

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Připravenost na krizové situace ve škole z pohledu pedagoga

Preparedness for Crisis Situations in Schools from the Teachers' Point
of View

Bc. Kristýna Malá

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Pedagogika – výchova ke zdraví

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Přípravenost na krizové situace ve škole z pohledu pedagoga vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Na tomto místě chci vyjádřit své poděkování především paní PhDr. Miroslavě Kovaříkové, PhD. za odborné vedení této diplomové práce, za cenné rady, pomoc, a především její trpělivost a laskavost při vzniku této práce. Děkuji všem pedagogům, kteří spolupracovali při sběru dat v dotazníkovém šetření a ředitelům škol, kteří mi umožnili jejich pedagogický sbor oslovit.

V neposlední řadě děkuji své rodině, přátelům a kolegům, kteří mě podporovali po dobu mého studia, zvláště pak v době, kdy tato práce vznikala.

.....

podpis

ABSTRAKT:

Diplomová práce s názvem Přípravenost na krizové situace ve škole z pohledu pedagoga se věnuje názorům pedagogů základních a středních škol na bezpečnostní témata ve škole a jejich zkušenostem s krizovými situacemi v průběhu pedagogické praxe. Hlavním výzkumným problémem je za pomoci dotazníkového šetření zjistit, zda se pedagogové působící na základních a středních školách setkali s krizovou situací v průběhu své praxe, které bezpečnostní hrozby hodnotí jako nejzávažnější pro svou školu a jaký mají názor na význam bezpečnostní gramotnosti pro výkon svého povolání. Na základě výsledků pak vypracovat informační materiál v podobě plakátu, který bude sloužit učitelům ve škole k lepší orientaci v bezpečnostních vztazích a kontaktech v rámci školy i mimo ni. Součástí teoretické části je shrnutí aktuálního stavu výzkumu problematiky bezpečnosti ve škole v České republice. Bylo přihlédnuto i k vybrané zahraniční literatuře zabývající se touto oblastí. Hlavní metodou použitou v teoretické části je studium odborné literatury, odborných časopisů a důvěryhodných internetových zdrojů. Podkladem pro vypracování praktické části jsou výsledky dotazníkového šetření realizovaného na vybraných základních a středních školách po celé České republice. Obsahuje i grafické a statistické znázornění výsledků tohoto dotazníku. V neposlední řadě je součástí práce výstup do praxe v podobě informačního plakátu do škol.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Bezpečnostní gramotnost, učitelé, krizová situace, hrozba, bezpečná škola

ABSTRACT:

This master's thesis Preparedness for Crisis Situations in Schools from the Teachers' Point of View deals with primary and secondary level education teachers' opinions on school safety and their experience with crisis situations in school. The main research matter is to carry out a survey based on questionnaires which ascertain the percentage of teachers who have had to intervene during crisis situations in their schools, find out which threats they consider most serious for their school, discover the teachers' opinion on security literacy and its importance for their profession. Furthermore, this thesis strives to use the acquired data to design an informational poster targeted at school teachers which could help them get familiar with security relationships and contacts within and outside their school more easily. The theoretical part encompasses existing research on the topic of school safety in the Czech Republic and also selected foreign literature dealing with the subject. The primary method used in the theoretical part is study of scientific literature, professional journals and reliable on-line sources. The practical part is based on the survey results gathered by means of a questionnaire distributed among selected schools. Graphic and statistic representations of the survey results are also included in this part. Last but not least, this thesis includes the design of a school security poster based on the aforementioned research.

KEY WORDS:

Security literacy, teachers, crisis situation, threat, safe school

OBSAH

1. Úvod	8
2. Teoretická část	10
2.1. Role učitele ve škole jednadvacátého století	10
2.1.1. Role poskytovatele poznatků a zkušeností	11
2.1.2. Role poradce a podporovatele	12
2.1.3. Role projektanta a tvůrce	13
2.1.4. Role diagnostika a klinika	14
2.1.5. Role reflektivního hodnotitele	14
2.1.6. Role socializačního a kulturního vzoru	14
2.1.7. Role třídního a školního manažera	15
2.1.8. Netradiční role učitele – pomocník, kontrolor a krizový pracovník.....	16
2.2. Základní pojmy z oblasti krizového řízení	19
2.3. Bezpečnostní hrozby, rizika a bezpečnostní gramotnost pedagoga.....	23
2.3.1. Legislativní rámec krizového řízení školy a prevence rizikového chování v ČR.....	23
2.3.2. Charakteristika hrozeb a rizik pro školy a školská zařízení	27
2.3.3. Bezpečná škola	34
2.3.4. Bezpečnostní gramotnost pedagoga	38
2.4. Strategie bezpečnosti ve škole a prevence rizikového chování v ČR.....	41
2.4.1. Národní strategie související s bezpečností vzdělávacích zařízení	41
2.4.2. Aktuální stav poznatků z oblasti bezpečnosti a bezpečnostní gramotnosti v českém školství.....	43
2.5. Strategie bezpečnosti ve škole a prevence rizikového chování ve vybraných zemích.....	54
2.5.1. Školní bezpečnost ve vybraných evropských zemích	54
2.5.2. Školní bezpečnost ve Spojených státech amerických.....	60
3. Praktická část	68
3.1. Cíle a předpoklady praktické části diplomové části	68
3.1.1. Cíle diplomové práce	68
3.1.2. Předpoklady autorky práce	68

3.2.	Metodika výzkumu	69
3.2.1.	Metodika.....	69
3.3.	Diskuse a komparace dat	87
3.4.	Doporučení pro praxi	104
4.	Závěr.....	105
5.	Seznam použitých informačních zdrojů	108
6.	Seznam příloh.....	113
7.	Seznam obrázků.....	113
8.	Seznam tabulek.....	113
9.	Seznam grafů	114

1. Úvod

Pedagog jednadvacátého století je v prostředí školy zodpovědný za mnohem více než jen vzdělávání žáků. Vývoj role učitele ve škole odráží priority dnešní společnosti a jednou z těchto priorit je i bezpečnost. Součástí diskurzu o řízení školy se stalo i téma řízení krizových situací, které však není pouze záležitostí vedení školy či školního poradenského pracoviště. Každý pedagogický pracovník se může ocitnout v roli potenciálního manažera krize ve třídě či ve škole, každý učitel se může setkat se situací, která vyžaduje různé formy krizové intervence.

Školu může v dnešní době postihnout celá řada situací, které ohrožují bezpečnost žáků i pedagogů. Vnější hrozby jako například přírodní katastrofy mohou představovat výrazné nebezpečí, úloha pedagoga v takových situacích však bývá omezena. Oproti tomu vnitřní hrozby ve škole jako například výskyt rizikového chování či vniknutí cizí osoby do prostoru školy mohou vyžadovat reakci pedagoga. Znalost bezpečnostních hrozeb a příslušných postupů může pomoci takové situaci předcházet a správná intervence ze strany pedagogických pracovníků může příznivě ovlivnit výsledek krizové situace, včasný zásah jí může dokonce zabránit. Nemalý soubor znalostí, dovedností a způsobu myšlení potřebný k bezpečnému pohybu v dnešní společnosti a předcházení a zvládnutí krizových situací ve škole budeme v této práci nazývat bezpečnostní gramotnost pedagoga.

Diplomová práce si klade za cíl zhodnotit názor samotných pedagogů na význam bezpečnostní gramotnosti pro výkon jejich povolání a zjistit, které hrozby považují za nejzávažnější pro svoji školu. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části jsou uvedeny základní poznatky z oblasti školní bezpečnosti. V úvodních kapitolách jsou definovány role učitele a jejich proměna v moderní škole s přihlédnutím k bezpečnostním otázkám, se kterými se pedagog setkává. Dále jsou zde definovány základní pojmy z oblasti krizového řízení s přihlédnutím ke specifickým oblastem školství. Teoretická část dále uvádí legislativní rámec školní bezpečnosti v České republice, charakterizuje bezpečnostní hrozby a rizika pro školu a definuje bezpečnostní gramotnost pedagoga. V neposlední řadě se teoretická část práce zabývá rozborem vybrané zahraniční literatury, která se věnuje bezpečnostním tématům.

Praktická část se skládá z části výzkumné, kde jsou pomocí dotazníkového šetření zjišťovány zkušenosti pedagogů s krizovými situacemi ve škole, jejich názory na bezpečnostní hrozby pro školu a důležitost bezpečnostní gramotnosti pro jejich praxi. Zjištěné zkušenosti, názory a znalosti učitelů v oblasti bezpečnosti jsou vyhodnoceny a na základě výsledků je navržen informační materiál v podobě plakátu *Bezpečná škola – síť bezpečnostních vztahů a kontaktů v naší škole*. Tento materiál je součástí příloh k diplomové práci.

2. Teoretická část

Teoretická část předkládá aktuální stav poznatků, existující výzkum a dokumentaci v oblasti školní bezpečnosti v České republice i zahraničí. Následující kapitoly přibližují měnící se roli učitele v dnešní škole, s níž souvisí potřeba věnovat se stále intenzivněji bezpečnosti ve školách.

2.1. Role učitele ve škole jednadvacátého století

Prostředí moderní školy a aktuální trendy ve školství způsobují, že se učitelská role rozrůstá o nové dimenze. V následující kapitole je nastíněno, o jaké funkce a činnosti se rozšiřují tradiční učitelské role. Dále uvádíme vybrané netradiční role dnešního pedagoga, které se týkají oblasti bezpečnosti, prevence rizikového chování a krizové intervence v prostředí dnešní školy.

Učitele můžeme definovat jako jednu ze základních proměnných vzdělávacího procesu, jako profesionálně kvalifikovaného pracovníka, který se podílí na zodpovědnosti za přípravu, řízení, organizaci a výsledek vzdělávacího procesu (Průcha, 2003). Pedagog dnešní doby už však není zodpovědný pouze za vzdělávací proces, role pedagoga se rozrůstají v reakci na aktuální potřeby žáka, rodičů a společnosti. Vašutová (2004) třídí role učitele následujícím způsobem:

- Poskytovatel poznatků a zkušeností
- Poradce a podporovatel
- Projektant a tvůrce
- Diagnostik a klinik
- Reflektivní hodnotitel
- Třídní a školní manažer
- Socializační a kultivační vzor

Můžeme uvažovat, že za tradiční učitelské role považujeme především roli poskytovatele poznatků a zkušeností, poradce a podporovatele a roli socializačního a kultivačního vzoru. Role poradce a podporovatele a role diagnostika, klinika vystupují

aktuálně do popředí v souvislosti se školními poradenskými pracovišti, tedy především s činností výchovného poradce, školního metodika prevence, případně školního psychologa/speciálního pedagoga, samozřejmě se však netýkají pouze jich. Podle §7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. se na implementaci preventivního plánu školy podílí kromě zmíněných pracovníků především třídní učitelé a učitelé výchov spolu s dalšími pedagogickými pracovníky. V reálu ale žádný pedagogický pracovník nemůže působit v prostředí školy, aniž by se setkal s tématy prevence a bezpečnosti. Další ze zmíněných rolí, role projektanta a tvůrce, nabírá na důležitosti například v souvislosti s nutností zajištění podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel se často ocitá v situaci, kdy musí v rámci individuálního přístupu k žákům vytvářet materiály tak říkajíc „šité na míru“ potřebám žáků, kteří speciální péči potřebují, ať už jako výjimečně nadaní, či jako žáci s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami. A poslední z rolí učitele a zároveň tou, která nás v kontextu krizového řízení ve školství a bezpečnosti ve škole bude obzvláště zajímat, je role pedagoga jakožto manažera třídy a školy. Tato role v posledních letech nabývá na významu spolu s tím, jak management v moderním pojetí prostupuje oblast školství. Následující odstavce přiblíží vybrané pedagogické role a jejich realizaci v prostředí moderní školy s ohledem na bezpečnostní aspekty pedagogické činnosti.

2.1.1. Role poskytovatele poznatků a zkušeností

Tradiční učitelská role, kdy pedagog funguje jako zdroj poznatků, které v souladu s kurikulem žákům zprostředkovává. Role učitele jako zprostředkovatele zkušeností je obzvláště důležitá u pedagogických směrů založených na výchově prožitkem, které se v dnešní škole těší oblibě. Pojem „pedagogika zážitku“ byl v české odborné literatuře poprvé použit v roce 1992, kdy Vážanský na podkladu německé literatury shrnuje hlavní principy zážitkové pedagogiky (Neuman 2013, s. 8). Pedagogika prožitku či zážitková pedagogika je velmi mladou disciplínou, která byla od začátku svého vývoje spjata převážně s výukou tělesné výchovy. Jak však konstatuje Neuman (2013, s. 9), možnosti využití zážitkové pedagogiky přesahují oblast tělesné výchovy. Pedagogika prožitku může mít široké využití i v oblasti přírodních a společenských věd. Jako příklad metody z praxe můžeme uvést aplikaci prvků výukové metody matematiky podle profesora Hejného na základních školách. Jako další prostředky zážitkové pedagogiky uvádí Hanuš a Chytilová (2009, s. 111-113):

- pohybové aktivity – sporty v přírodě, turistika, rekreace v přírodě, tábornická praxe atp.;
- umělecké aktivity – literatura, výtvarné umění, hudba, zpěv, tanec, film, divadlo, fotografování;
- sociálně-psychologické aktivity – komunikativní, sebezpoznávací, tvořivostní, intelektuální, sociální;
- společenské aktivity – moderní společenské hry, happeningy, slavnosti a rituály
- moderní deskové hry;
- kognitivní aktivity – pozorování a monitoring, poznávání, experiment;
- technické aktivity – konstrukce, zručnost, technika, vlastní praxe;
- IT a mediální aktivity – hry, programování a tvorba, vyhledávání, mediální tvorba.

Problémově orientované prožitkové učení je v souladu s aktuální koncepcí klíčových kompetencí rozhodně žádoucí, pedagogické směry založené na získání zkušenosti z vlastního zážitku žáků však přináší pro pedagogy nové výzvy a také nové otázky týkající se bezpečnosti ve výuce. Frontální metoda výuky realizovaná ve školní třídě představuje jednu z nejbezpečnějších možných variant vyučování. Čím více se výuka přesouvá mimo školní třídu a aktivita studentů se odklání směrem od pasivního přijímání informací k aktivní spolupráci na průběhu vyučovacího procesu, tím více prostoru pro možná bezpečnostní rizika se vytváří.

2.1.2. Role poradce a podporovatele

V roli podporovatele a poradce učitel žáky provází výukou, podporuje a motivuje je k učení i rozvíjení extrakurikulárních aktivit, radí žákům a konzultuje s nimi situace vzniklé při výuce i mimo ni, například v rámci sociálního kolektivu ve škole. Obzvláště důležitou poradní roli ve škole zastávají pedagogičtí pracovníci, jejichž pozici ustanovuje §7 vyhlášky č. 72/2005 Sb., tedy výchovný poradce, metodik prevence, případně školní psycholog a speciální pedagog ve spolupráci s třídním učitelem, učitelem výchov a dalšími. Zjevným propojením otázky bezpečnosti ve škole a agendy školního poradenského pracoviště je zaměření na prevenci rizikového chování a vyhodnocování účinnosti preventivních programů implementovaných školou. Podle Vašutové (2004) je tato pedagogická role ve škole jednadvacátého století rolí zásadní či dokonce hlavní. Závažnost této role spočívá i v tom, že učitel neplní roli poradce a podporovatele jen vůči jednotlivému žákovi, ale

i vzhledem k celé třídě, rodičům a dalším subjektům, což klade velké nároky na odbornou připravenost i na osobnostní vlastnosti pedagoga.

Je jistě cílem každého učitele, zvláště pak učitele třídního, kultivovat dobré vztahy s žáky, vytvořit ve třídě nebo ve škole prostředí, ve kterém se učitel těší důvěře svých žáků. V takovém případě se může pedagog snadno ocitnout v situaci, kdy jej o radu ohledně vlastních nebo cizích problémů s rizikovým chováním některý z jeho žáků požádá. Pedagog v takové situaci stojí před rozhodnutím, jakým způsobem nezklamat důvěru žáka, ale zároveň dostát svým povinnostem. Připravenost na takovou situaci je také součástí bezpečnostní gramotnosti pedagoga.

2.1.3. Role projektanta a tvůrce

Moderní škola klade na pedagoga velké nároky z hlediska organizátora a projektanta aktivit pro žáky. Tradičně si učitel sám organizuje výuku a je zodpovědný za materiály, které používá, a aktivity, kterých se žáci účastní. Jak už bylo zmíněno v sekci o roli učitele jako poskytovatele zážitků, do výuky často prostupuje směřování k zážitkové pedagogice a jejím různým obdobám a netradičním způsobům vedení vyučování. Pedagog se může často ocitnout v situaci, kdy musí sám zhotovovat učební materiály a pomůcky a plánovat žákům netradiční aktivity v průběhu vyučování, které často probíhají mimo školní budovu. Jako projektant vyučování či tvůrce jeho obsahu musí mít na paměti vždy otázky bezpečnosti. Jednou z povinností pedagoga je v rámci výchovně-vzdělávacího procesu poučit žáky o možných bezpečnostních rizicích v konkrétním kontextu. Aby této povinnosti mohl pedagog dostát, musí si tato bezpečnostní rizika sám uvědomovat. Jako příklad zde můžeme uvést učitele tělesné výchovy, jejichž povinností je v průběhu každé tělovýchovné aktivity žáky poučit o všech kritických místech prováděného pohybu a být po celou dobu vyučování přítomen na nejnebezpečnějším místě, kde podává dopomoc a záchranu. Toto pravidlo je možné aplikovat i na jakoukoliv jinou aktivitu, kterou pedagog jako tvůrce a projektant vyučování navrhne.

Dalším aspektem této učitelské role s ohledem na bezpečnostní otázky je zmíněná tvorba vlastních materiálů a pomůcek pro výuku. Pedagog si musí být vědom hranice, kdy může žáka materiál či jeho obsah informovat o bezpečnosti a rizikovém chování a kdy může být pro žáka materiál nebo obsah návodný k porušování pravidel bezpečnosti. I při tvorbě učebních aktivit a obsahů musí tedy mít pedagog na mysli bezpečnostní otázky.

2.1.4. Role diagnostika a klinika

Pedagog v této roli musí být schopen diagnostikovat potřeby a zájmy žáků ve třídě. Tato role je v moderní škole obzvláště aktuální z hlediska poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují individuální péči ze strany pedagoga. Ten samozřejmě v případě tohoto problému spolupracuje se školním psychologem či speciálním pedagogem, který dále řídí spolupráci školy, rodiny a dalších poradenských zařízení. Z pohledu práce pedagoga je však učitel v prvním a bezprostředním kontaktu s žákem a musí umět odhadnout jeho možnosti a individuálně mu přizpůsobit práci ve třídě tak, aby měl žák či student možnost zažít v jeho předmětu pocit úspěchu.

Neméně důležitá je role pedagoga jako diagnostika a udržovatele sociálního klimatu v příslušné sociální skupině. Sledování sociálního klimatu třídy je důležité i kvůli integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků s odlišným mateřským jazykem, žáků z odlišného kulturního prostředí či sociálních vrstev. Tato diagnostika sociálního klimatu třídy je zásadní při odhalování projevů rizikového chování jako například šikana. Z hlediska bezpečnosti ve škole a prevence sociálně patologických jevů je role učitele jako diagnostika sociálního klimatu třídy nesmírně důležitá, zvláště to pak platí o třídním učiteli.

2.1.5. Role reflektivního hodnotitele

Další z tradičních pedagogických rolí, kdy učitel hodnotí nejen žáky a jejich studijní výsledky, ale jeho hodnocení podléhá například i ostatní pedagogové, je role reflektivního hodnotitele. Hodnotí vlastní výuku, vede žáky k reflexi vykonaných aktivit a měl by být schopen i sebereflexe a zhodnocení vlastního působení ve vyučovacím procesu. Zde bychom mohli zdůraznit nároky na kontinuální vzdělávání pedagogů. Sebereflexe je základní podmínkou pro neustálé sebevzdělávání a další vzdělávání učitelů a v moderní škole je na celoživotní vzdělávání pedagogů kladen velký důraz. Z hlediska bezpečnosti ve škole hraje získávání nových, aktuálních poznatků včetně poznatků z okruhu bezpečnostní gramotnosti v příslušných odvětvích důležitou roli.

2.1.6. Role socializačního a kulturního vzoru

Procesem socializace myslíme postupnou přeměnu člověka z tvora biologického v tvora společenského; tento proces se odehrává především v kontextu mezilidských interakcí (Hylík a Nakonečný, 1973). Je přirozené, že pro žáka jsou hlavním prostředím, kde se účastní mezilidských interakcí, prostředí rodiny a prostředí školy. Učitel jako socializační

a kulturní model hraje v životě žáků zásadní roli, ať už z pohledu hodnotového a morálního vzoru či jako model profesní socializace. Z bezpečnostního hlediska není možné opomenout působení pozitivních socializačních vzorů jako prevence rizikového chování a obecně působení učitele jako pozitivního vzoru v morálních otázkách. Například můžeme zmínit pozitivní působení proaktivního a prosociálního chování v krizových situacích. Učitel výchovy ke zdraví může žáky informovat, že dle zákona jsou povinni poskytnout první pomoc, ale tato povinnost začíná a končí hovorem na tísňovou linku. Nebo může budoucím laickým záchráncům poskytnout znalosti a zprostředkovat dovednosti potřebné k tomu, aby se v krizové situaci stal za předpokladu zachování vlastního bezpečí proaktivním účastníkem události, který se pokusí pomoci, jak nejlépe dovede. Učitel může žáky vést k ochotě pomáhat ostatním či obecně k aktivním a pro-společenským postojům demokratického občana v moderní společnosti. Jelikož jsou škola a rodina pro žáka základními socializačními vzory, měl by být pedagog schopen si uvědomit velkou zodpovědnost vůči svým žákům a měl by mít tuto pedagogickou roli na paměti neustále.

2.1.7. Role třídního a školního manažera

Management třídy Eger (1998, s. 156) definuje jako komplexní soubor činností učitele, které systémově a strategicky ovlivňují a organizují procesy, podmínky a činnosti třídy v procesu vyučování. Zvláště zdůrazňuje záměrnost a strategičnost úkonů, které s třídním managementem souvisí. Tato učitelská role tedy klade na pedagoga značné nároky. Tvorba dlouhodobé strategie výuky, její implementace a kontrola vyžadují koncepční dlouhodobé plánování, správně zvolené metody, způsoby komunikace i reflexe a hodnocení. Přibližování činností učitele a činností manažera je zřejmé, připomeneme-li si základní manažerské funkce (Veber 2009, s. 35):

- Rozhodování
- Plánování
- Řízení implementace
- Kontrola
- Řízení lidských zdrojů
- Komunikace a práce s informacemi

Každou z těchto funkcí je možné vztáhnout k práci učitele ve třídě, zvláště pokud vezmeme v úvahu decentralizační trendy v tvorbě kurikula moderní školy, kdy konkrétní

rámec pedagogovy činnosti tvoří očekávané výstupy rámcového vzdělávacího programu, ale způsob jejich naplnění si určuje do značné míry sama škola.

Jak uvádí Eger (1998, s. 157) dále, pojetí managementu třídy se mohou u jednotlivých pedagogů značně lišit, stejně tak se mohou lišit i úrovně jejich schopností řízení třídy. Manažerské kompetence učitele pak ovlivňují nejen obsah výuky, ale mají i těsnou vazbu na klima třídy a bezpečnost ve třídě i celé škole. “Má-li škola mít svou kulturu, svou tvář, pak musí mít svou vizi, formulované cíle, které klade do popředí, a metody, pomocí kterých je realizuje. Stejně tak důležité jsou výsledky, na které klade důraz, klima školy a silné stránky vnitřního života školy“ (Eger 1998, s. 157). Výše uvedený citát přesně shrnuje důležitost manažerské role učitele a kooperace mezi pedagogickými pracovníky a vedením školy pro vytvoření a uskutečnění společné vize bezpečné a efektivní školy. Z manažerských činností pedagoga to není jen krizové řízení, které přispívá k vytvoření bezpečného školního prostředí. Celé řízení třídy by mělo probíhat s ohledem na tento cíl.

2.1.8. Netradiční role učitele – pomocník, kontrolor a krizový pracovník

V roce 2008 napsala Bohumíra Lazarová ve své publikaci Netradiční role učitele, že uplynulé desetiletí znamenalo pro učitele zvýšený tlak na jejich schopnosti preventivního působení proti rizikovému chování i schopnosti profesionálně zvládat čím dál širší spektrum krizových situací ve škole (Lazarová 2008, s. 3). Nejen že je tento výrok o další necelé desetiletí později stále platný, ale tento trend je v moderní škole neustále na vzestupu. Povinností učitele je posilovat důvěru žáků i rodičů v bezpečí školy, činí tak svojí profesní připraveností ke zvládnutí standardních i mimořádných situací, které ovšem už nemusí mít přímou souvislost se vzdělávacím procesem. Jak Lazarová (2008) dále upozorňuje, řešení krizí ve škole předpokládá profesní základ, ale mnohdy i rychlé intuitivní jednání, přičemž okolí od učitele vyžaduje, aby „nic nepokazil“, což nás přivádí k zajímavému problému. Učitel se čím dále častěji setkává se situacemi, které přesahují rámec jeho profesní kompetence, situacemi, které mnohdy nemají jednoznačně správné řešení a se kterými je pedagog konfrontován často bez přípravy a varování, a očekává se od něj, že se v takovýchto situacích zachová správně. Moderní škola se přirozeně stává, stejně jako zbytek naší společnosti, multikulturním prostředím, kde dochází k provázání různých sociálních, etnických, náboženských a kulturních vlivů. V takovém kolektivu je úlohou učitele zajistit v příznivé a bezpečné klima pro všechny zúčastněné. Kromě toho je třeba si uvědomit, že

u velkého množství krizových a bezprecedentních situací ve škole je učitel prvním, kdo se s takovou situací setká a musí na ni reagovat. V mnoha případech není k dispozici ani školní psycholog ani speciální pedagog a učitel je tak odkázán na vlastní nástroje k řešení nastalé situace. Tato realita vytváří nové požadavky na pedagogy a s nimi i nové, méně tradiční učitelské role.

Učitel je často účastníkem situace, kdy je žákem, rodičem, kolegou, případně dalšími subjekty z prostředí školy, požádán o pomoc či radu. Role pomocníka je specifická tím, že se s žádostí o pomoc může žák či rodič na učitele obrátit i ve zcela osobní záležitosti, tedy záležitosti, která nespadá oficiálně do kompetence poradenského pracoviště a učitel situaci ani nemusí řešit například z pozice výchovného poradce, nýbrž z pozice zkušenější autority. Z povahy své profese je učitel v pozici, kdy takovou žádost o pomoc může jen stěží odmítnout, aniž by zklamal důvěru žáka. Jedná se často o velmi citlivé situace, které mohou vyžadovat relativně neformální přístup, kdy učitel v roli pomocníka vystupuje jako rovnocenný partner žáka, který o pomoc žádá, pedagog musí mít však stále na paměti své ostatní pedagogické role a postavení ve výchovném procesu. Jak zmiňuje Lazarová (2008), do této pozice se často dostává třídní učitel, který s žáky tráví každodenně mnoho času, a často se u nich těší značné důvěře, kterou nechce zklamat, na druhou stranu musí být schopen se vyvarovat příliš neformálního chování a vystupování.

Zde musíme také zmínit rozdíly v pozici pomocníka a sociálního kontrolora. Ve stejné situaci se učitel může rozhodnout pro jednu či druhou roli či jejich kombinaci a obě jsou běžnou součástí pedagogického repertoáru při řešení čteného typu situací, často se však v běžném úzu setkáme s jejich záměnou.

Konkrétní schéma postupů, které spadají do funkce pomoci či kontroly, navrhuje Úlehla (1996). V případě aplikace Úlehlova schématu na školní prostředí je klientem žák a pracovníkem učitel. Pomoc je zde definována žádostí (objednávkou) žáka a spoluprací žáka a učitele na řešení problému. V případě kontrolních funkcí učitel nepotřebuje žákovu objednávku, žák s jeho řešením nemusí ani souhlasit, avšak musí je uposlechnout.

Obrázek 1: Schéma činností kontrolních a pomáhajících podle Úlehly (1996, s. 32)



Na obrázku č. 1 představuje levá odnož činnosti spadající pod kontrolu (opatrování, dozor, přesvědčování a vyjasňování) a pravá odnož činnosti pomáhající (doprovázení, vzdělávání, poradenství a terapie). Pedagog má ve svém repertoáru všechny z těchto činností, nejméně často snad využívá postup terapie (ať už individuální či skupinové), neboť ve škole pro ni není příliš prostor (Lazarová, 2008). Oproti tomu prostředky sociální kontroly, kdy zodpovědnost za situaci přebírá pracovník, aniž by se předem poradil s klientem (žákem, rodičem), jsou ve školním prostředí zcela běžné. Dozor, vyjasňování, přesvědčování i opatrování jsou zcela běžnými postupy. Sociální kontrola není podřízena pomáhání, v některých situacích ve škole je naopak zcela nezbytná jako postup řešení problému správná či nutná. Pokud na hodinu tělesné výchovy přijde žák, který si ve druhé třídě nezvládne sám zavázat tkaničky, má pedagog dvě možnosti – buď se začne zajímat o to, zda by se to rád naučil a zda mu s tím může pomoci on (případně některý ze spolužáků), nebo aplikuje postup opatrování a tkaničky mu zaváže sám. Žák bude tak schopen bezpečně absolvovat hodinu, aniž by pedagog nechal ostatní bez dozoru, zatímco se bude věnovat žakovým botám. Obdobně jako v tomto případě můžeme připomenout, že často je sociální kontrola učitelem ve škole uplatňována právě z důvodu úspory času a zachování bezpečnosti.

V případě krizové situace může být uplatnění kontroly pedagogem vyjádřením jeho profesionality. Při řešení krizové situace je na učiteli, aby jednal v zájmu všech účastněných, často aniž by musel konzultovat s žákem jeho zájmy v závislosti na konkrétní situaci. V případě, že učitel intervenuje v situaci, kdy zjistí, že žák přišel do výuky opilý, bude učitel uplatňovat nástroje sociální kontroly v zájmu žáka, ale i ve svém zájmu. Žáka nahlásí dalším autoritám ve škole a rodičům, což by žák bezprostředně jistě nevnímal jako jednání ve svém zájmu. Pokud by se učitel ocitl v situaci, kdy evakuuje třídu například při požáru, nástroje sociální kontroly projevující se jako dozor či opatrování by všichni zúčastnění pravděpodobně přijali jako jednání ve vlastním zájmu a sami by přijali submisivní roli v takové situaci. V obou případech by bylo zvolení kontrolních postupů vnímáno jako projev profesionality a rozhodnosti pedagoga.

2.2. Základní pojmy z oblasti krizového řízení

Následující kapitola definuje hlavní pojmy z oblasti krizového řízení. Nejedná se o pojmy specifické pro prostředí školy, používá je i legislativa dané oblasti, publikace týkající se krizového managementu firem nebo například složky Integrovaného záchranného systému. Z hlediska terminologie je v krizovém řízení sjednocující publikací Terminologický slovník pojmů z oblasti krizového řízení, ochrany obyvatelstva, environmentální bezpečnosti a plánování obrany státu. Slovník byl vydán Ministerstvem vnitra ČR v roce 2004 kvůli sjednocení terminologie v oblasti krizového řízení a zjednodušení orientace v tomto oboru a naposledy aktualizován 7.6.2016. Základní pojmy z oblasti krizového řízení budeme definovat pomocí tohoto dokumentu a pro potřeby této práce je specifikujeme pro oblast školství.

Mezi základní pojmy z oblasti krizového managementu, které budeme využívat v této práci, patří krize, hrozba, riziko, krizová situace, krizový stav, krizový plán a krizová gramotnost.

Hrozbu definujeme jako „přírodní nebo člověkem podmíněný proces představující potenciál, tj. schopnost zdroje hrozby být aktivován a způsobit škodu. Tento potenciál může být spuštěn záměrně nebo náhodně využit pro atakování specifických zranitelností aktiva. Hrozba bývá zdrojem rizika“ (Terminologický slovník MV ČR 2016, s. 23). Antušák (2009, s. 48) definuje jako hrozbu jakýkoliv subjekt, který může bezprostředně poškodit nějaký zájem či hodnotu chráněnou danou institucí. Naplněná či eskalovaná hrozba tedy může vést

ke krizové situaci. Klasifikace hrozeb včetně zaměření na prostředí školy je upřesněna ve zvláštní kapitole níže.

Riziko představuje „možnost, že s určitou pravděpodobností vznikne událost, kterou považujeme z bezpečnostního hlediska za nežádoucí. Riziko je vždy odvoditelné a odvozené z konkrétní hrozby. Míru rizika, tedy pravděpodobnost škodlivých následků vyplývajících z hrozby a ze zranitelnosti zájmu, je možno posoudit na základě analýzy rizik, která vychází i z posouzení naší připravenosti hrozbám čelit. Riziko také představuje účinek nejistoty na dosažení cílů nebo pravděpodobnost výskytu nežádoucí události s nežádoucími následky“ (Terminologický slovník MV ČR 2016, s.75). Ve školství představuje riziko možnost vzniku nežádoucí události, která by mohla zapříčinit ohrožení chodu školy nebo žáků a pedagogických i nepedagogických pracovníků školy.

Pojem krize představuje „situaci, při které je vážně narušeno fungování určitého systému či jeho části, a která je spojena s potřebou časově a systémově adekvátního rozhodnutí a řešení“ (Terminologický slovník MV ČR 2016, s.33). Z této definice není zcela patrné, jak uvádí Antušák (2016, s. 40), že se může jednat o narušení systému buď vysoce nežádoucími faktory či naopak velmi pozitivní změnou. Krizi tedy v krizovém řízení můžeme chápat jako pozitivní i negativní vykojení systému či jeho částí. Chováním v krizi můžeme ovlivnit její výsledek pozitivně či negativně podle toho, zda se rozhodneme pro proaktivní či pasivní chování. Ovlivnitelnost krize jednáním je jeden ze základních principů krizového řízení. Pro školu může představovat krizovou situaci například nedostatek i příliš velké množství žáků čili vybočení daného jevu do negativního i pozitivního extrému.

Terminologický slovník (2016, s. 34) dále rozlišuje pojem krizová situace, kterou definuje jako „Mimořádnou událost podle zákona o integrovaném záchranném systému, narušení kritické infrastruktury nebo jiné nebezpečí, při nichž je vyhlášen stav nebezpečí, nouzový stav nebo stav ohrožení státu.“ Antušák (2016, s. 41) ji definuje jako narušení rovnovážného stavu systému způsobené mimořádnou, těžko předvídatelná událostí, která ohrožuje občany na životě nebo majetku, případně ohrožuje vnitřní či vnější bezpečnost státu a veřejný pořádek. Krizová situace na státní úrovni může vést k vyhlášení krizového stavu. V prostředí školy chápeme krizovou situaci jako velmi obtížně předvídatelný souběh událostí, který vede k narušení běžného chodu školy.

Dále rozlišujeme pojem krizový stav, který znamená „stav, který vyhláší hejtman kraje nebo primátor hl. m. Prahy (stav nebezpečí), vláda ČR, popř. předseda Vlády ČR (nouzový stav) nebo Parlament ČR (stav ohrožení státu a válečný stav) v případě hrozby nebo vzniku krizové situace a v přímé závislosti na jejím charakteru a rozsahu“ (Terminologický slovník MV ČR 2016, s. 35). Jedná se tedy o právní institut, který potvrzuje krizovou situaci a zároveň značí, že za řešení i případné finanční vypořádání přejímá zodpovědnost stát (Antušák 2016, s. 41). Pro školské zařízení by vyhlášení krizového stavu příslušnými orgány znamenalo identifikaci krizové situace, následkem čehož by došlo k vyhlášení krizového stavu vedením školy.

Krizový management či krizové řízení je definováno jako „souhrn řídicích činností orgánů krizového řízení zaměřených na analýzu a vyhodnocení bezpečnostních rizik a plánování, organizování, realizaci a kontrolu činností prováděných v souvislosti s přípravou na krizové situace a jejich řešením, nebo s ochranou kritické infrastruktury“ (Terminologický slovník MV ČR 2016, s. 34). Antušák (2016, s. 15) pracuje s pojmem krizový management, který definuje jako soubor nástrojů, který má k dispozici vedoucí pracovník pro udržení chodu a funkčnosti instituce, která byla zasažena nepříznivými vlivy zapříčiněnými eskalací hrozeb určitého typu. Obecně chápeme krizové řízení jako široký soubor nástrojů k prevenci, monitorování a řešení krizových situací. V oblasti prevence se ve škole jedná o dlouhodobý, soustavný proces, jehož součástí je například vzdělávání zaměstnanců (např. zvyšování jejich bezpečnostní gramotnosti) nebo tvorba bezpečnostních předpisů. Monitorování a řešení krizových situací zahrnují například klasifikaci a hodnocení hrozeb nebo nástroje krizové intervence.

Dalším zásadním pojmem v oblasti krizového řízení je krizový plán. „Krizový plán je základním plánovacím dokumentem obsahujícím souhrn krizových opatření a postupů k řešení krizových situací. Jeho účelem je vytvořit podmínky pro zajištění připravenosti na krizové situace a jejich řešení pro orgány krizového řízení a další dotčené subjekty. Krizový plán zpracovávají ministerstva a jiné ústřední správní úřady, a orgány územní samosprávy, jimž zákon ukládá povinnost zpracovávat krizový plán“ (Terminologický slovník MV ČR 2016, s. 60). Školy a školská zařízení mohou zpracovávat bezpečnostní plány, věnované vybraným rizikovým jevům a jejich prevenci, a krizové plány, jejichž obsahem je přesný postup pro případ naplnění rizika při selhání bezpečnostního plánu.

V souvislosti s řízením krizové situace je zásadní pojem krizová intervence. Tu definujeme jako „specializovaná okamžitá pomoc lidem, kteří se ocitli v krizi. Jejím cílem je vrátit jedinci psychickou rovnováhu, která byla narušena kritickou životní událostí. Krizová intervence je komplexní, prakticky zaměřená pomoc, která může zahrnovat pomoc psychologickou (zaměřuje se na problém, který krizi vyvolal, kdy je jedinec s krizí konfrontován a dochází k jejímu řešení), lékařskou pomoc (psychiatrická intervence, medikace, hospitalizace), sociální pomoc (sociální intervence) a právní pomoc“ (Terminologický slovník MV ČR 2016, s. 33). Vodáčková (2012, s. 60) krizovou intervenci definuje jako „odbornou metodu práce s klientem v situaci, kterou osobně prožívá jako zátěžovou, nepříznivou, ohrožující“.

Zásadní zde je, že krizová intervence se vždy váže na konkrétní, časově omezený problém či krizovou událost a spočívá v pomoci zasaženému (klientovi, žákovi) zmobilizovat jeho kompetence k řešení daného problému tak, aby byl schopen se s krizovou situací vyrovnat nejlepším možným způsobem v závislosti na individuálním charakteru problému či krize.

Dalším ze zásadních pojmů v oblasti krizového řízení, který v Terminologickém slovníku MV ČR však schází je krizová gramotnost. Antušák (2013, s. 116) ji však udává jako základní ukazatel připravenosti pracovníka na krizovou situaci na pracovišti. Definuje krizovou gramotnost velmi obecně jako “schopnost zvládat krizové jevy“. Užitečnost této definice poznáme z toho, jak Antušák (2013) dělí typy gramotnosti na pracovišti:

- a) Základní odborná gramotnost, např. čtenářská, přírodovědná či matematická
- b) Funkční gramotnost, např. literární nebo numerická
- c) Speciální gramotnost, např. spotřebitelská, ekologická počítačová nebo právě gramotnost krizová

Krizová gramotnost tedy podle Antušáka patří do skupiny schopností či dovedností, které jsou nezbytné k určité duševní činnosti nebo s ní spojené aktivity (Antušák 2013, s. 116). Krizová gramotnost na pracovišti je spjata především s flexibilitou, se schopností adaptovat svoje chování potřebám konkrétní krizové situace. Tuto definici můžeme aplikovat i na prostředí školy. Vzhledem k tomu, že ve škole pracujeme spíše s pojmy rizikového chování a bezpečnosti, můžeme obdobný soubor schopností a dovedností u učitele označit jako bezpečnostní gramotnost (termín známý z anglosaských pramenů jako

security awareness). Podrobnou definici bezpečnostní gramotnosti pedagoga uvádíme v jedné z následujících kapitol.

2.3. Bezpečnostní hrozby, rizika a bezpečnostní gramotnost pedagoga

Následující kapitoly jsou věnovány stavu bezpečnosti a bezpečnostní gramotnosti v prostředí českého školství. Je zde uveden základní legislativní rámec, který upravuje bezpečnostní otázky ve školách a školských zařízeních v ČR. Další kapitoly jsou věnovány typologii a hodnocení hrozeb a rizik s ohledem na prostředí školy a pojmům bezpečné školy a bezpečnostní gramotnosti pedagogů.

2.3.1. Legislativní rámec krizového řízení školy a prevence rizikového chování v ČR

Následující kapitola uvádí základní právní normy a metodické dokumenty platné v České republice, které se týkají bezpečnosti ve školách a školských zařízeních, práv a povinností pedagogických pracovníků při dodržování pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví dítěte, krizových stavů ve škole či povinností školy v oblasti primární prevence rizikového chování. Výčet všech souvisejících právních norem je obsáhlý, proto zde komentujeme jen ty nejzásadnější, ostatní uvádíme v příloze č. 1.

Základní právní dokument k tématu, který je třeba zmínit, je Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o sjednání Úmluvy o právech dítěte. Úmluva o právech dítěte patří v této kapitole na první místo z důvodů právních i morálních. Jako mezinárodní právní dokument má v našem právním systému vysoké postavení, jako dokument shrnující a definující morální závazek společnosti vůči dětem má váhu ještě větší, zvláště pro pracovníky ve školství. Základní princip ustanovující, že zájem dítěte je nadřazen jakýmkoliv dalším zájmům ve všech činnostech, které se děti týkají, je artikulován právě v tomto dokumentu. Ochrana práv dítěte a úcta ke svobodě a integritě dětské osobnosti, které Úmluva o právech dítěte vyjadřuje, stojí za všemi dalšími opatřeními, která zde budeme zmiňovat.

V souvislosti s krizovým řízením školy hraje zásadní roli i Zákon č. 240/2000 Sb., o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon). Krizové řízení jako oblast managementu bylo podle Antušáka (2009) poprvé zmíněno v šedesátých letech dvacátého století prezidentem J.F. Kennedym, rychlým vývojem pak tato oblast managementu prošla od začátku devadesátých let. V České republice byl krizový management v oblasti řízení

státu zakotven v legislativě až 1.1.2001, kdy nabyl účinnost zákon č. 240/2000 Sb. o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon) ve znění pozdějších předpisů. Krizový zákon především upravuje vyhlášení stavu nebezpečí, ustanovuje orgány krizového řízení a jejich pravomoci při vyhlášení mimořádného stavu, přiděluje finanční zodpovědnost za činnosti spojené s vyhlášením mimořádného stavu a cvičení s ním spojených, zakládá základní pravidla krizové komunikace, povinnosti právnických i fyzických osob, sankce za delikty spáchané v době mimořádného stavu a další.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) upravuje všechny zmíněné formy vzdělávání v České republice. V tomto dokumentu je ustanovena a definována povinná školní docházka v ČR. V § 29 se zákon věnuje bezpečnosti a ochraně zdraví ve školách a školských zařízeních. Tento paragraf stanoví povinnosti škol a školských zařízení jednat v zájmu bezpečnosti dítěte, s ohledem na jeho fyziologické potřeby a pozitivní rozvoj a také předcházet vzniku sociálně patologických jevů. Škole ukládá tento paragraf také povinnost vedení evidence žáků a zaznamenávání úrazů. V následujícím § 30 se ukládá řediteli školy povinnost vydávat školní řád a vnitřní řád školy. Tyto dokumenty musí mimo jiné upravovat „podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí“ (školský zákon, § 30, odstavec 1).

Péči o dítě dále upravuje zákon 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů a zákon č. 247/2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. I v těchto zařízeních zákon ukládá předpisy pro ochranu zdraví a bezpečnosti dítěte.

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů stanovuje, kdo je pedagogickým pracovníkem, a jaké jsou zákonné předpoklady k výkonu pedagogické činnosti. Dále tento zákon upravuje pracovní dobu pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti. Tuto problematiku dále rozpracovává nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

V příloze k tomuto nařízení je určen týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti pro pedagogické pracovníky škol a školských zařízení.

Podmínky, za nichž v krizové situaci přejímají péči o žáky vzdělávací zařízení, pokud nemohou péči vykonávat zákonní zástupci žáka, stanoví Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 281/2001 Sb., kterou se provádí § 9 odst.3 písm. a) zákona č. 240/2000 Sb., o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon). Naplnění vyhlášky samozřejmě předpokládá vyhlášení krizového stavu příslušnými orgány státu, přesně pak stanovuje způsob vykonávání péče o žáka, je-li tomu v době trvání krizového stavu zapotřebí. Je-li vzdělávací zařízení součástí plánu krizové připravenosti, je zodpovědné za technické a materiální zabezpečení přidělených žáků v době krize, ale i za výběr, školení a výcvik zaměstnanců a personální zajištění provozu a dozoru v průběhu krizové situace.

Významnou roli v chodu školy hraje Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška ustanovuje členy a funkci školního poradenského pracoviště, rozsah a zaměření poradenských služeb a v § 7 v odstavci 3 i povinnost školy zpracovávat školní preventivní program a strategie předcházení rizikovému chování.

Pro téma bezpečnosti ve škole jsou zásadní i existující metodické pokyny a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k bezpečnostním tématům. Zde je nezbytné zmínit především Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MŠMT-21149/2016). Tento dokument je primárně určen školám zřizovaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, podpůrně jej však MŠMT doporučuje i ostatním školám a vzdělávacím zařízením zapsaným ve školském rejstříku. Kromě charakteristiky šikany ve škole a vypracování postupu při jejím řešení tento dokument ukládá v článku 8, odstavci 7 školám povinnost zpracovávat v oblasti šikany krizový plán: „Škola musí mít připraven krizový plán, ve kterém bude specifikováno, jak se v situaci naplnění tohoto rizika zachová, jakou roli a možnosti řešení krizové situace má sám pedagog, jakou roli vedení školy, školní poradenské pracoviště apod. Plán rovněž zahrnuje pokyny pro zajištění bezpečí pro ohroženého pedagoga a žáky“. MŠMT tímto metodickým pokynem vyjadřuje aktuální priority v prevenci rizikového chování. Oblast šikany je jedinou oblastí rizikového chování, které se tento metodický pokyn

dotýká, je také jedinou oblastí, pro kterou musejí školy krizový plán zpracovávat. Pro ostatní oblasti rizikového chování definované MŠMT existují pouze doporučení k primární prevenci, která nemají závazný charakter a neukládají škole povinnost zpracovávat krizový plán.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28) je dokumentem, který v přílohách obsahuje doporučené postupy k řešení užívání návykových látek, rizikového chování v dopravě, poruch příjmu potravy, užívání alkoholu, syndromu CAN, kyberšikany, homofobie, extrémismu, rasismu, xenofobie, antisemitismu, vandalismu, záškoláctví, krádeží, tabáku, násilného chování, netolismu, sebepoškozování, vlivu nových náboženských hnutí, rizikového sexuálního chování, příslušnosti k subkulturám, domácího násilí a gamblingu. Jak již bylo zmíněno, tyto dokumenty představují pouze doporučení MŠMT a mají jen obecný charakter postupu, který nezahrnuje individuální okolnosti jednotlivých škol. Statistické údaje o procentuálním zastoupení vytvořených krizových plánů v českých školách a školských zařízeních autorka podrobně uvádí v kapitole 2.4.2. o Tematické zprávě Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách č. j.: ČŠIG-3529/16-G2 z měsíce září 2016.

Dalším z metodických doporučení MŠMT pro zajištění bezpečnosti ve školách a školských zařízeních je Metodické doporučení k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – Minimální standard bezpečnosti (č.j.: MŠMT-1981/2015-1). Toto metodické doporučení obsahuje postup pro předcházení mimořádným událostem ve škole, jak na mimořádné události reagovat, jak je vyhodnotit a přijmout opatření k nápravě vzniklé situace. Podrobněji se autorka tomuto dokumentu věnuje v kapitole 2.4.2. Aktuální stav poznatků z oblasti bezpečnosti a bezpečnostní gramotnosti v českém školství. Zde jen nastíníme, že ačkoliv tento dokument obsahuje zásadní postupy pro prevenci a reakci na mimořádné situace, není pro školy závazný.

Pro pedagogy má velký význam Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (č.j.: 37 014/2005-25). Tento dokument obsahuje informace o povinnostech školy i žáka k zajištění bezpečnosti při výuce. MŠMT zde upravuje způsob poučení žáků o bezpečnosti, dozor nad žáky, uvolňování žáků z výuky, zajištění první

pomoci v případě potřeby i pravidla bezpečnosti pro vykonávání speciálních činností a praktického vyučování. Metodický pokyn upravuje počty žáků při tělesné výchově, výuce plavání, lyžařském výcviku, sportovním turistickým výcviku, bruslení, plavání, soutěžních přehlídkách či zahraničních výjezdech. Dále se metodický pokyn věnuje pravidlům evidence a sledování úrazů žáků v době, kdy za ně přebírá zodpovědnost škola.

2.3.2. Charakteristika hrozeb a rizik pro školy a školská zařízení

Závažnost každé krize je odvozena od charakteru hrozby, na kterou se váže. Odborníci na krizový management navrhuji celou řadu možností klasifikace potenciálních hrozeb, i v oblasti školství je přehledné rozčlenění možných hrozeb zásadní nejen pro posouzení rizika, ale i pro prevenci, krizovou intervenci a další úkony krizového řízení.

Antušák (2009) dělí hrozby do tří základních kategorií na asymetrické hrozby, věčné hrozby a vnitřní hrozby. Mareš a kol. (2013) volí kategorizaci na intencionální hrozby antropogenního původu, neintencionální hrozby antropogenního původu a hrozby přírodního původu. Další způsob členění můžeme najít například u Eichlera (2004) a to podle geopolitického a časového hlediska, původce a zasaženého sektoru. Všechny tyto způsoby kategorizace byly sestaveny s ohledem na jiný sektor než školství, je však možné je s úpravami aplikovat na krizové řízení školy a jejich znalost je nezbytná pro utvoření teoretického rámce ke klasifikaci hrozeb v moderní škole. Pro ilustraci uvádíme klasifikaci hrozeb dle Emila Antušáka.

První kategorií, kterou Antušák používá, jsou asymetrické hrozby. Asymetrickou hrozbou myslíme takovou, při které protistrana použije takové prostředky, kterým nemůžeme čelit stejným způsobem. Tento pojem byl poprvé použit na konci devadesátých let v USA ve vojenském kontextu a postupně se dostal i do oblasti krizového managementu. Jak Antušák (2009, s. 50) popisuje, jedná se o akci menší jednotky či síly (původně používáno pro ozbrojené síly) proti slabým místům síly větší za účelem dosažení asymetrické taktické výhody. Asymetrické postupy namířeny na slabé místo jsou přitom koncipovány tak, aby dosáhly neúměrně velkého účinku. Asymetrický typ boje se vyznačuje nepřímým útokem, asymetrické rozložení sil znamená pro slabší stranu zásadní nevýhodu, proto hledá způsoby, jak maximalizovat svoje zdroje a možnosti. Typickým příkladem asymetrické strategie je terorismus.

Pro oblast školství je tato informace potenciálně důležitá, i budova školy se může stát cílem teroristického útoku, ty bývají často zaměřeny právě na civilní cíle, které jsou ve srovnání například s cíli vojenskými dobře dostupné. Účinek na veřejné mínění a média naopak může být větší než při útoku na cíl vojenský.

Další kategorii podle Antušáka tvoří věcné (externí) hrozby. Ty Antušák dělí na tři podkategorie – hrozby přírodní čili přírodní katastrofy a živelní pohromy, dále na antropogenní hrozby a na sociální, společenské a ekonomické hrozby ve společné kategorii. Věcné hrozby existují ve stavu latentním, pokud nastane nějaká konkrétní mimořádná událost, stávají se z nich hrozby reálné.

Pojem přírodní hrozby definuje Antušák (2009, s. 52) jako „extrémní geofyzikální události, pocházející z oblasti biosféry, litosféry, hydrosféry nebo atmosféry, schopné způsobit katastrofy a pohromy“. Pohromou či katastrofou zde míníme jakékoliv extrémní vychýlení z běžného stavu, tedy vychýlení směrem ke kladnému i zápornému pólu daného fenoménu, ostatně jako příklad nám mohou posoudit dvě přírodní katastrofy, které postihují ročně nejvíce obyvatel naší planety. Na prvním místě tohoto seznamu se objevují povodně, které ročně postihnou zhruba dvacet miliónů lidí na zemi, hned za nimi pak extrémní sucha, která zasáhnou osmnáct miliónů obyvatel zeměkoule ročně (Antušák 2016, s. 49). I tento typ hrozeb může ohrožovat školní prostředí. Dále se v této práci však budeme zabývat především následujícím typem hrozeb, které se nejvíce prolíná s každodenní činností pedagoga.

Následující kategorii, kterou Antušák rozeznává, tvoří vnitřní (interní) hrozby. Vnitřní hrozby mohou postihnout celou organizaci i jedince, Antušák je dále dělí do několika podkategorií, které jsou použitelné i pro oblast školství.

Objektivní vnitřní hrozby existují nezávisle na rozhodování subjektu, jsou způsobeny změnami legislativy či politiky. Jako příklad zde uvedeme zavedení státních maturit v době, kdy na ně školy nebyly dostatečně připraveny. Naopak subjektivní vnitřní hrozby souvisí s osobním pochybením a personálním selháním. Antušák tyto hrozby spojuje se špatným manažerským rozhodnutím, což může platit i pro prostředí školy. Subjektivní vnitřní hrozbu však může ve škole představovat pochybení kteréhokoliv z pedagogických pracovníků školy.

Dále rozlišujeme vnitřní hrozby bezpečnostní. Zde je v prostředí školy třeba poukázat především na vniknutí cizí osoby do objektu školy, ale i jakékoliv ohrožení dalších osob ze strany žáka či ohrožení jeho vlastní bezpečnosti včetně ohrožení zbraní, vnesení a užívání alkoholu, omamných a psychotropních látek do školy, šikana (včetně kyberšikany) a agresivní chování či počítačová kriminalita.

Do kategorie technologických hrozeb můžeme počítat například situace výpadku proudu či zatopení prostor školy, tedy selhání technického vybavení zařízení. Podkategorii pak tvoří technologické hrozby způsobené člověkem, kam řadíme například vandalismus, krádeže školního vybavení nebo škody způsobené vloupáním do školy. Antušák dále rozlišoval finanční vnitřní hrozby a informační vnitřní hrozby. Rozsáhlá problematika hrozeb financování školy není předmětem této práce, z informačních hrozeb však zmíníme například úniky osobních informací o žácích i pedagozích a jejich zneužití.

Původci bezpečnostních hrozeb ve škole mohou být zaměstnanci školy (pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci), cizí osoby v prostoru školy, případně žáci školy. Z perspektivy pedagoga jsou nejvýraznější takové vnitřní hrozby, které se týkají rizikového chování žáků. Pedagog se s nimi setkává každodenně, často je prvním, kdo hrozbu tohoto typu odhalí, a na jeho reakci závisí, jakým směrem se vzniklá krizová situace bude vyvíjet. Tato práce se bude soustředit především na vnitřní hrozby bezpečnostního typu. Z praktických důvodů vynecháme při dalším zkoumání v praktické části práce oblast šikany ve škole. Tato oblast je pro MŠMT aktuálně prioritní, jak zmiňujeme v následujících kapitolách. Šikaně je věnován metodický pokyn č.j. MŠMT-21149/2016 k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, který problematiku šikany obsáhle rozpracovává a ukládá školám povinnost vypracování krizového plánu pro řešení situací spojených s šikanou. Tento postup MŠMT školám neukládá v žádné jiné oblasti rizikového chování, šikana je tedy aktuálně jednou z nejvíce akcentovaných oblastí. Dále zmiňujeme problematiku vniknutí cizí osoby do objektu školy a ozbrojené útoky na území školy čili problematiku útoků aktivních střelců a osamělých vlků, profesní selhání pedagoga nebo oblast BOZP a PO. Tyto fenomény dále shrneme do společné kategorie vnitřní bezpečnostní hrozby.

Pro srovnání uvádíme, jakým způsobem zpracovává tzv. zranitelná místa v oblasti školní bezpečnosti Sprague a Walker (2002, s. 9) v publikaci vydanou Severozápadní regionální vzdělávací laboratoří USA ve spolupráci s Úřadem pro juvenilní justici

a delikvenci USA a Ministerstvem spravedlnosti USA. Ve srovnání s výše uvedeným dělením dle Antušáka je tento text zpracován specificky pro oblast školství a na první pohled je patrné, že bere ohled na konkrétní problematiku školy. Zatímco Antušákovo obecné dělení hrozeb se na oblast školství dá aplikovat, zatím v české literatuře chybí klasifikace navržená přímo pro oblast školství. Sprague a Walker dělí oblasti, v nichž může být škola bezpečnosti zranitelná, do čtyř kategorií:

- Architektonické dispozice školní budovy, využívání prostoru školy a metody supervize školního prostoru
- Administrativní a řídicí postupy ve škole
- Charakteristika okolí školy
- Charakteristika žactva a studentstva

Tabulka 1: Zdroje zranitelnosti školy v oblasti bezpečnosti (Sprague a Walker (2002, s. 9)

Design, užívání a supervize v prostředí školy	Administrativní a řídicí postupy ve škole	Sousedství a okolí školy	Charakteristika žáků a studentů, kteří školu navštěvují
Výška oken	Kvalita administrativního vedení	Kriminalita v okolí školy (včetně užívání drog, alkoholu)	Nízká životní úroveň rodiny
Počet a typ vchodů/východů	Pozitivní inkluzivní atmosféra	Domácí násilí	Počet studentů ohrožených rizikovým chováním
Umístění a design toalet	Přítomnost a důslednost supervize ze strany žáků	Syndrom CAN	Počet zatčení nezletilých

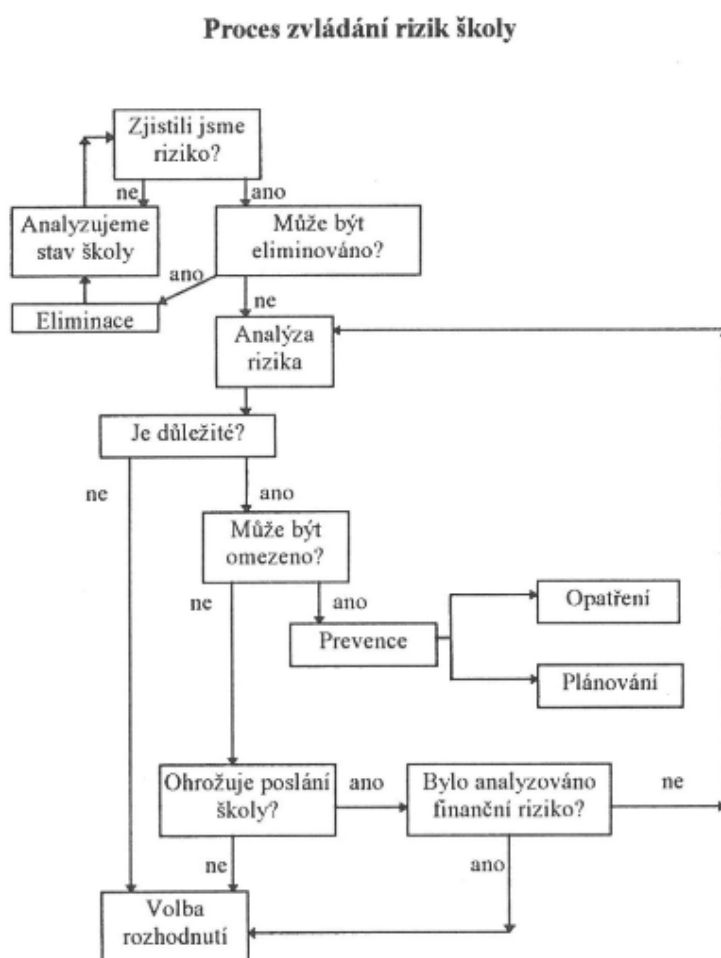
System supervize	Přímá výuka sociálních dovedností	Nedostatek koheze v komunitě	Počet kázeňských přestupků ve škole
Provoz v rámci školy (přesuny) a jeho organizace	Efektivní akademická podpora všech studentů		Míra akademické úspěšnosti žáků
Osvětlení	Podpora učitelů a řešení kázeňských problémů		
Poměr dohlížejícího personálu a studentů	Pozitivní uznání práce žáků		
Velikost školy v poměru ke kapacitě			

Každá hrozba představuje větší či menší míru rizika. Jak bylo zmíněno výše, míra rizika se přímo odvozuje od konkrétní hrozby. S vlivem rizik na chod organizace počítá konkrétní odnož manažerské činnosti – krizové řízení. Ve školském managementu se kromě pojmu krizového řízení setkáme i s termínem rizikové řízení či rizikový management. Podle Hofmana (1998, s. 198) je rizikový management novou metodou, kterou využívá moderní škola. Na rozdíl od předchozího přístupu, kdy školský management pouze zmírňoval dopad rizik, byl tedy obranným pasivním přístupem k řízení rizik, nové metody rizikového managementu jsou aktivní a útočné, rizikům a případným ztrátám, které z nich plynou, aktivně předchází, eliminují je, přesouvají jinam.

Zcela zásadní je Hofmanovo konstatování, že tento přístup k řízení školy může uplatňovat pouze takový ředitel či zástupce ředitele, který má nadstandardní vztahy se všemi pedagogickými pracovníky i dalšími zaměstnanci školy. Škola totiž představuje zcela atypický druh organizace. Zatímco moderní manažerské přístupy vycházely z podobnosti organizací, tedy že řízení školy je ve všech klíčových bodech obdobou řízení soukromé společnosti, nemocnice, úřadu a podobně, Hofman (1998, s. 200) uvádí tzv. postmoderní

trendy v řízení školy. Tedy že teoretikové řízení a managementu v posledních letech uznávají rozdílnost a specifickou organizací a jejich potřeb, tedy i nutnost diferenciací řídicích metod. Bez teorií založených na podobnosti organizací by v ČR žádné teorie školského managementu pravděpodobně neexistovaly. I v této práci považujeme za přínosné využití celé řady definic a principů z oblastí mimo školství. Je však nutné vzít v úvahu Hofmanův postřeh, že škola představuje systém o vysoké složitosti, který není přístupný instrumentům tradičního řízení. Ředitelé a zástupci ředitelů nemohou prosazovat svá rozhodnutí pouze z titulu své pozice, škola či školské zařízení nevyžaduje statické rozložení úkolů vedením, nýbrž je „nutná strukturalizace vedení – rozdělení práce – vyžaduje celkově procesní náhled, který nezdůrazňuje hranice mezi jednotlivými kompetencemi a odpovědnostmi osob, nýbrž do popředí staví spolupůsobení mnoha lidí“ (Hofman 1998, s. 197). Hofman navrhuje, aby v působnosti ředitele a zástupce ředitele zůstala pouze dynamická rizika, tedy taková, která škola v rámci svého dalšího rozvoje podstupuje dobrovolně. Všechna ostatní (tedy statická) rizika by měla být pokryta pedagogickými pracovníky a ostatními zaměstnanci školy, kteří by se tedy velkou měrou měli podílet na řízení školy a managementu rizik. Pro ilustraci, jak přistupovat k hodnocení rizika ve škole, přidáváme postup navrhovaný Hofmanem na obrázku č.2.

Obrázek 2: Proces zvládnání rizik školy (Hofman 1998, s. 199)



Pramen: J. Hofman (vlastní schéma)

Problematikou identifikace rizik ve škole se zabývá i MŠMT, avšak nesjednocuje tuto problematiku pro všechny školy a školská zařízení. S příkazem ministra č. 15/2012 vydává MŠMT směrnici pro jednotný postup pro zabezpečení při řízení rizik. Přílohami k tomuto dokumentu jsou typologie rizik, metodologie jejich hodnocení a katalog rizik. Tento unifikovaný metodicko-poradenský manuál však slouží pouze pro ředitele příspěvkových organizací a organizačních složek státu v působnosti MŠMT, obdobný postup pro široké spektrum škol a školských zařízení v doporučení MŠMT neexistuje.

Z pohledu pedagoga je nezbytné dodat, že rizika pro školu můžeme dělit na rizika běžná a mimořádné události. Zvláště problematika mimořádných událostí je pro učitele velmi náročná, protože musí znalosti v této oblasti předávat žákům, zároveň však nejsou v této oblasti odborníky a zpracování didaktiky mimořádných situací v České republice chybí, jak uvádí Kovaříková (2015, s. 100).

2.3.3. Bezpečná škola

Autoři zabývající se bezpečností ve škole často používají slovní spojení bezpečná škola, zvláště v anglosaské literatuře na toto téma se pojem bezpečná škola („safe school“) a jeho iterace jako bezpečná a podpůrná škola či školní prostředí („safe and supportive school environment“) nebo bezpečné vzdělávací prostředí („safe learning environment“) užívají jako termíny označující stav školního klimatu, ke němuž aspirují všichni činitelé výchovně-vzdělávacího procesu. Bezpečnou školu jako cíl, ke kterému se především vedení a zaměstnanci školy snaží směřovat, však není snadné definovat. Popsat bezpečné školní prostředí jako takové, v němž se nevyskytují závažné akty násilného jednání, je nedostačující. Setkáme se zde především s problémovou definicí násilného jednání či obecně násilí ve škole.

Násilí či násilnost ve škole, z anglosaských pramenů „school violence“, bývá málokdy použito v nejužším slova smyslu, tedy jak píše například Smith (2003, s. 4) „agresivní chování, při kterém pachatel či agresor používá své vlastní tělo nebo jakýkoliv jiný objekt jako zbraň, aby způsobil oběti zranění nebo újmu“. Tato definice nezahrnuje psychickou agresi a násilí, různé formy psychické šikany, záměrného sociální vyloučení, verbální agresi nebo například nepřímé formy agrese. Obsáhlejší definici násilí zveřejnila v roce 1999 Světová zdravotnická organizace, která násilí definuje jako „úmyslné použití či hrozbu použití fyzické síly nebo moci proti sobě, jiné osobě, proti skupině či komunitě, a to síly (moci), která má, nebo s vysokou pravděpodobností bude mít, za následek poranění, smrt, psychickou újmu, poruchu vývoje či osobnosti“. Zde si můžeme všimnout, že kromě samotného použití síly figuruje i hrozba použití síly, která, jak podotýká ve svém výzkumu i Smith (2003), rozšiřuje definici násilného chování ve škole o termín pocitu bezpečí či nebezpečí. Bezpečné školní klima je takové, ve kterém se všichni zúčastnění, tedy žáci i pedagogové, cítí bezpečně. Což ovšem rozšiřuje definici násilného chování ve škole i o prohřešky, které bychom v jiném kontextu za násilí neoznačili. Smith (2003) je označuje jako mikro-násilí, mezi něž mohou patřit i nezdvořilosti nebo neuctivé chování ve škole, drobná porušování školních pravidel, obtěžování, výtržnosti a další drobné prohřešky, které vedou k nastolení klimatu, které neumožňuje všem členům školní komunity zažívat pocit bezpečí ve škole. Ze stejného důvodu je zřejmé, proč do bezpečné školy patří i boj proti všem formám rizikového chování. Grémy (1996) prokázal přímou spojitost mezi zvýšeným pocitem nejistoty a nebezpečí ve škole u žáků a zvýšením míry viktimizace v takové škole,

tedy identifikace s rolí oběti v případech školního násilí. Absence pocitu bezpečí ve škole ale nepředstavuje problém jen u žáků. Problematika klesající autority pedagoga projevující se například v nedávných případech šikany učitelů naznačuje, že i pro učitele je pocit bezpečí ve škole nezbytný k efektivnímu výkonu povolání.

Dalším přístupem, který v literatuře na téma bezpečných škol nalezneme, je spojení termínu bezpečná škola a efektivita vzdělávání. Jak upozorňuje například Braaten (1997), bezpečná škola je zároveň efektivní školou, která se vyznačuje následujícími rysy:

- Má jasně definované cíle a plán k jejich splnění.
- Existují v ní procesy úzkého monitoringu a následné zpětné vazby směřování k daným cílům.
- Vysoké akademické očekávání od všech žáků školy.
- Jasně a pozitivní očekávání určitého chování ze strany žáků.
- Vysoká úroveň pospolitosti a vytváření intenzivních vazeb mezi studenty.
- Vysoká úroveň zapojení studentů do vyučovacího procesu.
- Významné a smysluplné zapojení rodičů do školní komunity.

Jak Braaten tedy argumentuje, je v našem zájmu udržovat bezpečné školní prostředí, protože úzce souvisí s efektivitou školy. Bezpečné školní klima je také základem pro efektivní rizikové řízení školy, kterému jsme se věnovali výše. Robert Fein (2004) ve své publikaci o zvládání krizových situací ve škole a tvorbě bezpečného školního klimatu zdůrazňuje, že efektivní zhodnocení možných rizik ve školním prostředí není možné, pokud není uplatňováno v rámci širšího kontextu bezpečného školního klimatu. Bezpečná školní kultura, klima, školní prostředí, v němž funguje respekt a emocionální podpora jsou podle Feina nejlepší prevencí násilí a krizových situací ve škole (Fein 2004, s. 5). Dále je podle Feina bezpečné školní klima definováno dobrými vztahy mezi studenty, jejich respektem jednoho k druhému, a především pozitivním vztahem žáka alespoň k jedné dospělé autoritě ve škole. Pouze v takovém případě si studenti vytvoří kapacitu k otevřenému sdílení svých obav, aniž by se báli výsledku takového jednání. Jen tak budou pomáhat svým přátelům a spolužákům, o nichž budou vědět či tušit, že mají problémy, a sdílet s dospělými ve škole své obavy či znepokojení ohledně těchto záležitostí. Ve školním klimatu, v němž převažuje respekt, jsou problémy zjištěny a adresovány dříve, než se stanou závažnými.

Ve školním prostředí, které se vyznačuje tzv. „kulturou respektu“, se podle Feina vysoce cení emocionální inteligence žáků. Pedagogičtí i administrativní pracovníci školy zohledňují emocionální potřeby žáků stejně jako jejich potřeby akademické. Komunikace mezi žáky a učiteli je v takové škole podporována a ceněna a pro žáky je zásadní, aby byl pedagog pro ně pozitivním vzorem. Respekt ve škole je podle Smitha (2003) dokonce tak zásadní, že jeho nedostatek může u žáků i učitelů ohrozit sociální identitu jedince, a zvláště pak u žáků závažně ohrozit jejich pocity sebeúcty a sebevědomí.

Zásadní pro bezpečné školní klima je podle Feina i prolomení tzv. „kodexu mlčenlivosti“. Studenti mohou mít obavy svěřovat své problémy dospělým ve škole, raději by je zvládli sami, bez pomoci učitele. V bezpečné škole je pravděpodobnější, že student toto nepsané pravidlo bude ochoten porušit a svěřit svůj problém učiteli, aniž by měl pocit, že na své spolužáky donáší, že nedělá správnou věc.

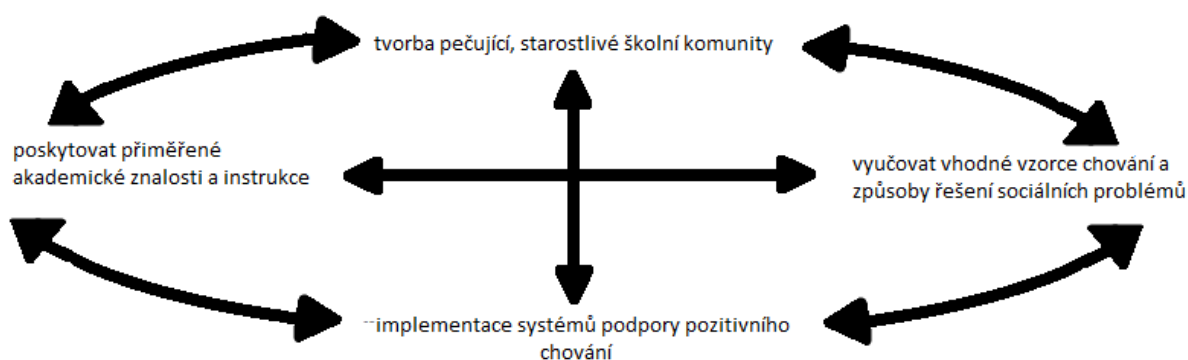
V doporučení pro vytvoření bezpečného školního klimatu Fein zdůrazňuje především vytvoření pozitivní vazby každého žáka minimálně na jednu dospělou autoritu, přijetí jasného oficiálního postoje školy proti kodexu mlčenlivosti, zapojení všech pedagogických pracovníků školy do tvorby a plánování postupů k dosažení klimatu bezpečí ve škole, důraz na kulturu empatie, naslouchání a respektu ve škole – vytvoření bezpečné zóny, ve které škola netoleruje šikanu nebo nedodržování kultury vzájemného respektu mezi žáky. Zásadní je i zavedení neustálého, kontinuálního posilování pravidla, že za bezpečné školní prostředí jsou zodpovědni všichni účastníci výchovně-vzdělávacího procesu a je jejich povinností přispívat k bezpečnému školnímu klimatu. Podle výzkumů, které uvádí Fein a potvrzuje i další literatura (např. O'Tooleová), nejsou jakékoliv závažné incidenty ve školách téměř nikdy náhlé a impulzivní, vždy jim předchází pozorovatelné chování, které by se dalo identifikovat jako volání o pomoc nebo důvod k obavám. Zároveň bylo prokázáno, že o plánech útočníka v násilných případech věděl předem alespoň jeden spolužák, vrstevník nebo člen rodiny a že většina útočníků nejdříve někomu ve svém okolí vyhrožuje (O'Tooleová, 2000). Fein a kol. zdůrazňují zásadní roli studentů v prevenci rizikového chování, jelikož jsou často svědky jeho raných projevů.

Od učitele pak autoři této publikace očekávají ostražitý a bdělý způsob uvažování, aktivitu a iniciativu v těchto případech. Nebezpečné je, pokud se i pracovníci školy podílejí na kodexu mlčení ve školním prostředí. Škola musí dále jasně stanovit pravidla svého

vnitřního chodu, jednoznačně delegovat autoritu svým zaměstnancům a nastavit pravidla sdílení informací mezi pedagogy. Postup pro posouzení závažnosti výhrůžky kromě Feina a kol. zpracovala výborně i O'Tooleová ve své publikaci *The School Shooter: A Threat Assessment Perspective*, uvádí zde praktický postup pro pedagogy a vedení školy, jak posoudit závažnost výhrůžek škole, pedagogickému sboru či jakémukoliv členu školní komunity. Podle Feina je přínosné pro případ takové situace především zavedení tzv. „centrálního kontaktního bodu“. Jeho zavedení spočívá v ustanovení jednoho pedagogického pracovníka primárním příjemcem informací o rizicích hrozících škole. Úřední hodiny a kontaktní údaje tohoto pedagoga by měly být sděleny celé školní komunitě. Dále Fein navrhuje i možné zřízení anonymní infolinky pro případy anonymních hlášení. Tato kontaktní osoba by měla být náležitě vzdělána a proškolená v posuzování a hodnocení rizika hlášených hrozeb. Jeho či její hlavní úlohou je vyhodnocení či jakýsi screening situací, které by mohly přerůst v závažnější problém, a je tedy potřeba je předat dál, a naopak těch situací, které nejsou relevantní. S touto kontaktní osobou by měli být obeznámeni všichni pracovníci školy, žáci i rodiče a další členové školní komunity. Fein také dále doporučuje, aby kontaktní osoba vždy podala zpětnou vazbu formou poděkování nebo oznámení o zahájení vyšetřování atp. každému, kdo se rozhodl se o informace podělit (kromě anonymních hlášení).

Kromě Feinovy publikace *Threat Assessment in Schools* bylo v USA vydáno množství literatury týkající se bezpečnosti ve školách. Jednou z nejvýznamnějších a nejčastěji citovaných publikací je *Safeguarding our Children: Action Guide*, dále například *Safe, Supportive, and Successful Schools Step by Step* Dwyera, Oshera a Jacksonové nebo *Early Warning Timely Response: A Guide to Safe Schools* Dwyera, Oshera a Wrgera. Všechny tyto publikace vyšly s podporou státních institucí a vznikly jako průvodci bezpečnou školou. Všechny se shodují v jednom, a to že základem prevence všech krizových situací ve škole je neustálé úsilí o tvorbu bezpečného školního prostředí. Plán k vytvoření takového prostředí ve škole nejlépe shrnuje obrázek č. 3, na němž je schéma propojení čtyř základních elementů bezpečné školy.

Obrázek 3: Schéma základních prvků školní bezpečnosti (Osher a kol. 2004, s. 64)



Škola, která nepodporuje a neodměňuje dostatečně pozitivní chování, riskuje, že učitelé budou trávit příliš času řešením disciplinárních záležitostí. Studenti, kteří nejsou propojeni fungující školní komunitou, s větší pravděpodobností nedosáhnou svého maximálního akademického potenciálu. Studenti, kteří nezvládají samostatně řešit problémové sociální situace a nezvládají regulovat vlastní chování, mohou promeškat akademické i sociální příležitosti. Studenti ve školách, které neposkytují dostatečnou akademickou stimulaci se mohou ve škole nudit a mít více kázeňských potíží. Absence kteréhokoliv ze čtyř zobrazených prvků může v chodu školy způsobovat potíže. Pokud však všechny tyto aspekty dohromady fungují, škola maximalizovala své možnosti k vytvoření bezpečného prostředí pro žáky i své pracovníky. Smith (2003) i pro toto bezpečné, pečující školní klima propůjčuje slovo ze španělštiny – „convivencia“, tedy společný život v harmonii, ideální stav, ke kterému by se měla každá školní komunita snažit co nejvíce přiblížit.

2.3.4. Bezpečnostní gramotnost pedagoga

Máme-li definovat bezpečnostní gramotnost, musíme nejprve definovat gramotnost obecně, zároveň nabízí následující kapitola odlišení gramotnosti a dalších, s ní souvisejících pojmů – schopnost, dovednost, odbornost a kompetence.

Základní definice gramotnosti se často vztahuje k „dovednosti číst a psát, získávané obvykle v prvních ročnících školy“ (Průcha a kol. 2003, s. 70). Patrně nejrozšířenější definice gramotnosti v tomto smyslu je definice UNESCO, která udává, že „gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života“ (1958, cit. podle Rabušicová 2002, s. 16). Slovo gramotnost pochází z řeckého *gramma* – písmeno, a tradičně bývá užíváno právě v kontextu čtení

a psaní, často v opačné podobě, tedy negramotnost či analfabetismus jako absence dovednosti číst a psát. Dnes už tuto definici gramotnosti považujeme za definici v užším slova smyslu. Definice gramotnosti v širším slova smyslu souvisí spíše s kontextem termínu funkční gramotnosti, kterou definuje Palán jako „znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije.“ (Palán 2002, heslo funkční gramotnost). Člověk, kterého bychom v jednadvacátém století označili v širším slova smyslu za negramotného, nepostrádá pouze dovednost číst a psát, ale řadu dalších dovedností nezbytných pro život ve společnosti jednadvacátého století. Školní a funkční gramotnost spolu jistě souvisí, s využitím výše uvedených definic můžeme tvrdit, že školní gramotnost je součástí gramotnosti funkční, není však zdaleka její jedinou součástí. Jak zmiňuje i Rabušicová (2002) v tomto pojetí musíme vždy vztahovat gramotnost ke konkrétnímu sociálnímu kontextu. Podle Kovařikové (2016) můžeme definovat gramotnost jako systém znalostí budovaný na základě požadavků společnosti, který nám umožňuje styk s ostatními a účast ve společenských procesech. V závislosti na sociálním kontextu může mít tedy funkční gramotnost různé složky a existuje i celá řada pojetí funkční gramotnosti, které se od sebe více či méně významně liší. V dnešní době se setkáme i s mnoha složkami funkční gramotnosti, kromě zmíněné čtenářské gramotnosti a gramotnosti v psaní můžeme dále uvést například matematickou gramotnost, finanční gramotnost, informační gramotnost, sociální gramotnost a další.

Pokud bychom chtěli definici gramotnosti zobecnit, jednalo by se o pojem, který v sobě nezahrnuje pouhé dovednosti či znalosti, ale i určitý způsob myšlení a jednání (z větší části získaný, osvojený) ve vztahu ke konkrétní sociální sféře či situaci, jež člověku umožňuje se v dané oblasti orientovat a být v ní úspěšný. Bezpečnostní gramotnost bychom potom s použitím Palánovy výše zmíněné definice funkční gramotnosti mohli definovat jako soubor znalostí, dovedností a postojů, který umožňuje člověku bezpečný pohyb v dnešní společnosti. Bezpečnostní gramotnost pedagoga by do tohoto specifického kontextu pak vnesla i specifika výkonu povolání učitele, především faktory jako odpovědnost učitele za bezpečnost žáka či odpovědnost pedagoga za výchovu a vzdělávání žáka v oblasti bezpečnosti.

Pojem gramotnost musíme odlišit od pojmů schopnost a dovednost. Vezmeme-li v úvahu definici gramotnosti tak, jak ji vnímá autorka této práce, je gramotnost nadřazená schopnosti a dovednosti, respektive v sobě oba tyto pojmy obsahuje. Průcha a kol. (2003, s.

212) definuje schopnost jako „individuální potenciál člověka k provádění určité činnosti“. Dovednost definuje jako „způsobilost k provádění určité činnosti“, kterou si subjekt osvojuje záměrným učením (s výjimkou hry, kde si mohou děti dovednosti osvojovat spontánně) (Průcha 2003, s. 49). Jako příklad můžeme uvést schopnosti a dovednosti, které jsou součástí bezpečnostní gramotnosti. Dovedností je například znalost předlékařské první pomoci získaná díky specializovanému kurzu nebo efektivní evakuace třídy při požáru osvojená nácvikem požárního poplachu. Schopnosti, které hrají v bezpečnostní gramotnosti roli, jsou například komunikační schopnosti, které mohou hrát roli při intervenci v krizových situacích, či další schopnosti, které mají podklad v kognitivních, emocionálních a behaviorálních dispozicích člověka – rychlost zpracování informace a pohotovost při krizové situaci, prostorová orientace, emocionální seberegulace v krizové situaci, řečové schopnosti a další.

Dalším pojmem, který se gramotnosti v literatuře často blíží, je kompetence. Pedagogický slovník Průchy a kol. pracuje pouze s hesly „kompetence pedagoga“ a „kompetence žáka“, přičemž druhý z těchto pojmů vešel ve známost především v kontextu kurikulárních dokumentů, kde nabývá podobu klíčových kompetencí. Průcha a kol (2003, s. 103) definují kompetence pedagoga jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“. Dále dělí tuto kompetenci na osobnostní a profesní. Klimeš (1998, s. 382) definuje kompetenci jako pravomoc, rozsah pravomoci a jako způsobilost vykonávat určitou činnost, případně můžeme kompetenci chápat jako vlastnost, kterou vykazuje někdo, kdo efektivně plní zadaný úkol či vykonává nějakou činnost. Ať použijeme pojem kompetence v jakémkoliv z vyjmenovaných významů, bude se vždy vztahovat k nějakému standardu, ať už vnitřnímu nebo vnějšímu. Kovaříková (2016) definuje kompetenci jako systém znalostí budovaný na základě osobních vlastností jednotlivce. Pro účely této práce pojmy kompetence a gramotnost chápeme jako odlišné, přičemž gramotností rozumíme širší pojem než kompetence, stejně jako kompetenci chápeme jako pojem širší než schopnost a dovednost, v zásadě podle následující definice „Gramotnost chápeme v širším pojetí jako soubor kompetencí jedince daných určitou situací, vycházíme z konceptu kompetencí jako souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (Altmanová a kol. 2010, s. 57).

Poslední z pojmů, který zde zmiňujeme, je odbornost. Pro odlišení od gramotnosti a kompetence uvádíme, že odbornost představuje systém znalostí budovaný na základě logiky vědního oboru (Kovaříková, 2016).

2.4. Strategie bezpečnosti ve škole a prevence rizikového chování v ČR

Kromě obsáhlé legislativy k tématu bezpečnosti a krizových situací na školách je nutné zmínit i další, státními orgány řízené iniciativy, které se bezpečností ve škole zabývají. Následující kapitola obsahuje výčet hlavních aktuálních strategií platných v následujících letech, a to, jakým způsobem se tvorba strategií týká škol a školských zařízení.

2.4.1. Národní strategie související s bezpečností vzdělávacích zařízení

Zásadní národní strategií, která bezpečnost dětí a žáků zmiňuje, je Národní akční program bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, který je vydáván každé dva roky. Program platný pro roky 2015 a 2016 obsahoval jako jeden z prioritních bodů i bod číslo čtyři Bezpečnost a ochrana zdraví dětí, žáků a studentů. Nový program platný pro léta 2017 a 2018 obsahuje oproti předchozímu dokumentu rozšíření bodu čtyři o cíl připravit návrh nové Národní strategie bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ČR pod záštitou MŠMT ve spolupráci s MPSV, na ostatních opatřeních se do spolupráce zapojuje i MZ.

V rámci prevence krizového chování musíme zmínit i národní strategie zaměřené na řešení tohoto problému. Mezi ty řadíme Strategii prevence kriminality v České republice na léta 2016 až 2020, Národní strategii protidrogové politiky na období 2010 až 2018, Národní strategii prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 až 2018 či Národní akční plán prevence dětských úrazů na léta 2007–2017.

Tvorba strategií zapadá do manažerských trendů moderní či chceme-li postmoderní společnosti, jak popisuje Antušák (2013, s. 20). Po druhé světové válce směřuje vývoj strategického myšlení jako vědní kategorie k postupu založenému na tvorbě dílčích strategií v rámci strategií zastřešujících či rámcových. Nejinak tomu je i ve školství, kde nejvyšší úroveň tvoří národní rámcové strategie (které můžeme vnímat také jako dílčí vzhledem ke strategiím a koncepcím koordinovaným orgány Evropské unie) založené na spolupráci státních institucí, jako jsou výše zmíněná ministerstva, a dalších orgánů složených ze zaměstnanců státní správy. Na nižší úrovni pak najdeme krajské či obecní strategie a konečně z našeho pohledu nejzajímavější jsou školní strategie, protože jejich tvůrci

a implementátory jsou samotní pedagogové. Zatímco minimální preventivní program školy se tvoří většinou na jeden školní rok, preventivní strategie by měla formulovat kromě krátkodobých například i střednědobé a dlouhodobé cíle v oblasti prevence a navrhnout postup jejich naplnění. Nízko úroňové strategie často vycházejí z rámcových dokumentů, proto se na školách můžeme setkat například s preventivními strategiemi školy pro léta 2013 až 2018, které vycházejí z Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže pro stejná léta, kterou zpracovává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Pedagog, který by byl pověřen tvorbou školního strategického dokumentu (v české škole by tento úkol pravděpodobně připadl školnímu metodikovi prevence), se ocitá v nové pedagogické roli – roli stratéga.

Půjčme-li si obecnou definici firemní strategie od Vebera (2009), zjistíme, že ji popisuje jako „koncept celkového chování organizace, dlouhodobý program a pojetí činnosti organizace a alokace zdrojů potřebných k dosažení zamýšlených záměrů“. Užitečnost srovnání školního a firemního managementu může v případě tvorby strategie vycházet z teoretických poznatků o firemní tvorbě strategie. Obecně je možné firemní strategie dělit podle několika hledisek, zajímavé pro nás může být například dělení strategie podle míry ofenzivnosti. Antušák (2013, s. 24) dělí z tohoto hlediska strategie na ofenzivní, neutrální a defenzivní. Fotr a kol. (2012, s. 51) dělí strategie podle ofenzivnosti na defenzivní, stabilizační, ofenzivní a krizové. Obecně můžeme říci, že defenzivní či obranné strategie počítají se spíše nepříznivým vývojem rizikových faktorů, tlakem okolí, nevýhodě při dosahování budoucích záměrů. Neutrální či stabilizační strategie jsou založeny především na kontinuitě stávajícího stavu. Ofenzivní či útočné strategie vyplývají z pravděpodobného pozitivního vývoje krizových faktorů, v praxi mohou představovat agresivní přístup, který využívá danou výhodu k růstu, expanzi, proaktivnímu jednání. Zvláštní kategorií je pak krizová strategie, která reaguje na signály možné krizové situace, jejím cílem je správné zvládnutí případné krizové situace či odvrácení případného katastrofického scénáře nejhoršího možného stavu, který už není možné zvládnout klasickými nástroji strategického řízení (Fotr 2012, s. 52).

Stejně jako sestavování firemní strategie, i strategie školy vyžaduje schopnost orientace na budoucnost, schopnost formulace určité vize, která se promítá do formulace budoucích cílů a sestavení vhodné strategie k jejich plnění. Stejně jako u firemní strategie i škola využívá hierarchizace strategií, které směřují k plnění dílčích a rámcových cílů. Mezi

takovou dílčí strategii můžeme zařadit i strategii řízení rizik a krizí. Rozhodnutí učiněná v rámci dílčí strategie by měla v maximální míře využívat všechny zdroje dostupné k dosažení souhrnných cílů, respektive zvýšení pravděpodobnosti k jejich dosažení. Jak je z výše uvedeného patrné, strategické myšlení a tvorba strategií jsou u jakéhokoliv subjektu velmi komplexním a nesnadným úkolem, který vyžaduje značnou míru profesní zdatnosti a schopností a je otázkou, zda jsou čeští pedagogové, kteří jsou tvůrci dílčích případně i souhrnných strategií školy, pro roli stratéga náležitě vzdělávání a přípravování.

2.4.2. Aktuální stav poznatků z oblasti bezpečnosti a bezpečnostní gramotnosti v českém školství

Významným zdrojem informací o oblasti bezpečnosti na českých školách je průběžný výzkum České školní inspekce (dále ČŠI), která vydala mezi lety 2014 a 2016 čtyři tematické zprávy zaměřené na bezpečnost v českých školách a školských zařízeních v kontextu vnitřních hrozeb ve školství. Následující kapitola je věnována shrnutí nejdůležitějších poznatků z těchto aktuálních dokumentů.

První z dokumentů vydaných ČŠI k bezpečnostním tématům je Tematická zpráva: Bezpečnost ve školách a školských zařízeních č.j.: ČŠIG-4027/14-G2 z měsíce listopadu 2014. Tato tematická zpráva byla výsledkem zhruba měsíčního šetření zaměřeného na základní bezpečnost v českých školách a zařízeních poskytujících školské služby. Inspektoři ČŠI provedli šetření u celkem 5477 zařízení (56,4 % zařízení zapsaných ve školském rejstříku), na tomto čísle se podílely mateřské, základní a střední školy řádově stejnou měrou. ČŠI jednala na základě úkolu ze 40. zasedání vlády České republiky ze dne 15. 10. 2014, úkol pro inspekci vyplýval z bodu 38. zasedání Zadání vlády k tragické události ve Žďáru nad Sázavou. (V říjnu 2014 zde došlo k závažnému napadení se smrtelnými následky po vniknutí cizí osoby do školy.)

ČŠI zkoumala základní technické zabezpečení škol a školských zařízení v průběhu výuky a s ní souvisejících aktivit. Naprostá většina zařízení disponuje funkčním technickým zabezpečením jako je kamerový systém, zámek a elektronické čipy, zámek a zvonek u všech vchodů, zadávání kódu při vstupu do školy či jinými opatřeními. Pouze 1,1 % mateřských škol, 1,0 % základních škol a 2,7 % středních škol nedisponuje vůbec žádným zabezpečením vstupu do školy v průběhu vyučování. Méně uspokojivá je pak situace v ostatních školách

(VOŠ, JŠ, ZUŠ), kde je bez jakéhokoliv zabezpečení proti vstupu cizinců do školy 18,8 % zařízení. Také 5,8 % školských zařízení nezabezpečuje vstup v průběhu výuky.

Pedagogického dohledu u vstupu do školy používá 44,3 % mateřských škol, 53,7 % základních škol, 61,8 % středních škol, 28,1 % ostatních škol a 37,0 % školských zařízení. Pedagogický dohled v průběhu dne uvádí 70,4 % mateřských škol, 81,0 % základních škol, 83,1 % středních škol, 59,2 % ostatních škol a 75,3 % školských zařízení. Kromě relativně čteného využívání nepedagogického dohledu využívají školy v menší míře i služby žáků a studentů (nejvíce na středních školách – 3,5 % škol). Přítomnosti městské policie či Policie ČR využívá průměrně pouze 1,4 % ze všech zařízení. Za povšimnutí stojí i fakt, že externí pracovníky bezpečnostních služeb najímá pouze průměrně 1,2 % všech zařízení a služby recepční/recepčního či vrátné/vrátného využívá pouze 12,8 % ze všech zařízení (průměr nejvíce zvyšují střední školy, kde můžeme recepční či vrátné najít na 30,7 % škol). Pravděpodobnost, že škola bude využívat služeb bezpečnostní agentury nebo bude mít recepci, se značně zvyšuje v sídlech nad 100 tisíc obyvatel.

Celkem při kontrole uznala ČŠI u 90,0 % škol užívaná opatření proti vstupu a pohybu cizích osob ve škole jako skutečně účinná a pouze 5,1 % škol označila jako bezpečnostně rizikové s nutností další kontroly. S tímto zjištěním však kontrastuje pohled dotazovaných škol, z nichž pouze 9,6 % uvedlo, že jsou spokojeny se zajištěním bezpečnosti ve svém zařízení. Zbýlých 90,4 % by uvítalo podporu především v oblasti stanovení jasného bezpečnostního standardu pro školy a školská zařízení, zavedení nebo inovaci technologií a bezpečnostních systémů, vyšší podporu ze strany zřizovatele a posílení v personální oblasti.

Ze zjištěných statistik vyplývá, že zajištění bezpečnosti ve školách a školských zařízeních si z převážné části zajišťuje škola sama a je povinností především pedagogických pracovníků. Statistiky o vzdělávání pedagogů v této oblasti však nejsou dostupné. Tematická zpráva Vzdělávání v bezpečnostních tématech č. j.: ČŠIG-1467/16-G2 sice uvádí, jak jsou pedagogové proškoleni k výuce těchto témat (viz níže), nikoliv ale jaké je jejich vzdělání v bezpečnostních otázkách či tématech krizové intervence. Zatímco ČŠI považuje stávající opatření ve školách v naprosté většině za účinná, zástupci škol naopak považují bezpečnost ve vlastních zařízeních za nedostačující a uvítali by systémovou pomoc v těchto otázkách.

Výstupem z této tematické zprávy byla doporučení ČŠI o minimálním bezpečnostním standardu ve školách, na jehož základě vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy metodický pokyn č.j.: MŠMT-1981/2015-1 Metodické doporučení k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – Minimální standard bezpečnosti. Tento dokument je pouze metodický, nikoliv normativní. Je shrnutím základních prostorových, organizačně-technických, personálních a administrativních doporučení v oblasti bezpečnosti ve školách a školských zařízeních na základě výzkumu ČŠI. Zatímco ČŠI doporučila finančně podpořit školy pro lepší zajištění personálního dohledu a technických inovací v oblasti zabezpečení a vytvořit vzdělávací program pro pedagogické pracovníky zaměřený na analýzu rizik v oblasti bezpečnosti při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu, MŠMT ve svém metodickém doporučení vzdělávání pedagogických pracovníků nezmiňuje a finanční zodpovědnost za personální i technické zajištění přesouvá na školy. Jako postup pro získání prostředků na činnost vrátnice či recepce navrhuje MŠMT například vytvoření tzv. společensky účelného pracovního místa ve spolupráci s Úřadem práce České republiky.

Druhým zásadním dokumentem ČŠI, který se týká bezpečnostních témat ve škole je Tematická zpráva: Vzdělávání v bezpečnostních tématech č. j.: ČŠIG-1467/16-G2 z měsíce dubna 2016. Tento dokument vydaný ČŠI v dubnu 2016 a související inspekční činnost se týkala výuky bezpečnostních témat ve školách, zkoumána byla výuka dopravní výchova, výchova k ochraně zdraví, výchova k ochraně za běžných rizik a mimořádných událostí a příprava občanů k ochraně státu. U každého tematického okruhu pak ČŠI zkoumala, do kterého předmětu a jak jsou zařazovány, jaká je aprobace pedagogů, kteří je učí či jaké absolvovali školení k jejich výuce. Vzhledem k orientaci této práce na perspektivu pedagoga se budeme věnovat především statistice týkající se pedagogů a jejich vzdělání v této oblasti.

Z vyučujících dopravní výchovy v mateřských školách neabsolvovalo žádné školení či kurz v této oblasti v posledních dvou letech 70,6 %, na základních školách neabsolvovalo žádný aktuální kurz 58,8 % vyučujících, na středních školách pak 54,6 % vyučujících bezpečnost v dopravě. Tento předmět přitom vyučuje více než jen okrajově 97,2 % mateřských škol, 97,6 % základních škol a 54,0 % víceletých gymnázií (nižší ročníky). Aprobace učitelů dopravní výchovy je na základních školách v 90,4 % případů učitel pro 1. stupeň základní školy, u nižších ročníků víceletých gymnázií jsou to z 82,5 % aprobovaní učitelé občanské výchovy. Ve středním vzdělání se o první dvě příčky dělí pedagogové

s aprobací občanská výchova podílem 52,1 % s aprobovanými učiteli tělesné výchovy s podílem 50,3 %.

Vyučující tématu příprava občana k obraně státu na základních školách neabsolvovali v posledních dvou letech žádné školení v 73,7 % případů, vyučují jej v 70,0 % případů pedagogové aprobovaní jako učitelé na 1. stupni základních škol, v 71,3 % případů učitelé s aprobací občanská výchova, společenské vědy (v této části dotazníků měla škola možnost zatrhnout více odpovědí).

V tematickém celku ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí neprodělalo za poslední dva roky školení 58,1 % učitelů mateřských škol, na základních školách neprošlo školením v posledních dvou letech 59,9 % pedagogů, ve středním vzdělávání je to 41,7 % vyučujících. V institucích základního vzdělání se přitom témata z tohoto okruhu vyučují více než okrajově na 89,2 % dotazovaných škol. Procentuální zastoupení aprobací vyučujících těchto předmětů je řádově shodné s předchozími případy – i zde dominují aprobace učitel pro 1. stupeň základní školy a aprobace občanská výchova společenské vědy na základních školách a víceletých gymnáziích, aprobovaní učitelé občanské výchovy a tělesné výchovy na středních školách.

V okruhu ochrana zdraví neabsolvovalo v posledních dvou letech žádné školení či kurz 32,4 % učitelů předškolního vzdělávání, z učitelů základních škol a víceletých gymnázií je to 30,7 % a z učitelů ve středním vzdělávání 22,9 % učitelů. V základním vzdělávání jsou témata z této oblasti vyučována více než okrajově na 94,9 % dotazovaných škol. Aprobační rozdělení na základních školách a víceletých gymnáziích vedou učitelé pro 1. stupeň základní školy spolu s učiteli občanské výchovy, biologie a fyziky. Ve středním vzdělávání pak převládají učitelé tělesné výchovy, biologie a občanské výchovy/společenských věd.

Tato tematická zpráva má výpovědní hodnotu o oblasti profesního rozvoje a dalšího vzdělávání pedagogů. V mnoha tématech z oblasti bezpečnosti se pedagogové při své výuce z velké části spoléhají na intuici, a ne na absolvované kurzy či školení v dané oblasti. Z aprobačního hlediska je zde patrné, že ČŠI při dotazování na aprobace pedagogů vůbec nezahrnula vyučující aprobované v předmětu výchova ke zdraví, kteří jsou pro výuku a integraci daných témat do výuky výborně kvalifikováni. Statistiky o aprobaci pedagogů obsahují pouze položku jiné aprobace, vysvětlivky ale nezmiňují, zda jsou vyučující VZ

zahrnutí do této kategorie. Spolehlivá statistika o jejich zapojení do výuky bezpečnostních témat na školách tedy neexistuje.

Třetím dokumentem vydaným ČŠI k oblasti bezpečnosti ve školách je Tematická zpráva: Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví ve školách a školských zařízeních ve školním roce 2014/2015, č.j.: ČŠIG-1126/16-G2 z měsíce března 2016. Účelem této zprávy je hodnocení a kontrola podmínek, průběhu a výsledků výchovy ke zdraví a zajištění bezpečnosti ve školách a školských zařízeních. V rámci kontroly BOZ při vzdělávání a s ním souvisejících činnostech se ČŠI zabývala především kontrolou evidence úrazů ve školách dle platných právních předpisů, kontrolou školního/vnitřního řádu školy, informováním žáků a rodičů o školním/vnitřním řádu školy a zajištěním prostorových a materiálních podmínek k zajištění BOZ. Kontrola probíhala v období od 1.9.2014 do 31.8.2015.

Z hlediska bezpečnosti ve školách zaznamenala ČŠI pokroky oproti předchozímu školnímu roku v zařízení školních prostor. Závady ve třídách vykazovalo o 12,1 % méně zařízení, v šatnách a společných prostorách byly závady o 7,1 % méně časté, počet závad ve školních tělocvičnách poklesl o 4,3 %, pokles byl zaznamenán také u chodeb nebo hřišť a hracích ploch. Negativní tendenci pak kontrola zaznamenala u stanovení bezpečnostních pravidel pro akce mimo školu (pokles počtu škol s jasně stanovenými pravidly o 4,8 %) a při přesunech žáků (pokles o 0,7 %).

Podle zjištění ČŠI je 99,8 % pedagogických pracovníků vzděláno v oblasti BOZ, dokumentace o jejich vzdělání je prokazatelně vedená v 99,9 % případech, dále má 99,8 % škol ustanovenou osobu odpovědnou za první pomoc, a v 99,9 % případech bylo provedeno proškolení zaměstnanců v oblasti první pomoci. Dohled nad žáky či studenty kvalifikovanou osobou je zajištěn v 99,5 % škol a v 99,1 % případech odpovídá personální zajištění BOZ žáků při vzdělávání a mimoškolních akcích školnímu řádu, školskému zákonu a rámcovým předpisům. Nejvyšší úrazovost byla zaznamenána na hřištích, v hernách a tělocvičnách, vedení knihy úrazů bylo uspokojivé ve více než 90 % případech na všech typech kontrolovaných škol.

Výstup této tematické zprávy tvořila doporučení pro podporu bezpečnosti, především dodržování minimálního standardu bezpečnosti, zajištění lepšího materiálního vybavení v prostorách škol a odstranění závad v tělocvičnách. Zásadním doporučením bylo především zvyšování tělesné zdatnosti žáků jako prevence úrazovosti. Vzhledem k tomu, že úrazovost

je v českých školách nejvyšší při výuce pohybových aktivit, je zde patrná korelace mezi nízkou tělesnou zdatností a úrazovostí, ideální prevencí je v tomto případě osvojování pohybových dovedností přispívajících ke snížení úrazovosti a rozvoj všeobecné fyzické zdatnosti.

Poslední z dokumentů ČŠI, který se týká bezpečnostní oblasti, je Tematická zpráva Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách č. j.: ČŠIG-3529/16-G2 z měsíce září 2016. Toto rozsáhlé šetření probíhalo formou elektronického dotazníku zaslaného ředitelům škol, školním metodikům prevence a výchovným poradcům všech základních a středních škol a víceletých gymnázií zapsaných do školského rejstříku. Dotazování probíhalo od 22.3.2016 do 20.4.2016. Další fází byla prezenční inspekční činnost na 982 mateřských, 787 základních a 249 středních školách včetně víceletých gymnázií. Inspekce byla zaměřena na prevenci rizikového chování na školách, personální zajištění oblasti prevence, činnost specialistů a jejich metodickou podporu při práci.

Podle nejnovější statistiky je výskyt šikany v českých školách 1,9 % v mateřských školách, 41,0 % v základním vzdělávání a 31,1 % v institucích středního vzdělávání. V mateřských školách ČŠI upustila od internetového dotazování a v prezenční inspekci se zaměřila pouze na formu předávání informací o šikaně žáků a formy spolupráce s externími zařízeními při preventivní činnosti. Převážná část průzkumu se týkala dalších stupňů vzdělávání.

Jedním ze zkoumaných hledisek bylo zpracování minimálního preventivního programu. Na základních školách jej ve 45,3 % případů zpracovává školní metodik prevence ve spolupráci s vedením školy, ve 34,0 % jej zpracovává školní metodik prevence sám, ve 30,2 % je minimální preventivní program zpracováván školním metodikem prevence spolu s výchovným poradcem, pouze ve 20,8 % škol je minimální preventivní program zpracováván školním metodikem prevence ve spolupráci s ostatními pedagogy. Na středních školách zpracovává minimální preventivní plán sám školní metodik prevence v 54,3 % případů, ve 34,3 % případů spolupracuje s výchovným poradcem, ve 28,6 % případů spolupracuje s vedením školy a rovněž ve 28,6 % případů pak spolupracuje s ostatními pedagogy.

V oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se o tematice šikany a rizikového chování ve škole v posledních třech letech vzdělávalo 58,5 % školních

metodiků prevence ze škol základních a 85,3 % ze škol středních. Z vedení školy se v této oblasti vzdělávali členové vedení školy v posledních třech letech ve 47,2 % základních škol a 20,6 % středních škol. Výchovný poradce si rozšířil vzdělání v oblasti šikany a rizikového chování na 41,5 % škol základních a 50,0 % škol středních. V případě třídních učitelů prošlo dalším výcvikem 28,3 % třídních učitelů ze základních škol a 23,5 % třídních učitelů ze škol středních. Ostatní pedagogové prošli školením ve 28,3 % základních škol a 17,6 % škol středních. Žádný z pedagogických pracovníků neprošel školením v dané oblasti za poslední tři roky pouze na 18,9 % procentech základních škol a 11,8 % škol středních.

Nejzajímavější částí tohoto výzkumu je souhrnný pohled na výuku prevence v českých školách a školských zařízeních. Dotazník v elektronickém zjišťování vyplnilo 4101 škol.

Tabulka 2: Zajištění prevence rizikového chování u jednotlivých typů rizikového chování a dovedností pro život na základních školách – podíl v % (Tematická zpráva Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách, s. 11)

Zajištění prevence	Typ školy	dovednosti sebeovlivnění	sociální dovednosti	záškoláctví	šikana / agrese	rizikové sporty / doprava	rasismus / xenofobie	sekty	sex. rizikové chování	adiktologie – závislosti	týrání / zneužívání	poruchy příjmu potravy
učitelé v rámci výuky	1. stup.	95,8	97,0	69,4	87,1	87,6	87,3	48,0	61,4	73,1	80,4	69,0
	úplná	96,5	96,5	47,0	77,8	86,5	93,2	83,0	91,1	84,4	77,2	84,8
třídní učitelé v rámci třídnických hodin	1. stup.	41,3	41,6	44,4	50,0	34,7	35,0	17,3	20,5	27,2	33,9	23,1
	úplná	76,7	78,6	84,1	85,6	60,8	67,4	37,8	46,3	56,0	58,0	46,5
výchovný poradce	1. stup.	18,6	18,6	25,9	30,2	9,9	14,4	7,2	9,1	12,0	18,3	10,3
	úplná	65,3	64,8	86,1	84,7	19,9	55,2	31,1	43,3	52,3	61,8	42,8
školní metodik prevence	1. stup.	35,4	33,5	39,2	53,6	23,9	32,6	17,6	21,0	33,6	36,4	24,4
	úplná	67,8	64,0	80,1	93,4	33,5	73,1	50,9	64,8	81,4	75,1	60,4
školní psycholog	1. stup.	2,1	2,2	1,4	2,9	0,4	1,0	0,7	1,0	1,1	2,0	1,5
	úplná	16,2	15,9	13,0	18,8	2,5	10,4	6,0	10,4	12,2	15,4	13,0
speciální pedagog	1. stup.	3,4	3,2	2,0	3,4	1,2	1,3	0,8	1,2	1,6	2,1	1,3
	úplná	13,3	12,6	7,6	11,9	3,3	6,4	4,0	5,4	6,2	7,5	5,9
externí lektori nebo organizace	1. stup.	14,2	15,9	5,5	21,4	16,1	8,8	3,4	6,7	11,9	9,9	7,6
	úplná	34,7	34,9	17,5	49,5	31,9	38,0	25,1	48,0	50,7	34,3	37,3
danou oblast nezajišťujeme	1. stup.	1,1	0,1	6,2	0,0	6,5	5,8	44,2	30,5	16,5	6,4	22,5
	úplná	0,2	0,0	0,5	0,1	3,9	0,5	5,6	0,7	1,0	1,0	2,8

Dle výsledků můžeme pozorovat, že na základních školách pouze s 1. stupněm i na plně organizovaných základních školách se na prevenci rizikového chování v nejvyšší míře podílí učitelé v rámci výuky, na vybraných okruzích se v závislosti na konkrétním tématu podílí různou měrou třídní učitel, metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog či školní psycholog (v případě specializovaných pozic samozřejmě jen pokud je škola má). Spolupráci s externí organizací či lektory zaznamenáváme nejvíce v tématech prevence závislostí, prevence šikany a agrese a prevence rizikového sexuálního chování.

Tabulka 3: Zajištění prevence rizikového chování u jednotlivých typů rizikového chování a dovedností pro život na středních školách – podíl v % (Tematická zpráva Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách, s. 29)

Zajištění prevence	dovednosti sebeovlivnění	sociální dovednosti	záškoláctví	šikana / agrese	rizikové sporty / doprava	rasismus / xenofobie	sekty	sex. rizikové chování	adiktologie – závislosti	týrání / znepoužívání	poruchy příjmu potravy
učitelé v rámci výuky	93,5	93,8	45,3	69,6	69,7	87,6	77,8	73,2	68,4	57,6	64,0
třídní učitelé v rámci třídnických hodin	74,7	77,9	89,3	86,4	52,8	66,1	39,0	42,4	54,3	55,0	48,0
výchovný poradce	71,8	72,1	85,9	85,6	23,3	63,3	43,6	53,4	64,0	67,6	56,9
školní metodik prevence	64,9	62,8	69,8	88,8	30,5	72,2	55,3	65,9	85,3	71,3	59,5
školní psycholog	15,6	15,1	13,7	18,5	3,5	10,4	7,2	12,6	14,4	15,9	15,5
speciální pedagog	7,8	8,0	5,5	7,1	2,4	4,7	3,1	4,0	5,1	5,7	4,3
externí lektori nebo organizace	24,3	24,4	8,5	32,5	16,2	29,4	21,5	40,4	42,0	24,8	26,7
danou oblast nezajišťujeme	0,6	0,3	0,7	0,3	11,0	1,0	5,0	1,9	0,9	3,3	6,5

Obdobně jako u předchozí tabulky, i na střední škole pokrývají většinu témat učitelé v rámci výuky. Významný podíl především na tématech šikany a záškoláctví nalezneme u třídních učitelů, na dalších oblastech se podílí různou měrou školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog. Nejvyšší podíl externích lektorů na zajištění výuky byl zjištěn u témat prevence rizikového sexuálního chování, prevence závislostního chování, šikana a agrese, rasismus/xenofobie a poruchy příjmu potravy.

Tabulka 4: Písemné krizové plány pro řešení výskytu jednotlivých typů rizikového chování na základních školách – podíl v % (Tematická zpráva Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách, s. 13)

Typ rizikového chování	Krizový plán je vytvořen a je součástí MPP	Krizový plán je vytvořen, ale není součástí MPP	Krizový plán není vytvořen
záškoláctví	52,7	23,4	23,9
šikana	70,2	18,8	11,0
agrese ve škole	56,5	21,5	22,0
nekázeň	43,2	29,9	26,9
překračování školních pravidel	42,6	32,3	25,1
adiktologie – závislostní chování	47,4	16,0	36,6
rasismus / xenofobie	40,7	17,1	42,2
rizikové sporty / doprava	24,7	18,5	56,8
sexuální rizikové chování	31,5	14,7	53,8
poruchy příjmu potravy	26,9	14,2	59,0
týrání a zneužívání dětí	36,2	18,8	45,0
negativní působení sekt	20,5	11,8	67,7

Tabulka 5: Písemné krizové plány pro řešení výskytu jednotlivých typů rizikového chování na středních školách – podíl v % (Tematická zpráva Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách, s. 30)

Typ rizikového chování	Krizový plán je vytvořen a je součástí MPP	Krizový plán je vytvořen, ale není součástí MPP	Krizový plán není vytvořen
záškoláctví	53,8	26,1	20,1
šikana	70,9	19,6	9,6
agrese ve škole	58,1	22,5	19,4
nekázeň	39,5	33,3	27,2
překračování školních pravidel	38,6	35,3	26,0
adiktologie – závislostní chování	56,9	19,3	23,7
rasismus / xenofobie	42,8	22,5	34,6
rizikové sporty / doprava	17,7	21,3	61,0
sexuální rizikové chování	32,2	17,0	50,7
poruchy příjmu potravy	27,6	16,5	55,9
týrání a zneužívání dětí	30,2	17,8	52,1
negativní působení sekt	24,4	14,0	61,6

I na středních školách je věnováno nejvyšší procento existujících krizových plánů tématu šikany, na druhém místě je agrese ve škole, na třetím záškoláctví. Nejméně krizových plánů bylo vytvořeno v oblasti negativního vlivu sekt, rizikových sportů a rizikového chování v dopravě, poruch příjmu potravy, týrání a zneužívání dětí a sexuálnímu rizikovému chování. Velká část výzkumu je věnována pracovníkům školního poradenského pracoviště, konkrétně výchovnému poradci a školnímu metodikovi prevence.

Zde si všimneme především procentuálního zastoupení témat, pro která krizový plán není vytvořen. Šikana je v tabulkách pro základní i střední školu jednoznačně oblastí, ve které nejvyšší počet škol disponuje existujícím krizovým plánem (ať už je součástí minimálního preventivního programu či nikoliv). Příčinu můžeme nalézt v metodickém pokynu č.j. MŠMT-21149/2016 - Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních. Ten v bodě 7. udává, že “škola musí mít připraven krizový plán, ve kterém bude specifikováno, jak se v situaci naplnění tohoto rizika zachová, jakou roli a možnosti řešení krizové situace má sám pedagog, jakou roli vedení školy, školní poradenské pracoviště apod. Plán rovněž zahrnuje pokyny pro zajištění bezpečí pro ohroženého pedagoga a žáky“, v ostatních oblastech prevence vydalo MŠMT pouze metodická doporučení, která školu nezavazují k tvorbě krizových plánů.

Z témat nejméně pokrytých krizovými plány je to na základních školách především negativní působení sekt, poruchy příjmu potravy, rizikové sporty a doprava, sexuální rizikové chování a týrání a zneužívání dětí. Školní metodik prevence a výchovný poradce hrají zásadní roli v prevenci a řešení rizikového chování ve škole a krizových situací. Podle výsledků průzkumu však dosud neprošlo kvalifikačním studiem vztahujícím se k dané pozici na základních školách 66,4 % školních metodiků prevence a 43,9 % výchovných poradců. Na středních školách neprošlo kvalifikačním školením 50,1 % školních metodiků prevence a 29,1 % výchovných poradců. Činnost školních metodiků prevence a výchovných poradců je v tomto výzkumu detailně zmapována. Tematická zpráva obsahuje podrobnou statistiku, jak často se specializovaní pracovníci věnují preventivní činnosti, řešení konkrétních projevů rizikového chování ve škole, práci s problémovými žáky a dalším činností. Významnou výpovědní hodnotu pro tuto práci má, jak často či intenzivně se metodik prevence či výchovný poradce věnuje metodickému vedení svých kolegů, pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování. Na základních školách se této činnosti věnuje pouze výjimečně či nevěnuje vůbec 50,0 % školních metodiků prevence a 52,7 % výchovných poradců. Na střední škole se pak metodické podpoř kolegů nevěnuje 52,0 % školních metodiků prevence a 51,2 % výchovných poradců. 75,0 % školních metodiků prevence a 78,1 % výchovných poradců na základních školách přitom označilo metodickou podporu své práce v oblasti prevence rizikového chování za nedostatečnou, na střední škole tento názor projevilo 74,8 % metodiků prevence a 78,1 % výchovných poradců. Ve statistice,

kteřá zkoumá, v jakých oblastech by tito pracovníci sami uvítali nejvíce metodickou podporu, jsou na prvních místech právě metodické vedení kolegů, přímá realizace preventivního programu s žáky, řešení šikany a záškoláctví a pomoc žákovi či pedagogovi v krizi.

Výstupem z této zprávy bylo zhodnocení pozitivních a negativních trendů ve školství v oblasti šikany a rizikového chování v českých školách. Jeden z nejvýznamnějších pozitivních závěrů formulovaných na základě zjištění ČŠI byl, že většina škol pracuje dobře se vztahy v třídních kolektivech. Mezi hlavní negativní zjištění patřily nedostatečná kvalifikovanost značného počtu metodiků prevence, zásadní nedostatky v krizovém plánování v oblasti rizikového chování i v obecném stanovení pravidel a doporučených postupů v případě rizikového chování žáků směrem k učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům školy. Značná část výzkumu byla orientována na školní metodiky prevence a výchovné poradce, perspektiva ostatních pedagogů ve škole však schází, ačkoliv se podílejí na realizaci minimálního preventivního plánu, na prevenci rizikového chování ve škole i řešení krizových situací. ČŠI mimo jiné doporučuje na základě této zprávy realizovat DVPP v oblasti rizikového chování pro všechny pedagogické pracovníky, nejen pro školní metodiky prevence a výchovné poradce.

2.5. Strategie bezpečnosti ve škole a prevence rizikového chování ve vybraných zemích

Následující kapitoly jsou věnovány vybraným zemím Evropy a Spojeným státům americkým a jejich programům a iniciativám z oblasti prevence či řešení násilí a rizikového chování ve školách. Z evropských zemí je níže představen výběr zajímavých preventivních iniciativ a řešení pro bezpečnou školu, v případě USA představujeme příspěvek k výzkumu násilí ve školách v podobě fenoménu ozbrojených útoků aktivních střelců ve škole.

2.5.1. Školní bezpečnost ve vybraných evropských zemích

Velmi zajímavé opatření usilující o podporu bezpečnosti ve škole představuje projekt, který pochází z Francie. V rámci státní iniciativy na podporu prevence násilí a zvýšení bezpečnosti ve škole, která odstartovala ve francouzských školách v roce 1998, byla zavedena nová pracovní pozice pod názvem „aide-éducateur“, do anglického jazyka je název této pozice překládán jako „educating assistant“ (Smith 2003, s. 26). V českém jazyce by mohl být doslovný překlad – pedagogický asistent – zavádějící, jelikož v České republice

existuje pozice asistenta pedagoga, jehož pracovní náplň se od francouzských asistentů liší. „Aide-éducateurs“ ve Francii jsou pracovníci ve věku od 21 do 29 let, jejichž pracovní náplní ve škole je asistence při řešení problémových vztahů žáků a pedagogů, fungují ve škole jako mediátoři konfliktů a rizikových situací. Podle Smitha, (2003, s. 27) pomohli tyto asistenti stabilizovat prostředí ve škole tam, kde byla správně dodržována jejich pracovní náplň. Ve školách, které využívali asistenty k účelům, kvůli kterým byla tato pozice ustanovena, byli podle Smitha dobře přijati celou školní komunitou a jejich činnost přispěla ke stabilizaci školního klimatu a zvýšení pocitu bezpečí ve škole u žáků i učitelů. Jako problematické se v tomto projektu ukázalo nasazení asistentů na školy s výskytem vysokého počtu rizikových žáků jako například předměstí Paříže. V oblastech, kde jsou podmínky pro pedagogy ztížené, a dochází zde k velkému obratu učitelů, se nasazení asistentů ukázalo jako málo účinné. Vzhledem k nutnosti důvěry a úzké spolupráce učitelů a „aide-éducateurs“ se časté střídání pedagogů ukázalo jako velká překážka pro efektivitu práce asistentů.

Belgické školy testují obdobné projekty od roku 1993, kdy bylo do 22 škol ve frankofonní komunitě přiděleno 28 školních mediátorů, jejichž náplň práce spočívala v intervenci na žádost žáka, rodičů, třídních či ostatních učitelů v případech záškoláctví, rizikového chování a násilí ve škole. Dalším zajímavým belgickým projektem, který probíhal na konci 90. let 20. století v Antverpách, byla tzv. „School Adoption“. V rámci projektu si místní policisté vybrali dvě školy ve svém okrsku, které přijali za své, a úzce spolupracovali s těmito školami formou přednášek a dalších aktivit. Tyto aktivity byly zaměřeny na osvojování pozitivních a prosociálních vzorců chování, odolávání tlaku vrstevníků a zlepšení sociálních a komunikačních dovedností jako prevence rizikového a násilného chování mezi žáky. Podmínkou účasti na programu byla i participace vybraného učitele, který mohl na aktivity navazovat v průběhu vyučování. Důsledkem tohoto projektu bylo i významné zlepšení vztahu a spolupráce mezi školou a místní policií. Podle Smitha (2003, s. 43) byla tato iniciativa přijímána velmi pozitivně a byla jí udělena i řada ocenění za podporu dobrých vztahů v rámci komunity. Dalším zajímavým projektem z Belgie je tzv. „Positive Report Card“ čili pozitivní vysvědčení (Smith 2003, s. 45). Tento program byl zaměřen na žáky, kteří opakovaně nedodržovali školní pravidla, nedodržovali pokyny učitele, odmítali se podílet na práci v hodině a domácí přípravu či vykazovali obecný nedostatek respektu k autoritám ve škole i svým spolužákům. Každý takový žák dostával denně formulář pozitivního vysvědčení, na každé hodině předal formulář vyučujícímu, který

list v průběhu hodiny vyplnil, na konci hodiny jej vrátil žákovi, a ten na konci vyučování odevzdal vyplněný list svému třídnímu učiteli. Formulář obsahoval řadu polí, která vyjmenovávala projevy pozitivního chování v hodině. Pokud vyučující zhodnotil, že žák v jeho hodině vykazoval dané pozitivní chování, podepsal se k příslušnému poli, pokud žák v hodině pozitivní chování nevykazoval, učitel nevyplnil nic. Každý týden pak žák se svým třídním učitelem a dalším pedagogem, který plnil funkci mediátora (tzv. „Link Teacher“), věnovali jedno společné sezení zpětné vazbě žákova chování založené na formulářích za celý týden. Podle Smitha (2003, s. 46) vedla tato metoda k prevenci sociálního vyčlenění z kolektivu u 7 z 10 problémových žáků. Pravidelná pozitivní vysvědčení nastavovala žákům určité zrcadlo jejich chování ve škole a pomáhala žákům pochopit, jak jejich chování vnímají učitelé. Podle Smitha tato metoda efektivně učila žáky schopnosti sebe-reflexe a pozitivně ovlivňovala jejich vztah k autoritě a zdravé sebevědomí.

Ve Spolkové republice Německo existuje řada celostátních programů na prevenci násilí a rizikového chování a podporu bezpečnosti ve školách. Obrat k této problematice nastal v Německu koncem osmdesátých let dvacátého století, kdy, jak píše Smith (2003, s. 107), následovalo Německo model Spojených států amerických, a ustanovilo nezávislou vládní komisi pro prevenci a boj s násilím (Gewaltkommission des Bundestags), která se zabývala i násilím na školách. Státní politika v této oblasti by dala základ velice obsáhlé kapitole, níže uvádíme pouze vybrané konkrétní iniciativy na úrovni jednotlivých spolkových republik, které Smith zmiňuje jako velmi úspěšné. Jedním takovým projektem byly rozhovory žáků s vězni v Hamburku („Prisoners Help Adolescents“). Ve spolupráci s policií a nápravnými zařízeními absolvovali žáci za doprovodu učitele besedy s vězni o důsledcích delikventního jednání. Braniborsko šlo cestou úzké spolupráce škol a sportovních klubů v preventivních aktivitách a propagaci zdravého životního stylu.

Nesmírně komplexní přístup a velké množství iniciativ zaměřených na bezpečnost ve škole nalezneme ve Španělsku. Jak bylo krátce zmíněno v kapitole Bezpečná škola, španělské iniciativy pracují s termínem „convivencia“, který můžeme volně přeložit jako harmonické soužití. Jak zdůrazňuje Smith (2003, s. 136), „convivencia“ však není pouhé sdílení společného prostoru či pouhá tolerance ostatních, představuje kulturu solidarity, sounáležitosti, spolupráce a respektu, touhu po empatii a hledání pozitivních řešení konfliktních situací. „Convivencia“ znamená vytvoření nejlepšího možného prostředí pro všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, nejlepších možných podmínek

pro naplnění individuálního potenciálu žáka i profesní realizaci pedagoga. Programy podporující bezpečnou a prosperující školní komunitu jsou ve Španělsku prioritou od devadesátých let. V roce 1990 byl schválen hlavní zákon upravující vzdělávání ve státě (General Educational Law), tento zákon ukládá každé škole povinnost vytvořit vlastní plán k dosažení harmonického soužití. Španělské programy zdůrazňují důležitost komunikace a spolupráce všech členů vzdělávací komunity na vytyčení společných hodnot, priorit a cílů školy. Další programy jsou zaměřené na vzdělávání učitelů a aktivity ve třídě. Mezi projekty, které stojí za zmínku, patří program „Peer Help“, který byl adaptován pro španělské školy z programu „Peer Support“ Cowieho a Wallace (1998), a implementován ve Španělsku poprvé v roce 1999. Základem programu je, že vybraní žáci či studenti radí a pomáhají spolužákům, kteří prožívají násilí či problémy ve škole. Studenti v poradní roli pomáhají spolužákům nalézt řešení jejich problému a zprostředkují komunikaci s pracovníky školy.

Další zajímavý projekt, který zmiňuje Smith (2003, s. 180) byl uskutečněn v Řecku. Jedná se o lokální projekt zrealizovaný na lyceu v oblasti Kalithea, kde školní prostředí zde vykazovalo značné problémy s fyzickým násilím mezi žáky, vzdorovitým či apatickým chováním žáků, vandalismem a problémy s užíváním tabákových výrobků a návykových látek. Situace ve škole se zhoršila natolik, že ředitel přizval ke spolupráci pracovníky z místního poradenského centra. Ti působili ve škole nepřetržitě dva týdny, prováděli rozhovory s učiteli i žáky a pozorovali fungování školy s cílem odhalit příčiny celkově špatné atmosféry ve škole. Výsledek jejich působení poukázal na několik faktorů, jejichž kombinace měla za následek špatné vztahy ve škole. Za jeden z hlavních důvodů označili autoři výzkumu selhání komunikace mezi pedagogy navzájem i mezi pedagogy a žáky. Zbylé uvedené důvody tvoří zajímavou kombinaci – striktně autoritativní chování některých učitelů k žákům, nedostatek volného času i prostoru k trávení volného času pro žáky a podprůměrná vybavenost školy, respektive zastaralost školního vybavení a obecně materiálně neatraktivní vzdělávací prostředí. Výsledky pozorování na lyceu v Kalithee naznačují vztah mezi napjatou atmosférou vylučující prožívání pocitu bezpečí ve škole pro řadu žáků a nedostatkem volnosti a prostorem pro seberealizaci ve škole.

Finsko v posledních desetiletích implementovalo několik inovativních projektů. Jedním z nich je například program Tele-Alert (Lahtien a Sankala 1998, cit. podle Smitha 2003, s. 193). Projekt je založená na myšlence, že násilí a porušení bezpečnosti ve škole se často přihodí v rychlém sledu událostí, na které učitel nestihne zareagovat, protože si

nemusí situace ihned všimnout. Lahtien a Sankala měli při tvorbě projektu na mysli především případy šikany, aplikovatelný je ale na řadu situací ve škole. Obdobně jako mají senioři speciálně upravené mobilní telefony s tlačítkem pro případ nouze, nabízí tento projekt potenciálně rizikovým jedincům ve škole (časté oběti násilí či šikany) náramek s nouzovým tlačítkem, který je propojen s mobilním telefonem vybraného učitele, a dává tak pedagogům možnost rychlé intervence. Tento projekt otevírá brány mobilním technologiím do oblasti školní bezpečnosti. Využívání tichých alarmů a okamžitého propojení žáka a učitele s pomocí specializované technologie je jistě fenomén, který se bude ve škole jednadvacátého století objevovat stále častěji. I další ze zajímavých finských projektů využívá moderní technologie. Iniciativa známá jako „Nuutinken’s victim slide show“ zaznamenala na začátku jednadvacátého století podle Smitha (2003, s. 193) významné úspěchy. Timo Nuutinen, autor prezentace, pracoval řadu let s dětskými oběťmi násilí ve škole na finské poliklinice. Šokovala ho závažnost zranění, která ošetřoval u obětí násilí ve škole, v kombinaci s banalitou mechanismu úrazu. Často se jednalo pouze o nastavenou nohu na schodech, sněhovou kouli hozenou do obličeje a podobně, fyzické následky však byly v těchto případech často závažné. Nuutinen sestavil prezentaci z fotografií, rentgenů a kazuistik obětí školního násilí spolu se svým komentářem dané problematiky. Podle Smitha (2003, s. 193) dělala tato prezentace na žáky velký dojem, co víc, prezentace se stala tak populární, že byla údajně použita takřka ve všech školách ve Finsku. Nuutinen na tento úspěch navázal i filmovou tvorbou na téma následků násilí ve škole. Zde je však nutné podotknout, že neexistují studie potvrzující pozitivní vliv Nuutinenovy prezentace na výskyt násilí ve školách, ve prospěch projektu hovoří pouze jeho popularita u žáků i pedagogů.

Poslední evropskou zemí, kterou zde zmiňujeme, je Švédsko. Smith (2003, s. 208) se věnuje zcela ojedinělému případu z roku 1997. V lednu tohoto roku informovala švédská média o případu nebyvalého násilí ve škole v komunitě v Gransdalen v Oslu. Novinové články popisovaly používání zbraní ve škole proti žákům i učitelům, vandalismus a naprosté narušení běžného chodu školy. Školu přestali kontrolovat učitelé, vůdčí silou se stali žáci v čele s tvrdým jádrem, kteří terorizovali pedagogy i spolužáky. Školu v Gran navštěvovalo 450 žáků, předměstí Osla se vyznačovalo vysokou mobilitou obyvatel a školu tak navštěvovalo vysoké procento dětí z uprchlických a imigrantských rodin, pro šedesát procent žáků školy nebyla norština mateřským jazykem. Za největší problém školy označuje Smith (2003, s. 209) zmatené a nedůsledné vedení, nedostatek organizace a prakticky

neexistující komunikaci mezi učiteli navzájem i mezi učiteli a rodiči. Někteří učitelé se na deviantním chování ve škole dokonce podíleli. Tento zcela bezprecedentní případ dále eskaloval, až si situace vyžádala vládní zásah. Stejně jako se tato situace jeví jako naprosto ojedinělá, i rychlost a účinnost řešení na škole v Gran se zdají naprosto výjimečné. Vedení školy vypracovalo pod vedením Centra pro výzkum chování (Centre for Behavioral Research) intervenční plán. Základní principy spočívaly v intenzivním školení vedoucích pracovníků i řadových pedagogů, cíleném rozdělení žákovských skupin s tvrdým jádrem, které ve škole deviantní chování prosazovaly, podpoře legitimních autorit ve škole, vyjednávání s rodiči a spolupráci s místními úřady či významném rozšíření nabídky školních klubů a volnočasových aktivit ve škole, které by žákům nabídly pozitivní alternativy trávení času mimo dobu vyučování. Vedoucím projektu obnovy školy byl externí pracovník ze zmíněného Centra pro výzkum chování, který pracoval na plný úvazek ve škole v prvních měsících intervence a úzce spolupracoval s ředitelem na akčním plánu školy. Podle Smitha (2003, s. 210) byly značné úspěchy intervence v Gran zaznamenány už po třech měsících implementace programu. Nejlépe tento zásah zhodnotil sám ředitel školy svým výrokem, že se v případě jeho školy nejednalo o jeden geniální nápad, který by celou situaci ihned zvrátil, ale o sérii předem promyšlených drobných zásahů do chodu školy, které byly důvodem zlepšení situace. Po tříleté evaluaci zásahu v Gran vykazuje škola vyšší pocit bezpečí ze strany žáků i učitelů, lepší spolupráci školy s rodiči, vymizení případů vandalismu a všeobecně pozitivní vztah žáků ke škole.

Na závěr považuje autorka za nutné zmínit i celosvětově rozšířený program bojující s násilím ve škole a šikaně, jehož autorem je přední osobnost studia šikany a násilí ve škole, norský profesor Dan Olweus. „The Olweus Bullying Prevention Program“ (OBPP) vznikl jako reakce na sebevraždu tří norských adolescentů kvůli šikaně ve škole v roce 1983. Olweus sestavil několikastupňový program založený na dlouhodobé práci s komunitou kolem školy, školou, třídou i jedincem. Tento projekt byl implementován v řadě evropských zemí, například v Norsku, Finsku, Švédsku, Belgii, Německu či Spojeném království, dále například v Kanadě či Spojených státech amerických, kde byl hodnocen velmi pozitivně. V roce 2008 vydala norská vláda zhodnocení probíhajících programů na prevenci násilí a šikany, celkem jedenáct programů vyhovovalo vládním kritériím efektivity a byly označeny jako tzv. „Blueprint Programs“ – plány, na jejichž půdorysu je možné stavět školní strategie pro boj s násilím ve škole. Z těchto jedenácti byl OBPP jako jediný „Blueprint

Program“ označen za program, na němž může norská vláda stavět oficiální, státem podporovanou strategii prevence šikany a násilí ve škole (Jimerson 2010, s. 389). Po několika dekádách implementace OBPP po celém světě jako jednoho z vedoucích programů v boji proti násilí ve škole existuje celá řada vyhodnocení tohoto programu založených na vědeckých důkazech. Cílem autorky bylo pouze zmínit existenci tohoto programu a jeho vlivu na bezpečnost ve školách po celém světě, nikoliv se podrobně věnovat jeho hodnocení. OBPP i ostatní úspěšné projekty v oblasti školní bezpečnosti jsou zaměřeny z větší části na podporu prosociálního chování u žáků spíše než na pouhé potlačování antisociálního chování. Většina projektů, které vyzdvihuje jako úspěšné ve své publikaci o bezpečnosti na evropských školách Smith (2003), jsou založeny právě na tomto principu.

2.5.2. Školní bezpečnost ve Spojených státech amerických

Spojené státy americké významně přispívají do vědeckého diskurzu o bezpečnostních tématech. Výzkum, projekty a publikace, které v USA o bezpečnostních tématech vycházejí, se vyznačují specifickou naléhavostí, která je dána především vysokým výskytem závažných násilných trestných činů páchaných v prostředí školy, pachatelé této trestné činnosti bývají často studenti dané instituce. Následující kapitola uvádí vybrané preventivní programy a odborné publikace, kterými Spojené státy americké přispěly k výzkumu násilí ve škole.

Fenomén, který je především širokou veřejností mylně považován za záležitost postihující výhradně Spojené státy americké, je otázka ozbrojených útoků na školách. Je ovšem pravda, že výskyt ozbrojených útoků ve školách je v USA nebyvale vysoký. Podle posledního rozsáhlého výzkumu americké FBI, který analyzoval všechny incidenty zapříčiněné pachatelem typu šílený střelec v letech 2000 až 2013, ukazují statistiky, že ve sledovaných třinácti letech došlo v USA ke 160 útokům aktivního střelce. Z celkového počtu se 17 %, tedy 27 incidentů, odehrálo v prostředí vzdělávacích institucí od tzv. pre-kindergarten (ekvivalent jeslí, děti do pěti let) do tzv. 12th grade (ekvivalent posledního ročníku střední školy, žáci do osmnácti let) a 7,5 %, tedy 12 incidentů, odehrálo v institucích vyššího vzdělávání. Statistiky přitom potvrdily, že v naprosté většině případů útoku ve škole je pachatelem současný nebo bývalý student dané instituce (Blair a Schweit 2004, s. 16). V České republice není problematika osamělých vlků či vniknutí cizí osoby do školy vnímána tak palčivě jako v USA, jak bylo zmíněno výše, útoky tohoto typu jsou často považovány za mimoevropský problém.

Není však přesné, že útoky aktivních střelců se Evropě zcela vyhýbají. Příkladem je střelba devatenáctiletého studenta na gymnázium v německém Erfurtu v roce 2002, při níž zemřelo šestnáct osob. Tento incident byl pro celou Evropu, kde je přístup ke střelným zbraním v legislativě ukotven zcela jiným způsobem než v USA, obrovským šokem. Další masové vraždy ve školách na území Evropy se odehrály v letech 2007, kdy osmnáctiletý finský student zastřelil osm lidí a poté sám sebe, a 2008, kdy dvaadvacetiletý finský mladík zastřelil celkem deset osob a spáchal sebevraždu. Ministerstvo vnitra České republiky ve svém metodickém dokumentu Základy ochrany měkkých cílů (Kalvach 2016, příloha 7, s. 41) uvádí například následující útoky na školy:

Žďár nad Sázavou, ČR, 2014. 1 mrtvý. MO: rukojmí, útok nožem.

Brindisi, Itálie, 2012. 1 mrtvý, 7 zraněných. MO: bomba před školou.

Toulouse, Francie, 2012. 4 mrtví. MO: střelba.

Winnenden, Německo, 2009. 15 mrtvých. MO: střelba.

Beslan, Rusko, 2004. 385 mrtvých, 1100 rukojmí. MO: rukojmí, střelba.

Dunblane, Skotsko, 1996. 15 mrtvých, 18 zraněných. MO: střelba.

Vukovar, Chorvatsko, 1991, 41 mrtvých. MO: střelba.

Školu přitom tento dokument popisuje jako specifický typ měkkého cíle (Kalvach 2016, s. 6) „vzhledem k přítomnosti dětí a jejich mimořádné zranitelnosti a současně vzhledem k hodnotě, jakou děti představují pro celou společnost, jsou útoky ve školách vnímány jako jedny z nejhorších. Incidenty z minulosti poukazují jak na možné teroristické útoky, tak i na útoky organizované samotnými žáky. Proto je u nich třeba i specifický bezpečnostní přístup“.

V české i zahraniční literatuře se setkáme s označením měkký cíl („soft target“) pro cíle ozbrojených útoků definované jako „místa s vysokou koncentrací osob a nízkou úrovní zabezpečení proti násilným útokům“ (Základy ochrany měkkých cílů, s. 5), patří sem tedy i školy, školská zařízení, koleje, menzy a podobně. Pro označení pachatelů těchto násilných trestných činů používá termín aktivní střelec. Definice tohoto pojmu je podle Katalogu typových činností integrovaného záchranného systému STČ – 14/IZS následující: „Aktivní střelec je nebezpečný pachatel, který volil použití zbraně proti jiným osobám k dosažení svých cílů. Obvykle jde o jednotlivce, může se ale také jednat o skupinu

pachatelů. Nemá zábrany pro jakékoliv chování s cílem zabít nebo zranit co největší počet osob, mediálně známým ekvivalentem je šílený střelec“. V anglosaské literatuře existuje velké množství odborné literatury na téma tzv. „Active Shooters“ či „Active Shooter Incidents“. Jak píše Blaire a Schweit (2004, s. 5) všechny státní instituce v USA užívají v zásadě širokou a velmi generalizující definici aktivního střelce: „Aktivní střelec je jedinec, který je aktivně zapojen do vraždy nebo pokusu o vraždu lidí v osídlené oblasti“. I přes drobné rozdíly mají obě definice společný zásadní fakt, a to že ačkoliv naznačují obraz jedince ozbrojeného střelnou zbraní, do kategorie aktivního střelce ve skutečnosti spadá pachatel ozbrojený jakýmkoliv typem zbraně, kterým je možné jiného člověka poškodit na zdraví či životě. Příkladem je i nejzávažnější masová vražda v dějinách České republiky. Případ, kdy Olga Hepnarová najela 1.7.1973 nákladním automobilem do tramvajové zastávky, na níž čekali nevinní civilisté, zabila osm lidí a zranila dalších sedmnáct, rovněž vyhovuje definici aktivního střelce, ačkoliv zde jako použitou zbraň označíme nákladní automobil.

Aktivní střelec je často motivován nahromaděním velmi silných negativních emocí. V této souvislosti je vhodné zmínit silný afektivní stav násilného či vražedného šílenství známý jako amok. Katalog typových zásahů IZS obsahuje složku STZ – 14/IZS pod názvem „Amok – útok aktivního střelce“. Nejde přitom jen o laické označení silného afektivního stavu, ale o odborný termín uznávaný psychology, jak uvádí Čírtková (2013, s. 146): „Diagnostický a statistický manuál ve čtvrté verzi (DSM-IV) zmiňuje amok ve své příloze v kapitole pod názvem kulturně podmíněné syndromy. Je to poprvé, kdy se tento výraz objevil v oficiálním a široce používaném klasifikačním systému duševních poruch platném ve světě západní civilizace“. O pachatelích jednajících v amokových a psychických stavech samotných aktivních střelců máme jen kusé informace, důvodem je především častá smrt pachatele vlastní rukou či rukou zasahujících policistů jako vyústění mnoha případů tohoto typu. Veškerá další zkoumání tedy probíhají ex-post, informace jsou neúplné a ovlivněné proběhlými událostmi. Termín amok se však vžil jako běžně užívaný termín při popisu silného, iracionálního afektu provázeného agresivním chováním, Katalog typových činností IZS jej definuje takto: „Jedná se o pracovní název, který ukazuje na zkratkovitost jednání aktivního střelce pro tento případ v trestněprávní rovině“. Rozhodně se tedy nejedná o stejný stav, jehož původní výskyt popisuje Čírtková (2013, s. 146) u malajských bojovníků, u nichž byl amok prvně pozorován cestovateli v 16. století. Západní šílení střelci se ve svém chování

od klasického amoku liší, termín se však vžil pro popis vražedného šílenství i v západní civilizaci.

Čírtková (2013, s. 149-153) dále dělí aktivní střelce do několika kategorií. První kategorii tvoří šílení střelci z frustrace. U těch popisuje kombinaci vnějších faktorů (přítomnost nahromaděné frustrace a vnějšího stresoru jako ztráta zaměstnání, rodiny, financí apod.), a faktorů vnitřních (narcistická osobnost, pasivně agresivní založení či problémy s identitou). Druhou kategorii tvoří šílení střelci z fanatismu. Zde není motivací zoufalství, ale přesvědčení, nesnášenlivost a absence tolerance. Jako terč si vybírají skupiny osob, které v jejich očích představují zlo a útok na vlastní hodnoty. Třetí kategorii označuje Čírtková jako šílené střelce kultovního rázu. Nejvýraznější charakteristikou je zde pravděpodobnost spolupachatelství, sektářské a ritualistické chování. Jako příklad zde uvádí náboženskou skupinu Óm šinrikjó a jejich útok sarinem v tokijském metru. Do poslední kategorie spadají šílení střelci konající na pozadí vážné duševní poruchy.

V České republice došlo v posledních letech k řadě násilných útoků na školách, v žádném z případů však nebyla použita střelná zbraň, v několika případech došlo k útoku zbraní bodnou. Jako příklad uveďme případ z roku 2014 ze Žďáru nad Sázavou, kdy útočnice vnikla do školy, dvě studentky pobodala a jednoho studenta usmrtila. Můžeme zmínit i incidenty z roku 2012 v Havířově a Rakovníku. V prvním případě se jednalo o stejnou pachatelku, která útočila o dva roky později v Havířově, při svém prvním incidentu nožem pobodala vychovatelku ve školní družině, v rakovnickém případě pobodal student gymnázia členku pedagogického sboru. Ačkoliv v České republice zatím k masové vraždě ve škole nedošlo, události jako havířovský incident otevřely debatu o bezpečnosti a přístupnosti českých škol. Obdobné volání po zvýšení bezpečnosti na školách doprovází každou násilnou událost ve škole ať už hovoříme o USA či České republice. Útok na školu je vždy vnímán jako závažný útok na celou místní komunitu a její nejzranitelnější členy – děti. Odborníci z řad forezních psychologů či kriminologů se setkávají s hlasy, které volají po nástrojích, vhodných k identifikaci potenciálního násilníka ve škole (především z řady studentů). Psychologický profil šíleného střelce ve škole však neexistuje. Ačkoliv by se mohlo na první pohled zdát, že vytvoření jakéhosi checklistu školního střelce (například podle vzoru známého Hareova checklistu psychopatické osobnosti) by mohlo být dobrým preventivním opatřením, jak vysvětluje O'Tooleová (2000, s. 2), sestavení funkčního psychologického profilu školního střelce není možné, navíc by takové pokusy mohly být

krajně nebezpečné. Incidence závažných násilných činů ve školách je velmi nízká. Dodnes nejsme schopni vysvětlit, proč právě jedinci, kteří, se nakonec násilí ve škole dopustí, jsou ze všech těch, kteří vykazují behaviorální znaky pozdějšího šíleného střelce, těmi, kteří se rozhodnou vzít zbraň do ruky a obrátit ji proti učitelům a spolužákům. „Předpovědět, že jedinec, který se nikdy dříve násilně neprojevoval, se k takovému jednání uchýlí, je nesmírně náročné. Co více, předvídat incident, který se odehraje tak vzácně jako útok osamělého střelce ve škole, je téměř nemožné. Statistická logika je zde jasná: jestliže hovoříme o druhu násilného jednání, jehož incidence je velmi malá, a velké množství lidí vykazuje objektivně identifikovatelné rizikové faktory, neexistuje spolehlivý způsob, jak z této skupiny lidí vybrat jedince, kteří by se skutečně násilného činu dopustili“ (O’Tooleová 2000, s. 3). Kromě toho, že neumíme budoucího šíleného střelce ve škole dopředu identifikovat, může hrozit označování studenta, jehož chování by v násilí vůbec přerůst nemuselo. Násilí pak může být reakcí na přidělenou etiketu, jak to vysvětlují teorie labelingu či etiketování, např. Šmausová (1993, s. 229): „Jedná se o proces, v němž se určitá osoba označuje, definuje, uvědomuje a sebeuvědomuje jako pachatel. Jedná se o proces, ve kterém se stimulují, sugerují, zdůrazňují a vyvolávají přesně ty vlastnosti, které se na pachateli kritizují“. Nesprávná diagnostika školního střelce by tedy mohla mít potenciálně katastrofální důsledky.

I přesto jsou kladeny vysoké nároky především na pedagogy, aby byli schopni vznikající bezpečnostní riziko identifikovat. Zmiňovaná studie Mary O’Tooleové vznikla jako výukový manuál pro akademii americké FBI, profesionály v oblasti péče o duševní zdraví, policii a bezpečnostní složky a pedagogické pracovníky a je výsledkem studia vybraných osmnácti případů střelby ve škole z celých Spojených států amerických. Výsledný text je koncipován jako pomocný nástroj k rozpoznávání a zhodnocení rizika v prostředí školy určený pracovníkům škol, nabízí srozumitelnou metodiku k rozpoznání hrozby a zhodnocení rizik.

Výsledný navrhovaný postup nemá být podle O’Tooleové „checklistem“ školního střelce, ale jednou z možných metod, na které může škola postavit svou strategii rozpoznávání a zhodnocení hrozby (threat assesment). Zdůrazňuje především, že navrhovaný systém zhodnocení možného rizika je třeba použít až poté, co dojde k zaregistrování výhrůžky od potenciálního pachatele (ať už výhrůžky přímé, nepřímé, skryté či podmíněčné). Manuál navrhuje způsob, jak výhrůžku zhodnotit podle míry

možného rizika naplnění na nízké, střední a vysoké riziko (jako hlavní kritérium používá především korelaci mezi konkrétností hrozby a vysokým rizikem na základě předchozí analýzy hrozeb ve škole výzkumem National Center for the Analysis of Violent Crime) a posléze aplikovat čtyřbodový systém posouzení osoby potenciálního útočnicka, který se věnuje následujícím tématům a rizikovým faktorům:

1) Osobnost studenta (osobnostní a behaviorální charakteristika)

- Tzv. „leakage“, tedy mimovolní únik potlačovaných agresivních reakcí apod.
- Nízká frustrační tolerance
- Nízká odolnost vůči zklamání
- Nedostatečně rozvinuté copingové mechanismy
- Selhání romantického vztahu
- Osobnost typu „Injustice Collector“, tedy sběratel nespravedlností či křivd (pro ostatní zcela bezvýznamné konfrontace si vykládá jako závažné křivdy na své osobě, vinu za všechny neúspěchy připisuje ostatním, na základě těchto křivd a nespravedlností se pak oddává fantaziím o pomstě)
- Znaky deprese
- Narcistická osobnost
- Odcizení
- Odlidšťuje spolužáky
- Nedostatek empatie
- Patologická potřeba pozornosti
- Pocit nadřazenosti
- Pocit nároku
- Externalizace viny
- Problémy se zvládnutím hněvu, agrese
- Maskuje nízké sebevědomí
- Manipulativní chování
- Nevhodný humor
- Nedostatek důvěry
- Zapojuje se jen do nepočetné sociální skupiny
- Náhlá změna chování
- Neústupnost, zatvrzelost, cynismus

- Neobvykle silný zájem o násilí
 - Negativní vzory
 - Významnou část volného času věnuje aktivitám, které by mohl použít ke splnění výhrůžky
- 2) Rodinná dynamika
- Bouřlivý vztah s rodičem či rodiči
 - Nevšímavost rodičů k patologickému chování dítěte
 - Absence intimity v rodině
 - Snadný přístup ke zbraním
 - Nezájem rodičů o volný čas dítěte
 - Nemonitorovaný přístup k internetu a televizi
- 3) Dynamika ve školním kolektivu a studentova role v této dynamice
- Chybějící vazba na školu
 - Vysoká tolerance školy k neuctivému chování žáka
 - Nespravedlivě aplikované tresty ve škole
 - Netolerantní kultura ve škole
 - Nerovnoprávné sociální postavení studentských sociálních skupin
 - „Code of Silence“ – kodex mlčení mezi studenty, studenti se bojí svěřovat pedagogům a dospělým osobám
 - Nemonitorovaný přístup k internetu ve škole
- 4) Společenské vztahy
- Nemonitorovaný přístup k médiím, zábavě, technologii
 - Sdílení zájmu v peer skupinách (především společná fascinace násilnými aktivitami)
 - Charakter mimoškolních zájmů
 - „Copycat Effect“, čili efekt nápodoby, ten potvrdila i studie Towersové a kol. z roku 2015, podle jejich výzkumu roste pravděpodobnost dalšího masového incidentu zaviněného šíleným střelcem o 20-30 % v období do třinácti dnů od původního incidentu, ve studii označili dokonce školní střelbu za nakažlivou.

O'Tooleová navrhuje postup, který odráží snahu o zabránění označování potenciálního pachatele pouze na základě podezření. Zdůrazňuje nezbytnost přítomnosti hrozby jako prvotního impulzu k dalšímu vyšetřování. Přitom jako situaci vyžadující

intervenci popisuje pouze případ, kdy je hrozba ze strany studenta vyhodnocena jako závažná a vykazuje problematické aspekty ve všech čtyřech sledovaných kategoriích. Zásadní je přitom role pedagoga, který by měl být schopný rizikovitost daného studenta vyhodnotit a posoudit případnou nutnost intervence. Pro tyto účely O'Tooleová navrhuje ustanovení funkce koordinátora pro zhodnocení rizika z řad pedagogů, který by byl příslušně vyškolen, a kromě toho také zřízení multidisciplinárního týmu, na kterém by kromě koordinátora spolupracovali i další odborníci (v kontextu českého školství by mohlo jít především o školního psychologa, případně metodika prevence či speciálního pedagoga) spolu se zástupci bezpečnostních složek (jako členové týmu nebo v pozici konzultanta).

Zvyšující se zájem o problematiku ozbrojených útoků ve školách i v České republice reprezentují iniciativy MV ČR a Policie ČR z posledních let. Od 1. září 2016 vešla v platnost česká technická norma ČSN 73 4400 Prevence kriminality – řízení bezpečnosti při plánování, realizaci a užívání škol a školských zařízení. Tento dokument se zabývá snižováním rizika kriminality ve školách a prevencí a odstraněním bezpečnostních rizik ve školách a školských zařízeních, především s důrazem na obranu proti vniknutí cizí osoby do školy. Dále v roce 2016 vyšel již zmíněný dokument MV ČR „Základy ochrany měkkých cílů – metodika“, který nabízí základní metody pro prevenci a postup při ozbrojeném útoku. Dále v roce 2016 s pokračováním v roce 2017 probíhá v Jihočeském kraji ve spolupráci s Krajským ředitelstvím policie a Zdravotnickou záchrannou službou pilotní projekt „Ozbrojený útočník“. Součástí projektu byl například seminář „Ozbrojený útočník ve škole“, kterého se zúčastnilo zhruba čtyři sta učitelů z Jihočeského kraje, a nácvik modelových situací útoku aktivního střelce ve škole navržený ve spolupráci s Policií ČR (Švehlová Bullová, 2017).

3. Praktická část

Praktická část je rozdělena na dvě části. První část se skládá z výzkumu, který představuje vlastní dotazníkové šetření určené pedagogům základních a středních škol, a jeho vyhodnocení. Následuje ověření cílů a předpokladů práce, které se vztahují k dotazníkovému šetření. Druhou část tvoří informační materiál pro pedagogy v podobě plakátu *Bezpečná škola – síť bezpečnostních vztahů a kontaktů v naší škole*, který byl vypracován na základě výsledků dotazníkového šetření a je určen pro školní sborovny a prostory ve školách určené pedagogům. Tento materiál je prostředkem ke splnění hlavního cíle diplomové práce.

3.1. Cíle a předpoklady praktické části diplomové části

3.1.1. Cíle diplomové práce

Hlavní cíl: na základě dotazníkového šetření zjistit názory pedagogů na základních a středních školách na bezpečnostní gramotnosti především v oblasti vnitřních bezpečnostních hrozeb ve škole a základní znalosti v oblasti bezpečnosti ve škole. Na základě informací získaných od respondentů vytvořit informační materiál obsahující přehled bezpečnostních vztahů a kontaktů ve škole pro potřeby pedagogického sboru.

Dílčí cíl č. 1.: Zjistit, zda museli dotazovaní pedagogové v průběhu své praxe intervenovat v krizové situaci ve škole.

Dílčí cíl č. 2.: Zjistit, zda jsou učitelé na vybraných školách seznámeni s bezpečnostním plánem školy.

Dílčí cíl č. 3.: Zjistit, zda jsou učitelé na vybraných školách seznámeni s krizovým plánem školy.

Dílčí cíl č. 4.: Zjistit, zda se učitelé na vybraných školách věnují sebevzdělávání v oblasti školní bezpečnosti.

3.1.2. Předpoklady autorky práce

Předpoklad č. 1: Předpokládám, že alespoň 30 % všech respondentů muselo v průběhu své praxe intervenovat v krizové situaci ve škole.

Předpoklad č. 2: Předpokládám, že alespoň 50 % všech respondentů je seznámeno s bezpečnostním plánem školy.

Předpoklad č. 3: Předpokládám, že alespoň 50 % všech respondentů je seznámeno s krizovým plánem školy.

Předpokládám, že alespoň 40 % všech respondentů se sebevzdělává v tématech školní bezpečnosti.

3.2. Metodika výzkumu

Pro výzkum byla využita metoda kvantitativního výzkumu s pomocí anonymního dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření probíhalo od 26.3.2017 do 7.4.2017 po celé České republice. Celkem přes 2150 e-mailových pozvánek k vyplnění dotazníku bylo rozesláno ředitelkám a ředitelům základních a středních škol ve všech krajích s prosbou o předání všem členům pedagogického sboru ve škole.

3.2.1. Metodika

Ke zjištění názoru pedagogů na bezpečnostní gramotnost ve škole byla využita metoda dotazníkového šetření, dotazník byl pro všechny respondenty anonymní a obsahoval celkem 14 otázek, z nichž 13 bylo povinných a 1 byla navázána na kladnou odpověď v předchozí otázce. Otázky 1 až 5 byly věnovány demografické charakteristice respondentů, otázky 6 až 14 sloužily ke splnění cílů diplomové práce a ověření výzkumných předpokladů. Všechny otázky v dotazníku jsou uzavřené. Nevyplněný dotazník je součástí diplomové práce jako příloha č. 2.

Cílovou skupinou dotazníkového šetření byli pedagogové působící na základních a středních školách v České republice. Šetření probíhalo na základních a středních školách různého zaměření a různé velikosti, školy přizvané k průzkumu byly vybrány náhodně. Celkem bylo odesláno 100 e-mailových pozvánek na základní školy v každém kraji a 50 e-mailových pozvánek na střední školy v každém kraji, pokud v některém z krajů nebyl dostatek škol (například střední školy v Karlovarském kraji), chybějící počet pozvánek byl rozdělen do krajů s vyšším počtem škol.

3.2.2. Výsledky

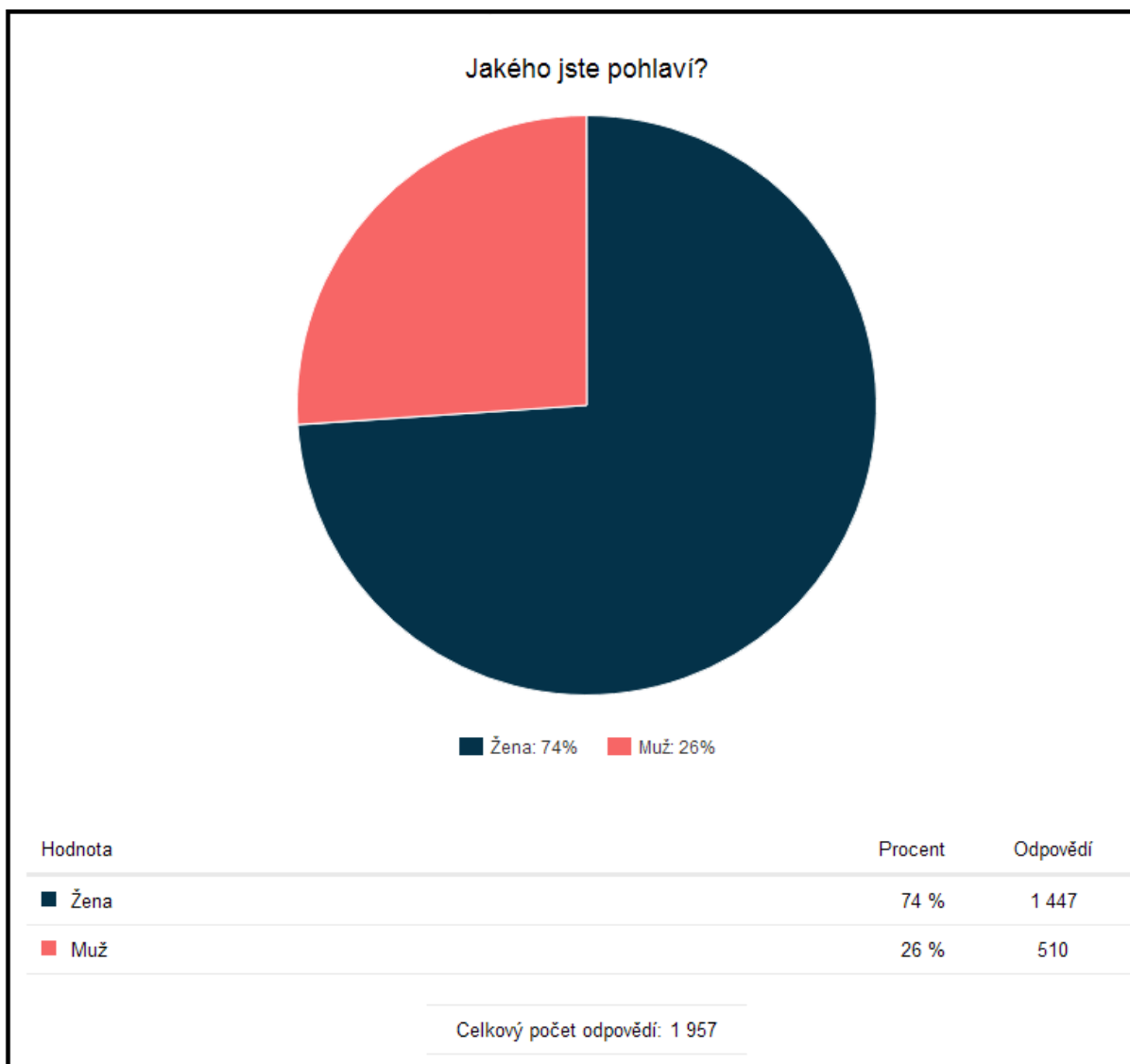
Celkem dotazník vyplnilo 1957 respondentů. Elektronický odkaz na dotazník otevřelo celkem 2754 respondentů, návratnost dotazníku tedy činí 71 %. Každá otázka je vždy

nejdříve zhodnocena graficky, vždy s ohledem na celkový počet respondentů. Každý graf zobrazuje procentuální zastoupení odpovědí i absolutní počet zastoupení jednotlivých odpovědí. Jedinou výjimku tvoří otázka č. 8, která znázorňuje na škále od jedné do pěti, jak učitelé hodnotí závažnost potenciálních hrozeb pro školu. Konkrétní grafické řešení výsledků jednotlivých otázek bylo vždy zvoleno za účelem dosažení co možná největší přehlednosti.

Charakteristika respondentů

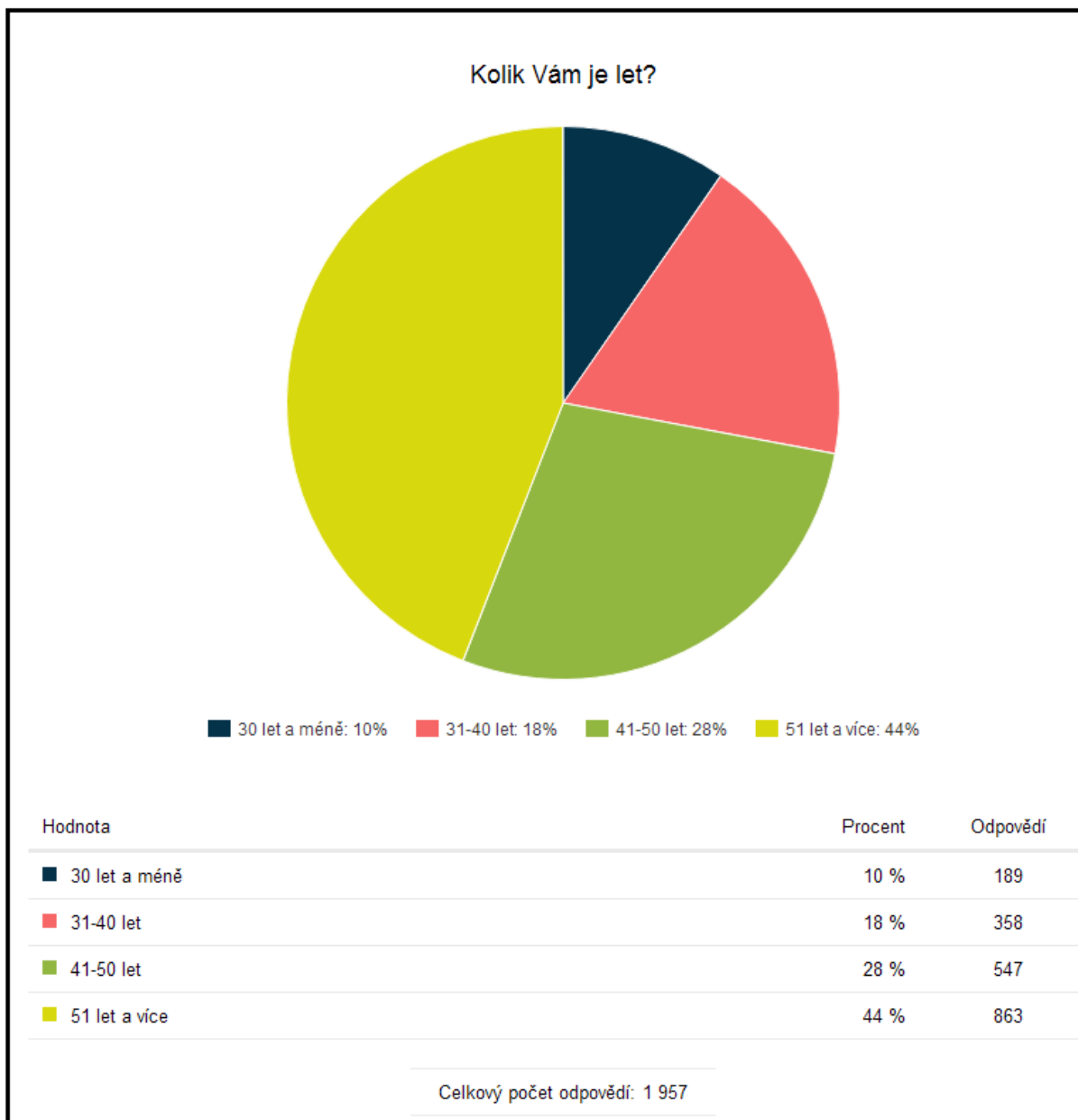
Respondenty dotazníkového šetření byli pedagogové ze základních a středních škol ze všech krajů České republiky. Charakteristice respondentů byly věnovány otázky č. 1 až č. 5. V těchto otázkách dotazník zjišťoval pohlaví a věk respondentů, délku jejich pedagogické praxe, typ školy, na kterém převážně působí, a kraj, v němž působí. Pohlaví respondentů bylo převážně ženské (74 % ze všech respondentů), což souvisí s celkově větším počtem žen působících ve školství. Podíl mužů v českém regionálním školství v prvním pololetí roku 2016 činil 17,1 % (Genderová problematika zaměstnanců ve školství, 2016), data získaná dotazníkovým šetřením tomuto číslu odpovídají. Obdobně odráží výsledky dotazníku i věkovou strukturu učitelů podle statistiky MŠMT. Ta uvádí, že největší podíl učitelů (bez vedoucích pracovníků) v českém školství tvoří věková skupina mezi 46 a 55 lety (34,7 % učitelů). S klesajícím věkem klesá i procentuální podíl v českém školství. Tento fakt odráží i výsledky dotazníku. Největší podíl respondentů tvoří věková skupina 51 a více let (44 % z celkového počtu), s klesajícím věkem klesá i počet respondentů v dané věkové skupině. Celkem 55 % respondentů uvedlo, že jejich délka praxe ve školství je více než 21 let, výsledky tedy naznačují, že převažují profesně zkušené pedagogové. Celkem 60 % respondentů působí převážně na základní škole, což přirozeně odráží větší absolutní počet základních škol v České republice oproti školám středním. Počty respondentů z jednotlivých krajů jsou v zásadě vyrovnané, nejnižší počet respondentů působí ve Zlínském kraji (54 respondentů), nejvyšší počet respondentů působí v Hlavním městě Praha (311 respondentů). I v případě krajů s nižší návratností poskytl dotazník několik desítek výsledků, autorka práce tedy považuje jeho výpovědní hodnotu za dobrou. Podrobné výsledky spolu s grafickým znázorněním jsou k dispozici níže.

Graf 1: Pohlaví respondentů



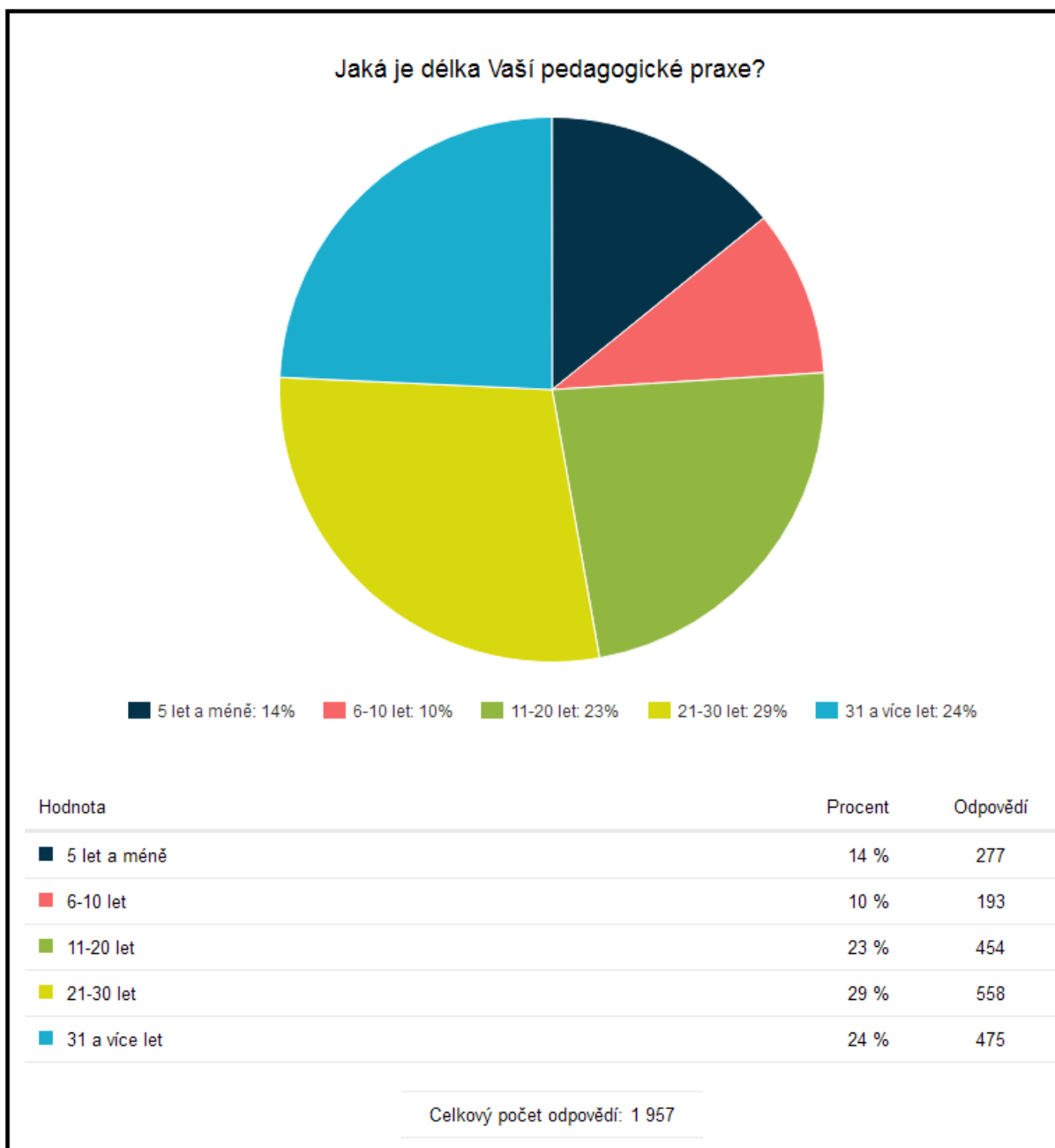
Z celkového počtu respondentů se zúčastnilo celkem 1447 žen (74 %) a 510 mužů (26 %).

Graf 2: Věk respondentů



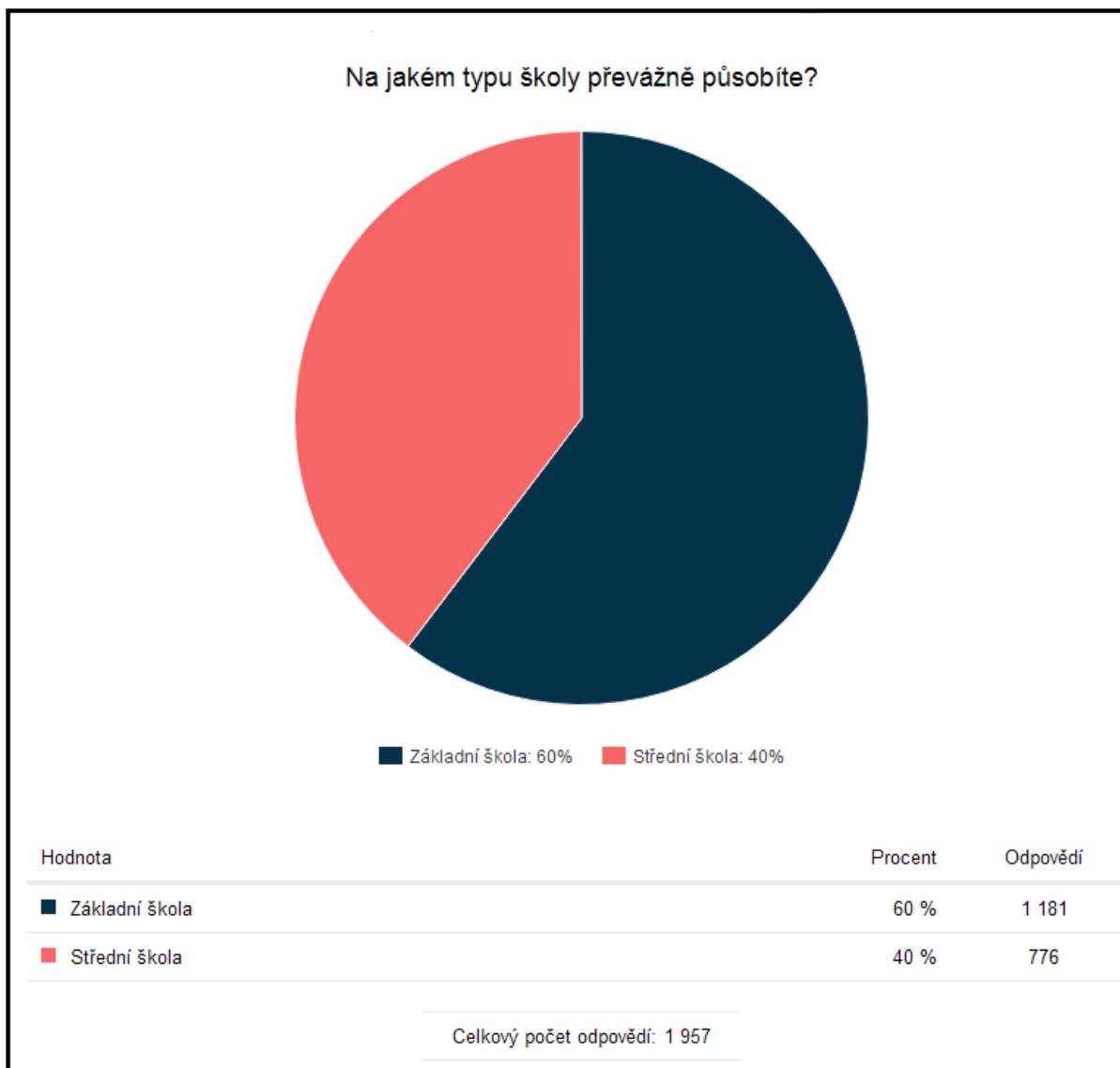
Z celkového počtu 1957 respondentů se průzkumu zúčastnilo celkem 189 respondentů (10 %) mladších 30 let, celkem 358 respondentů (18 %) ve věku mezi 31 a 40, celkem 547 respondentů (28 %) ve věku mezi 41 a 50 lety a celkem 863 respondentů (44 %) starších 51 let.

Graf 3: Délka pedagogické praxe respondentů



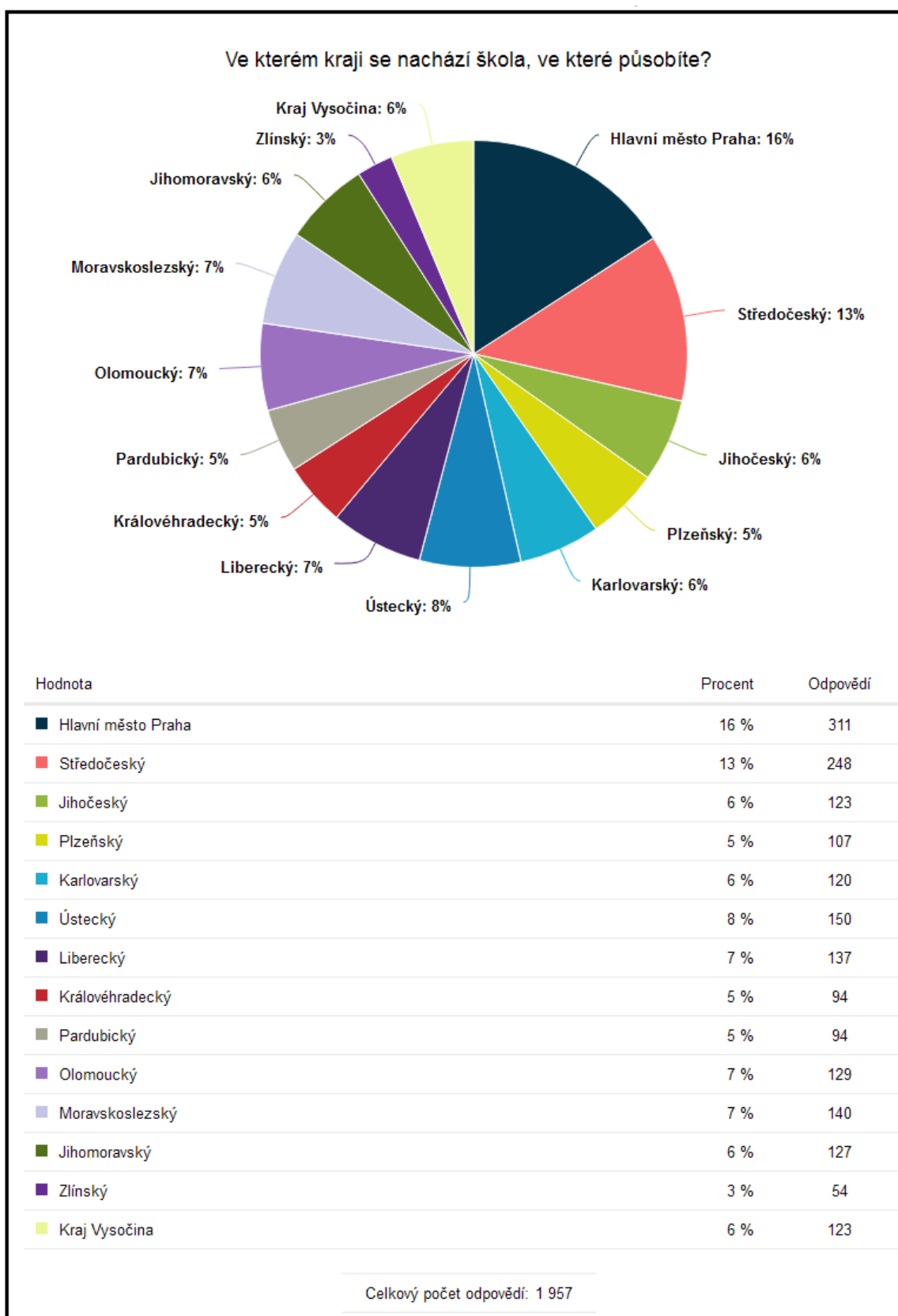
Z celkového počtu 1957 respondentů uvedlo 277 (14 %) délku své pedagogické praxe jako kratší než 5 let, celkem 193 respondentů (10 %) uvedlo délku své praxe v rozmezí 6 až 10 let, celkem 454 respondentů (23 %) uvedlo délku své praxe ve školství mezi 11 a 20 lety, celkem 558 respondentů (29%) uvedlo délku své praxe v rozmezí 21 až 30 let, celkem 475 (24%) respondentů uvedlo délku své pedagogické praxe jako více než 31 let.

Graf 4: Typ školy, na němž respondent působí



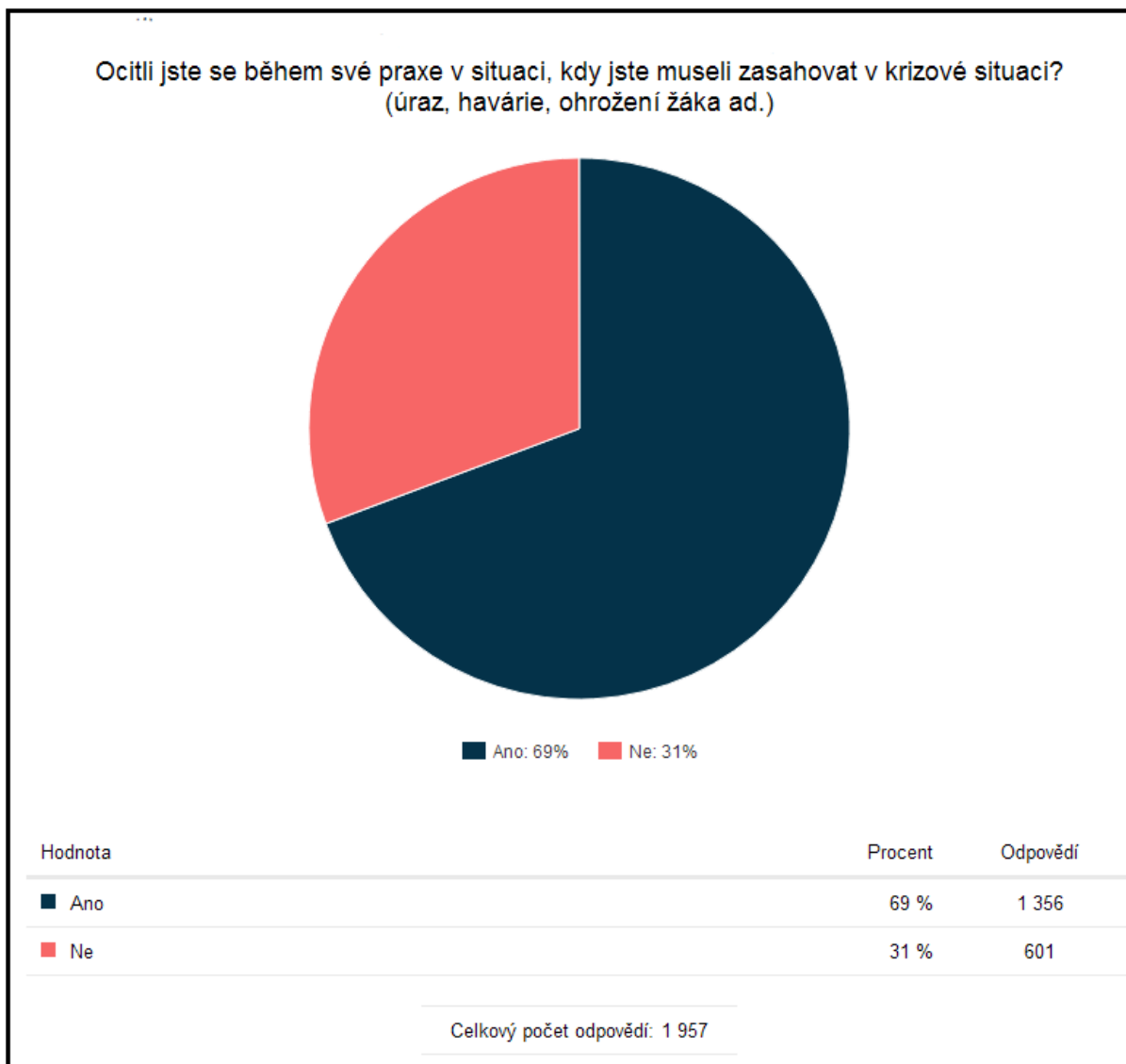
Z celkového počtu 1957 respondentů uvedlo 1181 (60 %) jako své působiště převážně základní školu, celkem 776 respondentů (40 %) působí převážně na střední škole.

Graf 5: Kraj, v němž respondenti působí



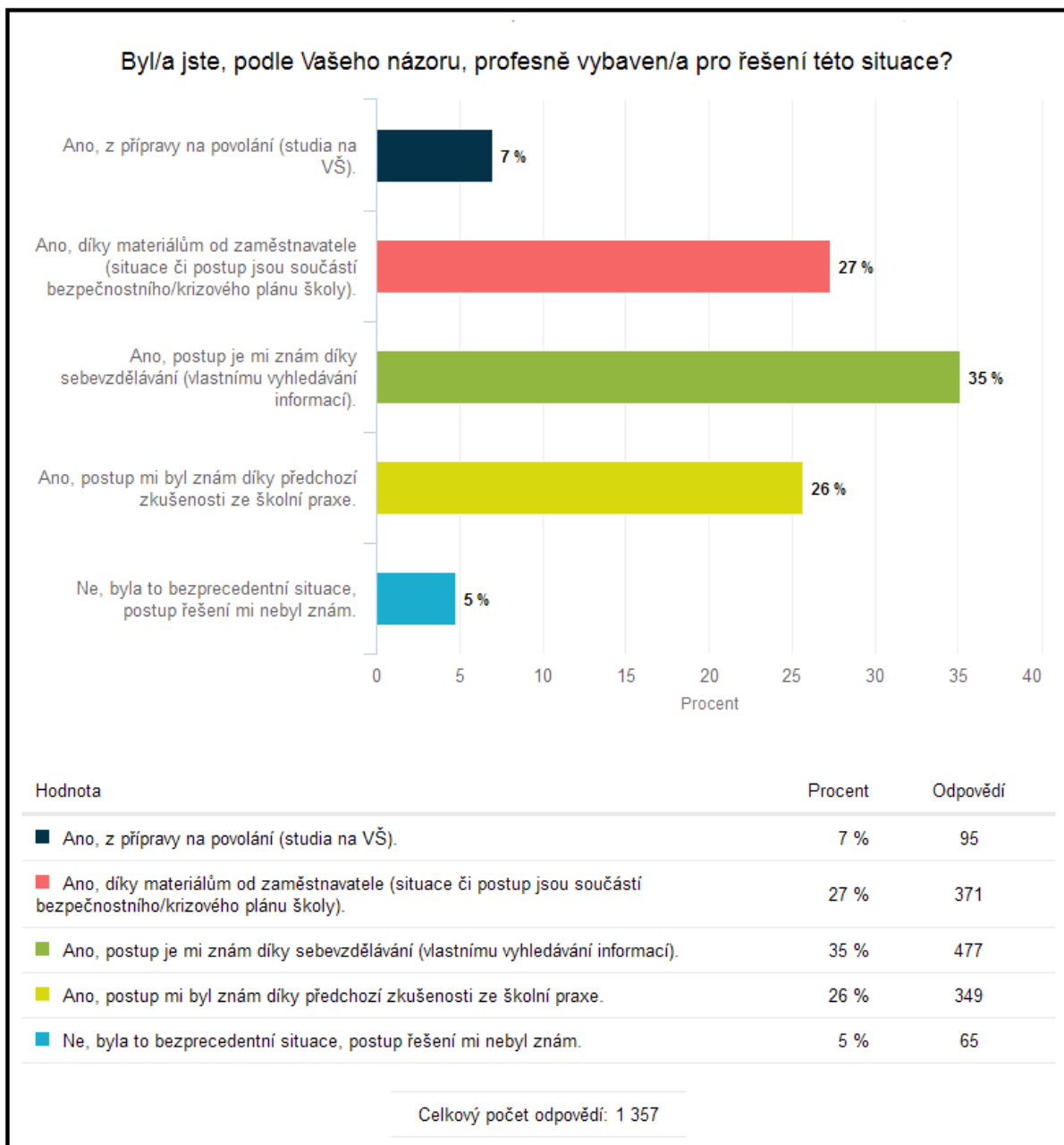
Z celkového počtu 1957 respondentů působí celkem 311 (16 %) na školách v Hlavním městě Praha, celkem 248 respondentů (13 %) působí na školách ve Středočeském kraji, celkem 123 respondentů (6 %) působí na školách v Jihočeském kraji, celkem 107 respondentů (5 %) působí na školách v Plzeňském kraji, celkem 120 respondentů (6 %) působí v Karlovarském kraji, celkový počet 150 respondentů (8 %) působí v Ústeckém kraji, celkem 137 respondentů (7 %) působí na školách v Libereckém kraji, celkem 94 respondentů (5 %) působí v Královéhradeckém kraji, celkem 94 respondentů (5 %) působí v Pardubickém kraji, celkem 129 respondentů (7 %) působí v Olomouckém kraji, celkem 140 respondentů (7 %) působí v Moravskoslezském kraji, celkem 127 respondentů (6%) působí v Jihomoravském kraji, celkem 54 respondentů (3 %) působí v Zlínském kraji a celkem 123 respondentů (6 %) působí v Kraji Vysočina.

Graf 6: Zkušenost respondentů s krizovou situací ve škole



Z celkového počtu 1957 respondentů se 1356 (69 %) v průběhu své pedagogické praxe již setkala s krizovou situací ve škole. Celkem 601 respondentů (31 %) nemá přímou zkušenost s krizovou situací z vlastní pedagogické praxe. Jako příklad krizové situace byl u této otázky uveden úraz žáka, havárie ve škole či mimo školu či jiné ohrožení žáků a další.

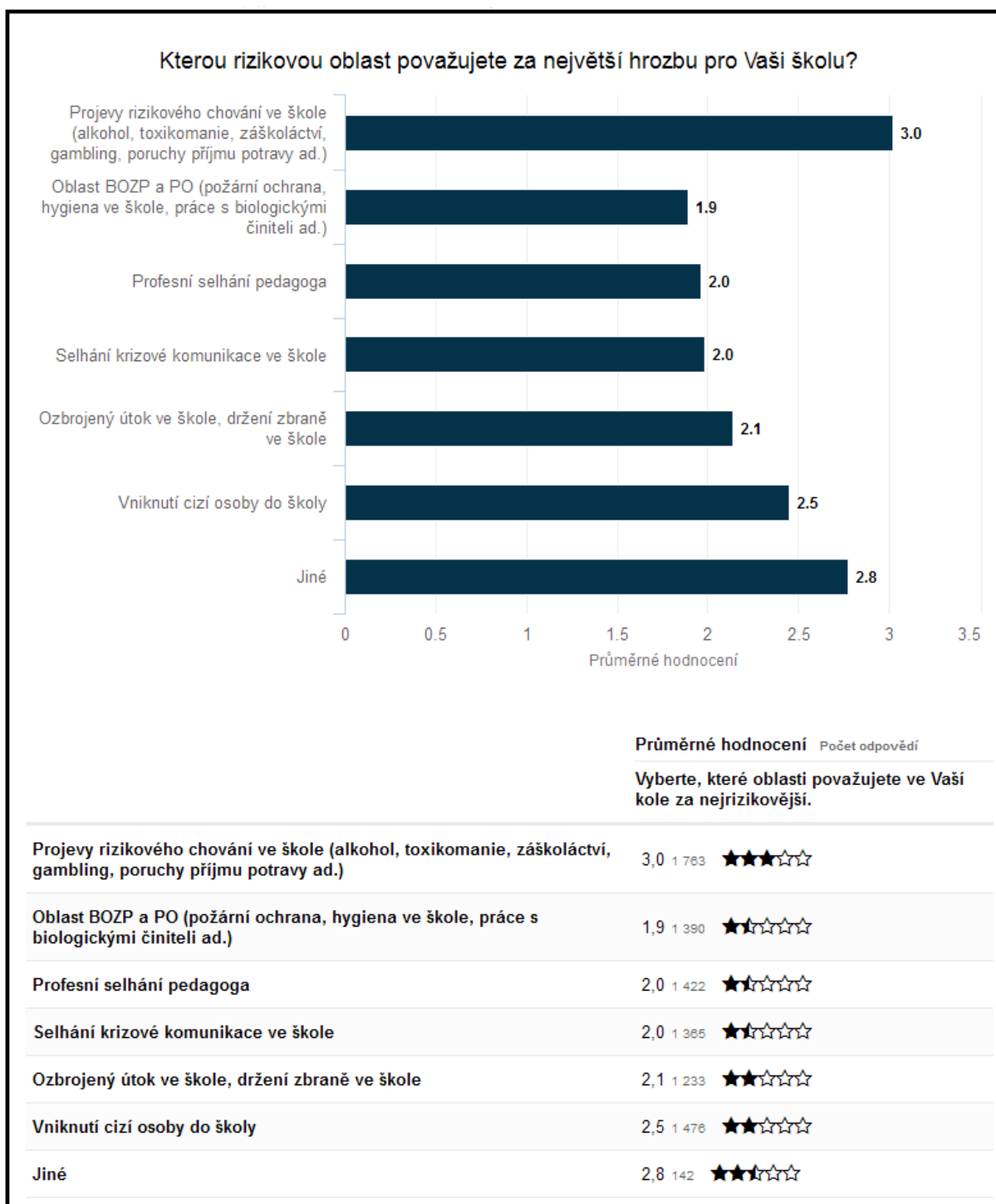
Graf 7: Zhodnocení profesní připravenosti pedagoga na krizovou situaci



Z celkového počtu 1357 respondentů, kteří odpověděli na předchozí otázku č. 6 kladně, tedy setkali se v průběhu své praxe s krizovou situací, celkem 95 respondentů (7 %) bylo připraveno na řešení nastalé situace díky přípravě na povolání, tedy díky studiu na vysoké škole. Celkem 371 respondentů (27 %) bylo na krizovou situaci připraveno díky materiálům od zaměstnavatele, především díky bezpečnostnímu či krizovému plánu školy. Celkem 477 respondentů (35 %) uvedlo, že potřebné informace k řešení nastalé krizové situace měli díky samostudiu. Celkem 349 respondentů (26 %) uvedlo, že postup pro řešení dané krizové

situace znali díky předchozí zkušenosti ze své pedagogické praxe. V případě 65 respondentů (5 %) se jednalo o bezprecedentní krizovou situaci, k jejímuž řešení nebyl pedagog profesně vybaven.

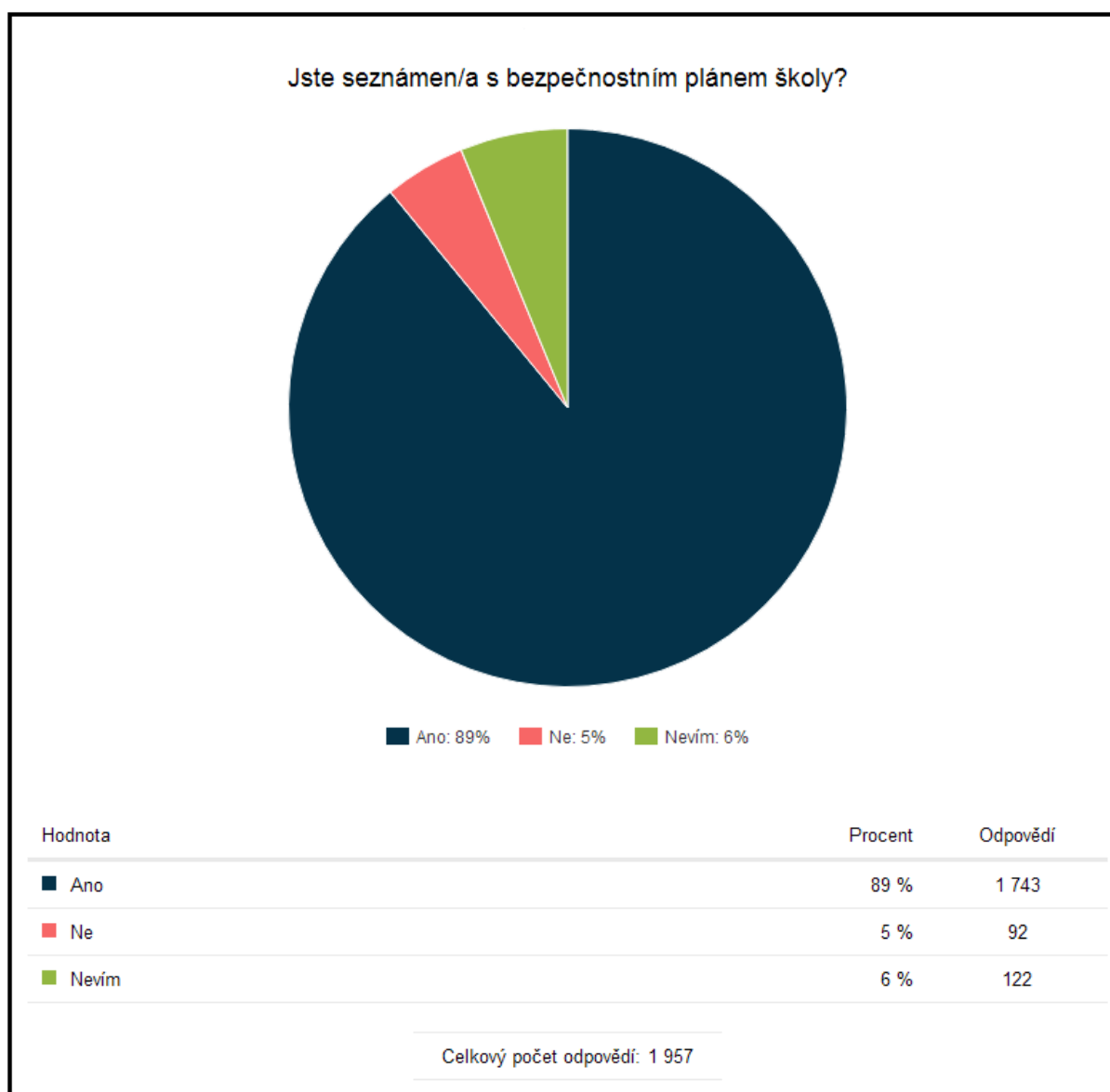
Graf 8: Subjektivní názor respondentů na závažnost hrozeb pro jejich školu



Otázka č. 8 nabídla respondentům škálu pro zhodnocení potenciálních hrozeb pro jejich školu. Respondenti měli možnost vybrat si ze škály od 0 do 5, kde přiřazení hodnoty 0 znamenalo, že danou oblast vůbec nepovažují za hrozbu pro školu a hodnotu 5 považují za vážnou hrozbu pro školu. Z celkového počtu 1763 respondentů, kteří považují za hrozbu pro svou školu projevy rizikového chování (například alkohol, toxikomani, záškoláctví, gambling, poruchy příjmu potravy a další), je průměrné hodnocení závažnosti této hrozby 3,0. Z celkem 1390 respondentů, kteří považují za hrozbu oblast bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a oblast požární ochrany (požární ochrana, hygiena ve škole, nakládání s biologickými činiteli a další), je průměrné hodnocení závažnosti hrozby 1,9. Z celkového počtu 1422 respondentů, kteří považují za hrozbu pro svoji školu profesní selhání pedagoga, je průměrné hodnocení závažnosti hrozby 2,0. Z celkového počtu 1365 respondentů, kteří považují za hrozbu ve škole selhání krizové komunikace, je průměrné hodnocení závažnosti této hrozby 2,0. Z celkového počtu 1233 respondentů, kteří považují za hrozbu pro svou školu ozbrojený útok ve škole, je průměrné hodnocení závažnosti hrozby 2,1. Z celkového počtu 1476 respondentů, kteří vnímají jako hrozbu pro svoji školu vniknutí cizí osoby do školy, je průměrné hodnocení závažnosti hrozby 2,5. V poslední kategorii hrozeb označené jako jiné měli respondenti možnost vyplnit další hrozby, které nejsou výše zmíněny, z celkového počtu 142 respondentů, kteří vnímají ve svojí škole jiné potenciální hrozby, většina otevřenou část otázky nevyplnila, průměrnou závažnost těchto hrozeb zhodnotili jako 2,8.

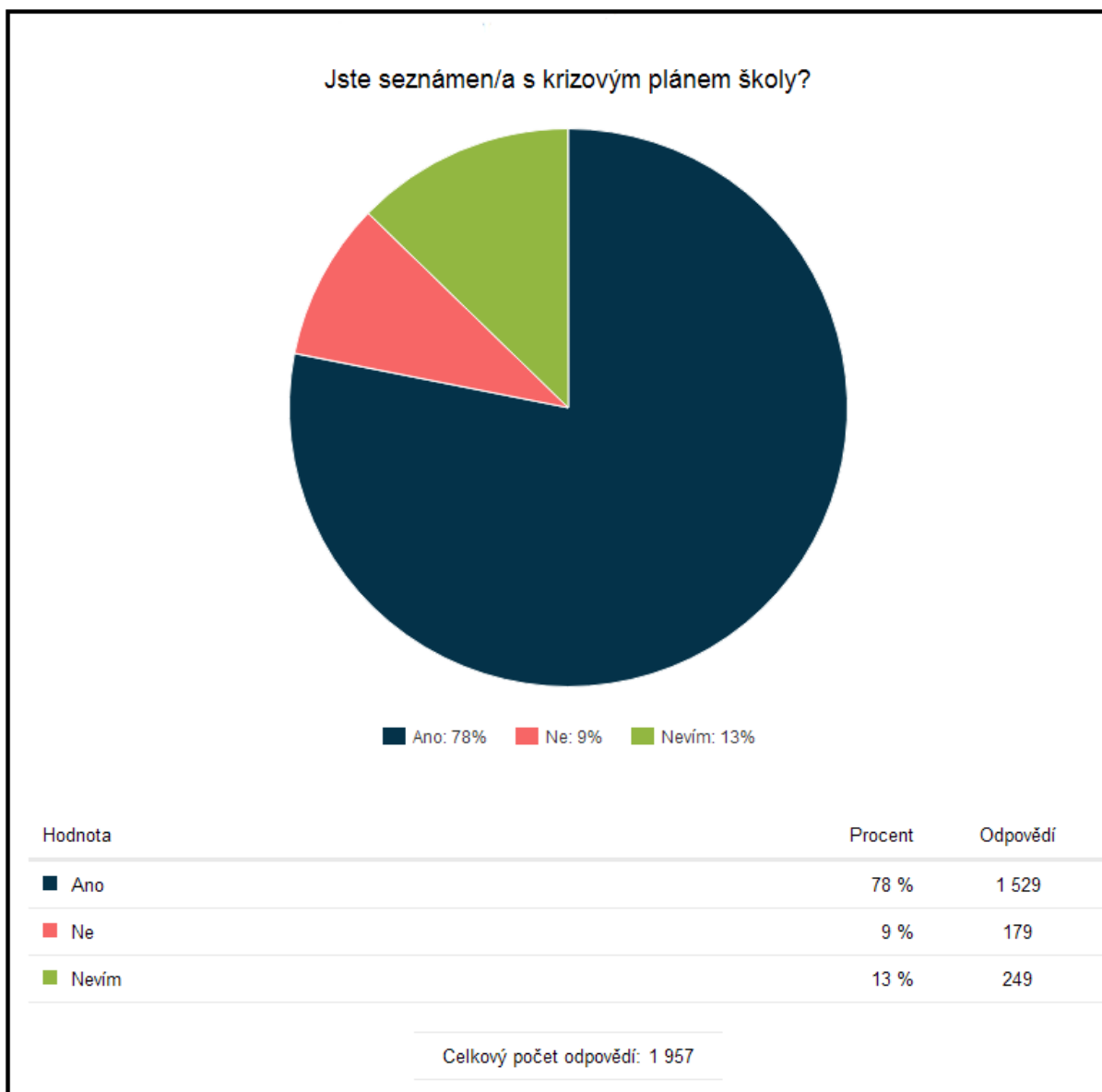
Ti, kteří vyplnili otevřenou část otázky, zmiňovali jako další hrozby „smrt“, u této odpovědi však nebylo specifikováno, zda se jednalo o smrt žáka, pedagoga či další osoby, případně zda k úmrtí došlo z důvodů selhání v některé z ostatních jmenovaných oblastí. Další odpovědí byla „agresivita žáků“, nebylo však specifikováno, zda se jednalo o agresivitu vůči ostatním žákům či vůči učitelům. Stejně tak není z odpovědi zřejmé, zda by se agresivita či násilné chování žáků nedalo zahrnout do projevů rizikového chování například jako šikana. Další zmíněnou situací bylo „náhlé zhoršení zdravotního stavu žáka“, konkrétně byly zmíněny symptomy diabetu. Zde je nutné zmínit význam znalosti předlékařské první pomoci jako součásti bezpečnostní gramotnosti pedagoga.

Graf 9: Znalost bezpečnostního plánu školy



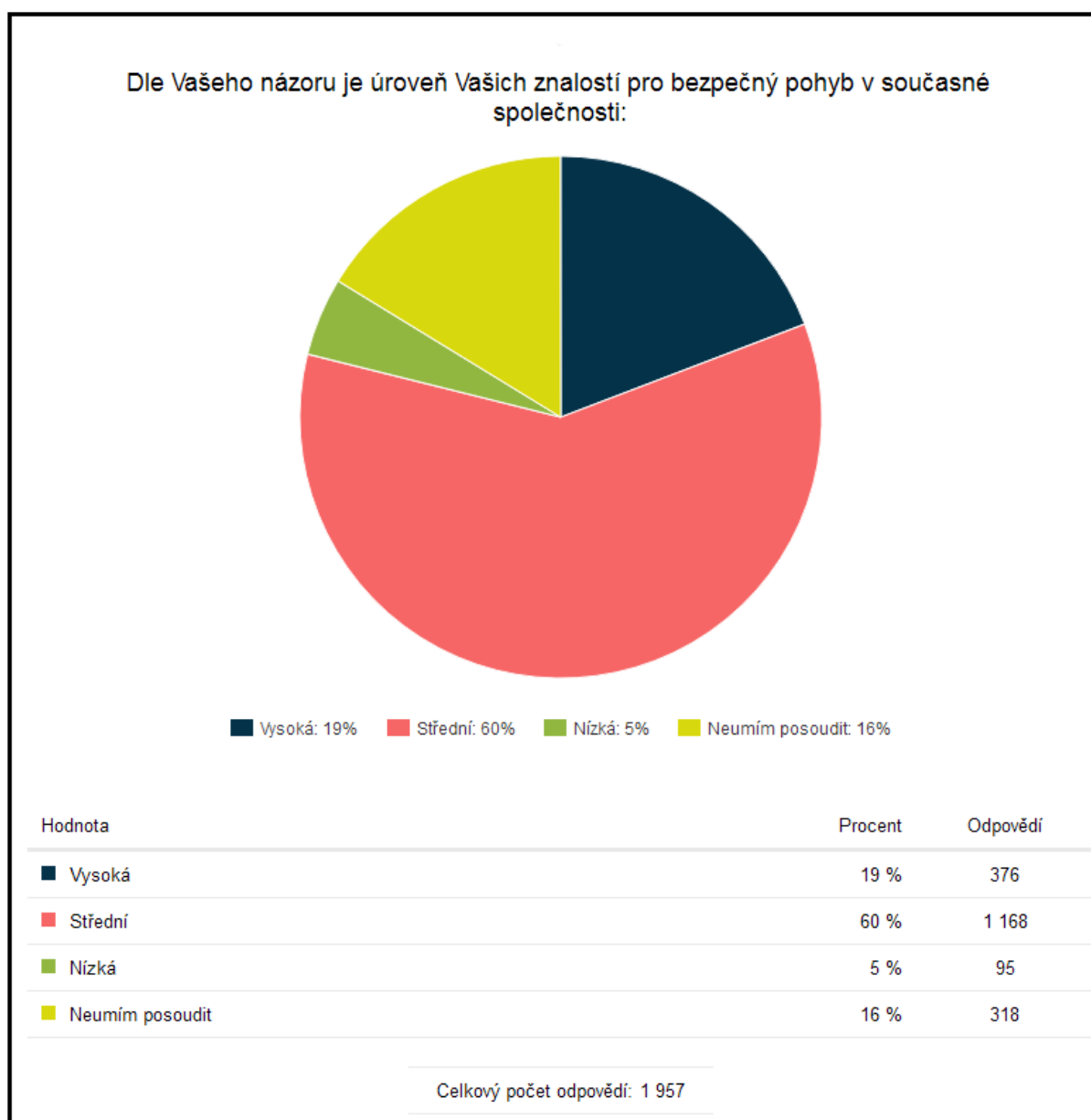
Z celkového počtu 1957 respondentů odpovědělo celkem 1743 respondentů (89 %), že jsou seznámeni s bezpečnostním plánem školy, na které působí. Celkem 92 respondentů (5 %) odpovědělo, že nejsou obeznámeni s bezpečnostním plánem školy, na které působí. Celkem 122 respondentů (6 %) odpovědělo, že nevědí, zda jsou s bezpečnostním plánem školy obeznámeni.

Graf 10: Znalost krizového plánu školy



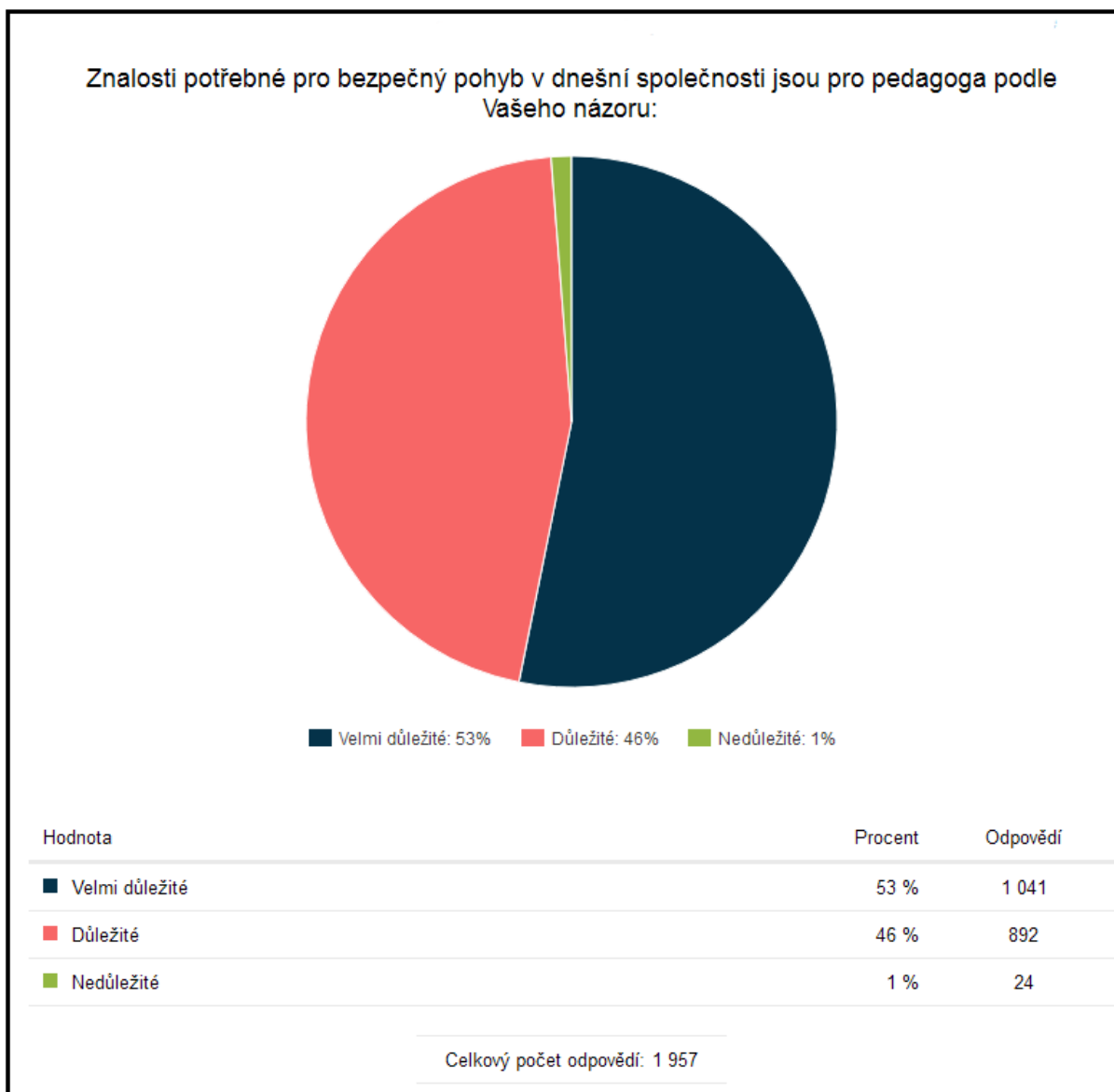
Z celkového počtu 1957 respondentů odpovědělo celkem 1529 respondentů (78 %), že jsou seznámeni s bezpečnostním plánem školy, na které působí. Celkem 179 respondentů (9 %) odpovědělo, že nejsou obeznámeni s bezpečnostním plánem školy, na které působí. Celkem 249 respondentů (13 %) odpovědělo, že nevědí, zda jsou s bezpečnostním plánem školy obeznámeni.

Graf 11: Subjektivní zhodnocení úrovně vlastní bezpečnostní gramotnosti respondentů



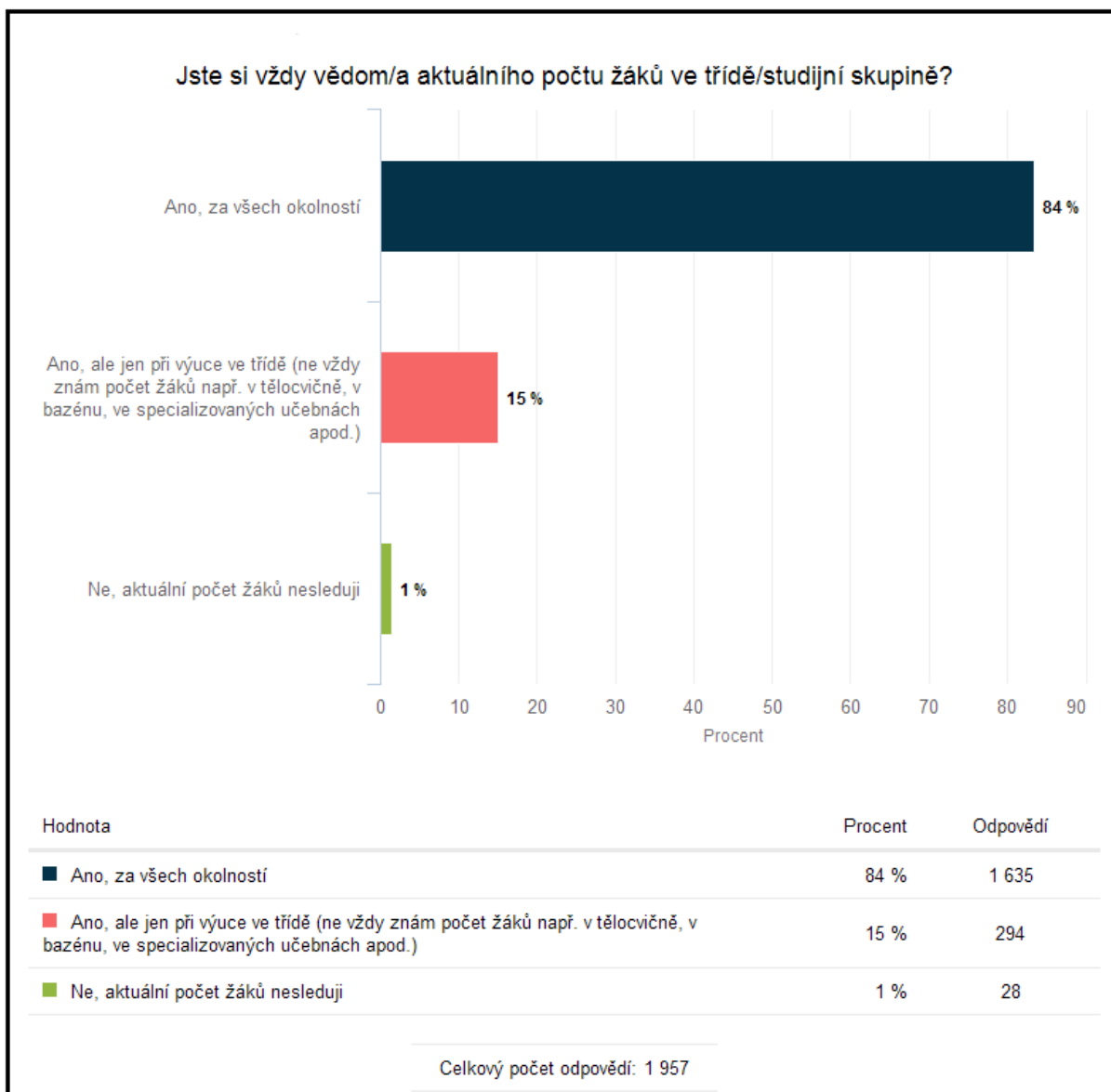
Z celkového počtu 1957 respondentů zhodnotilo celkem 376 (19 %) úroveň svých znalostí pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti jako vysokou, celkem 1168 respondentů (60 %) vyhodnotilo úroveň svých znalostí pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti jako střední, celkem 95 respondentů (5 %) vyhodnotilo úroveň svých znalostí pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti jako nízkou, celkem 318 respondentů (16 %) neumí úroveň svých znalostí pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti zhodnotit.

Graf 12: Subjektivní zhodnocení významu bezpečnostních znalostí pro pedagoga



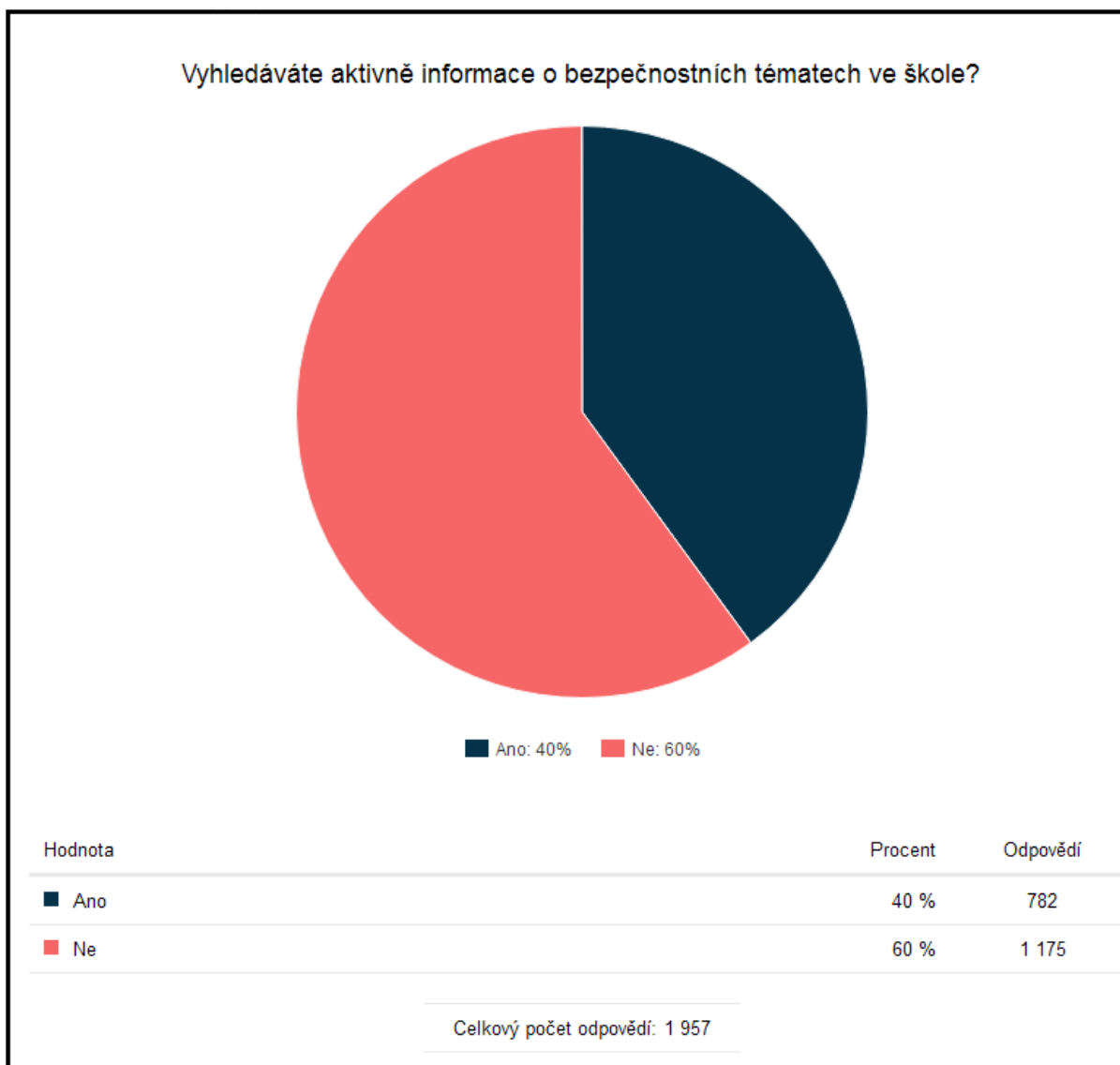
Z celkového počtu 1957 respondentů zhodnotilo 1041 (53 %) znalosti pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti pro pedagoga jako velmi důležité. Celkem 892 respondentů (46 %) zhodnotilo znalosti potřebné pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti pro pedagoga jako důležité. Celkem 24 respondentů (1 %) zhodnotilo znalosti pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti pro pedagoga jako nedůležité.

Graf 13: Přehled pedagoga o aktuálním počtu žáků ve třídě či studijní skupině



Z celkového počtu 1957 respondentů odpovědělo celkem 1635 (84 %), že si jsou vždy a za všech okolností vědomi počtu žáků přítomných ve své třídě či studijní skupině. Celkem 294 respondentů (15 %) odpovědělo, že si jsou ve výuce ve třídě vědomi počtu žáků, nesledují však počet žáků ve třídě či studijní skupině mimo ni, například v tělocvičně, bazénu či specializovaných učebnách. Celkem 28 respondentů (1 %) aktuální počet žáků ve třídě či studijní skupině vůbec nesleduje.

Graf 14: Sebevzdělávání pedagogů v bezpečnostních tématech



Z celkového počtu 1957 respondentů uvedlo celkem 782 respondentů (40 %), že si sami vyhledávají informace o bezpečnostních tématech. Celkem 1175 respondentů (60 %) uvedlo, že sami nevyhledávají informace související s bezpečností ve škole.

3.3. Diskuse a komparace dat

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit názory pedagogů na bezpečnostní gramotnost a ověřit základní znalosti z oblasti bezpečnosti ve škole. Následující text je věnován vybraným souvislostem v odpovědích získaných dotazníkovým šetřením a komparaci dat.

Dílčí cíl č. 1.: Zjistit, zda museli dotazovaní pedagogové v průběhu své praxe intervenovat v krizové situaci ve škole.

Předpoklad č. 1: Předpokládám, že alespoň 30 % všech respondentů muselo v průběhu své praxe intervenovat v krizové situaci ve škole.

Předpokladu č. 1 odpovídaly otázky č. 6, 7 a 8. Otázka č. 6 byla povinná pro všechny respondenty a tázala se jich, zda se v průběhu své pedagogické praxe již setkali s krizovou situací. Jako příklad byly uvedeny především vnitřní bezpečnostní hrozby a krizové situace, uveden byl úraz, havárie, ohrožení žáka a další. Celkem 69 % respondentů se v průběhu své pedagogické praxe s krizovou situací již setkalo. Z těchto 1356 pedagogů působí celkem 842 převážně na základní škole a 514 na střední škole. Vzhledem k celkovému počtu respondentů ze základních škol (1181 pedagogů) se setkalo s krizovou situací 71 % pedagogů ze základních škol. Z respondentů převážně působících na středních školách (776 pedagogů) se s krizovou situací setkalo 66 %. Z dotazníkového šetření tedy usuzujeme, že se s krizovými situacemi vzniklými z vnitřních bezpečnostních hrozeb setkávají častěji pedagogové působící na základních školách.

Při zkoumání, jak souvisí zkušenost s krizovou situací s délkou pedagogické praxe, pomůže tabulka č. 6.

Tabulka 6: Korelace mezi délkou pedagogické praxe a počtem respondentů, kteří se s krizovou situací ve škole nikdy neseťkali

Délka pedagogické praxe respondent	Počet respondentů, kteří nemají zkušenost s krizovou situací (procentuální podíl respondentů v dané kategorii)
5 a méně let praxe	164 respondentů (27 %)

6-10 let praxe	76 respondentů (13 %)
11-20 let praxe	133 respondentů (22 %)
21-30 let praxe	124 respondentů (21 %)
31 a více let praxe	104 respondentů (17 %)

Z celkem 601 respondentů, kteří uvedli, že se s krizovou situací nikdy během své praxe neseťkali, celkem 164 respondentů (27 %) vykázalo délku praxe jako pět let a méně. Celkem 76 respondentů (13 %) má za sebou šest až deset let praxe, celkem 133 respondentů (22 %) má za sebou praxi ve školství v délce jedenáct až dvacet let, celkem 124 respondentů (21 %) vykázalo délku praxe jako jednadvacet až třicet let, celkem 104 respondentů (17 %) má za sebou délku praxe ve školství jednatřicet až více let. Není tedy možné tvrdit, že začínající učitelé se s krizovými a bezpečnost narušujícími situacemi setkávají výrazně častěji než zkušení pedagogové, respektive že počet učitelů, kteří se s krizovou situací nikdy neseťkali, nepřímě úměrně klesá s rostoucí délkou praxe. Počet pedagogů, kteří nemají zkušenosti s krizovou situací, je sice podle výsledků dotazníkového šetření nejvyšší u pedagogů s nejkratší délkou praxe, ostatní kategorie však nevykazují setrvalý pokles počtu pedagogů bez této zkušenosti ani řádově významný pokles s rostoucí délkou praxe.

Z celkového počtu 1356 respondentů, kteří mají zkušenosti s krizovou situací, ukazuje absolutní počet i procentuální počet z celkového počtu respondentů v každém z krajů České republiky následující tabulka.

Tabulka 7: Korelace mezi počtem pedagogů, kteří mají zkušenost s krizovou situací, a krajem, v němž působí

Kraj	Počet respondentů, kteří mají zkušenost s krizovou situací (procentuální podíl ze všech respondentů z daného kraje)
Hlavní město Praha	203 respondentů (65 %)
Středočeský	184 respondentů (74 %)
Jihočeský	83 respondentů (67 %)

Plzeňský	70 respondentů (65 %)
Karlovarský	76 respondentů (63 %)
Ústecký	113 respondentů (75 %)
Liberecký	101 respondentů (74 %)
Královéhradecký	74 respondentů (79 %)
Pardubický	64 respondentů (68 %)
Olomoucký	88 respondentů (68 %)
Moravskoslezský	103 respondentů (74 %)
Jihomoravský	73 respondentů (57 %)
Zlínský	34 respondentů (63 %)
Vysočina	90 respondentů (73 %)

Procentuální zastoupení učitelů, kteří mají zkušenost s krizovou situací ve škole podle kraje, v němž působí, ukazuje, že nejnižší zastoupení je v kraji Jihomoravském (57 %), nejvyšší zastoupení bylo zaznamenáno v kraji Královéhradeckém (79 %). Kromě rozdílu 22 % mezi Jihomoravským a Královéhradeckým krajem však nevykázali respondenti v žádném kraji významnější, řádový rozdíl ve zkušenosti pedagogů s krizovou situací ve škole. Incidence kontaktu pedagogů s krizovými situacemi ve škole je tedy řádově stejnoměrně rozprostřena ve všech krajích České republiky.

Otázka č. 7 se zobrazila jako povinná pouze těm respondentům, kteří odpověděli na otázku č. 6 kladně, tedy měli zkušenost s krizovou situací ve škole. V otázce č. 7 respondenti vybírali z daných možností, zda byli na řešení krizové situace, se kterou se ve škole setkali, náležitě připraveni. Celkem 5 % všech respondentů uvedlo, že situace, se kterou se setkali, byla bezprecedentní, a neznali postup pro řešení této situace z předchozí praxe, přípravy na povolání, dalšího vzdělávání ani přípravy zajištěné zaměstnavatelem. Z celkem 1292 pedagogů, kteří znali postup pro krizovou situaci, s níž se ve škole setkali, tvořil největší podíl těch, kteří znali postup díky sebevzdělávání (vlastnímu vyhledávání informací), krizovou situaci díky znalostem získaným sebevzděláváním vyřešilo celkem 477

respondentů (35 % ze všech, kteří uvedli, že znali postup pro řešení nastalé krizové situace). Zároveň ale na otázku číslo 14, která se dotazovala pedagogů, zda si sami vyhledávají informace o bezpečnosti ve škole, odpovědělo z výše zmíněných 477 respondentů kladně pouze 220 (46 % respondentů, kteří v otázce číslo 7 zvolili sebevzdělávání jako zdroj svých znalostí o postupu nastalé krizové situace). Možností, proč tento rozpor vznikl, je, že se respondenti v minulosti sami vzdělali ve vybraných tématech, ale aktuálně se sebevzdělávání v bezpečnostní oblasti nevěnují, tedy neaktualizují své znalosti, případně se nevěnují sebevzdělávání v bezpečnostních tématech pravidelně, proto v otázce číslo 14 odpověděli záporně.

Druhou největší položku v otázce číslo tvořili pedagogové, kteří znali postup pro krizovou situaci, s níž se setkali, díky materiálům od zaměstnavatele (jmenovitě díky bezpečnostnímu a krizovému plánu školy). Z celkem 371 respondentů (29 % ze všech, kteří uvedli, že znali postup pro řešení nastalé krizové situace), kteří zvolili tuto odpověď v otázce č. 7, celkem 356 odpovědělo kladně i na otázku č. 9, která zjišťovala, zda jsou pedagogové obeznámeni s bezpečnostním plánem školy. Celkem 322 respondentů z výše uvedené skupiny 371 respondentů zároveň odpovědělo kladně na otázku č. 10, která zjišťovala, zda jsou pedagogové obeznámeni s krizovým plánem školy. Statistika tedy uvádí, že 96 % respondentů, kteří znali postup pro nastalou krizovou situaci díky materiálům od zaměstnavatele, zároveň potvrdilo svoji aktuální znalost bezpečnostního plánu školy, a 87 % respondentů, kteří znali postup pro nastalou krizovou situaci díky materiálům od zaměstnavatele, zároveň potvrdilo svoji aktuální znalost krizového plánu školy.

Třetí nejpočetnější skupinu z pedagogů, kteří znali postup pro případ krizové situace, se kterou se ve škole setkali, tvoří 349 pedagogů (27 % ze všech, kteří uvedli, že znali postup pro řešení nastalé krizové situace), kteří uvedli, že potřebné znalosti získali z předchozí školní praxe. Zde je třeba podotknout, že počet respondentů, kteří krizovou situaci ve škole řešili díky předchozí praxi, prudce roste se zvyšující se délkou pedagogické praxe.

Tabulka 8: Korelace počtu pedagogů, kteří získali znalosti potřebné k řešení krizové situace ve škole z předchozí pedagogické praxe, a délky jejich praxe ve školství

Délka pedagogické praxe	Počet pedagogů, kteří znali postup pro řešení krizové situace z předchozí pedagogické praxe (procentuální počet z celkem 349 pedagogů, kteří zvolili tuto odpověď)
5 a méně let	10 respondentů (3 %)
6-10 let	25 respondentů (7 %)
11-20 let	70 respondentů (20 %)
21-30 let	127 respondentů (36 %)
31 a více let	117 respondentů (34 %)

Tabulka č. 8 potvrzuje, že pedagogové s delší praxí ve školství se dle vlastního názoru při řešení krizových situací ve škole častěji spoléhají na své předchozí zkušenosti z praxe. Součet procentuálních zastoupení skupin od 21 do 31 a více let praxe tvoří dohromady 70 % respondentů, kteří uvedli, že postup řešení znali díky předchozí zkušenosti.

Poslední skupinu respondentů na otázku č. 7 tvoří celkem 95 pedagogů (7 % ze všech, kteří uvedli, že znali postup pro řešení nastalé krizové situace), kteří znali postup pro řešení krizové situace ve škole díky přípravě na povolání (studiu na VŠ). I pro srovnání uvádíme korelaci mezi délkou pedagogické praxe a původem znalostí uvedenými respondenty.

Tabulka 9: Korelace počtu pedagogů, kteří získali znalosti potřebné k řešení krizové situace při přípravě na povolání, a jejich délka praxe ve školství

Délka pedagogické praxe	Počet pedagogů, kteří znali postup pro řešení krizové situace z přípravy na povolání (procentuální podíl z celkem 95 pedagogů, kteří zvolili tuto odpověď)
5 a méně let	13 respondentů (14 %)
6-10 let	12 respondentů (13 %)
11-20 let	17 respondentů (18 %)
21-30 let	24 respondentů (25 %)
31 a více let	29 respondentů (30 %)

Na základě údajů uvedených v tabulce č. 9 tedy nemůžeme usuzovat, že by pedagogové, kteří ukončili přípravu na povolání v nedávné době, respektive vykazují kratší praxi v oboru, uváděli jako zdroj svých znalostí pro řešení nastalých krizových situací ve škole studium na vysoké škole častěji než jejich profesně zkušenější kolegové. Začínající učitelé s délkou praxe 5 let a méně nejčastěji uváděli jako zdroj znalostí pro postup při řešení krizové situace, s níž se setkali, sebevzdělávání a vlastní vyhledávání informací (46 pedagogů s délkou praxe 5 let a méně, tedy 40 % ze všech pedagogů, kteří uvedli tuto délku praxe).

Otázka č. 9 dala respondentům možnost vyjádřit, které oblasti bezpečnostních hrozeb pro školu považují za nejrizikovější. Otázka byla povinná a respondenti měli možnost každou z nabízených oblastí zhodnotit na škále 0-5, přičemž pokyny respondenty instruovaly k tomu, aby nulovou hodnotou označili tu oblast hrozeb, kterou vůbec ve své škole za rizikovou nepovažují, a dále hodnotou od jedné do pěti označili oblasti, které jako

rizikové vnímají, přičemž hodnota pět představovala největší míru rizika vnímaného pedagogem.

Největší počet respondentů (celkem 1763, tedy 90 % ze všech respondentů) považuje za rizikovou oblast pro svoji školu hrozby související s projevy rizikového chování. Průměrné hodnocení na škále jedna až pět je podle respondentů 3,0. Ze všech oblastí bezpečnostních hrozeb tedy projevy rizikového chování označilo nejvíce pedagogů a zároveň má ze všech odpovědí nejvyšší skóre. Z výsledků dotazníkového šetření tedy vyplývá, že projevy rizikového chování považují pedagogové za významné ohrožení pro své školy. V kontextu výsledků průzkumu musíme podotknout, že metodické dokumenty MŠMT tento stav odrážejí. Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MŠMT-21149/2016) a Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28) řeší právě oblasti, které samotní pedagogové vnímají jako hrozbu pro školu.

Druhou nejpočetnější oblastí, kterou považují respondenti za hrozbu pro školu, jsou rizika spojená s vniknutím cizí osoby do školy. Vniknutí cizí osoby považuje za hrozbu pro školu celkem 1476 respondentů (75 % ze všech respondentů). Průměrné hodnocení závažnosti hrozby je podle pedagogů 2,5. Obdobně jako u předešlé možnosti i zde můžeme konstatovat, že na základě výsledků průzkumu odráží bezpečnostní politika MŠMT názory pedagogů na nejvýznamnější hrozby pro školu. Tuto tematiku řeší Metodické doporučení k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – Minimální standard bezpečnosti (č.j.: MSMT-1981/2015-1).

Třetí oblastí, která byla pedagogy nejčastěji považována za rizikovou, je profesní selhání pedagoga. Celkem tuto možnost považuje za hrozbu pro svou školu 1422 respondentů (73 % z celkového počtu) a na škále závažnosti rizika ji přisoudili hodnocení 2,0. Z výsledku dotazníkového šetření tedy vyplývá, že sami pedagogové považují profesní zdatnost ve svém povolání za zásadní i v kontextu školní bezpečnosti. Pro širší kontext uveďme, že na otázku č. 12 odpovědělo celkem 99 % respondentů, že znalosti nezbytné pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti jsou pro pedagoga velmi důležité (1041 respondentů, 53 % z celkového počtu) nebo důležité (892 respondentů, 46 % z celkového počtu). Profesní vybavenost a bezpečnostní gramotnost jsou i podle samotných

pedagogů zásadní pro výkon jejich povolání v dnešní době, nedostatky v těchto oblastech jsou hrozbou pro školu.

Další oblastí, kterou označilo za hrozbu pro školu celkem 1390 respondentů (71 % z celkového počtu), je oblast bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a požární ochrany. Na škále hodnotící míru rizika této hrozby je průměrné hodnocení respondentů 1,9. Školení žáků i pedagogů v oblasti BOZP a PO jsou dány legislativou i metodickými dokumenty MŠMT výše zmíněnými v této práci. Problematické v této oblasti může být, pokud školy vedou dokumentaci a školení v oblasti BOZP a PO v rozsahu dle zákona, ale tato opatření jsou pouze formální, a funkční znalosti a dovednosti žáků či pedagogů jim ve skutečnosti neodpovídají, pak může tato oblast představovat velmi zásadní hrozbu pro školu.

Selhání krizové komunikace ve škole považuje za hrozbu 1365 respondentů (70 % respondentů), hodnocení míry rizika spojené s touto hrozbou je podle respondentů 2,0. Ozbrojený útok ve škole považuje za hrozbu celkem 1233 respondentů (63 % ze všech respondentů), průměrné skóre míry rizikovosti této hrozby je 2,1.

Odpověď „Jiné“ jako možnou hrozbu pro školu zvolilo celkem 142 respondentů (7 % z celkového počtu). Naprostá většina respondentů nevyužila možnost do otevřeného řádku specifikovat svoji odpověď. V jednotlivých případech, kdy respondenti svoji odpověď rozšířili, zmiňovali agresivní chování žáků vůči ostatním žákům i učitelům, násilné chování či šikanu. Většinu těchto odpovědí by bylo možné zahrnout do kategorie projevů rizikového chování. Dále patřilo mezi odpovědi „smrt“, nebylo však specifikováno, kdo se stal obětí a za jakých okolností, nemůžeme tedy posoudit, zda se tento případ týkal jiných možností uvedených v dotazníku. Další z odpovědí bylo rychlé zhoršení zdravotního stavu žáka (konkrétně případ diabetika). Zde musíme zmínit důležitost znalosti předlékařské první pomoci pro učitele. Průměrná možnost „Jiné“ byla 2,8. Toto hodnocení odpovídá subjektivnímu hodnocení respondentů, je tedy možné, že toto hodnocení patří k některé z předchozích kategorií, ale respondenti si neuvědomili, že jejich incident patří například do oblasti projevů rizikového chování.

Dotazníkové šetření umožnilo zjistit, zda pedagogové na základních a středních školách v České republice v praxi museli řešit krizové situace ve škole. Výsledky dotazníkového šetření poskytly data o počtu pedagogů, kteří v průběhu své praxe museli intervenovat při krizové situaci ve škole. Celkem 69 % všech respondentů uvedlo, že museli

zasahovat při krizové situaci ve škole. **Dílčí cíl č. 1 jsem splnila. Předpoklad č. 1 se potvrdil.**

Dílčí cíl č. 2.: Zjistit, zda jsou učitelé na vybraných školách seznámeni s bezpečnostním plánem školy.

Předpoklad č. 2: Předpokládám, že alespoň 50 % všech respondentů je seznámeno s bezpečnostním plánem školy.

Předpokladu č. 2 odpovídala otázka č. 9. Tato otázka byla uzavřená a povinná pro všechny respondenty. Celkem 1743 respondentů (89 % z celkového počtu) odpovědělo, že jsou seznámeni s bezpečnostním plánem školy. Tabulka č. 10 ukazuje, na kterém typu školy vykázali respondenti vyšší procentuální znalost bezpečnostního plánu školy.

Tabulka 10: Korelace mezi počtem pedagogů, kteří zodpověděli kladně otázku, zda jsou seznámeni s bezpečnostním plánem školy, a typem školy, na kterém respondenti působí

Typ školy, na které pedagog převážně působí	Počet pedagogů, kteří odpověděli kladně na otázku, zda jsou seznámeni s bezpečnostním plánem školy (procentuální počet ze všech, kteří odpověděli na otázku č. 9 kladně)
Základní škola	1063 respondentů (61 %)
Střední škola	680 respondentů (39 %)

Podle výsledků dotazníkového šetření vykázali vyšší procento znalosti bezpečnostního plánu školy učitelé, kteří převážně působí na základní škole.

Tabulka 11: Korelace mezi počtem pedagogů, kteří odpověděli kladně na otázku č. 9, a krajem, v němž působí

Kraj	Počet respondentů, kteří odpověděli, že jsou seznámeni s bezpečnostním plánem školy (procentuální podíl ze všech respondentů z daného kraje)
Hlavní město Praha	262 respondentů (84 %)
Středočeský	224 respondentů (90 %)
Jihočeský	115 respondentů (93 %)
Plzeňský	92 respondentů (86 %)
Karlovarský	110 respondentů (92 %)
Ústecký	131 respondentů (87 %)
Liberecký	130 respondentů (95 %)
Královéhradecký	87 respondentů (93 %)
Pardubický	82 respondentů (87 %)
Olomoucký	115 respondentů (89 %)
Moravskoslezský	120 respondentů (86 %)
Jihomoravský	117 respondentů (92 %)
Zlínský	49 respondentů (91 %)
Vysočina	109 respondentů (87 %)

Podle výsledků dotazníkového šetření se znalost krizového plánu školy mezi pedagogy pohybuje v rozmezí 84 % a 95 % respondentů v daném kraji. Výborné výsledky (přes 90% kladně odpovídajících respondentů z celkového počtu respondentů z daného

kraje) vykázaly především Liberecký, Jihočeský, Královéhradecký, Karlovarský, Jihomoravský nebo Zlínský kraj.

Celkový počet respondentů, kteří odpověděli, že s bezpečnostním plánem školy seznámeni nejsou, je 92 (5 % ze všech respondentů). U této možnosti můžeme uvažovat několik možných příčin. První z nich je, že respondenti, kteří odpověděli na otázku č. 9 záporně, si jsou vědomi toho, že škola bezpečnostní plán má, ale nejsou s ním seznámeni. Druhou možností je, že si respondenti jsou vědomi toho, že škola bezpečnostní plán nemá, a tedy že s ním nemohou být seznámeni. Třetí možností je, že si respondenti nejsou vědomi toho, zda má škola bezpečnostní plán, ale uvědomují si, že se s žádnými bezpečnostními dokumenty školy neseznamovali, tedy odpověděli na otázku č. 9 záporně.

Poslední skupinu respondentů tvoří ti pedagogové, kteří na otázku č. 9 odpověděli, že neví, zda jsou seznámeni s bezpečnostním plánem školy. Tuto možnost zvolilo 122 (6 % z celkového počtu) respondentů. Zde uvažujeme především možnost, že respondenti pravděpodobně vědí, že byli seznámeni s bezpečnostní dokumentací školy, ale nevědí, zda se jedná o bezpečnostní plán školy. Celkový počet pedagogů, kteří na otázku č. 9 odpověděli *Ne a Nevím*, je 214 respondentů (11 % z celkového počtu). Výrazná většina respondentů tedy s bezpečnostním plánem školy seznámena je.

Celkově tyto vynikající výsledky odrážejí zvýšený zájem o bezpečnostní témata ve škole ze strany státu (především prostřednictvím MŠMT a MV), tento zájem dokládají jak metodické dokumenty MŠMT v oblasti bezpečnosti, tak například dotační program „Bezpečné klima v českých školách“ (č.j. MSMT-11483/2016-2) pro rok 2017 či dotační program „Podpora zabezpečení škol a školských zařízení“ (č. j.: MSMT-2157/2015-1) v roce 2015, dále například konference Bezpečná škola 2017 pod záštitou MV ČR. Zvýšený zájem o bezpečnostní témata ve škole se odráží i ve znalosti školních bezpečnostních dokumentů mezi pedagogy. Znalost bezpečnostního plánu školy, ověřená v dotazníkovém šetření otázkou č. 9, dokonce významně předčila předpoklady autorky práce. **Dílčí cíl č. 2 jsem splnila. Předpoklad č. 2 se potvrdil.**

Dílčí cíl č. 3.: Zjistit, zda jsou učitelé na vybraných školách seznámeni s krizovým plánem školy.

Předpoklad č. 3: Předpokládám, že alespoň 50 % všech respondentů je seznámeno s krizovým plánem školy.

Předpokladu č. 3 odpovídala otázka číslo 10. Tato otázka byla uzavřená a povinná pro všechny respondenty. Celkem 1529 respondentů (78 % z celkového počtu) odpovědělo, že jsou seznámeni s krizovým plánem školy. Tabulka č. 12 ukazuje, na kterém typu školy vykázali respondenti vyšší procentuální znalost krizového plánu školy.

Tabulka 12: Korelace počtu pedagogů, kteří zodpověděli kladně otázku, zda jsou seznámeni s bezpečnostním plánem školy, a typem školy, na kterém působí

Typ školy, na které pedagog převážně působí	Počet pedagogů, kteří odpověděli kladně na otázku, zda jsou seznámeni s krizovým plánem školy (procentuální počet ze všech, kteří odpověděli na otázku č. 10 kladně)
Základní škola	952 respondentů (62 %)
Střední škola	577 respondentů (38 %)

Stejně jako u bezpečnostního plánu, i v případě krizového plánu vykázali častěji znalost tohoto dokumentu učitelé, kteří působí převážně na základní škole.

Tabulka 13: Korelace mezi počtem pedagogů, kteří odpověděli kladně na otázku č. 10, a krajem, v němž působí

Kraj	Počet respondentů, kteří odpověděli, že jsou seznámeni s krizovým plánem školy (procentuální podíl ze všech respondentů z daného kraje)
Hlavní město Praha	245 respondentů (79 %)

Středočeský	198 respondentů (80 %)
Jihočeský	110 respondentů (89 %)
Plzeňský	81 respondentů (76 %)
Karlovarský	95 respondentů (79 %)
Ústecký	108 respondentů (72 %)
Liberecký	114 respondentů (83 %)
Královéhradecký	77 respondentů (82 %)
Pardubický	64 respondentů (68 %)
Olomoucký	101 respondentů (78 %)
Moravskoslezský	100 respondentů (71 %)
Jihomoravský	108 respondentů (85 %)
Zlínský	43 respondentů (80 %)
Vysočina	85 respondentů (69 %)

Znalost krizového plánu podle kraje, v němž respondent působí, se pohybuje v rozmezí od 68 % do 89 %. Korelace mezi respondenty, kteří odpověděli kladně na otázku č. 9 i otázku č. 10 je celkem 1497 respondentů. Procentuální podíl respondentů, kteří uvedli, že jsou seznámeni s bezpečnostním a zároveň krizovým plánem školy, je 76 % ze všech respondentů. Jak již je zmíněno výše, toto číslo předčilo očekávání autorky práce a je pravděpodobné, že odráží zvýšený zájem o bezpečnost škol v posledních letech.

Celkem 179 respondentů (9 % z celkového počtu) odpovědělo na otázku č. 10, že nejsou seznámeni s krizovým plánem školy. Obdobně jako u otázky č. 9, i zde můžeme tuto odpověď interpretovat tak, že si respondenti jsou vědomi toho, že škola krizový plán má, ale nejsou s ním seznámeni. Další možností je, že si respondenti jsou vědomi toho, že škola krizový plán nemá, a tedy že s ním nemohou být seznámeni. Třetí možností je, že si respondenti nejsou vědomi toho, zda má škola krizový plán, ale uvědomují si, že se s žádnými bezpečnostními dokumenty školy neseznamovali, tedy odpověděli na otázku č. 10 záporně.

Poslední možnou odpovědí na otázku č. 10 bylo, že respondenti nevědí, zda jsou s krizovým plánem seznámeni. Tuto možnost zvolilo celkem 249 respondentů (13 % z celkového počtu). Zde obdobně jako u otázky č. 9 uvažujeme možnost, že respondenti nevědí, že postupy, se kterými byli seznámeni, patří do krizového plánu školy, a proto se rozhodli pro odpověď *Nevím*. Celkový počet respondentů, kteří odpověděli na otázku č. 10 *Ne* a *Nevím* je 428 (22 % z celkového počtu). Výsledek dotazníkového šetření prověřil, jakou znalost krizového plánu pedagogové vykazují. **Dílčí cíl č. 3 jsem splnila. Předpoklad č. 3 se potvrdil.**

Dílčí cíl č. 4.: Zjistit, zda se učitelé na vybraných školách věnují sebevzdělávání v oblasti školní bezpečnosti.

Předpokládám, že alespoň 40 % všech respondentů se sebevzdělává v tématech školní bezpečnosti.

Předpokladu č. 4 odpovídá otázka č. 14, dále názory pedagogů na bezpečnostní gramotnost prověřují otázky č. 11, 12 a 13. Všechny otázky jsou uzavřené a povinné pro všechny respondenty. V otázce č. 11 byli respondenti požádáni, aby zhodnotili svou úroveň znalostí potřebných pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti. Tato otázka (spolu s následující otázkou č. 12) nebyla formulována s pomocí pojmu bezpečnostní gramotnost z toho důvodu, že by si bez další definice respondenti nemuseli být vědomi, co pod pojem bezpečnostní gramotnost pedagoga spadá. Celkem 376 respondentů (19 % z celkového počtu) považuje úroveň svých znalostí pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti za vysokou. Celkem 1168 respondentů (60 % z celkového počtu) považuje úroveň svých znalostí za střední. Celkem 95 respondentů (5 % z celkového počtu) považuje úroveň svých znalostí za nízkou. Celkem 318 respondentů (16 % z celkového počtu) nedokáže úroveň svých znalostí posoudit. Relativně vysoký počet respondentů, kteří zvolili možnost, že neumí svou úroveň znalostí v oblasti bezpečnosti posoudit, můžeme vysvětlit nejistotou respondentů, jaké znalosti mohou považovat za nezbytné pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti.

Otázka č. 12 navazovala na předchozí otázku a tázala se respondentů, zda považují znalosti potřebné pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti důležité pro pedagoga a jeho povolání. Celkem 1041 respondentů (53 % z celkového počtu) považuje tyto znalosti pro pedagoga za velmi důležité. Celkem 892 respondentů (46 % z celkového počtu) považuje tyto znalosti za důležité. Pouze 24 respondentů (1 % z celkového počtu) považuje znalosti

potřebné pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti za nedůležité pro pedagoga a jeho povolání. Naprostá většina respondentů (99 % z celkového počtu) tedy považuje bezpečnostní gramotnost za velmi důležitou či důležitou pro pedagogy a výkon jejich povolání. I ti pedagogové, kteří svoji úroveň znalostí v této oblasti posoudili jako nízkou, případně ji neuměli posoudit, v naprosté většině uznávají důležitost bezpečnostní gramotnosti pro učitele.

Další otázka, která prověřovala znalosti pedagogů v oblasti bezpečnosti, byla otázka č. 13. Otázka č. 11 a otázka č. 12 prokázaly, že pedagogové přikládají znalostem v oblasti bezpečnosti značný význam, otázka č. 13 byla zařazena do dotazníkového šetření jako prověření jedné konkrétní znalosti v oblasti školní bezpečnosti, kterou považuje autorka práce za významnou. Respondenti byli dotázáni, zda si jsou za všech okolností vědomi aktuálního počtu žáků ve třídě. Celkem 1635 respondentů (84 % z celkového počtu) uvedlo, že jsou si aktuálního počtu žáků ve třídě či studijní skupině vědomi za všech okolností. Celkem 294 respondentů (15 % z celkového počtu) odpovědělo, že si jsou vědomi aktuálního počtu žáků ve třídě, ne vždy si však jsou počtu žáků vědomi, pokud se výuka odehrává mimo školní třídu, tedy například v tělocvičně, v bazénu, při výuce ve specializovaných učebnách a podobně. Celkem 28 respondentů (1 % z celkového počtu) odpovědělo, že vůbec aktuální počet žáků ve třídě či studijní skupině nesleduje. Celkem 99 % ze všech respondentů tedy potvrdilo, že aktuální počet žáků ve třídě či studijní skupině sleduje buď bez výjimek, či s výjimkou výuky mimo prostředí třídy. Nevědomost o počtu žáků při výuce v prostředí mimo třídu může představovat bezpečnostní hrozbu, protože úroveň kontroly pedagoga nad žáky může být v závislosti na prostředí omezená. Naprostá většina pedagogů si však je vědoma, že musí v souladu s bezpečnostními požadavky školního prostředí počty žáků, za které jsou odpovědni, sledovat. Výše zmíněné otázky tedy naznačují, že pedagogové považují bezpečnostní otázky za důležité, a potvrdili tento názor i na příkladu jednoho konkrétního bezpečnostního problému, který jim byl v podobě otázky č. 13 představen.

Otázka č. 14 se dotazovala respondentů, zda se sami vzdělávají v bezpečnostních otázkách, respektive zda si sami vyhledávají informace o bezpečnostních tématech. Aktivně si informace o tématech z oblasti bezpečnosti ve škole vyhledává 782 respondentů (40 % z celkového počtu). Informace si tedy aktivně nevyhledává 1175 respondentů (60 % z celkového počtu). Jistý rozpor přitom představuje fakt, že z těchto 1175 respondentů

odpovědělo celkem 1153 v otázce č. 12, že považují znalosti potřebné pro bezpečný pohyb v současné společnosti pro pedagoga za velmi důležité či důležité. Většina respondentů tedy považuje sice bezpečnostní gramotnost za důležitou pro pedagoga, avšak sami se v této oblasti aktivně nevzdělávají. Je možné, že tito respondenti považují za dostatečné školení a vzdělávání, které jim poskytuje zaměstnavatel. Další možností je, že se při sebevzdělávání věnují jiným oblastem, které považují za prioritní. Profese pedagoga je velmi náročná na sebevzdělávání a neustálou aktualizaci znalostí, pedagogové tak musí svůj čas věnovat dalšímu vzdělávání v oblastech, kterým aktuálně přikládají největší prioritu. Počet pedagogů, kteří si aktivně vyhledávají informace o bezpečnostních tématech se však shoduje s předpokladem autorky práce. **Dílčí cíl č. 4 jsem splnila. Předpoklad č. 4 se potvrdil.**

Na závěr diskuse a komparace dat následuje shrnutí úspěšnosti v plnění cílů diplomové práce a výzkumných předpokladů autorky práce.

Hlavní cíl: na základě dotazníkového šetření zjistit názory pedagogů na základních a středních školách na bezpečnostní gramotnosti především v oblasti vnitřních bezpečnostních hrozeb ve škole a základní znalosti v oblasti bezpečnosti ve škole. Na podkladu informací získaných od respondentů vytvořit informační materiál obsahující přehled bezpečnostních vztahů a kontaktů ve škole pro potřeby pedagogického sboru.

Hlavnímu cíli v dotazníkovém šetření odpovídají otázky č. 6 až otázka č. 14. Všechny tyto otázky jsou zaměřené na zkušenosti pedagogů s bezpečnostními hrozbami v jejich škole, názory pedagogů na bezpečnostní gramotnost a řešení krizových situací, znalosti bezpečnostních postupů či bezpečnostní dokumentace a zájem o tuto oblast. Odpovědi na všechny tyto otázky byly podkladem pro vytvoření plakátu *Bezpečná škola – síť bezpečnostních vztahů a kontaktů v naší škole*, jehož filozofie je představena v kapitole 3.4. Tištěná podoba plakátu tvoří přílohu č. 3 k této diplomové práci. **Hlavní cíl diplomové práce jsem splnila.**

Dílčí cíl č. 1.: Zjistit, zda museli dotazovaní pedagogové v průběhu své praxe intervenovat v krizové situaci ve škole.

Předpoklad č. 1: Předpokládám, že alespoň 30 % všech respondentů muselo v průběhu své praxe intervenovat v krizové situaci ve škole.

Dílčímu cíli č. 1 a předpokladu č. 1 odpovídaly otázky č. 6, 7 a 8. Díky dotazníkovému šetření bylo zjištěno, kolik respondentů z řad pedagogů muselo v průběhu své praxe

intervenovat v krizové situaci. Výsledky dotazníkového šetření prokázaly, že 1356 respondentů (69 % z celkového počtu) v průběhu své pedagogické praxe muselo řešit krizovou situaci ve škole. **Dílčí cíl č. 1 jsem splnila. Předpoklad č. 1 se potvrdil.**

Dílčí cíl č. 2.: Zjistit, zda jsou učitelé na vybraných školách seznámeni s bezpečnostním plánem školy.

Předpoklad č. 2: Předpokládám, že alespoň 50 % všech respondentů je seznámeno s bezpečnostním plánem školy.

Dílčímu cíli č. 2 a předpokladu č. 2 odpovídala otázka č. 9. Výsledky dotazníkového šetření prokázaly, že 1743 respondentů (89 % z celkového počtu) je seznámeno s bezpečnostním plánem školy. **Dílčí cíl č. 2 jsem splnila. Předpoklad č. 2 se potvrdil.**

Dílčí cíl č. 3.: Zjistit, zda jsou učitelé na vybraných školách seznámeni s krizovým plánem školy.

Předpoklad č. 3: Předpokládám, že alespoň 50 % všech respondentů je seznámeno s krizovým plánem školy

Dílčímu cíli č. 3 a předpokladu č. 3 odpovídala otázka č. 10. Výsledky dotazníkového šetření prokázaly, že 1529 respondentů (78 % z celkového počtu) je seznámeno s bezpečnostním plánem školy. **Dílčí cíl č. 3 jsem splnila. Předpoklad č. 3 se potvrdil.**

Dílčí cíl č. 4.: Zjistit, zda se učitelé na vybraných školách věnují sebevzdělávání v oblasti školní bezpečnosti.

Předpokládám, že alespoň 40 % všech respondentů se sebevzdělává v tématech školní bezpečnosti.

Dílčímu cíli č. 4 a předpokladu č. 4 odpovídala otázka č. 14, dále informace o názorech pedagogů na bezpečnostní gramotnost a její potřebnost k výkonu povolání ve školství rozvíjejí otázky č. 11, 12 a 13. Celkem 79 % ze všech respondentů posuzuje úroveň svých znalostí pro bezpečný pohyb v dnešní společnosti jako střední až vysokou. Celkem 99 % ze všech respondentů tyto znalosti považuje za velmi důležité nebo důležité pro pedagoga. Celkem 84 % ze všech respondentů zná za všech okolností počet žáků ve třídě či studijní skupině. Celkem 40 % ze všech respondentů uvedlo, že aktivně vyhledávají informace o školní bezpečnosti a bezpečnostních tématech. **Dílčí cíl č. 4 jsem splnila. Předpoklad č. 4 se potvrdil.**

3.4. Doporučení pro praxi

Hlavním cílem této diplomové práce bylo na základě informací od pedagogů získaných dotazníkovým šetřením vytvořit souhrnný informační materiál. Vzhledem k druhu informací jsem zvolila formu plakátu, který obsahuje dvě funkčně oddělené části. V první části jsou vedeny užitečné kontakty a instituce, s nimiž je možné spolupracovat při prevenci či řešení krizových situací ve škole a základní informace o škole. Druhá část představuje síť bezpečnostních vztahů a kontaktů ve škole, kterou si bude moci škola vyplnit a přizpůsobit pro každý školní rok. Tento materiál je určen pro celý pedagogický sbor. Ideálním místem k jeho umístění je sborovna či obdobné místo ve škole, k němuž mají volný přístup všichni členové pedagogického sboru, a kde budou informace uvedené na plakátu snadno dostupné všem. Orientace ve školní administrativě, dokumentaci a školních postupech může být pro pedagoga velmi náročná, zvláště pokud například působí na velké škole nebo právě nastoupil do praxe. Jako začínající učitelka sama vím, jak je počáteční orientace v chodu školy náročná. Každé opatření, které zpřehlední bezpečnostní vztahy a kontakty ve škole jistě učitelé uvítají.

Oblasti bezpečnostních hrozeb a rizik jsou součástí do plakátu na základě výsledků dotazníkového šetření. Hlavní myšlenka autorky práce je taková, aby informace na plakátu odpovídaly poptávce pedagogů po informacích z určité oblasti, případně krizovým situacím, s nimiž se podle dotazníkového šetření pedagogové setkali nejčastěji. Plakát je součástí práce v podobě volné přílohy č. 3.

4. Závěr

Téma bezpečné školy se v posledních letech dostává do popředí. Bohužel celá řada funkčních opatření vznikne až ex post, obdobně jako vzniknul Minimální standard bezpečnosti v reakci na vniknutí útočnice do školy ve Žďáru nad Sázavou. Hlavním cílem této práce bylo realizovat dotazníkové šetření ke zjištění názorů pedagogů na základních a středních školách na bezpečnostní gramotnosti a vnitřní bezpečnostní hrozby ve škole. Na podkladu informací získaných od respondentů byl navržen plakát *Bezpečná škola – síť bezpečnostních vztahů a kontaktů v naší škole* pro potřeby pedagogického sboru. Všechny cíle této práce směřovaly ke zvýšení povědomí o otázkách bezpečnosti ve školách v České republice. Právě rozšíření tohoto tématu mezi pedagogy a laickou i odbornou veřejnost představuje podle autorky této práce cestu k lepší prevenci v této oblasti i efektivnějším bezpečnostním řešením.

Teoretická část diplomové práce představuje změnu v tradičních rolích učitele. Ta se mnohdy odráží v problematičtějším zajištění bezpečnosti žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Nové role učitele ve škole jednadvacátého století a změna rolí tradičních vytvářejí prostor pro zkoumání aktuálních poznatků o bezpečnosti ve škole z perspektivy samotných pedagogů. Dále teoretická část práce shrnuje legislativní rámec krizového řízení školy a dělení a charakteristiku hrozeb a rizik, kterými je moderní škola ohrožena, definuje bezpečnostní gramotnost a popisuje existující strategie z oblasti školní bezpečnosti v ČR. Teoretická část také zmapovala aktuální poznatky v oblasti školní bezpečnost jak u nás, tak ve vybraných evropských zemích a ve Spojených státech amerických. Autorka v teoretické části prozkoumala existující národní legislativu, významné metodické dokumenty i literaturu, která v ČR vyšla na toto téma. Zároveň jsou zahrnuty vybrané texty především z USA a vybraných evropských zemí, které obsahují zajímavé příspěvky o bezpečné škole a inspirativních projektech ke zvýšení školní bezpečnosti.

V praktické části bylo úspěšně realizováno a vyhodnoceno dotazníkové šetření, které zjišťovalo názory pedagogů na bezpečnostní gramotnost, připravenost na krizové situace ve škole, znalost školní bezpečnostní dokumentace a sebevzdělávání v této oblasti. Autorku práce překvapila návratnost dotazníku vzhledem k množství žádostí o spolupráci při výzkumu, s nímž se školy setkávají. Překvapivá byla i odezva některých respondentů,

kteří mě kontaktovali, aby vyjádřili svůj zájem o téma. Jedna paní učitelka mě kontaktovala, aby doplnila otázku ohledně krizové situace, s níž se ve škole setkala, o podrobný popis své zkušenosti. Jedna paní učitelka mě kontaktovala s informací o školení první pomoci, které absolvovala a považovala za kvalitní. Jeden pan ředitel mě kontaktoval s nabídkou spolupráce či konzultace k tématu, vzhledem k jeho dlouholetému zájmu o bezpečnostní témata. Jedna paní ředitelka mě kontaktovala s prosbou o poskytnutí výsledků jejího pedagogického sboru, což nebylo v mých možnostech, jelikož byl dotazník anonymní. Nebudu zde citovat ze zmíněné e-mailové korespondence, jelikož nemám povolení respondentů ke zveřejnění e-mailů, tento postup bych tudíž považovala za neetický. Nicméně mě příjemně překvapila odezva k dotazníkovému šetření, která byla bezvýhradně pozitivní. Tento fakt a dobrou návratnost otazníku si interpretuji tak, že téma bezpečnosti je pro pedagogy aktuální a cítí potřebu se k němu vyjádřit. Považuji za dílčí úspěch této práce, že právě k tomuto účelu pedagogům poskytla platformu.

Výstup do praxe z této diplomové práce představuje plakát *Bezpečná škola – síť bezpečnostních vztahů a kontaktů v naší škole*. Výsledky dotazníkového šetření poskytly informace o názoru pedagogů na hrozby pro jejich školu a jejich zkušenosti s krizovými situacemi ve škole. Na podkladu těchto informací vznikl zmíněný dokument. Snahou autorky bylo, aby odrážel skutečné názory, zkušenosti a potřeby pedagogů v oblasti školní bezpečnosti. Mým přáním je, aby se podobný materiál, jehož snahou je zpřehlednit bezpečnostní síť vztahů ve škole, dostal do školních sboroven a dopomohl tak alespoň v malém měřítku k přehlednějším a efektivnějším bezpečnostním vztahům ve škole, protože na bezpečné škole se musejí aktivně podílet všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci.

Aktuálně pracuji na základní škole prvním rokem a po ukončení studia se chci dále praxi ve školství věnovat. První zkušenosti z praxe mi ukázaly, jak komplexní a složitá téma bezpečnosti ve škole je. Hlavním důvodem, proč jsem si toto téma diplomové práce zvolila je, že pevně věřím, že jedním z důležitých faktorů, které mohou ke zlepšení bezpečnosti ve škole přispět, je zvýšit povědomí o bezpečnostních tématech mezi pedagogy i širokou veřejností. Zastávám názor, že řada občanů si dostatečně neuvědomuje komplexnost a náročnost situace, kdy je pedagog nejen přímo odpovědný za bezpečnost žáka, ale také je odpovědný za předání a zprostředkování souboru schopností, dovedností a způsobu myšlení, které jsou v této práci definovány jako bezpečnostní gramotnost. Děti v dnešní společnosti tráví ve škole často naprostou většinu svého dne, na školu tak přechází část odpovědnosti

tradičně přisuzované rodině. Škola se tak stává nejen zdrojem vědomostí, ale i další společenské vybavenosti pro život, která se projevuje v různých druzích funkční gramotnosti, například gramotnosti bezpečnostní. Z toho důvodu je bezpečnostní gramotnost pro pedagoga (jako zprostředkovatele tohoto souboru kompetencí, schopností a dovedností) nesmírně důležitá. Mnoho bezpečnostních témat a otázek jsem bohužel do této práce zahrnout nemohla, především kvůli omezenému rozsahu diplomové práce. Doufám však, že tento text a především plakát, který díky výzkumu vzniknul, pomohou alespoň minimálně ke zvýšení obecného povědomí o významu bezpečnostní gramotnosti mezi pedagogy i veřejností.

Bezpečná škola je nesmírně obsáhlé téma, a jsem si vědoma, že v rozsahu jedné diplomové práce není možné je vyčerpat. Uvědomuji si i jisté nedostatky v dotazníkovém šetření – odpovědi na některé otázky umožňovaly více interpretací a pro zvýšení výpovědní hodnoty by byly potřeba následné otázky, které by ale dotazník značně rozšířily a jistě by snížily návratnost a ztížily vyhodnocování dotazníku. V kontextu této práce tedy dotazníkové šetření splnilo svůj účel. Domnívám se, že cíl diplomové práce byl splněn, a doufám, že výstup v podobě plakátu do sborovny pomůže alespoň k nepatrnému zlepšení bezpečnostního povědomí.

5. Seznam použitých informačních zdrojů

1. ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
2. ANTUŠÁK, Emil. *Krizový management: hrozby - krize - příležitosti*. Praha: Wolters Kluwer ČR a.s., 2009. ISBN 978-80-7357-488-8.
3. ANTUŠÁK, Emil. *Krizová připravenost firmy*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7357-983-8.
4. ANTUŠÁK, Emil a VILÁŠEK, Josef. *Základy teorie krizového managementu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3443-2.
5. ANTUŠÁK, Emil. Nové jevy a fenomény počátku 21. století z pohledu globalizujících se bezpečnostních a ekonomických krizových jevů. In: *Svět práce a kvalita života v globalizované ekonomice: sborník z mezinárodní konference: projekt "Vliv změn světa práce na kvalitu života" programu MPSV "Moderní společnost a její proměny"*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2007. ISBN 978-80-86973-45-6.
6. BÁRTÍK, Pavel a MIOVSKÝ, Michal, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, c2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
7. BLAIR, J. Pete a SCHWEIT, Katherine W. *A Study of Active Shooter Incidents in The United States Between 200 and 2003*. Washington D.C.: U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation, 2004.
8. BRAATEN, Sheldon. Creating safe schools: A principal's perspective. In A.P. Goldstein & J.C. Conoley (Eds.), *School violence intervention: a practical handbook*. New York: The Guilford Press, c1997. ISBN 1572301759.
9. COWIE, Helen a WALLACE, Patti. *Peer support: a teachers manual*. London: the Prince's Trust, 1998.
10. Česká školní inspekce. *Tematická zpráva: Bezpečnost ve školách a školských zařízeních, č.j.: ČŠIG-4027/14-G2* [online]. Praha: 2016. [cit. 30.12.2016]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-01/flipviewerxpress.html>.

11. Česká školní inspekce. *Tematická zpráva: Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví ve školách a školských zařízeních ve školním roce 2014/2015, č.j.: ČŠIG-1126/16-G2* [online]. Praha: 2016. [cit. 18.11.2016]. Dostupné z:
http://www.csicr.cz/html/TZ_kontrolaBOZ/html5/index.html?&locale=CSY.
12. Česká školní inspekce. *Tematická zpráva: Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách., č. j.: ČŠIG-3529/16-G2* [online]. Praha: 2016. [cit. 30.12.2016]. Dostupné z:
http://www.csicr.cz/html/TZ_prevence_sikany/html5/index.html?&locale=CSY.
13. Česká školní inspekce. *Tematická zpráva: Vzdělávání v bezpečnostních tématech, č. j.: ČŠIG-1467/16-G2* [online]. Praha: 2016. [cit. 30.12.2016]. Dostupné z:
http://www.csicr.cz/html/TZ_Vzdelavani_bezpecnost/flipviewerxpress.html.
14. ČÍRTKOVÁ, Ludmila. *Forenzní psychologie*. 3., upr. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2013. ISBN 978-80-7380-461-9.
15. EGER, Ludvík. *Efektivní školský management*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-430-1.
16. FEIN, Robert A. *Threat assessment in schools: a guide to managing threatening situations and to creating safe school climates*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, 2002.
17. FOTR, Jiří. *Tvorba strategie a strategické plánování: teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3985-4.
18. GRÉMY, Jean-Paul. La délinquance permet-elle d'expliquer le sentiment d'insécurité ?. In: *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 23, p. 54-67. Paříž: IHESI, 1996.
19. HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
20. HOFMAN, Jiří. Management školy v krizi a chaosu. In: EGER, Ludvík. *Efektivní školský management*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-430-1.
21. HYHLÍK, František a Milan NAKONEČNÝ. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN, 1973. Knižnice psychologické literatury

22. JIMERSON, Shane R. a SWEARER, Susan M. a ESPELAGE, Dorothy L. *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0805863932.
23. KALVACH, Zdeněk. *Základy ochrany měkkých cílů – metodika* [online]. Praha: MV ČR, 2016 [cit. 10.4.2017]. Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/metodika-zaklady-ochrany-mekkych-cilu-pdf.aspx.
24. Hasičský záchranný sbor České republiky. *Katalogový soubor – typová činnost složek IZS při společném zásahu, STČ 14/IZS. Amok – útok aktivního střelce* [online]. Výbor pro civilní nouzové plánování, 2014 [cit. 12.3.2017]. Dostupné z: <http://metodika.cahd.cz/stc/STC%2014-IZS%20AMOK.pdf>.
25. KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-272-5.
26. KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. Prevence ozbrojených útoků na školách jako součást didaktiky mimořádných situací. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2015, roč. 5, č. 3, s. 95-112. ISSN 1804-526X.
27. KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. *Úvod do didaktiky výchovy ke zdraví*. (přednáška) Praha: PedF UK, 13.11.2016.
28. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
29. MAREŠ, Miroslav, Jaroslav REKTOŘÍK a Jan ŠELEŠOVSKÝ. *Krizový management: případové bezpečnostní studie*. Praha: Ekopress, 2013. ISBN 978-80-86929-92-7.
30. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Genderové otázky pracovníků ve školství* [online]. MŠMT, 2016. [cit. 12.4.2017]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/39168/download.
31. MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ a Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
32. NEUMAN, Jan. Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy. In: ŠAUEROVÁ, Markéta. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s*

- vybranými cílovými skupinami. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013. ISBN 978-80-87723-07-4.
33. OSHER, David., Kevin DWYER a Stephanie. JACKSON. *Safe, supportive and successful schools step by step*. Boston: Sopris West Educational Services, c2004. ISBN 1570359180.
34. O'TOOLE, Mary E. *The School Shooter: A Threat Assessment Perspective*. Quantico, Va: FBI Academy, 2000.
35. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
36. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
37. RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 199 str. ISBN 80-21028-58-0.
38. Rada bezpečnosti OSN. *Rezoluce Rady bezpečnosti OSN č. 1566* [online]. Rada bezpečnosti OSN, 2004 [cit. 6.2.2017]. Dostupné z: <http://www.refworld.org/docid/42c39b6d4.html>.
39. Rada vlády pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci. *Národní akční program bezpečnosti a ochrany zdraví při práci 2017-2018* [online]. Praha: Rada vlády pro BOZP, 2016 [cit. 20.1.2017]. Dostupné z: <http://www.ceskyfocalpoint.cz/wp-content/uploads/2016/12/N%C3%A1rodn%C3%AD-ak%C4%8Dn%C3%AD-program-bezpe%C4%8Dnosti-a-ochrany-zdrav%C3%AD-p%C5%99i-pr%C3%A1ci-na-obdob%C3%AD-2017-2018.pdf>.
40. SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.
41. ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. Kritická kriminologie. *Kriminalistika: časopis pro kriminalistickou teorii a praxi*. 1993, č. 3, s. 225-235. ISSN 1210-9150.
42. SMITH, Peter K. *Violence in schools: the response in Europe*. London [u.a.]: RoutledgeFalmer, 2003. ISBN 0415278228.
43. SPAAIJ, Ramón. *The Enigma of Lone Wolf Terrorism: An Assessment. Studies in Conflict & Terrorism*. 2010, č. 33, Taylor & Francis Group, LLC, ISSN: 1057-610X.
44. SPRAGUE, Jeffrey a WALKER, Hill,. *Creating school wide prevention and intervention strategies* [online]. Portland: Northwest Regional Educational

- Laboratory, 2002 [cit. 1.2.2017]. Dostupné z: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/book1.pdf>.
45. ŠVEHLOVÁ BULLOVÁ, Veronika a MATZNER, Jiří. "Ozbrojený útočník" - pilotní projekt prevence útoku ve školním prostředí [online]. Policie ČR, ©2017 [cit. 10.4.2017]. Dostupné z: <http://www.policie.cz/clanek/ozbrojeny-utocnik-pilotni-projekt-prevence-utoku-ve-skolnim-prostredi.aspx>
46. ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*. Písek: Renesance, 1996.
47. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
48. VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2. aktual. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-200-0.
49. VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0212-7.

6. Seznam příloh

Příloha č. 1: Právní normy související se školní bezpečností.

Příloha č. 2: Vzor nevyplněného dotazníku.

Příloha č. 3: Vzor plakátu *Bezpečná škola – síť bezpečnostních vztahů a kontaktů v naší škole.*

7. Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma činností kontrolních a pomáhajících podle Úlehly 18

Obrázek 2: Proces zvládání rizik školy 33

Obrázek 3: Schéma základních prvků školní bezpečnosti 38

8. Seznam tabulek

Tabulka 1: Zdroje zranitelnosti školy v oblasti bezpečnosti 30

Tabulka 2: Zajištění prevence rizikového chování u jednotlivých typů rizikového chování a dovedností pro život na základních školách – podíl v % 50

Tabulka 3: Zajištění prevence rizikového chování u jednotlivých typů rizikového chování a dovedností pro život na středních školách – podíl v % 51

Tabulka 4: Písemné krizové plány pro řešení výskytu jednotlivých typů rizikového chování na základních školách – podíl v % 52

Tabulka 5: Písemné krizové plány pro řešení výskytu jednotlivých typů rizikového chování na středních školách – podíl v % 52

Tabulka 6: Korelace mezi délkou pedagogické praxe a počtem respondentů, kteří se s krizovou situací ve škole nikdy nesetkali 87

Tabulka 7: Korelace mezi počtem pedagogů, kteří mají zkušenost s krizovou situací, a krajem, v němž působí 88

Tabulka 8: Korelace počtu pedagogů, kteří získali znalosti potřebné k řešení krizové situace ve škole z předchozí pedagogické praxe, a délky jejich praxe ve školství 91

Tabulka 9: Korelace počtu pedagogů, kteří získali znalosti potřebné k řešení krizové situace při přípravě na povolání, a jejich délka praxe ve školství 92

Tabulka 10: Korelace mezi počtem pedagogů, kteří zodpověděli kladně otázku, zda jsou seznámeni s bezpečnostním plánem školy, a typem školy, na kterém respondenti působí	95
Tabulka 11: Korelace mezi počtem pedagogů, kteří odpověděli kladně na otázku č. 9, a krajem, v němž působí.....	96
Tabulka 12: Korelace počtu pedagogů, kteří zodpověděli kladně otázku, zda jsou seznámeni s bezpečnostním plánem školy, a typem školy, na kterém působí	98
Tabulka 13: Korelace mezi počtem pedagogů, kteří odpověděli kladně na otázku č. 10, a krajem, v němž působí.....	98

9. Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	71
Graf 2: Věk respondentů.....	72
Graf 3: Délka pedagogické praxe respondentů.....	73
Graf 4: Typ školy, na němž respondent působí	74
Graf 5: Kraj, v němž respondenti působí.....	75
Graf 6: Zkušenost respondentů s krizovou situací ve škole	77
Graf 7: Zhodnocení profesní připravenosti pedagoga na krizovou situaci.....	78
Graf 8: Subjektivní názor respondentů na závažnost hrozeb pro jejich školu.....	79
Graf 9: Znalost bezpečnostního plánu školy	81
Graf 10: Znalost krizového plánu školy	82
Graf 11: Subjektivní zhodnocení úrovně vlastní bezpečnostní gramotnosti respondentů..	83
Graf 12: Subjektivní zhodnocení významu bezpečnostních znalostí pro pedagoga	84
Graf 13: Přehled pedagoga o aktuálním počtu žáků ve třídě či studijní skupině	85
Graf 14: Sebevzdělávání pedagogů v bezpečnostních tématech	86