

VYSOKÁ ŠKOLA POLYTECHNICKÁ JIHLAVA

Sociální práce v péči o duševní zdraví

SNÍDAŇOVÉ KLUBY JAKO PODPORA WELLBEINGU
NA ŠKOLÁCH S VYŠŠÍM PODÍLEM ŽÁKŮ
SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Diplomová práce

Autorka práce: Bc. Eva Nováková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Olomouc 2025

Vysoká škola polytechnická Jihlava

Tolstého 16, 586 01 Jihlava

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Autor práce:	Bc. Eva Nováková
Studijní program:	Sociální práce v péči o duševní zdraví
Garant studijního programu:	doc. PhDr. Milan Tomka, PhD.
Název práce:	Snídaňové kluby jako podpora wellbeingu na školách s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Cíl práce:	Popsat na základě analýzy ročních evaluačních zpráv škol zapojených do projektu Podpora rovných příležitostí zkušenosti s realizací snídaňových klubů na základních školách s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním, poukázat na jejich přínosy v oblasti školního klimatu, wellbeingu, duševního zdraví žáků a rozvoje sociální role školy a prozkoumat návaznost na další podpůrné nástroje, které mohou školy využívat při podpoře vzdělávání těchto žáků.

Abstrakt

Diplomová práce zkoumá potenciál snídaňových klubů jako nástroje podpory wellbeingu na základních školách s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním. Vychází z aktuálních výzev českého školství – zhoršujícího se duševního zdraví žáků a přetrvávajících vzdělávacích nerovností. Teoretický rámec tvoří Maslowova hierarchie potřeb, Bronfenbrennerův ekologický model, celoškolní přístup a tříúrovňový model podpory wellbeingu, které jsou zasazeny do kontextu sociální role školy. Empirická část využívá obsahovou analýzu evaluačních zpráv škol zapojených do projektu Podpora rovných příležitostí. Zkušenosti škol ukazují, že pravidelné snídaňové kluby pozitivně ovlivňují školní klima, vztahy, docházku, soustředění, prospěch i sociální začlenění žáků a zároveň podporují profesní wellbeing pedagogů. Diskuse zdůrazňuje nutriční funkci klubů jako základ pro vyšší úrovně podpory, rizika selektivního cílení vedoucího ke stigmatizaci a rozdíly mezi pomocí a kontrolou. Práce nabízí doporučení pro implementaci snídaňových klubů jako součásti celoškolní strategie podpory duševního zdraví.

Klíčová slova

celoškolní přístup; duševní zdraví žáků; snídaňové kluby; sociální role školy; školní klima; vzdělanostní nerovnosti; wellbeing

Abstract

This thesis explores the potential of breakfast clubs to promote pupil wellbeing in elementary schools with a higher proportion of children from socioeconomically disadvantaged backgrounds. It addresses two key challenges currently faced by the Czech education system: the declining mental health of pupils and persistent educational inequalities. The theoretical framework encompasses Maslow's hierarchy of needs, Bronfenbrenner's ecological model, the whole-school approach, and the three-level approach to wellbeing support. These concepts are discussed in relation to the social role of schools. The empirical section is based on a content analysis of evaluation reports from schools that participated in the Supporting Equal Opportunities project. School experiences suggest that regular breakfast clubs have a positive impact on school climate, relationships, attendance, concentration, academic performance, and social inclusion of pupils, while also supporting teachers' professional wellbeing. The discussion emphasizes the nutritional function of the clubs as a foundation for higher levels of support, the risks of selective targeting leading to stigmatisation, and the distinction between support and control. The thesis offers recommendations for implementing breakfast clubs as part of a whole-school strategy for promoting mental health.

Key words

breakfast clubs; educational inequalities; pupils' mental health; school climate; social role of schools; wellbeing; whole-school approach

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je původní a zpracovala jsem ji samostatně. Prohlašuji, že citace použitých pramenů je úplná, že jsem v práci neporušila autorská práva (ve smyslu zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, v platném znění, dále též „**AZ**“).

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje **AZ**, zejména § 60 (školní dílo).

Podle § 47b zákona o vysokých školách souhlasím se zveřejněním své práce podle Směrnice pro vedení, vypracování a zveřejňování závěrečných prací na VŠPJ, a to bez ohledu na výsledek obhajoby.

Beru na vědomí, že VŠPJ má právo na uzavření licenční smlouvy o užití mé diplomové práce, a prohlašuji, že **s o u h l a s í m** s případným užitím mé diplomové práce (prodej, zapůjčení apod.).

Jsem si vědoma toho, že užít své diplomové práce či poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem VŠPJ, která má právo ode mě požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, vynaložených vysokou školou na vytvoření díla (až do její skutečné výše), z výdělku dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence.

V Olomouci dne 24. listopadu 2025

Podpis studentky

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem školám, které se do realizace snídaňových klubů s velkou odvahou pustily a byly ochotné sdílet své cenné zkušenosti.

Obsah

Seznam grafů	7
Seznam zkratk.....	8
Úvod	9
1 Teoretická část	10
1.1 Duševní zdraví žactva a nerovnosti ve vzdělávání	10
1.2 Sociální role školy v kontextu výzev současného vzdělávání	12
1.3 Duševní zdraví a wellbeing žáků	17
1.4 Snídaňové kluby jako nástroj podpory wellbeingu ve školách	21
2 Výzkumná část	27
2.1 Cíl výzkumu	27
2.2 Metodika výzkumu	27
2.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace	31
2.4 Diskuse	62
2.5 Návrhy a doporučení pro praxi	68
Závěr	69
Seznam použitých zdrojů.....	70
Přílohy	74
Příloha 1: Kritéria výběru škol do projektu Podpora rovných příležitostí	74
Příloha 2: Katalog nástrojů projektu Podpora rovných příležitostí.....	75
Příloha 3: Popis nástroje snídaňové kluby z katalogu	76

Seznam grafů

Graf 1: Výše celkových alokovaných finančních prostředků v Kč	32
Graf 2: Frekvence snídaňových klubů	33
Graf 3: Cílová skupina.....	34
Graf 4: Zapojení školního personálu do snídaňových klubů dle formy.....	36
Graf 5: Popsané přínosy zapojování pracovníků školy do snídaňových klubů.....	38
Graf 6: Zapojované pozice.....	39
Graf 7: Popsané dopady snídaňových klubů: hlavní témata.....	40

Seznam zkratek

AP	Asistent/asistentka pedagoga/pedagožky
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
FRAC	Food Research & Action Center
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children (Mezinárodní výzkumná studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků)
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut
NPO	Národní plán obnovy
NUDZ	Národní ústav duševního zdraví
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PAS	Poruchy autistického spektra
PROP	Podpora rovných příležitostí
REZ	Roční evaluační zprávy
RVP	Rámcové vzdělávací programy pro základní školy
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
TU	Třídní učitel/učitelka

Úvod

České školství i celá společnost v současnosti čelí dvěma závažným výzvám, které mají zásadní vliv na vzdělávací výsledky dětí a mladých lidí i jejich celkové zdraví a spokojenost. První z nich je zhoršující se wellbeing dětí a nedostatečná podpora duševního zdraví ve školním prostředí. Druhým významným problémem jsou přetrvávající nerovnosti ve vzdělávání, kdy socio-ekonomické zázemí rodiny stále výrazně ovlivňuje školní úspěšnost i budoucí životní příležitosti a profesní dráhy dětí (NUDZ, 2023; MŠMT, 2024; ČŠI, 2023).

Tyto dvě oblasti spolu úzce souvisejí. Výzkumy ukazují, že děti se sociálním znevýhodněním častěji zažívají zhoršené duševní zdraví, potýkají se s obtížemi při učení a mají nižší míru důvěry ke škole i nižší vzdělávací aspirace. Školní prostředí může v podpoře těchto žáků sehrát klíčovou roli. Pokud je bezpečné, podnětné a postavené na kvalitních vztazích, může zmírňovat dopady strukturálních nerovností a také přispívat k celkovému zdravému vývoji všech žáků (ČŠI, 2024; SHE, 2021). Schopnost reagovat na širší společenské výzvy tvoří podstatu sociální role školy.

V českém kontextu se ovšem stále potýkáme s nedostatečným systémovým ukotvením této role. Chybí dostupné a koordinované nástroje, které by umožňovaly včasné reagovat na potřeby ohrožených dětí a poskytovat jim adekvátní podporu. Školy často nemají dostatečné personální, finanční ani metodické kapacity, aby mohly roli podpůrného prostředí plnohodnotně naplňovat (Lánská, 2024).

Jedním z praktických nástrojů, které mohou školám při rozvíjení této role pomoci, jsou snídaňové kluby. Jde o nízkoprahové programy, které nabízejí žákům možnost společně zahájit školní den u snídaně. Vedle zajištění základních fyziologických potřeb umožňují budovat přívětivé školní klima, posilují vazby mezi dětmi a dospělými a přispívají ke zlepšení docházky i schopnosti soustředit se při výuce. V zahraničí jsou tyto přínosy dobře zdokumentovány. V posledních letech snídaňové kluby zavádějí i některé školy v České republice (v rámci projektu Podpora rovných příležitostí).

Tato diplomová práce si klade za cíl zkoumat, jakým způsobem mohou snídaňové kluby přispívat k naplňování sociální role školy, snižování vzdělávacích nerovností a podpoře wellbeingu žáků. V teoretické části práce je představena koncepce sociální role školy, shrnuta aktuální situace v oblasti duševního zdraví a vzdělávacích nerovností, popsány dopady potravinové nejistoty i význam školních stravovacích programů. Důraz je kladen na to, jak mohou univerzální podpůrná opatření – jako jsou právě snídaňové kluby – fungovat jako součást univerzální prevence a přispívat k systémově ukotvené podpoře dětí ve školách.

Praktická část se následně zaměřuje na konkrétní zkušenosti škol zapojených do projektu Podpora rovných příležitostí a na to, jak vnímají přínosy snídaňových klubů i dalších podpůrných opatření ve vztahu ke svým žákům i vyučujícím. Zkoumány jsou různé modely realizace a pomocí tematické analýzy i jednotlivé dopady, které školy popisují.

1 Teoretická část

1.1 Duševní zdraví žactva a nerovnosti ve vzdělávání

Než bude vymezena sociální role školy, je důležité podívat se na konkrétní zjištění, která ukazují, proč je její posilování v českém kontextu nezbytné. Mezinárodní výzkumy potvrzují, že vzdělávací výsledky žáků úzce souvisejí s jejich pocíťovaným wellbeingem, mírou sounáležitosti se školou i kvalitou sociálních vztahů. Nepříznivé trendy, jako jsou rostoucí obtíže v oblasti duševního zdraví, oslabené vztahy s učiteli i spolužáky nebo nízká míra podpory a spokojenosti ve školním prostředí, mohou negativně ovlivňovat akademické úspěchy i celkový rozvoj dětí a mladých lidí. Významnou roli hraje také socioekonomické zázemí, které se promítá do rozdílů v podmínkách pro učení i v míře podpory, kterou žáci získávají od rodiny a okolí (Badura *et al.*, 2024).

1.1.1 Situace v České republice

V České republice je situace v oblasti wellbeingu dětí a mladých lidí ještě závažnější než v mnoha jiných zemích. Data ukazují, že české školní prostředí žákům často neposkytuje dostatečnou podporu pro rozvoj a nepřispívá k jejich lepšímu pocitu sounáležitosti se školou. To se odráží ve vysokém výskytu obtíží v oblasti duševního zdraví a prohlubujících se socioekonomických nerovnostech i v jejich mezigeneračním přenosu (ČŠI, 2024). Tím se reprodukují podmínky, které mohou dlouhodobě znevýhodňovat velkou část žakovské populace. Následující text se proto zaměří na tři klíčové oblasti, které jsou v českém kontextu zvláště alarmující – stav duševního zdraví u dětí, kvalita školního klimatu a dopad socioekonomického zázemí na vzdělávací výsledky.

Duševní zdraví a psychická pohoda žactva: Školní prostředí hraje důležitou roli v podpoře duševního zdraví dětí a mladých lidí. Kvalitní vztahy s vyučujícími, bezpečná atmosféra a silný pocit sounáležitosti se školou přispívají ke snižování stresu, lepšímu zvládnání obtíží a celkově vyšší životní spokojenosti. Naopak negativní zkušenosti spojené se školou – šikana, nepřátelské či nepodnětné prostředí, nezáměr vyučujících nebo pocity vyloučení – mohou významně zvyšovat riziko úzkostí a depresí (Badura *et al.*, 2024; ČŠI, 2024). Podle dat Národního ústavu duševního zdraví projevuje více než polovina žáků 9. tříd známky zhoršeného wellbeingu, až 40 % žáků a žaček 9. tříd vykazuje známky středně těžké až těžké deprese a 30 % úzkostné symptomy. Odborná pomoc by byla vhodná pro každého třetího žáka či žačku (NUDZ, 2023). Pociť sounáležitosti se školou je navíc v Česku čtvrtý nejnížší mezi zeměmi OECD (ČŠI, 2024). Přesto však české školy zatím postrádají systémově ukotvené mechanismy a nástroje, které by jim umožnily podporovat duševní zdraví žactva a rozvíjet školní wellbeing.

Školní klima a kvalita vztahů: Kvalita vztahů mezi žáky a učiteli zásadním způsobem ovlivňuje to, jak se děti ve škole cítí. Data ukazují, že české školy v této oblasti zaostávají za průměrem OECD – žáci se necítí být součástí školního prostředí, mají oslabené sociální vazby a zažívají nízkou míru podpory ze strany učitelů (ČŠI, 2024). Školám se nedaří vytvářet podmínky, které by žáky podporovaly a motivovaly. Oslovené vztahy s učiteli i spolužáky mohou přispívat k vyšším absencím, nižším vzdělávacím výsledkům a celkově horší zkušenosti se školou. V našem vzdělávacím systému se ukazuje několik znepokojivých trendů:

- Nízký pocit sounáležitosti se školou: 27 % patnáctiletých se necítí být součástí své školy, což je čtvrtá nejnižší hodnota mezi zeměmi OECD. Žáci s vyšší mírou sounáležitosti dosahují výrazně lepších výsledků v testu matematické gramotnosti (ČŠI, 2024).
- Pocity osamělosti: 20 % žáků uvádí, že se ve škole cítí osaměle – tato hodnota je nad průměrem OECD, který činí 16 % (Kalman, 2024).
- Těšení do školy: Do školy se těší pouze 9 % českých žáků, což je jedna z nejnižších hodnot v Evropě i ve světě (Kalman, 2024).
- Nízká kvalita vztahů s učiteli: Česká republika má nejnižší skóre v indexu vztahů žák–učitel v rámci zemí OECD a EU (ČŠI, 2023).

Socioekonomické nerovnosti a vzdělávací výsledky: V českém vzdělávacím systému přetrvávají výrazné nerovnosti. Socioekonomické zázemí žáků výrazně ovlivňuje jejich vzdělávací dráhu i zážitky spojené se školní docházkou. Podle mezinárodního šetření PISA 2022 ovlivňuje socioekonomické zázemí vzdělávací výsledky českých žáků až z 22 %, což je jedna z nejvyšších hodnot mezi zeměmi OECD. V matematické gramotnosti dosahují žáci se sociálním znevýhodněním v průměru o 107 bodů nižší skóre než jejich vrstevníci s vyšším socioekonomickým statutem, což odpovídá rozdílu téměř tří školních let (ČŠI, 2023).

To znamená, že se českému školství méně daří vyrovnávat vzdělávací šance dětí z nízkopříjmových rodin. U těchto žáků také zvyšuje riziko předčasných odchodů ze vzdělávání a omezuje jejich budoucí pracovní uplatnění (ČŠI, 2023). Zároveň se tito žáci potýkají s horšími podmínkami pro učení – chybí jim vhodné zázemí pro domácí přípravu, nemají přístup k učebním pomůckám, podpůrným materiálům ani k pravidelnému a kvalitnímu stravování. To se negativně odráží na jejich schopnosti se soustředit a učit.

Data ukazují, že děti z nízkopříjmových rodin se do školy těší méně často, mají horší vztahy s učiteli a dosahují horších akademických výsledků. Podobné vzorce jako u jednotlivých žáků lze pozorovat také na úrovni škol, které vzdělávají vyšší podíl žáků se sociálním znevýhodněním (ČŠI, 2024), i v celých regionech s vyšší mírou socioekonomické deprivace. Například z Ústeckého kraje je každý pátý žák, který propadne už v prvním ročníku, a každý čtvrtý žák, který ukončí základní školu v 7. třídě. Bez základního vzdělání zde ze školy vyjde každý desátý žák (Havlátová a Nováková, 2023). V českém kontextu je navíc výrazný i mezigenerační přenos nerovností, popsány jsou také dopady destabilizující chudoby nebo bytové nouze na školní úspěšnost žactva (Prokop, 2020).

1.1.2 Potravinová nejistota a její dopady na wellbeing a vzdělávací výsledky žáků

Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje na snídaňové kluby, je vhodné krátce se zastavit také u fenoménu potravinové nejistoty (food insecurity) – tedy nedostatečné nebo nejisté dostupnosti výživově kvalitních potravin, která zásadně ovlivňuje zdraví, vývoj i školní úspěšnost dětí. Tento jev je úzce spojen s příjmovou chudobou, která i v České republice postihuje významnou část dětské populace. Potravinová nejistota zároveň představuje vhodný rámec pro přiblížení nerovností v oblasti zdraví, které podle současných poznatků souvisejí spíše se sociálními faktory než samotnou dostupností zdravotní péče. K těmto determinantám patří sociální, ekonomické a materiální podmínky, které ovlivňují prostředí, v němž lidé žijí, učí se, pracují a tráví volný čas (FRAC, 2017).

O potravinové nejistotě v České republice zatím neexistují přímá data, nicméně údaje o chudobě a materiální deprivaci nabízejí cenný vhled do potenciálních problémů, kterým může řada rodin čelit. Podle Českého statistického úřadu je příjmovou chudobou ohroženo 9,8 % domácností, přičemž u neúplných rodin s dětmi dosahuje toto riziko 35,5 %. Data o materiální deprivaci navíc ukazují, že 4,1 % českých domácností si nemůže dovolit jíst maso, ryby nebo vegetariánskou alternativu alespoň každý druhý den (Linhartová Jiříčková, 2024). To poukazuje na možný nedostatek přístupu ke kvalitní stravě. Přestože tato data neměří potravinovou nejistotu jako takovou, naznačují, že pro část rodin s dětmi může být bezplatné školní stravování, které zahrnuje i snídaňové kluby, zásadní. Zatímco v zahraničí jsou jeho přínosy dobře zdokumentované, systematická data o dopadech školních stravovacích programů v ČR dosud chybějí (Ayllón a Lado, 2025).

Zahraniční výzkumy ukazují, že nedostatek výživné stravy zvyšuje riziko chronických onemocnění, která ve svém důsledku komplikují pravidelnou účast ve vzdělávání. U dospívajících se k tomu přidává častější výskyt rizikového chování a nezdravých návyků, jako je kouření. Dalším souvisejícím problémem je toxický stres, který vzniká při dlouhodobém vystavení negativním životním okolnostem, mezi něž patří i chronická potravinová nejistota. Ten může negativně ovlivňovat vývoj mozku i schopnost regulace emocí a chování (FRAC, 2017; Bernard *et al.*, 2018).

Studie prokázaly, že se u těchto dětí častěji projevují příznaky deprese, generalizované úzkosti a obsedantně-kompulzivních poruch (Bernard *et al.*, 2018). Podle Food Research & Action Center (FRAC) se u nich častěji vyskytují emocionální a behaviorální problémy, včetně úzkostí, deprese a hyperaktivity (FRAC, 2017). Tyto potíže mohou vést k výraznějším problémům ve škole i k horším studijním výsledkům (FRAC, 2018).

Potravinová nejistota má přímý i nepřímý vliv na schopnost žáků učit se a soustředit se, přičemž nejvíce ohroženy jsou děti z nízkopříjmových domácností. U dětí z ohrožených domácností také pozorujeme vyšší pravděpodobnost pozdních příchodů do školy, častější absence, méně se zapojují do výuky. Tito žáci mívají nižší motivaci, jsou apatičtí a méně odolní vůči stresu (FRAC, 2018). Potravinová nejistota má také vliv na sociální dovednosti a mezilidské vztahy. Tyto děti častěji zažívají osamělost, mají potíže s navazováním a udržováním přátelství a hůře zvládají sociální interakce (FRAC, 2018).

Programy školního stravování, zejména pokud jsou správně zacíleny, mohou výrazně zmírnit výše uvedené negativní dopady a sehrávat klíčovou roli v jejich prevenci. Přístup ke školním snídaním a obědům zlepšuje docházku, akademické výsledky a psychickou pohodu ohrožených dětí. Studie také poukazují na nižší výskyty kázeňských problémů, úzkostí, deprese nebo toxického stresu, stejně jako zlepšení vztahů mezi žáky a učiteli (Bernard *et al.*, 2018; Korbel, Zeman a Škvrňák, 2023; FRAC, 2018).

1.2 Sociální role školy v kontextu výzev současného vzdělávání

Vymezení sociální role školy je spolu s identifikací potřeb žactva klíčovým předpokladem pro design nástrojů, které tuto její funkci mohou naplňovat. Proč je tato role klíčová, shrnuje citát Zbyňka Němce, jednoho z autorů dokumentu, který nabízí její vymezení: „Škola je institucí zaměřenou na výchovu a vzdělávání, současně ale také představuje klíčový sociální mechanismus, který formuje jedince a připravuje je na život ve společnosti. Škola je institucí, která

vytváří bezpečné a podporující prostředí vzbuzující zájem dětí o učení, zprostředkovává kulturní hodnoty a podporuje individuální rozvoj žáků a žákyní. Škola tak ve svém poslání přirozeně sehrává sociální roli ve vzdělávání všech žáků a žákyní, kteří ji navštěvují.“ (NPI, 2025, s. 1)

1.2.1 Význam sociální role školy

Pokud má škola efektivně reagovat na aktuální celospolečenské výzvy, včetně zhoršujícího se duševního zdraví dětí a prohlubujících se nerovností ve vzdělávání, je nutné, aby se aktivně chopila své sociální role a měla odpovídající podmínky pro její rozvoj. Škola jako veřejná instituce ze své podstaty interaguje s dalšími aktéry, a proto nemůže fungovat izolovaně nebo se zaměřovat pouze na naplňování jedné konkrétní funkce. Sociální roli v sobě tedy zahrnuje přirozeně. Tento rozměr školy je navíc explicitně ukotven i v klíčových národních dokumentech, jako jsou Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (Strategie 2030+), zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), nebo revidované Rámcové vzdělávací programy pro základní školy (RVP).

Školský zákon sociální roli školy vymezuje jako jedno z jejích hlavních poslání (§ 2) – jedním ze základních cílů školního vzdělávání je, aby žák získal všeobecné vzdělání a aby byl v maximální možné míře podpořen rozvoj jeho osobnosti. Strategie 2030+ pak vedle budování bezpečného a respektujícího prostředí na školách, které podporuje wellbeing žáků, klade důraz na snižování závislosti vzdělávacích výsledků na socioekonomickém statusu rodiny a omezování regionálních a strukturálních nerovností. Tento záměr je formulován jako jeden ze dvou hlavních strategických cílů dokumentu: „*Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.*“ Strategie dále rozpracovává konkrétní opatření, která mají přispět k naplňování této role školy – například komplexní podporu škol v strukturálně postižených regionech, posílení spolupráce s podpůrnými profesemi, omezení segregáčnických tendencí, zajištění bezplatného stravování a školních pomůcek nebo rozvoj case managementu a meziresortní spolupráce (Česko, 2004, ve znění k 1. 9. 2025; MŠMT, 2020, s. 5; NPI, 2025).

1.2.2 Definice sociální role školy: různé přístupy

O tom, co konkrétně tato role znamená, jakých oblastí se dotýká a kam až sahá, se aktuálně vedou debaty na různých platformách. Definice není jasně ustálená a do značné míry se odvíjí od toho, zda je formulována z pozic sociálně-pedagogických, odborníky na vzdělávání nebo aktéry ze sociálně-zdravotní sféry. Některé přístupy akcentují její dílčí aspekty nebo cíle, jiné se při jejím vymezování přibližují přesahu ke komunitní roli školy. Všechny se však shodují, že naplňování sociální role nepředstavuje pro školu jakousi nadstavbu, ale i v rámci vzdělávací instituce figuruje jako její integrální součást, která podporuje jak učení, tak výchovnou funkci a do jisté míry je také umožňuje.

Pro účely této diplomové práce vycházím z definice, která se zaměřuje na dvě základní oblasti možných intervencí: „*Sociální role školy je obecný pojem, který zahrnuje aktivity zásadní jak pro rozvoj osobnostně-sociálních dovedností a duševního zdraví všech žáků a žákyní, tak i pro překonávání vzdělávacích bariér a dosahování maximálních vzdělávacích výsledků u žáků a žákyní se sociálním znevýhodněním.*“ (NPI, 2025, s. 1)

1.2.3 Snižování nerovností ve vzdělávání

První oblast lze pro účely této práce nazvat **kompensační funkcí**. Její náplní je snaha o vyrovnávání sociálních a ekonomických nerovností mezi žactvem. Škola může poskytovat materiální podporu, jako je bezplatné stravování, školní pomůcky nebo hygienický servis, a zajišťovat doučování nebo dostupné školní aktivity pro žáky z nízkopříjmových rodin. Cílem je zajistit, aby žádný žák nezůstal znevýhodněn kvůli svému socioekonomickému zázemí a aby měl rovné podmínky pro vzdělávání.

Tato funkce se ukazuje jako klíčová v prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání a v zajištění dlouhodobého školního úspěchu žáků se sociálním znevýhodněním. Aby škola mohla pro tyto žáky nastavit efektivní systém podpory, musí je nejprve umět správně identifikovat – a to bez rizika posilování další stigmatizace. Identifikaci se bude blíže věnovat další část této kapitoly (Němec, 2025; Havlátová a Nováková, 2023; Lánská, 2024).

1.2.4 Podpora wellbeingu a duševního zdraví ve školním prostředí

Druhou oblastí sociální role školy je **podpora duševního zdraví a socioemočního učení**. Ta spočívá v budování bezpečného a respektujícího školního prostředí, které posiluje sounáležitost žactva se školou. Kvalita vztahů mezi učiteli a žáky, podpora vrstevnické spolupráce a přijetí dětí jako plnohodnotných členů školní komunity mají přímý dopad na jejich wellbeing i vzdělávací výsledky.

Podle výzkumů Národního ústavu duševního zdraví (NUDZ, 2023) vykazují žáci, kteří vnímají své učitele jako podporující a respektující, nižší úroveň stresu a depresivních symptomů. Zpráva HBSC (Badura *et al.*, 2024) dále potvrzuje, že školy, ke kterým žactvo pociťuje vyšší míru sounáležitosti a ve kterých zažívá kvalitní vztahy se svými učiteli, dosahují lepších vzdělávacích výsledků. Žactvo je v takovém prostředí více motivované a aktivněji se zapojuje do výuky a školního života. Tato dimenze sociální role školy představuje jeden z nejefektivnějších způsobů, jak u dětí posilovat ochranné faktory duševního zdraví.

Obě výše uvedené oblasti se navzájem prolínají a podporují: „*V prostředí školy figurují jako hlavní činitelé pocitů pohody u dětí vrstevníci, učitelé a podpůrný odborný personál: vrstevníci, s nimiž mají děti dobré vztahy; učitelé, kteří dětem dávají možnosti volby s rovnocenným přístupem ke všem dětem bez rozdílů; podpůrný odborný personál, který v případě negativních zkušeností nebo osobních nejistot naslouchá a pomáhá obnovit pocity pohody a bezpečí.*“ (Kutsar, 2019, cit. dle Faltová a Mojžíšová, 2024, s. 22–23)

1.2.5 Sociální role školy v každodenní praxi

Aktivity, nástroje i intervence, které lze zařadit pod sociální roli školy, mohou být realizovány ve vyučování, ve škole, mimo školu, v kontaktu s rodiči a zákonnými zástupci dětí, ale i ve spolupráci s širší školní komunitou a dalšími aktéry (například s místní samosprávou, OSPOD, neziskovými organizacemi, policií, firmami).

Aktivity realizované ve výuce mohou zahrnovat podporu emočního, sociálního a etického učení dětí a důraz na vytváření bezpečného a podnětného prostředí, které posiluje vzdělávací úspěšnost všech žáků bez ohledu na jejich rodinné či sociální zázemí. V takové škole jsou zavedeny mechanismy pro zajištění bezplatného přístupu ke školním pomůckám, učebnicím

a pracovním sešitům, ale i bezplatné účasti na školních akcích, a to zejména pro děti ohrožené chudobou. Škola může také zajišťovat nebo zprostředkovávat doučování nebo pomoc s domácí přípravou u dětí, jejichž rodinné zázemí tuto funkci nenaplňuje. Pedagogičtí pracovníci umějí rozpoznat vzdělávací bariéry spojené se sociálním znevýhodněním i další aktuální potřeby žáků. Škola rovněž posiluje spolupráci mezi vrstevníky a motivuje je k aktivnímu občanství (SOFA, 2024; NPI, 2025).

Nad rámec přímých vzdělávacích aktivit může škola žáky podporovat prostřednictvím opatření, která zmírňují vliv sociálních nerovností. Mezi aktivity, které je možné realizovat ve škole, patří poskytování bezplatného stravování, včetně snídaňových klubů a dotovaných obědů, zajištění rané adaptace na školní docházku či cílená podpora komunikace mezi školou a rodinami. Školy mohou rovněž rozvíjet spolupráci s neziskovými organizacemi, sociálními službami či odborníky ze zdravotnictví, čímž přispívají k řešení jak vzdělávacích, tak i širších sociálních a psycho-sociálních potřeb žáků (NPI, 2025).

Lánská (2024, *online*, cit. 2025-02-14) tento přístup shrnuje následujícími slovy: „*Je evidentní, že problém dětí ohrožených sociálním znevýhodněním (...) a podpora vedoucí k posílení jejich vzdělávací úspěšnosti, není a nemůže být řešena jednostranně. Jde o komplexní problém, který musí obsahovat řadu dílčích, ale provázaných kroků zaměřených jak na samotné dítě a jeho individuální situaci, jeho školní prospěch, duševní zdraví a psychický stav, tak je třeba brát v potaz i sociální podmínky rodiny (nezaměstnanost rodičů, rozvod, bytová nouze, exekuce).*“

1.2.6 Škola jako součást systému podpory

Na školách tak vzniká prostor pro propojování vzdělávání se sociální prací, případně se sociální pedagogikou, které věnují pozornost i životním situacím a zkušenostem žáků: „*Pokud má škola přispívat k sociální kohezi, porozumění a inkluzi, nemůže se podílet na marginalizaci životní zkušenosti dětí a mladých z různých prostředí, jinak bude chápána jako odcizená a nepřátelská instituce.*“ (Lorenzová, 2023, s. 304) Škola se může rozvinout v místo, ve kterém dítě na jedné straně tráví značnou část svého dne vzděláváním, ale které má zároveň nejlepší možné informace o jeho potřebách, rodinném zázemí nebo problémech komplikujících jeho školní docházku, vzdělávací výsledky či chování.

Aby se tak mohlo stát, je třeba porozumět příčinám bariér, se kterými se žáci potýkají, i jejich systémovému charakteru. Kyriacou (2013, in: Lorenzová, 2023, s. 306) k tomu uvádí: „*Škola, která má na starosti začlenění (do vztahů a společnosti), rozvoj sociability a celkové blaho, nemůže ponechat bez pomoci děti a mladé lidi, kteří vzhledem k vnitřním nebo vnějším podmínkám nevládají nároky školní každodennosti. U žáků s potřebou podpory se předpokládá, že se nacházejí v obtížných životních situacích, místo aby byly problémy připisovány žákům samotným.*“ Sociální role školy je tak chápána v širším pojetí než jen v rovině řešení nepříznivých situací konkrétních dětí.

1.2.7 Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v prostředí školy

Na tomto místě vyvstává řada důležitých otázek: Které děti lze považovat za žáky se sociálním znevýhodněním? Jak efektivně je umíme identifikovat a nastavovat opatření, která budou reagovat na jejich potřeby i potřeby škol, v nichž se vzdělávají? Kdo by měl tuto identifikaci provádět? A kolik takových žáků se v současnosti na českých školách vzdělává? Bez odpovědí na

tyto zcela zásadní dotazy nemůže vzdělávací systém na současné výzvy adekvátně reagovat – nebo jen ve velmi omezené míře.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, používá pro žáky se sociálním znevýhodněním označení „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“. Podle statistické ročenky školství za školní rok 2023/2024 bylo v pedagogicko-psychologických poradnách diagnostikováno necelých 20 000 takových žáků základních škol. Některé odborné odhady však naznačují, že skutečný počet žáků se sociálním znevýhodněním může být mnohem vyšší. Například studie Univerzity Palackého v Olomouci a organizace Člověk v tísni z roku 2015 odhadovala, že v České republice může být až 140 000 žáků se sociálním znevýhodněním, z nichž by až 35 000 potřebovalo podpůrná opatření na 2. a 3. stupni (Havlátová a Nováková, 2023).

Tato data naznačují, že stávající systém diagnostiky nedokáže podchytit významnou část dětí, které zůstávají bez potřebné podpory. V rámci projektu Podpora rovných příležitostí proto vznikla iniciativa, jejímž cílem je přenést identifikaci těchto žáků přímo do školního prostředí a také posílit kompetence pedagogických pracovníků, kteří by ji v rámci škol mohli provádět. Zároveň byl vyvinut nástroj pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním a související metodika. Ta za žáka se sociálním znevýhodněním považuje dítě, „;v jehož vzdělávání lze identifikovat výrazné bariéry vznikající v důsledku sociálně podmíněných (tj. ne-zdravotních) příčin“ (Němec, 2025, s. 11). Mezi hlavní charakteristiky těchto žáků patří:

- nedostatečná podpora vzdělávání v domácím prostředí;
- nedostatečné osvojení vyučovacího jazyka;
- náročné chování (které není způsobeno zdravotním stavem);
- nízká motivace ke vzdělávání spojená se zvýšenou absencí;
- nenaplněné psychické, fyzické či materiální potřeby;
- nedostatečná spolupráce zákonných zástupců se školou (Němec, 2025).

Silným argumentem pro přenesení identifikace do prostředí školy je skutečnost, že pedagogové mají lepší znalost žáků a jejich rodinného zázemí než externí odborníci z poraden, které mají na diagnostiku omezený prostor. Oproti nim mohou pracovníci škol dlouhodobě sledovat vývoj dítěte, situaci v rodině i míru spolupráce rodičů a včas zachytit vznikající problémy. Na identifikaci se mohou podílet třídní učitelé, asistenti pedagoga, školní psychologové, speciální či sociální pedagogové i další profese. Tento multidisciplinární přístup zajišťuje komplexnější pohled na vzdělávací potřeby dítěte a pomáhá při efektivnějším nastavování podpůrných opatření.

1.2.8 Hranice a možnosti podpory

Je zřejmé, že se sociální rolí a úkoly, které z ní plynou, si škola ve své dnešní podobě a nastavení nemůže poradit sama – ať už bez podpůrných profesí a dalších odborníků, nebo bez dodatečné metodické a finanční podpory a mezioborové či meziresortní spolupráce. Ač byla výše v textu zmíněna řada nástrojů a možných intervencí, které se mohou odehrávat i mimo školu, neznamená to, že by sociální role školy byla bezbřehá. Jsou to právě nástroje, jako je sociální pedagog nebo case management, které jí pomáhají nastavovat hranice. Přestože case manažer či sociální pedagog vycházejí při své práci i mimo půdu školy, ať už do rodin, či za spolupracujícími organizacemi a institucemi, neznamená to, že řeší sociální situaci rodiny žáka sami a bez pomoci

(Lánská, 2024). Často to jsou právě oni, kdo díky blízkému vztahu k dětem a jejich rodinám dokážou zachytit problém včas a v případě potřeby nasíťovat žáka na další specializované služby. Ideální je, když se to odehrává v úzké spolupráci s učiteli: „*Učitel, který je obeznámen s žákovou osobní situací a zajímá se o jeho potíže, je pak často klíčovou osobou, která je mu nablízku a umí mu poskytnout či zprostředkovat účinnou podporu – ve výuce i mimo ni.*“ (ČŠI, 2024, s. 24)

Propojení role škol a sociálních služeb shrnuje také Lánská (2024, online, cit. 2025-02-14): „*Jestliže přijmeme nutnost přistupovat k řešení nerovností ve vzdělávacím systému komplexně, pak je nezbytné pojmenovat, kdo z aktérů má za tato řešení nést odpovědnost. (...) Silným argumentem pro aktivní zapojení školského resortu je plošná dostupnost škol a jejich přímý dosah na žáky. Sociální práce by měla figurovat jako komplementární doplněk pro další přesah a dlouhodobější práci s rodinou, ale není možné od ní v důsledku jejího regionálního dosahu očekávat vždy včasnou intervenci, která je při řešení školních potíží potřeba.*“

1.3 Duševní zdraví a wellbeing žáků

Podle Světové zdravotnické organizace je třeba duševní zdraví chápat v širším pojetí než jen jako absenci duševního onemocnění, tedy jako „*stav životní pohody, v níž každý jedinec realizuje svůj vlastní potenciál, dokáže se vyrovnat s běžnými stresy života, dovede pracovat produktivně a užitečně a je schopen přispět k rozvoji své komunity*“ (MŠMT, 2024, s. 2).

Někteří autoři však namítají, že je tradiční definice příliš individualistická a opomíjí širší sociální a strukturální determinanty duševní nepohody. Organizace Schools for Health in Europe Network do svého pojetí duševního zdraví zahrnuje i význam kultury, rovnosti, sociální spravedlnosti, vzájemných vazeb a osobní důstojnosti. Galderisi a kol. (2015) dále uvádějí, že duševní zdraví je dynamický stav, který se může vyvíjet v čase a v reakci na různé vnitřní a vnější faktory (SHE, 2021). Tyto přístupy pomáhají překonávat stigmatizaci a reflektují nerovnosti v oblasti zdraví.

Wellbeing je prožíván na osobní rovině, souvisí však s širokou škálou rizikových a protektivních faktorů, které se projevují na individuální, vztahové, komunitní, kulturní i společenské úrovni. Mezi významné rizikové faktory snižující wellbeing patří chudoba, nerovnost, diskriminace a útlak. Naopak společnost založená na spravedlnosti, solidaritě a respektu k rozmanitosti posiluje ochranné faktory duševního zdraví a snižuje riziko vzniku psychických obtíží (SHE, 2021).

Jelikož většina duševních onemocnění vzniká v dětství a adolescenci, představují tyto vývojové fáze období zvýšeného rizika, ale také příležitosti pro cílenou prevenci a intervenci (NUDZ, 2023). V posledních letech v České republice narůstá potřeba systematické podpory duševního zdraví přímo ve školách. Nedostatek odborníků, jako jsou školní psychologové nebo speciální pedagogové, tento problém ještě prohlubuje.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy i Ministerstvo práce a sociálních věcí proto podporu duševního zdraví začleňují do svých koncepčních dokumentů (včetně *Strategie 2030+* nebo revidovaných *Rámcových vzdělávacích programů*), které zahrnují důraz na rozvoj školních poradenských pracovišť, podporu bezpečného a podnětného prostředí ve školách a začlenění nespecifické primární prevence jako nezbytné součásti vzdělávacího procesu (MŠMT, 2020; MŠMT, 2024; MPSV, 2018).

1.3.1 Role školy v systému péče o duševní zdraví

Škola má v životě dětí unikátní postavení, neboť v ní tráví velkou část svého času. Žádný jiný odborník, včetně psychologů, není s žáky v tak úzkém každodenním kontaktu jako učitelé (Wellbeing ve škole, 2024). Ti tak mají jedinečnou příležitost vytvářet podporující prostředí a včas rozeznat případné problémy. Pro účinnou podporu duševního zdraví je klíčové porozumět tomu, jak mladí lidé vnímají dostupnost pomoci a jaké bariéry jim brání ji vyhledat.

Přestože většina dětí a mladých lidí vnímá téma duševního zdraví jako důležité a téměř dvě třetiny se o něj aktivně zajímají, mnozí se potýkají s překážkami při vyhledávání pomoci. Hlavními bariérami jsou stud, strach z odmítnutí nebo zneužití osobních informací. Přibližně 78 % náctiletých se stydí říct si o pomoc a 70 % z nich má obavy z odmítnutí. Tyto bariéry výrazně ztěžují přístup k potřebné podpoře, což může vést k dalšímu prohlubování obtíží.

Mladí lidé zároveň vnímají nízkou míru porozumění ze strany dospělých – obávají se stigmatizace nebo bagatelizace svých obtíží. Více než polovina náctiletých proto upřednostňuje svěřit se vrstevníkům před odborníky. Pokud se již rozhodnou pomoc vyhledat, často ji nenajdou včas nebo je pro ně obtížně dostupná. Více než polovina náctiletých se domnívá, že pokud by byla pomoc poskytována přímo ve škole, využilo by ji více z nich. Dostupnost podpory přímo ve škole by proto mohla být klíčovým nástrojem pro odstranění těchto bariér a zajištění toho, že více dětí najde pomoc včas (Nevypust' duši, 2023).

1.3.2 Principy podpory wellbeingu ve vzdělávání

Podpora wellbeingu ve vzdělávání stojí na souboru vzájemně propojených principů, které společně vytvářejí prostředí podporující fyzickou, kognitivní, emoční, sociální a duchovní pohodu všech účastníků školního života. Tyto principy se promítají nejen do koncepčních dokumentů a školních strategií, ale lze je aplikovat i na konkrétní nástroje, jako jsou snídaňové kluby. Pomáhají zvyšovat efektivitu intervencí a přispívají k jejich dlouhodobým pozitivním dopadům.

Mezi klíčové principy podpory wellbeingu patří (Srb, Felcmanová a Pýchová, 2021):

1. Systémový přístup: Podpora wellbeingu musí být součástí všech úrovní vzdělávacího systému – od ministerstev a krajských úřadů přes zřizovatele až po konkrétní školy a třídy. Jen pokud je podpora koordinovaná a zakotvená ve všech vrstvách systému, může být dostupná skutečně všem dětem bez ohledu na jejich zázemí.

2. Respekt k jednotlivci a participace: Každý žák, učitel i pracovník školy má být vnímán jako jedinečná osobnost. Školy by měly vytvářet příležitosti pro aktivní zapojení dětí do rozhodovacích procesů – například při tvorbě pravidel, plánování výuky nebo třídnických hodin. Takto pojatá participace posiluje vztah dětí ke škole i jejich odpovědnost za vlastní vzdělávání.

3. Bezpečí a trauma respektující přístup: Wellbeing nelze naplňovat bez toho, aby se všichni cítili bezpečně – fyzicky i emočně. Škola má být prostředím, ve kterém jsou děti chráněny a přijímány. Trauma respektující přístup přitom zohledňuje vliv obtížných životních zkušeností na chování a prožívání dětí a pomáhá předcházet jejich opětovnému zraňování.

4. Partnerství a spolupráce: Wellbeing je společným úkolem školy, rodin, komunit i odborníků. Kvalitní spolupráce se sociálními, zdravotnickými nebo komunitními službami pomáhá

předcházet krizím a zajistit, že ani při jejich rozvoji žádné dítě nezůstane bez podpory. Škola by měla být otevřeným prostorem, který těží z těchto vazeb.

5. Důkazy a vyhodnocování dopadu: Opatření zaváděná s cílem podpory wellbeingu musejí vycházet z ověřených přístupů. Jejich účinnost by měla být průběžně sledována a vyhodnocována, aby bylo zajištěno, že skutečně přinášejí pozitivní dopad na duševní zdraví a vzdělávací výsledky žáků.

Společným jmenovatelem těchto principů je přesvědčení, že každé dítě může ve škole uspět – pokud má vytvořené odpovídající podmínky a podporu.

1.3.3 Maslowova pyramida potřeb v kontextu školy

Užitečné vodítko pro podporu wellbeingu ve školním prostředí nabízí také koncept Maslowovy pyramidy potřeb. Tento model ukazuje, že vyšší úrovně rozvoje jsou dosažitelné pouze tehdy, pokud jsou naplněny základní potřeby. Pokud tyto potřeby zůstávají nenaplněné, žáci jen obtížně zvládají nároky spojené se školou a vzděláváním. Na této myšlence stojí i filozofie snídaňových klubů: *„Děti, které mají hlad, mívají i problémy s učením. Snídaně jim pomáhají dosahovat lepších výsledků.“* (Nováková, 2023, s. 78) Maslowův model je v oblasti vzdělávání často využíván právě proto, že umožňuje jednoduše a názorně vysvětlit, proč musejí školy reagovat i na základní potřeby žáků – nikoli jen na jejich chování nebo studijní výkon.

Fyziologické potřeby lze ve školním prostředí naplňovat například zajištěním pitného režimu a celodenního školního stravování. To může být stěžejní zejména pro žáky ohrožené potravinovou nejistotou. Intervence v oblasti wellbeingu přispívají také k naplňování potřeby bezpečí a přijetí – pomáhají rozvíjet respektující vztahy mezi žáky a učiteli a dávají dětem prostor se aktivně zapojovat do jejich realizace (Wellbeing ve škole, 2024).

1.3.4 Systémový (celoškolní) přístup

Celoškolní přístup (*whole-school approach*) představuje komplexní strategii podpory duševního zdraví a wellbeingu, která prostupuje všechny úrovně školního prostředí. Podporu wellbeingu nevnímá jako doplňkovou aktivitu, ale jako nedílnou součást každodenního života školy. Výzkumy ukazují, že školy, které jej uplatňují, dosahují lepších vzdělávacích výsledků, mají nižší výskyt rizikového chování mezi žáky a celkově přispívají ke zdravějšímu a harmoničtějšímu školnímu klimatu (SHE, 2021). Určujícím znakem tohoto přístupu je propojení všech aktérů – učitelů, žáků, rodičů, odborníků a místní komunity – do společného úsilí o vytvoření prostředí, ve kterém se každý cítí respektován, podporován a motivován k učení.

Jedním z hlavních principů celoškolního přístupu je integrace podpory wellbeingu do všech aspektů školního života. Nejde pouze o samostatné programy či jednorázové aktivity, ale o celkovou kulturu školy, která podporuje otevřenou komunikaci, respekt k jednotlivci a posiluje pocit bezpečí. Tento přístup propojuje vzdělávací a výchovné procesy s cíli podpory duševního zdraví – od participativního zapojení žáků do rozhodovacích procesů přes partnerské vztahy mezi školou a rodinou až po profesní rozvoj pedagogů. Systematická integrace wellbeingu zajišťuje, že není tematizován pouze v reakci na problémy, ale stává se přirozenou součástí školní kultury (SHE, 2021).

Praktickým příkladem opatření v souladu s tímto přístupem mohou být i snídaňové kluby. Ve školách, které je realizují, se stávají centrem komunitního života, zapojují rodiče, místní firmy, organizace, osobnosti a další členy školního společenství. Díky své flexibilitě se přizpůsobují individuálním potřebám škol i žáků, čímž podporují rovnost příležitostí a snižují dopady sociálního znevýhodnění. Snídaňové kluby tak představují účinný nástroj podpory wellbeingu, který plně odpovídá principům *whole-school approach* (Nováková a Havlátová, 2024).

1.3.5 Tříúrovňový model podpory duševního zdraví

Vhodný implementační rámec podpory wellbeingu ve školním prostředí představuje také tříúrovňový model, který umožňuje realizovat cílené a efektivní intervence odpovídající potřebám jednotlivých žáků. Model rozlišuje tři úrovně opatření, od univerzálních, která jsou určena všem žákům, až po specializovanou pomoc těm, kteří ji nejvíce potřebují (Government of Ireland, 2019; Bainum Family Foundation & NCSMH, 2019):

1. **Obecná podpora** pro všechny žáky zahrnuje vytváření bezpečného školního klimatu, podporu zdravých vztahů mezi učiteli a žáky a začleňování tématu duševního zdraví do vzdělávání. Klíčovou roli hraje respektující komunikace, třídnické hodiny a prevence šikany.
2. **Cílená podpora** pro žáky se zvýšeným rizikem se zaměřuje na ty, kteří procházejí náročnými životními situacemi nebo vykazují známky psychické nepohody. Sem patří skupinová podpora, krizová intervence nebo zapojení školních poradenských služeb.
3. **Individuální podpora** pro žáky s vážnějšími obtížemi vyžaduje spolupráci školy s externími odborníky, jako jsou psychologové, psychiatři či sociální pracovníci. Klíčová je včasná identifikace potíží a koordinovaná péče.

Tříúrovňový model podporuje proaktivní přístup, který pomáhá předcházet eskalaci problémů a zajišťuje průběžnou podporu wellbeingu celé školní komunity. Podle Felcmanové (Wellbeing ve škole, 2024) a Laurenčíkové (CNN Prima News, 2023) se současný systém – ať už ve škole, nebo mimo ni – dosud zaměřoval zejména na nejvyšší úroveň této pyramidy, tedy na specializovanou podporu žáků s již existujícími a identifikovanými problémy. Současné poznatky však ukazují, že všechna tři patra modelu jsou vzájemně provázaná a pro efektivní podporu duševního zdraví je nezbytné věnovat dostatečnou pozornost základní úrovni, která bývá často podceňována. Posílení opatření na této úrovni může vést k výraznému snížení počtu dětí, které budou v budoucnu potřebovat intenzivní a náročnější podporu (Vrána, 2023).

1.3.6 Sociálně-ekologická teorie a podpora wellbeingu

Podpora duševního zdraví a wellbeingu žáků je výsledkem komplexní interakce mezi individuálními charakteristikami dítěte a jeho sociálním, institucionálním a kulturním prostředím. Ekologický model Urieho Bronfenbrennera, ze kterého vychází řada studií o duševním zdraví, wellbeingu a školním prostředí, nabízí cenný rámec pro pochopení těchto souvislostí. Tento model je založen na předpokladu, že vývoj dítěte je neustále ovlivňován různými úrovněmi prostředí – od nejbližších sociálních vazeb až po širší společenské struktury.

Ekologický model je základem pro celou řadu přístupů zaměřených na školní wellbeing, včetně Whole School, Whole Community, Whole Child (WSCC) modelu, který zdůrazňuje spolupráci škol, komunit a rodin při podpoře fyzického a duševního zdraví žáků (Bainum Family Foundation

& NCSMH, 2019). Podobně Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) pracuje s konceptem sociálně-ekologického modelu a zdůrazňuje vliv rodiny, vrstevníků, školy i širších společenských faktorů na zdraví a wellbeing dětí (Badura *et al.*, 2024). Tento rámec pomáhá porozumět tomu, proč podpora wellbeingu nemůže být omezena pouze na individuální intervenci – ale musí zahrnovat i širší prostředí, ve kterém se děti pohybují.

Model rozlišuje několik úrovní (Government of Ireland, 2019):

- **Mikrosystém** zahrnuje přímé prostředí dítěte – rodinu, školu, vrstevníky a volnočasové aktivity. Právě zde se odehrávají každodenní interakce, které mají zásadní vliv na wellbeing dětí.
- **Mezosystém** propojuje různé mikrosystémy, například spolupráci mezi školou a rodinou. Efektivní komunikace mezi učiteli a rodiči posiluje wellbeing dětí a usnadňuje včasnou intervenci.
- **Exosystém** zahrnuje širší institucionální vlivy, jako jsou vzdělávací politika, sociální služby nebo dostupnost odborné pomoci. I když dítě není v těchto systémech přímo zapojeno, jejich rozhodnutí ovlivňují jeho život.
- **Makrosystém** odráží kulturní hodnoty, legislativní rámce a celospolečenské normy, které formují přístup ke vzdělávání a podpoře duševního zdraví.
- **Technosystém**, který se v novějších přístupech přidává k původnímu modelu, zahrnuje vliv médií, sociálních sítí a moderních technologií na wellbeing dětí.

Výzkumy ukazují, že přístup zaměřený pouze na jednotlivce nestačí – pokud má mít podpora duševního zdraví dlouhodobý efekt, je třeba zaměřit se i na širší prostředí, které děti obklopuje (Lorenzová, 2023; Bainum Family Foundation & NCSMH, 2019). Snídaňové kluby mohou být jedním z příkladů toho, jak lze v praxi aplikovat systémový přístup a propojit podporu wellbeingu s konkrétními školními intervencemi.

1.4 Snídaňové kluby jako nástroj podpory wellbeingu ve školách

Snídaňové kluby jsou nízkoprahové programy, které fungují na základních školách v různých zemích. Poskytují dětem a mladým lidem pravidelnou a výživnou stravu, ale také prostor pro socializaci a navazování vztahů (Graham, Russo a Defeyter, 2015; FRAC, 2018). Tím reagují jak na problém hladu a podvýživy, které mohou vést ke snížené koncentraci, oslabení kognitivních funkcí a horším vzdělávacím výsledkům, tak na potřebu prevence v oblasti duševního zdraví žáků. Pravidelné snídane dětem pomáhají začínat den s dostatkem energie, lépe se soustředit a aktivně se zapojovat do výuky i dalších školních aktivit (Nováková a Havlátová, 2024).

1.4.1 Historie snídaňových klubů

Snídaňové kluby mají svůj původ v zahraničí, kde vznikaly přibližně od poloviny 20. století. Prvotním impulzem bylo zajistit dětem pravidelný přístup k výživné stravě. Postupně se rozšířily zejména v anglofonních zemích, jako jsou Spojené státy americké, Kanada, Velká Británie, Irsko, Austrálie a Nový Zéland. Dále se etablovaly i v řadě evropských států, například ve Finsku, Dánsku, Španělsku nebo i na Slovensku. Podpora snídaňových klubů souvisí s rostoucím povědomím o vlivu socioekonomického zázemí na vzdělávací výsledky a celkový rozvoj dětí. V dnešní době vznikají nové snídaňové kluby z iniciativ národních vlád, ale také díky komunitním

projektům, charitativním organizacím či s podporou potravinových bank a soukromých subjektů (Nováková a Havlátová, 2024).

Zajímavý příklad a podnětnou inspiraci ze zahraničí představuje britská charitativní organizace Magic Breakfast, která poskytuje snídani školám v Anglii a ve Skotsku. Její filozofie stojí na myšlence, že děti přicházející do školy hladové mají problémy se soustředěním a učením. Organizace v současnosti podporuje přibližně tisíc škol a denně zajišťuje snídani pro více než 200 000 dětí. Program se zaměřuje na školy v regionech s vysokou mírou socioekonomické deprivace a klade důraz na metodickou podporu, která školám pomáhá s efektivním zapojením co největšího počtu žáků a rozvíjením své sociální role. Významným principem, na němž je činnost organizace založena, je prevence stigmatizace – aby se minimalizovalo riziko vyloučení těch, kdo službu potřebují nejvíce, jsou kluby otevřené všem žákům (Nováková, 2023).

1.4.2 Přínosy snídaňových klubů

Jelikož v zahraničí kluby fungují již několik desítek let, existuje i široká výzkumná evidence o jejich přínosech a dopadech. V následujícím textu jsou shrnuty hlavní z nich. Vycházejí zejména ze zkušeností z Austrálie, Kanady a Velké Británie a týkají se jak snídaňových klubů, tak školního stravování obecně. Jelikož se práce zaměřuje zejména na snídaňové kluby jako nástroj podpory wellbeingu a duševního zdraví (a vzhledem k tomu, že česká zkušenost, která bude zkoumána v praktické části, není tak extenzivní), omezuje se tento text na popis možných přínosů. Ty v další části poslouží jako rámec analýzy zpráv českých realizátorů. Rizika a omezení v tuto chvíli text vědomě opomíjí – ta totiž do velké míry závisí na lokálních kontextech a podmínkách, za kterých snídaňové kluby v jednotlivých zemích fungují.

Duševní zdraví a psychosociální přínosy: Snídaňové kluby významně přispívají k pozitivním výsledkům v oblasti duševního zdraví. Účast ve školních snídaňových programech je spojována se snížením úzkosti, hyperaktivity a deprese u dětí (FRAC, 2018). Výzkum také ukazuje, že 90 % učitelů pozoruje pozitivní dopad snídaňových klubů na mentální zdraví účastníků a 89 % učitelů zaznamenává pozitivní vliv na jejich fyzické zdraví (MacDonald, 2019). Jak již bylo popsáno, s nepříznivými výsledky v oblasti duševního zdraví a chování, včetně apatie, nedostatku motivace a nižší míry zapojení ve třídě, úzce souvisí také potravinová nejistota. Snídaňové kluby mohou tyto negativní dopady minimalizovat tím, že zajistí dětem přístup k pravidelné a výživné stravě (FRAC, 2018).

Sociální dovednosti a vztahy: Snídaňové kluby poskytují dětem jedinečné příležitosti, jak trávit čas s vrstevníky, se kterými by jinak neměly možnost navazovat bližší vztahy. Prostřednictvím hry a společných aktivit se děti učí řadu dovedností nezbytných pro úspěšné sociální interakce, včetně spolupráce a řešení konfliktů. Ve srovnání s ostatními skupinami vykazovali účastníci snídaňových klubů zlepšenou úroveň kvality přátelství (Graham, Russo a Defeyter, 2015). Téměř devět z deseti učitelů pozoruje pozitivní zlepšení v sociálních dovednostech žáků a interakcích s ostatními studujícími nebo školním personálem (MacDonald, 2019).

Vzdělávací přínosy: V této oblasti výzkumy jako nejvýraznější přínos popisují zvýšenou koncentraci při vyučování, která se projevuje i na lepších kognitivních schopnostech žáků. Pozitivní dopady pozoruje 95 % z 671 učitelů, kteří na tuto otázku odpověděli. Konkrétně zmiňují, že snídani umožňují žákům zaměřit se lépe na zadané úkoly a věnovat pozornost výuce (MacDonald, 2019).

Budování školní komunity a atmosféry: Školní snídaňové programy mohou pozitivně ovlivnit školní klima, přičemž kvalitativní studie došly k závěru, že univerzální školní snídaňové programy zvyšují pocit sounáležitosti mezi žáky a přispívají k pozitivní školní kultuře (Breakfast Club of Canada, n.d.). Neformální prostředí snídaňových klubů podporuje lepší vztahy mezi personálem a žactvem, navazování přátelství napříč věkovými skupinami a silnější propojení se školou (MacDonald, 2019).

Prevence sociálního vyloučení: Žáci se sociálním znevýhodněním (a jejich rodiny) někdy volí strategie vyhýbání se určitým školním aktivitám, aby nemuseli zažívat pocity studu. Školy, které snídaňové kluby integrují do svého fungování prostřednictvím celoškolního přístupu, zaznamenávají snížené absence. Tím, že kluby vytvářejí prostředí, ve kterém se žáci cítí přijímaní a respektovaní, je motivují k tomu, aby přicházeli do školy pravidelně a včas. Tento efekt je opět obzvláště významný u žáků se sociálním znevýhodněním, pro které vyšší absence znamenají vyšší riziko školního neúspěchu (MacDonald, 2019). Školní snídaně tak mohou představovat klíčový nástroj pro zajištění rovného přístupu ke vzdělávání.

Tyto přínosy ukazují, že snídaňové kluby představují komplexní intervenci, která přesahuje pouhé zajištění výživy a má významný dopad na sociální, emocionální a vzdělávací rozvoj dětí. Potvrzují tak úvahy o využití snídaňových klubů v oblasti podpory duševního zdraví a wellbeingu žáků i v oblasti snižování nerovností ve vzdělávání. Snídaňové kluby tak mohou představovat jádro sociální role školy, na které navazují další nástroje a intervence.

1.4.3 Provozní modely snídaňových klubů

Konkrétní dopady snídaňových klubů se do značné míry odvíjejí i od zvoleného provozního modelu. Ty se liší v závislosti na potřebách jednotlivých škol, dostupných zdrojích a cílech, kterých chtějí školy prostřednictvím této aktivity dosahovat. Úspěšnost snídaňových klubů závisí na jejich flexibilitě a přizpůsobení potřebám konkrétní školy. Zkušenosti ukazují, že nejefektivnější jsou modely, které kombinují univerzální přístup s cílenou podporou pro ty děti, které ji potřebují nejvíce (Nováková a Havlátová, 2024).

Univerzální model je otevřený všem žákům bez rozdílu. Tento přístup minimalizuje riziko stigmatizace žáků a žákyň, kteří by se mohli cítit nekomfortně, pokud by byl klub zaměřen pouze na určité skupiny. Otevřenost pro všechny rovněž rozvíjí školní komunitu a sociální vazby a zlepšuje školní klima (Nováková a Havlátová, 2024). Univerzální model prosazuje například britský program Magic Breakfast – otevřený přístup vede k vyšší účasti a lepší integraci žactva z různých prostředí (Nováková, 2023).

Cílený model podpory se na druhé straně zaměřuje především na žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, kteří čelí vyšším bariérám v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. V podmínkách omezených zdrojů může být tento model efektivní, protože se soustředí na žáky s největší potřebou podpory. Zkušenosti z českých i zahraničních škol nicméně ukazují, že pokud není cílený model dobře komunikován a integrován do školního prostředí, může vést k nechtěné stigmatizaci žactva i jejich nižší účasti (Nováková a Havlátová, 2024).

Snídaňové kluby se liší nabídkou potravin, způsobem organizace i některými dalšími provozními detaily. Zatímco některé školy provozují kluby denně, jiné pouze v určitých dnech v týdnu. Snídaně mohou zajišťovat školní jídelny, externí dodavatelé nebo je připravují učitelé spolu se

svými žáky. Některé školy preferují formu bufetu nebo snídaně ve třídě, jiné upřednostňují balené svačiny, které si žáci mohou vzít s sebou (Autorský tým PROP, NPI ČR, 2022).

Vždy je důležité zohlednit i žáky a žákyně, kteří přicházejí do školy pozdě, mnohdy z důvodů, které sami nemohou ovlivnit. Právě tyto děti bývají nejvíce ohroženy hladem. Školy se proto snaží hledat způsoby, jak pro ně snídaně zpřístupnit i mimo standardní provozní dobu klubu a zajistit, aby žádné dítě nezačínalo školní den hladové. Praktickým řešením může být balíčková forma snídaně nebo možnost vzít si jídlo s sebou a zkonsumovat jej později (Nováková a Havlátová, 2024).

1.4.4 Podpora rovných příležitostí a česká zkušenost

V České republice se snídaňové kluby systematicky rozvíjejí teprve v posledních letech. Ačkoli jejich přínosy byly ověřeny v řadě zemí po celém světě, v českém školství se o jejich potenciálu začalo více diskutovat až v souvislosti s rostoucími vzdělávacími nerovnostmi, zhoršujícím se duševním zdravím žáků a nepravdělnou školní docházkou, které ve vyšší míře postihují konkrétní regiony v ČR. K jejich rozšíření přispěl zejména projekt Podpora rovných příležitostí, realizovaný v rámci Národního plánu obnovy, který ve školním roce 2022/23 umožnil vznik prvních 55 snídaňových klubů na zapojených základních školách (Autorský tým PROP, NPI ČR, 2022).

Ačkoli snídaňové kluby nejsou zatím v českých školách plošně rozšířené, zkušenosti z projektu Podpora rovných příležitostí ukazují jejich potenciál stát se běžnou součástí školního prostředí. Osvědčily se jako účinný nástroj pro zlepšení docházky a včasných příchodů i podporu příjemnější atmosféry ve škole. Výzvou nadále zůstávají otázky dlouhodobé finanční udržitelnosti, organizační náročnosti a potřeby zapojení dostatečného počtu podpůrných profesí, jako jsou asistenti pedagoga, školní psychologové či sociální pedagogové, kteří mohou významně přispět k efektivnímu fungování klubů (Autorský tým PROP, NPI ČR, 2022; Nováková a Havlátová, 2024).

Co se týče volby provozních modelů, první zkušenosti ukazují, že některé školy zpřístupňují snídaňové kluby všem žákům bez rozdílu, zatímco jiné je zaměřují na specifické skupiny – například děti se socioekonomickým znevýhodněním, mladší žáky nebo přípravné třídy. České školy také propojují snídaňové kluby s výchovně-vzdělávacím procesem. Mnohé z nich je využívají jako prostor pro rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, finanční gramotnosti nebo zdravých stravovacích návyků. Některé školy pořádají tematické snídaně, které umožňují zapojení širší školní komunity, včetně rodičů a místních partnerů. Jiné kluby jsou přímo navázány na výuku předmětů, jako je osobnostní a sociální výchova nebo etická výchova, čímž se stávají součástí širší strategie podpory vzdělávání a rozvoje žáků (Nováková a Havlátová, 2024).

Na tuto širší strategii poukazuje i Jan Vöröš Mušuta z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Snídaňové kluby jsou podle něj „*konceptem, který má potenciál pozitivně ovlivnit nejen školní úspěšnost a docházku, ale i fyzické a duševní zdraví žáků a také jejich sociální rozvoj. Snídaně ve školním prostředí nabízejí dětem možnost sdílet společný čas, navazovat nová přátelství a naladit se na výuku a další aktivity, které je během celého dne čekají. Stávají se tak zdrojem energie i chvílí, kdy se žáci mohou cítit součástí školní komunity. Díky tomu přispívají k vytváření zdravého a podporujícího prostředí. Snídaňové kluby jsou velmi důležité proto, že zvyšují šance žáků na úspěšné vzdělávání*“ (Nováková a Havlátová, 2024, s. 5) Odkazuje tak

i k jejich podílu na podpoře rovných příležitostí, rozvoji sociální role školy a naplňování cíle Strategie 2030+. V jeho pojetí tedy přispívají k péči o duševní zdraví dětí a mladých lidí a zároveň kompenzují socioekonomické znevýhodnění žáků (Nováková a Havlátová, 2024).

1.4.5 Snídaňové kluby a celoškolní přístup

Snídaňové kluby lze vnímat jednak jako praktické opatření zaměřené na zajištění výživy, ale také jako součást širší strategie školního wellbeingu. Koncept whole-school approach zdůrazňuje, že efektivní podpora žáků ve školním prostředí vyžaduje propojení různých aspektů školního života – od organizace výuky a preventivních programů až po zapojení širší komunity (Graham, Russo a Defeyter, 2015). Snídaňové kluby mohou sloužit jako jeden z nástrojů, který tyto oblasti propojuje a přispívá tím k vytváření podpůrné školní atmosféry.

V některých zahraničních školách jsou snídaňové kluby integrovány do školního kurikula a propojeny s dalšími vzdělávacími a komunitními aktivitami. Tento přístup se ukázal jako efektivní nejen z hlediska výživy, ale také v oblasti školního klimatu, sociálních vztahů a prevence rizikového chování (Defeyter, Graham a Russo, 2015). Školy, které snídaňové kluby vnímají jako součást celkové strategie podpory žáků, zaznamenávají pozitivní změny ve školní docházce i ve vztazích mezi žáky a pedagogy (FRAC, 2018).

Významné je také propojování snídaňových klubů s rodinami a místní komunitou. Některé školy k účasti na snídaňových klubech přizývají rodiče nebo je zapojují do jejich organizace. Tím ještě více posilují důvěru a spolupráci mezi školou a rodinami (Graham, Russo a Defeyter, 2015). Zapojení místních podniků, neziskových organizací nebo potravinových bank může zlepšit finanční udržitelnost klubů a rozšířit jejich dopad na širší komunitu.

Výzkumy z Velké Británie ukázaly, že děti, které se snídaňových klubů účastní pravidelně, mají kvalitnější sociální vztahy a nižší riziko šikany nebo sociální izolace (MacDonald, 2019). Zkušenosti z různých vzdělávacích systémů naznačují, že pokud jsou snídaňové kluby dobře nastaveny a propojeny se širší strategií školy, mohou být dlouhodobě udržitelným a efektivním nástrojem podpory wellbeingu ve školním prostředí (Defeyter, Graham a Russo, 2015).

Tento přístup reflektuje širší celospolečenské hodnoty, jako je podpora rovného přístupu ke vzdělávání a snižování nerovností, což posiluje význam školy jako klíčového prostoru nejen pro akademický rozvoj, ale také pro celkovou pohodu a zdraví žáků.

1.4.6 Snídaňové kluby z pohledu tříúrovňového modelu podpory wellbeingu

Jak bylo popsáno v předchozí kapitole, poskytuje tříúrovňový model systematický rámec pro podporu duševního zdraví ve školním prostředí – od preventivních opatření pro všechny žáky po cílenou pomoc dětem, které se potýkají se závažnějšími problémy. Snídaňové kluby do tohoto modelu přirozeně zapadají – mohou být součástí prevence rizikového chování, včasné identifikace ohrožených žáků i poskytování individuální podpory (Government of Ireland, 2019; MacDonald, 2019).

Na základní úrovni prevence vytvářejí snídaňové kluby bezpečné a podnětné prostředí, ve kterém se mohou všichni žáci neformálně setkávat s vrstevníky i pedagogy. Podporují pozitivní školní klima, sociální vazby a motivují žáky k pravidelné docházce a včasným příchodům do školy.

Některé školy je také propojují s preventivními programy nebo třídnickými hodinami, čímž ještě více přispívají k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností.

Druhá úroveň se zaměřuje na žáky, kteří potřebují individuální či skupinovou podporu – například kvůli sociálnímu znevýhodnění nebo psychické nepohodě. Snídaňové kluby mohou sloužit jako prostor pro včasnou identifikaci těchto dětí a zároveň zajistit naplnění jejich základních potřeb. Některé školy využívají kluby také k rozvoji praktických dovedností, jako je finanční gramotnost, plánování a příprava jídelníčku nebo sebeobsluha.

Na specializované úrovni mohou snídaňové kluby fungovat jako místo kontaktu pro děti, které potřebují odbornou pomoc. Neformální prostředí usnadňuje otevřenou komunikaci a umožňuje školám včas rozpoznat žáky v krizové situaci. V některých školách jsou kluby propojeny se školním poradenským pracovištěm, které může zajistit přímou podporu nebo propojit žáky s externími odborníky a organizacemi. Tento mezioborový přístup pomáhá zajistit včasnou a efektivní intervenci (Nováková a Havlátová, 2024).

1.4.7 Snídaňové kluby pohledem ekologického modelu

Ekologický model umožňuje popsat fungování snídaňových klubů v kontextu různých prostředí, ve kterých se dítě pohybuje. Tento přístup zdůrazňuje, že školní prostředí je ovlivňováno nejen interakcemi mezi žáky a pedagogy, ale také širšími sociálními a institucionálními faktory, které formují vzdělávací podmínky a dostupnost podpory pro děti a žáky (Lorenzová, 2023).

Na mikrosystémové úrovni se snídaňové kluby týkají každodenního fungování školy a vztahů mezi žáky, učiteli a školním personálem. Mohou být součástí třídnických hodin, školní jídelny nebo komunitních prostor, ve kterých se žáci setkávají před začátkem vyučování. Během ranních setkání dochází k sociálním interakcím, sdílení zážitků a navazování vztahů, přičemž způsob organizace snídaňových klubů může ovlivnit jejich dostupnost i zapojení různých skupin žáků.

V mezosystému se snídaňové kluby propojují s rodinami a širší komunitou. Některé školy umožňují rodičům účastnit se snídaňových klubů spolu s žáky nebo se zapojit do jejich organizace. Jinde se na chodu klubů podílejí místní firmy, služby, charitativní organizace nebo potravinové banky, které přispívají surovinami či finanční podporou. Vztah mezi školou a rodinami se může díky těmto aktivitám upevňovat, což usnadňuje komunikaci a spolupráci v dalších oblastech vzdělávání a podpory žáků.

Na exosystémové úrovni souvisejí snídaňové kluby s širšími opatřeními v oblasti školního stravování, sociální politiky a vzdělávacích strategií. O jejich podobě rozhodují zřizovatelé škol, ministerstva či místní samosprávy, které určují podmínky jejich financování, dostupnosti a organizačního nastavení. Do této úrovně patří i legislativní rámec, který ovlivňuje, jakým způsobem mohou školy snídaňové kluby zavádět a jaké další podpůrné mechanismy mají k dispozici.

Makrosystémová úroveň zahrnuje celospolečenské faktory, které formují přístup ke vzdělávání a sociální podpoře. Patří sem například otázka rovnosti příležitostí ve vzdělávání, vztah společnosti k chudobě a sociálnímu znevýhodnění (a jejich prevenci) nebo role školy v podpoře wellbeingu žáků. Snídaňové kluby v tomto kontextu reflektují hodnoty a priority společnosti – například zda je dostupnost stravy ve školách vnímána jako součást vzdělávací politiky, nebo spíše jako odpovědnost jednotlivců a rodin.

2 Výzkumná část

Výzkumná část této práce se zaměřuje na analýzu prvních zkušeností českých škol s realizací snídaňových klubů jako nástroje podpory wellbeingu a duševního zdraví žáků. Cílem je popsat, jak školy vnímají přínosy tohoto opatření z hlediska rozpočtu, frekvence realizace a míry zapojení pedagogického personálu, a zhodnotit dopady na školní klima, vztahy a další sledované oblasti. Analýza vychází z evaluačních zpráv škol zapojených do projektu Podpora rovných příležitostí a sleduje nejen popisné charakteristiky realizace, ale také interpretaci jejich významu v kontextu současných výzev vzdělávání. Tato část práce proto představuje výzkumný rámec, metodiku a hlavní zjištění, která jsou dále diskutována z hlediska možností rozvoje snídaňových klubů v českém prostředí.

2.1 Cíl výzkumu

Popsat na základě analýzy ročních evaluačních zpráv škol zapojených do projektu Podpora rovných příležitostí zkušenosti s realizací snídaňových klubů na základních školách s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním, poukázat na jejich přínosy v oblasti školního klimatu, wellbeingu, duševního zdraví žáků a rozvoje sociální role školy a prozkoumat návaznost na další podpůrné nástroje, které mohou školy využívat při podpoře vzdělávání těchto žáků.

2.1.1 Výzkumné otázky

Analýza se zaměří zejména na následující výzkumné otázky:

1. Jaké jsou první zkušenosti českých škol s realizací snídaňových klubů?
2. Vnímají přínosy v oblasti wellbeingu žáků, klimatu školy?
3. Jak snídaňové kluby posilují sociální roli školy a jak o této roli uvažují školy, které snídaňové kluby realizují?
4. Uplatňují se při realizaci snídaňových klubů na školách pozice, jako je sociální pedagog nebo asistent žáka se sociálním znevýhodněním?
5. Akcentují školy sociální stránku snídaňových klubů, nebo se soustředí na jejich primární cíl, kterým je nasycení hladu?
6. Jak zaměření klubu ovlivňuje jeho přínosy?

2.2 Metodika výzkumu

Cílem této kapitoly je podrobně popsat výzkumný rámec, výběr vzorku, analytické postupy, omezení a etické aspekty výzkumu. Analýza vychází ze dvou sad evaluačních záznamů škol, které ve školních letech 2022/23 a 2023/24 realizovaly nástroj snídaňové kluby v rámci projektu Podpora rovných příležitostí. První sada zahrnuje 44 záznamů, druhá 82 záznamů (z toho 42 škol realizovalo v obou letech). Pro základní orientaci v datech byly sledovány různé proměnné – kromě samotné četnosti snídaňových klubů také jejich zacílení na konkrétní skupiny žáků a zmínky o zapojení pedagogických pracovníků. Druhá sada navíc umožňuje získat hrubý přehled o finančních prostředcích, které školy na realizaci nástroje vyčlenily.

Projekt Podpora rovných příležitostí byl realizován mezi lety 2022 a 2025 a jeho primárním cílem bylo podpořit školy, na nichž se vzdělává vyšší podíl žáků se sociálním znevýhodněním. Školy čerpaly metodickou a finanční podporu zaměřenou na implementaci nástrojů, které mohou vést ke snižování nerovností ve vzdělávání.

2.2.1 Primární datové zdroje

Hlavním zdrojem dat pro tento výzkum jsou roční evaluační zprávy (REZ), které pravidelně vyplňují všechny školy zapojené do projektu Podpora rovných příležitostí. Tyto zprávy poskytují přehled o realizaci projektových nástrojů, včetně snídaňových klubů, a umožňují analyzovat popsání dopady na školy a jejich žáky. V prvním roce se projektu účastnilo 256 škol, ve druhém roce počet vzrostl na 400 škol. Z celkového počtu škol jich v prvním roce zvolilo snídaňové kluby (a vyplnilo REZ) 44, ve druhém roce pak 82. Autorka práce působila v projektu na pozici metodičky a ke zprávám měla přístup v rámci svého profesního uplatnění.

Školy mohly v rámci projektu realizovat různé intervence z katalogu nástrojů. V prvním kroku se analýza zabývá pouze snídaňovými kluby, v druhém je doplněna i o zkušenosti škol, které zároveň realizovaly i jiné nástroje, jež pomáhají naplňovat sociální roli (case management, psychosociální intervence, asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, sociální pedagogové nebo školní psychologové). Kompletní seznam projektových nástrojů je uveden v příloze.

Školy měly při nastavování vlastních modelů snídaňových klubů možnost vycházet ze základních informací uvedených v katalogu nástrojů (v příloze) a z první verze metodické příručky s názvem *Snídaňové kluby: Metodická kuchařka pro základní školy*. Volba nástrojů se odvíjela od vstupní analýzy, kterou školy sestavily ve spolupráci se svým přiděleným konzultantem nebo konzultantkou, a samozřejmě od alokovaného rozpočtu. Vstupními analýzami, které identifikují aktuální situaci a potřeby zapojených škol, se tato práce nezabývá.

I vzhledem k počátečním nejasnostem, které nástroj doprovázely, si některé školy na tuto aktivitu z celkových rozpočtů vyhradily částky, které neumožňovaly realizovat každodenní snídani pro všechny žáky. Významná část snídaňových klubů probíhala méně často než jednou týdně, některé modely realizací připomínaly spíše projektové aktivity. Cílem analýzy REZ bude mimo jiné ověřit, zda se četnost a nastavení snídaňových klubů projeví i na popisovaných dopadech.

2.2.2 Výběr vzorku

Školy byly k účasti na projektu vyzvány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v rámci implementace Reformy 3.2.2 Národního plánu obnovy a v souladu s cíli Strategie 2030+. Při výběru škol byla zohledněna specifická kritéria, která se mezi první a druhou vlnou zapojení škol mírně lišila, v obou případech však zohledňovala míru sociálního znevýhodnění žáků, národnostní a etnické složení a ukazatele vzdělávací neúspěšnosti. Podrobný přehled kritérií je uveden v příloze. Do analýzy byly zařazeny všechny školy, které si snídaňové kluby jako nástroj podpory vybraly, v daném roce je realizovaly a jejich realizaci následně popsaly v ročních evaluačních zprávách (ať už byla jejich odpověď jakákoli).

2.2.3 Analýza ročních evaluačních zpráv

Hlavním cílem analýzy REZ je zjistit, jak školy popisovaly realizaci snídaňových klubů a dalších opatření, jaké dopady identifikovaly a s jakými obtížemi se potýkaly. Tematická analýza proto vycházela z odpovědí škol na následující otázky:

První rok realizace projektu:

- Jak nástroj plní Vaše identifikované potřeby a očekávané cíle?
- Jakých konkrétních výsledků jste dosáhli díky použití tohoto nástroje?
- Na jaké překážky jste při realizaci narazili?

Druhý rok realizace:

- Jaký dopad mělo zavedení tohoto nástroje pro Vaši školu?
- Na jaké překážky jste při realizaci narazili?
- Pokud chcete k nástroji dodat ještě něco dalšího, můžete tak učinit zde.

Primárně se soustředila na otázky, které se ptají na konkrétní výsledky a dopady realizace nástrojů. V jejich analýze se zaměřila zejména na to, jak školy vnímaly a hodnotily aspekty wellbeingu a školního klimatu.

2.2.4 Metoda analýzy dat

Analýza probíhala pomocí obsahové analýzy podle Braun a Clarke (2006), a to v kombinaci induktivního a deduktivního přístupu. Výchozím rámcem byly výzkumné otázky zaměřené na přínosy snídaňových klubů pro wellbeing žáků, školní klima, sociální roli školy a zapojení podpůrných pozic. Témata však nebyla stanovena předem, ale byla utvářena na základě opakovaného čtení textů a identifikace opakujících se vzorců významu. Analýza tedy vycházela z dat samotných, přičemž jejich výklad byl ovlivněn teoretickým rámcem práce.

Data byla analyzována v excelové tabulce, která umožnila systematické třídění a kódování odpovědí škol. Excel byl zvolen pro svou dostupnost a přehlednost při práci s tímto typem dat. Za první rok realizace to jsou pouze data týkající se snídaňových klubů, v druhém roce pak souhrnná tabulka s texty REZ obsahuje i data za ostatní nástroje a odpovědi na dodatečné otázky (je tedy možné v tabulce analyzovat i souvislosti a přesahy). Po prvním seznámení s textem byly navrženy základní kategorie pro kódování popisovaných přínosů a dopadů, které jsou v souladu s výzkumnými otázkami:

Kategorie		Kódy
D1	Atmosféra a vztahy	• Vztahy mezi žáky • Vztahy žák–učitel • Třídní klima • Důvěra a otevřenost • Neformální komunikace a sdílení • Pocit bezpečí a přijetí • Společné rituály a soudržnost
D2	Docházka	• Včasné příchody a pravidelnost docházky • Snížení absence a prevence záškoláctví • Motivace k docházce u žáků se sociálním znevýhodněním • Ranní režim, hlad a překážky v docházce

D3	Soustředění	• Klidnější a plynulejší start dne • Méně únavy / více energie • Lepší pozornost a soustředění při výuce
D4	Prospěch	• Zlepšení známek a studijních výsledků • Snížení rizika opakování ročníku / nehodnocení
D5	Chování	• Zásady společenského chování a stolování • Zklidnění a pozitivní naladění na výuku • Rozvoj sociálních dovedností a interakcí • Zmírnění náročného chování • Snížení výskytu sociálně patologických jevů
D6	Zapojení všech a komunita	• Zapojení žáků se sociálním znevýhodněním • Třídní soudržnost • Meziročníkové propojení • Spolupráce s rodiči • Přínos pro školní komunitu
D7	Podpora pedagogů	• Zlepšení vztahů s žáky • Možnost lépe poznat děti • Usnadnění výuky díky lepší připravenosti žáků • Posílení spolupráce mezi dospělými ve škole

Tabulka 1: Seznam analytických kategorií a kódů

Tematické kódy byly vytvořeny postupem, který kombinoval induktivní přístup a relevanci k výzkumným otázkám. Jejich výběr reflektuje jednak oblasti, které školy samy popisují jako přínosné, jednak souvislosti s výzkumnými otázkami. Každá odpověď mohla být zařazena pod více kódů, pokud se dotýkala více oblastí. Výsledný systém sedmi kódů umožnil strukturovanou analýzu dopadů i přesahů mezi jednotlivými aspekty realizace klubů. Kódovaná byla i frekvence realizace klubů, jejich zaměření (zda se jich účastní všichni žáci školy, pouze první stupeň nebo pouze/převážně žáci se sociálním znevýhodněním) či zapojování pedagogického personálu. Tyto kategorie pomohly zejména s další analýzou a interpretací dat.

2.2.5 Limity výzkumu

Mezi omezení výzkumu patří subjektivní a sekundární charakter dat (nebyla sbírána za účelem výzkumu v rámci diplomové práce), tedy odpovědi škol, které mohou být ovlivněny primárním účelem poskytovaných informací, individuálními zkušenostmi škol s realizací projektu a vnímáním vlastní situace nejen v jeho kontextu. Také kvalita a rozsah odpovědí škol se různí. Není vždy možné určit, zda odpovědi skutečně odrážejí reálnou praxi školy, zda jde o skutečné dopady, nebo spíše záměry, nebo zda jsou texty částečně formulovány tak, aby vyhověly požadavkům poskytovatele dotace. Výzkum vychází výhradně z údajů uvedených v REZ, které nelze triangulovat jinými datovými zdroji.

Hodnocení vychází z perspektivy samotných škol, tedy z toho, co považovaly za důležité sdělit, případně co vnímaly jako žádoucí odpověď vůči zadavateli. REZ jsou primárně určeny pro administrativní účely projektu, což může ovlivnit otevřenost a autenticitu odpovědí.

Přílohami REZ jsou i různé výkazy – v případě snídaňových klubů docházka žáků a žákyň, která obsahuje i souhrnné počty žáků se sociálním znevýhodněním, z toho žáků romských nebo ukrajinských. Přestože školy obdržely jednotné šablony, jejich využití nebylo závazné, forma se tedy liší. Analýza výkazů přesahovala rámec této práce. Výkazy tak poskytují pouze omezenou

informaci o frekvenci konání snídaňových klubů – ne vždy je však možné z nich (a/nebo textu REZ) určit, zda se snídaňových klubů pravidelně účastnili titíž žáci nebo zda se v průběhu roku střídali.

Částečně omezující je i samotný fakt, že snídaňové kluby nejsou navzájem porovnatelné. Některé školy na jejich realizaci čerpaly velmi nízké částky (v jednom případě to byly jednotky tisíc) – lze tedy usuzovat, že pro ně tato aktivita nepředstavovala prioritu a větší dopady očekávaly od využití jiných nástrojů. Na druhou stranu jsou ve vzorku zastoupeny školy, jejichž rozpočty přesahovaly částky 1,5 milionu korun. U takových škol lze předpokládat, že i jejich očekávání přínosů a dopadů byla ambicióznější. Výhodou této různorodosti je možnost porovnat popsané dopady napříč různými formáty snídaňových klubů a ověřit tak předpoklady a parametry úspěšného klubu, případně i limity úspěchu.

Texty, které školy do REZ vyplňovaly, se rovněž nesoustředily primárně na témata, kterým je věnována tato diplomová práce – bylo je tak nutné v textech hledat pod různými formulacemi – v některých případech byla zmiňována explicitně, v jiných nikoli. Přesto texty poskytují plastický obraz dopadů, které je možné od různých přístupů k realizaci snídaňových klubů očekávat.

Dalším z možných limitů může být vztah autorky práce k tématu i projektu PROP. V něm pracuje jako metodička a jednou z oblastí, kterými se zabývá, je právě metodická podpora při realizaci snídaňových klubů. K náplni práce patří i pravidelné vyhodnocování jejich kvality, včetně ročních evaluačních zpráv a formulace doporučení pro budoucí praxi. S předchozí zkušeností s evaluacemi souvisela i volba softwaru pro jejich analýzu – byla využita excelová tabulka, která umožnila systematické třídění odpovědí; volba Excelu odpovídá běžné praxi v projektu PROP a byla zvolena s ohledem na dostupnost a přehlednost při práci s tímto typem dat.

2.2.6 Etické aspekty

Veškeré získané informace byly anonymizovány, aby nebylo možné identifikovat konkrétní školy ani jednotlivce, kteří se na realizaci opatření podíleli. Z použitých citací byly odstraněny identifikátory nebo specifika spojená s realizací, na jejichž základě by bylo možné školu rozpoznat. Pro označení škol byly zvoleny pseudonymy, není uváděna ani jejich přibližná lokace (například kraj). Zpracování dat probíhalo se souhlasem hlavního manažera projektu a v souladu s etickými zásadami výzkumu a ochranou osobních údajů.

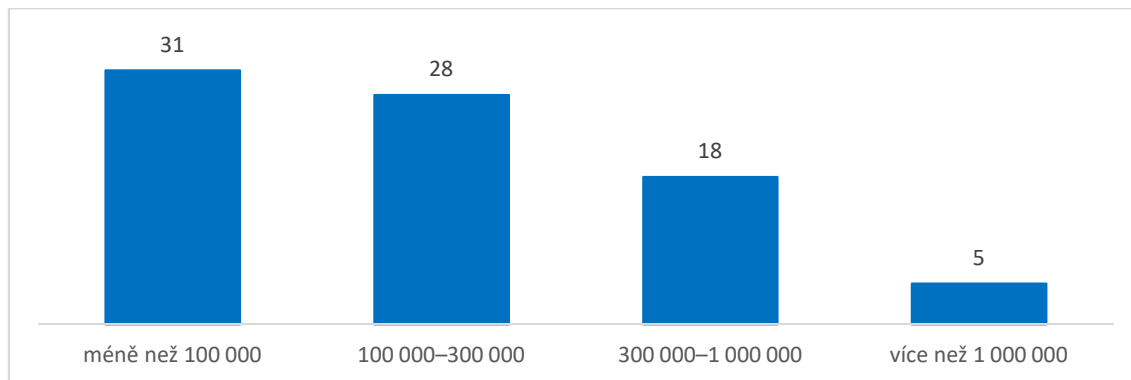
Při formulační a stylistické úpravě textu byly konzultovány jazykové AI nástroje (ChatGPT, Perplexity, Claude). Veškerá analytická práce, včetně studia literatury, kódování dat a interpretace výsledků, byla provedena autorkou samostatně.

2.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V první fázi se analýza zaměřuje na popis hlavních parametrů, které mohou ovlivňovat i dopady snídaňových klubů – tedy na jejich finanční rámec, frekvenci, s jakou školy snídaňové kluby realizovaly, a to, zda a jak zapojovaly pedagogický i nepedagogický personál. V druhé fázi se pak podrobněji zabývá rozborem konkrétních dopadů, které školy popisují.

2.3.1 Finanční rámec nástroje

Informace o rozpočtech pocházejí z takzvaných odpočtových kalkulaček, které školy zasílají jako přílohu evaluačních zpráv. Kalkulačky obsahují informace o celkovém stanoveném rozpočtu pro jednotlivé nástroje i o dosavadním čerpání. Z dostupných údajů za školní rok 2023/24 vyplývá, že téměř tři čtvrtiny škol si vystačily s rozpočtem do 300 tisíc korun. S rozpočtem převyšujícím 1 milion Kč hospodařil pouze zlomek škol. Prostředky byly alokovány na celou dobu realizace projektu/nástroje – v případě zkoumaných škol tedy většinou na tři a dva roky.



Graf 1: Výše celkových alokovaných finančních prostředků v Kč (počet škol, $n = 82$)

Pro základní představu o tom, jaký rozsah realizace bylo možné z těchto prostředků pokrýt, lze využít přehled orientačních nákladů na jeden školní rok (10 měsíců) dle normativu stanoveného v rámci projektu. Výpočet vychází z částky 20 Kč na jednoho žáka za den a z odměny 210 Kč za hodinu a skupinu 25 žáků pro pracovníka zapojeného do přípravy a realizace snídaňového klubu.

Frekvence (počet klubů za měsíc)	Počty žáků		
	45	120	310
1	13 200	34 500	89 300
8	105 600	276 000	714 400
20	264 000	690 000	1 786 000

Tabulka 2: Odhadované náklady snídaňových klubů dle frekvence a počtu žáků (na jeden školní rok)

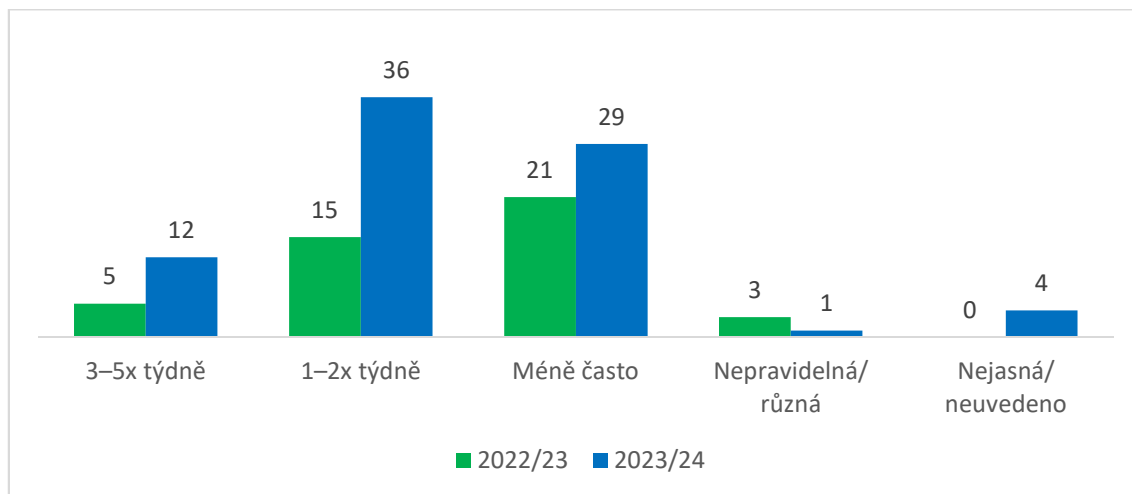
Tyto údaje odpovídají normativu, podle něhož byly prostředky školám přidělovány. V praxi tedy neodrážejí skutečně vynaložené náklady, ale představují modelový výpočet, ze kterého školy vycházely při plánování rozsahu a frekvence klubů. Tento normativ zároveň určuje i limity možného rozsahu realizace – školy volily mezi četností snídaňových klubů a velikostí cílové skupiny. Jak ukazuje tabulka, za srovnatelný rozpočet ve výši přibližně 700 tisíc korun mohly školy zvolit buď frekvenci dvakrát týdně pro 310 žáků, nebo pětkrát týdně pro 120 žáků.

Tato volba pro školy znamenala nemalé dilema – jak je patrné ze zkušeností ze zahraničí, nejefektivnější jsou kluby, které se konají ideálně každý den a jsou otevřené všem žákům (MacDonald, 2019). Rozhodování mezi frekvencí a počtem zapojených žáků tak mohlo odrážet i rozdílné priority, které si školy stanovily. Lze předpokládat, že každodenní kluby cílily především na naplnění základních biologických potřeb a zajištění pravidelného stravovacího režimu. Naopak méně často realizované kluby otevřené širšímu okruhu žáků – bez ohledu na sociální znevýhodnění – sledovaly spíše dopady v oblasti posilování vztahů, zlepšení klimatu a budování pocitu sounáležitosti se školou.

Při hodnocení dopadů nástroje je proto nutné zohlednit nejen kvalitu realizace, ale také její intenzitu a dosah, které byly do značné míry ovlivněny finančními možnostmi školy, její specifickou situací a kvalitou vstupní analýzy (včetně důkladného zmapování potřeb).

2.3.2 Frekvence snídaňových klubů

V prvním roce realizace převažovaly kluby pořádané 1–2krát týdně nebo méně často, ve druhém roce se zvyšoval počet škol, které kluby realizovaly pravidelněji – více než polovina probíhala alespoň jednou týdně, přičemž 15 % škol pořádalo kluby 3–5krát týdně.



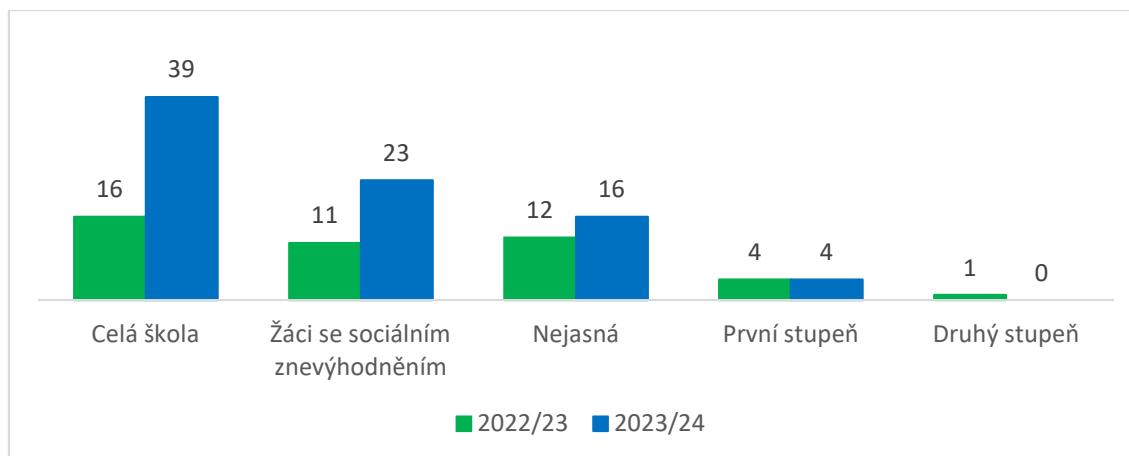
Graf 2: Frekvence snídaňových klubů (2022/23 n = 44, 2023/24 n = 82)

2.3.3 Cílová skupina

Jak bylo uvedeno výše, vzhledem k rozsahu analyzovaného souboru není možné určit přesný počet žáků, kteří se jednotlivých snídaňových klubů účastnili. Finanční prostředky školy získávaly na základě plánovaného počtu jednotek (počet klubů za projekt x počet žáků), nikoli podle reálné docházky. V některých školách se děti během školního roku střídaly, jinde se zapojoval stabilní okruh žáků, ale tyto rozdíly z dostupných dat nelze jednoznačně zrekonstruovat.

Namísto přesného počtu zapojených žáků proto analýza sleduje, jak školy cílovou skupinu samy popisují – zda byly kluby určeny primárně pro žáky se sociálním znevýhodněním, pro určitý stupeň školy, nebo zda se školy rozhodly je otevřít všem žákům. Tento přístup má svá omezení – popis je vždy subjektivní a může být ovlivněn například podílem žáků se sociálním znevýhodněním, kteří se na škole vzdělávají, nebo tím, jak škola chápe smysl nástroje. Přesto tyto údaje napovídají, jaké cíle školy při zavádění snídaňových klubů sledovaly.

Z údajů za oba školní roky vyplývá, že největší část škol směřuje snídaňové kluby na celou žakovskou populaci, druhá nejčastější varianta cílí výhradně na žáky se sociálním znevýhodněním. U poměrně velkého počtu záznamů se cílovou skupinu nepodařilo z popisu realizace jednoznačně určit.



Graf 3: Cílová skupina (2022/23 n = 44, 2023/24 n = 82)

2.3.4 Zapojení pedagogů

Nějakou míru nebo způsob participace pedagogických pracovníků na snídaňových klubech zmiňuje většina škol z první (30) i druhé (46) vlny. Jejich účast přitom není nezbytná jen z hlediska organizace a zajištění chodu snídaňových klubů – odráží širší koncept, který v předchozím textu označujeme jako celoškolní přístup. Ten vnímá podporu wellbeingu žáků nikoli jako doménu specializovaných pozic, ale jako úkol, na kterém se podílí celé školní společenství. Role učitelů je v tomto rámci klíčová – jednak díky každodennímu kontaktu s žáky, jednak díky možnosti spoluvytvářet jejich vztah ke škole.

Právě tento vztah – spolu se silnými vazbami mezi žáky a pedagogickými pracovníky – patří k důležitým faktorům ovlivňujícím duševní zdraví a celkový wellbeing dětí. Každodenní interakce s učiteli a dalšími zaměstnanci školy mohou být zdrojem pocitu bezpečí, přijetí a sounáležitosti – zejména pro žáky, kteří tyto zkušenosti mimo školu postrádají. Snídaňové kluby představují jedinečný prostor, ve kterém se tyto vztahy mohou přirozeně rozvíjet: v méně formálním prostředí, při sdílené aktivitě a bez tlaku na výkon. Zapojení pedagogů tak může zásadně ovlivnit, jak žáci klub vnímají a co si z něj odnášejí – nejen ve smyslu naplnění základních biologických potřeb (nasyčení hladu), ale především v souvislosti se saturací potřeb, které se nacházejí ve vyšších patrech Maslowovy pyramidy a jsou nezbytným předpokladem pro zdravý vývoj dětí, rozvoj sociálních dovedností a kognitivních funkcí.

Zapojení pedagogických i nepedagogických pracovníků

Pracovníci škol se do snídaňových klubů zapojují různými způsoby, v některých případech je kombinují. Nejčastěji školy uvádějí **účast** pedagogů i nepedagogů na samotných klubech – ať už jako přirozenou součást školního života, nebo jako vědomě pojatou náplň své agendy (18 škol v roce 2022/23 a 25 škol v roce 2023/24).

„V rámci tohoto nástroje mělo docházet k příjemným setkáváním dětí a pedagogů – cílem je najít se v klidu a se svými spolužáky i se svými učiteli.“ (SK76)

„Ostatní pracovníci školy se rádi zapojují a vytváří se tak radostné a i tvůrčí prostředí před začátkem výuky.“ (SK28)

Druhou nejčastější formou je **zapojení do samotné realizace klubů** (12 škol v roce 2022/23 a 17 škol v roce 2023/24). Učitelé a další zaměstnanci se zde podílejí na plánování, přípravě a organizaci, často spolu se žáky.

„Skupina žáků společně s pedagogem připravovala 0. vyučovací hodinu snídani pro své spolužáky. V 1. vyučovací hodině pak společně ve třídě i s třídní učitelkou snídali a neformálně komunikovali.“ (SK19)

„Snídaňové kluby probíhaly před hodinou etické výchovy ve kmenových třídách za organizace třídního učitele.“ (SK32)

V několika případech se snídaňové kluby konají v rámci **třídnických hodin** (5 škol v roce 2022/23 a 7 v roce 2023/24), čímž se více integrují do běžného chodu školy.

„Snídaňové kluby byly realizovány v pondělí v čase třídnické hodiny. Na realizaci se podílely třídní učitelky společně s asistenty pedagoga.“ (SK6)

„Snídaňové kluby jsou pojaty jako třídnické hodiny – zúčastňují se jich s žáky i jejich TU, kteří s žáky probírají situaci ve škole, ve třídě, v rodině.“ (SK40)

Některé školy zmiňují snídaňové kluby jako nástroj pro **sociální intervenci a depistáž** – tedy cílenou práci s konkrétními žáky, včetně sledování jejich potřeb a projevů (5 škol v roce 2022/23 a 3 v roce 2023/24).

„V průběhu snídaňových klubů probíhala i depistáž problémů a nepříznivých situací žáků.“ (SK9)

„Klíčové je vytvoření přátelské atmosféry ve třídě, kde si učitelé se žáky mohou popovídat o různých tématech a žáci se mezi sebou více otevrou. Učitelé tak získávají lepší příležitost poznat své žáky a včas odhalit případné problémy.“ (SK72)

Dále se objevuje **propojení s výukou** (3 školy v roce 2022/23 a 1 škola v roce 2023/24), kdy školy využívají témata a pozorování ze snídání i ve vzdělávacím procesu.

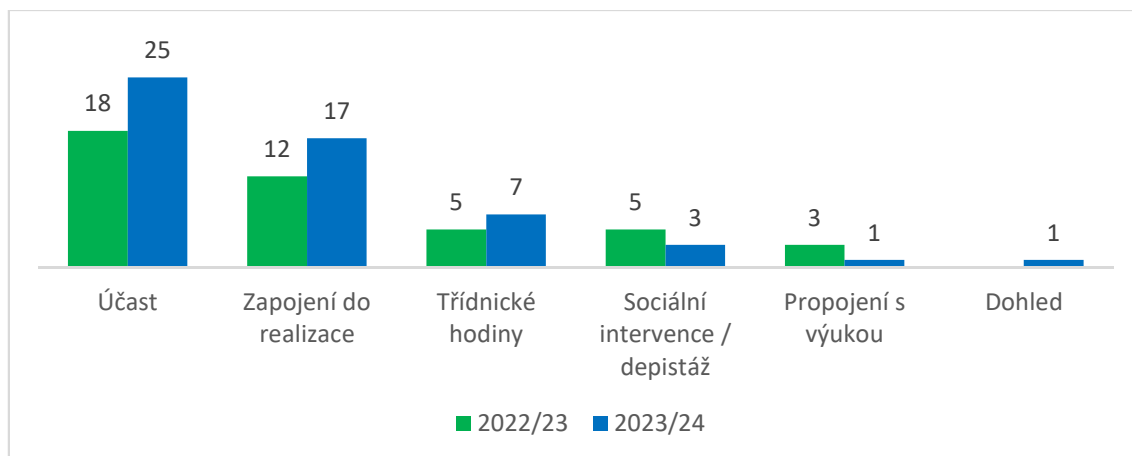
„Informace, které zde získávají, děti často využívají ve výuce některých předmětů (přírodopis, výchova ke zdraví).“ (SK38)

„Pedagog aktivizoval skupinu dětí, se kterými připravoval snídani, zapojoval je do procesu plánování, přípravy i podávání. Efektivně využil poznatky žáků ze vzdělávacího předmětu Výchova ke zdraví – zásady zdravé výživy.“ (SK32)

V jednom případě (2023/24) školy uvádějí, že role učitelů během klubů spočívala primárně v **dohledu**:

„Na počet 68 snídání jsou určeny 3 osoby jako dohled.“ (SK21)

Četnost různých forem zapojování pedagogických i nepedagogických pracovníků přehledně shrnuje následující graf (v jedné škole se mohlo vyskytovat více forem):



Graf 4: Zapojení školního personálu do snídaňových klubů dle formy

Přínosy zapojování personálu do snídaňových klubů

Z evaluačních zpráv dále vyplývá, že samotná přítomnost pedagogů nepřináší jen organizační oporu, ale generuje i řadu kvalitativních přínosů. Nejvýrazněji školy hovoří o posilování vzájemných vztahů – 15 škol v roce 2022/23 a 14 v roce 2023/24. Následuje zlepšení atmosféry a klimatu tříd (6 a 9 škol) a hlubší vzájemné poznávání (8 a 7 škol). Určitou míru pozornosti školy věnují také spolupráci žáků, důvěře, edukaci, včasnému zachycení problémů, vztahu ke škole a wellbeingu.

Posilování **vzájemných vztahů** patří k nejčastěji zmiňovaným přínosům zapojování pedagogů do snídaňových klubů – rozvoj přirozených, neformálních vazeb mezi žáky a pedagogy uvádí 15 škol v roce 2022/23 a 14 škol v roce 2023/24. Fakt, že na tento efekt školy upozorňují, naznačuje, že jej vnímají jako důležitý a uvědomují si jeho další přínosy a přesahy.

„Prostor pro posilování vazeb mezi žáky a pedagogy. Během snídání dochází k navazování vztahů mezi dětmi, ale zároveň i mezi školními pracovníky a pedagogy. Během snídání probíhají konverzace a dochází k utužování vztahů mezi žáky a pedagogy.“ (SK4)

„Prostor pro posilování vazeb mezi žáky a pedagogy. Vztahy se zlepšily nejen mezi samotnými žáky, ale také mezi žáky a pedagogickými i nepedagogickými pracovníky.“ (SK64)

Zlepšení atmosféry a klimatu ve třídách i ve škole celkově je dalším často zmiňovaným přínosem účasti pedagogických pracovníků – ranní společné stolování podle škol „odlehčuje“ začátky vyučování a přispívá k příjemnějšímu naladění.

„Celkově Snídaňový klub přispěl k vytvoření harmoničtějšího a zdravějšího prostředí ve škole, což prospívá nejen žákům, ale také učitelům a ostatním zaměstnancům školy.“ (SK63)

„Snídaňové kluby mají na naši školu i žáky celou řadu pozitivních dopadů. Podporují zdravé stravovací návyky, zlepšily docházku, protože žáci mají motivaci do školy dorazit, výrazně se změnily sociální vztahy, vzájemná interakce mezi žáky je pozitivní, zlepšilo se klima školy, společné stravování zmírňuje sociální izolaci a podporuje inkluzi. Žáci se na snídaňové kluby těší.“ (SK71)

Neformální prostředí snídaňových klubů vytváří také prostor pro **sdílení a lepší vzájemné poznání** – učitelé lépe rozumějí potřebám žáků a žáci vnímají pedagogy v netradiční roli. Tento přínos uvádí 8 škol v roce 2022/23 a 7 škol v roce 2023/24.

„Neformální čas takto strávený se stal příležitostí pro sdílení osobních prožitků dětí, radostí i starostí.“ (SK30)

„Žáci i zaměstnanci měli možnost poznat se navzájem v jiném než třídním prostředí a za jiných okolností (měli větší klid na rozhovor než za běžných okolností).“ (SK14)

„Učitelé mají možnost se o dětech dovědět mnoho zajímavostí, které je možno následně využít k další práci s daným žákem.“ (SK65)

Část škol akcentuje **aktivní roli dětí a jejich participaci** na realizaci snídaňových klubů, která je umožněna právě díky zapojení pedagogických pracovníků – podílejí se na nákupu, přípravě i logistice snídaní, čímž se učí týmové práci a odpovědnosti. Uvádí to 4 školy v roce 2022/23 a 7 škol v roce 2023/24.

„Žáci se aktivně zapojují nejen do přípravy snídaně, ale také se podílí na výběru či nákupech spolu se svými pedagogy.“ (SK78)

„Zapojili jsme děti do nákupů potravin, učí se finanční gramotnosti – děti sledují, jaké ceny jsou v obchodě, jaké množství je třeba nakoupit, manipulují s penězi pod dohledem pedagoga.“ (SK10)

Pravidelný osobní kontakt bez formální hierarchie posiluje vzájemnou **důvěru** a usnadňuje otevřenou komunikaci. Zmiňuje jej 10 škol v roce 2022/23 a 6 škol v roce 2023/24.

„Díky této aktivitě se navazuje větší důvěra mezi žáky a učiteli.“ (SK20)

„Jako přínosné se nám jeví budování vztahu v třídním kolektivu, navozování důvěry mezi učiteli, asistenty pedagoga a žáky.“ (SK52)

Přínosy zapojování pedagogů v podobě **včasného zachycení problémů** se objevují v odpovědích 3 škol v roce 2022/23 a 2 škol v roce 2023/24 – školy popisují, že bezpečné a neformální prostředí klubů napomáhá pedagogům odhalit skrytá rizika, zhoršující se psychickou pohodu nebo projevy sociálního znevýhodnění.

„Došlo také ke zlepšení vztahů – učitel X žák – snídaně mají neformální atmosféru, žáci i učitelé se více otevírají a komunikují spolu. Během letošního roku se nám podařilo díky snídáním odhalit několik závažných činů spojených s týráním dítěte.“ (SK73)

„Během snídaní se daří učitelům lépe poznat rodinné prostředí, ve kterém žáci vyrůstají, což vytváří podmínky pro to, aby mohla být těmto žákům poskytnuta lépe cílená podpora a pomoc.“ (SK21)

Společně strávený čas před vyučováním a ranní rituály posilují pozitivní **vazbu žáků ke škole**. Tento přínos explicitně uvádějí 2 školy v roce 2022/23 a 1 škola v roce 2023/24.

„Byla podpořena vzájemná důvěra mezi žáky a pedagogy, aby došlo k rozvoji pozitivního vztahu žáka ke škole.“ (SK24)

„U většiny žáků je citelný kladný a vřelý vztah k pedagogům, spolužákům a ke škole celkově.“ (SK31)

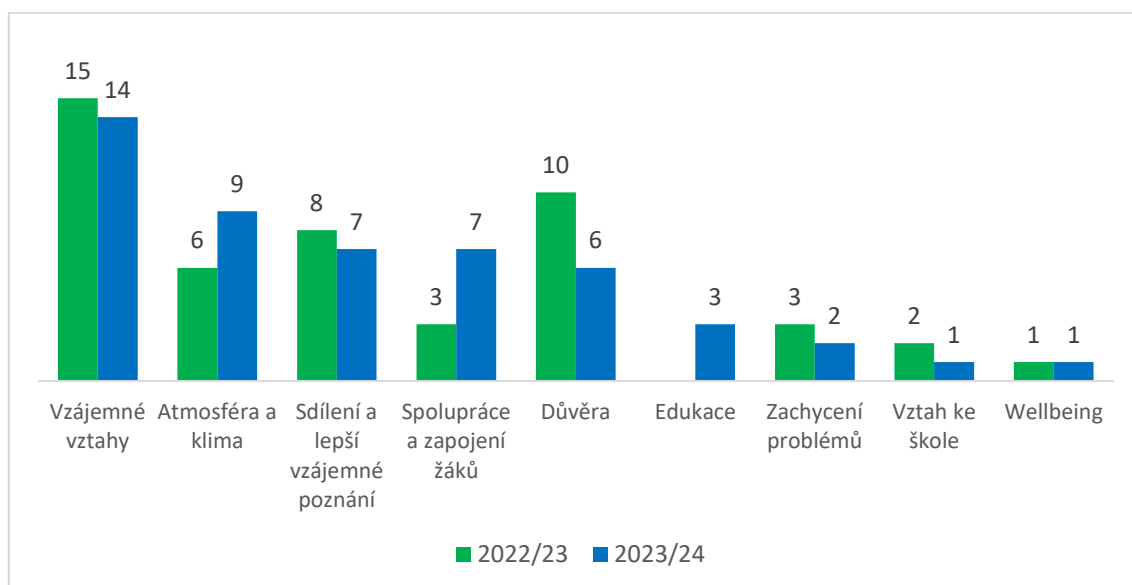
Wellbeing žáků explicitně uvádí 1 škola v obou sledovaných letech realizace.

„Žáci pozitivně vnímají, že s nimi snídá i jejich paní učitelka, to vede k vytvoření vzájemné důvěry mezi pedagogy a žáky a k vyšší úrovni wellbeingu žáků.“ (SK40)

Edukativní rozměr spojený se zapojením pedagogických pracovníků do snídaňových klubů zmiňuje menší část škol – 3 školy v roce 2023/24 popisují, že klub využívají jako „živou laboratoř“ pro témata zdravé výživy, osvojování hygienických návyků nebo sociálních dovedností a propojují ho s výukou.

„Na 1. stupni snídají žáci v rámci své třídy, tady je velký prostor pro třídního učitele, aby s žáky pracoval ve smyslu zdravého stravování, životního stylu a stravovacích návyků apod.“ (SK50)

„Snídaně pro druhý stupeň probíhá v rámci výuky – podařilo se nám tedy iniciovat učitele k inovativním metodám, velmi dobře fungují také ochutnávky netypických jídel, tedy získávání nových zkušeností a dále třídnické hodiny u snídani.“ (SK73)



Graf 5: Popsané přínosy zapojování pracovníků školy do snídaňových klubů

Co se týče pozic, které se do realizace snídaňových klubů nejčastěji zapojují, dominují pedagogičtí pracovníci obecně (21 škol v roce 2022/23 a 31 škol v roce 2023/24), následování třídními učiteli (15 a 16 škol) a asistenty pedagoga (5 a 7 škol). Mezi ostatními profesemi se objevují především sociální pedagogové a pracovníci školního poradenského pracoviště, ale také vedoucí pracovníci školy, koordinátor inkluze, manažeři snídaňových klubů nebo pracovníci volnočasových aktivit. V jednom případě se do chodu snídaňových klubů zapojují i dobrovolníci.

Tam, kde se na chodu klubu podílí více profesí, to usnadňuje nejen jeho organizaci, ale může to přispívat i k vytváření vztahů a vnímání školy jako přirozeného prostoru důvěry a podpory. Žáci tak mohou zažít školu jako bezpečné a heterogenní prostředí:

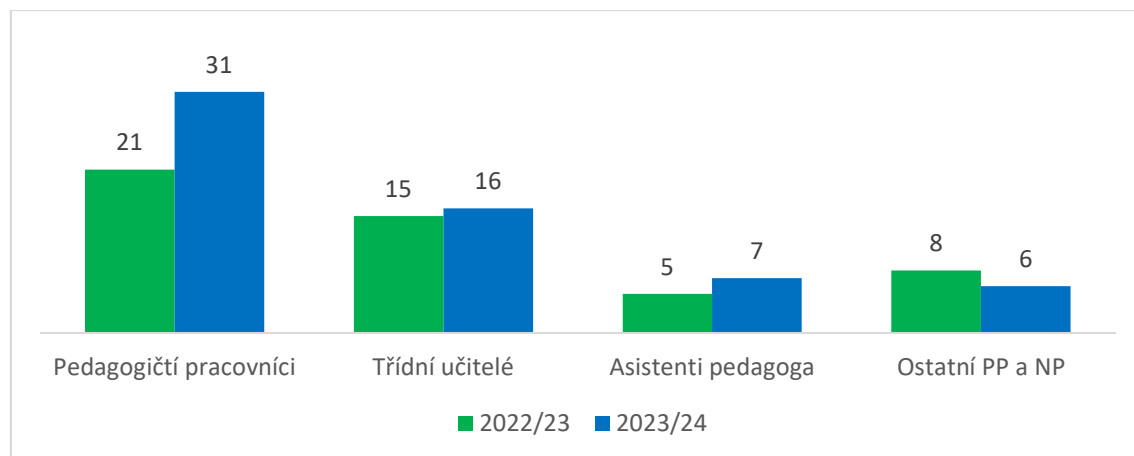
„Na zajišťování snídaňových klubů se podílí řada zaměstnanců školy, nejen z projektu, dochází k prohlubování kolegiality a vytváření přátelských svazků i mezi dospělými. Děti se potkávají i s dalšími pracovníky školy, volnočasovými pracovníky, jinými asistenty z dalších tříd, se soc. pedagogem, rozšiřují si tak vnímání prostoru školy i z jiného pohledu.“ (SK4)

Více škol zároveň popisuje, že asistenti pedagoga a dobrovolníci podporují praktickou stránku chodu klubů, zatímco pracovníci školního poradenského pracoviště či koordinátor inkluze vnášejí do setkání odborné a edukativní prvky:

„Do přípravy snídání byli zapojeni jak asistenti pedagoga, tak i dobrovolníci, kteří celoročně působí v našich pobočkách.“ (SK74)

„Žáci si společně s pověřenými pracovníky z řad ŠPP chystají snídani, kterou doplňují nenásilné aktivity zapojené na komunikaci a koordinaci.“ (SK84)

„Snídaně zajišťuje pracovnice, která na dohodu o provedení práce působí jako koordinátorka snídaňových klubů. Koordinátor inkluze pro 1. stupeň má také důležitou roli v přípravě těchto setkání.“ (SK72)

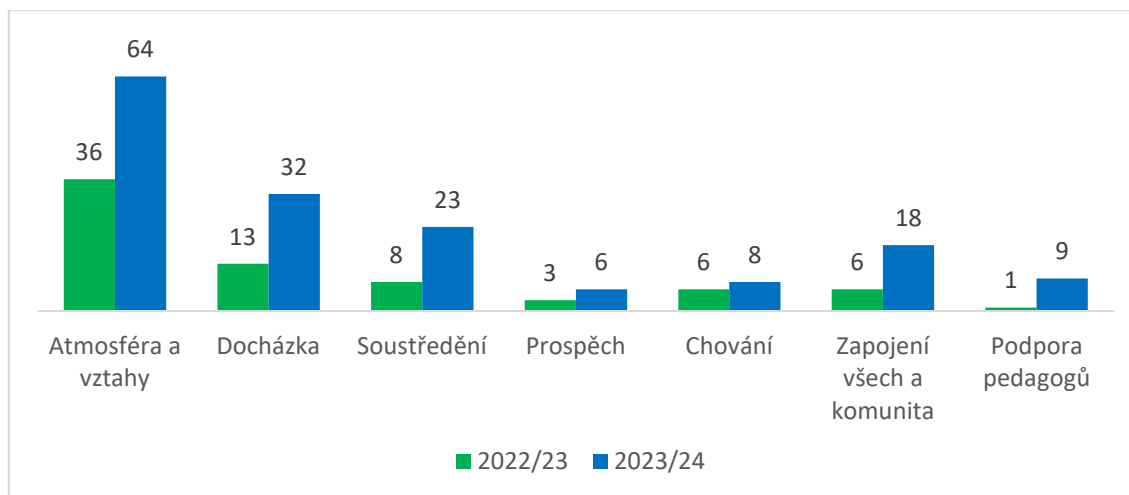


Graf 6: Zapojované pozice

2.3.5 Použité kódy a jejich četnost

Předchozí část byla věnována popisu výzkumného vzorku dle zvolených základních parametrů. Po úvodním zachycení toho, *kdo* a *jak* se do snídaňových klubů zapojuje, se analýza dále soustředí na otázku, *co* školy samy považují za přínosy této intervence. Otevřené kódování evaluačních zpráv přineslo sedm stěžejních témat (D1–D7), která odpovídají širším teoretickým východiskům práce – zejména důrazu na wellbeing (a jeho složky), školní klima, kvalitu vztahů, zapojení podpůrných pozic a naplňování sociální role školy. Díky tomu bylo možné sledovat, do jaké míry snídaňové kluby realizované v rámci projektu Podpora rovných příležitostí naplňují jednotlivé cíle.

Tabulka níže ukazuje četnost, s jakou se jednotlivá témata ve výpovědích škol objevují. Z celkového počtu 44 snídaňových klubů realizovaných v prvním roce (2022/2023) a 82 ve druhém roce (2023/2024) zhruba dvě pětiny zmiňují dopady, které lze zařadit do kategorie **atmosféra a vztahy**. Školy si rovněž všímají vlivu snídaňových klubů na snížení absence a pozdních příchodů nebo na to, zda klub pomáhal žákům lépe se naladit na výuku a zvládat začátek školního dne. Každá škola mohla identifikovat vícero přínosů.



Graf 7: Popsané dopady snídaňových klubů: hlavní témata

Atmosféra a vztahy (D1)

Téma Atmosféra a vztahy sleduje, zda a jak školy reflektují dopady snídaňových klubů na kvalitu interakcí mezi žáky navzájem a mezi žáky a dospělými ve škole. Pozornost je zaměřena na to, zda se ve výpovědích objevují náznaky změny v klimatu školy, posilování důvěry a vzájemného respektu, větší otevřenosti nebo menší míry napětí. Tato témata přímo souvisejí s částí teoretické kapitoly věnované podpoře wellbeingu a duševního zdraví ve školním prostředí, která upozorňuje mimo jiné na nízkou úroveň žákovského prožívání vztahů se školou v českém kontextu.

Zároveň vychází z předpokladu, že kvalitní vztahy ve škole mohou působit jako významný protektivní faktor – zvyšují šanci na školní úspěch, podporují psychickou odolnost a pomáhají vytvářet prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a přijímaně. Sleduje proto, zda školy samy vnímají snídaňové kluby jako příležitost k posilování těchto vazeb a ke zlepšování celkového klimatu školy.

Docházka (D2)

Tato část analýzy je zaměřena na to, zda školy vnímají souvislost mezi fungováním snídaňového klubu a pravidelností školní docházky – konkrétně včasnými příchody, nižší mírou absence a změnami u žáků, kteří se dříve dostávali do rizika školního neúspěchu. Pravidelná docházka není pouze cílem sama o sobě, ale klíčovým předpokladem pro budování vztahů, stabilní poskytování podpory a celkové zakotvení dítěte ve školním prostředí. V teoretické části jsme si ukázali, že právě vazby, pocit bezpečí a předvídatelný školní režim jsou zásadními prvky podpory wellbeingu – a že je nelze rozvíjet bez pravidelné přítomnosti ve škole. Zároveň je předmětem analýzy otázka, zda školy tematizují souvislost mezi ranním režimem a docházkou v kontextu jiných bariér, které mohou ovlivňovat schopnost žáků přicházet do školy včas – obzvlášť u těch, u nichž se projevují různé dopady sociálního znevýhodnění.

Soustředění (D3)

V tématu Soustředění je věnována pozornost tomu, zda školy ve svých výpovědích reflektují vliv snídaňových klubů na připravenost žáků učit se – tedy na jejich schopnost soustředit se, vnímat, zapojovat se do výuky. V teoretické části bylo popsáno, že schopnost dětí učit se a být přítomné ve školním dění není dána jen jejich individuální motivací nebo studijními předpoklady, ale

souvisí s naplněním širších potřeb – fyziologických, emočních i sociálních. Zvláštní pozornost byla věnována fenoménu potravinové nejistoty, která se může negativně odrážet nejen na zdravotním stavu dětí, ale i na jejich kognitivních funkcích, chování a motivaci.

Analýza se proto zabývá tím, zda školy samy ve snídaňových klubech spatřují nástroj, který pomáhá stabilizovat ranní režim, nabídnout klidný start dne a tím i zvýšit schopnost žáků učit se. Sledujeme, zda se mezi popsánymi benefity objevuje zklidnění, snížení únavy nebo lepší pozornost – obzvláště u dětí, které doma zažívají stres, nepravidelný režim nebo nedostatečné zajištění kvalitní stravy. Výskyt těchto přínosů značí, že snídaňové kluby napomáhají vytvářet podmínky, bez nichž nelze očekávat plnohodnotné zapojení do vzdělávacího procesu.

Prospěch (D4)

V tématu Prospěch nás zajímá, zda školy ve svých výpovědích zmiňují vliv snídaňových klubů na studijní výsledky žáků – a pokud ano, jakým způsobem tuto souvislost popisují. Ukázali jsme si, že akademický úspěch nelze oddělit od celkového wellbeingu žáků a od školního klimatu. Zejména u žáků, kteří čelí socioekonomickým nerovnostem nebo vyrůstají v prostředí s častým výskytem stresorů, může být stabilní a podpůrné školní prostředí jedním z klíčových faktorů ovlivňujících jejich úspěšnost. Sledujeme proto, zda školy zmiňují snížení rizika nehodnocení, opakování ročníku nebo zlepšení známek.

Chování (D5)

Téma Chování sleduje, zda a jak školy ve svých výpovědích popisují změny v chování žáků, které dávají do souvislosti se snídaňovými kluby. V teoretické části jsme popsali, že bezpečné prostředí, srozumitelné ranní rituály a pocit přijetí mohou přispívat ke snížení stresu a zklidnění dítěte. Věnujeme proto pozornost tomu, zda školy zmiňují větší klid ve výuce, snížení výskytu náročného nebo rizikového chování, rozvoj sociálních dovedností nebo celkové pozitivní změny v interakcích mezi žáky.

Zapojení všech a komunita (D6)

Tato kategorie se opírá o teoretické předpoklady spojené s univerzálními preventivními opatřeními a rozvíjením celoškolských přístupů k podpoře wellbeingu. V souladu se sociálně-ekologickým modelem se zaměřujeme také na to, jak snídaňové kluby působí napříč různými úrovněmi prostředí dítěte a propojují je. V první části práce jsme shrnuli poznatky, podle nichž mohou inkluzivní a nehierarchická opatření – jako je možnost společného ranního setkávání – napomáhat pocitu sounáležitosti a podporovat rovné postavení všech žáků bez stigmatizace. V analýze se proto zaměřujeme na to, zda školy zmiňují zapojení žáků se sociálním znevýhodněním, podporu třídní soudržnosti nebo propojení různých věkových a sociálních skupin. Sledujeme i to, jestli snídaňové kluby podporují aktivní účast rodičů a posilují širší komunitní vazby.

Podpora pedagogů (D7)

Jedním z aspektů celostního přístupu ke školnímu wellbeingu, jak jej popisuje teoretická část práce, je i podpora dospělých ve školním prostředí. K této kategorii se vztahuje předpoklad, že psychosociální klima školy a možnost navazovat vztahy v neformálním kontextu může přispívat k profesnímu i osobnímu wellbeingu pedagogických pracovníků. V analýze proto sledujeme, zda školy reflektují přínosy snídaňových klubů i pro učitele – například v podobě lepšího poznání

žáků, posílení vztahů nebo větší spolupráce napříč pracovníky školy. Zajímá nás také, jestli se snídaňové kluby objevují v souvislosti s lepší připraveností žáků na výuku, která může učitelům usnadňovat jejich každodenní práci.

2.3.6 Analýza popisu dopadů

Atmosféra a vztahy (D1)

V teoretické části bylo popsáno, že sociální prostředí školy je klíčovým determinantem duševního zdraví i vzdělávací úspěšnosti žáků. Teorie wellbeingu v prostředí školy (Srb, Felcmanová a Pýchová, 2021) i rámce jako celoškolský přístup nebo sociálně-ekologický model ukazují, že kvalita mezilidských vztahů ve škole významně ovlivňuje nejen každodenní prožívání dětí, ale také jejich vztah ke vzdělávání, důvěru v dospělé, schopnost zvládat obtížné situace či vyhledat pomoc.

Z výpovědí škol vyplývá, že právě tuto rovinu mohou snídaňové kluby posilovat způsobem, který přesahuje běžný formát školní práce – nehodnotí, netřídí, nevytvářejí hierarchii. Působí nenápadně, ale systematicky – jako pravidelný moment sdílení, setkávání a neformálního kontaktu, který vytváří prostor pro vztahy, důvěru i přijetí.

Dopady na atmosféru a vztahy ve škole se v evaluačních zprávách objevují v několika vzájemně propojených rovinách: vztahy mezi žáky; vztahy žák–učitel; proměna třídního klimatu; růst důvěry a otevřenosti; neformální komunikace a sdílení; pocit bezpečí a přijetí; společné rituály a soudržnost. Každá z těchto rovin ukazuje, že i jednoduchý nástroj – jako je společná snídane – může mít hluboký dopad na kvalitu mezilidského prostředí ve škole.

Vztahy mezi žáky

Jedním z nejčastěji zmiňovaných dopadů snídaňových klubů je posilování vztahů mezi žáky. Školy opakovaně uvádějí, že pravidelná neformální setkávání před začátkem výuky umožňují žákům interagovat v jiném kontextu než při běžné výuce – bez soutěžení, stresu nebo tlaku na výkon. Tento prostor přispívá nejen k navazování přátelství, ale také k větší otevřenosti vůči žákům z jiných tříd, ročníků nebo s odlišnou zkušeností.

„Ve snídaňovém klubu se potkávají žáci od pátého do devátého ročníku, vzájemně spolu komunikují a navazují přátelství, která by jinak třeba nevznikla.“ (SK41)

„Žáci jsou mezi sebou více přátelští. Celkově dochází ke zlepšení třídního klimatu.“ (SK4)

V některých školách byly kluby využity cíleně – například pro podporu nově vzniklých tříd, smíšených skupin nebo žáků, kteří zažívají sociální izolaci. V jiných případech se pozitivní dopady objevily spontánně, jako vedlejší efekt pravidelného společného stolování. Školy zmiňují, že žáci se během klubů více zapojují, komunikují i s těmi, kteří nejsou běžně středem dění, a rozvíjejí dovednosti spolupráce.

„Společné snídane napomohly k odbourání sociálních rozdílů mezi dětmi. Podporují ochotu žáků bavit se i s těmi nepříliš oblíbenými.“ (SK20)

„Díky společným prožitkům se cítili lépe v kolektivu, cítili se lépe přijímáni.“ (SK27)

Z pohledu ekologického modelu lze tyto intervence chápat jako podpůrné změny na úrovni mikrosystému – tedy prostředí, v němž se dítě denně pohybuje. Právě zde se formují klíčové

vztahy, které ovlivňují jeho prožívání školní docházky, pocit bezpečí i ochotu zapojit se do kolektivu. Snídaňové kluby tak mohou působit jako nástroj univerzální prevence – neřeší konkrétní problém, ale posilují zdravé fungování skupiny.

Z hlediska sociální role školy představují kluby univerzální opatření, které přispívá k budování inkluzivního prostředí. Tím, že jsou otevřené všem žákům bez rozdílu, pomáhají stírat sociální hranice a vytvářet prostor, v němž se každý může cítit přijatý a zažít úspěch.

Vztahy žák–učitel

Snídaňové kluby se ve výpovědích škol opakovaně ukazují jako prostor, ve kterém se stírá tradiční rozdělení rolí mezi učitelem a žákem. Pedagog přestává být hodnotitelem a stává se partnerem v rozhovoru. Neformální nastavení interakcí umožňuje rozvíjet vztahy založené na respektu, důvěře a blízkosti, které mají zásadní vliv na klima ve třídě i ochotu žáků otevírat obtížná témata.

„Cílem naší školy je pomocí snídaňových klubů prohloubit vztahy mezi pedagogickými pracovníky a žáky. Důležité je nastavení příjemného klimatu ve třídě, popovídání si se žáky na nejrůznější témata a otevření se dětí mezi sebou v rámci kolektivu.“ (SK29)

„Tento nástroj plní identifikované potřeby a cíle: Posilování vztahů mezi žáky vzájemně i mezi žáky a pedagogy. Zároveň snídaně působí jako tmelící a icebreakrová aktivita.“ (SK43)

Školy často zmiňují, že právě v rámci klubů dochází k novému typu kontaktu mezi žactvem a vyučujícími – kontaktu, který by se v běžné výuce nemusel vůbec odehrát. Žáci se svěřují, otevírají témata, která je trápí, a učitelé mají možnost je poznat v jiném světle. Tento typ vztahu je obzvláště důležitý u žáků, u nichž převažují zkušenosti se školním neúspěchem nebo se u nich projevuje náročné chování.

„Tato neformální atmosféra přispěla k rozvoji důvěry mezi žáky a pedagogem a chápání prostoru školy jako prostředí, ve kterém se mohou cítit příjemně a bezpečně. Druhou úrovní těchto klubů byla příležitost pro rozvoj sociálních dovedností těchto žáků, pozitivních vztahů a sebevědomí. Vytvoření bezpečného a přátelského prostředí pro společně strávený čas před začátkem vyučování, ve kterém se žáci navzájem obohacovali a rozvíjeli.“ (SK32)

Z pohledu ekologického modelu se jedná o zásah do mikrosystému žáka – tedy prostředí, v němž se denně pohybuje. Právě kvalita vztahu s učitelem patří podle dat HBSC 2022 mezi rozhodující protektivní faktory duševního zdraví dětí. Snídaňový klub zde může působit jako nástroj přirozeného budování důvěry, který vytváří prostor pro to, aby si žák osvojil zkušenost, že učitel není hrozba, ale zdroj podpory.

Z hlediska sociální role školy představují kluby příklad univerzálního opatření, které může zároveň sloužit jako nástroj individuální podpory. Tím, že vytvářejí bezpečný prostor pro kontakt, umožňují včasnou identifikaci problémů a otevírají cestu k jejich řešení. V některých školách se kluby staly místem, ve kterém se dařilo navázat vztah i s žáky, kteří se jinak kolektivu stranili nebo měli potíže s respektováním pravidel.

Třídní klima

Školní třída představuje pro většinu dětí důležitý sociální kontext, v němž tráví podstatnou část dne. Kvalita vztahů, míra vzájemného respektu, spolupráce a pocit bezpečí výrazně ovlivňují nejen vzdělávací výsledky, ale i celkové prožívání školní docházky. Snídaňové kluby se v tomto ohledu ukazují jako účinný nástroj pro budování pozitivního třídního klimatu.

„Skupina žáků společně s pedagogem připravovala 0. vyučovací hodinu snídani pro své spolužáky. [...] Velmi pozitivně tato setkání zlepšila klima ve třídě.“ (SK19)

„Žáci neformálně komunikovali s pedagogy i ostatními žáky, čímž se navodilo příjemné třídní klima.“ (SK1)

Školy popisují, že právě neformální povaha klubů – bez očekávání výkonu, bez tlaku na vybrané akceptované normy chování – umožňuje žákům zažít školu jako bezpečné a přívětivé místo. V některých případech byly kluby využity cíleně, například ve třídách s napjatými vztahy nebo v období začleňování nových žáků. Jinde se osvědčily spontánně jako prostředek, který pomáhá „sjednocovat“, „stmelovat“ nebo „umožnit bezpečný začátek dne“.

„Díky příjemnému ránu panovala po celý den skvělá atmosféra. Společná snídaňová rána kladně ovlivňuje vztahy ve třídách.“ (SK35)

„Školní kluby byly zamýšleny jako podpora adaptace pro žáky první třídy. To se zcela naplnilo.“ (SK46)

Tyto efekty lze interpretovat jako součást ochranných faktorů prostředí – tedy prvků, které zmírňují dopady stresu nebo znevýhodnění a posilují odolnost jednotlivců i skupiny. Z hlediska sociální role školy usnadňují snídaňové kluby zdravé fungování celé skupiny – podporují spolupráci, respekt a pocit sounáležitosti. V některých školách jsou kluby propojeny s třídnickými hodinami, čímž se ještě více rozšiřuje jejich potenciál pro práci s třídním kolektivem.

Důvěra a otevřenost

Neformální prostředí snídaňových klubů vytváří podmínky pro komunikaci, která by se ve výuce mohla jevit jako nevhodná nebo obtížně dosažitelná. Školy opakovaně uvádějí, že právě v tomto čase se žáci častěji svěřují, otevírají témata, která je trápí, a dokážou s pedagogy mluvit o svých obavách i radostech.

„V neformální atmosféře před vyučováním se žáci mnohdy daleko více svěří učitelům o problémech, které je trápí. Je to možnost, jak nenásilnou formou o problémech mluvit a jak je zvládat.“ (SK15)

„Snídaňové kluby nesloužily pouze jako snídani, ale byly využity i jako třídnické hodiny. V této době mohli žáci a třídní učitel společně probrat důležité momenty za uplynulý měsíc.“ (SK24)

Podle některých škol snídaňový klub napomohl zejména u žáků, kteří měli opakovaně potíže s respektováním pravidel nebo byli konfliktní – právě zde totiž bylo možné v bezpečné atmosféře hledat cesty, jak náročné chování pochopit a řešit. Uvědomují si zároveň i to, že tento typ důvěry nelze vynutit – je výsledkem bezpečného prostoru a společného rituálu, který umožňuje, aby kontakt s učitelem překročil rámec kontroly a hodnocení.

„Při snídaních učitelé s žáky vedou volný rozhovor, často se dozví skutečnosti, které jim osvětlí například chování žáka, jeho postavení v rodině, způsob života rodiny. Tyto poznatky jsou mnohdy důležité pro další práci učitele s žákem.“ (SK52)

V teoretickém rámci to odpovídá principům přístupů orientovaných na vztah a potřeby dítěte, které považují důvěru za předpoklad spolupráce, nikoli její výsledek. Snídaňový klub v tomto smyslu neplní jen preventivní roli, ale může být i součástí individuální podpory a práce se vztahovou dynamikou ve třídě. Z pohledu ekologického modelu mohou snídaňové kluby působit jako stabilní rituál, který do mikrosystému vnáší bezpečí, sdílení a otevřenost, a posilovat tak ochotu dítěte zapojit se do školního života.

Neformální komunikace a sdílení

Jedním z charakteristických rysů snídaňových klubů je jejich schopnost vytvářet prostor, ve kterém se lidé setkávají „jen tak“ – bez agendy, bez tlaku, bez hodnocení. V tomto prostředí mohou žáci i učitelé sdílet své zážitky, pocity a zkušenosti způsobem, na který se v běžném chodu školy často nenajde prostor. Školy opakovaně zmiňují, že právě tento typ komunikace – zdánlivě běžné ranní povídání – má hluboký dopad na kvalitu vztahů i na klima školy.

„Nástroj umožnil především vytvoření příjemného a bezpečného prostředí k neformálním rozhovorům, které vedly k hlubšímu poznání žáků ze strany třídních učitelů, tak žáků vzájemně a také k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností žáků.“ (SK26)

Neformální povídání v bezpečném prostředí může posilovat sociální oporu – pocit, že se mám na koho obrátit, že někdo naslouchá a že moje zkušenost má hodnotu. To je zásadní zvláště pro děti, které se ve škole cítí neviditelné nebo nepochopené.

„Z hlediska sociálního rozvoje došlo ke zlepšení komunikace žáků – vyjádření a prosazování vlastního názoru, hledání kompromisu, přičemž do rozhodování byli zapojeni také žáci, kteří nejsou středem dění třídy.“ (SK26)

Ve školách, které snídaňové kluby využily v propojení s předměty jako osobnostní a sociální výchova, se posiluje i schopnost komunikace jako dovednost – tedy nejen „něco si říct“, ale být vyslechnut, reagovat, hledat společná řešení. Tím klub přirozeně naplňuje rozvojový rozměr wellbeingu – budování dovedností důležitých pro mezilidské fungování.

„V rámci klubu se řešily očekávané věci – od třídnických záležitostí, přes žákovské soužití až ke zdravé výživě a zdravému životnímu stylu. Rozhodně ale kluby kladně přispěly k neformálním rozhovorům o problémech, které žáci měli, k jejich rozklíčování a popřípadě nenásilnému řešení.“ (SK13)

Neformální komunikace zde není vedlejší efekt, ale klíčový mechanismus, kterým se vytváří důvěra, sounáležitost a schopnost být v kontaktu s druhými.

Pocit bezpečí a přijetí

Pocit bezpečí je základní podmínkou pro to, aby dítě mohlo ve škole rozvíjet svůj potenciál – ať už kognitivní, sociální, nebo emoční. Z evaluačních zpráv škol vyplývá, že právě snídaňové kluby tuto potřebu naplňují způsobem, který je jednoduchý, ale účinný: umožňují žákům vstoupit do školního dne v atmosféře přijetí, klidu a bez očekávání výkonu. To je zásadní zvláště pro děti, které běžně zažívají nejistotu, nestabilitu nebo neúspěch.

„Plánujeme vytvářet příjemné a bezpečné prostředí prioritně pro žáky z rodin se sníženým SES, účast bude umožněna i ostatním žákům školy tak, aby vzniklo přátelské prostředí s pozitivními vztahy.“ (SK21)

Kluby tímto způsobem podporují nejen individuální wellbeing, ale také inkluzivitu školního prostředí. Tím, že jsou otevřené všem, zabraňují stigmatizaci žáků, kteří by jinak mohli být vyloučeni. V některých výpovědích škol je popsán posun od zajištění fyziologických potřeb – tedy nabídky jídla v klidném prostředí – k vytváření prostoru, ve kterém se děti cítí vítané, respektované a součástí kolektivu. Klub se stává místem, ve kterém se společně učí vzájemné pomoci a respektu. Právě tato proměna je klíčová pro budování pocitu bezpečí a přijetí.

„Když byla žákům s PAS nabízena nová jídla během snídaňových klubů, díky tomu, že viděli ostatní žáky, jak jim jídlo chutná, postupně se i tito osmělili a nové jídlo okusili. Měli pak velkou radost, když dokázali překonat obavy z nových barev, tvarů i chutí potravin, které doposud nevyzkoušeli. Je potřeba vyzdvihnout dopad tohoto projektu také na zvyšování socializace žáků, protože díky společnému stolování, do kterého jsou zapojeni všichni žáci naší školy, se setkávali žáci na svých pobočkách z různých tříd a různého věku.“ (SK74)

Z hlediska podpory duševního zdraví ve škole je důležité, že se zde objevují i aspekty participace – žáci nejsou pasivními příjemci, ale aktivně se podílejí na přípravě i chodu klubů. Tím se posiluje jejich pocit kompetence, spoluzodpovědnosti a přijetí. Právě možnost být součástí něčeho společného – bez uplatnění zásluhového principu – může být pro některé děti zásadní zkušeností.

Společné rituály a soudržnost

Opakované a předvídatelné aktivity mají v životě dětí zásadní význam – vytvářejí rámec, který přináší pocit stability, předvídatelnosti a ukotvení v prostředí. Snídaňové kluby podle výpovědí škol právě tento rámec nabízejí. Pravidelný rytmus setkávání pomáhá stabilizovat denní režim, ale také prohlubuje pocit sounáležitosti se třídou nebo školou jako celkem.

„Hodnotíme, že to pro třídní kolektiv byl takový hezký ranní rituál k nastartování dne.“ (SK26)

Z výpovědí škol vyplývá, že právě díky opakovatelnosti a pravidelnosti se klub „přehoupl do stadia, kdy plnil více společenskou funkci než tu existenční“. Žáci si na klub zvykli jako na přirozenou součást školního dne a mnozí se na něj těšili – stal se součástí jejich zkušenosti se školou jako bezpečným, přívětivým a lidským místem.

V některých případech školy popsaly dopad i na úrovni školní kultury – tedy změnu atmosféry nejen v jedné třídě, ale mezi zaměstnanci navzájem nebo mezi jednotlivými třídami. Tyto posuny směrem k větší soudržnosti, propojenosti a přátelské atmosféře lze považovat za významný přínos, který přesahuje samotný rámec stravování. Snídaňové kluby zde působí jako nástroj kultivace mezilidského prostoru školy – jako rituál, který propojuje jednotlivce v komunitu.

Docházka (D2)

Pravidelná školní docházka je jedním ze základních předpokladů vzdělávacího úspěchu. V rámci sociálně-ekologického modelu ji lze chápat jako indikátor funkčnosti mikrosystému – tedy prostředí, v němž se dítě denně pohybuje. Pokud dítě chodí pravidelně, znamená to, že škola pro něj dává smysl, je předvídatelná, bezpečná a vztahově dostupná.

Z výpovědí škol vyplývá, že snídaňové kluby mohou přispívat ke zlepšení docházky způsobem, který je nenápadný, ale účinný – vytvářejí motivaci přijít včas, nabízejí důvod k aktivnímu zapojení do školního dne a pomáhají žákům zažít školu jako místo, ve kterém jsou vítány. Tento efekt se projevuje zejména u žáků, kteří mimo školu zažívají nestabilitu.

Dopady se objevují nejen v oblasti přítomnosti ve škole, ale také v souvislosti s celkovým naladěním na výuku – žáci jsou soustředěnější, mají lepší náladu a vyšší motivaci. Snídaňové kluby tak mohou působit jako nástroj prevence skrytého záškoláctví a podpory pravidelné účasti na vzdělávání i životě školy. V některých školách se tento efekt projevil i ve snížení omluvené i neomluvené absence.

Včasné příchody a pravidelnost docházky

Snídaňové kluby podle škol podporují včasné příchody tím, že vytvářejí pozitivní motivaci k příchodu do školy – žáci se na snídani těší, mají důvod dorazit dřív a začít den v příjemné atmosféře. Mnohé školy zaznamenaly, že žáci začali přicházet pravidelněji a dříve, než bylo obvyklé.

„Pravidelné snídane motivovaly žáky k včasnému příchodu do školy.“ (SK45)

„Zpočátku příliš nefungovala pravidelná docházka, ale postupem času se žáci i jejich rodiče naučili přijít do školy včas.“ (SK42)

„Žáci z přípravných tříd, kteří se pravidelně účastní snídaňového klubu, mají pravidelnější docházku a chodí na vyučování včas.“ (SK12)

Klub zde plní funkci stabilizujícího prvku – dává dítěti důvod k pravidelnosti a vytváří příležitost, jak se připravit na školní den. Zároveň je vidět, že pro některé žáky je právě možnost společného startu důležitým rámcem, který nahrazuje chybějící strukturu domácího prostředí. V některých školách se tento efekt projevil i u žáků, kteří dříve přicházeli pozdě nebo měli tendenci vynechávat výuku (například v konkrétní dny v týdnu).

Z pohledu podpory wellbeingu ve škole představuje pravidelný a včasný příchod nejen technický ukazatel, ale také známku vnitřní motivace, pocitu bezpečí a smysluplnosti školního dne. Právě stabilní ranní rituály – jako je společná snídane – mohou pomoci dětem zažít školu jako předvídatelné a přívětivé prostředí, které dává důvod přijít. V rámci sociálně-ekologického modelu jde o posílení mikrosystému dítěte, který podporuje pravidelnost, vztahovou dostupnost a pozitivní naladění na učení.

Snížení absence, prevence záškoláctví a motivace k docházce u žáků se sociálním znevýhodněním

Některé školy explicitně spojují zavedení snídaňových klubů se snížením absence – ať už celkové, nebo u konkrétních žáků. V mnoha případech nejde jen o prosté počty zameškaných hodin, ale o změnu postoje k docházce a celkové zapojení dítěte do školního života. Kluby podle výpovědí

přispívají k omezení skrytého záškoláctví, zlepšení režimu a vyšší míře účasti i v takzvaných slabších dnech (například v pátek nebo v pondělí).

„U několika žáků, kteří mívali vyšší absenci zejména v období před vyplácením sociálních dávek, se absence prokazatelně snížila.“ (SK19)

„Zlepšení školní docházky, snížení skrytého záškoláctví (primárně u žáků na 2. stupni).“ (SK42)

„V letošním roce téměř vymizely pozdní příchody a značně se snížila jednodenní absence u konkrétních rodin.“ (SK73)

V případě žáků, kteří vyrůstají v podmínkách spojených se sociálním znevýhodněním, může být pravidelná docházka zatížena řadou překážek – od nízké motivace a negativních zkušeností se školou až po obtíže vyplývající z rodinného režimu nebo nedostatku materiálních prostředků a podpory ze strany nejbližšího okolí. Školy uvádějí, že snídaňové kluby mají pozitivní dopad právě na tuto skupinu – pomáhají zvyšovat motivaci, zlepšují vztah žáků ke škole a přispívají ke změně postoje k učení jako takovému.

„Žáci, kteří dříve přicházeli hladoví, jsou nyní lépe soustředění, jejich výkon se zlepšil a jejich motivace je vyšší, což má také pozitivní vliv na jejich pravidelnou docházku.“ (SK60)

„Nástroj byl zvolen jako doplňující aktivita k posílení motivace žáků k docházce a pozitivního přístupu žáků ke školním povinnostem a výuce obecně.“ (SK16)

V některých školách se snídaňové kluby staly nejen ranní aktivitou, ale i prostředkem podpory kontinuální účasti na širším spektru školních činností – například díky zajištění jídla na cestu při výletech nebo mimoškolních akcích. Pozitivní školní zkušenost tak často začíná už u společného stravování, čímž se vytváří spojení mezi školou a příjemným zážitkem. To je zásadní zejména pro žáky, kteří běžně školu vnímají jako místo obav, neúspěchu, nepřijetí nebo stresu.

Z preventivního hlediska lze snídaňové kluby vnímat jako měkký nástroj, který neřeší školní docházku represivně, ale vytváří pozitivní motivaci. Ve smyslu podpůrných vrstev školního prostředí jde o formu neinvazivní intervence působící prostřednictvím vztahu, důvěry a předvídatelnosti.

Z pohledu přístupů orientovaných na wellbeing se tento účinek projevuje kombinací podpory autonomie (možnost volby, spoluúčasti), vztahovosti (pozitivní kontakt s ostatními) a smysluplnosti (škola jako místo, kam má cenu chodit). Pro děti se zkušeností s marginalizací může být tento typ podpory klíčový – ne jako nárok, ale jako nabídka, která dává smysl. Klub tedy neřeší absenci jako problém, ale jako příležitost – vytváří podmínky, díky nimž má dítě důvod přijít.

Ranní režim, hlad a překážky v docházce

Jedním z významných faktorů ovlivňujících docházku žáků z prostředí ohroženého chudobou je ranní režim – zejména otázka dostupnosti jídla a možností domácnosti dítě včas vypravit do školy. Ačkoli většina škol výslovně toto téma nepojmenovává jako potravinovou nejistotu, v řadě výpovědí se objevují náznaky, že hlad nebo nepravidelnost ranního režimu mohou být faktory, které brání žákům ve včasném příchodu a plnohodnotné účasti na výuce.

„Velký vliv má snídaně i na průběh vyučování, neboť se nám již téměř nestává, že by žáky bolelo v průběhu výuky břicho hladem (což se dříve stávalo).“ (SK47)

„Žáci se sociálním znevýhodněním chodili ve dnech snídaňových klubů více do školy, což vyplývá z přehledů absencí. Děti nebyly pak celý den hladové, pokud nějaké jídlo zbylo, braly si ho i jako svačinu. Byly uspokojeny jejich základní fyziologické potřeby a učitelé uváděli, že se zlepšila jejich pozornost a výkon a snížila míra únavy.“ (SK48)

I když je tento motiv v textech zastoupen spíše implicitně, ukazuje se jako klíčový: schopnost dorazit včas souvisí se základními životními podmínkami, které dítě nemůže samo ovlivnit. Snídaňové kluby zde mohou působit jako nástroj vyrovnávání těchto nerovností – nejen tím, že dítě dostane jídlo, ale i tím, že vzniká rytmus, který nahrazuje nebo posiluje stabilitu chybějící v domácím prostředí.

Z hlediska strukturálních podmínek školního úspěchu je právě tato rovina často přehlížená. Přitom může představovat zásadní předpoklad pro to, aby bylo vůbec možné s dítětem systematicky pracovat. Ranní snídaně ve škole tak není jen podpurným opatřením, ale základem plnohodnotné participace na vzdělávání.

Soustředění (D3)

Schopnost žáků učit se a být přítomní ve školním dění není dána jen jejich individuální vůlí, motivací nebo studijními předpoklady, ale souvisí s naplněním širších potřeb – fyziologických, emočních i sociálních. Pokud dítě přichází do školy hladové, unavené nebo rozrušené, jeho kapacita pro soustředění a zapojení do výuky je zásadně snížena. Jak jsme si ukázali, tento vztah potvrzují i zahraniční výzkumy, které ukazují, že potravinová nejistota zvyšuje riziko toxického stresu, emočních obtíží a zhoršené pozornosti.

Snídaňové kluby mohou v tomto ohledu působit jako stabilizační prvek, který pomáhá vytvářet podmínky pro učení: nabízejí klidný začátek dne, zajišťují základní fyzickou pohodu a přispívají k emočnímu zklidnění. Výpovědi škol ukazují, že právě tyto aspekty jsou vnímány jako klíčové přínosy klubů – obzvláště u žáků, kteří doma zažívají stres, nepravidelnost nebo častější hlad.

Klidnější a plynulejší start dne

Ranní snídaňové kluby pomáhají dětem přejít z domácího prostředí do školního režimu bez stresu a chaosu. Pravidelný rituál společného jídla vytváří bezpečný rámec, který stabilizuje začátek dne a umožňuje žákům se postupně naladit na školní aktivity. Tento klidný přechod je obzvláště důležitý pro děti, které doma zažívají nepředvídatelnost nebo napětí – právě pro ně může být ranní klub jedním z mála pevných bodů dne.

„Ze školních snídaní se viditelně stalo místo, kde je prostor pro lepší začátek dne, prostor klidu a dobré nálady.“ (SK4)

„Mnozí žáci měli možnost se ráno nasnídat (v domácím prostředí mnohdy rodiče odcházejí v brzkých ranních hodinách do práce a děti nemají zajištěnou snídani). Díky snídaňovému klubu tak neměli ve výuce hlad.“ (SK14)

„Mezi největší přínosy snídaňových klubů patří nastavení klidového režimu žáků před výukou.“ (SK28)

Méně únavy / více energie

Dostatek jídla ráno pomáhá dětem překonat fyzickou únavu, která může být důsledkem nepravidelného režimu, nutričně nedostatečného stravování nebo potravinové nejistoty. Školy si všímají, že žáci po snídani působí svěžeji, mají více energie a lépe spolupracují. Tělesná pohoda se tak stává předpokladem pro aktivní zapojení do výuky – bez ní se žáci mohou stahovat do pasivity nebo se potýkat s podrážděností.

„Dle pedagogů jsou žáci, co docházeli do snídaňového klubu, klidnější, připravenější a probranější.“ (SK9)

„Snídaně jim poskytuje potřebnou energii a živiny, které podporují jejich aktivitu a zlepšují schopnost soustředění během vyučování.“ (SK64)

„Pedagogové se shodují, že v dny, kdy probíhají společné snídaně, jsou žáci více soustředění, méně unavení, mají lepší náladu a dosahují lepších výsledků ve škole a současně v tyto dny je téměř 100% účast žáků ve výuce.“ (SK72)

Lepší pozornost a soustředění při výuce

Schopnost soustředit se a vnímat výuku je citlivá na celkový stav dítěte – nejen fyzický, ale i emoční. Školy uvádějí, že po ranním jídle se žáci lépe koncentrují, jsou klidnější a aktivněji se zapojují. Tento efekt je zvláště patrný u žáků, kteří doma zažívají stres nebo přicházejí do školy hladové – jejich pozornost je často rozptýlená a výuka pro ně představuje náročnou výzvu. Snídaňový klub tak pomáhá vytvářet podmínky, ve kterých se děti mohou skutečně učit.

„Dochází k lepšímu soustředění při výuce, je patrná menší roztěkanost.“ (SK4)

„Zaznamenali jsme, že najedený žák se pak lépe soustředí na výuku a na další konané aktivity.“ (SK40)

„Žáci, kteří dříve přicházeli hladoví, jsou nyní lépe soustředění, jejich výkon se zlepšil a jejich motivace je vyšší, což má také pozitivní vliv na jejich pravidelnou docházku. Pedagogové zaznamenali změny v chování dětí, které jsou nyní pozornější a mají lepší náladu, což usnadňuje výuku a zlepšuje celkovou efektivitu práce.“ (SK60)

Popisované dopady snídaňových klubů na schopnost žáků soustředit se při výuce odpovídají několika klíčovým teoretickým rámcům, které se v práci uplatňují. V první řadě je možné je interpretovat skrze Maslowovu pyramidu potřeb – bez naplnění základních potřeb, jako je jídlo, klid a pocit bezpečí, není možné dosáhnout vyšších úrovní kognitivního fungování. Snídaňové kluby pomáhají tyto potřeby naplnit a tím vytvářejí předpoklady pro učení. Výzkumy (FRAC, 2018) i evaluace zahraničních programů (MacDonald, 2019) potvrzují, že potravinová nejistota negativně ovlivňuje pozornost, motivaci i chování dětí – a že školní snídaně tyto dopady výrazně zmírňují. V rámci celoškolského přístupu jsou snídaňové kluby vnímány jako součást podpory wellbeingu, která prostupuje všemi úrovněmi školního života a vytváří podmínky pro soustředěné učení.

Prospěch (D4)

Studijní úspěšnost žáků je úzce spjata s jejich celkovým wellbeingem – tedy nejen s tím, jak se učí, ale také s tím, jak se cítí. Jak ukazuje i Maslowova hierarchie potřeb, žák se nemůže plně rozvíjet po akademické stránce, pokud nejsou naplněny základní potřeby, jako jídlo, bezpečí a pocit přijetí. Školní úspěch proto nelze chápat odděleně od prostředí, v němž se učení odehrává. Tato souvislost se odráží i v evaluačních zprávách škol zapojených do programu snídaňových klubů.

Výpovědi škol potvrzují, že pravidelné snídane přispívají k lepšímu soustředění žáků, jejich většímu klidu a celkové připravenosti na výuku – a právě to se v některých případech promítlo do zlepšení známek. Nejedná se o změny pouze individuální, ale i skupinové: jedna ze škol zaznamenala nárůst počtu žáků, kteří prospěli s vyznamenáním, a zároveň pokles počtu neprospívajících.

„Konkrétní dopady zavedení nástroje B8: Snídaňové kluby pomáhají dětem dosahovat lepších výsledků, což se odrazilo i na zlepšení studijních výsledků (6% nárůst žáků, kteří prospěli s vyznamenáním, 2,5% snížení počtu žáků, kteří neprospěli).“ (SK2)

„U většiny žáků se to projevilo zlepšením studijních výsledků.“ (SK64)

„Díky snídani se všichni žáci začali lépe soustředit na výuku v prvních hodinách svého rozvrhu, kdy se vyučuje český jazyk a matematika, a tím se i zlepšil prospěch.“ (SK1)

V jiných případech školy výslovně uvádějí zlepšení nejen v prospěchu, ale i v podmínkách, které k němu vedou – jako je snížení stresu, lepší nálada nebo větší pozornost žáků. To koresponduje se zjištěními předchozích kapitol, která ukazují, že snídaňové kluby mají pozitivní dopad na vztahy ve třídě, školní klima i subjektivní pohodu žáků.

„Pedagogové se shodli, že v den, kdy mají žáci společnou snídani, se lépe soustředí, nejsou tolik unavené, mají lepší náladu a dosahují lepších školních výsledků.“ (SK29)

Významnou roli hrají snídaňové kluby i u dětí, které se častěji setkávají s neúspěchem. Přítomnost ve škole, pravidelný rytmus a podpora v ranních hodinách podle některých škol přispěly k tomu, že se snížil počet žáků, kteří nebyli hodnoceni – a tedy i ohrožení opakováním ročníku.

„Zlepšením docházky se zároveň snižuje počet žáků, kteří jsou nehodnoceni.“ (SK54)

V součtu výpovědí se ukazuje, že přínos snídaňových klubů se neomezuje na jednotlivé známky – ale pomáhá vytvářet podmínky, ve kterých může dítě školní výuce porozumět, účastnit se jí a mít z ní pozitivní zkušenost. I relativně drobné změny – jako je nasycení, klidný začátek dne nebo vztahová jistota – se pak mohou stát klíčovým faktorem úspěchu u žáků, kteří jsou ve vyšší míře ohroženi školním neúspěchem.

Chování (D5)

Dopady snídaňových klubů na chování žáků se ve výpovědích škol objevují v široké škále – od drobných každodenních změn v oblasti stolování až po zmírnění závažnějších projevů rizikového chování. To ukazuje, že klub může sloužit jako nástroj podpory v různých úrovních – od

základních společenských pravidel až po posilování vztahových dovedností a předcházení sociálně patologickým jevům.

Zásady společenského chování a stolování

Více škol uvádí, že pravidelné společné snídane přispěly k upevnění očekávaných vzorců chování – zejména v oblasti stolování, pozdravů a celkové hygieny. Žáci si tyto návyky osvojují přirozenou cestou v každodenní rutině. V některých školách se klub stal i prostorem pro nácvik sebeobslužných dovedností – děti se učí přípravě jídla a úklidu po sobě i ostatních.

„Žáci se naučili slušnému chování v průběhu stolování. Odhadem 75 % žáků docházejících na snídaňový klub se naučilo, kdy je třeba pozdravit a poděkovat, a to bez vnějšího upozorňování či připomínání.“ (SK9)

„Většina žáků zvládla upevnit zásady slušného chování a hygieny při stolování.“ (SK83)

Tento výsledek lze vnímat nejen jako výchovný přínos, ale také jako podporu školní kultury založené na respektu a ohleduplnosti – tedy hodnotách, které se v jiných kontextech mohou předávat obtížněji.

Zklidnění a pozitivní naladění na výuku

Snídaňové kluby přispívají k většímu klidu ve třídách, snížení rušivého či náročného chování a lepšímu naladění žáků na školní den. Uvedené změny nejsou vázané pouze na první hodinu – některé školy pozorují pozitivní dopady v průběhu celého dopoledne.

„Žáci na vyučování přicházeli nasycení a spokojení, což mělo za následek jejich celkové zklidnění – neměli potřebu tolik rušit.“ (SK32)

„Pro žáky se klub stal skvělou příležitostí začít den zdravě a v příjemné atmosféře, zlepšilo se jejich soustředění a energie během dopolední výuky. [Snídaňový klub] jim umožňuje lépe se připravit na den a být více v klidu, což se pozitivně odrazilo i na jejich chování během hodin.“ (SK63)

Přítomnost těchto změn potvrzuje, že ranní rituály a nasycení základních potřeb mohou pomoci regulovat vnitřní napětí – což odpovídá závěrům teorie wellbeingu i poznatkům o roli stresu ve školním chování.

Rozvoj sociálních dovedností a interakce

Neformální prostředí klubu slouží nejen jako místo odpočinku, ale i jako tréninkový prostor pro mezilidské interakce. Žáci se zde učí respektovat ostatní, spolupracovat, zapojit se do rozhovoru nebo sdílení. V některých výpovědích se objevuje propojení na preventivní činnost a cílenou práci se vztahy.

„Společně s dalšími účastníky potom docházelo k upevňování pozitivních vzorců chování a etikety pod dohledem pracovníků ŠPP, které neformálního prostředí snídaňového klubu využívaly také k preventivní práci.“ (SK44)

„Cílem tohoto klubu bylo stmelit žáky vždy po víkendu [...], systematicky je učit dochvilnosti, slušnému jednání se zaměstnanci školní kuchyně [...]. Ve všech těchto směrech spatřujeme význam a sklízíme úspěchy.“ (SK82)

Právě tyto mikrointerakce jsou klíčové pro adaptaci žáků na školní prostředí a rozvoj vztahových kompetencí.

Změny u žáků se specifickými potřebami nebo problémy

Některé školy se zaměřily na změny u konkrétních žáků, kteří v běžném režimu školy naráželi – ať už kvůli impulzivním projevům chování, nerespektování pravidel, nebo konfliktům s ostatními. Snídaňové kluby v těchto případech vytvořily bezpečnější prostor, v němž bylo možné chování lépe pochopit a společně hledat řešení.

„Osvědčilo se nám to hlavně v případech, kdy konkrétní žáci měli problém s respektováním školního řádu a měli konflikty s jinými žáky. Během snídaňového klubu se tyto žáci projevovali úplně jinak, dařilo se rozklíčovat problémy, které jejich chování přináší, a hledat možnosti řešení.“ (SK20)

„U některých žáků se také ve snídaňových dnech zmírnilo náročné chování.“ (SK69)

Tyto zkušenosti ukazují, že změna prostředí a vztahového rámce může mít pozitivní vliv i tam, kde běžné výchovné přístupy nedostačují.

Snížení výskytu sociálně patologických jevů

Některé školy popisují i širší dopady na chování – snížení počtu výchovných opatření, nižší míru kázeňských problémů nebo lepší adaptaci na školu. I když nejsou tyto dopady kvantifikovány, jejich význam spočívá v tom, že klub může působit jako sekundární prevence – a v některých případech i jako nástroj pro stabilizaci chování u dětí v ohrožení.

„Zájem o školu, který Snídaňové kluby zvyšují, navíc snižují kázeňské problémy, kladně ovlivňují duševní zdraví žáků a redukuje sociální nerovnosti.“ (SK71)

„Sledujeme u podpořených žáků výrazné zlepšení adaptace na školní prostředí, nižší míru výskytu sociálně patologických jevů.“ (SK84)

Tyto formulace potvrzují, že pozitivní školní klima a přítomnost stabilních ranních rituálů mohou fungovat jako ochranný faktor – zejména tam, kde je dítě jinak zranitelné nebo ohrožené.

Dopady snídaňových klubů na chování žáků lze interpretovat jako důsledek vytvoření bezpečného, předvídatelného a vztahově ukotveného prostředí. V rámci celoškolního přístupu slouží kluby jako součást širší strategie prevence – od podpory každodenních návyků až po práci s žáky s náročným chováním. Klíčové je, že vytvářejí prostor pro regulaci chování, učení ze vztahů a zažívání úspěchu.

Zapojení všech a komunita (D6)

Snídaňové kluby podle výpovědí škol přispívají k posilování pocitu sounáležitosti a k budování inkluzivního školního společenství. V souladu s teoretickými východisky, která zdůrazňují význam univerzálních a nehierarchických opatření, pomáhá ranní setkávání odstraňovat symbolické bariéry mezi žáky různého věku, sociálního zázemí nebo školního statusu. Společné sdílení prostoru a času vytváří prostředí, ve kterém se každý může cítit vítán a kde se postupně upevňuje školní komunita jako celek.

Zapojení žáků se sociálním znevýhodněním

Výpovědi škol potvrzují, že snídaňové kluby mohou být účinným nástrojem pro zapojení žáků se sociálním znevýhodněním, pokud jsou otevřené všem a nevyčleňují cílovou skupinu. Tento přístup odpovídá důrazu na prevenci stigmatizace a podporu rovného postavení všech žáků.

„Stejnou formou poskytované snídani stírají sociální rozdíly mezi dětmi. Podařilo se nám do snídani zapojit všechny žáky školy, takže nedochází ke stigmatizaci a vyloučení žáků s nízkým SES.“ (SK30)

„Žáci se bez rozdílu společně naučili základům stolování a vzájemné pomoci a respektu.“ (SK26)

Tato praxe naplňuje principy univerzální prevence a zároveň umožňuje školám naplňovat svou sociální roli v podobě kompenzační funkce, jak ji definuje teoretická část práce.

Třídní soudržnost

Ranní setkávání u jídla přináší příležitost k neformálnímu kontaktu, který podporuje lepší vztahy uvnitř tříd a posiluje třídní soudržnost. Žáci se učí spolu komunikovat a spolupracovat mimo vyučovací hodiny, což má pozitivní dopad na klima třídy.

„Kluby poskytly žákům příležitost setkávat se a komunikovat s vrstevníky i učiteli v neformálním prostředí. To posílilo vztahy a podporovalo přátelskou atmosféru ve škole. Společné snídani vytvořily příjemný začátek dne, což přispělo k lepší náladě a snížení stresu mezi žáky. Pocit sounáležitosti a podpory měl pozitivní vliv na jejich celkovou pohodu.“ (SK45)

„Tato aktivita velmi zpříjemnila prostředí školy. Žáci se na snídaňová rána těšili. Společné snídani kladně ovlivňují vztahy ve třídách.“ (SK35)

„Cílem tohoto nástroje bylo stmelit kolektivy žáků i školní komunitu.“ (SK14)

Tento efekt odpovídá poznatkům, podle nichž sdílené rituály posilují skupinovou identitu, pocit bezpečí a přispívají k prevenci rizikového chování.

Meziročníkové propojení

Ačkoli výpovědi škol v této oblasti byly méně časté, některé školy popisují, že snídaňové kluby umožňují setkávání žáků napříč ročníky. Tento typ interakcí podporuje mezigenerační solidaritu a rozvíjí sociální kompetence všech žáků.

„Některé kluby byly realizovány jako společná snídani různých tříd – z prvního a druhého stupně.“ (SK3)

Spolupráce s rodiči

Některé školy uvádějí, že do činnosti klubů se zapojují i rodiče – ať už formou pomoci s organizací, nebo přítomností na akcích. Tyto aktivity přispívají k budování mostu mezi školou a rodinou a rozšiřují dopad klubu i mimo školní prostředí. Některé školy aktivně komunikovaly s rodiči i mimo samotné snídani – například formou individuálních rozhovorů, v nichž rodiče vyjadřovali zájem o pokračování klubu a oceňovali jeho přínos pro rodinný rozpočet i atmosféru ve škole.

„V některých třídách na společné snídani zvali i rodiče – nejprve se ostýchali, ale později se podíleli i na přípravě. Dle informací rodičů se to někteří snaží přenést i do rodin.“ (SK33)

„Díky snídáním se nám také podařilo propojit rodinu a školu – pořádáme snídani pro rodiče, zpětnou vazbou se dozvídáme, že společná snídani je pro děti i jejich rodiče důležitá, ale v rámci rodiny na ni nemají finance ani čas. V rámci těchto snídání se také daří získat čas, který může rodič trávit a věnovat jednomu svému dítěti, což ve vícečetné rodině běžně není možné.“ (SK73)

Propojení rodiny a školy odpovídá principům celoškolského přístupu k podpoře wellbeingu, který klade důraz na přesah i mimo vyučování a posiluje mezosystémové vazby.

Přínos pro školní komunitu

Snídaňové kluby přispívají k vytváření pozitivního školního klimatu a posilují pocit sounáležitosti napříč celou školou. Výpovědi škol ukazují, že kluby mohou být impulzem pro širší zapojení nepedagogických pracovníků i pro rozvoj komunitního charakteru školy.

„Posílení pocitu komunity a sounáležitosti.“ (SK61)

„Nepedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na přípravě a podávání snídaní, vnímají pozitivní zpětnou vazbu a program jim umožňuje větší zapojení do školního života.“ (SK60)

Dopady snídaňových klubů na budování školní komunity odpovídají teoretickému rámci univerzálních opatření, která podporují rovnost, sounáležitost a prevenci stigmatizace. Výzkumy ukazují, že sdílené rituály, jako jsou společné snídani, posilují skupinovou identitu, mezilidské vazby a pocit bezpečí (MacDonald, 2019; Defeyter, Graham a Russo, 2015). V rámci celoškolského přístupu se tak klub stává prostředkem pro rozvoj komunitního charakteru školy a posílení mezosystémových vazeb.

Podpora pedagogů (D7)

Pozitivní dopady snídaňových klubů se neomezují pouze na žáky. Ve výpovědích škol se opakovaně objevují i přínosy pro pedagogy – ať už v podobě lepších vztahů s dětmi, snazší výuky, nebo celkové podpory profesního wellbeingu. Vzhledem k tomu, že pedagogové jsou klíčovými aktéry školního klimatu, má tento aspekt zásadní význam i pro udržitelnost a dlouhodobý přínos klubů.

Zlepšení vztahů s žáky

Mnozí učitelé vnímají, že díky snídaňovým klubům se jim daří s žáky navazovat bližší vztahy, založené na důvěře a společně sdíleném čase mimo výuku. Právě tento typ neformální interakce je často předpokladem pro budování vztahu, který se pak přenáší i do školní třídy.

„Snídaňový klub je přínosem nejen pro děti, ale i pro přítomné pedagogy, má pozitivní vliv na školní klima.“ (SK62)

„Je to krásně strávený čas. Má pozitivní dopad na pedagogy i žáky a pedagogy a žáky vzájemně.“ (SK66)

*„Tento nástroj podpořil třídní kolektivy a jejich učitele v upevnění vzájemných vztahů.“
(SK67)*

Pozitivní dopad na vztahy s žáky potvrzují i další školy, které popisují, že ranní kontakt v klubu *„napomáhá k budování lepších vztahů mezi pedagogy a žáky“*, přičemž tyto vazby se následně promítají do kvality výuky.

Možnost lépe poznat žáky

Snídaňové kluby vytvářejí prostor, v němž učitelé mohou děti poznávat jinak než ve formálním výukovém prostředí. Tato zkušenost je důležitá zejména pro porozumění individuálním potřebám žáků – jejich denním návykům, reakcím, náladám a specifickým potřebám.

„Na pracovníky: [...] lepší poznání žáků a jejich ranních návyků [...].“ (SK61)

„Pedagogičtí pracovníci mohli získávat představu o tom, jak děti přistupují ke snídani doma a právě ve snídaňovém klubu ve škole.“ (SK68)

Možnost vidět dítě v jiném kontextu než v lavici rozšiřuje pedagogický pohled – a umožňuje včas zachytit problémy, které by jinak zůstaly skryté.

Uspadnění výuky díky lepší připravenosti žáků

Školy opakovaně uvádějí, že žáci po snídani přicházejí do tříd klidnější, pozornější a připravenější na výuku. Tento posun se pozitivně odráží i v práci pedagogů – kteří tak mohou výuku lépe plánovat a vést v příznivější atmosféře.

„Pro pedagogy je klub velkou pomocí – žáci přicházejí do tříd připravení a soustředění, což usnadňuje práci během výuky.“ (SK63)

*„Z pohledu pedagoga je zřejmé, že žáci, kteří mají zajištěnou stravu, se cítí během výuky spokojenější a jsou méně vystaveni stresu, což pozitivně ovlivňuje jejich schopnost se učit.“
(SK64)*

Z hlediska podpory wellbeingu učitelů je významné, že klub pomáhá snižovat míru každodenní zátěže – například tím, že žáci hned z rána neřeší základní potřeby, ale mohou se soustředit na výuku.

Posílení spolupráce mezi dospělými ve škole

Důležitým dopadem je také posílení spolupráce mezi pracovníky školy – nejen mezi pedagogy, ale i s asistenty, školními kuchařkami nebo dalšími podpůrnými pozicemi. Vytváření sdílené ranní rutiny podporuje pocit sounáležitosti i mezi dospělými a může přispívat k celkovému zlepšení atmosféry ve škole.

„Dochází k prohlubování kolegiality a vytváření přátelských svazků i mezi dospělými.“ (SK4)

„Tento nástroj přispěl k lepšímu klimatu školy, zlepšení výsledků žáků a posílení soudržnosti mezi všemi pracovníky školy.“ (SK60)

„Snídaně posílily kladný vztah dětí ke škole a ke kolektivu třídy, k zaměstnancům školy a školní kuchyně, hlavně k paní kuchařce. Snažili jsme se dětem přiblížit práci v kuchyni a vysvětlit jim, proč se nemá plýtvat jídlem.“ (SK70)

Podpora pedagogů prostřednictvím snídaňových klubů ukazuje, že i relativně jednoduché opatření může mít systémový dopad – nejen na vztahy s žáky, ale i na spolupráci v týmu, atmosféru ve škole a profesní wellbeing učitelů. V teoretickém rámci celoškolského přístupu je právě tato dimenze klíčová: školy, které dokážou vytvářet prostor pro sdílení, důvěru a společné rituály, posilují nejen žáky, ale i dospělé, kteří je provázejí. Snídaňové kluby tak mohou přispívat k udržitelnému rozvoji školní kultury, která je založená na respektu, spolupráci a péči o všechny členy školního společenství.

2.3.7 Přesahy a synergie s dalšími nástroji

Asistent pedagoga (A1)

V několika školách se ukazuje, že asistenti pedagoga nejsou pouze organizační oporou snídaňových klubů, ale využívají tento prostor k cílené práci s žáky. V neformálním prostředí snídaně podporují začleňování, snaží se předcházet konfliktům a posilují vztahy mezi žáky. Jedna ze zapojených škol to shrnuje takto:

„Asistenti pedagoga se také podílejí na Snídaňovém klubu, doučují žáky a působí ve školní družině. V rámci kolektivu usilují o zapojení všech žáků do skupiny. Snaží se, aby nevznikalo nepřátelské prostředí a nedocházelo k žádným rozbrojům.“ (SK4)

Snídaňový klub se tak vedle naplňování základních potřeb díky asistentům pedagoga stává i nástrojem pro budování bezpečného a inkluzivního školního prostředí.

Školní psycholog (A3)

Psycholog se ve školách osvědčuje jako klíčová opora pro žáky, pedagogy i rodiče – zejména v oblasti duševního zdraví, prevence rizikového chování a podpory inkluzivního vzdělávání. Přímé zapojení do snídaňových klubů není ve výstupech škol výslovně zmíněno, nicméně v několika případech se ukazuje, že jeho působení se s dopady snídaňových klubů přirozeně doplňuje. Společné snídaně vytvářejí prostor pro neformální komunikaci, posilují vztahy a přispívají k lepší adaptaci žáků na školní prostředí – souvisí tedy přímo s oblastmi, které školní psycholog aktivně rozvíjí. V některých školách se snídaňové kluby konají ve spolupráci s pracovníky školního poradenského pracoviště, v rámci kterého psycholog působí, nebo jsou součástí širšího systému péče o wellbeing žáků.

„Dále byla pedagogům poskytována podpora při péči o fyzické i duševní zdraví žáků, metodická podpora při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a koordinována pomoc v rámci poradenských služeb ve škole i mimo školu. Pravidelně probíhala úzká spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště. Činnost školních psychologů tak měla pozitivní vliv nejen na klima ve škole, vztahy mezi zaměstnanci na pracovišti, ale i při řešení jednotlivých dílčích problémů a naplňování výchovně-vzdělávacích cílů školy.“ (SK59)

„Nízkoprahovost a snadná dostupnost primárního odborného poradenského servisu přímo ve škole umožňuje žákům, rodičům a pracovníkům školy využívat tuto službu bez zbytečných překážek nebo časové prodlevy. Postupně ji stále častěji vyhledávají i lidé, kteří by se zřejmě k návštěvě psychologa neodhodlali, či by to odkládali. Díky tomu se daří včasné podchytit a řešit obtíže osobního charakteru, přispívat k lepší psychické pohodě

jednotlivců a působit preventivně v oblasti rizikového chování – ať už z pozice školního psychologa, či ve spolupráci s externím specialistou.“ (SK30)

Sociální pedagog (A5)

Sociální pedagog se v řadě škol stal klíčovou oporou pro žáky se sociálním znevýhodněním, jejich rodiny i pedagogický sbor. Jeho činnosti zahrnují terénní práci, komunikaci s institucemi, podporu školní docházky a budování důvěry mezi školou a rodinami. V několika školách se přímo podílí na realizaci snídaňových klubů – ať už organizačně, nebo jako průvodce žáků během neformálních setkání. Snídaňové kluby se tak stávají přirozeným prostorem pro navazování vztahů, rozvoj sociálních dovedností a posilování motivace k docházce. V některých případech se díky této kombinaci podpory podařilo snížit absenci, zlepšit klima ve třídách a posílit začlenění žáků do školního života.

„Podpora a práce sociálního pedagoga spočívala nejen v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním včetně dopadu do jejich rodin, ale také má vliv na kolektivy žáků. Zúčastňoval se snídaňových klubů, navštěvoval třídní kolektivy o velkých přestávkách, zajišťoval individuální podporu, získal finanční dary na pobyt ve středisku výchovné péče, zajistil i docházku některých žáků k psychologovi.“ (SK64)

V některých školách se snídaňové kluby staly také příležitostí k depistáži – tedy včasnému zachytu problémů, které by jinak zůstaly skryté. Díky neformálnímu prostředí a pravidelnému kontaktu během snídání si žáci na sociálního pedagoga postupně zvykali a získávali k němu důvěru, což umožnilo otevřenější komunikaci a efektivnější podporu.

Koordinátor inkluze (A6)

Koordinátor inkluze se ve školách osvědčuje jako klíčový aktér při nastavování podpory pro žáky se sociálním znevýhodněním. Jeho práce zahrnuje metodické vedení pedagogů a asistentů, koordinaci podpůrných opatření, komunikaci s poradenskými zařízeními i s rodinami. V některých školách se koordinátor přímo podílí na realizaci snídaňových klubů – připravuje jejich průběh, propojuje je s dalšími nástroji podpory a využívá je jako prostor pro sledování potřeb žáků. Snídaňové kluby se tak stávají součástí širšího systému inkluzivního vzdělávání, který koordinátor pomáhá vytvářet.

„Koordinátoři zároveň metodicky vedli asistenty pedagoga, školní asistenty a další pedagogické pracovníky. Společně mapovali a identifikovali možná rizika u žáků, kteří vyžadují specializovanou podporu. Koordinátoři také úzce spolupracovali s dalšími aktéry, kteří se podílejí na procesu inkluze v městě. Pracovali přímo s dětmi během výuky, poskytovali konzultace a komunikovali s rodiči i dalšími pedagogy. Součástí jejich práce byla i koordinace doučování a dalších aktivit v rámci Národního plánu obnovy (NPO), jako jsou snídaňové kluby, zážitkové a motivační programy a doučování.“ (SK29)

V několika případech se ukazuje, že právě díky snídaňovým klubům se koordinátorovi daří navázat kontakt s žáky, kteří by jinak zůstávali stranou pozornosti. Neformální prostředí snídání umožňuje včasný záchyt problémů a zároveň posiluje důvěru žáků, kteří se v tomto prostředí snáze otevírají. Tato důvěra je důležitým předpokladem pro efektivní nastavení podpory a pro budování bezpečného školního prostředí, ve kterém se žáci cítí přijímaní a respektovaní.

Adaptační koordinátor (A7)

Adaptační koordinátor ve školách působí jako klíčová osoba a opora pro žáky se sociálním znevýhodněním, kteří přicházejí do nového školního prostředí. Jeho práce zahrnuje individuální podporu při seznamování se školou, třídním kolektivem i pravidly školního života. Pomáhá žákům překonat počáteční nejistotu, buduje důvěru a vytváří podmínky pro úspěšné zahájení školní docházky. Podílí se také na komunikaci s rodinami, koordinaci podpory s dalšími pracovníky školy a snižování administrativní zátěže. Díky této kombinaci se daří zkrátit dobu adaptace, zlepšit školní docházku a posílit vztahy mezi žáky i mezi školou a rodinou.

„Organizuje snídaňové kluby, kde mají žáci příležitost společně sníst, což napomáhá snižování rozdílů mezi nimi. Spolupracuje s dalšími pracovníky podpůrného systému, jako jsou speciální pedagogové a sociální pedagog, aby zajistil komplexní podporu pro všechny žáky.“ (SK43)

V několika školách se adaptační koordinátor přímo zapojuje do realizace snídaňových klubů – ať už organizačně, nebo jako průvodce žáků v neformálním prostředí. Právě díky pravidelnému kontaktu během snídání se daří navazovat vztahy s nově příchozími žáky, včas zachytit problémy a podpořit jejich začlenění do kolektivu.

Psychosociální intervence (B4)

V několika školách se ukazuje, že psychosociální intervence a snídaňové kluby se vzájemně doplňují a posilují. Společně snídání vytvářejí bezpečné prostředí, ve kterém se žáci snáze otevírají, sdílejí své pocity a navazují důvěrnější vztahy s pedagogy i spolužáky. Právě tato atmosféra se stává předpokladem pro efektivnější psychosociální práci – ať už formou třídnických hodin, preventivních aktivit, nebo individuální podpory. V některých školách se snídaňové kluby staly místem, ve kterém se daří včas zachytit známky psychického nepohodlí, rizikového chování nebo problémů v rodině a reagovat na ně citlivě a efektivně.

Z výstupů škol vyplývá, že kombinace psychosociální podpory a snídaňových klubů přináší komplexní dopad na wellbeing žáků. Zatímco intervence v rámci nástroje B4 (psychosociální intervence) cílí na prevenci, zvládání emocí a budování zdravých vztahů, snídaňové kluby přispívají k pravidelnosti, stabilitě a pocitu přijetí. Společně tak vytvářejí prostředí, které podporuje nejen školní docházku a výkon, ale i duševní pohodu a sociální začlenění. V některých školách se díky této kombinaci podařilo snížit výskyt kázeňských problémů, zlepšit klima ve třídách a posílit důvěru mezi žáky a školou.

„Nástroj vhodně doplnil aktivity realizované v rámci nástrojů B4 a B6. Výrazně napomohl zvýšit adaptabilitu zúčastněných žáků a snídaňové kluby se staly oblíbeným místem setkávání, sdělování zážitků a společného učení. Tato atmosféra vhodně zapadla do konceptu otevřeného a bezpečného klimatu, které se snaží škola neustále podporovat.“ (SK44)

Case management (B5)

Case management je ve školách realizován jako nástroj cílené podpory dětí a rodin se sociálním znevýhodněním. Umožňuje propojení školy s dalšími institucemi – od sociálních služeb přes zdravotnická zařízení až po neziskové organizace. Koordinovaná podpora zahrnuje nejen mapování potřeb rodin, ale také konkrétní pomoc: doprovody do institucí, zajištění potravinové

a materiální pomoci, doučování nebo podporu rodičovských kompetencí. V některých školách se díky case managementu podařilo výrazně snížit absenci, zlepšit komunikaci s rodinami a posílit důvěru mezi školou a rodiči.

„Za pomoci využití nástroje case managementu došlo v několika rodinách k zajištění potravinové pomoci, materiální pomoci (oblečení, nábytková banka), domácího doučování, ale také k zajištění kompenzačních pomůcek, jako jsou dioptrické brýle, či vybavení žáka školními pomůckami.“ (SK17)

Ačkoli case management přímo nesouvisí s realizací snídaňových klubů, v některých školách se jeho využití přirozeně propojuje s cíli tohoto nástroje. Pomoc se zajištěním stravy, budování důvěry a pravidelného režimu nebo podpora vztahů mezi pedagogy a žáky – to vše jsou oblasti, ve kterých se efekty case managementu a snídaňových klubů vzájemně doplňují.

Hrazení dalších nákladů spojených se vzděláváním žáka se sociálním znevýhodněním (B10)

Nástroj B10 umožňuje školám citlivě reagovat na konkrétní potřeby žáků, které by jinak zůstaly neřešené – od školních pomůcek přes hygienické potřeby až po úhradu obědů, dopravy nebo vstupného na školní akce. V mnoha školách se jeho využití přímo propojuje se snídaňovými kluby: pomáhá dovybavit kuchyňky, nakoupit suroviny nebo zajistit stravu pro žáky, kteří by jinak zůstali bez jídla. Právě tato kombinace – pravidelná snídane a cílená materiální podpora – vytváří podmínky pro rovný přístup ke vzdělávání, který je nejen formální, ale i praktický.

Snídaňové kluby se díky nástroji B10 stávají místem, ve kterém se spravedlnost odehrává v každodenních detailech: v tom, že každý žák má co jíst, má čím psát, má obuv na tělocvik nebo si může dovolit jet na školní výlet (na kterém má zajištěnu i svačinu). Školy často zmiňují, že právě díky této podpoře se daří předcházet zvýšeným absencím, posilovat sebedůvěru žáků a vytvářet prostředí, ve kterém se nikdo necítí vyčleněný. B10 tak nepůsobí izolovaně, ale v synergii s dalšími nástroji – zejména se snídaňovými kluby – pomáhá budovat školu jako místo, ve kterém se každý žák může cítit přijatý, připravený a respektovaný.

2.3.8 Dopady dle modelů a kvality realizace

Úspěšné snídaňové kluby a jejich transformační potenciál

Snídaňové kluby vznikaly jako reakce na konkrétní potřebu – nasytit děti, které přicházejí do školy hladové. Právě tato nutriční rovina je důvodem, proč některé školy realizují snídaňové kluby každý nebo téměř každý den. V místech, ve kterých je hlad běžnou součástí ranního příchodu do školy, se snídane stávají základní podmínkou pro to, aby se dítě vůbec mohlo učit. Školy, které snídaňové kluby pojaly jako každodenní nástroj, častěji uvádějí, že žáci díky nim přicházejí včas, jsou klidnější, soustředěnější a méně roztěkaní. Zlepšuje se jejich výkonnost, nálada i schopnost zapojit se do výuky. Snídane jim poskytuje energii, kterou by jinak neměli, a zároveň vytváří pravidelný režim, který v mnoha rodinách chybí.

Tyto školy uvádějí, že klíčová je nejen pravidelnost, ale i pestrost stravy: děti se učí rozeznávat nové potraviny, přirozeně mění své stravovací návyky, konzumují více ovoce a zeleniny, učí se kultuře stolování. V některých případech se podařilo snídane propojit i s odborným výcvikem, kdy jídla připravují žáci kuchařských oborů, čímž se posiluje praktická rovina vzdělávání.

Vedle této nutriční funkce se však v praxi ukazuje, že snídaňové kluby mají i výrazný sociální a vztahový přesah. Tam, kde jsou realizovány pravidelně a kde se do jejich přípravy zapojují pedagogové, asistenti, sociální pedagogové nebo nepedagogičtí pracovníci, se snídaně stávají prostorem pro budování důvěry, vztahů a bezpečí. Žáci se setkávají napříč třídami, mají možnost neformálně komunikovat s učiteli, sdílet zážitky, řešit problémy. Snídaně se tak stávají rituálem, který drží školu pohromadě – místem, ve kterém se tvoří vztahy, které přesahují rámec výuky.

V některých školách se snídaňové kluby propojují s třídnickými hodinami, tematickými dny, výzdobou jídelny, nebo dokonce snídaněmi s rodiči. Dochází k tomu, co teoretická část práce označuje jako naplňování sociální role školy – škola se stává místem péče, podpory rovných příležitostí, bezpečí a vztahového ukotvení. Žáci se cítí vítání, mají důvod přijít do školy včas, a to nejen kvůli jídlu, ale kvůli lidem, se kterými se u snídaně setkávají. V některých případech se díky snídaním podařilo zachytit závažné problémy v rodinách, jinde se snídaně staly příležitostí k tomu, aby se rodiče mohli věnovat svému dítěti v klidném prostředí školy.

Školy, které snídaňové kluby realizují často, s dostatečným rozpočtem a sociálním přesahem, potvrzují, že tento nástroj má transformační potenciál. Nejde jen o jídlo – jde o vztahy, důvěru, bezpečí a začlenění. Právě tyto školy ukazují, jak tato aktivita může změnit školní den i školní kulturu. Výsledky nejsou vždy měřitelné v konkrétních číslech a statistikách (s výjimkou docházky a prospěchu), ale jsou patrné v atmosféře školy, v chování žáků, v jejich vztahu ke škole a ve schopnosti školy být pro ně oporou i v obtížných situacích.

Když chybí základ: dobrá praxe s omezeným dopadem

Ve druhé skupině škol se snídaňové kluby také staly smysluplnou součástí školního života. Jsou dobře promyšlené, pedagogové je propojují s výukou, třídnickými hodinami, komunitními aktivitami a žáci se aktivně zapojují do přípravy i sdílení. Vztahová rovina je silná – kluby pomáhají budovat důvěru, zlepšují klima, umožňují zachytit problémy, posilují spolupráci. Školy popisují, že žáci se na snídaně těší, že se díky nim lépe soustředí, že se zlepšuje komunikace i vztah ke škole.

Přesto se ukazuje, že ve školách, ve kterých snídaňové kluby neprobíhají pravidelně – ideálně denně – a nenaplňují svou základní nutriční funkci, zůstává jejich dopad omezený. Mnohé školy realizují kluby jednou až dvakrát týdně, někdy jednou měsíčně, a to zejména s ohledem na nedostatek financí a dalších zdrojů. Snídaně se stávají spíše slavnostní událostí než každodenní oporou. A právě v tom je klíčový rozdíl: pokud klub nenasytí děti, které přicházejí hladové, nemůže plně přispět ke snižování nerovností, nenaplňuje základní potřeby, a tím pádem ani sekundární dopady na vztahy, klima a wellbeing nejsou tak silné.

Některé školy popisují, že žáci si po nějakou dobu nosí zdravější svačiny, že se zlepšuje docházka v den konání klubu, že se daří navazovat vztahy. Ale bez pravidelnosti a bez skutečného nasycení se tyto efekty neudrží. Klub se stává projektem, aktivitou, zážitkem – ale ne systémovou oporou. A právě to je zásadní: nutriční rovina není jen výchozí bod, je to podmínka pro to, aby klub mohl plnit svou sociální roli.

V této skupině škol vidíme, že potenciál tu je – vztahy se budují, důvěra vzniká, klima se zlepšuje. Ale bez pravidelného nasycení dětí zůstává klub jen částečně účinný. Pokud mají školní snídaně skutečně snižovat nerovnosti, musí být především výživné, pravidelné a dostupné.

Když se nedaří: od pomoci ke kontrole

V některých školách se snídaňové kluby nepodařilo nastavit tak, aby skutečně sloužily dětem. Ačkoli záměr byl správný – podpořit žáky se sociálním znevýhodněním, nabídnout jim výživnou snídani a bezpečný prostor – realizace často narážela na zásadní překážky. Dvě z nich se v praxi opakují nejčastěji: stigmatizace cílové skupiny a vnímání klubu jako nástroje kontroly.

V řadě škol byl klub určen výhradně pro žáky se sociálním znevýhodněním. Tito žáci byli vybíráni podle předem daných kritérií, někdy po určitém počtu z každé třídy, a jejich účast byla sledována. Ačkoli školy deklarovaly snahu o pomoc, výběr cílové skupiny vedl k tomu, že se klub stal selektivní aktivitou – místo inkluzivního prostoru pro všechny se rozvinula intervence, která žáky vyčleňovala. Někteří žáci se účasti vyhýbali, jiní se cítili nepříjemně, protože byli označeni jako ti, kteří potřebují pomoc. V několika případech školy uvádějí, že se cílová skupina nakonec klubu neúčastnila a aktivita byla realizována s jinými žáky, nebo byla zcela ukončena.

Druhým opakujícím se problémem je vztahová rovina klubu – nebo spíše její absence. Místo prostoru péče se klub stal nástrojem kontroly. Některé školy popisují, že snídaňové kluby sloužily k vštěpování pravidel, sledování chování, kontrole dochvilnosti nebo hygieny. Žáci byli vedeni k správnému chování, často bez ohledu na jejich vlastní zkušenost, motivaci nebo důvěru. V těchto případech se klub mívá účinkem: žáci se účastní s nechutí, odmítají nové potraviny nebo snídani vnímají jako povinnost. Místo vztahu vzniká tlak a místo důvěry odpor.

Společným jmenovatelem těchto případů je nedostatek pravidelnosti, vztahového rámce a důvěry. Kluby jsou realizovány sporadicky, bez zapojení podpůrných pozic, bez propojení s výukou nebo třídnickými hodinami. Chybí prostor pro sdílení, neformální rozhovory, budování vztahů. Snídaně se podávají formou balíčků, bez kontaktu s pedagogy, bez možnosti vytvořit rituál, který drží školu pohromadě.

I tato kapitola ukazuje, že snídaňový klub může být silným nástrojem – ale jen tehdy, když je realizován jako prostor péče, důvěry a začlenění. Pokud se stane nástrojem kontroly nebo selektivních intervencí, jeho dopad je omezený. Klíčová otázka tedy zní: komu klub slouží? A jak ho nastavit tak, aby sloužil především dětem – všem dětem?

2.4 Diskuse

Tato kapitola se zaměřuje na kritické zhodnocení zjištění výzkumu v kontextu dostupné odborné literatury. Diskuse porovnává výsledky analýzy prvních zkušeností českých škol se snídaňovými kluby s poznatky domácích i zahraničních studií, které se věnují vlivu podobných opatření na školní klima, wellbeing a vzdělávací nerovnosti. V závěru jsou formulovány úvahy o možnostech dalšího rozvoje snídaňových klubů v českém prostředí.

Zjištění této práce jsou v souladu se závěry zahraničních výzkumů, které potvrzují význam školních snídaňových klubů pro rovnost ve vzdělávání, školní klima a wellbeing žáků (například Government of Ireland, 2019; FRAC, 2018). Česká zkušenost přitom ukazuje, že těchto přínosů lze dosáhnout i v odlišném institucionálním kontextu, zároveň však odhaluje limity spojené s projektovým financováním, nedostatkem kapacit a absencí systémové podpory. Zatímco zahraniční praxe staví na systémovém ukotvení a univerzálním přístupu, české snídaňové kluby jsou zatím spíše projektové a závislé na individuální iniciativě, přístupu a možnostech škol.

2.4.1 Hierarchie potřeb: Nutrice jako předpoklad podpory wellbeingu

Analýzy výpovědí škol potvrzují tezi, že podpora duševního zdraví ve školách musí začínat u naplnění základních potřeb žáků. Maslowova pyramida, která je v práci využita jako jeden z teoretických rámců, zdůrazňuje, že bez zajištění fyziologických potřeb – jako je výživa – nelze efektivně rozvíjet vyšší úrovně podpory, jako jsou vztahy, bezpečí nebo seberealizace. Snídaňové kluby v tomto kontextu představují preventivní nástroj, který může působit univerzálně, ale jen tehdy, pokud skutečně reaguje na hlad a potravinovou nejistotu.

V teoretické části práce je potravinová nejistota popsána jako faktor, který ovlivňuje schopnost žáků učit se, soustředit se, navazovat vztahy a zvládat školní nároky. Pokud klub nenaplní tuto základní funkci, jeho potenciál v oblasti wellbeingu je omezený. Zajištění výživy tedy není vedlejší efekt, ale podmínka pro to, aby klub mohl plnit svou sociální a preventivní roli.

Zpráva Simonové a Strakové (2023), která se zabývá vstupními analýzami a ročními evaluačními zprávami škol po prvním roce realizace projektu, tento závěr podporuje: ukazuje, že školy často kladou důraz na vztahové a vzdělávací aspekty klubů, zatímco samotná výživa zůstává v pozadí. To může vést k tomu, že se klubů neúčastní právě ti žáci, u nichž by se jejich přínosy mohly projevit nejvýrazněji – tedy děti, které přicházejí do školy hladové a jejichž základní potřeby zůstávají nenaplněné.

Zahraniční studie (FRAC, 2017; FRAC, 2018) potvrzují, že pravidelný přístup k jídlu ve škole je klíčový nejen pro zdraví, ale i pro psychosociální pohodu a školní výkon. Tyto poznatky ukazují, že česká praxe by měla klást ještě větší důraz na samotné zajištění každodenní stravy, protože právě ta je základním předpokladem pro další rozvoj sociální role školy, včetně podpory wellbeingu a duševního zdraví žáků.

2.4.2 Pomoc, nebo kontrola: Reakce na potřeby žáků vs. formování návyků

Popsané zkušenosti škol ukazují, že snídaňové kluby mohou být chápány dvojím způsobem: jako reakce na konkrétní potřeby dětí – zejména těch, které přicházejí do školy hladové – nebo jako nástroj rozvoje žádoucího chování a návyků. V některých školách se kluby stávají prostorem pro výchovu ke zdravému životnímu stylu, stolování, hygieně nebo finanční gramotnosti – například když se žáci učí plánovat nákupy, připravovat jídlo nebo po sobě uklízet.

Tento výchovný rozměr může být přínosný, pokud vychází z potřeb a zájmu žáků. Pokud je však klub primárně nástrojem formování, může se vzdálit od své podpůrné funkce. Klíčové je, aby školy dokázaly rozlišit, kdy klub slouží jako pomoc – a kdy jako nástroj kontroly, který primárně naplňuje potřeby školy a cíle jí definované.

V ideálním případě by měl klub kombinovat obě roviny: reagovat na potřeby žáků a zároveň jim nabízet nové zkušenosti, které rozšiřují jejich možnosti. To, že školy často kladou důraz na výchovné cíle, jako je zdravé stravování nebo etiketa, tak nemusí být samo o sobě problém – pokud se tím zároveň neuzavírá prostor pro skutečnou pomoc dětem, pro které může být klub prospěšný kvůli nenaplněným základním potřebám.

Zahraniční zkušenosti ukazují, že snídaňové kluby vznikaly primárně jako nízkoprahový nástroj pro zajištění výživy a zmírnění potravinové nejistoty (MacDonald, 2019; FRAC, 2018). Pokud se v české praxi v některých případech propojují s výchovnými cíli, může to odrážet odlišný kulturní a institucionální kontext. Toto nastavení může souviset s očekáváními škol, projektovým

financováním nebo představami o roli prevence. Je otázkou, zda výchovný rozměr nezvyšuje bariéry pro děti, které přicházejí primárně kvůli jídlu – a zda tím neztrácíme nízkoprahovost, která je v zahraničí považována za klíčovou.

2.4.3 Snídaňové kluby v kontextu školního wellbeingu a tříúrovňového modelu podpory

Diplomová práce zasazuje snídaňové kluby do rámce tříúrovňového modelu podpory duševního zdraví, který rozlišuje mezi univerzálními opatřeními pro všechny žáky, cílenou podporou pro žáky se zvýšeným rizikem a specializovanou pomocí pro žáky se závažnějšími obtížemi. Tento model umožňuje školám pružně reagovat na různorodé potřeby žáků a zároveň posilovat jejich wellbeing v každodenním školním životě. Snídaňové kluby mají potenciál působit na všech třech úrovních modelu, se kterými pracují i zahraniční zdroje (Government of Ireland, 2019).

Na **univerzální úrovni** vytvářejí bezpečné a přívětivé prostředí, které podporuje pozitivní školní klima, vztahy mezi žáky a pedagogy a pravidelnou docházku. V některých školách jsou kluby propojeny s třídnickými hodinami nebo psychosociálními intervencemi, čímž přispívají k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností.

Na **cílené úrovni** slouží kluby jako prostor pro působení školních poradenských pracovišť a podpůrných profesí – například asistentů pedagoga, školních psychologů nebo sociálních pedagogů. V této rovině se klub uplatňuje jako nástroj včasné reakce na duševní nepohodu, vyloučení z kolektivu, konflikty mezi žáky nebo obtíže v komunikaci. Neformální atmosféra klubů umožňuje žákům navazovat vztahy, zažívat přijetí a postupně se otevírat. Škola zde může aktivně působit prostřednictvím svých kapacit a vytvářet podmínky pro bezpečné začlenění všech žáků.

Na **specializované úrovni** se klub může stát místem, ve kterém se daří zachytit závažnější problémy, které vyžadují spolupráci s odborníky mimo školu – například s OSPOD, krizovými službami nebo zdravotnickými zařízeními. Právě díky důvěře, která se v klubu buduje, mohou žáci poprvé otevřeně mluvit o obtížích, které by jinak zůstaly skryté. Jedna škola například uvádí, že se jí díky snídaňovým klubům podařilo odhalit několik závažných případů týrání dítěte. Tento příklad ukazuje, že klub může sehrát klíčovou roli v ochraně dítěte – pokud je dobře začleněn do systému podpory a škola má navázané funkční vztahy s externími službami a institucemi.

Zpráva Simonové a Strakové (2023) potvrzuje, že školy vnímají kluby jako prostor pro navazování vztahů, poznávání žáků a včasné zachycení obtíží, o kterých se jinak obtížně dozvídají. Zároveň však ukazuje, že kluby jsou často realizovány jako projektové nebo zážitkové aktivity, což může omezit jejich potenciál na cílené a specializované úrovni.

Aby mohly snídaňové kluby naplno využít svůj potenciál v rámci tříúrovňového modelu, je třeba, aby byly systematicky začleněny do školní strategie podpory wellbeingu – nikoli realizovány izolovaně nebo nahodile. Právě v tomto směru může být jejich největší síla jako univerzálního opatření, které zároveň umožňuje včasnou identifikaci potřeb a propojení s dalšími formami podpory. V českém kontextu se pravděpodobně projevují omezení, která vyplývají z podmínek realizace snídaňových klubů a nastavení projektového financování.

2.4.4 Univerzální podpora vs. stigmatizace: Kdo má nárok a co je spravedlivé?

Jedním z klíčových témat, které se v ročních evaluačních zprávách škol i ve zprávě Simonové a Strakové (2023) opakovaně objevuje, je otázka cílení snídaňových klubů: mají být určeny jen pro žáky se sociálním znevýhodněním, nebo otevřeny všem? Tato volba zásadně ovlivňuje nejen organizační nastavení klubů, ale také jejich dopad na klima školy, vztahy mezi žáky a vnímání spravedlnosti.

Z popsanych zkušeností je patrné, že školy často váhají, zda cílit klub jen na „potřebné“ děti. Obávají se nerovného zacházení, stigmatizace, vydělování z kolektivu nebo negativních reakcí ze strany rodičů. Některé školy proto volí rotační modely, jiné se snaží klub zpřístupnit všem – i za cenu nižší frekvence nebo omezeného rozsahu. V praxi se tak klub často mění z pravidelné podpory na projektovou aktivitu, která má spíše zážitkový charakter.

Diplomová práce přitom ukazuje, že právě univerzální model může být nejefektivnější – zejména pokud je dobře komunikován a začleněn do širší strategie školy. Otevřenost pro všechny žáky minimalizuje riziko stigmatizace, posiluje komunitní rozměr školy a umožňuje působit preventivně i tam, kde by jiné cílené intervence nemusely být samy o sobě efektivní. Zároveň ale vyžaduje dostatečné kapacity – personální, prostorové i finanční – a jasné nastavení pravidel.

Otázka spravedlnosti se v tomto kontextu neomezuje jen na to, kteří žáci mají mít na snídani nárok. Týká se i toho, jak školy rozhodují o účasti, jak komunikují s rodiči a jak nastavují podmínky pro zapojení. Zprávy ukazují, že právě zde vznikají třecí plochy – učitelé mají různé představy o tom, kdo „si zaslouží“ podporu, rodiče někdy vnímají pozvání do klubu jako ponižující a žáci se mohou cítit vyloučení nebo nespravedlivě opomenuti. *„Je otázka, zda by plošná nabídka (jednodušších) snídaní pro všechny žáky nestála za pilotní ověřování.“ (Simonová a Straková, 2023, s. 6)*

Diplomová práce navrhuje přistupovat ke snídaňovým klubům jako k nástroji univerzální podpory, který může zároveň cíleně reagovat na specifické potřeby – pokud je dobře nastaven. Takový model umožňuje kombinovat rovnost přístupu s citlivostí k individuálním situacím. Klíčové je, aby školy měly oporu v metodických materiálech, dostatečné zdroje a prostor pro reflexi – jinak se i dobře míněná aktivita může stát zdrojem napětí a nedůvěry.

Zahraniční iniciativy, jako je britský program Magic Breakfast, cíleně hledají se školami možnosti, jak snídaňové kluby zpřístupnit všem dětem – aby se zvýšila i účast těch, které kluby nejvíce potřebují. Tento univerzální přístup minimalizuje riziko stigmatizace a zároveň podporuje rovnost a sounáležitost. Tuto praxi potvrzují i zahraniční výzkumy, které ukazují, že univerzální opatření vedou k vyšší účasti a efektivnějšímu zapojování konkrétních cílových skupin dětí (MacDonald, 2019).

2.4.5 Celoškolní přístup: Vztahy jako základ podpory

Diplomová práce zasazuje snídaňové kluby do rámce celoškolního přístupu (whole-school approach), který chápe podporu duševního zdraví a wellbeingu jako součást každodenního života školy, nikoli jako izolovanou aktivitu. Tento přístup zdůrazňuje význam vztahů, bezpečí, participace a spolupráce napříč celou školní komunitou – od žáků a pedagogů po rodiče a místní aktéry.

Snídaňové kluby mohou být jedním z nástrojů, které tento přístup prakticky naplňují. Tam, kde jsou dobře začleněny do života školy, přispívají k budování důvěry mezi žáky a učiteli, posilují pocit sounáležitosti a vytvářejí prostor pro neformální setkávání, které může mít zásadní vliv na školní klima. Právě vztahy mezi pedagogy a žáky se v českém kontextu ukazují jako slabé místo – jak dokumentují data z výzkumů HBSC nebo PISA – a kluby mohou být jedním z nástrojů, jak je posilovat.

Zkušenosti škol ukazují, že kluby fungují nejlépe tam, kde se do jejich realizace aktivně zapojují pedagogové – nejen jako dozor, ale jako účastníci vztahového prostoru. Neformální atmosféra klubů umožňuje učitelům poznat žáky v jiném kontextu, navázat s nimi důvěrnější vztah a včas zachytit signály, které by se ve výuce neobjevily. Evaluační zprávy škol opakovaně zmiňují, že právě díky klubům se daří navazovat hlubší kontakt s dětmi, které se jinak drží stranou.

Celoškolní přístup zároveň předpokládá, že podpora wellbeingu není úkolem jednotlivců, ale společným závazkem celé školy. Snídaňové kluby mohou být příležitostí, jak tento závazek konkretizovat – například zapojením třídních učitelů, školního poradenského pracoviště, personálu kuchyně, družiny nebo vedení školy. Tam, kde se podaří propojit klub s dalšími aktivitami školy (například třídnickými hodinami, osobnostní a sociální výchovou, komunitními akcemi), se jeho dopad násobí.

V některých školách se kluby stávají součástí širší strategie – například jsou propojeny s výukou, komunitními snídaňemi s rodiči nebo tematickými dny. Jinde však zůstávají izolovanou aktivitou, která je závislá na nadšení jednotlivců. Právě v tom se ukazuje význam celoškolního přístupu: pokud má být klub nástrojem podpory wellbeingu, musí být součástí kultury školy – nikoli výjimkou.

2.4.6 Ekologický přístup: Klub jako propojení školy s širším prostředím

Diplomová práce využívá ekologický model Urieho Bronfenbrennera (Government of Ireland, 2019; Lorenzová 2023) jako rámec pro pochopení komplexních vztahů mezi dítětem a prostředím, ve kterém vyrůstá. Tento model ukazuje, že wellbeing žáků je ovlivňován nejen bezprostředními vztahy ve škole, ale také širšími strukturami – rodinou, komunitou, institucemi i společenskými normami. Snídaňové kluby lze v tomto kontextu chápat jako nástroj, který umožňuje škole vstupovat do těchto vrstev a vytvářet podpůrné vazby napříč systémem.

Na **mikroúrovni** působí klub jako prostor každodenních interakcí mezi žáky, pedagogy a podpůrným personálem. Právě zde se odehrává většina vztahových procesů, které ovlivňují školní klima, pocit bezpečí a důvěry. Klub může být místem, ve kterém se děti cítí přijaté, navazují přátelství a učí se základním sociálním dovednostem.

Na **mezoúrovni** se klub propojuje s rodinami a širší komunitou. Některé školy pořádají komunitní snídaňe, kterých se účastní i rodiče, nebo si je zvou jako hosty. Tím se posiluje důvěra mezi školou a rodinami, zvyšuje se participace a vytváří se prostor pro sdílení odpovědnosti za vzdělávání a wellbeing žáků.

Na **exoúrovni** se klub dotýká širších institucionálních rámců – například systémových přístupů ke školnímu stravování, financování podpůrných opatření nebo dostupnosti odborné pomoci. Zpráva Simonové a Strakové (2023) ukazuje, že právě organizační a finanční nastavení klubů

může výrazně ovlivnit jejich dostupnost a kvalitu. Školy často narážejí na limity rozpočtu, nedostatek personálu nebo nejasná pravidla pro výběr žáků.

Na **makroúrovni** klub reflektuje hodnoty a priority společnosti – například vztah k rovnosti příležitostí, solidaritě nebo podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. Pokud je klub vnímán jako nástroj podpory všech žáků, může přispívat k rozvoji inkluzivního vzdělávání a sociální soudržnosti. Pokud je naopak chápán jako výjimečná aktivita pro „potřebné“ děti, může posilovat stigmatizaci a nerovnosti.

V některých školách se daří klub využít jako nástroj pro otevírání školy směrem ven – k rodinám, komunitě i odborným službám. V jiných zůstává uzavřený v rámci školy a jeho potenciál zůstává nevyužit. Ekologický přístup přitom ukazuje, že právě propojení různých úrovní systému je klíčové pro efektivní podporu wellbeingu. Snídaňové kluby mohou být jedním z nástrojů, které tuto propojenost umožňují – zejména pokud jsou realizovány jako součást širší strategie. To potvrzují i zkušenosti ze zahraničí, které zdůrazňují komunitní rozměr snídaňových klubů a dalších intervencí, které jsou zaměřené na školní wellbeing (MacDonald, 2019; Government of Ireland, 2019).

2.4.7 Snídaňové kluby a sociální role školy

Jedním z hlavních cílů diplomové práce je zkoumat, jak snídaňové kluby přispívají k naplňování sociální role školy. Tato role je v práci vymezena jako soubor aktivit, které podporují jednak rozvoj duševního zdraví a sociálních dovedností všech žáků, jednak překonávání vzdělávacích bariér u žáků se sociálním znevýhodněním. Snídaňové kluby se v tomto rámci jeví jako nástroj, který může působit v obou těchto rovinách – pokud jsou dobře nastaveny a ukotveny v širší strategii školy.

Na rovině kompenzační funkce mohou kluby pomáhat vyrovnávat rozdíly v přístupu ke kvalitní výživě, bezpečnému prostředí a podpoře ze strany dospělých. Zajištění snídaně pro děti, které by jinak přicházely do školy hladové, je základním krokem k tomu, aby mohly naplno využít svůj vzdělávací potenciál. Zároveň však nejde jen o jídlo – kluby mohou být místem, kde se žáci cítí vítání, kde zažívají přijetí a kde se snižuje riziko vyloučení.

Na rovině podpory wellbeingu přispívají kluby k budování vztahů, posilování důvěry a vytváření bezpečného prostoru, ve kterém se děti mohou otevřít a sdílet své potřeby. Právě tato dimenze – vztahová, komunitní, každodenní – bývá jindy opomíjená, přestože má zásadní vliv na to, jak se žáci ve škole cítí a jak se jim daří. Snídaňové kluby mohou být jedním z mála míst, kde se tyto vztahy přirozeně rozvíjejí.

Zkušenosti škol ukazují, že kluby mohou sehrát i roli včasného zachytu problémů – ať už jde o duševní nepohodu, konflikty, nebo závažnější situace, jako je domácí násilí. V tomto smyslu klub naplňuje roli školy jako místa, které nejen vzdělává, ale také chrání a podporuje. Aby však tuto roli mohl plnit, musí být propojen s dalšími podpůrnými mechanismy – školním poradenským pracovištěm, vedením školy, komunitními službami.

Zpráva Simonové a Strakové (2023) ukazuje, že školy si tuto roli často intuitivně uvědomují – i když ji ne vždy dokážou systematicky naplňovat. Kluby jsou vnímány jako prostor pro vztahy, důvěru a sdílení, ale jejich potenciál zatím zůstává omezen organizačními, personálními nebo

finančními limity. Pokud má být sociální role školy naplňována důsledně, je třeba, aby kluby nebyly jen doplňkem, ale součástí širší strategie podpory žáků.

Diplomová práce ukazuje, že snídaňové kluby mohou být právě tím nástrojem, který propojuje obě dimenze sociální role školy – kompenzaci nerovností a podporu wellbeingu – a zároveň vytváří prostor pro spolupráci mezi školou, rodinou a komunitou. V tomto smyslu nejsou jen o jídle, ale o vztazích, důvěře a každodenní péči, která je základem spravedlivého a podpůrného vzdělávání.

Také zahraniční strategie, například v Irsku, ukazují, že snídaňové kluby mohou být součástí širší sociální role školy – nejen jako nástroj zajištění výživy, ale i jako prostředek prevence sociálního vyloučení a podpory vztahů mezi školou, rodinami a komunitou (Government of Ireland, 2019; MacDonald, 2019). V českém kontextu se tato role zatím rozvíjela spíše omezeně, což souviselo s projektovým nastavením a absencí systémové podpory.

2.5 Návrhy a doporučení pro praxi

Aby snídaňové kluby mohly naplňovat svou sociální roli a podporovat duševní zdraví i wellbeing žáků, je klíčové, aby jejich základním cílem byla nutrice a naplňování biologických potřeb. Teprve poté je možné smysluplně reagovat na další potřeby žáků – vztahové, emoční, vzdělávací.

Z toho vyplývá několik doporučení:

- **Zvážit nabídku jednodušších a méně nákladných snídaní**, které budou pravidelné a dostupné pro vyšší počet žáků. Takový model umožňuje univerzální přístup, který je méně stigmatizující a efektivnější než cílené formy podpory.
- **Podporovat aktivní zapojení různých zaměstnanců školy** – od asistentů pedagoga přes učitele až po specializované pozice. Právě jejich účast umožňuje budování vztahů, přesahů a včasný záchyt ohrožení.
- **Začlenit klub do širšího rámce podpory** – jako součást celoškolního přístupu, provázaný s dalšími nástroji, jako jsou třídnické hodiny, preventivní aktivity, case management nebo podpůrné pozice.
- **Zajistit metodickou podporu pro školy, které kluby realizují** – například formou webinářů, konzultací nebo sdílení dobré praxe. Tato podpora by měla pomoci školám reflektovat cíle (pomoc vs. kontrola), nastavit cílovou skupinu, kapacity, monitoring i evaluaci.
- **Věnovat pozornost rizikům**, zejména finančním limitům a nedostatku personálních kapacit, které mohou ohrozit kvalitu a dostupnost klubů.
- **Zohlednit etickou rovinu** – otázky spravedlnosti, důstojnosti a respektu k potřebám dětí jsou klíčové pro to, jak klub působí a jak je vnímán.

Závěr

Tato práce si kladla za cíl popsat zkušenosti českých škol s realizací snídaňových klubů a prozkoumat jejich potenciál v oblasti podpory wellbeingu a naplňování sociální role školy. Analýza 126 evaluačních zpráv přinesla odpovědi na položené otázky.

První zkušenosti českých škol ukazují značnou různorodost – od každodenních klubů pro všechny žáky až po sporadické aktivity pro vybrané skupiny. Školy s pravidelnou realizací, dostatečným rozpočtem a zapojením pedagogů popisují výrazné přínosy v oblasti docházky, soustředění, vztahů i celkového klimatu. Naopak kluby realizované nepravidelně nebo selektivně svůj potenciál často nevyužívají naplno.

Přínosy v oblasti wellbeingu a školního klimatu jsou školy schopny jasně identifikovat. Nejčastěji zmiňují zlepšení vztahů mezi žáky a pedagogy, posílení pocitu bezpečí a přijetí, lepší náladu a energii žáků i pozitivnější atmosféru na začátku školního dne. Zásadní je přitom zjištění, že nutriční funkce klubů není vedlejší efekt, ale základ pro všechny ostatní přínosy – bez nasycení hladu nemohou kluby plnit svou sociální ani preventivní roli.

Sociální roli školy snídaňové kluby posilují ve dvou dimenzích. Na rovině kompenzační funkce pomáhají vyrovnávat nerovnosti v přístupu k výživě a stabilnímu rannímu režimu. Na rovině podpory wellbeingu vytvářejí prostor pro budování důvěry, včasné zachycení problémů a rozvoj vztahů. Školy, které chápou kluby jako součást celoškolní strategie, je dokážou efektivně propojit s dalšími nástroji podpory.

Podpůrné pozice – zejména asistenti pedagoga, sociální pedagogové a pracovníci školních poradenských pracovišť – se do realizace klubů zapojují aktivně a školy jejich přítomnost vnímají jako klíčovou. Kluby se stávají prostorem pro depistáž, budování vztahů a neformální komunikaci, která by se ve výuce pravděpodobně neodehrála.

V praxi zatím primární cíl klubů – pravidelné nasycení hladu – zůstává ve většině případů nenaplněný. Kvůli omezeným rozpočtům nemohla velká část škol realizovat kluby denně, což snižuje jejich nutriční funkci a tím i potenciál v dalších oblastech. Klíčovým zjištěním je, že školy s každodenními kluby popisují výrazně širší dopady – od lepší docházky přes vyšší soustředění až po kvalitnější vztahy. Univerzální přístup přitom minimalizuje stigmatizaci a zvyšuje účast právě těch dětí, které podporu potřebují nejvíce – ale jen tehdy, pokud je klub realizovaný nízkoprahově a dostatečně často.

Analýza potvrzuje, že zaměření klubu zásadně ovlivňuje jeho přínosy. Kluby otevřené všem, realizované pravidelně a s aktivní účastí pedagogů mají výrazně širší dopad než kluby selektivní, kontrolní nebo sporadické.

Česká praxe zatím naráží na projektové financování a absenci systémové podpory. Školy nemají jistotu dlouhodobé udržitelnosti, což omezuje strategické začlenění klubů do podpory wellbeingu. Zahraniční zkušenosti ukazují, že stabilní institucionální rámec je klíčový pro to, aby se kluby staly běžnou součástí školního života, nikoli výjimečným projektem.

Práce nabízí první systematickou analýzu českých zkušeností a může sloužit jako podklad pro tvorbu metodických doporučení a rozhodování o budoucnosti školního stravování jako nástroje podpory rovných příležitostí ve vzdělávání.

Seznam použitých zdrojů

AUTORSKÝ TÝM PROP, NPI ČR. *Snídaňové kluby pro lepší začátek školního dne*. [online]. 2022-10-12 [cit. 2025-11-23]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/snidanove-kluby-pro-lepsi-zacatek-skolniho-dne>

AYLLÓN, Sara a LADO, Samuel. *The Causal Impact of School-Meal Programmes on Children in Developed Economies: A Meta-Analysis*. [online]. IZA – Institute of Labor Economics, 2025 [cit. 2025-08-24]. Dostupné z: <https://docs.iza.org/dp18042.pdf>

BAINUM FAMILY FOUNDATION & NATIONAL CENTER FOR SCHOOL MENTAL HEALTH. *Advancing Comprehensive School Mental Health Systems: Guidance From the Field*. [online]. 2019 [cit. 2025-02-23]. Dostupné z: https://www.schoolmentalhealth.org/media/som/microsites/ncsmh/documents/bainum/Advancing-CSMHS_September-2019.pdf

BADURA, Petr; ERIKSSON, Charli; GARCÍA-MOYA, Irene; LÖFSTEDT, Petra; MELKUMOVA, Marina; SOTIROSKA, Kalina; WILSON, Mary; BROWN, Judith a INCHLEY, Jo. *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 7*. [online]. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2024. ISBN 9789289061391. [cit. 2025-11-20]. Dostupné z: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/379486/9789289061391-eng.pdf>

BERNARD, Rachel; HAMMARLUND, Rebecca; BOUQUET, Mikki; OJEWOLE, Taiwo; KIRBY, Diane; GRIZZAFFI, Joseph a MCMAHON, Pamela. Parent and Child Reports of Food Insecurity and Mental Health: Divergent Perspectives. *Ochsner Journal*. [online]. 2018, 18(4), s. 318–325. DOI: 10.31486/toj.18.0037. [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: <https://www.ochsnerjournal.org/content/18/4/318>

BRAUN, Virginia a CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. [online]. 2006, 3(2), s. 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology

BREAKFAST CLUB OF CANADA. [online]. [cit. 2025-03-13]. Dostupné z: <https://www.breakfastclubcanada.org/>

CNN PRIMA NEWS. Ve škole se cítí dobře jen 9 procent dětí, učitelé mají rasistické nebo homofobní poznámky, varuje vládní zmocněnkyně. *CNN Prima News*. [online]. 2023 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: <https://cnn.iprima.cz/ve-skole-se-citi-dobre-jen-9-procent-deti-ucitele-maji-rasisticke-nebo-homofobni-poznamky-varuje-vladni-zmocnenkyne-465559>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [ČŠI]. *Národní zpráva PISA 2022: Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. [online]. Praha: ČŠI, 2023. [cit. 2025-03-09]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_přilohy/Mezinárodní_šetření/PISA_2022_e-verze-9.pdf

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [ČŠI]. *Školy, do kterých se žáci těší: Inspirace ze škol a pro školy*.

[online]. Praha: ČŠI, 2024. [cit. 2025-02-14]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_přilohy/Dokumenty/Skoly,-do-kterych-se-zaci-tesi.pdf

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. Praha: MŠMT, 2025. [cit. 2025-09-20]. Dostupné z:

https://msmt.gov.cz/uploads/legislativa/skolskyzakon_kedni_1.9.2025.pdf

DEFEYTER, Margaret Anne; GRAHAM, Pamela Louise a RUSSO, Riccardo. More than just a meal: breakfast club attendance and children's social relationships. *Frontiers in Public Health*. [online]. 2015, 3, 183. DOI: 10.3389/fpubh.2015.00183. [cit. 2025-02-14]. Dostupné z:

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4519657>

FALTOVÁ, Barbora a MOJŽISOVÁ, Adéla. Výzvy sociálního pracovníka a zdravotně-sociálního pracovníka pro práci ve školách. In: HRICOVÁ, Alena, URBAN, David a ONDRÁŠEK, Stanislav. *Sociální práce: současné trendy*. Praha: Grada, 2024. ISBN 978-80-271-5131-8.

FOOD RESEARCH & ACTION CENTER [FRAC]. *The Impact of Poverty, Food Insecurity and Poor Nutrition on Health and Well-Being*. [online]. 2017 [cit. 2024-02-14]. Dostupné z:

<https://frac.org/wp-content/uploads/hunger-health-impact-poverty-food-insecurity-health-well-being.pdf>

FOOD RESEARCH & ACTION CENTER [FRAC]. *Research Brief: The Connections Between Food Insecurity, Federal Nutrition Programs, and Student Behavior*. [online]. 2018 [cit. 2025-02-14].

Dostupné z: <https://frac.org/research/resource-library/research-brief-connections-food-insecurity-federal-nutrition-programs-student-behavior>

GOVERNMENT OF IRELAND. *Wellbeing Policy Statement and Framework for Practice 2018–2023*. [online]. 2019 [cit. 2025-01-21]. Dostupné z:

<https://assets.gov.ie/24725/07cc07626f6a426eb6eab4c523fb2ee2.pdf>

GRAHAM, Pamela Louise; RUSSO, Riccardo a DEFEYTER, Margaret Anne. The Advantages and Disadvantages of Breakfast Clubs According to Parents, Children, and School Staff in the North East of England, UK. *Frontiers in Public Health*. [online]. 2015, 3, 156. DOI:

10.3389/fpubh.2015.00156. Dostupné z:

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4457018/pdf/fpubh-03-00156.pdf>

HAVLÁTOVÁ, Olga a NOVÁKOVÁ, Eva. *Sociální intervence a role školy v praxi: Inspirace ze základní školy Grafická*. [online]. 2023-06-22 [cit. 2025-02-26]. Dostupné z:

<https://zapojevsechny.cz/clanek/socialni-intervence-a-role-skoly-v-praxi-inspirace-ze-zakladni-skoly-graficka>

KALMAN, Michal. *České děti se do školy netěší. Kvůli stresu i vztahům*. [online]. Zdravá

Generace, 2025 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: <https://zdravagenerace.cz/report/skolni-klima/>

KORBEL, Václav; ZEMAN, Jan a ŠKVRŇÁK, Michael. *Obědy zdarma mají prokazatelné výsledky. Navrhujeme, jak systém nastavit v Česku*. [online]. PAQ Research, 2023 [cit. 2025-02-14].

Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/obedy-zdarma-maji-prokazatelne-vysledky-navrhujeme-jak-system-nastavit-v-cesku/>

- LÁNSKÁ, Kateřina. *Kde začíná a končí sociální role školy?* [online]. EDUin, 2024 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/socialni-role-skoly/>
- LINHARTOVÁ JIŘIČKOVÁ, Barbora. *Koho trápí příjmová chudoba?* [online]. 2024-06-24 [cit. 2025-11-20]. Dostupné z: <https://statistikaamy.csu.gov.cz/koho-trapi-prijmova-chudoba>
- LORENZOVÁ, Jitka. *Sociální pedagogika: věda, praxe a profese v souvislostech*. Praha: VŠCHT, 2023. ISBN 978-80-7592-167-3.
- MACDONALD, Fiona. *Evaluation of the School Breakfast Clubs Expansion Program*. [online]. Victoria University, 2019 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: <https://www.vu.edu.au/sites/default/files/evaluation-school-breakfast-clubs.pdf>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2025-10-09]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Cílená opatření v oblasti systémové podpory dětského duševního zdraví*. [online]. Praha: MŠMT, 2024 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/62755_1_1/
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY [NPI]. *Sociální role školy*. [online]. Praha: NPI, 2025 [cit. 2025-10-10]. Dostupné z: [https://zapojmevsechny.cz/storage/app/media/uploaded-files/Sociální role školy.pdf](https://zapojmevsechny.cz/storage/app/media/uploaded-files/Sociální%20role%20školy.pdf)
- NÁRODNÍ ÚSTAV DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ [NUDZ]. *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkostí, odborníci připravují preventivní opatření*. [online]. Klecany: NUDZ, 2023 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: <https://www.nudz.cz/media-pr/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni>
- NĚMEC, Zbyněk. *Identifikace dětí a žáků se sociálním znevýhodněním v mateřské, základní a střední škole*. 2. vydání. Praha: NPI ČR, 2025. ISBN 978-80-7578-155-0. [cit. 2025-03-09]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/storage/app/media/uploaded-files/2025_NEMEC-Zbynek-Identifikace-zaku-se-SZ_web.pdf
- NEVYPUSŤ DUŠI. *Mladí lidé hledají pomoc hlavně ve svém okolí, ukazuje nový průzkum*. [online]. 2023-10-20 [cit. 2025-02-23]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/2023/10/20/dusevni-zdravi-zajima-dve-tretiny-deti-vysledky-noveho-pruzkumu-spolecnosti-t-mobile-organizace-nevypust-dusi-a-agentury-g82-ukazuji-ze-mladi-lide-hledaji-pomoc-hlavne-ve-svem-okoli/>
- NOVÁKOVÁ, Eva a HAVLÁTOVÁ, Olga. *Snídaňové kluby: metodická příručka pro základní školy*. [online]. Praha: NPI ČR, 2024. ISBN 978-80-7578-145-1. [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: [https://zapojmevsechny.cz/storage/app/media/uploaded-files/Snidanove kluby 2024.pdf](https://zapojmevsechny.cz/storage/app/media/uploaded-files/Snidanove_kluby_2024.pdf)
- NOVÁKOVÁ, Eva. *Aby žádné dítě nezačínalo školní den hladové: České školy zavádějí nástroje, které posilují jejich sociální roli. Mít domov*. [online]. 2023, říjen, s. 76–80 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: https://socialnibydleni.mpsv.cz/download/dokumenty/magazin/cislo_2/rijen_2023_final_dvojstrana.pdf

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. 2. vydání. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0308-7.

SCHOOLS FOR HEALTH IN EUROPE NETWORK FOUNDATION [SHE]. *Mental Health Promotion in Schools: State of the Art*. [online]. Brussels: SHE Network Foundation, 2021 [cit. 2025-02-19]. Dostupné z: <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/factsheets/factsheet-7-mental-health-2021-new.pdf>

SIMONOVÁ, Jaroslava a STRAKOVÁ, Jana. *Snídaňové kluby – analýza vstupních analýz a evaluačních zpráv*. 2023. Nепublikováno.

SOCIETY FOR ALL [SOFA]. *Sociální role školy*. [online]. 2024 [cit. 2025-02-20]. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/socialni-role-skoly/>

SRB, Vladimír; FELCMANOVÁ, Lenka a PÝCHOVÁ, Silvie. *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření*. [online]. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2021. ISBN 978-80-907826-1-7. [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna_publikace_Partnerstvi_1rok_2021_modra.pdf

VRÁNA, Filip. *Děti a dospívající se do školy netěší. Co je trápí? Hlavně malá podpora ze strany učitelů*. *VědaVýzkum.cz*. [online]. 2023 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: <https://vedavyzkum.cz/veda/z-domova/deti-a-dospivajici-se-do-skoly-netesi-co-je-trapi-hlavne-mala-podpora-ze-strany-ucitelu>

WELLBEING VE ŠKOLE. *Podpora wellbeingu ve škole*. Facebook Live [online video]. 2024 [cit. 2025-02-14]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/watch/live/?v=913621006930829>

Přílohy

Příloha 1: Kritéria výběru škol do projektu Podpora rovných příležitostí

Kritéria pro 1. vlnu (256 škol zapojených od školního roku 2022/2023):

- Sociální znevýhodnění v obci (index sociálního vyloučení Agentury pro sociální začleňování)
- Kvalifikovaný odhad ředitelů škol o počtu romských žáků
- Počet žáků s vietnamským, slovenským nebo ukrajinským státním občanstvím
- Kvalifikovaný odhad ředitelů škol o počtu sociálně znevýhodněných žáků
- Počet vykázaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek
- Míra předčasných odchodů ze vzdělávání
- Počet opakování ročníků

Data pro tato kritéria byla získána z průměru let 2017–2021.

Kritéria pro 2. vlnu (144 škol zapojených od školního roku 2023/2024):

- Kvalifikovaný odhad ředitelů škol o počtu romských žáků
- Kvalifikovaný odhad ředitelů škol o počtu sociálně znevýhodněných žáků
- Počet vykázaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek
- Míra předčasných odchodů ze vzdělávání
- Počet opakování ročníků
- Podíl žáků školy, kteří neodcházejí na víceletá gymnázia v 5. a 7. ročníku

Data pro tato kritéria byla získána z let 2021 a 2022. Výpočet byl nastaven tak, aby v případě škol bez druhého stupně nehrály předčasné odchody a přechody na víceletá gymnázia roli.

Příloha 2: Katalog nástrojů projektu Podpora rovných příležitostí

A. Personální podpora

- A1 Asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním
- A2 Školní speciální pedagog
- A3 Školní sociální pedagog
- A4 Kariérový poradce
- A5 Školní psycholog
- A6 Koordinátor inkluze
- A7 Adaptační koordinátor
- A8 Pracovník volnočasových aktivit
- A9 Koordinátor mentorského programu pro žáky
- A10 Tandemový učitel
- A11 Financování již existující personální podpory žáků se sociálním znevýhodněním

B. Přímá podpora žáků

- B1 Pedagogická intervence – doučování
- B2 Doučování v době školních prázdnin
- B3 Pedagogická intervence se zaměřením na podporu rané adaptace žáků
- B4 Psychosociální intervence, podpora duševního zdraví dětí a žáků, preventivní práce
- B5 Case management
- B6 Vzdělávací akce pro žáky se zaměřením na zvyšování jejich studijní motivace; adaptační, socializační aktivita
- B7 Zážitkový vzdělávací program pro žáky
- B8 Snídaňové kluby pro žáky
- B9 Školní akce zaměřená na posílení spolupráce s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním
- B10 Hrazení dalších nákladů spojených se vzděláváním žáka se sociálním znevýhodněním (úhrady v rámci určeného podílu nákladů na blíže nespecifikované aktivity školního projektu)
- B11 Pedagogická intervence se zaměřením na rozvoj odborného jazyka na středních školách
- B12 Prevence předčasného ukončení vzdělávání na střední škole

C. Podpora dalšího vzdělávání a rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků

- C1 DVPP se zaměřením na společné vzdělávání a inovativní metody a postupy ve vzdělávání
- C2 Mentorská podpora pedagogických pracovníků
- C3 Koučovací podpora vedoucích pedagogických pracovníků
- C4 Stáže, vzájemná kolegiální podpora
- C5 Supervize pro pedagogické pracovníky
- C6 Facilitace společných jednání
- C7 Mediace konfliktních situací

Příloha 3: Popis nástroje snídaňové kluby z katalogu

První vlna (2022): B8 Snídaňové kluby pro žáky

Cílem aktivity je umožnit škole realizaci snídaňových klubů pro žáky. Realizace aktivity má formu ranního setkávání žáků s pedagogy v neformální atmosféře doprovázené zdravým občerstvením (společnou snídání). Žáci se sociálním znevýhodněním díky aktivitě získávají možnost naplnění jedné ze základních biologických potřeb. Odpovídající nutrice je předpokladem pro zvládnutí školní práce. Zároveň aktivita vede k podpoře vzájemné důvěry mezi žáky a pedagogy, k rozvoji pozitivního vztahu žáka ke škole a k celkově vyšší úrovni wellbeingu žáků. Aktivita je primárně zaměřena na žáky se sociálním znevýhodněním, v souladu s konceptem společného vzdělávání se ale mohou účastnit i ostatní žáci školy.

PŘÍKLAD

V prostorách školní jídelny jsou za součinnosti místních dodavatelů potravin a nepedagogického/pedagogického personálu školy (kuchařka, školnice, školní asistentka) každé ráno připravovány snídane. Osoba, která manipuluje s jídlem, musí mít potravinářský průkaz. Jídelníček je sestavován na základě tzv. „pamlskové“ vyhlášky. Škola kromě zajištění jídla umožňuje, aby se žáci uvolnili a lépe soustředili na školní aktivity a učení. Vytváří se neformální a přátelské prostředí pro setkávání žáků a vyučujících, umožňuje žákům se bavit a zároveň rozvíjí jejich sociální dovednosti a pozitivní vazby mezi školou a žáky. Osvědčily se například pravidelné dny určené pro snídání s paní učitelkou xy u jednoho stolu. K zapojení do snídaňového klubu jsou děti a jejich zákonní zástupci aktivně oslovováni například školní asistentkou, výchovnou poradkyní nebo sociálním pedagogem školy. Cena za snídání na jednoho žáka je 20 Kč. Snídane mohou využívat i ostatní zaměstnanci školy, kteří si snídání hradí (30 Kč/osobu). S pracovníkem školy, který je pověřen organizací snídaňového klubu, je uzavřena dohoda o provedení práce a obdrží 210 Kč za hodinu činnosti.

Aktualizace pro druhou vlnu (2023): B8 Snídaňové kluby pro žáky

Cílem aktivity je umožnit škole realizaci snídaňových klubů pro žáky. Primárním záměrem snídaňových klubů je poskytnout nutričně vyváženou a kvalitní snídání žákům, kteří ráno (ať už z jakéhokoli důvodu) nesnídají. Děti, které mají hlad, se hůře soustředí na dopolední výuku, může se u nich projevovat náročné chování. Snídaňové kluby podporují dosahování lepších školních výsledků, pravidelnou docházku a motivují žáky k tomu, aby chodili na vyučování včas. Aktivita zároveň posiluje sociální vazby žáků a rozvíjí jejich sociální dovednosti. Vede k podpoře vzájemné důvěry mezi žáky a pedagogy, k rozvoji pozitivního vztahu žáka ke škole a k celkově vyšší úrovni wellbeingu.

Snídaňové kluby pro žáky mohou mít například formu pravidelného ranního setkávání žáků s pedagogy v přátelské atmosféře doprovázené společnou snídání. Škola si ale může zvolit i vlastní model (nebo různé modely kombinovat). Snídane tak mohou probíhat přímo ve třídách, cvičných kuchyňkách nebo jiných neformálních prostorech. Pro žáky, kteří dojíždějí a kluby by ráno nestíhali, mohou být nachystané snídaňové balíčky. Nejeefektivnější jsou snídaňové kluby, které se konají každý den a kromě žáků se sociálním znevýhodněním jsou (v souladu s konceptem společného vzdělávání) otevřeny i ostatním žákům školy.

K zapojení do snídaňového klubu jsou žáci a jejich zákonní zástupci aktivně oslovováni například asistentkou pedagoga, výchovnou poradkyní nebo sociálním pedagogem školy. Na chodu klubů se mohou podílet různí zaměstnanci školy, ať už v rámci DPP, nebo náplně práce. To zahrnuje například personál kuchyně, podpůrné profese nebo vychovatelky družiny.

PŘÍKLADY

1. ZŠ Zelená má 500 žáků a díky průzkumu představu, že o kluby předběžně projevilo zájem 120 žáků (a to z různých důvodů). Většina žáků bydlí v okolí školy a nemá problém docházet ráno dříve. Škola proto zvolí model snídaňových klubů ve školní jídelně. Do přípravy jídel zapojí vedoucí školní kuchyně a kuchařku. Kluby bude provozovat v pondělí, ve středu a v pátek. Protože chce, aby byly kluby co nejvíce inkluzivní, otevřené a aby žádné dítě nemělo hlad, nastaví je na 150 žáků. Jejich koordinaci svěří dvěma pozicím – koordinátorovi inkluze a asistentovi pedagoga (zajištění snídaňových klubů mají v rámci svých pracovních úvazků). Ti spolupracují i s dalšími pozicemi na identifikaci žáků, kterým kluby primárně nabízet, i na zapojování žáků do doprovodných aktivit. Jednou týdně bude na klubech přítomný školní psycholog. Z dotazníků vědí, že zhruba 20 žáků chodí do školy většinou na poslední chvíli, rozhodnou se tedy 20 snídaní připravovat formou balíčků. Dětem je při příchodu do školy předá asistentka pedagoga. Balíčky vyrobí i z případných přebytků tak, aby byly žákům k dispozici o přestávce. Jednou za pololetí je snídaňový klub přístupný i rodičům a koordinátoři na něj pozvou zajímavého hosta.

Náklady na jeden školní rok: 511 200,– (150 žáků, 6 hodin přípravy, 12 dnů v měsíci, 10 měsíců)

2. ZŠ Červená se nachází ve městě, které má vysoký index sociálního znevýhodnění. Má 300 žáků a z předběžného průzkumu vyplynulo, že hlad ráno mají zejména mladší děti, starší si občas kupují snídani cestou. Jejich rodiče by zároveň stáli o snídaňové kluby. Většina žáků chodí do školy krátce před zvoněním, zájem mají o začátky klubů po 7:30. Škola otevře snídaňové kluby přímo ve třídách, a to na prvním stupni. Pro druhostupňové žáky připravuje každý den balíčky, které jsou k dispozici na určeném výdejním místě od 7:30 do 11:00. Jídlo objednáva od externího dodavatele, který jej do školy doveze v krabicích určených pro konkrétní třídu. Jednotlivé kluby a jejich organizace jsou zodpovědností třídních učitelů / asistentů pedagoga, podporu zajišťuje také sociální pedagog.

Náklady na jeden školní rok: 1 420 000,– (250 žáků, 10 hodin přípravy, 20 dnů v měsíci)

3. ZŠ Modrá má 700 žáků, 70 žije ve dvou vyloučených lokalitách, ze kterých dojíždějí MHD. Z průzkumu mezi všemi žáky zjistila, že hlad mívají děti, které zároveň přicházejí na poslední chvíli. Škola zaměstnala i asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Ten navázal kontakt s některými rodinami a zjistil, že vzhledem k omezeným spojům je pro ně těžké docházet do školy dříve. Po poradě se ŠPP škola zvolila model poskytování snídaní formou balíčků a zároveň otevřela menší snídaňový klub ve cvičné kuchyni, kam si žáci mohou balíčky přinést a sníst a kde je k dispozici čaj. Žáci si zde mohou dodělat domácí úkoly nebo se účastnit doučování. Klub jednou týdně navštěvuje školní psycholog.

Náklady na jeden školní rok: 568 000,– (100 žáků, 4 hodiny přípravy, 20 dnů v měsíci)

Poznámka k financování: Cena za snídani na jednoho žáka je 20 Kč. Snídaně mohou využívat i ostatní zaměstnanci školy, kteří si snídani hradí. S pracovníkem školy, který je pověřen organizací snídaňového klubu nebo přípravou jídla, je uzavřena dohoda o provedení práce a obdrží 210 Kč za hodinu činnosti (na skupinu 25 žáků).