

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 předcházejí nějaké mimořádné události či útoku a jejichž včasné zaznamenání může útok minimalizovat či úplně odvrátit. Téma varovných signálů ve školním prostředí se dotýká problematiky zjistitelnosti 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 s termínem varovné signály souvisí.

Abychom mohli efektivně pracovat s varovnými signály ve školním prostředí, je nezbytné porozumět širšímu kontextu, v němž se tyto signály objevují. To zahrnuje definici pojmů, jako jsou „normalita“ „agrese“ a „agresivita“, které jsou úzce propojeny s výskytem varovných signálů. Důležité je také pochopení psychologických a sociálních faktorů, které mohou vést k projevu těchto signálů, jako jsou motivace, emoční dysregulace a mezilidské konflikty.

Navíc, v rámci zkoumání varovných signálů je nutné reflektovat i rizikové faktory a spouštěče, které mohou přispívat ke vzniku krizových situací. Tyto faktory zahrnují například stresové situace v rodině, špatné sociální zázemí nebo předchozí zkušenosti s násilím. Porozumění těmto jevům je klíčové pro vytvoření účinných preventivních strategií, které mohou minimalizovat riziko vzniku mimořádných událostí ve školním prostředí.

Dále je nutné zabývat se otázkou, jakým způsobem tyto signály vnímat, interpretovat a následně na ně reagovat. Proces vyhodnocení varovných signálů vyžaduje interdisciplinární přístup, kde se kombinují pedagogika, psychologie, sociologie a krizové řízení. Pouze tak lze dosáhnout efektivní prevence a intervence, která je schopna chránit zdraví a bezpečnost žáků i personálu ve školách.

Tento proces zahrnuje také edukaci a trénink školního personálu, aby byl schopen včas rozpoznat a adekvátně reagovat na signály naznačující potenciální rizika. Součástí této edukace by mělo být i seznámení se s mo-

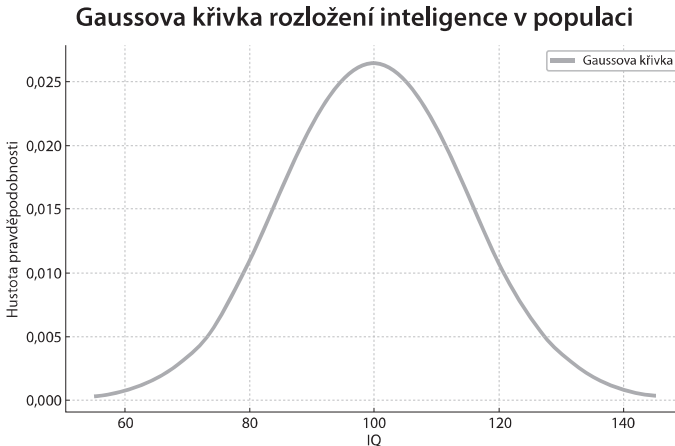
derními metodami krizové komunikace a bezpečnostními protokoly, jako jsou postupy při útoku aktivního střelce. Všechny tyto aspekty jsou zásadní pro zajištění bezpečného školního prostředí, které podporuje nejen vzdělávací proces, ale i celkový rozvoj a pohodu žáků.

Téma varovných signálů ve školním prostředí proto přesahuje pouhé sledování chování žáků; vyžaduje komplexní přístup a úzkou spolupráci mezi školami, rodiči, odborníky a komunitou. Pouze tímto způsobem lze vytvořit prostředí, kde jsou rizika včas identifikována a efektivně řešena.

1.1 Normalita

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

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. Gaussova křivka, znázorňující rozvržení inteligence v populaci, viz obr. 1.



Obr. 1: Rozložení inteligence v populaci – Gaussova křivka

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. Typickými příklady jsou konzumace alkoholu, kouření či užívání dalších omamných a psychotropních látek, 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 mnoha 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 signálů (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.

Téma normality je ústřední pro problematiku varovných signálů, jelikož varovné signály často představují odchylky od toho, co je považováno za běžné nebo normální chování. Abychom mohli varovné signály správně vnímat, identifikovat a vyhodnotit, je nezbytné znát, co je považováno za normální chování. Tuto normalitu můžeme posuzovat z pohledu jednotlivce nebo širší skupiny, do které patří na základě faktorů jako věk, socioekonomická situace či pohlaví.

Znalost normality nám umožňuje včasně rozeznat varovné signály, což je klíčové pro prevenci a intervence. Z tohoto pohledu můžeme rozlišit dvě perspektivy: statistickou, která se zaměřuje na to, co je nejčastější v určité skupině, a funkční, která hodnotí, zda dané chování plní svůj účel a je zdravé. Statistická normalita nám říká, co je v populaci běžné, zatímco funkční přístup nám pomáhá zhodnotit, zda je chování přínosné nebo škodlivé.

Tato dvojí perspektiva je důležitá, protože chování, které je běžné, nemusí být vždy zdravé nebo vhodné.

V kontextu varovných signálů ve školním prostředí je nezbytné znát normální chování jedince nebo skupiny, abychom mohli rozpoznat odchylky, které mohou signalizovat riziko. Znalost normality tedy hraje zásadní roli při identifikaci a vyhodnocení varovných signálů, což je klíčové pro preventivní opatření a intervenci v případě mimořádných událostí.

Varovné signály lze tedy chápat jako indikátory, které naznačují odchylku od normálního chování, ať už jde o jedince nebo o chování ve vztahu ke společenským normám. Tato odchylka je důležitým faktorem pro posou-

zení potenciálních rizik a umožňuje včasnou reakci, jež může předejít eskalaci problémů ve školním prostředí.

1.2 Vznik a příčiny varovných signálů

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, kterou lze chápat jako součást roviny behaviorální), je nashledně, že klíčem je termín emoce. Emoce jsou totiž základním spouštěčem těchto změn, protože se projevují na třech hlavních úrovních: fyziologické, intrapsychické a behaviorální. Varovné signály jsou de facto vnější pozorovatelnou manifestací vnitřní změny jedince, která je doprovázena emocemi. Stejně jako v případě nonverbální komunikace, i varovné signály mají svůj zdroj v emocích, respektive v jejich manifestaci zejména na fyziologické a behaviorální úrovni.

Emoce mohou vyvolat řadu fyziologických reakcí, jako jsou zvýšení srdečního tepu, pocení, napětí svalů nebo změny v dýchání, které mohou být prvotními ukazateli toho, že se něco děje. Na behaviorální rovině se mohou emoce projevit změnami v chování, jako například zvýšená agrese, stažení se do sebe, změny v komunikačních vzorcích nebo neschopnost reagovat na podněty obvyklým způsobem. Tyto projevy mohou být prvním signálem, že jedinec prochází vnitřní krizí, která by mohla vyústit v mimořádný incident.

Jsou to akutní, dynamické, a zvláště toxické změny v chování, které mohou pomoci strukturovat profesionální posudek o tom, že jedinec, který vyvolává obavy, nyní představuje hrozbu – ať už byla, nebo nebyla identifikována skutečná cílová osoba (J. Reid Meloy et al., 2011). Tyto změny jsou často komplexním výsledkem kombinace psychických stresorů, narušené emoční regulace a vnějších vlivů, které mohou eskalovat do krizové situace.

Aby bylo možné lépe pochopit problematiku varovných signálů, je nutné porozumět i problematice vzniku fenoménů, před kterými varují, tedy incidentů. Incidenty, zejména ty spojené s agresí a násilím, často vycházejí z hlubších psychologických a sociálních problémů, které jedinec zažívá.

Tyto problémy mohou zahrnovat chronický stres, traumatické zážitky, pocit bezmoci nebo vnější tlaky, které vedou k narušení psychické rovnováhy. Pro účely této práce se pod pojmem incidenty skrývá široká paleta sociálně patologických jevů, jako jsou šikana, násilné konflikty nebo hrozba útoku aktivního střelce.

Zaměření je zejména na různé formy agresivních incidentů, které představují závažné ohrožení bezpečnosti ve školním prostředí. Nicméně poznatky získané při studiu varovných signálů lze abstrahovat a použít i pro jiné, nejen s agresí spojené sociálně patologické jevy, jako jsou projevy sebepoškozování, zneužívání návykových látek nebo extrémní sociální izolace. Varovné signály tak mohou sloužit jako univerzální nástroj pro identifikaci a prevenci širokého spektra rizikového chování, čímž se zvyšuje celková bezpečnost a pohoda v daném prostředí.

V souvislosti s problematikou varovných signálů ve školním prostředí je nezbytné hovořit také o tématech agrese a agresivity, motivace a emocí u sociálně patologického a agresivního chování, a kriminologických teoriích a teoriích motivace páčání trestného činu. Tato témata jsou klíčová, protože poskytují rámec pro pochopení, proč a jak dochází k chování, které může být pro školní prostředí nebezpečné.

Agrese a agresivita jsou často spojeny s rizikovým chováním, které může vést k vážným incidentům, a proto je nutné chápat jejich příčiny a projevy, aby bylo možné účinně identifikovat varovné signály. Motivace a emoce hrají zásadní roli v tom, jak a proč jedinci jednají určitým způsobem, zvláště pokud jde o sociálně patologické a agresivní chování. Porozumění těmto aspektům může poskytnout hlubší vhled do vnitřních procesů, které vedou k vzniku varovných signálů.

Kriminologické teorie a teorie motivace páčání trestného činu pak nabízejí širší společenský a psychologický kontext, v němž lze analyzovat jednání jedinců, kteří vykazují varovné signály. Tyto teorie pomáhají osvětlit mechanismy vedoucí k páčání trestné činnosti a umožňují lépe pochopit rizika spojená s různými typy chování ve školním prostředí.

Celkově je tedy nezbytné se těmito tématy zabývat, protože poskytují klíčové nástroje a znalosti pro prevenci a intervenci v případech, že se objeví varovné signály naznačující potenciální riziko.

1.3 Agrese a agresivita

Téma agrese a agresivity je zásadní pro porozumění rizikovému chování ve školním prostředí i v širším společenském kontextu. Rozlišení mezi těmito dvěma pojmy je klíčové pro efektivní identifikaci, prevenci a intervenci v případech, kde agresivní chování může vést k vážným incidentům. Tento text se zaměřuje na hlubší analýzu těchto pojmů, jejich definice a různé způsoby, jakými lze agresi a agresivitu chápat a kategorizovat. Důraz je kladen na pochopení vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují vznik a projev agresivního chování, což je klíčové pro efektivní práci s varovnými signály a zajištění bezpečného prostředí.

Pro účely popisu agrese a agresivity vycházíme 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 ze 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 přiro-

zené 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 někdy velmi těžké 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 látky potřebné 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 tím koresponduje i Kastová, která 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 zastřené, 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 ne-

pochoptitelného 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. Sřep ve vlastním oku se stane břevnem v duši nepříteli. Není pak jiného východiska než vzájemný boj. Podobný princip vlastního sebekritického pohledu měl na mysli jistý známý americký kriminolog, jenž prohlásil, že nejpodezřelejší jsou mu lidé, kteří nikdy nemysleli na to, někoho 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 štve), 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 agresí 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 tím 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, správný systém, tedy obranu, bylo pro muže pohodlnější než u sebe nosit zbraň (Šiklová, 2008).

2. VÝZKUMY PROBLEMATIKY BEZPEČNOSTI ŠKOL S DŮRAZEM NA PROBLEMATIKU VAROVNÝCH SIGNÁLŮ

Po představení základních teoretických konceptů a úvodního přehledu o významu varovných signálů v kontextu školního prostředí se nyní zaměříme na podrobnější analýzu a praktické aspekty tohoto fenoménu. Kapitoly 2.1 až 2.6 rozvíjejí předchozí diskusi o varovných signálech, jejich identifikaci, interpretaci a intervenci a přinášejí hlubší vhled do různých dimenzí tohoto komplexního tématu.

Kapitola 2.1 se věnuje konkrétním metodám identifikace varovných signálů. Navazuje na úvodní přehled a poskytuje nástroje a techniky, které mohou odborníci ve školství využít k efektivnímu zaznamenání prvních náznaků problémového chování nebo potenciálních rizikových situací.

Kapitola 2.2 pak rozvíjí téma interpretace varovných signálů. Zde se zaměříme na to, jak jsou tyto signály chápány a vyhodnocovány v kontextu školního prostředí. Tato kapitola staví na předchozích teoretických základech a zdůrazňuje, jak rozdílné interpretace mohou vést k různým reakcím a intervencím.

Kapitola 2.3 přináší detailní pohled na intervenční strategie, které lze aplikovat v případě, že varovné signály byly rozpoznány a interpretovány. Zde se ukazuje, jak klíčové je nejen správné rozpoznání signálů, ale i efektivní reakce na ně. Tato část přímo navazuje na předchozí kapitoly, neboť bez účinné intervence může být rozpoznání signálů bezvýznamné.

Kapitola 2.4 se zaměřuje na limity varovných signálů, čímž navazuje na diskusi o složitosti a výzvách jejich interpretace. Zde je rozebírána problematika, která ovlivňuje nejen schopnost varovné signály identifikovat, ale také správně vyhodnotit jejich závažnost a riziko. Tato kapitola také odkazuje na předchozí diskuse o metodách a přístupech, které mají svá omezení.

Kapitola 2.5 se zabývá rizikovými faktory a spouštěči, jež úzce souvisí s varovnými signály. Představuje klíčové aspekty, které mohou zesilovat nebo modulovat význam varovných signálů. Toto téma navazuje na předchozí kapitoly a poskytuje širší rámec pro pochopení kontextu, ve kterém se varovné signály objevují.

Kapitola 2.6 pak uzavírá tuto část práce a poskytuje syntézu získaných poznatků. Tato kapitola reflektuje předchozí diskuse a analýzy, s cílem nabídnout ucelený pohled na problematiku varovných signálů ve školním prostředí a na praktické implikace pro zlepšení bezpečnosti a prevence.

Tento blok kapitol tedy plynule navazuje na úvodní teoretickou část a posouvá diskusi do praktické roviny, přičemž poskytuje komplexní rámec pro porozumění a aplikaci konceptů varovných signálů v reálném školním prostředí.

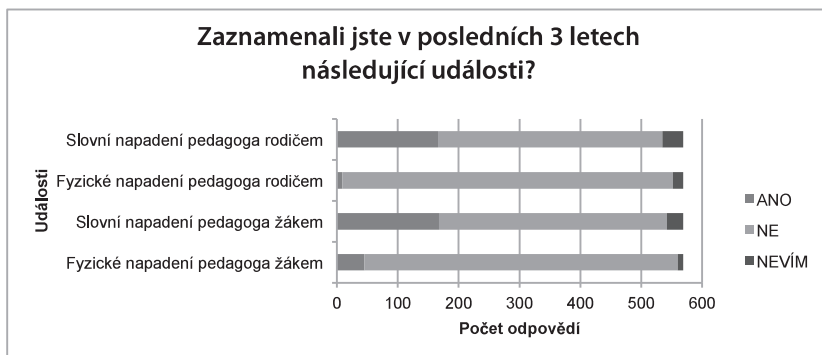
Tyto výzkumy, které se zaměřily na zkušenosti a postoje pedagogů a dalších zaměstnanců škol, odhalují důležité souvislosti mezi vnímáním bezpečnosti a reálnými incidenty, které se ve školách vyskytly. Je zřejmé, že nastavení a dodržování bezpečnostních procedur má klíčový vliv na zvládání krizových situací. Výstupy těchto šetření nejen ilustrují aktuální stav, ale také naznačují oblasti, jimž je třeba věnovat zvýšenou pozornost, zejména v kontextu školení a připravenosti na incidenty spojené s agresí.

2.1 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)

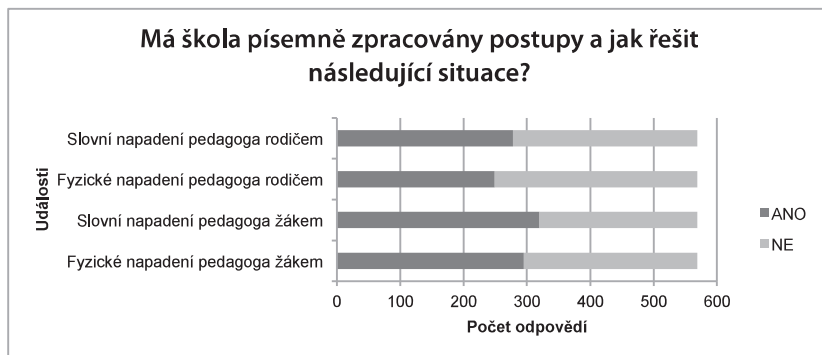
Kladné odpovědi na tyto otázky bychom měli brát vážně. Otázka se neptá na počet těchto událostí, ale na to, zda se staly. To znamená, že každá kladná odpověď je minimálně jedna událost, dle zkušeností z auditů jich bývá více. Konfliktní žák nebo rodič se zpravidla nespokojí jen s jedním výstupem či incidentem. 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 si 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

2. Výzkumy problematiky bezpečnosti škol s důrazem na problematiku varovných signálů

komunikace a principech zvládnání 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 rodič 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 zázkakem změní. Proto musí učitelé nastavit parametry bezpečného chování u sebe a ve své škole. Nastavení celé společnosti a rozpad morálních hodnot jsou zřejmé, za principy svobody se často a zcela mylně skrývá pohrdání autoritou. Žel největší rebelové jsou mnohdy dáváni 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 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



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 inci-

dentů. 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



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).