

Koncept bezpečného prostředí z hlediska žáků a učitelů na 1. stupni základní školy

Klára Šánková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Klára Šánková
Osobní číslo: H200157
Studijní program: M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Koncept bezpečného prostředí z hlediska žáků a učitelů na 1. stupni základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se konceptu bezpečného prostředí z hlediska žáků a učitelů na 1. stupni základní školy.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na vytváření bezpečného prostředí na základních školách.
Příprava metodologie výzkumu, vymezení výzkumného problému, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníků pro žáky a učitele 1. stupně základních škol.
Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Shrnutí a diskuze výsledků a následné doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Bethune, A. (2023). *Wellbeing in the primary classroom*. Bloomsbury Education.
DeWitt, P. M. (2018). *School climate: Leading with collective efficacy*. Corwin Press.
Juríková, L. (2023). *Duševní zdraví ve škole*. Pasparta.
Mertin, V. (2019). *Škola pro děti*. Wolters Kluwer.
Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: A její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá konceptem bezpečného prostředí na základní škole. Cílem práce bylo zjistit a popsat, jak žáci 4. a 5. ročníků základní školy a jejich třídní učitelé vnímají problematiku bezpečí ve své třídě. V teoretické části jsou definovány hlavní pojmy, popsány aspekty bezpečí ve školním prostředí a popsána role učitele při vytváření bezpečného prostředí. Praktická část popisuje výzkumné šetření, které probíhalo formou autorských dotazníků na pěti základních školách ve Zlínském kraji. Výsledky ukazují, že většina žáků se ve třídě cítí bezpečně a za důležité považují přítomnost učitele, kamarádské vztahy a absenci šikany. Učitelé bezpečné prostředí aktivně podporují, zejména prostřednictvím otevřené komunikace, třídnických hodin a budování důvěry. Zjištění přispívají k hlubšímu porozumění tomu, jak jednotliví aktéři školního života vnímají bezpečí ve třídě.

Klíčová slova: bezpečné školní prostředí, psychosociální bezpečí, fyzické bezpečí, klima třídy, role učitele

ABSTRACT

The diploma thesis deals with concept of a safe environment in primary schools. The aim of the thesis was to identify and describe how 4th and 5th grade pupils and their class teachers perceive safety within their classrooms. The theoretical part defines key terms, outlines the aspects of safety in the school environment and describes the teacher's role in creating a safe classroom climate. The practical part presents the results of a quantitative research survey conducted through original questionnaires at five primary schools in the Zlín Region. The findings indicate that most pupils feel safe in their classrooms and highlight the importance of the teacher's presence, friendly peer relationships, and the absence of bullying. Teachers actively support a safe environment primarily through open communication, regular class meetings, and trust-building activities. The results contribute to a deeper understanding of how different school actors perceive classroom safety.

Keywords: safe school environment, psychosocial safety, physical safety, classroom climate, teacher's role

Ráda bych poděkovala paní doc. PhDr. Marcelle Janíkové, Ph.D. za její vstřícnost, cenné rady a podporu při vedení mé diplomové práce. Děkuji také učitelům a žákům, kteří se zapojili do výzkumu. Velké díky patří také mé rodině za podporu po celou dobu studia.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 ŠKOLA JAKO BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ.....	13
1.1 DEFINICE BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ	14
1.2 BEZPEČÍ JAKO ZÁKLADNÍ LIDSKÁ POTŘEBA.....	15
1.3 MEZINÁRODNÍ PŘÍSTUPY K TVORBĚ BEZPEČNÉHO ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ	16
1.4 PRÁVNÍ RÁMEC BEZPEČNOSTI NA ŠKOLÁCH.....	19
2 ASPEKTY BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ.....	23
2.1 FYZICKÉ ASPEKTY BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ.....	24
2.1.1 Prostorová a organizačně-technická opatření.....	24
2.1.2 Personální opatření.....	25
2.1.3 Vnitřní předpisy a dokumentace	25
2.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ.....	26
2.2.1 Duševní zdraví	26
2.2.2 Emoční pohoda.....	27
2.2.3 Prostředí, klima a atmosféra třídy	29
3 ROLE UČITELE PŘI VYTVÁŘENÍ BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ	32
3.1 KOMPETENCE UČITELŮ PRO TVORBU BEZPEČNÉHO ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ	32
3.1.1 Budování důvěry a respektu.....	33
3.1.2 Respekt k diverzitě žáků	34
3.1.3 Prevence rizikového chování	35
3.1.4 Podpora spolupráce a pozitivních vztahů mezi žáky	35
3.2 VYBRANÉ NÁSTROJE PRO UTVÁŘENÍ BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ.....	36
3.2.1 Třídnické hodiny	36
3.2.2 Komunitní kruhy	37
3.2.3 Třídní pravidla a rutiny	38
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	40
4.1 CÍLE VÝZKUMU	40
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
4.4 VÝZKUMNÁ METODA A ČASOVÝ HARMONOGRAM SBĚRU DAT.....	42
4.5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	43
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	45
6 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU	56
6.1 LIMITY VÝZKUMU	59

6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	59
7	ZÁVĚR.....	61
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
	SEZNAM OBRÁZKŮ	70
	SEZNAM GRAFŮ	71
	SEZNAM TABULEK.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

V rámci diplomové práce se věnuji tématu bezpečného prostředí na základní škole, konkrétně z pohledu žáků a jejich třídních učitelů. Bezpečné prostředí ve škole je v současném školství stále důležitějším tématem. Zatímco dříve bylo vnímáno především jako otázka fyzické bezpečnosti, tedy prevence úrazů či ochrany před vnějšími hrozbami, dnes se pozornost stále více obrací k jeho psychické a sociální rovině. Do popředí vstupuje pocit přijetí, důvěry, respektu, jistoty i možnosti být sám sebou. Škola a zejména třída by tak měla být místem, kde se děti cítí dobře nejen tělesně, ale i duševně. O důležitosti tohoto tématu svědčí i to, že se začíná objevovat v klíčových strategických dokumentech vzdělávací politiky České republiky.

Téma mě zaujalo svou aktuálností a hlubokým významem pro každodenní život žáků ve škole. Jako budoucí učitelka považuji za důležité vytvářet prostředí, kde se žáci cítí nejen chráněni, ale především přijímáni, respektováni a motivováni ke spolupráci i učení. Právě toto osobní přesvědčení se stalo hlavní motivací k výběru tématu a k napsání této práce.

Diplomová práce je rozdělná na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje vymezení základních pojmů a klíčových souvislostí spojených s bezpečím ve škole. První kapitola nahlíží na význam bezpečí a jeho ukotvení v kontextu školy. Druhá rozlišuje fyzické a psychosociální aspekty bezpečného prostředí. Třetí kapitola se zaměřuje na roli učitele a jeho vliv na vytváření bezpečného prostředí ve třídě. Problematika bezpečného prostředí je v odborné literatuře čím dál lépe teoreticky ukotvena. Co však podle mého názoru stále chybí, je hlubší výzkumné uchopení její praktické podoby. Proto jsem se v praktické části práce rozhodla zaměřit na konkrétní pohledy žáků a učitelů na tuto problematiku. Praktická část je postavena na kvantitativním výzkumu realizovaném formou autorsky vytvořeného dotazníkového šetření.

Cílem výzkumu diplomové práce je zjistit a popsat, jak žáci 4. a 5. ročníků základní školy a jejich třídní učitelé vnímají problematiku bezpečí ve své třídě. Výzkum se zabývá tím, jak obě skupiny vnímají bezpečné prostředí ve třídě, kvalitu vztahů i přístup učitele a zda mezi jejich pohledy existují významné shody či rozdíly. Získané výsledky jsou dále analyzovány, interpretovány a zasazeny do širších teoretických souvislostí s důrazem na praktická doporučení pro pedagogickou praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLA JAKO BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ

Bezpečné prostředí ve škole představuje jeden ze základních předpokladů pro smysluplné a efektivní vzdělávání. Pokud se žáci ve školním prostředí necítí bezpečně, narůstá u nich pocit nejistoty, což se negativně odráží na jejich schopnosti soustředit se, spolupracovat s ostatními a celkový školní výkon (Mertin, 2019).

Téma bezpečného prostředí je v dnešní době aktuální i z hlediska celého vzdělávacího systému. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 upozorňuje na znepokojující výsledky mezinárodního srovnání OECD. Data ukazují, že čeští žáci mají k docházce do školy jeden z nejnegativnějších postojů mezi sledovanými zeměmi a do školy chodí nejméně rádi. Tato nechuť, která se prohlubuje zejména na konci prvního stupně, často souvisí s výskytem rizikového chování. Mezi nejčastější problémy patří narušené vztahy mezi spolužáky, porušování školního řádu, výskyt šikany a v dnešní době stále častěji i kyberšikany. Školy rovněž mnohdy nedokáží dostatečně podpořit oblasti jako je psychohygiena, prevence úzkosti, deprese, stresu, sebepoškozujícího nebo dokonce sebevražedného chování. Nedostatek informací o duševním zdraví navíc zvyšuje u některých žáků pocit nejistoty a úzkosti spojené se školním prostředím (MŠMT, 2020a).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2023–2027 rovněž zdůrazňuje a navazuje na předchozí strategii, že bezpečné školní prostředí je zásadní pro kvalitu vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj žáků. Klíčový je důraz na vytváření stabilního a podporujícího školního klimatu, které dětem umožní naplno rozvíjet jejich potenciál. Dokument dále vyzdvihuje význam prevence rizikového chování, posilování duševního zdraví a aktivní zapojení žáků do života školy (MŠMT, 2023a).

Následující podkapitoly se zabývají vymezením pojmu bezpečné prostředí ve škole a významem pocitu bezpečí jako základní lidské potřeby. Dále je představen přehled mezinárodních přístupů a programů zaměřených na podporu bezpečného prostředí a právní rámec školní bezpečnosti.

1.1 Definice bezpečného prostředí

Téma bezpečného prostředí ve škole může být chápáno různě. Záleží na tom, kdo o něm hovoří, na co se zaměřuje a co považuje za nejdůležitější. Existuje více přístupů i definic, které se v některých bodech liší, ale zároveň se často doplňují.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021a) uvádí, že bezpečnost „ve školách zahrnuje všechna opatření, která škola činí pro ochranu životů a zdraví při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb“ (s. 3). To se týká například prevence úrazů, hygienických podmínek, ale i snahy předcházet rizikovému chování a vytvářet vhodné prostředí pro zdravý rozvoj žáků.

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO, 2012) by mělo být školní prostředí místem, kde se žáci i učitelé cítí bezpečně nejen po fyzické stránce, ale také emočně a sociálně. Nejde tedy jen o prevenci úrazů nebo nemocí, ale také o podporu duševního zdraví, prevenci šikany a násilí a o budování pozitivních vztahů ve škole. WHO rovněž upozorňuje, že k bezpečné atmosféře přispívá více faktorů – nejen pravidla, ale i prostředí školy, vztahy mezi lidmi a spolupráce s rodinami i komunitou.

UNESCO (2004) považuje bezpečné školní prostředí za takové, které je otevřené všem žákům, respektuje je a podporuje bez ohledu na jejich zázemí, pohlaví nebo schopnosti. Ochrana před násilím a diskriminací je zde stejně důležitá jako možnost aktivního zapojení žáků do chodu školy a vytváření přívětivého klimatu.

Smith (2003) zase popisuje bezpečnou školu jako prostředí, které maximálně využívá své možnosti k tomu, aby se v něm žáci i zaměstnanci cítili jistě. Podle něj by se ve škole neměly objevovat žádné formy násilí ani jejich hrozby. Pocit bezpečí by měli sdílet všichni, kdo se na vzdělávacím procesu podílejí.

Ze všech těchto definic je patrné, že bezpečné školní prostředí není jen o budovách nebo fyzické ochraně. Důležitou roli hraje také celková atmosféra – vztahy, přístup učitelů i možnost být součástí školního života. Kromě fyzické bezpečnosti je tedy třeba věnovat pozornost i psychické pohodě žáků i učitelů. Aby se děti ve škole cítily dobře, je důležité přistupovat k bezpečí komplexně a promyšleně.

1.2 Bezpečí jako základní lidská potřeba

Význam potřeby bezpečí rozpracoval již dříve Abraham Maslow ve své známé hierarchii lidských potřeb. Podle ní musí být tato základní potřeba naplněna dříve, aby se jedinec mohl plně soustředit na vyšší úroveň, jako je například osobnostní rozvoj nebo vzdělávání (Sladký et al., 2022, podle Maslow, 1943). Pro přehlednost je Maslowova hierarchie znázorněna na následujícím obrázku.



Obrázek 1 Maslowa pyramida potřeb

(zdroj: vlastní)

Podle Vališové a Kovářové (2021) je bezpečí definováno jako stav, ve kterém člověk nepocituje žádné ohrožení ani hrozbu. Právě tento pocit z něj činí jednu ze základních lidských potřeb. Potřeba bezpečí patří mezi ty nejzákladnější, protože je úzce spojena s pocitem ochrany, stability a jistoty. Její význam je navíc zakotven i právně – konkrétně v článku 12 Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky. Sladký et al. (2022) uvádí, že pocit bezpečí je pro člověka klíčový a patří k zásadním faktorům životní spokojenosti.

Bezpečí zahrnuje jak ochranu fyzickou, tak i psychickou. A právě v prostředí školy je tato dvojí dimenze obzvláště důležitá (Vališová & Kovářová, 2021). Když se žáci cítí bezpečně, roste jejich motivace i schopnost soustředit se na výuku. Naopak pocit ohrožení může tyto schopnosti výrazně oslabit (Tyagi, 2020).

Pokud není potřeba bezpečí naplněna, může to u dětí vyvolávat různorodé reakce – například strach, zmatek, nejistotu, vztek nebo smutek. Některé děti se stáhnou do sebe, působí bojácně a straní se kolektivu. Jiné mohou reagovat agresivně – ničí věci, křičí, nadávají a někdy dokonce i fyzicky napadnou spolužáka. Dlouhodobý stres pak často pramení z obav z neúspěchu, selhání nebo udělení chyby. Tyto pocity mohou vést k úzkostem, které ovlivňují nejen způsob učení, ale i celkovou vnitřní motivaci (Kopřiva et al., 2017).

Ve škole se navíc vyskytuje řada faktorů, které mohou pocit nejistoty ještě prohlubovat. Patří sem například zkoušení, testy, známkování nebo veřejné srovnávání výsledků. Tyto prvky mohou vést ke stresu, záškoláctví, psychosomatickým potížím i celkové neochotě se vzdělávat. Někdy situaci ještě zhoršují samotní učitelé – třeba nečekanými testy, zkoušením „za trest“ nebo celkově stresujícím přístupem. Z tohoto důvodu je důležité, aby učitelé usilovali o vytváření atmosféry, ve které se žáci cítí bezpečně a respektovaně. Férový a podporující přístup je klíčem ke zdravému školnímu prostředí (Mertin, 2019).

1.3 Mezinárodní přístupy k tvorbě bezpečného školního prostředí

V zahraničí se pro označení bezpečného školního prostředí často používají pojmy jako safe school, safe and supportive school environment nebo safe learning environment. Tyto koncepty spojuje důraz na vzájemný respekt, podporu a prevenci násilí (Vališová & Kovářová, 2021).

Níže je uvedeno několik mezinárodně využívaných přístupů, které se zaměřují právě na oblast bezpečí ve školním prostředí. Vycházejí z ověřených metod, výzkumů a spolupráce odborníků z oblasti vzdělávání, psychologie i prevence rizikového chování.

SEL – Social and Emotional Learning

SEL představuje proces, během kterého si jednotlivci osvojují a uplatňují dovednosti potřebné k porozumění a zvládání emocí, navazování pozitivních vztahů, plnění cílů a odpovědnému rozhodování. Ve školách se zavádí prostřednictvím školení učitelů, výuky a volnočasových aktivit. SEL rozvíjí tyto hlavní kompetence (Durlak et al., 2025):

- sebeuvědomění – porozumění vlastním emocím, hodnotám a silným stránkám;
- sebeovládání – zvládání stresu, impulsivity a obtížných situací;
- sociální uvědomění – schopnost chápat a respektovat pocity a potřeby druhých;

- vztahové dovednosti – budování zdravých vztahů a spolupráce;
- zodpovědné rozhodování – etická a promyšlená rozhodnutí s ohledem na důsledky.

Second Step

Second Step je vzdělávací program zaměřený na sociálně-emocionální učení. Vznikl v USA a je rozšířený na školách po celém světě. Cílem programu je podpora pozitivních vztahů, prevence šikany a budování bezpečného školního prostředí. Program je rozdělen do modulů podle věku žáků a přizpůsoben jejich potřebám, přičemž jako hlavní cíle programu jsou dle Durlaka et al. (2025) uvedeny tyto:

- rozvoj sociálních a emočních dovedností – sebeuvědomění, sebeovládání, empatie a pozitivní vztahy;
- prevence problémového chování – snižování výskytu šikany a násilí;
- podpora akademického úspěchu – rozvoj spolupráce, vytrvalosti a motivace.

Be You

Be You je australský národní program zaměřený na duševní zdraví dětí a mladých lidí. Program je přístupný všem vzdělávacím institucím od mateřských škol až po střední a nabízí podporu nejen žákům, ale i učitelům a komunitě. Program nabízí workshopy, nástroje pro zvládání stresu i praktické rady pro pedagogy. Hlavní cíle tohoto programu jsou (Be You, n.d.):

- podpora duševního zdraví – rozpoznání potíží, budování odolnosti a wellbeing;
- včasná intervence – identifikace varovných signálů a nabídka podpory;
- bezpečné prostředí – budování psychologické a emoční pohody;
- zapojení komunity – spolupráce školy s rodiči a širším okolím.

KiVa

KiVa je finský program zaměřený na prevenci šikany a podporu pozitivního klimatu ve školách. Název je zkratkou z finského Kiusamista Vastan, v překladu proti šikaně. V současnosti je uznáván jako jeden z nejefektivnějších programů na toto téma (Farrington & Ttofi, 2012). KiVa kombinuje preventivní lekce s intervenčními postupy. Součástí jsou moderní nástroje – hry, diskuse, digitální materiály, které rozvíjejí empatii a učí o dopadech

šikany. Mnohé školy mají navíc speciální týmy vyškolené k řešení konkrétních případů (KiVa Program, n.d.).

PBIS – Positive Behaviour Interventions and Supports

PBIS je rámec založený na důkazech, jehož cílem je podporovat pozitivní chování a předcházet problémům ve školním prostředí. Na rozdíl od tradičních přístupů k řešení problémového chování, které často spoléhají na tresty, se PBIS zaměřuje hlavně na prevenci. Důležité je posilovat pozitivní chování hned od začátku. Cílem není jen vyhnout se problémům, ale vytvořit školní prostředí, kde se děti cítí bezpečně a vítaně. Také jde o to, aby vnímaly podporu ze strany učitelů a dalších dospělých. Klade se důraz na respekt a začlenění všech žáků bez rozdílu. Díky tomu se daří snižovat výskyt nevhodného chování. Navíc se celkově zlepšuje atmosféra ve třídě i ve škole, což má pozitivní vliv na učení (Gonsier-Gerdin, 2021).

Wellbeing

Koncept wellbeing je začleňován do různých vzdělávacích programů – mezi ně patří například Be You, SEL (sociálně-emocionální učení) a další iniciativy zaměřené na podporu zdravého klimatu ve školách.

V souvislosti s bezpečným prostředím se wellbeing stává jedním z důležitých pojmů. Jeho hlavním cílem je vytvářet prostor, ve kterém se každý cítí podporovaný a vnímán jako plnohodnotná součást školního společenství. Felcmanová (2023) popisuje wellbeing jako „stav, v němž člověk může v podpůrném a podnětném prostředí naplno rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“ (s. 4). V českém kontextu se wellbeing často překládá jako pohoda, přičemž důraz bývá kladen zejména na psychickou pohodu žáků během výuky (Kucharská et al., 2024).

Podpora wellbeingu přispívá ke zdravému vývoji dětí, usnadňuje jejich učení a pomáhá jim lépe se přizpůsobit nárokům, které na ně školní prostředí klade. Zásadní roli zde hraje vytváření bezpečné a respektující atmosféry, ve které se žáci cítí dobře a vnímají školu jako důvěryhodné a podpůrné místo (Kučerová & Dymešová, 2024; Kucharská et al., 2024). Bethune (2023) upozorňuje na to, že současný vzdělávací systém se příliš zaměřuje na výkon, znalosti a testování a méně na to, jak se děti cítí, jaké mají vztahy nebo jak rozvíjejí svou osobnost. Proto je důležité vnímat školu nejen jako instituci pro předávání poznatků, ale především jako prostředí, které podporuje celistvý rozvoj žáka. Proto Strategie 2030+

doporučuje začlenit péči o duševní zdraví a wellbeing přímo do vzdělávacího procesu. Zdůrazňuje přitom, že péče by neměla směřovat pouze k žákům, ale rovněž k učitelům a dalším zaměstnancům školy (MŠMT, 2020a).

1.4 Právní rámec bezpečnosti na školách

Bezpečí ve škole souvisí i s dodržováním pravidel a povinností. Ty vychází z právních předpisů, které jasně určují odpovědnost školy i jejích pracovníků.

Školy nesou odpovědnost nejen za vzdělávání a výchovu, ale také za zajištění bezpečí svých žáků. Tato povinnost je zakotvena v právních předpisech. Bezpečnost ve školním prostředí není pouze otázkou organizačních kroků, ale také právního ukotvení, které jasně vymezuje odpovědnost škol i jednotlivých pracovníků (Ciklová, 2016a).

K ochraně dětí se Česká republika zavázala i na mezinárodní úrovni podpisem Úmluvy o právech dítěte. Tento dokument mimo jiné zdůrazňuje povinnost zajistit dětem bezpečné prostředí (Juríková & Kågström, 2023). V českém právním systému bezpečnost žáků ve školách upravuje soustava právních norem, které se navzájem doplňují.

Základ tvoří Ústava ČR a Listina základních práv a svobod. Ty vymezují obecné principy ochrany práv všech občanů, tedy i dětí a mladistvých. Na ně navazuje školský zákon, který specifikuje povinnosti škol v oblasti ochrany zdraví a bezpečnosti žáků. S tímto tématem dále souvisí i další zákony, jako je například krizový zákon, zákon o požární ochraně, zákon o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci nebo pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení. Společně s příslušnými vyhláškami a metodickými pokyny tyto dokumenty vytvářejí základní rámec pro zajištění bezpečného prostředí ve školách (Ciklová, 2016a).

Koordinace a nastavení bezpečnostních standardů ve školách spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo vnitra a Českou školní inspekci. Tyto instituce mají na starost nejen tvorbu rámcových opatření, ale i jejich kontrolu a dohled nad jejich realizací (Sladký et al., 2022).

Následující část představuje důležité právní předpisy a dokumenty, které se vztahují k zajištění bezpečnosti ve školním prostředí. Postupně se přechází od nejvyšších právních rámců až k praktickým a konkrétním opatřením, které se uplatňují přímo ve školách.

Ústavní rámec a Listina základních práv a svobod

Na úrovni národní legislativy představuje nejvyšší právní normu Ústava České republiky. Ta sice výslovně nezmiňuje ochranu bezpečnosti dětí, avšak v článku 10 stanovuje, že mezinárodní smlouvy, které byly ratifikovány a vyhlášeny, mají přednost před zákony (Česká národní rada, 1993).

Z hlediska ústavního pořádku má však zásadní význam Listina základních práv a svobod. Ta obsahuje několik klíčových článků, které se vztahují k bezpečnosti dětí ve školách. Konkrétně články 3, 7, 32 a 33 upravují zákaz diskriminace, ochranu fyzické i duševní integrity, zvláštní ochranu dětí a mladistvých, a také právo na vzdělávání v podmínkách, které jsou pro dítě bezpečné (Česká národní rada, 1993).

Školský zákon a vyhlášky

Základním právním rámcem vzdělávání v České republice je zákon č. 561/2004 Sb., známý jako školský zákon. Tento předpis upravuje předškolní, základní, střední i vyšší odborné vzdělávání a je závazný pro všechny, kdo se na vzdělávacím procesu podílejí (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004). Otázka bezpečnosti žáků je v něm opakovaně zdůrazňována.

Podle § 29 tohoto zákona jsou školy povinny zajistit bezpečnost a ochranu zdraví svých žáků. Zákon jim ukládá povinnost aktivně předcházet jakémukoliv násilí, šikaně nebo jiným formám rizikového chování. Zároveň mají vytvořit takové prostředí, které je bezpečné, přívětivé a podporující, ve kterém se děti mohou vzdělávat bez obav a stresu (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004).

Významný je i § 22b podle školského zákona č. 561/2004, který ustanovuje povinnosti pedagogickým pracovníkům. Ti jsou podle něj povinni „chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních, svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj.“

Vedle školského zákona existují také další předpisy, které blíže specifikují povinnosti škol v oblasti bezpečnosti – zejména vyhlášky a podzákonné normy. Tyto vyhlášky doplňují zákonné rámce. Například vyhláška č. 160/2024 Sb. zajišťuje hygienické požadavky na prostorové podmínky, vybavení, provoz, osvětlení, vytápění, úklid ve školách a další (MŠMT, 2024b).

Metodická doporučení MŠMT

Kromě závazných právních předpisů vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy také metodické pokyny a doporučení. Ty sice nemají právní sílu zákona, přesto školám poskytují důležité vodítko, jak v praxi efektivně postupovat při zajišťování bezpečí žáků.

Jedním z důležitých dokumentů je Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany, který nabízí školám konkrétní návod, jak šikaně předcházet, jak ji včas rozpoznat a jak adekvátně reagovat, pokud k ní dojde (MŠMT, 2013).

Dalším významným materiálem je doporučení k zajištění bezpečnosti při školních výletech a sportovních aktivitách, které stanovuje základní zásady pro ochranu žáků při pobytu mimo školní budovu (MŠMT, 2018).

V posledních letech se pak do popředí zájmu dostává také bezpečnost v online prostředí. Na tuto oblast reaguje Metodický pokyn k ochraně žáků v digitálním prostředí, jenž se zaměřuje zejména na prevenci kyberšikany, ochranu osobních údajů a bezpečné využívání technologií ve školách (MŠMT, 2020b).

Tyto pokyny nejsou závazné, ale školy je mohou přizpůsobit svým konkrétním podmínkám. MŠMT je průběžně aktualizuje tak, aby odpovídaly novým výzvám, a školy je mohou využít jako praktický nástroj k posílení bezpečnostních opatření (Ciklová, 2016a).

Školní řád

Jedním ze základních dokumentů, který se přímo dotýká bezpečnosti žáků, je školní řád. Jde o vnitřní předpis každé školy, který stanovuje pravidla chování, organizaci života ve škole a konkrétní opatření k zajištění bezpečnosti. Školní řád je nejen součástí povinné dokumentace, ale i praktickým nástrojem pro každodenní fungování školy (Hanák, 2015).

Aby školní prostředí mohlo dobře fungovat, je důležité, aby byla pravidla nastavena jasně, srozumitelně a platila pro všechny. Součástí těchto pravidel musí být i bezpečnostní opatření. Pravidla by měla být přehledná, snadno dostupná a konkrétně popsána (Ciklová, 2016).

Podle § 29 zákona č. 561/2004 odst. 2 školského zákona, se uvádí, že „školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytují žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví“.

Obsah školního řádu by měl být zároveň přizpůsoben konkrétním podmínkám školy. Měl by být stručný, přehledný a bez zbytečné složitosti. Je důležité, aby sloužil jako základní rámec nejen pro běžné situace, ale i pro mimořádné události. V praxi se často stává výchozím dokumentem pro další směrnice – například krizové plány nebo vnitřní bezpečnostní opatření. Jasně nastavený a praktický školní řád tak není jen formalitou, ale může výrazně přispět k bezpečnému a stabilnímu prostředí ve škole (Ciklová, 2016b).

2 ASPEKTY BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ

Vágnerová (2022) uvádí, že bezpečnost můžeme chápat v několika rovinách – fyzické, psychické i sociální. Fyzické bezpečí snižuje riziko úrazů a různých nehod, což má pozitivní vliv na zdraví žáků. Psychická pohoda zase podporuje duševní rovnováhu, snižuje stres a napětí. Pokud se člověk cítí přijímaný a oceňovaný i po sociální stránce, snáze navazuje vztahy a lépe funguje v kolektivu.

Podobné rozdělení uvádí i Tyagi (2020), který rozlišuje školní prostředí na sociální, emoční a fyzickou složku. Když je třída dobře navržená a panuje v ní příjemná atmosféra, žáci se cítí bezpečně, vítaně a mají prostor se rozvíjet. Významnou roli tu hraje vztah mezi učitelem a žáky – pokud je postavený na důvěře a respektu, podporuje motivaci a spolupráci v celé třídě. Učitel, který zvládá třídu vést s citem a efektivně, vytváří podmínky, ve kterých se děti cítí jistě, což pozitivně ovlivňuje nejen jejich výkon, ale i osobnostní rozvoj.

Na celkové třídní prostředí má vliv to, jak se v něm cítí žáci i učitelé. Pokud je prostředí příjemné a dobře nastavené, přispívá to k vytvoření pozitivního klimatu. Ten ale není daný jen jedním faktorem – ovlivňuje ho celá řada věcí. Z těch fyzických jsou to například světelné podmínky, barvy ve třídě, akustika, uspořádání nábytku nebo kvalita vzduchu. Zkrátka to, jak prostor působí na smysly. Vedle toho tu máme také psychosociální faktory, které dělíme na stabilní a proměnlivé. Stabilní faktory představují dlouhodobé vztahy a celkovou atmosféru ve třídě, tedy klima. Proměnlivé faktory naopak zahrnují aktuální nálady nebo konkrétní interakce mezi žáky a učiteli. I když jsou dočasné, hrají velkou roli v tom, jaké prostředí ve třídě právě teď panuje. Obě roviny se navzájem ovlivňují – kvalitní vztahy podporují příjemnou atmosféru a naopak, příjemné prostředí usnadňuje budování vztahů (Pugnerová, 2024; Průcha, 2013).

Následující části podkapitol rozdělují bezpečné školní prostředí na dvě hlavní roviny – fyzickou a psychosociální. Každá z nich přispívá k celkové pohodě a bezpečí žáků svým specifickým způsobem. Obě jsou blíže rozpracovány v samostatných podkapitolách.

2.1 Fyzické aspekty bezpečného prostředí

Bezpečné prostředí školy tvoří základní předpoklad pro kvalitní vzdělávání i celkovou pohodu všech, kdo se ve škole pohybují – ať už jde o žáky, učitele nebo ostatní zaměstnance. Vytváření bezpečného prostředí zahrnuje širokou škálu prvků. Nejde jen o fyzické zabezpečení budovy, ale i o nastavení pravidel a různých režimových opatření (Geršicová, 2013; MŠMT, 2024a).

Zvláštní pozornost je věnována fyzické bezpečnosti, která tvoří první ochrannou linii proti rizikům nebo mimořádným událostem. Norma ČSN 73 4400 uvádí, že efektivní prevence je postavena na třech pilířích: vzdělávání v oblasti bezpečnosti, organizačně-režimových opatřeních a technickém zabezpečení. Vzájemné propojení těchto složek zajišťuje funkční systém, který dokáže reagovat na různé hrozby a pomáhá zmírnit jejich dopad (Sladký et al., 2019).

Fyzická bezpečnost se zároveň prolíná s dalšími oblastmi, jako je ochrana zdraví, prevence rizikového chování nebo požární bezpečnost. Pokud jsou tyto části správně nastaveny, tvoří dohromady jeden ucelený a efektivní celek (MŠMT, 2024a).

Pro lepší přehled je celá tato podkapitola rozdělena do tří částí, které odpovídají struktuře dokumentu Metodické doporučení k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – Minimální standard bezpečnosti. Ten slouží jako praktický návod, jak postupovat při zajišťování objektové bezpečnosti škol. Zaměřuje se na tři hlavní oblasti: prostorová a technicko-organizační opatření, personální zajištění a dokumentace s vnitřními pravidly, která slouží pro každodenní provoz i krizové situace.

2.1.1 Prostorová a organizačně-technická opatření

Základem bezpečného školního prostředí jsou dobře nastavená prostorová a organizačně-technická opatření. Jedním z klíčových principů je kontrolovaný vstup do školy. Ve většině škol se využívá jeden hlavní vchod, který je uzamčený a monitorovaný. V některých případech se používají čipy nebo vstupní kódy. Ostatní vstupy zůstávají uzamčené a jsou určeny pouze vybraným osobám (MŠMT, 2015).

Důležitou součástí je i ověřování, proč cizí osoby vstupují do budovy. Vstupy a vjezdy do areálu by měly být jasně monitorovány a mít nastavená pravidla. Škola by také měla zajistit, aby se nikdo nepohyboval v místech, která nejsou určena pro žáky – například v technických prostorách nebo skladech (MŠMT, 2015). V zahraničních školách se stále

častěji zavádějí systémy pro digitální správu návštěv – návštěvníci se při příchodu registrují elektronicky, systém ověří jejich totožnost (např. pomocí občanského průkazu), vygeneruje jim jmenovku a zaznamená čas příchodu i odchodu. V některých případech jsou tyto systémy propojeny s databázemi osob s omezeným přístupem do školních zařízení, čímž se zvyšuje úroveň ochrany dětí (Kristoff, 2025).

Technické prvky jako jsou kamerové systémy, čipové vstupy, turnikety nebo tísňová tlačítka, mohou výrazně přispět ke zvýšení bezpečnosti ve školním prostředí. Je však důležité mít na paměti, že tyto technologie nemohou zcela nahradit lidský dohled (MŠMT, 2015). Jejich zavádění proto vyžaduje citlivý přístup, který zohledňuje nejen bezpečnostní, ale i etické a právní aspekty. Škola při jejich využívání musí dbát na ochranu soukromí a osobních údajů žáků i zaměstnanců. Jako správce osobních údajů je povinna zajistit, aby ke kamerovým záznamům měly přístup pouze pověřené osoby a aby byly tyto záznamy uchovávány jen po nezbytně dlouhou dobu (ÚOOÚ, 2025).

2.1.2 Personální opatření

Bezpečnost ve škole nestojí jen na technice – velkou roli hraje i personál. Každá škola má povinnost zajistit dohled nad žáky ve všech prostorách od jejich příchodu do školy až po odchod domů. Jak bude dohled konkrétně zajištěn, určuje ředitel školy. Přitom bere v úvahu věk žáků, typ činností i rizika spojená s konkrétním prostředím (MŠMT, 2015).

Zahraniční studie potvrzují, že viditelná přítomnost pedagogů a dalších pracovníků ve škole hraje důležitou roli při prevenci násilí a nepříznivých situací. Školy, kde se zaměstnanci aktivně zajímají o chování žáků a mají s nimi pozitivní vztahy, vykazují nižší míru problémového chování (Learning Policy Institute, 2021). Zároveň je doporučeno, aby se personál pravidelně školil – například v krizové intervenci, první pomoci nebo v rozpoznávání varovných signálů u dětí. Dobře proškolený tým je lépe připraven zvládat náročné situace (National Association of School Psychologists, 2015).

2.1.3 Vnitřní předpisy a dokumentace

Zásadním prvkem školní bezpečnosti je kvalitně zpracovaná dokumentace a vnitřní pravidla. Škola by měla ve spolupráci s odborníky zhodnotit možná rizika a vytvořit plán pro situace, které mohou ohrozit bezpečí – například vniknutí cizí osoby, výskyt nebezpečných látek, útok nebo šikana (MŠMT, 2015).

Do této dokumentace patří mimo jiné evakuační plány a pravidla pro komunikaci s policií nebo záchrannými složkami. Je potřeba pravidelně ověřovat, jestli všechno funguje – jak technika, tak postupy samotných zaměstnanců. Školení a nácviky hrají důležitou roli při připravenosti na krizové situace (Sladký et al., 2019).

Všechna tato pravidla musí být pevně zakotvena ve školním i pracovním řádu. Zaměstnanci jsou povinni včas hlásit vzniklá rizika a řídit se stanovenými postupy. Důležitá je také informovanost všech členů školy – žáci i pracovníci by měli být pravidelně proškolení, ideálně na začátku školního roku a dále podle potřeby, například na základě nově zjištěných rizik (MŠMT, 2015).

2.2 Psychosociální aspekty bezpečného prostředí

Tato podkapitola propojuje psychologické a sociální aspekty bezpečného školního prostředí. Tyto aspekty se navzájem ovlivňují a společně vytvářejí školní prostředí. Zaměřuje se na témata duševního zdraví, emoční pohody žáků, třídního klimatu a atmosféry ve třídě. Právě tyto oblasti hrají zásadní roli při vytváření bezpečného a podpůrného prostředí.

Škola by měla být místem, kde se každý – ať už žák, učitel nebo jiný zaměstnanec – cítí bezpečně a vítaně. Vzájemné vztahy a celkové klima školy mají zásadní vliv na duševní pohodu a motivaci žáků. To, jak se žáci ve škole cítí, ovlivňuje i jejich vztah k učení. Výzkumy ukazují, že duševní odolnost a psychická pohoda žáků mají přímý vliv na jejich vzdělávací výsledky. Pravidelné sledování možných rizik a včasné řešení problémů pomáhá předcházet nejen školnímu neúspěchu, ale i šikaně a dalším negativním jevům (ČŠI, 2024).

2.2.1 Duševní zdraví

Dnes už duševní zdraví neznamena jen nepřítomnost psychických nemocí. Chápe se spíše jako stav celkové pohody – člověk dokáže zvládat běžné životní situace, má chuť pracovat, navazuje vztahy a zapojuje se do společnosti. Zahrnuje schopnost vyrovnávat se se stresem, ale také prostor pro osobní růst a naplňování vlastního potenciálu (Juríková & Kågström, 2023).

Ve školním prostředí je duševní zdraví a psychohygiena zásadní pro celkovou pohodu žáků. Přesto bývá této oblasti věnováno málo pozornosti. Programy zaměřené na prevenci depresí, úzkostí, nadměrného stresu nebo sebevražedného chování často chybí nebo jsou minimální. Mnoho žáků nemá dostatek informací o duševním zdraví, přitom pociťují stres a napětí spojené se školou. Problém zhoršuje i to, že chybí podpora v rozvoji sociálních

dovedností, které by dětem pomohly lépe zvládat konflikty a každodenní výzvy (MŠMT, 2020a).

Intervence na podporu duševního zdraví se zpravidla dělí na tři typy: univerzální, cílené a indikované. Univerzální intervence se týkají všech žáků bez ohledu na míru rizika. Zaměřují se na posilování emoční regulace, řešení problémů, zvládání stresu, asertivitu, všímavost nebo budování mezilidských dovedností. Cílené intervence směřují k dětem, které prošly náročnými nebo traumatickými zážitky, a často se zaměřují i na podporu učitelů – zejména jejich psychohygienu. Indikované intervence pak cílí na žáky, kteří už mají příznaky psychických potíží. Zde jde především o podporu kognitivních dovedností a schopnosti zvládat problémy (Juríková & Kågström, 2023).

Univerzální přístupy bývají ve školách nejlépe použitelné, protože umožňují podpořit všechny žáky bez stigmatizace. Zaměřují se nejen na prevenci vzniku obtíží, ale i na posilování ochranných faktorů a celkové psychické pohody (Juríková & Kågström, 2023).

Za pozornost stojí také tzv. pozitivní psychologické intervence. Ty jsou zaměřeny na rozvoj pozitivních emocí, myšlení a chování. Na rozdíl od tradičních přístupů, které se soustředí hlavně na zvládání problémů, se zde klade důraz na aktivní rozvoj duševní pohody. Patří sem např. technika vychutnávání pozitivních zážitků, praktikování vděčnosti, která posiluje vnitřní spokojenost, nebo laskavost, jež podporuje empatii a mezilidské vztahy. Dále třeba empatie a hledání smyslu v životě, které pomáhají budovat dlouhodobou duševní stabilitu (Carr et al., 2020).

2.2.2 Emoční pohoda

Na emoční pohodě dětí se výrazně podílí jejich nejbližší okolí – tedy zejména rodiče a učitelé. Právě oni mají možnost vytvářet prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně a dokáže své emoce vnímat i zvládat. Důležité je, aby dospělí dokázali rozpoznat dětské reakce a pomohli jim s pojmenováním emocí. Tím se posiluje jejich emoční inteligence. Jednou z účinných metod je zrcadlení emocí. Například když dojde ke konfliktu, může dospělý dítěti pomoci tím, že uzná jeho pocity a zároveň mu ukáže jinou možnost, jak situaci zvládnout, třeba ho povzbudí, aby místo úderu řeklo, co ho na chování spolužáka naštvalo. Přijetí emocí však neznamena, že schvalujeme nevhodné chování – jde spíš o to, naučit děti, jak své pocity zvládnout a vyjádřit přiměřeně (Ciklová, 2016).

V této souvislosti hraje důležitou roli i sociálně-emoční učení, které podporuje rozvoj dovedností potřebných ke zvládání emocí, budování zdravých vztahů a činění odpovědných

rozhodnutí. Tento přístup se opírá o pět základních oblastí – sebeuvědomění, seberegulaci, vztahové dovednosti, sociální vnímání a zodpovědné jednání (Lawson et al., 2019) (více viz kapitola 1.4).

Podpora emoční pohody zahrnuje i rozvoj komunikačních dovedností. Dospělí by měli naslouchat, dávat najevo zájem a poskytovat dětem prostor hledat vlastní řešení. Děti potřebují vědět, že jejich pocity jsou brány vážně. Naopak zlehčování, srovnávání s ostatními nebo obviňování může jejich pohodu narušit a prohloubit psychické obtíže (Ciklová, 2016).

Vytváření bezpečného a podpůrného prostředí je tedy klíčové. Pomáhá dětem lépe zvládat náročné situace, přizpůsobit se školnímu prostředí a zdravě se vyvíjet (Pugnerová, 2019). Učitel může o emocích s dětmi mluvit i přímo. Nejprve je vhodné zaměřit se na základní emoce (viz tab. 1), jako jsou strach, radost, smutek nebo hněv. Tyto emoce jsou přirozené a děti se je postupně učí poznávat a zpracovávat. Teprve poté je možné přecházet ke složitějším, jako jsou morální nebo estetické pocity (Čapek et al., 2017).

Tabulka 1 *Základní emoce dle Čapka et al. (2017)*

emoce	podnět	reakce
strach	nebezpečí	útěk (únik), boj
hněv	překážka, nepřítel	útok, agrese
radost	zisk, úspěch	uvolnění, úsměv
smutek	ztráta hodnoty, neúspěch	pláč, apatie
důvěra	přátelství, přímé jednání	spolehnutí se na druhého
znechucení	nepříjemná věc nebo situace	odstranění zdroje
očekávání	neznámá, nejistá situace	orientace, získávání informací
překvapení	nečekaná situace	nástup další emoce podle situace (strach, radost, očekávání aj.)

(zdroj: vlastní)

Učitel samozřejmě není terapeut, ale může mít velký vliv na duševní i emoční pohodu žáků. Pomocí jednoduchých technik – jako je hluboké dýchání, práce se smyslovou pozorností nebo tzv. ukotvení – může žákům pomoci zvládat stres. Zvláštní důraz by měl být kladen na pravidla, která podporují psychické bezpečí. Například pravidlo „STOP“ – kdy má dítě právo se z aktivity kdykoliv stáhnout – nebo jasné vymezení hranic, respekt k individuálním potřebám a zachování důstojnosti. Tyto prvky pomáhají budovat důvěru a

přispívají k lepšímu zvládnání náročných situací ve školním prostředí (Kučerová & Dymešová, 2024).

2.2.3 Prostředí, klima a atmosféra třídy

Aby mohla být třída skutečně bezpečným a podporujícím místem pro vzdělávání, je důležité vnímat a promýšlet všechny složky, které na toto prostředí působí. V odborné literatuře se často rozlišují tři základní pojmy: prostředí, klima a atmosféra třídy. Tyto pojmy se vzájemně doplňují a společně ovlivňují kvalitu vzdělávání i celkovou pohodu ve třídě.

Geršicová (2013) uvádí tři složky, které utváří edukační prostředí. Nejširším pojmem je prostředí třídy, poté klima a nejkonkrétnější je samotná atmosféra třídy. Lašek (2012) doplňuje, že prostředí zahrnuje nejen vnitřní uspořádání třídy, ale i širší souvislosti, například organizační strukturu školy nebo její kulturní rámec. Klima a atmosféru chápe jako sociálně-psychologické aspekty s rozdílnou délkou trvání – zatímco klima vzniká z dlouhodobých vztahů a je stabilnější, atmosféra se mění v kratších časových úsecích podle momentální nálady a situací.

Průcha (2017) i Geršicová (2013) pak rozlišují fyzikální a psychosociální faktory edukačního prostředí. Fyzikální se týkají například osvětlení, barvy stěn, velikosti místnosti nebo teploty. Tyto prvky mají přímý dopad na soustředění žáků a jejich komfort. Psychosociální faktory se dále dělí na stabilní (např. klima třídy) a proměnlivé (např. aktuální atmosféra).

Slovo klima pochází z řečtiny a původně označovalo podnebí. V pedagogice se tím myslí celková nálada a duch ve třídě nebo ve škole (Pugnerová, 2024). Přestože se jednotlivé definice mírně liší, jejich jádro zůstává podobné – klima je dlouhodobě utvářený souhrn vztahů a interakcí, které mají přímý vliv na výuku i vztahy ve třídě. Pecháčková (2014) popisuje klima třídy jako soubor emocí a vnímání procesů, které ve třídě probíhají. Odkazuje přitom i na tzv. skryté kurikulum – tedy neformální pravidla a zvyky, které formují atmosféru třídy stejně silně jako oficiální výukový plán. Klima bývá dlouhodobé a odolává náhlým změnám, zatímco atmosféra třídy, jak doplňuje Pugnerová (2024), se mění podle aktuálních emocí a dění ve třídě.

Kalhous et al. (2009) připomínají, že třída je sociální skupinou s vlastní dynamikou. Klima může být pozitivní i negativní a má přímý vliv nejen na výsledky žáků, ale i na jejich chování a motivaci. Pozitivní klima podporuje spolupráci, snižuje stres a zvyšuje radost z učení. Naopak nepříznivé prostředí může vést k problémům v učení i psychickým potížím,

jako jsou úzkosti nebo deprese. Proto je důležité, aby učitelé uměli klima nejen vytvářet, ale také sledovat, hodnotit a případně měnit. Z dlouhodobého hlediska je proto potřeba na třídním klimatu systematicky pracovat. Podobně i DeWitt (2018) zdůrazňuje, že školní klima nevzniká samo od sebe, ale je výsledkem vědomého a kontinuálního úsilí učitelů, vedení školy i celé školní komunity.

Při pohledu na pojem atmosféra třídy se autoři shodují, že jde o momentální naladění žáků a učitele, které se v čase proměňuje. Pugnerová (2024, s. 11) vnímá atmosféru třídy „jako momentální naladění žáků a učitelů, které se mění v průběhu různých situací. Z dlouhodobého hlediska je tedy nutné pracovat na zkvalitnění třídního klimatu a jeho udržení, které má probíhat v kvalitním a příjemném třídním prostředí“. Podobně Skutil a Zíkl (2011) charakterizují atmosféru jako odraz aktuálních emocí, sociálních interakcí a nálady ve třídě. Tyto definice ukazují, že i když atmosféra působí jako krátkodobý jev, má výrazný vliv na průběh výuky a každodenní fungování třídy.

Vliv učitele na klima třídy

Učitel je jedním z hlavních činitelů, kteří ovlivňují klima ve třídě záměrně. Jeho přístup, styl výuky a schopnost komunikace mají zásadní dopad na vztahy mezi žáky i celkovou atmosféru. Důvěra mezi učitelem a žáky tvoří základ pro pozitivní klima. Brault, Janosz a Archambault (2014) upozorňují, že učitel, který má s žáky dobrý vztah a otevřeně s nimi komunikuje, dokáže předcházet problémům dříve, než přerostou v konflikty. Čapek (2010) dále zdůrazňuje, že otevřenost, spravedlnost a jasná pravidla posilují důvěru mezi žáky i jejich motivaci k učení. Význam mají i konkrétní výukové metody, organizace prostoru nebo možnost žáků podílet se na rozhodování.

Hrbáček (2010) popisuje vývoj vztahu mezi učitelem a žáky ve dvou fázích. První fáze stojí na autoritě a jasně stanovených pravidlech. Druhá fáze se opírá o osobní autoritu – ta vzniká díky odbornosti, spravedlivému přístupu a schopnosti naslouchat.

Velký význam má i styl, jakým učitel třídu vede. Podle K. Lewina existují tři základní styly vedení: autoritativní, liberální a demokratický. Autoritativní styl znamená přísnou kontrolu a minimum prostoru pro žáky. Liberální přístup je naopak velmi volný a často vede k chaosu. Jako nejvhodnější se jeví demokratický styl – učitel podporuje diskuzi, dává prostor ke spolupráci, ale zároveň nastavuje jasné hranice. Právě tento styl nejvíce podporuje pozitivní klima ve třídě (Čáp, 2007).

Závěrem upozorňuje Pugnerová (2024), že učitel by neměl být jen odborníkem, ale i průvodcem, který podporuje samostatnost a kreativitu. Svým přístupem inspiruje žáky a utváří prostředí, kde se mohou cítit bezpečně a respektovaně.

Vliv žáka na klima třídy

Také žáci mají svůj podíl na tom, jaké klima ve třídě panuje. Na prvním stupni základní školy začínají teprve postupně vnímat své místo v kolektivu. V tomto období ještě hodně závisí na učiteli, který formuje jejich vztahy a pravidla fungování třídy (Pugnerová, 2024).

Děti se učí respektu, spolupráci a empatii. Postupně si budují vlastní sociální vazby, i když ty jsou často proměnlivé. Někdy se ale objevují i projevy vylučování nebo nesnášenlivosti – například kvůli odlišnostem. Pokud na to učitel nereaguje citlivě, může to zhoršit klima třídy (Čapek, 2010).

Vnímavý učitel však umí tyto situace vhodně korigovat. Podporuje u dětí vzájemné porozumění a učí je, jak řešit konflikty nenásilně. Ve věku 8–10 let si děti začínají vytvářet stabilnější skupiny, které jim dávají pocit jistoty a sounáležitosti. Právě v tomto období může učitel pozitivně ovlivnit, jak se děti budou cítit a jaké vztahy si vytvoří (Čapek, 2010).

Dlouhodobě se ukazuje, že učitel je klíčový při formování klimatu třídy, podobně jako ředitel ovlivňuje klima celé školy (Hrouzek et al., 2012).

Vliv rodiče na klima třídy

Rodiče sice nejsou přímo součástí třídního kolektivu, ale jejich vliv na klima ve třídě je nezanedbatelný. Ideálně by měli se školou spolupracovat, komunikovat a být aktivní, když je to potřeba (Čapek, 2010).

Rodiče často očekávají, že učitel bude ke všem dětem přistupovat spravedlivě, podpoří je při učení a bude jim pomáhat v řešení problémů. Když rodič aktivně podporuje své dítě, působí to na školu pozitivně (Petlák, 2006). Na druhou stranu, negativní přístup rodičů může vztahy ve třídě narušit. Například pokud rodič přenáší na dítě své obavy nebo kritizuje učitele, může to u dítěte vyvolat napětí. Podobně přehnaný tlak na výkon nebo zásahy do vztahů mezi dětmi mohou způsobit stres nebo pocit viny. Rodinná situace se tak výrazně promítá do školního fungování dítěte, jeho motivace a vztahů ve třídě (Čapek, 2010).

3 ROLE UČITELE PŘI VYTVÁŘENÍ BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ

Jedním ze základních úkolů každého učitele je zajistit, aby se žáci ve škole cítili bezpečně. Tento pocit bezpečí není jen samozřejmostí – je nezbytný pro kvalitní učení a zdravý sociální vývoj. I když se často předpokládá, že škola je bezpečným prostorem, bez otevřené debaty mohou některá rizika zůstat nepovšimnuta (Bennett, 2023).

Vytvořit skutečně podnětné a funkční učební prostředí není možné bez aktivního zapojení učitelů. Právě oni hrají klíčovou roli při budování a udržování atmosféry, která je nejen bezpečná, ale i podporující a motivující. Dobrý učitel dokáže skloubit jasně nastavená pravidla s pružností, která umožňuje přistupovat k žákům individuálně a tvořivě. Tím výrazně přispívá k tomu, jak se žáci učí, jak se rozvíjejí a jak se ve škole cítí (ČŠI, 2024).

Jak uvádí mezinárodní asociace ISSA (2010), důležitým posláním učitele je vytvořit takové prostředí, kde se děti nejen cítí bezpečně, ale kde jsou zároveň podněcovány k objevování, spolupráci a radosti z učení. Pokud je prostředí bezpečné jak po fyzické stránce, tak z hlediska psychické pohody, má to pozitivní dopad nejen na kognitivní rozvoj, ale i na sociální, emocionální a tělesné zdraví dětí.

Následující podkapitoly se věnují profesním kompetencím učitelů, které souvisejí s vytvářením bezpečného školního prostředí. Dále jsou zde uvedeny konkrétní návrhy a doporučení pro pedagogickou praxi, které pomáhají posilovat pozitivní klima ve třídě.

3.1 Kompetence učitelů pro tvorbu bezpečného školního prostředí

Téma bezpečného školního prostředí je podrobně rozpracováno také v Kompetenčním rámci pro absolventy a absolventky učitelství (MŠMT, 2023b). Tento dokument vymezuje klíčové dovednosti, které by si budoucí učitelé měli během svého studia osvojit, aby byli připraveni čelit současným výzvám v oblasti vzdělávání. Jednou z důležitých oblastí, na kterou rámec klade důraz, je schopnost vytvářet bezpečné a podporující prostředí pro učení žáků.

Kompetenční rámec rozděluje požadavky spojené s vytvářením bezpečného klimatu do tří úrovní. Základ tvoří schopnost absolventa vytvářet pozitivní atmosféru ve třídě. Na vyšší úrovni pak stojí začínající učitel, který podporuje autonomii žáků, umí pracovat s chybou a vede děti k otevřené komunikaci. Zkušený pedagog by měl být schopen systematicky předcházet rizikovému chování a cíleně rozvíjet vztahy ve třídním kolektivu (MŠMT, 2023b).

V následujícím textu jsou uvedeny klíčové aspekty, které podle tohoto rámce přispívají k vytvoření bezpečného a podnětného vzdělávacího prostředí.

3.1.1 Budování důvěry a respektu

Jedním z hlavních úkolů učitele je budovat důvěru – nejen mezi sebou a žáky, ale také mezi samotnými žáky navzájem. Právě důvěra vytváří základ otevřené komunikace a bezpečného prostředí ve třídě. Není to ale něco, co vznikne ze dne na den. Důvěra se buduje postupně, vyžaduje čas, trpělivost a opravdový zájem o každého jednotlivce. Učitel by měl své žáky znát jménem, jednat s nimi spravedlivě a předvídatelně a zároveň dodržovat pravidla, která společně nastavili. Pokud se sám nebojí přiznat chybu, ukazuje tím žákům, že i omyl je přirozenou součástí učení (MŠMT, 2023b).

Důvěra nevzniká pouze díky hodnocení školních výkonů. Vzniká především z toho, jak učitel reaguje v momentech, kdy se žákům nedaří. Pokud místo kritiky nabídne pomoc, naslouchá a je oporou, vytváří prostor pro vztah založený na respektu. Killian (2017) připomíná, že důvěra je vždy oboustranná – pokud ji chceme od druhých, musíme ji nejprve sami nabídnout.

Ne všechny děti ale přicházejí do školy s pocitem, že jejich hlas má váhu. Některé možná doma nezažívají respekt k názoru dítěte, jiné si nesou zkušenost, že dospělému nelze důvěřovat. Jak upozorňuje Gabašová (2020), škola může být pro tyto děti místem, kde poprvé zažijí pocit přijetí a bezpečí. Pokud se ve třídě podaří vytvořit takovou atmosféru, mají žáci větší chuť komunikovat, spolupracovat a učit se novým věcem. Zároveň se snáze předchází konfliktům a třída funguje jako zdravý kolektiv.

MŠMT (2023b) a Gabašová (2020) se shodují, že důvěra ve třídě stojí na spravedlnosti, respektu a otevřeném dialogu. Podpora spolupráce a sdílení společných zájmů mezi žáky je cestou, jak takové prostředí nejen vytvořit, ale i dlouhodobě udržet.

Otevřená komunikace

Rosenberg (2013) upozorňuje, že problémy v komunikaci často vznikají z používání trestů, rozkazů nebo ironie. Tyto přístupy snižují důvěru, vytvářejí odstup a narušují motivaci ke spolupráci. Gabašová (2020) zmiňuje, že komunikaci mohou komplikovat i jiné překážky – například strach z odmítnutí, nízké sebevědomí nebo nedostatek času a prostoru na to, si věci v klidu vyříkat. Inspirací může být koncept nenásilné komunikace, který klade důraz na výběr slov, empatii a schopnost vžít se do druhého. Slova totiž mají velkou sílu – mohou

zraňovat, ale také léčit a spojovat. Učitel by si měl být vědom toho, jaký dopad mohou jeho slova mít, a měl by se vyhýbat komentářům, které hodnotí, posuzují nebo manipulují. Místo moralizování a příkazů je mnohem účinnější klidný rozhovor a snaha porozumět tomu, co dítě skutečně prožívá (Gabašová, 2020).

Práce s chybou

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2023c) vyzdvihuje potřebu nastavovat ve výuce podmínky, ve kterých žáci zažívají úspěch, ale zároveň se nebojí chybovat. Dnešní přístup ke vzdělávání se opírá o konstruktivistické pojetí – chyba už není jen důkazem, že něco žák nezvládl, ale je vnímána jako cenná informace. Umožňuje učiteli lépe porozumět tomu, kde má žák slabší místo, a nabídnout mu pomoc, která ho skutečně posune dál (Matteucci & Corazza, 2015).

Zásadní roli hraje způsob, jakým učitel na chybu reaguje. Pokud ji sám opraví bez vysvětlení, dítě se často nic nenaučí. Pokud však žák dostane prostor, aby nad chybou přemýšlel a našel řešení, stává se z ní skutečný nástroj rozvoje (Ingramová et al., 2015). Kosíková a Černá (2013) zároveň upozorňují, že forma zpětné vazby ovlivňuje, jak chybu žák vnímá. Povzbudivý a respektující přístup může vést k větší ochotě se učit, zatímco ironie nebo kritika žáka spíše uzavře.

Podle Kuliče (1971) by měl učitel pracovat s chybou ve čtyřech krocích – nejprve ji rozpoznat, pochopit její příčinu, pomoci žákovi ji vysvětlit a nakonec ho podpořit při hledání správného řešení. Důležité je, aby měl žák možnost se k chybě vrátit a opravit ji sám. Tím si posiluje nejen vědomosti, ale i sebevědomí (Tulis, 2013).

Käferová a kol. (2019) rozlišují dvě roviny, které ovlivňují, jak děti chyby vnímají – osobní a sociální. Osobní rovina se týká toho, jak dítě samo chybu prožívá – někdo se stydí, jiný se rozčílí. Sociální rovina zase vyjadřuje, jak třída jako celek na chyby reaguje. Pokud je ve třídě chyba vnímána negativně, děti se ji budou snažit skrývat. Pokud je ale součástí učení, mohou se z ní všichni něco naučit

3.1.2 Respekt k diverzitě žáků

Respekt lze chápat jako etický postoj, který vychází z uznání rovnocennosti druhého člověka bez ohledu na jeho odlišnosti. V kontextu školy znamená respekt k rozmanitosti přijímání všech žáků takových, jací jsou – bez předsudků (Ženatová, 2018).

MŠMT (2023b) uvádí, že respektování individuálních rozdílů je základním prvkem inkluzivního vzdělávání. Pedagogové by podle tohoto dokumentu měli projevovat respekt k různorodosti žáků – ať už se týká etnického původu, náboženství, pohlaví, genderové identity, socioekonomického zázemí nebo dalších odlišností. Dále se zdůrazňuje potřeba rozvíjet interkulturní kompetence a pracovat na překonávání vlastních předsudků s cílem vytvářet prostředí založené na přijetí a respektu.

3.1.3 Prevence rizikového chování

Podle MŠMT (2023b) je prevence rizikového chování, jako je šikana, kyberšikana nebo verbální agrese, důležitou součástí práce učitele. Dokument zdůrazňuje potřebu včasného rozpoznání rizikového chování, spolupráce s odborníky a vytváření aktivit, které posilují soudržnost třídního kolektivu a vedou k budování pozitivních vztahů.

Ciklová (2016) uvádí, že důležitou roli v prevenci hraje školní klima a kvalita vztahů mezi učiteli a žáky. Pokud se děti cítí ve škole bezpečně a důvěřují dospělým, snižuje se pravděpodobnost výskytu problémového chování.

Bennett (2023) popisuje dva základní přístupy k prevenci: proaktivní a reaktivní. Proaktivní přístup staví na vytváření jasných pravidel a rutin, které se systematicky učí a upevňují. Reaktivní přístup se zaměřuje na důsledné řešení problémového chování, využívá odměny, sankce a individuální podporu, jako jsou výchovné rozhovory nebo mentoring.

Hanák et al. (2015) upozorňují na význam systematického nastavení prevence, spolupráci s odborníky a průběžné vzdělávání učitelů. Miovský et al. (2015) zdůrazňují, že prevence by měla být pravidelně vyhodnocována a přizpůsobována aktuálním potřebám žáků, přičemž jejím hlavním cílem je vytváření bezpečného a rozvíjícího školního prostředí.

3.1.4 Podpora spolupráce a pozitivních vztahů mezi žáky

Podporovat zdravé vztahy mezi žáky je důležitou součástí práce každého učitele. MŠMT (2023b) zdůrazňuje, že pedagog by měl vytvářet příležitosti, ve kterých se děti učí navzájem poznávat, sdílet své názory a společně hledat hodnoty, které je spojují. K tomu mohou sloužit různé aktivity zaměřené na týmovou práci nebo vzájemnou pomoc. Důležité také je, aby měli žáci prostor mluvit o svých potřebách a učili se respektovat odlišnosti druhých.

Juríková a Kågström (2023) připomínají, že vztahy nejsou vždy bezproblémové. I mezi dětmi dochází ke konfliktům a nedorozuměním. Klíčové ale je, aby se děti učily vztahy nejen

navazovat, ale také je udržovat, opravovat a znovu budovat tam, kde byly narušeny. Podstatná není dokonalost, ale snaha a ochota druhému porozumět.

Součástí bezpečného třídního prostředí je i přijetí spolužáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby chápali, že každý má jiné potřeby, tempo nebo způsob učení. Je vhodné s dětmi citlivě mluvit o tom, proč má někdo třeba počítač místo sešitu, co znamená znevýhodnění a jak lze nabídnout pomoc bez vnucování. I jazyk, který ve třídě používáme, hraje důležitou roli – respektující slovník pomáhá vytvářet prostředí přijetí a rovnosti (Ženatová, 2018).

Bennett (2020) zároveň upozorňuje, že budování respektujícího prostředí neoslabuje učitelskou autoritu – naopak ji přirozeně posiluje. Učitel, který jedná spravedlivě, podporuje spolupráci a dokáže nastavit jasná pravidla s respektem k dětem, si získává důvěru a přirozený respekt. A právě ten tvoří pevný základ pro vedení různorodé třídy.

3.2 Vybrané nástroje pro utváření bezpečného prostředí

Tato podkapitola se zaměřuje na praktické nástroje a přístupy, které mohou pedagogům pomoci při budování bezpečného a pozitivního třídního klimatu. Je zde uveden například přínos třídnických hodin, komunitních kruhů, pravidel a každodenních třídních rutin. Právě tyto nástroje mohou hrát klíčovou roli při posilování pocitu bezpečí, sounáležitosti a spolupráce mezi žáky. Kromě těchto způsobů existují i další možnosti, jak bezpečné prostředí podpořit – například využívání preventivních programů, spolupráce se školním psychologem a další.

3.2.1 Třídnické hodiny

Třídnické hodiny představují cenný prostor pro práci s třídním kolektivem, zejména pokud jde o posilování důvěry, budování respektujících vztahů nebo řešení napětí mezi žáky. Škola není jen místem vzdělávání, ale i prostředím, kde se denně odehrávají složité sociální interakce, které mohou přinášet různé výzvy. Právě třídnické hodiny umožňují tyto vztahy cíleně rozvíjet, kultivovat a v případě potřeby i usměrňovat (Ciklová, 2016).

Je také důležité, aby žáci nebyli jen pasivními účastníky, ale aktivně se zapojovali do dění. Učitel zde nevystupuje jako jediný rozhodující hlas, ale spíše jako citlivý průvodce, který naslouchá a reaguje na aktuální potřeby skupiny (Kapounková, 2024).

Oficiální rámec počítá s minimálně jednou třídnickou hodinou za čtvrtletí, avšak frekvence i obsah by měly pružně reagovat na konkrétní situaci ve třídě. Některé kolektivy

potřebují větší podporu, jiné spíše prostor pro sdílení, plánování a upevňování pravidel. Podle obsahu lze třídnické hodiny rozdělit na několik typů – psychohygienické, které dávají prostor k reflexi a sdílení pocitů, výchovné zaměřené na řešení konkrétních vztahových nebo kázeňských problémů, preventivní zaměřené na předcházení šikaně nebo jiným negativním jevům a provozní, sloužící k organizačním záležitostem, jako je plánování společných akcí nebo úprava třídních pravidel (Ciklová, 2016).

3.2.2 Komunitní kruhy

Komunitní kruh představuje další způsob, jak rozvíjet pozitivní klima ve třídě a podpořit otevřenou, respektující komunikaci mezi žáky. Jeho hlavním cílem není řešení konfliktů, ale vytvoření bezpečného prostoru, kde se děti učí naslouchat, vyjadřovat své názory a zároveň chápat pohled druhých (Bennett, 2023). Aby mohl kruh fungovat smysluplně, je třeba vymezit základní pravidla – například že mluví jen ten, kdo drží symbolický předmět, že každý má právo se vyjádřit nebo mlčet, že projevy musí být respektující a osobní sdělení zůstávají důvěrná (Kopřiva, 2008).

Výhodou komunitního kruhu je jeho flexibilita. Učitel může reagovat na aktuální náladu ve třídě, vybrat téma, které žáci přinášejí sami, nebo využít podněty ze schránky důvěry. V průběhu kruhu se může střídát lehčí úvodní část s reflexí a hlubším zamyšlením nad konkrétním problémem. Důležitou roli hraje také závěrečná zpětná vazba – to, co si žáci z celého setkání odnášejí. Učitel zde není hodnotitelem, ale tím, kdo udržuje směr a vytváří bezpečný rámec pro diskuzi (Bennett, 2023).

Komunitní kruh nemusí být časově náročný, jak upozorňuje Nováčková (n.d.). Lze jej zařadit do výuky pravidelně v kratší podobě nebo si jej přizpůsobit například rozdělením žáků do dvojic a následným sdílením hlavních myšlenek. Podobně lze zavést signál, který upozorní na časový limit při sdílení. Důležité je, aby celá aktivita neztrácela svou autenticitu. Otázky kladené učitelem by měly být spíš otevřené, vedoucí k zamyšlení nad pocity, vztahy nebo společnými hodnotami (Švaříček, 2011). I jednoduché zamyšlení nad tím, jak se cítíme v určitých situacích nebo co bychom si přáli změnit, může pomoci k větší empatii a ochotě spolupracovat.

3.2.3 Třídní pravidla a rutiny

Pevně daná pravidla vytvářejí rámec, ve kterém se žáci cítí jistě a bezpečně. Pokud jsou zároveň srozumitelná a společně vytvořená, přispívají k lepší spolupráci i vzájemné důvěře (Kapounková, 2024).

Pravidla by měla být jednoduchá a pozitivně laděná. Namísto příkazů typu „nezlobte“ je lepší používat formulace jako „chováme se k sobě ohleduplně“. Pokud se pravidla zobrazí např. formou plakátu a umístí na viditelné místo, zvyšuje to jejich účinek. Podmínkou je ovšem jejich důsledné dodržování (Čapek, 2010; Kapounková, 2024).

Jedním z osvědčených způsobů je pravidla nejen vysvětlit, ale také je aktivně procvičit. Například je vhodné si vyzkoušet různé úrovně hlasitosti podle situace. Praktická zkušenost zvyšuje pravděpodobnost, že si žáci pravidla osvojí (Bennett, 2023).

Rutiny se mohou rozumět jako opakující se úkony během dne. Zajišťují plynulý chod třídy a předcházejí chaosu. Zatímco pravidla určují, co je žádoucí, rutiny ukazují, jak toho dosáhnout (Bennett, 2023).

Eichhorn (2019) zmiňuje, že rutiny přinášejí dětem pocit jistoty a předvídatelnosti. K běžným rutinám patří např. způsob, jak se třída uklidní, jak vstupuje do místnosti nebo jak se organizují přesuny. Může jít i o jednoduchý postup, kdy dospělý řekne, že počítá do čtyř a děti se mezitím ztiší a dívají se na něj, což se osvědčilo hlavně u mladších žáků (Eichhorn, 2019).

Rutiny je třeba opakovat a upevňovat. Když něco nefunguje, učitel může nechat žáky celý postup zopakovat. Klíčová je důslednost – pokud pravidla a rutiny neplatí vždy, ztrácí svoji funkci (Bennett, 2023). Pravidelná práce s těmito prvky pomáhá udržet příjemné a funkční prostředí, kde se žáci mohou soustředit, spolupracovat a učit se bez zbytečného stresu (Eichhorn, 2019).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části diplomové práce jsme se věnovali tématu bezpečného prostředí, které je v rámci školního prostředí velmi důležité zejména s ohledem na rozvoj osobnosti žáků. Ukázalo se, že tento pojem je poměrně široký a nelze jej chápat pouze jako fyzické bezpečí. Stejně důležitá je i psychická stránka tohoto tématu. Problematika bezpečného prostředí začíná být dobře ukotvena v teorii, nicméně její praktická podoba zejména na 1. stupni základní školy není zatím příliš výzkumně uchopena. V praktické části jsem se proto rozhodla zaměřit se na konkrétní pohledy žáků a jejich třídních učitelů na toto téma.

Výzkum má kvantitativní charakter a je založen na deskriptivním výzkumném problému. To znamená, že se nesnaží identifikovat příčinné vztahy mezi jednotlivými jevy, ale jeho cílem je popis aktuální situace tak, jak ji vnímají samotní respondenti – tedy žáci a učitelé.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit a popsat, jak žáci 4. a 5. ročníků základní školy a jejich třídní učitelé vnímají problematiku bezpečí ve své třídě.

Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, co konkrétně si žáci představují pod pojmem bezpečné prostředí.
- Identifikovat klíčové prvky, které podle respondentů tvoří bezpečné prostředí.
- Charakterizovat vztahy mezi žáky ve třídě.
- Zjistit, jak žáci hodnotí přístup učitele k podpoře bezpečného prostředí.
- Porovnat pohledy žáků a učitelů na bezpečné prostředí ve třídě.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky navazují na cíle výzkumu.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak žáci 4. a 5. ročníků základní školy a jejich třídní učitelé vnímají problematiku bezpečí ve své třídě?

Dílčí výzkumné otázky:

- VO1: Co konkrétně si žáci představují pod pojmem bezpečné prostředí?
- VO2: Jaké klíčové prvky utváří bezpečné prostředí?
- VO3: Jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě?
- VO4: Jak žáci hodnotí přístup učitele k podpoře bezpečného prostředí?
- VO5: Jaké jsou rozdíly a shody v pohledech žáků a učitelů na bezpečné prostředí ve třídě?

4.3 Výzkumný soubor

Výzkum byl zaměřen na dvě cílové skupiny respondentů – žáky 4. a 5. ročníků základních škol a jejich třídní učitele. Záměrně jsem se rozhodla pro výzkum právě v těchto ročnících, protože žáci v tomto věku již lépe rozumějí otázkám, umí samostatně pracovat s dotazníkem a mají zkušenosti s používáním počítače, což bylo důležité vzhledem k online formě šetření.

Třídní učitelé byli do výzkumu zařazeni proto, že s danou třídou tráví nejvíce času, znají její dynamiku a atmosféru, a mohou tak poskytnout užitečný doplňující pohled. Vzhledem k tomu, že učitelů je výrazně méně než žáků, slouží jejich výpovědi v této práci především jako doplňkový zdroj informací, který umožňuje pohled na vnímání obou skupin.

Pro realizaci výzkumu jsem oslovila celkem šest základních škol ve Zlínském kraji, a to jak z městského, tak venkovského prostředí. Nakonec se výzkumu aktivně zúčastnilo pět škol, z nichž se účastnilo jedenáct tříd (196 žáků) a deset třídních učitelů. Během sběru dat se ukázalo, že ne všichni učitelé dotazník vyplnili – konkrétně chyběl jeden dotazník od třídního učitele jedné ze zapojených tříd.

Před zahájením sběru dat byly zajištěny informované souhlasy zákonných zástupců žáků (viz Příloha P I). Ty byly zprostředkovány buď v tištěné podobě nebo elektronicky prostřednictvím školního informačního systému (např. online žákovská knížka). Účast na výzkumu byla dobrovolná a anonymní a celý sběr dat probíhal v souladu s etickými zásadami.

Níže jsou v tab. 2 a 3 uvedeny základní charakteristiky respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Tabulka rozlišuje účastníky podle místa bydliště, ročníku, pohlaví či délky praxe učitelů.

Tabulka 2 Charakteristika žáků

kategorie	podkategorie	počet
bydliště	vesnice	99
	město	97
ročník	4. ročník	104
	5. ročník	92
pohlaví	dívky	112
	chlapci	84

Tabulka 3 Charakteristika učitelů

kategorie	podkategorie	počet
působení školy	vesnice	6
	město	4
ročník	4. ročník	4
	5. ročník	6
pohlaví	žena	10
	muž	0
délka praxe	5–10 let	1
	11–20 let	4
	20 a více let	5

4.4 Výzkumná metoda a časový harmonogram sběru dat

Pro zjištění názorů žáků a jejich třídních učitelů jsem zvolila metodu dotazníkového šetření, která je vhodná pro získání většího množství údajů. Jelikož jsem chtěla získat názory obou skupin respondentů – žáků i učitelů – vytvořila jsem pro ně dva samostatné dotazníky, které však tematicky navazují jeden na druhý (viz Příloha P II, Příloha P III).

Dotazníky jsem zpracovala v elektronické podobě pomocí online nástroje pro tvorbu dotazníků Survio. Žáci je vyplňovali většinou během hodin informatiky, kde měli k dispozici technické vybavení a případnou pomoc vyučujícího. Učitelé dotazník vyplňovali samostatně dle svých časových možností.

Použitý dotazník je autorský, není standardizovaný, protože jsem při rešerši odborných zdrojů nenalezla žádný vhodný standardizovaný nástroj, který by se zaměřoval konkrétně na vnímání bezpečného prostředí ve třídě na 1. stupni základní školy z pohledu žáků i třídních učitelů. Při tvorbě jsem se však inspirovala dotazníkem na klima třídy od Mareše et al. (2012), jehož struktura a některé formulace otázek mi posloužily jako cenný výchozí bod.

Dotazníky obsahovaly různé typy otázek: uzavřené otázky s výběrem z možností, polouzavřené otázky, které umožňovaly doplnit vlastní odpověď, a také otevřené otázky, jež poskytly prostor pro volné vyjádření respondentů.

Celkové vyplnění dotazníku bylo časově nenáročné – trvalo přibližně 10 minut. Dotazník pro žáky obsahoval celkem 24 položek včetně úvodních otázek. Dotazník pro učitele se skládal z 20 položek. Výsledky byly automaticky zaznamenávány a uloženy pro následné vyhodnocení.

Dříve, než byl dotazník distribuován, byla realizována pilotáž. Dotazník určený pro žáky byl předložen třem žákyním ze 4. a 5. ročníku základní školy, jejichž zpětná vazba posloužila k upřesnění a úpravě některých formulací tak, aby byly pro cílovou skupinu srozumitelnější. Pilotáž proběhla rovněž u dotazníku pro učitele, avšak v tomto případě nebylo nutné žádné úpravy provádět a nástroj byl použit v původní podobě.

Sběr dat probíhal v období od 3. 3. 2025 do 25. 3. 2025. Realizace však nebyla zcela bez obtíží. Přestože školy předem přislíbily spolupráci, v některých případech došlo ke zpoždění v odevzdání dotazníků. Z tohoto důvodu bylo nezbytné několikrát prodloužit termín pro jejich uzavření, aby byl zajištěn dostatečný počet odpovědí pro další zpracování.

4.5 Zpracování získaných dat

Dotazníky byly nejdříve prohlédnuty, zda všichni žáci a učitelé vyplnili všechny otázky. Ukázalo se, že ne všichni třídní učitelé dotazník vyplnili. Konkrétně chyběl jeden dotazník od třídního učitele z jedné ze zapojených tříd. Při zpracovávání dat jsem navíc zjistila, že u jednoho dotazníku od učitele se pravděpodobně z technických důvodů nezaznamenaly žádné odpovědi v uzavřených otázkách – jedinou vyplněnou položkou byla závěrečná otevřená otázka. Vzhledem k jejímu obsahu, který byl přínosný a věcně odpovídal záměru výzkumu, jsem se rozhodla tuto odpověď ponechat. Z dotazníků žáků byl dále jeden vyřazen, a to z důvodu nerelevantních odpovědí, které nesouvisely s tématem.

Elektronická podoba dotazníku byla vytvořena v programu Survio, což umožnilo získat první přehled o výsledcích přímo ve formě grafického výstupu. Tato data byla následně exportována do programu Microsoft Excel, kde probíhala další analýza. Odpovědi byly zpracovávány do přehledných tabulek, které pomohly lépe strukturovat získané informace. V dotazníku bylo obsaženo také několik otevřených otázek. Odpovědi na ně byly roztříděny do tematických kategorií na základě jejich podobnosti. Tyto kategorie byly následně pojmenovány tak, aby co nejpřesněji vystihovaly jejich obsah. Cílem této části analýzy nebylo vytvoření smíšeného výzkumného designu, ale zachycení četnosti výskytu jednotlivých odpovědí. U otázek, které byly škálované, jsou kromě četností vypočítány také mediány, tedy střední hodnoty, které napomáhají přesnějšímu pochopení rozložení odpovědí. Ve výsledcích jsou někdy uváděny hodnoty zaokrouhlené na jedno desetinné místo. Z tohoto důvodu může dojít k situaci, kdy součet procent není přesně 100 %, ačkoliv ve skutečnosti odpovídá – rozdíl je dán pouze zaokrouhlováním pro přehlednost.

Ke každé výzkumné otázce jsem vytvořila alespoň jednu odpovídající položku v dotazníku, abych získala potřebné informace.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Odpovědi žáků a učitelů na jednotlivé otázky z dotazníků jsou znázorněny v grafech a tabulkách níže, které jsou následně slovně komentované. Pro snadnější orientaci jsou žákovské odpovědi vyznačeny modře a učitelské červeně.

Jedna z prvních otázek dotazníkového šetření se zaměřovala na to, **jestli žáci chodí do školy rádi**, což může souviset i s tím, jak se ve škole cítí. Nejčastěji žáci odpovídali, že chodí do školy jen někdy rádi. Tuto možnost zvolilo 101 (51,5 %) žáků. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že do školy nechodí rádi, což uvedlo 51 (26 %) žáků. Nejmenší počet žáků, konkrétně 44 (22,4 %), uvedl, že chodí do školy rádi.

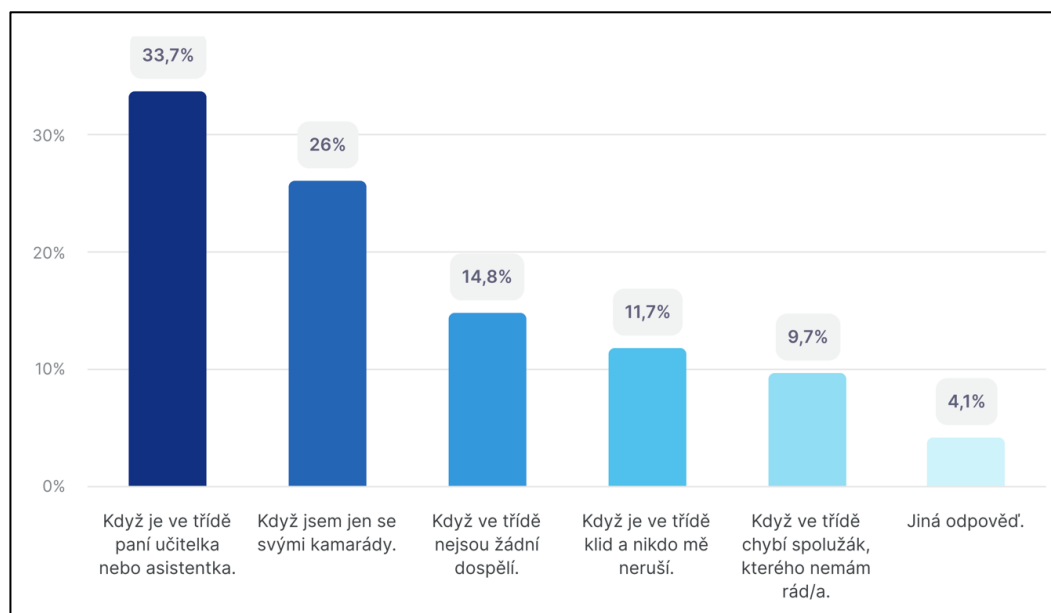
V dotazníku jsme se také ptali na to, **zda se žáci ve třídě cítí bezpečně**. Z odpovědí vyplývá, že většina žáků se ve své třídě skutečně cítí bezpečně, tuto možnost zvolilo celkem 144 (73,5 %) respondentů. Část dětí však uvedla, že se bezpečně cítí pouze někdy, konkrétně šlo o 45 (32 %) žáků. Nicméně ve třídě se objevují i takoví žáci, kteří se necítí ve třídě bezpečně vůbec, tuto odpověď zvolilo 7 (3,6 %) žáků.

Tabulka 4 *Bezpečná třída je taková, kde...*

kategorie odpovědí	příklady odpovědí žáků	počet odpovědí	podíl v procentech
1. přítomnost učitele	„je paní učitelka“, „je učitel“	69	29,6 %
2. kamarádi a přátelství	„mám kamarády“, „jsou kamarádi“, „kamarádka“, „se bavíme všichni“	57	24,5 %
3. absence šikany	„nikdo se nebije“, „neposmívá se“, „nepomlouváme se“, „neubližujeme si“, „nikdo nežaluje“	38	16,3 %
4. klid a pohoda	„je klid“, „není hluk“	27	11,6 %
5. zábava / hry	„hrajeme hry“, „je sranda“, „je veselo“	11	4,7 %
6. emoční bezpečí	„nemusím se bát“, „je mi dobře“, „cítím se bezpečně“	12	5,2 %
7. absence testů/stresu	„nepíšeme test“, „není písemka“, „nemusím nosit úkoly“	10	4,3 %
8. ostatní nezařaditelné	odpovědi typu „roxicek“, „Julinka“, „nevím“, konkrétní příběhy	9	3,9 %

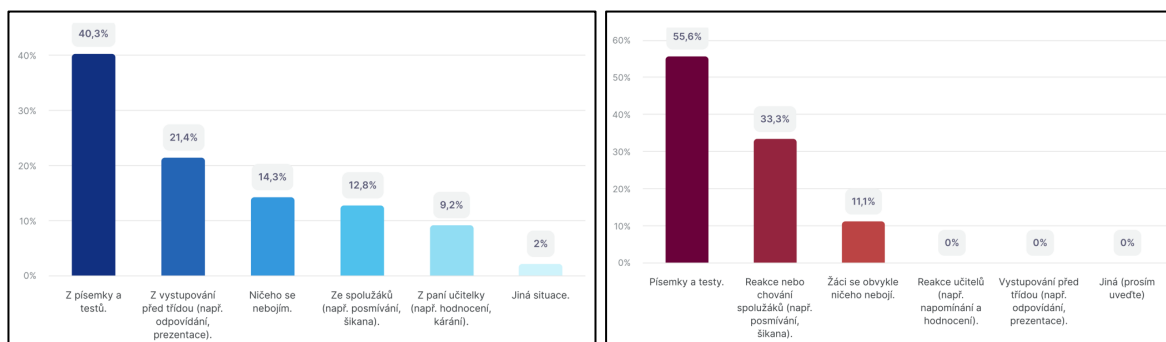
Pro zjištění, **co si žáci konkrétně představují pod pojmem bezpečná třída**, byla do dotazníku zařazena otevřená otázka ve formě nedokončené věty, kterou měli žáci doplnit podle sebe. Jelikož respondenti mohli uvádět více kategorií odpovědí, jsou uvedené podíly počítány z celkového počtu všech zaznamenaných odpovědí ($n = 233$), nikoli z počtu respondentů.

Jak ukazuje tab. 4, nejčastěji se v odpovědích objevovala přítomnost učitele, kterou zmínilo 69 žáků (29,6 %). Následovaly odpovědi související s kamarády a přátelstvím, které se objevily v 57 případech (24,5 %). Poměrně často byly zmiňovány také absence šikany, posmívání nebo ubližování – celkem 38 odpovědí (16,3 %). Další skupiny tvořily odpovědi zaměřené na klidné prostředí – 27 (11,6 %), výroky vyjadřující emoční bezpečí – 12 (5,2 %) a zábavu ve třídě – 11 odpovědí (4,7 %). Nejmenší podíl měly odpovědi týkající se absence testů, domácích úkolů nebo jiných stresujících povinností – celkem 10 (4,3 %). Objevily se i jednotlivé odpovědi, které nebylo možné zařadit do žádné z hlavních kategorií.



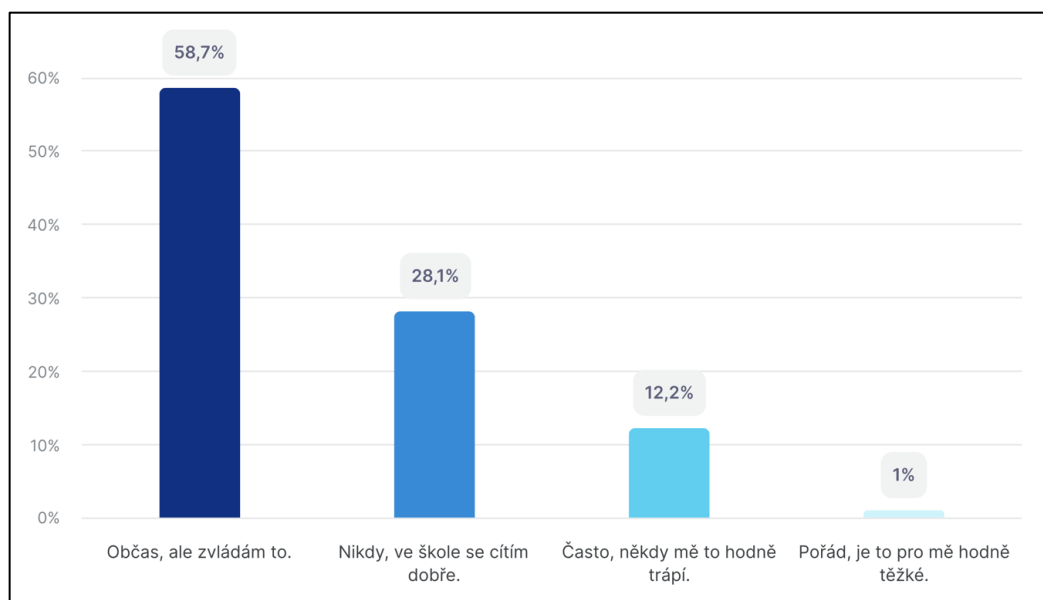
Graf 1 *Kdy se žáci cítí ve třídě nejbezpečněji*

V návaznosti na předchozí otázku jsme se dále zaměřili na situace, **kdy se žáci ve třídě cítí nejbezpečněji**. Jejich odpovědi, jak je patrné z grafu 1, byly velmi podobné těm z předchozího dotazování. Nejvíce žáků, celkem 66 (33,7 %), uvedlo, že se bezpečně cítí v přítomnosti dospělé osoby, tedy učitele nebo asistentky. Následovala volba přítomnosti kamarádů, kterou zvolilo 51 žáků (26 %). Za pozornost stojí také odpověď, že se 29 žáků (14,8 %) cítí bezpečněji tehdy, když ve třídě dospělí nejsou. Další část dětí, konkrétně 23 (11,7 %), spojovala pocit bezpečí s klidnou atmosférou a nerušeným prostředím. Devatenáct žáků (9,7 %) uvedlo, že se bezpečně cítí tehdy, pokud ve třídě není přítomen spolužák, kterého nemají rádi. Nejmenší počet respondentů, konkrétně 8 (4,1 %), zvolil jinou, blíže nespécifikovanou situaci.



Grafy 2 Z čeho mají žáci největší strach

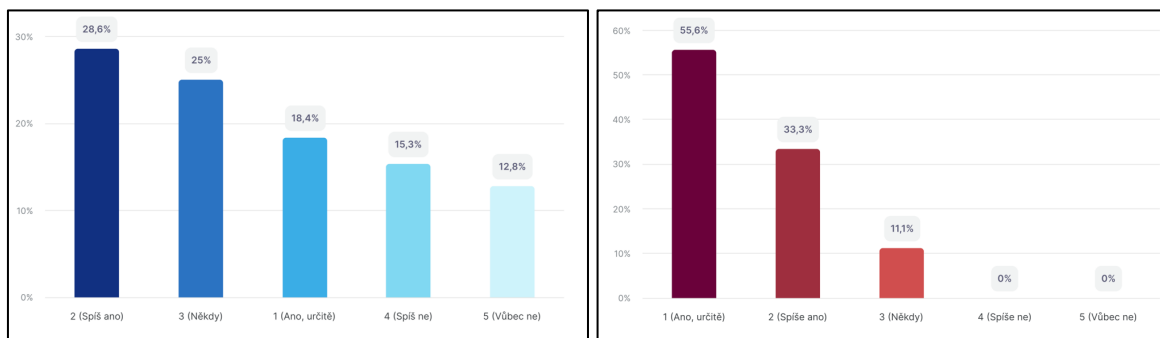
Na otázku, **z čeho mají žáci největší strach ve třídě**, zaznamenala nejvyšší počet odpovědí varianta písemky a testy. Jak je patrné v grafech č. 2, tuto možnost uvedlo nejvíce žáků – konkrétně 79 (40,3 %) a zároveň ji označilo i 5 učitelů (55,6 %). Poměrně často se objevovala také odpověď, že se žáci ničeho nebojí – tuto možnost zvolilo 28 žáků (14,3 %) a 1 učitel (11,1 %). V dalších odpovědích se však postoj obou skupin začínají lišit. Zatímco žáci využili všechny z nabízených možností, učitelé některé z nich vůbec nezvolili. Například zcela chyběla představa, že by se žáci mohli obávat reakcí učitelů na jejich chování nebo vystupování před třídou (0 %).



Graf 3 Pocit stresu a tlaku u žáků ve škole

Odpovědi na otázku, **zda se žáci ve škole cítí pod tlakem**, ukazují různorodé vnímání této skutečnosti. Jak ukazuje graf č. 3, celkem 115 žáků (58,7 %) uvedlo, že stres považují za běžnou součást školního prostředí, se kterou se umějí vyrovnat. Více než čtvrtina žáků, konkrétně 55 (28,1 %), uvedla, že se ve třídě pod tlakem necítí. Mezi odpověďmi se však

objevily i ty, které ukazují na silnější míru prožívání stresu – 24 žáků (12,2 %) uvedlo, že jsou často pod tlakem nebo se stresují a velmi je to trápí. Nejnižší zastoupení měla odpověď, podle které se žáci trápí neustále a je to pro ně velmi náročné – tuto možnost označili 2 žáci (1 %).



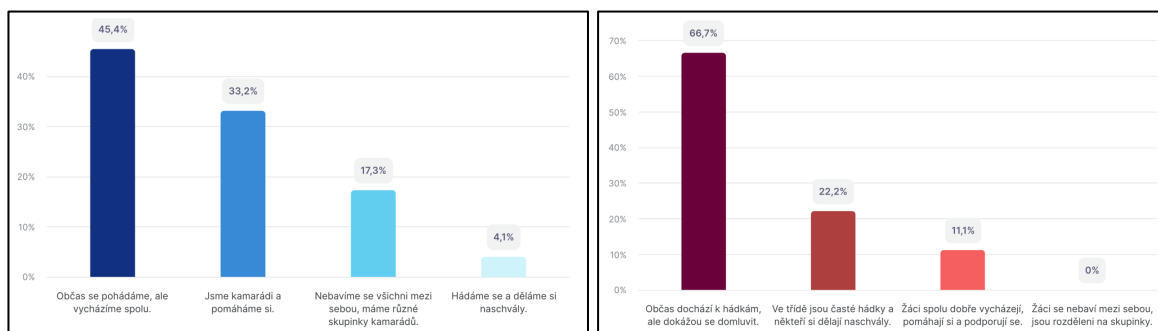
Grafy 4 Ochota žáků svěřit se učiteli v případě pocitu nebezpečí

Odpovědi na otázku, **zda by se žáci svěřili učiteli v situaci, kdy pocítují strach**, ukazují mírně rozdílné vnímání mezi žáky a učiteli (viz grafy č. 4).

Jak ukazuje modrý graf č. 4, největší podíl žáků, konkrétně 56 (28,6 %), uvedl, že by se učiteli spíše svěřili. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost, že by se svěřili pouze v některých případech – tuto možnost zvolilo 49 žáků (25 %). Dále 36 žáků (18,4 %) odpovědělo, že by se učiteli určitě svěřili. Méně časté byly odpovědi „spíše ne“, kterou uvedlo 30 žáků (15,3 %) a „určitě ne“, kterou zvolilo 25 žáků (12,8 %). Odpovědi žáků se tak poměrně rovnoměrně rozložily napříč všemi variantami, což poukazuje na různou míru důvěry vůči učiteli.

Jak ukazuje červený graf č. 4, většina učitelů předpokládá, že by se jim žáci svěřili. Pět učitelů (55,6 %) uvedlo odpověď „určitě ano“, další tři (33,3 %) zvolili možnost „spíše ano“ a jeden učitel (11,1 %) odpověděl „někdy“. Možnosti „spíše ne“ a „určitě ne“ nebyly učiteli uvedeny vůbec (0 %).

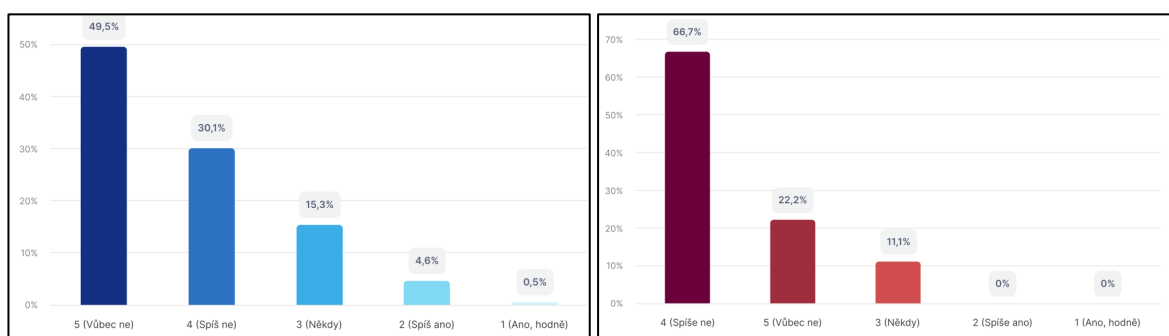
Když se podíváme na středové hodnoty odpovědí, u žáků připadá mediánová hodnota na odpověď 3 - „někdy“. To znamená, že žáci si nejsou úplně jistí, zda by se učiteli svěřili, kdyby měli problém. Učitelé tuto situaci vnímají pozitivněji. Jejich prostřední odpověď spadá do možnosti 1 – „určitě ano“, což vypovídá o tom, že učitelé mají silné přesvědčení, že by se jim žáci v případě problému svěřili.



Grafy 5 Jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě

Z porovnání odpovědí žáků a učitelů na otázku, **jaké panují vztahy mezi žáky ve třídě**, vyplývá, že obě skupiny hodnotí situaci převážně pozitivně, ačkoli v některých ohledech se jejich vnímání liší (viz grafy č. 5).

Grafy č. 5 ukazují, že nejčastěji obě skupiny uváděly, že žáci mezi sebou dokážou vycházet a považují konflikty za běžnou, ale zvládnutelnou součást mezilidských vztahů – tuto možnost zvolilo 89 žáků (45,4 %) a 6 učitelů (66,7 %). Zatímco druhá nejčastější odpověď žáků zdůrazňovala kamarádské vztahy a vzájemnou pomoc, kterou uvedlo 65 žáků (33,2 %), u učitelů se na druhém místě objevila možnost, že se žáci častěji hádají a vztahy vnímají jako neklidné – tuto odpověď označili 2 učitelé (22,2 %). Další významná část žáků, konkrétně 34 (17,3 %), uvedla, že se sice nesetkávají se všemi, ale mají ve třídě úzký okruh kamarádů – tato odpověď se v učitelském hodnocení vůbec neobjevila. Naopak výrok, že se žáci často hádají a dělají si naschvály, zvolilo pouze 8 žáků (4,1 %), zatímco u učitelů už tento typ odpovědi figuroval na druhém místě.



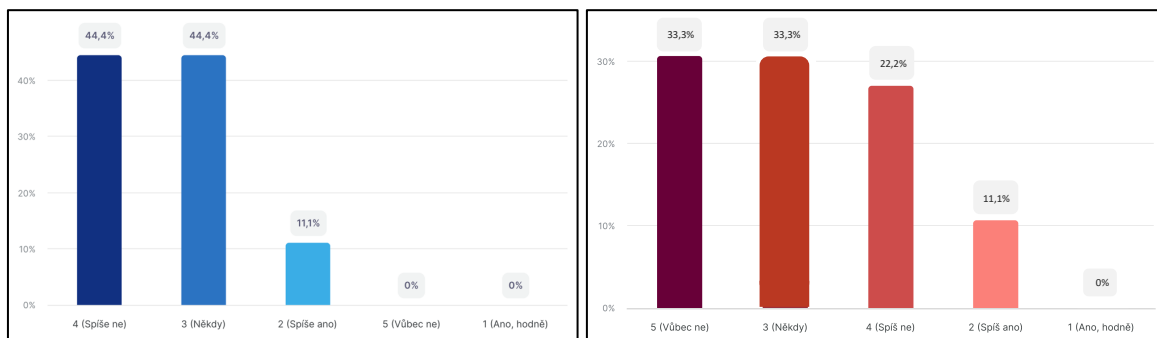
Grafy 6 Fyzické ubližování mezi žáky (strkání, kopání apod.)

Při porovnání odpovědí žáků a učitelů na otázku, **zda dochází mezi žáky k fyzickému ubližování**, se ukazuje, že obě skupiny mají podobný názor (viz grafy č. 6).

Z modrého grafu č. 6 je patrné, že se žáci nejčastěji s tímto chováním ve třídě vůbec nesetkávají – tuto možnost uvedlo 97 žáků (49,5 %). Více než čtvrtina respondentů, konkrétně 59 žáků (30,1 %), uvedla, že se s fyzickým ubližováním spíše nesetkávají. Dalších 30 žáků (15,3 %) zvolilo možnost „někdy“. Menší počty odpovědí se objevily i u možnosti „spíše ano“, kterou označilo 9 žáků (4,6 %), a „určitě ano“, kterou uvedl 1 žák (0,5 %). To ukazuje, že se fyzické ubližování ve třídním prostředí u části žáků stále vyskytuje.

Z červeného grafu č. 6 lze pozorovat, že většina učitelů, konkrétně 6 (66,7 %), uvedla, že se fyzické ubližování mezi žáky ve třídě spíše nevyskytuje. Dva učitelé (22,2 %) odpověděli, že se nevyskytuje vůbec. Jeden učitel (11,1 %) uvedl, že se tak děje někdy. Možnosti „spíše ano“ a „určitě ano“ nebyly zvoleny vůbec (0 %).

Střední hodnota (medián) pro oba vzorky vychází na odpověď 4 - „spíše ne“, což značí, že fyzické ubližování je většinou vnímáno jako spíše výjimečné.



Grafy 7 Posmívání mezi žáky

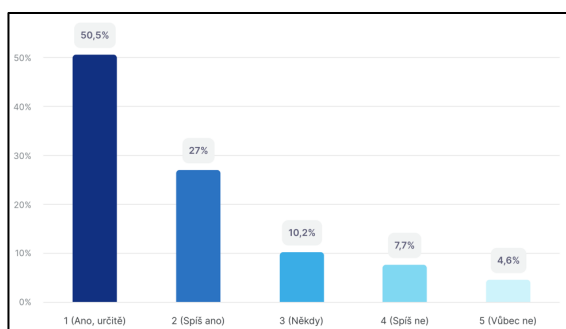
Při porovnání odpovědí žáků a učitelů na otázku, **zda mezi žáky dochází k posmívání**, je patrné mírně odlišné vnímání této situace (viz grafy č. 7).

Modrý graf č. 7 ukazuje, že největší podíl žáků, konkrétně 87 (44,4 %), uvedl, že se s posmíváním ve třídě spíše nesetkávají. Stejný počet žáků – opět 87 (44,4 %) – odpověděl, že se s tímto jevem setkávají občas. Možnost „spíše ano“ zvolilo 22 žáků (11,1 %). Odpovědi „vůbec ne“ a „ano, hodně“ nebyly zaznamenány vůbec (0 %).

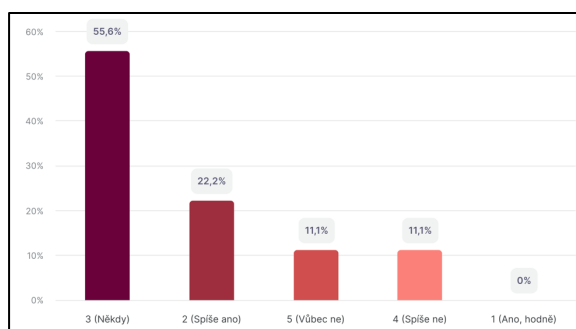
Červený graf č. 7 ukazuje, že největší podíl učitelů, celkem 3 (33,3 %), uvedl, že se s posmíváním mezi žáky ve třídě vůbec nesetkávají. Další 3 učitelé (33,3 %) zvolili odpověď „někdy“ a 2 učitelé (22,2 %) označili možnost „spíše ne“. Odpověď „spíše ano“ uvedl 1 učitel (11,1 %) a varianta „ano, hodně“ nebyla uvedena vůbec (0 %).

Střední hodnota vychází pro žáky 3 - „někdy“, což znamená, že většina žáků vnímá posmívání mezi spolužáky jako přítomné, ale nikoliv časté. Pro učitele je medián 4 - „spíš

ne“, což naznačuje, že většina učitelů vnímá posmívání mezi žáky jako problém, který se v jejich třídách vyskytuje jen zřídka.



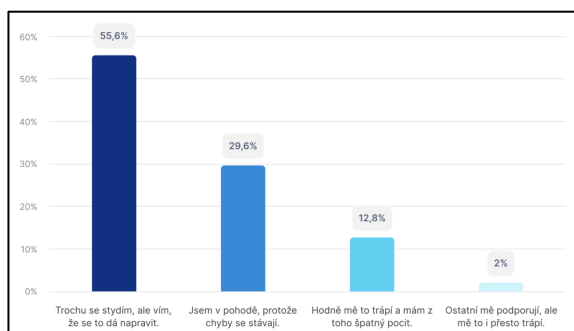
Graf 8 *Pocit důvěry mezi žáky*



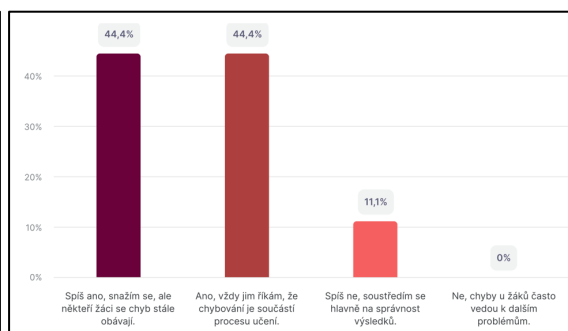
Graf 9 *Vyčleňování žáků v rámci třídy*

Na otázku, **zda mají žáci ve třídě kamaráda, kterému se mohou svěřit, když je něco trápí** (viz graf č. 8), uvedla polovina z nich, že takového spolužáka určitě mají – konkrétně 99 žáků (50,5 %). Dalších 53 žáků (27 %) odpovědělo „spíše ano“, zatímco možnost „někdy“ zvolilo 20 žáků (10,2 %). Negativnější zkušenosti vyjádřilo menší množství respondentů – 15 žáků (7,7 %) odpovědělo „spíše ne“ a 9 žáků (4,6 %) uvedlo, že takového kamaráda vůbec nemají.

Další otázka směřovaná na učitele zjišťovala, **zda ve třídě dochází k vyčleňování z kolektivu** (viz graf č. 9). Z odpovědí vyplývá, že tento jev není zcela výjimečný. Nejčastěji uváděli, že k němu dochází „někdy“ – tuto možnost zvolilo 5 učitelů (55,6 %). Dva učitelé (22,2 %) odpověděli „spíše ano“. Odpovědi „spíše ne“ a „vůbec ne“ uvedl shodně vždy jeden učitel (11,1 %). Možnost „ano, hodně“ nebyla zvolena vůbec (0 %).



Graf 10 *Pocity žáků při chybování*



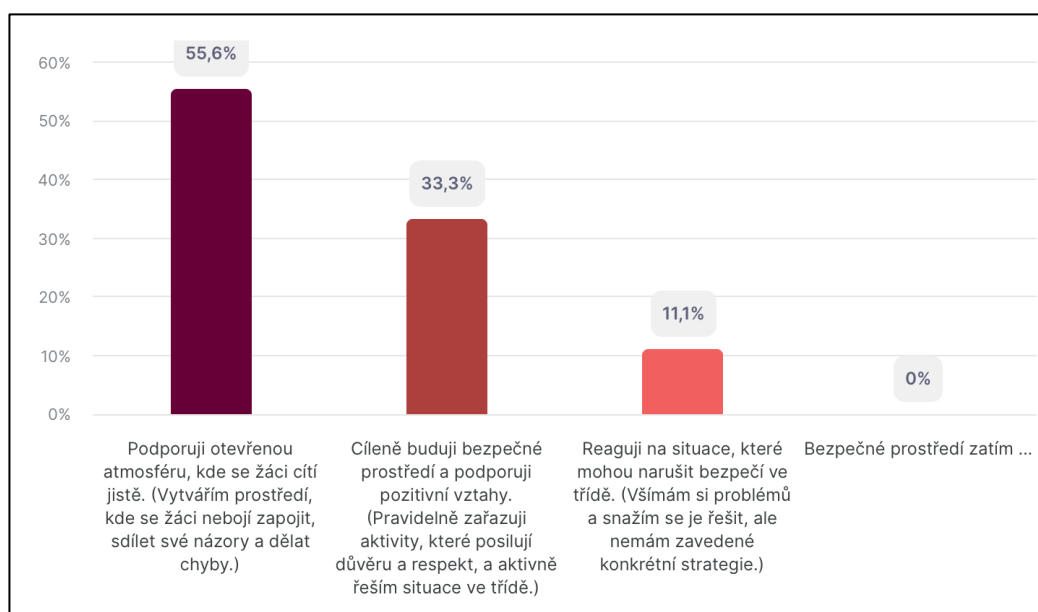
Graf 11 *Práce učitele s chybou*

Na otázku, **jak se žáci cítí, když udělají chybu** (viz graf č. 10), odpověděla více než polovina z nich, konkrétně 109 žáků (55,6 %), že se za chybu sice stydí, ale uvědomují si, že ji lze napravit. Dalších 58 žáků (29,6 %) uvedlo, že vnímají chyby jako přirozenou součást učení a nijak je to nerozhodí. Menší část žáků, celkem 25 (12,8 %), přiznala, že je taková

situace trápí a mají z ní nepříjemné pocity. Jen několik jednotlivců, konkrétně 4 (2 %), pak uvedlo, že sice cítí podporu od ostatních, ale přesto je chyba před třídou hodně zasáhne.

Otázka směřovaná na učitele zjišťovala, **zda žáky povzbuzují k tomu, aby se nebáli dělat chyby** (viz graf č. 11). Čtyři učitelé (44,4 %) uvedli, že žáky k přijímání chyb spíše povzbuzují a stejný počet respondentů uvedl, že je k tomu povzbuzuje určitě. Jeden učitel (11,1 %) odpověděl, že se při výuce více zaměřuje na správnost výsledků než na samotné chyby. Žádný z oslovených však neuvedl, že by žáky v tomto ohledu vůbec nepodporoval (0 %).

S předchozími otázkami úzce souvisí i to, **zda mají žáci možnost opravovat si známky v případě, že se jim něco nepovede**. Více než polovina žáků, konkrétně 109 (55,6 %), uvedla, že si známku mohou opravit, ale jen v některých případech a ne vždy. Dalších 57 žáků (29,1 %) uvedlo, že možnost opravy vůbec nemají. Zbylá skupina 30 žáků (15,3 %) odpověděla, že si známku mohou opravit vždy.

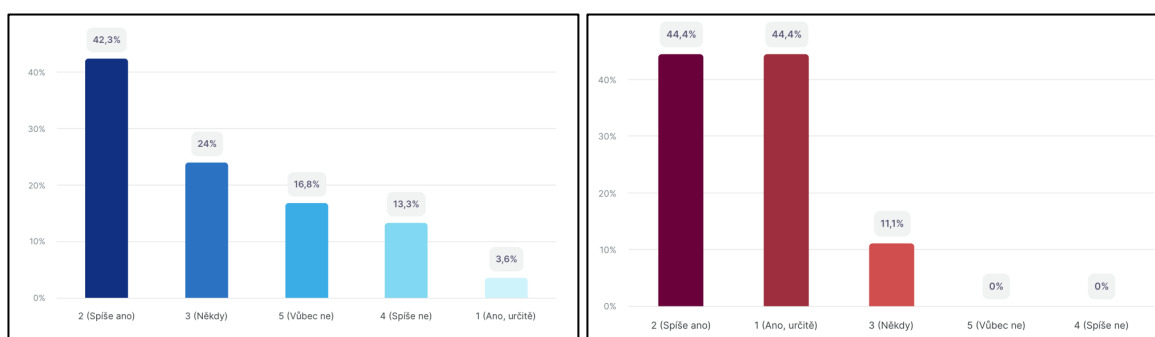


Graf 12 Do jaké míry podporují učitelé bezpečné prostředí ve své třídě

Na otázku, **do jaké míry se snaží učitelé podporovat bezpečné prostředí ve své třídě**, odpovídali učitelé pozitivně. Jak je patrné z grafu 13, nejčastější volbou byla odpověď, že podporují otevřenou atmosféru, kde se žáci cítí jistě, nebojí se zapojit, sdílet své názory a dělat chyby. Tuto možnost uvedlo pět učitelů (55,6 %). Další tři učitelé (33,3 %) uvádějí, že aktivně budují bezpečné prostředí a podporují pozitivní vztahy, například pravidelným zařazováním aktivit, které posilují důvěru a respekt, a aktivním řešením situací ve třídě. Jeden učitel (11,1 %) přiznává, že na situace, které mohou narušit bezpečí ve třídě, sice

reaguje, ale nemá pro jejich řešení jasně zavedené strategie. Žádný z učitelů (0 %) pak neuvádí, že by bezpečné prostředí ve třídě vůbec nepodporoval.

Pohled žáků na to, **zda učitelé vytvářejí bezpečné prostředí ve své třídě**, je převážně pozitivní. Nejvíce žáků – konkrétně 78 (39,8 %) – uvedlo, že jejich učitelé výrazně podporují bezpečné klima ve třídě a dalších 68 žáků (34,7 %) se domnívá, že „spíše ano“. Dohromady tedy 146 žáků (74,5 %) hodnotí přístup učitelů k vytváření bezpečného prostředí kladně. Na druhou stranu 33 žáků (16,8 %) odpovědělo, že učitelé bezpečné prostředí podporují jen někdy. Menší podíl žáků pak vnímá přístup učitelů negativně – 12 (6,1 %) uvedlo, že „spíše ne“ a 5 (2,6 %) odpovědělo, že „vůbec ne“.



Grafy 13 Rozhovory o emocích a pocitech žáků

Na otázku, **zda učitelé se žáky mluví o jejich emocích a pocitech**, lze opět vidět mírně rozdílné pohledy obou skupin (viz grafy č. 14).

Z modrého grafu č. 14 je patrné, že největší podíl žáků, konkrétně 83 (42,3 %), zvolil odpověď „spíše ano“. Další 47 žáků (24 %) uvedlo, že se tak děje jen někdy. Poměrně významný podíl respondentů odpověděl negativně – 32 žáků (16,3 %) označilo možnost „spíše ne“ a 33 žáků (16,6 %) odpovědělo „vůbec ne“. Pouze malá část žáků a to 3 (1,6 %), mají zkušenost s tím, že učitelé s nimi o emocích určitě hovoří.

Z červeného grafu č. 14 vyplývá, že stejně jako u žáků byla i mezi učiteli nejčastější odpověď varianta „spíše ano“ (44,4 %). Stejný podíl respondentů (44,4 %) odpověděl „ano, určitě“. Zbývající respondenti zvolili odpověď „někdy“ (11,1 %), zatímco odpovědi „spíše ne“ a „vůbec ne“ nebyly uvedeny vůbec (0 %).

Medián u žáků vychází na 3 „někdy“, což naznačuje, že rozhovory o emocích nejsou podle jejich vnímání pravidlem. Naopak střední hodnota odpovědí učitelů je 2 „spíše ano“, což znamená, že většina z nich se domnívá, že s žáky o emocích mluví poměrně často.

Tabulka 5 Co by pomohlo žákům cítit se ve své třídě lépe a bezpečněji

kategorie odpovědí	příklady odpovědí žáků	počet odpovědí	podíl v procentech
1. méně testů, úkolů a školních požadavků	„méně testů“, „méně domácích úkolů“, „nebýt pod tlakem“	34	16,4 %
2. necítím potřebu změny	„nic“, „cítím se bezpečně“, „je to dobré, jak to je“	31	15 %
3. lepší vztahy mezi spolužáky	„abychom byli kamarádi“, „nedělat si naschvály“	30	13,5 %
4. spravedliví a laskaví učitelé	„aby učitelé nekřičeli“, „aby byli ke všem stejní“	22	10,6 %
5. delší přestávky, méně nudy	„delší přestávky“, „méně nudy“	16	7,7 %
6. možnost komunikovat o pocitech	„povídat si víc o tom, jak se máme“	11	5,3 %
7. možnost mít u sebe mobilní telefon	„mít u sebe telefon“, „telefon pro jistotu“	7	3,4 %
8. více dohledu a bezpečnostních opatření	„víc kamer“, „zabezpečení školy“, „víc učitelů“	5	2,4 %
9. přítomnost konkrétní osoby (kamarád, učitel)	„kdyby tam byl brácha“, „kdyby se mnou byla kamarádka“	6	2,9 %
10. ostatní jedinečné odpovědi	„pizza na oběd“, „škola bez holek“, „sedět s kým chceme“, „aby odešel jeden žák (nebudu jmenovat)“	45	21,7 %

Na otevřenou otázku, **co by žákům pomohlo cítit se ve škole lépe a bezpečněji**, odpověděli žáci různorodě (viz tab. č. 5). Jejich odpovědi byly tematicky roztrženy do deseti kategorií. Výsledky ukazují, že žáci často vnímají potřebu změn, které se týkají nejen školních nároků, ale také vztahů, atmosféry ve třídě a osobního komfortu. Nejčastěji se objevovala přání týkající se snížení školních požadavků, jako je méně testů nebo domácích úkolů – tuto potřebu vyjádřilo 34 žáků (16,4 %). Poměrně početná skupina, konkrétně 31 žáků (15 %), uvedla, že žádnou změnu nepotřebuje a že se ve škole už nyní cítí bezpečně. Další významnou oblastí byly odpovědi zaměřené na vztahy mezi spolužáky – například přání, aby se k sobě chovali přátelsky a nedělali si naschvály – které uvedlo 30 žáků (13,5 %). Čtvrtou nejčastější kategorií byla potřeba spravedlivějšího a laskavějšího přístupu ze strany učitelů, kterou zmínilo 22 žáků (10,6 %). V dalších odpovědích žáci zmiňovali přání po delších přestávkách a méně stereotypním režimu (16 odpovědí, 7,7 %), možnost mluvit o svých pocitech (11 odpovědí, 5,3 %) nebo mít u sebe mobilní telefon kvůli pocitu jistoty (7 odpovědí, 3,4 %). Někteří také uváděli potřebu většího dohledu či bezpečnostních opatření (5 odpovědí, 2,4 %) nebo přítomnosti konkrétních osob, které jim dodávají pocit bezpečí, jako je kamarád nebo sourozenec (6 odpovědí, 2,9 %). Do poslední kategorie spadalo 45 odpovědí (21,7 %), které byly natolik specifické, že je nebylo možné tematicky zařadit – často šlo o jedinečné a osobní návrhy jako „pizza na oběd“, „škola bez holek“, „sedět s kým chceme“, „zvířátka ve škole“ nebo „aby odešel jeden žák“.

Tabulka 6 *Jaká opatření učitel podniká, aby se žáci cítili bezpečně*

kategorie odpovědí	popis	příklad odpovědi učitele	počet odpovědí
1. otevřená komunikace a reflexe emocí	Učitelé podporují otevřenou komunikaci, vyjadřování pocitů a reflexi emocí.	„Povídáme si o tom, co kdo potřebuje, jak se cítíme. Každá emoce je v pořádku.“	8
2. řešení problémů a konfliktů	Aktivní a nenásilné řešení problémů a konfliktů, které se ve třídě objeví.	„Když se objeví problém, řešíme ho hned. Nenásilná řešení, otevřený přístup.“	6
3. emoční podpora a přístupnost učitele	Učitelé jsou pro děti přístupní, naslouchají jim, povzbuzují je k otevřenosti.	„Chci, aby se mě děti nebály. Mohou kdykoliv přijít, když se necítí dobře.“	6
4. třídnické hodiny a preventivní programy	Pravidelné třídnické hodiny, programy se školním psychologem, návštěvy zařízení.	„Třídnické hodiny, návštěva Střediska výchovné péče, školní psycholog.“	5
5. společné nastavování a připomínání pravidel	Učitelé vytvářejí a připomínají pravidla chování, často společně s žáky.	„Máme nastavena jasná pravidla, která všichni známe a připomínáme si je.“	5
6. spolupráce mezi žáky, budování kolektivu	Důraz na týmového ducha, vzájemnou pomoc a dobré vztahy mezi spolužáky.	„Snažím se, aby jako kolektiv drželi při sobě a pomáhali si.“	4
7. spolupráce s rodiči a kolegy	Spolupráce s rodiči a konzultace s kolegy o problémech ve třídě.	„Konzultuji různé nápady s kolegy, o problémech informuji i rodiče.“	3

Odpovědi učitelů na otázku, jakými opatřeními podporují pocit bezpečí žáků ve třídě, ukazují, že k budování bezpečného prostředí přistupují různorodě (viz tab. č. 6). Jejich výroky byly tematicky roztrženy do sedmi kategorií podle obsahu a četnosti. Nejčastěji se objevovalo téma otevřené komunikace a práce s emocemi, které se vyskytlo v 8 odpovědích. Učitelé popisovali, že věnují prostor rozhovorům o pocitech a podporují vzájemné naslouchání. Dále bylo šestkrát zmíněno aktivní a nenásilné řešení problémů a konfliktů a stejný počet odpovědí se týkal i emoční podpory a přístupnosti učitele, tedy ochoty naslouchat, být pro děti dostupní a pomoci jim v náročných situacích. Pět učitelů uvedlo, že využívají třídnické hodiny, preventivní programy nebo spolupráci se školním psychologem. Stejný počet zmínek se vztahoval také k důležitosti společného nastavování a připomínání pravidel, které podle učitelů přispívají k pocitu bezpečí a předvídatelnosti. Dále čtyři učitelé zdůraznili podporu vztahů mezi žáky a budování pozitivního třídního kolektivu. Tři učitelé zmínili také spolupráci s rodiči a konzultace s kolegy jako důležitou součást práce s třídním klimatem. Za zmínku stojí i konkrétní příklady z praxe. Jeden z učitelů uvedl, že se svou třídou navštívili Středisko výchovné péče a účastnili se Balintovské skupiny zaměřené na řešení vztahových problémů. Jinde se osvědčil pravidelný „reflexní pátek“, během kterého žáci hodnotí uplynulý týden a sdílejí, co se jim líbilo či co by chtěli změnit.

6 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Tato kapitola rozvíjí předchozí interpretační část a věnuje se zodpovězení výzkumných otázek, které byly stanoveny na počátku výzkumu. Jedná se o jednu hlavní a pět dílčích výzkumných otázek. Výsledky výzkumu jsou doplněny o výsledky jiných výzkumů. Rovněž jsou zde uvedeny přínosy do praxe a limity práce.

HVO: „Jak žáci 4. a 5. ročníků základní školy a jejich třídní učitelé vnímají problematiku bezpečí ve své třídě?“

Většina žáků se ve třídě cítí bezpečně, přesto se objevuje i nemalá skupina, která tento pocit zažívá jen někdy, případně vůbec. Jen malá část žáků uvedla, že chodí do školy ráda, což podle mého názoru naznačuje, že školní prostředí sice nemusí být ohrožující, ale často není dostatečně podporující. Naopak výzkum Almašiové (2024) ukazuje, že se žáci cítí ve škole bezpečně pouze občas a že jejich pocit bezpečí v posledních letech klesá. To může souviset s různými faktory – žáci v mém výzkumu uváděli, že by se cítili bezpečněji, kdyby bylo méně testů, spravedlivější přístup ze strany učitelů a lepší vztahy mezi spolužáky. Učitelé vnímají bezpečné prostředí jako výsledek cílené pedagogické práce, zatímco žáci spíše jako individuální prožitek každodenních vztahů. Domnívám se, že právě v tomto odlišně zaměřeném pohledu může docházet k nesouladu. Učitelé mají dojem, že vytvářejí bezpečné klima, ale ne vždy se jejich snaha skutečně přenáší do žákovské zkušenosti. To ukazuje, že nestačí pouze nastavovat pravidla a plánovat preventivní opatření, ale je třeba vnímat i to, jak se děti ve třídě skutečně cítí.

VO1: „Co konkrétně si žáci představují pod bezpečným prostředím?“

Z odpovědí žáků je zřejmé, že bezpečné prostředí ve třídě si spojují především s přítomností učitele, přátelskými vztahy, pocitem přijetí a jistotou, že se jim nikdo neposmívá ani jim neublíží. Překvapivě se však objevily i opačné názory. Někteří žáci uvedli, že se cítí bezpečněji právě tehdy, když učitel ve třídě není. To může souviset s tím, že vnímají přítomnost dospělého jako určitý tlak nebo kontrolu, což nemusí každému vyhovovat. Tato různorodost podle mě ukazuje, že bezpečí je subjektivní a úzce navázané na emocionální prožívání. Nejde jen o absenci šikany nebo fyzického ohrožení, ale především o psychickou pohodu. Výsledky mého výzkumu se shodují se studií od Kachimskaya a Smyka (2020), kteří uvádějí, že mladší žáci vnímají učitele jako klíčovou oporu pro pocit psychologického bezpečí – právě přítomnost a podpora učitele byla nejčastější odpovědí i u žáků v mém šetření. To ukazuje, že role učitele je ve třídě velmi důležitá.

VO2: „Jaké klíčové prvky utváří bezpečné prostředí?“

Z odpovědí učitelů vyplývá, že za bezpečné prostředí považují prostor, kde je nastaven jasný rámec – pravidla, otevřená komunikace, předcházení konfliktům, důvěra mezi žáky i směrem k dospělým. Někteří učitelé popsali konkrétní strategie (např. třídnické hodiny nebo preventivní programy), jiní zůstávali spíše u obecné roviny. Myslím si, že rozdíl může souviset s jejich praxí, osobním pedagogickým stylem nebo charakterem školy, ve které působí. Zaujalo mě, že se v odpovědích učitelů méně objevovala témata jako samostatnost a participace žáků. V porovnání s výzkumem Bačové (2024), který se zaměřil na vytváření bezpečného prostředí v inovativních školách, je zřejmé, že učitelé v mém výzkumu kladli větší důraz na roli pedagoga a méně na aktivní zapojení žáků do tvorby klimatu. Studie Bačové ukazuje, že v inovativních školách se bezpečí podporuje například zapojením dětí do tvorby pravidel, důrazem na spolupráci místo soutěžení a přizpůsobováním výuky individuálním potřebám žáků. Zatímco v těchto školách je posilována samostatnost a spoluzodpovědnost žáků, z mých výsledků vyplývá, že děti stále vnímají bezpečí hlavně skrze přístup učitele, jeho spravedlivé chování a každodenní interakce. Oba výzkumy se však shodují v tom, že klíčovým prvkem bezpečného prostředí je vztah mezi učitelem a žákem, schopnost vnímat a citlivě reagovat na potřeby dětí a celková atmosféra ve třídě.

VO3: „Jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě?“

Většina žáků popsala své vztahy ve třídě jako pozitivní – zmiňovali přátelství, spolupráci a vzájemnou pomoc. Objevily se ale i výroky, které poukazují na uzavřenost do menších skupin, pocity osamělosti nebo posmívání. Myslím si, že právě tyto jemnější signály jsou pro práci třídního učitele velmi důležité. I v dobře fungující třídě mohou být žáci, kteří se cítí vyloučení nebo přehlíženi. Tato zjištění podporují závěry Šmelové a Doležalové (2018), které upozorňují na význam vztahové sítě ve třídě. Děti s nízkou mírou sociální opory nebo obětí posměchu vnímají bezpečí výrazně méně než ostatní. Proto považuji za důležité, aby učitelé aktivně pracovali i s tichými, méně výraznými žáky a aby součástí třídního života byly i pravidelné aktivity zaměřené na vztahy a spolupráci.

VO4: „*Jak žáci hodnotí přístup učitele k podpoře bezpečného prostředí?*“

Žáci si většinou všímají snahy učitele vytvořit příjemné a bezpečné prostředí, ale jejich hodnocení není jednotné. Někteří by se učiteli svěřili, pokud by se necítili dobře, jiní odpovídali váhavě. Výsledky výzkumu Almašiové (2024) jsou o něco pozitivnější a ukazují, že většina žáků vnímá učitele jako osobu, na kterou se mohou kdykoli obrátit. Dále se lišily odpovědi žáků i na to, jak učitelé reagují na chyby nebo jak podporují práci s emocemi. Domnívám se, že právě zde se naplno ukazuje rozdíl mezi pedagogickým záměrem a žákovským prožitkem. Učitel může mít v úmyslu být podporující, ale pokud dítě zažije např. necitlivou reakci nebo pocit nespravedlnosti, celkový obraz se tím výrazně naruší. Podle mě je důležité, aby učitelé nejen reflektovali své strategie, ale také se žáků ptali, jak jejich přístup skutečně vnímají.

VO5: „*Jaké jsou rozdíly a shody v pohledech žáků a učitelů na bezpečné prostředí ve třídě?*“

Žáci i učitelé vnímají bezpečné prostředí jako něco, co je založené na důvěře, přijetí a dobrých vztazích. Rozdíl můžeme naléznout v tom, jak bezpečí popisují. Učitelé zmiňují spíše pravidla, prevenci a cílenou práci se třídou, zatímco žáci popisují konkrétní prožitky. Nelze si nevšimnout, že učitelé volili převážně pozitivnější odpovědi než žáci. Například učitelé si většinou myslí, že by se jim žáci v případě problému svěřili, ale odpovědi žáků ukazují, že si tím nejsou vždy jistí. Podobně učitelé častěji tvrdí, že s dětmi mluví o emocích nebo je podporují při chybování, zatímco část žáků vnímá, že se o emocích nemluví moc často a chybu pořád vnímají jako něco nepříjemného. Rozdíly jsou i v pohledu na negativní jevy. Učitelé si méně často myslí, že se ve třídě vyskytuje posmívání nebo fyzické ubližování, žáci to ale zmiňovali častěji – většinou jako něco, co se sice neděje pořád, ale občas ano. Společnou shodou v odpovědích obou skupin je vnímání testů jako největšího stresoru.

Rozdíly ukazují, jak odlišně mohou obě skupiny vnímat stejnou realitu. Učitelé často vycházejí ze svého záměru a profesního pohledu, zatímco žáci situaci prožívají na základě osobních zkušeností. Pokud má být bezpečné prostředí skutečně funkční, nestačí jen tvořit struktury, ale je třeba i naslouchat tomu, co žáci cítí a co potřebují. Jak upozorňuje Nichiporenko (2021), mezi tím, co učitel deklaruje a tím, co žák skutečně zažívá, může být zásadní rozdíl. Právě v této mezeře může dojít k nepochopení, které ovlivní, zda se žák bude ve škole cítit opravdu bezpečně.

6.1 Limity výzkumu

Prvním z limitů výzkumu považuji to, že se jedná o kvantitativní přístup. Dotazník mi sice umožnil oslovit větší počet respondentů a získat přehledná data, ale zároveň jsem si během zpracování uvědomila, že mi v odpovědích často chyběla hloubka. Možná by některé výsledky byly přínosnější, kdyby byly doplněny rozhovory nebo skupinovou diskusí.

Za určité omezení považuji skutečnost, že jsem využila autorsky vytvořený dotazník, jelikož jsem při rešerši nenarazila na žádný standardizovaný nástroj, který by se věnoval bezpečnému prostředí ve třídě z pohledu žáků i učitelů na 1. stupni ZŠ. Snažila jsem se ho sestavit co nejlépe, s ohledem na věk žáků a cíle výzkumu, ale zpětně vidím, že některé otázky mohly být formulovány přesněji. Například u části, která se týkala fyzického bezpečí, jsem nakonec moc nevyužila získané odpovědi, protože se neukázaly jako klíčové pro výzkumnou otázku. Pokud bych výzkum realizovala znovu, určitě bych dotazník upravila – víc bych se zaměřila na oblast vztahů, důvěry a emoční pohody, která se nakonec ukázala jako nejdůležitější.

Za určitý limit vnímám i menší počet učitelů, kteří se výzkumu zúčastnili. Ve srovnání s počtem žáků byla tato skupina mnohem menší, což ztěžuje porovnání pohledů obou skupin.

A nakonec možná ještě za limit lze do jisté míry považovat i to, že výzkum probíhal na školách ve Zlínském kraji, což samozřejmě ovlivňuje celkový kontext. Výsledky tedy nevypovídají o celé populaci žáků a učitelů v ČR, ale spíše o konkrétním vzorku z jednoho regionu. I přesto si myslím, že některé poznatky jsou přenositelné i jinam.

6.2 Doporučení pro praxi

Na základě vyhodnocení dotazníků a rešerši jiných výzkumů a literatury bych chtěla uvést pár tipů, které by mohly pomoci vytvářet bezpečné prostředí ve škole.

Na začátek je za mě nejdůležitější, aby se ve třídě budovalo respektující a důvěrné prostředí. Z odpovědí žáků bylo zřejmé, že bezpečí pro ně znamená i to, že se mohou svěřit, že se jim nikdo neposmívá, a že se mohou cítit sami sebou. Právě proto považuji za důležité, aby měli žáci možnost mluvit o svých pocitech – ať už při běžné výuce, nebo třeba v rámci třídnických hodin a komunitních kruhů. Tyto formy pravidelného sdílení pomáhají nejen uvolnit napětí, ale i budovat vztahy mezi spolužáky i mezi žáky a učitelem.

Důležitou roli hrají i vztahy ve třídním kolektivu, které žáci zmiňovali v dotazníku. Bezpečí je často spojeno s tím, že má dítě kamarády a cítí se přijímané. Učitelé mohou vztahy

mezi dětmi podporovat třeba pomocí skupinové práce, her nebo společných třídních rituálů. I drobné každodenní situace, kdy děti zažijí spolupráci nebo vzájemnou pomoc, mají velký dopad.

Neméně důležité je i duševní zdraví dětí. Z výzkumu vyplynulo, že řada žáků prožívá tlak nebo stres – často kvůli testům, výkonu nebo strachu z chyb. Učitelé tomu mohou předejít tím, že vytvoří prostor, kde je chyba brána jako přirozená součást učení, ne jako selhání. Vedle prevence je ale důležité i pozitivní posilování duševního zdraví – třeba oceněním snahy, povzbuzením nebo podporou sebedůvěry. I malé gesto, jako pochvala za odvahu něco zkusit, může mít velký význam.

Za smysluplné považuji také zapojení preventivních programů, které se zaměřují právě na bezpečí a duševní pohodu. Jeden z učitelů ve výzkumu doporučil například Balintovské skupiny, které lépe pomáhají porozumět vztahovým situacím ve třídě a najít citlivější způsoby, jak na ně reagovat. Doporučuji také materiály dostupné na webu www.pecujiosebe.com, které nabízejí konkrétní aktivity, jak s dětmi mluvit o bezpečí, zvládat emoce nebo jak budovat zdravé vztahy v kolektivu.

Na závěr bych ráda dodala, že vytváření bezpečného prostředí není o velkých změnách, ale o každodenní pozornosti a péči. Stačí se zeptat, jak se děti mají, dát jim prostor a zajímat se o ně. Právě tyto malé věci tvoří základy bezpečné a podpůrné třídy.

7 ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala tématu bezpečného prostředí na základní škole. Jejím cílem bylo zjistit a popsat, jak žáci 4. a 5. ročníků a jejich třídní učitelé vnímají problematiku bezpečí ve školní třídě.

Teoretická část, členěná do tří kapitol, představila základní východiska k dané problematice. Byly v ní vymezeny klíčové pojmy vztahující se k bezpečnému prostředí ve škole a rozčleněny jednotlivé aspekty tohoto prostředí. Nakonec byla pozornost věnována roli učitele při vytváření bezpečného a podpůrného prostředí. Teoretická část tak vytvořila potřebný kontext pro pochopení významu bezpečného prostředí jako nezbytné podmínky pro kvalitní vzdělávání a psychickou pohodu žáků.

Praktická část se zaměřila na kvantitativní výzkum realizovaný prostřednictvím autorského dotazníkového šetření. Výzkumu se zúčastnili žáci 4. a 5. ročníků a jejich třídní učitelé ze základních škol ve Zlínském kraji. Výzkum vycházel z deskriptivního designu a jeho cílem bylo porovnat, jakým způsobem jednotlivé skupiny respondentů vnímají bezpečné prostředí ve třídě. V praktické části byly popsány výzkumné cíle a otázky, metodologický postup, průběh sběru dat a následná analýza výsledků.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že žáci i učitelé vnímají bezpečné prostředí ve třídě jako důležité a prospěšné pro školní práci i mezilidské vztahy. Žáci bezpečí nejčastěji spojují s přítomností učitele, přátelskými vztahy mezi spolužáky a absencí šikany. Učitelé vnímají bezpečné prostředí především skrze vztahy ve třídě, otevřenou komunikaci a nastavení pravidel, která přispívají ke vzájemnému respektu. Výsledky zároveň ukázaly, že přestože obě skupiny kladou důraz na odlišné aspekty bezpečí, v některých oblastech se jejich pohledy shodují. Obě skupiny vnímají bezpečné prostředí jako výsledek kvalitních vztahů, respektu, podpory a důvěry. Učitelé si zároveň uvědomují svou klíčovou roli při vytváření této atmosféry a snaží se bezpečné prostředí aktivně podporovat.

Doporučení pro praxi zahrnují důslednou péči o vztahy ve třídě, pravidelnou komunikaci s žáky o jejich pocitech a potřebách, důsledné řešení projevů neklidného chování či šikany a podporu participace žáků na utváření prostředí, ve kterém se pohybují.

Závěrem lze říci, že vytváření bezpečného prostředí ve třídě je dynamickým procesem, na kterém se podílejí jak učitelé, tak samotní žáci. Vzájemné porozumění jejich pohledům a potřebám je důležitým předpokladem pro jeho rozvoj a udržení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Almašiová, A., Holdoš, J., Izrael, P., & Kohútová, K. (2024). Vnímanie bezpečnosti a prijatia v škole – výsledky reprezentatívneho výskumu detí a mládeže na Slovensku. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 23(1), 5–22. <https://www.semanticscholar.org/paper/Vnímanie-bezpečnosti-a-prijatia-v-škole---výsledky-Almašiová-Holdoš/259b0869ac467592bc44187fd2a9a2666871b023>
- Báčová, V. (2024). Developing a safe learning environment in primary-level innovative schools in the Czech Republic. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2410482>
- Be You. (n.d.). *Educators handbook: Primary and secondary schools*. Be You. <https://beyou.edu.au/get-started/educators>
- Bethune, A. (2023). *Wellbeing in the primary classroom*. Bloomsbury Education.
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Ciklová, K. (2016a). *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. EconomPress.
- Ciklová, P. (2016b). *Právní odpovědnost škol za bezpečnost žáků*. Wolters Kluwer.
- Čáp, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Portál.
- Čapek, R., Navarová, S., & Ženatová, Z. (2017). *Žák v krizové situaci: Tipy a náměty pro třídní učitele*. Raabe.
- Česká republika KiVa Program. (n.d.). *What is KiVa?* <https://ceskarepublika.kivaprogram.net/what-is-kiva/>
- Česká školní inspekce. (2024). *Školy, do kterých se žáci těší – Inspirace ze škol a pro školy*. <https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2024>
- DeWitt, P. M. (2018). *School climate: Leading with collective efficacy*. Corwin Press.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2025). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (2nd ed.). Guilford Publications.

Emmerová, I. (2022). Výskum rizikového a problémového správania žiakov základných a stredných škôl. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 21(2), 59–74. <https://www.semanticscholar.org/paper/Výskum-rizikového-a-problémového-správania-žiakov-a-Emmerová>

European Union. (2021). *EU strategy on the rights of the child*. https://commission.europa.eu/document/download/86b296ab-95ee-4139-aad3-d7016e096195_en?

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2012). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Bibliogov.

Felcmanová, L. (2023). *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. Partnerství pro vzdělávání 2030+. https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-skole_-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu

Garcia-Nevarez, A., & Gordon Biddle, K. A. (Eds.). (2021). *Developmentally appropriate curriculum and instruction: Pedagogy for knowledge, attitudes, and values* (1st ed.). <https://doi.org/10.4324/9780429353147>

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.

Hanák, J., (Eds.). (2015). *Škola rodičům a rodiče dětem*. Základní škola a Mateřská škola Ratíškovice.

Hrouzek, P., & Marková, Z. (Eds.). (2012). *Bezpečné klima ve třídě*. Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje. https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf

Ingram, J., Pitt, A., & Baldry, F. (2015). Handling errors as they arise in whole-class interactions. *Research in Mathematics Education*, 17(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/14794802.2015.1098562>

International Step by Step Association. (2009). *Quality principles for early childhood education and care*. ISSA. <https://www.issa.nl/sites/default/files/www-issa/pdf/Publications/quality/Quality-Principles-final-WEB.pdf>

Käfer, J., Kuger, S., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The significance of dealing with mistakes for student achievement and motivation: Results of doubly latent multilevel analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 731–753. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0408-7>

- Kachinskaya, A. Y., & Smyk, Y. (2020). Subjective perception of psychological security by schoolchildren in the space of interpersonal relations with the teacher. *Scientific Support of Education*, (1), 12–20. <http://en.sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/12smyk1-20z.pdf>
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Portál.
- Kapounková, K. (2024). *Třídnické hodiny: Práce s třídním kolektivem*. Grada.
- Killian, S. (2017). Teacher credibility: *Why it matters & how to build it*. The
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2017). *Respektovat a být respektován*. (3. vyd.). Finidr.
- Kosíková, V., & Černá, K. (2013). Výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi. *Pedagogika*, 63(3), 372–393. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2013_3_06_V%C3%BDzkum_372_392.pdf
- Kressa, J. (2018). Perceived social support from classmates in selected roles related to bullying. *e-Pedagogium*, 18(3), 97–109. <https://www.semanticscholar.org/paper/Perceived-Social-Support-from-Classmates-in-Roles-Kressa/55000bde19f02fd51cb48919e6bfffef30dbaa12>
- Kristoff, M. (2025). *5 ways visitor management increases school safety*. Pikmykid. <https://www.pikmykid.com/blog/5-ways-visitor-management-increases-school-safety>
- Kučerová, O., & Dymešová, G. (2024). Podpora psychického wellbeingu u žáků na základní škole. *Pedagogika*, 74(1), 175–182. <https://www.pedagogicke.info/2024/11/olga-kucerova-gabriela-dymesova-podpora.html>
- Kucharská, A., & Mareš, J. (Eds.). (2024). *Wellbeing ve školním prostředí*. *Pedagogika*, 74(1). <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/4744>
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Lašek, J. (2012). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (3. vyd.). Gaudeamus.
- Lawson, G. M., & Hoover, S. A. (Eds.). (2018). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4), 457–467. https://www.researchgate.net/publication/328999468_The_Core_Components_of_Evidence-Based_Social_Emotional_Learning_Programs

Learning Policy Institute. (2021). *Safe Schools, Thriving Students: A Comprehensive Approach to School Safety*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/safe-schools-thriving-students-report>

Listina základních práv a svobod (1993). <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Matteucci, M., Corazza, M., & Santagata, R. (2015). Learning from errors, or not: An analysis of teachers' beliefs about errors and error-handling strategies through. *Progress in Education*, 37, 33–54. <https://www.academia.edu/21680195>

Mertin, V. (2019). *Škola pro děti*. Wolters Kluwer.

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2016a). *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2015). *Metodické doporučení k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních – Minimální standard bezpečnosti*. https://msmt.gov.cz/file/34795_1_1/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2013). *Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2018). *Doporučení k bezpečnosti na školních výletech a sportovních aktivitách*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020a). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020b). *Metodický pokyn k bezpečnosti v digitálním prostředí*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Vyhláška č. 275/2021 Sb., o bezpečnostních opatřeních při mimořádných událostech*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-275>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-cr-2023-2027>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023b). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023c). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024a). *Minimální standard bezpečnosti v regionálním školství*. <https://www.asociacebezpecnaskola.cz/publikace/>

Ministerstvo vnitra České republiky. (2017). *Metodika pro aplikaci nové technické normy ČSN 73 4400 – Prevence kriminality – řízení bezpečnosti při plánování, realizaci a užívání škol a školských zařízení do praxe*. <https://mv.gov.cz/clanek/metodika-pro-aplikaci-nove-technicke-normy-csn-73-4400.aspx>

Ministerstvo zdravotnictví. (2024b). *Vyhláška č. 160/2024 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých a dětských skupin*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2024-160>

Miovský, M. (Eds.). (2015). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (2. vyd.). Lidové noviny. <https://www.adiktologie.cz/file/829/2-vykladovy-slovník-nahled.pdf>

National Association of School Psychologists. (2015). *Research Summary: The Impact of School Security Measures on Students*. https://www.nasponline.org/Documents/Research%20and%20Policy/Research%20Center/School_Security_Measures_Impact.pdf

Nováčková, J. (2013). *Komunitní kruh*. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/el/ped/jaro2013/SPSPC_ZSP6/um/RaR_Jana_Novackova_komunitni_kruh.pdf

- Pecháčková, Y., Navrátilová, Z. & Slavíková, P. (2014). *Social Climate in the Environment of Primary Schools*. Procedia - Social and Behavioral Sciences. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012397?_rdoc=1&_fmt=high&_origin=gateway&_docanchor=&md5=b8429449ccfc9c30159a5f9aeaa92ffb
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. IRIS.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. (6. vyd.). Portál.
- Rosenberg, M. B. (2013). *Nenásilná komunikace*. Portál.
- Sedláček, M., & Šebáková, I. (2023). Security questions of the use of smart mobile phones by elementary school students. *Trends in Education*, 40(1), 15–28. <https://www.semanticscholar.org/paper/sedlacek>
- Skutil, M., & Zíkl, P. (Eds.). (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Grada.
- Sladký, L., & Brečka, T. A. (Eds.). (2022). *Manuál bezpečné školy*. Asociace bezpečná škola. <https://www.asociacebezpecnaskola.cz/2023/01/13/publikace-manual-bezpecne-skoly/>
- Sladký, L., & Brečka, T. A. (Eds.). (2022). *Manuál bezpečné školy*. Asociace bezpečná škola. <https://prevencekriminality.cz/wp-content/uploads/2023/01/manual-bezpecne-skoly.pdf>
- Sladký, L., et al. (2019). *Bezpečnost školských zařízení*. Ministerstvo vnitra České republiky. https://prevencekriminality.cz/wp-content/uploads/2019/03/bezpecnost-skolskych-zarizeni_1_dil-mv.pdf
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The Response in Europe*. RoutledgeFalmer.
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2018). Positive beliefs about errors as an important element of adaptive individual dealing with errors during academic learning. *Educational Psychology*, 38(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1384536>
- Tyagi, S. (2020). International Journal of Trend in Scientific Research and Development. *A Safe and Supportive Classroom*. Roč. 4, č. 4, s. 1582–1587 <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd31632.pdf>
- UNESCO. (2004). *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>

Úřad pro ochranu osobních údajů. (2025, leden 15). *Doporučení č. 01/2025 ke kamerovým systémům umístěným ve školách a školských zařízeních.*
<https://uoou.gov.cz/media/publikace/dokumnty/doporuceni-1-2025>

Ústava České republiky (1993). <https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.

Vališová, A., & Kolaříková, M. (2021). *Obecná didaktika*. Grada.

World Health Organization. (2012, June 16). *Creating an environment for emotional and social well-being: An important responsibility of a health promoting and child-friendly school.* <https://www.who.int/publications/i/item/creating-an-environment-for-emotional-and-social-well-being>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2004). <https://aplikace.mv.gov.cz/sbirka-zakonu/563/2004>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Maslowa pyramida potřeb</i>	15
---	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Kdy se žáci cítí ve třídě nejbezpečněji</i>	46
Grafy 2 <i>Z čeho mají žáci největší strach</i>	47
Graf 3 <i>Pocit stresu a tlaku u žáků ve škole</i>	47
Grafy 4 <i>Ochota žáků svěřit se učiteli v případě pocitu nebezpečí</i>	48
Grafy 5 <i>Jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě</i>	49
Grafy 6 <i>Fyzické ubližování mezi žáky (strkání, kopání apod.)</i>	49
Grafy 7 <i>Posmívání mezi žáky</i>	50
Graf 8 <i>Pocit důvěry mezi žáky</i> Graf 9 <i>Vyčleňování žáků v rámci třídy</i>	51
Graf 10 <i>Pocity žáků při chybování</i> Graf 11 <i>Práce učitele s chybou</i>	51
Graf 12 <i>Do jaké míry podporují učitelé bezpečné prostředí ve své třídě</i>	52
Grafy 13 <i>Rozhovory o emocích a pocitech žáků</i>	53

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Základní emoce dle Čapka et al. (2017)</i>	28
Tabulka 2 <i>Charakteristika žáků</i> Tabulka 3 <i>Charakteristika učitelů</i>	42
Tabulka 4 <i>Bezpečná třída je taková, kde...</i>	45
Tabulka 5 <i>Co by pomohlo žákům cítit se ve své třídě lépe a bezpečněji</i>	54
Tabulka 6 <i>Jaká opatření učitel podniká, aby se žáci cítili bezpečně</i>	55

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

§	paragraf
%	procenta
č	číslo
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ISSA	Mezinárodní asociace krok za krokem
KiVa	Kiusamista Vastan
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZČR	Ministerstvo zdravotnictví České republiky
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSN	Organizace spojených národů
PBIS	Pozitivní intervence a podpora chování
Sb	Sbírka zákonů
SEL	Sociálně-emocionální učení
tab	tabulka
UNESCO	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
ÚOOÚ	Úřad pro ochranu osobních údajů
VO	Výzkumná otázka
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	Základní škola
HVO	hlavní výzkumná otázka

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce

Informovaný souhlas pro zákonné zástupce

Vážení rodiče,

obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci na výzkumu zaměřeném na vnímání bezpečného prostředí ve škole z pohledu žáků. Cílem dotazníku je zjistit, jak děti vnímají prostředí své třídy, vztahy se spolužáky a podporu od učitelů. Dotazník je anonymní, jméno dítěte, ani jak odpovídalo, se nikdo nedozví, a jeho vyplnění trvá přibližně 10 minut. Data budou použita pro zpracování diplomové práce. Pokud souhlasíte s účastí Vašeho dítěte na tomto výzkumu, prosím, vyplňte níže uvedený souhlas.

Souhlasím, aby mé dítě (jméno dítěte): _____

vyplnilo anonymní dotazník na téma Koncept bezpečného prostředí na 1. stupni ZŠ.

Podpis rodiče: _____

Datum: _____

Za výzkum odpovídá:

Klára Šánková, studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

k1_sankova@utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Příloha P II: Dotazník pro žáky

Dotazník - žáci

Ahoj,

díky, že mi pomůžeš zjistit, jak se cítíš ve své třídě. Tento dotazník je anonymní, což znamená, že nikdo nezjistí, jak jsi odpověděl/a. Tvoje odpovědi mi pomohou pochopit, co je potřeba zlepšit, aby se všichni cítili ve třídě dobře a bezpečně.

Odpovídej prosím pravdivě a upřímně – neexistují správné nebo špatné odpovědi. Tvůj názor je důležitý a moc si ho vážím.

Pokud nebude uvedeno jinak, vždy vyber jen jednu odpověď, která tě nejlépe vystihuje.

Pokud otázce nerozumíš, pod ní najdeš šedě napsané vysvětlení, jak odpovídat.

Díky za tvůj čas a pomoc! 😊

1 Jsem:

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ Kluk
☐ Holka

2 Třída:

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ 4.
☐ 5.
☐ 4. A
☐ 5. A
☐ 4. B
☐ 5. B
☐ 4. C
☐ 5. C

Dotazník - žáci

3 Kde chodíš do školy?

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- ☐ Jiná (prosím uveďte)

4 Chodíš rád/a do školy?

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ Ano ☐ Jen někdy ☐ Ne

5 Cítíš se ve třídě v bezpečí?

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ Ano ☐ Jen někdy ☐ Ne

6 Bezpečná třída je pro mě taková, kde...

Nápověda k otázce: *Dokonči větu podle sebe. Může tam být cokoliv tě napadne.*

7 Cítíš se ve škole pod tlakem nebo ve stresu?

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ Nikdy, ve škole se cítím dobře. ☐ Občas, ale zvládám to. ☐ Často, někdy mě to hodně trápí. ☐ Pořád, je to pro mě hodně těžké.

8 Kdy se cítíš ve škole nejbezpečněji?

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ Když je ve třídě paní učitelka nebo asistentka. ☐ Když ve třídě nejsou žádní dospělí. ☐ Když ve třídě chybí spolužák, kterého nemám rád/a. ☐ Když jsem jen se svými kamarády.
- ☐ Když je ve třídě klid a nikdo mě neruší.
- ☐ Jiná odpověď.

Dotazník - žáci

9 Z čeho máš ve třídě největší strach?

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ Z písemky a testů. ☐ Z vystupování před třídou (např. odpovídání, prezentace). ☐ Ze spolužáků (např. posmívání, šikana). ☐ Z paní učitelky (např. hodnocení, kárání).
- ☐ Ničeho se nebojím.
- ☐ Jiná situace.

10 Jak hodnotíš vztahy se svými spolužáky?

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ Jsme kamarádi a pomáháme si. ☐ Občas se pohádáme, ale vycházíme spolu. ☐ Hádáme se a děláme si naschvály. ☐ Nebavíme se všichni mezi sebou, máme různé skupinky kamarádů.

11 Jak se cítíš, když uděláš chybu před třídou, například u tabule?

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ Jsem v pohodě, protože chyby se stávají. ☐ Trochu se stydím, ale vím, že se to dá napravit. ☐ Hodně mě to trápí a mám z toho špatný pocit. ☐ Ostatní mě podporují, ale mě to i přesto trápí.

12 Můžete si u vás ve třídě opravovat známky?

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ Když se mi něco nepovede, můžu si známku opravit. ☐ Občas si můžu opravit písemku, ale ne vždy. ☐ Známky zůstávají stejné.

13 Čistota ve třídě:

Nápověda k otázce: *Ohodnoť prostředí ve tvé třídě pomocí hvězdiček. (1 hvězdička = nejhorší, 5 hvězdiček = nejlepší)*☆☆☆☆☆ / 5

14 Stav lavic a židlí:

Nápověda k otázce: *Ohodnoť prostředí ve tvé třídě pomocí hvězdiček. (1 hvězdička = nejhorší, 5 hvězdiček = nejlepší)*☆☆☆☆☆ / 5

Dotazník - žáci

15 Dostatek prostoru pro pohyb:

Nápověda k otázce: *Ohodnot prostředí ve tvoji třídě pomocí hvězdiček. (1 hvězdička = nejhorší, 5 hvězdiček = nejlepší)*

☆☆☆☆☆ / 5

16 Kontrola vstupu do školy: (Má škola dostatečné zabezpečení, aby se do ní nedostal nikdo, kdo tam nepatří?)

Nápověda k otázce: *Ohodnot pomocí hvězdiček. (1 hvězdička = nejhorší, 5 hvězdiček = nejlepší)*

☆☆☆☆☆ / 5

17 Spolužáci mi někdy ubližují fyzicky (strkání, kopání apod.).

Nápověda k otázce: *Vyber, jak moc s větou souhlasíš.*

☐ 1 (Ano, hodně) ☐ 2 (Spíš ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíš ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

18 Ostatní spolužáci se mi někdy smějí.

Nápověda k otázce: *Vyber, jak moc s větou souhlasíš.*

☐ 1 (Ano, hodně) ☐ 2 (Spíš ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíš ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

19 Mám ve třídě kamaráda, kterému se můžu svěřit, když mě něco trápí.

Nápověda k otázce: *Vyber, jak moc s větou souhlasíš.*

☐ 1 (Ano, určitě) ☐ 2 (Spíš ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíš ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

20 Učitel se stará, aby se všichni cítili dobře a bezpečně.

Nápověda k otázce: *Vyber, jak moc s větou souhlasíš.*

☐ 1 (Ano, hodně) ☐ 2 (Spíš ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíš ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

21 Kdybych měl/a problém nebo strach, svěřil/a bych se učiteli.

Nápověda k otázce: *Vyber, jak moc s větou souhlasíš.*

☐ 1 (Ano, určitě) ☐ 2 (Spíš ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíš ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

Dotazník - žáci

22 Ve třídě se často nudím.

Nápověda k otázce: *Vyber, jak moc s větou souhlasíš.*

- ☐ 1 (Ano, hodně) ☐ 2 (Spíše ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíše ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

23 Povídáte si ve třídě s učitelem o svých pocitech a emocích? (strach, stres, radost, smutek..)

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď.*

- ☐ 1 (Ano, určitě) ☐ 2 (Spíše ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíše ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

24 Co by ti pomohlo cítit se ve škole lépe a bezpečněji?

Nápověda k otázce: *Můžeš napsat cokoliv tě napadá.*

Příloha P III: Dotazník pro učitele

Dotazník - učitelé

Vážené paní učitelky a vážení páni učitelé,

děkuji Vám, že jste se rozhodli zapojit do tohoto výzkumu, který je součástí diplomové práce na téma „Koncept bezpečného prostředí z pohledu žáků a učitelů na 1. stupni základní školy“.

Všechna data budou zpracována hromadně a použita pouze pro zpracování diplomové práce.

Abych mohla porovnat pohled žáků a třídních učitelů, prosím Vás o uvedení názvu školy a třídy, ve které vyučujete. Tyto informace mi pomohou se zpracováním výsledků, ale nebudou nikde zveřejněny ani použity k identifikaci jednotlivých škol nebo učitelů. Výsledky budou součástí souhrnných dat z více škol, takže žádné konkrétní odpovědi nebude možné zpětně dohledat.

Pokud není uvedeno jinak, vyberte vždy jednu odpověď, která vás nejlépe vystihuje. Pod každou otázkou je šedě uvedeno vysvětlení, jak odpovídat.

Děkuji za váš čas a spolupráci! ☺

Za výzkum odpovídá:

Klára Šánková, studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

k1_sankova@utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

1 Souhlasíte se zpracováním vašich odpovědí v rámci tohoto dotazníku?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

☐ Souhlasím ☐ Nesouhlasím

2 Jak dlouho učíte na základní škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

☐ Méně než 1 rok ☐ 1 – 5 let ☐ 6 – 10 let ☐ 11 – 20 let ☐ 20 a více let

3 V jaké třídě jste třídní učitel?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- ☐ 4.
- ☐ 5.
- ☐ 4. A
- ☐ 5. A
- ☐ 4. B
- ☐ 5. B
- ☐ 4. C
- ☐ 5. C
- ☐ Jiná

4 Kde vyučujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐ Jiná (prosím uveďte)

5 Jak byste charakterizoval/a vztahy mezi žáky ve vaší třídě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- ☐ Žáci spolu dobře vycházejí, pomáhají si a podporují se.
- ☐ Občas dochází k hádkám, ale dokážou se domluvit.
- ☐ Ve třídě jsou časté hádky a někteří si dělají naschvály.
- ☐ Žáci se nebaví mezi sebou, jsou rozdělení na skupinky.

6 Jaká situace podle vás způsobuje žákům ve vaší třídě největší obavy nebo stres?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- ☐ Písemky a testy.
- ☐ Vystupování před třídou (např. odpovídání, prezentace).
- ☐ Reakce nebo chování spolužáků (např. posmívání, šikana).
- ☐ Reakce učitelů (např. napomínání a hodnocení).
- ☐ Žáci se obvykle ničeho nebojí.
- ☐ Jiná (prosím uveďte)

7 Povzbuzujete žáky k tomu, aby se nebáli udělat chybu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- ☐ Ano, vždy jim říkám, že chybování je součástí procesu učení.
 ☐ Spíš ano, snažím se, ale někteří žáci se chyb stále obávají.
 ☐ Spíš ne, soustředím se hlavně na správnost výsledků.
 ☐ Ne, chyby u žáků často vedou k dalším problémům.

8 Umožňujete ve své třídě žákům opravovat známky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- ☐ Dávám žákům možnost opravovat známky a podporuji je, aby se zlepšovali.
 ☐ Umožňuji opravy písemek, ale jen v některých případech.
 ☐ Známky jsou pevné, ale snažím se hodnotit spravedlivě a s ohledem na žáky.

9 Do jaké míry se snažíte podporovat bezpečné a pozitivní prostředí ve vaší třídě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- ☐ Bezpečné prostředí zatím cíleně nevytvářím. (Řeším jen nezbytné situace, ale aktivně se této oblasti nevěnuji.)
 ☐ Reaguji na situace, které mohou narušit bezpečí ve třídě. (Všímám si problémů a snažím se je řešit, ale nemám zavedené konkrétní strategie.)
 ☐ Podporuji otevřenou atmosféru, kde se žáci cítí jistě. (Vytvářím prostředí, kde se žáci nebojí zapojit, sdílet své názory a dělat chyby.)
 ☐ Cíleně buduji bezpečné prostředí a podporuji pozitivní vztahy. (Pravidelně zařazuji aktivity, které posilují důvěru a respekt, a aktivně řeším situace ve třídě.)

10 Čistota ve třídě:

Nápověda k otázce: *Ohodnotte prostředí ve vaší třídě pomocí hvězdiček. (1 hvězdička = nejhorší, 5 hvězdiček = nejlepší)*☆☆☆☆☆ / 5

11 Stav lavic a židlí:

Nápověda k otázce: *Ohodnotte prostředí ve vaší třídě pomocí hvězdiček. (1 hvězdička = nejhorší, 5 hvězdiček = nejlepší)*☆☆☆☆☆ / 5

12 Dostatek prostoru pro pohyb:

Nápověda k otázce: *Ohodnotte prostředí ve vaší třídě pomocí hvězdiček. (1 hvězdička = nejhorší, 5 hvězdiček = nejlepší)*☆☆☆☆☆ / 5

13 Kontrola vstupu do školy: (Má škola dostatečné zabezpečení, aby se do ní nedostal nikdo, kdo tam nepatří?)

Nápověda k otázce: *Ohodnoťte prostředí ve vaší třídě pomocí hvězdiček. (1 hvězdička = nejhorší, 5 hvězdiček = nejlepší)*

☆☆☆☆☆ / 5

14 Dochází ve vaší třídě k fyzickému ubližování mezi žáky (strkání, kopání apod.)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

☐ 1 (Ano, hodně) ☐ 2 (Spíše ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíše ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

15 Vyskytuje se ve vaší třídě posmívání mezi žáky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

☐ 1 (Ano, hodně) ☐ 2 (Spíše ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíše ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

16 Dochází ve vaší třídě k tomu, že jsou někteří žáci vyčleňováni z kolektivu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

☐ 1 (Ano, hodně) ☐ 2 (Spíše ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíše ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

17 Máte dojem, že se žáci ve vaší třídě někdy nudí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

☐ 1 (Ano, hodně) ☐ 2 (Spíše ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíše ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

18 Vyhledávají žáci vaši pomoc, když se necítí bezpečně?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

☐ 1 (Ano, určitě) ☐ 2 (Spíše ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíše ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

19 Povídáte si s žáky o jejich pocitech a emocích?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

☐ 1 (Ano, určitě) ☐ 2 (Spíše ano) ☐ 3 (Někdy) ☐ 4 (Spíše ne) ☐ 5 (Vůbec ne)

20 Jaká opatření podnikáte, aby se žáci ve třídě cítili bezpečně?

--