

Primární a preprimární vzdělávání s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí

Dominika Provázková Stolinská
Miluše Rašková
Eva Šmelová

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Primární a preprimární vzdělávání s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí

Dominika Provázková Stolinská
Miluše Rašková
Eva Šmelová

Olomouc 2021

Odborní recenzenti:

doc. PhDr. Ludmila Mikláňková, Ph.D.

Mgr. Taťána Nátěstová

Odborná kniha byla vydána za podpory projektu *Vývoj pregraduální přípravy učitele primární školy s akcentem na komunikační kompetence* č. VaV_PdF_2020_003 a v návaznosti na výstupy dlouhodobého výzkumného záměru Katedry primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci s názvem *Společenské aspekty inkluze v základním vzdělávání v kontextu mezinárodního výzkumu* č. 4401/11.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Dominika Provázková Stolinská, Miluše Rašková a Eva Šmelová, 2021

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2021

DOI: 10.5507/pdf.21.24460994

ISBN 978-80-244-6099-4 (tisk)

ISBN 978-80-244-6100-7 (online: iPDF)

ISBN 978-80-244-6101-4 (online: epub)

Obsah

Předmluva	5
1 Česká škola v proměnách aneb vize její transformace v moderní systém	7
2 Činitelé edukačního procesu v kontextu proměny jejich pojetí	14
3 Kroky směrem k transformaci české školy deklarující zajištění rovných příležitostí dětí a žáků ve vzdělávání	20
4 Podpora vize inkluzivního přístupu ve vzdělávání	32
4.1 Interaktivita výuky – jeden z hlavních principů inkluzivního přístupu ve vzdělávání	32
4.2 Internalizace – rozvoj konceptu „kamarádství“ a jeho vliv na socializaci dítěte	34
5 Výzkumné pojetí internalizace v podmínkách mateřské školy	38
5.1 Záměr výzkumného šetření	38
5.2 Výsledky výzkumného šetření	39
5.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	44
5.4 Možnosti rozvoje internalizace v MŠ	45
Závěr	47
Summary	48
Použitá literatura	50
Přílohy	55

Předmluva

Prioritou současného školství v České republice v kontextu požadavků evropské společnosti je vytvořit nezbytné podmínky, které umožní všem žákům dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání a rozvoje jejich individuálních předpokladů v kontextu inkluze. V této souvislosti se výzkumný projekt *Spoolečenské aspekty inkluze v základním vzdělávání v kontextu mezinárodního výzkumu č. 4401/11* řešený na Katedře primárního a preprimárního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci zaměřil na hledání relevantních informací o současném stavu v terénu – tedy ve školách –, a to z hlediska připravenosti školního i společenského prostředí. Inkluzi tedy pojímáme jako komplexní problém dotýkající se všech dětí (předškolního věku), žáků (mladšího školního věku) a dalších aktérů vzdělávání, kde předpokladem úspěšné edukace je nerestriktivní prostředí na základech přístupnosti, vertikální i horizontální propustnosti vzdělávacího systému, daného diverzifikovanou nabídkou, návazností a variabilitou, reflektující potřeby všech dětí a žáků, s cílem maximálního rozvoje potenciálu každého jedince.

Na konci 20. a na začátku 21. století patří k prioritním cílům v rámci vzdělávací politiky inkluzivní vzdělávání. V roce 2010 vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT ČR) *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, kde vymezuje základní cíl, a to „zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti.“ Realizace úkolů vymezených v *Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání* má postupně přispět ke zvýšení sociální koheze české společnosti v příštích letech. V České republice (dále ČR) v současné době v rámci preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání funguje vysoce kvalitní, organizovaný, personálně, finančně a metodicky dobře saturovaný systém vzdělávání žáků ve školách samostatně zřízených pro některé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením jsou dlouhodobě naplňovány převážně v prostředí speciálního vzdělávání. Zařazení těchto žáků do hlavního vzdělávacího proudu jsou již méně častá. Zpravidla jsou vyvolána přáním a potřebami rodiny dítěte, ale nejsou v dostatečné míře podporována poskytnutím nutných prostředků speciálněpedagogické podpory.

Snahy vzdělávací politiky o řešení dané situace akcelerovaly 1. 9. 2016, kdy vešla v platnost novela školského zákona o inkluzi.

Katedra primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se od počátku své existence zaměřuje na pedagogickou a výzkumnou činnost v oblasti primárního a později také preprimárního vzdělávání. Navíc v posledních 10 letech se členové katedry výrazně zaměřili na kontextuální propojení pojetí primárního a preprimárního vzdělávání, protože po obsahové stránce spatřují výraznou souvztažnost obou oborů – výstupní úroveň preprimárního stupně je zároveň vstupní úrovní stupně primárního. Z tohoto paradigmatu vychází i předkládaný text, a to s veškerým respektem k němu.

V publikaci nastiňujeme vývoj našeho výzkumného zaměření za pětileté období. Naší snahou je reagovat na aktuální tuzemské vzdělávací trendy, které silně ovlivňují dynamický vývoj školy. Konkrétně se takovou determinantou stalo řešení přístupu k inkluzivnímu vzdělávání, přičemž naše snahy se ubírají směrem k hlavnímu vzdělávacímu proudu. Na tuto problematiku pohlédneme z úhlu hledání příležitostí pro eliminaci rizik, což může podpořit rovné příležitosti ve vzdělávání. Při řešení a hodnocení se opíráme o řadu zahraničních přístupů a zkušeností, které jsme spoluprací se zahraničím získali.

V současnosti je navázána spolupráce s těmito zeměmi (jedná se o výběr univerzit, se kterými spolupracujeme pravidelně; země s krátkodobou spoluprací nejsou zahrnuty) – Švédsko (Uppsala), Norsko (Trondheim), Španělsko (Madrid, Coruňa), Rakousko (Klagenfurt), Německo (Erlangen-Nürnberg), Maďarsko (Sopron), Slovinsko (Koper, Maribor), Chorvatsko (Zadar, Rijeka), Litva (Panevėžys), Slovensko (Ružomberok, Prešov), Rusko (Moskva) a Velká Británie (Winchester). Spolupráce s uvedenými pracovišti probíhá na těchto úrovních:

- ▷ výzkumná a projektová činnost – řešení mezinárodních projektů výzkumného nebo aplikačního charakteru;
- ▷ prezentační a publikační činnost – aktivní účast na mezinárodních vědeckých kongresech, konferencích a symposiích, publikace v zahraničních časopisech, členství v redakčních radách zahraničních časopisů a organizačních týmech zahraničních konferencí;
- ▷ studentská a výuková mobilita v rámci projektu Erasmus+ – velká úspěšnost našich studentů na zahraničních mobilitách a studijní skupiny zahraničních studentů realizujících studium na katedře; stejně tak oboustranná úspěšnost výukové mobility odborníků.

Publikace reflektuje aktuální náhled na situaci při uplatňování inkluzivního přístupu v mainstreamu škol. Prezentujeme transformaci české školy na příkladu tří vln její proměny po roce 1989, přičemž třetí vlnu deklaruje novela školského zákona o inkluzi.

Na podkladě vizí a jejich reflexi ve výzkumech se snažíme nastínit možné kroky podpory daného pojetí v reálném prostředí praxe našich škol.

1

Česká škola v proměnách aneb vize její transformace v moderní systém

Aktuální pojetí vzdělávání vychází ze strategických a kurikulárních dokumentů naší země s inspirací v evropských vizích vzdělávání. Vzdělávací i výchovné linie jsou vyjádřeny mj. v hlavních cílech dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, kde je kromě přípravy na pracovní uplatnění deklarován osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jakou soustavy sdílených hodnot a rozvoj aktivního občanství, které vytváří předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokracii. Jednotlivé prvky vzdělávání a výchovy směřující k těmto hodnotám je možné dále extrahovat z celé vzdělávací nabídky upravované *rámčovým vzdělávacím programem* (dále RVP) – tedy ze všech vzdělávacích oblastí i klíčových kompetencí. Platnost a závaznost rámcových vzdělávacích programů byla uzákoněna v roce 2007. Od této doby prochází RVP částečnými úpravami či doplňky, které souvisejí s jejich revizí.

RVP jsou analyzovány z hlediska soudobých trendů ve vzdělávání. Je sledováno, zda cíle a obsahy zde formulované odpovídají vývoji společnosti a podporují vzdělávání v souladu s rozvojem vědních disciplín i s každodenním praktickým životem, ale i s akcentem na potřeby dětí a žáků (Provázková Stolinská, 2021).

Ze záměrů vzdělávací politiky vyplývá, že škola by měla být prostředím nejenom pro vzdělávání, ale i pro utváření sociálních vztahů a internalizace. Dle interpretačního přístupu k socializaci dítěte nevnímáme internalizaci pouze jako dovednost získanou od dospělého člověka. Podle interpretačního přístupu chápeme socializaci v dětství jako kolektivní proces probíhající ve veřejné a sociální (nikoli soukromé) sféře. Z tohoto pohledu děti začínají život jako sociální bytosti v rámci již definované sociální sítě a prostřednictvím komunikace a interakce budují svoje sociální světy.

K tomuto pojetí jsme dospěli dlouhodobým procesem implementace vizí reformy školy, která se začala krystalizovat po roce 1989 vlivem celospolečenských a politických změn. Cílem bylo modernizovat a aktualizovat školu v kontextu 3. tisíciletí. Inovativní pojetí vzdělávání nebylo dáno změnou „ze dne na den“. Jedná se o dlouhodobý a stále probíhající proces, který ukázal na potřebu poskytnout školám nové kurikulum, a to na základech systémového přístupu.

Základním cílem pojetí vzdělávání v novém tisíciletí bylo vytvořit co možná nejvhodnější podmínky pro celoživotní učení, které může naši společnost proměnit v tzv. učící se společnost.

Na povrch tedy začala vyvstávat představa školy jako moderního demokratického systému, založená na progresivistických tendencích západoevropského školství, který bude schopen flexibilně reagovat na základní vývojové trendy, to vše samozřejmě s akcentem na tradice české školy a českého prostředí (Spilková, 2005).

Těmito představami se již dříve blíže zabývali také odborníci v oblasti vzdělávací politiky v České republice. Uvědomovali si totiž, že bez jejich uzákonění by nebyla realizace možná. Pro vzdělávací systém byly do roku 1989 typické pojmy jako „centralismus, byrokracie, unifikace, ideologický monismus a ekonomizace“ (Kalous a Veselý, 2006). Jednu z prvních snah o reformní posun představovala změna centralizovaného systému řízení a správy školství na decentralizovaný. V roce 1990 vyšla novela školského zákona, která tvořila legislativní podklad pro první systémové změny ve vzdělávací soustavě ČR (*Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989*, 2009). Novela zahrnuje:

- ▷ zrušení „jednotné“ školy, zavedení možnosti diferenciací výuky podle schopností a zájmů dětí;
- ▷ zrušení ustanovení o povinnosti jednotné ideové orientace výchovy a vzdělávání;
- ▷ zavedení právní subjektivity škol; umožnění vzniku nestátního školství, diverzifikace či specializace školství.

Postupně převládl názor, že současné pojetí proměny školy je nezbytné na dvou základních úrovních. Na jedné straně musí respektovat a naplňovat vnější požadavky a pravidla, na straně druhé rozvíjet vnitřní svět školy a vytvářet tak jedinečný profil (Pol, 2007). Z důvodů efektivnější prezentace procesů změn se bude kapitola dále dělit na pojetí vnější a vnitřní proměny školy.

Následující část textu bude prezentovat vnější změnu školy. Zde bychom chtěli ještě zdůraznit představu pozitivních rysů reformy, které uvádí Grootings a Kalous (1997), a to z důvodu, že poskytuje komplexní náhled na její možnosti. Autoři za její hlavní přínos považují odstranění státního direktivismu v obsahu vzdělávání, přiblížení školy potřebám žáků a rodičů, výraznou demokratizaci vnější i vnitřní práce školy a také svobodu školy při koncipování vzdělávacích cílů a potřeb.

Nejprve je vhodné představit přehled koncepčních úrovní, ve kterých došlo ke změnám. Jedním ze styčných prvků efektivního fungování vzdělávacího systému je návaznost jednotlivých stupňů školy. Pro kvalitní a rychlou adaptaci při přechodu na určitý typ školy (v tomto případě vstup do primární školy) je nezbytná kontinuita s nižším typem školy (zde s mateřskou školou). Rozlišujeme vertikální a horizontální školský systém (Spilková, 2005).

Tab. 1: Charakteristika školského uspořádání

Vertikální školský systém – selektivní	Horizontální školský systém – integrovaný, komprehenzivní
Po ukončení docházky na primární škole je provedena selekce – vnější diferenciací žáků na základě nějakého kritéria (např. prospěch, intelektové schopnosti atd.). Na primární školu působí vliv uzavřenosti tohoto cyklu.	Primární škola, pojmána jako otevřená, přípravná, vytváří podmínky pro rozvoj osobnosti dítěte a jeho následnou vzdělávací dráhu. Klade základy celoživotnímu vzdělávání.

Ve většině západoevropských zemí, po jejichž vzoru se má ubírat cesta české školské reformy, je uplatňován model horizontálního školského systému. Spilková (2005) uvádí, že se jedná o všechny země v této zeměpisné oblasti vyjma pouze systémů německého a rakouského (kde je uplatňován model selektivního školského systému). Dodává však, že i zde pomalu dochází k posunu.

Náš vzdělávací systém byl v období před 2. světovou válkou také selektivní. V meziválečném období, kdy došlo ke změně požadavků daných dobou, musel tento systém zákonitě podlehnout kritice a začal se prosazovat systém horizontální.

Dalším ukazatelem změny, který vypovídá o zkvalitnění vzdělávacího systému, je snížení počtu žáků na třídu. Tento posun poskytuje učitelům možnost individuálnějšího přístupu k žákům. Ze statistických dat zpracovaných Ústavem pro informace ve vzdělávání (*Co se změnilo v českém školství*, 2009) vyplývá, že ve školním roce 2008/2009 připadlo na třídu základní školy 19,2 žáků (ÚIV však jako důvod uvádí úbytek žáků vůbec).

Do problematiky vnější proměny školy (není možné striktně oddělit tuto problematiku od pojetí proměny vnitřní) lze zařadit také možnost integrace (a následně inkluze) žáků se zdravotním postižením (a to včetně mentálního postižení) a žáků mimořádně nadaných – tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tab. 2: Vztah pojmů integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného žáka	Prospěch pro všechny žáky
Díličí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého žáka	Zaměření na skupinu a školu
Speciální program pro žáka s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení žáka odborníkem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

(Srov. Lechta, 2016; Zilcher a Svoboda, 2019)

Do počátku období reformních snah se po několik desetiletí usilovalo o vyčleňování těchto žáků do specializovaných škol a institucí. Ovšem opět po vzoru západoevropských zemí, kde panuje integrační trend, se pokoušíme o směr opačný – přecházíme ze segregace k integraci. Hájková a Strnadová (2010) konstatují, že v evropských vzdělávacích systémech se často paralelně vyskytují dva vývojové stupně v zavádění inkluze – začleňování žáků, kteří byli dříve z edukačního procesu vyloučeni, a systém, v němž všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání. Mikláňková (2017) upozorňuje na význam inkluze v kontextu fyzického i psychosociálního zdraví dítěte. Uvádí její přínosnost z hlediska chápání příčin „jinakosti“ a jejího pozitivního vnímání. Avšak někteří odborníci upozorňují na nevyjasněnou odpověď na otázku míry, vhodných podmínek pro úspěšnou integraci, připravenosti učitelů pro tuto práci atp. Řada českých představitelů navíc poukazuje na obsažnost a multioborovost problematiky. Např. Zilcher a Svoboda (2019) předkládají různé přístupy i modely a Lechta (2016) komponenty či determinanty integrace a inkluze. Slowík (2018) uvádí, že inkluzivní přístup bývá obvykle představován z několika hledisek – lidskoprávního, sociálního, etického, psychologického, didaktického atp. Právě na didaktické a (obecně řečeno) pedagogické problémy upozorňuje např. Štech (2018). Argumentuje diskusemi pedagogů a sociologů již z období přelomu 80./90. let minulého století. Ve svém článku upozorňuje především na zásadní změny ve školství na straně jedné, a na nepřipravené podmínky na straně druhé.

Pro zdůraznění aktuálnosti problematiky integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných základních škol uvádíme několik následujících čísel. Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy z roku 2008 uvádí, že základní školu navštěvuje 8,9 % žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Do běžných tříd bylo integrováno 47,1 % ze všech zdravotně postižených žáků navštěvujících základní školu a 52,9 % jich navštěvuje speciální třídu (vč. speciálních tříd ve školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).

V souvislosti s touto tematikou bychom na závěr chtěli zmínit existenci přípravných tříd základní školy. Ty jsou určeny dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, které by mohly mít problém s adaptací na prostředí primární školy. Nejčastěji bývají zřizovány při základních školách (méně již při mateřských školách) a poskytují vzdělání na základě *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (dále RVP PV), přičemž toto období není započítáváno do povinné školní docházky.

Jak uvádí Průcha (2006, s. 35), „bez dobré teorie nemůže být dobrá praxe“. V kontextu komplexního náhledu na proměnu školy nesmíme opomenout bod snad zásadnější pro stanovení teoretických východisek – pojetí vnitřní proměny školy. Hlavním cílem vzdělávání se stává „rozvoj životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové – umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, nést za své jednání a chování

odpovědnost apod.“ (*Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009, s. 6*).

Na úrovni vnitřní proměny došlo k posunu v pojetí koncepce vyučování na primární a preprimární škole. Do doby školské reformy bylo přední součástí této koncepce teoretické poznání a vyzdvihované abstraktní myšlení. Přeceňovalo se pamětné a verbálně pojmové učení. Vzdělávání vybavující žáky velkým množstvím vědomostí a informací, označované souhrnně za encyklopedické, mělo za následek učení bez porozumění a žák poznatky neuměl prakticky použít. Smyslové poznání, praktická činnost, živá dětská zkušenost a prožitek nebyly jako prostředek získání znalostí a rozvíjení dovedností myslitelné.

Pro dnešní kurikulum je charakteristická decentralizace, diverzifikace a participace – je orientované na žáka. Státní úroveň kurikulárního rámce poskytuje dostatek prostoru učitelům pro volbu vlastních strategií k dosažení stanovených cílů. Spilková (2005) uvádí, že tento otevřený prostor se může projevit např. ve variabilitě obsahu učiva. *Rámcový vzdělávací program základního vzdělání* (dále RVP ZV), jak z názvu vyplývá, tvoří rámec uspořádání učiva, proporce učebních předmětů a jejich časové dotace. Obsah sice bývá strukturován do vyučovacích předmětů, o jeho konkrétní podobě se však rozhoduje na úrovni školy.

Kromě formálního kurikula, jehož náplň představuje např. zmiňovaný obsah a uspořádání učiva, které zachycují oficiální kurikulární dokumenty, existuje také kurikulum skryté, kterému dříve nebyla příliš věnována pozornost. Představuje všechno to, co není vymezeno v kurikulu formálním – např. klima třídy, vyučovací styl učitele, rozvrh hodin, interakce mezi učitelem a žákem atp. (Průcha, 2009). RVP ZV stanovuje závaznou, ale obecnou podobu vzdělávání. Podle něj má být žákova osobnost rozvíjena nejen po stránce znalostní/vědomostní (kterou definují obsahy vzdělávacích oblastí a průřezových témat charakteristické tendencí k větší integraci obsahů jednotlivých předmětů), ale uvádí také klíčové kompetence rozvíjející dovednostní a postojovou stránku osobnosti žáka.

Co se kvalitativních změn týče, tak na základě vize kurikulární reformy dnes nemá být žákům předáván pouze objem znalostí a dovedností. Má je především motivovat k celoživotnímu učení a usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny smysl a osobní význam. Pro splnění těchto požadavků je však nezbytná také změna klimatu a prostředí školy. Jak uvádí Spilková (2005), z tohoto důvodu došlo ke změnám též v následujících směrech, jako např. odklon od:

- ▷ transmisivního ke konstruktivistickému pojetí vyučování:
 - ▶ transmisivní pojetí = instruktivní předávání více či méně hotových poznatků; klasický frontální výklad zprostředkovávající poznatky v hotoové podobě,
 - ▶ konstruktivistické pojetí = poznání na základě konstruování vlastních zkušeností a osobně ověřených postupů;

- ▷ verbálních k činnostním metodám,
- ▷ manipulativního, direktivního přístupu k žákům k partnerskému, komunikativnímu;
- ▷ kompetitivního (soupeřivého) uspořádání vyučování ke kooperativnímu;
- ▷ kvantitativního hodnocení žáků ke kvalitativnímu;
- ▷ uzavřenosti k otevřenosti školy vůči rodině a širšímu sociálnímu okolí.

Tento účelový posun se má následně projevit v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti a v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti, přičemž škola dostává do rukou jedinečnou možnost autonomní účasti na jeho prosazování do života (MŠMT, 2001). V souvislosti s problematikou autonomie školy bychom rádi zmínili parafrázi Jaroslava Jeřábka, ředitele VÚP: „VEZMĚTE BARVY A ZAČNĚTE MALOVAT: Představme si, že ostrov je pevně daný, závazný rámcový vzdělávací program. Pedagogové každé školy v České republice mají možnost namalovat svou představu tohoto ostrova – vytvořit svůj školní vzdělávací program. Barev a štětců je dost, je třeba jen povolit uzdu fantazie. Výsledkem bude velká galerie obrazů. Námět všech bude stejný, ale technika, barevnost a zpracování umožní návštěvníkům galerie (žákům, rodičům, široké veřejnosti) vybrat si ten, který je pro ně zajímavý, který by chtěli ‚mít doma‘. Bylo by škoda takové příležitosti nevyužít. Stačí jen vzít barvy a začít malovat“ (*Reforma školství v České republice*, 2006, s. 19).

K reformním snahám motivuje také např. UNESCO (1997), a to z důvodů, že „každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec něco znamenat, pak musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou rozmanitost těchto charakteristik a potřeb“. V rámci splnění požadavků rovného přístupu ke vzdělávání nesmíme opomíjet fenomén jeho kvality a spravedlnosti.

Z výše uváděného textu lze extrahovat významné prvky školské transformace po roce 1989:

Schéma 1: Tři vlny proměny české školy

1989

Transformace školy v demokratický a humanistický systém

2008/2009

Hlavní integrační vlna

2016

Hlavní inkluzivní vlna

(Provázková Stolinská, 2015)

2

Činitelé edukačního procesu v kontextu proměny jejich pojetí

Je zcela logické, že snahy o proměnu školy a jejich implementace se dotýkají všech činitelů podílejících se na edukačním procesu. Do doby školské reformy byly přetrvávající prvky vzdělávací politiky – např. obsah vzdělávání, školský systém, organizace výuky atd. – nastaveny na vzdělávací potřeby minulého století. Snahou kurikulární reformy bylo zkvalitnit vzdělávání a přiblížit se trendům Evropské unie na základech demokratizace. Postupem času tak dochází k proměně pojetí dítěte, žáka a jeho vzdělávacích potřeb. Do doby školské reformy bylo dítě poměřováno normami, nikoli na základě vlastního potenciálu, jehož rozvíjení se nyní stalo nejvlastnějším edukačním cílem. Jedním z hlavních cílů vzdělávání je socializace dítěte, jejíž součástí je také kultivace jeho postojů, hodnotové orientace a postupné utváření uceleného náhledu na svět. Kurikulární dokumenty uvádí možné vzdělávací strategie vedoucí k dosažení těchto cílů, jako jsou např. variabilní vyučovací metody a činnostní učení. Změnil se také pohled na učivo. Dříve byly předměty koncipovány jako „zmenšeniny“ vědních oborů, což podporovalo encyklopedičnost vzdělávání, dnes je učivo prostředkem k rozvíjení klíčových kompetencí žáka (k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní). Dřívější převládající pasivita žáků je nahrazena aktivní účastí na učení. Dnes už by nemělo být učivo předáváno jako hotový produkt učitelova poznání (Kasíková, 1994). Právě společná součinnost učitele a žáka podporuje žákův zájem o učební činnosti. Tím se zvyšuje jeho aktivita ve vyučování (Gueguenová, 2014).

Současná kurikulární reforma si uvědomuje nezbytnost přímého vstupu učitele do procesu socializace dítěte prostřednictvím tzv. sociálního učení (Ondrejko In Wiegerová, 2007). To probíhá prostřednictvím skupinových a sociálních forem vyučování s důrazem na kooperaci a s uskutečňováním sociální integrace všech žáků, s důrazem na akceptaci vlastní individuality, avšak také individuality druhých. Ke stanoveným cílům sociálního učení patří také získání schopnosti řešit problémy ve skupině a zprostředkovávat a přijímat informace.

Z analýzy názorů učitelů, členů různých organizací (Sdružení zastánců dětských práv, Aliance nestátních organizací pro práva dětí v ČR aj.) a odborné veřejnosti vůbec, které jsou pravidelně zveřejňovány *Učitelými listy*

(dostupné na www.ucitelske-listy.cz), vyplývají někdy obecné, někdy naopak velmi konkrétní požadavky na vzdělávání žáků. Domníváme se, že znát postoje právě učitelů – tedy těch, kteří aplikují teoretické poznatky do praxe – je velmi důležité, jelikož jsou prvním článkem, který má být o potřebách reformy školství přesvědčen, a posledním článkem, který dané myšlenky realizuje.

Učitelé ve svých výzvách vybízejí k diskusi ostatní učitele nad otázkou humanizace školství. Naprostá většina se shoduje, že škola by měla jednak připravovat na život – proto by měla obsah vzdělávání vztahovat k základním otázkám, které si člověk klade, protože v tom spočívá jeho celistvost a smysl – a jednak ona sama by měla být skutečným životem. Za velmi důležité považují vedení žáka k orientaci ve světě a společnosti, protože mu dává schopnost adaptace na životní podmínky i nadhled nad skutečností života, znalost hodnot a utváření postojů svobodného i odpovědného jedince, schopnost žít s druhými a být sám sebou. Apelují také na posílení všeobecného vzdělávání a zamezení vytváření tzv. „odpůrců vzdělání“ nepřiměřeným množstvím informací k biflování nebo nepřiměřeným způsobem jejich prezentace. Poznátka předávané školou by měly být založeny na současném stavu vědy a měly by být podávány bez jakéhokoli politického a náboženského ovlivnění a s nekompromisním odsouzením nevědeckých a pseudovědeckých přístupů a poznatků. Mateřská a základní škola by měla položit základ dnes nezbytnému celoživotnímu vzdělávání.

Učitelé správně chápou podstatu moderních vizí vzdělávání v ČR. Jak bylo již zmíněno, jedním z požadavků na změnu ve školství je humanistické pojetí vzdělávání a vyučování. Čas, píle a ochota učitelů dávají prostor vzniku a realizaci moderního pojetí vyučování, které vychází z progresivních tradic reformní pedagogiky a pozitivních vývojových tendencí západoevropského školství. Tento směr odpovídá nejlépe ideji školské transformace v ČR.

Humanistické pojetí vidí cíl vzdělávání v celistvém rozvoji osobnosti člověka, který chápe jako nalézání vztahu k sobě, ostatním lidem, společnosti, celku světa v intencích všelidských hodnot (Spilková, 1997). Podle Heluse (2004) dochází k proměně přístupu z pojetí vyučování orientovaného na učitele či učivo k vyučování orientovaného na žáka se zaměřením na uskutečňování jeho potenciálu.

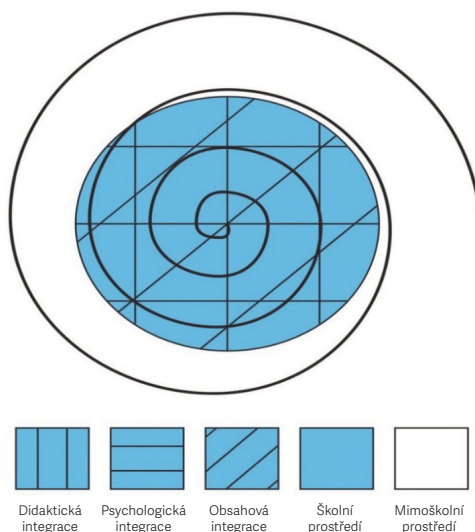
Vezmeme-li v úvahu, že naše humanistické pojetí vzdělávání vzniklo na podkladě progresivního pojetí vzdělávání, za jehož otce je považován Američan John Dewey – mezi další odborníky, kteří se podíleli na tvorbě obrazu daného pojetí patří např. pedagog J. Brunner či psychologové Piaget, Wallon, Davydov a Elkonin –, pak se nám zřejmě bude jevit jako přirozené, že v souvislosti s vyučováním hovoříme o konstruktivistickém pojetí. Základem je konstruktivní princip, kdy základem poznávacího procesu není předávání a osvojování poznatků (tzv. transmise), ale jejich objevování a konstruování žáky samotnými. Žák si tedy vlastní aktivitou konstruuje poznatky o daných jevech.

Aby bylo možné uvažovat o výuce a vzdělávání v pojetí konstruktivismu, musí být dodrženy tyto základní předpoklady (Tonucci, 1991):

- ▷ Žák ví a přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul – a to ve skupině (pojetí dítěte jako nějak kompetentního).
- ▷ Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně za účasti a přispění všech (učitel jako garant metody).
- ▷ Inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

Konstruktivismus, jehož prvků se ve škole užívá, zastává názor, že vždy existuje více odpovědí na jednu otázku, více řešení daného problému. Je v kontrastu k transmisivnímu poznání jedné možné pravdy – názoru, že každý problém má pouze jedno řešení (Spilková, 1997). Konstruktivistickému pojetí vyučování se postupně přizpůsobil také jeho obsah. Prosazuje se tzv. interdisciplinární integrační přístup, což znamená, že důraz je kladen na celek a na pochopení vztahů a souvislostí uvnitř i s jinými předměty, což vede k postupnému odstraňování encyklopedismu a umožňuje lepší zapamatování a praktické použití získaných poznatků. Integrace obsahu vyučování zahrnuje tři hlavní složky (viz Schéma č. 2). Jsou jimi integrace z hlediska logiky obsahu učiva, obsahová integrace z hlediska obsahu vzdělávání, didaktická integrace z hlediska učitele a žáka – tedy psychologická integrace.

Schéma 2: Třísložkový model integrace



(Rakoušová, 2008)

Integrace je tedy „vzájemným pronikáním a spojováním obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nový funkční a těsnější vzdělávací obsah, přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů“ (Rakoušová, 2008, s. 11).

Situace integrace obsahu vyučování bývá v literatuře uváděna v souvislosti s mezipředmětovými vztahy (někdy též vazbami), které představují (různě intenzivní) sblížení dvou nebo více objektů (Spousta, 1997). Takový způsob vyučování nese z hlediska aktivizace žáka interaktivní aspekt, neboť disponuje vysokou motivační hodnotou. Žáci prostřednictvím poznávání jednoho tématu z více pohledů vnímají danou situaci komplexněji a v přirozených souvislostech, navíc jsou minimalizovány „tvrdé“ přechody z jedné vzdělávací oblasti do druhé. Závazný kurikulární dokument RVP ZV takto upravuje devět vzdělávacích oblastí určených pro 1. a 2. stupeň ZŠ. Navíc očekávané výstupy definuje jako „prakticky zaměřené výstupy mající činnostní povahu, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 1. období jako orientační (tedy nezávazné) a na konci 2. období jako závazné“ (Jeřábek a Tupý, 2017, s. 14).

Učivo, které RVP ZV (2017) vymezuje, je školám pouze doporučené a slouží jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Je neodmyslitelnou součástí obsahu výše zmiňovaných vzdělávacích oborů, který je dále členěn do vyučovacích předmětů a podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků doplňuje učební osnovy tak, aby bylo zaručené směřování k rozvoji klíčových kompetencí.

Součástí vzdělávání na ZŠ jsou také průřezová témata. Do vzdělávací koncepce jsou zařazena z důvodu co nejužšího spojení školy se životem, protože představují náhled na aktuální problémy současného světa. „Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů a oborů. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností“ (Jeřábek a Tupý, 2017, s. 125). Výuka průřezových témat je pro každou ZŠ povinnou součástí vzdělávání (a to na obou stupních ZŠ), však nemusí být vyučována v každém ročníku. Pro jejich implementaci do výuky může být využito podoby integrativní tematické výuky, samostatného předmětu, projektů, seminářů, kurzů apod. (Jeřábek a Tupý, 2017).

Podobně je tomu v RVP PV, na jehož základě učitelé vytvářejí školní vzdělávací program (ŠVP), kde stanovují témata související s běžným životem. Prostřednictvím těchto témat jsou dětem zprostředkovány poznatky, rozvíjeny dovednosti i jejich postoje, hodnotový systém atd. Dítě a jeho potřeby i zájmy jsou v popředí předškolního vzdělávání, jehož základem je individualizace.

Jak již bylo zmíněno, novodobé vzdělávání stojí na základech pedagogického konstruktivismu. Tento proud klade největší důraz na objevování,

rozšiřování a přetváření struktur (obrazů světa) v procesu učení (oproti dříve upřednostňované transmisivní pedagogice). Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy. Pedagogický konstruktivismus nesměřuje k předávání jediné pravdy (na rozdíl od transmisivní pedagogiky, jejíž metodou je memorování, přenos neproblematizovaných „fakt“/poznatků do vědomí žáka). Trendem našich dnešních vzdělávacích cílů je vybavit žáka schopností orientovat se ve velkém množství poznatků a naučit ho je správně využívat. Pedagogický konstruktivistický proud se zaměřuje na způsob, jakým vzniká poznání a porozumění reality, konstruování poznatků a vhodných řešení vzniklých situací. Úlohou učitele je vést žáka ke zkoumání svých prekonceptů a k jejich transformaci do nových poznatků tak, že je zasadí do již existujících mentálních struktur. Na podkladě tohoto pojetí se tedy nezaměřujeme příliš na obsah, avšak především na proces.

Ve škole se realizuje pedagogický konstruktivismus v podobě příležitostí ke střetávání názorů, myšlenek a originálnímu porozumění danému problému. Kromě procesu formování prekonceptů a vlastního porozumění je vytvořen také prostor pro prezentaci a argumentaci vlastních názorů. Podle Fishera (1997) se pro tento způsob výuky osvědčilo soustředění na danou myšlenku, vzájemné učení, průběžná sumarizace poznatků, vysvětlování nepochopeného, názorné předvádění a kladná zpětná vazba. Výuka v dnešním pojetí je tedy silně interaktivní a zpětně platí, že ovlivňuje rozvoj klíčových kompetencí.

V oblasti činitelů edukačního procesu se v kontextu aktuálních požadavků objevuje nová pozice odborníka ve škole – školní asistent. Na Pedagogické fakultě v Olomouci byli zástupci pracoviště součástí odborného řešitelského týmu v rámci projektu *Inkluzivní vzdělávání pro Olomoucký kraj* (reg. č.: CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000183), jehož snahou bylo uvést tuto pozici do praxe škol, a následně je v jejich činnosti podporovat. Působnost školního asistenta je odlišná od pozice asistenta pedagoga.

Reálná náplň práce školního asistenta akceptující potřeby praxe

Vycházeli jsme z pracovní náplně školního asistenta nastavené MŠMT ČR (viz výklad pracovní pozice *Školní asistent v projektech OP VVV* schválený řídicím výborem pro inkluzi MŠMT ČR 16. října 2015). Z analýzy působení školních asistentů je možné hodnotit, že uváděná struktura činností je uplatňována v celém svém komplexu a s výraznými pozitivními efekty. Školy využívají roli školního asistenta na úrovni těchto funkcí:

- ▷ podpora přímé nepedagogické podpory dětí a žáků;
- ▷ podpora individuálního přístupu pro adaptaci žáků;
- ▷ podpora socializace a personalizace žáků v reálném prostředí školy;
- ▷ podpora důvěry žáků (a rodičů) ke škole;

2 Činitelé edukačního procesu v kontextu proměny jejich pojetí

- ▷ pomoc s přípravou žáků na vyučování;
- ▷ administrativní a organizační pomoc učitelů;
- ▷ mediátor pro spolupráci školy a rodiny – tato funkce je zatím spíše na teoretické úrovni, škola i školní asistenti o ni projevují zájem, ale zatím nejsou dostatečné zkušenosti s jejím uplatňováním.

3 Kroky směrem k transformaci české školy deklarující zajištění rovných příležitostí dětí a žáků ve vzdělávání

Vzdělávání je ve svém vývoji velice dynamické. V návaznosti na polistopadové transformační proměny české školy dochází k zásadním změnám jak po stránce vnější, tak vnitřní. Na obsahové úrovni se jedná např. o proměnu pojetí vzdělávání od encyklopedismu k rozvoji kompetencí nezbytných pro život. Aby byla podpořena strategie rovných příležitostí ve vzdělávání, bylo novelou školského zákona upraveno zavedení povinného předškolního vzdělávání od školního roku 2017/2018. Dalším výrazně inovativním prvkem v prostředí české školy je zavedení integrace v rámci které začalo docházet k uzavírání speciálních škol a vytváření tzv. otevřených škol – v roce 2008 bylo integrováno 47,1 % všech zdravotně postižených dětí do běžných škol (více viz Kapitola 1). Aktuálním trendem ve vzdělávání v ČR je vytváření a podpora tzv. inkluzivních škol, což bylo podpořeno novelou školského zákona o inkluzi z 1. 9. 2016 (Provázková Stolinská, Rašková a Šmelová, 2016). Tyto dvě novely zdůrazňují význam návaznosti školských stupňů (v daném případě mateřské školy a 1. stupně základní školy). Děti a žáci se zdravotním postižením v běžných MŠ a ZŠ mají postupně vyšší zastoupení, jak nastiňují Tab. č. 3–6.

Tab. 3: Počet dětí v MŠ v hlavním vzdělávacím proudu ve školním roce 2019/2020 (tj. děti „běžných“ MŠ, bez MŠ zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona)

šk. rok 2019/2020	Mateřské školy								
	ve městě Olomouc			v okrese Olomouc			v Olomouckém kraji		
	počet dětí MŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	procento zdravotně postižených žáků	počet dětí MŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	procento zdravotně postižených žáků	počet dětí MŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	procento zdravotně postižených žáků
Děti v MŠ běžných celkem	4 152	83	2,0	9 168	179	2,0	22 631	443	2,0
z celku v běžných třídách	4 139	70	1,7	9 131	142	1,6	22 466	280	1,2
z celku ve speciálních třídách	13	13	100,0	37	37	100,0	165	163	98,8

(G. Bělíková, Krajský úřad Olomouckého kraje, odbor školství a mládeže)

Samotné počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nemusejí dostatečně vypovídat o reálných problémech, které mohou být spojeny s jejich

vzděláváním. Za výmluvnější můžeme považovat Tab. č. 4, která klíčuje jednotlivé obecné počty.

Tab. 4: Děti v „běžných“ MŠ podle druhu zdravotního postižení ve školním roce 2019/2020

Děti MŠ (běžných) podle druhu zdravotního postižení	Mateřské školy								
	ve městě Olomouc			v okrese Olomouc			v Olomouckém kraji		
	počet dětí individuálně integrovaných	počet dětí ve speciálních třídách	celkový počet dětí se zdravotním postižením	počet dětí individuálně integrovaných	počet dětí ve speciálních třídách	celkový počet dětí se zdravotním postižením	počet dětí individuálně integrovaných	počet dětí ve speciálních třídách	celkový počet dětí se zdravotním postižením
Mentálně	2	0	2	16	0	16	32	0	32
z toho středně těžce	0	0	0	7	0	7	13	0	13
z toho těžce	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sluchově	1	0	1	2	0	2	9	0	9
z toho těžce postižení	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Zrakově	0	0	0	0	0	0	0	0	0
z toho těžce postižení	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Se závažnými vadami řeči	10	13	23	16	37	53	33	149	182
z toho těžce postižení	2	0	2	4	0	4	10	49	59
Tělesně	6	0	6	10	0	10	19	0	19
z toho těžce postižení	0	0	0	1	0	1	2	0	2
S více vadami	7	0	7	14	0	14	27	10	37
z toho hluchoslepí	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autismus	13	0	13	38	0	38	64	2	66
Se závažnými vývojovými poruchami	31	0	31	46	0	46	96	2	98
z toho se závažnými vývojovými poruchami učení	4	0	4	8	0	8	13	0	13
z toho se závažnými vývojovými poruchami chování	27	0	27	38	0	38	83	2	85
CELKEM	70	13	83	142	37	179	280	163	443

(G. Bělíková, Krajský úřad Olomouckého kraje, odbor školství a mládeže)

Tab. 5: Počet žáků v ZŠ v hlavním vzdělávacím proudu ve školním roce 2019/2020 (tj. žáci „běžných“ ZŠ, bez ZŠ samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami)

šk. rok 2019/2020	Základní školy								
	ve městě Olomouc			v okrese Olomouc			v Olomouckém kraji		
	počet žáků ZŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	procento zdravotně postižených žáků	počet žáků ZŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	procento zdravotně postižených žáků	počet žáků ZŠ celkem	z toho se zdravotním postižením	procento zdravotně postižených žáků
Žáci v ZŠ běžných celkem	9 543	795	8,3	20 976	1 882	9,0	54 019	5 599	10,4
z celku v běžných třídách	9 543	795	8,3	20 940	1 847	8,8	53 795	5 388	10,0
z celku ve speciálních třídách	0	0	0,0	36	35	97,2	224	211	94,2

(G. Bělíková, Krajský úřad Olomouckého kraje, odbor školství a mládeže)

Obdobně jako u mateřských škol uvádíme rozklíčované obecné počty o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami na úroveň konkrétního postižení.

Tab. 6: Žáci „běžných“ ZŠ podle druhu zdravotního postižení ve školním roce 2019/2020

Žáci ZŠ (běžných) podle druhu zdravotního postižení	Základní školy								
	ve městě Olomouc			v okrese Olomouc			v Olomouckém kraji		
	počet žáků individuálně integrová- ných	počet žáků ve speciálních třídách	celkový počet žáků se zdravotním postižením	počet žáků individuálně integrová- ných	počet žáků ve speciálních třídách	celkový počet žáků se zdravotním postižením	počet žáků individuálně integrová- ných	počet žáků ve speciálních třídách	celkový počet žáků se zdravotním postižením
Mentálně	24	0	24	85	17	102	211	46	257
z toho středně těžce	0	0	0	0	5	5	0	7	7
z toho těžce	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sluchově	7	0	7	18	0	18	48	1	49
z toho těžce postižení	3	0	3	4	0	4	14	1	15
Zrakově	4	0	4	10	0	10	34	3	37
z toho těžce postižení	0	0	0	2	0	0	5	0	5
Se závažnými vadami řeči	23	0	23	80	0	80	333	29	362
z toho těžce postižení	2	0	2	16	0	16	102	24	126
Tělesně	9	0	9	24	0	24	50	1	51
z toho těžce postižení	1	0	1	3	0	3	9	0	9
S více vadami	20	0	20	56	10	66	178	40	218
z toho hluchoslepi	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autismus	16	0	16	34	0	34	72	1	73
Se závažnými vývojovými poruchami učení	563	0	563	1 231	8	1 239	3 320	75	3 395
Se závažnými vývojovými poruchami chování	129	0	129	309	0	309	1 142	15	1 157
z toho těžké postižení chování	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se	nezjišťuje se
CELKEM	795	0	795	1 847	35	1 882	5 388	211	5 599

(Zdroj: G. Běllíková, Krajský úřad Olomouckého kraje, odbor školství a mládeže)

Preprimární vzdělávání v životě jedince sehrává nezastupitelnou roli – představuje počátek vzdělávací dráhy každého člověka. Za cíl si klade doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Má obohacovat běžný život dítěte a zajišťovat odbornou péči, systematicky rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat jej k dalšímu poznávání učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané. Podílí se tak na vytváření nezbytných předpokladů pro pokračování ve vzdělávání.

Aktuální strategií, jak realizovat vzdělávání v duchu výše nastíněných vizí, se stalo tzv. kompetenční učení. Hlavní myšlenku můžeme modelovat za podpory čínské přísloví: „Daruješ-li člověku rybu, nakrmíš ho na den. Naučíš-li ho lovit, nakrmíš ho na celý život.“ Poskytování rozvoje klíčových

kompetencí umožňuje dítěti bližší spojení nově získaných informací se životem. Vybavíme-li jej totiž souborem jednotlivých kompetencí, bude schopno se lépe v přirozeném prostředí či za dané situace orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj (*Klíčové kompetence v základním vzdělání*, 2007).

Klíčové kompetence se u dětí systematicky rozvíjejí již od předškolního věku. Jsou sice na elementární úrovni, avšak jejich efektivní rozvoj je pro dítě nezbytný. Pro etapu předškolního vzdělávání jsou jako klíčové uváděny kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.

Přípravenosti na školu věnují pedagogové pozornost jak v prostředí mateřské školy, tak při tzv. zápisu do 1. třídy. V mateřské škole prostřednictvím diagnostických metod reflektují vývoj a zdokonalování jednotlivých dovedností, a to od 3 do 6 (7) let dítěte. Zápis do 1. třídy základní školy je poté formální akt, který předchází získání nové role – dítě se stává žákem. V okamžiku, kdy učitelé realizující zápis dítěte zhodnotí, že se dítě nejvíce jako připravené, mohou rodičům navrhnout odklad školní docházky (dále odklad). Absolvují-li určitá návazná vyšetření a splní-li potřebné náležitosti, může být dítěti odklad udělen (a to na jeden, příp. na dva roky). Problematika se jeví jako velmi závažná, protože v průběhu již desítek let bývá každoročně udělen odklad přibližně 20 % dětí (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol., 2014; Provázková Stolinská a Částková, 2015). Vystává tedy zatím nezodpovězená otázka: Jaká je souvztažnost mezi udělováním odkladů a vytvářením inkluzivních škol?

Inkluzivní škola by měla poskytovat srovnatelné vzdělávací zkušenosti pro všechny (Ekins, 2017). Pitnerová a Maxová (2014) navíc zdůrazňují, že inkluzivní škola představuje uspořádání a fungování školy tak, aby nabízela odpovídající vzdělávání všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly. Jedná se tedy o reakci na diverzitu ve všech formách se snahou poskytnout všem dětem co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich specifických potřeb.

Hornby (2014) uvádí znaky inkluzivní školy, kterou charakterizuje takto:

- ▷ filozofie:
 - ▶ přijetí a začleňování komunity,
 - ▶ vzájemná spolupráce žáků, rodičů, učitelů a širší komunity;
- ▷ oceňování odlišnosti (jedinečnosti) a hodnoty každého žáka;
- ▷ hodnota:
 - ▶ vysoké kvality vzdělávání žáků,
 - ▶ vzdělávání všech žáků společně s vrstevníky,
 - ▶ vzdělávání všech žáků v běžných školách,
 - ▶ vzdělávání všech žáků v prostředí jejich místní komunity.

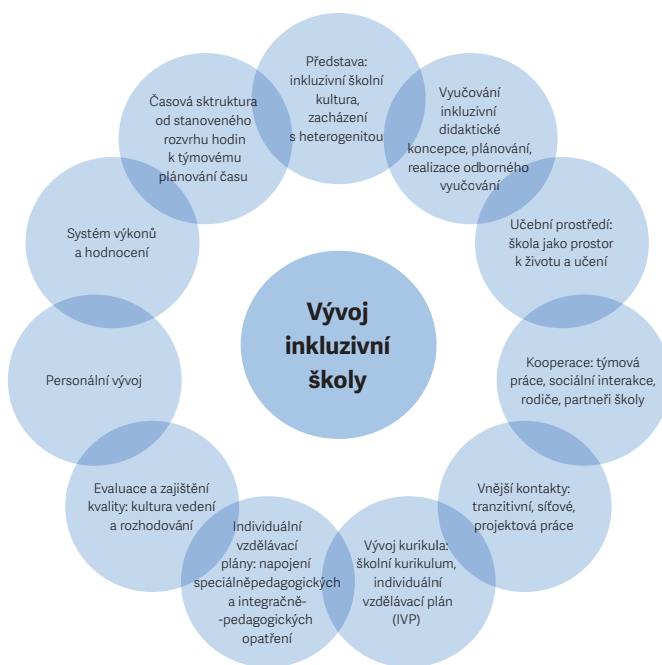
Pitnerová a Maxová (2014) realizovaly výzkumné šetření, které sledovalo proces vývoje proměny běžné školy ve školu inkluzivní. Z výsledků vyplynuly závěry hodnotící výhody inkluzivního přínosu ve vzdělávání v podobě zapojení

všech žáků bez rozdílu do školní práce, upevnění sebevědomí a důvěry dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu si na dané škole uvědomovali také rezervy, kterými je především složité finanční zázemí.

V současné době se koncept inkluze nachází v evropských zemích na různém stupni vývoje. Existuje trend k transformaci speciálních škol na podpůrná nebo speciálněpedagogická centra, která garantují další vzdělávání učitelů, vývoj a rozšíření učebních materiálů a metod, podporu běžných škol a rodičů, částečnou podporu jednotlivých žáků atp. Mezi přední země na cestě k inkluzi můžeme uvést Švédsko, Itálii, Finsko, USA a Velkou Británii (Vítek a Vítková, 2010). V České republice v posledních 20 letech dochází v této oblasti k výrazným změnám. Je nezbytné si uvědomit, že jako indikátor úspěchu integrace nepostačí pouze informace o četnosti integrovaných žáků, ale především precizně nastavený koncept pro inkluzivní vyučování. Zde je možné se inspirovat Heimlichem a Kahlertem (2012), kteří podotýkají, že je třeba vytvořit společné vzdělávání ve škole tak, aby se ho mohli zúčastnit všechny děti, a je potřeba vytvořit také speciálněpedagogickou podporu, aby byly účinně podporovány všechny děti při společném vzdělávání.

Na podkladě těchto podmínek by se vzdělávání a škola měly vyvíjet vstříc trendu učící se organizace, kde se aktéry veškerého dění stávají všichni jeho účastníci – učitelé, děti i rodiče. Ti se společně podílejí na utváření vlastního pojetí školy. Takový model vývoje přináší např. Svoboda, Říčan, Morvayová a Zilcher (2015) nebo Schéma č. 3 dle Marianne Wilhelm (2009).

Schéma 3: Geneze inkluzivní školy



(Wilhelm, 2009)

Z uváděných dat vyplývá, že úloha učitele při cíleném a záměrném působení na žáky v kontextu pojetí inkluzivní školy je skutečně komplikovaná. Jak je patrné z údajů, vývoj a úroveň u žáků s těmito typy postižení bude velmi odlišná. Učitelovy strategie jejich rozvoje pak budou vyžadovat silnou individualnost. Požadavek individualizace výchovně-vzdělávacího procesu je tak sice zevrubně diskutován, avšak stranou zůstává vytvoření optimálních podmínek.

Při hodnocení můžeme vycházet např. z výsledků rozsáhlého výzkumu Šmelové, Petrové, Plevové, Ludíkové a Souralové (2015), jehož část se zaměřovala na hodnocení procesů a efektů integrace z pohledu právě učitelů. Ti si dobře uvědomují výhody spojené s inkluzivním přístupem jak pro žáky intaktní, tak integrované. Na druhou stranu nevýhody zatím bohužel převyšují benefity – nejvýraznější z nich je nedostatečná odborná připravenost na práci s tak rozličnými a často variantními speciálními vzdělávacími potřebami u žáků.

V roce 2016 bylo realizováno další výzkumné šetření (Provázková Stolinská, 2016), v němž byla pozornost zaměřena na žáky 1. stupně ZŠ. Výzkumné šetření však také probíhalo ještě před novelou školského zákona o inkluzi, a proto je tematicky zaměřeno na problematiku integrace. Zjišťovali jsme, jak působí integrovaní žáci na ostatní děti v běžné třídě a jaký je jejich status.

V rámci výzkumného šetření byly řešeny tyto otázky (VO):

VO 1: Jsou integrovaní žáci v běžné škole oblíbení?

VO 2: Ovlivňují integrovaní žáci charakterovou strukturu třídy?

Při jejich formulaci jsme vycházeli z těchto předpokladů (VP):

VP 1: Vycházíme-li z přístupu, že integrace podporuje proces utváření sociálního citění u ostatních spolužáků, pak usuzujeme, že by integrovaní žáci měli být ve třídě oblíbení.

VP 2: Zaměříme-li se na autorské přístupy speciálních pedagogů, pak je možné předpokládat, že integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami výrazně ovlivňuje charakterovou strukturu třídy.

Pro účely šetření jsme zvolili tři výzkumné techniky:

Fáze 1: Neřízené pozorování – první realizační fáze šetření, kdy se pozorovatel snažil minimalizovat faktor rušivého prvku, který ovlivňuje běžné chování třídy (dle Stewart, 2009). Probíhalo v prvních třech vyučovacích hodinách, kdy se pozorovatel snažil zachytit charakterové vlastnosti třídy, vytipoval si výrazné typy z dětí ve třídě a zaměřil se také na jednání učitele ve vztahu k třídě.

Fáze 2: Sociometrický dotazník – hlavní část výzkumného šetření, kdy byl výzkumným týmem vytvořen vlastní sociometrický dotazník s tématem „zakládání firmy“ (upraveno Smith, F. a Hardman, F., 2003). Žáci vytvořili pracovní

skupiny, ve kterých dotazník jednotlivě vyplňovali, avšak v interakci se zadavatelem.

Fáze 3: Rozhovor s třídním učitelem – doplňková metoda, kdy učitel upřesňoval postřehy pozorovatele, případně potvrzoval zjištěné výsledky šetření.

Záměrným výběrem byly zvoleny 3 plně organizované školy běžného typu a 1 škola s přístupem „vstřícná veřejnost“ v Olomouckém kraji.

Ve třídě s pracovním názvem A (dále **Třída A**) byl počet žáků 28 (přítomno u výzkumu 26, z toho 13 dívek a 13 chlapců); moderně vybavená třída; příjemný personál školy; třída bez závažných výchovných problémů, ale neklidná a hlučná; děti se posmívají, když někdo udělá chybu; chlapci aktivnější; integrace – 1 chlapec se selektivním mutizmem (nemluví s dospělými ani učitelem, se spolužáky po adaptačním čase), 1 dívka – cizinka (ale již se naučila plynule česky), 1 dívka přesunuta z jiné třídy kvůli šikaně, 1 chlapec s ADHD (práce pouze s asistentem).

Třída B – počet žáků 26 (přítomno u výzkumu 25 – 13 dívek a 12 chlapců); stálé uspořádání lavic pro skupinovou činnost – žáci mohou sedět společně a pomáhat si – uskupení vždy slabší a silnější žák; třída velmi klidná; integrace – 1 chlapec dyslektik a 2 chlapci nadaní.

Třída C – počet žáků 27 (přítomno u výzkumu 27 – 13 dívek a 14 chlapců); škola nově rekonstruovaná, moderní vybavení; třída bez závažných výchovných problémů, ale žáci zaměřeni na kompetici; integrace – 1 dívka se středně těžkou mentální retardací (práce s asistentem), 1 dívka s ADHD, 1 chlapec s PAS.

Třída D – počet žáků 23 (přítomno u výzkumu 23 – 13 dívek a 10 chlapců); 3 žáci integrovaní a 5 se specifickými vzdělávacími potřebami. Konkrétně se u žáků objevují tyto diagnózy – percepční obtíže, oslabení percepčně-motorických složek, dyslexie, dysgrafie a dysortografie, nevyzrálост CNS.

Výzkumné šetření probíhalo ve 4 vyučovacích hodinách v každé třídě – 3 vyučovací hodiny včetně přestávek probíhalo neřízené pozorování a 1 vyučovací hodinu probíhalo zadávání dotazníku výzkumníky. Na sběru dat se podílely studentky oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ PdF UP v Olomouci. Zadávání vlastního sociometrického dotazníku předcházela motivační rozhovor s žáky, který byl veden na stejné téma jako celý dotazník. Dětem byly pokládány otázky jako: Kdo vede firmu? Jací zaměstnanci v takové firmě musí být, aby mohla fungovat? Co je obsahem jejich práce? atp. (blíže viz Příloha č. 1). Poté byl žákům předložen dotazník. Následně po vyhodnocení proběhl rozhovor s třídním učitelem.

Na základě aplikace výzkumných metod a technik jsme získali tyto výsledky:

Třída A

Z analýzy získaných dat vyplývá, že při vstupním rozhovoru se žáci hlásili a pohotově, správně a zajímavě odpovídali. Následovala individuální práce

(i když seděli žáci ve skupinách). V této třídě se našly děti, které byly velmi rychlé. Ty pomalejší však byly mnohem pečlivější a více o odpovědích přemýšlely. Zde se projevilo spíše negativní působení integrovaných dětí ve třídě. V součtu se objevovaly až na pozici antipatie – odmítaného a negativně hodnoceného spolužáka. Chlapec, který měl osobní zkušenost se šikanou, byl označen za hasiče, který řeší problémy celé třídy, ale přesto jej především chlapci hodnotili spíše negativně (protože všechny organizuje). Sympatie ve třídě se objevují hlavně u chlapců.

Rozhovor s třídní učitelkou potvrdil zjištěné skutečnosti. Navíc učitelka uvedla, že má velké problémy s rodiči, a to především intaktních žáků. Velkou oporu naopak pocituje u asistenta, který je kladně přijímán také celým žákovským kolektivem.

Třída B

Při vstupním rozhovoru byly děti velmi klidné a poslouchaly pečlivě všechny pokyny. Při výzvě k samostatné práci byly aktivní, navzájem se kontrolovaly a pomáhaly si. Zde se projevila patrná snaha učitelky naučit děti vzájemné pomoci (především od silnějších těm slabším). Stejně rysy chování děti projevovaly také o přestávkách bez přímého dozoru učitele, což bylo velmi překvapivé. Dle sympatií se tvořily skupinky, ale ty neodmítaly vzájemnou komunikaci. V této třídě se neprojevilo razantní vyčleňování nějakého žáka z kolektivu.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že integrovaní žáci měli problém s určením jmen spolužáků při vyřazovacích a negativních otázkách. U každého žáka dokázali najít něco pozitivního a odmítali kohokoliv z kolektivu vyčlenit. U ostatních žáků se tento problém nevyskytoval. Jako neoblíbeného spolužáka často označovali jednoho z nadaných chlapců. Všichni tři integrovaní žáci byli zařazeni mezi žáky s antipatickými vazbami (ale v pořadové tabulce nevedli!). Jeden z nadaných žáků dominoval na pozici sociálního outsidera a druhý byl v tabulce hned za ním.

V rozhovoru s učitelkou se projevilo, že si dobře tyto vazby uvědomuje. Snaží se podporovat aktivity na utužování kolektivu, zná třídní vůdce i neoblíbené žáky. S danou třídou pracuje již tři roky a posun ve vztazích hodnotí jako výrazný. Jako důležitý faktor podpory zmiňuje kvalitní spolupráci s rodiči.

Třída C

Již v průběhu vstupního motivačního rozhovoru s žáky se projevila jejich soupeřivost. Vzájemně se překřikovali a nerespektovali základní pravidla komunikace ve třídě. Při vyplňování dotazníku měli možnost spolupracovat, ale tu nevyužili. Při hodnocení spolužáků se nechávali hodně ovládat emocemi a vlastními sympatiemi. I zde se projevili integrovaní žáci jako nepřilíš oblíbení. Dívku s mentální retardací sice uváděli na pozici přijatelného spolužáka, ale spíše v tom smyslu, že je nijak neovlivňuje ani nepodněcuje k utváření

vzájemného vztahu. Chlapce s PAS spolužáci uváděli přímo jako sociálního outsidera. Dívka s ADHD se ve výsledcích nijak výrazně neprojevovала.

Učitelka uvedla, že spolupráce s rodiči je velmi dobrá, ale ve třídě se sešly velmi silně temperamentní typy žáků. Žáci se nedopouštějí závažných prohřešků, ale jako kolektiv příliš nespolupracují.

Třída D – na této třídě bychom rádi nastínili bližší kazuistiku:

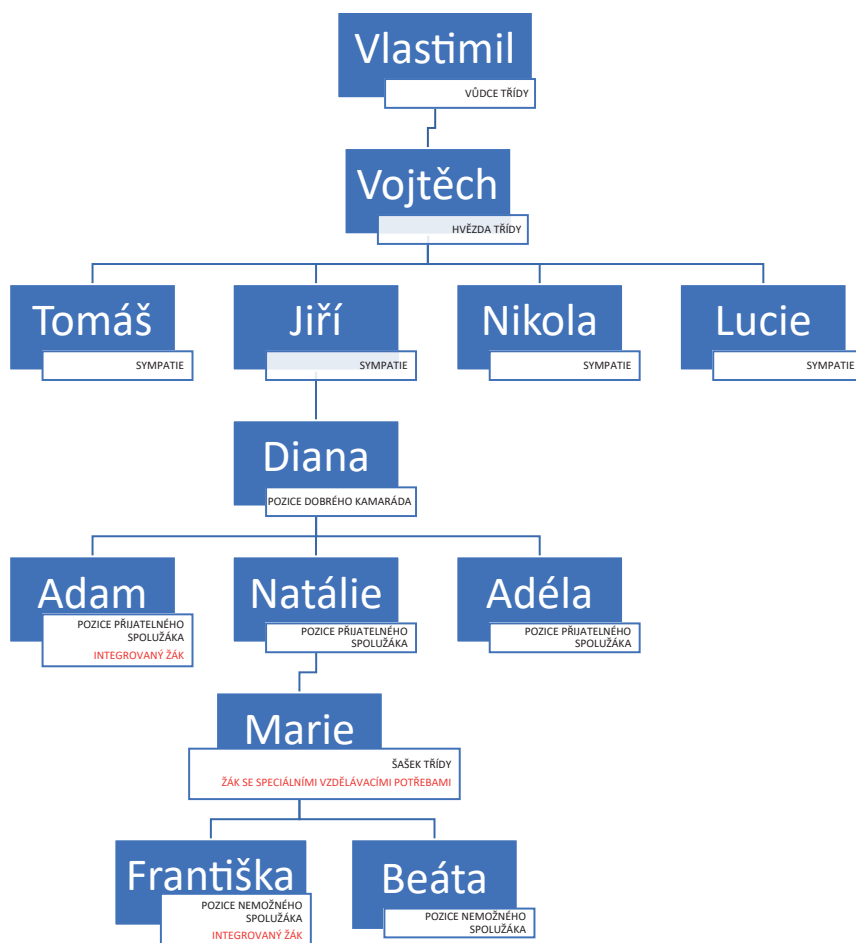
Žáci vzdělávání podle IVP: První žák je integrován s poruchou percepčně-motorických funkcí, dyslexií a dysortografií. U tohoto žáka je nutné respektovat jeho osobní tempo, zadávat k vypracování kratší celky a poskytnout mu delší čas na kontrolu, zaměřit se na čtení s porozuměním. Žák s ostatními spolupracoval, nedělalo mu problém se na něčem dohodnout. Podle dotazníku jej spolužáci vnímají jako přijatelného spolužáka.

Druhý žák je integrován s dysortografií, dyslexií a dysgrafií. U žáka je třeba zohlednit pracovní tempo při čtení a psaní, zkrátit diktáty a jiné písemné práce, tolerovat specifickou chybovost při psaní a zhoršenou úpravu sešitů. Žák také potřebuje dostatečnou časovou dotaci při práci s texty. V kolektivu ostatních se zmiňovaný žák choval naprosto klidně. V dotazníku jej nikdo nejmenoval na „významných pozicích“, ale je vnímán jako osoba, kterou jako první podezírají, když se stane nehoda.

Třetí integrováný žák má oslabené percepčně-motorické funkce, dyslexii, dysortografií, dysgrafií a nevyzrálou CNS. Tak jako u druhého žáka je třeba i tomuto zajistit dostatečnou časovou dotaci při práci s texty a zohlednit jeho pracovní tempo při čtení a psaní. Dále také zkrátit zadání písemné práce a tolerovat jeho specifickou chybovost. Tento žák se v dotazníku objevil pouze na pozici nemožného spolužáka, a to protože „je pomalejší než ostatní“.

Vyučující by dle rozhovoru byla ráda, kdyby měla ve třídě na pomoc pedagogického asistenta (což v současnosti nemá). Podle svých slov na žáky musí být přísná (obzvláště na jednoho agresivního žáka), aby výuka probíhala plynule. Ve chvíli, kdy integrování žáci ještě pracují, zadává ostatním žákům další práci k udržení potřebného klidu ve třídě.

Schéma 4: Ukázka ze sociometrického šetření (Provázková Stolinská, 2016)



Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že se v daném výzkumném souboru objevila celá řada vazeb:

- ▷ Integrovaní žáci patřili k méně oblíbeným žákům ve třídě.
- ▷ Integrovaní žáci byli označováni na úrovni žáků s antipatickými vazbami (i když nebyli v žebříčku mezi prvními).
- ▷ Žádný integrovaný žák nebyl zvolen vůdcem třídy.
- ▷ Žádný integrovaný žák nebyl zvolen šaškem třídy.
- ▷ Žádný se nestal hvězdou nebo vzorem.
- ▷ Někteří byli uvedeni mezi odmítanými a negativně hodnocenými (i když nebyli v žebříčku mezi prvními).
- ▷ Na pozici dobrého kamaráda nebyl zvolen žádný integrovaný žák.
- ▷ Někteří integrovaní žáci byli označeni za přijatelného spolužáka (ale nebyli v žebříčku mezi prvními).

- ▷ Někteří byli označeni za nemožného spolužáka (dva chlapci byli v čele žebříčku).
- ▷ Někteří byli označeni za sociálního outsidera.
- ▷ Jako hasič třídy byla zvolena jedna integrovaná dívka (avšak pojmáno spíše negativně).

Budeme-li chtít odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky, tak je možné s důrazem na výzkumný soubor říct, že integrovaní žáci se oproti našemu předpokladu bohužel neobjevovali mezi oblíbenými. Uvědomujeme si, že není možné výsledky generalizovat! Jednalo se však o impuls pro další sledování. Jako pozitivní můžeme uvést, že intaktní žáci běžně nevnímají své integrované spolužáky jako šašky třídy. Mezi negativy je důležité si uvědomit nejednoduchou situaci integrovaných dětí, které jsou považovány za neoblíbené a ani v jednom případě je nikdo neuvedl jako dobrého kamaráda.

V kontextu s druhou výzkumnou otázkou je důležité si uvědomit, že v každém případě tyto děti ovlivňují charakter třídy, protože byly často v dotazníku jmenovány (ať už na jakékoli pozici). Je proto vhodné považovat o argumentu, že integrace, a hlavně návazná inkluze, podporují sociální rozvoj všech dětí – jak integrovaných/inkludovaných, tak intaktních. Je tomu skutečně tak? Jak je možné efektivitu integrace a inkluze ovlivnit? Učitelé v rozhovoru často diskutovali otázku spolupráce rodičů a učitelů. Tento podnět můžeme jistě považovat za cestu. Chceme-li totiž vytvořit podnětné inkluzivní prostředí ve školách, vzájemná pomoc a podpora všech aktérů bude nezbytná.

Zahraniční výzkumy dokonce poukazují na výrazné klady inkluze. Katz a Pat (2002) provedli rešerši desítek zahraničních výzkumů k výstupům inkluzivního vzdělávání za posledních 20 let. Tab. č. 7 uvádí potenciální benefity.

Tab. 7: Přínos inkluzivního vzdělávání

Přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	Přínos pro žáky intaktní
Přátelství	Přátelství
Častější navazování sociálních vztahů a sociálních sítí	Větší schopnost přijetí diverzity a hodnocení jejího přínosu
Více vzorů k dosahování akademických úspěchů, sociálních dovedností a způsobů chování	Větší porozumění rozdílům mezi lidmi
Jsou více vystaveni běžnému kurikulu (RVP ZV)	Větší respekt k lidem obecně
Lepší výsledky v dosahování cílů stanovených individuálním vzdělávacím plánem	Větší připravenost na dospělý život v inkluzivní společnosti
Větší schopnost se učit nové dovednosti a schopnost generalizovat	Více příležitosti naučit se dovednosti vyučovat ostatní

3 Kroky směrem k transformaci české školy deklarující zajištění rovných příležitostí dětí a žáků ve vzdělávání

Přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	Přínos pro žáky intaktní
Častější a snazší integrace v různých prostředích v budoucnu	Lepší akademické výsledky
Více možností k interakcím	Potřeby všech studentů jsou citlivěji vnímány ze strany vyučujícího
Větší očekávání ze strany vyučujících, spolužáků i sebe sama	Poskytování více různých zdrojů a vyučovacích metod
Lepší spolupráce mezi vyučujícími na dané škole	
Lepší spolupráce s rodiči	
Rodiny jsou více integrovány v místní komunitě	

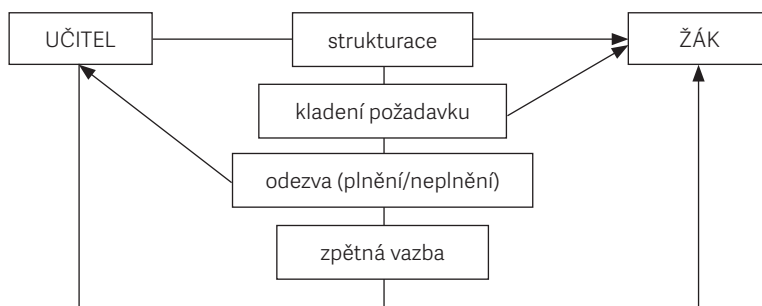
Domníváme se, že inkluzivní vzdělávání vyžaduje nejenom kvalitní podmínky, ale také odborníky z řad pedagogů i ostatních participantů, především rodiny. Prvořadá je ale osobnost dítěte a žáka z hlediska jeho rozvoje, a to jak intaktního, tak i dítěte a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zařazování těchto dětí a žáků do běžného vzdělávacího proudu by mělo být vždy promyšlené, ne plošné.

4 Podpora vize inkluzivního přístupu ve vzdělávání

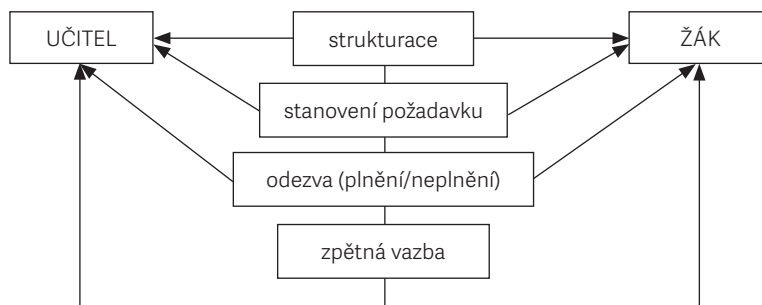
4.1 Interaktivita výuky – jeden z hlavních principů inkluzivního přístupu ve vzdělávání

Interaktivní výuka je edukační proces, který probíhá za spoluúčasti učitele a žáků. Podle Nelešovské (2005) by nebylo možné dosáhnout úspěchu bez vytvoření předpokladů ve vztazích, jakými jsou např. vytvoření duchovního prostředí vzájemné důvěry a úcty, vytvoření jistoty bezpečí žáků před posměchem, zneuznáním, odsouzením, špatným hodnocením, vytvoření pocitu rovnosti všech jak při práci ve skupině, tak ve vzájemné diskusi či v dialogu a v neposlední řadě by to nebylo možné bez vytvoření partnerských vztahů mezi učitelem a žáky, vztahů opřených o přirozenou autoritu a oproštěných ode všech projevů moci a autority vnější. Zjednodušeně se dá říci, že vztah mezi učitelem a žáky je založen na principu partnerství a spolupráce. Žák je aktivním subjektem, který má vliv na průběh a podobu tohoto procesu. Jedná se tedy o skutečnou interakci, kdy dochází k vzájemnému ovlivňování. Klasickou pedagogickou interakční strukturou, kterou uvádí Bellack (1966), učitel navozuje situace pro vznik učební aktivity žáka, poté klade požadavky a otázky, na něž žák reaguje. V závěru této situace dochází k poskytnutí zpětné vazby (viz Schéma č. 5).

Schéma 5: Klasická pedagogická interakční struktura podle Bellacka (1966)



Avšak interaktivní výuka počítá také s opačným směrem, jak uvádí Schéma č. 6.

Schéma 6: Netradiční interakční struktura v interaktivní výuce

Jak vyplývá ze Schématu č. 6, žák se stává iniciátorem učební aktivity. Podává návrhy, spoluvytváří a vede edukační proces. Přesto (nebo možná právě proto), že do čela vedení se dostává žák, je nezbytné, aby respektoval učitele (v tomto případě je možné říci facilitátorova) obecná pravidla pro efektivní interaktivní výuku:

- ▷ podporování tvůrčí atmosféry ve třídě;
- ▷ podněcování k vyjádření vlastních názorů a myšlenek;
- ▷ poskytování pozitivní zpětné vazby na každé chování, které směřuje k cíli;
- ▷ vytváření pocitu zodpovědnosti za společný úkol;
- ▷ dbání na to, aby se všichni zapojili, aby měl každý prostor k vyjádření;
- ▷ užívání nehodnotícího, deskriptivního jazyka při komentování dílčích výsledků;
- ▷ uvedení k diskusi tím, co je všem důvěrně známo, k čemu má každý co říct;
- ▷ formulování aktuálních a přitažlivých témat s příklady ze známého prostředí;
- ▷ zadávání stručně, jasně a konkrétně formulovaných úkolů;
- ▷ přesvědčení se, že v každé fázi všichni vědí, co mají dělat;
- ▷ řešení konfliktů;
- ▷ věnování dostatku času reflexi dokončených aktivit.

Se změnou úlohy učitele v této oblasti mohou vyvstat (mnohdy jistě oprávněné) obavy, že tento způsob řízení edukačního procesu může vést k chaosu, nekázní či rozkladu vyučovacích hodin. Jedna ze složek, která podporuje úspěšnost interaktivní výuky, je kooperace (oproti dříve běžnější kompetici). Je to specifický druh interakce, který vytváří návyk přijímat společné cíle, přičemž využívá jedinečnosti individuů k jejich dosahování, a buduje pocit spoluzodpovědnosti za výsledky (*Reforma školství v České republice*, 2006). Součinnost učitele a žáka podporuje utváření jejich vzájemného vztahu. Tím je dán předpoklad, že žák se ve škole bude cítit šťastný (Gueguenová, 2014).

4.2 Internalizace – rozvoj konceptu „kamarádství“ a jeho vliv na socializaci dítěte

Školu vnímáme jako velmi důležité prostředí pro realizaci sociálních situací. Předškolní děti bývají často vystaveny společenskému formování a komunikativním nárokům v každodenních činnostech s dospělými, které vyvolávají nejasnosti a nejistotu, které mohou být následně nevhodně reprodukovány v dětských aktivitách v podobě rutiny. Proto je důležité zapojení dospělého člověka do dětských životních světů (Corsaro, 1988). Interakce dospělého a dítěte je rysem kolegiální kultury. Kulturní rutina předškolních dětí má produktivní i reproduktivní kvality. Úlohou učitele je poskytnout dětem příležitost a prostředky pro sdílení chápání a uvědomění si místa ve skupině (Corsaro a Rizzo, 1988). Je tedy hlavním představitelem, který podporuje internalizaci – utváření konceptu kamarádství. Kamarádství (a přátelství) je v životě důležitá věc pro dospělého i pro dítě. Rodiče jsou nervózní, pokud dítě nemá kamarády, adolescenti jsou nešťastní, pokud nemají přátele a obecně lze říci, že lidé, kteří mají přátele, jsou v životě šťastnější (Provázková Stolinská, Rašková a Šmelová, 2018; 2019a; 2019b).

V prostředí mateřské školy se objevují dva vzorce chování v rámci konceptu internalizace (Rizzo a Corsaro, 1988):

1. sociální participace, kdy se děti jen zřídka zabývají osamělou hrou, a když se děti ocitnou o samotě, pokouší se získat vstup do jedné z probíhajících epizodních her ostatních;
2. ochrana interaktivního prostoru, kdy se jedná o tendence dětí odolávat pokusům přístupu ostatních dětí (např. při hře).

Jak je patrné, v mateřské škole dochází k významným interakcím při internalizaci, které podporují proces socializace a následné personalizace. Významným proinkluzivním argumentem z oblasti vzdělávací politiky je fakt, že integrace podporuje sociální rozvoj všech dětí – jak integrovaných, tak intaktních, a to v reálném prostředí školy. Tento podnět podpořil naše snahy reflektovat vztahy dětí v inkluzivním prostředí mateřské školy.

Navázali jsme na zkušenosti z již realizovaných výzkumných činností a v roce 2017 jsme se zaměřili na analýzu dat získaných u předškolních dětí v prostředí mateřské školy z období před integrační vlnou. Bylo realizováno nestrukturované individuální interview, které vedle faktografických údajů o respondentovi (věk, pohlaví) obsahovalo 10 otázek zaměřených na význam slov láska mezi lidmi a způsoby projevů lásky (Provázková Stolinská, Rašková a Šmelová, 2017).

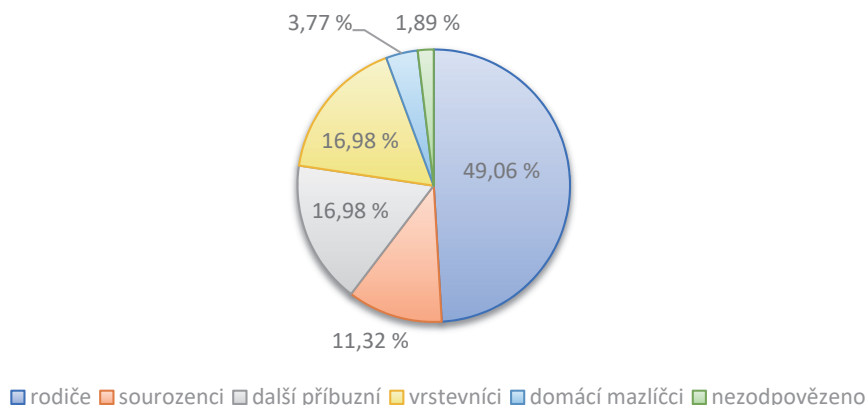
Výzkumný vzorek tvořily děti (n=53, 27 chlapců a 26 dívek) ve věku 3–7 let (třileté 1,88 %, čtyřleté 9,4 %, pětileté 39,62 %, šestileté 43,39 % a sedmileté 5,66 %) z mateřských škol regionů Olomouc, Zlín, Znojmo a Pelhřimov. Reprezentativní soubor byl sestaven pomocí náhodného výběru. Administraci interview

podle instruktáže zadavatele prováděly učitelky v mateřských školách, které se dobrovolně přihlásily ke spolupráci.

Odpovědi dětí byly kategorizovány bez rozdělení jak podle genderové diferece, tak podle věku. Děti pocházely z málopočetných rodin (bez sourozence 22,64 %, 1 sourozenec 50,75 %, 2 sourozenci 20,75 %, 3 sourozenci 5,66 %). Nezjišťovalo se, zda děti žijí v úplných či neúplných rodinách a jaké jejich rodina plní funkce.

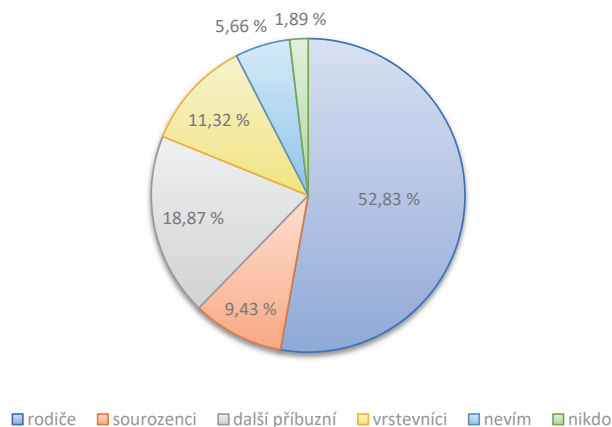
Láska mezi lidmi pro děti znamená emocionální vztah – mít rád, milovat se (66,04 %) –, znamená též projevy kladného chování mezi lidmi (11,32%) nebo ji označují jako konkrétní fyzické projevy, jako např. líbání, hlazení, objímání (7,55 %). Význam uvedených slov nedokázalo vysvětlit 6 dětí (11,32 %) a 2 děti (3,77 %) uvedly jinou odpověď („princezna“, „někdy se bojí“).

Mezi způsoby projevů lásky mezi lidmi děti zahrnují jak projevy *slovní* (3,77 %), tak *fyzické*, např. líbání, hlazení, držení se za ruce nebo kolem pasu, objímání, sezení na klíně, vzájemná pomoc aj. (75,47%), a *materiální*, např. dárky, přání, půjčování věcí aj. (3,77 %). Ke způsobům projevů lásky mezi lidmi se nedokázalo vyjádřit 8 dětí (15,09 %) a jinou odpověď uvedlo 1 dítě (1,89 %) – „dobrovolně si vyberou manžela“.



Graf 1: Projevy lásky směrem od dětí (n = 53)

Děti projevují lásku nejčastěji rodičům (49,06 %), sourozencům (11,32%) i ostatním příbuzným (16,98 %), ale také vrstevníkům (16,98 %) a přidávají do výčtu i psy (3,77 %). Jen 1 dítě (1,89 %) na tuto otázku neodpovědělo.



Graf 2: Láska projevovaná směrem k dětem

Podle odpovědí se děti domnívají, že jim lásku projevují taktéž jejich rodiče (52,83 %), sourozenci (9,43 %) i jiní příbuzní (18,87 %) a vrstevníci (11,32 %). Pouze 3 děti (5,66 %) nevědí, kdo jim projevuje lásku a 1 dítě (1,89 %) uvedlo, že nikdo.

Jak je patrné, pojem láska tvoří důležitou součást současného i budoucího života dětí a rozhodně patří k tématům prioritním. Všechny projevy lásky, na které byly dotazovány, byly dětmi reflektovány také v kontextu vrstevníků. Zde můžeme tedy spatřovat silný vliv školního prostředí na citový rozvoj dítěte.

V mateřské škole dochází k významným interakcím při internalizaci, které podporují proces socializace a následné personalizace. Významným pro-inkluzivním argumentem z oblasti vzdělávací politiky je fakt, že integrace podporuje sociální rozvoj všech dětí – jak integrovaných, tak intaktních, a to v reálném prostředí školy (Ekins a Grimes, 2009).

Při interakcích dítě-dítě jsou realizovány tyto vzorce interakce a aktivit každodenního života:

- ▷ Přátelství je náročné, protože zde nemůžeme uvažovat, že dostáváme „něco za něco“, ale je nutné mluvit o vzájemnosti.
- ▷ Děti vnímají přátelství více s důrazem na reciprocitu, starší lidé líčí přátelství více popisně, ve větším komplexu a se zaměřením na specifika konkrétního přítele. Takto je možné říci, že utváření konceptu přátelství začíná u předškolních dětí a se zkušenostmi se proměňuje.
- ▷ 3- až 4leté děti přijímají pojem „kamarád“ do svého slovníku.
- ▷ Okolo 75 % předškolních dětí přijímá mezi své kamarády matku nebo paní učitelku – je to dáno také tím, že se účastní na aktivitách, které tyto děti realizují.
- ▷ Přátelství nejsou všechna stejná. Jsou determinována sociální podporou, konflikty a jejich řešením, aktivitami a vzájemným zájmem (Hartup, Stevens, 1999).

- ▶ U předškolních dětí se nejprve objevují spíše jednostranná přátelství (souvisí také s egoistickým cítěním dětí v tomto období). Vzájemná přátelství se začínají formovat až na podkladě vývoje (dětí s poruchou komunikace, s mentální retardací nebo s vývojovou poruchou mají proces utváření vzájemných přátelství silně ovlivněn a ztížen).
- ▶ Vývoj dítěte ovlivňuje také vliv sociálního prostředí na tvorbu přátelství malých dětí, protože v odlišném věku vnímají působení sociálního prostředí odlišně.
- ▶ Děti s vazbami vzájemného přátelství bývají více společensky interaktivní než děti s jednostranným přátelstvím (Guralnick, Gottman a Hammond, 1996).
- ▶ Tři přístupy k utváření přátelství:
 - ▶ První skupina zastává pohled Piageta – přátelství jako abstraktní pojem vztahující se k dětské perspektivě a schopnostem.
 - ▶ Druhá skupina teoretiků vnímá přátelství jako dynamický sociální vztah, který slouží k řadě specifických funkcí v dětském sociálním a emocionálním prostředí.
 - ▶ Výzkumníci se zaměřují spíše na přátelství jako na druh společenského vztahu se specifickými vlastnostmi chování a kritérii (Corsaro, 1994).

Příklad výzkumu 1: Tříměsíční pozorování odhalovalo, kdo je s kým v přátelském vztahu (jednostranný, neutrální nebo oboustranný vztah). Pozorování proběhlo na 53 čtyřletých dětech. Za celou dobu bylo zpozorováno 146 konfliktů. Z výsledků vyplývá, že četnost konfliktů se signifikantně neliší dle typů vztahů. Liší se však délka nebo intenzita konfliktu a u oboustranného vztahu dětí dochází mnohem častěji k vyjednávání. Rozdíl mezi výsledky dle pohlaví nebo věku u předškolních dětí nebyl pozorován. Autoři výzkumu zde upozorňují na nereprezentativnost vzorku. Dále uvádějí, že se dá předpokládat, že dětské přátelství po konfliktu může dále pokračovat (Hartup, Laursen, Stewart a Eastenson, 1988).

Příklad výzkumu 2: Zkoumání vlivu matčina a otcova stylu výchovy a rodinné interakce na dětské chování ve skupině. Výzkum byl realizován na 207 ruských rodinách. Agresivní chování, které dítě v dětství zažívá, je aplikováno do vlastního chování. Nedostatek vnímavosti a psychologická kontrola (hlavně u matek) významně koreluje s dětskou zjevnou agresí vůči vrstevníkům. Manželský konflikt byl (převážně u chlapců) také spojen s více zjevnou a relační agresí (Robinson, Olsen a McNeilly-Choque, 1998).

Tyto výsledky pro nás byly stěžejní při tvorbě výzkumného designu v roce 2019.

5 Výzkumné pojetí internalizace v podmínkách mateřské školy

Výzkumné šetření o pojetí lásky u dětí předškolního věku podnítilo náš zájem o poznání jejich pojetí kamarádství. Zde totiž spatřujeme potenciál pro socializaci a personalizaci, a tím podporu vzdělávání v kontextu zajištění rovných příležitostí. V roce 2019 jsme tedy realizovali návazné výzkumné šetření právě na toto téma.

5.1 Záměr výzkumného šetření

V rámci aplikovaného výzkumu, který navazuje na dlouholetý výzkumný záměr našeho pracoviště, byl uplatněn kvalitativní přístup. Pro sběr dat byla využita extenzivní výzkumná metoda, a to strukturované interview s otevřenými odpověďmi s dětmi předškolního (poslední rok v MŠ) a mladšího školního věku (1. a 4. třída). Záměrně jsme vybrali tyto věkové kategorie, abychom mohli sledovat vývoj pojetí konceptu kamarádství. Odpovědi dětí a žáků byly anonymně nahrány na diktafon a vyhodnoceny v procesu kategorizace. Na sběru těchto dat se podílely studentky doktorského studijního programu Pedagogika na PdF UP Mgr. Michaela Bartošová a Mgr. Alžběta Vaňková. Interview bylo zaměřeno na zodpovězení pěti otázek týkajících se kamarádství v oblasti důrazu na společnou činnost, uspokojování vlastních potřeb a posílení vlastního statusu:

1. Kdo patří mezi tvé kamarády a kamarádky?
2. Proč je považuješ na kamarády a kamarádky?
3. Co děláš rád/a společně s kamarády a kamarádkami?
4. Co se ti líbí na kamarádech a kamarádkách?
5. Myslíš si, že pro tebe důležité mít kamarády a kamarádky?

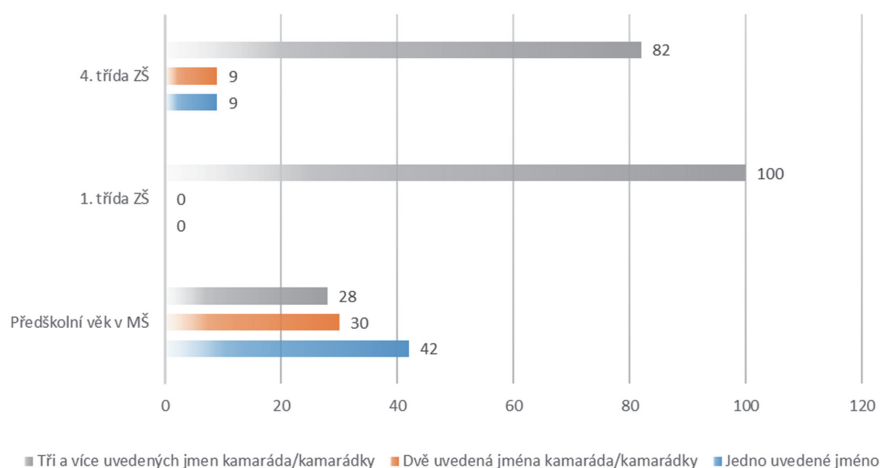
Před dotazováním se u dětí a žáků převedla pozornost na kamarády a následovaly otázky v kontextu uvedeném výše v textu.

Cílem našeho kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jak děti předškolního věku a žáci mladšího školního věku vnímají pojem kamarádství, co si pod ním představují v kontextu důrazu na společnou činnost, uspokojování vlastních potřeb a posílení vlastního statusu.

Skupinu participantů tvořilo 33 dětí předškolního věku, dále 23 žáků 1. stupně základní školy. Všichni participanté navštévovali MŠ nebo ZŠ, kde probíhalo interview.

5.2 Výsledky výzkumného šetření

Pro interpretaci výzkumných dat jsme zvolili grafické znázornění, které modeluje vývoj internalizace u dětí – tedy pojetí pojmu „kamarádství“.



Graf 3: Kdo patří mezi tvé kamarády a kamarádky?

Interpretace výsledků:

Pojem kamarádství naši respondenti v podstatě chápali. Mezi své kamarády či kamarádky zahrnuli výhradně své vrstevníky v různém početném zastoupení i v různých sestavách zastoupení vzhledem k pohlaví.

Když se podíváme na období předškolního věku, pak některé děti uvádí v celém spektru možností jednoho kamaráda (celkem 14 dětí), některé dva kamarády (10 dětí) a někdo uváděl tři i více kamarádů (9 dětí). V 1. třídě ZŠ již však všechny děti uvedly 3 a více kamarádů. Ve 4. třídě ZŠ se objevuje velmi podobný trend – pouze v jednom případě byl uveden jeden kamarád a jeden žák uvedl dva spolužáky. Zde tedy můžeme pozorovat, jak se utváří vztahy mezi dětmi – od individuálních po širší kolektiv. Navíc je zajímavý vývoj oslovení – od zdobně jména po přezdívky.

Ilustrativní výběr z odpovědí (celkový přepis rozhovorů uveden v Příloze č. 2):
Děti předškolního věku:

„Matýsek.“

„Tomášek Jílek a Sofinka Raichová.“

„Já se kamarádím s Adámkem a s Evičkou a s Jituškou a s Tomáškem.“

Žáci 1. třídy ZŠ:

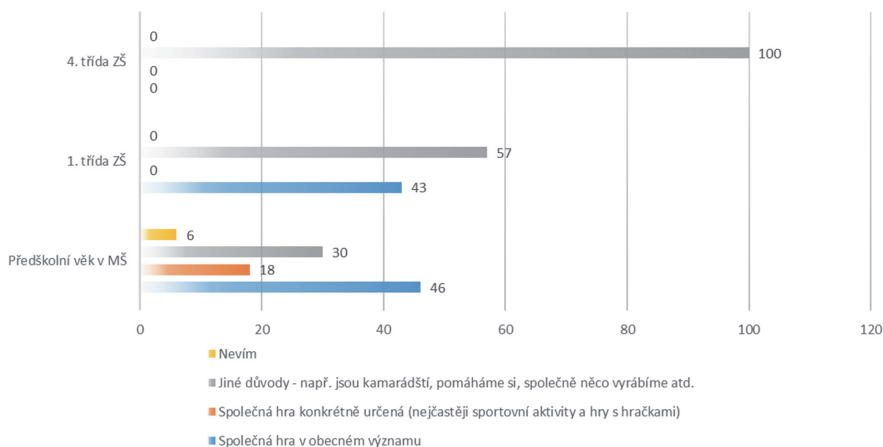
„S Terkou, Market a s druhou Terkou.“

„Já se kamarádím s Tomem, s Áďou a ještě s Richardem.“

Žáci 4. třídy ZŠ:

„Julča a holky z tancáku.“

„Máraš, Valmaš, Míša, Dalo eee Filip a Milda.“



Graf 4: Proč je považuješ za kamarády a kamarádky?

Interpretace výsledků:

Ke zdůvodnění kamarádství naši participanti přiřadili společné sdílení při nejrůznějších činnostech (nejčastěji při hraní her) v obecném i konkrétním pojetí. Uvedli také jiné důvody, které reprezentovaly oblast pozitivního chování dětí.

Zde je možné si všimnout, že děti předškolního věku oceňují společnou hru v obecném i konkrétním pojetí, žáci v první třídě ještě rozvažovali pouze mezi hrou obecně (9 žáků) a pozitivním chováním (12 žáků) a žáci ve čtvrté třídě už volili pouze pozitivní chování jako znak kamarádství. Tento prvek byl dokonce často směřován přímo k participantovi. Dalším zajímavým poznatkem je, že děti v předškolním věku uváděli pouze jeden znak kamarádství, ale žáci v 1. třídě jich uváděli více.

Ilustrativní výběr z odpovědí:

Děti předškolního věku:

„Protože my si nejvíc hrajeme. Každý den ve školce.“

„Protože já si s Tomáškem Koňarikem rád hraju venku fotbal.“

„Protože si pomáháme.“

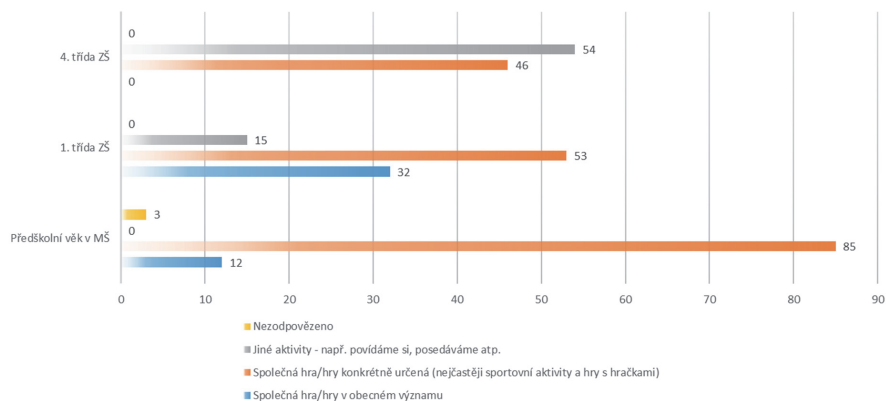
Žáci 1. třídy ZŠ:

„Protože jsou na mě hodný.. protože si se mnou hrajou a že se na mě nezlobí-
jou.“

Žáci 4. třídy ZŠ:

„Protože jsou kamarádští a upřímní.“

„Jsou přátelský a pomáhají mi.“



Graf 5: Co děláš rád společně s kamarády a kamarádkami?

Interpretace výsledků:

V rámci společné činnosti v oblasti kamarádství naši participanti v předškolním věku jednoznačně upřednostňovali hraní her (28 dětí). Velmi obdobně odpovídali také žáci 1. třídy (10 žáků). Ke změně dochází u žáků 4. třídy, kdy se kromě hry v 7 případech objevila také jiná odpověď – žáci uváděli, že si rádi povídají, posedávají atp.

Ilustrativní výběr z odpovědí:

Děti předškolního věku:

„Hraju si.“

„Já si hraju s Evičkou, s Terezkou a Markétkou, protože si vždycky chceme hrát na schovku a na honěnou a na víly.“

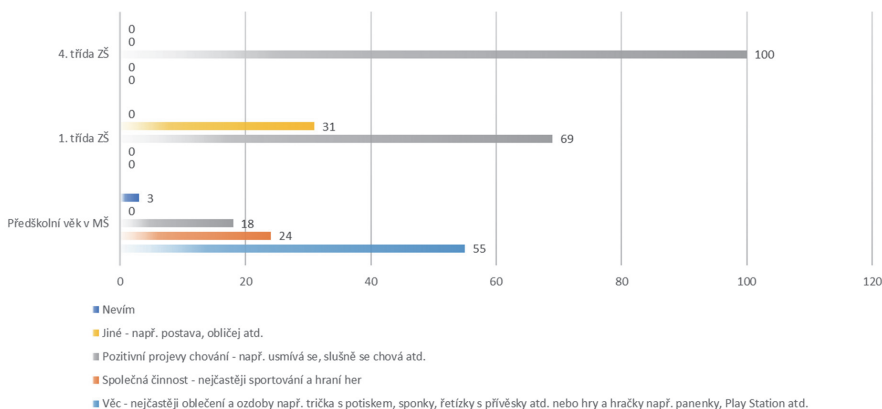
Žáci 1. třídy ZŠ:

„My si hrajeme vždycky na zombie apokalypsu. Někdy natáčíme videa, protože já jsem youtuber. A někdy si hrajeme i na pračlověky. Jinak je toho hodně.“

Žáci 4. třídy ZŠ:

„Trávím s nimi volný čas, chodíme ven, třeba na hřiště.“

„Bavíme se hodně a taky děláme různý blbosti.“



Graf 6: Co se ti líbí na tvých kamarádkách a kamarádech?

Interpretace výsledků:

Pozitivní náhled na kamarády a kamarádky participantů předškolního věku spojili s vlastnictvím nějaké věci nejčastěji s oblečením, ozdobou nebo hračkou, dále se společnou činností a v 6 případech se objevila odpověď o pozitivních projevech chování. Ty jsou výrazněji uváděny u žáků 1. třídy, i když také zde se objevují ještě i projevy vnějších rysů kamarádů (tentokrát oči, vlasy atp.). Pouze pozitivní projevy chování se objevují až ve všech odpovědích žáků 4. třídy. Dokonce se objevovaly také odpovědi o udržení tajemství, humoru a porozumění. Zde je tedy vidět, že žáci již směřují ke sdílení než pouze k pozitivním projevům k sobě samému.

Ilustrativní výběr z odpovědí:

Děti předškolního věku:

„Že Přema nosí dinosauří tričko.“

„Já si někdy hraju s takovou dráhou, že někdo si to postaví a dovolí mi to a já si potom jakoby jezdím s autama. A potom ještě si vytáhnu takové dřevěné kostky rovné a skládám si je a to už je všechno.“

„Že mě nebijou.“

Žáci 1. třídy ZŠ:

„Mně se líbí, že mají krásné oči, že jsou dobří... A a že si se mnou hrajou.“

„Mně se na nich líbí, že jsou na mě hodný. A už nic.“

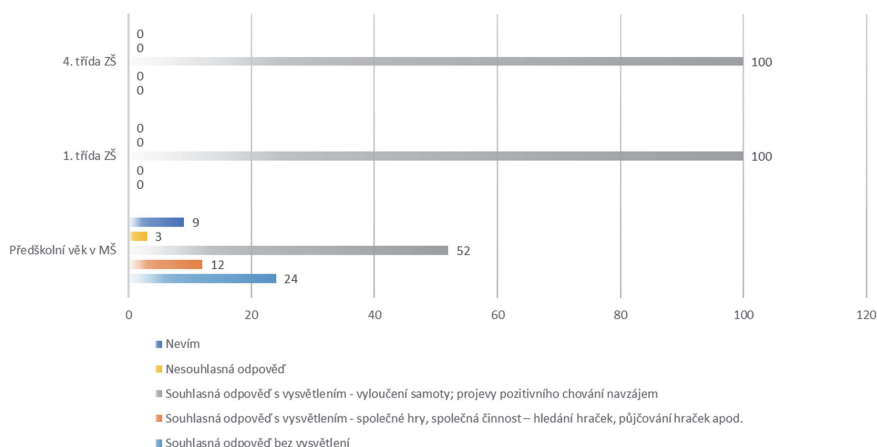
„Hmm, že mají hezké oči.“ A třeba nějaké vlastnosti? „Jsou hodný, nebijou mě a už nevím.“

Žáci 4. třídy ZŠ:

„Že jsou přátelský a že si umíme dobře rozumět.“

„Jsou inteligentní, upřímní a přátelství.“

„Jsou přátelští a umí udržet tajemství.“



Graf 7: Myslíš si, že je pro tebe důležité mít kamarády?

Interpretace výsledků:

Důležitost kamarádství naši participanti vnímali jako nutnost pro společné činnosti s ostatními, a to nejenom při hrách, ale také při jiných aktivitách. Již od předškolního věku si děti uvědomují pocity osamocení bez kamarádů. S rostoucím věkem se daří žákům lépe specifikovat tyto nelibé pocity. Ve 4. třídě ZŠ již dokáží žáci popsat potřebu kamarádů v kontextu sdílení.

Ilustrativní výběr z odpovědí:

Děti předškolního věku:

„Jo-o.“

„Jo. Jinak bysem si s nikým nemohla hrát a byla bysem o samotě.“

„Protože musíme si se sebou hrát, tak je to důležité.“

„Já je potřebuju, aby někdo chodil ke mně aj na návštěvu.“

„Já mám Ondru doma a není to důležitý pro mě.“ A že máš kamarády ve školce, to je pro tebe důležité? „Ne, taky není to pro mě důležitý.“

Žáci 1. třídy ZŠ:

„Ano, je to pro mě důležité, protože když jsem sám, tak bych si neměl s nikým hrát, pomáhají mi... a to je všechno.“

„Protože důležité a nevím.“ A proč? Potřebuješ na něco kamarády? „Já bych byla jinak smutná.“

Žáci 4. třídy ZŠ:

„Ano, protože bez kamarádů by to nebyla taková sranda, bych neudělala skoro nic.“

„Ano, protože je lepší než být sám.“

„Ano, protože si spolu rozumíme a můžu jim všechno říct.“

Žáci 1. a 4. třídy ZŠ ještě dobrovolně odpovídali na doplňující otázku:

Napadá Vás ještě něco k tématu kamarádství?

Žáci první třídy nedoplňovali informace novým poznatkem, pouze zopakovali, co již zaznělo dříve – že si pomáhají a hrají. Žáci čtvrté třídy však uváděli již odpovědi na vyšší úrovni:

„Díky nim jsem opustila Nový Zéland, protože se mi po nich stýskalo.“

„Já bych si to bez kamarádů nedokázala představit.“

„Díky kamarádům bychom nebyli mistři České republiky.“

5.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V předškolním věku jsou již děti schopny navazovat vztahy s vrstevníky, i když do nich vstupují různé faktory, např. setkávání se rodin, společná návštěva kroužků aj. Vznik potřeby tohoto vztahu je signálem určitého stupně zralosti dítěte. Vrstevnické vztahy v předškolním věku jsou zpravidla symetrické – oba vrstevníci jsou si rovni, mají podobné kompetence i status. Psychologicky významná je zejména shoda v oblasti vnějších znaků a projevů, zesílená je u dětí potřeba sdílení činnosti.

V mladším školním věku jsou vztahy s vrstevníky dále rozvíjeny. Nejprve se objevuje potřeba pro vlastní benefit, avšak ve druhém období 1. stupně ZŠ se tato potřeba rozvíjí směrem k oboustrannému sdílení.

Zcela se nám potvrdilo psychologické tvrzení o hledisku kamarádství z pohledu dítěte předškolního a žáka mladšího školního věku. Participanti jednoznačně potvrdili obecně známá a ustálená kritéria výběru svého kamaráda či kamarádky. K významným kritériím v tomto věku patří spojení s konkrétní osobou či osobami z okruhu vrstevníků, jejich společné sdílení při nejrůznějších činnostech (nejčastěji při hraní her), příjemný zevnějšek a pozitivní chování, případně vlastnictví nejrůznějších věcí, které se dětem líbí nebo je mají podobné.

V šetření se projevilo, že v tomto věku pro volbu kamaráda či kamarádky nerozhoduje žádný handicap dítěte, děti nepodléhají sociálním předsudkům. V tomto věku je pro dítě důležité uspokojení jeho vlastních potřeb, při kamarádství klade důraz na shodu v oblasti potřeb a zájmů. Důležitou roli, zde hraje učitel a jeho rovný přístup k dětem a žákům. Ba naopak, pokud hendikepovaný kamarád potřebuje pomáhat, děti i žáci pomáhají velmi rádi. To se týká i rodičů a jejich postojů k dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud škola realizuje inkluzivní vzdělávání, měla by se zaměřit na systematickou spolupráci se všemi aktéry vzdělávání. Vrátime-li se tedy k výzkumu z roku 2016, může být pro nás impulzem, že právě cílený emoční rozvoj a podpora prosociálního chování může výrazně pozitivně ovlivnit uplatňování inkluzivního přístupu v praxi. Naší snahou není uvést, zda je inkluze správný nebo špatný krok ve školství. Inkluze je dána zákonem. Nyní je důležité hledat cesty, jak ji uplatňovat co nejefektivněji.

5.4 Možnosti rozvoje internalizace v MŠ

Toto šetření pro nás bylo podnětem, abychom se zaměřili na podporu učitelem řízeného rozvoje pozitivních vztahů dětí v inkluzivním prostředí školy. Pro tyto účely jsme se pokusili o implementaci speciálních postupů podporujících rozvoj sociálně-emočních kompetencí dětí předškolního věku. Metodický postup byl v rámci projektových aktivit vytvořen psychology, speciálními pedagogy a didaktiky pro předškolní vzdělávání tak, aby docházelo k podpoře prosociálního chování a internalizaci přímo v prostředí mateřské školy.

Celá implementace speciálních postupů probíhala prostřednictvím experimentu. Výzkumný soubor tvořilo celkem 30 běžných mateřských škol v regionu Olomouc, které s ohledem na charakteristiku složení třídy uplatňují inkluzivní přístup. Z toho 15 mateřských škol tvořilo experimentální soubor a dalších 15 mateřských škol kontrolní skupinu.

Realizace experimentu:

1. Plán

15 učitelů mateřských škol se pokusilo o realizaci cílené a soustavné činnosti při rozvoji sociálně-emočních kompetencí u dětí předškolního věku. Hlavním cílem bylo, aby se postupně snažili řešit problémy v mezilidských vztazích, a to vhodnými způsoby. Při řízených aktivitách byl kladen důraz právě na inkluzivní přístup v prostředí běžné třídy mateřské školy.

2. Specifika realizovaného experimentu

Experimentální skupina: Nejdůležitějším prvkem, ke kterému bylo nezbytné se vrátet, bylo dodržování pravidel pro naslouchání – naslouchat očima, ušima i tělem. Tato pravidla se ukázala jako velmi významná, protože dětem pomáhala pochopit, jaké chování je sociálně přijatelné.

Řízené aktivity probíhaly vždy formou komunikačního kruhu. Nejprve byla zvolena „slovní rozcvička“, která měla motivovat a naladit děti k práci, a poté následoval příběh a diskuse.

Co se týče vyprávění příběhu, jde o velmi přirozenou činnost, která je předškolními dětmi vyhledávána a pozitivně přijímána. Realizace diskuse je již problematičtější – právě vzhledem k vývojovým specifickým předškolního věku. Z tohoto důvodu bylo nezbytné dohlížet na důsledné dodržování pravidel. Takto bylo realizováno 15 lekcí.

Kontrolní skupina: Nelze říci, že dalších 15 mateřských škol, které byly zahrnuty do kontrolní skupiny, nepodporují rozvoj emočních kompetencí! Jedná se však o školy, které cíleně plánovitě nezařadily do své vzdělávací nabídky specifické postupy uváděné výše.

3. Reflexe

Prostřednictvím pedagogické diagnostiky byl pozorován rozvoj dětí v emoční oblasti. Pedagogická diagnostika byla realizována v každé

mateřské škole a výsledky diskutovány s psychology, speciálními pedagogy a didaktiky pro předškolní vzdělávání, jež se podíleli na vytváření metodických postupů.

U experimentální skupiny se ukázalo, že především téma rozpoznávání a regulace emocí je pro děti zajímavé a učitelky baví s těmito tématy pracovat. Ohlasy v těchto třídách byly velice pozitivní a projevilo se, že nejde pouze o formální zavádění nové metody, ale účastníci projevují o oblast veliký zájem, tvořivě přidávají další způsoby rozvíjení sociálně emočních kompetencí a získávají pro to také rodiče. Při supervizích se objevil také osobní přínos pro učitelky – zamyšlení nad jejich emocemi, jejich vyjadřováním a regulací, což přineslo nové podněty i do jejich osobního vztahového života.

Výsledky ukázaly, že děti v experimentální skupině mají širší povědomí o sociálních dovednostech v oblasti emocí druhých lidí, než ve skupině kontrolní, a to jim pomáhá zmenšovat projevy hněvu.

Z výsledků realizovaného experimentu vyplynulo, že cílená podpora prosociálního chování je v inkluzivním prostředí nezbytná pro úspěšnou socializaci a personalizaci jak dětí intaktních, tak integrovaných. Jestliže chceme prostředí mateřské školy vnímat jako pro tyto procesy přirozené, pak jejich cílený a řízený rozvoj by měl být nezbytnou podmínkou. Tímto způsobem se uplatňování inkluzivního přístupu v mateřské škole jeví jako realizovatelné a vhodné.

Závěr

Publikace přináší reflexi výzkumného působení v kontextu řešení otázek inkluze v běžných mateřských a základních školách. Téma i po několika letech snah její efektivní implementace budí diskusi. Vycházíme z novely školského zákona, která otázku inkluze plošně uvedla v platnost v roce 2016. Nechceme hodnotit míru vhodnosti, ale daný přístup vnímáme jako možnou příležitost pro eliminaci rizik nerovných příležitostí ve vzdělávání. Zajímali jsme se tedy, jak fungují inkluzivní prvky v realitě pedagogické praxe. V publikaci prezentujeme výstupy jednotlivých výzkumných oblastí tak, jak byly v průběhu pětiletého období realizovány.

Mezi významnými milníky novodobého školství jsme uvedli zavedení nové pozice školního asistenta, jehož úlohou je realizovat nepedagogickou činnost a podporu dětí a žáků zejména v adaptačním období, kdy si zvykají na nové prostředí, dále působí mediačně v komunikaci s rodiči a v neposlední řadě představuje také podporu pro učitele. Jedná se o nově vznikající pozici, která byla definována a schválena řídicím výborem pro inkluzi MŠMT ČR.

Dále ve svých šetřeních vycházíme z deklarovaných přínosů inkluzivního vzdělávání jak pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pro žáky intaktní. Je-li vzdělávací nabídka vhodně projektována a realizována s výrazným akcentem na osobnostní přístup k dítěti a žákovi, pak může být inkluze smysluplným přínosem.

Realizace vzdělávání s touto ambicí by měla vycházet z myšlenky interaktivní výuky, v níž je podporována tvůrčí atmosféra ve třídě, vyjadřování vlastních názorů a myšlenek a také reflexivní zpětná vazba nejen k edukačnímu cíli, ale také k chování a jednání. Důležité je též směřování k podpoře zodpovědnosti za společný úkol či např. citlivé řešení vzniklých konfliktů.

Tímto způsobem dochází k podpoře prosociálního chování v inkluzivním prostředí, jež vnímáme jako nezbytný předpoklad pro úspěšnou socializaci a personalizaci jak dětí a žáků intaktních, tak se speciálními vzdělávacími potřebami.

Summary

The publication presents a reflection of the research carried out at the Faculty of Education at Palacký University Olomouc in the context of inclusion in mainstream nursery and elementary schools. Even after several years of implementation efforts, this issue continues to stir discussion. The paper reflects the amendment to the Education Act which globally enacted inclusion in 2016. The aim of the paper is not to assess the degree of its suitability but instead, inclusion is seen as an opportunity to eliminate the risks of unequal opportunities in education. We were thus interested in how inclusive elements work in educational practice. The publication presents the outcomes of individual research areas as implemented throughout the five-year period.

The important milestones of modern education include the introduction of a new position of a school-based professional whose responsibility is to carry out non-teaching activity and support children and pupils especially in the adaptation period during which they get used to the new environment, be a mediator in communication with parents and, last but not least, support teachers. This is a new position defined and approved by the Steering Committee for Inclusion of the Ministry of Education of the Czech Republic.

The surveys presented in the publication are based on the declared benefits of inclusive education for both children and pupils with special educational needs and intact pupils. If education is properly designed and implemented with a strong emphasis on a personality approach to the child and pupil, inclusion may become meaningful in terms of its benefit.

The implementation of education with this ambition should be based on the idea of interactive teaching which supports a creative atmosphere in the classroom, expression of one's opinions and ideas as well as reflective feedback touching upon both the educational goals and behaviour. It is also important to support responsibility for a common task or, for example, sensitive conflict resolution.

In this way, pro-social behaviour is supported in an inclusive environment which we believe is a prerequisite for the successful socialization and personalization of intact children and pupils as well as those with special educational needs.

We believe the issue analysed in the publication to be highly relevant. It also provides large space for further research studies the results of which will improve the quality of inclusive education in our schools.

The research is based on both national trends and experience from international cooperation with the following countries: Sweden (Uppsala), Norway (Trondheim), Spain (Madrid, A Coruña), Austria (Klagenfurt), Germany (Erlangen-Nürnberg), Hungary (Sopron), Slovenia (Koper, Maribor), Croatia (Zadar, Rijeka), Lithuania (Panevėžys), Slovakia (Ružomberok, Prešov), Russia (Moscow) and Great Britain (Winchester).

Použitá literatura

BELLACK, Arno A. et al. *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1966.

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ, Dominika STOLINSKÁ a kol. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

Co se změnilo v českém školství. Praha: ÚIV, 2009. ISBN 978-80-211-0590-4.

CORSARO, William A. Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*. 1994, **67**(1), 1–26.

CORSARO, William A. Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children. *Sociology of Education*. 1998, **61**(1), 1–14.

CORSARO, William A. a Thomas A. RIZZO. Discussion and Friendship: Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery School Children. *American Sociological Review*. 1988, **53**(6), 879–894.

EKINS, Alison a Peter GRIMES. *Inclusion: Developing An Effective Whole School Approach*. New York, 2009. ISBN 978-0-33-5236046.

EKINS, Alison. *Reconsidering inclusion: Sustaining and building inclusion practices in schools*. New York: Routledge, 2017. ISBN 978-1138-681-51-4.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

GROOTINGS, Peter a Jaroslav KALOUS. *Od pilotních škol k reformní strategii*. Praha: Fragment. ISBN 80-7200-167-1.

GUEGUENOVÁ, Catherine. *Cesta ke šťastnému dětství*. Praha: Rybka, 2014. ISBN 978-80-87950-03-6.

GURALNICK, Michael J., John M. GOTTMAN a Mary A. HAMMOND. Effects of Social Setting on the Friendship Formation of Young Children Differing in Developmental Status. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1996, **17**, 625–651.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-271-0789-6.

HART, Craig H., David A. NELSON, Clyde C. ROBINSON, Susanne Frost OLSEN a Mary Kay McNEILLY-CHOQUE. Overt and Relational Aggression in Russian

- Nursery-School-Age Children: Parenting Style and Marital Linkages. *Developmental Psychology*. 1998, **34**(4), 687–697.
- HARTUP, Willard W. a Nan STEVENS. Friendships and Adaptation Across the Life Span. *American Psychological Society*. Blackwell Publishers, 1999, **8**(3), 76–79.
- HARTUP, Willard W., Brett LAURSEN, Mark I. STEWART a Amy EASTENSON. Conflict and the Friendship Relations of Young Children. *Child Development*. 1988, **59**(6), 1590–1600.
- HEIMLICH, Ulrich a Joachim KAHLERT. *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer. 2014.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HORNBY, Garry. *Inclusive special education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer, 2014. ISBN 978-1-4939-1483-8.
- JERÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017.
- KALOUS, Jaroslav a Arnošt Veselý. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1261-5.
- KASÍKOVÁ, Hana, Alena VALÍŠOVÁ a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994. ISBN 80-8586-605-6.
- KATZ, Jennifer a Pat MIRENDA. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International journal of special education*. 2002, **7**(2), 14–24. ISSN 0827-3383.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- KUČERA, Dalibor. Evropská dimenze ve vzdělávání. In KUČERA, Dalibor, ed. *Lidská práva a fenomén migrace, výzvy současnému vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 2007, 57–60. ISBN 978-80-244-2049-3.
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MIKLÁNKOVÁ, Ludmila. Heterogenita v tělesné výchově (průvodce studiem). Studijní text k projektu Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dostupný z WWW: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2017/odborne_seminare/Heterogenita_v_telesne_vychove__Mikla_od_oa_nkova_.pdf
- MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy v ČR*. 1. verze 2001.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Praha. Dostupný z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- MŠMT. *Školní asistent v projektech OP VVV*. 16.10.2015
- MŠMT. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.

NELEŠOVKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PITNEROVÁ, Pavla a Eva Valerie MAXOVÁ. Inkluzivní škola pro efektivní vzdělávání všech žáků. In PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ et al. *From School Inclusion to Social Inclusion and Participation in Society*. Brno: MU, 2014.

POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a Pavlína ČÁSTKOVÁ. Inclusive approach as a field for integrating foreign pupil into education at primary school. *INTE*. Barcelona: Španělsko, 2015.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. *Komunikace učitele v prostředí české primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, Miluše RAŠKOVÁ a Eva ŠMELOVÁ. Communication Competencies of the Child before Starting Compulsory Education as a Factor Affecting the Readiness for School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016, 233, 240–246. ISSN 1877-0428.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, Miluše RAŠKOVÁ a Eva ŠMELOVÁ. Concept of friendship as a means of supporting socialization and personalization of children in Kindergarten. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Ltd. 2018, 179–185. ISSN 1877-0428.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, Miluše RAŠKOVÁ a Eva ŠMELOVÁ. Friendship by the Point of Children's View at the Czech Kindergarten. *10th International Conference on Education and Educational Psychology*. Barcelona: Španělsko, 2019a.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, Miluše RAŠKOVÁ a Eva ŠMELOVÁ. Friendship in preschool children as a determinant supporting the inclusive approach in kindergarten. *ECE*. Brighton: Velká Británie, 2017.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, Miluše RAŠKOVÁ a Eva ŠMELOVÁ. Synergy between parents and teachers – joint responsibility for the development of an inclusive environment. Sopron: Maďarsko, 2019b.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. Changes in the Czech School Environment. *IAC-TLEI*. Vídeň: Rakousko, 2015. ISBN 978-80-905791-6-3.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. Integrated Pupil at Primary School in the Inclusive Environment in the Czech Republic. *INTED 2016 – 10th International Technology, Education and Development Conference*. Valencie: Španělsko, 2016. ISBN 978-84-608-5617-7.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.

Reforma školství v České republice. Praha: Varianty; Člověk v tísni, 2006.

RIZZO, Thomas A. a William A. CORSARO. Toward a Better Understanding of Vygotsky's Process of Internalization: Its Role in the Development of the Concept of Friendship. *Developmental Review*. 1988, **8**(3), 219–237. 0273-2297/88.

RVP PV (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*). Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SLOWÍK, Josef. Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace*. 2018, **28**(2), 213–234. ISSN 1211-4669.

SMITH, Fay a Frank HARDMAN. Using Computerised Observation as a Tool for Capturing Classroom Interaction. *Educational studies*. 2003, **29**(1), 39–47.

SPIILKOVÁ, Vladimíra. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Agentura STROM, 1997.

SPIILKOVÁ, Vladimíra et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPOUSTA, Vladimír. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: MU, 1997. ISBN 80-210-1640-X.

STEWART, June. *Classroom Assistant: their Impact in Scottish Primary Schools*. Glasgow: Faculty of Education. 2009.

SVOBODA, Zdeněk, Jaroslav ŘÍČAN, Petra MORVAYOVÁ a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: UJEP, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ, Libuše LUDÍKOVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Inclusive Education in the Conditions of Czech Schools*. SGEM. Bulharsko, 2015. ISBN 978-619-7105-45-2.

ŠTECH, Stanislav. Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*. 2018, **28**(2), 382–398. ISSN 1211-4669.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit? Přeložil Stanislav ŠTECH*. Praha: UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.

Učení je skryté bohatství: Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1997.

VÍTEK, Jiří a Marie VÍTKOVÁ. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido, 2010.

WIEGEROVÁ, Adriana, ed. *Fórum o premenách školy v 21. storočí*. Bratislava: PdF UK, 2007. ISBN 978-80-969146-7-8.

WILHELM, Marianne. *Integration in der Sek. I. Und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2009.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. [online] 2009. Dostupný z WWW: www.msmt.cz/file/8254_1_1/

Přílohy

Příloha 1: Položky v sociometrickém dotazníku na téma „Budování firmy“

1. Vyberte ze svých spolužáků 4, které ve své firmě určitě chcete. Proč?
(hodnocení sympatie)
2. Vyberte ze svých spolužáků 2, které ve své firmě určitě nechcete. Proč?
(hodnocení antipatie)
3. Vyberte ze svých spolužáků 1, který by mohl být ředitelem firmy. Proč?
(pozice vůdce třídy)
4. Firma bude pořádat Vánoční večírek. Vyberte 1 ze svých spolužáků, který bude bavit hosty. Proč?
(pozice třídního šaška)
5. Potřebujete motivovat Vaše zaměstnance. Vyberte 1 zaměstnance měsíce, který pro ně bude vzorem. Proč?
(pozice hvězdy třídy, vzor)
6. Ve firmě se stane nehoda, ale zatím nevíte, kdo je na vině. Vyberte 1 člena, kterého podezíráte. Proč?
(pozice odmítaného a negativně hodnoceného spolužáka)
7. Můžete povýšit nebo propustit zaměstnance. Vyberte 3, které chcete povýšit. Proč?
(pozice dobrého kamaráda)
8. Vyberte 4, které nepovýšíte, ale ani nepropustíte. Proč?
(pozice přijatelného spolužáka)
9. Ve Vaší firmě musíte sledovat i zapojení zaměstnanců do projektů a kolektivních aktivit. Kdo se nezapojuje? Proč?
(pozice nemožného spolužáka)
10. Musíte sestavit tým pracovníků, který bude spolupracovat na projektu. Koho do týmu vyberete jako posledního? Proč?
(pozice sociálního outsidera)
11. Koho zvolíte jako mluvčího zaměstnanců, který s vámi bude řešit případné problémy? Proč?
(pozice hasiče třídy)

Příloha 2: Přepis interview s dětmi a žáky o jejich pojetí „kamarádství“

**Mateřská škola, Olomoucký kraj, 5 dětí předškolního věku
Kdo patří mezi tvé kamarády a kamarádky?**

Dítě č. 1: *Třeba Sofinka Raichová... hmm... Martínek Urbánek.*

Dítě č. 2: *Tomášek Koňarik a Sofinka Dobešová.*

Dítě č. 3: *Tomášek Jílek a Sofinka Raichová.*

Dítě č. 4: *Sofinku Raichovou.*

Dítě č. 5: *Sofinku Dobešovou a Matyáška Smida.*

Proč je považuješ za kamarády a kamarádky?

Dítě č. 1: *Protože si hrajeme spolu.*

Dítě č. 2: *Protože já si s Tomáškem Koňarikem rád hraju venku fotbal.*

Dítě č. 3: *Protože já s Tomáškem si nejmíc hraju s traktorama venku.*

Dítě č. 4: *Protože my si nejmíc hrajeme. Každý den ve školce.*

Dítě č. 5: *Protože si pomáháme. Třeba když někdo nejde do školky a my něco vyrábíme, tak mu to řekneme.*

Co děláš rád společně s kamarády?

Dítě č. 1: *Třeba si hrajem. S kostkama nebo s autičkama s Tomáškem Jílkem.*

Dítě č. 2: *Někdy si hrajem s těma mojima kamarádama na policajty, venku.*

Dítě č. 3: *Že někdy si s Tomáškem... prostě... ehm...*

Dítě č. 4: *Protože my si... my se Sofinkou si nejraději hrajem s panenkami.*

Dítě č. 5: *My si nejlíp hrajem totiž v kuchyňce.*

Co se ti líbí na tvých kamarádech?

Dítě č. 1: *Mně se třeba líbí na Sofince tričko.*

Dítě č. 2: *Mně se líbí Tomáškův obličej, jak je pořád usměvavej, a ještě se mi líbí jeho tričko.*

Dítě č. 3: *Mně zas Tomáškovu triko.*

Dítě č. 4: *Protože jí nejmíc mám ráda.*

Dítě č. 5: *Protože si nejlíp hezky hrajem.*

Myslíš si, že je pro tebe důležité mít kamarády?

(Myslíš, že kamarády potřebuješ?)

Dítě č. 1: *Třeba jo.*

Dítě č. 2: *Když si třeba donesu hračku malou, tak oni pomůžou ji najít. Takže je to pro tebe důležité mít kamarády? Jo.*

Dítě č. 3: *Že... když já nenajdu svoji nejoblíbenější hračku, tak že mi s tím někdo pomůže a třeba ji najde on nebo já.*

Dítě č. 4: *Když třeba donesu nějakého plyšáka a chce si někdo s ním hrát, tak jim to půjčím.*

Dítě č. 5: *Jo. Jinak bysem si s nikým nemohla hrát a byla bysem o samotě.*

Mateřská škola, Olomoucký kraj, 5 dětí předškolního věku

Kdo patří mezi tvé kamarády a kamarádky?

Dítě č. 1: *Přema.*

Dítě č. 2: *Tomáš.*

Dítě č. 3: *Matýsek.*

Dítě č. 4: *Matyáš a Richard.*

Dítě č. 5: *Honzíček Tůma, Wiederman.*

Proč je považuješ za kamarády a kamarádky?

Dítě č. 1: *Protože je mám rád.*

Dítě č. 2: *Protože si rádi spolu hrajem.*

Dítě č. 3: *Že se máme všichni rádi.*

Dítě č. 4: *Protože já mám Matyáška Ebharta moc ráda a kámoším s ním.*

Dítě č. 5: *Protože je můj nejoblíbenější kamarád.*

Co děláš rád společně s kamarády?

Dítě č. 1: *Já si hraju s dráhou s Matýskem a s Přemou. Takovou, že si ji postavíme. Na autíčka.*

Dítě č. 2: *Já si rád hraju s legem.*

Dítě č. 3: *Já si nejvíc hraju s Terezkou Ebhartovou a s Tomáškem Jílkem na pejsky.*

Dítě č. 4: *Já si s Matyáškem Ebhartem hraju v kuchyňce.*

Dítě č. 5: *Já si ráda s Honzíkem Wiedermanem hraju, že postavíme letadlo z lega.*

Co se ti líbí na tvých kamarádech?

Dítě č. 1: *Že Přema nosí dinosauří tričko.*

Dítě č. 2: *Že mají hezký tílko.*

Dítě č. 3: *Že se chovají hezky a mají hezký srdíčko.*

Dítě č. 4: *Že mám ráda, když si někdo spolu hraje a když se někdo slušně chová.*

Dítě č. 5: *Že mě nebijou.*

Myslíš si, že je pro tebe důležité mít kamarády?

(Myslíš, že kamarády potřebuješ?)

Dítě č. 1: *Protože musíme si se sebou hrát, tak je to důležité.*

Dítě č. 2: *Musíme se kamarádit.*

Dítě č. 3: *Nesmíme se bít. Protože je mám ráda.*

Dítě č. 4: *Protože si s nima ráda... že se nežďuchaly.*

Dítě č. 5: *Nevím.*

Mateřská škola, Olomoucký kraj, 4 děti předškolního věku

Kdo patří mezi tvé kamarády a kamarádky?

Dítě č. 1: *Matyášek Šimek, Vojtíšek Povalil a ještě Matyášek Arbait, Sofinka Raichová a ještě Sofinka Dobešová.*

Dítě č. 2: *Tomášek Jílek, Matýsek Arbait, Vojtíšek Povalil, Matyášek Šimek, a to je všechno.*

Dítě č. 3: *Martínek Urbánek, Přema.*

Dítě č. 4: *Matyášek Kalab a Vojta Povalil a Matýsek Šmit a Přemeček a Beátka.*

Proč je považuješ za kamarády a kamarádky?

Dítě č. 1: *Protože je mám rád, a navíc si s nima rád hraju. Se všema svýma kamarádama.*

Dítě č. 2: *Nevím.*

Dítě č. 3: *Já kamarádím... s Urbánenkem a ještě s Kalabem a ještě s Tomáškem Jílkem.*

Dítě č. 4: *Matýsek Zdráhal... protože se máme rádi.*

Co děláš rád společně s kamarády?

Dítě č. 1: *Já si s nima rád hraju... taky si s nima rád hraju na schovku a taky na honěnou. A třeba s nimi někdy taky rád hraju fotbal.*

Dítě č. 2: *Nejvic si hraju s někým na schovku, pak fotbal, pak na honěnou, a to je všechno.*

Dítě č. 3: *My si někdy hrajem třeba venku na zahradě fotbal s Martínkem. Urbánkem a potom tam je taková síťka a my si přesto kopem. A to už je všechno.*

Dítě č. 4: *Já si nejvic hraju venku s Matyáškem Zdráhalem... na policajty.*

Co se ti líbí na tvých kamarádech?

Dítě č. 1: *Že je mám rád a taky že si se mnou rádi hrajou s autama a na schovku a ještě na honěnou.*

Dítě č. 2: *Že nemají rádi cizí a že si aj můžou hrát, a to je asi všechno.*

Dítě č. 3: *Já si někdy hraju s takovou dráhou, že někdo si to postaví a dovolí mi to a já si potom jakoby jezdím s autama. A potom ještě si vytáhnou takové dřevěné kostky rovné a skládám si je, a to už je všechno.*

Dítě č. 4: *Když má krásné tričko.*

Myslíš si, že je pro tebe důležité mít kamarády?

(Myslíš, že kamarády potřebuješ?)

Dítě č. 1: *Protože mě všichni mají rádi a pomáháme si a máme se rádi. Takže myslíš, že je to důležité? Jo. Protože se máme mít rádi. A to tak má být. Aj u dětí, aj u babiček, aj u tet, aj u dědečků, aj u dospěláků to tak má být.*

Dítě č. 2: *Nebouchat se. Máme se rádi a ještě... to je všechno. Je to pro tebe důležité, že máš kamarády? Jo.*

Dítě č. 3: *Že já třeba doma, když si vezmu dinosaura a hraju si, tak potom to uklidím možná a potom ještě si vezmu stavebnici a potom si jakoby stavím garáž na auta. A to už je všechno.*

Dítě č. 4: *Nebouchat se a nehádat se. A pěkně si hrát.*

Mateřská škola, Olomoucký kraj, 6 dětí předškolního věku

Kdo patří mezi tvé kamarády a kamarádky?

Dítě č. 1: *Martinka.*

Dítě č. 2: *Tomášek Šimák, Adámek.*

Dítě č. 3: *Janička.*

Dítě č. 4: *Matýsek Sladký.*

Dítě č. 5: *Marek s Matyášem.*

Dítě č. 6: *S Tomem.*

Proč je považuješ za kamarády a kamarádky?

Dítě č. 1: *Protože my si s Markétkou hrajeme s barbínkama.*

Dítě č. 2: *Protože jsou na mě hodní.*

Dítě č. 3: *Protože se máme rádi.*

Dítě č. 4: *Protože si hezky hrajeme na zahradě.*

Dítě č. 5: *Protože si hezky hrajem s kostkama.*

Dítě č. 6: *Si někdy hrajem taky s Tomem na policajty.*

Co děláš rád společně s kamarády?

Dítě č. 1: *Že si stavíme někdy hrad pro takové velké panenky.*

Dítě č. 2: *Protože si s nima rád hraju... rádi si spolu hrajeme.*

Dítě č. 3: *Protože si hrajem rádi s barbínkama, s takovýma velkýma.*

Dítě č. 4: *Protože si hrajeme dobře na kamarády.*

Dítě č. 5: *Protože si hrajeme hezky na schovku.*

Dítě č. 6: *My si taky hezky hrajem, my si stavíme kostky, domeček.*

Co se ti líbí na tvých kamarádech?

Dítě č. 1: *Že má Markétka králíčka s brýlema na tričku.*

Dítě č. 2: *No... nevím.*

Dítě č. 3: *Protože má hezký gatě.*

Dítě č. 4: *Protože má hezký pruhovaný triko.*

Dítě č. 5: *Protože má Markétka krásný srdíčka na gatích.*

Dítě č. 6: *Mně se líbí Matýsek Ztratil, že má hezký tričko s pavoukama.*

Myslíš si, že je pro tebe důležité mít kamarády?

(Myslíš, že kamarády potřebuješ?)

Dítě č. 1: *Ano.*

Dítě č. 2: *Potřebuju je. Protože sám bych nechtěl být.*

Dítě č. 3: *Protože je potřebuju, abych si s někým mohla hrát.*

Dítě č. 4: *Já je potřebuju, aby někdo chodil ke mně aj na návštěvu.*

Dítě č. 5: *Já je potřebuju, aby někdy si se mnou hráli doma.*

Dítě č. 6: *Já chci, aby někdy Matýsek Ztratil šel ke mně domů.*

**Mateřská škola, Olomoucký kraj, 6 dětí předškolního věku
Kdo patří mezi tvé kamarády a kamarádky?**

Dítě č. 1: *S Adámkem a Matyáškem a Marečkem, jenže Matyášek je nemocnej. To je jeho brácha.*

Dítě č. 2: *Já se kamarádím s Marečkem, s Matýskem Ztratilem a s Tomáškem a s Matyáškem.*

Dítě č. 3: *Já se kamarádím s Jituškou, s Evičkou a s Janičkou.*

Dítě č. 4: *Já se kamarádím s Terezkou, s Jituškou a potom ještě s Markétkou.*

Dítě č. 5: *Já se kamarádím s Adámkem, s Tomáškem, s Matýskem Ztratilem, s Evičkou, s Markétkou a s Terezkou a s Janičkou.*

Dítě č. 6: *Já se kamarádím s Adámkem a s Evičkou a s Jituškou a s Tomáškem.*

Proč je považuješ za kamarády a kamarádky?

Dítě č. 1: *Protože si se mnou hrají.*

Dítě č. 2: *Protože si se mnou hrajou hezky.*

Dítě č. 3: *Protože se na mě chovají hezky a taky si s námi hrajou.*

Dítě č. 4: *Protože si pomáháme.*

Dítě č. 5: *Protože je mám ráda a protože si pěkně hrajeme spolu.*

Dítě č. 6: *Protože si pěkně hrajeme a vždycky mi někdo pomůže.*

Co děláš rád společně s kamarády?

Dítě č. 1: *Hraju si.*

Dítě č. 2: *Ráda si hraju s Tomáškem.*

Dítě č. 3: *Já si hraju s Jituškou a s Evičkou. Na kostky.*

Dítě č. 4: *Si hraju s Jituškou a s Terezkou, protože si hrajeme na schovku.*

Dítě č. 5: *Já si hraju s Evičkou, s Terezkou a Markétkou, protože si vždycky chceme hrát na schovku a na honěnou a na víly.*

Dítě č. 6: *Já si hraju s Tomáškem a s Evičkou, protože si rádi hrajeme na honěnou.*

Co se ti líbí na tvých kamarádech?

Dítě č. 1: *Obličej.*

Dítě č. 2: *Tričko.*

Dítě č. 3: *Oči.*

Dítě č. 4: *Papuče.*

Dítě č. 5: *Že si se mnou hezky hrajou.*

Dítě č. 6: *Tepláky, že se můžou líbit.*

Myslíš si, že je pro tebe důležité mít kamarády?

(Myslíš, že kamarády potřebuješ?)

Dítě č. 1: *Jo.*

Dítě č. 2: *Jo-o.*

Dítě č. 3: *Abyste si s nima hráli, tak proto jsou důležité!*

Dítě č. 4: *Abysme si s nima hráli na schovku.*

Dítě č. 5: *Abysme si mohli s někým hrát.*

Dítě č. 6: *Abysme si třeba mohli hrát na ??? [nebylo rozumět, co řekl].*

Základní škola, Olomoucký kraj, 1. třída, celkem 12 žáků

Kdo patří mezi tvé kamarády/kamarádky?

Žák č. 1: *Dítě se nejprve stydí a neví, co má odpovídat. Později se osmělí a odpovídá. Hmmm... s Terkou, Market a s druhou Terkou.*

Žák č. 2: *Já se kamarádím s Evičkou, s Markétkou, s Terkou, s druhou Terkou... ááá ze čtvrté třídy ještě s Lucinkou a s Evou.*

Žák č. 3: *Já se kamarádím se Sofčou, s Janičkou, s Terkou a... ještě s druhou Terkou.*

Žák č. 4: *Já se kamarádím s Ditulou, s Evou, Terkou a se Sofinou.*

Žák č. 5: *Já se kamarádím se Sofčou, s Terkou, s Janičkou, a s druhou Terkou.*

Žák č. 6: *Já kamarádím s Evičkou, ehh s Markétkou, s Ditulou a to je všechno.*

Žák č. 7: *Já kamarádím s Tomem, s Matějem a s dalším Tomem. A mimo školu třeba s Elou a to je všechno.*

Žák č. 8: *Já se kamarádím s Přemou, Matyáškem Šmídem a Tomáškem Jílkem.*

Žák č. 9: *Já se kamarádím s Matějem, s Tomem Jílkem a Matyášem Šmídem.*

Žák č. 10: *Já se kamarádím s Tomem, s Áďou a ještě s Richardem.*

Žák č. 11: *Já se kamarádím s Matesem Šihalským, s Marečkem Příhorským, s Matějem, s Matesem Běňou, s Adámkem a s Tomem Procházkou.*

Žák č. 12: *Já se kamarádím s Tomem, s Tomem, s Adámkem, s Márou... ehmm a s Matějem.*

Proč je považuješ za kamarády/kamarádky?

Žák č. 1: *Hmmm, protože jsou hodný... protože si se mnou hrajou... a už nevím.*

Žák č. 2: *Protože jsou na mě hodný a hrajou si se mnou.*

Žák č. 3: *Protože jsou na mě hodný... protože si se mnou hrajou a že se na mě nezlobí.*

Žák č. 4: *Já se s nima kamarádím, protože jsou na mě hodný a že si se mnou hrají.*

Žák č. 5: *Já, já se s nima kamarádím, protože jsou na mě hodný a hrajou si se mnou.*

Žák č. 6: *Hmmm, protože jsou na mě hodný a hrajou si se mnou.*

Žák č. 7: *Protože jsou na mě hodný a hrajou si se mnou.*

Žák č. 8: *Eh, já s nima kamarádím, protože eh mě navštěvují, že si se mnou hrajou a že jsou na mě hodný.*

Žák č. 9: *Že jsou na mě hodný a že spolu vymýšlíme pořád nové srandy, a to je všechno.*

Žák č. 10: *Protože jsou na mě hodný.*

Žák č. 11: *Protože mě navštěvují, mají mě rádi a už nic.*

Žák č. 12: *Protože jsou hodný a hrajou si se mnou.*

Co děláš rád/a společně s kamarády a kamarádkami?

Žák č. 1: *Hm, hrajeme si spolu, povídáme si spolu... Hrajeme na tableť... jsme v bazéně, ehh, hrajeme na schovku a hrajeme na hoňku.*

Žák č. 2: *Hmmm, hmmm, hrajeme si spolu, chodíme někam spolu a už nevím. A jak si spolu hrajete? Že jsme venku, skáče na trampolíně třeba, anebo si hrajeme na školu.*

Žák č. 3: *Protože, protože hrajeme na babu a skáče na trampolíně, houpeme se. A protože spolu obědváme.*

Žák č. 4: *Protože si spolu hrajeme a skáče na trampolíně, jsme venku a ještě si hrajeme na školu.*

Žák č. 5: *My si hrajeme, sedíme spolu u oběda a povídáme si někdy.*

Žák č. 6: *My spolu si hrajeme, někdy spolu skáče na trampošce a někdy jsme v bazéně.*

Žák č. 7: *My jsme třeba venku – hrajeme si na schovku, potom a potom si hrajeme třeba na školu a potom jdem počítat příklady domů.*

Žák č. 8: *Já skáču na trampošce, hrajeme si na babu, hrajeme hokej a někdy i fotbal. A učíte se také spolu? Ne.*

Žák č. 9: *Že si spolu hrajem.*

Žák č. 10: *To mi spolu jezdíme na nějaký výlety a ještě si spolu hrajem různé hry. A jaké? Hm, nevím. Nevzpomeň si teď. Já vím, ale je jich hodně. A jakou třeba jednu? Třeba na babu.*

Žák č. 11: *My si hrajeme vždycky na zombie apokalypsu. Někdy natáčíme videa, protože já jsem youtuber. A někdy si hrajeme i na pračlověky. Jinak je toho hodně.*

Žák č. 12: *My si hrajeme na schovku, na babu, na honěnou a už nevím.*

Co se ti líbí na kamarádech a kamarádkách?

Žák č. 1: *Hm, že mají hezký oči. A třeba nějaké vlastnosti? Jsou hodný, někdy i zlobí a už nevím.*

Žák č. 2: *Mně se na nich líbí, že jsou na mě hodný. A už nic.*

Žák č. 3: *Mně se na nich líbí, že mají dlouhý vlasy a že mají modré oči.*

Žák č. 4: *Mně se na nich líbí, že mají dlouhý vlasy a že mají oči pěkný... a že jsou na mě hodný.*

Žák č. 5: *Mně se na nich líbí, že jsou hodný... a už nevím.*

Žák č. 6: *Že jsou na mě hodný. Mají hezký oči.*

Žák č. 7: *Že si se mnou hrajou a kamarádě se se mnou.*

Žák č. 8: *Že se mnou kamarádě, hrajou si se mnou a že jsou na mě hodný. A že mě navštěvují.*

Žák č. 9: *Že jsou na mě hodní.*

Žák č. 10: *Že jsou na mě hodní a že jsou srandovní.*

Žák č. 11: *Mně se líbí, že maj krásný oči, že jsou dobří... A a že si se mnou hrajou.*

Žák č. 12: *Hrajou si se mnou a... kamarádí se se mnou.*

Myslíš si, že je pro tebe důležité mít kamarády a kamarádky a proč?

Žák č. 1: *Hm... ano... protože si se mnou hrajou a už dál nevím.*

Žák č. 2: *Protože důležité a nevím. A proč? Potřebuješ na něco kamarády? Já bych byla jinak smutná.*

Žák č. 3: *Ano, protože potom bych si neměla o přestávkách s kým hrát a nudila bych se.*

Žák č. 4: *Ano, protože, eh, si se mnou hrajou. A že občas ke mně chodijou na návštěvu.*

Žák č. 5: *Ano, protože jsou na mě moc hodný.*

Žák č. 6: *Hmmm, protože jsou na mě hodný a chodijou na návštěvu ke mně někdy.*

Žák č. 7: *Že pomáhají, že chodijou na návštěvu, a to je všechno.*

Žák č. 8: *Eh, protože jsou na mě hodný, chodijou se mnou do jídelny, sedijou v jídelně se mnou a už nevím.*

Žák č. 9: *Ano, je to pro mě důležité, protože pořád vymýšlíme nové srandy.*

Žák č. 10: *Je to pro mě důležité, protože potom bych byl sám a neměl bych co dělat.*

Žák č. 11: *Ano, je to pro mě důležité, protože bych si pak s nikým nemohl hrát a jinak bych byl doma sám.*

Žák č. 12: *Ano je to pro mě důležité, protože když jsem sám, tak bych si neměl s nikým hrát, pomáhají mi a... to je všechno.*

Doplňující otázka: Napadá vás ještě něco k tomuto tématu kamarádství?

Žák č. 1: *Eh, protože jednomu mému kamarádovi spadla rukavice do potoka a já jsem ji vylovil klackem.*

Žák č. 2: *Že mi třeba pomáhají někdy.*

Žák č. 6: *Že vždycky jdeme do bazénu.*

Žák č. 4: *Protože si se mnou hrajou.*

Žák č. 8: *Protože někdy spadly brýle do vířivky a já jsem je vyndal z vody... mojí sestřičce.*

Základní škola, Olomoucký kraj, 4. třída, celkem 11 žáků

Kdo patří mezi tvé kamarády/kamarádky?

Žák č. 1: *Áďa a ještě druhá Áďa a Nelča.*

Žák č. 2: *Julča a holky z tancáku.*

Žák č. 3: *Dá... David.*

Žák č. 4: *Máraš, Valmaš, Míša, Dalo eee Filip a Milda.*

Žák č. 5: *Mmm Rudoš, Gavoš a Martá.*

Žák č. 6: *Duša Svoboda, Tomka Hašle, David Fišer a to je všechno.*

Žák č. 7: *Eva Turečková a Nela Vrbovská.*

Žák č. 8: *Nela Vrbovská, Terka Ramčáková a Nina Vingrářová.*

Žák č. 9: *Renda, Lukáš aaaa Říha.*

Žák č. 10: *Renda, Matyáš, Jera, Mája.*

Žák č. 11: *Tomka Hašmar, David Dědek, Maroš Romáš, Rodvajz, Mátá, Tonda Rackej, no to je všechno.*

Proč je považuješ za kamarády/kamarádky?

Žák č. 1: *Jsou přátelský a pomáhají mi.*

Žák č. 2: *Protože mi pomáhají a mají mě rádi.*

Žák č. 3: *Protože si rozumíme.*

Žák č. 4: *Jezdíme ven a díváme se na věci a kecáme v hodině.*

Žák č. 5: *Hmmm, třeba, jen tak.*

Žák č. 6: *Protože je s nima sranda.*

Žák č. 7: *Protože jsou kamarádští a upřímní.*

Žák č. 8: *Protože je znám už od školky.*

Žák č. 9: *Protože si spolu rozumíme a každý den se vidíme.*

Žák č. 10: *Protože jsou kamarádští.*

Žák č. 11: *Jezdíme spolu ven a hrajeme si spolu a chodíme na pizzu.*

Co děláš rád/a společně s kamarády a kamarádkami?

Žák č. 1: *Trávím s nimi volný čas, chodíme ven, třeba na hřišti.*

Žák č. 2: *Protože s nima děláme blbosti a tancujeme s nima.*

Žák č. 3: *Jezdíme spolu na kole a trávíme čas a hrajeme si na počítači, na x-boxu.*

Žák č. 4: *Chodíme ven, chodíme na koupaliště, svačíme spolu a jsme na počítači a tak.*

Žák č. 5: *Děláme různý blbosti, tak jak kdy, chodíme třeba na prozkoumávačky.*

Žák č. 6: *Bavíme se hodně ve škole a taky děláme různý blbosti.*

Žák č. 7: *Jezdíme na kole a chodíme na koupaliště.*

Žák č. 8: *Taky jezdíme spolu domů, na koupaliště.*

Žák č. 9: *Jezdíme na kole do hor, chodíme na koupaliště a skáčeme parkour.*

Žák č. 10: *Hrajeme nějaký hry, třeba gremy, je to na mobilu i na počítači, chodíme se navštěvovat.*

Žák č. 11: *My spolu jezdíme na tréninky na fotbalový, mmm, pak k sobě jezdíme, pak jsme třeba venku, pak jedeme třeba na hřiště do Bohuňovic a pak když přijedeme, tak jsme venku a třeba sbíráme třešně.*

Co se ti líbí na kamarádech a kamarádkách?

Žák č. 1: *Že jsou přátelský a že si umíme dobře rozumět.*

Žák č. 2: *Protože jsou na mě hodní a mají mě rádi.*

Žák č. 3: *Neotravují mě a že jsou přátelští.*

Žák č. 4: *Asi to stejný jak u něho, že mě neotravují a jsou přátelští.*

Žák č. 5: *Taky, že mě neotravují a že jsou přátelští.*

Žák č. 6: *Mají humor a jsou přátelští.*

Žák č. 7: Jsou přátelštější a pomáhají mi.

Žák č. 8: Jsou inteligentní, upřímní a přátelštější.

Žák č. 9: Jsou přátelštější, jsou aktivní a, mmm, a jsou v pohodě.

Žák č. 10: Jsou přátelštější a umí udržet tajemství.

Žák č. 11: Jsou přátelštější a jsou hodní na mě a už asi nic.

Myslíš si, že je pro tebe důležité mít kamarády a kamarádky a proč?

Žák č. 1: Ano, protože bez kamarádů by to nebyla taková sranda, bych neudělala skoro nic.

Žák č. 2: Ano a bez kamarádů by mě nikdo nedotáhl k tancování.

Žák č. 3: Ano, protože je [to] lepší, než být sám.

Žák č. 4: Taky jo, protože jim můžu všechno říct a prostě nejsem sám.

Žák č. 5: Ano, a že nejsem sám.

Žák č. 6: Ano, protože bych si neměl s kým hrát.

Žák č. 7: Ano, protože bych si neměla s kým hrát a můžu jim cokoli říct.

Žák č. 8: Ano, protože mi pomáhají a jsou kamarádštější.

Žák č. 9: Ano, protože si spolu rozumíme a můžu jim všechno říct.

Žák č. 10: Ano, protože se nikdy nenudím a je s nimi pořád sranda.

Žák č. 11: Ano, a protože nejsem sám a nemohl [bych] s nimi jezdit ven.

Doplňující otázka: Napadá vás ještě něco k tomuto tématu kamarádství?

Žák č. 1: Já bych si to bez kamarádů nedokázala představit.

Žák č. 2: Díky kamarádům bychom nebyli mistři České republiky.

Žák č. 8: Díky nim jsem opustila Nový Zéland, protože se mi po nich stýskalo.

Příloha 3: Odborné publikační výstupy k výzkumnému záměru autorek

Výzkumný záměr katedry byl realizován v období 2015–2019, kdy vznikly tyto odborné výstupy:

2019

Publikační výstup

- ▷ Provázková Stolinská, Dominika, Miluše Rašková a Eva Šmelová. Synergy between parents and teachers – joint responsibility for the development of an inclusive environment. Sopron: Maďarsko, 2019.
- ▷ Provázková Stolinská, Dominika, Miluše Rašková, Eva Šmelová a Alena Vavrdová. Internalization in an Inclusive Environment of Czech Kindergartens. *12th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Sevilla: Španělsko, 2019.
- ▷ Provázková Stolinská, Dominika, Miluše Rašková a Eva Šmelová. Friendship by the Point of Children's View at the Czech Kindergarten. *10th International Conference on Education and Educational Psychology*. Barcelona: Španělsko, 2019.

2018

Publikační výstup

- ▷ Provázková Stolinská, Dominika, Miluše Rašková a Eva Šmelová. Concept of friendship as a means of supporting socialization and personalization of children in Kindergarten. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Ltd., 179–185, 2018. ISSN 1877-0428.
- ▷ Provázková Stolinská, Dominika, Rašková, Miluše, Šmelová, Eva a Alena Vavrdová. Internalization in an Inclusive Environment in Czech Kindergartens. *11th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Sevilla: Španělsko, 2018.

Přehled účastí na odborných konferencích

- ▷ *Anniversary International Conference of Early Childhood Care and Education*. Moskva: Rusko. (ústní přednes)
- ▷ *11th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Sevilla: Španělsko. (ústní přednes)

2017

Publikační výstup

- ▷ Provázková Stolinská, Dominika, Miluše Rašková a Eva Šmelová. Friendship in preschool children as a determinant supporting the inclusive approach in kindergarten. *ECE*, Brighton: Velká Británie, 2017.
- ▷ Šmelová, Eva, Eva Suralová, Alena Petrová a kol. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.

- ▷ Šmelová, Eva, Eva Souralová, Alena Petrová a kol. *Social aspects of elementary school inclusion in the context of international research*. Olomouc, 2017. ISBN 978-80-244-5155-8.

Přehled účastí na odborných konferencích

- ▷ *Educating for change – The european conference on education*, Brighton: Velká Británie, 30. 6. – 2. 7. 2017.

2016

Publikační výstup

- ▷ Provázková Stolinská, Dominika. Integrated Pupil at Primary School in the Inclusive Environment in the Czech Republic. *10th International Technology, Education and Development Conference*. Valencie: Španělsko, 2016. ISBN 978-84-608-5617-7.
- ▷ Provázková Stolinská, Dominika, Miluše Rašková a Eva Šmelová. Communication Competencies of the Child before Starting Compulsory Education as a Factor Affecting the Readiness for School. *ECCE 2016 – The 5th Anniversary International Conference*. Moskva: Rusko, 2016. ISSN 2308-6408. (ústní přednes)
- ▷ Provázková Stolinská, Dominika, Miluše Rašková a Eva Šmelová. Communication Competencies of the Child before Starting Compulsory Education as a Factor Affecting the Readiness for School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016, 233, 240–246. ISSN 1877-0428.
- ▷ Provázková Stolinská, Dominika, Rašková, Miluše a Eva Šmelová. *Inclusive approach – a trend in the transformation of Czech schools*. Barcelona: Španělsko, 2016. ISBN 978-84-608-8860-4. DOI: 10.21125/edulearn.2016.1366.

Přehled účastí na odborných konferencích

- ▷ *10th International Technology, Education and Development Conference*, Valencie: Španělsko, 7.–9. 3. 2016.
- ▷ *5th Anniversary International Conference of Early Childhood Care and Education*, Moskva: Rusko. 12.–14. 5. 2016.
- ▷ *8th International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona: Španělsko, 4.–6. 7. 2016.

2015

Publikační výstup

- ▷ Provázková Stolinská, Dominika. *Changes in the Czech School Environment*. Vídeň: Rakousko, 2015. ISBN 978-80-905791-6-3.
- ▷ Provázková Stolinská, Dominika a Pavlína Částková. *Inclusive approach as a field for integrating foreign pupil into education at primary school*. Barcelona: Španělsko, 2015.

Přehled účastí na odborných konferencích

- ▷ *International Academic Conference on Teaching, Learning and E-learning in Vienna*, Vídeň: Rakousko, 13.–14. 11. 2015.
- ▷ *2nd Internatinal Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts*, Albena: Bulharsko, 26. 8. – 1. 9. 2015.
- ▷ *1st International Conference on Lifelong Learning and Leadership for All*, Olomouc 29.–31. 10. 2015.
- ▷ *International Conference on New Horizons in Education*. Barcelona: Španělsko. 10.–12. 3. 2015.
- ▷ *4th Cyprus International Conference on Educational Research*. Girne American University Kyrenia, Severní Kypr. 19.–21. 3. 2015.

**Primární a preprimární vzdělávání
s akcentem na eliminaci rizik
v kontextu zajištění rovných příležitostí**

Dominika Provázková Stolinská
Miluše Rašková
Eva Šmelová

Odpovědná redaktorka Tereza Vintrová
Jazyková redakce Natálie Gruberová
Technická redakce Jitka Bednaříková
Návrh a grafické zpracování obálky Kateřina Janků

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 40 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání

Neprodejná publikace

Olomouc 2021

DOI: 10.5507/pdf.21.24460994
ISBN 978-80-244-6099-4 (tisk)
ISBN 978-80-244-6100-7 (online: iPDF)
ISBN 978-80-244-6101-4 (online: epub)

VUP 2020/0350 (tisk)
VUP 2020/0351 (ipdf)
VUP 2020/0352 (epub)