



Cyrlometodějská
teologická fakulta

Univerzita Palackého
v Olomouci

Institut sociálního zdraví (OUSHI)

Mgr. Richard Kořínek

**PROGRAM FAMILIES AND SCHOOLS TOGETHER (FAST)
A JEHO IMPLEMENTACE V ČESKÉ REPUBLICĚ**

Disertační práce

Školitel: prof. MUDr. Jozef Hašto, Ph.D.

Studijní program: Sociální a spirituální determinanty zdraví

Olomouc 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně pod odborným dohledem školitele a všechny citace a prameny řádně vyznačil v textu. Veškerou použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v přiloženém seznamu literatury.

.....

V Olomouci dne 25. 3. 2024

Mgr. Richard Kořínek

Poděkování

Děkuji prof. MUDr. Jozefu Haštovi, Ph.D., mému školiteli, za odbornou pomoc a vedení. Také chci poděkovat všem kolegům, kteří s námi projekt *Families and Schools Together (FAST)* realizovali, dále všem ředitelům, učitelům, odborníkům a rodičům, kteří se do programu zapojili a svou zpětnou vazbou nám velmi pomohli. Bez jejich nadšení a entuziasmu bychom nikdy program FAST v České republice nemohli otestovat. Dále chci poděkovat prof. Ing. Mgr. et Mgr. Peteru Tavelovi, Ph.D., které mě neúnavně podporoval a pomáhal mi odbornou radou a pomocí jak při realizaci projektu, tak i při psaní této práce. V neposlední řadě moje velké poděkování patří mojí ženě Gabriele a mé rodině za jejich trpělivost a podporu v období, kdy jsem jezdil s programem FAST mimo domov, a také když jsem seděl za počítačem a sepisoval tuto práci.

Obsah

PŘEDMLUVA	7
ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY.....	12
1.1 <i>Spolupráce rodiny a školy v České republice</i>	12
1.2 <i>Možnosti spolupráce rodiny a školy</i>	13
1.3 <i>Spolupráce z pohledu školní sociální práce</i>	14
2 INTERVENČNÍ PROGRAMY PRO PODPORU RODIČOVSKÝCH KOMPETENCÍ	17
2.1 <i>Rodičovské kompetence a rodinné faktory</i>	17
2.2 <i>Podpora rodičovských kompetencí</i>	19
3 HISTORIE PROGRAMU FAST.....	21
3.1 <i>Spojené státy americké – randomizované kontrolní studie</i>	22
3.2 <i>Evropa</i>	31
3.3 <i>Austrálie</i>	33
3.4 <i>Asie</i>	34
3.5 <i>Česká republika</i>	36
4 PODROBNÝ POPIS PROGRAMU FAST.....	38
4.1 <i>Teoretická východiska programu FAST</i>	38
4.2 <i>Hodnoty programu FAST</i>	51
4.3 <i>Postup realizace programu na vybrané škole</i>	53
4.4 <i>Implementační tým</i>	53
4.5 <i>Školení týmu programu FAST</i>	55
4.6 <i>Nábor a udržení rodin</i>	59
4.7 <i>Průběh programu FAST</i>	60
4.8 <i>Kulturní a lokální adaptace programu</i>	69
II VÝZKUMNÁ ČÁST	73
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	73
5.1 <i>Etika výzkumu a ochrana osobních data</i>	74
5.2 <i>Sběr dat</i>	74
5.3 <i>Popis vzorku</i>	76
6 PRŮBĚH REALIZACE PROGRAMU	79
6.1 <i>Nábor škol</i>	79

6.2	<i>Souhrn realizovaných běhů programu a jejich popis</i>	80
7	VÝSLEDKY	106
7.1	<i>Hodnocení jednotlivých aktivit</i>	106
7.2	<i>Otevřené hodnocení programu rodiči</i>	125
7.3	<i>Dopad programu</i>	127
8	FINANČNÍ NÁKLADY NA REALIZACI PROGRAMU NA ŠKOLE	130
8.1	<i>Personální náklady</i>	130
8.2	<i>Ostatní náklady</i>	130
8.3	<i>Souhrn celkových nákladů</i>	131
9	DISKUSE	132
9.1	<i>Odpovědi na výzkumné otázky</i>	132
9.2	<i>Limity studie</i>	136
9.3	<i>Potenciál programu pro specifické skupiny</i>	137
9.4	<i>Program FAST a širší sociální kontext školy</i>	137
10	DALŠÍ PLÁNY K IMPLEMENTACI PROGRAMU FAST	139
10.1	<i>Upscaling programu</i>	139
10.2	<i>Hodnocení efektivity</i>	140
	ZÁVĚR	141
	ANOTACE	142
	BIBLIOGRAFIE	144
	SEZNAM POUŽÍVANÝCH ZKRATEK	162
	SEZNAM OBRÁZKŮ	163
	SEZNAM TABULEK	164
	SEZNAM PŘÍLOH	165

Předmluva

V roce 2015 jsem měl to štěstí, že jsem získal Fulbright-Masarykovo stipendium a s celou rodinou jsme mohli strávit téměř půl roku v USA, konkrétně ve Wisconsinu. Můj studijní pobyt probíhal primárně na Beloit College, což je malá soukromá vysoká škola na americkém středozápadě. Beloit College patřila mezi dvacet nejlepších malých „liberal arts colleges“ na středozápadě. Škola má poměrně vysoké školné a značnou prestiž. Na druhou stranu samotné město Beloit, v jehož centru je škola situovaná, je poměrně malé a v době našeho pobytu tam také značně chudé. Ve státu Wisconsin mají žáci z rodin, které mají příjmy pod hranicí životního minima, nárok na školní obědy zdarma. V době, kdy jsme tam přišli, vyhlásila školní rada, že obědy zdarma budou mít všichni studenti, neboť v předchozích letech dosahoval počet studentů, kteří měli na bezplatné obědy nárok, téměř 80 %. Bylo jednodušší zrušit administrativní zátěž s prokazováním nároků na bezplatný oběd a poskytnout je všem studentům. Tento detail uvádím pro ilustraci míry chudoby v tomto městě. Zároveň ale doslova uprostřed tohoto města byla vysoká škola, kde školné více než dvojnásobně převyšovalo životní minimum celé rodiny s několika dětmi, a kam jezdili studenti ze značné vzdálenosti. Tento kontrast drahé vysoké školy a chudého města okolo ní vytvářel celou řadu zajímavých situací.

Do Wisconsinu jsem přijel s celou svou rodinou – manželka, dcera v osmé třídě a syn ve třetí třídě. Vzápětí po příjezdu jsme děti přihlásili do místních škol. Synova znalost angličtiny nebyla veliká a jeho aktivita ve výuce také ne, a možná i proto jsme dostali pozvání na program na podporu rodičovských kompetencí a spolupráci rodiny a škol. Program v té době ve škole začínal; jmenoval FAST – Families and Schools Together a celý jsme jej se synem absolvovali v prvního běhu. Zaujal nejen mého syna ale i nás. Syn si díky programu našel nové kamarády a našel si ke škole cestu. My jsme se také více seznámili se školou, jejími zaměstnanci ale také s ostatními rodiči dětí ve škole.

Z dřívější práce terapeuta s mladými lidmi s drogovou závislostí i ze zkušeností z práce školního psychologa jsem se na program díval i očima odborníka, protože vím, jak složité by bylo podobný program připravit a realizovat. Velmi mě zaujal především samotný obsah programu, jeho aktivity, hodnoty, jejich provázanost i způsob realizace programu. Protože jsem byl přesvědčen o přínosnosti a užitečnosti tohoto programu pro rodiny a školy v České republice, snažil jsem se získat maximum materiálů o programu a kontaktovat organizaci, která program v USA zaštiťuje. Po návratu do ČR jsem potom dlouho hledal možnosti, jak tento program lokalizovat na české prostředí a vyzkoušet jej v českých školách.

Po čtyřech letech jsme už pod Institutem sociálního zdraví OUSHI připravili grantovou žádost do Operačního programu Věda, vývoj a vzdělávání, do výzvy Inovace v pedagogice. Naše žádost byla vybrána k podpoře a projekt FAST Rodina a škola společně (registrační číslo CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016445) mohl začít. O realizaci tohoto projektu a prvních bžích programu FAST v České republice je tato práce.

Úvod

Program FAST – Families and Schools Together vyvinula a v roce 1988 zavedla Dr. Lynn McDonald v Madisonu ve Wisconsinu. Jedná se o program, jehož cílem je podpora rodičů a rodičovských kompetencí a zefektivnění spolupráce rodiny a školy, včetně vytvoření příhodného školního klimatu v systému škola – žák – rodič. Od té doby byl program implementován ve 47 státech USA a celkem 22 zemích světa. Česká republika je 23. státem světa, kde byl program implementován a testován. Tato implementace měla podobu pilotního akčního výzkumu s cílem ověřit, zda program bude využitelný i v našich podmínkách. Cílem práce je poskytnout čtenáři základní informace o programu FAST a prezentovat výstupy prvních realizovaných běhů programu i zkušenosti, které jsme při pilotní implementaci programů získali. V závěru zvažujeme další možnosti rozvoje programu FAST v České republice.

Za tím účelem jsme se rozhodli práci rozdělit na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce má čtyři hlavní kapitoly – spolupráce rodiny a školy, intervenční programy pro podporu rodičovských kompetencí, historie programu FAST včetně zásadních výzkumů, které byly o programu realizovány, a v neposlední řadě potom zevrubný popis samotného programu FAST pro základní školy.

V praktické části potom prezentujeme zkušenosti z náboru škol a z realizace celkem sedmi běhů programu na pěti různých školách. Podrobně potom rozebíráme zpětnou vazbu rodičů a implementačních týmů k průběhu programu a dopady programu na rodiče. Dále nastiňujeme i finanční náročnost programu. V diskusi potom hledáme odpovědi na výchozí otázky výzkumu:

1. Je program FAST na českých školách realizovatelný?
2. Jsou aktivity programu FAST zajímavé, srozumitelné a přínosné pro rodiče na českých školách?
3. Má program FAST srovnatelné nebo obdobné dopady na rodiče, jak demonstrovaly randomizované kontrolní studie (RCT) v USA?

V závěru práce potom zvažujeme, jaké další možnosti pro rozvoj programu FAST v ČR se nabízejí a jak by bylo možné dále pokračovat.

I TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se zaměříme na program Families and Schools Together (FAST). Program existuje celkem ve čtyřech variantách – jako indikovaný třígenerační program pro mladistvé matky. Tohoto programu se účastní batole, nezletilá matka, její matka, tj. babička dítěte a potenciálně i otec dítěte (McDonald et al., 2009). Další úroveň programu potom je pro konec mateřské školy a první stupeň školy základní (pro děti ve věku 4-10 let), druhý stupeň základní školy (pro děti ve věku 10-14 let) a střední škola (pro děti ve věku 14-18 let). Každá varianta zohledňuje potřeby dítěte i rodiny v odpovídající vývojové fázi. V této práci se budeme věnovat variantě pro první stupeň základní školy.

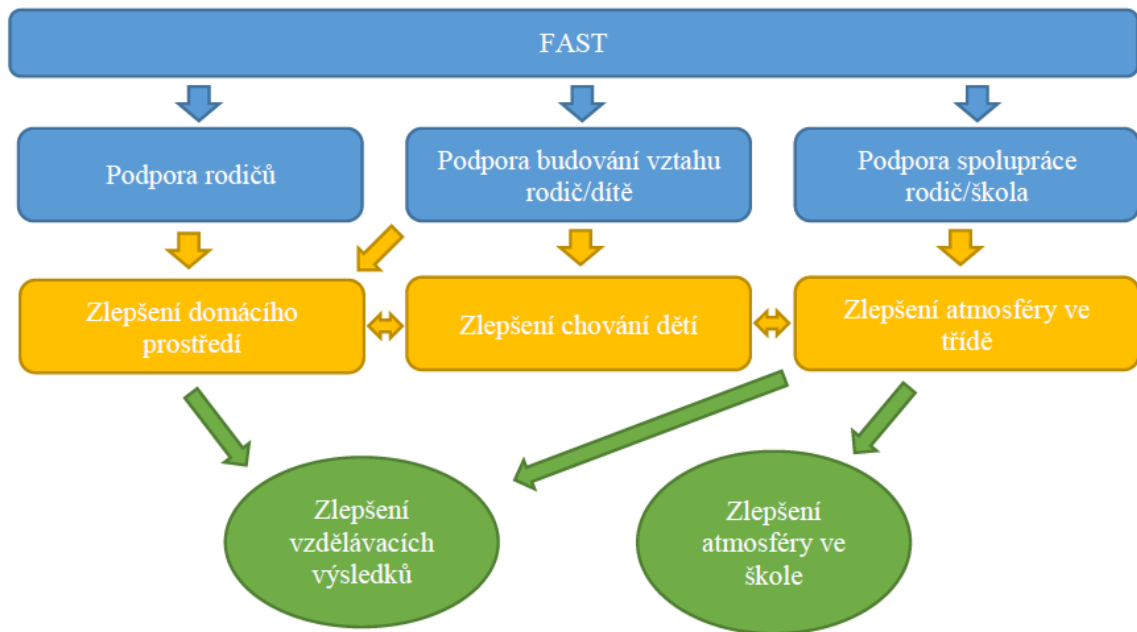
Program je na každé škole veden implementačním týmem a je postaven na zásadách, že *rodiče jsou hlavními preventivními činiteli v životě svých dětí*. Jednotlivé aktivity programu byly vyvinuty na základě různých teoretických přístupů s cílem maximalizovat dopad na rodiče a jejich rodiny. Samotný program trvá osm týdnů. Rodiče jednou týdně odpoledne dochází do školy na setkání, které trvá celkem 2,5 hodiny.

Prvořadým úkolem programu FAST je podpora úspěchu dětí ve škole a v životě. Autorka programu Lynn McDonald (2019) řadí cíle programu do dvou úrovní: mikroúrovně a makroúrovně. Pro přehlednost cíle rozdělíme ještě podrobněji, do jednotlivých systémů podle Bronfenbrennerovy teorie sociálně ekologických systémů (Bronfenbrenner, 1981):

- Zlepšení fungování rodin – mikrosystém:
 - Posílit rodinu: Respektovat rodiče, zapojit je, spolupracovat s nimi a posílit jejich postavení. Podporovat rodinnou kohezi a omezit rodinné konflikty; Posílit vazby mezi rodiči a dětmi; směřovat rodiče na další péči v případě sociálních patologií, závislostí nebo depresí.
 - Zlepšení pohody dětí: Podpora pozitivní pozornosti rodičů vůči dítěti, týdenní pozitivní rodinné zážitky. Posilování systému vztahů kolem dítěte, aby bylo odolné vůči negativním vlivům.
- Vztahy mezi rodinami – mezosystém:
 - Posílit a podporovat místní rodiče stejně starých dětí, aby se navzájem seznámili a našli společný hlas; podporovat rozvoj komunity a posilovat postavení místních rodičů v komunitě.
- Zlepšení vztahu a spolupráce mezi rodinou, školou a dalšími institucemi – exosystém:
 - Budovat partnerství mezi školou, rodiči a místní komunitou.

- Posílit spolupráci v týmu mezi pracovníky školy, sociálními pracovníky a sociálními službami.
- Podporovat rodiče s cílem položit základy fungujícího partnerství.

Intervenční logika programu FAST může být zjednodušeně prezentována takto (upraveno podle Bos et al., 2018):



Obrázek 1: Intervenční logika programu FAST

Program FAST je kombinací intervenčního programu na podporu rodičovských kompetencí a programu na zlepšení spolupráce rodiny a školy. Z toho důvodu se v dalším textu zaměříme nejprve na obě tyto oblasti – spolupráci rodiny a školy a dále na rodičovské kompetence a jejich podporu. Dále popíšeme historii programu a podrobně prezentujeme zásadní výzkumy, které byly ohledně programu FAST realizovány. Nakonec podrobně popíšeme program FAST pro základní školy: jeho teoretická východiska, hodnoty, na kterých je program postaven, strukturu programu i postup implementace program na škole.

1 Spolupráce rodiny a školy

Existuje mnoho důvodů, proč rozvíjet partnerství mezi školou, rodinou a komunitou. Mohou zlepšit školní programy a školní klima, poskytovat služby a podporu rodinám, zvyšovat dovednosti rodičů a jejich vůdčí schopnosti, propojovat rodiny s dalšími lidmi ve škole a v komunitě a pomáhat učitelům v jejich práci. Hlavním důvodem pro vytváření takových partnerství je však snaha pomoci všem mladým lidem uspět ve škole i v pozdějším životě (Epstein, 2010). Rabušicová (2004) dodává, že základem úspěšné spolupráce školy a rodiny je v první řadě úroveň vzájemné komunikace školy a rodiny, ale také role rodičů, učitelů a dětí (žáků), se kterými se ztotožňují a které zaujímají při vzájemných kontaktech a při společné spolupráci. Zapojení rodičů do vzdělávání obecně je spojováno se zlepšením školních výsledků (Barger et al., 2019; Fan & Chen, 2001).

1.1 Spolupráce rodiny a školy v České republice

Z historického pohledu ale byla u nás situace odlišná. Před rokem 1989 byla škola rodiči v naší zemi vnímána především jako instituce, kde se na základě odborného vedení učitelů vzdělávaly děti. Rodiče do chodu školy nijak nezasahovali, ani to škola po nich nevyžadovala. Výchovné působení na děti probíhalo mezi dvěma na sobě nezávislými subjekty, kdy rodičovská a školní edukace byly vnímány jako zcela odlišné a nezávislé procesy. Socialistická pedagogika se zkoumáním vztahů mezi školou a rodinou nezabývala, což vyplývalo z předpokladu, že socialistické školství má vzdělané odborníky, kteří nesou odpovědnost za vzdělávání dětí a i bez zasahování rodičů se vyvíjí úspěšně (Pecháčková, 2014, s. 14).

Tento přístup do značné míry přetrvává, neboť výsledky výzkumu ukazují, že rodiče nevidí ve škole žádné překážky a že necítí potřebu školu měnit. Rodiče očekávají pouze informace o výsledcích vzdělávání svých dětí. Ani učitelé často nemají potřebu s rodiči dál komunikovat nad rámec přípravy dětí k výuce (Pecháčková et al., 2014).

Rabušicová et al (2004) dále uvádí výsledky svého výzkumu postojů u učitelů, kde většinovým postojem k zasahování do rodiny je značná zdrženlivost. Pokud zasahovat, tak jen tam, kde si to sami rodiče přejí, a jen u problematiky, která se týká dítěte samotného. Učitelé jsou ochotni diagnostikovat poruchy učení, poučit rodiče o tom, jak s dítětem doma pracovat, předat rodičům problémových dětí kontakty na poradny. K tomu, aby zasahovali do výsostně rodinných záležitostí, jako jsou vztahy mezi rodiči a dětmi nebo manželi, se necítí kompetentní, ani k tomu nemají chuť. Podpora dobrého fungování rodiny je tedy ve

školách vnímána jako problematická záležitost, a pokud má být praktikována, tak spíše nepřímo a bez toho, že by bylo narušováno soukromí rodiny (Rabušicová et al., 2004).

I z toho důvodu téma zapojení rodičů vzbuzuje řadu diskusí a kontroverzí. Na jedné straně jsou značná očekávání od tohoto procesu, na straně druhé reálné postoje a přístupy rodičů i učitelů. Slovenský výzkum Majerčíkové a Gavory (2023) ohledně měření vnímané sebe-účinnosti učitelů v komunikaci s rodiči ukazuje, že učitelé vnímají své kompetence pro podporu rodin jako nedostatečné. Studie Mendelové a Gužíkové (2024) na Slovensku dále ukazuje, že učitelé vnímají současnou spolupráci spíše negativně, zejména pokud jde o zapojení rodičů. Jedním z hlavních důvodů je „podkopávání kompetencí učitelů“ a také příliš vysoké nároky na práci učitele, což se shoduje s výsledky předchozího citovaného výzkumu. Oba výzkumy probíhaly na Slovensku, ale jejich zjištění můžeme s ohledem na kulturní blízkost a společnou historii aplikovat i na naše učitele.

Navzdory těmto faktům Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ve své Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč et al., 2020) formuluje Strategický cíl 2: Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Jeho součástí je také kapitola Spolupráce s rodinou. Konkrétně můžeme citovat: *„Budeme podporovat odpovědnost rodičů při péči a výchově i jejich roli ve vzdělávání. Je zřejmé, že spolupráce rodiny a školy je ku prospěchu konkrétního dítěte, proto budeme tuto spolupráci posilovat, a to jak vzděláváním pedagogů, tak metodickou podporou školních rad, zlepšováním informovanosti a zvyšováním vzájemné důvěry. Je potřeba, aby školy a učitelé byli profesně připraveni na efektivní komunikaci s rodiči. Rodiče jsou nedílnou součástí školní komunity a je prospěšné, aby se podíleli na vybraných rozhodovacích procesech a rozuměli postavení všech aktérů ve vzdělávacím systému, jejich právům a povinnostem. Toto porozumění a spolupráce totiž pomáhají předcházení konfliktů a naplňování potřeb konkrétních rodin.“* (Fryč et al., 2020, s. 20).

1.2 Možnosti spolupráce rodiny a školy

Spolupráci rodiny a školy uvádí jako jedno z podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání Katalog podpůrných opatření (Baslerová et al., 2015). Jako očekávané přínosy této spolupráce uvádí:

- Rodina se podílí na vzdělávání svého dítěte.
- Komunikace mezi rodinou a školou napomáhá budování vzájemného pochopení.
- Zabezpečení větší shody ve výchově a vzdělávání.

- Dobrá spolupráce mezi školou a rodiči napomáhá tomu, že žáci mají lepší výsledky, snižuje se výskyt problémového chování a zvyšuje se zájem o další vzdělávání.

Baslerová et al. (2015) dále uvádí možné podoby spolupráce rodiny a školy, které může realizovat přímo pedagog:

- 1) osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí – první návštěva ve škole, orientační setkání, návštěva pedagoga v rodině, telefonické rozhovory, pravidelné konzultace učitel – rodič – žák, společná setkání (společné schůzky a akce), vzdělávací akce pro rodiče.
- 2) písemné formy komunikace a spolupráce pedagoga s rodiči dětí: letáky, příručky, webové stránky školy, neformální zprávy o dítěti i dění ve škole, informační nástěnka pro rodiče, schránka pro návrhy, e-mailové služby a SMS zprávy.
- 3) účast rodičů ve třídě/škole: rodič jako pozorovatel/návštěvník, rodič jako dobrovolník, rodič jako asistent.

Navzdory výše uvedeným, spíše pesimistickým závěrům výzkumů mezi pedagogy a rodiči, se objevují nové zajímavé iniciativy, například konzultace ve formě dítě–rodič–učitel, kde dítě na základě vlastního sebehodnocení seznamuje rodiče s procesem a výsledky svého učení a dostává výrazně více prostoru (Zitková & Hezká, 2022). Prostor pro další rozvoj a inovace určitě zůstává otevřený.

1.3 Spolupráce z pohledu školní sociální práce

Další úroveň možností spolupráce rodiny a školy nabízí školní sociální práce. Michaela Skyba (2013) ji definuje jako odbornou činnost a součást systému školy, jejímž primárním cílem je pomáhat žákům při zvládnání obtíží v interakcích ve škole, ale i mimo ni. Školní sociální pracovník přitom spolupracuje s rodiči, učiteli a ostatními profesionály ve škole a komunitě. Prostřednictvím využívání metod sociální práce přispívá k naplňování vzdělávacích cílů a výchovného poslání školy. Školní sociální práce má výrazný multidisciplinární rozsah, do kterého patří sociální intervence, preventivní a socioterapeutické poradenství, pomoc k motivaci žáků, zákonných zástupců i komunit (Hurychová, 2017). Jako své klienty vnímá školní sociální pracovník nejen samotné žáky, rodiče žáků a místní komunitu, ale i pedagogický sbor a další pracovníky školy (Havlíková, 2018).

Alderson (1972) nabízí čtyři modely praxe školní sociální práce:

- *Tradiční klinický model* je nejznámější a nejrozšířenější. Zaměřuje se na jednotlivé žáky se sociálními a emocionálními problémy, které narušují jejich potenciál k učení. Hlavním předpokladem modelu je, že jednotlivé dítě nebo rodina prožívá obtížné období nebo dysfunkci. V důsledku toho je role školního sociálního pracovníka rolí pracovníka v přímé péči – poskytuje služby dítěti nebo rodině a nezaměřuje se na školu samotnou. Pracovníci školy jsou zapojeni pouze jako zdroj informací o chování dítěte.
- *Model změny školy* usiluje o změnu školy a všech institucionálních politik, podmínek a postupů, které byly považovány za příčinu dysfunkce nebo špatného výkonu žáka. Za klienta je považována samotná škola a do diskuse, identifikace a změny jsou zapojeni pracovníci školy.
- *Model komunitní školy* se zaměřuje především na komunity s omezenými sociálními a ekonomickými zdroji. Úkolem sociálního pracovníka je informovat tyto komunity o nabídce školy, organizovat podporu školních programů a vysvětlovat představitelům školy dynamiku a společenské faktory ovlivňující komunitu. Tento model předpokládá, že pracovníci školy potřebují k úplnému pochopení průběžné a aktuální informace o sociálních problémech a jejich dopadech na žáky.
- *Model sociální interakce* klade důraz na vzájemné ovlivňování jednání jednotlivců a skupin. Cílem intervence je typ a kvalita výměny mezi stranami (dítě, skupiny dětí, rodiny, škola a komunita). Školní sociální pracovník přebírá roli mediátora a facilitátora s cílem hledat společnou řeč a společná řešení.

Pozdější *Costinův model* se zaměřuje na vztahy mezi školou, komunitou a žáky (Costin, 1975). Je spojením několika metod a zdůrazňuje komplexnost interakcí mezi žáky, školou a komunitou. Jeho primární cíl, zvláště aktuální v dnešní škole, slouží k tomu, aby došlo ke změně interakce této triády, a tím k určité modifikaci škodlivých institucionálních praktik a politik školy (Allen-Meares, 2013). V celostátním průzkumu školní sociální práce v USA autoři zjistili, že školní sociální pracovníci ve velké míře poskytují služby v oblasti duševního zdraví ohroženým dětem a jejich rodinám (Kelly, Berzin, et al., 2010; Kelly, Frey, et al., 2010).

Sociální práce ve školách přispívá ke zkvalitnění a zefektivnění školského systému a může zasahovat i tam, kde pedagogičtí pracovníci nemají potřebné kompetence a znalosti, nebo si nejsou jisti (Matulayova & Matulayová, 2006). Může jít například o řešení sociálně-

patologických jevů jako je diskriminace, šikana apod. Sociální práce tak může vyplnit mezery, pro které pedagogické disciplíny nemají kvalifikaci (Dávidová Vydrová, 2013) a které, podobně jako komunikace s rodiči absentují v jejich profesní přípravě (Epstein, 2010). Potřebnost sociální práce na školách s rostoucím výskytem některých typů rizikového chování roste a prevence je čím dál důležitější (Pešatová & Matulayová, 2013).

Sociální práce úzce souvisí i se sociální pedagogikou a v některých oblastech se i překrývají. Oba obory mají odlišnou genezi a odlišná východiska. Geneze obou oborů má výrazná regionální specifika – např. v angloamerickém kontextu převládá sociální práce, zatímco například v německy mluvících zemích převládá perspektiva sociální politiky. Mezi východisky sociální práce akcentuje odstranění sociálních překážek, zatímco sociální pedagogika se zaměřuje na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a navozuje takové změny v sociálním prostředí, které napomáhají optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi jedincem a společností. V praxi se ovšem absolventi sociální práce i sociální pedagogiky často potkávají ve stejných pracovních pozicích (Kraus & Hoferková, 2016). Zákon 108/2006sb o sociálních službách jako akceptovatelnou kvalifikaci pro sociálního pracovníka připouští jak sociální pedagogiku, tak i sociální práci.

Fryč et al. (2020) ve východiscích pro Strategii vzdělávací politiky České republiky také konstatuje, že ČR patří mezi státy s největšími vzdělávacími nerovnostmi, které se projevují výraznou závislostí výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů, značnými rozdíly mezi výsledky žáků z různých škol i regionů a nízkou mezigenerační mobilitou ve vzdělávání, jež je způsobena nízkou schopností vzdělávacího systému vyrovnávat sociální status rodiny a motivovat žáky k dosažení vyšších stupňů vzdělání. Intervence zaměřené právě na spolupráci rodiny a školy mohou tuto situaci zlepšit.

2 Intervenční programy pro podporu rodičovských kompetencí

Aby bylo možné určit hlavní rysy základních rodičovských znalostí, postojů a postupů, je nezbytné identifikovat žádoucí výsledky pro děti. Určení těchto výsledků je základem pro diskusi o základních rodičovských znalostech, postojích a praktikách a pomáhá výzkumným pracovníkům, odborníkům z praxe a tvůrcům politik stanovit priority pro investice, vypracovat politiky, které poskytují optimální podmínky pro úspěch, prosazovat přijetí a provádění vhodných intervencí založených na důkazech a využívat údaje k hodnocení a zlepšování účinnosti konkrétních politik a programů (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016).

2.1 Rodičovské kompetence a rodinné faktory

Rodičovské kompetence jsou klíčovým faktorem ve vývoji a výchově dětí, ovlivňující nejenom jejich okamžité chování, ale i dlouhodobý emocionální, sociální a kognitivní rozvoj. Pod pojmem rodičovské kompetence rozumíme soubor dovedností, znalostí a postojů, které umožňují rodičům efektivně reagovat na potřeby svých dětí, podporovat jejich rozvoj a poskytovat jim bezpečné a podnětné prostředí (Bechyňová et al., 2019, s. 111) uvádí následující klíčové charakteristiky:

- Rodičovské kompetence jsou takové schopnosti a dovednosti rodičů, které dítěti umožňují vyvíjet se přiměřeně jeho potřebám ve všech oblastech života.
- Znamená to, že rodiče sami nebo s podporou dokážou uspokojovat potřeby dítěte v kontextu jeho věku, duševního, mentálního i tělesného vývoje, a umožňují/podporují tím optimální rozvoj jeho potenciálu.
- Základní rodičovskou kompetencí je dítě milovat a chránit ho před nebezpečím.
- Základní znaky rodičovských kompetencí jsou: vřelost, vstřícnost, akceptace (přijetí), respekt, důstojnost, individuální přístup a používání nenásilných výchovných prostředků.

Otoya (2009) uvádí kritické rodinné faktory, které pomáhají chránit děti před zneužíváním návykových látek a sociálními patologiemi obecně:

- bezpečná a zdravá vazba mezi rodičem a dítětem,
- rodičovský dohled, kontrola a účinná disciplína,
- komunikace prosociálních rodinných hodnot,
- zapojení rodičů do života dítěte,

- podpůrné rodičovství (emocionálně, kognitivně, sociálně a finančně).

Tyto závěry potvrdil i výzkum v rodinné resilienci, který se zaměřuje na rodiny, jež prožívají akutní nebo chronické stresové životní události, a potvrzuje, že rodičovské a rodinné faktory přispívají ke schopnosti mladých lidí překonat nepříznivé rodinné situace a dosáhnout pozitivních výsledků. (Rutter, 1999; Stephenson & Helme, 2006).

Sobotková (2015, s. 38) uvádí seznam znaků funkčních rodin:

- jasná a flexibilní struktura rodiny,
- schopnost adaptace, zvládání změn a ztrát,
- soudržnost vyvažovaná osobní autonomií,
- efektivní komunikace,
- schopnost kooperace při řešení problémů,
- shodné či slučitelné postoje a hodnotové orientace,
- subjektivní spokojenost členů rodiny,
- radost ze vzájemnosti,
- rodinná hrdost,
- soulad ohledně možností trávení volného času (společně i zvlášť),
- kvalitní sociální opora,
- humor.

Z druhé strany můžeme také identifikovat rizikové faktory, které podporují rozvoj rizikového chování (Dishion et al., 1995; Otoyá et al., 2009):

- nedostatečná vazba a nejistý vztah s rodiči,
- nedostatek významného vztahu s pečující dospělou osobou,
- neefektivní rodičovství,
- chaotické domácí prostředí,
- rodiče nebo sourozenci, kteří zneužívají návykové látky, trpí duševním onemocněním nebo jsou zapojeni do trestné činnosti,
- sociální izolace.

Christenson et al. (1992) na základě přehledu výzkumu vztahů mezi rodinnými faktory a výsledky žáků identifikoval pět klíčových faktorů v rodině a domácnosti, které mají vliv na vzdělávání dětí:

- a) pozitivní očekávání rodičů a atribuce úspěchů,
- b) struktura v domácnosti (která podporuje učení),
- c) pozitivní afektivní prostředí v domácnosti,
- d) účinná disciplína,
- e) zapojení rodičů doma a ve škole.

2.2 Podpora rodičovských kompetencí

Každý z těchto faktorů je předmětem aktivit v programu FAST (Kratochwill et al., 2004a). Bechyňová et al. (2019) podotýkají, že naplňování potřeb dětí je přirozeným úkolem jejich rodičů a v souladu s liberálním pojetím právního státu je zásah do kompetencí rodičů možný pouze v kontextu zvláštní ochrany dětí podle Úmluvy o právech dítěte. Pokud ale zvažujeme nabídku dobrovolných programů pro rodiče, tak důvody najdeme, například v incidenci problémového chování u dětí, v oblasti zlepšování školního prospěchu a v neposlední řadě i v oblasti duševního zdraví dětí, kde výsledky Národního monitoring duševního zdraví dětí přináší alarmující výsledky: 40 % dětí vykazuje známky střední až těžké deprese a 30 % symptomy úzkostné poruchy (Národní ústav duševního zdraví, 2023).

Klíčový požadavek na programy na podporu rodičovských kompetencí je, aby byly založené na důkazech, tj. evidence-based. V roce 2006 sestavila kancelář UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime – Úřad OSN pro drogy a kriminalitu) publikaci *Průvodce pro implementaci programů pro nácvik rodinných dovedností v prevenci používání drog* (Otoya et al., 2009) První část dokumentu formuluje základní principy a požadavky ohledně programů zaměřených na výcvik dovedností v rodinách nejen pro prevenci zneužívání drog.

Programy, které se zaměřují na podporu rodičovských kompetencí, by se tedy měly zaměřovat na výše uvedené rizikové a protektivní faktory. V roce 2007 začal Úřad OSN pro drogy a kriminalitu (UNODC) vyhledávat rodinné programy po celém světě, které byly buď připravovány nebo realizovány vládami, nevládními organizacemi nebo odborníky z praxe. UNODC obdržel popisy přibližně 150 programů, ze kterých sestavil přehled programů, které byly na základě randomizovaných kontrolních studií považovány za programy s pozitivními výsledky. Programy jsou seřazeny sestupně podle rozsahu výzkumů o efektivitě programu. Seznam byl vydán jako příloha výše uvedené publikace Otoya et al. (2009).

Na prvních místech tohoto seznamu figurují programy „*Triple P-Positive Parenting Program*“ (Bartlett et al., 2023; Beelmann et al., 2023), „*The Incredible Years*“ (Webster-Stratton & Bywater, 2019; Webster-Stratton & McCoy, 2015) a „*Strengthening Families*

Program“ (Fox et al., 2004; Kumpfer & Alvarado, 2003). Z celkem 23 programů, které seznam obsahuje, je program FAST – Families and Schools Together uveden jako jedenáctý v pořadí. V době sestavení programu (rok 2007) měl program FAST jednu nezávislou randomizovanou kontrolní studii, tři randomizované kontrolní studie a tři randomizované kontrolní studie realizované s tvůrcem programu jako hlavním řešitelem. Nicméně ze všech uvedených programů je program FAST jediný, který se zaměřuje také na zlepšování vztahů se školou. Ostatní programy mohou být realizovány ve škole, ale program FAST školu staví do role jednoho z aktivně zapojených participujících subjektů.

Otoya et al. (2009) formuluje 12 klíčových požadavků na efektivní programy na podporu rodičovských kompetencí:

- 1) Program by měl být postaven na robustních teoretických základech.
- 2) Program by měl být založen na posouzení potřeb cílové skupiny.
- 3) Program by měl odpovídat rizikosti cílové populace.
- 4) Program by měl odpovídat věku a stupni vývoje dětí v cílové populaci.
- 5) Intenzita a trvání programu by měly být přiměřené.
- 6) Program by měl být založen na interaktivních aktivitách a technikách ve skupinách o maximálně 8–12 rodin.
- 7) Program by měl rodičům poskytnout dovednosti a příležitosti, jak posílit pozitivní rodinné vztahy.
- 8) Program by měl zaměřit pozornost a zdroje na nábor a udržení rodin, včetně jejich oslovení v důležitých přechodových obdobích.
- 9) Program by měl být zvolen na základě úrovně důkazů o jeho efektivitě.
- 10) Programy by měly být kulturně adaptovatelné, aby odpovídaly kulturním a socioekonomickým potřebám cílové populace.
- 11) Program by měl poskytovat adekvátní výcvik a dlouhodobou podporu pro pracovníky, kteří jej implementují.
- 12) Program by měl zahrnovat kvalitní a systematický monitoring kvality a evaluaci.

Program FAST většinu těchto požadavků naplňuje.

3 Historie programu FAST

Program FAST vytvořila v roce 1988 Lynn McDonald, v té době členka fakulty University of Wisconsin-Madison – School of Social Work, sociální pracovníce a rodinná terapeutka ve Family Service, Madison, Wisconsin. Cílem programu bylo podpořit rodiny a integrovat komunitní a individuální klinické přístupy ke snížení zneužívání návykových látek, násilí, delikvence a školní neúspěšnosti prostřednictvím včasné intervence u ohrožených dětí ve stresovaných, izolovaných rodinách s nízkými příjmy (McDonald et al., 1997).

Program byl poprvé implementován na Lowel Elementary School v Madisonu a financovala jej nadace United Way of Dane County. Podle autorky projektu tehdy bylo tehdy klíčové a unikátní, že mělo jít o projekt, na kterém spolupracuje nezisková organizace a škola, zastoupená přímo jejím ředitelem. Zástupci donátora tehdy měli pochybnosti, že se rodiče nově vytvořeného programu budou účastnit. Požadovali tedy, aby do programu přibyly ještě prvky na nábor a podporu retence rodin. První implementace programu byla úspěšná a program dále pokračoval i v dalších letech (McDonald, 2024, s. 24).

První dostupná publikace o programu je z roku 1997 (McDonald et al., 1997). Je zajímavé, že autoři program FAST popisují jako průsečík klinické sociální práce a komunitního organizování, přičemž důraz kladou na podporu samotných rodičů, posilování jejich sociálního kapitálu a vytváření vztahů mezi rodiči. Mezi východiska programu autoři zahrnují koncept dětské resilience, jak je popsala doktorka Emma Werner v Kauaiské longitudinálním výzkumu na Havaji (E. Werner, 1997; E. E. Werner & Smith, 1992). Dalším východiskem je koncept rodinného stresu Reubena Hilla (Hill, 1949), v češtině tento koncept výstižně popsala například Sobotková (2015). Struktura programu FAST, tak jak je popsána ve zprávě z roku 1997, už se velmi blíží současné podobě.

V roce 1997 byl program realizován ve 26 státech USA a v Kanadě a v několika stovkách různých lokalit – od venkovských malých měst v Pensylvánii přes velká města, jako je Atlanta v Georgii a Los Angeles v Kalifornii, až po indiánskou rezervaci Menomonee a téměř 25 % školních obvodů ve Wisconsinu. Od roku 1990 také existuje organizace, která zastřešuje šíření programu a školení pro osoby, které se chtějí stát certifikovanými trenéry FAST (McDonald et al., 1997).

V následujících letech začala autorka šířit program FAST do dalších zemí světa. Následující seznam sestavila prof. Lynn McDonald pro potřeby této publikace (L. McDonald, osobní komunikace, 02 2024). V seznamu jsou jednotlivé země, kde byl program FAST zaváděn a orientační rok, kdy tam program FAST začal.

Země	Rok
USA	1988
Německo	1994
Rakousko	1995
Kanada	1996
Rusko	2001
Austrálie	2001
Japonsko	2003
Filipíny	2005
Malajsie	2005
Anglie	2007
Skotsko	2008
Severní Irsko	2008
Nizozemsko	2008
Tadžikistán	2009
Kyrgyzstán	2009
Kazachstán	2009
Uzbekistán	2010
Turkmenistán	2010
Brazílie	2011
Irán	2011
Afghánistán	2014
Pákistán	2014
Česká republika	2022

Tabulka 1: Přehled zemí a roku implementace programu FAST v dané zemi

Bohužel zdaleka ne ke všem zemím jsou dostupné zprávy či výzkumy, které by popisovaly zkušenosti s programem FAST. Dále tedy uvádíme pouze ty země, ke kterým se podařilo dohledat relevantní informace.

3.1 Spojené státy americké – randomizované kontrolní studie

V USA byl program realizován v celkem 47 státech včetně nezačleněného území Portorika. Výjimkou, kde program nebyl realizován, jsou státy Maine, Maryland a West Virginia.

Bohužel v dostupné literatuře jsme nenašli údaje o celkovém počtu škol nebo rodin a době realizace programu v jednotlivých státech USA. Takže ačkoliv číslo 47 států je působivé, nevypovídá příliš mnoho a délce implementace programu v daném území.

Z USA také pochází většina výzkumů a evaluací o programu FAST. Zásadní postavení mezi výzkumy mají RCT (Randomized Controlled Trials) – randomizované kontrolované studie. RCT jsou považovány za nejsilnější úroveň důkazů pro stanovení příčinných souvislostí v klinickém výzkumu. Poskytují nejpřesvědčivější důkazy o příčinné souvislosti mezi zkoumanou expozicí nebo intervencí a pozorovaným výsledkem. Pocházejí z prospektivních experimentálních projektů, které náhodně přiřazují intervence účastníkům studie. Randomizované kontrolované studie (RCT) jsou tradičně považovány za zlatý standard designu klinických studií, který stojí na vrcholu hierarchie úrovní důkazů v klinických studiích; je tomu tak proto, že proces randomizace může minimalizovat rozdíly v charakteristikách skupin, které mohou ovlivnit výsledek, a poskytnout tak nejpřesnější důkazy o vlivu expozice nebo intervence na výsledek (Zabor et al., 2020).

RCT jsou intenzivně diskutované téma v oblasti sociální práce. Někteří autoři je považují za „*relevantní pro vědecké profese, jako je medicína, nicméně v sociální práci relevantní nejsou*“ (Webb, 2002, s. 49), popřípadě že „*výzkum, konkrétně experimentální výzkum, přináší v nejlepším případě částečnou analýzu, která redukuje složité situace na elementární prvky*“ (Witkin, 2001, s. 200). Salander (2011) ve svém dopise redakci příznačně pojmenovaném „*Je zbytečné věřit, že nás studie RCT dovedou ke Godotovi*“ tvrdí, že „*... tradiční zlatý standard RCT je sám o sobě překážkou při hledání intervencí, které stojí za zvážení v komplexnosti běžného klinického prostředí. Samotný design brání ‚léčebnému kontextu‘ a ... potenciální účinek intervencí studií tak může být podhodnocen.*“ (Salander, 2011, s. 334). Yin-Bun (1998) také argumentuje, že *je často nepraktické, neetické a provozně obtížné kontrolovat a podávat intervence s proměnlivou silou v kontextu služeb pro lidi*“. Na druhou stranu Thyer (2015) podle logiky *Solvitur ambulando* (doslova vyřešeno chůzí) naopak sestavil bibliografii 740 studií, které můžeme považovat za RCT v oblasti sociální práce, čímž dokládá, že RCT jsou v sociální práci a sociálních vědách rozšířené, použitelné a také používané.

3. 1. 1 První RCT studie z New Orleans

První RCT o programu FAST byla publikovaná ve sborníku National Evaluation of Family Support Programs, připraveném v roce 2001 pro společnost Abt Inc. pro odbor

Administration on Children, Youth, and Families (ACYF) při US Department of Health & Human Services (Layzer et al., 2001).

Tato studie hodnotila dlouhodobé dopady programu Families and Schools Together (FAST) na děti a jejich rodiny. Experimentální studie programu byla provedena v devíti školách v New Orleans a zahrnovala dvě kohorty s celkem přibližně 400 dětmi a jejich rodinami. Rodiče byli v průběhu jednoho roku třikrát dotazováni na sebe a své děti. Učitelé byli požádáni, aby hodnotili sociální a školní chování dětí ve stejných třech časových bodech. Pro všechny děti byla v průběhu tří školních let shromážděna vysvědčení. Program úspěšně zapojil skupinu velmi chudých rodin, z nichž značná část dětí vykazovala vážné problémy s chováním. To samo o sobě představuje úspěch, protože právě tyto rodiny jsou pro školy nejobtížněji oslovitelné a nezapojují se. Rok po skončení programu FAST rodiče uváděli méně problémů s chováním svých dětí ve srovnání s rodiči dětí ze srovnávací skupiny. Větší část rodičů uvedla, že se zapojili do dobrovolnické práce a zastávali nějakou vedoucí funkci (Layzer et al., 2001).

Autorka programu FAST na tuto studii vzpomíná ve své autobiografii (McDonald, 2024, s. 98), kde ilustruje, v jak komplikovaném prostředí tato studie probíhala. *„Během výcviku FAST, které jsem vedla na základní škole v New Orleans, jsem jednoho odpoledne uslyšela za oknem výstřely. Všichni jsme se přikrčili a čekali, až nám ředitel řekne, co se děje. Bylo to poprvé na celém světě, kdy jsem něco podobného zažila, dokonce ani v Íránu nebo Egyptě se mi to nestalo. Ředitel nám vysvětlil, že na hřišti došlo k přestřelce kvůli obchodu s drogami a byla přivolána policie. Jakmile přijeli, oba střelce zatkli a odjeli, mohli jsme bezpečně pokračovat ve výuce.“* Nešlo o izolovaný incident.

3. 1. 2 Druhá RCT studie u dětí severoamerických indiánů

Druhá RCT studie (Kratochwill et al., 2004a) probíhala v letech 2000 – 2002. Jejím cílem bylo: (a) zlepšit studijní výsledky amerických indiánských dětí ve věku 4-9 let a (b) snížit problémové chování ve třídě. K dosažení těchto cílů byl ve spolupráci se třemi indiánskými národy ve Wisconsinu upraven program FAST. Během tří let bylo realizováno sedm běhů programu, z nichž každý trval 8 týdnů. Ve spolupráci s College of Menominee Nation byl tento přístup rodičovské intervence upraven tak, aby vyjadřoval kmenové hodnoty a zároveň zachovával své základní složky.

Zkoumáno bylo padesát dvojic plošně rekrutovaných amerických indiánských studentů na třech školách. Studenti byli spárováni na základě srovnání pěti proměnných a poté náhodně zařazeni buď do intervenční skupiny, která se zapojila do programu FAST, nebo do

kontrolní skupiny. Výzkumníci a univerzitní studenti shromáždili údaje před intervencí, po intervenci a po 9 až 12 měsících sledování. Údaje se týkaly ukazatelů studijních výsledků a chování. Samotný sběr dat trval celkem 3 roky a týkal se celkem 9 běhů programu FAST.

V této RCT studii, stejně jako v řadě následujících, byl využíván dotazník CBC - Children Behavior Checklist (Achenbach, 1991; Achenbach & Ruffle, 2000). Problémy v chování dětí popisuje ve dvou základních rovinách – internalizující a externalizující chování. Škála internalizujícího chování zahrnuje emoční symptomy a problémy s vrstevníky. Obsahuje položky, kde se učitelé hodnotí, zda má dítě „mnoho obav, snadno se bojí“, „je často nervózní nebo nejisté v nových situacích“, „má alespoň jednoho dobrého kamaráda“ (reverzně kódováno) a „je šikanováno jinými dětmi“. Škála externalizujícího chování zahrnuje problémy s chováním a hyperaktivitu, např. dítě je „neustále podrážděné nebo motoricky neklidné“, „často se pere s ostatními“ a je „obecně poslušné“ (reverzně kódováno). Dotazník existuje v komplementárních verzích pro učitele i pro rodiče.

Z 50 rodin, které se alespoň jednou zúčastnily setkání FAST, jich 40 (80 %) absolvovalo 7 cyklů FAST. Při bezprostředním post-testu byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve zlepšení ve prospěch účastníků FAST na škále externalizujícího chování hodnoceném učiteli. Další pozitivní dopady byly pozorovány na škále internalizujícího chování při hodnocení rodiči. Při následném hodnocení po jednom roce hodnocení CBC rodiči ukázalo, že žáci FAST si udrželi nižší hodnoty na škále internalizujícího chování, a hodnocení učitele na škále hodnocení sociálních dovedností odhalilo, že účastníci FAST vykazovali relativně větší zlepšení akademických kompetencí. Průzkumy rodičů absolventů obecně ukázaly spokojenost s programem.

3. 1. 3 Třetí RCT studie v Milwaukee

Třetí RCT studie (McDonald et al., 2006; Moberg et al., 2007) hodnotila účinnost programu FAST v porovnání s rodičovskými brožurami zasílanými poštou. Programu se zúčastnilo deset převážně afroamerických nebo latinskoamerických veřejných základních škol z Milwaukee z 1.-3. třídy. Z nich se následně rekrutovaly rodiny, byly v rámci školy náhodně zařazeny do programu FAST nebo do programu FAME (FAMily Education), který poskytoval brožury s rodičovskými dovednostmi zasílané každý týden účastníkům domů. Celkem se zúčastnilo 473 žáků a jejich rodin; bylo realizováno 20 běhů programu FAST. U rodin, které přišly alespoň jednou do FAST, byla průměrná míra retence 78 % ve všech místech studie.

Výsledky byly hodnoceny po ukončení intervence a po jednom a dvou letech sledování. Děti a rodiny v programech FAST i FAME se významně změnilы žádoucím směrem v 6 ze 7 indikátorech reportovaných rodiči. Děti v obou skupinách se v průběhu času v průměru změnilы nežádoucím směrem ve 4 z 5 indikátorů reportovaných učitelі. Při použití hierarchického regresního modelu jsme zjistili dva významné rozdíly mezi skupinami při dvouletém sledování. Zaslepené hodnocení studijních výsledků dětí učitelі bylo ve skupině FAST významně vyšší než ve srovnávací skupině.

Analýzy dílčích skupin ukazují, že mezi latinskoamerickými dětmi po dvou letech učitelé hodnotili děti ze skupiny FAST jako vykazující nižší míru externalizujícího chování a vyšší míru sociálních dovedností než děti ze skupiny FAME. Mezi afroamerickými dětmi po dvou letech bylo hodnocení internalizujícího chování učitelі vyšší ve skupině FAST, bez dalších rozdílů ve výsledcích mezi skupinami.

Výsledky dosažené v této studii u skupiny FAST mohla ovlivnit řada faktorů realizace. V průměru bylo přibližně 80 % obsahu považovaného za zásadní pro FAST realizováno věrně. Ačkoli byla implementace programu obecně přiměřená, nebyla konzistentní napříč etnickými skupinami a cykly a po prvním roce byla změněna vedoucí komunitní agentura, která se snažila odstranit problémy s implementací. Cykly FAST v převážně latinskoamerických školách byly školitelі FAST trvale hodnoceny lépe než cykly v afroamerických školách. Realizace složky programu FASTWORKS, která měla po dva roky probíhat jako měsíční skupiny vedené rodiči, byla neúplná a málo navštěvovaná.

Celkové skromné účinky mohou být důsledkem vysoké míry stresu a mobility v tomto prostředí městské čtvrti s nízkými příjmy, výběru opatření, která přímo neodpovídala záměru programu, a oslabení rozdílů mezi skupinami v důsledku nepředpokládaných účinků srovnávací intervence (brožury rozesílané poštou) v kombinaci s výzkumnými postupy, které ovlivnily obě skupiny.

3. 1. 4 Čtvrtá RCT studie

Čtvrtá RCT studie (Kratochwill et al., 2009) hodnotila intervenční program podpůrných skupiny programu FAST na základních školách v univerzitním městě na americkém středozápadě.

Na školách probíhal smíšený nábor. Rodiny byly rekrutovány plošně napříč druhými a třetími třídami a také na základě seznamu rizikových dětí sestavených učitelі. Každá škola vygenerovala jména dětí a jejich rodičů. Celkem 225 rodin bylo navštíveno doma a vyzváno k dobrovolné účasti na výzkumném projektu. Nábor zahrnoval jak děti bez jakýchkoli

problémů s chováním, tak děti, které učitelé na základě kontrolního seznamu chování dětí označili za „rizikové“ žáky. S účastí ve výzkumu zpočátku souhlasilo 172 z 225 navštívených rodin (76 %). V rámci každého z osmi cyklů bylo (1) na základě řady určených charakteristik vybráno co nejvíce dobrovolných žáků a poté (2) náhodně přiřazeno buď k účasti v programu FAST, nebo jako kontrolní skupina bez programu FAST. Tímto postupem bylo vytvořeno celkem 67 odpovídajících dvojic. Všichni učitelé, pozorovatelé a testující byli „slepí“, pokud jde o experimentální podmínky účastníků, tj. netušili, jestli se děti programu účastní, nebo ne. Mezi základní charakteristiky žáků, podle kterých byly děti párovány, patřila třída, pohlaví a hodnocení učitele na stupnici internalizujícího a externalizujícího chování podle standardizovaného dotazníku CBC.

Rodiče a učitelé vyplnili evaluační dotazníky před zahájením programu a po jeho ukončení a následně ještě po jednom roce po skončení programu. K dispozici byly údaje a analýza 67 párů. Bezprostřední následné hodnocení rodičů ukázalo, že žáci programu FAST se méně zhoršili v měřítku rodinné přizpůsobivosti ve srovnání se žáky kontrolní skupiny. Tento efekt se projevil i při následném hodnocení po jednom roce. Rodiče žáků FAST navíc uváděli statisticky významné snížení externalizujícího (agresivního) chování dětí ve srovnání se hodnocením rodičů kontrolní skupiny. Údaje ze školních obvodů ukázaly, že děti z FAST byly méně často referovány do speciální školy (jeden případ) ve srovnání s dětmi z kontrolní skupiny (čtyři případy). Autoři hodnotí popsání zlepšení jako mírná (Kratochwill et al., 2009).

3. 1. 5 Pátá RCT studie – program FAST a sociální kapitál

Pátá RCT studie probíhala v letech 2008–2010 mezi nízkopříjmovými latinskoamerickými rodinami a zkoumala, zda a jak sociální kapitál, definovaný jako důvěra a společná očekávání zakotvená v sociálních sítích rodičů, učitelů a dětí, ovlivňuje sociální a kognitivní vývoj dětí v prvních letech školní docházky. Studie byla podpořena grantem National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Ze studie bylo publikováno celkem šest samostatných prací, které budou stručně popsány.

Studie se zúčastnilo 26 veřejných základních škol ve třech školských obvodech ve Phoenixu (počet obyvatel 1 608 000, stát Arizona) a dalších 26 škol z jednoho školského obvodu v San Antoniu (počet obyvatel 1 434 625, stát Texas). Tato města byla vybrána pro vysoký podíl latinskoamerických rodin s nízkými příjmy a pro místní partnery služeb, kteří mají zkušenosti s realizací programu FAST. Studie byla prováděna postupně ve dvou po sobě jdoucích kohortách prvňáčků. První kohorta probíhala ve školním roce 2008-2009 a

vybráno bylo 12 intervenčních škol a 12 kontrolních škol. V rámci první kohorty bylo zkoumáno cca 1242 žáků. Druhá kohorta potom probíhala ve školních roce 2009-2010, zapojeno bylo 14 intervenčních a 14 kontrolních škol, celkem 1849 žáků. Celkem bylo ve výzkumu zapojeno 52 škol – 26 intervenčních a 26 kontrolních. Celkem bylo zkoumáno 3019 žáků. V každém roce program probíhal ve třech cyklech v rámci každého školního roku (podzim, zima a jaro).

První publikovaná výzkumná zpráva (Gamoran et al., 2012) pracuje s daty, která pocházejí z prvního roku sběru dat. Srovnání průměrných dat v průzkumech po skončení programu FAST ukazuje, že rodiče ve školách, kde byl program FAST realizován, mají rozsáhlejší sociální sítě než rodiče v kontrolních školách, nicméně rozdíly jsou mnohem patrnější ve Phoenixu než v San Antoniu. Podobně je ve Phoenixu, ale nikoli v San Antoniu, patrný vzorec lepších výsledků v chování dětí ve školách FAST. Srovnání na úrovni jednotlivců naznačují, že u některých výsledků mohou být účinky větší u bělochů než u Hispánců, což by oslabilo potenciální přínos ke snížení nerovnosti.

Druhá publikovaná výzkumná zpráva (Fiel et al., 2013) se zaměřila na efekt programu FAST na redukci školní mobility u žáků. Změna školy mimo standardní přestup mezi stupni škol je spojována s výchovnými problémy, horším prospěchem žáků i vyšší pravděpodobností nedokončení studia. Nemusí být ale zcela jasné, kterým směrem zde působí příčinná souvislost, nicméně asociace je zřejmá (Gasper et al., 2012). Fiel ukazuje, že program FAST nesnížil celkovou mobilitu u všech studentů, ale výrazně snížil mobilitu černošských studentů, kteří měli obzvláště vysokou pravděpodobnost změny školy. Toto zjištění lze vysvětlit lepšími vztahy mezi rodinami, které se ve výsledcích projevovaly.

Další publikovaná kvalitativní studie (Shoji et al., 2014) se zaměřovala na způsoby, jakými rodiny budují a získávají sociální kapitál. Tyto výstupy podrobněji prezentuje v kapitole věnované sociálnímu kapitálu na straně 42.

Výzkumná zpráva (McDonald et al., 2015), která už pracovala se oběma kohortami NICHHD studie, se zabývala vlivem programu FAST na zapojení rodičů do školy. Hlavní nálezy zahrnují:

- Průměrně 43,6 % rodin prvních tříd se zúčastnilo alespoň jedné sezení, přičemž 69 % z nich se vrátilo na další. Průměrně rodiny, které se zúčastnily alespoň jednou, navštívily program čtyřikrát, a průměrně 22 rodin na školu se zúčastnilo šesti nebo více sezení.

- V polovině rodin se zúčastnili jak otcové, tak matky; imigrační rodiče se zúčastnili statisticky významně více než rodilí. Ve školách s programem FAST ve srovnání s kontrolními školami více rodičů hlásilo účast na třech nebo více školních akcích.

FAST program podporuje zapojení rodičů, kteří se jinak do školních akcí zapojovat nechtějí, což prospívá jak obecné pohodě dětí, tak jejich vzdělávacím výsledkům a přispívá k preventivním strategiím veřejného zdraví.

Dopady programu FAST v této RCT nakonec popisují dvě závěrečné publikace. Tuerly et al. (2017) se zaměřuje na problémy v chování dětí a na to, jak jsou ovlivněny programem FAST. Vliv programu FAST byl výrazný a statisticky významný u internalizujícího chování, u externalizujícího chování byl nevýrazný a nebyl statisticky významný.

Poslední studii komplexně vyhodnocují NICHHD RCT publikovali Ranger et al. (2020). Zaměřuje se na změny v rozsahu sociální sítě rodičů a na vliv programu FAST. Prokázal, že v první roce rodiče díky programu získávají signifikantně rozsáhlejší sociální síť, měřeno počtem dalších rodičů, které znají. Nicméně tento efekt odezníval po třetím roce po skončení programu, kdy se průměrné velikosti sociálních skupin intervenční skupiny a kontrolní skupiny opět přibližovaly. Za zmínku stojí fakt, že navazující program FASTWORKS se v intervenční školách nedařilo iniciovat a udržet.

3. 1. 6 Šestá RCT studie – i3 – Investing in Innovation ve Filadelfii

Poslední rozsáhlou RCT studií, která proběhla v USA, je studie U.S. Department of Education, Investing in Innovation (i3), která probíhala v letech 2013–2018. Program implementovala organizace Turning Points for Children – nezisková organizace v městě Filadelfie (populace cca 1 600 000 obyvatel) ve spolupráci se School District of Philadelphia (SDP, samosprávná organizace, zřizující a řídicí jednotlivé školy).

SDP vyhodnotila všechny školy ve svém obvodu – celkem 209 škol. V první kroku byly vyřazeny školy, které už program realizovaly, školy, které se měly zavírat, speciální školy, školy příliš malé a příliš velké a také školy, které nepotřebovaly specifickou intervenci na podporu vzdělávání. Zbývajících 74 škol bylo osloveno ke spolupráci a s 60 školami nakonec byla spolupráce navázána. Školy byly náhodně rozděleny do intervenční skupiny a kontrolní skupiny. V intervenční skupině bylo celkem 670 žáků, v kontrolní skupině 726 žáků (Bos et al., 2018).

Výzkum se zaměřil na tři hlavní výzkumné otázky týkající se dopadů programu a tři výzkumné otázky související s implementací. Hlavní otázky týkající se impaktu programu jsou:

1. Vykazovaly školy, které realizovaly program FAST, lepší vztahy v rodinách a mezi rodinami?
2. Vykazovaly školy realizující program FAST lepší výsledky v raném vzdělávání žáků zúčastněných tříd, a přispěly tak ke zlepšení školních výsledků?
3. Liší se dopad FAST v závislosti na charakteristikách školy a žáků?

Výzkumníci se také zabývali těmito výzkumnými otázkami souvisejícími s implementací:

4. Jaká byla celková úroveň věrnosti implementace?
5. Jaká byla úroveň věrnosti implementace pro každou kohortu (tj. po jednom roce implementace a po dvou letech)?
6. Jak velká variabilita věrnosti implementace byla pozorována napříč školami?

U žádné z otázek týkajících se impaktu programu studie z celé matice výsledků (celkem 10 škál) našla studie negativní dopad programu FAST na fungování rodin v druhém roce projektu a na rozsah slovní zásoby žáků v první třídě. Popsané efekty byly velmi malé. Pozitivní dopad byl popsán ve vztahu učitel – rodič u rodin dětí ve školce v prvním roce studie. Efekt byl opět velmi malý. Tyto efekty se vyskytovaly pouze ve jmenovaných letech výzkumu (Bos et al., 2018). Věrnost implementace programu FAST hodnotili jako vysokou. Autoři studii uzavřeli s tím, že u programu FAST nenašli žádný účinek.

Další publikovaná zpráva z této RCT studie se zabývala analýzou zpětné vazby škol a rodičů k programům (González et al., 2018). Jako hlavní problém uvádí nábor rodin a jejich retenci v programu. Pouze 24 procent všech pozvaných žáků a jejich rodin se zúčastnilo alespoň jednoho sezení. Z rodin, které se zúčastnily některého ze sezení programu FAST, dokončilo program pouze 51 procent (tj. zúčastnilo se šesti a více sezení), zatímco zastřešující organizace programu FAST uvádí průměrnou míru dokončení programu 80 procent. V ročních průzkumech náhodně vybraných rodin, které byly vybrány pro účely studie, 54 procent rodin, které se zúčastnily alespoň jednoho sezení programu FAST (ale nenavštěvovaly ho pravidelně), uvedlo, že se nemohly účastnit častěji kvůli konfliktům s pracovními povinnostmi. Míra účasti byla ve školním roce 2014/2015 podobná. Mezi dalšími problémy potom uvádí nedostatečně proškolené týmy.

Mezi důvody pro problémy s nábořem a retencí rodin González uvádí odchylku od standardního postupu náboru rodin do programu FAST, což jsou návštěvy rodičovských členů týmu v domácnostech budoucích účastníků programu. SDP ve Filadelfii domácí návštěvy z bezpečnostních důvodů zakázala. K této RCT studii se vrací i autorka programu FAST Lynn McDonald ve své autobiografii (McDonald, 2024). Jednak poukazuje na míru sociálního vyloučení čtvrtí, ve kterých program probíhal. Dále popisuje již zmíněné problémy ve spolupráci s SDP, která zakázala realizovat klíčovou komponentu programu FAST – domácí návštěvy, přičemž výzkumníci domácí návštěvy realizovat mohli. Jako další problém potom popisuje spolupráci se zřizovatelem škol, a nikoliv se samotnými školami, což se projevilo na způsobu, jak k programu přistupovaly jednotlivé školy. Ještě před touto i3 studií probíhal program FAST ve Filadelfii v 35 školách, kde tyto problémy nenastaly. Podle autorky za neúspěchem této studie do značné míry stále neúspěšná spolupráce s SDP. Jako další důvod neprůkazných výsledků potom uvádí, že výzkum se zaměřoval primárně na akademické výsledky dětí a zcela opomíjel jejich duševní zdraví.

3.2 Evropa

Z evropských zemí byl program implementován v Německu, Nizozemsku, Velké Británii a Rusku. Podle autorky programu byl v Německu program implementován poprvé v roce 1994. Publikované informace o programu FAST v Německu lze najít ve studii „*Strategies for high retention rates of low-income families in FAST (Families and Schools Together): An evidence-based parenting programme in the USA, UK, Holland and Germany*“ (McDonald et al., 2012).

V Německu byly v letech 2004-2007 týmy FAST s rodiči a odborníky vyškoleny a vedeny certifikovanými školiteli FAST. Během tří let bylo realizováno 14 skupin v devíti školách ve třech německých městech (velikost 20 000 až 360 000 obyvatel). Každou skupinu absolvovalo v průměru osm rodin. Všechny rodiny měly převážně nízké příjmy a pouze 10 % mělo vyšší než středoškolské vzdělání. Většinu tvořili Němci a mnoho rodin přistěhovalých dělníků z Turecka a východního Německa. Celkem bylo realizováno 14 skupin FAST a zapojilo se 114 rodin, úspěšně absolvovalo 101 rodin, což znamená 89 % retenci v programu.

V Nizozemí byly v letech 2008-2010 byly vytvořeny tři holandské skupiny FAST s rodiči a odborníky na třech školách v jednom nizozemském regionu – Leidenu. Školy prováděly pilotní projekty a vyhodnocovaly je. Týmy byly školeny a dohlíženy při realizaci skupin pro více rodin. Průměrný počet rodin, které absolvovaly program absolvovaly v jedné

škole, byl deset. Průměrný věk dětí byl 6 let; 48 % mužů a 35,5 % žen; 71 % Evropanů; 3,2 % Turků; 6,5 % Maročanů; 6,5 % Surinamců; 2 základní školy se 100 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedna škola specializovaná waldorfská škola s kombinací žáků s vysokými příjmy a žáků se státními stipendii. 3 skupiny FAST. Celkem se zapojilo 36 rodin, úspěšně absolvovalo 30 rodin, což znamená 83 % retenci.

Ve Spojeném království (UK) proběhla první pilotní studie od září 2009 do října 2010. V této fázi bylo vyškoleny 14 týmů rodičů a profesionálů, kteří prováděli supervize při realizaci skupin pro více rodin. Výsledky a míra setrvání ve skupině FAST byly vyhodnoceny na místních vzdělávacích úřadech v Anglii, Walesu, Skotsku a Severním Irsku. V každé základní škole absolvovalo v průměru 14 rodin. Po úspěšném pilotování programu proběhla další fáze, ve které byl program šířen do celé země, přičemž rozvoj financovala nadace Save the Children.

RCT studie programu FAST v Spojeném království (Lord et al., 2018) se uskutečnila na 158 školách. Polovina škol představovala intervenční skupinu a druhá polovina kontrolní skupinu. Výzkum celkem zahrnoval 7207 žáků prvního ročníku na začátku studie, z nichž 632 se účastnilo osmítýdenního programu. Cílem bylo posoudit dopad programu FAST na studijní výsledky v Key Stage 1 (KS1), což jsou první dva ročníky základní školy, s důrazem na čtení a aritmetiku. Výzkum dále sledoval chování dětí, zejména prosociální chování. Je zajímavé, že průměrná velikost skupin v UK byla 25 rodin, přičemž maximum bylo 40 rodin, což je výrazně více než předchozích případech.

Hlavní výstupy výzkumu lze shrnout takto:

1. *Vliv na vzdělávací výsledky:* Program FAST neměl statisticky významný vliv na výsledky ve vzdělávání na úrovni Key Stage 1 (čtení a aritmetika), což naznačuje, že teorie změny, podle které FAST ovlivňuje akademické výsledky, alespoň v krátkodobém až střednědobém horizontu, není dostatečně silná, aby se projevila v praxi.
2. *Sociální a behaviorální výsledky:* Program FAST byl efektivní ve snižování celkových potíží (reprezentující riziko duševních poruch) a zvyšování pravděpodobnosti prosociálního chování (pozitivní chování a interakce, jako je pomáhání, útěcha druhých, sdílení a spolupráce) mezi žáky prvního ročníku ihned po osmítýdenním programu. Výsledky týkající se prosociálního chování ukazují, že program FAST měl na tento aspekt pozitivní vliv, kdy průměrné skóre prosociálního chování ve školách zapojených do programu FAST bylo výrazně vyšší než ve školách kontrolní skupiny. Toto naznačuje, že program byl účinný ve zlepšení

prosociálního chování dětí, jako je pomoc ostatním, útěcha, sdílení a spolupráce. Výsledky byly kvantifikovány pomocí metodologie a dvoustupňového modelu, který odhadoval průměrné skóre prosociálního chování ve škole na základě několika prediktorů a jejich interakcí. Nicméně pozorovaný pozitivní vliv na prosociální chování slábl po ukončení programu a v konečném bodě hodnocení se situace obrátila, což naznačuje, že účinky programu na prosociální chování nebyly trvalé.

3. *Omezení a doporučení pro budoucí výzkum:* Výzkum identifikoval řadu omezení, včetně vysoké míry odchodu škol a žáků z analýzy Key Stage 1, potenciálního zkreslení způsobeného hodnocením učitelů a zředění ve smyslu procenta žáků prvního ročníku účastnících se programu FAST. Budoucí výzkumy by měly zvážit dlouhodobější přístup k hodnocení výsledků vzdělávání a zda jsou tyto výsledky pravděpodobně vidět napříč celou ročníkovou skupinou. Pozornost by si zasloužila i otázka, jak programy jako FAST budují kapacitu škol pro zapojení rodičů a jak nejlépe podporovat a udržovat zapojení a dopady v dlouhodobém horizontu.

Nadace Save the Children program FAST podporovala do roku 2018, poté se rozhodla vyvinout vlastní program, který by se zaměřil více na podporu kompetencí rodičů při podpoře dětí. Tento program se jmenuje Family Connect a je dále nabízen školám. Bohužel neobsahuje komponenty pro rozvoj sociálního kapitálu rodičů (Save the Children, 2018).

Za pozornost stojí ještě jedna studie ze Spojeného království (Hafford-Letchfield & Thomas, 2018), která zkoumá, jak program FAST může být využitý pro zapojení studentů sociální práce jako komunitních partnerů do implementace programů. Program FAST ukázal, že integrace sociálních pracovníků a studentů sociální práce jako komunitních partnerů může vést k efektivnějšímu a smysluplnějšímu zapojení v komunitách, posilovat profesionální růst studentů a zlepšovat vztahy mezi školami a rodinami.

3.3 Austrálie

V Austrálii byl program realizován a evaluován v letech 2003–2009 v Severním teritoriu (Northern Territory). Celkem byl program realizován ve 33 školách, z nichž 10 škol bylo městského typu a 23 bylo spíše venkovských. Etnické složení účastníků v městských školách bylo 49 % bělochů, 36 % australských domorodců, 6 % smíšených rodin, 2 % Asiatů a 8 % účastníků se identifikovalo jako ostatní. Ve venkovských školách byli všichni účastníci z řad australských aboridžinců. Programu se celkem zúčastnilo 1184 osob z celkem 296 rodin. Z těchto rodin 91 % úspěšně program dokončilo (Coote, 2000; Mupotsa, 2010).

Z výsledků kvalitativní evaluace autoři uvádějí:

V rodinných vztazích:

- snížení skóre konfliktů -42 %
- zlepšení celkového skóre vztahů +101 %
- zlepšení péče + 10 %,
- zlepšení skóre soudržnosti se zvýšilo +51 %,
- zlepšení vztahu s dítětem FAST + 28 %
- zlepšení sociálních vazeb ostatními rodiči od ostatních +254 %
- zlepšení vztahů v komunitě +28 %
- a celkového skóre sociálních vztahů +21 %

Změny u dětí pozorované rodiči:

- zlepšení v prosociálním chování +25 %
- snížení počtu emočních symptomů -46 %
- snížení hyperaktivity -29 %
- klesající tendence v problémech s chováním -42 %
- celkových obtížích dítěte -25 %

Podobné poznatky uváděli také učitelé, kteří také uváděli zlepšení studijních výsledků. V neposlední řadě rodiče i učitelé uváděli zlepšení ve vztazích se školou (Mupotsa, 2010).

3.4 Asie

Úřad OSN pro drogy a kriminalitu (UNODC) v letech 2009 a 2010 publikoval seznam evidence based programů pro podporu rodinných kompetencí (Otoya et al., 2009). UNODC následně vyzval program FAST, aby byl pilotován ve Střední Asii a financoval týmy pro kulturní přizpůsobení, překlady, školení, implementaci, supervizi a hodnocení. Program byl realizován na 9 základních školách v Tádžikistánu, Kyrgyzstánu a Kazachstánu. Osm týdenních sezení navštěvovalo 190 rodin dětí (ve věku 7 let). Vyškolené týmy místních učitelů a rodičů byly vyzvány, aby 60 % procesů přizpůsobily místním podmínkám, aby odpovídaly kulturním zvyklostem, a zároveň se řídily manuálem základních složek programu. Programy byly specifické v tom, že všechny rodiny, které se do programu zapojily program také dokončili, což znamená unikátní 100 % retenci v programu.

V evaluaci byly identifikovány tyto výstupy (McDonald, 2011; McDonald & Doostgharin, 2013):

- *Zlepšení ve vztazích v rodině:* Rodiče hlásili významná zlepšení v rodinných vztazích, včetně zvýšení rodinné soudržnosti o 21 % a snížení rodinných konfliktů o 52 %.
- *Posílení vztahu rodič-dítě:* Rodiče uvedli 27 % zlepšení ve vztahu s jejich dětmi, což naznačuje posílení pouta mezi rodiči a dětmi.
- *Zlepšení chování dětí v domácnosti:* Rodiče hlásili významná zlepšení v chování dětí doma, včetně 44 % zlepšení v prosociálním chování.
- *Zvýšené zapojení rodičů do vzdělávání:* Rodiči hlásili zlepšení ve všech aspektech zapojení do školního života, včetně kontaktu škola-rodina a zapojení do školních aktivit.
- *Zlepšení chování dětí ve škole:* Učitelé pozorovali významná zlepšení v chování dětí ve škole, včetně snížení hyperaktivity a problémů s chováním.
- *Zlepšení sociálních vztahů v komunitě:* Rodiče uvedli značné zlepšení ve svých sociálních vztazích v komunitě.

V letech 2011 a 2012 proběhla pilotní testování programu také v Iránu. Implementace se zaměřovala primárně na děti s poruchami chování, zejména v raném věku. Khuzestan je provincie v Iránu, která se s 22,47 % prevalencí poruch chování umístila na druhém místě v zemi. Cílem této studie bylo zjistit účinnost programu FAST na snižování problémů s chováním u žáků základních škol v Ahváz.

Nejprve byly náhodně vybrány dva okrsky ze čtyř; poté byly z každého okrsku vybrány dvě základní školy. Nakonec se do programu zapojilo 80 žáků základních škol (40 dívek a 40 chlapců). Žáci byli náhodně zařazeni do experimentální a kontrolní skupiny. Studenti se účastnili programu FAST s lokálními kulturními adaptacemi. Data byla sbírána před programem a po programu.

Výsledky studie ukázaly, že po odstranění vlivu před testováním měl program FAST na experimentální skupinu významný vliv, hlavně na snížení problémů žáků. Rozdíly zaznamenané ve výsledcích post-testů byly způsobeny experimentální intervencí. Toto zjištění ukazuje na účinnost obsahu programu FAST v oblasti výzkumu a vývoje snižování problémů žáků. Nižší míra problémů s chováním mezi studenty pokračovala i v po skončení programu (Vaez et al., 2019).

3.5 Česká republika

Program FAST byl v České republice realizován díky podpoře operačního programu OPVVV v rámci projektu FAST Rodina a škola společně (registrační číslo CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016445). Realizace původně tříletého projektu začala v březnu v roce 2020 a byla provázená celou řadou problémů.

Největším problémem byly zavřené školy v rámci pandemie Covid-19. Původní předpoklad byl, že na jaře 2020 přeložíme příručky programu do češtiny a na podzim 2020 přijedou zahraniční trenéři a zahájíme výcvik implementačních týmů, abychom přibližně v říjnu mohli začít realizovat první běhy programů. Kromě zavřených škol byly ještě zavřené hranice, takže příjezd zahraničních lektorů nebyl reálný.

V průběhu realizace projektu skončilo přechodné období pro odchod Velké Británie z Evropské unie, což dále zkomplikovalo cesty a zaměstnávání britských lektorů. Poslední komplikací při realizaci programu následně byly imigrační vlna z Ukrajiny, což vedlo k dalšímu tlaku na školy, které musely integrovat značné množství ukrajinských školáků. I tento tlak přispěl k tomu, že školy měly omezenou kapacitu věnovat se novým pilotním projektům.

Díky přístupu donátora, který souhlasil s prodloužením projektu o rok, se projekt podařilo úspěšně zrealizovat. Tato práce také kromě teoretických informací o programu FAST rekapituluje i zkušenosti, získané při pilotním testování programu na základních školách.

V rámci projektu OPVVV byl projekt FAST realizován na pěti základních školách a dvou středních školách. V této práci se zaměřujeme na realizaci programu FAST pro první stupeň základní školy.

Co se týče výzkumných aktivit, tak při realizaci programu běžela evaluace, jejíž výstupy shrnuje praktická část tohoto výzkumu. Paralelně s evaluací běžel výzkum podle metodiky DIPEX (Tavel et al., 2015) upravené pro potřeby výzkumu ve vzdělávání. Výstupy z tohoto výzkumu, včetně přímých výpovědí účastníků programu jsou dostupné na stránkách: <https://hovoryovzdelavani.cz>.

Dále byly na běžících programu realizovány dvě magisterské diplomové práce. První práci (Círová, 2023) zpracovala členka implementačního týmu programu FAST na první škole a zaměřuje se na reflexi prvních dvou běhů programu, tak jak je vnímaly rodiny, které se programu zúčastnily. Velmi přínosné je, že práce obsahuje i výpovědi ukrajinských rodičů, kteří se programu zúčastnili.

Druhá diplomovou práce (Zdráhalová, 2023) se zaměřuje na přínosy programu FAST v oblasti sociální práce s rodinou. Pomocí rozhovorů se sociálními pracovníky, kteří se účastnili programu FAST jako členové implementačních týmů hledá odpovědi na otázky, jaké možnosti program sociálním pracovníkům nabízí a popisuje jejich možné role.

4 Podrobný popis programu FAST

V této kapitole se zaměříme na podrobný popis a informace o programu FAST. Nejprve projdeme teoretická východiska programu FAST, tj. na jakých psychologických a sociologických teoriích je program postaven. Potom se zaměříme na hodnoty programu FAST, jak je formuluje autorka programu, a na způsob jejich předávání v rámci školení týmu. Dále popíšeme týmy, které implementují program FAST, a jak probíhá jejich školení. V neposlední řadě se zaměříme na průběh samotného setkání programu FAST a popis jednotlivých aktivit.

4.1 Teoretická východiska programu FAST

Program FAST staví na řadě teoretických konceptů z psychologie a sociologie. Popisy teoretických východisek se v publikovaných pracích o programu FAST vyvíjely. Úvodní práce publikované práce (McDonald et al., 1997) jako základní východisko zmiňuje Hillovu teorii rodinného stresu. O rok později (McDonald & Sayger, 1998) přidává teorie rizikových a ochranných faktorů. Posléze se přidávají poznatky ze strukturální rodinné terapie a teorie rodinných systémů (McDonald & Frey, 1999).

Jako primární východisko a smysl existence programu FAST uvádí autorka (McDonald, 2019) snahu o snižování vlivu toxického stresu, který zažívají děti v sociálně znevýhodněném prostředí, kde zažívají vyšší množství traumatických událostí v dětství – ACE (Adverse Childhood Experience).

Původní deseti položkový inventář ACE obsahuje témata týkající se dysfunkce domácnosti: rozchod rodičů, případy domácího násilí, zneužívání návykových látek, duševní nemoci a kriminální chování; zneužívání: psychické, fyzické a emocionální; a zanedbávání: fyzické a emocionální. Prvotní studie o ACE zjistila silný vztah mezi vystavením týrání nebo dysfunkci domácnosti v dětství a četnými rizikovými faktory pro zdraví, které jsou v dospělosti příčinou hlavních úmrtí. Felitti et al. (1998) ve svém výzkumu zjistili, že dospělí, kteří zažili čtyři a více traumatických událostí (ACE), vykazují 12krát vyšší výskyt zdravotních rizik, jako je alkoholismus, užívání drog, deprese a pokusy o sebevraždu. Tato zjištění zvýšila povědomí o souvislosti mezi zážitky z dětství a výsledky v dospělosti. Původní Felittiho studie dále iniciovala řadu dalších výzkumů (Larkin et al., 2014; Shonkoff et al., 2012). V našich podmínkách se vztahu mezi ACE v dětství a nemoci věnovala Natália Kačšáková (2022). Mezi negativní zkušenosti patří i šikana, u které byla demonstrována

s psychickými obtížemi v dospělosti (Petríková et al., 2020). Těmto negativním dopadům se program FAST snaží předcházet.

Autorka programu prezentuje teoretická východiska programu v kapitole v publikace UNESCO Realising Children's Rights Through Supporting Parents (McDonald, 2019). Teorie působení programu FAST dělí na teorie na makroúrovni a mikroúrovni. Teorie na makroúrovni jsou:

- Teorie rodinných systémů
- Teorie rodinného stresu
- Teorie rizikových a ochranných faktorů
- Teorie sociálního kapitálu
- Teorie dynamiky malých skupin
- Teorie vzdělávání dospělých
- Teorie komunitního rozvoje

Teorie na mikroúrovni:

- Teorie attachmentu
- Teorie sociálního učení
- Teorie sociálně ekologických systémů
- Neurovědní výzkum

Tyto jednotlivé teoretické koncepty nyní stručně představíme.

4. 1. 1 Teorie rodinných systémů

Vznikla koncem 50. let 20. století a její unikátní přínos spočíval v tom, že postulovala, že psychopatologie nespočívá v jedinci, ale spíše v narušeném systému rodinných vztahů. Salvador Minuchin je příkladem tohoto přístupu svým novátorským tvrzením, že neléčí mládež s anorexií, ale anorektické rodiny (Lappin, 1988; Minuchin, 2013). V Minuchinově konceptualizaci, nazývané strukturální teorie rodiny, vzniká psychopatologie jako funkce špatných hranic mezi členy rodiny. V rodinách těch, kteří k němu přicházeli na léčbu, pozoroval děti, které vychovávaly své rodiče (tzv. výměna rolí), rodiče, kteří se vyrovnávali s nepřiznanými manželskými problémy tím, že zaměřovali svou pozornost na dítě (tzv. odklon), a rodiny, v nichž někteří členové vytvářeli koalice proti jiným a snažili se děti získat na svou stranu (tzv. triangulace). Minuchin se také domníval, že rodiny, stejně jako každý dynamický systém, usilují o stabilitu, a proto se systém brání změnám. Tato homeostáza, jak

ji nazval, existovala částečně proto, že systém fungoval: skutečnost, že jeden člen rodiny byl nositelem určitých symptomů, plnila pro rodinu určitou funkci. Jednou z funkcí mohlo být například odvedení pozornosti od problémů, které členové rodiny považovali za více ohrožující – například rozpadající se manželství – a proto bylo obtížnější jim čelit. Teprve posílení vhodných hranic a pročištění komunikačních kanálů mohlo psychopatologii v rodině zmírnit (Kerig, 2011).

Inspirací je také model týmu programu Family Empowerment Program (FEP). Program byl vytvořen pro práci s marginalizovanými skupinami multiproblémových rodin. Model FEP je založen na trojím zaměření: na zapojení celé rodiny do léčby, na provádění intervencí rodinné terapie a na propojení s multidisciplinárním týmem, který rodině pomáhá přenášet principy, poznatky a dovednosti získané na rodinném sezení do jejich zkušeností v přirozené komunitě. Výsledkem je, že místo toho, aby se rodiny rozbíhaly mnoha směry, zažívají maximální přínos z celé řady nabízených služeb. Kromě samotného „odborného“ týmu psychologů a terapeutů jsou součástí týmu také „rodičovští advokáti“, což jsou rodiče, kteří sami vyhledali služby v oblasti duševního zdraví pro své děti a jejich rodiny, a slouží jako flexibilní zdroj podpory pro rodiny dětí s emočními a behaviorálními problémy a pomáhají jim přenést změny do reálného fungování rodiny (Cleek et al., 2012). V programu FAST je paralela s rodičovskými advokáty FEP v tom, že členy týmu jsou rodiče dětí, které na školu dochází.

Program FAST využívá tyto koncepty ve svých aktivitách, kdy dbá na utváření a definování hranic rodiny (aktivita *Rodinná vlajka*, s. 61), rodinné rituály (aktivita *Rodinné jídlo*, s. 63), způsoby komunikace rodičů s dětmi, včetně koučování rodičů v komunikaci s dětmi, oddělení aktivit pro rodinu a její rodičovský subsystém (aktivita *Mezi čtyřma očima*, s.65) a dětský subsystém (aktivita *Dětský program*, s. 65) a také na nové principy komunikace (aktivita *Čmáranice*, s. 63, aktivita *Šarády pocitů*, s. 64). Cílem je využít systémové intervence, které posílí soudržnost rodiny a podpoří rodičovskou hierarchii a sníží množství neřešených konfliktů (McDonald, 2019).

4. 1. 2 Teorie rodinného stresu

Teorii rodinného stresu vypracoval Reuben Hill (1949) na základě své práce studující rozdelení a opětovné sloučení rodin během války. Teorie rodinného stresu předpokládá, že rodiny zažívají periodické a akutní stresory, které ovlivňují jejich adaptabilitu. Hill popsal typické rodinné reakce a jeho práce identifikovala jedinečné vzorce příčinnosti, včetně dezorganizace, zotavení a reorganizace rodiny. Teorie rodinného stresu jako taková nabízí

pochopení toho, jak se některé rodiny přizpůsobují a adaptují na stres a jiné zůstávají zranitelné vůči působení stresu.

Model byl založen na jednotlivých prvcích: (A) stresová událost, (B) zdroje, (C) rodinné definici události a (X) následku stresoru. První prvek, stresor, je definován událostmi, které v rodinách vyvolávají napětí a prohlubují potřebu změny. Mezi běžné stresory může patřit nestabilní bydlení, nezaměstnanost, změny v rodině nebo nedostatečná péče o děti. Stresující událost je v interakci s druhým prvkem, zdroji. Přístup ke zdrojům a jejich dostupnost jsou rozhodující pro schopnost rodiny přizpůsobit se stresu. Zdroje jsou popisovány jako vnitřní (v rámci rodiny) a vnější (komunitní) zdroje podpory (Casaburo et al., 2023).

Tento vzorec – tj. stresor – krizová situace – zvládání se u marginalizovaných skupin často opakuje, proto bývá občas popisovaná jako model jízdy na horské dráze (Wu & Xu, 2020). McCubbin a Patterson rozšířili Hillův model o další koncepty, aby lépe vysvětlili, jak rodiny zvládají stres a adaptují se na změny. Mezi klíčové příspěvky patří model dvojího zvládání a adaptace (Double ABCX model). Tento model zohledňuje akumulaci stresorů a změn v rodinných zdrojích a vnímání v čase (Price et al., 2016). Zahrnuje:

- aA (Nashromážděný stres): Zvažuje, jak předchozí zkušenosti se stresorem a další současné stresory ovlivňují schopnost rodiny zvládat nové stresory.
- bB (Změny v zdrojích): Odráží, jak se zdroje rodiny mění nebo se vyvíjejí v reakci na stresory.
- cC (Změna ve vnímání): Zahrnuje, jak se mění vnímání a hodnocení stresorů rodinou.
- xX (Adaptace): Zdůrazňuje výsledné úrovně funkčnosti rodiny po stresovém období, přičemž ukazuje, jak se rodina přizpůsobila nebo se nebyla schopna úspěšně přizpůsobit.

Ve školení týmů je kladen důraz na to, aby nevnímali rodinnou patologii, ale maladaptaci na mnohočetné stresory a nedostatek zdrojů rodin (McDonald et al., 1997). Program klade důraz na propojení školy a sociálních (komunitních) služeb, což otevírá cestu rodičům k sociálnímu službám, a naopak sociálním službám umožňuje oslovit rodiče mnohem dříve, než by se rodiče do služby běžně dostali. Rodiče se s pracovníky služeb setkávají přímo v průběhu programu, což jim nabízí zdroje a možnosti pro řešení problémových situací. *Rodičovská skupina* (s. 65) má potenciál fungovat jako další zdroj sociální podpory.

4. 1. 3 *Teorie rizikových a protektivních faktorů*

Teorie rizikových a protektivních faktorů (Hawkins et al., 1992) naznačuje, že kombinace více rizik, včetně chudoby, vede k horším výsledkům dětí, ale pouze jeden ochranný faktor, zejména dlouhodobý pečující vztah, může převážit nad mnoha riziky. Tématem rizikových a protektivních faktorů jsme se širěji zabývali už v kapitole Intervenční programy pro podporu rodičovských kompetencí, s. 17.

Vazbu mezi protektivními faktory a jednotlivými aktivitami programu FAST popisuje autorka takto (McDonald & Sayger, 1998):

- Protektivní faktor I: Vazba (bonding) mezi matkou a dítětem. Na bonding se zaměřuje primárně a cíleně aktivita *Hra s velkým H* (s. 66).
- Protektivní faktor II: Síť důvěrné podpory – vazba mezi rodiči. Na ni se zaměřuje primárně aktivita *Mezi čtyřma očima* (s. 65).
- Protektivní faktor III: Kohezní rodinná jednotka. Rodiče v programu FAST jsou postaveni do čela své vlastní rodiny s využitím několika strategií: spolupracující tým pomáhá dětem podávat jídlo rodičům, pokyny pro jednotlivé aktivity dostávají rodiče a ne děti, takže potom rodič je ten, kdo instruuje a řídí činnost svého dítěte. Tým podporuje rodiče, aby maximalizoval jejich zkušenost s úspěchem u vlastních dětí. Nové typy behaviorálních interakcí jsou v rodinných jednotkách procvičovány v průběhu každého z prvků programu FAST. Rodiny spolu sedí jednu hodinu u rodinného stolu, kde se věnují aktivitám, která specificky zahrnují komunikační cvičení a dodržují interakční pravidla pro řešení konfliktů v rodině (Alexander & Parsons, 1973). Jedna hra zahrnuje pantomimu emocí, jejich uhodnutí a rozhovor o nich v rodině.
- Protektivní faktor IV: Budování sociálního kapitálu rodičů: Setkávání se s ostatními rodiči v rámci *Rodičovské skupiny* (s. 65). Navázání bližších kontaktů se školou, kde program probíhá a jejími pracovníky, kteří jsou zapojeni v týmu. Seznámení se s komunitními průvodci – členy týmu programu FAST, kteří působí v sociálních službách.

4. 1. 4 *Teorie sociálního kapitálu*

Teorie sociálního kapitálu tvrdí, že sociální vztahy jsou zdrojem, který může vést k rozvoji a akumulaci lidského kapitálu. Například stabilní rodinné prostředí může podpořit dosažení vzdělání a rozvoj vysoce ceněných a odměňovaných dovedností a kvalifikací. Z evolučního

hlediska lze sociální kapitál definovat jako jakoukoli vlastnost sociálních vztahů, která přináší výhody (Machalek & Martin, 2015).

Výzkum sociálního kapitálu v sociální oblasti výrazně zahájil Coleman (1988) z pozice strukturalismu, když charakterizuje sociální kapitál jako sociální strukturu, která usnadňuje aktivity jednotlivce ve strukturovaném kontextu (Rogošić & Baranović, 2016). Na úrovni praktického výzkumu na jeho práci navázal Putnam (2001), když zkoumal koncept sociálního kapitálu – sítě a normy vzájemnosti – a jeho hodnotu pro jednotlivce a společnost. Ilustruje pokles sociálního kapitálu ve Spojených státech v průběhu dvacátého století prostřednictvím různých měřítek, včetně členství v organizacích, občanské participace a sociální důvěry. Předkládá důkazy, které spojují vyšší úroveň sociálního kapitálu s lepšími výsledky v oblasti vzdělání, péče o děti, nižší kriminalitou, lepším zdravím a větším štěstím, a zároveň upozorňuje na složitost měření sociálního kapitálu a směr kauzality v těchto vztazích.

Pro rodinnou terapii a sociální práci Putnamovy závěry naznačují zásadní význam podpory sociálních vazeb a zapojení do komunity. Posílení sociálního kapitálu může zlepšit výsledky terapie tím, že využije podpůrné systémy komunity, zlepší důvěru a vzájemnost mezi členy komunity a v konečném důsledku přispěje k blahobytu jednotlivců a rodin. Praktičtí lékaři se mohou zaměřit na komunitní intervence a podporovat účast v sociálních sítích jako součást komplexních strategií péče, přičemž si uvědomují široký přínos sociálního kapitálu pro zdraví společnosti a blahobyt jednotlivců.

Sociální kapitál a jeho rozvoj patří mezi obsáhle studovaná témata ve vztahu k programu FAST. Celá jedna RCT studie se zaměřila přímo na téma sociálního kapitálu – NICHD studie v letech 2008–2010 (viz kapitola 3. 1. 5 *Pátá RCT studie – program FAST a sociální kapitál*, s. 27).

Shoji et al. (2014) pomocí kvalitativní metodologie zkoumala, jakým způsobem rodiny sociální kapitál v programu FAST získávají. Data byla sbírána pomocí rozhovorů a fokusních skupin ve dvou náhodně vybraných školách – jedna v San Antoniu a druhá v Phoenixu v rámci RCT NICHD. V každé škole realizovali fokusní skupiny a rozhovory a rodiči, členy týmu programu FAST a učiteli v prvních třídách. Při analýze dat potom identifikovali čtyři základní mechanismy budování sociálního kapitálu v programu FAST:

- *Responzivní komunikace*: Za responzivní komunikaci považujeme takovou komunikaci, při níž posluchači reagují ochotně a se zájmem nebo nadšením. Rodiče zmiňovali příležitosti k otevřené komunikaci s ostatními rodiči především během aktivity zvané *Rodičovská skupina* (s. 65), která se skládá z diskuzí vedených rodiči

jak individuálně, tak následně ve větší skupině. Rodiče například vysvětlovali, že při těchto diskusích „*mohli být otevření a mluvit o čemkoli*“, „*zjistit, co ostatní rodiče zajímá*“, a diskutovat o otázkách typu: „*Dobře, jaké máme problémy?*“ nebo „*Jaké problémy má některé z dětí?*“.

- *Reciproční komunikace*: Je to taková komunikace, která se vyznačuje dáváním a přijímáním. Například při diskusi o oblíbených aspektech programu v jedné fokusní skupině jeden z rodičů uvedl: „*Mluvíte o svých věcech, o svých zážitcích. A od těchto rodin získáváte zkušenosti. Protože se dělíte se svými dětmi, sdílíte se s rodinami, s dalšími lidmi.*“
- *Sdílené zážitky*: Program FAST pomohl posílit solidaritu mezi rodiči ve škole tím, že je zapojil do společných zážitků. Sdílené zkušenosti jsou setkání, okolnosti nebo jiné události, ať už nepříznivé, nebo příznivé, které mají společnou, kolektivní nebo kooperativní povahu. Rodiče popisovali mnoho aspektů programu, na kterém se společně podíleli jako skupina, které považovali za „*zábavné*“, „*vzrušující*“ a „*nezapomenutelné*“.
- *Institucionální vazby*: Rodiče si všimli, že se zvýšilo množství kontaktů s různými pracovníky školy, ale jejich komentáře naznačují, že se obzvláště dobře seznámili s jedním členem školního personálu – osobou působící v týmu FAST.

Studie Soojin Park a Davida Kaplana (Park & Kaplan, 2015) se zabývala kauzální mediační analýzou v kontextu skupinově randomizovaných designů a zaměřila se na program FAST, který usiluje o snížení problémů s vrstevníky mezi studenty a také o zlepšení sociálního kapitálu rodičů. Studie prezentuje plně bayesiánský přístup k analýze, který umožňuje zahrnutí nejistoty o kauzálním efektu prostřednictvím apriorních distribucí pravděpodobnosti.

Výsledky ukazují, že program FAST má kauzální účinek na snižování problémů s vrstevníky mezi studenty, a tento účinek je částečně zprostředkován zlepšením sociálního kapitálu rodičů, jakož i přímými vlivy na studenty, které jsou nezávislé na zprostředkujícím vlivu sociálního kapitálu. Průměrný kauzální mediační efekt (ACME – Average Causal Mediation Effect) pro skupinu s intervencí byl odhadnut na -0,02, což naznačuje malý, ale signifikantní efekt programu FAST prostřednictvím zvýšení sociálního kapitálu. Průměrný přirozený přímý efekt (ANDE – Average Natural Direct Effect) byl odhadnut na -0,09, což naznačuje, že přímý efekt intervence FAST na snížení problémů s vrstevníky, nezávisle na

mediačním efektu prostřednictvím sociálního kapitálu rodičů, je také přítomen. Studie dospěla k závěru, že kauzální efekt intervence FAST na problémy s vrstevníky je do určité míry zprostředkován prostřednictvím zvýšením sociálního kapitálu rodičů. Průměrný podíl zprostředkovaného efektu je 17 %, což bylo vypočítáno dělením ACME celkovým efektem.

Program FAST klade důraz na budování sociálního kapitálu tím už od samotné aktivity *FAST Hello* (s. 62), kdy rodiče mají opakovanou možnost zapamatovat si jména ostatních rodičů, ale hlavně v rámci *Rodičovské skupiny* (s. 65) poznat ostatní rodiče.

Další autoři dávají sociální kapitál do souvislosti s fungováním místních komunit. Předpokládají, že kolektivní účinnost (efficacy), definovaná jako sociální soudržnost mezi sousedy v kombinaci s jejich ochotou zasáhnout ve prospěch společného dobra, je spojena se snížením násilí. Víceúrovňové analýzy ukázaly, že míra kolektivní účinnosti negativně souvisí s rozdíly v násilí, pokud jsou kontrolovány charakteristiky na individuální úrovni, chyba měření a předchozí násilí (Sampson et al., 1997). Kolektivní účinnost je možné chápat jako složku sociálního kapitálu. Chybějící sociální kapitál v komunitě se ukazuje jako klíčový negativní faktor, který působí na kvalitu výuky (Bryk et al., 2009).

4. 1. 5 Teorie dynamiky malých skupin

Malé svépomocné skupiny s sebou nesou řadu potenciálních výhod. Patří mezi ně (Levine, 1988; Orford, 2008; Solomon et al., 2001):

- podpora pocitu sounáležitosti,
- poskytování emocionální podpory,
- poskytování vzorů,
- předávání idejí a postojů,
- poskytování informací,
- nabízení nápadů ohledně způsobů zvládnání,
- poskytování příležitosti pomáhat druhým,
- poskytování sociální společnosti a podpora pocitu zvládnutí a kontroly.

Program FAST má přímo jako jednu z aktivit facilitovanou svépomocnou rodinnou skupinu. Jejím cílem je naplňovat výše uvedené výhody. Jedním z deklarovaných cílů práce rodičovské skupiny je i postupné ustavení plně svépomocné skupiny rodičů nazvané FASTWORKS, která se má scházet už bez organizování školou po dobu dvou let po skončení programu.

4. 1. 6 Teorie vzdělávání dospělých

Sociální přínosy vzdělávání dospělých formuloval Paulo Freire (2000). Ve výzkumu sociálně marginalizovaných žen s nízkým vzděláním ve Španělsku mělo celoživotní vzdělávání statisticky významný pozitivní vliv na ochotu učit se nové věci a poznávat, lepší subjektivně vnímaný zdravotní stav, pracovní uplatnění, zapojení do dobrovolnické činnosti a důvěru ve společnost (Iñiguez-Berrozpe et al., 2020).

Program FAST obsahuje jednu komponentu, který se přímo týká vzdělávání dospělých. Je to aktivita *Speciální setkání* (s. 67), kdy na pátém setkání probíhá prezentace vybraného tématu pro celé rodiny, takže se účastní rodiče i děti. Původní verze programu počítala s tématem závislostí (např. Kratochwill et al., 2004b, s. 368), v pozdějších verzích programu už téma prezentace vybírají rodiče v rámci rodičovské skupiny. Může jít o aktuální téma, např. šikana apod.

Autorka programu ve své biografii (např. McDonald, 2024, s. 124) uvádí příklady, kdy rodiče, kteří nastoupili do programu, sami pokračovali ve svém vlastním vzdělávání. V rámci projektu na implementaci programu FAST v ČR také realizační tým navštívil školu v Manchesteru, kde program probíhal, a vedení školy prezentovalo mezi výstupy zahájení večerních kurzů pro dospělé ve škole, kam docházeli rodiče dětí, kteří měli zájem naučit se používat nové technologie. Prezentovali nám také dva příklady matek, které nastoupily do programu FAST se svými dětmi, posléze se zapojily do realizačních týmů dalších běhů programu a v současné době obě pracují ve škole jako asistentky a jedna z nich dokončuje vysokoškolské studium pedagogiky. Bohužel tento efekt nebyl nikde explicitně zkoumán, ale zasloužil by si v budoucnu alespoň drobnou kazuistickou studii.

4. 1. 7 Teorie komunitního rozvoje

Harvard Family Research project Policy Group poukazuje, že nezbytnou strategií pro podporu úspěchu studentů je zapojení a integraci všech vrcholů trojúhelníku rodina – škola – místní komunita (FSCE – Family – School – Community Engagment). Empirický výzkum školské reformy v USA poskytuje argumenty pro aplikaci konceptu FSCE do vzdělávacích strategií (Weiss et al., 2010). Chicagská studie o reformách základních školách studovala klíčové elementy, které pomohly v průběhu reformy některé školy podpořit a posunout k výrazně vyšší kvalitě výuky. Autoři studie došli k závěru, že při transformaci škol se slabými výsledky působí pět základních podpůrných opatření společně jako systém, přičemž je popisují pomocí kulinární metafory jako recept při pečení dortu. Musí být přítomny všechny klíčové ingredience, aby byl dort jedlý. (1) Vedení výuky, (2) odborná kapacita

učitelů, (3) klima školy a (4) vazby mezi rodiči, školou a komunitou. Žádná jednotlivá základní podpora nemůže mít sama o sobě trvalý dopad, a proto jednotlivé programy – ať už zaměřené na zlepšení učebních osnov, vzdělávání učitelů nebo zapojení rodičů – často nevyžívají svůj potenciál. Stav místní komunity, ve které škola působí, má proto zásadní vliv na kvalitu výuky. (Bryk et al., 2009).

Míra sociálního vyloučení konkrétních lokalit, ve kterých školy působí, je komplexní a mnohvrstevný problém. Sociální vyloučení je složitý a mnohorozměrný proces. Zahrnuje nedostatek nebo odepření zdrojů, práv, zboží a služeb a nemožnost účastnit se běžných vztahů a aktivit, které jsou dostupné většině lidí ve společnosti, ať už v ekonomické, sociální, kulturní nebo politické oblasti. Ovlivňuje jak kvalitu života jednotlivců, tak spravedlnost a soudržnost společnosti jako celku (Levitas et al., 2007). Možnosti škol, jak se na řešení problému podílet jsou omezené, ale existují. Často zmiňovaným konceptem je škola jako komunitní servisní centrum, kde může probíhat řada dalších podpůrných aktivit pro místní komunitu (Warren, 2005). Program FAST se nabízí jako možnost, jak snižovat bariéry mezi rodinami a školou, doslova přivést rodiče do školy a následně vytvářet možnosti pro další roviny spolupráce a aktivit.

4.1.8 Teorie attachmentu

Termín attachment se příležitostně překládá do češtiny jako „citová vazba“, často se ale používá v původním anglickém tvaru. Tohoto užití se přidržíme i zde. Původní teorie attachmentu Johna Bowlbyho předpokládá, že rané vztahy a zkušenosti s odloučením významně ovlivňují vývoj osobnosti a psychické problémy. Tato teorie, ovlivněná pozorováním reakcí dětí na odloučení matky, předpokládá, že pocit bezpečí dítěte vychází z věleho, důvěrného a trvalého vztahu s primární pečující osobou. Teorie attachmentu významně ovlivnila postupy péče o děti a zdůrazňuje důležitost udržování kontaktu mezi dětmi a jejich primárními pečovateli, aby se podpořil bezpečný vztah připoutání (Bowlby, 2012; Bowlby & Müller, 2023).

Následný výzkum Mary Ainsworthové rozšířil Bowlbyho teorii. Zavedla experiment „podivné situace“, na jehož základě klasifikovala kategorie attachmentu na:

- Bezpečné (secure), kdy se pozitivní sebeobraz a přesvědčení, že jedinec je hodný lásky kombinuje s pozitivními očekáváními, že ostatní lidé budou celkově akceptující a citliví.
- Nejisté (insecure)

- Distančované, odmítavé, vyhýbavé (dismissing/avoidant) – kdy je pozitivní sebeobraz a víra, že jedinec je hoděn lásky, kombinovaný s negativními očekáváními od klíčových blízkých osob.
- Úzkostné / ustarané – kdy jedinec má negativní sebeobraz, nevěří že je hoděn lásky v kombinaci s pozitivním hodnocením druhých ve smyslu jejich pozitivních vlastností, síly a nezávislosti.
- Ustrašené/vyhýbavé – kdy negativní sebeobraz je kombinovaný se skepsí vůči ostatními osobám.

Tyto klasifikace odrážejí různé strategie, které děti používají, aby maximalizovaly blízkost ke svým pečovatelům, přičemž bezpečná vazba je spojena s citlivým rodičovstvím (Hašto, 2006). Práce Mary Ainsworthové položila základy pro pochopení významu citlivosti pečovatele pro rozvoj bezpečného připoutání (Ainsworth, 1979).

Nedávná kritika a vývoj teorie připoutání uznávají její základní roli v chápání lidských vztahů, ale také upozorňují na její omezení, včetně možného přílišného důrazu na výchovu a zanedbávání dispozičních faktorů – tzv. nature vs. nurture diskuse (Junewicz & Billick, 2018). Tyto kritiky zdůrazňují složitost attachmentu a trvalou potřebu diferencovaných přístupů ve výzkumu a terapeutických intervencích, zejména pokud jde o jedince s mentálním a vývojovým postižením, kde použitelnost teorie připoutání a intervenční strategie vyžadují pečlivé přizpůsobení (Fletcher & Gallichan, 2016).

Program FAST usiluje o podporu bezpečného attachmentu primárně v rámci aktivity *Hra s Velkým H* (s. 66). Výsledky výzkumů v rizikové populaci rodičů také ukazují, že rodiče s větší sociální podporou vykazují v průběhu času větší nárůst četnosti pozitivních aktivit mezi rodiči a dětmi. Matky s větší sociální podporou měly tendenci být méně úzkostné či ambivalentní, pokud jde o blízké vztahy, a to následně vedlo ke zvýšení frekvence interakcí mezi rodiči a dětmi v průběhu času a rozvoji stabilnějšího attachmentu (Cooper et al., 2009; Green et al., 2007). Nabízení a zprostředkování větší sociální podpory je také jedním z cílů programu.

4. 1. 9 Teorie sociálního učení

Autorka programu odkazuje na „teorie donucení“ (coercion theory), kterou vypracoval Gerald Patterson (Beelmann et al., 2023; Dishion et al., 1995) a jeho kolegové z Oregonského centra sociálního učení. Popisuje, jak se u dětí vyvíjí agresivní a antisociální chování.

Tento proces začíná v rodině, kde probíhá špatná výchova v cyklu, který lze popsat následovně. Rodič vydá nejasný příkaz požadující dodržování pravidel od malého dítěte, které vykazuje určité opoziční chování. Rodič opakuje neúčinný příkaz, zatímco dítě reaguje averzivním chováním¹, jako je kňourání, pláč nebo záchvaty vzteku. Rodič nakonec ustoupí, stáhne se a požadavek nesplní. Problémové averzivní chování batolete ustane, zatímco rodič zažívá úlevu z ukončení problémového chování dítěte. Interakce budou pravděpodobně časem přetrvávat, protože je pravděpodobné, že se stupňující se agresivní chování batolete bude opakovat, protože ukončí požadavky rodiče na věci, které nechce. Současně se pravděpodobně zvýší tendence rodiče požadavek stáhnout, protože tím ukončí averzivní chování dítěte. K posilování obou skupin reakcí dochází především prostřednictvím procesu negativního posilování. Obě strany tedy aktivně „trénují“ repertoár chování druhé strany. V rodinách, kde k těmto vzorcům interakcí dochází, se dítěti pravděpodobně nepodaří rozvinout prosociální dovednosti a bude v interakci s ostatními stále častěji používat averzivní a problémové chování (Thomas, 2011). Používání nátlakového chování se stane zakořeněným stylem, protože se bude objevovat i v dalších vztazích, například se sourozenci, vrstevníky a dalšími dospělými. Podle teorie donucení jsou tyto cykly primárním mechanismem vyvolávajícím agresivní chování. Teorie donucování tedy popisuje transakční procesy, které jsou hlavním předstupněm vývojové trajektorie antisociálního chování (Smith et al., 2014).

V programu FAST je velká pozornost věnována způsobu, jak rodiče dětem předávají pokyny. Tým programu průběžně rodiče koučuje, jak jednoznačně pokyny podávat a také jak řešit odpor ze strany dětí.

4. 1. 10 Teorie sociálně ekologických systémů

Bronfenbrennerovu (1981) sociálně ekologickou perspektivu charakterizuje trojdimenzionální optika, kdy fungování a rozvoj jedince je výsledkem působení **mikrosystému**, tedy konkrétní rodiny, **mezosystému** – což je soustava spojující jednotlivé mikrosystémy mezi sebou a v neposlední řadě také **exosystému**, což jsou např. škola a potom také další instituce, například sociální služby. Celý systém bývá většinou graficky znázorňován jako model koncentrických kruhů, kdy nejmenší kruh uprostřed představuje mikrosystém, prostřední kruh mezosystém a vnější kruh exosystém. Autor svou teorii dále rozvíjel (Rosa & Tudge, 2013) s tím, že do ní postupně integroval nejen statické systémy,

¹ Averzivní chování v psychologii je únikové, distanční chování při němž má člověk snahu vyhnout se nepříjemným, odpudivým a odporným zážitkům, nebezpečí, rizikům a všemu co má charakter trestu.

ale také procesní a personální charakteristiky, kontext a čas. Takto zformulovat výzkumný model PPCT – process–person–context–time (Navarro et al., 2022).

Bronfenbrenner původně model koncipoval jako nástroj pro koncipování výzkumných studií. Program FAST jej uchopil jako základ pro intervenci. Obsahuje aktivity, které jsou koncipovány tak, aby pozitivně ovlivňovaly a působily na jednotlivých úrovních. Na úrovni mikrosystémů posiluje rodinu v široké škále aspektů, jako jsou rodičovské kompetence, respekt, soudržnost, posílení vazeb a další. V oblasti mezosystémů potom usiluje o rozvoj sociálního kapitálu rodin, podporu jejich vzájemného seznamování a budování vztahů v komunitě rodičů. V oblasti makrosystémů buduje partnerství mezi školou, rodiči a komunitou

4. 1. 11 Neurovědní výzkum – vliv toxického stresu v dětství

Shonkoff et al. (2012) ukazují, jak toxický stres v raném dětství může mít dlouhodobé následky na vývoj dětského mozku a celkové zdraví. Toxický stres je definován jako silná, častá nebo dlouhodobá aktivace stresových systémů těla v nepřítomnosti ochranného vztahu s dospělou osobou. Toxický stres v raném dětství může způsobit konkrétní neurologické změny, které mají trvalý dopad na strukturu a funkci mozku. Týkají se zejména následujících oblastí:

- *Amygdala*: Chronický stres je spojen s hypertrofií (zvětšením) a hyperaktivitou v amygdale, která hraje klíčovou roli ve zpracování emocí, zejména strachu a úzkosti. Tyto změny mohou vést k zvýšené reaktivitě na stres a obtížím ve správném regulování emocí.
- *Prefrontální kortex*: Stress může vést k úbytku neuronů a neuronových spojení v mediálním prefrontálním kortexu a hipokampu, což ovlivňuje funkce jako jsou rozhodování, paměť, a sebekontrola. Ztráta neuronů a spojení v těchto oblastech může způsobit problémy s pamětí, náladou a schopností řídit impulzivní chování.
- *Hippokampus*: Expozice chronickému stresu a vysokým hladinám kortizolu může inhibovat neurogenezi (tvorbu nových neuronů) v hipokampu, což je klíčové pro kódování paměti a učení. Toto omezení neurogeneze může ztížit učení a paměťové funkce.

Tyto změny v mozku se mohou v budoucnu jako pozdější poruchy učení, chování a zdraví (McEwen & Gianaros, 2011).

Toxický stres v raném dětství může způsobit i fyziologické změny, které vedou k různým chronickým nemocem v dospělosti. Tyto vlivy zahrnují změny ve funkci imunitního systému a zvýšené hodnoty zánětlivých markerů (Bierhaus et al., 2003; Danese et al., 2007), což je spojeno se škodlivými zdravotními výsledky, např.:

- *Kardiovaskulárních onemocnění:* Zánět hraje klíčovou roli ve vývoji kardiovaskulárních onemocnění, a toxický stres může tedy přispívat k jejich vzniku.
- *Virové hepatitidy a jaterního karcinomu:* Změny v imunitní odpovědi mohou ovlivnit průběh virových infekcí a zvýšit riziko vzniku nádorů (Berasain et al., 2009).
- *Astma:* Zvýšená zánětlivá reakce může přispívat k vzniku a exacerbacím astmatu (Chen & Miller, 2007).
- *Chronické obstrukční plicní onemocnění:* Exacerbace zánětlivých procesů může zhoršit nebo přispět k vývoji toho onemocnění (Yao & Rahman, 2009).
- *Autoimunitní onemocnění:* Poruchy imunitního systému v důsledku toxického stresu mohou zvýšit predispozici k autoimunitním onemocněním (Li et al., 2009).
- *Špatné dentální zdraví:* Zánětlivé procesy mohou ovlivnit i zdraví ústní dutiny (Poulton et al., 2002).
- *Deprese:* Fyzické změny způsobené toxickým stresem mohou mít dopad i na duševní zdraví, což zvyšuje riziko vzniku depresí (Danese et al., 2008; Howren et al., 2009).

Cílem programu FAST je podporovat funkční vzorce v rodinách a předcházet toxickému stresu u dětí.

4.2 Hodnoty programu FAST

Cíle programu FAST jsme popsali v úvodu teoretické části. Hodnoty obecně můžeme charakterizovat jako přesvědčení o dobrém či prospěšném, ale také o nežádoucím nebo špatném, které usměrňují individuální nebo skupinovou aktivitu (Cakirpaloglu, 2009). Hodnoty se manifestují v postojích ke klientům, v tomto případě účastníkům programu. Kongruenci můžeme definovat jakou soulad mezi hodnotami pracovníka v přímé práci, jeho chápání situace rodiny a rodičů. Kongruence je důležitým předpokladem pro spolupráci s rodinou. Vztah mezi kongruencí a spoluprací je příkladem pozitivní zpětné vazby, kdy kongruence pracovníka vede ke lepší spolupráci s klientem, což zpětně podporuje kongruenci (Platt, 2007). Kongruence je také jednou z dimenzí empatie (King Jr., 2011), zvláště s ohledem na vztahový aspekt empatie (Freedberg, 2007).

Empatie byla tradičně definována jako individualistický, jednosměrný a dispoziční koncept. Nově je empatii popisována jako vícerozměrný, dynamický a vztahový koncept. Van Dijk et al. (2020) popisují empatii m. jako interpersonální proces, který je obousměrný, interaktivní a dynamický a který vyžaduje neustálé naladění a reaktivitu, a také jako kvalitu vztahu, v němž může empatie vzkvétat na základě kvalit, jako je otevřenost a důvěra. Výzkumy ukazují, že empatie je důležitým faktorem pro pozitivní terapeutickou intervenci. Empatie má zásadní význam pro dobrou komunikaci sociální práce v situacích týkajících se ochrany dětí (Kershaw, 2007).

Autorka programu klade na diskusi o hodnotách programu FAST a jejich akceptaci značný důraz při výcviku implementačních týmů programu (Hernandez, 2000; Hernandez et al., 2000). Příručka člena týmu programu FAST uvádí tyto hodnoty v tomto znění (McDonald, 2021, s. 94).

Věřím, že:

1. rodiče mohou být primárními učiteli a vychovateli svých dětí,
2. rodiny jsou pro školní výkony dětí zásadní a rozhodující,
3. stres a sociální izolace snižují účinnost rodičovského působení; sociální podpora účinnost rodičů zvyšuje,
4. vztahy založené na vzájemné důvěře podporují schopnost rodiny využívat zdroje podpory,
5. pravidla a postupy organizací by měly vždy podporovat a směřovat k posílení vztahu mezi rodičem a dítětem, namísto podřízenosti nebo izolace rodičů od jejich dítěte,
6. školy by měly být vstřícné vůči všem rodinám,
7. zneužívání drog a alkoholu ovlivňuje úspěšnost rodin: prevence, intervence a léčba drogové závislosti zvyšují schopnost rodiny uspět,
8. spolupráce je nutným a důležitým prvkem, napříč celým systémem,
9. chudoba, rasismus a sexismus děti v jejich vývoji negativně ovlivňují.

A především věřím, že:

10. všichni rodiče milují své děti a chtějí pro ně lepší život.

V rámci dvoudenního školení implementačního týmu je část programu v potřebném rozsahu věnovaná podrobné společnému čtení těchto hodnot a diskusi o každém bodu těchto hodnot. Z našich zkušeností se školením týmů programu FAST plyne, že pravidelně se objeví námitky vůči bodu č. 10 – *všichni rodiče milují své děti a chtějí pro ně lepší život*. Námitky většinou vychází z argumentů typu „*kdybyste zažili, co já jsem zažil(a)*“ – myšleno případy

extrémního zneužívání či zanedbávání dětí. Podobný případ popisuje i autorka programu ve své autobiografii (McDonald, 2024, s. 206). V této situaci je možné poukázat na rozpor v tom, že rodiče mohou milovat své děti, ale přesto mohou v péči o ně dělat obrovské chyby. Po této diskusi by každý člen týmu měl tento seznam hodnot podepsat ve své příručce. Podle autorky programu není možné pracovat s klienty, působit kongruentně a posilovat jejich kompetence, pokud tato východiska neinternalizuje.

4.3 Postup realizace programu na vybrané škole

Příručka pro trenéra týmu programu FAST (McDonald, 2018) podrobně specifikuje postup realizace programu FAST na vybrané škole. Zde uvádíme pouze ve velmi stručné podobě:

1. Přípravná fáze:
 - a. získat souhlas školy a uzavřít smlouvu,
 - b. zajistit financování programu (viz kapitola 8. *Finanční náklady na realizaci programu na škole*, s. 130),
 - c. vyjasnit požadavky na implementační tým programu a jeho složení (viz. kapitola 4.4. *Implementační tým*, s. 53).
2. Školení týmu programu – (viz kapitola 4.4. *Implementační tým*, s. 53).
3. Nábor rodin (viz kapitola 4.6. *Nábor a udržení rodin*, s. 59).
4. Realizace programu (viz. kapitola 4.7. *Průběh programu FAST*, s. 60). Trenér týmu se účastní na prvním, třetím a osmém setkání.
5. Evaluace programu, certifikace týmu – probíhá na následném setkání, když jsou vyhodnocena evaluační data a je vypracována evaluační zpráva z běhu programu.

4.4 Implementační tým

Implementační tým programu FAST je specifický pro konkrétní školu, kde bude program probíhat. Ze strany organizátorů je vytvořen tzv. FAST tým, který je tvořen následujícími členy (McDonald, 2021, s. 9):

- **školní průvodce²** - minimálně jedna osoba, zaměstnanec školy: ideálně např. třídní učitel daného ročníku, školní psycholog, školní sociální pedagog, vychovatel apod.
- **Komunitní/sociální průvodci** – minimálně dvě osoby. Ideálně jde o pracovníky poradenských sociálních služeb, které působí v místě, kde probíhá program.

² Původní anglický termín pro člena týmu byl „partner“ – tj. school partner, community partner a parent partner. Termín partner v češtině má odlišné spektrum významů, takže při revizi překladu nakonec tým vybral termín „průvodce“

- jeden až dva **rodičovští průvodci**, tj. rodiče, kteří mají děti ve škole, ale jejichž dítě se v současné době programu FAST neúčastní. Po prvním cyklu by měla být tato role obsazena rodičem, který absolvoval program FAST.

Minimální počet členů týmu jsou čtyři členové, optimální cca 6 členů. Počet členů týmu je nezbytné přizpůsobit předpokládanému počtu rodin, které budou programu navštěvovat.

Dobrovolní členové týmu:

- Dobrovolný volnočasový koordinátor, který organizuje aktivity v rámci dětského programu a podle potřeby pomáhá s dalšími činnostmi.
- Další komunitní partner, který není sociálním pracovníkem, ale má přirozenou autoritu v místní komunitě. Např. trenér místního dětského fotbalového družstva na vesnici.

Autorka programu zdůrazňuje roli rodičovských průvodců. Jsou klíčoví pro nábor rodičů a jejich udržení. Rodičovský průvodce je zde v roli osoby, se kterou se mohou rodiče přicházející do programu identifikovat a bude pro ně styčnou osobou, když přichází do potenciálně cizího prostředí školy, kde se rodič necítí úplně doma. Roli rodičů může chápat podobně jako roli paraprofesionálů (Gopalan et al., 2010) – např. rodičovských advokátů v programu FEP (Cleek et al., 2012).

Autorka dále klade tyto požadavky na členy týmu a jeho složení:

- kulturní zastoupení rodin, kterým má být služba poskytnuta (socioekonomické, jazykové, genderové vyvážení atd.),
- z místní komunity,
- kapacita věnovat čas a energii školení, realizaci i vyhodnocení programu,
- zodpovědný přístup a schopnost pracovat s různými skupinami obyvatel,
- schopnost fungovat jako týmový hráč (být flexibilní a bavit se).

V týmu nesmí pracovat členové z orgánů sociálně právní ochrany dětí (SPOD). Komunitní/ sociální průvodci a rodiče mají na starosti realizaci aktivit *Rodičovská skupina*. Pokud by v rodičovské skupině byl pracovní orgán SPOD, tak by to mohla být překážka pro budování důvěry a otevřenosti.

Kulturní a genderové zastoupení rodin je také klíčové. Pokud v programu mají být rodiny z odlišného prostředí, měli by být zástupci tohoto prostředí zastoupeni i v realizačním

týmu. Celkem ve dvou bĕzích programu FAST pro ZŠ byly ukrajinské rodiny a velmi se osvědĉilo, kdyŹ členem týmu byla Ukrajinka dlouhodobě Źijící v ČR. V dalším programu byla vietnamská rodina, přičemŹ v týmu nikdo z tohoto prostředí nebyl. Pokud se programu mají účastnit za rodiny i otcové, je vhodné, aby v implementačním týmu programu byli i průvodci – muži.

Role různých typu členů týmu jsou podobné s těmito odlišnostmi:

- školní průvodce zajišťují dětský program a nemají přístup na rodičovskou skupinu (viz kapitola 4. 7. 10. Rodičovská skupina, s. 65),
- komunitní průvodci mají za úkol fungovat jako experti na sociální problémy a zprostředkovávat další podporu a pomoc v případě potřeby, spolu s rodiči vedou rodičovskou skupinu,
- rodičovští průvodci zajišťují kontakt s rodiči mezi setkáními programu, spolu s komunitními průvodci vedou rodičovskou skupinu.

4.5 Školení týmu programu FAST

Proškolení týmu má celkem tři fáze, které podrobně popisuje Trainers Handbook (McDonald, 2018), zde je pouze stručně popíšeme.

1. Fáze – úvodní zaškolení – 16hodinový kurz před zahájením programu.
2. Náslechy trenéra při realizaci programu – na 1., 3. a 8. setkání.
3. Závěrečné vyhodnocení programu – cca 6 hodin.

4.5.1 Úvodní zaškolení

Úvodní zaškolení je většinou plánováno jako dvoudenní. Trenér by měl s týmem zvládnout následující témata:

- hodnoty programu FAST (viz. kapitola 4.2 *Hodnoty programu FAST*, s. 51),
- teoretická východiska programu, v podobě, která bude srozumitelná pro všechny členy týmu,
- vysvětlení techniky koučování u stolů (viz kapitola 4.5.1.2 *Koučování u stolů*, s. 56),
- nácvik jednotlivých aktivit programu,
- nábor rodin (viz. kapitola 4.6 *Nábor a udržení rodin*, s. 59),
- posilování postavení rodičů – nácviky,
- plánování realizace programu a rozdělení a rozdělení úkolů.

4.5.1.1 Posilování postavení rodičů

Hlavním cílem programu FAST je posílit postavení rodičů, aby zvýšili svou efektivitu a byli úspěšní jako pozitivní vliv a hlavní preventivní činitel v životě svých dětí. Členové týmu musí být vyškoleni tak, aby si neustále uvědomovali, zda svým jednáním rodiče posilují, nebo naopak oslabují. Musí se také vyvarovat činů nebo předpokladů, které brání rodičům v možnosti činit vlastní rozhodnutí, a měli by si být vědomi, že v prostorách školy jsou učitelé implicitně v pozici moci, což by tým měl svou snahou permanentně kompenzovat. U všech aktivit i rozhodnutí by měli členové týmu zvažovat, jestli konkrétní postup posílí postavení rodičů, nebo naopak. Slouží k tomu nácviky různých modelových situací, např. když dítě se nevěnuje aktivitě u rodinného stolu, jak lze řešit problém s rodičem a nabízet mu pomoc, nikoliv řešit problém s dítětem přímo (McDonald, 2018, 2021).

Posílení postavení rodičů je úhelný kámen, který by se měl prolínat celým programem. Z toho důvodu je např. podmínkou, aby v týmu byli zapojení rodiče. Pokud na se na počátku školení týmu nesejde tým v odpovídajícím složení, tak školení nesmí pokračovat.

4.5.1.2 Koučování u stolů

Při udílení pokynů nebo vedení během sezení programu členové týmu FAST namísto obecných oznámení pro celou místnost využívají koučování u stolu tak, že přistoupí ke stolu rodiny a mluví s rodiči individuálně, tiše a nenápadně, aby je děti neslyšely. Jedná se o strategii, která současně informuje rodiče a umožňuje jim předávat instrukce přímo jejich dětem. Tento termín je specifický pro FAST. Pravidlem programu FAST je, že pokud je rodina pohromadě, tak ten, kdo dává instrukce dětem, je rodič, nikoliv člen týmu. Děti jsou zpočátku zvědavé, co si dospělí povídají, ale rychle ztratí zájem, když zjistí, že se všechno podstatné dozví od rodičů. Nácviku koučování u stolů je věnována v průběhu školení týmu značná pozornost. Nejprve jej předvádí trenér, následně si je zkouší i členové týmu. Koučování u stolů je unikátní pro program FAST (McDonald, 2018).

V sezeních FAST používají členové týmu koučování u stolu, aby povzbudili rodiče k tomu, aby dětem dávali splnitelné pokyny jasně, srozumitelně a jednoznačně a aby je vzápětí za splnění úkolu chválili. Cílem je, aby během 8 týdnů sezení FAST každý rodič učinil alespoň 300 těchto pokynů u svého dítěte, což by mělo být dostatečné k ukotvení této dovednosti – například požádat dítě, aby přineslo jídlo, nebo aby tvořivě pracovalo na své čmáranici. Cílem je nácvik rodičovských dovedností (McDonald, 2018; srov. Smith et al., 2014). Podrobněji také viz kapitola 4. 1. 9. *Teorie sociálního učení*, s. 48.

4.5.1.3 Návčik jednotlivých aktivit

Při návčiku jednotlivých aktivit členové týmu vytvoří modelové rodiny – pracovníci školy hrají děti, rodiče zůstávají rodiči. Trenér potom předvádí jednotlivé aktivity tak, jak by měly probíhat v samotném programu. Trenér ukazuje zadávání a koučování aktivit, tj. jak budou fungovat jako členové týmu a účastníci potom aktivity dělají jako rodina. V další fázi potom členové týmu zkusí vést jednotlivé aktivity sami.

4.5.1.4 Týmová dynamika a posílení postavení členů týmu

Jak již bylo zmíněno, členové týmu by měli mít profesionální vlastnosti a musí dobře spolupracovat. Je důležité věnovat pozornost pozici rodičů, protože to pro ně může být komplikované spolupracovat s učiteli a profesionálními sociálními pracovníky. Z pozice školitele je důležité podporovat úsilí týmu tím, že nebude dělat za tým to, co mohou udělat sami, a bude týmu pomáhat efektivně komunikovat a podporovat soudržnost týmu. Školitel podporuje členy týmu v tom, aby pochopili základy programu FAST, a mohli tak program věrně realizovat.

4.5.2 Náslechy na programu

Vycházíme stále z Příručky člena týmu a Trainers Handbook (McDonald, 2018, 2021). Náslechy na programu probíhají na první, třetí a posledním z osmi setkání programu. Na všech násleších platí podobné pravidlo jako při komunikaci s rodiči. Trenér by neměl komunikovat přímo s rodiči, s výjimkou pozdravu nebo drobné konverzace, a rozhodně nesmí vstupovat do vedení jednotlivých aktivit směrem k rodičům. Stejně jako členové týmu koučují rodiče a nekomunikují s dětmi, tak trenér koučuje členy týmu a nekomunikuje s rodiči. Po každém náslechu je vhodné zorganizovat drobný debriefing a tam probrat průběh programu a jednotlivé připomínky.

Náslech na prvním setkání je zaměřený primárně na podporu týmu, protože napoprvé program realizovat bývá poměrně obtížné. Může jim pomoci s nachystáním pomůcek, podporovat je v koordinaci aktivit a povzbuzovat je. Také týmu připomíná poznámky pro formativní hodnocení.

Náslech na třetím setkání už je odlišný. Tým už aktivity zná a znají je i rodiče, takže všechno probíhá většinou hladce. Na tomto setkání má trenér za úkol podporovat členy týmu v tom, aby pro rodiny, které aktivity zvládají snadno a dobře, jednotlivé aktivity prohlubovali. Možnosti prohloubení uvádíme u jednotlivých aktivit. Dále může trenér v této fázi programu zachytit, pokud se program odchyluje od standardního průběhu, a pomoci

odchylky vrátit zpět. A v neposlední řadě také týmu připomíná, že mají s rodiči na rodičovské skupině plánovat speciální setkání – páté setkání a také promoci na setkání posledním.

Poslední setkání programu, spojené s promoci, bývá většinou velmi radostné, uvolněné a rodiče často nechtějí odejít. Z atmosféry většinou bývá vidět, jak program probíhal.

4. 5. 3 Závěrečné vyhodnocení

Závěrečné vyhodnocení probíhá přibližně měsíc po skončení programu. Podmínkou je, aby byly vyplněné a odevzdané dotazníky po skončení programu, které vyplňují rodiče, a aby z nich byla vypracovaná závěrečná zpráva pro konkrétní běh programu. Obsahem závěrečného vyhodnocení je potom hodnocení běhu programu ze strany týmu. Diskutuje se o evaluační zprávě z pohledu retence rodin, ukazatelů zlepšení / zhoršení rodin i vlastních postřehů. Důležité téma k diskusi je rozbor, co je adaptace programu a co už je odchylka od programu (podrobněji viz kapitola 4.8. *Kulturní a lokální adaptace program, s. 69*).

Další částí závěrečného hodnocení je tzv. rodičovský panel. Tým pozve rodiče, kteří program absolvovali a dostanou předem seznam otázek (McDonald, 2018):

1. Představte se, prosím. Kdo z vaší rodiny se účastnil programu FAST?
2. Co říkají vaše děti na program FAST?
3. Co si myslíte o hře FAST?
4. Jak byste popsali program FAST svému příteli nebo rodiči, který by se o něm chtěl dozvědět?
5. Měl by být program FAST i nadále k dispozici ostatním rodičům? Proč ano, nebo proč ne?

Ideální je, aby se rodičovského panelu zúčastnili alespoň tři rodiče. Trenér potom moderuje diskusi. Cílem je poskytnou týmu zpětnou vazbu přímo od rodičů. Na závěr vyhodnocení dostávají členové týmu oficiální osvědčení, že jsou certifikovaní vedoucí programu FAST na dané škole. Dokud v týmu programu zůstává alespoň polovina členů týmu, kteří absolvovali výcvik, tak tým může program dále realizovat bez dalšího dohledu trenéra. Autorka programu také doporučuje, aby první běh programu proběhnul bez modifikací, aby jej členové týmu zažili v jeho komplexnosti a také aby získali zpětnou vazbu z evaluační zprávy a od rodičů. Případné další úpravy lze potom realizovat v dalších bězích (McDonald, 2018, 2021).

4.6 Nábor a udržení rodin

Nábor rodin je vhodné realizovat až po proškolení týmu. Tým, který neprošel proškolením, většinou netuší, jakým způsobem rodiny oslovit a co jim vlastně o programu říct. Vedení školy musí rozhodnout, na jakou věkovou skupinu program zaměřit. Je doporučeno v rámci vybrané skupiny oslovovat všechny žáky, ne pouze indikované problémové rodiny. Jedním z cílů univerzálního náboru je dát rodiny, které se potýkají s obtížemi, dohromady s funkčními rodinami, aby se od sebe mohly navzájem učit (Moberg et al., 2007).

Na náboru rodin se následně podílí celý tým FAST. Učitelé a vedení školy informuje rodiny standardním způsobem, jako s nimi komunikuje. Osvědčilo se posílání letáčků, pozvánky emailem, plakátky například v družině, předávání informací při vyzvedávání dětí. Je možné dát článek o programu FAST do školních novin nebo na školní webové stránky a rozdat letáky vybraným žákům. Učitelům se dále osvědčilo motivovat děti, které potom přivedou i rodiče.

Mezi nejúspěšnější postupy pro nábor patří návštěvy rodin přímo doma, kde členové týmu mohou začít navazovat vztahy s rodiči. Návštěvy v domácnostech primárně realizují rodičovští průvodci (členové týmu), což je přirozenější, než kdyby do rodin docházeli přímo učitelé. Autorka programu považuje domácí návštěvy za klíčovou komponentu programu a její vypuštění pravděpodobně stálo i za neúspěchem RCT studie i3 (viz kapitola 3. 1. 6 *Šestá RCT studie – i3 – Investing in Innovation ve Filadelfii*, s. 29).

Dle poměru oslovených rodin a rodin, které setrvaly v programu FAST, by týmy měly naplánovat 20 návštěv u různých rodin, aby 12-15 rodin souhlasilo s účastí. Dá se očekávat, že asi 10 z těchto rodin zúčastní a 8 program ukončí. Nábor je možné provádět až do druhého setkání, popřípadě požádat rodiny, které už na setkání přišly, aby oslovily své známé (McDonald, 2021).

Mezi účinné motivační prvky patří:

- Program FAST pomůže dětem se školním úspěchem.
- Děti tráví ve škole příjemný čas mimo vyučování.
- Je připraveno jídlo zdarma.
- Je zde podpůrná rodičovská skupina, ve které se mohou rodiče vzájemně setkávat.
- Je připravena tombola o věcné ceny, každá rodina má garantovanou jednu výhru.
- Je zajištěno bezplatné hlídání dětí.
- FASTWORKS nabízí další následnou dvouletou podporu.

Udržení rodin je také důležité. Konkrétně aktivita *Rodinné jídlo* a *Tombola* mají prvky pro podporu retence. Dále se doporučuje zkoušet identifikovat rodiny, u kterých hrozí vypadnutí a ty dále oslovovat. V některých běžích programů také rodičovští partneři kontaktovali před dalším setkáním všechny rodiny a týmu potom předávali zprávy, kolik rodin dorazí, hlavně s ohledem na nemoci dětí (McDonald, 2021).

4.7 Průběh programu FAST

Celá kapitola vychází z příručky člena týmu (McDonald, 2021). Citace uvádíme pouze tam, kde používáme i další zdroje. Cílem této kapitoly není přepsat existující příručku, ale nabídnout zjednodušený referenční přehled aktivit a jeho smyslu, aniž by bylo potřeba číst stostránkovou příručku.

Jak jsme už zmiňovali, tak program FAST pro základní školy se sestává z celkem 8 odpoledních setkání. Program ideálně probíhá přímo ve škole a jedno setkání trvá 2,5 hodiny. Program může probíhat ve třídě, v jídelně, tělocvičně apod. Na první hodinu setkání je potřeba dostatečně veliký prostor, kam se umístí stoly, okolo kterých sedí jednotlivé rodiny. Každá rodina má svůj vlastní stůl a pracuje samostatně. Okolo stolů je potřeba projít a zároveň je potřeba počítat s velikostí rodin, které přicházejí. Velikost se rodin se pohybuje od dvou osob – rodič a dítě až po skutečně velké rodiny. Zatím největší rodina v programu měla 9 členů. Zároveň je potřeba kolem stolů ještě procházet, což ve svém důsledku limituje počet rodin v jedné místnosti. Program je možné dále škálovat tak, že paralelně ve vedlejších místnostech běží další skupiny. K tomu je potřeba navýšit počet členů týmu, ale už ne o tolik.

Typický průběh setkání program FAST vypadá takto:

Čas u rodinného stolu			
Aktivita		Trvání	
Příchod rodin a přivítání		5 minut	
Jídlo		15 minut	
FAST pozdrav		5 minut	
Hudba a FAST Song		5 minut	
Čmáranice		15 minut	
Šarády – přehledka pocitů		15 minut	
Oddělený čas rodičů a dětí			
Rodičovská aktivita	Trvání	Dětská aktivita	Trvání

Mezi čtyřma očima	15 minut	Dětský program	75 minut
Rodičovská skupina	45 minut		
Hra s velkým H	15 minut		
Čas u rodinného stolu			
Aktivita		Trvání	
Tombola		15 minut	
Závěrečný kruh /oznámení / Děšť		15 minut	

Tabulka 2: Harmonogram typického průběhu programu FAST

Průběh všech setkání je stejný, kromě pátého a osmého setkání – viz. kapitola 4. 7. 14 *Speciální setkání*, s. 67. Opakovaná struktura je výhodná pro děti, které už během druhého setkání vědí, co se bude odehrávat, a program je tak pro ně jednodušší. Na druhou stranu pro schopné rodiny, které aktivity zvládají snadno, je potřeba jednotlivé aktivity rozšiřovat.

4. 7. 1 Uvítání rodin

Tým programu vítá rodiny u vchodu do budovy a směřuje je do místnosti, kde probíhá program. První zásada u vítání rodin je, že členové týmu pozdraví nejprve rodiče a až potom se mohou přivítat s dětmi. Smyslem tohoto pravidla je podpořit postavení rodičů. Dodržování tohoto pravidla může být obtížné pro pedagogy, kteří jsou zvyklí komunikovat primárně s dětmi a děti s nimi.

U vchodu si rodiče i děti vyrobí nalepovací jmenovky a vyberou si stůl, ke kterému si jako rodina sednou. Na prvním setkání mohou hned po usednutí začít vyrábět vlajku. Na dalších setkání si ze stolu u vchodu berou rodiče svoji vlajku a posadí se ke stolu.

4. 7. 2 Rodinná vlajka

Vytvoření vlajky je aktivita realizovaná pouze na prvním setkání FAST. Z připravených materiálů rodina vyrobí svou vlajku, přičemž mají zadání, aby na vlajce měl každý člen rodiny nějaký svůj symbol. Na tvorbě vlajky se podílejí všichni členové rodiny. Členové týmu koučují rodiče, kteří dále řídí postup výroby vlajky. V rámci kulturních adaptací může být místo vlajky použitý i jiný symbol – erb, štít apod.

Členové týmu FAST rodinu shromážděnou kolem vlajky vyfotí a přidají tuto fotku k vlajce. Fotografie podporuje rodinné vzpomínky na FAST. Během celého projektu se pak vlajka stává důležitým symbolem označujícím rodinný stůl. Každé další setkání začíná předáním vlajky u uvítacího stolu. Opakování tohoto kroku každý týden posiluje myšlenku

rodiny shromážděné v soukromém rodinném prostoru. V rámci závěrečného seriálu potom rodinou dostanou svou vlajku a odnášejí si ji domů.

Smyslem této aktivity je vymezení hranic rodiny a hledání společné identity. Vytvořená vlajka vymezuje a vytváří tento prost, označuje rodinu jako jedinečný celek, posiluje její soudržnost a pomáhá připravit se na všechny činnosti, které budou následovat. Vytvoření vlajky a pořízení fotografie poskytuje rodičům možnosti k upevnění rodičovské autority.

Vlajka jako symbol vychází z teorie rodinných systémů a vymezuje hranice rodinné jednotky. Dále dává rodičům možnost trénovat pozitivní komunikaci a instruování dětí, podle teorie sociálního učení.

4. 7. 3 FAST Hello (pozdrav)

FAST Hello má za cíl vzájemné poznávání rodin, upevňování vzájemných vztahů, budování tzv. sociálního kapitálu. Pozdrav probíhá podle standardního vzorce:

- Rodič představuje svou rodinu, přičemž představí všechny její členy, např.: „*My jsme Novákovi, tady je Anička, Pavlík ...*“ apod.
- Ostatní rodiny pozdraví tuto rodinu: „*Ahoj Novákovi!*“ a pozdrav doprovodí výrazným gestem – zamáváním.
- Původní rodina tento pozdrav opětuje: „*Ahoj FAST rodiny!*“.

Takto se představí každá rodina na setkání. Pozdrav se opakuje na začátku každého setkání.

Cílem aktivity je posilovat rodinnou identitu. Děti a rodiče se cítí být součástí jedinečné skupiny, což jim dává pocit sounáležitosti a pozdrav navozuje uvolněnou atmosféru a pocit přijetí druhými. Navíc při představení sebe i svých dětí rodič vede svou rodinu, což z pohledu teorie rodinných systémů přispívá k funkčnosti rodin. Pozdrav usnadňuje zapamatování jmen ostatních rodičů a přispívá k budování sociálního kapitálu rodin (viz kapitola 4. 1. 4. *Teorie sociálního kapitálu*, s. 42).

V několika bězích programu byla tato aktivita přijímána poněkud kontroverzně, když ji účastníci popisovali jako kulturně nekompatibilní (příliš americké) a vymezovali se vůči expresivní formě pozdravu (Círová, 2023). Je zajímavé, že tyto výhrady se objevovaly v programech, kde se s touto aktivitou neidentifikoval implementační tým a měl vůči ní výhrady.

4. 7. 4 Rodinné jídlo

Součástí každého setkání je společné jídlo rodiny u rodinného stolu. Jídlo na první večer připraví FAST tým, na následující večery se rodiny v přípravě jídla vystřídají. Členové týmu FAST servírují jídlo a pomáhají je dětem nachystat na talíř. Děti obsluhují své rodiče nebo jiné dospělé, které si rodiče vyberou. To, že děti obsluhují své rodiče, posiluje rodičovskou autoritu. Příprava jídla dává rodinám možnost připravit jejich oblíbené jídlo. Společné stolování s ostatními rodinami vytváří komunitu. Rodiny často o jídle hovoří a vyměňují si recepty.

Jídlo je v programu FAST spojeno s tombolou. Rodiny, které vyhrají tombolu, připravují jídlo na následující týden. To může jednak podpořit retenci, kdy rodiny, které jídlo připravují, se cítí zavázány přijít na setkání a také podporuje reciprocitu – pocit že nejen něco dostávám, ale také dávám recipročně zpět. Výzkum zaměřený na využívání služeb pro sociálně izolované rodiče s nízkými příjmy ukazuje, že jednostranné asymetrické vztahy – odborník – klient nemusí být efektivní, zatímco pokud je možnost vytvářet reciproční vztahy, kdy obě strany do vztahu něco přinášejí, tak jsou výsledky výrazně lepší (Dunst, 2002; Hadley & Rouse, 2018). Jedním z klíčových prvků programu FAST je také posílení postavení rodičů. V této aktivitě implementační tým rodičům postupně přenechává zodpovědnost za část programu a za jídlo pro ostatní rodiny, čímž posiluje jejich postavení.

Samotné společné rodinné jídlo je také významné. Zpráva CASA (Center for Addiction and Substance Abuse – Centrum pro výzkum závislosti) z roku 2005 (Bollinger et al., 2005, s. i) hrdě uvádí, že: „*Americký problém s drogami nevyřeší soudci, politici ani učitelé v soudních síních, zasedacích místnostech zákonodárců ani ve třídách. Bude se řešit v obývacích pokojích, jídelnách a u kuchyňských stolů – rodiči a rodinami.*“ V jejich výzkumu četnost společných rodinných jídel výrazně negativně korelovala s problémy s užíváním návykových látek. Larson (2006) popisuje pozitivní dopady mj. i na chování dětí, kdy frekvence domácích jídel negativně koreluje s behaviorálními problémy u dětí. Podotýkáme, že jde o korelaci a kauzální vztahy mohou být ještě jiné. Další výzkumy naopak statistickou silnou závislost nenašly (Miller et al., 2012). I tak ale společná rodinná jídla doporučují.

4. 7. 5 Hudba a FAST song

Hudba má moc vytvářet pocit skupinové soudržnosti a sounáležitosti. Tak posiluje cíl programu FAST, jímž je zvyšovat sociální kapitál. Děti mají zpívání rády a baví je. Dalo by se říct, že hudba láme ledy, což zvyšuje šanci k vzájemnému sdílení během dalších FAST aktivit.

Aktivita by měla být krátká. Písničky by měly být jednoduché a známé většině lidí. Není třeba rodiny do vedení této aktivity nutit. Rodiny dostanou šanci vybrat písničku, kterou si společně všichni zazpívají. Potom se zpívá speciální píseň programu FAST. Českou verzi vytvořila Mgr. Helena Netopilová na melodii písně „Či a či a čičičí, jsou to kluci kočičí“ (hudba: Jaroslav Celba, původní text: Ljuba Štíplová). Text písně je v příloze č. 1 (s. 166).

FAST song má za cíl spojovat skupinu, vytváří společný symbol programu, spojuje rodiny, které se do programu zapojily a tím vytváří sociální kapitál.

4. 7. 6 Čmáranice

Aktivitou čmáranice je rozvíjeno samostatné myšlení, zvědavost a respekt. Během čmáranic každý kreslí obrázek, který vychází ze předem připravených šablon (viz. Příloha č. 2, s. 167). Členové týmu vysvětlí princip aktivity rodičům tak, aby oni pak následně byli schopni zajistit průběh celé aktivity. Neexistuje správný nebo špatný postup, jak čmáranici vytvořit; aktivita nabízí nekonečný počet možností, mohou být konkrétní nebo abstraktní, vtipné nebo vážné, jednoduché nebo složité. Jakmile všichni dokončí svou kresbu, rodiče zajistí střídání členů rodiny v povídání o svém obrázku. bez jakéhokoli přerušování nebo hodnocení ze strany ostatních. Každý má možnost mluvit o svém obrázku. Členové rodiny pokládají pouze podpůrné otázky a pozitivní komentáře. V průběhu celé aktivity členové týmu koučují rodiče a pomáhají jim.

Cílem aktivity je vytvořit situace, kdy mohou rodiče děti chválit, což přispívá k zdravé rodinné komunikaci. Dále je důležitým prvkem nácvik střídání v tom, kdo zrovna mluví. Děti se tak učí počkat až na ně přijde řada a zároveň při tom věnovat pozornost někomu jinému.

4. 7. 7 Šarády pocitů

V šarádách se všichni příslušníci rodiny učí vnímat emoce ostatních, pomáhá členům rodiny hovořit otevřeně o svých emocích a zároveň cítit uznání a přijetí rodinou. Aktivita probíhá tak, že si všichni členové dojdou pro kartičky emocí – viz příloha č. 3 (s. 168), skrytě si jednu vyberou a jdou s ní ke svému stolu. Tam potom mají za úkol emoci pantomimicky předvést a ostatní hádají, o jakou emoci jde.

V průběhu týdnů členové týmu povzbuzují rodiče, aby mluvili o předváděných pocitech. Jakmile někdo předvede svůj pocit, tak se například rodiče mohou zeptat, jaká událost nebo situace ho vedly k tomu, že se takto cítil. Rodič učí děti, aby si vzájemně naslouchaly bez vyrušování, odsuzování, doplňování a bez zbytečných rad. Zároveň se rodiče i děti učí

emoce navzájem u sebe vnímat a pojmenovávat. Meyer et al. (2014) ukazuje, že přesvědčení rodičů o emocích – důležitost pozornosti/akceptace emočních reakcí a hodnota seberegulace emocí – souvisejí se socializačními strategiemi a s emoční seberegulací dětí. Cílem aktivity je rozvíjet emoční inteligenci u dětí ale i u rodičů.

4. 7. 8 Dětský program

Po šarádách pocitů děti a rodiče pokračují odděleně v jiných místnostech při odlišné aktivitě. Rodiče se zapojí do aktivity *Mezi čtyřma očima* a *Rodičovská skupina*, zatímco děti mají svůj *Dětský program*. Kdokoli další z rodiny nebo hosté, kteří se nepřipojí k rodičovské skupině, se mohou zúčastnit Dětského programu.

Během něho členové týmu (obvykle školní průvodce a volnočasový koordinátor) připraví různé aktivity přizpůsobené věku účastníků. Mohou to být literární aktivity, jako je čtení a vyprávění příběhů, umělecké a tvořivé aktivity, nebo i pohybové hry připravené v tělocvičně nebo na hřišti. Školní průvodce může připravit činnosti, které rozvíjí to, co dělají děti ve třídě. Aktivity mohou doplňovat školní vzdělávací program.

4. 7. 9 Mezi čtyřma očima

Tato aktivita probíhá už pouze s rodiči, děti jsou na dětském programu. Aktivitu *Mezi čtyřma očima* řídí rodičovští a komunitní průvodci, ostatní členové týmu zajišťují *Dětský program*.

Mezi čtyřma očima nabízí příležitost k individuálnímu rozhovoru mezi dospělými účastníky programu. Rodiče se rozdělí do dvojic, přičemž partneři zůstanou spolu. Rodiče, kteří se účastní programu FAST sami, vytvoří dvojici s jiným účastníkem stejného pohlaví. V průběhu setkávání FAST by se tyto dvojice mohly obměňovat, ale partneři by měli vždy zůstat spolu.

Mezi čtyřma očima je příležitostí k povídání a k aktivnímu naslouchání. Každý z dvojice mluví sedm a půl minuty bez přerušování na jakékoli téma. Druhý z páru jen naslouchá, přičemž má možnost taktně požádat o doplnění či vysvětlení. Po sedmi a půl minutách se vymění a z vypravěče se stane posluchač. To každému umožňuje, aby mu bylo nasloucháno a zároveň aby aktivně naslouchal. V některých rodinách je tento způsob komunikace velmi vzácný; v programu FAST je uskutečňován během aktivity *Mezi čtyřma očima* každý týden. Zároveň se rodiče učí aktivnímu naslouchání.

4. 7. 10 Rodičovská skupina

Rodičovská skupina je koncipována jako facilitovaná svépomocná skupina. Je vedena FAST rodičovskými a komunitními průvodci. Školní průvodci se rodičovské skupiny neúčastní,

aby rodiče mohli svobodně mluvit o jakémkoli tématu spojeném se školou. Navíc pokud je na skupině rodičů přítomen učitel, který učí jejich dítě, tak se témata přirozeně stácejí ke školním tématům. Cílem této aktivity vytvořit prostor pouze pro rodiče a jejich rodičovská témata. Při této aktivitě musí být zachována maximální diskretnost.

Rodičovská skupina dává rodičům příležitost se lépe poznat. Buduje se tak sociální kapitál. Rodiče, mezi kterými vznikl vztah, pak mohou spolupracovat i v jiných životních oblastech, což snižuje míru stresu a napomáhá řešení problémů. Je to místo, kde se mohou probrat citlivá témata v bezpečném a neodsuzujícím prostředí. Tím u rodičů vzrůstá pocit sepečítí s ostatními a snižuje se jejich izolace.

Při prvním setkání se vytvoří jednotlivé podskupiny. Podle počtu rodičů může jít o podskupinu otců, podskupinu matek, může existovat i podskupina babiček, pokud by docházely v dostatečném počtu. Podskupiny jsou poté neměnné po celou dobu programu. V ideálním případě by rodičovská skupina neměla mít víc než deset a méně než pět rodičů.

4. 7. 11 Hra s velkým H

Hra představuje jednu z nejdůležitějších částí programu FAST. Umožňuje rodičům a dětem prožít čas pouze spolu, bez jakýchkoli zásahů zvenčí a bez pravidel, co se při hře smí a co ne. Hraní nemá konkrétní cíl, pravidla nebo určené hračky. Děti tak používají svoji fantazii a hrají si s hračkami tak, jak chtějí, pokud tím neobtěžují ostatní. Rodiče se nechávají vést dítětem a dovolují mu řídit hru. Ke hře mají připravené krabice s předměty, které nemají jeden konkrétní způsob, jak si s nimi hrát – například provázky, kolíčky, čistítka dýmek, kaštany apod.

Během Hry musí rodiče dodržovat čtyři jednoduchá pravidla

1. Neporoučet
2. Neučit
3. Nesoudit
4. Nechat se vést dítětem

Hra posiluje vazbu mezi rodičem a dítětem. Děti si tuhle chvíli užívají a rodičům se často líbí, jak jejich děti reagují. Je tím posílena jejich vzájemná blízkost a roste pocit důvěry a podpory. Výsledkem jsou také lepší rodinné vztahy a zlepšení chování dítěte ve škole i doma.

Hře je vymezeno 15 minut každého setkání. Dvojici vždy tvoří stejný rodič a stejné dítě. Úkolem účastníků je věnovat se stejné aktivitě i každý den doma po celou dobu trvání programu. Tato hra je inspirována terapií hrou, jak ji vyvinula Kate Kogan (Harmon &

Kogan, 1980; Kogan, 1978). Terapie hrou je využívána v řadě terapeutických kontextů: v léčbě dětských depresí (Burgin & Ray, 2022), při práci s traumatizovanými dětmi (Agarwal & Ray, 2019; Dugan et al., 2010), děti s ADHD (Barzegary & Zamini, 2011) a dalšími.

4. 7. 12 Tombola

Pro povzbuzení k účasti a setrvání v programu FAST slouží *Tombola*. Každý týden si jedna z rodin odnáší jako výhru košík naplněný dárky. Členové týmu vždy tajně vyberou jednu rodinu, pro kterou připraví koš vhodných darů, a tu „vylosují“. Rodiče jsou se způsobem organizace této aktivity předem seznámeni. Vědí také, že jako výherci připravují na dalším setkání večeři pro všechny.

Vzhledem k tomu, že tým ví, která rodina vyhraje, tak připravuje koš tak, aby byl personalizovaný pro konkrétní rodinu. V koši by měla být nějaká drobnost pro každého člena rodiny. Velmi se osvědčily například i menší společenské hry pro celou rodinu. V koši by se nikdy neměly objevit alkohol a další návykové látky, zbraně, čisticí prostředky a hygienické potřeby.

Pro děti je to hra plná napětí a překvapení. Ve chvíli prohry se učí přijmout fakt, že vyhrál někdo jiný, a učí se trpělivosti a přejícnosti. Rodiče v této situaci dodávají svým dětem ujištění a útěchu, že příště mohou vyhrát zase oni. V důvěře ve slib rodičů se tak děti mohou těšit na příští Tombolu. Děti se učí odkládat aktuální uspokojení - delayed gratification (Flessert & Beran, 2022).

4. 7. 13 Rozloučení, závěrečný kruh

Jde o závěrečnou aktivitu. *Závěrečný kruh* uzavírá setkání v přátelské a vřelé atmosféře. Je to chvíle pro oznámení plánů na příští setkání, případných oslavenců a také událostí, které se budou pořádat v dalším týdnu jak v programu FAST, tak v komunitě nebo ve škole. Po seznámení s informacemi celá skupina provede závěrečný rituál, kterému se říká Déšť.

4. 7. 14 Speciální setkání

Během dvou speciálních setkání je obvyklý průběh večera pozměněn. Pátý týden připraví FAST tým podle podnětu od rodičů besedu na téma, které dotýká školy nebo je záležitostí místní komunity. Beseda může být připravena členy týmu nebo odborníkem na danou oblast. Osmý týden je věnován slavnostnímu ukončení programu FAST.

Všechny pravidelné aktivity, kromě Hry, jsou během pátého setkání zkráceny tak, aby na prezentaci a další činnosti spojené s tématem, které si zvolili rodiče, bylo vyhrazeno

kolem 20–30 minut. Například, čmáranice a šarády pocitů mohou trvat pouze 5 minut, jídlo může proběhnout rychleji a zazpívá se pouze FAST song bez rozehrivacích písniček. Beseda předchází čmáranicím a šarádám pocitů. Hlavním cílem tohoto večera je dát rodičům i dětem příležitost, aby spolu během besedy mluvili jako rodina.

Témata by měla být taková, aby byla aktuální pro rodiče. Například návykové látky, šikana, vzdělávání apod. Beseda je na téma, které si zvolí rodiče a které reflektuje také připomínky členů FAST týmu. Přípravu Besedy má na starosti komunitní průvodce. Beseda by měla zahrnovat věku přizpůsobenou diskusi a rodinnou aktivitu vztahující se k danému tématu. Komunitní průvodce může téma dále rozvinout na rodičovské skupině, pokud o to bude požádán.

Slavnostní ukončení je oslava pro všechny: rodiče, děti i členy týmu. Lidé se mohou slavnostně obléci a pozvat i ostatní přátele a členy rodiny. Ředitel školy nebo jiná respektovaná osobnost (například starosta) předává diplom celé rodině. Proběhne focení slavnostní chvíle. Členové týmu FAST během rodičovské skupiny předají rodičům napsané formativní hodnocení a děti během aktivit dětského času vytvoří upomínky na slavnostní ukončení (například čepice, odznaky nebo šerpy). Poslední setkání je ještě povzbudivější než obvykle. Pro některé rodiče je to jejich první slavnostní ukončení, proto by celá událost měla být pečlivě připravena, aby na ni všichni měli hezké vzpomínky.

Do organizace FAST slavnostního ukončení je vhodné zapojit rodiče. Úlohou týmu je pomáhat rodičům při převzetí zodpovědnosti za tuto slavnostní událost. Každý týden od 6. setkání využije tým část rodičovské skupiny na plánování slavnostního ukončení. Předávání informací by mělo trvat asi 5–10 minut skupinového času. Úlohou členů týmu je působit v procesu plánování jako poradci. Jsou tam, aby podporovali rodiče a přesvědčili se, že k zajištění úspěšné akce je vše připraveno. Během přípravy slavnostního zakončení se mohou v rámci rodičovské skupiny objevit potenciální vedoucí. Jde o první krok v přesunu rodičů do pracovní plánovací skupiny pro FASTWORKS.

4. 7. 15 Formativní hodnocení

Cílem hodnocení je podpořit rodiče, a zároveň posílit prvky pozitivního rodičovství. Tým má za úkol v průběhu celého programu sledovat rodiče a zaznamenávat pozitivní momenty, za které je možné rodiče pochválit. Na závěrečné setkání tyto momenty sepíše a předloží.

Rodičovská hodnocení jsou velmi osobní. Hodnocení se čtou nahlas v rodičovské skupině bez přítomnosti cizích lidí (žádní hosté, žádní odborníci ze školy a žádné děti nebo jiní členové rodiny). Číst a slyšet hodnocení mohou pouze členové týmu, kteří se pravidelně

účastní rodičovské skupiny. V průběhu čtení členové týmu a další rodiče mlčí, po předání typicky následuje potlesk. Člen týmu předává hodnocení tak, že stojí před rodiči a předčítá ho, a pokud rodiče s hodnocením souhlasí, potřese jim rukou nebo je obejmě.

Hodnocení jsou napsána na památku na pěkném papíře. Rodiče často uchovávají hodnocení po celá léta, protože pro ně hodně znamenají. Hodnocení dodávají sílu, jsou opravdová, ujišťující a srdečná. Každý rodič by měl obdržet osobní hodnocení. Partnerské páry dostávají hodnocení také.

Hodnocení vznikají během týdenních zasedání týmu FAST. Každý projev pozitivního rodičovství je zapsán a uchován. Všechny poznámky se musí týkat specifického chování a vztahovat se ke konkrétnímu rodiči a konkrétní situaci. Tým by měl zapsat všechny projevy pozitivního rodičovství, kterých byl svědkem během programu FAST. Tým pak společně vytvoří jednostránkový formativní dokument pro každého dospělého, který navštěvuje FAST se svým dítětem. Každý rodič a pár by měl obdržet alespoň tři hodnocení.

Hodnocení není zamýšleno jako pokyn nebo výtky, aby se rodiče necítili zahanbeni. Chválit je náročné, protože osoba přijímající chválu se může snadno cítit rozpačitě a stydět se, namísto toho, aby se cítila jedinečná, uznávaná a oceněná. Protože tahle rizika spojená s předáním potvrzení rodičovství existují, mohou být předávána pouze ve vztazích důvěry.

Formativní hodnocení vytvořená týmem pro rodiče tvoří základní součást programu FAST a není dovoleno je ničím nahradit. Možným rozšířením je, aby si rodiče a děti, kromě povinného hodnocení od týmu pro rodiče, navzájem psali soukromá poděkování a vzájemně si je předávali u svého rodinného stolu ještě před slavnostním ukončením.

4. 7. 16 FASTWORKS – následný program

V průběhu rodičovských skupin facilitátoři rodiče vedou k tomu, aby v setkávání pokračovali i po skončení programu FAST. Navrhovaná frekvence dalšího setkávání je jednou měsíčně. Škola může poskytnout zázemí, spolupracovat, ale iniciativa už by měla být na samotných rodičích.

4.8 Kulturní a lokální adaptace programu

Program FAST je adaptovatelný na lokální a kulturní specifika. Autorka programu uvádí následující přehled komponent programu a jestli jde o povinnou část, kterou není možné upravovat, nebo jestli jsou adaptovatelné (McDonald, 2018)

Komponenta	Povinná část	Přizpůsobitelná část
-------------------	---------------------	-----------------------------

Role: Rodiče, škola a komunita		X
Zastoupení kultury týmem FAST	X	
Jak se zapojují rodiče absolventů	X	
Zvyšování povědomí o programu FAST		X
Distribuce letáků		X
Nábor – koho zvat		X
Nábor – osobní setkání s týmem FAST	X	
Kdo provádí návštěvy rodičů v domácnostech		X
Materiály pro nábor		X
Počet členů FAST týmu		X
Dobrovolná účast všech rodin v programu FAST	X	
Motivační balíček (jídlo a cena na dveře)		X
Péče o děti na místě		X
Zajištěná doprava		X
Hudba		X
Jazyk		X
Potraviny		X
Čas pro děti		X
Aktivity FAST (Fast Hello, Fast Song, Závěrečný kruh, Tombola, Déšť)	X	X
Aktivita Rodinná vlajka	X	
Forma Rodinné vlajky		X
Rodinné jídlo	X	
Mezi čtyřma očima	X	
Rodičovská skupina	X	
Nabídka rodičovských skupin podle pohlaví	X	
Aktivity během dětského času		X
Hra s velkým H	X	
Obsah koše na tombolu		X
Slavnostní promoce FAST	X	X
Měsíční setkání FASTWORKS	X	X
Čas zahájení sezení FAST		X
Frekvence sezení – týdně	X	
Využití dobrovolníků v programu		X
Počet dobrovolníků		X

Časy setkání, dny		X
Počet dalších týdenních setkání		X

Tabulka 3: Přehled adaptovatelných a povinných komponent programu FAST

Podrobné příklady úprav pro potřeby indiánů kmene Menomenee uvádí například Kratochwil (2004a, s. 366–369).

Rodinná vlajka: Přizpůsobeno tak, aby rodina společně vytvářela rodinný štít představující širší rodinu a klan v rámci indiánského národa; použity přírodní materiály; použity symboly kmene oproti vlajce na stožáru.

Hudba a FAST Song: Přizpůsobeno tak, aby byl čas na bubnování, zpěv a tanec; sdílení tradičních a historických kmenových písní s dětmi.

Rodinné jídlo: Přizpůsobeno tradičním indiánským jídlům. Rodiče, kteří jídlo připravují, vysvětlují dětem své kmenové zvyky a výběr jídel; modelování budování vztahů v rámci komunity, kdy rodiče dětem předvádějí budování vzájemnosti a uctivé střídání.

Čmáranice: Přizpůsobeno kreslení obrázků s kulturním významem v jejich kmenové komunitě; rodiče vedou rodinnou diskusi o svých hodnotách, učení a duchovních zvycích.

Šarády pocitů: Přizpůsobeno obrázkovým kartám tak, aby vypadaly jako indiánské; hraní a drama u rodinného stolu.

Dětský program: Přizvání kmenových stařešinů k vyprávění příběhů v domorodém jazyce za účelem předávání tradičních hodnot a historie; výuka kmenových řemesel z domorodých materiálů.

Mezi čtyřma očima a rodičovská skupina: Přizpůsobeno tak, aby bylo více času na rozhovory ve dvojicích i v malých skupinách; hodně smíchu a sdílení; rodiče si radili navzájem; časem vznikly neformální sítě sociální podpory.

Hra s velkým H: Přizpůsobení herních materiálů tak, aby byly přirozené a snadno dostupné, bez nákladů na materiály; tento proces vedený dítětem se zaměřením na naslouchání ze strany rodiče se údajně shodoval s tradičními rodičovskými postupy a kmenovými zvyky.

Tombola: Přizpůsobení struktury procesu tak, aby odpovídala kmenovým zvyklostem loterijních her; vybíraly se dárky, které měly hodnotu pro jednotlivé rodiny výherců a odrážely tradiční hodnoty.

Zahájení a ukončení: Přizpůsobeno zahájení a ukončení skupinové akce pro více rodin tak, aby ji vedl kmenový stařešina; v každém národě jiné; zahájení i ukončení probíhalo v

kruhu a oba kruhy obsahovaly slova v domorodém jazyce; obřady vykuřování; součásti FAST umístěné do struktury vytvořené místními kmenovými vůdci

Speciální setkání: Přizpůsobeno tomu, že zástupce kmene hovořil o holistických a netradičních postupech prevence zneužívání návykových látek, které odrážejí kmenové hodnoty.

Slavnostní ukončení: Přizpůsobeno obřadu "čestného ukončení" vedenému kmenovými staršími, s bubnováním, vykuřováním a tancem; dárky předané rodinám; bez pompéznosti; mnoho hostů přivedených rodinami na počest ukončení osmitýdenního programu FAST.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výsledky v této studii byly získány při realizaci projektu Families and Schools Together (FAST) za účelem implementace programu do prostředí Českých škol. Výzkum byl schválen Etickou komisí Institutu sociálního zdraví Univerzity Palackého v Olomouci. Projekt měl odborného garanta, který dohlížel na celý výzkumný proces. Do přípravy a realizace výzkumu byli zapojeni i další odborníci, kteří dohlíželi na odbornou stránku a objektivitu výzkumu.

Výzkum chápeme primárně jako pilotní studii prvních implementací (Eldridge et al., 2016; Lancaster et al., 2004). Hlavním cílem je prověřit možnosti, jestli je vůbec možné program FAST v našich podmínkách realizovat. Na výzkum se také můžeme dívat jako na akční výzkum (Stringer, 2010), což je metodologický přístup, který umožňuje praktické zkoumání určitých procesů, strategií nebo praxí přímo v terénních podmínkách s cílem identifikovat problémy, navrhnout řešení, implementovat inovace a hodnotit jejich účinnost. V kontextu implementace programu FAST akční výzkum poskytuje rámec pro systematické zkoumání a zlepšování tohoto programu tím, že zapojuje všechny zúčastněné strany do procesu plánování, rozhodování a evaluace. Akční výzkum v tomto kontextu umožňuje adaptivní přístup, kde mohou být zpětná vazba a zjištění okamžitě využita k dalším zlepšením a inovacím programu.

Naše pilotní studie měla následující cíle:

4. Ověřit, že program je na českých školách realizovatelný.
5. Ověřit, jestli jsou aktivity programu zajímavé, srozumitelné a přínosné pro rodiče.
6. Ověřit, jestli program bude vykazovat srovnatelné nebo obdobné dopady na rodiče, jak demonstrovaly RCT v USA.

Pilotní studie s sebou nesou také řadu omezení. V první řadě mají typicky malý vzorek, mají omezený čas i zdroje a v důsledku mají omezenou reprezentativnost. I s vědomím těchto omezení chápeme naši pilotní studii jako klíčový prvek v přípravě dalšího projektu, který by se zaměřil na širší zpřístupnění programu FAST v českých školách (mainstreaming), vybudování organizační kapacity pro šíření programu FAST a rozsáhlé ověření programu, ideálně formou RCT.

Data, která zde prezentujeme, vychází ze dvou dokumentů. Prvním je článek, který vyjde v časopise Sociální práce/Sociálna práca (Kořínek et al., 2024) Tato publikace stručně

popisuje realizaci na prvních čtyřech školách. Na páté školy byl program realizován až po odevzdání tohoto článku. Dále práce využívá texty z interní evaluační zprávy projektu FAST (Meier et al., 2023).

5.1 Etika výzkumu a ochrana osobních data

Výzkum byl schválen Etickou komisí Institutu sociálního zdraví Univerzity Palackého v Olomouci. Projekt měl odborného garanta, který dohlížel na celý výzkumný proces. Ačkoliv osloveni byli všichni rodiče, účast rodičů v programu byla dobrovolná. Také vyplnění vstupních a výstupních dotazníků bylo dobrovolné. Vstupní dotazník aktivně odmítli vyplnit jedni rodiče, návratnost dotazníků po skončení programu už byla nižší. Kromě vstupního dotazníku úplně prvního běhu program FAST v roce 2022 vyplňovali všichni rodiče dotazníky online. Výzvy k vyplnění dotazníků byly rodičům zasílány pracovníkem školy emailem.

Anonymita rodičů byla zajištěna pomocí rodinných kódů. Kódy rodinám přidělovali pracovníci školy a rodiče s tímto kódem vyplnili jak vstupní dotazník, tak i výstupní dotazník. Pracovníci školy dále předali výzkumníků prezenční listiny anonymizované pouze s rodinným kódem. Výzkumníci se se skutečnou identitou rodičů nemohli seznámit.

Samotný sběr dat probíhal na specializovaném serveru, který vytvořilo a provozuje OUSHI. Webová aplikace byla původně vytvořena pro online sběry dat, které realizuje OUSHI (Helvich et al., 2024; Maliňáková et al., 2021; Mikoska et al., 2022). Data jsou na serveru anonymizována a k výsledným datům nejsou dostupné další identifikační údaje (cookies, IP adresy apod.). Data jsou sbírána pouze na server provozovaný Univerzitou Palackého bez využití platforem a služeb třetích stran. Po skončení sběru jsou data ze serveru odstraněna a archivována na OUSHI.

Informovaný souhlas se zapojením do výzkumu je na začátku dotazníků, které jsou uvedeny v příloze 4 a 5.

5.2 Sběr dat

Standardní součástí programu FAST je evaluace, která se týká každého běhu programu. Evaluace se zaměřuje jak na kvantitativní data – retence v programu a skóry škál, tak i na kvalitativní data – otevřené otázky k programu. Data byla sbírána pomocí dotazníků, které vyplňují rodiče před programem – vstupní dotazník a po programu – závěrečný dotazník. Program hodnotili také členové realizačního týmu a v neposlední řadě také zástupci škol z pohledu přínosu pro školu.

Dotazník pro rodiče vychází z původní anglické verze a obsahuje kromě základních sociodemografických údajů následující škály:

- Vztah rodiče k dítěti, součást “Social Relationships Matrix” (McDonald & Moberg, 2002).
- Zapojení rodičů do vzdělávacích aktivit doma a ve škole (Walker et al., 2005).
- Škála rodinné spokojenosti (D. Olson, 2011; D. H. L. Olson, 1992; Zloković et al., 2020).
- Vztah dítěte ke škole (vlastní škála FAST Inc.).
- Rodičovská efektivita - Parent efficacy, součást Family-School Relationships Survey (Schueler et al., 2017).
- Škála sociálních kompetencí dítěte (Corrigan, 2002).
- Sociální podpora mezi rodiči a rodinami - součást Social Relationships Questionnaire (McDonald & Moberg, 2002).
- Dostupnost služeb a zdrojů (vlastní škála FAST).

Úvodní dotazník vyplnili rodiče před zahájením programu, popřípadě nejpozději po prvním setkání programu. Závěrečný dotazník vyplnili do tří týdnů po skončení programu. Za každou rodinu vyplnil dotazník jeden rodič. V dotazníku po skončení programu byly navíc otázky na hodnocení jednotlivých aktivit programu z pohledu srozumitelnosti, zajímavosti a užitečnosti jednotlivých aktivit a celkové hodnocení programu ze strany rodičů.

Vzhledem k tomu, že výše uvedené škály zatím nebyly v českém prostředí použité a nejsou k dispozici sociometrické charakteristiky pro českou populaci, je jejich vypovídací hodnota omezená. Pro hodnocení programu jsou ale podstatné změny v reportovaných hodnotách před programem a po programu. Pro vyhodnocení používáme průměrné hodnoty v jednotlivých škálách pro jednotlivé respondenty a dále průměrné hodnoty pro celou škálu a její změnu. Hodnoty škál porovnáváme z hodnot dotazníku před intervencí a po intervenci.

Závěrečný dotazník dále obsahoval hodnocení srozumitelnosti, zajímavosti a užitečnosti jednotlivých aktivit na škále od 0 do 10 a zpětnou vazbu, která byla zjišťována dvěma otevřenými otázkami: *Co pro vás bylo v programu nejdůležitější? Pozorovali jste nějaké změny u vašeho dítěte?*

Zpětnou vazbu formou dotazníku poskytovali také členové implementačních týmů. Ředitelé škol psali své vlastní hodnocení přínosů programu FAST pro školu. Vyhodnocení potom probíhalo ve statistickém programu R (R Core Team, 2023), přičemž použité

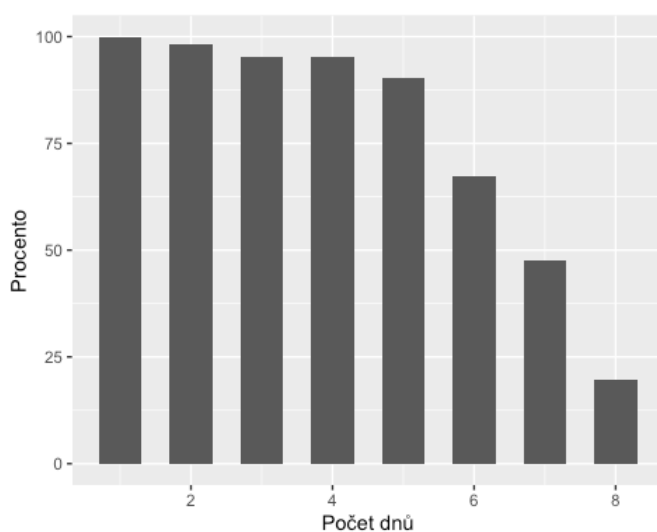
statistické metody se omezily na výpočty průměrů a dále párový t-test a Wilcoxonův test u porovnání výsledků škál. U statisticky významných výsledků bylo vypočítáno Cohenovo d pro určení intenzity efektu (balík R stats, verze 3.6.2).

Kromě dotazníků probíhaly i rozhovory s řediteli škol. Tyto rozhovory realizoval evaluační tým projektu.

5.3 Popis vzorku

V rámci projektu byla metodika programu přeložena do češtiny adaptována pro české podmínky. Úvodní školení prvního týmu vedl zahraniční lektor, další týmy potom český lektor, který sám prošel programem jako rodič, člen týmu a následně absolvoval proškolení pro trenéry programu. První škola, kde byl program realizován, byla partnerem projektu a s realizací souhlasila už před samotným zahájením projektu. Další školy byly osloveny přes Pedagogicko-psychologickou poradnu a další kontakty. Po první škole, která je charakterem městská škola, se do programu zapojily další tři malotřídní vesnické školy spojené s mateřskou školou, a nakonec i nově vznikající soukromá škola. Celkem bylo realizováno sedm běhů programu na pěti základních školách. Jednotlivé běhy programu podrobně popisujeme v kapitole 6 *Průběh realizace programu* (s. 79).

Čtyři zapojené školy se nacházely v Olomouckém a dvě v Jihočeském kraji. Celkem proběhlo sedm běhů programu (po osmi setkáních) a zapojilo se 61 rodin. Z toho 41 rodin (67 %) splnilo formální podmínky pro dokončení programu, což znamená účast alespoň šesti setkáních programu. Míru retence v programu ukazuje následující graf.



Obrázek 2: Sloupcový graf retence rodin v programu

Graf vyjadřuje kumulativní procento účastníků, kteří absolvovali alespoň příslušný počet setkání (1-8). Z analýzy docházky dále vyplývá, že samotné vypadnutí z programu, kdy by rodina přestala na program docházet, bylo relativně vzácné. Častější bylo, že rodina chyběla z důvodů nemoci nebo pracovního vytížení rodičů a do programu se potom vracela.

Tabulka 4 uvádí kumulativní retenci v absolutních číslech a v procentech. Kumulativní retenci myslíme počet rodin, které absolvovaly alespoň daný počet setkání.

Setkání	Absolutní kumulativní retence	%
1	61	100 %
2	60	98.36 %
3	58	95.08 %
4	58	95.08 %
5	55	90.16 %
6	41	67.21 %
7	29	47.54 %
8	12	19.67 %

Tabulka 4: Kumulativní retence v programu

Vyplnění dotazníků bylo dobrovolné a nebylo nutnou podmínkou pro účast v programu. Vstupní dotazník vyplnilo 55 rodičů (90 %), závěrečné dotazníky vyplnilo 37 z nich (61 %). Rodiny byly požádány, aby vstupní i výstupní dotazník vyplňoval vždy tentýž rodič. Tento požadavek splnilo 33 z 37 vyplněných dotazníků po skončení programu.

Charakteristika	N = 55
Pohlaví rodičů	
Muž	8 (15 %)
Žena	47 (85 %)
Věk rodičů	průměr 37,5; min: 22,0; max: 54,0; SD: 5,3
Národnost	
Česká	50 (91 %)
Slovenská	2 (3,6 %)
Americká	1 (1,8 %)
Ukrajinská	2 (3,6 %)
Jazyk	

Čeština	50 (91 %)
Slovenština	2 (3.6 %)
Jiné: angličtina	1 (1.8 %)
uk	2 (3.6 %)
Vzdělání	
základní	2 (3.6 %)
vyučen nebo SŠ bez maturity	9 (16 %)
maturita	12 (22 %)
vyšší odborná škola	1 (1.8 %)
vysokoškolské bakalářské (Bc.)	6 (11 %)
vysokoškolské magisterské (Mgr., Ing.)	20 (36 %)
vysokoškolské doktorské (Dr.)	5 (9.1 %)
Počet dospělých v domácnosti	průměr 2.65, min: 2.00, max: 6.00, SD: 1.11
Počet dětí v domácnosti	průměr 2.85, min: 1.00, max: 8.00, SD: 1.63
Celkem v domácnosti	průměr 5.51, min: 3.00, max: 13.00, SD: 1.97

Tabulka 5: Demografické charakteristiky účastníků (dle vstupního dotazníku)

6 Průběh realizace programu

Zde popisujeme zevrubně realizaci programu v jeho jednotlivých bžích. Názvy škol neuvádíme kvůli ochraně osobních údajů.

6.1 Nábor škol

Jak jsme již uvedli, tak první škola byla partnerem projektu OPVVV FAST a s realizací programu souhlasila ještě před podáním projektové žádosti. Nábor dalších škol se ukázal jako problematický. Byly realizovány následující náborové aktivity:

- Byly přímo osloveny školy, které s fakultou už dříve spolupracovaly na jiných vzdělávacích projektech. Oslovení proběhlo formou emailu a následných osobních telefonátů vedení školy.
- Dále byl program prezentován formou workshopu na Krajské konferenci primární prevence rizikového chování pro metodiky prevence, výchovné poradce a další pedagogy základních a středních škol, pořádané Pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a Speciálně pedagogický centrem Olomouckého kraje. Workshopu se zúčastnilo cca 20 učitelů z různých škol.
- Všechny školy v Olomouckém kraji byly osloveny prostřednictvím emailu z PPP adresovaného školním metodikům prevence.
- Oslovováním škol přes spolupracující organizace.

Navzdory tomu, že počet oslovených škol byl značný, jejich reakce a zájem o program byly mizivé. Většina reakcí od škol zmiňovala omezené kapacity týmu. Specificky v Olomouci školy často uváděly zahlcenost dalšími projekty, protože je zde velká nabídka aktivit pro školy ze strany univerzity i neziskových organizací. Nezájem škol v jednu chvíli vypadal natolik závažně, že hrozilo že projekt OPVVV nebudeme schopni zrealizovat.

Nakonec se ke spolupráci přihlásily čtyři další školy. V jednom případě díky emailu z PPP, ve dvou případech díky oslovení přes spolupracující organizace a v posledním případě díky osobní referenci účastníka workshopu u kolegů na jiné škole. Díky těmto školám se podařilo naplnit počet škol pro pilotní projekt. Můžeme konstatovat, že obtížnost náboru škol byla v tomto projektu výrazně podceněná.

6.2 Souhrn realizovaných běhů programu a jejich popis

Dále popisujeme realizované běhy programu. Zaměřujeme se na stručné informace o škole, popisu programu, překážky při realizaci programu, hodnocení programu implementačním týmem a dopady na rodiče.

6.2.1 Případ první velká městská základní škola

Škola je umístěna v centru města, jedná se o městský typ školy sídlící v historické budově. Škola nemá spádový obvod, poskytuje základní vzdělání cca 248 žákům z města a více či méně vzdálených okolních obcí. Škola je plně organizovaná s devíti postupnými ročníky bez paralelních tříd. Průměrná naplněnost tříd je 29 žáků. Pedagogický sbor tvoří v současné době 22 vyučujících (9 mužů a 13 žen). Ve škole pracují dva výchovní poradci (pro každý stupeň jeden), spirituál školy, metodik prevence sociálně patologických jevů, poradce pro volbu povolání, koordinátor environmentální výchovy a proškolený zdravotník. Jedním z hlavních cílů školy je nastavení dobré komunikace s rodiči, k čemuž slouží např. pravidelné rodičovské schůzky, konzultační odpoledne, individuální konzultace a další akce jako vánoční jarmark, dny otevřených dveří, setkání s budoucími prvňáčky.

6.2.1.1 Základní informace o průběhu FAST programu

V rámci projektu proběhly na škole tři běhy programu FAST. První běh proběhl na podzim 2021, druhý běh proběhl na jaře 2022 a třetí běh proběhl na podzim 2022. V rámci prvního běhu program započalo 10 rodin, formální požadavky na ukončení – tj. 6 setkání z celkových 8 - splnily 3 rodiny. V rámci druhého běhu program zahájilo 11 rodin, dokončilo ho 8 rodin. Třetího běhu se zúčastnilo 8 rodin, všechny rodiny program také dokončily.

Hlavní motivací pro vstup do projektu bylo podle vedení školy to, že myšlenka programu FAST se potkávala se základními pilíři, na kterých funguje i základní škola – tedy na vztahu mezi žáky, učiteli a rodiči. Škola vnímá spolupráci s rodinou jako velmi důležitou a v programu FAST viděli možnost tuto spolupráci ještě více prohloubit. Dále se jim líbila myšlenka toho, že se mezi sebou více propojí rodiče, kteří se lépe poznají, což přispěje k většímu komunitnímu režimu školy. To je jedním z dalších cílů, kterých se škola snaží dosáhnout – být komunitní školou.

Podle ředitele školy se od sebe běhy lišily. Nejvíce odlišný byl zejména druhý běh programu FAST, který byl ovlivněn příchodem ukrajinských žáků. Škola se je ihned po jejich příchodu pokusila včlenit do školního prostředí a nabídla jim účast v programu FAST. Podle ředitele se však příliš nepodařilo vytvořit jednolitou a pospolitou skupinu, jako tomu

bylo v případě ostatních běhů. Nejlépe hodnotí třetí běh programu FAST – rodiny z tohoto běhu se spolu pravidelně setkávají i po ukončení programu a jsou v pravidelném kontaktu.

Všechny tři běhy byly určeny primárně pro žáky prvních ročníků, pouze do druhého běhu se zapojili i žáci druhého ročníku – jednalo se o ročník, který nastoupil během pandemie Covid-19 a bylo třeba prohloubit vztahy mezi dětmi i mezi rodiči.

Ředitel školy se v rámci získávání zpětné vazby rozhodl vytvořit vlastní dotazník, který rodinám po absolvování programu odeslal spolu se standardizovanými výstupními dotazníky, které sloužily pro potřeby interní evaluace programu. Rodiče podle ředitele ze všech FAST aktivit hodnotili nejlépe společné jídlo. Na škole společné jídlo probíhalo jinak než na ostatních základních školách, kde rodiče jídlo připravovali doma a následně ho nosili do školy. Škola jídlo na program FAST dodávala sama, rodiče měli na úkol pouze připravit dezert. Ředitel školy v tomto spatřoval několik výhod – rodiče si mohou program FAST více užít a nemusí se stresovat vařením, a kromě toho mohou ochutnat jídla ze školní jídelny, o kterých toho od dětí tolik slyšeli. Rodiče tak měli možnost prozkoumat další část školního života dětí a na školní kuchyni si udělat názor sami. Požadavek aktivity na reciprocitu byl naplněný, méně už požadavek na přenesení zodpovědnosti i na rodiče (viz. kap 4. 7. 4 *Rodinné jídlo*, s. 63). Další dobře hodnocenou aktivitou byla rodičovská skupina.

Ředitel zároveň uvedl, že už v prvním běhu usiloval o úpravu některých aktivit tak, aby se mohly více přizpůsobit místnímu kontextu. Jednou z hlavních aktivit, kterou chtěl v rámci FAST programu upravit, byl pozdrav. Tak, jak je pozdrav nastavený, může podle něj fungovat např. ve Spojených státech, v našich podmínkách však vyzní příliš falešně a neupřímně. Upravit chtěl i další aktivity, členové projektového týmu mu to však nedovolili a trvali na tom, aby FAST program proběhl podle podmínek.

6.2.1.2 Problémy a překážky při realizaci programu

Podle ředitele školy je jarní běh problémem sám o sobě z hlediska špatně zvoleného termínu. Podzimní termíny jsou podle něho mnohem vhodnější, jelikož se zkracuje den, a jak se blíží advent, mění se i nastavení rodin – rodiny jsou otevřenější, atmosféra je příjemnější a rodiny chtějí navazovat nová přátelství. Oproti tomu jarní období je dynamické a rodiny nemají tolik času a chuti se setkávat. Zájemcům o realizaci programu FAST by tak doporučil jako vhodnější období realizace podzim.

6.2.1.3 *Pozitiva a negativa programu FAST*

Ředitel školy je s programem FAST spokojený. Náročné je podle něj zejména pravidelné setkávání po dobu osmi týdnů, což je zatěžující jak pro členy FAST týmu, tak pro účastníky programu. Právě délka programu a jeho časová náročnost může některé rodiny odrazovat od toho, aby se do programu zapojily. Dalším negativem je finanční náročnost programu v případě, že poběží bez projektové podpory.

Jedním z největších pozitiv je – podle ředitele – vytvoření vazby mezi rodiči. Rodiče mají zájem setkávat se i po skončení programu FAST, aktivně oslovují školu, aby pro ně uspořádala výlet apod. To se pozitivně projeví i na celkovém klimatu školy.

6.2.1.4 *Udržitelnost programu FAST*

Ředitel během rozhovoru uvedl, že program bude na škole fungovat dál, ale možná v jiném režimu, a ne pod ochrannou známkou FAST. Jedním z důvodů je finanční zátěž programu, kterou si škola pravděpodobně nebude moci bez projektové podpory dovolit.

Domnívá se zároveň, že program FAST je vhodný zejména pro menší školy, které se snaží žít komunitním životem. Na těchto školách bude mít program FAST podle něj mnohem větší dopad – dostane se více do povědomí ostatních dětí, rodičů i obyvatel obce. Ve velké škole, která má stovky žáků, by muselo běžet několik běhů současně, aby byl dopad programu na klima školy dobře patrný. Více běhů v jednom období však není podle jeho zkušeností příliš reálné, jelikož realizace programu je finančně i časově náročná.

6.2.1.5 *Dopady FAST programu na rodiny*

Dopady FAST programu na rodiny budou v následující části textu prezentovány podle jednotlivých běhů. Začneme *prvním během*.

V prvním běhu program zahájilo deset rodin a formální podmínky pro úspěšné ukončení programu splnily tři rodiny. Ostatní rodiny program dohodily, ale nasbíraly více než dvě absence. Tým školy vyšší absence přičítal vysoké nemocnosti dětí po návratu do škol z domácí výuky. Návratnost vstupních dotazníků je 10 (100 %), návratnost výstupních dotazníků je 9 (90 %). Co se týče složení rodin podle sledovaných sociodemografických ukazatelů, dotazník vyplňovalo 8 žen (80 %) a 2 muži (20 %). Průměrný věk rodičů byl 34 let, přičemž nejmladšímu z rodičů bylo 22 let a nejstaršímu 45 let. Z hlediska národnostního složení byla FAST skupina tvořena z 80 % Čechy, dvě rodiny (20 %) byly ze Slovenska. Nejčastějším dosaženým vzděláním bylo mezi rodiči maturitní (40 %), následovalo vysokoškolské doktorské (30 %), vysokoškolské magisterské (20 %) a jeden z rodičů uvedl

že je vyučen nebo má SŠ bez maturity (10 %). Průměrný počet osob v domácnosti byl 5,7, přičemž minimální počet byl 4 osoby, maximální počet 8 osob. Průměrný počet dětí v domácnosti byl 2,8, přičemž minimální počet byly 2 děti, maximální počet 5 dětí.

Prvním sledovaným okruhem v části psychometrie byl vztah rodič – dítě. Celkem se pro tento okruh podařilo spárovat devět dotazníků. Po absolvování programu FAST uvedlo sedm rodičů z celkových devíti, že se jejich vztahy s dětmi zlepšily. V případě jedné domácnosti rodič uvedl, že se vztahy spíše zhoršily a v jedné domácnosti rodič nepozoruje žádnou změnu.

Druhým sledovaným okruhem bylo zapojení rodičů do školních aktivit dítěte. To bylo zjišťováno na dvou úrovních – *Jak se rodiče doma zapojují do školních aktivit a vzdělávání dítěte* a *Jak se rodiče doma zapojují do aktivit ve škole*. U domácího zapojování rodičů do školních aktivit dítěte došlo ve čtyřech případech ke zlepšení, v jednom případě ke zhoršení, ve čtyřech případech pak rodiče nepozorovali žádnou změnu. U zapojování rodiče do aktivity dětí přímo ve škole byla situace odlišná – čtyři z rodičů uvedli, že po absolvování programu FAST se více zapojují do dění ve škole, v pěti případech však došlo ke zhoršení zapojování se rodičů do dění ve škole.

Třetím sledovaným okruhem byla spokojenost v rodině. V této oblasti došlo podle většiny rodičů ke zhoršení – naprostá většina rodičů, kteří program FAST absolvovali (6), hodnotí spokojenost v rodině jako horší než před programem FAST. V jedné domácnosti došlo podle rodiče ke zlepšení spokojenosti v rodině, ve dvou případech se spokojenost v rodině nezměnila. Ke zhoršení došlo podle rodičů také v oblasti hodnocení jejich rodičovské role. I v tomto případě většina rodičů (5), kteří prošli programem FAST, vnímají zhoršení své rodičovské role (pocitují zhoršení svých rodičovských kompetencí). Ve dvou případech nepocítily rodiče žádnou změnu ve vnímání své rodičovské role či ve změně rodičovských kompetencí, ve dvou případech došlo ke zlepšení.

Dalším sledovaným okruhem byly sociální kompetence dítěte. Většina rodičů (5) se domnívá, že po absolvování programu FAST došlo u jejich dětí ke zhoršení sociálních kompetencí. Tři rodiče uvedli, že sociální kompetence jejich dětí se zlepšily, v jednom případě rodiče nenaznamenali žádnou změnu.

U čtyř rodičů nastalo zhoršení také v případě hodnocení vlastního vztahu s ostatními rodiči. Tito rodiče uvedli, že pocit vnímání podpory od ostatních rodičů se po absolvování projektu FAST zhoršil. Jeden z rodičů nepozoroval žádnou změnu, čtyři z rodičů naopak pozorovali změnu k lepšímu. V pěti případech pak došlo také ke snížení ochoty poskytnout

ostatním rodičům podporu, ve dvou případech došlo v této oblasti ke zvýšení ochoty, ve dvou případech se ochota poskytnout ostatním rodičům podporu nezměnila.

Jako další se dotazník zaměřoval na hodnocení vztahu dítěte ke škole. Podle osmi rodičů došlo po absolvování programu FAST ke zlepšení vztahu dítěte ke škole. V jednom případě se vztah dítěte ke škole nezměnil.

Posledním sledovaným okruhem byly zdroje podpory. Čtyři z rodičů uvedli, že po absolvování programu FAST mají vyšší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí, tři z rodičů mají naopak horší povědomí o službách v okolí a ve dvou případech nepozorují rodiče žádnou změnu.

Shrnutí prvního běhu: Zajímavým evaluačním zjištěním v případě prvního běhu programu FAST na této škole je to, že přibližně v polovině sledovaných oblastech došlo podle velké části rodičů ke zhoršení jejich vnímání situace oproti tomu, jaká byla před absolvováním programu FAST. Konkrétně se jedná o oblasti: zapojování rodičů do školních aktivit dětí přímo ve škole; spokojenost v rodině; rodiče vnímají zhoršení sociálních kompetencí svých dětí; zhoršil se i pocit podpory od ostatních rodičů a také ochota poskytnout ostatním rodičům podporu. Co se naopak v rodinách zlepšilo, bylo následující: došlo ke zlepšení vztahu mezi rodiči a dětmi; došlo také k většímu domácímu zapojování rodičů do školních aktivit dětí; zlepšil se vztah dítěte ke škole a díky absolvování programu mají rodiče větší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí. Možným vysvětlením těchto změn je skutečnost, že v průběhu prvního běhu programu došlo ke změně metody sběru dotazníkových dat. Vstupní dotazníky vyplňovali rodiče na papíře před zahájením prvního setkání, výstupní dotazníky už vyplňovali online. V ostatních bězích už vyplňování probíhalo konzistentně. Na závěrečném hodnotícím setkání tým ještě formuloval domněnku, že někteří rodiče mohli mít o svých rodičovských schopnostech vysoké mínění před zahájením programu. V průběhu potom mohli své mínění korigovat.

Následuje vyhodnocení druhého běhu.

V druhém běhu program zahájilo 11 rodin a dokončilo jej 8 rodin. Návratnost vstupních dotazníků je 5 (45 %), návratnost výstupních dotazníků jsou 4 (36 %). Co se týče složení rodin podle sledovaných sociodemografických ukazatelů, dotazník vyplnilo 5 žen a žádný muž. Průměrný věk rodičů byl 39 let, přičemž nejmladšímu z rodičů bylo 37 let a nejstaršímu 41 let. Z hlediska národnostního složení byla FAST skupina tvořena z 80 % Čechy, jedna rodina (20 %), která vyplnila vstupní dotazník, byla z Ukrajiny. V programu byly ještě další tři rodiny z Ukrajiny. Jedna rodina skončila po třetím setkání, protože se

vracela zpět do vlasti, zbylé dvě rodiny program dokončily. Celkem se do programu zapojily 4 ukrajinské rodiny. Nejčastějším dosaženým vzděláním bylo mezi rodiči vysokoškolské magisterské (40 %), následovalo vysokoškolské doktorské (20 %), vysokoškolské bakalářské (20 %) a maturitní (20 %). Průměrný počet osob v domácnosti byl 7,8, přičemž minimální počet byl 4 osoby, maximální počet 13 osob. Průměrný počet dětí v domácnosti byl 4,6, přičemž minimální počet byly 2 děti, maximální počet 8 dětí.

Prvním sledovaným okruhem v části psychometrie byl vztah rodič – dítě. Celkem se pro tento okruh podařily spárovat 3 dotazníky. Po absolvování programu FAST uvedli dva rodiče z celkových tří, že se jejich vztahy s dětmi zlepšily. V případě jedné domácnosti rodič uvedl, že se vztahy spíše zhoršily.

Druhým sledovaným okruhem bylo zapojení rodičů do školních aktivit dítěte. To bylo zjišťováno na dvou úrovních – *Jak se rodiče doma zapojují do školních aktivit a vzdělávání dítěte* a *Jak se rodiče doma zapojují do aktivit ve škole*. U domácího zapojování rodičů do školních aktivit dítěte došlo ve dvou případech ke zlepšení, v jednom případě ke zhoršení. U zapojování rodiče do aktivity dětí přímo ve škole byla situace stejná – dva z rodičů uvedli, že po absolvování programu FAST se více zapojují do dění ve škole, v jednom případě pak došlo ke zhoršení zapojování se rodičů do dění ve škole.

Třetím sledovaným okruhem byla spokojenost v rodině. V této oblasti došlo podle dvou rodičů ke zlepšení situace v rodině, podle jednoho z rodičů se situace v rodině zhoršila. Ke zhoršení však došlo podle dvou rodičů v oblasti hodnocení jejich rodičovské role (rodiče pocítují zhoršení svých rodičovských kompetencí). V jednom případě došlo ke zlepšení.

Dalším sledovaným okruhem byly sociální kompetence dítěte. Všichni tři rodiče se domnívají, že po absolvování programu FAST došlo u jejich dětí ke zlepšení sociálních kompetencí.

U většiny rodičů (2) nastalo zhoršení také v případě hodnocení vlastního vztahu s ostatními rodiči. Tito dva rodiče uvedli, že pocit vnímání podpory od ostatních rodičů se po absolvování projektu FAST zhoršil. Jeden z rodičů naopak pozoroval změnu k lepšímu. Zcela vyrovnané pak byly odpovědi v případě ochoty poskytnout ostatním rodičům podporu – v jednom případě došlo v této oblasti ke zvýšení ochoty, v jednom případě se ochota poskytnout ostatním rodičům podporu nezměnila a v jednom případě se ochota zlepšila.

Dále se dotazník zaměřoval na hodnocení vztahu dítěte ke škole. I v tomto případě byly odpovědi rozprostřeny rovnoměrně – podle jednoho z rodičů došlo po absolvování programu FAST ke zlepšení vztahu dítěte ke škole, v jednom případě se vztah dítěte ke škole nezměnil a v jednom případě se vztah dítěte ke škole zhoršil.

Posledním sledovaným okruhem byly zdroje podpory. Dva ze tří rodičů uvedli, že po absolvování programu FAST mají vyšší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí, jeden z rodičů má naopak horší povědomí o službách v okolí.

Shrnutí druhého běhu: Hodnocení tohoto běhu rodiči dopadlo lépe než hodnocení prvního běhu. Nutno ovšem podotknout, že v případě tohoto běhu se podařilo spárovat mnohem méně vstupních a výstupních dotazníků, konkrétně jen tři. Rodiče v tomto běhu hodnotí, že ve sledovaných oblastech došlo v naprosté většině případů ke zlepšení – došlo ke zlepšení vztahu mezi rodiči a dětmi; došlo také k většímu domácímu i školnímu zapojování rodičů do školních aktivit dětí; zlepšil se vztah dítěte ke škole; díky absolvování programu mají rodiče větší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí; zvýšil se pocit spokojenosti v rodině; zlepšily se sociální kompetence dětí. Co se naopak zhoršilo, je pocit podpory od ostatních rodičů. Zhoršení vnímají rodiče i v oblasti vlastní rodičovské role – rodiče pociťují zhoršení svých rodičovských kompetencí.

Následuje vyhodnocení třetího běhu.

Ve třetím běhu program zahájilo 8 rodin a dokončilo jej všech 8 rodin. Návratnost vstupních dotazníků je 7 (88 %), návratnost výstupních dotazníků je 6 (75 %). Co se týče složení rodin podle sledovaných sociodemografických ukazatelů, dotazník vyplnilo 5 žen (71 %) a 2 muži (29 %). Průměrný věk rodičů byl 37 let, přičemž nejmladšímu z rodičů bylo 32 let a nejstaršímu 42 let. Z hlediska národnostního složení byla FAST skupina tvořena Čechy, nikdo z účastníků programu nebyl cizinec. Nejčastějším dosaženým vzděláním bylo mezi rodiči vysokoškolské magisterské (71 %), následovalo vysokoškolské doktorské (14 %) a maturitní (14 %). Průměrný počet osob v domácnosti byl 5, přičemž minimální počet byl 3 osoby, maximální počet 9 osob. Průměrný počet dětí v domácnosti byl 2, přičemž minimální počet byly 2 děti, maximální počet opět 2 děti.

Prvním sledovaným okruhem v oblasti psychometrie byl vztah rodič – dítě. Celkem se pro tuto oblast podařilo spárovat pět dotazníků. Po absolvování programu FAST uvedli čtyři rodiče z celkových pěti, že se jejich vztahy s dětmi zlepšily. V případě jedné domácnosti rodič uvedl, že se vztahy spíše zhoršily.

Druhým sledovaným okruhem bylo zapojení rodičů do školních aktivit dítěte. To bylo zjišťováno na dvou úrovních – *Jak se rodiče doma zapojují do školních aktivit a vzdělávání dítěte* a *Jak se rodiče doma zapojují do aktivit ve škole*. U domácího zapojování rodičů do školních aktivit dítěte došlo ve třech případech ke zlepšení, ve dvou případech nenastala podle rodičů žádná změna. U zapojování rodiče do aktivity dětí přímo ve škole byla situace

pestřejší – dva z rodičů uvedli, že po absolvování programu FAST se více zapojují do dění ve škole, v jednom případě pak došlo ke zhoršení zapojování se rodičů do dění ve škole a ve dvou případech nezaznamenali rodiče žádnou změnu.

Třetím sledovaným okruhem byla spokojenost v rodině. V této oblasti došlo podle čtyř rodičů ke zlepšení situace v rodině, podle jednoho z rodičů se situace v rodině zhoršila. Ke zlepšení došlo podle většiny rodičů (3) v oblasti hodnocení jejich rodičovské role (rodiče pocítují zhoršení svých rodičovských kompetencí). Ve dvou případech došlo ke zhoršení.

Dalším sledovaným okruhem byly sociální kompetence dítěte. Tři rodiče se domnívají, že po absolvování programu FAST došlo u jejich dětí ke zlepšení sociálních kompetencí, jeden z rodičů nepozoruje žádnou změnu a podle jednoho rodiče se sociální kompetence jeho dítěte zhoršily.

U většiny rodičů (3) nastalo zhoršení v případě hodnocení vlastního vztahu s ostatními rodiči. Tito tři rodiče uvedli, že pocit vnímání podpory od ostatních rodičů se po absolvování projektu FAST zhoršil. Jeden z rodičů naopak pozoroval změnu k lepšímu. V jednom případě pak podle rodiče nenastala žádná změna. Většina rodičů (3) nepozorovala v případě ochoty poskytnout ostatním rodičům podporu žádnou změnu, v jednom případě došlo v této oblasti ke zvýšení ochoty, v jednom případě se ochota poskytnout ostatním rodičům podporu nezměnila.

Jako další se dotazník zaměřoval na hodnocení vztahu dítěte ke škole. Podle tří rodičů došlo po absolvování programu FAST ke zlepšení vztahu dítěte ke škole, ve dvou případech se vztah dítěte ke škole nezměnil.

Posledním sledovaným okruhem byly zdroje podpory. Tři z pěti rodičů uvedli, že po absolvování programu FAST mají vyšší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí, jeden z rodičů má naopak horší povědomí o službách v okolí a u jednoho rodiče se povědomí nezměnilo.

Shrnutí třetího běhu: Hodnocení tohoto třetího běhu rodiči dopadlo lépe než hodnocení prvního i druhého běhu. Rodiče v tomto běhu hodnotí, že v naprosté většině sledovaných oblastí došlo ve většině případů ke zlepšení – došlo ke zlepšení vztahu mezi rodiči a dětmi; došlo také k většímu domácímu i školnímu zapojování rodičů do školních aktivit dětí; zlepšil se vztah dítěte ke škole; díky absolvování programu mají rodiče větší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí; zvýšil se pocit spokojenosti v rodině; zlepšily se sociální kompetence dětí. Zlepšení vnímají rodiče i v oblasti vlastní rodičovské role – rodiče pocítují zlepšení svých rodičovských kompetencí. Co se naopak zhoršilo, je pocit podpory od ostatních rodičů. Stejná zůstala ochota poskytnout podporu ostatním rodičům.

6.2.1.6 Hodnocení FAST programu FAST týmem

Z hlediska evaluace je rovněž důležité, jak program FAST hodnotí samotný FAST tým. Dotazník vyplnilo celkem 7 členů FAST týmu. Většina členů FAST týmu (6) uvedla, že se cítí jako součást FAST týmu. Jeden respondent uvedl, že ani nesouhlasí/ani souhlasí s tím, že se cítí jako člen FAST týmu. Naprostá většina respondentů (6) také souhlasí s tvrzením, že FAST tým využívá talentů, dovedností a zkušeností svých členů. Jeden z dotázaných s tímto tvrzením opět ani nesouhlasil/ani souhlasil. Téměř všichni respondenti (6) se shodují také na tom, že pokud v průběhu programu došlo k nějakým konfliktům či neshodám, podařilo se jim tyto konflikty či neshody vyřešit. Stejně jako v předchozích případech, i zde s tímto tvrzením jeden z dotázaných ani nesouhlasil/ani souhlasil. Všichni členové FAST týmu (7) shodně souhlasí s tím, že ve FAST týmu je dostatek členů na to, aby byly uspokojeny potřeby všech účastníků programu. Dalším okruhem, který členové FAST týmu hodnotili, je absolvované školení. I v tomto případě se téměř všichni (5) shodli na tom, že školení, které absolvovali, jim umožňuje efektivně podporovat FAST setkání. Dva z respondentů ani nesouhlasili/ani souhlasili. Ve své práci člena FAST týmu vidí smysl pět respondentů, kteří se shodli na tom, že práce, kterou jako členové FAST týmu dělají, je pro rodiny důležitá. Dva z dotázaných opět ani nesouhlasili/ani souhlasili. Všichni členové FAST týmu (7) se rovněž shodují na tom, že k tomu, aby dobře vykonávali svou roli v týmu, mají potřebné zdroje a materiální zajištění. V dalším sledovaném okruhu opět všichni členové FAST týmu (7) uvedli, že se ke všem rodičům chovají s respektem a podporují je v tom, aby rodiče vedli své rodiny a byli v nich autoritou.

Na závěr byla členům FAST týmu položena otevřená otázka, která zjišťovala, co se dá udělat proto, aby budoucí běhy programu FAST na jejich škole byly ještě úspěšnější. Členové týmu navrhovali např. informování o průběhu a zpětných vazbách na stránkách školy – ohlasy dětí i rodičů tak, aby bylo zřejmé, že jde o program podporující sounáležitost rodiny, ale také navazování kontaktů, vytváření neformálních vztahů mezi rodiči žáků a spolužáky. Dalším návrhem bylo naslouchat členům FAST týmu a rodičům absolventům, zakomponovat jejich připomínky a vyzvednout části, na které byl pozitivní ohlas a aktivity z opačného spektra více "upozadit". Další z členů FAST týmu navrhovali např. zopakování si již dříve nabytých vědomostí; uzpůsobení délky programu, aby nebyl tak časově náročný či vyváženější zapojení členů týmu.

Shrnutí: Naprostá většina členů FAST týmu, která závěrečný dotazník vyplnila, vnímá svou roli a činnost v programu FAST pozitivně. Svou práci v programu FAST vnímají

členové FAST týmu jako důležitou a má pro ně smysl. U druhého a třetí běhu už FAST tým na této škole nevyplňoval dotazníky se zpětnou vazbou týmu.

6. 2. 2 Případ druhý: vesnická základní škola v Olomouckém kraji

Jedná se o malotřídní vesnickou školou s pěti ročníky, mateřskou školou, školní jídelnou a družinou. Obec má 565 obyvatel a do určité míry funguje jako satelitní vesnice pro krajské město. Žáci se vyučují ve třech třídách se spojenými ročníky. Spojení ročníků závisí vždy na aktuální situaci v daném školním roce. Po ukončení 5. ročníku odcházejí žáci do spádové školy ve městě, nebo dle přání rodičů. Cílem školy je vytvářet pohodové, příjemné a bezpečné prostředí, kam se děti těší každý den. Nabízí rodinnou atmosféru a individuální přístup. Kapacita školy je 60 žáků, což podle školy zaručuje možnost individuálního přístupu k jednotlivým žákům.

6.2.2.1 Základní informace o průběhu FAST programu

Na základní a mateřské škole v obci proběhl jeden běh program FAST, a to v období od října do prosince 2022. Program zahájilo 11 rodin, dokončilo ho rodin 9. Jednou z hlavních motivací vedení školy pro vstup do projektu byla myšlenka propojení rodiny a školy a dále myšlenka podpory rodičovských kompetencí. Ředitelka školy uvedla, že jelikož se jedná o základní školu na vesnici, je zvykem, že místní občané se účastní nejrůznějších společenských a kulturních akcí v obci. Po pandemii Covid-19 však ředitelka zpozorovala útlum v návštěvnosti těchto akcí a začala vnímat, že rodiny tráví více času doma. Tím narůstá počet konfliktů v rodině – dle jejich slov se na školu obraceli rodiče, kteří nevěděli, jak mají své dítě zvládnout, jak s ním komunikovat a u pedagogů hledali pomoc. Proto se vedení školy rozhodlo, že program FAST by mohl k řešení těchto problémů přispět a pomoci rodičům rozvíjet jejich rodičovské kompetence. Zároveň ředitelka od projektu očekávala zlepšení komunikace s rodiči tak, aby se rodiče naučili pojmenovat své potřeby vůči škole a nebáli se obrátit na školu s žádostí o pomoc.

Realizace projektu byla podle ředitelky školy celkem náročná, zejména z časového hlediska. Pozitivní ohlasy ze strany dětí a rodičů však dávaly celému FAST týmu energii a motivaci v programu pokračovat. Do programu byli dokonce zapojeni i cizinci – jedna ukrajinská rodina, jedna rodina ze Spojených států a jedna vietnamská rodina. Podle ředitelky byl přínos pro tyto rodiny obrovský a pokrok jak u rodičů, tak u dětí patrný.

Velmi dobře byla hodnocena zejména aktivita společné jídlo, která se na této základní škole proměnila ve festival mezinárodní kuchyně. Další velmi pozitivně hodnocenou

aktivitou byla rodičovská skupina: „*Myslím si, že to fakt hodně pomohlo i té škole trošičku se zviditelnit, a i těm rodičům vlastně vylézt z té ulity a trošičku se víc otevřít. Takže poznali, že vlastně ti rodiče mají stejné problémy, jako oni a pomohl i ten kruh vlastně vzájemný, kde si povídali, kde fakt zjistili, že spoustu problémů mají i jiní rodiče.*“ Pozitivně byly hodnoceny také aktivity čmáranice a šarády. U dětí byla oblíbená i hra jeden na jednoho, kdy dítě mělo plnou pozornost rodiče.

6.2.2.2 Problémy a překážky při realizaci programu

Podle ředitelky školy byl náročný zejména začátek programu FAST. Časově náročné bylo projít všechna školení, nakoupit a připravit materiál na všechny FAST aktivity a velmi náročný byl podle ní i proces náboru rodin.

6.2.2.3 Pozitiva a negativa programu FAST

Co podle ředitelky jí i některým členům FAST týmu vadilo, bylo nutnost přesně dodržovat „*každé slovo*“ z Příručky pro členy týmu. Někteří členové FAST týmu by si rádi jednotlivé aktivity upravili, tuto možnost však neměli a museli dodržovat vše tak, jak bylo uvedeno v příručce: „*Prostě takhle ten program musí být udělaný, no. Takže jsme se s tím fakt těžko pasovali, protože bychom si to uměli představit jinak.*“ Nakonec si však některé z aktivit drobně upravili podle svých potřeb, např. z hlediska časové dotace na jednotlivou aktivitu – když FAST tým viděl, že rodiče i děti aktivita baví, prodloužil na aktivitu čas. Když viděl, že účastníci aktivita nebaví, čas naopak zkrátil.

Největším pozitivem programu bylo podle ředitelky přiblížení rodičů směrem ke škole, s čímž souvisí lepší vzájemné poznání pracovníků školy a rodičů. Druhým pozitivním dopadem projektu bylo zvýšení rodičovských kompetencí a zlepšení vztahů v rodině. Program FAST tak podle ředitelky jednoznačně naplnil očekávání, se kterým do programu vstupovala.

6.2.2.4 Udržitelnost programu FAST

Vedení školy je určitě nakloněno tomu program v příštích letech organizovat znovu, a to i bez projektové podpory. Poptávka ze strany rodin by podle nich byla. Díky realizaci prvního běhu se o programu FAST začalo mluvit jak na škole, tak na obci. Děti si mezi sebou povídaly, jak se na program těší, a další děti chodily za pedagogy, že by se programu také chtěly účastnit. Pozitivní odezva byla i mezi rodiči, proto ředitelka předpokládá, že sehnat rodiny do případného dalšího běhu by neměl být velký problém. FAST tým má navíc nyní zkušenosti, které se mu můžou hodit při vysvětlování průběhu programu novým zájemcům.

Krom toho by ředitelka program FAST určitě doporučila dalším školám, alespoň na zkoušku.

6.2.2.5 Dopady FAST programu na rodiny

Jak je uvedeno výše, program zahájilo 11 rodin a dokončilo jej 9 rodin. Návratnost vstupních dotazníků je 8 (73 %), návratnost výstupních dotazníků je 6 (55 %). Co se týče složení rodin podle sledovaných sociodemografických ukazatelů, vstupní dotazník vyplnilo 7 žen (88 %) a jeden muž (13 %). Průměrný věk rodičů byl 42 let, přičemž nejmladšímu z rodičů bylo 34 let a nejstaršímu 54 let. Z hlediska národnostního složení byla FAST skupina tvořena ze 75 % Čechy, jedna rodina (13 %) byla ze Spojených států a jedna rodina (13 %) byla z Ukrajiny. Nejčastějším dosaženým vzděláním bylo mezi rodiči maturitní (38 %) a vysokoškolské magisterské (38 %), následovalo vysokoškolské bakalářské (13 %) a vyučení nebo SŠ bez maturity (13 %). Průměrný počet osob v domácnosti byl 5,13, přičemž minimální počet byl 3 osoby, maximální počet 6 osob. Průměrný počet dětí v domácnosti byl 2,38, přičemž minimální počet bylo 1 dítě, maximální počet 4 děti.

Pro oblast psychometrie se podařilo spárovat 6 dotazníků. Prvním sledovaným okruhem v oblasti psychometrie byl vztah rodič – dítě. Po absolvování programu FAST uvedlo pět rodičů, že se jejich vztahy s dětmi zlepšily. V případě jedné domácnosti rodič uvedl, že se vztahy spíše zhoršily.

Druhým sledovaným okruhem bylo zapojení rodičů do školních aktivit dítěte. To bylo zjišťováno na dvou úrovních – *Jak se rodiče doma zapojují do školních aktivit a vzdělávání dítěte* a *Jak se rodiče doma zapojují do aktivit ve škole*. U domácího zapojování rodičů do školních aktivit dítěte došlo ve třech případech ke zlepšení, ve dvou případech ke zhoršení, v jednom případě pak rodiče nepozorují žádnou změnu. U zapojování rodiče do aktivity dětí přímo ve škole byla situace podobná – čtyři z rodičů uvedli, že po absolvování programu FAST se více zapojují do dění ve škole, ve dvou případech pak nebyla zaznamenána žádná změna.

Třetím sledovaným okruhem byla spokojenost v rodině. Naprostá většina rodičů, kteří program FAST absolvovali (5), hodnotí spokojenost v rodině jako lepší než před programem FAST. V jedné domácnosti došlo podle rodiče ke zhoršení spokojenosti v rodině. Důležité zlepšení je u rodičů vnímáno také v hodnocení jejich rodičovské role. I v tomto případě většina rodičů (4), kteří prošli programem FAST, vnímají zlepšení své rodičovské role (pocitují zvýšení svých rodičovských kompetencí). Ve dvou případech nepocítily rodiče žádnou změnu ve vnímání své rodičovské role či ve změně rodičovských kompetencí.

Dalším sledovaným okruhem byly sociální kompetence dítěte. Všech šest rodičů vnímá, že po absolvování programu FAST došlo u jejich dětí ke zvýšení sociálních kompetencí.

U poloviny rodičů (3) nastalo zlepšení také v případě hodnocení vlastního vztahu s ostatními rodiči. Tito tři rodiče uvedli, že pocit vnímání podpory od ostatních rodičů se po absolvování projektu FAST zlepšil. Dva rodiče nepozorovali žádnou změnu, jeden z rodičů naopak pozoroval změnu k horšímu. V pěti případech pak došlo také ke zvýšení ochoty poskytnout ostatním rodičům podporu, v jednom případě došlo v této oblasti naopak ke snížení ochoty.

Dále se dotazník zaměřoval na hodnocení vztahu dítěte ke škole. Podle pěti rodičů došlo po absolvování programu FAST ke zlepšení vztahu dítěte ke škole. V jednom případě se vztah dítěte ke škole nezměnil.

Posledním sledovaným okruhem byly zdroje podpory. Všech šest rodičů uvedlo, že po absolvování programu FAST mají vyšší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí.

Shrnutí: V naprosté většině sledovaných oblastí došlo u rodin po absolvování programu FAST k pozitivním změnám – ke zlepšení vztahu mezi rodiči a dětmi; k většímu zapojování rodičů do školních aktivit dětí a to jak doma, tak přímo ve škole; v rodině panuje větší spokojenost než před absolvováním programu; rodiče vnímají zlepšení svých rodičovských kompetencí a zároveň zlepšení sociálních kompetencí svých dětí; zvýšil se i pocit podpory od ostatních rodičů a také ochota poskytnout ostatním rodičům podporu; zlepšil se vztah dítěte ke škole a díky absolvování programu mají rodiče větší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí.

6.2.2.6 *Hodnocení FAST programu FAST týmem*

Z hlediska evaluace je rovněž důležité, jak program FAST hodnotí samotný FAST tým. Dotazník vyplnilo celkem osm členů FAST týmu. Většina členů FAST týmu (7) uvedla, že se cítí jako součást FAST týmu. Jeden respondent uvedl, že se rozhodně jako člen FAST týmu necítí. Naprostá většina respondentů (7) také souhlasí s tvrzením, že FAST tým využívá talentů, dovedností a zkušeností svých členů. Jeden z dotázaných s tímto tvrzením opět silně nesouhlasí. Téměř všichni respondenti (7) se shodují také na tom, že pokud v průběhu programu došlo k nějakým konfliktům či neshodám, podařilo se jim tyto konflikty či neshody vyřešit. Stejně jako v předchozích případech, i zde s tímto tvrzením jeden z dotázaných silně nesouhlasil. Většina členů FAST týmu (7) shodně souhlasí s tím, že ve FAST týmu je dostatek členů na to, aby byly uspokojeny potřeby všech účastníků programu. Jeden z dotázaných opět s výrokem silně nesouhlasil. Dalším okruhem, který členové FAST

týmu hodnotili, je absolvované školení. I v tomto případě se téměř všichni (7) shodli na tom, že školení, které absolvovali, jim umožňuje efektivně podporovat FAST setkání. Jeden z respondentů opět silně nesouhlasil. Ve své práci člena FAST týmu vidí smysl sedm respondentů, kteří se shodli na tom, že práce, kterou jako členové FAST týmu dělají, je pro rodiny důležitá. Jeden z dotázaných opět silně nesouhlasil. Většina členů FAST týmu (7) se rovněž shoduje na tom, že k tomu, aby dobře vykonávali svou roli v týmu, mají potřebné zdroje a materiální zajištění. I v tomto případě jeden z členů týmu silně nesouhlasil. V dalším sledovaném okruhu opět naprostá většina členů FAST týmu (7) uvedla, že se ke všem rodičům chovají s respektem a podporují je v tom, aby rodiče vedli své rodiny a byli v nich autoritou. I v případě těchto dvou otázek jeden z dotázaných s tvrzením silně nesouhlasil.

Na závěr byla členům FAST týmu položena otevřená otázka, která zjišťovala, co se dá udělat proto, aby budoucí běhy programu FAST na jejich škole byly ještě úspěšnější. Členové týmu navrhovali např. zařazení jiných aktivit; možnost lokálně si upravit či pozměnit FAST program; volnější program pro rodiče s dětmi – některé z aktivit byly podle členů týmu méně úspěšné, tudíž na ně nebylo potřeba tolik času, jiné aktivity byly oblíbené a času by si zasloužily více; větší propagaci programu FAST a více času na přípravu programu, včetně většího množství času na nábor rodin.

Shrnutí: Naprostá většina členů FAST týmu (7), kteří závěrečný dotazník vyplnili, vnímají svou roli a činnost v programu FAST pozitivně. Svou práci v programu FAST vnímají jako důležitou a má pro ně smysl. Pouze jeden z dotázaných uváděl na všechny otázky v dotazníku zcela negativní odpovědi. Pro budoucí činnost FAST týmu by bylo vhodné s tímto participantem udělat hloubkový rozhovor, jehož cílem by bylo zjistit důvody jeho nespokojenosti a dále s nimi pracovat při zlepšování programu.

6. 2. 3 Případ třetí: malá obec v Jihočeském kraji

Základní a mateřská škola se nachází v malé obci v Jihočeském kraji. Obec má 469 obyvatel. Zřizovatelem školy je obec. Jedná se o malotřídní školu, ve které se nachází dvě třídy – v jedné třídě je první a druhý ročník, ve druhé třídě je třetí, čtvrtý a pátý ročník. Výuka dětí probíhá jak klasickým způsobem ve třídách, tak na rozsáhlých školních pozemcích, kde se nachází i venkovní učebna. Ve školním roce 2021/2022 bylo na ZŠ zapsáno 34 žáků (z toho bylo 16 žáků vedeno v režimu individuálního zdělávání a 18 žáků v režimu prezenčního vzdělávání). Ve stejném školním roce bylo v MŠ zapsáno 57 dětí (z toho bylo 39 dětí vedeno v režimu individuálního vzdělávání a 18 dětí v režimu celodenního prezenčního vzdělávání).

6.2.3.1 Základní informace o průběhu FAST programu

Na základní a mateřské škole v této obci proběhl jeden běh program FAST, a to v období od března do května 2023. Program zahájilo 6 rodin, dokončily ho 3 rodiny. Jednou z hlavních motivací vedení školy pro vstup do projektu bylo zvýšení propojenosti činností školy s obyvateli obce a s rodiči dětí. Vedení školy chtělo zlepšit informovanost rodičů a dalších obyvatel obce o tom, co škola dělá, jak funguje či na jakých principech funguje vzdělávání dětí. Ředitel školy uvedl, že cílem zapojení školy do programu FAST bylo větší vtažení veřejnosti (včetně rodičů) do chodu a aktivit školy. Dalším cílem bylo více zapojit rodiny z odloučené lokality, která se v obci nachází.

Ředitel rovněž uvedl, že když s účastí v projektu souhlasil, neměl prakticky žádnou představu o tom, co dalšího má od programu očekávat, a nedovedl si představit, jak bude program u nich na škole fungovat. Pro realizaci programu zvolili jarní období, což při zpětném hodnocení nebylo vnímáno jako příliš šťastné – docházka rodin do programu nebyla taková, jak si vedení školy představovalo a absencí bylo velké množství. Zároveň si ředitel školy uvědomuje, že se jim do programu nepodařilo zapojit tolik otců, jak si původně představovali. Z čeho měl ředitel na začátku programu největší obavy, byla ochota participace rodin na přípravě jídla pro ostatní rodiny v projektu. Nakonec se však jeho obavy nenaplnily a rodiny se svých rolí hostitelů chopily nad očekávání dobře.

6.2.3.2 Problémy a překážky při realizaci programu

První větší problém, který museli členové FAST týmu řešit, byl nábor rodin do programu. Nejčastějším důvodem odmítnutí oslovených rodin byl nedostatek času – buď už děti měly v den, kdy se FAST konal (v tomto případě každé úterý) jiné kroužky, nebo měli rodiče pracovní povinnosti. Dalším důvodem odmítání bylo to, že rodiny nevěděly, co mají od FAST programu čekat, k čemu jim program bude a jak přesně bude program probíhat. Podle ředitele bylo patrné, že v průběhu programu FAST rostla zvědavost veřejnosti a některé rodiny pak litovaly, že se do programu nepřihlásily. Sám ředitel během rozhovoru uvedl, že během náboru rodin si ani on sám nebyl jistý, co vlastně nabízí, jelikož s programem neměl žádnou zkušenost. Nevěděl tak přesně, jak má potenciální účastníky programu správně namotivovat k tomu, ani se do programu chtěli zapojit.

Jako nejnáročnější hodnotilo vedení školy hned první setkání. Podle ředitele to vypadalo tak, že spousta rodičů po první zkušenosti nebude chtít na další setkání přijít: „*No a celkově vlastně po tom prvním setkání, který bylo takový asi jako nejnáročnější i pro ty rodiče, že vlastně některý to vypadalo, že to zabalí, že ty děti jim tam jako zlobily a že to ti rodiče brali*

nějak osobně, ale strašně jim pomohla vlastně potom vždycky ta rodičovská skupina v tom programu. Jo že se ty děti odvedly a oni měli prostě prostor si sednout v klidu a sdílet ty své zkušenosti. Bez toho si myslím, že by ten program byl prostě jako ztracený už po tom 1 setkání, ale ta rodičovská skupiny ty lidi prostě nějak chytla.“

6.2.3.3 Pozitiva a negativa programu FAST

Jako jedno z největších pozitiv programu FAST vnímá ředitel zlepšení vtahu mezi školou a obyvateli obce. Dříve u veřejnosti vnímal nedůvěru jak ke své osobě, tak k tomu, jakým směrem se škola a výuka v ní ubírá. Po absolvování programu se však nálada v obci výrazně zlepšila, místní lidé se na pracovníky školy více usmívají a opadlo dřívější napětí. Zároveň ředitel vnímá pozitivně také to, že měl možnost rodiny a další participanty na programu FAST poznat více do hloubky, což by jinak jako ředitel školy možnost neměl. Zároveň vnímá zlepšení komunikace rodin se školou – rodiny nemají zábrany s pracovníky školy řešit i více osobní záležitosti. Program tak podle něj pomohl k odbourání spousty bariér na obou stranách komunikačního toku – jak na straně školy, tak na straně rodičů a veřejnosti.

Jako další významné pozitivum jsou vnímány změny v chování dětí a v tom, jak se začleňují do kolektivu. Děti, které se programu FAST účastnily, jsou podle něj komunikativnější, otevřenější a zároveň některé i klidnější. Děti se zbavily ostychu komunikovat se svým okolím.

Jako další pozitivum bylo vnímáno větší propojení školy a školky. Před začátkem programu FAST fungovala školka a škola jako dva oddělené prostory. Po začátku FAST programu, do kterého bylo zapojeno hodně předškoláků, se však tyto oddělené prostory začaly prolínat, zlepšila se komunikace mezi jednotlivými pracovníky a škola i školka začaly fungovat mnohem více propojeně.

6.2.3.4 Udržitelnost programu FAST

Podle ředitele školy projeví rodiče po skončení programu FAST zájem o to se dále alespoň jednou měsíčně setkávat. Nejvíce by uvítali udržování rodičovské skupiny, která jim na celém programu FAST přišla nejpřínosnější. Projeví tak zájem o to, zda by jim škola nemohla hlídat alespoň jednou v měsíci děti, aby si rodičovskou skupinu mohli uspořádat. Ředitel školy tento jejich zájem podporuje a uvedl, že se jim pokusí vyjít vstříc.

Co se týká realizace dalšího běhu na škole, ředitel uvedl, že pokud bude ze strany rodičů velký zájem, dovede si představit, že program FAST na škole poběží v dalším běhu i bez projektové podpory. Uvědomuje si jistou finanční zátěž realizace programu FAST bez

projektové podpory, zejména v aktivitě rodinné jídlo. Pozitiva programu FAST a jeho benefity jsou pro něj však větší než případná finanční zátěž realizace. Co se týče doporučení programu ostatním školám, podle ředitele je důležité zvážit cíl, s jakým chce škola program FAST realizovat a podle toho se rozhodnout, zda do programu jít či nikoli. Podle jeho názoru by byl program dobrý zejména jako adaptační kurz pro nově příchozí žáky, čímž by došlo k jejich začlenění do školního kolektivu.

6.2.3.5 Dopady FAST programu na rodiny

Jak je uvedeno výše, program zahájilo šest rodin, dokončily ho tři rodiny. Alespoň pět setkání se pak zúčastnilo všech šest rodin. Návratnost vstupních dotazníků byla 100 %, návratnost výstupních dotazníků byla 50 %. Co se týče složení rodin podle sledovaných sociodemografických ukazatelů, dotazník vyplnilo 6 žen. Průměrný věk rodiče je 38 let, nejmladšímu z rodičů bylo 32 let, nejstaršímu 42 let. Národnost všech rodičů byla Česká, v programu nebyl žádný cizinec. Vzdělání rodičů bylo různé – dva z rodičů (33 %) jsou vyučeni nebo mají SŠ bez maturity, jeden z rodičů (17 %) měl základní vzdělání, jeden z rodičů (17 %) dokončil vyšší odbornou školu, další rodič (17 %) měl vysokoškolské bakalářské vzdělání a poslední z rodičů (17 %) vysokoškolské magisterské vzdělání.

Pro oblast psychometrie se podařily spárovat tři dotazníky. Prvním sledovaným okruhem byl vztah rodič – dítě. Celkově dva rodiče uvedli, že jejich vztah s dítětem se oproti situaci před absolvováním programu FAST zlepšil. V případě jedné rodiny pak došlo ke zhoršení vztahu mezi rodičem a dítětem.

Druhým sledovaným okruhem bylo zapojení rodičů do školních aktivit dítěte. To bylo zjišťováno na dvou úrovních – *Jak se rodiče doma zapojují do školních aktivit a vzdělávání dítěte* a *Jak se rodiče doma zapojují do aktivit ve škole*. U domácího zapojování rodičů do školních aktivit dítěte došlo ve dvou případech ke zhoršení, v jednom případě pak rodiče nepozorují žádnou změnu. U zapojování rodiče do aktivity dětí přímo ve škole byla situace zcela opačná – dva z rodičů uvedli, že po absolvování programu FAST se více zapojují do dění ve škole, v jednom případě pak nebyla zaznamenána žádná změna.

Třetím sledovaným okruhem byla spokojenost v rodině. Všichni rodiče, kteří program FAST absolvovali (3), hodnotí spokojenost v rodině jako lepší než před programem FAST. Důležité zlepšení je u rodičů vnímáno také v hodnocení jejich rodičovské role. I v tomto případě všichni tři rodiče, kteří prošli programem FAST, vnímají zlepšení své rodičovské role (pocitují zvýšení svých rodičovských kompetencí).

Dalším sledovaným okruhem byly sociální kompetence dítěte. Dva ze tří rodičů vnímají, že po absolvování programu FAST došlo u jejich dětí ke zvýšení sociálních kompetencí. Jeden z rodičů nevidí v sociálních kompetencích svého dítěte žádnou změnu.

Výrazné zlepšení nastalo u rodičů také v případě hodnocení vztahu s ostatními rodiči. Všichni tři rodiče uvedli, že pocit vnímání podpory od ostatních rodičů se po absolvování projektu FAST zlepšil. Ve dvou případech pak došlo také ke zvýšení ochoty poskytnout ostatním rodičům podporu, v jednom případě nedošlo v této oblasti k žádné změně.

Co je na evaluačních zjištěních velmi zajímavé je skutečnost, že podle dvou rodičů došlo po absolvování programu FAST ke zhoršení vztahu dítěte ke škole. V jednom případě se vztah dítěte ke škole nezměnil.

Posledním sledovaným okruhem byly zdroje podpory. Dva rodiče uvedli, že po absolvování programu FAST mají vyšší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí. V jednom případě zůstala znalost rodiče beze změny.

Shrnutí: V naprosté většině sledovaných oblastí došlo u rodin po absolvování programu FAST k pozitivním změnám – ke zlepšení vztahu mezi rodiči a dětmi, k většímu zapojování rodičů do školních aktivit dětí přímo ve škole, v rodině panuje větší spokojenost, rodiče vnímají zlepšení svých rodičovských kompetencí a zároveň zlepšení sociálních kompetencí svých dětí, zvýšil se i pocit podpory od ostatních rodičů a také ochota poskytnout ostatním rodičům podporu. Co se podle většiny rodičů po absolvování programu FAST překvapivě zhoršilo, je vztah dítěte ke škole. Na základě kvantitativních dat však nejsme schopni říct, proč k tomuto zhoršení došlo.

6.2.3.6 *Hodnocení FAST programu FAST týmem*

Z hlediska evaluace je rovněž důležité, jak program FAST hodnotí samotný FAST tým. Všichni členové FAST týmu, kteří závěrečný hodnotící dotazník vyplnili, uvedli, že se cítí jako součást FAST týmu. Souhlasí také s tvrzením, že FAST tým využívá talentů, dovedností a zkušeností svých členů. Shodují se také na tom, že pokud v průběhu programu došlo k nějakým konfliktům či neshodám, podařilo se jim tyto konflikty či neshody vyřešit. Všichni shodně souhlasí s tím, že ve FAST týmu je dostatek členů na to, aby byly uspokojeny potřeby všech účastníků programu. Dalším okruhem, který členové FAST týmu hodnotili, je absolvované školení. I v tomto případě se všichni shodli na tom, že školení, které absolvovali, jim umožňuje efektivně podporovat FAST setkání. Ve své práci navíc členové FAST týmu vidí smysl a všichni se shodli na tom, že práce, kterou jako členové FAST týmu dělají, je pro rodiny důležitá. Všichni členové se rovněž shodují na tom, že k tomu, aby dobře

vykonávali svou roli v týmu, mají potřebné zdroje a materiální zajištění. V dalším sledovaném okruhu všichni členové FAST týmu uvedli, že se ke všem rodičům chovají s respektem a podporují je v tom, aby rodiče vedli své rodiny a byli v nich autoritou.

Na závěr byla členům FAST týmu položena otevřená otázka, která zjišťovala, co se dá udělat proto, aby budoucí běhy programu FAST na jejich škole byly ještě úspěšnější. Členové týmu se shodují na tom, že by bylo dobré podporovat rodiny v dalším setkávání i po dokončení programu. Jeden z členů týmu pak navrhl, aby byly rodiče, kteří programem projdou, zapojeni do náboru budoucích účastníků FAST programu.

Shrnutí: Všichni členové FAST týmu, kteří závěrečný dotazník vyplnili, vnímají svou roli a činnost v programu FAST pozitivně. Svou práci v programu FAST vnímají jako důležitou a má pro ně smysl.

6. 2. 4 Případ čtvrtý: druhá základní škola v malé obci v Jihočeském kraji

Základní a mateřská škola se nachází v malé obci v Jihočeském kraji necelých 11 km od okresního města. Jedná se o malotřídní školu, ve které je 18 žáků prvního stupně ve dvou třídách a v mateřské škole je 20 dětí. Největším benefitem je podle školy možnosti individuálního přístupu, který si škola díky 3 učitelkám na ZŠ 2 učitelkám v MŠ a dalším pedagogickým pracovnícům, může dovolit. Žáci se učí nejen toleranci, ale především samostatnosti a pomoci druhým. Dětem je k dispozici školní družina a také školní jídelna.

6.2.4.1 Základní informace o průběhu FAST programu

Na základní a mateřské škole v této obci proběhl jeden běh program FAST, a to v období od března do května 2023. Program zahájilo devět rodin, dokončily ho čtyři rodiny. Jednou z hlavních motivací vedení školy pro vstup do projektu bylo navázání bližšího kontaktu školy s rodinami dětí. Ředitelka školy uvedla, že ve své pozici je teprve krátce a hledala různé cesty, jak co nejlépe poznat rodiny dětí a navázat s nimi užší spolupráci a komunikaci. Do školy navíc dochází velké množství dětí ze sociálně znevýhodněných rodin, což bylo dalším důvodem pro realizaci projektu na škole. Škola se nakonec rozhodla program zaměřit hlavně na předškolní děti, aby se navázala co nejužší spolupráce s rodinami ještě předtím, než děti nastoupí do první třídy.

O programu se ředitelka školy dozvěděla díky nabídce Červeného kříže z okresního města, který ji emailem zaslal nabídku s programem. Program ji zaujal natolik, že kontaktovala projektový tým, který na úvodní schůzce pracovníkům školy program FAST představil. Na účast v projektu škola nakonec kývla. Následně prošli vybraní členové FAST

týmu školením. Školení bylo vnímáno jako velmi dlouhé, při zpětném pohledu ale také jako velmi přínosné. Jeho přínosnost spočívala především v to, že FAST tým si konečně dovedl představit, co se pod jednotlivými aktivitami doopravdy skrývá a lépe pochopil smysl celého programu.

Nejoblíbenější aktivitou programu se stala rodičovská skupina, kterou podle ředitelky hodnotili všechny zapojené rodiny velmi pozitivně. Oblíbená aktivita byla také společné jídlo a jeho příprava, následovala část FAST song a zpěvy dalších písniček.

6.2.4.2 *Problémy a překážky při realizaci programu*

Podle ředitelky se neobjevily žádné podstatné problémy a překážky, kterým by FAST tým musel v průběhu programu čelit. Setkávali se s běžnými problémy, jako občasné absence některých rodin apod. Členové FAST týmu si původně mysleli, že největším problémem bude pro rodiny příprava jídla pro ostatní, nakonec se tyto obavy nenaplnily, a i tato aktivita probíhala bez problémů. Nejméně oblíbenou aktivitou tak byly nakonec pozdravy. Rodiny příliš nerozuměly smyslu této aktivity, jelikož se mezi sebou všichni znaly.

6.2.4.3 *Pozitiva a negativa programu FAST*

Jedním z největších pozitiv je podle ředitelky školy lepší komunikace mezi rodiči a školou, ale také mezi rodiči navzájem. I když je škola umístěna v menší obci, kde se navzájem všichni znají, rodiče nebyli zvyklí mezi sebou otevřeně mluvit o problémech, se kterými se jako rodiče potýkají. To se podle ředitelky podařilo změnit zejména díky rodičovské skupině, která se stala velmi oblíbenou. Právě něco jako neformální rodičovskou skupinu se bude vedení školy snažit mezi rodiči udržet i po skončení programu FAST.

Dalším velkým pozitivem, který podle ředitelky uváděli sami rodiče, je to, že se jejich děti přestaly bát jít do školy: „*My jsme tam měli i předškoláky a jedna maminka velmi krásně řekla, moje dítě se přestalo bát jít do školy, to je prostě něco úžasného, když to jako ten rodič řekne.*“

Jistým negativem programu může být podle ředitelky časová náročnost a dále finanční náročnost realizace programu bez projektové podpory. Finančně nejnáročnější je část, kdy škola dává rodinám poukázky na nákup potravin, ze kterých pak rodina vaří večeři pro všechny ostatní. Ředitelka školy k tomu uvedla následující: „*Neumím si představit, že bychom jako škola dávali rodinám tu poukázku v těch hodnotách, co jsme dávali, nebo tu tombolu.*“ Od finanční a časové náročnosti programu se odvíjí i úvahy o jeho udržitelnosti po skončení projektové podpory.

6.2.4.4 Udržitelnost programu FAST

Ředitelka školy během rozhovoru uvedla, že by program na škole ráda zachovala i po ukončení projektové podpory, rozhodujícím faktorem však budou finance a dále chuť pracovníků školy a celého FAST týmu v aktivitách pokračovat. Program je dlouhý osm týdnů, což je podle ředitelky dlouhá doba, kdy jsou členové týmu z řad pedagogů ve škole každý týden i déle než 12 hodin, což narušuje jejich soukromý život.

6.2.4.5 Dopady FAST programu na rodiny

Jak je uvedeno výše, program zahájilo devět rodin, dokončily ho čtyři rodiny. Alespoň pět setkání se pak zúčastnilo šest rodin. Návratnost vstupních dotazníků bylo 100 %, návratnost výstupních dotazníků byla 56 %. Co se týče složení rodin podle sledovaných sociodemografických ukazatelů, dotazníky vyplnilo 7 žen (78 %) a 2 muži (22 %). Průměrný věk rodiče byl 35 let, nejmladšímu z rodičů bylo 29 let, nejstaršímu 42 let. Národnost všech rodičů byla Česká, v programu nebyl žádný cizinec. Vzdělání rodičů bylo různé – pět rodičů (56 %) bylo vyučeno nebo mají SŠ bez maturity, dva rodiče (22 %) mají dokončenou střední školu s maturitou, jeden z rodičů (11 %) má základní vzdělání, jeden z rodičů (11 %) má vysokoškolské magisterské vzdělání. Průměrný počet všech členů domácnosti je 5,2 osob, přičemž nejmenší počet osob jsou v domácnosti jsou 3, nejvíce 9 osob. Průměrný počet dětí v domácnosti je 3,1, přičemž nejmenší počet dětí v domácnosti je 1, nejvyšší počet je 7 dětí.

Pro oblast psychometrie se podařilo spárovat pět dotazníků. Prvním sledovaným okruhem byl vztah rodič – dítě. Všech pět rodičů, jejichž dotazníky se podařilo spárovat, uvedlo, že jejich vztah s dítětem se oproti situaci před absolvováním programu FAST zlepšil.

Druhým sledovaným okruhem bylo zapojení rodičů do školních aktivit dítěte. To bylo zjišťováno na dvou úrovních – *Jak se rodiče doma zapojují do školních aktivit a vzdělávání dítěte* a *Jak se rodiče doma zapojují do aktivit ve škole*. U domácího zapojování rodičů do školních aktivit dítěte došlo ve dvou případech ke zlepšení, ve dvou případech ke zhoršení a v jednom případě rodiče nepozorují žádnou změnu. U zapojování rodiče do aktivity dětí přímo ve škole byla situace zcela podobná – tři z rodičů uvedli, že po absolvování programu FAST se více zapojují do dění ve škole, ve dvou případech pak nebyla zaznamenána žádná změna.

Třetím sledovaným okruhem byla spokojenost v rodině. Většina rodičů, kteří program FAST absolvovali (4), hodnotí spokojenost v rodině jako lepší než před programem FAST. Jeden z rodičů pak v oblasti spokojenosti v rodině nepocítuje žádnou změnu. Zajímavým zjištěním je, že většina rodičů (3) uvedla, že vnímají zhoršení své rodičovské role (pocítují

zhoršení svých rodičovských kompetencí). Dva z rodičů uvedli, že jejich rodičovská role se naopak zlepšila.

Dalším sledovaným okruhem byly sociální kompetence dítěte. Čtyři z pěti rodičů vnímají, že po absolvování programu FAST došlo u jejich dětí ke zvýšení sociálních kompetencí. Jeden z rodičů vidí v sociálních kompetencích svého dítěte naopak zhoršení.

Výrazné zlepšení nastalo u rodičů také v případě hodnocení vztahu s ostatními rodiči. Všichni čtyři rodiče uvedli, že pocit vnímání podpory od ostatních rodičů se po absolvování projektu FAST zlepšil. V jednom případě pak zůstal beze změny. Ve třech případech pak došlo také ke zvýšení ochoty poskytnout ostatním rodičům podporu, v jednom případě nedošlo v této oblasti k žádné změně a v jednom případě došlo ke zhoršení ochoty. Podle většiny rodičů (4) došlo po absolvování programu FAST ke zlepšení vztahu dítěte ke škole. V jednom případě se vztah dítěte ke škole zhoršil.

Posledním sledovaným okruhem byly zdroje podpory. Tři rodiče uvedli, že po absolvování programu FAST mají vyšší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí. Ve dvou případech mají rodiče naopak pocit, že došlo ke zhoršení jejich povědomí o podpůrných službách v okolí.

Shrnutí: V naprosté většině sledovaných oblastí došlo u rodin po absolvování programu FAST k pozitivním změnám – ke zlepšení vztahu mezi rodiči a dětmi; ke zlepšení vztahu dětí a školy; k většímu zapojování rodičů do školních aktivit dětí, a to jak doma, tak přímo ve škole; v rodině panuje větší spokojenost; u dětí je patrné zlepšení sociálních kompetencí; zvýšil se i pocit podpory od ostatních rodičů a také ochota poskytnout ostatním rodičům podporu. Co se podle většiny rodičů po absolvování programu FAST překvapivě zhoršilo, je vnímání jejich rodičovské role (pocitují zhoršení svých rodičovských kompetencí).

6.2.4.6 Hodnocení FAST programu FAST týmem

Z hlediska evaluace je rovněž důležité, jak program FAST hodnotí samotný FAST tým. Všichni členové FAST týmu, kteří závěrečný hodnotící dotazník vyplnili (celkem šest členů), uvedli, že se cítí jako součást FAST týmu. Souhlasí také s tvrzením, že FAST tým využívá talentů, dovedností a zkušeností svých členů. Shodují se také na tom, že pokud v průběhu programu došlo k nějakým konfliktům či neshodám, podařilo se jim tyto konflikty či neshody vyřešit. Všichni shodně souhlasí s tím, že ve FAST týmu je dostatek členů na to, aby byly uspokojeny potřeby všech účastníků programu. Dalším okruhem, který členové FAST týmu hodnotili, je absolvované školení. I v tomto případě se všichni shodli na tom, že školení, které absolvovali, jim umožňuje efektivně podporovat FAST setkání. Ve své práci

navíc členové FAST týmu vidí smysl a shodli se na tom, že práce, kterou jako členové FAST týmu dělají, je pro rodiny důležitá. Všichni členové se rovněž shodují na tom, že k tomu, aby dobře vykonávali svou roli v týmu, mají potřebné zdroje a materiální zajištění. V dalším sledovaném okruhu všichni členové FAST týmu uvedli, že se ke všem rodičům chovají s respektem a podporují je v tom, aby rodiče vedli své rodiny a byli v nich autoritou.

Na závěr byla členům FAST týmu položena otevřená otázka, která zjišťovala, co se dá udělat proto, aby budoucí běhy programu FAST na jejich škole byly ještě úspěšnější. Členové týmu často uváděli odpověď v tom smyslu, že takový úspěch programu FAST na své škole nečekali, a proto by se drželi toho, jak program fungoval v prvním běhu. Pokud by se dalo něco zlepšit, mohl by to být podle dalšího člena týmu např. pozdrav. Podle jiného z členů FAST týmu je při náboru třeba více motivovat rodiče, aby se do dalších běhů zapojilo více rodin.

Shrnutí: Všichni členové FAST týmu, kteří závěrečný dotazník vyplnili, vnímají svou roli a činnost v programu FAST pozitivně. Svou práci v programu FAST vnímají jako důležitou a má pro ně smysl.

6. 2. 5 Příklad pátý: Nově vznikající soukromá základní škola ve městě

Základní škola v krajském městě. Jedná se o soukromou bilingvní základní školu se zaměřením na angličtinu, logické myšlení, technologie a osobnostní rozvoj s respektem k individualitě dítěte. Škola si zakládá na individuálním přístupu, který je umožněn díky nízkému počtu žáků ve třídě (max. 20) a dvěma pedagogy v každé třídě. Ve výuce je kladen důraz na rozvoj individuálních schopností a dovedností každého dítěte. Na základě vstupní diagnostiky dítěte ve výuce následně pracuje s principy obohacování, akcelerace a individualizace učiva. Výuka je žákům uzpůsobována jak obsahově, tak organizačně i metodologicky.

6.2.5.1 Základní informace o průběhu FAST programu

Na škole proběhl jeden běh program FAST, a to v období od října do listopadu 2023. Program zahájilo šest rodin, dokončilo ho také šest rodin. Jednou z hlavních motivací vedení školy pro vstup do projektu byla možnost vyzkoušení něčeho nového, co v českém prostředí není příliš zaběhlé. Specifikum této školy spočívá v tom, že funguje teprve prvním rokem, proto jsou pro ni podobné programy jistou výzvou. Vedení školy se bylo na průběh FAST programu podívat na jedné ze středních škol, kde zrovna FAST program probíhal. Průběh

programu se jim líbil a rozhodli se, že si program FAST sami vyzkouší. FAST tým byl proškolen v září 2023, pak následoval měsíc na přípravu programu.

6.2.5.2 Problémy a překážky při realizaci programu

Největší překážkou byli podle vedení školy v některých případech samotní rodiče, kteří stále hledali důvod zařazení jednotlivých aktivit a ptali se po smyslu programu, nicméně zájem jejich dětí je nakonec přesvědčil v programu setrvat až do konce. Další překážkou byl samotný nábor rodin, které by se projektu chtěly zúčastnit. Nejnáročnější bylo rodiny k pravidelné účasti přesvědčit a pro zapojení se do programu je řádně motivovat. Některé z oslovených rodin by měly o účast v programu zájem, nicméně nebyly schopné přislíbit svou pravidelnou účast na jednotlivých setkáních.

6.2.5.3 Pozitiva a negativa programu FAST

Vzhledem k tomu, že škola je nová a žáci prvního ročníku se navzájem neznali, vnímá vedení školy jako největší pozitivum programu FAST právě vytváření vztahů mezi rodiči a dětmi, mezi rodiči navzájem a zároveň mezi dětmi i rodiči směrem ke škole. Rodiny tak měly možnost vzájemně se setkávat v jiném než přirozeně školním prostředí. Pedagogové mohli poznat zapojené rodiny i z jiného pohledu a vnímat to, jak spolu rodiče a děti komunikují. Podle vedení školy se děti na program vždy velmi těšily a už dopředu si zjišťovaly, jaké se v ten den budou konat aktivity.

6.2.5.4 Udržitelnost programu FAST

Vedení školy by projekt k replikaci na dalších školách jednoznačně doporučilo. Jelikož program na této škole skončil teprve nedávno, vedení školy bude první běh FAST programu bedlivě vyhodnocovat a podle toho se rozhodne, zda chce program realizovat i bez projektové podpory.

6.2.5.5 Dopady FAST programu na rodiny

Jak je uvedeno výše, program zahájilo šest rodin a dokončilo ho rovněž šest rodin. Jedná se tak o jedinou základní školu, která měla účast alespoň na šesti setkáních 100 %. Návratnost vstupních dotazníků byla 83 %, návratnost výstupních dotazníků byla 50 %. Co se týče složení rodin podle sledovaných sociodemografických ukazatelů, dotazník vyplnilo 5 žen a žádný muž. Průměrný věk rodiče byl 38 let, nejmladšímu z rodičů bylo 34 let, nejstaršímu pak 43 let. Národnost všech rodičů byla Česká, v programu nebyl žádný cizinec. Vzdělání rodičů bylo různé, nejčastěji vysokoškolské – dva rodiče (40 %) měli vysokoškolské

magisterské vzdělání, další dva rodiče (40 %) pak vysokoškolské bakalářské vzdělání. Jeden rodič (20 %) měl dokončenou střední školu s maturitou. Průměrný počet všech členů domácnosti je 4,6 osob, přičemž nejmenší počet osob jsou 4, nejvíce v domácnosti žije 6 osob. Průměrný počet dětí v domácnosti je 2,6, přičemž nejmenší počet dětí v domácnosti jsou 2, nejvyšší počet jsou 4 děti.

Pro oblast psychometrie se podařily spárovat tři dotazníky. Prvním sledovaným okruhem byl vztah rodič – dítě. Všichni tři rodiče, jejichž dotazníky se podařilo spárovat, uvedli, že jejich vztah s dítětem se oproti situaci před absolvováním programu FAST zlepšil.

Druhým sledovaným okruhem bylo zapojení rodičů do školních aktivit dítěte. To bylo zjišťováno na dvou úrovních – *Jak se rodiče doma zapojují do školních aktivit a vzdělávání dítěte* a *Jak se rodiče doma zapojují do aktivit ve škole*. U domácího zapojování rodičů do školních aktivit dítěte došlo ve všech třech případech ke zlepšení. U zapojování rodiče do aktivity dětí přímo ve škole byla situace podobná – dva z rodičů uvedli, že po absolvování programu FAST se více zapojují do dění ve škole, v jednom případě pak nebyla zaznamenána žádná změna.

Třetím sledovaným okruhem byla spokojenost v rodině. Všichni tři rodiče hodnotí spokojenost v rodině jako lepší než před programem FAST. Zajímavým zjištěním je, že většina rodičů (2) uvedla, že vnímají zhoršení své rodičovské role (pocitují zhoršení svých rodičovských kompetencí) oproti situaci před absolvováním projektu. Jeden z rodičů pak uvedl, že jeho rodičovská role se naopak zlepšila.

Dalším sledovaným okruhem byly sociální kompetence dítěte. Všichni tři rodiče vnímají, že po absolvování programu FAST došlo u jejich dětí ke zvýšení sociálních kompetencí.

Výrazné zlepšení nastalo u rodičů také v případě hodnocení vztahu s ostatními rodiči. Všichni tři rodiče uvedli, že pocit vnímání podpory od ostatních rodičů se po absolvování projektu FAST zlepšil. Ve všech třech případech pak došlo také ke zvýšení ochoty poskytnout ostatním rodičům podporu.

Podle většiny rodičů (2) došlo po absolvování programu FAST ke zlepšení vztahu dítěte ke škole. V jednom případě se vztah dítěte ke škole podle rodičů nezměnil.

Posledním sledovaným okruhem byly zdroje podpory. Nikdo z rodičů neuvedl, že po absolvování programu FAST má vyšší povědomí o podpůrných službách v jejich okolí. Ve dvou případech mají rodiče naopak pocit, že došlo ke zhoršení jejich povědomí o podpůrných službách v okolí. V případě jednoho rodiče se situace nezměnila.

Shrnutí: V naprosté většině sledovaných oblastí došlo u rodin po absolvování programu FAST k pozitivním změnám – ke zlepšení vztahu mezi rodiči a dětmi; ke zlepšení vztahu dětí a školy; k většímu zapojování rodičů do školních aktivit dětí, a to jak doma, tak přímo ve škole; v rodině panuje větší spokojenost; u dětí je patrné zlepšení sociálních kompetencí; zvýšil se i pocit podpory od ostatních rodičů a také ochota poskytnout ostatním rodičům podporu. Co se podle většiny rodičů po absolvování programu FAST překvapivě zhoršilo, je vnímání jejich rodičovské role (pocitují zhoršení svých rodičovských kompetencí). Dále se u všech třech rodičů zhoršilo povědomí o podpůrných službách v jejich okolí.

6.2.5.6 *Hodnocení FAST programu FAST týmem*

Z hlediska evaluace je rovněž důležité, jak program FAST hodnotí samotný FAST tým. Všichni členové FAST týmu, kteří závěrečný hodnotící dotazník vyplnili (celkem 2 členové), uvedli, že se cítí jako součást FAST týmu. Na otázku, zda FAST tým využívá talentů, dovedností a zkušeností svých členů, neodpověděl nikdo z FAST týmu. Jeden ze dvou členů FAST týmu se domnívá, že pokud v průběhu programu došlo k nějakým konfliktům či neshodám, podařilo se mu tyto konflikty či neshody vyřešit. Druhý člen na tuto otázku neodpověděl. Stejná situace byla i u dalších otázek. Jeden z dotázaných souhlasí s tím, že ve FAST týmu je dostatek členů na to, aby byly uspokojeny potřeby všech účastníků programu. Druhý z dotázaných na tuto otázku opět neodpověděl. Dalším okruhem, který členové FAST týmu hodnotili, je absolvované školení. I v tomto případě jeden z respondentů uvedl, že školení, které absolvoval, mu umožňuje efektivně podporovat FAST setkání. Druhý z respondentů neopověděl. Ve své práci jeden z členů FAST týmu vidí smysl a domnívá se, že práce, kterou jako člen FAST týmu dělá, je pro rodiny důležitá. Druhý z dotázaných opět neodpověděl. Jeden z respondentů se dále domnívá, že k tomu, aby dobře vykonával svou roli v týmu, má potřebné zdroje a materiální zajištění. Druhý z respondentů neodpověděl. V dalším sledovaném okruhu oba členové FAST týmu uvedli, že se ke všem rodičům chovají s respektem. Jeden z dotázaných uvedl, že podporuje rodiče v tom, aby vedli své rodiny a byli v nich autoritou. Druhý z dotázaných neodpověděl.

Na závěr byla členům FAST týmu položena otevřená otázka, která zjišťovala, co se dá udělat proto, aby budoucí běhy programu FAST na jejich škole byly ještě úspěšnější. Jeden z členů uvedl, že by bylo třeba lepší zastoupení rodičů v týmu a potřeba by bylo lépe ošetřit konflikty rolí. Druhý z dotázaných uvedl, že by bylo třeba oslovit více rodičů.

Shrnutí: V tomto případě není z evaluačního hlediska příliš relevantní psát shrnutí, jelikož větší část dotazníku vyplnil pouze jeden respondent.

7 VÝSLEDKY

7.1 Hodnocení jednotlivých aktivit.

Vzhledem k tomu, že jde o pilotní ověření programu, bylo potřeba sledovat, jak jednotlivé aktivity vnímají účastníci programu. Respondenti proto hodnotili v závěrečném dotazníku jednotlivé aktivity. U každé aktivity hodnotili na škále 0–10 její srozumitelnost, zajímavost a užitečnost. Srozumitelnost jednotlivých aktivit hodnotili velmi vysoce. Nejsrozumitelnější pro ně byly aktivity Rodinné jídlo, Rodinná skupina a Závěrečný kruh. Vysoce byla hodnocena také zajímavost jednotlivých aktivit (nejvíce aktivita Rodinná skupina). Užitečnost aktivit byla hodnocena nadprůměrně, avšak ne tolik, jako jejich srozumitelnost a zajímavost. Nejužitečnější pro respondenty byla Rodinná skupina, nejméně užitečná aktivita Fast Song. Konkrétní hodnocení aktivit je zobrazeno v následující tabulce.

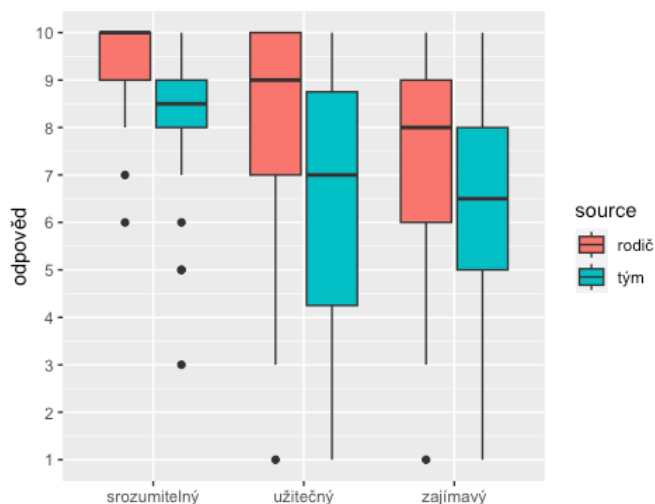
Aktivita	Srozumitelná	Zajímavá	Užitečná
Privítání a FAST Hello	9,43	7,70	8,05
Rodinné vlajky	9,41	9,00	7,91
Rodinné jídlo	9,74	9,35	8,53
FAST Song	9,65	8,12	7,00
Čmáranice	9,50	8,82	8,24
Šarády pocitů	9,29	8,41	8,09
Mezi čtyřma očima	9,56	9,03	8,94
Rodinná skupina	9,74	9,56	9,32
Hra s velkým H	9,56	9,21	8,97
Tombola	9,59	8,74	7,71
Závěrečný kruh	9,74	9,65	8,91

Tabulka 6: Hodnocení jednotlivých aktivit programu rodiči

Dále se zaměříme na hodnocení jednotlivých projektových aktivit, včetně komentářů od účastníků se rodičů a od členů týmu. Numerické hodnoty jsou ze všech vyplněných dotazníků, otevřená zpětná vazba byla nepovinná, takže počet odpovědí je nižší. Zpětné vazby jsou přímo od členů týmů a od rodičů, jak je vypisovali v dotazníku po skončení

programu. Jsou uvedeny všechny a pouze upraveny překlady. Na závěr uvádíme počet rodičů, kteří textovou zpětnou vazbu vypsali.

7. 1. 1 Přivítání a FAST Hello



Obrázek 3: Boxplot vnímání aktivity FAST Hello a přivítání

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.43	0.99	8.19	1.77
užitečný	8.05	2.11	6.27	2.62
zajímavý	7.70	2.12	6.04	2.51

Tabulka 7: Numerické hodnoty hodnocení aktivity FAST Hello a přivítání

Tým

- *Pozdrav jsem vnímala jako nejslabší článek všech aktivit. Rodiny po několika setkáních nerozuměly tomu, proč se mají stále znovu a znovu představovat. Prima osvěžením byla vždy nějaká otázka.*
- *Při prvním setkání úžasná činnost, ale s přibývajícím setkáním byla vnímána rozdílně. Možná chyba i nás průvodců, jelikož jsme to dostatečně nepopsali a nevysvětlil.*
- *Vzhledem k tomu, že naši rodiče se dobře znají, dalo by se to určitě nějak modifikovat.*
- *Možnost si zvolit jiný pozdrav*
- *Možná by se při představování v při dalších sezeních mohli zmínit i co dělají rádi. Bylo by to lepší pro zapamatování a lidé rádi mluví o věcech, které je zajímají.*

- *Jde o přijetí aktivity rodiči. Na naší škole ji nedokázali vůbec přijmout. Měl s ní problém i FAST tým.*
- *Závisí od rodičů. U nás rodiče FAST vítání vůbec nepřijali. Jenom jednoduchým způsobem bez představování – všichni se znají.*
- *Upravit (ne tak americky)*
- *Vzhledem k tomu, že jsme malá komunita, kde se všichni znají, nedávalo velký smysl se stále dokola vzájemně představovat. Je pro rodiče sice dobré si to vyzkoušet, ale myslím, že přínos by přinesla i změna – něco o sobě a své rodině sdělit (koníčky, oblíbený výlet...)*

Počet odpovědí: 9

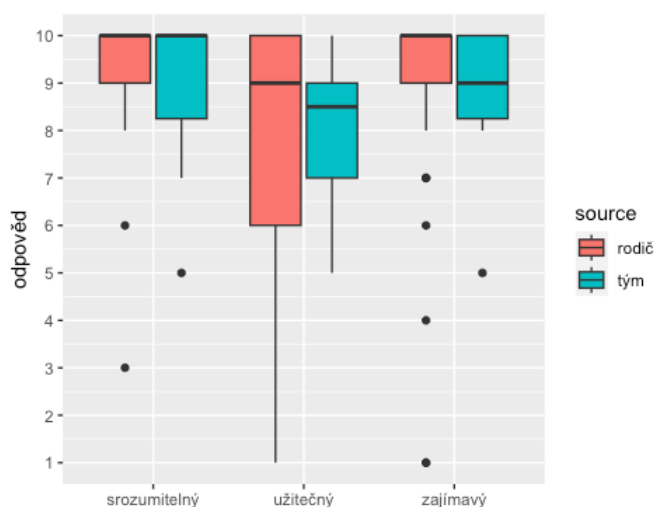
Rodiče

- *Vítání jednotlivých rodin bylo v příliš "americkém stylu", asi by stačilo třeba jen zatleskat než volat "Vítejte, Novákovi," a mávat.*
- *Představení rodin mi přišlo hodně nepřírozené, takové křečovité. Víc by se mi líbilo začátek v kruhu a nějakou příjemnou aktivitu. To představení pro nás bylo spíše nepříjemné.*
- *Moc americký styl – to vítání a mávání....*
- *Tím, že se opakovala každé setkání, přicházela o svoji vážnost.*
- *Bylo to trochu zmatené, ale to bylo dáno ukrajinskými maminkami a překládáním. Obecně působilo divně a nebylo moc příjemné, když na FAST bylo víc organizátorů než dětí.*
- *Ne. Děkuji.*
- *Zahájení a program mi připadali adekvátní vůči celému projektu.*
- *Upřímně jsem se někdy do zpívané a hrané písničky v úvodu někdy musela nutit, tato aktivita je trochu křečovitá. Hodí se spíše pro děti, dospělí si ji podle mě moc neužívali.*
- *Nemuselo by to být vždy stejné.*
- *Moc hezké.*
- *Zoufale trapné, nezáživné, nudné. Jediná starost, aby naše čtyřleté dítě neříkalo: „To je tak hrozné trapné.“ příliš nahlas.*
- *Seznámení s dalšími rodiči, už si i pamatujeme jména!*

Počet odpovědí: 12

Celkově byla aktivita FAST Hello vnímána asi nejkritičtěji ze všech programových aktivit. Je také zajímavé, že ji kritičtěji vnímal tým než rodiče. Výrazně kritičtěji byla vnímána ve škole, kde tým školil ještě britský lektor. Ve školách, kde tým školil český lektor už tolik negativně vnímána nebyla, ale i tam členové týmu i rodiče poukazovali na repetitivnost a zbytečnost opakovaného představování. Nicméně i zde někteří rodiče vidí přínosy – už si pamatujeme i jména.

7.1.2 Rodinné vlajky (na prvním setkání)



Obrázek 4: Boxplot vnímání aktivity Rodinné vlajky

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.43	1.34	9.12	1.24
užitečný	7.65	2.73	8.12	1.51
zajímavý	8.76	2.33	9.08	1.16

Tabulka 8: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Rodinné vlajky

Tým

- *Víc časového prostoru. Pevnější materiál na podklad pro vlajky.*
- *Aktivita byla fajn, materiál na tvoření pestrý, děti zaujal. Tvoření bylo komplikováno tím, že se u tvoření vyplňovaly vstupní formuláře. Všechny rodiny si s tím poradily, ale v rodinách, kde byl pouze jeden rodič byl cítit stres z toho, co dělat první...*

Vstupní formuláře bych navrhovala vyplnit s předstihem, aby se na výrobě vlajek mohli podílet všichni přítomní členové.

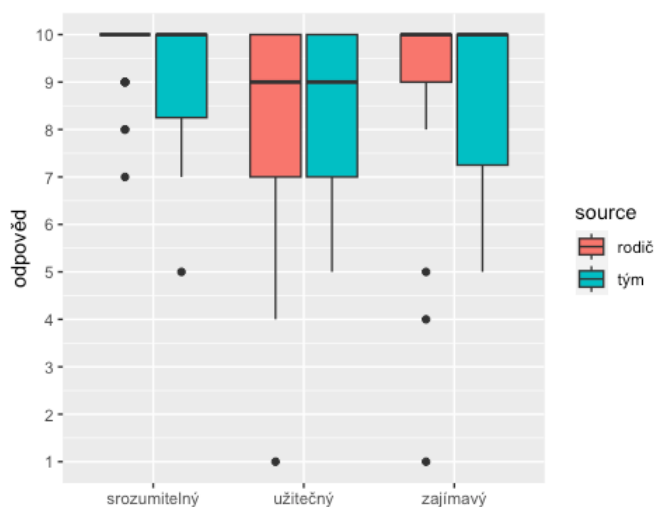
- *Velmi zajímavá aktivita*
- *Aktivita je dostačující.*
- *Vše v pořádku.*
- *Skvělá aktivita.*
- *Rodinné vlajky – vše super.*
- *Možná víc materiálu, ale i tak to byla skvělá aktivita.*

Rodiče

- *Dcery se to moc líbilo a bylo pro ni důležité mít vlajku u sebe na stole při každém setkání.*
- *Moc nás to bavilo*
- *Tato aktivita dceru bavila nejvíc.*
- *Kreativní a příjemná aktivita*
- *Zbytečné*
- *Moc pěkný nápad.*
- *Hrozná americká hloupost.*
- *Děti se mohly zapojit, bylo to přínosné. Potom když jsme přišli, tak děti rovnou vlajku chtěli a byl to náš stůl, kam jsme ji postavili*

Tato programová aktivita už bylo hodnocena výrazně lépe, i když i zde se ozývají kritické hlasy. Tým ji hodnotí pozitivně a přínosně než rodiče, i když obě skupiny jej hodnotí vstřícně.

7. 1. 3 Rodinné jídlo



Obrázek 5: Boxplot vnímání aktivity Rodinné jídlo

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.43	1.34	9.12	1.24
užitečný	7.65	2.73	8.12	1.51
zajímavý	8.76	2.33	9.08	1.16

Tabulka 9: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Rodinné jídlo

Tým

- *Dát více důvěry dětem, že zvládnou rodiče obsluhovat, bez pomoci rodičů a v případě potřeby jen s dopomocí týmu.*
- *Příprava čehokoliv k snědku pro větší počet rodin znamená stres. Rodiny, které mají velkou rodinu, velkou kuchyň a jsou zvyklé na vaření a pečení ve velkém jsou obecně v tomhle směru víc v pohodě, ale pro rodiny např. se dvěma malými dětmi je tohle stresující. Všichni to ale akceptovali a chvíle stresu byly vyváženy ostatními večery, kdy se o jídlo staral někdo jiný.*
- *Nejlepší*
- *Nenapadá*
- *Nejlepší část dne*
- *Mohly by se uvést co nejvíce typů jídel, která jsou jednouchá a chutná.*

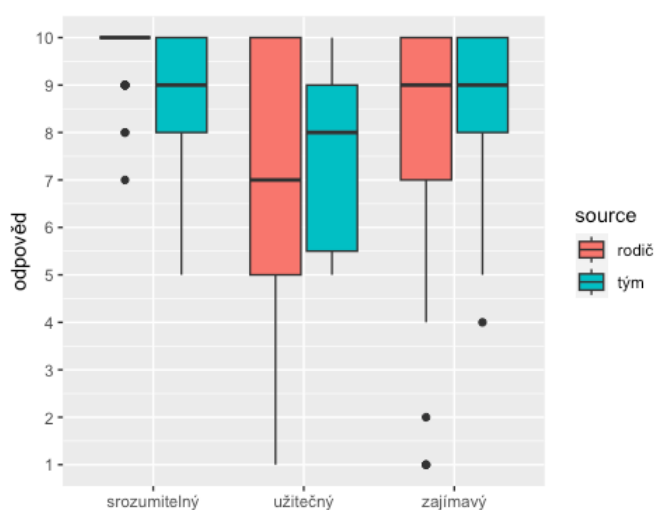
- *Vše v pořádku. Obávala jsem se, že úplně odmítnout rodiny vařit, ale nakonec byly obavy zbytečné.*
- *Aktivita byla přínosná pro celou rodinu. I děti nabývají nové kompetence sebeobsluhy a péče o jiné členy rodiny.*
- *Mít možnost ohřevu jídla. Rodiče přemýšleli, jaké jídlo zvolit, aby se mohlo servírovat i studené.*

Rodiče

- *Bylo příjemné nemuset řešit večeři po příchodu domů a všichni se na jídlo těšili.*
- *bylo to skvělé, jen mi přišlo škoda, že to zabralo hodně času a zároveň jsme cítili, že času je málo. Asi bych to zjednodušila, nechtěla po dítěti ať to roznáší, ale urychlila bych servírování a spíš bych využila čas na konverzaci v rodině nebo ještě lépe s ostatními rodinami*
- *Výborné, že jsem nemusela vařit a celá rodina se sešla pospolu a byl čas si i povídat. Jen já osobně jsem si ji často, kvůli nejmladšímu členu rodiny neužila dostatečně :-)* jinak toto byla opravdu nadstandardní část programu :-) *Bylo příjemné se taky jednou nechat obsluhovat*
- *Velmi oblíbené.*
- *Bylo pěkné, když nám jídlo nosily děti.*
- *Společně jíme pravidelně, proto tato aktivita nebyla v ničem moc překvapující. Dcerku trošku stresovalo nošení tácu s tolika jídly a bála se, že jí jídlo spadne.*
- *Super.*
- *Otravné, zbytečné. Pro tak malé děti se zoufalým nedostatkem času.*
- *Dobrá jídla, a je fajn jako rodina povečeřet.*

Tato aktivita před zahájením programu v týmech největší obavy. Jedna škola aktivitu pozměnila tak, že jídlo připravovala škola a rodiče nosili pouze dezert. Tímto způsobem zachovali v aktivitě prvek reciprocity, kdy rodiny něco dostávají a zároveň i něco vracejí zpět, ale vyhnuli se předání části odpovědnosti za program na rodiče. Při školení také zaznívaly obavy z hygienických standardů při přípravě jídla v jednotlivých domácnostech. Aktivita byla nakonec hodnocena pozitivně, s výjimkou jednoho respondenta, který negativně vnímal všechny aktivity.

7. 1. 4 Písničky a FAST Song



Obrázek 6: Boxplot vnímání aktivity FAST Song

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.65	0.72	8.81	1.36
užitečný	6.92	3.00	7.77	1.92
zajímavý	7.95	2.79	8.50	1.58

Tabulka 10: Numerické hodnoty hodnocení aktivity FAST Song

Tým

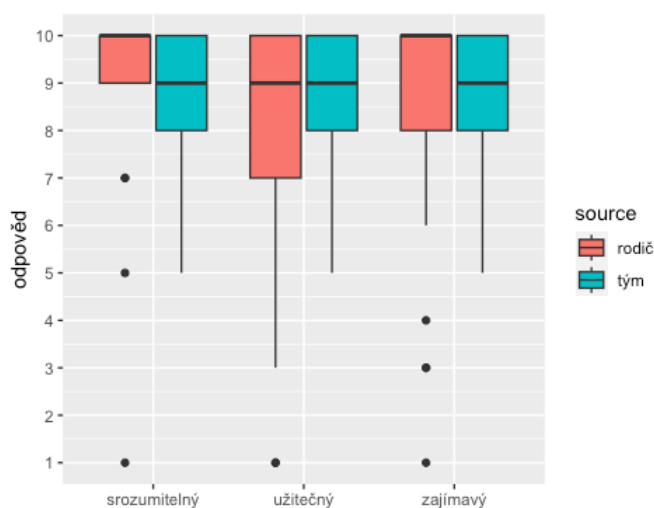
- *Písničky byly fajn. Vnímám jako dobré se rodin zeptat, zda chtějí píseň vybrat a začít se zpěvem. Zpěvavé rodiny to dělaly rády, spontánně. Je dobré akceptovat, že někdo nezpívá rád, stydí se a tuhle aktivitu dělat nechce. Děti FAST písnička bavila a rodiče se přidali.*
- *Každá rodina zpívala i svou písničku dle svého výběru*
- *Aktivita je dostačující ve stávajícím tvaru.*
- *Upozornit FAST tým, že musí být trpělivý. Každé další setkání přinášelo lepší a lepší odezvu. U pátého setkání si rodiče fotili texty, protože děti zpívaly již FAST song doma, ale nevěděly slova.*
- *Všichni si rádi zazpívali.*

Rodiče

- *Písničky, které máme rádi jsme ani nechtěli říkat, společná píseň byla vtipná a lehce zapamatovatelná, chápu, proč jsme ji zpívali.*
- *Ehm. Ta píseň byla dost vlezlá, manžel ji doma furt zpíval...*
- *Dobrý „rituál“ pro zahájení každého večera.*
- *Dětem se moc líbí a stále ji zpívají...*
- *Bylo to příjemné.*
- *Trapas.*
- *Rádi zpíváme.*

Opět aktivita velmi pozitivně hodnocená, s výjimkou jednoho respondenta. Na její užitečnost panují mezi rodiči nejvyšší rozpory – má nejvyšší směrodatnou odchylku.

7.1.5 Čmáranice



Obrázek 7: Boxplot vnímání aktivity Čmáranice rodiči

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.30	1.76	8.73	1.48
užitečný	7.95	2.75	8.77	1.34
zajímavý	8.49	2.39	8.69	1.41

Tabulka 11: Numerické hodnoty hodnocení aktivity FAST Song

Tým

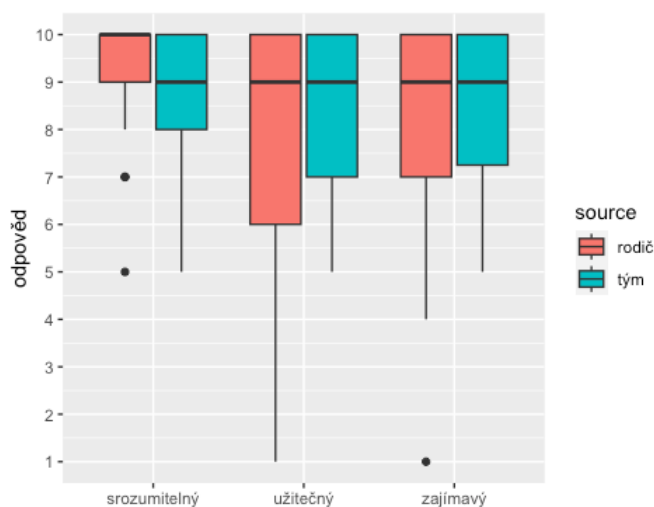
- *Koučovat rodiče více k tomu, aby si o obrázcích povídali.*
- *U téhle aktivity je důležité dobře vysvětlit, co sledujeme. U některých rodin bylo nutné průběžně vysvětlovat, že je důležité nejen kreslit, ale pak si o tom povídat, doptávat se, vytvářet prostor pro hlubší komunikaci. Tohle však bylo problematické realizovat, pokud bylo v rodině se školáčkem několik mladších sourozenců.*
- *Od začátku se obrázky měly zakládat a při závěru předat.*
- *Líbila se mi.*
- *Velice tvořivá aktivita pro rodiče i děti.*
- *Taky upozornit FAST tým na trpělivost. První setkání bylo pro ně nepochopitelné, ale každé další setkání se těšili, povídali, ... Já bych dala barevné tužky – aby bylo vidět z jakého obrázku své dílo vytvořili. Nebo natisknout barevně a pak tužkou dokreslovat.*
- *Čmáranice všechny bavila.*
- *Možná používání barev? Žádali je.*

Rodiče

- *Moc jsem nepochopila smysl, ale bavilo nás to.*
- *Parádní, děti si ji moc užívaly.*
- *Bylo velmi hezké sledovat dětskou perspektivu, nápady.*
- *Pevný a dobrý bod programu.*
- *To bylo super.*
- *Byla to zajímavá aktivita, která rozvíjí představivost.*
- *Naprosto nechápu, jak tohle mělo rozvíjet naše rodičovské kompetence. Hrůza, zbytečnost, ztráta času.*
- *Bylo zajímavé sledovat co děti vytvoří a jak o tom potom mluví.*

Aktivita je opět, s jednou výjimkou hodnocená pozitivně. Z návrhů na změnu se objevují požadavky na využití barev. Připomínky týmu mají spíš charakter připomínek k dalším výcvikům týmů.

7. 1. 6 Šarády – přehledka pocitů



Obrázek 8: Boxplot vnímání aktivity Šarády rodiči

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.24	1.19	8.65	1.44
užitečný	7.84	2.57	8.31	1.59
zajímavý	8.16	2.27	8.46	1.50

Tabulka 12: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Šarády rodiči

Tým

- *Opět nejen hádat pocity, ale postupem času koučovat rodiče, aby si s dětmi o daných pocitech více povídali.*
- *Aktivita zajímavá, ale v případě rodin s více malými dětmi bylo náročné udržet koncentraci. Každopádně děti bavilo chodit si pro kartičky.*
- *Byly stále dokola, později aktivita nebyla tak zajímavá.*
- *Stejně emoce, oživit jinou emoci, povoláním...*
- *Libila se.*
- *Ne všechny rodiny tato aktivita bavila opakovaně.*
- *Libily by se mi srozumitelněji nakreslené obličejky.*
- *Velmi záleží na rodičích. Některým rodinám stačil i základ a nic by se nemuselo měnit, některým nepomohly ani změny.*

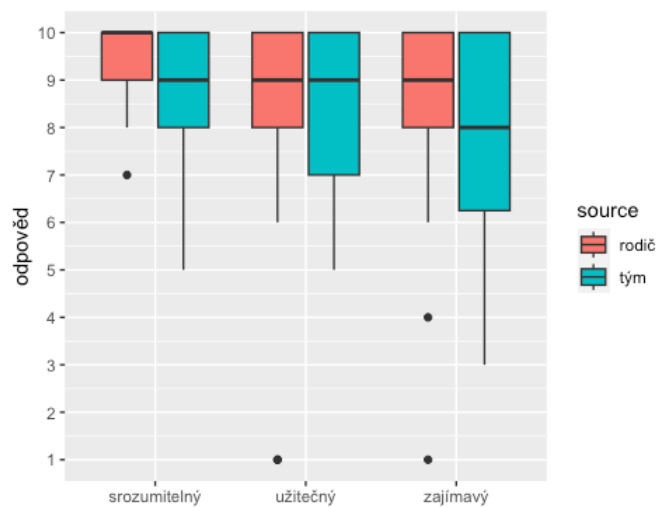
Počet odpovědí: 8

Rodiče

- *Bylo to zábavné hlavně ve sdílení pocitů, kdy jsme takové měli, ale hodně se to opakovalo.*
- *Po několika setkáních už ne moc přínosné, protože se opakovalo dokola pořád to samé.*
- *Parádní, děti si ji moc užívaly a velmi osvojily, a i malí to dokázali.*
- *Stačilo by absolvovat 2 x za celý program.*
- *O pocitech spolu doma mluvíme hodně, ale nebylo za mě potřeba tuto aktivitu dělat každý týden.*
- *Malý výběr pocitů. Při větším počtu by hádání byla, při každotýdenním opakování, větší zábava.*
- *Sranda děti si to užívaly.*
- *Pocit příjemný.*
- *Nudné, opakující se stále dokola. Nechápu, k čemu.*
- *U některý emocí děti moc nevěděly, co to je, ale i tak to bylo užitečné.*

I tato aktivita je hodnocena s výjimkami spíše pozitivně. Při realizaci se objevovaly problémy, kdy malé děti ještě nedokážou přečíst název emoce, takže vyhledávaly pomoc členů týmu. Někteří rodiče považovali škálu emocí za nedostatečnou, někteří obrázky za nedostatečně výpravné. Opět je zmiňována repetitivnost aktivity.

7. 1. 7 Mezi čtyřma očima



Obrázek 9: Boxplot vnímání aktivity Mezi čtyřma očima

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.57	0.80	8.62	1.47
užitečný	8.70	2.15	8.46	1.65
zajímavý	8.81	1.87	7.77	2.18

Tabulka 13: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Mezi čtyřma očima

Tým

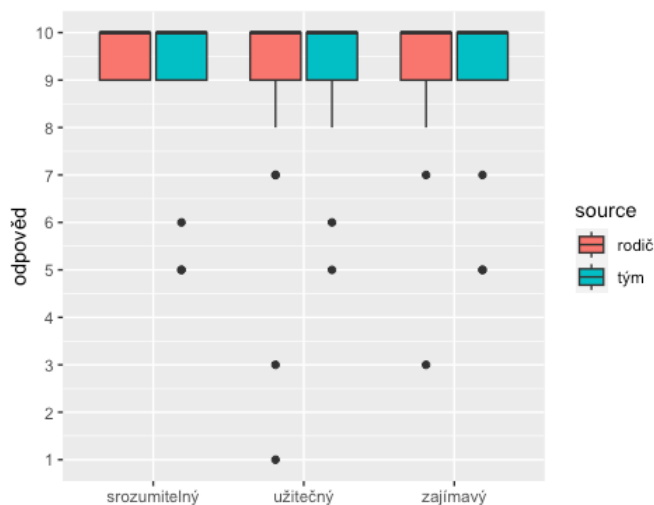
- Pokud by o šlo, tak pomocí členů týmu a dobrovolníků na hlídání zajistit rodinám prostor, aby si mohli popovídat. Pokusit se lépe obstarat hlídání menších dětí. Vést rodiny k tomu, aby si povídali spolu, a ne s ostatními a aby zkusili dodržet vymezený čas.
- Čas pro sebe ve dvou – super! Jakmile si dvojice začala povídat, přestala respektovat strukturu 7,5min. mluví jeden/7,5 min. mluví druhý. Partneři v rodinách s malými dětmi nemají čas si povídat a 15 minut pro sebe rádi využili k rozhovoru bez pravidel. Je mi jasné, že je dobré, aby se i dospělí učili naslouchat, neskákat do řeči atd. Pro mě však bylo náročné dospělé lidi v hovoru usměrňovat, že si vlastně nesmí povídat, jak chtějí.
- Aktivita je nastavena správně.
- Rodiče často neuměli naslouchat ani povídat. Učili se to.

Rodiče

- *Toto bylo super*
- *Pevné rozdělení na čas, který mluví jeden a pak druhý moc nevyhovovalo, pociťovali jsme, že by nám více vyhovovala volná „diskuse“.*
- *Skvělý čas pro nás dva. Jen s jedním ale, se kterým jsem ale do FASTu šla, že nejmladší ani nevydrží hlídání, což se po pár setkáních stalo, a tak nebyla úplně 100% pozornost.*
- *Poměrně náročné.*
- *Většinou se nám nedařilo pobavit se o něčem důležitém.... programově nás nenapadala témata o kterých se bavít, sklouzávali jsme k provozním záležitostem rodiny. Ocenila bych losování zajímavých partnerských témat...po celém dni v práci a spěchání na FAST člověk nic moc zajímavého nevymyslí....*
- *Nejzoufalejší část FASTu. Mluvit na někoho, když neodpovídá je nejenom neslušné, ale taky přílišně otravné.*
- *Sice s manželem komunikujeme normálně, ale tohle byl zajímavý nácvik, jak poslouchat*

Aktivita je hodnocena pozitivně, přičemž o něco pozitivněji ji hodnotí tým, který vidí její přínosy pro nácvik naslouchání. Pro některé rodiče je ale aktivita komplikovaná a je potřeba ji zdůvodňovat.

7. 1. 8 Rodičovská skupina



Obrázek 10: Boxplot vnímání aktivity Rodičovská skupina

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.73	0.45	9.23	1.50
užitečný	9.11	1.91	9.35	1.26
zajímavý	9.38	1.28	9.19	1.41

Tabulka 14: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Rodičovská skupina

Tým

- Mít v zásobě zajímavá témata.
- Často jsme naráželi na skutečnost, že máme málo času. Skupina potřebuje prostor, aby se trochu seznámila a získala vzájemnou důvěru. Mnohdy jsme rozvykládaly téma a musely jsme končit.
- Jelikož v naší skupině byl 1, někdy 2 muži bylo jim nepříjemné oddělení do mužské rodičovské skupiny.
- Nejprínosnější aktivita pro rodiče.
- Rodičovská skupina byla velmi oblíbená.

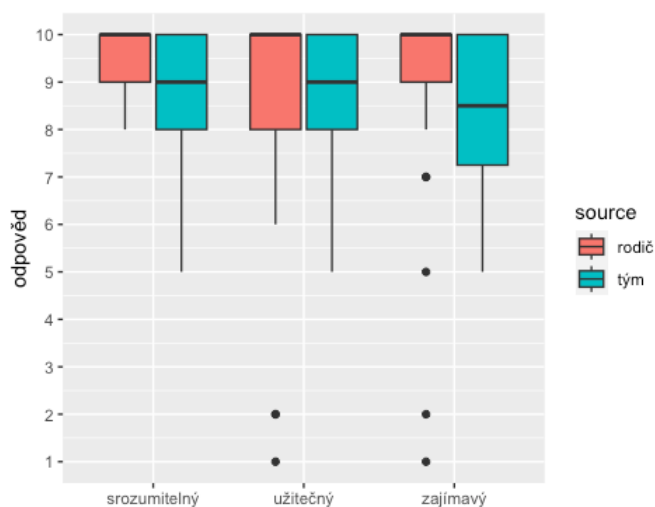
Rodiče

- Je to super příležitost, ale přišlo mi to vždy takové v rychlosti a zas tolik věcí jsme se nedověděla.

- *No... nejdřív jsem nečekala, že na takovémto typu programu bude takhle otevřená aktivita. Přiznávám, že jsem se nechtěla úplně otevřít, ačkoliv plno matek tam znám osobně. Ale to je takový můj osobní problém – mám pocit, že často na takovýchto skupinkách o sobě řeknu víc, než bych chtěla.*
- *Pasivní vedoucí skupiny. Trochu aktivnějšího průvodce, aby se debata rychleji rozproudila.*
- *Velmi přínosné.*
- *Jediná část, která se dala snést. Mysleli jsme si, že o tomhle bude FAST. Poznat se. A ne sedět u hloupých úkolů každá rodina jen pro sebe a o okolí se nestarat.*
- *Pro nás asi nejzajímavější a nejpřínosnější.*

Z pohledu jak členů týmu, tak i rodin jde o nejpřínosnější aktivitu. Podle vyjádření ředitele třetí školy (jihočeský kraj) tato aktivita program „zachránila“, když měl obavy, že rodiče už znovu nepřijdou.

7. 1. 9 Hra s velkým H



Obrázek 11: Boxplot vnímání aktivity Hra s velkým H

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.51	0.77	8.50	1.48
užitečný	8.59	2.40	8.69	1.52
zajímavý	8.89	2.13	8.38	1.65

Tabulka 15: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Hra s velkým H

Tým

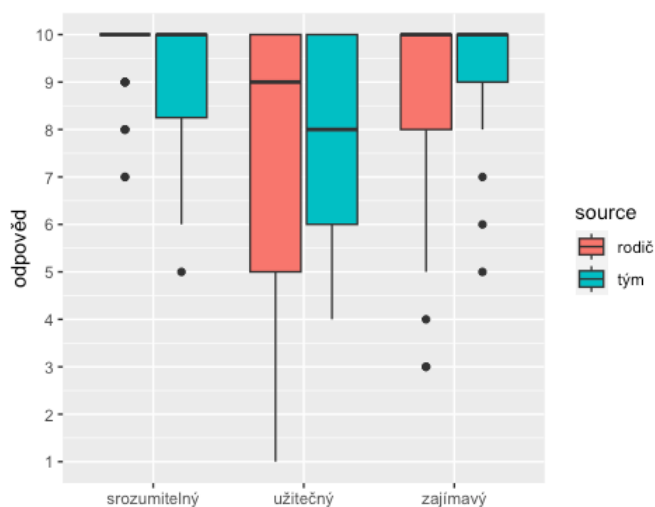
- *Zajistit hlídání menších dětí. Více dohlédnout, aby si s dítětem hrál jen jeden rodič.*
- *Je důležité rodičům opakovat, aby se nechali dítětem vést a zkusili být tady a teď.*
- *Úžasná aktivita, na kterou bylo mnohdy málo času.*
- *Velmi důležitá aktivita. Nenapadá mě, co by se mohlo vylepšit.*
- *Doporučení pro FAST tým nepodléhat žádným žádostem o změny z obav, že je to stejné a nebude je to bavit. Děti vnímají hru úplně jinak, těší se na ni a rodiče si skutečně musí uvědomit, že jsou tam pro dítě. Víc opakovat na rodičovských skupinách, že je to velmi důležité věnovat se alespoň 15 min.*

Rodiče

- *Bylo to super pro naši dceru hlavně.*
- *Rozhodně užitečná aktivita, poznala jsem některé specifika svého dítěte.*
- *kdyby byla pestřejší nabídka obsahu krabice, nebo by se její obsah měnil, bylo by to zábavnější.*
- *Větší pestrost krabic, měnit obsah.*
- *Super.*
- *Další ztráta času na seznamu. Vím, že dnešní děti jsou přehlcené hračkami a hrát si s pár věcmi neuškodí. Ale výběr předmětů do krabice byl hrozný. Několik šňůrek, na které se nedalo nic navleknout. Sice pár knoflíků, ale s malými dírkami. Ostatní předměty hrůza.*
- *Dětská fantazie je úžasná!*

Opět pozitivně přijímaná aktivita, i když je potřeba ji rodičům pečlivě vysvětlit. Počet rodičů, kteří o aktivitě pochybují je už vyšší.

7. 1. 10 Tombola



Obrázek 12: Boxplot vnímání aktivity Tombola

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.57	0.87	9.08	1.47
užitečný	7.32	3.06	7.69	2.05
zajímavý	8.62	2.10	9.15	1.38

Tabulka 16: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Tombola

Tým

- Dětem přinesla tahle aktivita velkou radost. Podařilo se zvolit dárky tak, aby byla tombola atraktivní.
- Jinak organizačně...
- Když nebyl předem daný výherce bylo to příjemnější a užitečnější. Jedna maminka těžce nesla to, že má vědomě dětem lhát. Zamyslet se nad tím, zda by to šlo férověji, ale to je složité, protože aktivita je propojená s jídlem.

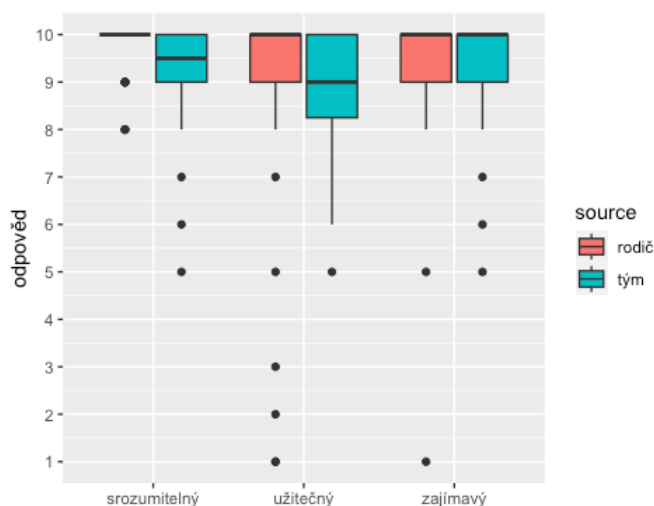
Rodiče

- Pro děti to bylo velmi důležité a těšily se na losování.
- Toto se mi moc nelíbilo, přišlo by to celkem zbytečné dostávat takové dárky. důležité mi přišlo, že každý jednou pekl dezert, ale ty dárky mi přišly zbytečné. Ale děti byly nadšené.

- Podle mě zbytečné. A zbytečné zahrnování dalšími materiálními věcmi (a utrácení peněz), klidně by stačila čokoláda do rodiny, když by tam ta tombola měla být....
- Příjemná aktivita především pro děti, napětí, kdo vyhraje. Radost z dáreků veliká.
- Dobré ukončení večera.
- Super.
- Dětem se to líbilo, pro rodiče několik nevyžádaných věcí do domu.
- Možná méně věcí příště, ale dětem se to líbilo.

Pozitivně hodnocená aktivita, i když s určitými výhradami s ohledem na množství věcí a jejich potenciální nadbytečnost. To se projevuje i ve vnímání užitečnosti aktivity. Rodiče vyzdvihují prožívání dětí.

7. 1. 11 Závěrečný kruh a děšť



Obrázek 13: Boxplot vnímání aktivity Závěrečný kruh a děšť

otázka	Rodiče		Tým	
	Průměr	SD	Průměr	SD
srozumitelný	9.70	0.62	9.12	1.31
užitečný	8.51	2.61	8.81	1.33
zajímavý	9.27	1.71	9.12	1.34

Tabulka 17: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Závěrečný kruh a děšť

Tým

- V závěrečném kruhu vynechat oznámení, která se netýkají rodin nebo programu a vedou jen k rozptýlení pozornosti dětí.

- *Prima koncentrace na závěr. Zapojili se všichni.*

Rodiče

- *Krásné zklidnění a stmelení na konci akce.*
- *Přínosná hlavně pro naši 17měsíční 😊 Naučila se luskání, tření rukama i dupání 😊.*
- *Super.*
- *Každý už se těšil domu a chtěl to mít rychle za sebou.*

7.2 Otevřené hodnocení programu rodiči

V závěrečných dotaznících rodiče odpovídali na dvě otevřené otázky – *Co pro vás bylo v programu nejdůležitější* a *Pozorovali jste nějaké změny u vašeho dítěte?* Odpovědi jsme zpracovali a identifikovali společná témata, která se v odpovědích vyskytovala. V jedné odpovědi se mohlo vyskytovat více témat.

7.2.1 Co pro vás bylo v programu nejdůležitější?

V odpovědích se nejčastěji vyskytovala témata:

- **Čas s rodinou** (n=21) (např.: *Společné chvíle s rodinou; Rodinné setkání; Čas strávený společně; Čas strávený s dítětem, který byl jenom náš.*)
- **Seznámení s ostatními rodinami** (n=20) (např.: *Že jsme mohli poznat rodiče spolužáků dítěte; setkání s ostatními rodiči; Kontakty s dalšími rodiči.*)
- **Seznámení s učiteli** (n=8) (např.: *Seznámení s ... panem ředitelem, učiteli a učitelkami; Navázání krásných vztahů s ředitelem a učitelkami a dalšími lidmi z týmu.*)
- **Seznámení se školou** (n=5) (např.: *Možnost vstoupit do prostoru, který je běžně určený jen dítěti; Seznámení s prostředím školy; Že jsme zvolili dobrou školu.*)

Jeden respondent uvedl, že pro ně nebylo důležitého nic, jeden respondent potom uvádí, že *„kdyby se peníze použily na něco co má smysl, bylo by to lepší. Řada rodičů namítala, že nejsme ta správná skupina lidí pro tento program. Myslím si, že to ale není nikdo. Takové činnosti nikoho nikam dle mého názoru neposunou. To, že se někdo jako opice naučí, že po písničce se kreslí na papír nepovažují za upevňování kompetenci.“* Jde o stejného respondenta, který konzistentně kriticky vyjadřoval ke všem aktivitám programu. Je

otázkou, jestli a do jaké míry se týmu programu podařilo jednotlivé aktivity rodičům vysvětlit v průběhu rodičovské skupiny.

7. 2. 2 *Pozorovali jste nějaké změny u vašeho dítěte?*

V odpovědích se vyskytovala následující témata:

- **Cítí se dobře ve škole** (n=13) (např.: *Přispělo to k pocitu bezpečí ve škole; Lepší seznámení se školním prostředím; Cítí se ve škole mnohem lépe; Má více pocit, že tam patří.*)
- **Lepší vztahy se spolužáky** (n=5) (např.: *S dětmi navštěvující FAST se více spřátelila; Utužení kamarádských vztahů mezi dětmi; Těšení se do školy a na kamarády.*)
- **Lepší vztahy v rodině** (n=4) (např.: *Více si rozumíme; Má lepší vztah k sestře; Myslím, že je otevřenější.*)
- **Nepozorovali jsme žádnou změnu** (n=4) (např.: *Nic; Náš syn je společenský a zvědavý, takže u nás to nic moc nezměnilo.*)
- **Samostatnost** (n=3) (např.: *Zvýšení samostatnosti a ochoty starat se o své věci; Pozoruji u ní větší samostatnost a otevřenější komunikaci.*)
- **Sebevědomí** (n=3) (např.: *Získala pocit důležitosti a jedinečnosti; Dítě bylo postupně mnohem sebejistější ve všech aktivitách.*)

V odpovědích se vyskytla jedna negativní reakce zaměřující se na časovou náročnost programu: „*(Dítě) je velmi unavené a přetážené. Potřebujeme si už celá rodina trošku odpočinout.*“ Jeden respondent dále uvedl, že žádné změny nepozoroval.

Z hodnocení vyplynulo, že rodiče považovali na nejdůležitější čas strávený s rodinou a možnost seznámení s ostatními rodinami. Někteří také oceňovali možnost seznámit se s učiteli a prostředím školy. U svého dítěte pozorovali změnu zejména v tom, že se cítilo lépe ve škole. Někteří jmenovali také pozitivní změnu ve vztazích se spolužáky a v rodině. V jednom případě se objevila i negativní reakce týkající se únavy dítěte a rodiny.

7. 2. 3 *Závěrečné hodnocení rodiči*

Na konci závěrečného dotazníku rodiče odpovídali na otázky:

- *Jak jste celkově byli spokojeni s programem FAST?*
- *Jak hodnotíte váš vztah s FAST týmem?*

Odpovědi byly na škále 1 – vůbec/špatně až po 10 – maximálně/nejlepší. Průměrné hodnoty odpovědí byly 8,76 (SD: 2,05) pro celkovou spokojenost a 8,89 (SD: 1,94) pro vztah s FAST týmem.

7. 2. 4 Zpětná vazba od členů týmů – sociálních pracovníků

Jak jsme uvedli výše, členy všech implementačních týmů byli i sociální pracovníci převážně ze sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi. S ohledem na to, že zapojení sociálních pracovníků z externích sociálních služeb považujeme za výrazně neobvyklý prvek, tak jsme sbírali ještě zpětnou vazbu i přímo od nich. Z hodnocení programu a vlastního působení v týmu u těchto pracovníků vyplynulo, že vnímají svou pozici jako důležitou při hledání řešení pro sociálně patologické jevy, které se v rodinách vyskytují, a při zprostředkování navazujících služeb. Dále týmy oceňovaly jejich schopnosti a přípravu pro práci se skupinou dospělých osob – rodičovská skupina. A v neposlední řadě sociální pracovníci považovali za velmi přínosné, že touto cestou mohou navázat bližší spolupráci se školami, což považují za velmi užitečné, prezentovat svou práci a možnosti pracovníkům ve škole a rodičům a tímto způsobem svou práci také zpřístupnit a destigmatizovat.

7.3 Dopad programu

Dopad programu byl počítán na úrovni jednotlivých rodin, tzn. byly párovány vstupní a závěrečné dotazníky pro jednotlivé rodiny. Hodnoty škál z úvodního dotazníku, kdy výsledná hodnota škály byla počítána jako průměrná hodnota u jednotlivých odpovědí, byly porovnávány s hodnotami ze závěrečného dotazníku.

Výsledky jednotlivých škál ukazují obecné zlepšení. Nejvýznamnější dopad měl program na vztah dítěte ke škole a na dostupnost služeb a zdrojů. Statisticky významný, i když s nižší hodnotou, byl potom dopad u vztahu rodiče k dítěti a u rozvoje sociálních kompetencí dítěte.

Tabulka 18 (s. 128) prezentuje souhrnně změny v jednotlivých škálách u jednotlivých rodin před a po programu. Sloupec *Před* obsahuje průměrnou hodnotu ve škále před zahájením intervence, sloupec *Po* pak odpovídá dotazníku po skončení intervence. *Změna* představuje celkovou procentuální změnu. Významnost změny je vyhodnocena pomocí párového t-testu pro škály s normální distribucí a párovým Wilcoxonovým testem pro ostatní.

Sloupec *Zlepšení* uvádí počet rodin, u kterých na konkrétní škále došlo ke zlepšení, sloupec *Beze změny* potom počet rodin, kde nedošlo ke změně a *Zhoršení* počet rodin, které na škále uvedly po skončení programu nižší hodnotu. Poslední sloupec (normální distribuce) uvádí, jestli proměnná splňuje podmínky pro párový t-test, tj. jestli splňuje Shapirův-Wilkův test normality. U jednotlivých škál dále uvádíme, ke kterému systému podle Bronfenbrennerovy sociálně ekologické perspektivy patří: S1 – mikrosystém (rodina), S2 – mezosystém (mezi rodinami) a S3 – exosystém (rodina – škola).

Škála	Před	Po	Změna	Významnost	Zlepšení	Beze změny	Zhoršení	Norm. dist.
S1 Mikrosystém								
Vztah rodiče k dítěti – S1	7,85	8,10	3 %	0,00***	28,00	1,00	6,00	N
Zapojení rodičů do vzdělávacích aktivit doma – S1	3,44	3,85	12 %	0,03*	17,00	10,00	8,00	A
Škála rodinné spokojenosti – S1	2,58	2,77	7 %	0,05.	23,00	3,00	9,00	A
Škála sociálních kompetencí dítěte – S1	2,48	2,82	14 %	0,01**	23,00	4,00	8,0	A
S2 – Mezosystém								
Sociální podpora mezi rodiči a rodinami – dostupnost – S2	2,20	2,94	34 %	0,19	20,00	5,00	10,00	A
Sociální podpora – nabídka – S2	3,15	3,66	16 %	0,18	17,00	9,00	9,00	N
S3 – Exosystém								
Zapojení rodičů do vzdělávacích aktivit ve škole – S3	0,83	1,02	23 %	0,14	19,00	9,00	7,00	N
Vztah dítěte ke škole – S3	2,65	3,26	23 %	0,00***	24,00	6,00	5,00	N
Rodičovská efektivita – S3	2,82	3,05	8 %	0,51	17,00	4,00	14,00	N
Dostupnost služeb a zdrojů – S3	2,07	2,57	24 %	0,01**	20,00	5,00	10,00	A

Tabulka 18: Dopad programu na rodiče

Významnost: p hodnota u oboustranného párového t-testu nebo párového Wilcoxonova testu. Hladiny významnosti jsou standardní: . p = 0,05; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Pro škály, jejichž změny byly statisticky významné buďto v párovém t-testu nebo Wilcoxonově testu jsme spočítali ještě Cohenovo *d*, což je statistická míra, která vyjadřuje velikost efektu nebo rozdílů mezi dvěma skupinami pomocí standardizovaného rozdílu mezi jejich průměry. Pro velikost efektu používá hranice 0,2 pro malý efekt, 0,5 pro střední efekt a 0,8 pro velký efekt.

Škála	p		Normální distribuce	t test	Wilcoxon	Cohens d	Efekt
Vztah rodiče k dítěti – S1	0.00	***	N	n/a	100.50	0.43	Malý
Zapojení rodičů do vzdělávacích aktivit doma – S1	0.03	*	A	-2.25	n/a	0.38	Malý
Škála rodinné spokojenosti – S1	0,05	.	A	-1.99	n/a	0.34	Malý
Škála sociálních kompetencí dítěte – S1	0.01	**	A	-2.79	n/a	0.47	Malý
Vztah dítěte ke škole – S3	0.00	***	N	n/a	33.50	0.70	Střední
Dostupnost služeb a zdrojů – S3	0.01	**	A	-2.80	n/a	0.47	Malý

Tabulka 19: Velikost efektu statisticky významných výsledků

Tam, kde škála splňuje podmínky Shapirova-Wilkova testu normality uvádíme hodnotu a významnost pomocí párového t-testu. U ostatních škál používáme Wilcoxonův test. Celkem pět škál je statisticky významných a jedna škála je přesně na hranici statistické významnosti – Škála rodinné spokojenosti.

8 Finanční náklady na realizaci programu na škole

Udělat kompletní cost-benefit analýzu by bylo velmi žádoucí, ale je to mimo možný rozsah této práce. Přínosná snad bude tedy alespoň analýza nákladů na realizaci jednoho běhu programu na základní škole. V této analýze nezohledňujeme náklady na trenéra, který školí tým a ani na evaluaci programu. Uvádíme pouze náklady na realizaci, které vznikají přímo na škole, která program realizuje. Náklady zahrnují personální náklady na realizační tým, náklady na potřeby a náklady pro rodiče.

8.1 Personální náklady

Jeden člen týmu stráví na realizaci programu přibližně 53 hodin času. Jde o následující časové položky:

- Úvodní zaškolení tým – 16 hodin
- Realizace programu – průměrně 4 hodiny * 8 setkání
- Závěrečné vyhodnocení – 6 hodin

Na jeden běh programu počítáme v průměru 4 hodiny. Samotná práce s rodinami trvá 2,5 hodiny, zbylých 1,5 hodiny je na přípravu před programem – je potřeba připravit místnost, nachystat stoly, pomůcky apod. Po skončení programu je potřeba zase místnost uklidit a nachystat na další běžný školní den. Kromě přímé přípravy místnosti ještě musíme počítat čas, který zabere nakoupení a sehnání potřeb pro program před zahájením (materiál na vlajky, krabice, koše, hrnec apod.), dále čas, který zabere shánění věcí do personalizovaných dárkových košů na tombolu pro jednotlivé rodiny, kontaktování rodin mezi setkání apod. Odhad 4 hodin je možná mírně podhodnocený.

Celkem tedy odhadujeme že jeden člen týmu stráví na programu FAST $16 + 8 \cdot 4 + 6$ hodin = 54 hodin v průběhu přibližně 3 měsíců. Optimální počet členů týmu FAST je 6 osob, čímž se dostáváme na 324 člověkohodin práce. Při realizaci jsme během programu jsme počítali se spíše symbolickou hodinovou sazbou pro členy týmu ve výši 250,- Kč/hod, což u většiny členů týmu neodpovídá jejich kvalifikaci. Tímto se dostáváme na personální náklady ve výši $324 \cdot 250,- \text{ Kč} = 81\,000,- \text{ Kč}$.

8.2 Ostatní náklady

Mezi ostatní náklady patří materiál, který je potřeba zajistit před zahájením programu:

- Krabice na Hru s velkým H

- Symbolický putovní hrnec pro rodinu, která bude vařit
- Materiály na vlajky, tužky apod.

Další položkou je příspěvek na vaření pro rodiny, které budou vařit na následující setkání. Podle počtu osob, které se programu účastní jsme pracovali s výší příspěvku cca 800,- Kč na setkání. Příspěvek jsme předávali formou karty do nákupních center.

Poslední položkou jsou koše do Tomboly. Koše se mírně liší podle velikosti rodin, v průměru jsme pracovali s částkou 500,- Kč na jeden dárkový koš.

8.3 Souhrn celkových nákladů

Po zaokrouhlení jsme většinou pracovali s následujícím rozpočtem na jeden běh programu:

Položka	Částka	Počet	Celkem
Osobní náklady	80 000,00 Kč	1	80 000,00 Kč
Příspěvky na vaření	1 000,00 Kč	8	8 000,00 Kč
Dárkové koše	500,00 Kč	8	4 000,00 Kč
Další potřeby	3 000,00 Kč	1	3 000,00 Kč
Celkem			95 000,00 Kč

Tabulka 20: Orientační náklady na jeden běh programu

Náklady na jeden běh programu tedy jsou necelých sto tisíc korun českých. Je potřeba ovšem podotknout, že s rozpočtem je možné dále pracovat, například se dohodnout s pracovníky, že čas strávený realizací programu je součástí jejich pracovní doby a rozpočet takto přiměřeně snížit.

9 Diskuse

Implementace programu FAST pro první stupeň základní školy byla vyhodnocena na 5 českých základních školách. Původní výzkumné otázky byly:

1. Ověřit, že program je na českých školách realizovatelný.
2. Ověřit, jestli jsou aktivity programu zajímavé, srozumitelné a přínosné pro rodiče.
3. Ověřit, jestli program bude vykazovat srovnatelné nebo obdobné dopady na rodiče, jak demonstrovaly RCT v USA.

Na tyto otázky se nyní pokusíme odpovědět.

9.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Odpovědi na otázky hledáme v datech, které jsme shromáždili v kapitole 7 Výsledky.

9.1.1 *Je program realizovatelný?*

Program se podařilo realizovat na celkem pěti školách, takže na tuto otázku můžeme odpovědět kladně: program realizovatelný je. Jeho realizace se ovšem neobešla bez řady obtíží. První problém byl nábor škol, který by program chtěly realizovat. Část těchto obtíží můžeme připsat efektu nového programu, který se setkává s počáteční nedůvěrou a nemá za sebou dostatečné reference a zkušenosti, část také neobvyklým okolnostem – pandemií Covid19 a přílivem ukrajinských žáků. Část obtíží můžeme také připsat na vrub konzervativnímu přístupu škol, které nejevily zájem inovovat. Zajímavé je, že čtyři nové školy, které se k realizaci přihlásily nespadały do kategorie klasických škol. Tři z nich byly malé vesnické školy spojené s mateřskou školkou a jedna škola byla nově vznikající soukromá základní škola. Všechny tyto školy také měly nové vedení, které vnímalo potřebu inovovat a budovat bližší spolupráci s rodiči. Můžeme také zvážit, společně s ředitelem první základní školy, do jaké míry je program skutečně výrazně přínosnější pro malé komunitní školy. Také se ukázalo, že program může mít přínos na vesnické malotřídce pro podporu místní komunity.

Školy se setkávaly při realizaci s řadou obtíží. Jednou z nich je časová náročnost, kterou před zahájením programu nedohlédli. Časová náročnost je značná, protože program trvá dva měsíce, další čas zabere výcvik týmu a následné vyhodnocení. Autorka programu trvá na osmi setkáních, přičemž s očekávanou absencí dvou setkání kvůli nemocem a dalším většina rodin dosáhne šesti setkání, což by podle ní mělo stačit k dostatečnému opakování žádoucího chování, aby se mohlo ukotvit a vytvořit trvalou změnu. Tady příliš prostoru pro změnu

nevidíme. Zajímavý je postřeh ohledně termínu realizace, kdy jako výhodnější se jeví podzimní termín.

Dále vedení škol zmiňovalo finanční náročnost, kterou jsme vyčíslili v kapitole č. 8 na straně 130. Největší část nákladů tvoří personální náklady, a to ještě v podhodnocené výši. Pokud zůstane zachována délka programu, tak zde prostor pro úspory není. Z možných dalších úspor zaznívalo omezení finanční náročnosti košů v tombole, nicméně potenciální úspora v celém rozpočtu programu by se pohybovala v nízkých tisících korun. Ředitel první školy programu s mírnými úpravami pokračuje dále, a dokonce na něj zajistil finanční prostředky z vlastních zdrojů. K tomuto dospěl poté, co realizoval tři běhy programu s podporou dotace. Předpokládáme že i další školy budou pro případný rozjezd a udržení programu potřebovat dotační podporu.

Další často zmiňovaný problém se týkal náboru rodin. Odpolední program FAST narážel na konkurenci dětských odpoledních kroužků a pracovních povinností rodičů. I když rodiče deklarovali zájem o účast na programu, tak často uváděli právě tyto dva důvody, proč se nemůžou zúčastnit. Stejně důvody pro neúčast uváděli i účastníci RCT studie i3 ve Filadelfii (González et al., 2018). V našich školách se do určité míry osvědčilo, když program FAST už měl na škole tradici a rodiče o něm věděli déle dopředu a počítali s ním. Popřípadě když se o něm dozvěděli například už při zápisu apod.

Všichni zástupci škol na druhou stranu také uvádějí, že realizace programu přinesla benefity i pro školu. Mezi benefity zmiňují lepší a otevřenější vztahy s rodiči a překonání bariéry mezi školou a místními rodiči v malé obci. Jedna ředitelka také uvádí benefity z navázání spolupráce se sociální pracovníci z konkrétní sociální služby a výhody, jaké ze této spolupráce plynou.

9. 1. 2 Jsou aktivity programu FAST zajímavé, srozumitelné a přínosné pro rodiče?

Na tuto otázku můžeme také odpovědět kladně. Rodiče aktivitu programu hodnotili v dotazníku po skončení programu. Na škále od 0 do 10 hodnotili srozumitelnost, zajímavost a užitečnost. Průměrná hodnocení srozumitelnosti jednotlivých aktivit se pohybují ve velmi úzkém rozpětí od 9,29 do 9,74, přičemž průměrná srozumitelnost je 9,56. Pro zajímavost je rozpětí hodnot od 7,7 do 9,65, přičemž průměrná zajímavost je 8,87. Pro přínosnost potom se potom rozpětí pohybuje od 7,00 do 9,32; přičemž průměr je 8,33. Všechny tyto hodnoty se pohybují velmi vysoko, takže můžeme konstatovat, že aktivity jsou pro české rodiče srozumitelné, zajímavé a přínosné.

Zajímavou otázkou je, jestli je potřebné některé aktivity měnit nebo upravit. Ve svých zpětných vazbách ředitelé zmiňovali omezení, že museli program realizovat přesně „podle příručky“ a že realizační tým nepovoloval žádné změny v programu, i když by je rádi udělali. Toto omezení vycházelo z potřeby zajistit konzistentní a věrnou implementaci programu, aby bylo možné srovnávat výstupy mezi jednotlivými školami i se zahraničními studii. Dalším důvodem byla skutečnost, že než přistoupíme ke změnám v evidence-based programu, tak bychom měli také mít nejprve dostatečnou evidenci k tomu, co chceme změnit a proč.

Z numerických hodnocení srozumitelnosti, užitečnosti a zajímavosti žádná aktivita nevyšla jako vyloženě problémová, že by ji rodiče nebo tým hodnotili zcela negativně. Jak jsme již uvedli, tak srozumitelnost byla u všech programových aktivit vysoká. Nejnižší hodnocení užitečnosti a zároveň druhý nejvyšší rozptyl měla aktivita FAST Hello. Ty byla vnímána některými rodiči jako kulturně cizí, což odpovídá i zjištění Světlany Círové (Círová, 2023). Toto vnímání bylo nejvýraznější v těch bžích, kde tým školil ještě zahraniční lektor. Nicméně i v ostatních bžích byla aktivita vnímána méně pozitivně. Může jít tedy o jednu aktivitu, která by mohla být v dalších bžích programu upravena.

Druhá kontroverzní aktivita byla *Rodinné jídlo*. Zde měly týmy typicky obavy, aby přípravou jídla zbytečně nezatěžovali rodiče. V podtextu mohla být i obava z přenechání zodpovědnosti za část programu rodičům, popřípadě zazněla i obava z hygienických standardů při přípravě jídla. Nicméně tam, kde k domácí přípravě jídla rodiči tým přistoupil, tak se osvědčila.

Poslední kontroverzněji vnímaná aktivita, byla tombola, kdy rodiče oceňovali přínos pro děti, ale poukazovali na zbytečné množství věcí a navrhovali používání menších dárkových košů.

Můžeme tedy konstatovat, že aktivity programu jsou použitelné a některé by mohly být mírně upravené.

9. 1. 3 Má program FAST dopady na rodiče?

Abychom mohli zvažovat efekt programu, v první řadě se musíme zaměřit na retenci v programu. Program FAST standardně považuje za úspěšné absolvování programu účast minimálně na šesti setkáních z celkových osmi. V našich programech jsme dosáhli souhrnné retence 67 %, tj. 41 z celkem 61 rodin absolvovalo 6 a více setkání. Tato retence je nižší než publikované retence pro další evropské země – UK 83 %, Německo 89 %, Nizozemsko 83 % (McDonald et al., 2012). Na druhou stranu, když se podíváme na kumulativní retence

(Tabulka 4, s. 77), tak je zjevné že už u pěti setkání počet rodin, které ho dokončily dramaticky roste – na 90 %. Nejde tedy o typické vypadnutí z programu, to by znamenalo, že 23 % rodin vypadlo po pátém setkání, což se nedělo. Data ukazují spíše na to, že z různých důvodů téměř pětina rodin měla o jednu absenci více než je standardně akceptovaný limit. Může jít o vliv dozrívající pandemie a zvýšené nemocnosti dětí po lockdownu. Můžeme toto číslo chápat také jako podnět k větší pozornosti na zvýšení retence.

Rodiče ve své zpětné vazbě na program FAST hodnotili nejlépe čas strávený s rodinou a možnost seznámit se s ostatními rodinami. Pozorovali pozitivní změny u svých dětí, jako lepší pohodu ve škole a vztahy se spolužáky. Zpětná vazba od škol naznačuje, že program FAST měl celkově pozitivní dopad, posílil propojení mezi rodinami a školou a zlepšil komunikaci. Byly identifikovány i negativa, jako časová zátěž a problémy s nalezením vhodného času setkání pro všechny. Pozorovaný pozitivní dopad je v souladu se studii Lynn McDonald, která systematicky prokazuje úspěšnost programu FAST v USA (Kratochwill et al., 2004a, 2009; McDonald et al., 1997; McDonald & Frey, 1999; McDonald & Sayger, 1998), Kanadě (McDonald, 2009), ale také v západoevropských zemích (McDonald et al., 2012).

Cíle programu FAST jsme v teoretické části rozdělili do tří okruhů podle jednotlivých soustředných systémů sociálně ekologické teorie (Bronfenbrenner, 1981). K těmto okruhům jsme přiřadili i jednotlivé škály měřící dopad na rodiny. První cíl se týká mikrosystému, tedy posílení rodin. Této oblasti se týkají škály *Vztah rodiče k dítěti*, *Zapojení rodičů do vzdělávacích aktivit doma* a *Škála rodinné spokojenosti* a *Škála sociálních kompetencí*. Na všech těchto škálách sledujeme mírné zlepšení, které u Škály rodinné spokojenosti je na hranici statistické významnosti, u ostatních škál je statisticky. Statisticky významný nárůst o 11 % je také u Škály sociálních kompetencí dítěte.

Druhý okruh se týká mezosystému – tj. vztahů mezi rodinami. Zde program usiluje o zlepšení ve vztahu k dalším rodičům a posílení sociálního kapitálu. Sem spadají škály *Sociální podpora mezi rodiči a rodinami – dostupnost*, tj. jakou podporu mohou získat od ostatních rodičů, *Sociální podpora – nabídka* - tj. jakou podporu jsem ochoten nabídnout ostatním rodičům. V této oblasti nejsou statisticky významné výsledky. U těchto škál byl vysoký počet rodičů, kteří udávají zhoršení, což není v souladu se zahraničními studii (Ackley & Cullen, 2010; McDonald et al., 1997). Tento fenomén by si zasloužil další pozornost.

Třetí cíl se týká exosystému, tedy vztahu se školou a dalšími institucemi. Zde se ho týkají škály *Vztah dítěte ke škole*, *Rodičovská efektivita*, *Zapojení rodičů do vzdělávacích*

aktivit ve škole a Škála sociálních kompetencí dítěte a také Dostupnost zdrojů a služeb. V této oblasti jsme naměřili nejmarkantnější dopad, konkrétně v oblasti vztahu dítěte ke škole, kdy bylo statisticky nejvýznamnější navýšení o 23 %. U ostatních škál v tomto bodě také pozorujeme nárůst, který ale není statisticky významný. Zajímavá je v tomto kontextu škála *Rodičovské efektivity ve vzdělávání*, kde rodiče odpovídají na otázky typu: Dokážete motivovat své dítě, aby se více snažilo ve škole? Jste schopný/á podporovat doma vzdělávání vašeho dítěte? Dokážete zajistit, aby škola vycházela vstříc vzdělávacím potřebám vašeho dítěte? Ačkoliv jsme u této škály zjistili mírnou pozitivní změnu, tak nebyla statisticky významná. Zároveň ale také u této škály bylo nejvíce rodin, které vykázaly nižší hodnotu, než na počátku (14 rodin). Důvody této změny by si zasloužily další pozornost a výzkum. Do této oblasti spadá také Dostupnost zdrojů a služeb, kde jsou otázky na téma dostupnosti finančních služeb, potravinové pomoci, sociálních služeb apod. U této škály byl také statisticky významný posun.

9.2 Limity studie

Prvním limitem studie je fakt, že projektu byl zaměřen na pilotní realizaci program FAST v ČR, tj. měl ověřit, jestli je program vůbec v našich podmínkách realizovatelný. Z toho plyne relativně malý rozsah výzkumného vzorku, o jeden až dva řády ve srovnání se zahraničními studii. Závěry ohledně dopadu a statistické významnosti dopadu jsou tedy omezené. Také v rámci designu studie nebylo počítáno s kontrolní skupinou.

Druhým limitem jsou komplikované podmínky, za kterých celý projekt probíhal. Obtíže při realizaci už jsme popisovali – pandemie Covid19, zavřené školy a celkové lockdowny, ukrajinská krize a tlak na školy, aby rychle zařadily do výuky značné množství ukrajinských žáků. Můžeme předpokládat, že pokud by k těmto problémům nedošlo, tak by i výběr škol, které se do programu zapojí mohl být širší.

Třetím limitem studie je charakteristika zapojených škol. Kromě úvodní školy, která souhlasila s účastí v projektu ještě před podáním žádosti o dotaci, jsou všechny ostatní školy trošku atypické. Malé vesnické školy a jedna nově vznikající škola soukromá. Na druhou stranu jsme ale díky tomu zjistili a ověřili, že program FAST má na malé vesnické škole výrazný přesah i do místní komunity.

Čtvrtým limitem, který jsme identifikovali, je neúplnost dat. Celkem se do běhu programu FAST zapojilo 61 rodin. Od 55 rodin máme vstupní dotazníky. Dotazníky po skončení programu pouze od 37 rodin. Při hodnocení tedy musíme vycházet ze skutečnosti,

že od 39 % účastníků nemáme úplná data. Musíme také připomenout skutečnost, že k použitým dotazníkům nemáme psychometrická data pro českou populaci, takže můžeme hodnotit pouze změny, ke kterým došlo v průběhu programu. Také celkový počet sesbíraných dotazníků je příliš malý na to, aby bylo možné vyvozovat rozsáhlejší statistické závěry. Nemáme přesné údaje, kteří účastníci dotazníky neodevzdali. Sběr dat probíhal pomocí online dotazníků, což s sebou také nese svá specifika. Vyplnění dotazníků bylo dobrovolné a účast v programu nebyla podmíněna vyplněním dotazníků.

Posledním limitem potom je nedostupnost dlouhodobého sledování rodin. Máme data ihned po skončení programu, ale nemáme data o dlouhodobějším dopadu v řádech let.

9.3 Potenciál programu pro specifické skupiny

V rámci realizace se nepodařilo zapojit školu, do které by docházely ve větším množství žáci ze specifických sociokulturních skupin, například školu s vyšší mírou segregace nebo spádovou školu pro sociálně vyloučené lokality. Snažili jsme se tyto školy oslovit, ale nepodařilo se je získat ke spolupráci. Některé venkovské školy pracovaly s rodinami, kde měli rodiče nižší průměrné vzdělání než v krajském městě, a i zde se program ukazoval jako efektivní.

V několika bězích vyskytli i cizinci. Konkrétně několik ukrajinských rodin, těsně poté, co přišly po vypuknutí války z Ukrajiny. Dále jedna smíšená americko-česká rodina a jedna vietnamská rodina. Z výzkumných rozhovorů, které vedle Světa Círová (2023) vyplynulo, že pro tyto ukrajinské matky byl program přínosný v řadě směrů:

- Získaly kontakty s českou populací a udělaly si přátele.
- Lépe se zorientovaly ve škole a jejím fungování v České republice.
- Měly zajímavou možnost srovnání s fungováním českých rodin a postavením českých žen v rodině.

Bohužel, jednotlivé podskupiny celkového vzorku – rodiče s nízkým vzděláním, cizinci apod. byly příliš malé, než aby bylo možné vyvozovat statistické závěry o působení programu na tyto skupiny. Dostupná kvalitativní data nicméně naznačují, že program pro tyto cílové skupiny je funkční, za předpokladu, že se podaří zajistit jejich zastoupení v implementačním týmu, a také že program je pro ně přínosný.

9.4 Program FAST a širší sociální kontext školy

Dopadem realizace programu FAST na sociální práci s rodinami se zabývala diplomová práce Kristýny Zdráhalové (2023), která realizovala rozhovory mezi sociálními pracovníky,

kteří se zúčastnili programu FAST jako členové týmu - komunitní průvodci. Hlavním výsledkem bylo zjištění, že sociální pracovníci, mají v programu důležitou roli, skrze kterou mohou působit preventivně, ale také včas zachycovat vážnější problémy rodin. S těmito problémy jim mohou pomoci nebo také poskytnout a zprostředkovat kontakt na jinou sociální službu. Dále v programu působí jako propagátoři sociálních služeb a šíří osvětu o sociální práci. Podstatným zjištěním tedy bylo to, že sociální pracovník prostřednictvím programu FAST může poskytovat rodinám přímou péči a intervenovat s nimi v přirozeném, bezpečném prostředí školy.

Velmi podobné zpětné vazby jsme získali i od dalších sociálních pracovníků, kteří se do programu zapojili. Zdůrazňovali možnost včasné intervence, kdy je možné problém začít řešit mnohem dříve, než by se jinak rodiny standardně dostaly do běžných služeb, přičemž většinou platí, že čím dříve je realizována intervence, tím může být problém řešitelnější.

Za velký přínos považujeme i změny, které spolupráce se sociálními službami přináší škole. Škola je často první linií, která se se sociálními problémy u rodin setkává, ale nemá nástroje na jejich řešení. Spolupráce s se sociálními službami, nastavené a otestovaná při realizaci programu FAST škole umožňuje reagovat pružněji i na sociální problémy rodin a zprostředkovávat pomoc při jejich řešení. Tímto se škola přibližuje k ideálu komunitního servisního centra (Warren, 2005).

V rámci evaluační zprávy externí hodnotitel projektu formuloval přínosy programu FAST následovně (Meier et al., 2023):

- Prakticky pomáhá v posunu od převládajícího paradigmatu „škola má jen vzdělávat, rodina vychovávat“ k žádoucímu přístupu – „pokud má být vzdělávání účinné, efektivní a více pro všechny, musí se škola postarat také o vztahy a prostředí“
- Aktivně napomáhá porozumět a chápat školu jako aktéra spolupráce, nikoliv jen jako autoritu, které je zapotřebí se obávat.
- Klade důraz na širší okolí školy – komunitu a podporuje vznik nových sociálních vazeb – zvyšuje potenciál k získání sociálního kapitálu u rodin, které by tímto nedostatkem mohly být v budoucnu ohroženy
- Je inspirativní v praktické rovině nástrojů a metod, jak na začátku programu FAST pracovat neformálně s rodinou, posilovat jejich rodičovské kompetence a jak postupně předávat vedení programu samotným zainteresovaným aktérům.

10 Další plány k implementaci programu FAST

Realizace pilotního projektu ukázala, že program FAST v podmínkách české školství funguje a má pozitivní dopady na rodiny. Pokud má program dále fungovat, je potřeba se věnovat dvěma základním cílům. Je nezbytné program škálovat (upscaling) a dále robustně ověřit efektivitu programu. Ideálním cílem by bylo, aby v ČR existovala dostatečná kapacita trenérů, včetně regionálního pokrytí, aby umožnila školám program využívat a zároveň abychom měli k dispozici dostatečně robustní data o efektivitě programu.

10.1 Upscaling programu

Termínem upscaling myslíme vytvoření organizačního a personálního zázemí pro šíření programu do dalších škol. K tomu bude nezbytné se věnovat propagaci programu a náboru škol. Nábor škol se ukázal jako výrazně obtížnější, než jsme před realizací programu očekávali. Bude nezbytné program propagovat, ale také navázat úzkou spoluprací s dalšími institucemi, které se zabývají spoluprací se školami a se kterými je možné vytvářet synergické působení. V našich podmínkách může jít o Národní pedagogický institut, který realizuje programy podpory škol a se kterým by bylo možné na nabízení programu spolupracovat. Dalším potenciální spolupracující organizací by mohla být Agentura pro sociální začleňování při Ministerstvu pro místní rozvoj, která připravuje vlastní programy pro desegregaci základních škol a také pro spoluprací s místními akčními skupinami ve vzdělávání.

Druhým tématem upscalingu je potom vyškolení dostatečného množství trenérů. Podle našich zkušeností je jeden trenér schopen plnohodnotně podporovat a zavádět pouze omezený počet škol v rámci jednoho období. Navíc jako nejlepší období se ukázal podzim, o něco horší termín je ještě jako, ale také realizovatelné. Samotné vyškolení nového trenéra není triviální. Postup školení nových trenérů, v souladu s metodikou FAST Inc. je následující:

- Jako člen týmu se potenciální trenér účastní minimálně jednoho běhu programu FAST na škole.
- Dále absolvuje cca 5denní školení.
- Pod supervizí zkušeného trenéra vede alespoň jedno školení týmu FAST na další škole. Potom může program školit už samostatně.

Z toho plyne, že vyškolení trenérů trvá přibližně rok – od úvodního programu, kde účastní jako členové týmu až po plnohodnotného a samostatně fungujícího trenéra. Pokud by tedy

bylo cílem mít k dispozici v každé kraji ČR jednoho až dva trenéry, tj. cca 15 osob, tak to znamená několik běhů programu, ze kterých se budou uchazeči rekrutovat a potom každý by měl vést pod supervizí alespoň jeden program. A narážím zde i na kapacity supervizora.

10.2 Hodnocení efektivity

Pro další hodnocení dopadu programu a jeho efektivity v českém prostředí je potřeba dále jeho dopady studovat. Z témat, na které je vhodné se dále zaměřit, to bude vliv prostředí školy a kvality implementace konkrétního běhu programu na rodiny. Vzhledem k malému počtu běhů zatím nemůžeme tento aspekt hodnotit, ale v budoucnu bude možné se zaměřit na kvalitu implementace včetně možných odchylek v jednotlivých aktivitách. Dále bychom se v budoucnu měli zaměřit více na rodiče, kteří vykazují v konkrétních škálách zhoršení a pokusit se zjistit důvod, například formou evaluačních rozhovorů.

Pro skutečně robustní důkazy o efektivitě ale bude potřeba zajistit vlastní randomizovanou kontrolní studii. Je možné jít jak cestou náboru škol a jejich rozřazení do intervenční skupiny a kontrolní skupiny (například formát studie i3), nebo v menším měřítku na vybraných školách nabrat rodiny a potom je rozdělit na kontrolní skupinu s minimální intervencí nebo bez intervence a intervenční skupinu FAST. První varianta je náročnější na implementaci a logistiku zase umožňuje studovat dopady programu mnohem komplexněji, nejen na úrovni jednotlivých žáků a rodin, ale také na úrovni celých tříd a také celé školy.

Větší pozornost bude také potřeba věnovat sběru dat o rodinách. Návratnost dotazníků je sice stále relativně vysoká, ale pro zhodnocení dopadů by byla potřeba i vyšší. Z toho důvodu by se jako vhodnější způsob sběru dat jevílo využití metodologie CAPI (Tourangeau & Smith, 1996).

Upscaling programu i realizace randomizované kontrolní studie nebude možné realizovat bez další podpory samotné instituce. I pokud by školy měly prostředky na úhradu svých vlastních nákladů na program, ale hrazení dalších nákladů na výzkum musí být řešeno dalším rozsáhlým grantem.

Závěr

Program FAST (Families and Schools Together) představuje inovativní intervenční metodiku zaměřenou na podporu rodin a rodičovských kompetencí, zlepšení spolupráce mezi rodinou a školou a na podporu rozvíjení sociálního kapitálu a místních komunit. V kontextu školní sociální práce, sociální pedagogiky a péče o duševního zdraví u dětí se ukazuje jako důležitý nástroj pro podporu rodin a zlepšení klimatu ve třídě a podle zahraničních publikací i jako efektivní prevence sociálních patologií. Představení programu a výsledky jeho pilotního ověření v českých školách ukázalo jeho potenciál pro využití v českém školství. Pilotní ověření programu ukázalo, že program je na českých školách realizovatelný, je pro rodiče srozumitelný, zajímavý a že jej rodiče považují za přínosný. V oblasti měření dopadu se nám podařilo prokázat mírné, ale staticky významné posuny ve dvou ze tří oblastí, na které program cílí.

Program je unikátní také tím, že jej implementují multidisciplinární týmy s účastí sestavené na míru přímo konkrétní škole a jejím rodičům. V těchto týmech mají nezastupitelné místo sociální pracovníci, kteří jednak přinášejí klíčové know-how pro podporu skupinové dynamiky svépomocné rodičovské skupiny a také znalost a zasíťování na další podpůrné i sociální služby. Samotní sociální pracovníci také oceňují rozšíření možností spolupráce se školou.

V současnosti, kdy se zvyšuje počet rodin se sociálními problémy i problémy v oblastech duševního zdraví, je důležité věnovat pozornost prevenci a včasné intervenci. Program FAST a podobné iniciativy přinášejí nové možnosti pro podporu duševního zdraví dětí a mladistvých. Je nezbytné, aby sociální pracovníci byli součástí multidisciplinárních týmů a měli dostatečné znalosti a dovednosti k efektivní práci jak v oblasti školství, tak i v oblasti duševního zdraví.

Implementace programu FAST a podobných intervenčních metodik by mohla přispět k větší stabilitě a prevenci duševních problémů u dětí a mládeže. Zlepšení spolupráce mezi rodinou a školou je klíčové pro úspěch vzdělávání a celkové blaho dětí. Sociální práce má v tomto procesu stěžejní roli a může přispět k posílení komunit a vytváření společnosti, která podporuje duševní zdraví pro všechny.

Pro další rozvoj programu FAST je potřeba jednak upscaling kapacit pro podporu škol, ale hlavně robustní randomizovanou kontrolní studii, které by přesněji posoudila a změřila dopad programu na různé skupiny rodin a také by s vyšší reliabilitou odpověděla na otázku, jaké jsou dopady programu na rodiny a školy, které se jej účastní.

Anotace

Práce představuje program FAST – Families and Schools Together a hodnotí jeho pilotní ověření v České republice. FAST je program, jehož cílem je podpora rodičů a rodičovských kompetencí a zefektivnění spolupráce rodiny a školy, včetně vytvoření příhodného školního klimatu v systému škola – žák – rodič. Program byl implementován ve 47 státech USA a celkem 22 zemích světa. Česká republika je 23. státem světa, kde byl program implementován a testován. Tato implementace měla podobu pilotního akčního výzkumu s cílem ověřit, zda program bude využitelný i v našich podmínkách. Pilotní ověření programu ukázalo, že program je na českých školách realizovatelný, je pro rodiče srozumitelný, zajímavý a že jej rodiče považují za přínosný. V oblasti měření dopadu se nám podařilo prokázat mírné, ale staticky významné posuny ve dvou ze tří oblastí, na které program cílí.

Program je unikátní tím, že jej implementují multidisciplinární týmy s účastí sestavené na míru přímo konkrétní škole a jejím rodičům. V těchto týmech mají nezastupitelné místo sociální pracovníci, kteří jednak přinášejí klíčové know-how pro podporu skupinové dynamiky svépomocné rodičovské skupiny a také znalost a zasíťování na další podpůrné i sociální služby. Další klíčovou součástí týmů jsou zástupci rodičů, kteří se také podílejí na implementaci programu. Program FAST a podobné iniciativy přinášejí nové možnosti pro podporu duševního zdraví dětí a mladistvých. Je nezbytné, aby sociální pracovníci byli součástí multidisciplinárních týmů a měli dostatečné znalosti a dovednosti k efektivní práci jak v oblasti školství, tak i v oblasti duševního zdraví.

Klíčová slova:

Program FAST; spolupráce rodiny a školy; rodičovské kompetence; školní sociální práce; prevence duševních problémů

Annotation

The paper presents the FAST - Families and Schools Together programme and evaluates its pilot testing in the Czech Republic. FAST is a programme that aims to support parents and parenting skills and to make family-school cooperation more effective, including the creation of a favourable school climate in the school-pupil-parent system. The programme has been implemented in 47 states in the USA and a total of 22 countries worldwide. The Czech Republic is the 23rd country in the world where the programme has been implemented and tested. This implementation took the form of a pilot action research to verify whether the programme would be applicable to our conditions. The pilot testing of the programme has shown that the programme is feasible in Czech schools, that it is understandable and interesting for parents and that parents find it beneficial. In the area of impact measurement, we were able to demonstrate modest but statistically significant shifts in two of the three areas targeted by the programme.

The program is unique in that it is implemented by multidisciplinary teams with participation tailored specifically to a particular school and its parents. Social workers have an indispensable place in these teams, bringing both key know-how to support the group dynamics of the self-help parent group and knowledge and networking to other support and social services. Another key part of the teams are the parent representatives who are also involved in the implementation of the programme. The FAST program and similar initiatives provide new opportunities for promoting child and adolescent mental health. It is essential that social workers are part of multi-disciplinary teams and have the knowledge and skills to work effectively in both education and mental health settings.

Keywords:

FAST programme; family-school cooperation; parenting skills; school social work; prevention of mental health problems

Bibliografie

- Ackley, M. K., & Cullen, P. M. (2010). Strengthening Families through Community Collaboration: Implementing the Families and Schools Together (FAST) Program. *Children & Schools, 32*(3), 183–186. <https://doi.org/10.1093/cs/32.3.183>
- Agarwal, S. M., & Ray, D. C. (2019). Play Therapy in Residential Treatment Centers for Children. *Residential Treatment For Children & Youth, 36*(4), 298–313. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1536496>
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Dept. of Psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Ruffle, T. M. (2000). The Child Behavior Checklist and Related Forms for Assessing Behavioral/Emotional Problems and Competencies. *Pediatrics in Review, 21*(1).
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist, 34*(10), 932–937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Alderson, J. J. (1972). Models of school social work practice: Bases for service delivery. *Continuing Education in Social Welfare: School Social Work and the Effective Use of Manpower. Tallahassee: State University System of Florida, 42–57*.
- Alexander, J. F., & Parsons, B. V. (1973). Short-term behavioral intervention with delinquent families: Impact on family process and recidivism. *Journal of Abnormal Psychology, 81*(3), 219–225. <https://doi.org/10.1037/h0034537>
- Allen-Meares, P. (2013). School Social Work. In *Encyclopedia of Social Work*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.351>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Bartlett, J. A., Sanders, M. R., Tellegen, C. L., & Leong, G. M. (2023). Randomised Controlled Trial of a Brief, Low Intensity Parenting Intervention to Promote Healthy Living: The Lifestyle Triple P Seminar Series. *Journal of Child and Family Studies, 32*(8), 2347–2359. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02602-3>
- Barzegary, L., & Zamini, S. (2011). The Effect of Play Therapy on Children with ADHD. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 2216–2218. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.432>

- Baslerová, P., Doleželová, B., Gavendová, J., Hanák, P., Jarmarová, J., Klenová, I., Morávková Krejčová, L., Michalík, J., Mikulášková, L., Muchová, J., Petráš, P., Petrášová, J., Procházka, M., Satinská, E., & Valenta, M. (2015). *Katalog podpůrných opatření: Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Beelmann, A., Arnold, L. S., & Hercher, J. (2023). Parent training programs for preventing and treating antisocial behavior in children and adolescents: A comprehensive meta-analysis of international studies. *Aggression and Violent Behavior, 68*, 101798. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101798>
- Bechyňová, V., Jůzová Kotalová, K., Candia Muñoz, A., Kubičíková, D., & Smutková, L. (2019). Nechme rodiče být rodiči: Posilování rodičovských kompetencí. In K. Jůzová Kotalová, J. Poláková, & P. Houška (Ed.), *Inovace v práci s ohroženými dětmi a rodinami*. Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Berasain, C., Castillo, J., Perugorria, M. J., Latasa, M. U., Prieto, J., & Avila, M. A. (2009). Inflammation and Liver Cancer: New Molecular Links. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1155*(1), 206–221. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.03704.x>
- Bierhaus, A., Wolf, J., Andrassy, M., Rohleder, N., Humpert, P. M., Petrov, D., Ferstl, R., von Eynatten, M., Wendt, T., Rudofsky, G., Joswig, M., Morcos, M., Schwaninger, M., McEwen, B., Kirschbaum, C., & Nawroth, P. P. (2003). A mechanism converting psychosocial stress into mononuclear cell activation. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 100*(4), 1920–1925. <https://doi.org/10.1073/pnas.0438019100>
- Bollinger, L. C., Bush, C., Chenault, K. I., Curtis, J. L., Dimon, J., Dolan, P. R., Fisher, M., Ganzi, V. F., Kelmenson, L.-A., Keough, D. R., Kessler, D. A., Malloy, R. E. A., Pacheco, M. T., Ii, J. J. P., Redstone, S. E., Rosenwald, E. J., Schulhof, M. P., Sullivan, L. W., Sweeney, J. J., ... Wells, F. G. (2005). *The Importance of Family Dinners II*. The National Center on Addiction and Substance Abuse at Columbia University. https://www.drugsandalcohol.ie/6280/1/casa_-_Importance_of_Family_Dinners_II.pdf
- Bos, J., Spier, E., de Mello, V. B., González, R., & Huang, F. (2018). *Investing in Innovation (i3) Validation Study of Families and Schools Together (FAST)*. AIR

- South Africa: Randomised controlled trial. *BMJ*, 338(apr14 2), b974–b974.
<https://doi.org/10.1136/bmj.b974>
- Coote, S. (2000, srpen 1). *Families And Schools Together (FAST)*. Reducing Criminality: Partnerships and Best Practice.
- Corrigan, A. (2002). *Social Competence Scale – Parent Version: Grade 1 /Year 2*. Fast Track Project. <https://fasttrackproject.org/wp-content/uploads/sites/3/2021/08/scp2tech.pdf>
- Costin, L. B. (1975). School Social Work Practice: A New Model. *Social Work*.
- Danese, A., Moffitt, T. E., Pariante, C. M., Ambler, A., Poulton, R., & Caspi, A. (2008). Elevated Inflammation Levels in Depressed Adults With a History of Childhood Maltreatment. *Archives of General Psychiatry*, 65(4), 409–415.
<https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.4.409>
- Danese, A., Pariante, C. M., Caspi, A., Taylor, A., & Poulton, R. (2007). Childhood maltreatment predicts adult inflammation in a life-course study. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(4), 1319–1324.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0610362104>
- Dávidová Vydrová, A. (2013). Význam školskej sociálnej práce. *Sociální práce / Sociálna práca*, 2013(2), 159–162.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66(1), 139–151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00861.x>
- Dugan, E. M., Snow, M. S., & Crowe, S. R. (2010). Working with Children Affected by Hurricane Katrina: Two Case Studies in Play Therapy. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(1), 52–55. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2008.00523.x>
- Dunst, C. J. (2002). Family-Centered Practices: Birth Through High School. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141–149.
<https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>
- Eldridge, S. M., Lancaster, G. A., Campbell, M. J., Thabane, L., Hopewell, S., Coleman, C. L., & Bond, C. M. (2016). Defining Feasibility and Pilot Studies in Preparation for Randomised Controlled Trials: Development of a Conceptual Framework. *PLOS ONE*, 11(3), e0150205. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150205>

- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Fiel, J. E., Haskins, A. R., & Turley, R. N. L. (2013). Reducing School Mobility: A Randomized Trial of a Relationship-Building Intervention. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1188–1218. <https://doi.org/10.3102/0002831213499962>
- Flessert, M., & Beran, M. J. (2022). Delayed Gratification. In J. Vonk & T. K. Shackelford (Ed.), *Encyclopedia of Animal Cognition and Behavior* (s. 1971–1977). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55065-7_1489
- Fletcher, H. K., & Gallichan, D. J. (2016). An Overview of Attachment Theory. In *Attachment in Intellectual and Developmental Disability* (s. 8–32). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118938119.ch2>
- Fox, D. P., Gottfredson, D. C., Kumpfer, K. K., & Beatty, P. D. (2004). Challenges in Disseminating Model Programs: A Qualitative Analysis of the Strengthening Washington DC Families Program. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(3), 165–176. <https://doi.org/10.1023/B:CCFP.0000045125.68018.61>
- Freedberg, S. (2007). Re-examining empathy: A relational-feminist point of view. *Social Work*, 52(3), 251–259. <https://doi.org/10.1093/sw/52.3.251>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed). Continuum.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička. (2020). *STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY POLITIKY DO ROKU 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Gamoran, A., Turley, R. N. L., Turner, A., & Fish, R. (2012). Differences between Hispanic and non-Hispanic families in social capital and child development: First-

- year findings from an experimental study. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(1), 97–112. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.08.001>
- Gaspar, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2012). Switching Schools: Revisiting the Relationship Between School Mobility and High School Dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487–519. <https://doi.org/10.3102/0002831211415250>
- González, R., Huang, F., Spier, E., Bos, J., & Holtzman, D. (2018). FAST in Philadelphia: Exploring the Implementation of a Family Engagement Program. *American Institutes for Research*, January.
- Gopalan, G., Goldstein, L., Klingenstein, K., Sicher, C., Blake, C., & McKay, M. M. (2010). Engaging Families into Child Mental Health Treatment: Updates and Special Considerations. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 19(3), 182–196.
- Green, B. L., Furrer, C., & McAllister, C. (2007). How Do Relationships Support Parenting? Effects of Attachment Style and Social Support on Parenting Behavior in an At-Risk Population. *American Journal of Community Psychology*, 40(1–2), 96–108. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9127-y>
- Hadley, F., & Rouse, E. (2018). The family–centre partnership disconnect: Creating reciprocity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 48–62. <https://doi.org/10.1177/1463949118762148>
- Hafford-Letchfield, T., & Thomas, B. (2018). Bridging Communities Through Co-learning and Participation in Parenting Programmes: A Case from the Families and Schools Together Project. In A. Melling & R. Pilkington (Ed.), *Paulo Freire and Transformative Education* (s. 141–152). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54250-2_11
- Harmon, D., & Kogan, K. L. (1980). Social Class and Mother-Child Interaction. *Psychological Reports*, 46(3_suppl), 1075–1084. <https://doi.org/10.2466/pr0.1980.46.3c.1075>
- Hašto, J. (2006). Vztahová väzba, pripútavacie správanie. *Psychiatrie*, 10(1), 28–32.
- Helvich, J., Novák, L., Mikoska, P., Vondrousova, J., Juklová, K., & Kořínek, R. (2024). Emotionally Disconnected in the Digital Age: Examining the Relationships Between Alexithymia, Social Media Use, and Mood States. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s41347-024-00382-1>

- Hernandez, L. P. (2000). *Families and Schools Together Building Organizational Capacity for Family-School Partnerships*. Harvard Family Research Project.
https://archive.globalfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/families_and_schools_together.pdf
- Hernandez, L. P., Hernandez, A., Lopez, E. M., Kreider, H., & Coffman. (2000). Local and National Implementation of the Families and Schools Together (FAST) Program. *The School Community Journal*, 10(1), 85–110.
- Hill, R. (1949). *Families Under Stress: Adjustment to the Crises of War Separation and Reunion*. Harper. <https://books.google.cz/books?id=megnAAAAYAAJ>
- Howren, M. B., Lamkin, D. M., & Suls, J. (2009). Associations of Depression With C-Reactive Protein, IL-1, and IL-6: A Meta-Analysis. *Psychosomatic Medicine*, 71(2), 171. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3181907c1b>
- Hurychová, E. (2017). Viditelná absence školské sociální práce. *Sešit sociální práce*, 2017(1), 13–22.
- Chen, E., & Miller, G. E. (2007). Stress and Inflammation in Exacerbations of Asthma. *Brain, behavior, and immunity*, 21(8), 993–999.
<https://doi.org/10.1016/j.bbi.2007.03.009>
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178–206. <https://doi.org/10.1037/h0088259>
- Iñiguez-Berrozpe, T., Elboj-Saso, C., Flecha, A., & Marcaletti, F. (2020). Benefits of Adult Education Participation for Low-Educated Women. *Adult Education Quarterly*, 70(1), 64–88. <https://doi.org/10.1177/0741713619870793>
- Junewicz, A., & Billick, S. B. (2018). Nature, Nurture, and Attachment: Implications in Light of Expanding Definitions of Parenthood. *Psychiatric Quarterly*, 89(3), 511–519. <https://doi.org/10.1007/s11126-017-9554-3>
- Kascakova, N., Petrikova, M., Furstova, J., Hasto, J., Geckova, A. M., & Tavel, P. (2022). Associations of childhood trauma with long-term diseases and alcohol and nicotine use disorders in Czech and Slovak representative samples. *BMC Public Health*, 22(1), 1769. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14160-2>
- Kelly, M. S., Berzin, S. C., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2(3), 132–141. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9034-5>

- Kelly, M. S., Frey, A., Alvarez, M., Berzin, S., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010). School Social Work Practice and Response to Intervention. *Children & Schools, 4*, 201–210. <https://doi.org/10.1093/cs/32.4.201>
- Kerig, P. K. (2011). Psychopathology, Models of. In *Encyclopedia of Adolescence* (s. 237–243). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00128-9>
- Kershaw, S. (2007). Communication skills in child protection: How do social workers talk to parents? *Child & Family Social Work*. https://www.academia.edu/17865350/Communication_skills_in_child_protection_how_do_social_workers_talk_to_parents
- King Jr., S. H. (2011). The Structure of Empathy in Social Work Practice. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 21*(6), 679–695. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.583516>
- Kogan, K. L. (1978). Help-seeking mothers and their children. *Child Psychiatry & Human Development, 8*(4), 204–218. <https://doi.org/10.1007/BF01463552>
- Kořínek, R., Gábová, K., Meier, Z., & Tavel, P. (2024). *Pilotní ověření intervenčního programu FAST (Families and School Together)*. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18306.70083>
- Kratochwill, T. R., McDonald, L., Levin, J. R., Scalia, P. A., & Coover, G. (2009). Families and schools together: An experimental study of multi-family support groups for children at risk. *Journal of School Psychology, 47*(4), 245–265. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.03.001>
- Kratochwill, T. R., McDonald, L., Levin, J. R., Young Bear-Tibbetts, H., & Demaray, M. K. (2004a). Families and Schools Together: An experimental analysis of a parent-mediated multi-family group program for American Indian children. *Journal of School Psychology, 42*(5), 359–383. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.08.001>
- Kratochwill, T. R., McDonald, L., Levin, J. R., Young Bear-Tibbetts, H., & Demaray, M. K. (2004b). Families and Schools Together: An experimental analysis of a parent-mediated multi-family group program for American Indian children. *Journal of School Psychology, 42*(5), 359–383. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.08.001>
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika / Social Education, 4*(1), 57–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.04>

- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, *58*(6–7), 457–465. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.457>
- Lancaster, G. A., Dodd, S., & Williamson, P. R. (2004). Design and analysis of pilot studies: Recommendations for good practice. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *10*(2), 307–312. <https://doi.org/10.1111/j..2002.384.doc.x>
- Lappin, J. (1988). Family Therapy: A Structural Approach. In R. A. Dorfman (Ed.), *Paradigms of Clinical Social Work*. Taylor and Francis. https://minuchincenter.org/wp-content/uploads/2020/10/the_case_family_therapy.65165254.pdf
- Larkin, H., Felitti, V. J., & Anda, R. F. (2014). Social Work and Adverse Childhood Experiences Research: Implications for Practice and Health Policy. *Social Work in Public Health*, *29*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/19371918.2011.619433>
- Larson, R. W., Branscomb, K. R., & Wiley, A. R. (2006). Forms and functions of family mealtimes: Multidisciplinary perspectives. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2006*(111), 1–15. <https://doi.org/10.1002/cd.152>
- Layzer, J. I., Godson, B., Creps, C., Werner, A., & Bernstein, L. (2001). *National Evaluation of Family Support Programs, Volume B: Research Studies*. Abt Associates Inc., Cambridge. https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/07/Study1ABT-AfricanAmericansUrban_20100914_Sep2010.pdf
- Levine, M. (1988). An analysis of mutual assistance. *American Journal of Community Psychology*, *16*(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/BF00912521>
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E., & Patsios, D. (2007). *The Multi-Dimensional Analysis of Social Exclusion*. Department of Sociology and School for Social Policy, Townsend Centre for the International Study of Poverty and Bristol Institute for Public Affairs, University of Bristol.
- Li, M., Zhou, Y., Feng, G., & Su, S. (2009). The Critical Role of Toll-Like Receptor Signaling Pathways in the Induction and Progression of Autoimmune Diseases. *Current Molecular Medicine*, *9*(3), 365–374. <https://doi.org/10.2174/156652409787847137>
- Lord, P., Styles, B., Morrison, J., White, R., Andrade, J., Bamford, S., Lushey, C., Lucas, M., & Smtih, R. (2018). *Families and Schools Together (FAST): Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.

- <https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/documents/projects/FAST.pdf?v=1709230887>
- Machalek, R., & Martin, M. W. (2015). Sociobiology and Sociology: A New Synthesis. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 892–898). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.32010-4>
- Majerčíková, J., & Gavora, P. (2023). *VNÍMANÁ ZDATNOSTĚ (SELF-EFFICACY) UČITEĽA SPOLUPRACOVAŤ S RODIČMI KONŠTRUKCIA VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA I.*
- Maliňáková, K., Kořínek, R., Tavel, P., Šolcová, I., Koenig, H., Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2021). Using photos of basic facial expressions as a new approach to measuring implicit attitudes. *PLOS ONE*, *16*, e0250922. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250922>
- Matulayova, T., & Matulayová, N. (2006). *Školská sociálna práca—Potreba a perspektívy / School Social Work—Need and Perspectives. 2006*, 101–108.
- McDonald, L. (2009). Delinquency prevention and an evidence-based social work intervention: Families and Schools Together (FAST). In A. R. Roberts & Watkins (Ed.), *Social workers' desk reference* (2nd ed). Oxford university press.
- McDonald, L. (2011). Build Protective Factors for Children in Developing Countries During Economic Crises by Scaling Up a UNODC Evidence-Based Family Skills Programme: Five Case Studies from One Model. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1761562>
- McDonald, L. (2018). *FAST Trainer Handbook—Elementary School Level. 2018 Edition*. Families and Schools Together, Inc.
- McDonald, L. (2019). Reducing the impact of poverty on child well-being through macro and microsocial work interventions: FAST multi-family support groups. In L. Moran & J. Canavan (Ed.), *Realising Children's Rights Through Supporting Parents*. UNESCO Child and Family Research Centre.
- McDonald, L. (2021). *Příručka člena týmu FAST pro první stupeň základních škol*. Families and Schools Together, Inc. a Univerzita Palackého v Olomouci.
- McDonald, L. (2024, 02). *Program FAST implementation years in countries—Email* [Osobní komunikace].
- McDonald, L. (2024). *TAKING ACTION FOR SOCIAL JUSTICE THROUGH THE FAST PROGRAM: A MEMOIR BY A SOCIAL WORKER*. Self Publishers. <https://www.amazon.com/dp/B0CSWWQRCR>

- McDonald, L., Billingham, S., Conrad, T., Morgan, A., Nancy, O., & Payton, E. (1997). Families and Schools Together (FAST): Integrating Community Development with Clinical Strategies. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 78(2), 140–155. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.754>
- McDonald, L., Conrad, T., Fairtlough, A., Fletcher, J., Green, L., Moore, L., & Lepps, B. (2009). An evaluation of a groupwork intervention for teenage mothers and their families. *Child and Family Social Work*, 45–57. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00580.x>
- McDonald, L., & Doostgharin, T. (2013). *UNODC Global Family Skills Initiative: Outcome evaluation in Central Asia of Families and Schools Together (FAST) multi-family groups*. 16(2), 51–75.
- McDonald, L., Fitzroy, S., Fuchs, I., Fookien, I., & Klasen, H. (2012). *Strategies for high retention rates of low-income families in FAST (Families and Schools Together): An evidence-based parenting programme in the USA, UK, Holland and Germany*. 9(1), 75–88.
- McDonald, L., & Frey, H. E. (1999). *Families and Schools Together: Building Relationships*. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. <https://ojjdp.ojp.gov/library/publications/families-and-schools-together-building-relationships>
- McDonald, L., Miller, H., & Sandler, J. (2015). A social ecological, relationship-based strategy for parent involvement: Families And Schools Together (FAST). *Journal of Children's Services*, 10(3), 218–230. <https://doi.org/10.1108/JCS-07-2015-0025>
- McDonald, L., & Moberg, D. (2002). Social relationships questionnaire. *Madison, WI: FAST National Training and Evaluation Center*.
- McDonald, L., Moberg, D. P., Brown, R., Rodriguez-Espiricueta, I., Flores, N. I., Burke, M. P., & Coover, G. (2006). After-School Multifamily Groups: A Randomized Controlled Trial Involving Low-Income, Urban, Latino Children. *Children & Schools*, 28(1), 25–34. <https://doi.org/10.1093/cs/28.1.25>
- McDonald, L., & Sayger, T. V. (1998). Impact of a family and school based prevention program on protective factors for high risk youth. *Drugs & Society*, 12(1–2), 61–85. https://doi.org/10.1300/J023v12n01_06

- McEwen, B. S., & Gianaros, P. J. (2011). Stress- and allostasis-induced brain plasticity. *Annual Review of Medicine*, 62, 431–445. <https://doi.org/10.1146/annurev-med-052209-100430>
- Meier, Z., Kořínek, R., Malinakova, K., Novák, L., Němeček, P., Korečková, J., & Topinka, D. (2023). *Evaluaace projektu FAST Rodina a škola společně*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mendelová, E., & Gužíková, L. (2024). Spolupráca rodiny a školy z pohľadu učiteľov primárneho stupňa vzdelávania. *Socialia 2023 - Sociálně pedagogická analýza současné rodiny, 2023*. https://www.researchgate.net/publication/377263364_Spolupraca_rodiny_a_skoly_z_pohladu_ucitelov_primarneho_stupna_vzdelavania
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164–173. <https://doi.org/10.1177/0165025413519014>
- Mikoska, P., Novák, L., Pilárik, L., Bok, T., Fülep, M., & Kořínek, R. (2022). A Czech version of the Overall Anxiety Severity and Impairment Scale (OASIS): Standardization and psychometric properties. *BMC Psychiatry*, 22. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04365-5>
- Miller, D. P., Waldfogel, J., & Han, W.-J. (2012). Family Meals and Child Academic and Behavioral Outcomes. *Child development*, 83(6), 2104–2120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01825.x>
- Minuchin, S. (2013). *Rodina a rodinná terapie* (Vyd. 1). Portál.
- Moberg, P. D., McDonald, L., Posner, J. K., Burke, M. L., & Brown, R. L. (2007). *Randomized Trial of Families and Schools Together (FAST): Final Report on NIDA Grant R01-10067*. University of Wisconsin Population Health Institute. <https://www.familiesandschools.org/wp-content/uploads/2022/10/Moberg-et-al.-2007.pdf>
- Mupotsa, C. (2010). *Promoting FAST across the NT: Families and Schools Together Evaluation Processes*. FAST Northern Territory. https://web.archive.org/web/20170224165415/http://www.fastnt.org.au/documents/File/FAST_Evaluation_Processes_2010.pdf
- Národní ústav duševního zdraví. (2023, říjen 10). *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti*. Odborníci

připravují preventivní opatření. NUDZ.cz. <https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vykazuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni>

- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*. National Academies Press (US).
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK402020/>
- Navarro, J. L., Stephens, C., Rodrigues, B. C., Walker, I. A., Cook, O., O'Toole, L., Hayes, N., & Tudge, J. R. H. (2022). Bored of the rings: Methodological and analytic approaches to operationalizing Bronfenbrenner's PPCT model in research practice. *Journal of Family Theory & Review*, 14(2), 233–253.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12459>
- Olson, D. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation Study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64–80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x>
- Olson, D. H. L. (1992). *Family Inventories: Inventories Used in a National Survey of Families Across the Family Life Cycle*. Family Social Science, University of Minnesota. <https://books.google.cz/books?id=bZIIAAAAYAAJ>
- Orford, J. (2008). *Community Psychology: Challenges, Controversies and Emerging Consensus*. John Wiley & Sons.
- Otoya, D. C., Dhannoo, I., Chingina, A., Gardner, F., Mann, B., McDonald, L., & Mendes, F. (2009). *Guide to implementing family skills training programmes for drug abuse prevention*. UNITED NATIONS.
<https://www.unodc.org/documents/prevention/family-guidelines-E.pdf>
- Park, S., & Kaplan, D. (2015). Bayesian Causal Mediation Analysis for Group Randomized Designs with Homogeneous and Heterogeneous Effects: Simulation and Case Study. *Multivariate Behavioral Research*, 50(3), 316–333.
<https://doi.org/10.1080/00273171.2014.1003770>
- Pecháčková, Y. (2014). *Spolupráce školy a rodiny se zaměřením na vzájemná očekávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Pecháčková, Y., Kabešová, G., Kuzdasová, K., & Vítková, H. (2014). Family and School – Partners or Rivals? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 757–763.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1227>

- Pešatová, I., & Matulayová, T. (2013). *Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice*.
<https://dspace.tul.cz/handle/15240/21056>
- Petríková, M., Švecová, J., Kašáková, N., & Hašto, J. (2020). Súvisí šikana v detstve s výskytom psychopatológie v dospelosti? *PSYCHIATRIA-PSYCHOTERAPIA-PSYCHOSOMATIKA*, 27(3), 6–18.
- Platt, D. (2007). Congruence and co-operation in social workers' assessments of children in need. *Child & Family Social Work*, 12(4), 326–335.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00473.x>
- Poulton, R., Caspi, A., Milne, B. J., Thomson, W. M., Taylor, A., Sears, M. R., & Moffitt, T. E. (2002). Association between children's experience of socioeconomic disadvantage and adult health: A life-course study. *Lancet*, 360(9346), 1640–1645.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11602-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11602-3)
- Price, C., Price, S., & McKenry, P. (2016). *Families Coping With Change: A Conceptual Overview* (K. Bush, Ed.).
- Putnam, R. (2001). Social Capital: Measurement and Consequences. *Isuma: Canadian Journal of Policy Research*, 2001(2), 51–51.
- R Core Team. (2023). *R: A Language and Environment for Statistical Computing* [Software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org>
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). K otevřenosti škol vůči rodičům a veřejnosti. *Studia paedagogica*, 52(9), Article 9.
- Rangel, D. E., Shoji, M. N., & Gamoran, A. (2020). The Development and Sustainability of School-Based Parent Networks in Low-Income Latinx Communities: A Mixed-Methods Investigation. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2450–2484.
<https://doi.org/10.3102/0002831220916461>
- Rogošić, S., & Baranović, B. (2016). Social Capital and Educational Achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 81–100.
<https://doi.org/10.26529/cepsj.89>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119–144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>

- Salander, P. (2011). It's futile to believe that RCT studies will steer us to Godot. *Psycho-Oncology*, 20(3), 333–334. <https://doi.org/10.1002/pon.1911>
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy. *Science*, 277(5328), 918–924. <https://doi.org/10.1126/science.277.5328.918>
- Save the Children. (2018). *Families Connect: Impart Report 2018, UK Wide*. Save the Children. https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/2018_uk_impact_report.pdf
- Shoji, M. N., Haskins, A. R., Rangel, D. E., & Sorensen, K. N. (2014). The emergence of social capital in low-income Latino elementary schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 600–613. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.003>
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, & Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Schueler, B. E., McIntyre, J. C., & Gehlbach, H. (2017). Measuring Parent Perceptions of Family–School Engagement: The Development of New Survey Tools. *School Community Journal*, 27(2), 275–301.
- Skyba, M. (2013). Pôsobenie sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky v školskom prostredí z pohľadu učiteľov a učiteliek – Sociální práce. *Sociální práce / Sociálna práca*, 2013(2), 64–84.
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Winter, C. C., & Patterson, G. R. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and Psychopathology*, 26(4pt1), 917–932. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000169>
- Sobotková, I. (2015). Rodinné fungování a rodinná resilience: Výzkumy pro praxi. In M. Friedlová & M. Lečbych (Ed.), *SYMPOZIUM RODINNÉ RESILIENCE. SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ* (1. vyd., s. 31–53). Univerzita Palackého v Olomouci. http://tera.expressivniterapie.cz/wp-content/uploads/2013/01/05_Symposium-rodinné-resilience.-Sborník-příspěvků.-ISBN-978-80-244-4602-8.pdf
- Solomon, M., Pistrang, N., & Barker, C. (2001). The Benefits of Mutual Support Groups for Parents of Children With Disabilities. *American Journal of Community Psychology*, 29(1), 113–132. <https://doi.org/DOI:10.1023/A:1005253514140>

- Stephenson, M. T., & Helme, D. W. (2006). Authoritative Parenting and Sensation Seeking as Predictors of Adolescent Cigarette and Marijuana Use. *Journal of Drug Education, 36*(3), 247–270. <https://doi.org/10.2190/Y223-2623-7716-2235>
- Stringer, E. (2010). Action Research in Education. In *International Encyclopedia of Education* (s. 311–319). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01531-1>
- Tavel, P., Klůzová Kráčmarová, L., Půžová, Z., & Dubovská, E. (2015). *METODIKA DIPEX ČR*. Institut sociálního zdraví Univerzity Palackého v Olomouci, CMTF UP Olomouc.
- Thomas, E. A. (2011). Coercion Theory. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Ed.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (s. 375–376). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_589
- Thyer, B. A. (2015). A Bibliography of Randomized Controlled Experiments in Social Work (1949–2013): Solvitur Ambulando. *Research on Social Work Practice, 25*(7), 753–793. <https://doi.org/10.1177/10497315155599174>
- Tourangeau, R., & Smith, T. W. (1996). Asking sensitive questions—The impact of data collection mode, question format, and question context. *PUBLIC OPINION QUARTERLY, 60*(2), 275–304. <https://doi.org/10.1086/297751>
- Turley, R. N. L., Gamoran, A., McCarty, A. T., & Fish, R. (2017). Reducing children's behavior problems through social capital: A causal assessment. *Social Science Research, 61*, 206–217. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.015>
- Vaez, H., Zargar, Y., Naami, A., Doostgharin, T., & Honarmad, M. M. (2019). The effects of Family and Schools Together (FAST) program on behavioral problems of students. *Journal of Psychological Achievements (Journal of Education & Psychology), 26*(2). <https://doi.org/10.22055/psy.2019.27330.2191>
- van Dijke, J., van Nistelrooij, I., Bos, P., & Duyndam, J. (2020). Towards a relational conceptualization of empathy. *Nursing Philosophy: An International Journal for Healthcare Professionals, 21*(3), e12297. <https://doi.org/10.1111/nup.12297>
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal, 106*(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Warren, M. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review, 75*(2), 133–173. <https://doi.org/10.17763/haer.75.2.m718151032167438>

- Webb, S. (2002). Evidence-based Practice and Decision Analysis in Social Work: An Implementation Model. *Journal of Social Work, 2*(1), 45–63.
<https://doi.org/10.1177/146801730200200104>
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2019). The Incredible Years® series: An internationally evidenced multimodal approach to enhancing child outcomes. In B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. N. Jouriles, & M. A. Whisman (Ed.), *APA handbook of contemporary family psychology: Family therapy and training (Vol. 3)*. (s. 343–359). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000101-021>
- Webster-Stratton, C., & McCoy, K. P. (2015). Bringing The Incredible Years® Programs to Scale. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2015*(149), 81–95.
<https://doi.org/10.1002/cad.20115>
- Weiss, H., Lopez, E. M., & Rosenberg, H. (2010). *Beyond Random Acts: Family, School, and Community Engagement as an Integral Part of Education Reform*. Harvard Family Research Project. <https://archive.globalfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/beyond-random-acts-family-school-and-community-engagement-as-an-integral-part-of-education-reform>
- Werner, E. (1997). Vulnerable but invincible: High-risk children from birth to adulthood. *Acta Paediatrica, 86*(S422), 103–105. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1997.tb18356.x>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood* (s. xiv, 280). Cornell University Press.
- Witkin, S. L. (2001). Complicating Causes. *Social Work, 46*(3), 197–201.
<https://doi.org/10.1093/sw/46.3.197>
- Wu, Q., & Xu, Y. (2020). Parenting stress and risk of child maltreatment during the COVID-19 pandemic: A family stress theory-informed perspective. *Developmental Child Welfare*. <https://doi.org/10.1177/2516103220967937>
- Yao, H., & Rahman, I. (2009). Current concepts on the role of inflammation in COPD and lung cancer. *Current opinion in pharmacology, 9*(4), 375–383.
<https://doi.org/10.1016/j.coph.2009.06.009>
- Yin-Bun, C. (1998). The Use of Experimental Design in Social Work Evaluation. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development, 8*(2), 77–87.
<https://doi.org/10.1080/21650993.1998.9755795>

- Zabor, E. C., Kaizer, A. M., & Hobbs, B. P. (2020). Randomized Controlled Trials. *CHEST*, 158(1), S79–S87. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.013>
- Zdráhalová, K. (2023). *Přínosy programu FAST v oblasti sociální práce s rodinou* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta]. https://theses.cz/id/aoet0n/#panel_bibtex
- Zitková, H., & Hezká, M. (2022). Smysluplné konzultace dítě–rodič–učitel. *Pedagogika*, 72(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2064>
- Zloković, J., Gregorović Belaić, Z., & Čekolj, N. (2020). *Family life satisfaction – Perception of the youth and their parents*. 2020, 40. <https://doi.org/10.32591/coas.e-conf.06.03029z>

Seznam používaných zkratek

ACE – Adverse Childhood Experience

ACYF – Administration on Children, Youth, and Families

ACME (Average Causal Mediation Effect) - Průměrný kauzální mediační efekt

ANDE (Average Natural Direct Effect) - Průměrný přirozený přímý efekt

CAPI – Computer Aided Personal Interviewing

CASA (Center for Addiction and Substance Abuse) - Centrum pro výzkum závislosti

CBC – Children Behavior Checklist

FAME (FAMily Education) – kontrolní program použitý při RCT v Milwaukee

FAST – Families and Schools Together – Program Rodina a škola spoleně

FAST Inc. – Organizace zaštiťující program FAST v USA i mezinárodně.

FEP – Family Empowerment Program

FSCE – Family – School – Community Engagment

I3 – Investing in Inovation – fond U. S. Department of Education ze kterého byla financována jedna z RCT studií programu FAST

NICHHD – National Institute of Child Health and Human Development – zadavatel jedné z RCT studií programu FAST

OPVVV – Operační programu Věda, výzkum a vzdělávání

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RCT – Randomized Control Trial – randomizovaná kontrolovaná studie

SD – Standard Deviation – směrodatná odchylka

SDP – School District of Philadelphia

SPOD – Sociální právní ochrana dětí

UNODC – United Nations Office on Drugs and Crime – Úřad OSN pro drogy a kriminalitu

Seznam obrázků

Obrázek 1: Intervenční logika programu FAST	11
Obrázek 2: Sloupcový graf retence rodin v programu.....	76
Obrázek 3: Boxplot vnímání aktivity FAST Hello a přivítání rodiči	107
Obrázek 4: Boxplot vnímání aktivity Rodinné vlajky rodiči.....	109
Obrázek 5: Boxplot vnímání aktivity Rodinné jídlo rodiči	111
Obrázek 6: Boxplot vnímání aktivity FAST Song rodiči	113
Obrázek 7: Boxplot vnímání aktivity Čmáranice rodiči.....	114
Obrázek 8: Boxplot vnímání aktivity Šarády rodiči	116
Obrázek 9: Boxplot vnímání aktivity Mezi čtyřma očima rodiči	118
Obrázek 10 - Boxplot vnímání aktivity Rodičovská skupina rodiči.....	120
Obrázek 11: Boxplot vnímání aktivity Hra s velkým H rodiči.....	121
Obrázek 12: Boxplot vnímání aktivity Tombola rodiči.....	123
Obrázek 13: Boxplot vnímání aktivity Závěrečný kruh a děšť rodiči	124

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled zemí a roku implementace programu FAST v dané zemi	22
Tabulka 2: Harmonogram typického průběhu programu FAST	61
Tabulka 3: Přehled adaptovatelných a povinných komponent programu FAST	71
Tabulka 4: Kumulativní retence v programu	77
Tabulka 5: Demografické charakteristiky účastníků (dle vstupního dotazníku)	78
Tabulka 6: Hodnocení jednotlivých aktivit programu rodiči	106
Tabulka 7: Numerické hodnoty hodnocení aktivity FAST Hello a přivítání	107
Tabulka 8: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Rodinné vlajky	109
Tabulka 9: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Rodinné jídlo	111
Tabulka 9: Numerické hodnoty hodnocení aktivity FAST Song	113
Tabulka 11: Numerické hodnoty hodnocení aktivity FAST Song	114
Tabulka 12: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Šarády rodiči	116
Tabulka 13: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Mezi čtyřma očima	118
Tabulka 13: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Rodičovská skupina	120
Tabulka 15: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Hra s velkým H	122
Tabulka 16: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Tombola	123
Tabulka 16: Numerické hodnoty hodnocení aktivity Závěrečný kruh a déšť	124
Tabulka 8: Dopad programu na rodiče	128
Tabulka 9: Velikost efektu statisticky významných výsledků	129
Tabulka 10: Orientační náklady na jeden běh programu	131

Seznam příloh

Příloha 1: FAST SONG – česká verze	166
Příloha 2: Předlohy pro aktivitu Čmáranice.....	167
Příloha 3: Karty emocí pro Šarády pocitů	168
Příloha 4: Dotazník pro rodiče před programem	169
Příloha 5: Dotazník pro rodiče po programu.....	176
Příloha 6: Dotazník pro členy týmu FAST po programu	186

Příloha 1: FAST SONG – česká verze

FAST SONG – česká verze

1.

Hrajeme si, zpíváme,
chodíme sem rádi.

Ve FAST se naše rodiny
spolu kamarádí.

//: Usmívej se, zatleskej,
na kámoše zamrkej. ://

2.

pozdrav, Hra i tombola
s FASTem je věc jistá.

Kdopak dobrou večeři
dneska nám nachystá?

//: Ve FAST svůj čas nemarníš,
nové věci objevíš. ://

3.

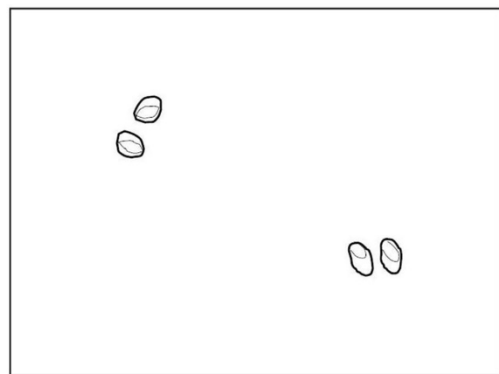
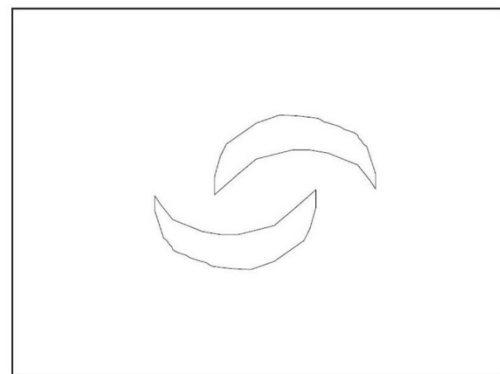
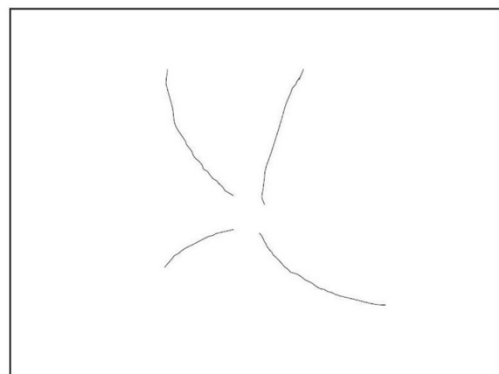
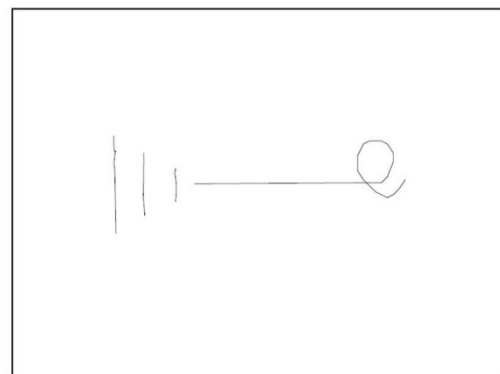
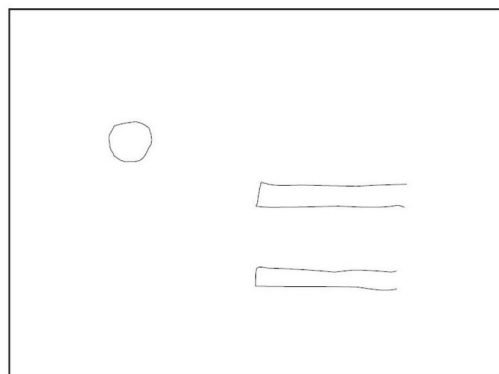
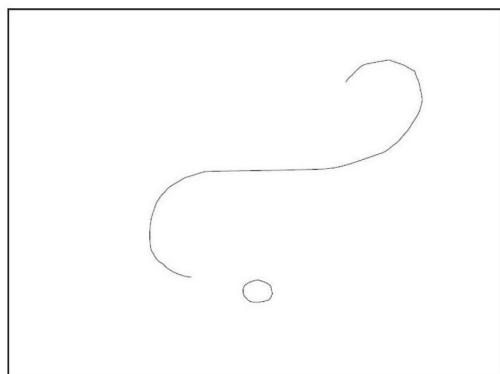
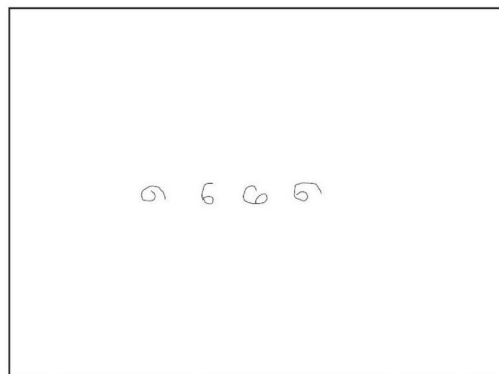
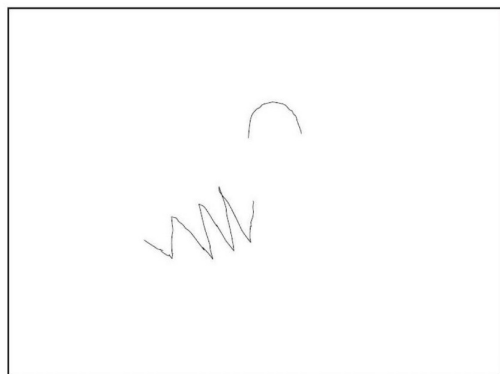
Ve škole i s rodinou
čas sned prožíváme.

Tak si spolu radostně
všichni zatleskáme.

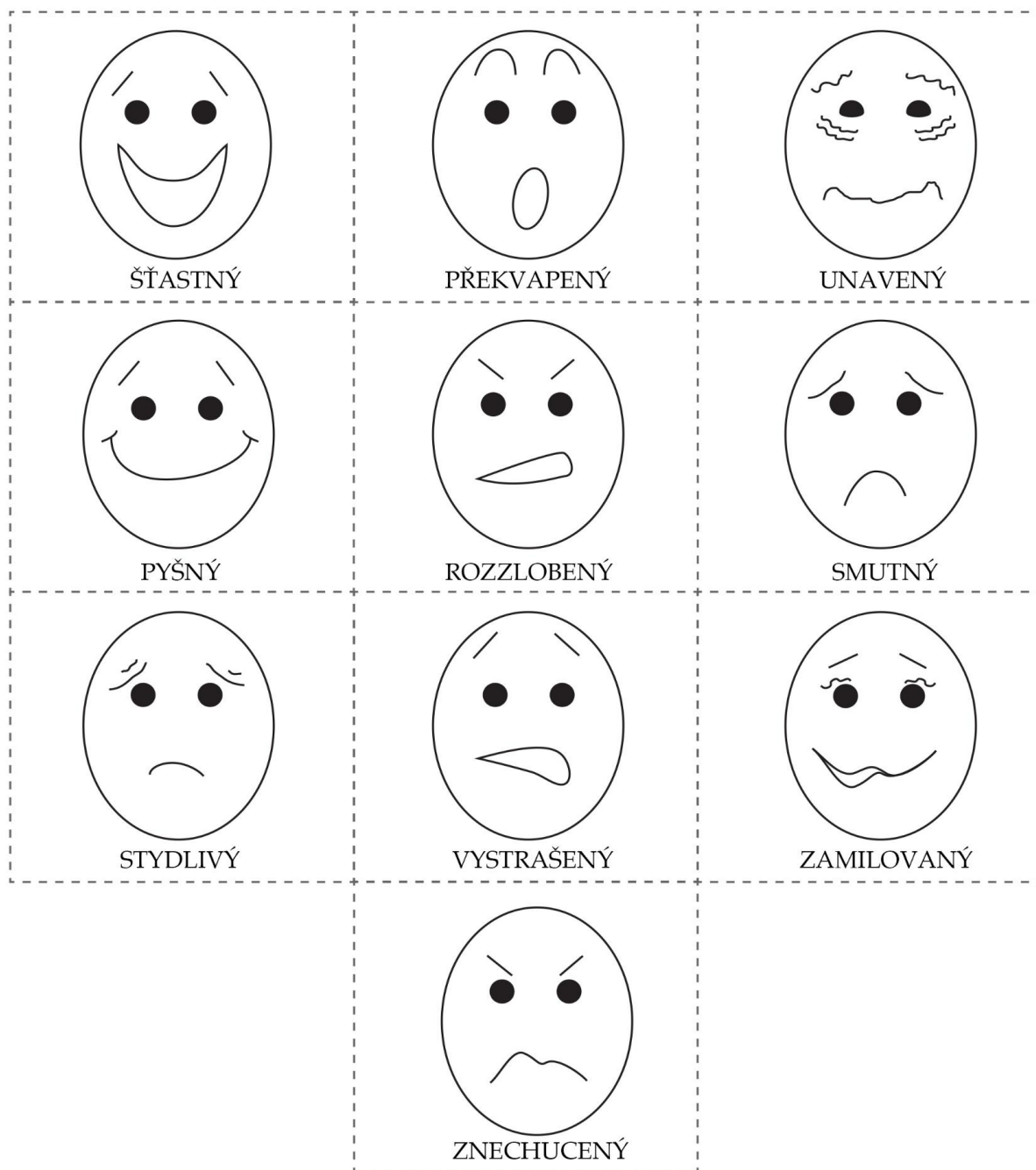
//: Tleskej, bouchej, zadupej,
dřepni, vyskoč, zatleskej. ://

Text: Mgr. Helena Netopilová, na melodii večerníčkové písně „Či a či a čičičí, jsou to kluci kočičí“ (hudba: Jaroslav Celba, původní text: Ljuba Štíplová).

Příloha 2: Předlohy pro aktivitu Čmáranice



Příloha 3: Karty emocí pro Šarády pocitů



Příloha 4: Dotazník pro rodiče před programem

FAST CZ – Základní škola - Dotazník pro rodiče Před programem

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

byli jste společně s vaší rodinou pozváni do programu FAST. Cílem programu FAST je podpořit vztahy v rámci rodiny, školy a školní komunity. Rádi bychom vás, rodiny zapojené do programu FAST, požádali, abyste vyplnili krátký dotazník. Některé otázky v dotazníku se týkají vás jako rodiče, některé se týkají vašeho dítěte. Vyplnění dotazníku zabere zhruba 15 – 20 minut.

Smyslem dotazníku je posoudit, jaký dopad má program FAST na rodiny a děti v českých školách. Z toho důvodu vás o vyplnění dalšího dotazníku požádáme i po skončení programu FAST.

Vaše účast je dobrovolná, anonymní a poskytnuté údaje budou považovány za důvěrné. Žádná osoba nebude identifikována, informace zůstanou bezpečně uloženy na počítačích a serverech Univerzity Palackého a budou přístupné pouze pro členy výzkumného týmu. Žádné informace nebudou předány neoprávněným osobám nebo třetí straně. Získaná data budou statisticky vyhodnocena a vědecky zpracována na Institutu sociálních determinant zdraví CMTF UP a anonymizované výsledky budou použity pro posouzení efektivity programu FAST v České republice. Pro jakékoliv další informace a v případě zájmu o anonymizované výsledky můžete kontaktovat koordinátora výzkumu Richarda Kořínka na e-mailové adrese richard.korinek@oushi.upol.cz.

Pokud se rozhodnete dotazník nevyplnit, tak toto rozhodnutí nebude mít žádný dopad na vaši účast v programu FAST ani na vaši další spolupráci se školou.

Vyplněním dotazníku potvrzujete, že:

Přečetl/a jsem si „Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu“. Uvedené informace pro mě byly srozumitelné.

Má účast je dobrovolná.

Souhlasím s tím, aby třídní učitel vyplnil stručný dotazník o mém dítěti.

Jsem si vědom/a toho, že svůj souhlas mohu kdykoli odvolat.

Udělují souhlas s účastí ve výzkumu a s anonymizovaným zpracováním svých informací.

Instrukce pro rodiče

Prosím vyberte odpovědi, které nejvíce odpovídají tomu, jak dané téma nebo otázku vnímáte. Pokud mluvíme o „dítěti“, tak máme na mysli Vaše dítě, které bylo pozváno do programu FAST. Slovo „rodič“ odkazuje na rodiče nebo zákonného zástupce dítěte. Termínem „škola“ myslíme tu školu, kterou vaše dítě navštěvuje a která vás pozvala do programu.

Kód vaší rodiny

Škola

Město

Jak vyplňujete tento dotazník?

- Na telefonu nebo tabletu
- Na počítači doma nebo v práci
- Na veřejném počítači ve škole, v knihovně apod.
- Na počítači poskytnutém v rámci programu FAST
- S pomocí člena týmu programu FAST
- Jiné, prosím vypište:

Kolik dospělých osob (včetně vás) žije ve vaší domácnosti?**Kolik dětí ve věku do 18 let žije ve vaší domácnosti (včetně dítěte v programu FAST)****Jaký je váš vztah k dítěti v programu FAST**

- Otec / matka
- Dědeček / babička
- Strýc / teta
- Bratr / sestra
- Opatrovník
- Jiné, prosím vypište:

Kolik je vám let?**Jakého jste pohlaví?**

- Muž
- Žena
- Raději nechci uvádět
- Jiné, prosím popište vlastními slovy:

Jaké jste národnosti

- Česká
- Slovenská
- Ukrajinská
- Jiná, prosím vypište:

Jaký je váš mateřský jazyk

- Čeština
- Slovenština
- Ukrajinština
- Ruština
- Jiný, prosím vypište:

Jaké nejvyšší vzdělání jste dosáhl/a?

- základní
- vyučen nebo SŠ bez maturity
- maturita
- vyšší odborná škola
- vysokoškolské bakalářské (Bc.) nebo ekvivalentní
- vysokoškolské magisterské (Mgr., Ing.)
- vysokoškolské doktorské (Dr.)
- nechci uvádět své vzdělání

Kolik let je vašemu dítěti?

Jakého pohlaví je vaše dítě:

- Muž
- Žena
- Raději nechci uvádět
- Jiné, prosím popište vlastními slovy:

Ve které třídě je vaše dítě v programu FAST

- 1. třída
- 2. třída
- 3. třída
- 4. třída
- Jiné, prosím vypište

Vztahy rodič - dítě

V průběhu posledních 2 týdnů

Škála: 1 – Velmi obtížné až 10 Velmi snadné, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Přimět mé dítě aby mě respektovalo bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Přimět mé dítě aby mi naslouchalo bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Přimět mé dítě aby udělalo, co po něm chci bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Mluvit s mým dítětem bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Naslouchat mému dítěti bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Hrát si s mým dítětem bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Pochopit? mé dítě bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Prokazovat? svému dítě zájem a lásku bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A

Zapojení rodiče do domácích a školních aktivit

Zapojení doma.

Na škále: 0 – Nikdy, 1 – 1-2x v tomto roce, 2 – 4-5x v tomto roce, 3 – jednou týdně, 4 – několikrát týdně, 5 – denně, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Někdo v naší rodině:

Mluví s dítětem o jeho dni ve škole.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Dohlíží na vypracování domácích úkolů.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Pomáhá dítěti učit se na písemky.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Procvičuje s dítětem pravopis, matematiku a další dovednosti.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Čte si s dítětem.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A

Zapojení do školních aktivit:

Na škále: 0 – Nikdy, 1 – 1-2x v tomto roce, 2 – 4 – 5 v tomto roce, 3 – jednou týdně, 4 – několikrát týdně, 5 – denně, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Někdo v naší rodině:

Pomáhá ve škole našeho dítě	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Navštěvuje speciální události ve škole	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Pomáhá jako dobrovolník při školních výletech	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Dochází na třídní schůzky	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A

Chodí na školní dny otevřených dveří	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
--------------------------------------	-----------------------------

Spokojenost v rodině

Rodinná spokojenost:

Na škále: 0 - Velmi nespokojený, 1 - Spíše nespokojený, 2 - Spíše spokojený, 3 - Velmi spokojený, 4 - Extrémně spokojený, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Jak spokojeni jste s tím ...

Jak jsou si členové rodiny blízko	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Jak se dokáže vaše rodina zvládat stres	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Jak dokáže vaše rodina být flexibilní	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Jak dokáže vaše rodina sdílet pozitivní zážitky	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Jak dobře spolu dokáží členové vaší rodiny komunikovat	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Jak dobře dokáže vaše rodina řešit konflikty	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
S množstvím času, který vaše rodina tráví společně	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Jak se ve vaší rodině diskutuje o problémech	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Jak je kritika ve vaší rodině oprávněná	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Jak se členové rodiny o sebe navzájem zajímají	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Rodičovská role

Jak moc si důvěřujete, že

Škála: 0 – Vůbec, 1 – Trošku, 2 – Možná, 3 – Docela ano, 4 – Rozhodně ano, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Dokážete motivovat své dítě, aby se více snažilo ve škole?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dokážete navazovat kontakty s ostatními rodiči?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Jste schopný/á podporovat doma vzdělávání vašeho dítěte?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dokážete pomáhat svému dítěti rozvíjet dobrá přátelství?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dokážete zajistit, aby škola vycházela vstříc vzdělávacím potřebám vašeho dítěte?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dokážete rozhodovat o vzdělávání vašeho dítěte?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dokážete pomoci vašemu dítěti zvládat přiměřeně své emoce?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Sociální kompetence dítěte

Když se zamyslíte na chování vašeho dítěte v průběhu posledního měsíce. Vaše dítě

Na škále: 0 – Vůbec, 1 – Trošku, 2 – Přiměřeně, 3 – Dobře, 4 – Velmi dobře, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Dokáže akceptovat, pokud není po jeho.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Vyrovná se s neúspěchem.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Přemýšlí dříve než jedná	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Samo řeší problémy s kamarády	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dokáže se zklidnit, když je rozrušené	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dělá, co se mu řekne	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dokáže velmi dobře pochopit pocity ostatních	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dokáže kontrolovat svou výbušnost, když se na něčem neshodnete	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dokáže se podělit s ostatními	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Pomáhá ostatním	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Vyslechne si názory ostatních	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dokáže něco navrhnout, aniž bylo panovačné	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Vztahy s ostatními rodiči

Jakou podporu máte nebo můžete mít od ostatních rodičů, pokud byste ji potřeboval/a, v těchto oblastech?

Na škále: 0 – Žádná podpora, 1 – Velmi málo, 2 – Málo, 3 – Středně, 3 – Relativně hodně, 4 – Spoustu, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Pomoc s hlídáním dětí	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Společné vození nebo vodění dětí do školy	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Sdílení pocitů	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Pozvání na setkání, zábavu, jídlo, oslavy apod.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Jakou podporu byste byli ochotni poskytnout ostatním rodičům

Na škále: 0 – Žádná podpora, 1 – Velmi málo, 2 – Málo, 3 – Středně, 3 – Relativně hodně, 4 – Spoustu, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Pomoc s hlídáním dětí	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Společné vození nebo vodění dětí do školy	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Sdílení pocitů	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Pozvání ostatní na setkání, zábavu, jídlo, oslavy apod.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Co očekáváte od programu FAST?

--

Vztah dítěte ke škole

Pokud přemýšlíte o loňském roce, tak do jaké míry

Na škále: 0 – vůbec, 1, 2, 3, 4 – Velmi, N/A – nevím N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Má vaše dítě ve škole blízké kamarády?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Se vaše dítě zapojuje do školních aktivit?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Chodí vaše dítě rádo do školy?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Vychází vaše dítě se svými učiteli?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Se vaše dítě cítí být součástí své školy?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Pokud přemýšlíte o loňském roce, tak do jaké míry

Na škále: 0 – vůbec, 1, 2, 3, 4 – Velmi, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Vaše dítě cítí, že má podporu od dospělých osob ve škole?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Má vaše dítě pocit, že učitelé a další dospělí ve škole ho znají osobně?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Cítí se vaše dítě ve škole bezpečně (fyzicky)?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Dostává se vašemu dítěti studijní podpory?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Dostupnost zdrojů a služeb

Myslíte si, že byste ve svém okolí mohli najít tyto služby a využít je pro sebe, svou rodinu nebo pro pomoc známým ? (Ptáme se na vaši znalosti těchto služeb, ne na to, zda je využíváte.)

Na škále: 0 – Vůbec nevím, 1 – Možná trošku, 2 – Možná ano, 3 – Spíše ano, 4 – Určitě

Pomoc v oblasti duševního zdraví	0 – 1 – 2 – 3 – 4
Pomoc v oblasti prevence nebo léčby závislostí	0 – 1 – 2 – 3 – 4
Vzdělávací nebo poradenské služby, které poskytují podporu rodičům	0 – 1 – 2 – 3 – 4
Doučování nebo studijní podpora pro děti	0 – 1 – 2 – 3 – 4
Potravinová pomoc	0 – 1 – 2 – 3 – 4
Vzdělávání dospělých	0 – 1 – 2 – 3 – 4
Náboženské a kulturní organizace	0 – 1 – 2 – 3 – 4
Finanční podpora	0 – 1 – 2 – 3 – 4

Využili jste vy nebo někdo ve vaší rodině výše uvedené služby v průběhu posledních šesti měsíců

- Ano
- Ne
- Nejsem si jist
- Nechci odpovídat

Jaká je pravděpodobnost, že někdo z vaší rodiny využije některé ze služeb z tohoto seznamu v nejbližších šesti měsících?

- Nepravděpodobné
- Trošku pravděpodobné
- Velmi pravděpodobné
- Jisté
- Nechci odpovídat

Příloha 5: Dotazník pro rodiče po programu

FAST CZ – Základní škola – Dotazník pro rodiče Po programu

Instrukce pro rodiče

Pokud je to možné, tak prosíme, aby dotazník vyplnil stejný rodič, který jej vyplňoval na začátku programu.

Prosím vyberte odpovědi, které nejvíce odpovídají tomu, jak dané téma nebo otázku vnímáte. Pokud mluvíme o „**dítěti**“, tak máme na mysli Vaše dítě, které bylo pozváno do programu FAST. Slovo „**rodič**“ odkazuje na rodiče nebo zákonného zástupce dítěte. Termínem „**škola**“ myslíme tu školu, kterou vaše dítě navštěvuje a která vás pozvala do programu.

Kód vaší rodiny

Pokud neznáte kód vaší rodiny, prosím vypište vaše příjmení a křestní jméno a kód doplníme.

Škola

Město

Jste tentýž rodič, který vyplňoval úvodní dotazník pro rodiče před zahájením programu FAST?

- Ano
- Ne
- Nejsem si jistý

Absolvoval jste Hru s velkým H se svým dítětem?

(Hra vedená dítětem, s hračkami v krabici)

- Ano
- Ne
- Nejsem si jistý

Jak vyplňujete tento dotazník?

- Na telefonu nebo tabletu
- Na počítači doma nebo v práci
- Na veřejném počítači ve škole, v knihovně apod.
- Na počítači poskytnutém v rámci programu FAST
- S pomocí člena týmu programu FAST
- Jiné, prosím vypište:

Kolik dospělých osob (včetně vás) se zúčastnilo alespoň jednoho setkání programu FAST?

Kolik dětí, včetně dítěte zapojeného do programu FAST se zúčastnilo alespoň některých setkání programu FAST?

Vztahy rodič - dítě

V průběhu posledních 2 týdnů

Škála: 1 – Velmi obtížné až 10 Velmi snadné, N/A– nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Přimět mé dítě aby mě respektovalo bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Přimět mé dítě aby mi naslouchalo bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Přimět mé dítě aby udělalo, co po něm chci bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Mluvit s mým dítětem bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Naslouchat mému dítěti bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Hrát si s mým dítětem bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Chápat mé dítě bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Prokazovat svému dítě zájem a lásku bylo:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A

Zapojení rodiče do domácích a školních aktivit

Zapojení doma.

Na škále: 0 – Nikdy, 1 – 1-2 krát v tomto roce, 2 – 4-5 krát v tomto roce, 3 – jednou týdně, 4 – několikrát týdně, 5 - denně, N/A– nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Někdo v naší rodině:

Mluví s dítětem o jeho dni ve škole.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Dohlíží na vypracování domácích úkolů.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Pomáhá dítěti s přípravou na písemky.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Procvičuje s dítětem pravopis, matematiku a další dovednosti.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Čte si s dítětem.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A

Zapojení do školních aktivit:

Na škále: 0 – Nikdy, 1 – 1-2 krát v tomto roce, 2 – 4-5 krát v tomto roce, 3 – jednou týdně, 4 – několikrát týdně, 5 - denně, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Někdo v naší rodině:

Pomáhá ve škole našeho dítě	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Navštěvuje speciální události ve škole	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Pomáhá jako dobrovolník při školních výletech	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Dochází na třídní schůzky	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Chodí na školní dny otevřených dveří	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A

Spokojenost v rodině

Rodinná spokojenost:

Na škále: 0 - Velmi nespokojený, 1 - Spíše nespokojený, 2 - Spíše spokojený, 3 - Velmi spokojený, 4 - Extrémně spokojený, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Jak spokojeni jste s tím ...

jak jsou si členové rodiny blízko?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
jak se dokáže vaše rodina zvládat stres?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
jak dokáže vaše rodina být flexibilní?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
jak dokáže vaše rodina sdílet pozitivní zážitky?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
jak dobře spolu dokáží členové vaší rodiny komunikovat?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
jak dobře dokáže vaše rodina řešit konflikty?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
jaké množství času tráví vaše rodina společně?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
jak se ve vaší rodině diskutuje o problémech?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
jak je kritika ve vaší rodině oprávněná?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
jak se členové rodiny o sebe navzájem zajímají?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Rodičovská role

Jak moc si důvěřujete, že

Škála: 0 – Vůbec, 1 – Trošku, 2 – Možná, 3 – Docela ano, 4 – Rozhodně ano, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

dokážete motivovat své dítě, aby se více snažilo ve škole?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
dokážete navazovat kontakty s ostatními rodiči?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
jste schopný/á podporovat vzdělávání vašeho dítěte?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
dokážete pomáhat svému dítěti rozvíjet dobrá přátelství?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
dokážete zajistit, aby škola vycházela vstříc vzdělávacím potřebám vašeho dítěte?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
dokážete rozhodovat o vzdělávání vašeho dítěte?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
dokážete pomoci vašemu dítěti zvládat přiměřeně jeho emoce?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Sociální kompetence dítěte

Když se zamyslíte na chování vašeho dítěte v průběhu posledního měsíce. Vaše dítě

Na škále: 0 – Vůbec, 1 – Trošku, 2 – Přiměřeně, 3 – Dobře, 4 – Velmi dobře, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

dokáže akceptovat, pokud není po jeho.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
vyrovná se s neúspěchem.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
přemýšlí dříve než jedná.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
samo řeší problémy s kamarády .	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
dokáže se zklidnit, když je rozrušené.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
dělá, co se mu řekne.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

dokáže velmi dobře pochopit pocity ostatních	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
dokáže kontrolovat svou výbušnost, když se na něčem neshodnete.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
dokáže se podělit s ostatními.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
pomáhá ostatním.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
vyslechne si názory ostatních .	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
dokáže něco navrhnout, aniž bylo panovačné.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Vztahy s ostatními rodiči

Jakou podporu máte nebo můžete mít od ostatních rodičů, pokud byste ji potřeboval/a, v těchto oblastech?

Na škále: 0 – Žádná podpora, 1 – Velmi málo, 2 – Málo, 3 – Středně, 4 – Relativně hodně, 5 – Spoustu, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Pomoc s hlídáním dětí	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Společné vožení nebo vodění dětí do školy	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Sdílení pocitů	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Pozvání na setkání, zábavu, jídlo, oslavy apod.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A

Jakou podporu byste byli ochotni poskytnout ostatním rodičům

Na škále: 0 – Žádná podpora, 1 – Velmi málo, 2 – Málo, 3 – Středně, 4 – Relativně hodně, 5 – Spoustu, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Pomoc s hlídáním dětí	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Společné vožení nebo vodění dětí do školy	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Sdílení pocitů	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A
Pozvání ostatní na setkání, zábavu, jídlo, oslavy apod.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N/A

Vztah dítěte ke škole

Pokud přemýšlíte o loňském roce, tak do jaké míry

Na škále: 0 – vůbec, 1, 2, 3, 4 – Velmi, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

má vaše dítě ve škole blízké kamarády?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
se vaše dítě zapojuje do školních aktivit?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
chodí vaše dítě rádo do školy?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
vychází vaše dítě se svými učiteli?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
se vaše dítě cítí být součástí své školy?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Pokud přemýšlíte o loňském roce, tak do jaké míry

Na škále: 0 – vůbec, 1, 2, 3, 4 – Velmi, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

vaše dítě cítí, že má podporu od dospělých osob ve škole?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
má vaše dítě pocit, že jej učitelé a další dospělí ve škole znají osobně?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
se i vaše dítě cítí ve škole bezpečně (fyzicky)?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
se vašemu dítěti dostává studijní podpory?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Dostupnost zdrojů a služeb

Myslíte si, že byste ve svém okolí mohli najít tyto služby a využít je pro sebe, svou rodinu nebo pro pomoc známým ? (Ptáme se na vaši znalosti těchto služeb, ne na to, zda je využíváte.)

Na škále: 0 – Vůbec nevím, 1 – Možná trošku, 2 – Možná ano, 3 – Spíše ano, 4 – Určitě, N/A – nevím.

Pomoc v oblasti duševního zdraví	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Pomoc v oblasti prevence nebo léčby závislostí	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Vzdělávací nebo poradenské služby, které poskytují podporu rodičům	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Doučování nebo studijní podpora pro děti	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Potravinová pomoc	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Vzdělávání dospělých	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Náboženské a kulturní organizace	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A
Finanční podpora	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – N/A

Jaká je pravděpodobnost, že někdo z vaší rodiny využije některé ze služeb z tohoto seznamu v nejbližších šesti měsících?

- Nepravděpodobné
- Trošku pravděpodobné
- Velmi pravděpodobné
- Jisté
- Nechci odpovídat

Měli jste v průběhu FAST programu speciální prezentaci/besedu?

- Ano a zúčastnil jsem se
- Ano, ale nezúčastnil jsem se

- Ne, neměli jsme speciální prezentaci/besedu
- Nevím

Jaké bylo téma speciální prezentace/besedy?

Vybrali si rodiče téma speciální prezentace/besedy?

- Ano
- Ne
- Nejsem si jistý

Do jaké míry souhlasíte s následujícím prohlášením: „Na speciální prezentaci jsem získal/a cenné znalosti.“

Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Ani souhlas, ani nesouhlas	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jaký nejcennější poznatek jste se dozvěděl/a ze speciální prezentace/besedy?

Jednotlivé aktivity programu FAST

V této části bychom se vás chtěli zeptat na vaše zkušenosti a dojmy z jednotlivých aktivit programu FAST. Tato část nám pomůže s dalším rozvojem programu a s podobou jednotlivých aktivit.

Škála: 1 - Vůbec, 10 – Maximálně. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

FAST uvítání a představení

Tato aktivita pro mě byla:

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Rodinné vlajky (na prvním setkání)

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.

Rodinné jídlo

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.

Písničky a FAST song

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.

Čmáranice

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.

Šarády – přehlídka pocitů

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.

Mezi čtyřma očima

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Přínosná - dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.

Rodičovská skupina

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.

Hra s velkým H

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.

Tombola

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.

Závěrečný kruh a děšť

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.

Spokojenost a komentáře

Jak hodnotíte váš vztah s FAST týmem?

1 -										10 -
Špatný	2	3	4	5	6	7	8	9		Vynikající
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jak jste celkově byli spokojeni s programem FAST?

1 – Velmi										10 -Velmi
nespokojení	2	3	4	5	6	7	8	9		spokojení
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Co pro Vás bylo na programu FAST nejcennější?

Jaké změny jste pozoroval/a na vašem dítěte od té doby, co navštěvujete program FAST?

Splnil program FAST vaše očekávání?

Chtěli byste nám vzkázat ještě něco dalšího?



Příloha 6: Dotazník pro členy týmu FAST po programu

FAST CZ – Dotazník pro členy týmů FAST

Děkujeme za vaši práci v týmu FAST. Prosíme pomozte nám vylepšit program FAST tím, že nám poskytnete zpětnou vazbu v tomto krátkém dotazníku o vašich zkušenostech jako člena FAST týmu.

Informace z výzkumu budou předány škole nebo organizaci, která FAST zaštiťovala. I když odpovědi nespojujeme s jednotlivými respondenty, tento průzkum by neměl být považován za anonymní, protože počet členů FAST týmů je omezený.

Jak se jmenuje škola nebo místa, kde se program FAST konal?

Jaká byla úroveň tohoto FAST cyklu?

- První stupeň základní školy
- Druhý stupeň základní školy
- Střední škola

Vaše jméno a příjmení

Jaká byla vaše hlavní role v právě dokončeném programu FAST?

(Pokud jste měli více než jednu roli, vyberte si tu, o které si myslíte, že byla nejdůležitější pro úspěch rodin ve vašem programu FAST).

- Koordinátor programu ve škole
- Školský partner
- Komunitní partner
- Rodičovský partner
- Partner pro organizaci volného času/hlídání dětí
- Partner pro mládež (Druhý stupeň ZŠ, Střední škola)

Jaké jste národnosti?

- české
- slovenské
- jiné, prosím vypište:

Jakého jste pohlaví

- mužské
- ženské
- jiné
- raději nechci odpovídat

Kolik dospělých osob (včetně vás) se zúčastnilo alespoň jednoho setkání programu FAST?

Kolik dětí, včetně dítěte zapojeného do programu FAST se zúčastnilo alespoň některých setkání programu FAST?

Řekněte nám o tomto běhu programu FAST

Jak moc souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími výroky?

Škála: 1 – Vůbec až 10 - Zcela, N/A – nevím. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

Všichni členové týmu mají pocit, že jsou součástí FAST týmu.:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
FAST tým využívá talentů, dovedností a zkušeností svých členů:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Členové týmu zvládají řešit neshody a konflikty v rámci týmu:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
V týmu je dostatek členů, aby uspokojil potřeby účastníků programu:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Školení, které jsem absolvoval, mi umožňuje efektivně podporovat FAST setkání:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Práce, kterou dělám jako člen FAST týmu, je důležitá pro rodiny, které se FAST programu účastní:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Mám zdroje a materiály, které potřebuji k tomu, abych dobře vykonával svou roli v týmu:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Členové týmu se ke všem rodičům chovají s respektem:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A
Členové týmu podporují rodiče, aby vedli své rodiny a byli v nich autoritou	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – N/A

Co se dá udělat proto, aby budoucí běhy programu FAST na vaší škole mohly být ještě úspěšnější?

Chtěli byste se ještě podělit o vaše zkušenosti s FAST týmem?

Zahrnoval tento běh program FAST i výcvik pro celý FAST tým nebo jeho část?

- Ano
- Ne
- Nejsem si jistý

Jaký typ výcviku probíhal?

- Kompletní školení pro novou školu s certifikovaným FAST trenérem
- Kompletní školení pro existující školu, kvůli novým členům týmu
- Aktualizační školení pro nové členy týmu
- Trénink FAST doma
- Jiné (prosím upřesněte)

Kdo vedl výcvik?

--

Která část výcviku byla nejužitečnější?

--

Napadá vás, jak by bylo možné program upravit nebo vylepšit? Prosím napište nám to.

--

Jednotlivé aktivity programu FAST

V této části bychom se vás chtěli zeptat na vaše zkušenosti a dojmy z jednotlivých aktivit programu FAST. Tato část nám pomůže s dalším rozvojem programu a s podobou jednotlivých aktivit.

Škála: 1 - Vůbec, 10 – Maximálně. Vybranou hodnotu zakroužkujte.

FAST uvítání a představení

Tato aktivita pro mě byla:

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Rodinné vlajky (na prvním setkání)

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Rodinné jídlo

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
--	--

Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Písničky a FAST song

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Čmáranice

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Šarády – přehlídka pocitů

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Mezi čtyřma očima

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
--	--

Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná - dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Rodičovská skupina

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Hra s velkým H

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Tombola

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.	

Závěrečný kruh a děšť

Srozumitelná – bylo snadné pochopit, co máme dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Zajímavá – aktivita nás bavila, bylo příjemné ji dělat	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Přínosná -dozvěděl/a jsem se něco nového nebo jsem se něco nového naučil/a

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Chcete nám k této aktivitě ještě něco sdělit? Prosím napište nám to.