

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE



PEDAGOGICKÁ FAKULTA
TRNAVSKEJ UNIVERZITY V TRNAVE



Monografia je výsledkom riešenia Grantu č. 7/TU/2017
„Ludský faktor – kľúčová podmienka inklúzie“.

Recenzenti:

prof. PhDr. Viktor LECHTA, CSc.
doc. Mgr. Kateřina VITÁSKOVÁ, Ph.D.

IVANA ŠUHAJDOVÁ

Ľudský faktor

—

klúčová podmienka inklúzie?



TRNAVA 2018

© PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD., 2018

ISBN 978-80-568-0121-5

OBSAH

ÚVOD	7
1. INKLÚZIA AKO NOVÁ PARADIGMA V PRÍSTUPE K JEDINCOM S POSTIHNUTÍM, NARUŠENÍM, OHROZENÍM	9
1.1 Nazeranie na postihnutie a vývoj inklúzie historicko-politickým prierezom ľudskej civilizácie	10
1.2 Koncepcia postihnutia inou optikou	15
1.3 Cesta budovania inkluzívneho povedomia	21
1.4 Ľudský faktor ako podmienka všetkých podmienok	25
1.5 Objektívne zrkadlo inkluzívnej edukácie	30
1.6 Ponímanie školskej úspešnosti očami inklúzie	42
1.7 Jeden svet pre všetkých	48
2. JEDINEC S POSTIHNUTÍM, NARUŠENÍM, OHROZENÍM, INKLÚZIA A INKLUZÍVNA EDUKÁCIA VO VÝSKUMNÝCH ZISTENIACH	55
2.1 Žiak s postihnutím, narušením, ohrozením a inkluzívna edukácia	56
2.2 Intaktní spolužiaci a žiak s postihnutím, narušením, ohrozením	61
2.3 Pedagogickí pracovníci a žiak s postihnutím, narušením, ohrozením	65
2.4 Rodičia a dieťa s postihnutím, narušením, ohrozením	70
2.5 Súrodeneц a dieťa s postihnutím, narušením, ohrozením	77
2.6 Majorita a dieťa/žiak s postihnutím, narušením, ohrozením	80

ZÁVER	85
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	87

ÚVOD

Cieľom monografie nie je venovať pozornosť objasneniu základnej terminológie v deklarovanej problematike, ktorú čitateľ môže nájsť v monografiách iných autorov (J. Slowík, 2007; V. Lechta (ed.), 2010b; V. Lechta (ed.) 2016 ...). Monografia si kladie za cieľ poukázať na nevyhnutnosť ľudského faktora ako kľúčovej podmienky úspešného zavádzania a realizovania tak inkluzívnej edukácie, ako aj inklúzie vo všeobecnosti. Predstavuje reflexiu danej problematiky z perspektívy autorky, ktorá sa inklúzii venovala a naďalej venuje predovšetkým z pohľadu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, z hľadiska jej sociologického komponentu, kvality života žiakov v školskom prostredí v rámci neformálnej edukácie, významu sociálnej pedagogiky či nevyhnutnosti transdisciplinárneho aspektu (zásadným spôsobom naň upozornil V. Lechta, 2012a) pri zavádzaní a realizovaní inkluzívnej edukácie.

Spôsob písania monografie zohľadňuje tri dôležité aspekty: (1) Napriek aktuálne platnému legislatívnemu zneniu na Slovensku, ako aj v praxi prevládajúcej integrácii, kooperuje autorka s pojmami inklúzia a inkluzívna edukácia. (2) Prioritnou kategóriou, ktorej sa v rámci inkluzívnej edukácii, či už v teoretickej alebo praktickej rovine, venuje pozornosť, sú jedinci s postihnutím. Autorka vychádza z presvedčenia, že koncept inklúzie, na rozdiel od integrácie, nepočíta iba s jedincami s postihnutím, ale do celého diania ako rovnocenných aktérov zahŕňa aj jedincov s narušením a ohrozením. Pre zdôraznenie danej skutočnosti celá monografia neustále pracuje so všetkými tromi pojmami: postihnutie narušenie, ohrozenie, ktoré zároveň uvádzame v plnom znení, bez zaužívanej skratky PNO. (3) Opätovne, napriek aktuálne platnému legislatívnemu zneniu na Slovensku, ktorý uvádza žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, používa autorka v monografii termín „dodatočné podporné opatrenia“.

Zdôvodnenie tohto rozhodnutia možno nájsť v jej príspevku: *Termin špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby verzus dodatočné podporné opatrenia (zdôvodnenie a konceptualizácia)*, ktorý bol v roku 2014 publikovaný vo vedecko-odbornom časopise Efeta (I. Šuhajdová, 2014).

Prvá časť prináša pohľad na inklúziu ako novú paradigmu v prístupe k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením. V jej jednotlivých podkapitolách je venovaný priestor historicko-politickému exkurzu na nazeranie meniacich sa postojov k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením. Nasledujúca časť je venovaná chápaniu postihnutia nielen z biologického (medicínskeho) hľadiska, ale poukazuje aj na nevyhnutnosť akceptovania sociologického aspektu postihnutia. Diškurzu o ľudskom faktore, ktorý autorka považuje za kľúčovú podmienku úspešného zavádzania a realizovania inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti, je venovaný priestor poukázaniu na nevyhnutnosť budovania inkluzívneho povedomia v spoločnosti, ako aj prostredníctvom objektívneho nazerania na inkluzívnu edukáciu popísaním jej nevyhnutných podmienok, pozitív a možných rizík. Dôraz kladieme na vnímanie školskej úspešnosti z hľadiska inklúzie, ktorá presahuje hranice stereotypného frontálneho systému hodnotenia školského prospechu žiakov. V neposlednom rade popisuje potrebu budovania jedného spoločného sveta pre všetkých na báze rovnocennosti, v ktorom má byť inakosť vnímaná nie ako prekážka, ale ako obohatenie nás všetkých.

Druhá časť prináša prehľad domácich a zahraničných výskumov, ktoré sa venovali problematike inkluzívnej edukácie zo stanoviska jej kľúčových aktérov, medzi ktorých autorka zaraďuje jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením, intaktných žiakov, rodičov žiakov s dodatočnými podpornými potrebami, rodičov intaktných žiakov, pedagogických a odborných pracovníkov, jedincom, ktorí majú súrodencia s postihnutím, narušením, ohrozením a v konečnom dôsledku majoritnú spoločnosť.

V Trnave 29. 05. 2018

Ivana Šuhajdová

**1. INKLÚZIA AKO NOVÁ PARADIGMA
V PRÍSTUPE K JEDINCOM S POSTIHNUTÍM,
NARUŠENÍM, OHROZENÍM**

1.1 Nazeranie na postihnutie a vývoj inklúzie historicko-politickým prierezom ľudskej civilizácie¹

*Aké postavenie v spoločnosti mali jedinci s postihnutím v histórii?
Čo možno považovať za významné medzníky?
Aký ďalší vývoj možno očakávať?*

Najstaršie dejiny prístupu spoločnosti k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením kvalitne spracovali viacerí autori (B. Kudláčová, 2010a, 2010b, 2016; J. Slowík, 2007; V. Lechta, 2007; J. Jesenský, 2000; L. Hornák – E. Kollárová – O. Matuška, 2016). L. Požár (2007) konštatuje, že prístupy k ľuďom s postihnutím prešli v minulosti od *represie* (opustenie, vylúčenie až zabitie) cez *utilitu* (využívanie a zneužívanie uchovaných schopností), *charitu* (zabezpečenie základných potrieb pre ľudí s postihnutím), *humanitu* (zvýšený záujem o človeka vo všeobecnosti), *altruizmus* (nezištný a nesebecký postoj), *emancipáciu* (veľký rozmach starostlivosti o ľudí s postihnutím), *intervenciu* (snaha o dosiahnutie plnej nezávislosti) až po *nevyraďovanie* čiže *inklúziu* (koadaptácia). V jednotlivých obdobiach sa uvedené postoje v spoločnosti mohli a naďalej aj budú vyskytovať súbežne, ide skôr o postoj spoločnosti, ktorý v určitom období prevláda nad ostatnými. Zároveň treba mať na pamäti, že vývoj postojov neprebíhal lineárne (pozri V. Lechta, 2009), v dejinách možno zaznamenať aj negatívne kroky späť (predovšetkým fašistické Nemecko, koncentračné tábory či v súčasnosti napríklad niektoré prístupy k migrantom alebo samotnej inklúzii), keď jedinci s postihnutím, narušením, ohrozením, prípadne s určitou odlišnos-

¹ Z priestorových dôvodov si plne uvedomujeme, že nevenujeme pozornosť všetkým významným historickým medzníkom súvisiacich s problematikou ľudských práv a inklúzie. Príkladom môže byť rok 1988 a stretnutie zainteresovaných ľudí v Toronte, ktorí prejavili znepokojenie s pomalým progresom integrácie vo vzdelávaní. Dané stretnutie a následné aktivity predstavovali podľa V. Lechtu a P. Janoška (2011, s. 6) „kľúčový obrat v histórii inkluzívnej edukácie“. Rovnako si uvedomujeme, že uvedené dokumenty v tejto práci, Dohovory, Zákony, Stratégie, by si zasluhovali hlbkú analýzu kľúčových častí textu.

ťou (napr. farba pleti, rasa, vierovyznanie) boli fyzicky likvidovaní, prípadne ich ľudská dôstojnosť dehonestovaná.

Z historického hľadiska môžeme v súvislosti s jedincami s postihnutím, narušením, ohrozením hovoriť o dvoch významných medzníkoch. Prvý medzník predstavuje 18. storočie, v ktorom podľa V. Lechtu (2007) pod vplyvom priemyselnej revolúcie a osvietenstva, ktoré požadovalo rovnosť všetkých ľudí vrátane ľudí s postihnutím, došlo k prelomu v základnom prístupe k ľuďom s postihnutím k inštitucionálnej starostlivosti. Za významný medzník v inkluzívnom prístupe a starostlivosti o ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením možno potom považovať 20. storočie. „Asi v polovici 20. storočia nastáva veľký zlom v teóriách osobnosti, keď sa postupne dôraz presunul z izolovaného jedinca na jedinca v interakcii, vo vzťahoch, v societe“ (P. Kusý, 2015, s. 7). Na človeka sa tak už vo všeobecnosti (bez ohľadu na to, či mal alebo, nemal postihnutie, narušenie) nepozeralo ako na izolovaného, samostatného tvora, ale práve naopak, ako na spoločenskú bytosť vyžadujúcu v rámci svojej plnohodnotnej existencie sociálne interakcie. Postupne sa menil celkový pohľad na človeka a jeho vnímanie, došlo k zmene nazerania na človeka aj v takých základných oblastiach, ako je terminológia. Výrazy ako *imbecil*, *retardovaný*, *defektný* sa začali považovať za dehonestujúce ľudskú dôstojnosť, dokonca aj výraz *postihnutý človek* sa čoraz častejšie začína nahrádzať pojmom *človek s postihnutím*, čím sa jednoznačne zdôraznila a na prvé miesto dala hodnota a význam človeka ako ľudskej bytosti a až následne jeho postihnutie (bližšie L. Požár, 2007).

Základným východiskom inklúzie sa tak podľa B. Kudláčovej (2013) stal človek ako celok a nie konkrétne postihnutie, narušenie, ohrozenie, čo znamená, že sa začalo vychádzať z nového pohľadu na človeka s postihnutím, narušením, ohrozením, ktorý sa považuje za plnohodnotného človeka, resp. nerobí sa rozdiel medzi intaktným človekom a človekom s postihnutím, narušením, ohrozením. Do popredia tak výrazným spôsobom vstupujú ľudské práva, ktorých akceptovanie a dodržiavanie má podľa L. Leaha (1993, in: J. Pipeková, 2014, s. 58) dva významy. „Prvým je, že prirodzené a neod-

cudziteľné práva patria človeku jednoducho preto, že je človek. Sú to morálne práva, ktoré sú odvodené od ľudskosti každej ľudskej bytosti a zabezpečujú jej dôstojnosť. Druhý význam ľudských práv je, že sú to zákonné práva, vytvorené jednotlivými národmi a medzinárodnými zákonmi.“ J. Pipeková (2014) inými slovami hovorí: „*ľudské*“ znamená, že tieto práva sú univerzálne a vzťahujú sa na všetkých rovnako bez ohľadu na pohlavie, vek, rasu, farbu pleti, vierovyznanie, národnosť, sociálny pôvod či iné postavenie a „*práva*“ hovoria o ich zakotvení v rôznych medzinárodných dokumentoch, predpisoch, deklaráciách, dohovorech a zároveň vo vnútroštátnych zákonných predpisoch, vyhláškach či ústave.

M. Vysokajová (2000, in: J. Pipeková, 2014, s. 61) považuje koniec 18. storočia za prvé významné zakotvenie ľudských práv, pričom poukazuje na Deklaráciu štátu Virgínia z roku 1776, v ktorej sa píše: „*Všetci ľudia sú od narodenia slobodní a sebe rovní.*“ Ďalej uvádza francúzsku revolučnú Deklaráciu práv človeka a občana z roku 1789, v ktorej sa uvádza: „*Ludia sa rodia a zostávajú slobodnými a seberovnými.*“ V medzinárodnom meradle majú základné ľudské práva svoje zastúpenie: v Pakte o Spoločnosti národov, v Ženevskej deklarácii práv dieťaťa (1924), v Charte Organizácie Spojených národov (1945), vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv (Charta ľudských práv, 1948), v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd (1950), v Deklarácii práv dieťaťa (1959), v Európskej sociálnej charte (1961), v Dohovore proti diskriminácii vo vzdelávaní (1962), v Medzinárodnom dohovore o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie (1965), v Medzinárodnom pakte o právach hospodárskych, sociálnych a kultúrnych (1966), v Medzinárodnom pakte o občianskych a politických právach (1966), v Dohovore o právach dieťaťa (1989), v Charte Základných práv Európskej únie (podpísaná v roku 2000, vyhlásená deň pred podpisom Lisabonskej zmluvy v roku 2012, právne záväzným aktom od decembra 2009).

K medzinárodným dokumentom, Stratégiám alebo Dohovorom, ktoré sa špecificky zameriavajú na práva ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením, možno zaradiť: Svetový akčný program o ľuďoch s postihnutím (1982), Svetovú deklaráciu o vzdelávaní pre všetkých

(1990), nezáväzný dokument OSN Štandardné pravidlá na vytváranie rovnakých príležitostí pre osoby s postihnutím (1993), Akčný rámec pre vzdelávanie osôb so špeciálnymi potrebami (1994), Deklaráciu zo Salamanky (1994), Luxemburskú chartu (1996), Lisabonskú stratégiu (2000), Dakarský akčný rámec, Vzdelávanie pre všetkých (2000), Madridskú deklaráciu o diskriminácii (2002), Prekonanie vylúčenia prostredníctvom inkluzívnych prístupov vo vzdelávaní: výzva a vízia (2003), Inkluzívne usmernenie: zabezpečenie prístupu k vzdelávaniu pre všetkých (2005), Dohovor o právach osôb s postihnutím (2006), Lisabonskú deklaráciu (2007), Inkluzívne vzdelávanie: cesta do budúcnosti (2009), Politické usmernenie pre inklúziu vo vzdelávaní (2009) a ďalšie.

Uvedené medzinárodné právne predpisy, dokumenty, dohovory a nariadenia, rovnako ako aj zmeny v nazeraní a v prístupe k ľuďom s postihnutím, narušením, ohrozením sa začali v niektorých krajinách postupne odzrkadľovať aj v ich legislatívnom ukotvení. Podľa G. Langa a Ch. Berberich (1998), ako aj V. Vaška a Š. Vančovej (2003) veľmi dôležitú a potrebnú zmenu v USA priniesol v roku 1975 Zákon o vzdelávaní pre všetky deti s postihnutím (*Education for All Handicapped Children Act*) a následne v roku 1990 Zákon o osobách s postihnutím (*Individuals with Disabilities Education Act*), ktoré vyžadovali, aby sa všetkým deťom s postihnutím zadarmo poskytovalo primerané a individuálne prispôsobené vzdelávanie sa. Pojem dieťa so špeciálnymi potrebami sa do povedomia širokej verejnosti dostal v roku 1978, keď vo Veľkej Británii zverejnili správu (*Warnock-Report*), v ktorej sa už nehovorilo o deťoch s postihnutím, ale o deťoch so špeciálnymi potrebami. Následne v roku 1981 vyšiel Zákon o výchove (*Education Act*), ktorý prispel k výrazným zmenám vo vzdelávaní žiakov s postihnutím. Od tohto momentu už vzdelávanie žiaka nezáviselo od druhu a stupňa postihnutia, ale od jeho špeciálnopedagogických potrieb. V oblasti špeciálneho vzdelávania možno na konci 80. rokov 20. storočia pozorovať aj dve veľké zmeny, ktoré prebehli v Austrálii. V celej krajine sa znížila požadovaná úroveň IQ nevyhnutná pre prijatie dieťaťa do bežnej školy. Dôvody boli tak ekonomické, ako aj pedagogické. Druhou zmenou

bol vzrastajúci tlak na spoločnosť, aby z hľadiska sociálnej spravodlivosti uznala právo všetkých detí na vzdelávanie. Tým bolo myslené vzdelávanie začleňujúce deti s postihnutím, narušením, ohrozením do bežných škôl, teda vzdelávanie inkluzívne (M. Cabanová, 2007; A. Löwe, 1992, in: A. Leonhardt, 2010).

V prípade situácie na Slovensku možno povedať, že základné ľudské práva sú priamo zakotvené v *Ústave Slovenskej republiky* č. 460/1992 II. hlava Základné práva a slobody, oddiel Hospodárske, sociálne a kultúrne práva. Následne čl. 42 priamo ustanovuje právo na vzdelávanie pre každého. V roku 2004 priniesol *Antidiskriminačný zákon* úpravu uplatňovania zásady rovnakého zaobchádzania. Zároveň, hoci sme Dohovor OSN o právach osôb s postihnutím, v ktorom sa operuje s pojmom inklúzia, ratifikovali v roku 2010, v oblasti vzdelávania máme v platnosti stále *Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*, ktorý pracuje s pojmom integrácia. Od roku 2012 je Slovensko členom Európskej agentúry pre špeciálne potreby a inkluzívnu edukáciu (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), čo nám umožňuje byť súčasťou medzinárodnej odbornej platformy podporujúcej rozvoj inkluzívneho vzdelávania. Podľa M. Tekelovej (2012, s. 145) však možno povedať, že zatiaľ „žiadny všeobecne záväzný právny predpis v Slovenskej republike nedefinuje termíny ‚inkluzívne vzdelávanie‘, a ‚inkluzívna škola‘“. V Slovenskej republike tak ani v prvej polovici 21. storočia nemôžeme hovoriť o realizovaní inkluzívnej edukácie v rámci výchovno-vzdelávacieho systému v školách a v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. V. Lechta (2013) definuje uvedený stav ako medzištádium integrácie a inklúzie.

E. Bruteničová a D. Vargová (2012) konštatujú, že systém ochrany ľudských práv, či už základných alebo priamo sa viažucich na osoby s postihnutím, narušením, ohrozením a inkluzívnej edukácii sa uskutočňuje prostredníctvom vyhlásení (deklarácií), ktoré majú odporúčací charakter, medzinárodnými dohovormi, zmluvami, paktmi, ktoré ratifikovaním prijali členské štáty a sú pre ne záväzné a kontrolnými medzinárodnými orgánmi, napr. Medzinárodný súd v Haagu, Európsky súd pre ľudské práva v Štrasburgu, Výbor pre

práva dieťaťa pri OSN, ktoré kontrolujú realizovanie plnenia ochrany ľudských práv jednotlivými členskými štátmi. Prvoradá kontrola dodržiavania všetkých práv a u všetkých ľudí bez rozdielu by však mala prebiehať predovšetkým v nás samých, v sebareflexii našich činov, skutkov, názorov, postojov, hodnôt.

V doterajších dejinách prístupu k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením, ako aj pri zavádzaní a realizovaní inkluzívnej edukácie či sociálnej inklúzie zohral ľudský faktor veľmi dôležitú úlohu a s určitosťou môžeme tvrdiť, že to tak bude aj naďalej. K. P. Becker (2009, s. 64) zdôrazňuje, že „človek je z morálneho aj právneho hľadiska od narodenia akceptovaným členom spoločnosti“. Jediniec s postihnutím, narušením, ohrozením je v prvom rade človek, to znamená, že má rovnaké právo byť akceptovaným a rovnocenným členom spoločnosti. V tejto chvíli je otázne, či sa nám, ako spoločenstvu ľudí s rovnakými právami, podarí v budúcnosti uvedenú ideu v plnej miere v ľudskej mysli presadiť. Ako totiž tvrdí V. Lechta (2010b, s. 35) „inkluzívny trend bude zrejme pretrvávať; otázkou je, aký rýchly bude jeho priebeh a aké budú jeho ďalšie perspektívy“.

1.2 Koncepcia postihnutia inou optikou

*Jediniec s postihnutím – pacient alebo v prvom rade človek?
V čom spočíva podstata významu sociálnej dimenzie postihnutia?
Medicínske verzus sociologické hľadisko vnímania postihnutia –
významný rozdiel nazerania na postihnutie?*

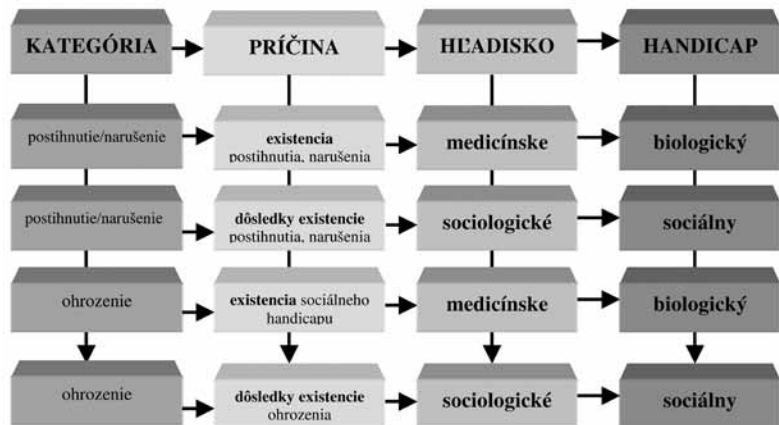
V súvislosti s inkluzívnym trendom sa dostáva čoraz viac do povedomia sociologické chápanie existencie ľudí s postihnutím, a to predovšetkým v rovine istého sociálneho znevýhodnenia než v rovine patologického chápania ich defektu či postihnutia (A. Leonhardt, V. Lechta a kol., 2007). Sociológia postihnutia sa zaoberá skúmaním sociálnych aspektov postihnutia, ako i skúmaním patológie sociálneho prostredia a jeho vplyvu na vznik a rozvoj znevýhodnenia

(L. Novosad, 2009). Znamená to, že sa postihnutím zaoberá ako sociálnym javom. Svedčí o tom aj modifikovaná definícia postihnutia (The World Health Report, 2001), ktorá, ako uvádza P. Zászkaliczky (2016, s. 62), obsahuje tri úrovne postihnutia: biologické postihnutie, somatopsychické poruchy funkcií a *interpersonálnu (sociálnu) úroveň*. Nové chápanie postihnutia tak podľa J. Slowíka (2007) upustilo od medicínskeho prístupu, v rámci ktorého sa človek s postihnutím vnímal ako pacient a akcentuje podstatne viac myšlienku účasti človeka s postihnutím na spoločenskom dianí. L. Požár (2006) zdôrazňuje skutočnosť, že v prvom rade ide o človeka a až potom o to, že tento človek má nejaké postihnutie. Ide o posun k vnímaniu perspektívy postihnutia ako vzťahu jedinec – spoločnosť, ktorá podporuje postuláty o potrebe orientácie úsilia k ľudským právam, keď, ako uvádza B. Kudláčová (2009), sa postihnutie prestáva vnímať ako isté znevýhodnenie a začína sa vnímať ako inakosť.

L. Novosad (2009, s. 16) upozorňuje, že „ľudské zdravie sa primárne viac vzťahuje na absenciu či výskyt chorôb alebo porúch, čo je jedna vec, avšak komplex príčin i dôsledkov toho, že je niečo poškodené, tzn. je postihnutá určitá oblasť ľudskej existencie a jedinec môže byť kvôli tomu znevýhodnený, je vec druhá“. Podobné tvrdenie možno nájsť aj u P. Zászkaliczkého (2016). Ako upozorňuje V. Lechta (2012b) pri jednostrannom akcentovaní biologizujúceho hľadiska postihnutia vzniká jednak nebezpečenstvo jeho chápania iba v medicínskom zmysle a zároveň zľahčovanie vplyvu prostredia, pedagogických a psychologických determinantov vývinu.

Medicínsky prístup k postihnutiu a/alebo narušeniu hovorí o biologickom hendikepe pre jedinca s postihnutím a/alebo s narušením, ktorý vychádza zo samotnej existencie postihnutia a/alebo narušenia. **Sociologický prístup** k postihnutiu a/alebo narušeniu hovorí o možnom sociálnom hendikepe, ktorý za určitých okolností môže vzniknúť ako dôsledok existencie postihnutia a/alebo narušenia. V prípade jedincov s ohrozením je situácia opačná, medicínsky prístup ohrozenia, ktorý vychádza zo samotnej existencie sociálneho hendikepu, môže byť príčinou vzniku následného bio-

logického hendikepu. Znamená to, že kým postihnutie a/alebo narušenie za istých okolností môže, okrem existencie biologického hendikepu, spôsobiť aj vznik sociálneho hendikepu, ohrozenie naopak, z existencie sociálneho hendikepu môže z medicínskeho hľadiska, spôsobiť až vznik biologického hendikepu (pozri Obrázok č. 1).



treba do-
dať nový
obrázok aj
s opravou

Obrázok č. 1: Medicínske versus sociologické hľadisko pri prístupe k postihnutiu, narušeniu, ohrozeniu.²

Do popredia sa tak, oproti minulosti, okrem biologickej roviny postihnutia, ktorú nemožno prestať ignorovať, dostáva aj jeho sociálna (interpersonálna) dimenzia, ktorá sa podľa P. Zászkaliczského (2016, s. 62) „prejaví hendikepom len vtedy, keď sa človek trvalo ocitne v nevýhodnej situácii“. Sociálny hendikep u jedincov s postihnutím a/alebo narušením a biologický hendikep u jedincov s ohrozením, sa však nemusí objaviť len v prípade ich trvalého stavu v nevýhodnej situácii. Miera a dĺžka trvania hendikepu je podľa

² V konečnom dôsledku treba pripustiť, že ide o zložitejšie vzťahy a schéma (ako všetky podobné schémy) zákonite, v záujme vysvetlenia podstaty zjednodušuje. Objektívne môžeme pripustiť, že biologický hendikep môže za určitých okolností viesť k vzniku sociálneho hendikepu.

I. Šuhajdovej (2018) individuálnou záležitosťou každého jedného jedinca, ktorá je značne limitovaná a predovšetkým ovplyvniteľná (aj) názormi a postojmi majoritnej spoločnosti, ktoré sa často formujú na základe predsudkov, aktuálnych a pretrvávajúcich spoločenských podmienok a hodnotového systému samotnej majority.

Nové chápanie postihnutia tak podľa P. Zászkaliczkého (2016, s. 63) „nevylučuje schopnosť človeka s postihnutím plniť normálne sociálne roly“. U jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením, ktorým sú vytvorené adekvátne sociálne podmienky, a teda eliminované alebo aspoň minimalizované bariéry, ktoré môžu byť príčinou ich následného (sociálneho alebo biologického) hendikepu, môžeme očakávať nielen uspokojovanie ich základných životných potrieb, ale aj plnohodnotné zapojenie sa do života v spoločnosti, a to dokonca na báze rovnocennosti (I. Šuhajdová, 2018). Podľa R. I. Browna (1997) ide predovšetkým v prípade jedincov s postihnutím o novú optiku nazerania na ich situáciu, ktorej prioritou je dosiahnuť primeranú kvalitu života všetkých ľudí bez rozdielu. Ide o nevyhnutný predpoklad predovšetkým z hľadiska úspešného zavádzania a realizovania inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti.

Vychádzajúc z uvedeného potom môžeme považovať synonymické vnímanie postihnutia a hendikepu ako problematické. Ide o mylnú predstavu, ktorá situáciu jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením neustále (predovšetkým v sociálnej oblasti) sťažuje, keďže namiesto toho, aby sa sociálne pôsobenie zameriavalo na proces kompenzácie a prevenciu vzniku sociálneho hendikepu, zameriava sa na samotné postihnutie.

J. Jandourek (2001) chápe hendikep ako sociálne znevýhodnenie jedinca v dôsledku jeho postihnutia alebo príslušnosti k určitej skupine, pričom miera hendikepu je ovplyvnená tak prístupom spoločnosti, ako aj adaptačným potenciálom daného jedinca. Slovom L. Novosada (2009) postihnutie ako také nie je problém, problémom sú dôsledky tohto postihnutia (napr. pri telesnom postihnutí je to absencia bezbariérovosti), ktoré môžu vzniknúť ako následok nevhodných či nedostatočne vytvorených sociálnych podmienok. Človek s postihnutím môže viesť plnohodnotný život, jeho samot-

né postihnutie mu v tom nebráni. V skutočnosti to, čo mu v plnohodnotnom prežívaní vlastného života môže brániť, je/sú dôsledky jeho postihnutia, ktoré však môžu vznikáť a existovať len za určitých podmienok. Inak povedané, ak jedinec nemá redukovaný prístup k životným príležitostiam, ak môže plnohodnotne a bez obmedzení uspokojovať svoje prirodzené ľudské potreby, ak sa môže v plnej miere seberealizovať, ak mu v rámci jeho socializácie nestoja v ceste žiadne prekážky, potom jeho postihnutie, narušenie, ohrozenie sa nevníma ako problém. Spomedzi viacerých chápaní hendikepu preto preferujeme v sociálnej oblasti existenciu hendikepu ako *možného sekundárneho dôsledku postihnutia a/alebo narušenia*. Podobne tvrdenie nachádzame aj u E. Goffmana (2003), podľa ktorého príčinou hendikepu nie je samotné postihnutie či narušenie, ale to, ako situáciu (samotný druh a stupeň postihnutia, narušenia) vníma a chápe majoritná spoločnosť. „Hendikep teda nie je príčinou stigmatizácie, ale stigma je naopak príčinou hendikepu“ (J. Slowík, 2007, s. 30). L. Novosad (2009, s. 19) ďalej dodáva, že „stigmatizácia je ‚nálepkovitou‘ reakciou spoločnosti, resp. sociálneho okolia na odchýlku od všeobecnej normy obsahujúcej názor na to, ako má jedinec fungovať a reagovať, čoho má byť schopný, ako má vyzerať, ako má vnímať, ako sa má vyjadrovať alebo ako sa má pohybovať“. Podľa R. F. Murphyho (2001) najväčšou prekážkou pre človeka, ktorý sa chce plnohodnotne zapojiť do spoločenského života, nie je jeho postihnutie, narušenie, ohrozenie, ale mýty, obavy a nedorozumenia, ktoré si spoločnosť s postihnutím, narušením ohrozením spája. Typickým prejavom predsudkov v postoji k ľuďom s postihnutím, narušením, ohrozením je tendencia generalizovať, pričom ako uvádza M. Vágnerová (2004) nechota meniť postoje môže súvisieť nielen s nedostatkom informácií, s kognitívnou pohodlnosťou či stereotypným životným štýlom, ale môže byť aj výrazom emočnej blokády. J. Speck (1993, in: M. Bartoňová, M. Vítková, 2015) pritom podobne ako G. Cloerkes (1997) dodáva, že k zmene postoja nestačia len vedomosti, je nevyhnutný aj pozitívny kontakt či pozitívna skúsenosť.

Podľa M. Silvia (1997) má byť práve povedomie o postihnutí, narušení, ohrození východiskom k prekonaniu handicapu. Život jedin-

cov s postihnutím, narušením, ohrozením (rovnako ako intaktnej populácie) ovplyvňujú rôzne determinanty, ktoré možno rozdeliť na subjektívne a objektívne. Na rozdiel od subjektívnych činiteľov, ktoré vyplývajú z osobnosti každého jedinca a genotypu vôbec, sú objektívne činitele podľa L. Novosada (2009) od osoby s postihnutím, narušením, ohrozením menej závislé. Avšak práve objektívne činitele (postoje majority k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením, predsudky, stigmatizácia) majú často značný vplyv na subjektívne činitele. V tejto súvislosti možno spomenúť ableizmus, ktorý K. Vitásková (2013) vidí jednak ako problém podceňovania postihnutia a schopností osôb s postihnutím a jednak ako prehnané zvyrazňovanie až zveličovanie úspechov daných jedincov. Obidva typy postojov majoritnej spoločnosti³ môžu predstavovať pre optimálny vývin jedincov s postihnutím, ale aj narušením a ohrozením riziko.

M. Horňáková (2014, s. 24) doslova tvrdí, že „človek sa nerodí ako postihnutý, ale sa postihnutým stáva v súvislosti s tým, ako na neho reaguje sociálne prostredie“. Treba si uvedomiť, že mnoho problémov, s ktorými jedinci s postihnutím, narušením, ohrozením musia dennodenne bojovať, nevyplývajú priamo z ich postihnutia, narušenia, ohrozenia, ale z nedostatočných či nevhodných životných podmienok a neprimeraného prístupu sociálneho prostredia. V tomto chápaní potom treba súhlasiť s P. Zászkaliczky (2010a, s. 53), podľa ktorého je problém znevýhodnenia relatívny a podlieha permanentným zmenám. Stačí zmena postoja majoritnej spoločnosti, zmena materiálnych či kompenzačných podmienok a hendikep jedinca s postihnutím, narušením, ohrozením sa môže výrazne zmeniť, a to tak v pozitívnom, ako i negatívnom zmysle.

Na základe uvedeného možno u jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením podľa I. Šuhajdovej (2018) tvrdiť:

- samotné postihnutie, narušenie nie je príčinou hendikepu,
- hendikep nie je príčinou stigmatizácie,
- stigma je príčinou (sociálneho) hendikepu.

³ Podrobnejšie sa postojmi majoritnej spoločnosti k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením a ich inklúzií venuje podkapitola 2.6.

V súvislosti s tretím bodom I. Švarcová (2000, s. 14) dodáva: „zrejme bude ešte nejaký čas trvať, kým prevažujúca časť spoločnosti pochopí, že je bežné nielen u nás, ale po celom svete, že určitá časť populácie býva odlišná od spoločenského priemeru či už mimoriadnym nadaním alebo rôznymi formami postihnutia.“ L. Novosad (2009, s. 19) však upozorňuje: „každý človek je typický svojou jedinečnosťou, teda súborom takých personálnych atribútov, ktoré sú vlastné iba jemu, teda uvedomením si toho, že ak ľudia nie sú rovnakí, potom teda nemôžu byť ani ľudia odlišní.“ O. Speck (1998, s. 138) dopĺňa: „bariéra odlišnosti musí byť odstránená, lebo inak nie je možné pochopiť iného človeka. Odlišnosť nie je nutné pritom poprieť, ale treba ju prijať a rešpektovať.“ Práve jedinečnosť každého z nás má byť garanciou prijatia odlišnosti ako prirodzenej súčasti ľudského bytia. V tejto súvislosti možno spomenúť koncept interseksionality, ktorý upozorňuje na vzájomnú závislosť kategórií (vek, pohlavie, rasa, sociálny pôvod, zdravotný stav, náboženské vierovyznanie, sexuálna orientácia a pod.), indikujúcich rozdiely medzi jednotlivcami (L. Ch. Rodriguez, 2014).

1.3 Cesta budovania inkluzívneho povedomia

Kde inklúzia reálne začína?

V čom spočíva nevyhnutnosť inklúzie pre spoločnosť?

Má inklúzia svoj konečný cieľ?

Všeobecne je známa záhada, či bolo skôr vajce alebo sliepka. Ak bolo prvé vajce, otázka znie, kto ho zniesol? Ak bola prvá sliepka, otázka znie, ako prišla na svet? V prípade, že si pretransformujeme túto dilemu na problematiku inklúzie, potom otázka, ktorú si kladie P. Zászkaliczky (2010b, s. 20), či „inkluzívna spoločnosť má vytvoriť podmienky pre rozvoj inkluzívneho školstva, alebo inkluzívne školstvo môže byť základom pre postupný rozvoj inkluzívnej spoločnosti“, znie veľmi zaujímavo a výstižne. Vychádzajúc z prvej premisy Zászkaliczkého otázky, treba podľa I. Šuhajdovej (2015b)

v prvom rade zodpovedať, či žijeme v inkluzívnej spoločnosti, pretože ako dodáva B. Kováčová (2010, s. 4) „inklúziu treba chápať ako samozrejmu, prirodzenú a každodennú súčasť života“. I. Šuhajdová (2015a) však vidí problém v tom, že ešte aj v prebiehajúcim 21. storočí sa stretávame s takými situáciami, ako je bezohľadné parkovanie na mieste určené pre jedincov s postihnutím, netolerancia, zatváranie očí pred problémami druhých (koľkí z nás pri pohľade na človeka na ulici, ktorému je evidentne zle, radšej prejdú na druhú stranu, alebo v lepšom prípade zrýchleným krokom a zhrozeným pohľadom okolo neho prejdeme bez toho, aby sme sa presvedčili, či skutočne ten človek stojí za naše opovrhnutie alebo skôr potrebuje našu pomoc), či mylné presvedčenie, že za každú cenu musíme byť lepší a mať viac, ako má niekto iný. Mohli by sme povedať, že ide o banálne záležitosti každodenného života, ktoré si mnoho ľudí ani neuvedomuje, avšak zamyslenie sa nad ľahostajnosťou ich vnímania a posudzovania, svedčí o tom, že od inkluzívnej spoločnosti máme ďaleko. Odpoveďou na vyššie položenú otázku P. Zászkaliczkého by potom bolo, že inkluzívne školstvo má byť základom postupného rozvoja inkluzívnej spoločnosti, pretože súčasná spoločnosť nie je schopná vytvárať podmienky na jeho rozvoj. Na morálny úpadok dnešnej spoločnosti, ako aj jej príliš ekonomické zameranie ohrozujúce nielen zdravé fungovanie spoločnosti, ale zároveň aj úspešnú inklúziu jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením, upozorňuje D. Ostatníková (2013b). I. Šuhajdová (2015b, s. 18) však zdôrazňuje: „ak spoločnosť nie je schopná vytvárať podmienky na dosiahnutie a rozvoj inkluzívneho školstva, potom nemôžeme hovoriť o jeho existencii.“ Znamená to, že nemáme inkluzívne školstvo, pretože nežijeme v inkluzívnej spoločnosti, ktorá by sa na jeho budovaní podieľala a zároveň neexistujúce inkluzívne školstvo sa nemôže spolupodieľať na budovaní inkluzívnej spoločnosti. Akoby sme sa ocitli v slepej uličke, v ktorej sa všetci spoliehajú na prvý krok toho druhého, nikto nechce na svojich pleciach niesť ťarchu zodpovednosti. V tomto bode správne upozorňuje P. Mittler (2000, in: I. Chrzanowska, 2012, s. 109), podľa ktorého „sa proces inklúzie netýka iba škôl, ale všetkých vzťahov v spoločnosti“. Je teda zrejmé,

že budovanie inkluzívneho povedomia si vyžaduje vzájomné prepojenie a dopĺňanie sa obidvoch uvedených oblastí, pretože len tak sa inklúzia stane prirodzenou súčasťou všetkých ľudí a vo všetkých sférach ich života. Zjednodušene by sme mohli povedať, že chápanie inklúzie ako samozrejmej, prirodzenej a každodennej súčasti života nás všetkých si vyžaduje, aby sa inkluzívne povedomie súbežne a nevyhnutne rozvíjalo tak vo svete detí (prostredníctvom edukácie vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach), ako aj vo svete dospelých (ich kultúrnom, spoločenskom, pracovnom prostredí). Ľudia s postihnutím, narušením, ohrozením sú neoddeliteľnou súčasťou našej spoločnosti. Nazdávame sa, že inkluzívna spoločnosť a inkluzívne školstvo musia vytvoriť symbiózu, v rámci ktorej sa budú vzájomne obohacovať, dopĺňať a učiť jeden od druhého, či v konečnom dôsledku spolupracovať na dosiahnutí spoločného cieľa, ktorým má byť inklúzia vo všetkých oblastiach nášho života (I. Šuhajdová, 2015a, 2015b). Podobné vyjadrenie možno nájsť u P. Dolíhala, V. Kleina a V. Šilonovej (2014, s. 120): „vytvárať inkluzívne školské prostredie nie je možné izolovane od celospoločenského systému. Spoločenský systém a školský systém sú spojené nádoby, pretože školstvo je len také, aká je spoločnosť. Školstvo nemôže fungovať izolovane od iných spoločenských systémov.“

Z historického hľadiska⁴ by sme mohli konštatovať, že sme doposiaľ v rámci zavádzania a realizovania inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti prešli kus cesty. V rámci zastavenia sa a spätnom obzretí musíme sebakriticky pripustiť, že okrem pozitívnych krokov vpred sme sa občas aj potkli, „zablúdili“, neprekonali väčšie či menšie prekážky, prípadne urobili krok či dva späť. Pohľad vpred nám zároveň jasne dáva najavo, že cieľ je ešte veľmi ďaleko, resp. možno výstižnejšie vyznie, ak povieme, že cieľovú pásku ešte nevidno. Otázka však neznie, kedy ju uvidíme, ale či sa k nej vôbec dokážeme priblížiť. Vychádzajúc z tvrdenia J. Slowíka (2007), že inklúzia je nikdy nekončiaci proces, by totižto znamenalo, že reálne

⁴ Podrobnejšie sa postojmi majoritnej spoločnosti k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením a ich inklúzii venuje podkapitola 2.6.

do cieľa ani nikdy dôjsť nemôžeme. Môžeme však dosiahnuť to, že pôjdeme správnou cestou. K tomu nám podľa B. Kudláčovej (2012, s. 39) môže pomôcť „revitalizácia inkluzívnej edukácie, keď sa naša prioritná otázka „*Ako realizovať inkluzívnu edukáciu?*“ zmení na „*Prečo realizovať inkluzívnu edukáciu?*“ Kým prvá otázka dáva do popredia predovšetkým podmienky finančného, legislatívneho, technického, materiálneho, didaktického či odborného charakteru, v prípade druhej otázky je kľúčovou podmienkou úspešnej inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti pochopenie a uznanie dôležitosti a jedinečnosti nás všetkých, rešpektujúc rovnocennosť ľudských práv a dôstojnosti vo všetkých sférach spoločenského bytia – a teda ľudský faktor ako taký. V tejto súvislosti veľmi výstižne upozorňuje D. Ostatníková (2013) na morálny úpadok dnešnej spoločnosti a jej prílišné ekonomické zameranie ohrozujúce nielen zdravé fungovanie spoločnosti, ale aj úspešnú inklúziu jedincov s dodatočnými podpornými potrebami. Kým v minulosti platformy prístupu k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením, predovšetkým sociálno-ekonomický faktor a kultúrno-etický faktor (V. Lechta, 2007; 2010b; F. Klein, 2009) zohrali veľmi významnú pozitívnu úlohu v prístupe a starostlivosti o jedincov s dodatočnými podpornými potrebami, v dnešnej spoločnosti môžu uvedené platformy paradoxne jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením viac ublížiť ako pomôcť. V prípade etického faktora sa veľmi výstižne vyjadruje A. Rajský (2013, s. 39 – 40), ktorý píše: „Hodnota človeka vypočítaná na základe jeho ekonomického a spoločenského prospechu, resp. na základe zoskupenia jeho empirických daností (zdravia, rasy, veku, výkonnosti, moci), môže viesť k veľmi neľudským spoločenským a politickým záverom. Celý koncept inklúzie a jej realizácie je výrazne ovplyvnený aktuálnymi spoločenskými podmienkami.“ P. Zászkaliczky (2010a) upozorňuje, že hospodárska kríza a predovšetkým kríza identity v spoločnosti spôsobujú množstvo konfliktov a hodnoty ako akceptácia, tolerancia, úcta a rešpekt, ktoré sú charakteristické pre inklúziu, sa stále viac znevažujú. Zároveň si treba uvedomiť, že ľudia vo všeobecnosti majú tendenciu ťažko prijímať inovátnve veci, hlavne ak o nich ne-

majú dostatočné povedomie a nevedia presne, čo si pod tým všetkým majú predstaviť.

1.4 Ľudský faktor ako podmienka všetkých podmienok

Kto sú aktéri inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti?

Prečo je názor každého z nás dôležitý?

Môže sila ľudskosti poraziť moc peňazí?

Snaha o zavedenie inkluzívnej edukácie sa čoraz častejšie dostáva z čisto teoretického konceptu do jej praktického realizovania. Dokonca by sme mohli povedať, že praktická realizácia inkluzívnej edukácie v niektorých prípadoch predchádza jej teoretickému uchopeniu. Zavedenie a realizovanie inkluzívnej edukácie si vyžaduje splnenie nevyhnutných podmienok (legislatívneho, personálneho, didaktického, ekonomického, priestorového, materiálneho, organizačného psychologického, sociálno-psychologického či iného charakteru), ktorým sa venovalo viacero autorov (P. Haug, 2006; J. Havel a H. Filová, 2011; V. Tomická a D. Švingalová, 2002; J. Lebber, 2006; G. Lang a Ch. Berberich, 1998; L. Požár, 2009, 2010; L. Horňák – E. Kollárová – O. Matuška, 2016 a iní).

Hoci o niektorých podmienkach majú právo a možnosť rozhodovať len konkrétni ľudia a ostatní sú istým spôsobom nútení tieto ich rozhodnutia akceptovať, je zároveň veľmi dôležité si uvedomiť, že na dosiahnutí a zabezpečení niektorých z podmienok sa môžeme podieľať úplne všetci (I. Šuhajdová, 2015a). Ide tu o dôležitosť a nevyhnutnosť ľudského faktora ako „podmienku všetkých podmienok“ úspešného zavádzania a realizovania nielen inkluzívnej edukácie, ale inklúzie vo všeobecnosti.

Napriek určitým snahám o presadzovanie a realizovanie inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti, žijeme v dobe, o ktorej by sme mohli povedať, že inklúzii nepraje. Súčasná ekonomicky a individualisticky založená spoločnosť nie je podľa I. Šuhajdovej

(2015b) schopná budovať dostatočné podmienky na vytvorenie a dosiahnutie inkluzívneho povedomia, resp. to nie je jej prioritným cieľom. Znamená to, že zmena myslenia ľudí, resp. zmena názoru spoločnosti na jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením, ako aj zmena názoru na inklúziu ako takú, hoci je zo všetkých podmienok tá najmenej finančne nákladná, môže byť paradoxne podľa I. Šuhajdovej (2015a) tou najťažšou a pritom najrozhodujúcejšou a najdôležitejšou podmienkou, ktorá predstavuje prvotnú „hybnú“ silu pre všetky ostatné, z finančného hľadiska náročnejšie podmienky nevyhnutné na úspešnú realizáciu inklúzie. Krátke pozastavenie sa pri potrebe finančných podmienok inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti evokuje slová M. Schwarza (2012, s. 11), ktorý veľmi výstižne píše: „...pre dnešnú dobu krízy, ktorá sa síce javí ako ekonomická kríza, no treba mať na zreteli, že ekonómia je len nástrojom v rukách človeka. V pozadí a prameňom tejto krízy je kríza človeka a jeho vzťahov, ako i kríza morálky.“

Ak sa vrátíme späť k potrebe nevyhnutnej zmeny myslenia nás všetkých, potom môžeme konštatovať, že za najdôležitejších aktérov inkluzívnej edukácie treba považovať nielen žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením a intaktných žiakov, ale aj rodičov všetkých žiakov, pedagogických, odborných i nepedagogických zamestnancov škôl a školských výchovno-vzdelávacích zariadení, samotnú školu ako vzdelávajúcu inštitúciu a v konečnom dôsledku celú majoritnú spoločnosť, ktorá je dôležitým aktérom nielen inkluzívnej edukácie, ale aj inklúzie vo všeobecnosti.

Žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením sú prioritnými aktérmi inkluzívnej edukácie. Tak ako sa od intaktných žiakov očakáva, že medzi seba prijímu bez predsudkov spolužiakov s dodatočnými podpornými potrebami, tak sa od žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením očakáva, že o inkluzívnu edukáciu prejavia záujem a určitým spôsobom sami prispejú k jej úspechu. Akýkoľvek prejavovaný odpor žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením v snahe o ich inklúziu môže totiž predstavovať začiatok neúspechu úsilia všetkých ostatných zainteresovaných jedincov. Filozofia školy a jej jednotlivých aktérov preto v tomto bode vyžaduje nielen trpezlivosť, kto-

rú žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením potrebujú, aby mali možnosť zvyknúť si na nové prostredie, ľudí, podmienky či prístup, ale predovšetkým podporu a ľudský prístup garantujúci všetkým žiakom, na základe ich jedinečnosti a dôležitosti, pocítiť rovnakú šancu byť pre školu a jej edukačný proces prínosom.

Intaktní žiaci sú rovnako dôležitou a nevyhnutnou súčasťou inkluzívnej edukácie. Pre žiakov, ktorí majú byť našou budúcnosťou, nestačí len osvojovanie si konkrétnych akademických vedomostí z jednotlivých predmetov. Dôležité je, aby sme ich dokázali pripraviť ako plnohodnotné ľudské bytosti, ktorým základné sociálne zručnosti a vlastnosti ako empatia, tolerancia, rešpekt, úcta, akceptácia odlišnosti či ochota pomôcť nebudú cudzie. Ak chceme dosiahnuť, aby žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením prijali ich intaktní spolužiaci, ak chceme, aby títo žiaci v budúcnosti ako dospelé osoby dokázali medzi seba prijať a pracovať s človekom s postihnutím, narušením, ohrozením, musíme im ukázať cestu, ktorou sa majú vydať. Musíme ich naučiť, aby prestali rozmýšľať nad tým, prečo majú v triede „iného“ žiaka, ako sú oni, prečo s ním musia spolupracovať, prečo s ním musia sedieť v jednej lavici, prečo s ním musia tráviť prestávku a ďalšie prečo... Jednoducho musíme nenásilnou a prirodzenou formou naučiť dnešných žiakov zmenu myslenia, ktorá bude viesť k tomu, že si prestanú klásť všetky tie vyššie spomenuté otázky prečo, a naopak spoločne trávený čas so spolužiakom s postihnutím, narušením, ohrozením budú považovať za úplne normálnu vec.

Škola ako vzdelávajúca inštitúcia má isté svoje preferujúce hodnoty. Ak sú však týmito hodnotami súťaživosť, individualizmus a veľký dôraz sa kladie na dosahovanie dobrých výsledkov a výkonov, potom bude mať takáto škola pravdepodobne veľké ťažkosti s úspešným zavádzaním a predovšetkým realizovaním inkluzívnej edukácie. Najväčšie riziko tu možno pozorovať v tom, že samotní pedagogickí pracovníci môžu byť určitým spôsobom donucovaní k tomu, aby od všetkých svojich žiakov (s postihnutím, narušením, ohrozením nevynímajúc) vyžadovali dosahovanie výsledkov nad ich individuálne možnosti a schopnosti. Za takýchto podmienok nemožno očakávať, že sa žiaci s postihnutím, narušením, ohroze-

ním budú v danej škole/triede cítiť príjemne, čo je z ich hľadiska jedna z kľúčových požiadaviek úspešnej inklúzie. Zmena myslenia tak musí nastať už v prípade preferujúcich hodnôt samotných škôl.⁵

S problémom preferujúcich hodnôt škôl ako vzdelávajúcich inštitúcií súvisí aj nevyhnutná zmena myslenia samotných *rodičov intaktných žiakov*. I. Šuhajdová (2015b) upozorňuje, že výsledky testovania škôl nemusia objektívne zodpovedať tomu, v akej miere sa škola žiakom v skutočnosti venuje. Do úvahy treba brať aj ďalšie dôležité premenné ako kvalita a rozsah pedagogického zboru, ponuka aktivít vo voľnom čase pre žiakov, spolupráca školy s inými subjektmi, podmienky, prostredie a filozofia školy, zloženie žiakov školy z hľadiska ich dodatočných podporných potrieb atď. Rodičia a verejnosť ako taká si musia uvedomiť, že školy vzdelávajúce len intaktných žiakov budú pravdepodobne vždy dosahovať lepšie výsledky, preto okrem formálnych výsledkov svojho dieťaťa vo vzdelávacom procese by mali rodičia brať do úvahy život, resp. kvalitu života svojho dieťaťa v danej škole aj v čase mimo vyučovacích hodín. *Rodičia žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením* by mali veriť v úspech inkluzívnej edukácie ich dieťaťa, tak vyslovia dôveru pedagogickým a odborným pracovníkom, ako aj samotnej škole, na ktorej aktívnu spoluprácou neponechajú celú ťarchu zodpovednosti a zároveň by mali mať od inkluzívnej edukácie reálne očakávania.

Dôležitými aktérmi úspešnej inkluzívnej edukácie sú *pedagogickí a odborní pracovní škôl*. V. Lechta (2012a, s. 20) upozorňuje, že „ak sami pedagógovia nie sú naozaj presvedčení o možnom edukačnom úspechu, sotva sa takýto úspech dostaví“. Zmena myslenia v ich prípade je preto nevyhnutná. Pedagogickí a odborní pracovní vzdelávajúci v bežných školách žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením by mali nielen veriť základným princípom a cieľom inkluzívnej edukácie a schopnosti jej realizácie, ale predovšetkým veriť v to, že sú to práve oni, ktorí sa môžu výrazným spôsobom pričiniť o jej úspešné zavádzanie a realizovanie. D. Ostatníková (2010) upozornila, že je stále málo pedagógov s pozitívnym postojom k in-

⁵ Podrobnejšie v podkapitole 1.6.

kluzívnej edukácii a pedagóg, ktorý necíti potrebu zmeny, ju veľmi ťažko prijíme.⁶

Nepedagogickí zamestnanci škôl sú rovnako ako pedagogickí a odborní zamestnanci súčasťou inkluzívneho procesu v školskom prostredí. V porovnaní s pedagogickými pracovníkmi síce nestoja v „prvej línii“ celého diania, napriek tomu ich názor a postoj k inklúzii a k žiakom s postihnutím, narušením, ohrozením, ktorý sa prejavuje v ich správaní a v prístupe k žiakom s dodatočnými podpornými potrebami, a ktorý intaktní žiaci môžu zároveň odpozorovať, môže mať tiež na úspešnosť celého inkluzívneho diania pozitívny alebo negatívny efekt.

Pozitívny prístup všetkých uvedených aktérov, vrátane samotnej majoritnej spoločnosti, je pre inkluzívnu edukáciu a inklúziu ako takú nevyhnutný. Dôležité je uvedomiť si, že pre úspech inklúzie treba, aby všetci aktéri ťahali za jeden koniec toho istého povrazu rovnakou silou, odhodlaním a boli si vzájomnou oporou a motiváciou. Inšpiráciou nám môžu byť múdre slová kráľa Svätopluka, ktoré adresoval svojim trom synom v povesti O troch prútoch. Sila jednoty, sila odhodlania a sila skutočnej ľudskosti vo viere v jedinečnosť a rovnocennosť nás všetkých môže byť tou správnu „hybnou silou“.

H. Vomáčková (2015) hovorí o objektívnych a subjektívnych prekážkach inklúzie. Kým objektívne prekážky spája predovšetkým s legislatívou a z nej vyplývajúcich (ne)možností financovania procesu inklúzie, subjektívne prekážky vidí hlavne v nedokonalosti jej jednotlivých aktérov. Ako ďalej dodáva (tamže, s. 288) „subjektívne prekážky sú závislé od miery, v ktorej sa každý aktér inklúzie prejavuje v dimenziách vedieť – môcť – chcieť“. V tejto súvislosti sú L. Požár a J. Kvasnicová (2000) presvedčení, že zmenou školskej legislatívy, ale bez zmeny postojov jednotlivých aktérov inklúzie, nie je možné dosiahnuť optimálny stav inklúzie. S daným tvrdením nemožno nesúhlasiť, avšak treba podotknúť, že uvedené platí aj opačne, a teda že pozitívne postoje všetkých členov spoločnosti k inklúzii bez potrebných zmien v (školskej) legislatíve, nemôžu zabezpečiť požadovaný

⁶ Blížšie v podkapitolách 1.5 a 2.3.

a očakávaný úspech inklúzie. V tomto bode stojí za zmienku pripomenúť niečo, čo si treba uvedomiť. Akúkoľvek legislatívu nemožno vnímať ako „neživý“ produkt, pretože za jej vznikom a ratifikovaním stojí ľudský faktor, často (žiaľ) v podobe preferovaných vlastných alebo výhodných priorít, hodnôt, motívov či vidiny osobného prospechu a uznania. Pretože, ako píše E. Gajdošová (2015, s. 14), „inklúzia v školách je síce o školskej politike, školských zákonoch, finančných dotáciách, materiálnych podmienkach, príprave učiteľov a ďalších odborníkov, ale predovšetkým je o postojoch nás všetkých, o hodnotách, o tolerancii, o akceptácii odlišností, o úprimnosti, o dôvere, o altruizme, o morálke“. Napriek jednoznačnej pravdivosti týchto tvrdení je nevyhnutné, aby bola inklúzia v legislatíve náležite zakotvená, čo sa doteraz v Slovenskej republike nestalo.

Vychádzajúc z vyššie deklarovaných ľudských práv a ich rovnosti pre všetkých jedincov bez rozdielu, musí sa inkluzívna edukácia a sociálna inklúzia vnímať ako nevyhnutný krok k prospechu a obohateniu všetkých členov spoločnosti.

1.5 Objektívne zrkadlo inkluzívnej edukácie

Inklúzia ako „všielik“?

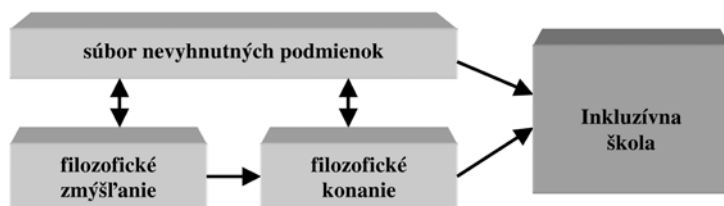
Výhody plynúce z inkluzívneho edukačného procesu?

Možné riziká súvisiace s inkluzívnou edukáciou?

V prípade zavádzania a realizovania inkluzívnej edukácie treba vidieť nielen jej pozitíva, ale rovnako tak aj možné negatíva, resp. riziká. Kľúčovú úlohu v tomto prípade zohrávajú podmienky, ktoré má každá škola na zavádzanie a realizovanie inkluzívnej edukácie k dispozícii. Prvoradá je filozofia školy: podľa Mitchella (1999, in: E. Janebová, A. Lábusová, 2011) sa inkluzívna škola vyznačuje rešpektovaním práva všetkých detí získať vzdelanie v hlavnom vzdelávacom prúde, poskytovaním vzdelávania všetkým deťom vrátane deťom s dodatočnými podpornými potrebami, konaním rešpektujúcim deti, prispôsobovaním sa rôznym učebným štýlom a rých-

losti učenia žiakov, zaistovaním rovnosti vzdelávacích možností prostredníctvom kurikula a školskej organizácie. P. Haug (2006) zachádza ešte ďalej, keď tvrdí, že realizovanie inkluzívnej edukácie si vyžaduje nielen filozofické zmýšľanie školy, ale predovšetkým filozofické konanie, a to prostredníctvom úloh, na plnení ktorých má mať svoj podiel nielen škola ako vzdelávajúca inštitúcia, ale hlavne jej pedagogickí a odborní pracovníci ako priami aktéri zabezpečujúci vzdelávací proces. Autor (tamže, s. 60) konkrétne hovorí o plnení nasledujúcich úloh:

- *spoločenstvo* – všetky deti by mali byť členmi bežnej školskej triedy, mali by byť prirodzenou súčasťou kultúrneho a profesionálneho života školy,
- *účasť* – skutočná účasť „odlišného“ jedinca, ktorý bol vo výchovno-vzdelávacom procese iba divákom. Tento žiak sa má stať aktívnym členom vzdelávacieho prostredia a to tým, že sa mu umožní nielen do spoločenstva prispievať, ale zároveň sa mu umožní z tohto spoločenstva aj profitovať,
- *demokratizácia* – všetky hlasy majú byť vypočuté. Všetci žiaci majú príležitosť sa vyjadriť a ovplyvniť skutočnosti, ktoré sa týkajú ich vlastnej edukácie,
- *prospech* – všetci žiaci by mali dostávať výchovu a vzdelanie, ktoré im prinesie sociálny a podstatný úžitok.



Obrázok č. 2: Kritériá inkluzívnej školy na základe Haugovho (2006) konceptu.

Filozofické zmýšľanie a predovšetkým filozofické konanie v prospech inkluzívnej edukácie (pozri Obrázok č. 2) si vyžaduje vytvorenie nevyhnutných podmienok na jej zavádzanie a realizovanie,

o ktorých písali viacerí autori (napr. J. Havel a H. Filová, 2011, s. 48; V. Tomická a D. Švingalová, 2002, s. 19; J. Lebber, 2006, s. 23 – 24; G. Lang a Ch. Berberich, 1998, s. 11 a iní). Podmienky na zavádzanie a realizovanie inkluzívnej edukácie sa dajú zhrnúť podľa L. Požára (2009; 2010) do organizačného, ekonomického, technického, legislatívneho, pedagogického, psychologického a sociálno-psychologického charakteru, ku ktorým pridávame podmienky globálneho personálneho charakteru. Kým o zabezpečení a dosiahnutí niektorých z uvedených podmienok majú právo a predovšetkým možnosť rozhodovať len konkrétni ľudia, na zabezpečení a dosiahnutí niektorých z nich sa môžeme podieľať všetci. Výstižne to vyjadril V. Lechta (2010c, s. 61), ktorý píše: „Kým realizácia inkluzívnej edukácie v materiálnej sfére koreluje predovšetkým s výškou efektívne vynaložených finančných prostriedkov, realizácia inkluzívnej edukácie v duchovnej sfére sa viaže na zásadné kvalitatívne zmeny v nazeraní všetkých vrstiev, tried a skupín danej society na *inakosť tých druhých*.“ B. Kudláčová (2010a, s. 98) zdôrazňuje, že „inkluzívna edukácia môže byť úspešná len v prípade zmeny myslenia, a to nielen v komunite pedagógov a vychovávateľov, ale zmena myslenia musí nastať v celej spoločnosti“. Znamená to, že zmena myslenia ľudí, resp. zmena názoru spoločnosti na jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením a ich inkluzívnu edukáciu, hoci je zo všetkých podmienok tou najmenej finančne nákladnou, môže byť paradoxne tou najrozhodujúcejšou, najdôležitejšou podmienkou predstavujúcou prvotnú „hybnú“ silu pre všetky ostatné, z finančného hľadiska náročnejšie podmienky, ktoré treba na úspešnú realizáciu inkluzívnej edukácie zabezpečiť. D. Ostatníková (2010) poukazuje na to, že inklúzia je proces, v rámci ktorého sa musí zmeniť nielen školský systém, ale predovšetkým myslenie ľudí. To si bude vyžadovať určitý čas, úspešné zavedenie a realizovanie inkluzívnej edukácie sa nedá dosiahnuť z jedného dňa na druhý, rovnako ako nie je možné z jedného dňa na druhý zmeniť postoje a názory intaktnej spoločnosti na jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením a ich inkluzívnu edukáciu. Pre objektívne vnímanie a posudzovanie inkluzívnej edukácie treba preto poznať jej možné pozitíva, ako i riziká.

L. Novosad (2009, s. 26) zdôrazňuje, že „inklúzia nie je výhoda, ktorú by si muselo dieťa zaslúžiť zvládnutím požiadaviek školy, ale automatické právo“. Pod automatickým právom sa rozumie právo každého dieťaťa navštevovať školu v mieste svojho bydliska. Nemalo by byť pritom rozhodujúce, či dieťa s dodatočnými podpornými potrebami zvládne učivo príslušného ročníka v plnom rozsahu, ale či pri jeho zaradení do bežnej triedy prevládajú pozitíva (napr. sociálny a emočný zisk nielen pre daného žiaka, ale aj pre jeho spolužiakov) nad negatívami. V tejto súvislosti poukazuje J. Průcha (1997) na tzv. „teóriu mastery learning“ a jej princípy. Ide o teóriu pracujúcu s predpokladom, že ovládnutie či osvojenie nejakého súboru poznatkov alebo vedomostí v škole je teoreticky možné u všetkých žiakov, ak majú na to vytvorené vhodné podmienky (spôsob vyučovania a také množstvo času, ktoré žiak na učenie potrebuje). Ústrednou myšlienkou teórie je dokázať, že delenie žiakov na dobrých a zlých z hľadiska ich prospechu nie je správne a treba vychádzať z toho, že existujú žiaci, ktorí sa učia rýchlo, a zároveň žiaci, ktorí na osvojenie si toho istého učiva potrebujú viac času. Podobne vyjadrenia možno nájsť u D. Ostatníckovej (2013b, s. 65), podľa ktorej „každý jedinec je vzdelateľný, ale stupeň vzdelateľnosti odráža rýchlosť učenia a úroveň, akú je schopný učením dosiahnuť“. Ako u E. Žovince a R. Polakovičovej (2013, s. 52), podľa ktorých by mal školský systém „podporovať rôznorodosť vzdelávacích ciest, ich vzájomnú kompatibilitu a prepojenosť s cieľom umožniť všetkým žiakom dospieť rozličnými spôsobmi a tempom k spoločným vzdelávacím cieľom“.

Treba si preto uvedomiť, že cieľom inkluzívnej edukácie nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť, aby žiaci s rozličnými schopnosťami tvorili spoločnú vzdelávajúcu sa skupinu, v rámci ktorej sa budú rešpektovať základné ľudské práva všetkých zúčastnených žiakov (tak žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením, ako aj intaktných žiakov) a zároveň sa bude akceptovať individualita každého z nich. M. Hornáková (2006, s. 3) upozorňuje, že „koncept inklúzie nevníma odlišnosť jednotlivca ako rušivý faktor v procese vzdelávania, ale dáva mu pozitívnu hodnotu“. Podobne sa vyjadruje

aj E. Žovinec (2008, s. 90), ktorý zdôrazňuje, že inklúzia prekračuje status fyzického umiestnenia dieťaťa do školy bežného typu, pričom ide „o celistvé výchovné pôsobenie, nie iba na žiaka so špeciálnymi potrebami, ale na celú skupinu a komunitu, v ktorej tento žiak pôsobí“. Z inkluzívnej edukácie tak môžu profitovať všetci žiaci bez rozdielu: predstavuje spôsob edukácie v bežných školách, pričom jej podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na „búranie“ bariér, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup všetkých žiakov k vzdelávaniu. V procese inkluzívnej edukácie je dôležité si uvedomiť, že žiaci sa už nedelia na dve skupiny, ale ide o jednu heterogénnu skupinu žiakov, ktorí majú rozličné individuálne potreby a ktorí sú si všetci rovní (V. Lechta, 2010a). Totožne sa vyjadrujú aj M. Tannenbergerová a K. Krahulová (2010, s. 8) zdôrazňujúce, že „inklúzia vo svojom princípe nerozdeľuje deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a bez nich. Pracuje so samozrejmosťou heterogénnej skupiny“. G. Lang a Ch. Berberich (1998, s. 28) dodávajú: „Inklúzia znamená vytvoriť v triede také prostredie, ktoré víta a oceňuje odlišnosť.“ Podľa M. Sapon-Shevina (1991, in: G. Langa a Ch. Berberich, 1998, s. 29) majú mať všetky deti právo:

- učiť sa spoločne s rovesníkmi,
- zapojiť sa do takého učenia, ktoré vyhovuje ich schopnostiam a potrebám,
- učiť sa v heterogénnych skupinách ako súčasť sociálneho učenia. Medzi ďalšie výhody, resp. pozitíva inkluzívnej edukácie zaraďujú autori skutočnosť, že:
 - „inkluzívne vzdelávacie prostredie pomáha deťom ísť za samotné tolerovanie odlišnosti, prijímať ich a nakoniec vedieť oceniť jedinečnosť každého človeka“ (G. Lang a Ch. Berberich, 1998, s. 37),
 - „inklúzia dieťaťa s postihnutím, narušením, ohrozením do bežnej školy mu umožňuje získať socializačné skúsenosti, ktoré by pre neho boli inak len veľmi ťažko dostupné“ (M. Vágnerová, 2012, s. 69),
 - „inklúzia predstavuje usporiadanie v škole hlavného vzdeláva-

cieho prúdu spôsobom, ktorý môže ponúknuť adekvátne vyučovanie všetkým žiakom s ohľadom na ich individuálne rozdiely a s rešpektom k ich aktuálnym vzdelávacím potrebám“ (M. Vítková, 2010, s. 70),

- „inkluzívna edukácia nevníma odlišnosť jednotlivca ako negatívny, rušivý faktor pre vzdelávanie, ale dáva mu pozitívnu hodnotu“ (P. Janoško, 2012, s. 207),
- „inkluzívna edukácia je založená na akceptovaní rôznorodosti pokiaľ ide o pohlavie, národnosť, rasu, jazykový pôvod, sociálne pozadie, úroveň výkonu alebo postihnutia“ (V. Lechta, 2010b, s. 29),
- „model inkluzívnej edukácie prináša úžitok tiež intaktným žiakom, škole, vzdelávaciemu systému a celej spoločnosti... má i antidiskriminačný účinok, pomáha zrovnoprávňovať ľudí odlišného pohlavia, farby pleti a sociálneho pôvodu“ (P. Zászkaliczky, 2010b, s. 52),
- základným východiskom inkluzívnej edukácie je človek ako celok a nie konkrétne postihnutie, narušenie, ohrozenie, čo znamená, že vychádza z nového pohľadu na človeka s PNO, ktorého považuje za plnohodnotného človeka, resp. nerobí rozdiely medzi intaktným človekom a človekom s postihnutím (B. Kudláčová, 2013),
- „koncept inkluzívnej pedagogiky, resp. inklúzie ako takej neznamená len nový prístup k deťom s nejakou formou postihnutia, ale znamená a priam podmieňuje i zmenu myslenia a pohľadu na všetky zložky zainteresované v edukačnom procese“ (P. Szeliga, 2013, s. 70),
- inklúzia sa snaží o plnohodnotne vzdelávanie všetkých jedincom a to bez rozdielu, kedy by mali byť všetci žiaci považovaní za rovnako dôležitých, mali by byť rovnako zapájaní a mali by vnímať rozdiely v zmysle pozitívneho vzoru a príkladu (P. Dráň, 2011).

Ako sme už zdôraznili, pre žiakov s dodatočnými podpornými potrebami znamená inkluzívna edukácia nielen možnosť, ale predovšetkým právo vzdelávať sa v bežných školách spolu s ostatnými žiakmi. Veľmi výstižne v tejto súvislosti píše Meirieu (1988, in:

J. Skalková, 2004, s. 126), ktorý tvrdí: „Žiť spoločne v škole znamená lepšie rozumieť sám sebe a učiť sa nadväzovať kontakty s druhými žiakmi.“ Inakosť žiakov sa pritom v inkluzívnych školách vníma ako príležitosť na rozvíjanie rešpektu nielen k sebe samému, ale aj k ostatným ako rovnocenným aktérom vzdelávacieho procesu. Škola nemá byť len miestom na získavanie znalostí a vedomostí, ale má poskytovať aj prirodzený priestor na nácvik sociálnych zručností a morálneho správania. L. Požár (2010, s. 37) však správne zdôrazňuje, že „ak je jednou z charakteristík inkluzívneho vzdelávania koadaptácia, potom je zrejmé, že do tohto procesu musia vniesť svoj podiel nielen intaktní žiaci, ale aj žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením“. Ako autor ďalej dodáva (tamže) „nemôžu očakávať, že všetci a všetko sa bude prispôsobovať im. Prispôbiť sa musia aj oni. Aj oni musia byť v tomto smere aktívni“.

E. R. Danielsová a K. Staffordová (2002) vidia význam inklúzie v tom, že učí intaktných žiakov chápať problémy iných, akceptovať ich odlišnosti, stávajú sa citlivejšími na potreby druhých, aktívne si všímajú jeden druhého, učia sa trpezlivosti, porozumeniu a spolupráce. Z inkluzívnej edukácie môže profitovať každý žiak. Vyžaduje si to v prvom rade vytvorenie optimálnych podmienok a zároveň vnímanie všetkých žiakov bez rozdielu ako rovnocenných účastníkov vzdelávacieho procesu, ktorých heterogenita môže priniesť vzájomné obohatenie sa. Popísanie konkrétnych výhod pre žiakov vyplývajúcich z výskumných zistení inkluzívnej edukácie prinášajú podkapitoly 2.4 a 2.6.

I. Chrzanowska (2010) poukazuje na to, že idea inklúzie nemusí byť pre žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením len ďalekou budúcnosťou, ako však dodáva, treba si uvedomiť možné **riziká**, ktoré s jej zavádzaním a realizovaním môžu vzniknúť. Jedným z prvotných rizík ohrozujúcich jej úspešnosť je **presadzovanie inkluzívnej edukácie v nepripravenom prostredí**, na ktorý upozorňuje V. Lechta (2011; 2013b) a hovorí o bipolárnom trende, keď inkluzívna edukácia „implikuje na jednej strane nespochybniteľné humanistické smerovanie, ale na druhej strane súčasne rovnako tak nespochybniteľné nebezpečenstvo, že v prípade nevhodnej,

neprimeranej či unáhlenej aplikácie môže uškodiť práve tým, ktorým chce pomôcť: deťom s postihnutím, narušením a ohrozením“. V prípade unáhleného a nepremysleného zavádzania inkluzívnej edukácie to môže byť trojnásobné riziko. Prvým je už spomínané riziko, ktoré môže vzniknúť u samotných žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením. Je nevyhnutné zabezpečiť ich skutočnú účasť na školskom dianí, aby nešlo len o akési ich fyzické začlenenie v role pasívneho diváka. Treba dosiahnuť, aby žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením mali možnosť v rámci inkluzívnej edukácie nielen z prostredia školy prijímať, ale aby zároveň sami do tohto prostredia aktívne prispievali. Podľa N. Bizovej (2012, s. 284) treba mať na pamäti, že „existuje rozdiel medzi fyzickou prítomnosťou dieťaťa s postihnutím, narušením, ohrozením v miestnosti a sociálnou integráciou, t. j. aktívnou participáciou na činnostiach skupiny“. Druhým je riziko u intaktných žiakov a tretie riziko môže vzniknúť u pedagogických a odborných pracovníkov. Uvedené tri skupiny priamych účastníkov inkluzívnej edukácie musia byť dostatočne a vhodne pripravené na inkluzívnu edukáciu, pretože *v prípade intaktných žiakov*, ak sa zmeny realizujú príliš rýchlo, hrozí, že heterogénne edukačné prostredie, ktoré je vnímané ako pozitívum inkluzívnej edukácie, môže byť rizikom inklúzie. V. Lechta (2012, s. 16 – 17) upozorňuje, že v prípade, ak nie sú intaktní žiaci dostatočne pripravení na kontaktovanie so žiakmi s postihnutím, narušením, ohrozením vzniká „**riziko polarizácie edukačného prostredia** s následnými disociálnymi ba prípadne až asociálnymi reakciami intaktných žiakov“. A. Lehenová (2012, s. 343) hovorí o výskyte ostrakizácie, ktorej terčom sa stávajú aj žiaci s dodatočnými podpornými potrebami. Konkrétne ide podľa autorky „o prejav zámernej ignorancie jednotlivca alebo viacerých osôb voči jednej osobe alebo viacerým osobám v skupine, ich postupnému vyčleňovaniu z diania v skupine, čo môže neskôr prerásť do verbálnej i fyzickej agresie“. Podľa M. Adamík-Šimegovej (2013) existuje pomerne vysoké riziko, že sa žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením v rámci inkluzívnej edukácie stretnú s tyranizovaním, s rôznymi formami sociálnej exklúzie, či budú čeliť rôznym formám psychického alebo fyzického

šikanovania od svojich intaktných spolužiakov. Ability Path (2012) upozorňuje, že žiaci s postihnutím majú dva až trikrát väčšiu šancu stať sa obeťou šikanovania od svojich intaktných spolužiakov a až 85 % žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením má osobné skúsenosti so šikanovaním.

V prípade nedostatočne pripravených *pedagogických a odborných pracovníkov* môžeme hovoriť o viacerých hrozbách inkluzívnej edukácie. Podľa P. Mittlerera (2000) je jedným zo základných rizík inkluzívnej edukácie **prístup pedagógov**. Negatívne postoje samotných pedagógov môžu spočívať v pociťovaní nedostatočných kompetencií pre edukáciu žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením v bežných školách. V. Lechta (2012a) upozorňuje, že trend inkluzívnej edukácie zastihol mnohých pedagógov bežných škôl nepripravených, v ich pregraduálnej vysokoškolskej príprave sa nepočítalo, že budú vzdelávať v bežných školách aj žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením. Svedčia o tom aj výsledky výskumu M. Pavlovskej a P. Roderovej (2010), z ktorých vyplýva, že mnohí pedagógovia sa necítia byť dostatočne pripravení na rôznorodosť triedneho kolektívu, pričom ako dôvody uvádzali chýbajúce teoretické poznatky, ako aj praktické skúsenosti. V prípade pedagógov možno hovoriť aj o **skrytých rizikách**, keď učiteľ síce vzdeláva vo svojej triede žiaka s postihnutím, narušením, ohrozením, ale vnútorné je presvedčený o tom, že takýto žiak do bežnej školy nepatrí a jeho inklúzia nie je možná. Ako upozorňuje P. Janoško (2012, s. 211): „Ak učiteľ nie je presvedčený o schopnosti žiaka zvládnuť určitú úlohu a zdoať prekážku vlastnými silami, ťažko ho dokáže optimálnym spôsobom podporiť.“ V konečnom dôsledku tu podľa V. Lechtu (2012, s. 20) potom funguje tzv. *Rosenthalov efekt* – „ak sami pedagógovia nie sú naozaj presvedčení o možnom edukačnom úspechu, sotva sa takýto úspech dostaví“. Rovnaký efekt môžu spôsobiť aj rodičia (intaktných) žiakov v prípade skeptického postoja k inklúzii. Na jedno z ďalších rizík od učiteľov upozorňuje A. Krenz (2009, in: V. Lechta, 2012a), ktorý poukazuje na pomerne častú chybu pri hodnotení žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením, ktorú nazval **monokausalita**. Ide o tendenciu hodnotiť určitý prejav

žiaka s postihnutím, narušením, ohrozením len na základe jednej príčiny – jeho postihnutia, narušenia či ohrozenia. V prípade učiteľov upozorňuje V. Lechta (2012a) ešte na jedno riziko, ktoré súvisí s realizovaním inkluzívnej edukácie. Autor poukazuje na **stratégiu prelomenia komunikačných bariér**, ktoré podľa neho (tamže, s. 17) „ani zďaleka nepatria medzi obligatórne edukačné kompetencie pedagógov bežných škôl, čo následne pôsobí ako rozhodujúca príčina neúspešnosti inkluzívnej edukácie“. Napríklad učiteľ na základnej škole s najväčšou pravdepodobnosťou, podobne ako intaktní žiaci, neovláda posunkovú reč, z čoho automaticky pramení komunikačná bariéra so žiakmi so sluchovým postihnutím, ktorí sa dorozumievajú posunkami. Podobný problém môže nastať aj so žiakmi, ktorých slovenský jazyk nie je materinským jazykom atď. Komunikačné bariéry treba prekonávať nielen vo vzťahu pedagóg – žiak s postihnutím, narušením, ohrozením, dôležité je, aby ich pedagógovia dokázali prekonávať aj vo vzťahu s rodičmi žiakov, ktorí sa čoraz viac stávajú významnými spoluaktérmi edukácie svojich detí. Ako upozorňuje M. Šauerová (2012), mnohí pedagógovia nie sú pripravení na túto novú rolu rodičov.

Snaha škôl vzdelávať inkluzívne deti s postihnutím, narušením, ohrozením prináša týmto školám riziko **zníženia prestíže v očiach verejnosti**, ktoré môže prameniť z horších výsledkov v porovnávajúcich testoch a výsledkov monitoringov. Namiesto ocenenia faktu, že sa škola snaží byť otvorenou a podporuje na svojej pôde diverzitu je naopak stigmatizovaná za to, že do nej chodia „pomalšie“ deti.⁷ Inkluzívna edukácia je pre školy rizikom aj v prípade, ak škola ako svoje hodnoty preferuje súťaživosť, individualizmus a dosahovanie dobrých výsledkov a výkonov. Škola s takýmito hodnotami bude mať s najväčšou pravdepodobnosťou veľké problémy so zabezpečením úspešnej realizácie inkluzívnej edukácie. Hrozí, že pedagógovia budú nútení vyžadovať aj od žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením dosahovanie výsledkov nad rámec ich individuálnych možností a schopností. Kontrola kvality práce pedagógov a školy by

⁷ Bližšie v podkapitole 1.5.

sa podľa R. Rosinského a K. Vančíkovej (2014, s. 100) mala vzťahovať „na rozdiely vo výkonoch u konkrétneho jedinca v čase a nie na ich porovnanie s normou v podobe predpísaných výkonových štandardov a výsledkov monitoringov“. Autori (tamže, s. 102) dodávajú: „Až v momente, keď sa zmení optika nazerania na hodnotenie školy tak, že sa potlačí externá kontrola a dôraz sa položí na internú evalváciu, môžeme začať uvažovať o zavádzaní prvkov inkluzívneho vzdelávania. Inkluzívna škola je školou, ktorá robí maximum pre to, aby každý žiak zo vzdelania v čo najväčšej možnej miere profitoval.“

Na jedno z ďalších možných rizík upozorňuje viacero autorov. Podľa D. Tarcsovej (2012) sa v oblasti edukácie žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením veľmi nehovorí o inklúzii v podmienkach voľného času. N. Bizová (2013) to odôvodňuje tým, že doterajší vývoj inkluzívnej pedagogiky bol dominantne orientovaný na otázky súvisiace s vyučovacím procesom, keďže z hľadiska praxe si vyžadovali prvoradáú pozornosť. Zdôrazňuje, že aplikácia inkluzívnej edukácie vo výchove vo voľnom čase ešte aj v súčasnosti zaostáva tak na Slovensku, ako aj v zahraničí (N. Bizová, 2012). V. Lechta (2013a) upozorňuje, že preferovanie didaktickej zložky inklúzie a nedostatočné akceptovanie jej výchovnej zložky môže byť rizikom úspešnej inkluzívnej edukácie žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením. Hovorí o **absencii transdidaktického aspektu** pri zavádzaní a realizovaní inkluzívnej edukácie, ktorá sa podľa neho prejavuje „neodôvodneným zužovaním problematiky inkluzívnej edukácie iba na otázky súvisiace s technikami vyučovacieho procesu“ (V. Lechta, 2012a, s. 15). Rieši sa teda predovšetkým to, ako efektívne realizovať vyučovací proces a zabúda sa pritom na to, že žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením sú súčasťou života školy aj v čase mimo vyučovania.⁸

Dôležitými a nevyhnutnými aktérmi inkluzívnej edukácie sú rodičia žiakov, či už žiakov intaktných alebo s postihnutím, narušením, ohrozením. Spôsob chápania inkluzívnej edukácie rodičmi žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením je veľmi dôležitý. **Príliš vy-**

⁸ Podrobne k danej problematike v podkapitole 1.6.

soké očakávania od inkluzívnej edukácie rodičmi žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením, môže v konečnom dôsledku byť pre nich sklamaním. Sklamanie môže súvisieť s nedostatočnou adaptáciou ich dieťaťa do kolektívu intaktných spolužiakov a zároveň, ako uvádza M. Vágnerová (2012; 2013), začlenenie žiaka s postihnutím, narušením, ohrozením medzi lepšie disponovaných vrstovníkov ho síce môže v nižších triedach stimulovať, avšak vo vyšších ročníkoch môže naopak stresovať, ak vidí, že ostatní dokážu viac ako on. Dôraz na výkon, ktorý je pre niektorých rodičov dôležitý, môže jeho pocity frustrácie a stresu ešte prehĺbiť, a tým ohroziť úspešnosť jeho inklúzie. V konečnom dôsledku môže hroziť, že rodičia budú za neúspechom vidieť práve snahu o inkluzívnu edukáciu ich dieťaťa, čo môže viesť k vytvoreniu negatívneho až odsudzujúceho stanoviska k samotnej inkluzívnej edukácii.

V súčasnosti stále prevláda tendencia v súvislosti s inkluzívnou edukáciou prioritne hovoriť o žiakoch s postihnutím. (Ne)zámerné **vylučovanie žiakov s narušením a ohrozením z inkluzívneho diaľnia** môže nastať to, že sa v procese inkluzívnej edukácie stanú „neviditeľnými“, v horšom prípade budú namiesto žiakov s dodatočnými podpornými potrebami vnímaní ako problémoví žiaci.

Samotným rizikom inkluzívnej edukácie môže byť **popieranie rizík inkluzívnej edukácie**, keď niekto možné riziká nevidí (nechce vidieť) a tvrdí, že pri zavádzaní a realizovaní inkluzívnej edukácie žiadne riziká nie sú, sú iba pozitíva. D. Tarcsiová (2013) upozorňuje na to, že ešte aj v súčasnosti sa inkluzívna edukácia v rámci zavádzania a realizovania na jednej strane často vníma a prijíma bez akejkoľvek kritiky a zároveň, na druhej strane sa odmieta bez zjavnej snahy dať jej šancu. Vidieť riziká, nedostatky či zaujať kritické stanovisko⁹ nemusí byť len na škodu, práve naopak, ak sa z nich dokážeme poučiť a dokážeme hľadať možné riešenia, potom, ako píše B. Kudláčová (2012), kritické vyjadrenia môžu v konečnom dôsledku slúžiť v prospech inkluzívnej edukácie.

⁹ Pozri J. Allan: *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice* (2008).

1.6 Ponímanie školskej úspešnosti očami inklúzie

Kedy môžeme hovoriť o úspešnej inklúzii v školskom prostredí?

Aké kritériá považujeme za kľúčové, aby sme inklúziu mohli označiť za úspešnú?

Aký význam zohráva neformálna edukácia v úspešnej inklúzii?

V laickej aj odbornej verejnosti prevláda všeobecný názor na definovanie školskej úspešnosti, pod ktorou sa predovšetkým chápe školský prospech žiaka. L. Hrebeňárová a J. Kožárová (2015, s. 144) poukazujú na rozdiel v chápaní školskej úspešnosti z pedagogického a psychologického hľadiska. Kým pedagogické hľadisko, podľa M. Matulčíkovej (1997), hľadá súlad medzi požiadavkami školy (normy, kritériá) na jednej strane a výkonmi, činnosťami žiaka na druhej strane, psychologické hľadisko hovorí o subjektívnom prežívaní (hodnotenie výkonov žiaka pedagógmi) a objektívnom hodnotení (hodnotenie a prežívanie školskej úspešnosti samotným žiakom). T. Dubayová (2015, s. 24) rozdeľuje školskú úspešnosť na:

- *absolútnu* – žiak dosahuje dobré známky, pedagógovia ho hodnotia ako úspešného, sám seba považuje za úspešného,
- *relatívnu* – hoci žiak nedosahuje výkon, ktorý by zodpovedal jeho schopnostiam, je vnímaný ako úspešný. Limitujúci faktormi jeho výkonu môžu byť problémy v rodine, zdravotné problémy žiaka,
- *čiasťočnú* – v určitej oblasti podáva žiak kvalitný školský výkon, avšak v inej oblasti zlyháva alebo podáva podpriemerný výkon,
- *epizodickú* – žiakov výkon závisí od vonkajších faktorov, ktorými môže byť vzťah ku konkrétnemu učiteľovi, predmetu, momentálna situácia v rodine a pod. Dané faktory môžu mať na žiakov výkon v škole stimulujúci alebo inhibujúci účinok.

Z hľadiska skutočne fungujúcej inkluzívnej edukácie sa do predia dostáva dôležitosť významu hodnotenia školskej úspešnosti (pozostávajúcej tak z formálnej ako aj z neformálnej edukácie) prežívanej žiakom, ktorá vypovedá o jeho celkovej kvalite života v školskom prostredí. Kvalita formálnej edukácie sa prioritne meria

hodnotením žiakov, výsledkami monitoringov a testovaní, v čom možno nájsť prvotný problém posudzovania školskej úspešnosti žiakov. K. Holúbková a M. Glassová (2011) ho v takomto prípade vidia v zdôrazňovaní kognitívnych faktorov vo výkone žiaka a súbežne v degradovaní významu non-kognitívnych, motivačných a emocionálnych faktorov. Ako sme v iných súvislostiach uviedli vyššie, v prípade škôl, ktoré sa snažia o zavádzanie a realizovanie inkluzívnej edukácie, môže zároveň hroziť nielen riziko ich stigmatizácie za to, že vzdelávajú „pomalšie“ deti, ale súčasne aj akési zníženie prestíže v očiach verejnosti, ktoré môže prameniť práve z horších výsledkov verejného porovnávania s inými školami. To môže vytvoriť predsudok v očiach verejnosti o negatívnom vplyve inklúzie na školský prospech intaktných žiakov. Tieto obavy vyvracajú P. Farrell a kol. (2007), ktorí zistili, že vzdelávanie žiakov s dodatočnými podpornými potrebami v bežných školách spolu s intaktnými žiakmi nemá žiadne významne nepriaznivé účinky na školské výsledky, správanie či postoje intaktných žiakov. K podobným výsledkom v prípade inklúzie žiakov s dodatočnými podpornými potrebami v tretích triedach základných škôl dospeli aj P. Demeris a kol. (2007 in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010). Vzdelávanie žiakov s dodatočnými podpornými potrebami v bežných školách predstavuje pre pedagógov väčšiu námahu a záťaž z hľadiska pripravenosti na vyučovaciu hodinu, zapojenia všetkých žiakov do diania v triede a predovšetkým dosahovania dobrých výsledkov. Vynaložený čas a úsilie sa v tomto prípade na výsledkoch verejných monitoringov a testovaní nemusí prejavíť. Okrem možného negatívneho vplyvu na školu ako vzdelávajúcu inštitúciu tak môžeme hovoriť aj o možnom negatívnom vplyve na samotných pedagogických a odborných pracovníkov (predovšetkým ich motiváciu a s ňou súvisiace riziko syndrómu vyhorenia), ktorých kvalita práce a vynaloženého úsilia so žiakmi s dodatočnými podpornými potrebami môžu výsledky hodnotení, monitoringov a testovaní degradovať. E. Gajdošová (2015, s. 13) preto správne zdôrazňuje, že „skutočný úspech inklúzie sa spája s výstupmi vzdelávacieho procesu, ktoré presahujú rámec testovania vedomostí“.

V rámci poukázania nato, že školská úspešnosť každého jedného žiaka siaha ďalej, ako sú jeho formálne hodnotenia však možno naraziť na niekoľko problémov. Prvým je hodnota, význam, ktorý sa pripisuje školskému známkovaniu. Rodičia, ktorým výchova a vzdelávanie ich dieťaťa nie sú ľahostajné, sa v súvislosti s jeho školským životom zaujímajú predovšetkým o školský prospech. V období rozdávania vysvedčení žiaci pomaly neodpovedajú na nič iné len, aké bolo vysvedčenie. Málokoho zaujíma, aké dieťa za ten jeden školský rok dosiahlo úspechy v rámci rôznych záujmových krúžkov, súťaží, vystúpení a podobne. Nemožno od každého žiaka očakávať, že sa z neho jedného dňa stane právnik, chirurg, manažér či vysokoškolský profesor. Ako upozorňuje I. Šuhajdová (2015a, 2015b), príkladom nám môže byť množstvo (našich) športovcov či umelcov, ktorí svoju krajinu úspešne reprezentujú po celom svete. Jeden príklad za všetky – celosvetovo uznávaný Andrea Bocelli: kto z nás by o ňom mohol povedať, že v živote nič nedosiahol. Na tomto mieste nie je cieľom tvrdiť, že vzdelávanie a známky sú zbytočné, ale reálne nie je možné, aby sa od každého žiaka očakávalo, že bude v rámci formálnej edukácie excelovať. Všetkým žiakom treba dať rovnakú šancu na to, aby si našli cestu k svojmu školskému, ako aj životnému úspechu. Akýkoľvek žiak, či už s postihnutím, narušením, ohrozením alebo intaktný, má mať právo a šancu dokázať a ukázať, že v živote môže niečo dosiahnuť, a to bez ohľadu na jeho školský prospech. Druhým problémom, na ktorý v tejto súvislosti možno naraziť a ktorý môže mať v budúcnosti výrazne negatívny dosah (aj) na realizovanie inkluzívnej edukácie, je skutočnosť, že vzdelávanie akoby sa zredukovalo iba na prípravu žiakov na trh práce. S tým súvisí vyššie uvedený problém dôležitosti známok a známa to veta „uč sa, lebo z teba v živote nič nebude“. E. Lisá (2010) upozorňuje, že vo výchovno-vzdelávacom procese treba vo väčšej miere rozvíjať u detí a mládeže sociálne schopnosti a zručnosti. Problém výchovno-vzdelávacieho procesu potom spočíva v tom, že produkuje odborníkov na konkrétne profesie, ktorým však chýba, ako to nazvali O. Kaščák a B. Pupala (2009), kultúrna gramotnosť. Mnohým odborníkom dnes chýba ľudskosť, úcta, empatia, tolerancia, akceptácia a naopak

prevláda arogancia, egoizmus či snaha uspieť za každú cenu bez ohľadu na potreby a práva iných. Ide o absenciu tých hodnôt, ktoré sú v ľudskom povedomí a zmýšľaní nevyhnutné, ak chceme hovoriť o úspešnom zavádzaní a realizovaní inkluzívnej edukácií. Treba zdôrazniť, že za prvoradé prostredie, kde sa majú získavať a rozvíjať pozitívne kľúčové vlastnosti sa považuje rodina a škola má byť istým spôsobom len jej doplnkom. Ak však rodina v tomto smere zlyháva, čo sa dnes stáva čoraz väčšou realitou, potom celá zodpovednosť prechádza práve na plecía škôl, školských výchovno-vzdelávacích zariadení a ich pedagogických a odborných pracovníkov.

Ak je cieľom socializácie začlenenie jednotlivca do spoločnosti, v prípade edukácie to znamená začlenenie žiaka s postihnutím, narušením, ohrozením do spoločnosti intaktných spolužiakov bežnej školy, potom treba školskú úspešnosť vnímať aj z ďalšieho hľadiska. Ako sme už zdôraznili, život žiaka v škole to nie je len čas vyučovania, a teda jeho formálna edukácia, ale rovnako tak aj čas pred vyučovaním, cez prestávky, po vyučovaní či už v rámci konkrétnych záujmových krúžkov alebo neformálnych stretnutí žiakov, prípadne rôzne školské akcie, výlety, jedným slovom neformálna edukácia žiakov, ktorej význam v prípade zavádzania a realizovania inkluzívnej edukácie zdôrazňuje viacero odborníkov. B. Kováčová (2011) upozorňuje na nevyhnutnosť rovnocenného prístupu v rámci formálnej a neformálnej edukácie. Podobne sa vyjadrujú aj G. Lang a Ch. Berberich (1998), podľa ktorých sa skutočný úspech inkluzívneho prístupu meria cez prestávky. Vytvoriť inkluzívne podmienky mimo vyučovacieho procesu (pred vyučovaním, po vyučovaní, cez prestávky, na ihrisku, školskom dvore či výletoch) sa zdá byť náročné, vzhľadom na to, že sa deti venujú skôr činnostiam podľa vlastného výberu, než by sa riadili inštrukciami učiteľa. I. Šuhajdová (2015c) upozorňuje, že je rozdiel, ak ide o spoluprácu a komunikáciu medzi intaktným žiakom a žiakom s dodatočnými podpornými potrebami počas vyučovacej hodiny, ktorú s najväčšou pravdepodobnosťou nariadi samotný pedagóg a spoluprácu a komunikáciu medzi intaktným žiakom a žiakom s postihnutím, narušením, ohrozením, ktorá sa odohráva v čase mimo vyučovania, a dá sa predpo-

klaďať, že vo väčšej miere vychádza z vlastnej iniciatívy jednotlivých aktérov. Rovnako sa vyjadruje aj M. Glauserová (2012, in: V. Lechta, 2012), podľa ktorej „pravá inklúzia začína až za dverami triedy, teda mimo triedy“. Význam a dôležitosť neformálnej edukácie v rámci celoživotného vzdelávania potvrdila aj Rada európskej únie¹⁰ a zástupcovia vlád členských štátov, ktorí sa zišli v roku 2006 na zasadnutí a uznali, že neformálna výchova a vzdelávanie je nielen dôležitý prvok vzdelávacieho procesu, ale rovnako tak efektívny nástroj zatriaktivnenia vzdelávania, rozvíjania pripravenosti na celoživotné vzdelávanie a podporu sociálneho začlenenia mladých ľudí. Zároveň umožňuje mladým ľuďom získať dodatočné vedomosti, zručnosti a schopnosti a prispieť tak k ich osobnému rozvoju, sociálnemu začleneniu a aktívnemu občianstvu, a tak zlepšiť ich vyhliadky na získanie zamestnania.

Vychádzajúc z dôležitosti ľudského faktora¹¹ treba zdôrazniť, že inkluzívna edukácia sa nemôže týkať len formálnej časti vzdelávania žiakov. V opačnom prípade bude spomínaná absencia transdidaktického aspektu, na ktorý upozorňuje V. Lechta (2011; 2012a), viesť k tomu, že globálnu školskú edukačnú úspešnosť inkludovaný žiak nedosiahne. Tak môže vzniknúť nikdy nekončiaca dilema, či zlyhala škola ako inštitúcia (treba mať na pamäti, že ako každú inštitúciu aj školu vedú a riadia ľudia, teda ľudský faktor) alebo zlyhalo dieťa s dodatočnými podpornými potrebami ako ľudská bytosť.

Dôraz na kvalitu a posudzovanie neformálnej edukácie sa považuje akoby za nepotrebný a ostáva v porovnaní s prisudzovaním významu formálnej edukácie v úzadí. Jedným zo spôsobov, ako zistiť vnímanie významu a hodnoty neformálnej edukácie samotnou školou sú jej školské chodby. Možno sa to zdá zvláštne, ale školské chodby sú zrkadlom života žiakov v danej škole mimo formálnej edukácie. Množstvo vitrín s oceneniami žiakov z rôznych športových a umeleckých súťaží, vystavené diela a fotografie zo školských akcií a podujatí atď., práve to je vysvedčenie školy vypovedajúce

¹⁰ Úradný vestník Európskej únie.

¹¹ Pozri podkapitola 1.4.

o celkovej kvalite života žiakov v škole. Každá škola musí žiť nielen počas vyučovacích hodín, ale aj vo voľnom čase svojich žiakov, život žiaka v škole to nie je len čas, keď prebieha vyučovanie. V prípade žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením, ktorí sú inkludovaní v bežných školách, to platí dvojnásobne. Títo žiaci nemajú byť len pasívni účastníci, naopak majú byť aktívnymi prispievateľmi do života školy.

Za daných okolností o skutočnej socializácii, o skutočnej školskej úspešnosti a rovnako tak o skutočnej inklúzii žiaka s dodatočnými podpornými potrebami môžeme hovoriť až vtedy, keď môžeme hovoriť aj o jeho *školskej neformálnej inkluzívnej edukačnej úspešnosti*. Svedčia o tom aj výskumy K. Trlicovej (1995) a I. Učňa (1998c), ktorí zistili, že žiaci s postihnutím trpeli v integrovaných triedach väčšou mierou sociálnej izolovanosti ako ich intaktní spolužiaci. V prípade žiakov so sluchovým postihnutím dospeli M. Stinson a S. Antia (1999, in: V. Bieliková, 2014) k záverom, že títo žiaci často označujú školu ako nepriateľskú alebo ako miesto osamotenía. D. Kuhar (1997, in: V. Bieliková, 2014) rovnako u žiakov so sluchovým postihnutím zistil, že síce boli v akademických výsledkoch úspešní, na druhej strane sa však cítili osamelí a menej obľúbení u svojich intaktných rovesníkov.

Školskú úspešnosť žiaka treba vnímať v širších súvislostiach, ktoré presahujú hranice školského prospechu. Dôležitú úlohu zohráva individuálny pokrok žiaka, ktorý síce stále môže byť pod priemerom výkonu ostatných žiakov, ale u žiaka môže viesť k subjektívnej spokojnosti so školskou úspešnosťou. Formálne hodnotenie žiakov prostredníctvom známok, ich testovanie a celkový tlak na dosahovanie čo najlepšieho školského prospechu sa opiera „o univerzálne štandardy, kde snaha a pevná vôľa je ocenená úspechom výlučne v kombinácii s určitou mierou rozumových schopností“ (L. Hrebeňáková a J. Kožárová, 2015, s. 145), pričom sa ignoruje individualita každého jedného žiaka, jeho jedinečné možnosti, schopnosti a limity. B. Stejskal (2015) zdôrazňuje potrebu zmeny v doposiaľ zaužívanej podobe frontálneho vyučovania k prechodu k individualizácii, ktorá bude rešpektovať jedinečnosť každého jedného žiaka.

Totožnú výzvu možno nájsť u L. Horňáka (2014, s. 10), ktorý píše o nevyhnutnosti odhalenia potenciálu každého žiaka, akceptovaní jeho osobnostných predpokladov a voľbe takých vyučovacích stratégií, ktoré budú žiakov potenciál maximálne rešpektovať a využívať.

1.7 Jeden svet pre všetkých

*Čo znamená byť „odlišný“?
V čom spočíva rozdielnosť nás všetkých?
Kto všetko sa musí prispôbiť?*

Ludia s postihnutím, narušením ohrozením sú neoddeliteľnou súčasťou našej spoločnosti a ich inklúzia sa absolvovaním povinnej školskej dochádzky nekončí, ide len o prvý (z nášho hľadiska najdôležitejší krok) k ich celoživotnej sociálnej inklúzii. Podobne aj P. Zászkaliczky (2010a) zdôrazňuje, že inklúzia je súčasťou celkových zmien v spoločenskom usporiadaní a vzdelávací systém je len jedným z čiastkových článkov tohto usporiadania. Ak teda máme hovoriť o inklúzii ako novej paradigme v prístupe k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením, musíme operovať s inklúziou, ktorá nielenže siaha ďalej, ako je horizont formálnej edukácie, ale dokonca ďalej, ako je horizont samotnej povinnej školskej dochádzky. V opačnom prípade hrozí riziko, že „na inkluzívnu edukáciu nadviaže (skrytá) sociálna diskriminácia“ (V. Lechtu, 2016, s. 43). S uvedeným súvisí problematika interseksionality, ktorá upozorňuje na vzájomnú závislosť kategórií ako vek, pohlavie, rasa sociálny pôvod, zdravotný stav, náboženské vierovyznanie, sexuálna orientácia a pod. (L. Ch. Rodriguez, 2014). Jedincomi tak môže hroziť riziko diskriminácie nielen na základe jeho postihnutia, narušenia, ohrozenia, ale súčasne aj na základe uvedených kategórií, ktoré sa môžu vo výraznejšej miere prejaviť ako prekážky práve v procese jeho sociálnej inklúzie.

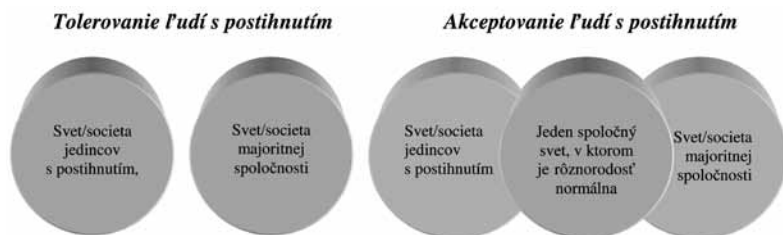
Inklúzia ako taká má byť „založená na altruizme, na chápaní života spoločnosti ako komunity, v ktorej každý má potenciál kon-

tribuovať k všeobecnému dobru podľa svojich schopností“ (D. Ostatníková, 2013b, s. 131). B. Kováčová (2010a) v prípade inklúzie hovorí o prirodzenom začlenení všetkých ľudí do spoločnosti, pričom sa majú zohľadňovať individuálne osobitosti každého jej člena. Jediniec s postihnutím, narušením, ohrozením by preto nemal byť vnímaný ako bariéra či riziko v dosahovaní cieľov intaktných členov spoločnosti. Malo by sa vychádzať z presvedčenia, že ktokoľvek v spoločnosti môže byť pre kohokoľvek obohatením.

Vychádzajúc z ľudského faktora ako kľúčovej podmienky úspešného zavádzania a realizovania tak inkluzívnej edukácie, ako aj sociálnej inklúzie treba dosiahnuť, aby sa inklúzia z jej kvantitatívneho, ako i kvalitatívneho hľadiska dostala do povedomia nás všetkých ako nová paradigma v prístupe k ľuďom s postihnutím, narušením, ohrozením, pri ktorej už nejde o to, aby sa títo jednotlivci prispôbovali podmienkam spoločnosti, ale aby spoločnosť vytvárala také optimálne podmienky, ktoré budú viesť k plnohodnotnému začleneniu všetkých ľudí do všetkých oblastí spoločenského života (N. Bizová, 2013). V inklúzii má byť podstatná rovnocennosť jedincov, keď za normálne považujeme nielen rozmanitosť, ale i prítomnosť väčších či menších rozdielov (L. Anderliková, 2014).

Za jednu z kľúčových myšlienok inklúzie sa považuje *byť rozdielni je normálne*. Akosi sa zabúda na to, že už v rámci intaktnej populácie musíme brať na vedomie, že každý človek je iný. Nie sme klony, inakosť nás všetkých je výsledkom evolúcie a my sa to musíme naučiť akceptovať. Treba zvážiť, či ešte výstižnejšou myšlienkou inklúzie by v tomto prípade nemalo byť *na základe jedinečnosti nás všetkých, rozdielnosť neexistuje* (I. Šuhajdová, 2017). V. Hájková a I. Strnadová (2010, s. 42) píšú „v každodennom živote predstavuje ľudská rôznorodosť, teda heterogenita, samozrejmu a nevyhnutnú podmienku spoluzitia spoločnosti. Rôznorodosť ľudí je jednak antropologickou skutočnosťou a súčasne sociálnym fenoménom“. Záleží teda na ľudskej populácii, ako sa k rozdielnosti postaví. Či ju bude vnímať ako samozrejmosť a prínos pre nás všetkých alebo sa z nej stane problém (nás všetkých). T. Kollárik (1993, s. 34) píše „človek prichádza na svet ako biologický tvor, sociálnym sa stáva v priebehu svojho

života. Na to, aby biologicky prežil a aby sa stal sociálnym tvorom, potrebuje ľudí“. Uvedené platí tak pre jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením, ako aj pre majoritu, z čoho jednoznačne vyplýva, že nie je možné, aby „svet/societa“ ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením existoval oddelene od „sveta/society“ intaktnej populácie. Pretože, ako zdôrazňuje V. Lechta (2009), je rozdiel medzi len obyčajným tolerovaním ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením majoritnou spoločnosťou a ich akceptovaním, t. j. prijatím (pozri Obrázok č. 3). Treba si uvedomiť, že v inkluzívnej spoločnosti nejde o spolužitie jedného vedľa druhého, ale jedného s druhým. Treba sa naučiť nachádzať spôsoby, ako s rôznorodosťou nielen žiť, ale zároveň z nej aj čerpať.



Obrázok č. 3: Rozdiel medzi tolerovaním a akceptovaním ľudí s postihnutím (I. Šuhajdová, 2018).

Chápanie inklúzie ako samozrejmej, prirodzenej a každodennej súčasť života nás všetkých si vyžaduje, aby sa inkluzívne povedomie súbežne a nevyhnutne rozvíjalo tak „vo svete/societe“ ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením, ako aj vo „svete/societe“ majoritnej spoločnosti a výsledkom bude jeden spoločný svet nás všetkých, v ktorom si budeme navzájom rovnocenní a rôznorodosť nielenže bude prirodzenou súčasťou našich životov, ale zároveň nás bude i obohacovať. L. Požár (2006) rozpracoval koncept koadaptáčného trendu v prístupe k jedincom s postihnutím, ktorého kľúčová myšlienka spočíva vo vytvorení partnerského vzťahu medzi majoritou (intaktná spoločnosť) a minoritou (jedinci s postihnutím, narušením, ohrozením), výsledkom má byť nová hodnota, ktorá

vzide z prieniku hodnôt tak majoritnej, ako i minoritnej komunity, a ktorú bude treba rozvíjať v dlhodobom horizonte. Znamená to, že majoritná spoločnosť nemôže byť vnímaná ako dominantná, ktorá umožní jedincom z minoritnej spoločnosti účasť na spoločenskom dianí len v prípade akceptovania a prispôsobenia sa jej hodnotovému systému. Jedinci s dodatočnými podpornými potrebami nemôžu byť v pozícii pasívnych prijímateľov hodnotového systému majoritnej spoločnosti, musia byť vnímaní ako rovnocenní aktívni spolubudovatelia nových hodnôt, ktoré budú výsledkom vzájomného diskurzu. Pre 21. storočie nastáva výzva, ktorú by sme mohli nazvať „koadaptačný sociálny fenomén“ (I. Šuhajdová, 2017). Ak majú mať ľudia s postihnutím, narušením, ohrozením pocit spoluúčasti a spolupatričnosti na celkovom dianí vo svete, ktorého sú neoddeliteľnou súčasťou, potom tomu musí predchádzať pocit, že sú nielenže neoddeliteľnou, ale zároveň aj rovnocennou súčasťou celku, a to nie preto, že by spĺňali určité kritériá (majoritnej spoločnosti), ale preto, že svojou diverzitou tento celok nielen dopĺňajú, ale zároveň aj obohacujú. L. Novosad (2009) hovorí o potrebe pripravenosti na prirodzenú koexistenciu so spoluobčanmi s postihnutím, narušením, ohrozením, zbavenia sa falošného súcitu a paušálnej predpojatosti a súčasne o potrebe budovania vzájomného rešpektu, ako i vzájomného hodnotenia sa, pričom ako kritérium má byť to, čím každý človek spoluvytvára život nás všetkých. Ako autor ďalej dodáva (tamže), inklúzia je spoločným problémom všetkých ľudí, má byť založená na harmonizácii vzťahu a partnerstva medzi všetkými zúčastnenými a vychádzať zo vzájomného prijatia, akceptovania a pochopenia hodnôt majority a minority. Ide teda o koadaptačný prístup, avšak je na zväžení (aj na základe budovania inkluzívneho povedomia), či by nebolo efektívnejšie namiesto označenia inklúzie ako spoločného problému ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením a majoritnej spoločnosti operovať radšej terminologickým ekvivalentom inklúzia ako spoločný záujem ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením a majoritnej spoločnosti (I. Šuhajdová, 2017). Sám L. Novosad (2009) ďalej dodáva, že z hľadiska koadaptácie možno inklúziu definovať ako partnerský vzťah, ktorý si vyžaduje

obojstranný záujem o riešenie. Úspech inklúzie teda závisí (okrem iného) od hľadania kompromisov ako oporných bodov pri budovaní nových hodnôt, ktoré reflektujú tak potreby majority, ako aj minority. Budovanie nových spoločných hodnôt by pritom malo byť pre obidve strany (majoritu aj minoritu) spoločným záujmom, ktorý bude všetkých zainteresovaných vzájomne spájať, a nie problémom naďalej rozdeľujúcim ľudstvo na dva svety, ktoré sa síce do určitej miery tolerujú, ale neakceptujú. Inak bude podľa V. Lechtu (2009) hroziť, že ľudia s postihnutím budú naďalej na periférii spoločnosti.

Súčasne si treba uvedomiť, že nastavenie majoritnej spoločnosti na „inkluzívnu vlnu“ nestačí na akceptovanie a prijatie ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením a vytvorenie jedného spoločného sveta pre všetkých bez rozdielu, pričiniť sa musia všetci aktéri, jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením nevynímajúc. L. Požár (2010, s. 37) píše: „...ak je jednou z charakteristík inkluzívneho vzdelávania koadaptácia, potom je zrejmé, že do tohto procesu musia vnieť svoj podiel nielen intaktní žiaci, ale aj žiaci s postihnutím. Nemôžu očakávať, že všetci a všetko sa bude prispôsobovať im. Prispôbiť sa musia aj oni. Aj oni musia byť v tomto smere aktívni.“ Uvedené platí tak pre žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením v procese inkluzívnej edukácie, ako aj v prípade dospelých jedincov v procese ich sociálnej inklúzie.

Celý koncept inklúzie a jej realizácie je výrazne ovplyvnený aktuálnymi spoločenskými podmienkami. V prebiehajúcom storočí bojujeme s nevídanou krízou identity v spoločnosti, ktorá vyvoláva množstvo konfliktov v oblasti medziľudských vzťahov. Človek je tvor spoločenský, z čoho jednoznačne vyplýva, že na svoju úspešnú socializáciu potrebuje medziľudské spolunažívanie. Problémom však je, že v dnešnom svete má akoby potrebu tomuto medziľudskému spolunažívaniu dominovať bez ohľadu na potreby a záujmy iného človeka. Ako ľudská rasa máme za sebou bohaté dejiny, z ktorých by sme sa mali poučiť, inak hrozí situácia, že pred nami je budovanie krátkych dejín. G. Lipovetsky (1999) vyjadril názor, že 21. storočie bude buď etické, alebo nebude vôbec, čo odôvodňuje dvomi extrémami, ktorými sa svet bude uberať. Na jednej strane to bude

buď znovuobnovenie morálnych hodnôt, alebo na druhej strane dekadentný úpadok celej spoločnosti. Autor (tamže) preto hovorí o potrebe podpory rozvoja individuálnej zodpovednosti. Ak teda chceme vo svojom okolí a spoločnosti, v ktorej žijeme niečo zmeniť, začnime priamo od seba a buďme my tou hybnou silou, ktorá pohne ťažkými balvanmi stojacimi v ceste inkluzívnej edukácii a následne celkovej sociálnej inklúzií. Slovmi známeho rakúskeho psychiatra Viktora E. Frankla (2007, s. 14) by sme v súvislosti s inkluzívnou edukáciou mohli povedať „kde je určitý cieľ, tam je i vôľa“. Ak je teda naším cieľom úspešná realizácia inkluzívnej edukácie žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením a následne ich celková sociálna inklúzia, nesmie nám potom chýbať vôľa tento cieľ dosiahnuť, vôľa zmeniť niečo v nás samotných. Stotožňujeme sa s D. Ostatníkovou (2010), ktorá si myslí, že inklúzia je proces, v rámci ktorého sa musí zmeniť nielen školský systém, ale predovšetkým myslenie nás všetkých.

**2. JEDINEC S POSTIHNUTÍM,
NARUŠENÍM, OHROZENÍM, INKLÚZIA
A INKLUZÍVNA EDUKÁCIA
VO VÝSKUMNÝCH ZISTENIACH**

V prípade vnímania ľudského faktora ako kľúčovej podmienky úspešného zavádzania a realizovania inklúzie a inkluzívnej edukácie je nevyhnutné, aby sme popri výskumoch z oblasti výhod, nevýhod či rizík inklúzie a inkluzívnej edukácie, ako i materiálnych, didaktických, priestorových, legislatívnych alebo iných jej podmienok, disponovali dostatočnými údajmi aj o postojoch a názoroch na samotnú inklúziu, inkluzívnu edukáciu a jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením. Za najdôležitejších aktérov inkluzívnej edukácie treba považovať žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením, intaktných žiakov, pedagogických, nepedagogických a odborných pracovníkov škôl a školských výchovno-vzdelávacích zariadení, rodičov žiakov tak intaktných, ako aj s postihnutím, narušením, ohrozením, súrodencov žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením a napokon i príslušnú majoritu. Všetci uvedení aktéri sa (spolu)podieľajú či už priamo, alebo nepriamo na dianí v triede a ich postoje a názory podľa L. Páleníka a I. Učňa (2003) môžu vo významnej miere determinovať dynamickú zložku sociálnej klímy v triede. Podobné vyjadrenie možno nájsť u J. Valoviča (2015, s. 4), podľa ktorého sú predovšetkým postoje spolužiakov a učiteľov žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením dôležitým prvkom podmieňujúcim dobré fungovanie inkluzívnej edukácie. H. Daniels a P. Garner (1999, in: E. Gajdošová, 2015), zdôrazňujú, že inkluzívna edukácia znamená posun od „deficitného“ modelu vychádzajúceho z predpokladu, že ťažkosti a problémy majú svoj pôvod v dieťati/žiakovi, k „sociálnemu“ modelu, hovoriacemu o tom, že bariéry v učení existujú v samotných školských štruktúrach a v postojoch a štruktúrach celej spoločnosti.

2.1 Žiak s postihnutím, narušením, ohrozením a inkluzívna edukácia

M. Vágnerová (2000) zdôrazňuje, že ochota a v podstate samotné akceptovanie inklúzie u jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením do značnej miery závisí od ich subjektívneho

hodnotenia závažnosti vlastného postihnutia, narušenia, ohrozenia. Podobne sa vyjadruje L. Požár (2010, s. 38), podľa ktorého je „mimoriadne dôležité, ako chápe žiak s postihnutím seba, aký je jeho ideálny a reálny koncept Ja. Mimoriadne dôležité je, ako sa dokáže na svoje postihnutie adaptovať“. Treba pripustiť, že miera adaptácie na postihnutie, narušenie, ohrozenie je veľmi individuálnou záležitosťou závisiacou od viacerých faktorov, ktoré popisuje M. Monatová (1994):

- samotné postihnutie (druh, rozsah, hĺbka),
- osobnosť jedinca (vek, typ nervovej sústavy, doterajšie skúsenosti a zážitky, celkové zameranie a postoje, sebahodnotenie, dôvera vo vlastné sily a prístup k iným ľuďom),
- sociálne podmienky (rodinné, študijné, pracovné, vo voľnom čase).

Faktory ovplyvňujúce subjektívne hodnotenie vlastného postihnutia popisuje aj E. Končeková (2000, s. 82), ktorá píše, že „niektorí ľudia prijímu svoj stav a prispôbia sa postihnutiu bez väčších ťažkostí, t. j. akceptujú obmedzenia a rozvíjajú svoje možnosti, u iných sa vyskytujú rôzne adaptačné ťažkosti, nevedia prijať svoj stav, vytvárajú si rôzne obranné postoje, alebo naopak neprímerane prijímajú postihnutie“. Autorka (tamže) ďalej píše že, pri subjektívnom hodnotení vlastného postihnutia zohráva dôležitú úlohu aj to, či ide o postihnutie vrodené alebo získané. Vrodené v porovnaní so získaným v určitej fáze života popisuje ako menej traumatizujúce, odôvodňujúc tým, že pri vrodennom postihnutí človek inú situáciu nepoznal. Podľa L. Požára (2010) zahŕňa adaptácia na postihnutie minimálne šesť oblastí:

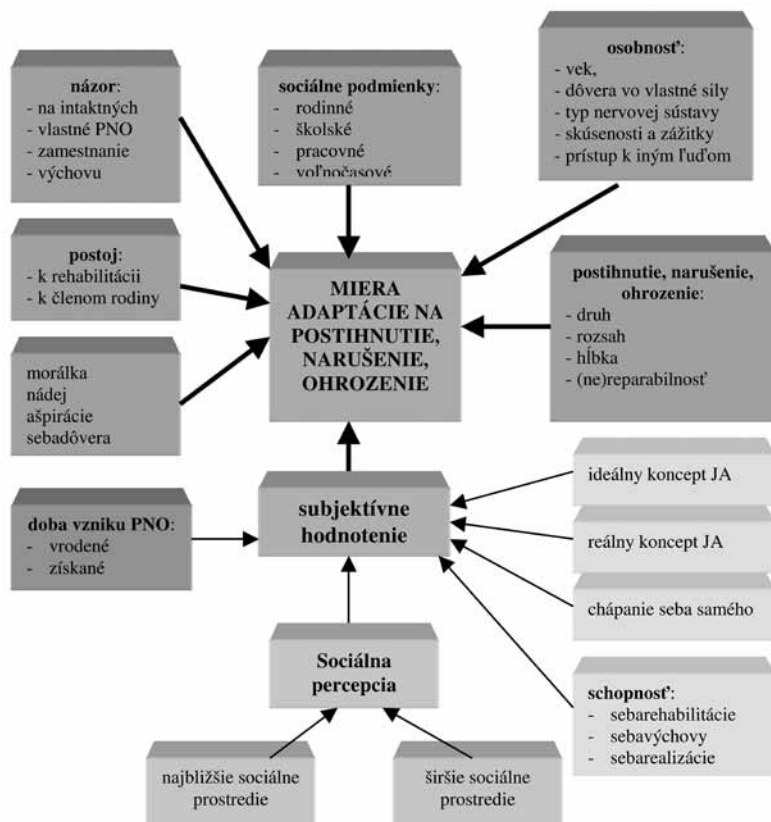
- morálku a sebadôveru individua, jeho nádeje a aspirácie,
- názor na intaktných a predstavy individua o iných,
- názor na svoje postihnutie vo všeobecnosti, ako aj názor týkajúci sa individua a jeho pojmu o sebe samom ako človeku s postihnutím,
- rodinné vzťahy týkajúce sa postojov k členom rodiny v domácej situácii,

- postoje k rehabilitácii vrátane anticipovaného stupňa úspechu v nácviku adjustácie a názor na výchovu vo všeobecnosti,
- názor na povolanie týkajúci sa pojmu o sebe ako zamestnanej osobe, perspektív v zamestnaní.

Subjektívne hodnotenie vlastného postihnutia, narušenia, ohrozenia je okrem iného do značnej miery závislé od postojov a názorov tak najbližšieho sociálneho prostredia, ktorým je rodina, ako aj širšieho sociálneho prostredia, ktorým je majoritná spoločnosť (I. Šuhajdová, 2016). Človek s postihnutím, narušením, ohrozením citlivo vníma postoje intaktnej populácie voči svojej osobe a musí sa s nimi nejako vyrovať (L. Končeková, 2005). Vplyvu sociálnej percepcie podlieha každý človek. Ako píše I. Šuhajdová (2017), stačí si zmeniť účes, spraviť viditeľné veľké tetovanie, zmeniť štýl obliekania, mať za partnera niekoho inej národnosti, rasy alebo rovnakého pohlavia a už nás môže okolie vnímať ako niekoho, kto vybočil z normy a sekundárnym dôsledkom môžu byť predsudky voči našej osobe. Naše vnímanie je teda závislé od sociálnych faktorov a očakávaní, resp. od sociálnej skúsenosti vôbec (R. Kohoutek, 1998).

Vlastné sebahodnotenie jedincov s postihnutím zohráva v prípade zavádzania a realizovania inklúzie a inkluzívnej edukácie významnú úlohu. J. Jesenský (1994, in: L. Požár, 2013) ako znak úspešnej inklúzie uvádza predpoklad vysokého stupňa schopností sebarehabilitácie, seba výchovy a sebarealizácie u jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením (pozri Obrázok č. 4).

Výsledky výskumu sebahodnotenia žiakov s postihnutím, ktoré uskutočnila G. Vodehnalová (2013, in: L. Požár, 2013), svedčia o tom, že sebahodnotenie v prípade detí a mládeže s mentálnym postihnutím vo veku 12 až 16 rokov pozitívne ovplyvňuje ich socializáciu. V prípade samotného postoja jedincov s postihnutím k inkluzívnemu vzdelávaniu možno poukázať na výsledky výskumu I. Učňa (2001b), ako i M. Pěčovej (2004), ktorí zistili, že spoločné vzdelávanie je častejšie nevyhovujúce pre žiakov s postihnutím, pričom ako najčastejšie dôvody zvažovania prestupu na inú školu uvádzali, t. j. vlastne neúspešnosti inkluzívnej edukácie, absenciu kamarátskych



Obrázok č. 4: Faktory ovplyvňujúce mieru adaptácie na postihnutie, narušenie, ohrozenie.

vzťahov a vzájomnej pomoci s intaktnými spolužiakmi. N. Bizová, (2015) pritom upozorňuje, že medzi kritériá úspešnosti inkluzívnej edukácie patrí aj kvalita sociálnych interakcií žiakov, sociálna pozícia žiakov s dodatočnými podpornými potrebami v triednom kolektíve, miera participácie, resp. úroveň ich sociálnej inklúzie. N. A. Tenure (2001) poukázal u žiakov so sluchovým postihnutím na uprednostňovanie konverzácie a priateľstva s jedincami s podobným postihnutím. Z výsledkov výskumu I. Učna (2004) vyplýva,

že významnú úlohu pre inkludovaných žiakov zohráva kamarátstvo s intaktnými spolužiakmi aj mimo školy. Práve chýbajúca pomoc a kamarátstvo intaktných spolužiakov boli v minulosti podľa zistení I. Učna (1998, 2001a, 2001b) ako aj K. Trlicovej (1995) hlavnými dôvodmi, prečo žiaci s postihnutím odmietali vzdelávanie v bežných školách spolu s intaktnými spolužiakmi. Podľa výsledkov novšieho výskumu, ktorý zrealizovali E. Lorinczová a R. Tomšík (2017, s. 16) na vzorke 105 žiakov 9. tried bežných základných škôl, majú žiaci s postihnutím, narušením, ohrozením oproti ich intaktným spolužiakom väčší problém s prejavmi empatie voči rovesníkom, čo podľa autorov môže vyvolať u jedincov s dodatočnými podpornými potrebami práve väčšie pocity osamelosti alebo odlúčenia. Potvrdzujú to aj výsledky výskumu K. Zbortekovej (2012), podľa ktorých sú žiaci s postihnutím pravidelne vystavení pocitom osamelosti až odmietania intaktnými spolužiakmi. Pritom výsledky výskumu Graafa a Bijla (2002, in: I. Učeň, 2002) vypovedajú u žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením vo vzťahu k intaktným spolužiakom o preferovaní kvality nad kvantitou.

Výsledky komparácie podľa pohlavia priniesli zistenia, podľa ktorých dievčatám s postihnutím viac vyhovuje spoločné vzdelávanie s intaktnými spolužiakmi, zároveň pozitívnejšie ako chlapci hodnotili celkovú prospešnosť inkluzívneho vzdelávania pre žiakov s postihnutím (L. Páleník, I. Učeň, 2003). Z výskumu A. Leonhardt (2012) vyplynulo, že postavenie žiaka so sluchovým postihnutím v triede je vo veľkej miere porovnateľné s postavením počujúcich žiakov, v obidvoch skupinách boli obľúbení aj menej obľúbení (odmietaní/šikanovaní) žiaci, pričom 1/3 žiakov so sluchovým postihnutím uviedla ako príčinu šikanovania ich načúvací prístroj. Ďalej sa zistilo, že žiakov so sluchovým postihnutím menej pozývajú na narodeniny, spolužiaci ich tiež častejšie odmietajú a zriedkavejšie označujú za kamarátov.

Okrem výskumov poukazujúcich na negatívne postoje žiakov s postihnutím k inkluzívnemu vzdelávaniu možno nájsť aj výskumné zistenia opačného tvrdenia. Probandi so zrakovým postihnutím vo výskume M. Bartoňovej a M. Vítkovej (2015 s. 305) boli

presvedčení, že práve inkluzívne vzdelávanie môže osoby so zrakovým postihnutím lepšie pripraviť do ďalšieho života, za veľmi dôležitý považovali „kontakt žiakov a študentov so zrakovým postihnutím so spolužiakmi bez zrakového postihnutia“. F. Fitch (2003, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010) zistil u žiakov vzdelávajúcich sa v bežných školách prevládajúci pocit, že sa nielenže viac naučili, ale zároveň aj získali viac priateľov. Sociálnu izolovanosť žiakov s postihnutím v kolektíve intaktných spolužiakov vyvrátil M. E. Hanline (1993, in: B. Tomčániová, 2003), ktorý výskumne potvrdil prínos inkludovaných predškolských tried pre oblasť socializácie, ako aj rozvoj komunikačných spôsobilostí detí s postihnutím. K. Zborťeková (2000) poukázala u inkludovaných žiakov so sluchovým postihnutím na pozitívny vplyv tak v sociálnom, ako aj v ich kognitívnom a rečovom vývine.

Postoj žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením k inkluzívnej edukácii tak podľa výsledkov uvedených výskumov do značnej miery závisí od ich sociálneho postavenia v triednom kolektíve, ktoré je okrem iného ovplyvnené schopnosťou samotných žiakov s dodatočnými podpornými potrebami nadväzovať a udržiavať kamarátske vzťahy, snahou presadiť sa v triednom kolektíve či ochotou zapájať sa do mimoškolských aktivít.

2.2 Intaktní spolužiaci a žiak s postihnutím, narušením, ohrozením

Spôsob vnímania osôb s postihnutím, narušením, ohrozením sa mení vekom. L. A. Nabors a L. A. Keyes (1997, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010) uvádzajú, že deti do veku troch rokov nerozumejú pojmu postihnutie (možno predpokladať, že ani pojmom narušenie a ohrozenie) a sú tak vo svojich postojoch k rovesníkom s postihnutím, narušením, ohrozením bez predsudkov. Negatívne reakcie k ľuďom s postihnutím, narušením, ohrozením pribúdajú vekom, najintenzívnejšie sa prejavujú dosiahnutím adolescencie a vstupom na strednú školu (A. A. Darrow, C. M. Johnson, 1994, in: V. Hájková,

I. Strnadová, 2010). K iným záverom dospeli J. McDougalla, D. J. De Wita a kol. (2004), ktorí u 61 % skúmaných stredoškôľakov zistili pozitívne postoje k ich rovesníkom s postihnutím. B. Kundrátová (2001) rovnako nezistila u intaktných žiakov odmietavé postoje k ich spolužiakom s postihnutím. J. Krajewski a T. Flaferty (2000) skúmali postoje 144 stredoškolských študentov k ľuďom s mentálnym postihnutím a dospeli k záverom, že hoci by títo študenti na jednej strane nemali žiadny problém, aby ich vlastné dieťa išlo na oslavu dieťaťa s mentálnym postihnutím, na druhej strane by už nesúhlasili s tým, aby sa dieťa s mentálnym postihnutím inkluzívne vzdelávalo v triede s ich dieťaťom. K podobným záverom, u 119 nemeckých stredoškôľakov dospeli D. Eggert a P. Berry (1992), keď zistili, že iba 9 % z nich by súhlasilo s inklúziou dieťaťa s mentálnym postihnutím.

V prípade žiakov základných škôl je zaujímavé výskumné zistenie I. Učňa (1998a), podľa ktorého žiaci bez osobnej skúsenosti s inklúziou oveľa viac preferovali tvrdenie, že intaktní žiaci by svojmu spolužiakovi s postihnutím, narušením, ohrozením ubližovali aj v prípade, ak by sa tomu učiteľ snažil zabrániť. Z výsledkov výskumu Ľ. Páleníka a I. Učňa (2003) vyplynulo, že dievčatá piateho ročníka sú na rozdiel od dievčat v šiestom ročníku viac ako chlapci presvedčené o tom, že žiakom s postihnutím prospieva spoločné vzdelávanie s intaktnými spolužiakmi. Ako ďalej uvádza I. Učeň (1998a) intaktní žiaci základných škôl hodnotia svojich spolužiakov s postihnutím ako menej úspešných, menej chápaných a slabších. Výsledky výskumov I. Učňa (1998, 2001a, 2001b) a K. Trlicovej (1995) hovoria, že intaktní spolužiaci boli ochotní pomáhať svojim spolužiakom s postihnutím, ale so spoločným sedením so žiakom s postihnutím v jednej lavici už nesúhlasili.

V. Hájková a I. Strnadová (2010, s. 71) upozorňujú na skutočnosť, že „postoje detí voči rovesníkom s postihnutím sú výrazne formované nielen postojmi ich rodičov, ale tiež postojmi ich učiteľov a riaditeľov škôl“. S podobným názorom sa môžeme stretnúť u J. F. Goodmana (1990, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010), podľa ktorého postoje žiakov voči spolužiakom s mentálnym postihnutím korelujú s postojmi učiteľov. V prípade žiakov so sluchovým postihnutím si

intaktní žiaci nielenže týchto spolužiakov menej volia za kamarátov, ale ich dokonca v rámci svojich aktivít a záujmov prehliadajú (M. Stinson, S. Antia, 1999). Zistenia K. Trlicovej (1995) rovnako potvrdzujú odsúvanie žiakov s postihnutím do úlohy outsiderov ich intaktnými spolužiakmi. I. Učeň (1998a) dospel svojím výskumom k záveru, že intaktní žiaci hodnotia žiaka s postihnutím negatívnejšie ako intaktných spolužiakov, vyjadrujú negatívny postoj k inklúzii žiakov s telesným a mentálnym postihnutím a presvedčenie, že špeciálna škola je pre nich výhodnejšia. Napriek prejavenej ochote intaktných žiakov pomáhať spolužiakom s postihnutím, nemali o bližšie priateľské vzťahy s nimi záujem.

V rámci vplyvu pohlavia žiakov zistili K. Trlicová (1995), L. Páleník a I. Učeň (2003), C. Cambra (2002, in: M. Gregussová, 2006) či H. L. Hung a P. V. Paul (2005) pozitívnejšie postoje k inkludovaným spolužiakom u dievčat, čo dávajú do súvislosti s ich prosociálnejším a altruistickejším správaním, ako i vyššími ochranárskymi postojmi a k všeobecne uznávaným morálnym hodnotám. Podobne aj výsledky výskumov realizovaných v Slovinsku (E. Novljan, D. Jelenc, J. Jerman 1998, in: M. Schmidt, 2003) preukázali, že pozitívne postoje žiakov základných škôl (N = 763) voči deťom s dodatočnými podpornými potrebami, ktoré mali ťažkosti s učením, nie sú podmienené len množstvom skúseností, ale tiež pohlavím oslovených účastníkov. Dievčatá boli viac ako chlapci ochotné pomôcť daným spolužiakom s učením. Naopak M. Schmidt (2003) v školskom roku 2000/2001 zistil, že pohlavie u slovinských žiakov nehrá štatisticky významnú rolu pri ochote k interakcii so spolužiakmi s dodatočnými podpornými potrebami. M. Gregussová (2006) skúmala postoje intaktných žiakov (N = 351, z toho 148 chlapcov a 203 dievčat z 9 škôl, v ktorých bolo celkovo integrovaných 19 žiakov so sluchovým postihnutím), pričom zistila, že dôležitú úlohu zohráva zameranie školy. V porovnaní so študentmi technických a všeobecných smerov zistila pozitívnejší postoj k inklúzii u študentov stredných škôl s pedagogickým alebo umeleckým zameraním. Zároveň spozorovala tendenciu k negatívnejším postojom, ak bol inkludovaný žiak opačného pohlavia ako respondent.

M. Schmidt (2003) poukazuje na štúdie, poskytujúce dôkazy o prospešnosti a/alebo výhodách inklúzie, ako sú rozvoj priateľstva a interakcie medzi deťmi, lepšie znalosti charakteristík detí s postihnutím, akceptovanie individuálnych rozdielov, viac tolerancie a pripravenosti prijať zodpovednosť za žiaka s postihnutím. Za zmienku stojí výskum H. Gasha (1996) orientovaný na štúdium procesov zmeny postojov 8 až 12-ročných žiakov v základných školách v Írsku. Po skončení experimentálneho programu sa ukázalo, že úroveň akceptovania žiakov s dodatočnými podpornými potrebami sa u žiakov (predovšetkým dievčat) zvýšila. C. M. Roberts a P. R. Smith (1999), ako aj H. E. Yunker (1988, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010) zistili pozitívne zmeny v postojoch, ktoré boli zaznamenané vplyvom výchovnej literatúry, filmami, diskusiami či osvojovaním si praktických zručností tak intaktných, ako aj inkludovaných žiakov. V publikácii *Názory mladých na inkluzívne vzdelávanie* môžeme nájsť výroky ako „Inkluzívne vzdelávanie je pre všetky deti“ (Európska Agentúra, 2012, s. 11) alebo „Žiaci so špeciálnymi potrebami i bez takýchto potrieb sa môžu navzájom od seba učiť a vymieňať si vedomosti“, prípadne „Je to dobré pre nás – a dobré aj pre nich: Dôležité je uvedomiť si prínosy pre celú triedu“ (tamže, s. 22).

Obavy z možného negatívneho vplyvu inkluzívneho vzdelávania na intaktných žiakov (napr. z ich imitovania maladaptívnych prejavov správania a prípadného zaostávania vo vývine) sa ukázali ako neopodstatnené vo výskumných zisteniach S. L. Odoma, M. Deklyena a J. R. Jenkinsa (1984, in: B. Tomčániová, 2003), podľa ktorých vývin intaktných žiakov inkluzívnym vzdelávaním nie je ohrozený, a to dokonca ani v prípade, keď navštevujú triedy, v ktorých prevládajú žiaci s postihnutím. Autori dospeli k záveru, že intaktní žiaci uprednostňujú napodobňovanie svojich intaktných spolužiakov. Naopak, viaceré štúdie poukazujú na pozitíva inklúzie pre intaktných žiakov, pričom uvádzajú oblasti ako zvyšovanie ocenenia a prijatia individuálnych rozdielov a rozmanitosti, rešpektovanie všetkých ľudí či príprava na život v dospelosti v inkluzívnej spoločnosti (Európska Agentúra, 2012, s. 8).

Na základe prezentovaných výskumných zistení by sme mohli

v prípade intaktných žiakov poukázať na niektoré možné faktory ovplyvňujúce ich názory či postoje k inklúzii, a to vek a pohlavie intaktného žiaka, druh postihnutia, typ a stupeň školy, v ktorej sa intaktný žiak vzdeláva. Musíme však zároveň zdôrazniť, že každý intaktný žiak vyrastá v určitom sociálnom prostredí (rodinnom, školskom, voľnočasovom), ktoré jeho názory a postoje v značnej miere či už pozitívne, alebo negatívne formuje. Z uvedeného dôvodu preto u intaktných žiakov nemôžeme zabúdať aj na ľudský faktor v podobe jedincov, ktorí sa akýmkoľvek spôsobom (spolu)podieľajú na formovaní osobnosti intaktného žiaka.

2.3 Pedagogickí pracovníci a žiak s postihnutím, narušením, ohrozením

J. Valovič (2015, s. 4) upozorňuje na to, že postoje pedagógov k žiakom s postihnutím, narušením, ohrozením a ich inklúzií „môžu priamo ovplyvňovať celý priebeh začlenenia znevýhodneného žiaka a efektivitu vzdelávacieho procesu, ako aj nepriamo postoje ostatných žiakov k znevýhodnenému spolužiakovi alebo spolužiačkom“. Podobne sa vyjadrujú M. Bartoňová a M. Vítková (2015), podľa ktorých je základom úspechu alebo neúspechu inkluzívnej edukácie samotné správanie pedagógov ako vonkajší prejav ich postoja k inklúzií. Postoje pedagógov k inkluzívnej edukácii môžu byť veľmi rôzne a sú výsledkom súhry nasledujúcich dvoch faktorov:

- toho, čo pedagógovia o inklúzií vedia a ako jej rozumejú (individuálne presvedčenie – kognitívna postojová zložka),
- pocity pedagógov, vyplývajúce z ich skúseností s prácou so žiakmi s dodatočnými podpornými potrebami (emocionálna postojová zložka).

Trend inkluzívnej edukácie zastihol väčšinu pedagogických pracovníkov škôl a školských výchovno-vzdelávacích zariadení nepripravených. Táto ich nepripravenosť spočíva/la nielen v teoretických poznatkoch, ale predovšetkým v praktických skúsenostiach. Dosvedčujú

to výskumné zistenia M. Pavlovskej a P. Roderovej (2010), podľa ktorých veľká časť pedagógov bola presvedčená o tom, že na vzdelávanie žiakov v takom heterogénnom prostredí, aké inklúzia vyžaduje, nie sú dostatočne pripravení či už teoreticky alebo prakticky. K podobným zisteniam dospela v Českej republike I. Horváthová (2014), podľa ktorej pedagógovia v základných školách nedisponujú niektorými dôležitými informáciami a poznatkami o dodatočných podporných potrebách a samotnej inklúzii, kvantita i kvalita týchto poznatkov bola zároveň nižšia u pedagógov staršej generácie. Podľa A. Jordana a kol. (2009, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010) majú pedagógovia v bežných školách strach z inkluzívnej edukácie, obávajú sa predovšetkým toho, že ich žiaci s dodatočnými podpornými potrebami budú oberať o čas, ktorý by mali venovať intaktným žiakom a zároveň, že vzdelávanie žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením si od pedagógov vyžaduje špeciálne zručnosti, ktorými oni nedisponujú. Takéto názory môžu u pedagógov viesť k nižšej motivácii a/alebo vyvolať mylné predstavy, na jednej strane o ich neschopnosti a na druhej strane o neschopnosti vzdelávania sa žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením v bežných školách. T. E. Scruggsa a M. A. Mastopieriho (1996) dopĺňajú obavy pedagogických pracovníkov z nedostatočnej podpory školy a/alebo školského poradenského zariadenia. Zaujímavé je zistenie, že pedagogickí pracovníci v ich výskume síce boli k všeobecnej myšlienke inkluzívneho vzdelávania pozitívne naklonení, avšak z konkrétnej predstavy vzdelávania žiaka s postihnutím, narušením alebo ohrozením priamo v ich triede už nadšení neboli. Rovnaké tvrdenie možno nájsť u V. Lechtu a P. Janoška (2011, s. 6), podľa ktorých sú pedagógovia pripravení akceptovať vo svojej triede žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením, „ak sa o tom hovorí na abstraktnej úrovni. Keď sa však má realizovať inklúzia konkrétneho žiaka alebo žiačky, začnú ťažkosťi“.

Zo štúdie B. Whitea (2007) vyplýva, že z piatich participujúcich pedagógov mal iba jeden z nich po piatich rokoch pôsobenia v inkluzívnej škole pretrvávajúcu vieru v účinnosť inkluzívnej edukácie. Ostatní pedagógovia mali tendenciu obviňovať žiakov s dodatočnými podpornými potrebami z nedostatočného úsilia. Pre porovnanie

M. F. Giangreca et al. (1993) dospeli k záveru, že postoje pedagógov k inkluzívnej edukácii sa môžu zmeniť na základe vlastných pozitívnych skúseností s prácou so žiakmi s dodatočnými podpornými potrebami v bežných školách.

Z výskumu, na ktorom sa zúčastnilo 1 200 pedagógov základných a stredných škôl vyplýva, že už v 90. rokoch 20. storočia súhlasilo 59 % opýtaných pedagógov pri splnení určitých podmienok s preradením žiakov zo špeciálnych škôl do bežných škôl (M. Zvalová, 1992). Inklúzia žiakov s telesným a zmyslovým postihnutím je za určitých podmienok podľa pedagógov možná, 82 % z nich vyjadrilo presvedčenie, že niektorým žiakom s postihnutím by prospelo spoločné vzdelávanie sa s intaktnými spolužiakmi, 81 % sa domnievalo, že vytvorenie vhodných podmienok pre žiakov s postihnutím môže u nich podporiť dosahovanie rovnako dobrých študijných výsledkov ako u ich intaktných spolužiakov. Pedagógovia však vyjadrili nesúhlas s inklúziou žiakov s mentálnym postihnutím a žiakov s výraznými poruchami správania (I. Učeň, 1995). Odmietanie inkluzívnej edukácie žiakov s mentálnym postihnutím potvrdili aj výskumné zistenia S. Bronišovej a I. Učňa (2002) a L. Požára (2007), ktorý v roku 1993 zistil u 60 % opýtaných pedagógov základných škôl obavy z toho, že by žiak s postihnutím inkludovaný v bežnej triede spolu so zdravými deťmi mohol ohroziť nielen zdravie ostatných žiakov, ale dokonca aj samotných pedagógov.

Podľa zistení I. Učňa (1998b) sú pedagógovia špeciálnych škôl v porovnaní s pedagógmi bežných základných škôl viac skeptickí k inklúzii, zároveň častejšie vyjadrujú obavu z rizika šikanovania od intaktných žiakov. M. Bartoňová a M. Vítková (2015) zisťovali u 66 učiteliek základných škôl, aký majú vzťah k inklúzii. Osemdesiat percent z nich bolo presvedčených o tom, že by inkluzívne vyučovanie zvládli, pričom len 41 % považovalo inklúziu v škole za reálnu a 53 % za veľmi užitočnú. M. Gregussová (2005, s. 132) v roku 2004 zrealizovala výskum v troch stredných školách na Slovensku, v ktorých sa vzdelávali aj žiaci s dodatočnými podpornými potrebami, zamerala sa na zisťovanie pozitív a negatív inklúzie z hľadiska pedagógov. Výsledky jej výskumu prináša tabuľka č. 1.

Tabuľka č. 1: *Hľadisko pedagógov na pozitíva a negatíva inklúzie pre žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením.*

Pozitíva inklúzie pre žiaka s PNO	Negatíva inklúzie pre žiaka s PNO
<p>kontakt s intaktnou populáciou (43,6 %):</p> <ul style="list-style-type: none"> • je v prostredí intaktných, počujúcich • zdravá populácia sa stretáva s rovesníkmi so špecifickými potrebami • vyrastá v prostredí, v ktorom bude neskôr žiť 	<p>škola a vyučovací proces (17,9 %):</p> <ul style="list-style-type: none"> • absencia odborného asistenta • nestačí sa venovať inkludovaným a zároveň aj zdravým • odlišné metódy práce • vyučovanie treba viesť pomalším tempom
<p>rozvoj a napredovanie študenta s postihnutím (35,9 %):</p> <ul style="list-style-type: none"> • možnosť naplno sa uplatniť • intelektový rast • napredovanie vo vývine • rozvoj komunikácie • príprava do praxe • študent s postihnutím sa postupne vyrovnáva s tým, že nároky na neho sú rovnaké ako na ostatných študentov 	<p>sociálne vzťahy (12,8 %):</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyučujúci a žiaci ho nepovažujú za vyrovnaného partnera • neustále sú iní, a tak mimo kolektívu • menej ozajstných priateľov ako vo svojej komunite • konflikty
<p>sociálne vzťahy (15,4 %):</p> <ul style="list-style-type: none"> • na jeho postihnutie sa príliš neupozorňuje • väčšia empatia ostatných • kooperácia s ostatnými • rozvoj schopnosti chápať a vnímať iných v kolektíve 	<p>náročnosť pre študenta s postihnutím (12,8 %):</p> <ul style="list-style-type: none"> • musí sa viac snažiť, aby dosiahol to, čo zdraví spolužiaci

Zdroj: voľne spracované podľa M. Gregusovej (2005).

Z hľadiska pedagógov autorka (tamže) ďalej zisťovala pozitíva a negatíva inklúzie aj pre intaktných študentov. Pozitívum inklúzie pre intaktných študentov videli pedagógovia predovšetkým v možnosti učiť sa žiť s ľuďmi s odlišnosťami, akceptovať ich a komunikovať s nimi. Rovnako sa domnievali, že inklúzia môže intaktným žiakom pomôcť v ich osobnostnom rozvoji, predovšetkým v rozvoji ich

prosociálneho cítenia a správania sa. Negatíva videli predovšetkým vo vlastnej pedagogickej práci, obávali sa predovšetkým toho, aby ich prítomnosť žiaka s postihnutím, narušením, ohrozením v triede nebrzdila v pedagogickej činnosti.

Inklúzia a inkluzívna edukácia sa netýka iba základných a stredných škôl; svedčia o tom výsledky výskumov danej problematiky v predprimárnom vzdelávaní. Podľa výskumov M. Špotákovéj a B. Tomčániovej (2000) majú učiteľky materských škôl najpozitívnejšie a súčasne najrealistickejšie postoje k inklúzii a deťom s postihnutím. L. Kročanová (2004, s. 49) však dospela k zisteniu, že postoje učiteliek materských škôl k inklúzii detí so sluchovým postihnutím sú často rozpačité, pričom ich charakterizuje slovami „áno, ale ...“. Ako dodáva (tamže), „ich pochybnosti a výhrady sa týkajú prevažne vlastnej kompetencie zvládnuť výchovný proces v inkludovanom prostredí“.

Z hľadiska zabezpečovacieho subjektu sa inkluzívna edukácia týka predovšetkým pedagogických pracovníkov. Y. Center a J. Ward (1989, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010) dospeli k zisteniu, že odborníci „vzdialenejší od tried“ (napr. riaditeľ/ka školy) majú k inklúzii a inkluzívnemu vzdelávaniu pozitívnejšie postoje ako samotní pedagogickí pracovníci, ktorí s danými žiakmi s postihnutím, narušením, ohrozením prichádzajú do každodenného kontaktu v konkrétnej triede a na konkrétnej vyučovacej hodine. Podobne sa vyjadrujú aj M. Bartoňová a M. Vítková (2015, s. 29): „Postoj vedenia škôl k inkluzívnemu vzdelávaniu totiž nemusí vždy odrážať postoje jednotlivých učiteľov a naopak. Postoje učiteľov síce môžu byť v mnohom ovplyvnené postojmi vedenia školy, avšak zároveň je zrejmé, že vysoká diverzita žiakov prináša záťaž hlavne pre učiteľov, pričom ich skúsenosť je mnohokrát iná ako skúsenosť vedúceho pracovníka školy.“ Preto je nevyhnutné nielen z teoretického, ale aj praktického a empirického hľadiska poznať názory a postoje k inklúzii, inkluzívnej edukácii a k žiakom s postihnutím, narušením, ohrozením všetkých subjektov zabezpečujúcich výchovno-vzdelávací proces v škole a v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach.

Postoj pedagógov k žiakom s postihnutím, narušením, ohrozením a ich inkluzívnej edukácii je z viacerých dôvodov veľmi dôležitý.

V. Bieliková (2014) upozorňuje predovšetkým na riziko prenášania negatívneho postoja pedagóga k inklúzii a k žiakom s dodatočnými podpornými potrebami na intaktných žiakov v triede. Podľa J. Valoviča (2015, s. 5) pritom „existuje u pedagógov všeobecná tendencia mať negatívnejšie postoje k žiakom s poruchou správania alebo učenia, pričom tento postoj nezávisí od ich osobnej skúsenosti so žiakmi s dodatočnými podpornými potrebami“. Podľa B. D. Maleho (2011, in: J. Valovič, 2015) však majú pedagógovia s osobnou skúsenosťou so žiakom s postihnutím, narušením, ohrozením a pedagógovia, ktorí absolvovali program, kurz alebo seminár o vzdelávaní žiakov s dodatočnými podpornými potrebami v bežných školách, pozitívnejšie postoje k týmto žiakom a k ich inkluzívnej edukácii.

Pedagogickí a odborní pracovníci sú v inkluzívnom procese pre ostatných aktérov určitým „zrkadlom správania sa“. Ich postoj k žiakom s dodatočnými podpornými potrebami a celkový prístup k inklúzii môže v určitej miere (či už pozitívne, alebo negatívne) ovplyvniť správanie sa intaktných žiakov, ich rodičov či majority. Od pedagógov sa akosi automaticky očakáva, že inkluzívnu edukáciu zvládnu. Zabúdame pritom, že na to veľakrát nemajú vytvorené adekvátne podmienky. Na druhej strane rovnako zabúdame na to, že kľúčovou podmienkou, ktorá musí byť na prvom mieste, je každý z nás, naše hodnoty, názory, postoje, vyjadrenia či správanie sa.

2.4 Rodičia a dieťa s postihnutím, narušením, ohrozením

Vývin osobnosti dieťaťa s postihnutím, narušením, ohrozením ovplyvňujú predovšetkým postoje jeho rodiny ako najbližšieho sociálneho prostredia, s ktorým prichádza do najintenzívnejšieho kontaktu. Podrobne sa postojmi rodičov k svojmu dieťaťu s postihnutím zaoberala V. S. Sommersová (1944, in: L. Požár, 2007), ktorá kvôli prekrývaniu niektorých postojov upozornila na nemožnosť vyznačenia jednoznačnej hranice medzi nimi.

Tabuľka č. 2: Kategórie a popis postojov rodičov k dieťaťu s postihnutím.

Kategória postoja	Popis postoja
<i>akceptovanie dieťaťa a jeho postihnutia</i>	rodič objektívne prijíma postihnutie dieťaťa, ktoré dokáže primeraným spôsobom hodnotiť. Nevyjadruje viditeľné pocity viny alebo vzdoru. Riadi sa heslom „musíme dosiahnuť najviac, čo sa dá“
<i>odmietavá reakcia</i>	rodič popiera postihnutie svojho dieťaťa, neakceptuje a neuznáva pre svoje dieťa žiadne obmedzenia ani v rámci vzdelávania. Dieťa vedie k nadmernej ambicióznosti, rodič trvá na jeho vysokej úspešnosti
<i>nadmerné ochranárstvo</i>	rodič je zaujatý nadmerným citom ľúlosti a súcitu, ktorý sa prejavuje v nadmerne starostlivom a ochranárskom zaobchádzaní s dieťaťom
<i>skryté zavrhovanie</i>	rodič postihnutie svojho dieťaťa vníma ako hanbu, negatívny postoj a odpor voči dieťaťu zakrýva nadmernou starostlivosťou a úzkostnou ohľaduplnosťou, ako aj prehnanou snahou byť dobrým rodičom
<i>otvorené zavrhovanie</i>	rodič dieťa otvorene prijíma s odporom, je si vedomý svojich nepriateľských citov k vlastnému dieťaťu, no utvára si obranu na ich zdôvodnenie

Zdroj: voľne spracované podľa V. S. Sommersovej (1994, in L. Požár, 2007).

K piatim uvedeným postojom pridáva L. Požár (2007) ešte *idealizáciu dieťaťa s postihnutím*, keď si rodičia postihnutie svojho dieťaťa uvedomujú, zároveň však u neho pestujú neadekvátne vysoké sebavedomie, sú presvedčení o tom, že čokoľvek, čo ich dieťa urobí, je výnimočné. Z uvedených postojov je evidentné, že za najideálnejšie podmienky pre dieťa s postihnutím možno považovať prístup rodičov, ktorí nielenže akceptujú svoje dieťa, ale rovnako tak akceptujú aj jeho postihnutie. M. Šmidová (2012, s. 51) zdôrazňuje, že „prístupy rodičov k vlastnému dieťaťu vyplývajú z prijatia alebo neprijatia skutočnosti, že ich dieťa je postihnuté. Ďalej tieto prístupy často ovplyvňuje sklamanie, hanba a prejavujúci sa pocit viny, ktorým rodičia trpia celý život“. Autorka (tamže) medzi najvýraznejšie postoje rodičov k dieťaťu s postihnutím zaraďuje:

- prirodzený rodičovský postoj (zdravá podpora rozvoja dieťaťa),
- postoj prehnanej starostlivosti (hyperprotektívna výchova, vyplývajúca z nespracovaného pocitu viny),
- postoj spočiatku prehnanej starostlivosti, ale po neúspechoch strata záujmu o dieťa a jeho postihnutie,
- postoj nenávisťi k dieťaťu (nastáva pre nespracovanie vlastného pocitu viny, prípadne nestotožnenia sa s neúspechmi dieťaťa),
- postoj využitia postihnutia dieťaťa v prospech rodiča,
- postoj úplného odmietnutia dieťaťa, prípadne aj zrieknutia sa rodičovských práv.

Pre rodičov môže narodenie dieťaťa s postihnutím znamenať veľkú traumu. E. Končeková (2005) hovorí o kríze rodičovskej identity, dôsledkom ktorej môže byť nielen strata sebavedomia, ale i pocit menejcennosti. Podľa M. Vágnerovej (2000) sú reakcie rodičov na narodenie dieťaťa s postihnutím ovplyvniteľné postojmi spoločnosti a môžu prechádzať nasledujúcimi fázami:

1. **fáza šoku a popretia** – vzhľadom na to, že rodičia ešte nie sú zmierení s postihnutím svojho dieťaťa, nechcú nič počuť ani vedieť o možnostiach starostlivosti, ktoré sú im k dispozícii. Šok a popretie možno chápať ako ich obranný mechanizmus v danej chvíli, od rodičov ide o subjektívne neprijatie skutočnosti,
2. **fáza postupnej akceptácie reality a vyrovnávania sa s problémom** – rodičia začínajú prejavovať záujem o informácie o postihnutí dieťaťa, ich emocionálny stav im však často bráni poskytnuté informácie racionálne spracovať. Na jednej strane to môže viesť k aktívnym obranným reakciám, ktorých výsledkom môže byť vynakladanie až prehnanej snahy rodiča pri hľadaní rôznych odborníkov. Na druhej strane sa môže objaviť pasívny spôsob reakcie, keď rodič môže buď na existujúcu situáciu rezignovať, prípadne zveriť starostlivosť o dieťa inému členovi rodiny, alebo využije možnosť zverenia dieťaťa do ústavnej starostlivosti,
3. **fáza realizmu, dosiahnutie viac či menej realistického postoja** – rodič je schopný adekvátnym spôsobom prijať skutočnosť, že jeho dieťa je iné, dokáže väčšinou dieťa akceptovať také, aké je

a je ochotný ho rozvíjať v hraniciach jeho možností. M. Vágnerová, Z. Hadj-Moussová a S. Štech (2000) však upozorňujú, že aj v tejto fáze je možný výskyt neadekvátnych postojov rodičov, keď sa môžu objaviť hyperprotektívne, nekritické ochrannárske postoje či ambiciózne a neprimerane náročné výchovné postoje nerešpektujúce obmedzenia dieťaťa, prípadne rezignácia na výchovu dieťaťa s postihnutím.

G. Svičeková (2008) opisuje život rodiny s dieťaťom s postihnutím a reakciu rodičov na postihnutie v nasledujúcich fázach:

1. **fáza šoku** – je charakterizovaná nevysvetliteľnosťou, nepochopiteľnosťou, zmätením, panikou a chaosom. „*Je to primárna reakcia na subjektívne neprijateľnú skutočnosť, že dieťa je ťažko choré*“ (tamže, s. 2),
2. **fáza popretia** – ignorovanie skutočnosti, že dieťa nie je zdravé,
3. **fáza smútku** – označovaná aj ako fáza depresie, strachu a hnevu. Rodičia si reálne začínajú uvedomovať význam slova postihnutie, ako aj to, čo ich v rámci výchovy dieťaťa s postihnutím čaká,
4. **fáza rovnováhy** – depresie, hnev a odsudzovanie sa dostávajú do úzadia a čiastočne dochádza k zmiereniu sa s diagnózou svojho potomka,
5. **fáza reorganizácie** – stotožnenie sa s diagnózou dieťaťa a hľadanie možných riešení a pomoci, ktoré by dieťaťu najviac pomohli.

V prípade inkluzívnej edukácie sa postoj rodičov detí s postihnutím podľa M. Vágnerovej (2012) časom mení. Na začiatku školskej dochádzky považujú rodičia inkluzívnu edukáciu svojho dieťaťa s postihnutím za najlepší možný spôsob. „Dôvodom je obvykle ilúzia, že keď škola dieťa prijme, tak si s jeho výučbou musí predsa nejako poradiť“ (tamže, s. 63). Postupne však nadšenie rodičov klesá, čoraz častejšie začínajú svoju pozornosť upriamovať na rôzne problémy a prekážky, ktoré inkluzívna edukácia ich dieťaťa prináša. „Konfrontácia požiadaviek školy a reálnych možností dieťaťa môže priniesť rodičom sklamanie, ktoré je tým väčšie, čím viac si možnosť inkluzívneho vzdelávania idealizovali“ (tamže, s. 63). M. Vágnerová (2013) dodáva, že názory rodičov na inkluzívnu edukáciu sú ovplyvnené tak postojom k dieťaťu s postihnutím, ako aj informá-

ciami získanými od skúsenejších rodičov a odborníkov. Potvrdzujú to aj výsledky štúdie A. P. Turnbulla a M. Ruefa (1997), z ktorých vyplýva, že názor rodičov na inkluzívnu edukáciu sa mení tak vekom dieťaťa, ako aj získanými skúsenosťami. Rodičia detí predškolského veku a mladšieho školského veku hodnotia inkluzívnu edukáciu pozitívnejšie ako rodičia starších detí na druhom stupni (M. Vágnerová, 2013). Podľa Y. Leysera a R. Kirka (2004) by sa dalo povedať, že v prípade mladších detí s postihnutím, ako i v prípade menej závažných postihnutí či ľahšieho stupňa postihnutia sú rodičia oveľa viac naklonení k inkluzívnej edukácii svojho dieťaťa. K podobným zisteniam dospeli aj C. Kasari et al. (1999, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010), podľa ktorých rodičia malých detí a detí vzdelávajúcich sa v bežných školách mali k inklúzii pozitívnejší prístup ako rodičia starších detí a detí už navštevujúcich špeciálnu školu. S. Hachová (2015) rovnako dospela k zisteniu, že u rodičov detí s ľahkým mentálnym postihnutím je veľká pravdepodobnosť presunu ich dieťaťa z bežnej základnej školy do špeciálnej predovšetkým pri prestupe z prvého stupňa vzdelávania na druhý.

R. Turnbull et al. (2002, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010) však zdôrazňujú, že pozitívny postoj k inklúzii môžeme pozorovať aj u niektorých rodičov detí s ťažkým stupňom postihnutia. K podobným výsledkom dospeli aj P. A. Gallagher et al. (2000, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010), ktorí zistili, že rodičia detí s ťažkým stupňom postihnutia, ktoré navštevovali bežné predškolské zariadenie, základnú a strednú školu, vysoko hodnotili predovšetkým sociálny prínos inklúzie. Naopak D. S. Palmer et al. (2001) upozorňujú na zistené negatívne postoje rodičov detí s postihnutím k inklúzii, ako hlavné dôvody uvádzajú obavy z preťaženia pedagógov bežných škôl, obavy, že ich dieťa bude ostatných žiakov vyrušovať a obavy z ubližovania ich dieťaťu jeho spolužiakmi. Veľmi výstižne to uviedli I. Hájková a V. Strnadová (2010, s. 67), podľa ktorých „rodičia mávajú často pozitívny postoj k inklúzii, čo ich ale neoslobodzuje od obáv“. Podľa autoriek sa rodičia obávajú predovšetkým toho, že pedagóg vzdelávajúci ich dieťa nebude dostatočne kompetentný na vzdelávanie žiakov s dodatočnými podpornými potrebami.

J. Elkins, C. E. Van Kraayenoord, A. Jobling (2003), ako i Y. Leyser, R. Kirk (2004) popisujú obavy rodičov z možnej sociálnej izolácie ich detí a z nedostatku potrebných pomôcok. Rodičia, ktorí sa rozhodujú, či sa bude ich dieťa s postihnutím vzdelávať v bežnej alebo v špeciálnej škole, majú podľa M. F. Hanline a A. Halvorsena (1989) predovšetkým strach o bezpečie svojho dieťaťa, zároveň sa obávajú, aké postoje k ich dieťaťu zaujmú jeho intaktní spolužiaci, akých kvalitných pedagógov má škola k dispozícii a v konečnom dôsledku sa obávajú rizika zlyhania inkluzívnej edukácie ako takej. Vo výskume Y. Leysera a R. Kirka (2004), na ktorom sa zúčastnili rodičia 437 detí s rôznymi druhmi postihnutí, sa ako najčastejšie obavy u daných rodičov objavili: strach o emocionálnu spokojnosť ich dieťaťa, pochybnosť o pripravenosti pedagógov v bežných školách a neposlednom rade strach, ako sa budú k nim ako k rodičom dieťaťa s postihnutím pedagógovia a ostatní rodičia správať. S. F. N. Freeman a M. C. Alkin (2000, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010) zistili obavy rodičov zo sociálneho odmietnutia ich dieťaťa, čo spôsobilo, že hoci títo rodičia videli výhody inkluzívnej edukácie, nepovažovali ju pre svoje dieťa za vhodný spôsob vzdelávania.

L. Glimore, J. Campbell a M. Cuskelly (2003) sa zamerali na skúmanie postojov rodičov detí s Downovým syndrómom k inklúzii. Dospeli k záverom, že hoci rodičia videli výhody inkluzívnej edukácie tak pre ich dieťa s postihnutím, ako aj pre jeho intaktných spolužiakov (predovšetkým v emocionálnej oblasti a pozitívnych sociálnych vzťahov), napriek tomu bola väčšina z nich presvedčená o tom, že špeciálne školy v porovnaní s bežnými školami dokážu oveľa lepšie uspokojovať potreby detí s postihnutím. K podobným výsledkom dospeli aj M. Vágnerová, I. Strnadová a L. Krejčová (2009). Vo výskume J. Elkinsa, C. E. Van Kraayenoorda a A. Joblingovej (2003), na ktorom sa zúčastnilo 354 austrálskych rodičov detí s rôznymi typmi postihnutia, ktoré už navštevovali špeciálne školy, špeciálne triedy v rámci bežných škôl i bežné školy, oceňovali rodičia inklúziu ako takú. Napriek tomu 50 % z nich bolo presvedčených, že najlepšie miesto na vzdelávanie pre ich dieťa s postihnutím sú špeciálne triedy, hoci práve špeciálne triedy označovali ako príčinu pomal-

šieho sociálneho a emocionálneho vývinu ich dieťaťa. Postoje rodičov detí s Downovým syndrómom skúmali aj Kasari et al. (1999, in: I. Hájková, V. Strnadová, 2010), podľa ich zistení, na rozdiel od rodičov detí s autizmom, ktorí súhlasili s inkluzívnou edukáciou ich dieťaťa len čiastočne, rodičia detí s Downovým syndrómom zaujali k inkluzívnej edukácii ich dieťaťa veľmi pozitívny postoj. V rámci inkluzívnej edukácie si rodičia detí s mentálnym postihnutím želajú predovšetkým jeho sociálnu participáciu na dianí v triede a na vyučovaní, rodičia detí so sluchovým postihnutím očakávajú od inkluzívnej edukácie svojho dieťaťa predovšetkým dosiahnutie najvyššieho vzdelania a zároveň jeho sociálnu integráciu (A. Leonhardt, 2012). M. Vágnerová (2013) dodáva, že rodičia chcú, „aby sa dieťa čo najviac naučilo, ale zvyčajne nevedia presne, čo ich dieťa môže dosiahnuť a aká hranica sa nedá ani pri najväčšom vynaloženom úsilí prekonať“. Podľa K. C. Stoibera, M. Gerringerera a D. Goetzego (1998, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010) je pritom postoj rodičov k inklúzii a k inkluzívnej edukácii ich dieťaťa s postihnutím okrem iného ovplyvnený aj ich dosiahnutým vzdelaním, celkovým počtom detí v rodine a rodinným stavom. Rodičia s vysokoškolským vzdelaním, jedným až dvomi deťmi a rodičia žijúci v manželstve mali pozitívnejší postoj k inklúzii ako rodičia rozvedení, so stredoškolským a nižším vzdelaním či rodičia so štyrmi a viac deťmi. K podobným tvrdeniam dospela v Českej republike aj S. Hachová (2015), ktorá zistila, že „pri voľbe vzdelávania môže hrať rolu najvyššie dosiahnuté vzdelanie osôb starajúcich sa o dané dieťa s postihnutím. U žien s vysokoškolským vzdelaním je veľká pravdepodobnosť, že svoje dieťa nechajú vzdelávať v bežnej základnej škole. Naopak u žien, ktoré dokončili iba základnú školu, je väčšia možnosť umiestniť dieťa do špeciálnej základnej školy“.

Podľa D. L. Fergusona (2008) možno u rodičov detí s postihnutím pozorovať v poslednom období zvýšenú snahu o vzdelávanie ich dieťaťa v bežných školách, pričom za najväčšie výhody inkluzívnej edukácie ich dieťaťa označujú okrem dosiahnutých akademických výsledkov aj socializáciu ich dieťaťa do spoločnosti, nadobúdanie a rozvíjanie vzťahov s rovesníkmi.

Každý rodič, ktorému na dieťaťi záleží, chce pre svoje dieťa to najlepšie. Bez ohľadu na vek rodičov, dosiahnuté vzdelanie či celkový počet detí v domácnosti, by si každý rodič mal byť v prvom rade vedomý toho, že jeho očakávania k dieťaťu s postihnutím, narušením, ohrozením musia v prvom rade rešpektovať individuálne potreby a možnosti samotného dieťaťa.

2.5 Súrodeneц a dieťa s postihnutím, narušením, ohrozením¹²

V prípadoch, keď sa do rodiny narodí dieťa s postihnutím, treba brať do úvahy (okrem iného) aj jeho interakciu s intaktným súrodencom. Narodením, resp. prítomnosťou dieťaťa s postihnutím sa v rodine mení aj postavenie dieťaťa/detí bez postihnutia. M. Vágnerová (2004) hovorí o špecifickej situácii, ktorá je pre súrodencov bez postihnutia náročná; kladú sa naň určité požiadavky, zároveň sa dostáva do neobvyklých situácií. J. Veselá (2010) rozdeľuje intaktných súrodencov na dve skupiny. Prvá skupina je postihnutiu otvorená, nemá problém so svojím súrodencom a jeho postihnutím, navzájom sú si oporou, vzorom a dokážu si pomáhať. Druhá skupina intaktných súrodencov sa kvôli svojmu súrodencom s postihnutím cíti znevýhodnená, na vedľajšej koľaji, čo v ich prípade často vedie k nespokojnosti až nevraživosti voči súrodencom s postihnutím. H. Sohni (2004, in: A. Lehenová, 2011) poukazuje na ambivalentnosť vzťahu súrodencov bez postihnutia k súrodencom s postihnutím, na jednej strane sú na neho hlboko naviazaní a zároveň vznikajú konflikty, keď na svojho súrodencov s postihnutím žiarlia, či ho dokonca bijú. S. Kerrová (1997) upozorňuje na rozporuplné emócie, s ktorými sa intaktný súrodeneц musí vyrovnávať, predovšetkým

¹² V prípade súrodencov bez postihnutia, narušenia vyrastajúcich pod jednou strechou s rodičmi môže nastať situácia, že jeden z nich sa ocitne v kategórii dieťaťa s ohrozením, ako príklady možno uviesť deti nadané, ktorých potreby nie sú uspokojované adekvátnym spôsobom.

s pocitmi menejcennosti, strachom, odporom, hanbou, hnevom, vinou a depesiou.

Podľa M. Binarovej a I. Sobotkovej (2007, s. 309) je „situácia pre súrodencov dieťaťa s postihnutím veľmi náročná“. Zo začiatku sa dieťa bez postihnutia môže často cítiť zabudnuté, výsledkom môže byť jeho žiarlivosť na súrodencia s postihnutím, ktorému rodič venuje značnú časť svojho času a starostlivosti. V tomto prípade sa odporúča, aby rodičia s intaktným súrodencom/súrodenkami mali spoločnú aktivitu, ktorej sa budú pravidelne venovať. Dieťa tak môže ľahšie pochopiť situácie, keď sa rodičia výlučne venujú len jemu a situácie, keď sa v plnej miere musia venovať súrodencom s postihnutím. Deti bez postihnutia musia byť s dianím v rodine oboznámené, ako aj informované o zdravotnom stave svojho súrodenca s postihnutím. „Je dôležité, aby pochopili, že diagnóza neznamená, že ich súrodenec má právo zloštiť, vynucovať si pozornosť“ (J. Pipeková, 2006, s. 42).

Dieťa s postihnutím môže byť pre svojich súrodencov záťažou, rodičia a širšia rodina ho môžu privilegovať, čo u intaktného súrodenca/súrodencov môže vyvolať pocit znevýhodnenia. Rodičia zároveň často od intaktného dieťaťa vyžadujú, aby kládlo na prvé miesto potreby súrodenca s postihnutím (M. Vágnerová, 2000). Na druhej strane, podľa B. Blažeka a J. Olmrovej (1998), väčšie požiadavky kladené na dieťa bez postihnutia podporujú jeho socializačný rozvoj a urýchľujú dosiahnutie schopnosti prevziať zodpovednosť, podporujú väčšiu toleranciu, samozrejmú a ochotu pomáhať. J. Prevendárová (2012) medzi najčastejšie problémy, ktoré sa u intaktných súrodencov môžu objaviť, zaraďuje:

- pocit viny, pretože na rozdiel od súrodenca oni nemajú zdravotné problémy,
- žiarlivosť, pretože majú pocit, že im rodičia nevenujú dostatočnú pozornosť,
- ignorovanie potrieb a problémov, ktoré sa týkajú intaktného súrodenca,
- izolácia od vonkajšieho prostredia, pretože ich záujmy sú vyspelejšie ako záujmy ich rovesníkov.

Súrodenecké konštelácie, ktorých významom sa ako prvý zaoberal Alfred Adler, vyjadrujú poradie narodenia dieťaťa v rodine, ktoré má nezanedbateľný vplyv na osobnosť dieťaťa. Dôležitú úlohu v rámci súrodeneckých konštelácií zohrávajú faktory ako vekový rozdiel medzi súrodencami, príslušnosť k pohlaviu, rozdiely v telesnej stavbe či existencia postihnutia u jedného alebo viacerých súrodencov (K. Leman, 2008). V prípade dieťaťa s postihnutím v rodine nemusia súrodenecké konštelácie zohrávať žiadnu významnú rolu. D. Čechová (2004) hovorí, že dieťa s postihnutím má svoje špecifické miesto v rodine, a to bez ohľadu na poradie narodenia. Podobne sa vyjadruje K. Leman (2011), podľa ktorého sa dieťa s postihnutím stáva benjamínom rodiny, ktorému sa venuje zvýšená pozornosť. „Súrodenci s postihnutím sa stávajú ‚najmladšími‘, a to bez ohľadu na to, koľkí v poradí sa narodili. Ostatní súrodenci majú k nemu rodičovský vzťah, chránia ho pred nepriaznivými vplyvmi ľudí mimo rodiny“ (O. Matoušek, H. Pazlarová, 2010, s. 73).

Podľa M. Vágnerovej (2000) môže mať vzťah rodičov k dieťaťu bez postihnutia v rodine s dieťaťom s postihnutým dve extrémne podoby:

- **odsunutie dieťaťa bez postihnutia do úzadia** – rodičia nevenujú intaktnému dieťaťu potrebnú pozornosť a v podstate ho zanedbávajú. To môže u neho spôsobiť, že bude citlivejšie k potrebám druhých (v takomto prípade ide o pozitívnu zmenu jeho osobnosti), alebo naopak dieťa bez postihnutia môže získať pocit vlastnej bezvýznamnosti, vypestovať si pocit viny za to, že je zdravé (hovoríme o negatívnej zmene osobnosti). Tretím variantom zareagovania dieťaťa bez postihnutia na nezáujem rodičov o jeho osobu je, že si pozornosť rodičov bude vynucovať svojim správaním. Ide často o výskyt negatívnych až delikventných foriem správania tohto dieťaťa, keď sa môžu objaviť záškoláctvo, šikanovanie, krádeže, detská pyrománia či pokusy o samovraždu, hoci dieťa v skutočnosti zomrieť nechce,
- **koncentrácia záujmu na dieťa bez postihnutia** – môže to byť kompenzácia neuspokojenia súvisiaceho s dieťaťom s postihnutím. Intaktné dieťa má rodičom vynahradiť všetko to, o čo pričádzajú v prípade dieťaťa s postihnutím.

V. Špániková (2016) sa vo svojom prieskume zamerala na skúmanie vzťahu žiakov staršieho školského veku k súrodencovi s detskou mozgovou obrnou. Zistila, že medzi súrodencami panuje prirodzená rivalita, zdravý súrodenecký vzťah, pričom intaktní súrodenci prejavovali záujem o to, aby ich súrodencia s detskou mozgovou obrnou poznali aj ich kamaráti a prijali ho takého, aký je. N. Váleková (2016) skúmala vzťah žiakov mladšieho školského veku k súrodencovi s telesným, ako i s mentálnym postihnutím. Dospela k zisteniu, že intaktného súrodencia, ktorý má súrodencia s mentálnym postihnutím, rodičia vo väčšej miere vedú k starostlivosti o svojho súrodencia v porovnaní s dieťaťom, ktorý má súrodencia s telesným postihnutím. V oboch prípadoch (či už šlo o súrodencia s telesným alebo mentálnym postihnutím) boli zistené harmonické súrodenecké vzťahy s typickými hádkami a problémami, ktoré sa vyskytujú aj medzi súrodencami bez postihnutia. V tejto súvislosti I. Achilles (2002, in: A. Lehenová, 2011) práve upozorňuje, že vývin intaktného súrodencia možno považovať za zvládnutý, ak má prevažne dobrý vzťah so súrodencom s postihnutím, dokáže rozlíšiť seba od svojho súrodencia, cíti voči súrodencom tak pozitívne, ako aj negatívne pocity, vie ich prejať, nehanbí sa za súrodencia pred verejnosťou a svoju budúcnosť plánuje nezávisle od súrodencia s postihnutím.

Prítomnosť dieťaťa s postihnutím, narušením ovplyvní nielen život rodiny ako takej, ale v určitej miere v rámci každodenných interakcií aj samotný život intaktného súrodencia, prípadne súrodencov, a to bez ohľadu na poradie jeho/ich narodenia. Pre intaktného súrodencia to môže, ale aj nemusí znamenať veľkú životnú záťaž, ktorá však určitým spôsobom ovplyvní jeho osobnosť.

2.6 Majorita a dieťa/žiak s postihnutím, narušením, ohrozením

V rámci inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti sa prioritne hovorí o jedincoch s postihnutím, narušením, ohrozením

a zabúda sa, že dôležitou súčasťou jej úspešného zavádzania a realizovania je aj samotná majoritná spoločnosť. Z výsledkov výskumov a informácií z praxe podľa L. Požára (2009, s. 43) jednoznačne vyplýva, že „základným predpokladom integrácie postihnutých do bežných škôl sú primerané postoje relevantnej časti populácie k postihnutým“. Pod primeraným postojom autor (tamže) rozumie nielen jednoduché vymiznutie jednoznačne odmietavých tendencií, ale aj dôveru v možnosti a schopnosti jedinca s postihnutím, narušením, ohrozením, ochotu vstupovať s ním do rozmanitých interakcií a dôveru vo vlastnú kompetenciu takúto interakciu zvládnuť. L. Požár (2010) zároveň zdôrazňuje, že nevyhnutnou podmienkou úspešnej inklúzie sú nielen pozitívne postoje spoločnosti k ľuďom s postihnutím, narušením, ohrozením, ale aj k samotnej inklúzii. Ak intaktná spoločnosť nebude prejavovať pozitívne postoje (v rámci kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej zložky) k inklúzii ako takej, ťažko sa ju podarí v takejto spoločnosti presadiť a úspešne realizovať. Rovnako sa vyjadruje I. Švarcová (2006, s. 15), podľa ktorej sa „humanizácia spoločnosti prejavuje nielen vo verbálne vyjadrovaných postojoch k postihnutým ľuďom, ale zároveň v konaní a zaobchádzaní s nimi a vo vytváraní adekvátnych podmienok pre ich život“. L. Požár (2007, s. 56) dodáva: „Ak budeme vychádzať z Vygotského myšlienok o spoločenskej podmienenosti osobnosti postihnutých (a nielen postihnutých) a zároveň z Maslowovej teórie potrieb, v takom prípade možno postoje spoločnosti k jedincom s postihnutím uvádzať do vzťahu s potrebou bezpečia, sebaúcty, lásky, sebarealizácie, sebaaktualizácie, ako aj s potrebou poznávania a estetických zážitkov.“ Zároveň zdôrazňuje „pozitívne postoje spoločnosti k ľuďom s rozličným druhom postihnutia a takisto k inkluzívnemu vzdelávaniu sú nevyhnutnou podmienkou tak osobnostného vývinu ľudí s postihnutím, ako aj úspešnosti nielen inkluzívneho vzdelávania, ale aj celkového zapojenia sa týchto ľudí do spoločnosti“ (L. Požár, 2010, s. 34). Je evidentné, že úspech inklúzie vo všetkých sférach ľudského bytia závisí aj od ľudí, u ktorých sa na prvý pohľad môže zdať, že sa ich tento proces netýka. Žijeme v spoločnosti, ktorej dianie ovplyvňuje život každého jej

člena a zároveň každý z týchto členov svojimi názormi, správaním a konaním má vplyv (pozitívny alebo negatívny) na dianie v danej spoločnosti.

M. Vágnerová (1997) v minulosti upozornila na veľmi slabú kognitívnu zložku postoja k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením. Za hlavnú príčinu uviedla málo adekvátnych informácií o danej problematike, ktoré majoritná spoločnosť mala v minulosti k dispozícii. Začiatkom 90. rokov skúmal L. Požár v spolupráci s E. Lalinskou (L. Požár, 2007) postoje spoločnosti k deťom a mládeži s rôznym druhom postihnutia v súvislosti so školskou integráciou. Výskumnú vzorku tvorilo 194 ľudí vo veku 10 až 65 rokov. Dospeli k záverom, ktoré hovorili o postačujúcich poznatkoch skúmaných ľudí o zrakovom postihnutí. V porovnaní s výsledkami výskumu pred rokom 1989 pozorovali pozitívny posun predovšetkým v kognitívnej zložke postojov. V súčasnosti možno povedať, že majoritná spoločnosť má dostatok možností na získanie potrebných poznatkov a vedomostí o problematike jednotlivých postihnutí, narušení, ohrození. Otázkou skôr ostáva, či má o tieto informácie záujem. Podľa M. Vágnerovej (1997) v postojoch majoritnej spoločnosti prevláda emocionálna zložka, predovšetkým postihnutia vyvolávajú u ľudí veľmi ľahko rôzne reakcie ako súcit, strach či odpor. Konatívna zložka postoja sa môže prejavovať jednak ako snaha pomôcť, alebo naopak ako odmietanie.

M. Bartoňová a M. Vítková (2015) sa na vzorke 1 797 respondentov starších ako 15 rokov zamerali na skúmanie ich postojov k žiakom so zmyslovým, telesným a mentálnym postihnutím. Respondenti sa v prípade prítomnosti žiaka s mentálnym postihnutím alebo s poruchami správania v bežnej triede obávali predovšetkým o kvalitu vyučovania intaktných žiakov. Na druhej strane zistili pozitívne postoje k spoločnému vzdelávaniu ich detí s deťmi s inými druhmi postihnutí. Medzi ďalšie zistenia autoriek (tamže) možno uviesť nižšiu mieru akceptovania inkluzívneho vzdelávania u respondentov s najnižším, spravidla základným vzdelávaním a vyučením sa, pričom nebol zistený jednoznačný vplyv veku respondentov na ich postoj k inklúzii. Naproti tomu K. Pančocha (2013) zistil

v starších vekových kategóriách nižšiu akceptáciu inkluzívnej edukácie, ako však dodáva, netýkalo sa to všetkých postihnutí.

Podľa E. Končekovej (2005) sa postoje spoločnosti k ľuďom s postihnutím, narušením, ohrozením vytvárajú učením a zároveň závisia od sociálneho prostredia. Znamená to, že sú ovplyvnené tak konvenciami, ako i predsudkami. M. Vágnerová, Z. Hadj-Mousová, S. Štech (1999) uvádzajú výsledky ankety, ktorú v roku 1992 zrealizovala Kehárová so 133 osobami rôzneho veku a vzdelania. Za najhoršie postihnutia majoritná spoločnosť považovala mentálne postihnutie (45 %) a zrakové postihnutie (30 %). Najviac odmietanou skupinou ľudí s postihnutím podľa výskumu M. Novotnej a M. Kremličkovej (1997) boli ľudia s mentálnym postihnutím, následne so zrakovým, sluchovým a telesným postihnutím a ľudia s poruchami reči. Rovnaké zistenia možno nájsť u H. E. Yukera a kol. (1988, in: V. Hájková, I. Strnadová, 2010), podľa ktorých ľudí s mentálnym postihnutím po osobách s kombinovaným postihnutím a osobách s duševným ochorením verejnosť najmenej akceptuje. Najmenšiu toleranciu k akémukoľvek postihnutiu zistili M. Novotná a M. Kremličková (1997) u mužov, nasledovali ženy a až potom deti. Výsledky ich výskumu tak potvrdzujú, že deti (až do momentu objavenia a osvojenia si predsudkov) sú najviac tolerantné k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením. Autorky (tamže) zároveň v porovnaní s ľuďmi z menších miest a obcí zistili nižšiu mieru akceptovania ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením u jedincov žijúcich vo veľkomestách. K podobným záverom dospeli aj P. E. Pank a J. L. Smith (2005) a P. Werner a M. Davidson (2004).

Inkluzívna edukácia môže podľa S. F. N. Freemana a M. C. Alkina (2000) prispieť okrem zlepšenia postojov spoločnosti k ľuďom s postihnutím, narušením, ohrozením aj k zvýšeniu kvantity a intenzity interakcií medzi majoritnou spoločnosťou a jedincami s dodatočnými podpornými potrebami. V. Hájková a I. Strnadová (2010) upozorňujú, že dosiahnutie dlhodobej zmeny postojov je možné práve prostredníctvom vzdelávania a sociálnych kontaktov.

Prezentované výsledky výskumov od rôznych autorov z viacerých krajín sveta svedčia o tom, že problematika detí a žiakov s pos-

tíhnutím, narušením, ohrozením a ich inkluzívnej edukácie je už niekoľko rokov predmetom odborníkov tak z teoretického, ako aj empirického hľadiska. Paleta orientácie vedeckého bádania pritom poukazuje na širokú oblasť, ktorú treba neustále skúmať. Komparácia doposiaľ zrealizovaných výskumov prináša často protichodné výsledky, čo je možné odôvodniť nielen obdobím a/či krajinou ich realizovania, ale aj meniacou sa dobou. Z doposiaľ zrealizovaných výskumov a ich výsledkov nemožno urobiť jednoznačné závery o pozitívach alebo negatívach inklúzie a inkluzívnej edukácie. V bádani treba naďalej pokračovať tak, ako sa mení doba a spoločnosť, v ktorej žijeme, mení sa i ľudstvo, menia sa názory, postoje, a to, čo platilo včera alebo dnes, už zajtra platiť nemusí.

ZÁVER

V živote každého človeka má ísť v prvom rade o garantovanie všetkých jeho práv, a to na báze rovnocennosti, bez ohľadu na to, či má postihnutie, narušenie alebo je z majoritnej spoločnosti. Prichádzame na svet ako rovnocenné bytosti a takto by sme sa mali vedieť k sebe aj navzájom správať. Nemá záležať na sociálnom pôvode, ekonomickom zabezpečení, národnosti, náboženstve, pohlaví, rase, veku či zdravotnom stave. Určitým spôsobom by nás tieto odlišnosti mali nielen spájať, ale zároveň aj učiť sa navzájom jeden od druhého, učiť sa tolerancii, rešpektu, úcte. Jednou z ciest, ktorá nás toto všetko môže naučiť je inklúzia.

V 21. storočí a v ďalšom vývoji inklúzie už nemôže stačiť iba školský rozmer inklúzie, inklúzia musí preniknúť do všetkých sfér spoločnosti. O inklúzii preto treba uvažovať v dvoch aspektoch; školskom a sociálnom, ktoré na seba nadväzujú, resp. sa prelínajú. Možno konštatovať, že cieľom školskej inklúzie má byť dosiahnutie prirodzenej sociálnej inklúzie.

Vypelosť krajín by sa nemala posudzovať podľa ekonomického bohatstva, ale podľa toho, ako dokáže daná krajina pristupovať k všetkým členom svojej spoločnosti, ako sa o nich dokáže postarať, rešpektovať a naplňovať ich potreby, a to všetko pri zohľadnení princípu rovnocennosti, významu inakosti a dodržiavania garancie základných ľudských práv.

A. Leonhardt, V. Lechta a kol. (2007) správne upozorňujú na to, že po teoretickej stránke je koncept inklúzie akoby bezchybný, avšak v praktickej rovine naráža na množstvo prekážok, od legislatívnych, finančných až po schopnosť zotrvania v myslení ľudí. Každé dieťa a každý dospelý jedinec sa má podľa Z. Kusej (2016, s. 7) vo svojom rozvoji všestranne podporovať, odopretie tejto možnosti a akceptovanie podmienok, ktoré rozvoj určitým ľuďom znemožňujú, je „zločinom proti ľudskosti“.

Hoci fyzicky nie je možné zostať na tomto svete večne, predsa len tu môžeme po seba niečo zanechať, a to je svet, ktorý po nás zdedia ďalšie generácie. Je iba na nás, v akom stave im ho prenecháme.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ABILITYPATH.ORG. (2012) *Walk a mile in their shoes. Bullying and the Child with Special Needs*. [on-line] [citované 2018-03-11]. Dostupné na: <http://www.abilitypath.org/areas-of-development/learning--schools/bullying/articles/walk-a-mile-in-their-shoes.pdf>
- ADAMÍK-ŠIMEGOVÁ, M. (2013) Reflection of Inclusive Education in School Psychology. In: LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.) *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 83 – 91. ISBN 978-3-631-64835-3.
- ALLAN, J. (2008) *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer, 187 p. ISBN 978-1-4020-6092-2.
- ANDERLIKOVÁ, L. (2014) *Cesta k inkluzii*. Praha: TRITON, 205 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M., et al. (2015) *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-8093-5.
- BECKER, K.-P. (2009) Integrácia/inklúzia – vzťah cieľa a cesty. In LECHTA, V. a kol.: *Východiská a perspektívy inkluzívnej edukácie*. Martin: Osveta, s. 64 – 67. ISBN 80-8063-303-5,
- BIELIKOVÁ, V. (2014) *Sociálna dimenzia v inkluzívnej edukácii žiakov so sluchovým postihnutím*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 144 s. ISBN 978-80-558-0655-6.
- BINAROVÁ, M. – SOBOTKOVÁ, I. (2007) Životní spokojenost a fungování rodin s tělesně postiženým dítětem. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 42, č. 4, s. 307 – 322. ISSN 0555-5574.
- BIZOVÁ, N. (2012) Programy inkluzívnej výchovy v školskom klube detí. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 280 – 289. ISBN 978-80-89256-89-1.
- BIZOVÁ, N. (2013) Reflection of Inclusive Education in Leisure Time Education. In: LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.) *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 100 – 105. ISBN 978-3-631-64835-3.
- BIZOVÁ, N. (2015) Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie. In: HREBEŇÁROVÁ, L. – KOŽÁROVÁ, J. *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 12 – 22. ISBN 978-80-555-1423-9.

- BLAŽEK, B. – OLMROVÁ, J. (1998) *Světy postižených*. Praha: Avicenum, 118 s. ISBN 08-083-88.
- BRONIŠOVÁ, S. – UČEŇ, I. (2002) Postoje žiakov, učiteľov a rodičov k inkluzívnemu vzdelávaniu. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 37, č. 4, s. 345 – 350. ISSN 0555-5574.
- BROWN, R. I. (1997) *Quality of Life for People with Disabilities*. Cheltenham: Stanley Thornes, ISBN 0-7487-3294-2.
- BRUTENIČOVÁ, E. – VARGOVÁ, D. (2012) *Práva detí, ich implementácia do výchovnovzdelávacej činnosti materskej školy*. Bratislava: MPC, 79 s. ISBN 978-80-8052-458-6. [online]. [2018-04-27]. Dostupné na: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/vargova_brutenicova.pdf>
- CHRZANOWSKA, I. (2010) Inkluzívna pedagogika ako symbióza všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. In: LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, s. r. o., s. 11 – 16. ISBN 978-80-970623-2-3.
- CHRZANOWSKA, I. (2012) Didaktické a mimodidaktické determinanty inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 109 – 117. ISBN 978-80-89256-89-1.
- CLOERKES, G. (1997) *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 473 s. ISBN 978-38-253-3.
- ČECHOVÁ, D. (2004) Vplyv poradia narodenia na osobnosť chlapcov a dievčat. In: *Psychologické dny 2004: Svet žen a svet mužů: polarita a vzájomné obohacovanie*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 18 – 22. ISBN 80-244-1059-1.
- DANIELSOVÁ, E. R. – STAFFORDOVÁ, K. (2002) *Vytváranie integrovaných tried*. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, 177 s. ISBN 80-968292-9-7.
- DOLÍHAL, P. – KLEIN, V. – ŠILONOVÁ, V. (2014) Návrhy na zmeny v legislatíve v SR smerom k naplneniu filozofie inkluzívneho vzdelávania. In: *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED. Pracovný materiál*. Prešov: MPC Prešov, s. 120 – 134. ISBN 978-80-565-0208-2.
- DRÁL, P. (2011) *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku: Príklady dobrej praxe*. 1. vyd. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 131 s. ISBN 978-80-89008-37-7.
- DUBAYOVÁ, T. (2015) Faktory školskej úspešnosti žiakov (nielen) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: HREBEŇÁROVÁ, L. – KOŽÁROVÁ, J. *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 23 – 30. ISBN 978-80-555-1423-9.
- EGGERT, D. – BERRY, P. (1992) German, Irish and Australian high school student's perceptions of mental handicap. In: *International Journal of Rehabilitation Research*, 1992, №. 15, s. 349 – 354. ISSN 0342-5282.
- ELKINS, J. – VAN KRAAYENOORD, C. E. – JOBLING, A. (2003) Parent's attitudes to inclusion of their children with special needs. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 3, №. 2, pp. 122 – 129. ISSN 1471-3802.

- Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania žiakov s osobitnými potrebami. (2012a) *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education (Zvyšovanie úrovne výsledkov vzdelávania všetkých žiakov – kvalita inkluzívneho vzdelávania)*. Odense : Dánsko. [online]. [2017-011-23]. Dostupné na: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4alsynthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf>
- FARRELL, P. – DYSON, A. S. a kol. (2007) SEN inclusion and pupil achievement in English schools. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 7, №. 3, pp. 172 – 178. ISSN 1471-3802.
- FERGUSON, D. L. (2008) International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. In: *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, pp. 109 – 120. ISSN 1469-591X.
- FRANKL, E. V. (2007) *Vôľa k zmyslu. Myšlienky Viktora Frankla*. Bratislava: Lúč, s. 115. ISBN 80-711462-28-5.
- FREEMAN, S. F. N. – ALKIN, M. C. (2000) Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. In: *Remedial and Special Education*, Vol. 21, №. 1, pp. 3 – 18. ISSN 1538-4756.
- GAJDOŠOVÁ, E. (2015) Inkluzívna škola v kontexte školského psychológa. In: HUDEČKOVÁ, V a kol. *Križovatky VI. Regulácia a sebaregulácia v prevýchove*. Bratislava: DC, s. 13 – 19. ISBN 978-80-969253-9-1.
- GASH, H. (1996) Changing attitudes towards children with special needs. In: *European Journal of Special Needs*, Vol. 24, №. 3, pp. 286 – 297. ISSN 0885-6257.
- GIANGRECA, M. F. et al. (1993) „I’ve counted Jon“: transformational experiences of teachers educating students with disabilities. In: *Exceptional Children*, Vol. 59, №. 4, pp. 359 – 372. ISSN 2163-5560.
- GILMORE, L. – CAMPBELL, J. – CUSKELLY, M. (2003) Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 50, №. 1, pp. 65 – 76. ISSN 1034-912X.
- GREGUSSOVÁ, M. (2006) Postoje k sluchovo postihnutým žiakom v integrovaných triedach. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPA, roč. 41, č. 4, s. 330 – 340. ISSN 0555-5574.
- GOFFMAN, E. (2003) *Stigma*. Praha: SLON, 167 s. ISBN 80-86429-21-0.
- HACHOVÁ, S. (2015) Aspekty ovplyvňujúci voľbu formy špeciálneho vzdelávania u rodičov detí s ľahkým mentálnym postihnutím. In: KROUPOVÁ, K. (eds.) *Špeciálna pedagogika v perspektívach III. Olomouckých špeciálnopedagogických dnu*. Olomouc: PdF UP, s. 49 – 58. ISBN 978-80-244-4920-3.
- HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HANLINE, M. F. – HALVORSEN, A. (1989) Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. In: *Exceptional Children*, Vol. 55, №. 2, pp. 487 – 492. ISSN 2163-5560.

- HAUG, P. (2006) Národní kurikulum – klíč, který otevírá, nebo zavírá inkluzi. In: POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Praha: PdF Karlova univerzita, s. 59 – 66. ISBN 80-7290-258-X.
- HAVEL, J. – FILOVÁ, H. (2011) Zkušenosti a poznatky škol z práce s žáky se zdravotním postižením/znevýhodněním na 1. stupni ZŠ. In: BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno: Paido, s. 45 – 62. ISBN 978-80-7315-220-8.
- HOLÚBKOVÁ, K. – GLASOVÁ, M. (2011) Stratégie podpory školskej úspešnosti v diskurze učiteľov. In: *MVEK 2011*. Prešov: Katedra Pedagogiky FHPV PU, s. 186 – 194. ISBN 978-80-555-0482-7.
- HORNÁK, L. (2014) Teoretický východiská inklúzie, sociálnej inklúzie, inkluzívnej edukácie. In: *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED. Pracovný materiál*. Prešov: MPC Prešov, s. 6 – 26. ISBN 978-80-565-0208-2.
- HORNÁK, L. – KOLLÁROVÁ, E. – MATUŠKA, O. (2016) *História starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením v európskom kontexte*. Prešov: Prešovská univerzita, 260 s. ISBN 978-80-555-1663-9.
- HORNÁKOVÁ, M. (2006) Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In: *Efeta – otvor sa. Vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava: EMITplus, roč. XVI, č. 1, s. 2 – 5. ISSN 1335-1397.
- HORNÁKOVÁ, M. (2014) *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum, 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.
- HORVÁTHOVÁ, I. (2014) Znalosti učiteľů na běžných základních školách o žácích se specifickými vzdělávacími potřebami a inkluzi. In: FINKOVÁ, D. – LANGER, J. a kol. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého PE, s. 97 – 104. ISBN 9780-244-4303-4.
- HREBEŇÁROVÁ, L. – KOŽÁROVÁ, J. (2015) Epistemologické východiská školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v kontexte inkluzívneho vzdelávania. In: HREBEŇÁROVÁ, L. – KOŽÁROVÁ, J. *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 143 – 150. ISBN 978-80-555-1423-9.
- HUNG, H. L. – PAUL, P. V. (2005) *Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school students' perspectives*. [on-line] [citované 2018-04-11]. Dostupné na: <http://edf.gallaudet.edu/deafsig/Hung&%20Paul>
- JANDOUREK, J. (2001) *Sociologický slovník*. Praha: Portál, s. 285. ISBN 80-7178-535-0.
- JANEBOVÁ, E. – LÁBUSOVÁ, A. (2011) Inkluze a rovné vzdělávací příležitosti. In: VARIANTY (kol.) *Do školy! (Ne)rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni, s. 107 – 114. ISBN 978-80-87456-19-4.
- JANOŠKO, P. (2012) Význam terapeuticko-výchovných konceptov v procese inkluzívnej výchovy. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 207 – 214. ISBN 978-80-89256-89-1.

- JESENSKÝ, J. (2000) *Základy komprehenzívni speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 275 s. ISBN 80-7041-196-1.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. (2009) *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 175 s. ISBN 978-80-89055-98-2.
- KERROVÁ, S. (1997) *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 165 s. ISBN 80-7178-147-9.
- KLEIN, F. (2009) Inklúzia medzi ideou a skutočnosťou v historickej perspektíve. In: LECHTA, V. a kol. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, s. 31 – 39. ISBN 80-8063-303-5.
- KOHOUTEK, R. (1998) *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelstvo, 181 s. ISBN 8072040642.
- KOLLÁRIK, T. (1993) *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN, 94 s. ISBN 80-08-01828-3.
- KONČEKOVÁ, L. (2000) *Poruchy psychického vývinu*. Prešov: Prešovská univerzita, 114 s. ISBN 80-88885-99-X.
- KONČEKOVÁ, L. (2005) *Patopsychológia*. Prešov: LANA, 223 s. ISBN 80-89235-00-X.
- KOVÁČOVÁ, B. (2010) *Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s „odlišnosťami“ do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava: MUSICA LITURGICA, 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.
- KOVÁČOVÁ, B. (2011) Praxeologická dimenzia inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: IRIS, s. 109 – 116. ISBN 978-80-89256-69-3.
- KRAJEWSKI, J. – FLAHERTY, T. (2000) Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. In: *Mental Retardation*, Vol. 38, №. 2, pp. 154 – 162. ISSN 1944-7558.
- KROČANOVÁ, L. (2004) Aktuálny pohľad na predškolskú integráciu detí so sluchovým postihnutím. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚ-DPaP, roč. 39, č. 1, s. 43 – 56. ISSN 0555-5574.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) Filozoficko-antropologické východiská inkluzívnej pedagogiky v európskom kontexte. In: LECHTA, V. a kol. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, s. 18 – 30. ISBN 80-8063-303-5.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2010a) Antropologické aspekty inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, s. 98 – 106. ISBN 978-80-970623-2-3.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2010b) Vývoj starostlivosti, výchovy a vzdelávania ľudí s postihnutím. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*. Trnava: VEDA, s. 252 – 274. ISBN 978-80-8082-336-8.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2012) Filozoficko-antropologické zdôvodnenie inkluzívnej edukácie ako reálneho výchovného konceptu. In: LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 38 – 47. ISBN 978-80-89256-89-1.

- KUDLÁČOVÁ, B. (2013) Reflection of Inclusive Education in Educational Anthropology. In: LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.) *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 15 – 22. ISBN 978-3-631-64835-3.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2016) Antropologické determinanty inkluzívnej pedagogiky. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna pedagogika*. Praha: Portál, s. 83 – 95. ISBN 978-80-262-1123-5.
- KUNDRÁTOVÁ, B. (2001) Sociálnopsychologické charakteristiky postihnutých detí integrovaných v bežných triedach základnej školy. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 36, č. 2, s. 130 – 138. ISSN 0555-5574.
- KUSÁ, Z. (2016) *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava: SAV, s. 285. ISBN 978-80-85544-98-5.
- KUSÝ, P. (2015) Interpersonálne tendencie ako odraz individuálnej psychodynamiky v skupine. *E-mental*, roč. 3, č. 2, s. 6 – 12. ISSN 1339-4614.
- LANG, G. – BERBERICH, CH. (1998) *Každé dieťa potrebuje špeciálny prístup. Vytváranie integrovaných a inkluzívnych tried*. Praha: Portál, 152 s. ISBN 80-7178-144-4.
- LEBEER, J. (ed.): (2006) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 264 s. ISBN 80-7367-103-4.
- LECHTA, V. (2007) Dieta s postihnutím, ohrozením a narušením v základnej škole. In: KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: PdF TU, s. 135 – 140. ISBN 978-80-8082-145-6.
- LECHTA, V. (2009) Komponenty inkluzívnej pedagogiky. In: LECHTA, V. a kol. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, s. 9 – 17. ISBN 80-8063-303-5.
- LECHTA, V. (2010a) Realizace inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzívnej pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 183 – 198. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. (2010b) Inkluzívna pedagogika – základní vymezení. In: LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzívnej pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 20 – 41. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. (2010c) Komunikácia ako jeden z faktorov, determinujúcich úspešnosť/neúspešnosť inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, s. r. o., s. 61 – 66. ISBN 978-80-970623-2-3.
- LECHTA, V. (2011) Výchový aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie: uvedenie do problematiky. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: IRIS, s. 9 – 19. ISBN 978-80-89256-69-3.

- LECHTA, V. (2012a) Úspešnosť verzus neúspešnosť inklúzie z transdidaktického aspektu. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 15 – 23. ISBN 978-80-89256-89-1.
- LECHTA, V. (2012b) Jedinec s postihnutím a výchova. In: KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. (eds.) *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*. Trnava: Typy Universitatis Tyrnaviensis, s. 200 – 222. ISBN 978-80-8082-574-4.
- LECHTA, V. (2013a) Inclusive Education and Its Bipolar Character (Introductory Reflection). In: LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.) *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 7 – 14. ISBN 978-3-631-64835-3.
- LECHTA, V. (2013b) Inkluzívna pedagogika a jej komponenty (vstupná reflexia). In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: Typy Universitatis Tyrnaviensis, s. 11 – 19. ISBN 978-80-8082-704-5.
- LECHTA, V. (2016) Inkluzivní edukace – komponenty a podmínky úspěšné realizace. In: V. LECHTA (ed.) *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 41 – 55. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, V. – JANOŠKO, P. (2011) Koncept inkluzívnej edukácie – permanentná výzva pre výchovno-vzdelávací systém. In: MICHALIK, J. (eds.): *Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáku a studentu se zdravotním postižením*. Olomouc: UP, ISBN neuvedené, s. 5 – 10.
- LEHENOVÁ, A. (2011) Spolupatričnosť ako výchovný cieľ a predpoklad efektivity inkluzívneho procesu v školskom prostredí. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: IRIS, s. 85 – 96. ISBN 978-80-89256-69-3.
- LEHENOVÁ, A. (2012) Dôležitosť poznania psychologických aspektov sociálnej inklúzie a exklúzie u pedagógov ako nevyhnutný predpoklad k ich proinkluzívnemu výchovnému pôsobeniu v školskom prostredí. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 339 – 348. ISBN 978-80-89256-89-1.
- LEMAN, K. (2008) *Sourozenecké konstelace*. 4. vyd. Praha: Portál, 224 s. ISBN 978-807367-507-3.
- LEMAN, K. (2011) *Prvorozený – výhoda, či handicap?* Praha: Návrat domů, 208 s. ISBN 978-80-7255-250-4.
- LEONHARDT, A. (2010) Srovnání konceptů inkluzivní pedagogiky v různých zemích. In: LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 155 – 167. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEONHARDT, A. (2012) Vzťah počujúcich žiakov k spolužiakom so sluchovým postihnutím. In: LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: Iris, s. 85 – 90. ISBN 978-80-89256-89-1.

- LEONHARDT, A. – LECHTA, V. – SCHMIDTOVÁ, G. – KOVÁČOVÁ, B. (2007) Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. In: *Efeta – otvor sa. Vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava: EMITplus, roč. 17, č. 2, s. 2 – 5. ISSN 1335-1397.
- LEYSER, Y. – KIRK, R. (2004) Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. In: *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 51, №. 3, pp. 256 – 289. ISSN 1034-912X.
- LIPOVETSKY, G. (1999) *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických času*. Praha: Prostor, 311 s. ISBN 80-7260-008-7.
- LISÁ, E. a kol. (2010) *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál. 128. ISBN 978-80-7367-746-6.
- LÖRINCZOVÁ, E. – TOMŠÍK, R. (2017) Komparácia sociálnych zručností žiakov intaktných a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na bežnej základnej škole. In: *Pedagogika.sk*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť, roč. 8, č. 1, s. 16 – 29. ISSN 1338-0982.
- MATOUŠEK, O. – PAZLAROVÁ, H. (2010) *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál. 183 s. ISBN 978-80-7367-739-8.
- MATULČÍKOVÁ, M. (1997) Úspešnosť. In: ĎURIČ, L. – BRATSKÁ, M. a kol. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02498-4.
- McDOUGALL, J. – DeWIT, D. J., et al. (2004) High School-Aged Youths' Attitudes Toward Their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. In: *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 51, №. 3, pp. 287 – 313. ISSN 1034-912X.
- MITTLER, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*. London: David Fulton Publishers, 212 pp. ISBN 85346-698-0.
- MONATOVÁ, L. (1994) *Pedagogika speciální*. Brno: Masaryková univerzita, 199 s. ISBN 80-210-1009-6.
- MURPHY, R. F. (2001) *Umlčené tělo*. Praha: SLON, 188 s. ISBN 80-85850-98-2.
- NOVOSAD, L. (2009) *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 272 s. ISBN 978-80-7367-509-7.
- NOVOTNÁ, M. – KREMLIČKOVÁ, M. (1997) *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 155 s. ISBN 80-85937-60-3.
- OSTATNÍKOVÁ, D. (2010) Neurobiologická východiska inkluzivní pedagogiky. In: LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 93 – 107. ISBN 978-80-7367-679-7.
- OSTATNÍKOVÁ, D. (2013a) Kompetitívnosť vs kooperácia – dva aspekty inklúzie. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkuzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 131 – 141. ISBN 978-80-8082-704-5.
- OSTATNÍKOVÁ, D. (2013b) Reflection of Inclusive Education in Neurobiology. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.) *Reflection of Inclusive Education of the*

- 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 65 – 69. ISBN 978-3-631-64835-3.
- PÁLENÍK, L. – UČEŇ, I. (2003) Postoje k integrácii v hodnotení chlapcov a dievčat v integrovaných triedach základných škôl. In: *Psychológia a patopsychológia dietaťa*. Bratislava: VÚDPAp, roč. 38, č. 2, s. 128 – 137. ISSN 0555-5574.
- PALMER, D. S. et al. (2001) Taking sides: Parents views on inclusion for their children with severe disabilities. In: *Exceptional Children*, Vol. 67, №. 3, pp. 467 – 484. ISSN 2163-5560.
- PANČOCHA, K. (2013) Spoločenské prístupy k jedincum s postihnutím. In: PANČOCHA, K. – VÍTKOVÁ, K., et al. *Analýza sociálných determinantu inkluzívneho vzdelávania*. Brno: Paido, s. 31 – 42. ISBN 978-80-7315-245-1.
- PANEK, P. E. – SMITH, J. L. (2005) Assesment of terms to describe mental retardation. In: *Research in Developmental Disabilities*, №. 26, pp. 565 – 576. ISSN 1648-3480.
- PAVLOVSKÁ, M. – RODEROVÁ, P. (2010) Analýza stavu práce pedagoga s odlišnosťou v súčasnej škole. In: HAVEL, J., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzívni vzdelávaní v primárnej škole*. Brno: Paido, s. 67 – 79. ISBN 978-80-7315-199-7.
- PĚČOVÁ, M. (2004) Integrace sluchově postiženého dítěte do běžné školy. In: *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenskvi*. ISSN neuvedené, č. 38, s. 15 – 20.
- PIPEKOVÁ, J. (2006) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- PIPEKOVÁ, J. (2014) Ludská práva jako východisko pro zkvalitnění života osob s mentálním postižením. In: PIPEKOVÁ, J. – VÍTKOVÁ, M. et al. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. Brno: Masarykova univerzita, s. 55 – 78. ISBN 978-80-210-7581-8.
- POŽÁR, L. (2006) *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava: Retaas, 96 s. ISBN 80-89113-24-4.
- POŽÁR, L. (2007) *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava: RETAAS, 95 s. ISBN 978-80-89113-40-8.
- POŽÁR, L. (2009) Sociálno-psychologické problémy inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. a kol. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, s. 40 – 45. ISBN 978-80-8063-303-5.
- POŽÁR, L. (2010) Psychologické aspekty inklúzie. In: LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, s. 34 – 39. ISBN 978-80-970623-2-3.
- POŽÁR, L. (2013) Psychológia ľudí s postihnutím v kontexte inklúzie. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: TYPI, s. 76 – 83. ISBN 978-80-8082-704-5.
- POŽÁR, L. – KVASNICOVÁ, J. (2000) Postoje spoločnosti k deťom s telesným postihnutím. In: *Efeta – otvor sa. Vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava: EMITplus, č. 1, s. 3 – 5. ISSN 1335-1397.

- PREVENDÁROVÁ, J. (2012) *Rodinná terapia v praxi*. Brno: Tribun EU, 284 s. ISBN 978-80-263-0332-9.
- PRŮCHA, J. (1997) *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesoch*. Praha: Portál, 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- RAJSKÝ, A. (2013) Etický komponent inkluzívnej pedagogiky. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: TYPI, s. 35 – 45. ISBN 978-80-8082-704-5.
- ROBERTS, C. M. – SMITH, P.R. (1999) Attitudes and behaviour of children towards peers with disabilities. In: *International Journal of Disability*. Vol. 46, №. 1, pp. 35 – 50. ISSN 1360-0508.
- RODRIGUEZ, L. CH. (2014) Rodovo podmienená sociálna zraniteľnosť v kontexte prírodných katastrof a interseksionality. In: *Glosolália*, roč. 3, č. 4, s. 25 – 38. ISSN 1339-245X.
- ROSINSKÝ, R. – VANČÍKOVÁ, K. (2014) Hodnotenie kvality školy v kontexte inkluzívneho vzdelávania, alebo CHCIEŤ a VEDIEŤ. In: *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED. Pracovný materiál*. Prešov: MPC Prešov, s. 98 – 119. ISBN 978-80-565-0208-2.
- SCHMIDT, M. (2003) Postoje k deťom so špeciálnymi potrebami v integrovanej triede. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 38, č. 4, s. 302 – 312. ISSN 0555-5574.
- SCHWARZ, M. (2012) *Osobnostné charakteristiky manažéra v kontexte sociálnej kompetencie*. Trnava: FiF, 179 s. ISBN 978-83-7490-513-8.
- SCRUGGS, T. E. – MASTROPIERI, M. A. (1996) Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion: A research synthesis. In: *Exceptional Children*, Vol. 63, №. 1, pp. 59 – 74. ISSN 2163-5560.
- SKALKOVÁ, J. (2004) *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- SILVIA, M. (1997) Sociální a školní integrace. In: LECHTA, V. – MATUŠKA, O. – ZÁSZKALICZKY, P. *Nové cesty k postihnutým ľuďom. Rozvoj systému, poradenstva a integrácie*. Bratislava: Liečreh Gúth, s. 259 – 268. ISBN 80-967383-7-2.
- SLOWÍK, J. (2007) *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SPECK, O. (1998) *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München: Reinhardt, 456 s. ISBN 3-497-01411-7.
- STEJSKAL, B. (2015) Speciální pedagogika v novém pojetí vzdělávání a vnímání hodnoty člověka. In: KROUPOVÁ, K. (eds.): *Speciální pedagogika v perspektivách III. Olomouckých speciálněpedagogických dnu*. Olomouc: PdF UP, ISBN 978-80-244-4920-3, s. 92 – 97.
- STINSON, M. – ANTIA, S. (1999) Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, №. 4, pp. 163 – 175. ISSN 1465-7325.
- SVIČEKOVÁ, G. (2008) *Život rodiny s dieťaťom postihnutým NSO. Interdisciplinárna starostlivosť o deti s nervosvalovými ochoreniami*. [on-line] [citované

- 2017-12-15]. Dostupné na: <http://old.parentproject.cz/onas/2008/ppt_08_sk/ppt-12.pdf>.
- SZELIGA, P. (2013) *Reflection of Inclusive Education in Developmental Psychology*. In: LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.) *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 70 – 76. ISBN 978-3-631-64835-3.
- ŠAUEROVÁ, M. (2012) Inklúze zdravotne handicapového dieťa v edukačnej praxi – prípadová štúdia. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 290 – 300. ISBN 978-80-89256-89-1.
- ŠMIDOVÁ, M. (2012) Je postihnuté dieťa v rodine činiteľom zväčšujúcim riziko rozvodu? In: *Studia Aloisiana*. roč. 3, č. 4 s. 47 – 55 [on-line] [citované 2017-09-11]. Dostupné na: <http://studiaaloisiana.tftu.sk//wp-content/uploads/2013/05/m%C3%A1ria-%C5%A1midov%C3%A1.pdf>
- ŠPÁNIKOVÁ, V. (2016) *Vzťah žiaka staršieho školského veku k súrodencovi s detskou mozgovou obrnou*. (diplomová práca) Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita. s. 61.
- ŠPOTÁKOVÁ, M. – TOMČÁNIOVÁ, B. (2000) Sociálna interakcia zdravých a postihnutých detí predškolského veku. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 35, č. 2, s. 137 – 148. ISSN 0555-5574.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2014) Termín špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby verzus dodatočné podporné opatrenia (zdôvodnenie a konceptualizácia). In: *Efeta - otvor sa. Vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*, roč. 24, č. 2, s. 4 – 8. ISSN 1335-1397,
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2015a) Ľudský faktor ako jedna z kľúčových podmienok úspešnej inkluzívnej edukácie. In: *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 309 – 396. ISBN 978-80-555-1423-9.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2015b) Ľudský faktor – najťažšia podmienka úspešnej inklúzie? In *Efeta - otvor sa. Vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava: EMITplus, roč. 25, č. 2 – 4, s. 17 – 20. ISSN 1335-1397.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2015c) Celodenný výchovný systém ako podporný nástroj inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In: *Vplyv na úspešnosť Rómov z marginalizovaných rómskych komunít v edukačnom procese*. Liptovský Ján: PROHU, s. 92 – 96. ISBN 978-80-89535-18-7.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2016) Sociálne znevýhodňujúce prostredie. In: LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívni pedagógia*. Praha: Portál, s. 437 – 453. ISBN 978-80-262-1123-5.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2018) Sociological Component. In: BIZOVÁ, N. – LECHTA, V. (ed.): *Key Components of Inclusive Education* (in press).
- ŠVARCOVÁ, I. (2000) *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 184 s. ISBN 80-7178-506-7.
- ŠVARCOVÁ, I. (2006) *Mentální retardace*. Praha: Portál, 200 s. ISBN 80-7367-060-7.
- TANNENBERGEROVÁ, M. – KRAHULOVÁ, K. a kol. (2010) *Jak se stát fěrovou*

- škoolou II. Inkluzívni vzdelávaní v praxi*. Brno: Liga lidských práv. 55 s. ISBN 978-80-87414-02-6.
- TARCSIOVÁ, D. (2012) Aktuálne úlohy špeciálnej pedagogiky pri podpore inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 150 – 160. ISBN 978-80-89256-89-1.
- TARCSIOVÁ, D. (2013) Reflection of Inclusive Education in Special Education. In: LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.) *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 38 – 43. ISBN 978-3-631-64835-3.
- TENURE, N. A. (2001) *Teaching the child who is deaf*. [on-line] [citované 2018-04-11]. Dostupné na: <http://www.nyedinterp.net/ttcwid/TTCWID006.html>
- TEKELOVÁ, M. (2012) Od školskej integrácie k inklúzií z legislatívneho aspektu. In LECHTA, V.: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 142–149. ISBN 978-80-89256-89-1.
- The World Health Report*. (2001) WHO. [on-line] [citované 2018-04-11]. Dostupné na: <http://www.who.int/whr/2001/en/>.
- TOMČANIOVÁ, B. (2003) Prístupy k integrovanému vzdelávaniu postihnutých detí. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 38, č. 1, s. 32 – 39. ISSN 0555-5574.
- TOMICKÁ, V. – ŠVINGALOVÁ, D. (2002) *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. Liberec: PdF TU, 73 s. ISBN 80-7083-657-1.
- TRLICOVÁ, K. (1995) Sociálny status postihnutého žiaka medzi zdravými. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 30, č. 3, s. 302 – 307. ISSN 0555-5574.
- TURNBULL, A. P. – RUEF, M. (1997) Famil perspectives on inclusive lifestyle issues for people with problem behavior. In: *Exceptional Children*. Vol. 63, №. 2, pp. 211 – 227. ISSN 2163-5560.
- UČEŇ, I. (1995) Postoje k integrácii postihnutých detí do bežných škôl. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 30, č. 1, s. 126 – 129. ISSN 0555-5574.
- UČEŇ, I. (1998a) Hodnotenie integrácie zdravotne postihnutých detí do bežných škôl detskou a dospelou populáciou. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 33, č. 1, s. 23 – 43. ISSN 0555-5574.
- UČEŇ, I. (1998b) Sociálna integrácia v hodnotení učiteľov základných a špeciálnych škôl. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, č. 3, s. 241 – 246. ISSN 0555-5574.
- UČEŇ, I. (1998c) Hodnotenie postihnutých detí žiakmi základnej školy so skúsenosťami a bez skúsenosti s integráciou. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 33, č. 2, s. 135 – 142. ISSN 0555-5574.
- UČEŇ, I. (2001a) Sociálny status žiakov v integrovaných triedach základných škôl. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, roč. 36, č. 4, s. 329 – 337. ISSN 0555-5574.

- UČEŇ, I. (2001b) Vývinové tendencie a hodnotenie spoločného vzdelávania zdravých a postihnutých žiakov druhého stupňa základnej školy. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPA, roč. 36, č. 3, s. 240 – 256. ISSN 0555-5574.
- UČEŇ, I. (2002) Individuálny sociálny status žiakov základných integrovaných škôl verzus postoje k integrácii. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava, roč. 37, č. 4, s. 351 – 356. ISSN 0555-5474.
- UČEŇ, I. (2004) Niektoré aspekty sociálneho statusu chlapcov a dievčat v integrovaných triedach základných škôl. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPA, roč. 39, č. 1, s. 57 – 68. ISSN 0555-5574.
- VÁGNEROVÁ, M. (1997) *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. (2000) *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 872 s. ISBN 80-7178-496-6.
- VÁGNEROVÁ, M. (2004) *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. (2012) Inkluzivní vzdělávání z pohledu rodiču dětí s postižením. In: LECHTA, V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzivnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: Iris, s. 62 – 72. ISBN 978-80-89256-89-1.
- VÁGNEROVÁ, M. (2013) Inkluzívna edukácia z pohľadu rodičov detí s postihnutím. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: Typi, s. 91 – 106. ISBN 978-80-8082-704-5.
- VÁGNEROVÁ, M. – HADJ-MOUSSOVÁ, Z. – ŠTECH, S. (1999) *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 230 s. ISBN 80-7184-929-4.
- VÁGNEROVÁ, M. – HADJ-MOUSSOVÁ, Z. – ŠTECH, S. (2000) *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 230 s. ISBN 80-7184-929-4.
- VÁGNEROVÁ, M. – STRNADOVÁ, I. – KREJČOVÁ, L. (2009) *Náročné mateřství. Byť matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum, 336 s. ISBN 978-80-246-1616-2.
- VÁLEKOVÁ, N. (2016) *Vztah žiaka mladšieho školského veku k súrodencovi s postihnutím*. (diplomová práca) Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, s. 84.
- VALOVIČ, J. (2015) *Správa z merania inklúzie učiteľov*. Bratislava: NÚCEM, 17 s. ISBN neuvedené.
- VAŠEK, Š. – VANČOVÁ, A. (2003) Integrácia žiakov so špeciálnymi potrebami na Slovensku. In: VALENTA, M. (ed.) *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 260 – 288. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VESELÁ, J. (2010) *Zdravotne znevýhodnené rodina aneb klopýtání životem*. Brno: Masarykova univerzita, 139 s. ISBN 978-80-210-5314-4.
- VITÁSKOVÁ, K. (2013) Školsko-politický komponent inkluzivnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*, Trnava: Universitas Tyrnaviensis, s. 158 – 175. ISBN 978-80-8082-704-5.

- VÍTKOVÁ, M. (2010) Prístupy k inkluzívnému vzdelávaniu v ČR, Nemecku a v Anglii (Wales). In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus s. r. o., s. 67 – 77. ISBN 978-80-970623-2-3.
- VOMÁČKOVÁ, H. (2015) Inkluze z praktického pohľadu žiadateľa českých regionálnych škôl. In: *Evropské pedagogické fórum. Prínosy, výzvy, očakávania*. Hradec Králové: Magnanimitas, s. 283 – 289. ISBN 978-80-87952-11-5.
- WERNER, P. – DAVIDSON, M. (2004) Emotional reaction of lay persons to someone with Alzheimer´s disease. In: *International Journal of Geriatric Psychiatry*. №. 19. pp. 391 – 397. ISSN 1099-1166.
- WHITE, B. (2007) Pre-service teachers´epistemology viewed through perspectives on problematic classroom situations. In: *Journal of Education for Teaching*, 2007, Vol. 26, №. 3, pp. 279 – 305. ISSN 1360-0540.
- ZÁSZKALICZKY, P. (2010a) Proměny paradigmatu – od segregace k inkluzi. In LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 42 – 55. ISBN 978-80-7367-679-7.
- ZÁSZKALICZKY, P. (2010b) Filozofické perspektivy inkluzívnej pedagogiky v 21. storočí. In LECHTA, V. (ed.): *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, s. 17 – 23. ISBN 978-80-970623-2-3.
- ZÁSZKALICZKY, P. (2016) Proměny paradigmatu přístupu k postižení a vyústění v inkluzivním pojetí edukace. In: LECHTA, V. (ed.): *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 56 – 63. ISBN 978-80-262-1123-5.
- ZBORTEKOVÁ, K. (2000) Integrované vzdelávanie a kognitívny vývin sluchovo postihnutých detí. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚD-PaP, roč. 35, č. 1, s. 57 – 66. ISSN 0555-5574.
- ZBORTEKOVÁ, K. (2012) Sociálna inklúzia žiakov so sluchovým postihnutím a možnosti jej podpory. In: LECHTA, V. a kol.: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. r. o., s. 260 – 272. ISBN 978-80-89256-89-1.
- ZVALOVÁ, M. (1992) *Prieskum názorov učiteľskej verejnosti na vybrané aktuálne problémy v školstve*. Bratislava: ÚIPŠ, ISBN neuvedené, s. 48 – 50.
- ŽOVINEC, E. (2008) Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami vo vzdelávaní a výchove. In: *Cesty inklúzie*. Nitra: UKF, s. 7 – 38. ISBN 978-80-8094-446-9.
- ŽOVINEC, E. – POLAKOVIČOVÁ, R. (2013) Inkluzivny charakter profilu učiteľa akceptujúceho diverzitu žiaka. In: *GRANTjournal*, roč. 2, č. 2, s. 52 – 56. ISSN 1805-0638 (online).

IVANA ŠUHAJDOVÁ

Ľudský faktor
–
**klúčová podmienka
inklúzie?**

Zodpovedný redaktor: PhDr. Jozef Molitor
Grafická úprava a zalomenie: Jana Janíková
Obálka: MgA. Štefan Blažo, PhD.

Pre Pedagogickú fakultu Trnavskej univerzity v Trnave
vydalo vydavateľstvo TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS,
spoločné pracovisko Trnavskej univerzity
a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied,
ako 243. publikáciu.
Vytlačila VEDA, vydavateľstvo SAV.

ISBN 978-80-568-0121-5