Spolufinancováno Evropskou unií

Projekt CZ.03.02.01/00/22_029/0001852

„Prevence předčasných odchodů ze základní školy – Karviná“

Metodika prevence předčasných odchodů ze základního vzdělávání

Autor práce: Helping Young People, z.s.

2025, Karviná

Spolufinancováno Evropskou unií

OBSAH

1. Úvod 3
2. Cíle a účel projektu 4
2.1 Specifické cíle projektu 4
3. Cílová skupina 5
4. Přehled realizovaných aktivit a metod práce 6
4.1 Multidisciplinární tým a spolupráce se školou 6
4.2 Práce s třídními kolektivy (workshopy ve třídách) 8
4.2.1 Přínosy třídních workshopů 12
4.2.2 Hodnocení třídních workshopů 13
4.3 Práce s individuálními žáky (individuální podpora a školní klub) 15
4.3.1 Individuální konzultace a poradenství 15
4.3.2 Skupinové volnočasové aktivity (Školní klub) 15
4.3.3 Limity a ponaučení 16
4.4 Práce s rodinami (spolupráce s rodiči) 17
4.4.1 Úvodní workshopy s rodinami 17
4.4.2 Další spolupráce s rodinami 18
4.4.3 Další plánované formy pro zapojení rodičů 18
5. Hlavní výsledky a zjištění projektu 19
5.1 Klíčové rizikové faktory ovlivňující předčasné odchody 19
5.2 Efektivita metod a forem práce – co se osvědčilo 21
5.3 Méně efektivní či problematické postupy 23
6. Doporučení pro školy 24
6.1 Vytvoření multidisciplinárního podpůrného týmu (interního či externího) 24
6.2 Pravidelná práce s třídními kolektivy 25
6.3 Individuální a skupinová podpora ohroženým žákům 26
6.4 Spolupráce s rodiči založená na důvěře 27
6.5 Důraz na komunikaci a vztahy ve škole 28
6.6 Průběžná evaluace a úpravy intervencí 29
7. Závěr 30
Prevence je týmová práce 32
Důvěra jako základ 32
Každé dítě má potenciál pro úspěch 32
Vytrvalost a trpělivost 32

Spolufinancováno Evropskou unií

1. Úvod

Prevence předčasných odchodů žáků ze základního vzdělávání je klíčová pro zajištění jejich budoucího úspěchu a uplatnění. Dokončení základní školní docházky výrazně zvyšuje šance mladých lidí na profesní uplatnění a celkovou kvalitu života. Pro tyto děti je školní neúspěšnost poměrně častým jevem a často také začátkem jejich následných životních obtíží. Proto považujeme každé opatření, které vede ke kvalitativnímu či kvantitativnímu zlepšení situace v oblasti předčasných odchodů ze základní školy, za přínosné pro zvýšení kvality života těchto žáků, protože úplné základní vzdělání jim podstatně zvyšuje možnosti jejich profesního uplatnění.

Karvinský region se vyznačuje vysokým zastoupením dětí z odlišného kulturního prostředí a sociálně znevýhodněných podmínek; u těchto žáků je školní neúspěšnost poměrně častá a často předznamenává jejich další životní obtíže. Projekt klade důraz na rozvoj konstruktivní komunikace, kterou považuje za klíčový faktor v procesu integrace dětí z různých sociálních prostředí a za nejdůležitější prostředek, pomocí něhož jsou tyto děti schopny zvládnout povinnou školní docházku a úspěšně dokončit základní vzdělání, čímž se mohou plnohodnotně začlenit do společnosti. Jakékoli opatření vedoucí ke snížení počtu žáků, kteří opouštějí základní školu předčasně, je proto nesmírně přínosné.

Projekt *Prevence předčasných odchodů ze základní školy – Karviná* byl dvouletý (2023–2025) a jeho cílem bylo identifikovat hlavní příčiny školního selhávání a vyzkoušet formy podpory, které by pomohly rizikovým žákům dokončit základní vzdělání. Zvláštní důraz byl kladen na rozvoj konstruktivní komunikace mezi žáky, rodiči a školou – ta byla v projektu chápána jako jeden z klíčových faktorů úspěšné integrace dětí z různých prostředí a jako nejdůležitější nástroj, který dětem umožní zvládnout školní docházku a lépe se začlenit do společnosti.

Metodika popsaná v této zprávě shrnuje poznatky z tohoto projektu a nabízí praktická doporučení pro školy, jak včas rozpoznat ohrožené žáky, jak s nimi a jejich rodinami pracovat a jak hodnotit efektivitu takových intervencí.

2. Cíle a účel projektu

Hlavním účelem projektu bylo snížit riziko předčasných odchodů ze školy prostřednictvím podpory ohrožených žáků a jejich rodin. V úvodu se projekt zaměřil na mapování primárních příčin selhávání žáků a na navázání úzké spolupráce s rodinami, aby bylo možné získat důležité informace o zázemí těchto dětí.

Díky zapojení rodin se očekával lepší přístup k anamnestickým datům a hlubší pochopení faktorů, které přispívají ke školní neúspěšnosti žáků. V další fázi projektu (po úvodním mapování) bylo cílem sledovat a vyhodnotit nejúspěšnější metody a formy práce s ohroženými dětmi a jejich rodinami, aby mohly být tyto osvědčené postupy dále aplikovány v praxi. Hlavní cíl tak lze shrnout jako podporu a rozvoj nástrojů vedoucích ke snížení počtu předčasných odchodů žáků ze základní školy.

2.1 Specifické cíle projektu

Specifické cíle projektu zahrnovaly:

- **Identifikaci rizikových žáků a rodin** – vytipovat děti, u nichž hrozí předčasné ukončení docházky, a pochopit jejich situaci (školní, rodinnou i osobnostní).
- **Zapojení rodin do spolupráce se školou** – motivovat rodiče ohrožených dětí ke spolupráci, získat od nich informace a nabídnout jim podporu.
- **Zlepšení školního klimatu v cílových třídách** – pracovat s třídními kolektivy tak, aby se posílily pozitivní vztahy mezi žáky, jejich motivace a vztah ke škole.
- **Pilotování různých forem intervence** – vyzkoušet různé metody práce (skupinové workshopy, individuální konzultace, volnočasové aktivity, komunitní kruhy apod.) a zjistit, které jsou nejúčinnější v prevenci školního neúspěchu.
- **Vyhodnocení dopadů** – sledovat pokroky zapojených žáků (v docházce, prospěchu, chování i psychosociálních ukazatelích) a získat od nich zpětnou vazbu, aby bylo možné posoudit efektivitu jednotlivých opatření.

Projektový tým očekával, že rozvoj uvedených aktivit a metod povede ke zvýšení šancí ohrožených dětí úspěšně dokončit základní školu. Cílem metodiky tedy je, aby si i další školy mohly z tohoto projektu vzít ponaučení a přenést ověřené postupy do svého prostředí.

3. Cílová skupina

Cílovou skupinou projektu byli žáci základní školy ohrožení předčasným odchodem, tedy takoví, u nichž se projevovala kombinace školních, rodinných či osobnostních rizikových faktorů. Projekt se soustředil na děti mladšího školního věku (1. stupeň ZŠ) i starší žáky na 2. stupni, přičemž poslední sledovanou byla žákyně 9. třídy. U těchto skupin byly sledovány následující indikátory rizika:

- **Školní docházka a prospěch:** Časté nebo dlouhodobé absence a špatný prospěch patří mezi základní varovné signály. V projektu se pečlivě evidovala neomluvená i omluvená absence žáků a jejich školní výsledky (opakující se nedostatečné, propadání). Děti s výraznými problémy v docházce či prospěchu byly považovány za ohrožené.

- **Rodinné zázemí:** V potaz se bral sociální a rodinný kontext dítěte. Zvláštní pozornost byla věnována dětem z rodin s více sourozenci (počet dětí v rodině) či nestabilním zázemím, s nevyhovujícími bytovými podmínkami (např. nevhodný typ či nedostatečná velikost bydlení) a dětem, u nichž je nízká míra zapojení rodičů do výchovy. Právě nedostatečná podpora ze strany rodiny či výchovné zanedbávání mohou vést k malé motivaci dítěte ve škole.

- **Speciální vzdělávací potřeby:** Do sledované skupiny spadaly i děti s diagnostikovanými poruchami učení nebo chování (např. dyslexie, ADHD). Tyto děti často zažívají školní neúspěch a vyžadují specifickou podporu, jejíž absence může vést k rezignaci na vzdělávání.

- **Opakování ročníku a kázeňské problémy:** U žáků byl dalším rizikovým faktorem záznam, že žák opakoval ročník (případně opakovaně) nebo že má vážnější výchovná opatření – například důtku ředitele školy či sníženou známku z chování. Tyto okolnosti ukazují na dlouhodobější problémy v učení či začlenění do školního kolektivu.

- **Psychologické a vztahové faktory:** Kromě objektivních ukazatelů projekt sledoval i subjektivní spokojenost dítěte se školou a třídním klimatem. Pomocí dotazníků a pozorování se vyhodnocovala například sociální pozice žáka ve třídě (zda má kamarády, není izolovaný či šikanovaný), sebehodnocení a sebedůvěra žáka, jeho míra seberealizace ve škole (zda má možnost vyniknout v nějaké činnosti) a v

určitých případech i kvalita mezigeneračních vztahů v rodině. Nízká míra spokojenosti se školním prostředím, negativní vnímání sebe sama či pocit, že „školu nezvládám a nic pro mě neznamená“, byly považovány za významné rizikové faktory předčasného odchodu.

Identifikace ohrožených žáků probíhala ve spolupráci se školou. Třídní učitelé ve spojení se školním poradenským pracovištěm (výchovným poradcem či školním metodikem prevence) pomohli vytipovat žáky a rodiny, které naplňovaly výše uvedená kritéria. Následně s nimi navázal kontakt projektový tým. Již v úvodní fázi se tak podařilo shromáždit skupinu dětí s varovnými signály (např. opakované neomluvené absence spojené s nízkým prospěchem a problematickým rodinným zázemím), na kterou byla zacílena podpůrná opatření.

Na začátku projektu bylo do intenzivní práce zahrnuto 7 rodin a jejich děti. Postupně se okruh spolupracujících žáků rozšířil – během prvního roku se do některé z aktivit projektu zapojilo i dalších 14 rodin nepřímo (umožnily zapojení svých dětí do volnočasových aktivit projektu, i když rodiče sami se akcí neúčastnili).

Celkem projekt přímo pracoval s 33 dětmi z 26 rodin, proběhlo 13 workshopů s třídními kolektivy a 10 odpoledních workshopů s dětskými skupinami a školní kluby. Kromě toho bylo individuálně podpořeno 10 dětí formou konzultací (4 mladšího školního věku a 6 starších), přičemž hlavními řešenými tématy byly vztahové problémy s vrstevníky a problémy s nízkým nebo negativním sebehodnocením.

4. Přehled realizovaných aktivit a metod práce

Projekt uplatnil multifaktorový přístup, který kombinoval práci se žáky individuálně i ve skupinách, spolupráci s rodinami a působení na úrovni třídních kolektivů. Klíčovým rysem byla činnost multidisciplinárního týmu odborníků, který tyto aktivity zajišťoval v úzké kooperaci se školou. Následuje přehled hlavních forem a metod práce využitých v projektu.

4.1 Multidisciplinární tým a spolupráce se školou

Multidisciplinární tým tvoří pět klíčových odborníků – psycholog, speciální pedagog, pedagog, sociální pedagog a kurátor/sociální pracovník OSPOD. Každý z nich do projektu přináší své odborné zkušenosti, profesní zázemí i schopnosti, které společně vytvářejí komplexní a pružný systém podpory dětí v prostředí škol i mimoškolních zařízení.

Psycholog s více než 25 lety praxe působí jako poradce, diagnostik a lektor workshopů. V projektu hraje klíčovou roli v oblasti diagnostiky sociální dynamiky, vztahového klimatu a

individuálních potřeb dětí. Systematicky identifikuje skryté i zjevné problémy, které ovlivňují chování, prospěch a sociální začlenění dítěte, a podílí se na návrhu efektivních podpůrných strategií. Ve své odborné práci opakovaně upozorňuje na komunikační nekompetence jako jednu z hlavních příčin vztahových, osobnostních i adaptačních potíží dětí a mladistvých. Do projektu vnáší také praxi z vedení komunitních aktivit a lektorské činnosti.

Speciální pedagog s desetiletou praxí působil mimo jiné jako třídní učitel, výchovný poradce a koordinátor školního parlamentu. Pracuje s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami, často z odlišného kulturního prostředí. Disponuje odbornou způsobilostí pro práci s žáky s mentálním postižením, mentálním rozhraním a dalšími formami snížených studijních schopností a předpokladů. Je zvyklý vytvářet bezpečné a důvěryhodné prostředí a disponuje metodickými dovednostmi potřebnými pro vedení skupinových aktivit. V projektu přebírá roli facilitátora práce s třídními skupinami, které vykazují zhoršené vztahové klima nebo mají potíže s vnitřní soudržností.

Pedagog s dvanáctiletou praxí, člen multidisciplinárního týmu, přináší do projektu bohaté zkušenosti z řízení, koordinace a organizace práce s dětmi a mládeží. Dlouhodobě působí jako člen volnočasové organizace a sportovní trenér, kde vede dětské a mládežnické kolektivy k týmové spolupráci, disciplinovanosti a vzájemnému respektu. Působil také jako regionální politik se zaměřením na školství a volnočasovou oblast, což mu poskytuje široký přehled o institucionálním zázemí a možnostech podpory mládeže. V projektu hraje zásadní roli při nastavování metodických a organizačních procesů a zajišťuje plynulou komunikaci mezi jednotlivými členy týmu a spolupracujícími subjekty. Aktivně se zapojuje do odpoledních workshopů, kde připravuje a vede sportovně-zážitkové aktivity zaměřené na podporu týmové spolupráce, empatie, schopnosti dodržovat pravidla a zásady fair play. Právě tato forma neformálního vedení rozvíjí u dětí nejen pohybové dovednosti, ale především respekt k druhým, důvěru ve skupinu a schopnost zvládat konfliktní situace nenásilně a konstruktivně.

Sociální pedagog představuje klíčový spojovací článek mezi školou, rodinou a odborným týmem. Podle potřeby se pohybuje v terénu a je v úzkém kontaktu s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Umí citlivě navazovat vztahy, motivovat děti k účasti na aktivitách a zajišťovat kontinuitu práce v rámci školy i nízkoprahových zařízení. V projektu zastává roli kontaktní osoby, která pomáhá zajišťovat bezpečné prostředí pro práci s klienty a podporuje jejich důvěru ve spolupráci s odborníky.

K**urátor/sociální pracovník OSPOD** přináší do týmu znalost legislativního rámce, systému sociálně-právní ochrany a zkušenosti s řešením krizových situací u ohrožených dětí. Umí pracovat s rodinami i školami a hledat efektivní řešení v případech, kdy dochází k selhávání dítěte z důvodů přesahujících školní prostředí. V projektu zajišťuje propojení s institucemi, přináší cenné informace z praxe a napomáhá k identifikaci strukturálních i rodinných bariér, které mohou bránit dětem v rozvoji komunikačních dovedností a úspěšném fungování ve skupině.

Spolupráce se školou byla zajištěna několika způsoby. Ředitel pilotní základní školy projekt aktivně podpořil a umožnil vstup týmu do výuky. Sociální pedagožka školy se stala kontaktní osobou mezi projektem a školou – komunikovala s třídními učiteli, pomáhala vytipovat ohrožené žáky a propagovala projektové aktivity mezi žáky i rodiči. Díky tomu byl vstup externího týmu do tříd usnadněn: děti i učitelé projekt přijímali vstřícně, i když se jednalo o první setkání. Třídní učitelé se rovněž zapojovali – např. poskytovali konzultace o situaci ve třídě a v některých případech byli přítomni jako podpora během workshopů ve třídě. Tento partnerský přístup školy a odborného týmu výrazně přispěl k hladké realizaci aktivit.

4.2 Práce s třídními kolektivy (workshopy ve třídách)

Workshopy s třídními kolektivy se ukázaly být stěžejní formou práce v projektu. Probíhaly přímo během výuky jako dvouhodinové interaktivní bloky s celou třídou. Jejich cílem bylo posílit žádoucí třídní klima, zlepšit vztahy mezi žáky a podpořit konstruktivní komunikaci v kolektivu. Tým realizoval celkem 13 třídních workshopů ve 7 různých třídách základní školy. Tyto třídy zahrnovaly jak skupiny s již zjevnými problémy (např. konfliktní vztahy, špatná kázeň, slabá soudržnost), tak třídy relativně bezproblémové – program byl přizpůsoben konkrétním potřebám.

- **Struktura třídního workshopu:** Každý workshop trval zhruba 2 vyučovací hodiny a obsahoval několik navazujících částí:

    - **Diagnostická aktivita:** Na úvod workshopu byla zařazena jednoduchá diagnostická metoda (dotazník nebo strukturovaná aktivita) k zachycení aktuálních charakteristik skupiny. Například se administroval krátký dotazník „aktuální spokojenosti“, který děti samostatně vyplnily. Ten obsahoval sadu výroků k ohodnocení a poskytl týmu základní data o skupinové dynamice a sebereflexi žáků ve třídě (jak děti vnímají vztahy ve třídě, svou pozici v kolektivu, pocit bezpečí, oblíbenosti apod.). Tato vstupní diagnostika pomohla identifikovat případné problémy ve skupině a zároveň sloužila jako východisko pro měření změn při opakovaných setkáních. *(Pozn.: Dotazník byl administrován citlivě – lektor jednotlivé otázky dětem vysvětlil a děti vyplňovaly anonymně křestním jménem; data se vyhodnocovala na úrovni skupiny.)*

Spolufinancováno Evropskou unií

DOTAZNÍK MOJÍ AKTUÁLNÍ SPOKOJENOSTI

Jméno: Datum: Třída:

Ano = jsem spokojen	**? Nevím, nejsem si jistý -** s něčím jsem spokojen a s něčím ne	**Ne** = nejsem spokojen

1.	Spolužáci mě mají rádi, chovají se ke mně hezky.	ANO	?	NE
2.	Ve třídě mám hodně kamarádů.	ANO	?	NE
3.	Se svými známkami jsem spokojen.	ANO	?	NE
4.	Učení mi jde dobře, naučím se snadno.	ANO	?	NE
5.	Mám se rád.	ANO	?	NE
6.	Vypadám dobře.	ANO	?	NE
7.	Mnoho věcí mě baví.	ANO	?	NE
8.	Skoro všechno dělám dobře	ANO	?	NE
9.	Dobře vycházím s maminkou	ANO	?	NE
10.	Dobře vycházím s taťkou.	ANO	?	NE

DOTAZNÍK MOJÍ AKTUÁLNÍ SPOKOJENOSTI

Jméno: Datum: Třída:

Ano = jsem spokojen	**? Nevím, nejsem si jistý -** s něčím jsem spokojen a s něčím ne	**Ne** = nejsem spokojen

1.	Spolužáci mě mají rádi, chovají se ke mně hezky.	ANO	?	NE
2.	Ve třídě mám hodně kamarádů.	ANO	?	NE
3.	Se svými známkami jsem spokojen.	ANO	?	NE
4.	Učení mi jde dobře, naučím se snadno.	ANO	?	NE
5.	Mám se rád.	ANO	?	NE
6.	Vypadám dobře.	ANO	?	NE
7.	Mnoho věcí mě baví.	ANO	?	NE
8.	Skoro všechno dělám dobře	ANO	?	NE
9.	Dobře vycházím s maminkou	ANO	?	NE
10.	Dobře vycházím s taťkou.	ANO	?	NE

Sem napiš, co se ti nedaří, co bys rád změnil nebo co tě trápí. Napiš vše, s čím bychom ti mohli pomoci.

Sem napiš, co se ti nedaří, co bys rád změnil nebo co tě trápí. Napiš vše, s čím bychom ti mohli pomoci.

- **Skupinové aktivity a řízená diskuse:** Hlavní část workshopu tvořily interaktivní aktivity podporující komunikaci a spolupráci. Využívaly se modelové situace a hry, které měly děti naučit řešit problémy společně, naslouchat si a respektovat se. Oblíbenou metodou byla řízená debata nad tématy, která děti samy považovaly za důležitá – součástí workshopu byla přestávka, během níž mohli žáci anonymně napsat na papírky dotazy či náměty, o čem by se chtěli bavit. Tyto lístky pak lektor využil při následné diskusi. Děti mohly témata navrhovat i otevřeně přihlášením do debaty, případně nabídl téma lektor s ohledem na diagnostická zjištění či konzultace s učitelem. Tato forma zajistila, že se řešily aktuální problémy konkrétního kolektivu – např. spolupráce ve třídě, respekt k odlišnostem, řešení konfliktů mezi spolužáky, prevence šikany apod.

- **Komunitní kruh:** Na závěr (při prvních setkáních) nebo i na začátek (u opakovaných workshopů) byl zařazen komunitní kruh. V kruhu se všichni žáci posadili do kruhu a měli prostor se vyjádřit. Na konci workshopu kruh sloužil k uzavření aktivity v pozitivním duchu – děti si navzájem řekly pochvaly, ocenily, co se během setkání podařilo, podělily se o to, co je ještě trápí či čemu nerozumí. Lektor dbal na navození atmosféry bezpečí a podpory – často se používal například míček, který si děti postupně předávaly a kdo jej držel, mluvil. Při opakovaných setkáních byl komunitní kruh využíván i na začátku hodiny, aby žáci mohli probrat, co se od minule událo, sdílet své pokroky nebo problémy, na které narazili od posledního workshopu. *(Pozn.: Tzv. kruhy podpory, kdy by si sami žáci vyžádali svolání kruhu k řešení naléhavého problému, se během projektu ještě plně neprosadily – děti si o ně zatím neuměly říct, což ukazuje, že budování této dovednosti chce čas.)*

- **Dramatizace a příběhy:** Jako doplněk diskusí byla využívána zážitková pedagogika – např. krátké tematické povídky nebo audio ukázky s příběhem, který nesl nějaké poselství (o přátelství, o respektu, o následcích rizikového chování apod.). Tyto příběhy děti poslouchaly nebo četly a poté o jejich významu společně debatovaly. Dramatizace pomáhala žákům nahlédnout problém z jiné perspektivy a rozvíjela jejich empatii.

4.2.1 Přínosy třídních workshopů

Během projektu se ukázalo, že práce s celou třídou má řadu výhod:

- **Zasahuje přirozenou sociální skupinu:** Školní třída je formální skupina, její členové spolu tráví každý den. Dynamika vztahů je intenzivní, a proto změny klimatu ve třídě mohou mít zásadní dopad na každodenní prožívání žáků. Intervence na úrovni třídy mohou vytvořit pozitivní efekt pro všechny – i pro ohrožené žáky, kteří jsou součástí kolektivu. Třída má navíc na rozdíl od neformálních "uličních" part strukturu podporovanou školním vzdělávacím programem a vedením učitelů, takže dobře reaguje na žádoucí společenské normy.

- **Homogenita věku:** Většina tříd sdružuje děti stejného věku (s minimálními rozdíly). To usnadňuje volbu vhodných aktivit a zajišťuje, že skupina reaguje poměrně jednotně. *(V pilotní škole sice homogenitu narušovalo několik žáků, kteří ročník opakovali a byli tedy starší – ti někdy přinášeli do kolektivu prvky agresivity či naopak sklouzávali do rolí outsiderů nebo "třídních šašků", což ovlivňovalo skupinové vztahy. S těmito situacemi se tým učil pracovat individuálně v rámci třídních aktivit i mimo ně.)*

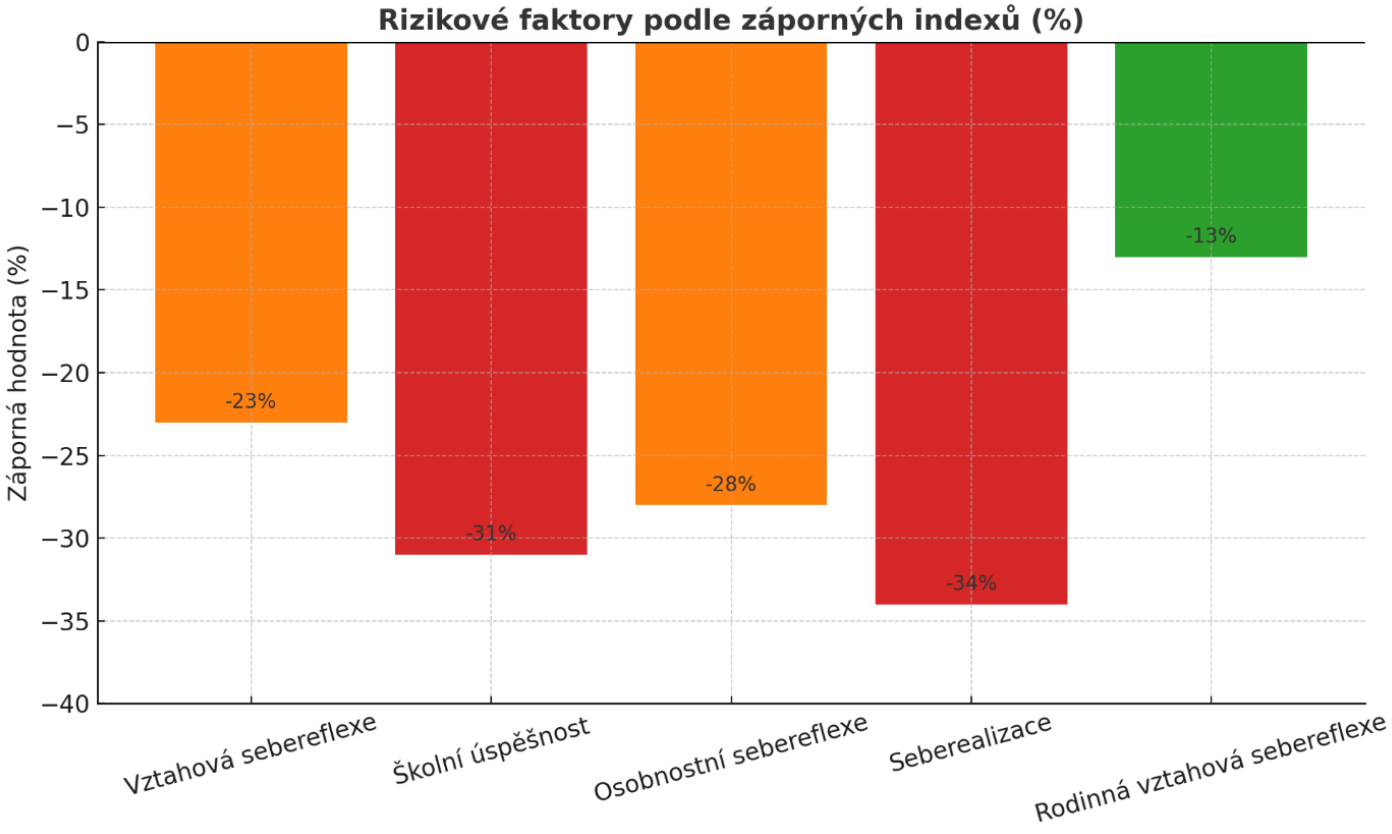
- **Snadná dostupnost a kontinuita:** Díky podpoře vedení školy a zaangažování pedagogů bylo možné workshopy realizovat přímo v rámci vyučování. Odpadla tak bariéra docházení dětí někam mimo školu – tým "přišel za nimi". Tím, že se workshopy konaly opakovaně, navázala se s třídami kontinuální spolupráce. Již během prvního workshopu došlo k prolomení ledů a děti zjistily, že aktivity jsou zábavné a zajímavé. Tým naopak získal základní informace o dynamice třídy (z diagnostiky a rozhovorů s učiteli) a mohl plánovat navazující témata pro další setkání. Při opakovaných návštěvách již třídy pracovaly aktivněji, nechyběla iniciativa ze strany žáků a výrazně poklesly projevy nekázně – děti věděly, co mohou čekat, a těšily se na připravené aktivity.

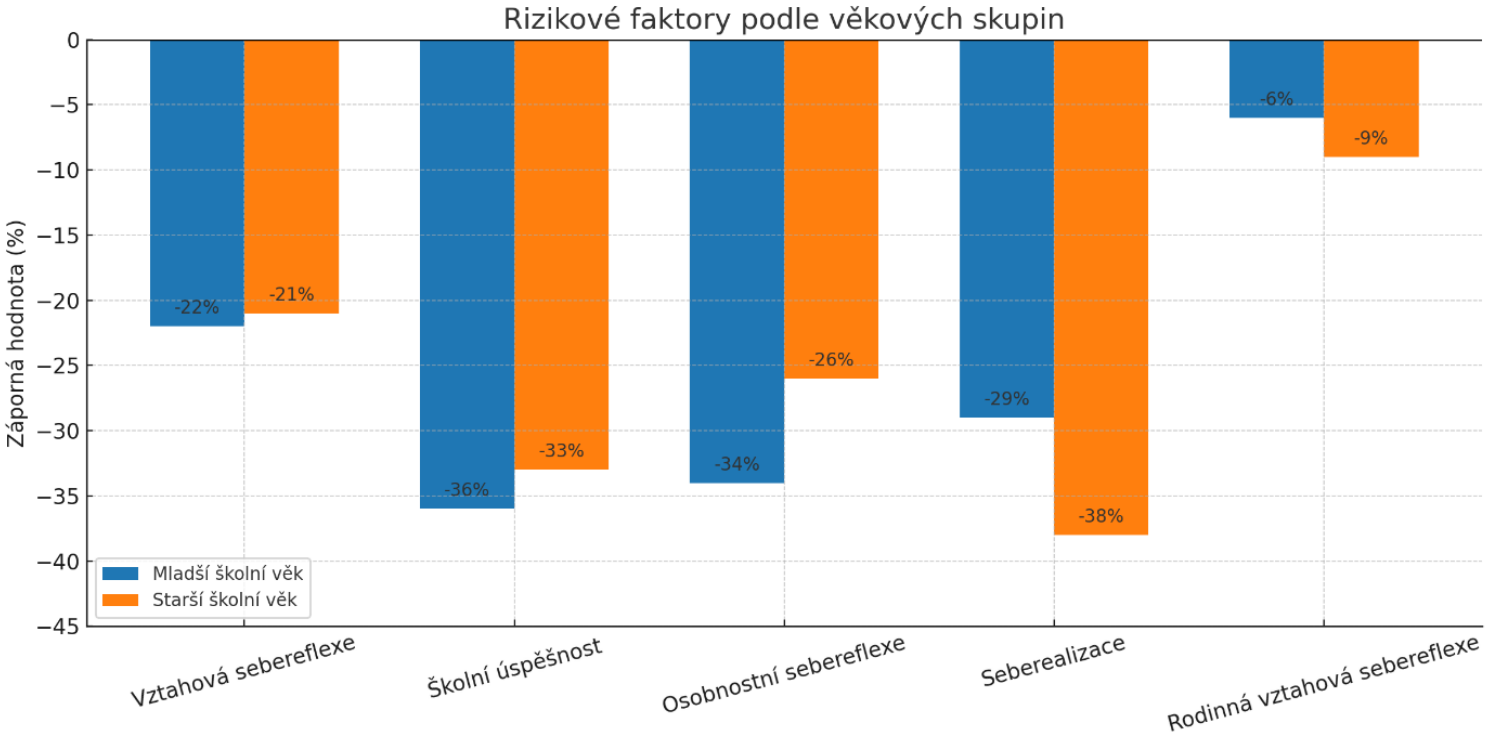
- **Rychlá zpětná vazba:** Protože tým byl v úzkém kontaktu s třídními učiteli a školní sociální pedagožkou, mohli odborníci rychle získávat informace o reakcích dětí na proběhlé intervence. Například pokud se ve workshopu řešila šikana, třídní učitel mohl v následujících dnech sledovat, zda se klima ve třídě zlepšuje, a tuto zpětnou vazbu předat týmu. Díky každodennímu kontaktu pedagoga s dětmi je možné zachytit změny k lepšímu i k horšímu v řádu dnů a tomu přizpůsobit další práci.

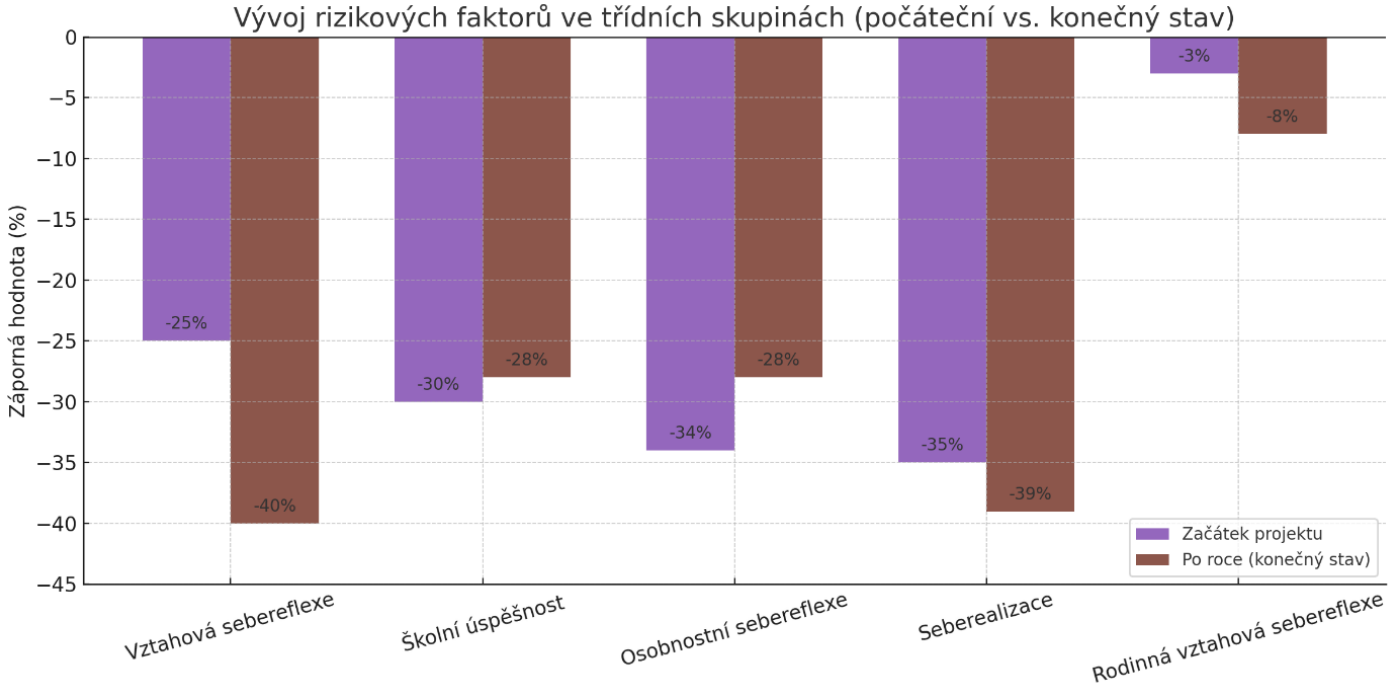
4.2.2 Hodnocení třídních workshopů

Každý workshop byl vyhodnocen z pohledu dětí i lektorů. Jak již bylo zmíněno, pravidelně se sbírala zpětná vazba od žáků – ať už formou komunitního kruhu nebo krátkého dotazníku. Tým také zaznamenával objektivní ukazatele posunu v třídě (např. snížení počtu kázeňských přestupků v následujících týdnech, zlepšení docházky některých žáků, názor třídního učitele na změnu atmosféry apod.). K detailnějšímu sledování vývoje třídního klimatu posloužil zmíněný "index skupinové dynamiky", který vznikal z dat dotazníků aktuální spokojenosti. Index umožnil porovnat situaci před a po sérii workshopů a případně i mezi různými třídami navzájem. Ukázalo se například, že v jedné ze spolupracujících tříd se během roku výrazně zhoršila vztahová sebereflexe (pocit dětí, jak jsou druhými přijímány) – negativní hodnota indexu tam klesla z 25 % na 40 %, což indikovalo velmi rizikové zhoršení klimatu. Takové zjištění vedlo tým k rozhodnutí zaměřit se na tuto třídu intenzivněji a individuálně pracovat s nejohroženějšími jedinci.

Celkově se třídní workshopy osvědčily jako nejefektivnější forma práce – umožnily působit preventivně na větší počet dětí a odhalit rizikové faktory v kolektivu včas. Na základě této zkušenosti projekt doporučil pokračovat v těchto workshopech i nadále a ideálně zvýšit jejich frekvenci (minimálně čtyřikrát ročně v každé rizikové třídě namísto dosavadního jednoho setkání za pololetí).




Rizikové faktory podle věkových skupin
Záporná hodnota (%)
0
−5
−10
−15
−20
−25
−30
−35
−40
−45
-22%
-21%
-36%
-33%
-34%
-26%
-29%
-38%
-6%
-9%
Mladší školní věk
Starší školní věk
Vztahová sebereflexe
Školní úspěšnost
Osobnostní sebereflexe
Seberealizace
Rodinná vztahová sebereflexe


Vývoj rizikových faktorů ve třídních skupinách (počáteční vs. konečný stav)
Záporná hodnota (%)
0
−5
−10
−15
−20
−25
−30
−35
−40
−45
-25%
-40%
-30%
-28%
-34%
-28%
-35%
-39%
-3%
-8%
Začátek projektu
Po roce (konečný stav)
Vztahová sebereflexe
Školní úspěšnost
Osobnostní sebereflexe
Seberealizace
Rodinná vztahová sebereflexe

4.3 Práce s individuálními žáky (individuální podpora a školní klub)

Druhou důležitou oblastí intervence byla cílená práce s konkrétními ohroženými dětmi mimo rámec celé třídy. Tato práce probíhala buď individuálně (jedno dítě s odborníkem) nebo v malé skupince vrstevníků v podobné situaci. Cílem bylo poskytnout těmto dětem hlubší podporu, rozvoj dovedností a pozitivní volnočasové aktivity, které by posílily jejich vztah ke škole a zlepšily jejich šance na úspěch.

4.3.1 Individuální konzultace a poradenství

Pro děti, u nichž se objevily výrazné potíže (například opakované konflikty s vrstevníky, velmi nízké sebevědomí až sebepoškožující výroky, nebo závažné výchovné problémy), byla nabídnuta možnost individuálních konzultací. Ty vedl zpravidla psycholog nebo speciální pedagog z týmu, případně jiný odborník dle povahy problému. Během těchto setkání měli žáci prostor otevřeně mluvit o svých obtížích. Odborník s nimi nacvičoval strategii řešení problémů – například jak asertivně komunikovat se spolužáky či učiteli místo agresivity nebo pasivity, jak zvládat vztek, jak se efektivně učit nebo jak si lépe organizovat čas do školy apod.

Probrány byly i jejich silné stránky a možnosti, jak je uplatnit (podpora seberealizace). Každé setkání mělo konkrétní výstup – např. nácvik dovednosti nebo "domácí úkol" vyzkoušet určitou techniku ve škole či doma a příště sdělit, jak to dopadlo.

Do konce první fáze projektu využilo soustavnější individuální podporu 10 dětí (často paralelně s účastí na skupinových workshopech). Hlavní řešená témata potvrzovala výše zmíněné rizikové okruhy: ve 3 případech dominovaly vztahové problémy s vrstevníky (dítě bylo například obětí častých konfliktů či mělo potíže zapadnout do kolektivu) a v 7 případech šlo primárně o velmi nízké sebevědomí, pocity méněcennosti až rezignace na vlastní úspěch. Potěšující je, že všechny děti zpětně potvrdily přínos konzultací – dokázaly alespoň částečně použít metody a strategie, které s odborníky probíraly. Tyto drobné formy zapojení sice nebyly masové, ale u zúčastněných rodin posílily důvěru. Rodiče viděli své děti nadšené a spolupracující v kolektivu, což jim dávalo reálný obraz užitečnosti projektu.

4.3.2 Skupinové volnočasové aktivity (Školní klub)

Vedle individuálního poradenství založil projekt pro ohrožené děti také odpolední školní klub – sérii volnočasových workshopů mimo běžnou výuku. Tyto workshopy probíhaly zpravidla v odpoledních hodinách a účastnily se jich děti napříč třídami (zejména ty, které byly identifikovány jako rizikové).

Náplní školního klubu byly zážitkové, sportovní a sociálně rozvojové aktivity, které měly děti zaujmout a zároveň je nenásilně něco naučit. Vedoucí projektu, který má zkušenosti jako sportovní trenér, připravoval například týmové hry, soutěže a pohybové aktivity kladoucí

důraz na spolupráci a dodržování pravidel. Součástí byly ale i diskusní a tvořivé bloky – například komunitní kruh podobně jako ve třídě, kde děti mohly mluvit o tom, jak se jim daří plnit cíle, které si stanovily, co je trápí apod.

Záměrem bylo nabídnout dětem bezpečný prostor pro seberealizaci v kolektivu mimo klasickou výuku. Mnohé ohrožené děti totiž ve škole zažívají hlavně neúspěch (špatné známky, napomínání). V klubu měly možnost vyniknout v jiné činnosti (třeba ve sportu či kreativní aktivitě), získat pocit úspěchu a zároveň si procvičit sociální dovednosti.

Role "streetworkerů" z řad dětí: Zajímavým fenoménem, který se při opakovaných odpoledních workshopech objevil, bylo, že někteří velmi aktivní a zapojení žáci začali fungovat jako "ambasadoři" neboli neformální lídři skupiny. Projektový tým je nazval s nadsázkou "třídními streetworkery", neboť dobrovolně poskytovali týmu aktuální informace o dění ve své třídě a pomáhali vtáhnout své spolužáky do aktivit. Například jeden chlapec pravidelně na začátku komunitního kruhu referoval, jak se spolužáci ve třídě od posledně hádali či nehádali, a navrhoval, čemu se věnovat. Tato peer aktivita byla velmi přínosná – jednak pomohla odhalit skryté problémy, o kterých by dospělí nevěděli, jednak posílila pocit zodpovědnosti u těchto "tahounů". V budoucnu se počítá s cílenějším zapojením těchto aktivních dětí, aby pozitivně působily i mimo oficiální setkání (například ve formě vrstevnické podpory ve třídách).

Zapojení rodičů do volnočasových aktivit: Ačkoli školní klub byl zaměřen primárně na děti, projekt v průběhu času zkoušel nenásilně vtáhnout i jejich rodiče. Někteří rodiče se příležitostně zúčastnili odpoledních workshopů – například se přišli podívat na sportovní turnaj nebo pomohli s organizací výletu.

4.3.3 Limity a ponaučení

Jeden z poznatků projektu byl, že dobrovolné odpolední aktivity přitahovaly spíše děti, které již měly určitou motivaci či mírnější potíže, zatímco děti s nejvážnějšími problémy (chronickým záškoláctvím, vážným problémovým chováním) se do klubu často nezapojily. Statistika ukázala, že účastníky mimoškolních workshopů byly převážně děti bez závažných studijních problémů, s průměrnou nebo dobrou docházkou a bez větších kázeňských prohřešků. Toto zjištění je důležité pro plánování dalších kroků – je potřeba vymyslet strategie, jak oslovit a zapojit i ty nejohroženější, kteří dobrovolně na kroužky nepřijdou. Jednou z možností je posílit aktivní oslovování rizikových dětí (např. osobní pozvání, motivační pohovor, zapojení školního psychologa) a nabídnout jim atraktivní činnosti "šité na míru", případně kombinovat dobrovolné aktivity s povinnými intervenčními schůzkami pro nejvážnější případy.

4.4 Práce s rodinami (spolupráce s rodiči)

Zapojení rodin bylo od počátku vnímáno jako klíčový faktor úspěchu – výzkumy i praxe ukazují, že podpora rodičů a domácí prostředí výrazně ovlivňují školní dráhu dítěte. Projekt se proto snažil aktivně vtáhnout rodiče ohrožených dětí do dění a získat si jejich důvěru. Tato oblast se však ukázala jako nejnáročnější a vyžadující citlivý přístup.

4.4.1 Úvodní workshopy s rodinami

Na začátku projektu (během tzv. úvodní triády aktivit) tým uspořádal workshopy pro rodiny, kterých se měli účastnit zákonní zástupci spolu se svými dětmi. Cílem těchto setkání bylo: představit rodičům projekt a jeho přínosy, motivovat je ke spolupráci se školou i s odborníky, získat od rodičů vstupní anamnestická data o rodině (informace o rodinné situaci, výchovných stylech, případných problémech, které mohou dopadat na dítě), a navázat s rodinami osobní vztah, který usnadní další komunikaci (ideálně aby rodiče poznali členy týmu jako partnery, ne jako "kontrolory").

Na tyto úvodní workshopy byli cíleně zváni zejména rodiče dětí, které učitelé a školní poradenské pracoviště vyhodnotili jako nejrizikovější. Přesto se hned zkraje ukázalo, že není snadné rodiče získat: první rodinné workshopy navštívilo pouze 7 rodin, ačkoli pozvánek bylo rozesláno více. Z rozhovorů s těmi, kdo přišli, vyplynulo, že ostatní váhali z důvodu nedůvěry – buď projekt nepovažovali za užitečný, nebo měli špatné zkušenosti s dřívější "pomocí" od různých institucí a nevěřili, že další iniciativa něco změní.

Mnoho rodičů vyjadřovalo postoj: „už jsme zkoušeli poradnu, OSPOD, doučování… a stejně to nepomohlo".

Podle zjištění projektu tedy u části zejména sociálně znevýhodněných rodin převládá nedůvěra k formálním službám (bez ohledu na to, zda je poskytuje škola, obec či neziskovka). Nejde však nutně o odmítání z principu – spíše o ambivalentní postoj: nabídka pomoci je sice zaujme, ale současně jí nevěří, takže raději vyčkávají. Mnozí rodiče se rozhodují až podle toho, jak o programu referují jejich děti. Pokud dítě přijde domů nadšené a říká, že ho to baví (pozitivní odezva), možná rodina překoná počáteční skepsi. Když ale dítě přijde s tím, že ho to nebaví nebo že se mu spolužáci smáli (negativní odezva), rodina ztratí zájem úplně.

V prvním čtvrtletí se tedy podařilo uspořádat 5 rodinných workshopů pro oněch 7 zapojených rodin. Rodiče se na nich seznámili s týmem, sdíleli své starosti (často se ukázalo, že řeší podobné problémy) a vyslechli návrhy podpory. Některé rodiny to povzbudilo k další spolupráci – například souhlasily s domácí návštěvou sociálního pedagoga či s tím, že jejich dítě začne chodit do školního klubu.

4.4.2 Další spolupráce s rodinami

V průběhu projektu se zapojily ještě další rodiny, ovšem převážně nepřímo – tím, že umožnily dětem účastnit se volnočasových aktivit, i když sami rodiče už na společné akce nechodili. Jak plynul čas a rodiče slyšeli od svých dětí pozitivní ohlasy, rostla ochota alespoň pasivně spolupracovat (např. podepsat souhlas s účastí dítěte v klubu, vypravit ho na akci apod.).

Do druhého roku tak projekt evidoval celkem 21 rodin, které "vstoupily" do projektu – buď přímo účastí na workshopu, nebo nepřímo podporou svých dětí. Nicméně čistě rodinné workshopy už v druhé polovině období nebylo možné realizovat kvůli malému zájmu. Tým proto změnil strategii: zaměřil se na individuálnější práci s rodiči. Sociální pedagog a kurátor nabízeli rodičům osobní schůzky v termínu a prostředí, které jim vyhovovalo (někteří přijali konzultaci ve škole, jiným více vyhovovalo setkání v terénu či v nízkoprahovém centru). Také se snažili budovat důvěru drobnými činy – pravidelným telefonickým kontaktem, zasíláním pochvalných zpráv o pokroku dětí apod. Postupně se tím podařilo několik rodičů přesvědčit, že projekt je smysluplný a že má cenu se zapojit.

Z rozhovorů s dětmi během komunitních kruhů vyplynulo jasné sdělení: rodiče potřebují vidět konkrétní přínos, aby překonali počáteční nedůvěru. Jinými slovy, jakmile se na dětech začnou projevovat pozitivní změny (lepší známky, lepší chování, nadšení ze školy), ochota rodiny ke spolupráci vzrůstá. Tento poznatek je pro metodiku zásadní – je nutné vytrvat i při vlažné odezvě rodičů na začátku a dávat jim průběžně najevo i drobné úspěchy jejich dítěte.

4.4.3 Další plánované formy pro zapojení rodičů

Projektový tým si uvědomil, že klasické pozvání na workshop v prostředí školy nemusí na mnoho ohrožených rodin fungovat. Proto v závěru první fáze navrhl několik inovativních forem, jak rodiče oslovit a motivovat:

- **Terénní rodinné aktivity:** Například jednodenní výjezdové pobyty pro rodiny (výlet či víkendový den mimo běžné prostředí) v neformálním duchu. Inspirací byly akce pořádané pro pěstounské rodiny, s nimiž mají doprovodné organizace dobré zkušenosti – jde o to, dát rodinám společný pozitivní zážitek a zároveň nenásilně vpravit prvky výchovného poradenství. Rodiče se tak mohou uvolněně bavit s dětmi i odborníky (kteří akci facilitují) a vidí jiné přístupy v praxi.

- **Interaktivní volnočasové programy "rodič + dítě":** V druhé fázi projektu se plánovalo zavést nové formy mezigenerační práce, kde by se rodiče a děti učili společně. Například tripartitní konzultace (viz dále) v terénu, nebo zapojení rodičů do některých odpoledních aktivit formou soutěží rodiče versus děti apod. Cílem bylo posílit důvěru rodičů v projekt tím, že je sami zakusí – budou aktivně zapojeni,

odborně vedeni a povzbuzeni k řešení problémů svého dítěte.

- **Jednorázový workshop pro pedagogy a rodiče:** Jako důležitý motivační prvek se ukázalo poskytnout informace i učitelům (a potažmo skrze ně rodičům). Bylo navrženo uspořádat prezentační seminář pro celý pedagogický sbor školy, kde by se učitelé dozvěděli detaily o projektu. Učitelé, kteří porozumí cílům a metodám, mohou pak lépe vysvětlit rodičům, oč jde, a podpořit je v účasti. Propojení "škola – projekt – rodina" by se tím zpevnilo.

Ve sledovaném období se všechny tyto nápady nestihly plně realizovat; některé se podařilo naplnit částečně, jiné vůbec. Zkušenost dvou let ale ukázala, že inovativní formy zapojení rodičů mají potenciál zvýšit efektivitu – rodiny potřebují zažít, že spolupráce se školou či projektem není jen nepříjemná povinnost, ale že může přinést něco dobrého jim i jejich dětem.

5. Hlavní výsledky a zjištění projektu

Na základě výše popsaných aktivit projekt vyhodnotil řadu kvantitativních i kvalitativních dat, která umožňují porozumět problému předčasných odchodů a posoudit účinnost zvolených metod. V této části shrnujeme klíčové výsledky, rozdělené do několika oblastí: (1) zjištěné rizikové faktory a příčiny předčasných odchodů, (2) účinnost jednotlivých intervencí a (3) dopady na zapojené děti a rodiny.

5.1 Klíčové rizikové faktory ovlivňující předčasné odchody

Analýza dat z první fáze projektu potvrdila, že předčasné odchody ze ZŠ jsou podmíněny celou škálou vzájemně provázaných faktorů. Mezi nejvýznamnější patří následující:

- **Negativní vztahová sebereflexe žáka:** Pokud dítě má pocit, že není ostatními ve třídě přijímáno nebo oblíbeno, případně se v kolektivu cítí na okraji, jde o značně rizikovou okolnost. Měření ukázala, že vztahová sebereflexe (tj. jak dítě vnímá postoje ostatních k sobě a svou roli ve skupině) je v některých třídách velmi nízká – objevují se děti, které věří, že je spolužáci nemají rádi nebo že "nikam nepatří". Tento faktor se liší napříč třídami – někde je většina dětí dobře začleněna, jinde je skupina rozštěpenější. U tříd, kde byly naměřeny velmi špatné hodnoty vztahové sebereflexe, je nutná individuální práce (identifikovat konkrétní ohrožené děti a pomoci jim budovat vztahy). Lze konstatovat, že izolace či špatné postavení v kolektivu významně přispívá k myšlenkám na odchod ze školy (dítě nemá důvod do takového prostředí docházet).

- **Školní neúspěšnost (výukové selhávání):** Potvrdilo se, že dlouhodobě špatný prospěch je homogenním rizikovým faktorem – téměř ve všech sledovaných skupinách dětí byl výkonový neúspěch přítomen a negativně ovlivňoval vztah dětí ke škole. Podle indexů byl nedostatečný školní výkon druhým nejrizikovějším faktorem (hned po seberealizaci, viz dále) v dynamice zkoumaných sociálních skupin. Děti, které opakovaně selhávají (propadají, mají mnoho nedostatečných), ztrácejí motivaci a často uvažují o tom, že by bylo lepší "jít pryč" než neustále zažívat neúspěch. Je proto zásadní poskytovat těmto žákům včasnou podporu v učení a ocenit i drobné pokroky.

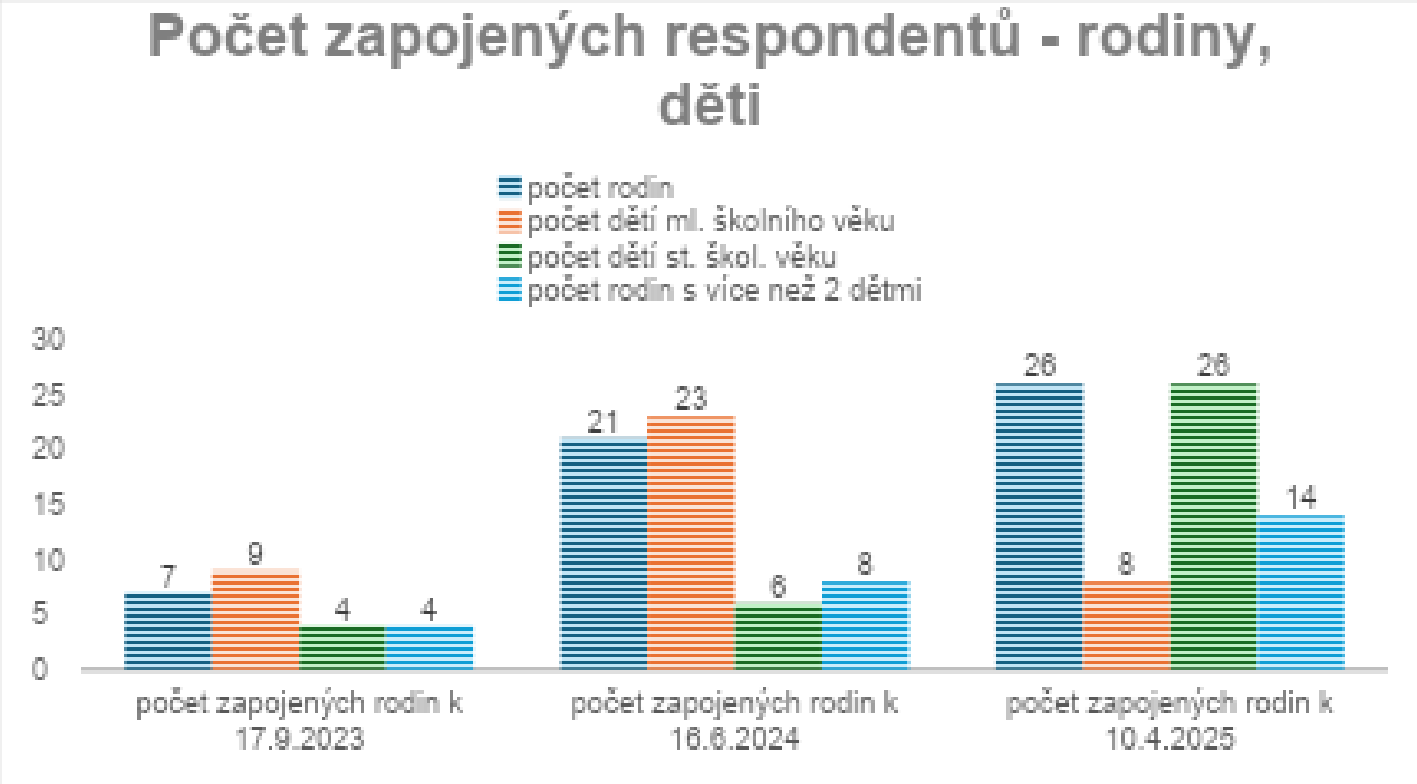
- **Negativní osobní sebehodnocení:** U mnoha ohrožených žáků se ukázalo, že mají nízkou míru sebedůvěry a hodnotí se negativně jako osobnost. Tento faktor byl přítomen napříč skupinami relativně rovnoměrně (homogenně) a paradoxně se často vyskytoval více u mladších dětí. To znamená, že už na prvním stupni mohou některé děti trpět pocity, že „nejsem dost dobrý/dobrá", což může pramenit jak ze školních nezdarů, tak z problémů v rodině. Negativní sebeobraz vede k rezignaci – dítě nevěří, že by mohlo v něčem uspět, a tak může vzdát i školu. Tento faktor úzce souvisí se školní neúspěšností a s nedostatkem podpory v okolí.

- **Klesající míra seberealizace:** Jako nejrizikovější faktor ze všech se ukázala nedostatečná možnost seberealizace dětí a její zhoršování s přibývajícím věkem. Jinak řečeno – starší žáci stále častěji necítí, že by pro ně škola měla smysl nebo že by v ní mohli v něčem vyniknout. Tato ztráta smyslu a zapojení se s věkem zvýrazňuje (možná souvisí s pubertou, ale i s kumulací špatných zkušeností). Pokud škola nenabízí těmto dětem žádnou pozitivní roli (např. nejsem studijní typ, ale můžu aspoň pomáhat mladším žákům, nebo jsem dobrý v tělocviku, vynikám v hudbě apod.), roste riziko odchodu – žák si hledá seberealizaci jinde (mimo školu, často i ve společensky nežádoucích aktivitách). Tento faktor se ukázal jako vůbec nejvýznamnější varovný signál a je třeba na něj cílit preventivní opatření (více rozvíjet silné stránky žáků ve škole). Naopak zajímavé je, že rodinná vztahová sebereflexe (tj. jak dítě vnímá vztahy v rodině) se neukázala jako jednotně rizikový faktor u zapojených dětí – lišila se případ od případu. Některé děti cítily podporu rodiny navzdory vnějším potížím, jiné měly rodinné vztahy špatné. Pro účely zobecnění lze ale říci, že pokud v rodině nefunguje komunikace a podpora, zvyšuje se riziko problémů i ve škole a tím i riziko předčasného odchodu – jen to nelze kvantitativně zobecnit jedním indexem v této malé skupině.

Projekt také analyzoval data ohledně účasti dětí a rodin a jejich vývoje v čase. Zjistilo se, že počet rodin, které se (přímo či nepřímo) zapojily do projektu, během prvního roku víc než ztrojnásobil – což naznačuje, že navzdory počáteční nedůvěře zájem postupně rostl. Graf z dubna 2025 pak ukázal, že počet aktivně zapojených dětí se ve druhém roce ustálil, ale

změnilo se složení: zapojeny zůstaly zejména starší děti, zatímco u mladších dětí byla fluktuace vyšší. To může znamenat, že děti, které se přidaly v první fázi (a byly tehdy mladší), s projektem "vyrostly" a vydržely v něm, zatímco nově přicházely spíše opět mladší ročníky z nižšího stupně.

Pro praxi z toho plyne, že dlouhodobé udržení podpory je reálné – pokud se dítě "chytne" v 6. či 7. třídě, může s pomocí dojít až na konec ZŠ, ale u mladších dětí je nutné počítat s delším doprovodem, aby jim podpora vydržela až do kritického období dospívání.



5.2 Efektivita metod a forem práce – co se osvědčilo

Díky kombinaci různých přístupů mohl projekt vyhodnotit, které z nich fungují dobře a které méně. Zde jsou hlavní poznatky k efektivitě použitých metod:

- **Pravidelné workshopy s třídami jsou velmi účinné v prevenci problémů:** Potvrdilo se, že třídní kolektiv je výborná platforma pro preventivní působení. Již po jednom workshopu ve třídě docházelo k pozitivním změnám – děti si např. uvědomily nevhodnost agresivních způsobů řešení konfliktů a začaly více komunikovat s učiteli o problémech. Třídní workshopy se ukázaly jako nejefektivnější forma práce;

fungovaly zároveň preventivně (působily na celou populaci třídy) i intervenčně (pomáhaly identifikovat a řešit konkrétní problémy). Do budoucna je vhodné zavést systém, kdy se s každou rizikovou třídou uskuteční workshop alespoň čtyřikrát ročně – tím se zajistí kontinuita a dlouhodobý vliv. Výhodou je, že tato metoda je organizačně zvládnutelná (vyžaduje sice uvolnění třídy na dvě hodiny, ale s podporou vedení školy to není nepřekonatelné) a má dopad na desítky žáků najednou.

- **Konstruktivní skupinová práce zlepšuje klima i dovednosti žáků:** Interaktivní metody jako komunitní kruh, řízená diskuse nad vlastními tématy dětí, modelové situace a skupinové hry se ukázaly jako velmi účinné v rozvoji sociálních a komunikačních dovedností. Děti se učily spolu mluvit o problémech, naslouchat si, formulovat své potřeby – což jsou schopnosti, které mnohým z nich dříve chyběly. Psycholog týmu zdůrazňoval, že právě komunikační nekompetence (neschopnost vyjádřit se vhodně, řešit konflikt slovně atd.) patří k hlavním příčinám školních a vztahových potíží. Projekt ukázal, že tyto dovednosti lze cíleně trénovat a že se posléze promítají i do reálného chování dětí ve škole (např. ubylo kázeňských přestupků typu rvaček, děti častěji vyhledaly učitele s prosbou o pomoc místo útěku ze školy apod.).

- **Multidisciplinární přístup umožnil postihnout komplexně situaci dítěte:** Zapojení odborníků různých profesí se jasně vyplatilo. Když se řešil konkrétní případ žáka, mohl tým společně nahlédnout problém z více stran – např. psycholog posoudil osobnostní a rodinné faktory, speciální pedagog přispěl pedagogickou diagnostikou (v čem přesně dítě tápe ve výuce), sociální pracovník zohlednil sociální kontext rodiny. Dohromady pak navrhli komplexní podpůrný plán. Škola samostatně by jen obtížně dala takovou podporu dohromady, ale spolupráce s externím týmem to umožnila. Navíc multidisciplinární tým byl schopen zajišťovat návaznost služeb – například pokud dítě potřebovalo odbornou péči mimo školu (terapii, doučování, kontakt s volnočasovým klubem), členové týmu (OSPOD pracovník nebo sociální pedagog) zprostředkovali propojení s příslušnou institucí. Díky tomu se kolem ohroženého žáka vytvořila síť pomoci.

- **Individuální práce s dětmi přináší konkrétní změny:** Ačkoli kapacitně nebylo možné pracovat individuálně se všemi, u těch 10 dětí, které prošly intenzivním poradenstvím, se dostavily hmatatelné výsledky – děti samy uváděly, že se něco naučily a dokázaly to použít. Tento subjektivní pocit kompetence (*self-efficacy*) je velmi důležitý. Dítě, které si osvojí třeba jen jednu novou strategii zvládání potíží, si začne více věřit a může to odvrátit jeho tendence utéct ze školy. Proto je individuální práce (nebo práce v malé skupince se stejným problémem) nezastupitelná zejména pro děti s většími potížemi.

- **Volnočasové aktivity a zážitkové učení zlepšují vztah ke škole:** Školní klub a odpolední akce pomohly vytvořit pro děti pozitivní zkušenost spojenou se školou. Mnoho ohrožených žáků má školu spojenou jen s neúspěchy a stresem. Když však zažili, že se prostřednictvím školy (projektu) mohou jít bavit – zahrát si fotbal, vyrobit něco na dílně, jet na výlet – začali školu vnímat i v jiném světle. To se projevilo u několika žáků zlepšením docházky (začali chodit pravidelně, aby jim něco neuteklo) a také posílením vztahu s učiteli. Učitelé, kteří se někdy neformálně zapojili do volnočasových akcí, si vybudovali lepší pouto s těmito žáky, což pak ve výuce usnadnilo komunikaci. Sportovní a týmové hry navíc u dětí rozvíjely disciplínu, schopnost fungovat v kolektivu a dodržovat pravidla – tyto sociální kompetence jsou přenositelné i do školních povinností (např. respektovat školní řád, spolupracovat na skupinovém úkolu apod.).

- **Zapojení "peer" prvků – využití aktivních dětí:** Jakmile se podařilo nadchnout několik klíčových dětí, staly se z nich tahouni, kteří s projektem drželi a pomáhali strhnout ostatní. Tento mechanismus fungoval zejména v odpoledních workshopech, kde se vytvořila parta dobrovolně chodících dětí. Lze to brát jako potvrzení, že vrstevnický vliv lze nasměrovat pozitivně: místo aby parta spolu chodila "za školu", tak spolu chodila **do** školy na kroužek. Někteří z nich pak přinášeli informace a podněty i ohledně dění ve třídách. Tato neformální ambasadorská role se osvědčila a do budoucna by stálo za to ji systematicky podporovat (např. ustanovit ve třídách "důvěrníky" z řad žáků, kteří budou fungovat jako spojka mezi spolužáky a učiteli či projektovým týmem).

5.3 Méně efektivní či problematické postupy

Ne vše fungovalo podle očekávání – projekt identifikoval i přístupy, které se ukázaly jako méně účinné nebo narážely na potíže:

- **Skupinové workshopy s rodiči měly nízkou účast:** Jak bylo popsáno, rodinné workshopy se nepodařilo udržet, protože rodiče se zdráhali chodit. Tato forma – sezvat rodiče do školy na povídání – se pro cílovou skupinu (zejména rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí) neukázala atraktivní. Neznamená to, že by práce s rodiči byla zbytečná, ale je třeba zvolit jinou formu, která lépe prolomí jejich nedůvěru. Ukázalo se, že jakmile rodiče nemají k aktivitě důvěru, raději nepřijdou, jakkoli je nabídka oslovila. **Poučení:** K rodičům je třeba přistupovat citlivě, spíše v neformálním či přirozeném prostředí, a motivovat je postupně.

- **Dobrovolnost aktivit vs. zapojení nejohroženějších:** Volnočasový klub byl založen na dobrovolné účasti – což je v pořádku a nechceme děti nutit chodit "za trest". Nicméně ukázalo se, že nejproblematičtější děti se dobrovolně nezapojí (či jen

výjimečně). Tyto děti často postrádají vnitřní motivaci a zároveň nemají dostatečnou podporu z domova, aby je rodič přiměl. V projektu tedy vznikl určitý výběrový efekt: odpolední aktivity absolvovaly spíše děti, které už měly aspoň základní vůli něco zlepšit, zatímco "tvrdé jádro" záškoláků a chronicky neúspěšných zůstalo stranou. **Poučení:** Do budoucna je třeba zkombinovat dobrovolné aktivity s adresným oslovením a případně zavést povinné prvky pro ty nejohroženější (např. povinné docházení na konzultace při kritickém počtu absencí – ovšem vyžaduje oporu v rodičích či nařízení OSPOD). To je náročná výzva, ale pokud tito jedinci zůstanou zcela mimo, opatření nemohou plně splnit účel.

- **Nerealizované tripartitní konzultace:** Tripartitní konzultace (setkání žák – rodič – učitel/odborník u jednoho stolu) byly plánovány jako ideální metoda, jak společně řešit konkrétní problém dítěte. Bohužel v první fázi projektu nebyly podmínky pro jejich zavedení. Vyžadují totiž aktivní účast rodičů i pedagogů zároveň a pečlivou koordinaci. Rodiče však, jak zmíněno, zpočátku nespolupracovali dostatečně a učitelé také měli omezené možnosti (časové) se takových schůzek účastnit. Proto se tripartity nekonaly, i když tým na základě profesních zkušeností považuje tuto metodu za velmi přínosnou. **Poučení:** Tripartitní schůzky je třeba zavádět, až když je dostatečně vybudován vztah s rodičem a získána jeho důvěra. Zpočátku asi nepřimějeme rodiče, který projekt nezná, aby seděl u jednoho stolu s psychologem a třídním učitelem. Ale později, pokud se situace stabilizuje, může jít o skvělý nástroj ke sladění všech stran (dítěte, rodiny, školy) na společném postupu. Projekt doporučuje pokusit se o to ve druhé fázi za účasti klíčových pedagogů – zejména třídních učitelů, kteří s dítětem tráví nejvíce času.

- **Limity v diagnostických datech:** Projekt zavedl několik evaluačních nástrojů (dotazníky, indexy), ale narazil i na omezení v datové základně. Například se nepodařilo kompletně sebrat data o všech relevantních ukazatelích – chyběly detailnější údaje o sociální pozici každého dítěte v kolektivu či o míře agresivity ve vztazích. Dále nebyly v rámci projektu k dispozici komplexní informace o dětech, které v minulosti skutečně předčasně odešly (pro srovnání), protože taková data škola systematicky neevidovala. **Poučení:** Do budoucna by bylo vhodné zavést systematickou evidenci rizikových jevů na škole (absence, kázeňské přestupky, neúspěch) a také analyzovat případy minulých odchodů, pokud jsou dohledatelné. Čím více dat, tím lépe lze cílit intervenci. Z hlediska metodiky to znamená úžeji spolupracovat s vedením školy na systému včasného varování (tzv. *early warning system*), který by taková data pravidelně vyhodnocoval.

6. Doporučení pro školy

Na základě výše popsaných zkušeností projektový tým formuloval praktická doporučení, jak mohou základní školy účinně pracovat se žáky ohroženými předčasným odchodem. Tato doporučení jsou přenositelná i do jiných škol a lze je považovat za osvědčené postupy ("best practices") v oblasti prevence předčasných odchodů.

6.1 Vytvoření multidisciplinárního podpůrného týmu (interního či externího)

Jedna z nejlepších věcí, kterou projekt ukázal, je význam různorodosti odborného pohledu. Školám proto doporučujeme: zřídit školní podpůrný tým složený z více profesí. Ideálně by měl zahrnovat psychologa, speciálního pedagoga/sociálního pedagoga, zkušeného učitele (metodika prevence nebo výchovného poradce) a sociálního pracovníka (nebo zástupce OSPOD). Pokud škola nemá vlastní specialisty (typicky málokterá ZŠ má sociálního pedagoga či psychologa na plný úvazek), je vhodné navázat partnerství s lokální neziskovou organizací, pedagogicko-psychologickou poradnou či OSPOD, kteří mohou odborníka do týmu delegovat.

Pravidelné schůzky týmu: Tento multidisciplinární tým (dále jen MDT) by se měl pravidelně scházet (např. jednou měsíčně) a probírat případy ohrožených žáků, plánovat intervence a vyhodnocovat postup. Každý člen přinese do diskuze jiný úhel pohledu, což pomůže lépe pochopit situaci dítěte a navrhnout účinná opatření.

Komplexní podpora: MDT by měl koordinovat podporu tak, aby zahrnovala školní složku (např. doučování, úprava výukového plánu pro žáka se specifickými potřebami), rodinnou složku (návštěva sociálního pracovníka v rodině, propojení s odbornou pomocí pro rodiče) i volnočasové aktivity dítěte (zprostředkování zájmového kroužku, tábora apod.). Pouze propojením těchto rovin se dá dosáhnout dlouhodobějšího efektu.

Využití školního speciálního pedagoga/psychologa: Pokud má škola vlastního školního psychologa nebo speciálního pedagoga, zapojte je naplno do práce s ohroženými žáky. Například školní psycholog může vést individuální či skupinová sezení s dětmi zaměřená na trénink sociálních dovedností, zvládání stresu apod. V projektu se ukázalo, že spolupráce se školním psychologem (pokud je k dispozici) dokáže rozšířit kapacitu práce s jednotlivci. Je také výhodné, když školní psycholog úzce spolupracuje s externím týmem (pokud je přizván), aby se doplňovali a nedublovali činnosti.

6.2 Pravidelná práce s třídními kolektivy

Proaktivní práce s celými třídami může předcházet vzniku problémů a zlepšovat klima, což následně snižuje pravděpodobnost odchodu jednotlivců. Školám doporučujeme:

- **Zavést preventivní workshopy ve třídách:** Ideálně by každá třída (zejména na 2. stupni, kde riziko odchodu roste) měla mít alespoň dvakrát ročně speciální program zaměřený na třídní klima, vztahy a komunikaci. V rizikových třídách (s vyšším výskytem problémů) čtyřikrát ročně. Lze využít programů projektů jako byl tento (pokud v regionu působí), nebo si vytvořit vlastní plán – např. za pomoci školního metodika prevence, školního psychologa nebo externího lektora.

- **Témata workshopů podle potřeb:** Program uzpůsobte konkrétní třídě. Někde to může být obecnější "Jak spolu lépe vycházet", jinde konkrétní téma jako šikana, rasové předsudky (u škol s kulturně různorodým složením), závislosti apod. Nezapomeňte vždy zařadit aktivity na posílení pozitivních vztahů a důvěry mezi žáky. Dobře fungují různé komunikační hry, skupinové úkoly, dramatické scény a hlavně možnost neformální diskuse.

- **Zapojení odborníků:** Pokud máte k dispozici multidisciplinární tým nebo externí podporu, využijte je. Například speciální pedagog či sociální pedagog může facilitovat obtížný třídní kolektiv, kde běžný učitel už těžko nastoluje kázeň. Externí lektor často přinese nový pohled a děti ho vnímají jinak než své učitele, což může pomoci otevřít citlivá témata.

- **Diagnostika třídního klimatu:** Doporučuje se využít jednoduché nástroje k zjištění atmosféry ve třídě – může to být anonymní dotazník spokojenosti žáků, sociometrické šetření (kdo je kamarád s kým, kdo je izolovaný) nebo jen diskuse v kruhu, kde děti sdělí, co se jim ve třídě líbí a nelíbí. Projekt použil krátký dotazník na začátku workshopu k zmapování situace a ukázalo se to jako užitečné. Data z takového šetření pomohou změřit pokrok – můžete po pár měsících dotazník zopakovat a uvidíte, zda se např. pocit bezpečí ve třídě zlepšil (to je i indikátor efektivity vašich opatření).

- **Spolupráce s třídním učitelem:** Při plánování a realizaci třídních intervencí úzce spolupracujte s třídním učitelem. On/ona zná nejlépe dynamiku skupiny a může poradit, jak s dětmi komunikovat, případně kteří jedinci mohou dělat potíže. Je také důležité, aby třídní učitel byl u klíčových aktivit přítomen – jednak aby viděl, co se děje (a mohl pak navazovat v běžné výuce), jednak to zvyšuje respekt dětí k programu (vidí, že i jejich učitel tomu dává váhu). V projektu bylo velmi přínosné, že řada třídních učitelů se workshopů účastnila a pak neformálně pokračovala v některých aktivitách i po odchodu lektorů (např. zavedli pravidlo třídních kruhů jednou za

týden) – to pomohlo udržet efekty intervencí.

6.3 Individuální a skupinová podpora ohroženým žákům

Kromě práce se třídou jako celkem je potřeba zaměřit podporu přímo na ohrožené jedince. Několik tipů:

- **Zavést systém mentoringu nebo poradenství:** Ohrožený žák by měl mít možnost pravidelně hovořit s důvěryhodným dospělým – může to být školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce nebo klidně i proškolený učitel mentor. Důležité je vytvořit dvojici "dítě – dospělý průvodce", která se bude scházet třeba jednou za 2 týdny a řešit aktuální potíže, nastavovat cíle a hodnotit pokroky. Tato individuální péče pomůže dítěti cítit zájem a podporu a řešit problémy dříve, než eskalují.

- **Využít vrstevnické skupiny:** Pokud je více dětí s podobným problémem, lze založit skupinku (např. sociálně tréninkovou) – například skupinu pro děti s úzkostí a školní fobií, skupinu pro zlepšení komunikace a řešení konfliktů (kde se budou hrát scénky, modelovat situace), nebo třeba skupinu pro nápravu učebních návyků (vést "klubík" pro děti, co si neumí udělat úkoly). Skupina má tu výhodu, že dítě vidí, že není v tom samo, a učí se od vrstevníků. Zároveň je to efektivnější pro kapacity odborníků (místo 5 individuálních setkání lze mít 5 dětí pohromadě s jedním lektorem). Projektový tým úspěšně vedl skupinové volnočasové workshopy, kde se děti učily spolupracovat a komunikovat – podobný model lze aplikovat i ve více pedagogicko-psychologické rovině.

- **Nabídka atraktivních volnočasových aktivit:** Školy by se měly snažit zapojit ohrožené děti do kroužků a mimoškolních činností. Pokud škola sama organizuje zájmové kroužky, pomozte těmto dětem se přihlásit (a případně zvažte prominutí poplatku, pokud je to překážka). Je-li v okolí nízkoprahové centrum, Dům dětí a mládeže apod., lze s nimi navázat spolupráci a "vyslat" děti do těchto programů s tím, že budete sdílet informace o jejich docházce a pokrocích (samozřejmě s souhlasem rodičů). V projektu se ukázalo, že volnočasové zapojení velmi pomáhá zlepšit vztah dětí ke škole – najdou si kamarády, zažijí úspěch a získají zdravou strukturu trávení času.

- **Posilování kompetencí ohrožených žáků:** V individuální či skupinové práci se zaměřte na konkrétní dovednosti, které těmto dětem chybějí. Často to bývá komunikační dovednost, řešení konfliktů, zvládání stresu, schopnost organizovat si učení. Zkuste strukturovaně tyto věci učit – například nacvičte s dítětem, jak požádat učitele o pomoc, jak reagovat, když se mu někdo posmívá (aniž by hned uteklo nebo

se popralo), jak si rozdělit dlouhý úkol na menší části atd. Každé zlepšení v těchto schopnostech se může projevit ve větší odolnosti dítěte nevzdat školu při překážkách.

6.4 Spolupráce s rodiči založená na důvěře

Navázat spolupráci s rodiči obtížných žáků je sice náročné, ale nezbytné. Doporučení:

- **Individuální oslovení rodičů:** Místo zvání na hromadné akce (které mívají malou účast) zkuste osobní pozvání. Například třídní učitel nebo školní sociální pedagog může rodiči zatelefonovat, představit sebe i důvod kontaktu a navrhnout nezávaznou schůzku u kávy. Důležité je volit neformální tón a prostředí – rodič se nesmí cítit, že je "předvolán do ředitelny". Spíše slyšet: "Chci s vámi probrat, jak můžeme společně pomoct Pepíkovi; trápí ho to a to a my bychom rádi znali váš pohled…".

- **Respekt a empatie vůči rodině:** Při jednání s rodiči, zvláště z odlišného kulturního či sociálního prostředí, je klíčové vystupovat bez předsudků a hodnotících soudů. Rodiče často čekají, že je škola bude obviňovat z nezájmu o dítě apod., a tím jsou předem nastavení negativně. Překvapte je pozitivně – začněte tím, co jejich dítě umí, v čem je šikovné, za co ho chválíte. Pak teprve řešte problémy a nabízejte pomoc. Dejte najevo, že chápete jejich obtíže (třeba že je pro ně složité se uvolnit z práce, že sami nemají dobré zkušenosti ze školy atd.). Takový přístup odbourává pocit "my (škola) proti vám (rodičům)".

- **Zapojení rodičů do řešení jako partnerů:** Snažte se rodiče aktivně vtáhnout do tvorby plánu pomoci dítěti. Zeptejte se jich: "Co si myslíte, že by Vašemu synovi pomohlo? Co funguje doma, když se má učit? Napadá Vás, jak bychom ho mohli ve škole motivovat?" Když rodič sám navrhne opatření, spíše ho pak podpoří. Škola by neměla působit dojmem, že "my víme nejlépe, co s vaším dítětem" – lepší je společně hledat řešení.

- **Flexibilní formy setkávání:** Buďte připraveni přizpůsobit se potřebám rodičů. Někteří nepřijdou do školy – nabídněte setkání v jiném prostředí (např. v komunitním centru, v kavárně, nebo i návštěvu doma, je-li to vhodné). Projekt doporučil i organizaci jednodenních výjezdů či akcí pro rodiny, které se osvědčily jinde (např. akce pro pěstouny). Zkuste například uspořádat rodinný sportovní den, výlet, nebo tvořivou dílnu "rodiče s dětmi". Cílem je, aby rodiny zažily se školou pozitivní chvíle. Zážitek sdíleného úspěchu či radosti výrazně zlepšuje vztah rodič-škola. Rodič pak spíše přijde i na vážnější schůzku, když už má zkušenost, že lidé ze školy to "myslí dobře".

- **Pravidelná komunikace a feedback:** Udržujte s rodiči průběžný kontakt, nejen v krizích. Dávejte jim průběžně zprávy o pokrocích jejich dítěte, byť malých. Projekt ukázal, že rodiče často čekají na zpětnou vazbu od dětí; pokud dítě přinese domů pochvalný dopis nebo učitel zatelefonuje, aby řekl, že se žák zlepšil, buduje to důvěru. Samozřejmě sdělujte i negativní zprávy, ale vždy v kontextu "řešíme to, jsme tu od toho pomoct".

- **Nabídka podpory rodičům:** Nejednou potřebuje pomoc i rodina samotná – např. v nastavení režimu dne, ve zvládání dospívajícího potomka, někdy materiální pomoc. Škola by měla být schopna poskytnout informace o možných službách (kurzy pro rodiče, dluhové poradenství, sociální dávky, psychologická pomoc atd.). Ideální je mít ve školním týmu někoho, kdo se orientuje v sociálních službách (sociální pedagog nebo pracovník OSPOD) a může rodičům nabídnout zprostředkování pomoci. Když rodič pocítí, že škola pomáhá nejen dítěti, ale zajímá se i o blaho rodiny, opět to posílí vzájemný vztah.

6.5 Důraz na komunikaci a vztahy ve škole

Prevence předčasných odchodů není jen o "zásazích" do krizí, ale o vytvoření školního prostředí, kde se děti cítí dobře a přijímané. Několik doporučení obecně k školnímu klimatu:

- **Podporujte konstruktivní komunikaci napříč školou:** V rámci školy by měla panovat atmosféra otevřenosti – děti by měly vědět, že mohou s důvěrou přijít za učitelem či školním pracovníkem s problémem. K tomu pomohou pravidelné třídnické hodiny, komunitní kruhy ve třídách, existence schránky důvěry apod. Když se negativní emoce ventilují průběžně a řeší se hned malé konflikty, nepřerostou v důvody k útěku.

- **Zapojení žáků do chodu školy:** Žáci by měli mít pocit, že škola je i jejich. Podporujte žákovský parlament, třídní samosprávy, svěřujte dětem přiměřenou odpovědnost (např. služby, role ve školních projektech). Zejména ohrožené děti často vyniknou spíše v praktických úkolech než v akademických – dejte jim šanci zazářit třeba při organizaci akce, jako sportovní kapitán apod. Posílí to jejich vztah ke škole a sebeúctu.

- **Preventivní programy a besedy:** Kromě interních workshopů zvěte i externí organizace na programy primární prevence – např. o drogové prevenci, kyberšikaně, právní odpovědnosti mládeže atd. Tyto akce mohou otevřít diskusi a ukázat dětem, že škola řeší i témata, která je pálí. Dítě, které vidí, že škola mu nabízí praktické

informace do života, může získat větší motivaci si vzdělání udržet.

- **Sledování školní úspěšnosti a motivace:** Mějte přehled nejen o problémových, ale i o zlepšujících se trendech. Například pokud se ohroženému žáku zlepší docházka nebo známky, všimněte si toho a pochvalte ho. Úspěch – byť malý – je nejlepší motivací. V projektu bylo několik dětí, u nichž se docházka po zapojení do aktivit dramaticky zlepšila. Je důležité tyto úspěchy komunikovat dítěti i rodině (např. formou diplomu za zlepšení, veřejnou pochvalou na třídnické hodině apod.), aby se posílilo pozitivní chování.

6.6 Průběžná evaluace a úpravy intervencí

Nakonec je třeba zdůraznit, že jakýkoli program či metodika by měly být průběžně vyhodnocovány a podle výsledků upravovány:

- **Sbírejte data o pokroku:** Sledujte pravidelně kvantitativní ukazatele (docházka, počet předčasných odchodů, prospěch rizikových žáků) i kvalitativní ukazatele (spokojenost žáků se školou, vztahy ve třídách). Můžete využít dotazníky spokojenosti, stejně jako to udělal projekt – jednoduchý formulář pro žáky, kde vyjádří, jak se cítí ve škole, v kolektivu, zda vidí zlepšení či ne. Tyto dotazníky lze dávat anonymně 2× do roka a výsledky porovnat.

- **Vyhodnocujte efekt intervencí:** Kdykoli proběhne nějaké opatření (např. workshop, nový kroužek, tripartitní schůzka s rodinou), po určité době zhodnoťte, co to přineslo. Ideálně se ptejte samotných účastníků na zpětnou vazbu – co jim to dalo, co by zlepšili. Také sledujte "tvrdá data": zlepšilo se docházení daného žáka po té schůzce? Zmírnily se konflikty ve třídě po workshopu?

- **Buďte připraveni modifikovat přístup:** Pokud něco nefunguje (např. rodiče nechodí na domluvené schůzky, děti bojkotují určitý program), zanalyzujte proč a upravte to. Flexibilita je klíčová – jak i projekt zjistil, některé plánované metody musely být opuštěny či nahrazeny jinými. Například když nešly dělat skupinové rodinné akce, přeorientovali se na individuální práci v terénu. Stejně tak vy buďte ochotni experimentovat a učit se za pochodu.

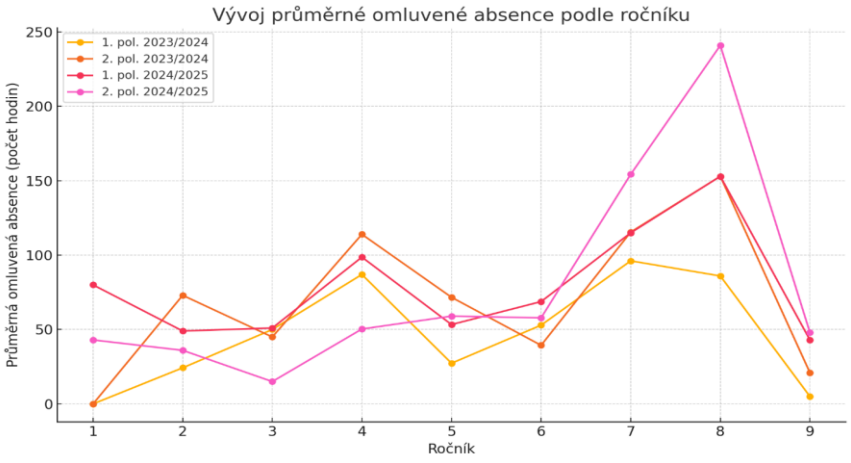
- **Zapojte všechny zainteresované do hodnocení:** Do vyhodnocení zapojte žáky, rodiče, učitele. Na konci roku třeba uspořádejte setkání či dotazníkový průzkum, kde se všichni mohou vyjádřit, co podle nich pomáhá a co ne. Rodič může poskytnout cenný vhled (např. “Kdybyste setkání dělali v jiný čas, přišlo by nás víc”). Žák zase řekne, jestli mu kroužek něco dal. Tyto informace využijte při plánování dalšího školního roku.

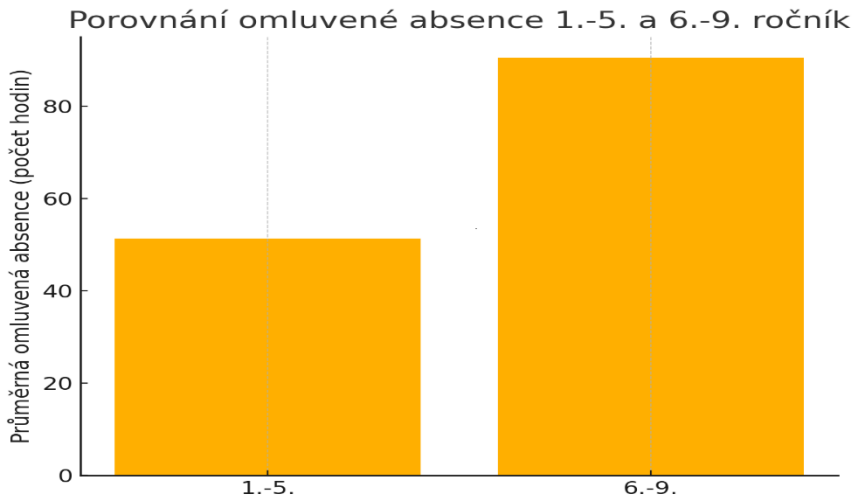
7. Závěr

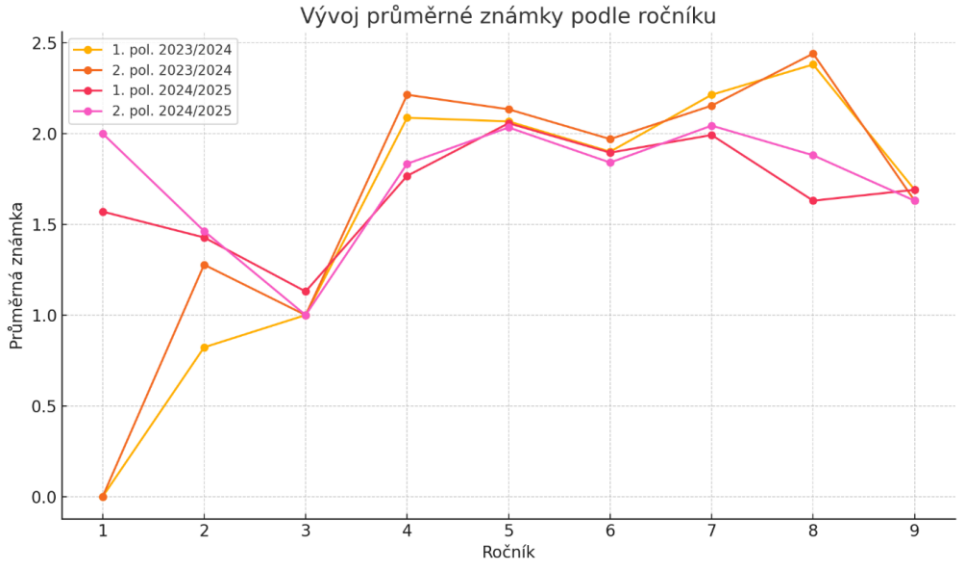
Předčasné odchody ze základního vzdělávání představují závažný problém, který však není neřešitelný. Tato metodická zpráva ukazuje, že cílenými intervencemi zaměřenými na žáka, jeho rodinu i školní prostředí lze výrazně snížit rizikové faktory spojené s odchodem ze školy. Zkušenosti z projektu v Karviné zdůrazňují zejména význam pozitivních vztahů a komunikace – jakmile se podaří vytvořit kolem ohroženého dítěte podpůrnou síť (spolužáci, učitelé, rodina, odborníci) a nabídnout mu šanci zažít úspěch a přijetí, výrazně roste pravděpodobnost, že školu dokončí.

Podrobná analýza dat ukazuje, že kombinace několika faktorů – vysoká absence, kumulativní výchovná opatření a slabší prospěch – tvoří u některých dětí rizikový profil. Ze 33 dětí, se kterými tým spolupracoval, bylo dětem uloženo jedno nebo více výchovných opatření; u některých až tři. Nejčastěji šlo o opakující se napomenutí, důtky i důtky ředitele školy. Tato opatření často korelovala s nadprůměrnou absencí (někdy přesahující 600 omluvených hodin), slabším prospěchem (průměrná známka mezi 2,0–2,7) a častěji se objevovala u žáků staršího školního věku. Děti s tímto kumulativním zatížením mají vyšší pravděpodobnost předčasného odchodu ze vzdělávání – často za situace, kdy ztrácejí motivaci a důvěru v přínos školy, a kdy jim okolí (rodina, vrstevníci) nabídne alternativní životní model.

Tyto děti často přecházejí do režimu „přežívání“ – do školy chodí jen z povinnosti, jejich vztah ke školnímu prostředí je výrazně narušený a motivace k učení minimální. O to důležitější je schopnost škol a podpůrných týmů tyto rizikové žáky včas rozpoznat a cíleně podpořit – jak odborně, tak lidsky.







Pro školy z toho plyne několik závěrečných ponaučení:

Prevence je týmová práce

Žádný učitel sám všechny problémy nevyřeší. Je potřeba spolupráce napříč profesemi i institucemi (škola, rodina, poradenská zařízení, sociální služby). Investice do vytvoření týmu a partnerství se vyplatí – umožní komplexní pohled na problém a koordinovaný postup.

Důvěra jako základ

Ať už jde o žáka nebo rodiče, bez získání důvěry se nehne z místa. Vytvářejte proto prostředí bezpečí, naslouchání a respektu. Dítě, které věří, že mu chcete pomoci a ne

ho trestat, bude ochotnější spolupracovat. Rodič, který vidí, že ho nesoudíte, ale nabízíte pomocnou ruku, se spíše zapojí.

Každé dítě má potenciál pro úspěch

I zdánlivě "ztracený případ" může překvapit, pokud najde oblast, ve které vynikne a která ho motivuje. Hledejte proto v každém žákovi jeho silné stránky a rozvíjejte je. Škola nemusí být jen o známkách z matematiky a češtiny – pro některé děti může být stěžejní, že se díky škole naučí vycházet s lidmi, překonat překážky nebo objeví zálibu, která je bude držet dál.

Vytrvalost a trpělivost

Změna nepřichází přes noc. Projekt ukázal, že první rok byl spíše o budování důvěry a postupném růstu zapojení rodin; výraznější efekty se projevily až v horizontu druhého roku a dále. Školy by neměly vzdávat své snahy, pokud hned neuvidí výsledky. Důležité je průběžně vyhodnocovat drobné pokroky a adaptovat se, ale zachovat kontinuitu podpory. Kontinuální zájem školy může být pro dítě tím, co nakonec rozhodne, že studium nevzdá – protože ví, že na to není samo.

Tato metodika tedy poskytuje jasný návod a inspiraci, jak postupovat: od identifikace ohrožených žáků, přes konkrétní metody práce s nimi, až po spolupráci s rodinami a hodnocení úspěšnosti. Zjištěná data z pilotního projektu potvrzují, že práce multidisciplinárního týmu, podpora třídního klimatu a práce se sebehodnocením žáků mají potenciál snížit riziko předčasného odchodu ze vzdělávání.

Společným úsilím pedagogů, rodin i komunitních pracovníků můžeme dosáhnout toho, že "žádné dítě nezůstane pozadu" a že každý žák dostane šanci dokončit své základní vzdělání úspěšně.

Toto dílo Metodika prevence předčasných odchodů ze základního vzdělávání je licencováno pod licencí Creative Commons CC BY-SA 4.0. Licenční podmínky navštivte na adrese CC BY-SA 4.0 Právní ujednání | Uveďte původ-Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní | Creative Commons