů byly tyto informace známy. Vzhledem k výsledkům výzkumu Brečka et al, 2023d je možné se domnívat, že přítomnost duševní poruchy či poruchy chování byla i u jiných incidentů, avšak respondent neměl o její existenci povědomí. Právě nevědomost o existenci duševní poruchy či poruchy chování u žáka je kritickým faktorem, který zvyšuje pravděpodobnost vzniku konfliktní situace. Bohužel v současné právní úpravě však škola nemá nárok na informace o duševním stavu žáků, pokud jí je žák či jeho zákonný zástupce neposkytne, viz. z. č. 372/2011 Sb. Zákon o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), §65 odst.2.

Tento fakt se jeví jako naprosto klíčový pro správné nastavení přístupu a komunikace k těmto žákům, a tedy vedoucí k významné minimalizaci incidentů ve školách a školním prostředí. Znalost duševního stavu žáka je naprosto nutným předpokladem pro kvalitní a úspěšný pedagogický proces.

Jedna ze stěžejních otázek cílila na schopnost pedagogů v případě konkrétních útoků rozpoznat varovného signály (Obr. 38)

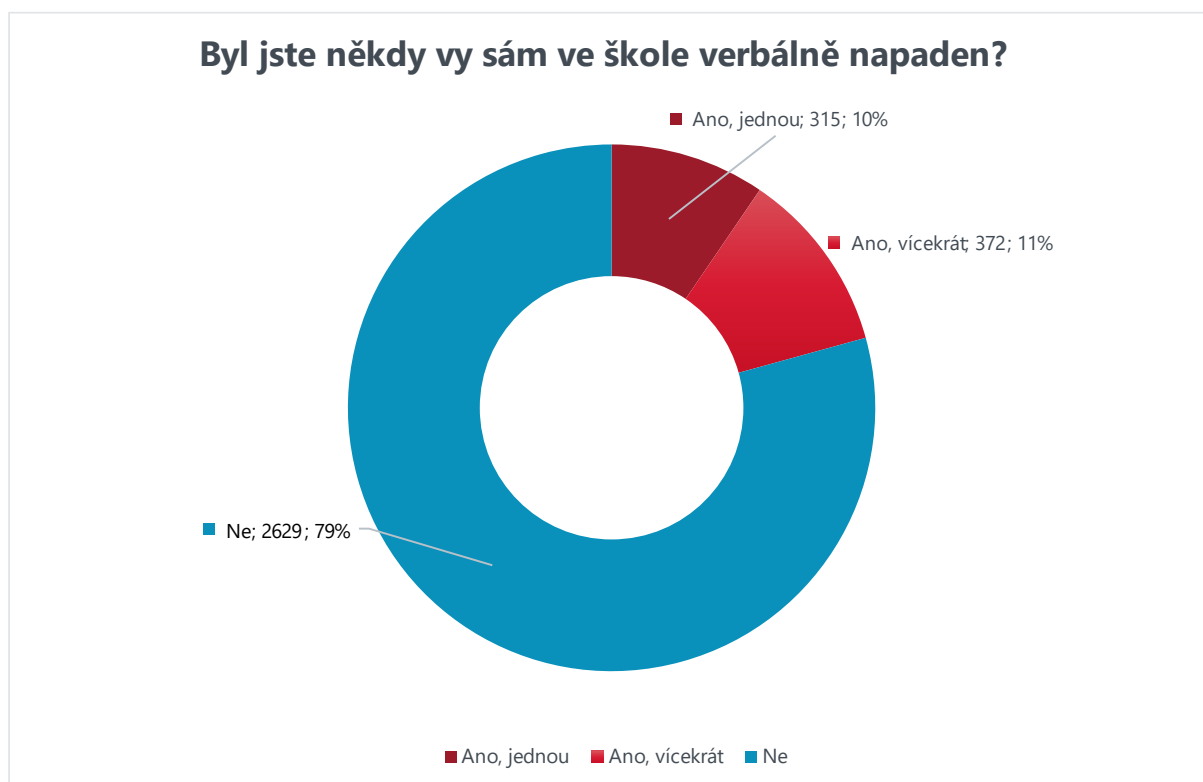


Obr. 38 Jak byste popsali varovné signály?

Z odpovědí je jasné, že respondenti mají schopnost varovné signály zaznamenat, ale tato schopnost rozhodně není na úrovni, na které by mohla a měla být. Ve 22 % nedošlo k rozpoznání varovných signálů vůbec a ve 31 % jen s obtížemi. I když ve 45 % případů k rozpoznání varovných signálů došlo, přesto se nepodařilo incidentu předejít. Varovné signály jsou přítomné vždy, a schopnost jejich zaznamenání a interpretace je klíčová pro eliminování incidentu. Z výše uvedených odpovědí plyne jednoznačná potřeba vzdělávání v této problematice.

Efektivní vzdělávací programy mohou zvýšit povědomí o různých typech varovných signálů a posílit schopnost respondenta adekvátně reagovat v potenciálně nebezpečných situacích. Důraz by měl být kladen nejen na identifikaci samotných signálů, ale také na strategie prevence a intervence, které by mohly zabránit eskalaci konfliktu či agresivního chování.

Osobní zkušenost respondentů s verbálním napadením popisuje obr. 39.



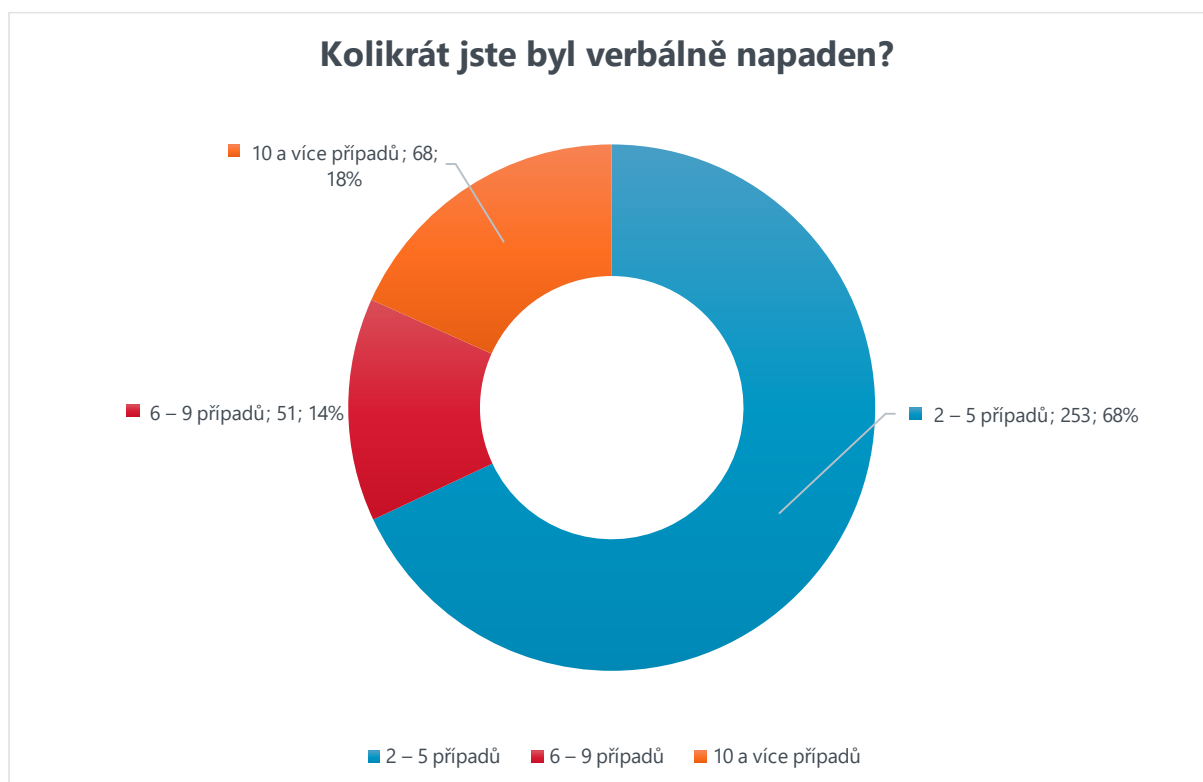
Obr. 39: Byl jste někdy vy sám ve škole verbálně napaden?

Verbální agrese je bezesporu mnohem častější než agrese fyzická, což se odráží i v odpovědích respondentů. V případě verbální agrese je ještě zřetelněji patrný problém s nastavením hranice mezi akceptovatelným a neakceptovatelným chováním. Tato hranice je klíčová, protože určuje, jak jsou určité verbální projevy vnímány – jako přijatelné komunikativní formy či jako agresivní akt.

Zvláště problematická je situace kolem vulgarismů a slangových označení. Tyto formy slovního projevu jsou často používány bez přemýšlení o jejich účinku na ostatní. Zatímco někteří mohou vnímat určité výrazy jako běžnou součást komunikace, pro jiné mohou být urážlivé a agresivní. Proto je klíčové, aby školy a pedagogové společně s rodinami a žáky pracovali na definování a respektování hranic v verbálním vyjadřování.

Tato práce by měla zahrnovat vzdělávání o úctě k druhým, empatii a komunikaci bez agresivity. Důraz by měl být kladen i na posílení porozumění různorodosti jazyka a kultur, aby se minimalizovalo riziko nedorozumění a konfliktů. Pouze tak můžeme vytvořit prostředí, kde je každý respektován a cítí se bezpečně ve svém projevu.

Četnost případných napadení popisuje obr. 40.



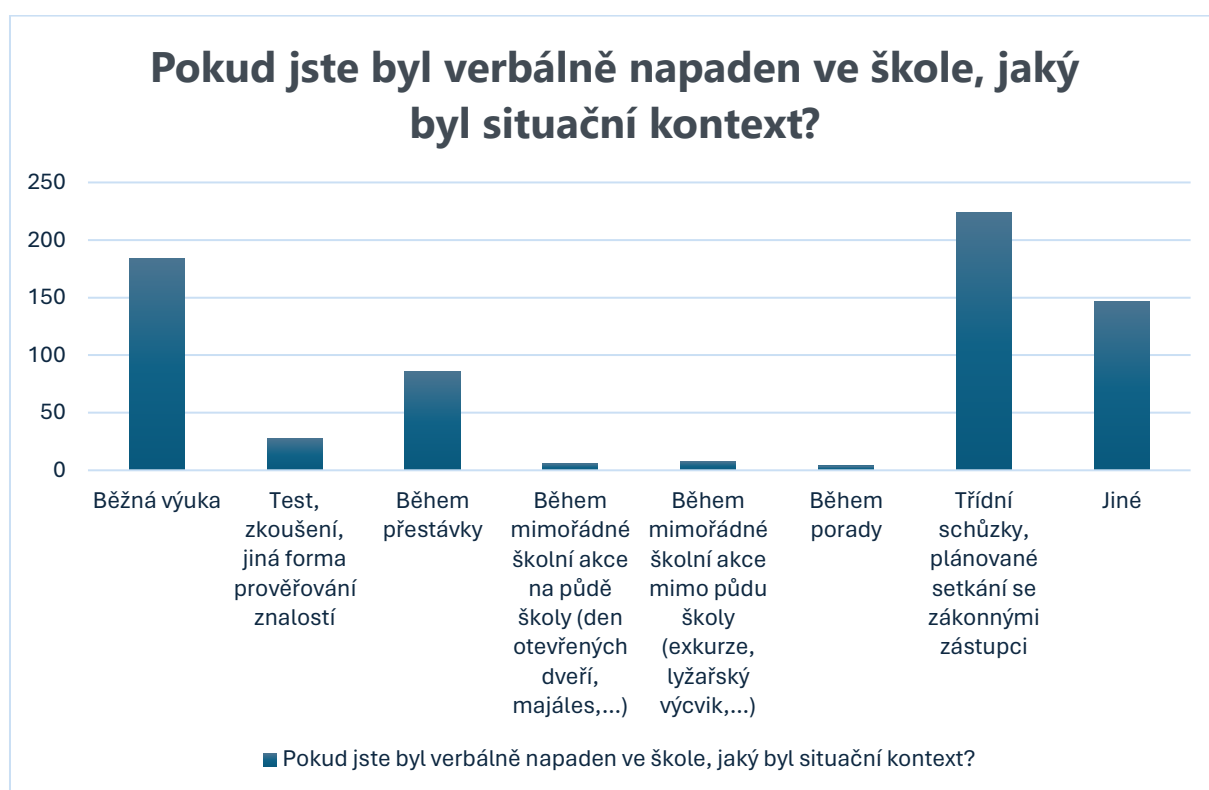
Obr. 40: Kolikrát jste byl verbálně napaden?

Obdobně jako u opakujícího se napadání fyzického, i opakující se verbální agrese vyžaduje zvýšenou pozornost, protože ona sama navíc může být předstupněm agrese fyzické. Opakované incidenty naznačují, že nemůžeme jednoduše přičítat tyto události náhodě. Je zřejmé, že je třeba hlouběji proniknout do kořenů tohoto opakujícího se chování a nalézt jeho příčiny.

Taková systematická analýza musí zahrnovat široké spektrum faktorů, včetně osobních zkušeností žáka, rodinné dynamiky a prostředí ve škole. Je nezbytné, aby se pedagogové a školní management aktivně zapojili do tohoto procesu, aby byli schopni rozpoznat varovné signály a poskytl odpovídající podporu a intervence.

Dalším důležitým aspektem je otázka hranice tolerovatelných projevů. Co daný v jedinec v konkrétní situaci vnímá jako ještě běžný průběh mezilidské interakce a co už je vnímáno jako verbální napadání? Jaká slova jsou akceptovatelná a jaké lze již řadit mezi vulgarismy a verbální útoky? Na tuto otázku je také nutné znát odpověď.

Opět i v těchto případech je důležitý situační kontext (obr. 41)



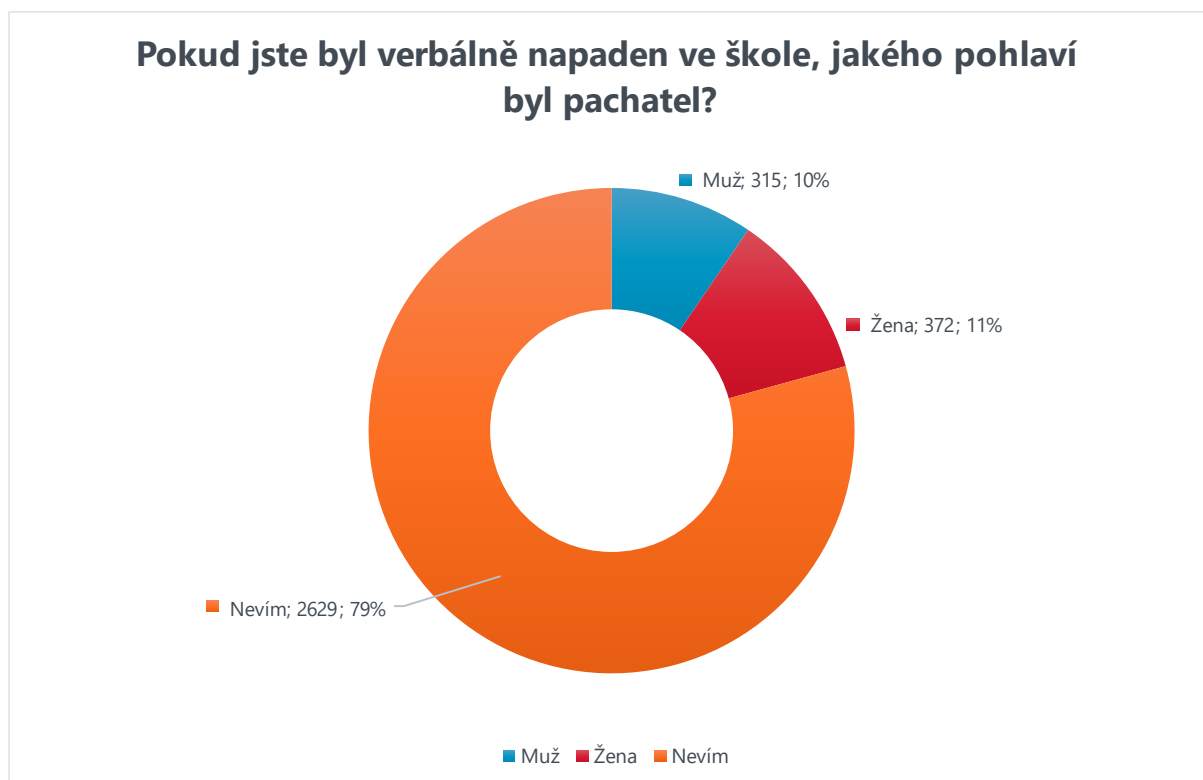
Obr. 41: Situační kontext verbálního napadení

Z odpovědí respondentů jasně vyplývá, že verbální agrese nelze jednoznačně spojit s určitými situacemi jako výrazně rizikovými. Právě naopak, agresivní verbální projevy se vyskytují v běžných a každodenních situacích, jako je například běžná výuka nebo přestávky mezi hodinami. Nižší výskyt verbální agrese ve specifických situacích, například během třídních schůzek nebo různých formách ověřování znalostí, může naznačovat schopnost pedagogů adekvátně se připravit na tyto potenciálně konfliktní situace.

Zvláště důležité je pozorovat malý počet incidentů během ověřování znalostí. Tento fakt naznačuje, že samotné ověřování znalostí není inherentně spojeno s významným rizikem verbální agresivity a nemělo by se z toho důvodu zcela upouštět. Klíčem k úspěšnému zvládnutí těchto situací je však adekvátní a profesionální přístup pedagogů. Pokud se tyto situace řídí správně a profesionálně, není důvod obávat se jejich četnosti nebo dokonce je eliminovat.

Je zřejmé, že se jedná o oblast, která vyžaduje neustálou pozornost a úsilí pedagogů, aby se zajistilo, že prostředí ve škole bude respektující a bezpečné pro všechny zúčastněné. Spolupráce mezi pedagogy, žáky a jejich rodinami je klíčem k prevenci a řešení verbální agrese ve školním prostředí.

Obdobně jako u pouze registrovaných útoků i v případech útoků přímo na respondenta nás zajímalo pohlaví pachatele, v případě, že se jednalo o žáka, viz obr. 42.



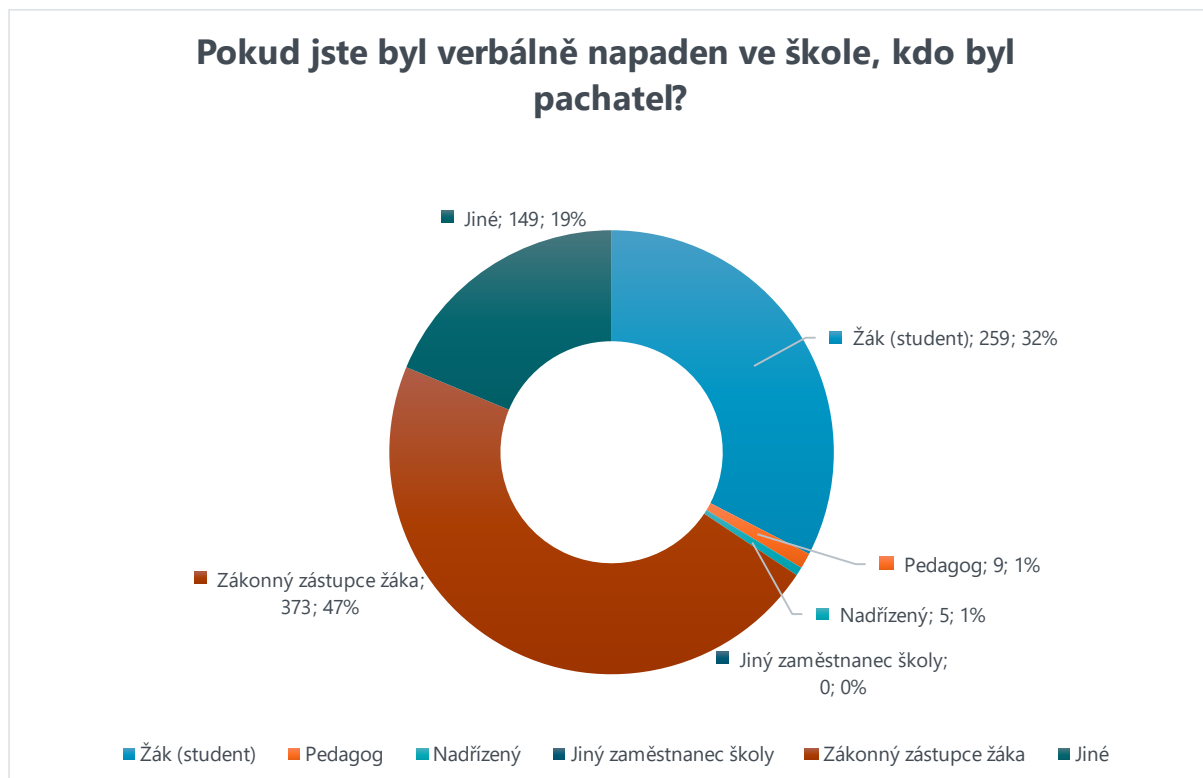
Obr. 42: Pohlaví pachatele u verbálního napadení

Zde je naprosto překvapivá míra odpovědi Nevím (79 %). Zdá se, jako by respondenti nebyly schopni určit zdroj, tedy určit, zda pachatel byl mužského anebo ženského pohlaví. Příčinou může být buď nemožnost identifikace pachatele např. při výkřiku v hloučku žáků, ale také to, že pedagogové těmto incidentům nevěnují dostatečnou pozornost, což je velmi znepokojující, neboť se tím snižuje jejich schopnost vnímat, interpretovat a vyhodnocovat varovné signály.

Dalším důvodem může být již velmi nezřetelná paměťová stopa, což se ale jeví jako velmi nepravděpodobné, aby v epizodické paměti zůstal záznam o verbálním napadení, avšak bez jeho původce.

Dalším možným vysvětlením může být fungování egoobránných mechanismů. Ať je však vysvětlení jakékoliv, je nutné pracovat na lepším vnímání těchto typů incidentů. Bez schopnosti věnovat pozornost daným situacím se jen těžko zlepší schopnost varovné signály včas zaznamenat a správně interpretovat.

Obdobně jako u pouze registrovaných útoků i v případech útoků přímo na respondenta nás zajímala pozice, role pachatele, viz obr. 43.



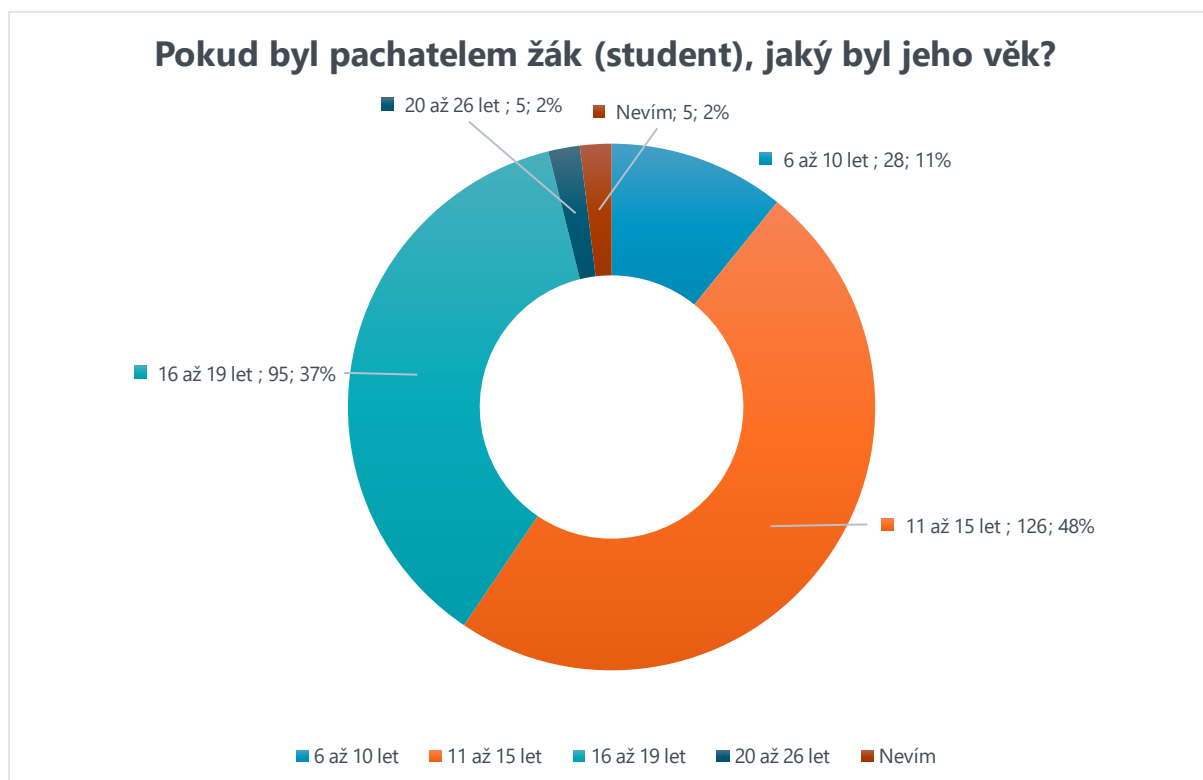
Obr. 43: Kdo byl pachatelem verbálního napadení?

Z těchto odpovědí vyplývá naprostá převaha verbální agrese ze strany zákonných zástupců – rodičů, a to celých 47 %. Je důvodné se domnívat, že existuje vztah mezi verbální agresí rodičů a verbální agresí jejich či jim svěřených dětí, neboť děti vědomě i nevědomě přebírají vzorce chování svých rodičů.

Navíc toto jednání souvisí s problematikou autority pedagoga obecně ve společnosti, kterou lze považovat za klesající. Přibývá tak rodičů, pro které je pedagog vhodným objektem verbální agrese. Verbální agrese ze strany žáků pak následuje v závěsu se 32 %.

Zajímavá je i odpověď „Jiné“. Je otázkou, kdo vše se pod touto odpovědí může skrývat. S velkou pravděpodobností se může jednat buď o člověka, který do budovy vstupuje v rámci svého zaměstnání (opraváři, dělníci, etc..) a nebo se může jednat o jiné osoby vstupující do školy za jiným účelem (škola má jídelnu i pro občany, pronajímá sportoviště, či jsou v budově školy umístěny další instituce).

Obdobně jako u pouze registrovaných útoků i v případech útoků přímo na respondenta nás zajímal věk pachatele, v případě, že se jednalo o žáka, viz obr. 44.



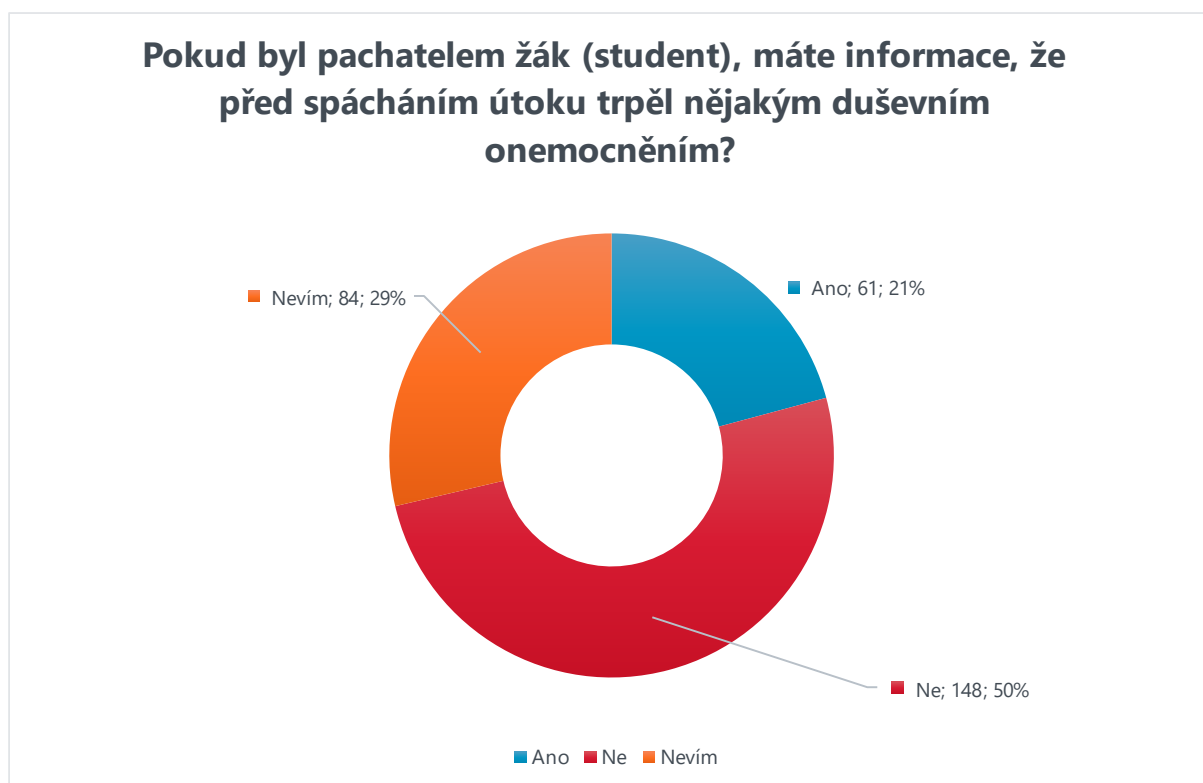
Obr. 44: Věk pachatele – žáka

Zde jasně dominuje kategorie pubescentů, což není nijak překvapivé. Naopak u skupiny mladšího a středního školního věku je verbální agrese méně častá než agrese fyzická. Vysvětlením opět může být určitá nezralost, která se lépe a snázeji emanuje v agresi fyzickou nežli v agresi verbální.

Verbální agrese je totiž z pohledu kognitivních funkcí složitější a komplikovanější než agrese fyzická, kde jde a priori o senzomotoriku. Při verbální agresi se zapojuje široká škála kognitivních procesů, včetně lingvistických schopností, porozumění sociálním normám a kontextu, emocionální regulace a schopnosti vyjadřování. Navíc verbální agresi mohou doprovázet složité sociální dynamiky a strategie, jako je manipulace, vyhrožování a další, což zvyšuje její komplexitu a potenciální dopady na oběť.

Tento druh agrese může mít dlouhodobé psychologické důsledky pro oběť, a to i v případě, že nedochází k fyzickému poškození. Verbální útoky mohou zasáhnout do sebevědomí a sebeúcty, vyvolat pocity strachu, bezmoci a deprese a narušit mezilidské vztahy. .

Obdobně jako u pouze registrovaných útoků i v případech útoků přímo na respondenta nás zajímal případná přítomnost duševní poruchy v anamnéze, v případě, že se jednalo o žáka, viz obr. 45.



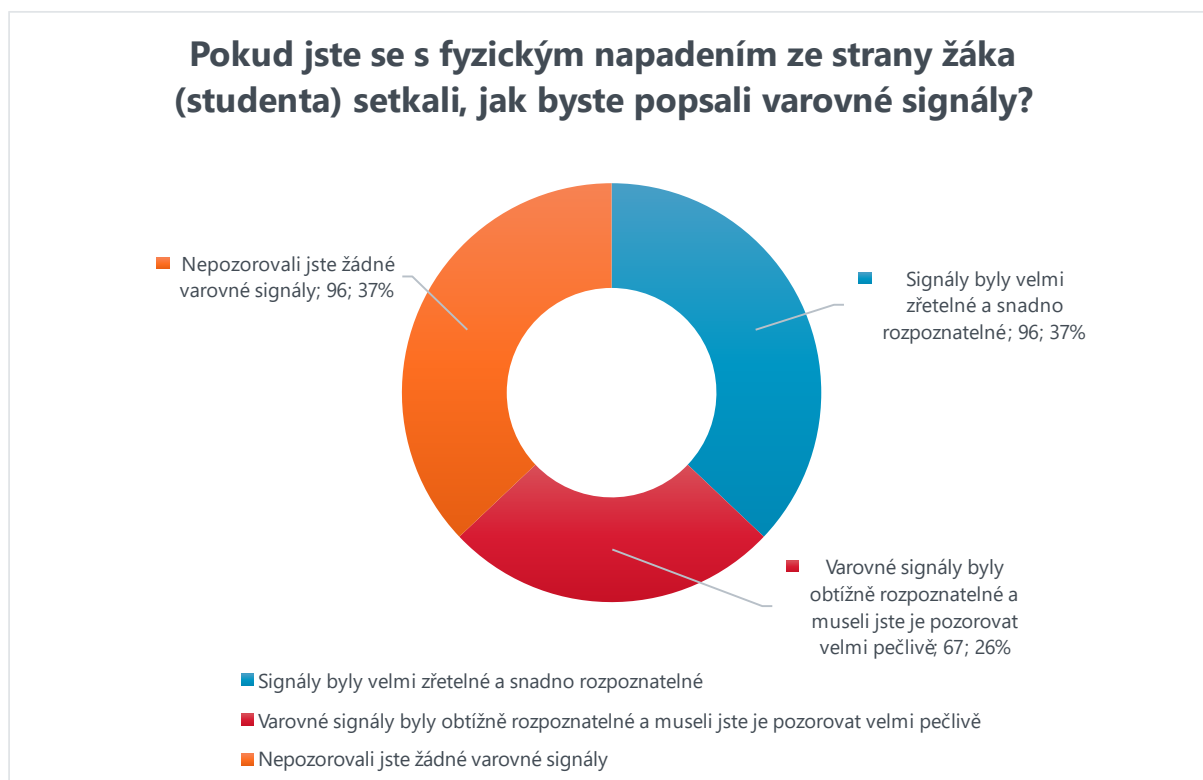
Obr. 45: Přítomnost duševního onemocnění u pachatele – žáka

Podobně jako u fyzické agrese, i u verbální agrese se setkáváme s problémem ne existence samotné psychické poruchy nebo poruchy chování, ale spíše s nedostatečnou informovaností respondentů o těchto poruchách.

Je důležité si uvědomit, že mnoho forem verbální agrese může být spojeno s různými psychickými či behaviorálními problémy, jako jsou například agrese způsobená nezvládnutými emocemi, nedostatečnými komunikačními dovednostmi nebo nedostatkem sebeovládání. Avšak respondent nemusí být schopen tyto faktory identifikovat nebo si uvědomit, že jsou přítomny.

Tato neznalost může vést k podcenění nebo nesprávnému porozumění verbální agrese a jejích příčin. Proto je důležité vzdělávat respondenty a poskytovat jim informace o různých formách psychických poruch a chování, které mohou být spojeny s agresí. Tímto způsobem můžeme lépe porozumět podstatě verbální agrese a lépe ji řešit a prevenci.

Obdobně jako u pouze registrovaných útoků i v případech útoků přímo na respondenta nás zajímala míra viditelnosti a rozpoznatelnosti varovných signálů, viz obr. 46.



Obr. 46: Varovné signály u fyzického napadení žákem

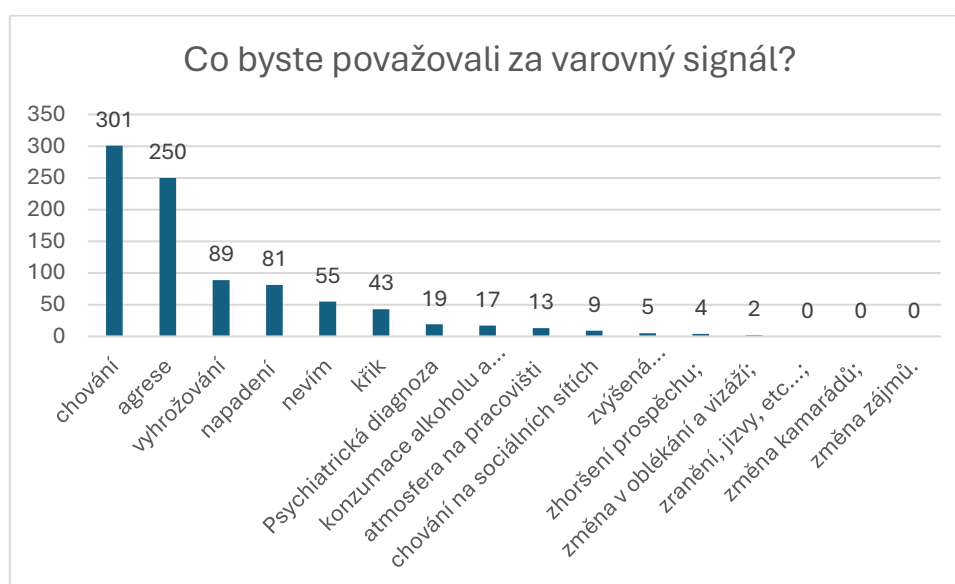
Odpovědi respondentů ještě výrazněji, než v případě varovných signálů fyzické agrese naznačují problémy nebo neschopnost identifikovat varovné signály předznamenávající verbální agrese.

Tento nedostatek vnímání a rozpoznávání varovných signálů může být důsledkem různých faktorů, včetně nedostatku informací o typických znacích verbální agrese, nedostatečného povědomí o psychických a behaviorálních problémech, které mohou vést k agresivnímu chování, nebo prostě nedostatku zkušeností s rozpoznáváním těchto signálů.

Tento problém je důležité řešit a přijmout opatření k posílení schopnosti identifikovat a rozpoznat varovné signály verbální agrese. To může zahrnovat poskytování informací a vzdělávání respondentů o různých formách verbální agrese, povzbuzování otevřené komunikace a povědomí o psychickém zdraví a správné interakci s druhými.

Pokud dokážeme zlepšit schopnost rozpoznávání těchto varovných signálů, můžeme lépe předcházet verbální agrese a vytvářet prostředí, kde se každý cítí respektován a chráněn.

Poslední otázkou bylo, co sami respondenti považují za varovný signál, viz obr. 47.



Obr. 47: Co byste považovali za varovný signál?

Na tuto otevřenou otázku odpovědělo jen asi $\frac{1}{4}$ celkového počtu respondentů (N= 1457). Odpovědi byly velmi často naprosto obecné, co je však alarmující, jako varovné signály respondenti uváděli již samotné incidenty – agrese, vyhrožování, napadení. Naopak pravé varovné signály s nižší intenzitou se neobjevovaly téměř vůbec.

Tento trend naznačuje, že respondentům může chybět povědomí o subtilnějších projevech agresivního chování nebo varovných signálech, které předcházejí eskalaci konfliktu. Často může být snazší rozpoznat již explicitní projevy agrese, jako jsou fyzické útoky nebo verbální výhrůžky, než se zaměřit na nepatrné změny v chování či komunikaci, které mohou naznačovat budoucí konflikt nebo nebezpečí.

Tato tendence zdůrazňuje důležitost vzdělávání a povědomí o různých typech varovných signálů a jejich významu při prevenci a řešení konfliktů. Respondenti by měli být vybaveni znalostmi a dovednostmi, které jim umožní rozpoznat a interpretovat nejen explicitní, ale i implicitní signály agresivního chování a rizikových situací. Tímto způsobem mohou být lépe připraveni na předcházení konfliktům a poskytnutí podpory a ochrany těm, kteří se ocitnou v obtížné situaci.

Toto pozitivně koresponduje se závěry výzkumu Sucharová, Brečka et al., 2023, tedy že pedagogové jako varovný signál často označují již samotný incident. Zde se opět objevuje jak otázka nastavení hranice akceptovatelného a neakceptovatelného chování, tak také samotná

otázka znalosti této problematiky respondenty. Z výše uvedeného vyplývá poměrně nízká znalost problematiky varovných signálů.

Diskuse a závěry

Data z roku 2021 (Sladký, Brečka a kol., 2022b) se poměrově velmi shodují z daty z roku 2023. Procentuální počet verbálních a fyzických útoků, a to jak ze strany žáka, tak rodiče či zákonného zástupce je poměrně identický. Byť se hodnota může zdát nízká, u fyzický napadení se jedná o přibližně 8 % ze strany žáka, ze strany rodiče pak pod 2 %, u verbálních útoků se jedná o 18 % ze strany žáků a 18 % ze strany rodičů, je nutné vždy za těmito čísly vidět onen konkrétní incident a jeho negativní následky. Nejvíce incidentů je tak jasně pácháno ze strany žáků, následně pak rodičů / zákonných zástupců.

Dokonce dochází k opakovaným incidentům, což je mj. potvrzení toho, že incidenty nejsou rovnoměrně rozloženy v rámci České republiky, ale naopak že jsou místa, kde je jejich incident mnohem častější. Z praxe víme, že míra bezpečnosti a počet incidentů se velmi výrazně liší od jednoho školského zařízení ke druhému. Zvláště v určitých školách mohou být tyto incidenty téměř na denním pořádku.

To koresponduje i s faktem, že neexistuje situace, která by byla významně více spojena s rizikem napadení, naopak, jedná se o naprosto běžné a každodenní situace, jako je běžná výuka či přestávka. Nižší míra napadení při specifických situacích, jako jsou třídní schůzky či různé formy ověřování znalostí mohou indikovat i schopnost pedagogů se na tyto předem potenciálně konfliktní situace adekvátně připravit.

Odpověď na otázku týkající se pohlaví pachatele přesně koresponduje s výsledky jiných srovnatelných studií (Björkqvist, K., & Österman, K. (2018), Archer, J. (2004), Brečka et al, 2023d). Většina z těchto výzkumů ukazuje, že v případech fyzické agrese převažují muži, což je trend, který je dobře zdokumentovaný a dobře známý.

Věková hranice u incidentů páchanými žáky. Co se týče věku, nejvíce napadení ze strany žáka připadá na věkovou hranici 11-15 let, což pozitivně koresponduje s obdobným výzkumem (Brečka et al, 2023d). Za pozornost však stojí i druhá nejpočetnější věková skupina, a to je 6-10 let. U první skupiny vyšší počet útoků jasně souvisí s pubescencí, je však otázkou, co stojí za větším množstvím útoků ze strany žáků mladšího a středního školního věku. Nabízí se otázka souvislosti agresivního chování jak s různými možnými duševními poruchami, tak také stylem výchovy či vlivu moderních technologií. Také je ve hře ještě omezená schopnost hranic chování

a neschopnost odhadnout jeho konsekvence. Tato problematika si zaslouží další zkoumání a je nutné hledat odpověď na otázku, zda se hranice agresivního chování postupně snižuje, čemuž právě toto vysoké číslo agresivních fyzických útoků napovídá. Na posledním místě je věková skupina 16-19 let, zde by měly být již plně rozvinuty kognitivní funkce, a tedy by chování mělo podléhat více vědomé a racionální kontrole. To je vede sice k úbytku fyzických napadání jako takových, zvyšuje se zde však míra intenzity a efektivity provedení.

U verbální agrese dominuje kategorie pubescentů, což není nijak překvapivé. Naopak u skupiny mladšího a středního školního věku je verbální agrese méně častá než agrese fyzická. Vysvětlením opět může být určitá nezralost, která se lépe a snázeji emanuje v agresi fyzickou nežli v agresi verbální.

Verbální agrese je totiž z pohledu kognitivních funkcí složitější a komplikovanější než agrese fyzická, kde jde a priori o senzomotoriku. Při verbální agresi se zapojuje široká škála kognitivních procesů, včetně lingvistických schopností, porozumění sociálním normám a kontextu, emocionální regulace a schopnosti vyjadřování. Navíc verbální agresi mohou doprovázet složité sociální dynamiky a strategie, jako je manipulace, vyhrožování a další, což zvyšuje její komplexitu a potenciální dopady na oběť.

Problematiky vnímání a interpretace varovných signálů. Odpovědi respondentů ještě výrazněji než v případě varovných signálů fyzické agrese, u agrese verbální naznačují problémy nebo neschopnost identifikovat varovné signály předznamenávající verbální agresi.

Odpovědi byly velmi často naprosto obecné, co je však alarmující, jako varovné signály respondenti uváděli již samotné incidenty – agrese, vyhrožování, napadení. Naopak právě varovné signály s nižší intenzitou se neobjevovaly téměř vůbec.

Tento trend naznačuje, že respondentům může chybět povědomí o subtilnějších projevech agresivního chování nebo varovných signálech, které předcházejí eskalaci konfliktu. Často může být snazší rozpoznat již explicitní projevy agrese, jako jsou fyzické útoky nebo verbální výhrůžky, než se zaměřit na nepatrné změny v chování či komunikaci, které mohou naznačovat budoucí konflikt nebo nebezpečí.

Tato tendence zdůrazňuje důležitost vzdělávání a povědomí o různých typech varovných signálů a jejich významu při prevenci a řešení konfliktů. Respondenti by měli být vybaveni znalostmi a dovednostmi, které jim umožní rozpoznat a interpretovat nejen explicitní, ale i implicitní signály agresivního chování a rizikových situací. Tímto způsobem mohou být lépe

přípravě na předcházení konfliktům a poskytnutí podpory a ochrany těm, kteří se ocitnou v obtížné situaci.

Toto pozitivně koresponduje se závěry výzkumu Sucharová, Brečka et al., 2023, tedy že pedagogové jako varovný signál často označují již samotný incident. Zde se opět objevuje jak otázka nastavení hranice akceptovatelného a neakceptovatelného chování, tak také samotná otázka znalosti této problematiky respondenty. Z výše uvedeného vyplývá poměrně nízká znalost problematiky varovných signálů.

Je tedy nutné zvýšit povědomí o dané problematice u pedagogických a nepedagogických pracovníků, vzdělávat je v této problematice, následně pak věnovat pozornost každému incidentu, důsledně jej analyzovat a vyvodit a nastolit opatření, která povedou ke zvýšení bezpečnosti.,

8. Výstupy a závěry – doporučení pro praxi

Výše uvedené výzkumy, které byly realizovány, mají každý svou vlastní diskuzi. Zde dojde k určité syntéze výše uvedených závěrů, které vyústí do závěrečných praktických doporučení.

8.1 Varovné signály – výčet a stručný popis

Z výše uvedených výzkumů plyne, že za varovné signály ve školním prostředí je možné považovat zejména následujících 44 faktorů. Ke každému z nich je přidán pouze stručný komentář definující základní oblasti relevantní k danému varovnému signálu,

- 1) Zhoršení prospěchu či celkově slabý školní výkon a malý zájem/ angažovanost ve škole
Zhoršení prospěchu či celkově slabý školní výkon a malý zájem či angažovanost ve škole mohou být varovnými signály indikujícími možné problémy ve školním prostředí. Tyto signály mohou naznačovat širokou škálu možných problémů, které by měly být identifikovány a řešeny co nejdříve.

Možné příčiny: Zhoršení prospěchu a nízká angažovanost mohou být způsobeny různými faktory, jako je nedostatečná podpora doma, osobní problémy, školní stres, špatné zdravotní stav, nevhodné vyučovací metody nebo nedostatečná motivace.

Komunikace a podpora: Je důležité, aby škola měla efektivní systém komunikace s žáky a jejich rodiči, aby mohla identifikovat potenciální problémy včas a poskytnout potřebnou podporu. To může zahrnovat individuální konzultace s učiteli, školní poradenství nebo zapojení odborníků, jako jsou psychologové nebo sociální pracovníci.

Včasné intervence: Škola by měla mít mechanismy pro včasnou identifikaci a intervenci při zhoršení školního výkonu či angažovanosti žáků. To může zahrnovat například programy podpory pro žáky s akademickými potížemi, motivující aktivity nebo dodatečné vzdělávací zdroje.

Zapojení rodičů: Rodiče hrají klíčovou roli v podpoře akademického úspěchu svých dětí. Škola by měla aktivně komunikovat s rodiči a zapojovat je do procesu vzdělávání a podpory jejich dětí.

Celkové prostředí ve škole: Je důležité také zhodnotit celkové prostředí ve škole, včetně školní kultury, atmosféry a vztahů mezi žáky a pedagogy. Podpora pozitivního a inkluzivního prostředí může přispět k lepšímu školnímu výkonu a zvýšené angažovanosti žáků.

Zhoršení prospěchu a nízká angažovanost ve škole by neměly být ignorovány, ale vnímány jako varovné signály, které naznačují potřebu pozornosti a intervence ze strany školy a dalších zainteresovaných stran.

2) Zvýšená absence/nemocnost

Zvýšená absence nebo nemocnost žáků může také sloužit jako varovný signál, který signalizuje možné problémy ve škole. Zde jsou některé aspekty, které je důležité zvážit:

Zdravotní stav a životní podmínky: Zvýšená absence nebo nemocnost může být důsledkem zhoršeného zdravotního stavu žáků nebo nepříznivých životních podmínek, jako jsou například špatné životní návyky, nevhodné stravovací návyky, neadekvátní hygienické podmínky nebo nedostatek dostatečného spánku.

Psychické zdraví: Někdy může zvýšená absence nebo nemocnost žáků naznačovat psychické problémy, jako jsou například úzkost, deprese nebo stres způsobený školními nebo osobními faktory. Je důležité věnovat pozornost i psychickému zdraví žáků a poskytnout jim potřebnou podporu a pomoc. Důležitým prvkem je zde i vědomý / nevědomý útěk do nemoci.

Komunikace s rodinami: Škola by měla udržovat otevřenou a pravidelnou komunikaci s rodinami žáků, aby mohla identifikovat příčiny zvýšené absencí a poskytnout potřebnou podporu. Rodiče mohou poskytnout důležité informace o zdravotním stavu svých dětí nebo o jakýchkoli osobních problémech, které by mohly vést k absenci ve škole.

Prevence a intervence: Škola by měla mít plán prevence a intervence pro zvládání zvýšené absencí žáků. To může zahrnovat například poskytování informací o zdraví a prevenci nemocí, podporu pro zlepšení životních návyků, individuální podporu pro žáky s chronickými zdravotními problémy nebo psychickými obtížemi a spolupráci se zdravotnickými odborníky.

Školní prostředí: Prostředí ve škole může také hrát roli v absenci žáků. Nedostatečná bezpečnost, šikana nebo nedostatečná podpora ze strany pedagogů a spolužáků mohou vést k nepříjemnému prostředí, které může žáky demotivovat a vést k absenci.

Zvýšená absence nebo nemocnost žáků by měly být vnímány jako signál, který naznačuje potřebu pozornosti a intervence ze strany školy a dalších zainteresovaných stran, aby se mohly identifikovat příčiny a poskytnout žákům potřebná opatření a podpora.

3) Změna v oblékání a vizáži

Změna v oblékání a vizáži žáků může být dalším varovným signálem, který by měl být vnímán s pozorností a citlivostí ze strany školy. Tento druh změny může indikovat různé možné problémy nebo situace, které by mohly žáka ovlivňovat. Zde jsou některé možné příčiny a způsoby, jak s tímto signálem zacházet:

Problémy v osobním životě: Změna v oblékání a vizáži může být důsledkem osobních problémů, jako jsou rodinné potíže, problémy se sociální adaptací, šikana nebo konflikty s vrstevníky. Žáci mohou tuto změnu používat jako způsob vyjádření svých emocí nebo pokus o změnu svého vnímání ve společnosti.

Psychické problémy: Někdy může změna v oblékání a vizáži indikovat psychické problémy, jako jsou například deprese, úzkost nebo poruchy příjmu potravy. Žáci mohou upravovat svůj vzhled jako způsob, jak se snaží vyrovnat s emocionálními obtížemi.

Problémy se sebepřijetím: Změna v oblékání a vizáži může také naznačovat problémy se sebepřijetím nebo sebeúctou. Žáci mohou cítit tlak na to, aby splňovali určité normy krásy nebo módy a mohou se snažit změnit svůj vzhled, aby se cítili více akceptováni ve společnosti.

Problémy s chováním: Změna v oblékání a vizáži může být také spojena s chováním, jako je například experimentování s drogami, alkoholem nebo rizikovým sexuálním chováním. Tento druh změny by měl být vnímán jako potenciálně vážný varovný signál a měly by být podniknuty odpovídající kroky pro poskytnutí pomoci a podpory žákovi.

Individuální reakce: Každá změna v oblékání a vizáži by měla být posuzována individuálně s ohledem na kontext a další chování žáka. Je důležité věnovat pozornost jakýmkoli dalším známkám, které by mohly naznačovat možné problémy, a provést nezaujatý a citlivý rozhovor se žákem, aby se zjistily příčiny změn.

Škola by měla mít systém pro monitorování chování a změn mezi žáky a být schopna identifikovat varovné signály, včetně změn v oblékání a vizáži, a poskytnout potřebnou podporu a pomoc žákům v obtížných situacích.

Velmi důležitá je zde míra ireversibility, tedy zvrtnosti změny. Čím obtížnější je návrat do původního stavu, tím zpravidla vyšší inklinace k dané subkultuře, ideologii etc... a je tento faktor také intenzivnějším varovným signálem.

4) Zranění, jizvy, etc...

Zranění, jizvy a další fyzické změny mohou být také důležitými varovnými signály ve školním prostředí. Tyto změny mohou naznačovat různé problémy, ať už jsou to fyzické úrazy, psychické obtíže nebo sociální problémy. Zde je několik možných příčin a způsobů, jak s těmito signály zacházet:

Fyzické úrazy: Zjevné zranění nebo jizvy mohou být důsledkem nehody, šikany, domácího násilí nebo jiných situací, které mohou žáka ohrožovat. Škola by měla být vnímavá k těmto fyzickým změnám a zajištění toho, aby žák dostal potřebnou lékařskou péči a ochranu.

Psychické obtíže: Někdy mohou zranění a jizvy signalizovat psychické obtíže, jako jsou například sebepoškozování, deprese nebo úzkost. Tyto problémy mohou být náročné na identifikaci, protože mohou být skryté za fyzickými známkami. Důležité je poskytnout žákovi podporu a pomoc v získání profesionální péče a terapie.

Sociální problémy: Zranění a jizvy mohou také indikovat sociální problémy, jako je šikana nebo domácí násilí. Je důležité, aby škola měla politiku nulté tolerance vůči šikaně a poskytovala bezpečné prostředí pro všechny žáky. Žákům by měla být poskytnuta podpora a možnost sdílet své zkušenosti a obavy.

Bezpečnostní opatření: Ve škole by měly být vytvořeny mechanismy pro monitorování zranění a jizev u žáků a pro reakci na potenciální varovné signály. To může zahrnovat například spolupráci se školními sestrami, psychologickými poradci nebo sociálními pracovníky a poskytování školení pro pedagogický personál ohledně identifikace a zpracování těchto situací.

Individuální podpora: Každý případ zranění nebo jizvy by měl být posuzován individuálně, a žákovi by měla být poskytnuta individuální podpora a pomoc v závislosti na jeho potřebách a situaci. To může zahrnovat například odkazy na odborníky, podporu v školním prostředí nebo zapojení rodiny a dalších zainteresovaných stran.

Zranění, jizvy a další fyzické změny by neměly být ignorovány, ale vnímány jako varovné signály, které signalizují možné problémy, které by měly být řešeny co nejdříve a s maximální péčí o žáka.

5) Konzumace alkoholu a omamných a psychotropních látek

Konzumace alkoholu a omamných a psychotropních látek ve školním prostředí je závažným problémem, který vyžaduje okamžitou pozornost a intervenci. Tyto chování mohou mít vážné důsledky pro zdraví a bezpečnost žáků a mohou ovlivnit celkovou atmosféru a fungování školy. Zde jsou některé důležité aspekty, které je třeba zvážit:

Bezpečnostní rizika: Konzumace alkoholu a drog může zvýšit riziko nehod, zranění, škodlivého chování a závislostí. Žáci, kteří konzumují tyto látky, mohou být ohroženi nejenom svým zdravím, ale také bezpečností svých spolužáků a školního personálu.

Šikanování a sociální problémy: Konzumace alkoholu a drog může být také spojena se sociálními problémy, jako je šikanování, vyloučení ze společnosti a nepřijetí vrstevníky. Žáci, kteří konzumují tyto látky, mohou být více náchylní k účinkům šikany a mohou mít potíže s navazováním zdravých mezilidských vztahů.

Vzdělávací výkon: Konzumace alkoholu a drog může negativně ovlivnit vzdělávací výkon žáků. Tyto látky mohou narušit kognitivní funkce, paměť, pozornost a schopnost učení, což může vést ke snížení akademického úspěchu a zhoršení školního prostředí.

Prevence a intervence: Škola by měla mít jasnou a důslednou politiku týkající se konzumace alkoholu a drog a poskytovat žákům informace o rizicích spojených s těmito látkami. Důležité je také poskytnout prevenci a intervenci pro žáky, kteří mají problémy s konzumací alkoholu a drog, a zajistit jim přístup k odborné pomoci a podpoře.

Rodinná a komunitní spolupráce: Prevence a řešení konzumace alkoholu a drog vyžaduje také úzkou spolupráci s rodinami žáků a s komunitou. Rodiče by měli být informováni o problémech souvisejících s alkoholem a drogami a měli by být zapojeni do procesu prevence a intervence.

Konzumace alkoholu a omamných a psychotropních látek ve školním prostředí je závažným problémem, který vyžaduje komplexní a systematický přístup. Škola by měla aktivně pracovat na prevenci, identifikaci a intervenci v této oblasti a zajistit bezpečné a podpůrné prostředí pro všechny žáky.

6) Změna kamarádů

Změna kamarádů může být dalším varovným signálem, který by měl být pozorně sledován, protože může naznačovat různé sociální, emocionální nebo behaviorální změny u žáků. Zde jsou některé možné příčiny a způsoby, jak s tímto signálem zacházet:

Sociální adaptace: Změna kamarádů může být přirozenou součástí sociálního vývoje žáků. Někteří žáci mohou přecházet mezi různými skupinami přátel v rámci procesu hledání identity a nalezení lidí, se kterými mají společné zájmy a hodnoty.

Problémy v přátelstvích: Změna kamarádů může být také důsledkem problémů v existujících přátelstvích, jako je konflikt, šikana nebo jiné sociální obtíže. Žáci mohou hledat nové přátele jako způsob, jak se vyrovnat s těmito problémy.

Nátlak vrstevníků: Někdy může změna kamarádů být důsledkem nátlaku vrstevníků nebo přijetí do určité skupiny, která může mít negativní vliv na chování nebo životní styl žáka. Je důležité věnovat pozornost změnám ve skupinách přátel a identifikovat potenciální rizika spojená s novými přáteli.

Psychické problémy: Změna kamarádů může být také spojena s psychickými problémy, jako jsou například deprese, úzkost nebo sociální izolace. Žáci mohou mít obtíže navazovat nové vztahy nebo udržovat existující přátelství kvůli emocionálním obtížím.

Komunikace a podpora: Škola by měla udržovat otevřenou komunikaci se žáky a být citlivá k jejich sociálním potřebám a obtížím. Je důležité poskytnout žákům podporu a prostředky pro zvládání sociálních výzev, kterým mohou čelit, a pomoci jim přizpůsobit se změnám ve vztazích s kamarády.

Monitorování a intervence: Škola by měla monitorovat změny ve vztazích mezi žáky a podniknout vhodné kroky pro poskytnutí podpory a pomoc žákům, kteří se mohou cítit izolovaní nebo mají problémy s navazováním vztahů.

Změna kamarádů může být přirozenou součástí sociálního vývoje, ale může také signalizovat možné problémy, které by měly být identifikovány a řešeny s ohledem na individuální potřeby žáků. Škola by měla věnovat pozornost těmto změnám a poskytnout podporu a pomoc žákům podle potřeby.

7) Chování na sociálních sítích (zveřejňování násilných či jinak problematických příspěvků)

Chování na sociálních sítích, zejména zveřejňování násilných či jinak problematických příspěvků, může být dalším varovným signálem, který by měl být vnímán s pozorností. Zde jsou některé možné příčiny a způsoby, jak s tímto signálem zacházet:

Škodlivý obsah: Zveřejňování násilných, urážlivých nebo jinak nevhodných příspěvků na sociálních sítích může naznačovat možné problémy v chování nebo psychickém stavu žáka. Mohou to být známky agresivity, potřeby pozornosti, nebo neschopnosti řešit konflikty konstruktivně.

Problémy se seberegulací: Někdy může zveřejňování problematických příspěvků na sociálních sítích signalizovat problémy se seberegulací, jako jsou například impulzivní reakce na stres nebo emocionální nestabilita. Tato chování mohou být projevem nedostatku schopnosti vyrovnat se s emocemi a konflikty.

Šikana a konflikty: Zveřejňování násilných či urážlivých příspěvků může být také formou šikany nebo účast na konfliktech na sociálních sítích. Žáci mohou cítit potřebu využít sociálních médií jako prostředku k šikaně nebo potrestání jiných.

Vliv okolí: Chování na sociálních sítích může být ovlivněno prostředím, ve kterém se žák pohybuje online. Expozice negativnímu obsahu, nebo skupinový tlak mohou podněcovat žáka k zveřejňování problematických příspěvků.

Prevence a intervence: Škola by měla mít politiku, která definuje přijatelné chování na sociálních sítích a která vysvětluje důsledky porušení této politiky. Důležité je také vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a podporováni, a kde jsou jim poskytovány dovednosti potřebné pro konstruktivní komunikaci online.

Komunikace s rodinou: Je také důležité komunikovat s rodinou žáků a spolupracovat s nimi při řešení problémů chování na sociálních sítích. Rodiče mohou hrát klíčovou roli v monitorování a podpoře chování svých dětí online.

Chování na sociálních sítích by mělo být vnímáno jako důležitý varovný signál, který naznačuje potřebu pozornosti a intervence ze strany školy a rodiny. Důležitá je zde i práce s třídním a školním kolektivem, neboť jsou to právě ostatní žáci, kteří mohou tento varovný signál zaznamenat. Na sociálních sítích zde totiž nastavovat viditelnost příspěvku a příspěvky, které žáci sdílí, mohou být nastaveny tak, aby je odpovědné dospělé osoby neviděli či na ně přišli jen velmi obtížně. Je tedy důležité pracovat na osvětě této problematiky a také žákům jasně vysvětlit, kde je hranice mezi kamarádstvím a kdy je naopak nutné určité věci oznámit odpovědné osobě.

8) Změna zájmů

Změna zájmů žáků může být dalším důležitým varovným signálem, který naznačuje možné změny v jejich emocionálním, sociálním nebo osobním životě. Tato změna může být přirozenou součástí osobního rozvoje žáka, ale také může indikovat různé problémy, které by měly být identifikovány a řešeny. Zde je několik možných příčin a způsobů, jak s tímto signálem zacházet:

Osobní růst: Změna zájmů může být důsledkem osobního růstu a objevování nových oblastí zájmu. Je důležité povzbuzovat žáky, aby prozkoumávali různé aktivity a zájmy a podporovali je v jejich osobním rozvoji.

Stres nebo tlak: Někdy může změna zájmů být důsledkem stresu nebo tlaku, který žáci cítí ve svém životě, například kvůli školním povinnostem, rodinným problémům nebo sociálním tlakům. Je důležité věnovat pozornost možným zdrojům stresu a poskytnout žákům potřebnou podporu a zvládací strategie.

Sociální faktory: Změna zájmů může být také spojena se změnami v sociálním prostředí žáka, jako jsou nové přátelství, přechod na novou školu nebo změna rodinné situace. Žáci mohou hledat nové zájmy, které odpovídají jejich novému sociálnímu prostředí.

Psychické problémy: V některých případech může změna zájmů naznačovat psychické problémy, jako jsou deprese, úzkost nebo vyhoření. Pokud žák ztrácí zájem o činnosti, které ho dříve bavily, může to být signál, že potřebuje podporu a pomoc.

Komunikace a podpora: Je důležité, aby škola udržovala otevřenou komunikaci se žáky a poskytovala jim podporu při identifikaci a zkoumání jejich zájmů. Pedagogové by měli být vnímaví k možným signálům změny zájmů a být připraveni poskytnout žákům potřebnou podporu a pomoc při jejich osobním rozvoji.

9) Násilí v minulosti

Násilí v minulosti je dalším důležitým varovným signálem, který by měl být pečlivě sledován a zohledněn ze strany školy. Tento signál může naznačovat možné traumatické zkušenosti nebo sociální problémy, které mohou ovlivnit žáka v jeho současném chování a duševním zdraví. Zde je několik možných příčin a způsobů, jak s tímto signálem zacházet:

Trauma a duševní zdraví: Násilí v minulosti může způsobit traumatické zkušenosti, které mohou mít dlouhodobý dopad na duševní zdraví žáka. Ti, kteří byli v minulosti oběťmi násilí, mohou trpět úzkostí, depresí, posttraumatickou stresovou poruchou nebo dalšími duševními problémy.

Chování a projevy: Žáci, kteří zažili násilí v minulosti, mohou vykazovat různé chování nebo projevy, jako je agresivita, uzavřenost, izolace nebo nízké sebevědomí. Tyto projevy mohou být varovnými signály, které naznačují potřebu podpory a intervence.

Podpora a terapie: Je důležité poskytnout žákům, kteří zažili násilí v minulosti, bezpečné prostředí a podporu, aby mohli zpracovat své traumatické zkušenosti a lépe se vyrovnat s jejich dopadem. To může zahrnovat individuální terapii, skupinovou terapii, poradenství nebo další formy podpory.

Prevence šikany a násilí: Škola by měla mít politiku nulové tolerance vůči šikaně a násilí a aktivně pracovat na prevenci těchto problémů ve školním prostředí. Zde důležité připomenout, že kdo se aktivně nestaví proti šikaně, je jejím spolupachatelem. Vytváření školního prostředí, které je bezpečné a podporuje respekt a toleranci, může pomoci žákům cítit se bezpečněji a chránit je před dalšími traumatickými zkušenostmi.

Sensitivita a empatie: Pedagogové by měli být vnímaví a empatičtí vůči žákům, kteří zažili násilí v minulosti, a poskytovat jim prostor k vyjádření svých pocitů a prožitků. Poskytnutí bezpečného prostředí pro sdílení emocí a poskytnutí podpory může být klíčové pro proces hojení a zotavení.

10) Problémové nenásilné chování v minulosti

Problémové nenásilné chování v minulosti je dalším varovným signálem, který by měl být zohledněn ze strany školy a ostatních zainteresovaných stran. Tento druh chování může naznačovat různé potenciální problémy nebo potřeby, které je třeba identifikovat a řešit. Zde je několik možných příčin a způsobů, jak s tímto signálem zacházet:

Sociální a emocionální potřeby: Problémové nenásilné chování může být důsledkem nepříznivých sociálních podmínek, emočního stresu nebo nedostatečného zvládání emocí. Je důležité zkoumat možné základní příčiny tohoto chování a poskytnout žákovi podporu a pomoc v řešení jeho sociálních a emocionálních potřeb.

Komunikace a vztahy: Problémové chování může být také důsledkem nedostatečné komunikace nebo narušených vztahů s ostatními žáky nebo pedagogy. Je důležité

vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí slyšeni a respektováni, a poskytnout prostor k řešení konfliktů a rozvoji pozitivních vztahů.

Podpora a intervence: Žáci, kteří projevují problémové nenásilné chování, mohou potřebovat individuální podporu a intervence, které jim pomohou zvládat jejich chování a rozvíjet adaptivní zvládací strategie. To může zahrnovat například behaviorální intervence, terapii, poradenství nebo zapojení rodiny a dalších zainteresovaných stran.

Prevence a vzdělávání: Škola by měla mít systém prevence problémového chování a poskytovat vzdělávací programy, které podporují rozvoj sociálních a emočních dovedností u žáků. Poskytování prostoru pro vzdělávání v oblasti emoční inteligence, konfliktního řešení a komunikace může pomoci žákům lépe porozumět svým emocím a lépe se zvládat v různých sociálních situacích.

Monitorování a sledování: Je důležité pravidelně monitorovat chování žáků a sledovat jakékoli změny nebo vzorce, které by mohly naznačovat potřebu další intervence nebo podpory. Škola by měla mít systém pro sběr a analýzu dat o chování žáků a poskytovat pružné a individuálně přizpůsobené reakce na jejich potřeby.

11) Sebepoškození či pokus o sebevraždu v minulosti

Sebepoškození nebo pokusy o sebevraždu v minulosti jsou závažné varovné signály, které vyžadují okamžitou pozornost a podporu. Tyto projevy mohou indikovat hluboké emocionální bolesti, duševní onemocnění nebo traumatické zkušenosti, které byly prožity. Zde je několik možných příčin a způsobů, jak s těmito signály zacházet:

Duševní zdraví: Sebepoškození a pokusy o sebevraždu jsou často spojeny s duševními poruchami, jako je deprese, úzkost, poruchy příjmu potravy nebo posttraumatická stresová porucha. Je důležité zajistit, aby žák dostal okamžitou lékařskou a psychologickou pomoc.

Trauma a zvládání stresu: Projevy sebepoškození nebo pokusy o sebevraždu mohou být důsledkem traumatických zkušeností v minulosti, jako je zneužívání, šikana nebo ztráta blízké osoby. Žákům by měla být poskytnuta podpora při zpracování těchto zkušeností a zvládání emocionálního stresu.

Rodinné a sociální faktory: Rodinné problémy, konflikty, izolace nebo nedostatek podpory mohou přispívat k emocionálním obtížím a zvýšenému riziku sebepoškození. Je důležité identifikovat a adresovat tyto faktory a poskytnout žákovi bezpečné prostředí a podporu.

Profesionální pomoc a intervence: Je klíčové, aby žák získal odbornou pomoc a podporu od psychiatra, psychologa nebo psychoterapeuta specializujícího se na duševní zdraví mládeže. Poskytnutí vhodné léčby a terapie může být klíčové pro prevenci opakování sebepoškození a podporu žáka na cestě k uzdravení.

Prevence a podpora: Škola by měla mít vytvořené preventivní programy pro duševní zdraví a podporu, které pomáhají identifikovat a podporovat žáky s rizikovými faktory pro sebepoškození a sebevraždu. Kvalifikovaný personál by měl být schopen rozpoznat varovné signály a poskytnout žákům okamžitou pomoc a podporu.

12) Vystavení násilí v domácím prostředí

Vystavení násilí v domácím prostředí je extrémně závažným varovným signálem, který vyžaduje okamžitou a citlivou reakci ze strany školy a dalších zainteresovaných stran. Tento druh traumatické zkušenosti může mít dlouhodobý a rozsáhlý dopad na žáka, jak emocionálně, tak sociálně. Zde jsou některé aspekty, které je důležité zvážit:

Podpora a bezpečí: Nejdůležitější je zajistit bezpečí žáka. Škola by měla poskytnout bezpečný a podpůrný prostředí, ve kterém se žák cítí chráněn a podporován. To může zahrnovat poskytování bezpečných místností pro žáky, kteří potřebují únikový prostor, a zajištění, aby byla dostupná podpora od důvěryhodných dospělých.

Psychologická podpora: Žák, který byl vystaven násilí v domácím prostředí, může potřebovat profesionální psychologickou podporu k zvládnutí traumatických zkušeností a zotavení se z jejich dopadu. Škola by měla poskytnout přístup k terapii, poradenství a dalším psychologickým službám.

Identifikace dalšího rizika: Žáci, kteří byli vystaveni násilí v domácím prostředí, mohou mít zvýšené riziko dalších problémů, jako je šikana, sebepoškození, problémy s

chováním nebo psychické poruchy. Je důležité monitorovat tyto žáky a poskytnout jim odpovídající podporu a intervence.

Spolupráce s dalšími zainteresovanými stranami: Škola by měla aktivně spolupracovat s dalšími zainteresovanými stranami, jako jsou Odbor sociálně právní ochrany dětí, Policie České republiky, zdravotničtí odborníci a další, aby zajistila komplexní podporu a ochranu žáků, kteří byli vystaveni násilí v domácím prostředí.

Prevence: Kromě reakce na již existující situaci je také důležité zaměřit se na prevenci. Škola by měla mít politiku nulté tolerance vůči násilí a aktivně pracovat na prevenci domácího násilí tím, že poskytne informace a zdroje pro žáky a jejich rodiny a podporuje otevřenou komunikaci o této problematice.

13) Delikvence vrstevníků

Delikvence vrstevníků může být dalším varovným signálem, který naznačuje možné problémy ve školním prostředí. Tento druh chování může mít negativní vliv na ostatní žáky a prostředí ve třídě. Zde jsou některé aspekty, které je důležité zvážit:

Bezpečnostní opatření: Škola by měla mít vymezené bezpečnostní opatření a pravidla, která chrání žáky před delikventním chováním vrstevníků. To může zahrnovat dohled pedagogů během přestávek, monitoring chování ve školním prostředí a zavedení mechanismů pro rychlou reakci na problémové situace.

Prevence: Důležité je také zaměřit se na prevenci delikvence mezi vrstevníky. To může zahrnovat vzdělávací programy o konfliktu, komunikaci a řešení problémů, které pomáhají žákům vyrovnat se s konfliktními situacemi a budovat zdravé mezilidské vztahy.

Podpora žáků: Žáci, kteří jsou vystaveni delikventnímu chování svých vrstevníků, mohou potřebovat podporu a ochranu. Škola by měla poskytnout bezpečné prostředí, ve kterém se tito žáci cítí chráněni a podporováni. Mohou být také poskytnuty individuální konzultace nebo skupinové terapeutické programy pro tyto žáky.

Spolupráce s rodinami: Důležitá je také spolupráce se rodinami žáků, kteří se dopouštějí delikvence. Komunikace s rodiči a poskytování informací o chování jejich dětí může pomoci identifikovat příčiny problémového chování a společně hledat řešení.

Intervence a nápravné opatření: Pokud se problémové chování vrstevníků stane opakovaným nebo vážným, mohou být nezbytná specifická opatření nebo intervence. To může zahrnovat zapojení školního poradenství, sociálních pracovníků, psychologů nebo dalších odborníků na vzdělávacím zařízení nebo mimo něj.

Škola by měla aktivně pracovat na prevenci a řešení delikvence mezi vrstevníky a vytvářet prostředí, které podporuje pozitivní chování a zdravé mezilidské vztahy.

14) Problémy se zvládáním zátěžových situací, vzteku a nízká frustrační tolerance

Problémy se zvládáním zátěžových situací, vztek a nízká frustrační tolerance jsou důležité signály, které mohou indikovat možné emoční a behaviorální problémy u žáků. Tyto problémy mohou mít různé příčiny a mohou ovlivnit školní prostředí a vztahy mezi žáky i s pedagogy. Zde je několik možných příčin a způsobů, jak s těmito signály zacházet:

Emoční zátěž: Žáci mohou mít různé zátěžové situace, které mohou zahrnovat školní stres, rodinné problémy, sociální tlak nebo osobní konflikty. Tato zátěž může vyvolat emocionální reakce, jako je vztek, úzkost nebo frustrace.

Nedostatek zvládacích strategií: Někteří žáci mohou mít nedostatek dovedností pro zvládání emocí a zátěže. Mohou se cítit přehlcení a nevědět, jak řešit své problémy efektivním způsobem, což může vést k emocionálním výbuchům nebo agresivnímu chování.

Podpora a vzdělávání: Škola by měla poskytovat žákům podporu a vzdělávání v oblasti emocionálního zdraví a zvládání stresu. To může zahrnovat programy sociální a emocionální výchovy, které učí žáky dovednostem pro zvládání emocí, komunikaci a řešení konfliktů.

Individuální podpora: Žáci, kteří mají problémy se zvládáním zátěžových situací, vztekem nebo nízkou frustrační tolerancí, by měli mít přístup k individuální podpoře od školy. To může zahrnovat konzultace se školním psychologem, poradenství nebo terapii.

Prevence: Kromě reakce na již existující problémy je důležité také zaměřit se na prevenci. Škola by měla vytvářet prostředí, které podporuje emocionální bezpečí a zdraví žáků, a poskytovat jim dovednosti pro zvládání stresu a konfliktů již v raném věku.

Spolupráce se zainteresovanými stranami: Škola by měla spolupracovat s rodinami a dalšími zainteresovanými stranami, aby zajistila komplexní podporu žákům, kteří mají problémy se zvládáním zátěžových situací a emocemi. To může zahrnovat zapojení rodiny do terapie nebo poradenství a spolupráci se zdravotnickými odborníky a sociálními pracovníky.

15) Nedůsledná výchova

Nedůsledná výchova je dalším varovným signálem, který může ovlivnit chování a výkon žáků ve škole. Tento signál může naznačovat různé problémy v rodinném prostředí, které mohou mít dopad na žakovu schopnost se adaptovat, učit se a interagovat ve školním prostředí. Zde jsou některé možné příčiny a způsoby, jak s tímto signálem zacházet:

Nedostatečná struktura a pravidla: Nedůsledná výchova může vést k nedostatku struktury a pravidel v žakově životě. Nedostatek jasných očekávání a pravidel doma může způsobit, že žák má obtíže s pochopením a respektováním pravidel ve škole.

Nedostatek podpory a vedení: Nedůsledná výchova může znamenat, že žák nedostává dostatečnou podporu a vedení od svých rodičů. Nedostatek emocionálního spojení a podpory může ovlivnit žakovu sebedůvěru a schopnost zvládat náročné situace.

Nedostatečné vnímání a porozumění důsledkům svého chování: Nedůsledná výchova může vést k nedostatečným důsledkům za nežádoucí chování. Pokud žák nezažije důsledky svých akcí, může to vést k opakovanému nevhodnému chování ve škole.

Potřeba podpory a vzdělávání rodičů: Je důležité poskytnout podporu a vzdělávání rodičům ohledně důležitosti konzistentního výchovného přístupu. Kurzy pro rodiče, rodinné poradenství a podpora komunitních zdrojů mohou být užitečné pro posílení rodičovských dovedností a podpory rodinného prostředí.

Individuální podpora pro žáka: Žák, který trpí nedůslednou výchovou, může potřebovat individuální podporu ve škole. To může zahrnovat konzultace se školním poradcem, psychologem nebo sociálním pracovníkem, kteří mohou pomoci žákovi vyrovnat se s obtížemi, které pociťuje doma.

Prevence problémů chování: Vedle reakce na již existující situaci je také důležité zaměřit se na prevenci. Škola by měla poskytovat programy a intervence zaměřené na posílení sociálních dovedností, emoční regulace a zvládání stresu u žáků, což může pomoci snížit negativní dopady nedůsledné výchovy.

16) Nedostatek osobní/sociální podpory

Nedostatek osobní nebo sociální podpory může být významným varovným signálem, který naznačuje nedostatek zdrojů pro žáka na řešení osobních či sociálních problémů. Tento nedostatek podpory může mít negativní dopad na žákovo duševní zdraví, sebeúctu, sociální dovednosti a akademický výkon. Zde jsou některé možné příčiny a způsoby, jak s tímto signálem zacházet:

Rodinné problémy: Nedostatek osobní podpory může být důsledkem rodinných problémů, jako jsou rozvody, ztráta zaměstnání, finanční potíže nebo závažné nemoci. Tato situace může vést k nedostatečnému emočnímu propojení a podpoře ze strany rodiny.

Sociální izolace: Žák může zažívat sociální izolaci, buď kvůli nedostatku blízkých přátel nebo kvůli stigmatizaci nebo odmítnutí ze strany vrstevníků. Nedostatek sociální podpory může vést k pocitům osamělosti a izolace, což může negativně ovlivnit duševní zdraví žáka.

Mentální zdraví: Nedostatek osobní nebo sociální podpory může být spojen s mentálními zdravotními problémy, jako jsou deprese, úzkost nebo posttraumatická

stresová porucha. Tyto problémy mohou představovat bariéru pro hledání a přijímání podpory.

Pedagogická podpora: Škola by měla poskytovat podporu žákům prostřednictvím školních psychologů, sociálních pracovníků, poradenských služeb a mentorů. Tyto zdroje mohou být klíčové pro poskytnutí žákům potřebné podpory a pomoci jim zvládat obtížné situace.

Komunitní zdroje: Mimoškolní komunitní zdroje, jako jsou poradenské centra, dobrovolnické organizace nebo náboženské skupiny, mohou poskytnout další možnosti podpory pro žáky, kteří se cítí nedostatečně podporováni.

Posílení sociálních dovedností: Škola by měla klást důraz na rozvoj sociálních dovedností a podporu proaktivního zapojení žáků do školního prostředí. Aktivita jako třídní projekty, sportovní týmy a klubové aktivity mohou žákům poskytnout příležitost k budování vztahů a sociálního kapitálu.

17) Patologické jevy v komunitě

Patologické jevy v komunitě mohou být široce rozmanité a mohou mít vliv na žáky ve školním prostředí. Tyto jevy mohou zahrnovat různé sociální problémy, jako je chudoba, kriminalita, násilí, zneužívání látek, šikanování a další. Zde jsou některé možné příčiny a způsoby, jak s tímto signálem zacházet:

Prevence a osvěta: Škola by měla klást důraz na prevenci a osvětu v oblastech, které mohou být problematické v komunitě. To může zahrnovat programy a workshopy zaměřené na prevenci kriminality, boj proti šikaně, osvětu o zdraví a bezpečnosti a posílení sociálních dovedností.

Spolupráce s komunitou: Škola by měla aktivně spolupracovat s místními komunitními organizacemi, neziskovými organizacemi, policií a dalšími zainteresovanými stranami k identifikaci a řešení patologických jevů v komunitě. Tato spolupráce může zahrnovat sdílení informací, organizaci společných akcí a projektů a poskytování podpory a zdrojů pro žáky a jejich rodiny.

Podpora žáků: Žáci, kteří jsou vystaveni patologickým jevům v komunitě, mohou vyžadovat zvýšenou podporu a pomoc. Škola by měla poskytovat bezpečné prostředí pro tyto žáky a poskytnout jim přístup k podpůrným službám, jako jsou poradenské služby, terapie, sociální pracovníci a další.

Prevence šikanování a násilí: Patologické jevy v komunitě mohou zvýšit riziko šikanování a násilí ve školním prostředí. Škola by měla mít politiku nulté tolerance vůči šikaně a násilí a aktivně pracovat na prevenci těchto problémů prostřednictvím vzdělávacích programů, monitoringu chování žáků a vytváření bezpečného a podpůrného školního prostředí.

Informovanost pedagogického týmu: Pedagogický tým by měl být informován o patologických jevech v komunitě a mít povědomí o možných dopadech těchto jevů na žáky. To jim umožní lépe rozumět potřebám žáků a poskytnout jim adekvátní podporu a pomoc.

18) Disociální postoje

Tyto postoje mohou být varovnými signály ve školním prostředí a mohou naznačovat různé problémy, jako jsou sociální obtíže, psychické problémy, traumatické zkušenosti nebo narušený vztah s autoritou. Zde jsou některé možné příčiny a způsoby, jak s tímto signálem zacházet:

Sociální a rodinné faktory: Disociální postoje mohou být často spojeny se sociálními a rodinnými faktory, jako jsou nedostatečná podpora v rodině, zanedbávání, násilí v domácnosti, rozvod, zneužívání omamných a psychotropních látek nebo chudoba. Tyto faktory mohou vytvářet prostředí, které podněcuje nežádoucí chování u žáků.

Psychologické problémy: Disociální postoje mohou být také spojeny s psychologickými problémy, jako jsou poruchy chování, poruchy osobnosti, posttraumatická stresová porucha nebo depresivní poruchy. Je důležité identifikovat tyto problémy a poskytnout žákům odpovídající psychologickou podporu a léčbu.

Intervence a podpora: Žáci s disociálními postoji mohou potřebovat zvláštní intervence a podporu ze strany školy. To může zahrnovat individuální terapii, poradenství,

programy zaměřené na rozvoj sociálních dovedností, mediaci a podporu při vytváření pozitivního školního prostředí. Důležitá je však i včasná diagnostika disociální poruchy osobnosti (MKN-10 kód: F60.2; WHO 2016), (DSM-5, kód: 301.7, APA 2013)-

Prevence: Vedle reakce na již existující problémy je důležité také zaměřit se na prevenci disociálního chování. To může zahrnovat posilování ochranných faktorů u žáků, jako jsou silné sociální vazby, pocit sounáležitosti, pozitivní vzory chování a podpora pozitivních vztahů s autoritou.

Spolupráce s rodinou a komunitou: Důležitou součástí řešení disociálního chování je spolupráce s rodinou a komunitou. Rodiče, komunitní organizace, zdravotnická zařízení a další zainteresované strany mohou hrát klíčovou roli v poskytování podpory a zdrojů pro žáky s disociálními postoji.

19) Riskování/impulzivita

Riskování a impulzivita u žáků jsou chování, která mohou představovat různá nebezpečí a mohou negativně ovlivňovat jejich životy. Tento druh chování může zahrnovat neuvážené rozhodnutí, riskování ve školních i mimoškolních situacích, a nepřiměřené reakce na situace. Je důležité s tímto chováním zacházet s porozuměním a následujícími kroky:

Vzdělávání o rizicích: Žáci by měli být informováni o možných důsledcích rizikového chování a impulzivity. Škola by měla poskytnout vzdělávací programy, které se zabývají těmito tématy a pomáhají žákům lépe rozumět důsledkům svých činů.

Podpora rozvoje sebekontroly: Programy a strategie zaměřené na rozvoj sebekontroly a zvládání impulzivity mohou pomoci žákům lépe řídit své chování. To může zahrnovat tréninkové aktivity, role-play a techniky relaxace.

Individuální hodnocení a podpora: Každý žák může mít odlišné potřeby v oblasti rizikového chování a impulzivity. Je důležité provést individuální hodnocení a poskytnout žákovi adekvátní podporu a intervence podle jeho potřeb.

Zapojení rodiny: Rodiče a rodinné prostředí mohou hrát klíčovou roli v podpoře žáka s rizikovým chováním. Spolupráce s rodinou a poskytnutí prostoru pro otevřenou komunikaci může pomoci identifikovat faktory, které ovlivňují chování žáka, a společně hledat řešení.

Kontrola prostředí: Škola by měla vytvářet bezpečné a podporující prostředí, které minimalizuje příležitosti k rizikovému chování. To může zahrnovat monitorování školních událostí a aktivit a poskytování dostatečného dohledu a podpory ze strany pedagogického týmu.

20) Nedostatek empatie/necitlivost

Nedostatek empatie nebo necitlivost může mít významný dopad na sociální interakce a vztahy žáků ve škole. Tento nedostatek může vést k potížím ve vzájemném porozumění, konfliktům s vrstevníky a omezené schopnosti spolupráce a sdílení emocí. Zde jsou některé způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Výuka empatie: Škola by měla začlenit do svého vzdělávacího programu aktivity zaměřené na rozvoj empatie u žáků. To může zahrnovat diskuse, role-play, kreativní psaní a jiné interaktivní aktivity, které žákům pomohou lépe porozumět a vcítit se do pocitů a potřeb druhých.

Modelování správného chování: Pedagogové a další dospělí ve školním prostředí by měli být vzorem pro žáky v oblasti empatie a citlivosti. Projevováním empatie v mezilidských interakcích a řešením konfliktů s ohledem na pocity druhých mohou dospělí poskytnout žákům model, jak se chovat empatictěji.

Podpora rozvoje sociálních dovedností: Škola by měla poskytovat prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně sdílet své pocity a komunikovat s ostatními. Programy zaměřené na rozvoj sociálních dovedností, jako je trénink v komunikaci, konfliktním řešení a spolupráci, mohou žákům pomoci vybudovat lepší mezilidské vztahy.

Individuální podpora: Žáci s výrazným nedostatkem empatie mohou potřebovat individuální podporu a poradenství. Škola by měla poskytnout přístup k poradenským

službám nebo terapii, kde mohou žáci pracovat na rozvoji svých sociálních dovedností a empatie.

Podpora prostředí bezpečí a důvěry: Vytvoření prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a důvěřují ostatním, je klíčové pro rozvoj empatie a citlivosti. Škola by měla aktivně pracovat na prevenci šikanování a podporovat kulturu vzájemného respektu a porozumění.

21) Duševní porucha / porucha chování

Duševní poruchy a poruchy chování mohou mít významný dopad na žákovu schopnost učit se, interagovat se svými vrstevníky a přizpůsobit se školnímu prostředí. Zde jsou některé způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Identifikace a diagnostika: Důležité je identifikovat žáky s duševními poruchami nebo poruchami chování co nejdříve a zajistit, aby dostali adekvátní diagnostiku a podporu od kvalifikovaných odborníků, jako jsou psychiatři, psychologové nebo psychiatrické sestry.

Individuální plán podpory: Pro žáky s duševními poruchami a poruchami chování by měl být vytvořen individuální plán podpory, který stanoví jejich potřeby a cíle a poskytuje specifické intervence a služby, které jim pomohou dosáhnout akademického úspěchu a sociální integrace.

Poskytování podpůrných služeb: Škola by měla poskytovat žákům s duševními poruchami a poruchami chování přístup k široké škále podpůrných služeb, jako jsou terapie, poradenství, psychiatrie, speciální vzdělávací služby a sociální podpora.

Vzdělávání pedagogického týmu: Pedagogové by měli být informováni o specifických potřebách žáků s duševními poruchami a poruchami chování a měli by být vybaveni znalostmi a dovednostmi potřebnými k poskytování podpory a adaptace výuky pro tyto žáky.

Prevence šikanování a stigma: Žáci s duševními poruchami často čelí šikanování a stigmatizaci. Škola by měla aktivně pracovat na prevenci šikanování a vytváření

inkluzivního prostředí, které respektuje rozmanitost a podporuje porozumění a soucit mezi žáky.

Spolupráce s rodinou: Zapojení rodiny je klíčové pro úspěšnou podporu žáka s duševními poruchami nebo poruchami chování. Škola by měla aktivně spolupracovat s rodinou, poskytovat jim informace a podporu a zapojit je do tvorby a implementace individuálního plánu podpory.

Právě nevědomost o existenci duševní poruchy či poruchy chování u žáka je kritickým faktorem, který zvyšuje pravděpodobnost vzniku konfliktní situace. Bohužel v současné právní úpravě však škola nemá nárok na informace o duševním stavu žáků, pokud jí je žák či jeho zákonný zástupce neposkytne, viz. z. č. 372/2011 Sb. Zákon o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), §65 odst.2.

22) Prožívaná viktimizace nebo nespravedlnosti od druhých

Prožívaná viktimizace nebo nespravedlnost od druhých může vytvářet emocionální a sociální stres u žáků a ovlivňovat jejich pohodu a schopnost se plně zapojit do školního prostředí. Zde jsou některé způsoby, jak reagovat na tuto problematiku:

Podpora obětí: Žáci, kteří jsou vystaveni viktimizaci nebo nespravedlnosti od druhých, by měli dostat okamžitou podporu a pomoc. Škola by měla zajistit, aby měli přístup k profesionální podpoře, jako jsou terapie nebo poradenství, a měla by poskytnout bezpečné prostředí, kde se mohou otevřeně vyjádřit o svých zkušenostech.

Prevence šikanování a diskriminace: Škola by měla aktivně pracovat na prevenci šikanování a diskriminace ve svém prostředí. To může zahrnovat vzdělávací programy, které zdůrazňují důležitost respektu, soucitu a inkluzivity, a vytváření politik, které nulově tolerují jakoukoli formu nespravedlnosti nebo diskriminace.

Poskytování prostoru pro vyjádření: Škola by měla poskytnout žákům bezpečný prostor, kde se mohou otevřeně vyjádřit o svých zkušenostech a pocitech. To může zahrnovat diskusní skupiny, individuální konzultace s pedagogy nebo školními psychologickými poradci a vytváření možností pro žáky prezentovat své pocity a nápady.

Zajištění spravedlivého prostředí: Škola by měla aktivně pracovat na vytváření spravedlivého prostředí, ve kterém jsou respektována práva všech žáků a kde není místo pro nespravedlnost a diskriminaci. To může zahrnovat pravidla a politiky, které chrání všechny žáky před jakýmkoli druhem šikany nebo nespravedlnosti.

Zároveň je vhodné věnovat se ve výuce i samotné problematice a chápání pojmu spravedlnost, které má pak kruciální důsledky na vnímání tohoto fenoménu a na následné reakce na něj (Brečka 2022).

23) Prožívaná nespravedlnost z nedostatečného ocenění

Prožívaná nespravedlnost z nedostatečného ocenění, mohou mít značný vliv na žákovu pohodu, sebeúctu a školní výkon. Tyto zážitky mohou vést k negativním emocionálním reakcím, jako je stres, deprese a úzkost, a mohou také ovlivnit žákovu motivaci a angažovanost ve škole. Zde jsou některé způsoby, jak s těmito problémy zacházet:

Podpora emocionálního zdraví: Žákům, kteří prožívají viktimizaci nebo nespravedlnost, je třeba poskytnout podporu pro jejich emocionální zdraví. To může zahrnovat individuální poradenství, terapii nebo skupinové workshopy zaměřené na zvládání emocí a posilování sebeúcty.

Zajištění bezpečného prostředí: Škola by měla zajistit, že všichni žáci se cítí v bezpečí a chráněni před jakýmkoli druhem násilí, šikany nebo diskriminace. To může zahrnovat implementaci politik nulté tolerance vůči šikaně a diskriminaci a poskytování tréninku personálu ohledně prevence a reakce na tyto problémy.

Ocenění a uznání: Důležité je uznávat úspěchy a úsilí všech žáků, aby se minimalizovala prožívaná nespravedlnost z nedostatečného ocenění. Škola by měla implementovat systémy ocenění a povzbuzení, které jsou spravedlivé a transparentní, a které zahrnují různé formy úspěchů, nejen akademické.

Komunikace a dialog: Otevřená komunikace mezi žáky, pedagogy a správou školy může pomoci identifikovat a řešit problémy související s viktimizací nebo nespravedlností. Škola by měla vytvářet prostor pro dialog a zajišťovat, aby žáci měli možnost sdílet své zkušenosti a obavy.

Vzdělávání a osvěta: Důležité je vzdělávat žáky o problematice šikany, diskriminace a nespravedlnosti a posilovat jejich schopnost empatie a porozumění. To může zahrnovat pravidelné vzdělávací aktivity, jako jsou workshopy, diskuse a prezentace zaměřené na tato témata.

24) Narušení či rozvrat v rodinných a přátelských vazbách

Narušení nebo rozvrat v rodinných a přátelských vazbách může výrazně ovlivnit žákovu pohodu, emoční stabilitu a schopnost soustředit se na školní práci. Tento druh stresu a nepokojů může mít negativní dopad na akademický výkon, sociální interakce a celkové blaho žáka. Zde jsou některé způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Poskytnutí emocionální podpory: Žákům, kteří zažívají narušení v rodinných a přátelských vazbách, je třeba poskytnout emoční podporu a porozumění. To může zahrnovat individuální konverzace s pedagogickým pracovníkem, školním psychologem nebo poradenským pracovníkem, kteří mohou poskytnout prostor pro vyjádření emocí a poskytnout strategie pro zvládání stresu.

Zajištění stability ve škole: Škola by měla být místem stability a bezpečí pro žáky, kteří zažívají potíže v rodině. Pedagogové a další pracovníci by měli být citliví k potřebám těchto žáků a poskytovat jim podporu a porozumění bez jakýchkoli soudů nebo stigmatizace.

Komunikace s rodinou: Spolupráce se žákovou rodinou je klíčová pro řešení problémů souvisejících s narušením rodinných vazeb. Škola by měla aktivně komunikovat s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka, poskytovat informace o dostupných zdrojích podpory a spolupracovat na hledání řešení.

Poskytnutí prostoru pro sociální interakce: Žáci mohou nalézt podporu a stabilitu ve vztazích s vrstevníky a dalšími dospělými ve školním prostředí. Poskytnutí prostoru pro sociální interakce a zapojení do školních aktivit může pomoci žákům získat podporu a cítit se součástí komunity.

Poskytnutí prostředků k zvládání stresu: Žáci by měli být vybaveni prostředky k zvládání stresu a emocionálních obtíží, které mohou vzniknout v důsledku narušení

rodinných vazeb. To může zahrnovat trénink relaxačních technik nebo nabídku dalších podpůrných zdrojů.

25) Nedořešené či hrozící přestupkové či trestné řízení

Nedořešené nebo hrozící přestupkové či trestné řízení může být zdrojem stresu a úzkosti pro žáka a může mít vliv na jeho školní výkon a chování. Je důležité s tímto problémem zacházet s ohledem na potřeby žáka a bezpečnost školního prostředí. Zde jsou některé způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Poskytnutí podpory a poradenství: Žák, který se nachází v situaci trestného či přestupkového řízení, potřebuje podporu a poradenství. Škola by měla poskytnout žákovi možnost konzultovat s poradenským pracovníkem nebo školním psychologem, kteří mu mohou poskytnout emocionální podporu a informace o dostupných zdrojích pomoci.

Spolupráce se zainteresovanými stranami: Škola by měla aktivně spolupracovat se zainteresovanými stranami, jako jsou rodiče, sociální pracovníci, právní zástupci a případně i Policií České republiky nebo soudy, pokud je to vhodné. Spolupráce těchto stran může pomoci identifikovat potřeby žáka a zajištění potřebné podpory.

Zajištění bezpečnosti: Pokud je to nezbytné pro ochranu školního prostředí, může být nutné přijmout opatření pro zajištění bezpečnosti. To může zahrnovat dočasné opatření, jako je pozastavení či omezení přístupu žáka do školy, pokud je to nutné pro bezpečnost ostatních žáků a personálu.

Poskytnutí alternativních vzdělávacích možností: Pokud je žák dočasně mimo školu kvůli právním důvodům, měla by mu být poskytnuta možnost alternativního vzdělávání, například domácí vzdělávání nebo vzdělávání na dálku, aby neztratil krok ve svém vzdělávání.

Prevence recidivy: Důležité je také zaměřit se na prevenci budoucího nežádoucího chování. To může zahrnovat poskytnutí programů a služeb zaměřených na změnu chování a rehabilitaci, které pomohou žákovi pochopit důsledky svých činů a přijmout pozitivní změny.

26) Finanční problémy

Finanční problémy mohou mít významný dopad na životy žáků a jejich schopnost soustředit se na školní práci. Tyto problémy mohou zahrnovat nedostatek finančních prostředků na základní potřeby, jako je strava, oblečení nebo bydlení, a také omezené možnosti účastnit se školních aktivit nebo výletů kvůli nedostatku financí. Zde jsou některé způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Podpora sociálních služeb: Škola by měla mít prostředky k identifikaci žáků, kteří se potýkají s finančními obtížemi, a poskytnout jim informace o dostupných sociálních službách a programech podpory, které mohou pomoci s řešením jejich potřeb.

Poskytování zdrojů a pomocníků: Škola by měla být informačním centrem pro žáky a rodiny ohledně možností finanční podpory, jako jsou stipendia, dotace nebo charitativní organizace. Poskytnutí zdrojů a kontaktních informací může pomoci rodinám najít pomoc v obtížné situaci.

Sensitivní a diskrétní přístup: Pedagogové a další pracovníci školy by měli jednat s finančními problémy žáků s ohledem na citlivost a diskrétnost. Je důležité, aby se žáci necítili stigmatizováni nebo haněni svou finanční situací, ale aby byli podporováni a motivováni k dosažení svých akademických cílů.

Vzdělávání o finanční gramotnosti: Škola by měla poskytnout vzdělávací programy zaměřené na finanční gramotnost, které pomohou žákům rozumět základům řízení financí a rozvíjet dovednosti v oblasti plánování rozpočtu, úspor a investic.

Podpora školních aktivit: Škola by měla aktivně pracovat na zajištění, aby žáci z finančně znevýhodněných rodin měli stejný přístup ke školním aktivitám a výletům jako ostatní žáci. To může zahrnovat poskytnutí finančních prostředků na účast žáků, organizování alternativních aktivit nebo hledání sponzorských příspěvků od místních podniků a organizací.

27) Nepřátelství vůči konkrétní osobě či instituci

Nepřátelství vůči konkrétní osobě či instituci může vytvářet napětí a konflikty ve školním prostředí a může mít negativní dopad na klima a bezpečnost ve škole. Tyto situace mohou být obtížné řešit, ale existuje několik strategií, jak s tímto problémem zacházet:

Zajištění bezpečí a prevence konfliktů: Škola by měla mít jasně stanovené zásady a postupy pro prevenci šikany, konfliktů a nepřátelství. To může zahrnovat implementaci politik nulové tolerance vůči šikaně a násilí a poskytování tréninku pedagogickému týmu v oblasti prevence a řešení konfliktů.

Podpora vzájemného porozumění: Důležité je aktivně pracovat na podpoře vzájemného porozumění mezi jednotlivými stranami konfliktu. To může zahrnovat organizaci mediace nebo skupinových diskusí, ve kterých se účastníci mohou vyjádřit a poslouchat stanoviska druhých.

Individuální podpora: Pokud je to potřeba, může být zapotřebí poskytnout individuální podporu a poradenství účastníkům konfliktu. Školní psychologové, poradci nebo sociální pracovníci mohou poskytnout prostor pro vyjádření emocí, poskytnout strategie pro zvládání konfliktů a pomoci překonat nepřátelství.

Posílení kultury respektu a empatie: Škola by měla aktivně pracovat na posilování kultury respektu, tolerance a empatie mezi žáky a zaměstnanci. To může zahrnovat vzdělávací programy a aktivit zaměřených na budování mezilidských dovedností a porozumění.

Sledování a intervence: Důležité je pečlivě sledovat situaci a intervenovat v případě, že se konflikt zdá být neřešitelný nebo má negativní dopad na školní prostředí. To může zahrnovat další mediace, poskytování individuální podpory nebo přijetí disciplinárních opatření v případě potřeby.

28) "Leakage", tedy únik informací o připravované akci

"Leakage", kdy pachatel sám zveřejní dopředu informaci o plánované akci, může být varovným signálem pro potenciální problémy. Zde jsou některé možné důvody, proč by takový únik informací mohl být považován za varovný signál:

Možnost nebezpečí: Pokud pachatel zveřejní informaci o plánované akci, která může být nebezpečná pro sebe nebo pro ostatní, je to vážným varovným signálem. Například pokud by pachatel ohlásil úmysl způsobit škodu sobě nebo ostatním, je třeba tuto informaci brát velmi vážně a jednat rychle.

Potenciální škodlivé chování: Únik informací o plánované akci může naznačovat potenciální škodlivé chování nebo trestnou činnost. Pokud pachatel sdělí veřejnosti své záměry, může to být signál, že má v úmyslu spáchat nějaký trestný čin nebo škodlivý akt.

Vyhrocení situace: Zveřejnění informací o plánované akci může vyhrotit situaci a zvýšit riziko konfliktu nebo násilí. Tento druh veřejného sdělení může přitáhnout pozornost a vytvořit nepříznivé podmínky pro klidné řešení situace.

Potenciální prevence: Únik informací může také poskytnout příležitost pro preventivní opatření, aby se zabránilo škodám nebo problémům. Škola nebo jiné autority mohou reagovat na tuto informaci tím, že přijmou opatření ke snížení rizika a ochraně zúčastněných stran.

V případě, že pachatel sám zveřejní informaci o plánované akci, je důležité tuto situaci brát vážně a jednat okamžitě, aby se minimalizovalo riziko a zajištěna bezpečnost všech zúčastněných osob.

29) Rozpad milostného mezilidského vztahu

Rozpad milostného mezilidského vztahu může mít významný emocionální dopad na žáka a může ovlivnit jeho schopnost soustředit se na školní práci a interakce se spolužáky. Zde jsou některé možné důsledky tohoto rozpadu a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Emocionální stres a nepohoda: Rozchod může způsobit emocionální stres, smutek a nepohodu žákovi. Je důležité poskytnout žákovi prostor pro projevení jeho emocí a poskytnout mu podporu a porozumění v této obtížné době.

Snížená motivace a koncentrace: Emocionální zátěž spojená s rozpadem vztahu může ovlivnit žákův zájem o školu a jeho schopnost soustředit se na školní práci. Je důležité být trpělivý a poskytnout žákovi podporu a prostředky k zvládnání stresu a zlepšení jeho motivace.

Sociální interakce a vztahy se spolužáky: Rozpad vztahu může ovlivnit žákovy sociální interakce a vztahy se spolužáky. Může to vést k izolaci nebo ke změně v chování žáka ve třídě. Je důležité vytvořit prostředí podpory a porozumění mezi spolužáky a vytvořit prostor pro otevřenou komunikaci.

Poskytnutí podpory: Škola by měla poskytnout žákovi možnost hledat podporu u pedagogů, školního psychologa nebo poradenského pracovníka. Tyto zdroje mohou poskytnout emocionální podporu, poradenství a strategie k zvládnání emocionálních obtíží spojených s rozpadem vztahu.

Zvýšení povědomí o duševním zdraví: Rozchod vztahu může zvýraznit důležitost duševního zdraví a sebejistoty u žáků. Škola by měla poskytnout vzdělávací programy a aktivity zaměřené na rozvoj emoční inteligence, sebeúcty a zvládnání emocí.

Respektování soukromí a osobních hranic: Je důležité respektovat soukromí a osobní hranice žáka v této obtížné době. Škola by měla chránit žáka před dotazy nebo tlakem ohledně jeho osobní situace a poskytnout mu prostor pro zpracování svých emocí v soukromí.

30) Přebujelý smysl pro právo a spravedlnost

Přebujelý smysl pro právo a spravedlnost může mít různé důsledky pro chování žáka ve školním prostředí. Zde jsou některé možné projevy tohoto přebujelého smyslu a způsoby, jak s ním zacházet:

Konflikty s autoritami: Žák s přebujelým smyslem pro právo a spravedlnost může mít tendenci konfrontovat autority, jako jsou učitelé nebo vedení školy, pokud se domnívá, že se porušují pravidla nebo jsou porušována práva. Je důležité vytvořit prostředí, kde je možná otevřená komunikace a kde jsou žákovi poskytnuty možnosti pro vyjádření jeho obav.

Zájem o aktivismus a angažovanost: Přebujelý smysl pro právo a spravedlnost může také vést k zájmu o aktivismus a angažovanost ve společenských nebo politických otázkách. Škola by měla podporovat žákovu angažovanost a poskytnout mu prostor pro diskusi a aktivity, které podporují jeho zájem o právo a spravedlnost.

Empatie a soucit s ostatními: Přestože přebujelý smysl pro právo a spravedlnost může někdy vést ke konfliktům, může také podnítit empatii a soucit s ostatními, zejména s těmi, kteří jsou vystaveni nespravedlnosti nebo diskriminaci. Škola by měla poskytnout žákovi prostředí, kde je tato empatie a soucit podporován a kde jsou žákovi poskytnuty příležitosti pro projev těchto hodnot.

Vzdělávání o právu a spravedlnosti: Škola by měla poskytnout vzdělávací programy a aktivity zaměřené na právo a spravedlnost, které pomohou žákovi lépe porozumět konceptům práva a spravedlnosti a jejich významu v rámci společnosti. To může zahrnovat studium právních případů, diskuse o etických otázkách a simulace soudních procesů.

Podpora kritického myšlení: Škola by měla podporovat žákovo kritické myšlení a schopnost analyzovat a hodnotit různá hlediska práva a spravedlnosti. To může žákovi pomoci lépe porozumět složitým otázkám a konfliktům, které se mohou vyskytnout ve společnosti. Zároveň je opět vhodné věnovat se ve výuce i samotné problematice a chápání pojmu spravedlnost, které má pak kruciólní důsledky na vnímání tohoto fenoménu a na následné reakce na něj (Brečka 2022).

31) Pociť nadřazenosti

Pocit nadřazenosti může ovlivnit žákovu interakci s ostatními a jeho schopnost fungovat efektivně ve školním prostředí. Zde jsou některé možné důsledky tohoto pocitu a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Problémy s týmovou prací: Pocit nadřazenosti může vést k obtížím při spolupráci s ostatními ve skupinových projektech nebo aktivitách. Žák s tímto pocitem může být náchylnější k dominanci a odmítání názorů a přístupů ostatních členů týmu.

Konflikty ve vztazích s vrstevníky: Pocit nadřazenosti může vést k konfliktům ve vztazích s vrstevníky, protože může být vnímán jako arogantní nebo neuctivý. To může vést k ostrým slovním střetům nebo izolaci žáka od ostatních.

Nízká motivace ke spolupráci: Pokud si žák myslí, že je lepší nebo inteligentnější než ostatní, může se mu zdát spolupráce s nimi zbytečná nebo méněcenná. To může vést k nedostatečnému zapojení do týmových aktivit nebo ke snížené motivaci k učení.

Neschopnost přijmout kritiku: Žáci s pocitem nadřazenosti mohou mít potíže přijímat konstruktivní kritiku nebo zpětnou vazbu od učitelů nebo spolužáků. Mohou to brát jako ohrožení jejich vlastního ega a reagovat na ně defenzivně nebo nepřátelsky.

Podpora sebeuvědomění a respektu k ostatním: Je důležité pracovat na podpoře sebeuvědomění a respektu k ostatním u žáků s pocitem nadřazenosti. To může zahrnovat rozvoj dovedností sociálního a emocionálního učení, které pomáhají žákům porozumět jejich vlastním emocím a vnímat hodnotu a perspektivy ostatních lidí.

Zajištění rovnosti a spravedlnosti: Škola by měla mít politiku, která zajišťuje rovnost a spravedlnost mezi žáky bez ohledu na jejich sociální status, dovednosti nebo osobní přesvědčení. To může pomoci snížit pocit nadřazenosti a podporovat respekt a toleranci v školním prostředí.

Pocit nadřazenosti může být také jedním ze symptomů duševní poruchy, proto je zde nutné včasná psychodiagnostika.

32) Zvýšená či patologická potřeba pozornosti

Zvýšená nebo patologická potřeba pozornosti může mít vliv na chování žáka ve školním prostředí a může způsobit různé problémy. Zde jsou některé možné důsledky této potřeby a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Rušení ve třídě: Žáci s patologickou potřebou pozornosti mohou vykazovat rušivé chování ve třídě, jako je neustálé přerušování učitele nebo spolužáků, aby přitáhli pozornost na sebe.

Ovlivnění akademického výkonu: Zvýšená potřeba pozornosti může vést k nedostatečnému soustředění na výuku a úkoly, což může ovlivnit akademický výkon žáka a jeho schopnost úspěšně se učit.

Konflikty ve vztazích se spolužáky: Žáci s patologickou potřebou pozornosti mohou mít potíže udržovat zdravé vztahy se svými spolužáky, protože jejich chování může být vnímáno jako náročné nebo obtěžující.

Negativní dopad na klima třídy: Neustálé vyžadování pozornosti může mít negativní dopad na klima třídy a pohodu ostatních žáků, kteří se mohou cítit frustrovaní nebo odváděni od svých vlastních úkolů.

Poskytnutí alternativních prostředků k vyjádření: Žákům s patologickou potřebou pozornosti by měly být poskytnuty alternativní prostředky k vyjádření jejich potřeby, které jsou vhodné pro školní prostředí, jako jsou individuální konference s učitelem nebo možnosti aktivní účasti na výuce.

Podpora pro sebekontrolu a samoregulaci: Důležité je podporovat žáka v rozvoji dovedností sebekontroly a samoregulace, aby se mohl lépe soustředit na výuku a úkoly a zvládat své chování ve škole.

Spolupráce s rodinou: Je také důležité spolupracovat s rodinou žáka, aby se identifikovaly možné příčiny a strategie pro zvládání patologické potřeby pozornosti v různých prostředích, včetně školy.

33) Externalizování viny

Externalizování viny je proces, při kterém jedinec připisuje zodpovědnost za své problémy, chyby nebo chování externím faktorům nebo ostatním lidem, místo aby přijal osobní odpovědnost. Více o extrenalizaci viny viz např. Freud či McWilliams (Freud, 2006; McWilliams, 2015). Toto chování může mít významné důsledky, zejména ve

školním prostředí. Zde jsou některé možné důsledky externalizace viny a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Odmítání učení z chyb: Žáci, kteří externalizují vinu, mohou odmítat přijmout zodpovědnost za své chyby a tím pádem také odmítat učit se z nich. To může mít negativní dopad na jejich akademický rozvoj a schopnost růstu.

Konflikty s vrstevníky: Externalizace viny může vést ke konfliktům s vrstevníky, protože jedinec může vinu za konfliktní situace přenášet na ostatní. To může narušit vztahy ve třídě a vést k šikaně nebo sociální izolaci.

Nedostatek spolupráce: Žáci, kteří externalizují vinu, mohou mít tendenci vyhýbat se spolupráci s ostatními nebo s pedagogy, protože se cítí ohroženi přiznat své chyby nebo přijmout kritiku.

Nízká motivace k osobnímu rozvoji: Pokud žák nepřijímá zodpovědnost za své jednání a chování, může se mu zdát zbytečné nebo nemožné pracovat na svém osobním rozvoji. To může vést k nedostatku motivace k dosahování svých cílů.

Podpora reflexe a osobní odpovědnosti: Je důležité podporovat žáky k reflexi svého chování a rozhodnutí a k přijímání osobní odpovědnosti za své činy. To může zahrnovat pravidelné sebehodnocení, sebereflexi a diskuse o způsobech, jak se učit z chyb a zlepšovat se.

Posílení komunikace: Důležité je také posilovat komunikaci mezi žáky a pedagogy, aby se vytvořil prostor pro otevřenou diskusi o chybách, problémech a zodpovědnosti. Žáci by měli cítit, že jsou podporováni a že mohou bez obav sdělit své myšlenky a pocity.

34) Maskované nízké sebevědomí

Maskované nízké sebevědomí je stav, ve kterém jedinec skrývá své skutečné pocity nedostatečné sebedůvěry za zdánlivě sebejisté chování či projevy. Toto může být důsledkem obav z odhalení vlastních nejistot, obav z odmítnutí nebo obav z negativního hodnocení ostatními. Zde jsou některé možné důsledky tohoto stavu a způsoby, jak s ním zacházet:

Perfekcionismus a strach z neúspěchu: Jedinci s maskovaným nízkým sebevědomím mohou projevovat perfekcionista chování nebo se vyhýbat situacím, ve kterých by mohli selhat, aby chránili své křehké sebevědomí.

Nedostatek sebehodnocení a sebereflexe: Tito jedinci mohou mít tendenci ignorovat své skutečné pocity a potřeby a přizpůsobovat se očekáváním ostatních, což jim brání v rozvoji zdravého sebehodnocení a sebereflexe.

Problémy ve vztazích: Skryté nízké sebevědomí může vést k problémům ve vztazích s ostatními, protože jedinec může mít potíže s vyjádřením svých skutečných pocitů a potřeb. To může vést k nedorozuměním, konfliktům a pocitu osamělosti.

Zvýšený stres a úzkost: Skryté nízké sebevědomí může způsobovat zvýšený stres a úzkost, protože jedinec se snaží udržet zdání sebejistoty a vyhýbat se situacím, které by mohly odhalit jeho skutečné pocity nejistoty.

Podpora sebedůvěry a sebeakceptace: Je důležité poskytovat jedinci s maskovaným nízkým sebevědomím podporu k rozvoji sebedůvěry a sebeakceptace. To může zahrnovat povzbuzování k vyjadřování svých skutečných pocitů a potřeb, poskytování pozitivní zpětné vazby a podpora při dosahování cílů.

Posilování komunikace: Důležité je také posilovat komunikaci mezi jedincem a jeho okolím, aby se vytvořil prostor pro otevřenou diskusi o pocitech, potřebách a obavách. Jedinec by měl cítit, že je respektován a podporován, a měl by se naučit, že je v pořádku být zranitelný a vyjadřovat své skutečné pocity.

35) Nedostatek důvěry

Nedostatek důvěry může mít vážné důsledky pro jedince ve školním prostředí, stejně jako v jiných oblastech života. Zde jsou některé možné důsledky tohoto nedostatku a způsoby, jak s ním zacházet:

Problémy ve vztazích: Nedostatek důvěry může vést k problémům ve vztazích s vrstevníky, učiteli a ostatními členy školní komunity. Jedinec může mít potíže navazovat nové přátelství nebo spolupracovat ve skupinových projektech.

Ovlivnění akademického výkonu: Nedostatek důvěry může vést k nedostatečné účasti na výuce, špatnému plánování úkolů a obavám z neúspěchu. To může mít negativní dopad na akademický výkon jedince.

Úzkost a stres: Nedostatek důvěry může vést k pocitům úzkosti a stresu, protože jedinec může být neustále ve stavu strachu z toho, že bude zrazen nebo zraněn ostatními.

Izolace a osamělost: Jedinec s nedostatkem důvěry může mít tendenci izolovat se od ostatních, protože se cítí nejistý ve společnosti. To může vést k pocitu osamělosti a izolace.

Poskytování podpory: Je důležité poskytovat podporu a porozumění jedinci s nedostatkem důvěry. To může zahrnovat poskytování prostoru pro vyjádření pocitů a obav, povzbuzení k budování důvěryhodných vztahů a poskytování pozitivní zpětné vazby.

Rozvoj důvěryhodného prostředí: Škola by měla pracovat na vytvoření důvěryhodného a podpůrného prostředí, ve kterém se jedinci cítí bezpečně a respektováni. To může zahrnovat implementaci programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností a podpora kladného chování a interakcí mezi žáky.

Individuální terapie nebo poradenství: V některých případech může být užitečné individuální terapie nebo poradenství, které pomůže jedinci zvládat a překonávat svůj nedostatek důvěry a pracovat na budování zdravějšího a pevnějšího sebevědomí.

36) Intolerance

Intolerance ve školním prostředí může vytvářet nepříznivou atmosféru a ovlivnit vztahy mezi žáky a učiteli. Zde jsou některé možné důsledky intolerance a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Konflikty a napětí ve třídě: Intolerance může vést k konfliktům a napětí mezi žáky, zejména pokud jsou někteří žáci vůči jiným intolerantní kvůli jejich rozdílnému původu, náboženství, sexuální orientaci nebo jiným charakteristikám.

Narušení školní klimatu: Přítomnost intolerance může narušit školní klima a vést k nepříjemnému prostředí, ve kterém se někteří žáci necítí bezpečně nebo respektováni.

Omezení učebních příležitostí: Intolerance může omezit učební příležitosti pro žáky, kteří jsou cílem diskriminace nebo šikanování. To může vést k jejich nedostatečnému účasti ve třídě a ovlivnit jejich akademický výkon.

Vytváření segregace: Intolerance může vést k vytváření segregace mezi žáky na základě jejich rozdílných charakteristik. To může vést k izolaci určitých skupin žáků a omezit možnosti vzájemného porozumění a učení se od sebe.

Edukační intervence: Je důležité provádět edukační intervence, které pomáhají žákům porozumět důležitosti tolerance a respektu v školním prostředí. To může zahrnovat workshopy, diskuse ve třídě nebo školní projekty zaměřené na rozvoj mezilidských vztahů a porozumění různorodosti.

Podpora vytváření inkluzivního prostředí: Škola by měla aktivně podporovat vytváření inkluzivního prostředí, ve kterém jsou všechny žáky respektovány a akceptovány bez ohledu na jejich rozdílné charakteristiky. To může zahrnovat politiky a programy zaměřené na prevenci intolerance a podporu vzájemného porozumění a respektu.

37) Neadekvátní humor

Neadekvátní humor ve školním prostředí může mít různé negativní důsledky a ovlivnit atmosféru třídy i vztahy mezi žáky a učiteli. Zde jsou některé možné důsledky neadekvátního humoru a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Vytváření nepříjemné atmosféry: Neadekvátní humor může vytvářet nepříjemnou atmosféru ve třídě, protože někteří žáci mohou být zrazeni, uraženi nebo dokonce šikanováni nevhodnými vtipy nebo poznámkami.

Narušení koncentrace a učení: Humor, který je neadekvátní nebo urážlivý, může narušit koncentraci žáků a omezit jejich schopnost soustředit se na výuku a učení.

Zvýšení napětí a konfliktů: Nevhodný humor může zvýšit napětí a vyvolat konflikty mezi žáky, zejména pokud jsou někteří žáci terčem vtipů nebo urážek.

Omezení učebního prostředí: Neadekvátní humor může omezit vytváření podpůrného a inkluzivního učebního prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a respektováni.

Edukační intervence: Je důležité provádět edukační intervence, které pomáhají žákům rozumět rozdílu mezi vhodným a neadekvátním humorem a respektovat hranice a citlivost svých spolužáků.

Komunikace a výchova k respektu: Škola by měla aktivně komunikovat a vychovávat k respektu a citlivosti vůči ostatním. To může zahrnovat diskuse ve třídě o významu respektu a empatie a vytváření prostoru pro žáky, aby sdíleli své pocity a zkušenosti s neadekvátním humorem.

Podpora žáků terčem nevhodného humoru: Je důležité poskytnout podporu a ochranu žákům, kteří jsou terčem nevhodného humoru. To může zahrnovat poskytnutí možnosti konzultace s pedagogy, školním psychologem nebo poradcem a aktivní zapojení do opatření k prevenci šikany a podpory emocionálního zdraví.

38) Tendence manipulovat s druhými

Tendence manipulovat s druhými může vytvářet problémy ve školním prostředí a negativně ovlivnit vztahy mezi žáky a učiteli. Zde jsou některé možné důsledky manipulace s druhými a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Narušení důvěry a vztahů: Manipulace s druhými může vést k narušení důvěry mezi žáky a učiteli, stejně jako mezi samotnými žáky. To může vytvářet napětí a konflikty ve školním prostředí.

Ovlivnění emocionálního zdraví: Manipulace s druhými může mít negativní dopad na emocionální zdraví obětí manipulace, což může vést k úzkosti, stresu a nízkému sebevědomí.

Omezení učení a rozvoje: Pokud jsou žáci vystaveni manipulativnímu chování, může to omezit jejich schopnost soustředit se na učení a rozvoj vlastních dovedností a schopností.

Prevence a intervence: Je důležité provádět prevenci manipulace a poskytovat intervence pro žáky, kteří jsou oběťmi manipulace. To může zahrnovat vytváření důvěryhodného prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a chráněni, a poskytování podpory a poradenství žákům, kteří jsou manipulováni.

Edukace o manipulaci: Škola by měla provádět edukaci o manipulaci a pomáhat žákům rozumět manipulativním taktikám a strategiím. To může zahrnovat workshopy, prezentace a diskuse ve třídě o důsledcích manipulace a způsobech, jak se chránit.

Podpora prosociálního chování: Je důležité podporovat a posilovat prosociální chování mezi žáky, které spočívá ve vzájemné podpoře, spolupráci a respektu. To může pomoci snížit manipulaci a vytvořit pozitivní a inkluzivní školní prostředí.

39) Uzavřené sociální skupiny

Existence uzavřených sociálních skupin ve školním prostředí může mít řadu důsledků, jak pozitivních, tak negativních. Zde jsou některé z možných důsledků uzavřených sociálních skupin a způsoby, jak s nimi zacházet:

Izolace a sociální vyloučení: Členové uzavřených sociálních skupin mohou vykazovat tendenci izolovat se od ostatních a vytvářet bariéry vůči novým lidem. To může vést k pocitu sociálního vyloučení u ostatních žáků, kteří se necítí součástí těchto skupin.

Posílení identity a sounáležitosti: Pro členy uzavřených sociálních skupin může být přítomnost těchto skupin pozitivní, protože posiluje jejich pocit identity a sounáležitosti s určitou skupinou vrstevníků.

Diskriminace a šikana: Pokud jsou uzavřené sociální skupiny vytvořeny na základě diskriminačních nebo šikanujících postojů, může to vést k nepřátelskému chování vůči jedincům mimo tyto skupiny.

Podpora diverzity a inkluзивity: Je důležité podporovat diverzitu a inkluзивitu ve školním prostředí a aktivně pracovat na zajištění toho, aby se všichni žáci cítili přijati a respektováni bez ohledu na jejich příslušnost k určité sociální skupině.

Iniciativa k integraci: Učitelé a školní personál mohou podniknout kroky k podpoře integrace mezi různými sociálními skupinami ve škole, například prostřednictvím společných aktivit, projektů nebo programů zaměřených na budování týmové práce a spolupráce.

Edukační programy o diverzitě: Škola by měla poskytovat edukační programy a aktivity zaměřené na porozumění a osvětu o diverzitě a inkluзивitě. To může zahrnovat workshopy, diskuse ve třídě a prezentace o různých kulturách, identitách a perspektivách.

40) Negativní vzory

Přítomnost negativních vzorů ve školním prostředí může mít široké důsledky pro žáky, zejména pokud se jedná o vzory chování či postoje, které jsou nepříznivé či škodlivé. Zde jsou některé z možných důsledků negativních vzorů a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Následování špatných chování: Žáci, kteří jsou vystaveni negativním vzorům, mohou začít napodobovat nevhodné chování, které vidí u starších spolužáků, sourozenců nebo dokonce učitelů. To může vést k špatným rozhodnutím, konfliktům a problémům ve škole.

Snížení motivace a aspirací: Pokud žáci vidí negativní vzory, kteří nevykazují zájem o vzdělání nebo se chovají lhostejně k školním povinnostem, může to snížit jejich vlastní motivaci a aspirace na dosažení úspěchu ve škole a v životě obecně.

Narušení klimatu třídy: Negativní vzory mohou narušit klima v třídě tím, že vytvářejí atmosféru nedůvěry, neúcty a konfliktů. To může ovlivnit koncentraci a učení se všech žáků a ztížit prostředí pro vzdělávání a rozvoj.

Posílení pozitivních vzorů a hodnot: Je důležité aktivně posilovat pozitivní vzory a hodnoty ve školním prostředí prostřednictvím oslavování úspěchů, povzbuzování altruismu a respektu a poskytování vzorů chování, které podporují zdravý a pozitivní rozvoj.

Podpora sebereflexe a kritického myšlení: Žáci by měli být podporováni v rozvoji schopnosti sebereflexe a kritického myšlení, které jim pomůže rozpoznat a kriticky zhodnotit negativní vzory a rozhodnout se, jak se s nimi vyrovnat.

Rodinná a komunitní spolupráce: Škola by měla aktivně spolupracovat s rodinami a komunitami žáků, aby identifikovala a adresovala negativní vzory, které mohou být přítomny mimo školní prostředí, a aby poskytovala podporu a zdroje pro pozitivní změny.

41) Názorově rigidní

Přítomnost jedinců s názorovou rigiditou ve školním prostředí může ovlivnit klima třídy a vzájemné vztahy mezi žáky a učiteli. Zde jsou některé možné důsledky názorové rigidnosti a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Omezený prostor pro otevřenou diskusi: Názorově rigidní jedinci mohou být neochotní naslouchat odlišným názorům a diskutovat o nich, což může vést k omezení otevřeného dialogu a výměny názorů ve třídě.

Konflikty a napětí ve třídě: Rigidní postoj k názorům může vést k konfliktům a napětí mezi žáky a dokonce mezi žáky a učiteli, zejména pokud jsou tyto rozdíly v názorech považovány za nepřekročitelné.

Omezení kreativity a inovace: Rigidita v názorech může bránit žákům v přijímání nových myšlenek a přístupů, což může omezit jejich schopnost kreativního myšlení a inovace.

Podpora respektu a tolerance: Je důležité posilovat hodnoty respektu a tolerance ve školním prostředí a podporovat žáky k respektování odlišných názorů a přístupů.

Rozvoj kritického myšlení: Žáci by měli být podporováni v rozvoji kritického myšlení, které jim pomůže zpochybňovat a analyzovat různé názory a přístupy.

Práce na vytváření inkluzivního prostředí: Škola by měla aktivně pracovat na vytváření inkluzivního prostředí, ve kterém jsou všechny názory respektovány a oceněny bez ohledu na jejich odlišnost. To může zahrnovat podporu aktivit a projektů, které podporují diverzitu názorů a podporují otevřenou a respektující komunikaci.

42) Neobvyklá záliba v násilí

Neobvyklá záliba v násilí může být známkou potenciálních problémů a vyžaduje pozornost ze strany pedagogů a školního personálu. Zde jsou některé možné důsledky této záliby a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Zvyšující se riziko pro bezpečnost: Záliba v násilí může zvýšit riziko pro bezpečnost ostatních žáků i pro samotného jedince s touto zálibou. Může to vést k fyzickému nebo emocionálnímu zranění včetně šikany a agrese.

Narušení školního klimatu: Přítomnost žáků s neobvyklou zálibou v násilí může narušit klima ve škole a vést k pocitu nejistoty a strachu u ostatních žáků.

Potenciální indikátor dalších problémů: Neobvyklá záliba v násilí může být indikátorem hlubších problémů nebo traumat, které potřebují pozornost a intervenci školního personálu.

Omezení emocionálního a sociálního rozvoje: Přílišná expozice násilnému obsahu nebo záliba v násilí může omezit emocionální a sociální rozvoj žáků a vést k vytváření nepřátelských a agresivních vzorců chování.

Intervence a podpora: Je důležité provést intervenci a poskytnout podporu jedinci s neobvyklou zálibou v násilí. To může zahrnovat individuální konzultace s školním

psychologem nebo poradcem a zapojení rodiny, aby se identifikovaly příčiny tohoto chování a navrhly vhodné strategie řešení.

Prevence: Škola by měla aktivně pracovat na prevenci neobvyklé záliby v násilí prostřednictvím vzdělávacích programů zaměřených na budování pozitivních mezilidských vztahů, podporu empatie a porozumění násilným situacím a jejich důsledkům.

Monitorování a spolupráce s ostatními institucemi: Důležité je monitorovat chování žáků a případně spolupracovat s dalšími institucemi, jako jsou sociální služby nebo poradenská centra, aby se poskytla potřebná podpora a péče.

- 43) Klima na pracovišti – míra přítomnosti patologických projevů mezi zaměstnanci školy
- Klima na pracovišti ve školním prostředí je klíčovým faktorem pro efektivní vzdělávání a dobré fungování školy. Přítomnost patologických projevů mezi zaměstnanci školy může negativně ovlivnit tento pracovní prostředí a mít řadu důsledků. Zde jsou některé možné důsledky a způsoby, jak s tímto problémem zacházet:

Ovlivnění týmové práce: Patologické projevy mezi zaměstnanci, jako jsou konflikty, šikana nebo nedůvěra, mohou negativně ovlivnit týmovou práci a spolupráci ve školním prostředí. To může vést k narušení komunikace a snížení efektivity pracovních procesů.

Zvýšená míra stresu a nepohody: Přítomnost patologických projevů může zvýšit míru stresu a nepohody mezi zaměstnanci, což může vést k poklesu pracovního výkonu a negativně ovlivnit celkovou atmosféru na pracovišti.

Nedostatek důvěry a motivace: Zaměstnanci ve škole mohou začít ztrácet důvěru ve své kolegy a ve vedení školy, pokud jsou vystaveni patologickým projevům jako je neúcta, manipulace nebo nečestné chování. To může snížit jejich motivaci a angažovanost v práci.

Riziko pro emocionální a psychické zdraví: Dlouhodobá expozice patologickým projevům může zvýšit riziko pro emocionální a psychické zdraví zaměstnanců školy, což může vést k problémům jako jsou úzkost, deprese nebo vyhoření.

Prevence a intervence: Je důležité provádět prevenci a intervence zaměřené na snížení patologických projevů mezi zaměstnanci školy. To může zahrnovat poskytování školení zaměřených na řízení konfliktů, podporu prosociálního chování a vytváření podpůrného pracovního prostředí.

Podpora a poradenství: Škola by měla poskytovat podporu a poradenství zaměstnancům, kteří se potýkají s patologickými projevy nebo jsou jimi ovlivněni. To může zahrnovat individuální konzultace s psychologem nebo poradcem a poskytování zdrojů pro zvládání stresu a řízení pracovního prostředí.

44) Riziková věková skupina

Riziková věková skupina je vždy definovaná s ohledem na typ agresivního projevu, o který se jedná. Co se týče verbální agrese, pak je dle výsledků výzkumů nejrizikovější skupina 11-15 let, následovaná věkovou skupinou 16-19 let. V případech fyzické agrese je nejrizikovější opět věková skupina 11-15 let, na druhém místě je však tentokrát věková skupina mladší, tedy 6-10 let.

Období pubescence je velmi bouřlivé, není proto divu, že nejrizikovější je právě tato kategorie. U mladšího školního věku (6-10 let) je vysvětlením větší tendence k fyzické agresi právě nedostatek volných ovládacích schopností a nedokončené vyvinutí kognitivních funkcí.

Obecně v rámci procesu socializace postupně ustupuje agrese fyzická a převládá agrese verbální, na druhou stranu je však nutné si uvědomit, že pokud se vyskytne agrese fyzická u věkové skupiny 16-19 let, její následky mohou být velmi ničivé, ať už díky větší fyzické síle, tak také díky dovršenému vývoji kognitivních funkcí, a tedy větší promyšlenosti daného útoku.

Potřeba prevence a vzdělávání: Je důležité poskytovat mladým lidem preventivní programy a vzdělávání, které je informuje o rizicích a důsledcích jejich chování a poskytuje jim dovednosti potřebné k prevenci rizikových situací.

Podpora a ochrana: Mladí lidé potřebují podporu a ochranu ze strany rodiny, školy a komunity, aby se jim poskytly zdroje a prostředky k tomu, aby se vyrovnali se stresem a tlakem, se kterým se mohou setkat.

Posilování rozhodovacích schopností a sebevědomí: Důležité je také posilovat rozhodovací schopnosti a sebevědomí mladých lidí, aby se cítili podporováni při přijímání zdravých rozhodnutí a odolávání tlaku k rizikovému chování.

8.2 Analýza varovných signálů

Vzhledem k mnoha proměnným, které vstupují do hry v rámci vnímání a interpretace varovných signálů nelze jednoznačně stanovit matrix závažnosti jednotlivých varovných signálů, protože každý z nich sám o sobě 1) má svojí vnitřní úroveň intenzity, 2) je spjat s konkrétním jedincem a 3) je spjat s konkrétní situací. I když empirické studie obecně nacházejí lineární vztah mezi počtem rizikových faktorů a pravděpodobností následného násilí, rozhodujícím nástrojem nemůže být pouze jejich počet (Borum, Bartel, & Forth, 2020).

Jako nosným se zdá být přístup založený na modelu Structured Professional Judgements (SPJ). Structured Professional Judgements (SPJ) je metodologický přístup používaný k posuzování rizika opakovaného nebo závažného násilí u jednotlivců. Kombinuje odborné znalosti s konkrétními informacemi o jednotlivci, aby poskytl strukturované a systematické hodnocení jejich rizika pro budoucí agresi. SPJ obvykle skládá z několika kroků nebo oblastí, které odborníci používají k získání relevantních informací a k posouzení různých aspektů rizika. Mezi tyto kroky může patřit zhodnocení historie agresivního chování, sociálních faktorů, jako je životní situace a vztahy, psychologických charakteristik jednotlivce, jako je impulzivita nebo zvládání emocí, a dalších relevantních faktorů. Cílem SPJ je poskytnout strukturovaný a objektivní způsob posuzování rizika agresivního chování, což může pomoci odborníkům v oblastech jako je trestní právo, psychologie, sociální práce a dalších při rozhodování o intervencích a prevenci agresivního chování u jednotlivců.

Přístup SPJ se skládá z následujících klíčových kroků:

Shromáždění informací: Relevantní a spolehlivá data o hodnocené osobě jsou shromážděna, přičemž jsou zvažovány faktory jako je jejich historie, okolnosti a chování.

Použití strukturovaných nástrojů: Nástroje nebo směrnice založené na důkazech jsou využívány, aby popisovaly specifické rizikové a ochranné faktory související s oblastí zájmu. Tyto nástroje řídí posuzování a poskytují standardizovaný rámec pro hodnocení rizika.

Analýza a vážení faktorů: Identifikované rizikové a ochranné faktory jsou prozkoumány, přičemž je zvážena jejich relevance a dopad na pravděpodobnost, že osoba se zapojí do závažného chování. Tento krok může zahrnovat vážení faktorů na základě jejich důležitosti nebo zvážení jejich vzájemné interakce.

Integrace profesionálního úsudku: Shromážděné informace a analýza rizikových a ochranných faktorů jsou integrovány k vytvoření celkového úsudku o úrovni rizika jednotlivce. Tento krok závisí na odborné zkušenosti, praxi a porozumění konkrétnímu kontextu.

Plán řízení: Na základě posouzení rizika je vypracován vhodný intervenční nebo řídicí plán k řešení identifikovaných rizikových faktorů, zmírnění rizika a podpory ochranných faktorů.

Monitorování a aktualizace: Posouzení rizika a řídicí plán jsou pravidelně přezkoumány a aktualizovány, přičemž jsou zohledňovány případné změny v okolnostech nebo chování jednotlivce a plán je upraven podle potřeby.

Přístup SPJ je považován za spolehlivější a validnější než neústrukturovaný klinický úsudek, protože poskytuje systematický a transparentní proces pro posuzování rizika, zatímco odborníkům je umožněno uplatňovat svůj profesionální úsudek. Tento přístup pomáhá snižovat zkreslení a zlepšovat konzistenci posouzení rizika mezi různými profesionály (Ridley, 2023).

Proto se zdá jako nejefektivnější k výše uvedenému výpisu varovných signálů přistupovat podobně jako u SAVRY. Pro orientační posouzení nebezpečnosti a rizika je vhodné:

- 1) Zjistit, které z výše uvedených faktorů se u dané jedince vyskytují (0-44)
- 2) U těch, které se vyskytují, určit, zda je jejich intenzita
 - a. Nízká
 - b. Vysoká

Určování intenzity vychází zejména z

- Počtu /frekvence výskytu daného fenoménu u jedince
 - Závažnosti projevů
 - Subjektivního pocitu ohrožení pedagoga daným faktorem a jeho projevy.
- 3) Zhodnocení celkového počtu přítomných varovných signálů

- 4) Zhodnocení, zda převažují signály nízké či vysoké intenzity
- 5) Zhodnocení situačního kontextu
- 6) Přihlédnutí k vlastnímu pocitu subjektivního ohrožení

Vlastní pocit subjektivního ohrožení je klíčovým faktorem pro reakci na přítomnost varovných signálů. Míra ohrožení, byť subjektivní, jasně určuje další postup a také čas, který pro další postup existuje. Pokud je míra subjektivního ohrožení malá a zároveň výše uvedené kroky celkově indikují nízkou míru nebezpečnosti a rizika, pak je větší prostor pro řešení situace se žákem, kolegy, vedením školy apod. Pokud však výše uvedené kroky indikují převažující vysokou míru rizika, pak je potřeba podniknout rychlé a rázné kroky, zvláště pokud se přidává silná míra subjektivního ohrožení, tedy přímý pocit ohrožení života a zdraví, je nutné přímo kontaktovat Policii České republiky.

Orientační posouzení nebezpečnosti a rizika na základě varovných signálů

Varovný signál	Četnost	Slabá intenzita	Silná intenzita
1. zhoršení prospěchu či celkově slabý školní výkon a malý zájem/ angažovanost ve škole			
2. zvýšená absence/nemocnost;			
3. změna v oblékání a vizáží;			
4. zranění, jizvy, etc...;			
5. konzumace alkoholu a omamných a psychotropních látek;			
6. změna kamarádů;			
7. chování na sociálních sítích (zveřejňování násilných či jinak problematických příspěvků)			
8. změna zájmů,			
9. násilí v minulosti,			
10. problémové nenásilné chování v minulosti,			
11. sebepoškození či pokus o sebevraždu v minulosti,			
12. vystavení násilí v domácím prostředí;			

13. delikvence vrstevníků,			
14. problémy se zvládáním zátěžových situací, vzteku a nízká frustrační tolerance,			
15. nedůsledná výchova,			
16. nedostatek osobní/sociální podpory,			
17. patologické jevy v komunitě,			
18. disociální postoje,			
19. riskování/impulzivita,			
20. nedostatek empatie/necitlivost,			
21. duševní porucha / porucha chování,			
22. prožívaná viktimizace nebo nespravedlnosti od druhých;			
23. prožívaná nespravedlnost z nedostatečného ocenění;			
24. narušení či rozvrat v rodinných a přátelských vazbách;			
25. nedorozumění či hrozící přestupkové či trestné řízení;			
26. finanční problémy;			
27. nepřátelství vůči konkrétní osobě či instituci			
28. "Leakage", tedy únik informací o připravované akci;			
29. rozpad milostného mezilidského vztahu;			
30. přebujelý smysl pro právo a spravedlnost;			
31. pocit nadřazenosti;			
32. zvýšená či patologická potřeba pozornosti;			
33. externalizování viny;			
34. maskované nízké sebevědomí;			
35. nedostatek důvěry;			
36. intolerance;			

37. neadekvátní humor;			
38. tendence manipulovat s druhými;			
39. uzavřené sociální skupiny;			
40. negativní vzory;			
41. názorově rigidní;			
42. neobvyklá záliba v násilí			
43. klima na pracovišti – míra přítomnosti patologických projevů mezi zaměstnanci školy			
44. riziková věková skupina			

Obr. 48: Orientační posouzení nebezpečnosti a rizika na základě varovných signálů

Zjistit, které z výše uvedených faktorů se u dané jedince vyskytují (0-44)

U těch, které se vyskytují, určit, zda je jejich intenzita

Nízká

Vysoká

Určování intenzity vychází zejména z

Počtu /frekvence výskytu daného fenoménu u jedince

Závažnosti projevů

Subjektivního pocitu ohrožení pedagoga daným faktorem a jeho projevy.

Zhodnocení celkového počtu přítomných varovných signálů

Zhodnocení, zda převažují signály nízké či vysoké intenzity

Zhodnocení situačního kontextu

Přihlédnutí k vlastnímu pocitu subjektivního ohrožení

Aplikace SPJ a tedy ani tohoto Orientačního posouzení nebezpečnosti a rizika na základě varovných signálů není bez svých omezení a kritik, včetně potenciálu subjektivity, nekonzistence a omezené předpovědní přesnosti. Tyto problémy však lze zmírnit použitím nástrojů založených na důkazech, komplexním sběrem informací, zohledněním jak rizikových, tak ochranných faktorů a zapojením se do multidisciplinární spolupráce.

Při použití SPJ buď pro posouzení rizika, nebo hrozby, je nezbytné zajistit, aby praktikové měli vhodné školení a odbornost, používali nástroje založené na důkazech, uznávali omezení SPJ a dodržovali etické zásady. V kontextu posouzení hrozeb je zvláště důležité spolupracovat s kolegy z různých oborů, monitorovat a aktualizovat posouzení a efektivně komunikovat zjištěné informace.

Pro optimalizaci účinnosti SPJ by se profesionálové měli zapojovat do průběžného vzdělávání a profesního rozvoje, vyvažovat strukturu a flexibilitu, zdůrazňovat prevenci a intervenci, zapojovat relevantní zúčastněné strany, vyhodnocovat výsledky a řešit veřejné vnímání a komunikaci.

Závěrem lze říci, že Strukturovaný profesionální úsudek nabízí cenný přístup k posuzování rizika a hrozeb, přispívající k bezpečnějším a zdravějším komunitám, pokud je aplikován efektivně a eticky. Dodržováním doporučení a rad poskytnutých mohou praktikové zlepšit kvalitu a spolehlivost svých posouzení, minimalizovat potenciální škody nebo chyby a podporovat pozitivní výsledky pro jednotlivce a komunity.

8.3 Postup po analýze varovných signálů

Poté, co byla provedena analýza varovných signálů je třeba podniknout kroky k eliminaci hrozby. Podle míry nebezpečnosti a rizika je možné věc řešit s

- Žákem samotným
- kolegy
- výchovným poradcem
- školním psychologem
- vedením školy
- rodiči
- OSPOD
- PČR

To, jaké kroky budou konkrétně zvoleny ovlivní

- 1) Subjektivní míra ohrožení – při silném ohrožení zdraví a života je nutné se obrátit přímo na Policii České republiky
- 2) Interní dokument školy popisují postup v daných situacích

Interní dokument školy by měl obsahovat

- a) Úvodní text, ve kterém je pojmenováno problematika sociálně patologických jevů, jejich varovných signálů a kde je deklarováno otevřenost školy se tímto tématem zabývat a řešit jej takovým způsobem, aby se pedagogové a další školství pracovníci nebáli, neostýchali či nestyděli o daném tématu hovořit.

Text můžeme mít např. tuto podobu:

Sociálně patologické jevy zahrnují různé formy agresivního chování, verbálního i fyzického, šikanu, segregaci, ale také psychické problémy a chování ohrožující duševní zdraví. Tyto jevy mohou mít negativní dopad nejen na jednotlivce, ale i na celou školní komunitu. Je důležité si být vědomi varovných signálů, které tyto sociálně patologické jevy předcházejí. Tyto signály mohou být různorodé, od změn ve chování až po dramatický pokles akademických výsledků. Rozpoznání těchto signálů a jejich adekvátní řešení může přispět k prevenci eskalace problémů a k zachování bezpečného a podpůrného prostředí ve škole.

Proto chceme zdůraznit, že naše škola bere tuto problematiku vážně a je otevřená k diskusi a řešení těchto témat. Naším cílem je vytvořit prostředí, ve kterém se pedagogové, studenti i jejich rodiny necítí být znevýhodněni nebo omezeni ve svých možnostech, a ve kterém není tabu hovořit o obtížných situacích, které mohou nastat. Věříme, že společným úsilím, otevřenou komunikací a vzájemnou podporou můžeme překonat tyto výzvy a posílit naši školní komunitu. Není třeba se obávat nebo ostýchat hovořit o těchto tématech. Právě naopak, jedinečně společně můžeme dosáhnout pozitivních změn a zajistit, aby naše škola byla místem, kde se každý cítí respektován a bezpečný.

- b) Přesný popis postupu v případě nízké míry nebezpečí a rizika:

- Pokud je možné, řešíme s žákem
- Za kým, konkrétně jmenovitě, má pedagog jít, když potřebuje podporu v řešení dané situace
- Jaké situace může pedagog řešit sám a jaké typy situací má ohlásit vedení školy a komu konkrétně z vedení školy (+ min. druhá osoba, která první zastupuje v době nepřítomnosti)

- c) Přesné pokyny v případě velké míry ohrožení – volání na PČR + pořadí konkrétních dalších osob, které mají být vyrozuměny.

8.4 Doporučení v oblasti vzdělávání

Jak je uvedeno již v Manuálu bezpeční školy (Sladký, Brečka et al, 2022), kontinuální vzdělávání je nedílnou součástí každé profese a nejinak je to i u profese pedagogické a činnostem k ní vztažené. Na toto brala zřetel jak tzv. Bílá kniha vzdělávání, tak i současné Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a taktéž Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

Vzdělávání v této specifické oblasti by mělo zahrnovat alespoň několik základních témat v rámci seminářů. Ideálním stavem je vzdělávání nejen na úrovni vedení školy, ale kompletně všech zaměstnanců. Příprava na mimořádné události formou nácviků a vzdělávacích programů se již stala rutinní a často povinnou součástí života pedagogických pracovníků a studentů v zemích, které opakovaně čelily tragickým následkům útoků na školy.

Praxe ukazuje, že přímým důsledkem neznalosti bezpečnostních postupů jsou zbytečné oběti na životech. To je nepřijatelná daň, kterou nemůže ospravedlnit nedostatek finančních prostředků nebo falešný pocit bezpečí, protože je tato událost „málo pravděpodobná“. Stejně jako vzdělávání v oblasti bezpečnosti práce a požární bezpečnosti, i tato oblast by měla být předmětem opakovaného vzdělávání.

Školení musí reflektovat možnou obměnu zaměstnanců (fluktuace, odchody do důchodu atd.), periodicky se měnící složení žáků a měnící se podmínky a prostředí uvnitř i vně školského zařízení. Důležité je si uvědomit, že vzdělávání v této oblasti není jen jakousi pomyslnou nutností splnit kvótu, ale naopak velice důležitý aspekt, jehož zvládnutí má dopad jak na profesní, tak i na osobní rovinu vzdělávaných.

Otázka bezpečnosti a připravenosti na mimořádné události je totiž komplexní a znalosti a dovednosti takto získané lze použít v mnoha různých situacích, se kterými se setkáváme jak v našich profesních, tak i osobních životech. Navíc takto získané vědomosti a znalosti mohou pedagogové dále přenášet na své žáky a studenty v rámci výuky, třídnických hodin a jiných aktivit.

Z pohledu viktimologie se pak jasně ukazuje, že vzdělání a připravenost na mimořádné události významně redukuje jejich dopad na daného jedince a taktéž zvyšují pravděpodobnost rychlejší a funkčnější adaptace na tento typ situací. Jinými slovy ve fázi přípravy na mimořádné události můžeme nejen zamezit či snížit riziko jejich výskytu, ale také v případě onoho výskytu výrazně minimalizovat jejich dopady. Naopak snaha o vytěšňování či potlačování dané problematiky či hra na nezasažitelné či nezničitelné vede k pravému opaku, tedy k prohloubení následků

mimořádné události a obtížnější adaptaci na ni. Jinak řečeno, podobně jako ve zdravotnictví, i zde je lepší investovat do prevence či včasné diagnózy nežli do následné velice nákladné a mnohdy problematické léčby.

8.4.1 Seminář: Základy bezpečné školy

Seminář je určený pro všechny zaměstnance školy, pedagogické i provozní (nepedagogické). Probíhá přímo ve škole, formou prezentace a interaktivní diskuse. Poukazuje na soubor opatření, díky kterým se zintenzivní schopnost všech zaměstnanců vnímat vlastní prostředí z pohledu prevence kriminality, pomůže naučit se správně reagovat na mimořádnou událost. Požadované reakce na mimořádné události jsou mnohdy zcela odlišné. Jinak probíhá cvičení na požár, úplně opačná reakce je na vstup agresivní osoby do budovy školy s úmyslem zranit či zabít. Je důležité zdůraznit, proč je žádoucí zavést pravidelné cvičení na mimořádné události do ročních plánů školení. Osvojení návyků daných postupů je při stresové zátěži, spojené s průběhem mimořádné události, velmi přínosné.

Bezpečnost je ochrana před hrozbami a riziky. Je to stav, který není měřitelný a nelze ho nastavit konstantně na trvalo. Jedná se o pocit, který je ovlivnitelný vnějším prostředím. Zaměstnanci se naučí, jak vyhledávat rizika a jak je ošetřit, aby se co nejvíce snížila možnost vzniku incidentu nebo mimořádné události. Legislativa a mnohdy zaměstnanci školy jsou přesvědčeni, že za bezpečné prostředí a s tím spojených nastavených procesů zodpovídá vedení školy. Ze školského zákona vyplývá, že bezpečnost je prioritou všech pedagogických i nepedagogických zaměstnanců školy. S těmito faktory jsou všichni při semináři seznámeni.

Součástí poskytnutých informací je související legislativa, ČSN 73 4400 a metodika, například „Minimální standardy bezpečnosti“ vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen „MŠMT“), které ukazují, jak právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení aplikují standardy k zajištění fyzické bezpečnosti ve škole. Jedná se o opatření prostorová, organizačně-technická, personální a opatření v oblasti zpracované dokumentace. Soubor opatření má zajistit fyzickou bezpečnost, ale i psychickou bezpečnost žáků a nesmí snížit komfort žáků.

Problematika minimálního standardu bezpečnosti je prezentována v těchto rovinách:

- Prevence předcházet mimořádným událostem (technická opatření, poučení zaměstnanců a žáků, nácvik řešení mimořádných událostí dle specifických podmínek škol, přehled o cizích osobách v objektu, spolupráce se složkami Integrovaného záchranného systému aj.).

- Účinně a efektivně reagovat na mimořádnou událost, která nastala, a snažit se o omezení škod na životech a zdraví zaměstnanců a žáků.
- Vyhodnotit mimořádnou událost a přijmout opatření, aby se nemohla opakovat ze stejných příčin i v budoucnu.

Seminář seznámí s principy bezpečnosti ve škole, informuje o aktuálních hrozbách a ukazuje, jak analyzovat rizika. Těmi je například neoprávněné vniknutí do objektu, přítomnost neznámého nebo nebezpečného předmětu nebo látky ve škole, útok vedený zvenčí či zevnitř, braní rukojmí, vandalismus, šikana, kyberšikana a jiné rizikové chování.

Posluchači pochopí, že fenoménem dnešní doby není „jen“ incident nebo mimořádná událost vyvolaná podněty zvenčí, ale naopak často událost z vnitřního prostředí. Disociální chování lze často zvládnout běžnými pedagogickými prostředky, ale závažnější výchovné problémy, jako je například asociální chování, mohou vést k násilné činnosti s dopadem na přítomné (žáky, zaměstnance školy).

Seminář poukazuje na fakt, že někdy bývá situace nedostatečně vyhodnocena nebo rizikové chování podceňováno. Z běžné klasifikace agrese vyplývá, že prostředí významně ovlivňuje míru agrese. Změna kolektivu, hormonálních pochodů v rámci vývoje žáka, rodinné zázemí, to vše může narušit stabilní chování žáka, dojde ke změně chování a změně sociálních návyků až k násilným projevům chování. Většina trestných činů je spáchána v důsledku toho, že pachatel může využít pro páčání trestné činnosti ve škole snadný přístup do objektu či areálu a možnost úkrytu. Tyto faktory přispívají ke zranitelnosti chráněných zájmů vůči vnějším rizikům. Je důležité pochopit a vyhledat rizika dle normy ČSN 73 4400 a určit, která jsou pro dané školské zařízení nejzávažnější.

Zhodnotit současný stav opatření k eliminaci definovaných rizik. Získání teoretických znalostí, pomůže zjistit, zda je škola nebo školské zařízení bezpečné z pohledu kriminality nebo antisociálního chování, vyhodnotit slabá a silná místa školy, pomůže nastavit pravidla a směrnice pro zvýšení bezpečnosti žáků a zaměstnanců školy.

Seminář pomůže nastavit procesy – jakým způsobem vnímat varovné signály v rámci rutinních činností ve škole. Ukáže, jak předcházet plánované agresi. Jak mít v případě neodvratného vzniku mimořádné události napadení žáka či pedagoga ozbrojeným útočníkem jasně definované postupy chování všech zaměstnanců školy. Objasní naléhavost zpracované

směrnice pro událost „Ozbrojený útočník ve škole“, která zahrnuje delegace rolí, způsob vyhlášení poplachu, varování ostatních a přivolání pomoci.

Bezpečnost není intuitivní záležitost. Dosáhnout absolutní bezpečnosti ve smyslu nezranitelnosti je nemožné. Závisí na vnějších a vnitřních faktorech, které se dostávají na akceptovatelnou úroveň rizika. Bezpečnost lze ovlivnit přijetím účelových, preventivních nebo represivních opatření. Každá škola má jiné hrozby, které ovlivňují její bezpečnost. Seminář „Základy bezpečné školy“ efektivně pomůže s nastavením bezpečnosti. Čím jsou standardizovanější bezpečnostní postupy, tím nižší je míra zranitelnosti.

8.4.2 Seminář: Nácvik metodiky UTEČ – SCHOVEJ SE – BOJUI

Seminář je zaměřen na prostředí škol a školských zařízení. Jedná se o soubor preventivních opatření ke zvýšení schopnosti všech zaměstnanců školy účinně a správně reagovat na mimořádnou událost, kterou je vniknutí agresivní osoby do budovy školy s úmyslem zranit či zabít. Seminář se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické.

Informace jsou zaměřené na postupy a metody, které vedou ke snížení pravděpodobnosti výskytu dané hrozby a schopnosti zaměstnanců školy na případnou krizovou situaci účinně a správně reagovat a zmírnit negativní dopady útoku. Rozvíjí informační gramotnost, jaké hrozby se ve škole mohou vyskytnout a jakým způsobem je žádoucí, aby se všichni zaměstnanci zachovali.

Ukáže, kdo je ozbrojený útočník, který přijde do školy s násilným úmyslem, jak vnímat varovné signály a správně nastavit prevenci. Nácvik standardizovaných postupů při mimořádné události „Ozbrojený útočník ve škole“ může pomoci si myšlenkově a logicky srovnat, jak je nutné se v krizové situaci zachovat a na co se připravit. Specifikuje, jak bude probíhat zásah ze strany Policie ČR, popřípadě Zdravotnické záchranné služby. Posluchači budou odborně seznámeni s emočním dopadem mimořádné události na všechny účastníky.

Teoretická část probíhá formou promítané prezentace, včetně fotodokumentace dobré praxe. Zahrnuje videa a názorné ukázky. Skládá se z několika na sebe navazujících částí:

Prevence, rozpoznání a reakce na ozbrojeného útočníka: (2 vyučovací hodiny)

- základy bezpečnosti ve škole,
- vyhodnocení rizik ve škole,
- jak nastavit režimovo-technická opatření, abychom zabránili vstupu

neoprávněné osoby do školy,

- okrajově požární bezpečnost – zákonné požadavky na provedení,

údržbu, značení a volnost evakuačních cest,

- vyhledávat alternativní evakuační cesty,

- kdo je ozbrojený útočník – charakteristika, případy za zahraničí,

útoky v České republice,

- co je zbraň a zda se nedá najít i ve škole,

- co je nutná obrana a krajní nouze,

- varovné signály – vnitřní prostředí – žáci, pedagogové,

- varovné signály – vnější prostředí – rodiče, lokalita,

- standardní postupy při mimořádné události,

- video Policie ČR „UTEČ – SCHOVEJ SE – BOJUI“.

Následná hodina teoretické části je věnována poskytnutí první pomoci při násilných traumatech. První pomoc je v současné době ve školách velmi okrajovou záležitostí. Ačkoliv máme zdravotnictví v České republice na velmi dobré úrovni, zapojení obyvatel do poskytnutí první pomoci cizí osobě je velmi nízké. Obava z nedostatečné znalosti nebo vysoké zodpovědnosti potlačuje vůli poskytnout první pomoc.

Seminář seznámí účastníky, s jakými poraněními se mohou setkat a jakým způsobem poskytnout první pomoc. Na základě vyhodnocení útoků z minulosti je poskytnutí první pomoci jedna z důležitých aktivit a je velmi reálné, že bude v místě útoku potřebná. Skutečnost, že dojezdová doba pro příjezd Policie ČR a Zdravotnické záchranné služby je nízká, ještě nezaručuje, že se obě složky ihned budou schopné dostat do ohniska útoku a poskytnout první pomoc. Je důležité vědět, jak situaci zvládnout sám bez pomoci okolí, a to možná nejen na několik minut, ale i hodin. Osvojené informace každý účastník semináře může uplatnit nejen ve škole, ale zároveň v soukromém životě.

Násilná traumata v rámci semináře zahrnují:

- poranění střelné, bodné, sečné,

- poranění způsobená sobě sama v důsledku paniky,
- zástava masivního krvácení,
- polohování.

Součástí první pomoci je i poskytnutí první pomoci osobě v bezvědomí. Kardiopulmonální resuscitaci (KPR) si všichni účastníci mohou vyzkoušet na figuríně. Na závěr teoretické části po nácviku resuscitace zhlédnou video na KPR.

Praktická část probíhá již aktivní formou uplatnění teorie. Všechny standardní reakce chování v případě ozbrojeného útočníka si účastníci semináře vyzkoušejí v praxi. Probíhají čtyři modelové situace. Vždy je jeden z účastníků postaven do role pedagoga a ostatní do pozice žáků. Pedagog se snaží v každé simulované části, aby postupy, které bude dělat, vycházely z metodiky „UTEČ – SCHOVEJ SE – BOJUI“.

Metodika UTEČ – SCHOVEJ SE – BOJUI (USB): (2 vyučovací hodiny)

- UTEČ – evakuace – volné cesty – zásady odlišné od požárního nácviku,
- evakuace – střet s útočníkem,
- SCHOVEJ SE – invakuace, zabarikádování se,
- BOJUI – nenacvičuje se boj jako primární nástroj, jen pro případ, když není jiná možnost bránit se útočníkovi,
- událost „Ozbrojený útočník ve škole“ – delegace rolí, způsob vyhlášení poplachu, varování ostatních, přivolání pomoci. Naučit se správně rozhodnout pro evakuaci, invakuaci. Získání teoretických a praktických znalostí v případě již neodvratného vzniku mimořádné události napadení žáka či pedagoga ozbrojeným útočníkem je pro eliminaci rizik a následků události zásadní.

Delegace rolí, způsob vyhlášení poplachu, varování ostatních, přivolání pomoci, umění správně rozhodnout, volba evakuace či invakuace, první pomoc raněným a chování při příjezdu Policie ČR a Zdravotnické záchranné služby je efektivně možná, jen pokud jsou zaměstnanci školy na takové situace systematicky připraveni.

8.4.3 Seminář: Psychologická příprava na mimořádnou událost

Psychologická příprava zahrnuje seminář na téma prevence a též samotné zvládnutí mimořádné události formou porozumění psychickým mechanismům, které mohou působit při mimořádné

události. Je nutné mít určité porozumění tomu, co se s jedincem v rámci mimořádné události může dít, abychom se na mimořádnou událost mohli adekvátně připravit a minimalizovaly se možné nežádoucí projevy.

Seminář se zaměřuje zejména na porozumění chování a jednání v rámci stresové a mimořádné události. Jde tedy hlavně o seznámení se s různými reakcemi na stres a jejich dopady na fungování jedince v dané události. V rámci kurzu se účastníci seznámí s různými relevantními stresory, dopadem stresu jak na fyziologickou, tak i psychickou rovinu člověka. Dále s fázemi prožívání mimořádné události a následnou adaptací a také s fenomény, které tuto adaptaci mohou závažným způsobem komplikovat.

V rámci školení se pedagogové mohou dozvědět, jak s takovými reakcemi pracovat, a osvojit si postupy, které zabrání nepříznivému vývoji. Kurz je věnován nejenom otázce chování při a po mimořádné události, ale také zejména fázi před mimořádnou událostí, tedy i tomu, jak se žáky a studenty dané téma probírat, jak s nimi o něm komunikovat a jak i je na tyto situace připravit.

Znalost bezpečnostních postupů a psychologická příprava, se tak jeví jako jedna z nejmocnějších zbraní v ochraně života a zdraví dětí ve školském zařízení.

8.4.4 Seminář: Psychologie a varovné signály pachatele

Tento seminář se zaměřuje na možná nejdůležitější psychologický aspekt bezpečnosti ve školách a školských zařízeních a tím jsou varovné signály, tedy indikátory, které předcházejí a předznamenávají příchod jakéhokoliv ohrožení či útoku, ať už školy či pedagogů nebo žáků a studentů.

Seminář se zaměřuje jak na pojmenování toho, co vlastně varovné signály jsou, tak ale také toho, jak je (ne)vnímáme a následně interpretujeme a vyhodnocujeme. Poukazuje na hlavní problémy, které se v této oblasti vyskytují a tím se jim snaží předcházet. Jeden z velmi důležitých aspektů bezpečnosti a varovných signálů je nejen jejich znalost, ale obecné tematizování této otázky tak, aby se dostala do širšího povědomí a vedla k nastavení funkční atmosféry a pravidel zacházení s nimi.

Varovné signály téměř vždy předcházejí vzniku různých mimořádných událostí, trestných činů či sociálně patologických jevů. Bohužel však bývají rozpoznány až zpětně či se jim nevěnuje dostatečná pozornost. Jen si vzpomeňte, jak často, když sledujeme různé mimořádné či tragické události v médiích, nám v hlavě proběhne myšlenka „A to s tím nikdo nic neudělal? To to nevěděli dříve?“ Seminář na téma varovných signálů učí včasné rozpoznání varovných signálů.

Vzdělávání ve všech výše uvedených oblastech by nemělo být jednorázové, ale naopak kontinuální, postupně doplňované o semináře věnující se rozboru konkrétních situací a problémových oblastí na dané škole.

8.5 Teoretický přínos a doporučení pro další výzkumy

Problematiky varovných signálů agrese ve školním prostředí je velice aktuální. Práce se snažila zmapovat současný stav dané problematiky, teoreticky popsat relevantní témata související se zkoumanou problematikou a přináší nová a originální data, na jejichž základě definuje 44 varovných signálů. Je navržen také postup vyhodnocování těchto varovných signálů s názvem Orientační posouzení nebezpečnosti a rizika na základě varovných signálů. Postup vychází z modelu Structured Professional Judgements (SPJ). Dále je navrženo postulování vnitřního postupu v dané škole. Jsou také definovány oblasti, ve kterých je nutné pedagogické i nepedagogické zaměstnance dále vzdělávat.

Práce mj. upozorňuje i na problematiku informovanosti školy o možných psychických problémech žáka. V současné právní úpravě škola nemá nárok na informace o duševním stavu žáků, pokud jí je žák či jeho zákonný zástupce neposkytne, viz. z. č. 372/2011 Sb. Zákon o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), §65 odst.2. Toto se jeví jako velmi problematické a bylo by vhodné, aby odpovědné úřady a instituce zvážili změnu této zákonné úpravy tak, aby škola měla k těmto informacím přístup.

Doporučením pro další výzkum je další monitoring agrese a agresivních projevů ve školách. Důležitý je nejen kvantitativní přístup ke zkoumané problematice, ale také přístup kvalitativní, založen na hlubší analýze jednotlivých případů a osobností pachatelů.

Dalším faktorem vhodným zkoumání je mj. vztah mezi agresivními rodiči, zákonnými zástupci a jejich dětmi a zkoumání vzájemného vlivu.

V budoucnosti by se mělo pokračovat ve zkoumání problematiky varovných signálů ve školním prostředí s cílem dalšího zdokonalování přístupů k prevenci a intervenci v rizikových situacích. Některá možná témata, která by mohla být zkoumána, zahrnují:

Validace existujících varovných signálů: Důkladné ověření stávajících seznamů varovných signálů, aby bylo zajištěno, že jsou relevantní, spolehlivé a citlivé na různé kategorie žáků a prostředí.

Identifikace nových varovných signálů: Vyhledávání nových indikátorů, které by mohly naznačovat potenciální problémy ve školním prostředí a které dosud nebyly zahrnuty do existujících seznamů varovných signálů.

Vztah mezi varovnými signály a konkrétními problémy: Detailní studie vztahu mezi různými varovnými signály a konkrétními problémy, jako je šikana, násilí, duševní zdraví či zneužívání látek, aby se lépe porozumělo, jaký je jejich vzájemný vztah a jak lze efektivněji intervenovat.

Dlouhodobé sledování varovných signálů: Studie zaměřené na dlouhodobé sledování varovných signálů a jejich vývoj v čase, aby se lépe porozumělo jejich dynamice a případným trendům.

Kultura bezpečí ve školách: Výzkum zaměřený na hodnoty, normy a praktiky, které ovlivňují bezpečnostní klima ve školách a které mohou mít vliv na vnímání a interpretaci varovných signálů.

Implementace a efektivita intervencí: Hodnocení účinnosti a úspěšnosti různých intervencí zaměřených na zmírnění rizika spojeného s varovnými signály a podpora pozitivního chování ve školním prostředí.

Studium těchto oblastí by mohlo přinést cenné poznatky a přispět k vytvoření ještě účinnějších strategií pro zachování bezpečného a podpůrného školního prostředí. Velmi důležité je však apelovat na větší součinnost zúčastněných subjektů, tedy zejména škol a školských zařízení a pedagogických a nepedagogických pracovníků. I když se jedná o téma obtížné, je nanejvýš důležité mu věnovat pozornost.

Závěr

Disertační práce přinesla teoretický popis a vysvětlení varovných signálů ve školním prostředí ve světle současného stavu poznání, stejně tak dalších relevantních faktorů, které s tématem souvisí, jako je normalita, agrese a agresivita, problematika motivace a emocí a s nimi související kriminologické teorie a teorie motivace páčání trestné činnosti. Důraz byl kladen na vysvětlení problematiky procesu vnímání, interpretace a vyhodnocování varovných signálů. Byla reflektována i problematika nejen varovných signálů, ale i spouštěčů a rizikových faktorů. Práce se také věnovala problematice komunikace tématu bezpečnosti a komunikace s žáky v rámci mimořádných událostí a také otázkám vhodného chování při útoku tzv. aktivního střelce, kde byla uvedena mj. i analýza komparace přístupů USB a ALICE (Brečka, et al., 2022b).

V praktické části práce přinesla výčet nejznámějších incidentů na českých školách. Předloženy byly výsledky hned několika výzkumů: Prevence agrese ve školách a školských zařízeních (Sladký, Brečka a kol, 2022b; n=569 škol), Výsledky výzkumu psychologických aspektů bezpečnosti škol a školských zařízení. (Brečka, Čírtková, et al., 2023; n=136 respondentů), Studie o připravenosti vybraných škol na mimořádnou událost „Amok – aktivní střelec“ (Brečka et al., 2022c; n=92 respondentů), Studie o problematice vnímání a interpretaci varovných signálů (Sucharová, Brečka et al., 2023; n=62 respondentů), Analýza vybraných incidentů ve školách a školských zařízeních (Brečka et al, 2023d; n=144 škol), a hlavně výzkum Prevence agrese ve školách a školských zařízeních z roku 2023, kde n=4085 respondentů, což z něj činí dosud největší výzkum této problematiky v historii České republiky.

Cílem disertační práce bylo popsat současný stav problematiky varovných signálů a s nimi souvisejících fenoménů na základních a středních školách v České republice. Dále identifikovat specifické varovné signály, navrhnout postup jejich analýzy, vyhodnocení a následného jednání a doporučit praktické postupy pro základní a střední školy v oblasti vnímání, interpretace a vyhodnocování varovných signálů.

Bylo identifikováno 44 varovných signálů, přičemž každý z nich byl alespoň rámcově okomentován a byly naznačeny možné příčiny a také strategie pro prevenci a řešení. Byl také navržen nástroj Orientačního posouzení nebezpečnosti a rizika na základě varovných signálů, který ideově vychází ze SAVRY, avšak reflektuje specifika školního prostředí a jeho limity, jakož i limity pedagogů a dalších zaměstnanců.

Bylo navrženo a doporučeno několik seminářů pro vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků ve školství, které pomohou předcházet či alespoň minimalizovat

různé druhy incidentů na základních a středních školách a zvýší tak úroveň bezpečnosti na školách.

Seznam použitých zkratek

ALICE – Alert, Lockdown, Inform, Counter, Evacuate

APA – American Psychiatry Association

BDSM – BD – bondage, discipline, DS - dominance, submission, SM - sadism, masochism

ČR – Česká republika

ČSN – Česká státní norma

DSM-V – Diagnostický a statický manuál duševních poruch

FBI – Federal Bureau of Investigation

ISCS – Indicators of School Crime and Safety

KPR – Kardiopulmonární resuscitace

MKN 10 – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NASP – National Association of School Psychologist,

OPL – Omamné a psychotropní látky

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PČR – Policie České republiky

PTSD – Posttraumatická stresová porucha

SAVRY – Structured Assessment of Violence Risk in Youth

SMS – Short message service

SPJ – Structured Professional Judgements

SWOT – Strengths (silné stránky) Weaknesses (slabé stránky), Opportunities (příležitosti) a Threats (hrozby)

USA – United States of America

USB – Uteč, schovej se, boj

WHO – World Health Organisation

ZZS – Zdravotnická záchranná služba

Použitá literatura a zdroje:

- 1) Active Shooter How to Respond [online]. U. S. Department of Homeland Security, 2008. [cit. 11. 07. 2022]. Dostupné z: https://www.dhs.gov/xlibrary/assets/active_shooter_booklet.pdf
- 2) Active shooter incidents, 20 – Year Review 2000-2019. U. S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation, 2021.
- 3) Agh, Karel. Aktivní střelec 2011, Sborník příspěvků z 8. ročníku konference – medicína katastrof, příprava, praxe, 2011. Hradec Králové: Zdravotní a sociální akademie, Hradec Králové, ISBN 978-80-905089-0-3.
- 4) ALICE Training [online]. Schedule Active Shooter Training & Preparedness Solutions for Schools, Law Enforcement & Organizations – ALICE Training, Navigate360 2022. [cit. 10. 07. 2022]. Dostupné z: <https://www.alicetraining.com/our-program/alice-training/>
- 5) American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- 6) Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of general Psychology*, 8(4), 291-322.
- 7) Bádál, Marek. Kvůli pětce ze zkoušení zavraždil učitele mačetou, soud mu zpřísnil trest. In: Novinky.cz [online]. ČR: Seznam.cz, 2023 [cit. 2023-05-10]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/krimi-za-utok-macetou-14-let-40431142>
- 8) Björkqvist, K., & Österman, K. (2018). Sex differences in aggression. *The Routledge international handbook of human aggression*, 19-30.
- 9) Blažek, Petr, Slavomil Fischer a Jiří Škoda. Delikvence: analýza produktů činnosti delikventní subkultury jako diagnostický a resocializační nástroj [online]. Praha: Grada, 2019 [cit. 2022-07-17]. *Psyché* (Grada). ISBN 978-80-271-0591-5.
- 10) Borum, R., Bartel, P., & Forth, A. (2020). SAVRY: Strukturované hodnocení rizika násilí u dospívajících (1. české vydání). Praha: Hogrefe – Testcentrum. (Autorka české verze: Skřivánková, P.)
- 11) Böhm P., Brečka T.A.: Diferenciální vnímání profese studenty VŠ; sborník AWHP 2013, Fakulta biomedicínského inženýrství ČVUT v Praze; PhDr., Mgr. Rebeka Ralbovská, Ph.D. (ed.), str.39-44, ISBN 978-80-86571-18-8.
- 12) Brečka T.A.: Psychologie katastrof: vybrané kapitoly, 1. vyd. Praha: Triton 2009. 119 s. ISBN 978-80-7387-330-1.

- 13) Brečka T.A.: Postmoderní kriminologie z Gestalt perspektivy, Bulletin Národní protidrogové centrály Drugs & Forensics, č. 1/2017, roč. XXIII., s. 41-45, ISSN 1211-8834.
- 14) Brečka T.A.: Varovné signály ve školním prostředí, in: Zámek D., Firstová J., Válková H. a kol.: „Quo Vadis, bezpečnost měst a obcí v ČR II?“ Institut pro veřejnou správu a Vysoká škola podnikání a práva, Praha, 2019, 174 s., ISBN 978-80-86976-51-8.
- 15) Brečka T.A. Spravedlnost Boží vs. spravedlnost lidská (nejen) ve zdravotnictví in: Ptáček R., Bartůněk P (ed.), Spravedlnost v medicíně, Grada, Praha 2022, s. 31-36, ISBN 978-80-271-2431-2.
- 16) Brečka T.A., Vňuková M, Ptáček R. Náboženství, spiritualita a jejich dopad na duševní zdraví – úskalí a problematika zkoumání, Čes a slov Psychiat 2022; 118(6): 253–258. ISSN 1212-0383.
- 17) Brečka, T. A., Pelc, O., & Sladký, L. (2023d). Analýza vybraných incidentů ve školách a školských zařízeních [Analysis of selected incidents in schools and school facilities]. In D. R. Ralbovská & J. Halaška (Eds.), Aspekty práce pomáhajících profesí 2023 [Recenzovaný sborník ze studentské vědecké konference] (str. 46-55). České vysoké učení technické v Praze. DOI: <https://doi.org/10.14311/BK.9788001071656>
- 18) Brečka T.A., Stárka D., Sladká J. Vhodné chování při útoku aktivního střelce – komparace USB a ALICE. In: Aspekty práce pomáhajících profesí 2022b. Recenzovaný sborník příspěvků ze studentské vědecké konference AWHP 2022. Praha: Czech Technical University in Prague, 2022. p. 284-297. ISBN 978-80-01-06982-0. DOI: 10.14311/BK.9788001069820
- 19) Brečka T.A., Stárka D., Sladký L. Přípravenost vybraných škol na mimořádnou událost „amok – aktivní střelec“ In: Aspekty práce pomáhajících profesí 2022c. Recenzovaný sborník příspěvků ze studentské vědecké konference AWHP 2022. Praha: Czech Technical University in Prague, 2022. p. 85-113. ISBN 978-80-01-06982-0. DOI: 10.14311/BK.9788001069820.
- 20) Brečka, T. A., Čírtková, L., & Sladký, L. (2023). Výsledky výzkumu psychologických aspektů bezpečnosti škol a školských zařízení. In K. Víchová (Ed.), CrisCon 2023 – Krizové řízení a řešení krizových situací [Sborník příspěvků z konference] (str. 7-20). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. s 7-20. ISBN 978-80-7678-197-9.
- 21) Brečka, T.; Vanišová, M.; Rajnáková, B.; Kaliňák, V.; Jurínyi, L.; Halcin, J.: Bezpečnost škol na Slovensku s přihlédnutím k varovným signálům, Právo a bezpečnost. 2024, 2024(1), 20-26. ISSN 2336-5323.

- 22) Calhoun, T., & Weston, S. (2003). Contemporary threat management. San Diego: Specialized Training Services.
- 23) Csémy Ladislav, Tamara Hrachovinová, Olga Starostová a Petr Čáp. Agresivní chování ve školách z pohledu učitelů a žáků 2. stupně základních škol v ČR: Přehled hlavních výsledků výzkumného projektu realizovaného za podpory Grantové agentury České republiky, grant č. p407/10/0928, v letech 2010-2013 [online]. Praha: CEPROS – Centrum výzkumu protidrogových služeb a veřejného zdraví, o.p.s., Praha, březen 2014, 2014 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://skolasanov.cz/files/dokumenty/agresivita-zs-infobrozura.pdf>
- 24) Čírtková L.: Policejní psychologie, nakl. Portál, Praha 2000, ISBN 80-7178-475-3.
- 25) Čírtková, Ludmila. Forenzní psychologie. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, 431 s. Vysokoškolské učebnice (Aleš Čeněk). ISBN 80-864-7386-4.
- 26) Čírtková, Ludmila. Forenzní psychologie. 3., upr. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2013. 445 s. ISBN 978-80-7380-461-9.
- 27) Čírtková, Ludmila. Viktimologie pro forenzní praxi. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 158 s. ISBN 978-80-262-0582-1.
- 28) ČSN 73 4400. Prevence kriminality – řízení bezpečnosti při plánování, realizaci a užívání škol a školských zařízení. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2016, 44 s. Třídící znak 73 4400.
- 29) de Becker, G. (1997). The gift of fear. Boston: Little, Brown.
- 30) Dictionary.com. Meanings and Definitions of Words at Dictionary.com [online]. Copyright © Random House, Inc. 2022 [cit. 07. 07. 2022]. Dostupné z: <https://www.dictionary.com/browse/active-shooter>
- 31) Dietz, P. E. (1986). Mass, serial, and sensational homicides. Bulletin of the New York Academy of Medicine, 62, 477–491.
- 32) Doss, K., & Shepherd, C. (2015). Active Shooter: Preparing for and Responding to a Growing Threat (1st ed.). Butterworth-Heinemann. ISBN: 978-0128027844
- 33) Dwyer, K. D. Oster, C. Warger (1998). Early Warning, Timely Response: A Guide to Safe Schools. American Institutes for Research. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/172854.pdf>
- 34) Fein, R., & Vossekuil, B. (1998). Preventing attacks on public officials and public figures: A Secret Service Perspective. In J. R. Meloy (Ed.), The psychology of stalking: Clinical and forensic perspectives (pp. 175–191). San Diego: Academic Press.

- 35) Fein, R., & Vossekuil, B. (1999). Assassination in the United States: An operational study of recent assassins, attackers, and near-lethal approachers. *Journal of Forensic Sciences*, 44, 321–333.
- 36) Flajsar, Kamil. Aktivní střelec na školách – zásady zákroku Policie České republiky. Brno, 2019. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Katedra gymnastiky a úpolů. Vedoucí práce PhDr. Martin BUGALA, Ph.D.
- 37) Francis, Lizzy. Dave Chappelle's New Netflix Special Gets School Shootings Right. *Fatherly* [online]. BDG Media, Inc, 2021. [cit. 12. 07. 2022]. Dostupné z: <https://www.fatherly.com/play/dave-chappelle-netflix-school-shootings-special>
- 38) Freud, Anna. Já a obranné mechanismy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 119 s. Spektrum. ISBN 80-7367-084-4.
- 39) Graf, Nikky. A majority of U. S. teens fear a shooting could happen at their school, and most parents share their concern [online]. Pew Research Center, 2018 [cit. 12. 07. 2022]. Dostupné z: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/04/18/a-majority-of-u-s-teens-fear-a-shooting-could-happen-at-their-school-and-most-parents-share-their-concern/>
- 40) Hempel, A., Meloy, J. R., & Richards, T. (1999). Offender and offense characteristics of a nonrandom sample of mass murderers. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 27, 213–225.
- 41) Hogrefe.cz. (2020). Strukturované hodnocení rizika násilí u dospívajících. [online] Available at: <https://hogrefe.cz/savry> [Accessed 30 Jan. 2024].
- 42) Hubrová, Barbora. Aktivní střelec – případová studie ze zahraničí. Kladno, 2017. Diplomová práce. České vysoké učení technické, Fakulta biomedicínského inženýrství, Katedra zdravotních oborů a ochrany obyvatelstva. Vedoucí práce plk. Mgr. Karel Agh.
- 43) Irwin, Véronique, Ke Wang, Jiashan Cui, Alexandra Thompson. Report on Indicators of School Crime and Safety: 2021 [online]. NCES 2022-092, U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NCJ 304625, U. S. DEPARTMENT OF JUSTICE, OFFICE OF JUSTICE PROGRAMS, 2022. [cit. 12. 07. 2022]. Dostupné z: <https://nces.ed.gov/pubs2022/2022092.pdf>
- 44) Janošová, Pavlína et al. Psychologie školní šikany. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 415 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.
- 45) Javorská, Eva. Nácvik Policie ČR ve škole se vydařil na výbornou [online]. Informační server Městské části Praha 16. [cit. 12. 07. 2022]. Dostupné z: <https://m.praha16.eu/Nacvik-Policie-CR-ve-skole-se-vydaril-na-vybornou.html>

- 46) J. Reid Meloy, Hoffmann, J., Guldemann, A., & James, D. (2011). The Role of Warning Behaviors in Threat Assessment: An Exploration and Suggested Typology. *Behavioral Sciences & the Law*, 30(3), 256–279. <https://doi.org/10.1002/bsl.999>
- 47) Katalogový soubor typové činnosti, STČ – 14/IZS, Typová činnost složek IZS při společném zásahu Amok – útok aktivního střelce, Redakční a orientační list, VCNP 2013.
- 48) Knoll, J. (2010). The “pseudocommando” mass murderer: Part I, the psychology of revenge and obliteration. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 38, 87–94.
- 49) Kolář Michal. Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513.
- 50) Koutek, Jiří a Kocourková, Jana. Sebevražedné chování. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 127 s. ISBN 80-7178-732-9.
- 51) Kristeva, J. (1982) Powers of Horror: An Essay on Abjection. New York: Columbia University Press
- 52) Kuchta, Josef a Helena Válková. Základy kriminologie a trestní politiky. Praha: C. H. Beck, 2005. Beckovy mezioborové učebnice. ISBN 80-7179-813-4.
- 53) Lewis, C. S., 1970. God in the Dock: essays on theology and ethics. Ed. Walter Hooper. Grand Rapids, MI: Eerdmans. 346 s.
- 54) Lott, John R., Jr. a David B. Mustard. Crime, Deterrence, and Right-to-Carry Concealed Handguns. *Journal of Legal Studies* 26(January):1-68, 1997.
- 55) Martínek Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.
- 56) McWilliams, Nancy. Psychoanalytická diagnóza: porozumění struktuře osobnosti v klinickém procesu. Překlad Hana Drábková. Vydání první. Praha: Portál, 2015. 414 stran. ISBN 978-80-262-0943-0.
- 57) Meloy, J. R., & O’Toole, M. E. (2011). The concept of leakage in threat assessment. *Behavioral Sciences & the Law*. DOI: 10.1002/bsl.986
- 58) MENSA (2024). Mensa Česko: nadané děti: Inteligence a její měření – O nadání a inteligenci obecně. [online] Mensa.cz. Available at: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--identifikace-nadani--inteligence-obecne&aid=62> [Accessed 28 Jan. 2024].
- 59) Moree, Dana. Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2298-9.

- 60) Mohandie, K., & Duffy, J. (1999). First responder and negotiation guidelines with the paranoid schizophrenic subject. *FBI Law Enforcement Bulletin*, December, 8–16
- 61) Mullen, P., James, D., Meloy, J. R., Pathé, M., Farnham, F., Preston, L., Darnley, B., & Berman, J. (2009). The fixated and the pursuit of public figures. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 20, 33–47.
- 62) Müller L., Müller A. (ed.): *Slovník analytické psychologie*, Portál, Praha 2006, ISBN 80-7178-863-5.
- 63) Nakonečný, Milan. *Emoce*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2012. 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.
- 64) Nakonečný, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.
- 65) NASP SCHOOL SAFETY AND CRISIS RESPONSE COMMITTEE, 2015. *Responding to School Violence Prevention: Guidelines for School Administrators and Crisis Teams*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- 66) NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS, 2016. *Talking to Children About Violence: Tips for Parents and Teachers*. In: Nasponline.org [prospekt online] August 27, 2018 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://www.nasponline.org/resources-andpublications/resources/school-safety-and-crisis/talking-to-childrenabout-violence-tips-for-parents-and-teachers>
- 67) Netušilová V.K, Brečka T.A.,: *Agrese a zdravotničtí pracovníci v první linii*, časopis *Urgentní medicína* (časopis pro neodkladnou lékařskou péči), č.3/2015, str. 32-35, ISSN 1212-1924
- 68) Novák V. (2011). *Růst a vývoj dítěte v prvním roce života*. [online] *Zdraví.euro.cz*. Available at: <https://zdravi.euro.cz/clanky/rust-a-vyvoj-ditete-v-prvnim-roce-zivota/> [Accessed 29 Jan. 2024].
- 69) O'Connor T. : *Crime Theories and the field of Criminology*. Dostupné na World Wide Web <<http://www.apsu.edu/oconnort/1010/1010lect02.htm>>, [cit. 20.3.2009].
- 70) Odgers, C. L., Mulvey E. P., Skeem, J. L., Gardner, W., Lidz, C. W., & Schubert, C. (2009). Capturing the ebb and flow of psychiatric symptoms with dynamical systems models. *The American Journal of Psychiatry*, 166, 575–582.
- 71) Penc, Ondřej a Ladislav Beránek. *Utíkej, schovej se, bojuj!* [online]. *Policie ČR*, 2017 [cit. 08. 07. 2022]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/utikej-schovejse-bojuj.aspx>

- 72) Piaget, Jean a Bärbel Inhelder, 1997. Psychologie dítěte. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-146-0.
- 73) Planning and Response to an Active Shooter: An Interagency Security Committee Policy and Best Practices Guide [online]. Interagency Security Committee, 2015 [cit. 07. 07. 2022]. Dostupné z: <https://www.cisa.gov/sites/default/files/publications/iscplanning-response-active-shooter-guide-non-fouo-nov-2015-508.pdf>
- 74) Poněšický J.: Agrese, násilí a psychologie moci, Triton, Praha 2005, ISBN 80-7254-593-0.
- 75) Poslední opatření proti covidu skončila, respirátory už nejsou nikde povinné. [online] Aktuálně.cz - Víte, co se právě děje. Available at: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/platna-nova-opatreni-covid-koronavirus/r~efe8232e0d2711eba6f6ac1f6b220ee8/> [Accessed 22 Aug. 2023].
- 76) Psychologie dnes - časopis, Agrese uspokojuje, roč. 14., 2008, č. 4, str. 49, ISSN 1212-9607.
- 77) Ptáček, Radek a kol. Burnout syndrom jako mezioborový jev. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 168 s. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.
- 78) Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. Česká a slovenská psychiatrie, 114(5).
- 79) Ptáček R, Vnukova M, Raboch J, Smetackova I, Sanders E, Svandova L, Harsa P, Stefano GB. Burnout Syndrome and Lifestyle Among Primary School Teachers: A Czech Representative Study. Med Sci Monit. 2019 Jul 5; 25:4974-4981. doi: 10.12659/MSM.914205. PMID: 31274132; PMCID: PMC6626498.
- 80) Ridley, T. (2023). Structured Professional Judgements (SPJ): Risk Assessments. Retrieved April 28, 2024, from <https://www.linkedin.com/pulse/structured-professional-judgements-spj-risk-ridley-msc-csyp-msyi/>
- 81) Schildkraut, Jaclyn a Amanda B. Nickerson. Ready to Respond: Effects of Lockdown Drills and Training on School Emergency Preparedness [online]. Victim Offenders, 2020. DOI: 10.1080/15564886.2020.1749199.
- 82) Schildkraut, Jaclyn a Glenn W. Muschert. In Praise of Columbine, 20 Years Later and Beyond: Lessons from Tragedy. Prager, 2019. ISBN: 978-1-4408-6252-6. [cit. 06. 07. 2022]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15564886.2020.1749199?scroll=top&needAccess=true>

- 83) Sinai, J. (2016). *Active Shooter: A Handbook on Prevention* (2nd ed.). ASIS International. ISBN: 978-1-934904-78-7.
- 84) Silver, J., Simons, A., & Craun, S. (2018). A study of the pre-attack behaviors of active shooters in the United States between 2000 and 2013.
- 85) Sladký, Libor a kol. Metodika pro aplikaci nové technické normy ČSN 73 4400 „Prevence kriminality – řízení bezpečnosti při plánování, realizaci a užívání škol a školských zařízení“ do praxe. Ministerstvo vnitra ČR, 2017.
- 86) Sladký, L., T. Brečka, and J. Sladká. *Manuál bezpečné školy*. Karlovy Vary: Asociace bezpečná škola, z.s., 2022. ISBN 978-80-908515-1-1.
- 87) Sladký, L., T. Brečka a kol. *Prevence agrese ve školách a školských zařízeních*. Karlovy Vary: Asociace bezpečná škola, z.s., 2022b. ISBN 978-80-908515-0-4.
- 88) Smékal, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. 517 s. Studium. ISBN 80-85947-81-1.
- 89) Smolík, Josef. *Bezpečností teorie a praxe* 4/2011. Brno, 2011. Odborný článek. Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, Mendelova univerzita v Brně, Ústav sociálního rozvoje.
- 90) Stres, deprese a životní styl v ČR - 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy. (2018). Lfl.cuni.cz. Retrieved 2 October 2018, from <https://www.lfl.cuni.cz/stres-deprese-a-zivotni-styl-v-cr-lfl>
- 91) Sucharová, V., Brečka, T. A., & Sladký, L. (2023). Varovné signály ve školním prostředí – Problematika jejich zaznamenávání a vyhodnocování [Warning signals in the school environment – The issue of their recording and evaluation]. In D. R. Ralbovská & J. Halaška (Eds.), *Aspekty práce pomáhajících profesí 2023* [Recenzovaný sborník ze studentské vědecké konference] (str. 202-231). České vysoké učení technické v Praze. DOI: <https://doi.org/10.14311/BK.9788001071656>
- 92) Svoboda Hoferková, Stanislava a Václav Bělík. *Rodina v prevenci rizikového chování žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2019. ISBN 978-80-7435-768-8.
- 93) SWOT Analysis [online]. Strategic Management Insight, 2021. [cit. 19.07.2022]. Dostupné z: <https://strategicmanagementinsight.com/tools/swot-analysis-how-to-do-it/>
- 94) Šeredová, K.; Brečka, T.; Sladký, L. Psychologické aspekty zásahu ZZS v rámci situace tzv. Aktivního střelce ve školách a školských zařízeních In: *Aspekty práce pomáhajících profesí 2021*. Recenzovaný sborník příspěvků ze studentské vědecké konference

AWHP 2021. Praha: Czech Technical University in Prague, 2021. p. 299-309. ISBN 978-80-01-06852-6.

- 95) Šiklová J.: Měnící se role muže a ženy; Půl na půl noviny, nezávislý občasník Gender Studies ze dne 19. června 2008, str. 1–2.
- 96) Špičková Petra a Marek Vrlák. Učitel v Praze zemřel po útoku mačetou. Podle ředitele školy žák zabíjel kvůli jediné známce. [online]. ČT24, 2022 [cit. 06.07.2022]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/regiony/3462986-neznamy-pachatel-zabil-macetou-ucitele-v-praze-patraji-po-nem-stovky-policistu>
- 97) Štech, Stanislav. Násilí ve škole, násilí proti škole, násilí školy. In Kariková S. (ed.): Násilí v škole. Ďuričovy dny. Banská Bystrica, 2006, s. 318–323
- 98) Šujan, Kristián. Šílený střelec vtrhl do školy v Palachovce a začal vraždit [online]. Ústecký deník, 2016 [cit. 12. 07. 2022]. Dostupné z: https://ustecky.denik.cz/zpravy_region/foto-sileny-strelec-vtrhl-do-skoly-v-palachovce-a-zacal-vrazdit20160917.html
- 99) Švancar, Radmil. Uteč, schovej se, bojuj, jen když musíš [online]. Učitelské noviny, Asociace bezpečná škola, 2021. [cit. 14.07.2022]. Dostupné z: <https://www.asociacebezpecnaskola.cz/wp-content/uploads/2021/11/ClanekUN.pdf>
- 100) Terminologický slovník pojmů z oblasti krizového řízení ochrany obyvatelstva, environmentální bezpečnosti a plánování obrany státu. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, Odbor bezpečnostní politiky a prevence kriminality, 2016.
- 101) Vágnerová, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- 102) Vevera, J., Nichtová, A., Strunzová, V., Petr, T., & Nawka, A. (2018). Primární prevence a intervence u agitovanosti a agresivity v klinické praxi. Česká a Slovenská Psychiatrie, 114(6).
- 103) Vokáč, Martin, Jiří Bárta, Zuzana Dudášová a Hana Jakubcová. Žena s nožem pobodala ve škole studenty. Šestnáctiletý hoch zemřel. iDNES.cz, 2014. [online]. [cit. 06.07.2022]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/jihlava/zpravy/pobodani-na-obchodni-akademii-ve-zdare-nad-sazavou.A141014_090808_jihlava-zpravy_mv
- 104) Vývoj registrované kriminality v roce 2022. In: Policie.cz [online]. ČR: Policie ČR, 2023 [cit. 2023-05-09]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/vyvoj-registrovane-kriminality-v-roce-2022.aspx>
- 105) Wilkie, Dana. Most shooters, like the teen in the Santa Clarita high school shooting, are insiders [online]. SHRM – The Voice of All Things Work, 2019 [cit. 12.

07. 2022]. Dostupné z: <https://www.shrm.org/resourcesandtools/hr-topics/employeerelations/pages/workplace-shootings-research-.aspx>
- 106) Whiticker, Alan a Milan Vodička. Zločiny století. Praha: Brána, 2007. ISBN 978-80-7243-325-4.
- 107) World Health Organization. (2016). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10th ed.). Geneva: World Health Organization.
- 108) Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 09.04.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- 109) Zákon č. 40/2009 Sb. Trestní zákoník. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 10. 07. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>
- 110) Zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách). In: Zákony pro lidi.cz [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 15. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-372>
- 111) Zinker, Joseph, 2004. Tvůrčí proces v Gestalt terapii. Brno: ERA. 235 s. ISBN 80-86517-93-4.
- 112) Žižek, Slavoj. Násilí. V Praze: Rybka, 2013. 215 s. ISBN 978-80-87067-22-2.
- 113) Žižek, S. (2015). Abjection, disavowal and the masquerade of power. Journal of the Centre of Freudian Analysis and Research, 26.

Seznam použitých obrázků

Obr. 1: Rozložení inteligence v populaci – Gaussova křivka (MENSA, 2024).....	15
Obr. 2.: Postup agrese.....	22
Obr. 3: Proces motivace a substituční chování	24
Obr. 4: Základní kriminologické teorie (O`Connor, 2009).....	25
Obr. 5: Gestalt – teologická teorie (Brečka, 2017; upraveno 2024).....	26
Obr. 6: Kontaktní cyklus (Zinker, 2004).....	29
Obr. 7: Propojení termínů varovné signály, rizikové faktory a spouštěče.....	31
Obr. 8: Psychosociální vývoj člověka od narození na práh dospělosti (Novák, 2011).....	37
Obr. 9: Zaznamenali jste v posledních 3 letech následující události (Sladký, Brečka a kol, 2022).....	50
Obr. 10: Má škola písemně zpracovaný postup komu oznámit a jak řešit incidenty? (Sladký, Brečka a kol, 2022).....	52
Obr. 11: Jsou všichni zaměstnanci dostatečně poučeni, jak reagovat na incident či mimořádnou událost projevené agrese nebo napadení? (Sladký, Brečka a kol, 2022).....	53
Obr. 12: Věkové rozložení respondentů.....	56
Obr. 13: Služební věk.....	56
Obr. 14: Četnost agrese ze strany žáka.....	57
Obr. 15: Četnost agrese ze strany kolegů/nadřízených/podřízených.....	58
Obr. 16: Čtyřpolní tabulka.....	58
Obr. 17: Čtyřpolní tabulka.....	59
Obr. 18: Frekvence agrese ze strany rodiče.....	60
Obr. 19: Formy agresivních projevů.....	60
Obr. 20: Co vnímáte v kontextu zajišťování bezpečnosti na škole jako největší problém?.....	61
Obr. 21: Je vzdělávání v této oblasti potřebné?.....	62
Obr. 22: SWOT analýza.....	67
Obr. 23: Co byste považovali za varovný signál?.....	83
Obr. 24: Napadení dle typu školy	84

Obr. 25: Jak často se setkáváte s agresivním chováním studentů?.....	84
Obr. 26: Cítíte se dostatečně poučení?.....	85
Obr. 27: Školy a školská zařízení v okrese Liberec.....	89
Obr. 28: Kazuistiky v okrese Liberec.....	90
Obr. 29: Medializované případy v ČR.....	90
Obr. 30: Zaznamenali jste v posledních 3 letech následující události?.....	95
Obr. 31: Byl jste někdy vy sám ve škole fyzicky napaden?.....	96
Obr. 32: Kolikrát jste byl fyzicky napaden?.....	97
Obr. 33: Jaký byl situační kontext napadení?.....	98
Obr. 34: Jaké bylo pohlaví pachatele?.....	99
Obr. 35: Kdo byl pachatelem napadení?.....	100
Obr. 36: Věk pachatele – žáka.....	101
Obr. 37: Trpěl pachatel žák duševním onemocněním?.....	102
Obr. 38 Jak byste popsali varovné signály?.....	103
Obr. 39: Byl jste někdy vy sám ve škole verbálně napaden?.....	104
Obr. 40: Kolikrát jste byl verbálně napaden?.....	105
Obr. 41: Situační kontext verbálního napadení.....	106
Obr. 42: Pohlaví pachatele u verbálního napadení.....	107
Obr. 43: Kdo byl pachatelem verbálního napadení?.....	108
Obr. 44: Věk pachatele – žáka	109
Obr. 45: Přítomnost duševního onemocnění u pachatele – žáka	110
Obr. 46: Varovné signály u fyzického napadení žákem.....	111
Obr. 47: Co byste považovali za varovný signál?.....	112
Obr. 48: Orientační posouzení nebezpečnosti a rizika na základě varovných signálů.....	161