



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Atributy bezpečné školy z perspektivy žáků mladšího školního věku: kvalitativní studie

Pavel Doulík, Jiří Škoda, Alice Tichá

To cite this article: Doulík, P., Škoda, J., & Tichá, A. (2026). Atributy bezpečné školy z perspektivy žáků mladšího školního věku: kvalitativní studie.

Sociální pedagogika / Social Education, 14(1), 1–21.

<https://doi.org/10.7441/soced.6511946>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.6511946>



Published online: 20 10 2026



Download at www.soced.cz in multiple formats (MOBI, HTML, EPUB)



CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, ICI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2026 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Atributy bezpečné školy z perspektivy žáků mladšího školního věku: kvalitativní studie

Pavel Doulík¹

Jiří Škoda²

Alice Tichá³

Abstrakt: Studie zkoumá, jak žáci mladšího školního věku utvářejí své pojetí bezpečné školy. Zaměřuje se na dětskou perspektivu bezpečí a na to, jak ji ovlivňují vztahy, prostorové podmínky, pravidla, osobní zkušenost a specifické vzdělávací či psychosociální potřeby žáků. Výzkum měl podobu kvalitativní studie založené na analýze dětských kreseb, polostrukturovaných explikačních rozhovorů a doprovodného pozorování. Výzkumný soubor tvořilo deset žáků 4. a 5. ročníku základní školy: pět žáků bez identifikovaných speciálních vzdělávacích potřeb (skupina A) a pět žáků s rozmanitými vzdělávacími a psychosociálními charakteristikami včetně mimořádného nadání (skupina B). Data byla analyzována pomocí otevřeného kódování, tematické analýzy a porovnávání případů. Výsledky ukazují, že děti nechápou bezpečnou školu pouze jako místo bez fyzického ohrožení, ale jako prostředí, v němž se propojují dostupnost pomáhající autority, kontrolovatelnost a čitelnost prostoru, předvídatelnost pravidel a možnost pohody, ústupu či autonomie. V analyzovaném souboru žáci skupiny A častěji spojovali bezpečí se vztahy a pohodou, zatímco u některých žáků skupiny B bylo bezpečí výrazněji vázáno na konkrétní situace, prostorové detaily, dohled, klid nebo předvídatelnost. Zjištění nelze zobecňovat na širší populaci žáků; zachycují případově zakotvené způsoby, jimiž děti propojují bezpečí se svou školní a osobní zkušeností.

Klíčová slova: bezpečná škola, pocit bezpečí, dětská pojetí, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání, školní klima

Kontakt

^{1,2,3} Univerzita J. E. Purkyně
v Ústí nad Labem
Pedagogická fakulta
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
Česká republika

✉ Korespondence:
pavel.doulik@ujep.cz

Copyright © 2026 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Attributes of a safe school from the perspective of primary school pupils: A qualitative study

Abstract: This study examines how primary school pupils construct their understanding of a safe school. It focuses on children's perspectives on safety and explores how these are shaped by relationships, spatial conditions, rules, personal experience, and pupils' specific educational or psychosocial needs. The research employed a qualitative design based on the analysis of children's drawings, semi-structured explanatory interviews, and observations made during data collection. The sample comprised ten pupils in Years 4 and 5 of primary school: five pupils without identified special educational needs (Group A) and five pupils with diverse educational and psychosocial characteristics, including giftedness (Group B). The data were analysed using open coding, thematic analysis, and

cross-case comparison. The findings indicate that children do not view a safe school merely as a place free from physical threat, but as an environment in which access to a supportive authority figure, the controllability and legibility of space, the predictability of rules, and opportunities to experience well-being, retreat, or exercise autonomy are interconnected. In the analysed sample, pupils in Group A more often associated safety with relationships and well-being, whereas for some pupils in Group B, safety was more closely linked to specific situations, spatial details, supervision, calm, or predictability. These findings cannot be generalised to the wider pupil population; rather, they capture case-specific ways in which children connect safety with their experiences at school and in their personal lives.

Keywords: safe school, sense of safety, children's conceptions, pupils with special educational needs, inclusive education, school climate

1 Úvod

Vstup dítěte do školy představuje významný mezník v jeho vývoji. Dítě se zde setkává s novými pravidly, autoritami, vrstevníky i požadavky na vlastní výkon. Škola se tak stává nejen místem učení, ale také důležitým prostředím sociálního a osobnostního rozvoje. Aby se žák mohl učit, spolupracovat a rozvíjet své schopnosti, potřebuje školní prostředí vnímat jako bezpečné a předvídatelné. Pocit bezpečí přitom neznamená pouze ochranu před fyzickým ohrožením. Souvisí také s psychickou jistotou, důvěrou ve vztazích, stabilitou pravidel a možností prožívat školu jako místo, kde dítě není vystaveno ponižování, odmítání ani nadměrnému stresu. Pocit ohrožení a zvýšený stres mohou omezovat soustředění a učení (Felcmanová, 2023).

V odborném i praktickém diskurzu je bezpečná škola často spojována především s viditelnými opatřeními, například s dohledem, zabezpečením budovy, krizovými postupy nebo prevencí rizikového chování. Podobný příklon k viditelným bezpečnostním opatřením ve školách popisuje například Addington (2009). Tato opatření jsou důležitá, sama o sobě však nevypovídají o tom, zda se děti ve škole skutečně cítí bezpečně. Pro žáky souvisí bezpečí také s tím, jak rozumějí školním situacím, jaké mají vztahy se spolužáky a učiteli a jak vnímají celkové klima třídy a školy (Cohen et al., 2009). Proto je třeba zkoumat nejen bezpečnost školy z pohledu dospělých, ale také dětské pojetí bezpečí. Děti si vytvářejí vlastní představy o tom, co je ve škole chráněno, co je ohroženo a co jim pomáhá cítit se dobře. Tato pojetí nejsou pouhým odrazem reality, ale výsledkem osobní zkušenosti, uvažování a emočního prožívání dítěte (Škoda & Doulík, 2011).

Zvláštní pozornost si zaslouží žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), kteří mohou školní prostředí vnímat jinak než jejich vrstevníci bez SVP. Někteří mohou být citlivější na změny, hluk, nejasná pravidla nebo nepředvídatelné sociální situace. Jiní mohou mít zkušenost s opakovaným neúspěchem, sociálním vyloučením nebo nepochopením ze strany okolí. To vše může ovlivňovat jejich představu o bezpečné škole. Zatímco pro některé žáky může být nejdůležitější dobrý vztah se spolužáky, pro jiné mohou být zásadní jasný řád, stabilita, předvídatelnost a podpora dospělých (Baslerová et al., 2020). Nejsou-li tyto rozdíly zohledněny, mohou být preventivní a podpůrná opatření příliš obecná a nemusí odpovídat skutečným potřebám konkrétních dětí.

Tato studie se proto zaměřuje na to, jak bezpečnou školu vnímají žáci mladšího školního věku. Sleduje, které prvky děti spojují s pocitem bezpečí a jak se tato pojetí liší u žáků s různými vzdělávacími a psychosociálními charakteristikami. Vzhledem k věku dětí a skutečnosti, že některé prožitky nemusí být snadné vyjádřit slovy, využívá studie dětský výtvarný projev. Ten zde není chápán jako výtvarný

výkon, ale jako prostředek, jímž dítě může vyjádřit své představy, zkušenosti a emoce. Na kresbu navazuje rozhovor, který umožňuje lépe porozumět tomu, co dítě jednotlivými prvky myslelo a jaký význam jim přisuzuje (Davido, 2008).

Cílem studie je identifikovat a popsat hlavní prvky, které podle žáků mladšího školního věku utvářejí bezpečnou školu. Studie se zároveň zaměřuje na to, jak se v dětském pojetí bezpečí odráží osobní zkušenost žáka a jak mohou individuální vzdělávací a psychosociální potřeby ovlivňovat vnímání školního prostředí. Vychází z předpokladu, že bezpečí není pevně danou vlastností školy, ale proměnlivým prožitkem, který utvářejí osoby, vztahy, pravidla, prostor i každodenní školní situace. U mladších žáků je tento prožitek významně spojen zejména s rolí učitele, předvídatelností sociálních interakcí a přehledností školního prostředí (Vágnerová, 2005). Získané poznatky mohou přispět k lepšímu porozumění tomu, jak děti školní bezpečí skutečně prožívají, a pomoci při vytváření prostředí, které podporuje jistotu, duševní pohodu a začlenění všech žáků.

2 Základní teoretická vymezení

Bezpečná škola bývá v pedagogickém i veřejném diskurzu často spojována především s objektivně pozorovatelnými parametry: prevencí násilí, dohledem, technickým zabezpečením budovy, krizovými plány, pravidly chování nebo opatřeními proti šikaně (Addington, 2009; DePaoli & McCombs, 2023). Takové pojetí je důležité, protože fyzická ochrana a prevence rizik tvoří základní podmínku fungování školy. Pro výzkum dětského vnímání bezpečí však nepostačuje: rozšiřování bezpečnostních opatření samo o sobě nemusí zvyšovat subjektivní pocit bezpečí žáků (Mowen & Freng, 2019). Redukuje-li se bezpečí na vlastnost instituce, opomíjí se skutečnost, že pro žáka je především prožívanou a interpretovanou zkušeností. Škola může být formálně dobře zabezpečená, a přesto ji dítě nemusí vnímat jako bezpečné místo. Naopak některé prvky, které dospělí považují za ochranné, mohou děti vnímat ambivalentně nebo jako připomínku ohrožení.

Tato studie proto chápe bezpečnou školu jako subjektivně prožívanou kvalitu školního prostředí, která vzniká souhrou fyzických, sociálních, emočních a organizačních podmínek. Bezpečí zde není pojímáno pouze jako absence násilí, vandalismu či jiných rizikových jevů, nýbrž jako mnohoveštvatý konstrukt propojený se školním klimatem a pohodou žáků (Kutsyuruba et al., 2015). Souvisí s tím, zda se dítě ve škole orientuje, rozumí pravidlům, zažívá přijímající vztahy, důvěřuje dospělým a může se v prostředí školy pohybovat bez trvalého napětí, strachu z chyby, odmítnutí nebo nepředvídatelného ohrožení. Výzkumné zaměření studie spočívá právě v tom, že se nezabývá bezpečností školy jako souborem administrativních či technických opatření, ale dětským pojetím bezpečí: tím, jak žáci mladšího školního věku sami utvářejí význam „bezpečné školy“ a jak může toto pojetí u žáků s různými vzdělávacími a psychosociálními charakteristikami nabývat odlišných podob.

Východiskem tohoto pojetí je multidimenzionální chápání školního klimatu. Thapa et al. (2013) vymezují školní klima prostřednictvím dimenzí bezpečnosti, vztahů, výuky a učení, institucionálního prostředí a procesů zlepšování školy. Bezpečí v tomto rámci není izolovanou kategorií, ale úzce souvisí s kvalitou vztahů ve škole, předvídatelností prostředí, normami chování a možnostmi žáka podílet se na školním dění. Význam vztahové roviny dokládají například Lenzi et al. (2017): žáci, kteří vnímají vyšší podporu učitelů a silnější pocit školního společenství, uvádějí nižší míru ohrožení ve škole. S tím souvisí také *school connectedness*, tedy pocit propojenosti se školou, jehož vztah k duševnímu zdraví dospívajících doložili Shochet et al. (2006). Z tohoto hlediska bezpečná škola neposkytuje žákovi pouze ochranu před rizikem, ale také zkušenost sounáležitosti, přijetí a předvídatelnosti.

Tento rámec lze dále propojit s teorií sebedeterminace Ryana a Deciho (2000), podle níž jsou pro zdravé fungování jedince klíčové potřeby autonomie, kompetence a vztahovosti. Ve školním prostředí se tyto potřeby odrážejí v tom, zda dítě zažívá možnost přiměřené volby a kontroly nad situací, zda nemá opakovaný pocit selhání a zda se cítí součástí stabilního a podpůrného společenství. Pociť bezpečí je tedy úzce spjat s tím, zda škola podporuje nejen výkon a kázeň, ale také žákovu orientaci,

kompetenci a vztahovou jistotu. Cornell a Huang (2016) u středoškoláků zjistili, že autoritativní školní klima, spojující podpurné vztahy s důslednými a spravedlivými pravidly, souviselo s nižší mírou rizikového chování. Jejich průřezová studie však neprokazuje kauzální vznik pocitu bezpečí u mladších školních dětí. Právě tato kombinace podpory a struktury je pro předkládanou studii klíčová, protože umožňuje pojmut bezpečí jako vztah mezi řádem a přijetím.

U žáků mladšího školního věku je však třeba tento obecný rámec doplnit o vývojovou a konstruktivistickou perspektivu. Dítě nevnímá školu jako soubor objektivních parametrů, ale vytváří si o ní vlastní subjektivní pojetí, v němž se propojují konkrétní zkušenosti, emoční významy, vztahy k důležitým osobám a vývojově podmíněné způsoby uvažování. V pedagogickém konstruktivismu není dítě pasivním příjemcem významů, ale aktivním tvůrcem mentálních reprezentací světa. Dětská pojetí, prekoncepty či subjektivní teorie bývají fragmentární, situačně zakotvené a často emočně zabarvené (Škoda & Doulík, 2011). Fenomenografický přístup umožňuje tato pojetí zkoumat nikoli jako správná či chybná, ale jako různé způsoby, jimiž děti určitý fenomén zakoušejí a významově strukturují (Marton, 1981). V případě bezpečné školy tedy není podstatné pouze to, zda je škola podle dospělých objektivně bezpečná, ale také které prvky samy děti považují za ochranné, ohrožující, uklidňující nebo nepředvídatelné.

Z vývojového hlediska je důležité, že děti mladšího školního věku často vyjadřují abstraktní pojmy prostřednictvím konkrétních osob, předmětů, míst a situací. Bezpečí pro ně nemusí mít podobu obecné psychologické kategorie; může je reprezentovat „hodná paní učitelka“, třída, kde se nekřičí, dveře, které lze zamknout, pravidlo platné pro všechny, kamarád, jenž se zastane slabšího, nebo místo, kam se lze uchýlit. Vágnerová (2005) upozorňuje, že školní realita je v tomto vývojovém období významným zdrojem sociálního učení, sebepojetí i vztahu k autoritě. Právě proto je role učitele v dětském pojetí bezpečí zásadní. Učitel není pouze organizátorem výuky, ale často také interpretační a emoční oporou, která dítěti pomáhá porozumět situacím, předvídat důsledky vlastního jednání a zvládat nejistotu. V tomto smyslu jej lze chápat jako klíčového garanta vztahového bezpečí.

Specifickou výzkumnou otázkou je bezpečí u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní školní prostředí předpokládá, že bezpečí nelze univerzálně definovat podle potřeb „průměrného“ žáka. Žáci se SVP mohou školní prostředí interpretovat odlišně, protože jejich zkušenost ovlivňují například obtíže v komunikaci, vyšší citlivost na nepředvídatelné změny, opakovaný školní neúspěch, sociální izolace, stigmatizace nebo specifický způsob zpracování podnětů. Rose et al. (2011) upozorňují na vyšší riziko viktimizace šikanou u žáků se zdravotním postižením. Rose et al. (2015) současně ukázali, že u žáků se specifickými poruchami učení i u žáků bez těchto obtíží představovala vrstevnická sociální opora významný prediktor nižší míry šikany a viktimizace. Bezpečí proto u této skupiny nelze chápat pouze jako ochranu před fyzickým rizikem; často zahrnuje také ochranu před selháním, odmítnutím, chaosem či nepředvídatelnou sociální interakcí.

U žáků s poruchou autistického spektra (PAS) může být pocit bezpečí výrazně spjat s předvídatelností prostředí, stabilitou rutin a jasností pravidel. Humphrey a Lewis (2008) u žáků na autistickém spektru v běžných středních školách popsali obtíže ve vztazích s vrstevníky a učiteli i snahu zapadnout mezi ostatní. U žáků s poruchami učení nebo kognitivním oslabením se může do popředí dostávat zkušenost opakovaného neúspěchu a s ní spojené ohrožení sebepojetí. U žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) může hrát významnou roli citlivost na korektivní, trestající nebo nepředvídatelné reakce dospělých. Reay (2017) zároveň připomíná, že školní prožívání ovlivňují také sociální status, rodinné zázemí a širší nerovnosti, které utvářejí odlišné „emoční krajiny“ školy. Pro předkládanou studii z toho plyne zásadní východisko: bezpečí nemá pro všechny žáky stejný obsah. Totéž prostředí může být pro jedno dítě zdrojem autonomie a podnětnosti, zatímco pro jiné zdrojem zahlcení, nejistoty nebo ohrožení.

Další důležitou dimenzí je fyzický a prostorový charakter školy. Bronfenbrennerova (1979) ekologická teorie systémů umožňuje chápat školu jako mikrosystém, v němž se vývoj dítěte odehrává v každodenních interakcích s osobami, pravidly, prostory a symboly instituce. Fyzické prostředí není

neutrálním pozadím sociálních vztahů; může usnadňovat orientaci, kontakt a dohled, ale také vytvářet nepřehledná, anonymní či ohrožující místa. Gislason (2010) ukazuje, že prostorové uspořádání školy je třeba zkoumat ve vztahu k organizaci výuky, školní kultuře a potřebám žáků. Astor et al. (1999) zase poukazují na význam míst, která středoškolská žáci vnímají jako riziková, a to proto, že se nacházejí mimo dohled dospělých nebo jsou spojena s nepředvídatelnou vrstevnickou interakcí. Při zkoumání dětského pojetí bezpečné školy je proto třeba sledovat nejen vztahy, které děti zobrazují, ale také podobu kresleného prostoru: zda je otevřený či uzavřený, přehledný či chaotický, chráněný či ohrožený, útulný či institucionálně chladný.

Propojením uvedených východisek lze vytvořit konceptuální rámec studie. Bezpečná škola je zde chápána jako subjektivně konstruovaný význam, který se utváří na průsečíku čtyř vzájemně propojených dimenzí. První dimenzi tvoří fyzické a prostorové bezpečí, tedy ochrana před zraněním, vnějším ohrožením, nepřehledností nebo nebezpečnými místy. Druhou dimenzi představuje vztahové a emoční bezpečí založené na důvěře, přijetí, absenci ponižování a kvalitě vztahu učitel–žák i vztahů mezi vrstevníky. Třetí dimenzí je organizační a normativní bezpečí, tedy předvídatelnost pravidel, spravedlnost, srozumitelnost požadavků a stabilita školního řádu. Čtvrtou dimenzi tvoří participační a autonomní bezpečí, které souvisí s možností dítěte mít nad určitými situacemi kontrolu, vyjádřit vlastní potřeby a nebýt pouze objektem ochranných opatření dospělých. Tento rámec umožňuje překročit pouhý výčet faktorů souvisejících s bezpečím a zaměřit se na to, jak děti samy strukturují význam bezpečné školy.

Z uvedeného rámce metodologicky vyplývá potřeba výzkumného postupu, který umožní zachytit nejen verbálně formulované názory dětí, ale také jejich obrazové, symbolické a situačně vázané reprezentace. U dětí mladšího školního věku nemusí být vnitřní pojetí bezpečí plně dostupné prostřednictvím přímého dotazování. Kresba může sloužit jako prostředek exteriorizace zkušenosti a jako opora pro následný rozhovor. Einarsdóttir (2007) zdůrazňuje, že vizuální metody umožňují dětem vyjádřit aspekty školního života, které by mohly v čistě verbálním rozhovoru zůstat skryté. Kresba bezpečné školy proto v této studii není chápána jako estetický výkon ani jako izolovaný projektivní test, ale jako komunikační médium. Její význam je nutné interpretovat ve spojení s následným komentářem dítěte a s pozorováním průběhu tvorby.

Takto vymezený teoretický rámec zároveň zpřesňuje výzkumný problém studie. Nejde o obecné zmapování všech možných aspektů bezpečné školy, ale o analýzu toho, jak žáci mladšího školního věku utvářejí význam bezpečí ve školním prostředí a jak se toto pojetí liší v souvislosti s individuálními vzdělávacími a psychosociálními charakteristikami. Studie tak reaguje na mezeru mezi institucionálním, zpravidla dospělým a normativním pojetím bezpečné školy a dětskou zkušeností bezpečí jako konkrétní, vztahové, prostorové a emočně zakotvené reality. V tomto smyslu může přispět nejen k teorii školního klimatu a inkluzivního vzdělávání, ale také k sociálněpedagogické praxi usilující o vytváření školního prostředí citlivého k různým způsobům dětského prožívání.

3 Popis výzkumné studie

3.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je identifikovat, popsat a interpretovat klíčové atributy „bezpečné školy“ z perspektivy žáků mladšího školního věku (4. a 5. ročník ZŠ) a porozumět tomu, jak tito žáci utvářejí subjektivní význam bezpečí v edukačním prostředí. K naplnění hlavního cíle byly stanoveny následující dílčí kroky: 1) analýza dětských pojetí (prekonceptů): identifikovat dominantní prvky (osoby, objekty, situace a prostory), které žáci spontánně promítají do svých vizuálních a verbálních výpovědí o bezpečném školním prostředí; 2) komparace perspektiv: porovnat pojetí bezpečí u žáků bez identifikovaných SVP a u žáků s rozmanitými vzdělávacími a psychosociálními charakteristikami a zjistit, zda a v čem se jejich vnímání rizikových a protektivních faktorů liší; 3) analytická syntéza: interpretovat vztahy mezi zjištěnými významy bezpečí a vytvořit pracovní syntézu způsobů, jimiž děti bezpečnou

školu významově konstruuji; 4) metodologická reflexe: posoudit nosnost kombinace dětského výtvarného projevu a polostrukturovaného rozhovoru jako nástroje pro hloubkovou sondu do subjektivních teorií žáků o fenoménu bezpečí.

3.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

V současné odborné i praktické debatě o bezpečné škole bývá značná pozornost věnována technicko-administrativním parametrům, krizovým postupům a objektivně zachytitelným rizikovým jevům (Addington, 2009; DePaoli & McCombs, 2023). Méně rozpracovaná je však perspektiva samotných žáků, tedy otázka, jak děti bezpečnou školu významově konstruuji a které prvky školního prostředí považují za ochranné, ohrožující nebo uklidňující. Tento problém je obzvláště důležitý u žáků se SVP, jejichž subjektivní prožívání bezpečí mohou ovlivňovat specifické vzdělávací potřeby, zkušenost s neúspěchem, sociální vyloučení nebo potřeba vyšší předvídatelnosti prostředí. Williams et al. (2018) například ukazují, že pocit bezpečí žáků souvisí také se vztahy, konzistencí pravidel, fyzickým prostředím a školní sounáležitostí. Dalším problémem je předpoklad univerzality pocitu bezpečí. Pedagogická praxe často vychází z implicitního modelu „standardního žáka“ a přehlíží tak specifické kognitivní a afektivní charakteristiky žáků se SVP. U žáků s PAS, ADHD či specifickými poruchami učení se může způsob prožívání a vyjadřování bezpečí v některých ohledech lišit od jejich vrstevníků bez SVP. Je proto potřebné doplnit poznání o případově zakotvené výpovědi žáků s různými vzdělávacími a psychosociálními charakteristikami. Aldridge a Blackstock (2024) se dětské perspektivě věnují vývojem a validací dotazníku psychosociálního školního klimatu pro žáky primárních škol; předložená studie volí kvalitativní přístup.

Hlavní výzkumný problém je formulován deskriptivně: Jak se pojetí bezpečné školy odráží ve výtvarném projevu a výpovědích žáků s různými vzdělávacími a psychosociálními charakteristikami? Tento problém je rozpracován do následujících specifických výzkumných otázek: SVO1: Jaké dominantní personální, prostorové a procesní prvky spojují žáci mladšího školního věku s pocitem bezpečí? SVO2: Jak se v analyzovaném souboru liší způsoby, jimiž žáci skupin A a B významově konstruuji bezpečnou školu? SVO3: Jak se v pojetí bezpečné školy u jednotlivých žáků skupiny B promítají jejich konkrétní vzdělávací, sociální, komunikační či osobní zkušenosti?

3.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Vzhledem ke kvalitativnímu designu studie a potřebě hloubkově porozumět subjektivním prekonceptům žáků byl zvolen záměrný (účelový) výběr participantů. Tento postup umožnil vybrat žáky, kteří mohli zkoumaný fenomén vyjádřit verbálně i vizuálně a reflektovat jej v souladu s cíli šetření.

Výzkumné šetření proběhlo na běžné základní škole městského typu v regionu Mostecká. Autoři článku vstupovali do prostředí školy jako externí výzkumníci. Jejich vztah ke škole byl založen na jednorázové výzkumné spolupráci schválené jejím vedením, nikoli na pracovním, evaluačním nebo kontrolním vztahu. Výzkumníci se nepodíleli na výuce ani hodnocení zúčastněných žáků a neměli vůči škole, učitelům ani žákům rozhodovací pravomoc. Tato skutečnost byla důležitá zejména pro omezení rizika, že by žáci nebo pedagogové vnímali výzkumné šetření jako součást školního hodnocení či kontroly.

Výběr konkrétní instituce byl podmíněn ochotou vedení školy spolupracovat a skutečností, že škola vzdělávala v běžném prostředí žáky s rozmanitými vzdělávacími potřebami. To umožnilo vytvořit dvě komparativní skupiny participantů: žáky bez identifikovaných SVP (skupina A) a žáky s rozmanitými vzdělávacími a psychosociálními charakteristikami včetně mimořádného nadání (skupina B). Do výběru byli zapojeni třídní učitelé, kteří na základě dlouhodobé znalosti žáků, pedagogického pozorování a dostupné školní dokumentace doporučili vhodné kandidáty. Jejich role byla konzultační; konečné zařazení žáků do výzkumu bylo podmíněno splněním výběrových kritérií, souhlasem zákonných zástupců a souhlasem samotného žáka s účastí.

Výběr participantů se řídil třemi hlavními kritérii. Prvním byl věk a vývojová etapa: zařazení byli žáci 4. a 5. ročníku základní školy, tedy děti mladšího školního věku přibližně od 9 do 11 let. Tato věková

skupina byla zvolena záměrně. Žáci již dokážou uvažovat o pojmech, jako jsou bezpečí, pravidla, vztahy nebo ohrožení, své porozumění však stále často vyjadřují prostřednictvím konkrétních situací, osob, míst a vlastních zkušeností. Druhým kritériem bylo zajištění rozmanitosti vzdělávacích potřeb, aby bylo možné porovnat dětská pojetí bezpečné školy napříč oběma skupinami. Třetím kritériem byl písemný informovaný souhlas zákonného zástupce a souhlas samotného žáka. Písemný souhlas poskytlo 29 z 35 oslovených rodin, návratnost tedy činila 83 %.

Skupina B byla vymezena širěji než administrativní kategorie žáků se SVP. Zahrnovala žáky s ADHD, poruchou autistického spektra a specifickými poruchami učení, žákyni s mimořádným nadáním a žákyni s nepříznivým socioekonomickým a rodinným zázemím. Mimořádné nadání ani nízký socioekonomický status zde samy o sobě nejsou považovány za doklad SVP. Skupina proto nepředstavuje homogenní diagnostickou ani institucionální kategorii. Její záměrně heterogenní složení mělo umožnit zachytit různé způsoby, jimiž vzdělávací, sociální, kognitivní, emoční nebo komunikační charakteristiky vstupují do dětského pojetí bezpečné školy. Konkrétně šlo o výběr s maximální variací, jehož cílem byla informační bohatost případů, nikoli statistická reprezentativnost. Porovnání obou skupin proto nelze interpretovat jako izolovaný účinek přítomnosti či nepřítomnosti SVP.

Před zahájením sběru dat byl výzkum žákům představen způsobem přiměřeným jejich věku. Výzkumníci se představili jménem a vysvětlili, že se zajímají o to, jak děti vnímají bezpečnou školu a co jim ve škole pomáhá cítit se dobře a jistě. Zdůraznili, že nejde o test, zkoušení ani výtvarnou soutěž, že kresba nebude známkována a že neexistuje správná či špatná odpověď. Žáci byli současně informováni, že nemusí odpovídat na otázky, na něž odpovědět nechtějí, a mohou účast kdykoli ukončit. Tento postup měl omezit výkonový tlak a posílit psychologické bezpečí dětí během výzkumné situace.

Z okruhu žáků s uděleným souhlasem bylo podle uvedených kritérií záměrného výběru sestaveno 10 případů pro hloubkovou kvalitativní analýzu, rozdělených do dvou skupin po pěti participantech. Skupinu A tvořili žáci bez identifikovaných SVP, skupinu B žáci s rozmanitými vzdělávacími a psychosociálními charakteristikami. Velikost souboru odpovídá kvalitativnímu charakteru studie, jejímž cílem nebylo statisticky zobecnit výsledky, ale hloubkově porozumět tomu, jak jednotliví žáci utvářejí význam fenoménu bezpečné školy. Menší počet participantů umožnil detailně pracovat s kresbami, rozhovory a kontextuálními poznámkami z průběhu šetření.

Tabulka 1

Charakteristika participantů výzkumné studie

Skupina A	Věk	Vzdělávací a psychosociální charakteristika
Nela	10 let 2 měsíce	Bez identifikovaných speciálních vzdělávacích potřeb
David	10 let 8 měsíců	
Petr	9 let 11 měsíců	
Ema	10 let 1 měsíc	
Patrik	9 let 9 měsíců	
Skupina B	Věk	Vzdělávací a psychosociální charakteristika
Karin	10 let 2 měsíce	Žákyně s nízkým socioekonomickým statutem a oslabeným rodinným prostředím
Thea	9 let 10 měsíců	Žákyně s diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)
Viktorie	10 let 11 měsíců	Žákyně s mimořádným nadáním v oblasti logického myšlení a jazykových schopností
Anděla	10 let 4 měsíce	Žákyně se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysortografie)
Jakub	9 let 1 měsíc	Žák s poruchou autistického spektra (PAS)

Poznámka: Jména participantů jsou pseudonymy.

Skupina A, tvořená žáky bez identifikovaných SVP, sloužila jako srovnávací skupina pro zachycení jejich pojetí bezpečné školy. Zahrnovala žáky s průměrným až nadprůměrným prospěchem, dobrou sociální adaptací a bez podpůrných opatření. Skupinu B tvořili žáci s rozmanitými vzdělávacími a psychosociálními charakteristikami. Jejich zařazení umožnilo sledovat, jak se individuální potřeby a zkušenosti mohou promítat do pojetí bezpečné školy. Podrobnější charakteristiku participantů uvádí tabulka 1.

Výzkumníci pracovali s každým žákem individuálně v neutrálním a klidném prostředí školy mimo kmenovou třídu, aby omezili rušivé vlivy a podpořili pocit psychického bezpečí. Sběr dat trval u jednotlivých participantů 7 až 33 minut v závislosti na jejich individuálním tempu a rozsahu verbálního vyjádření při následném rozhovoru.

3.4 Etické aspekty výzkumu

Výzkumné šetření proběhlo v souladu s etickými zásadami pedagogického výzkumu, zejména s ohledem na to, že se jej účastnily děti mladšího školního věku a část z nich patřila mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Etické zajištění výzkumu proto zahrnovalo nejen formální souhlas zákonných zástupců a školy, ale také srozumitelné informování samotných žáků, dobrovolnost účasti, ochranu citlivých údajů a vytvoření psychologicky bezpečné výzkumné situace.

Realizace výzkumu byla předem projednána s vedením školy a jím schválena. Zákonní zástupci žáků byli prostřednictvím školy informováni o účelu, obsahu a průběhu výzkumného šetření, o způsobu práce s kresbou a rozhovorem i o nakládání se získanými daty. Účast žáků byla podmíněna písemným informovaným souhlasem zákonných zástupců. Současně byl respektován souhlas samotných dětí. Před zahájením šetření byli žáci způsobem přiměřeným jejich věku informováni, že účast je dobrovolná, mohou odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku a mohou účast kdykoli ukončit bez jakýchkoli důsledků.

Sběr dat probíhal individuálně v klidném prostředí školy mimo běžnou vyučovací situaci. Během kreslení a následného rozhovoru nebyl přítomen třídní učitel ani další žáci. Cílem bylo vytvořit podmínky, v nichž se dítě nebude cítit hodnoceno, porovnáváno ani kontrolováno. Výzkumník postupoval nedirektivně, reagoval podpůrně a vyhýbal se hodnoticím komentářům k obsahu či kvalitě kresby. Zvláštní pozornost byla věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, pro něž mohly být výzkumná situace, neobvyklý úkol nebo komunikace s neznámým dospělým spojeny s vyšší mírou nejistoty.

Všechna získaná data byla anonymizována. Jména žáků použita v textu studie jsou pseudonymy a neumožňují identifikovat konkrétní participanty. Anonymizovány byly také údaje, které by mohly vést k identifikaci dítěte, jeho rodiny nebo konkrétních pedagogických pracovníků. Kresby, přepisy rozhovorů a poznámky z pozorování byly využity výhradně pro účely této studie. Při interpretaci dat nebyly kresby chápány jako diagnostický nástroj pro posuzování osobnosti dítěte, jeho rodinného prostředí nebo psychického stavu, ale jako prostředek k porozumění tomu, jak dítě utváří význam pojmu bezpečné školy.

Součástí etického rámce byla také reflexe role výzkumníka. Výzkum provedli autoři článku, kteří do školy vstupovali jako externí výzkumníci. Ve škole nepůsobili jako pedagogičtí pracovníci ani se nepodíleli na výuce, hodnocení či rozhodování o žácích. Škole, rodičům i žákům byli představeni jako výzkumníci, nikoli jako hodnotitelé nebo kontrolní pracovníci. Autoři přesto zohledňovali, že dítě může dospělého výzkumníka vnímat jako autoritu a že tato asymetrie může ovlivnit podobu kresby i verbálních odpovědí.

Riziko sociálně žádoucích odpovědí bylo omezováno několika postupy: zdůrazněním dobrovolnosti, ujištěním, že neexistují správné a špatné odpovědi, individuálním průběhem šetření bez přítomnosti učitele, nedirektivním kladením otázek a tím, že výzkumník dětské odpovědi nehodnotil ani neopravoval. Při následné interpretaci autoři svou výzkumnickou roli zohledňovali: kresby nevykládali izolovaně podle předem daných kategorií dospělých, ale vždy ve spojení s komentářem dítěte

a poznámkami o průběhu tvorby a rozhovoru. Uvědomovali si také, že jejich odborné zaměření a předporozumění tématu bezpečné školy mohou ovlivňovat interpretaci dat. Vznikající kategorie a nejednoznačné případy proto průběžně diskutovali a porovnávali s původními daty.

Etická dimenze interpretace byla zvláště důležitá u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Analýza neusilovala o patologizaci jejich kreseb nebo výpovědí, ale o porozumění tomu, jak mohou konkrétní vzdělávací potřeby, zkušenosti a způsoby komunikace ovlivňovat vnímání bezpečí ve škole. Výsledky jsou proto prezentovány s důrazem na ochranu důstojnosti participantů, citlivost k jejich individuální zkušenosti a vědomí limitů kvalitativní interpretace.

3.5 Použité výzkumné metody

Vzhledem k povaze výzkumného problému a věkovým specifikům participantů byl zvolen kvalitativní výzkumný design. K zajištění hlubšího vhledu a omezení rizik plynoucích z obtížnějšího verbálního vyjadřování dětí mladšího školního věku byla použita kombinace tří vzájemně se doplňujících metod.

Dětská tematická kresba jako vizuální elicitální metoda. Primárním prostředkem exteriorizace dětských pojetí (prekonceptů) byla kresba na téma „Bezpečná škola“. V souladu s psychodidaktickými východisky (Škoda & Doulík, 2011) byla zvolena jako přirozený komunikační nástroj, který dětem umožňuje vyjádřit i aspekty prožívání, jež jsou pro ně verbálně obtížně uchopitelné. Kresba nesloužila jako prostředek k diagnostice výtvarných schopností či psychomotorického vývoje, nýbrž jako vizuální prostředek pro zachycení mentálních reprezentací bezpečného prostoru, klíčových aktérů a emočních vazeb ke škole. Žáci pracovali individuálně a mohli si volit výtvarný materiál, aby nebyla omezena jejich spontaneita.

Polostrukturovaný explikační rozhovor. Na kreslení bezprostředně navazoval polostrukturovaný rozhovor, jehož cílem bylo získat dětskou interpretaci vzniklého vizuálního artefaktu. Rozhovor nebyl veden jako test znalostí ani jako diagnostický rozhovor, ale jako explikace významů, které dítě do kresby vložilo. Výzkumník postupoval od popisných otázek k interpretačním. Nejprve žáka vyzval, aby vlastními slovy popsal, co nakreslil, a následně se doptával na význam jednotlivých osob, míst, objektů, barev, symbolů a situací. Typické otázky zněly například: „Co se na obrázku děje?“, „Kdo je tato postava?“, „Proč je toto místo bezpečné?“, „Je na obrázku něco, čeho by se někdo mohl bát?“ nebo „Co by se muselo změnit, aby byla škola ještě bezpečnější?“ Otázky byly formulovány nedirektivně a dětem nebyly předkládány předem vytvořené kategorie bezpečí. Tento postup měl omezit riziko, že výzkumník do kresby vloží vlastní dospělou interpretaci.

Doprovodné pozorování průběhu tvorby a rozhovoru. Během kreslení a následného rozhovoru pořizoval výzkumník terénní poznámky zachycující okolnosti vzniku kresby a chování dítěte při práci. Pozornost věnoval zejména pořadí, v němž dítě jednotlivé prvky zakreslovalo, váhání či opakovaným opravám, míře soustředění, spontánním komentářům, emočnímu ladění při popisu jednotlivých částí kresby a případným neverbálním projevům. Tato data nebyla analyzována izolovaně, ale sloužila jako kontext pro interpretaci kresby a rozhovoru.

3.6 Analytický postup

Analýza dat probíhala v několika navazujících krocích. Nejprve byl vytvořen výzkumný korpus zahrnující digitalizované dětské kresby, doslovné transkripce polostrukturovaných rozhovorů a terénní poznámky z doprovodného pozorování. Následně byl každý případ analyzován samostatně, aby bylo možné zachytit vnitřní logiku pojetí bezpečné školy u konkrétního dítěte. Teprve poté byly jednotlivé případy vzájemně porovnávány.

V první fázi analýzy proběhlo otevřené induktivní kódování. Nepředstavovalo samostatnou analytickou metodu, ale postup prvotní klasifikace a redukce dat. Kódovány byly vizuální prvky kreseb, například osoby, objekty, prostorové uspořádání, hranice, bariéry, ochranné prvky a symboly pohody či ohrožení. Dále pak verbální výpovědi dětí v rozhovorech a relevantní poznámky z pozorování. Jednotkou

kódování nebylo jednotlivé slovo, ale významová jednotka, tedy prvek kresby, výpovědi nebo pozorování, který nesl význam související s prožíváním bezpečí.

Ve druhé fázi byly příbuzné kódy seskupovány do širších významových kategorií. Postupně vznikaly kategorie vztahující se k personálním a vztahovým atributům bezpečí, prostorově-fyzickým atributům, organizačně-procesním atributům, emočním aspektům bezpečí a prvkům autonomie či kontroly. Analýza v této fázi již nesměřovala pouze k redukci dat, ale také k hledání vztahů mezi jednotlivými kódy a k interpretaci toho, jak děti význam bezpečí strukturují.

Ve třetí fázi byly hledány a upřesňovány tematické vzorce napříč případy. Popsaný postup odpovídá obecné logice induktivní tematické analýzy, v níž se od kódů přechází k širším významovým vzorcům (Braun & Clarke, 2006). Jednotlivé kategorie byly porovnávány mezi skupinami A a B s cílem identifikovat společné prvky dětského pojetí bezpečné školy i případové rozdíly související s individuálními potřebami a zkušenostmi. Součástí této fáze byla také analýza kontrastních případů, tedy těch, v nichž se určitý prvek objevil pouze u některých žáků nebo měl u různých participantů odlišný význam.

Interpretace byla založena na triangulaci tří zdrojů dat: kresby, rozhovoru a pozorování. Kresba poskytovala vizuální reprezentaci pojetí bezpečí, rozhovor umožňoval ověřit význam jednotlivých prvků z perspektivy dítěte a pozorování doplňovalo informace o procesu vzniku kresby a emočním ladění participanta. Výsledné kategorie proto nevycházely pouze z vizuální podoby kresby, ale vždy z jejího propojení s dětským komentářem a kontextem vzniku.

Pro posílení důvěryhodnosti interpretace autoři studie společně diskutovali o zjištěních. Sporné nebo nejednoznačné případy znovu porovnávali s původními daty, zejména s transkriptem rozhovoru a terénními poznámkami. V průběhu analýzy vedli analytické poznámky zachycující vznik kategorií, interpretační rozhodnutí a možné vlivy perspektivy výzkumníků.

4 Výsledky a jejich interpretace

Výklad výsledků vychází z tematické a komparativní analýzy dětských kreseb, explikačních rozhovorů a doprovodných poznámek z pozorování. Analýza neusilovala pouze o přiřazení jednotlivých prvků kreseb k předem připraveným oblastem bezpečí, ale o postupnou rekonstrukci toho, jak děti význam pojmu „bezpečná škola“ utvářejí. Teoreticky vymezené dimenze bezpečí proto sloužily jen jako senzitivizující rámec, nikoli jako pevné kódovací schéma. Výsledky jsou členěny podle témat, která se v datech opakovaně objevovala při porovnávání jednotlivých případů: bezpečí jako dostupnost pomáhající autority, bezpečí jako kontrolovatelnost prostoru, bezpečí jako předvídatelnost pravidel a bezpečí jako možnost ústupu, pohody a autonomie.

Vzhledem k velikosti a charakteru výzkumného souboru nejsou zjištění interpretována jako obecně platný model dětského vnímání bezpečné školy. Cílem je spíše ukázat, jakými způsoby děti ve sledovaném souboru bezpečí konstruovaly a jak se jejich pojetí lišilo v závislosti na osobní zkušenosti, vztahovém kontextu a specifických vzdělávacích nebo psychosociálních potřebách.

4.1 Bezpečí jako dostupnost pomáhající autority

Jedním z nejsilnějších témat v analyzovaných datech byla přítomnost dospělé osoby schopné situaci zklidnit, vysvětlit a spravedlivě řešit. Nešlo však pouze o obecný motiv „hodného učitele“, který by bylo možné očekávat již na základě teoretických východisek. V dětských kresbách a výpovědích vystupoval učitel především jako osoba, která mění potenciálně nejisté nebo ohrožující školní situace v situace předvídatelné a zvládnutelné.

Nela vyjádřila tento význam učitele kontrastem mezi dobrým a špatným jednáním dospělého. Bezpečný učitel podle ní „*nesmí být zasedlý na žákovi*“, má být „*na všechny hodný*“ a v ideálním případě děti „*vždycky ochrání*“ a je „*taková naše mamka*“. Výrok ukazuje, že bezpečí není chápáno pouze jako

ochrana před vnějším rizikem, ale také jako jistota, že dítě nebude vystaveno svévoli, nespravedlnosti nebo odmítnutí ze strany autority. Metafora učitelky jako „mamky“ navíc naznačuje, že mladší žáci spojují vztahové bezpečí s představou dostupné, pečující a emočně stabilní osoby.

Podobný význam se objevuje u Petra, který bezpečnou školní situaci spojuje s tím, že učitelka „vysvětluje, jak se to dělá“ a „neřve na ně, je klidná“. Významná zde není pouze absence křiku, ale také vztah mezi hlasovým projevem učitele a prožitkem bezpečí. Klidný hlas, trpělivost a ochota vysvětlit učivo pomáhají regulovat napětí. Učitel tak dítěti neposkytuje jen informaci, ale také sdělení, že chyba nebo neporozumění nepředstavují ohrožující situaci.

Tento motiv se výrazně projevuje také u They, žákyně s ADHD. Zdůraznila, že bezpečný učitel není „hned zlý“ a dítěti věci vysvětlí. V jejím případě může tento důraz souviset se školní zkušeností dítěte, které častěji zažívá korekci svého chování nebo upozorňování na chyby. Výpověď však nelze zobecňovat na všechny žáky s ADHD; ukazuje spíše, že v tomto konkrétním případě je bezpečí úzce spojeno s neohrožující reakcí dospělého. Bezpečná škola je zde školou, v níž dospělý nereaguje impulzivně ani trestajícím způsobem, ale pomáhá dítěti situaci porozumět.

Učitel se tedy v analyzovaných datech neobjevuje pouze jako „hodný dospělý“, ale jako vztahový stabilizátor školního prostředí. Děti mu přisuzují funkci ochrany, zklidnění, vysvětlení a spravedlivého zásahu. Bezpečí se utváří tehdy, když dítě může předpokládat, že v náročné nebo nejasné situaci nezůstane samo a reakce dospělého bude srozumitelná, přiměřená a neponižující.

4.2 Bezpečí jako kontrolovatelný a ohraničený prostor

Druhým významným tématem byla snaha učinit školní prostor přehledným, kontrolovatelným a chráněným. V kresbách se objevovaly mříže, zámky, policisté, vojáci, kamery nebo ochranné úpravy vybavení. Na první pohled by bylo možné tyto prvky zařadit do kategorie fyzického zabezpečení školy. Analýza rozhovorů však ukazuje, že jejich význam je složitější. Děti jimi často vyjadřovaly potřebu vymezit riziku hranice, učinit je viditelným a svěřit jeho kontrolu konkrétní osobě, pravidlu nebo technickému opatření.

Patrik například do kresby zahrnul mříže přes dveře školy a vysvětloval, že školu chrání, aby ji „někdo nevykradl“ nebo „neunesl děti“. V jeho představě se nebezpečí nachází především vně školy a bezpečí vzniká tehdy, je-li mezi školou a vnějším světem vytvořena pevná hranice. Mříže zde nejsou jen technickým prvkem, ale také symbolickým oddělením chráněného dětského prostoru od nebezpečného okolí.

Podobně Anděla zobrazila školu jako chráněný prostor s vojáky. V rozhovoru vysvětlovala, že vojáci mají školu hlídat a kontrolovat cizí osoby, které by se mohly dostat dovnitř. Také v tomto případě se bezpečí nevztahuje pouze k budově jako fyzickému objektu, ale k možnosti kontrolovat vstup, rozpoznat cizí osobu a zabránit narušení vnitřního školního prostoru. Anděla je žákyní se specifickými poruchami učení, tento způsob zobrazení však nelze přímo spojovat s její diagnózou. Diagnózu lze v tomto případě uvést pouze jako jeden z kontextových údajů, nikoli jako vysvětlující příčinu.

U Karin se motiv kontroly prostoru pojil s přítomností policistů před školou. Vysvětlovala, že policisté dávají pozor, aby děti „nesrazilo auto“, a současně zmiňovala situace spojené s porušováním pravidel, například zkušenost s elektronickou cigaretou ve třídě. Bezpečná škola je v jejím pojetí místem, kde jsou rizika viditelná, pojmenovatelná a lze je řešit prostřednictvím autority. Policista zde neplní pouze represivní funkci, ale stává se postavou, která zajišťuje, že nebezpečné situace nezůstanou bez kontroly.

Odlišný význam prostorové ochrany se objevil u Viktorie. Za důležitý prvek bezpečí označila „gumové chrániče na rohy stůlů“ a spojila je s vlastní zkušeností úrazu: „Mně se to totiž už stalo, že jsem tak spadla a rozbila si hlavu o stůl.“ Na rozdíl od Patrika, Anděly nebo Karin zde nejde o ochranu před cizím člověkem nebo vnějším ohrožením, ale o prevenci konkrétního fyzického rizika vycházejícího

z každodenního provozu třídy. Bezpečí je pojímáno jako technická úprava prostředí, která snižuje pravděpodobnost opakování osobně prožité nepříjemné zkušenosti.

Zvláštním případem je Jakub, žák s PAS. Jeho kresba nezachycovala školu v obvyklém smyslu, ale strukturovaný prostor obchodního centra s přesnými názvy míst, cenami a časovými údaji. V rozhovoru označil za bezpečnostní prvek kamery a současně zdůraznil potřebu klidu: „*Být potichu a psát testy. Taký se chovat bezpečně.*“ Bezpečí je v tomto případě spojeno s přehledností, strukturou, kontrolou a omezením rušivých podnětů. S ohledem na diagnózu PAS lze tento nálezní interpretovat ve vztahu k potřebě předvídatelnosti a strukturovanosti, avšak pouze jako případově zakotvenou interpretaci, nikoli jako obecný závěr o žácích s PAS.

Souhrnně lze říci, že fyzické a technické prvky ochrany v dětských kresbách nemají jednotný význam. Mohou vyjadřovat ochranu před vnějším světem, kontrolu nad vstupem do školy, prevenci konkrétního úrazu, potřebu dohledu nebo snahu učinit prostředí čitelným. Právě tato významová různorodost ukazuje, že bezpečí nelze redukovat na pouhý výčet zabezpečovacích prvků. Důležité je, jaké zkušenosti a obavy do nich děti vkládají.

4.3 Bezpečí jako předvídatelnost pravidel a možnost obnovy řádu

Třetím tématem byla pravidla, řád a předvídatelnost sociálních situací. Děti často vymezovaly bezpečnou školu negativně, tedy prostřednictvím toho, co se v ní nesmí nebo nemá být. Ema na svém obrázku uvedla, že bezpečná škola je „*bez šikany, kyberšikany, bez drog, alkoholu a cigaret*“. Nejde však pouze o to, že dítě reprodukuje známé preventivní kategorie. Významnější je způsob, jímž bezpečí spojuje s reakcí školy na narušení řádu. Ema dodává, že pokud se některý žák „*necítí dobře*“, je to špatně a „*mělo by se to hned začít řešit*“.

Tento výrok ukazuje, že bezpečí není chápáno jako statický bezproblémový stav, ale jako schopnost školy problémy rozpoznat a přiměřeně na ně reagovat. Bezpečná škola tedy v dětské perspektivě nemusí být školou, kde se nikdy nic nestane, ale školou, kde narušení nezůstane přehlíženo. Pravidla zde fungují jako mechanismus obnovy jistoty: dojde-li k šikaně, křiku, krádeži, ubližování nebo jinému narušení, musí existovat někdo, kdo situaci pojmenuje a začne ji řešit.

Téma pravidel se objevuje také u Karin, která zmiňuje zkušenost s elektronickou cigaretou ve třídě. Tento motiv lze číst jako příklad situace, kdy do školního prostoru proniká něco, co dítě vnímá jako nepřiměřené, rizikové nebo zakázané. Bezpečí zde spočívá v existenci hranic přijatelného chování a v tom, že jejich porušení není normalizováno. Podobně Jakubův důraz na potřebu „*být potichu*“ a „*chovat se bezpečně*“ ukazuje, že řád může být pro některé děti spojen s omezením rušivých podnětů a s možností soustředění.

Pravidla však v dětských výpovědích nevystupují pouze jako formální školní normy. Představují spíše prostředek, který činí sociální svět školy čitelným. Dítě ví, co se smí a nesmí, kdo má zasáhnout a co bude následovat. Tato předvídatelnost je důležitá zejména v situacích, které by jinak mohly být pro dítě sociálně nebo emočně nepřehledné. V analyzovaných datech se proto pravidla, vztahy a autorita neukazují jako oddělené dimenze, ale jako vzájemně propojený systém. Pravidlo samo o sobě bezpečí nezajišťuje, není-li spojeno se spravedlivým a důvěryhodným dospělým, který je uplatňuje.

4.4 Bezpečí jako možnost pohody, ústupu a autonomie

Vedle ochrany, pravidel a kontroly se v některých kresbách objevovalo téma bezpečí jako pohody, radosti, zábavy nebo možnosti mít prostor pro sebe. Tento motiv rozšiřuje běžné pojetí bezpečné školy jako místa, kde je dítě chráněno před rizikem. Pro některé děti je škola bezpečná tehdy, když se v ní mohou nejen nebát, ale také cítit dobře, odpočinout si, prožívat přijetí a alespoň částečně regulovat vlastní kontakt s prostředím.

David zobrazil školu jako vícepatrovou budovu, v níž se vedle výuky objevují prvky volnočasové a relaxační povahy, například bazén, diskotéka, automat na pití nebo „*výhledna*“. Popisoval ji jako

místo, kde žák může být sám a nikdo ho neruší. Tento prvek je analyticky významný, protože ukazuje bezpečí nikoli jako pouhou ochranu před vnějším ohrožením, ale jako možnost dočasněho ústupu z běžného sociálního provozu školy. Bezpečná škola zde dítěti umožňuje regulovat míru kontaktu, hluku a sociální expozice.

U Emy se bezpečí propojuje s pozitivním emočním klimatem školy. Uvádí, že v bezpečné škole „*může být láska*“ a také „*nějaká ta zábava*“. Tyto motivy nelze chápat pouze jako idealizovanou dětskou představu příjemné školy. Ukazují, že pocit bezpečí zahrnuje také prožitek školní sounáležitosti, radosti a vztahového přijetí. Bezpečná škola tedy není pouze místem bez rizik, ale také prostředím, v němž je dítěti dobře a které má pro dítě pozitivní emoční význam.

Téma autonomie a možnosti ústupu je důležité také pro interpretaci rozdílů mezi jednotlivými případy. Některé děti hledají bezpečí ve zvýšené kontrole prostoru, jiné v přítomnosti dospělého, další v pravidlech a některé v možnosti mít ve škole místo, kde mohou být chvíli samy. Tyto významy se nevylučují. Naopak ukazují, že do dětského pojetí bezpečí vstupují různé potřeby, jejichž význam se může v konkrétních situacích měnit. U jednoho dítěte může být bezpečí spojeno s otevřeným a přátelským prostředím, u jiného s jasnými hranicemi a u dalšího s možností nerušeného soustředění nebo odpočinku.

4.5 Případově zakotvené rozdíly mezi skupinami A a B

Komparace skupin A a B neodhalila jednoduchý protiklad dvou homogenních skupin. V analyzovaném souboru se sice objevily rozdíly v důzazech, nelze je však interpretovat jako obecně platné charakteristiky širších skupin žáků podle přítomnosti či nepřítomnosti SVP. Přesnější je chápat je jako případově zakotvené způsoby, jimiž děti propojují bezpečí se svou školní a osobní zkušeností.

Žáci skupiny A pojímali bezpečí častěji vztahově a spojovali je s pohodou. Nela, Petr a Ema zdůrazňovali zejména způsob jednání učitele, spravedlivost, absenci křiku, ochranu před šikanou, přátelské vztahy a pozitivní emoční ladění školy. David k tomu doplnil motiv prostoru pro zábavu a ústup. Tito žáci tedy bezpečí častěji pojímali jako kvalitu celkového školního klimatu, v němž jsou důležité vztahy, pohoda, důvěra a možnost cítit se ve škole dobře.

U žáků skupiny B se v některých případech výrazněji uplatňovaly konkrétní, situačně vázané a někdy technické prvky bezpečí. Karin tematizovala dohled a ochranu před riziky souvisejícími s dopravou nebo porušováním pravidel, Viktorie prevenci konkrétního úrazu, Anděla ochranu hranice školy před cizími osobami a Jakub strukturu, kontrolu a klid. U They bylo naopak hlavním tématem, podobně jako u některých žáků skupiny A, jednání učitele. Tato různorodost ukazuje, že samotné zařazení do skupiny B dětské pojetí bezpečí dostatečně nevysvětluje. Důležitější je konkrétní souhra osobní zkušenosti, způsobu komunikace, vztahu ke školnímu prostředí a situací, které dítě vnímá jako zatěžující nebo naopak uklidňující.

Rozdíly mezi oběma skupinami lze proto formulovat jen opatrně: v tomto souboru žáci skupiny A častěji pojímali bezpečí jako vztahovou pohodu a příznivé klima, zatímco u některých žáků skupiny B bylo bezpečí těsněji navázáno na konkrétní riziko, prostorový detail, potřebu kontroly, klidu nebo předvídatelnosti. Toto zjištění však neumožňuje vytvářet typologii žáků podle diagnóz. Spíše naznačuje, že u dětí s různými vzdělávacími a psychosociálními potřebami je vhodné zkoumat bezpečí jako individuálně utvářenou zkušenost, nikoli jako univerzálně sdílený význam.

4.6 Analyticko-syntetický přístup ke zjištění

Napříč jednotlivými případy se ukázalo, že děti nechápou bezpečnou školu pouze jako místo bez nebezpečí. Jejich pojetí bezpečí se utváří propojením ochrany, vztahů, řádu a autonomie. Ochrana se objevuje v motivech mříží, policistů, vojáků, kamer nebo bezpečnostních úprav prostoru. Vztahové bezpečí je spojeno zejména s učitelem, který nekřičí, vysvětluje, chrání a jedná spravedlivě. Řád se projevuje v potřebě jasných pravidel a rychlého řešení situací, v nichž se někdo necítí dobře.

Autonomie a pohoda se promítají do představy školy jako místa, kde lze zažít zábavu, přijetí, odpočinek nebo být chvíli o samotě.

Analyticky významné je, že tyto složky nepůsobí odděleně. Mříže, kamery nebo policisté nepředstavují pouze fyzické zabezpečení, ale vyjadřují také potřebu ohraničit riziko. Učitel není jen personálním prvkem školy, ale osobou zajišťující předvídatelnost a emoční regulaci. Pravidla nejsou pouhou normou chování, ale mechanismem obnovy jistoty. Prvky zábavy nebo ústupu nejsou jen přáním příjemnější školy; ukazují, že bezpečí zahrnuje také možnost regulovat vlastní prožívání a sociální kontakt.

Zjištění tedy naznačují, že bezpečná škola je v dětské perspektivě především prostředím, v němž se dítě dokáže orientovat, ví, na koho se může obrátit, rozumí hranicím chování, zažívá přijetí a může alespoň do určité míry ovlivňovat svůj kontakt s ostatními i míru vystavení školním podnětům. U některých žáků se tato potřeba projevuje především ve vztazích, u jiných v prostorovém a technickém uspořádání nebo prostřednictvím řádu a klidu. Bezpečí tak nelze chápat jako jediný univerzální atribut školy, ale jako proměnlivý a situačně zakotvený prožitek, který se v dětském pojetí skládá z konkrétních osob, míst, pravidel, vzpomínek a očekávání.

5 Diskuse

Předložená studie se zaměřila na to, jak žáci mladšího školního věku utvářejí význam pojmu bezpečné školy a jak se v jejich pojetí promítají vztahové zkušenosti, prostorové vnímání, porozumění pravidlům, osobní zážitky a specifické vzdělávací či psychosociální potřeby. Komparace skupin A a B zde není srovnáním dvou homogenních skupin, ale analytickým prostředkem k zachycení různých způsobů, jimiž děti bezpečí ve škole prožívají a vyjadřují. Zjištění proto nelze číst jako obecnou typologii žáků podle přítomnosti či nepřítomnosti SVP, nýbrž jako případově zakotvený vhled do dětských pojetí bezpečí. Záměrně heterogenní složení skupiny B umožnilo zachytit rozdílné způsoby, jimiž její členové utvářeli pojetí bezpečí. Tato heterogenita je charakteristikou výběru, nikoli samostatným výsledkem studie.

Výsledky potvrzují, že bezpečí v edukačním prostředí nelze chápat pouze jako objektivní stav vyjádřený technickým zabezpečením budovy, existencí pravidel nebo absencí rizikového chování. V dětské perspektivě se bezpečí jeví spíše jako subjektivně utvářená zkušenost, která vzniká souhrou vztahů, pravidel, prostoru a osobních významů. Tento závěr je v souladu s konstruktivistickým pojetím dětského poznávání, podle něhož žáci školní realitu pasivně nepřijímají, ale aktivně ji interpretují prostřednictvím individuálních zkušeností, prekonceptů a subjektivních teorií (Škoda & Doulík, 2011). Bezpečná škola proto v dětských výpovědích není jen školou „bez nebezpečí“, ale školou, v níž dítě rozumí situacím, ví, kdo mu pomůže, orientuje se v pravidlech a může prostředí prožívat jako alespoň částečně předvídatelné a přijímací.

Jedním z nejvýraznějších zjištění je význam učitele jako dostupné pomáhající autority. Tento výsledek navazuje na výzkumy školního klimatu, které dlouhodobě ukazují, že subjektivní pocit bezpečí žáků úzce souvisí s kvalitou vztahů ve škole a mírou podpory ze strany dospělých (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). V analyzovaných datech se učitel neobjevuje pouze jako osoba, která organizuje výuku nebo dohlíží na dodržování pravidel, ale jako vztahový stabilizátor školního prostředí. Děti spojovaly bezpečí s tím, že učitel nekřičí, vysvětluje, chrání, jedná spravedlivě a není „hned zlý“. Tyto výpovědi dokládají, že mladší žáci úzce spojují vztahové bezpečí s předvídatelností a emoční regulací jednání dospělého.

Tento výsledek lze interpretovat také ve vztahu k teorii citové vazby aplikované na školní prostředí. Bergin a Bergin (2009) upozorňují, že učitel může v raném školním věku plnit funkci „bezpečné základny“, která dítěti umožňuje zvládat nejistotu, zkoušet nové činnosti a vstupovat do sociálních i učebních situací bez nadměrného strachu. Ve výzkumném souboru předložené studie se tento význam projevil například u Nely, která učitelku metaforicky přirovnala k „mamce“, nebo u Petra, jenž spojoval bezpečí s klidným vysvětlováním a absencí křiku. Vztahovou rovinu bezpečí podporují také

zjištění Lenzi et al. (2017): Žáci vnímající vyšší podporu učitelů a silnější školní společenství uváděli méně pocitů ohrožení. Sabol a Pianta (2012) v přehledu výzkumů zdůrazňují význam vztahů mezi učiteli a dětmi pro jejich školní zkušenost a učení, včetně možné podpůrné role těchto vztahů u ohrožených dětí. Výsledky této studie uvedené poznatky statisticky nepotvrzují, ale ukazují jejich konkrétní podobu v dětských kresbách a výpovědích.

Zároveň se ukázalo, že děti nevyjadřují vztahové bezpečí stejným způsobem. Thea, žákyně s ADHD, je spojovala především se způsobem komunikace učitele: bezpečný dospělý nereaguje okamžitě trestajícím nebo odmítavým způsobem, ale situaci vysvětluje. Tento případ lze opatrně vztáhnout k výzkumům náročnosti interakcí mezi učiteli a žáky s ADHD. Greene et al. (2002) zjistili, že učitelé vnímali výuku žáků s ADHD jako více stresující než výuku jejich spolužáků bez ADHD, přičemž míra stresu se mezi jednotlivými případy lišila. Studie však nezkoumala přímo dětský pocit bezpečí. Rose et al. (2011) v širším kontextu speciálního vzdělávání upozorňují na zvýšené riziko viktimizace šikanou u žáků se zdravotním postižením. Z případu They však nelze vyvozovat obecný závěr o všech žácích s ADHD. Její výpověď spíše ukazuje, že pro některé děti může být jádrem bezpečí zkušenost, že dospělý jejich obtíže primárně nevykládá jako neposlušnost, ale reaguje srozumitelně a podpůrně.

Druhým významným tématem diskuse je různorodý význam fyzického a technického zabezpečení školy. V kresbách se objevily mříže, zámky, policisté, vojáci, kamery nebo ochranné úpravy vybavení. Tyto prvky by bylo možné interpretovat jako prostý důraz na fyzickou bezpečnost, explikační rozhovory však ukázaly, že jejich význam je diferencovanější. U Patrika a Anděly představují mříže, vojáci či kontrola vstupu především hranici mezi bezpečným vnitřkem školy a potenciálně nebezpečným vnějším světem. U Karin je přítomnost policistů spojena s dopravním ohrožením a dohledem nad rizikovými situacemi. U Viktorie se technický detail gumových chráničů na lavicích vztahuje ke konkrétní zkušenosti úrazu. U Jakuba mají kamery a strukturovaný prostor význam kontroly, přehlednosti a řádu.

V odborné literatuře je trend posilování viditelných bezpečnostních opatření ve školách často diskutován kriticky. Perumean-Chaney a Sutton (2013) zjistily u amerických dospívajících souvislost přítomnosti detektorů kovů a většího počtu viditelných zabezpečovacích opatření s nižším pocitem bezpečí. Warnick a Kapa (2019) upozorňují na možné negativní dopady „opevňování“ škol na důvěru a školní klima a zdůrazňují význam podpůrných vztahů. Tyto poznatky však nelze vydávat za výpověď našich participantů. V našem souboru děti ochranným prvkům přisuzovaly různé ochranné významy; jejich samostatné znejišťující působení nebylo v prezentovaných datech doloženo. Výsledky proto ukazují různorodost významů zabezpečení, nikoli prokázanou ambivalenci jeho prožívání. Rozhodující je konkrétní význam, který dítě prvku připisuje.

Třetí oblastí, kterou výsledky otevírají, je vztah mezi individuálními charakteristikami žáků a dětským pojetím bezpečí. Ve záměrně heterogenní skupině B se jednotlivé případy lišily v důrazu na řád, dohled a předvídatelnost. Jakubova kresba nezobrazovala školu v obvyklém smyslu, ale strukturovaný prostor obchodního centra s přesnými názvy, cenami a časovými údaji; bezpečí zde bylo spojeno s potřebou řádu, přehlednosti a omezení rušivých podnětů. Humphrey a Lewis (2008) popsali u žáků na autistickém spektru obtíže ve vztazích a při začleňování do běžných středních škol; Hebron a Humphrey (2014) se zabývali jejich duševním zdravím. Tyto práce poskytují širší kontext školního prožívání, nikoli přímé vysvětlení Jakubovy kresby. Je však třeba trvat na tom, že jde o interpretaci jediného konkrétního případu, nikoli o obecný obraz prožívání bezpečí u všech žáků s PAS.

Obdobná opatrnost je nezbytná také u dalších participantů skupiny B. U Viktorie, žákyně s mimořádným nadáním, bylo bezpečí výrazně spojeno s technickou prevencí úrazu a potřebou odstranit konkrétní riziko v prostoru třídy. Alias et al. (2013) u nadaných žáků popisují individuální rozdíly v intenzitě reagování na podněty; ne všichni v jejich souboru vykazovali zvýšenou intenzitu. Neihart (1999) vztahuje psychickou pohodu nadaných k typu nadání, vzdělávacím podmínkám a osobním charakteristikám. Z těchto zdrojů nelze vyvozovat obecnou tendenci nadaných dětí předvídat rizikové scénáře. Není však vhodné tvrdit, že nadané děti obecně pojmají bezpečí jako technickou dokonalost

prostředí. Přesnější je říci, že v tomto případě osobní zkušenost úrazu a způsob uvažování participantky vedly ke spojení bezpečí s konkrétní úpravou prostoru a prevencí opakování negativní zkušenosti.

U Karin se bezpečí vztahovalo k dohledu, policistům a porušování pravidel. Její kresba by mohla být chápána jako projev sociálního znevýhodnění nebo známka traumatické zkušenosti; takové tvrzení by však přesahovalo oporu v datech. Vhodnější je interpretovat její výpověď jako případ, v němž je bezpečí spojeno s viditelností rizika a autoritou schopnou zasáhnout. Širší kontext poskytují Hong a Eamon (2012), kteří u amerických žáků ve věku 10–15 let zjistili souvislosti vnímaného bezpečí školy s chudobou, bezpečím v sousedství i charakteristikami školního prostředí. Jejich zjištění však neopravňují přisuzovat Karin obecně kontrolní pohled na instituce. Ani zde však nelze socioekonomický kontext použít jako jednoznačné vysvětlení; může pouze přispět k citlivějšímu porozumění tomu, proč se v konkrétní výpovědi bezpečí spojuje s ochranou, pravidly a dohledem.

Ani zjištění týkající se žáků skupiny A nelze zjednodušit na představu, že tito žáci vnímají bezpečí pouze vztahově nebo v souvislosti s pohodou. Také v jejich kresbách se objevují motivy fyzické ochrany, hranic nebo úniku. Davidova „výhledna“, bazén a další prvky zábavy a odpočinku ukazují, že bezpečí může být spojeno nejen s ochranou před rizikem, ale také s možností regulovat vlastní kontakt se školním prostředím. Patrikovy mříže zase představují ochranu před vnějším ohrožením. U těchto participantů však byly častěji zastoupeny také motivy pohody, vztahové jistoty, zábavy a možnosti mít ve škole „své“ místo. Davidova kresba naznačuje význam neformálního klidového místa ve škole a možnosti dočasně se stáhnout z běžného školního provozu. Tento motiv v našem souboru naznačuje, že bezpečná škola není jen kontrolovaným prostorem, ale také prostředím, v němž dítě může zažívat přiměřenou míru autonomie a psychického odpočinku.

Výsledky studie tak doplňují multidimenzionální pojetí školního klimatu. Thapa et al. (2013) vymezují školní klima prostřednictvím bezpečí, vztahů, výuky a učení, institucionálního prostředí a procesů zlepšování školy. Wang a Degol (2016) rovněž zdůrazňují, že školní klima nelze redukovat na jedinou dimenzi, protože zahrnuje vztahové, akademické, organizační i institucionální složky. Data z této studie ukazují, že děti mladšího školního věku tyto dimenze sice nepojmenovávají odborným jazykem, ale vyjadřují je prostřednictvím konkrétních osob, míst, pravidel, předmětů a situací. Učitel, který nekřičí, dveře chránící před cizími lidmi, pravidlo, jehož porušení se řeší, nebo místo, kam lze ustoupit, nejsou izolovanými prvky. Představují dětské způsoby vyjádření vztahu mezi bezpečím, předvídatelností, přijetím a možností regulovat vlastní prožívání.

Z metodologického hlediska se jako přínosná ukázala kombinace dětské kresby, explikačního rozhovoru a pozorování průběhu tvorby. Samotná kresba by v řadě případů mohla vést k nepřesným nebo příliš jednoznačným interpretacím. Jakubova kresba obchodního centra by bez rozhovoru mohla být vyložena jako neporozumění zadání, v souvislosti s jeho komentářem se však ukázalo, že obsahuje pro dítě významné prvky struktury, kontroly a předvídatelnosti. Podobně by gumové chrániče u Viktorie mohly bez rozhovoru působit jako okrajový detail, ačkoli pro participantku představovaly klíčový bezpečnostní prvek spojený s osobní zkušeností úrazu. Tento poznatek je v souladu s Einarsdóttir (2007), která zdůrazňuje, že vizuální metody ve výzkumu s dětmi mají být chápány jako prostředek dialogu, nikoli jako samostatný diagnostický materiál. Punch (2002) zároveň upozorňuje, že vizuální a participativní metody mohou pomáhat vyrovnávat mocenskou asymetrii mezi výzkumníkem a dítětem, protože dítě má k dispozici vlastní artefakt, o němž může hovořit a jehož význam může samo zpřesňovat.

Praktický přínos studie spočívá především v poznání, že bezpečnou školu nelze vytvářet pouze prostřednictvím univerzálních směrnic, technických opatření nebo formálně stanovených pravidel. Tato opatření jsou důležitá, sama o sobě však nezaručují, že se dítě bude ve škole cítit bezpečně. Z pedagogického a sociálněpedagogického hlediska je podstatné rozumět tomu, jak jednotlivé děti bezpečí prožívají, co vnímají jako ohrožující, co je uklidňuje a za jakých podmínek mohou školní prostředí chápat jako srozumitelné a přijímací. U jednoho dítěte může být klíčová předvídatelná reakce učitele, u jiného možnost klidného místa a u dalšího jasná pravidla, dohled nebo konkrétní

úprava prostoru. Zjišťování dětských pojetí bezpečí by proto nemělo sloužit k nálepkování žáků, ale k citlivějšímu nastavování podpůrných opatření a komunikace mezi učitelem a žákem i k utváření klimatu třídy.

Omezení studie souvisejí především s malým rozsahem souboru, jeho záměrným výběrem a realizací výzkumu v jedné základní škole. Výsledky proto nelze zobecnit na populaci všech žáků mladšího školního věku ani na všechny žáky se SVP. Skupina B byla navíc vymezena širěji než kategorie SVP a byla záměrně heterogenní, což umožnilo zachytit různorodost pojetí bezpečí, současně však neumožňuje formulovat závěry o konkrétních diagnostických skupinách. Záměrný výběr deseti případů z okruhu rodin, které poskytly souhlas, může být spojen s výběrovým zkreslením; z uvedených údajů nelze posoudit rozdíly mezi zařazenými a ostatními žáky. Dalším omezením je skutečnost, že data zachycují dětské pojetí bezpečné školy v jednorázové výzkumné situaci. Budoucí výzkum by proto mohl sledovat, jak se tato pojetí proměňují v čase, jak se liší mezi různými typy školního prostředí a jak souvisejí s reálnými pedagogickými intervencemi, školním klimatem nebo zkušeností dítěte s konkrétní třídou a učitelem.

Navzdory uvedeným omezením studie ukazuje, že dětské pojetí bezpečné školy je analyticky cenným zdrojem poznání. Děti nevnímají bezpečí jako abstraktní institucionální kategorii, ale jako konkrétní zkušenost spojenou s osobami, pravidly, místy, předměty a vzpomínkami. Bezpečná škola se v jejich perspektivě utváří tam, kde je přítomna vztahová jistota, srozumitelný řád, kontrolovatelný prostor a možnost prožívat školu jako místo přijetí, pohody nebo alespoň dočasného klidu. Pro inkluzivní školu z toho vyplývá, že podmínky bezpečí nelze nastavovat uniformně. Musejí zohledňovat rozdílné způsoby dětského prožívání a zároveň být dostatečně flexibilní, aby reagovaly na konkrétní potřeby jednotlivých žáků.

6 Závěr

Předložená studie se zaměřila na to, jak žáci mladšího školního věku utvářejí své pojetí bezpečné školy. Cílem nebylo ověřit předem daný model školního bezpečí ani vytvořit obecnou typologii žáků podle přítomnosti či nepřítomnosti SVP, ale porozumět tomu, jak děti samy vyjadřují své pojetí bezpečí ve škole pomocí kresby a rozhovoru, a to prostřednictvím vlastních zkušeností. Výsledky ukázaly, že děti nechápou bezpečnou školu pouze jako místo bez fyzického ohrožení. Popisují ji jako prostředí, v němž se propojují vztahová jistota, čitelnost prostoru, předvídatelnost pravidel, možnost získat pomoc dospělého a příležitost prožívat školu jako místo pohody, klidu nebo přijetí.

Tento závěr odpovídá konstruktivistickému pojetí dětského poznávání, podle něhož děti školní realitu pouze nepřejímají, ale aktivně ji interpretují prostřednictvím vlastních prekonceptů, zkušeností a subjektivních teorií (Škoda & Doulík, 2011). Bezpečí se proto v jejich pojetí neváže jen k objektivním opatřením školy, ale také k tomu, jak dítě rozumí školním situacím, komu důvěřuje, jak předvídá reakce dospělých a jak se orientuje v pravidlech a prostoru. Studie tím podporuje multidimenzionální chápání školního klimatu, v němž bezpečí nelze oddělit od kvality vztahů, institucionálního prostředí, pravidel a pocitu školní sounáležitosti (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

Jedním z hlavních zjištění je význam učitele jako dostupné pomáhající autority. V dětských výpovědích je bezpečný učitel ten, kdo nekřičí, vysvětluje, chrání, jedná spravedlivě a umožňuje dítěti zvládnout

Studie ukazuje, že bezpečná škola nemá v dětské perspektivě jediný význam. Někteří žáci ji spojují s podporujícím učitelem, dobrými vztahy a pohodou, jiní s prostorovými prvky, dohledem, klidem, jasnými pravidly či předvídatelností. Inkluzivní praxe proto musí zohledňovat individuální „kotvy jistoty“ dětí.

nejistou nebo náročnou situaci bez pocitu ponížení či ohrožení. Učitel tedy nevystupuje pouze jako organizátor výuky nebo garant pravidel, ale jako vztahový stabilizátor školního prostředí. Tento poznatek je důležitý zejména proto, že pocit bezpečí nelze zajistit jen technickými nebo administrativními opatřeními. I dobře zabezpečenou školu může dítě prožívat jako nejistou, pokud v ní chybějí předvídatelné, spravedlivé a podpůrné reakce dospělých.

Dalším zjištěním je význam prostorového uspořádání a jeho kontroly. Mříže, policisty, vojáky, kamery nebo ochranné úpravy vybavení nelze interpretovat pouze jako prosté odkazy na fyzické zabezpečení školy. V jednotlivých případech měly tyto prvky různé významy: mohly vyjadřovat ochranu před vnějším ohrožením, dohled nad rizikovou situací, prevenci konkrétního úrazu nebo potřebu přehlednosti a klidu. Výsledky tak ukazují různorodost ochranných významů, které děti zabezpečovacím prvkům přisuzují. Možnost jejich znejišťujícího působení popisuje literatura, v našem souboru však nebyla samostatně doložena. Toto rozlišení je důležité pro diskusi o omezeních čistě technického pojetí školní bezpečnosti (Addington, 2009; Mowen & Freng, 2019).

Komparace skupin A a B ukázala rozdíly v důrazech, nikoli však pevnou hranici mezi dvěma homogenními skupinami. V analyzovaném souboru žáci skupiny A častěji spojovali bezpečí se vztahy a pohodou, například s důvěrou v učitele, dobrými vztahy, spravedlivým jednáním, zábavou nebo možností mít ve škole příjemné místo. U některých žáků skupiny B bylo bezpečí výrazněji vázáno na konkrétní situace, prostorové detaily, dohled, klid, strukturu nebo předvídatelnost. Tato zjištění však nelze zobecňovat na všechny žáky se SVP. Přesnější je považovat tato zjištění za případově zakotvené způsoby, jimiž děti propojují bezpečí se svou školní a osobní zkušeností. Samotné zařazení do skupiny proto neslouží jako vysvětlení; důležitý je kontext individuálních potřeb dítěte a odpovídající podpory (Baslerová et al., 2020).

Metodologicky se jako přínosná ukázala kombinace dětské kresby, explikačního rozhovoru a doprovodného pozorování. Kresba umožnila dětem vyjádřit i významy, které by při přímém dotazování mohly zůstat skryté, zatímco rozhovor pomohl zabránit tomu, aby byly vizuální prvky interpretovány pouze z perspektivy dospělého výzkumníka. Tento postup je v souladu s pojetím vizuálních metod jako prostředku dialogu s dítětem, nikoli jako samostatného diagnostického nástroje (Einarsdóttir, 2007; Punch, 2002). Ukázalo se, že i zdánlivě okrajové nebo neobvyklé prvky kresby mohou mít pro dítě důležité významy spojené s jistotou, kontrolou nebo osobní zkušeností.

Omezení studie spočívají především v malém rozsahu výzkumného souboru, jeho záměrném výběru a realizaci šetření v jedné základní škole. Výsledky proto nelze zobecnit na populaci všech žáků mladšího školního věku ani na všechny žáky se SVP. Studie přesto ukazuje, že dětské pojetí bezpečné školy je významným zdrojem poznání pro pedagogickou i sociálněpedagogickou praxi. Bezpečnou školu nelze vytvářet pouze prostřednictvím univerzálních pravidel, technických opatření nebo preventivních programů. Důležité je také naslouchat tomu, jak bezpečí prožívají konkrétní děti, co vnímají jako ohrožující, co je uklidňuje a za jakých podmínek se mohou ve škole cítit jistě a přijímaně a dobře se v ní orientovat.

Bezpečná škola se tak v dětské perspektivě jeví jako prostředí, které je nejen chráněné, ale také srozumitelné, vztahově spolehlivé a citlivé k různým způsobům dětského prožívání. Z hlediska inkluzivního vzdělávání proto nelze podmínky bezpečí nastavovat jednotně. Musejí být dostatečně stabilní, aby poskytovaly řád a ochranu, a zároveň dostatečně flexibilní, aby reagovaly na individuální potřeby žáků.

Generative AI disclosure

Autoři prohlašují, že při přípravě tohoto rukopisu využili nástroj generativní AI ChatGPT k jazykové, stylistické a formulační korektuře textu a při předpublikační kontrole také k ověřování a opravě bibliografických údajů, dohledání náhradních zdrojů a úpravě souvisejících formulací. Autoři nesou plnou odpovědnost za konečnou podobu textu, výběr a použití zdrojů, vědeckou integritu, interpretaci dat a závěry studie.

Literatura

- Addington, L. A. (2009). Cops and cameras: Public school security as a policy response to Columbine. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1426–1446. <https://doi.org/10.1177/0002764209332556>
- Aldridge, J. M., & Blackstock, M. J. (2024). Assessing students' perceptions of school climate in primary schools. *Learning Environments Research*, 27(3), 579–602. <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09492-2>
- Alias, A., Rahman, S., Majid, R. A., & Yassin, S. F. M. (2013). Dabrowski's overexcitabilities profile among gifted students. *Asian Social Science*, 9(16), 120–125. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n16p120>
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00028312036001003>
- Baslerová, P., Michalík, J., Felcmanová, L., Barvíková, J., Čadová, E., Janková, J., Ješina, O., Kasíková, H., Klenová, I., Sladká Mikulášková, L., Petráš, P., Raindl, M., & Vrbová, R. (2020). *Katalog podpůrných opatření: Obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání* (2., přepracované a rozšířené vyd.). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246–2259. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Davidov, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (2. vyd.). Portál.
- DePaoli, J., & McCombs, J. (2023). *Safe schools, thriving students: What we know about creating safe and supportive schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/701.445>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Felcmanová, L. (2023). *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu 1*. Partnerství pro vzdělávání 2030+.
- Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment: A framework for school design research. *Learning Environments Research*, 13(2), 127–145. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9071-x>
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach?: Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020201>

- Hebron, J., & Humphrey, N. (2014). Mental health difficulties among young people on the autistic spectrum in mainstream secondary schools: A comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 22–32. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01246.x>
- Hong, J. S., & Eamon, M. K. (2012). Students' perceptions of unsafe schools: An ecological systems analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 428–438. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9494-8>
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Kutsyruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Lenzi, M., Sharkey, J., Furlong, M. J., Mayworm, A., Hunnicutt, K., & Vieno, A. (2017). School sense of community, teacher support, and students' school safety perceptions. *American Journal of Community Psychology*, 60(3–4), 527–537. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12174>
- Marton, F. (1981). Phenomenography—Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Mowen, T. J., & Freng, A. (2019). Is more necessarily better? School security and perceptions of safety among students and parents in the United States. *American Journal of Criminal Justice*, 44(3), 376–394. <https://doi.org/10.1007/s12103-018-9461-7>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10–17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Perumean-Chaney, S. E., & Sutton, L. M. (2013). Students and perceived school safety: The impact of school security measures. *American Journal of Criminal Justice*, 38(4), 570–588. <https://doi.org/10.1007/s12103-012-9182-2>
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., & Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 239–254. <https://doi.org/10.1177/0022219413496279>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170–179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1

- Škoda, J., & Doulák, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Warnick, B. R., & Kapa, R. (2019). Protecting students from gun violence: Does “target hardening” do more harm than good? *Education Next*, 19(2), 22–28. <https://www.educationnext.org/protecting-students-from-gun-violence-does-target-hardening-do-more-harm-than-good/>
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student’s perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 319–330. <https://doi.org/10.1177/1059840518761792>



Prof. PaedDr. Pavel Doulák, Ph.D., vystudoval učitelství biologie a chemie pro střední školy. Doktorát získal v oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů se specializací na chemii. V oboru pedagogika se habilitoval v roce 2009 a v roce 2018 byl jmenován profesorem. Odborně se věnuje metodologii pedagogického výzkumu, obecné a oborové didaktice, psychodidaktice a využití konstruktivismu ve vzdělávání. Je autorem či spoluautorem 10 monografií a více než 50 článků v odborných časopisech. Je rovněž spoluautorem významné učebnice chemie pro základní školy, která získala mezinárodní ocenění.



Prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., MBA, vystudoval učitelství biologie a chemie pro střední školy. Doktorát získal v oboru pedagogika. V tomto oboru se habilitoval v roce 2009 a v roce 2019 byl jmenován profesorem. Odborně se věnuje psychodidaktice a neurodidaktice, sociální pedagogice a využití konstruktivistických přístupů ve vzdělávání. Je autorem či spoluautorem 15 monografií a více než 70 článků v odborných časopisech. Je rovněž spoluautorem významné učebnice chemie pro základní školy, která získala mezinárodní ocenění.



Mgr. et Mgr. Alice Tichá je absolventkou magisterských studijních programů sociální pedagogika a učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Pedagogické zkušenosti získala v mateřské škole a na prvním i druhém stupni základní školy. Profesně směřuje do oblasti školní speciální pedagogiky. Zajímá se o problematiku výchovy a vzdělávání dětí, jejich individuální potřeby a možnosti podpory jejich rozvoje.