

# **Vliv nepříznivého rodinného prostředí na vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ z pohledu učitelů**

Viktorie Šebestů

---

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: **Viktorie Šebestů**  
Osobní číslo: **H20882**  
Studijní program: **M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Vliv nepříznivého rodinného prostředí na vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ z pohledu učitelů**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se nepříznivého rodinného prostředí.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek v oblasti vlivu nepříznivého rodinného prostředí na vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ.  
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníků pro učitele 1. stupně ZŠ.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.  
Prezentace získaných výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Caltová Hepnarová, G. (2020). *Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí – pohled do rodinného zázemí*. Paido.
- Čapek, R., Příkazská, I., Lauermann, M., Vosmik, M., & Vyhnálek, J. (2017). *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Raabe.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Vyšehrad.
- Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny*. Portál.
- Vinogradov, V., Shatunova, O., & Sheymardanov, S. (2022). Do Resilient Schools Exist? Chances for Quality Education for Children from Dysfunctional Families. *Journal of Social Studies Education Research*. 13(1), 52–74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1342184.pdf>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Roman Božík, 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 vlivem nepříznivého rodinného prostředí na vzdělávání žáků 1. stupně základní školy z pohledu učitelů. Hlavním cílem práce je zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ přistupují k problematice rodinného prostředí ve vztahu ke vzdělávání žáků. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku rodiny, rozdělení rodin podle funkčnosti a nefunkčnosti, různé typy a formy dysfunkčního rodinného prostředí a konkrétní vlivy rodiny na vzdělávání dětí, včetně významu spolupráce mezi školou a rodinou. Praktická část vychází z kvantitativního výzkumu realizovaného formou dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 150 učitelů a učitelek z celé České republiky. Výsledky ukazují, že učitelé se o rodinné prostředí žáků aktivně zajímají, vnímají jeho vliv a o rodinném zázemí komunikují jak s rodiči, tak s dětmi. Ne všichni se však cítí dostatečně připraveni na práci s těmito žáky. Nejčastěji se setkávají s dětmi z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, z rodin v rozvodu nebo s rodiči, kteří neprojevují zájem o školní práci dítěte. Tyto podmínky se často promítají do projevů, jako je nízká motivace k učení, slabý zájem o školní práci nebo problémy s plněním úkolů.

**Klíčová slova:** rodinné prostředí, dysfunkční rodina, vliv rodiny na vzdělávání dětí, socioekonomický status rodiny, spolupráce rodiny se školou

## ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the impact of an unfavourable family environment on the education of pupils in primary school from the perspective of teachers. The main objective of the thesis is to determine how primary school teachers approach the issue of family background in relation to pupils' education. The theoretical part focuses on the characteristics of the family, the classification of families based on their functionality, various types and forms of dysfunctional family environments, and specific influences of the family on children's education, including the importance of cooperation between school and family. The practical part is based on quantitative research conducted through a non-standardized questionnaire survey involving 150 teachers from across the Czech Republic. The results show that teachers actively take an interest in pupils' family background, perceive its influence, and communicate about it with both parents and pupils. However, not all of them feel sufficiently prepared to work with these pupils. They most frequently encounter children from families with low socioeconomic status, families going

through divorce, or families where parents show little interest in their child's schoolwork. These conditions are often reflected in low motivation to learn, poor interest in schoolwork, or problems with task completion.

**Keywords:** family environment, dysfunctional family, influence of family on children's education, family socioeconomic status, cooperation between family and school

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Romanu Božikovi, Ph.D. za odborné vedení, podnětné připomínky, podporu a vstřícnost, kterou mi po celou dobu zpracovávání práce věnoval.

Poděkování patří také všem pedagogickým pracovníkům Fakulty humanitních studií, kteří mi během studia poskytovali cenné rady a užitečná doporučení k mé diplomové práci.

Velké díky vyjadřuji rovněž všem respondentům z řad učitelů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, za jejich čas a ochotu.

V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým za podporu, trpělivost a povzbuzení během celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



# OBSAH

|                                                                                                   |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>                                                                                  | <b>13</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>                                                                     | <b>15</b> |
| <b>1 RODINA.....</b>                                                                              | <b>16</b> |
| 1.1 RODINA A JEJÍ DEFINICE .....                                                                  | 16        |
| 1.2 FUNKCE RODINY.....                                                                            | 18        |
| 1.3 RODIČE A JEJICH KOMPETENCE.....                                                               | 20        |
| 1.4 PORUCHY RODIČOVSKÉ ROLE .....                                                                 | 21        |
| 1.5 RODINNÉ PROSTŘEDÍ .....                                                                       | 22        |
| 1.5.1 Typy rodinného prostředí.....                                                               | 23        |
| <b>2 NEPŘÍZNIVÉ RODINNÉ PROSTŘEDÍ.....</b>                                                        | <b>25</b> |
| 2.1 FUNKČNOST A NEFUNKČNOST RODINY .....                                                          | 25        |
| 2.2 TYPY DISFUNKČNÍCH RODIN .....                                                                 | 28        |
| 2.2.1 Šance na vzdělávání pro děti z dysfunkčních rodin .....                                     | 29        |
| 2.3 SYNDROM CAN .....                                                                             | 30        |
| 2.4 ZANEDBÁVANÉ DÍTĚ .....                                                                        | 31        |
| 2.5 FYZICKÉ, PSYCHICKÉ A CITOVÉ TÝRÁNÍ .....                                                      | 33        |
| 2.6 SEXUÁLNÍ ZNEUŽÍVÁNÍ .....                                                                     | 34        |
| 2.7 MNOHOPROBLÉMOVOST A PROBLÉMOVOST RODIN .....                                                  | 35        |
| 2.7.1 Typologie problémových rodin.....                                                           | 36        |
| <b>3 VZTAH RODINY A ŠKOLY.....</b>                                                                | <b>38</b> |
| 3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ VZTAHŮ MEZI ŠKOLOU A RODINOU .....                                           | 38        |
| 3.2 VLIV RODINY NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ.....                                                           | 39        |
| 3.2.1 Socioekonomický status rodiny .....                                                         | 40        |
| 3.2.2 Nepříznivé rodinné prostředí.....                                                           | 42        |
| 3.2.3 Výzkumná zpráva “Factors influencing primary school pupils’<br>educational outcomes.” ..... | 43        |
| 3.3 UČITEL A KOMUNIKACE S RODIČI .....                                                            | 45        |
| 3.4 SPOLUPRÁCE RODINY SE ŠKOLOU .....                                                             | 47        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>                                                                     | <b>53</b> |
| <b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>                                                                | <b>54</b> |
| 4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....                                                          | 54        |
| 4.2 METODA SBĚRU DAT A JEJÍ CHARAKTERISTIKA .....                                                 | 55        |
| 4.3 REALIZACE VÝZKUMU.....                                                                        | 55        |
| 4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....                                                                         | 56        |

|          |                                                                                             |           |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>5</b> | <b>VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE .....</b>                                     | <b>59</b> |
| 5.1      | POSTOJE UČITELŮ K RODINNÉMU PROSTŘEDÍ.....                                                  | 59        |
| 5.2      | PODPORA UČITELŮ PŘI PRÁCI SE ŽÁKY Z NEPŘÍZNIVÉHO RODINNÉHO<br>PROSTŘEDÍ.....                | 63        |
| 5.3      | PROJEVY ŽÁKŮ Z KONKRÉTNÍCH NEPŘÍZNIVÝCH RODINNÝCH PODMÍNEK VE<br>ŠKOLNÍ PRAXI UČITELŮ ..... | 67        |
| <b>6</b> | <b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....</b>                                                        | <b>74</b> |
| <b>7</b> | <b>ZÁVĚREČNÁ DISKUSE .....</b>                                                              | <b>77</b> |
| 7.1      | LIMITY VÝZKUMU.....                                                                         | 79        |
| 7.2      | DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....                                                                   | 80        |
|          | <b>ZÁVĚR.....</b>                                                                           | <b>82</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>                                                      | <b>83</b> |
|          | <b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>                                                                   | <b>88</b> |
|          | <b>SEZNAM TABULEK.....</b>                                                                  | <b>89</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>                                             | <b>90</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                                                                   | <b>91</b> |

## ÚVOD

Rodina představuje jeden ze základních pilířů v životě každého dítěte. Právě v rodinném prostředí dítě získává první zkušenosti, utváří si vztahy a formuje své postoje k sobě samému, k ostatním lidem i ke světu kolem sebe. Je-li prostředí funkční a podporující, stává se pro dítě bezpečným zázemím, ve kterém může nerušeně růst a rozvíjet svůj potenciál. Ne všechny děti však mají to štěstí vyrůstat v podmínkách, které by jejich zdravý vývoj podporovaly. Některé děti čelí problémům, které jejich vývoj ztěžují – ať už jde o ekonomické potíže rodiny, narušené rodinné vazby, zanedbávání či další formy jeho ohrožení. Tyto faktory se často promítají do jeho školní docházky, vztahu k učení i k autoritám a výrazně ovlivňují jejich celkovou školní úspěšnost.

Téma jsem si zvolila především proto, že porozumění souvislostem mezi rodinným zázemím a vzděláváním žáků vnímám jako důležitou součást profesní výbavy každého budoucího učitele. Učitel by měl být schopen nahlížet na dítě v širších souvislostech a citlivě reagovat na situace, které mohou z jeho rodinného prostředí vycházet. Právě škola totiž může v mnoha případech sehrávat roli stabilního a podpůrného místa, které dítěti pomůže překonat některé negativní vlivy z rodiny.

Tato diplomová práce se zabývá tím, jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají vliv nepříznivého rodinného prostředí na vzdělávání žáků. Je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna do tří tematických kapitol. První kapitola se věnuje vymezení základních pojmů souvisejících s rodinou, jejich funkcemi nebo poruchami rodičovské role. Druhá kapitola se zaměřuje na nepříznivé rodinné prostředí – co tento pojem zahrnuje, jaké situace do něj spadají a jaké důsledky může mít na vývoj dítěte. Pozornost je věnována například různým typům dysfunkčních rodin, různým formám násilí či aktuálnímu tématu, které zahrnuje mnohoproblémovost a problémovost rodin. Třetí kapitola se zabývá vztahem mezi školou a rodinou a významem jejich spolupráce – právě tato spolupráce může významně přispět k podpoře dítěte ohroženého nepříznivým rodinným prostředím. Kapitola se také konkrétně zaměřuje například na vliv socioekonomického statusu rodiny na vzdělávání dětí.

Praktická část práce vychází z kvantitativního výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli 1. stupně základních škol z různých částí České republiky. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ přistupují k problematice rodinného prostředí ve vztahu k vzdělávání žáků, jaký význam učitelé přikládají

rodinnému zázemí žáků a jak o něm získávají informace, jakou podporu při práci s žáky z nepříznivého rodinného prostředí učitelé mají a s jakými projevy z konkrétních nepříznivých rodinných podmínek dětí se ve školní praxi setkávají.

Diplomová práce by mohla přinést nejen zajímavé poznatky do pedagogické praxe, ale také přispět k mému hlubšímu porozumění tomu, jak velkou roli hraje rodinné zázemí v procesu vzdělávání. Věřím, že díky ní lépe pochopím potřeby žáků, kteří vyrůstají v náročných podmínkách a zároveň mě připraví na situace, se kterými se mohu jako učitelka setkat. Ráda bych si z této práce odnesla nejen teoretické poznatky, ale i inspiraci a citlivější pohled na každé dítě jako na jedinečnou osobnost formovanou svým prostředím.

## **I      TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 RODINA

Rodina je místem, kde dítě vyrůstá, učí se porozumět světu a buduje své první vztahy. Pokud rodina funguje dobře, poskytuje mu pocit bezpečí, přijetí a lásky. Ne všechny děti však vyrůstají v prostředí, které jejich vývoj podporuje. Některé se potýkají s náročnými situacemi – například s nedostatkem péče, napjatými rodinnými vztahy, chudobou nebo jinými obtížemi, které negativně ovlivňují jejich každodenní život. Takové zázemí, které dítěti nenabízí potřebnou oporu, můžeme označit jako nepříznivé rodinné prostředí a může mít zásadní vliv na to, jak dítě funguje ve škole – jak se učí, soustředí nebo chová. Právě proto by měla škola a zejména učitel, hrát podpůrnou roli a pomáhat těmto dětem vyrovnávat nevýhodné podmínky, aby mohly naplno rozvíjet svůj potenciál a uspět nejen ve vzdělávání, ale i v životě.

V rámci první kapitoly této diplomové práce se zaměříme na pojem rodiny, její význam a vliv na vývoj dítěte. Nejprve si přiblížíme, jak je rodina definována a jaké funkce v životě jednotlivce plní. Následně se budeme věnovat rodičům, jejich kompetencím a schopnostem, které jsou klíčové pro zdravé fungování rodiny a podporu dítěte ve všech oblastech jeho rozvoje. Další část bude věnována situacím, kdy rodičovská role nefunguje tak, jak by měla – tedy různým poruchám rodičovské role, které mohou negativně ovlivnit vývoj dítěte. Závěr kapitoly se bude věnovat samotnému rodinnému prostředí, jeho charakteristikám a jeho různým typům.

### 1.1 Rodina a její definice

Podle Čábalové (2011, s. 197) je rodina „primární, neformální, malou sociální skupinou, ale je také základní jednotkou lidské společnosti.“ Tato primární skupina má za úkol předávat dítěti kulturní, společenské hodnoty a normy, podle kterých by se dítě mělo chovat. Do rodiny patří takoví lidé, kteří jsou spojeni buď manželským nebo pokrevním vztahem nebo vztahem vzniklým například díky adopci. Kraus (2008, s. 80) doplňuje, že je rodina „nenahraditelnou institucí i pro dospělého člověka, natož pro dítě.“ Kraus a Poláčková (2001, s. 89) poté ještě společně doplňují další pojetí rodiny, které říká, že rodina je „institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, manželské nebo příbuzenské vztahy. Základem rodiny je žena a muž, kteří tvoří manželský nebo partnerský pár. Partnerství osob opačného pohlaví má trvalejší ráz a výchozím znakem každé rodiny je existence alespoň jednoho dítěte.“ Matoušek (2003, s. 7) tvrdí, že „rodina existuje proto, aby lidé mohli náležitě pečovat o své děti.“ Kaleja

(2014) se na pojem rodiny dívá obecněji než řada výše zmíněných autorů a zdůrazňuje, že rodina tvoří základ lidské existence a života ve společnosti. Chápe ji jako systém, jehož konkrétní podoba je proměnlivá – ovlivňuje ji nejen historická doba, ale také geografické umístění, kulturní a náboženské zázemí, tradice nebo socio-ekonomické a demografické podmínky dané společností.

Rodina hraje klíčovou roli v životě svých členů. Zaměřuje se hlavně na vztahy mezi rodiči a dětmi, ale také na to, jak funguje jako součást širší společnosti. Pro partnery, muže a ženu, je rodina místem, kde sdílejí svůj intimní život, společně pracují na hospodářském zázemí a vytvářejí duchovní a emocionální spojení. V posledních letech ale prochází rodinné vztahy a její role velkými změnami, které ovlivňují nejen to, co se děje uvnitř rodiny, ale i její vztah k okolnímu světu. Můžeme proto mluvit o tom, že se mění podoba a funkce rodiny v dnešní moderní době. I přes všechny změny, zůstává rodina nenahraditelnou součástí našich životů a je nenahraditelnou institucí (Holá et al., 2014).

Současné změny v rodinách ovlivnily role, které rodiče v domácnosti hrají. Dříve měl otec v rodině výsadní postavení, ale demokratizace vztahů mezi členy rodiny způsobila, že to už není tak silné. I když se autorita otce v rodině oslabuje, jeho přítomnost stále zůstává důležitá. Ženy získaly práva, která dříve náležela pouze mužům, a také některé povinnosti, které s tím souvisejí. Děti se dnes více zapojují do každodenního chodu domácnosti a vztah mezi rodiči a dětmi bývá často více rovný a partnerský. Společná role obou rodičů, kteří se vzájemně doplňují, je pro děti klíčová. Děti se od nich učí, co znamená zdravý vztah mezi lidmi a jak fungují pravidla, která k tomu všemu patří. Rodina se dnes často uzavírá do sebe, žije trochu stranou od širší společnosti. Lidé mají potřebu uniknout ze světa plného technologií a neustálých podnětů, a tak si hledají klid a útočiště v rodinném prostředí. Rodiny dnes čelí mnoha změnám, z nichž jednou z největších je jejich zmenšování. Stále častěji vidíme domácnosti, kde žije jen jeden člověk nebo ženy, které vychovávají děti samy. Tato změna, spojená s rostoucí izolací, způsobuje, že rodiny jsou méně stabilní a citlivější na problémy, které mohou snadno vést k vážným konfliktům. Když se objeví nějaký problém, nemají už rodiny dostatečnou oporu v širší společnosti, a tak se celá situace může rychle zhoršit. Další změnou je, že v mnoha rodinách se ztrácí čas, který by členové rodiny trávili společně, aby si vyměnili zážitky, pomohli si a podpořili se. Čím dál častěji se stává, že jednotliví členové rodiny spolu vlastně jen procházejí životem, komunikují málo, nebo dokonce vůbec. Tento trend, kdy rodina funguje spíše odděleně než společně, nazýváme autonomizací rodinného života (Kraus, 2008).

Rodiče dnes tráví hodně času v práci, což znamená, že mají méně času na odpočinek a na společné chvíle s dětmi. Tento nedostatek rodinného času se někdy nahrazuje materiálními věcmi, které rodiče dětem kupují, což může ovlivnit jejich hodnoty a chování. Místo, aby děti zažívaly společné chvíle s rodiči, mohou se díky těmto věcem naučit sobectví nebo neskromnosti. Tento trend souvisí s tím, že stále více rodin má oba rodiče pracující. V Česku je také vysoký počet rozvodů a mnoho dětí tak přichází o pravidelný kontakt s jedním z rodičů. I když dnes rozvody nevyvolávají tolik negativní reakce, pořád mají vliv na psychiku dětí. Konflikty mezi rodiči způsobují stres a úzkosti, které mohou mít dlouhodobé následky, například v budoucích vztazích dítěte. Tento problém se dále prohlubuje tím, že rozvody často vedou k novým vztahům rodičů, což přináší další změny v životě dítěte. Kromě toho se v současné době stále více prohlubuje rozdíl mezi bohatšími a chudšími rodinami. Mnohé rodiny se dostávají do finančních problémů a čelí sociálním problémům, což nejen ztěžuje život rodičům, ale také negativně ovlivňuje děti (Kraus, 2008).

## 1.2 Funkce rodiny

Rodina, která správně plní svou funkci, vytváří pro dítě bezpečné a stabilní prostředí, kde jsou respektovány potřeby všech členů. Pomáhá dítěti začlenit se do společnosti tím, že ho učí důležitým hodnotám, podporuje jeho schopnost komunikace a rozvíjí jeho sociální dovednosti. Zároveň dítěti poskytuje důležitou podporu a zázemí, na které se může spolehnout (Čábalová, 2011).

Nyní si blíže přiblížíme funkce, kterými by měla rodina disponovat:

**Biologicko-reprodukční funkce** zůstává stále stejná, ale její vnímání se mění. V dnešní době je dítě často považováno za něco, co může bránit profesnímu růstu a osobnímu rozvoji obou rodičů. V rodinách s nižšími příjmy se na dítě někdy nahlíží jako na finančně náročnou záležitost, kterou si ne každý může dovolit (Holá et al., 2014). Další autoři jako například Kraus (2008) přidává myšlenku, že v posledních letech se v mnoha vyspělých zemích snižuje počet nově narozených dětí. Čím dál častěji se páry rozhodují pro jedno dítě nebo dokonce úplně vynechávají myšlenku na rodičovství. V České republice byl rok 1999 nejkritičtější, co se týče počtu narozených dětí v celém 20. století. Dnes také ženy častěji odkládají rozhodnutí stát se matkami, a to na pozdější věk, než bývalo běžné v minulosti.

**Ekonomicko-zabezpečovací funkce** rodiny spočívá v zajištění materiálních potřeb jejích členů. Pokud tato funkce selhává, rodina se často ocitá v situaci finančního nedostatku. Dnes k těmto problémům přispívá především nezaměstnanost nebo neustálé zvyšování životních nákladů (Holá et al., 2014).

**Emocionální funkce rodiny** má nezastupitelnou roli v poskytování emocionální podpory, která je základem pro pocit lásky, bezpečí a jistoty. Tato funkce rodiny nemá v jiných institucích obdobu. Od 90. let minulého století však roste počet rodin, které tuto roli nezvládají plnit nebo se jí věnují jen velmi omezeně, a to z různých důvodů. V důsledku toho se zvyšuje počet dětí, které zažívají citové strádání nebo dokonce týrání (Holá et al., 2014).

**Socializačně-výchovná funkce** a jejím hlavním úkolem je připravit děti a mladé lidi na život ve společnosti a na praktické dovednosti, které budou potřebovat (Holá et al., 2014). Trpišovská (2000) přidává k výchovné funkci také to, že se děti ve své rodině naučí, jak budou v budoucnu fungovat ve vlastní rodině. V dnešní době však nabývá na významu i vzájemný vliv mezi mladšími a staršími generacemi. Díky prodlužující se délce života se stále častěji stává, že vedle sebe žijí tři generace, což prodlužuje období, kdy si rodinní příslušníci různých věkových skupin mohou navzájem předávat zkušenosti a hodnoty (Holá et al., 2014).

**Funkce ochranná, zaopatřovací a pečovatelská** se zaměřuje na zajištění základních potřeb, jako je strava, péče o hygienu a zdraví, a to pro všechny její členy. Před rokem 1989 byla část těchto povinností převzata státem, který se staral o věci jako důchody, nemocenské pojištění, péči o seniory, zdravotní prohlídky a očkování. Po roce 1990 se ale role rodiny v těchto záležitostech znovu zvýšila a očekává se větší podíl na zajištění péče. Dnes jsou například pacienti častěji propuštěni z nemocnice dříve, některé zdravotní instituce zanikají a lidé více přispívají na zdravotní péči. Školy už se také nepostarají o očkování nebo preventivní prohlídky (Kraus, 2008).

**Funkce relaxační** je také důležitá. Rodina by tak měla vytvářet prostor pro odpočinek, zábavu a volnočasové aktivity, které jsou důležité pro všechny její členy, ale obzvláště pro děti. Jak se této funkce ujímá, se ukáže například v tom, jak často a jakým způsobem tráví rodina čas společně, jaké zájmy podporují, nebo jaké mají způsoby, jak si užívají společné dovolené (Kraus, 2008).

### 1.3 Rodiče a jejich kompetence

Dále se v této práci zaměříme na to, kdo je vlastně rodič. Roli rodiče lze chápat z dvou různých pohledů. Prvním je pozice biologického rodiče, který dítě přivedl na svět a druhým pohledem je jeho úloha v rámci výchovy a péče o dítě. V ideálním případě se tyto dvě role spojují, protože většina biologických rodičů zároveň zajišťuje výchovu svého dítěte. Z tohoto hlediska je přirozené, že rodič (stejně jako každý jiný vychovatel) by měl mít alespoň základní znalosti, schopnosti a dovednosti a klíčové kompetence, které mu pomohou ve výchově dítěte a zabrání zásadním chybám (Satirová, 2007). Kompetence (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 27) definují jako „jedinečnou schopnost úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základně integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací“. Rodina by měla disponovat takzvanými „rodinnými kompetencemi“, tedy schopnostmi efektivně řešit problémy, konstruktivně komunikovat a adekvátně vyjadřovat emoce. Důležitou součástí je také schopnost projevovat lásku a vytvářet prostředí, které podporuje individuální rozvoj, samostatnost, odpovědnost a pozitivní životní postoj. I když není realistické očekávat, že rodiče budou mít odborné vzdělání v oblasti pedagogiky nebo psychologie, měli by mít alespoň povědomí o tom, jak správně přistupovat k výchově. Stanovit, jaké kompetence by měli rodiče mít, není vůbec jednoduché, protože každý člověk je jiný a nelze určit jednotný standard, který by platil pro všechny. Pokud mluvíme o základních dovednostech rodičů, můžeme sem zahrnout například to, že se postarají o potřeby dítěte, zajistí mu bezpečí a pohodlí nebo vytvoří důvěru (Satirová, 2007). Pokud mluvíme o rodičovských kompetencích, ty jsou popisovány jako soubor „znalosti, schopnosti a dovednosti, které rodičům (ale jiným pečujícím osobám) umožňují zajistit fyzické, emocionální a sociální potřeby dítěte v souladu s jeho individuálními potřebami a věkem“ (Pemová & Ptáček, 2021, Pemová, et al., 2024, s. 163).

Sekera (2010) také zmiňuje, že profesní kompetence učitelů se velmi podobají těm, které by měl mít rodič. I když rodiče nemusí mít odborné vzdělání, je důležité, aby neztráceli svou roli ve výchově a měli základní schopnosti potřebné pro výchovu a učení dítěte. „Učící“ kompetence, které by rodiče měli mít, jsou tedy podle Sekery (2010) následující: **Diagnostická kompetence** zahrnuje schopnost rozpoznat a pochopit potřeby, chování a vývoj dítěte. Rodič by měl být schopen vnímat změny v chování dítěte, jeho výkonu ve škole nebo v sociálních vztazích a reagovat na ně adekvátně. Tato kompetence také zahrnuje schopnost používat různé metody a přístupy k tomu, jak dítě podpořit a vést

v jeho rozvoji. **Pedagogické kompetence** se týkají se dovedností, které umožňují rodiči efektivně podporovat výchovu a vzdělávání dítěte doma. Rodič by měl být schopen plánovat a organizovat výchovné činnosti, pomáhat dítěti s učením, poskytovat mu podněty pro rozvoj a podporovat jeho zájem o vzdělávání. To zahrnuje také schopnost přizpůsobit své přístupy v závislosti na potřebách dítěte. **Komunikativní kompetence** zahrnují schopnost navázat a udržet efektivní komunikaci s dítětem. Rodič by měl být schopen motivovat dítě k dosažení jeho cílů, podpořit jeho aktivitu a samostatnost a vést s ním otevřený a konstruktivní dialog. Dále by měl umět klást otázky, které dítě podpoří v přemýšlení a řešení problémů a poskytovat mu jasné a podpůrné pokyny při plnění úkolů. Rodič by měl také být schopen efektivně řídit a organizovat denní rutiny a činnosti tak, aby byly v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli.

#### 1.4 Poruchy rodičovské role

Existuje mnoho důvodů, proč rodiče nemusí být schopni zvládnout svou roli. Ať už nemohou, nezvládají to nebo o to nemají zájem, chybí pak dítěti vše, co potřebuje pro svůj zdravý vývoj. Tyto problémy se označují jako poruchy rodičovství. Rodiče s poruchami osobnosti představují pro děti vážnou překážku v jejich zdravém vývoji. Tito rodiče, vzhledem k jejich vlastnímu emočnímu a psychickému handicapu, bývají často neschopní převzít plnou odpovědnost za své činy a jednání vůči dětem. Mnohdy si neuvědomují, jak negativní dopad mají jejich činy na děti a jak destruktivně mohou ovlivnit jejich psychiku. Takoví rodiče často nejsou schopni poskytnout dětem potřebnou stabilitu, porozumění a bezpečí, což zásadně ovlivňuje jejich výchovu a emocionální vývoj. Děti vyrůstající v takovém prostředí se mohou potýkat s problémy v oblasti sebepojetí, vztahů a mohou mít obtíže s přizpůsobením se sociálním normám (Fischer & Škoda, 2024).

Fischer a Škoda (2024) rozděluje jednotlivé poruchy rodičovské role následovně:

- **Rodiče se nemohou starat o své děti** – V některých případech rodiče nejsou schopni pečovat o dítě kvůli vnějším okolnostem, které nemohou ovlivnit. Může jít o přírodní katastrofy, války, chudobu nebo jiné vážné společenské problémy. Někdy je příčinou narušení samotné rodiny, například nemoc, úmrtí blízkého, těžký zdravotní stav dítěte nebo jiné okolnosti, které znemožňují dítěti vyrůstat doma.
- **Rodiče se o své dítě starat neumějí či nedovedou** – V těchto situacích rodiče nejsou schopni zajistit dítěti ani základní potřeby nebo vhodné podmínky pro jeho rozvoj. To může být způsobeno jejich nezralostí, nedostatkem zkušeností nebo

neschopností zvládnout výjimečné situace, jako je narození dítěte mimo manželství, handicap dítěte nebo adopce. Patří sem také rodiče, kteří sami porušují základní pravidla společnosti, například mladí rodiče bez podpory okolí. Tento problém se může projevit i v konfliktních rodinách, například při rozvodech, kdy dítě slouží jako nástroj v boji mezi rodiči.

- **Rodiče se o dítě starat nechtějí** – Někdy se rodiče vědomě rozhodnou neplnit své rodičovské povinnosti. Příčinou může být jejich osobnostní nastavení, například psychopatické rysy, maladaptace nebo nezájem o dítě. Tito rodiče často neposkytují ani minimální péči a někdy své děti dokonce opouštějí. Jejich přístup může být pro dítě škodlivý, a to jak po fyzické, tak po psychické stránce, což lze označit za zanedbávání.
- **Rodiče se o své dítě starají nadměrně a hyperprotektivně** – Nadměrná péče o dítě může být také problém. Pokud rodiče věnují dítěti více pozornosti, než je nutné, může to vést k jeho rozmazlení a nepřipravenosti na samostatný život. Dítě si zvykne, že vše dostane bez úsilí, což může způsobit, že si neváží druhých nebo má problémy s přizpůsobením se okolnímu světu.

## 1.5 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí hraje zásadní roli v životě dítěte, protože ovlivňuje jeho výchovu, socializaci a celkový vývoj. Je to místo, které rodina nazývá domovem – může to být dům, byt nebo jiné zázemí, kde rodina společně žije, buduje vztahy a vychovává děti. Tento prostor si rodina přizpůsobuje svým potřebám, udržuje ho a s časem se přirozeně mění, jak se mění i samotní členové rodiny (Procházka, 2012). Rodinné prostředí tvoří kombinaci fyzických a psychických podmínek, které zásadně ovlivňují formování osobnosti a chování dítěte. Jedním z klíčových prvků tohoto prostředí je samotná rodina. Také komunikace mezi rodiči a dětmi hraje významnou roli, neboť mají dopad na studijní úspěšnost, rozvoj osobnostních rysů dítěte i na utváření jeho psychologických vzorců chování (Zhao & Zhao, 2022). Vliv rodinného prostředí se projevuje i v dalších oblastech. Zahrnuje například vztahy v rodině – její strukturu, přítomnost nebo nepřítomnost sourozenců a prarodičů, interakce mezi členy rodiny i mezi rodinou a širším okolím. Důležité jsou také výchovné cíle a styl výchovy, který rodiče uplatňují. Další významnou roli hrají materiální podmínky, jako je vybavení domácnosti a sociálně-kulturní aspekty, mezi něž patří vzdělání a zaměstnání rodičů či jejich postavení ve společnosti. Tyto faktory přímo i

nepřímo utvářejí hodnoty, postoje a vzorce chování dítěte, čímž zásadně ovlivňují jeho budoucí směřování (Procházka, 2012). Současné rodiny čelí problémům, jako jsou vyšší rozvodovost, pracovní vytížení, izolace, odcizování členů, rozdíly v příjmech nebo změny hodnot. Tyto faktory mohou také oslabit vztahy a stabilitu rodiny. Přesto by rodinné prostředí mělo být místem bezpečí, kde si členové pomáhají v těžkých chvílích a mají prostor pro své potřeby a rozvoj. Důležitá je podpora, porozumění a řešení problémů společně (Čábalová, 2011).

### 1.5.1 Typy rodinného prostředí

Nyní si představíme konkrétní typy rodinného prostředí.

Jako první zmíníme rozdělení podle **členů rodiny a jejich soužití**:

- **Nukleární rodina**, také označovaná jako jaderná, základní či elementární, představuje úplnou rodinu složenou z rodičů a jejich biologických nebo adoptovaných dětí. Jedná se o malou, uzavřenou skupinu, kde převládají blízké osobní vztahy a sdílené zájmy (Čábalová, 2011).
- **Širší rodina**, vícegenerační, zahrnuje nejen nukleární rodinu, ale také další příbuzné, nejčastěji prarodiče nebo širší rodinný kruh dítěte (Petrusek, 1996).
- **Komponovaná rodina**, také označovaná jako patchworková, sešívaná či rekonstruovaná vzniká spojením dvou předchozích rodinných jednotek, kdy si partneři přivádějí do vztahu děti z předchozích svazků. V této rodinné struktuře děti získávají nevlastní rodiče (macechu či otčíma) a nevlastní sourozence, často označované jako bonusové děti. Tento typ rodiny se vyznačuje složitějšími rodinnými vazbami a nutností přizpůsobení novému soužití (Novotná & Kyselá, 2019).

Dále pak rozlišujeme rodinné prostředí podle **výchovného stylu v rodině**:

- **Autokratická**, kdy dítě musí bezvýhradně poslouchat a plnit požadavky vychovatele. Jakékoli pochybnosti nebo odchýlení od pravidel jsou tvrdě trestány (Čábalová, 2011).
- **Liberální**, kdy dítě má volnost a vychovatel jeho chování výrazně neovlivňuje. Role vychovatele je potlačena a dítě se stává středem veškerého dění (Čábalová, 2011).

- **Sociálně integrační/ demokratický**, zde vychovatel i dítě spolupracují a navzájem respektují své potřeby a individualitu. Dítě se učí rozvíjet svou identitu, hodnoty a vztahy k ostatním (Čábalová, 2011).

Uvedeme zde i rodinné prostředí podle **dominance rodiče**:

- **Patriarchální**, kde je rodina je řízena otcem.
- **Matriarchální**, kdy je rodina je řízena matkou (Čábalová, 2011).

Matějček (2017) přidává ještě rozdělení podle **přítomnosti rodičů**:

- **Úplná rodina** je charakterizována přítomností obou rodičů, kteří společně vychovávají své děti. Tento model představuje základní uspořádání rodinného života, kde oba rodiče sdílí odpovědnost za výchovu a péči o dítě. Stabilní rodinné prostředí poskytuje dítěti emoční podporu a sociální jistotu, což přispívá k jeho zdravému vývoji.
- **Neúplná rodina** je definována nepřítomností jednoho z rodičů, což může být způsobeno různými okolnostmi, jako je rozvod, úmrtí, emigrace nebo jiná životní situace. Neúplnost rodiny však může mít různé podoby – rodič může chybět nejen fyzicky, ale také psychicky, například kvůli alkoholismu nebo duševní nemoci. Vliv na dítě pak závisí na délce této nepřítomnosti, osobnosti chybějícího rodiče i sociálnímu zázemí rodiny.

## 2 NEPŘÍZNIVÉ RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Rodina má pro společnost různé funkce – biologické, ekonomické, sociální a psychologické. Pokud některou z těchto funkcí neplní, může to vést k negativním dopadům na její členy, jako je nevhodný vývoj, problémy v chování nebo vznik sociálně patologických jevů. Taková rodina se označuje jako afunkční nebo dysfunkční, protože není schopna zajistit dítěti normální vývoj a splnit společenské nároky na výchovu. V dysfunkční rodině bývají časté konflikty mezi partnery, které narušují rodinné klima a soudržnost. Bez těchto základních prvků je výchova obtížná a u citlivějších členů rodiny může dojít až k psychickému traumatu (Škoda & Slavomil, 2024).

Když se rodina rozpadne, děti ztrácejí pocit jistoty a bezpečí, který vychází z přesvědčení, že rodiče budou vždy po jejich boku. Tento zásah ovlivňuje všechny aspekty života rodinných příslušníků – od kvality vzájemných vztahů přes způsob komunikace až po životní úroveň. Dopad na vztahy a vývoj jednotlivých členů rodiny, zejména nezletilých dětí, je velmi složitý. Klíčovým faktorem, který může ovlivnit osobnostní, emoční a sociální vývoj dítěte, je kvalita manželského vztahu. Konflikty mezi rodiči nebo jejich nespokojenost mohou vést k různým adaptačním obtížím a psychickým problémům u dětí a dospívajících. Tyto potíže se objevují nejčastěji v podobě emočních problémů, jako jsou deprese a úzkost, dále se mohou promítnout do sociálního fungování, například zhoršených vrstevnických vztahů, rizikového chování nebo problémů s chováním. Rozpad rodiny často negativně ovlivňuje také školní výsledky, které mohou výrazně poklesnout (Holá, et. al., 2014).

### 2.1 Funkčnost a nefunkčnost rodiny

V této kapitole navážeme na typy rodinného prostředí. V rámci této diplomové práce je především důležité rozdělení podle funkčnosti nebo nefunkčnosti. Tento pohled bere v úvahu faktory, jako jsou složení rodiny, její stabilita, povahové vlastnosti jednotlivých členů a schopnost zajistit péči o děti i ostatní členy rodiny. Na tomto základě můžeme rozlišit následující typy, které ve své publikaci uvedla Čábalová (2011):

- **Funkční rodina** je taková, která plní všechny své základní úkoly, jako jsou reprodukce, výchova a vzdělávání, zajištění sociálního a ekonomického zázemí, ochrana členů a poskytování emocionální podpory. Caltová Hepnarová (2020) doplňuje popis pro rodinu funkční jako takovou, ve které dochází k splňování podmínek pro komplexní, maximální rozvoj dítěte.

- **Dysfunkční rodina** je popsána jako rodina, kde některé funkce nejsou zcela naplněny, ale chod rodiny a její fungování jako celek zatím nejsou vážně ohroženy. Podle Sobotkové (2012) je dysfunkční rodina v současné době taková, kde se u některých členů vyskytuje nevhodné či škodlivé chování. Typickými znaky jsou neřešené problémy, nedostatek vzájemné blízkosti mezi jednotlivými členy rodiny, vzájemné obviňování, pevně dané role a postavení nebo potlačování individuality. Často zde chybí jasná komunikace, hranice mezi členy a pevně stanovená pravidla. Tento rodinný systém může vést k psychickým problémům, jako jsou závislosti, asociální chování nebo neurotické poruchy, které následně ovlivňují fungování celé rodiny.
- **Nefunkční/afunkční rodina** je rodina, jejíž fungování je výrazně narušeno, což má zásadní dopad na výchovu dětí.

Kaleja (2014) popisuje funkční, dysfunkční a afunkční rodinu takto:

- **Funkční rodina** se někdy označuje jako zdravá, harmonická nebo normální. V takové rodině je běžné, že její členové mezi sebou otevřeně komunikují, naslouchají si a aktivně se zapojují do rodinného života. Respektují odlišnosti, přijímají nedokonalosti druhých a ochotně si pomáhají. Role a odpovědnosti jsou v rodině jasně rozdělené. Zavedly se zde určité zvyky a pravidla, která určují, jak spolu členové komunikují, jak zachovávají své soukromí nebo jak se starají o své potřeby. Děti v takovém prostředí vnímají vztah mezi rodiči pozitivně a vidí jej jako příklad pro vlastní život. Vztahy v rodině jsou plné citu a blízkosti, členové neváhají projevit radost, smutek nebo jiné emoce.
- **Dysfunkční rodina** naopak mívá problémy s komunikací. Často se omezuje pouze na příkazy, pokyny nebo prosté sdělování informací, což vytváří mezery v porozumění. Pohled na realitu je zde často zkreslený, což negativně ovlivňuje vzájemné vztahy mezi rodiči a dětmi. Emoce, které členové rodiny projevují, jsou často plné negativismu. Postoje rodičů a dětí bývají neobjektivní a často postrádají pozitivní přístup. Celkové emoční prostředí se zaměřuje spíše na subjektivní pocity než na zdravé vztahy.
- **Afunkční rodina** je považována za rodinu, která přestala plnit své základní role ve společnosti. Její nefunkčnost výrazně ovlivňuje každodenní život a zasahuje jak její členy, tak širší okolí.

Dunovský (1984) sestavil takzvaný dotazník funkčnosti rodin, kde rozdělil 8 diagnostických okruhů – složení rodiny, stabilitu rodiny, sociálně-ekonomickou situaci rodiny, osobnosti rodičů, osobnosti sourozenců, osobnost dítěte, zájem o dítě, péče o dítě. Na základě těchto kritérií popsal čtyři typy rodiny, což je rozdíl oproti dvěma autorům, které jsme zmínili výše. Ti udávají pouze tři typy.

- **Funkční rodinu** popsal jako takovou, kde vše funguje správně a dítě má zajištěný zdravý psychický i sociální vývoj. Podle statistik se tento typ rodiny vyskytuje asi v 85 % případů. Bohužel toto číslo postupně klesá kvůli vlivům moderní doby a různým civilizačním problémům.
- **Problémová rodina** má určité nedostatky, které už více narušují její fungování. Tyto problémy je však možné napravit – buď pomocí vnější pomoci, například ze strany odborníků, nebo i vlastním úsilím členů rodiny. Takových rodin je v populaci přibližně 12–13 % a i zde je možné, že se jejich počet bude zvyšovat. Podle Heluse (2015) se problémová rodina vyznačuje tím, že čelí obtížím, které narušují plnění jejích základních funkcí. Její členové se nacházejí v krizové situaci a hrozí, že se rodina rozpadne. Snaží se situaci stabilizovat a pokud na to sami nestačí, obracejí se na vnější pomoc, která jim však často přináší jen krátkodobé řešení. V mnoha případech vede tato situace k rozchodu partnerů a následnému hledání takového uspořádání rodinného života, které by co nejméně negativně ovlivnilo děti.
- **Dysfunkční rodina** je typ rodiny, kde jsou poruchy ve fungování vážné a mají přímý dopad na vývoj dítěte. Tyto problémy mohou ohrožovat nejen dítě, ale i samotnou rodinu jako celek. V těchto případech se často diskutuje o tom, jestli a jak moc rodinu podporovat nebo zda by měli rodiče přijít o své rodičovské právo. Takové rodiny tvoří přibližně 2 % populace. Lavasová (2005) říká, že dysfunkční rodina je typ rodiny, která nedokáže plnit své základní úkoly tak, jak by měla. Chybí v ní klíčové hodnoty, jako je věrnost, vzájemné porozumění, sdílené zájmy nebo radost z rodinného života. Děti z těchto rodin často nemají možnost naučit se dovednostem nezbytným pro samostatný život – například odpovědnosti, hygienickým návykům, pracovnímu přístupu nebo budování zdravých vztahů. Rodina je nepodporuje ani v tom, aby zvládaly své budoucí role jako partneri či rodiče, ani aby si osvojily způsoby, jak řešit životní situace. V takovém prostředí bývají děti nuceny obětovat svou individualitu požadavkům rodiny. Často vyrůstají

v atmosféře, kde pravidla nejsou jasně stanovena, což narušuje jejich pocit jistoty. Rodinné role bývají striktní a málo pružné, což brání rozvoji osobních vztahů a emocí. Děti tak mohou zažívat pocity izolace nebo nesvobody, což negativně ovlivňuje jejich pohled na svět a na sebe samotné.

- **Afunkční rodina** je rodina, která přestala plnit své základní úkoly a její vliv na dítě je vysloveně škodlivý. Může dojít až k ohrožení života dítěte. U těchto rodin bývá na místě zvážit umístění dítěte do náhradní péče nebo ústavní výchovy (Dunovský, 1984).

## 2.2 Typy dysfunkčních rodin

Čábalová (2011) definovala konkrétní typy dysfunkčních rodin. Tyto typy rodin často neplní optimální péči o dítě a je zde narušená výchova a socializace dítěte.

Jako první uvedeme **nezralé rodiny**, ty se nejčastěji objevují u velmi mladých rodičů, kteří mají málo životních zkušeností a jsou často ekonomicky nebo sociálně závislí na svých rodičích či prarodičích. Tito rodiče ještě nemají dostatečně vyvinuté hodnoty a bývají citově nezralí, což se odráží na jejich výchově. Děti v takových rodinách mohou postrádat lásku, klidné zázemí nebo bezpečné prostředí. Často také dochází ke konfliktům, například když dítě nebylo chtěné. Dále sem Čábalová (2011) řadí i **přetíženou rodinu**. Rodiny tohoto typu čelí velkému tlaku z mnoha stran. Může se jednat o vnitřní rodinné spory, narození dalšího dítěte, nemoc nebo finanční potíže. Rodiče bývají přetížení prací a starostmi, což vede k tomu, že děti trpí nedostatkem pozornosti a péče, zejména na citové úrovni. V **ambiciózních rodinách** se rodiče soustředí především na své vlastní cíle a kariérní úspěchy. Děti kvůli tomu často postrádají základní emocionální podporu, lásku a pocit bezpečí. Jejich potřeby nejsou prioritou, což může negativně ovlivnit jejich osobnostní a sociální vývoj. **Perfekcionista typ rodiny** klade na děti přehnané nároky. Děti musí neustále dosahovat výjimečných výsledků bez ohledu na své skutečné možnosti, zájmy nebo schopnosti. Takový tlak často vede k psychickým problémům, jako jsou úzkosti, stres, deprese nebo i zdravotní komplikace spojené s vyčerpáním. Následuje **autoritářská rodina** – tato rodina se vyznačuje tím, že rodiče vyžadují od dětí absolutní poslušnost. Často přikazují, trestají a vytvářejí prostředí, ve kterém panuje strach a napětí. Tento přístup může dítěti způsobit pocit nejistoty, strachu a někdy i odpor k autoritám. V **protekcionistických rodinách** rodiče děti přehnaně ochraňují a snaží se jim za každou cenu vyhovět. Někdy dokonce zaujímají podřízenou roli a nechávají dítě, aby je ovládalo.

Tento přístup dítěti neprospívá, protože si zvyká na nadměrné privilegium nebo neomezenou kontrolu, což může později vést k problémům ve vztazích s okolím. Jako další zde autorka uvádí **liberální typ rodiny**. Rodiny tohoto typu nemají žádná jasná pravidla ani strukturu. Dětem je poskytována úplná volnost, ale ta není podpořena vedením nebo cílenou výchovou. Děti často nevědí, co se od nich očekává a volnost může vést k lenosti, nezodpovědnosti nebo dokonce asociálnímu chování. Jako předposlední zde autorka uvedla **odkládající rodinu** – v tomto typu rodiny rodiče často svěřují péči o své děti jiným osobám, jako jsou prarodiče, příbuzní nebo přátelé. Tento „odkládací“ přístup narušuje citový vztah dítěte k rodičům a způsobuje, že dítě postrádá pocit domova a stabilitu. To může negativně ovlivnit jeho emocionální a sociální vývoj. Jako poslední ve své publikaci uvádí Čábalová (2011) **disociovanou rodinu**. Jedná se o typ, kde dochází k narušení vztahů nejen uvnitř rodiny, ale i vůči vnějšímu okolí. Členové rodiny jsou izolováni od širšího sociálního prostředí a často se potýkají s problémy, které se projevují konflikty, napětím a intrikami mezi jednotlivými členy. V takových rodinách se může objevit strach z rozpadu vztahů, což často vede k eskalaci problémů. K tomu může přispívat i alkoholismus nebo jiné negativní vzorce chování, které ovlivňují psychické a emocionální zdraví rodinných příslušníků.

### 2.2.1 Šance na vzdělávání pro děti z dysfunkčních rodin

Článek „Do Resilient Schools Exist? Chances for Quality Education for Children from Dysfunctional Families“, který do češtiny můžeme přeložit jako „Existují odolné školy? Šance na kvalitní vzdělání pro děti z dysfunkčních rodin“, se zabýval otázkou, zda mohou školy pomoci dětem z obtížných rodinných podmínek dosáhnout kvalitního vzdělání a jaké strategie k tomu využívají. Studie se snaží odpovědět na otázku, jaké faktory činí školu odolnou neboli resilientní a jak mohou tyto školy kompenzovat negativní vlivy rodinného prostředí na školní výsledky dětí.

V článku je popsáno, že resilientní školy jsou instituce, které dokážou překonávat negativní dopady nepříznivého rodinného prostředí a poskytují žákům nejen vzdělání, ale také emocionální a sociální podporu. Tyto školy se vyznačují bezpečným a stabilním prostředím, kde se děti cítí přijímané a podporované. Kromě akademického vzdělávání se zaměřují na rozvoj psychické odolnosti, která dětem pomáhá zvládat stres a překážky. Charakteristickými prvky těchto škol jsou individuální přístup k žákům, spolupráce s komunitou a odborníky a cílené strategie na podporu dětí z dysfunkčních rodin.

Autoři článku identifikovali pět modelů resilientních škol:

1. Model „Kontinuity“ – škola podporuje hodnoty a dovednosti, které dítě získalo v rodině a zaměřuje se spíše na sociální než akademický rozvoj.
2. Model „Navzdory všemu“ – škola aktivně kompenzuje negativní vlivy rodinného prostředí a poskytuje dětem bezpečné zázemí, přičemž přebírá některé rodičovské role.
3. Model „Staň se silnějším“ – klade důraz na rozvoj odolnosti žáků a učí je, jak se vyrovnávat se stresem a překážkami.
4. Model „Společně do budoucnosti“ – kombinuje různé přístupy a spolupracuje s komunitou i odborníky, čímž představuje nejvyšší úroveň školní resilience.
5. Model „Přesvědčená chudoba“ – tento přístup je nejméně efektivní, protože školy zde nepovažují chudobu a s tím spojené vzdělávací nerovnosti za problém, a proto neposkytují žádnou zvláštní podporu dětem ze znevýhodněných rodin.

Výsledky výzkumu ukázaly, že resilientní školy skutečně existují a mohou zásadně ovlivnit vzdělávací úspěch dětí z dysfunkčních rodin. Nejefektivnější školy kombinují akademickou výuku s emocionální a sociální podporou, čímž vytvářejí prostředí, které pomáhá dětem překonat nepříznivé životní podmínky. Studie také poukázala na to, že ne všechny školy jsou schopné tyto strategie implementovat, což vede k nerovnostem ve vzdělávacích příležitostech. Autoři článku docházejí k závěru, že pokud mají děti z dysfunkčních rodin získat šanci na kvalitní vzdělání, je nutné podporovat rozvoj resilientních škol. Tyto školy mohou narušit cyklus sociálního vyloučení a vytvořit rovnější vzdělávací příležitosti pro všechny děti (Vinogradov et al., 2022).

## 2.3 Syndrom CAN

Tato podkapitola se zaměřuje na problematiku syndromu CAN, který se projevuje v týrání, zneužívání a zanedbávání dětí, které spadají do kategorie „zvláště zranitelných obětí“. Dle zákona o obětech trestných činů z roku 2013 jsou děti zařazeny mezi tyto oběti na základě jejich specifických osobnostních charakteristik a závažnosti prožitého násilí (Velikovská, 2016, s. 99). Některé děti vyrůstají v rodinném prostředí, které lze označit za nevhodné a nepřijatelné z hlediska společenských norem. V takových podmínkách často trpí nedostatky, jež se negativně odrážejí na jejich fyzickém zdraví, psychické pohodě i sociálních vztazích. Tyto problémy mohou vést k vážným následkům, jako jsou zranění,

narušený vývoj osobnosti nebo další patologické projevy. V krajních případech může škodlivé prostředí dokonce ohrozit život dítěte. Ve většině situací se jedná o záměrné poškozování, které se projevuje formou týrání, zneužívání či zanedbávání – neboli syndromu CAN (Škoda & Slavomil, 2024).

Dunovský et. al. (1995, s. 7) již v roce uvedeném definovali syndrom následovně:

Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, obecně označovaný v anglosaské literatuře jako Child Abuse and Neglect (CAN) a odtud převzatý i do naší terminologie, je soubor nepříznivých příznaků v nejrůznějších oblastech stavu a vývoje dítěte i jeho postavení ve společnosti, v rodině především.

Dunovský (2005, s. 19) dále popisuje tento syndrom jako „jakékoli úmyslné či neúmyslné jednání rodičů, vychovatelů nebo jiných osob vůči dítěti, které je ve společnosti nepřijatelné či odmítané. Takové chování negativně ovlivňuje tělesný, duševní a sociální vývoj dítěte, přičemž v některých případech může vést až k jeho smrti.“

## 2.4 Zanedbávané dítě

„Pojem zanedbávání dětí je zahrnut v syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN – Child Abuse and Neglect). Přestože statisticky je zanedbávání nejčastější formou ohrožení dítěte, v odborné literatuře je výrazně větší pozornost věnována ostatním formám tohoto syndromu“ (Ptáček & Pemová, 2016, s. 37).

Každé dítě má své základní potřeby, jejichž nenaplnění může vést k zanedbávání a negativně ovlivnit jeho vývoj. Mezi tyto potřeby patří především kvalitní a dostatečná výživa, vhodné oblečení, hygienické prostředí a bezpečný domov. Důležitá je také zdravotní péče, podpora vzdělávání a ochrana před nebezpečím. Kromě těchto základních materiálních podmínek však dítě potřebuje i lásku, emoční podporu a pocit bezpečí, které jsou nezbytné pro jeho psychickou pohodu a zdravý vývoj. Zanedbání kterékoli z těchto potřeb může mít závažné důsledky na život dítěte (Ptáček & Pemová, 2016). Syndrom zanedbávaného dítěte označuje situace, kdy dospělí, kteří mají dítě na starosti, úmyslně nebo neúmyslně způsobí jeho zdravotní nebo psychické poškození. Zanedbávání dětí se vyznačuje nedostatečnou péčí, která může vážně ohrozit jejich zdravý růst, vývoj nebo bezpečnost. Může mít různé podoby, od tělesného, citového až po zanedbávání v oblasti vzdělání či zdravotní péče. **Tělesné zanedbávání** znamená, že nejsou uspokojeny základní fyzické potřeby dítěte, jako je strava, vhodné oblečení, přístřeší, lékařská péče nebo ochrana před možnými nebezpečími. **Emoční zanedbávání** spočívá v nedostatku

uspokojení citových potřeb dítěte, zejména potřeby lásky, podpory a pocitu přijetí.

**Zanedbávání vzdělávání** nastává tehdy, když dítě nemá dostatečný přístup ke vzdělávacím příležitostem (Fischer & Škoda, 2024). Zanedbávání vzdělávání lze specifikovat různými formami, které se přímo týkají školní docházky nebo přístupu rodičů ke vzdělávacím potřebám dítěte. Jednou z forem je dlouhodobá neomluvená absence přesahující pět dnů v měsíci, při které rodiče o situaci vědí, ale nijak nezasáhnou. Další formu představuje opakovaná absence, kdy dítě zůstává doma déle než tři dny v měsíci bez oprávněného důvodu. V těchto případech dítě často nahrazuje školní docházku péčí o sourozence, pomocí v domácnosti, prací či péčí o jiného člena rodiny. Zanedbáváním vzdělávání může být rovněž odmítání spolupráce ze strany rodičů v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – například ignorování doporučení školských poradenských zařízení bez objektivního důvodu (Ptáček & Pemová, 2016). **Zanedbávání zdravotní péče** zahrnuje situace, kdy dítě nedostává potřebnou lékařskou péči nebo jsou opomíjeny preventivní prohlídky. S tím souvisí i nedostatečný dohled ze strany rodičů, který neodpovídá věku dítěte a zvyšuje riziko úrazů, jimž by bylo možné předejít. Všechny tyto formy zanedbávání mohou mít závažné důsledky pro zdraví, vzdělávání i celkový vývoj dítěte (Fischer & Škoda, 2024).

Při posuzování zanedbávání dětí je vhodné rozlišovat mezi vnějšími a vnitřními podmínkami, které mohou k zanedbávání přispívat.

Mezi vnější podmínky, které mohou negativně ovlivnit vývoj dítěte a přispívat k jeho zanedbávání, patří především faktory spojené se sociálním a rodinným prostředím. Významným rizikovým prvkem je nízká ekonomická úroveň rodiny – nedostatek finančních prostředků, ztráta zaměstnání nebo nadměrná pracovní vyčerpání rodičů často snižují množství času i energie, které mohou věnovat výchově, vzdělávání a emoční podpoře dítěte. Dalšími faktory jsou nepříznivé rodinné vztahy, například promiskuitní či nestabilní partnerské soužití nebo výskyt závislostí, jako je alkoholismus či užívání drog. Tyto podmínky vytvářejí pro dítě nejisté, stresující a emočně nestabilní prostředí. Významný dopad může mít i dlouhodobá absence otce, která u dítěte často vyvolává pocity nejistoty a citové deprivace. Emoční vývoj dítěte narušuje také ztráta matky nebo úplné osiření, kdy dítě přichází o klíčové vztahy, které jsou pro jeho psychickou stabilitu zásadní (Fischer & Škoda, 2024).

Vnitřní podmínky, které mohou vést k zanedbávání dítěte, se týkají především schopností, vlastností a zdravotního stavu rodičů nebo pečujících osob. Patří sem například

nezralost rodičů, která bývá často spojena s jejich nízkým věkem, nebo psychické problémy a mentální postižení, jež ovlivňují jejich schopnost poskytovat dítěti potřebnou péči. Tyto podmínky mohou zahrnovat také vážná fyzická omezení, jako jsou smyslové poruchy nebo pohybová postižení, která mohou pečujícím osobám bránit v plnění každodenních povinností. Dále sem patří specifické životní postoje, návyky nebo pravidla, která mohou být spojená s členstvím v náboženských sektách či jiných skupinách (Fischer & Škoda, 2024).

## 2.5 Fyzické, psychické a citové týrání

Fyzické týrání zahrnuje všechny formy násilí, které jsou vůči dítěti nepřiměřené. Kromě přímých útoků, jež mohou vést k fyzickým zraněním, trvalým následkům na zdraví nebo dokonce k úmrtí dítěte, zahrnuje i opakované tělesné tresty, které se používají jako hlavní metoda výchovy. Do této kategorie spadají například bití rukama (facky, údery) nebo různými předměty, jako jsou pásky nebo vařečky. Patří sem také silné třesení, zejména u malých dětí, omezení pohybu pomocí svazování, odírání jídla nebo spánku a v neposlední řadě i šikanování. Tyto praktiky představují závažné ohrožení fyzického i psychického vývoje dítěte (Fischer & Škoda, 2024).

Špeciánová (2003) rozděluje fyzické týrání na týrání aktivní povahy a na týrání pasivní povahy. Do aktivního týrání dítěte patří jakékoli násilné jednání vůči dítěti. První formou je fyzické násilí, které vede k viditelným zraněním, jako jsou následky po bití, popálení nebo opaření. Druhá forma zahrnuje případy, kdy dítě trpí, i když na jeho těle nejsou žádné přímé známky fyzického poškození. Takové utrpení může být způsobeno například dušením, otravou nebo jinými podobnými činy. Do této kategorie spadají také situace, kdy je dítě zneužíváno formou opakovaných lékařských zásahů bez důvodu nebo když je sexuálně zneužíváno za použití násilí. Pasivní povaha tělesného týrání zahrnuje situace, kdy dítěti nejsou zabezpečeny ani ty nejzákladnější potřeby nezbytné pro jeho fyzický život. Často je tento nedostatek péče spojen i s opomíjením jeho psychických a sociálních potřeb. Tento druh týrání může být výsledkem úmyslného zanedbávání, ale také neschopnosti nebo nepozornosti ze strany rodičů, což bývá běžné u rodičů s vážnými psychickými poruchami nebo nedostatečnými dovednostmi potřebnými k péči o dítě.

Psychické týrání dítěte zahrnuje chování, které narušuje jeho emoční vývoj, sebevědomí a schopnost budovat vztahy. Projevuje se častými nadávkami, ponižováním, zesměšňováním, vyvoláváním strachu nebo odmítáním dítěte. Může jít také o citové

vydírání, srovnávání s úspěšnějšími sourozenci nebo kladení nereálných nároků na výkon. Dalšími formami jsou nepřiměřená zátěž spojená s domácími povinnostmi, péčí o sourozence či psychické napětí spojené s konflikty mezi rodiči během rozvodu. Psychické týrání často doprovází další formy ubližování, jako je fyzické týrání nebo šikana a zanechává hluboké následky na vývoji dítěte (Fischer & Škoda, 2024).

Špeciánová (2003) uvádí konkrétní následky, které dítě může vykazovat, pokud je psychicky týráno. Jako první uvádí vznik závislostí, poruch příjmu potravy a depresí. V tomto případě dítě může kvůli psychickému týrání trpět těmito závažnými problémy, které mají dlouhodobé dopady na jeho zdraví. Druhým následkem je pocit nemilovanosti, kdy má dítě dojem, že není rodiči přijímáno ani milováno, což oslabuje jeho sebevědomí a pocit bezpečí. Psychické týrání dále vede k tomu, že se dítě cítí méněcenné a vystrašené, což může vést k podceňování a nejistotě. Naopak také může reagovat agresivně, přičemž jeho chování je proměnlivé a obtížně předvídatelné. Dále může mít dítě problémy navazovat vztahy s ostatními, což se často přenáší i do dospělého života. Nesmíme opomenout také neschopnost důvěry, kdy se tyto problémy objevují hlavně v důvěrných vztazích, ve vztazích na pracovišti nebo při komunikaci s autoritami, kde dítě může vnímat odraz chování svých rodičů. Typickým důsledkem psychického týrání je i nejistota, která se projevuje ve všech formách mezilidské komunikace a interakcí. Kvůli oslabenému sebevědomí a menší schopnosti prosadit se bývají tyto osoby často terčem šikany, a to jak ve škole, tak později v pracovním prostředí nebo jiných kolektivech.

Hanušová (2006, s. 7) mezi týrání dětí řadí i citové týrání, které definuje jako „chování, které má vážný negativní vliv na citový vývoj dítěte a vývoj jeho chování“. Citové týrání může mít podobu verbálního napadání, ponižování či odmítání dítěte. Mezi jeho projevy patří také vystavování dítěte domácímu násilí nebo závažným konfliktům, záměrné izolování, nadměrné omezování nebo vytváření situací, v nichž dítě opakovaně zažívá pocity strachu a ohrožení. Tyto faktory mohou dítěti výrazně psychicky ublížit a narušit jeho citový vývoj (Hanušová, 2006).

## **2.6 Sexuální zneužívání**

Dunovský (2005, s. 20) definuje sexuální zneužívání dětí jako „nevhodné vystavení dítěte sexuálnímu kontaktu, aktivitám nebo chování. Zahrnuje jakékoli sexuální dotýkání, kontakt či zneužívání jakoukoli osobou, která má dítě svěřené do péče, nebo jiným člověkem, který s ním přichází do styku.“ Stejně jako fyzické či psychické týrání,

zanedbávání a další formy zneužívání je i tento fenomén považován za způsob ubližování dětem. Společně tvoří rozsáhlý a mnohostranný syndrom CAN, který odborníci systematicky sledují a analyzují na základě dostupných informací (Dunovský, 2005).

Sexuální zneužívání dítěte rodičem nebo jinou pečující osobou patří mezi nejzávažnější formy násilí. Pokud se v rodině takové chování vyskytuje jednou nebo opakovaně, mluvíme o incestní rodině. Dysfunkční vztahy v rodině často předcházejí samotnému incestu a vedou k narušení rodinných vazeb. Také dlouhodobé napětí a emoční strádání v uzavřeném rodinném prostředí mohou vyústit v násilí, jehož oběťmi bývají nejslabší členové rodiny – děti. Kvalita rodinných vztahů hraje zásadní roli, přičemž negativní vzorce chování se často přenášejí z generace na generaci (Weiss et al., 2005).

## 2.7 Mnohoprobémovost a problémovost rodin

V české odborné literatuře se koncept mnoho problémových rodin objevuje zřídka, přestože jde o rodiny, které žijí na okraji běžné společnosti, často odtržené od jejích kulturních a sociálních norem. V této diplomové práci jsme se již zaměřili, jak lze tyto rodiny klasifikovat na základě jejich funkčnosti, což umožňuje lépe pochopit jejich potřeby a problémy. Funkční rodiny jsou ty, které zajišťují podmínky nezbytné pro optimální vývoj dítěte. Problémové rodiny sice čelí přechodným obtížím, například výkyvům v některých oblastech svého fungování, avšak nenarušují vážně rodinný systém ani vývoj dítěte. Naopak dysfunkční rodiny již představují výrazné ohrožení pro dítě i celou rodinu, protože nedokážou naplňovat základní potřeby a jejich situace vyžaduje odborný zásah. Nejzávažnější kategorií jsou afunkční rodiny, kde je vývoj dítěte natolik ohrožen, že jediným řešením je často jeho odebrání (Caltová Hepnarová, 2020).

Mnohoprobémové rodiny se nejčastěji pohybují mezi kategoriemi problémových a dysfunkčních rodin. Tyto rodiny často trpí generačním přenosem nefunkčních vzorců chování, což zvyšuje tlak na rodinný systém a snižuje jeho schopnost zvládat základní povinnosti. Řešení takové situace spočívá v profesionální podpoře, kterou zajišťují zejména sociální pracovníci a pracovníci OSPOD. Je klíčové pracovat s rodinami citlivě a hledat způsoby, jak obnovit jejich funkčnost, a tím podpořit zdravý vývoj dítěte i rodinný systém jako celek. Rodiny, které nejsou schopny naplňovat všechny funkce očekávané společností, jsou hodnoceny na základě určitého modelu, který je ovlivněn sociokulturními a politickými vlivy. Na jedné straně je kladen důraz na to, jak rodina plní své funkce, a na straně druhé je třeba zohlednit faktory, které mohou rodinné fungování ohrožovat. Tyto

rodiny jsou často vystaveny náročným podmínkám, které negativně ovlivňují jejich stabilitu (Caltová Hepnarová, 2020).

### 2.7.1 Typologie problémových rodin

Typologie problémových rodin se podle Caltové Hepnarové (2020) zaměřuje na různé oblasti života rodin a jejich schopnost pečovat o děti. V poslední době se více řeší problémy, které rodiny zažívají kvůli rostoucím výzvám spojeným se změnami v roli sociálního státu. Hlavní problémy českých rodin zahrnují potíže spojené s osobností rodičů, tlakem společnosti, nevhodnými výchovnými postupy a složitými životními situacemi.

- **Problémy spojené s osobností rodičů** – Tyto problémy vycházejí z rodičovské nezralosti, která může být spojena s nízkým věkem nebo nevyrovnaným přístupem k rodičovské roli. Rodiče často nezvládají plnit své povinnosti, což se odráží i na ekonomické stabilitě, citové závislosti či nedostatku zkušeností.
- **Rodiče s odkládajícím přístupem** – Tato skupina zahrnuje rodiče, kteří se vyhýbají výchovným povinnostem a přenášejí je na jiné lidi, například na příbuzné, instituce nebo další osoby. Tento přístup vede k narušení psychického a sociálního vývoje dětí a může způsobit citové strádání či deprivaci. I když to rodiče mohou vnímat jako ochranu nebo prospěch dítěte, jejich chování často ohrožuje optimální podmínky pro rozvoj dítěte.
- **Přetížené rodiny** – Rodiny v této skupině čelí výraznému přetížení, které může být způsobeno ekonomickými faktory, pracovními povinnostmi nebo péčí o další členy rodiny. Nadměrná zátěž rodičů negativně ovlivňuje rodinný život a péči o děti, což může vést k emočnímu strádání dětí, i když rodiče mají zájem o jejich výchovu.
- **Ambiciózně orientované rodiny** – V těchto rodinách je jeden nebo oba rodiče nadměrně zaměřeni na úspěšnou seberealizaci, což může zahrnovat akademické úspěchy, sportovní výkony nebo dosažení prestiže. Děti bývají v takových rodinách materiálně zajištěné, ale často trpí citovým nedostatkem a vnímají tlak na vysoký výkon jako jediný akceptovatelný standard. Tento typ rodinné orientace může vést k přetěžování dětí a postupné atomizaci rodinného prostředí.
- **Rodiny ohrožené sociální exkluzí a dysfunkcí** – Do této kategorie patří rodiny, kde dochází k významnému narušení rodinných vztahů. Může se jednat o rodiny,

kteřé jsou ovlivněny dlouhodobou krizí, zanedbáváním péče, alkoholismem nebo chudobou. Tyto faktory vedou k psychickému strádání dítěte, jeho potížím v sociální interakci a vyššímu riziku maladaptivního chování.

- **Rodiny v krizových životních situacích** – Tato kategorie zahrnuje rozvodové situace, neúplné rodiny a patchworkové rodiny. Děti v těchto rodinách často čelí nestabilitě a nejistotě, musí se přizpůsobovat novým rodinným formacím a střídání pečujících osob. Tento proces může vést k problémům se sebehodnocením a loajalitou mezi rodiči.
- **Klinické rodiny** – Jedná se o rodiny, kde se vyskytují závažné problémy vyžadující odbornou pomoc. Mohou zde být přítomny psychické poruchy, závislostní chování, kriminalita nebo těžká onemocnění. Klinické rodiny často vyhledávají terapeutickou nebo sociální pomoc, aby se minimalizoval negativní dopad těchto faktorů na děti.
- **Problematické výchovné styly rodičů** – Různé přístupy k výchově mohou výrazně ovlivnit psychický a sociální vývoj dítěte. Perfekcionistická výchova klade na rodiče i děti neustálý tlak na dokonalost, což může vést k úzkosti, nejistotě a emočnímu vyčerpání. Autoritářská výchova se vyznačuje přísnou disciplínou, častým trestáním a potlačením individuality dítěte, což může vést k apatii, rezignaci nebo naopak k agresivnímu chování. Protekcionistická výchova spočívá v nadměrné ochraně dítěte, kdy rodiče za něj přebírají odpovědnost a nevedou ho k samostatnosti, což v něm může vyvolávat pocity nejistoty a bezmocnosti. Liberální výchova je naopak charakterizována nedostatkem pravidel a disciplíny, kdy dítě získává přílišnou volnost, ale zároveň mu chybí životní řád a kontrola, což může negativně ovlivnit jeho sociální adaptaci.

### 3 VZTAH RODINY A ŠKOLY

Škola, tedy „základní a nejorganizovanější výchovně-vzdělávací instituce, vybavená profesionálními vychovateli – vzdělavateli“ (Kolář et al., 2012, s. 384) a rodina mají v procesu výchovy a vzdělávání odlišné, ale vzájemně se doplňující úkoly. Šedřová (2004) dodává, že škola a rodina však usilují o stejný cíl – zajistit, aby děti měly možnost optimálně růst a rozvíjet se. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 303) popisují vztah rodiny a školy jako „významný sociální vztah ovlivňující úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, učení žáků a jejich osobnostní rozvoj. Předpokladem pro rozvoj vztahu rodiny a školy je vzájemná otevřenost, informovanost a ochota komunikovat.“

Rodiče si při výběru školy stále častěji všímají nejen jejích výsledků, ale především toho, jaké vytváří klima a jak přistupuje ke vzdělávání. Důležité je pro ně, aby škola rozvíjela nejen znalosti, ale i schopnosti potřebné pro život – spolupráci, řešení problémů nebo přizpůsobivost. Důraz kladou na spokojenost dítěte, jeho motivaci a bezpečné prostředí, kde může být respektováno a rozvíjet své silné stránky. Za kvalitní školu považují takovou, do které děti chodí rády, protože jim nabízí smysluplné a zajímavé činnosti, na nichž se mohou aktivně podílet (Cimlová & Čapek, 2024).

#### 3.1 Historický vývoj vztahů mezi školou a rodinou

V období socialismu byly vztahy mezi školou a rodinou formální a nerovné. Škola byla hlavním nástrojem státní výchovy a rodiče měli jen omezenou možnost do vzdělávacího procesu zasahovat. Stát určoval vzdělávací cíle a ideologii, což vedlo k rezervovanosti a nedůvěře mezi školou a rodinou. Rodiče nebyli vnímáni jako partneři, ale spíše jako vykonavatelé školní výchovy. Po roce 1989 došlo k zásadním změnám – školství se decentralizovalo, rodiče získali větší vliv na vzdělání svých dětí a možnost volby školy. Zároveň však klesla povinnost rodičů ke spolupráci, což vedlo k oslabení komunikace mezi školou a rodinou. Rodiče se více soustředili na individuální úspěch svých dětí než na celkové fungování školy. Školy se ocitaly v konkurenčním prostředí, kde musely přitahovat žáky a jejich rodiče nejen kvalitou vzdělávání, ale i nabídkou doplňkových aktivit. Přestože škola i rodiče mají společný zájem – úspěšné vzdělávání dětí – jejich spolupráce často vázne. Důvodem je historická nedůvěra, nedostatek efektivních komunikačních nástrojů a odlišná očekávání. Aby mohlo dojít k opravdovému partnerství mezi školou a rodinou, je nutné překonat tyto bariéry a vytvořit systém, který aktivně

zapojí rodiče do vzdělávacího procesu, nejen jako pasivní pozorovatele, ale jako rovnocenné partnery (Pol & Rabušicová, 1996).

Vzdělávání v 21. století se postupně odklání od tradičního modelu jednostranného působení školy a usiluje o vytvoření partnerského vztahu mezi školou a rodinou. Důraz je kladen na vzájemnou komunikaci, respekt a aktivní účast rodičů na vzdělávání jejich dětí. Rodina se stává nedílnou součástí školního prostředí, nikoli jen institucí, která dítě do školy posílá. Úkolem učitele je vytvářet příležitosti, které rodičům umožní být součástí výuky i rozhodovacích procesů souvisejících s výchovou a vzděláváním. Smysluplné je zejména pravidelné informování o pokrocích dítěte a školních aktivitách, a to jak formou osobních setkání, tak prostřednictvím písemných sdělení. Poznání zázemí každého žáka navíc napomáhá lepšímu porozumění jeho individuálním potřebám a umožňuje učiteli efektivněji přizpůsobit výuku. Rovněž má význam propojování rodin mezi sebou – sdílení zkušeností a vzájemná inspirace mohou posílit komunitní rozměr školního života. Nedílnou součástí těchto vztahů je zachování důvěrnosti sdílených informací, které podporuje otevřenost a důvěru. Vztah mezi školou a rodinou tak může přirozeně přispívat k harmonickému rozvoji dítěte. Je proto žádoucí, aby škola vytvářela podmínky, v nichž se rodiče cítí vítáni a jejich účast je vnímána jako obohacení každodenního vzdělávacího procesu (Kargerová et al., 2011).

### **3.2 Vliv rodiny na vzdělávání dětí**

Rabušicová et al. (2004) upozorňují, že rodina hraje zásadní roli v utváření vzdělávací i profesní dráhy dítěte. Podle jejich zjištění je velmi pravděpodobné, že děti dosáhnou podobné úrovně vzdělání jako jejich rodiče, což se pak odráží i v jejich budoucím pracovním životě. Zároveň upozorňují na to, že i u nadaných dětí se mohou školní výsledky výrazně lišit v závislosti na prostředí, ve kterém vyrůstají. To je důležitý poznatek při snaze odhadnout budoucí směřování dítěte, přičemž je však potřeba zohlednit i další možné vlivy. Katrňák (2004, s. 48) tuto myšlenku dále rozvíjí: „Prostředí, z něhož dítě pochází, významně ovlivňuje jeho pochopení role vzdělání ve společnosti, což ovlivňuje jeho přístup ke škole a promítá se do jeho školních úspěchů.“ Vnitřní fungování rodiny a její uspořádání tak hrají klíčovou roli nejen v oblasti výchovy, ale i v tom, jak děti zvládají vzdělávací proces. Právě způsob, jakým rodina funguje a jak se její členové navzájem podporují, výrazně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte (Rabušicová et al., 2004).

Dnes je běžné, že rodiny mají jedno nebo dvě děti, ale v rodinách s více sourozenci se obvykle objevují různé výchovné přístupy. Starší sourozenci často čelí větším očekáváním, protože rodiče jim mohou věnovat více pozornosti a času. Naopak mladší děti obvykle dostávají méně individuální pozornosti, což může ovlivnit jejich školní výsledky. (Rabušicová et al., 2004). Jak Rabušicová et al. (2004), tak Stárek et al. (2021) ve svých publikacích zmiňují Alfreda Adlera – rakouského lékaře a psychologa, který tvrdí, že mají jedináčci a první děti v rodině obvykle lepší výsledky ve škole. Tento fakt lze vysvětlit tím, že na ně rodiče vyvíjejí větší tlak a soustředí se na ně víc než na mladší sourozence. Počet dětí v rodině a jejich pořadí narození tak hrají důležitou roli v tom, jak probíhá jejich vzdělávací proces a jakých výsledků dosahují. Matějček & Dytrych (2002) zmiňují, jak důležitý je v rámci vnímání rodinného prostředí věk dítěte. Období středního školního věku, které u dívek začíná přibližně kolem osmi let a u chlapců kolem devíti, představuje klíčovou fázi psychického i sociálního vývoje. V tomto období si děti nejen upevňují své postavení v rodinném systému, ale zároveň začínají intenzivněji vnímat vztahy mezi rodiči a celkovou atmosférou v rodině. Výzkumy ukazují, že právě děti v mladším školním věku jsou obzvláště citlivé na jakékoli narušení rodinné stability. Nejvíce je ovlivňují konflikty mezi rodiči, projevy napětí mezi nimi a případné partnerské krize, které mohou vyústit až v rozvod. Významnou roli přitom hraje nejen samotný konflikt, ale také způsob, jakým ho rodiče řeší a jaké signály tím svému dítěti vysílají. Těmito všemi faktory ovlivňují své děti, jejichž školní výsledky se díky tomu mohou výrazně zhoršit a celkový chod jejich vzdělávání mohou zásadně ovlivnit.

### 3.2.1 Socioekonomický status rodiny

Socioekonomický status je podle Průchy et al. (2003, s. 220) definovaný jako „postavení jedince (nebo skupiny) v ekonomické a sociální struktuře společnosti, které vyplývá z přístupu k ekonomickým zdrojům (tj. kapitálu a výrobním prostředkům) a které ovlivňuje sociální status, životní styl a vzdělávací dráhu jedince“. Geist (2000) dodává, že se jedná konkrétně o příjmy rodiny, jeho majetek, pozic jedince v zaměstnání nebo dosažené vzdělání.

Socioekonomický status rodiny jedním z nejvíce zkoumaných faktorů ovlivňujících vzdělávací úspěchy žáků. Různé výzkumy opakovaně potvrzují, že existuje pozitivní korelace mezi tímto statutem a školními výsledky. Tento vztah bývá obvykle měřen na základě vzdělanostní úrovně rodičů a jejich profesní pozice. V podstatě lze říci, že čím vyšší je vzdělání rodičů, tím větší šance mají jejich děti dosáhnout vyššího vzdělání. Stejně

tak, čím vyšší profesní postavení rodiče zaujímají, tím vyšší sociální a ekonomickou pozici mohou očekávat jejich děti (Šed'ová, 2004). Například výzkum od Li a Qiu (2018) potvrzuje, že rodiče s lepším postavením a vyšším vzděláním bývají více zapojeni do školního života svých dětí – častěji s nimi hovoří o škole, kontrolují domácí úkoly a vytvářejí doma vhodné podmínky pro učení, což má pozitivní dopad na jejich školní úspěšnost. Na tyto závěry navazuje i novější výzkum Munira et al. (2023), která poukazuje na to, že vyšší socioekonomické postavení rodiny často znamená lepší přístup ke vzdělávacím zdrojům i širší nabídku mimoškolních aktivit. Tyto aktivity – například hudební nebo sportovní kroužky – přispívají k rozvoji dovedností důležitých pro školní úspěch. Tento poznatek úzce souvisí s tím, na co upozorňuje Šed'ová (2004). Popisuje, že děti s obdobnými schopnostmi a nadáním, ale pocházející z rozdílných socioekonomických prostředí, mohou ve vzdělávání dosáhnout velmi rozdílných výsledků. Rodiny s nižším socioekonomickým statusem totiž často čelí větším překážkám, které brání dětem v plném rozvoji jejich potenciálu – ať už jde o nedostatek materiálních zdrojů, omezené možnosti zapojení do mimoškolních aktivit nebo nižší míru vzdělávací podpory. Naproti tomu děti ze vzdělanějších a ekonomicky stabilnějších rodin mívají k těmto příležitostem snazší přístup, což se následně může pozitivně projevit v jejich školním výkonu.

Šed'ová (2009) dále zmiňuje, že vztah mezi socioekonomickým postavením rodiny, úrovní spolupráce rodičů se školou a školní úspěšností dítěte je také velmi úzce propojen. Někteří autoři, jako například Epstein (2011), zastávají názor, že užší spolupráce mezi školou a rodinou může do určité míry pomoci vyrovnávat nevýhody, které souvisí s nižším socioekonomickým postavením rodiny. Tento pohled ale není zcela jednoznačný. Některé výzkumy, které zmiňuje Epstein (2011), totiž upozorňují na to, že i když zapojení rodičů do školního života může pozitivně ovlivnit vzdělávání dětí, ne všichni rodiče se zapojují stejnou měrou. Zejména rodiče z dělnického prostředí spolupracují se školou méně než rodiče ze střední třídy. Tato nerovnováha pak může vést k dalšímu prohlubování rozdílů – děti z lépe postavených rodin mají nejen větší výchozí výhody, ale jejich rodiče navíc častěji komunikují se školou a podílejí se na jejím chodu, což jejich vzdělávací šance ještě více zvyšuje.

Ačkoliv tedy socioekonomické podmínky představují významný faktor ovlivňující školní výsledky žáků, nelze jejich vliv považovat za jednoznačně určující. Existují děti z nepříznivého prostředí, které ve škole dosahují výborných výsledků, stejně jako děti z dobře situovaných rodin, které se potýkají s obtížemi. Přesto však zůstává skutečností, že

na úrovni celkové populace se mezi socioekonomickým statusem a školní úspěšností prokazatelně vyskytuje silná souvislost (Munira et al., 2023).

### 3.2.2 Nepříznivé rodinné prostředí

Dítě, které se stává svědkem neshod mezi rodiči, tedy mezi lidmi, k nimž má hluboký emoční vztah, může pociťovat ohrožení svého pocitu jistoty a bezpečí. To, co dospělí vnímají jako běžnou diskusi, při níž dochází k výměně názorů a postojů, může mít pro dítě zcela odlišný význam. Konflikty mezi rodiči jsou pro něj mnohem intenzivnější záležitostí, která se ho bytostně dotýká a může narušit jeho psychickou stabilitu. Samotný rozvod manželství představuje jednu z nejnáročnějších životních událostí nejen pro partnery, ale také pro jejich děti a širší rodinné okolí. Přestože je rozvod v současné společnosti běžným jevem, jeho dopady bývají zásadní a mohou významně formovat budoucí život všech zúčastněných. Samotný rozvod rodičů často vede ke zhoršení školní výkonnosti dítěte, což bývá mylně přisuzováno jeho schopnostem namísto dopadu stresu a emočního napětí. Tento psychický tlak oslabuje koncentraci, což negativně ovlivňuje výsledky ve škole. Rodiče pak často vnímají neúspěch dítěte jako důsledek výchovy druhého partnera, což zvyšuje konflikty v rodině. Ztráta motivace ke škole vytváří bludný kruh, kdy neúspěchy dítě dále demotivují. Chlapci na situaci často reagují agresivnějším chováním, což vede k přísnějšímu hodnocení učiteli. U dívek je reakce méně nápadná – uzavírají se do sebe, trpí úzkostí a potížemi se soustředěním, což rovněž ovlivňuje jejich prospěch (Matějček & Dytrych, 2002).

V jedné z publikací od Čapka (2017) se můžeme dočíst o konkrétních projevech dítěte ve škole, jehož rodiče právě prochází výše zmiňovaným rozvodem. Děti prožívající rozvodovou situaci často vykazují zvýšenou citlivost a podrážděnost, přičemž jejich **nálady se mohou rychle střídat**. Učitelé by v takových případech měli zajistit bezpečné prostředí a pomoci dětem legitimizovat jejich emoce, například tím, že jim dají najevo, že je v pořádku cítit smutek nebo frustraci a zároveň vést třídu k respektu vůči těmto projevům. Silné emoční reakce, jako je pláč nebo rozčilení, mohou být spolužáky vnímány jako slabost, což může vést k **sociálnímu vyloučení nebo šikaně**. Učitelé by měli předcházet zesměšňování těchto dětí, podpořit třídu v empatii a citlivě zasahovat, pokud se objeví projevy posměchu nebo provokace. Některé děti reagují na stres **agresivním chováním**, kdy odsekávají spolužákům, chovají se odmítavě nebo dokonce fyzicky útočí. Pokud se agresivita opakuje, je vhodné kontaktovat rodiče a případně doporučit konzultaci se školním poradenským zařízením. Naopak jiné děti se mohou stáhnout do sebe, být

**pasivní, uzavřené a málo komunikativní.** V takových případech je důležité, aby učitelé dítě aktivně zapojovali do dění ve třídě, poskytovali mu pozitivní zpětnou vazbu a pomáhali mu znovu získat sebedůvěru. Častým projevem stresu mohou být i **psychosomatické obtíže**, například bolesti hlavy či břicha. Pokud lékař vyloučí fyziologickou příčinu, měli by rodiče i učitelé sledovat, zda tyto potíže nesouvisí s psychickým napětím. V takovém případě může být vhodné zapojit školního psychologa. V některých případech děti hledají únik ze situace **útěkem z domova nebo záškoláctvím**. Zde je klíčové nejen dítě trestat, ale zejména zjistit, co ho k tomuto chování vede a nabídnout mu podporu. Rodiče i učitelé by měli dítěti poskytnout pocit stability a bezpečí a vést ho k pravidelnému školnímu režimu. Pokud se jedná o opakovaný problém, může být nezbytné vyhledat odbornou pomoc. Celkově platí, že jak rodiče, tak učitelé, hrají důležitou roli v podpoře dítěte procházejícího náročným obdobím. Klíčová je vzájemná komunikace a snaha porozumět potřebám dítěte, aby mu byla poskytnuta co nejvhodnější podpora.

Helus (2015) ve své publikaci analyzuje, jaký vliv má výchovný styl rodičů na školní výsledky dětí. Na základě svých zjištění rozlišuje tři základní přístupy: autoritářský, povolující a styl opřený o autoritu. Autoritářský styl se vyznačuje důrazem na přísnou disciplínu, nízkou úroveň komunikace a časté používání trestů. Naopak povolující přístup poskytuje dětem téměř neomezenou volnost, klade na ně minimální nároky a vyžaduje jen malou míru odpovědnosti. Třetí přístup – styl opřený o autoritu – kombinuje jasně vymezené hranice s otevřenou a respektující komunikací. Tento styl je charakteristický důsledností bez nadměrné tvrdosti a podporou samostatnosti dítěte. Z tohoto popisu a jeho výzkumu jednoznačně vyplývá, že právě děti vychovávané ve stylu opřeném o autoritu dosahují nejlepších výsledků. Nejen v oblasti školních výkonů a intelektových testů, ale i v rámci celkového osobnostního rozvoje. Zároveň se ukazuje, že tento pozitivní efekt je univerzální – nezávisí na věku dítěte ani na jeho sociálním či kulturním zázemí.

### **3.2.3 Výzkumná zpráva “Factors influencing primary school pupils’ educational outcomes.”**

Dokument "**Factors Influencing Primary School Pupils' Educational Outcomes**" je odborná zpráva zaměřená na faktory ovlivňující akademické výsledky žáků základních škol. Zpráva vznikla jako součást širšího výzkumného projektu, který má za cíl porozumět různým vlivům na vzdělávací úspěšnost dětí. Je založena na systematickém přehledu literatury s cílem zmapovat existující výzkumy v této oblasti. Studie nakonec zahrnula 84

relevantních výzkumů, které splňovaly kritéria pro analýzu. Autoři zprávy čerpali z literatury pocházející převážně z Velké Británie a dalších anglicky mluvících zemí. Tato studie se zabývala širokým spektrem faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků základních škol. Mezi zkoumané oblasti patřily kognitivní a nekognitivní faktory, jako je inteligence, motivace a emoční regulace, školní faktory, například školní klima, přístup učitelů a kvalita výuky a také vrstevnické vztahy, včetně sociálního začlenění a vlivu šikany (Harland et al., 2024).

V rámci této odborné zprávy se nejvíce zaměříme na kapitolu *Home Environment*, která pojednává o vztahu mezi domácím prostředím a školní úspěšností dětí. Podle Harlanda et al. (2024) existuje několik klíčových faktorů v rodinném prostředí, které významně ovlivňují vzdělávání žáků. Mezi tyto faktory patří zejména socioekonomické podmínky rodiny. Významným rizikovým faktorem pro školní úspěch dětí je nižší vzdělání rodičů. Výzkumy ukázaly, že vliv vzdělání rodičů na akademické výsledky je dokonce silnější než samotný vliv příjmu rodiny. Dále hraje roli zaměstnanecký status rodičů. Dlouhodobá nezaměstnanost může mít negativní dopad na školní úspěšnost dětí už od útlého věku. Naopak stabilita zaměstnání působí pozitivně – děti z rodin, kde dochází pouze k občasné nezaměstnanosti, vykazují lepší studijní výsledky než děti z rodin s dlouhodobě nezaměstnanými rodiči. I nadměrné pracovní vytížení matek může mít negativní vliv, avšak tento efekt bývá částečně kompenzován vyšším příjmem domácnosti. Posledním z významných faktorů, které byly zařazeny do podoblasti socioekonomických podmínek rodiny, je bydlení a oblast, ve které dítě žije. Děti žijící v přelidněných domácnostech nebo v sociálním bydlení dosahují častěji horších školních výsledků. Naopak stabilní bydlení ve vlastním domě či bytě se ukázalo jako podpůrný prvek pro lepší akademické výsledky.

Mezi další důležité oblasti ovlivňující vzdělávání žáků v rámci rodinného prostředí patří podle Harlanda et al. (2024) rodičovské postoje a chování, materiální zázemí a struktura rodiny. Autor uvádí, že vysoká akademická očekávání rodičů pozitivně korelují se školními výsledky dětí – děti rodičů s vyššími vzdělávacími nároky mají dle výzkumu lepší studijní výsledky a zároveň vyšší motivaci k učení. Podobně působí i aktivní zapojení rodičů do vzdělávání, například pomoc s domácími úkoly nebo společné čtení, což výrazně přispívá k lepším akademickým výsledkům. Významná je i každodenní komunikace o škole a vzdělávání obecně. Roli hraje také výchovný styl – děti vychovávané v prostředí, které kombinuje důslednost s podporou, dosahují lepších školních výsledků než děti rodičů

s příliš přísným nebo naopak příliš benevolentním přístupem. Z hlediska materiálních zdrojů má pozitivní vliv dostupnost vzdělávacích pomůcek, jako jsou knihy, přístup k internetu nebo klidné prostředí pro učení. Finanční možnosti rodiny se zároveň promítají do zapojení dětí do mimoškolních aktivit, kroužků a vzdělávacích programů, které podporují jejich rozvoj. Děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem mají obecně více příležitostí k rozvoji kognitivních i sociálních dovedností. V neposlední řadě sehrává roli také struktura rodiny. Výzkumy ukazují, že děti vyrůstající s oběma biologickými rodiči mívají lepší studijní výsledky než děti z neúplných rodin. Počet sourozenců, zejména těch starších, může ovlivnit dostupnost podpory a vzdělávacích zdrojů pro dítě. Negativní vliv na školní úspěšnost může mít rovněž rozvod rodičů, a to zejména v případech, kdy chybí ekonomická stabilita a rodiče nejsou schopni efektivně spolupracovat na výchově dítěte.

### 3.3 Učitel a komunikace s rodiči

Učitelské povolání patří mezi nejrozšířenější profese v dnešní společnosti a hraje klíčovou roli ve vzdělávacím systému. V českém školství působí více než 160 000 pedagogů, přičemž mezi učiteli na základních školách převažují ženy, které tvoří více než 80 % této pracovní skupiny (Průcha & Veteška, 2014). Podle Průchy (2009) je učitel je pracovník, jehož hlavním úkolem je realizace edukačního procesu ve školním prostředí. Působí na různých úrovních vzdělávacího systému, od mateřských škol až po vysoké školy. Jedlička (2011, s.117) ve své publikaci popisuje učitele prvních stupňů základních škol tak, že by to měli být „jen ti nejtrpělivější, nejľaskavější vychovatelé a velmi dobří didaktici, jimž lze bezpečně svěřit tak velký úkol, jakým je provázet malé lidské stvoření branou poznání na cestě humanity a vzdělanosti.“

Aby učitel mohl pracovat individuálně s každým žákem, je nezbytné důkladně poznat nejen jednotlivce, ale i dynamiku celého třídního kolektivu. Znalost každého žáka umožňuje učiteli přizpůsobit výuku jeho schopnostem, zájmům a osobnostním rysům. Individuální přístup k žákům zahrnuje porozumění jejich rodinnému zázemí, zdravotnímu stavu, předchozím studijním výsledkům i mimoškolním aktivitám. Nejlepším zdrojem informací o žácích je jejich pravidelné pozorování ve škole a komunikace s rodiči (Nelešovská, 2005). Dobrá komunikace mezi učiteli a rodiči pomáhá nejen při řešení problémů dětí, ale také přispívá k vytvoření pozitivního školního prostředí. Problémem je, že mnoho učitelů není dostatečně připraveno na efektivní komunikaci s rodiči, což může

vést k nedorozuměním a nižší angažovanosti rodin ve vzdělávacím procesu. Školy by proto měly aktivně podporovat rozvoj komunikačních dovedností učitelů a vytvářet strategie, které rodičům usnadní zapojení do dění ve škole (Graham-Clay, 2005).

V rámci komunikace mezi rodiči a učitelem je důležitá obousměrná komunikace. Tato komunikace mezi učiteli a rodiči znamená interaktivní výměnu informací, která probíhá oběma směry – nejen od školy k rodičům, ale také od rodičů ke škole. Na rozdíl od jednosměrné komunikace, kdy škola pouze předává informace (například skrze zpravodaje, webové stránky nebo oznámení), obousměrná komunikace umožňuje rodičům aktivně se zapojit do dialogu, sdílet své názory, dotazy a zpětnou vazbu (Graham-Clay, 2005). Dále bychom zde mohli zařadit některé formy komunikace učitele s rodiči, které ve svém článku uvádí Hoštička (2006). Mezi základní patří třídní schůzky, které se dělí na klasické, kde učitel předává informace rodičům v tradičním formátu a netradiční, jež kladou důraz na diskusi, aktivní zapojení rodičů a neformální atmosféru. Další možností jsou e-maily, které umožňují rychlou a efektivní výměnu informací, avšak vyžadují včasné reakce ze strany školy. Další formou komunikace jsou osobní rozhovory, které poskytují prostor pro individuální řešení vzdělávacích či výchovných otázek a posilují vztah mezi školou a rodiči. Jako poslední můžeme například uvést mobilní komunikaci, například telefonní hovory a SMS zprávy, která umožňuje rychlé sdílení informací, přičemž je důležité jasně nastavit pravidla kontaktu.

V oblasti komunikace mezi učiteli a rodinou je důležité dbát na její způsob a četnost. Učitelé by měli rodičům poskytovat informace jasným, citlivým a přiměřeným způsobem. Problém může nastat jak při nedostatečné informovanosti, tak i v případě zahlcení rodičů nadměrným množstvím sdělení. Klíčové je, aby rodiče získávali především přesné a relevantní informace, které se týkají jejich dítěte, a zároveň aby nebyli zatěžováni nadbytečnými či důvěrnými sděleními, jež se netýkají přímo jejich situace. Nevhodné je rovněž sdílet citlivé informace o jiných žácích nebo rodinách nebo ve své komunikaci s rodiči zpochybňovat práci kolegů či školy jako celku. Učitelé by měli vystupovat jednotně a případné neshody by měli řešit jako první v rámci prostředí školy. Tímto přístupem lze předejít zbytečným nedorozuměním a posilovat důvěru mezi školou a rodiči žáků (Bréda et al., 2017).

Ve školní praxi se učitelé setkávají s různými typy rodičovské komunikace. Jejich rozpoznání pomáhá lépe porozumět postojům rodičů a efektivněji s nimi komunikovat. Prvním typem jsou **přetěžovaní rodiče**. Ti bývají často nejistí a bezradní, často přenášejí

odpovědnost na své děti. Učitel by měl jejich roli posilovat, oceňovat pozitivní přístup a zapojovat je do hledání řešení. Druhým typem jsou **nápomocní rodiče**, kteří se ochotně podílejí na dění ve škole a rádi pomohou, důležité je ale vnímat je jako partnery a nepřeneset na ně odpovědnost za chod školy. Dalším typem jsou **obětaví rodiče**. Ti často potlačují své potřeby ve prospěch druhých. Je vhodné jim naslouchat, posilovat jejich sebedůvěru a citlivě vnímat případné známky nespokojenosti. Čtvrtý typ – **agresivní rodiče** reagují výbušně, zejména v napjatých situacích. Jejich výpady často pramení z nejistoty. Učitel by měl zachovat klid, nereagovat osobně a komunikaci vést věcně.

**Snobští rodiče** se rádi prezentují svými kontakty či úspěchy dětí. Důležité je nenechat se zastrašit a jednat s nimi jako s rovnocennými partnery. **Vševědoucí rodiče** prosazují své názory jako jediné správné. Učitel by měl zůstat v roli profesionála, nepřijímat kritiku osobně a zjišťovat, co rodiče k danému postoji vede. Posledním typem jsou **zdrženliví rodiče**. Tito rodiče bývají nenápadní, vyjadřují se neosobně a drží si odstup. Jejich rezervovanost často vychází z ostychu, nikoliv nezájmu. Vhodné je poskytovat pozitivní zpětnou vazbu a pravidelně je zvat ke spolupráci. Naopak **upovídaní rodiče** mají tendenci odbíhat od tématu a rozptylovat se detaily. Učiteli pomáhá jasně vymezit cíl rozhovoru již na jeho samotném začátku a v průběhu rozhovoru je jemně vracet k tématu (Lindner, 2019).

Komunikace mezi školou a rodinou je klíčovým prvkem spolupráce, která je založena na vzájemném respektu a jasném vymezení rolí. Zatímco rodiče nesou odpovědnost za rodinné prostředí, učitelé zajišťují vzdělávací proces. Efektivní vztah mezi oběma stranami vyžaduje pravidelný kontakt, sdílení informací o dítěti a společné hledání řešení. Problémy nastávají, pokud nejsou jasně vymezeny hranice mezi školou a rodinou nebo pokud jedna strana přebírá roli, kterou nemůže plně zastat. Učitelé nemohou řešit chování dítěte doma, stejně jako rodiče nemohou přímo ovlivnit jeho chování ve škole. Společným cílem je však podpora dítěte, proto je důležité budovat komunikaci na důvěře, otevřenosti a respektování rozdílných perspektiv (Čapek et al., 2017).

### 3.4 Spolupráce rodiny se školou

Efektivita vzdělávání dětí úzce souvisí se spoluprací mezi školou a rodinou. Rodiče mají na výchovu potomků nejvýznamnější vliv, a proto je důležité, aby škola vytvářela podmínky pro vzájemnou komunikaci a dlouhodobé partnerství. Klíčové je pravidelné propojení s rodinami a nabídka různých forem spolupráce, které odpovídají jejich

možnostem a potřebám. Individuální přístup by neměl být zaměřen pouze na děti, ale i na rodiče, aby si mohli zvolit způsob zapojení, jenž nejlépe vyhovuje jejich životní situaci. (Poche Kargerová et al., 2019). Školy často prohlašují, že jim na spolupráci s rodiči záleží, avšak skutečný stav této spolupráce nebývá uspokojivý. V českém školství se spolupráce mezi školou a rodiči často omezuje pouze na výměnu informací, což znamená, že většina škol nedosahuje vyšších úrovní zapojení Čapek (2013).

Podle Čapka (2013) existuje několik úrovní zapojení rodičů do školního života:

1. Plnění základních rodičovských povinností
2. Komunikace škola–rodiče
3. Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy
4. Zapojení rodičů do domácí přípravy
5. Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy
6. Zapojení rodičů do školní komunity

Čapek (2013) dále popisuje základní rysy tradičního modelu vztahů mezi školou a rodinou, které zahrnují separaci, selektivnost, úkolování a formálnost. **Separace** – v tradičním vztahu školy a rodiny znamená, že učitelé a rodiče mají jasně vymezené role a odpovědnost ve výchově dětí, přičemž mezi nimi existuje jak sociální, tak fyzická bariéra. Jejich kontakt je omezený na předem určené situace a nejčastěji nastává pouze tehdy, když se objeví problém. Problém je také v tom, že komunikace probíhá jednostranně – učitelé rodičům sdělují informace o prospěchu dítěte či školních opatřeních, avšak rodiče nejsou vedeni k aktivní účasti. **Selektivnost** spočívá v tom, že škola si sama určuje, kdy a v jakých situacích je zapojení rodičů žádoucí. Rodiče jsou vyzýváni k aktivitě jen tehdy, pokud to učitel nebo škola považují za nutné. **Úkolování** je v tradičním školství nejčastější formou komunikace mezi učiteli a rodiči, kde učitelé jednostranně zadávají požadavky, například aby rodiče dohlíželi na domácí přípravu dítěte. Problém nastává, když jsou tyto požadavky formulovány bez ohledu na situaci rodiny a její možnosti je splnit. Často se s nimi navíc přichází až ve chvíli, kdy dítě má potíže, přičemž se automaticky předpokládá, že příčinou problému je rodina a že právě ona by měla změnit svůj přístup k výchově. Škola tak přenáší odpovědnost na rodiče a sama si ponechává roli odborníka. **Formálnost** vztahů mezi školou a rodiči znamená, že ačkoli existuje mnoho oficiálních možností, kdy se mohou rodiče s učiteli setkat – například třídní schůzky, konzultace nebo různé školní

akce – jejich role zůstává spíše pasivní. Rodiče jsou především informováni o dění ve škole a výsledcích svého dítěte, ale nejsou skutečně zapojeni do rozhodovacích procesů ani do aktivní spolupráce se školou. Tyto setkání tak často nevedou k hlubší komunikaci nebo partnerství mezi školou a rodinou, ale spíše slouží jako formální povinnost.

Autoři Koreňová a Berecz (2023, s. 62) ve své publikaci popisují, jak by měla spolupráce mezi rodinou a školou vypadat: „Cieľom spolupráce rodiny a školy by malo, byť vytvorenie partnerského vzťahu založeného na vzájomnom rešpektovaní, dôvere a otvorenosti. Rodičia a učitelia by mali byť považovaní za rovnocenných a vzájomne nezastupiteľných partnerov.“ Kmet'ová (2014) popisuje, že spolupráce školy a rodiny přináší výhody všem zúčastněným – rodičům, učitelům i dětem. Rodiče získávají cenné informace o dítěti, jeho chování v kolektivu a psychickém vývoji. Nejsou na řešení problémů sami a mohou využít poradenskou pomoc třídního učitele, čímž se posiluje vzájemná důvěra a předchází se komplikacím. Učitelé díky poznání rodinného zázemí lépe chápou situaci dítěte, mohou upravit individuální přístup a včas předcházet školním problémům. Spolupráce umožňuje společné úsilí o podporu žáka. Děti pak pocítují stabilní oporu doma i ve škole, lépe zvládají stres, důvěřují učitelům a dosahují lepších výsledků.

V zahraniční literatuře se pojem spolupráce mezi školou a rodinou často nahrazuje výrazem „partnerství“ (partnership). Tento přístup je považován za efektivnější, než když škola od rodičů pouze očekává, že se samostatně zapojí do vzdělávání svých dětí – pokud tak učiní, jsou považováni za „dobré“ rodiče, pokud ne, často bývají označováni za nezodpovědné nebo nezúčastněné. Někteří učitelé i rodiče navíc očekávají, že škola rodičům přesně řekne, co mají dělat a ti se podle toho jednoduše zařídí. Ani jeden z těchto přístupů se však neukazuje jako funkční cesta k aktivnímu zapojení všech rodin. Výzkumy, které jsou popsány v této publikaci ukazují, že partnerství je vhodnější formou spolupráce. Partnerství spočívá v tom, že učitelé, rodiče a členové širší komunity společně sdílejí informace, řeší problémy a slaví úspěchy. Klíčovou roli v tomto procesu hrají i samotní žáci, kteří nejsou jen pasivními příjemci, ale aktivními účastníky – propojují jednotlivé oblasti života a stávají se součástí komunikace, aktivit a rozhodování (Epstein, 2011). Partnerství se však neobjevuje pouze v zahraniční literatuře, ale nachází své uplatnění také v českém prostředí. Tento přístup je důležitým pilířem vzdělávacího programu Začít spolu, který byl v České republice zaveden v polovině 90. let. Program vychází z amerického modelu Head Start, jehož cílem je podporovat rovné vzdělávací příležitosti pro všechny děti, bez ohledu na jejich rodinné, sociální či kulturní zázemí. Program Začít spolu si klade

za cíl podnítit u rodičů zájem o školní dění a aktivity, které jsou pro jejich děti přínosné a zapojit je tak do spolupráce se školou. Usiluje o vytvoření takového prostředí, které by rodičům umožnilo udržovat s učiteli a školou smysluplný kontakt a navazovat partnerské vztahy. Rodiče jsou vnímáni jako důležití partneři ve vzdělávání, a proto je jim nabízen prostor pro výběr formy spolupráce, která nejlépe odpovídá jejich možnostem i potřebám. Důraz je přitom kladen na individuální přístup, nejen ve vztahu k dětem, ale i k rodičům (Poche Kargerová et al., 2019).

Pokud přijmeme předpoklad, že spolupráce mezi školou a rodinou má pozitivní dopad na vzdělávání dětí, je vhodné zaměřit se na to, jak by tato spolupráce mohla vypadat a jakými principy by se mohla řídit. Právě tyto principy mohou sloužit jako vodítko pro rozvoj kvalitního partnerství mezi rodinou a školou. První z principů je **Partnerství ve výchově**. Partnerství ve výchově se v rámci spolupráce mezi školou a rodinou opírá o základní hodnoty, jako jsou vzájemný respekt, důvěra, rovnost a otevřený dialog. Klíčové je, aby se rodiče necítili pouze jako pasivní příjemci informací od školy, ale jako plnohodnotní partneři, kteří jsou aktivně zapojeni do výchovy a vzdělávání svých dětí. Tento princip zdůrazňuje, že vzájemné uznání mezi učiteli a rodiči vytváří prostředí, ve kterém je dítě podporováno jak ve škole, tak doma. Aby bylo možné takové partnerství naplňovat, je důležité zohledňovat rozmanitost rodin – jejich životní podmínky, kulturní zázemí či jazykové dovednosti. Druhým klíčovým principem efektivní spolupráce mezi školou a rodinou je **transparentní komunikace**, která je srozumitelná, pravidelná a otevřená. Jejím cílem je zajistit, aby rodiče měli dostatek informací o každodenním dění ve škole, o vzdělávacích cílech, způsobech výuky, organizaci školních aktivit i možnostech zapojení rodičů. Takto nastavená komunikace pomáhá předcházet nedorozuměním, posiluje vzájemnou důvěru a umožňuje rodičům lépe porozumět jak školnímu prostředí, tak individuálním potřebám jejich dítěte. Zároveň je důležité, aby již na začátku spolupráce došlo k vyjasnění vzájemných očekávání a konkrétních forem komunikace, které budou mezi školou a rodinou uplatňovány. Právě nedostatek včasných a úplných informací nebo odlišné představy o rolích učitelů a rodičů bývají častou příčinou nedorozumění, která mohou negativně ovlivnit kvalitu spolupráce. Třetím důležitým principem efektivní spolupráce školy a rodiny je **aktivní zapojení rodičů do rozhodování a dění ve škole**. Rodiče se mohou podílet na chodu školy různými způsoby – například pomocí s organizací školních akcí, účasti na aktivitách mimo školu, spoluprací při přípravě výukových materiálů nebo jako asistenti přímo ve výuce. Některé školy zapojují zkušené rodiče do

„role mentorů“, kteří pomáhají nově příchozím rodinám – například rodičům žáků nastupujících do první třídy – snáze se začlenit do školní komunity a zorientovat se v prostředí školy. Důležité je, aby škola srozumitelně komunikovala formy a rozsah možného zapojení a vytvářela otevřený prostor, kde je názor rodičů vnímán jako důležitý a respektovaný. Takové partnerství posiluje důvěru a podporuje spoluodpovědnost za vzdělávání dětí (Felcmanová, 2013).

Jako ukončení této podkapitoly, která se zabývala spoluprací mezi školou a rodinou, zařazujeme desatero úspěšné spolupráce vytvořené Krejčovou a Poche Kargerovou (2003). Tento souhrn doporučení poskytuje praktický rámec pro efektivní propojení školy a rodičů, přičemž klade důraz na vzájemný respekt, otevřenou komunikaci a aktivní zapojení rodin do vzdělávacího procesu.

### **1. Respektujeme úlohu rodičů.**

Je nezbytné vnímat rodiče jako klíčové činitele ve výchově a vzdělávání dítěte. Mají právo rozhodovat o jeho vývoji, a proto je důležité k nim přistupovat s respektem a budovat partnerský vztah založený na vzájemné úctě a spolupráci.

### **2. Zachováváme důvěrnost.**

Při práci s rodinami je nutné zajistit ochranu jejich soukromí a citlivých údajů. Informace požadované od rodičů by měly být omezeny pouze na ty, které jsou nezbytné pro efektivní vzdělávání dítěte. V případě nutnosti jejich sdílení je vždy vhodné předem informovat rodiče a získat jejich souhlas.

### **3. Mluvíme s rodinami o očekáváních, která vůči sobě máme.**

Již na začátku školního roku, ale i v jeho průběhu, je vhodné komunikovat s rodiči o jejich představách ohledně vzdělávání a spolupráce se školou. Zároveň je důležité jasně formulovat vlastní očekávání, aby bylo možné nastavit efektivní spolupráci.

### **4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení.**

Každá rodina má odlišné možnosti a preference, proto je nutné poskytovat různé formy spolupráce. Flexibilita v přístupu umožňuje rodičům zvolit si takovou úroveň zapojení, která nejlépe odpovídá jejich potřebám a možnostem.

### **5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.**

Místo vynucených schémat je vhodné rodičům nabídnout široké spektrum možností, jak se mohou zapojit do školního života. Rozhodnutí o tom, jakou formu spolupráce si zvolí, by mělo zůstat na nich.

#### **6. Usilujeme o zapojení celé rodiny.**

Ke spolupráci je žádoucí přizvat nejen rodiče, ale i další blízké osoby dítěte, jako jsou prarodiče či starší sourozenci. Aktivní zapojení širší rodiny může pozitivně ovlivnit vzdělávací proces a sociální rozvoj dítěte.

#### **7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.**

Při organizaci setkání s rodiči je vhodné umožnit výběr z více termínů, aby si mohli zvolit variantu, která nejlépe odpovídá jejich časovým možnostem.

#### **8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu**

Oceňování úsilí a přínosu rodičů může posílit jejich motivaci ke spolupráci se školou. Zaměření na pozitivní aspekty jejich zapojení přispívá k upevňování vzájemné důvěry a otevřené komunikace.

#### **9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy.**

Je přínosné aktivně spolupracovat s institucemi a organizacemi, které mohou rodinám a dětem nabídnout užitečné služby a podporu. Škola by měla využívat dostupné zdroje a zároveň přispívat svými odbornými znalostmi a zkušenostmi.

#### **10. Víme, že všechno nejde hned...**

Navazování efektivní komunikace s rodiči je dlouhodobý proces, který vyžaduje trpělivost a důslednost. Místo okamžitých výsledků je vhodné zaměřit se na postupné vytváření pevného základu vzájemné důvěry a spolupráce.

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce se nejprve zaměřuje na vymezení hlavního a dílčích výzkumných cílů, na které navazují odpovídající výzkumné otázky. Dále je v praktické části popsána použitá metoda sběru dat, její charakteristika i důvody volby. Součástí této části je také popis realizace výzkumu – například jak probíhalo vyhledávání respondentů a jak probíhal sběr dat. Samostatně je rovněž vymezen výzkumný soubor. Hlavní část praktické části tvoří vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace. Tato interpretace se zaměřuje na to, jak učitelé 1. stupně ZŠ přistupují k problematice rodinného prostředí, jaký význam přikládají učitelé rodinnému prostředí žáků ve vzdělávání a jakými způsoby o něm získávají informace, jakou podporu ze strany školy při práci s těmito žáky dostávají a jaké konkrétní projevy těchto žáků ve své praxi zaznamenávají. Na výsledky navazuje jejich shrnutí a závěrečná diskuse, ve které jsou výsledky propojeny s odbornou literaturou a rovněž reflexe limitů výzkumu. Závěr praktické části tvoří doporučení pro pedagogickou praxi vycházející z výzkumných zjištění.

### 4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

#### Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jak učitelé 1. stupně ZŠ přistupují k problematice rodinného prostředí ve vztahu k vzdělávání žáků.

#### Dílčí cíle výzkumu:

- Zhodnotit, jaký význam přikládají učitelé rodinnému prostředí žáků ve vzdělávání a jakými způsoby o něm získávají informace.
- Zjistit, jakou podporu škola poskytuje učitelům pro práci se žáky z nepříznivého rodinného prostředí.
- Identifikovat, s jakými projevy žáků z konkrétních nepříznivých rodinných podmínek se učitelé ve výchovně vzdělávacím procesu setkali.

#### Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelé na 1. stupni ZŠ přistupují k problematice rodinného prostředí ve vztahu k vzdělávání žáků?

#### Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký význam přikládají učitelé rodinnému prostředí žáků a jakými způsoby o něm získávají informace?
- Jakou podporu škola poskytuje učitelům pro práci se žáky z nepříznivého rodinného prostředí?
- S jakými projevy žáků z konkrétních nepříznivých rodinných podmínek se učitelé ve výchovně-vzdělávacím procesu setkali?

## 4.2 Metoda sběru dat a její charakteristika

Pro sběr dat jsem zvolila metodu dotazníkového šetření, které bylo vytvořeno speciálně pro potřeby této práce. Dotazníkové šetření je diagnostická a výzkumná metoda, která spočívá ve sběru písemných odpovědí od respondentů na předem formulované otázky či instrukce výzkumníka. Mezi jeho hlavní výhody patří možnost oslovit široký vzorek populace a relativně rychle získat statisticky zpracovatelná data. Distribuce dotazníku může probíhat různými způsoby – poštou, elektronicky, osobním předáním nebo prostřednictvím vyškolených spolupracovníků (Jedlička et al., 2018). Jako konkrétní výzkumný nástroj jsem zvolila dotazník, což „je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně (Chrásková, 2016, s. 158).

Mnou vytvořený dotazník obsahoval celkem 14 uzavřených otázek, přičemž některé umožňovaly výběr více odpovědí. Uzavřené otázky jsou typy otázek, které předkládají předem stanovené odpovědi, z nichž respondent vybírá tu nebo ty, které mu nejlépe vyhovují – může je například podtrhnout, označit, zakroužkovat (Gavora, 2010). V mém dotazníku měly pouze dvě otázky demografický charakter (zaměřené na pohlaví a délku praxe), zbytek se věnoval hlavnímu a dílčímu cíli výzkumu. Aby respondenti lépe porozuměli kontextu dotazníku, obsahoval hned na úvodní straně mé představení a na následující straně vysvětlení pojmu „nepříznivé rodinné prostředí“, což bylo důležité pro správné pochopení jednotlivých otázek.

## 4.3 Realizace výzkumu

Na základě teoretické části mé diplomové práce jsem si stanovila hlavní a dílčí cíle výzkumu, tedy to, co chci prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit a analyzovat. Dotazník jsem vytvořila v online platformě Survio. Samotnému vytvoření dotazníku předcházela důkladná analýza odborné literatury, která pomohla vymezit tematické

okruhy, jimž jsem se ve výzkumu věnovala. V průběhu listopadu 2024 jsem připravovala a ladila finální podobu dotazníku. V následujících měsících jsem začala vyhledávat e-mailové kontakty učitelů 1. stupně základních škol napříč Českou republikou. K tomu jsem využila veřejně dostupné zdroje – především webové stránky jednotlivých škol a portál Atlas školství, který nabízí přehled vzdělávacích institucí. Výběr respondentů probíhal metodou náhodného výběru podle dostupnosti kontaktů. Do šetření jsem zahrнула školy, které na svých webových stránkách uváděly přímé e-mailové kontakty na učitele 1. stupně. Pokud tyto kontakty k dispozici nebyly, škola do výběru zařazena nebyla. Rozesílání dotazníku prostřednictvím e-mailu probíhalo v následujících měsících. Dotazník byl nakonec otevřen více než 400krát a 150 respondentů jej kompletně vyplnilo. Celková úspěšnost návratnosti činila přibližně 37,5 %. Sběr odpovědí byl ukončen dne 3. března 2025, následně jsem přistoupila k vyhodnocení a analýze získaných dat.

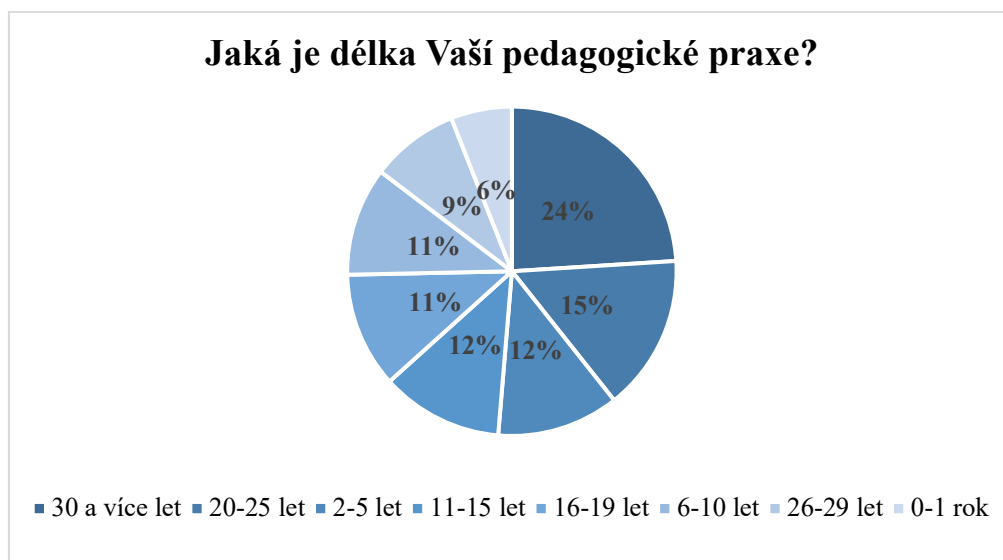
**Tabulka 1** Časový harmonogram

| Časový úsek              | Činnost                                                       |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------|
| listopad 2024            | tvorba dotazníku na základě teoretické části                  |
| prosinec 2024–leden 2025 | vyhledávání škol a jednotlivých emailů na učitele 1.stupňů ZŠ |
| leden 2025–únor 2025     | rozesílání emailů                                             |
| únor 2025–březen 2025    | sběr odpovědí                                                 |
| březen 2025              | ukončení sběru odpovědí a začátek zpracování výzkumu          |

(Vlastní výzkum, 2025)

#### 4.4 Výzkumný soubor

První položka dotazníkového šetření (graf č.1) byla zaměřena na délku pedagogické praxe respondentů. Zjišťování délky praxe učitelů je důležité, neboť jejich profesní zkušenosti mohou ovlivňovat nejen jejich pohled na problematiku vzdělávání, ale i způsob, jakým vnímají vliv nepříznivého rodinného prostředí na vzdělávání žáků. Učitelé s delší praxí se mohli například také setkat s větším počtem žáků pocházejících z různorodých rodinných podmínek.

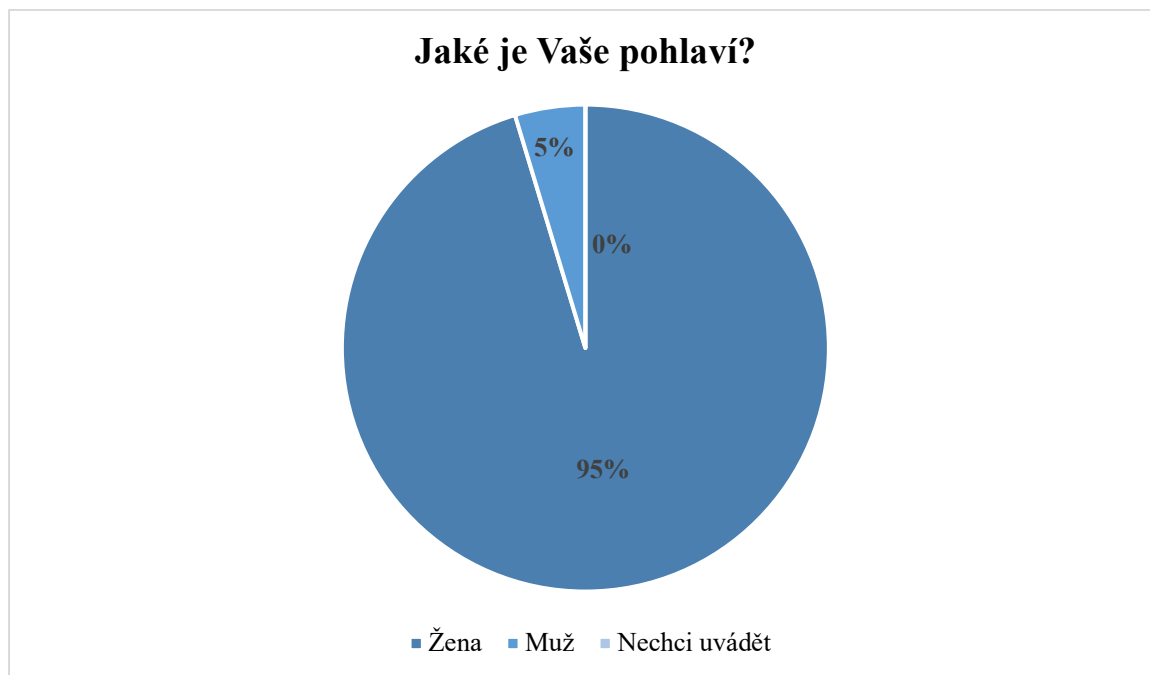


**Graf 1** Složení výzkumného vzorku podle délky praxe

(Vlastní výzkum, 2025)

Z výsledků grafu č.1 vyplývá, že největší podíl respondentů tvoří učitelé s praxí 30 let a více, kteří představují 24 % dotázaných, tedy 36 učitelů. Významná část respondentů, konkrétně 23 učitelů (15 %), pracuje ve školství 20 až 25 let. Stejně zastoupení mají učitelé s praxí 2–5 let a 11–15 let, kdy každá skupina zahrnuje 18 respondentů, což odpovídá 12 %. Další skupiny respondentů zahrnují učitele s 16–19 lety praxe (17 učitelů, 11 %), 6–10 lety praxe (16 učitelů, 11 %) a 26–29 lety praxe (13 učitelů, 9 %). Nejnižší zastoupení mají začínající učitelé s méně než jedním rokem zkušeností, kterých je 9, což představuje 6 % vzorku.

Druhá položka dotazníkového šetření (graf č.2) se zaměřovala na pohlaví respondentů, což je důležitý demografický faktor, který může ovlivnit výsledky výzkumu. V oblasti primárního vzdělávání je dlouhodobě patrná výrazná feminizace učitelské profese, což se odráží i ve výsledcích tohoto výzkumu. Je třeba brát ale v úvahu, že nízký počet mužů v tomto vzorku neumožňuje hlubší srovnání jejich postojů s postoji učitelek.



**Graf 2** Složení výzkumného vzorku podle pohlaví respondentů

(Vlastní výzkum, 2025)

Z grafu č.2 můžeme vidět, že z celkového počtu respondentů tvořily ženy 95 %, což odpovídá 143 osobám. Muži byli v tomto vzorku zastoupeni pouze 7 učiteli, což představuje 5 %. Žádný z respondentů nevyužil možnost odpovědi „Nechci uvádět“. Tyto údaje potvrzují, že pedagogický sbor na prvním stupni základních škol je složen převážně z žen, což odpovídá obecnému trendu v českém školství.

## 5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE

Tato kapitola se zaměřuje na vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření a jejich interpretaci ve vztahu k vytyčeným výzkumným cílům a otázkám. Pro větší přehlednost a logickou strukturu jsem jednotlivé položky výzkumu rozdělila do tří částí, které odpovídají třem dílčím výzkumným otázkám a cílům. Každá z těchto částí se tak věnuje konkrétnímu aspektu zkoumané problematiky: postojům učitelů k významu rodinného prostředí, možnostem podpory ze strany školy a projevům žáků z konkrétních nepříznivých rodinných podmínek ve školním prostředí.

### 5.1 Postoje učitelů k rodinnému prostředí

První podkapitola se v rámci vyhodnocení výsledků věnuje dílčí výzkumné otázce: „Jaký význam přikládají učitelé rodinnému prostředí žáků a jakými způsoby o něm získávají informace?“. Cílem této části bylo zhodnotit, jaký význam přikládají učitelé rodinnému prostředí žáků ve vzdělávání a jakými způsoby o něm získávají informace. Dotazníkové položky zařazené do této oblasti se zaměřují na to, zda si učitelé myslí, že rodinné prostředí má vliv na vzdělávací výsledky žáků, zda sledují, v jakém prostředí žáci vyrůstají, zda o tomto tématu komunikují s rodiči a také zda otevírají otázku rodinného zázemí přímo se samotnými žáky. Tato témata byla zvolena s ohledem na význam rodinného prostředí pro vzdělávací proces a zároveň reflektují potřebu porozumět tomu, jak učitelé získávají informace o rodinných podmínkách žáků, které mohou významně ovlivňovat jejich školní fungování.

První položka této podkapitoly (graf č.3), v dotazníku konkrétně položka č. 3, byla zaměřena na celkový postoj učitelů k vlivu rodinného prostředí na vzdělávací výsledky žáků. Její znění bylo následující: „Myslíte si, že rodinné prostředí má vliv na vzdělávací výsledky žáků?“ Touto položkou jsem sledovala, zda si učitelé uvědomují souvislost mezi kvalitou rodinného zázemí a školní úspěšností dětí. Záměrně byla zařazena již na začátek dotazníku, protože její odpovědi poskytují výchozí rámec pro porozumění tomu, jak učitelé vnímají význam rodinného prostředí v kontextu vzdělávání.

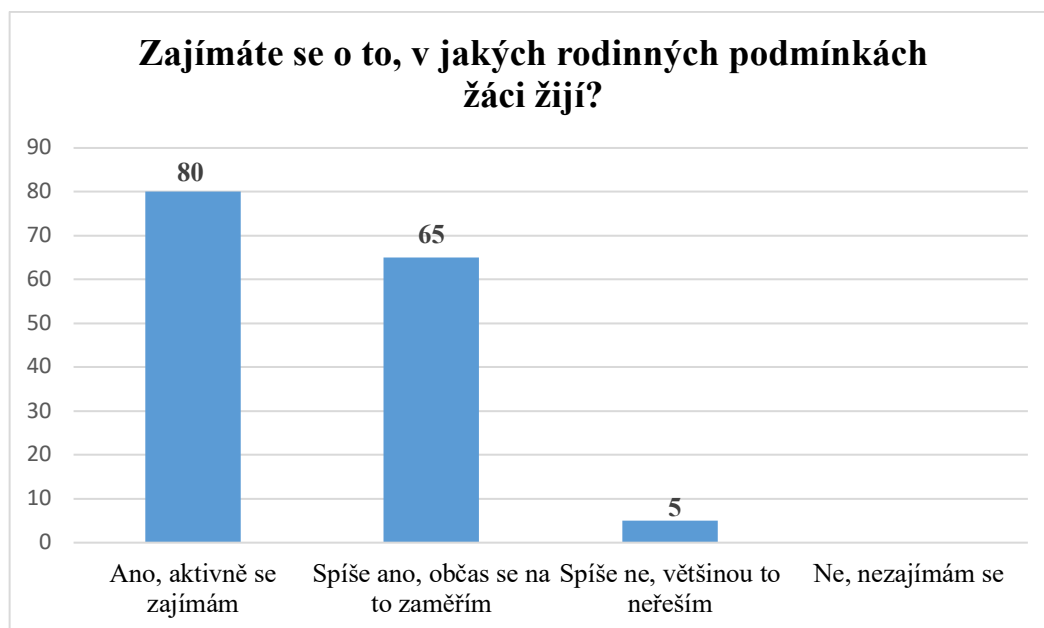


**Graf 3** *Názory učitelů na vliv rodinného prostředí na vzdělávací výsledky žáků*

(Vlastní výzkum, 2025)

Výsledky grafu č.3 ukázaly velmi jednoznačný postoj respondentů. Celkem 136 respondentů (91 %) odpovědělo „Ano“, tedy že si jednoznačně myslí, že rodinné prostředí má vliv na vzdělávací výsledky žáků. Dalších 14 respondentů (9 %) zvolilo odpověď „Spíše ano“. Žádný z respondentů nevybral odpovědi „Ne“, „Spíše ne“ ani „Nevím / nedokážu posoudit“. Tato absolutní shoda mezi respondenty potvrzuje vysokou míru povědomí učitelů o vlivu rodinného prostředí na vzdělávání.

Položka v dotazníku č. 4 (graf č.4) se stejně jako předchozí otázka také vztahuje k dílčí výzkumné otázce „Jaký význam přikládají učitelé rodinnému prostředí žáků a jakými způsoby o něm získávají informace?“ a zjišťuje, zda se učitelé zajímají o rodinné zázemí svých žáků. Sleduje jejich osobní přístup a vnímání významu domácího prostředí pro vzdělávací proces. Otázka byla formulována následovně: „Zajímáte se o to, v jakých rodinných podmínkách žáci žijí?“

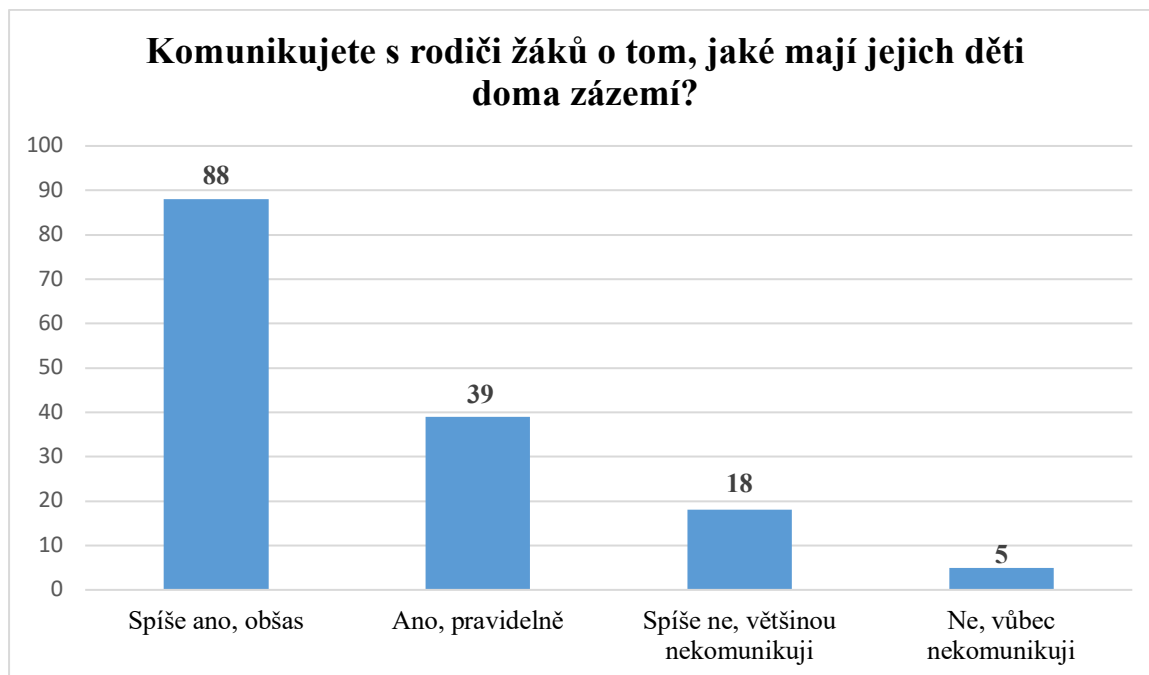


**Graf 4** *Zájem učitelů o rodinného prostředí žáků*

(Vlastní výzkum, 2025)

Z grafu č.4 vidíme, že celkem 80 respondentů (53,3 %) uvedlo, že se o rodinné zázemí žáků aktivně zajímají. Dalších 65 respondentů (43,3 %) zvolilo odpověď „Spíše ano, občas se na to zaměřím“. Pouze 5 respondentů (3,3 %) uvedlo, že se většinou o tuto oblast nezajímají, a žádný z dotazovaných nezvolil odpověď „Ne, nezajímám se“. Z výsledků je patrné, že většina učitelů alespoň částečně reflektuje rodinné podmínky žáků, přičemž více než polovina se jim věnuje aktivně. Tato skutečnost ukazuje, že učitelé považují rodinné zázemí za relevantní faktor, který je vhodné při práci se žákem brát v potaz. V kontextu výzkumné otázky č. 1 jde o významné zjištění, neboť potvrzuje, že většina učitelů se o prostředí, ze kterého žák přichází, aktivně nebo alespoň příležitostně zajímá.

Položka č. 5 dotazníkového šetření (graf č.5) zněla: „Komunikujete s rodiči žáků o tom, jaké mají jejich děti doma zázemí?“ Touto položkou jsem sledovala, zda učitelé vedou rozhovory s rodiči o domácím prostředí dětí. Zajímalo mě, jaký prostor je těmto tématům věnován ve vzájemné komunikaci mezi školou a rodinou a do jaké míry učitelé aktivně usilují o poznání rodinného zázemí prostřednictvím komunikace s rodiči.

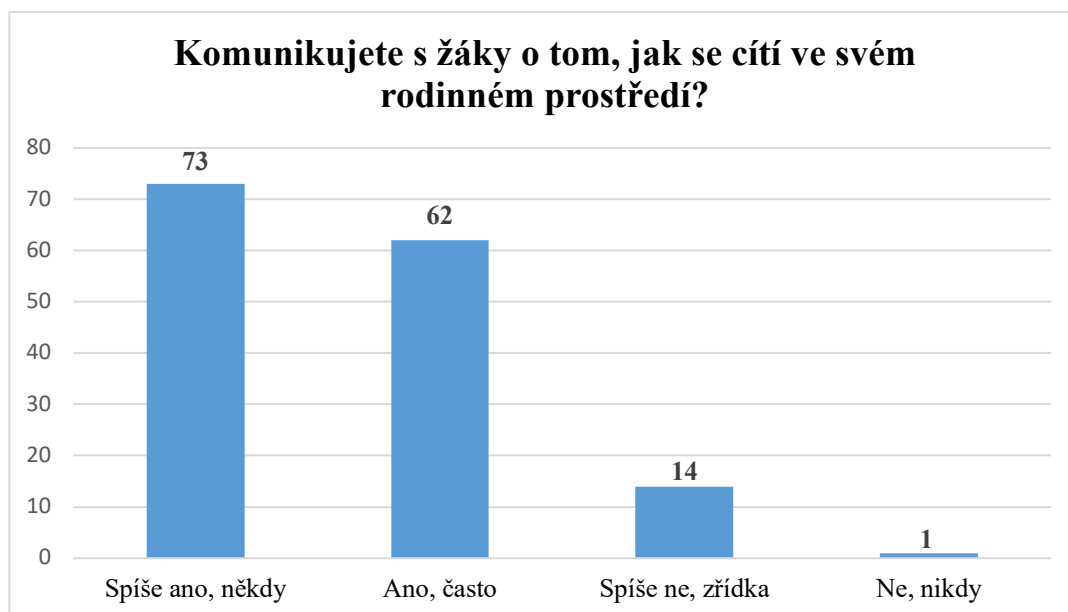


**Graf 5** *Komunikace učitelů s rodiči o zázemí jejich dětí*

(Vlastní výzkum, 2025)

V grafu č.5 možnost „Spíše ano, občas“ označilo 89 respondentů (58,9 %), zatímco pravidelně komunikuje 39 učitelů (25,8 %). Naopak 18 respondentů (11,9 %) uvedlo, že s rodiči o těchto tématech většinou nemluví a 5 učitelů (3,3 %) komunikaci o domácím zázemí zcela vynechává. Z výsledků vyplývá, že většina učitelů s rodiči o rodinném prostředí komunikuje alespoň občas. Vzhledem k citlivosti tohoto tématu však nemusí být všechny informace úplné nebo přesné. Rodiče mohou z různých důvodů některé skutečnosti opomenout nebo nechtějí sdílet celou situaci. Proto jsem se v další položce zaměřila na to, zda učitelé získávají informace také přímo od samotných žáků.

Položka č. 6 (graf č.6) byla formulována následovně: „Komunikujete s žáky o tom, jak se cítí ve svém rodinném prostředí?“ Zajímalo mě, do jaké míry učitelé otevírají toto citlivé téma v rozhovorech s žáky a zda jim poskytují prostor pro sdílení osobních zkušeností z domácího prostředí. Vzhledem k tomu, že výpovědi rodičů a dětí se nemusí vždy shodovat, považovala jsem za důležité zohlednit oba pohledy.



**Graf 6** *Komunikace učitelů s žáky o jejich rodinném prostředí*

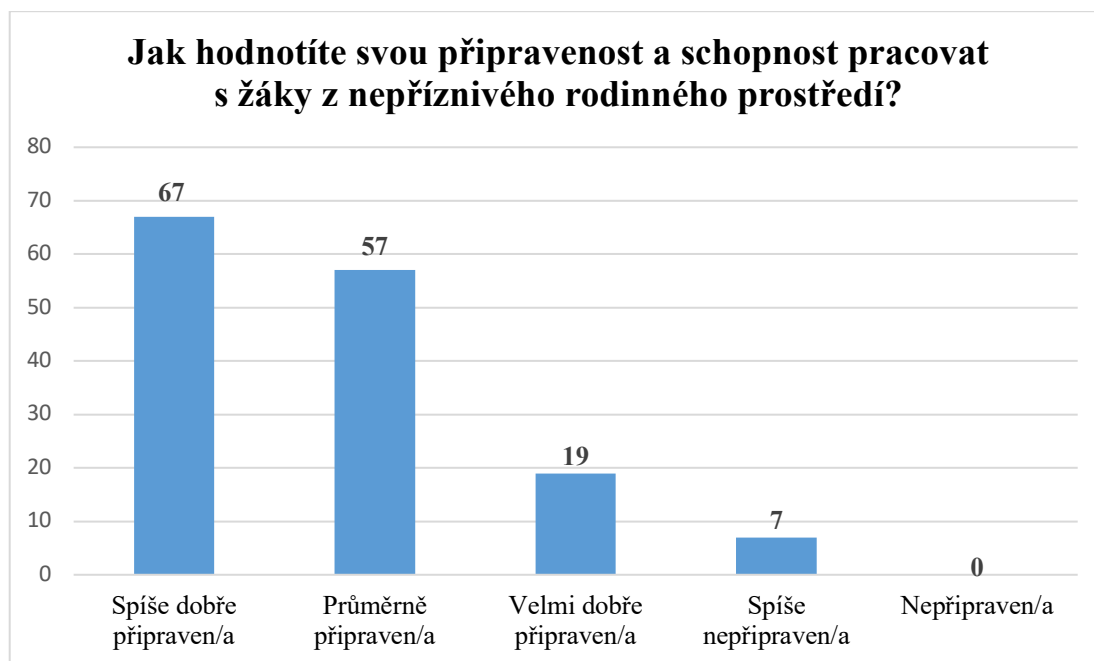
(Vlastní výzkum, 2025)

V grafu č.6 možnost „Spíše ano, někdy“ zvolilo 73 respondentů (48,7 %), dalších 62 učitelů (41,3 %) odpovědělo „Ano, často“. Pouze 14 respondentů (9,3 %) uvedlo, že se žáky o rodinném prostředí mluví jen zřídka a 1 respondent (0,7 %) takovou komunikaci nevede vůbec. Tato zjištění ukazují, že většina učitelů se snaží naslouchat i žákům samotným a vnímat jejich osobní pohled na to, co prožívají v rodinném prostředí. Otevřená komunikace na toto téma může být pro dítě velmi podpůrná a zároveň pomáhá učiteli lépe porozumět žakovu chování a školnímu fungování.

## **5.2 Podpora učitelů při práci se žáky z nepříznivého rodinného prostředí**

Tato podkapitola výzkumné části se zaměřuje na zodpovězení další dílčí výzkumné otázky: „Jakou podporu škola poskytuje učitelům pro práci se žáky z nepříznivého rodinného prostředí?“. Cílem této části bylo zjistit, jak učitelé hodnotí vlastní připravenost k práci s těmito žáky, zda vnímají ze strany školy dostatečnou podporu a jaké konkrétní formy reakce školy v praxi zaznamenali. Chtěla jsem konkrétně zjistit, zda se cítí být v této oblasti jistí, jaké služby školy či odborníci jim pomáhají, případně jaké konkrétní kroky jsou ve školní praxi podnikány v reakci na potíže žáků spojené s jejich rodinným prostředím.

Položka č. 7 (graf č.7) dotazníkového šetření zněla: „Jak hodnotíte svou připravenost a schopnost pracovat s žáky z nepříznivého rodinného prostředí?“ Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jak učitelé sami reflektují svou odbornou i osobní způsobilost věnovat se žákům, kteří vyrůstají v obtížných rodinných podmínkách. Vnímání vlastní připravenosti může do značné míry ovlivnit přístup učitele k těmto žákům, jeho jistotu v rozhodování a využívání podpůrných nástrojů či strategií.



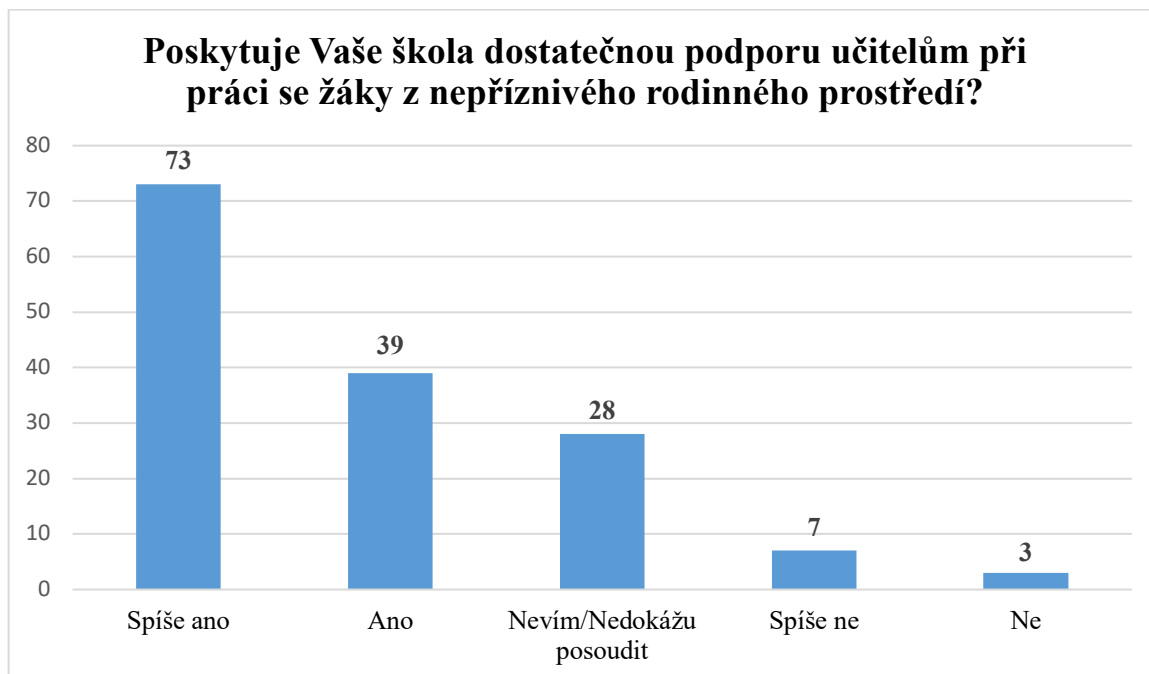
**Graf 7** *Připravenost a schopnost pracovat s žáky z nepříznivého rodinného prostředí*

(Vlastní výzkum, 2025)

Z grafu č.7 můžeme vyčíst, že největší skupinu respondentů tvořili ti, kteří zvolili odpověď „Spíše dobře připraven/a“ – konkrétně 67 učitelů (44,7 %). Dalších 57 respondentů (38 %) uvedlo, že se cítí průměrně připraveni a 19 učitelů (12,7 %) hodnotí svou připravenost jako velmi dobrou. Naopak jen 7 učitelů (4,7 %) označilo odpověď „Spíše nepřípraven/a“ a žádný z respondentů se necítil být zcela nepřípravený. Výsledky ukazují, že většina respondentů se domnívá, že má alespoň částečně dostatečné kompetence pro práci s touto skupinou žáků. Zároveň však jen malá část učitelů deklaruje vysokou úroveň připravenosti, což může naznačovat potřebu dalšího vzdělávání či podpory ze strany školy.

Položka č. 8, zároveň graf č.8, nesla znění: „Poskytuje Vaše škola dostatečnou podporu učitelům při práci se žáky z nepříznivého rodinného prostředí?“ Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda učitelé vnímají, že jim jejich škola poskytuje určitou míru zázemí

nebo opory, když pracují s dětmi, které přicházejí z nepříznivého rodinného prostředí. Otázka se zaměřuje na to, jak hodnotí konkrétní pomoc ze strany školy.



**Graf 8 Podpora školy učitelům**

(Vlastní výzkum, 2025)

Při pohledu na graf č.8 vidíme, že největší část respondentů zvolila odpověď „Spíše ano“ (48,7 %), což může ukazovat, že učitelé sice určitou podporu ze strany školy vnímají, ale zároveň možná ne ve zcela dostatečné nebo systematické podobě. Druhou nejčastější odpovědí bylo „Ano“ (26 %), tedy výrazně menší počet učitelů považuje podporu za plně dostačující. Zajímavé je, že téměř pětina respondentů (18,7 %) odpověděla „Nevím / nedokážu posoudit“, což může poukazovat na to, že v některých školách nemusí být možnosti podpory dostatečně komunikovány. Menší část učitelů pak vnímá podporu spíše negativně – „Spíše ne“ odpovědělo 4,7 % a „Ne“ uvedla 2 % dotázaných. Výsledky tedy ukazují, že i když většina respondentů školní podporu nějakým způsobem vnímá, její podoba není vždy zcela jasná, výrazná nebo funkční tak, aby ji učitelé hodnotili jednoznačně pozitivně.

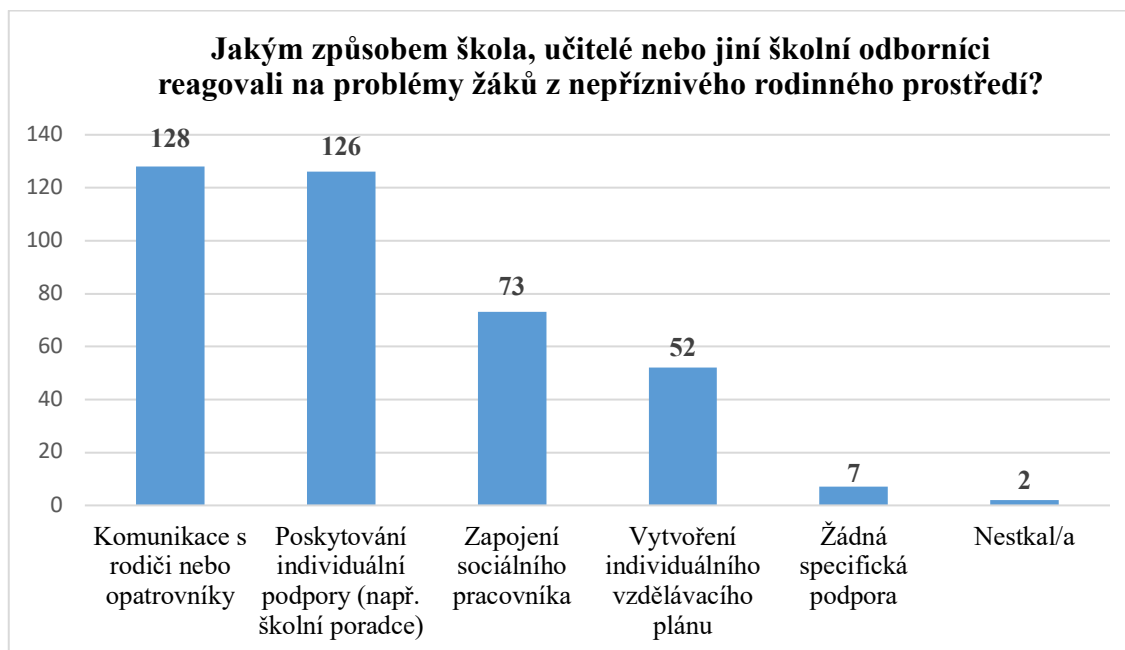
Položka č. 14 (tabulka č.2 a zároveň graf č.9) zjišťovala, jakým způsobem škola, učitelé nebo jiní školní odborníci reagovali na problémy žáků z nepříznivého rodinného prostředí. Znění otázky bylo následující: „Jakým způsobem škola, učitelé nebo jiní školní odborníci reagovali na problémy žáků z nepříznivého rodinného prostředí?“. V této

položce měli učitelé možnost zvolit více odpovědí, tedy označit všechny způsoby podpory, se kterými se ve své praxi setkali. Z toho důvodu není součet odpovědí roven celkovému počtu respondentů, ale ukazuje četnost výskytu jednotlivých forem podpory napříč všemi 150 dotázanými.

**Tabulka 2** Četnost odpovědí pro položku č. 14

| Jednotlivé odpovědi                                     | Absolutní četnost | Relativní četnost v % |
|---------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Komunikace s rodiči nebo opatrovníky                    | 128               | 85,3                  |
| Poskytování individuální podpory (např. školní poradce) | 126               | 84                    |
| Zapojení sociálního pracovníka                          | 72                | 48                    |
| Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu             | 52                | 34,7                  |
| Nesetkal/a jsem se                                      | 7                 | 4,7                   |
| Žádná specifická podpora                                | 2                 | 1,3                   |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 9** Konkrétní pomoc školy

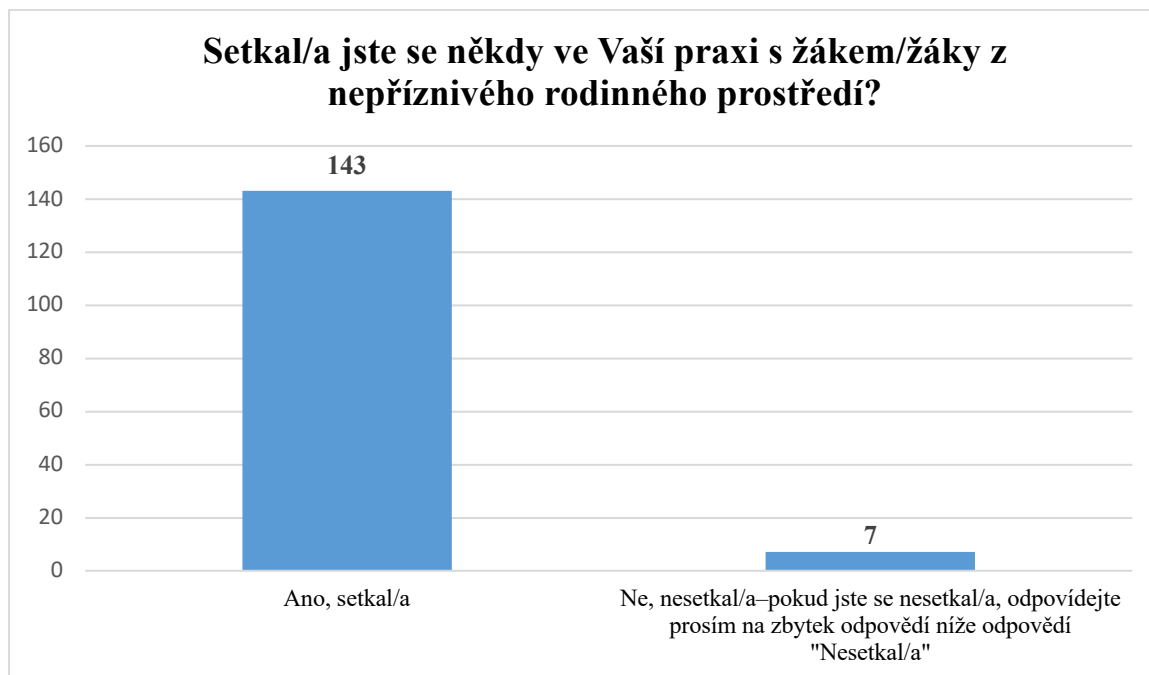
(Vlastní výzkum, 2025)

Jak v tabulce č.2, tak v grafu č.9 můžeme sledovat, že nejčastěji respondenti zmiňovali komunikaci s rodiči nebo opatrovníky – tuto možnost uvedlo 128 učitelů (tj. 85,3 % z 150). Těsně za ní následovalo poskytování individuální podpory (např. školní poradce), které označilo 126 respondentů (84 %). Dále pak 72 učitelů (48 %) uvedlo zapojení sociálního pracovníka a 52 respondentů (34,7 %) označilo vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Pouze 7 učitelů (4,7 %) odpovědělo, že se s touto situací nesetkali a 2 respondenti (1,3 %) uvedli, že nebyla poskytnuta žádná specifická podpora. Z odpovědí vyplývá, že většina učitelů má zkušenost s alespoň nějakou formou podpory – nejčastěji probíhá spolupráce s rodiči nebo využití školního poradce. Formálnější zásahy, jako je zapojení dalších odborníků nebo sestavení IVP, jsou o něco méně časté.

### **5.3 Projevy žáků z konkrétních nepříznivých rodinných podmínek ve školní praxi učitelů**

Tato podkapitola se zaměřuje na zodpovězení poslední dílčí výzkumné otázky: „S jakými projevy žáků z konkrétních nepříznivých rodinných podmínek se učitelé ve výchovně-vzdělávacím procesu setkali?“. Navazujeme tak na dílčí cíl výzkumu, kterým bylo identifikovat, jak se tyto projevy promítají do výuky, školního fungování i chování žáků. V rámci této výzkumné otázky bylo rovněž důležité odhalit, s jakými konkrétními nepříznivými podmínkami v rodinách žáků se učitelé ve své praxi setkali/setkávají. Sledovala jsem také rozsah jejich zkušeností s touto problematikou, tedy zda se s těmito žáky setkali pouze výjimečně nebo se s podobnými případy setkávají častěji.

Položka č. 9 (graf č.10) se zaměřila na to, zda se učitelé ve své dosavadní praxi vůbec někdy setkali s žáky, u kterých rozpoznali známky nepříznivého rodinného prostředí. Cílem této otázky bylo zjistit, nakolik je daný jev pro učitele běžný, tedy zda mají s těmito situacemi osobní zkušenost, která následně ovlivňuje jejich vnímání, postoje a přístupy k těmto žákům. Odpověď na tuto otázku tak poskytuje důležitý kontext pro porozumění ostatním položkám dotazníku. Otázka pro učitele tedy zněla: „Setkal/a jste se někdy ve Vaší praxi s žákem/žáky z nepříznivého rodinného prostředí?“.



**Graf 10** Setkání učitele s žákem z nepříznivého rodinného prostředí

(Vlastní výzkum, 2025)

Z odpovědí v grafu č.10 vyplývá, že naprostá většina dotázaných učitelů (143 z celkových 150 respondentů, tj. 95,3 %) uvedla, že se s tímto jevem ve své pedagogické praxi setkala. Jen 7 respondentů (4,7 %) zvolilo odpověď „Ne, nesetkal/a“. Tito respondenti byli dle instrukcí v dotazníku vyzváni, aby ve zbývajících otázkách zvolili vždy možnost „nesetkal/a“ a dále se výzkumné části již neúčastnili aktivně.

Navazující položka v dotazníku č. 10 (graf č.11) se zaměřovala na konkrétnější kvantifikaci zkušeností respondentů. Jejím cílem bylo zjistit, zda šlo spíše o ojedinělý případ nebo zda se učitelé se žáky z nepříznivého prostředí setkávají opakovaně a čelí tak této problematice pravidelně v každodenní praxi. Položka zněla: „Pokud ano, s kolika takovými případy jste se za svou praxi setkal/a?“



**Graf 11** Četnost případů, se kterými se učitelé v praxi setkali

(Vlastní výzkum, 2025)

Z dat z grafu č.11 vyplývá, že většina respondentů má s tímto tématem rozsáhlejší zkušenosti – 141 učitelů (94 % ze všech respondentů) uvedlo, že se setkali s několika takovými případy.

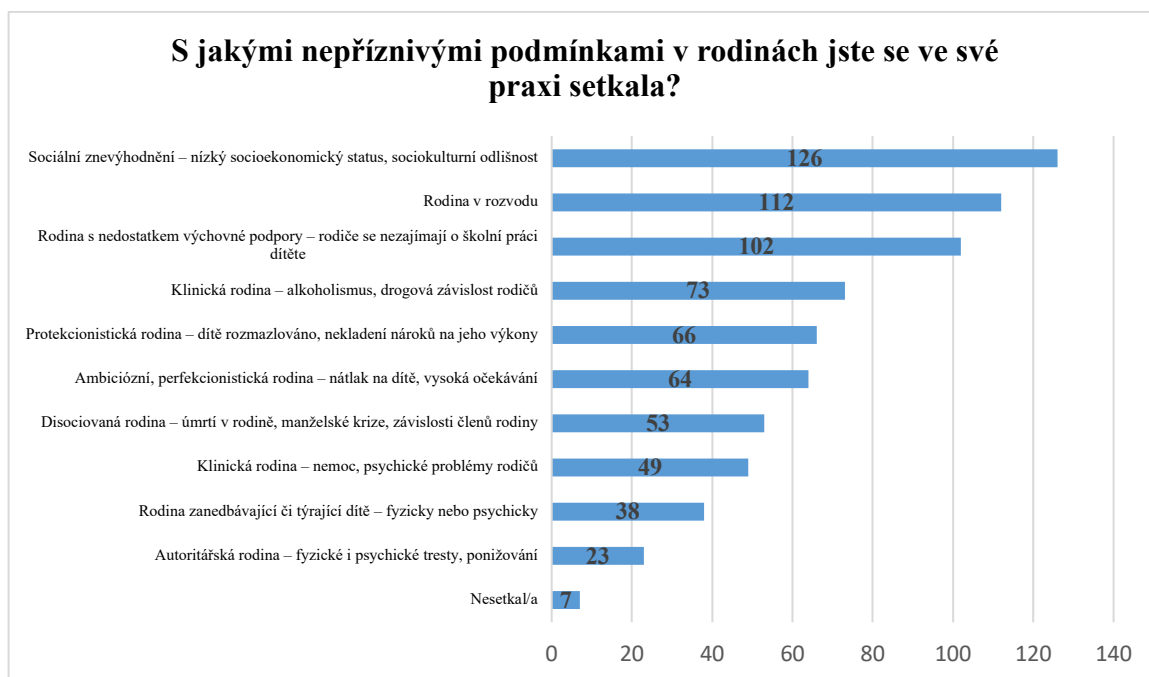
Pouze 2 učitelé (1,3 %) uvedli, že se setkali s jediným žákem, který dle jejich názoru pocházel z nepříznivého rodinného prostředí. Zbýlých 7 odpovědí „nesetkal/a“ odpovídá těm respondentům, kteří již v předchozí otázce uvedli, že s takovou situací zkušenost nemají a nejsou proto v rámci dalších položek dále zahrnováni do interpretace.

Jedna z následujících otázek, konkrétně v dotazníku položka č. 11 (zároveň tabulka č.3 a graf č.12) zjišťovala, s jakými konkrétními nepříznivými podmínkami v rodinách žáků se učitelé během své praxe setkali. Tato otázka navazuje na předchozí části dotazníku, které mapovaly četnost kontaktu se žáky z nepříznivého rodinného prostředí a směřuje k upřesnění, jaké typy těchto situací učitelé rozpoznávají. Respondenti měli možnost zvolit více odpovědí, neboť mnozí se ve své praxi setkali s různorodými případy. Vycházíme přitom z údajů, že 141 respondentů uvedlo, že se s více takovými situacemi opakovaně setkali (viz graf č.11).

Tabulka 3 Konkrétní nepříznivé rodinné podmínky

| Konkrétní nepříznivé rodinné podmínky                                                     | Absolutní četnost | Relativní četnost v % |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| <b>Sociální znevýhodnění</b> – nízký socioekonomický status, sociokulturní odlišnost      | 126               | 84 %                  |
| <b>Rodina v rozvodu</b>                                                                   | 112               | 74,7 %                |
| <b>Rodina s nedostatkem výchovné podpory</b> – rodiče se nezajímají o školní práci dítěte | 102               | 68 %                  |
| <b>Klinická rodina</b> – alkoholismus, drogová závislost rodičů                           | 73                | 48,7 %                |
| <b>Protekcionistická rodina</b> – dítě rozmazlováno, nekladení nároků na jeho výkony      | 66                | 44 %                  |
| <b>Ambiciózní, perfekcionistická rodina</b> – nátlak na dítě, vysoká očekávání            | 64                | 42,7 %                |
| <b>Disociovaná rodina</b> – úmrtí v rodině, manželské krize, závislosti členů rodiny      | 53                | 35,3 %                |
| <b>Klinická rodina</b> – nemoc, psychické problémy rodičů                                 | 49                | 32,7 %                |
| <b>Rodina zanedbávající či týrající dítě</b> – fyzicky nebo psychicky                     | 38                | 25,3 %                |
| <b>Autoritářská rodina</b> – fyzické i psychické tresty, ponižování                       | 23                | 15,3 %                |
| Nesetkal/a                                                                                | 7                 | 4,7 %                 |

(Vlastní výzkum, 2025)



**Graf 12 Konkrétní nepříznivé rodinné podmínky**

(Vlastní výzkum, 2025)

Z odpovědí v tabulce č.3 a grafu č.12 je jasné, že nejčastěji se učitelé setkali (setkávají) se sociálním znevýhodněním (nízký socioekonomický status, sociokulturní odlišnost), které označilo 126 respondentů. Následuje rodina v rozvodu (112 odpovědí) a rodina s nedostatkem výchovné podpory, kde se rodiče nezajímají o školní práci dítěte (102 odpovědí). Poměrně často byla také zmiňována klinická rodina (alkoholismus, drogová závislost rodičů), kterou uvedlo 73 respondentů. Protekcionistické rodinné prostředí, kde dítě není vedeno k odpovědnosti a nejsou na něj kladeny požadavky, zaznamenalo 66 odpovědí. Jen o dva učitele méně (64) uvedlo, že se setkali s ambiciózní nebo perfekcionistickou rodinou, kde je dítě pod tlakem a čelí vysokým očekáváním. Disociovaná rodina, tedy taková, kde se vyskytují závažné krizové události jako úmrtí v rodině, manželské problémy nebo závislosti členů, byla uvedena 53krát. Rodiny s psychickým onemocněním některého z rodičů se objevily v 49 odpovědích, zanedbávající nebo týrající rodiny ve 38 a autoritářské rodiny (fyzické a psychické tresty, ponižování) ve 23 odpovědích.

Další z položek dotazníkového šetření, konkrétně položka č. 12 (graf č.13), se zaměřovala na zjištění, jak se podle zkušeností respondentů obtíže žáků z nepříznivého rodinného prostředí projevují ve výuce – konkrétně při osvojování vědomostí, dovedností a kompetencí. Respondenti mohli zvolit více variant odpovědí, což se projevilo ve vyšších

počtech odpovědí, než je celkový počet respondentů. Lze tedy předpokládat, že učitelé často zaznamenali více obtíží u různých žáků či u jednoho žáka v kombinaci.



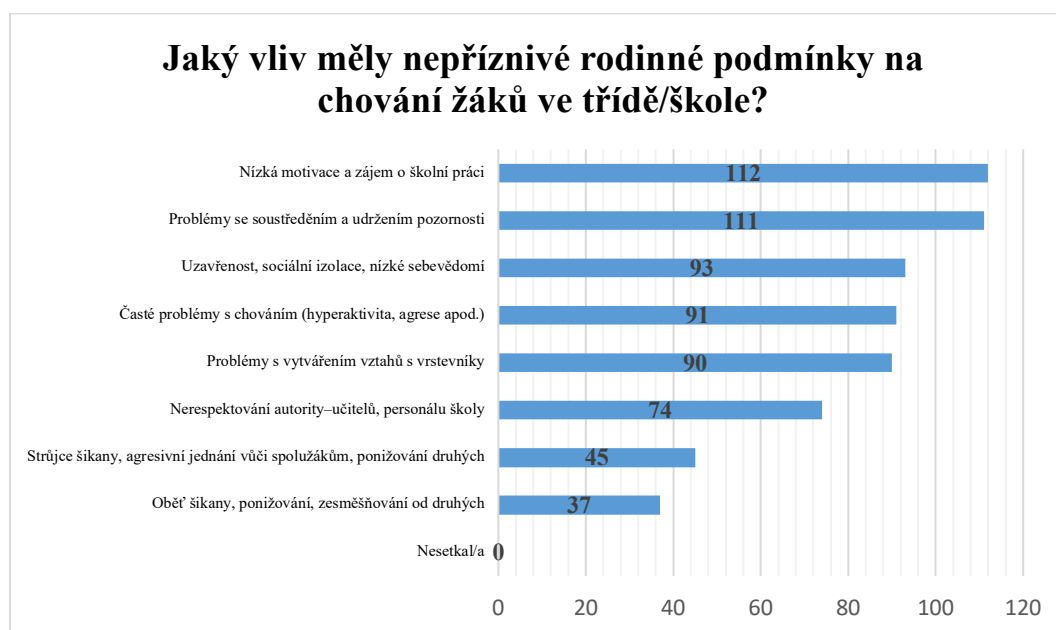
**Graf 13** Problémy žáků při osvojování si vědomostí, dovedností, kompetencí

(Vlastní výzkum, 2025)

Z výsledků z grafu č.13 vyplývá, že nejčastěji uváděným projevem byla nízká samostatnost žáků při práci ve výuce, potíže s plněním úkolů a nedostatečné pracovní návyky, na kterou upozornilo 123 respondentů. Velmi blízko se držely i další potíže, konkrétně nižší školní výkony a špatné známky (121 učitelů) a neplnění domácích prací, které uvedlo 109 respondentů. Výrazný podíl učitelů zaznamenal také slabé komunikační dovednosti a nedostatečnou slovní zásobu (91), sníženou účast žáků na vyučování či školních aktivitách (87) a omezenou schopnost řešení problémů a kritického myšlení (85). Méně častým, ale stále významně zastoupeným projevem byla nízká schopnost spolupráce s učiteli nebo spolužáky, kterou zmínilo 71 respondentů.

Poslední položka této podkapitoly graf č. 14 a v dotazníku konkrétně položka č. 13, se zaměřovala na to, jaký vliv měly podle učitelů nepříznivé rodinné podmínky na chování žáků ve třídě nebo ve škole. Cílem bylo zmapovat konkrétní projevy problémového chování, které mohly souviset s nepříznivým rodinným prostředím žáků. Vzhledem k povaze otázky měli respondenti opět možnost označit více odpovědí, tedy všechny projevy chování, s nimiž se u žáků setkali. Pro tuto položku jsem zvolila také jako u předchozí

otázky vodorovný sloupcový graf, který vizuálně zohledňuje celé znění jednotlivých odpovědí.



**Graf 14** *Vliv na chování žáků ve třídě/škole*

(Vlastní výzkum, 2025)

V poslední položce této podkapitoly, konkrétně v grafu č.13 vidíme, že nejčastěji učitelé uváděli v rámci vlivu nepříznivého rodinného prostředí na chování žáků nízkou motivaci a zájem o školní práci (112 respondentů) a problémy se soustředěním a udržením pozornosti (111 respondentů). Významný podíl odpovědí zaznamenal také výskyt uzavřenosti, sociální izolace a nízkého sebevědomí (93 respondentů) a časté problémy s chováním, jako je hyperaktivita nebo agrese (91 respondentů). Poměrně často bylo také uváděno, že žáci mají obtíže s navazováním vztahů s vrstevníky (90 respondentů) a že nerespektují autority – tedy učitele či jiný školní personál (74 respondentů). Méně často se objevovaly odpovědi, že žák byl buď strůjcem šikany (45 respondentů) nebo její obětí (37 respondentů), ale taky tento podíl není úplně nízký.

## 6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole jsou výsledky výzkumu postupně propojeny s výzkumnými otázkami, aby na ně bylo možné jednoznačně odpovědět. Nejprve se zaměříme na hlavní výzkumnou otázku, poté budou postupně zhodnoceny všechny tři dílčí výzkumné otázky.

### Hlavní výzkumná otázka:

**Jak učitelé na 1. stupni ZŠ přistupují k problematice rodinného prostředí ve vztahu k vzdělávání žáků?**

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že učitelé rodinnému prostředí přikládají zásadní význam. Vnímají jej jako klíčový činitel, který formuje nejen vzdělávací výsledky žáků, ale také jejich chování, emoční stabilitu, sebedůvěru nebo například schopnost navazovat vztahy. Znat rodinné zázemí žáka je pro učitele důležitým východiskem při nastavování individuálního přístupu a podpory. Většina učitelů se aktivně nebo alespoň částečně zajímá o to, v jakých podmínkách žáci žijí, a považuje tyto informace za důležité pro svou každodenní práci. Zároveň se potvrdilo, že většina učitelů má zkušenost s žáky z nepříznivého rodinného prostředí a problematice se tedy nevěnují pouze teoreticky, ale reflektují ji ve své praxi. Učitelé si pravděpodobně velmi dobře uvědomují, že právě znalost a porozumění domácím podmínkám žáka pomáhá učitelům lépe porozumět jeho potřebám a účinněji ho podporovat ve vzdělávání i v běžném školním fungování.

### Dílčí výzkumné otázky:

**Jaký význam přikládají učitelé rodinnému prostředí žáků a jakými způsoby o něm získávají informace?**

Učitelé vnímají rodinné prostředí jako klíčovou součást života žáka, která se odráží nejen v jeho chování, ale i ve školních výsledcích. Jsou si vědomi toho, že podmínky, ze kterých dítě přichází, mají zásadní vliv na jeho školní fungování. Rodinné zázemí proto většina z nich aktivně nebo alespoň částečně zohledňuje. Učitelé se také snaží zjistit, v jakém prostředí jejich žáci vyrůstají – nejčastěji prostřednictvím komunikace s rodiči, ale i rozhovorů se samotnými dětmi. Obě tyto cesty vnímají jako důležité, protože rodiče nemusejí vždy sdílet celou situaci a pohled dítěte může přinést cenné doplnění. Z jejich odpovědí je patrné, že znalost rodinného prostředí jim pomáhá lépe pochopit potřeby žáků a přizpůsobit jim svou pedagogickou práci.

### **Jakou podporu škola poskytuje učitelům pro práci se žáky z nepříznivého rodinného prostředí?**

Učitelé vnímají, že práce se žáky z nepříznivého rodinného prostředí vyžaduje určitou odbornou i osobní připravenost. Většina z nich hodnotí své schopnosti v této oblasti jako spíše dobré nebo průměrné, jen menší část se cítí být velmi dobře připravena. Zároveň téměř nikdo neuvedl, že by byl zcela nepřipravený, což naznačuje, že se učitelé v této oblasti alespoň částečně orientují. Z jejich pohledu však stále existuje prostor pro další profesní růst a cílenou podporu. Co se týče role školy, většina respondentů uvedla, že nějakou formu podpory vnímají – nejčastěji částečnou, méně často plně dostačující. Zároveň ale vyplynulo, že podoba této podpory není vždy zcela zřejmá. Část učitelů si není jistá, jaké konkrétní možnosti má k dispozici, případně nevyužívá dostupné zdroje, což může souviset s nedostatečnou informovaností nebo absencí jasného systému podpory. Konkrétními formami pomoci, se kterými se učitelé setkali, jsou nejčastěji komunikace s rodiči nebo opatrovníky a poskytování individuální podpory, například prostřednictvím školního poradce. Méně často dochází k zapojení sociálního pracovníka nebo k tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Pouze minimum učitelů uvedlo, že se nesetkali s žádnou formou podpory. Z odpovědí tedy vyplývá, že určité nástroje a možnosti podpory ve školách existují, nejsou však vždy využívány naplno nebo nejsou dostatečně systémově ukotveny. Učitelé by pravděpodobně ocenili jasnější vedení, dostupnost odborných pracovníků a konkrétní metodickou pomoc při práci s touto skupinou žáků.

### **S jakými projevy žáků z konkrétních nepříznivých rodinných podmínek se učitelé ve výchovně-vzdělávacím procesu setkali?**

Z dotazníkového šetření vyplývá, že drtivá většina respondentů se ve své pedagogické praxi již setkala s dítětem pocházejícím z nepříznivého rodinného prostředí, a to opakovaně. Tato zkušenost pro učitele nepředstavuje výjimku, ale naopak běžnou součást praxe, která významně ovlivňuje jejich přístup k žákům. Nejčastěji učitelé narážejí na sociálně znevýhodněné prostředí, tedy rodiny s nízkým socioekonomickým statusem či sociokulturní odlišností. S touto formou nepříznivého zázemí se setkala velká část respondentů. Dalším velmi častým problémem je rodina v rozvodu, která může dítě destabilizovat a negativně ovlivnit jeho školní fungování. Velmi významné je rovněž zanedbávající rodinné prostředí, kdy rodiče nevěnují dítěti dostatečnou výchovnou podporu a nezajímají se o jeho vzdělávání. Naopak méně často se učitelé setkali s dětmi z autoritářského prostředí, kde se mohou objevit například fyzické tresty či ponižování.

Výchovně-vzdělávací důsledky těchto podmínek se promítají do celé řady oblastí školního fungování. Učitelé uváděli, že se tyto děti často potýkají s nízkou samostatností při práci, nedostatečnými pracovními návyky, slabšími školními výkony a neplněním domácích úkolů. Dále se objevují komunikační bariéry, chudá slovní zásoba, slabší schopnost spolupráce, ale i problémy s kritickým myšlením a účastí na školních aktivitách. V oblasti chování žáků se pak negativní dopady projevují jako nízká motivace a zájem o školu, problémy se soustředěním, hyperaktivita či agrese, sociální izolace nebo nízké sebevědomí. Učitelé upozornili i na případy, kdy žák nerespektuje autoritu, je agresorem šikany nebo naopak její obětí. Z odpovědí tedy jednoznačně vyplývá, že projevy žáků z nepříznivého rodinného prostředí jsou různorodé a zasahují jak do vzdělávací, tak i výchovné roviny. Učitelé dle výzkumného šetření těmto situacím čelí velmi často, a to v celé šíři jejich projevů. Poznatky z celého výzkumu potvrzují, že pro efektivní podporu žáků je důležité nepříznivé rodinné zázemí nejen rozpoznat, ale také na něj cíleně reagovat.

## 7 ZÁVĚREČNÁ DISKUSE

Učitelé v mém výzkumu vyjádřili přesvědčení, že rodinné prostředí je klíčovou součástí života žáka, která se výrazně promítá do jeho školních výsledků. Jsou si vědomi toho, že podmínky, ze kterých dítě přichází, ovlivňují jeho přístup ke vzdělávání a celkové školní fungování. Podobně se k tomu staví i Katrňák (2004), který zdůrazňuje, že rodinné prostředí ovlivňuje, jak dítě vnímá důležitost vzdělání, a to se pak odráží i v jeho vztahu ke škole a školních výsledcích. Učitelé zároveň uvedli, že se snaží zjistit, v jakém prostředí žáci vyrůstají, a to především prostřednictvím komunikace s rodiči a rozhovorů se samotnými dětmi. Význam komunikace s rodiči potvrzuje Nelešovská (2005), která ji označuje za jeden z nejdůležitějších zdrojů informací o žácích. Právě díky těmto rozhovorům má učitel možnost lépe porozumět rodinnému zázemí dítěte a přizpůsobit tomu svůj přístup. Na druhou stranu je ale třeba upozornit na skutečnost, že ne všichni učitelé v mém výzkumu s rodiči komunikují pravidelně a aktivně. Tento fakt může korespondovat s poznatky Graham-Clay (2005), který upozorňuje, že mnoho učitelů není dostatečně připraveno na efektivní komunikaci s rodiči.

Učitelé vnímají, že práce se žáky z nepříznivého rodinného prostředí náročná a vyžaduje odbornou i osobní připravenost. Většina z nich hodnotí své schopnosti v této oblasti jako průměrné nebo spíše dobré, jen menší část se cítí být velmi dobře připravena. Současně ale upozorňují na nejednoznačnost podpory ze strany školy. Nejčastěji se setkávají s podporou formou komunikace s rodiči a školními poradci, méně často dochází k zapojení dalších odborníků. Velmi podobné poznatky přinesla také rozsáhlá zahraniční přehledová studie publikovaná v roce 2024, která shrnuje výsledky čtrnácti výzkumů realizovaných v letech 2010–2022. Ačkoli výzkumy zahrnovaly jak učitele z předškolního vzdělávání, tak učitele 1. stupně ZŠ, většina studií se zaměřovala pouze na učitele 1. stupňů základních škol. Tato studie potvrdila, že učitelé se často cítí nepřipraveni na práci s dětmi zasaženými traumatem. Trauma v dětství zde bylo chápáno jako soubor událostí, které dítě vnímá jako ohrožující nebo škodlivé a které mají dlouhodobý negativní dopad na jeho duševní, fyzické či sociální fungování. Studie vychází z konceptu ACEs (Adverse Childhood Experiences), tedy nepříznivých dětských zkušeností, jako jsou rozvod rodičů, zanedbávání, násilí, chudoba či zneužívání. Studie ukázala, že učitelům chybí jim odborné vzdělání, praktické dovednosti i podpora ze strany školy. Zároveň tato studie upozorňuje na dopady této náročné práce na psychickou pohodu učitelů, kteří bez dostatečného zázemí v rámci školy zažívají frustraci, emoční vyčerpání a nejistotu. Studie proto zdůrazňuje

potřebu víceúrovňové podpory – od vzdělávání a mentorství až po systémová opatření na úrovni školy. Jako velmi přínosná se ukazuje transdisciplinární spolupráce mezi učiteli a odborníky z dalších oblastí (psychologie, sociální práce, zdravotnictví), která pomáhá nejen dětem, ale i samotným pedagogům zvládat náročné situace (Sun et al., 2024).

Z mého výzkumu vyplynulo, že se učitelé nejčastěji setkávají s žáky pocházejícími z rodin s nízkým socioekonomickým statusem a zároveň tento faktor označují jako nejvýznamnější ve vztahu k ovlivnění vzdělávání žáků. Podobný závěr přináší i studie Munira et al. (2023), podle které je socioekonomický status rodiny nejvýraznějším faktorem ovlivňujícím studijní úspěšnost dětí. Zhu (2024) ve svém výzkumu uvedl, že celková ekonomická situace rodiny je jedním z klíčových faktorů, které musí rodiče při investici do vzdělávání svých dětí pečlivě zvažovat. V rodinách s dobrými finančními podmínkami mají rodiče větší možnosti poskytnout svým dětem kvalitní vzdělávací zdroje – například lepší prostředí či příležitosti. Takové investice mohou nejen podpořit školní úspěchy dětí, ale také vytvořit pevný základ pro jejich dlouhodobý rozvoj. Dále z výsledků mého dotazníkového šetření vyplynulo, že žáci z nepříznivého rodinného prostředí často vykazují nízkou samostatnost, slabé pracovní návyky a potíže s plněním domácích úkolů. Podobně Langa a Langová (2017) ve svém výzkumu uvádějí, že školní výkon a neúspěchy žáků jsou výrazně ovlivněny mírou podpory ze strany rodičů, a především vlivem domácího socio-ekonomického prostředí. Z jejich výzkumu vyplynulo, že rodiče dětí z nepříznivého prostředí často nemohou dětem věnovat dostatek času na domácí přípravu a na pomoc při plnění domácích úkolů kvůli materiálním obtížím, nevhodným životním podmínkám nebo dlouhé pracovní době. Oproti tomu rodiče z příznivějšího prostředí mají možnost se do školní přípravy svých dětí aktivněji zapojit, čímž přispívají k jejich úspěšnosti ve vzdělávání. Výsledky tedy potvrzují, že nepříznivé rodinné podmínky se přímo promítají do školní výkonnosti a studijních návyků žáků.

Hned po rodinách s nízkým SES učitelé nejčastěji zmiňovali, že se setkávají s dětmi, které procházejí rozvodem rodičů. Podobná situace se odráží i ve výsledcích zahraničního výzkumu, který ukazuje, že děti žijící pouze s jedním rozvedeným rodičem nebo v tzv. nevlastní rodině (tedy s rodičem a jeho novým partnerem) mají v průměru horší podmínky pro vzdělávání. Nejvíce znevýhodněné se v tomto ohledu ukazují být děti žijící právě v těchto nově sestavených rodinách, a to i v případech, kdy mají rodiče vyšší vzdělání nebo lepší sociální postavení. Tyto výsledky naznačují, že rozvod a změna rodinného uspořádání

může být pro dítě náročnou situací, která se může promítnout i do školního života (Guetto & Panichella, 2019).

Co mě osobně ve výzkumu nemile překvapilo, bylo zjištění, že 38 ze 150 dotázaných učitelů uvedlo, že se ve své pedagogické praxi setkala s rodinou, která zanedbávala či týrala dítě. Tento počet je alarmující, protože představuje přibližně čtvrtinu všech respondentů. Ukazuje to, že výskyt závažně nepříznivého rodinného prostředí není ojedinělý a že je potřeba mu ze strany školy věnovat soustavnou pozornost. Tato zjištění korespondují i s daty Dětského krizového centra (DKC), které ve své výroční zprávě za rok 2022 uvádí, že mezi nejčastější důvody kontaktování centra patřilo sexuální zneužívání, ohrožující prostředí a fyzické týrání (Dětské krizové centrum, 2023).

Je však důležité dodat, že děti, které se na DKC nebo podobné instituce obracejí, zdaleka nepředstavují všechny, které jsou takovým prostředím skutečně ohroženy. Mnohé případy zůstávají skryté – buď kvůli obavám dětí nebo protože si jejich okolí problémů vůbec nevšimne. Učitelé, kteří s dětmi tráví podstatnou část jejich každodenního života, tak mají nezastupitelnou roli v tom, aby si včas všimli možných varovných signálů. Zanedbávání, týrání či jakákoliv jiná forma ohrožování dítěte nesmí být přehlíženo ani bagatelizováno. Škola by měla fungovat jako důležitý článek v systému ochrany dítěte, a proto je klíčové, aby učitelé byli v této oblasti dostatečně vnímaví, informovaní a podporovaní ze strany vedení i odborných služeb.

## 7.1 Limity výzkumu

Tato diplomová práce byla mou první větší výzkumnou zkušeností a jsem si vědoma, že jako výzkumník začátečník jsem se v průběhu práce učila za pochodu. Některé věci bych dnes s větším nadhledem a zkušeností možná pojala jinak – třeba bych věnovala více času tvorbě otázek nebo přemýšlela nad možností zapojit více otevřených odpovědí, které by přinesly hlubší vhled do postojů respondentů. Jedním z hlavních limitů výzkumu je, že jsem použila dotazník vlastní tvorby, který nebyl standardizovaný. Snažila jsem se otázky formulovat srozumitelně a smyslně, ale jsem si vědoma, že použití ověřeného nástroje by mohlo přinést ještě přesnější a lépe porovnatelné výsledky. Určité omezení představuje i složení výběrového souboru. Dotazník vyplnili s největší pravděpodobností především učitelé, kteří se o téma vlivu rodinného prostředí na vzdělávání zajímají a mají k němu blízko. Výsledky tedy mohou částečně odrážet jejich konkrétní postoje a zkušenosti a nelze je bez dalších dat zobecnit na všechny učitele 1. stupně. Při výběru metody jsem se

rozhodla pro dotazníkové šetření, protože mi umožnilo oslovit větší počet učitelů a získat přehled o jejich zkušenostech a názorech na dané téma. I přesto si ale uvědomuji, že tato forma sběru dat má svá omezení – například v možnosti jít více do hloubky nebo zachytit širší souvislosti, které by mohl přinést třeba rozhovor. I přesto věřím, že můj výzkum přináší zajímavý pohled na to, jak učitelé vnímají vliv rodinného prostředí na vzdělávání dětí a může být přínosem jak pro pedagogickou praxi, tak jako inspirace pro další výzkumnou práci.

## 7.2 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků svého výzkumu bych chtěla navrhnout několik doporučení, která by mohla napomoci učitelům při práci s žáky z nepříznivého rodinného prostředí a celkově podpořit rovné podmínky ve vzdělávání. Za klíčové považuji posílení komunikačních kompetencí učitelů, zejména ve vztahu k rodičům. Výzkum ukázal, že učitelé sice rodinné prostředí žáků vnímají jako zásadní, nicméně ne všichni s rodiči pravidelně a aktivně komunikují. Právě rozhovory s rodiči a dětmi jsou přitom jedním z nejdůležitějších prostředků, jak porozumět individuálním potřebám žáků. Domnívám se proto, že by učitelé měli mít více příležitostí k rozvoji svých komunikačních dovedností. Dále bych doporučila, aby školy kladly větší důraz na přípravu učitelů pro práci s dětmi z náročného životního prostředí. Ačkoliv se mnoho učitelů snaží těmto dětem porozumět a individuálně je podpořit, často se v této oblasti necítí dostatečně připraveni. Vzdělávání budoucích učitelů i průběžná profesní podpora by měla reflektovat skutečnost, že ve školním prostředí se stále častěji objevují žáci, kteří zažívají trauma, sociální vyloučení nebo jiné formy nepříznivých dětských zkušeností. Praktické rady, případové studie a sdílení dobré praxe mohou učitelům pomoci zvládat tyto situace s větší jistotou. Zároveň se ukazuje jako velmi důležité, aby se školy nespolehaly pouze na jednotlivé učitele, ale aby vytvořily systém podpory, do kterého budou zapojeni i další odborníci. Učitelé ve výzkumu často zmiňovali, že jim chybí spolupráce s psychologem nebo jiným specialistou, na kterého by se mohli obracet v obtížných situacích. Podpora by tak měla být víceúrovňová – od vedení školy přes poradenské pracovníky až po externí odborníky, například z oblasti sociální práce. Dalším doporučením je aktivní podpora žáků z nízkopříjmového prostředí. Tito žáci bývají podle výpovědí učitelů ohroženi nedostatkem studijních návyků, slabší motivací nebo absencí domácí podpory. Školy by proto měly hledat možnosti, jak těmto dětem pomoci – ať už prostřednictvím doučování, poskytování školních pomůcek zdarma nebo nabídky volnočasových aktivit, které by pro ně jinak byly finančně nedostupné. V neposlední řadě

bych ráda upozornila na potřebu citlivého přístupu k dětem, které procházejí rozvodem rodičů. Tato životní situace byla učiteli ve výzkumu zmiňována jako druhá nejčastější a mnohdy velmi náročná pro samotné žáky. Včasné rozpoznání změn v chování, otevřená komunikace a případné zapojení školního poradenského týmu mohou těmto dětem výrazně pomoci zvládnout náročné období bez výrazného dopadu na jejich vzdělávání. Věřím, že výše uvedená doporučení mohou přispět k tomu, aby se školy staly místem, které dokáže nejen vzdělávat, ale také skutečně reagovat na individuální potřeby všech svých žáků – bez ohledu na to, z jakého prostředí pocházejí.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala vlivem nepříznivého rodinného prostředí na vzdělávání žáků 1. stupně ZŠ z pohledu učitelů. Cílem teoretické části bylo získat přehled o základních funkcích rodiny, typologiích dysfunkčních rodin, formách nepříznivého prostředí a jejich vlivu na vzdělávání dětí. Z konkrétních vlivů, který jsem v rámci teoretické části popsala, to byl například nízký socioekonomický status, výchovné styly či rozvodová situace v rodině. Součástí teoretické části byla rovněž kapitola o významu spolupráce školy a rodiny, včetně možných bariér a způsobů navazování efektivní komunikace.

Praktická část byla realizována formou kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření, jehož se zúčastnilo 150 učitelek a učitelů 1. stupně ZŠ. Z výsledků vyplynulo, že učitelé považují rodinné prostředí za klíčový faktor ovlivňující vzdělávání žáků. Nejčastěji se ve své praxi setkávají s dětmi z rodin s nízkým socioekonomickým statutem, z rodin v rozvodu nebo ze zanedbávajícího prostředí. Mezi projevy těchto vlivů, které respondenti zaznamenali, patří zejména slabší školní výkony, nedostatek učebních návyků, nízká motivace, nesoustředěnost při výuce nebo neplnění domácích úkolů. Učitelé získávají informace o rodinném prostředí nejčastěji prostřednictvím rozhovorů s rodiči nebo přímo s žáky. Většina učitelů se v práci s dětmi z nepříznivého rodinného prostředí necítí zcela jistě – často hodnotí svou připravenost jako průměrnou. Tato skutečnost poukazuje nejen na závažnost celé problematiky, ale také na potřebu zlepšení v oblasti podpory učitelů – jak po stránce personální, tak po stránce vzdělávací.

Zpracování této práce mi umožnilo lépe porozumět náročné problematice, která je v pedagogické praxi často přítomná, ale ne vždy dostatečně řešena. Uvědomila jsem si, jak důležitou roli hraje učitel nejen jako vzdělavatel, ale i jako stabilizující prvek v životě dítěte, které čelí obtížným životním okolnostem. Výsledky práce zároveň otevírají prostor k zamyšlení nad tím, jak konkrétně a systémově podporovat učitele při práci s těmito žáky a jak hledat funkční formy spolupráce mezi školou a rodinou v situacích, kdy je domácí zázemí pro dítě znevýhodňující. Věřím, že diplomová práce může sloužit nejen jako přínosná reflexe současného stavu, ale i jako inspirace k další diskusi o rovnosti vzdělávacích šancí a systematické podpoře učitelů v jejich náročné, ale mimořádně důležité profesi.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bréda, J., Dandová, E., Kendíková, J., & Mertin, V. (2017). *Sebeobrana učitele*. Raabe.
- Caltová, Hepnarová, G. (2020). *Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí – pohled do rodinného zázemí*. Paido.
- Cimlová, Š., & Čapek, R. (2024). *Aby škola neškodila: vše, co potřebujete vědět o tom, jak má a nemá vypadat moderní škola: pro žáky, studenty, rodiče a dobré učitele*. Edika.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada Publishing.
- Čapek, R., Navarová, S., & Ženatová, Z. (2017). *Žák v krizové situaci*. Raabe.
- Čapek, R., Příkazská, I., Lauermann, M., Vosmik, M., & Vyhnálek, J. (2017). *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Raabe.
- Dětské krizové centrum. (2023). *Výroční zpráva 2022*.  
[https://www.ditekrize.cz/app/uploads/2023/06/vyrocní\\_zprava2022.pdf](https://www.ditekrize.cz/app/uploads/2023/06/vyrocní_zprava2022.pdf)
- Dunovský J., Dytrych Z., Matějček Z. (1995). *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Grada.
- Dunovský, J. (1984). *Dítě a poruchy rodiny*. Avicenum.
- Dunovský, J. (2005). *Problematika dětských práv a komerčního sexuálního zneužívání dětí u nás a ve světě*. Grada.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships – Preparing Educator and Improving Schools*. Westview Press.
- Felcmanová, A. (2013). *Rodiče – nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty.
- Fischer, S. & Škoda, J., (2024). *Sociální patologie*. Grada.
- Geist, B. (2000). *Psychologický slovník* (2. vyd.). Vodnář.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2. vyd.). Paido.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117–129. <https://eric.ed.gov/?id=EJ794819>

- Guetto, R., & Panichella, N. (2019). Family arrangements and children's educational outcomes: Heterogeneous penalties in upper-secondary school. *Demographic Research*, 40(35), 1015–1046. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2019.40.35>
- Hanušová, J. (2006). *Násilí na dětech – syndrom CAN*. Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Harland, J., Sharp, C., Judkins, M., Flemons, L., Dey, M., Keenan, C., & Nugent, R. (2024). Factors influencing primary school pupils' educational outcomes: A literature review supporting the Five to Twelve study. In *Department for Education*. <https://www.gov.uk/government/publications/factors-influencing-primary-school-pupils-educational-outcomes>
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2. vyd.). Grada.
- Holá, L., Westphalová, L., Kováčová, A., & Spáčil, O. (2014). *Rodinná mediace v České republice*. Leges.
- Hoštička, J. (2006). *Komunikace mezi školou a rodiči žáků*. RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/620/komunikace-mezi-skolou-a-rodici-zaku.html>
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2. vyd.). Grada.
- Jedlička, R. (2011). *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Portál.
- Jedlička, R., Kořá, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Kaleja, M. (2014). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostravská univerzita.
- Kargerová, J., Krejčová, V., Maňourová, Z., Sobolová, R., & Škardová, M. (2011). *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Sociologické nakladatelství.
- Kmeťová, J. (2014). Spolupráca základnej školy a rodiny: efektívne vzdelávanie si žiada partnerstvo. *Manažment školy v praxi*, 8(1), 6–9.

<https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/spolupraca-zakladnej-skoly-a-rodiny-efektivne-vzdelavanie-si-ziada-partnerstvo.m-108.html>

Kolář, Z. Raudenská, V., Rymešová, J. Šikulová R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.

Koreňová, S., & Berecz, K. (2023). *Efektívna komunikácia školy s rodičom*. Wolters Kluwer.

Kraus, B. (2008). *Základny sociální pedagogiky*. Portál.

Kraus, B., & Poláček, V. (2001). *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido.

Langa, C., & Langa, C. (2017). The impact of social environment on scholar activities of primary school's pupils. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 23(1), 7–14. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.2>

Li, Z., & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(1), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>

Lindner, U. (2019). *Pozor, rodiče ve školce!: typické konflikty s rodiči a jak s nimi zacházet*. Portál.

Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. vyd). Portál.

Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Vyšehrad.

Matějček, Z., & Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Grada.

Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Slon.

Munir, J., Faiza, M., Jamal, B., Daud, S., & Iqbal, K. (2023). The Impact of Socio-economic Status on Academic Achievement. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 695-705. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.308>

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Grada.

Novotná, K., & Kyselá, I. (2019). *Moje děti, tvoje děti, naše šťastná rodina*. Grada.

Poche Kargerová, J., Chalupová, P., & Kreislová, Z. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Pasparta.

Rabušicová, M., & Pol, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1. část). *Pedagogika*, 46(1), 49–61.

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2905&lang=cs>

Procházka, M. (2012). Sociální pedagogika. Grada.

Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Portál.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. vyd.). Grada.

Ptáček, R., & Pemová, T. (2016). *Zanedbávání dětí – příčiny, důsledky a možnosti hodnocení*. Grada.

Rabušicová, M., Šed'ová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Masarykova univerzita.

Satirová, V. (2007). *Společná terapie rodiny*. Portál.

Sekera, O. (2010). *Rodina v nečase*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny*. Portál.

Sun, Y., Tamblyn, A., Morris, H., Boothby, C., Skouteris, H., & Blewitt, C. (2024). Early childhood and primary school teachers' experiences and needs working with trauma-impacted children: A systematic review and thematic synthesis. *Children and Youth Services Review*, 156(107344), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107344>

Šed'ová, K. (2009). Tiché partnerství: Vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–52. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18676/14737>

Špeciánová, Š. (2003). *Ochrana týraného a zneužívaného dítěte*. Linde.

Trpišovská, D. (2000). *Kapitoly ze sociální psychologie*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Váňová Krejčová, V., & Poche Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Portál.

Velikovská, M. (2016). *Psychologie obětí trestných činů*. Grada.

Veteška J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.

Vinogradov, V., Shatunova, O., & Sheymardanov, S. (2022). Do Resilient Schools Exist? Chances for Quality Education for Children from Dysfunctional Families. *Journal of*

*Social Studies Education Research*. 13(1), 52–

74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1342184.pdf>

Weiss, P., Břichcín, S., Dunovský, J., Fifková, H., Kolářský, A., Mitlöhner, M., Procházka, I., Pöthe, P., Spilková, J., Uzel, R., Täubner, V., Trojan, O., Weiss, P., Zvěřina, J., & Želásko, P. (2005). *Sexuální zneužívání dětí*. Grada.

Zhao, L., & Zhao, W. (2022). Impacts of family environment on adolescents' academic achievement: The role of peer interaction quality and educational expectation gap.

*Frontiers in Psychology*, 13(911959). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911959>

Zhu, J. (2024). The Multifaceted Impact and Analysis of Family Education on the Field of Educational Equity. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 69(1), 39–

44. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/69/20240151>

**SEZNAM GRAFŮ**

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Graf 1</b> Složení výzkumného vzorku podle délky praxe .....                                 | 57 |
| <b>Graf 2</b> Složení výzkumného vzorku podle pohlaví respondentů .....                         | 58 |
| <b>Graf 3</b> Názory učitelů na vliv rodinného prostředí na vzdělávací výsledky žáků .....      | 60 |
| <b>Graf 4</b> Zájem učitelů o rodinného prostředí žáků .....                                    | 61 |
| <b>Graf 5</b> Komunikace učitelů s rodiči o zázemí jejich dětí.....                             | 62 |
| <b>Graf 6</b> Komunikace učitelů s žáky o jejich rodinném prostředí .....                       | 63 |
| <b>Graf 7</b> Připravenost a schopnost pracovat s žáky z nepříznivého rodinného prostředí ..... | 64 |
| <b>Graf 8</b> Podpora školy učitelům .....                                                      | 65 |
| <b>Graf 9</b> Konkrétní pomoc školy.....                                                        | 66 |
| <b>Graf 10</b> Setkání učitele s žákem z nepříznivého rodinného prostředí .....                 | 68 |
| <b>Graf 11</b> Četnost případů, se kterými se učitelé v praxi setkali.....                      | 69 |
| <b>Graf 12</b> Konkrétní nepříznivé rodinné podmínky .....                                      | 71 |
| <b>Graf 13</b> Problémy žáků při osvojování si vědomostí, dovedností, kompetencí .....          | 72 |
| <b>Graf 14</b> Vliv na chování žáků ve třídě/škole.....                                         | 73 |

**SEZNAM TABULEK**

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabulka 1</b> <i>Časový harmonogram</i> .....                    | 56 |
| <b>Tabulka 2</b> <i>Četnost odpovědí pro položku č. 14</i> .....    | 66 |
| <b>Tabulka 3</b> <i>Konkrétní nepříznivé rodinné podmínky</i> ..... | 70 |

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|             |                                    |
|-------------|------------------------------------|
| DKC         | Dětské krizové centrum             |
| IVP         | Individuální vzdělávací plán       |
| OSPOD       | Orgán sociálně-právní ochrany dětí |
| Syndrom CAN | Child Abuse and Neglect            |
| ZŠ          | Základní škola                     |

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

### Vliv nepříznivého rodinného prostředí na vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

mé jméno je Viktorie Šebestů a obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na mém výzkumu s názvem „Vliv nepříznivého rodinného prostředí na vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy z pohledu učitelů“, který je součástí mé diplomové práce v rámci studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně – obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který slouží jako výzkumný nástroj k tomuto tématu. Vaše odpovědi jsou pro mě velmi cenné a pomohou k hlubšímu porozumění této problematice. Vyplnění zabere přibližně 5 minut a získaná data budou využita výhradně pro potřeby mého výzkumu.

Účast na výzkumu je zcela anonymní a nepředstavuje žádná rizika. Veškeré osobní údaje budou zpracovány v souladu s **Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů)**.

Dotazník je plně anonymní, proto, prosím, nikde neuvádějte své jméno.

Předem Vám děkuji za čas a ochotu zapojit se do výzkumu. Velmi si Vaši spolupráce vážím.

Nyní bych Vám ještě pro Vaše přesné pochopení chtěla vysvětlit, **co si máte představit pod pojmem „nepříznivé rodinné prostředí“**. Pod pojmem nepříznivé rodinné prostředí se rozumí situace, kdy jsou děti nějakým způsobem **omezeny ve svém zdravém vývoji a výchově**. Může se jednat o děti vyrůstající v rodinách, kde **rodiče trpí závislostí na alkoholu či drogách**, nebo o děti, jejichž **rodiče mají vážné zdravotní či psychické problémy**, které jim brání v odpovídající péči. Patří sem také děti ze **sociálně slabých rodin** či rodin, které čelí ekonomickým nebo společenským překážkám. Nepříznivé rodinné prostředí zahrnuje i **děti vystavené přísné a autoritářské výchově**, kde jsou běžné fyzické tresty, ponižování a psychický nátlak. Do této skupiny spadají **také týrané a zanedbávané děti**. Dalšími ohroženými dětmi jsou ty, které vyrůstají v rodinách poznamenaných vážnými krizemi, například **úmrťm blízkého nebo rozvodem rodičů**. Do nepříznivého prostředí však patří i **děti, na které je vyvíjen nadměrný tlak na výkon a dokonalost**. Naopak některé děti vyrůstají v **příliš ochranných rodinách**, kde jim nejsou kladeny žádné požadavky, což brání jejich samostatnosti. Ohrožené jsou i děti, jejichž **rodiče se nezajímají o jejich školní výsledky** a neposkytují jim dostatečnou výchovnou podporu. Všechny tyto faktory mohou výrazně ovlivnit vzdělávání, emoční vývoj a celkovou životní pohodu dítěte.

#### 1 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ 0-1 rok    ☐ 2-5 let    ☐ 6-10 let    ☐ 11-15 let    ☐ 16-19 let    ☐ 20-25 let    ☐ 26-29 let  
☐ 30 let a více

## 2 Jaké je Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Muž   ☐ Žena   ☐ Nechci uvádět

## 3 Myslíte si, že rodinné prostředí má vliv na vzdělávací výsledky žáků?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Ano   ☐ Spíše ano   ☐ Nevím/ Nedokážu posoudit   ☐ Spíše ne   ☐ Ne

## 4 Zajímáte se o to, v jakých rodinných podmínkách žáci žijí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Ano, aktivně se zajímám   ☐ Spíše ano, občas se na to zaměřím   ☐ Spíše ne, většinou to neřeším   ☐ Ne, nezajímám se

## 5 Komunikujete s rodiči žáků o tom, jaké mají jejich děti doma zázemí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Ano, pravidelně   ☐ Spíše ano, občas   ☐ Spíše ne, většinou nekomunikuji   ☐ Ne, vůbec nekomunikuji

## 6 Komunikujete s žáky o tom, jak se cítí ve svém rodinném prostředí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Ano, často   ☐ Spíše ano, někdy   ☐ Spíše ne, zřídka   ☐ Ne, nikdy

## 7 Jak hodnotíte svou připravenost a schopnost pracovat s žáky z nepříznivého rodinného prostředí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Velmi dobře připraven/a   ☐ Spíše dobře připraven/a   ☐ Průměrně připraven/a   ☐ Spíše nepřípraven/a   ☐ Nepřípraven/a

## 8 Poskytuje Vaše škola dostatečnou podporu učitelům při práci se žáky z nepříznivého rodinného prostředí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Ano ☐ Spíše ano ☐ Nevím/ nedokážu posoudit ☐ Spíše ne ☐ Ne

## 9 Setkal/a jste se někdy ve Vaší praxi s žákem/žáky z nepříznivého rodinného prostředí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Ano, setkal/a ☐ Ne, nesetkal/a – pokud jste se nesetkal/a, odpovídejte prosím na zbytek otázek níže odpovědí „Nesetkal/a“.

## 10 Pokud ano, s kolika takovými případy jste se za svou praxi setkal/a?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Pouze s jedním ☐ S několika případy ☐ Nesetkal/a

## 11 S jakými nepříznivými podmínkami v rodinách žáků jste se ve své praxi setkal/a?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- |                                                                                                     |                                                                                                             |                                                                                                        |                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Klinická rodina – alkoholismus, drogová závislost rodičů                   | <input type="checkbox"/> Klinická rodina – nemoc, psychické problémy rodičů                                 | <input type="checkbox"/> Sociální znevýhodnění – nízký socioekonomický status, sociokulturní odlišnost | <input type="checkbox"/> Autoritářská rodina – fyzické i psychické tresty, ponižování         |
| <input type="checkbox"/> Rodina zanedbávající či týrající dítě – fyzicky nebo psychicky             | <input type="checkbox"/> Disociovaná rodina – úmrtí v rodině, manželské krize, závislosti členů rodiny      | <input type="checkbox"/> Rodina v rozvodu                                                              | <input type="checkbox"/> Ambiciózní, perfekcionista rodina – nátlak na dítě, vysoká očekávání |
| <input type="checkbox"/> Protekcionista rodina – dítě rozmazlováno, nekladení nároků na jeho výkony | <input type="checkbox"/> Rodina s nedostatkem výchovné podpory – rodiče se nezajímají o školní práci dítěte | <input type="checkbox"/> Nesetkal/a                                                                    |                                                                                               |

## 12 Jakým způsobem se tyto problémy projevují/projevily ve výuce v osvojování si vědomostí, dovedností, kompetencí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- |                                                                                                                    |                                                                                   |                                                                                 |                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Problémy s plněním úkolů, slabé pracovní návyky, neschopnost samostatně pracovat ve výuce | <input type="checkbox"/> Neplnění domácích prací                                  | <input type="checkbox"/> Snížená účast na vyučování nebo ve školních aktivitách | <input type="checkbox"/> Nižší školní výkony, špatné známky |
| <input type="checkbox"/> Nízká schopnost spolupráce s učiteli/ se spolužáky                                        | <input type="checkbox"/> Slabé komunikační dovednosti, nedostatečná slovní zásoba | <input type="checkbox"/> Omezená schopnost řešení problémů a kritického myšlení | <input type="checkbox"/> Nesetkal/a                         |

## 13 Jaký vliv měly nepříznivé rodinné podmínky na chování žáků ve třídě/škole

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- |                                                                                  |                                                                             |                                                                           |                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Časté problémy s chováním (hyperaktivita, agrese apod.) | <input type="checkbox"/> Nízká motivace a zájem o školní práci              | <input type="checkbox"/> Problémy se soustředěním a udržení pozornosti    | <input type="checkbox"/> Uzavřenost, sociální izolace, nízké sebevědomí                        |
| <input type="checkbox"/> Problémy s vytvářením vztahů s vrstevníky               | <input type="checkbox"/> Nerespektování autority – učitelů, personálu školy | <input type="checkbox"/> Oběť šikany, ponižování, zesměšňování od druhých | <input type="checkbox"/> Strůjce šikany, agresivní jednání vůči spolužákům, ponižování druhých |
| <input type="checkbox"/> Nesetkal/a                                              |                                                                             |                                                                           |                                                                                                |

## 14 Jakým způsobem škola, učitelé nebo jiní školní odborníci reagovali na problémy žáků z nepříznivého rodinného prostředí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- |                                                                                  |                                                         |                                                                      |                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Poskytování individuální podpory (např. školní poradce) | <input type="checkbox"/> Zapojení sociálního pracovníka | <input type="checkbox"/> Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu | <input type="checkbox"/> Komunikace s rodiči nebo opatrovníky |
| <input type="checkbox"/> Žádná specifická podpora                                | <input type="checkbox"/> Nesetkal/a                     |                                                                      |                                                               |