

CENTRA KOLEGIÁLNÍ PODPORY V METODICE SOCIO-EMOČNÍHO ROZVOJE PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ DOBŘÝ ZAČÁTEK

ZÁVĚREČNÁ EVALUAČNÍ ZPRÁVA



tým SCHOLA EMPIRICA z.s.

Martina Koutná, Magdaléna Klimešová, Jan Netík,

Egle Havrdová, Barbora Dvořáková

28. 2. 2022

SCHOLA 
EMPIRICA

O evaluační zprávě

Tato zpráva nabízí pohled na výsledky čtyřletého projektu podpory sociálních a emočních dovedností podle metodiky Dobrý začátek optikou kvalitativní a kvantitativní evaluace. Zpráva vychází z deseti realizovaných vln kvantitativního měření mezi dětmi, z fokusních skupin s učitelkami a vedoucími Center kolegiální podpory (dále jen CKP), dotazníkového šetření mezi vedoucími CKP a z analýzy založené na průběžně vedené dokumentaci celé intervence.

Financování

Tento projekt, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000506, Centra kolegiální podpory v metodice socio-emočního rozvoje rozvoje předškolních dětí Dobrý začátek byl realizován v rámci výzvy č. 02_16_010 pro Budování kapacit pro rozvoj škol, podpořen v rámci operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání z Evropských strukturálních a investičních fondů a ze státního rozpočtu České republiky (MŠMT).



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Kontext: základní přehled o projektu

Průběh realizace	5
------------------------	---

Základní informace k evaluaci

Cíle evaluace	7
Rozsah a typ evaluace	7
Evaluační plán	7
Nástroje evaluace	8
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	8
Fokusní skupiny	9
Semi-strukturované rozhovory s realizátory projektu	9
Dotazník pro vedoucí CKP	9
Realizace evaluace	10
Popis výzkumného souboru	11
Řešení duplicit a chybného použití anonymních identifikátorů	11
Metody zpracování kvantitativních dat	12
Teorie odpovědi na položku (Item Response Theory; IRT)	12
Lineární model se smíšenými efekty (Linear Mixed Model; LMM)	13

Výsledky evaluace

Výsledky měření pomocí nástroje SDQ – dopad na děti	15
Hodnocení dopadu na děti z pohledu pedagogů	19
Hodnocení dopadu na pedagogy	19
Rozvoj kompetencí pedagogů	19
Vedení mateřské školy	19
Klima třídy a budování vztahů	20
Vedení CKP a lektorství	20
Spolupráce s rodiči	21
Individualizace péče o děti	21
Začleňování dvouletých dětí	22
Začleňování dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí	22
Multidisciplinární přístup	22
Analýza fungování 12 center kolegiální podpory	23
Zhodnocení fungování CKP z pohledu odborných pracovníků projektu	23
Analýza na základě zpětnovazebních dotazníků účastníků CKP	24
Interpretace grafů s výsledky měření SDQ po jednotlivých CKP	25
MŠ DOBROMĚŘICE – ÚSTECKÝ KRAJ	26
MŠ MOZAIKA JIHLAVA – KRAJ VYSOČINA	28
MŠ MĚŘIČKOVA BRNO – JIHMORAVSKÝ KRAJ	30
MŠ K POLABINÁM 626 PARDUBICE – PARDUBICKÝ KRAJ	32
MŠ KYTIČKA LIBEREC – LIBERECKÝ KRAJ	34
MŠ KAMPANOVA – ODLOUČENÉ PRACoviSTĚ MŠ ALBERTOVA – KRÁLOVÉHRADECKÝ KRAJ	36
MŠ VELÍŠKÁ VLAŠIM – STŘEDOČESKÝ KRAJ	38
MŠ MERKLÍN – PLZEŇSKÝ KRAJ	40
3. MŠ TŘEBOŇ – JIHOČESKÝ KRAJ	42
MŠ ŠPÁLOVA OSTRAVA – MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ	44
MŠ POTOKY ZLÍN – ZLÍNSKÝ KRAJ	46
MŠ MIKULOVICE OKRES JESENÍK – OLOMOUCKÝ KRAJ	48
MŠ BOROHRÁDEK – KRÁLOVÉHRADECKÝ KRAJ – KRÁLOVÉHRADECKÝ KRAJ	50

Závěr

Kvantifikované dopady	52
Nekvantifikované dopady	53
Doporučení pro další projekty plynoucí z této evaluační zprávy	53
Poučení pro evaluační aktivity v podobných projektech	54

Literatura

Přílohy

Příloha č. 1: Zpětnovazební dotazník pro účastníky CKP	57
Příloha č. 2: Scénář fokusní skupiny pro účastnice Center kolegiální podpory „Dobrý začátek“	61
Příloha č. 3: Scénář fokusní skupiny pro vedoucí Center kolegiální podpory „Dobrý začátek“	62
Příloha č. 4: Scénář rozhovoru s odborným vedoucím a metodikem projektu ze SCHOLA EMPIRICA z.s.	63
Příloha č. 5: Dotazník pro vedoucí center kolegiální podpory	64
Příloha č. 6: Tabulky koeficientů modelů z analýzy efektu intervence	65

Projekt Centra kolegiální podpory v metodice socio-emočního rozvoje předškolních dětí Dobrý začátek, dále jen CKP Dobrý začátek, si kladl za cíl vytvořit a nastavit funkční síť regionálních center předškolního vzdělávání ve 12 krajích ČR zaměřených na témata:

1. Individualizace vzdělávání v MŠ (zvyšování teoretických znalostí práce s odlišností);
2. Práce s dvouletými dětmi;
3. Začleňování dětí ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí do MŠ.

Všechna tato témata nabízí dlouhodobě ověřená inkluzivní metodika Dobrý začátek, se kterou organizace SCHOLA EMPIRICA z.s. seznamuje předškolní pedagogy již od roku 2011. Projekt se zaměřil na založení sítě center MŠ, které budou dlouhodobě pracovat s touto metodikou a šířit ji mezi další pedagogy MŠ a aktéry ve vzdělávání ve svém regionu.

Mezi hlavní témata této metodiky patří hlubší porozumění tématům individualizace, inkluze, práce s nevhodnými návyky v chování, pěstování klimatu sociální pohody ve třídě, podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a podpora samostatného učení.

V praxi jsou tato témata zprostředkována formou sdílení dobré praxe s metodikou Dobrý začátek v centrech kolegiální podpory v daném kraji a představením konkrétních principů z této metodiky. Jako je například:

- podpora sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku,
- budování vztahů s dětmi, pěstování klimatu sociální pohody ve třídě,
- adaptační proces – adaptace dítěte a rodičů v MŠ,
- budování vztahu a komunikace s rodiči,
- dvouleté děti v MŠ,
- strategie řízení třídy: respekt a společná pravidla,
- podpora kognitivních procesů vč. podpory soustředění a vytrvalosti,
- proaktivní strategie práce s nevhodným a rušivým chováním dětí,
- sebeovládání a agresivita, zvládání vzteku a uklidnění se,
- individualizace – chápání odlišností a normality, individuální potřeby dítěte a inkluzivní přístupy v třídním kolektivu,
- inkluzivní přístup k dětem ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí,
- řešení konfliktů mezi dětmi,
- vedení k samostatnému řešení problémů dětmi.

Realizace projektu byla zahájena 1. 7. 2017 a projekt byl ukončen k 31. 12. 2021 (celkem 54 měsíců). Celková doba realizace byla prodloužena o 6 měsíců z důvodu pomalejší realizace aktivit kvůli celosvětové pandemii covidu-19.

Průběh realizace

CKP Dobrý začátek vznikala postupně od roku 2017 do roku 2021. V prvním školním roce (2017/2018) byly zapojeny etablované, předem vytipované MŠ z kraje Vysočina, Ústeckého kraje a Jihomoravského kraje. V následujícím školním roce (2018/2019) se přidala další 3 centra, tentokrát z Pardubického, Královéhradeckého a Libereckého kraje. V dalším roce (2019/2020) byla centra rozšířena o Středočeský, Jihočeský a Plzeňský kraj a v posledním roce (2020/2021) realizace projektu se zapojily další 3 kraje, konkrétně šlo o kraj Olomoucký, Moravskoslezský a Zlínský. Síť regionálních center Dobrý začátek tak pokryla celkem 12 krajů ČR.

Během 54 měsíců bylo do projektu zapojeno přes 100 MŠ a přes 360 pedagogů MŠ. Zapojení pedagogů spočívalo v pořádání pravidelných, minimálně dvouhodinových setkání v rámci CKP Dobrý začátek v jejich kraji. V průběhu 4 let se zapojilo 12 MŠ – viz Tabulka č. 1. V Královéhradeckém kraji bylo v posledním roce fungování nahrazeno CKP při MŠ Albertova, CKP MŠ Borohrádek.

MŠ Dobroměřice	Ústecký kraj
MŠ Mozaika Jihlava	kraj Vysočina
MŠ Měřičkova Brno	Jihomoravský kraj
MŠ Kampanova Hradec Králové – odloučené pracoviště MŠ Albertova	Královéhradecký kraj
MŠ Kytička Liberec	Liberecký kraj
MŠ K Polabinám 626 Pardubice	Pardubický kraj
MŠ Velíšská Vlašim	Středočeský kraj
MŠ Merklín	Plzeňský kraj
3. MŠ Třeboň	Jihočeský kraj
MŠ Potoky Zlín	Zlínský kraj
MŠ Špálava Ostrava	Moravskoslezský kraj
MŠ Mikulovice okres Jeseník	Olomoucký kraj

Ve všech těchto MŠ působili 2 *vedoucí experti* – zkušené paní učitelky či ředitelky, které měly za úkol předávat jak teoretické, tak praktické znalosti z metodiky Dobrý začátek účastníkům setkání. Vedoucí experti se tak postupně stali nositeli a lektory metodiky ve svém regionu.

Vybrané vedoucí CKP organizovaly *pravidelná setkání pedagogů* ve svém kraji. Setkání probíhala jedenkrát za měsíc v odpoledních hodinách a byla minimálně dvouhodinová. Vybrané vedoucí CKP se zároveň staly součástí odborné rady SCHOLY EMPIRICA z.s. a budoucími lektory „Dobrého začátku“.

Témata setkání vycházela z metodiky Dobrý začátek a dalších metodických materiálů, které SCHOLA EMPIRICA z.s. k této metodice v průběhu několika let vytvořila. V rámci CKP též vznikaly vlastní metodické materiály určené přímo pro účastníky setkání např. handouty k jednotlivým tématům, pracovní listy či videonahrávky. Tyto materiály byly ukládány na společný sdílený Google disk a mohly je tak využít i ostatní CKP.

Setkání proběhlo vždy minimálně 10 za jeden školní rok. Odborný tým SCHOLY EMPIRICA z.s. zde pravidelně jedenkrát za rok uskutečnil *supervizi* v ideálním případě přímo na místě nebo později formou rozhovoru. Kvalita setkání byla monitorována také pomocí videonahrávek ze setkání a reflexe, kterou vybrané účastnice zapisovaly do *portfolia pedagoga*. Témata setkání si volilo každé CKP dle uvážení, ale během jednoho školního roku byla vždy probírána všechna témata z metodiky Dobrý začátek.

V průběhu 54 měsíců probíhala zároveň *metodická podpora vedoucích expertů* ze strany organizace SCHOLA EMPIRICA z.s. Tato odborná platforma složená z vedoucích expertů CKP a metodiků SCHOLY EMPIRICA z.s. měla za cíl dlouhodobý odborný růst pedagogů v tématech metodiky Dobrý začátek a zároveň sdílení dobré praxe s pořádáním odborných setkání v jednotlivých krajích. V rámci této platformy bylo uspořádáno celkem 20 setkání napříč regiony. Tato společná setkání vedoucích expertů umožnila pravidelnou diskusi a hlubší porozumění důležitosti podpory sociálně emočních dovedností dětí, hledání způsobů řešení potíží v chování dětí a práci s rodiči.

Současně s osobnostním rozvojem pedagogů proběhla 4 *setkání zaměřená na rozvoj dovedností pro kolegiální podporu* – schopnosti pomáhat ostatním pedagogům a rozšiřovat přístupy podpory sociálních a emočních dovedností dětí mezi další pedagogy. Projekt tak nabídl odborný růst učitelů v poskytování kolegiální podpory a mentoringu.

Poslední aktivitou čtyřletého projektu byla *týdenní zahraniční stáž ve Walesu*, na pracovišti Centre for Evidence Based Early Intervention (CEBEI) Bangorské univerzity, která byla doplněna o návštěvu několika předškolních zařízení, kde pracují s metodickými programy Incredible Years, z nichž metodika Dobrý začátek vychází. Tato stáž však z důvodu celosvětové pandemie covidu-19 proběhla pouze v prvních dvou letech realizace projektu a zúčastnilo se jí celkem 40 pedagogů.

V srpnu 2021 bylo ze strany MŠMT schváleno prodloužení projektu o 6 měsíců. Během této doby byly zorganizovány dvě *domácí stáže učitelů MŠ* – v Jihlavě a v Praze – a dva workshopy se zahraniční lektorkou profesorkou Judy Hutchings z Bangorské univerzity. První workshop se uskutečnil 30. 9. 2021 a byl zaměřen na praktické otázky k metodice Dobrý začátek, například: jak zavádět jednotlivé principy „Dobrého začátku“ do své vlastní praxe, jak pracovat s dítětem s potížemi v chování. Druhý workshop se uskutečnil 1. 12. 2021 a byl zaměřen na téma interaktivního čtení. Judy Hutchings tentokrát seznámila účastníky workshopu s metodami interaktivní práce s dětskou literaturou a aktivního zapojení rodičů.

Cíle evaluace

Hlavním cílem evaluace je zhodnocení dopadu činnosti CKP na předškolní vzdělávání v regionu, zejména pak s důrazem na posílení kompetencí pedagogických pracovníků v podpoře socio-emočních dovedností dětí, adaptaci dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí do MŠ, podporu individualizace ve vzdělávání, zapojení rodičů do spolupráce s MŠ, příp. spolupráce s dalšími důležitými aktéry. Vedlejším cílem je doporučení dalších postupů v budoucnu, které přispívají k efektivní činnosti center a podpoře inkluzivního přístupu k dětem a posílení pozitivního klimatu v rámci MŠ.

Rozsah a typ evaluace

Pro zhodnocení projektu CKP Dobrý začátek byla použita kombinace dopadové a procesní evaluace, přičemž oba tyto typy evaluace byly považovány za stejně důležité. Dopadová evaluace nám sděluje, zda je intervence úspěšná ve vykazování výsledků, jichž jsme chtěli dosáhnout. Dopadová evaluace projektu byla postavena na kvantitativním šetření mezi dětmi s možností porovnat intervenční a kontrolní skupinu. Procesní evaluace slouží k hodnocení různých fází či aktivit projektu. Evaluace procesu je poměrně náročná a obvykle realizovaná za použití kvalitativních metod, což je i případ projektu CKP Dobrý začátek. Zároveň však umožňuje i během programu provádět nezbytné úpravy a vyladit program podle představ jeho realizátorů. Procesní evaluace byla založena na supervizních setkáních (případně na supervizním semi-strukturovaném rozhovoru) s učitelkami, které byly do projektu přímo zapojeny. Každý školní rok účastníci CKP vyplňovali také zpětnovazební dotazník, který měl za cíl zhodnotit průběh setkávání v rámci CKP a odhalit nejčastější problémy, se kterými se účastníci při své pedagogické praxi setkávají. V závěru projektu proběhlo také hodnocení projektu a jeho dopadů z pohledu vedoucích expertů CKP formou kvalitativního dotazníku a fokusních skupin s účastnicemi CKP (obojí rozvedeno níže).

Evaluační plán

Rámcově byla evaluace projektu popsána již v projektové žádosti, kde figuruje jako klíčová aktivita č. 5 (KA5). Následně vznikl v prvních měsících projektu evaluační plán. Jelikož je vzdělávání předškolních dětí komplexní problematika vyžadující čas a případné změny se navíc projevují se zpožděním, zvolili jsme longitudinální přístup porovnávající vývoj mezi intervenčními a kontrolními MŠ v čase (tj. sběr dat v rámci celkem 10 vln po půlročních intervalech). Cílem evaluačního designu bylo se co nejvíce přiblížit klasickému experimentálnímu designu, kde využívání či nevyužívání metodiky Dobrý začátek představuje výzkumnou skupinu (tzv. manipulovaná proměnná). Pokud bychom sledovali pouze vývoj intervenční skupiny, nebylo by možné odlišit efektivitu intervence od přirozeného zrání dětí. Souběžné sledování kontrolní skupiny MŠ umožňuje tvořit smysluplné závěry. V našem případě však nebylo možné skupinu přidělovat náhodně. V této kapitole nejprve představíme hlavní parametry designu evaluace a poté klíčové nástroje (SDQ) v míře, která je potřebná pro správné čtení výsledků. Krátce uvedeme také přístup *teorie odpovědi na položku* (Item Response Theory, IRT), s jehož pomocí modelujeme odpovědi učitelek a učitelů na jednotlivé položky inventáře SDQ a zejména odhadujeme nepřímou měřitelnou úroveň jednotlivých oblastí SDQ. Detailněji pak uvádíme informace k IRT a dalším zvoleným metodám přímo na začátku samotné analýzy.

Sběr dat mezi dětmi MŠ – nejdůležitější složka dopadové evaluace projektu CKP Dobrý začátek – byl naplánován následovně. V každém CKP byly vybrány dvě intervenční třídy (v rámci jedné, intervenční MŠ), které se do projektu zapojily. Výběr tříd provedl/a vždy ředitel/ka MŠ podle následujících kritérií:

1. Třidu musela učit učitelka zapojená do projektu, která využívala metodiku Dobrý začátek.
2. Pokud to bylo jen trochu možné, mělo jít o třídu, která nebyla v posledním ročníku, aby bylo možné sledovat vývoj v čase za období dvou let.
3. Pokud bylo i po zohlednění těchto kritérií možné vybírat, mělo jít o třídu, kde je nízká pravděpodobnost, že učitelka odejde v příštích dvou letech do důchodu nebo na mateřskou dovolenou.

Sběr dat v intervenčních třídách probíhal dvakrát za každý školní rok. Poprvé v říjnu nebo listopadu, podruhé v květnu či červnu. Obdobně tomu probíhalo v tzv. kontrolní skupině, kterou tvořily mateřské školy, které alespoň v prvních dvou letech nebyly do projektu zapojeny. S výběrem kontrolních MŠ pomáhaly vedoucí CKP. Vzhledem k logickým obavám o náročnosti motivace kontrolních MŠ k vyplňování dotazníků jsme stanovili alespoň symbolickou odměnu pro učitelky v kontrolních mateřských školách.

Procesní část evaluace probíhala pomocí připraveného *zpětnovazebního dotazníku*, kdy jsme pravidelně zjišťovali potřeby zapojených pedagogických pracovníků a jejich zpětnou vazbu na uskutečněná setkání v rámci CKP. Celkem jsme v tomto dotazníku získali 272 odpovědí: 90 v roce 2019, 98 v roce 2020 a 84 v roce 2021.

Kvalitativní evaluace proběhla v závěru realizace projektu. Byly uspořádány *3 fokusní skupiny, 2 s účastnicemi CKP, 1 s vedoucími CKP*. Celkem se jich zúčastnilo 24 respondentek. Proběhly také dva online rozhovory s realizátory projektu organizace SCHOLA EMPIRICA z.s. – odbornou garantkou a metodičkou projektu. Online dotazníkového šetření se zúčastnilo všech 12 vedoucích CKP.

Nástroje evaluace

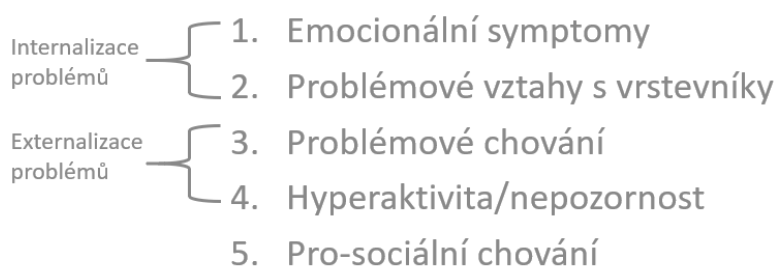
Pro dopadovou kvantitativní evaluaci jsme vybrali následující měřicí nástroj:

- Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), který ve SCHOLE EMPIRICA z.s. používáme dlouhodobě také v jiných projektech. Jde o dotazník, pomocí kterého vnější pozorovatel (v našem případě učitel/ka) hodnotí chování dítěte.

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

SDQ je screeningový dotazník o 3–16letých dětech či dospívajících obsahující 25 položek, které měří pět dimenzí chování. První čtyři dimenze (emocionální symptomy, problémové vztahy s vrstevníky, problémové chování a hyperaktivita) jsou formulovány negativně, což v praxi znamená, že čím nižší je u nich hodnota, tím lépe. Poslední dimenze (prosociální chování) je jediná formulovaná pozitivně, takže naopak chceme vidět hodnoty co nejvyšší a v čase rostoucí (viz také následující obrázek). Dotazník o dětech vyplňují učitelky; na každou z položek odpovídají na tříbodové Likertově škále *není pravda – tak trochu pravda – definitivně pravda*¹.

Obrázek 1: Struktura dotazníku SDQ



Emoce: bolesti hlavy, ustaranost, smutek, nervózní, lekavý

Chování: výbuchy vzteku, neposlušnost, pere se, lže, je zlomyslný

Hyperaktivita: neklidný, neposedný, nesoustředěný, nepřemýšlí dopředu, nedává pozor

Problémy se vztahy k vrstevníkům: samotář, nemá kamarády, není populární, šikanovaný, lépe vychází s dospělými

Pro-sociální: Bere ohled na ostatní, dělí se, má starost, laskavý k mladším, pomáhá

Zpětnovazební dotazník pro účastníky CKP

Zpětnovazební dotazník pro účastníky CKP byl vytvořen pro průběžnou evaluaci setkávání pedagogů v rámci CKP (viz Příloha č. 1). Sběr tohoto dotazníku byl součástí každoročního vyhodnocování obsahu, struktury a formátu setkávání v rámci CKP. Dotazník byl kromě zpětné vazby zaměřen také na problémová témata, se kterými se pedagogové ve své praxi nejčastěji setkávají. Zahrnuta je též otázka týkající se témat dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, o které mají účastníci CKP největší zájem.

1) Více o dotazníku je možné najít na sdqinfo.com či youthinmind.com/products-and-services/sdq.

Základní metodou sběru kvalitativních dat byly **fokusní skupiny** (Parker, A., & Tritter, J. 2006) s vybranými vedoucími CKP a jejich účastnicemi.² Fokusní skupiny byly moderované výzkumníkem SCHOLY EMPIRICA z.s., trvaly v rozmezí od 30 do 60 minut, probíhaly v počtu od 6 do 10 osob. Scénář fokusních skupin s účastnicemi CKP (Příloha č. 2) pokrýval tato témata: zkušenosti s metodikou Dobrý začátek, poskytovaná podpora v rámci projektu, budoucnost využívání metodiky Dobrý začátek. Scénář fokusních skupin s vedoucími CKP (Příloha č. 3) obsahoval tato témata: zkušenosti s metodikou Dobrý začátek, MŠ jako regionální centrum, přínos rozvoje dovedností pro kolegiální podporu, spolupráce s rodiči.

Semi-strukturované rozhovory s realizátory projektu

V závěrečné fázi realizace proběhly dva rozhovory s vedoucími odbornými pracovníky projektu SCHOLY EMPIRICA z.s. Scénář rozhovorů (Příloha č. 4) pokrýval tato témata: hodnocení fungování jednotlivých CKP, fungování síťování a kolegiální podpory v rámci projektu, hodnocení projektu z pohledu dosažení cílů, průběžná evaluace projektu, doporučení dalších postupů v budoucnu.

Dotazník pro vedoucí CKP

Součástí závěrečné dopadové evaluace byl také dotazník pro vedoucí všech 12 CKP, který se zaměřoval na zhodnocení posunu v různých pedagogických dovednostech, na které metodika Dobrý začátek cílí (Příloha č. 5).

2) Vedoucí CKP i účastníci setkávání CKP byly převážně ženy.

Kvantitativní část evaluace vyhodnocující vývoj v jednotlivých dimenzích SDQ u dětí probíhala podle plánu nastíněného výše. V přibližně půlročních intervalech jsme realizovali celkem 10 vln sběru dat. Prvních dvou vln se zúčastnily pouze intervenční MŠ a vzorek se následně postupně rozšiřoval o MŠ kontrolní. Intervenční skupina ($n_{\text{dětí}} = 2\,109$) byla početnější než kontrolní ($n_{\text{dětí}} = 494$), pro vyhodnocení efektu intervence však velikost kontrolní skupiny postačuje (měření probíhalo opakovaně ve vlnách a zvolené analytické metody jsou proti podobným odchylkám odolné). Celkově se tedy **zapojilo 2 603 dětí**.³ Pro sledování vývoje konkrétního dítěte v čase byly dětem přiřazeny anonymní identifikátory (vysvětlujeme níže v textu).

Popis výzkumného souboru

Následující tabulka (č. 1) popisuje počty zapojených dětí a MŠ v jednotlivých vlnách projektu, které označujeme jako „globální“ (vlny 1–10). V tabulce č. 2 níže nabízíme pohled na tzv. individuální vlny, tj. pořadové číslo měření, do něhož se dané dítě zapojilo (např. 6. ind. vlna je v pořadí 6. měření z pohledu dítěte, které však proběhlo v rámci 9. globální vlny). Deskriptivní statistika věku zapojených dětí je k dispozici v grafu č. 1.

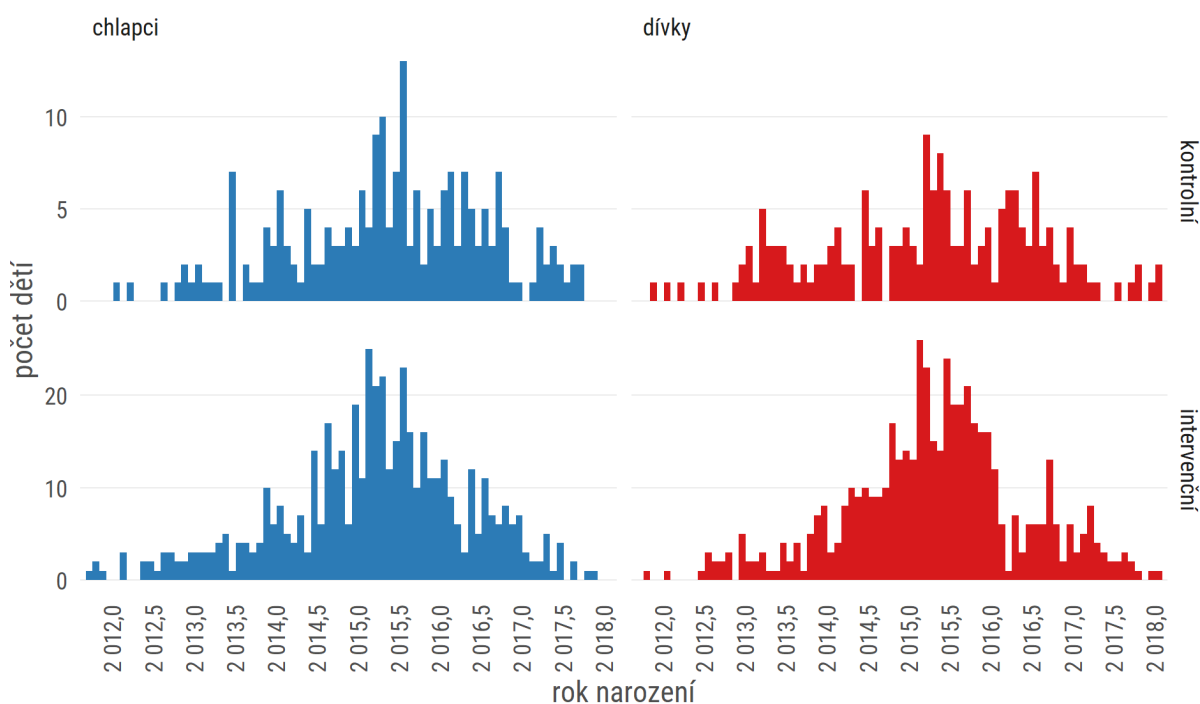
Tabulka 1: Základní popis – globální vlny

glob. vlna	počet dětí			počet školek
	celkem	z toho v interv. skup.	z toho dívky	
1	465	465 (100,0 %)	231 (49,7 %)	3
2	483	483 (100,0 %)	241 (49,9 %)	3
3	900	810 (90,0 %)	452 (50,2 %)	9
4	862	813 (94,3 %)	427 (49,5 %)	8
5	1 088	890 (81,8 %)	542 (49,8 %)	17
6	1 051	851 (81,0 %)	513 (48,8 %)	16
7	731	467 (63,9 %)	346 (47,3 %)	19
8	727	486 (66,9 %)	354 (48,7 %)	19
9	900	579 (64,3 %)	428 (47,6 %)	24
10	886	598 (67,5 %)	426 (48,1 %)	23

3) Skutečné počty mohou být vyšší. Zde prezentovaná data vycházejí z již vyčištěných zdrojových dat, kde relativně často docházelo ke špatné anonymizaci dítěte učitelkou pomocí kódu. Viz část „Řešení duplicit a chybného použití anonymních identifikátorů“ a v ní zejm. tabulku č. 3.

ind. vlna	počet dětí		
	celkem	z toho v interv. skup.	z toho dívky
1	2 603	2 082 (80,0 %)	1 281 (49,2 %)
2	2 385	1 937 (81,2 %)	1 174 (49,2 %)
3	1 157	918 (79,3 %)	558 (48,2 %)
4	1 075	847 (78,8 %)	523 (48,7 %)
5	437	318 (72,8 %)	205 (46,9 %)
6	399	305 (76,4 %)	200 (50,1 %)
7	19	18 (94,7 %)	10 (52,6 %)
8	18	17 (94,4 %)	9 (50,0 %)

Graf 1: Rozložení roku narození (s přesností na měsíce) podle pohlaví a výzkumné skupiny



Prezentovaný rok narození vychází z měsíce a roku narození. Dítě narozené v červnu 2015 bude mít hodnotu 2015,5.

Řešení duplicit a chybného použití anonymních identifikátorů

Na tomto místě je třeba upozornit na potíže s přiřazováním a používáním anonymních identifikátorů jednotlivých dětí. Každá ze školek měla přiřazené unikátní číslo; v rámci MŠ obdržely svoje číslo i vyplňující učitelky. Jednotlivým dětem učitelky následně přiřazovaly čísla tak, aby dané dítě provázelo celým výzkumem a aby dvě děti v jedné MŠ nemohly sdílet stejné číslo. Pro kontrolu tohoto navrženého postupu jsme při čištění dat provedli následující kroky s maximálním důrazem na zachování co největšího počtu pozorování jednoznačně identifikovatelných dětí (dle anonymního kódu):

1. Odstranili jsme kompletní duplicity (tj. případy, kdy kódy, sociodemografické proměnné i veškeré odpovědi v SDQ byly v rámci jednotlivých pozorování naprosto identické). Šlo o 38 pozorování.

2. Identifikovali jsme problematické kódy (tj. kódy, které byly použity pro dvě a více různých dětí⁴ v rámci jedné globální vlny). Šlo celkem o 344 dětí.
3. V rámci těchto problematických kódů jsme identifikovali děti, které *nemají* chybějící informaci o pohlaví ani narození ani v jednom měření – tyto kódy (u celkem 69 dětí) považujeme za zpětně zrekonstruovatelné.
4. Pro zpětně zrekonstruovatelné kódy jsme kódy dětí rozšířili právě o informaci o pohlaví a narození (z jednoho kódu použitého pro více dětí se tedy staly kódy jednoznačně identifikující dané dítě).
5. Obdobně jako v kroku č. 3 jsme sledovali, zda v rámci jednotlivých kódů, které by měly označovat vždy jedno unikátní dítě, nedošlo v průběhu jednotlivých měření ke změně proměnných, jako je rok a měsíc narození či pohlaví (což považujeme za indikátor použití jednoho kódu pro více jedinců). Vyřazovali jsme vždy *první a všechna následná* použití kódů, u nichž k tomuto došlo (tj. pozorování před špatným užitím kódu zůstala).
6. Dále jsme odstranili všechna pozorování s identickým kódem v dané vlně, která sice v průběhu výzkumu zachovávala rok narození a pohlaví (pokud byly informace k dispozici), ale nejednalo se o exaktní duplicity. Opět jsme vyřazovali pouze pozorování následující po takové vlně, kde bylo použití daného kódu ještě naposledy jednoznačné.

Výsledkem tohoto, komplikovaně se jevícího čištění dat je uchování drtivé většiny pozorování, jak se můžete přesvědčit v tabulce č. 3 níže. Pokud bychom vyřazovali pouze přesné duplicity a všechna pozorování s problematickými kódy, museli bychom zejm. v posledních vlnách (problém má kumulativní charakter) vyřadit až cca 20 % pozorování v každé vlně.

Tabulka 3: Dopad čištění dat

glob. vlna	počet před	počet po	ztraceno	podíl ztracených
1	465	465	0	0,00 %
2	485	483	2	0,41 %
3	905	900	5	0,55 %
4	866	862	4	0,46 %
5	1 093	1 088	5	0,46 %
6	1 057	1 051	6	0,57 %
7	737	731	6	0,81 %
8	772	727	45	5,83 %
9	911	900	11	1,21 %
10	904	886	18	1,99 %

Metody zpracování kvantitativních dat

Z designu výzkumu vyplývají i metody, které jsme použili na analýzu efektu intervence. Podle naší zkušenosti jde ale o metody v českém evaluačním prostředí relativně netypické, a tak je na tomto místě krátce přiblížíme.

Teorie odpovědi na položku (Item Response Theory; IRT)

Kdybychom postupovali podle manuálu k SDQ (viz citaci výše), číselně kódované odpovědi (0 – „*není pravda*“ až po 2 – „*definitivně pravda*“) by stačilo v rámci každé z dimenzí sečíst a lineárně transformovat na desetibodovou škálu. Postup je však jednak optikou dnešní psychometrie spíše historický⁵, jednak způsobuje potíže při následné analýze

4) Rozpoznáno dle pohlaví a data narození.

5) Součtový skóre uvažuje stejné vzdálenosti mezi třemi možnými odpověďmi na položky SDQ, stejnou chybu měření napříč úrovněmi jednotlivých dimenzí SDQ, neuvažuje strukturu odpovědí a všem položkám dává stejnou váhu. Tyto předpoklady nejsou realistické, resp. opomíjí podstatnou část informací. Mimo to klasická testová teorie nepřipouští chybějící odpovědi.

(např. extrémní zešíkvení distribucí skóreů jednotlivých dimenzí, vysoce problematické rozložení reziduí i přes použití různých linkovacích funkcí v obecném lineárním modelu atd.).

Abychom těmto potížím předešli, rozhodli jsme se odpovědi v SDQ modelovat pomocí IRT, konkrétně s využitím multidimenzionální parametrizace⁶ Graded Response Model (GRM; Samejima, 1969). Ten modeluje vztah mezi latentní (přímo nepozorovatelnou a neměřitelnou) schopností, dovedností či osobnostní vlastností a odpovědí na danou položku. GRM předpokládá monotónně rostoucí škálu (v našem případě „*není pravda*“ až „*definitivně pravda*“) spojenou s rostoucí latentní proměnnou neboli faktorovým skórem.

Model (parametry položek) jsme odhadli nad 2 603 pozorováními uskutečněnými v rámci první individuální vlny (tj. všechna první měření všech dětí) a výsledek jsme následně použili k odhadu faktorových skóreů⁷ pozorování ve vlnách následujících. Tyto skóre jsou závisle proměnnou v analýze efektu intervence, pro kterou jsme využili následující model:

Lineární model se smíšenými efekty (Linear Mixed Model; LMM)

Na rozdíl od klasické analýzy rozptylu a jejích variant (ANalysis Of VAriance; ANOVA, příp. ANCOVA pro případy se spojitými prediktory) umožňuje LMM analýzu hierarchicky uspořádaných dat modelováním závislosti mezi pozorováními – v našem případě se jedná především o dítě, jehož socio-emoční dovednosti jsou *opakovaně* měřeny, a MŠ, do kterých děti *společně* chodí. V potaz můžeme brát i učitelky, které děti vychovávají a které ostatně vyplňují za děti i dotazníky SDQ. Ignorováním silné hierarchie *MŠ–dítě* bychom porušovali předpoklad nezávislosti jednotlivých pozorování. Dále LMM umožňují práci s tzv. náhodnými efekty (random effects), zde „zprostředkovány“ jednotlivými dětmi, které vybíráme ze širší populace dětí předškolního věku. Můžeme tak odhadovat intercepty pro každé dítě zvlášť (tj. každé dítě může mít jinou počáteční úroveň měřených oblastí). Další výhody LMM jsou technického rázu (např. LMM lépe fungují při nevyváženém experimentální designu, chybějících datech atp.).

Pro naši analýzu jsme zvolili následující model (v notaci použitého balíku lme4; Bates, Mächler, Bolker, & Walker, 2015):

dimenze SDQ ~ výzk. skupina * ind. vlna + pohl. + rok nar. + (1 | školka / dítě)

Modelujeme závisle proměnnou, kterou je odhadnutý faktorový skóre dané dimenze SDQ jednotlivých dětí (viz výše). Fixními efekty jsou zejména interakce *výzkumné skupiny* a *ind. vlny měření* (lze považovat za diskrétní měřítko času; vlny měření jsou členěny na půlroční intervaly). Dále do modelu vstupují kovariáty⁸ *pohlaví* a *rok narození* (s přesností na měsíce, viz graf č. 1 s popisem distribuce roku narození). Termín v závorce upozorňuje na hierarchickou strukturu dat (opakovaná měření stejných dětí ve stejných školkách⁹) a „jednička“ stanovuje, že požadujeme model s náhodnými intercepty (počáteční naměřená úroveň dimenzí SDQ tak může být u různých dětí různá¹⁰).

6) K odhadu modelu jsme použili balík mirt v prostředí R (Chalmers; 2012). Aplikovali jsme robustní Metropolis-Hastings Robbins-Monro algoritmus (Cai, 2010).

7) Faktorové skóre jsme odhadovali taktéž pomocí balíku mirt metodou maximum a-posteriori (MAP) a s využitím kvazi Monte Carlo integrace s výchozími 5 000 uzly.

8) Interakce skupiny, vlny, pohlaví a roku narození jsme testovali v rámci jiného výzkumu na datech stejného charakteru. Velikost efektu takové interakce však byla zanedbatelná a stat. nesignifikantní, proto ji v tomto případě nepoužíváme (zároveň tak snižujeme i komplexnost modelu). Pohlaví a rok narození zde tak využíváme zejm. ke stat. kontrole jejich „vlivu“. Interakce skupiny a vlny je však klíčovou „metrikou“, která nás nejvíce zajímá, tu ponecháváme.

9) Úroveň učitelky nebyla zahrnuta z důvodu množství chybějících dat o učitelce, navíc je běžnou praxí, že dané dítě má učitelek v rámci školky více, různě se střídají atp. Mnohem důležitější je zde tedy efekt MŠ, který v modelu máme. (Dalším argumentem je opět komplexnost modelu.)

10) Intuitivním krokem by bylo kromě náhodného interceptu zahrnout také náhodný *sklon* vztahu SDQ a času – teoreticky se děti mohou lišit nejen v tom, na jaké úrovni „začínají“, ale také v povaze a rychlosti jejich vývoje (někdo stagnuje, jiný se v SDQ rychle zlepšuje, další zhoršuje). Takový model je však z důvodu nízkého počtu pozorování neidentifikovatelný.

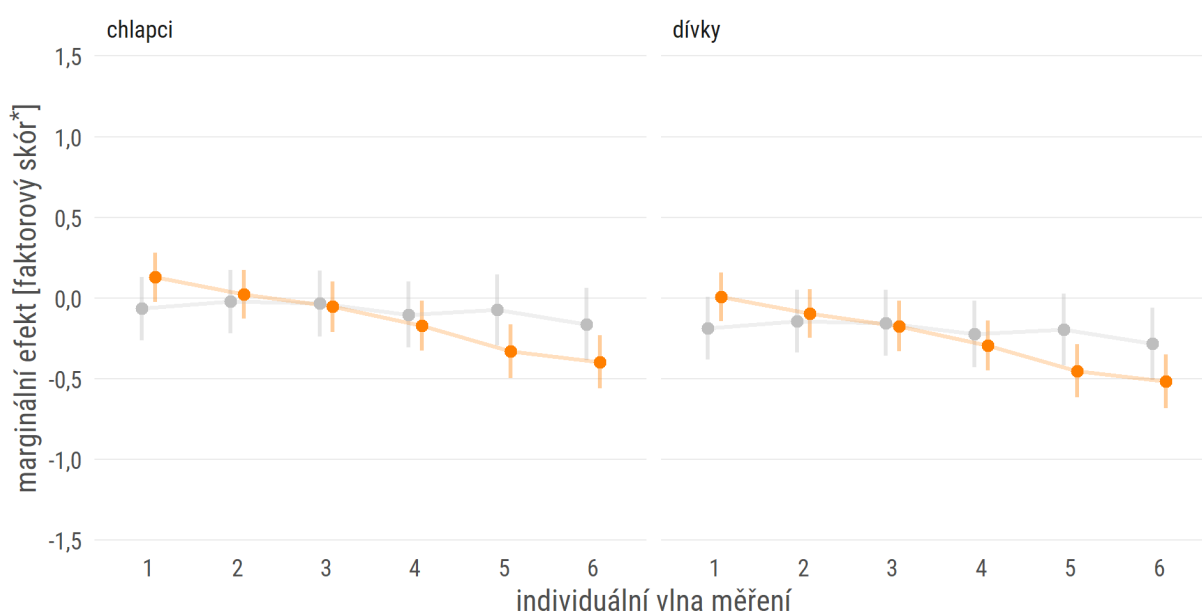


Výsledky měření pomocí nástroje SDQ – dopad na děti

Výsledky analýzy efektu intervence shrnujeme nejprve graficky v následující pěti grafů. Pro každou dimenzi SDQ ukazujeme tzv. marginální (nebo přesněji podmíněné¹¹) efekty v čase (resp. po prvních 6 individuálních vlnách, kde byl dostatečný počet pozorování), rozčleněné podle pohlaví dětí a výzkumné skupiny (oranžově). Jednotlivá měření v rámci skupiny spojujeme pro přehlednost úsečkami. Vertikální úsečky představují 95% intervaly spolehlivosti.

SDQ – dimenze „emocionální symptomy“

Srovnání vývoje intervenční a kontrolní skupiny

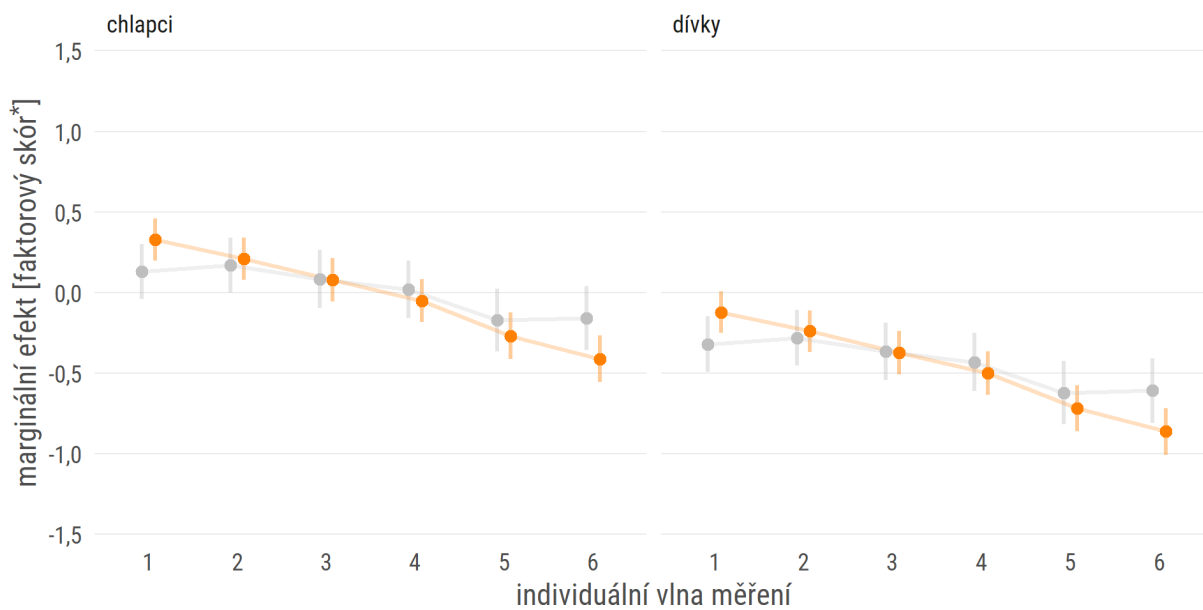


*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu. Chybové úsečky znázorňují 95% interval spolehlivosti.

11) Na grafech neukazujeme věk, resp. rok narození, přestože byl v našem modelu zahrnut. Věk ale podmiňuje zobrazené efekty na grafech – vždy předkládáme situaci pro průměrný věk (někdy se proto tyto efekty nazývají podmíněnými a marginálním efektem se myslí efekt marginalizovaný přes všechny úrovně ostatních proměnných; Lüdtke, 2018).

SDQ – dimenze „problémové chování“

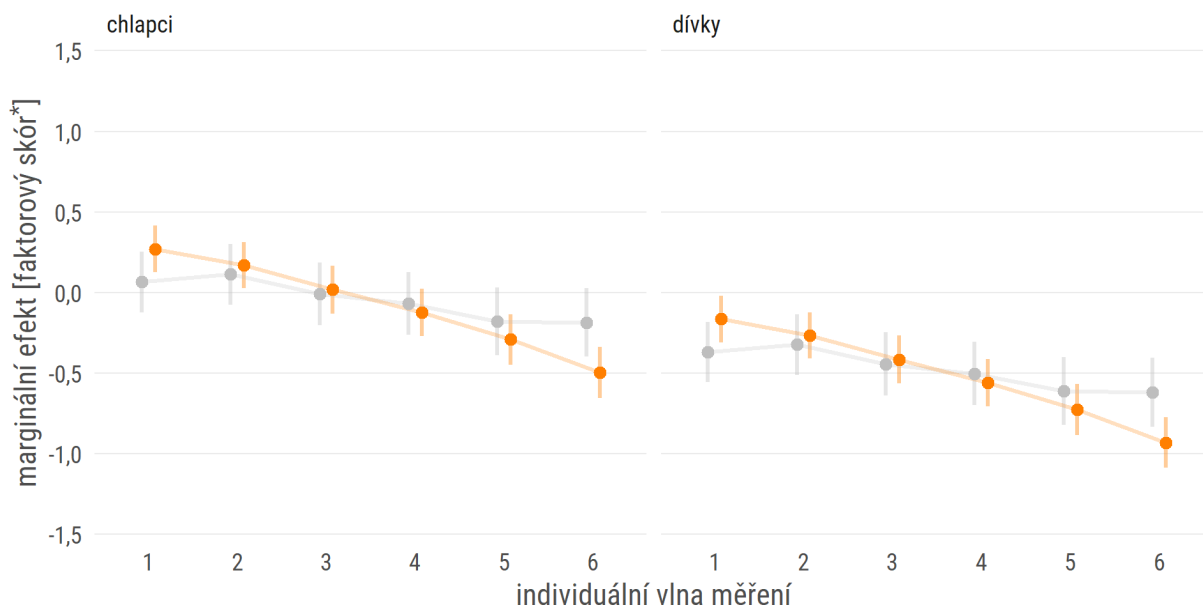
Srovnání vývoje **intervenční** a **kontrolní** skupiny



*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu. Chybové úsečky znázorňují 95% interval spolehlivosti.

SDQ – dimenze „hyperaktivita/nepozornost“

Srovnání vývoje **intervenční** a **kontrolní** skupiny

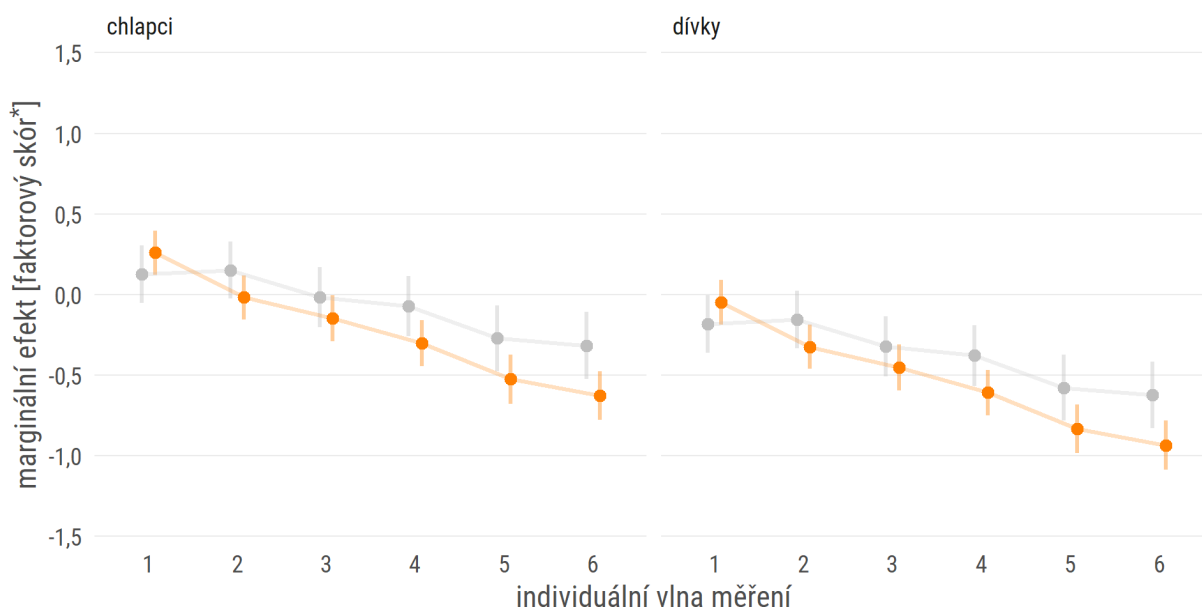


*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu. Chybové úsečky znázorňují 95% interval spolehlivosti.

SDQ – dimenze „problémové vztahy s vrstevníky“

17

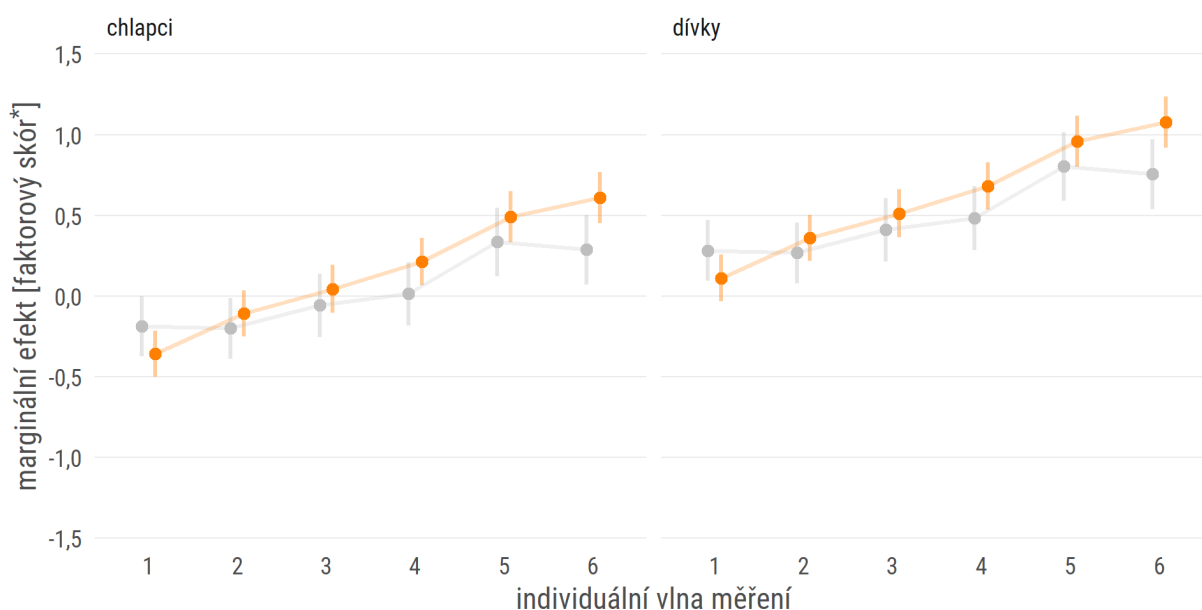
Srovnání vývoje intervenční a kontrolní skupiny



*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu. Chybové úsečky znázorňují 95% interval spolehlivosti.

SDQ – dimenze „prosociální chování“

Srovnání vývoje intervenční a kontrolní skupiny



*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu. Chybové úsečky znázorňují 95% interval spolehlivosti.

Již z letmého pohledu do grafů výše je patrné, že ačkoliv intervenční MŠ začínaly s horší pozicí¹² (vyšší skóre u prvních 4 negativních dimenzí SDQ a nižší skóre u dimenze „prosociální chování“), **v průběhu času došlo nejen k vyrovnání, ale nakonec i „předstížení“ kontrolních MŠ**. Grafické znázornění tedy indikuje interakci mezi skupinou a časem.

Interakce ve všech dimenzích je významná také statisticky, viz tabulky koeficientů modelu a výsledky formálních testů hypotéz v příloze č. 6. Pro ilustraci zde uvádíme tabulku týkající se dimenze hyperaktivity/nepozornosti:

12) Připomínáme, že do modelů vstupuje interakce skupiny a vlny měření (tj. skupina + vlna + skupina:vlna), a tak je mírný rozdíl ve výchozím stavu zohledněn a statisticky kontrolován.

Proměnná	Beta	95% CI	p-hodnota
vlna měření			
1	—	—	
2	0.05	-0.03, 0.12	0.21
3	-0.07	-0.16, 0.02	0.11
4	-0.13	-0.22, -0.04	0.004
5	-0.24	-0.36, -0.12	<0.001
6	-0.25	-0.37, -0.13	<0.001
skupina			
kontrolní	—	—	
intervenční	0.21	-0.04, 0.45	0.094
rok narození	0.05	0.02, 0.07	<0.001
pohlaví dítěte			
chlapci	—	—	
dívky	-0.44	-0.49, -0.38	<0.001
vlna měření * skupina			
2 * intervenční	-0.15	-0.23, -0.06	<0.001
3 * intervenční	-0.18	-0.29, -0.07	0.001
4 * intervenční	-0.26	-0.37, -0.15	<0.001
5 * intervenční	-0.32	-0.46, -0.18	<0.001
6 * intervenční	-0.52	-0.66, -0.37	<0.001

Pozn.: $R^2_{\text{marg.}} = 0,115$; $R^2_{\text{cond.}} = 0,703$; ICC = 0,664

Nejdůležitější je poslední část s koeficienty interakce „vlna měření * skupina“ – ta ve sloupci „Beta“ dokládá, o kolik směrodatných odchylek latentní proměnné hyperaktivity se intervenční skupina vyvíjela lépe než kontrolní (pokud držíme všechny ostatní proměnné konstantní). Konkrétně první řádek sekce interakcí uvádí srovnání první a druhé individuální vlny (první ind. vlnu považujeme za výchozí neboli referenční úroveň¹³, kterou postupně srovnáváme s každou další vlnou). Povšimněte si, že v případě hyperaktivity absolutní hodnota koeficientu roste, a dokazuje tak neustále rostoucí trend (jinak řečeno rozdíl mezi první a srovnávanou vlnou se postupně stále zvyšuje). Je důležité mít na paměti, že hovoříme o rozdílu v (časových) rozdílech obou skupin. Největší rozdíl mezi skupinami je v rozdílu mezi první a šestou vlnou – činí 0,52 směrodatné odchylky v měřítku hyperaktivity (jehož směr. odch. je rovna jedné).

V sociálních vědách se jedná o mimořádně velký efekt.

Dodejme, že v případě hyperaktivity je stat. významný také člen „rok narození“ a „pohlaví“, což poukazuje na obecné rozdíly v hyperaktivitě chlapců a dívek a dětí různého věku. **Efekt věku je ale prakticky zanedbatelný** (růst roku narození o jeden rok znamená zvýšení hyperaktivity o 0,05 směr. odchylky); vyšší je ovšem efekt pohlaví, přičemž dívky mají o 0,44 směr. odch. menší hyperaktivitu (opět patrné i na grafu výše). Proměnné ale využíváme ke korekci těchto efektů a nejsou předmětem našeho zájmu. Vyhodnocovat bychom však určitě neměli koeficienty u členů modelu, které jsou zahrnuté pod stat. signif. interakci, v našem případě vlnu měření a skupinu (na začátku tabulky), uvádíme je spíše pro úplnost.

13) Individuální vlnu považujeme za kategorickou proměnnou.

V této části přinášíme výsledky analýzy kvalitativních dat, které představují především záznamy z fokusních skupin s vedoucími i účastníky CKP, a také odpovědi na dotazník pro vedoucí CKP. Kvalitativní data jsou analyzována i dále v textu, zde představujeme část analýzy zaměřené na dopad na děti.

Mezi nejčastěji zmiňované prvky metodiky Dobrý začátek, které se účastnicím CKP nejlépe dařilo využívat v praxi a díky kterým zmiňovaly **velký posun u dětí**, patří především třídní **pravidla** a jejich upevňování v průběhu celého školního roku. Pro ilustraci zmiňujeme výroky účastnic CKP: „*Děti ze všech našich tříd dobře reagují na pravidla. Používáme piktogramy, kdy všechny děti vědí, co to znamená. Je to pro mě usnadněná práce.*“ nebo „*V rámci metodiky Dobrý začátek jsme začali pravidly. To nám fungovalo dobře. Samy děti si je brzy osvojily a upozorňovaly se na ně navzájem mezi sebou. Pak říkaly třeba „chodíme pomalu“ a to byl pro nás největší úspěch.*“

Další oblastí, ve které sledují učitelky významný posun u dětí je **vyjadřování pocitů**, rozpoznávání pocitů druhých a **práce s emocemi**: „*Nám se nejvíce osvědčila práce s obrázky, s emočními kartami, pomáháme pomocí nich dětem rozklíčovat emoce, používáme je pro vytváření pravidel třídy a správného chování.*“

S tím souvisí také **podpora přátelského chování, rozvoj empatie a zvládání vzteku** se kterým učitelkám pomáhá **práce s maňásky**. Maňásci jsou dle učitelek skvělým nástrojem pro začleňování ostýchavějších dětí do kolektivu a vytvoření bezpečného prostředí: „*Měli jsme ve třídě holčičku, která předtím navštěvovala dětskou skupinu, na které – dle slov její maminky – za dva roky neřekla ani slovo. Díky „Dobrému začátku“ a především práci s maňásky a emocemi se ji podařilo zapojit, začala projevovala emoce, smích.*“

Mezi konkrétní prvky metodiky Dobrý začátek, na které děti dobře reagují a baví je práce s nimi, patří:

- maňásci,
- interakce, rozvoj formou hry,
- práce s emočními kartami,
- grafika pravidel – jednoduchá, jednoznačná, pochopitelná.

Hodnocení dopadu na pedagogy

V této části přinášíme výsledky analýzy kvalitativních dat, které představují především záznamy z fokusních skupin s vedoucími i účastníky CKP, a také odpovědi na dotazník pro vedoucí CKP.

Rozvoj kompetencí pedagogů

Oslovení vedoucí a účastníci CKP hodnotili projekt jednoznačně pozitivně. Pro shrnutí využijme výrok jedné z nich: „*Projekt je skvělý a důležitý. Měl by pokračovat, protože je stále velké množství učitelek, které mají potíže se zvládnutím dětí a myslí si, že chyba je v dětech.*“ Metodika funguje ve chvíli, kdy má pedagog zvnitřnělé základní principy. Proto projekt pracuje i s hodnotovým nastavením pedagogů. Vnímají to i sami účastníci: „*Projekt nám otevřel nabídky dalších možností práce s dětmi i práce sama na sobě.*“ Další respondent pojmenoval svůj pohled na to, že metodika „*člověka promění. Učitelky jsou takové pozitivní, když mají to pravidlo 4:1.*“¹⁴

Z dotazníků pro vedoucí CKP vyplývá, že všichni, tedy 100 % z nich, chce v metodice pokračovat a velmi by uvítalo další podporu. Projekt pedagogům přinesl inspiraci, osobní posuny, rozvinul jejich lektorské a prezentační dovednosti, pomohl jim v práci s dětmi, nastavením pozitivního klimatu, zapojováním dětí ze znevýhodněného prostředí a nastavením klidnějšího prostředí v mateřské škole.

Vedení mateřské školy

Ve více případech byla vedoucí CKP zároveň ředitelkou mateřské školy. Toto propojení může mít synergické efekty na **kvalitnější nastavení chodu celé školy** včetně zvyšování kompetencí jednotlivých pracovníků. Dokládá to několik konkrétních zkušeností, kdy „*získané kompetence mi pomohly s řízením školy, tříd a vzniklých situacích v nich, zlepšení se v efektivní komunikaci s dětmi, učiteli, veřejností.*“ nebo „*v pozici ředitelky jsem si uvědomila, že je to se zaměstnanci v něčem stejné jako s dětmi: motivovat, popisný jazyk, trpělivost, prostor a toleranci.*“

14) Pravidlo 4:1 přináší princip sdělit 4 pozitivní věci na 1 negativní, 4krát pochválit a 1krát kritizovat.

Pohled ředitelky napomáhá nastavit metodiku jako jednotný přístup v rámci celé MŠ. Právě to považovaly za bonus i účastnice CKP v rámci fokusních skupin. Z pohledu ředitelky projekt pomohl „v **nastavení jednotného systému celé MŠ: všechny učitelky, asistentky pracují dle metodiky Dobrý začátek, díky CKP jsou všechny proškolené a vzájemně si předávají zkušenosti a inspirují se. Myslím, že CKP zvýšilo úroveň naší školy i zlepšilo PR školy.**“

Pohled učitelek dokládá, že je vhodnější a efektivnější, pokud podle metodiky funguje celá MŠ, popřípadě více tříd. To se může dít i díky **propsání principů do strategických dokumentů školy**: „Prvky Dobrého začátku jsme vložily do Školního vzdělávacího programu a díky tomu děti začínají přijímat tento přístup a dokonce ho i samy vyžadují.“ Podobně v jiné školce se: „díky metodice DZ významně profesně posunul celý kolektiv MŠ. Metodika DZ se stala prioritou naší MŠ.“ I další účastníci vnímají **pozitivní posuny v celém kolektivu**: „Už to není souboj, je to spolupráce.“

Jediným výraznějším doporučením pro projektový tým byl námět na to, aby bylo „možné zakoupit materiály. Mnoho ředitelky chtělo nakoupit pro potřeby jejich školy do všech tříd metodický materiál i krabici s pomůckami, ale bohužel tento přesah a možnost v projektu chybí, což je velká škoda.“

Klima třídy a budování vztahů

Podle vedoucích i účastnic CKP metodika Dobrý začátek **výrazně a konkrétně napomáhá v budování sociální pohody ve třídě, rozvoji pozitivního klimatu a nastavování zdravých a funkčních vztahů** jak mezi dětmi navzájem, tak mezi dětmi a pedagogy, tak mezi pedagogy a rodiči. V MŠ, kde se zapojily jen některé třídy, pozorují vedoucí CKP rozdíly: „Úžasná metodika, ve školce máme třídy zapojené i kontrolní, které jsme nezapojili. Je na první pohled patrný rozdíl v klimatu třídy.“

Vedoucí CKP vnímaly značné vnitřní posuny v nastavení v přístupu k dětem, případně i k jejich rodičům: „Díky „Dobrému začátku“ jsem změnila přístup k dětem. Snažím se vše řešit klidným přístupem a tím přispívám k dobrému klimatu ve třídě.“ Podobně: „Od zapojení do CKP se změnil přístup k dětem. Naučila jsem se hledat to pozitivní a také to komentovat (popisný jazyk), nevšímám si tolik toho, co si děti mohou vyřešit samy, začala jsem mluvit v kladných větách a to i v případě, že potřebuji říct, že se mi něco nelíbí.“

Vedoucí CKP reflektovaly jasný **přínos svého fungování a inspiraci i pro další zařízení**: „Klima sociální pohody ve třídě se změnilo zásadně. Stali jsme se příkladem dobré praxe a jezdí k nám učitelky z různých mateřských škol i z jiných krajů čerpat inspiraci. Třídy jsou klidné, paní učitelky mluví v pozitivních větách, děti jsou motivovány.“ Rozdíl byl spatřován i v rámci jedné školy v závislosti na tom, zda třídy využívaly nebo nevyužívaly metodiku Dobrý začátek: „V oblasti sociálního rozvoje jsou učitelky, které metodiku používají, mnohem dál než učitelky z kontrolních tříd. Je viditelná změna celého klimatu ve třídě.“

Obecně lze shrnout, že podle respondentů metodika jednoznačně přináší podporu dobrého klimatu ve třídě a v souvislosti s tímto vnímají v metodice výraznou oporu. Konkrétně je to tím, že metodika „dala možnost, jak učit děti lépe se vyrovnat s vyhocenými citovými reakcemi (vztekaním), naučit se začlenit do skupiny dětí (můžu si s tebou hrát, s tebou se nekamarádím), vést je k předcházení konfliktů (spor o hračku, tobě nepůjčím).“ A zároveň přinesla: „posun v budování vztahů s dětmi, ale i ostatními kolegyněmi a zaměstnanci školy a samozřejmě i rodiči – to je pilíř a top celé metodiky! Jiná komunikace, mnohem klidnější prostředí, vstřícnější, přátelštější a především chápající a ohleduplné ke všem zúčastněným.“

Vedení CKP a lektorství

Respondentky v dotazníku uváděly, že se v roli vedoucí CKP cítily velmi dobře. Opakovalo se, že některé cítily v počátcích nervozitu, protože prezentovaly „něco, co (...) se naučily chvilku před ostatními a neměly v tom praxi“, ale s narůstající praxí, díky využívání mentorské podpory, pronikáním do metodiky a „obrovským zájmem o účast na CKP a pravidelnou docházkou účastnic“ se stávaly sebejistější a v roli vedoucí se cítily lépe a lépe. Podle výpovědi pedagožky zlepšily své vystupování a prezentační dovednosti. Na společná setkání se těšily a byly rády v pozici „toho, kdo může ostatní motivovat“.

Bariéry, které vedoucí CKP pojmenovávaly, byly tréma z vystupování před lidmi (nejčastější příčina), nedostatečná znalost metodiky v počátcích setkávání CKP (zlepšilo se zpravidla po roce). Co naopak pomáhalo, byla pozitivní zpětná vazba, to, že si účastnice odnášely konkrétní praktické poznatky pro práci s dětmi, pronikání do metodiky, usazení v pozici vedoucí, příjemná atmosféra. Respondentky vnímaly také pomoc dlouhodobé podpory ze strany SCHOLY EMPIRICA z.s.

Zároveň bylo patrné, že vedoucí CKP tato role posunula profesně co se týče kompetencí, především komunikačních. Rozvíjela se jejich schopnost lektorovat (např.: „Posunula jsem se v tom, jak předávat informace, jak

Spolupráce s rodiči

Vedoucí CKP reflektovaly zlepšení spolupráce s rodiči. V některých případech spatřovaly – především vlivem pandemie covidu-19 – málo času na to, aby do tohoto tématu více pronikly a metodiku v praxi ukotvily výrazněji. Řada z nich však popisovala konkrétní zlepšení. Především se **zlepšila a zvýšila frekvence komunikace**, jak ilustruje výrok „*nebojím se s nimi komunikovat a častěji je oslovuji, chválím děti*“. Učitelky cíleně věnují „více času spolupráci a rozhovorům s rodiči. Více jim naslouchám a zajímám se o jejich výchovné potřeby a názory.“ Respondenti zdůrazňovali, že se zvýšila důvěra mezi rodiči a pedagogy, lépe se daří předcházet problémům. V tom „ocenili i nové formy spolupráce (úkoly na doma, vzkazy, apod.)“.

Skutečnost, že forma efektivní podpůrné komunikace spočívá v principech a neomezuje ji např. velikost mateřské školy, dokládá zkušenost jedné z vedoucích: „*Máme cca 400 rodičů, hodně ze soc. slabších vrstev, a navíc jsme od druhého roku byli limitováni covidem. Ale velký úspěch mají pochvaly, dáváme minimálně 1x za dva týdny každému dítěti. Je škoda, že jsme nemohli dělat třeba besedy pro rodiče. Jinak novým učitelkám byla učebnice¹⁵ úžasným průvodcem.*“

V rámci fokusních skupin účastnice CKP zmiňovaly i další způsoby, jak jim projekt a trénovaná metodika napomohly ve spolupráci s rodiči: „*Nenecháme se strhnout do emoční spirály, nenaskočíme na jejich řešení problému.*“ a také „*Poukazujeme vždy na to pozitivní.*“

Školky se snaží rodiče s metodikou seznamovat, což podporuje naladění spolupráce. Někteří rodiče jsou dokonce rádi, že právě jejich školka může ostatním něco nabídnout.

Individualizace péče o děti

Podle respondentů zapojení do CKP a využívání metodiky Dobrý začátek pomohl v tom, že přistupují k dětem více individuálně, všímají si jednotlivě jejich nálad, vývoje, píší jim (nově) individuální profily a portfolia, kde zapisují dílčí pokroky, což dávají i jako zpětnou vazbu rodičům.

Pedagožky usilují o to, „*aby každé dítě bylo denně několikrát oceněno, pochváleno, tzn. že musíme hledat u každého dítěte zvlášť jeho silné a slabé stránky. My jsme se museli sami naučit pracovat s odlišností dětí a vedeme k tomu i děti, např. pomocí maňásků.*“ Díky projektu také pozorovaly ve více případech „*větší pochopení pro odlišné děti, jsem trpělivější a vidím více možností jak řešit určité situace*“. Jak konkrétně individuální práce pedagožky může vypadat? Např. tak, že „*sleduji a zařazuji činnosti uzpůsobené zájmům jednotlivých dětí, snažím se vymýšlet pro děti různě náročné činnosti. Více se nechávám inspirovat dětmi, podle jejich vyprávění, zaujetí pro nabízené činnosti.*“

Zlepšení vnímají „*především při řešení problémových situací, konfliktů a při vyhocených reakcích. Častěji volím řešení problémové situace podle výběru – dohody s jednotlivým dítětem.*“ Jinde byl konkrétní dopad na **zapojování dětí s odlišným mateřským jazykem**, kterých je ve škole nadstandardní podíl. V tomto případě právě i díky individualizovanému přístupu „*projekt pomohl v jejich zapojení se do života třídy*“ a v jiném případě bylo vyzdvihováno, že když „*ve třídě pracovali s dětmi cizinců (Mongolsko, Arménie, Vietnam, Ukrajina) a zde se metodika DZ osvědčila komplexně – oceňování za malinké pokroky, respekt a důvěra k rodinám, pomoc dalších odborníků.*“

Ve dvou případech dopad na individualizaci práce s dětmi nebyl přímo vnímán, protože školka k dětem individuálně přistupovala již dříve, adaptovaly dle svých slov spíš dílčí prvky. Dominantní byl oproti tomu pozitivní efekt využívání nového přístupu: „*ukázalo nám to nový přístup pro práci s dětmi s odlišnostmi. Díky popisnému jazyku se děti samy naučily vyřešit např. konfliktní situace.*“

Jako podstatný a opakovaně zmiňovaný bonus bylo to, že **díky metodice a posunům u dětí vzniká více prostoru pro individuální práci**, protože „*tím, že se děti učí spousta situací řešit samy a zvládají pravidla a své emoce, má učitelka více přehled a čas pracovat více individuálně s těmi, kteří to potřebují intenzivněji.*“ Celkově to má pozitivní vliv na klima celého kolektivu. „*Na konci předškolního období si uměly děti vyřešit různé situace úplně samy. Tím vznikla přátelštější atmosféra ve třídě.*“

15) Metodická publikace Egle Havrdová, MA, Ph.D., Mgr. Kateřina Vyhnanáková (eds.), a tým autorů, „Dobrý začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol“, Schola Empirica, 2015, ISBN 978-80-905748-2-3.

Metodika Dobrý začátek podle respondentů napomáhá mladší děti – včetně dvouletých – do kolektivu snáze zapojovat. „*Používám motivaci pomocí velkých maňásků, učíme se pomocí příběhů s návodným řešením. Metodika DZ mi dala možnost, jak učit dvouleté děti lépe se vyrovnat s vyhocenými citovými reakcemi (vztekaní), naučit se začlenit do skupiny dětí (můžu si s tebou hrát), vést je k předcházení konfliktů (spor o hračku).*”

Ve více případech školky ale takto malé děti neměly anebo s nimi již dříve pracovaly.

Začleňování dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí

V osmi případech dotazování respondenti dotazníku označili jednoznačný přínos projektu na začleňování dětí ze sociálně či kulturně znevýhodněného prostředí (ve čtyřech případech vliv nebyl vnímán). V případech, kdy byl vnímán pozitivní efekt, respondenti zmiňovali důležitost práce s rodiči. Tu dříve do práce vědomě nezapojovali. Pomáhalo jim vtahovat je do řešení vzniklých problémů a komunikovat s nimi více a dle postupů v metodice.

Metodika i sdílení v centrech napomohlo podle účastníků šíření přístupu, který právě dětem ze socio-kulturně odlišného prostředí pomáhal. Jak na úrovni běžné práce se třídou, tak i v domácím prostředí.

“Některých setkání (CKP – pozn.) se také účastnili pracovníci Charity, kteří pracovali v předškolních klubech přímo s romskými dětmi a rodinami, kteří nám předali užitečné informace, poznatky a rady. Naopak my jsme je seznámili s metodikou DZ a oni ocenili zejména užítí popisného jazyka a řešení při nevhodném chování dětí. Pokud jsou ve třídě MŠ děti ze znevýhodněných prostředí, tak máme návody na řešení problémových situací. Ne vždy se to ale povedlo.” Přínosy shrnovaly i další vedoucí CKP. Např.: „*Funguje to i u nás, kde pracujeme s romskými rodinami. Už se o nás říká, že s dětmi jinak mluvíme, i s rodiči, že se k nim jinak chováme. Rodiče se více otevírou. Vysvětlí, proč se děti tak chovají, co se jim děje v rodině. Je tam větší respekt. Berou nás jako ty, kteří jim chceme pomoci.*”

Kromě výše představených pozitivních dopadů vyzdvihovali v souvislosti s tímto tématem „*změnu komunikace, náhled na dítě, pochopení rodičů, vzájemná důvěra a tolerance. Důležité je dát rodičům ujištění, že chápeme, že situace není jednoduchá, nabídnout jim možnosti spolupráce tak, aby zvládali vzhledem k jejich situaci.*”

Konkrétní ilustrací pozitivního dopadu je i zkušenost jedné školky z oblasti, kde je dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nadprůměrně: „*Já bych to otočila na tu majoritu: nepřicházíme o ně, protože s dětmi takto (myšleno dle metodiky – pozn.) zacházíme.*”

Multidisciplinární přístup

V této oblasti lze efekt hodnotit méně výrazně než v oblastech předchozích. V pěti případech projekt k multidisciplinarnitě nenechal vůbec, v několika případech byla spolupráce s dalšími odborníky zmíněna, někdy však šlo pouze o pokračování již dřívější spolupráce. Jednalo se v jednom případě o spolupráci s neziskovými organizacemi (např. v péči o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí), se školským poradenským pracovištěm, s PPP (spolupráce však nevede ke spokojenosti) a se speciálně pedagogickým centrem.

Je však třeba vzít v potaz, že projekt se z velké části realizovat v době pandemie covidu-19, kdy bylo výrazně utlumeno jakékoli setkávání ve společnosti.

V této části nejprve představujeme analýzu rozhovorů s odbornými pracovníci projektu SCHOLY EMPIRICA z.s. – projektovou metodičkou a odbornou garantkou, která je zaměřená na hodnocení fungování CKP, dále pak přinášíme analýzu zpětnovazebních dotazníků, které každoročně vyplňovali účastníci setkání jednotlivých CKP. Na závěr popíšeme fungování jednotlivých 12 CKP zapojených v projektu a představíme jejich výsledky na základě měření pomocí nástroje SDQ.

Zhodnocení fungování CKP z pohledu odborných pracovníků projektu

Oslovené odborné pracovnice projektu ze strany SCHOLY EMPIRICA z.s. se při hodnocení fungování jednotlivých CKP (scénář rozhovoru viz Příloha 4) v metodice Dobrý začátek shodly na několika faktorech, které byly klíčové pro definování **úspěšného modelu** CKP:

1. Personální vedení CKP – Klíčovým prvkem pro úspěšné fungování CKP jsou osobnostní a profesionální charakteristiky samotných vedoucích CKP: „*Považuji za klíčové, aby ti vedoucí toho CKP měli dostatečné kompetence to vysvětlit, předat a mít vlastní zkušenost.*“ V roli vedoucí CKP je důležité lektorování, pro které je potřeba umět přesvědčit, k čemuž je zapotřebí vlastní praxe: „*Z mého pohledu lektorování je schopnost přesvědčit z vlastní zkušenosti, že to může fungovat, a zároveň nejen přesvědčit svou zkušeností, ale využít i ty zkušenosti těch ostatních, aby se proměnil jejich přístup k výchově dětí a obecně k tomu, jak to dělají.*“ Chybějící praxe vedoucích se ukázala být překážkou pro sdílení s ostatními pedagogy: „*Holky, které s tím dobře pracovaly ve Zlíně, obě byly vysokoškolačky, uměly to krásně připravit, ale neměly tolik praxe. A tak nemohly dobře reagovat na ty učitelky a ty učitelky k nim ani takové otázky nevysílaly. Ale ony za to nemohly, protože byly v projektu jen jeden rok, prostě ony by si to potřebovaly vyzkoušet.*“

2. Pozitivní nastavení vzhledem k metodice DZ – Nezbytným předpokladem pro zapojení do projektu CKP Dobrý začátek je souznění s hlavními principy metodiky a její postupné zvnitřnění, které je důležité pro rozvíjení sociálních a emočních kompetencí: „*Je to o tom přemýšlení a o přijetí metodiky Dobrý začátek, nastavení učitelů, nastavení pedagogického sboru. Nejzásadnější je pozitivní nastavení. Že každé dítě je hodné, každé dítě potřebuje podporu a pozornost učitelky, každý rodič má věnovat dítěti pozornost.*“

3. Zapojení celé MŠ do CKP – Klíčovou charakteristikou úspěšného CKP se ukázalo být zapojení co největšího podílu pedagogických pracovníků z dané mateřské školy. Učitelky se mezi sebou mohly vzájemně podporovat, sdílet zkušenosti: „*Tam je to specifické tím (CKP Brno – pozn.), že ta paní ředitelka do toho vzala všechny své učitelky. A ty učitelky zase byly schopné předávat ty zkušenosti na tom CKP. Tím, že ty mladé holky vzala do Anglie, tak je tím nadchla a ony to pak v té školce dělají. Když jsou ve školce jen 2 lidé, kteří s tím tématem pracují, tak se to nerozvíjí, je to mezi námi. Ale když se s tím pracuje ve všech třídách, tak to vypadá úplně jinak. Můžou tam pak přizvat lidi na hospitaci, jít se podívat do praxe.*“

4. Dlouhodobá spolupráce – Dalším prvkem, který dělil úspěšné CKP od těch méně úspěšných, byl dlouhodobý zájem vedoucích a učitelek z daného CKP o rozvoj metod práce s dětmi, který byl manifestován dlouhodobější spoluprací se SCHOLY EMPIRICA z.s.: „*Klíčové podle nás bylo, že to byly naše kontakty, se kterými jsme pracovali třeba dva roky předtím, než nastoupili do projektu. Ta dobrá centra – Jihlava, Brno, Dobroměřice, tam jsou učitelky a ředitelky, se kterými jsme se znaly už třeba 3, 4 roky a zajímaly se o metody práce s dětmi. Centra, která cíl dosáhla, byla aktivní už dříve, než se projekt objevil.*“

5. Účast na zahraniční stáži – Velkou roli v šíření a rozvoji metodiky Dobrý začátek hrála zahraniční stáž ve Walesu na Bangorské univerzitě a návštěva několika tamních předškolních zařízení, kde pracují s metodickými programy Incredible Years, z nichž metodika Dobrý začátek vychází: „*Silný faktor je ta zahraniční stáž, která se teď dva roky neuskutečnila a vidíme tam velkou mezeru u těch učitelek, takovou motivační mezeru. Nemůžeme je moc posunout tím, že říkáme, jak to dělat.*“

Jak potvrdila hlavní metodička projektu, osobnostní rysy vedoucích CKP a jejich předpoklady pro lektorování jsou jedním z klíčových prvků pro úspěšné fungování CKP a šíření metodiky Dobrý začátek. S touto zkušeností by se v budoucích podobně zaměřených projektech bylo dobré více zaměřit na samotný výběr vedoucích CKP a standardizovat jej. Možností by bylo vytvořit dotazník zaměřený 1) na postoje, které by více odhalily chápání, myšlení a citění ve vztahu k osobnostně zaměřené pedagogice, a 2) na dovednosti (IT dovednosti, organizační, komunikační) a zkušenosti s lektorováním.

Jako méně úspěšná CKP se dle vedoucích pracovníků projektu ukázala centra, která do projektu vstoupila v posledních dvou letech (2020 a 2021, před prodloužením projektu – pozn.). Setkávání učitelek a jejich vzájemné sdílení je prvek, na kterém je myšlenka center kolegiální podpory postavená, což těmto CKP nebylo během posledního roku projektu umožněno. Významný vliv na to měla situace celosvětové pandemie covidu-19, která prakticky znemožňovala prezenční setkávání více osob: „*Oni se málo potkávali a bylo to problematické, jak předávat tu metodu. Ani na stáž nemohli jet, protože jsme se vždycky snažili vzít více učitelek najednou. Byli nám teď tak vzdálenější ty dva roky. Když všechno běželo tak, jak jsme to dělali ty první dva roky, pravidelně jsme se setkávali, diskutovali jsme, fungovalo to. Tohle to hodně ovlivnilo.*“

Předejít výše zmíněnému problému by se dalo pouze v případě organizační změny už v začátku projektu, kdy ale ještě nikdo nemohl tuto situaci s pandemií předjímat, a to vstupem všech CKP do projektu ve stejný rok: „*Myslím si, že určitě by stálo za to, aby do toho projektu vstoupili aktéři ve stejný rok. Toto přibírání bylo dobré pro nás, ale nebylo to praktické. Kdybychom měli od začátku všechny regiony, fungovalo by to lépe. Základna by byla pevnější.*“ Je potřeba zmínit, že by to s sebou přineslo i nemalou organizační a koordinační zátěž na začátku projektu.

Významnou součástí projektu CKP Dobrý začátek bylo také vedení průběžné dokumentace o fungování CKP, což na vedoucí kladlo nemalou administrativní zátěž, která způsobovala chybovost: „*Ony nestíhaly administrativu. Je k tomu hodně dokumentace. Tam spíš dělaly chyby, nebyl na ně 100% spoleh, dávaly pozdě, neudělaly si dobrý plán, dělaly dvě CKP v jednom měsíci.*“

Analýza na základě zpětnovazebních dotazníků účastníků CKP

Na základě pravidelně vyplňovaných dotazníků můžeme celou skupinu účastníků CKP (N = 272) popsat následovně:

- Většina (68 %) zastává v mateřské škole **funkci** „učitel/ka“, 6 % „vedoucí učitel/ka“, 9 % „ředitel/ka“ a 7 % „školní asistent/ka“.
- Drtivá většina (92 %) pracuje nejčastěji s **děťmi ve věku** 3–6 let.
- **Délka praxe** účastníků CKP s dětmi předškolního věku je velmi rozmanitá: nejvíce zastoupení jsou začínající učitelé s praxí 0–2 roky – tuto možnost zvolilo 27 % účastníků, pak učitelé naopak s nejdelší praxí – více než 20letou – tuto možnost zvolilo 23 % účastníků projektu. Ostatní možnosti délky praxe 3–5 let, 6–10 let a 11–20 let byly zastoupeny rovnoměrně – každou z nich zvolilo přibližně 17 % účastníků.

V délce praxe se jednotlivá CKP liší, začínajících učitelů bylo nejvíce v CKP v Hradci Králové a v Jihlavě. Učitelé s více než 20letou praxí byli zastoupeni nejvíce v CKP v Plzni a Vlašimi. Podrobněji ukazuje podíly učitelů/ek podle délky praxe tabulka níže.

Tabulka 5: Podíly učitelů/ek podle délky praxe

Podíly zapojených pedagogických pracovníků z jednotlivých CKP podle délky pedagogické praxe s dětmi předškolního věku

CKP	Délka praxe v letech				
	0–2	3–5	6–10	11–20	více než 20
Brno	10 %	40 %	0 %	30 %	20 %
Dobroměřice	22 %	17 %	6 %	33 %	22 %
Hradec Králové	50 %	13 %	31 %	0 %	6 %
Jihlava	53 %	16 %	16 %	6 %	9 %
Liberec	7 %	27 %	27 %	20 %	20 %
Mikulovice	33 %	17 %	17 %	17 %	17 %
Ostrava	8 %	0 %	38 %	31 %	23 %
Pardubice	33 %	17 %	25 %	8 %	17 %
Plzeň	0 %	0 %	20 %	20 %	60 %
Třeboň	24 %	14 %	14 %	14 %	33 %
Vlašim	22 %	11 %	6 %	6 %	56 %
Zlín	7 %	27 %	27 %	27 %	13 %

Nejčastější **problémy**, s nimiž se účastníci CKP v praxi setkávali, byly následující (jde vždy o součet % odpovědí „velmi často“ a „poměrně často“):

- **hyperaktivita dítěte** – 44 % účastníků
- **dítě s nevhodnými návyky z rodiny** – 38 % účastníků
- **problémové „vnější chování dítěte“** (vzteky, neposlušnost, agrese, zlomyslnost...) – 29 % účastníků
- **odlišné pojetí výchovy ze strany rodičů** – 25 % účastníků
- **absence základních dovedností hygieny u dětí** – 16 % účastníků

Sebedůvěra účastníků CKP v tom, že dovedou přenést do praxe to, co se v projektu dozvěděli, je vysoká a v průběhu let stoupala – v roce 2020 bylo průměrné hodnocení 4,3, v roce 2021 pak 4,4 (účastníci volili na škále 1–5, možnost 5 vyjadřuje největší sebedůvěru).

Pravidelně jsme zjišťovali, o jaká témata dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by účastníci CKP měli zájem. Na základě těchto zjištění vedoucí jednotlivých CKP přizpůsobovali náplň jednotlivých setkání. Níže vidíte, kolik % účastníků CKP zvolilo tato témata jako ta, v nichž by se chtěli dále vzdělávat:

- **zvládání nevhodného a agresivního chování dětí** – 48 % účastníků
- **zvládání negativních emocí a pocitů dětí** – 42 % účastníků
- **řešení konfliktů mezi dětmi, posilování vztahů mezi dětmi** – 42 % účastníků
- **podporování kreativity u dětí** – 32 % účastníků
- **inovativní metody práce s dětmi předškolního věku** – 29 % účastníků
- **podporování sociálních dovedností u dětí předškolního věku** – 28 % účastníků
- **navazování spolupráce a efektivní komunikace s rodiči** – 27 % účastníků.

Interpretace grafů s výsledky měření SDQ po jednotlivých CKP

Na následujících stranách se v detailu věnujeme jednotlivým intervenčním MŠ zapojeným do projektu v rámci CKP. Ke každému popisu CKP přikládáme graf s pozorovanými hodnotami jednotlivých oblastí socio-emočních dovedností měřených pomocí dotazníku SDQ.

Stejně jako tomu bylo v celkovém vyhodnocení efektu intervence výše, i zde předkládáme vývoj oblastí v individuálních vlnách, ale tentokrát nedělíme výsledky podle pohlaví ani podle výzkumné skupiny. Ukazujeme vždy dvojici křivek – oranžovou pro dané CKP, šedivou pro hodnoty ostatních školek. Další rozdíl spočívá v tom, že se nejedná o marginální/podmíněné efekty vycházející ze statistického modelu, ale o prostý průměr *pozorovaných* hodnot (hodnoty nejsou nijak korigovány); lepší pozice a vývoj MŠ může být ovlivněn např. převahou dívek či zapojením starších tříd.

Pro interpretaci je důležité zaměřit se na podobu celkového trendu a jeho srovnání s ostatními. U prvních 4 dimenzí SDQ jsou žádoucí nižší hodnoty (v čase chceme vidět pokles), u dimenze „prosociální chování“ jsou to naopak hodnoty vyšší (žádoucí je růst). Pokud jsou křivky přibližně paralelní, vývoj daného CKP a ostatních byl podobný (případ dim. prosoc. chování u MŠ Dobroměřice). Pokud se kříží, došlo pravděpodobně k významnému zvratu dosavadního vývoje (např. MŠ Kampanova se dostala v dim. hyperaktivity z podprůměru do nadprůměru). Pokud se křivky rozbíhají, změna probíhá různým tempem (např. dim. hyperaktivity u MŠ Dobroměřice se zlepšovala rychleji, než ostatní).

Chybové úsečky lze orientačně využít pro zhodnocení statistické významnosti případných rozdílů (pokud se úsečky *nepřekrývají*, velmi pravděpodobně jde o významný rozdíl). Tyto 96% intervaly spolehlivosti lze také využít jako vodítko pro počet dětí v daném časovém bodu, přičemž širší interval indikuje větší nejistotu plynoucí zejména z menšího počtu pozorování (povšimněte si téměř nepatrných úseček pro skupinu ostatních školek se stovkami až tisíci pozorování). Počet dětí, o kterých graf referuje, vidíte u každého grafu v poznámce vpravo dole. Upozorňujeme, že ukazujeme pouze takové individuální vlny, jichž se zúčastnilo minimálně 10 dětí, proto některá CKP mají např. jen 2 časové body.

VEDOUCÍ: Ludmila Jirotková, Libuše Nová

<https://skolka-dobromerice.webnode.cz/>

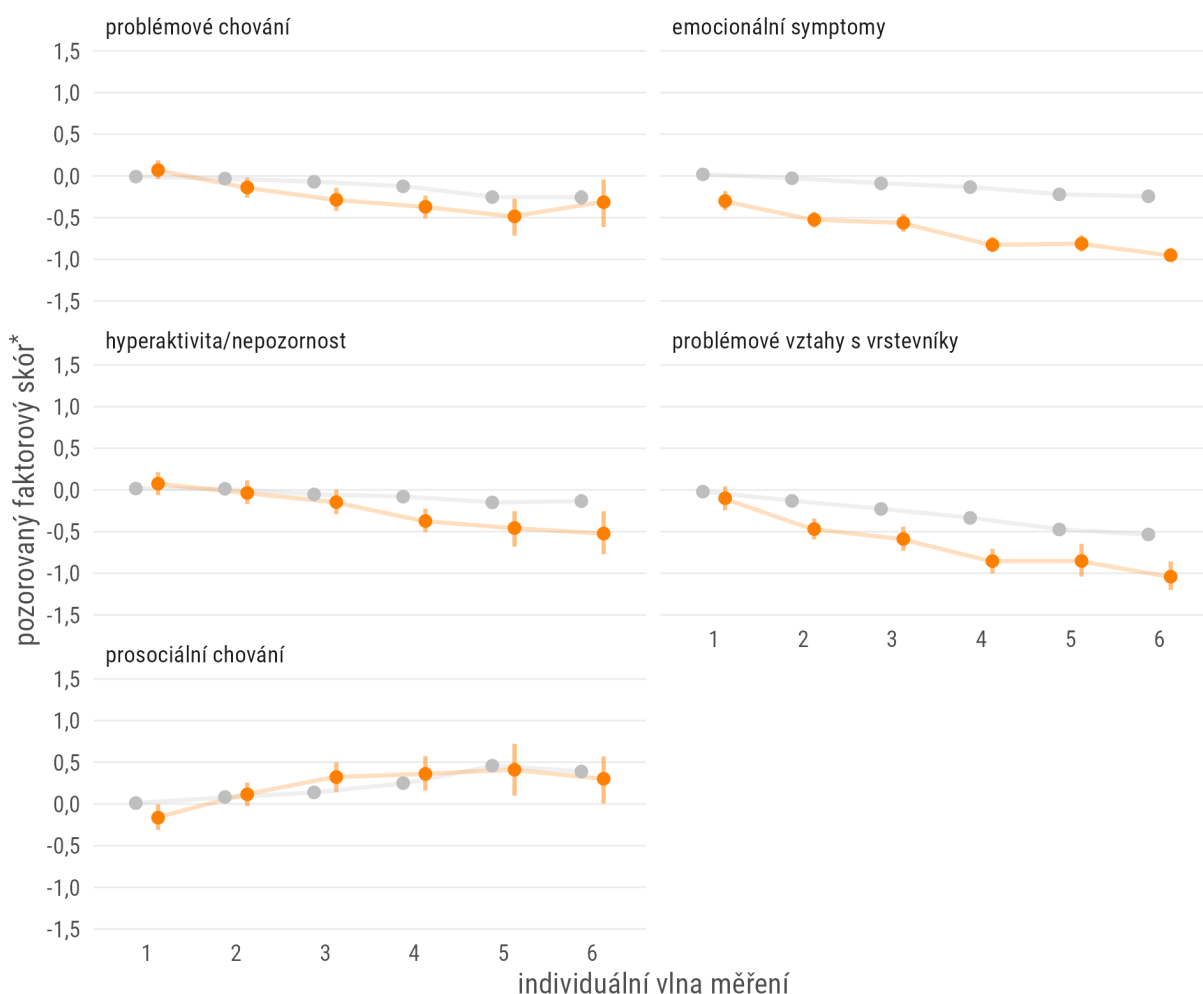
V projektu zapojeny: 2 třídy, od září 2021 3 třídy

MŠ Dobroměřice vstoupila do projektu v září 2017. S MŠ SCHOLA EMPIRICA z.s. již v minulosti spolupracovala a metodika Dobrý začátek byla prakticky využívána ve všech třídách od roku 2015. Vedoucí expertky tohoto centra Ludmila Jirotková a Libuše Nová tak měly základní předpoklady, že budou předávat nejen teoretické znalosti z metodiky, ale zejména své praktické zkušenosti s implementací této metodiky do praxe MŠ. Jedná se o malou dvoutřídní MŠ vesnického typu, která se díky metodice Dobrý začátek stala vyhledávaným centrem dobré praxe v oblasti socio-emočních dovedností předškolních dětí. Tuto skutečnost ocenila i Česká školní inspekce (ČŠI), která v roce 2018 tuto školku označila jako příklad inspirativní praxe v oblasti odborně zdatného a spolupracujícího pedagogického sboru, který se aktivně vzdělává a získanou odbornost využívá při vzdělávání dětí. Jako silnou stránku potom označila respektování individuálních potřeb dětí a vstřícný přístup učitelek, který příznivě působí na sociální a osobnostní rozvoj dětí. Všechny tyto klady přímo vycházejí z využití metodiky Dobrý začátek.

MŠ Dobroměřice intenzivně spolupracovala po celé 4 roky fungování CKP a ve svém regionu zapojila přes 52 aktérů ve vzdělávání a na své centrum navázala 20 MŠ z Ústeckého kraje. Díky metodice Dobrý začátek si tuto mateřskou školu také našla nejbližší Střední škola a Vyšší odborná škola pedagogická v Mostě, která se svými studenty začala pravidelně několikrát do roka navštěvovat MŠ Dobroměřice v rámci exkurzí, a tím se podařilo rozšířit metodiku do povědomí i budoucích učitelek mateřských škol. Obě vedoucí se také staly součástí odborné rady organizace SCHOLA EMPIRICA z.s. v metodice Dobrý začátek.

Vývoj MŠ Dobroměřice

Srovnání vývoje **této školky** a **ostatních školek** v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 107 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu.

Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

Vedoucí CKP si výrazně pochvalovala sdílení mezi pedagogy, líbila se jí role lektora a člověka, který může motivovat další pedagogy. Metodiku Dobrý začátek využívaly všechny třídy MŠ. Metodika je navedla na pozitivní přístup, popisování situací, individuální pozorování dětí, všímání si i zaznamenávání jejich pokroků. Rozvinuli zpětnou vazbu a komunikaci s rodiči. Situaci ve školce na konci projektu shrnuje tak, že se stali „*příkladem dobré praxe a jezdí k nám učitelky z různých mateřských škol i z jiných krajů čerpat inspiraci. Třídy jsou klidné, paní učitelky mluví v pozitivních větách, děti jsou motivovány.*”

Vedoucí: Jarmila Bučková, Dana Rychlíková

<https://www.mszoikajihlava.cz/>

V projektu zapojeno: komplex 17 MŠ pod jednou ředitelkou

MŠ Mozaika Jihlava vstoupila do projektu v září 2017. Jedná se o komplex 17 MŠ, které jsou sdruženy pod jedním vedením. I přes to, že toto CKP ke spolupráci oslovilo zejména jihlavské MŠ, podařilo se také navázat spolupráci i mimo město Jihlava a zapojit tak další mateřské školy z kraje Vysočina. Jako zvláště cenné vidíme pak spolupráci s předškolním klubíkem Charita Jihlava, který pracuje s dětmi mladšími 3 let a dětmi ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, neboť právě tyto děti potřebují v oblasti socio-emočních dovedností nejvíce podpory.

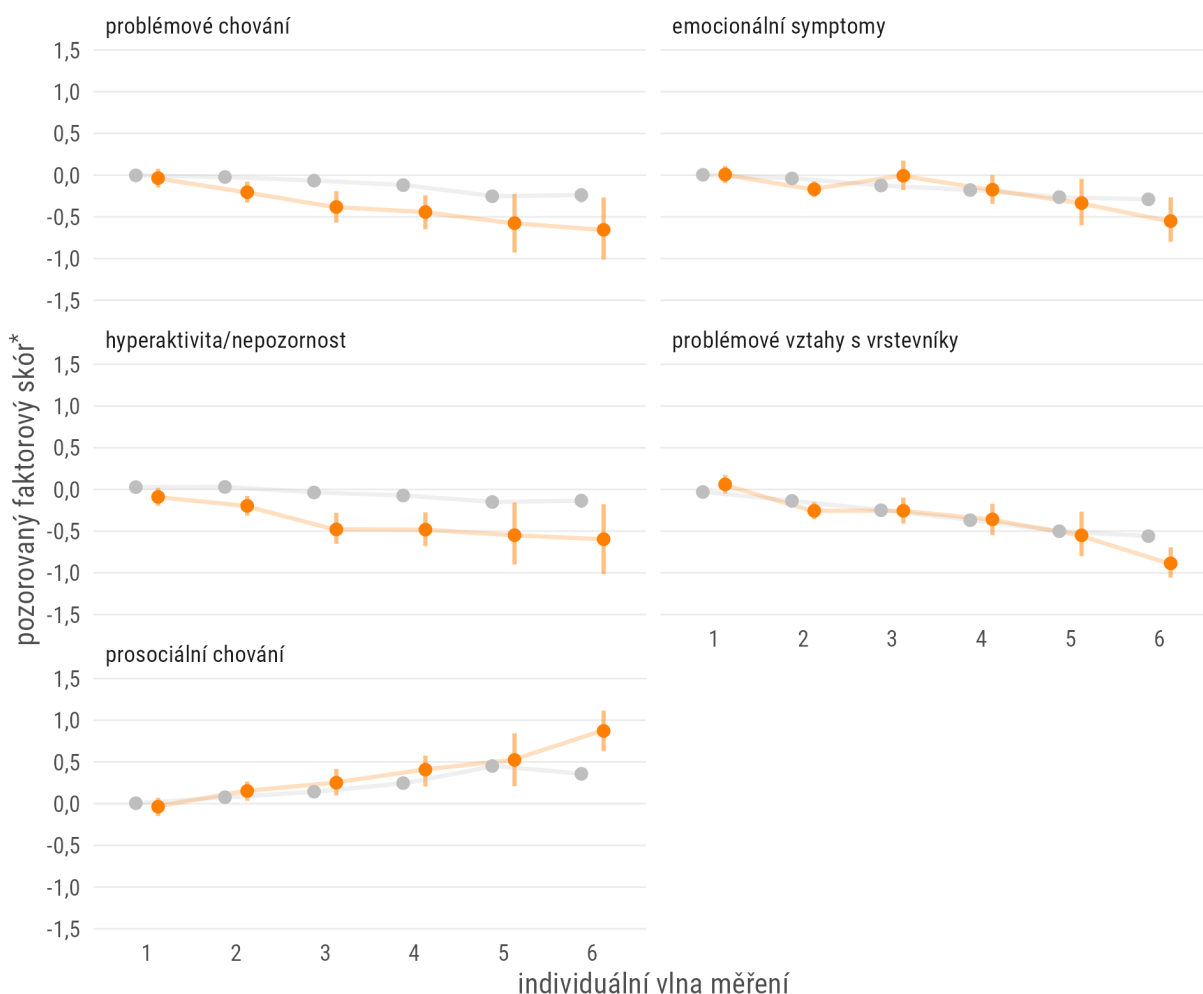
Vedoucí CKP Dana Rychlíková se zúčastnila zahraniční stáže ve Walesu v roce 2018 a obě vedoucí se zúčastnili též rozvoje dovedností pro kolegiální podporu. V rámci CKP Mozaika Jihlava bylo též vytvořeno několik příkladů dobré praxe pro samotné účastníky setkání. Vznikla zde též podpůrná videa pro práci s metodikou.

MŠ Březinova 30, ve které působí vedoucí CKP Mozaika Jihlava Dana Rychlíková, se stalo ukázkovým pracovištěm metodiky Dobrý začátek v kraji Vysočina.

CKP Mozaika Jihlava za 4 roky působení v projektu zapojilo více než 78 aktérů ve vzdělávání a 15 MŠ. Jarmila Bučková i Dana Rychlíková se také zapojily do odborné rady organizace SCHOLA EMPIRICA z.s. v metodice Dobrý začátek a jsou připraveny poskytovat i nadále metodickou podporu v oblasti socio-emočních dovedností ve svém kraji.

Vývoj MŠ Mozaika Jihlava

Srovnání vývoje **této školky** a **ostatních školek** v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 198 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu.

Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

Vedoucí CKP vnímá výrazný přínos sdílení mezi pedagogy. Považuje ho za „*velmi efektivní, praktický, skutečně řeší problémy z pedagogické praxe*“. V jejím případě šlo právě o případ propojení pozice vedoucí CKP s řízením školy, což mělo synergický efekt: „*Získané kompetence mi pomohly s řízením školy, třídy a vzniklých situacích v nich, zlepšení se v efektivní komunikaci s dětmi, učiteli i veřejností.*“ Vyzdvihnuta byla pozitivní atmosféra, které se dařilo dosahovat snáze a to i díky předcházení problémů. U dětí cizinců se metodika dle jejích slov velmi osvědčila a to: „*komplexně: oceňování za malinké pokroky, respekt a důvěra k rodinám, pomoc dalších odborníků.*“

Vedoucí : Renata Ficová, Petra Železná, Gabriela Dědicová

<https://msmerickova.webnode.cz/>

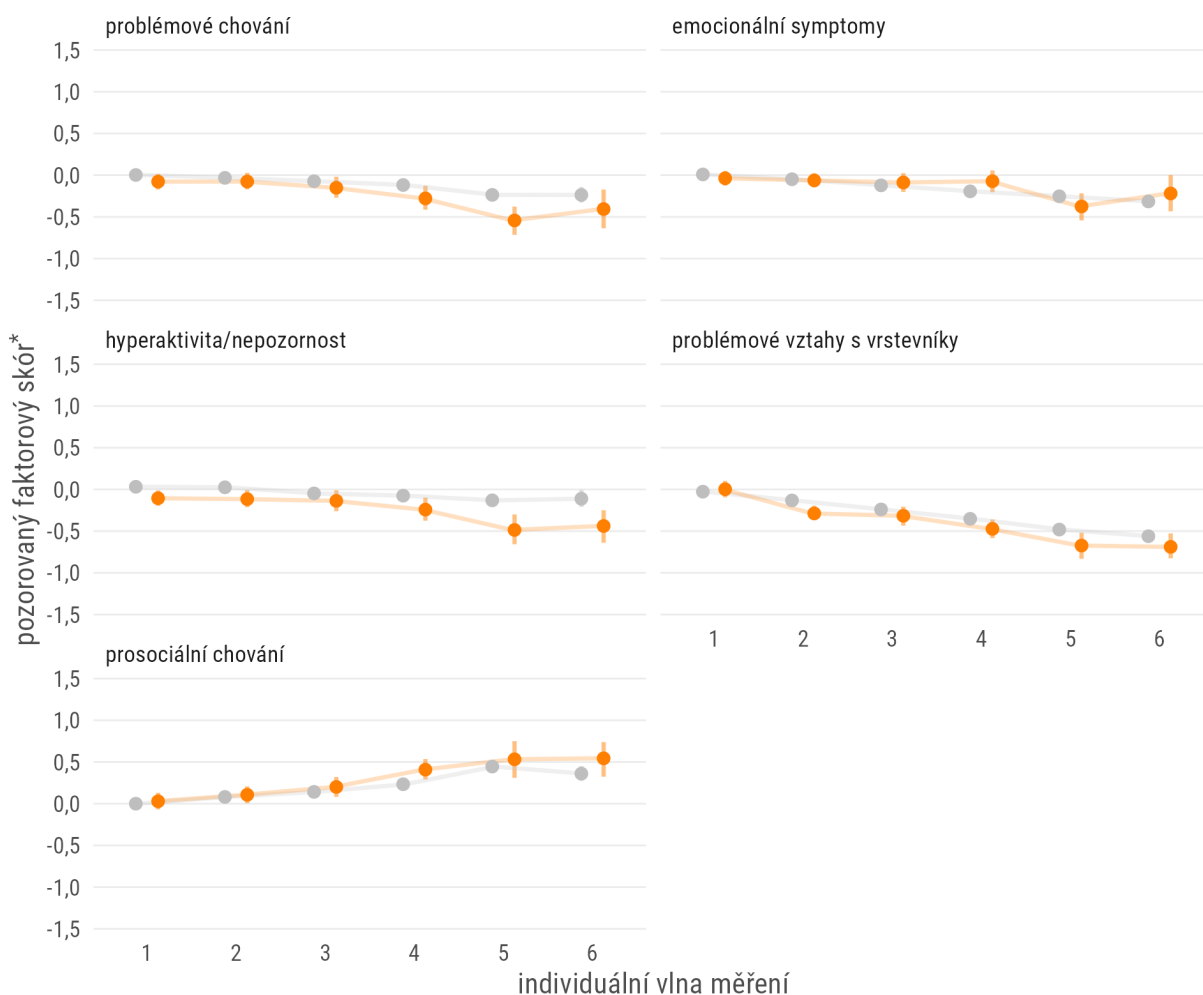
V projektu zapojeno: 5 tříd

MŠ Měřičkova Brno vstoupila do projektu v roce 2017. Jedná se o pětiletou mateřskou školu sídlištního typu. I v této mateřské škole je metodika Dobrý začátek uplatňována ve všech třídách. Většina pedagogů MŠ Měřičkova absolvovala zahraniční stáž ve Walesu a rozvoj dovedností pro kolegiální podporu. S metodikou Dobrý začátek zde aktivně pracuje většina pedagogů. V roce 2018 nahradila původní vedoucí CKP Měřičkova Petru Železnou její kolegyně Gabriela Dědicová.

CKP MŠ Měřičkova zapojilo za 4 roky působení v projektu více než 45 aktérů ve vzdělávání a 13 MŠ. Obě vedoucí projevily zájem stát se členkami odborné platformy organizace SCHOLA EMPIRICA z.s. v metodice Dobrý začátek a poskytovat i po ukončení projektu metodickou podporu učitelkám MŠ ve svém kraji.

Vývoj MŠ Měřičkova Brno

Srovnání vývoje této školky a ostatních školek v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 244 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu. Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

V MŠ Měřičkova nastavili metodiku jako jednotný přístup celé školy, pracují s ní všichni pedagogové i asistenti. I v této školce pomáhá sdílení zkušeností a společné procházení konkrétních situací: „*díky CKP jsou všechny proškolené a vzájemně si předávají zkušenosti a inspirují se*“. To fungovalo jak v rámci MŠ tak mimo ni s dalšími MŠ v CKP. Podle vedoucí CKP metodika zvýšila úroveň MŠ a napomohla i v jejím PR. Vyzdvihují to, že děti jsou díky uplatňovaným principům a pravidlům samostatnější a dodržují pravidla, čímž přirozeně vzniká prostor pro individuální práci. Metodika pomohla přinést větší pochopení a toleranci, což se pozitivně odráží i ve spolupráci s rodiči. Právě budování vztahů označuje za vrchol metodiky s těmito důsledky: „*Jiná komunikace, mnohem klidnější prostředí, vstřícnější, přátelštější a především chápající a ohleduplné ke všem zúčastněným.*“

Vedoucí: Miroslava Mňuková, Ivana Buderová

<https://www.mskpolabinam.cz/>

V projektu zapojeno: 6 tříd

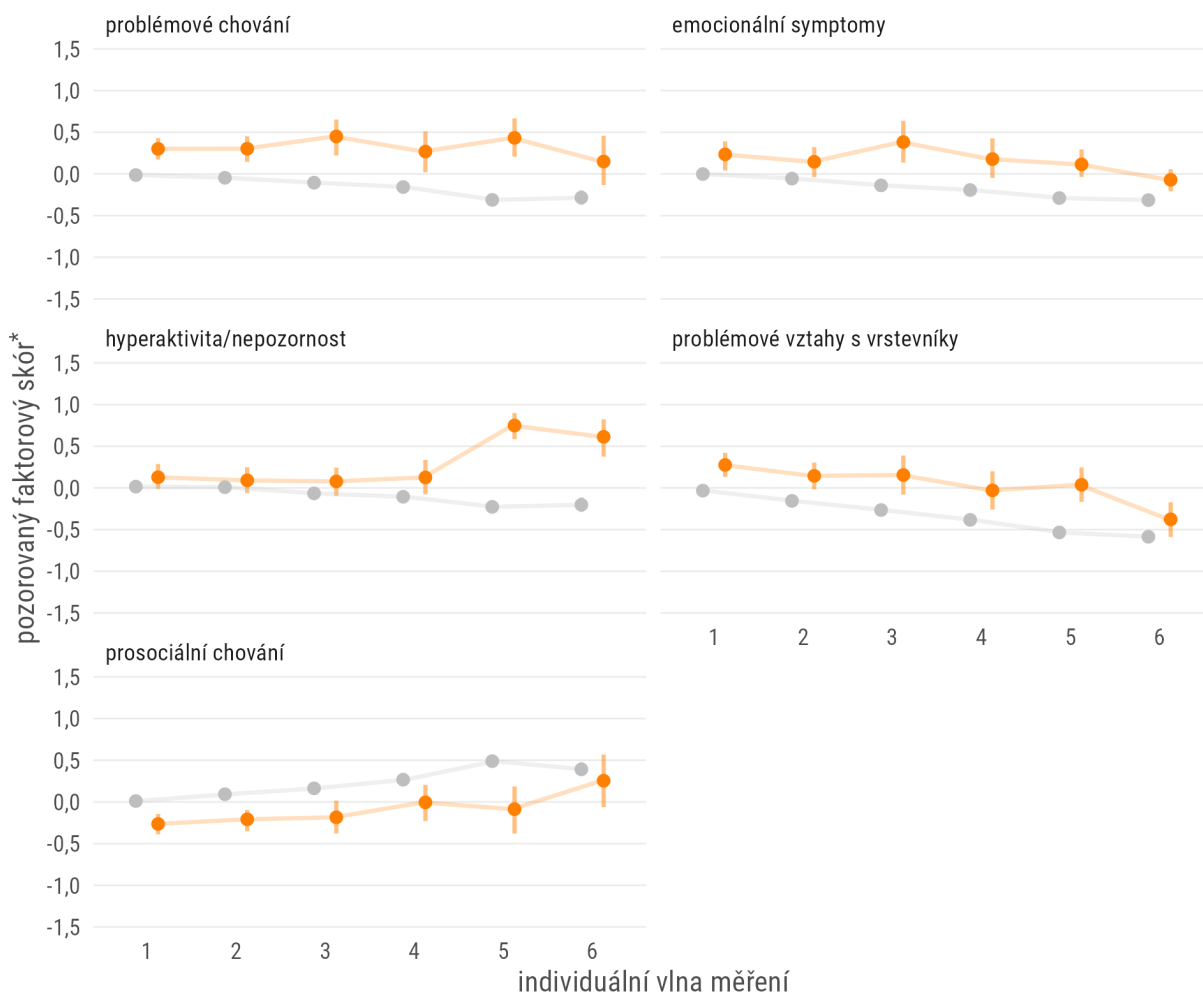
MŠ K Polabinám 626 v Pardubicích vstoupila do projektu v roce 2018. Jedná se o 6třídní MŠ. S metodikou Dobrý začátek byly v rámci setkání CKP seznámeni téměř všichni interní pedagogové a dá se říci, že metodiku Dobrý začátek jistým způsobem uplatňují ve všech třídách. Do projektu CKP Dobrý začátek v tomto kraji byly dále zapojeny též ředitelky spřátelených MŠ, které v rámci projektu absolvovaly zahraniční stáž i rozvoj dovedností pro kolegiální podporu. CKP při MŠ K Polabinám 626 tak zvolilo poněkud odlišnou strategii v šíření metodiky Dobrý začátek a to přes vedoucí pracovníky, kteří byli v rámci projektu s metodikou blíže seznámeni. Jejich pedagogickým pracovníkům pak byla nabídnuta metodická podpora v rámci setkání CKP při MŠ K Polabinám 626.

CKP MŠ K Polabinám 626 Pardubice za 3 roky působení v projektu zapojilo více než 35 aktérů ve vzdělávání a 10 MŠ.

CKP MŠ K Polabinám 626 Pardubice se stalo ukázkovým pracovištěm metodiky Dobrý začátek v Pardubickém kraji a obě vedoucí přislíbily metodickou podporu.

Vývoj MŠ K Polabinám 626 Pardubice

Srovnání vývoje **této školky** a **ostatních školek** v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 70 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu.
Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

MŠ K Polabinám pomáhalo sdílení mezi pedagogy. Využívala také spolupráci s rodiči, kterým metodiku představovali na třídních schůzkách. Rodiče si půjčovali publikace, aby se s metodikou blíže seznámili. V komunikaci jim pomáhal popisný jazyk, díky kterému předcházeli konfliktním situacím mezi dětmi. V komunikaci s rodiči se pedagogům osvědčilo pravidlo 4:1, kdy dominují pozitivní sdělení nad těmi negativními. Vedoucí CKP oceňuje zvýšenou samostatnost dětí, které dosáhli díky využívání metodiky. Její prvky otiskli přímo do školního vzdělávacího plánu a vnímají jejich ukotvení v pedagogickém sboru.

Vedoucí Dana Charyparová, Lucie Šepsová

<https://www.mskyticka.com/>

V projektu zapojeno: 8 tříd

MŠ Kytička je jednou z největších MŠ v Liberci. Jedná se o osmitřídní MŠ sídlištního typu. Vstoupila do projektu v roce 2018. MŠ Kytička Liberec projevila zájem o práci s metodikou Dobrý začátek a její šíření v Libereckém kraji i přes to, že dosud neměla s touto metodikou žádné předchozí zkušenosti. Obě vedoucí však projevily osobnostní i profesní kompetence k tomu, aby se mohly stát vedoucími expertkami v Libereckém kraji.

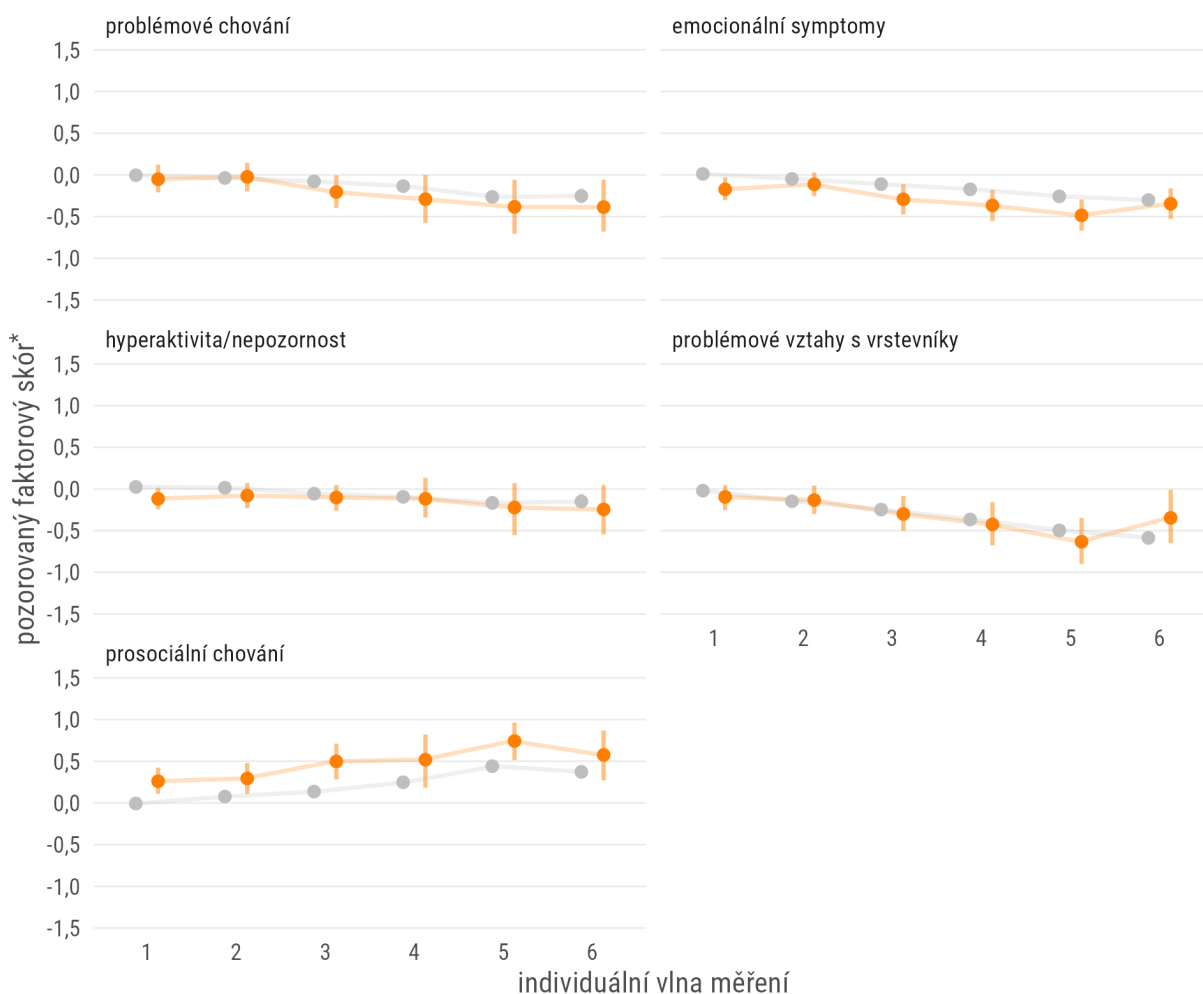
Obě vedoucí prošly v prvním roce fungování rozvojem dovedností pro kolegiální podporu a obě se zúčastnily stáže ve Walesu. Klíčových aktivit projektu se v Libereckém kraji zúčastnili jak řadoví pedagogové MŠ, tak vedoucí pracovníci, tedy ředitelky spřátelených MŠ v Liberci. V prvním roce fungování byly do CKP zapojeny zejména interní paní učitelky MŠ Kytička Liberec, ale i přes jejich aktivní účast na setkání se nedá hovořit o tom, že by se metodika Dobrý začátek a její principy rozšířily do všech tříd této MŠ.

V rámci Libereckého kraje bylo za tři roky fungování zapojeno více než 43 aktérů ve vzdělávání a 16 MŠ v Libereckém kraji.

CKP MŠ Kytička Liberec se stalo ukázkovým pracovištěm metodiky Dobrý začátek v Libereckém kraji a obě vedoucí přislíbily metodickou podporu.

Vývoj MŠ Kytička Liberec

Srovnání vývoje této školky a ostatních školek v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 97 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu.

Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

V MŠ Kytička mají jak třídy intervenční, tak kontrolní. Podle vedoucí CKP „*je na první pohled patrný rozdíl v klimatu třídy.*“ Výrazně si pochvalovali tištěné metodiky. Pedagogové se zaměřili na pochvaly dětem, usilovali o to, aby každé dítě dostalo alespoň jednu denně. Jedná se o velkou MŠ, která má „*hodně dětí z odlišného kult. i soc. prostředí a i dětí soc. znevýhodněných. Bylo nutné pracovat hodně s rodiči a tam nám nápady z publikace hodně pomohly.*“ V této oblasti byly patrné výrazné posuny oproti třídám, kde se podle metodiky nepracovalo: „*V oblasti sociálního rozvoje jsou učitelky, které metodiku používají, mnohem dál, než učitelky z kontrolních tříd. Je viditelná změna celého klimatu ve třídě.*“

Vedoucí: Eva Hrubá, Anna Macháčková

<https://www.mskampanova.cz/ms-albertova/>

V projektu zapojeno: MŠ Kampanova 6 tříd – odloučené pracoviště MŠ Albertova 2 třídy

MŠ Kampanova vstoupila do projektu v roce 2018 a svoji činnost ukončila v červnu 2021. CKP při MŠ Kampanova bylo zřízeno na odloučeném pracovišti v MŠ Albertova. MŠ Albertova je malá dvoutřídní mateřská škola rodinného typu sídlící v historické dvoupodlažní vile nedaleko centra Hradce Králové.

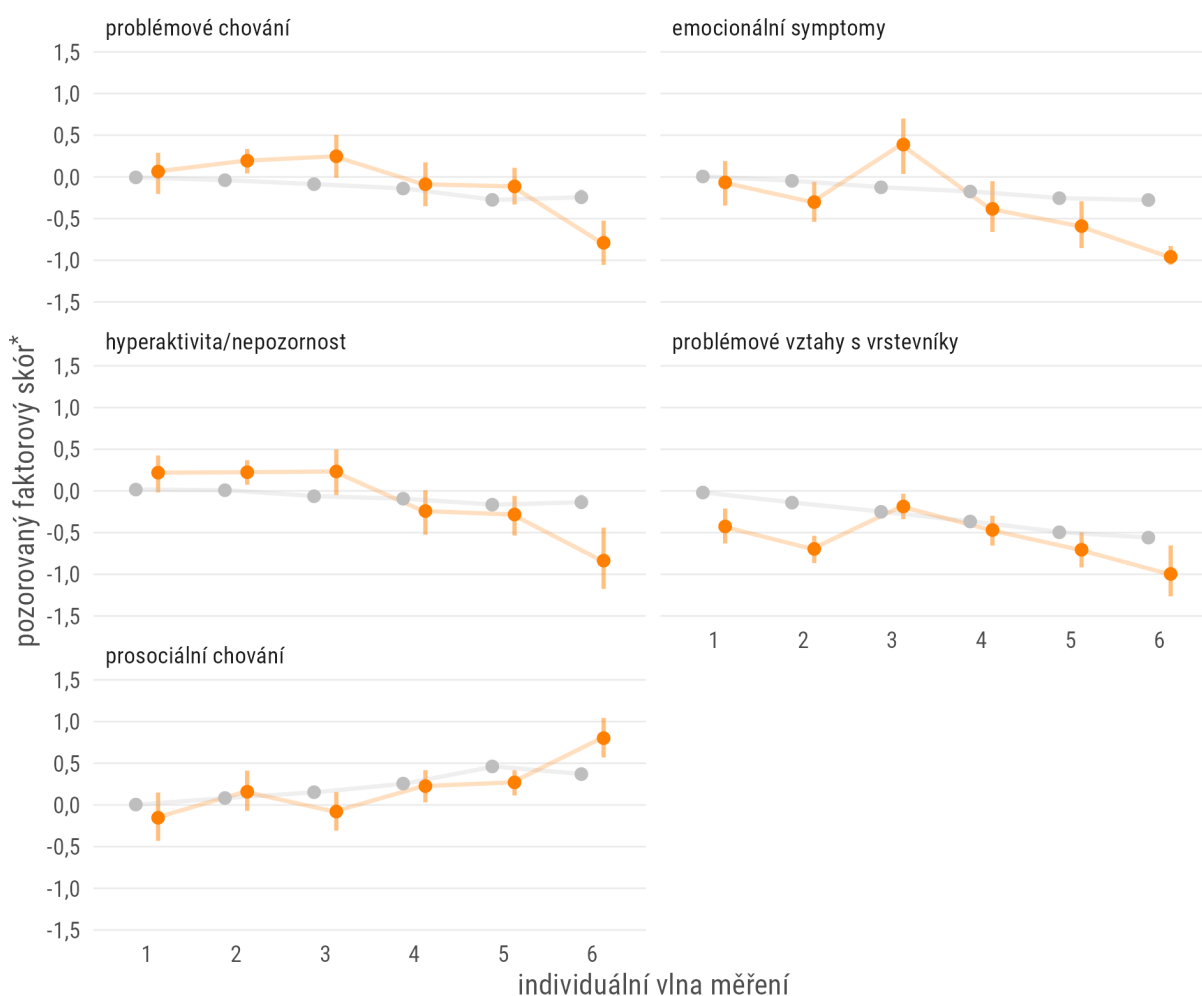
Obě vedoucí expertky již měly předchozí zkušenosti s metodikou Dobrý začátek a dlouhodobě s ní pracovaly ve své třídě. CKP při MŠ Albertova tak mohlo svým účastníkům nabídnout jak teoretické znalosti z metodiky, tak praktické ukázky její implementace do programu MŠ a řadu vlastních metodických materiálů.

Obě vedoucí se v prvním roce fungování CKP zúčastnily též zahraniční stáže a rozvoje dovedností pro kolegiální podporu. V rámci svého tříletého působení v projektu zapojily více než 70 aktérů ve vzdělávání a 17 MŠ. Do projektu byli zapojeni jak řadoví pedagogové, tak řídicí pedagogičtí pracovníci.

Výraznou osobností tohoto CKP se stala zkušená učitelka Eva Hrubá, která se rovněž zapojila do odborné rady organizace SCHOLA EMPIRICA z.s. v metodice Dobrý začátek a je připravena i nadále poskytovat metodickou podporu v rámci svého kraje.

Vývoj MŠ Kampanova

Srovnání vývoje **této školky** a **ostatních školek** v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 28 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu.

Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

V MŠ Kampanova pomohla metodika individualizaci přístupu k dětem: řešení problémových situací se jim tvoří na míru, jsou zapojovány do řešení, více se hledí na jejich potřeby. Využívají maňásky a návodné příběhy s řešením problémových situací. Větší prostor dávají pohovorům s rodiči. S nimi se také probírají případné problémové situace, do jejichž řešení bývají přizýváni i další odborníci.

Vedoucí: Alena Matějovská, Kateřina Filipová

<https://www.msvelisska.cz/>

V projektu zapojeno: 6 tříd

MŠ Velíšská Vlašim vstoupila do projektu v roce 2019. Vedoucí CKP neměly s metodikou Dobrý začátek předchozí zkušenosti, ale podobně jako v Liberci prokázaly jak profesní, tak osobnostní kompetence k vedení CKP. MŠ Velíšská je šestitřídní MŠ pavilonového typu v blízkosti centra města Vlašim.

Obě vedoucí absolvovaly rozvoj dovedností pro kolegiální podporu. Druhé pololetí tohoto roku však bylo poznamenáno celosvětovou pandemií covidu-19, což znemožnilo uspořádat zahraniční stáž. Většina aktivit včetně metodické podpory ze strany organizace SCHOLA EMPIRICA z.s. musela být přesunuta do online prostředí. Celková nejistota a nemožnost osobních setkání svým způsobem ovlivnila další osobní růst obou vedoucích v problematice socio-emočního vývoje předškolních dětí i šíření metodiky Dobrý začátek do praxe této MŠ.

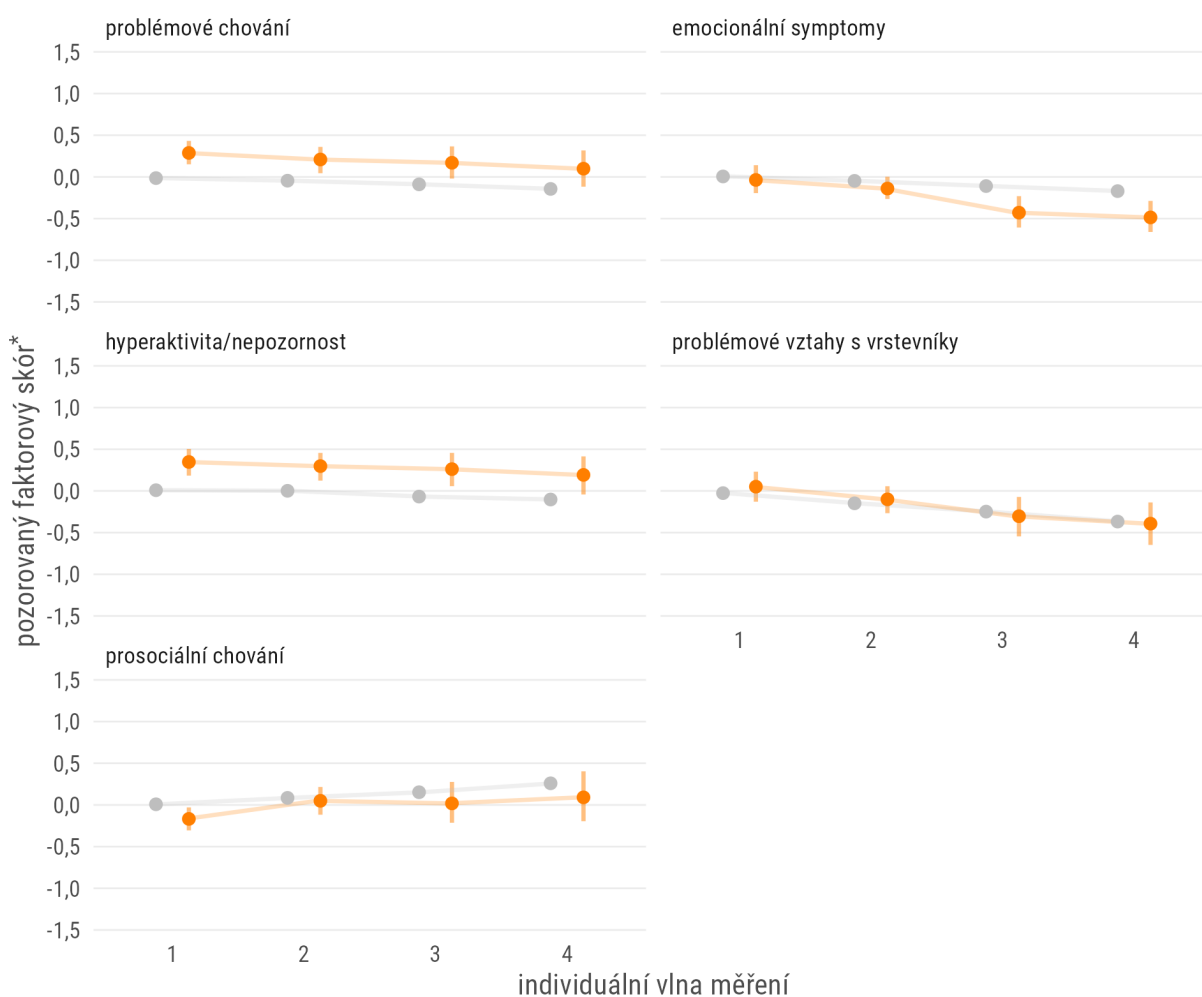
I přes všechny komplikace se vedoucím podařilo uspořádat setkání CKP alespoň v online prostředí. Do činnosti CKP Velíšská Vlašim byli v prvním roce fungování zapojeni všichni pedagogičtí pracovníci této MŠ a v druhém roce pak byla možnost rozšířena též pro vedoucí pracovníky spřátelených MŠ ze Středočeského kraje.

Celkem bylo v rámci CKP Velíšská Vlašim podpořeno více než 17 aktérů ve vzdělávání a 4 MŠ.

CKP MŠ Velíšská Vlašim se stalo ukázkovým pracovištěm metodiky Dobrý začátek ve Středočeském kraji a obě vedoucí přislíbily metodickou podporu.

Vývoj MŠ Velíšská Vlašim

Srovnání vývoje **této školky** a **ostatních školek** v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 77 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu.

Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

V MŠ Velíšská Vlašim metodika přispěla k tomu, že se pedagogové více zaměřovali na pohled a situaci jednotlivých rodičů a jednotlivých dětí. Oceňovali využívání popisného jazyka. Podle výpovědi vedoucí CKP a zároveň ředitelky lze usuzovat na to, že výraznější posun v rámci MŠ nastal právě v individualizaci přístupu. Zároveň došlo k uvědomění, že některé principy z metodiky může uplatnit i při práci s pedagogy.

Vedoucí: Michaela Štíbraná, Štěpánka Haníková, Monika Šťastná

<http://www.msmerklin.cz/>

V projektu zapojeno: 4 třídy

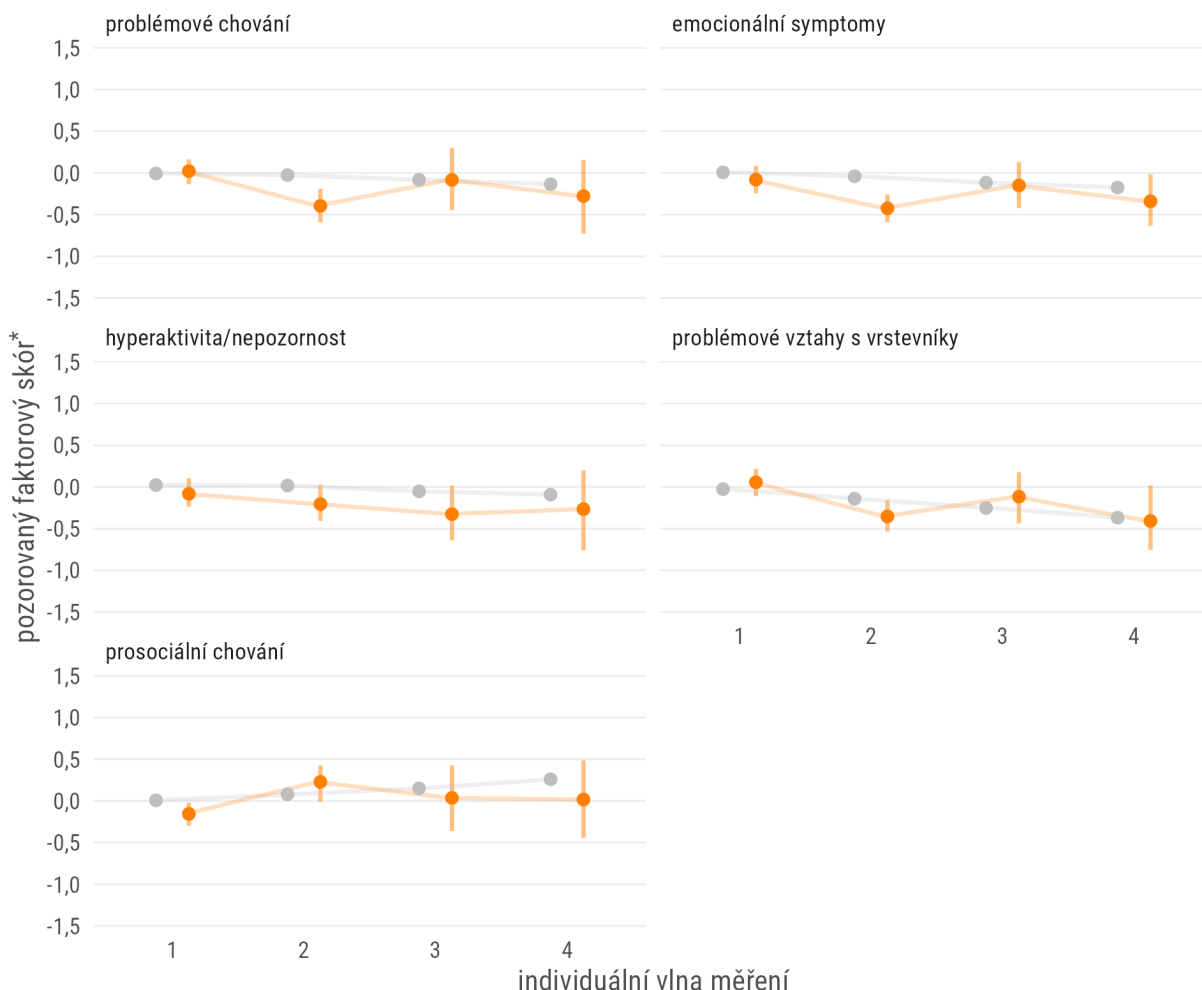
MŠ Merklín vstoupila do projektu v roce 2019. Obě vedoucí již měly s tématem podpory socio-emočního rozvoje předškolních dětí předchozí zkušenosti a projevíly zájem o spolupráci. MŠ Merklín je čtyřtřídní mateřská škola v okrese Plzeň-jih.

Vedoucí MŠ Merklín absolvovaly rozvoj dovedností pro kolegiální podporu, ale bohužel se již nemohly zúčastnit stáže v zahraničí. I přes složitou situaci s pandemií covidu-19 se jim podařilo zapojit do činnosti CKP i několik dalších MŠ z Plzeňského kraje. Do činnosti CKP byli též zapojeni všichni pedagogové MŠ Merklín a dá se říci, že všichni interní pedagogové uplatňují své získané zkušenosti s metodikou Dobrý začátek v praxi.

Od září 2021 nahradila vedoucí Štěpánku Haníkovou její kolegyně Monika Šťastná, která se též zúčastnila domácí stáže v Jihlavě na podzim 2021. CKP MŠ Merklín za dva roky působení v projektu zapojilo více než 18 aktérů ve vzdělávání a 4 MŠ. CKP MŠ Merklín se stalo ukázkovým pracovištěm metodiky Dobrý začátek v Plzeňském kraji a obě současné vedoucí přislíbily metodickou podporu.

Vývoj MŠ Merklín

Srovnání vývoje této školky a ostatních školek v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 81 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu.

Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

Také v této školce zapojení do CKP a využívání metodiky Dobrý začátek přispělo k prohloubení individualizace přístupu, práce s kolektivem ve třídě a spolupráce a vztahů s rodiči. Vliv zapojení na individuální práci s dětmi ohodnotila vedoucí CKP tak, že je rozvinul „*ve všech směrech: pracovali jsme se situačním učením, s pravidly, zajímali se o emoce dětí, vedli ke vzájemnému respektu.*“ V MŠ využívali metodiku také v práci s dvouletými dětmi pro podporu jejich začleňování. U vedoucí se rozvinul respektující přístup a rozvinula se „*nejvíce kompetence komunikační: popisný jazyk, pozitivní zpětná vazba*“. Zapojení do projektu hodnotí pozitivně a uzavírá s tím, že „*metodika DZ se stala prioritou naší MŠ.*“

Vedoucí: Hana Písaříková, Lenka Jůzková

<https://www.3mstrebon.cz/>

V projektu zapojeno: 3. MŠ Třeboň tvoří dvě MŠ – MŠ Jeronýmova – 5 tříd a odloučené pracoviště MŠ Brilice – 2 třídy

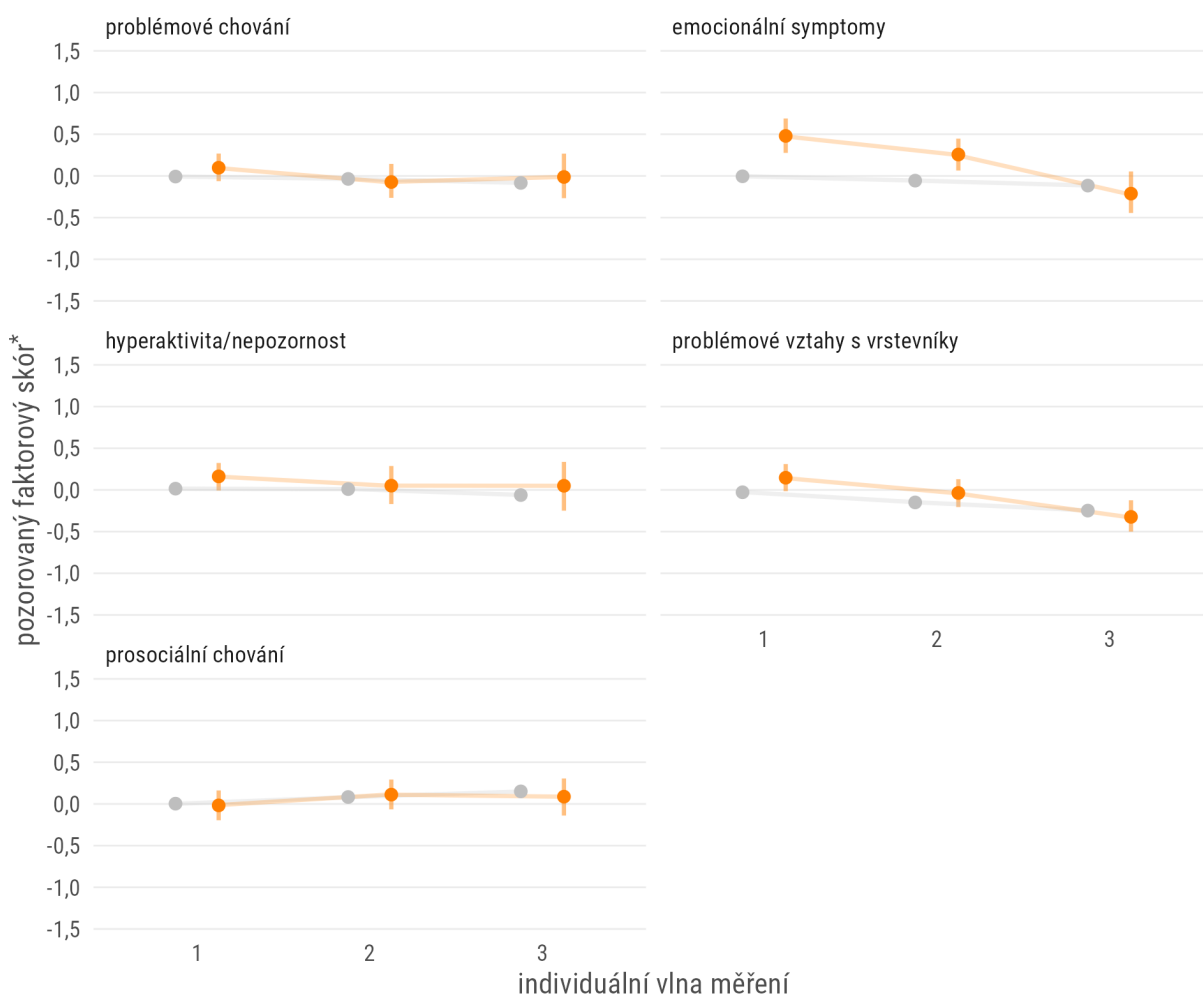
3. MŠ Třeboň se zapojila do projektu v roce 2019. Obě vedoucí byly vybrány pro své osobnostní i profesní kompetence k vedení CKP i přesto, že s metodikou ve své mateřské škole teprve začínaly. Obě dvě vedoucí CKP se po celou dobu projektu snažily aplikovat nové poznatky a principy z metodiky Dobrý začátek do vlastní praxe, čímž byly vždy připraveny sdílet své praktické zkušenosti s touto metodikou s účastníky setkání. Dá se tedy říci, že CKP při 3. MŠ Třeboň mohlo svým účastníkům nabídnout nejen teorii, ale též sdílení vlastní dobré praxe s metodikou Dobrý začátek. V rámci tohoto CKP vzniklo nejvíce příkladů dobré praxe, kterými jsou například „Příběhy medvěda Caleba“ nebo výuková videa, která vytvořila vedoucí Hana Písaříková v době, kdy se setkání CKP nemohla konat prezenčně.

Obě vedoucí absolvovaly rozvoj dovedností pro kolegiální podporu, na zahraniční stáž se kvůli omezením spojeným s pandemií covidu-19 neměly možnost vyjet. V rámci činnosti CKP zapojily převážně řadové pedagogické pracovnice, metodika se tak v Jihočeském kraji dostala převážně mezi pedagogy, kteří jsou většinu času právě s dětmi. Krom obou pracovišť své MŠ zapojili též několik dalších školek z Jihočeského kraje.

CKP 3. MŠ Třeboň za dva roky působení v projektu zapojilo více než 21 aktérů ve vzdělávání a 5 MŠ. CKP 3. MŠ Třeboň se stalo ukázkovým pracovištěm metodiky Dobrý začátek v Jihočeském kraji a obě vedoucí přislíbily metodickou podporu.

Vývoj MŠ Třeboň

Srovnání vývoje této školky a ostatních školek v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 58 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu.

Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

Třeboňská MŠ pod vlivem zapojení do projektu proměnila svou spolupráci s rodiči, se kterými nově komunikuje častěji a proaktivněji, více chválí děti a celkově zlepšila klima ve škole. Vedoucí CKP přínos shrnula následovně: „Mám větší pochopení pro odlišné děti, jsem trpělivější a vidím více možností, jak řešit určité situace.“ Dle vlastních slov se necítila příliš jistě v pozici vedoucí centra, protože se nepovažovala za dostatečně kompetentní „někoho poučovat“, na což měla vliv i skutečnost, že ve škole působí jako pedagog, nikoli jako ředitelka.

Vedoucí: Jarmila Karnovská, Anna Žemlová

<https://www.ms-spalova.cz/>

V projektu zapojeno: 3 třídy

MŠ Špálova v Ostravě se připojila do projektu CKP Dobrý začátek v listopadu 2021. Obě vedoucí již měly předchozí zkušenost s vedením CKP Začít spolu a tento formát vzdělávání skrze sdílení dobré praxe mezi pedagogy se jim velmi osvědčil. Chtěli tak navázat na již fungující síť a pokračovat ve vzdělávání v oblasti socio-emočních dovedností předškolních dětí a seznámit své kolegyně s Metodikou Dobrý začátek, která i pro ně byla z počátku nová.

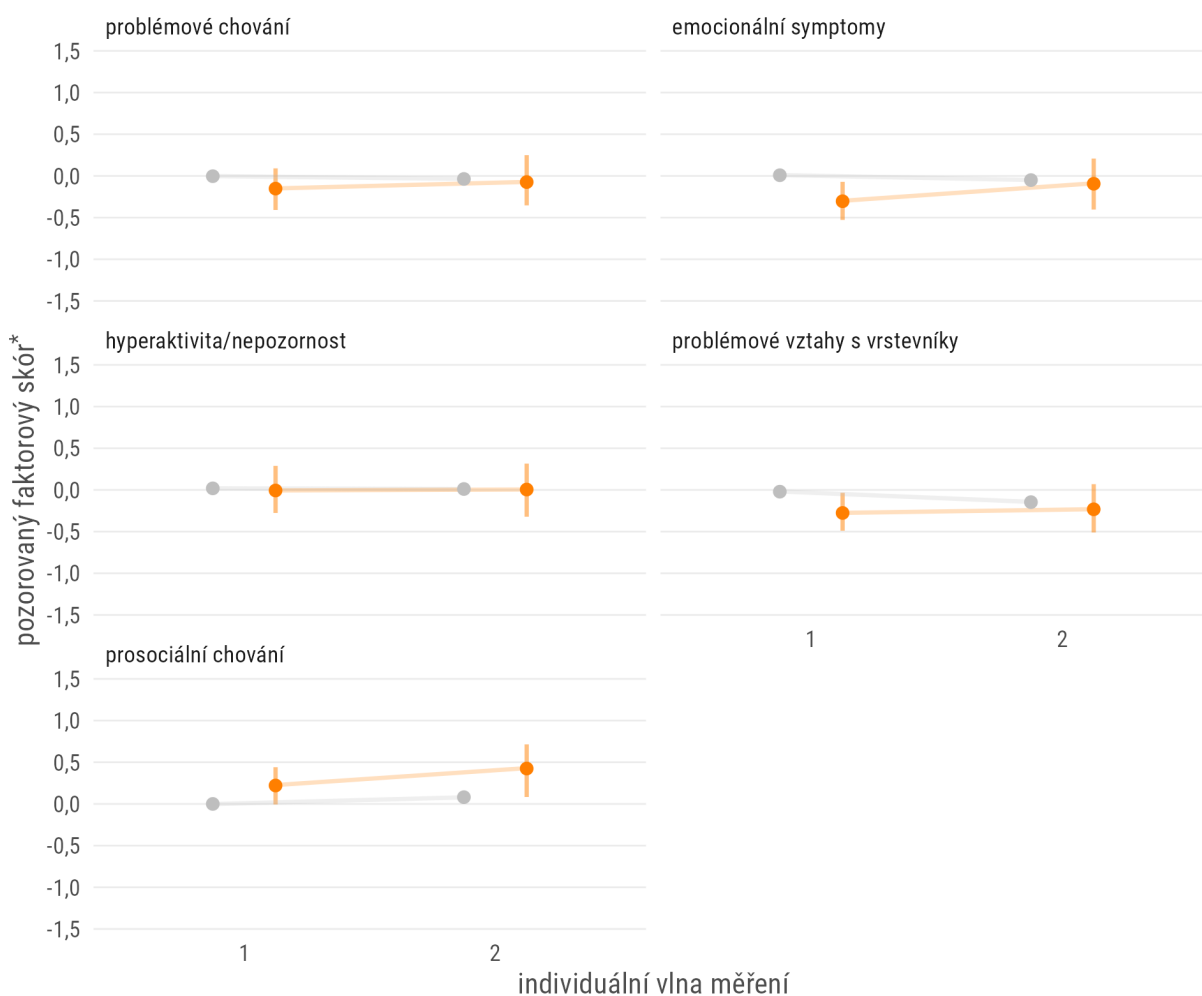
MŠ Špálova fungující na principu center aktivit si vyzkoušela, jak vhodně zapojit principy metodiky Dobrý začátek do své praxe. Obě vedoucí se též zúčastnily rozvoje dovedností pro kolegiální podporu, v jejich případě však již pouze v online prostoru. Poslední rok fungování všech CKP byl do značné míry ovlivněn pandemií covidu-19, a tak se i většina akcí konala pouze online. CKP při MŠ Špálova tak uvítalo možnost prodloužení projektu a uspořádalo pro své účastníky celkem 8 prezenčních setkání během 4 měsíců.

I přesto, že CKP MŠ Špálova fungovalo pouze v posledním roce projektu a jeho prodloužení, zapojilo více než 7 aktérů ve vzdělávání a 4 mateřské školy z Moravskoslezského kraje.

Vedoucí CKP MŠ Špálova Jarmila Karnovská též přislíbila svou účast v odborné radě SCHOLY EMPIRICA z.s. v metodice Dobrý začátek.

Vývoj MŠ Špálova Ostrava

Srovnání vývoje této školky a ostatních školek v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 33 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu.
Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

MŠ Špálova pracuje také s programem Začít spolu. Principy obou metodik jsou si blízké, takže se spolupráce navazovala snáze. Přínos vedoucí CKP spatřovala především v „*podpoře, a to jak teoretické, tak praktické, v oblasti emočních a sociálních dovedností, sdílení praxí s jinými MŠ, zpřesnění cílů v rámci problematiky, možnosti argumentace s možností podpory metodiky*“. Pozitivně ovlivnila také práci s klimatem třídy a pedagogy „*posunula v obratnosti partnerské komunikace*“.

Vedoucí: Lenka Vendolská (roz. Neubauerová), Alena Sudková

<http://mspotoky.cz/>

V projektu zapojeno: 4 třídy

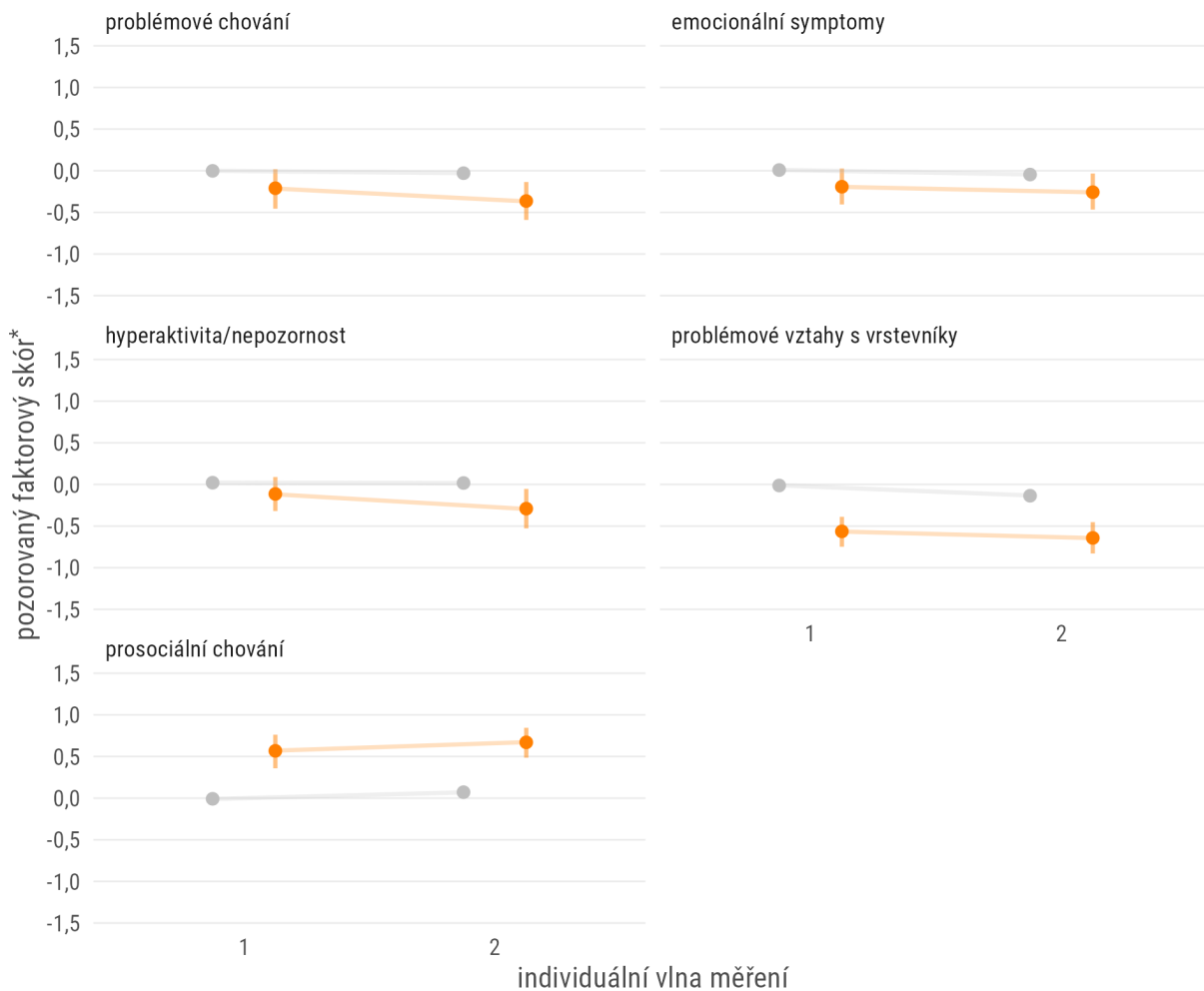
MŠ Potoky Zlín vstoupila do projektu v roce 2020. Vedoucí CKP ve Zlíně byly vybrány pro své osobnostní i profesní kompetence, neboť obě již měly předchozí zkušenosti s lektorováním a projevíly zájem se s metodikou Dobrý začátek blíže seznámit a implementovat ji do vlastní praxe ve své MŠ.

Vedoucí CKP Lenka Vendolská (roz. Neubauerová) ředitelka MŠ Potoky, měla též vybudovanou síť MŠ, které do projektu CKP Dobrý začátek mohla zapojit. Proto i v tomto kraji dosáhl počet zapojených MŠ poměrně vysokého čísla i přesto, že se MŠ Potoky zapojila až v posledním roce projektu, který byl značně ovlivněn celosvětovou pandemií covidu-19. Účastníci setkání CKP MŠ Potoky projevíli zájem o prodloužení projektu a řada z nich se tak zúčastnila i navazujících 4 setkání ve školním roce 2021/2022. Ze zájmu pedagogů je tedy patrné, že metodika Dobrý začátek si i v tomto kraji získala oblibu.

Obě vedoucí absolvovaly školení v rozvoji dovedností pro kolegiální podporu, na zahraniční stáž bohužel neměly možnost vycestovat. Většina setkání CKP v tomto kraji byla vedena v online prostředí, což mohlo do jisté míry ovlivnit formu předávání zkušeností s metodikou, ale nikoliv zájem pedagogů, který byl v podstatě neměnný, a většina účastníků absolvovala všechna setkání. Vybrané účastnice byly navíc zapojeny do rozvoje dovedností pro kolegiální podporu, kde si mohly své nově získané zkušenosti s metodikou ještě více prohloubit. Jedna z účastnic ze Zlínského kraje využila též možnosti zúčastnit se domácí stáže v Praze na podzim 2021.

CKP MŠ Potoky Zlín zapojilo více než 15 aktérů ve vzdělávání a 9 MŠ ze Zlínského kraje. CKP MŠ Potoky Zlín se stalo ukázkovým pracovištěm metodiky Dobrý začátek ve Zlínském kraji a obě vedoucí přislíbily metodickou podporu.

Srovnání vývoje **této školky** a **ostatních školek** v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 52 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu. Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

Shrnutí z dotazníku pro vedoucí CKP

Podle vedoucí projekt přinesl „možnost celkově utřídit myšlenky, připomněla si, jak je dobré vystupovat/nevystupovat před rodiči; jak důležité je věnovat se pozitivnímu chování a naopak neupozorňovat na špatné“. Celkově v této MŠ navazovali na již nastavený pedagogický směr, který metodika dále podpořila a rozvinula.

Vedoucí: Andrea Šároši, Michaela Sroková

<https://www.skolkamikulovice.cz/>

V projektu zapojeno: 3 třídy

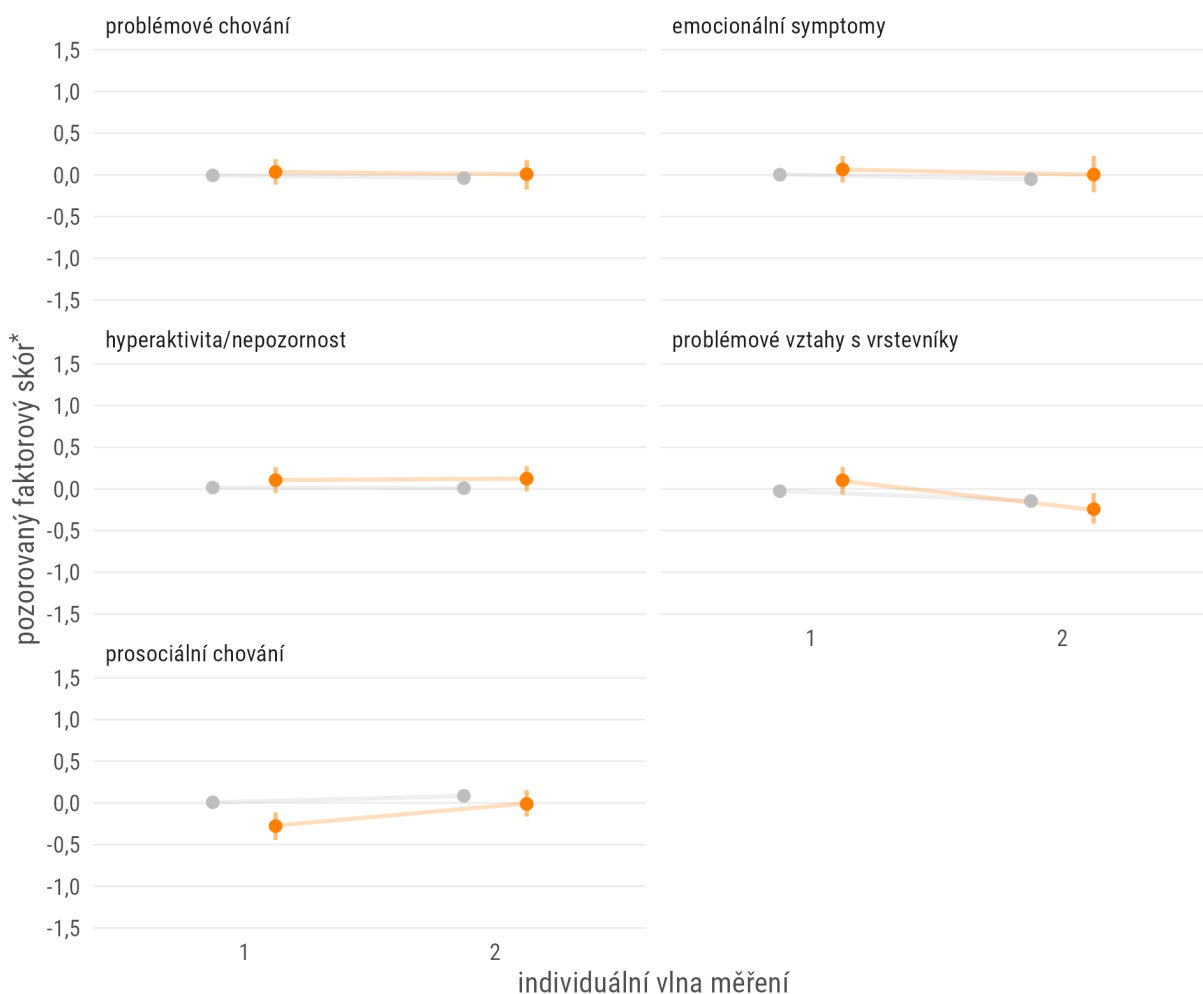
MŠ Mikulovice vstoupila do projektu v roce 2020. MŠ Mikulovice již měla s metodikou Dobrý začátek předchozí zkušenosti a proto se jevila jako ideální místo pro zřízení CKP v Olomouckém kraji. Bohužel tato představa se ne zcela naplnila, neboť MŠ Mikulovice je velmi malá MŠ vesnického typu, která neměla ve svém okolí vybudovanou síť spřátelených MŠ, a proto setkání CKP probíhala převážně jako interní setkání pro pedagogy MŠ Mikulovice. Tuto skutečnost mohla též ovlivnit situace celosvětové pandemie covidu-19, která celkově bránila prezenčnímu setkávání více osob. Výhodou může být, že s metodikou byli v průběhu projektu seznámeni všichni pedagogové této MŠ a principy z metodiky Dobrý začátek je zde uplatňován ve všech třídách.

Obě vedoucí absolvovaly rozvoj dovedností pro kolegiální podporu, kam byli přizváni i další pedagogové z Olomouckého kraje, čímž se podařilo zajistit podporu pro další MŠ. Zahraniční stáž se bohužel nekonala.

CKP MŠ Mikulovice zapojilo více než 7 aktérů ve vzdělávání a 2 MŠ z Olomouckého kraje. MŠ Mikulovice se stala ukázkovým pracovištěm metodiky Dobrý začátek v Olomouckém kraji a obě vedoucí přislíbily metodickou podporu.

Vývoj MŠ Mikulovice, okres Jeseník

Srovnání vývoje této školky a ostatních školek v jednotlivých dimenzích SDQ. Ukazujeme průměry pozorovaných hodnot v jednotlivých vlnách, kde měla daná školka alespoň 10 pozorování.



Z této školky se zúčastnilo 44 dětí.

*Hodnoty ($M = 0$; $SD = 1$) vycházejí z odhadnutého IRT modelu.

Chybové úsečky znázorňují 95% bootstrapovaný interval spolehlivosti kolem průměru.

Oblasti, které se z metodiky podařilo přenést do praxe, byly „*pravidla třídy, popisný jazyk, přehlížení*“. Některé oblasti metodiky neovlivnila (začleňování dvouletých dětí a dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí), nicméně přinesla posun v „*přístupu k dětem: snažím se vše řešit klidným přístupem, a tím přispívám k dobrému klimatu ve třídě.*“ Zvýšily se i schopnosti v oblasti komunikace. Ta se podle vedoucí zlepšila jak s dětmi, tak s rodiči, tak s kolegy pedagogy.

Vedoucí: Eva Musilová, Eva Hrubá

<https://www.msboro.cz/>

V projektu zapojeno: 3 třídy

MŠ Borohrádek vystřídala v době prodloužení projektu MŠ Kampanova v Královéhradeckém kraji. V CKP Borohrádek probíhala od září 2021 do prosince 2021 setkání CKP pouze pro interní pedagogické pracovníky, MŠ Borohrádek tedy již dále nerozšiřovala síť MŠ v Královéhradeckém kraji, ale témata setkání k metodice Dobrého začátku využila pro vlastní praxi v MŠ Borohrádek.

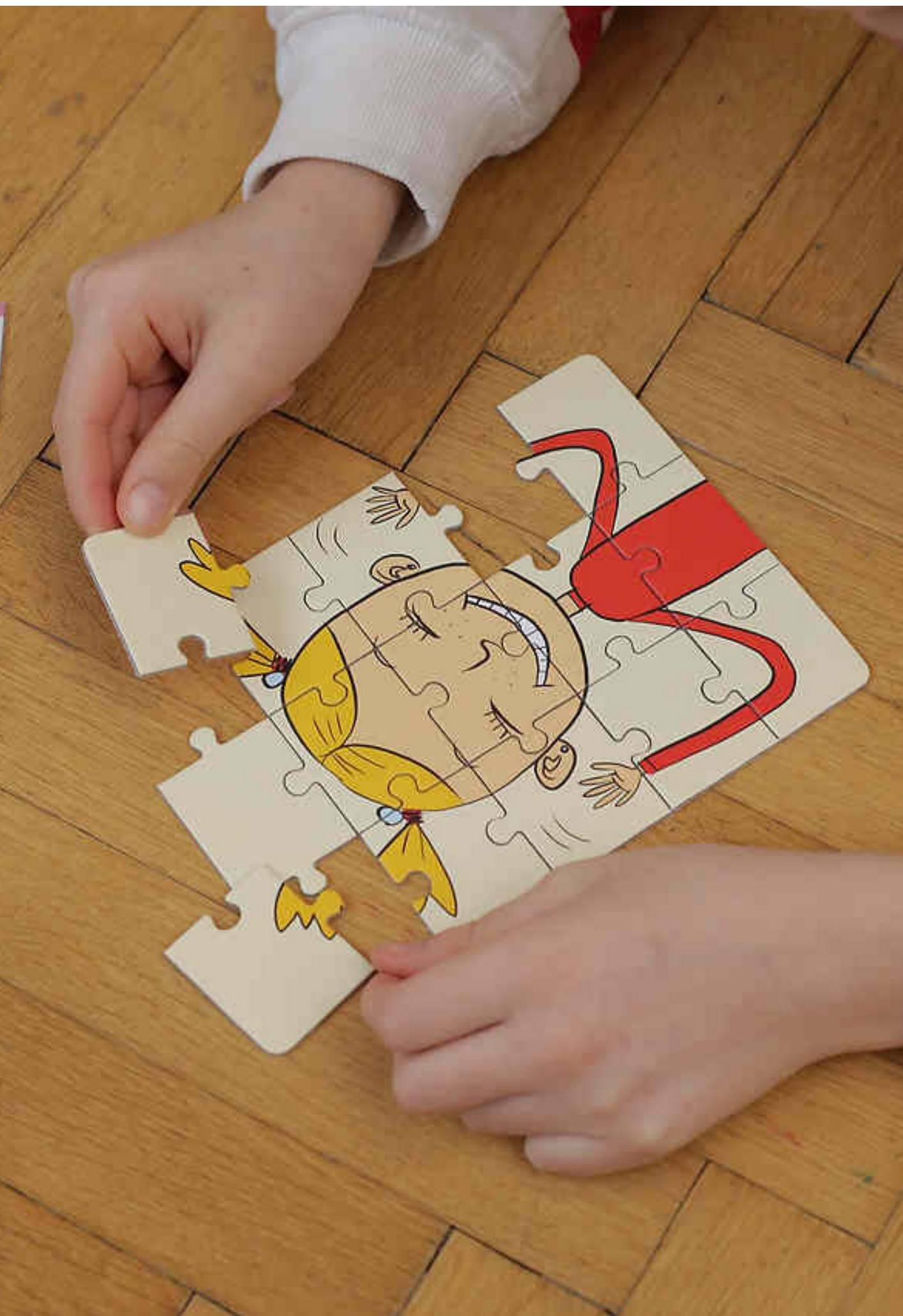
CKP MŠ Borohrádek zapojilo více než 6 aktérů ve vzdělávání.

MŠ Borohrádek se stala ukázkovým pracovištěm metodiky Dobrý začátek v Královéhradeckém kraji a obě vedoucí přislíbily metodickou podporu.

Do výzkumu SDQ se MŠ Borohrádek nezapojila.

Shrnutí z dotazníku pro vedoucí CKP

MŠ Borohrádek je další školou, kde došlo podle vedoucí CKP k prohloubení individuálního přístupu k dětem a zároveň komunikace s rodiči: „*Více jim naslouchám a zajímám se o jejich výchovné potřeby a názory.*“ Metodika jim pomáhala řešit konfliktní situace, podpořila laskavý a chápající přístup. Vedoucí „*byla velmi mile potěšena obrovským zájmem o účast na CKP, pravidelnou docházkou účastnic.*“

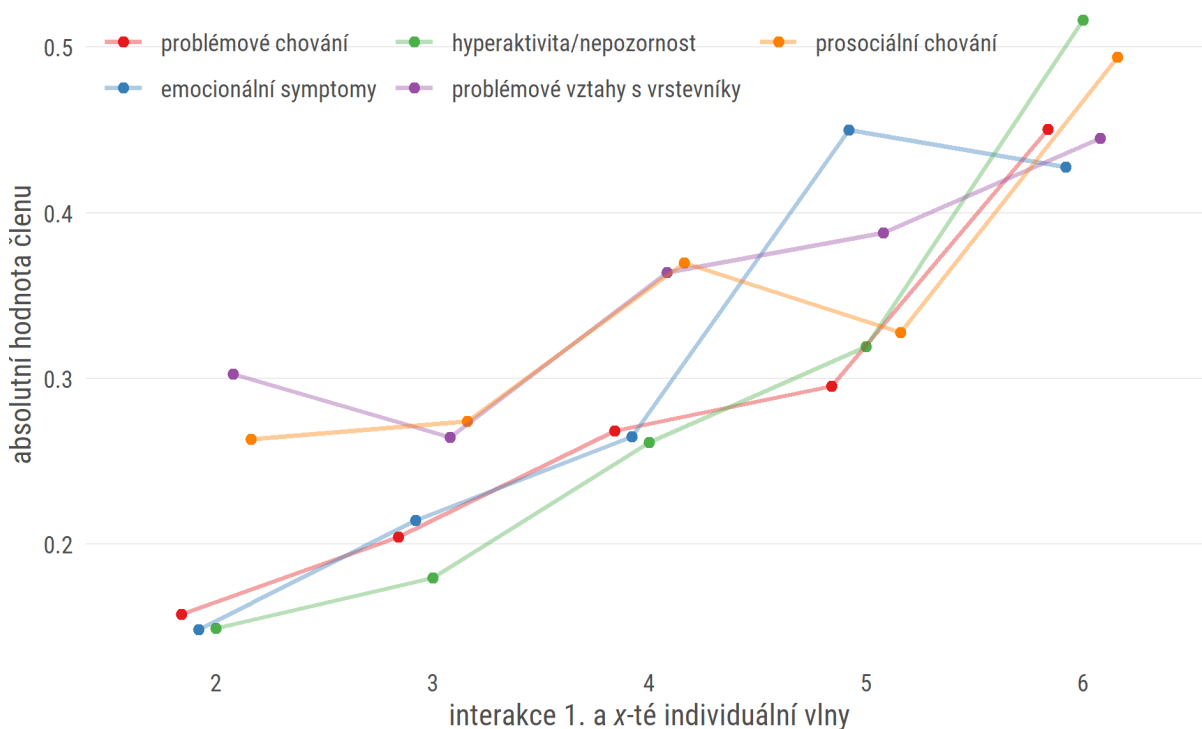


Závěry této zprávy lze shrnout do čtyř okruhů: kvantifikované dopady, nekvantifikované dopady, doporučení pro další projekty a poučení pro další evaluační aktivity.

Kvantifikované dopady

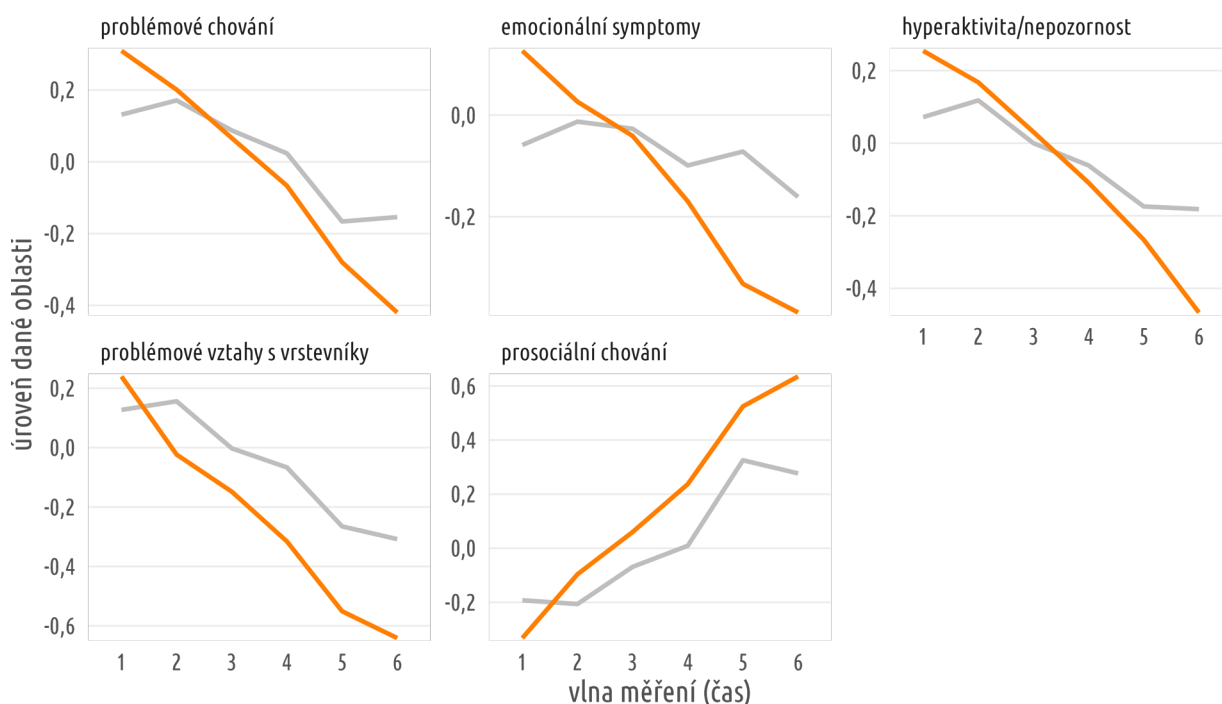
Kvantitativně **se prokázal robustní a s časem rostoucí efekt intervence** spočívající v zavedení metodiky Dobrý začátek. **Intervence má tedy pozitivní dopad na vnímání chování dětí učitelkami měřené pomocí SDQ.** Finální efekt (srovnání rozdílů ve vývoji mezi 1. a 6. individuální vlnou) byl patrný ve všech pěti dimenzích SDQ a jeho velikost byla velmi podobná – cca 0,45 směrodatné odchylky hodnoty faktorových skóre, což je v oblasti sociálních věd **velký efekt**. Velikost efektu je v souladu s Cohenem (1988) patrná pro pečlivého pozorovatele i pouhým okem na individualizovaných grafech pro jednotlivá CKP výše.

Pokud se zaměříme na srovnání první a druhé či první a třetí vlny, můžeme rozlišit dvě skupiny dimenzí SDQ (viz graf níže, křivka u prosociálního chování je pro srovnání s vývojem u ostatních dimenzí reverzní) – u problémového chování, emocionálních symptomů a hyperaktivity byl zpočátku efekt relativně menší, ale obzvláště u emocionálních symptomů došlo k velmi rychlé úpravě. Dodejme, že i tak jsou všechny efekty ve všech srovnání s první vlnou signifikantní s p -hodnotou $< 0,001$.



Socio-emoční dovednosti dětí se s Dobrým začátkem vyvíjejí lépe

Negativní projevy chování dětí ve **šolkách, kde učitelky využívají metodiku Dobrý začátek**, klesají v čase významně rychleji než u **ostatních**. Pozitivní oblast prosociálního chování pak roste rychleji.



Výzkum s longitudinálním kvaziexperimentálním designem se uskutečnil 1. ledna 2017 – 1. června 2021 na nereprezentativním vzorku 2603 dětí MŠ po celé ČR. Prezentované oblasti vycházejí ze standardizovaného dotazníku Strengths and Difficulties Questionnaire, pomocí něhož učitelky MŠ chování dětí hodnotily.

Nekvantifikované dopady

Účastnice a vedoucí CKP přijímají a jsou podle svých slov lépe schopny začleňovat děti ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí do mateřské školy, lépe vytvářet vstřícné klima ve škole a ve třídě, více se orientují na sociální a emoční projevy dětí a didakticky jsou lépe připraveni děti v těchto aspektech podporovat a zvládat náročné situace při problémovém chování dětí a lépe dokáží komunikovat s rodiči, kteří zpětnou vazbu na rozvoj jejich dítěte velice oceňují.

Dětem se dle učitelek a vedoucích CKP lépe vytváří přátelské vztahy, kdy se nebojí navázat kontakt s kamarádem, více si společně hrají, jsou ohleduplnější a mají rozvinutější slovní zásobu. Děti si samy uvědomují, pokud poruší pravidla, upozorňují své kamarády na špatné chování. Pozitivní efektem je větší vnímavost sebe navzájem, kdy se děti snaží napodobovat chválené děti, povzbuzovat, chválit a pomáhat „slabším“ dětem.

Projekt byl celkově ze strany vedoucích CKP hodnocen velice pozitivně, 100 % z nich chce v metodice pokračovat a velmi by uvítalo další podporu. Projekt pedagogům přinesl inspiraci, osobní posuny, rozvinul jejich lektorské a prezentační dovednosti, pomohl jim v práci s dětmi, nastavením pozitivního klimatu ve třídě, zapojováním dětí ze znevýhodněného prostředí a nastavením klidnějšího prostředí v mateřské škole.

Doporučení pro další projekty plynoucí z této evaluační zprávy

- Věnovat více času a pozornosti procesu výběru vedoucích CKP a standardizovat jej (např. pomocí předem vytvořeného dotazníku, který by zohledňoval klíčové vlastnosti, postoje a dovednosti).
- Již v začátku projektu vytvořit širší základnu CKP, tj. nabrat CKP z více krajů tak, aby už v prvním roce projektu bylo v metodice Dobrý začátek proškolen více učitelek i vedoucích CKP, které by následně díky větší zkušenosti a delší praxi mohly předávat a šířit metodiku dál mezi méně zkušenější účastnice CKP.
- Počítat s možností zakoupení metodických materiálů, pomůcek, maňásků na vlastní náklady školek.

V ideálním případě by bylo dobré realizovat evaluaci pomocí randomizace, tj. náhodného přidělení výzkumné skupiny, a více se tak přiblížit experimentálnímu designu. V realitě mnoha projektů je ale randomizace obtížná a také neetická a dochází ke konstrukci nejvhodnějšího možného kontrolního vzorku, často až ex-post, což byl do určité míry i případ tohoto projektu. I pro takovou situaci je ale možné formulovat několik doporučení, jak zrealizovat evaluaci co nejlépe.

Metodologickým předpokladem pro možnost jednoduchého porovnání výsledků MŠ v intervenční oproti kontrolní skupině je zajištění a ověření srovnatelnosti MŠ, respektive učitelů/ek v obou skupinách. Bohužel výsledky trpí tzv. selection bias (zkreslení výběru) zúčastněných MŠ a učitelů/ek, neboť účast v projektu je dobrovolná. S tímto jevem se lze částečně vypořádat za pomoci tzv. párování, jehož myšlenkou je pro každou zapojenou MŠ/učitele nalézt kontrolní MŠ/učitele, která je z hlediska pozorovaných charakteristik co nejvíce podobná školce intervenční. To však klade vysoké nároky na dostupnost dat a měřitelnost těchto charakteristik.

Vhodné by bylo doplnit kvantitativní evaluaci o nějaký objektivní ukazatel (u předškolních dětí například o úspěšnost při zápisu do první třídy základní školy) nebo získaná data nějak triangulovat (dotazník SDQ by například kromě učitelek vyplňovali také rodiče zapojených dětí). Získat objektivní data by ale v mnoha případech vyžadovalo souhlas zkoumané osoby. Triangulace by zase byla koordinačně výrazně náročnější a minimálně by předpokládala ochotu rodičů se výzkumu zúčastnit.

Z diskusí s vědeckou radou a vlastních zkušeností realizátora evaluace z jiných projektů navíc vyplynula potřeba napříště do evaluace integrovat alespoň jednoduché nástroje měřící fidelity score, tedy měření toho, nakolik byla intervence realizována v souladu s metodikou. Možnou variantou by bylo průběžné standardizované sledování toho, jak je pedagogický pracovník s aktivitami v rámci metodiky Dobrý začátek ztotožněn.

U velmi ambiciózních projektů, které chtějí dosáhnout změny v oblasti nekognitivních schopností (postojů) je dobré zaměřit se nejen na dopady na primární cílovou skupinu (tj. děti), ale i na poskytovatele intervence (v případě projektu CKP Dobrý začátek to byli učitelé/ky).

- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23–37, <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Cai, L. (2010). High-dimensional exploratory item factor analysis by a Metropolis-Hastings Robbins-Monro algorithm. *Psychometrika*, 75, 33–57. <https://doi.org/10.1007/s11336-009-9136-x>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge
- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1–29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>
- Lüdtke, D. (2018). ggeffects: Tidy data frames of marginal effects from regression models. *Journal of Open Source Software*, 3(26), 772. <https://doi.org/10.21105/joss.00772>
- Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monographs*, 34.



Příloha č. 1: Zpětnovazební dotazník pro účastníky CKP

Hodnocení setkávání učitelek v rámci projektu: Centra kolegiální podpory (CKP) v metodice socio-emočního rozvoje předškolních dětí „Dobrý začátek“, reg. č. projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000506

Vyplnění dotazníku nezabere více než 10 min.

Vaše názory a připomínky nám pomohou zlepšit obsah, strukturu a formát setkání v CKP.

Datum:

1. Jakou pozici v mateřské školce zastáváte?

Můžete vybrat i více možností.

1	ředitel/ka
2	vedoucí učitel/ka
3	učitel/ka
4	školní asistent/ka
5	student/ka ped. fakulty
6	dobrovolník/nice
7	praktikant/ka
8	jinou:

2. Kolik let praxe práce s dětmi předškolního věku máte?

1	0–2 roky
2	3–5 let
3	6–10 let
4	11–20 let
5	více než 20 let

3. Jakého věku jsou děti, se kterými ve své pozici nejčastěji pracujete?

1	0–12 měsíců
2	1 až 3 let
3	3–6 let
4	více než 6 let

4. Uveďte prosím celkový průměrný počet dětí, se kterými během svého pracovního dne pracujete:

5. Kolik z těchto dětí je ze sociálně znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí?

1	individuálně
2	2–5 dětí
3	6–10 dětí
4	11–20 dětí
5	více než 20 dětí
88	Jiná odpověď:

7. Jak často se ve své praxi setkáváte s následujícími problémy?

	Velmi často	Poměrně často	Občas	Vůbec	NEVÍM
dítě s nevhodnými návyky z rodiny	1	2	3	4	99
absence základních dovedností hygieny	1	2	3	4	99
jazyková bariéra v komunikaci s dítětem	1	2	3	4	99
potíže v navazování kontaktu a komunikaci s dítětem z jiných než jazykových důvodů	1	2	3	4	99
jazyková bariéra v komunikaci s rodiči	1	2	3	4	99
problémy v navazování kontaktu/komunikaci s rodiči z jiných než jazykových důvodů (př. střídavá péče, nespolehlivost atp.)	1	2	3	4	99
šikana dítěte vůči ostatním dětem	1	2	3	4	99
nezájem rodičů	1	2	3	4	99
častá absence dětí (nízká docházka)	1	2	3	4	99
odlišné pojetí výchovy dětí ze strany rodičů	1	2	3	4	99
projevy vnitřní emoční nestability dítěte (ustaranost, smutek, nervozita, lekavost...)	1	2	3	4	99
problémové „vnější“ chování dítěte (vzteky, neposlušnost, agrese, zlomyslnost...)	1	2	3	4	99
problémy dítěte ve vztazích s vrstevníky (nepopulární šikanované dítě bez kamarádů)	1	2	3	4	99
hyperaktivita dítěte (nesoustředěnost, neposednost, nedává pozor atp.)	1	2	3	4	99
Jiné:	1	2	3	4	99

8. Prosíme Vás o ohodnocení setkávání v CKP Dobrý začátek ve školním roce 2018/2019

1 = nejnižší spokojenost, 5 = nejvyšší spokojenost

59

	☹				☺
	1	2	3	4	5
1 Byl program setkání dobře strukturován?					
2 Byl program setkání obsahově dobře připraven?					
3 Byly prezentace srozumitelné?					
4 Uměli lektori zapojit účastníky v průběhu setkání?					
5 Odpovídal obsah setkání Vaším potřebám?					
6 Dokážete přenést do praxe, co jste se dozvěděli/a					
7 Byly videonahrávky užitečné?					
8 Byly materiály k setkání užitečné?					
9 Byla pro Vás celkově účast na setkání CKP přínosná?					

9. Co považujete za nejužitečnější část programu setkání?

10. Jaké téma setkání Vás nejvíce zaujalo? Co bylo pro Vás nové?

11. Vyjádřete, prosím, Vaši míru souhlasu s následujícími otázkami:

	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Rozhodně NE	NEVÍM / Netýká se
Podařilo se Vám již některou z probíraných strategií podpory sociálních a emočních dovedností dětí přenést do praxe?	1	2	3	4	99
Podařilo se některou z diskutovaných strategií zapojování rodičů přenést do praxe?	1	2	3	4	99
Zvýšila Vaše účast na CKP setkáních Vaše kompetence pro kolegiální podporu v oblasti socio-emočního rozvoje předškolních dětí?	1	2	3	4	99

12. Pokud se Vám již některou z probíraných metod / strategií podařilo přenést do praxe, co nejlépe fungovalo? Co naopak moc nefungovalo?

1	řešení konfliktů mezi dětmi, posilování vztahů mezi dětmi
2	navazování spolupráce a efektivní komunikace s rodiči
3	zvládání negativních emocí a pocitů dětí
4	zvládání nevhodného a agresivního chování dětí
5	stanovení a procvičování pravidel ve třídě
6	zapojování SPV dětí do aktivit v MŠ
7	práce s dětmi z jiného kulturního prostředí
8	práce s rodiči z jiného kulturního prostředí
9	inovativní metody práce s dětmi předškolního věku
10	podporování kreativity u dětí
11	podporování sociálních dovedností u dětí předškolního věku
12	podporování jazykových a komunikativních dovedností
88	jiné:

14. Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?

1	základní včetně neukončeného
2	střední bez maturity (včetně vyučení)
3	střední s maturitou
4	nadstavbové studium a vyšší odborné vzdělání
5	vysokoškolské

15. Pohlaví

1	muž
2	žena

16. Chtěl/a byste ještě cokoliv doplnit?

Děkujeme za spolupráci.

Téma 1: Metodika Dobrý začátek

1. V rámci projektu jste se seznámily s metodikou Dobrý začátek. Co se v rámci metodiky dařilo?
 - a. Na co děti dobře reagovaly? Co je bavilo? (konkrétně)
 - b. Témata: individualizace vzdělávání v MŠ, práce s odlišnostmi, pojetí normality
2. Pomohla Vám metodika při zapojování dětí/rodičů ze sociokulturně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí do MŠ? Konkrétní příběh?
3. Měli jste zkušenosti s využitím metodiky při práci s 2letými dětmi? *(zajímá nás jejich začleňování)*
4. Co se v rámci metodiky dařilo a co naopak méně?
 - a. Na co děti nereagovaly dobře? Co jim nešlo nebo co je nebavilo? Jak si to vysvětlujete?

Téma 2: Poskytovaná podpora

5. Jakou podporu jste dostaly v rámci projektu?
 - a. Co Vám v rámci poskytování podpory fungovalo?
 - b. Kde byly rezervy? Proč?
6. Jakou podporu byste potřebovaly?
7. Probíhalo mezi pedagogy u Vás ve školce sdílení zkušeností a dovedností v projektu?
 - a. Vzpomenete si na něco konkrétního, co vám přineslo sdílení zkušeností mezi školkami?
 - b. Vzpomenete si na konkrétní příklad jak Vám pomohla sebereflexe? *(cílit na to, jestli využili možnost sebereflektivních otázek ke každému tématu v publikaci metodiky)*

Téma 3: Další využívání metodiky a další spolupráce

8. Byly nějaké prvky metodiky, které jste si nestihly vyzkoušet? Plánujete to?
9. Budete metodiku dále využívat? (Vidíte v tom smysl?)
10. Co by Vám v pokračování práce s metodikou DZ pomohlo a jak?

Téma 1: Celkové zhodnocení projektu

1. V rámci projektu jste pracovali s metodikou Dobrý začátek. Co se v rámci metodiky dařilo?
 - a. Na co děti dobře reagovaly? Co je bavilo? (konkrétně)
 - b. Témata: individualizace vzdělávání v MŠ, práce s odlišnostmi, pojetí normality
2. Pomohla Vám metodika při zapojování dětí ze sociokulturně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí do MŠ? Konkrétní příběh?
3. Měli jste zkušenosti s využitím metodiky při práci s 2letými dětmi? (*zajímá nás jejich začleňování*)
4. Co se v rámci metodiky dařilo a co naopak méně?
 - a. Na co děti nereagovaly dobře? Co jim nešlo nebo co je nebavilo? Jak si to vysvětlujete?

Téma 2: MŠ jako regionální centrum

5. Vaše školka byl jednou z těch, které měly proškolené min. 2 experty a staly se metodickým centrem pro okolní MŠ a další CS.
 - a. Jak hodnotíte roli vaší MŠ v pozici metodického centra? Co se dařilo a dobře fungovalo? Co bylo obtížné? Co se nedařilo? Proč?
 - b. Jaký přínos vnímáte pro MŠ, která je centrem kolegiální podpory?
 - c. Která témata metodiky byla pro předávání ostatním nejjednodušší vysvětlitelná? Která témata jste prezentovali ostatním obtížněji? Proč?
6. Jak byste zhodnotila práci s metodikou? Pracovali vedení pedagogové na tématech postupně, přeskakovali, uzpůsobovali si metodiku pro své potřeby? (Zhodnoťte.)
7. Jak hodnotíte sdílení zkušeností? (*Z hlediska přínosu pro Vaši práci, z hlediska bezpečného prostoru pro sdílení, z hlediska lepšího zvnitřnění metodiky..?*)
 - a. interně – tj. v rámci jednotlivých MŠ, které byly zapojené
 - b. mezi MŠ navzájem
8. (Jak byste zhodnotili spolupráci s MŠ, kde byli a nebyli zapojení všichni pedagogové?)
9. Jak vidíte další vývoj spolupráce s dalšími MŠ, který jste v rámci projektu navázali?
10. Jak hodnotíte podporu, kterou jste dostávali? Co byste potřebovali, aby se Vám pracovalo lépe? (zjistit, kde účastníci viděli rezervy + jak je překonat)

Téma 3: Přínos osobní

Projekt měl přispět k rozvoji dovedností pro kolegiální podporu a podporovat mentorské a lektorské dovednosti těch pedagogů MŠ, kteří mají odborné a osobnostní předpoklady pro činnost interního mentora.

11. Jak byste zhodnotila odborný růst svůj a dalších pedagogů MŠ?
12. Jak jste se cítila v pozici mentora? Potřebovala byste nějakou další podporu ze strany SCHOLY EMPIRICA?
13. Co pro Vás byly klíčové momenty, které Vám z odborného hlediska daly nejvíc?

Téma 4: Spolupráce s rodiči

14. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči? Je v metodice tato část dobře popsána, včetně praktických ukázek?

Závěr

15. Je ještě něco, co je důležité zmínit, a ještě to nepadlo?

Téma 1: Průběh činnosti a aktivit CKP – deskriptivní část

- Jaké všechny aktivity byly součástí projektu? Jakým způsobem probíhalo síťování v regionu?
- Jakým způsobem a jak dlouho centra fungovala? Bylo nějak fungování CKP strukturované a předem dané? Jak?
- Jakým způsobem zasáhl projekt a činnosti CKP covid?
- Došlo během projektu k vytvoření nějakého manuálu/metodiky, sbírky dobré praxe?
- Jakým způsobem probíhal rozvoj dovedností pro kolegiální podporu a podpora mentorských a lektorských dovedností? *(těch pedagogů MŠ, kteří mají odborné a osobnostní předpoklady pro činnost interního mentora.)*
- Jakým způsobem byl vytvořen model centra kolegiální podpory? *(organizační a personální podmínky, cíle a činnosti centra/poskytované služby, způsoby evaluace).*

Téma 2: Hodnocení projektu

- Jak bys popsala úspěšné Centrum kolegiální podpory v projektu (mentální model)? Čím se vyznačuje? Dosáhlo toho podle Tebe nějaké konkrétní CKP?
- Co z Tvého pohledu bylo nejúčinnější vzhledem k naplnění cílů projektu? Jaké nástroje? *(např. konkrétní aktivita, osobní angažovanost ředitelky MŠ, odbornost vedoucí CKP, již navázané vztahy mezi jednotlivými MŠ v regionu, znalost/zvnitřnění metodiky DZ, silný mentoring, podíl zapojených učitelek v metodice DZ...)*
- Jak hodnotíš fungování síťování a kolegiální podpory v projektu? Co fungovalo a jak?
- Jakých cílů bylo podle Tebe v rámci CKP dosaženo: Snadno / těžko?
 - a) individualizaci vzdělávání v MŠ, práce s odlišnostmi a pojetí normality,
 - b) začleňování 2letých dětí do MŠ
 - c) začleňování dětí zejm. ze sociokulturně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí do MŠ.

Téma 3: Průběžná evaluace projektu

- Jakým způsobem docházelo k hodnocení kvality a efektivity centra účastníky, experty centra, odborným týmem a dalšími aktéry? Jak jste pracovali s výsledky hodnocení?
- Jakým způsobem (pokud vůbec) bylo pojato vlastní hodnocení účastníků? Docházelo k nějaké sebereflexi, např. zaznamenávání změn ve vlastní pedagogické práci?
- Jakým způsobem byli vybíráni mentoři pro KA3 (rozvoj dovedností pro kolegiální podporu)?

Téma 4: Doporučení dalších postupů v budoucnu

- (Jsou nějaké scénáře fungování CKP i v budoucnu? Jaké?)
- Z čeho je dobré se pro budoucí podobně zaměřené projekty (síťování, kolegiální podpora) poučit? Co fungovalo, co zachovat? Co se naopak neosvědčilo?

Úvodní text:

Hezký den,
obracíme se na Vás s krátkým dotazníkem k projektu Centra kolegiální podpory, do kterého se Vaše školka aktivně zapojila.

Prosíme, odpovídejte co nejbližší tomu, jak odpovědi na dané otázky vnímáte. Jedině tak získáme skutečnou a pro nás hodnotnou zpětnou vazbu.

Velmi děkujeme za Vaše zamyšlení a odpovědi.

Za výzkumný tým
Magdaléna Klimešová
SCHOLA EMPIRICA z.s.

**Kliknutím na tlačítko „Další“ souhlasíte s tím, že se účastníte našeho výzkumu.
Zároveň se spustí dotazník.**

OTÁZKY DO DOTAZNÍKU

1. V čem **Vám osobně** nejvíc pomohlo **zapojení v rámci CKP**? Uveďte, prosím, konkrétní příklad.
2. Jak jste se cítila v pozici vedoucí CKP?
3. Ovlivnilo nějak zapojení do CKP Vaši **spolupráci s rodiči**?
4. Ovlivnilo Vás nějak zapojení v CKP v tom, aby se ve školce **pracovalo s dětmi více individuálně** a aby se pracovalo s **odlišnostmi jednotlivých dětí**? Jak konkrétně?
5. Ovlivnilo Vás Vaše zapojení v CKP v **začleňování dvouletých dětí** ve Vaší MŠ? Jak konkrétně?
6. Ovlivnilo Vás nějak zapojení v CKP v oblasti **začleňování dětí ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí** do MŠ? Jak konkrétně?
7. Navedl Vás projekt k **multidisciplinárnímu přístupu k péči o děti**? Spolupracovali jste s dalšími odborníky mimo MŠ? Pokud ano, uveďte, prosím, konkrétní příklad.
8. Jak Vás zapojení v CKP profesně posunulo v **budování vztahů s dětmi** a pěstování **klimatu sociální pohody** ve třídě?
9. Ovlivnilo zapojení do projektu Vaše učitelské kompetence v oblastech, které jste ještě neuváděla? Jak konkrétně?
10. Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla v souvislosti s projektem zmínit?

Závěrečná obrazovka:

Velmi děkujeme za Vaši zpětnou vazbu. Vážíme si času, který jste mu věnovala.

Srdečně zdraví
Tým organizace SCHOLA EMPIRICA

Následující příloha obsahuje tabulky s koeficienty pětice modelů pro každou z dimenzí SDQ. Tučně vyznačené p-hodnoty jsou menší, než je námi stanovená hladina významnosti $\alpha = 0,01$. Hladina je *přísnější*, než je obvyklých 0,05. Pod každou z tabulek také připojujeme několik ukazatelů shody modelu s daty. U modelů se smíšenými efekty není dostupný jednoduchý koeficient determinace, a tak přikládáme následující tři metriky:

- $R^2_{\text{marg.}}$ – podíl variance vysvětlené pouze fixními efekty
- $R^2_{\text{cond.}}$ – podíl variance vysvětlené „kompletním“ modelem
- ICC (intraclass correlation coefficient / vnitrotřídní korelační koeficient) – podíl variance vysvětlené pouze náhodnými efekty

Tabulka 1: Koeficienty modelu pro dimenzi „emocionální symptomy“

Proměnná	Beta	95% CI	p-hodnota
vlna měření			
1	—	—	
2	0.04	-0.04, 0.12	0.29
3	0.03	-0.06, 0.13	0.51
4	-0.04	-0.14, 0.06	0.48
5	-0.01	-0.14, 0.12	0.90
6	-0.10	-0.23, 0.04	0.16
skupina			
<i>kontrolní</i>	—	—	
<i>intervenční</i>	0.19	-0.06, 0.45	0.13
rok narození	0.03	0.01, 0.05	0.015
pohlaví dítěte			
<i>chlapci</i>	—	—	
<i>dívky</i>	-0.12	-0.17, -0.07	≤0.001
vlna měření * skupina			
2 * <i>intervenční</i>	-0.15	-0.24, -0.06	0.002
3 * <i>intervenční</i>	-0.21	-0.33, -0.10	≤0.001
4 * <i>intervenční</i>	-0.26	-0.38, -0.15	≤0.001
5 * <i>intervenční</i>	-0.45	-0.61, -0.30	≤0.001
6 * <i>intervenční</i>	-0.43	-0.59, -0.27	≤0.001

Pozn.: $R^2_{\text{marg.}} = 0,04$; $R^2_{\text{cond.}} = 0,56$; ICC = 0,542

Proměnná	Beta	95% CI	p-hodnota
vlna měření			
1	—	—	
2	0.04	-0.03, 0.11	0.28
3	-0.05	-0.13, 0.04	0.31
4	-0.11	-0.20, -0.02	0.016
5	-0.30	-0.42, -0.18	≤0.001
6	-0.29	-0.41, -0.17	≤0.001
skupina			
<i>kontrolní</i>	—	—	
<i>intervenční</i>	0.20	-0.02, 0.42	0.075
rok narození	0.05	0.02, 0.07	≤0.001
pohlaví dítěte			
<i>chlapci</i>	—	—	
<i>dívky</i>	-0.45	-0.51, -0.39	≤0.001
vlna měření * skupina			
2 * <i>intervenční</i>	-0.16	-0.24, -0.07	≤0.001
3 * <i>intervenční</i>	-0.20	-0.31, -0.10	≤0.001
4 * <i>intervenční</i>	-0.27	-0.38, -0.16	≤0.001
5 * <i>intervenční</i>	-0.30	-0.44, -0.15	≤0.001
6 * <i>intervenční</i>	-0.45	-0.60, -0.30	≤0.001

Pozn.: $R^2_{\text{marg.}} = 0,118$; $R^2_{\text{cond.}} = 0,709$; ICC = 0,67

Proměnná	Beta	95% CI	p-hodnota
vlna měření			
1	—	—	
2	0.05	-0.03, 0.12	0.21
3	-0.07	-0.16, 0.02	0.11
4	-0.13	-0.22, -0.04	0.004
5	-0.24	-0.36, -0.12	<0.001
6	-0.25	-0.37, -0.13	<0.001
skupina			
<i>kontrolní</i>	—	—	
<i>intervenční</i>	0.21	-0.04, 0.45	0.094
rok narození	0.05	0.02, 0.07	<0.001
pohlaví dítěte			
<i>chlapci</i>	—	—	
<i>dívky</i>	-0.44	-0.49, -0.38	<0.001
vlna měření * skupina			
2 * <i>intervenční</i>	-0.15	-0.23, -0.06	<0.001
3 * <i>intervenční</i>	-0.18	-0.29, -0.07	0.001
4 * <i>intervenční</i>	-0.26	-0.37, -0.15	<0.001
5 * <i>intervenční</i>	-0.32	-0.46, -0.18	<0.001
6 * <i>intervenční</i>	-0.52	-0.66, -0.37	<0.001

Pozn.: $R^2_{\text{marg.}} = 0,115$; $R^2_{\text{cond.}} = 0,703$; ICC = 0,664

Proměnná	Beta	95% CI	p-hodnota
vlna měření			
1	—	—	
2	0.03	-0.05, 0.10	0.50
3	-0.14	-0.23, -0.05	0.003
4	-0.20	-0.29, -0.10	<0.001
5	-0.40	-0.52, -0.27	<0.001
6	-0.44	-0.57, -0.31	<0.001
skupina			
<i>kontrolní</i>	—	—	
<i>intervenční</i>	0.13	-0.10, 0.37	0.25
rok narození	0.09	0.07, 0.11	<0.001
pohlaví dítěte			
<i>chlapci</i>	—	—	
<i>dívky</i>	-0.31	-0.36, -0.26	<0.001
vlna měření * skupina			
2 * <i>intervenční</i>	-0.30	-0.39, -0.21	<0.001
3 * <i>intervenční</i>	-0.26	-0.38, -0.15	<0.001
4 * <i>intervenční</i>	-0.36	-0.48, -0.25	<0.001
5 * <i>intervenční</i>	-0.39	-0.54, -0.24	<0.001
6 * <i>intervenční</i>	-0.44	-0.60, -0.29	<0.001
Pozn.: $R^2_{\text{marg.}} = 0,16$; $R^2_{\text{cond.}} = 0,632$; ICC = 0,561			

Proměnná	Beta	95% CI	p-hodnota
vlna měření			
1	—	—	
2	-0.01	-0.09, 0.06	0.71
3	0.13	0.03, 0.22	0.007
4	0.20	0.10, 0.30	<0.001
5	0.52	0.40, 0.65	<0.001
6	0.47	0.34, 0.60	<0.001
skupina			
<i>kontrolní</i>	—	—	
<i>intervenční</i>	-0.17	-0.41, 0.07	0.16
rok narození	-0.10	-0.12, -0.07	<0.001
pohlaví dítěte			
<i>chlapci</i>	—	—	
<i>dívky</i>	0.47	0.41, 0.52	<0.001
vlna měření * skupina			
2 * <i>intervenční</i>	0.26	0.17, 0.35	<0.001
3 * <i>intervenční</i>	0.27	0.16, 0.39	<0.001
4 * <i>intervenční</i>	0.37	0.26, 0.48	<0.001
5 * <i>intervenční</i>	0.33	0.18, 0.48	<0.001
6 * <i>intervenční</i>	0.49	0.34, 0.65	<0.001

Pozn.: $R^2_{\text{marg.}} = 0,185$; $R^2_{\text{cond.}} = 0,685$; ICC = 0,614