

Závěrečná evaluační zpráva projektu Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči



Zpracovali: Kateřina Vyhnanáková, Magdaléna Klimešová, Egle Havrdová, Aleš Vomáčka, Jaromír Mazák.

SCHOLA EMPIRICA z.s., 2019

Tato zpráva vznikla v rámci projektu „Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči“, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000193, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



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

MS
MT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

SCHOLA EMPIRICA

Projekt „Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči“, se zaměřil na podporu inkluzivního předškolního vzdělávání v Roudnici nad Labem, ve Štětí a v Krupce. Jedním z cílů bylo začlenit děti ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí do kolektivu mateřské školy, tedy podpořit školní docházku dětí, navázat spolupráci s jejich rodiči a umožnit dítěti (a celé rodině) hladký vstup a adaptaci v mateřské škole. Inkluzivní přístup však neznamena pouze orientaci na znevýhodněné děti; naopak, týká se každého dítěte. Znamená to individualizovaný přístup a vztahování se k dítěti, protože každé má jiné podmínky, schopnosti, nadání, potřeby a potíže. Tento projekt podporoval pedagogy a vychovatele v předškolním vzdělávání v inkluzivním přístupu k dětem. Tento inkluzivní přístup byl založen na ověřené metodice Dobrý začátek (Incredible Years) zaměřené na rozvoj sociálních, emočních a kognitivních kompetencí dětí v programech pro učitele a vychovatele, rodiče a děti.



SCHOLA EMPIRICA je nezisková organizace působící již od roku 2003. Dlouhodobě se věnuje problematice výchovné práce s dětmi předškolního věku a vzdělávání pedagogů a rodičů. Jejím cílem je přivést léty praxe ověřené postupy ze zahraničí, které akcentují sociální a emoční vývoj dětí jako základ pro jejich budoucí rozvoj v odpovědného člověka (prevence agresivity a konfliktního jednání, pozitivní vztah k učení, odpovědnost a samostatnost), a tak prostřednictvím vzdělávání přispívat ke zkvalitňování veřejné politiky, zlepšování společenského klimatu a občanského soužití. Díky letité spolupráci s univerzitními a vědeckými odborníky v oblasti pedagogiky, psychologie a sociálních věd rozvíjí Schola Empirica z.s. vzdělávací programy, pořádá pravidelné tematické letní školy pro univerzitní studenty z celého světa, umožňuje pedagogům a sociálním pracovníkům stáže v zahraničních pracovištích a podílí se na empirických výzkumech aktuálních společenských témat.

Více na: www.scholaempirica.org

Obsah

Úvod

3

Cíl 1

Aktivní spolupráce MŠ se SAS a s dalšími organizacemi a odborníky na zajištění hladkého přístupu dítěte do MŠ

5

Cíl 2

Adaptace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole a budování spolupráce mezi různými důležitými aktéry v adaptačním procesu dětí

7

Cíl 3

Rozvoj inkluzivního přístupu v předškolním vzdělávání a posilování kompetencí pedagogických pracovníků v mateřské škole a pracovníků v neformálním předškolním vzdělávání v podpoře socio-emočních dovedností dětí

15

Cíl 4

Posilování rodičovských kompetencí a zapojení rodičů do vzdělávacího procesu

30

Projekt „Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči“, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000193, realizovaný v rámci projektové výzvy č. 15_007 „Inkluzivní vzdělávání“ Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání byl realizován v termínu 1. září 2016 – 31. srpna 2019. Nositelem projektu je spolek Schola Empirica z. s. a jako partnerské a spolupracující organizace se na něm podílely Mateřská škola Písnička Krupka, Mateřská škola Štětí, Mateřská škola Sluníčko Roudnice nad Labem, Charita Roudnice nad Labem a spolek Romano jasnica.

Cílem projektové výzvy OP VVV č. 15_007 je podpora rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, hlavní zaměření se orientuje na vyrovnání příležitostí dětí a žáků ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí. Výzva na inkluzivní vzdělávání je založena na hodnotě společného vzdělávání, které učí žít různé lidi společně. Proto výzva cílí na tato témata:

- Předškolní vzdělávání, jež je orientováno směrem k inkluzivnímu vzdělávání, otevřenosti a lepší spolupráci s rodiči a začleňování dětí do předškolního vzdělávání, včetně přípravy na ně.
- Rozvoj pedagogických pracovníků prostřednictvím DVPP soustředící se na rozvoj proinkluzivních kompetencí pedagogických pracovníků s ohledem na specifika dětí ze sociálně odlišného prostředí.

Celý realizační tým se shodl na **vizi projektu**, již je funkční podpora dítěte v předškolním věku a jeho rodiny, založená na lokální spolupráci relevantních institucí:

- Otevřená přátelská škola s příznivým klimatem s efektivními podpůrnými opatřeními, které jsou samozřejmé.
- Společný pobyt všech dětí – bezproblémových i těch se speciálními vzdělávacími potřebami, vede k vzájemné toleranci.
- Děti s nepříznivým rodinným zázemím jsou začleňovány do dětského kolektivu MŠ.
- Instituce s posláním v oblasti výchovy, vzdělávání, duševního a tělesného zdraví a sociální podpory úzce (denně) spolupracují s rodinou dítěte, přičemž v centru zájmu stojí rodina, nikoli podpůrná instituce a spolupráce je založena na vzájemném respektu a důvěře.
- Rodiče jsou kultivováni v oblasti rané péče a rodičovských dovedností (budování pozitivního vztahu s dítětem, změna zažitých vzorců chování, snižování hrubých a agresivních projevů, společný čas a zážitky s dítětem, rozvoj řečových a komunikačních projevů vč. čtení apod.).
- Cílem inkluze je především pochopení různosti, revize našeho „většinového“ chápání normality a práce s odlišnostmi. Rodiče a pedagogové MŠ nastavují dítěti v raném věku koncepty normality, porozumění, vztahu k ostatním, tedy vztahu k odlišnostem, a je klíčové zabývat se právě jejich modely uvažování o těchto „kategoriích“ a jejich vzorci chování.

V prvních měsících realizace projektu (na podzim 2016) jsme připravili detailnější vstupní analýzu všech tří lokalit a určili pro ně společné cíle. Jedná se o 16 dílčích cílů, které odpovídají na zadání projektové výzvy, na vizi projektu a reagují na situaci, potřeby a možnosti organizací zapojených v projektovém konsorciu.

Hlavní cíle projektu:

1. Aktivní spolupráce MŠ se SAS a s dalšími organizacemi a odborníky na zajištění hladkého přístupu dítěte do MŠ

- 1.1. Rozvoj dlouhodobé účinné spolupráce na platformě lokální sítě odborných aktérů a rodičů
- 1.2. Pěstování úzké spolupráce MŠ a SAS
- 1.3. Společná diskuse a sdílení poznatků a zkušeností vč. inspirativních stáží v jiných pracovištích
- 1.4. Komunikace s místní samosprávou a začlenění projektových aktivit do strategických plánů města

2. Podpora adaptace dětí a rodičů v MŠ

- 2.1. Zapojování dětí s potřebou podpůrných opatření do MŠ, motivace rodin k zápisu a zahájení docházky do MŠ
- 2.2. Adaptace dítěte v MŠ a předcházení prohlubování jejich potíží
- 2.3. Adaptační setkání s rodinou a komunikace s rodiči
- 2.4. Podpora pravidelné docházky dítěte do MŠ

3. Rozvoj inkluzivního přístupu v MŠ a v neformálním předškolním vzdělávání

- 3.1. Vzdělávání pedagogických pracovníků a asistentů MŠ v inkluzivní metodice, a tím zlepšování inkluzivních přístupů k dětem
- 3.2. Vzdělávání pracovníků SAS v inkluzivní metodice vč. rodičovských dovedností
- 3.3. Navýšení počtu školních asistentů v běžných třídách
- 3.4. Individuální pozornost dětem s potížemi a zároveň jejich vzdělávání v třídním kolektivu prostřednictvím inkluzivního pojetí vzdělávání

4. Pěstování vztahů s rodiči a podpora rodičovských kompetencí

- 4.1. Pravidelná a efektivní komunikace MŠ s rodiči
- 4.2. Pravidelná a efektivní komunikace SAS s rodiči o předškolním dítěti
- 4.3. MŠ hodnotí dítě ve smyslu změny, posunu oproti předchozímu stavu v oblasti kognitivní, sociální a emoční, nikoli výkonově, a takto komunikuje s rodiči
- 4.4. Podpora rodiny v odstranění potíží dítěte (a rodičů) – rodičovský program

Tato závěrečná evaluační zpráva shrnuje průběh a výsledky realizace projektu v souladu s těmito čtyřmi hlavními cíli projektu.

Cíl 1

Aktivní spolupráce MŠ se SAS a s dalšími organizacemi a odborníky na zajištění hladkého přístupu dítěte do MŠ

V rámci prvního cíle se zaměříme na popis modelu spolupráce místních aktérů pro inkluzivní předškolní vzdělávání na místní úrovni a na zhodnocení průběhu, jak byl realizován ve všech třech lokalitách kolem mateřské školy jakožto ústředního místa pro inkluzivní předškolní výchovu a vzdělávání.

Spolupráce každé ze tří mateřských škol s příslušnou organizací poskytující sociální služby byla zahájena od září 2016 s cílem budovat účinnou vzájemnou spolupráci, která umožní kvalitnější začleňování dětí ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí do předškolního vzdělávání v mateřské škole. Tento cíl projektu se podařilo naplnit.

Prvořadým úkolem pro první měsíce realizace, jak ukázala podrobnější úvodní analýza inkluzivity a spolupráce MŠ a SAS, se stalo vzájemné seznámení a navázání užší komunikace mezi MŠ a SAS, která dosud neprobíhala (Štětí), nebo probíhala spíše ad hoc (Roudnice) či pouze ve vybraných aspektech (Krupka, kde Romano jasnica poskytovala finanční podporu na stravování dětí v mateřské škole prostřednictvím grantu REF). Od října 2016 do srpna 2019 byly z rozpočtu projektu hrazeny nové pracovní pozice školního asistenta a pracovníka v sociálních službách. Tito pracovníci se věnovali vybraným rodinám ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí tak, že jim zprostředkovali nástup do mateřské školy, podporovali adaptaci dětí a rodičů ve škole, poskytovali jim oporu pro zvládnutí docházky dětí a začleňování do kolektivu MŠ.

Po dobu tří školních let jsme tuto spolupráci rozvíjeli, vznikly tři lokální sítě podpory, které směřovaly svou činnost a vzájemnou spolupráci zapojených organizací a pracovníků podle plánu inkluzivních aktivit pro danou lokalitu, který byl realizačním týmem projektu sestaven na podzim 2016 a každý rok vyhodnocován a aktualizován, jak bylo průběžně zaznamenáváno v Reflektivních zprávách zapojených organizací.

Původní zamýšlená představa modelu lokální sítě vycházela z přístupu koordinované podpory cílovým dětem a jejich rodinám formou případových konferencí v širokém složení zástupců MŠ, SAS, sociálního odboru města, Scholy Empiricy a dále specificky SPC (Roudnice) a ZŠ a dětského domova (Krupka) a samotných rodičů, resp. zákonných zástupců předškolních dětí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí, které potřebují zvýšenou péči výchovně-vzdělávacích, sociálních a dalších podpůrných služeb. Takové komplexní řešení se v praxi ukázalo jako nereálné, protože mateřské školy již mají navázány dílčí, často bilaterální případové spolupráce zejména s SPC a PPP, lékaři a dalšími odbornými pracovišti, a organizování další komplexnější sítě by pro ně bylo kapacitně obtížné, ale především se jim nejevilo jako nezbytné. Lokální sítě jsou v kompetenci ředitelky MŠ a ty v nich upřednostnily pojetí, které jim dosud v portfoliu odborné spolupráce a meziinstitucionálních vztahů chybělo: na spolupráci se sociálními službami na vytipování a začlenění dětí ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí do mateřské školy a na spolupráci s jejich rodiči.

V tomto pojetí fungovaly všechny tři lokální sítě po celou dobu realizace projektu. Staly se standardem, který nyní, v jeho závěru považuje vedení všech tří škol za součást jejich působení i do budoucna, musí však být zváženy aktuální podmínky a kapacity pracovníků, nakolik, tedy v jaké intenzitě bude možné v ní i nadále pokračovat. Příjemce a zapojené organizace přemýšlejí, jakým způsobem udržet aktivity zavedené projektem, vč. pracovních pozic školních asistentů a sociálních pracovníků. V lokalitě Roudnice n. Labem a Štětí se podařilo navázat komunikaci s relevantními orgány místní správy, takže v závěrečných měsících realizace projektu probíhala jednání v obci, aby se některé projektové aktivity staly součástí Místních plánů inkluze (MPI) a byla jim v budoucnu věnována pozornost a zajištěna realizovatelnost. Ke konci srpna 2019 můžeme konstatovat, že tento úkol se podařil a v obou městech se program Dobrý začátek stal součástí MPI.

Model spolupráce místních aktérů pro inkluzivní předškolní vzdělávání na místní úrovni je založen na třech východiscích:

- MŠ jako místo pro inkluzivní předškolní výchovu a vzdělávání
- Zaměření sociální služby na podporu rodiny s předškolními dětmi v oblasti výchovy a vzdělávání vč. zapojení do předškolního vzdělávání
- Spolupráce MŠ a organizace sociálních služeb na podpoře znevýhodněných dětí

V každé ze tří zapojených MŠ byla obsazena nová pozice školního asistenta (1,0 úv.), jehož náplní práce je nepedagogická podpora znevýhodněným dětem, komunikace s jejich rodiče, která může být díky této pozici zintenzivněna, a úzká komunikace se sociálními pracovníky, kteří s těmito rodinami spolupracují. Pozice sociálního pracovníka byla také financována z rozpočtu projektu, takže vznikla zcela nová pracovní místa s novou náplní, která s drobnými místními odlišnostmi (výše úvazku a zaměření) umožnila věnovat se intenzivněji vybraným rodinám a úzce spolupracovat s mateřskou školou. Zaměřila se na podporu rodiny předškolních dětí tak, aby motivovala a podporovala rodinu v přípravě na MŠ a posléze k docházce dítěte do MŠ, kde šlo o hlubší a intenzivnější práci s výchovnými strategiemi v rodinách, seznámení se s prostředím a pedagogy MŠ, pravidelnou podporu rodině ze strany pracovníka v sociálních službách a školního asistenta. Všichni tito pracovníci byli proškoleni v programu Dobrý začátek.

Plánovaný pracovní model případových konferencí se při realizaci promítl do pravidelných setkání školního asistenta, sociálního pracovníka a ředitelky mateřské školy, které se konala jednou týdně v prostorách MŠ, při nichž se řeší aktuální problémy dětí a rodin a společný postup a intervenci v rodině předškolního dítěte. Podle potřeby byli přizváni zákonní zástupci dětí. Podařilo se nastavit spolupráci velice pružně a účinně, takže komunikace mezi sociálním pracovníkem a mateřskou školou je téměř každodenní a daří se společně se sociálním pracovníkem působit na potřebné rodiny. Konkrétní výsledky intervencí v rodinách jsou uvedeny v záznamových listech dětí, které vedou školní asistenti a sociální pracovníci, které jsou důvěrným interním materiálem.

Tato spolupráce byla od druhého roku realizace projektu obohacena o další prvek: od října 2017 se účastní sociální pracovník též jednou týdně programu MŠ (tráví den ve třídě, kterou navštěvují děti z jím podporovaných rodin, pozoruje chování dítěte ve školním kolektivu, má možnost mnohem užíší spolupráce s učitelkami a asistentkami a cíle rozvoje dětí potom přenáší do své komunikace s rodiči. Eventuálně se po dobu své přítomnosti v MŠ také zapojuje do třídního provozu v roli analogické školnímu asistentovi.) Kromě toho trvají jeho pravidelné porady s vedením MŠ a školní asistentkou, a to v jiný den. Tato změna souvisí i s adaptačním procesem, aby práce s rodinou podpořených dětí byla účinná: je běžné, že dítě se projevuje jinak v domácím prostředí a ve školce, přičemž učitelka zná pouze jeho projevy ve škole a sociální pracovník i rodiče jen v prostředí domova, takže nyní sociální pracovník poznává hlouběji obě prostředí a může lépe podporovat rodičovské dovednosti ve prospěch dítěte tam, kde jsou méně rozvinuté. Zároveň je inspirace školním programem, aktivitami a pedagogickými metodami a přístupy velkým přínosem a de facto dalším profesním vzděláváním sociálních pracovníků, z nichž někteří zároveň působí v neformálních předškolních centrech a skupinách pro děti a i jejich rodiče (Štětí, Roudnice). Komunikace a vztahy těchto pracovníků v jednotlivých lokalitách se díky tomuto pravidelnému kontaktu posunuly od oficiálních k neformálním, což velmi usnadňuje celkovou práci s dětmi a jejich rodiči.

Závěry a doporučení k realizaci modelu spolupráce mateřské školy a organizace sociálních služeb

- Je důležité nastavit a udržet pravidelnou komunikaci, ideálně na týdenní bázi, které umožní časem přechod k neformálnější vztahům a hladší spolupráci.
- Metoda spolupráce má být založena na případových konferencích, kdy je vedena dokumentace o průběhu spolupráce s dítětem, resp. rodinou, jejich cílech a výsledcích.
- Pravidelné náslechy sociálních pracovníků v mateřské škole se ukázaly jako velmi prospěšné, zejména aby sociální pracovník mohl pozorovat chování a interakce dítěte v prostředí mezi vrstevníky mimo svou rodinu či komunitu, což mu vytváří ucelenější pohled na projevy, adaptabilitu, socializaci a též potíže a přednosti dítěte, které jinak zná sociální pracovník pouze z rodinného prostředí. Je však nutné promyslet pozici sociálního pracovníka při těchto násleších, tj. jak bude pozice představena dětem, rodičům, učitelům, kdy je nutné dodržet pravidla, že sociální pracovník nevykonává pedagogickou podporu a nepedagogickou podporu vykonává jen v podmínkách a limitech daných striktně vedením školy.
- Doporučeníhodné, ale podle našich zkušeností obtížněji realizovatelné, je společné setkávání školního asistenta a sociálního pracovníka společně se zákonným zástupcem/-ci, aby vznikla společná komunikace a plastičtější působení na výchovné postupy v rodině.

Cíl 2

Adaptace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole a budování spolupráce mezi různými důležitými aktéry v adaptačním procesu dětí

V cíli 2 se projekt zaměřil na adaptaci dětí a rodičů do mateřských škol. V tomto stavěl na programu Dobrý začátek pro děti.

Zapojování dětí s potřebou podpůrných opatření do MŠ, motivace rodin k zápisu a zahájení docházky do MŠ

V otázce zapojování dětí přicházel první milník již před nástupem do MŠ: šlo o to, aby rodiče či pečující osoby dítě s potřebou podpůrných opatření do MŠ vůbec zapsali, aby viděli smysluplnost v tomto kroku a důvěřovali MŠ, že je pro dítě vhodným prostředím. V této fázi na rodiny působily zapojení aktéři různými cestami:

- Oslovovali rodiče skrze webové stránky MŠ, radniční periodika, případně v místním rozhlasu.
- MŠ uspořádaly den otevřených dveří.
- MŠ v některých případech umožnily také “zkušební chození do školy”, kdy děti mohly v průběhu jara před zápisem jeden den v týdnu navštěvovat školu, seznámit se tak s jejím programem a provozem, adaptovat se na prostředí. Takto si děti v Roudnici postupně zvykaly na prostředí MŠ během dvouměsíčních adaptačních pobytů za asistence školního asistenta a sociálního pracovníka.
- Podobný průběh byl ve Štětí, kde Romano jasnice zajišťovalo dětskou skupinu, kterou děti navštěvovaly už před nástupem do mateřské školy a učily se tak fungovat v podobné skupině.
- V Krupce, kde nebylo neformální předškolní centrum, probíhala komunikace a motivace rodin přímo v jejich domácím prostředí.
- Na jaře před nástupem do MŠ také probíhaly informační schůzky s rodiči. Sociální pracovníci jim vysvětlovali přínos zapojení do předškolního vzdělávání, odbourávali nedůvěru, motivovali k zapojení, dodávali informace vč. termínu zápisu.
- Jedna MŠ oslovovala rodiče v adresných dopisech. To ale po zavedení nových opatření na ochranu osobních údajů (GDPR) nepokračovalo.
- V některých případech dokonce ze začátku sociální pracovníci doprovázeli děti do MŠ. Také průběžně předávali rodičům informace o pobytu dětí v MŠ (při chození “na zkoušku”). Sociální pracovníky v terénu někdy doprovázel také školní asistent.
- Postupná adaptace: děti do MŠ chodily jen na kratší čas a rodičům byla poskytnuta možnost zůstat s dětmi v MŠ delší dobu. Díky tomuto pomalému přizpůsobování se chodu školy byl pro děti přechod snadnější.

Pro zapsání dítěte do školy byl důležitý faktor **důvěry v MŠ** jako instituci, finanční náklady, včasné informování o zápisu a představy o fungování v prostředí školy. Zásadním faktorem se průběžně napříč všemi zapojenými školami i reporty zapojených institucí ukazyvaly **finanční otázky**: zajištění příspěvku na stravné bylo pro rodiče velice silným motivačním faktorem, proč děti do MŠ posílat – respektive tento příspěvek snížil nechuť rodičů dítě do MŠ zapsat, zároveň zajištění příspěvku posilovalo důvěru rodičů ve spolupracující instituce, což pomáhalo i ve vzájemné komunikaci.

Adaptace dítěte v MŠ a předcházení prohlubování jejich potíží

Mateřské školy mohly díky personální podpoře, kterou projekt zajistil, nově zřídit a po celou dobu tříleté realizace projektu poskytovat pracovní pozici školní asistentky (1,0 úvazek na 1 mateřskou školu). Školní asistentky se věnovaly nepedagogické podpoře v jednotlivých třídách se zaměřením na třídy a děti, které potřebují větší podporu a individualizovaný přístup při adaptaci v mateřské škole a třídním kolektivu.

Pedagogové usilovali o aktivní věnování pozornosti, udržování pozitivní komunikace, oceňování toho, co se dětem podařilo, nabízeli jim různé činnosti, seznamovali děti s chodem školy i dalšími dětmi. Počáteční problémy se týkaly většiny podpořených dětí, ale dařilo se je odbourávat (viz. příklad I. níže).

U školek se opakovala snaha porozumět prostředí rodiny. Na to šly dvěma, některé i třemi cestami: při komunikaci při příchodu do MŠ nebo přítomnosti rodičů v MŠ, díky informacím od sociálního pracovníka anebo také skrze školního asistenta, který úžeji spolupracoval se sociálním pracovníkem (někdy na začátku spolupráce docházel i na návštěvy do rodin).

2. rok a především 3. rok již měly MŠ pocit, že mají zavedený dobře fungující systém adaptace dětí v MŠ. Vytvořily prostor a kombinaci postupů, díky nimž zvaly děti i jejich rodiče k hladkému zapojení do MŠ:

“Adaptační proces máme, myslím, uzpůsoben tak, že mají všichni možnost najít si svou potřebu k adaptaci. Možnost zůstat s dítětem v MŠ, přizpůsobit dobu pobytu dítěte ve škole, návštěvy MŠ před nástupem dítěte do zařízení.”
(MŠ Štětí)

Dobré ohlasy byly také na ranní komunitní kruh, akce a zajímavé činnosti v MŠ obecně, kam učitelé děti cíleně zapojovali, a také na existenci a dodržování společných pravidel. Řada dětí měla totiž doma podle reportů sociálních pracovníků volnou výchovu bez jasných hranic a pravidel, anebo se nevyžadovalo dodržování těch stanovených. Děti tak ve školce věděly, co se smí a nesmí, věděly, kdy čekat jakou aktivitu atd.

Vyvíjely se také stanovené priority pro rozvoj v nadcházejícím období projektu: zpočátku MŠ deklarovaly snahu postupně si osvojit metody práce s dětmi i rodiči z metodiky Dobrý začátek, po školení byl další skokový impuls v tom, jak je v praxi využívat. Pomáhala také zajištění prostředků na účast na akcích (výlety a ŠvP).

Integrované děti měly často potíže s komunikací, opožděný rozvoj slovní zásoby, hůře zvládaly problémové situace, neudržely pozornost, některé měly potíže s autoritami, někdy se zpočátku stranily kolektivu, měly snížené sebevědomí. Nezřídka se vyskytovaly také potíže se stravováním: děti odmítaly jíst (zpravidla to, co neznaly). Některé případy byly složité a děti přicházely z velice nesnadných podmínek.

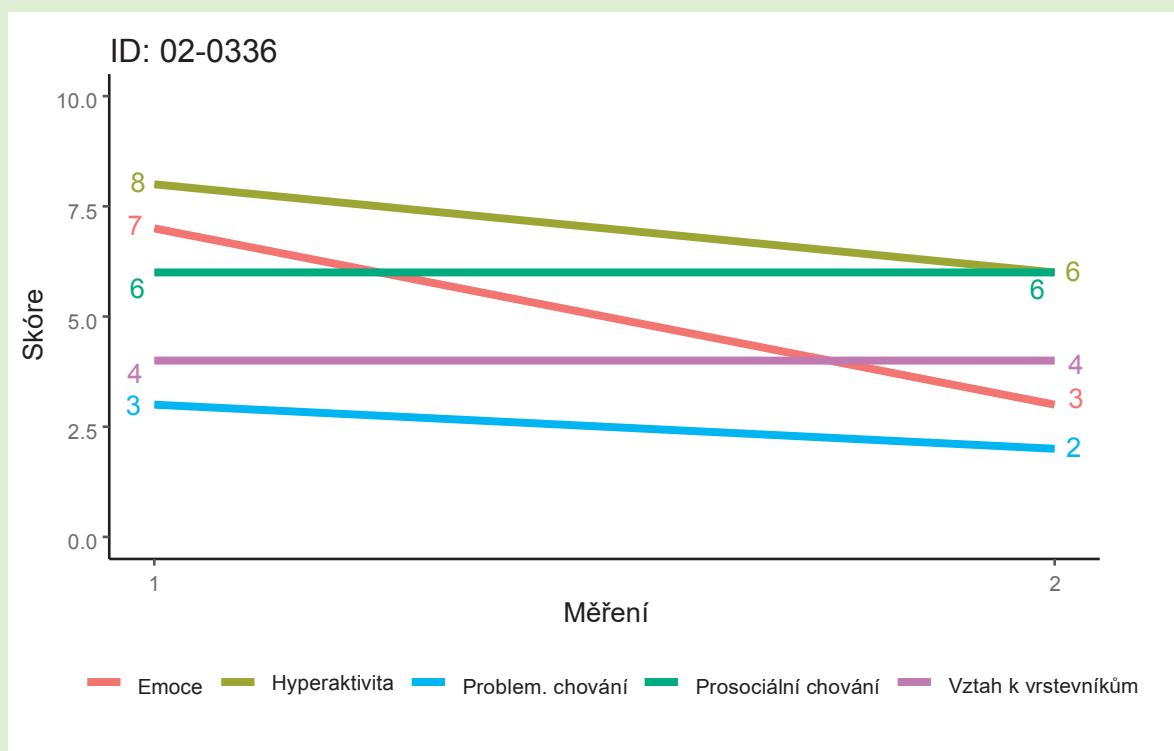
Case study I.

MŠ Sluníčko, Roudnice nad Labem

Chlapec byl od malička týraný matkou, nutná byla i hospitalizace. Matka byla poté ve výkonu trestu a byla jí odebrána rodičovská práva, s dítětem neměla žádný kontakt. Chlapec poté žil se svým otcem a jeho rodiči, kterým byl svěřený do péče. Chlapec do 3 let nemluvil. Chyběl mu pocit bezpečí a jistoty, který se mu nedostával vzhledem k absenci matky a tomu, že ačkoli se babička podle sociální pracovnice o péči snažila, dítě dostatečně nepodporovala a nechválila.

Chlapec začal po nástupu do MŠ (do speciální třídy) docházet i na logopedii a do speciálně-pedagogického centra. Ve 4 letech začal pozvolna mluvit a situace se začala zlepšovat.

V MŠ se pracovalo kromě zvyšování sebevědomí na zapojování chlapce mezi vrstevníky. Chlapec se postupně začal zapojovat, komunikovat, chlubit se svými pokroky a více si důvěřovat, sám oslovoval dospělé a povídal si s nimi. V kolektivu se stal oblíbený, dokonce občas projevoval vůdčí rysy.



Vývoj chování chlapce skrze sledování parametrů v dotazníku SDQ :

- 1) Negativní emocionální symptomy výrazně klesly z hodnoty 7 na hodnotu 3. V porovnání se všemi dětmi klesly mnohem více: o 4 body oproti změně 0,4.
- 2) Hyperaktivita klesla z hodnoty 8 na 6. U všech dětí byl pokles pouze 1,2.
- 3) Negativní chování mírně kleslo ze 3 na 2. U celkové populace však nekleslo vůbec.
- 4) Prosociální chování zůstalo na hodnotě 6. U celkové populace však narostlo o 1,5 bodu, u znevýhodněných dětí až o 1,9.
- 5) Negativní vztahy ke spolužákům zůstaly na stejné úrovni se skórem 4. U celkové populace kleslo o 1,0, u znevýhodněných dětí o 1,4.

Hodnoty naznačují pozitivní posuny v chování chlapce. V dimenzích, kde se hodnoty nezměnily, je třeba zvážit možnost posunutého vyhodnocování ze strany pedagogů, kteří vyplňovali dotazníky: s postupujícím časem zapojení do projektu se začínou sledovanému chování více věnovat a může jim postupně připadat nedostatečné i to, co zpočátku hodnotili jako průměrné či dostatečné. Takovéto posuny v prizmatu jsou popsány v odborné literatuře.

V kombinaci výsledků SDQ se zprávami asistenta pedagoga a sociálního pracovníka je však zřetelně patrný **znatelný pozitivní posun v chlapcově chování i v jeho fungování v kolektivu.**

Adaptační setkání s rodinou a komunikace s rodiči

Vzhledem k zapojování dětí ze znevýhodněného prostředí bylo v souladu s metodikou Dobrý začátek nutné pracovat i s rodinou. Veškeré zapojené mateřské školy organizovaly pro rodiče informační schůzky, zodpovídaly dotazy rodičů a nabízely konzultace. Na těchto setkáních seznamovaly rodiče s prostředím a chodem školy, se školním řádem a pravidly. Ve spolupráci se sociálními pracovníky zprostředkovávaly informace o finančních otázkách, které byly pro dané rodiny velice důležité. V rámci projektu byly pro rodiče nově nastaveny 2 adaptační schůzky každý školní rok:

- 1) první pravidelně vždy v době zápisů na jaře (v prvním roce březen/duben, pak byly termíny zápisů posunuty na květen/červen). Akce se konaly 7. 6. 2018 v MŠ Krupka s účastí 5 rodičů, 20. 6. 2018 v MŠ Sluníčko v Roudnici nad Labem s účastí 4 rodičů, 21. 8. 2018 ve Štětí, 14. 6. 2019 v MŠ Krupka s účastí 8 rodičů, 25. 6. 2019 v MŠ Sluníčko Roudnice s účastí 5 rodičů, 26. 6. 2019 v MŠ Štětí s účastí 4 rodičů.
- 2) druhá po začátku školního roku (září–listopad, podle potřeby a možností MŠ). Setkání probíhala v roce 2018 zejména v období srpen–říjen, dále 11. 9. 2018 v Roudnici, 21. 9. 2018 v Krupce, 2. 10. 2018 ve Štětí.

V některých MŠ byl umožněn pobyt rodičů s dítětem ve školce v průběhu adaptačního období. Některé školy nabízely i pobyt rodičů v MŠ v dopoledních i odpoledních hodinách (zpravidla na zahradě).

Na základě metodiky se pedagogové snažili o navázání a udržování pravidelné **pozitivní komunikace**, oceňování i drobností, informování o pokrocích dítěte. Komunikace s rodiči byla ovšem zároveň opakovaně označovaná jako **problematická**. S některými rodiči bylo nesnadné „najít společnou řeč“. V tomto pomáhal nejčastěji sociální pracovník, který měl zpravidla větší důvěru rodiny než pedagogové z MŠ. Důvodem bylo to, že „k nim měl blíž“, případně „věděl, jak na ně, jak s nimi mluvit“.

V MŠ Štětí také nabízeli **konzultační pohovory** s rodiči během pobytu dítěte v MŠ, kdy pedagogové rodičům ukazovali, jak s dětmi pracovat (a to i v domácím prostředí).

Jako velmi vhodná cesta k navazování komunikace a vztahu se ukazovaly společné akce. Rodiče také těšily pozitivní informace a pokroky dětí.

Možnosti působení se rozvíjely v každé lokalitě odlišně podle situace v komunitě. Ve Štětí bylo těžiště práce s rodinou v terénní práci, v Krupce se zkušel model společných setkání rodičů se sociálním pracovníkem, docházelo i k terénní práci s návštěvami v rodině.

Velmi dobře se podařilo nastavit systém v Roudnici, kde již od března 2016 docházelo k individuálním schůzkám v MŠ s vybranými rodiči a pravidelným čtvrtletním adaptačním návštěvám dětí z Klubíku, Charita Roudnice nad Labem v MŠ Sluníčko (pod vedením sociální pracovníce a školní asistentky).

Case study II.

MŠ Sluníčko, Roudnice nad Labem

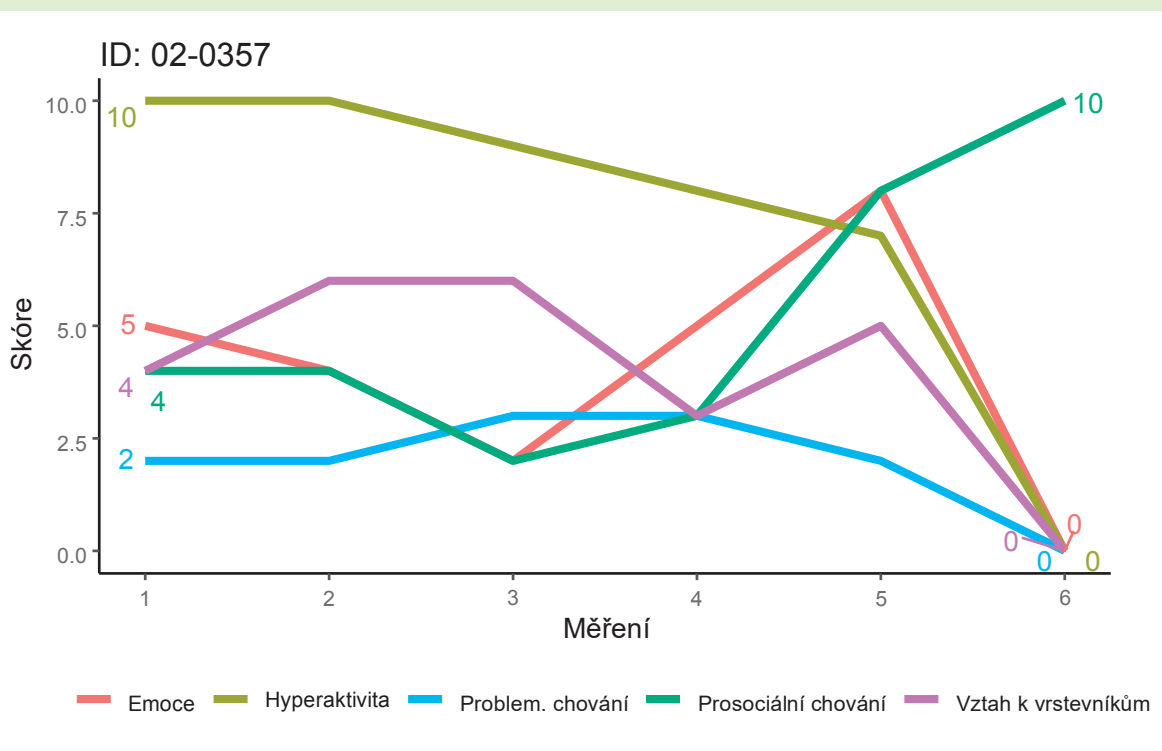
Chlapec s kombinovaným postižením: trpěl 1. stupněm diabetu, opožděním ve vývoji a výraznou vadou řeči. Vyrůstal s matkou, nezaměstnaným a nespolupracujícím otcem a mladší sestrou v neuspokojivých podmínkách: nevhodná strava, což bylo vzhledem k jeho nemoci velmi nežádoucí, zanedbané oblečení (v bytě nebyla pračka), silně nedostatečné vybavení bytu (rozbitý nábytek, pomočené matrace, špinavé ložní prádlo, neluxovaný koberec – v rodině chyběl vysavač, atp.). Příjem matky sestával ze sociálních dávek, finanční situace rodiny nebyla dobrá. Chlapci v rámci projektu byly proplácené tři obědy týdně.

Matka se synem docházela na logopedii a do speciálního pedagogického centra.

Ze strany sociální pracovníce byla snaha pracovat na zlepšení rodičovských kompetencí, hygienických návyků a úklidu domácnosti, nastavením zdravotní a dietní péči o chlapce, finančním plánováním.

Matka začala spolupracovat a podle sociální pracovníce se navázal vztah vzájemné důvěry. Po několika návštěvách v rodině ale přišla negativní intervence otce, který si nepřál, aby sociální pracovníce do domácnosti docházela, a tím se spolupráce zbrzdila. Podle sociální pracovníce byla matka silně pod vlivem otce, který nepracoval, byl doma, nespolupracoval ani s Úřadem práce. Část doby trvání spolupráce se doma doléčoval po operaci, v průběhu návštěv v rodině spal. Matka pak přestala komunikovat a nedodržovala sliby. Přesto spolupráce se sociálním pracovníkem fungovala lépe než s pedagogy z MŠ.

Ve škole byla snaha chlapce zapojovat do kolektivu, podporovat udržení pozornosti a soustředěnosti. Chlapcovy komunikační schopnosti se pomalu zlepšovaly, začal mluvit v celých větách. Zlepšil se také při stolování a snažil se zvládat věci samostatně. Dobře reagoval na pochvaly a povzbuzování. Vlivem onemocnění se občas dostavovaly záchvaty (klepání) z důvodu poklesu hladiny inzulínu. Nemálo pozornosti bylo věnováno jeho stravě.



Vývoj chování chlapce skrze sledování parametrů v dotazníku SDQ :

- 1) Negativní emocionální symptomy měly ne zcela standardní průběh: po poklesu vystoupaly z původní hodnoty 5 na finálních 8. U dat za všechny děti naopak průměr klesl o 0,4.
- 2) Hyperaktivita klesla z hodnoty 10 na 7, což je značné zlepšení. U všech dětí byl pokles pouze o 1,2.
- 3) Problematické chování zůstalo prakticky beze změny. U celkové populace však nekleslo vůbec.
- 4) Prosociální chování vyskočilo z hodnoty 4, resp. 3 po prvním poklesu až na hodnotu 8. U celkové populace narostlo jen o 1,5 bodu, u skupiny znevýhodněných dětí o 1,9.
- 5) Negativní vztahy ke spolužákům poměrně kolísaly, celkově o 1 bod stouply. U celkové populace klesla hodnota o 1,0, u znevýhodněných dětí o 1,4.

Celkově se **výrazně zlepšilo prosociální chování a snížila hyperaktivita.**

Podpora pravidelné docházky dítěte do MŠ

Mezi největší úskalí patřila u dětí zapojených do projektu pravidelnost docházky. V tomto hráli velkou roli sociální pracovníci a motivování rodičů k pravidelné docházce.

Sociální pracovník a školní asistent pravidelně kontrolovali docházku a reagovali podle potřeby.

V jednom konkrétním případě velmi pozitivně zafungoval také OSPOD, po jehož intervenci (MŠ ani sociální pracovník v tomto případě nebyli úspěšní) začala pravidelná docházka a skokově se zlepšila i komunikace s MŠ ze strany rodičů.

Školní asistenti i sociální pracovníci v reflexivních zprávách neustále opakovali nutnost motivovat rodiče či pečující osoby k pravidelnému docházení do MŠ, vysvětlovat existenci povinné předškolní docházky a vysvětlovat, proč je to pro dítě prospěšné.

Jako **silný a často se opakující motivační prvek** k pravidelné docházce se ukázala **úhrada stravného**. U ekonomicky slabších rodin, jichž byla v projektu drtivá většina, se častokrát opakovalo, že proplácení obědů je „**hlavní důvod docházky dětí do MŠ**“.

Pravidelnost docházky má kromě lepšího zajištění stravování dětí mnoho dalších pozitivních efektů, které reflektují pedagogičtí pracovníci z MŠ:

„Pravidelná docházka se pozitivně odrazila na vývoji dětí“ a na „rozvoj osobnosti“ (MŠ Sluníčko, Roudnice nad Labem, 2018/2019).

V některých případech se nepodařilo rodinu namotivovat dostatečně, došlo i k ukončení docházky. Naopak jindy se docházka ustálila natolik, že v roce 2018/2019 už „nebyly návštěvy v domácnosti nutné, všichni rodiče docházeli pravidelně do MŠ, a když nepřišli, řádně se omluvili“ (Farní charita Roudnice nad Labem, 2018/2019).

Case study III.

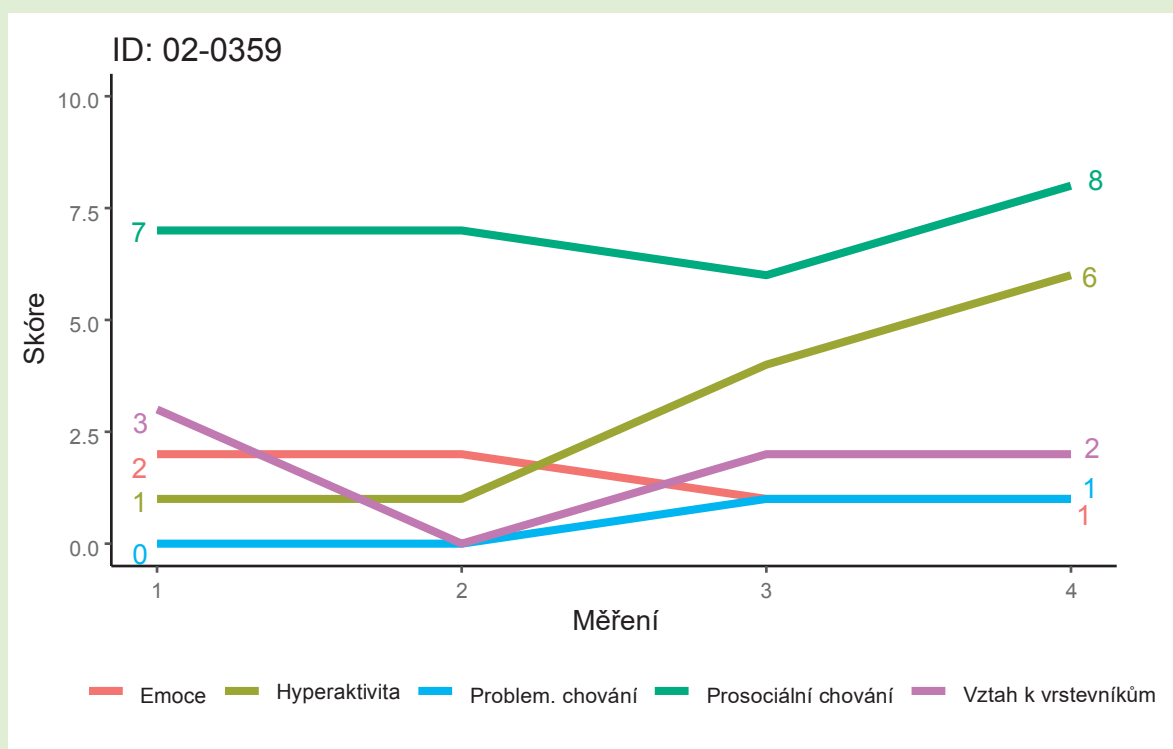
MŠ Sluníčko, Roudnice nad Labem

Holčička byla vychovávána především babičkou, která měla velmi volnou a „rozmazlující“ výchovu bez nastavených hranic a nechávala vnučku často prosedět celý den u televize. Zároveň měla babička vážné zdravotní potíže. Rodiče dívky údajně pobývali v Anglii. V rodině žila ještě teta, dva strýcové, mladší sestra a starší bratr holčičky. Babička vedla celou domácnost, žila ze sociálních dávek.

Holčička se ve škole dobře adaptovala a vykazovala pokroky jak v zapojení do kolektivu, tak v samostatných činnostech.

Nechodila ovšem zcela pravidelně a vždy, když onemocněla, nastal následně další výpadek v docházce. Podle zprávy školní asistentky se babička nechala snadno vnučkou přesvědčit, aby ji nechala doma, protože si děti samy určovaly, zda půjdou do školy nebo zůstanou doma u televize. Ve škole byla snaha motivovat k docházce jak holčičku, tak babičku.

Přes veškerou snahu se je nepodařilo přesvědčit trvale a holčička nakonec přestala do MŠ docházet zcela, přestože měla již povinnou předškolní docházku.



Vývoj chování holčičky skrze sledování parametrů v dotazníku SDQ:

- 1) Negativní emocionální symptomy klesly z hodnoty 2 na 1, což je větší zlepšení v porovnání se všemi dětmi, kdy změna byla jen o 0,4.
- 2) Hyperaktivita v naměřených hodnotách nastoupala z 1 bodu na 6, což je značně netypické. U všech dětí byl naopak pokles o 1,2.
- 3) Negativní chování mírně stoupl z 0 na 1 bod. U celkové populace nebyla změna.
- 4) Prosociální chování začínalo netypicky vysoko na hodnotě 7 a stoupl až na 8. U celkové populace narostlo o 1,5 bodu, u znevýhodněných dětí o 1,9.
- 5) Negativní vztahy ke spolužákům se zlepšily: z hodnoty 3 se propadly na 0, později stouply na 2. U celkové populace kleslo o 1,0, u znevýhodněných dětí o 1,4.

Rozkolísanost hodnot a nárůst hyperaktivity má nestandardní průběh. Vliv mohou hrát časté a dlouhé absence holčičky ve školce, protože působení dle metodiky bylo potom značně omezené.

- Jako velice podstatné se ukázalo **navázání spolupráce s rodinami již na jaře před zápisem do MŠ**: bylo nutné jim nejen včas předat informace, ale především je motivovat, seznámit s prostředím a odbourat nedůvěru.
- Zásadní roli pro cílovou skupinu hrály finance. Především **uhrazení stravného** se ukázalo jako zcela zásadní u velké skupiny podpořených osob.
- Při adaptaci pomáhala otevřenost MŠ, seznamování se s prostředím, pozvolný nástup i vstřícný, pozitivní a motivační přístup pedagogů.
- Pro trvalejší posuny se ukázala být zásadní pravidelnost docházky.
- Děti dělaly pokroky velice rychle. Bylo však třeba zajistit, aby ve školce setrvaly.
- Děti i rodiče velice dobře reagovali na metodiku Dobrý začátek, především na pozitivní komunikaci, jasná pravidla a jejich dodržování. Dětem pomáhal kolektiv vrstevníků.
- Komunikace s rodiči bývala nesnadná. Lépe se s rodiči komunikovalo sociálními pracovníky, ale ani ti nedokázali vyřešit některé případy.
- Jako funkční se ukázalo kombinovat různé metody a cesty k zapojování rodičů, jako nejuspěšnější se ukázalo pravidelné povídání při předávání dětí a společné akce.

Cíl 3

Rozvoj inkluzivního přístupu v předškolním vzdělávání a posilování kompetencí pedagogických pracovníků v mateřské škole a pracovníků v neformálním předškolním vzdělávání v podpoře socio-emočních dovedností dětí

V rámci třetího cíle byl po celou dobu projektu rozvíjen inkluzivní přístup v mateřských školách a aktivitách neformálního předškolního vzdělávání, které poskytují partnerské a spolupracující organizace sociálních služeb. Je založen na inkluzivní metodice Dobrý začátek, která podporuje sociální, emoční a kognitivní rozvoj dětí prostřednictvím programů pro pedagogy a vychovatele, rodiče a děti. Tato struktura vychází ze zahraničního evidence-based programu Incredible Years, který Schola Empirica adaptovala do českého prostředí.

V rámci realizace projektu se tedy realizovaly tři programy:

- Program Dobrý začátek pro pedagogy a vychovatele (tento cíl 3)
- Program Dobrý začátek pro rodiče (viz cíl 4)
- Program Dobrý začátek pro děti (viz cíl 2)

Program Dobrý začátek pro pedagogy a vychovatele

Program byl realizován prostřednictvím tří typů vzdělávacích aktivit pro pedagogy a asistenty mateřských škol a pracovníky v neformálním předškolním vzdělávání, a to:

- a) Vzdělávací program (DVPP) Scholy Empiricy „Dobrý začátek: podpora sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku“
- b) Zahraniční stáž v Centru pro empiricky ověřenou ranou intervenci (CEBEI) na Bangor University v UK a v předškolních zařízeních pracujících podle metodiky Incredible Years
- c) Podpora interního mentoringu v MŠ a poskytování kolegiální podpory

a) Vzdělávací program (DVPP) Scholy Empiricy „Dobrý začátek: podpora sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku“

Cílem bylo, aby se vzdělávání v inkluzivní metodice účastnily pokud možno celé pedagogické týmy ve všech 3 zapojených mateřských školách, resp. všichni adekvátní pracovníci v neformálním předškolním vzdělávání, aby celá škola (organizace) byla odborně a metodicky sladěna v principech inkluzivní práce s dětmi, ale i jejich rodiči. Ti se v prvním roce realizace projektu (školní rok 2016/17) postupně zapojili do vzdělávacího programu Schola Empirica „Dobrý začátek: podpora sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku“ (s akreditací v systému DVPP č. MSMT-25238/2016-2-772), který byl rozdělen na úvodní dvoudenní školení a návazné workshopy k reflexi změn pedagogické práce účastníků a k hlubšímu osvojení vybraných aspektů metodiky, jež probíhaly následně v dalších měsících do podzimu 2018. Vzdělávání bylo v projektu koncipováno jako dlouhodobější proces. Po úvodním kursu je ponechán účastníkům čas na fázi vlastního nácviku získaných dovedností a poznatků. K dispozici mají zásobník aktivit a her do třídy, které byly připraveny k podpoře sociální a emoční podpory dětí v souladu s metodikou Dobrý začátek.

Vzhledem k tomu, že v době realizace projektu, která trvala 3 školní roky, se obměňuje personální obsazení v mateřských školách, rozhodli jsme se průběžně doškolovat i nové pedagogy a asistenty, kteří nastoupili do MŠ v druhém a třetím roce realizace projektu, ovšem ve zkrácené jednodenní podobě (zejména z finančních důvodů, protože rozpočet nepočítal s dalšími výdaji na ubytování dalších účastníků).

Celkem se do vzdělávacího programu zapojilo 67 pedagogů a asistentů ze 3 mateřských škol a 13 pracovníků v neformálním předškolním vzdělávání. Neplánovým přesahem projektu bylo též zapojení 7 primárních pedagogů a asistentů přípravných a prvních tříd ze Základní školy a střední školy Krupka, Karla Čapka 270, kam přecházejí zpravidla všechny děti z MŠ Písnicka. Tito pracovníci základní školy nebyli však cílovou skupinou projektu a absolvovali jen úvodní školení.

Úvodní školení se konalo v termínech:

- 17.–18. 1. 2017 v Praze pro účastníky z MŠ Štětí (11 účastníků), MŠ Sluníčko Roudnice (6)
- 21.–22. 2. 2017 v Praze pro účastníky z MŠ Štětí (8), MŠ Sluníčko Roudnice (6)
- 3.–4. 3. 2017 v Krupce pro celou MŠ Písnicka Krupka (8 účastníků) a zúčastnili se také pedagogové přípravných a prvních tříd a asistenti ZŠ a SŠ Krupka, Karla Čapka 270 (7)
- 11.–12. 4. 2017 v Praze pro účastníky z MŠ Štětí (7), MŠ Sluníčko Roudnice (6)
- 21. 2. 2018 v Praze pro účastníky z MŠ Štětí (3 účastníci), MŠ Sluníčko Roudnice (4)
- 23. 8. 2018 v Praze pro účastníky z MŠ Štětí (2 účastníci), MŠ Sluníčko Roudnice (1)
- 13. 11. 2018 v Praze pro účastníky z MŠ Štětí (5 účastníků)

Návazné workshopy se konaly průběžně ve všech 3 MŠ od jara 2017 do podzimu 2018, přičemž každý pedagog a asistent měl možnost zúčastnit až 5 workshopů v dané MŠ, jejichž obsahem byla reflexe pedagogické práce a aplikace metodiky Dobrý začátek, opakované vysvětlování některých problematických prvků metodiky, analýza vlastních videonahrávek pedagogické práce a sebereflexe.

b) Zahraniční stáž v Centru pro empiricky ověřenou ranou intervenci (CEBEI) na Bangor University v UK a v předškolních zařízeních pracujících podle metodiky Incredible Years

Významnou součástí vzdělávání a odborného růstu pracovníků formálního a neformálního předškolního vzdělávání bylo absolvování pětidenní zahraniční stáže v CEBEI, které je odborným partnerem Scholy Empiricy ve Spojeném království a coby vědecké a vysokoškolské pracoviště pro přípravu a další vzdělávání pedagogů a pracovníků v neformálním vzdělávání odborně garantuje a vědecko-výzkumně rozvíjí koncept inkluzivního vzdělávání, a úzce metodicky spolupracuje s předškolními pracovišti v severním Walesu.

Uskutečnily se celkem tři zahraniční stáže, a to v termínech 26.–31. března 2017, 1.–6. října 2017 a 4.–9. listopadu 2018, kterých se zúčastnilo 54 účastníků z partnerských a spolupracujících organizací projektu, z toho bylo 45 pedagogů a asistentů mateřských škol a dále 9 sociálních pracovníků, z nichž 5 pracuje v neformálním předškolním vzdělávání. Jedna učitelka účast na stáži na poslední chvíli zrušila z akutních zdravotních důvodů. Z celkového počtu 54 účastníků vycestovalo na stáž 6 účastnic – zaměstnankyň projektu (3 školní asistentky a 3 sociální pracovnice).

Cílem stáže bylo zprostředkovat účastníkům odbornou diskusi s pedagogy CEBEI a předškolních zařízení, které pracují s metodikou Incredible Years, jako jsou Ysgol Llandulas, Ysgol Cynfran, Ysgol Maesglas, Ysgol Winefride's, Ysgol

Bodhyfryd, Ysgol Acrefair, Tír na nÓg, Babinogion Day Nursery – Caernarfon, Babinogion Menai, které českým účastníkům umožnily také náslechy a pozorování pedagogické práce v průběhu běžného dne školy. Účastníci stáže měli tedy možnost v praxi vidět využití principů programu Dobrý začátek. Během stáže proběhla série přednášek, workshopů a návštěv přímo v předškolních zařízeních. Významným prvkem jsou také následné diskuse a fokusní skupiny českých účastníků pod vedením odborného týmu projektu, které vedou k reflexi vlastní pedagogické práce v kontextu pobytu v odlišném kulturním prostředí a tradicích.

c) Podpora interního mentoringu v MŠ a poskytování kolegiální podpory

V posledním školním roce projektu (2018/19) jsme se zaměřili na podporu interního mentoringu ve třech zapojených mateřských školách. Cílem je vybudovat kapacity mateřské školy pro další pokračování a rozvíjení inkluzivního přístupu ve škole i po skončení projektových aktivit. Cestou je připravit interní mentory, kteří se zaměří na odborné provázení formou mentoringu a kolegiální podpory pedagogů a asistentů pedagoga ve své MŠ v oblasti socio-emočního rozvoje předškolních dětí s využitím přístupu metodiky Dobrého začátku.

V každé zapojené MŠ byly vybrány interní mentorky na dvou úrovních, které bychom mohli připodobnit systému seniorních a juniorních pozic, tj. v každé MŠ je po jedné zkušenější učitelce, která může začít ihned poskytovat kolegiální podporu, a dále její kolegyně, které pomáhají s přípravou, analýzou potřeb a evaluací dopadu mentoringu v jednotlivých třídách (pracovištích) MŠ a učí se kolegiální podporu postupně poskytovat, podle velikosti MŠ. V období od podzimu 2018 do léta 2019 se Schola Empirica zaměřila na jejich odbornou a metodickou podporu formou individuálních telefonických konzultací a především společných setkání mentorek ze všech tří škol s odborným týmem Scholy Empiricy, které se konaly 17. 10. 2018, 14. 11. 2018, 27. 3. 2019 a 4.–5. 6. 2019.

Interní mentorky působily v rámci projektu v období říjen 2018 – červen 2019 a vedení škol počítá s jejich dalším zapojením i po skončení projektu. Jejich mentorská práce byla založena na víceméně týdenní bázi, kdy se pravidelně věnují buď individuálně nebo skupinově jednotlivým prvkům metodiky a inkluzivního přístupu a též aktuálním situacím, které se v mateřské škole odehrávají.

K hodnocení výsledků a dopadu programu pro pedagogy slouží:

- Dotazník inkluzivity školy, v němž pedagogové hodnotí situaci v MŠ na začátku projektu (podzim 2016) a na konci projektu (léto 2019)
- Portfolia pedagogů mateřských škol se záznamy po úvodním školení, po roce od něj a také se záznamy po absolvování stáže
- Videonahrávky pedagogických situací v mateřských školách
- Rozhovory s pedagogy, interními mentory a vedením škol
- Reflektivní zprávy zapojených organizací
- Dotazníky SDQ (Strengths & Difficulties Questionnaires) – Dotazník předností a nedostatků, který se sbírá plošně u všech dětí ve 3 zapojených MŠ v 6 vlnách po celou dobu projektu (učitelka vyplní dotazník o každém dítěti)

Po realizaci tříletého projektu došlo ke zlepšení inkluzivity zapojených škol v tom smyslu, že přijímají a jsou podle svých slov lépe schopni začleňovat děti ze sociálně znevýhodněných 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.

Úryvky z hodnocení pedagogů mateřských škol:

Celkově k metodice Dobrý začátek

- Celý projekt nám ukázal nový směr pozitivního působení na dětskou osobnost.
- Metodika ukazuje, jak je důležité navazování a udržování pozitivních vztahů mezi učiteli a rodiči, je v ní přesný návod, jak získat rodiče pro společný cíl – spokojené, zdravě sebevědomé a všestranně se rozvíjející dítě.
- Metodika se věnuje situacím, které v mateřské škole denně nastávají, seznamuje nás s kompetencemi učitele a dává srozumitelná řešení vzniklých problémů.
- Díky této metodice se již nezaměřujeme na výkon dětí, tedy na výstupy výchovně vzdělávacích činností, ale spíše na samotný proces těchto činností.
- S metodikou se nám pracuje velice dobře, protože je zaměřená na konkrétní způsoby práce v oblasti podpory sociálních a emočních kompetencí dětí. Pokud se vrátím o 3 roky nazpět, uvědomuji si, že jsme se nikdy v tak velké míře nezabývaly emoční stránkou dětí, nebo pravidly, a maňásky jsme používaly více méně pro divadelní scénky k pohádkám.
- Uvědomily jsme si, jak je důležitá podpora sociálního a emočního vývoje dětí.

Věnování pozitivní pozornosti

- Učíme se s tím pracovat, jsou to pro nás nové věci. Kolektivy zatím více reagují na záporné reakce.
- Důležité je z hodnocení činností, co se povedlo, nebo nepovedlo a co by příště udělaly jinak. U starších dětí začínáme více využívat formativního hodnocení. A moc důležitá je pochvala. Naučily jsme se více děti chválit, více se na děti usmívat.
- Cenná je pro nás pozitivní motivace, ignorování nežádoucích projevů a posilování žádoucího chování.

Situační učení pomocí velkých maňásků

- S maňásky se nám dobře pracuje, musíme se ještě učit jak s maňásky pracovat podle metodiky. Svádí nás využívat maňásky k motivaci, a pak teprve využít výchovný moment.
- Maňásky využíváme v modelových situacích, nebo si samy příběhy vymýšlíme podle potřeby v rámci dané situace.
- Maňásci obohacují citovou stránku učení.
- Děti se učí, aniž by si to uvědomovaly.
- Děti si na ně zvykly a respektují je.
- Děti velké maňásky přímo milují.
- Od příštího roku budeme více pracovat s medvědem Calebem.

Spontánní sociální učení a modelování chování

- Pravidelně s dětmi upevňujeme třídní pravidla. Důležitá je důslednost.
- Děti se pomalu učí dodržovat pravidla i vzájemně mezi sebou.
- Díky pravidlům se výrazně zlepšilo chování dětí s potíží v chování. Děti nejsou vůči sobě agresivní, chovají se k sobě ohleduplně, rozpoznávají správné chování od nevhodného.
- Pravidelnými činnostmi děti vědí, co mají dělat nebo co bude následovat.
- Máme stále problémy s přehlížením nevhodného chování.

Nejčastější prvky metodiky Dobrý začátek, které účastníci uplatňují ve své pedagogické práci a staly se součástí jejich pedagogického působení vlivem projektu, jsou:

- Třídní pravidla a jejich upevňování v průběhu celého školního roku
- Vyjadřování pocitů, rozeznávání pocitů druhých, práce s emocemi
- Podpora přátelského chování, rozvoj empatie
- Zvládnání vzteku
- Povzbuzování a chválení žádoucího chování dítěte, pozitivní podpora
- Udílení pokynů
- Strategie přehlížení nevhodného neagresivního chování
- Oddychový čas (tichá židle)
- Pozitivní komunikace s rodiči
- Situační učení s velkými maňásky

Přínosné prvky metodiky Dobrý začátek doložené na příkladech, jak se změnil vztahy či chování dětí, klima ve třídě, komunikace s dětmi či rodiči:

- Mezi dětmi se budují přátelské vztahy, ohleduplnost.
- Velmi se osvědčila pozitivní motivace, posilování sebevědomí, porozumění mezi dětmi, ohleduplnost mezi dětmi a pedagogy.
- Při pravidelných činnostech se u dětí zlepšilo celkové chování v kolektivu, děti se nebojí navázat kontakt s kamarádem, více si společně hrají, mají rozšířenější slovní zásobu.

- Důležitá jsou třídní pravidla a dané hranice, které usnadňují společné soužití. Děti si samy uvědomují, jaké porušily pravidlo. Samy děti upozorňují kamarády na špatné chování.
- Děti se snaží napodobovat chválené děti a zlepšují tak své jednání ve třídě. Děti se učí vnímat sebe navzájem. Velké zlepšení pozoruji při povzbuzování a chvále „slabších“ dětí.
- Změnila jsem pohled na odměny – nyní především formou pozornosti, uznání, úsměvem, ne jen drobnými předměty.
- Obohatilo mě přehlížení nežádoucího chování, které není agresivní.
- Líbí se mi metody, které zapojují kolektiv třídy (přehližej, že on se chová tak, jak nemá, a když si ho nebudeme všimát, pravděpodobně se k nám zase v klidu vrátí).
- Naučila jsem se více využívat popisný jazyk, snažím se vést děti k samostatnému řešení konfliktních situací.
- Zaměřuji se na pozitivní přístup při udílení pokynů a vyžadování dodržování třídních pravidel (zaměnit příkazy neběhejte, nekřičte za chodte pomalu, mluvejte potichu).
- Všímám si více dětských pocitů a emocí a snažím se je učit, jak s nimi pracovat.
- Zavádím pravidlo „tiché židle“ a přesýpacích hodin pro děti, které se potřebují uklidnit a vyrušují.
- Pomocí karet děti vyjadřují své pocity.
- Za pomoci maňásků se učí zvládat zlost.
- Za velmi důležité považuji problematiku řešení konfliktních situací. Jako přínosné vidím vést děti k samotnému řešení problémů. Děti se naučily navzájem poslouchat a přemýšlet, co svým chováním způsobily. Já jsem se musela naučit přenechat větší zodpovědnost na dětech. Je daleko výhodnější, pokud se děti domluví a vymyslí závěr jejich konfliktu. Děti více spolupracují, všímají si jeden druhého a hodnotí své chování, zda je správné.
- Důležité a přínosné jsou lepší vztahy s rodiči (častější vzájemná komunikace o dění v MŠ, prospívání dětí, snažit se mluvit s rodiči v pozitivním tónu (chválit jejich dítě, nejen vytýkat a informovat), zapojení se do společných aktivit, seznámení s projektem Dobrý začátek).
- Posílení spolupráce s rodiči formou společných setkání, besídek, tvořivých dílniček, ale nově i vzkazů a domácích úkolů pro děti a rodiče (upéct s maminkou perníčky, společně nasbírat kamínky na malování, dojet o víkend do lesa pro 3 druhy listů apod.).
- Měla jsem možnost vyzkoušet si práci s maňásky. Dětem jsme přehrávaly např. scénku nevhodného chování. Odezva byla fantastická. Děti mají maňásky rády, povídají si s nimi, aktivizují dokonce i ty děti, které jsou jindy apatické. Děti ale na ně reagují velice dobře a jsou ochotné si s nimi povídat více než s učitelkou.
- Využívám maňásky (holčičku a kluka, dráčka ve vajíčku) v různých situacích zejména v ranním kruhu při řešení problémů mezi dětmi, jako motivaci k následující činnosti, upevnění třídních pravidel, při nácviku ovládnání negativních i pozitivních emocí, apod.
- Z kurikula si беру příklady pro práci s dětmi i rodiči. Scénáře pro práci s maňásky si zpracuji dle potřeby a situace ve třídě.
- Jsem ve třídě s malými dětmi (3 roky) a osvědčuje se medvěd Caleb – pravidla, pozdravení, poděkování, kamarádské chování.
- Maňásky využívám k předvedení správného chování, jejich pomocí se děti snaže učí zvládat negativní projev chování – vztek, agresivitu, naslouchat kamarádovi, lépe se soustředit apod.

Přes zřetelný významný posun v těchto zmíněných aspektech je však nutno konstatovat, že osvojení a zažití si principů inkluzivní metodiky Dobrý začátek je dlouhodobá záležitost a u řady pedagogů přetrvávají původní návyky. Potěšující je, že je reflektují a chtějí změnit ty nevhodné (zejména větší pozornost rychlému řešení nevhodného chování), ale vyžaduje to soustředění a vytrvalost pedagogů a zároveň odborné vedení, které jim bude i nadále metodickou oporou a umožní ji opakovanou reflexi, což by měla být i do budoucna role interních mentorů.

Kvantitativní evaluace pomocí dotazníků SDQ

Tříleté sledování zapojených školek v půlročních intervalech proběhlo pomocí dotazníku SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire). Ten vyvinul psychiatr Robert Goodman v roce 1997 a od té doby byl použit pro získání dat pro více než 4000 publikací ve více než 100 zemích a stal se tak jedním z mezinárodních standardů měření chování dětí. Jádrem dotazníku SDQ je 25 položek, které měří pět dimenzí chování:

- (a) emocionální symptomy
- (b) problémové vztahy s vrstevníky
- (c) problémové chování
- (d) hyperaktivita
- (e) pro-sociální chování

Dotazník o dětech vyplňovaly jejich učitelky/učitelé. Na základě zpětné vazby od učitelek MŠ po první vlně sběru dat v oficiální verzi dotazníku pro ČR byla provedena změna otázky: „Krade – doma, ve škole i jinde“ na „Je zlomyslný/á“, která je pro malé děti v MŠ více relevantní. Dotazník je k dispozici v příloze zprávy.

Popis datového souboru

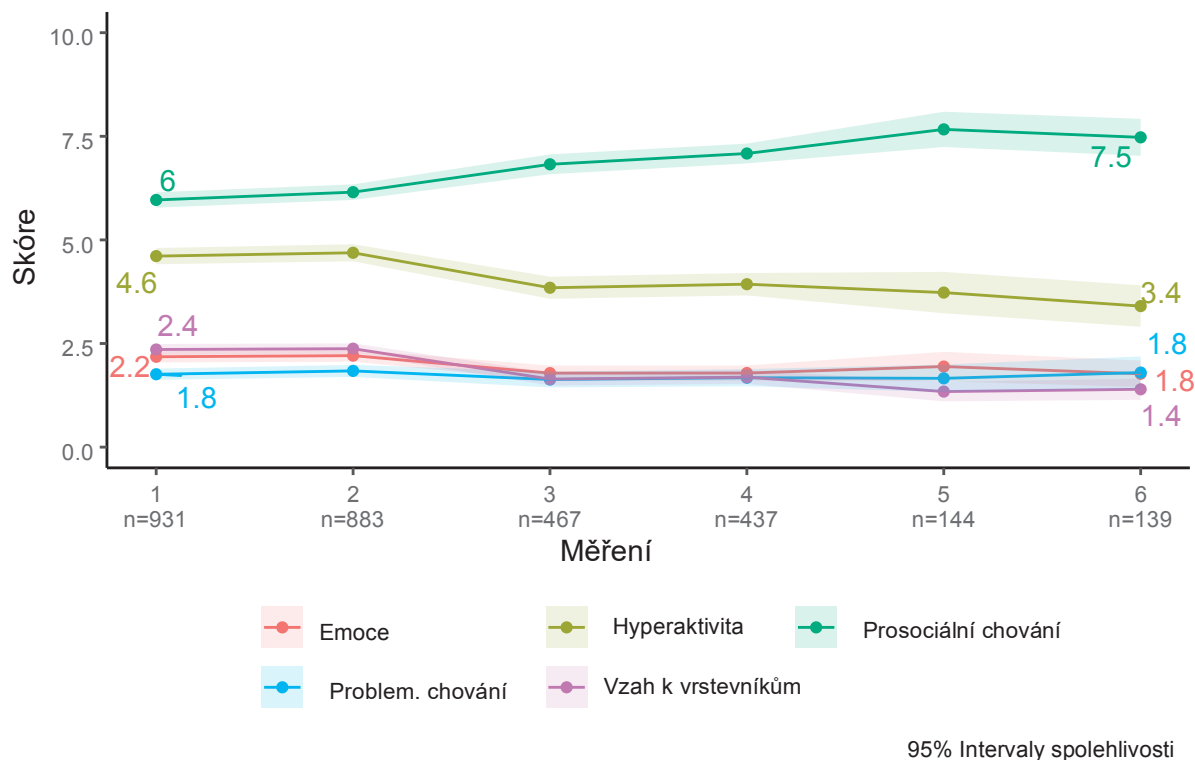
První sběr dat proběhl v lednu 2017. Poté se přešlo na sbírání dat vždy v květnu/červnu a říjnu/listopadu, aby od sebe byly vlny vzdáleny přibližně půl roku. Celkem proběhlo 6 vln měření. Přehled sběru dat shrnuje následující tabulka:

Vlna	sběr
1. vlna	Leden 2017
2. vlna	Červen 2017
3. vlna	Listopad 2017
4. vlna	Červen 2018
5. vlna	Listopad 2018
6. vlna	Červen 2019

Sběr dat probíhal ve třech MŠ zapojených do projektu (Štětí, Roudnice, Krupka). V každé vlně jsme získali data o cca 290 (rozmezí od 274 do 298) dětech z MŠ ve Štětí, cca 150 (rozmezí od 143 do 152) z MŠ v Roudnici a cca 50 (rozmezí od 45 do 65) z MŠ v Krupce. Celkem do měření bylo zapojeno cca 490 dětí ve věku od 3 do 6 let. Ne všechny děti ale byly zachyceny šestkrát od začátku do konce – některé vstoupily do měření, když už navštěvovaly předškolní ročník MŠ, takže po měření v červnu 2017 projekt opustily, jiné odešly z odlišných důvodů, další nastoupily teprve v září 2018 atp. Proto máme výrazně větší počet dětí změřených dvakrát než čtyřikrát a výrazně větší počet změřených čtyřikrát než šestkrát. Při prezentaci výsledků se tedy zohledňuje to, zda bylo měření pro dané dítě první a značí tedy jeho vstup do projektu, nebo šlo o měření druhé, třetí či další, což slučuje dobu působení metody Dobrého začátku.

Jedna dimenze chování (pro-sociální, v grafu zeleně) je pozitivní (chceme vidět nárůst průměrného skóre v čase), zatímco zbývající čtyři jsou negativní (chceme vidět pokles v čase).

První souhrnný graf (Obrázek 1) zachycuje výsledky ze všech dotazníků v datovém souboru. To znamená, že průměrné hodnoty v bodě prvního měření na ose x představují průměry pro všechny děti, které byly měřeny alespoň jednou, ve druhém bodě pro všechny, které byly měřeny alespoň dvakrát a tak dále.



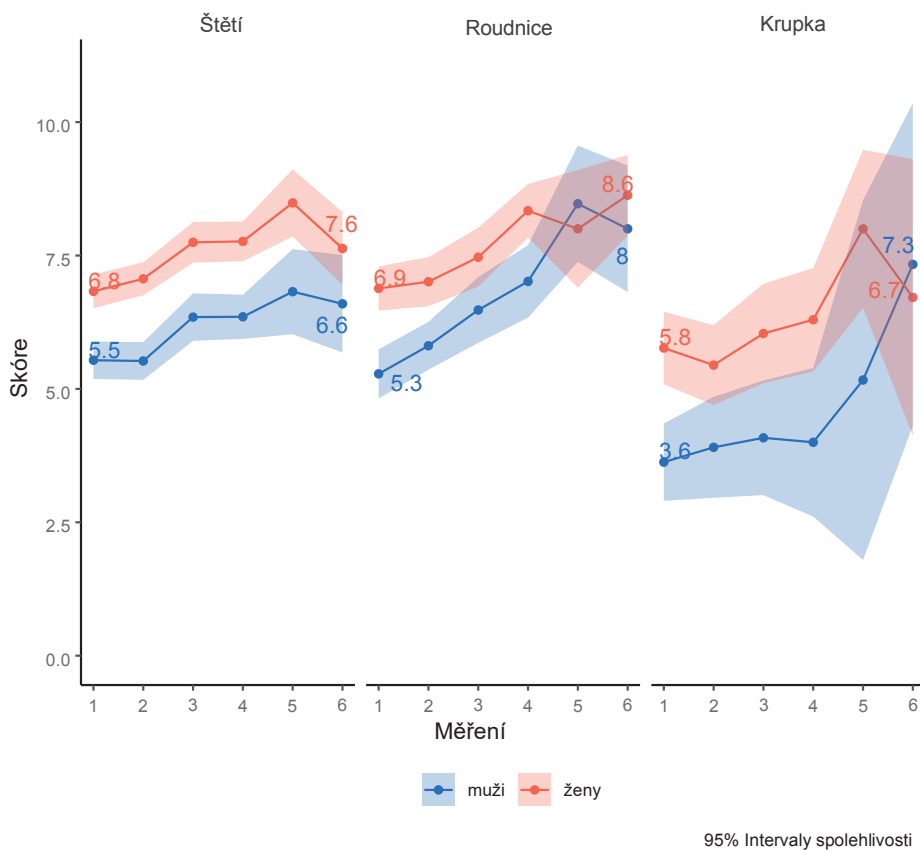
Je vidět, že **pro-socialní chování se skutečně dařilo v čase zlepšovat**. Zatímco při prvním měření byla průměrná hodnota této dimenze kolem 6 bodů, při pátém a šestém měření už byla kolem 7,5 bodů. Pozvolný nárůst průměrného skóre u této dimenze chování je patrný prakticky po celou sledovanou dobu. Změny mezi dvěma body v čase sice často nejsou statisticky významné, ale celkový posun a trend jsou jednoznačné. Ukazuje se tedy důležitost opakovaných měření v čase.

Podobně **pozitivně lze interpretovat vývoj dimenze hyperaktivity**. Její hodnoty jsou na začátku relativně vysoké. Průměrná hodnota mezi 4 a 5 body na škále od 0 do 10 dělá z hyperaktivity nejčastěji se objevující negativní projev chování u sledovaných dětí, což je v souladu se zahraničními zkušenostmi. Pozitivní je, že i zde vidíme v čase postupné zlepšování, které v tomto případě představuje pokles průměrného skóre.

Ostatní dimenze chování mají po všech šest měření poměrně nízkou průměrnou hodnotu. Přesto si lze všimnout, že u dimenze problémové vztahy s vrstevníky dochází k malému, ale poměrně konzistentnímu zlepšování v čase. U zbylých dvou dimenzí o žádné změně hovořit nelze.

Pokud při zkoumání výsledků rozdělíme děti podle MŠ a podle pohlaví, ukazuje se, že **k postupnému zlepšování pro-socialního chování dochází napříč školami a také u obou pohlaví**.

Zajímavé také je, že ve všech školách se zdá, že dochází k postupnému přibližování průměrného skóre pro chlapce a dívky, kdy dívky ze začátku ve všech školách prokazují výrazně lepší hodnoty pro-socialního chování, nicméně u dětí, které v projektu vydržely celé tři roky, a došlo tedy ke změření všech šesti vln, pozorujeme v závěru již jen mnohem menší rozdíl mezi chlapci a dívkami, když už ani nelze říct, že by pro-socialní chování dívek bylo jednoznačně lepší, než je tomu u chlapců.

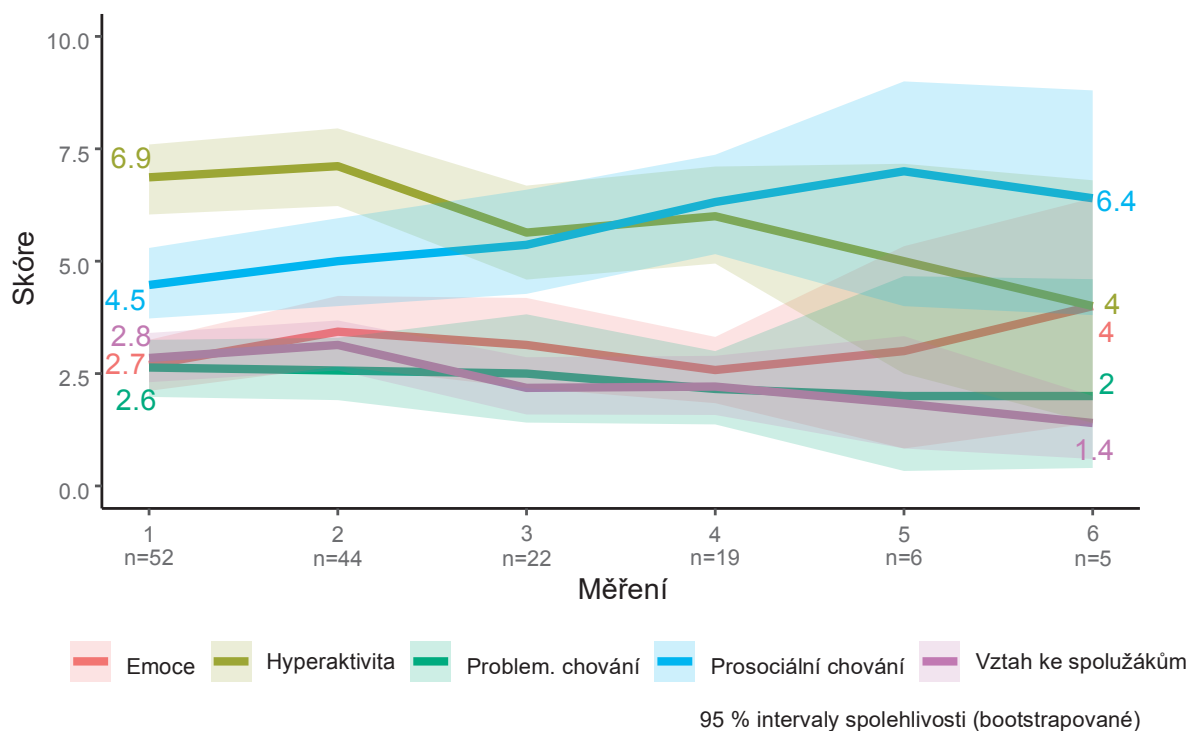


Také u dimenze hyperaktivity je pokles přítomný téměř ve všech sledovaných skupinách rozdělených podle školy a pohlaví dítěte.

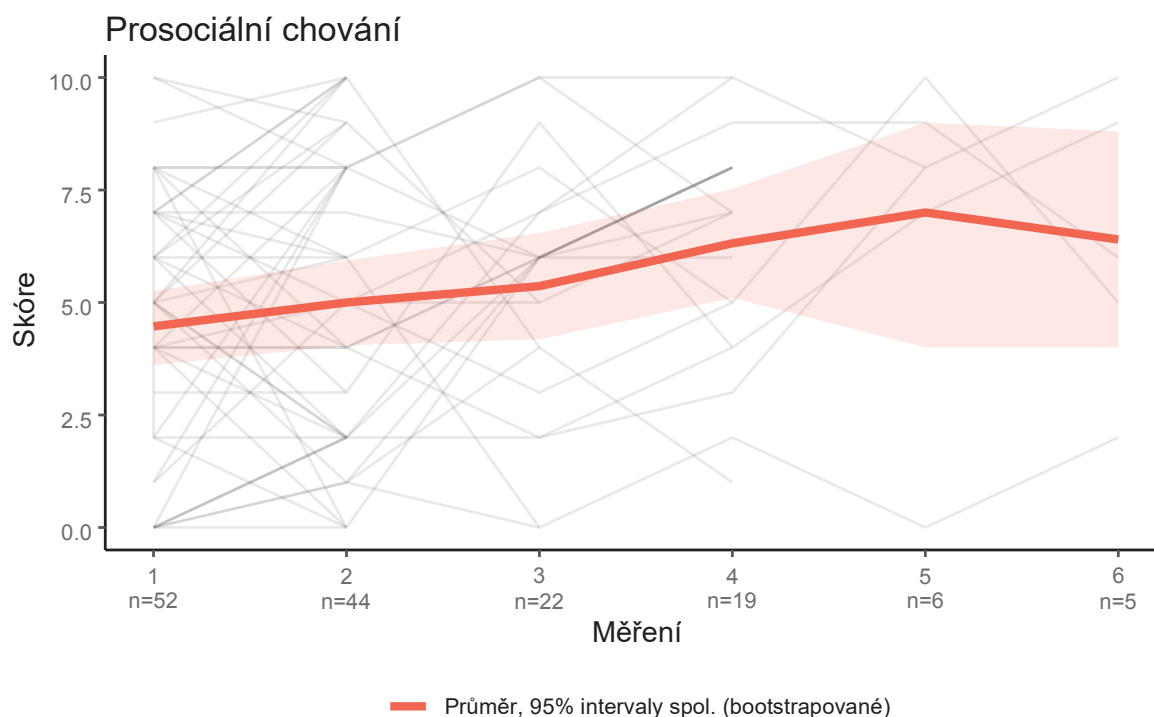
Dopad na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí

Metodika Dobrý začátek má v zahraničí doložený nejintenzivnější dopad na děti ze znevýhodněného prostředí, kterým pomáhá více, než dětem ze stabilního, zaopatřeného a podnětného prostředí. V následující podkapitole se proto budeme věnovat vybrané skupině těch dětí, kterým byla v rámci projektu poskytována speciální podpora: jedná se o děti ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí. Těm bylo díky projektu zprostředkováno začlenit se a adaptovat se do formálního předškolního vzdělávání (tj. do MŠ). Všem těmto 42 dětem a jejich rodičům byla poskytována díky projektu větší podpora při adaptaci na školní prostředí skrze školního asistenta (individualizovaná podpora dítěte ve školním prostředí) a bylo potřebné paralelně i skrze sociálního pracovníka (mimo školu a zejména šlo o podporu rodičů). Některým byly také propláceny obědy v MŠ (max. 3 týdne).

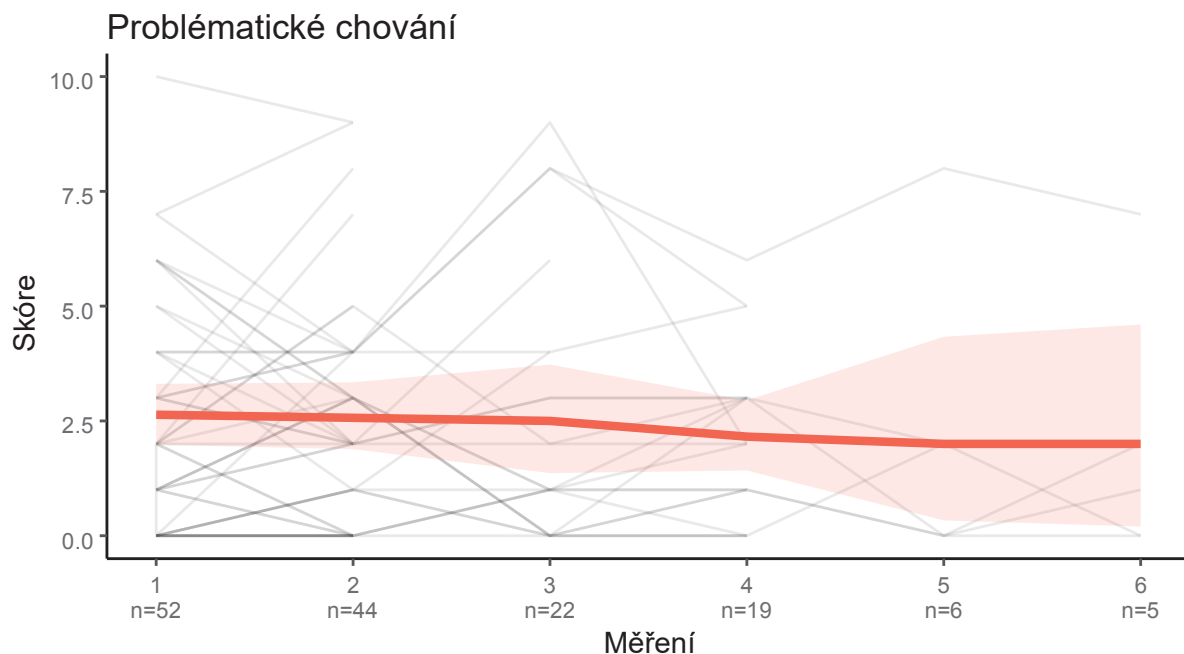
Následující graf znázorňuje u těchto dětí souhrnné výsledky, které si však pro přehlednost níže rozebereme i v jednotlivých dimenzích odděleně.



Vývoj v dimenzi prosociálního chování je z hlediska metodiky Dobrého začátku podstatný. Naměřené hodnoty přináší následující graf.

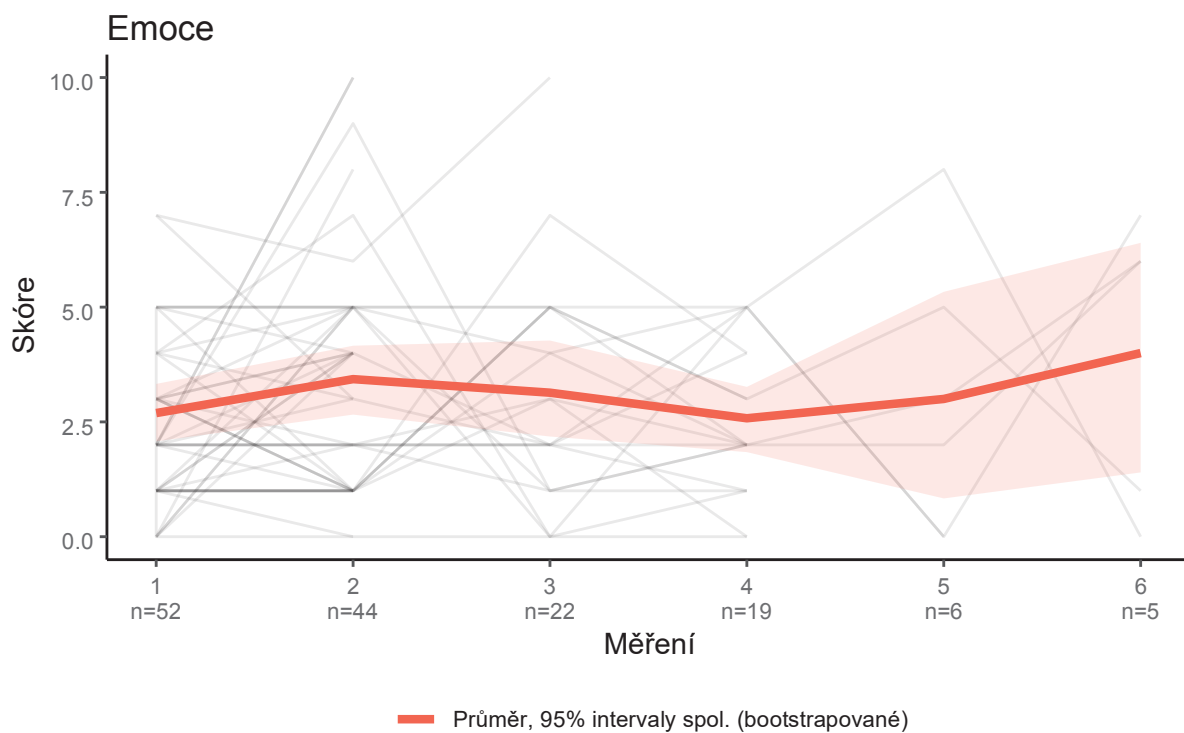


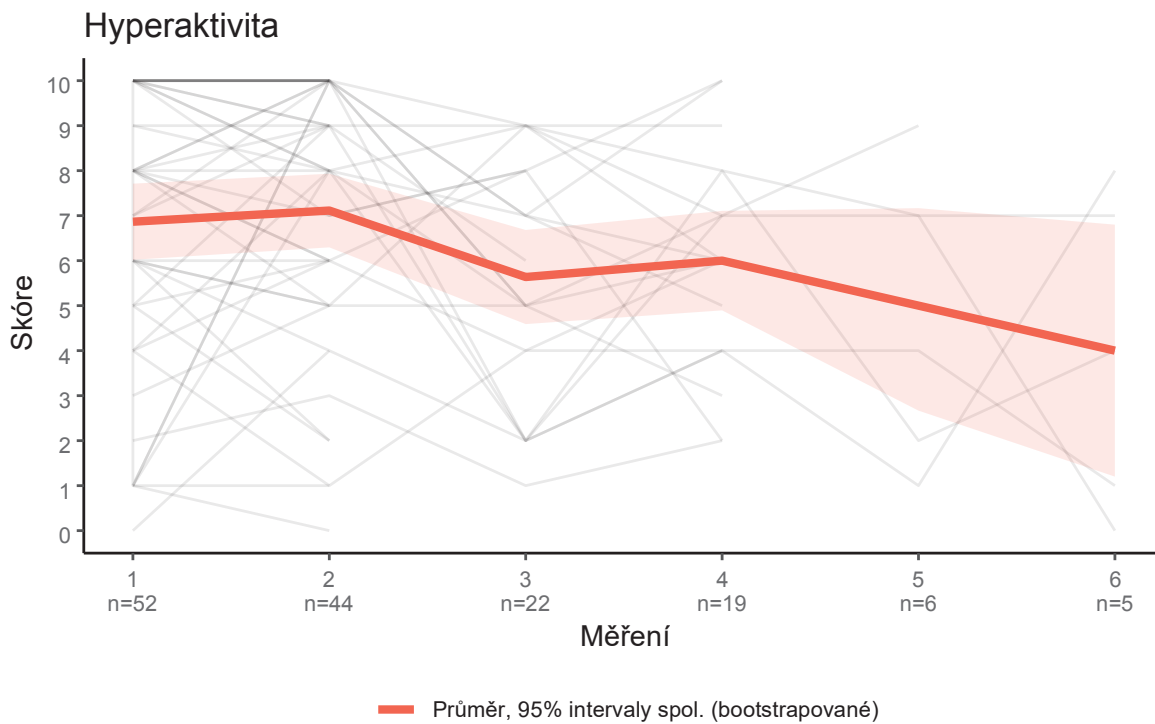
Z naměřených hodnot je patrný **jasně pozitivní vývoj prosociálního chování**, kdy skóre z počáteční hodnoty cca 4 poskočil až k hodnotě 7, což je i vzhledem k vývoji v ostatních dimenzích SDQ výrazný posun. Zároveň je patrné, že celkové skóre snižuje jeden složitější případ, který při počtu 6, resp. 5 měřených dětí v 5. a 6. vlně měření průměr značně stlačuje níže a pokud bychom data o tento extrém očistili, bude tendence setrvale stoupající.



Je patrné, že průměrnou hodnotu při 4. a především 5. a 6. měření výrazně odchyluje jeden konkrétní problematický případ, jehož naměřené hodnoty jsou vysoké. **Problématické chování se však celkově drželo na nízkých hodnotách a ve většině případů se spíše snižovalo.**

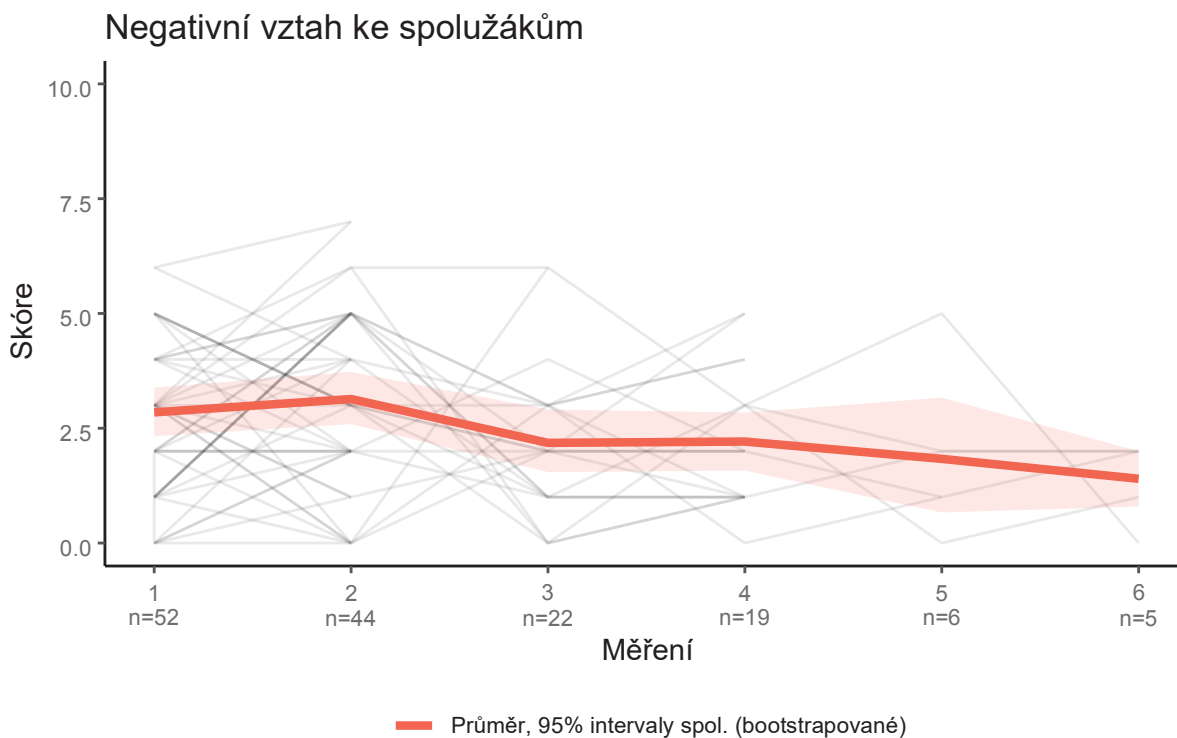
Následující graf znázorňuje hodnoty odpovídající projevu negativních emocí, které kolísají od mírného poklesu až na mírný nárůst na konci měření.





Při pátém a šestém měření je patrný širší rozptyl, kdy hodnoty některých dětí výrazně klesly, v jednom případě zůstala prakticky beze změny a v jednom případě se zvýšila. Průměr ale vypovídá o tom, že celkově se **hyperaktivita ve skupině dětí s potřebou speciální podpory snižovala**.

Následující graf ukazuje, jak se v naší vybrané skupině vyvíjel parametr znázorňující negativní vztahy ke spolužákům.

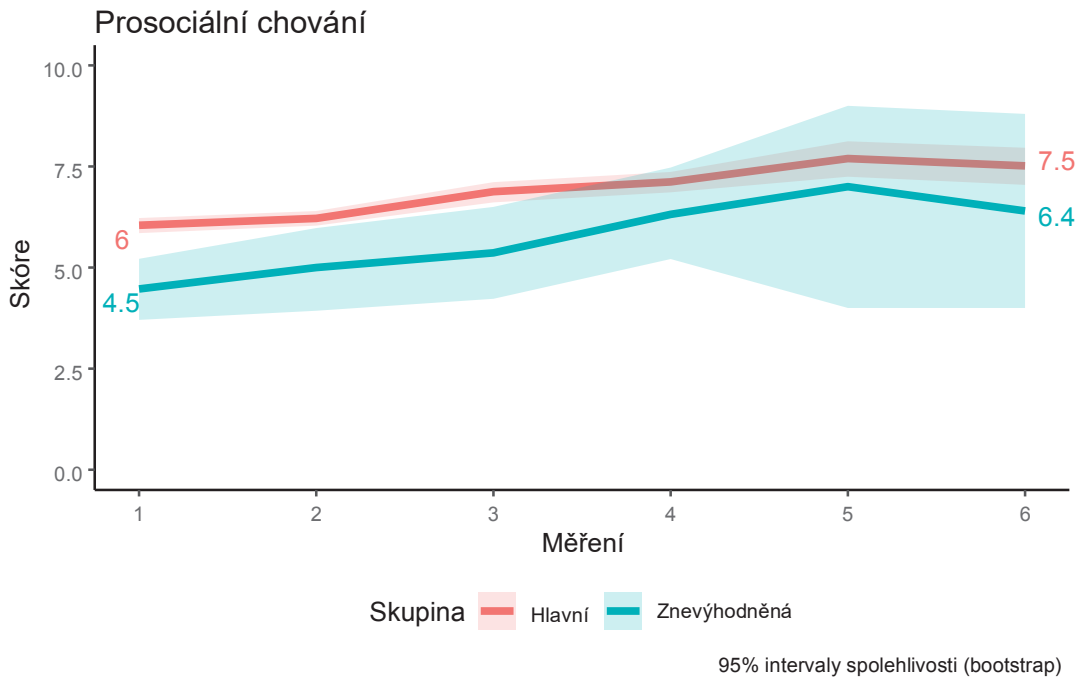


Je patrné, že v průběhu měření hodnota skóre klesá z původní hodnoty cca 3 na hodnotu cca 1,7. Při pátém měření docházelo k největšímu rozptýlení, ty se ale ke konci srovnaly. **Negativní vztah ke spolužákům se tedy ve skupině dětí s potřebou speciální podpory zlepšoval**.

Porovnání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se zbytkem sledované populace

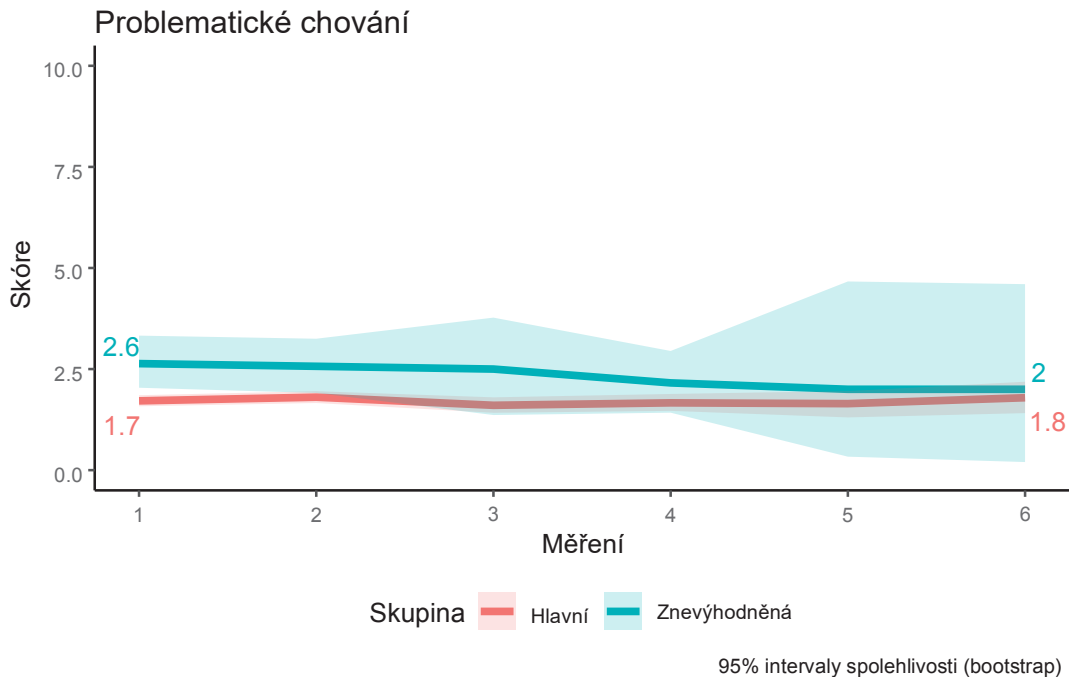
Zahraniční studie – především ty prokazující účinnost metodiky Incredible Years, z níž Dobrý začátek vychází – přináší opakovaně potvrzení o tom, že metodika má největší dopad na děti ze znevýhodněného prostředí.¹

Podíváme-li se tudíž na porovnání této skupiny se zbytkem sledovaných dětí (tzn. v porovnávané skupině nejsou zahrnuté výsledky za znevýhodněné děti), jsou výsledky následující:



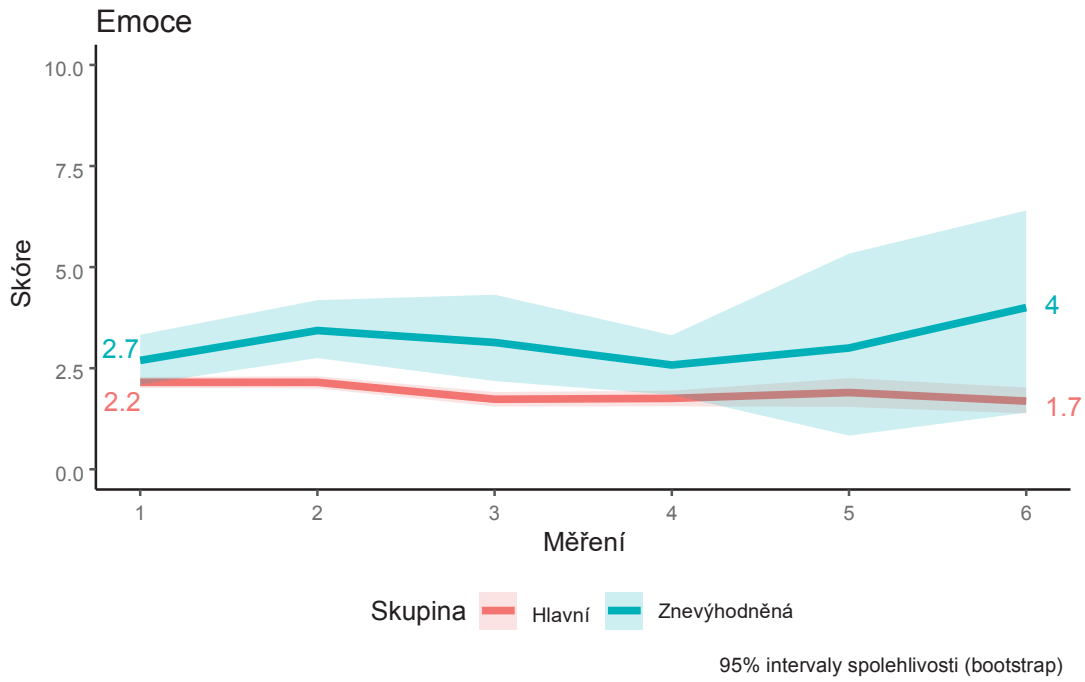
Prosociální chování vykazuje pozitivní posun v obou skupinách, celkový posun je u hlavní skupiny 1,5 a u znevýhodněné je vyšší: 1,9 a tedy úspěšnost je vyšší.

Problematické chování také vykazuje nepatrně vyšší zlepšení u znevýhodněné skupiny: o 0,6 bodu oproti zhoršení o 0,1 u hlavní skupiny.

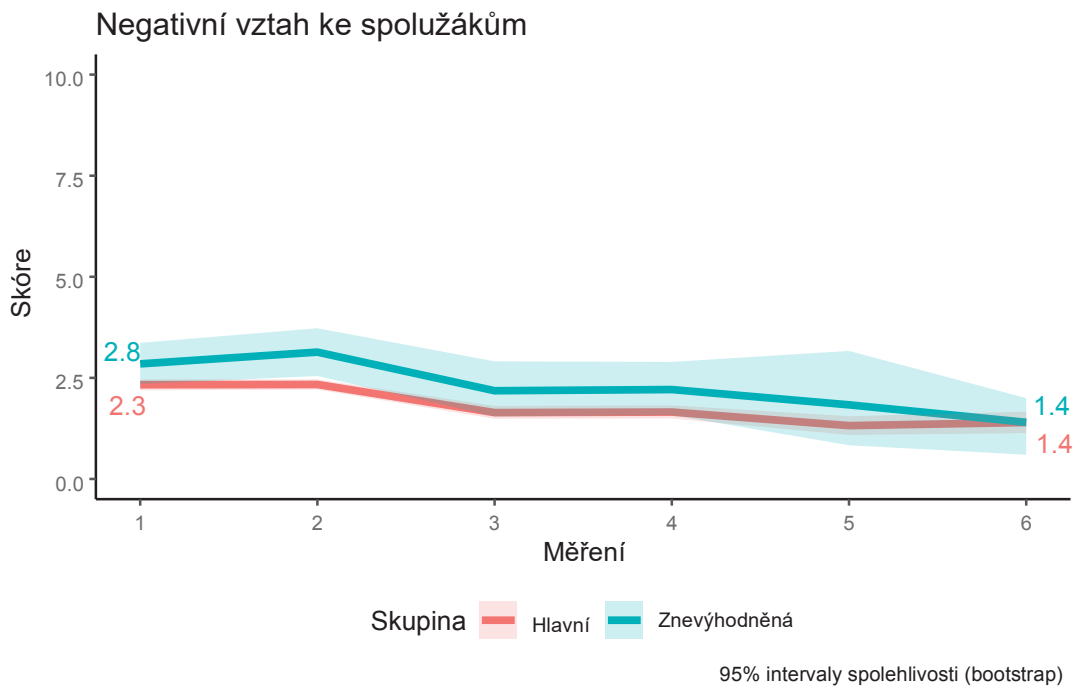


¹) Například: Chambless, D. L. and Hollon, S.D. (1998). Defining Empirically Supported Therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 7–18. nebo Brestan, E. V. & Eyberg, S. M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents; 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Psychology*, 27, 180–189.

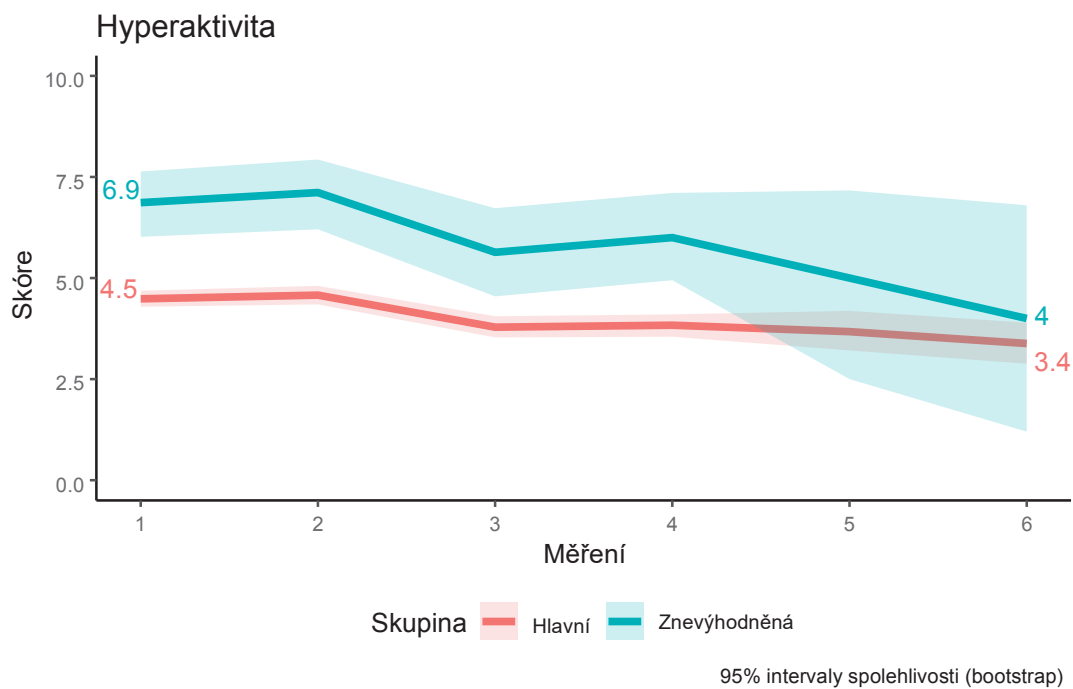
Negativní emoce si naopak o něco lépe zpracovává hlavní skupina, která se zlepšila o 0,5 bodu, oproti zhoršení o 1,3 u znevýhodněné skupiny.



Negativní vztah ke spolužákům se výrazněji zlepšil u znevýhodněné skupiny: hodnoty poklesly o 1,4 oproti poklesu o 0,9 u ostatních dětí.



Podobně klesla hyperaktivita: u znevýhodněných dětí o 2,9, u zbytku dětí jen o 0,9.



Shrnutí

Lze tedy shrnout, že pozitivní změny u znevýhodněné skupiny dětí byly výraznější než u zbytku sledované populace a to u všech proměnných s výjimkou negativních emocí.

Podobně jako v zahraničí i v ČR má metodika Dobrý začátek větší dopad na zlepšení chování znevýhodněných dětí obzvlášť u prosociálního chování, hyperaktivity, vztahů se spolužáky a problematického chování.

Cíl 4

Posilování rodičovských kompetencí a zapojení rodičů do vzdělávacího procesu

V rámci čtvrtého cíle byly dlouhodobě pěstovány vztahy s rodiči a byly podporovány jejich rodičovské kompetence. Projekt stavěl na programu Dobrý začátek pro rodiče. Práce s rodiči ze strany MŠ probíhala na několika úrovních.

Pravidelná a efektivní komunikace s MŠ s rodiči

Cesty k zapojování rodičů, které využívaly MŠ, byly tyto:

- školní asistent: podporuje zapojené děti, pomáhá pedagogovi, spolupracuje se sociálním pracovníkem (někdy s ním i chodí do terénu)
- akce školy: vánoční besídky, dílny s rodiči aj. Podle pedagogů se vzájemná důvěra buduje nejlépe právě na akcích.
- komunikace při předávání dítěte
- nástěnky: informace o akcích anebo i o tom, co by se mělo umět
- osobní dopis: úvodní motivace dítě do MŠ zapsat
- rodičovské schůzky: informační setkání pro rodiče
- konzultace s odborníky pro rodiče (např. psycholog): snahou bylo kromě vlastní realizace také posouvat je do času šikovného pro rodiče
- volný přístup do MŠ (Štětí): přítomnost ve třídě po dobu adaptace, možnost být s dítětem na zahradě v dopoledních i odpoledních hodinách

Metodika Dobrý začátek pro rodiče byla pozitivně hodnocena ze strany pedagogů, podle kterých „*metodika ukazuje, jak je důležité navazování a udržování pozitivních vztahů mezi učiteli a rodiči, je v ní přesný návod, jak získat rodiče pro společný cíl – spokojené, zdravě sebevědomé a všestranně se rozvíjející dítě.*“ (MŠ Písnička, 2018/2019) Zároveň dodávali, že „*práce s rodinami má ale především individuální charakter.*“ Právě **individuální podpora** byla rodičům poskytována.

Pro celkový úspěch rodičovského programu byli důležití konkrétní lidé, kteří program realizovali, cesty, které využívali, samotný obsah komunikace, ale také **důvěra** a vztah mezi rodiči a lidmi z MŠ, potažmo sociálními pracovníky. Aspekt důvěry se opakoval velice často a ukázal se jako klíčový faktor. V budování důvěry nemálo pomáhala praktická pomoc, konkrétně nejčastěji v **zajištění finančních příspěvků** na stravné a docházku do školy, což se ukázalo jako velice funkční nástroj. Důvěru si nejnáze budovali **sociální pracovníci**, kdy pomáhalo, že se mnohdy již znali z předchozí spolupráce, popř. sociální pracovníci znali cesty a mechanismy funkční komunikace a spolupráce s podpořenými rodinami („*věděli, jak s nimi mluvit*“).

Odborníci ze Scholy Empiricy uspořádaly dvě **besedy s rodiči** na téma pozitivní podpora a snižování potíží v chování malých dětí:

- 1) ve Štětí (14. 12. 2018), za účasti sociální služby Farní charity
- 2) v Roudnici (22. 1. 2019), za účasti sociální služby Romano jasnica

V prosinci 2018 byla **vydána publikace** Havrdová, E.; Vyhnánková, K. **Dobrý začátek. Ověřené postupy pro rodiče**. Praha: Schola Empirica, 2018. ISBN 978-80-905748-2-3 v nákladu 1000 ks, která byla poskytována rodičům prostřednictvím zapojených MŠ a sociálních pracovníků. Zároveň byla sociálním pracovníkům oporou pro zprostředkování správných návyků a funkční výchovné strategie.

Kniha v 5 hlavních kapitolách provází rodiče (a sociální pracovníky) přístupem metodiky Dobrý začátek, tentokrát upravené pro rodiče a domácí použití:

- I. Věnujte dítěti pozornost a hrajte si s ním (společný čas, pozitivní pozornost)
- II. Povídejte si s ním (popisný jazyk, naslouchání, chválení)
- III. Nastavte si společně hranice (hranice chování, následky nepatřičného chování, pokyny, odměny)
- IV. Naučte se řešit problémy spolu (přátelské chování, emoce, nácvik řešení problémů)
- V. Naučte se předcházet potížím v chování (přesměrování pozornosti, přestávka na uklidnění, důslednost, spolupráce s učitelem)
- VI. kapitola pak přináší doporučení pro řešení běžných denních potíží (typových situací), které rodiče obvykle zažívají.

Tyto publikace byly poskytnuté rodičům i sociálním pracovníkům partnerských i spolupracujících organizací.

Oceňovaný způsob komunikace:

- pravidelná každodenní pozitivní komunikace (především při vyzvedávání dětí ze školy)
- oceňování (dítěte, příp. i rodiče) i za drobnosti
- konzultační pohovory s rodiči během pobytu dítěte v MŠ, ukazují, jak s dětmi pracovat v domácím prostředí (MŠ Štětí)
- otevřenost v pomoci i ve věcech mimo běžné působení MŠ a aktivní nabízení pomoci – př. zapůjčení pomůcek, pomoc se stěhováním, zajištění logopeda do školy, domluva ohledně docházení do pedagogického centra aj.

V oblasti spolupráce mezi MŠ a rodiči jsme identifikovali tyto nejčastější potíže:

- Rodičovské programy zůstávají v implementaci až na posledním místě a nedochází k jejich dostatečnému osvojení a realizaci. (*“Metodika má spolupráci s rodiči dobře propracovanou, v praxi jsou ale v této oblasti největší problémy. Je třeba více využívat konkrétní návody uvedené v metodice.”*)
- Školní asistent byl v některých případech přetížený a jeho podpora dětem a rodinám tak nebyla v optimálním rozsahu.
- Nedostatek soukromí pro komunikaci s rodiči v MŠ.
- Pokud se kulturní, hodnotové a výchovné pohledy velmi lišily, pociťovali méně spolupracující rodiče setrvalou nedůvěrou v MŠ jako vhodné prostředí pro dítě. Dokonce měli výjimečně pocit, že při běžných činnostech bylo dětem ubližováno (např. bylo vyžadované dodržování společných pravidel).
- Někteří pedagogové obtížně snášejí kritiku rodičů.

Case study IV.

Roudnice nad Labem, MŠ Sluníčko

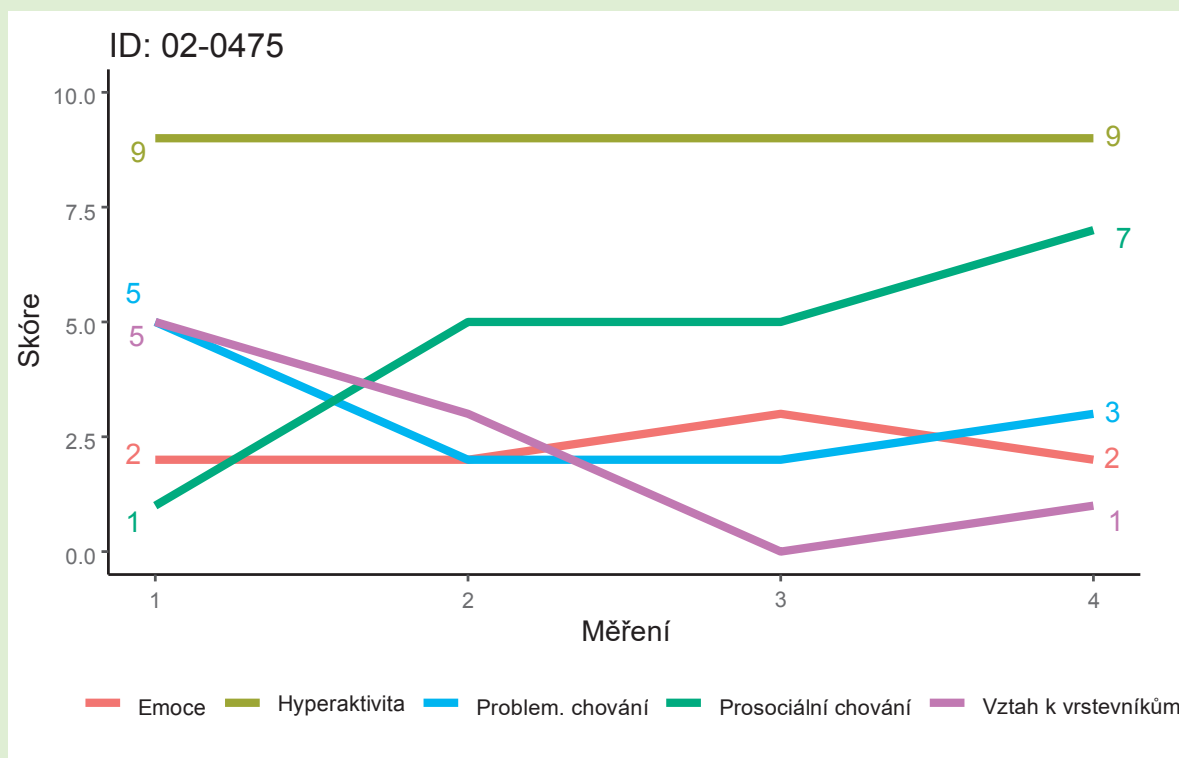
Holčička žila s rodiči, situace rodiny byla finančně trvale špatná. Děti byly v rámci projektu propláceny tři obědy týdně. Rodiče dítě dostatečně nepodporovali.

Doma rodiče hovořili střídavě švédsky (otec pocházel ze Švédska), německy, anglicky. Pouze matka a starší sestra mluvily česky.

V době zapojení do projektu holčička vykazovala známky opožděného vývoje v oblasti komunikace (měla minimální slovní zásobu), sociálních kontaktů, byla sobecká a odmítala půjčovat hračky, neuměla jíst sama lžící a pít z hrnečku, trpěla panickými záchvaty před použitím toalety.

S matkou se velmi dobře spolupracovalo.

Holčička se dobře adaptovala a dělala pokroky jak v samoobslužnosti, tak při sociálních kontaktech.



Vývoj chování holčičky skrze sledování parametrů v dotazníku SDQ :

- 1) Negativní emocionální symptomy zůstaly s drobným vychýlením u 3. měření stejné. V porovnání se všemi dětmi je změna nulová, oproti zlepšení o hodnotu 0,4.
- 2) Hyperaktivita zůstala na hodnotě 9. U všech dětí byl pokles 1,2.
- 3) Negativní chování kleslo z hodnoty 5 na 3 a jde tedy o znatelné zlepšení. U celkové populace však nekleslo vůbec.
- 4) Prosociální chování velice výrazně vzrostlo: z 1 na 7. U celkové populace narostlo o 1,5 bodu, u znevýhodněných dětí o 1,9.
- 5) Negativní vztahy ke spolužákům zůstaly se také zlepšily: z hodnoty 5 na 1, tedy pokles o 4 body. U celkové populace kleslo o 1,0, u znevýhodněných dětí o 1,4.

Hodnoty naznačují **výrazně pozitivní posuny v chování holčičky**. Nezměnila se sice vysoká hyperaktivita, ovšem značné zlepšení nastalo v dimenzích prosociálního chování a snížení negativních vztahů vůči spolužákům.

Pravidelná a efektivní komunikace SAS s rodiči o předškolním dítěti

Sociální pracovníci se ukázali jako **klíčový aktér**, bez jehož zapojení by projekt byl méně úspěšný. To proto, že klíčovým prvkem v mnoha případech byla počáteční nedůvěra v MŠ jako instituci a neochota do ní děti posílat. Sociální pracovník tím, že docházel do rodin, pomáhal jí v obtížných situacích a i na základě metodiky Dobrý začátek udržoval pozitivní a motivující způsob komunikace, **získával důvěru, díky níž rodiče snáze přijaly** informace o smyslu a pozitivěch (příp. i povinnosti) **navštěvování MŠ**.

Právě skrze SAS se k potřebným rodinám dostávaly **informace** o zápisech, o možnosti seznámit se se školou, o finančních otázkách (především úhrada stravného a neplacení platby za vzdělávání v předškolním roce).

Zásadní roli hráli sociální pracovníci při **předávání informací o dítěti a jeho zázemí pedagogům**. Ti mohli díky těmto informacím děti rozvíjet právě v tom, co které dítě potřebovalo, kde bylo třeba suplovat či rozvinout to, co si dítě ne/osvojilo doma. Sociální pracovníci mohli být i na hospitacích v MŠ.

Důležitá se ukázala také **pozitivní zpětná vazba**. Konkrétně vstřícněji naladěni rodiče s nižšími rodičovskými kompetencemi (mnohdy vlivem toho, že sami pocházejí z nepodnětného prostředí) pozitivně reagovali na zprávy o pokrocích dítěte i na oceňování vlastních pokroků a splněných úkolů.

V několika případech, kdy se spolupráce nevyvíjela pozitivně, nepomohlo ani opakované aktivní zapojení sociálního pracovníka a spolupráce v rámci projektu byla ukončena.

Přesto se v problematických případech spolupráce opakovaně prokázalo, že právě **sociální pracovník fungoval jako facilitátor mezi rodinou a školou**. Docházelo i k nepříjemným situacím, kdy rodiče nespolupracovali, nepřijímali informace o tom, že se u dítěte vyskytují i problémové situace, anebo výjimečně i pedagogové špatně přijímali informace od rodičů. Potom právě sociální pracovník vysvětloval, předával informace a facilitoval situaci, mnohdy úspěšně.

Case study V.

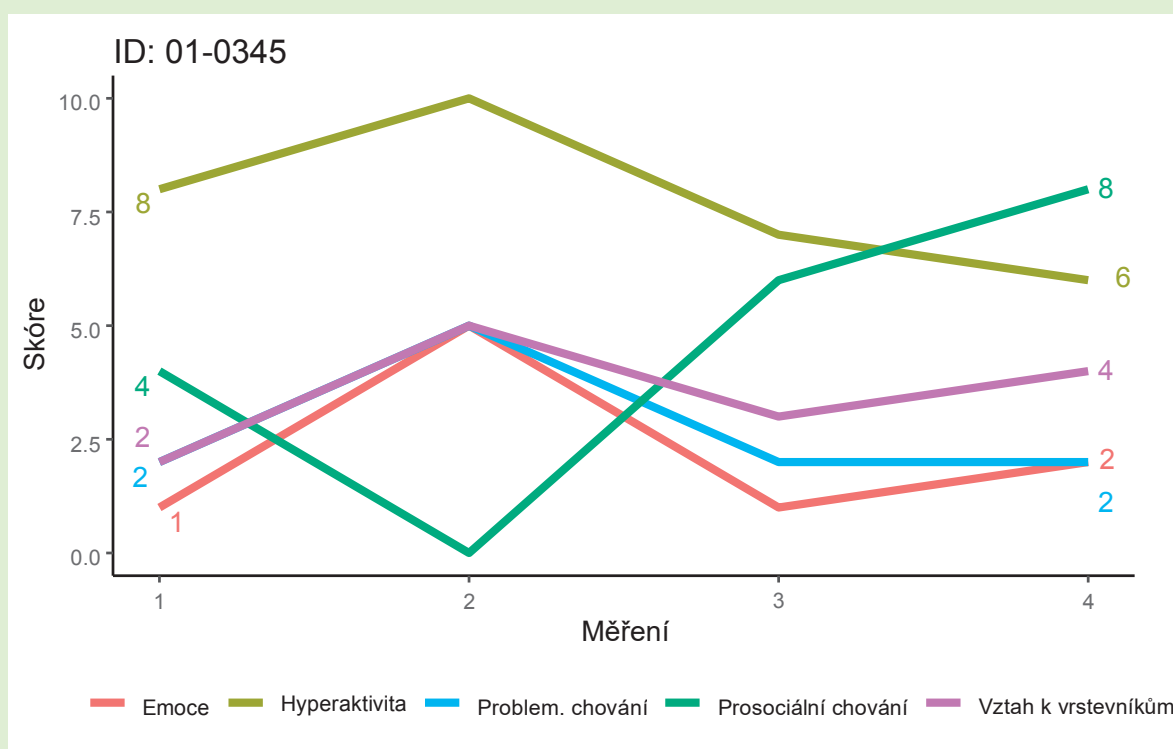
MŠ Štětí

Sociálně slabá a zadlužená rodina s problematickou spoluprací, přežívala na sociálních dávkách. Chlapec (6,5 roku) měl dlouhodobě velice špatnou hygienu, byl stále cítit cigaretovým kouřem, nosil seprané a roztrhané oblečení. Rozvoj dítěte naprosto neodpovídal jeho věku, byl na úrovni 3letého dítěte, tvořil pouze jednoduché věty. S matkou se obtížně spolupracovalo, stále měnila to, co tvrdila (např. zda půjde chlapec do školy), pedagogové nevěděli, čemu mohou věřit, a domnívali se, že matka je negramotná.

Celkové zhodnocení na konci spolupráce je takové, že chlapec odcházel do školy přes všechny posuny nedostatečně připravený (odklad již měl, a tak nastoupit musel).

Posuny nastaly díky tomu, že do MŠ docházel pravidelně a chyběl minimálně a učitelka se mu – podle hodnocení školní asistentky – perfektně věnovala.

Vzhledem k tomu, že v tomto případě matka neumožnila funkční spolupráci („nedá si poradit“), bylo dítě přes veškerou snahu ve vývoji opožděné, protože doma nemělo podnětné prostředí: „dítě samo říká, že se s ním doma nikdo nebaví, a tak celé odpoledne mlčí“.



Vývoj chování chlapce skrze sledování parametrů v dotazníku SDQ :

- 1) Negativní emocionální symptomy se poměrně hodně proměňovaly: z 1 na 5, na 1 a na výsledné 2. V porovnání se všemi dětmi je změna nulová, oproti zlepšení o hodnotu 0,4.
- 2) Hyperaktivita po prvním nárůstu klesla, celkově o 2 body. U všech dětí byl pokles 1,2, u znevýhodněných o 2,9.
- 3) Negativní chování kolísalo, ve výsledku se ale nezměnilo. U celkové populace však nekleslo vůbec.
- 4) Prosociální chování bylo také proměnlivé, ale celkově výrazně vzrostlo: ze 4 na 1 a poté na 8. U celkové populace narostlo o 1,5 bodu, u znevýhodněných dětí o 1,9.
- 5) Negativní vztahy se proměňovaly též, ve výsledku stouply o 2 body. U celkové populace klesly o 1,0, u znevýhodněných dětí o 1,4.

Naměřené hodnoty sledují veliké výkyvy v chování chlapce, které mohou být způsobené situacemi, ve kterých se v době měření nacházel. U druhého měření byla **situace** celkově špatná, **na konci se celkově zlepšovala**.

MŠ hodnotí dítě ve smyslu změny, posunu oproti předchozímu stavu v oblasti kognitivní, sociální a emoční, nikoli výkonově, a takto komunikuje s rodiči

Během školního roku vedli pedagogové dětem portfolio, do kterého sbírali práce každého žáka. To se stanovenou frekvencí vyhodnocovali a dle potřeby reagovali.

Na základě metodiky Dobrý začátek pedagogové usilovali o pozitivní komunikaci: povzbuzovali a chválili děti i za drobné pokroky a to nejen individuálně, ale také před kolektivem.

Pokroky u dětí byly komunikovány také rodičům i při návštěvách v rodině ze strany školního asistenta, popř. sociálního pracovníka. Jednalo se o pokroky v široké paletě oblastí: rozpoznávání a pojmenovávání barev, rozšiřování slovní zásoby, samostatnost v oblékání, zlepšování hygienických návyků, jezení, zlepšování komunikace s ostatními dětmi, ovládnutí vzteku a popisování emocí, snížení fyzickým útoků na jiné děti.

Case study VI.

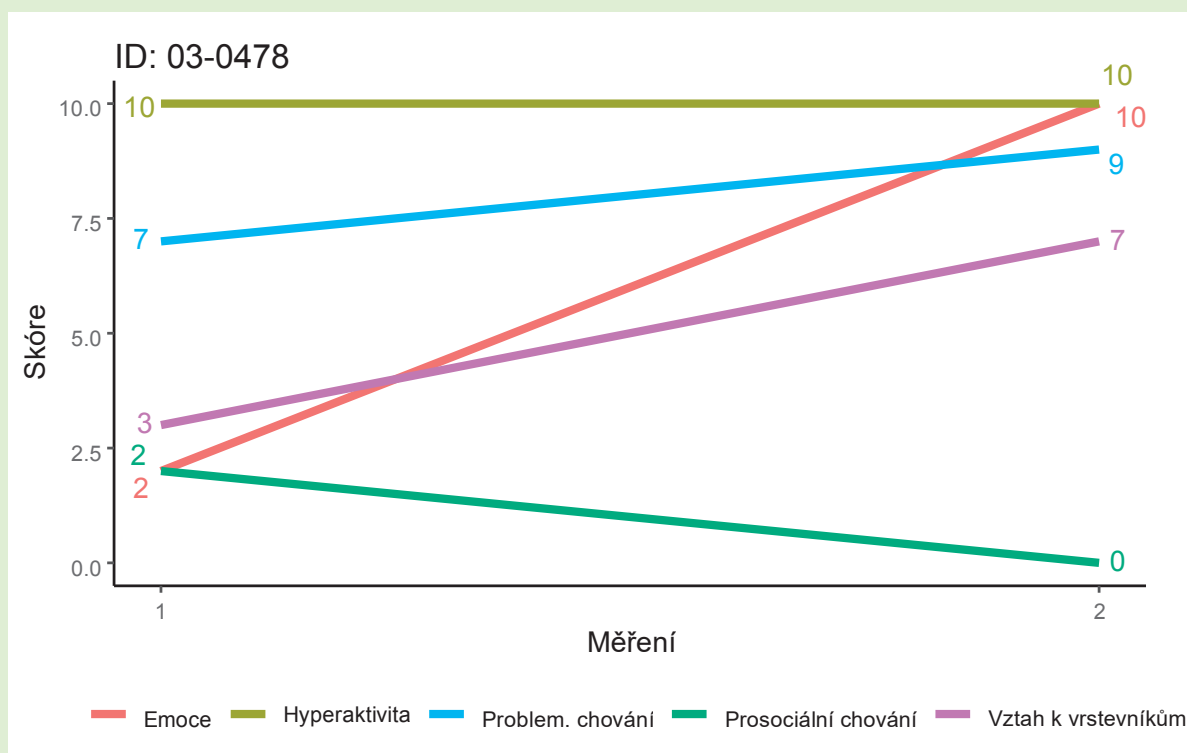
MŠ Krupka

Chlapec vyrůstal v úplné rodině, měl mladší a starší sestru. Rodina byla sociálně slabá a v souvislosti s tím, že byli hlášeni na Slovensku, nepobírali ani žádné dávky.

Chlapec měl na začátku zapojení do projektu málo podnětů, byl drzý, neměl respekt k rodičům, vztekal se, zlobil, mluvil vulgárně (i s pedagogy v MŠ), jednou při návštěvě v rodině plivl na sociální pracovníci. Matka ho stále omlouvala, nesnesla kritiku na dítě. Ve škole neposlouchal pedagogy, nevycházel dobře s dětmi, také jim vytrhával hračky z rukou. Byla nutná příprava na předškolní vzdělávání a podpora rodičovských kompetencí, především v důslednosti a nastavení hranic, hygienických návyků a finanční gramotnosti.

Spolupráce se sociálním pracovníkem i s MŠ fungovala velmi dobře. Problém ale nastal v nesplácení úplaty za návštěvu MŠ, čímž vznikl dluh a do zaplacení chlapec nemohl do MŠ docházet. To se bohužel nepodařilo, rodina si nezařídila cestu na Slovensko, aby si vyřídila dávky. Na konci spolupráce byla matka těhotná a chystala se svatba.

Návštěva školy však chlapci znatelně prospívala: učil se samostatnosti, zapojoval se do kolektivu, připravoval se do ZŠ, pracoval na komunikaci, výslovnosti, stolování, hygieně, zlepšoval se v uznávání autorit. Do MŠ chodil rád a zapojoval se do společných aktivit.



Vývoj chování chlapce skrze sledování parametrů v dotazníku SDQ :

- 1) Negativní emocionální symptomy výrazně narostly o 8 příček. Průměr za všechny děti vykazoval zlepšení 0,4, u znevýhodněných bylo zhoršení o 1,3.
- 2) Hyperaktivita zůstala na nejvyšší hodnotě 10. U všech dětí byl pokles 1,2.
- 3) Negativní chování stoupl z hodnoty 3 na 7 a jde tedy o znatelné zhoršení. U celkové populace se nezměnilo, u znevýhodněných jen o 0,6.
- 4) Prosociální chování se zhoršilo: z 2 na 0. U celkové populace narostlo o 1,5 bodu, u znevýhodněných dětí o 1,9.
- 5) Negativní vztahy ke spolužákům se také zhoršily: z hodnoty 3 na 7. U celkové populace hodnota klesla o 1,0, u znevýhodněných dětí o 1,4.

U chlapce nastalo zhoršení ve všech sledovaných parametrech. Zprávy od zapojených pracovníků nevysvětlují dostatečně, proč k tomuto dochází. Chlapec absolvoval pouze dvě měření, takže sledované období není dlouhé a i v jiných případech je vidět u 2. měření propad. Výsledky Dobrého začátku jsou zpravidla patrné až za delší dobu působení. V tomto případě však pozitivní vývoj ve sledovaném období nenastal.

Podpora rodiny na odstranění potíží dítěte (a rodičů) – rodičovský program

Podpora rodičům byla ze strany sociálního pracovníka, školního asistenta i jednotlivých pedagogů.

Sociální pracovníci a školní asistenti pomáhali rodinám budovat rodičovské kompetence i překonávat obtížné životní situace. Opakovalo se kladné přijetí podpory jak ze strany SAS, tak ze strany školy.

Zájem byl o témata z oblasti:

1) podpory rodičovských kompetencí, kde se jednalo nejčastěji o:

- nastavování a důsledné dodržování pravidel a hranic
- stanovení harmonogramu a plánu rodiny
- zvládání stresových situací
- stravovací návyky (jedení lžící, pití z hrnečku, jedení běžných potravin, především zeleniny)
- zajištění podnětného prostředí vč. setkávání dítěte s vrstevníky
- základní postoj k dítěti, výchovné metody
- dělení pozornosti mezi více dětí

2) podpory v přípravě na školní docházku a přechod na ZŠ (méně časté)

- trénink v potřebných oblastech (grafomotorické schopnosti, řeč a odstraňování logopedických vad)
- možnost doučování, komunikace se školou

3) obtížné životní situace

- finanční situace – zde se jednalo především o zprostředkování příspěvku na úhradu stravného, příp. na další náklady spojené s docházkou do MŠ (výlety, školy v přírodě, úplata za docházku)
- stěhování (zajištění fyzického přesunu nábytku atp., hledání MŠ v místě nového bydliště)
- půjčování pomůcek v případě potřeby

4) zajištění potřebných odborníků (logoped, dětský psycholog)

Školní asistenti dlouhodobě sledovali děti zapojené do projektu a jejich pokroky a pomáhali jim zapojit se do třídy. Školní asistenti se ve třídách věnovali integrovaným dětem, dávali jim pozornost, vysvětlovali, poskytovali podporu při zvládání běžných i problematických situací, motivovali k pravidelné docházce MŠ a zároveň poskytovali administrativní podporu pedagogům při práci s integrovanými dětmi. V MŠ Krupka toto vyhodnotili tak, že *"tato možnost se nejvíce osvědčila ve třídě nejmenších dětí"*.

SAS nabízely rodičům také následující možnosti skupinové podpory:

- Farní charita Roudnice nad Labem uspořádala neformálně pojaté výlety s rodiči a dětmi s cílem podporovat rodičovské kompetence. Výlety se konaly ve dnech 10. 5. 2018, 4. 7. 2018 a 16. 7. 2019.
- Romano jasnica v Krupce: 18. 3. 2018 proběhla vzdělávací akce pro rodiče v prostorách mateřské školy na téma „Styly rodičovské výchovy“. Na počátku vzdělávací akce se matky představily a podělily se o svoji osobní zkušenost se vzděláváním v předškolním zařízení a o jejich motivaci ve výchově a vzdělávání svých dětí. Matky především sdělovaly svou zkušenost (např. s pedagogy). Současně byla zjišťována motivace matek k výchově dítěte, a cílů, které chtějí v životě svých dětí výchovou dosáhnout.

MŠ zmiňovaly, že **rodičovský program si osvojují postupně a trvá to déle**. Program pro rodiče označovaly i ředitelky v rozhovorech jako oblast, kterou zvládaly v projektu nejméně. Důvodem bylo především upřednostnění práce s dětmi, přičemž i osvojení těchto technik a zvnitřnění přístupu trvalo déle, než pedagogové očekávali.

Jako největší nesnáz v této oblasti byla v jednom případě označena **neochota matek měnit způsob výchovy a přehodnotit svůj postoj k dětem** s tím, že návrhem řešení byla povinná účast na přednáškách a besedách o výchově (navázaná na vyplácení dávek). Pomineme-li nezákonnost takového opatření, jde o spekulativní řešení i z věcného hlediska: velmi by záviselo na obsahu a kvalitě takových akcí.

Sociální pracovníci docházeli do domácností zapojených rodin. V případech, kdy bylo třeba upřednostnit některé klienty, primárně se pracovalo spíše s těmi problematictějšími. Problémy ve výchově, které sociální pracovníci nejčastěji zmiňovali, byly nedůslednost, absence pravidel a režimu, špatné hygienické návyky, nezdravé stravování. Na jejich zlepšení se sociální pracovníci zaměřovali.

V některých případech **pozitivní spolupráce přinesla samovolně se rozšiřující motivační efekt dále do komunity**: např. v Roudnici nad Labem se po úspěšné spolupráci v následujícím školním roce přihlásilo k docházce do MŠ výrazně víc romských rodin. *“Někteří měli už jasnou vizi, že chtějí, aby jejich dítě do MŠ docházelo a už to chápali jako počátek úspěchu jejich dětí.”*

Problematická spolupráce:

V některých případech se setkávali i s problematickou a konfliktní spoluprací (neochota pouštět pracovníky domů, špatná komunikace) v kombinaci s neplacením dluhů škole, pozdní vyzvedávání, nedostatečné oblékání dítěte.

Jako kritické období se mohou ukázat prázdniny. U rodin, které s dítětem nepracují a nenavazují na to, co si dítě osvojilo v MŠ (vč. např. nenošení plenek), se po prázdninách může objevit značný propad. To se stalo v případě holčičky s opožděným vývojem z MŠ Štětí, kde během prázdnin došlo k veliké regresi, dokonce až pod úroveň nástupu do školky. V tomto se jeví jako důležitý podnět zapojení sociálního pracovníka i v období prázdnin.

Case study VII.

MŠ Štětí

Matka žila sama s 5 dětmi, pobírala rodičovský příspěvek a dávky v hmotné nouzi. Měla partnera. Otec byl ve výkonu trestu, ale o rodinu se nestaral ani na svobodě. Byl drogově závislý. Rodina měla dluhy.

Do projektu byly zapojené 3 děti. Nejstarší dítě chodilo na ZŠ, dcera navštěvovala MŠ (do projektu zapojená od 1. 2. 2016), chlapci-dvojčata taktéž (zapojeni od 1. 9. 2017), nejmladší byla doma s matkou. Všechny děti ve školce dostávaly finanční podporu stravného. V průběhu projektu rodina bojovala se štěnicemi a musela vyhodit všechny nábytek.

Matka se podle školní asistentky i sociální pracovnice hodně snažila, aby vše zvládla i aby platila včas, spolupracovala, „je vděčná za každou radu a pomoc, dbá na doporučení“. Školní asistentka shrnuje, že „na to, že má maminka 5 dětí, tak vše zvládá perfektně“. Také byla otevřená komunikaci a byla ochotná se o dětech bavit.

Na začátku spolupráce byla matka hodnocena jako značně nedůsledná a neovládající rodičovské kompetence. V rodině scházely jasné stanovený řád a hranice. Pracovalo se především na nastavení a dodržování hranic a pravidel, zlepšení organizace dne tak, aby vznikl prostor pro péči o děti, hry i přípravu do školy.

První spolupráce začala s holčičkou. V MŠ se zpočátku nezapojovala: nekomunikovala s nikým, neseděla u jídla společně s ostatními dětmi, vyhýbala se kolektivním hrám a činností, stranila se dětí. Se sociální pracovnicí nekomunikovala ani doma, byla velice stydlivá a zamlklá. Po roce se děvčátko začalo zlepšovat v komunikaci, začalo být ve školce aktivní, našlo si kamarády a stalo se mezi dětmi oblíbené, bylo hodnocené jako jedno z nejhodnějších a nejochotnějších, bylo připravené do školy.

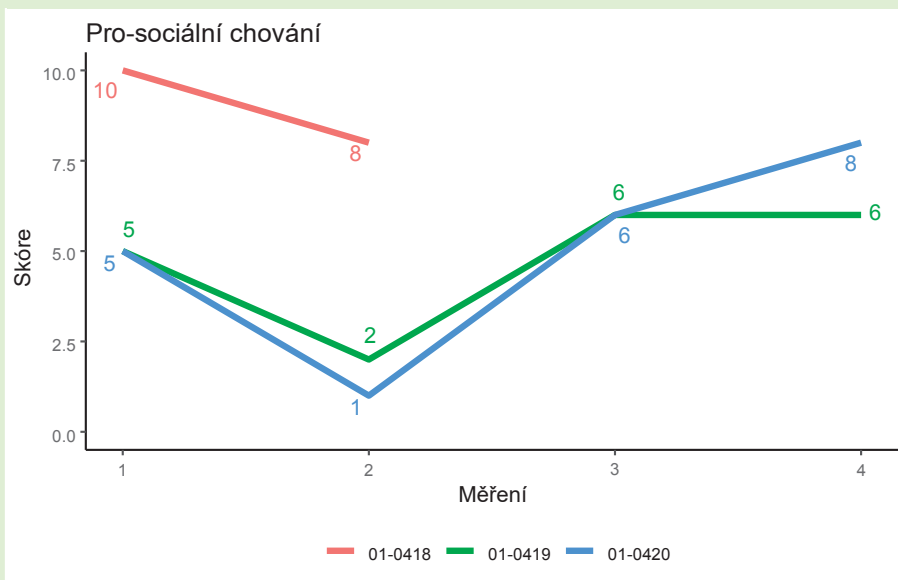
Dvojčata se ve výsledku adaptovala rychleji, částečně i tím, že byla ve třídě se sestrou, která je vedla. Na začátku byli ale chlapci těžko zvladatelní, stranili se kolektivu a nedokázali se začlenit, nezvládali stresové situace. Jeden z chlapců byl velice aktivní a zapojoval se, druhý byl pomalejší, občas se držel stranou kolektivu. U něj byly jako priority stanoveny: 1) rozvíjet znalosti jako učit barvy, básničky a písničky („doma není moc čas se se všemi dětmi učit básničky a písničky, proto je škola velkým přínosem“) a také 2) dodržovat pokyny od dospělých, „Chlapec je ve škole druhý rok a je velmi spokojený. Zde vidím největší změnu, u něj i u bratra.“ (školní asistentka) V hodnocení vyčníval posun v respektování autorit, zapojení do kolektivu („dříve si chlapec hrával pouze se svým bratrem, nyní se baví s celým kolektivem třídy“), konec ničení hraček a namísto toho hraní si s ostatními, celkové zklidnění.

Ve výsledku byla „rodina bezproblémová, matka pouze potřebuje podporu, aby setrvala. Ráda slyší, že jí někdo pochválí a řekne, že takhle to dělá dobře a že by mohla být příkladem ostatním maminkám a to jí posouvá dál.“

Školní asistentka uváděla, že má „velikou radost, že tuto rodinu v projektu máme, protože je vidět, jak pomáhá.“

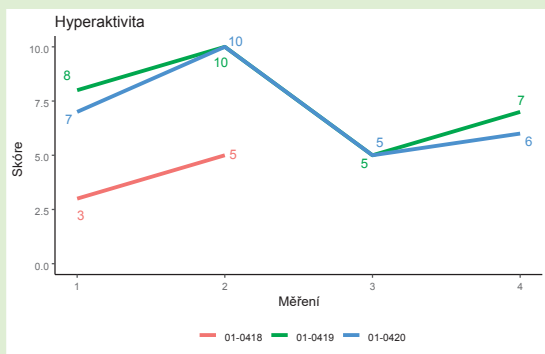
Matka ke konci projektu již měla zaměstnání.

Data z SDQ za všechny 3 zapojené děti (01-0418, 01-0419, 01-0420) sledují velice podobné tendence. Zde jsou grafy spojené za všechny tři děti v daných kategoriích:

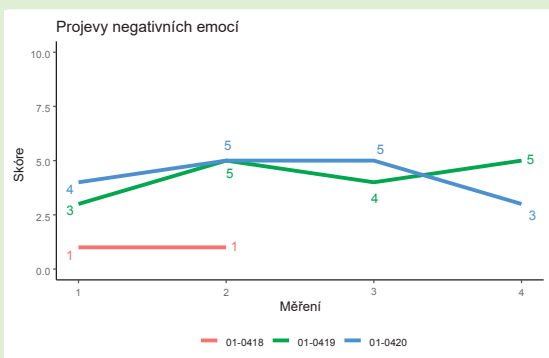
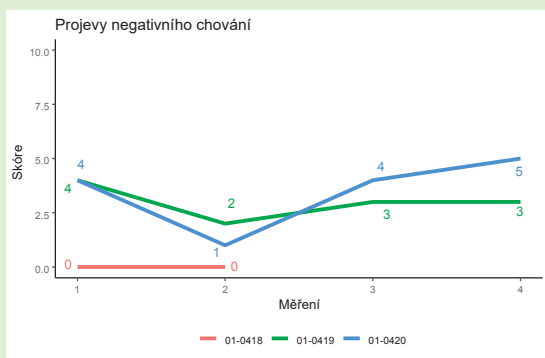


Prosociálního chování kopíruje u dětí velmi podobný vývoj.

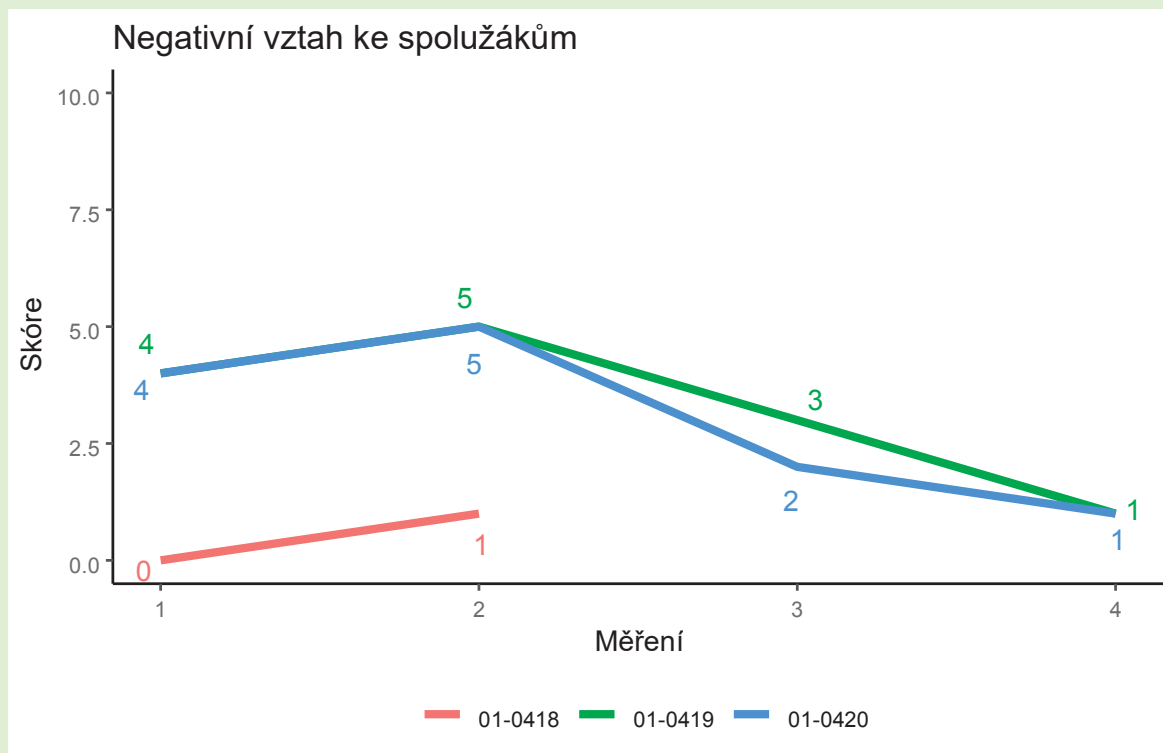
Hyperaktivita má podobný průběh: nejprve stoupá, později klesá pod původní úroveň.



Projevy negativního chování (graf vlevo) i projevy negativních emocí (graf vpravo) vykazují spíše menší změny.



Negativní vztah ke spolužákům potom naopak vykazuje společnou pozitivní tendenci: z prvotního nárůstu o 1 bod u všech 3 dětí následně klesá a celkově se sníží o 3 body (viz graf níže).



U dětí tedy došlo především ke **zlepšení prosociálního chování a poklesu negativního vztahu k ostatním dětem.**

- Pro fungující spolupráci byla zásadní **důvěra rodičů v MŠ**. Právě důvěra, kterou pomáhali budovat pracovníci SAS, se ukázala jako klíčový faktor.
- Zapojení sociálních pracovníků, kteří znají prostředí a cílovou skupinu, do projektu se ukázalo jako velmi funkční (ačkoli v několika případech nestačilo ani jejich působení a zapojení skončilo ukončením spolupráce).
- **Spolupráce s rodiči stála do velké míry na sociálních pracovnících**, kteří fungovali v některých případech nejen jako motivátoři a průvodci, ale také jako facilitátoři komunikace mezi MŠ a rodiči.
- Osvědčil se **pozitivní způsob komunikace** i vůči rodičům: povzbuzovaly je i dílčí úspěchy dětí. Spolupracující rodiče velmi vítali **vedení v postupném posilování rodičovských kompetencí**, oceňovali dílčí drobné konkrétní rady. To se často zaměřovalo na nastavení a dodržování pravidel.
- Úspěšné případy spolupráce mohou mít motivační efekt dovnitř komunity.

DOTAZNÍK PŘEDNOSTÍ A NEDOSTATKŮ (SDQ-Cze)

Pro každou položku vyznačte podle toho, zda s tvrzením rozhodně souhlasíte (je definitivně pravda), spíše souhlasíte (tak trochu pravda), nebo že to tak není (není pravda). Pomůžte nám, jestliže odpovíte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. A to i v případě, že si nejste absolutně jistý/á. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak se dítě chovalo během posledních 6 měsíců v tomto školním roce.

Kód dítěte _____ M/Ž _____

Měsíc a rok narození _____

	NENÍ PRAVDA	TAK TROCHU PRAVDA	DEFINITIVNĚ PRAVDA
Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neklidný/á. Nevydrží dlouho bez hnutí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často má záchvaty vzteku nebo výbušnou náladu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je spíše samotář/samotářka. Má sklón hrát si sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je celkem poslušný/á. Obvykle dělá, co si dospělí přejí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má hodně starostí, často vypadá ustaraně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vždy ochotný pomoci, když si někdo ublíží, je zarmoucený nebo mu je zle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neposedný	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má alespoň jednoho dobrého kamaráda nebo kamarádku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často se pere s jinými dětmi nebo je šikanuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je často nešťastný/á, sklесlý/á nebo smutný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snadno se dá vyrušit. Špatně se soustředí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je nervózní nebo nesamostatný v nových situacích. Snadno ztratí sebedůvěru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je laskavý/á k mladším dětem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často lže nebo podvádí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	NENÍ PRAVDA	TAK TROCHU PRAVDA	DEFINITIVNĚ PRAVDA
Jiné děti ho/ji šikanují	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Přemýšlí, než něco udělá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je zlomyslný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má mnoho strachů. Snadno se poleká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vytrvá u úkolu do konce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Podpis _____

Datum _____

Dotazník vyplnil: Rodič / Učitel(ka) / Jiná osoba: _____

© Robert Goodman, 2005

Děkuji za vaši pomoc

Závěrečná evaluační zpráva projektu Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči

Tato zpráva vznikla v rámci projektu „Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči“, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000193, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

SCHOLA EMPIRICA z.s., 2019



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

