



EVALUAČNÍ ZPRÁVA K PROJEKTU ROZUM A CIT PRO ŠKOLY

Rozum a Cit, z.s. 2021



Obsah

1. Úvod – stručný popis obsahu projektu	4
2. Evaluační plán jako východisku pro konkrétní evaluačních aktivity	6
3. Evaluační metody užití v rámci evaluace projektu Rozum a Cit pro školy	12
3.1 Dotazníkové šetření – nestandardizované dotazníky	12
3.1.1 Popis konkrétních metod sběru dat prostřednictvím nestandardizovaných dotazníků	13
3.1.1.1 Dotazník ke Kompetenčnímu modelu projektu Rozum a Cit pro školy (vyškolený pedagogický pracovník) vč. Pomocné tabulky pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a kolo změny (s možností záznamů)	13
3.1.1.2 Dotazník ke Kompetenčnímu modelu projektu Rozum a Cit pro školy (odborný garant pro školy) vč. Pomocné tabulky pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a kolo změny (s možností záznamů).....	15
3.1.1.3 Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života.....	15
3.1.1.4 Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky.....	17
3.1.1.5 Dotazník pro rodiče dětí zapojených do projektu Rozum a Cit pro školy	17
3.2 Metoda focus group (fokusní skupina).....	18
3.3 Záznamy z přímé práce v rámci sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování a jejich rodinami, kazuistiky – příklady dobré praxe a záznamy z intervencí a další materiály získané v průběhu evaluace	19
4. Závěry z evaluačních aktivit – odpovědi na evaluační otázky	21
4.1 Evaluační aktivita č. 1 - Kompetenční model Rozum a Cit pro školy.....	21
4.1.1 Závěry z evaluační aktivity č. 1 – odpovědi na hlavní otázku a podotázky	21
4.1.2 Témata vzešlá z dílčích otázek – uvedení a interpretace dat získaných v rámci evaluace projektu	23
4.1.2.1 Počáteční a konečná úroveň specifických kompetencí členů sekundárního týmu, tj. vyškolených pedagogických pracovníků a odborných garantů pro školy	23
4.1.2.2 Nastavení podpory (zejm. po stránce školení, doškolení či vedení při práci s dětmi) ze strany odborných garantů projektu směrem k odborným garantům pro školy, resp. dále k vyškoleným pedagogickým pracovníkům	40
4.1.2.3 Přínosy i nedostatky základního školení a dalšího doškolení.....	45
4.1.2.4 Podpora rozvoje specifických kompetencí vyškolených pedagogických pracovníků ze strany odborných garantů pro školu	47
4.2 Evaluační aktivita č. 2 - Přínos metodiky projektu pro cílovou skupinu.....	49
4.2.1 Závěry z evaluační aktivity č. 2 - odpovědi na hlavní otázku a podotázky	49
4.2.2 Vybrané kazuistiky a témata k evaluační aktivitě č. 2 vzešlá z dílčích otázek – uvedení a interpretace dat získaných v rámci evaluace projektu.....	53
4.2.2.1 Vybrané kazuistiky.....	53



4.2.2.2	Identifikace dítěte a jeho rodiny k využití dané služby, resp. pomáhajícího rozhovoru z hlediska vhodnosti, nejčastější důvody zapojení dítěte a jeho rodiny	68
4.2.2.3	Nečastější formy podpory dítěte s problémy v učení a chování a jejich rodiny poskytované ze strany vyškoleného pracovníka.....	71
4.2.2.4	Navazování vztahu s dítětem a vytváření bezpečného prostředí ve škole pro práci s ním ze strany vyškoleného pedagogického pracovníka.....	71
4.2.2.5	Hlavní přínosy sekundární intervence z pohledu podpořených osob – dětí, rodičů, vyškolených pedagogických pracovníků.....	73
4.2.2.6	Stanovení cíle podpory (zakázky), identifikace základních potřeby dítěte	76
4.2.2.7	Motivace dítěte a jeho rodiny ke spolupráci?	78
4.2.2.8	Podpora silných stránek dítěte – rozvoje talentů?.....	80
4.2.2.9	Využívání edukačně-terapeutického balíčku.....	81
4.2.2.10	Projevy práce s dítětem a jeho rodinou v rovině osobní spokojenosti a dalších vybraných oblastech prožívání života dítětem po ukončení intervence	85
4.2.2.11	Korelace klimatu školy s efektivitou intervence	106
4.2.2.12	Největší výzvy, které projekt přinesl	110
4.2.2.13	Koordinace „odborného týmu“ kolem podpořeného dítěte a jeho rodiny, nejčastější oblasti pomoci terciárního týmu a přínos terciární intervence pro cílovou skupinu	111
4.2.2.14	Přínos skupinové intervence – práce se třídou	113
4.2.2.15	Hodnocení projektu jako celku.....	116
5.	Doporučení pro implementaci metodiky projektu na dalších základních školách v ČR.....	119
5.1	Rekapitulace cílů projektu a cílů evaluace	119
5.1.1	Cíle projektu	119
5.2	Doporučení vyplývající pro obecnou implementaci metodiky ze závěrů evaluace	119
6.	Přílohy.....	123
6.1	Seznam elektronických příloh	123
6.2	Přílohy č. 1 a 2	123
6.2.1	Příloha č. 1 - Příprava fokusní skupiny k projektu rozum a cit pro školy.....	123
6.2.2	Příloha č. 2 Syllabus závěrečné kazuistiky.....	125



1. Úvod – stručný popis obsahu projektu

Projekt Rozum a Cit pro školy, kterého se týká předkládaná evaluační zpráva, byl realizován neziskovou organizací Rozum a Cit, z.s od listopadu 2019 do října 2021.

V rámci projektu vznikla a byla pilotně ověřena na pěti školách ve Středočeském kraji, a to Základní škole a mateřské škole Veleň, Základní škole a mateřské škola Husinec Řež, Základní škole Český Brod, Základní škole Škvorec a Základní škole a Mateřské škole Sluhy, metodika s názvem *Rozum a Cit pro školy – Metodika zavádění sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování na základní škole a jejich rodin založená na rozvoji klíčových kompetencí pedagogických pracovníků pro vedení pomáhajícího rozhovoru* (dále také jen metodika).

Cílem projektu tedy bylo vytvořit a pilotně ověřit na školách zmíněnou metodiku komplexní (sekundární a terciární) podpory dítěte s problémy v učení a chování, a to za předpokladu možnosti zapojení rodiny a dalších dospělých, kteří se podílejí na výchově, vzdělávání či jiném druhu péče o dítě, s tím, že jsme při jejím vytváření měli na mysli i problematiku dětí a rodičů v náročných životních situacích (rozvodové, porozvodové situace, úmrtí v rodině aj.) i dětí s psychickými problémy vzniklými v souvislosti s pandemií COVID – 19.

Na sekundární úrovni metodika zajišťovala podporu prostřednictvím pedagogických pracovníků na školách (dále také vyškolený pedagogický pracovník nebo průvodce), kteří byli v rámci projektu zaškoleni a ve školách pracovali s dětmi prostřednictvím tzv. pomáhajícího rozhovoru. Pedagogickým pracovníkům byl po celou dobu projektu k dispozici externí odborný garant pro školu.

Terciární podpora pak byla zajištěna multioborovým (terciárním) týmem externích odborníků, zejm. psychoterapeutů, psychologů, speciálních pedagogů, logopedů, adiktologů, sociálních pracovníků, právníků aj.

V rámci metodiky byl též rozpracován **kompetenční model**, který definuje **kvalifikaci pozic pracovníků realizujících sekundární podporu dítěte na školách**.

Celkem bylo v rámci projektu podpořeno 14 vyškolených pedagogických pracovníků a na základě sekundární a terciární podpory (vč. skupinových intervencí) 321 dětí a jejich rodin. Individuální podporu (sekundární a terciární) pak dostalo 59 dětí a jejich rodin. Na školách pracovali 4 odborní garanti.



Metodika projektu je sepsána v metodickém materiálu s názvem **Rozum a Cit pro školy – Metodika zavádění sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování na základní škole a jejich rodin založená na rozvoji specifických kompetencí pedagogických pracovníků pro vedení pomáhajícího rozhovoru** (dále také jen metodický materiál).

K metodice projektu další elektronické materiály, resp. přílohy s doplňkovými texty, tzv. **Sborník textů k metodice Rozum a Cit pro školy a Sborník kazuistik – příkladů dobré praxe vzešlých z pilotního ověření metodiky projektu Rozum a Cit pro školy.**

Text evaluační zprávy také odkazuje na materiály vzniklé v rámci projektu.

Jedná se zejména o **Edukačně-terapeutický balíček Rozum a Cit pro školy.**

Součástí edukačně-terapeutického balíčku jsou následující komponenty:

- **Příručka pro práci s edukačně-terapeutickým balíčkem Rozum a Cit pro školy – soubor materiálů pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování na základní škole (dále jen také příručka)**
- **Soubor ilustrovaných karet s prostředími, postavičkami a symboly jako pomůcka pro vedení samotného pomáhajícího rozhovoru a dobře využitelná při rozvoji kompetencí sociálních, pracovních, k učení a řešení problémů i komunikativních**
- **Sada kartiček s názvy emocí a pocitů zaměřená svou podstatou též na mindfulness – všímavost k vlastním potřebám (více viz kapitola 8)**
- **Pracovní listy pro děti (kopírovatelné předlohy), které navazují na výše zmíněné sady karet**
- **Soubor předloh pro práci s dětmi v rámci pomáhajícího rozhovoru a jejich rodinami**
- **Doplňkové elektronické materiály – teoretické materiály pro práci s dětmi s problémy v učení a chování, tak i praktické – pracovní listy, náměty na činnosti, hry, videa a další.**

Všechny výše zmíněné materiály a další materiály k projektu jsou umístěny ke stažení na www.rozumacitproskoly.cz.

Vzhledem k tomu, že pilotní ověření projektu probíhalo pouze na pěti základních školách, tj. pro komplexní evaluační závěry, na velmi malém vzorku, snažili jsme se evaluaci pojmout spíše kvalitativně. Závěry evaluace se snaží zodpovědět hlavní evaluační otázky a podotázky. V doporučení, která ze závěrů vycházejí, se pak pokoušíme nastínit možné cesty, jak postupovat při zavádění metodiky sekundární a terciární podpory dětí s problémy s učení a chováním a jejich rodin na dalších základních školách v ČR.



2. Evaluační plán jako východisku pro konkrétní evaluačních aktivity

Evaluace projektu Rozum a Cit pro školy probíhala na základě vytvořeného **evaluačního plánu**.

V průběhu projektu však docházelo k jeho úpravám. Mimo změny, které byly činěny zejména proto, aby evaluační nástroje více respektovaly aktuální potřeby projektu, ovlivnila proces evaluace, stejně jako celý projekt, situace spojená s pandemií COVID-19.

Úpravy evaluačního plánu se týkaly zejména času realizace evaluačních aktivit nebo změny či revize evaluačního nástroje pro konkrétní oblast.

Evaluační plán ve finální verzi vymezil dvě základní oblasti evaluace (evaluační aktivity). Jsou jimi **Kompetenční model Rozum a Cit pro školy a přínos metodiky pro cílovou skupinu**. Evaluace těchto oblastech směřuje k zodpovězení hlavní evaluační otázky a dvou evaluačních podotázek ke každé z nich.

Pro přehlednost uvádíme tabulku č.1, která vychází z evaluačního plánu a přináší přehled evaluačních aktivit vč. hlavních otázek a podotázek, jako i další otázky, metody, zdroje, formu či další okolnosti sběru dat.



Tabulka č. 1 – Přehled evaluačních aktivit vč. hlavních otázek a podotázek, jako i další otázky, metody, zdroje, formu či další okolnosti sběru dat

Evaluační aktivita	Hlavní evaluační otázka (EQ)	Evaluační podotázky (ESQ)	Další dílčí otázky k hlavním evaluačním otázkám, resp. podotázkám	Metody sběru dat k EQ – ESQ	Zdroje dat / respondenti	Forma/okolnosti sběru dat	Forma sběru dat z hlediska časového
1. Kompetenční model Rozum a Cit pro školy	EQ 1. Je metodika projektu v rámci získávání speciálních kompetencí k výkonu pozice odborného garanta pro školu a vyškoleného pedagogického pracovníka nastaven tak, aby bylo možné zajistit na školách sekundární podporu, tj. vést v kýžené kvalitě pomáhající rozhovor s dítětem s problémy v učení a chování a jejich rodinám, resp. účinně podporovat vyškolené pedagogické pracovníky ve školách?	ESQ 1.1 Jaké úrovně vstupních specifických kompetencí by měli dosahovat jednotliví členové sekundárního týmu, aby mohli být přijati na pozici vyškoleného pedagogického pracovníka nebo odborného garanta pro školu? ¹	<ul style="list-style-type: none"> Jaká byla počáteční a konečná úroveň specifických kompetencí členů sekundárního týmu, tj. vyškolených pedagogických pracovníků a odborných garantů pro školy? Jakou podporu ze strany odborných garantů projektu směrem k odborným garantům pro školy, resp. dále k vyškoleným pedagogickým pracovníkům je třeba nastavit zejm. po stránce školení, doškolení či vedení při práci s dětmi? Jaké byly přínosy i nedostatky základního školení a dalšího doškolení? Jak podporoval rozvoj specifických kompetencí vyškolených pedagogických pracovníků odborný garant pro školu? Jaké byly příčiny případného neúspěchu při zvyšování úrovně kompetencí? Jaké postupy lze volit, aby byly neúspěchy eliminovány? 	<i>Dotazník ke Kompetenčnímu modelu projektu Rozum a Cit pro školy (vyškolený pedagogický pracovník) vč. Pomocné tabulky pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a kolo změny (s možností záznamů)</i>	vyškolení pedagogičtí pracovníci	papír-tužka s administrací druhé osoby (odborný garant pro školu)	vstupní a výstupní
		ESQ 1.2 Jaká byla efektivita podpory jednotlivých členů sekundárního týmu, resp. jaké výstupní úrovně speciálních kompetencí dosáhli pedagogičtí pracovníci, a zda je dostačující k vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami, v případě odborných garantů pro školy, zda je dostatečná pro vedení vyškolených pedagogických pracovníků?		<i>Dotazník ke Kompetenčnímu modelu projektu Rozum a Cit pro školy (odborný garant pro školy) vč. Pomocné tabulky pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a kolo změny (s možností záznamů)</i>	odborní garanti pro školy	papír-tužka s administrací druhé osoby (odborný garant projektu)	vstupní a výstupní
				<i>Dotazníky pro vyškolené pedagogické pracovníky</i>	vyškolení pedagogičtí pracovníci	elektronická (online – Formuláře Google)	výstupní

¹ U evaluační aktivity č. 1 jsme neuvedli v tabulce dílčí otázky a evaluační metody pro každou ESQ zvlášť, jak je uvedeno u evaluační aktivity č. 2. Chápeme ESQ 1.1 a 1.2 jako na sebe navzájem navazující a vzájemně se doplňující, proto budou využity při evaluaci i data ze stejných evaluačních metod.



			<ul style="list-style-type: none">Jaké momenty byly pro rozvoj kompetencí zásadní?	Osobní složky dítěte a jeho rodiny, resp. vyškolených pedagogických pracovníků	vedou vyškolení pedagogičtí pracovníci po celou dobu práce s dítětem, resp. vedou odborní garanti pro školy k jednotlivým vyškoleným pedagogickým pracovníkům	ručně psaná nebo elektronická, připravené záznamové archy, archivace dalších důležitých prací a záznamů – průběžné záznamy	průběžná
				Dotazník pro rodiče dětí zapojených do projektu Rozum a Cit pro školy	rodiče	elektronická (online – Formuláře Google)	výstupní
				Focus group	realizuje odborný garant projektu, vede profesionální facilitátor / účastní se odborní garanti pro školy, zástupci terciárního týmu,	osobní facilitované setkání, záznam zvuku, poznámky facilitátora na flipchartu, zápis v el. formě	výstupní
				Výstupy závěrečné konference – zvukový a videozáznam, prezentace	prezentující a diskutující	konference – příspěvky formou prezentace (Microsoft PowerPoint)	výstupní
				Kazuistiky	vypracují vyškolení pedagogičtí pracovníci	elektronická (Microsoft Word)	výstupní



<p>2. Přínos metodiky projektu pro cílovou skupinu</p>	<p>EQ 2 Jak mechanismy nastavené metodikou dokážou vhodně podpořit dítě s problémy v učení a chování a jeho rodinu a jsou tak dále využitelné jako funkční nástroj v praxi, resp. implementovatelné na dalších školách v ČR?</p>	<p>ESQ 2.1 Jaký byl přínos sekundární intervence pro dítě a jeho rodinu?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jaká forma podpory byla dítěti poskytována ze strany vyškoleného pracovníka nejčastěji (poradenství, rozhovory, nastavení terciárního týmu pro pomoc rodině, náslechy v hodině a spolupráce s učitelem...)? • Jak se dařilo s dítětem navazovat vyškolenému pedagogickému pracovníkovi vztah a bezpečné prostředí pro spolupráci s dítětem (i rodinou) ve škole? • Jaké byly nejčastější důvody zapojení dítěte do projektu? • Bylo dítě, resp. jeho rodina ze strany školy dobře identifikováno k využití dané služby, resp. promujícího rozhovoru? • Jaké hlavní přínosy sekundární intervence vnímají podpořené osoby – děti, rodiče, vyškolení pedagogičtí pracovníci? • Jak se dařilo s dítětem a jeho rodinou stanovit cíl podpory (zakázku), identifikovat základní potřeby dítěte, stanovovat počet intervencí atp.? • Jak se dařilo motivovat dítě i rodinu ke spolupráci? • Jak se dařilo podporovat silné stránky dítěte – rozvoj talentů? • Jaké pomůcky z edukačně-terapeutického balíčku byly 	<p>Teploměr – Dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dítěte v rámci polostrukturované-ho rozhovoru s dítětem.</p>	<p>individuálně podpořené děti</p>	<p>papír-tužka s administrací druhé osoby (odborný garant pro školu nebo vyškolený pedagogický pracovník)</p>	<p>vstupní a výstupní</p>
				<p>Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života</p>	<p>rodiče</p>	<p>papír-tužka bez administrace druhé osoby</p>	<p>vstupní a výstupní</p>
				<p>Kazuistiky</p>	<p>vypracují vyškolení pedagogičtí pracovníci</p>	<p>elektronická (Microsoft Word)</p>	<p>výstupní</p>
				<p>Osobní složky dítěte a jeho rodiny, resp. vyškolených pedagogických pracovníků</p>	<p>vedou vyškolení pedagogičtí pracovníci po celou dobu práce s dítětem, resp. vedou odborní garanti pro školy k jednotlivým vyškoleným pedagogickým pracovníkům</p>	<p>ručně psaná nebo elektronická, připravené záznamové archy, archivace dalších důležitých prací a záznamů – průběžné záznamy</p>	<p>průběžná</p>
				<p>Dotazník pro rodiče dětí zapojených do projektu Rozum a Cit pro školy</p>	<p>rodiče</p>	<p>elektronická (online – Formuláře Google)</p>	<p>výstupní</p>



			<p>nejčastěji využívány, které se nejvíce osvědčily?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jak se projevila intervence v osobní spokojenosti, resp. v dalších vybraných oblastech prožívání života dítětem po ukončení intervence? • Jak koreluje klima školy s efektivitou intervence? • Jaké největší výzvy projekt přinesl? 	<p>Focus group</p>	<p>realizuje odborný garant projektu, vede profesionální facilitátor / účastní se odborní garanti pro školy, zástupci terciárního týmu,</p>	<p>osobní facilitované setkání, záznam zvuku, poznámky facilitátora na flipchartu, zápis v el. formě</p>	<p>výstupní</p>
				<p>Dotazníky pro vyškolené pedagogické pracovníky</p>	<p>vyškolení pedagogičtí pracovníci</p>	<p>elektronická (online – Formuláře Google)</p>	<p>výstupní</p>
				<p>Výstupy závěrečné konference – zvukový a videozáznam, prezentace</p>	<p>prezentující a diskutující</p>	<p>konference – příspěvky formou prezentace (Microsoft PowerPoint)</p>	<p>výstupní</p>
		<p>ESQ 2.2 Jaký byl přínos terciární intervence, resp. zapojení odborníků terciárního týmu pro dítě a jeho rodinu?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jak se dařilo koordinovat „odborný tým“ kolem podpořeného dítěte a jeho rodiny? • Jaké oblasti pomoci terciárního týmu děti, resp. rodiče nejčastěji využívaly – na které byly nejčastěji 	<p>Dotazník pro rodiče dětí zapojených do projektu Rozum a Cit pro školy</p>	<p>rodiče</p>	<p>elektronická (online – Formuláře Google)</p>	<p>výstupní</p>
				<p>Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky</p>	<p>vyškolení pedagogičtí pracovníci</p>	<p>elektronická (online – Formuláře Google)</p>	<p>výstupní</p>



			<p>odkazovány vyškoleným pedagogickým pracovníkem?</p> <ul style="list-style-type: none">• Jaký byl přínos terciární intervence pro cílovou skupinu?• Jaký přínos měla skupinová intervence – práce se třídou?	<p>Focus group</p>	<p>realizuje odborný garant projektu, vede profesionální facilitátor / účastní se odborní garanti pro školy, zástupci terciárního týmu,</p>	<p>osobní facilitované setkání, záznam zvuku, poznámky facilitátora na flipchartu, zápis v el. formě</p>	<p>výstupní</p>
				<p>Osobní složky dítěte a jeho rodiny, resp. vyškolených pedagogických pracovníků</p>	<p>vedou vyškolení pedagogičtí pracovníci po celou dobu práce s dítětem, resp. vedou odborní garanti pro školy k jednotlivým vyškoleným pedagogickým pracovníkům</p>	<p>ručně psaná nebo elektronická, připravené záznamové archy, archivace dalších důležitých prací a záznamů – průběžné záznamy</p>	<p>průběžná</p>
				<p>Kazuistiky</p>	<p>vypracují vyškolení pedagogičtí pracovníci</p>	<p>elektronická (Microsoft Word)</p>	<p>výstupní</p>



3. Evaluační metody užitá v rámci evaluace projektu Rozum a Cit pro školy

3.1 Dotazníkové šetření – nestandardizované dotazníky

Dotazníkové šetření prostřednictvím nestandardizovaných dotazníků se stalo jednou z hlavních metod evaluace projektu. Využity byly nestandardizované dotazníky ve formě papír-tužka nebo elektronické (online) prostřednictvím aplikace Formuláře Google. Některé dotazníky vyžadují administraci ze strany třetí osoby (více výše viz také tabulka č. 1 a popis dotazníků níže).

Vzhledem k tomu, že se jednalo o dotazníky nestandardizované, tvořené přímo pro potřeby projektu, byli jsme si po celou dobu evaluace vědomi, že je třeba evaluovat i dotazníky samotné, a to zejména z pohledu jeho funkčnosti při zjišťování konkrétních dat.

Na tomto místě je také vhodné zmínit, že Dotazník ke Kompetenčnímu modelu projektu Rozum a Cit pro školy (vyškolený pedagogický pracovník, odborný garant pro školu) a Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti, o kterých se zmíníme dále, se staly zároveň součástí finální podoby metodiky projektu. Dotazník ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy je součástí elektronických doplňkových materiálů k edukačně-terapeutickému balíčku, druhý ze zmíněných dotazníků je pak i součástí materiálu, který má tištěnou i elektronickou podobu, a nese název Soubor předloh pro práci s dětmi v rámci pomáhajícího rozhovoru a jejich rodinami. Zmíněné dotazníky budou sloužit jako pomůcka pro rozvoj specifických kompetencí u pedagogických pracovníků a odborných garantů pro školy. Tyto specifické kompetence jsou pak chápány jako zásadní k implementaci metodiky projektu na základních školách. Díky využití těchto konkrétních dotazníků při evaluaci metodiky byl objeven i jejich potenciál pro jistou formu personalistické práce a také pro mapování prožívání určitých oblastí života dítěte ze strany vyškoleného pedagogického pracovníka, který s ním bude pracovat v pomáhajícím rozhovoru.

Následující část se bude věnovat popisu konkrétních dotazníků, a to jak z hlediska jejich koncepce, tak i průběhu dotazníkových šetření. V tomto ohledu bychom rádi odkázali na tabulku č. 1., kde jsou níže popisovaná dotazníková šetření přiřazena i k jednotlivým evaluačním aktivitám.



3.1.1 Popis konkrétních metod sběru dat prostřednictvím nestandardizovaných dotazníků

3.1.1.1 Dotazník ke Kompetenčnímu modelu projektu Rozum a Cit pro školy (vyškolený pedagogický pracovník) vč. Pomocné tabulky pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a kolo změny (s možností záznamů)

A. Východiska pro vznik dotazníku

Jak bylo řečeno v úvodu zprávy, metodika projektu Rozum a Cit pro školy se věnuje sekundární a terciární podpoře dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin. Na sekundární úrovni je tato podpora realizována prostřednictvím pomáhajícího rozhovoru vyškoleného pedagogického pracovníka s dítětem. Vyškolenému pedagogickému pracovníkovi je pak nápomocen odborný garant pro školu. Vedení pomáhajícího rozhovoru pak vyžaduje určité **specifické kompetence** pedagogických pracovníků i odborných garantů pro školu.

Konkretizaci těchto specifických kompetencí se věnuje **Kompetenční model Rozum a Cit pro školy** (dále také jen kompetenční model). **Kompetenční model** definuje zejména **kvalifikační pozic pracovníků realizujících sekundární podporu dítěte na školách**, tj. pedagogických pracovníků a odborných garantů a specifikuje **úrovně znalostí a dovedností pro jednotlivé specifické kompetence**. Svou podstatou je také podkladem pro vyškolení pedagogických pracovníků v pomáhajícím rozhovoru. Kompetenční model je popsán v metodickém materiálu k projektu.

Existence kompetenčního modelu pak generovala potřebu vytvoření **dotazníku**, jehož pomocí lze zmapovat úrovně jednotlivých specifických kompetencí a následně vhodně nastavit dílčí cíle jejich rozvoje (např. v oblasti odborných znalostí, měkkých dovedností nebo osobního rozvoje).

B. Popis dotazníku a průběhu dotazníkového šetření

Dotazník ke kompetenčnímu modelu pro vyškolené pedagogické pracovníky je elektronickou přílohou č. 1 tohoto dokumentu. Jedná se o nástroj pro komplexní zhodnocení úrovně specifických kompetencí vyškoleného pedagogického pracovníka pro vedení pomáhajícího rozhovoru. Skládá se ze tří částí. První část mapuje obecné údaje o respondentovi. Druhá část se pak již věnuje hodnocení úrovně specifických kompetencí pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami.

Dotazník hodnotí celkem 26 oblastí v rámci 5 obecných kompetencí. Vzhledem k tomu, že je dotazník rozsáhlejší, mají respondenti možnost zaznamenat graficky výsledky do kruhových



schémat, díky kterým získají přehled o úrovni jednotlivých kompetencí. Třetí část pak vede respondenta k vytvoření osobního plánu rozvoje. Součástí třetí části jsou i nástroje, které mohou respondentovi v nastavení cíle rozvoje pomoci.

Koncepce dotazníkového šetření předpokládá administraci třetí osobou. V pojetí projektu je jím odborný garant pro školu. Úlohou administrátora, tj. odborného garanta pro školu, je provést pomocí strukturovaného rozhovoru vyškoleného pedagogického pracovníka dotazníkem a pomoci s výběrem adekvátní úrovně dané kompetence.

Pedagogičtí pracovníci uváděli vlastní hodnocení v rámci jednotlivých kompetencí - 1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní. Administrátor má možnost zapisovat důležité poznámky z rozhovoru s respondentem přímo do dotazníku.

Samotné dotazníkové šetření bylo provedeno tak, že respondent byl proveden dotazníkem na začátku spolupráce, a to po úvodním zaškolení (16hodinovém), a na jejím konci. Při konečném hodnocení byli respondenti konfrontováni s tím, jaký výběr učinil v úvodním dotazníkovém šetření. Osvědčilo se, že byl využit pro vstupní i výstupní dotazníkové šetření stejný dotazník s tím, že se odpovědi zaznamenávaly jinou barvou.

Do dotazníkového šetření vstoupilo 14 vyškolených pedagogických pracovníků z 5 škol Středočeského kraje (Základní škola a mateřská škola Veleň, Základní škola a mateřská škola Husinec-Řež, Základní škola Český Brod, Základní škola Škvorec a Základní škola a Mateřská škola Sluhý). Jeden vyškolený pedagogický pracovník nevyplnil závěrečný dotazník, nebyl proto do hodnocení zahrnut. Celkově pak byly tedy hodnoceny dotazníky ke kompetenčnímu modelu od 13 pedagogických pracovníků.

Průměrný věk všech 14 vyškolených pracovníků byl 40 let (hodnocených 13 respondentů pak 37,5 roku). Nejstaršímu bylo 59 let a nejmladšímu 23 let. Z pohledu praxe ve školství byl průměr 8,4 roku (hodnocených 13 respondentů 8,5 roku). Nejzkušenější měl 26 let praxe a nejméně zkušený (v době administrace úvodního dotazníku) 6 měsíců. Nejčastěji se jednalo o pedagogy 1. stupně, dále pak vychovatele, asistenty pedagoga.

Zmapování počáteční úrovně a úrovně dosažené na konci pilotního ověření projektu sloužilo k zhodnocení vhodnosti nastavené podpory v oblasti vzdělávání a seberozvoje pracovníků realizujících sekundární podporu dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin ze strany projektu. Výsledky popsaného dotazníkového šetření doplnily i výstupy z realizované fokusní skupiny, dotazníku pro vyškolené pedagogické pracovníky, dotazníku pro rodiče zapojených



děti a také i záznamy z osobních složek vyškolených pedagogických pracovníků a výstupy ze závěrečné konference.

3.1.1.2 Dotazník ke Kompetenčnímu modelu projektu Rozum a Cit pro školy (odborný garant pro školy) vč. Pomocné tabulky pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a kolo změny (s možností záznamů)

Jedná se velmi podobný dotazník, který byl popsán v kapitole 3.1.1.2. Jde jen o variantu pro odborné guaranty pro školu. I v případě tohoto dotazníku počítá koncepce dotazníkového šetření administraci třetí osobou – v tomto případě odborným garantem projektu.

Dotazník ke kompetenčnímu modelu pro odborné guaranty pro školu je elektronickou přílohou č. 2 tohoto dokumentu.

Dotazníkového šetření se zúčastnily 4 odborní guaranti pro školu.

Garanti, stejně jako vyškolení pedagogičtí pracovníci uváděli vlastní hodnocení v rámci jednotlivých kompetencí - 1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní.

Průměrný věk u odborných garantů pro školy byl 47 let. Nejstaršímu bylo 57 let a nejmladšímu 43 let. Z pohledu praxe ve školství byl průměr 11 let. Nejzkušenější měl 15 let praxe a nejméně zkušený 8 let. Odborní guaranti disponovali pedagogickým vzděláním nebo vzděláním v sociální práci. Jednalo se o odborníky z oblasti psychoterapie, supervize, koučování a sociální práce.

Výsledky popsaného dotazníkového šetření pak doplnily i výstupy z realizované fokusní skupiny, dotazníku pro vyškolené pedagogické pracovníky a výstupy ze závěrečné konference.

3.1.1.3 Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života

Dotazníky byly vytvořené jako evaluační nástroj k mapování prožívání vybraných oblastí života dítěte. Cílem dotazníků pro děti i rodiče bylo zhodnocení dopadu metodiky projektu na cílovou skupinu, resp. zhodnocení, ve kterých oblastech byla metodika přínosná pro cílovou skupinu a případně zmapování možných rizik a jejich implementace do metodiky, resp. při implementace metodiky na jiných školách.

Dotazníky jsou elektronickou přílohou č. 3 tohoto dokumentu.

Respondenty dotazníkového šetření byly děti (průměrný věk 8 let; věkové rozpětí 7–11 let), kterým byla poskytnuta systematická individuální podpora v rámci sekundární intervence, a to po druhém setkání dítěte s vyškoleným pedagogickým pracovníkem.



Dotazníkového šetření se zúčastnilo 33 dětí z 5 škol Středočeského kraje (Základní škola a mateřská škola Veleň, Základní škola a mateřská škola Husinec Řež, Základní škola Český Brod, Základní škola Škvorec a Základní škola a Mateřská škola Sluhy). Hodnoceno bylo 28 vstupních a 28 výstupních dotazníků 28 respondentů. U pěti respondentů nebyly vyplněny výstupní dotazníky, proto nedošlo k jejich zahrnutí do hodnocení dotazníkového šetření.

Dotazník pro rodiče byl předán 33 respondentům (jeden dotazník do rodiny). Do dotazníkového šetření se zapojilo 27 rodičů. Hodnoceno bylo nakonec 11 vstupních a 11 výstupních dotazníků. 16 z 27 zapojených rodičů nevyplnilo výstupní dotazník, proto nebyli zahrnuti do dotazníkového šetření. Špatná návratnost dotazníků byla způsobena zejména tím, že dotazník byl (vzhledem k jeho grafickému zpracování, které by bylo náročné v intencích projektu převést do elektronické, resp. online podoby) distribuován v tištěné podobě, což komplikovalo předání. Dalším faktorem se také stalo uzavření škol, kdy nebyl možný fyzický kontakt rodiče s vyškoleným pedagogickým pracovníkem nebo nemotivovaností rodičů k vyplnění dotazníku. Do budoucna se proto uvažuje o online formě těchto dotazníků a posílení motivace rodičů k vyplnění.

V obou dotaznících bylo použito celkem 16 otázek zaměřených na subjektivní vnímání spokojenosti s různými oblastmi života dítětem, v případě rodičů pak vnímání stejných oblastí života dítěte rodiči. Do evaluační zprávy pak bylo vybráno hodnocení prvních 10 otázek. Ostatní otázky byly v dotazníku spíše pro účely mapování oblastí života dítěte v rámci pomáhajícího rozhovoru dítěte s pedagogickým pracovníkem.

Respondenti hodnotili jednotlivé oblasti na škále od 0 do 10. Škála byla v dotaznících pro děti graficky ztvárněna pomocí teploměru. S touto formou grafického ztvárnění hodnotící škály pracovaly děti v i pomáhajícím rozhovoru – byl součástí dalších materiálů (pracovních listů, záznamníčku pro děti).

Dotazník pro děti byl administrován odborným garantem pro školu nebo vyškoleným pedagogickým pracovníkem, a to dle dané metodiky administrace. Administrace probíhala formou polostrukturovaného rozhovoru s tím, že administrátor zaznamenával odpovědi do připravených záznamových archů a připojoval důležité okolnosti odpovědí.

Rodiče obdrželi fyzicky dotazníky od vyškolených pedagogických pracovníků na počátku a v závěru spolupráce s dítětem. Dospělí respondenti měli možnost připojit ke každé otázce v dotazníku doplňující odpověď.



3.1.1.4 Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Cílem dotazníku pro vyškolené pracovníky bylo zhodnocení dopadu metodiky projektu na cílovou skupinu, resp. zhodnocení, ve kterých oblastech pro ni byla přínosná, a případně zmapování možných rizik a jejich implementace do metodiky projektu.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 12 pedagogických pracovníků ze všech 5 škol zapojených do projektu. Dotazník vyplňovali respondenti online, prostřednictvím aplikace Formuláře Google. Dotazník je elektronickou přílohou č. 4 tohoto dokumentu.

Dotazník byl rozdělen do několika oblastí. První oblast tvořily **procesní otázky**, který souvisejí se subjektivním vnímáním pedagogických pracovníků z pohledu úspěšnosti intervence v jednotlivých krocích (celkem 5 otázek). Další oblastí jsou otázky (celkem 6) týkající se použití **edukačně-terapeutického balíčku**, dále hodnocení **vzdělávání v rámci projektu** (5 otázek) a také hodnocení přínosu **externích odborníků, tzv. terciálního týmu** (3 otázky). Dále byla použita oblast pro hodnocení **skupinových intervencí**, které byly v rámci projektu také realizovány a také oblast hodnocení **odborného garanta pro školu**. Poslední oblastí v dotazníku byla **osobní oblast**, která se zaměřuje na hodnocení vlastního přístupu k projektu (celkem 10 otázek).

3.1.1.5 Dotazník pro rodiče dětí zapojených do projektu Rozum a Cit pro školy

Cílem dotazníku pro rodiče bylo zhodnocení dopadu metodiky projektu na cílovou skupinu, resp. zhodnocení, ve kterých oblastech pro ni byla přínosná, a případně zmapování možných rizik a jejich implementace do metodiky, resp. při implementace metodiky na jiných školách.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 14 rodičů dětí, kterým byla poskytnuta systematická individuální podpora v rámci sekundární nebo i terciární intervence, tj. došlo nejméně ke 3 dílčím intervencím (setkáním) – pomáhajícím rozhovorům dítěte s vyškoleným pedagogickým pracovníkem nebo intervencím odborníka terciálního týmu.

Jednalo se o respondenty ze 3 škol zapojených do projektu (Základní škola a mateřská škola Veleň, Základní škola a Mateřská škola Sluhy, Základní škola Český Brod). Dotazník vyplňovali rodiče online, prostřednictvím aplikace Formuláře Google. Dotazník je elektronickou přílohou č. 4 tohoto dokumentu.

Není znám přesný počet rodičů, kteří byli e-mailem požádáni o vyplnění dotazníku, ale předpokládáme, že bude odpovídat počtu okolo 50, protože celkem bylo dostalo individuální sekundární intervenci 59 dětí a jejich rodin. Rodiče oslovovali přímo vyškolení pedagogičtí



pracovníci na konci června 2021 a nebyla vedena evidence, komu byl dotazník odeslán. Formu oslovení vyškolenými pedagogickými pracovníky jsme volili zejména proto, aby rodičům přišla ze známého e-mailu, a rodiče tak byli více motivováni k vyplnění dotazníku. Pedagogickým pracovníkům e-mail s odkazem na dotazník s žádostí o jeho rozeslání rodičům posílali přímo odborní garanti pro danou školu. I tak byla návratnost dotazníku velmi nízká. Předpokládáme, že na vině bylo to, že žádost o vyplnění přišla poslední týden školy, resp. do předprázdninového režimu.

Dotazník sloužil pro zjištění zpětné vazby, resp. odpovědí na dílčí evaluační otázky. Prostřednictvím 5 otázek byl zjišťován pohled respondentů na užitečnost sekundární intervence na škole, komunikaci se školou a službu odborníků terciárního týmu.

Pátou otázku z dotazníku týkající se služeb externích odborníků, které doporučila škola, nebudeme v evaluaci zohledňovat. Na základě komentářů k dané otázce jsme zjistili, že rodiče hodnotili, namísto odborníků terciárního týmu, vyškolené pedagogické pracovníky, protože otázka v dotazníku byla nevhodně položena. V případě následného použití dotazníku bude proto revidována.

3.2 Metoda focus group (fokusní skupina)

Jako evaluační metodu a zdroj sběru dat jsme zvolili i metodu focus group (dále také i fokusní skupina).

K využití metody jsme se rozhodli zejména pro její efektivitu a možnosti získat poznatky ze vzájemné interakce respondentů, které vhodně doplní realizovaná dotazníková šetření.

Cílem realizace fokusní skupiny bylo jak zhodnocení dopadu metodiky projektu na cílovou skupinu, tak i hledání odpovědí na evaluační otázky ke kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy.

Pro účely evaluace projektu byla zvolena strukturovanější verze fokusní skupiny. Tato proběhla 1. července 2021 v Praze. Připravená témata fokusní skupiny vč. návodných otázek jsou uvedena v příloze č. 1 tohoto dokumentu (viz kapitola 6. Přílohy).

Průběh fokusní skupiny byl facilitován profesionálním facilitátorem. Výstupy byly zaznamenány písemně (zápisem a poznámkami facilitátora na flipchart) a prostřednictvím video, resp. audio záznamu.

Fokusní skupiny se celkem účastnili 3 odborní garanti pro školu, odborný garant projektu, 1 člen terciárního týmu odborníků (realizátor skupinových intervencí ve školách), 3 další



odborníci na problematiku vedení dětí s problémy v učení a chování (psychologové) zaangažovaní v projektu v rámci tvorby metodiky, facilitátor (a zároveň výkonná ředitelka Rozum a Cit, z.s.) a zapisovatel. Celkem tedy 10 osob. Fokusní skupina trvala 5 hodin.

3.3 Záznamy z přímé práce v rámci sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování a jejich rodinami, kazuistiky – příklady dobré praxe a záznamy z intervencí a další materiály získané v průběhu evaluace

Záznamy z přímé práce s dětmi a jejich rodinami, zejména záznamy vyškolených pedagogických pracovníků a odborných garantů pro školy (dále také jen osobní složky), se staly velmi zásadní součástí evaluačního procesu a zdrojem cenných dat.

Po celou dobu pilotního ověření metodiky projektu byly odbornými guaranty pro školu vedeny osobní složky vyškolených pedagogických pracovníků a vyškolení pedagogičtí pracovníci pak vedli osobní složky se záznamy z práce s dětmi a jejich rodinami, které absolvovaly individuální sekundární podporu (pomáhající rozhovor).

Osobní složky vyškoleného pedagogického pracovníka archivují formuláře s přehledy a zápisy intervencí ev. další materiály.

V osobní složce dítěte byly ze strany vyškoleného pedagogického pracovníka archivovány formuláře s přehledy a zápisy intervencí, informovaný souhlas zákonných zástupců dítěte s absolvováním pomáhajícího rozhovoru, podpůrný individuální plán dítěte a jeho rodiny a další materiály vzešlé ze spolupráce s dítětem (dotazníky, pracovní listy, fotografie práce s pomůckami, kresby, zprávy od externích odborníků z terciárního týmu aj.). Vedení osobních složek respektovalo veškeré platné právní předpisy pro zacházení s osobními údaji a jejich zpracování.

Pokyny k vedení osobní složky byly součástí vstupního školení pedagogických pracovníků a jsou i součástí metodiky projektu.

Pro evaluační aktivity bylo využito 13 osobních složek pedagogických pracovníků a 35 osobních složek intervenovaných dětí. Jednalo se o osobní složky dětí, které byly individuálně systematicky podpořeny v rámci sekundární intervence. Jako systematickou zde pak chápeme podporu, která probíhala více než 3krát, tj. byla realizována nejméně 3 setkání dítěte a vyškoleného pedagogického pracovníka.

Pro účely evaluace byly využity zejména tyto materiály z osobních složek:



- *Přehled intervencí a formulář záznamu z intervence pro průvodce (vyškoleného pedagogického pracovníka)*
- *Přehled intervencí a formulář záznamu z intervence pro odborného garanta pro školu*
- *Podpůrný individuální plán dítěte a jeho rodiny vč. příloh*
- *Můj záznamníček vč. samostatné stránky k vytištění*
- *Pracovní listy, kresby, výrobky, fotografie z práce s dítětem*

Cenným zdrojem informací pro evaluaci se také staly **kazuistiky – příklady dobré praxe**. Komplexní přehled kazuistik přináší – Sborník kazuistik – příkladů dobré praxe vzešlých z pilotního ověření metodiky Rozum a Cit pro školy (materiál je dostupný na www.rozumacitproskoly.cz), který přináší 13 kazuistik vytvořených vyškolenými pedagogickými pracovníky dle předem daného sylabu obsahující základní témata, která by v nich měla být popsána. Syllabus pro tvorbu kazuistik je uveden v příloze č. 2 tohoto dokumentu (viz kapitola 6.Přílohy).

Dvě kazuistiky byly použity i v této evaluační zprávě.

V evaluaci metodiky projektu také využijeme **příspěvky ze závěrečné konference k projektu**, která se konala 21. října 2021. Zejména budeme vycházet z prezentací, které připravili odborní garanti pro školy s vyškolenými pedagogickými pracovníky ze Základní školy a Mateřské školy Sluhy a Základní školy Český Brod. Prezentace z první jmenované školy nese název „Hranice pomáhajícího rozhovoru ve škole“ a autorkami jsou Mgr. Jaroslava Málíková (odborná garantka pro školu) a Irena Ungrová (vyškolený pedagogický pracovník). Jak již název naznačuje, příspěvek se zabývala hranicemi pomáhajícího rozhovoru a na kazuistice ukazovala i úskalí výběru dítěte do pomáhajícího rozhovoru a důležitost supervizních mechanismů při práci s dítětem s problémy v učení a chování. Druhá prezentace se jmenuje „Naše zkušenost“. Autorky Mgr. Kateřina Bojdová (odborný garant pro školu) a Mgr. Veronika Horáková (vyškolený pedagogický pracovník) v ní mapují zejména vliv klimatu školy na úspěšnost realizace pomáhajícího rozhovoru. Při evaluaci byl využit i audio a video záznam z konference.



4. Závěry z evaluačních aktivit – odpovědi na evaluační otázky

Následující část evaluační zprávy přinese závěry z evaluačních aktivit, tj. 1. Kompetenčního modelu Rozum a Cit pro školy a 2. Přínos metodiky projektu pro cílovou skupinu, a to ve formě odpovědí na hlavní evaluační otázky a podotázky, ke kterým byla vytvořena ještě baterie dílčích otázek, jako vodítko pro popis důležitých témat týkajících se dané evaluované oblasti. Odpovědi na otázky, tj. i závěry evaluace budou pak podpořeny uvedením a interpretací dat získanými díky užitým evaluačním metodám. Pro úplnost dodejme, že přehled dílčích otázek a evaluačních metod k jednotlivým evaluačním otázkám je uveden v tabulce č. 1.

4.1 Evaluační aktivita č. 1 - Kompetenční model Rozum a Cit pro školy

4.1.1 Závěry z evaluační aktivity č. 1 – odpovědi na hlavní otázku a podotázky

V rámci evaluace kompetenčního modelu byly nalezeny následující závěry – odpovědi na hlavní evaluační otázku rozdělenou na dvě podotázky:

? **Hlavní evaluační otázka EQ 1. a podotázky ESQ 1.1 a ESQ 1.2**

Je metodika projektu v rámci získávání speciálních kompetencí k výkonu pozice odborného garanta pro školu a vyškoleného pedagogického pracovníka nastaven tak, aby bylo možné zajistit na školách sekundární podporu, tj. vést v kýžené kvalitě pomáhající rozhovor s dítětem s problémy v učení a chování a jejich rodinám, resp. účinně podporovat vyškolené pedagogické pracovníky ve školách?


? **Evaluační podotázka ESQ 1.1**

Jaké úrovně vstupních specifických kompetencí by měli dosahovat jednotliví členové sekundárního týmu, aby mohli být přijati na pozici vyškoleného pedagogického pracovníka nebo odborného garanta pro školu?

? **Evaluační podotázka ESQ 1.2**

Jaká byla efektivita podpory jednotlivých členů sekundárního týmu, resp. jaké výstupní úrovně speciálních kompetencí dosáhli pedagogičtí pracovníci, a zda je dostačující k vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami, v případě odborných garantů pro školy, zda je dostatečná pro vedení vyškolených pedagogických pracovníků?

Závěry – odpovědi:

-  Ze zjištění popsaných níže vyplynulo, že pilotní ověření metodiky projektu na 5 školách, prokázalo, že je metodika v rámci získávání speciálních kompetencí k výkonu pozice odborného garanta pro školu a vyškoleného pedagogického pracovníka nastavena tak, aby bylo možné na daných školách zajistit sekundární podporu dětem s problémy





v učení a chování a jejich rodin, resp. vést s nimi pomáhající rozhovor, a účinně ze strany odborných garantů pro školu (odborných garantů projektu) podporovat vyškolené pedagogické pracovníky v daných školách.

- ✎ Všichni zapojení pedagogičtí pracovníci začínali (po úvodním 16hodinovém školení), jak byl původní předpoklad Kompetenčního modelu Rozum a Cit pro školy, alespoň na minimální úrovni specifických kompetencí. Počáteční úroveň kompetencí se pak ukázala jako dostačující pro vedení pomáhajícího rozhovoru s tím, že podstatnou roli hrála v celém procesu motivovanost pracovníků a chuť se dále v tomto směru rozvíjet.
- ✎ Na základě výsledků evaluace se ukázalo, že došlo kýženému posunu v úrovních specifických kompetencí vyškolených pedagogických pracovníků pro práci s dítětem s problémy v učení a chování a jejich rodinami. Vyškolení pedagogičtí pracovníci se naučili konkrétním postupům práce s dítětem s problémy v učení a chování a posílili své komunikační dovednosti, které jim dodaly více sebedůvěry pro efektivní komunikaci s dětmi i rodiči. (Z celkového součtu posunu v úrovních jednotlivých kompetencí tvoří 66 % posun právě ve zmíněných komunikačních dovednostech a technikách vedení pomáhajícího rozhovoru.)
- ✎ Materiály, z kterých vychází tato evaluace (zejm. osobní složky) ukazují vysokou motivovanost všech zapojených pracovníků k pomoci dětem prostřednictvím pomáhajícího rozhovoru, a i to, že pedagogičtí pracovníci většinou pochopili základní principy pomáhajícího rozhovoru a dokázali jej pod vedením odborných garantů pro školy aplikovat při práci s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami. Při práci pak dokázali vyškolení pedagogičtí pracovníci poskytnout dítěti (i jeho rodině) patřičnou blízkost a bezpečný prostor, tedy dvě základní podmínky pro úspěšné řešení problémů v učení nebo chování.
- ✎ V rámci pilotního ověření se ukázalo, že hodinová dotace úvodního 16hodinového školení není, a to především díky šíři problematiky sekundární podpory dětí s problémy v učení a chování, v kontextu kýženého rozvoje specifických kompetencí vyškolených pedagogických pracovníků dostatečná. Ukázalo se proto jako vhodné, že byly dále v rámci projektu fakultativně nabídnuty i další semináře, jejichž cílem bylo doškolit pedagogické pracovníky v konkrétních tématech a další doškolování probíhalo, jak



bude dále řečeno, ze strany odborných garantů pro školy a v rámci samostudia textů v metodickém materiálu a jeho přílohách, tak i další odborné literatury. Na základě zjištěného chápeme jako potřebný dlouhodobější výcviku pedagogických pracovníků, který by je systematicky vedl ke studiu problematiky a systematicky rozvíjel jejich specifické kompetence, a to zejm. ty, které postihuje Kompetenční model Rozum a Cit pro školy.

-  Evaluační aktivity ukázaly, že naprosto zásadní úlohu pro vyškolené pedagogické pracovníky sehráli odborní garanti pro školy. Jejich erudice a úroveň specifických kompetencí se ukázala jako dostačující pro vedení a podporu vyškolených pedagogických pracovníků. Přínos odborných garantů pro pedagogické pracovníky byl zásadní především v předávání filozofie metodiky projektu, která vede ke změně pohledu na dítě, a to v tom smyslu, že spíše tomu „jaké dítě je“, bychom měli věnovat pozornost tomu „jak mu je“. Ze strany vyškolených pedagogických pracovníků pak byl přínos odborných garantů pro školu vnímán především z pohledu aktivace vnitřní motivace, zvědomování silných stránek, jako i v podpoře nového způsobu smýšlení o dětech s problémy v učení a chování a jejich rodinách.
-  Odborní garanti pro školu absolvovali s každým vyškoleným pedagogickým pracovníkem (za období od ledna do června 2021) průměrně 14 setkání (27 hodin). Nejčastěji bylo potřeba v rámci těchto setkání konzultovat práci s cílovou skupinou nebo edukovat vyškolené pedagogické pracovníky a pomoci jim tak dále rozvíjet jejich specifické kompetence.

4.1.2 Témata vzešlá z dílčích otázek – uvedení a interpretace dat získaných v rámci evaluace projektu

V následující části evaluační zprávy se budeme věnovat datům a jejich interpretaci, a to z pohledu jednotlivých dílčích témat vzešlých z dílčích otázek.

4.1.2.1 Počáteční a konečná úroveň specifických kompetencí členů sekundárního týmu, tj. vyškolených pedagogických pracovníků a odborných garantů pro školy

- A. Zjištění – Dotazníky ke kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – vyškolení pedagogičtí pracovníci



Šetření probíhalo prostřednictvím dotazníku (s polostrukturovaným rozhovorem) na začátku a na konci projektu, a to po absolvování základního školení v metodice projektu a práci s edukačně-terapeutickým balíčkem.

Zapojení vyškolení pedagogičtí pracovníci uváděli vlastní hodnocení v rámci jednotlivých kompetencí (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní).

Více k popisu dotazníkového šetření viz kapitola 3.1.1.1 Dotazník ke Kompetenčnímu modelu projektu Rozum a Cit pro školy (vyškolený pedagogický pracovník) vč. Pomocné tabulky pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a kolo změny (s možností záznamů).

Zjištěná data jsme shrnuli do následujících tabulek a doplnili hodnocením.



Tabulka č. 2 - Přehledná tabulka hodnocení specifických kompetencí pedagogických pracovníků pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence I. ORIENTACE V PROBLEMATICE PRÁCE S DĚTMI S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ a Kompetence II. - ORIENTACE V ZÁKLADECH VEDENÍ DĚTÍ KE ZDRAVÉMU ŽIVOTNÍMU STYLU A V MOŽNOSTECH AKTIVNÍHO PROŽÍVÁNÍ VOLNÉHO ČASU

Vysvětlivka: Označení posunu **o 1 úroveň**, **o 2 úrovně**, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Pozice ve škole	Délka pedagogické praxe	Vzdělání	Speciální pedagogika		Sociální práce		Sociokulturní specifika		Náhradní rodinná péče		Vedení dětí ke zdravému životnímu stylu a možnostech aktivního prožívání volného času	
23	Asistent pedagoga	3,5	vyšší odborné, DiS.	2	3	2	3	1	3	1	1	1	3
27	Pedagog 1. st.	5	VŠ Mgr.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
28	Pedagog 1. st.	3	VŠ Mgr.	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
30	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	3	3	2	3	2	2	1	1	3	3
34	Asistent pedagoga ²	0,5	střední s výučním listem	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2
35	Pedagog 1. st.	11,5	VŠ, Mg.	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1
36	Pedagog 1. st.	5,5	VŠ Mgr. a Mgr.	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2
42	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3
46	Pedagog 1. st. ³	15	VŠ Mgr.	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3
51	Vychovatel	26	střední s maturitou	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
52	Asistent pedagoga	9	střední s maturitou	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
54	Vychovatel	3	střední s maturitou	2	3	1	1	2	2	2	2	2	2
59	Pedagog 1. st.	24	VŠ, Mgr.	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3

² **Modrým podkresem** je v této tabulce a dalších tabulkách s přehledem hodnocení posunu vyškolených pedagogických pracovníků v jednotlivých specifických kompetencích vyznačeno hodnocení vyškoleného pedagogického pracovníka, kterého se týká kazuistika II. uvedená v kapitole 4.2.2.1 Vybrané kazuistiky

³ **Zeleným podkresem** je v této tabulce a dalších tabulkách s přehledem hodnocení posunu vyškolených pedagogických pracovníků v jednotlivých specifických kompetencích vyznačeno hodnocení vyškoleného pedagogického pracovníka, kterého se týká kazuistika I. – příklad dobré praxe uvedená v kapitole 4.2.2.1 Vybrané kazuistiky



Tabulka č. 3 - Přehledná tabulka hodnocení specifických kompetencí pedagogických pracovníků pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence III. - PLÁNOVÁNÍ A ŘÍZENÍ POSTUPŮ PRÁCE S DÍTĚTEM A JEHO RODINOU a Kompetence IV. - KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI A TECHNIKY VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU

Vysvětlivka: Označení posunu o 1 úroveň, o 2 úroveň, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Pozice ve škole	Délka pedagogické praxe	Vzdělání	Plánování a řízení postupů práce s dítětem a jeho rodinou		Komunikační dovednosti a techniky vedení pomáhajícího rozhovoru – obecně	
23	Asistent pedagoga	3,5	vyšší odborné, DiS.	2	3	1	3
27	Pedagog 1. st.	5	VŠ Mgr.	3	3	3	4
28	Pedagog 1. st.	3	VŠ Mgr.	3	3	2	2
30	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	3	3	2	2
34	Asistent pedagoga	0,5	střední s výučním listem	1	2	1	2
35	Pedagog 1. st.	11,5	VŠ, Mg.	1	2	1	2
36	Pedagog 1. st.	5,5	VŠ Mgr. a Mgr.	2	3	3	4
42	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	3	3	2	3
46	Pedagog 1. st.	15	VŠ Mgr.	2	3	3	3
51	Vychovatel	26	střední s maturitou	2	2	2	2
52	Asistent pedagoga	9	střední s maturitou	1	3	2	3
54	Vychovatel	3	střední s maturitou	2	3	2	3
59	Pedagog 1. st.	24	VŠ, Mgr.	2	3	2	3



Tabulka č. 4 - Přehledná tabulka hodnocení specifických kompetencí pedagogických pracovníků pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence IV. - KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI A TECHNIKY VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU (dovednosti)

Vysvětlivka: Označení posunu **o 1 úroveň**, **o 2 úrovně**, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Pozice ve škole	Délka pedagogické praxe	Vzdělání	Aktivní naslouchání a poskytování věcné zpětné vazby		Efektivní práce s hlasem z hlediska dynamiky, tempa		Srozumitelnost – volba vhodných slovní zásoby, kladení vhodných otázek, ujišťování, zda dítě (dospělý) dobře rozumí řečenému		Vhodné vymezení role pomáhajícího pracovníka v kontextu dalších jeho rolí v rámci systému (tj. školy) a komunikace směrem k dítěti, rodičům, dalším pedagogickým pracovníkům atp.	
23	Asistent pedagoga	3,5	vyšší odborné, DiS.	2	3	2	3	2	3	2	3
27	Pedagog 1. st.	5	VŠ Mgr.	3	4	4	4	3	4	2	3
28	Pedagog 1. st.	3	VŠ Mgr.	3	4	3	3	3	4	2	2
30	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	2	3	2	2	3	3	3	3
34	Asistent pedagoga	0,5	střední s výučním listem	1	2	2	2	2	2	2	2
35	Pedagog 1. st.	11,5	VŠ, Mg.	1	3	1	2	1	2	2	2
36	Pedagog 1. st.	5,5	VŠ Mgr. a Mgr.	3	4	4	4	3	3	2	3
42	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	3	4	3	3	2	3	2	3
46	Pedagog 1. st.	15	VŠ Mgr.	4	4	3	4	4	4	3	3
51	Vychovatel	26	střední s maturitou	2	3	2	3	1	2	2	3
52	Asistent pedagoga	9	střední s maturitou	2	3	3	3	2	3	3	3
54	Vychovatel	3	střední s maturitou	3	3	3	4	3	4	3	3
59	Pedagog 1. st.	24	VŠ, Mgr.	4	4	3	4	3	4	3	4



Tabulka č. 5 - Přehledná tabulka hodnocení specifických kompetencí pedagogických pracovníků pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence IV. - KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI A TECHNIKY VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU (techniky)

Vysvětlivka: Označení posunu o 1 úroveň, o 2 úrovně, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Pozice ve škole	Délka pedagogické praxe	Vzdělání	Efektivní využívání prostředků neverbální komunikace (mimiky obličej, gestiky, postoje celého těla)		Kladení otevřených otázek		Techniky pro navazování a udržování vztahu Silná pětka		Techniky pro rozvíjení příběhu – narativní práce a techniky externalizace		Koučovací techniky		Motivační techniky – Motivační rozhovory		Techniky pomáhající pochopit vztah myšlení, emocí a chování a sebeopozorovací techniky – KBT		Techniky krizové intervence – pro práci s krizí		Techniky práce s komponenty Edukačně-terapeutického balíčku a další hravé techniky s využitím pomůcek		Arteterapeutické techniky – výtvarná činnost, muzikoterapie, dramaterapie atp.	
				2	3	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
23	Asistent pedagoga	3,5	vyšší odborné, DiS.	2	3	2	3	2	3	1	3	2	2	2	3	1	1	2	2	2	3	2	3
27	Pedagog 1. st.	5	VŠ Mgr.	4	4	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	1	2	2	2
28	Pedagog 1. st.	3	VŠ Mgr.	3	3	3	3	2	3	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2
30	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	1	2	1	2	2	3	2	3	3	3
34	Asistent pedagoga	0,5	střední s výučním listem	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2
35	Pedagog 1. st.	11,5	VŠ, Mg.	2	3	2	3	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
36	Pedagog 1. st.	5,5	VŠ Mgr. a Mgr.	3	3	2	3	1	3	1	3	1	2	2	2	1	1	2	3	1	3	1	1
42	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	3	3	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	3	1	3	1	1
46	Pedagog 1. st.	15	VŠ Mgr.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	3	3	2	3	2	3
51	Vychovatel	26	střední s maturitou	2	3	1	2	1	3	1	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
52	Asistent pedagoga	9	střední s maturitou	3	3	1	3	2	3	1	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	1	2
54	Vychovatel	3	střední s maturitou	3	4	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	3
59	Pedagog 1. st.	24	VŠ, Mgr.	4	4	3	3	3	4	4	4	2	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4	4



Tabulka č. 6 - Přehledná tabulka hodnocení specifických kompetencí pedagogických pracovníků pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence V. - OSOBNOSTNÍ ROZVOJ – SEBEREFLEXE, VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH NÁSTROJŮ (SUPERVIZE, MENTORING, KOUČINK, SEBEZKUŠENOST, VZDĚLÁVÁNÍ atp.)

Vysvětlivka: Označení posunu o 1 úroveň, o 2 úrovně, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Pozice ve škole	Délka pedagogické praxe	Vzdělání	Osobnostní rozvoj				Duševní hygiena a prevence stresu		Další vzdělávání v oblast osobnostního rozvoje	
23	Asistent pedagoga	3,5	vyšší odborné, DiS.	2	3	2	3			2	3
27	Pedagog 1. st.	5	VŠ Mgr.	2	3	3	4			2	3
28	Pedagog 1. st.	3	VŠ Mgr.	2	2	3	3			3	3
30	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	2	3	3	3			2	3
34	Asistent pedagoga	0,5	střední s výučním listem	1	2	1	2			1	2
35	Pedagog 1. st.	11,5	VŠ, Mg.	1	2	3	3			2	2
36	Pedagog 1. st.	5,5	VŠ Mgr. a Mgr.	2	3	3	3			3	3
42	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	1	2	3	3			2	2
46	Pedagog 1. st.	15	VŠ Mgr.	2	3	3	3			3	3
51	Vychovatel	26	střední s maturitou	2	3	3	3			3	3
52	Asistent pedagoga	9	střední s maturitou	1	2	2	3			2	2
54	Vychovatel	3	střední s maturitou	1	2	1	2			2	3
59	Pedagog 1. st.	24	VŠ, Mgr.	3	3	4	4			3	3



Tabulka č. 7 - Hodnocení specifických kompetencí pedagogických pracovníků pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence s největším průměrným posunem

Vysvětlivka: Označení posunu o 1 úroveň, o 2 úrovně, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Pozice ve škole	Délka pedagogické praxe	Vzdělání	Komunikační dovednosti a techniky vedení pomáhajícího rozhovoru – obecně		Osobnostní rozvoj		Aktivní naslouchání a poskytování věcné zpětné vazby		Kladení otevřených otázek		Techniky pro navazování a udržování vztahu Silná pětka		Techniky pro rozvíjení příběhu – narativní práce a techniky externalizace		Techniky práce s komponenty Edukačně-terapeutického balíčku a další hravé techniky s využitím pomůcek	
				1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3
23	Asistent pedagoga	3,5	vyšší odborné, DiS.	1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3
27	Pedagog 1. st.	5	VŠ Mgr.	3	4	2	3	3	4	3	4	2	3	2	3	1	2
28	Pedagog 1. st.	3	VŠ Mgr.	2	2	2	2	3	4	3	3	2	3	1	2	1	2
30	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3
34	Asistent pedagoga	0,5	střední s výučním listem	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
35	Pedagog 1. st.	11,5	VŠ, Mg.	1	2	1	2	1	3	2	3	2	2	2	2	1	2
36	Pedagog 1. st.	5,5	VŠ Mgr. a Mgr.	3	4	2	3	3	4	2	3	1	3	1	3	1	3
42	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	2	3	1	2	3	4	2	3	1	2	1	2	1	3
46	Pedagog 1. st.	15	VŠ Mgr.	3	3	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3
51	Vychovatel	26	střední s maturitou	2	2	2	3	2	3	1	2	1	3	1	3	1	2
52	Asistent pedagoga	9	střední s maturitou	2	3	1	2	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3
54	Vychovatel	3	střední s maturitou	2	3	1	2	3	3	2	3	1	2	1	2	1	2
59	Pedagog 1. st.	24	VŠ, Mgr.	2	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3
Průměrný posun:				0,84		0,84		0,84		0,84		1,0		1,1		1,1	



Tabulka č. 8 - Přehledná tabulka hodnocení specifických kompetencí pedagogických pracovníků pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence s žádným nebo minimálním průměrným posunem

Vysvětlivka: Označení posunu **o 1 úroveň**, **o 2 úrovně**, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Pozice ve škole	Délka pedagogické praxe	Vzdělání	Techniky vycházející ze Satirovské transformačně systemické terapie (STST) - dříve Model růstu		Techniky vycházející z principů transakční analýzy	
23	Asistent pedagoga	3,5	vyšší odborné, DiS.	1	1	1	2
27	Pedagog 1. st.	5	VŠ Mgr.	1	1	1	1
28	Pedagog 1. st.	3	VŠ Mgr.	1	1	1	1
30	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	1	1	1	1
34	Asistent pedagoga	0,5	střední s výučním listem	1	1	1	1
35	Pedagog 1. st.	11,5	VŠ, Mg.	1	1	1	1
36	Pedagog 1. st.	5,5	VŠ Mgr. a Mgr.	1	1	1	1
42	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	1	1	1	1
46	Pedagog 1. st.	15	VŠ Mgr.	3	3	3	3
51	Vychovatel	26	střední s maturitou	1	1	1	1
52	Asistent pedagoga	9	střední s maturitou	1	1	1	1
54	Vychovatel	3	střední s maturitou	1	1	1	1
59	Pedagog 1. st.	24	VŠ, Mgr.	3	3	2	2
Průměrný posun:				0,0		0,1	

• **Komentáře ke zjištěným datům z dotazníků ke kompetenčnímu modelu**

V tabulkách jsou vypsána data zjištěná z 13 dotazníků ke kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy pro vyškolené pedagogické pracovníky. Pro přehlednost byly barevně označeny posuny v jednotlivých kompetencích, a to žlutou barvou, kdy došlo ke zvýšení o 1 úroveň a modrou tam, kde došlo ke zvýšení o více než jednu úroveň (resp. 2 úrovně).

Pro přehlednost uvádíme ještě tabulku s uvedením průměrné úrovně kompetencí jednotlivých pracovníků na začátku a na konci.

Tabulka č. 9 – Přehled průměru úrovně kompetencí na začátku a na konci pilotního ověřování metodiky projektu



Věk	Pozice ve škole	Praxe ve školství	Vzdělání	Průměr úrovně kompetencí – začátek	Průměr úrovně kompetencí – konec	Rozdíl
23	Asistent pedagoga	3,5	vyšší odborné, DiS.	1,7	2,7	1
34	Asistent pedagoga	0,5	střední s výučním listem	1,3	1,9	0,7
51	Vychovatel	26	střední s maturitou	1,5	2,2	0,7
52	Asistent pedagoga	9	střední s maturitou	1,7	2,4	0,7
36	Pedagog 1. st.	5,5	VŠ Mgr. a Mgr.	2,1	2,7	0,6
54	Vychovatel	3	střední s maturitou	1,8	2,4	0,6
27	Pedagog 1. st.	5	VŠ Mgr.	2,5	3,0	0,5
35	Pedagog 1. st.	11,5	VŠ, Mg.	1,4	1,9	0,5
42	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	1,9	2,4	0,5
59	Pedagog 1. st.	24	VŠ, Mgr.	2,8	3,3	0,5
30	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	2,2	2,6	0,4
46	Pedagog 1. st.	15	VŠ Mgr.	2,8	3,1	0,3
28	Pedagog 1. st.	3	VŠ Mgr.	2,1	2,3	0,2
Průměrná úroveň kompetencí všech vyškolených pedagogických pracovníků:				2	2,5	0,5

Jak je z tabulky patrné, dle hodnocení došlo ke zvýšení úrovně kompetencí u všech zapojených pedagogických pracovníků. Nejvýše se jednalo o průměrné zvýšení o 1 úroveň ve všech kompetencích. K nejmenšímu posunu 0,2 úrovně kompetence.

Dále jsme zmapovali, o kolik úrovní se každý pracovník posunul. Při hodnocení jsme vzali v úvahu nejvýše dosažené vzdělání respondentů. Výsledky ukazují následující tabulky.

První tabulka mapuje posun v úrovních kompetencí u pedagogických pracovníků s vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním. Druhá tabulka pak mapuje pedagogické pracovníky se středoškolským vzděláním.

Tabulka č. 10 - Přehled zvýšení úrovní kompetencí u pedagogických pracovníků s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním

Škola	Věk	Pozice ve škole	Praxe ve školství	Vzdělání	Počet kompetencí – zlepšení o 1 úroveň	Počet kompetencí – zlepšení o 2 úrovně
ZŠ Sluhy	23	Asistent pedagoga	3,5	vyšší odborné DiS.	17	4
ZŠ Veleň	36	Pedagog 1. st.	5,5	VŠ Mgr. a Mgr.	9	3



ZŠ Český Brod	27	Sociální pedagog	5	VŠ Mgr.	15	0
ZŠ Škvorec	35	Pedagog 1. st.	11,5	VŠ, Mg.	12	1
ZŠ Veleň	42	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	11	1
ZŠ Husinec	59	Pedagog 1. st.	24	VŠ, Mgr.	13	0
ZŠ Sluhy	30	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	10	0
ZŠ Husinec	46	Pedagog 1. st.	15	VŠ Mgr.	7	0
ZŠ Veleň	28	Pedagog 1. st.	3	VŠ Mgr.	6	0
Průměrný posun:					11	1

Tabulka č. 11 - Přehled zvýšení úrovní kompetencí u pedagogických pracovníků se středoškolským vzděláním

Škola	Věk	Pozice ve škole	Praxe ve školství	Vzdělání	Počet kompetencí – zlepšení o 1 úroveň	Počet kompetencí – zlepšení o 2 úrovně
ZŠ Český Brod	51	Vychovatel	26	střední s maturitou	14	2
ZŠ Český Brod	54	Vychovatel	3	střední s maturitou	18	0
ZŠ Sluhy	52	Asistent ped.	9	střední s maturitou	10	3
ZŠ Sluhy	34	Asistent ped.	0,5	střední s výučním listem	16	0
Průměrný posun:					14,5	1,25

Ve výše uvedených tabulkách jsou uvedeni zapojení pedagogičtí pracovníci, a to v pořadí, které respektuje celkový počet zvýšených úrovní (posun o 2 úrovně je započítán jako 2 úrovně). Dále pak v pořadí rozhoduje vyšší počet zvýšených kompetencí o 2 úrovně.

Z tabulek je patrné, že se pedagogičtí pracovníci se středoškolským vzděláním posunuli průměrně ve více kompetencích než pracovníci s vysokoškolským vzděláním. Největší posun je vidět u pedagogické pracovnice, která je ze vše nejmladší (23 let) a má vyšší odborné vzdělání (studuje v současné době bakalářské studium). Začínala většinou na základní nebo minimální úrovni kompetencí. Došlo u ní ke zvýšení o 2 úrovně u 4 kompetencí.

Pedagogičtí pracovníci se středoškolským vzděláním začínali většinou na minimální nebo základní úrovni kompetencí. Vysokoškolsky vzdělaní pracovníci začínali na základní nebo optimální úrovni, a jak bylo patrné z poznámek odborných garantů z polostrukturovaných rozhovorů, respondenti velmi často uváděli, že se zcela jistě posunuli v rámci dané kompetence, ale nehodnotí to jako dostatečné pro posun do vyšší úrovně.



V rámci pokračování projektu plánujeme vyprecizovat dotazníkové šetření, resp. jeho metodiku tak, aby respektovala i posuny v rámci jedné kompetence. Některé kroky ke zkvalitnění hodnocení již byly zaneseny do metodiky v rámci její revize na konci projektu.

Výsledky z dotazníku korelují s kazuistikami, které pedagogičtí pracovníci vypracovali a také se záznamy z práce s dítětem a v jejich osobní složce.

V rámci revize výsledků jsme se zaměřili i na kompetence, ve kterých došlo k největšímu posunu. Jsou shrnuty v přehledné tabulce č. 4. Je z ní patrné, že k největšímu posunu došlo v rámci komunikačních dovedností a technik vedení pomáhajícího rozhovoru.

Z celkového součtu posunu v úrovních jednotlivých kompetencí tvoří 66 % posun právě ve zmíněných komunikačních dovednostech a technikách vedení pomáhajícího rozhovoru.

Z hodnocení vyplývá, že po základním školení měli všichni většinou minimální nebo základní úroveň kompetencí, kterou poté případně zvyšovali doškolováním prostřednictvím garanta, dalších nabízených seminářů a samostudiem textů metodiky nebo jiné odborné literatury.

B. Zjištění – Dotazník ke kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – odborní garanti pro školu

Šetření probíhalo prostřednictvím dotazníku (s polostrukturovaným rozhovorem) na začátku a na konci projektu stejně jako u zapojených pedagogů.

Odborní garanti pro školu měli všichni vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogiky nebo sociální práce, dlouhodobou zkušeností s vedením lidí a s (min. nastoupeným) komplexním psychoterapeutickým výcvikem.

Metodika projektu předpokládala, že odborný garant pro školy bude mít minimálně základní úroveň v plném rozsahu ve většině specifických kompetencí popsanych v kompetenčním modelu.

Pracovníci na pozici odborného garanta byli vybírání ze strany organizace na základě předchozí zkušenosti s kvalitou jejich práce nebo dobrých referencí. Odborní garanti pro školu prošli též základním školením v metodice projektu a práce s edukačně-terapeutickým kufříkem. Dále jim také byly nabídnuty fakultativně školení na téma Transakční analýza, Satirovská transformačně systemická terapie, Teorie vztahové vazby, Minimalizace šikany na ZŠ, Krizové situace ve škole a také se účastnili seminářů společně s vyškolenými pedagogickými pracovníky Narativní práce s dětmi, Jak hovořit s člověkem v krizi, Jak vhodně podpořit romské



dítě a jeho rodinu, Neurovývojové souvislosti v procesu učení a jejich vliv na vznik SPU a jejich náprava u dětí v ZŠ.

Garanti uváděli vlastní hodnocení v rámci jednotlivých kompetencí (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní). V průměru garanti začínali na úrovni 2,9 (téměř optimální) a na konci projektu měli průměrně 3,3. Garant s nejvyšší vnímanou úrovní kompetencí začínal na 3,7 (téměř expertní) a na konci projektu měl hodnotu 4 (expertní) téměř ve všech oblastech – kompetencích.⁴ Garant s nejnižší vnímanou úrovní kompetencí začínal na 2,5 a na konci projektu 2,8.

Vzhledem k erudici pracovníků, kteří zastávali pozici odborného garanta, resp. jejich výchozí úrovni kompetencí, které byly většinou na optimální úrovni, nedošlo k takovému celkovému posunu v jednotlivých úrovních, jako u vyškolených pedagogických pracovníků. V tabulce č. 17 (viz dále) je uveden také přehled, v kolika kompetencích se daný odborný garant pro školu celkově posunul. V největším počtu kompetencí se posunul odborný garant se vzděláním v andragogice, minimální praxí ve školství a s nejnižšími výchozími úrovněmi některých kompetencí, které však jím byly hodnoceny spíše z pohledu absence zkušeností z přímé práce ve školství, což vyplynulo z polostrukturovaného rozhovoru vedeného při vyplňování dotazníků ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy.

Pro přehlednost jsou v následujících tabulkách vypsána data zjištěná ze 4 dotazníků ke kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy pro odborné guaranty pro školy. Pro přehlednost byly žlutě označeny posuny, kdy došlo v jednotlivých kompetencích, ke zvýšení o 1 úroveň.

Tabulka č. 12 - Přehledná tabulka hodnocení specifických kompetencí odborných garantů pro školy pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence I. ORIENTACE V PROBLEMATICE PRÁCE S DĚTMI S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ

Vysvětlivka: Označení posunu o 1 úroveň, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Kvalifikace	Speciální pedagogika		Sociální práce		Sociokulturní specifika		Náhradní rodinná péče	
43	Andragog, psychoterapeut, kouč, vedoucí prac. v oblasti HR	3	4	4	4	4	4	2	3

⁴ Zmíněný garant pro školu byl zároveň odborným garantem projektu a nositelem metodiky.



44	Sociální pracovník, psychoterapeut, vedoucí pracovník, vychovatel	1	2	1	2	2	2	2	2
45	Pedagog 1. stupeň, psychoterapeut, metodik, lektor ⁵	4	4	4	4	3	4	4	4
57	Pedagog 2. stupeň, sociální pracovník, psychoterapeut, metodik, lektor ⁶	3	4	4	4	3	3	4	4

Tabulka č. 13 - Přehledná tabulka hodnocení specifických kompetencí odborných garantů pro školy pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence II. - ORIENTACE V ZÁKLADECH VEDENÍ DĚTÍ KE ZDRAVÉMU ŽIVOTNÍMU STYLU A V MOŽNOSTECH AKTIVNÍHO PROŽÍVÁNÍ VOLNÉHO ČASU, Kompetence III. - PLÁNOVÁNÍ A ŘÍZENÍ POSTUPŮ PRÁCE S DÍTĚTEM A JEHO RODINOU a Kompetence IV. - KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI A TECHNIKY VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU

Vysvětlivka: Označení posunu o 1 úroveň, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Kvalifikace	Vedení dětí ke zdravému životnímu stylu a možnostech aktivního prožívání volného času		Plánování a řízení postupů práce s dítětem a jeho rodinou		Komunikační dovednosti a techniky vedení pomáhajícího rozhovoru – obecně	
		1	2	3	4	3	4
43	Andragog, psychoterapeut, kouč, vedoucí prac. v oblasti HR	2	3	3	4	3	3
44	Sociální pracovník, psychoterapeut, vedoucí pracovník, vychovatel	2	2	3	3	4	4
45	Pedagog 1. stupeň, psychoterapeut, metodik, lektor	4	4	4	4	4	4

⁵ **Modrým podkresem** je v této tabulce a dalších tabulkách s přehledem hodnocení posunu vyškolených pedagogických pracovníků v jednotlivých specifických kompetencích vyznačeno hodnocení vyškoleného pedagogického pracovníka, kterého se týká kazuistika II. uvedená v kapitole 4.2.2.1 Vybrané kazuistiky

⁶ **Zeleným podkresem** je v této tabulce a dalších tabulkách s přehledem hodnocení posunu vyškolených pedagogických pracovníků v jednotlivých specifických kompetencích vyznačeno hodnocení vyškoleného pedagogického pracovníka, kterého se týká kazuistika I. uvedená v kapitole 4.2.2.1 Vybrané kazuistiky



57	Pedagog 2. stupeň, sociální pracovník, psychoterapeut, metodik, lektor	2	2	4	4	3	3
----	--	---	---	---	---	---	---

Tabulka č. 14 - Přehledná tabulka hodnocení specifických kompetencí odborných garantů pro školy pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence V. - OSOBNOSTNÍ ROZVOJ – SEBEREFLEXE, VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH NÁSTROJŮ (SUPERVIZE, MENTORING, KOUČINK, SEBEZKUŠENOST, VZDĚLÁVÁNÍ atp.)

Vysvětlivka: Označení posunu o 1 úroveň, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Kvalifikace	Osobnostní rozvoj		Duševní hygiena a prevence stresu		Další vzdělávání v oblasti osobnostního rozvoje	
43	Andragog, psychoterapeut, kouč, vedoucí prac. v oblasti HR	3	4	2	3	3	4
44	Sociální pracovník, psychoterapeut, vedoucí pracovník, vychovatel	3	4	3	3	3	3
45	Pedagog 1. stupeň, psychoterapeut, metodik, lektor	4	4	3	4	4	4
57	Pedagog 2. stupeň, sociální pracovník, psychoterapeut, metodik, lektor	4	4	3	3	3	3

Tabulka č. 15 - Přehledná tabulka hodnocení specifických kompetencí odborných garantů pro školy pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence IV. - KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI A TECHNIKY VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU (dovednosti)

Vysvětlivka: Označení posunu o 1 úroveň, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Kvalifikace	Aktivní naslouchání a poskytování věcné zpětné vazby		Efektivní práce s hlasem z hlediska dynamiky, tempa		Srozumitelnost – volba vhodné slovní zásoby, kladení vhodných otázek, ujišťování, zda dítě (dospělý) dobře rozumí řečenému		Vhodné vymezení role pomáhajícího pracovníka v kontextu dalších jeho rolí v rámci systému (tj. školy) a komunikace směrem k dítěti, rodičům, dalším pedagogickým pracovníkům atp.	
43	Andragog, psychoterapeut, kouč, vedoucí prac. v oblasti HR	3	4	3	4	2	3	3	4



44	Sociální pracovník, psycholog, vedoucí pracovník, vychovatel	3	4	3	3	3	4	3	3
45	Pedagog 1. stupeň, psycholog, metodik, lektor	4	4	3	4	3	4	4	4
57	Pedagog 2. stupeň, sociální pracovník, psycholog, metodik, lektor	3	3	3	3	3	3	3	3



Tabulka č. 16 - Hodnocení specifických kompetencí odborných garantů pro školy pomocí dotazníku ke Kompetenčnímu modelu Rozum a Cit pro školy – Kompetence IV. - KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI A TECHNIKY VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU (techniky)

Vysvětlivka: Označení posunu o 1 úroveň, u každé hodnocené položky je uvedena počáteční a konečná úroveň kompetence (1 minimální – 2 základní – 3 optimální – 4 expertní)

Věk	Kvalifikace	Efektivní využívání prostředků neverbální komunikace (mimiky obličeje, gestiky, postoje celého těla)		Kladení otevřených otázek		Techniky pro navazování a udržování vztahu Silná pětka		Techniky pro rozvíjení příběhu – narativní práce a techniky externalizace		Koučovací techniky		Motivační techniky – Motivační rozhovory		Techniky pomáhající pochopit vztah myšlení, emocí a chování a sebezpozorovací techniky – KBT		Techniky vycházející ze Satirovské transformačně systemické terapie (STST) - dříve Model růstu		Techniky vycházející z principů transakční analýzy		Techniky krizové intervence – pro práci s krizí		Techniky práce s komponenty Edukačně-terapeutického balíčku a další hravé techniky s využitím pomůcek		Arteterapeutické techniky – výtvarná činnost, muzikoterapie, dramaterapie atp.		
43	Andragog, psychoterapeut, kouč, vedoucí prac. v oblasti HR	3	3	3	4	3	4	2	3	3	4	3	3	1	2	3	3	1	1	1	1	2	3	1	1	
44	Sociální pracovník, psychoterapeut, vedoucí pracovník, vychovatel	3	3	3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2
45	Pedagog 1. stupeň, psychoterapeut, metodik, lektor	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
57	Pedagog 2. stupeň, sociální pracovník, psychoterapeut, metodik, lektor	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3



Tabulka č. 17 - Přehled zvýšení úrovně kompetencí u odborných garantů pro školy

Věk	Kvalifikace	Počet kompetencí – zvýšení o 1 úroveň:
43	Andragog, psychoterapeut, kouč, vedoucí prac. v oblasti HR	17
45	Pedagog 1. stupeň, psychoterapeut, metodik, lektor	8
44	Sociální pracovník, psychoterapeut, vedoucí pracovník, vychovatel	7
57	Pedagog 2. stupeň, sociální pracovník, psychoterapeut, metodik, lektor	2
Průměrný posun:		8,5

C. Zjištění – Focusní skupina

Vzhledem k tomu, že s Kompetenčním modelem Rozum a Cit pro školy, resp. dotazníkem k němu, pracovali i odborní garanté pro školu, bylo jeho nastavení diskutováno i v rámci fokusní skupiny. Z reflexe vyplynulo, že v některých případech byl kompetenční model vhodným nástrojem pro reflexi úrovně specifických kompetencí cílové skupiny a nastavení jejich dalšího rozvoje, avšak problémem byla časová náročnost.

Dále bylo také konstatováno, že polostrukturovaný rozhovor vedený s vyškoleným pedagogickým pracovníkem nebo odborným garantem pro školu v rámci dotazníkového šetření je třeba metodicky dopracovat, a to zejména proto, aby se dalo dobře reflektovat, kde došlo či nedošlo k posunu v rámci jednotlivých kompetencí (nedošlo-li k posunu úrovně kompetence).

Zjištění byla reflektována při tvorbě finální verze metodiky a budou dále brána v potaz při zkvalitňování kompetenčního modelu a dotazníku.

4.1.2.2 Nastavení podpory (zejm. po stránce školení, doškolení či vedení při práci s dětmi) ze strany odborných garantů projektu směrem k odborným garantům pro školy, resp. dále k vyškoleným pedagogickým pracovníkům

A. Zjištění – Fokusní skupina

• **Proces motivace škol a pedagogických pracovníků ke vstupu do projektu**

Všechny zapojené školy vstupovaly do projektu s jistou mírou motivace. Nositelem této motivace byl zpočátku ředitel školy, který byl oslovován ze strany projektového týmu (zejm. odborných garantů projektu) a dále nabízel možnost zapojení do projektu pracovníkům na škole.

Do projektu bylo původně plánováno zapojit 18 pedagogických pracovníků. Čtyři z nich se účasti vzdali ihned v počátku. V každé škole bylo realizováno úvodní představení projektu, kde byla uchazečům o projekt přestavena metodika projektu a také rozsah činností, které se od



nich v průběhu pilotního ověření očekávají. Zmínění 4 pedagogičtí pracovníci odstoupili zejména z časových nebo zdravotních důvodů.

I přes možnou počáteční nejistotu, byla u většiny pedagogických pracovníků, kteří se do projektu zapojili, vnímána vysoká motivovanost. Tato motivovanost přetrvávala po celou dobu pilotního ověřování metodiky, a to i přes problémy, které nastávaly díky uzavření škol v době pandemie COVID-19. Většina zapojených pedagogických pracovníků viděla v projektu smysl a cítila, že je pro děti s problémy v učení a chování i jejich rodiny užitečný.

Intervence vyškolených pedagogických pracovníků s dětmi probíhaly na všech zapojených školách zejména osobně, ale také online.

A. Zjištění – Osobní složky

V rámci Středočeského kraje bylo do projektu zapojeno 14 pedagogických pracovníků na pěti základních školách.

Z osobních složek byla také získána data o proběhlé podpoře pedagogických pracovníků. Přináší je následující tabulka.

Tabulka č. 18 – Přehled podpory a školení jednotlivých pedagogických pracovníků

Věk	Pozice ve škole	Délka pedagogické praxe	Vzdělání	Počet intervencí ze strany odborného garanta (počet setkání s odborným garantem)	Počet hodin podpory ze strany odborného garanta	Počet hodin základního školení	Počet hodin dalšího doškolení
23	Asistent pedagoga	3,5	vyšší odborné, DiS.	17	24	16	8
27	Pedagog 1. st.	5	VŠ Mgr.	15	25	16	16
28	Pedagog 1. st.	3	VŠ Mgr.	16	30,5	16	14
30	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	15	27	16	16
34	Asistent pedagoga	0,5	střední s výučním listem	13	25,5	16	8
35	Pedagog 1. st.	11,5	VŠ, Mg.	12	29	16	4
36	Pedagog 1. st.	5,5	VŠ Mgr. a Mgr.	16	32,5	16	12
42	Pedagog 1. st.	2	VŠ Mgr.	17	34	16	16
46	Pedagog 1. st.	15	VŠ Mgr.	11	28	16	12
47	Vychovatel	8	Střední s maturitou	12	24	16	8
51	Vychovatel	26	střední s maturitou	14	26	16	12



52	Asistent pedagoga	9	střední s maturitou	19	24	16	16
54	Vychovatel	3	střední s maturitou	17	27	16	8
59	Pedagog 1. st.	24	VŠ, Mgr.	11	28	16	10
Průměr:				15	28	16	11

Z tabulky vyplývá, že vyškolení pedagogičtí pracovníci byli zejména z řad učitelů, kteří ve škole dále ještě zastávali další pozice. Vzhledem k epidemické situaci se pilotní ověřování odehrálo zejména od ledna do června 2021. Každý pedagogický pracovník za toto období se absolvoval průměrně 15 setkání, resp. 28 hodin s odborným garantem. Nejčastěji bylo potřeba v rámci těchto setkání konzultovat práci s cílovou skupinou nebo edukovat vyškolené pedagogické pracovníky. Některá setkání byla i metodicko-provozní. Využívaly byly zejm. metody supervize, intervize či koučinku.

Z osobních složek vyplynula i nejčastější témata společných setkání vyškolených pedagogických pracovníků a odborného garanta pro školu. Byla jimi zejména:

- pomoc s výběrem dětí do projektu
- reflexe práce s dítětem a jeho rodinou vč. práce s edukačně-terapeutickým balíčkem, zejm. Divadlem, pracovními listy a případná edukace
- plánování péče terciárního týmu odborníků,
- nastavení komunikace s třídními a dalšími učiteli zapojených dětí,
- ujasnění role vyškoleného pedagogického pracovníka jako průvodce dítěte – vymezování hranic pomáhajícího rozhovoru, kompetencí, řešení obav a nejistot,
- skupinové sdílení zkušeností s vedením pomáhajícího rozhovoru,
- nastavení spolupráce s rodinami,
- podpora vyškoleného pedagogického pracovníka v práci s dětmi v náročných situacích,
- seberozvoj vyškoleného pedagogického pracovníka.

Ze záznamů z intervencí se staly též v rámci evaluace předmětem zájmu nejvíce využívané techniky a pomůcky při vedení pomáhajícího rozhovoru.

Ukázalo se, že nejvíce využívanými technikami se staly:

- aktivní naslouchání,
- projektivní techniky – Divadlo (součást edukačně-terapeutického balíčku vzniklého v rámci projektu Rozum a Cit pro školy),



- techniky škálování, zejm. pomocí pracovního listu pro děti teploměr (součást edukačně-terapeutického balíčku vzniklého v rámci projektu Rozum a Cit pro školy),
- sebehodnotící techniky, zejm. práce se záznamníčkem (součást edukačně-terapeutického balíčku vzniklého v rámci projektu Rozum a Cit pro školy),
- techniky vyplývající z KBT přístupu, podporující práci s myšlenkami a emocemi,
- Silná pětka,
- techniky vyplývající z modelu Ruky (viz metodická příručka k edukačně-terapeutickému balíčku Rozum a Cit pro školy)
- maňásci, společenské hry a další hračky vč. stavebnic

Zjištění rozsahu využívaných technik poskytuje zpětnou vazbu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v pomáhajícím rozhovoru. Získáváme tak zpětnou vazbu, které techniky a pomůcky byly nejvíce užitečné, resp. které nejvíce pedagogy zapojené do pilotního ověření metodiky oslovily, které považují za nejužitečnější.

Všichni zapojení pedagogičtí pracovníci prošli základním 16hodinovým školením. Byli tak seznámeni s metodikou zavádění sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin, a také byli základně proškoleni v práci s edukačně-terapeutickým balíčkem.

V rámci pilotního ověření se ukázalo, že hodinová dotace úvodního školení není v kontextu rozvoje specifických kompetencí vyškolených pedagogických pracovníků dostatečná. Doškolení tedy probíhalo ze strany odborných garantů pro školy, prostřednictvím nabídnutých dalších doškolovacích akcí, a to Narativní práce s dětmi, Jak hovořit s člověkem v krizi, Jak vhodně podpořit romské dítě a jeho rodinu, Neurovývojové souvislosti v procesu učení a jejich vliv na vznik SPU a jejich náprava u dětí v ZŠ, a samostudiem textů v metodice projektu nebo další odborné literatury.

Průměrně absolvoval každý zapojený pedagogický pracovník 11 hodin dalšího doškolení.

B. Zjištění – Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jaký přínos měl odborný garant na Vaší škole?

Otázka se zaměřuje na celkové vnímání pedagogických pracovníků z pohledu přínosu spolupráce s odborným garantem, který poskytoval podporu ve všech zapojených školách. Z hodnocení vyplynulo, že přínos byl zejména v intenzivním a osobním setkávání s odborníkem na pravém místě. Uvádíme některé konkrétní komentáře. „Velký, bez



odborného garanta by to nešlo, vedla nás, podporovala, byla inspirací, motivovala nás, vyslechla, se vším pomohla, jak mohla, s dětmi nám hodně radila, s ní to vše dávalo smysl. Byla stále pozitivní. Vždy tu pro nás byla. Je odbornice ve svém oboru a bylo mi ctí jí poznat a pracovat s ní.“ „Garant byl velký pomocník. Vždy od něj vycházela silná, a potřebná, motivace a povzbuzení, když se nedařilo, když jsem nevěděla kudy kam, jak sezení s dětmi uchytit. Byl rádcem, průvodcem a pomocníkem. Vždy milý, vstřícný, přátelský.“ „OBROVSKÝ!!!!!!! Katku Bojdovou si nemohu vynachválit. Ochotná, milá, vstřícná, ale i direktivní, když jsem to potřebovala (abych zvolnila v práci), přátelská, a hlavně odborník na svém místě. Její intervize mi budou opravdu chybět. Velmi mi při mé práci (i mimo projekt) pomáhalo, že jsem měla někoho, na koho se mohu s problémy obrátit, poprosit o konzultaci nebo radu. Katka nás nikdy nenechala ve "štychu" a vždy nám se vším pomohla. Je to skvělá garantka i úžasný člověk!“ „Vždy jsme se na odborného garanta mohli obrátit s jakýmkoliv problémem i dotazem a on vše hned řešil, což bylo pro mě velice důležité, a právě to moc oceňuji.“ „Má garantka mi vyhovovala hned po několika stránkách. Ze začátku byl celý projekt pro mě těžko uchopitelný. Nevěděla jsem, jak a kde mám začít, neboť informací bylo mnoho, ale byly neorganizované a na můj vkus chaotické. Díky naší garantce jsem získala ve všem systém a krásně mě vedla v průběhu celého projektu. Kdykoli jsem jí napsala, hned jsem získala odpověď. Člověk se na ni mohl kdykoli obrátit. Vkládala ve mně důvěru a naslouchala. Člověk se v její společnosti cítí příjemně a bezpečně.“

Otázka: Jaké byly nedostatky spolupráce s odborným garantem?

Otázka se zaměřuje na vnímání nedostatků spolupráce s odborným garantem. Z hodnocení vyplynulo, že pedagogové žádné nedostatky nevnímají.

C. Zjištění – Kazuistiky

Výběr citací k tématu:

„Hodně jsem se naučila také díky konzultacím s odborným garantem, školení, vzdělávacím videím, možnosti práce s chlapcem a využívání mnoha metod a forem práce.“ (L. Štětinová)

D. Zjištění – Závěrečná konference

Hodnocenou oblast lze dokreslit i na základě prezentace přednesené v rámci závěrečné konference k projektu. Přednesly ji odborná garantka pro školu K. Bojdová a vyškolená pedagožka V. Horáková. Nazvaly ji „Naše zkušenost“.

Vyškolená pedagogická pracovnice v prezentaci k tématu ocenila:



- možnost pravidelné intervize ze strany garanta, kterého chápe jako partnera,
- podporu víry ve vlastní kompetentnost – posílení sebevědomí (v osobní i pracovní rovině),
- možnost spolupráce zapojených kolegyň,
- umožnění lepšího průniku do optiky dítěte.

Přínos V. Horáková ve své části prezentace vidí i v možnosti péče o duševní zdraví dětí a respektování jejich potřeb. Prezentaci uvádí mottem: “Je tu pro mě někdo, koho zajímám, kdo mě poslouchá a komu nejsem lhostejný.” Dále vidí přínos pro děti v tom, že dospělého může dítě vnímat jako „partáka“, který respektuje problémy dítěte a nevidí je jako malicherné. Jako úskalí vidí pak negativnější postoj některých kolegů z dané školy k projektu a nejistota pokračování projektu pro zapojené děti, které by potřebovaly dlouhodobější podporu.

4.1.2.3 Přínosy i nedostatky základního školení a dalšího doškolení

A. Zjištění – Focusní skupina

Jako přínosné bylo v rámci fokusní skupiny reflektováno vzdělávání v oblasti attachmentu, neurologického vývoje dítěte a jeho souvislosti s problémy v učení a chování, technik narativní terapie, krizové intervenci, a dále vzdělávání vedoucí k posílení v případové práci – zejm. komunikačních dovednostech. Během projektu zapojení pedagogové reflektovali, že mají větší odvalu a jistotu v komunikaci s rodiči, vedením, spolupracovníky.

Negativně byla vnímána online forma školení. Pedagogičtí pracovníci by uvítali více dozdělávání ze speciální pedagogiky (terminologie, trendy, novinky). Školení v romské problematice by ještě více zacílili na potřeby škol, resp. rozšířili obecněji na práci s jinakostí. Z fokusní skupiny vzešel i návrh na úpravu délky teoretické přípravy. Diskutován byl dlouhodobější, více strukturovaný výcvik.

Odborní garanti pro školy vítali školení, kterým také procházeli. Témata byla pro ně zajímavá, ale také by ocenili další kratší praktické workshopy.

B. Zjištění – Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jaký přínos pro Vás mělo vzdělávání v rámci projektu?

Otázka se zaměřuje na celkové vnímání pedagogických pracovníků z pohledu přínosu vzdělávání v rámci projektu. Z hodnocení vyplynulo, že pedagogové reflektují, že přínos byl veliký a velmi individuální, proto uvádíme některé komentáře. „Měla jsem možnost poznat jiný obor, než o které jsem se doposud zajímala. Rozšířila jsem si obzory, což je můj pracovní,



životní, záměr. Dokázala jsem si vytvořit velmi blízký vztah s dětmi ve své třídě, přičemž jsem získala základní kámen pro práci s nimi, umíme společně vyřešit snáz nedostatky při výuce.“ „Neskutečně obrovský! Jsem zvyklá s dětmi individuálně pracovat, ale díky projektu jsem mohla jít do hloubky a bavit se o věcech přímo z praxe.“ „Určitě velký. Používám nově nabyté znalosti v práci, doma i s kamarády. Posunulo mě to v náhledu na lidi obecně. V práci s dětmi jsem již zaznamenala pozitivní výsledky v práci. Více se jim věnuji podle metod, které jsem měla možnost poznat. Děti se na mě více s důvěrou obrací. Měla jsem díky tomu zvýšení pozitivních reakcí od dětí, které mě potěšily a utvrdily o tom, že tento projekt byl a je velmi přínosný pro všechny strany.“ „Jsem ráda za tuto možnost, kdy jsem se mohla naučit novým věcem, a i sama v sobě upevnit pocit jistoty v komunikaci především s rodiči, ale i s dětmi. Díky této spolupráci vím, jak účinněji řešit některé situace a jak se šikovně ptát, abych zjistila to, co chci vědět.“

Otázka: Jaké téma Vám nejvíce pomohlo?

Otázka se zaměřuje zejména na vnímání jednotlivých vzdělávacích témat z pohledu užitečnosti. Respondenti zmiňovali jako nejužitečnější následující témata: aktivní naslouchání, Silná 5, narativní přístup (externalizace) a práci s krizí.

Otázka: Jaké téma Vás nejvíce bavilo?

Otázka se zaměřuje zejména na vnímání jednotlivých vzdělávacích témat z pohledu zábavy. Nejpočetnější skupinu tvořila témata narativní práce s dítětem a práce s Divadlem.

Otázka: Jaké byly nedostatky vzdělávání?

Otázka se zaměřuje zejména na vnímání nedostatků ve vzdělávání v rámci spolupráce v projektu. Pedagogové nejvíce vnímaly jako nedostatek distanční formu vzdělávání, což bylo způsobeno zejména pandemií COVID-19. Respondenti zmiňovali následující komentáře: „Chyběla mi osobní motivace a čas, který bych vzdělávání mohla věnovat. Do projektu jsem byla zařazena bez otázky, zda mám vůbec zájem.“ „Časová náročnost.“ „Nedostatky vnímám spíše z hlediska online prostoru a nedostatku času zúčastnit se i dalších seminářů. Osobně jsem se chtěla zúčastnit semináře Neurovývojové souvislosti v procesu učení a jejich vliv na vznik SPU a jejich náprava u dětí v ZŠ, ale časově se mi to nehodilo.“

Otázka: Co byste v rámci vzdělávání ještě potřeboval/a, ocenil/a?

Otázka se zaměřuje zejména na další možnosti a inspiraci v rámci vzdělávání. Pedagogové nejvíce zmiňovali více času na vstřebání znalostí a také dlouhodobější a systematictější



vzdělávání. Komentáře také přinesly následující postřehy: „Kontakt s ostatními školenými pracovníky, rozbor a postup jejich práce, spolupráce s dětmi.“ „Určitě více času pro vzdělávání, tento rok byl náročný. Myslím si ale, že vše bylo perfektně zajištěné a my měli možnost se vzdělávat, pokud byla potřeba něco probrat, vždy jsme měli možnost diskuse a rady. Za to děkuji našemu odbornému garantovi – paní Málikové.“ „Více praktických nácviků.“ „Uvítala bych absolvování dlouhodobějších programů podporujících osobnostní rozvoj vyškoleného pedagogického pracovníka (koučink, mentoring, meditace, supervize)“ „Kdyby vzdělávání v této oblasti absolvovali i ostatní učitelé a snažili se děti pochopit.“

4.1.2.4 Podpora rozvoje specifických kompetencí vyškolených pedagogických pracovníků ze strany odborných garantů pro školu

A. Zjištění – Focusní skupina

Odborní garanti se vnímali jako podpora pro vyškolené pedagogické pracovníky, ale i rodiče. Bylo však třeba ošetřit i hranice, aby se vyškolený pedagogický pracovník stal postupně nezávislým, kompetentním a samostatným.

Odborní garanti též reflektovali, že se vyškoleným pedagogickým pracovníkům podařilo předat „poselství“, že nejdůležitější při práci s dítětem je možnost kontaktu s dospělým, ke kterému má ve škole důvěru. Dále bylo také ze strany odborných garantů legitimizováno, že byť velmi krátký kontakt dítěte s pomáhajícím pracovníkem může být velmi užitečný.

Shoda panovala též na tom, že projekt velmi přispěl v rámci řešení problémů, které přinesla pandemie COVID-19.

V jedné ze zapojených škol, měl projekt vliv na změnu nastavení školní družiny (školního klubu). Změnu na škole podpořil i sám ředitel, a z reflexe fokusní skupiny vyplynulo, že se jedná o zásadní krok k pozitivní změně klimatu školy. Z pohledu odborných garantů pro školy došlo ke změně především u dětí, které díky zapojení do pomáhajícího rozhovoru mohly získat větší pocit bezpečí a blízkosti.

Posun ve vnímání situace dítěte nastal též ze strany vyškolených pedagogických pracovníků. Na počátku pilotního ověření projektu pedagogové hledali spíše výsledky ve výkonové oblasti (zlepšení výsledků v učení), ale později začali vnímat i jiné přínosy, jako je spolupráce rodiny a školy, zlepšení situace dítěte ve třídě, změna v uvažování o problému dítěte atp.

Odborní garanti též zmiňovali místa, která se jevila jako určité slabiny projektu.



Uvítali by větší propojení mezi sebou, častější porady – prostor ke sdílení, který by vedl k sjednocení práce a případnému do vzdělávání v některých oblastech.

B. Zjištění – Kazuistiky

Vybrané citace k tématu:

„Během setkání bylo využíváno aktivního naslouchání, otevřených otázek a narativních postupů.“ (L. Dražilová)

„Při spolupráci jsem využila metody aktivního naslouchání, Silnou pětku, otevřené otázky, narativní práci. Kromě Divadla jsme také kreslili, hráli si s oblíbenými hračkami – plyšáky, autíčky, robotem a využili jsme vhodně i tablet.“ (I. Ungrová)

„Strach se nám povedlo pomocí kresby externalizovat a dál s ním pracovat. Konkrétně jsme pracovali na jeho zmenšení.“ (V. Horáková)

„Při spolupráci s dívkou jsem často využívala metody aktivního naslouchání. Ráda vyprávěla své zážitky a užitečné pro ni bylo to, že se může vypovídat. Dále jsem využívala v pomáhajícím rozhovoru otevřené otázky, Silnou pětku a principy narativní práce...“

Práce s dívkou pro mě samotnou byla velmi přínosná a obohacující. Měla jsem možnost se naučit novým věcem, a i sama v sobě upevnit pocit jistoty v komunikaci s dětmi i rodiči.

Díky této spolupráci vím, jak účinněji řešit některé situace a jak vést užitečně komunikaci.“ ... „Na začátku jsem musela překonávat chvíle, kdy dívka neodpověděla na danou otázku tak, jak jsem očekávala. Častokrát odpovídala „nevím“, což pro mě byla výzva. Postupem času jsem si ale věděla více rady v situacích, kdy mi odpovídala „nevím“. Uměla jsem být trpělivější a naučila jsem se dojít k odpovědi jinou cestou.“

(L. Petrová)

„Při práci s dítětem jsem využívala „Silnou pětku“, díky které jsem se chlapce snažila motivovat k tomu, aby se dokázal postavit dané situaci.“ (R. Šaldová)

„K odžití si různých situací jsem využívala narativní přístup pomáhajícího rozhovoru, aktivní naslouchání, oceňování, silnou pětku, otevřené, uzavřené, empatické a projektivní otázky.“ (L. Štětinová)



4.2 Evaluační aktivita č. 2 - Přínos metodiky projektu pro cílovou skupinu

4.2.1 Závěry z evaluační aktivity č. 2 - odpovědi na hlavní otázku a podotázky

V rámci evaluace kompetenčního modelu byly nalezeny následující závěry – odpovědi na hlavní evaluační otázku rozdělenou na dvě podotázky:

? **Hlavní evaluační otázka EQ 2. a podotázky ESQ 2.1 a ESQ 2.2**

Jak mechanismy nastavené metodikou dokážou vhodně podpořit dítě s problémy v učení a chování a jeho rodinu a jsou tak dále využitelné jako funkční nástroj v praxi, resp. implementovatelné na dalších školách v ČR?


? **Evaluační podotázka ESQ 2.1.1**

Jaký byl přínos sekundární intervence pro dítě a jeho rodinu?


? **Evaluační podotázka ESQ 2.2**


Jaký byl přínos terciární intervence, resp. zapojení odborníků terciárního týmu pro dítě a jeho rodinu?

Závěry – odpovědi:

 V rámci pilotního ověření projektu se podařilo celkově podpořit 321 dětí a jejich rodin.





Z tohoto počtu dostalo 59 dětí (z toho 12 dívek, 47 chlapců) systematickou sekundární ev. terciární podporu. Individuálně podpořené dítě, pokud to bylo třeba, získalo ještě další podporu zařazením skupinové intervence ve třídě, kam dochází. Tím pádem dostali podporu projektu i další děti a skrze ně i jejich rodiny.

 Ze strany vyškolených pedagogických pracovníků byla poskytnuta individuální podpora v rozsahu 340, 75 hodin, tj. průměrně 6 hodin přímé individuální podpory na dítě. Přitom ze zkoumaných materiálů vyplývá, že nejužitečnější se ukázala dlouhodobější systematická spolupráce s dítětem a jeho rodinou. Svě opodstatnění měla však i krátkodobější podpora či podpora v modu krizové intervence, kdy se problém podařilo včas začít řešit a nebylo třeba další spolupráci nebo bylo dítě rovnou navázáno na příslušného odborníka terciárního týmu.






 Důvody indikace dítěte do pomáhajícího rozhovoru se nejvíce generovaly zejména z oblasti **poruch chování** (*agresivita, impulsivita, opoziční chování, lhaní a další patologické jevy*) často spojené s **ADHD – problémy s pozorností a soustředěním, problematického zapojení do kolektivu a problémy se spolužáky (vrstevníky), nutnosti podpory při distanční výuce (osamocení, sociální izolace) a po návratu do školy**









(problémy chodit do školy, adaptace na školní režim), nízkého sebevědomí a s tím spojeného strachu podat výkon – překonat frustraci, stres, přijmout neúspěch.

-  **Zakázky vzešlé přímo z pomáhajícího rozhovoru s dítětem** se nejčastěji týkaly nacházení řešení, **jak lépe zapadnout do třídního kolektivu, mít více kamarádů, umět ovládat emoce zejm. vztek, strach, smutek a nechovat se nevhodně, vyrovnávat se lépe se stresem, najít motivaci k učení nebo plnění školních povinností, jak zvládat školu na distanční výuce nebo jak si zvyknout na školní režim po znovuotevření škol** atp. Na zakázky pak navázaly i cíle, ke kterým by měl být pomáhající rozhovor veden. Při práci s cíli používali vyškolení pedagogičtí pracovníci metodu dílčích kroků. Ke stanovení konkrétní zakázky a cílů v mnoha případech docházelo až po několika setkáních, protože se ukázalo jako nutné nejprve navázat kvalitní vztah mezi dítětem a dospělým.
-  Jako přínosné se ukázalo i využívání komponentů edukačně-terapeutického balíčku, zejm. projektivní techniky - „Divadla“ a pracovních listů, díky kterým mohl být vnesen do pomáhajícího rozhovoru „externalizační efekt“, tj. možnost podívat se na problém ze zcela jiné perspektivy, jaksi odděleně od dítěte.
-  Z dotazníkového šetření realizovaného na počátku a konci spolupráce dítěte a vyškoleného pedagogického pracovníka, zaměřeného na hodnocení kvality prožívání některých oblastí života dětí (samotnými dětmi a také rodiči), vyplynulo, že pomáhající rozhovor měl v mnoha ohledech vliv na zlepšení nebo (kromě jedné z oblastí u dětí a dvou u rodičů) přispěl k tomu, že nedošlo ke zhoršení. Ke zlepšení o 1,7 bodu došlo v oblasti vnímání celkového pocitu prožívání života (odpovědi na otázku Jak se v poslední době celkově cítíš?), a také o 1,2 bodu v tom, jak se cítí dítě ve své třídě. Zlepšení o 1,3 bodu vnímají u oblasti celkového pocitu prožívání života též rodiče. Rodiče vidí dále zlepšení o 0,9 bodu v oblasti soustředění ve škole.
-  Potvrdila se hypotéza, že nejúčinnějším nástrojem podpory dítěte s problémem v učení a chování se stane důvěrný vztah dítěte s pedagogickým pracovníkem a také to, že dítě dostane možnost pravidelně zažívat okamžiky „plné pozornosti“ ze strany dospělého.



-  Přínos účasti v projektu pro dítě vidí i rodiče. Reflektovali důležitost vztahu s pedagogickým pracovníkem – mít někoho, na koho se může ve škole dítě obrátit, někoho, s kým si může popovídat.
-  Vztahy mezi pracovníky významně ovlivňovaly, a to pozitivně i negativně, práci vyškolených pedagogických pracovníků s dětmi a jejich rodinami. V některých případech panovala nedůvěra v metodiku projektu a neochota spolupráce ze strany ostatních pedagogických pracovníků na škole s vyškolenými pedagogickými pracovníky. Naopak, pokud byl na škole celkově soudržný, vzájemně se podporující kolektiv, mělo to i pozitivní vliv na efektivitu práce s dítětem a jeho rodinou v rámci pomáhajícího rozhovoru.
-  Pro úspěšnou realizaci sekundární a terciární podpory dítěte byl velmi klíčovým činitelem i přístup ředitele školy. Pokud byl podporující, nebo byl do projektu dokonce zapojen jako vyškolený pedagogický pracovník, byla spolupráce se školou velmi efektivní, což mělo pozitivní dopad i na práci s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodiny.
-  Jak vyplývá (zejména z textů popsanych příkladů dobré praxe), velkou výzvou pro vyškolené pedagogické pracovníky bylo udržet hranice pomáhajícího rozhovoru jako nástroje, který má primárně podpořit dítě v rámci školního prostředí. Právě udržení hranic pomáhajícího rozhovoru bylo i jedním z nejčastějších témat konzultací s odbornými guaranty pro školu nebo i odbornými guaranty projektu.
-  Pro vhodné zapojení odborníka terciárního týmu se osvědčilo, pokud již existovala osobní vazba na daného odborníka, resp. jednalo se o odborníka s dobrou referencí. Také se ukázalo jako účinné, pokud první kontakt s odborníkem z terciárního týmu byl učiněn ze strany garanta pro školu nebo odborného garanta projektu, a dále již byla kompetence více přenášena na vyškolené pedagogické pracovníky. Cílem bylo podpořit kompetence pro spolupráci s terciárním týmem do budoucna. (Každá škola si vybuodovala svůj terciární tým, který může využívat i po skončení pilotního ověření metodiky projektu.)



-  Zapojení terciárního týmu bylo velmi kladně hodnoceno i rodiči zapojených dětí. Rodiče ocenili, že dostali konkrétní rady, věděli, co dělat, přišla i úleva a oddech.
-  V zapojených školách se podařilo navázat velmi užitečnou spolupráci s terciárním týmem odborníků. Nejčastěji byli využiti odborníci na speciální pedagogiku, psycholog, psychoterapeut, hiporehabilitační pracovník, logoped, právník a také odborník na skupinové intervence, který v rámci terciárního týmu též působil. Možnost odkázat dítě na odborníka byla ze strany vyškolených pedagogických pracovníků velmi ceněna.
-  Třídy, kde byla realizována skupinová intervence, navštěvovaly děti s problémy v učení a chování, kterým byla zároveň poskytována individuální sekundární podpora ze strany vyškolených pedagogických pracovníků. Skupinová intervence byla zaměřena zejména na podporu dobrých vztahů ve třídě, určitou sanaci kolektivu, a to často s cílem podpory zapojení individuálně podpořeného dítěte do vrstevnické skupiny.
-  Metodika projektu byla celkově hodnocena, a to jak z pohledu sekundární, tak terciární intervence, jako přínosná. Jako její deviza byla označena i velká šíře, a to jak v oblasti témat, která pokrývá, tak i v množství materiálů vzniklých pro vedení pomáhajícího rozhovoru. Na druhou stranu byly patrné i některé elementy, které pilotní ověření metodiky znesnadňovaly.
-  Jednalo se zejména o nutnost vedení rozsáhlejší administrativy a situace spojená s pandemií COVID-19. Pilotní ověření metodiky probíhalo zejména ve školním roce 2020/2021 a bylo tak pandemickou situací značně poznamenáno. Na jednu stranu pandemie přinesla pro projekt značné potíže, z druhé strany však byla příležitost využít pilotního ověřování metodiky na školách a pomáhat dětem zvládat potíže, které se objevily během uzavření škol a po jejich znovuotevření. Po znovuotevření škol se podařilo na zapojených školách včas u dětí podchytit řadu psychických potíží, vč. počínajících sociálních fobií (zejm. strachu z návratu do školy).
-  Závěry, které vplynuly v rámci evaluačních aktivit, byly zahrnuty do metodiky projektu v rámci její revize, resp. tvorby její finální podoby a budou také brány v potaz při dalším zkvalitňování metodiky, se kterým organizace Rozum a Cit, z.s. do budoucna počítá.



4.2.2 Vybrané kazuistiky a témata k evaluační aktivitě č. 2 vzešlá z dílčích otázek – uvedení a interpretace dat získaných v rámci evaluace projektu

4.2.2.1 Vybrané kazuistiky

Jako cenný evaluační zdroj jsme využili kazuistiky – příklady dobré praxe, které psali jednotliví zapojení pedagogičtí pracovníci. Dále uvádíme dvě ukázkové kazuistiky, které jsme doplnili dalšími dostupnými daty z dalších evaluačních metod.

Cílem je poskytnout v rámci této evaluační zprávy komplexnější pohled na předkládané pojetí sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování, resp. na pomáhající rozhovor. Rádi bychom tímto přispěli i k lepšímu pochopení souvislostí jednotlivých metod evaluace a propojili obě hlavní evaluační aktivity.

Kazuistiky také přináší srovnání práce pedagogického pracovníka s vysokoškolským vzděláním a dlouholetou pedagogickou praxí a práce pedagogického pracovníka se středoškolským vzděláním s výučním listem s velmi krátkou pedagogickou praxí.

Cílem tohoto porovnání je ukázat, jak velkou roli sehrávají osobnostní předpoklady jiné než vzdělání. Osobnostními předpoklady je myšlena zejména motivace k práci s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami a ochota se osobnostně dále rozvíjet.

Pro dokreslení ještě uvedme, že vyškoleného pedagogického pracovníka vedli odborní garanti pro školu, jejichž specifické kompetence lze srovnat pomocí tabulek č. 12–17 v kapitole 4.1.2.1.

(Garanti jsou v tabulkách označeni zeleným podkresem pro kazuistiku I. a modrým podkresem pro kazuistiku II.)

Kazuistika II. byla prezentována na závěrečné konferenci k projektu Rozum a Cit pro školy pod názvem „Hranice pomáhajícího rozhovoru ve škole aneb...když chybí máma.

Kazuistika I.

Chlapec, 9 let, 3. třída

Chlapec má diagnostikovány specifické poruchy učení – mírnou dyslexii a dysortografii na podkladě oslabeného sluchového a zrakového vnímání, grafomotoriky a vizuomotorické koordinace. Kolísavá je i jeho pozornost, vykazuje často motorický neklid a je zvýšeně unavitelný.

Potýká se s problémy v oblasti sociálních vztahů, zejména pak ve vztahu s kamarády, vrstevníky, ale i dospěláky. Obtíže se promítají do regulace emocí. Často jedná zbrkle, impulzivně, není dostatečně vyrovnaný.



Vyrůstá v úplné rodině s jedním mladším sourozencem – sestrou. Rád jezdí na kole a hraje PC hry. Pomáhá matce s jednoduchými pracemi. Dlouho nevydrží u žádné činnosti.

Obtíže se objevují již od mateřské školy. Chlapec se nerad podřizuje, bývá negativisticky naladěný a často narušuje kolektivní činnosti. Žárlí na kamarády, mezi dětmi vyvolává konflikty a jakkoliv se snaží na sebe upoutat pozornost. V chlapcově chování dominuje opozice vůči dospělým i vrstevníkům. Jedná často impulzivně, odmlouvá, je slovně agresivní a výjimkou není ani ignorování některých důležitých společenských pravidel.

Výše zmíněné bylo i důvodem doporučení dítěte do pomáhajícího rozhovoru. Zakázka ze strany školy směřovala k eliminaci neadekvátního chování, regulaci emocí a zlepšení vztahů mezi vrstevníky a kamarády. Předpokladem pro práci s dítětem byla jeho motivace ke spolupráci a vytvoření bezpečného a důvěrného prostředí, kde lze hovořit o problémech a hledat jejich možná řešení.

Hned po prvním setkání se velmi dobře dařila spolupráce i komunikace. Chlapec ochotně a se zájmem pracoval. Po celou dobu jsem se snažila pozitivně stavět na chlapcově touze po samostatnosti a uznání. Během společné práce mnohem úspěšněji zpracovával své negativní emoce a tendenci k impulzivnímu chování. Bylo důležité věnovat pozornost jeho pocitům, mluvit s ním o tom, co cítí, prožívá, jak nese danou situaci a jak se cítí před a po afektu.

Během setkání bylo využíváno aktivního naslouchání, otevřených otázek a narativních postupů. Velký úspěch mělo Divadlo – tvoření vlastních příběhů. Chlapec má obrovskou fantazii a velmi ocenil, jak naslouchám jeho příběhům.

Úspěšně se dařilo posilovat silné stránky, zohlednit a zformulovat některé názory, vhodně nastavit řešení konfliktu, umět přijmout názor druhých. Chlapec vyslovil své potřeby, které občasně postrádá.

V rámci pomáhajícího rozhovoru proběhla skupinová intervence s odborníkem terciárního týmu. Velkým tématem tohoto setkání bylo nevhodné chování mezi kamarády, slovní agrese. V průběhu kolektivní práce bylo zmapováno, co dělá dětem v této třídě velký problém, jak k danému problému přistupovat a následně ho řešit. Velmi podrobně děti popsaly vztek, a jak se mu dá vyhnout: neoplácet výsměch, nevíšmat si negativních věcí, vyjednávat, nehádat se, respektovat druhé, spolupracovat a neubližovat. Popisovaný chlapec se v průběhu skupinové práce projevoval značně negativně, jeho problém opozice vůči dospělé osobě byl zjevný.



Myslím, že několikaměsíční práce s chlapcem zaznamenala posun k lepšímu, nicméně je zapotřebí v této podpoře dále pokračovat. Velmi účinnou metodou při práci s chlapcem se ukázala častá, jasná a stručná zpětná vazba.

- **Důležité údaje ke kazuistice – čerpáno z osobní složky dítěte a vyškoleného pedagogického pracovníka**

Průvodce: pedagog 1. stupně, ředitelka školy, výchovný poradce, speciální pedagog

Věk: 46 let

Pedagogická praxe: 15 let

Vzdělání: vysokoškolské v pedagogickém směru, titul Mgr.

Úroveň specifických kompetencí vyškoleného pedagogického pracovníka: viz tabulky č. 1–9 v kapitole 4.1.2.1. (v tabulkách pracovník označen zeleným podkresem)

Podpořené dítě: chlapec, 9 let, 3. třída

Individuální podpora poskytnutá dítěti a jeho rodině: 9 hodin

Počet setkání s dítětem: 10

Skupinová intervence: 4 hodiny

Trvání intervence: od 16.2. 2021 do 23.6.2021

Forma setkávání: osobní

Identifikace dítěte do projektu: na žádost rodiny

Důvod zařazení do projektu: poruchy chování, neadekvátní chování ve třídě, zlepšení vztahů mezi vrstevníky, špatná regulace emocí, nezvládnutí distanční výuky

Zakázka: dobře vycházet s kamarády, umět předcházet špatnému chování

Cíl spolupráce: cíl se kříží se se zakázkou, stanovené kroky cíli: 1. Bezpečí – pojmenovat, co znamená bezpečí, 2. Sebepoznání – zmapování potřeb, 3. Ideální kamarád – tvoření příběhů, 4. Vztek – jak vypadá a co s ním dělat, 5. reflektování – přemýšlení o různých situacích

Témata: práce s myšlenkami a emocemi, sebepoznání – jak být šťastný, kamarádství, osamělost v důsledku Covid – distanční výuky, hledání ztraceného režimu, jak dosáhnout svého cíle

Postřehy, otázky pedagoga: průvodce si uvědomuje potřebu dítě povzbudit k práci na zvýšení frustrační tolerance – lepší zvládnutí stresu

Využívané komponenty edukačně-terapeutického balíčku: Divadlo a pracovní listy Mapa vzteku, Můj cíl (viz obrázky dále)



Využití dovednosti a techniky vedení pomáhajícího rozhovoru: aktivní naslouchání, škálování, teploměr, projektivní techniky, KBT – práce s myšlenkami a emocemi

Spolupráce s rodinou: aktivně se komunikovalo ústně i písemně

Poznámky k práci s dítětem: Dítě si během intervencí nastavilo postup, jak řešit situace, kde se problém vyskytuje a také, jak řešit některé situace a přemýšlet o nich z jiné perspektivy. Možnost setkávání v režimu jeden na jednoho osobně dítěti pomohla i s osamělostí spojenou se situací s COVID - 19. S chlapcem řešeno odmítání, slovní agrese, ignorování některých důležitých pravidel, v individuálních sezeních se rychle zapojil, komunikoval, společná setkání oceňoval, pomohl zájem průvodce, vhodné bylo i využití projektivní techniky – příběhy.

• Ukázky pracovních listů:

Evropská unie
Evropský sociální fond
Operační program Zaměstnanost

Jaké jméno bys dal/a svému vzteku?
Zlostiv

Jak se chováš?
*Mám chat
nechmu být
přes mě
oti*

Jaké věci si myslíš?
*Jak mi
cíl nepříběh*

Jaké věci říkáš?
*ni vole
ti sráče
ti hrůbe
ti dělá*

Jak vypadá tvůj obličej, když přijde vztek?
*K tomu
ně už
vůbec na
nepřítel*

Co se děje s tvým tělem?
*le. Oči mi
dávají
v
šlápk
stíhal do
ru*

K čemu je tvůj vztek dobrý?
*K tomu
ně už
vůbec na
nepřítel*

V jakých situacích vztek nejčastěji přichází?
*Vě chob
když mě
dona*

Co ti pomáhá se uklidnit?
*když nepříběh
když
když bude
přítel*

Evropská unie
Evropský sociální fond
Operační program Zaměstnanost

rozum
a cit
pro školy

Můj cíl aneb Cesta na horu
Hora symbolizuje tvou cestu k dosažení určitého cíle – vrcholu hory. Během cesty si budeš stavět výškové tábory, které budou symbolizovat jednotlivé kroky k dosažení cíle. Svůj cíl zapiš na vrchol hory. Poté si budeš postupně zakreslovat své výškové tábory.

CÍL
byl vědom

musím vyhodnotit

musím udělat

chvil

překroč knihy jak se stát vědom

projeť se

Materiál vznikl v rámci projektu Rozum a Cit pro školy C. CZ.03.2.X/0.0/0.0/17_076/0011465, podpořeného na základě výzvy MŠMT ČR ESF OP Zaměstnanost



Tabulka č. 19 - Hodnocení dotazníkového šetření Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života

V tabulce jsou, pro dokreslení okolností dané kazuistiky, uvedeny výsledky dotazníkového šetření proběhlého na počátku a v závěru spolupráce s dítětem a jeho rodinou. Více k dotazníkovému šetření je uvedeno také v kapitolách 3.1.1.2 Dotazník ke Kompetenčnímu modelu projektu Rozum a Cit pro školy (odborný garant pro školy) vč. Pomocné tabulky pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a kolo změny (s možností záznamů), 3.1.1.3 Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života a 4.2.2.8 Projevy práce s dítětem a jeho rodinou v rovině osobní spokojenosti a dalších vybraných oblastech prožívání života dítětem po ukončení intervence (hodnocení)

Číslo otázky	Otázka	Zadání škály	Hodnocení (počátek) dítě/rodič	Hodnocení (závěr) dítě/rodič	Poznámka dítě (P – počátek, Z – závěr)	Poznámka rodič: (P – počátek, Z – závěr)
1.	<i>Jak se v poslední době celkově cítíš? / Jak se v poslední době celkově cítí Vaše dítě?</i>	V poslední době se cítím (Moje dítě se v poslední době cítí) 0 = velmi mizerně 10 = velmi spokojeně	4/5	4/6	P: Nedostal k narozeninám lego, které si přál Z: Cítí se osamělý (po distanční výuce)	P: je v poslední době mrzutý z online výuky, rád by chodil do školy
2.	<i>Jak se ti ráno vstává, když máš jít do školy? / Jak se Vašemu dítěti vstává, když má jít do školy?</i>	Ráno... (Moje dítě ráno...) 0 = se mi nechce vůbec vstávat 10 = vstanu úplně bez problémů	1/7	2/7	P: nechce se mu vstávat na distanční výuku Z: chybí mu bráška (moc by si přál bratra)	P: ovlivněno distanční výukou
3.	<i>Jak večer usínáš? / Jak Vaše dítě večer usíná?</i>	Večer... (Moje dítě večer...) 0= nemůžu často vůbec usnout 10= usínám úplně bez problémů	7/7	3/8	Z: chybí mu bráška – kluk (moc by si přál bratra)	P: také ovlivněno distanční výukou, nad vším přemýšlí a ptá se, kdy bude chodit do školy, půjde sportovat atp.
4.	<i>Jak tě baví učení ve škole? / Jak baví Vaše dítě učení ve škole?</i>	Učení ve škole mě (Moje dítě učení ve škole...) 0= vůbec nebaví 10 = velmi baví	10/6	4/6	Z: baví mě jen kamarádi	P: ovlivněno distanční výukou – matka napsala 5-6, kdyby nebyl Covid, tak



						8-9, ovlivněno momentální náladou a předmětem
5.	<i>Zažíváš ve škole úspěch? / Zažívá Vaše dítě ve škole úspěch?</i>	Úspěch ve škole (Moje dítě ve škole úspěch...) 0 = nezažívám vůbec 10= zažívám každý den	5/8	5/8		
6.	<i>Jak se cítíš ve své třídě? / Jak se cítí Vaše dítě ve třídě?</i>	Ve své třídě (Moje dítě se ve své třídě cítí...) 0 = se cítím nepříjatý (odstrčený) 10 = jsem velmi oblíben	5/8	3/5	P: odešli kamarádi Z: nejlepší kamarád je jen jeden	
7.	<i>Jak vycházíš s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole? / Jak vychází Vaše dítě s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole?</i>	S učiteli nebo ostatními dospělými ve škole (Moje dítě si s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole...) 0 = si vůbec nerozumím 10 = si rozumím výborně	5/8	5/5	P: s někým ano, s někým ne Z: Někdy ano, někdy ne, vadí mi, že učitelka chápe více děvčata	
8.	<i>Existuje někdo dospělý nebo někdo z dětí, koho můžeš požádat o pomoc, když máš ve škole nějaký problém nebo trápení? / Existuje někdo dospělý nebo někdo z dětí, koho může Vaše dítě požádat o pomoc, když má ve škole nějaký problém nebo trápení?</i>	Když mám ve škole nějaký problém, nějaké trápení (Když má moje dítě nějaký problém, trápení...) 0 = není nikdo koho můžu požádat o pomoc 10 = mám kolem sebe mnoho dětí a dospělých, kteří mi pomohou	2/10	5/9	P: stačí mi jeden až dva kamarádi pomocníci Z: paní ředitelka, kamarád Luděk	
9.	<i>Jak se obvykle soustředíš při vyučování? / Jak se Vaše dítě obvykle soustředí při vyučování (nebo obecně při učení, pokud nedokážete posoudit)</i>	Při vyučování se obvykle soustředím (Moje dítě se při vyučování (učení) soustředí... 0 = velmi špatně 10 = výborně	5/8	2/6	P: distanční výuka Z: rozptylují mě kamarádi	P: ve škole 8, na distanční výuce 2



10.	<i>Jak často zažíváš ve škole strach ze selhání – že něco nezvládneš, pokazíš a dostaneš špatnou známku něco ti nepůjde? Jak často zažívá Vaše dítě ve škole strach ze selhání – že něco nezvládne, pokazí a dostaneš špatnou známku něco mu nepůjde?</i>	Ve škole zažívám strach ze selhání (strach, že něco nezvládnu, dostanu špatnou známku) (Moje dítě ve škole zažívá strach ze selhání...) 0 = velmi často 10 = nikdy	7/8	0/7	Z: velmi často se tak cítím	
-----	---	---	------------	------------	------------------------------------	--



Kazuistika II.

Chlapec, 8 let, 1. třída

Jedná se o chlapce s ADHD (s podezřením na vývojovou dysfázii či autismus). Ve škole jsou realizována podpůrná opatření 3. stupně s využitím asistenta pedagoga. V učení má problém pouze se psaním. Problematická je však soustředěnost, často se mu nechce něco dělat, musí se stále motivovat a chválit. V případě neúspěchu se uzavře, zaleze do kouta, pod stůl, do skříňe, vzteká se nebo brečí a odmítá dále pracovat. Toto chování je rušivé pro spolužáky. Má problémy s vyjadřováním, a díky tomu i s komunikací. Na druhou stranu je velmi hodný, slušný, kontaktní, galantní, rozumný, ochotný pomáhat, veselý, nápaditý, vynalézavý. Když mu něco jde, má velikou radost a samostatně pracuje. Vyrůstá s otcem bez matky, matka žije v zahraničí. O syna nejeví zájem z důvodu jeho anamnéz. S otcem má pěkný, láskyplný vztah.

Chlapce do projektu vybrala škola, otec rád souhlasil.

S navázáním bezpečného, důvěrného vztahu nebyl větší problém. Chlapec je rád sám s dospělým, kdy se veškerá pozornost soustředí jen na něj. Díky vzájemné důvěře s průvodcem se dal dobře vést a spolupracoval.

Vzhledem k problému s komunikací sám těžko vyjadřoval, co by si přál. Trvalo déle určit cíl zakázky. Pomohlo pozorování, komunikace při hře, pracovní listy a Divadlo.

Jako zakázku jsme si stanovili pomoc se začleněním do kolektivu vrstevníků.

Bylo snadné si všimnout silných stránek a talentu chlapce. Je v mnoha směrech nadaný. Při povídání, v čem je dobrý a proč, bylo vidět, že si své nadání uvědomuje.

Úspěch je pro něj velkou motivací.

Při spolupráci jsem využila metody aktivního naslouchání, Silnou pětku, otevřené otázky, narativní práci. Kromě Divadla jsme také kreslili, hráli si s oblíbenými hračkami – plyšáky, autíčky, robotem a využili jsme vhodně i tablet.

Jako velmi přínosné se ukázalo, současně s pomáhajícím rozhovorem, zařazení chlapce do hiporehabilitačního programu. Chlapci se pobyt v přírodě na koních moc líbí, baví ho, má pěkný vztah s lektorkou.

Spolupráce byla velmi příjemná a přínosná pro obě strany. Chlapec se díky ní lépe adaptoval ve škole. Cítí velkou oporu od třídní učitelky a asistentky, nebojí se požádat o pomoc. Díky citlivému přístupu lépe spolupracuje.



Našel si kamarády a zapojuje se více do kolektivu. Kolektiv ho více přijímá. Pedagogové, ale i děti se mu snaží pomáhat, když to potřebuje.

Nejtěžší pro mě byla komunikace s chlapcem. Cestu, jak komunikovat, jsme si však postupně našli, a to i díky pomoci otce, který výborně spolupracoval, odborného garanta pro školu a metod práce.

Jako poněkud problematické se ukázalo chlapcovo upínání se na mou osobu. Bylo tedy nutné pracovat s hranicemi, vymezit si role a určit pravidla spolupráce.

Práce s chlapcem pro mě nebyla v mnoha směrech jednoduchá, ale pro můj profesní i osobní život velmi obohacující...

- **Důležité údaje ke kazuistice – čerpáno z osobní složky dítěte a vyškoleného pedagogického pracovníka**

Průvodce: asistent pedagoga

Věk: 34 let

Pedagogická praxe: 0,5 roku

Vzdělání: středoškolské s výučním listem, kurz chůvy, nastoupený kurz pro asistenty pedagoga

Úroveň specifických kompetencí vyškoleného pedagogického pracovníka: viz tabulky č. 1–9 v kapitole 4.1.2.1. (v tabulkách pracovník označen modrým podkresem)

Podpořené dítě: chlapec, 8 let, 3. třída

Individuální podpora poskytnutá dítěti a jeho rodině: 13 hodin

Počet setkání s dítětem: 19

Skupinová intervence: 4 hodiny

Trvání intervence: od 16.2. 2021 do 9.6.2021

Forma setkávání: osobní

Identifikace dítěte do projektu: ze strany školy

Terciární intervence: hiporehabilitace – 18 hodin

Důvod zařazení do projektu: adaptace na školní prostředí, pomoc se zapojením do kolektivu třídy, hůře snáší změny, problematické rodinné zázemí, ADHD – vývojová dysfázie, podezřené na poruchu autistického spektra

Zakázka: pomoc se zapojením do kolektivu třídy, se zvládnutím změny

Cíl spolupráce: adaptace na školní prostředí, kroky: 1. Navazování bezpečného vztahu, 2. Prožívání změn, co dítěti pomáhá, aby se cítilo dobře, 3. Řešení konkrétních situací – jak



probíhaly, co by mohl udělat jinak. 4. Zapojovat chlapce do kolektivních her, úkolů, soutěží a rozhovorů 5. Navázat spolupráci s terciárním týmem – hipoterapie

Témata: co má rád, baví ho, volný čas, škola, rodina, domov, trénink komunikačních dovedností, autodrása - hra s auty, přál by si psa, silné stránky, táta a přítelkyně a její pes, pozvání průvodce na návštěvu, přinesl oblíbenou hračku - lego robota, distanční výuka - jak ji zvládá, silné stránky - v čem je dobrý, co mě začalo bavit, vztek, nejlepší kamarádi, znovuotevření školy, kolektiv třídy, nová kamarádka z jiné třídy, jak zvládnout situace, když mu okolí nerozumí, Youtube, oblíbené hry, písničky, shrnutí společného setkávání.

Postřehy, otázky pedagoga: Často odpovídá nevím – moc nekomunikuje. Funguje komunikace přes oblíbené hračky a hry. Vyjasnit si úlohu průvodce a úlohu asistenta a vychovatele. Jak nastavit vhodnou intenzitu setkávání s chlapcem. Neklást těžké otázky. Probrat techniky aktivního naslouchání. Konzultovat podpůrný plán dítěte. Jak komunikovat s otcem čas trávený na tabletu. Jak řešit vztek, který přichází, když mu někdo nerozumí?

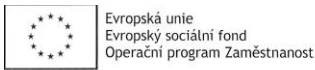
Využívané komponenty edukačně-terapeutického balíčku: Divadlo – vesmír – kosmonaut, UFO, lektvar na sílu a zvětšování, pracovní listy – Můj nejlepší kamarád, Detektivní záhada, Mapa vzteku, První pomoc, když mám vztek, Cesta na pustý ostrov, Tři přání, Jak velký je můj problém, Chyba je kamarád, Interview, Moje nejvýznamnější úspěchy, Indiánské jméno, (viz obrázky dále)

Využití dovedností a techniky vedení pomáhajícího rozhovoru: aktivní naslouchání, projektivní techniky – divadlo, otevřené otázky, práce se záznamníčkem, externalizace, škálování

Poznámky k práci s dítětem: Chlapec se zapojuje, komunikuje se spolužáky, má nové kamarády. Navštěvují se navzájem. Spolužáci chlapce více berou takového, jaký je. Dítě ještě reflektuje nutnost trénovat komunikační dovednosti, korekci emocí, má nové kamarády, navštěvují se, spolužáci ho berou takového, jaký je.

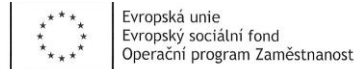
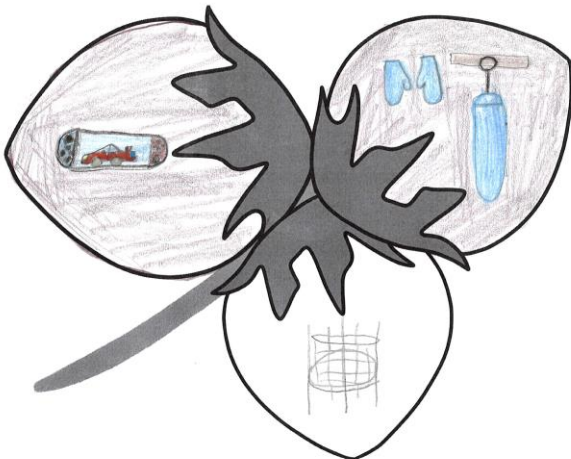


• Ukázky pracovních listů:



Tři přání

Představ si, že najdeš tři kouzelné oříšky. Nakresli, které tři věci (nemusí to být jen šaty, jako v pohádce) bys v nich chtěl/a najít.



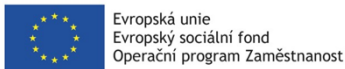
Moje nejvýznamnější úspěchy – za co si zasloužím pohár!

Do políček pod pohárem zapiš své největší úspěchy. Nemusí to být veliká vítězství nebo chvíle, kdy jsi byl/a nejlepší za všech. Napiš i to, co umíš dobře nebo chvíle, kdy jsi sám/sama sebe překonal/a, v něčem ses zlepšil/a.



Materiál vznikl v rámci projektu Rozum a Cit pro školy č. CZ.03.2.X/0.0/0.0/17_076/0011465, podpořeného na základě výzvy MPSV ČR, ESF, OP Zaměstnanost

• Slide z prezentace kazuistiky na závěrečné konferenci k projektu s názvem „Hranice pomáhajícího rozhovoru ve škole aneb ... když chybí máma!“



„...když chybí máma“

- Jako první dítě pro dlouhodobou spolupráci jsem si vybrala chlapce z 1. třídy. Budeme mu říkat Jakub. Jakubovi bylo 8 let. Vyrůstá bez matky, pouze s otcem, sourozenci s ním nežijí, ale vídají se. Když otec pracuje, stará se o něj chůva.
- Jakub má diagnostikováno ADHD, suspektně vývojovou disfázií, oslabený vývoj receptivní řeči a podezření na poruchu autistického spektra, což je právě řešeno s odborníky.
- Nástup do školy byl pro něj náročný. V sociální oblasti měl problém s vrstevníky navázat vztahy, ale s učitelkami problém neměl a dařilo se mu navázat blízké vztahy rychle. Ve třídě měl problémy i v emoční oblasti. Má špatné vyjadřovací projevy, nedokáže říci slovy, co cítí, co chce, co mu vadí. V takové situaci začne kňourat, křičet, brečet, zalézá do kouřa, skříně a pod lavici. Špatně nese neúspěch, to se většinou vzteká, v učení zavírá učebnice a schovává je. Při hře kňourá, brečí a křičí. Ostatní děti toto vnímaly negativně.
- Téma matka bylo pro Jakuba tabu, jelikož s ní nemá žádný vztah. S otcem má pěkný vztah, je vidět, že ho má moc rád. Zároveň rychle přilne k dospělým ženám. Například k chůvě, učitelce, sousedce a přítelkyním otce. S nimi je pak uvolněný, mazlivý, je k nim velmi důvěřivý, jako by je znal už roky.

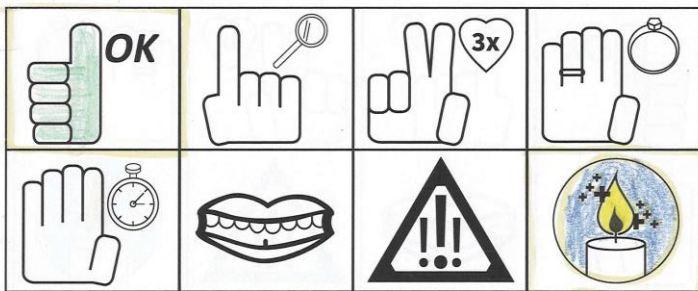
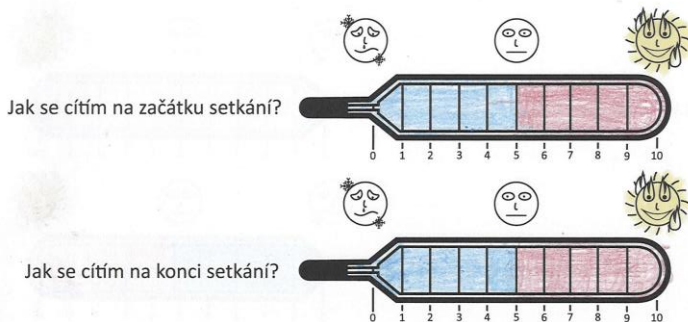




- Ukázka práce se záznamníčkem a fotodokumentace k práci s chlapcem

Setkání 2.

Dne: 17.2.21 v 15⁴⁵ hodin



HRA S DIVADÝLKEM - TÉMA - VESMÍR
- KOSMONAUT, RAKETA, UFO, LEKTVAR NA SÍLU,
LEKTVAR NA ZVĚTŠENÍ.
- VLASTNÍ MODELY AUTÍČEK.
- POVÍDÁNÍ.





Tabulka č. 20 - Hodnocení dotazníkového šetření Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblastí života

V tabulce jsou, pro dokreslení okolností dané kazuistiky, uvedeny výsledky dotazníkového šetření proběhlého na počátku a v závěru spolupráce s dítětem a jeho rodinou. Více k dotazníkovému šetření je uvedeno také v kapitolách 3.1.1.2 Dotazník ke Kompetenčnímu modelu projektu Rozum a Cit pro školy (odborný garant pro školy) vč. Pomocné tabulky pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a kolo změny (s možností záznamů), 3.1.1.3 Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblastí života a 4.2.2.8 Projevy práce s dítětem a jeho rodinou v rovině osobní spokojenosti a dalších vybraných oblastech prožívání života dítětem po ukončení intervence (hodnocení)

Číslo otázky	Otázka	Zadání škály	Hodnocení (počátek) dítě/rodič	Hodnocení (závěr) dítě/rodič	Poznámka dítě (P – počátek, Z – závěr)	Poznámka rodič: (P – počátek, Z – závěr)
1.	<i>Jak se v poslední době celkově cítíš? / Jak se v poslední době celkově cítí Vaše dítě?</i>	V poslední době se cítím (Moje dítě se v poslední době cítí) 0 = velmi mizerně 10 = velmi spokojeně	8/7	10/N ⁷	Z: cítí se dobře, ve škole má už kamarády	
2.	<i>Jak se ti ráno vstává, když máš jít do školy? / Jak se Vašemu dítěti vstává, když má jít do školy?</i>	Ráno... (Moje dítě ráno...) 0 = se mi nechce vůbec vstávat 10 = vstanu úplně bez problémů	10/10	10/N		
3.	<i>Jak večer usínáš? / Jak Vaše dítě večer usíná?</i>	Večer... (Moje dítě večer...) 0= nemůžu často vůbec usnout 10= usínám úplně bez problémů	10/10	10/N		P: Když se domluvíme, jde spát

⁷ Nevyplněn



4.	<i>Jak tě baví učení ve škole? / Jak baví Vaše dítě učení ve škole?</i>	Učení ve škole mě (Moje dítě učení ve škole...) 0= vůbec nebaví 10 = velmi baví	7/8	9/N	Z: hodně se zlepšil, tak má radost	P: jak co, nebaví ho psaní, protože mu nejde – jinak ho baví
5.	<i>Zažíváš ve škole úspěch? Zažívá Vaše dítě ve škole úspěch?</i>	Úspěch ve škole (Moje dítě ve škole úspěch...) 0 = nezažívám vůbec 10= zažívám každý den	8/7	10/N	Z: paní učitelka ho každý den za něco pochválí, má plno jedniček-	
6.	<i>Jak se cítíš ve své třídě? / Jak se cítí Vaše dítě ve třídě?</i>	Ve své třídě (Moje dítě se ve své třídě cítí...) 0 = se cítím nepříjatý (odstrčený) 10 = jsem velmi oblíben	9/N	10/N	Z: má kamarády, jsou na něj hodní.	P: nevím, nemluví o tom
7.	<i>Jak vycházíš s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole? / Jak vychází Vaše dítě s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole?</i>	S učiteli nebo ostatními dospělými ve škole (Moje dítě si s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole...) 0 = si vůbec nerozumím 10 = si rozumím výborně	10/10	10/N		
8.	<i>Existuje někdo dospělý nebo někdo z dětí, koho můžeš požádat o pomoc, když máš ve škole nějaký problém nebo trápení? / Existuje někdo dospělý nebo někdo z dětí,</i>	Když mám ve škole nějaký problém, nějaké trápení (Když má moje dítě nějaký problém,	9/10	10/N	K: pomáhá mi paní učitelka, asistentka, spolužačky, družinářka	P: doufám



	<i>koho může Vaše dítě požádat o pomoc, když má ve škole nějaký problém nebo trápení?</i>	trápení...) 0 = není nikdo koho můžu požádat o pomoc 10 = mám kolem sebe mnoho dětí a dospělých, kteří mi pomohou				
9.	<i>Jak se obvykle soustředíš při vyučování? / Jak se Vaše dítě obvykle soustředí při vyučování (nebo obecně při učení, pokud nedokážete posoudit)</i>	Při vyučování se obvykle soustředím (Moje dítě se při vyučování (učení) soustředí... 0 = velmi špatně 10 = výborně	5/6	8/N	Z: je to lepší, pracuje dobře i samostatněji, záleží na náladě.	P: jak na co, když ho to baví
10.	<i>Jak často zažíváš ve škole strach ze selhání – že něco nezvládneš, pokazíš a dostaneš špatnou známku něco ti nepůjde? Jak často zažívá Vaše dítě ve škole strach ze selhání – že něco nezvládne, pokazí a dostaneš špatnou známku něco mu nepůjde?</i>	Ve škole zažívám strach ze selhání (strach, že něco nezvládnou, dostanu špatnou známku) (Moje dítě ve škole zažívá strach ze selhání...) 0 = velmi často 10 = nikdy	7/9	8/N	Z: někdy má ještě obavy ze psaní, ale kolikrát je pak sám, překvapen, jak to zvládnul a má radost.	P: nevím o tom



4.2.2.2 Identifikace dítěte a jeho rodiny k využití dané služby, resp. pomáhajícího rozhovoru z hlediska vhodnosti, nejčastější důvody zapojení dítěte a jeho rodiny

A. Zjištění – Osobní složky

Individuálně podpořené děti byly indikovány k pomáhajícímu rozhovoru zejména ze strany školy – 40 dětí (67 %) nebo rodiny - 18 dětí (31 %). Samo oslovilo vyškoleného pracovníka pouze 1 dítě (2 %).

Pro rodiče byl vytvořen informační leták, na jehož základě pak školu kontaktovali. Pro děti byly též připraveny letáčky, které je vyzývaly k využití pomáhajícího rozhovoru. Avšak díky situaci spojené s COVID-19 a uzavřením škol bylo v řadě případů pro vyškolené pedagogické pracovníky nejjednodušší vytipovat ve spolupráci s třídními učiteli, výchovnými poradci nebo dalšími pedagogickými pracovníky.

Důvody indikace dítěte do pomáhajícího rozhovoru se generovaly zejména z následujících oblastí (seřazených dle četnosti výskytu):

- **poruchy chování** (agresivita, impulsivita, opoziční chování, lhaní a další patologické jevy) často spojené s ADHD – problémy s pozorností a soustředěním;
- **problematické zapojení do kolektivu a problémy se spolužáky** (vrstevníky),
- **nutnost podpory při distanční výuce** (osamocení, sociální izolace) **a po návratu do školy** (problémy chodit do školy, adaptace na školní režim),
- **nízké sebevědomí a s tím spojený strach podat výkon – překonat frustraci, stres, přijmout neúspěch,**
- **problémy spojené se specifickými poruchami učení vč. motivace dítěte k reedukačním aktivitám,**
- **náročné rozvodové a porozvodové situace a další problémy v rodině ovlivňující školní úspěšnost,**
- **problém s regulací emocí** (vztek, strach, smutek), **emoční nezralost, nezvládnání stresu,**
- **problémy s motivací ke školním povinnostem (zejm. na distanční výuce),**
- **úmrť v rodině na COVID-19,**
- **projevy poruch autistického spektra a vývojové dysfázie – zvládnání sociálních situací,**



- **podpora dítěte s odlišným mateřským jazykem,**
- **podpora nadaného dítěte s poruchou chování,**
- **závislost na elektronice,**
- **sebepoškozování,**
- **šikana.**

B. Zjištění – Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jaké děti jste si pro individuální práci vybíral/a? Ukázalo se to jako vhodné?

Otázka se zaměřuje na vhodnost a četnost výběru dětí pro intervenci. Z hodnocení vyplynulo, že většina pedagogů vybírala děti sama, a to i na základě doporučení jiných pedagogických pracovníků nebo na žádost rodiny. Výběr probíhal zejména na základě znalosti dítěte. Nejčastěji šlo o děti s poruchami učení a chování a dále pak o děti v náročné životní situaci. Následující komentáře reflektují výsledky: „Výběr byl dobrý. Myslím, že pomáhající rozhovor by pomohl všem dětem a i dospělým. Každý z nás potřebuje mít někoho, kdo nás vyslechne, pochválí, podpoří, komu můžeme důvěřovat, kdo nás nebude soudit, správně nás nasměruje, pomůže nám něco pochopit, pohlédnout na věci z jiného úhlu pohledu a kdo nás nebude soudit.“ „První dívku jsem si vybrala ze své třídy, jelikož jsem věděla, že tam je potřeba pomoci a dát dívce ten čas, chvílkami jsem se bála, že bude problém rozdělit role učitel a poradce, ale nakonec se vše krásně zvládlo a jsem ráda, že jsem do toho šla. Druhá dívka byla starší a také na doporučení. Výběr byl vždy úspěšný a určitě potřebný.“ „Děti, které svým chováním ve třídě vybočovaly. Děti bych si vybrala stejné, jen bych k nim další přidala.“ Vybírala jsem děti s SPU a poruchami chování.“

C. Zjištění – Kazuistiky

Vybrané citace k tématům:

„Důvodem doporučení dítěte pro zařazení do pomáhajícího rozhovoru byly právě komplikované vztahy v rodině (chlapec se učil doma). Řešila jsem celou situaci s třídní učitelkou. Na úvodní schůzce s matkou vyplynulo, že by dítěti pomohla podpora, porozumění a pozvednutí jeho silných stránek spolu s odvahou stát sám za sebou.“ (V. Horáková, chlapec, 8 let, 2. třída)



„Dívku do pomáhajícího rozhovoru doporučila její třídní učitelka. Po uvážení a konzultaci s ostatními pedagogy jsem nabídla spolupráci mamince, která, k velké radosti dívky, souhlasila.“ (L. Petrová, dívka, 8 let, 2. třída)

„Obrátil se na mě výchovný poradce pro naši školu a požádal mě o zařazení chlapce do projektu Rozum a Cit pro školy. Matka chlapce byla znepokojena tím, že se jeho chování v poslední době změnilo, že často říká, že nic nemá smysl, a že by raději nebyl. Jelikož v té době pro 3. ročníky probíhala výuka online, domluvili jsme se na setkávání online, kde budeme pracovat na podpoře během distanční výuky a na rozvoji chlapcových silných stránek.“ (R. Šaldová, chlapec, 9 let, 3. třída)

„Chlapec má výchovné problémy už od školky. Má problémy navazovat vztahy se spolužáky, poštuchuje je a provokuje. Někdy je přehnaně vznětlivý a agresivní. Používá vulgární slova a má problémy s přijímáním odpovědnosti za své činy.“

Ve třídě má chlapec své dvojče, se kterým má komplikované vztahy.“ (K. Čermáková, chlapec 7 let, 1 třída)

„Dívka se špatně aklimatizovala do kolektivu, nekomunikovala, byla stále ve svalové tenzi. Vyhodnotila jsem, že navázání bližšího kontaktu by mohlo dívce pomoci.“ (O. Nováková, dívka, 7 let, 1. třída)

„Z doporučení PPP vyplývá, že chlapec momentálně prochází těžkým obdobím z důvodu rozchodu jeho rodičů a mnohé jeho problémy mohou pramenit v nestabilitě a disfunkci rodinného zázemí.“

Chlapec v současné době má problémy se zvládnutím stresových situací, ve kterých mnohdy prožívá vztek, smutek, nepochopení. V takových situacích se chová vzdorovitě a někdy i agresivně.

Žádost o zařazení chlapce do projektu vznesla jeho třídní učitelka, která kontaktovala rodiče, kteří ochotně nabídku přijali.“ (L. Strnadová, chlapec, 8 let, 2. třída)

„V průběhu výuky se dívka chová emotivně labilně, vzdorovitě, výbušně, vztekle (především při skupinové práci, párové práci, společné práci v kruhu na koberci). Těžce navazuje vztahy s ostatními spolužáky.“

Krátce po narození dítěte si rodiče přestali rozumět. Časté byly hádky, zřejmě i domácí násilí na matce dítěte. Do tří let dívky rodina (ne)fungovala společně. Poté došlo k rozchodu a odloučení rodičů.“ (M. Ryšavá, dívka, 7 let, 1. třída)



„Chlapec je socio-emočně nezralé dítě s problémy se soustředěním a chováním při vyučování. Chlapec má dvojče – děvče, které je prvorozené a dominantní. Chodí spolu do jedné třídy, což chlapci moc nevyhovuje. Se sestrou soutěží, a tím méně se soustředí na sebe a svou práci ve škole. S učením problém nemá. Je inteligentní a rychlý. Má problém udržet pozornost a soustředit se na vyučování. Při vyučování si stále s něčím hraje, svačí nebo odchází z místa a ruší ostatní žáky i třídní učitelku. Ve třídě si těžko hledá kamarády.“ (L. Štětinová, chlapec, 7 let, 1 třída)

„Důvodem zařazení dítěte do pomáhajícího rozhovoru bylo poskytnutí podpory dítěti a jeho rodině v po rozchodové situaci, resp. při zvykání na střídavou péči.“ (M. Volková, chlapec, 7 let, 1. ročník)

4.2.2.3 Nečastější formy podpory dítěte s problémy v učení a chování a jejich rodiny poskytované ze strany vyškoleného pracovníka.

A. Zjištění – Osobní složky

• **Poskytnutá individuální podpora v rámci sekundární a terciární prevence**

Ze strany vyškolených pedagogických pracovníků byla poskytnuta individuální podpora v rozsahu 340, 75 hodin, tj. průměrně 6 hodin přímé individuální podpory na dítě. Přitom ze zkoumaných materiálů vyplývá, že nejužitečnější se ukázala dlouhodobější systematická spolupráce s dítětem a jeho rodinou. Avšak své opodstatnění měla i krátkodobější podpora či podpora v modu krizové intervence, kdy se problém podařilo včas začít řešit a nebylo třeba další spolupráci nebo bylo dítě rovnou navázáno na příslušného odborníka terciárního týmu.

B. Zjištění – Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jaká forma podpory byla dětem poskytována nejčastěji?

Otázka se zaměřuje na vnímání nejčastěji poskytované podpory dětem. Z výsledků vyplývá jednoznačně, že nejčastější podporou byla právě individuální práce s dítětem.

4.2.2.4 Navazování vztahu s dítětem a vytváření bezpečného prostředí ve škole pro práci s ním ze strany vyškoleného pedagogického pracovníka

A. Zjištění – Dotazník pro pedagogické pracovníky

Otázka: Jak se dařilo s dětmi navazovat vztah a bezpečné prostředí pro spolupráci? (nedařilo – spíše nedařilo – spíše dařilo – dařilo)

Otázka se zaměřuje na celkové vnímání pedagogických pracovníků z pohledu úspěšnosti navazovat vztah s dětmi a bezpečné prostředí pro spolupráci. 11 z 12 respondentů uvedlo, že



se navazovat vztah a bezpečné prostředí dařilo a 1 respondent uvádí, že se spíše dařilo. Na doplňující otázku, co se dařilo či nedařilo, čemu to přičítáte, zda byly nějaké rozdíly vyplynulo, že pedagogové reflektují, že se dařilo zejména v případě, kdy měl pedagog k dětem blíž (například byl třídním učitelem dětí, sociální pracovník). Dále bylo dle pedagogů důležité prostředí, kde setkání probíhaly. Například tyto komentáře to potvrzují: „S dětmi mám kladný vztah i z výuky (jsem zároveň i TU, či bývalý TU), děti mi důvěřují, vědí, co ode mě mohou čekat. V mé práci převažuje opravdovost, poctivost a vážnost. Vědí, jak s nimi komunikuji, že se o ně zajímám, dávám najevo radost ze společné práce. Řekla bych, že se díky projektu vztah upevnil, a ještě více prohloubil lepší i neformálních vztahy.“ „Jako třídní učitelka jsem neměla problém. S dětmi jsme navázali rychle vztah a klima bylo příjemné od prvního setkání.“ „Navazování vztahu pro mě nebyl problém. Děti znám, učím je, ony znají mě. Tím, že na škole působím jako sociální pracovník, tak už z dřívější doby věděly, že se na mě mohou obrátit a že s dětmi běžně řeším různé obtíže.“ „S každým dítětem jsem měla schůzky v jeho třídě, aby se cítily dobře. Byli uvolnění, dva bez problémů komunikovali, svěřovali se mi a nechtělo se jim schůzku ukončovat. Třetí má komunikační problémy, ale přes oblíbené věci komunikoval a také bylo vidět, že je v mé společnosti rád.“

B. Zjištění – Kazuistiky

Vybrané citace k tématu:

„Navázat spolupráci a vytvořit bezpečné prostředí nebyl problém. Pomaleji nám však trvalo vybudovat si vztah a důvěru. Chlapec zpočátku o sobě a potížích či strachu, který má, nerad mluvil. Odpovědím se vyhýbal či odpovídal obecně.

Asi až po třech měsících se nám podařilo najít zakázku a otevřít téma strachů, které chlapec má. V mezidobí jsme pracovali na jeho silných stránkách a posilovali sebevědomí.“ (V. Horáková, chlapec, 8 let, 2. třída)

„Neměly jsme problém navázat bezpečný, přátelský a uvolněný vztah. Dívka si užívala pozornosti. Tvrdila, že by ráda chodila do družiny, což jí není umožněno, tudíž je velice ráda alespoň za tyto společné schůzky, kdy se jí někdo věnuje a má možnost si povídat o čemkoliv a je vyslechnuta.

Dívka také chápala naše setkání jako možnost naplnění volného času – „náhradu za družinu“. Jejím přáním bylo zlepšit se ve čtení a psaní.

Zlepšení ve čtení a psaní se stalo zakázkou a vlastně i cílem našeho společného setkávání.



Po navázání bezpečného a důvěrného vztahu byla velmi důležitá motivace a budování sebedůvěry.“ (L. Petrová, dívka, 8 let, 2. třída)

„Jelikož mě chlapec neznal, ani já jeho, první online setkání proběhlo za účasti výchovného poradce (s chlapcem se znají). Setkání byla přítomna i matka. Další navázání spolupráce a vytvoření bezpečného prostředí nebyl problém.“ (R. Šaldová, chlapec, 9 let, 3. třída)

„Spolupráce s dítětem se dařila navázat bez problémů. Chlapec spolupracoval a vyhledával kontakt. Aktivity chlapce bavily a bylo patrné, že je rád, že má prostor sám pro sebe. Chlapec během spolupráce získal větší důvěru ke své učitelce a ke svým spolužákům. Postupem času chlapec sám přicházel se svými potřebami a dařilo se nám nastavovat způsob řešení jejich naplnění...“ (K. Čermáková, chlapec, 7 let, 1. třída)

„Navázání kontaktu s dívkou byl velký oříšek. Využívala jsem demonstrační obrázky, hry Tik tak bom, aby se rozmluvila.“(O. Nováková, dívka, 7 let, 1. třída)

„Chlapec během setkávání spolupracoval a navázání kontaktu proběhlo rychle a bez potíží.“
(L. Strnadová, chlapec, 8 let, 2. třída)

„S dívkou se mi podařilo navázat velmi pěkný, důvěrný vztah pro společnou práci. Na setkání se vždy moc těšila, při odchodu byla smutná. Setkáváním získávala pocit bezpečí pro školní prostředí, což bylo naší zakázkou.“ (M. Ryšavá, dívka, 7 let, 1. třída)

4.2.2.5 Hlavní přínosy sekundární intervence z pohledu podpořených osob – dětí, rodičů, vyškolených pedagogických pracovníků

A. Zjištění – Dotazník pro rodiče dětí zapojených v projektu Rozum a Cit pro školy

V dotazníku respondenti vybírali doplnění tvrzení Zapojení dítěte do projektu vidím celkově jako: Na výběr měli tyto varianty: užitečné – spíše užitečné – spíše neužitečné – neužitečné. Odpovídalo 14 respondentů. 10 z nich vidí účast v projektu jako užitečnou, 2 jako spíše užitečnou. 2 respondenti neumí posoudit.

Respondenti měli možnost doplnit odpovědi komentářem. Komentář připojilo 12 respondentů. Vybíráme z nich následující:

„Uvítala jsem možnost, aby se syn zapojil do projektu spíše z preventivních důvodů, abych nezanedbala případný rodící se problém. Spíše v jeho případě šlo o nabytí sebevědomí a zlepšení sociálních vazeb po "Covidové" odluce.“ „Došlo k navázání hlubšího vztahu mezi synem a paní učitelkou.“ „Ondra má nové podněty a také prostor k přemýšlení nad věcmi, které vnímá, je vedený k tomu, aby se zamýšlel i nad něčím jiným, než je jeho vlastní zájem



zcela bez ohledu na vše(chny) ostatní.“ „Dcera si mohla promluvit o tom co ji trápí, třeba ve škole s někým, kdo prostředí její školy zná.“ „Mou dceru program velmi bavil, do školy se na něj pokaždé těšila. Velmi dobře ji vyhovoval systém jeden na jednoho – byla ráda že má učitelku "jenom pro sebe".

B. Zjištění – Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jaké jste shledal/a přínosy individuální práce s dítětem v rámci projektu?

Otázka se zaměřuje na vnímání přínosu individuální práce s dítětem. Z hodnocení vyplynulo, že všichni pedagogové vnímají setkávání jako přínosné zejména z důvodu času, kdy má dítě maximální pozornost a lze se soustředit na to, co je v danou chvíli pro dítě důležité. Někteří pedagogové reflektují také přínosy pro ně samotné. Zde několik komentářů, který reflektuje výsledky. „Práce s dětmi byla velmi poučná. Trénovala jsem si techniky vedení pomáhajícího rozhovoru, práci s pracovními listy, s Divadlem, a i jsme se od dětí my něco naučili. Každé dítě je jiné, s každým je ta práce jiná.“ „Vztah – je tu někdo, kdo mi pomůže, kdo mě vyslechne, koho zajímá, co se mi děje v životě a kdo mě přijímá takového jaký jsem, a naopak místo nedostatků vyzdvihuje moje silné stránky.“ „Přínosy shledávám v lepším pochopení dítěte, navnámání se na něj samotné, vytvoření bezpečí a důvěry mezi námi.“ „je zaměřená a dělaná pro každého jedince podle jeho specifických potřeb, cílevědomé a systematické respektování osobnosti dítěte, pedagog přizpůsobí svůj výchovný vliv jeho potřebám.“

Otázka: Co Vám fungovalo?

Otázka se zaměřuje na funkční nástroje, které pedagogové v rámci práce s dítětem používali. Z hodnocení vyplynulo, že většina pedagogů refleктоvala jako přínosný samotný vztah, popřípadě čas strávený s dítětem, který měl určitou pravidelnost. Dále pedagogové uváděli některé komponenty edukačně-terapeutického balíčku, ale i spolupráci s garantem projektu. Zde několik komentářů, které reflektují výsledky. „Pravidelné schůzky (osobně, online) - každý týden, silná pětka, divadélko.“ „Fungoval mi rituál, který jsme měli. Vždy jsme si pověděli, jak se máme, jak se cítíme, co nás za den potěšilo a pověděli jsme si, co nás čeká. Fungovaly mi také aktivity – pracovní listy a divadýlko.“ „Pravidelné setkávání, práce s divadélkem.“ „Rychle navázat bezpečný vztah s dítětem.“ „Vstřícný a přátelský přístup k dítěti.“

Otázka: Co Vám nefungovalo?



Otázka se zaměřuje na nefunkční nástroje, které pedagogové v rámci práce s dítětem používali. Z hodnocení vyplynulo, že většina pedagogů nedokázala reflektovat, co nefungovalo. Někteří pedagogové jako nefunkční uváděli například práci pod tlakem, také tlak vyvíjený na dítě, dále online setkávání, které negativně ovlivnilo práci s dítětem.

C. Zjištění – Kazuistiky

Vybrané citace k tématu:

„Jako veliký úspěch vidím, že se nám postupně podařilo vybudovat vzájemný vztah. Dítě jsem měla šanci poznat a vznikla mezi námi důvěra. Chlapec mě přijal jako svého parťáka. Ve škole se ke mně hlásí, a když se něco děje, jde za mnou. Zároveň práce s tímto chlapcem neměla krizový, ale spíše dlouhodobější terapeutický charakter, a tak by bylo žádoucí s ním ještě nadále pokračovat ve sjednané zakázce.

Matce jsem doporučila možnost navštěvovat psychoterapie a s chlapcem budu i nadále v bližším kontaktu ve škole.“ (V. Horáková, chlapec, 8 let, 2. třída)

„Vzájemná spolupráce s chlapcem byla velmi přínosná. Dle mého názoru by bylo velmi užitečné, kdyby měl každý třídní učitel takový čas pro každé dítě ve své třídě.“ (K. Čermáková, chlapec, 7 let, 1. třída)

„Asi po měsíci přišly první úspěchy, kdy se dívka přihlásila při hodině o slovo a šla spočítat příklad k tabuli. Další týden v ranním kruhu poprvé promluvila, sice holou větou, ale přece. Děti k dívce byly trpělivé a vždy se jí snažily podpořit, aby promluvila. Opravdu velký krok dopředu.“ (O. Nováková, dívka, 7 let, 1. třída)

„Osobně vnímám projekt jako vyplnění určitého prázdného místa ve školním prostředí. Setkávání otevírají nové možnosti, jak pochopit jednání, chování a prožívání daného dítěte s ohledem na možnosti, které jako průvodci máme. Ve škole děti tráví poměrně velkou část svého času, a proto velmi kvituji tento projekt, který dětem může nabídnout jistoty, bezpečí, naslouchání a pomoc.“ (L. Strnadová, chlapec, 8 let, 2. třída)

„S dítětem se podařilo navázat velmi pěkný důvěrný vztah. Nejvíce přínosné se ukázalo poskytnutí prostoru pro sdílení nepříjemností, které se pojí se situací dítěte. Podařilo se pomoci dítěti vyznat se v nové po rozchodové situaci a též odbourat pocit, že chlapec nese vinu na rozchodu rodičů.“ (M. Volková, chlapec, 7 let, 1. třída)

„Chlapec se ve všech směrech zlepšil. Po navázání individuálního vztahu se zvedlo jeho sebevědomí a pocit bezpečí. Pochopil strukturu hodiny a důležitost jejího dodržování. Tím se



zlepšilo i soustředění na výuku a ubylo rušivého chování. Nyní se i bez problémů zapojuje do her a kamarádských vztahů ve třídě.“ (L. Štětínová, chlapec, 7 let, 1. třída)

4.2.2.6 Stanovení cíle podpory (zakázky), identifikace základních potřeby dítěte

A. Zjištění – Osobní složky

Nejčastěji se spolupráce týkala nacházení řešení, **jak lépe zapadnout do třídního kolektivu, mít více kamarádů, umět ovládat emoce zejm. vztek, strach, smutek a nechovat se nevhodně, vyrovnávat se lépe se stresem, najít motivaci k učení nebo plnění školních povinností, jak zvládat školu na distanční výuce nebo jak si zvyknout na školní režim po jejich znovuotevření** atp. Na zakázky pak navázaly i cíle, ke kterým by měl být pomáhající rozhovor směřován. Při práci s cíli používali vyškolení pedagogičtí pracovníci metodu dílčích kroků. Ke stanovení konkrétní zakázky a cílů v mnoha případech docházelo až po několika setkáních, protože se ukázalo jako nutné nejprve navázat kvalitní vztah mezi dítětem a dospělým. Tato situace vyplývala také z toho, že děti byly z většiny k pomáhajícímu rozhovoru indikovány stran školy a bylo nejprve potřeba, aby dítě našlo motivaci řešit problémy, resp. najít styčné body spolupráce.

• **Témata pomáhajícího rozhovoru**

Z osobních složek dětí vyplynula i nejčastější témata řešená v rámci pomáhajícího rozhovoru. Vyškolení pedagogičtí pracovníci v tomto ohledu velmi hojně využívali pomůcku nazvanou „Ruka“, jejíž princip je popsán v metodické příručce k edukačně-terapeutickému balíčku. Nejčastějšími tématy pomáhajícího rozhovoru byla tato:

- *bezpečné prostředí,*
- *zájmy dítěte – co jej baví, má rádo,*
- *v době lockdownu i téma zvládání distanční výuky nebo pak zvládání návratu do školy,*
- *sny a přání dítěte,*
- *hledání pozitivních vzorů,*
- *hledání a posilování silných stránek,*
- *kamarádství,*
- *posilování sebevědomí, sebedůvěry,*
- *volný čas,*
- *rodina – situace v rodině (rozchod rodičů, zvládání střídavé péče, vztahy se sourozenci aj.),*



- *odvaha dělat věci jinak,*
- *řešení problémové situace (dlouhodobější i situační),*
- *zvládnutí emocí (vztek, smutek) a agrese,*
- *sebehodnocení,*
- *sebeovládání,*
- *soustředěnost,*
- *rozvoj talentů.*

B. Zjištění – Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jak se dařilo s dětmi stanovit cíl podpory (zakázku, identifikovat základní potřeby dítěte atp.)? (nedařilo – spíše nedařilo – spíše dařilo – dařilo)

Otázka se zaměřuje již na hlubší práci s dětmi, na celkové vnímání pedagogických pracovníků z pohledu úspěšnosti stanovit cíl podpory. Z 12 respondentů jen 1 označil možnost, že stanovovat cíl podpory dařilo a 9 respondentů uvádí, že se spíše dařilo. Dále 2 z respondentů uvádí, že se stanovovat cíl podpory spíše nedařilo. Na doplňující otázku, co se dařilo či nedařilo, čemu to přičítáte, zda byly nějaké rozdíly vyplynulo to, co ovlivňovalo úspěšnost byl věk dítěte, schopnost komunikovat a také kompetence pedagogického pracovníka, který s dítětem pracoval. Například tyto komentáře to potvrzují: „Rozdíly byly ve věku, povaze dítěte a také spolupráci pedagogů a rodičů.“ „U mladších dětí je to opět složitější, vysvětlit jim, co je tím cílem myšleno a dostat z nich, co oni samy od toho všeho očekávají. K tomu COVIDOVÁ doba nám to také neulehčila, měli jsme cíl, například něco ze školy, ale když se škola zavřela, cíl už byl úplně jiný. Například trávit více času s přáteli a na ty "problémy ve škole se již nemyslelo". Poté jsme se opět vrátili do školy a opět k původnímu cíli.“ „Myslím, že vzhledem k nízkému věku dětí, nebyly schopné pojmenovat zakázku samy. Vše vycházelo ode mě. Pak se už ale spolupráce rozběhla a byla přínosná.“ „Rozdíly byly ve věku, povaze dítěte a také spolupráci pedagogů a rodičů.“ „Pro děti bylo velmi náročné stanovit, co je ten problém, který je trápí.“ „Dařilo se cíl stanovit. Obvykle děti věděly, co chtějí zlepšit, co jim nevyhovuje, jaké nepříjemnosti se chtějí "zbavit". „Vázlo plánování – krokování, musely se tomu učit.“ „Pracovala jsem s dětmi, u kterých byla zakázka téměř jasná.“ „Identifikování základní potřeby dítěte pro mě bylo těžké, ale s pomocí odborníků zapojených do projektu se to nakonec podařilo.“ „To je individuální, u jednoho byl cíl zakázky důvod, proč jsme se scházeli, u druhého to vyplynulo ze setkání. Problém byl opět jen s třetím, který má



komunikační problémy. pokud dítě komunikuje bez obtíží, lze cíl určit rychle. „Spíše jsem vedla děti já. Kladla jsem otázky, zajímala se, zda to vnímáme stejně apod., z čehož jsme si stanovili naši zakázku.“ „U jednoho chlapce se nám zakázka nepodařila stanovit, protože chtěl spíše parťáka, se kterým si může pohrát a popovídat, ale u ostatních byla zřejmá.“

C. Zjištění – Kazuistiky

V kazuistikách též najdeme vyjádření, která hovoří o úspěších při stanovování konkrétních cílů společné práce s dítětem. Tyto cíle většinou respektovaly aktuální potřeby a přání dítěte.

Vybrané citace k tématu:

„Vzhledem k problému s komunikací sám těžko vyjadřoval, co by si přál. Trvalo déle určit cíl zakázky. Pomohlo pozorování, komunikace při hře, pracovní listy a Divadlo.

Jako zakázku jsme si stanovili pomoc se začleněním do kolektivu vrstevníků.“ (I. Ungrová, chlapec, 8 let, 1 třída)

„Konkrétní cíle se nám dařilo stanovovat trochu komplikovaněji. Chlapec si nebyl jistý, co přesně jej trápí a kdy vznikají jeho neadekvátní projevy v chování. Přes určení jeho potřeb se nám cíl podařilo stanovit, a to včetně jednotlivých kroků, které vedly k naplnění cíle. Silné stránky se u chlapce také podařilo pojmenovat, díky čemuž se chlapec lépe zařazoval do kolektivu třídy.“ (K. Čermáková, chlapec, 7 let, 1. třída)

4.2.2.7 Motivace dítěte a jeho rodiny ke spolupráci?

A. Zjištění – Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jak se dařilo motivovat děti ke spolupráci? (nedařilo – spíše nedařilo – spíše dařilo – dařilo)

Otázka se zaměřuje na celkové vnímání pedagogických pracovníků z pohledu úspěšnosti motivace dětí ke spolupráci. Celkem na ni odpovídalo 12 respondentů. 7 z nich uvádí, že se motivace dětí ke spolupráci dařila a 5, že se spíše dařila. Na doplňující otázku, co se dařilo či nedařilo, čemu to přičítáte, zda byly nějaké rozdíly vplynulo, že pedagogové reflektují, že děti se těšily a spolupracovaly zejména kvůli důvěrnému vztahu, který mezi pedagogem a dítětem postupně vznikal a také díky obsahu a aktivitám, které pedagog s dítětem realizoval. Například tyto komentáře to potvrzují: „Dítě i rodiče se na spolupráci těšily. I tím se dařilo dítě lépe motivovat. Také nabídkou aktivit např. divadlo, pracovní listy, práce sám se mnou v nerušeném prostředí apod.“ „Děti nadšené z individuálního zájmu. Nedařilo se častější setkávání – brzdou byla distanční výuka.“ „Děti toužily po společné chvíli jen mezi 4 očima.“



Užívaly si chvíle jen se mnou. To, že se mohly vyprávět a zároveň "řešit problém". „Děti oceňovaly možnost popovídat si, naslouchání a čas vyhrazený právě pro ně. Přehrávat příběh prostřednictvím divadla bylo pro děti velmi lákavé.“

Otázka: Jak se dařilo navazovat spolupráci s rodinou podpořených dětí (odpovídejte s důrazem na rodiny dětí, které jste měli v dlouhodobější péči, ale můžete zohlednit i děti, které byly odeslány k odborníkům terciárního týmu – ochota ke spolupráci apod.)? (nedařilo – spíše nedařilo – spíše dařilo – dařilo)

Otázka se zaměřuje na vnímání pedagogických pracovníků z pohledu úspěšnosti navazovat spolupráci s rodinou podpořených dětí. Odpovídalo 12 respondentů. 8 z nich uvádí, že se navazovat spolupráci s rodinou dařilo a 4 uvádí, že se spíše dařilo.

Na doplňující otázku, co se dařilo či nedařilo, čemu to přičítáte, zda byly nějaké rozdíly vyplynulo to, že k tomu hodně pomáhala pozitivní motivace rodičů, což sekundárně podporovala i efektivitu práce s dítětem. Například tyto komentáře to potvrzují: „Měla jsem štěstí na rodiče, kteří měli zájem o možnost podpory svého dítěte. Vzájemnou domluvou i s dítětem ke spolupráci došlo v příjemném duchu, který trval po celou dobu. Tím pádem se dítě posouvalo rychleji, i když se vzhledem ke svému věku a anamnéze muselo udržovat v pozornosti a jistě je to ještě práce do budoucna.“ „S rodiči jsem neměla potíže. Projekt se jim líbil a byli spokojeni. Jeden z rodičů mi sdělil, že nespátřil posun u svého dítěte, ale to vnímám jako zcela v pořádku. I přesto však tento rodič vnímal projekt pozitivně.“ „Rodina vstupovala do projektu na základě již vytvořené důvěry z předchozího období. Rodina ráda spolupracovala, chtěla dítěti pomoci z neobvyklé situace. Zejména se chtěla společně s dítětem podílet na odstraňování překážek, problému. Podporovala aktivity, nejen v rámci projektu Rozum a cit.“

B. Zjištění – Kazuistiky

Vybrané citace k tématu:

„Domluvily jsme se s matkou na pravidelné spolupráci. Jak s dítětem, tak i komunikace s matkou byla pravidelná (osobní, e-mailová) ... S matkou byla bezproblémová spolupráce a komunikace. Pravidelně jsme si psaly e-maily. Neměla problém syna kdykoliv vyzvednout i sama přišla do školy, kdykoliv to bylo potřeba. S otcem žádná spolupráce neproběhla, i když mu byla nabídnuta.“ (V. Horáková, chlapec, 8 let, 2 třída)



„Rodina dítěte je velmi spolupracující. Rodiče se o dítě zajímají a ví, že má problém. Aktivně vyhledávají pomoc od odborníků a možnost spolupráce v rámci projektu velmi uvítali.

Rodina dítěte je velmi spolupracující. Rodiče se o dítě zajímají a ví, že má problém. Aktivně vyhledávají pomoc od odborníků a možnost spolupráce v rámci projektu velmi uvítali.“ (K.

Čermáková, chlapec, 7 let, 1. třída)

„Spolupráce s dítětem u něj vytvořila kladný vztah ke škole, pocit bezpečného prostředí jak pro výuku, tak pro odpolední hru ve družině. I když si dítě uvědomuje své občasně neadekvátní chování a projevy, umí o nich hovořit a rozebrat je. Ví, že jsou kolem něj lidé, kteří se mu snaží pomoci, kteří ho mají rádi, neodsuzují.“ (M. Ryšavá, dívka, 7 let, 1. třída)

„Spolupráce s matkou byla příjemná a přínosná. Dokázala jsem lépe nahlédnout do projevů chlapcova chování.“ (L. Štětinová, chlapec, 7 let, 1. třída)

4.2.2.8 Podpora silných stránek dítěte – rozvoje talentů?

A. Zjištění – Dotazník pro pedagogické pracovníky

Otázka: Jak se dařilo podporovat silné stránky dětí – rozvoj talentů? (nedařilo – spíše nedařilo – spíše dařilo – dařilo)

Otázka se zaměřuje na vnímání pedagogických pracovníků z pohledu úspěšnosti podporovat silné stránky, či talenty dětí se kterými pracovali. Z 12 respondentů 4 vnímají, že se podporovat silné stránky dařilo a 8 respondentů uvádí, že se spíše dařilo. Na doplňující otázku, co se dařilo či nedařilo, čemu to přičítáte, zda byly nějaké rozdíly vyplynulo to, že k tomu hodně pomáhala pozitivní motivace, ocenění dítěte a také nástroje edukačně terapeutického balíčku (Divadlo, pracovní listy a podobně).

Hodnocení dokreslují například tyto komentáře: „Dařilo se soustředění na osobnostní rozvoj, prostřednictvím aktivního využívání nástrojů edukačně – terapeutického balíčku Rozum a cit; diskuse – možnost, aby se mohlo dítě soustředit na věcnou stránku problému a jeho řešení.“ „Podporou sebevědomí, bezpečného prostředí, uvědomění si a podpory v rozvíjení svých silných stránek pomocí pracovních listů, divadla, rozhovorů, činů apod.“ „Děti rády slyšely, v čem jsou dobří, uznaly to a začaly si to uvědomovat, když jsme to takto probrali. Dříve nad tím nepřemýšlely. Bylo jim příjemné o tom mluvit.“ „Náročnější bylo, aby si děti své silné stránky uvědomovaly.“

B. Zjištění – Kazuistiky

Vybraná citace k tématu:



„Bylo snadné si všimnout silných stránek a talentu chlapce. Je v mnoha směrech nadaný. Při povídání, v čem je dobrý a proč, bylo vidět, že si své nadání uvědomuje. Úspěch je pro něj velkou motivací.“ (I. Ungrová, chlapec, 8 let, 1. třída)

4.2.2.9 Využívání edukačně-terapeutického balíčku

A. Zjištění – Focusní skupina

Z edukačně-terapeutického balíčku se nejvíce užíval soubor karet s prostředními postavičkami a symboly, tzv. Divadlo, dále pracovní listy pro děti a z kopírovatelných předloh pro práci Aktivní naslouchání – přehled technik, Inspiromat otázek pro pomáhající rozhovor a reflektování pomáhajícího rozhovoru nebo Můj záznamníček (dále také jen záznamníček). Z doplňkových materiálů pak Silná pětka.

Jako složitější refleктоvali vyškolení pedagogičtí pracovníci práci s piktogramy v záznamníčku. Ukázala se tak potřeba vypracovat precizněji metodiku práce se záznamníčkem, která nyní obsahuje Příručka k edukačně-terapeutickému balíčku.

Velmi ceněnou pomůckou byl pracovní list „Teploměr“, jehož principy byly využity i v dotazníku pro děti (viz také kap. 4.6).

Šíře materiálů, které byly předkládány vyškoleným pedagogickým pracovníkům k pilotnímu ověření se ukázala jako přínos, ale zároveň i negativum. Do budoucna mají pedagogičtí pracovníci k dispozici mnoho využitelných materiálů pro práci s dětmi. V průběhu projektu měli někteří pocit, že by měli postupně využít vše z edukačně-terapeutického balíčku během intervencí, což nebylo záměrem. Toto bylo reflektováno při revizi metodiky, resp. Příručky k edukačně-terapeutickému balíčku.

B. Zjištění – Dotazník pro pedagogické pracovníky

Otázka: Jaké komponenty edukačně-terapeutického balíčku jste využili? Vyberte všechny možnosti.

Otázka se zaměřuje na využití jednotlivých komponent edukačně-terapeutického balíčku v průběhu práce s dítětem. 12 respondentů vybíralo z nabídky a mělo mohlo označit více možností. Divadlo – Soubor karet s prostředními, postavičkami a symboly (projektivní technika) použilo všech 12 vyškolených pedagogických pracovníků, 9 pak uvádí, že používalo pracovní listy, 6 respondentů používalo kartičky s emocemi a pocity a 5 pak ovladač a kartičky s literárními žánry.



Otázka: Metodickou příručku k edukačně-terapeutickému balíčku jsem: (nevyužíval – spíše nevyužíval – spíše využíval – využíval)

Otázka se zaměřuje na celkové vnímání využití metodické příručky edukačně-terapeutického balíčku v průběhu práce s dítětem. Z 12 respondentů byla využita metodická příručka 7, spíše ji využívali 3 respondenti, 1 respondent, spíše nevyužíval a 1 nevyužíval.

Otázka: Pokud jste nějakým způsobem využíval/a metodickou příručku k edukačně-terapeutickému balíčku (tj. neodpověděl/a jste v předchozí otázce "Nevyužívala"), prosíme, popište, v čem byla nejvíce užitečná? Jaká témata z ní byla nejpřínosnější pro práci s dětmi? Jaká témata Vám v metodické příručce chyběla.

Otázka se zaměřuje na silné stránky příručky edukačně-terapeutického balíčku. Z hodnocení vyplynulo, že na příručce si pedagogové nejvíce cení její srozumitelnost, některé nástroje (například Ruku) a také typy, jak s dětmi pracovat. Například tyto komentáře to potvrzují: „Vše je dobře popsáno, kde co najdeme a vysvětleno. Určitě mě nejvíce zaujala Ruka. Všimát si situací kdy se jim něco povede a v té chvíli je ocenit. Nekárat za neklid, naopak všimát si okamžiků, kdy dobře pracují a pochválit. Používat slova dítěte, hledat oblasti v kterých je dítě úspěšné a využívat je v ocenění a tím podporovat sebevědomí. Nezneužívat moc autority. Pigmalion efekt, pocit bezpečí, náměty k rozhovoru, hrám, ukázky otázek, ukázka divadélka a mnoho dalšího mě zaujalo, pracovala jsem s tím a nic mi v příručce nechybělo.“ „Osobně mi nejvíc pomohla v rozeznání symbolů (Ruka), díky ní jsem věděla, jak pěkně vysvětlit dětem, o co jde. Pomocí příběhů a her jim Ruku přiblížit. Samozřejmě popis práce edukačního balíčku a pomáhajícího rozhovoru + základní pojmy, to vše bylo dobré si opravdu pročíst a člověk tak do všeho mohl lépe proniknout a všemu lépe porozumět. Nenapadá mě nic, co by chybělo.“ „Metodickou příručku jsem využívala spíše ze začátku.“ „Využila jsem ji jako opěrný bod při plném začátku. Následně jsem spíše využívala pomůcky z edukačně-terapeutického balíčku.“

Otázka: Jestliže jste metodickou příručku k edukačně-terapeutickému balíčku vůbec nevyužíval/a, prosíme o krátký komentář, proč se tak dělo a jaký postup jste při práci s dětmi využil/a?

Otázka se zaměřuje zejména na slabé stránky příručky edukačně-terapeutického balíčku. Z hodnocení vyplynulo, že za slabé stránky na příručce pedagogové považují zejména časová náročnost pro její studium. Například tyto komentáře to potvrzují: „Využila jsem vedení a



spolupráci s garantem. Pracovala jsem často intuitivně. Nebylo v mých časových možnostech studovat tento materiál.“

Otázka: Jaké další pomůcky byste pro práci s dětmi uvítal/a?

Otázka se zaměřuje zejména na další možnosti práce s dětmi, které by pedagogové uvítali. Nejpočetnější skupinu tvořili zejména pracovní listy, různí maňásci a plyšáci a také papír a tužka. „Myslím, že pro takovouto spolupráci bylo všeho dostatek. Možná bych přidělala nějaké nálepky (přímo k Rozumu a Cit), které by se také daly použít například k namotivování. (Dítě se v něčem zlepšilo vybere si nálepkou a nalepí do záznamníčku nebo pokud bude mít radost, že se něco povedlo, vybere si nálepkou, prostě ke zlepšení dne). „Spíš bych uvítala na škole nějakou relaxační místnost, kam bychom s dětmi mohly chodit a která by sloužila právě k terapeutickým účelům.“

Otázka: Jaké další pomůcky jste využíval/a při individuální práci s dětmi?

Otázka se zaměřuje zejména na další možnosti práce s dětmi. Nejčastěji pedagogové reflektovali potřebu v rámci rozšíření Divadla. To potvrzují například tyto komentáře. „V divadélku nám chybělo pár kartiček, ale vyrobili jsme si je. Uvítala bych nějaké úkoly za použití tabletu a třeba i ukázkou situací za pomocí pohádek puštěných přes tablet či počítač.“ „Rozšíření Divadla – některé postavy jsme nenašly.“ „Pracovní listy, maňásky a plyšáky, obrázky.“ „Pracovní listy, papíry a pastelky, hudbu.“ „Hry, emotikony prstoví maňásci – postavičky, zvířátka; pexeso, motivační razítka, puzzle – vzdělávací hra / Přečtu ti mami; dětské knihy s krátkými příběhy, Doble, DIXIT, Tik tak bom“ „Společenskou hru, malovali jsme, autíčka, počítač.“ „Využívala jsem pomůcky z narativní práce.“ „Mentimetr, vlastní pracovní listy.“

C. Zjištění – Kazuistiky

Ukázalo se též, že i v popsáných případech byly velmi často využívány komponenty edukačně-terapeutického balíčku, který v rámci projektu vznikl jako pomůcka pro vedení pomáhajícího rozhovoru. Vyškolení pedagogičtí pracovníci popisují zejména práci se souborem karet s prostředními, postavičkami a symboly, tzv. Divadlem a pracovními listy. Kromě toho využívají i další pomůcky, zejm. stolní hry a další hračky.

Vybrané citace k tématu:

„Velký úspěch mělo Divadlo – tvoření vlastních příběhů.“ (L. Dražilová, chlapec, 9 let, 3. třída)



„Kromě Divadla jsme také kreslili, hráli si s oblíbenými hračkami – plyšáky, autíčky, robotem a využili jsme vhodně i tablet.“ (I. Ungrová, chlapec, 8 let, 1. třída)

„Pomocí Divadla a pracovních listů jsme vždy ale přišly na to, v čem se zlepšuje, jaké má silné stránky a talenty. Nakonec pak sama o sobě dokázala říct, co se jí daří, v čem je dobrá. Dívka také v průběhu pomáhajícího rozhovoru sama přicházela na styly práce, které povedou ke zlepšení ve čtení a psaní.“

Při spolupráci jsme také, kromě Divadla a pracovních listů, využily záznamníček a často i kresbu.“ (L. Petrová, dívka, 8 let, 1. třída)

„Potřeby dítěte zpočátku nebyly jasné. Zdálo se, že chlapec si rád povídá, i když našich prvních 6 setkávání bylo pouze přes obrazovku, nestalo se, že by se chlapec z nějakého důvodu nepřipojil.“

V polovině dubna, kdy došlo na rotační výuku ve školách, jsme se poprvé potkali osobně a konečně měli možnost vyzkoušet slíbené divadlo.“

Chlapec okamžitě věděl, jaký příběh sehraje a také, že žádné nabídnuté postavy nevyužije, protože si nakreslí vlastní. Postupně si nakreslil i kulisy a s opravdu velkým zájmem sehrál vždy, díky své velké fantazii, moc hezké divadelní představení. Po osobním setkání si bylo možné stanovit konkrétní cíl, a tím byla práce s hranicemi dítěte.“ (R. Šaldová, chlapec, 9 let, 3. třída)

„Pomocí Divadla, kdy K. H. přehrála problém ve škole, jsme hledaly společnou cestu, jak problémy se spolužáky vyřešit.“

Dívku bavila i práce s pracovními listy.“ (M. Danielová, dívka, 8 let, 2. třída)

„Při spolupráci jsem využila edukačně-terapeutický balíček – divadlo mělo velký úspěch. Využila jsem pracovní listy – ty byly velkou pomocí – jsou zábavné, otevírají nová témata, kreslení a vyplňování chlapce bavilo. Při on-line práci jsem využila maňásky a jeho oblíbeného plyšáka ve hře na školu.“ (L. Štětinová, chlapec, 7 let, 1. třída)

„Velmi užitečnou se také ukázala práce s Divadlem. Chlapce tato metoda bavila, a přitom přispívala k tomu, že jsme se díky ní s dítětem mohli bavit o jeho problémech nepřímo – prostřednictvím projekce do vytvořeného příběhu. Chlapec si s sebou občas brával svého plyšového kamaráda, aby se stal divákem příběhu, která pomocí Divadla odehrával.“ (M. Volková, chlapec, 7 let, 1. třída)



4.2.2.10 Projevy práce s dítětem a jeho rodinou v rovině osobní spokojenosti a dalších vybraných oblastech prožívání života dítětem po ukončení intervence

A. Zjištění – Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku

V dotazníku bylo použito celkem 16 otázek zaměřených na subjektivní vnímání spokojenosti s různými oblastmi života dítěte. Děti hodnotily jednotlivé oblasti na škále od 0 do 10, pomocí grafického ztvárnění na teploměru. Dotazník byl doplněn polostrukturovaným rozhovorem.

Více k dotazníkovému šetření viz kapitola 3.1.1.3 Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života

• Přehled otázek a rozbor odpovědí respondentů

Otázka č. 1: Jak se v poslední době celkově cítíš? (0 – velmi mizerně, 10 – velmi spokojeně)

První otázka se zaměřuje na celkové vnímání spokojenosti dítěte. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **7,3** a na konci spolupráce **9**. Tedy průměrně se vnímání spokojenosti během spolupráce zlepšilo o **2,7** bodu. V rámci šetření také mohlo dojít k situaci, kdy dítě hodnotilo míru spokojenosti hůře na konci než na začátku. V otázce č. 1 bylo 15 dětí, které vnímali zlepšení, 9 dětí, které na tom byly stejně a u 4 dětí došlo ke zhoršení. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že děti hodnotily, že každý den je jiný a během dne se také mění jejich míra spokojenosti. Například: „Nedostal jsem k narozeninám LEGO.“ Dále vyplynulo, že míru spokojenosti do značné míry ovlivňovala i rodinná situace např. rozvod rodičů.

Tabulka č. 21 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 1

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak se v poslední době celkově cítíš?		Rozdíl 1
			V poslední době se cítím 0 = velmi mizerně	10 = velmi spokojeně	
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	2	9	7
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	10	10	0
3	ZŠ Veleň	JŠ/ZŠVE/01/KČ	5	8	3
4	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	10	9	-1
5	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	5	0	-5
6	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	7	7	0
7	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVEÚ02ÚON	6	7	1
8	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	10	10	0
9	ZŠ Husinec – Řež	ŠS/ZŠHU/01/MV	8	9	1



10	ZŠ Husinec – Řež	VS/ZŠHU/02/MV	8	10	2
11	ZŠ Husinec – Řež	DŠ/ZŠHU/03/MV	10	10	0
12	ZŠ Husinec – Řež	MŠ/ZŠHU/04/MV	10	7	-3
13	ZŠ Husinec – Řež	ŠŠ/ZŠHU/05/MV	6	10	4
14	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/05/LD	4	4	0
15	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/02/LD	10	9	-1
16	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	5	9	4
17	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	3	7	4
18	ZŠ Český Brod	TM/ZŠŽI/01/VH	4	10	6
19	ZŠ Český Brod	BD/ZŠŽI/02/VH	7	9	2
20	ZŠ Český Brod	JŠ/ZŠŽI/03/VH	6	9	3
21	ZŠ Škvorec	JK/ZŠŠK/02/MR	5	10	5
22	ZŠ Škvorec	TD/ZŠŠK/01/MR	10	10	0
23	ZŠ Sluhy	VB/ZŠSL/01/LP	9	10	1
24	ZŠ Sluhy	AŠ/ZŠSL/03/LP	10	10	0
25	ZŠ Sluhy	JJ/ZŠSL/02/LŠ	10	10	0
26	ZŠ Sluhy	KH/ZŠSL/01/MD	10	10	0
27	ZŠ Sluhy	VV/ZŠSL/01/IU	8	10	2
28	ZŠ Sluhy	LD/ZŠSL/03/IU	7	10	3
Průměrné hodnocení a rozdíl:			7,3	9,0	1,7

Otázka č. 2: Jak se ti ráno vstává, když máš jít do školy? (0 – vůbec se mu nechce, 10 – vstává bez problémů)

Druhá otázka se zaměřuje na motivaci a s tím související ranní rituály a pocity bezprostředně před odchodem do školy. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **5,5** a na konci spolupráce **6,1**. Tedy průměrně se vnímání během ranního vstávání zlepšilo o **0,6** bodu. V otázce č. 2 bylo 11 dětí, které vnímali zlepšení, 10 dětí, které na tom byly stejně a u 7 dětí došlo ke zhoršení. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že děti to vidí velmi různorodě. Pokud by šlo o víkendy, hodnocení by bylo 10. Ale do školy se děti netěší, tak se jim vstává hůře. „Vstávalo by se mil lépe, kdyby mě spolužáci neotravovali, už nevím, jak to řešit.“ Také docházelo ke zpětné vazbě směrem k projektu, protože děti uváděly, že se jim vstává lepe v den, kdy docházelo k setkání v rámci projektu Rozum a Cit. Také dny v týdnu by byly hodnoceny různě (pondělí 0 – začátek týdne, pátek–10).



Tabulka č. 22 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 2

Vysvětlivka: zlepšení o 1 bod, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak se ti ráno vstává, když máš jít do školy? Ráno... 0 = se mi nechce vůbec vstávat 10 = vstanu úplně bez problémů		Rozdíl
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	1	0	-1
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	1	6	5
3	ZŠ Veleň	JŠ/ZŠVE/01/KČ	8	6	-2
4	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	8	0	-8
5	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	0	5	5
6	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	4	3	-1
7	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVEÚ02ÚON	4	6	2
8	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	10	10	0
9	ZŠ Husinec – Řež	ŠS/ZŠHU/01/MV	10	10	0
10	ZŠ Husinec – Řež	VS/ZŠHU/02/MV	9	5	-4
11	ZŠ Husinec – Řež	DŠ/ZŠHU/03/MV	5	10	5
12	ZŠ Husinec – Řež	MŠ/ZŠHU/04/MV	10	10	0
13	ZŠ Husinec – Řež	ŠŠ/ZŠHU/05/MV	5	8	3
14	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/05/LD	1	2	1
15	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/02/LD	6	5	-1
16	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	2	10	8
17	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	1	2	1
18	ZŠ Český Brod	TM/ZŠŽI/01/VH	3	5	2
19	ZŠ Český Brod	BD/ZŠŽI/02/VH	2	3	1
20	ZŠ Český Brod	JŠ/ZŠŽI/03/VH	10	10	0
21	ZŠ Škvorec	JK/ZŠŠK/02/MR	5	5	0
22	ZŠ Škvorec	TD/ZŠŠK/01/MR	10	10	0
23	ZŠ Sluhy	VB/ZŠSL/01/LP	8	10	2
24	ZŠ Sluhy	AŠ/ZŠSL/03/LP	5	5	0
25	ZŠ Sluhy	JJ/ZŠSL/02/LŠ	1	1	0
26	ZŠ Sluhy	KH/ZŠSL/01/MD	6	4	-2
27	ZŠ Sluhy	VV/ZŠSL/01/IU	10	10	0
28	ZŠ Sluhy	LD/ZŠSL/03/IU	9	9	0
Průměrné hodnocení a rozdíl:			5,5	6,1	0,6

Otázka č. 3: Jak večer usínáš? (0 – nemůžu usnout, 10 – usínám bez problémů)

Třetí otázka je naopak zaměřená na proces usínání. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **6,7** a na konci spolupráce **7,5**. Tedy průměrně se vnímání kvality usínání během spolupráce zlepšilo o **0,8** bodu. V otázce č. 3 bylo 11 dětí, které vnímali zlepšení, 10 dětí, které na tom byly stejně a u 7 dětí došlo ke zhoršení. Na základě polostrukturovaného



rozhovoru vyplynulo, že dětem se usíná hůře například v létě, kdy je dlouho světlo. Dále pokud se mu před spaním honí něco hlavou například špatné vztahy ve škole. Také v období COVIDovém se jim špatně usínalo, kdy děti neměly tolik možností vybití energie.

Tabulka č. 23 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 3

Vysvětlivka: zlepšení o 1 bod, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak večer usínáš?		Rozdíl 3
			Večer... 0= nemůžu často vůbec usnout 10= usínám úplně bez problémů		
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	6	10	4
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	7	7	0
3	ZŠ Veleň	JŠ/ZŠVE/01/KČ	10	10	0
4	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	8	10	2
5	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	0	5	5
6	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	8	7	-1
7	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVEÚ02ÚON	6	7	1
8	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	10	10	0
9	ZŠ Husinec – Řež	ŠS/ZŠHU/01/MV	6	10	4
10	ZŠ Husinec – Řež	VS/ZŠHU/02/MV	6	5	-1
11	ZŠ Husinec – Řež	DŠ/ZŠHU/03/MV	10	7	-3
12	ZŠ Husinec – Řež	MŠ/ZŠHU/04/MV	7	7	0
13	ZŠ Husinec – Řež	ŠŠ/ZŠHU/05/MV	3	10	7
14	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/05/LD	7	3	-4
15	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/02/LD	5	4	-1
16	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	5	0	-5
17	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	4	5	1
18	ZŠ Český Brod	TM/ZŠŽI/01/VH	3	5	2
19	ZŠ Český Brod	BD/ZŠŽI/02/VH	3	10	7
20	ZŠ Český Brod	JŠ/ZŠŽI/03/VH	8	8	0
21	ZŠ Škvorec	JK/ZŠŠK/02/MR	5	5	0
22	ZŠ Škvorec	TD/ZŠŠK/01/MR	10	10	0
23	ZŠ Sluhy	VB/ZŠSL/01/LP	9	8	-1
24	ZŠ Sluhy	AŠ/ZŠSL/03/LP	10	10	0
25	ZŠ Sluhy	JJ/ZŠSL/02/LŠ	10	10	0
26	ZŠ Sluhy	KH/ZŠSL/01/MD	6	10	4
27	ZŠ Sluhy	VV/ZŠSL/01/IU	10	10	0
28	ZŠ Sluhy	LD/ZŠSL/03/IU	5	7	2
Průměrné hodnocení a rozdíl:			6,7	7,5	0,8



Otázka č. 4: Jak tě baví učení ve škole? (0 – vůbec nebaví, 10 – velmi baví)

Otázka č. 4 se zaměřuje na vnímání učení ve škole z pohledu zábavy. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **6,8** a na konci spolupráce **7,1**. Tedy průměrně se vnímání zábavnosti učení ve škole během spolupráce zlepšilo o **0,3** bodu. V otázce č. 4 bylo 9 dětí, které vnímali zlepšení, 10 dětí, které na tom byly stejně a u 9 dětí došlo ke zhoršení. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že záleží na předmětu, který zrovna mají a také na učiteli. „S některými učiteli je velká nuda. Zábava je více o přestávce.“

Tabulka č. 24 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 4

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak tě baví učení ve škole?		Rozdíl
			Učení ve škole mě 0=	Vůbec nebaví 10 =	
			velmi baví		
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	5	9	4
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	1	7	6
3	ZŠ Veleň	JŠ/ZŠVE/01/KČ	10	9	-1
4	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	6	5	-1
5	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	0	5	5
6	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	5	5	0
7	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVEÚ02ÚON	6	6	0
8	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	10	10	0
9	ZŠ Husinec – Řež	ŠS/ZŠHU/01/MV	5	7	2
10	ZŠ Husinec – Řež	VS/ZŠHU/02/MV	9	5	-4
11	ZŠ Husinec – Řež	DŠ/ZŠHU/03/MV	10	9	-1
12	ZŠ Husinec – Řež	MŠ/ZŠHU/04/MV	5	8	3
13	ZŠ Husinec – Řež	ŠŠ/ZŠHU/05/MV	9	10	1
14	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/05/LD	10	4	-6
15	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/02/LD	10	8	-2
16	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	10	10	0
17	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	2	0	-2
18	ZŠ Český Brod	TM/ZŠŽI/01/VH	8	5	-3
19	ZŠ Český Brod	BD/ZŠŽI/02/VH	1	7	6
20	ZŠ Český Brod á	JŠ/ZŠŽI/03/VH	9	9	0
21	ZŠ Škvorec	JK/ZŠŠK/02/MR	8	10	2
22	ZŠ Škvorec	TD/ZŠŠK/01/MR	10	10	0
23	ZŠ Sluhy	VB/ZŠSL/01/LP	10	8	-2
24	ZŠ Sluhy	AŠ/ZŠSL/03/LP	5	5	0
25	ZŠ Sluhy	JJ/ZŠSL/02/LŠ	10	10	0
26	ZŠ Sluhy	KH/ZŠSL/01/MD	5	5	0
27	ZŠ Sluhy	VV/ZŠSL/01/IU	7	9	2
28	ZŠ Sluhy	LD/ZŠSL/03/IU	4	4	0
Průměrné hodnocení a rozdíl:			6,8	7,1	0,3



Otázka č. 5: Zažíváš ve škole úspěch? (0 – nezažívám, 10 – každý den)

Pátá otázka se zaměřuje na vnímání četnosti úspěchu. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **6,9** a na konci spolupráce **7,2**. Tedy průměrně se vnímání zábavnosti učení ve škole během spolupráce zlepšilo také o **0,3** bodu. V otázce č. 5 bylo 12 dětí, které vnímali zlepšení, 7 dětí, které na tom byly stejně a u 9 dětí došlo ke zhoršení. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že záleží na učiteli a jeho způsobu hodnocení. Ale například i to s kým dítě sedí v lavici: „Ve škole sedím s jinou kamarádkou, jsem klidnější, dávám větší pozor, zažívám i více úspěchů.“

Tabulka č. 25 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 5

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Zažíváš ve škole úspěch?		Rozdíl 5
			Úspěch ve škole 0 = nezažívám vůbec	10 = zažívám každý den	
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	6	0	-6
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	1	8	7
3	ZŠ Veleň	JŠ/ZŠVE/01/KČ	10	7	-3
4	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	10	7	-3
5	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	0	3	3
6	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	10	3	-7
7	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ÚON	6	6	0
8	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	6	10	4
9	ZŠ Husinec – Řež	ŠS/ZŠHU/01/MV	9	8	-1
10	ZŠ Husinec – Řež	VS/ZŠHU/02/MV	6	9	3
11	ZŠ Husinec – Řež	DŠ/ZŠHU/03/MV	5	8	3
12	ZŠ Husinec – Řež	MŠ/ZŠHU/04/MV	6	10	4
13	ZŠ Husinec – Řež	ŠŠ/ZŠHU/05/MV	5	10	5
14	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/05/LD	5	5	0
15	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/02/LD	9	9	0
16	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	10	10	0
17	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	9	5	-4
18	ZŠ Český Brod	TM/ZŠŽI/01/VH	5	7	2
19	ZŠ Český Brod	BD/ZŠŽI/02/VH	9	7	-2
20	ZŠ Český Brod	JŠ/ZŠŽI/03/VH	10	10	0
21	ZŠ Škvorec	JK/ZŠŠK/02/MR	1	5	4
22	ZŠ Škvorec	TD/ZŠŠK/01/MR	10	10	0
23	ZŠ Sluhy	VB/ZŠSL/01/LP	7	9	2
24	ZŠ Sluhy	AŠ/ZŠSL/03/LP	5	7	2
25	ZŠ Sluhy	JJ/ZŠSL/02/LŠ	10	10	0



26	ZŠ Sluhy	KH/ZŠSL/01/MD	8	2	-6
27	ZŠ Sluhy	VV/ZŠSL/01/IU	8	10	2
28	ZŠ Sluhy	LD/ZŠSL/03/IU	8	7	-1
Průměrné hodnocení a rozdíl:			6,9	7,2	0,3

Otázka č. 6: Jak se cítíš ve své třídě? (0 – velmi oblíbený, 10 – nepřijatý, odstrčený)

Šestá otázka se zaměřuje na vnímání spokojenosti ve třídě. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **6,5** a na konci spolupráce **7,7**. Tedy průměrně se vnímání spokojenosti ve třídě během spolupráce zlepšilo o **1,2** bodu. V otázce č. 6 bylo 16 dětí, které vnímali zlepšení, 5 dětí, které na tom byly stejně a u 7 dětí došlo ke zhoršení. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že děti ovlivňovaly zejména vztahy mezi spolužáky, to zda si ubližují, a jak k tomu přistupuje učitel.

Tabulka č. 26 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 6

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak se cítíš ve své třídě? Ve své třídě 0 = se cítím nepřijatý (odstrčený) 10 = jsem velmi oblíben		Rozdíl 6
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	5	0	-5
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	5	8	3
3	ZŠ Veleň	JŠ/ZŠVE/01/KČ	9	7	-2
4	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	10	10	0
5	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	0	8	8
6	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	9	6	-3
7	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVEÚ02ÚON	4	6	2
8	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	10	10	0
9	ZŠ Husinec – Řež	ŠS/ZŠHU/01/MV	4	7	3
10	ZŠ Husinec – Řež	VS/ZŠHU/02/MV	4	10	6
11	ZŠ Husinec – Řež	DŠ/ZŠHU/03/MV	7	8	1
12	ZŠ Husinec – Řež	MŠ/ZŠHU/04/MV	10	10	0
13	ZŠ Husinec – Řež	ŠŠ/ZŠHU/05/MV	6	10	4
14	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/05/LD	5	3	-2
15	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/02/LD	8	8	0
16	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	5	7	2
17	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	6	9	3
18	ZŠ Český Brod	TM/ZŠŽI/01/VH	10	9	-1
19	ZŠ Český Brod	BD/ZŠŽI/02/VH	10	9	-1
20	ZŠ Český Brod	JŠ/ZŠŽI/03/VH	9	10	1
21	ZŠ Škvorec	JK/ZŠŠK/02/MR	2	10	8
22	ZŠ Škvorec	TD/ZŠŠK/01/MR	8	10	2
23	ZŠ Sluhy	VB/ZŠSL/01/LP	8	9	1
24	ZŠ Sluhy	AŠ/ZŠSL/03/LP	0	2	2



25	ZŠ Sluhy	JJ/ZŠSL/02/LŠ	10	10	0
26	ZŠ Sluhy	KH/ZŠSL/01/MD	5	4	-1
27	ZŠ Sluhy	VV/ZŠSL/01/IU	9	10	1
28	ZŠ Sluhy	LD/ZŠSL/03/IU	5	6	1
Průměrné hodnocení a rozdíl:			6,5	7,7	1,2

Otázka č. 7: Jak vycházíš s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole? (0 – vůbec si nerozumím, 10 – výborně rozumím)

Otázka č. 7 se zaměřuje na vnímání vztahů s dospělými ve škole. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **7,6** a na konci spolupráce **8,1**. Tedy průměrně se vnímání vztahů s dospělými ve škole během spolupráce zlepšilo o **0,5** bodu. V otázce č. 7 bylo 10 dětí, které vnímali zlepšení, 13 dětí, které na tom byly stejně a u 5 dětí došlo ke zhoršení. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že vliv má zejména přístup učitelů, důvěra, kterou děti k dospělým mají, ale také předcházející zkušenost dětí. Byl zaznamenán i vliv spolupráce, kdy dítě na začátku reflektovalo, že se s dospělými moc nebaví a na konci došlo k navýšení četnosti rozhovorů s dospělým ve škole.

Tabulka č. 27 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 7

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení **o více než 1 bod**, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak vycházíš s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole? <i>S učiteli nebo ostatními dospělými ve škole 0 = si vůbec nerozumím 10 = si rozumím výborně</i>			Rozdíl 7
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	10	10	0	
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	5	8	3	
3	ZŠ Veleň	JŠ/ZŠVE/01/KČ	8	10	2	
4	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	6	5	-1	
5	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	5	5	0	
6	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	10	4	-6	
7	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ÚON	7	7	0	
8	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	10	10	0	
9	ZŠ Husinec – Řež	ŠS/ZŠHU/01/MV	5	8	3	
10	ZŠ Husinec – Řež	VS/ZŠHU/02/MV	8	4	-4	
11	ZŠ Husinec – Řež	DŠ/ZŠHU/03/MV	10	9	-1	
12	ZŠ Husinec – Řež	MŠ/ZŠHU/04/MV	10	10	0	
13	ZŠ Husinec – Řež	ŠŠ/ZŠHU/05/MV	7	10	3	
14	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/05/LD	5	5	0	
15	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/02/LD	9	9	0	



16	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	10	10	0
17	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	6	9	3
18	ZŠ Český Brod	TM/ZŠŽI/01/VH	7	8	1
19	ZŠ Český Brod	BD/ZŠŽI/02/VH	7	10	3
20	ZŠ Český Brod	JŠ/ZŠŽI/03/VH	9	9	0
21	ZŠ Škvorec	JK/ZŠŠK/02/MR	5	5	0
22	ZŠ Škvorec	TD/ZŠŠK/01/MR	8	10	2
23	ZŠ Sluhy	VB/ZŠSL/01/LP	9	9	0
24	ZŠ Sluhy	AŠ/ZŠSL/03/LP	2	6	4
25	ZŠ Sluhy	JJ/ZŠSL/02/LŠ	5	10	5
26	ZŠ Sluhy	KH/ZŠSL/01/MD	10	6	-4
27	ZŠ Sluhy	VV/ZŠSL/01/IU	10	10	0
28	ZŠ Sluhy	LD/ZŠSL/03/IU	10	10	0
Průměrné hodnocení a rozdíl:			7,6	8,1	0,5

Otázka č. 8: Koho z dospělých nebo dětí můžeš ve škole požádat o pomoc, když máš ve škole nějaký problém nebo trápení? (0 – nikoho nemám, 10 – mám mnoho možností)

Osmá otázka se zaměřuje na vnímání počtu dospělých a dětí ve škole, ke kterým má dítě důvěru a může je požádat o pomoc. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **7,1** a na konci spolupráce **8,1**. Průměrně se vnímání počtu dospělých a dětí, které mohou požádat o pomoc během spolupráce zlepšilo o **1,0** bod. V otázce č. 8 bylo 14 dětí, které vnímali zlepšení, 10 dětí, které na tom byly stejně a u 4 dětí došlo ke zhoršení. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že i tady má velký vliv přístup učitelů, důvěra, kterou děti k dospělým mají, ale také vztahy se spolužáky.

Tabulka č. 28 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 8

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Koho z dospělých nebo dětí můžeš ve škole požádat o pomoc, když máš ve škole nějaký problém nebo trápení?		
			Když mám ve škole nějaký problém, nějaké trápení 0 = není nikdo koho můžu požádat o pomoc 10 = mám kolem sebe mnoho dětí a dospělých, kteří mi pomohou		
			Rozdíl 8		
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	5	10	5
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	5	8	3
3	ZŠ Veleň	JŠ/ZŠVE/01/KČ	9	10	1
4	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	10	10	0
5	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	5	10	5
6	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	9	9	0
7	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVEÚ02ÚON	7	6	-1



8	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	10	10	0
9	ZŠ Husinec – Řež	ŠS/ZŠHU/01/MV	2	6	4
10	ZŠ Husinec – Řež	VS/ZŠHU/02/MV	7	6	-1
11	ZŠ Husinec – Řež	DŠ/ZŠHU/03/MV	5	9	4
12	ZŠ Husinec – Řež	MŠ/ZŠHU/04/MV	8	8	0
13	ZŠ Husinec – Řež	ŠŠ/ZŠHU/05/MV	9	10	1
14	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/05/LD	2	5	3
15	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/02/LD	9	10	1
16	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	5	5	0
17	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	2	0	-2
18	ZŠ Český Brod	TM/ZŠŽI/01/VH	9	7	-2
19	ZŠ Český Brod	BD/ZŠŽI/02/VH	8	9	1
20	ZŠ Český Brod	JŠ/ZŠŽI/03/VH	10	10	0
21	ZŠ Škvorec	JK/ZŠŠK/02/MR	4	5	1
22	ZŠ Škvorec	TD/ZŠŠK/01/MR	7	7	0
23	ZŠ Sluhy	VB/ZŠSL/01/LP	10	10	0
24	ZŠ Sluhy	AŠ/ZŠSL/03/LP	7	8	1
25	ZŠ Sluhy	JJ/ZŠSL/02/LŠ	10	10	0
26	ZŠ Sluhy	KH/ZŠSL/01/MD	7	10	3
27	ZŠ Sluhy	VV/ZŠSL/01/IU	9	10	1
28	ZŠ Sluhy	LD/ZŠSL/03/IU	8	8	0
Průměrné hodnocení a rozdíl:			7,1	8,1	1,0

Otázka č. 9: Jak se obvykle soustředíš při vyučování? (0 – velmi špatně, 10 – výborně)

Otázka č. 9 se zaměřuje na vnímání vlastní soustředěnosti během vyučování. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **6,7** a na konci spolupráce **7,5**. Průměrně se vnímání vlastní soustředěnosti během vyučování během spolupráce zlepšilo o **0,8** bodu. V otázce č. 9 bylo 14 dětí, které vnímali zlepšení, 6 dětí, které na tom byly stejně a u 8 dětí došlo ke zhoršení. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že má vliv způsob výuky, například během online výuky se děti soustředili hůře. Dále na příklad, kdy byl ve třídě větší hluk nebo jiné rušící faktory. Zároveň pokud dítě mělo jiné myšlenky, například vztahy ve třídě. Během spolupráce reflektovala i paní asistentka, že dítě se lépe soustředí. Vliv má také talent, připravenost dítěte: „Při matematice mi stačí 3, při češtině, která mi nejde 8.“

Tabulka č. 29 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 9

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení



Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak se obvykle soustředíš při vyučování?		Rozdíl 9
			Při vyučování se obvykle soustředím soustředí... 0 = velmi špatně 10 = výborně		
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	5	7	2
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	1	7	6
3	ZŠ Veleň	JŠ/ZŠVE/01/KČ	10	10	0
4	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	10	5	-5
5	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	1	9	8
6	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	7	4	-3
7	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVEÚ02ÚON	7	5	-2
8	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	10	10	0
9	ZŠ Husinec – Řež	ŠS/ZŠHU/01/MV	9	7	-2
10	ZŠ Husinec – Řež	VS/ZŠHU/02/MV	7	9	2
11	ZŠ Husinec – Řež	DŠ/ZŠHU/03/MV	7	10	3
12	ZŠ Husinec – Řež	MŠ/ZŠHU/04/MV	10	10	0
13	ZŠ Husinec – Řež	ŠŠ/ZŠHU/05/MV	6	10	4
14	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/05/LD	5	2	-3
15	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/02/LD	9	8	-1
16	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	10	9	-1
17	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	4	7	3
18	ZŠ Český Brod	TM/ZŠŽI/01/VH	5	7	2
19	ZŠ Český Brod	BD/ZŠŽI/02/VH	2	5	3
20	ZŠ Český Brod	JŠ/ZŠŽI/03/VH	9	10	1
21	ZŠ Škvorec	JK/ZŠŠK/02/MR	2	10	8
22	ZŠ Škvorec	TD/ZŠŠK/01/MR	10	10	0
23	ZŠ Sluhy	VB/ZŠSL/01/LP	8	9	1
24	ZŠ Sluhy	AŠ/ZŠSL/03/LP	1	4	3
25	ZŠ Sluhy	JJ/ZŠSL/02/LŠ	10	10	0
26	ZŠ Sluhy	KH/ZŠSL/01/MD	10	1	-9
27	ZŠ Sluhy	VV/ZŠSL/01/IU	5	8	3
28	ZŠ Sluhy	LD/ZŠSL/03/IU	7	7	0
Průměrné hodnocení a rozdíl:			6,7	7,5	0,8

Otázka č. 10: Jak často zažíváš ve škole strach ze selhání? (0 – velmi často, 10 – nikdy)

Otázka č. 10 se zaměřuje na vnímání četnosti strachu ze selhání ve škole. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **6,1** a na konci spolupráce **5,6**. Průměrně se vnímání četnosti strachu ze selhání během spolupráce zhoršilo o **0,5** bodu. V otázce č. 10 bylo 10 dětí, které vnímali zlepšení, 7 dětí, které na tom byly stejně a u 11 dětí došlo ke zhoršení. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že má zejména způsob hodnocení. „Bez testů bych



se nebál vůbec.“ Dále má vliv také výchovný styl rodičů. „když budu mít špatné známky, nemůžu spát u kamarádky.“

Tabulka č. 30 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 10

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak často zažíváš ve škole strach ze selhání – že něco nezvládneš, pokaziš a dostaneš špatnou známku něco ti nepůjde? Ve škole zažívám strach ze selhání (strach, že něco nezvládnu, dostanu špatnou známku) 0 = velmi často 10 = nikdy		Rozdíl 10
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	3	2	-1
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	5	5	0
3	ZŠ Veleň	JŠ/ZŠVE/01/KČ	9	10	1
4	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	6	7	1
5	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	0	2	2
6	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	6	2	-4
7	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVEÚ02ÚON	9	7	-2
8	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	10	10	0
9	ZŠ Husinec – Řež	ŠS/ZŠHU/01/MV	7	3	-4
10	ZŠ Husinec – Řež	VS/ZŠHU/02/MV	6	9	3
11	ZŠ Husinec – Řež	DŠ/ZŠHU/03/MV	7	6	-1
12	ZŠ Husinec – Řež	MŠ/ZŠHU/04/MV	10	5	-5
13	ZŠ Husinec – Řež	ŠŠ/ZŠHU/05/MV	7	10	3
14	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/05/LD	7	0	-7
15	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/02/LD	8	6	-2
16	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	9	9	0
17	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	6	10	4
18	ZŠ Český Brod	TM/ZŠŽI/01/VH	6	7	1
19	ZŠ Český Brod	BD/ZŠŽI/02/VH	0	1	1
20	ZŠ Český Brod	JŠ/ZŠŽI/03/VH	9	9	0
21	ZŠ Škvorec	JK/ZŠŠK/02/MR	5	2	-3
22	ZŠ Škvorec	TD/ZŠŠK/01/MR	4	3	-1
23	ZŠ Sluhy	VB/ZŠSL/01/LP	8	8	0
24	ZŠ Sluhy	AŠ/ZŠSL/03/LP	1	1	0
25	ZŠ Sluhy	JJ/ZŠSL/02/LŠ	6	9	3
26	ZŠ Sluhy	KH/ZŠSL/01/MD	5	1	-4
27	ZŠ Sluhy	VV/ZŠSL/01/IU	7	8	1
28	ZŠ Sluhy	LD/ZŠSL/03/IU	6	6	0
Průměrné hodnocení a rozdíl:			6,1	5,6	-0,5



- **Celkové srovnání zlepšení / zhoršení u jednotlivých oblastí**

V tabulce níže je vidět celkové srovnání u všech otázek. K největšímu průměrnému zlepšení během spolupráce došlo u otázky č. 1 (celkové vnímání spokojenosti dítěte) – 1,7 bodu. Dále pak u otázky č. 6 (vnímání spokojenosti ve třídě) – 1,2 bodu a otázka č. 8 (vnímání počtu dospělých, kterým důvěřuji). Za zmínku stojí také otázka č. 9, která se týkala vnímání soustředěnosti dětí ve škole (0,8 bodu). Tato otázka měla velmi dobrý výsledek i z pohledu rodičů (0,9 bodu). Na druhou stranu k nejhorším výsledkům došlo u otázky č. 10 (vnímání četnosti strachu ze selhání ve škole) – zhoršení o 0,5 bodu. Výsledky mohly být zkresleny právě intervencí ze strany projektu, kdy si děti začali více své emoce uvědomovat. Dále došlo ke zhoršení u otázky č. 12 (vnímání četnosti zdravotních komplikací) – zhoršení o 0,3 bodu.

Tabulka č. 31 - Rozdíly počátečního a závěrečného hodnocení otázek 1-10 dětmi:

Číslo:	Otázka:	Rozdíl:
1	Jak se v poslední době celkově cítíš? V poslední době se cítím 0 = velmi mizerně 10 = velmi spokojeně	1,7
6	Jak se cítíš ve své třídě? Ve své třídě 0 = se cítím nepříjatý (odstrčený) 10 = jsem velmi oblíben	1,2
8	Koho z dospělých nebo dětí můžeš ve škole požádat o pomoc, když máš ve škole nějaký problém nebo trápení? Když mám ve škole nějaký problém, nějaké trápení 0 = není nikdo koho můžu požádat o pomoc 10 = mám kolem sebe mnoho dětí a dospělých, kteří mi pomohou	1
3	Jak večer usínáš? Večer... 0= nemůžu často vůbec usnout 10= usínám úplně bez problémů	0,8
9	Jak se obvykle soustřeďíš při vyučování? Při vyučování se obvykle soustředím soustředím... 0 = velmi špatně 10 = výborně	0,8
2	Jak se ti ráno vstává, když máš jít do školy? Ráno... 0 = se mi nechce vůbec vstávat 10 = vstanu úplně bez problémů	0,6
7	Jak vycházíš s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole? S učiteli nebo ostatními dospělými ve škole 0 = si vůbec nerozumím 10 = si rozumím výborně	0,5
4	Jak tě baví učení ve škole? Učení ve škole mě 0= Vůbec nebaví 10 = velmi baví	0,3
5	Zažíváš ve škole úspěch? Úspěch ve škole 0 = nezažívám vůbec 10= zažívám každý den	0,3
10	Jak často zažíváš ve škole strach ze selhání – že něco nezvládneš, pokazíš a dostaneš špatnou známku něco ti nepůjde? Ve škole zažívám strach ze selhání (strach, že něco nezvládnu, dostanu špatnou známku) 0 = velmi často 10 = nikdy	-0,5



B. Zjištění – Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 11 rodičů dětí navštěvujících 2 ze zapojených škol. V dotazníku bylo použito celkem 16 otázek zaměřených na subjektivní vnímání spokojenosti s různými oblastmi života dítěte. Respondenti měli možnost připojit ke každé otázce doplňující odpověď. Více k dotazníkovému šetření viz kapitola 3.1.1.3 Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života.

• Přehled otázek a rozbor odpovědí respondentů

Otázka č. 1: Jak se Vaše dítě v poslední době celkově cítí? (0 – velmi mizerně, 10 – velmi spokojeně)

První otázka se zaměřuje na celkové vnímání rodičů spokojenosti jejich dítěte. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **6,2** a na konci spolupráce **7,5**. Tedy průměrně se vnímání rodičů spokojenosti jejich dítěte během spolupráce zlepšilo o **1,3** bodu. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že rodiče vnímají, že v rámci mimoškolních aktivit se dítě cítí dobře, škola a výuka špatně. „Je mrzutý z online výuky, někdy bez příčiny, nálada – nemám svůj den.“

Tabulka č. 32 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 1

Vysvětlivka: zlepšení o 1 bod, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak se Vaše dítě v poslední době celkově cítí? Moje dítě se v poslední době cítí 0 = velmi mizerně 10 = velmi spokojeně		Rozdíl 1
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	4	5	1
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	8	8	0
3	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/L S	7	6	-1
4	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	5	8	3
5	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/O N	6	10	4
6	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ON	7	9	2
7	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/O N	4	7	3
8	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/0X/L D	5	6	1
9	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/0X/LD	9	9	0
10	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/L D	5	6	1



11	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	8	9	1
Průměrné hodnocení a rozdíl:			6,2	7,5	1,3

Otázka č. 2: Jak se Vašemu dítěti ráno vstává, když má jít do školy? (0 – vůbec se mu nechce, 10 – vstává bez problémů)

Druhá otázka se zaměřuje na vnímání rodičů motivace a s tím související ranní rituály a pocity jejich dětí před odchodem do školy. Průměrné hodnocení na začátku spolupráce bylo **7,5** a na konci spolupráce **7,9**. Tedy průměrně se vnímání rodičů během ranního vstávání jejich dětí zlepšilo o **0,4** bodu. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že rodiče reflektují rozdílnou motivaci dětí v situaci, kdy děti vstávají do školy nebo nemusí vstávat.

Tabulka č. 33 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 2

Vysvětlivka: **zlepšení o 1 bod**, **zlepšení o více než 1 bod**, **zhoršení**

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak se Vašemu dítěti vstává, když má jít do školy? Moje dítě ráno 0 = nechce vůbec vstávat 10vstane úplně bez problémů		Rozdíl 2
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	3	4	1
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	10	10	0
3	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	9	5	-4
4	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	10	10	0
5	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	8	9	1
6	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ON	4	10	6
7	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	3	4	1
8	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/0X/LD	7	8	1
9	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/0X/LD	9	10	1
10	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	10	10	0
11	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	9	7	-2
Průměrné hodnocení/rozdíl:			7,5	7,9	0,4

Otázka č. 3: Jak Vaše dítě večer usíná? (0 – nemůže usnout, 10 – usíná bez problémů)

Třetí otázka je naopak zaměřená na proces usínání. Průměrné hodnocení rodičů na začátku spolupráce bylo **7,4** a na konci spolupráce **8,0**. Tedy průměrně se vnímání kvality usínání během spolupráce zlepšilo o **0,6** bodu. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že dětem pomáhají rituály (například když jim maminka vypráví pohádku nebo pustí Hurvínka).

Tabulka č. 34 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 3



Vysvětlivka: zlepšení o 1 bod, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak Vaše dítě večer usíná?		Rozdíl 3
			Moje dítě večer 0 = nemůže vůbec usnout 10= usíná úplně bez problémů		
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	8	8	0
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	7	7	0
3	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	10	7	-3
4	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	10	10	0
5	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	8	9	1
6	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ON	3	9	6
7	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	5	6	1
8	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/0X/LD	7	8	1
9	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/0X/LD	5	8	3
10	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	10	10	0
11	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	8	6	-2
Průměrné hodnocení/rozdíl:			7,4	8,0	0,6

Otázka č. 4: Jak Vaše dítě baví učení ve škole? (0 – vůbec nebaví, 10 – velmi baví)

Otázka č. 4 se zaměřuje na to, jak dítě vnímá učení ve škole z pohledu zábavy. Průměrné hodnocení rodičů na začátku spolupráce bylo **7,4** a na konci spolupráce **7,3**. Tedy průměrně se vnímání zábavnosti učení ve škole během spolupráce zhoršilo o **0,1** bodu. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že rodiče reflektují, že v rámci intervence projektu děti více začali přemýšlet nad tím, zda je škola baví a proč je nebaví.

Tabulka č. 35 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 4

Vysvětlivka: zlepšení o 1 bod, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak baví Vaše dítě učení ve škole?		Rozdíl 4
			Moje dítě ve škole učení 0 = vůbec nebaví 10 velmi baví		
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	7	4	-3
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	9	9	0
3	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	9	7	-2
4	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	5	4	-1
5	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	7	9	2
6	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ON	6	8	2
7	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	5	5	0
8	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/0X/LD	6	6	0
9	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/0X/LD	10	10	0



10	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	10	10	0
11	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	7	8	1
Průměrné hodnocení a rozdíl:			7,4	7,3	-0,1

Otázka č. 5: Zažívá Vaše dítě ve škole úspěch? (0 – nezažívá, 10 – zažívá každý den)

Pátá otázka se zaměřuje na vnímání rodičů z pohledu četnosti úspěchu jejich dítěte ve škole. Průměrné hodnocení rodičů na začátku spolupráce bylo **7,4** a na konci spolupráce **7,6**. Tedy průměrně se vnímání zábavnosti učení ve škole během spolupráce zlepšilo o **0,2** bodu. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že rodiče reflektovali i vlastní přístup a to, zda děti doma chválí a oceňují za žádoucí chování.

Tabulka č. 36 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 5

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Zažívá Vaše dítě ve škole úspěch?		Rozdíl 5
			Moje dítě ve škole úspěch 0 = vůbec nezažívá 10 = zažívá každý den		
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	8	7	-1
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	7	7	0
3	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	8	7	-1
4	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	5	5	0
5	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	6	8	2
6	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ON	6	8	2
7	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	5	5	0
8	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/0X/LD	8	8	0
9	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/0X/LD	9	10	1
10	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	9	9	0
11	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	10	10	0
Průměrné hodnocení a rozdíl:			7,4	7,6	0,2

Otázka č. 6: Jak se cítí Vaše dítě ve své třídě? (0 – velmi oblíbený, 10 – nepříjatý, odstrčený)

Šestá otázka se zaměřuje na vnímání rodičů z pohledu spokojenosti jejich dětí ve třídě. Průměrné hodnocení rodičů na začátku spolupráce bylo **6,9** a na konci spolupráce **6,9**. Tedy průměrně se vnímání rodičů z pohledu spokojenosti ve třídě během spolupráce nezlepšilo, ani nezhoršilo. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že rodiče často ani neví, jak



se jejich dítě ve své třídě cítí a automaticky předpokládají, že když o tom dítě nemluví, tak se musí cítit dobře.

Tabulka č. 37 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 6

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak se cítí Vaše dítě ve třídě? <i>Moje dítě se většinou cítí 0 = nepříjaté (odstrčené) 10 = velmi oblíbené</i>		Rozdíl 6
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	9	9	0
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	8	8	0
3	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	7	7	0
4	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	5	5	0
5	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	7	8	1
6	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ON	8	8	0
7	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	5	5	0
8	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/0X/LD	8	5	-3
9	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/0X/LD	9	9	0
10	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	5	7	2
11	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	5	5	0
Průměrné hodnocení a rozdíl:			6,9	6,9	0,0

Otázka č. 7: Jak Vaše dítě vychází s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole? (0 – vůbec si nerozumí, 10 – výborně rozumí)

Otázka č. 7 se zaměřuje na vnímání rodičů z pohledu vztahů jejich dětí s dospělými ve škole. Průměrné hodnocení rodičů na začátku spolupráce bylo **7,8** a na konci spolupráce **7,3**. Tedy průměrně se vnímání rodičů z pohledu vztahů jejich dětí s dospělými ve škole během spolupráce zhoršilo o **0,5** bodu. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že vliv měla pravděpodobně i intervence projektu a také, to že se rodiče začali více zajímat o vztahy jejich dětí s dospělými ve škole.

Tabulka č. 38 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 7

Vysvětlivka: zlepšení **o 1 bod**, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak vychází Vaše dítě s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole? <i>Moje dítě si s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole rozumí... 0= velmi špatně 10= výborně</i>		Rozdíl 7
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	9	9	0
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	8	8	0



3	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	9	8	-1
4	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	8	8	0
5	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	8	6	-2
6	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ON	7	6	-1
7	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	6	7	1
8	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/0X/LD	8	5	-3
9	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/0X/LD	9	8	-1
10	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	8	8	0
11	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	6	7	1
Průměrné hodnocení a rozdíl:			7,8	7,3	-0,5

Otázka č. 8: Koho z dospělých nebo dětí může Vaše dítě ve škole požádat o pomoc, když má nějaký problém nebo trápení? (0 – nikoho nemá, 10 – má mnoho možností)

Osmá otázka se zaměřuje na vnímání počtu dospělých a dětí ve škole, ke kterým má dítě důvěru a může je požádat o pomoc. Průměrné hodnocení rodičů na začátku spolupráce bylo **9,0** a na konci spolupráce **9,0**. Průměrně se z pohledu rodičů vnímání počtu dospělých a dětí, které mohou požádat o pomoc během spolupráce nezlepšilo ani nezhoršilo. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že rodiče předpokládají, že dítě může jít za téměř kýmkoli ze školy.

Tabulka č. 39 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 8

Vysvětlivka: zlepšení o 1 bod, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Existuje někdo dospělý nebo někdo z dětí, koho může Vaše dítě požádat o pomoc, když má ve škole nějaký problém nebo trápení? Moje dítě se při vyučování (učení) soustředí... 0 = velmi špatně 10 = výborně		Rozdíl 8
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	10	10	0
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	6	8	2
3	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	8	9	1
4	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	10	10	0
5	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	9	9	0
6	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ON	9	9	0
7	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	9	7	-2
8	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/0X/LD	10	9	-1
9	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/0X/LD	9	10	1
10	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	10	10	0



11	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	9	8	-1
Průměrné hodnocení a rozdíl:			9,0	9,0	0,0

Otázka č. 9: Jak se Vaše dítě soustředí při vyučování? (0 – velmi špatně, 10 – výborně)

Otázka č. 9 se zaměřuje na vnímání rodičů soustředěnosti jejich dětí během vyučování. Průměrné hodnocení rodičů na začátku spolupráce bylo **5,7** a na konci spolupráce **6,6**. Průměrně se vnímání rodičů soustředěnosti jejich dětí ve vyučování během spolupráce zlepšilo o **0,9** bodu. Na základě polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že rodiče vnímali velký rozdíl mezi soustředěností jejich dětí na začátku a na konci projektu. Tato skutečnost se dle rodičů projevovala i doma, nejen ve škole.

Tabulka č. 40 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 9

Vysvětlivka: zlepšení o 1 bod, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak se Vaše dítě obvykle soustředí při vyučování (nebo obecně při učení, pokud nedokážete posoudit) Moje dítě se při vyučování (učení) soustředí... 0 = velmi špatně 10 = výborně		Rozdíl 9
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	4	4	0
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	4	5	1
3	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	6	6	0
4	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	5	6	1
5	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	6	9	3
6	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ON	3	7	4
7	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	3	4	1
8	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/0X/LD	8	6	-2
9	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/0X/LD	7	8	1
10	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	8	8	0
11	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	9	10	1
Průměrné hodnocení a rozdíl:			5,7	6,6	0,9

Otázka č. 10: Jak často zažívá Vaše dítě ve škole strach ze selhání? (0 – velmi často, 10 – nikdy)

Otázka č. 10 se zaměřuje na vnímání četnosti strachu dětí ze selhání ve škole. Průměrné hodnocení rodičů na začátku spolupráce bylo **7,4** a na konci spolupráce **7,5**. Průměrně se vnímání četnosti strachu ze selhání u rodičů během spolupráce zlepšilo o **0,1** bodu. Na základě



polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že rodiče reflektovali vlastní hodnocení a práci s dětmi doma.

Tabulka č. 41 – Přehled odpovědí respondentů na otázku č. 10

Vysvětlivka: zlepšení o 1 bod, zlepšení o více než 1 bod, zhoršení

Číslo	Škola	Kód dítěte	Jak často zažívá Vaše dítě ve škole strach ze selhání – že něco nezvládne, pokazí a dostane špatnou známku něco mu nepůjde? <i>Moje dítě ve škole zažívá strach ze selhání... 0 = velmi často 10 = nikdy</i>		Rozdíl 10
1	ZŠ Veleň	VŠ/ZŠVE/03/KČ	10	10	0
2	ZŠ Veleň	TC/ZŠVE/02/KČ	10	10	0
3	ZŠ Veleň	MB/ZŠVE/02/LS	7	7	0
4	ZŠ Veleň	JB/ZŠVE/01/LS	10	5	-5
5	ZŠ Veleň	EV/ZŠVE/01/ON	8	9	1
6	ZŠ Veleň	JČ/ZŠVE/02/ON	4	9	5
7	ZŠ Veleň	VP/ZŠVE/03/ON	5	4	-1
8	ZŠ Husinec – Řež	MK/ZŠHU/0X/LD	8	7	-1
9	ZŠ Husinec – Řež	LŘ/ZŠHU/0X/LD	6	9	3
10	ZŠ Husinec – Řež	ON/ZŠHU/03/LD	8	8	0
11	ZŠ Husinec – Řež	FK/ZŠHU/04/LD	5	5	0
Průměrné hodnocení a rozdíl:			7,4	7,5	0,1

- Celkové srovnání zlepšení / zhoršení u jednotlivých oblastí**

V tabulce níže můžeme vidět celkové srovnání u všech otázek (oblastí). K největšímu průměrnému zlepšení u rodičů během spolupráce došlo u otázky č. 1 (celkové vnímání spokojenosti dítěte) – 1,3 bodu. Dále pak u otázky č. 9 (vnímání soustředěnosti dětí ve škole) – 0,9 bodu. U obou otázek byla shoda i ve vnímání dětí. Ke zhoršení pak došlo u otázek č. 4 a 7.

Tabulka č. 42 - Rozdíly počátečního a závěrečného hodnocení otázek 1-10 rodiči:

Číslo:	Otázka:	Rozdíl:
1	<i>Jak se Vaše dítě v poslední době celkově cítí?</i> Moje dítě se v poslední době cítí 0 = velmi mizerně 10 = velmi spokojeně	1,3
9	<i>Jak se Vaše dítě obvykle soustředí při vyučování (nebo obecně při učení, pokud nedokážete posoudit)</i> Moje dítě se při vyučování (učení) soustředí... 0 = velmi špatně 10 = výborně	0,9
3	<i>Jak Vaše dítě večer usíná?</i> Moje dítě večer 0 = nemůže vůbec usnout 10= usíná úplně bez problémů	0,6
2	<i>Jak se Vašemu dítěti vstává, když má jít do školy?</i> Moje dítě ráno 0 = nechce vůbec vstávat 10vstane úplně bez problémů	0,4



5	Zažívá Vaše dítě ve škole úspěch? <i>Moje dítě ve škole úspěch 0 = vůbec nezažívá 10 = zažívá každý den</i>	0,2
10	Jak často zažívá Vaše dítě ve škole strach ze selhání – že něco nezvládne, pokazí a dostane špatnou známku něco mu nepůjde? <i>Moje dítě ve škole zažívá strach ze selhání... 0 = velmi často 10 = nikdy</i>	0,1
6	Jak se cítí Vaše dítě ve třídě? <i>Moje dítě se většinou cítí 0 = nepříjaté (odstrčené) 10 = velmi oblíbené</i>	0
8	Existuje někdo dospělý nebo někdo z dětí, koho může Vaše dítě požádat o pomoc, když má ve škole nějaký problém nebo trápení? <i>Když mám ve škole nějaký problém, nějaké trápení 0 = není nikdo koho můžu požádat o pomoc 10 = mám kolem sebe mnoho dětí a dospělých, kteří mi pomohou</i>	0
4	Jak baví Vaše dítě učení ve škole? <i>Moje dítě ve škole učení 0 = vůbec nebaví 10 velmi baví</i>	-0,1
7	Jak vychází Vaše dítě s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole? <i>Moje dítě si s učiteli nebo ostatními dospělými ve škole rozumí... 0= velmi špatně 10= výborně</i>	-0,5

- **Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života Dotazník pro děti i rodiče – celkové srovnání zlepšení / zhoršení u rodičů i dětí.**

Předchozí tabulky ukázaly, že ke shodě u rodičů i dětí došlo nejvíce u otázky č. 1 (celkové vnímání spokojenosti dítěte) a dále pak u otázky č. 9 (vnímání soustředěnosti dětí ve škole). Na druhou stranu k největším rozdílům vnímání rodičů a dětí došlo u otázky č. 7 (vnímání kvality vztahů dítěte s dospělými ve škole) – rozdíl 1 bodu.

4.2.2.11 Korelace klimatu školy s efektivitou intervence

A. Zjištění – Dotazník pro rodiče podpořených dětí

V dotazníku byli respondenti vyzváni, aby doplnili tvrzení Komunikace se školou se, dle Vašeho názoru, díky projektu. Vybírali pak z následujících možností: zlepšila – spíše zlepšila – spíše nezlepšila – byla dobrá již před vstupem dítěte do projektu – neumím posoudit.

Odpovědělo všech 14 respondentů. 9 z nich uvedlo, že komunikace byla dobrá již před vstupem do projektu, 2 z nich pak potvrdili zlepšení, 1 označil variantu spíše zlepšila a 2 neuměli posoudit.

B. Zjištění – Focusní skupina

Metodika projektu pracovala od začátku s předpokladem, že průběh projektu na jednotlivých školách může ovlivnit kultura, resp. klima dané školy.

Zvažováno bylo i mapování klimatu škol standardizovanými dotazníky, ale vzhledem ke komplikacím způsobeným pandemií COVID-19, která zasáhla do celého průběhu projektu,



jsme nakonec využili pro hodnocení klimatu školy reflexi založenou na poznání školy stran odborných garantů pro školy a odborných garantů projektu.

Jak již bylo řečeno výše, do projektu bylo zapojeno 5 škol ze Středočeského kraje, konkrétně:

- Základní škola a mateřská škola Husinec-Řež, která není plně organizovanou školou, má pouze 1. – 5. ročník, 5 tříd. Navštěvuje ji více než 100 žáků. Do projektu byla zapojena ředitelka školy a jedna z učitelek.
- Základní škola a Mateřská škola Sluhy, není též plně organizovanou školou, má jen 1. – 5 ročník, 5 tříd. Dochází sem téměř 100 žáků. Do projektu byly zapojeny čtyři pedagogické pracovníce – dvě učitelky, dvě vychovatelky školní družiny z nich jedna pracuje i jako asistent pedagoga.
- Základní škola a mateřská škola Veleň, ZŠ je plně organizovanou školou, kterou navštěvuje více než 250 žáků 1.- 9. ročníku, ve 12 třídách. Škola sídlí ve dvou budovách – tzv. nové a zrekonstruované staré. Do projektu byly zapojeny tři učitelky prvního stupně, z nichž jedna je zároveň zástupkyní ředitele, výchovnou poradkyní a metodičkou primární prevence. Dvě z učitelek mají speciálně-pedagogické vzdělání.
- Základní škola Český Brod, je plně organizovanou školou, kterou navštěvuje více než 650 žáků 1.- 9. ročníku. Výuka probíhá ve 27 třídách, které se nachází v hlavní budově a dvou budovách dalších. Projektu se účastnily tři vychovatelky školní družiny a jedna učitelka anglického jazyka, která je zároveň sociálním pedagogem.
- Základní škola Škvorec (Třebohostice) je též plně organizovanou školou. Do 14 tříd dochází přes 350 dětí. Škola spravuje dvě budovy. Budova prvního stupně se nachází v Třebohosticích, budova druhého stupně ve Škvorci. Do projektu se původně zapojily dvě pedagožky, ale jedna z nich z projektu z osobních důvodů na samém začátku pilotního ověřování metodiky projektu odstoupila. Pracovala zde tedy jen jedna pedagožka prvního stupně, která byla zároveň zástupkyní ředitele.

Zejména z pozorování situace ve školách ze strany odborných garantů a také závěrů fokusní skupiny, mělo klima školy, dle předpokladu, na průběh projektu podstatný vliv, a to zejména v těchto aspektech:

- U škol, kde probíhala výuka ve vícero budovách, byla poněkud komplikovanější komunikace mezi vyškolenými pedagogickými pracovníky a ostatními pedagogy. Dále je tedy potřeba při implementaci metodiky ještě více podporovat informovanost



pedagogického sboru. Ukázalo se jako velmi dobré, pokud byl projekt představen v rámci pedagogické rady nebo jiných setkáních pedagogického sboru.

- Vztahy mezi pracovníky významně ovlivňovaly, a to pozitivně i negativně, práci vyškolených pedagogických pracovníků s dětmi a jejich rodinami. V některých případech panovala nedůvěra v metodiku projektu a neochota spolupráce ze strany ostatních pedagogických pracovníků s vyškolenými pedagogickými pracovníky. Naopak, pokud byl na škole soudržný, vzájemně se podporující kolektiv, ukázala se spolupráce pro dítě a jeho rodinu jako velmi přínosná. V tomto ohledu sehrál roli také celkový počet pedagogických pracovníků na škole, resp. velikost školy.
- Pokud byla škola laděna spíše výkonově, byl vyvíjen na vyškolené pedagogické pracovníky tlak, aby se děti „zlepšily“, a to v chování i známkách. Na těchto školách převládala též nižší tolerance individuality a neochota řešit odlišnosti dětí.
- Velmi klíčový byl i přístup ředitele školy. Pokud byl podporující, nebo byl do projektu dokonce zapojen jako vyškolený pedagogický pracovník, byla spolupráce se školou velmi efektivní, což mělo dopad i na práci s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodiny.
- Pokud měli rodiče zapojeného dítěte problémy v komunikaci se školou, většinou došlo během spolupráce k jejímu zlepšení.

C. Zjištění – Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jak vnímali (spolupráce) kolegové ve škole Vaši práci?

Otázka se zaměřuje na vnímání spolupráce na projektu u dalších kolegů ve škole. Z hodnocení vyplynulo, že vnímání pedagogů bylo velmi rozdílné. Od velmi pozitivního vnímání, přes neutrální vnímání, kdy kolegové ani nezaznamenali, že se ve škole něco takového děje, až po negativní vnímání kolegů. Zde několik komentářů, které reflektují výsledky. „Zprvu mi přišlo, že ke spolupráci byli skeptičtí. Později byli za spolupráci rádi. Nicméně mám takové tušení, že do teď nepochopili, o čem přesně projekt byl. A to, že nejen my vybraní k projektu, ale obecně pedagogové by měli k dětem přistupovat s rozumem a citem. Často se mi stávalo, že za mnou chodili kolegyně a říkaly věty typu – zase zlobil, jak to, že se nic nezměnilo, on je ještě horší, zlepši to s ní atp. Je potřeba, aby každý pedagog se zamyslel nad svou optikou, kterou vnímá děti a pochopil, že uniformitu nelze protlačovat.“ „Většinou kladně, pár kolegů to nechápalo a neoslovilo je to, ale spíše se jim to líbilo a kdyby měli více času, také by se



zapojili.“ „Někteří to brali jako napadání jejich kompetencí a někteří s námi nechtěli spolupracovat. Většina kolegů byla podporující.“

Otázka: Jak vnímalo (podpora) vedení ve škole Vaši práci?

Otázka se zaměřuje na vnímání spolupráce na projektu u vedení. Z hodnocení vyplynulo, že vnímání vedení bylo pozitivní, někteří zapojení pedagogičtí pracovníci zároveň zastávali roli vedení. Zaznělo ovšem také to, že nebyl dostatek času na hlubší zpětnou vazbu ze strany vedení k projektu samotnému. Zde několik komentářů, které reflektují výsledky. „Sama zastávám roli zástupce ředitele.“ „Bývalá paní ředitelka mě podporovala, zajímala se o vybrané děti do projektu, o spolupráci s nimi a jejich rodinami. Současná paní ředitelka asi nevede projekt v patrnosti.“ „Nejspíš pozitivně, když projekt vedení odsouhlasilo. Mám jen informace, že vedení bylo spokojené.“

Ze strany ředitelky školy byla velká podpora a sama pomáhala při výběru žáků do projektu.

D. Zjištění – Kazuistiky

Vybrané citace k tématu:

„Velmi dobře jsme spolupracovali s ostatními kolegyněmi, které byly zapojené do projektu. Společně jsme pravidelně komunikovaly o všem, co bylo potřeba. Kolegyně, u kterých jsem měla ve třídě děti, neměly problém mi je během vyučování uvolnit k individuálnímu rozhovoru a práci s dítětem byly nakloněné.

Nicméně si nejsem jistá, zda byla úplně pochopena podstata pomáhajícího rozhovoru. Docházelo k situacím, kdy bylo nutné vysvětlit kolegům, že cílem pomáhajícího rozhovoru není „oprava dítěte“, se kterým si neví rady. Je třeba přemýšlet nad příčinami chování dítěte, nejen trestat jeho důsledky.“ (V. Horáková, chlapec, 8. let, 1.třída)

„Na počátku nebyl třídní učitelkou vstup chlapce do projektu hodnocen příliš kladně. Říkala, že i když je chlapec trochu jiný, tak si s ním poradí. Po našich dvou setkáních s chlapcem dokonce zaznamenala během distanční výuky jeho velké zhoršení pozornosti. Začaly jsme spolu více komunikovat a pozorovat chlapcovo chování. Chlapec věděl, že jsem s jeho paní učitelkou v kontaktu, a tak jsme vždy na počátku našeho setkání zhodnotili uplynulý týden. Vždy měl velkou radost z toho, když jsem mu řekla, že ho paní učitelka pochválila. Setkávání s chlapcem probíhala odpoledne, mimo vyučování, neboť jsem vycítila, že uvolňování z vyučování by paní učitelka nerada tolerovala.



Nejvíce jsem spolupracovala s výchovnou poradkyní, se kterou jsem mohla případné nejasnosti řešit okamžitě. Shodly jsme se na tom, že si nejsme jisté, zda byla všemi zúčastněnými pochopena ta pravá podstata projektu. Naším cílem do budoucna by bylo, aby učitelé přemýšleli nad příčinami chování dětí, a ne jenom trestali jejich nevhodné chování.“ (R. Šaldová, chlapec, 9 let, 3. třída)

„Ve škole máme s ostatními kolegy velice přátelské vztahy. Když je kdykoliv potřeba s čímkoliv pomoci, vždy se najde někdo, u koho naleznu podporu. Největší oporou však pro mě byly mé kolegyně, které byly také zapojené do pilotního ověřování metodiky projektu Rozum a Cit pro školy. Vzájemně jsme se vždy podpořily, byly k sobě vždy upřímné, daly si zpětnou vazbu a poradily si, co bychom popř. udělaly jinak a proč. Spolupráce s kolegyněmi byla opravdu velice příjemná a také přínosná.“ (L. Petrová, dívka, 8 let, 2. třída)

4.2.2.12 Největší výzvy, které projekt přinesl

A. Zjištění – Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Co pro Vás bylo v projektu největší výzvou?

Otázka se zaměřuje na největší vnímanou výzvu pro pedagogy. Z hodnocení vyplynulo, že největší výzvou bylo zejména zvládnout administrativní nároky projektu, dále práce s introvertními dětmi, ale také například práce s problémovými rodiči. V neposlední řadě byl skloňovaný COVID jako faktor, který projekt znepříjemňoval. To potvrzují i komentáře: „Poznat a získat něco nového, nový, nepoznaný obor a postup. Rozmluvit se (jsem introvert). :-)” „Jít do toho celého projektu. A sebevědomě komunikovat s rodiči, více si věřit.“ „Administrativa.“ „Možnost se obrátit na odborníky, pokud si nebudu v něčem jistá.“ „Touha po poznání nových metod a technik, více proniknout do problémů dětí, umět jim poradit či pomoci.“ „Sebejisté vedení pomáhajícího rozhovoru.“

B. Kazuistiky

Vybrané citace k tématu:

„Nejtěžší pro mě byla komunikace s chlapcem. Cestu, jak komunikovat, jsme si však postupně našli, a to i díky pomoci otce, který výborně spolupracoval, odborného garanta pro školu a metod práce.

Jako poněkud problematické se ukázalo chlapcovo upínání se na mou osobu. Bylo tedy nutné pracovat s hranicemi, vymezit si role a určit pravidla spolupráce.



Práce s chlapcem pro mne nebyla v mnoha směrech jednoduchá, ale pro můj profesní i osobní život velmi obohacující...“ (I. Ungrová, chlapec, 8 let, 1. třída)

„Složitější bylo období on-line setkávání, kdy chlapec těžko udržoval pozornost, neustále odbíhal, točil se na židli, hledal záznamníček nebo penál.“ (J Přikrylová, chlapec, 8 let, 2. třída)

„Jsem toho názoru, že potenciál projektu nebyl dostatečně naplněn. Myslím si, že s chlapcem by se v rámci projektu mohlo v budoucnosti pracovat, neboť cíl, který jsme si stanovili, není dosažitelný v čase, který jsme měli. Navrhuji tedy další spolupráci, neboť přínosy této práce jsou viditelné a citelné, a to nejen z mého pozorování, ale také ze zpětné vazby ze strany rodičů, které se mi dostalo.“ (L. Strnadová, chlapec, 8 let, 3. třída)

„Díky tomu, že jsem byla zároveň třídní učitelkou, bylo lehčí navázat vztah s oběma rodiči, kteří postupně získávali stejný pohled na problematiku a pokoušeli se dítěti usnadnit situaci domluvou o nastavení podobného výchovného stylu na obou stranách.“ (M. Volková, chlapec, 7 let, 1. třída)

4.2.2.13 Koordinace „odborného týmu“ kolem podpořeného dítěte a jeho rodiny, nejčastější oblasti pomoci terciárního týmu a přínos terciární intervence pro cílovou skupinu

A. Fokusní skupina

Fokusní skupina došla v tomto ohledu ke shodě, že se více osvědčilo, pokud již existovala osobní vazba na odborníka z terciálního týmu, resp. jednalo se o odborníka s dobrou referencí. Byla tak větší šance, že bude dítětem a jeho rodinou přijat.

První kontakt s odborníkem z terciárního týmu byl učiněn ze strany garanta pro školu nebo odborného garanta projektu. Dále byla již kompetence více přenášena na vyškolené pedagogické pracovníky. Cílem bylo podpořit kompetence pro spolupráci s terciárním týmem do budoucna. (Každá škola si vybudovala svůj terciární tým, který může využívat i po skončení pilotního ověření metodiky projektu.)

Zapojení terciárního týmu bylo velmi kladně hodnoceno i rodiči zapojených dětí. Rodiče ocenily, že dostali konkrétní rady, věděli, co dělat, přišla i úleva a oddych.

V některých případech se objevily nedostatky v komunikaci, resp. předávání informací mezi školou a terciárním týmem. Toto pak reflektovala metodika projektu při její revizi.

Nejčastěji byli využiti odborníci na speciální pedagogiku, psycholog, psychoterapeut, hiporehabilitační pracovník, logoped, právník a také odborník na skupinové intervence, který v rámci terciárního týmu též působil.



B. Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jaké oblasti pomoci terciálního týmu děti, resp. rodiče nejčastěji využívali – na které byly nejčastěji odkazovány vyškoleným pedagogickým pracovníkem?

Otázka se zaměřuje zejména na vnímání jednotlivých možností spolupráce s terciálním týmem. Pedagogové nejčastěji uváděli, že v rámci terciálního týmu využívali hipoterapii, psychoterapii a skupinovou a logopedickou intervenci.

Otázka: Jaký přínos měla pomoc terciálního týmu?

Druhá otázka se zaměřuje na celkové vnímání pedagogických pracovníků z pohledu přínosu spolupráce s terciálním týmem. Z hodnocení vyplynulo, že pedagogové reflektují, že přínos byl opět veliký, i když ne všichni spolupráci využili. Uvádíme zásadní komentář, který přínos reflektuje. „Opět obrovský přínos! Jsem vděčná celému týmu. Zejména pan Kopřiva se u nás objevil mnohokrát a vždy si na nás našel čas i po intervenci a vše s námi probral, dal nám v praxi využitelné tipy. Stejně tak probíhala bezproblémová komunikace s p. Lindauerovou z hiporehabilitace. Děti, rodiče i učitelé si chválili a byli za možnost terciálního týmu vděční.“

Otázka: Jaké byly nedostatky nabídky pomoci terciálního týmu?

Otázka se zaměřuje na vnímání nedostatků spolupráce s terciálním týmem. Z hodnocení vyplynulo, že pedagogové nedokážou určit nedostatky, protože spolupráce nevyužili nebo žádné nedostatky nevnímají. Jediným nedostatkem bylo vnímání podpůrných materiálů sloužících k propagaci spolupráce s externími odborníky.

C. Zjištění – Kazuistiky

Vybrané citace k tématu:

„Jako velmi přínosné se ukázalo, současně s pomáhajícím rozhovorem, zařazení chlapce do hiporehabilitačního programu. Chlapci se pobyt v přírodě na koních moc líbí, baví ho, má pěkný vztah s lektorkou.“ (I. Ungrová, chlapec, 8 let, 1. třída)

„Po několika konzultacích s mým garantem jsme dospěly k názoru, že P. se potřebuje dostat do rukou odborníků. To se také stalo, byl třikrát on-line vyšetřen psychoterapeutem a rodičům byla zaslána zpráva. Ve zprávě bylo doporučeno vyšetření neurologem (EEG) a pedagogicko-psychologickou poradnou.“

Na toto vyjádření se vzhledem k vytíženosti odborníka čekalo, ale posléze se podařilo na základě této zprávy P. odeslat k dalším doporučeným vyšetřením.“



Velkou radost má rodina z hippoterapie, která byla chlapci doporučena. Působíště je nedaleko bydliště rodiny, což je pro ni výhodné.

Stejně tak je tomu i u dalšího odborníka, speciálního pedagoga se sídlem v Klánovicích, u kterého P. podstupuje vyšetření.“ (J. Přikrylová, chlapec, 8 let, 2 třída)

„Po jednom z telefonických rozhovorů jsem usoudila, že by matka potřebovala odbornou pomoc, proto jsem ji v rámci projektu nabídla, na koho se může obrátit. Matka nabídku rodinné terapie využila.“ (R. Šaldová, chlapec, 9 let, 3. třída)

4.2.2.14 Přínos skupinové intervence – práce se třídou

A. Zjištění – Fokusní skupina

V rámci projektu proběhlo 99 hodin skupinových intervencí.

Tabulka č. 43 – Přehled skupinových intervencí na jednotlivých školách

Škola/třída:	Počet hodin:
Základní škola a mateřská škola Veleň	
1.A	3
1.B	13
4.A	5
5.A	2
8.A	5
Základní škola a mateřská škola Husinec-Řež	
1.A	7
2.A	7
3.A	4
Základní škola a Mateřská škola Sluhy	
1.A	4
2.A	4
4.A	4
5.A	4
Základní škola Český Brod	
2.A	2
2.B	3
4.A	4

Třídy, kde byla skupinová intervence zařazena (viz tabulka č. 43), navštěvovaly děti s problémy v učení a chování, kterým byla zároveň poskytována individuální sekundární podpora ze strany vyškolených pedagogických pracovníků.

Na základě evaluačních aktivit lze konstatovat, že společným rysem problému těchto třídních kolektivů je nedostatek tolerance k odlišnosti druhých. V případě projektu se jednalo zejména o děti s problémy v učení a chování.



Tento jev pak často zákonitě vede k separování (se) dítěte od ostatních, ke konfliktům, k nedůvěře a k nechuti ke vzájemné komunikaci a i spolupráci.

Děti, jakkoliv odlišné svých chování, jsou často problém a jakýmsi „patologickým jevem“ ve třídě, a to i z pohledu pedagogů.

Přítom je zjevné, že by velmi prospělo, pokud by byli pedagogové ochotni dítěti aktivně naslouchat a být přítom vzorem.

Mnoho učitelů má však spíše tendenci upřednostňovat výkonovou složku vzdělávání – známkování, škatulkování žáků dle prospěchu a dle toho, zda s ním jsou problém či nikoliv. Nejednou dochází, a to nejen ve sborovně, ale i před spolužáky, k jakémusi dělení dětí na oblíbené a problémové, které jim „otravují hodinu“ a narušují jejich klid.

Dovolíme si říci, že v mnoha případech absentuje u pedagogů sebereflexe a chuť naslouchat dětem.

Také se nezdá stává, že nějakým způsobem talentované děti s odlišnostmi stavíme do rolí problematických elementů ve třídách. V nejednom případě to vede k šikaně a odchodu dětí do jistým způsobem „alternativních“ škol s přátelštějším přístupem.

Výše zmíněný pohled reflektuje obecnou tendenci, avšak jednotlivé navštívené školy i třídy se samozřejmě liší v přístupu učitelů, asistentů i vedení škol.

Ve školách zapojených do projektu převažoval proaktivní přístup k problémům daných tříd. Nicméně jsme se setkali i s tím, že i navzdory zjištěným patologickým vztahům ve třídě se třídní učitel ani nikdo jiný o průběh skupinové intervence nezajímal, a pokud ano, tak byl jeho pohled velmi skeptický.

V mnoha třídách jsme ale zaznamenali chuť pedagogů situaci změnit. A právě aktivní spolupráce učitelů byla předpokladem pro to, aby se dostavovaly i výsledky.

Metodami, které se v rámci skupinové intervence ukázaly jako užitečné, byly zejména hry zaměřené na spolupráci a imaginaci.

V rámci realizovaných skupinových intervencí byla též vyzkoušena funkčnost materiálu „PŘÍBĚH TŘÍDY – LAMPIČKY“, který se dále stal součástí Souboru předloh pro práci s dítětem v rámci pomáhajícího rozhovoru a jejich rodinami. Jedná se o dotazník pro třídu.

„Během našich setkání jsme s využitím „lampičkového dotazníku“ z edukačně-terapeutického kufříku společně popsali atmosféru ve třídě, což se formou hlasování o stavu ve třídě aplikovalo ve všech navštívených školách. Tato pomůcka nám usnadnila pojmenovat situaci a



možná zlepšení, řešit osamocení některých spolužáků v rámci kolektivu na hrách se zapojením dětí i učitelů a na imaginacích formou scének o příběhu třídy přivádějících děti interaktivní komunikací k nalézání vlastních řešení k vytváření a uchování zdravě fungujícího kolektivu.“

S dětmi jsme pracovali venku i ve třídách, děti se mnou nad dotazníkem s lampičkami o stavu třídy aktivně komunikovali a pojmenovali problém osamocené Elišky, která byla mimo kolektiv kvůli zjevné odlišnosti. S pomocí třídní asistentky jsme ji do her zapojili a na venkovních kolektivních hrách a scénkách jsme se úspěšně učili, jak osamocené děti do party zapojit. Děti se naučily budovat sounáležitost dětské "smečky" na příkladech chování zvířecí smečky a kontaktními hrami ve skupině. Toto bylo velmi podobné i v ostatních třídách.

Při dalších návštěvách byly problémem třídy děti s neurovývojovou odlišností, kde děti neuměly odlišnost přijmout, tolerovat a nevěděly, jak s takovým spolužákem kamarádit. Tento typ dětí bývá častým důvodem vztahových problémů ve třídách, neboť dětem nikdo nevysvětluje, že tento spolužák není nemocný, hloupý či zlobivý, ale pouze je jiný, a tudíž mu nelze vnucovat zavedené normy chování a komunikace, které jsou zase pro něho velmi odlišné. Toto bývá častým problémem i v přístupu učitelů, neboť takové dítě je často definováno jako problematický subjekt. Přitom jde o děti často velmi inteligentní a nadané, což dokazuje i celá řada významných osobností napříč řadou oborů.

B. Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jaký přínos měla skupinová intervence – práce se třídou?

První otázka se zaměřuje na celkové vnímání pedagogických pracovníků z pohledu přínosu skupinové intervence. Z hodnocení vyplynulo, že skupinová intervence neprobíhala na všech školách. Pokud probíhala pedagogové reflektují, že přínos byl zejména v oblasti práce na vzájemných vztazích ve třídě a také možnosti vidět třídu ze strany pedagoga z jiného úhlu, což potvrzují i komentáře: „Vedla ke skupinové spolupráci, součinnosti, učila děti dorozumívat se mezi sebou, domluvit se na společném postupu; efektivní nástroj podpory kolektivu – lze využít i skupinovou dynamiku, zahrnující vzájemnou podporu členů, všichni zúčastnění jsou zainteresováni na efektivním výsledném produktu svých společných aktivit.“ „Nastavení zdravého prostředí ve skupině, vztahy mezi spolužáky.“ „Veliký. Kromě sanace kolektivu měl možnost i učitel vidět i třídu a její fungování a vzájemné vztahy, a to z jiné perspektivy.“

Otázka: Jaké byly nedostatky skupinové intervence?



Otázka se zaměřuje na vnímání nedostatků skupinové intervence. Z hodnocení vyplynulo, že pedagogové nedokážou určit nedostatky, protože spolupráce nevyužili nebo žádné nedostatky nevnímají. Pedagogové jen vnímali, že skupinová intervence by měla být dlouhodobější.

Otázka: Jak skupinová intervence pomohla intervenovanému – dítěti ev. dětem, které byly pro tuto intervenci identifikovány?

Otázka je velmi důležitá, protože se zaměřuje na vnímaný přínos přímo pro intervenované dítě. Z hodnocení vyplynulo, že pedagogové vidí přínos zejména v práci na socializaci dítěte, na spolupráci, uvědomění si, že podobné vnímání jako intervenované dítě mají i další děti. Doplňují to následující komentáře: „Vtáhla podpořené děti do skupin ostatních dětí. Učily se spolupracovat.“ „Pomohla, lepší přijetí kolektivem.“ „K zamyšlení, problémy nemá jenom dané dítě, ale i ostatní.“ „Vlastně jsme zjistili, že problém není úplně tak v dítěti, díky kterému byla intervence plánována. Ale je to v optice, kterou učitel a žáci na dítě koukají či se objevil problém u jiného dítěte.“

C. Zjištění – Kazuistiky

Vybrané citace k tématu:

„V rámci pomáhajícího rozhovoru proběhla skupinová intervence s odborníkem terciárního týmu. Velkým tématem tohoto setkání bylo nevhodné chování mezi kamarády, slovní agrese. V průběhu kolektivní práce bylo zmapováno, co dělá dětem v této třídě velký problém, jak k danému problému přistupovat a následně ho řešit. Velmi podrobně děti popsaly vztek, a jak se mu dá vyhnout: neoplácet výsměch, nevšímat si negativních věcí, vyjednávat, nehádat se, respektovat druhé, spolupracovat a neubližovat.“ (L. Dražilová, chlapec, 9 let, 3.třída)

„Ve třídě, kam chlapec dochází, proběhla skupinová intervence, která byla velmi přínosná pro vypořádání vzniku problémů v chování a v nastavení spolupráce mezi chlapcem, spolužáky a učitelkou.“ (K. Čermáková, chlapec, 7 let, 1. třída)

4.2.2.15 *Hodnocení projektu jako celku*

A. Zjištění – Fokusní skupina

Ze závěrů fokusní skupiny vyplynulo, že projekt jako celek má jasnou vizi, je přínosný pro cílovou skupinu a jeho devizou je i jakási velká šíře, a to jak v oblasti témat, která pokrývá, tak i v množství materiálů vzniklých pro vedení pomáhajícího rozhovoru.



Na druhou stranu byly patrné i některé elementy, které pilotní ověření metodiky znesnadňovaly. Jednalo se zejména o nutnost vedení rozsáhlejší administrativy (záznamy z intervencí apod.) absence koordinační složky (nedostatečně byla pokryta úvazkem pozice projektového manažera, což kladlo vysoké nároky na odborného garanta projektu). Vzhledem k tomu, že se ve většině případů byly do projektu zapojeny velmi motivované školy, vyvstala stran odborných garantů pro školy otázka, jaké možné problémy by mohla přinést implementace metodiky projektu na jiných méně motivovaných školách. Tento závěr byl reflektován při revizi metodiky a bude dále brán v potaz při šíření metodiky na další školy. K tomuto jen dodejme, že z pilotního ověření metodiky vyplynula právě potřeba, aby na dané škole byli určití motivovaní pedagogičtí pracovníci, kteří by viděli smysl v realizaci pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami, a tento postoj byli schopní zastávat i přes nepochopení dalšími členy pedagogického sboru. Jak již bylo řečeno, významnou úlohu v tomto momentu hraje to, zda vidí v metodice smysl vedení školy, a tudíž podporuje i práci motivovaných pedagogických pracovníků, kteří s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami na dané škole budou individuálně, dle metodiky projektu, pracovat.

Účastníci fokusní skupiny se shodli na tom, že projekt má velký potenciál v oblasti systémové podpory dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin.

Z návrhů zúčastněných vyplynulo, že by bylo velmi vhodné zajistit pokračování projektu na daných školách a dále ji postupnými kroky implementovat, a zvyšovat tak povědomí dalších škol o její existenci.

Ruku v ruce s tím by se měla však pojit snaha dostat metodiku projektu do povědomí dalších institucí, kterými by mohly být zřizovatelé škol či vysoké školy zajišťující vzdělávání v pedagogických ev. sociálních oborech.

Systémové využití metodiky projektu by pak bylo možné, pokud by se zdařilo navázat spoluprací s vládními institucemi (MŠMT, MZČR, MPSV, MVČR aj.) a metodika se stala součástí jejich koncepčních materiálů.

B. Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky

Otázka: Jak hodnotíte projekt jako celek?



Otázka se zaměřuje na celkové vnímání projektu z pohledu zapojeného pedagogického pracovníka. Z hodnocení vyplynulo, že vnímání projektu bylo velmi pozitivní a přínosné jak pro děti, tak pro školu samotnou. Zde několik komentářů, které reflektují výsledky.

„Výborný nápad. Myslím, že by na každé škole měl být školní psycholog nebo pomáhající pracovník pro děti. Učitelé na toto nemají čas. Pro mě jen bylo obtížné hledat termíny pro schůzky s dětmi a velké množství dokumentace, díky úvazkům ve škole. Chápu, že k projektu je ale dokumentace potřeba. Jsem ráda, že jsem byla součástí projektu, mnoho mi to dalo. Děkuji.“ „Nápad projektu se mi líbí. Velmi pěkně je zpracované Divadlo, s kterým žáci mohli pracovat. Úskalím byla covidová doba, která nám nedopřála více času, možností, sblížení s dětmi, více setkání s nimi.“ „To snad ani nejde popsat slovy. Velmi mi pomohl i nejen v profesním rozvoji, ale i v seberozvoji. Dal mi profesní podporu ve formě garanta projektu, dal mi materiály, pomůcky, a i mě dal bezpečné prostředí. Byl to takový můj parťák v tom, že to, co dělám, má smysl, je to důležité a že i já mohu někdy udělat chybu – ale mám se s ní na koho obrátit. A z pohledu rodičů vidím to samé. Někdo tu byl pro jejich děti a poskytl jim podporu. Často jsem poskytovala podporu i samotným rodičům – ve všech případech matkám, které se ocitly v nelehké situaci (často po rozvodu). Opravdu bych byla šťastná, kdyby projekt mohl pokračovat. Nebo alespoň kdybychom mohly pravidelně pokračovat v intervizích. Ty pro mě byly nejpřínosnější. Děkuji opravdu všem za vše, co se kolem projektu událo. Jsem vděčná!“

„Za mě je to určitě super, je vidět, že i hodina týdně může dítěti dost pomoci a tato možnost by měla být na všech školách – ne školní poradci, psychologové a speciální pedagogové. Ale někdo, ke komu to dítě může samo kdykoli přijít a prostě se jen vypovídat, nechala bych i to označení průvodce.“

„Projekt jako celek vnímám pozitivně. Myslím si, že je to vyplnění určité černé díry v našem školství. Nejsem však nakloněná přílišné administrativě, která mě trochu zahlcovala, ale spolupráce s dětmi byla přínosem nejen pro mě, ale také pro ně samotné. Myslím si, že tento projekt by měl být nadále realizován, aby vynikly veškeré jeho kvality, které byly potlačeny současnou virovou situací.“ „Celkově projekt hodnotím jako přínosný. Začátek projektu byl pro mě trochu nejasný, ale s přidělením garanta a navázání spolupráce s ním, bylo vše úplně v pořádku.“



5. Doporučení pro implementaci metodiky projektu na dalších základních školách v ČR

5.1 Rekapitulace cílů projektu a cílů evaluace

Než přejdeme k závěrům a doporučením vyplývajícím z této zprávy, považujeme za nutné zmínit přehled cílů projektu a cílů evaluace.



5.1.1 Cíle projektu

Cílem projektu tedy bylo vytvořit a pilotně ověřit na školách zmíněnou metodiku komplexní podpory dítěte s problémy v učení a chování, a to za předpokladu možnosti zapojení rodiny a dalších dospělých, kteří se podílejí na výchově, vzdělávání či jiném druhu péče o dítě, s tím, že jsme při jejím vytváření měli na mysli i problematiku dětí a rodičů v náročných životních situacích (rozvodové, porozvodové situace, úmrtí v rodině aj.) i dětí s psychickými problémy vzniklými v souvislosti s pandemií COVID.

5.2 Doporučení vyplývající pro obecnou implementaci metodiky ze závěrů evaluace

V rámci poslední kapitoly této evaluační zprávy přinášíme momenty, které se jeví z pohledu obecné implementace metodiky v praxi jako nejzásadnější, a tudíž naznačují možné cesty, jak metodiku, ověřenou na 5 školách ve Středočeském kraji, rozvíjet a šířit na další školy v ČR.


Jsou jimi zejména následující:


-  Při navázání vztahu se školou, na které má být implementována metodika zavádění sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin, se ukázalo jako velmi užitečné, pokud byl navázán vztah s vedením školy ze strany odborného garanta projektu ev. odborného garanta pro školu a došlo k prezentaci metodiky na dané škole a následnému vedení diskuse o individuálním nastavení jejich principů, a to zejména dle možností, potřeb a v neposlední řadě i klimatu organizace. (Vycházíme přitom z předpokladu, že předností metodiky je možnost individualizace při její implementaci.)
-  Jako klíčové se ukázalo vhodné nastavení vzdělávání pedagogických pracovníků vedoucích k rozvoji specifických kompetencí k vedení pomáhajícího rozhovoru. Zkušenosti z pilotního ověření, které byly podpořeny i ze strany dalších evaluačních aktivit, ukázaly, zejm. u pedagogických pracovníků, kteří (na základě kompetenčního



modelu projektu) disponovali na začátku projektu jen minimální ev. částečně základní úrovní specifických kompetencí k vedení pomáhajícího rozhovoru, potřebu navýšení počtu hodin úvodního školení a také systematického doškolení.


Výsledky evaluace v tomto směru naznačují potřebu dlouhodobějšího výcviku zaměřeného na rozvoj specifických kompetencí pro efektivní vedení pomáhajícího rozhovoru. Kompetenční model, který v rámci projektu vznikl a je součástí metodiky projektu pak naznačuje, v jakých oblastech (speciálních kompetencích) by měl výcvik jeho frekventanty rozvíjet.


 Evaluační aktivity též otevřely otázku motivace a osobnostních předpokladů pedagogického pracovníka pro práci s dětmi s problémy v učení a chování v rámci sekundární prevence na škole, tj. zastávání pozice pomáhajícího pracovníka – průvodce k vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi. Motivace a osobnostní nastavení se ukázaly, a to zejména z přímého pozorování průběhu pilotního ověření projektu na školách, jako zásadní. Ukázalo se však, že motivace a osobnostní nastavení nemusí nutně korespondovat s bazální erudicí (myšleno zejména vzděláním) k výkonu pozice pomáhajícího pracovníka. V úspěšnosti pedagogického pracovníka v pomáhajícím rozhovoru s dětmi, resp. posunu ve specifických kompetencích k vedení pomáhajícího rozhovoru se ukázalo jako funkčnější, pokud došlo ke souznění s filozofií přístupu k dětem s problémy v učení a chování a jejich rodinám, která je metodikou deklarována, pedagogický pracovník byl schopen empatického přístupu a disponoval vhodným „poměrem“ pokory a sebevědomí, jako i otevřeností k novým poznatkům a přístupům.

 Při implementaci metodiky projektu na dalších školách bude jistě klíčovou otázkou časová dotace pro práci pedagogických pracovníků v rámci pomáhajícího rozhovoru a možnosti školy jim za práci poskytnout finanční odměnu. V rámci pilotního ověření projektu převládala snaha ohraničit práci zapojených pedagogických pracovníků určitou hodinovou dotací, která byla vázána na finanční možnosti projektu. Vzhledem k tomu, že práce s dětmi s problémy v učení a chování je vykonávána většinou v souběhu s jinou pozicí (pedagoga, asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, vychovatele školní družiny, ev. školního psychologa), musím být při implementaci




metodiky na škole právě časové možnosti a na ně navázané finanční ohodnocení dobře zvaženy.


 Pilotní ověření metodiky projektu ukázalo, jak důležité je při její implementaci na dané škole nejprve zmapovat celkové klima školy, a to zejména z pohledu vztahů v rámci pedagogického sboru. Ve škole, kde působil tým pomáhajících pracovníků, kteří neměli podporu ostatních kolegů, byla jejich práce v mnoha ohledech ztížena.

 Ze strany odborných garantů pro školu je žádoucí, aby byli vhodně proškoleni v metodice projektu a byli ztotožnění s její filozofií. Předpokládáme, že do procesu ve školách by měl vstupovat odborný garant pro školu dosahující optimální až expertní úrovně specifických kompetencí daných kompetenčním modelem projektu.

V praxi se ukázalo jako nosné, pokud se odborný garant pro školu vztahoval k pedagogickým pracovníkům z pozice zralé osobnosti s patřičnou mírou sebereflexe a uměním konstruktivní komunikace, a zrcadlil jim tak tyto principy, které by měli používat při práci s dětmi.

Kromě osobního příkladu je žádoucí, pokud odborný garant pro školu věnuje pozornost osobnostnímu rozvoji vyškolených pedagogických pracovníků a využívá k tomu nástroje jako jsou edukace, konzultace práce s dítětem a jeho rodinou, koučink, intervize, supervize. Součástí práce odborného garanta pro školu je i poskytování zpětné vazby nebo jakýchsi „vnějších očí“, které dokážou vidět proces pomoci dítěti s problémy v chování a učení z odborného nadhledu.

 Při implementaci metodiky do školy je vhodné využívat kompetenční model projektu a dotazník ke kompetenčnímu modelu. Jedná se o nástroj, který sloužil k evaluaci projektu, ale ukázal se jako cenný podklad pro seberozvoj odborných garantů projektu, odborných garantů pro školy i vyškolených pedagogických pracovníků, jakožto i poklad k realizaci komplexnějšího výcviku pro vedení pomáhajícího rozhovoru na školách. Kompetenční model, resp. dotazník může být využit při realizaci výběrového řízení na jednotlivé pozice v rámci sekundární intervence na školách.

 Další doporučení se vztahují k procesním okolnostem, a to zejména oslovování, resp. vyhledávání dětí s problémy v učení a chování a jejich doporučování k pomáhajícímu rozhovoru. V rámci projektu byly děti indikovány k pomáhajícímu rozhovoru zejména



ze strany školy nebo rodiny. I když byly děti s možností využít pomáhající rozhovor na škole (letáčky pro děti, zprávy od třídních učitelů), samy tuto možnost využily jen v jednotkách případů. Vzhledem k tomu, že každá škola má poněkud odlišný styl komunikace, je třeba při implementaci hledat individuální komunikační strategie, jak vhodně oslovit cílovou skupinu.

V rámci procesního nastavení metodiky na školách směřují doporučení k tomu, aby byla věnována pozornost nastavení spolupráce s rodinou. Z dotazníkových šetření a osobních složek dětí i vyškolených pedagogických pracovníků se ukazuje, že spolupráce se při pilotním ověřování metodiky většinou dařila. Nicméně, považujeme za důležité zmínit, že v případech, kde byl věnován dostatečný prostor pro otevřenou komunikaci s rodiči a jejímu vhodnému nastavení, ukázal se i větší efekt pomáhajícího rozhovoru s dítětem.

Stejně jako nastavení spolupráce s rodinou se ukázalo, že bylo vhodné, pokud byl při pomáhajícím rozhovoru věnován patřičný prostor pro nastavení spolupráce se samotným dítětem. Pomáhající rozhovor, kdy vyškolený pedagogický pracovník nikterak neusiloval hned zpočátku o nastavení zakázky a cíle spolupráce a věnoval se vytváření bezpečného prostoru a budování důvěrného vztahu, vykázal stejné (a v mnoha případech i kvalitativně lepší) výsledky, jako rozhovor, kdy šlo z podstaty věci s dítětem nastavit zakázku a cíle spolupráce velmi brzy.

Nejlepších výsledků bylo dosaženo zejména dlouhodobější, systematickou podporou dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin. Významnou úlohu v této podpoře sehrála i propojenost na terciární tým odborníků.



Využití terciárního týmu komplikovala situace spojená s pandemií COVID-19. Terciární tým byl vyžit zejména školami, které nedisponovaly školním poradenským zařízením. Pro implementaci metodiky na dalších školách je třeba, aby koordinaci terciárního týmu měla na starosti pověřená osoba na dané škole a škola si postupně vytvářela svou síť odborníků, kteří jsou seznámeni s metodikou projektu a alespoň v základní podobě souzní s celkovou filozofií metodiky přístupu k dětem s problémy v učení a chování a jejich rodinám. Dále je více než vhodné, aby byl předem nastavený mechanismus předávání informací mezi školou a odborníky z terciárního týmu. Ukázalo se, že v tomto ohledu nelze stanovit zcela obecné konkrétní postupy, protože v rámci



poskytovaných služeb platí různá pravidla zachování mlčenlivosti. Je tedy třeba spolupráci založit na tom, zda předávání informací mezi školou a rodinou je v nějakém ohledu užitečné – přispěje řešení situace a poté individuálně domluvit s dítětem a rodinou způsob předávání tak, aby nebyla narušena důvěra mezi odborníkem z terciárního týmu a dítěte, resp. rodinou. V mnoha případech se konzultovalo s dítětem a rodinou, které informace sdílet lze a které nikoliv. Ze strany odborníků terciárního týmu byla poskytována též škole obecná zpětná vazba, resp. určitá doporučení pro přístup k dítěti ve škole nebo také poradenství, jaké postupy by dítěti mohly ve škole pomoci.



Vhledem k tomu, že bylo třeba v průběhu pilotního ověření metodiky projektu bedlivě celý proces sledovat, bylo vedeno i velké množství administrativy. Tento fakt byl vzat v potaz při revizi metodiky. Veškeré materiály pro agendu k pomáhajícími rozhovoru (umístěné v Souboru předloh pro práci s dětmi v rámci pomáhajícího rozhovoru a jejich rodinami) jsou spíše koncipované jako doporučené – fakultativní, nikoliv nezbytné. Jejich cílem je poskytnout možnost, jak práci s dítětem v pomáhajícím rozhovoru efektivně sledovat, strukturovat nebo reflektovat.

6. Přílohy

6.1 Seznam elektronických příloh

K této zprávě náleží kromě příloh č. 1 a 2 umístěných přímo v tomto dokumentu (viz dále) ještě následující elektronické přílohy:

- **Příloha č. 1 - Dotazník ke kompetenčnímu modelu Rozum a cit pro školy (vyškolený pedagogický pracovník)**
- **Příloha č. 2 - Dotazník ke kompetenčnímu modelu Rozum a cit pro školy (odborný garant pro školu)**
- **Příloha č. 3 - Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro rodiče – Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života (vč. záznamových archů pro administraci dotazníků)**
- **Příloha č. 4 – Dotazník pro vyškolené pedagogické pracovníky**
- **Příloha č. 5 – Dotazník pro rodiče vyškolených dětí**

6.2 Přílohy č. 1 a 2

6.2.1 Příloha č. 1 - Příprava fokusní skupiny k projektu rozum a cit pro školy

Témata:

a) **Proces**



- 1) Motivace pedagogů ke spolupráci? Rozdíly?
- 2) Motivace dětí i rodin ke spolupráci? V čem byly rozdíly?
- 3) Navazování vztahu s pedagogy? Rozdíly?
- 4) Navazování vztahu a bezpečného prostředí s dětmi (i rodinou)? Rozdíly?
- 5) Stanovování zakázky s pedagogy? Rozdíly?
- 6) Stanovování zakázky s dětmi (popř. rodinami)? Rozdíly?
- 7) Podpora silných stránek pedagogů? Rozdíly?
- 8) Podpora silných stránek dětí – rozvoj talentů? Rozdíly?

b) Metodika

- 1) Jaké byly přínosy metodiky pro Vaši práci? Jaké přínosy byly pro pedagogy?
- 2) Jaké byly nedostatky metodiky?
- 3) Co Vám v metodice nejvíce pomohlo? Co pomohlo pedagogům?
- 4) Co Vám v metodice chybělo?

c) Vzdělávání

- 1) Jaký přínos pro Vás mělo vzdělávání v rámci projektu? Jaký mělo přínos pro pedagogy?
- 2) Jaké téma Vám nejvíce pomohlo? Jaké pedagogům?
- 3) Jaké téma Vás nejvíce bavilo?
- 4) Jaké byly nedostatky vzdělávání?
- 5) Co byste v rámci vzdělávání ještě potřebovali, ocenili?

d) Terciální tým

- 1) Jaké oblasti pomoci terciárního týmu děti, resp. rodiče nejčastěji využívali – na které byly nejčastěji odkazovány vyškoleným pedagogickým pracovníkem?
- 2) Jaký přínos měla pomoc terciárního týmu?
- 3) Jaké byly nedostatky nabídky pomoci terciárního týmu?

e) Skupinová intervence

- 1) Jaký přínos měla skupinová intervence?
- 2) Jaké nedostatky měla skupinová intervence?
- 3) Jak skupinová intervence pomohla intervenovanému?

f) Odborný garant (osobní)

- 1) Vnímání svého přínosu na škole?
- 2) Co se Vám nejvíce povedlo?
- 3) Kde jste se cítili nejslabší?
- 4) Co byste udělali jinak?
- 5) Co pro Vás bylo největší výzvou? Jak jste ji zvládli?
- 6) Jakou úroveň kompetencí se Vám díky aktivitám v rámci projektu podařilo dosáhnout?
- 7) Byl splněn cíl (v rámci kompetenčního modelu)?
- 8) Pokud ano, co vám nejvíce pomohlo?
- 9) Pokud ne, jaké byly největší překážky?
- 10) Jaké děti byly nejčastěji vybrány? Bylo to vhodné? Jaká byla úspěšnost intervence?
- 11) Jaké byly přínosy intervence v této podobě?
- 12) Co Vám v práci s pedagogy nejvíce fungovalo?



13) Co Vám nefungovalo?

14) Jak hodnotíte projekt jako celek?

g) **Jaké vidíte možné cesty pokračování projektu?**

6.2.2 Příloha č. 2 Syllabus závěrečné kazuistiky

Závěrečná kazuistika by měla být min. na 1 stranu, řádkování 1, Times new roman 14. Nápomocni Vám budou při jejím sestavování garanti. Pro kazuistiku vyberte dítě, které budete mít dlouhodoběji v péči.

Aby se Vám kazuistika lépe sestavovala, můžete postupovat dle následujících bodů. Pokud se Vašeho případu některý z nich netýká, můžete ho vynechat.

-  **Informace o dítěti: chlapec/dívka, věk, třída, stručná anamnéza** – poruchy učení, chování, porozvodová situace, psychické problémy... apod., asistent atd. ev. rodinná anamnéza, školní, vývoj obecně od počátku školní docházky atd. – pokud víte...)
-  **Důvod doporučení dítěte pro setkávání s průvodcem a další podporu stran rodiny, školy** (pokud nevězela potřeba od dítěte):
-  **Dařilo se navázání spolupráce s dítětem** – vytvoření bezpečí, navázání vztahu a pokud ano, v čem to bylo užitečné, -.....pokud ne, co mohlo být příčinou?
-  **Dařilo se hledat potřeby a přání dítěte** – pracovalo se na konkrétní zakázce či více zakázkách a pokud ano, v čem to bylo užitečné, pokud ne, co mohlo být příčinou?
-  **Dařilo se stanovovat konkrétní cíle** resp. „kroky k jejich dosažení“ pokud ano bylo některých dosaženo a pokud ne, co mohlo být příčinou?
-  **Dařilo posilovat silné stránky a talenty dítěte** a pokud ano, v čem to bylo užitečné, pokud ne, co mohlo být příčinou?
-  **Dařilo se navázat spolupráci s rodinou dítěte** a pokud ano, v čem to bylo užitečné, pokud ne, co mohlo být příčinou?
-  **Byly využity služby některých odborníků z terciárního týmu** a pokud ano, v čem to bylo užitečné ev. která očekávání od této intervence nebyla naplněna?
-  **Dařilo se navázat spolupráci s ostatními kolegy ve škole** – pokud to bylo žádoucí a pokud ano, v čem to bylo přínosné ev. která očekávání od této intervence nebyla naplněna?
-  **Proběhla skupinová intervence v rámci třídy, kam dítě dochází** – pokud ano, k čemu byla užitečná ev. která očekávání od této intervence nebyla naplněna?
-  **Jaké metody a formy práce s dítětem byly využívány a v čem vidíte jejich přínos?** (využití „divadýlka“, pracovních listů, kreslení, další pomůcky, aktivní naslouchání, otevřené otázky, narativní práce s dítětem... atp.
-  **V čem shledáváte obecně vzájemnou spolupráci s dítětem přínosnou? Co se podařilo? Na čem by se ještě dalo pracovat? Co bylo největší výzvou a jak jsme ji zvládli? Co by se dalo udělat lépe? Jaké zkušenosti ze spolupráce pro mě byly nejcennější?**
-  **Další postřehy pro práci s dítětem ev. plán do budoucna...**
-  **Můžete připojit fotografie, obrázky...**