

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Recenzenti:

prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.

prof. PaedDr. Darina Tarcsiová, PhD.

Nada Bizová

**INKLÚZIA  
V NEFORMÁLNEJ EDUKÁCII**



TRNAVA 2021

*Venované všetkým deťom,  
ktoré čakajú na príležitosti participácie  
v neformálnej edukácii v inkluzívnom prostredí.*

© PaedDr. Naďa Bizová, PhD., 2021

ISBN 978-80-568-0721-7

# OBSAH

<b>Úvod</b> .....	6
<b>1 Teoretické a legislatívne východiská postavenia dieťaťa s postihnutím v systéme neformálnej edukácie</b> .....	10
1.1 Inkluzívna paradigma edukácie .....	10
1.2 Komplementárnosť formálnej a neformálnej edukácie .....	17
1.3 Participácia ako právny imperatív .....	21
1.4 Diverzita ako systémový prvok neformálnej edukácie .....	28
1.5 Sociálna dimenzia neformálnej edukácie .....	30
<b>2 Inklúzia v neformálnej edukácii vo výskumných zisteniach</b> .....	38
2.1 Modely participácie detí s postihnutím .....	38
2.2 Participácia a kvalita života .....	44
2.3 Sociálne interakcie v neformálnej edukácii .....	50
<b>3 Implementácia princípov inklúzie v neformálnej edukácii</b> .....	57
3.1 Budovanie inkluzívneho spoločenstva .....	57
3.2 Modely aplikácie princípov inklúzie do praxe .....	61
3.3 Špecifické potreby participantov .....	70
3.4 Debarierizácia .....	79
3.5 Adaptácia procesu a podmienok činnosti .....	87
3.6 Asistencia .....	93
3.7 Podpora sociálnych interakcií a inkluzívneho povedomia .....	103
<b>Záver</b> .....	118
<b>Zoznam bibliografických odkazov</b> .....	120

## ÚVOD

Inklúzia patrí v súčasnosti k najpertraktovanejším témam pedagogického diskurzu. Zamestnáva pedagógov, ktorí sú s ňou konfrontovaní v edukačnej praxi, odborníkov z rôznych vedných oblastí, tvorcov školskej politiky a v neposlednom rade rodičov žiakov, ktorí ju vnímajú cez prizmu jedinečných skúsenosti svojich detí. Inklúzia sa bytostne týka detí, ktoré vďaka zmene paradigmy môžu navštevovať bežné školy, školské zariadenia a ostatné organizované aktivity spoločne s intaktnými vrstovníkmi. Hoci sa koncept inklúzie týka každého dieťaťa (porov. Booth, Ainscow, 2019), v tejto publikácii sa zameriavame na deti s postihnutím,<sup>1</sup> ktoré sa v nedávnej minulosti nemohli vzdelávať v bežných školách a povinnú školskú dochádzku absolvovali nezriedka v internátnych školách vzdialených aj niekoľko desiatok kilometrov od miesta svojho bydliska, a preto sa museli už od raného detstva odlučovať od svojich rodičov, súrodencov, starých rodičov a pod.<sup>2</sup>

Inkluzívna edukácia umožňuje deťom, ktoré majú špecifické edukačné potreby, vzdelávať sa primeraným spôsobom v najbližšej spádovej škole, vyrastať v kruhu svojich najbližších a prirodzene „vrašať“ do sociálneho prostredia, ktorého sú súčasťou. Len takýto model edukácie môže poskytnúť dieťaťu plnohodnotný sociálny

---

<sup>1</sup> V texte budeme používať termín postihnutie v nadväznosti na jeho typológiu uvedenú v zákone č. 245/2008 Z. z. o *výchove a vzdelávaní* (§2 (l)) a budeme mať na mysli aj deti s narušením.

<sup>2</sup> Absolventka internátnej špeciálnej školy, bývalá úspešná paralympionička a spoluzakladateľka občianskeho združenia Rozvoj dieťaťa n. o., ktoré sa zameriava na podporu vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením, označuje túto skúsenosť za traumatizujúcu s celoživotnými následkami, aj keď dodáva: „Školu ako takú, beriem ako neskutočný benefit, ktorý by som určite v takej miere nedostala nikde. Všetko bolo prispôbené požiadavkám, ktoré som ako zrakovo postihnutá mala (zrak sa zhoršoval postupne), a to nielen v rámci štúdia, ale aj mimoškolských aktivít, kde sme boli výrazne posúvaní vpred podľa individuálnych zdatností.“

vývin za predpokladu, že škola naplňa špecifické potreby dieťaťa a má na to vytvorené adekvátne podmienky. Aj keď občas zaznievajú kritické hlasy na kvalitu inkluzívneho vzdelávania, jeho personálne zabezpečenie, podfinancovaný stav atď., nevyvrátiteľným dôkazom toho, že rodičia uprednostňujú inkluzívnu edukáciu pred edukáciou v špeciálnych školách sú dáta o počte žiakov v obidvoch prúdoch vzdelávania, ktoré jednoznačne svedčia v prospech inklúzie.<sup>3</sup> Podľa údajov štatistickej ročenky Centra vedecko-technických informácií SR sa v školskom roku 2020/21 na všetkých stupňoch vzdelávania v bežných školách vzdelávalo viac než 40 tisíc žiakov s postihnutím a narušením, a viac, než 32 tisíc žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na všetkých stupňoch vzdelávania v špeciálnych školách sa vzdelávalo viac, než 33 tisíc žiakov.<sup>4</sup>

Inklúzia ako paradigma prístupu sa v zmysle Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, ktorý Slovenska republika prijala v roku 2010, uplatňuje vo všetkých oblastiach života vrátane voľného času. Na intencionálnom ovplyvňovaní voľného času detí sa podieľa široké spektrum subjektov, presahujúcich pôsobnosť rezortu školstva, vďaka čomu má oblasť neformálnej edukácie multirezortný a multisektorový charakter. Jej význam pre komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa je pritom nenahraditeľný.

Zámerom publikácie je poskytnúť kľúčové východiská pri aplikácii princípov inklúzie v podmienkach neformálnej edukácie. Tematickým leitmotívom je sociálna dimenzia participácie v neformálnej edukácii, ktorú považujeme za rozhodujúci faktor pri posudzovaní úspešnosti inklúzie. Sociálna pozícia v skupine a povaha vzájomných interakcií je pre deti veľmi dôležitá prinajmenej z emocionálneho a sociálneho hľadiska. Svedčí o tom aj skúsenosť desať-

<sup>3</sup> Štatistická ročenka. Centrum vedecko-technických informácií SR. Údaje o individuálnej integrácii a špeciálnych školách za školský rok 2020/2021. [Cit. 2021-9-10]. Dostupné na: [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page\\_id=9580](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580).

<sup>4</sup> Štatistická ročenka. [Cit. 2021-9-10]. Dostupné na: [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page\\_id=9600](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600)

ročného dievčaťa, ktoré malo v dôsledku úrazu trvalé postihnutie chodidla a pri návrate do školského prostredia sa najviac obavalo negatívnych reakcií spolužiakov, odsudzovania, nechoty rozprávať sa, odmeraného prístupu, posmievania sa, že má barly, protézu atď. Napriek tomu sa na svojich spolužiakov veľmi tešilo. Aj keď sa táto udalosť stala pred niekoľkými rokmi a v prípade tohto dievčaťa sa obavy nenaplnili, keďže ju spolužiaci vrelo prijali a všetci jej pomáhali, mnohé deti s postihnutím sa ocitajú v narocnej situácii, ak sú v procese socializácie vo vrstovnickom kolektíve ponechané samy na seba bez nalezitej podpory.

Publikácia je štruktúrovaná do troch kapitol, ktoré približujú problematiku inklúzie v neformálnej edukácii z niekoľkých aspektov. Prvá kapitola približuje základné východiská inkluzívnej paradigmy, komplementárnosť formálnej a neformálnej edukácie, právne a sociálne aspekty participácie a diverzitu v systéme neformálnej edukácie. Pri kreovaní tejto kapitoly sme prihliadali na to, že problematika inkluzívnej edukácie je v dostupnej odbornej literatúre extenzívne spracovaná a čitateľ k nej nájde viacero kvalitných publikácií, preto našim zámerom nebolo poskytnúť vyerpavujucu reflexiu teoretických vychodiskı, ale partikulárny pohľad na konštitutívne piliere. Druhá kapitola hovorí o inklúzii v neformálnej edukácii v kontexte vyskumných zistení, ktoré vzišli z výskumov realizovaných na Slovensku a v zahranici. Pri výbere predmetných zistení sme reflektovali tri oblasti výskumu, a to modely participácie, kvalitu života a sociálne interakcie. Pri modeloch participácie sme sa snažili ozrejmiť sucasne trendy a dôvody preferencie inkluzívneho alebo špecializovaného prostredia pri realizácii aktivı, ako aj vzťah medzi modelmi z hľadiska špecifických potrieb participantov. Koncept kvality života má v kontexte inklúzie dôležitý význam, ako vyplýva zo zistení viacerých výskumov, ktoré uvádzame ďalej v texte. Oblasť socialných interakcií je metaforickým zrkadlom inklúzie, a preto nemohla v našom výbere chýbať. Tretia kapitola je koncipovaná s aplikačným presahom do praxe a poskytuje viaceré praktické usmernenia k implementácii princípov inklúzie v neformálnej edukácii. V texte hovoríme o podmienkach



utvárania inkluzívneho spoločenstva na úrovni organizácie, približujeme modely aplikácie princípov inklúzie v praxi, zameriavame sa na špecifické potreby participantov, debarierizáciu, adaptáciu procesu a podmienok činnosti, asistenciu a podporu sociálnych interakcií a inkluzívneho povedomia participantov. Uvedené oblasti predstavujú z nášho pohľadu kľúčové komponenty inklúzie v neformálnej edukácii. Obsah publikácie dopĺňa fotodokumentácia z realizácie inkluzívnych voľnočasových aktivít v občianskom združení Iskierka. K výslednej podobe textu prispeli podnety recenzentov prof. PaedDr. Dariny Tarcsiovej, PhD. a prof. PhDr. Viktora Lechtu, PhD.

Publikácia je určená pre pedagógov a pracovníkov v oblasti neformálnej edukácie s cieľom napomôcť implementácii alebo akcelerácii procesu inklúzie v praxi. Adresátmi publikácie sú aj študenti odboru pedagogika a pomáhajúcich profesií, ktorí sa pripravujú na prácu s deťmi v podmienkach neformálnej edukácie.<sup>5</sup> Veríme, že publikácia si nájde cestu k čitateľovi a svojím spôsobom prispeje k tomu, aby sa deti<sup>6</sup> s postihnutím cítili v podmienkach neformálnej edukácie v inkluzívnom prostredí vítané a prijaté.

---

<sup>5</sup> Publikácia je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 017TTU-4/2020: *Implementácia sociálnoprávnych a socioterapeutických postupov do obsahu vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe sociálna pedagogika a vychovávateľstvo*.

<sup>6</sup> V publikácii používame ťažiskovo termín dieťa a nie žiak. Je to preto, že chceme takto zdôrazniť charakter neformálnej edukácie, ktorá sa dominantne zameriava na osobnostný, najmä nonkognitívny rozvoj. Termín žiak sa konotačne asociuje so školským prostredím a školským výkonom. Neformálna edukácia sa zároveň realizuje aj v inom než školskom prostredí, v ktorom sa konvenčne používa termín dieťa. Týmto termínom označujeme všetkých participantov do 18. roku života v zmysle Dohovoru o právach dieťaťa.

# 1 TEORETICKÉ A LEGISLATÍVNE VÝCHODISKÁ POSTAVENIA DIEŤAŤA S POSTIHNUTÍM V SYSTÉME NEFORMÁLNEJ EDUKÁCIE

## 1.1 Inkluzívna paradigma edukácie

Aktuálnu zmenu prístupu k osobám s postihnutím, začiatky ktorej siahajú do druhej polovice 20. storočia (porov. Kudláčová, 2016), môžeme oprávnenne označiť ako zmenu paradigmy. Tá mení optiku nazerania na osoby so zdravotným znevýhodnením, t. j. dištancuje sa od medicínskeho prístupu zdôrazňujúceho limity a obmedzenia ľudí a principiálne mení úlohy spoločnosti pri napĺňaní základných ľudských práv týchto osôb. Sociálny model, ktorý za príčinu vzniku znevýhodnenia považuje prostredie, resp. spoločenské podmienky, vyžaduje proaktívny prístup spoločnosti k odstráneniu bariér spôsobujúcich dané znevýhodnenie (Stengel-Rutkowski, 2014; Šuhajdová, 2019). R. Slee (2011), editor medzinárodného časopisu pre inkluzívnu edukáciu, *International Journal of Inclusive Education* (Tylor&Francis Publishing), považuje túto zmenu za sociálnu reformu a zmenu kultúry spoločnosti. Kým pri integrácii úlohou jednotlivcov bolo prispôbiť sa podmienkam spoločnosti, resp. asimilovať za minimálnej úpravy podmienok, prípadne adaptovať sa (porov. Novosad, 2006; Požár, 2007; Anderliková, 2014), pri novej paradigme sa naopak spoločnosť musí prispôbiť potrebám jednotlivcov s postihnutím, t. j. vytvoríť a uspošobiť podmienky bežného života tak, aby na nich mohli plnohodnotne participovať (porov. Groma et al., 2019). Norma, ktorú v minulosti predstavovala štatistická väčšina, bola hodnotiacim meradlom, a ak ju jednotlivec nedokázal dosiahnuť, bol napriek svojej vôli, resp. vôli rodičov, edukačne exkludovaný, segregovaný. Napríklad v období socializmu bolo možné zaradiť do bežných škôl len takých žiakov, ktorí dokázali zvládnuť štandardný obsah vzdelávania a svojou

prítomnosťou nenarúšali, resp. nespomaľovali činnosť triedy (Sovák, 1980). Do tejto kategórie patrili žiaci s ľahkou formou postihnutia vybavení kompenzačnými pomôckami, napríklad krátkozrakí žiaci, nedoslýchaví žiaci, žiaci po rekonvalescencii a závažných úrazoch horných končatín so zachovaním pohyblivosti a obratnosti aspoň jednej ruky a pod. Tieto prípady však boli ojedinelé a záviseli najmä od možností rodičov konkrétneho žiaka ovplyvniť vyučovanie v najbližšej škole, ale aj motivácie a erudície pedagógov (Michalík, 2003).

Segregovaný prístup k jednotlivcom sa neuplatňoval len v oblasti vzdelávania, ale vo všetkých oblastiach spoločenského života, ktoré architektonicky, priestorovo, ekonomicky, sociálne a de facto ani právne neboli prispôsobené špecifickým potrebám týchto jednotlivcov. L. Novosad (2006) a mnohí iní (porov. Požár, 2007; Švarcová, 2011) zhodne konštatujú, že ľudia s postihnutím žili často na okraji spoločenského záujmu, vzťah intaktnej majority k nim bol rozpačitý a často znemožňoval bežnú sociálnu interakciu či komunikáciu. Jednotlivci s postihnutím boli v takýchto podmienkach pre bežného občana, najmä v totalitnej spoločnosti „neviditeľní“, zväčša bez možnosti prezentácie svojej jedinečnosti. Časť z nich, najmä s ťažkým mentálnym postihnutím, resp. s kombinovanými postihnutiami, už od narodenia žila v sociálnych zariadeniach, často v nedôstojných životných podmienkach, v izolácii od svojich najbližších a okolitého sveta (porov. Švarcová, 2011). Rodičia boli nezriedka nútení umiestniť dieťa do sociálneho zariadenia v dôsledku súhry sociálnych, ekonomických a psychologických faktorov (Michalík, 2003).

Je pochopiteľné, že vyspelá spoločnosť, prinajmenej jej uvedomelá časť, nemohla dlhodobo akceptovať takýto stav. Naliehavú potrebu zrovnoprávnenia osôb so znevýhodnením z aspektu praktického naplnenia ľudských práv si ako prvé uvedomili krajiny s dlhodobou demokratickou tradíciou, najmä USA, ktoré už koncom minulého storočia podnikli prvé *legislatívne kroky* k náprave tohto stavu. Napríklad v roku 1981 bol v USA prijatý zákon *Telecommunications for Disabled Act*, ktorý požadoval prístup k verejným telekomunikačným službám pre nepočujúce a ťažko počujúce osoby;

v roku 1986 bol prijat *Air Carrier Access Act*, ktor zakazoval leteckm spoločnostiam odmietaa pasaaierov kvôli postihnutiu alebo zvyšovaa im cenu letenky, v roku 1988 bol prijat *Technology-Related Assistance Act for Individuals with Disabilities*, ktor autorizoval federlne financovanie projektov na zabezpečenie verejnej dostupnosti služieb a asistenných technológií pre osoby s postihnutím všetkých vekových kategórií. V roku 1990 bol prijat *Americans with Disabilities Act*, teda zákon o právach ľudí s postihnutím, považovn za najvznamnej právny akt vo vzťahu k osobám s postihnutím v historii USA (Dieser, Schooll, 2010). Tento zákon vychádzal z právneho rámca *Deklarcie ľudských práv* a zakazoval diskrimináciu osôb na základe postihnutia. V tom istom roku bol prijat školsk zákon *Individuals with Disabilities Education Act* upravujci podmienky edukácie iaikov s postihnutím v benom prostredí. Tento školsk zákon najčastejšie uvdzan akronymom IDEA možno považovaa v kontexte inklúzie za vrchol legislatívneho snaenia o zmenu edukaného prístupu k deťom s postihnutím.

Prv serizne pokusy o zmenu prístupu k jednotlivcom s postihnutím súviseli s procesom integrácie, ktor sa začal vo vyspelých krajinách sveta v druhej polovici 20. storočia (porov. Švarcová, 2011; Kudlov, 2016). V tom období vznikli viacer organizácie spajuce jednotlivcov s postihnutím, ich rodičov, zainteresovnch odborníkov a laikov, presadzujuce ich právo na plnohodnotn participciu v spoločnosti. V niektorých oblastiach sa legislatívne ukotvili presadzovn práva. V oblasti školstva sa proces integrácie prejavil v možnosti systémového vzdelávania iaikov s postihnutím v bežných školách, o dovtedy nebolo (nielen) v našich podmienkach legislatívne mon. Ako uvádza M. Tekelov (2012), prava legislatívnych podmienok na Slovensku nastala až v roku 1990 novelizciou vyhlášky o základnej škole, o rok neskôr vyhlášky o stredných školách. Oficilne štatistick údaje stavu informácií a prognz školstva SR uvádzajú, že v roku 1996 sa formou individuálnej a skupinovej integrácie vzdelávalo 23,48 % iaikov s postihnutím, naruenm, prom ich celkov počet bol 3,37 % z celkového počtu iaikov v základných školách (Tekelov, 2012).

V začiatkoch realizácie spoločného vzdelávania sa za integráciu považovalo aj vzdelávanie v špeciálnych triedach bežných škôl, označované ako skupinová integrácia. Od roku 2008 sa vzdelávanie v týchto triedach považuje za súčasť špeciálneho vzdelávania.

Proces integrácie mal pre inštitúcie nezáväzný charakter, vychádzal najmä z osobnej zariadenosti odborníkov a angažovanosti rodičov. Právo jednotlivcov s postihnutím na zmenu prístupu sa vo všeobecnosti dalo ťažko vymáhať napriek jeho legislatívnej proklamácii. V oblasti školstva sa to prejavilo v selektívnom prístupe škôl a školských zariadení k žiakom s postihnutím a nedostatočným zabezpečením adekvátnych edukačných podmienok. Preto časť žiakov vzdelávanie v bežných školách nezvládala, čo následne odrádzalo niektoré školy od materiálnych, personálnych a finančných investícií do integrácie. Naopak inštitúcie, ktoré boli voči žiakom s postihnutím ústretové a zakladali si na dobrých skúsenostiach, začali sa špecializovať na integrovanú edukáciu žiakov s určitým druhom postihnutia. S touto praxou sa stretávame dodnes, pre mnohých začínajúcich odborníkov sú takéto školy príkladom par excellence. Nová paradigma prístupu k jednotlivcom s postihnutím však presadzuje právo dieťaťa na návštevu školy a školského zariadenia v bezprostrednej blízkosti miesta bydliska (Anderliková, 2014), t. j. cielená kumulácia žiakov v špecializovanom zariadení nie je z právneho, etického a sociálneho hľadiska korektná.

Významný *míľnik v prístupe* k jednotlivcom s postihnutím v celosvetovom meradle prišiel až na sklonku roku 2006, keď Organizácia spojených národov prijala na svojom Valnom zhromaždení v New Yorku *Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*. Legislatívne prípravy Dohovoru sa uskutočnili v rekordne krátkom čase v porovnaní s inými ľudsko-právnymi dohovormi. O spoločenskom konsenze a naliehavosti riešenia tejto problematiky vypovedá aj fakt, že dohovor okamžite podpísalo 82 signatárov, Opčný protokol podpísalo 44 signatárov,<sup>7</sup> čo je najvyšší počet v histórii pô-

<sup>7</sup> Slovenská republika sa stala signatárom Dohovoru a Opčného protokolu 26. 9. 2007, k ratifikácii Dohovoru a Opčného protokolu došlo 28. 4. 2010, do plat-

sobenia organizácie OSN. Dohovor vstúpil do platnosti v máji 2008<sup>8</sup> a do roku 2021 ho ratifikovalo 182 krajín. Slovenská republika pristúpila k ratifikácii Dohovoru v roku 2010, čím sa zaviazala k presadzovaniu práv osôb s postihnutím na plnohodnotnú a funkčnú participáciu vo všetkých oblastiach spoločenského života.

Novú platformu prístupu k jednotlivcom s postihnutím vyjadruje termín inklúzia. Hoci sa do slovenského jazyka najčastejšie prekladá ako zahrnutie, začlenenie, keďže má aj iný než sociologický význam,<sup>9</sup> vo vzťahu k jednotlivcom s postihnutím je jeho slovenský ekvivalent podľa V. Lechtu (2016) neúplný. K začleneniu žiaka totiž dochádza aj pri integrácii, a ak by sa používal tento termín, strácal by sa zásadný rozdiel medzi prístupmi, ktoré obidva termíny, t. j. integrácia a inklúzia označujú. Za výstižnejší preklad popredný slovenský odborník na inkluzívnu edukáciu považuje „prijatie“ ako synonymum „akceptácie“, ktorá je zároveň kľúčovým princípom inklúzie. V slovenskej odbornej literatúre sa dominantne používa termín inklúzia, ojedinele sa stretávame s termínom začlenenie. S počiatočným neodborným prístupom k prekladu textu Dohovoru sa stretávame aj v iných krajinách. V. Lechta (2010) poukazuje na skutočnosť, že v Poľsku, Nemecku, Lichtenštajnsku, Rakúsku a Švajčiarsku bol termín inklúzia dokonca často zamenený na termín integrácia a to napriek silnému odporu zainteresovaných inštitúcií a mienkotvorných odborníkov. Aj v slovenskej legislatíve sa napriek etablovaniu termínu v európskej nomenklatúre naďalej po-

---

nosti Dohovor vstúpil 25. 6. 2010. [Cit. 2021-6-13]. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html>

<sup>8</sup> Webový portál OSN. [Cit. 2021-6-13]. Dostupné na <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

<sup>9</sup> V logike sa termínom označuje vzťah podradenosti medzi rozsahmi pojmov, v matematike – vzťah obsiahnutia množiny v množine, v chémii označuje disperznú sústavu obsahujúcu v tuhej látke bublinky plynu, v biológii – tkaninový útvar v inom tkanive alebo orgáne atď. (BALÁŽOVÁ, L., BOSÁK, J. 2005. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN, s. 430.)

užíva termín integrácia.<sup>10</sup> V praxi to vedie k terminologickej diskrepancii, keďže z obsahového hľadiska termíny predstavujú odlišné úrovne prístupu k jednotlivcom s postihnutím. Príklady neskoršieho prechodu na novú terminológiu môžeme nájsť aj v európskych inštitúciách, napríklad Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania<sup>11</sup> zahrnula do svojho názvu inklúziu až v roku 2014, pričom ju už od svojho vzniku, v roku 1996, presadzovala. O tom, že termín a najmä filozofia inkluzívnej edukácie, resp. inkluzívneho vzdelávania sa premietne aj do slovenskej legislatívy svedčí fakt, že v období prípravy rukopisu tejto monografie Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR pripravovalo *Stratégiu inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. Nultý akčný plán tejto stratégie z roku 2021 predpokladá implementáciu tohto prístupu do školského zákona.<sup>12</sup>

Inklúzia ako *edukačná paradigma* sa neobmedzuje len na deti s postihnutím, ale zahŕňa všetky znevýhodnenia, ktoré vytvárajú bariéry participácie u detí. Inými slovami je zameraná na prijatie a zohľadnenie edukačných potrieb každého dieťaťa, ktoré je vystavené riziku diskriminácie, resp. segregácie na základe zdravotného stavu, pôvodu, etnickej príslušnosti, ekonomického statusu rodiny, vierovyznania a pod. Aj keď sa v školskom prostredí inklúzia najčastejšie spája so žiakmi s tzv. špeciálnymi edukačnými potrebami, v najširšom význame ide o akceptáciu rôznorodosti a prijatie každého dieťaťa (porov. Ekins, Grimes, 2009; Booth, Ainscow, 2019). Rôznorodosť, resp. diverzita sa v tomto zmysle považuje za prínos a oceňujú sa jej pozitíva. Praktický rozmer takto poňatej edukácie

<sup>10</sup> V roku 2021 bola v platnosti novelizovaná verzia z roku 2020 č. 93/2020 Z. z.

<sup>11</sup> V práci používame oficiálny názov agentúry uvedený na stránke MŠVVaŠ SR. Názov v anglickom jazyku je *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, webové sídlo organizácie <https://www.european-agency.org/>. Organizácia pôsobí ako európska platforma pre spoluprácu krajín EÚ v oblasti špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. Dostupné na: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Aboutus-Flyer-EN-21.pdf>.

<sup>12</sup> Nultý akčný plán stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na rok 2021. [Cit. 2021-6-19]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/nulty-akcny-plan-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-rok-2021/>.

približujú britskí autori T. Booth a M. Ainscow v *Indexe inklúzie – príručke na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*, ktorá bola preložená do viac než 35 jazykov sveta vrátane slovenčiny. Nadácia pre deti Slovenska iniciovala jej preklad a distribuovala príručku do siete verejných škôl v rámci projektu *Kto chýba*.<sup>13</sup>

Inklúzia ako *spoločenská paradigma* má právny základ v Dohovore OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím. Dôkazom jeho aktuálnosti je každoročný nárast žiakov s postihnutím vzdelávaných v inkluzívnych podmienkach v našich školách. V súčasnosti sa v mieste svojho bydliska spoločne s intaktnými vrstovníkmi vzdeláva nadpolovičná väčšina žiakov s postihnutím, s výnimkou žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí sa vo väčšom počte vzdelávajú v špeciálnych školách.<sup>14</sup> Napríklad spomedzi žiakov so sluchovým postihnutím sa v školskom roku 2020/21 vzdelávalo v inkluzívnych podmienkach 647 žiakov, kým v špeciálnych školách len 107 žiakov; spomedzi žiakov so zrakovým postihnutím sa v tom istom školskom roku vzdelávalo v bežných školách 430 žiakov a v špeciálnych školách sa vzdelávalo 195 žiakov; spomedzi žiakov s telesným postihnutím sa v bežných školách vzdelávalo 768 žiakov a v špeciálnych školách sa vzdelávalo 467 žiakov atď. V segregovaných podmienkach sa naďalej vzdelávajú žiaci s ťažkým stupňom postihnutia a kombinovaným postihnutím, keďže nemajú vytvorené nateraz adekvátne podmienky v bežných školách, resp. ich zákonní zástupcovia uprednostňujú zaškolenie v špecializovaných podmienkach, napríklad nevidiaci žiaci, nepočujúci žiaci, žiaci s poruchou autistického spektra s pridruženým mentálnym postihnutím atď. Čiastočná náprava tohto stavu je predmetom vyššie spomínaného Nultého akčného plánu inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, v ktorom sú vytýčené konkrétne ciele a úlohy pre jednotlivé rezorty. Zároveň sa pripravuje stratégia inklu-

<sup>13</sup> Správa o projekte. [Cit. 2021-6-19]. Dostupné na: <https://www.ktochyba.sk/o-nas>

<sup>14</sup> Štatistická ročenka. [Cit. 2021-6-19]. Dostupné na: [https://www.cvtisr.sk/cvti-srvedecká-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page\\_id=9580](https://www.cvtisr.sk/cvti-srvedecká-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580).



zívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, ktorá má riešiť tento problém systematicky a komplexne.

Napriek pozitívnym zmenám v oblasti inklúzie treba uznať, že rovnocenný prístup k vzdelávaniu sám osebe nevytvorí o tom, či dieťa rovesníci skutočne prijali, či profituje zo spoločného vzdelávania, teda či sa idey inklúzie v praxi v plnej miere naplňujú. O tom skôr vypovedá spoločná realizácia voľnočasových aktivít či už v rámci školy alebo mimo nej. Keďže ide o čas a aktivity voľnejšieho formátu, ako je vzdelávanie v škole, inkludovanie dieťaťa je možné lepšie rozpoznať. Výstižne túto skutočnosť vyjadril účastník verejného vypočutia v Európskom parlamente: „*Skutočná inklúzia začína za dverami triedy*“ (EADSNE, 2011). Je nespochybniteľné, že škola nie je jediným miestom, v ktorom sa inklúzia realizuje, avšak má rozhodujúcu úlohu v implementácii ideí inklúzie do praxe (porov. *Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021 – 2030*). Napriek tomu musíme zhodne s profesorkou humánnej genetiky S. Stengel-Rutkowskou (2014) konštatovať, že potrebujeme ešte veľa pozitívnych skúseností a úsilia v rodinách, školách, vzdelávacích, kultúrnych a iných inštitúciách, aby sa nám podarilo zmeniť tradičný postoj spoločnosti k jednotlivcom s postihnutím, a tak pridať zmenu paradigmy.

## **1.2 Komplementárnosť formálnej a neformálnej edukácie**

Druhým nosným termínom tejto monografie je neformálna edukácia. Hoci nemá veľmi dlhú históriu, ide už o etablovaný odborný termín. A. Rogers (2005) uvádza, že termín vznikol koncom 50. rokov minulého storočia, ale až v 70. rokoch sa mu začala venovať medzinárodná pozornosť. Termín pôvodne označoval vzdelávanie, resp. vzdelávacie aktivity realizované mimo formálneho prúdu vzdelávania. Vo svojej podstate teda neoznačoval niečo nové, len konceptualizoval dovedajšiu prax. Prvotné definície mali dominantne opozitný charakter, t. j. vymedzovali termín v protiklad-

nom vzťahu k formálnej edukácii. Neskoršie definície už primárne nezohľadňovali kontext, ale výstupy, resp. spôsobilosti, ktoré jednotlivci v priebehu neformálneho vzdelávania nadobúda. Diferenciácia formálnej a neformálnej edukácie je v mnohých ohľadoch problematická, keďže sa priebežne menia podmienky a možnosti edukácie, čo posúva hranice medzi tým, čo ešte je a čo už nie je formálnou edukáciou. T. Bechmann Jensen (2005) poznamenáva, že napriek existencii množstva definícií, resp. práve kvôli tomu, nepanuje medzi odborníkmi a zainteresovanými praktikmi konsenzus v jednoznačnom a všeobecne platnom vymedzení neformálnej edukácie.

Neformálnou edukáciou sa v najširšom význame označujú štruktúrované voľnočasové aktivity. Hoci označenie pojmu na prvý pohľad evokuje protiklad k školskému vyučovaniu, t. j. formálnej edukácii, jeho skutočný význam má viac komplementárny než opozitný charakter. Neformálna edukácia de facto nevystupuje v protiklade k formálnemu kurikulu, ale rozširuje ho, obohacuje a prehlbuje v oblastiach, na ktoré vo vyučovaní nie je priestor ani čas. Prívlastky *formálna*, *neformálna* a *informálna* slúžia na diferenciáciu edukačného prostredia a edukačných situácií.

Pojem *neformálna edukácia* je zaužívaný v anglofónnom a frankofónnom jazykovom prostredí a používa sa v oficiálnych dokumentoch Európskej únie. Môžeme sa s ním stretnúť aj v národných jazykoch niektorých členských krajín EÚ. V stredo európskom regióne sa v súlade s terminologickou tradíciou používa pojem neformálne vzdelávanie. Napríklad v Česku – *neformální vzdělávání*,<sup>15</sup> na Slovensku – *neformálne vzdelávanie*, v Poľsku – *kształcenie nieformalne*, v Maďarsku – *nonformális oktatás*. Podľa Pedagogického slovníka (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 136) neformálnym vzdelávaním

<sup>15</sup> Porov. Správa z výskumu *Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání* (MŠMT, NIDM 2009). Koncept termínu je priblížený na stránke Ministerstva školství, mládeže, tělovýchovy ČR. [Cit. 2021-6-19]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>.

je „organizované, systematické vzdelávanie, realizované mimo formálneho systému vzdelávania. Poskytuje vzdelanie pre určité skupiny populácie, dospelých a detí vo vybraných typoch, formách a obsahových oblastiach a je organizované rôznymi inštitúciami“. Novšie publikácie, napríklad T. Pešek a kol. (2020), označujú neformálnym vzdelávaním všetky plánované programy osobného a sociálneho rozvoja ľudí, ktoré sú určené na rozvíjanie celého radu kompetencií mimo rámca formálneho kurikula. Neformálne vzdelávanie je predmetom záujmu pedagogiky a andragogiky, keďže je súčasťou koncepcie celoživotného vzdelávania.

V slovenskej odbornej terminológii sa používa niekoľko ďalších výrazov, ktoré sa významovo približujú termínu neformálna edukácia, prípadne označujú jej určitú oblasť. Niektoré z nich majú na našom území dlhú tradíciu, iné, podobne ako termín neformálna edukácia, boli v určitom spoločensko-historickom období implementované do terminologického aparátu pedagogickej vedy a časom sa etablovali v teórii a praxi. Každý z týchto termínov má svoje historické pozadie, teoretický a praxeologický rámec. Považujeme preto za dôležité aspoň stručne sa o nich zmieniť.

Na označenie štruktúrovaných záujmových aktivít sa používa pojem *záujmové vzdelávanie*, ktoré sa chápe ako „systém krátkodobých a dlhodobých organizačných foriem, ktoré umožňujú edukačné, rekreačné, poznávacie a tvorivé voľnočasové aktivity účastníkov, realizované neformálnym a informálnym spôsobom a smerujúce k saturácii ich individuálnych záujmov, k rozvoju a kultivácii osobnosti a k celkovému zlepšeniu kvality života jednotlivca“ (Šerák, 2009). Termín sa paradoxne nevyskytuje v školskej legislatíve, aj keď sa s ním v súčasnosti spája tzv. vzdelávací poukaz vo forme finančného príspevku na podporu záujmovej činnosti. Tento poukaz môže žiak použiť na úhradu nákladov za pravidelnú účasť v záujmovom útvare v škole, ktorú navštevuje, alebo v niektorom zo školských zariadení. Termín záujmové vzdelávanie sa nespája s činnosťou základných umeleckých škôl, ktoré v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní poskytujú umeleckú výchovu a vzdelávanie. V Českej republike má naopak termín

oporu v legislatíve a národných dokumentoch (zákon . 561/2004 Sb. o pedskolnm, zkladnm, středním, vyšším odbornm a jinm vzdelvan; vyhláška . 74/2005 Sb. o zjmovm vzdelvan; Nrodn program rozvoje vzdelvan v R. Bla kniha, 2001). V slovenskej odbornej literatúre sa tento termín najasteje spája so vzdelávaním dospelých v kontexte celozivotnho vzdelávania (porov. Chomov, Krysto, 2011; Kupcov, 2014). V anglofnnej literatúre termín zájmové vzdelávané neexistuje.

Teoretick bzu pre neformálne a zájmové vzdelávané detí a mládeže poskytuje aplikovan pedagogick disciplína Pedagogika voľného času. K terminologickmu apartu tejto disciplíny okrem uvedených pojmov pat aj *výchova vo voľnom čase*, ktor E. Kratochvlov (2007, s. 109), nestorka tejto disciplíny na Slovensku, vymedzila ako „vytvran podmienok, zaujímavých príležitostí, ponúk na aktivne a hodnotné využívané voľného času detí a mládeže v oddychovch, rekreačných, zjmovch, vzdelávacích, zábavných, pracovných a iných aktivitách“. Z praxeologickho hľadiska tak viaceré pojmy označujú t ist odborn činnosť a v istom zmysle majú duplicitný charakter.

Terminologick rôznorodosť v oblasti edukácie vo voľnom čase je prznan aj pre anglofnne jazykové prostredie. Ako synonymá sa používajú pojmy *leisure education* a *out-of-school education* a v súvislosti s inklziou aj *inclusive recreation* (Schleien, Ray, Green, 1997; Kassing (ed.), 2010). P. Coyne a A. Fullertonová (2014) v publikácii s názvom *Supporting Individuals with Autism Spectrum Disorder in Recreation* používajú pojmy voľný as a rekreácia ako synonymá a označujú nimie spektrum vonoasovch aktivít, ktoré môžeme v našej proveniencii označiť ako zájmové vzdelávané. Vychádzajúc z tejto skutočnosti budeme používať pojem neformlna edukcia, ktor v súlade s odporúčaniami OECD a E ponímame virom význame ako zastreujci pojem pre vetky formy a spôsoby organizovanej edukácie detí a mládeže vo voľnom čase. Pojem neformlna edukcia u nás nie je nový a vo svojich prácach ho používajú napiklad E. Balazov (2009), N. Bizová (2016), M. Krysto (2011), V. Lechta (2010), P. Leno (2013), L. Nemcová a J.olcov

(2020) a i. Na druhej strane treba povedať, že v domácej odbornej literatúre má tento termín menšie zastúpenie, čo môže čiastočne súvisieť s konotačným významom prívlastku neformálny, ale aj menšou ochotou autorov používať termín cudzojazyčného pôvodu.

Aj keď termín je už dlhšie etablovaný, pokiaľ ide o jeho koncept, medzi zainteresovanými odborníkmi nepanuje zhoda vo vymedzení spektra edukačných činností a aktivít, ktoré môžeme zahrnúť do obsahu neformálnej edukácie. Podľa M. Bois-Reimondovej (2003) z Leidenskej univerzity je koncept neformálnej edukácie v porovnaní s formálnou edukáciou oveľa širší, a preto aj nejednoznačne zadefinovaný. Kým pri vymedzení formálnej edukácie prevláda na medzinárodnej úrovni konsenzus – členské štáty EÚ akceptovali štandardné nástroje na porovnávanie a uznávanie formálnej edukácie, napríklad prostredníctvom medzinárodnej štandardnej klasifikácie vzdelávania – ISCED, pri koncepte neformálnej edukácie to tak nie je. Odlišná situácia je jedine v oblasti neformálnej edukácie dospelých, kde jednotlivé krajiny spoločenstva OECD vrátane Čiech a Slovenska pristúpili k uznávaniu výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa (Werquin, 2010).

### 1.3 Participácia ako právny imperatív

Neformálna edukácia na rozdiel od formálnej edukácie nemá obligátny charakter. Táto skutočnosť zásadným spôsobom ovplyvňuje jej ciele a úlohy, obsahové zameranie, procesúalnu stránku, podmienky realizácie, personálne zabezpečenie atď. (porov. Kratochvílová, 2010; Pávková, 2014; Gubricová, 2014). Dobrovoľnosť ako prvý z kľúčových princípov neformálnej edukácie sa neobmedzuje len na moment výberu oblasti záujmovej činnosti, ale utvára jej celkový charakter. Oblasť neformálnej edukácie nie je v súčasnosti monitorovaná z hľadiska inklúzie, v dôsledku čoho nemáme k dispozícii údaje porovnateľné s dátami o inklúzii žiakov v rámci formálneho vzdelávania (porov. štatistická ročenka Centra vedecko-technických informácií SR, predtým Ústav informácií a prognóz školstva). Podobná

situácia je aj v zahraničí, čo súvisí najmä s tým, že oblasť neformálnej edukácie má multirezortný a multisektorový charakter. Napríklad v podmienkach Slovenska sa realizuje v gescii rezortu školstva, rezortu kultúry, rezortu práce, sociálnych vecí a rodiny a okrem štátnej a súkromnej sféry najmä v rámci tretieho sektora, v ktorom štátne inštitúcie nemonitorujú počet účastníkov a ich špecifiká. Na organizácii voľnočasových aktivít sa tak podieľa množstvo rôznorodých inštitúcií, subjektov a organizácií, ktorých činnosť reálne nie je možné súhrnne reflektovať a kvantifikovať. Na túto skutočnosť môžeme nazerať dvojitou optikou: na jednej strane môže byť v súlade s inkluzívnym prístupom, ak sa administratívne nerozlišuje, či dieťa má špecifické potreby alebo nie, na druhej strane to môže byť prejavom nedostatočného záujmu inštitúcií o implementáciu princípov inklúzie v neformálnej edukácii, čím sa porušujú práva detí. Domnievame sa, že absencia monitoringu negatívne ovplyvňuje aplikáciu práva detí s postihnutím na participáciu v neformálnej edukácii, a to z niekoľkých dôvodov. Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania v pravidelných intervaloch monitoruje inkluzívnu edukáciu žiakov s postihnutím v krajinách EÚ a na základe toho kreuje legislatívu na skvalitnenie inkluzívneho procesu.<sup>16</sup> Jednotlivé krajiny sa prostredníctvom monitoringu navzájom porovnávajú a nepriamo motivujú k zvyšovaniu percentuálneho zastúpenia žiakov s postihnutím v bežných školách. Dáta z monitoringu sú zároveň podkladom na tvorbu stratégií EÚ, napríklad vyššie spomenutej Stratégie presadzovania práv osôb s postihnutím na roky

<sup>16</sup> V správe Európskeho parlamentu pre riadiaci výbor OSN o vykonávaní Dohovoru o právach osôb s postihnutím sa uvádza : „V záujme vypracovania primeraných politik na zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania pre všetky osoby so zdravotným postihnutím v EÚ treba mať k dispozícii porovnateľné a dôsledné údaje z celej EÚ; preto vyzýva Komisia a členské štáty, aby zintenzívnili úsilie o zber spoľahlivých štatistických údajov o podiele osôb so zdravotným postihnutím na rozličných úrovniach a na rozličných druhoch vzdelávania a odbornej prípravy, o ich podiele na programoch mobility a o počtoch osôb so zdravotným postihnutím, ktoré predčasne odchádzajú zo školy.“ [Cit. 2021-6-13] Správa bola vypracovaná v roku 2016 a jej znenie je dostupné na [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0203\\_SK.html#title10](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0203_SK.html#title10)

2021 – 2030. Význam monitoringu na štátnej úrovni možno vymedziť napríklad z ekonomického, právneho, sociálneho, politického, prognostického hľadiska atď. Absencia porovnateľných dát v oblasti neformálnej edukácie znemožňuje relevantnú analýzu jej doterajšieho vývoja a posúdenie súčasného stavu, ako aj predikciu ďalších reálnych perspektív. Chýbajúci prehľad sa negatívne odráža v projektovaní štátnej politiky v oblasti inklúzie v neformálnej edukácii. Napríklad v národnom strategickom pláne inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní má táto oblasť okrajovú pozíciu.<sup>17</sup> Absencia monitoringu pôsobí „útlmovo“ na zariadenia poskytujúce neformálnu edukáciu, keďže nie sú administratívne motivované k vytváraniu inkluzívneho prostredia a vytváraniu cielenej ponuky s ohľadom na týchto žiakov a jej propagáciu napríklad aj v prostredí špeciálnych škôl. Preto si myslíme, že v súčasnom štádiu implementácie inklúzie do praxe je žiaduce monitorovať participáciu žiakov s postihnutím v neformálnej edukácii zabezpečovanú v gescii rezortu školstva, a to na podobných princípoch, ako je to v rámci vzdelávania.

Právnym základom pre implementáciu inklúzie je Dohovor OSN o právach osôb s postihnutím (317/2010 Z. z.). Na oblasť neformálnej edukácie sa vzťahujú články č. 24 (Vzdelávanie) a č. 30 (Účasť na kultúrnom živote, rekreácii, záujmových aktivitách a športe). V rámci článku 24 sa požaduje inkluzívne vzdelávanie, resp. inkluzívna edukácia, súčasťou ktorej je aj neformálna edukácia, ktorú zabezpečujú školy v čase mimo vyučovania v rámci záujmových útvarov, školských centier voľného času a školských klubov detí a ostatné školské výchovno-vzdelávacie zariadenia (centrum voľného času, školský internát) podľa vlastných výchovných programov. Spektrum aktivít neformálnej edukácie v gescii rezortu školstva dopĺňajú základné umelecké školy a jazykové školy, ktoré poskytujú záujmové a jazykové vzdelávanie vo voľnom čase žiakov. Článok 30 svojím zameraním presahuje

<sup>17</sup> Nultý akčný plán stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na rok 2021. [Cit. 2021-6-13]. Dostupné na : <https://www.minedu.sk/nulty-akcny-plan-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-ychove-a-vzdelavani-na-rok-2021/>.

oblasť neformálnej edukácie a komplexne uchopuje sféru voľného času s dôrazom na možnosti seberealizácie a socializácie jednotlivca. V tomto článku sa kladie dôraz na prístupnosť a utváranie podmienok „umožňujúcich osobám so zdravotným postihnutím rozvíjať a využívať svoj tvorivý, umelecký a intelektuálny potenciál nielen na svoj vlastný prospech, ale aj obohatenie celej spoločnosti“ (čl. 30, ods. 2). Štáty, ktoré ratifikovali Dohovor, musia prijať konkrétne opatrenia, aby sa osoby so zdravotným postihnutím mohli zúčastňovať na rekreačných, záujmových a športových aktivitách na rovnakom základe ako ostatní. Keďže ide o kľúčové opatrenia z hľadiska zamerania našej monografie, uvádzame ich v doslovnom znení (Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí SR č. 317/2010 Z. z. – Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím, čl. 30, ods. 5):

- „podnecovať a podporovať, čo najširšiu účasť osôb so zdravotným postihnutím na bežných športových aktivitách na všetkých úrovniach;
- zabezpečiť, aby osoby so zdravotným postihnutím mali možnosť organizovať a rozvíjať z hľadiska zdravotného postihnutia špeciálne športové a záujmové aktivity a zúčastňovať sa na nich, a na tento účel podporovať poskytovanie primeraného výcviku, vzdelávania a technických prostriedkov, a to na rovnakom základe s ostatnými;
- zabezpečiť, aby osoby so zdravotným postihnutím mali prístup k miestam konania športových, rekreačných a turistických aktivít;
- zabezpečiť, aby deti so zdravotným postihnutím mali rovnaký prístup ako ostatné deti k účasti na hrách, rekreačných, záujmových a športových aktivitách vrátane účasti na uvedených činnostiach v školách;
- zabezpečiť, aby osoby so zdravotným postihnutím mali prístup k službám organizácií, ktoré sa zaoberajú organizovaním rekreačných, turistických, záujmových a športových aktivít.“



Tieto opatrenia sú primárne zamerané na odstraňovanie bariér a zdôrazňujú požiadavku prístupnosti športových, rekreačných a záujmových aktivít pre deti s postihnutím v rámci školského a mimoškolského prostredia. Úlohou zodpovedných inštitúcií je okrem iného podnecovať a podporovať participáciu osôb s postihnutím v bežných športových činnostiach, keďže ešte donedávna takáto možnosť absentovala. Aj keď je Dohovor zameraný na inklúziu, nepopiera potrebu realizácie špecializovaných aktivít a podporuje aj ich realizáciu a rozvoj. Obidva zmienené články Dohovoru imperatívnym spôsobom deklarujú inklúziu v neformálnej edukácii a vytvárajú dostatočne silný legislatívny základ na vymáhanie tohto práva v praxi. Potvrďuje to napokon aj správa Európskeho parlamentu z roku 2016, ktorou EÚ reagovala na výzvu riadiaceho výboru OSN o vykonávaní Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím.<sup>18</sup> V správe sa okrem iného konštatuje, že uvedené práva sa nateraz dôsledne neuplatňujú a treba prijať kontrolné mechanizmy zamedzujúce ich porušovaniu.

Participáciu chápeme nielen ako odborný termín, ale aj ako teoretický konštrukt ukotvený v Medzinárodnej klasifikácii funkčnej schopnosti, dizability a zdravia<sup>19</sup> (WHO 2001). Pre potreby hodnotenia detí a mládeže Svetová zdravotnícka organizácia vydala v roku 2007 verziu ICF-CY, ktorá má široké využitie v oblasti medicíny, edukácie, sociálnej sféry atď. Klasifikácia reflektuje inklúziu a s ňou spojenú legislatívu (Dohovor OSN o právach detí, Rezolúcia UNESCO zo Salamanky, Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím), ktorej je venovaný osobitný priestor v úvodnej časti dokumentu. Participácia predstavuje v tejto klasifikácii jednu

<sup>18</sup> Správa Európskeho parlamentu o vykonávaní Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím s osobitným zreteľom na záverečné pripomienky Výboru OSN pre práva osôb so zdravotným postihnutím (2015/2258(INI)). [Cit. 2021-6-16]. Dostupné na : [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0203\\_SK.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0203_SK.html).

<sup>19</sup> WHO: *International Classification of Functioning, Disability and Health*. [Cit. 2021-6-16]. Dostupné na: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>.

z kľúčových oblastí, pričom jej charakter determinuje prostredie, ktorému sa prisudzuje rozhodujúca úloha v zmysle sociálneho modelu postihnutia. Pri participácii sa zdôrazňuje sociálna dimenzia prostredia a kvalitatívne premeny sociálnych vplyvov v procese ontogenézy dieťaťa.

Participácia predstavuje kľúčový prvok v procese inklúzie, keďže prijatím, o ktorom sme písali v podkapitole 1.1, sa rozumie podieľanie sa na všetkých aktivitách a procesoch, do ktorých sa jednotlivec môže zapojiť. Tvorcovia indexu inklúzie T. Booth a M. Ainscow (2019) približujú participáciu v kontexte jej základných hodnôt spolu s rovnosťou, právami, rešpektovaním rozmanitosti, udržateľnosti, dôvery, úprimnosti atď. O participácii môžeme hovoriť vtedy, ak je jednotlivec do spoločnej činnosti zahrnutý, môže sa do jej priebehu aktívne zapájať a cíti sa v danej skupine či spoločnosti akceptovaný. V participácii sa kladie dôraz na spolurozhodovanie, ktoré vyžaduje dialóg na báze rovnosti. Miera participácie sa zvyšuje, ak spolupráca s ostatnými upevňuje chápanie vlastnej identity, keď jednotlivca ostatní prijímú a ocenia za to, aký je (Booth, Ainscow, 2019).

Participácii je venovaná náležitá pozornosť aj v publikáciách Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. Zmienku o participácii môžeme nájsť vo väčšine z nich. Osobitná pozornosť bola venovaná participácii v rámci projektu *Indicators for inclusive education* (2008 – 2009). Výsledky prvej fázy riešenia projektu sú obsiahnuté v publikácii *Development of a set of indicators for inclusive education in Europe* (EADSNE<sup>20</sup> 2009). Druhá fáza projektu bola venovaná objasneniu konceptu a podmienok participácie. Jej výstupy sú zhrnuté v publikácii *Participation in inclusive education – a framework for development indicators* (EADSNE, 2011). Participácia sa v tomto materiáli chápe na mikro, mezo a makro úrovni, kde mikro úroveň predstavuje kontext školskej triedy, mezo úroveň zahŕňa kontext školy, t. j. aj neformálnu edukáciu a rôzne formy

---

<sup>20</sup> V tom čase ešte agentúra používa pôvodný názov European Agency for Development in Special Education.

participácie mimo vyučovania, napríklad počas prestávok, v školskej jedálni a pod. Mezo úroveň predstavuje participáciu na úrovni spoločnosti, t. j. zahŕňa aktivity neformálnej edukácie mimo rámca školy. Definícia participácie je vymedzená podobne ako v Klasifikácii funkčnej schopnosti, dizability a zdravia (WHO 2007). Materiál EADSNE približuje participáciu ako konštrukt, ktorý tvoria tri komponenty: subjektívny význam aktivít pre jednotlivca, porovnateľnosť aktivít s aktivitami ostatných detí a všeobecný význam aktivít v kontexte sociálnych, vývinových a edukačných cieľov. Účasť dieťaťa na aktivitách má behaviorálny, emocionálny a kognitívny rozmer. Významu participácie v inkluzívnej edukácii sa týka aj ďalší dokument s názvom *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education* (EADSNE, 2011). Participácia sa tu prezentuje ako jeden z kľúčových princípov a vzťahuje sa na všetky oblasti inkluzívnej edukácie vrátane neformálnej. Vo vzťahu k neformálnej edukácii sa požaduje, aby sa žiaci v plnom rozsahu zúčastňovali na extrakurikulárnych a mimoškolských aktivitách. Benefity z toho vyplývajúce dosvedčujú samotní jednotlivci s postihnutím, napríklad v *Young Views on Inclusive Education* (2012) sa jeden z účastníkov verejného vypočutia mládeže vyjadril nasledujúco: „*Participácia v inkluzívnom prostredí má veľký sociálny význam, je podporou pri plnení domácich úloh, školských a mimoškolských aktivít. Šport je veľmi významný pri zapojení sa do sociálneho života*“ (EADSNE, 2012, s. 24). Participáciu v neformálnej edukácii môžeme teda chápať ako integračnú súčasť inkluzívnej edukácie s významným socializačným a sociálnym potenciálom, pričom jej celkový prínos pre jednotlivca má multiplicitný charakter.

Termín participácia nie je v slovenskej odbornej literatúre a praxi nový, používa sa na označenie aktívnej účasti na verejných rozhodovacích procesoch, mládežníckych a občianskych iniciatívach a spája sa najmä s politikou mládeže, činnosťou žiackych školských rád, školských parlamentov<sup>21</sup> (porov. Iuventa – Sloven-

<sup>21</sup> Pozitívny dokument Participácia detí a mladých ľudí na Slovensku vypracovaná Nadáciou otvorenej spoločnosti, Inštitútom pre aktívne občianstvo a Radou

ský inštitút mládeže,<sup>22</sup> zákon č. 282/2008 Z. z. o podpore práce s mládežou). V kontexte vyššie uvedeného budeme v texte používať termín participácia a nie slovenský ekvivalent „účasť“, ktorý je použitý aj v oficiálnom preklade Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím. Termín participácia, na rozdiel od pojmu účasť, implicitne zahŕňa aj podiel na spolurozhodovaní, a tým vyjadruje úplnosť prijatia, čo je kľúčovou ideou a podmienkou inklúzie.

## 1.4 Diverzita ako systémový prvok neformálnej edukácie

Konštitutívnym komponentom neformálnej edukácie, implicitne prítomným vo všetkých jej oblastiach, je diverzita. Je v nej tak prirodzená a samozrejmalá, že jej rozsah si uvedomíme až pri komparácii s formálnou edukáciou. Hoci nemáme v úmysle zakladať si na preexponovanej diferenciacii formálnej a neformálnej edukácie, keďže z nášho hľadiska majú komplementárny charakter, chceme poukázať na niekoľko aspektov, v ktorých je diverzita výraznejšie prítomná práve v podmienkach neformálnej edukácie, a tak zdôrazniť jej význam v kontexte inklúzie.

Diverzita sa často zamieňa, resp. uvádza ako synonymum heterogenity, ktorá vyjadruje rôznorodosť v štruktúre členov skupiny. Diverzitou sa však označuje aj rozmanitosť spôsobov, foriem, postupov, t. j. má širší význam.<sup>23</sup> Diverzitu v neformálnej edukácii môžeme identifikovať na viacerých úrovniach. Kým formálnu edukáciu poskytujú len školy, resp. školské inštitúcie, neformálnu

---

mládeže Slovenska. [Cit. 2021-6-16]. Dostupné na <https://osf.sk/wp-content/uploads/2018/11/Pozi%C4%8Dn%C3%BD-dokument-Particip%C3%A1cia-det%C3%AD-a-mlad%C3%BDch-%C4%BEud%C3%AD.pdf>

<sup>22</sup> Iuventa – Slovenský inštitút mládeže. [Cit. 2021-6-16]. <https://www.iuventa.sk/sk/Projekty/Participacia.alej>

<sup>23</sup> Význam pojmu v slovníku anglického jazyka. [Cit. 2021-6-27]. Dostupné na: <https://www.vocabulary.com/dictionary/diversity>.

edukáciu poskytuje široké spektrum subjektov počnúc školskými zariadeniami, kultúrnymi inštitúciami až po občianske združenia, ktorých pôsobnosť môže mať národný, regionálny, lokálny alebo komunitný charakter. Všetci títo poskytovatelia utvárajú veľmi rôznorodú sieť neformálnej edukácie, v ktorej má každá organizácia svoje špecifické poslanie, ciele, obsah a náplň činnosti, pričom najvyššia miera diverzity je, prirodzene, v rámci tretieho sektora. Diverzita sa čoraz výraznejšie presadzuje aj na úrovni školských výchovno-vzdelávacích zariadení, ktoré si môžu určovať vlastné edukačné ciele a obsah, samozrejme, v súlade s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania vymedzenými školským zákonom.

Diverzita v organizácii činností a škále aktivít neformálnej edukácie pramení z absencie všeobecne záväzných obsahov výchovných programov (porov. Pávková, 2014; Bizová, Gubricová, 2017). V praxi je preto bežné, že záujmový útvar s podobným, resp. totožným názvom má odlišné cieľové a obsahové zameranie, personálne a priestorové zabezpečenie a pod. Táto autonómnosť umožňuje organizáciám flexibilne reagovať na novo sa vynárajúce voľnočasové potreby participantov a adresne plánovať svoju činnosť. Preto môžu byť poskytovatelia neformálnej edukácie efektívnejší a iniciatívnejší v implementácii inklúzie do svojej praxe.

S diverzitou poskytovateľov, spôsobu organizácie a spektra činností, súvisí aj diverzita prostredia, v ktorom sa neformálna edukácia realizuje. Veľmi často je to otvorené alebo prírodné prostredie, resp. priestory, ktoré v bežnej komunikácii označujeme ako neformálne či neštandardné alebo uspôsobené na realizáciu špecifickej činnosti, napríklad ateliéry, tanečné a koncertné sály, dielne, laboratória a pod. Špecifickú kategóriu v tomto ohľade tvoria pobytové podujatia, napríklad detské letné tábory, ktoré sa spravidla realizujú v rekreačnom prostredí, resp. čo najbližšie k prírode.

Rozmanitá je aj personálna štruktúra aktérov neformálnej edukácie. Okrem pedagógov voľného času, resp. vychovávateľov pôsobiacich v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, neformálnu edukáciu zabezpečujú športoví a taneční tréneri, umelci, odborníci z rôznych oblastí techniky a vedy, lektori, rehoľníci, ani

mátori, dobrovoľníci atď. Diverzitou sa vyznačujú aj participanti, ktorých spája spoločný záujem. Ich vek je zriedkakedy rovnaký, keďže značná časť záujmových útvarov a aktivít neformálnej edukácie sa realizuje vo vekovo zmiešaných skupinách. Zariadenia voľného času, občianske združenia a ostatné inštitúcie neformálnej edukácie obvykle navštevujú žiaci z rôznych škôl, takže aj v tomto smere môžeme bádať určitú formu diverzity.

Zariadenia neformálnej edukácie boli otvorené pre deti s postihnutím aj v minulosti, avšak len pre tie, ktoré sa dokázali prispôbiť bežným podmienkam. Z archívnych materiálov špeciálnych škôl sa dozvedáme, že už koncom 80. rokov 20. storočia tieto školy podporovali participáciu žiakov s ľahkým stupňom postihnutia v záujmových útvaroch v centrách voľného času, telovýchovných organizáciách a pod. (Bizová, 2019). Porovnateľne mohli navštevovať voľnočasové zariadenia aj žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou, vývinovými poruchami učenia, hyperkinetickými poruchami, poruchami pozornosti, poruchami správania a ďalšími znevýhodneniami, ktoré sa len v minimálnej miere prejavovali pri realizácii činnosti a nijako nenarúšali socializáciu dieťaťa v kolektíve intaktných vrstovníkov.

## 1.5 Sociálna dimenzia neformálnej edukácie

Je nepochybniteľné, že participácia v neformálnej edukácii obhacuje sociálny svet jednotlivca, ale aj komunity, a jej prínos je multiplicitný z hľadiska rozvoja osobnosti. Validitu uvedeného tvrdenia potvrdzujú početné zahraničné výskumy a evaluačné správy, ktorými sa v zahraničí posudzuje miera efektivity vynaložených prostriedkov vo vzťahu k výstupom neformálnej edukácie (napr. *Making Out-of-School-Time Matter. Evidence for an Action Agenda*,<sup>24</sup> *The Value of*

---

<sup>24</sup> Bodilly, S., Beckett, M. (2005). [Cit. 2021-6-16]. Dostupné na: <https://www.rand.org/pubs/monographs/MG242.html>



Obrázok č. 1 Spoločné zážitky (Zdroj: OZ Iskierka)

*Out-of-School-Time Programs*<sup>25</sup> atď.). Tie sú potom východiskom tvorby štátnych a regionálnych politík, prezentácii spoločenskej úlohy neformálnej edukácie, jej strategického projektovania, financovania, propagovania atď. V jednej z národných evaluačných správ z USA sa konštatuje, že programy neformálnej edukácie majú merateľný prínos pre deti a mládež z hľadiska obsahového zamerania a participácia v programoch, upevňujúcich a rozširujúcich vedomosti osvojené v rámci formálneho kurikula, má preukázateľný vplyv na školskú úspešnosť žiakov (McCombs, Whitaker, Yoo, 2017).

Ak by sme chceli posúdiť konkrétny prínos neformálnej edukácie pre jednotlivca, môžeme vychádzať z viacerých hľadísk. Napríklad z hľadiska zručností, spôsobilostí, ktoré dieťa nadobudlo v určitej oblasti záujmovej činnosti, a ktoré sa dajú objektívne

<sup>25</sup> McCombs, J., Whitaker, A., Yoo, P. (2017). [Cit. 2021-6-16]. Dostupné na: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/perspectives/PE200/PE267/RAND\\_PE267.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/perspectives/PE200/PE267/RAND_PE267.pdf)

merať (výkonové hľadisko); z hľadiska rozvoja osobnostných vlastností, resp. nonkognitívnych kvalít jednotlivca, ktorých vývin je dlhodobý a multifaktorový, t. j. objektívna merateľnosť „vkladu“ neformálnej edukácie je náročná (kompetenčné hľadisko), z hľadiska inštitucionálnej, resp. sociálnej starostlivosti o dieťa, ktorá vyjadruje mieru sústavnosti edukačného pôsobenia (sociálne hľadisko). Kritériom hodnotenia môže byť aj miera plnenia funkcií neformálnej edukácie. Napríklad do akej miery je preukázateľný edukačný efekt participácie v konkrétnej činnosti, ako podporuje aktivita psychickú a fyzickú pohodu jednotlivca, napomáha jeho regenerácii, zdravému psychickému, fyzickému a sociálnemu vývinu, do akej miery má participant možnosť vstupovať do sociálnych interakcií, nadväzovať priateľstvá, zastávať rôzne sociálne roly a do akej miery pôsobí táto činnosť preventívne pred vznikom sociálno-patologických javov, ktoré by sa u jednotlivca mohli potenciálne vyskytnúť, ak by sa činnosti nevenoval (porov. Pávková, 2014). E. Kratochvílová (2010) dopĺňa zoznam funkcií o sebarealizáciu, prostredníctvom ktorej môžeme posúdiť mieru realizácie participanta v konkrétnej činnosti z hľadiska veku, zamerania a obsahu činnosti, podielu na spolurozhodovaní a pod. Nech by sme posudzovali prínos neformálnej edukácie z ktoréhokoľvek hľadiska, sociálna dimenzia bude v ňom implicitne zahrnutá, keďže orientácia na sociálny kontakt pramení zo základného princípu neformálnej edukácie (Pávková, 2014; Bizová, Gubricová, 2017). Týmto konštatovaním nemáme v úmysle preceňovať jej úlohu na úkor ostatných dimenzií, chceme len vyzdvihnúť jej kľúčové postavenie.

### *Sociálna dimenzia inklúzie*

Sociálna dimenzia inklúzie, elementárne vyjadrená možnosťou detí s postihnutím vstupovať do sociálnych interakcií s intaktnými vrstovníkmi a byť súčasťou spoločnej edukačnej reality, sa dlhodobo považuje za jeden z hlavných dôvodov inkluzívnej edukácie (porov. Schwab, Wimberger, Mamas, 2019). V. Lechta (2013, 2019) ju považuje za jeden z jej komponentov. V súvislosti s prízvuko-



vaním sociálnej dimenzie inklúzie sa v zahraničí používa termín sociálna participácia. Autori však nie sú jednotní v názoroch na relevantnosť termínu, čo dosvedčuje štúdia holandských autorov Piškur et al. (2014), v ktorej sa zamýšľajú nad tým, či termíny participácia a sociálna participácia označujú totožný koncept, alebo ide o dva príbuzné koncepty. O tom, že o téme odborníci diskutujú, svedčí vysoká citovanosť štúdie. Myslíme si, že termín sociálna participácia je v kontexte inklúzie pleonazmom, rovnako ako termín sociálna inklúzia, ktorý sa používa v odbornej literatúre, legislatíve a praxi (Šimegová, Bizová 2019). T. Booth a M. Ainscow (2019) tvrdia, že všetky formy inklúzie a vylúčenia sú sociálne a vznikajú v interakcii medzi ľuďmi a prostredím. „Sociálne“ je teda implicitne zahrnuté tak v termíne participácia, ako aj inklúzia, a nie je nutné ho lingvisticky vyčleňovať. Ak by sme v edukačnom prostredí diferencovali inklúziu na základe jej špecifických prívlastkov, dochádzalo by k nedorozumeniam a zahmlievaniu podstaty inklúzie, ktorá je zameraná na všetky potenciálne ohrozenia ako jeden teoretický koncept.

Analýzou konceptov ozrejmujúcich sociálnu dimenziu inklúzie sa komplexne zaoberali Koster et al. (2009). Vychádzali najmä z troch konceptov, ktoré sa systematicky objavovali vo výskumných štúdiách na prelome storočí, a to sociálna participácia, sociálna integrácia a sociálna inklúzia. Dospeli k záveru, že spoločným menovateľom týchto konceptov sú priateľstvá/vzťahy, interakcie/kontakty, percepcia dieťaťa s postihnutím a akceptácia vrstovníkmi. Už na prvý pohľad je zrejmé, že výpočet kľúčových komponentov nie je z hľadiska sociálnej dimenzie inklúzie definitívny a zahŕňa len merateľné výstupy. Sociálnu dimenziu inklúzie chápeme v širšom poňatí, t. j. označujeme ňou všetky javy a procesy, ktoré determinujú sociálne interakcie jej aktérov a formujú ich osobnosť. Je pozoruhodné, že práve týmto aspektom sa dlhodobo venuje intenzívna výskumná pozornosť a na ich základe sa posudzuje miera úspešnosti inklúzie v školskom prostredí (Coster et al., 2013; Sanches-Ferreira, 2019). Inými slovami povedané, výskumníkov z rôznych kútov sveta oveľa viac zaujíma to, ako sa dieťaťu s postihnu-

tím darí v kolektíve intaktných vrstovníkov, než aké má školské výsledky. Predmetné výskumy predstavujú mozaiku zistení, na základe ktorých vzniká celkový obraz sociálnej situácie dieťaťa. Ich závery možno zhrnúť do tvrdenia, že sociálna situácia detí s postihnutím je horšia v porovnaní s ich intaktnými vrstovníkmi, t. j. sú častejšie na periférii záujmu skupiny, majú menej priateľov, zapájajú sa do sociálnych aktivít mimo školy v menšej miere a pod. S. Schwab, M. Nel a F. Hellmich, editori monografie *Social participation of Children with Special Educational Needs in Mainstream Education* (2019), tvrdia podobne, že u detí s postihnutím je vysoké riziko exklúzie, resp. neprijatia v školskom prostredí. Aby sme nezostali len pri konštatovaní stavu, treba doplniť, že mnohé z týchto výskumov ozrejmili súvislosti medzi úspešnou a neúspešnou participáciou a činiteľmi na strane dieťaťa, intaktných vrstovníkov, ostatných aktérov edukácie, podmienok edukácie, špecifik edukačného prostredia, edukačných stratégií atď. Doterajšie bádania tak odhalili široké spektrum príčin, objektívnych a subjektívnych bariér participácie na strane všetkých jej aktérov a prostredia. Niektoré z týchto zistení ozrejmíme v nadväzujúcej kapitole.

Význam sociálnej dimenzie inklúzie v edukácii doceňujú najmä rodičia detí s postihnutím. Aj keď sú medzi nimi rozdiely v očakávaníach, konsenzus spočíva v nazeraní na jej úlohu. A tá je jednoznačne v socializácii dieťaťa v kruhu intaktných vrstovníkov, v budovaní sieti sociálnych vzťahov a kontaktov, v sociálnom učení, pozitívnych vzoroch správania a pod. Výstižne vyjadrila tento názor matka dieťaťa s poruchou autistického spektra: „V prípade môjho syna nikto nepočíta s jeho plnohodnotným uplatnením na trhu práce, cieľom inklúzie je jednoznačne kontakt s vrstovníckou skupinou, nadväzovanie a rozvoj sociálnych väzieb a vzdelávanie adekvátne synovej kognitívnej úrovni“ (Bazalová, 2017, s. 132). Iná matka dieťaťa s poruchou autistického spektra vidí v inkluzívnej edukácii predpoklad vzniku prirodzených väzieb v komunite a prevenciu vzniku sociálneho vylúčenia dieťaťa a jeho rodiny. Zároveň dodáva, že deti nemajú problém vyrastať a žiť spolu. Rodičia dokážu veľmi zreteľne identifikovať konkrétny vplyv inkluzívnej

edukácie na sociálne zručnosti dieťaťa. Napríklad u dievčaťa so sluchovým postihnutím oceňovali odvážnosť a aktivitu pri nadväzovaní kontaktov s počujúcimi deťmi v mieste bydliska, bohatosť a lepšiu zrozumiteľnosť verbálneho prejavu a samostatnosť (Zborťeková, 2018). Rodičia tiež oceňujú, že inklúzia presahuje rámec vyučovania a zahŕňa participáciu v záujmových útvaroch, letných táboroch a pod. (Bazalová, 2017).

Sociálny prínos inklúzie najhlasnejšie zaznieva z radov tých, ktorých sa bytostne týka. Delegáti už zmieňovaného verejného výpočtu na pôde Európskeho parlamentu uvádzali v rámci výhod inkluzívnej edukácie, najmä jej sociálne aspekty (EADSNE 2011). Napríklad:

- Inkluzívna edukácia podporuje priateľstvá, s priateľmi je možné učiť sa aj zabávať;
- Prináša zlepšenie vo vzájomnej komunikácii a interakciách;
- Poskytuje príležitosť interagovať v bežných skupinách na vyššej úrovni;
- Dáva životu zásadný sociálny zmysel;
- Intaktní žiaci a žiaci s postihnutím sa musia naučiť žiť spolu.

Inkluzívna edukácia má nespochybniteľný význam aj pre intaktných vrstovníkov, keďže obohacuje ich sociálny svet, predstavuje jeho diverzitu, učí vzájomnej akceptácii, empatii, spolupráci atď. Podľa zistení J. Michalíka, P. Baslerovej, M. Růžičku (2018) učitelia, odborní zamestnanci a riaditelia bežných škôl vnímajú väčší význam inkluzívnej edukácie u intaktných žiakov než ich spolužiakov so špecifickými potrebami.

Všetko, čo mladí ľudia s postihnutím považujú za dôležité pri budovaní inkluzívneho spoločenstva, sa dá v plnej miere rozvíjať a podporovať v neformálnej edukácii. Väčšina jej aktivít sa realizuje skupinovou formou, pričom k interakciám dochádza aj pri činnostiach, ktoré dieťa vykonáva v skupine individuálne, napríklad keramická tvorba, výtvarné umenie, modelárstvo a pod. Sociálna atmosféra, ktorá v rámci činnosti vzniká, nie je ovplyvnená orientáciou na výkon a umožňuje spontánnu a priateľskú komunikáciu. V takom prostredí sa zároveň jednoduchšie a efektívne ovplyvňujú

ambivalentné, prípadne až hostilné postoje intaktných participantov a na dieťa s postihnutím nie je nazerané z perspektívy deficitov, ale talentu, nadania, ktorým môže dokonca prevyšovať intaktných participantov. Príklady z praxe ukazujú, že dosahovanie vynikajúcich výsledkov v neformálnej edukácii pomáha deťom kompenzovať prípadný neúspech vo vzdelávaní a upriamuje pozornosť intaktných vrstovníkov na osobnostné kvality dieťaťa, ktoré môžu, ale nemusia naplno vyniknúť v rámci vyučovania (porov. Bazalová, 2014; Hašková, 2014).

Neformálna edukácia v inkluzívnych podmienkach má nezanedbateľný sociálny význam aj pre žiakov s postihnutím, ktorí sa z rôznych dôvodov vzdelávajú v segregovanom prostredí (porov. Bizová, 2020). Aj keď špeciálne školy už v súčasnosti nie sú „uzavreté“ pred okolitým svetom a poskytujú žiakom rôznorodé príležitosti na sociálne interakcie s vrstovníkmi v bežnom prostredí, pravidelná návšteva centra voľného času, občianskeho združenia a socializácia v stálej skupine intaktných vrstovníkov, má predsa len kvalitatívne inú úroveň. Niektoré organizácie, najmä tretieho sektora, aby umožnili deťom túto nenahraditeľnú skúsenosť, realizujú inklúziu v obrátenej podobe, t. j. zapájajú do činnosti určených pre deti s určitým druhom postihnutia, intaktných vrstovníkov.<sup>26</sup> Napríklad občianske združenie Arabeska – slovenská spoločnosť pre rozvoj špeciálnej gymnastiky, športu a tanca mentálne postihnutých, realizuje takúto formu činnosti v podstate od svojho vzniku. Iné združenia, napríklad Nadácia Krajina harmónie, vznikli práve za týmto účelom, t. j. aby vytvorili priestor na spoločné aktivity, búrali stereotypy a formovali pozitívne postoje spoločnosti k ľuďom s postihnutím.<sup>27</sup> V neposlednom rade participácia v neformálnej edukácii má dominantný sociálny význam pre žiakov,

<sup>26</sup> O inklúzii v občianskych združeniach píše P. Lenčo (2012): Možnosti inklúzie prostredníctvom neformálnej edukácie v detských a mládežníckych mimovládnych organizáciách. In Lechta, V. (ed.). *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 182 – 188, ISBN 978-80-8082-330-6.

<sup>27</sup> Webové sídlo Nadácie Krajina harmónie. [Cit. 2021-6-27]. [http://nkh.sk/?page\\_id=5](http://nkh.sk/?page_id=5)

ktorí absolvujú povinnú školskú dochádzku individuálnou formou v rodinnom prostredí. Poskytuje im nahraditeľné príležitosti na socializáciu v rovesníckej skupine a nadväzovaniu priateľstiev.

## 2 INKLÚZIA V NEFORMÁLNEJ EDUKÁCII VO VÝSKUMNÝCH ZISTENIACH

### 2.1 Modely participácie

Na participáciu detí s postihnutím v neformálnej edukácii sa obvykle nazerá komparatívnou optikou, t. j. vo vzťahu k ich intaktným vrstovníkom. Výskumné zistenia potvrdzujú, že tieto deti realizujú vo všeobecnosti menej voľnočasových aktivít a s nižšou periodicitou než ich intaktní vrstovníci, bez ohľadu na to, z ktorej krajiny zistenia pochádzajú (King et al., 2009; Solish et al., 2009; King et al., 2010; Bedel et al., 2013; Mellbøe, Ytterhus, 2017; Kaljaca et al., 2018; Sanches-Ferreira et al., 2019). Na túto skutočnosť poukazujú rovnako staršie aj novšie výskumy, čo na jednej strane môže odrážať reálny stav inklúzie v spoločnosti alebo pravdepodobnejšie zaostávanie jej vývoja v neformálnej edukácii, na druhej strane nastrolovať otázku relevantnosti komparatívneho prístupu v skúmaní participácie detí s postihnutím v organizovaných voľnočasových aktivitách. Diverzitu týchto aktivít totiž vo veľkej miere ovplyvňujú možnosti jednotlivca v závislosti od druhu a stupňa postihnutia, prípadne individuálnej dispozície (porov. Finnvold, 2018; Sanches-Ferreira et al., 2019). Napríklad deti so zrakovým postihnutím a deti s telesným postihnutím realizujú menej športových, resp. telovýchovne zameraných aktivít než deti so sluchovým postihnutím, mentálnym postihnutím či chronickým ochorením (Longmuier, Bar-Or, 2000; Jaarsma et al., 2015); deti s poruchou autistického spektra inklinujú k individuálnym aktivitám (Coyne, Fullerton, 2014); deti s kombinovaným postihnutím realizujú menej aktivít a zriedkavejšie v porovnaní s deťmi bez pridruženého postihnutia (Taheri et al., 2016); deti s ľahkým stupňom postihnutia realizujú širšie spektrum aktivít a častejšie v porovnaní s vrstovníkmi s ťažkým stupňom postihnutia atď. Uvedené špecifiká pri-

tom nájdeme pri každom druhu postihnutia, nehovoriac o deťoch s kombinovaným, resp. viacnásobným postihnutím, pri ktorých treba uplatňovať vysoko individuálny prístup už pri tvorbe vzdelávacieho programu (Domancová, 2017). Preto si myslíme, že referenčným rámcom pri posudzovaní participácie v neformálnej edukácii by nemali byť intaktní vrstovníci, ale skôr možnosti každého jednotlivca pri poskytnutí adekvátnej podpory. S touto filozofiou sa stretávame aj v školskej legislatíve Českej republiky, kde sa primárne nezohľadňuje druh postihnutia alebo narušenia, ale miera podpory, ktorú žiak potrebuje. Porovnateľný prístup sa má v blízkej budúcnosti premietnuť aj do slovenskej legislatívy.<sup>28</sup>

Špecifickosť participácie žiakov s postihnutím v neformálnej edukácii a voľnočasových aktivitách spôsobuje viacero faktorov na strane jednotlivca, rodiny a prostredia. G. King et al. (2003) ich rozpracovali v koncepčnom modeli a pri jeho tvorbe zohľadnili relevantné výskumné zistenia. Ide o nasledujúce faktory:

- na strane dieťaťa: a) subjektívne hodnotenie vlastnej kompetencie, resp. schopnosti vykonávať určitú činnosť, b) fyzická zdatnosť, kognitívna úroveň a komunikačné zručnosti, c) afektívne, behaviorálne a sociálne zručnosti, d) preferencia aktivít.
- na strane rodiny dieťaťa: a) finančné a časové možnosti, b) dobrá sociálno-ekonomická úroveň rodiny, c) podporujúce rodinné zázemie, d) silný záujem rodiny o aktivity.
- na strane širšieho prostredia: a) prístupnosť a dostupnosť aktivít, b) vzťahy podporujúce participáciu dieťaťa v aktivitách, c) podporujúci a ústretový prístup k rodičom.

Viacere z uvedených faktorov budeme reflektovať na príklade výskumných zistení a ozrejmiť ich v konkrétnych súvislostiach.

---

<sup>28</sup> V období vzniku rukopisu tejto monografie prebieha proces prípravy tzv. kontinua nárokovateľnej edukačnej podpory. Odborným garantom procesu je Štátny pedagogický ústav v Bratislave. Autorka monografie je členkou expertnej skupiny.

Voľnočasov aktivity realizujú v beľnom prostredí vo väčšej miere žiaci s ľahkým stupňom postihnutia, ktorí si plnia povinn školsk dochádzku v beľných školách, kde sa spontánne zapájajú aj do organizovanej záujmovej činnosti. Longitudinlne vskumn štúdie potvrdzujú, že inkluzivna edukcia zvyšuje moľnosti participácie vo voľnočasovch aktivitách v mimoškolskom prostredí v porovnaní so segregovanou edukciou, pri om jednotlivci s postihnutím vzdelvan v beľných školách majú v porovnaní s absolventmi špeciálnych škôl širšie sociálne siete aj po ukon en sekundárneho vzdelávania (Simeonidou, 2018). Na druhej strane rodi ia žiakov s postihnutím bez ohľadu na to, v akom prostredí sa ich dieťa vzdeláva, zhodne kontatuj, e tto žiaci navtevuju školsk kluby, voľnočasov organizácie a stretávajú sa so spoluiakmi mimo školy v menej miere v porovnaní s ich intaktnými vrstovnikmi (Coster et al., 2013; Bedell et al., 2013). Vo výskume z Nrska aľ 40 % rodi ov detí s telesným postihnutím sa vyjadrilo, že ich dieťa nenavtevuje žiadneho kamarta a neparticipuje v žiadnej organizovanej činnosti vo voľnom čase (Finnvold, 2018). Žiaci so stredným a ťaľkm stupňom postihnutia, resp. s kombinovaným postihnutím realizujú viac aktivít v špecilizovanom, resp. segregovanom eduka ňom prostredí.

Výber aktivít v rámci neformálnej inkluzivnej edukácie ovplyvňujú podobne ako u intaktnej populácie aj vzory v rodine a kamartske vzťahy. Podľa zisten N. Ayvazoglu, O. Hyun-Kyoung, F. Kozub (2006), žiaci s postihnutím sa vo väčšej miere venuju športovým aktivitám, ak ich realizujú rodi ia alebo srodenci. Vo výskume R. Palmisano et al. (2009) najsilnejm prediktorom intenzity participácie u detí s detskou mozgovou obrnou boli okrem fyzickej zdatnosti spôsobu trávenia voľného času v rodine. Porovnateľn úlohu zohrávajú kamarti zo školského prostredia, ktorí sú často rozhodujúcim činiteľom pri výbere záujmovej činnosti. Ak iak navštevuje špeciálnu školu, väčšiu časť voľnočasovch aktivít realizuje s kamartmi v segregovanom prostredí, najmä ak ide o interntnu školu. Vo výskume M. Law et al. (2006) deti rodi ov s nízkym príjmom, nízkym vzdelaním a z neplnch rodín vykazo-



vali menšiu mieru rôznorodosti aktivít než deti z úplných a dobre situovaných rodín. Z výskumu J. Finnvolda (2018) vyplynulo, že špeciálne školy navštevujú častejšie deti z neúplných rodín, deti rodičov s nižším vzdelaním a nižším príjmom.

### ***Komplementárnosť inkluzívneho a špecializovaného modelu***

Väčšina štandardizovaných nástrojov, prostredníctvom ktorých sa zisťuje participácia v neformálnej edukácii, najmä *Children's Assessment of Participation and Enjoyment* (King et al., 2004), primárne nediferencuje prostredie realizácie aktivít na segregované a inkluzívne, ale zisťuje formu a mieru organizovanosti prostredia, t. j. či participant realizuje viac aktivít v kruhu rodiny, v spoločnosti rodičov, súrodencov alebo v širšom sociálnom, zväčša organizovanom, prostredí. Hoci tento nástroj ponúka relatívne detailný obraz o participácii respondenta v štruktúrovaných a neštruktúrovaných aktivitách podľa intenzity, diverzity a typu zamerania (rekreačné, pohybové, sociálne, rozvoj zručností), neposkytuje možnosti exaktnej diferenciacie prostredia. Na druhej strane v určitých prípadoch je nelogické rozlišovať typ edukačného prostredia, keďže niektorí jednotlivci realizujú aktivity súčasne v segregovanom aj inkluzívnom prostredí. Napokon aj z výskumu MŠMT ČR a Národného inštitútu detí a mládeže ČR (2009) vyplynula požiadavka rodičov, aby deti s postihnutím realizovali aktivity aj v homogénnych skupinách, keďže potrebujú mať vzory, ktoré im ukážu, ako sa dá plnohodnotne žiť s postihnutím, a zároveň potrebujú byť medzi „svojimi“. Priateľstvá s vrstovníkmi s rovnakým postihnutím sa pritom vytvárajú aj v bežných školských triedach, na čo zhodne poukazujú staršie aj novšie výskumy (porov. Schwab, Wimberger, Mamas, 2019). Výskumy tiež naznačujú, že záujem o aktivity v špecializovanom prostredí pretrváva, aj keď dostupnosť inkluzívnych aktivít výrazne stúpla. W. Mayer a L. Anderson (2014) napríklad zistili, že jednotlivci s postihnutím a ich rodinní príslušníci uprednostňujú tieto aktivity, lebo poskytujú vyššiu mieru podpory, majú vhodnú štruktúru, primeranú úroveň súťaživosti a cielene rozvíjajú zruč-

nosti. Špecializované aktivity zároveň zmiernujú dsledky postihnutia, napr. vcvik orientácie v priestore pre nevidiacich, osvojovanie abstraktnch pojmov u nepoujcich a pod. H. Clarke (2006) preto už pred časom konštatoval, že voľba inkluzívneho alebo segregovaného prostredia predstavuje pre rodičov urit rozpor, lebo časť z nich vidí najlepšie príležitosti pre dieťa medzi intaktnými rovesníkmi, in, najmä rodičia detí s ťažkým a viacnsobnm postihnutím, naopak v segregovanom edukanom prostredí kvôli individuálnej podpore a odbornému prístupu pedagógov.

Niektor rodičia ustúpili od neformálnej inkluzívnej edukácie na základe negatívnych skúseností z bežného prostredia, napríklad E. Tsai, L. Fung (2009) uvádzajú, že rodičia detí s mentlnm postihnutím upustili od inkluzívnych aktivít po odmietnut personlom alebo intaktnými uastnkmi a ako hlavn prinu uvádzali negatívne postoje a nedostaton pochopenie. Skryt negatívne postoje sa zreteľne prejavujú v neštruktrovanch a neorganizovanch aktivtch, do priebehu ktorých pedagógovia nezasahujú a v ktorých sú ziaci s postihnutím podľa výskumných zisten najviac izolovan (Bedell et al., 2013). Okrem negatívnych postojov sauj participciu zakov s postihnutím dlšie faktory, ktoré podľa niektorých zisten vo väčšej miere ovplyvňujú percipované bariéry než bariéry prameniace z postihnutia (Badia et al., 2011).<sup>29</sup> Ako najasteje bariéry sa uvádzajú neprimeran podmienky realizácie činnosti,

<sup>29</sup> Vskumn zistenia v tejto oblasti nie sú konzistentn. J. Martin (2013) uvádza prehľad výskumov, podľa ktorých respondenti s postihnutím považujú za dominantn bariéry prameniace z povahy postihnutia. K rovnakému záveru dospeli aj Jaarsma et al. (2014), ktorí analyzovali 27 výskumných štdi zameraných na bariéry a facilittory participácie v športových aktivtch u jednotlivcov s telesným postihnutím. Jednou z príčin protikladnch zisten mzu byť odlišnosti v metodolgii, resp. znení jednotlivých otázok a ich vyhodnoten. Aj samotn jednotlivci s postihnutím mzu hodnotí bariéry odline v závislosti od druhu a stupňa postihnutia a zamerania činnosti. Napríklad jednotlivci s ľahkým stupňom postihnutia mzu vnímať viac barir v prostredí, než jednotlivci s ťažkým, resp. kombinovaným postihnutím, ktorí ich spájajú dominantne s limitmi postihnutia. Dlou príčinou mzu byť rozdiely v nazeran na bariéry z hľadiska rodičov a detí s postihnutím, o vedie k diskrepancii zisten pri ich vzájomnej komparcii.

**Obrázok č. 2:**  
**Individuálny šport**  
(Zdroj: OZ Iskierka)



nedostatok prístupných programov, absencia dopravného servisu, nedostatočný počet pracovníkov v zariadení a finančná náročnosť programov (Barr, Shields, 2011; Jaarsma et al., 2014). Problematike bariér participácie, presnejšie debarierizácii, sa budeme venovať v tretej kapitole, v ktorej ozrejníme aj možnosti ich eliminácie prostredníctvom odbornej prípravy pracovníkov, adaptácie podmienok činnosti atď.

Je zrejmé, že obidva modely participácie, inkluzívny a špecializovaný, majú svoje silné a slabé stránky a jednotlivci s postihnutím ich budú v rôznej miere využívať, resp. kombinovať. Z výskumných zistení však jednoznačne vyplýva, že odstránením pretrvávajúcich bariér neformálnej edukácie v inkluzívnych podmienkach bude záujem participantov a ich rodičov o špecializované aktivity

klesať. Debarierizácia podmienok by preto mala byť kľúčovou prioritou pre všetkých poskytovateľov neformálnej edukácie.

V kontexte neformálnej edukácie majú obidva modely komplementárny charakter a nemožno ich posudzovať antagonisticky. Význam špecializovaných aktivít sa zdôrazňuje v čl. 30 Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím a ich prínos pre jednotlivcov potvrdzujú celosvetovo uznávané Paralympijské hry a medzinárodné súťaže. Špecializované aktivity môžu mať zároveň rekreačný aj terapeutický charakter, čím sa umocňuje ich význam pre jednotlivca. Výber špecializovaných aktivít by však nemal byť jedinou možnou voľbou, ale komplementaritou k činnostiam realizovaným v inkluzívnom prostredí v kruhu intaktných vrstovníkov.

## 2.2 Participácia a kvalita života

Voľný čas ako priestor neformálnej edukácie sa obvykle považuje za jednu z dôležitých oblastí pri hodnotení kvality života jednotlivca. Subjektívna spokojnosť s využitím voľného času, jeho rozsahom a dostupnými možnosťami realizácie sa bežne zaraďuje medzi indikátory kvality života (Doležalová, Ondráková, Nowosad, 2011). Oblasť voľného času, a teda aj neformálnej edukácie, ktorá u detí a mládeže predstavuje prirodzenú súčasť mimoškolského života, však nie je zahrnutá do všetkých konceptov kvality života. WHO situuje voľnočasové aktivity do tematicky heterogénnej oblasti *prostredie* (WHOQOL-100), ktorá svojím zameraním výrazne presahuje ostatné oblasti (fyzické zdravie, psychické zdravie, stupeň nezávislosti, sociálne vzťahy, duchovná oblasť). Samostatnú oblasť *voľný čas* obsahuje napríklad Kanadský a Washingtonský koncept kvality života (Baran, Baraniewicz, 2016), koncept P. Grahama et al., (1997), v ktorom sú voľnočasové aktivity uvedené ako druhé v poradí. Rekreačia a oddychové aktivity tvorili od 80. rokov minulého storočia konštantnú oblasť v meraciach nástrojoch kvality života a podľa J. Doležalovej, J. Ondrákovej a I. Nowosada (2011) predstavujú jeden z deviatich faktorov, na základe ktorých

jedinec subjektívne hodnotí kvalitu svojho života. Voľný čas sa častejšie vyskytuje v nástrojoch určených pre dospelú populáciu než pre deti a mládež. V najviac frekventovaných nástrojoch kvality života spojenej so zdravím táto samostatná oblasť absentuje, otázky týkajúce sa trávenia voľného času sú zväčša zastúpené v niektorých z iných oblastí, najčastejšie oblasti sociálnych vzťahov, resp. sociálneho života, napríklad *Pediatric Quality of Life Questionnaire*, KINDL, KIDSCREEN. Absenciu voľného času ako samostatnej kategórie v štandardizovaných nástrojoch možno považovať za určitý paradox, keďže voľnočasové aktivity nesporne výrazne prispievajú ku kvalite života jednotlivca. Potvrdzuje to plejáda renomovaných odborníkov (napr. Aitchison, 2013; Kassing et al., 2010, Anderson, 2012 atď.) a samotní poskytovatelia voľnočasových aktivít. Napríklad Americká asociácia rekreácie a parkov<sup>30</sup> v Rezolúcii k inklúzii uvádza, že prostredníctvom voľnočasových aktivít jednotlivci nadobúda schopnosť sebariadenia; zdravý životný štýl je prevenciou pred chorobami a zvyšuje celkovú pohodu; sociálny kontakt zohráva kľúčovú úlohu v životnej spokojnosti (NRPA, 1999). Podobne hodnotí prínos voľnočasových aktivít pre kvalitu života C. Aitchison (2013): zvyšuje sebaúctu, dôveru a psychickú pohodu, fyzickú pohodu a zdravie, redukuje riziko choroby, prispieva k pozitívnym sociálnym interakciám a vzťahom. King et al. (2003) dokonca tvrdia, že bez adekvátnych príležitostí na participáciu vo voľnočasových aktivitách jednotlivci nemôžu odhaliť svoj sociálny, intelektuálny, emocionálny, komunikačný a fyzický potenciál a naplno rozvinúť svoju individualitu.

Pre jednotlivcov s postihnutím má rekreácia, ako synonymum voľného času, aj terapeutický význam. V USA vznikol v minulom storočí vedný odbor terapeutická rekreácia, bola zriadená stavovská organizácia rekreačných terapeutov *The American Therapeutic Recreation Association* (1984) a od roku 1966 pravidelne vychádza

---

<sup>30</sup> National Recreation and Park Association. *Position Statement on Inclusion*. 1999. [Cit. 2021-7-12]. Dostupné na: <https://www.nrpa.org/uploadedFiles/nrpa.org/Advocacy/Resources/Position-Statement-Inclusion.pdf>.



Obrázok č. 3 Tvorivá dielňa  
(Zdroj: OZ Iskierka)

odborné periodikum *Therapeutic Recreation Journal*.<sup>31</sup> Terapeutická rekreácia, ktorá cielene využíva voľnočasové aktivity s cieľom zlepšiť kvalitu života – zdravia, funkčných možností, nezávislosti, má z hľadiska výskumu prínos v nasledujúcich faktoroch kvality života: fyzické zdravie a jeho podpora; kognitívna funkčnosť; psychosociálne zdravie; rast, osobná a životná spokojnosť (Shank et al., 1996).

Aktivity, ktoré sa uskutočňujú v rámci neformálnej edukácie, majú široký záber a ich prínos pre jednotlivca sa nedá jednoznačne ohraničiť či vymedziť. Vyplyva to z podstaty funkcií neformálnej edukácie, ktoré sa najčastejšie zužujú do roviny formácie, rekreácie, socializácie, seberealizácie a prevencie (Kratochvílová, 2010). Funkcie neformálnej edukácie a kľúčové oblasti kvality života obsahnu-

---

<sup>31</sup> American Therapeutic Recreation Association. [Cit. 2021-7-12]. Dostupné na : <https://www.atra-online.com/welcome/history>.

té v štandardizovaných nástrojoch sa navzájom prelínajú: sebarealizácia sa premieňa do emocionálnej pohody a self-kompetencie, socializácia do sociálnej a emocionálnej pohody, rekreácia, resp. zdravotno-hygienická funkcia do fyzickej pohody atď. Vzhľadom na komplexnosť neformálnej edukácie je pomerne náročné empiricky uchopiť a opísať jej prínos tak, aby sa dal zreteľne a metodologicky korektné detegovať vo vzťahu ku kvalite života, čo sa napokon odráža v heterogenite metodologických prístupov a dizajnov predmetných výskumov. Výskumníci sa spravidla zameriavajú na vybraný aspekt neformálnej edukácie, ktorý dávajú do súvislosti s percipovanou, resp. prisudzovanou kvalitou života. Napríklad zisťujú korelácie medzi participáciou vo voľnočasových aktivitách a percipovanou kvalitou života; skúmajú vplyv konkrétnej záujmovej činnosti na kvalitu života na základe vstupných a výstupných meraní; poukazujú na bariéry neformálnej edukácie a ich dosah na kvalitu života jednotlivca atď. (Dahan-Oliel et al., 2012; Jaarsma et al., 2015; Bloemen et al., 2015). V nasledujúcej časti podkapitoly uvádzame zistenia, ktoré vyššie uvedené potvrdzujú.

### *Partikulárny prístup*

Značná časť výskumov sa zameriava na súvislosti medzi neformálnou edukáciou a vybraným aspektom kvality života, napríklad fyzickým, psychickým, sociálnym a neodzrkadľuje celkový obraz kvality života ako multidimenzionálneho konštruktu. Hoci tieto výskumy potvrdzujú pozitívnu koreláciu, nevypovedajú o všetkých oblastiach, v ktorých sa kvalita života jednotlivca zlepšuje. Napríklad zo štúdie N. Dahan-Oliel, K. Shikako-Thomas, A. Majnemer (2012), analyzujúcej výstupy z 19 výskumov participácie žiakov s postihnutím vo voľnočasových aktivitách, vyplynuli nasledujúce súvislosti: 1) participácia v športových voľnočasových aktivitách sa pozitívne odráža vo fyzickej pohode, 2) participácia vo voľnočasových aktivitách rôznorodého zamerania má pozitívny vplyv na rozvoj intrapersonálnych stránok osobnosti (napr. sebaúcta, sebavnímanie, sebadôvera a pod.), 3) participácia vo voľno-

asovych aktivitách sa pozitívne odraza v emocionálnej a sociálnej pohode, 4) participácia vo voľnočasových aktivitách podporuje poznávanie, 5) voľnočasové záujmy a ich realizácia podporujú subjektívnu pohodu. Podľa B. Beresford a S. Clarke (2009) participácia v neformálnej edukácii pozitívne ovplyvňuje fyzickú a psychickú pohodu, pocit spolupatričnosti, sociálne zručnosti, prezivanie radosti a úspechu a prinalezitost ku komunite. K. Shikako-Thomas et al. (2012) zistili u detí s detskou mozgovou obrnou, že intenzita participácie signifikantne koreluje s fyzickou a psychosociálnu pohodou. Podľa E. Kelly at al. (2012) participácia v organizovaných aktivitách prispieva k vyššej kvalite života detí s poranením miechy v sociálnej a školskej oblasti a celkovo k vyššej kvalite života, participácia v heterogennych skupinách prispieva k vyššej kvalite života v emocionálnej oblasti, intenzita participácie vo fyzických a sociál-ných aktivitách koreluje s kvalitou života. Výskum R. Bendixen et al. (2012) potvrdil doterajšie zistenia v tom, že deti s telesným postihnutím realizujú menej fyzických voľnočasových aktivít a majú nižšiu kvalitu života, najmä vo fyzickej oblasti, než ich intaktní vrstovniki (štatisticky významné rozdiely sa prejavili vo všetkých oblastiach okrem emocionálnej).

Z výskumov je tiež zrejme, že žiaci, ktorí participujú v neformálnej edukácii majú viac priatelov (Beresford, Clarke, 2009; Mellboe, Ytterhus, 2017), t. j. je preukazatelny vplyv na emocionálnu a sociálnu oblasť kvality života. R. McConkey et al. (2012), ktorí vyhodnocovali prínos medzinárodného projektu Unified Sport, na ktorom sa zúčastnili účastníci s mentálnym postihnutím (92 % navštevovalo špeciálnu školu), ich intaktní rovesníci a tréneri z piatich európských krajín (Nemecko, Maďarsko, Poľsko, Srbsko, Ukrajina) priblizili prínos projektu v kontexte štyroch kľúčových tém: a) osobný rozvoj, b) inkluzívne a priatelske väzby, c) pozitívne vnímanie osôb s mentálnym postihnutím, d) budovanie lokálneho spolocnstva. Z kvalitatívnej analýzy interview so 40 respondentmi z každej krajiny vyplynulo, že účast v projekte, jeho medializácia prispela k zlepšeniu sociálneho statusu ucastnikov s postihnutím v škole a komunite, viedla k zlepšeniu interpersonalnych a intra-



personálnych kompetencií, komunikačných zručností, sebadôvery, sebaúcty, ovplyvnila intaktných rovesníkov a ich rodičov k presadzovaniu ideí inklúzie a k ďalšej spolupráci a podpore inklúzie na lokálnej úrovni (McConkey et al., 2012).

Niektoré výskumy z minulosti poukázali na negatívne súvislosti medzi participáciou v inkluzívnych podmienkach a kvalitou života. Napríklad u detí s mentálnym postihnutím bolo zistené, že tímové športové aktivity vyžadujúce rýchle reakčné schopnosti môžu vyvolať zníženú sebaúctu alebo pocit zlyhania; u detí s telesným postihnutím môžu vyvolávať pocit nedostatočnosti, zníženej sebadôvery a sebaúcty (Beresford, Clarke, 2009). Iné výskumy naopak naznačujú, že deti s postihnutím sú šťastnejší a vykazujú vyššiu kvalitu života, ak sú v inkluzívnom prostredí (Schleien, Green, Stone, 2003). Aj v experimente Y. Hutzler, A. Chacham-Guber, S. Reiter (2013) sa potvrdilo, že deti vykazujú lepšiu kvalitu života a percipované sociálne kompetencie, ak navštevujú obrátené integračné športové aktivity než špecializovanú športovú činnosť.

Aj keď problematika kvality života súvisiacej so zdravím je v posledných dvoch desaťročiach predmetom intenzívneho záujmu odborníkov, v odborných časopisoch a databázach vedeckých štúdií nachádzame relatívne nízky počet výskumov ozrejmujúcich vzťah kvality života a inklúzie v neformálnej edukácii. Zovšeobecne možno konštatovať, že výskum kvality života sa zameriava viac na súvislosti s determinujúcimi faktormi, napríklad mierou úzkosti, stresu, viktimizáciou, sociálnou oporou, zdravotným stavom, školskou úspešnosťou atď., než na inklúziu v neformálnej edukácii. S kombináciou neformálnej edukácie, kvality života a determinujúceho faktoru sa častejšie stretávame vo výskumoch dospeléj populácie bez primárnej orientácie na prostredie realizácie aktivít (porov. Garcia-Villamizar, Dattilo, 2010; Motl et al., 2013). Možno preto konštatovať, že neformálna edukácia detí s postihnutím súvisí s kvalitou života, prispieva k zlepšeniu jej parciálnych komponentov v závislosti od typu, frekvencie a intenzity činnosti a za určitých okolností zvyšuje celkovú kvalitu života jednotlivca, čo treba vnímať ako obrovský potenciál.

## 2.3 Sociálne interakcie

Úspešnosť inklúzie sa často posudzuje na základe toho, do akej miery dieťa s postihnutím prijímú intaktní vrstovníci, akú sociálnu pozíciu zastáva a aká je úroveň jeho participácie. Jadrom sociálnej dimenzie inklúzie sú interakcie, ktorým sme venovali osobitnú pozornosť v kolektívnej monografii (Lechta a kol., 2013). V tejto podkapitole sa sústreďíme na vybrané výskumné zistenia, ktoré približujú sociálnu pozíciu a sociálne interakcie participantov s postihnutím v podmienkach neformálnej edukácie. Skôr, než k tomu pristúpime, v stručnosti načrtujeme faktory, ktoré ich ovplyvňujú. Veľmi zjednodušene ich môžeme zaradiť do štyroch skupín, ktoré sa v praxi prelínajú a majú synergický efekt. Označujeme ich ako vývinové, individuálne, sociálne a edukačné.

Spomedzi *vývinových* činiteľov rozhodujúcu úlohu zohráva vek, v ktorom dochádza k interakciám, keďže intaktné deti prijímajú vrstovníkov s postihnutím v predškolskom a mladšom školskom veku lepšie než v strednom a staršom školskom veku. Túto skutočnosť potvrdili viacerí výskumníci z pohľadu žiakov, rodičov a pedagógov (Balážová, 2011; Vágnerová, 2012).

*Individuálne* činitele majú rôznorodý charakter a vyjadrujú špecifiká konkrétneho dieťaťa s postihnutím, t. j. aké má predispozície k bezbariérovej, resp. bezproblémovej komunikácii v bežnom prostredí, úroveň jeho sociálnych a komunikačných zručností, predchádzajúce skúsenosti z interakcií s intaktnými vrstovníkmi, v akom prostredí sa vzdeláva (inkluzívne/segregované), či je ochotné vstupovať do spontánnych sociálnych interakcií a pod. K. Zborťeková (2018) z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, ktorý sa dlhodobo venuje výskumu inkluzívnej edukácie poukázala na prípadové štúdie detí so sluchovým postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou, ktoré sa necítili v kolektívne intaktných vrstovníkov komfortne a bol nevyhnutný ich návrat do špeciálnej školy. Na základe viacročných výskumných zistení autorka poznamenáva, že nie každé dieťa sa dokáže

adaptovať na kolektív intaktných vrstovníkov, a to i napriek tomu, že má vytvorené optimálne podmienky.

Porovnateľné činitele pôsobia u intaktného dieťaťa, t. j. jeho postoje k inklúzii a vrstovníkom s postihnutím, predchádzajúce skúsenosti z interakcií, ochota vstupovať do spoločných interakcií atď. S. McGregor a Ch. Forlin (2005) napríklad zistili, že intaktní žiaci prejavovali pozitívnejšie postoje k inklúzii, ak mali predchádzajúce skúsenosti zo spoločných interakcií, avšak častý kontakt s jednotlivcami s mentálnym postihnutím mal opačný efekt.

*Sociálne* faktory pôsobia v úzkej súvislosti s individuálnymi faktormi a determinujú ich. Ide o sociálne charakteristiky skupiny a jednotlivca ako člena skupiny, t. j. akú sociálnu pozíciu dieťa s postihnutím v kolektíve zastáva, ako ho vnímajú a hodnotia ostatní členovia, aká je sociálne klíma, kohézia a dynamika skupiny, aké podskupiny sú v nej vytvorené a pod. Sociálnu pozíciu v skupine si dieťa buduje najmä na základe osobnostných vlastností, ale do procesu vstupujú aj premenné, ktoré dieťa zo svojej pozície nemôže ovplyvniť, napríklad neadekvátne postoje vrstovníkov, súťaživé klíma a pod. Hoci mnohé výskumy poukazujú na relatívne dobrú sociálnu pozíciu žiakov s postihnutím v inkluzívnom prostredí, určitá časť žiakov, obvykle je to viac než tretina, je v kolektívoch prehliadaná a izolovaná (Sabolíková, 2012; Vetoniemi, Kärnä, 2019; Schwab, Wimberger, Mamas, 2019). Vo výskume A. Garroteovej (2017) malo priemernú pozíciu 23 zo 43 žiakov s mentálnym postihnutím, avšak ďalších 19 malo neuspokojivú pozíciu a iba jeden žiak z celého súboru bol medzi intaktnými vrstovníkmi obľúbený. Sociálnu pozíciu detí s postihnutím v inkluzívnom prostredí preto nemožno nateraz na základe dostupných výskumov považovať za priaznivú.

Medzi sociálne faktory zaraďujeme aj postoje verejnosti k inklúzii a ľuďom s postihnutím, resp. postoje miestnej komunity, v ktorej sa voľnočasové zariadenie nachádza. Ak sa odlišnosť nechápe a neprezentuje ako prirodzená súčasť života, deti s postihnutím nemôžu vstupovať do interakcií ako rovnocenní partneri. V. Andreánska, M. Andreánsky, K. Cabanová (2018) napríklad zistili, že u rodičov

intaktných detí, najmä vo veľkých mestách, pretrvávajú predsudky v tejto oblasti. Za najzávažnejšie zistenie pritom považujú, že postoje a vzájomnú akceptáciu je možné pozitívne ovplyvňovať prostredníctvom umenia, najmä filmu, kde vystupujú v rolách osôb s postihnutím známe herecké osobnosti.

*Edukačné faktory* súvisia s osobnosťou a pôsobením pedagóga, jeho odbornou prípravou na inkluzívnu edukáciu, keďže svojím správaním a organizáciou edukačného procesu vysiela skupine jasný signál, či je dieťa s postihnutím vítané alebo naopak. V minulosti niektorí pedagógovia omylom považovali za inklúziu zaradenie dieťaťa do kolektívu bez toho, aby nejakým spôsobom modifikovali priebeh aktivity či zabezpečili kompenzačné vybavenie. V dôsledku toho boli mnohé z nich zo záujmových činností a priori vylúčené alebo poverené úlohou nezodpovedajúcou ich schopnostiam. Exemplárnym príkladom zmieneného prístupu je kvalitatívna štúdia W. Meadeovej, J. O'Briena (2018), v ktorej analyzujú prípad zamietnutej participácie dieťaťa s telesným postihnutím vo voľnočasovom programe, pričom jeho intaktným súrodencom bola účasť umožnená.

Rola pedagóga spočíva v príklade proinkluzívneho správania a nabádaní participantov s postihnutím k samostatnosti, k čomu napomáha adaptačné vybavenie, prípadne príležitostná asistencia. Prízvukovanie odlišností, rozdielov vedie naopak k odmietaniu jednotlivcov s postihnutím a prejavuje sa nevhodným správaním a negatívnymi postojmi intaktných participantov. Prílišná „ochrana“ pedagóga má rovnaký efekt na sociálnu pozíciu ako priame odmietanie (Devine, 2004).

Ďalším činiteľom, ktorý má podľa výskumných zistení významný vplyv na sociálne interakcie, je pripravenosť intaktných vrstovníkov na prijatie participanta s postihnutím. Experimentálne štúdiá dosvedčujú, že ak sú participantí vedení k inklúzii a trénovaní v oblasti sociálnych zručností, zvýši sa počet ich vzájomných interakcií tak v organizovaných, ako aj spontánnych aktivitách (Boyd et al., 2008; Sutherland, Stroot, 2009).

### *Sociálna pozícia dieťaťa v neformálnej edukácii*

Ako sme už uviedli, mieru úspešnosti inkluzívnej edukácie spoľahlivo vyjadruje sociálna pozícia dieťaťa s postihnutím, v ktorej sa okrem iného odrážajú autentické postoje kolektívu intaktných rovesníkov k inklúzii a jednotlivcom s postihnutím. Kým v procese formálnej edukácie sociálna pozícia dieťaťa sa utvára najmä na pozadí jeho školskej úspešnosti, v podmienkach neformálnej edukácie vystupujú do popredia nonkognitívne kvality a osobnostný profil jednotlivca (King et al., 2003). Ak dieťa s postihnutím má deficity v oblasti komunikačných zručností a sociability a nie je schopné ich kompenzovať v predmetnej záujmovej činnosti, dostáva sa do znevýhodnenej pozície. Prevládajúce výskumné zistenia potvrdzujú, že vo všeobecnosti sa to týka jednotlivcov s mentálnym postihnutím, poruchami autistického spektra a kombinovaným, resp. viacnásobným postihnutím. Napríklad vo výskume M. Devineovej (2004) participanti s Downovým syndrómom sa vyjadrili, že intaktní participanti ich pasívne tolerujú a vnímajú ako „podobných“ a „odlišných“ zároveň. V inom výskume negatívne hodnotilo svoju pozíciu 35 % participantov s postihnutím, 41 % ju označilo za indiferentnú a len 24 % za prijateľnú, resp. dobrú. Z hľadiska intaktných participantov negatívne hodnotilo sociálnu pozíciu participantov s postihnutím 37 % opýtaných, až 52 % ju označilo za indiferentnú a iba 11 % za prijateľnú (Devine, Dattilo, 2001). Porovnateľne hodnotia sociálnu pozíciu participantov, najmä s mentálnym postihnutím, pracovníci zariadení neformálnej edukácie, podľa ktorých sú izolovaní, resp. pasívne tolerovaní, bez priateľských vzťahov s intaktnými účastníkmi (MŠMT ČR 2009). V znevýhodnenej pozícii sa nachádzajú aj participanti s ťažkým zmyslovým postihnutím, napríklad nepočujúci, ktorí preferujú bezbariérovú formu participácie, t. j. bezprostrednú komunikáciu v posunkovom jazyku kvôli percipovanej izolácii a sťaženej percepcii diania v bežných podmienkach (MŠMT ČR, 2009).

Výskumy z krátkodobých podujatí neformálnej edukácie, napríklad letných pobytových táborov, outdoorových zážitkových sú-

stredení a pod. (napr. Boyd et al., 2008; Hutchinson, Mecke, Sharpe, 2008) dosvedčujú, že dieťa s postihnutím nadobúda dobrú sociálnu pozíciu, ak kolektív intaktných vrstovníkov je naladený na inklúziu a je k nej nabádaný, t. j. intaktní participanti sú oboznámení s princípmi inklúzie a osobitosťami participantov s postihnutím, vedia, ako s nimi majú komunikovať, spolupracovať, prípadne poskytnúť nevyhnutnú asistenciu pri hre, sebaobslužných činnostiach a pod. Identické zistenia vzišli z výskumov, ktoré skúmali postoje intaktných participantov k rovesníkom s postihnutím v letných táboroch.

Na základe dostupných výskumných zistení možno zároveň konštatovať, že participanti s postihnutím majú lepšiu sociálnu pozíciu, ak sú v *sústavnom kontakte* s intaktnými rovesníkmi, vďaka čomu medzi nimi vzniká viac spontánnych interakcií, majú možnosť bezprostredného zdieľania spoločných zážitkov a viac príležitostí na spoznávanie sa. Napríklad vo výskume G. Siperstein et al. (2009) boli rovnako akceptované deti s mentálnym postihnutím a deti bez postihnutia, pričom každý intaktný účastník na konci pobytového podujatia uviedol, že sa skamarátil aspoň s jedným účastníkom s postihnutím.<sup>32</sup> Deti s postihnutím považujú participáciu v neformálnej edukácii za úspešnú, ak sa medzi nimi a intaktnými vrstovníkmi utvárajú priateľstvá, v opačnom prípade sa cítia neprijatí a osamotení.

### *Sociálne interakcie v neformálnej edukácii*

Neformálna edukácia vytvára priestor na utváranie sociálnych kompetencií, ktoré umožňujú jednotlivcom vstupovať do uspokojivých sociálnych vzťahov založených na vzájomných a vyvážených interakciách. Viaceré zahraničné výskumné zistenia naznačujú, že sociálna situácia dieťaťa s postihnutím v neformálnej edukácii nie je vždy priaznivá a medzi deťmi s postihnutím a ich intaktnými vrstovníkmi vznikajú rôzne typy sociálnych interakcií (Devine, 2004; Devine, O'Brien, 2007; Sutherland, Stroot, 2009). Porovnateľne

---

<sup>32</sup> Na podujatí sa zúčastnilo 67 participantov, z toho 27 s mentálnym postihnutím.

zistenia vzišli z výskumu zo Slovenska u detí navštevujúcich centrum voľného času alebo školský klub (Bizová, 2016). Vzhľadom na dôležitosť výsledkov pre zintenzívnenie sociálnych interakcií v podmienkach neformálnej edukácie, podrobnejšie ich priblížime. Sociálne interakcie boli posudzované na základe pozorovania aktivít detí a interview s pedagógmi. Pozorovania boli zamerané na: a) participáciu účastníka s postihnutím v sociálnych interakciách (responzivita, iniciatíva), b) komparáciu sociálnych interakcií účastníka s postihnutím s interakciami medzi intaktnými účastníkmi; c) úlohu pedagóga v sociálnych interakciách medzi účastníkmi s postihnutím a bez postihnutia. Z kvalitatívnej analýzy zistených dát vyplynuli tri kategórie sociálnych interakcií: a) akceptujúce, b) ignorujúce, c) ambivalentné. Aktéri akceptujúcich interakcií boli zväčša v tesnej blízkosti alebo mali telesný kontakt, napríklad držali sa za ruky, viedli dialóg, v neverbálnej rovine udržiavali zrakový kontakt a vyjadrovali radosť z komunikácie. Tento typ interakcií sa zreteľne prejavoval v priateľských väzbách. Ignorujúce interakcie vyjadrovali vzájomné alebo jednostranné odmietnutie, ktoré sme zaznamenali najmä počas spontánnych aktivít, do priebehu ktorých pedagóg nezasahoval. Išlo o situácie, v ktorých dieťa s postihnutím a jeho intaktní vrstovníci mohli spontánne vstupovať do vzájomných interakcií, avšak túto možnosť nevyužívali. Ambivalentné interakcie sa vyznačovali direktivitou, neochotou a nedostatkom záujmu o komunikáciu, resp. o počúvanie účastníka s postihnutím. K sociálnym interakciám dochádzalo častejšie pri riadených než spontánnych aktivitách. Ak pedagóg pracoval s celou skupinou, sociálne interakcie účastníkov s postihnutím mali responzívny charakter, iba zriedka išlo o ich osobnú iniciatívu. Pedagógovia svojím prístupom nevyčleňovali účastníkov s postihnutím, správali sa k nim rovnako ako k ostatným, asistenciu, resp. podporu poskytovali v nutných prípadoch (Bizová, 2016).

M. Devineová a M. O'Brien (2007) uvádzajú, že rovesníci lepšie akceptujú jednotlivcov s telesným postihnutím než s poruchami správania či mentálnym postihnutím. Istým spôsobom túto skutočnosť potvrdzuje aj výskum S. Sutherland a S. Strootovej (2009),

v ktorom boli analyzované sociálne interakcie chlapca s poruchou autistického spektra počas trojdňového zážitkového programu. Účastník s vysoko funkčným autizmom vstupoval do sociálnych interakcií neochotne, unikál pred rovesníckymi kontaktmi a vyhľadával prítomnosť inštruktorov, ktorých poznal z minulosti. Zmena v správaní a iniciovaní kontaktov nastala po spoločných aktivitách, v ktorých ho rovesníci ocenili a mal možnosť podieľať sa na riešení spoločných problémov. Hoci sociálne interakcie v závere pobytu hodnotili všetci účastníci ako veľmi dobré, participant s postihnutím nepreniesol túto skúsenosť na rovesníkov mimo zážitkovej skupiny (Sutherland, Stroot, 2009).

Participácia v neformálnej inkluzívnej edukácii v súčasnom štádiu implementácie princípov inklúzie do praxe môže byť pre žiakov s postihnutím prínosom a rizikom zároveň. Výskumné zistenia poukazujú na priamu súvislosť medzi sociálnou pozíciou dieťaťa a prístupom zariadenia k napĺňaniu ideí inklúzie. Periférna sociálna pozícia nie je zlyhaním dieťaťa, ale všetkých zúčastnených aktérov, vrátane podmienok prostredia, ak nie sú prispôbené potrebám jednotlivca s postihnutím, resp. skupiny. Pálčivým problémom naďalej ostáva akceptácia odlišnosti prameniacej z povahy postihnutia. Negatívne postoje k jednotlivcom s postihnutím sa už zväčša neprejavujú otvorene, ale pasívnou toleranciou ich prítomnosti. Ak sociálne prostredie neodmieta jednotlivca, ale zároveň ho ani neprijíma, t. j. má k nemu indiferentný postoj, znehodnocuje prínos participácie. Jednou z možností odstránenia tohto stavu je aplikácia štruktúrovaných aktivít, v ktorých sú participant s postihnutím a bez postihnutia odkázaní na vzájomnú kooperáciu a komunikáciu, a tým aj vzájomné prijatie sa.



## 3 IMPLEMENTÁCIA PRINCÍPOV INKLÚZIE V NEFORMÁLNEJ EDUKÁCII

### 3.1 Budovanie inkluzívneho spoločenstva

Inklúzia ako zmena edukačnej paradigmy sa nevyznačuje len obratom v chápaní postavenia jednotlivcov s postihnutím, narušením v spoločnosti, ale zákonite vyžaduje aj zmenu myslenia, hodnotenia, konania a proaktivitu tých, ktorých sa akt prijatia týka. Akceptácia, o ktorej sme písali v prvej kapitole, je prvotnou podmienkou prijatia, ďalším krokom je cieľená podpora, debarierizácia, adaptácia procesu a podmienok, personálne zabezpečenie atď., ktoré umožnia týmto osobám plnohodnotnú participáciu, na ktorú majú právny a etický nárok. Môžeme povedať, že hlboké vnútorné presvedčenie o nevyhnutnosti aplikácie idey inklúzie v praxi je motiváciou a zároveň morálnym záväzkom k zodpovednému proinkluzívnemu konaniu. Jadrom tohto presvedčenia sú hodnoty, ktorými jednotlivec deklaruje, čo považuje za správne a dôležité. Intencionálne používame pojem hodnota, nie morálna alebo sociálna norma, keďže prístup k osobe nemôže byť určený imperatívne, aj keď má právny rámec, ale musí vychádzať z osobného rozhodnutia ukotvenom v hodnotách.

Hoci koncept inklúzie stojí a padá na vôli jednotlivcov angažovane sa podieľať na jeho implementácii v praxi, úspešnosť inklúzie (nielen v oblasti školstva) závisí od súčasnosti viacerých činiteľov, ktoré V. Lechta (2013, 2019) označil ako komponenty inkluzívnej pedagogiky v transdisciplinárnej perspektíve. Niektoré z týchto komponentov ozrejmuje teoretické východiská konceptu, napríklad historický, filozofický, etický, sociologický, psychologický, medicínsky, iné hovoria o inklúzii v praxeologických súvislostiach, napríklad špeciálnopedagogický, politický, aplikačný, sociálny, profesijný a transdisciplinárny. Každý z týchto komponentov ob-

sahuje implicitné a explicitné požiadavky na implementáciu inklúzie v praxi. Aby bola inklúzia na úrovni inštitúcie úspešná, a tým aj prospešná pre všetkých zúčastnených, musí sa riadiť určitými princípmi. Tie síce nie sú vymedzené v odbornej literatúre jednotne, jednotliví autori sa však príliš nerozhádzajú v názoroch na ich obsah. L. Anderliková (2014), predstaviteľka koncepcie M. Montessori, v jadre ktorej je zabudovaná idea inklúzie a ktorú jej zakladateľka praktizovala už začiatkom 20. storočia, uvádza viaceré princípy, resp. požiadavky, z ktorých vyberáme len súvzťažné k neformálnej edukácii:

- všetci aktéri musia mať spoločný cieľ a usilovať sa o jeho dosiahnutie;
- medzi tými, ktorí pracujú s dieťaťom, musí dochádzať k stálej a intenzívnej komunikácii, resp. zdieľaniu. Do tejto komunikácie majú byť zahrnutí aj rodičia, ktorí najlepšie poznajú svoje dieťa a majú najväčší záujem na jeho ďalšom rozvoji;
- všetci aktéri si uvedomujú, že dieťa utvára jeho okolie, pretože sa snaží prispôbiť sa tomu, čo je v jeho okolí bežné;
- rešpektujú sa záujmy, záľuby a potreby dieťaťa;
- „nedostatk“ dieťaťa sa venuje pozornosť len v prípade, že je ohrozený jeho ďalší rozvoj a v doterajšom prístupe je nutné niečo zmeniť;
- skúsenosti, metódy a obsah edukácie sa prispôbujú potrebám a možnostiam učiaceho sa spoločenstva.

Najkomplexnejšie spracovanie princípov inklúzie nachádzame v už zmieňovanom Indexe inklúzie, v metodickvej príručke na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty (Booth, Ainscow, 2019). Súbor hodnôt, ktorý autori uvádzajú vo štvrtom aktualizovanom vydaní Indexu, je výsledkom početných diskusií s pedagógmi a zainteresovanými odborníkmi z viacerých krajín sveta. V porovnaní s predchádzajúcimi vydaniaми autori už netrvajú na tom, že niektoré hodnoty sú dôležitejšie než iné, ale tvrdia, že všetky identifikované hodnoty sú rovnako dôležité. Je zdanlivým prekvapením,

že autori zahrnuli do Indexu okrem nosných inkluzívnych hodnôt, akými sú rovnosť, práva, participácia, rešpektovanie rozmanitosti, komunita, udržateľnosť, aj hodnoty, ktoré označujeme za esenciálne pre rozvoj medziľudských vzťahov všeobecne, a to dôvera, úprimnosť, odvaha, radosť, empatia, láska, nádej, krása, múdrosť. Tieto hodnoty sa u nás spájajú najmä s obsahom prosociálnej výchovy, ktorá sleduje rovnaké ciele ako inkluzívna edukácia pri akceptácii jedinečnosti jednotlivca, oceňovaní jeho dôstojnosti atď. L. Anderliková (2014) napríklad považuje za základ inklúzie empatiu, komunikáciu a úctu k blížnym. Úspech inklúzie podľa autorky závisí od každého jednotlivca, pričom nie je rozhodujúce ako, kde a kedy svojou činnosťou prispel.

Autori Indexu pripúšťajú, že rôzne vzdelávacie inštitúcie môžu pracovať s rozšíreným alebo modifikovaným súborom hodnôt. Tvorba spoločného rámca hodnôt a uvedomenie si prepojenia hodnôt s každodennou praxou prispieva k udržateľnosti zmien, ktoré inštitúcia iniciuje.<sup>33</sup> T. Booth a M. Ainscow (2019) odporúčajú aplikovať nasledujúce princípy pri etablovaní inkluzívnych hodnôt v praxi:

- všetci v inštitúcii presadzujú inkluzívne hodnoty,
- v inštitúcii sa podporuje rešpektovanie ľudských práv,
- v inštitúcii podporujú ochranu životného prostredia,
- inklúzia sa chápe ako nástroj zvyšovania aktívnej účasti všetkých participantov,
- pedagógovia (pracovníci s deťmi) majú vysoké očakávania od všetkých detí,
- všetky deti majú rovnakú vážnosť,
- v inštitúcii sa nepripúšťajú žiadne formy diskriminácie,
- v inštitúcii sa podporuje nenásilná vzájomná komunikácia a riešenie sporov,

---

<sup>33</sup> Autori uvádzajú hlavne školy, obsah príručky sa však dá aplikovať na všetky školské zariadenia, resp. inštitúcie a organizácie, ktoré pôsobia v oblasti edukácie, a teda aj neformálnej edukácie.

- v inštitúcii sa podporujú deti a dospelí, aby mali zo seba dobrý pocit,
- inštitúcia prispieva k zdraviu detí a dospelých.

Tvorcovia Indexu ponímajú koncept inklúzie ako „princiipiálny prístup k rozvoju vzdelávania a spoločnosti“ (Booth, Ainscow, 2019, s. 32). Ide o relatívne široké poňatie, v jadre ktorého je podpora edukácie všetkých detí bez rozdielu. Z tohto dôvodu autori uvádzajú medzi princípmi aj ochranu životného prostredia, ktorá síce na prvý pohľad a podľa mienky niektorých kritikov nesúvisí s inklúziou, s čím však autori nesúhlasia. Tvrdia, že zdravé životné prostredie má zásadný význam na prežitie súčasných a budúcich generácií, a preto jeho ochrana súvisí s udržateľnosťou, ktorú považujú za jednu z kľúčových hodnôt.

Predstaviiteľka liečebnej pedagogiky a autorka publikácií z oblasti inkluzívnej pedagogiky, M. Horňáková, dáva do popredia právo dieťaťa na nádej, radosť, slobodu, úspech a účasť na živote (Horňáková, 2017), čím zvyšuje hodnotu na úroveň práva. Podľa autorky každá osoba má nárok na tieto hodnoty a potrebuje ich pre svoj zdravý rozvoj. Pri budovaní inkluzívneho spoločenstva považuje za rozhodujúce nasledujúce princípy (Horňáková, 2017):

- rovnaké zaobchádzanie, rovnaký prístup k potrebám a možnostiam;
- život v komunite, možnosť participovať, mať účasť na danií okolo;
- udržateľnosť, stabilita (nie jednorazové aktivity, ale trvalé možnosti);
- rovnoprávnosť, právo na rozhodnutia i zodpovednosť v rámci možnosti;
- ochotné poskytnutie potrebnej pomoci;
- akceptovanie v rozmanitosti.

Uvedené princípy sa obsahovo prelínajú s princípmi, z ktorých vychádza Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím a vo svojej podstate vyjadrujú hodnotové jadro inklúzie.

Interiorizácia tohto jadra má rozhodujúci význam pre aplikáciu stratégií a postupov podporujúcich inklúziu v praxi. Podľa C. Dillenschneiderovej a C. Burkhourovej (2010) zariadenia neformálnej edukácie, ktoré zakladajú svoj prístup na inkluzívnych hodnotách, pristupujú k programovaniu činnosti a adaptácii podmienok odlišne v porovnaní s tými, ktorí si na hodnotách nezakladajú. A táto odlišnosť sa následne prejavuje v kvalite ich prístupu k participantom s postihnutím.

### 3.2 Modely aplikácie princípov inklúzie do praxe

Zariadenia a organizácie poskytujúce neformálne vzdelávanie majú v súčasnosti k dispozícii viacero metodík, resp. nástrojov, prostredníctvom ktorých môžu aplikovať princípy inklúzie do svojej praxe. Index inklúzie je síce komplexným a veľmi podnetným materiálom, nie je však jediným nástrojom, na základe ktorého môže inštitúcia vytvoriť funkčné inkluzívne spoločenstvo. Mnohé vzdelávacie inštitúcie a organizácie na Slovensku, najmä v rámci tretieho sektora, vytvorili vlastné modely, ktoré sa stali príkladom dobrej praxe a zdrojom inšpirácie pri aplikácii princípov inklúzie do praxe (porov. Braculj, Bullock, 2017). S podobným prístupom sa stretávame aj v zahraničí, napríklad v USA vzniklo na začiatku nášho storočia niekoľko modelov inkluzívnej neformálnej edukácie, ktoré sa uplatňujú regionálne alebo v sieti združených organizácií. T. Long a T. Robertson (2010) približujú sedem najvýznamnejších modelov, ktoré sa navzájom odlišujú obsahom a postupmi implementácie princípov inklúzie do praxe. Vzhľadom na to, že v našich podmienkach nie sú tieto modely známe a môžu poslúžiť ako zdroj inšpirácie pri budovaní alebo skvalitňovaní inkluzívneho spoločenstva, stručne ich priblížime.

L. Anderson a C. Kress (2003, in: Long, Robertson, 2010) vypracovali *Univerzálny inkluzívny model* aplikovateľný na široké spektrum organizácií a inštitúcií, ktoré poskytujú voľnočasové aktivity. Výhodou modelu je, že nejde o jednorazový postup, ale o konti-

nuálny proces, vďaka čomu môže organizácia neustále napredovať a zlepšovať sa v budovaní inkluzívneho spoločenstva. Autori neposkytujú detailný návod, len rámcový postup, ktorý môže byť veľmi nápomocný pri identifikovaní oporných bodov procesu, preto ich jednotlivo ozrejníme.

Model sa skladá zo siedmich etáp, s nasledujúcou postupnosťou:

1. Propagácia programu
2. Registrácia a hodnotenie špecifických potrieb
3. Príprava podmienok
4. Výcvik, resp. odborná príprava personálu
5. Implementácia programu
6. Dokumentácia
7. Evaluácia

Zariadenia a organizácie neformálnej edukácie obvykle veľmi dobre propagujú svoju činnosť, avšak nepovažujú za dôležité zdôrazňovať v informáciách, že aktivity sú prístupné aj pre deti s postihnutím, a preto sa mnohí potenciálni účastníci o neformálnu edukáciu a priori neusilujú. Otvorenosť a pripravenosť k inklúzii treba verejne deklarovať a to rôznymi spôsobmi. Napríklad na ilustračných propagačných materiáloch zobrazovať aj deti s postihnutím, prípadne informácie o činnosti doplniť piktogramami symbolizujúcimi špecifické potreby, v popise aktivít zmieniť sa o bezbariérovosti zariadenia, jazyk, ktorým sa aktivita propaguje, musí byť prístupný cieľovým skupinám, informácie na internetovej stránke musia byť prístupné pre jednotlivcov so zmyslovým postihnutím, propagačné materiály treba distribuovať, resp. cielene šíriť aj medzi jednotlivcami s postihnutím a pod. Porovnateľnú propagačnú funkciu plní priebežná prezentácia činnosti, dosiahnutých úspechov atď., z ktorej je zrejmé, že diverzita účastníkov je v danom zariadení samozrejmosťou.

Ďalšia etapa je zameraná na identifikáciu špecifických potrieb účastníka. Tie by sa mali zistiť už pri prihlásení či registrácii, ktoré sa obvykle realizuje prostredníctvom on-line formulára, e-mailu,

telefonicky alebo osobne, prípadne kombináciou viacerých foriem. Odporúča sa, aby v prihlasovacích formulároch bola zmienka, resp. otázka o špecifickej potrebe participanta. Tú potom treba s participantom, prípadne aj s jeho rodičmi, vopred prekonzultovať a v dostatočnom predstihu pripraviť podmienky, napríklad zabezpečiť adaptačné vybavenie, upraviť priebeh realizácie činnosti, prizvať asistenta a pod. V našich podmienkach je zvykom, že sa participant najprv nezáväzne zúčastní na činnosti, ak ide o pravidelnú a dlhodobú participáciu, napríklad v záujmovom útvere v centre voľného času, v umeleckom súbore a pod., aby si overil, či dokáže činnosť zvládnuť a či spĺňa jeho predstavy. V takom prípade by rodičia mali navštíviť zariadenie osobne a sprostredkovať pracovníkom všetky dôležité informácie o dieťati. Súčasťou týchto informácií by mal byť osobnostný profil dieťaťa, jeho záľuby, záujmy, povahové vlastnosti a pod. Ak v zariadení pôsobí odborník, ktorý koordinuje proces inkluzívnej edukácie, mal by vstupnou diagnostikou overiť informácie poskytnuté rodičmi.

Nadväzujúca etapa je zameraná na prípravu podmienok realizácie činnosti. Autori ponímajú túto etapu veľmi komplexne a jej súčasťou je aj príprava personálu, ktorú však vyčleňujú aj ako samostatnú etapu kvôli jej významnosti pre úspešnosť celého procesu. Priebeh prípravy podmienok v inštitúcii, zariadení závisí od konkrétnych potrieb participanta, jeho vekových osobitostí a špecifik činností. Niektoré druhy činnosti, napríklad športové, pracovno-technické, umelecké, si vyžadujú väčšiu úpravu, iné je možné realizovať s minimálnou podporou. Každý prípad sa musí posudzovať individuálne, keďže aj medzi jednotlivcami s rovnakým postihnutím sa obvykle prejavujú rozdiely v nárokoch na zabezpečenie špecifických potrieb. Adaptačné vybavenie sa môže týkať napríklad len detí s ťažkým zmyslovým alebo telesným postihnutím, v ostatných prípadoch môže postačovať úprava procesu činnosti. Niektoré deti môžu potrebovať asistenciu, ktorú môže poskytovať odborný personál, dobrovoľník alebo rovesník. Výber osoby vo veľkej miere ovplyvňuje forma postihnutia a úroveň komunikačných zručností dieťaťa.

Ďalšou etapou je odborn príprava zamestnancov na realizáciu inkluzívnej edukácie. Ide o dlhodobý proces, keďže jednorazov alebo krátkodobé školenie L. Anderson, C. Kress (2003, in: Long, Robertson, 2010) nepovaľuj za postaĉujce. V rámci tejto prípravy by zamestnanci, resp. všetky osoby, ktoré sa podielajú na priebehu neformálnej edukácie, mali nadobudnúť inkluzívne povedomie a praktické zručnosti pre prácu s deťmi so špecifickými potrebami. Suĉasťou prípravy by mali byť aj rôzne modelové situácie a zážitkové aktivity. Prípravou na spoločn realizáciu aktivít by mali prejsť aj intaktn vrstovnci. V prípade potreby do tohto procesu môžu byť zapojen aj rodiĉia, resp. osoby, ktoré zabezpeĉuj starostlivosť o dieťa.

Vyvrcholením celého procesu je participácia dieťaťa na ĉinnosti. Odporuĉa sa pravidelne monitorovať jej priebeh a v prípade potreby aplikovať dodatoĉne úpravy podmienok ĉi procesu. Suĉasťou monitoringu by mala byť aj sociálna pozícia dieťaťa v skupine. Medzi pracovníkmi by mala prebiehať intenzívna komunikácia o priebehu participácie a hodnoten jej úspešnosti. Otvoren komunikácia m smerovať aj k rodiĉom dieťaťa. Výstupom celého procesu je dokumentácia a evalucia. Úĉelom týchto etáp je zhrnutie nadobudnutých skúseností, Ďalšie skvalitňovanie procesu inkluzie a návrh, ako pracovať s dieťaťom Ďalej.

Ďalším modelom je *Cyklus programovania inkluzie* (Nolan 20005, in: Long, Robertson, 2010). Špecifikom modelu je, že vznikol na pôde organizácie, ktorá poskytuje sociálne sluľby, vzdelávanie, rekreáciu a Ďalšie aktivity pre deti a rodiny. Tento model je v zásade identický s vyššie uvedenm s niekoľkými rozdielmi. Autori ho prezentujú ako cyklus, teda zákonite sa musí opakovať, a tým aj zvyšovať úroveň inkluzívnej praxe v organizácii. Ďalším zsadnm rozdielom je pozícia koordinátora inkluzie, ktor riadi, resp. manaľuje proces inkluzie. Autori uvádzajú, že v USA sa tto pozícia veľmi rozšírila a stla sa suĉasťou viacerých modelov inkluzívnej neformálnej edukácie. S podobnou praxou sa stretávame aj v školách u nás, kde tto pozíciu obvykle zastáva špeciálny pedagg. Skúsenosti z aplikácie tejto pozície v školskej praxi v ĉeskej republike pribliľuj Slowik et al. (2021).



V americkom štáte Ohio, v meste Cincinnati, vznikol *Cincinnati model inkluzívnej neformálnej edukácie*, ktorý je originálny organizačným zabezpečením inkluzívneho procesu v praxi. Model vznikol z podnetu mestskej komisie pre oblasť rekreácie, ktorá zintenzívnila svoju činnosť v oblasti inklúzie po prijatí zákona *Americans with Disability Act*. Komisia venovala značnú pozornosť vzdelávaniu pracovníkov v zariadeniach poskytujúcich neformálne vzdelávanie a rekreáciu a na tento účel zriadila tzv. terapeutické rekreačné oddelenia. Pracovníci týchto oddelení poskytovali spádovým zariadeniam metodickú podporu a pomáhali implementovať inklúziu do praxe. Oddelenia plnili funkciu externých odborných tímov v zložení koordinátor inklúzie a inkluzívny špecialista. Tento model na rozdiel od predchádzajúcich sa skladá z niekoľkých kľúčových komponentov a nie postupných krokov (Long, Robertson, 2010):

- Podpora inklúzie v komunitných centrách
- Program inkluzívneho povedomia
- Odborná príprava personálu
- Interný a externý marketing
- Advokácia (obhajoba práv)
- Participácia
- Regionálna prezentácia inkluzívnej rady

Výhodou tohto modelu je, že idey inklúzie sa aplikujú systémovo „zhora“ a zariadenia nie sú ponechané v tomto procese samy na seba, ale dostávajú administratívne zabezpečenú podporu. Podobný model by sa mohol realizovať aj v našich podmienkach minimálne na úrovni organizácií tretieho sektora združených v zastrešujúcich organizáciách. Do procesu inklúzie v školských zariadeniach zriadených mimo školy, by mohol vstúpiť s podobnou iniciatívnou krajský školský úrad.

Ďalší model *Inkluzívna triáda* je špecifický tím, že pôvodne vznikol na inklúziu príslušníkov rôznych kultúr a rôznych vekových kategórií (Long, Robertson, 2010). Model je koncepcne veľmi

jednoduchý a nemôže slúžiť ako komplexný návod, skôr ako idea, ako naplňovať hodnoty inklúzie v praxi. V origináli sa model označuje ako I-triad, t. j. Inkluzívna triáda a schematicky sa znázorňuje v podobe trojuholníka, kde každý roh symbolizuje jednu kľúčovú myšlienku: pozvanie, prijatie, zapojenie. Jednotlivé kroky sú obsahovo totožné s tým, čo sme už priblížili pri predchádzajúcich modeloch. Autori tohto modelu operujú s pojmom pozvanie, nie propagácia, t. j. odporúčajú, aby členovia danej organizácie osobne navštívili komunity, resp. miesta, kde sa ich potenciálni účastníci zdržujú, napríklad komunitné centrá, kostoly, kultúrne strediská a pod., a osobne ich pozvali zúčastniť sa na aktivitách a podujatiach. V ďalšom kroku poukazujú na význam spätnej väzby zameranej na zisťovanie spokojnosti účastníkov s priebehom aktivít, s prístupom pracovníkov, naplnením očakávaní, celkovou kvalitou prijatia a možnosťami, resp. návrhmi na ďalšie skvalitňovanie činností. Túto spätnú väzbu by mala organizácia zisťovať na internej a externej úrovni, čo jej pomôže získať reálny a neskreslený obraz o inklúzii v zariadení. V treťom kroku autori poukazujú na potrebu diverzity nielen v radoch účastníkov, ale aj tých, ktorí aktivity zabezpečujú a na úrovni manažmentu organizácie. Ak bude diverzita prítomná na najvyššej úrovni, bude sa spontánne šíriť aj na nižších úrovniach. Myslíme si, že zapojenie jednotlivcov s postihnutím do organizácie aktivít je najvýpovednejším indikátorom inklúzie.

Model *Together We Play* je v USA dobre známy a pomerne rozšírený. Je súčasťou širších inkluzívnych snáh a inovatívnych projektov.<sup>34</sup> Bez zveličenia ho môžeme označiť za prototyp „inkluzívnej značky“. Model vznikol ako iniciatíva zdola a sprvu mapoval bariéry participácie a zdroje k implementácii inklúzie v podmienkach neformálnej edukácie a rekreácie. Výsledkom tejto iniciatívy bola spolupráca inštitúcií a organizácií, ktorej cieľom bolo poskytnúť čo najlepšie inkluzívne služby tak, aby nedochádzalo k zbytočnej

---

<sup>34</sup> Dostupné na <https://togetherwepay.playlsi.com/category/inclusion/> [Cit. 2021-7-25].

duplicitu ponúk. Model, ktorého jadrom je kooperácia poskytovateľov sociálnych služieb, poskytovateľov rekreácie a neformálnej edukácie, rodičov a participantov, sa realizoval nasledujúco (Scholl, Smith, Davison, 2005):

- Zariadeniam bola poskytnutá metodická podpora pri implementácii princípov inklúzie do praxe;
- Pracovníci zariadení absolvovali tréningový program zameraný na minimalizáciu individualizovanej asistencie;
- Rodičom detí s postihnutím boli odporúčané organizácie poskytujúce neformálnu edukáciu a rekreáciu;
- Kooperácia s miestnymi organizáciami z oblasti zdravotníctva, sociálnych služieb, vzdelávania a pod.;
- Propagácia aktivít umožňujúcich inkluzívnu participáciu medzi vyššie zmienenými organizáciami (nemocnice, školy, strediská sociálnych služieb...);
- Koordinácia zdrojov na pokrytie nákladov spojených s činnosťou asistenta participantov s postihnutím.

Vyššie uvedené aktivity sa realizovali na základe finančnej podpory organizácií tretieho sektora a lokálnych nadácií. Špecifikom modelu je, že vznikol v regióne, v ktorom sa dlhodobo preferovali segregované voľnočasové aktivity pre deti a mládež a nepodporovala sa inklúzia v zmysle zákona *Americans with Disability Act*. Cieľovou skupinou prijímateľov služieb boli deti vo veku od 2 do 18 rokov. Prínosom projektu z nášho pohľadu je najmä dôraz na spoluprácu s rodičmi, ktorí boli nielen informovaní o možnostiach participácie, ale aj vzdelávaní v tom, ako identifikovať voľnočasové potreby detí a nájsť im vhodné ponuky vo vzťahu k ich záujmom a požadovanej podpore.

Model *Supportive Recreation Inclusion* vychádza zo systémového prístupu, ktorého nosnou myšlienkou je vzájomná závislosť jednotlivca a prostredia: pri budovaní inkluzívneho spoločenstva sa musí zohľadniť širší rámec inklúzie v spoločnosti, ktorý má v konečnom dôsledku vplyv na úspešnosť participácie dieťaťa. Model

vytvorila odborníčka z akademického prostredia M. A. Devineová z Kent Univerzity a špecialisti z praxe M. B. O'Brien a T. Crawford (Long, Robertson, 2010). Model je koncipovaný na analýze štyroch kľúčových komponentov: participant, podporné systémy, poskytovateľ neformálnej edukácie, komunita. Každý z týchto komponentov možno hodnotiť a prehodnocovať podľa jeho silných a slabých stránok, resp. pretrvávajúcích bariér. Výstupom tohto hodnotenia sú konkrétne návrhy či odporúčania, ktoré majú prispieť k zlepšeniu podmienok participácie. Keďže model je zameraný komunitne, zameriava sa na výber najvhodnejšieho programu pre dieťa v jeho blízkom okolí. Príslušníci komunity, napríklad najbližší členovia rodiny, príbuzní, priatelia, známi, môžu facilitovať priebeh participácie dieťaťa v programe, prípadne zabezpečiť mu nevyhnutnú podporu. Model pracuje aj s konceptom rovesníka či spoločníka (v angl. *companion*), ktorý môže motivovať dieťa k participácii a zároveň uľahčiť jej priebeh. Model upriamuje pozornosť na širší kontext komunity, postoj k inkluzívnej participácii, dostupnosť verejnej dopravy a služieb atď. Ak by organizácie nezohľadňovali tento kontext, mohli by nepriamo vytvárať bariéry, ktoré síce priamo nesúvisia s voľnočasovou činnosťou, resp. podmienkami vo vnútri organizácie, avšak znemožňujú bezproblémovú participáciu.

Na podobnej filozofii je založený model *CITI*, ktorý predstavuje Index inklúzie vo vzťahu ku komunite (Community Inclusion Target Indices). Na rozdiel od prechádzajúceho modelu operuje s tromi dimenziami: participant, prostredie, situačný kontext. Model poukazuje na úzke prepojenie jednotlivca a prostredia a vychádza z premisy, že prístup môže byť inkluzívny len v prípade, ak sa vezmú do úvahy všetky okolnosti participácie presahujúce rámec organizácie. Model sa pokúša vytvoriť rámec na zmapovanie a identifikáciu týchto okolností na úrovni komunity. Každý komponent v rámci dimenzie sa hodnotí na škále od 1 do 10 a znázorňuje sa na kruhovom modeli.

V rámci dimenzie *participant* sa hodnotí:

- Socioekonomický status
- Demografické faktory (napr. vek, pohlavie, etnikum)
- Osobnostné domény (psychosociálna, fyzická, kognitívna, duchovná)
- Záujmy a motivácia

V rámci dimenzie *prostredie* sa posudzuje:

- Financovanie (napr. verejné zdroje, účastnícke poplatky)
- Demografia komunity (napr. veľkosť, hustota, etnické zloženie)
- Dopravná dostupnosť
- Klimatické podmienky

V rámci *situačného kontextu* sa zohľadňujú:

- Akútne vs. chronické podmienky
- Inklúzia (napr. inkluzívna sieť)
- Multiplicitné systémy (napr. verejné, súkromné, neziskové)

Hoci model sa zdá byť pomerne jednoduchý, dimenzia situačného kontextu sa môže dať v odlišných sociálno-kultúrnych podmienkach ťažko aplikovať, resp. je nutné doplniť ďalšie súvzťažné faktory, ktoré pomôžu organizácii identifikovať potenciálne bariéry a zdroje inkluzívnej participácie na regionálnej úrovni. V praxi sa preto javí ako opodstatnená kombinácia viacerých modelov, čím sa zaručí vyššia miera efektivity a najmä prepojenie systémového a procesuálneho prístupu v aplikácii princípov inklúzie.

Z pertraktovaného prehľadu špecifik jednotlivých modelov je očividné, že výber modelu, resp. prístupu, je pre organizáciu dôležitým krokom k nastaveniu systému inkluzívnej praxe. Tá by sa však mala riadiť aj vnútornou stratégiou inklúzie a cieľmi, ktoré si organizácia vytyčuje v tejto oblasti v strednodobom a dlhodobom horizonte. V zahraničí sa táto stratégia označuje ako *inclusion policy* a poníma sa aj ako politikum. Ide o dôležitý interný dokument, ktorým organizácia deklaruje príklon k inkluzívnym hodnotám a zároveň si vytyčuje konkrétne záväzky. V roku 2017 takúto stratégiu malo vytvorených 40 % organizácií z oblasti re-

kreácie a parkov v USA a ďalších 15 % ju plánovalo v najbližšom roku vytvoriť.<sup>35</sup>

### 3.3 Špecifické potreby participantov

Aby sa dieťa s postihnutím mohlo plnohodnotne zapojiť do neformálnej edukácie a profitovať z participácie na porovnateľnej úrovni s intaktnými vrstovníkmi, potrebuje na to adekvátne podmienky. Tie sa vytvárajú na základe špecifických edukačných potrieb participantov. Hoci sa v odbornej literatúre stretávame s názormi, že prízvukovanie špecifických potrieb dieťaťa a označenie osoba so špecifickými potrebami vedie k tzv. labellingu (porov. Röderová, 2016; Šuhajdová, 2019; Vitásková, 2019), a tým aj sociálnej stigmatizácii, v procese inklúzie je nevyhnutné explicitne pomenovávať oblasti, v ktorých dieťa potrebuje určitú formu podpory a intervenciu. Logicky preto musíme operovať s termínom potreba, resp. porovnateľným termínom, ktorým sa môže v budúcnosti termín potreba nahradiť. K. Vitásková (2019) hovorí, že na potrebu môžeme nazerať ako na fyziologický jav, špecifikum, odchyľku, symptóm alebo syndróm, pričom každý z týchto konceptov môže mať pozitívny, ale aj negatívny kontext. T. Booth a M. Ainscow (2019) presadzujú názor, aby sa termín špeciálna edukačná potreba, resp. jemu podobný výraz zdôrazňujúci individualitu dieťaťa (napr. individuálna edukačná potreba), nepoužíval kvôli zredukovanému pohľadu na dieťa a riziku posudzovania dieťaťa prizmou limitov, resp. jeho obmedzených možností. Autori odporúčajú používať termín bariéry edukácie a participácie a súčasne pracovať na ich permanentnom odstraňovaní. Inklúzia je podľa nich nikdy nekončiaci proces, keďže v spoločnosti neustále vznikajú situácie a javy, ktoré vyvolávajú sociálnu, ekonomickú a inú nerovnosť.

---

<sup>35</sup> Park and Recreation Inclusion Report. [Cit. 2021-8-1]. Dostupné na : <https://www.nrpa.org/contentassets/e386270247644310b06960be9e9986a9/park-recreation-inclusion-report.pdf>.

Myslíme si, že termín špeciálna, resp. špecifická edukačná potreba by mal byť v pedagogickej praxi zachovaný, a to preto, že pri niektorých postihnutiach, napríklad poruchy autistického spektra a ďalších narušeniach, majú bariéry participácie silne individualizovaný charakter a nedajú sa paušálne odstrániť. Aj intaktné dieťa môže mať dočasne za určitých okolností špecifickú edukačnú potrebu, ktorú treba zohľadniť, v opačnom prípade nebude osobnostne ani akademicky prosperovať. Na druhej strane nie každá špecifická potreba je v skutočnosti bariérou participácie, t. j. jej prítomnosť nevyklučuje dieťa z činnosti, ale aby ju dieťa mohlo plnohodnotne vykonávať, potrebuje určitú formu podpory. Debarierizáciu chápeme skôr ako celospoločenský proces, t. j. musí prebiehať na všetkých úrovniach, aby jednotlivci s postihnutím mali rovnaký prístup k službám, produktom, do zariadení, inštitúcií a pod. ako intaktné osoby. Ako píše D. Sedláková (2012) z Kancelárie Svetovej zdravotníckej organizácie na Slovensku: „Je úlohou nás všetkých starať sa o to, aby sme nebudovali nové a čím rýchlejšie odstraňovali staré, fyzické, spoločenské a duševné bariéry, ktoré oddeľujú ľudí s postihnutím a bez postihnutia“ (Sedláková, 2012, s. 10).

Špecifickú edukačnú potrebu môže mať trvale aj dieťa, ktoré nemá nárok na status dieťaťa so špecifickými edukačnými potrebami, avšak na participáciu v neformálnej edukácii potrebuje určitú úpravu pravidiel alebo podmienok. Napríklad dieťa trpí určitou fóbiou, cíti sa diskomfortne pri niektorých činnostiach, reaguje neprimerane na zmeny a pod. N. Nisbettová (2010) uvádza viacero ilustračných príkladov v rámci inkluzívneho programovania, keď zariadenia musia reflektovať takúto špecifickú potrebu, aby sa participant vôbec mohol zapojiť do činnosti. V zahraničnej odbornej literatúre z oblasti rekreácie a neformálnej edukácie sa špecifická potreba primárne neviaže na status dieťaťa v rámci edukačného procesu v škole, ale označuje akúkoľvek potrebu z hľadiska zdravotnej a sociálnej starostlivosti, napr. celiacké alebo diétne stravovanie, pravidelná medikamentácia, ochrana pred alergénmi atď. Informácie o týchto skutočnostiach bežne požadujú organizátori pobytových podujatí pre deti, resp. pri akejkoľvek pravidelnej dochádzke dieťaťa do zariadenia. Termín

špecifická potreba má preto svoje opodstatnenie v podmienkach neformálnej edukácie a označuje akúkoľvek potrebu dieťaťa, ktorá musí byť zohľadnená, aby sa dieťa mohlo zapojiť do činnosti a profitovať z participácie ako ostatní participanti. Spektrum špecifických potrieb je veľmi rôznorodé a zahŕňa všetky komponenty bio-psycho-sociálno-spirituálneho modelu osobnosti. Takéto chápanie špecifických potrieb je v súlade s filozofiou inklúzie, ktorej jadrom je akceptácia diverzity v najširšom slova zmysle.

### *Odborná príprava personálu*

V podmienkach neformálnej edukácie je nevyhnutná identifikácia špecifických potrieb participantov, následné programovanie činnosti, prípadne úprava podmienok zodpovedajúcich potrebám participantov a uplatňovanie špecifického prístupu na základe konkrétnych potrieb participantov. Z uvedeného je zrejmé, že pedagógovia, animátori a dobrovoľníci, resp. všetky osoby, ktoré sa podieľajú na realizácii neformálnej edukácie, by mali byť odborne pripravení na túto činnosť a zorientovaní v metódach práce s jednotlivcami s rôznym druhom a stupňom postihnutia. Vysoké školy a univerzity pripravujúce odborníkov pre oblasť neformálnej edukácie zareagovali pred časom na túto požiadavku a zaradili do študijných programov príslušné predmety reflektujúce danú problematiku. Napríklad na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave v rámci študijného programu Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo absolvujú študenti predmet Špeciálna pedagogika, Poruchy psychického vývinu v detstve a Inkluzívna pedagogika.<sup>36</sup> Porovnateľné predmety sa vyučujú v rámci študijného programu Pedagogika a vychovávateľstvo na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici<sup>37</sup> alebo v rámci študijného programu

---

<sup>36</sup> Verejný prístup do modulárneho akademického systému TU. [Cit. 2021-8-1]. Dostupné na : <https://student.truni.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>.

<sup>37</sup> Oficiálny portál UMB v Banskej Bystrici. [Cit. 2021-8-1]. Dostupné na: <https://www.pdf.umb.sk/pocka/uvod.php>.



Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde sú zaradené ako povinne voliteľné predmety v rozsahu zodpovedajúcom bakalárskemu stupňu štúdia.<sup>38</sup> Na podobnom princípe sú zostavené ostatné študijné programy v odbore Pedagogika, v ktorých sa pripravujú budúci učitelia.<sup>39</sup> Do školských zariadení by preto mali prichádzať odborníci s kvalifikačnými kompetenciami na realizáciu inkluzívnej edukácie, čo možno považovať za sľubný predpoklad akcelerácie inkluzívneho procesu v školskej praxi. Pre pedagógov bez pregraduálnej prípravy na inkluzívnu edukáciu sú k dispozícii akreditované kurzy ďalšieho vzdelávania. Z. Osvaldová a V. Vrabcová (2021) uvádzajú prehľad dvanástich kurzov aktualizáčného, inovačného a špecializačného vzdelávania so zameraním na inkluzívnu edukáciu s platnou akreditáciou do roku 2024.

V odlišnej situácii sa nachádzajú poskytovatelia neformálnej edukácie v rámci tretieho sektora, ktorí by mali vo vlastnom záujme zvyšovať inkluzívne povedomie pracovníkov workshopmi, odbornými seminármi alebo inými formami krátkodobého vzdelávania. Aj keď v súčasnosti existuje dostatok odbornej literatúry ozrejmujúcej špecifiká edukácie a starostlivosti o deti a osoby s postihnutím (napr. Bazalová, 2014, 2017; Bartoňová, Vítková et al., 2017; Lechta, ed., 2016; Lechta, Vladová a kol., 2017; Michalík a kol., 2011, 2015), pracovníci potrebujú nácvik praktických zručností, ako pracovať s dieťaťom so špecifickými edukačnými potrebami, ako reagovať v konkrétnych situáciách, ako riešiť výchovne problémové správanie a pod. P. Coyne a A. Fullertonová (2014) v súvislosti s participantmi s poruchou autistického spektra uvádzajú, že títo pracovníci často nemajú žiadne skúsenosti s interakciou s takými deťmi, ich názory na poruchu a na spôsob zvládania špecifické-

---

<sup>38</sup> Oficiálny portál UK v Bratislave. Citované [Cit. 2021-8-1]. Dostupné na: <https://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-pedagogiky-a-socialnej-pedagogiky/studium/zakladne-informacie-o-studijnych-programoch/>.

<sup>39</sup> Oficiálny portál PU v Prešove. [Cit. 2021-8-1]. Dostupné na: <https://www.unipo.sk/fakulta-humanitnych-prirodných-vied/informacie-pre-uchadzacov/sp/Pg>.

ho správania sa môžu v rámci zariadenia rôzniť, niektorým môžu chýbať aktuálne poznatky a môžu sa mylne domnievať, že vedú správne pracovať s takýmto dieťaťom a pod. V takých prípadoch je odborná príprava personálu nevyhnutnou súčasťou procesu inklúzie. Takúto prípravu môžu poskytovať organizácie, ktoré sa špecializujú na prácu s deťmi s určitým druhom postihnutia, pracovníci poradenských zariadení, pedagógovia zo špeciálnych škôl, odborníci z akademického prostredia a metodických centier, ale aj výskumne zameraných inštitúcií, napr. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.<sup>40</sup> Čoraz viac ponúk ďalšieho vzdelávania poskytujú aj samotné neziskové organizácie. Takúto formu prípravy by porovnateľne mohli využiť aj pracovníci v zariadeniach v pôsobnosti rezortu školstva, ak si to povaha špecifických potrieb dieťaťa vyžaduje a pracovný kolektív nemá predchádzajúce skúsenosti s edukáciou takýchto detí. Bez minimálnej odbornej prípravy je edukačný proces vystavený riziku neodborného prístupu, resp. zanedbaniu špecifických potrieb dieťaťa, v ktorých pedagóg, animátor či dobrovoľník nie je zorientovaný.

### *Identifikácia záujmových preferencií a špecifických potrieb participanta*

Azda najdôležitejšou podmienkou inkluzívneho programovania činnosti je identifikácia špecifických potrieb participanta pred začatím participácie. Partikulárne potreby sa často môžu vynoriť aj počas samotnej realizácie činnosti, keďže sa dieťa ocitá v nových podmienkach a môže reagovať na situácie neobvyklým spôsobom, prevažná časť špecifických požiadaviek participanta by však mala byť ozrejmeneá pred začatím činnosti, aby sa všetky požadované prípravy uskutočnili v dostatočnom časovom predstihu a nič neránilo plynulému začiatku participácie. Organizácie majú obvykle

---

<sup>40</sup> Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie poskytuje špecializačné a aktualizáčnè vzdelávanie v oblasti inkluzívnej edukácie (Osvaldová, Vrabcová, 2021).

zaužívané spôsoby registrácie participantov, v ktorých by nemala chýbať minimálne zmienka o špecifických potrebách dieťaťa. V záujme ničím nerušenej pravidelnej dochádzky či bezproblémového nástupu na pobytové podujatie, by organizácie mali vopred kontaktovať participantov, ktorí v registračnom formulári uviedli špecifické potreby súvisiace s postihnutím. Aj keď organizácia má predchádzajúce skúsenosti s edukáciou takýchto detí, špecifické potreby dieťaťa môžu byť natoľko výnimočné, že bude nutné prehodnotiť zaužívané postupy a hľadať nové spôsoby, ako podporiť participáciu takého dieťaťa. V tomto procese sú často iniciatívnejší rodičia, najmä v prípade detí, ktoré si plnia povinnú dochádzku v špeciálnej škole a majú záujem o neformálnu edukáciu v inkluzívnom prostredí. V takých prípadoch rodičia vopred kontaktujú zariadenia a realizujú vstupný rozhovor o potenciálnej participácii dieťaťa. Takýto rozhovor sa môže uskutočniť za prítomnosti dieťaťa alebo bez nej, v závislosti od veku, stupňa a druhu postihnutia, ale aj skúseností z predchádzajúcej inkluzívnej edukácie. Prípadne časť rozhovoru sa realizuje za prítomnosti dieťaťa a iná časť bez nej. Rozhovor môže byť zameraný na identifikáciu záujmov dieťaťa, ak rodičia nie sú pevne rozhodnutí, ktorá záujmová činnosť bude najviac zodpovedať potrebám dieťaťa, alebo jeho cieľom je ozrejmiť povahu špecifických potrieb dieťaťa v závislosti od konkrétnych prejavov atď. P. Coyne a A. Fullertonová (2014) uvádzajú príklad otvorených otázok štruktúrovaného interview k výberu vhodnej záujmovej činnosti pre dieťa s poruchou autistického spektra:

- Ktoré aktivity realizuje Vaše dieťa v rámci neštruktúrovaného voľného času v rodine, škole, širšom sociálnom okolí?
- Aké špecifické záujmy má Vaše dieťa?
- Ako dieťa prejavuje záujem o činnosť?
- Opíšte, čo dieťa robí počas tejto činnosti.
- Ako často sa dieťa venuje tejto činnosti? V akom rozsahu?
- Kde realizuje dieťa túto činnosť?
- S kým realizuje dieťa túto činnosť?
- Ako zahajuje dieťa túto činnosť?

- Ktoré aktivity Vaše dieťa odmieta alebo sa im vyhýba?
- Ktoré nové aktivity chcete, aby sa Vaše dieťa naučilo?
- Čo bránilo Vášmu dieťaťu, aby sa do týchto aktivít zapojilo skôr?
- Máte konkrétne otázky?

V prípade, že na základe rozhovoru nie je možné určiť konkrétnu oblasť záujmu dieťaťa alebo preferencie dieťaťa nie sú konzistentné, dá sa využiť priame pozorovanie dieťaťa počas realizácie spontánnych činností. Tento spôsob získania informácií môžu využiť aj pedagógovia neformálnej edukácie v prípade výrazne špecifických prejavov dieťaťa, alebo ak dieťa nespolupracuje, nevyvíja iniciatívu v komunikácii, je málo komunikatívne, resp. počas vstupného rozhovoru nekomunikuje vôbec. Citovaní autori P. Coyne a A. Fullertonová (2014) odporúčajú v prípade detí s poruchou autistického spektra zamerať sa na pozorovanie nasledujúcich preferencií:

- atraktivita vybraných materiálov pre dieťa (napr. uprednostňuje okrúhle predmety, pohyblivé hračky, vymyslené alebo reálne napodobeniny a pod.),
- manipulácia s predmetmi (napr. preferuje otáčanie predmetmi, zoraďovanie predmetov, používa predmety konvenčným spôsobom),
- výber aktivít (preferuje aktívne, pokojné alebo konštrukčné aktivity),
- výber spoločníka, resp. partnera do hry (hrá sa samo, uprednostňuje člena rodiny, jedného alebo viacerých rovesníkov).

Ak dieťa nemá bariéru v komunikácii a dokáže komunikovať s pracovníkom zariadenia bez väčších ťažkostí a ostychu, zájmové preferencie je vhodné zisťovať priamo u dieťaťa. Pedagóg môže položiť dieťaťu niekoľko otvorených otázok, ktorými zistí, čomu sa rado venuje a ktoré činnosti vykonáva už dlhší čas. Ide o akýsi zájmový profil dieťaťa, ktorý sa bežne používa aj u intaktnej populácie detí pri výbere účastníkov súťaží. Napríklad účastníci známej detskej kuchárskej reality show MasterChef Junior, sa takýmto spôso-

bom vyberajú do televízneho projektu spolu s praktickou ukážkou kuchárskych zručností. P. Coyne a A. Fullertonová (2014) uvádzajú prehľad najčastejšie kladených otázok v rôznych organizáciách rekreácie a neformálnej edukácie pre deti mladšieho školského veku:

- Vymenuj tri činnosti, ktorým sa najradšej venuješ.
- V ktorej činnosti si naozaj veľmi dobrý?
- Ktorú činnosť realizuješ najradšej s mamou, otcom, sestrou alebo bratom?
- Vymenuj dve činnosti, ktoré doma realizuješ pre zábavu.
- Ktorú činnosť robíš najradšej v rámci telesnej a pohybovej výchovy?
- Ktorú novú činnosť by si sa chcel naučiť?

V zahraničí sa v určitých prípadoch využíva pozorovanie správania dieťaťa v školskom prostredí.<sup>41</sup> Okrem interakcií počas učovania a reakcií dieťaťa na inštrukcie a pokyny pedagóga, pedagógov neformálnej edukácie najviac zaujíma správanie dieťaťa počas prestávok, v jedálni alebo pri iných neštruktúrovaných činnostiach. V našich podmienkach je skôr zvykom sprostredkovanie odporúčaní centrá pedagogicko-psychologického poradenstva alebo centra špeciálno-pedagogického poradenstva na uplatňovanie špecifického prístupu. Tieto odporúčania sú obvykle obsiahnuté v samostatnom odbornom posudku alebo sú súčasťou individuálneho vzdelávacieho programu žiaka. Výsledky priamych pozorovaní dieťaťa však môžu mať pre pedagóga väčšiu výpovednú hodnotu než záznamy v školskej dokumentácii, sú precíznejšie z hľadiska konkrétnych prejavov dieťaťa a vzhľadom na závery, vyplývajúce pre plánovanie činnosti, aj relevantnejšie.

Pedagógovia neformálnej edukácie, samozrejme, môžu využiť pri plánovaní činnosti aj odporúčania uvedené v individuálnom programe žiaka, keďže sa dajú aplikovať vo všetkých edukačných

---

<sup>41</sup> Týka sa zariadení zriadených mimo školy, napríklad centrum voľného času, občianskych združení, neziskových organizácií a pod.

podmienkach. Napríklad u žiaka so slabozrakosťou sa v odbornom posudku uvádza, akú veľkosť písma potrebuje na prácu s čítaným textom, ktoré konkrétne kompenzačné pomôcky potrebuje, či potrebuje mať voľný prístup k demonštrovaným modelom, exponátom, tabuli a pod., ktoré ďalšie špecifické úpravy textu potrebuje (napríklad potreba kontrastu, nastavenie riadkovania), aké dodatočné osvetlenie a pracovné miesto potrebuje, aké nároky sa kladú na pohybovú aktivitu žiaka, ako často potrebuje striedať pracovnú činnosť a regeneráciu a pod. Tieto informácie sú bežne dostupné pedagógom neformálnej edukácie poskytovanej v kmeňovej škole žiaka (školský klub detí alebo školské centrum voľného času/ pravidelná záujmová činnosť), vďaka čomu sú títo pedagógovia v určitej výhode v porovnaní s pedagógmi v zariadeniach zriadených mimo školy, v neziskových organizáciách a občianskych združeniach. Proces identifikácie špecifických potrieb by sa nemal obmedziť len na špecifická vyplývajúce z postihnutia, ale mal by zahŕňať celú osobnosť dieťaťa, t. j. sústrediť sa aj na to, čo má dieťa rado, aké má záujmy, voľnočasové preferencie, v čom vyniká a čo má spoločné s intaktnými vrstovníkmi a pod. Tieto informácie by mali pedagógovia využiť aj pri úvodnom stretnutí, kde sa účastníci navzájom zoznámia a emocionálne naladia na spoločnú činnosť. Toto stretnutie je zároveň možné využiť na inštruovanie účastníkov o prípadnej pomoci alebo asistencii dieťaťa, ak si to povaha postihnutia vyžaduje. Ako uvádza odborníčka z praxe, pri deťoch s postihnutím je zrejme najdôležitejšie uvedomiť si, že majú spravidla rovnaké potreby ako ich intaktní vrstovníci, a to mať kamarátov, byť prijatí, učiť sa, byť oceňovaní a predovšetkým zapojiť sa do kolektívu (Bazalová, 2014). Mnoho pedagógov pritom vníma potreby týchto detí ako oveľa väčšie, než v skutočnosti sú. Nevedia používať jednoduchšie stratégie, pretože očakávajú, že deti s postihnutím budú výrazne odlišné a budú potrebovať podstatne odlišný prístup. Majú tieto deti naozaj dostatok príležitostí na sebarealizáciu (ibid.)? Pedagógovia by preto mali vopred uvažovať nad tým, ako najlepšie zapojiť dieťa do vrstovníckych interakcií, ako mu uľahčiť adaptáciu v novom kolektíve a vytvoríť prijímajúce

prostredie. P. Röderová (2016) v tejto súvislosti uvádza, že dieťa, ktoré je vzdelávané v inkluzívnom prostredí, je silnejšie motivované k postupnému začleňovaniu sa do spoločnosti a prijatiu svojho postihnutia než dieťa zo špeciálnej školy.

Proces identifikácie špecifických potrieb participanta by mal byť komplexný, t. j. informácie treba získavať z viacerých strán a nevyhnutné úpravy konzultovať s externými odborníkmi, ak v zariadení nepôsobí špeciálny alebo liečebný pedagóg. V prípade potreby treba tiež zabezpečiť odbornú prípravu personálu, resp. tréning odborných zručností. V opačnom prípade v procese neformálnej edukácie sa môže vyskytnúť viacero nepredvídaných a neočakávaných situácií, ktoré môžu vážne narušiť alebo zmariť úspešný priebeh participácie.

### 3.4 Debarierizácia

Participáciu dieťaťa s postihnutím v neformálnej edukácii v inkluzívnych podmienkach môžu komplikovať rôzne bariéry na strane jej aktérov, podmienok činnosti a prostredia. Tieto bariéry sa sekundárne podieľajú na vzniku postihnutia, ale aj na jeho následkoch (porov. Šuhajdová, 2019), na čo upozorňuje aj Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím v Preambule v odseku e) *„zdravotné postihnutie je výsledkom vzájomného pôsobenia medzi osobami so zhoršeným zdravím a medzi bariérami v postojoch a v prostredí, ktoré im bránia plne a účinne sa zúčastňovať na rovnakom základe s ostatnými“*. Debarierizácia sa teda nevzťahuje len na architektonické podmienky prostredia, ako sa to môže na prvý pohľad zdať, ale súvisí s odstraňovaním všetkých prekážok, ktoré objektívne bránia jednotlivcovi v participácii. V určitých prípadoch môžu byť také závažné, že a priori vylučujú možnosť participácie a vedú k exklúzii jednotlivca. Napríklad dieťa potrebuje asistenciu alebo tlmočníka posunkového jazyka a zariadenie ho nemôže zabezpečiť; dieťa má obmedzenú mobilitu a zariadenie nemá bezbariérový prístup a bezbariérové vybavenie; dieťa potrebuje na realizáciu činnosti



Obrázok č. 4 *Turistika* (Zdroj: OZ Iskierka)

adaptačné vybavenie a zariadenie ho nemôže z finančných dôvodov poskytnúť; dieťa si vyžaduje špecifický prístup a pracovníci zariadenia nemajú na to odbornú prípravu atď. Bariéry limitujú jednotlivca v prístupe k činnosti alebo môžu sťažovať jej priebeh. V dôsledku toho môže participant predčasne ukončiť činnosť alebo nepokračovať v jej ďalšom cykle, prípadne stratiť záujem o participáciu v inkluzívnych podmienkach. Preto je dôležité venovať rovnakú pozornosť bariéram zamedzujúcim prístup, ako aj bariéram sťažujúcim priebeh činnosti.

Niektoré z bariér sa vzťahujú na inkluzívnu edukáciu ako takú, t. j. sú prítomné aj v rámci formálnej edukácie a nepriamo sa odrážajú v počte žiakov vzdelávaných v špeciálnych školách, iné bariéry, súvisiace napríklad s adaptačným vybavením pre športové činnosti, sú viac príznačné pre oblasť neformálnej edukácie, aj keď sa môžu čiastočne prelínať s niektorými predmetmi formálneho kurikula. K odstraňovaniu bariér v podmienkach neformálnej edukácie



dochádza pomalšie v porovnaní s formálnou edukáciou, a to kvôli dobrovoľnosti participácie. Kým jej poskytovatelia nie sú nútení k debarierizácii zo strany zriaďovateľa, rodičov, ale aj širšej komunity, vyvíjajú nižšiu snahu o začatie, resp. akceleráciu tohto procesu. Zariadenia pritom nemôžu zostať v tomto procese osamotené, ale potrebujú účinnú externú pomoc. Niektoré prekážky, najmä architektonické, totiž nie je možné odstrániť bez spoluúčasti zriaďovateľa, resp. príslušného rezortu, keďže si vyžadujú isté finančné investície. Debarierizácia podmienok neformálnej edukácie sa pritom neviaže len na prostredie zariadení, v ktorých sa aktivity ťažiskovo realizujú, ale zahŕňa široké spektrum kultúrnych a spoločenských inštitúcií, verejných priestranstiev, parkov, rekreačných a ubytovacích zariadení a pod., ktoré participanti v rámci formálnej a neformálnej edukácie navštevujú (porov. Tarcsiová, 2019). Napríklad počas školy v prírode, letného tábora, outdoorových zážitkových aktivít, exkurzií a pod. Proces debarierizácie preto musí prebiehať súbežne vo všetkých inštitúciách, t. j. na celospoločenskej úrovni. V opačnom prípade budú vznikať situácie, že participant sa nebude môcť zúčastniť na aktivitách v externom prostredí, resp. bude mať sťažený prístup alebo obmedzené možnosti participácie, pričom vysielajúca organizácia bude spĺňať všetky inkluzívne podmienky.

Je nepochybné, že mapovanie bariér a ich cielené odstraňovanie je kľúčovou stratégiou implementácie idey inklúzie v praxi. V týchto intenciách sa uskutočnilo viacero výskumov a zistenia z nich ozrejmili široké spektrum bariér z hľadiska poskytovateľov, pedagógov neformálnej edukácie, participantov a ich rodičov. Tieto bariéry môžeme kategorizovať z rôznych hľadísk a podľa rôznych kritérií. J. Dattilo z Pensylvanskej univerzity, popredný odborník v danej oblasti a autor publikácie *Inclusive Leisure Services* (2017), rozlišuje tri skupiny bariér: sociálne, psychologické a fyzické (Dattilo, 2018). Sociálne bariéry spočívajú v negatívnych postojoch intaktných participantov, poskytovateľov, pedagógov a animátorov neformálnej edukácie, ako aj širšieho sociálneho prostredia. Jednotlivcov s postihnutím, ako aj ľudí s nízkym sociálno-ekonomickým statusom, odlišnou rasou, etnikom a pod. často majorita margina-

lizuje, čiastočne akceptuje a devaluje, a preto je proces inklúzie zabrzdnený alebo výrazne skomplikovaný. Negatívne postoje považuje J. Dattilo za najzávažnejšiu bariéru participácie. Psychologické bariéry sú dôsledkom sociálnych bariér a spôsobujú psychickú depriváciu jednotlivca. Jednotlivec sa môže v takej situácii správať agresívne, resp. neprimerane vo vzťahu k sociálnym normám alebo naopak upadnúť do zúfalstva, úzkosti, frustrácie. Výsledkom tohto stavu je znížená snaha jednotlivca o participáciu alebo rezignácia. Fyzické bariéry súvisia s dispozíciami jednotlivca, ktoré limitujú možnosti participácie a podmienkami prostredia, ktoré nezohľadňujú špecifické potreby týchto jednotlivcov (Dattilo, 2018). V tejto kategórii sú tak spojené bariéry, ktoré spôsobuje postihnutie, napríklad znížená možnosť realizácie športových aktivít u jednotlivcov s telesným postihnutím alebo zrakovým postihnutím, tieto bariéry označujú iní autori aj ako individuálne (napr. Bloemen, 2015) a tiež architektonické bariéry na strane prostredia. Podľa L. Heyneovej (2021), ktorá pôsobí v oblasti terapeutickú rekreácie, participáciu jednotlivcov s postihnutím sťažujú postojové, administratívne, architektonické a programové bariéry. Administratívne a programové bariéry vytvárajú samotné zariadenia, ktoré svojím prístupom a spôsobom organizácie činnosti nepodporujú ideu inklúzie a dostatočne nezohľadňujú špecifické potreby participantov. J. Hirónaka-Juteauová a T. Crawfordová (2010) uvádzajú až sedem skupín bariér, a to bariéry spojené s dopravou do zariadenia, ďalej bariéry architektonické, ekonomické, sociálne a postojové, psychologické, komunikačné a programové.

O bariérach participácie sme sa čiastočne zmienili v podkapitole 2.1 v súvislosti s ich rozhodujúcou úlohou pri výbere inkluzívneho alebo špecializovaného modelu participácie v neformálnej edukácii. Na danom mieste chceme detailnejšie priblížiť bariéry, ktoré sa opakovane objavujú v starších aj novších výskumoch, teda z dlhodobej perspektívy sú rezistentné. Organizácie neformálnej edukácie by preto mali vo vlastnom záujme monitorovať ich prítomnosť v zariadení a vyvíjať maximálnu snahu o ich odstránenie.

### *Postojové bariéry*

Spoločným menovateľom postojových bariér je posudzovanie jednotlivca na pozadí jeho limitov na úkor schopností a potenciálnych možností. V praxi voľnočasových zariadení sa táto optika vyskytuje u poskytovateľov, ako aj intaktných participantov. S vnímaním ľudí cez prizmu medicínskeho modelu postihnutia súvisia postoje, ktoré v súčasnosti už nie sú ladené voči ľuďom s postihnutím odmietavo či negatívne, ale skôr selektívne, t. j. poskytovatelia voľnočasových aktivít akceptujú participáciu jednotlivcov s ľahšími formami postihnutia a odmietajú tých, s ktorými je práca príliš náročná, zaťažujúca a vyžaduje si zvýšené náklady na asistenčné služby, adaptačné vybavenie, poradenský servis a i. Postoje sú pritom kľúčovým činiteľom determinujúcim iniciatívy poskytovateľov pri vytváraní optimálnych podmienok pre všetkých participantov. Ako ukázali zistenia z výskumu J. Herberta (2000), poskytovatelia môžu vnímať participantov s postihnutím a bez postihnutia rovnako, avšak v menšej miere preferovať prácu s tými, ktorí majú postihnutie. Rovnako hodnotia vplyv postojov aj jednotlivci s postihnutím, podľa ktorých negatívne postoje predstavujú najvýznamnejšiu bariéru participácie. Napríklad vo výskume z prostredia Hongkongu (Tsai, Fung, 2005) žiaci so sluchovým postihnutím považovali za najväčšiu bariéru v športových aktivitách „stiesňujúci pocit“ z postojov spoločnosti k ľuďom s postihnutím a nedostatok informácií, pričom fyzická nepohoda, nedostatok fyzickej koordinácie a nedostatky v adaptácii činnosti boli vnímané ako menej významné. Neprimerané postoje k jednotlivcom s postihnutím pritom pretrvávajú aj v krajinách, ktoré majú s inkluzívnou edukáciou viacročné skúsenosti, ako to dosvedčuje L. Andersonová (2012) z univerzitného metodického centra (*resource center*) inkluzívnej rekreácie pri Štátnej univerzite v New Yorku. Postojové bariéry pritom považujú za najväčšiu prekážku participácie aj rodičia participantov, ostatné bariéry na strane jednotlivca a prostredia sú vnímané ako menej významné (Imms, 2008; Anaby et al., 2013). I. Šuhajdová (2018) dokonca považuje proinkluzívne postoje za kľúčovú podmienku úspešnosti inkluzívnej edukácie.

## *Bariéry súvisiace s prístupnosťou*

Tieto bariéry sa obvykle označujú ako architektonické alebo v zahraničnej literatúre aj ako environmentálne. Zahŕňajú široké spektrum prekážok týkajúcich sa stavebného a priestorového usporiadania prostredia, ktoré bolo donedávna uspošobované prevažne pre potreby intaktných jednotlivcov. Aj keď mnohé verejné a spoločenské priestory sú už v zmysle platnej legislatívy upravené tak, aby zohľadňovali špecifické potreby ľudí s postihnutím, v mnohých voľnočasových zariadeniach debarierizácia chýba. Detailný opis podmienok bezbariérového prostredia obsahuje katalóg podporných opatrení pre žiakov s telesným postihnutím a závažným ochorením od kolektívu autorov z Univerzity Palackého v Olomouci a odborníkov z praxe (Čadová a kol., 2015). Iniciatívu v odstraňovaní environmentálnych bariér vyvíjajú aj samotné organizácie, presadzujúce práva ľudí s postihnutím v spoločnosti. Napríklad Únia nevidiacich a slabozrakých Slovenska (ďalej ÚNSS) poskytuje školenia a poradenstvo v oblasti prevencie a odstraňovania architektonických a dopravných bariér ľudí so zrakovým postihnutím.<sup>42</sup> Odstránenie bariér sa pritom netýka len vstupu do budov a orientácie v priestore, ale aj komunikácie, získavania informácií z dostupných zdrojov vrátane internetu, technickej dostupnosti vykonávanej činnosti a pod. ÚNSS poskytuje v tejto súvislosti audit webových stránok a mobilných aplikácií, ktorý si inštitúcia alebo organizácia môže objednať a zistiť, do akej miery sú jej sprostredkované elektronické informácie v súlade so zákonom č. 95/2019 Z. z. o informačných technológiách vo verejnej správe a o zmene a doplnení niektorých zákonov a Vyhlášky č. 78/2020 o štandardoch pre informačné technológie verejnej správy.<sup>43</sup> Z hľadiska zariadení pre

<sup>42</sup> Správa na portáli Únie nevidiacich a slabozrakých Slovenska. [Cit. 2021-8-31]. Dostupné na: <https://architektonickebariery.sk/bezbarierove-navrhovanie/>.

<sup>43</sup> Správa na portáli Únie nevidiacich a slabozrakých Slovenska. [Cit. 2021-8-31]. Dostupné na: <https://unss.sk/audit-pristupnosti-webovych-stranok-a-mobilnych-aplikacii/>.

to nestačí zabezpečiť len „vstupný“ prístup, ale sústavne utvárať podmienky nevyhnutné na participáciu.

Do tejto kategórie zaraďujeme aj bariéry súvisiace s potrebou personalizovanej dopravy do zariadenia, od ktorých závisí prístupnosť činnosti pre dieťa. Ak túto službu nemôžu poskytovať rodičia, prípadne osobní asistenti dieťaťa a v zariadení, resp. na úrovni komunity alebo administratívnej jednotky takýto servis absentuje, dieťa je z neformálnej edukácie realizovanej mimo priestorov školy, ktorú navštevuje, a priori vylúčené. Táto bariéra je príznačná najmä pre deti v odľahlých obciach a deti vo viacčlenných rodinách, kde sa rodičia musia venovať aj ostatným deťom a zabezpečovať chod domácnosti (Jaarsma et al., 2015). Do tejto kategórie môžeme zaradiť aj bariéry ekonomického rázu, ktoré znemožňujú prístup k finančne náročným, zväčša športovým aktivitám. Tieto bariéry sa však vyskytujú aj u intaktných detí a v tom zmysle nie sú špecifickými bariérami participácie detí s postihnutím.

### *Programové bariéry*

Programové bariéry predstavujú najpočetnejšiu skupinu bariér a poukazujú na prekážky v spôsobe organizácie neformálnej edukácie, t. j. jej procesuálnej stránky a celkovej stratégie prístupu zariadenia k deťom s postihnutím. Aby sa takéto dieťa mohlo zúčastňovať na záujmových a rekreačných aktivitách, potrebuje v určitých prípadoch podporné opatrenia nevyhnutné na participáciu. Podrobné metodické usmernenia pre inkluzívnu edukáciu žiakov využiteľné aj v rámci neformálnej edukácie vypracoval kolektív pedagógov z Univerzity Palackého v Olomouci a odborníkov z praxe v rámci projektu *Systémová podpora inkluzívneho vzdelávania v ČR* (Michalik, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).<sup>44</sup> Príklady dobrej praxe ponúkajú široké možnosti odstránenia programových bariér cez zaangažovanie pomocného personálu, individuálne plánovanie, prípravu intaktných participantov na spoločnú realizáciu činnosti,

---

<sup>44</sup> Všetky metodické materiály sú dostupné online na <http://katalogpo.upol.cz/>.

podporu sociálnych interakcií, odborný servis pre pedagógov atď. (Miller, Schleien, Lausier, 2009).

Bariéry participácie sa obvykle vyskytujú u detí v rôznych kombináciách, pričom niektoré môžu byť typické len pre deti s určitým druhom a stupňom postihnutia. Výskumné zistenia zároveň nie sú konzistentné v počte identifikovaných bariér, t. j. u respondentov s rovnakým druhom postihnutia sa v rôznych výskumoch objavujú rôzne bariéry s čiastočným prienikom. Napríklad vo výskume M. Stuartovej, L. Liebermannovej a K. Handovej (2006) deti so zrakovým postihnutím vnímali ako bariéru participácie posmech zo strany intaktných vrstovníkov, nedostatok príležitostí a možností participácie, a vo výskume F. Nzegwu a G. Dooley (2008) respondenti uvádzali zrak a fyzickú kondíciu, ďalej nedostatok informácií, finančných prostriedkov, príležitostí, technickú stránku aktivity a obavy rodičov o bezpečnosť. Pre porovnanie spomenieme porovnateľný výskum z roku 2016, v ktorom respondenti so zrakovým postihnutím zaradili medzi bariéry nedostatok odborných zručností a ochotu personálu naplňať idey inklúzie, negatívne postoje a nedostatok príležitostí v inkluzívnom prostredí (Shields, Synnot, 2016). Na príklade týchto výskumov si môžeme zároveň všimnúť, ktoré zo zmienенých bariér sú spoločné a ktoré sa opakujú bez ohľadu na časový odstup.

Ak sa pozrieme na bariéry participácie detailnejšie, zistíme, že mnohé z nich zhodne uvádzajú rodičia aj poskytovatelia. S. Schleien, P. Germ, L. McAvoy (1996), ktorí už v 90. rokoch minulého storočia mapovali ich výskyt v USA, zistili, že najčastejšie poskytovatelia zmiňovali nedostatok financií na zabezpečenie špecializovaného odborného personálu, špeciálnych pomôcok, marketingu atď.; nepostačujúce kompetencie odborného personálu a interakcie medzi participantmi s postihnutím a personálom; bariéry súvisiace s prepravou, architektúrou, programovou stratégiou zariadenia, postojmi širokej verejnosti, administratívou, postojmi intaktných participantov a personálu. Niektorí poskytovatelia považovali za bariéru aj menší počet obyvateľstva, čo sa neskôr potvrdilo aj vo výskume M. Devineovej, J. McGoverna (2001), podľa ktorého za-

riadenia v mestách s nižším počtom obyvateľov poskytujú aktivity pre ľudí s postihnutím v menšej miere než mestá s väčším počtom obyvateľov. Rodičia pri identifikovaní bariér poukazujú najmä na obmedzený počet inkluzívnych programov, resp. akcentovanie ponuky na segregované aktivity, čo americký odborník na inkluzívnu neformálnu rekreáciu D. Jones (2003) pomenoval ako „zamietnutie prístupu“. Ako ďalšie bariéry participácie uvádzajú rodičia súťaživé zameranie športových programov; nedostatok sociálnych zručností a neprímerané správanie detí s postihnutím; nedostatok programov podporujúcich sociálne interakcie; negatívne postoje spoločnosti a personálu voči ľuďom s postihnutím a nepostačujúce odborné kompetencie pedagógov (Jones, 2003).

### **3.5 Adaptácia procesu a podmienok činnosti**

Úprava procesu a podmienok činnosti patrí k najvyužívanejším stratégiám podpory participácie. Z odborného hľadiska ide o aplikáciu princípov špeciálnopedagogického prístupu, keď umožníme dieťaťu s postihnutím realizáciu činnosti jemu primeraným spôsobom. Úloha podporných stratégií spočíva vo vytváraní rovnocenných podmienok zamedzujúcich vzniku znevýhodňujúcej pozície dieťaťa pri vykonávaní činnosti. Pracovníci v oblasti neformálnej edukácie si môžu osvojiť metodiku práce s deťmi so špecifickými edukačnými potrebami v špecializovaných poradenských centrách alebo špecializovaných občianskych združeniach. V určitých prípadoch je nutné využiť špecializovanú asistenciu, napríklad tlmočníka posunkového jazyka alebo špecialistu v niektorej z oblastí špeciálnopedagogickej edukácie.

Adaptáciu procesu a podmienok treba chápať ako „debarierizáciu“ činnosti. Z logického hľadiska by sme ju ani nemali považovať za podpornú stratégiu, ale za základnú požiadavku inklúzie, avšak vzhľadom na súčasný stav implementácie idey inklúzie do praxe, je to zatiaľ inak. S cieľom postupne odstraňovať tieto bariéry sa má v praxi aplikovať tzv. „univerzálny dizajn“, t. j. usposobovanie

programov, služieb, zariadení a výrobkov špecifickým potrebám všetkých príjemcov bez nevyhnutnosti ich ďalších úprav (porov. 317/2010 Z. z. Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, čl. 2). Univerzálny dizajn pritom zohľadňuje v prípade nevyhnutnosti aj využitie asistenčných technológií, napríklad u osôb so zmyslovým postihnutím, telesným postihnutím a pod. Koncept univerzálného dizajnu vznikol v 70. rokoch minulého storočia v architektúre a postupne sa premietol do ostatných oblastí (Dillenschneider, Burkhour, 2010). Tvorcom konceptu je Američan slovenského pôvodu Michael Bednar, ktorý už ako 27-ročný vydal prvé významné dielo v tejto oblasti – *The Role of the Physical Environment in the Education of Children with Learning Disability* (Center for Architectural Research, 1969).<sup>45</sup> V edukácii hovoríme o univerzálnom dizajne vzdelávania (Universal design for Learning), ktorého cieľom je „využívať široké spektrum vyučovacích metód, foriem a prostriedkov na odstránenie bariér, ktoré vo vzdelávaní existujú, a vytvoriť rovnaké príležitosti na úspešné vzdelávanie všetkých žiakov“ (Tarciová, 2019, s. 161). Ide o vytváranie podmienok zodpovedajúcich špecifickým edukačným potrebám žiakov, t. j. aplikáciu špeciálnopedagogických prístupov. Rámcové metodické pokyny na aplikáciu dizajnu sú prehľadne a štruktúrované spracované na samostatnom internetovom portáli.<sup>46</sup> Väčšina z metodických usmernení sa dá aplikovať v podmienkach neformálnej edukácie, keďže majú primárne organizačný charakter.

Adaptácia procesu a podmienok činnosti sa realizuje na základe tzv. primeraných úprav, ktoré sú Dohovorom OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím definované ako „nevyhnutné a adekvátne zmeny a prispôsobenie, ktoré nepredstavujú neúmerné alebo nadmerné zaťaženie, a ktoré sa robia, ak si to vyžaduje konkrétny prípad“ (317/2010 Z. z. Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, čl. 2). V pôsobnosti inštitúcií a organizácií pod

<sup>45</sup> Dostupné na [https://prabook.com/web/michael\\_john.bednar/676505](https://prabook.com/web/michael_john.bednar/676505), <https://www.aiava.org/meet-michael-bednar-faia/> [Cit. 2021-8-31].

<sup>46</sup> Dostupné na <https://udlguidelines.cast.org/> [Cit. 2021-8-31].



gesciou rezortu školstva sa primerané úpravy poskytujú na základe diagnostiky špeciálnych edukačných potrieb vymedzených zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní. Takému dieťaťu sa následne upravujú podmienky, obsah, formy, metódy a prístupy vo výchove a vzdelávaní, ktorých uplatnenie je nevyhnutné na rozvoj jeho schopností alebo osobnosti a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (zákon č. 245/2008 Z. z., § 2). Ako sme sa na inom mieste zmienili, v období tvorby tejto publikácie prebieha proces redefinície špeciálnych edukačných potrieb a systematizácia nárokovateľnej podpory v rámci formálnej a neformálnej edukácie porovnateľná s praxou vo vybraných európskych krajinách.

### *Oblasti modifikácie*

Aplikácia univerzálneho dizajnu v podmienkach rekreácie a neformálnej edukácie súvisí s odstraňovaním všetkých objektívnych bariér. V tejto podkapitole sa sústreďujeme najmä na programové bariéry, keďže adaptácia procesu a podmienok činností sa vzťahuje práve k tejto skupine bariér. Programové bariéry vytvárajú samotné organizácie, ak nezohľadňujú špecifické potreby participantov, resp. neposkytujú týmto participantom náležitú podporu. Východiskom pri odstraňovaní programových bariér je analýza špecifických potrieb participantov a následná aplikácia stratégií osvedčených v praxi. V závislosti od špecifických potrieb dieťaťa je možné modifikovať pravidlá, resp. podmienky realizácie činnosti, aktivity alebo hry, usporiadať pracovný materiál a nevyhnutné vybavenie, napríklad u participantov so zrakovým postihnutím, telesným postihnutím; znížiť náročnosť aktivity, inštruovať dieťa individuálnym spôsobom, zadať mu individuálnu činnosť, ak sa nemôže zapojiť do skupinovej činnosti; využívať asistenčné technológie; prijať dieťa na nepravidelnú alebo dočasnú dochádzku atď. N. Nisbetová (2010) uvádza naopak len tri oblasti, v ktorých sa môžu realizovať úpravy, a to: a) vybavenie nevyhnutné na realizáciu činnosti, b) pravidlá a metódy a c) komunikácia, resp. spôsob inštruovania. Au-

torka zároveň odporúča, aby organizácie podrobili analýze potrieb jednotlivé aktivity v rámci programu, na základe čoho potom navrhnu optimálne úpravy. Analýza je štruktúrovaná do niekoľkých oblastí počnúc cieľom aktivity končiac podmienkami prostredia. Pri analýze *cieľa* je dôležité identifikovať zámer, t. j. či aktivita rozvíja konkrétne zručnosti alebo má skôr socializačný charakter, či je zameraná na kompetíciu alebo precvičovanie zručností; v rámci *kognitívnej náročnosti* treba určiť minimálne kognitívne spôsobilosti dieťaťa, aby mohlo aktivitu realizovať (napríklad vedieť počítať, čítať, priradovať a pod.); v rámci *emocionálnej náročnosti* aktivity treba zvážiť napríklad úroveň frustračnej tolerancie, zvládanie agresie, nevyhnutnú úroveň empatie a pod.; v rámci *fyzickej náročnosti* aktivity, či vyžaduje hrubú alebo jemnú motoriku, fyzickú výdrž, balans atď.; v rámci *sociálnej náročnosti* aktivity, či vyžaduje skupinovú alebo individuálnu prácu; v rámci *bezpečnosti* aktivity, či ide o manipuláciu s ostrými predmetmi, pohyb v otvorenom priestore, bazéne a pod.; v rámci *komunikácie*, či aktivita vyžaduje rozprávanie, písanie, počúvanie; v rámci *personálnych potrieb*, či dieťa potrebuje pomoc pri osobnej hygiene, obliekaní, stravovaní, podávaní medikamentov; v rámci *prostredia*, či sa aktivita realizuje v interiéri alebo exteriéri a akú úpravu dieťa potrebuje (Nisbett, 2010). Analýze aktivít môže predchádzať alebo byť jej súčasťou rozhovor s participantom o požadovanej podpore. Obvykle je participant dobre zorientovaný v nevyhnutných úpravách z rodinného a školského prostredia a môže poskytnúť tieto informácie pedagógom. V prípade, že to nemôže urobiť participant, môžu ho zastúpiť rodičia. Tým si pedagógovia ušetria energiu a čas, ktorý by inak strávili navrhovaním potrebných úprav. Pri analýze činnosti je tiež dôležité mať na zreteli, do akej miery navrhnuté úpravy podporujú samostatnosť dieťaťa, t. j. či dieťa dokáže realizovať činnosť samostatne alebo potrebuje výraznú podporu. V inklúziivných podmienkach sa má totiž v maximálnej možnej miere podporovať samostatnosť jednotlivca. V mnohých prípadoch, najmä pri asistovanej pomoci, dieťa dokáže po určitom čase vykonávať činnosť samostatne a fyzickú podporu viac nepotrebuje.

Pri vytyčovaní cieľov a obsahu činnosti je možné využiť aj niektoré z odporúčaní, ktoré vyplynuli z výskumu MŠMT ČR (2009) o inklúzii v neformálnej edukácii:

- uspošobovať činnosť tak, aby sa do nej dieťa s postihnutím zapojilo v maximálnej možnej miere a nebolo mimo deja;
- ciele nastaviť tak, aby boli dosiahnuteľné aj pre dieťa s postihnutím (pri vhodnom uspošobení aktivity môže dieťa za určitých okolností dosiahnuť porovnateľné výsledky ako intaktní participanti; v opačnom prípade treba nastaviť „dvojrychlostný“ model, keď sú ciele dieťaťa s postihnutím odlišné z hľadiska úrovne alebo obsahu činnosti);
- nevyčleňovať dieťa s postihnutím zo skupiny, prijímať ho ako plnohodnotného člena a súčasť skupiny, správať sa k nemu rovnako ako k ostatným;
- netolerovať neadekvátne správanie dieťaťa s postihnutím;
- podporovať súťaživosť výlučne pri dosahovaní takých cieľov, v ktorých môžu deti s postihnutím konkurovať účastníkom bez postihnutia.

Súťaživý charakter činnosti v neformálnej edukácii obvykle považujú participanti so špecifickými potrebami a ich rodičia za diskriminujúci. Ako dosvedčujú výskumné zistenia W. Mayerovej a L. Andersonovej (2014), jednotlivci s postihnutím často volia špecializovaný model participácie práve kvôli absencii súťaživosti, prípadne ak je prítomná, napríklad v oblasti športu, ide o vyrovnaný pomer síl. Úlohou pracovníkov v oblasti neformálnej edukácie je preto voliť takú adaptáciu procesu a podmienok činnosti, ktorá by vytvárala rovnaké príležitosti pre všetkých participantov.

V mnohých prípadoch na úspešnú participáciu dieťaťa postačuje minimálna úprava priebehu činnosti spočívajúca v adaptácii podmienok alebo pravidiel hry a zabezpečení upraveného vybavenia. Športová trénerka a autorka publikácie *Adapted Games & Activities*, P. Rousová (2004), sformulovala na základe dlhoročnej praxe v oblasti inkluzívnej edukácie nasledujúce odporúčania pre prácu s deťmi v športovo orientovanej činnosti (Rouse, 2004, s. 3 – 4):

- aplikovať ustálenú štruktúru činnosti: aktivity na „rozohriatie“, hlavná činnosť alebo hry, záver činnosti;
- očakávať participáciu a slušné správanie detí voči sebe navzájom, vyžadovať pozornosť k inštrukciám pedagóga;
- oceňovať, chváliť deti;
- používať presne vymedzené fyzické hranice: línie, laná, kužele. Vizualne odlišovať protihráčov, v prípade potreby používať emblémy a pod.;
- modifikovať vybavenie pri hrách s naháňaním používaním mäkkých lôpt, pri iných hrách používať ľahké lopty a odľahčené rakety;
- modifikovať aktivity: vopred a počas ich realizácie. V prípade potreby informovať participantov o modifikácii;
- poskytovať jednoduché a precízne verbálne inštrukcie s následnou demonštráciou požadovanej zručnosti alebo pravidla;
- byť maximálne flexibilný, plánovať extra aktivity ako záložný plán pre každú činnosť;
- oceňovať proces, nie iba výsledok. Kritiku používať veľmi opatrne;
- umožniť rôzne úrovne participácie. Participant môže prechádzať do vyššej úrovne, ak sa bude cítiť komfortne.

Konkrétnu podobu adaptácie procesu a podmienok činnosti ovplyvňuje okrem iného počet participantov so špecifickými potrebami v skupine, najmä ak ide o rôzne druhy a stupne postihnutia, čo je bežnou praxou v školských triedach. Pre pedagóga neformálnej edukácie môže byť v takýchto prípadoch veľmi nápomocná konzultácia s vyučujúcimi dieťaťa pri voľbe osvedčených stratégií personalizovanej podpory a adekvátneho programovania činnosti. Čo sa týka adaptovaného vybavenia, napríklad ozvučené lopty, upravené športové potreby (napr. odľahčené lopty, skrátené golfové palice a pod.), v súčasnosti sú k dispozícii viaceré špecializované výrobky, mnohé z nich sú však finančne náročné.

### 3.6 Asistencia

Asistenčný servis je bežnou stratégiou podpory participácie dieťaťa s postihnutím v oblasti neformálnej edukácie (Opatřilová, 2011). Mnohé z detí, ktoré sú vzdelávané v školách za pomoci pedagogického asistenta, takúto podporu v neformálnej edukácii nepotrebujú, keďže záujmové a rekreačné činnosti dokážu vykonávať samostatne. Napríklad deti s vývinovými poruchami učenia, poruchami pozornosti a hyperaktivity, poruchami správania, deti s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, zmyslového postihnutia, telesného postihnutia a pod. Určité percento detí, najmä s poruchou autistického spektra, s ťažkým stupňom postihnutia alebo kombinovaným postihnutím, takúto podporu potrebuje a musí ju mať v školských zariadeniach garantovanú na podobných princípoch, ako je to v rámci vyučovania. V nedávnej minulosti sa týmto deťom odopierala možnosť navštevovať v kmeňovej škole školský klub alebo záujmovú činnosť, keďže potrebovali pedagogického asistenta. V súčasnosti je už situácia priaznivejšia, avšak v mnohých školách deti takúto možnosť nemajú, keďže na Slovensku je akútny nedostatok pedagogických asistentov, resp. zdrojov na ich financovanie. V Česku sa táto situácia vyriešila novelizáciou školského zákona z roku 2016, v ktorom sa explicitne uvádza, že deti so špeciálnymi edukačnými potrebami majú nárok na bezplatné poskytovanie podporných opatrení školou a školským zariadením, pričom jedným z týchto opatrení je pedagogická asistencia (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16, odst. 1, 2, pís. g). V podmienkach Slovenska v súčasnosti vzniká katalóg nárokovateľných podporných opatrení a v blízkej budúcnosti by mal vstúpiť v platnosť.<sup>47</sup> Pred-

<sup>47</sup> Správa o zriadení Ústrednej komisie pre inkluzívne vzdelávanie a vzdelávanie v špeciálnych školách a expertných pracovných skupín. [Cit. 2021-8-31]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/o-organizacii/organizacia-spu/poradne-organy/ustredne-predmetove-komisie/zaujem-spolupracu-spu-oblasti-inkluzivneho-vzdelavania-specialneho-skolstva.html>.



**Obrázok č. 5**  
**Rekreačné hry**  
(Zdroj: OZ Iskierka)

pokladáme, že podobné ustanovenie bude obsahom aj školského zákona v SR, t. j. nárok na asistenta budú mať deti aj v školských zariadeniach.

O asistencii v neformálnej edukácii môžeme hovoriť na dvoch úrovniach. Na prvej úrovni je pozícia asistenta totožná s konceptom pedagogickej asistencie v rámci formálnej edukácie, na druhej úrovni ide o koncept tzv. rovesníckej asistencie, resp. podpory. Obidva koncepty sú v odbornej literatúre dobre rozpracované (napr. Janková, Moravcová, 2017; Kendiková, 2017; Liberčanová, 2018; Gabašová, Vosmik, 2019, Čadilová, Žampachová, 2021), preto sa na tomto mieste zmienime len o špecifikách ich aplikácie v podmienkach neformálnej edukácie.

### *Asistent pedagóga*

Asistent pedagóga je pedagogickým zamestnancom a v zmysle zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch vytvára rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní, pomáha dieťaťu, žiakovi alebo skupine detí alebo žiakom pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér. Svoju činnosť vykonáva podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy a v spolupráci s odbornými zamestnancami školy (zákon č. 138/2019 Z. z. § 21, (1)). Pedagogický asistent plní úlohy vyplývajúce z procesu edukácie a zabezpečuje nevyhnutnú podporu pre dieťa. Metodický pokyn MŠVVaŠ SR č. 1631/2002 rozdeľuje naplň jeho činnosti do troch oblastí: výchovno-vzdelávací proces, voľnočasové aktivity žiakov a spolupráca s rodinou. V rámci neformálnej edukácie do kompetencií pedagogického asistenta patrí (Metodický pokyn MŠVVaŠ SR č. 1631/2002):

- „priame vedenie alebo napomáhanie pri činnostiach voľnočasových aktivít (spevacke, hudobné, tanečné, výtvarné, dramatické a iné s využitím individuálnych, skupinových alebo hromadných foriem výchovy);
- návšteva historických a kultúrnych pamiatok;
- zabezpečovanie účasti na spoločenských aktivitách na úrovni obce a regiónu;
- organizovanie spoločenských podujatí s rodičmi;
- spolupráca so školskými zariadeniami zabezpečujúcimi výchovu a vzdelávanie v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin.“

Pedagogický asistent sa zúčastňuje na pobytočných sústreďeniach (napr. škola v prírode) alebo na výcvikoch (plavecký, lyžiarsky), ktoré sú súčasťou edukačného procesu alebo nadväzujú na činnosť školy (napr. letný tábor, letná škola). Žiadne dieťa by nemalo byť vylúčené z možnosti zúčastniť sa na tomto podujatí na

základe svojho postihnutia, keďže má na túto participáciu rovnaký nárok ako intaktní vrstovníci. Absolvovanie takéhoto podujatia je pre každé dieťa obohatením a to nielen z hľadiska rozvoja špecifických zručností, ale najmä po osobnostnej stránke. Napríklad posilnenie sebadôvery, vytrvalosti, rozhodnosti, motivácie, samostatnosti a pod. Sústavný kontakt s vrstovníkmi zároveň prispieva k posilneniu kamarátskych vzťahov za podmienky, že v kolektíve vládne priateľská klíma a aktivity pedagógov vedú k upevňovaniu skupinovej kohézie.

J. Janková a D. Moravcová (2017) sformulovali niekoľko odporúčaní pre pedagogickú asistenciu dieťaťa na pobytovom podujatí mimo školy. Odporúčania sú smerované k asistentom žiakov so zrakovým postihnutím, ale dajú sa aplikovať aj vo vzťahu k žiakom s iným druhom postihnutia (Janková, Moravcová, 2017):

- mať na pamäti individuálne osobitosti dieťaťa, zohľadňovať osobné tempo dieťaťa;
- rešpektovať osobnosť dieťaťa, prenechať mu dostatok priestoru na sebauplatnenie;
- asistovať len v nevyhnutných prípadoch. V mnohých prípadoch je vhodné situáciu pasívne sledovať a angažovať sa až v situáciách, v ktorých dieťaťu hrozí nebezpečenstvo, prípadne až vtedy, ak dieťa o pomoc samo požiada;
- s dieťaťom viesť pokojnú komunikáciu bez výrazných emócií, inštrukcie podávať jasne, zrozumiteľne, bez zbytočných slov;
- zbytočne dieťa nezahľcovať ďalšími informáciami, resp. nevstupovať do slovného prejavu pedagóga. Ak dieťa nerozumie inštrukcii pedagóga, o dodatočné vysvetlenie má požiadať dieťa, nie asistent pedagóga. Rovnako nie je vhodné, aby pedagóg alebo akákoľvek iná dospelá osoba komunikovala s dieťaťom prostredníctvom pedagogického asistenta;
- venovať dostatok času príprave podujatia, pomôcok, technického zabezpečenia;
- hľadať spôsoby modifikácie obsahu činnosti len v prípade, že je to nevyhnutné, a to na základe dohody s vedúcim výcviku;



- oceňovať dieťa, chváliť každý výkon a snahu. Dieťa je často prvýkrát na pobyte bez rodičov, a preto môže byť aj pri bežných činnostiach zneistené. Je vhodné zvyšovať jeho sebavedomie;
- nie je nutné mať s dieťaťom spoločnú izbu. Dieťa má byť ubytované s vrstovníkmi, podobne má byť usadené v jedálni a pod.;
- asistent pedagóga by mal dobre zväžiť svoju fyzickú zdatnosť pri účasti na športových výcvikoch.

O porovnateľnej asistencii sa uvažuje napríklad aj v oblasti pracovného začlenenia jednotlivcov s postihnutím. Tvorcovia príručky s praktickými radami pre zamestnávateľov z portálu Profesia navrhujú takúto pozíciu s cieľom odstrániť objektívne a subjektívne bariéry na pracovisku, t. j. takýto asistent by mohol pomôcť so zviditeľnením osôb s postihnutím na pracovisku, pracovať s prípadnými predsudkami a obavami kolegov, ktorí môžu mať strach z neznámeho alebo ostych pred kolegom s postihnutím.<sup>48</sup> Asistent pracovného začlenenia by mohol byť preto nápomocný celému pracovnému kolektívu pri nastavení prijímajúcej a podporujúcej klímy v organizácii.<sup>49</sup>

### *Leisure companion*<sup>50</sup>

S pozíciou pedagogického asistenta sa stretávame najmä v školských zariadeniach, ktoré patria pod gesciu ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu a môžu na základe svojho statusu žiadať o finančné prostriedky na pokrytie nákladov činnosti asistenta. V neziskových organizáciách a občianskych združeniach je situácia odlišná, keďže aktivity neformálnej edukácie zabezpečujú svoj-

---

<sup>48</sup> Správa na portáli. [Cit. 2021-8-30]. Dostupné na: <https://www.sosrdcom.sk/uzitocne-informacie>.

<sup>49</sup> Správa na portáli. [Cit. 2021-8-30]. Dostupné na: <https://firma.profesia.sk/profesia-ziada-lepsie-podmienky-pre-zamestnavanie-ludi-znevychodnenim-predstavuje-2-konkrétne-riesenia-podložene-datami-skusenostami/>.

<sup>50</sup> V slovenskej terminológii nemáme ekvivalent pre tento termín. Ako najvhodnejší termín sa nám zdá *voľnočasový asistent*.

pomocne, často za výdatnej pomoci dobrovoľníkov. Nevyhnutnú asistenciu preto zabezpečujú na inom základe, s využitím alternatívnych možností podpory participácie dieťaťa. Napríklad asistentom je blízka osoba dieťaťa, asistenciu zabezpečuje iná dospelá osoba alebo študent na báze dobrovoľníctva, prípadne, ak je to možné, podporu poskytuje rovesník. V zahraničí sa v tejto súvislosti zaužíval termín *leisure companion* alebo *inclusion companion*. Ide o novovzniknutú pozíciu, ktorú jednotlivec vykonáva na báze dobrovoľníctva alebo na pracovný úväzok. Na stránkach voľnočasových organizácií, najmä z prostredia USA, môžeme nájsť inzeráty na túto pozíciu s uvedením kvalifikačných a osobnostných predpokladov uchádzača, náplne jeho činnosti a ďalších organizačných pokynov.<sup>51</sup> P. Coyne, A. Fullertonová (2014) uvádzajú, že *leisure companion* sprevádza dieťa počas celej aktivity alebo jej časti, poskytuje mu dodatočné inštrukcie, predchádza prejavom problémového správania a napomáha aktivizácii dieťaťa. *Leisure companion* obvykle poskytuje podporu dieťaťu na základe odporúčaní koordináta inklúzie, ktorý pôsobí v zariadení. Poskytovaná podpora sa priebežne prehodnocuje, keďže počas realizácie činnosti a v dôsledku vplyvu sociálneho prostredia sa u dieťaťa môžu objaviť ďalšie špecifické potreby, ktoré neboli identifikované pri vstupnom hodnotení. *Leisure companion* môže poskytovať podporu dieťaťu dočasne, napríklad v prvých dňoch alebo týždňoch participácie, alebo jeho prítomnosť je trvalá, napríklad v prípade detí s ťažkým stupňom postihnutia. V závislosti od špecifických potrieb dieťaťa môže *leisure companion* plniť nasledujúce úlohy (Coyne, Fullerton 2014):

- podpora sociálnej akceptácie dieťaťa;
- facilitácia sociálnych interakcií medzi participantmi;
- podpora všetkých participantov so špecifickými potrebami;
- asistencia detí s postihnutím aj bez postihnutia;

<sup>51</sup> <https://www.fvsra.org/inclusioncompanion> [Cit. 2021-8-30]. <https://www.orcity.org/humanresources/open-job-2021-inclusion-companion-recreation-and-aquatic-programs> [Cit. 2021-8-30].

- podpora komunikácie medzi rodičmi, pracovníkmi zariadenia, participantmi;
- predikcia potenciálnych problémov a prevencia ich vzniku;
- identifikácia zdrojov frustrácie a zneistenia u dieťaťa;
- adaptácia priebehu aktivít vo vzťahu k potrebám participanta, resp. participantov;
- interpretácia sociálnych situácií a sociálneho diania pre dieťa (týka sa to najmä participantov s poruchami autistického spektra);
- realizácia antistresových aktivít.

Vo všeobecnosti sa nepovažuje za vhodné, aby túto pozíciu zastával rodič, aj keď by to výrazne znižovalo náklady organizácie. Zo socializačného hľadiska a kvôli odľahčeniu rodičov je vhodnejšie, aby ju zastával odborník alebo dobrovoľník. Organizácie v zahraničí majú vypracované stratégie na vyhľadávanie potenciálnych dobrovoľníkov, pričom veľmi často sú to študenti stredných a vysokých škôl. Niektoré zahraničné univerzity uznávajú výkon tejto činnosti ako pedagogickú prax, prípadne je povinnou súčasťou akademického kurzu. Študent môže realizovať túto činnosť pravidelne v krátkom časovom rozsahu, napríklad pri participácii dieťaťa v záujmovom útvare či inej porovnateľnej činnosti, alebo absolvovať niektoré z pobytových podujatí, o ktorých sme sa už zmienili. Myslíme si, že podobná spolupráca vzdelávacích inštitúcií a organizácií neformálnej edukácie by sa mohla uplatniť aj v našich podmienkach, keďže sa úspešne realizuje v iných oblastiach. Napríklad študenti odboru pedagogika, učiteľských aprobácií, pomáhajúcich profesií, ale aj iných odborov bežne vypomáhajú školám, školským zariadeniam a občianskym združeniam pri organizácii prázdninových a letných táborov, letných škôl, školy v prírode atď., pričom táto činnosť sa im uznáva ako prax. Porovnateľná dobrovoľnícka činnosť sa zohľadňuje ako študijný výstup aj v iných študijných odboroch. Na podobných princípoch pritom spolupracujú so vzdelávacími inštitúciami mnohé občianske združenia, z ktorých spomenieme aspoň Spoločnosť priateľov detí z det-

ských domovov Úsmev ako dar, ktorá už roky realizuje Anjelský program založený na sprevádzaní dieťaťa v ústavnej starostlivosti dospelým kamarátom.<sup>52</sup> Organizácia pritom realizuje aj novšie, menej známe projekty, ktoré majú mentorský a rovesnícky charakter. Podobné programy sa pritom realizujú vo viacerých občianskych združeniach a neziskových organizáciách a plnia v spoločnosti nezastupiteľnú úlohu.

### *Rovesnícka asistencia*

Zmienkou o rovesníckych programoch sme sa preniesli k ďalšej úrovni asistencie, ktorá má rovesnícky charakter. V súčasnosti má táto podpora široké využitie najmä v prevencii sociálno-patologických javov, poradenstve, mediácii, sprevádzaní, doučovaní atď. Potenciál rovesníckej podpory je dávno známy a cielene sa premietol aj do procesu inklúzie. Rovesnícka asistencia má charakter sociálnej podpory s príležitostným poskytnutím pomoci, nejde teda o asistenciu v právom zmysle slova. Rovesník je v prvom rade kamarát, priateľ, zdroj prirodzenej sociálnej podpory a modelový vzor správania. V zahraničnej terminológii sa na označenie rovesníka kamaráta používa anglický termín *buddy*. Termín sa postupne udomácňuje v slovenskej odbornej terminológii a v súčasnosti môžeme nájsť viacero odkazov na aplikáciu buddy programov v školskom a mimoškolskom prostredí<sup>53</sup>. K tejto forme asistencie sa môže pristúpiť len v prípade, že participant potrebuje minimum podpory, pričom poskytovanie tejto podpory nijako neobmedzuje rovesníka asistenta v participácii v plnom rozsahu (Nisbett, 2010).

Je pozoruhodné, že rovesnícke programy sú už vo svojej podstate inkluzívne, t. j. zameriavajú sa na prekonávanie prekážok, facilitáciu začlenenia jednotlivca do skupiny, podporu sociálnych interakcií a v neposlednom rade podporujú rozvoj intrapersonálnych kompetencií. V podmienkach neformálnej edukácie sa vy-

---

<sup>52</sup> <https://www.usmev.sk/programy-pre-deti-a-mladez/> [Cit. 2021-8-30].

<sup>53</sup> Informácie o projekte. [Cit. 2021-8-30]. <https://tvojebuddy.sk/o-nas>.

užívajú rôzne modely rovesníckej podpory, pričom najčastejšie ide o spoluprácu na úrovni dyády, keď dieťa s postihnutím realizuje činnosť vo dvojici s intaktným vrstovníkom. Obvykle sa dvojice utvárajú z radov participantov, t. j. pedagóg môže vytvoriť dyádu na základe obojstrannej alebo jednostrannej sympatie, prípadne môže zvoliť iný spôsob výberu zohľadňujúci špecifické kritériá činnosti. M. Sauerová (2012) približuje podobu takejto spolupráce na príklade záujmového útvaru: „*V krúžku pracujú spolu vo dvojici žiaci, z ktorých jeden je s mentálnym postihnutím a druhý intaktný. Ten je akoby asistentom a pomáha, usmerňuje, podporuje kamaráta s postihnutím v činnosti. Vzájomne sa ovplyvňujú, dopĺňajú, tešia z drobných úspechov a zhotovených výrobkov. Dôležité je už to spoločné zažívanie radosti počas tvorenia*“ (Sauerová, 2012, s. 68). Pre úplnosť treba dodať, že dyády v tomto prípade tvorili intaktné deti vo veku 9 – 10 rokov a deti s mentálnym postihnutím vo veku 13 – 14 rokov. Zdanlivý vekový nepomer je v skutočnosti vzájomne prospešný, keďže pre intaktné deti predstavujú starší vrstovníci vzor, v istom zmysle ide o „prestíž“ spolupracovať s nimi a pre deti s mentálnym postihnutím predstavuje obrátený vekový rozdiel kognitívnu výhodu. Pri iných druhoch postihnutia sú buddy vrstovníci obvykle v rovnakom veku alebo sú starší.

Podobný systém výberu partnerov do dyády sa porovnateľne využíva v rámci vyučovania pri tvorbe zasadacieho poriadku. Napríklad K. Vladová a M. Tatranská (2017) odporúčajú, aby žiak s telesným postihnutím mal v lavici spolužiaka, ktorý bude schopný a ochotný mu v prípade potreby pomôcť. V zahraničí sa na to využívajú dotazníky záujmov, na základe ktorých sa potom dvojice utvárajú. V niektorých prípadoch deti s postihnutím prichádzajú do zariadenia spoločne s intaktným súrodencom alebo kamarátom, aby plnil funkciu rovesníka.

K problematike aplikácie rovesníckych programov v inkluzívnej edukácii vyšla pred časom komplexne spracovaná publikácia od C. Hughesovej a E. Cartera (2008). Publikácia obsahuje množstvo praktických rád a inšpirácií, ktoré sa môžu aplikovať aj v našich podmienkach. Autori na početných príkladoch z praxe približujú

postup aplikácie rovesnckeho programu, rozdelenie rolí a zodpovednosti medzi vedenm školy, pedaggmi, odbornm personlom, uastnkmi rovesnckeho programu a ich rodičmi, ponúkajú nvod na výber a sprovanie rovesníkov na základe povahovch vlastnosti, potreby a spoločných záujmov, približujú tvorbu harmogramu dennch úloh a sprevdzania intaktnch rovesníkov pri implementácii programu na vyuovan a vo vonoasovch aktivtch a poskytujú osveden spôsobí vyhodnocovania rovesnckch programov v praxi. Prnos participácie v rovesnckom programe autori zhrnuli nasledujco (Hughes, Carter 2008):

*Pre participantov s postihnutím:*

- získali nových priateľov;
- získali príležitosti na sociálne interakcie s vrstovníkmi;
- osvojili si nov sociálne a ivotn zručnosti;
- trávili as s vrstovníkmi rovnakého veku;
- mali k dispozícii modelov vzor správania;
- dostalo sa im efektívnej sociálnej podpory v inkluzívnom prostredí;
- stali sa samostatnejmi a viac si dôverujú;
- zaili zábavu.

*Pre participantov bez postihnutia:*

- získali nových priateľov;
- precviili si zručnosť obhajoby a rozirili si povedomie v problematike postihnutia;
- rozirili si vedomosti o jednotlivcoch s postihnutím;
- osvojili si pokroil interpersonalne kompetencie;
- zaznamenali osobn rast a úspech;
- uvauj o uplatnen sa v oblasti pomhajcch profesií;
- zvyili svoje očakávania od jednotlivcov s postihnutím;
- mali k dispozícii pozitívne modelov vzory jednotlivcov s postihnutím;
- zaili zábavu.

Rovesnícku podporu môžu intaktní participanti poskytovať dieťaťu s postihnutím aj spontánne bez toho, aby pedagóg uplatňoval princípy rovesníckeho programu. Ak je kolektív oboznámený s tým, že na činnosti bude participovať dieťa s postihnutím a je inštruovaný ako mu v prípade potreby pomôcť a uľahčiť adaptáciu, môže takáto sociálna podpora vzniknúť spontánne. Rovesnícka podpora môže byť tiež výsledkom priateľskej sociálnej klímy, v ktorej sa členovia skupiny navzájom akceptujú a pomáhajú. M. Sauerová (2012) uvádza exemplárny príklad: *„Keď napríklad hrajú futbal, dovoľia intaktné deti dať gól deťom s postihnutím, aby sa mohli tešiť, nechajú im loptu, ustúpia, jednoducho akoby im umožnili prežiť radosť z hry a výhry. Alebo pri novej hre vysvetľujú intaktné deti pravidlá deťom s postihnutím, celkom samy od seba a bez akýchkoľvek výhrad“* (Sauerová, 2012, s. 68). Je bez pochyb, že pri takejto rovesníckej podpore vznikajú dlhodobé kamarátstva a priateľstvá presahujúce rámec neformálnej edukácie. Asistencia dieťaťa z pozície dospelšej osoby by preto mala smerovať k maximalizácii vrstovníckych interakcií a minimalizácii asistencie, samozrejme, v prípadoch, kde je to možné a povaha postihnutia dieťaťa to umožňuje. Ako L. Anderliková (2014, s. 70) poznamenala: *„Najväčším úspechom asistenta je, keď jedného dňa zistí, že už nie je potrebný.“*

### **3.7 Podpora sociálnych interakcií a inkluzívneho povedomia**

V predchádzajúcich podkapitolách sme sa na rôznych miestach zmienili o tom, že na participáciu v neformálnej edukácii v inkluzívnych podmienkach sa musia pripraviť aj intaktní participanti. Obvykle sú prinajmenej informovaní o tom, že budú realizovať činnosť spoločne s dieťaťom, ktoré má špecifické potreby, a inštruovaní, ako mu v prípade potreby pomôcť, ako reagovať na jeho špecifické potreby, prejavy v správaní a pod. Je nepochybné, že jednorazová príprava nedokáže odstrániť prípadné ambivalentné postoje intaktných participantov k inklúzii, resp. k jednotlivcom

s postihnutím a zameriava sa takmer výlučne na kognitívnu zložku postoja. V praxi sa preto astejšie vyuzivaju edukačné programy zamerané na posilnenie inkluzívneho povedomia participantov, na sociálnu akceptaciu dieťaťa s postihnutím, podporu vzájomných sociálnych interakciı, prevenciu sociálnej izolácie dieťaťa a pod. (porov. Kroanova, 2012; Zborteková, 2012). Napríklad akreditovany program *Poznanie: Kľúč k priatelstvu* (Hurst, Corning, Ferrante, 2012) absolvovali žiaci z viac, než 100 škôl v USA a jeho vyhodnotenia potvrdili nespochybnitelny prínos programu pre intaktných participantov. Program je pritom založený na idei, že ak si intaktné deti uvedomia výzvy, ktorým elia rovesníci s postihnutím, nájdu spôsoby eliminácie bariér a zvrysi sa úroveň ich akceptácie. Výhodou týchto edukačných programov je, že ich mozeme pripraviť na mieru pre potreby každého kolektívu detí v závislosti od ich veku a skúsenosti z inkluzívnej edukácie i interakciı s deťmi s postihnutím alebo cielene reagovať na okrajovú sociálnu poziciu dieťaťa v kolektíve a pod.

V začiatkoch inkluzívnej edukácie sa tieto programy aplikovali primárne v rámci formálnej edukácie, neskôr sa premietli aj do jej komplementárnej oblasti. Priekopníci inklúzie v neformálnej edukácii K. Miller, S. Schleien a J. Lausier (2009) už pred časom poukázali na to, že cielena príprava intaktných participantov na prijatie vrstovníkov s postihnutím a podpora vzájomných sociálnych interakciı patria medzi jedenasť „top“ strategıı inkluzívnej praxe v USA. Spoločným cieľom edukačných programov zameraných na inkluzívnu participaciu je podporiť proinkluzivne postoje a inkluzívne povedomie prostredníctvom zazitkovych aktivít. U detí predskolskeho a mladšieho školskeho veku sa obvykle vyuzivaju rozprávkové príbehy s hlavným hrdinom s postihnutím (napr. *Rozprávka zo skrupinky* od J. Ksinanovej, 2010) alebo zazitkove aktivity, v ktorých si intaktní participantí vyskusaju prekazky, ktoré musia prekonavať deti s ťažkým stupnom zmyslového postihnutia, s obmedzením hybnosti a pod. (napr. Bizová, 2012; Kroanova, 2012). Programy pre staršie vekové kategórie majú zvracsa zazitkovy až intervenčný charakter vzhľadom na výskyt sociálno-patologıckych



javov (porov. Zborteková, 2012; Kováčová, 2020) a potrebu sociálnej opory ako protektívneho faktoru pred ich vznikom (porov. Dědová, 2015, 2016). Úspešným príkladom osvetového programu s edukačným dosahom sú interaktívne výstavy realizované v Česku *Moje cesta* (2013), *Naše cesta* (2014, 2015)<sup>54</sup> a *Lidé odvedle* (2021),<sup>55</sup> ktoré vznikli v rámci projektu *Chodící lidé* Nadácie Sirius. Účastníci výstav sa zážitkovou formou oboznamujú s prekážkami, s ktorými sa môžu stretávať jednotlivci s postihnutím v každodennom živote, a ako im v prípade potreby pomôcť, aké kompenzačné pomôcky využívajú, ako vykonávajú záujmové činnosti, aké majú skúsenosti s inklúziou a pod.

Explicitnou alebo implicitnou súčasťou všetkých podobne zameraných programov je podpora vzájomných sociálnych interakcií, prípadne nácvik sociálnych zručností v komunikácii s participantmi s postihnutím (porov. Kušnířová, 2018). Vzhľadom na to, že ide o nevyhnutnú podmienku participácie, uvádzame všeobecné odporúčania pre komunikáciu v inkluzívnom prostredí.

### *Špecifiká interakcií s participantmi s postihnutím*

Súčasťou špecifických potrieb participanta s postihnutím je požiadavka na špecifický prístup v interpersonálnej komunikácii. Interakcie medzi participantmi navzájom, medzi pedagógom a participantmi sú neoddeliteľnou súčasťou neformálnej edukácie, a ak majú byť prístupné aj pre participantov s postihnutím, musia rešpektovať ich špecifické potreby. V prípade ťažkého stupňa postihnutia môže participant používať augmentatívny a alternatívny komunikačný systém, napríklad posunkový jazyk a v takom prípade potrebuje tlmočníka, aby sa mohol zapojiť do neformálnej edukácie v inkluzívnom prostredí. Na porovnateľnom princípe sa uskutočňuje formálna edukácia, kde pozíciu pedagógického asistenta za-

---

<sup>54</sup> Správa na portáli. [Cit. 2021-9-24]. Dostupné na: <http://emuzeum.cz/rozcestnik/chodici-lide>.

<sup>55</sup> Správa na portáli [Cit. 2021-9-24]. Dostupné na: <https://lideodvedle.cz/>.

stáva osoba ovládajúca posunkový jazyk (Tarciová, Schmidtová, 2016). Alternatívnu a augmentatívnu komunikáciu používajú aj iné skupiny osôb s postihnutím, napríklad s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia, s nízko funkčným autizmom atď., väčšina z nich však zatiaľ uprednostňuje špecializovaný model participácie. Vo väčšine prípadov participant s postihnutím nepotrebuje asistenciu k interakciám a dokáže komunikovať samostatne. Výnimkou sú deti s nízko funkčným autizmom, resp. kombinovaným postihnutím, ktorí sa však zapájajú do neformálnej edukácie v inkluzívnom prostredí zatiaľ minimálne (Bazalová, 2017).

Aby vzájomné interakcie neboli pre obidve strany stresujúce a podporovali priateľskú atmosféru, intaktní partneri komunikácie by mali uplatňovať nasledujúce praktické odporúčania vo vzťahu k participantom s postihnutím sformulované odborníkmi v predmetnej oblasti špeciálnej pedagogiky a samotnými osobami s postihnutím. Pozornosť sústreďujeme na tie druhy postihnutia, ktoré boli v minulosti „kontraindikáciou“ pre edukáciu v bežných školách a školských zariadeniach (porov. Lechta, ed., 2016). Uvádza-me ich zvlášť za každý druh postihnutia, pričom je evidentné, že ich výpočet a detailné analyzovanie by prekročilo rámec predmetu tejto publikácie.

### *Komunikácia s participantmi so zrakovým postihnutím*

Najviac odporúčaní je formulovaných pre interakciu s jednotlivcami s ťažkým stupňom zrakového postihnutia, t. j. s nevidiacimi a prakticky nevidiacimi. Pri komunikácii treba prihliadať na to, že všetky podnety, ktoré nemôžu vnímať zrakom, musia sa im sprostredkovať slovne, hmatom alebo čuchom. Pri participantoch so slabozrakosťou sa osobná komunikácia uskutočňuje zväčša bez bariér s výnimkou tých, ktorí majú ťažký stupeň slabozrakosti hraničiaci s praktickou slepotou.

V interakciách s participantmi so zrakovým postihnutím sa odporúča dodržiavať nasledujúce požiadavky (porov. Swann-Guerreiro, Rauworth, 2010; Krhutová, 2011; ÚNSS, 2016):

- V komunikácii s nevidiacou osobou treba dodržiavať prirodzenú intonáciu reči, tvár mať otočenú k osobe. Ak je hovoriaci potočený, nevidiaca osoba to rýchlo zistí, čo môže pôsobiť na ňu neprijemne.
- Pri pozdrave alebo začatí rozhovoru treba nevidiacu osobu osloviť menom, aby vedela, že reč je smerovaná k nej. Ak osoba na pozdrav nereaguje, je možné sa jej jemne dotknúť na rameno. Dotyk by nikdy nemal predchádzať osloveniu, zároveň nie je vhodné sa osoby súčasne dotknúť a osloviť ju, lebo prvorado bude vnímať dotyk a môže jej uniknúť meno, resp. iná dôležitá informácia.
- Pri interakcii s nevidiacou osobou sa treba predstaviť aj v prípade, že ide o človeka, ktorého už pozná. Podobne pri skupinovej komunikácii má každý účastník povedať svoje meno, aby mohla nevidiaca osoba identifikovať hovoriaceho a nadviazať na jeho komentár, prípadne vstupovať s ňou neskôr do dyadickej komunikácie. Časom predstavovanie sa pri skupinovej komunikácii už nebude potrebné, lebo osoba sa naučí identifikovať participanta podľa hlasu.
- Pri ukončení komunikácie s nevidiacou osobou treba vždy upozorniť na ukončenie rozhovoru, podobne pri krátkom prerušení informovať, že v rozhovore budete o chvíľu pokračovať.
- Ak chcete poskytnúť pomoc nevidiacej osobe, najprv sa opýtajte, či s tým súhlasí a či ju vôbec potrebuje. Možno bude postačovať slovná inštrukcia.
- Ak pomáhate nevidiacej osobe s usadením na stoličku, jemne položte jej ruku na operadlo, vďaka čomu odhadne výšku sedadla.
- Pri poskytovaní informácií o priestorovej orientácii treba byť maximálne detailný. Nepoužívať výrazy typu „tu“ a „tam“, ale priestor presne opísať, napríklad „v tesnej blízkosti je statická prekážka“.
- Nebáť sa používať výrazy „vidieť, pozrieť sa“. Pre osobu so zrakovým postihnutím znamenajú to isté ako „dotknúť sa“, „ohmatať si“. Podobne sa môže používať pozdrav na rozlúčku

„dovidenia“ alebo otázka typu: „chcete si to pozrieť?“, pričom nevidiacej osobe predmet podáte.

- Gestikuláciu a mimiku treba verbalizovať. Niektoré gestá a výrazy mimiky, napríklad úsmev, sa môžu nahradiť jemným dotykom.
- Je netaktné šepkať v prítomnosť osoby so zrakovým postihnutím, obvykle veľmi pozorne vníma, čo sa okolo nej deje.
- Pri komunikácii s nevidiacou osobou je možné pozdraviť sa aj podaním ruky, resp. využiť haptiku v súlade s pravidlami komunikácie v školskom prostredí.<sup>56</sup> Dotyk poskytuje nevidiacej osobe ďalšie dôležité informácie o komunikujúcom a v istom zmysle je náhradou za pohľad do očí. Akýkoľvek dotyk vo vzťahu k osobe treba vopred oznámiť, napríklad ak chcete dieťa objasť alebo pohladíť, treba mu povedať „Idem ťa objasť“. V opačnom prípade sa môže dieťa dotyku naľakať, resp. nebude to preň príjemné kvôli jeho neočakávanosti.
- Nevidiacu osobu treba v prípade potreby taktne upozorniť, ak niečo nie je v poriadku na jej výzore alebo oblečení, napríklad dieťa si po jedle zašpinilo časť oblečenia, po ukončení hry má na oblečení niečo prilepené, je zašpinené od prachu a pod.
- Ak je nevidiaca osoba v neznámom prostredí, treba jej poskytnúť dostatok informácií o tom, čo sa okolo nej deje. Napríklad ste s dieťaťom na exkurzii a počujete rôzne zvuky z okolia, niektoré z nich môžu byť pre dieťa menej známe a môžu ho preto zaujímať. To, čo dieťa nemôže vnímať zrakom, treba mu sprostredkovať verbálne.
- Ak ste nevidiacej osobe niečo odložili, napríklad kabát na vešiak alebo inú osobnú vec, treba ju presne informovať, kde sa

---

<sup>56</sup> Dotyk dieťaťa je povolený na rameno, plece, ruku a hlavu, ostatné časti tela sa nesmú dotýkať (Gavora, P. 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. UK Bratislava). Výnimkou je azda objatie, pri ktorom sa letmo dotýkame aj hrudníka dieťaťa. K objatiu dieťaťa dochádza len v preexponovaných situáciách, keď dieťa treba utíšiť alebo upokojiť. Zväčša sa uplatňuje u detí predškolského alebo mladšieho školského veku. Inou optikou sa nazerá na spontánne emocionálne dotykové prejavy medzi deťmi predškolského a mladšieho školského veku, keď sú prirodzenou súčasťou interakcií, najmä medzi dievčatami.

vec nachádza. Nevidiace dieťa by malo byť vopred oboznámené s priestorom, v ktorom sa bude realizovať pravidelná činnosť, aby si osvojilo mikroorientáciu v priestore. V prípade exkurzií, treba požiadavku orientácie v priestore s dieťaťom vopred prekonzultovať.

- Nikdy sa nedotýkajte alebo nevyrušujte sprievodného psa nevidiacej osoby bez jej predchádzajúceho dovolenia.
- Nevidiace osoby sa okrem sluchu orientujú hmatom, preto potrebujú mať stabilné usporiadanie prostredia. Pomôcky a materiál, s ktorým sa pravidelne pracuje, by sa preto nemal premiestňovať alebo odkladať na iné miesto.

### *Komunikácia s participantmi so sluchovým postihnutím*

V súčasnosti už značná časť detí so sluchovým postihnutím využíva kochleárne implantáty, načúvacie prístroje alebo dobre odzera z pier, vďaka čomu sa minimalizujú komunikačné bariéry v interakcii s intaktnými osobami. Len malá časť využíva pri komunikácii výlučne posunkový jazyk. Súvisí to jednak s vývojom medicínskych technológií, ale aj tým, že 90 % detí so sluchovým postihnutím má počujúcich rodičov (porov. Tarcsiová, Schmidtová, 2016), a preto sa hľadajú možnosti dorozumievania sa v majoritnom jazyku (porov. Vojtechovský, 2011). U detí so sluchovým postihnutím treba prihliadať v procese komunikácie nielen na samotný spôsob komunikácie, ale aj na to, že môžu mať narušenú fluenciu, dikciu, tempo a intonáciu reči, ďalej môžu prejavovať nápadné odchýlky v lexikálno-sémantickej, morfológicko-syntaktickej, foneticko-fonologickej a pragmatickej rovine jazyka a vykazovať ťažkosti pri myšlienkových operáciách (porov. Domancová, Tatranská, 2017). Uvedomenie si týchto skutočností, ale aj ďalších špecifik, ktorými sa deti so sluchovým postihnutím môžu vyznačovať, prispieva k výberu efektívnych komunikačných stratégií v podmienkach neformálnej edukácie.

V interakciách s participantmi so sluchovým postihnutím sa odporúča dodržiavať nasledujúce požiadavky (porov. Tarcsiová,

2008; Swann-Guerrero, Rauworth, 2010; Potměšil, 2011; Vojtechovský, 2011):

- Pred rozhovorom s osobou so sluchovým postihnutím treba najprv nadviazať zrakový kontakt. Ak sa osoba pozerá iným smerom, môžeme sa jej jemne dotknúť na rameno, aby vedela, že s ňou chcete komunikovať.
- Pri začatí rozhovoru treba zistiť, akou formou osoba komunikuje, t. j. hovorenou rečou, odzeraním z pier, posunkovaním, prípadne písomne.
- Počas rozhovoru treba stále udržiavať zrakový kontakt s osobou so sluchovým postihnutím a neodvracať tvár za zvukmi z okolia, ktoré osoba nemôže počuť. Časté odkláňanie pohľadu si môže nepočujúca osoba interpretovať ako nezáujem o komunikáciu alebo nedostatok úcty.
- Pri komunikácii s osobou, ktorá odzerá z pier, je dôležité osvetlenie, proxemika a posturika komunikujúcich. Odzerajúci by mal stať tak, aby dobre videl na komunikujúceho a nemalo by ho oslepovať silné svetlo. Komunikovať treba veľmi zreteľne, nezakrývať si tvár rukami alebo mimovoľnými pohybmi.
- Pri komunikácii s osobou s nedoslýchavosťou netreba zvyšovať hlas alebo kričať, ale zabezpečiť podmienky rozhovoru bez okolitého hluku, ak je to možné.
- Pri komunikácii s osobou, ktorá vníma reč odzeraním z pier, nie je možné prechádzať sa po miestnosti alebo otáčať sa k nej chrbtom, lebo nebude môcť reč vnímať. Rovnako sa nesmie hovoriť otočený chrbtom a súčasne písať na tabuľu, flipchart a pod.
- Vzďialenosť medzi hovoriacim a odzerajúcou osobou by nemala byť väčšia, než 2 – 3 metre. Odzeranie je sťažené až znemožnené v šere a prítmí.
- Osoba odzerajúca z pier nemôže súčasne vnímať reč a písať. Odporúča sa poskytnúť jej pripravený materiál s uvedením všetkých dôležitých informácií, resp. textov. V rámci formálnej edukácie sa takým žiakom umožňuje pracovať s poznámkovým materiálom spolužiakov alebo nahrávať si priebeh vyučovania, ktorý sa pomocou špeciálneho softvéru prepíše na text.

- Pri rozhovore s odzerajúcou osobou nie je vhodné náhle meniť tému alebo vkladať doň informácie nesúvisiace s témou. Komunikačný problém môžu spôsobovať archaizmy, dialekt, žargón, cudzie slová, skratky a pod.
- Komunikácia v skupine je pre odzerajúcu osobu náročná a je neprípustné, aby súčasne komunikovali dve osoby. Aby osoba mohla bezproblémovo odzerať, musí na každého v skupine dobre vidieť, čomu pomáha sedenie v kruhu. Každý účastník komunikácie by mal najprv nadviazať očný kontakt s odzerajúcim, až potom prehovoriť. Participanti si môžu rýchlo zvyknúť na túto požiadavku, ak sa bude dôsledne uplatňovať od začiatku činnosti.
- Na participanta so sluchovým postihnutím pôsobí rušivo výrazne farebná miestnosť, farebné doplnky, obrazy a pod. Podobne rušivo pôsobia výrazné farby na oblečení a výrazné doplnky vo vlasoch a pod.
- Pre odzerajúce dieťa je veľmi náročné úmyselne udržiavať pozornosť, zameriavať sa súčasne na obsahovú stránku reči, logické dopĺňovanie a kombinovanie.
- Ak osoba so sluchovým postihnutím nepochopila otázku alebo zadanie, neopakujte tú istú vetu, ale povedzte zadanie inými slovami, iným spôsobom.
- Ak máte pochybnosť, či dieťa so sluchovým postihnutím správne pochopilo inštrukciu, nepýtajte sa ho priamo na to, ale poproste, aby ju vlastnými slovami zopakovalo.
- Pri komunikácii s osobou so sluchovým postihnutím sa treba správať maximálne ústretovo, neprejavovať netrepezlivosť, neobmedzovať komunikáciu, ale hľadať cesty, ako sa čo najlepšie dorozumieť.
- Ak nepočujúca osoba komunikuje prostredníctvom tlmočníka, zrakový kontakt treba udržiavať s nepočujúcou osobou nie tlmočníkom. Rovnako vždy oslovujeme osobu, ktorej je komunikácia určená.

### *Komunikácia s participantmi s telesným postihnutím*

Participantmi s telesným postihnutím predstavujú heterogénnu skupinu osôb z hľadiska etiológie a stupňa postihnutia. V súčasnosti sa väčšina detí s telesným postihnutím vzdeláva v inkluzívnom prostredí,<sup>57</sup> pričom počet týchto žiakov v bežných školách s každým rokom stúpa. V komunikácii s týmito participantmi je dôležité zohľadňovať úroveň ich fyzických schopností a s tým súvisiacu mieru podpory. Participantmi s telesným postihnutím, s výnimkou tých, ktorí majú pridružené symptomatické poruchy reči, t. j. v dôsledku poškodenia centrálnej nervovej sústavy majú narušenú činnosť rečového ústrojenstva, zväčša nemajú komunikačnú bariéru v interakcii s intaktnými osobami. Prekážky, ktoré sa objavujú, majú skôr architektonický charakter.

V interakciách s participantmi s telesným postihnutím sa odporúča dodržiavať nasledujúce požiadavky:

- Ak je dieťa na invalidnom vozíku, rozhovor s ním realizujeme na rovnakej úrovni očí. Pri organizácii činnosti treba minimalizovať situácie, v ktorých to nebude možné. Intaktní participantmi by mali byť vedení k uplatňovaniu tejto požiadavky aj pri sponťanných interakciách. Výnimkou sú aktivity v exteriéri, pohybové a rekreačné aktivity, pri ktorých nie je možné realizovať činnosť prirodzeným spôsobom a súčasne komunikovať s dieťaťom na vozíku na rovnakej úrovni očí.
- Manipulácia s invalidným vozíkom bez predchádzajúceho povolenia jeho používateľa je neprípustná. Najprv sa treba opýtať, či osoba potrebuje pomoc, a či ju vôbec chce prijať. Pomoc poskytnúť až po predchádzajúcom odsúhlasení. Výnimkou je asistancia pri otváraní dverí, kde je u nás zaužívaným konvenčným

---

<sup>57</sup> Štatistická ročenka Centra vedecko-technických informácií SR. Údaje o individuálnej integrácii v školskom roku 2020/2021. [Cit. 2021-8-30]. Dostupné na: [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page\\_id=9600](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600).



pravidlom poskytnutie tejto služby staršej osobe, matke s dieťaťom v kočíku, osobe s barlamí, osobe s obmedzeným pohybom a pod. V prípade detí s telesným postihnutím treba situačne zvážiť či takúto pomoc potrebujú. Niektoré deti môžu takúto asistenciu očakávať, ak sú na ňu zvyknutí z rodinného prostredia. Hyperprotektívny prístup má však z dlhodobého hľadiska kontraproduktívny efekt.

- Pri organizácii činnosti v interiéri a exteriéri treba zohľadňovať možnosti pohybu osoby na invalidnom vozíku. Rovnako treba zvážiť terén prostredia pri výbere vychádzky, výletu, exkurzie a najmä pobytového podujatia. Voliť len také typy povrchu, ktoré nesťažujú pohyb dieťaťa na vozíku a neohrozujú jeho bezpečnosť. Prístup do terénu a zariadenia, vybavenie zariadenia, pohyb dieťaťa v teréne a zariadeniach by mali spĺňať požiadavky bezbariérovosti (porov. Čadová a kol., 2015; Novosad, 2011).
- Podľa V. Lechtu (2017) u participantov s pridruženými symptomatickými poruchami treba uplatňovať špecifický prístup zohľadňujúci druh a stupeň narušenia reči. Poskytovať dostatok času na vyjadrenie sa, nedokončovať myšlienku za dieťa, nepreušovať očný kontakt, keď dieťa rozpráva, neopravovať chyby v prejave, neupozorňovať na nedostatky a pod.

### *Komunikácia s participantmi s mentálnym postihnutím*

Deti s mentálnym postihnutím predstavujú najpočetnejšiu skupinu spomedzi participantov s postihnutím. Značná časť z nich, najmä s ľahkým stupňom postihnutia, sa vzdeláva v inkluzívnych podmienkach, kde sa spontánne zapája aj do aktivít neformálnej edukácie. Vzhľadom na predpokladané transformačné zmeny špeciálnych škôl s prevažujúcim počtom žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia,<sup>58</sup> bude počet týchto žiakov v inkluzívnych podmienkach

---

<sup>58</sup> Nultý akčný plán stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na rok 2021. [Cit. 2021-9-9]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/nulty-akcny-plan-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-rok-2021/>.

stúpať. Skupina participantov s mentálnym postihnutím je pomerne heterogénna z hľadiska etiológie postihnutia (porov. Švarcová, 2011) a vyžaduje si diferencovaný prístup na základe špecifických potrieb. V komunikácii s týmito participantmi treba prihliadať na úroveň ich kognitívnych schopností, emocionálne, sociálne a zdravotné špecifiká, ktoré ovplyvňujú celkový priebeh interakcií.

V interakciách s participantmi s mentálnym postihnutím sa odporúča dodržiavať nasledujúce požiadavky (porov. Swann-Guerrero, Rauworth, 2010; Švarcová, 2011, Tarabová, Tatranská, 2017) :

- Zadávať jasné a zreteľné inštrukcie, presvedčiť sa, že dieťa zadanie pochopilo a vie, ako má postupovať. Ak sa dieťa len opýta, či inštrukcii porozumelo, môže odpovedať kladne, aby poskytlo žiaducu odpoveď. Požiadajte dieťa, aby vlastnými slovami povedalo, čo má robiť. Toto „preverenie“ by sa nemalo realizovať frontálne pred ostatnými participantmi, ale podľa možnosti individuálne. Napríklad pedagóg poíde k dieťaťu po poskytnutí spoločných inštrukcií a opýta sa, ako bude postupovať. Ak ide o individuálnu činnosť realizovanú skupinovú formou, napríklad v rámci výtvarného krúžku, dieťa môže kompenzovať nedostatky z porozumenia pozorovaním činnosti ostatných detí.
- Úlohy alebo zadania k činnosti zadávať jednotlivo. Ďalšiu úlohu zadať až po dokončení predchádzajúcej. Podľa potreby zadanie podať názornou formou, resp. doplniť názornosťou slovnú inštrukciu. V prípade potreby úlohu viackrát zopakovať.
- Pri intenzívnej psychickej aktivite poskytnúť relaxačnú prestávku.
- Požiadavky prispôsobovať možnostiam dieťaťa, rešpektovať tempo jeho aktivity.
- V hlučnom prostredí dieťa s mentálnym postihnutím môže byť menej sústredné, treba to zohľadniť aj pri zadávaní inštrukcií v exteriéri, kde na dieťa pôsobia veľa podnetov.
- Dieťa s mentálnym postihnutím má problém s komplexným vnímaním predmetu, podnetu, prostredia. To, čo intaktné dieťa

vníma ako celok, dieťa s mentálnym postihnutím vníma zvyčajne oddelene, t. j. postupne sústreďuje pozornosť na rôzne znaky. Preto potrebuje viac času na preskúmanie a oboznámenie sa s predmetom, zariadením a pod.

- Dieťa s mentálnym postihnutím môže potrebovať dlhší čas na premyslenie odpovede. Treba akceptovať pomalšie reakčné tempo najmä pri spoločných slovných úlohách, rozhovoroch, diskusiách a pod.
- Dieťa s mentálnym postihnutím má menšiu slovnú zásobu a zväčša hovorí v krátkych vetách. Jeho odpovede, resp. repliky v dialógu sú obvykle stručné. Treba podnecovať a rozširovať jeho slovnú zásobu v komunikácii.
- Dieťa s mentálnym postihnutím má ťažkosti v osvojovaní si logického a abstraktného myslenia. V komunikácii s dieťaťom sa treba vždy uistiť, či chápe význam abstraktného slova a v prípade potreby mu ho vysvetliť.
- Proces sprostredkovania nových poznatkov zakladať na tzv. multisenzorickom prístupe so zapojením maximálneho počtu zmyslov.

### *Komunikácia s participantmi s poruchou autistického spektra*

A. Scarpa, A. Wells a T. Attwood (2019) uvádzajú, že výskyt porúch autistického spektra (ďalej PAS) má v populácii stúpajúcu tendenciu a ich početnosť rastie najrýchlejšie spomedzi neurovývinových porúch. B. Bazalová (2017) udáva aproximatívny výskyt v celosvetovom meradle 1 : 100, údaje za USA sú o dve až tri desiatky nižšie. V inkluzívnom prostredí sa najčastejšie vzdelávajú žiaci s vysoko funkčným autizmom, t. j. bez postihnutia intelektu. Žiaci so stredne funkčným autizmom s ľahkým až stredne ťažkým stupňom mentálneho postihnutia a žiaci s nízko funkčným autizmom s ťažkým až hlbokým stupňom mentálneho postihnutia sa zväčša vzdelávajú v špeciálnych školách.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Štatistická ročenka. Centrum vedecko-technických informácií SR. Údaje o špe-

Spektrum PAS sa prejavuje v oblasti sociálnych interakcií, interpersonálnej komunikácie a imaginácie sporej so stereotypným, repetitívnym správaním, špecifickými záujmami a prejavmi (Šedibová, Vladová, 2016). Intenzita a variabilita symptómov je u každého participanta s PAS odlišná, od čoho sa odvíja individuálny špecifický prístup.

V interakciách s participantmi s poruchou autistického spektra sa odporúča dodržiavať nasledujúce požiadavky (porov. Coyne, Fullerton, 2013; Šedibová, Vladová, 2016; Vladová, 2017):

- Inštrukcie a pokyny podané slovne treba doplniť písomnou formou alebo vizuálnou demonštráciou.
- Informácie podávať v postupných krokoch.
- Verbalizovať emócie, mimiku, keďže dieťa má problém s identifikáciou a praktickou aplikáciou neverbálnej komunikácie.
- Nepoužívať slovné obraty, frazeologizmy, bonmoty a pod., keďže dieťa má tendenciu chápať všetko doslovne.
- Dieťa môže mať problém spontánne sa vyjadriť, treba mu poskytnúť čas a priestor.
- Dieťa môže mať problém pri výbere komunikačného partnera pri spontánnej komunikácii, aktivity treba v tomto smere štruktúrovať.
- Nenútiť dieťa do rozhovoru, činnosti, ak nemá o to záujem.
- Rešpektovať prípadnú potrebu pohybu dieťaťa pri slovnom prejave.
- V prípade potreby poskytnúť dieťaťu bezpečný priestor na upokojenie sa.
- Zohľadňovať pri výbere prostredia hypersenzitivitu na zvukové podnety. Neočakávané intenzívne zvuky z okolitého prostredia môžu vyvolať u dieťaťa nepredvídateľnú reakciu.

---

ciálnych školách za školský rok 2020/2021. [Cit. 2021-9-9]. Dostupné na: [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page\\_id=9600](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600).

- Rešpektovať osobnú proxemickú zónu dieťaťa s PAS. Akýkoľvek neočakávaný dotyk môže dieťa vnímať veľmi negatívne. Ak sa chcete dieťaťa dotknúť, treba mu to najprv oznámiť.
- Deti s PAS potrebujú stabilné a predvídateľné prostredie. Akékoľvek zmeny v usporiadaní a vybavení miestnosti treba realizovať len v nevyhnutných prípadoch a vykonať ich pred začatím pravidelnej činnosti. Stereotyp, stabilita a predvídateľnosť vyvolávajú u dieťaťa istotu.
- Informovať dieťa o akceptovateľných a nevhodných prejavoch správania.
- Špecifické záujmy, v ktorých dieťa vyniká, je vhodné využiť na posilnenie sociálnej pozície dieťaťa v skupine a podpore vrstovníckych interakcií.

Priebeh komunikácie a sociálnych interakcií ovplyvňuje rad ďalších faktorov, ktoré sme ozrejmili v 2. a 3. kapitole. Podnetné inšpirácie a praktické odporúčania na aplikáciu princípov inklúzie v neformálnej edukácii obsahujú metodické príručky európskej organizácie SALTO-YOUTH. Organizácia dlhodobo venuje značnú pozornosť problematike inklúzie a vydala niekoľko odborných publikácií v danej oblasti. Jedna z nich, konkrétne *No barriers, No borders* (Geudens, 2008), je preložená do slovenského jazyka a dostupná on-line.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> On-line zdroj publikácie. [Cit. 2021-9-9]. Dostupné na: <https://www.iuventa.sk/produkt/bez-barrier-bez-hranic/>.

## ZÁVER

Rukopis monografie vznikol v období pandémie, ktorá naplno odhalila ťaživosť a deprimujúci účinok sociálnej izolácie, s ktorou sme boli dočasne konfrontovaní v dôsledku platnosti prísnych protiepidemiologických opatrení. Táto existenciálna skúsenosť bola nesporne silným podnetom na to, aby si mnohí z nás uvedomili nenahraditeľný význam širších spoločenských kontaktov a osobných sociálnych interakcií pre plnohodnotný a šťastný život. V podobnej, resp. porovnateľnej sociálnej izolácii sa môžu dlhodobo nachádzať deti s postihnutím, ak nemajú vytvorené v mieste svojho bydliska podmienky na participáciu vo voľnočasových aktivitách, ktoré sú už v súčasnosti prakticky neoddeliteľnou súčasťou života dieťaťa. Na rozdiel od dospelých, deti disponujú väčším množstvom voľného času, a preto by malo byť spoločenskou prioritou utváranie podmienok na jeho zmysluplné využitie a obohacujúce prežitie. Žiadne dieťa by nemalo byť o túto príležitosť ukrátené len preto, že nemá zabezpečený prístup do zariadenia, v zariadení chýba adaptačné vybavenie alebo asistenčný servis, pracovníci nevedia, ako majú naplňať a reagovať na jeho špecifické potreby atď.

Touto publikáciou sme chceli vyzdvihnúť význam participácie v podmienkach neformálnej edukácie v inkluzívnych podmienkach, ozrejmiť relevantné výskumné zistenia a poskytnúť overené know-how na aplikáciu princípov inklúzie v inštitúciách a organizáciách neformálnej edukácie. Štruktúra publikácie bola koncipovaná tak, aby poskytla dostatok podstatných teoretických, empirických a praktických poznatkov pre odborníkov z praxe, ako aj študentov súvzťažných študijných odborov, ktorí sa na svoje dôležité poslanie ešte len pripravujú. Výber kľúčových tém do obsahu publikácie bol determinovaný sociálnou dimenziou inklúzie, ktorú považujeme za kľúčový faktor pri hodnotení úspešnosti inkluzívnej edukácie. Sme si vedomí toho, že na inklúziu v neformálnej

edukácii je možné nazerať z viacerých hľadísk a že náš prístup nevyčerpáva problematiku komplexne v celej jej bohatosti, ale len partikulárne, v súlade s vyššie deklarovaným zámerom. Ďalšie podnety na prácu s deťmi s postihnutím v podmienkach neformálnej edukácie môže čitateľ nájsť na informačnom poradenskom portáli KomposyT,<sup>61</sup> ktorý začal svoju činnosť v roku 2015 ako výstup z národného projektu Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie. Portál obsahuje metodické materiály z oblasti špeciálnopedagogickej starostlivosti so zameraním na jednotlivé druhy postihnutia,<sup>62</sup> napríklad od Ž. Glonekovej k edukácii detí so zrakovým postihnutím, od O. Betuštiakovej k edukácii detí so sluchovým postihnutím, od L. Glombovej k edukácii detí s telesným postihnutím, od J. Klobušiakovej a E. Podhorcovej k edukácii detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, od G. Ondrašákovvej k edukácii detí s poruchou autistického spektra atď. Ďalšie publikačné zdroje sú dostupné na stránkach organizácií ľudí s postihnutím, napríklad ÚNSS<sup>63</sup> *Príručka pre pracovníkov s mládežou, Príručka pre mladých lídrov* atď.

Veríme, že publikácia svojím obsahom naplnila očakávania čitateľa a zároveň splnila svoj cieľ, t. j. napomáha implementácii a akcelerácii inklúzie v praxi.

<sup>61</sup> Informácie o portáli [Cit. 2021-10-21]. <https://www.komposyt.sk/o-komposyte>.

<sup>62</sup> Metodické materiály [Cit. 2021-10-21]. <http://is.komposyt.com/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/Methodick%C3%A9%20materi%C3%A1ly>.

<sup>63</sup> Publikácie ÚNSS. [Cit. 2021-10-21]. <https://unss.sk/publikacie/>.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., BIZOVÁ, N. 2019. Social Component. In: LECHTA, V., BIZOVÁ, N. (Eds.). *Key Components of Inclusive Education*. Berlin: Peter Lang, s. 183 – 212. ISBN 978-3-631-76858-7.
- AITCHISON, C. 2013. Young disabled people, leisure and everyday life: reviewing conventional definitions for leisure studies. *Annals of leisure research*, vol. 3, pp 1 – 20.
- ANABY, D., HAND, C., BRADLEY, L., DIREZZE, B., FORHAN, M., DIGIACOMO, A., LAW, M. 2013. The effect of the environment of participation of children and youth disabilities: a scoping review. *Disability and Rehabilitation*, vol. 35, 1589 – 1598.
- ANDERLIKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inkluzii*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- ANDERSON, L. 2012. Why Leisure Matters: Facilitating Full Inclusion. *Social Advocacy and System Changes Journal*, vol. 3, no. 1, 13 pp.
- ANDREÁNSKÁ, V., ANDREÁNSKÝ, M., CABANOVÁ, K. 2018. Úspešná inklúzia ako výsledok pozitívneho ovplyvňovania vzájomných postojov jednotlivcov z rozličných skupín populácie. In: KUŠNÍROVÁ, V., VOJTEKOVÁ, G. (Eds.) *Inklúziónne prístupy v edukácii detí a žiakov*. Ružomberok: Verbum, s. 236 – 241. ISBN 978-80-561-0598-6.
- AYVAZOGLU, N.R., HYUN-KYOUNG, OH, KOZUB, F. 2006. Explaining Physical Activity in Children with Visual Impairments: A Family Systems Approach. *Exceptional Children*, vol. 72, no. 2, 235 – 248.
- BADIA, M., ORGAZ, B., VERDUGO, M., ULLÁN, A., MARTÍNEZ, M. 2011. Personal factors and perceived barriers to participation in leisure activities for young and adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 32, 2055 – 2063.
- BALÁŽOVÁ, E. 2009. Vedecká hračka a neformálna edukácia. *Journal of Technology and Information Education*, roč. 3, č. 1, s. 45 – 50.
- BALÁŽOVÁ, J. 2011. Vyhodnotenie sociometricko-ratingového dotazníka so zameraním na žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 348 – 354. ISBN 978-80-555-0482-7.
- BARAN, J., BARANIEWICZ, D. 2016. On the contradictions and dilemmas arising from the evaluation of the quality of life of pupils with disabilities in the inclusive perspective. International conference: Multidimensional Topography of the Quality of Life in Inclusive Education, 5<sup>th</sup> – 6<sup>th</sup> May 2016, Smolenice, Slovak republic.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. 2017. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.



- BARR, M., SHIELDS, N. 2011. Identifying the barriers and facilitators to participation in physical activity for children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 55, 1020 – 1033.
- BAZALOVÁ, B. 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BAZALOVÁ, B. 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BECHMANN JENSEN, T. 2005. Formalising the non-formal: potentials of sociality and the recognition of non-formal learning outcomes. In: CHISHOLM, L., HOSKINS, B., GLAHN, CH. (Eds.). *Trading up. Potential and performance in non-formal learning*. Strasbourg: Council of Europe, 2005, pp. 63 – 72. ISBN 92-871-5765-0.
- BEDELL, G., COSTER, W., LAW, M., LILJENQUIST, K., KAO, Y., TEPLICKY, R., ANABY, D., KHETANI, M. 2013. Community Participation, Supports and Barriers of School-age Children with and without Disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, vol. 94, 315 – 323.
- BENDIXEN, R., SENESAC, C., LOTT, D., VANDENBORNE, K. 2012. Participation and quality of life in children with Duchenne muscular dystrophy using the International Classification of Functioning, Disability, and Health. *Health and Quality of Life Outcomes*, vol. 10, 9 pp. Dostupné na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22545870/>.
- BERESFORD, B., CLARKE, S. 2009. *Improving the wellbeing of disabled children and young people through improving access to positive and inclusive activities*. University of York. Dostupné na: <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/positive.pdf>.
- BIZOVÁ, N. 2020. Potenciál záujmovej činnosti v procese inklúzie žiakov špeciálnych škôl. In: PELCOVÁ, N., KVĚTOŇOVÁ, L. a kol. *Existence a koexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova, s. 393 – 404. ISBN 978-80-7290-154-8.
- BIZOVÁ, N. 2019. Záujmové činnosti žiakov špeciálnych škôl. In: *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 – 1989*. Trnava: Typi Univerzity Tyrnaviensis, s. 386 – 398. ISBN 978-80-568-0369-1.
- BIZOVÁ, N., GUBRICOVÁ, J. 2017. *Sociálno-pedagogická prax I*. Trnava: TU v Trnave, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-568-0094-2.
- BIZOVÁ, N. 2016. Interaktionen zwischen Gleichaltrigen in inklusiven Freizeitaktivitäten. In: HEDDERICH, I., ZAHND, R. (Hrsg.). *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 388 – 398.
- BIZOVÁ, N. 2012. Možnosti podpory inklúzie vo voľnočasových zariadeniach. In: MICHALÍK, J. a kol. *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 82 – 89. ISBN 978-80-244-3372-1.
- BLOEMEN, M., BACKX, F., TAKKEN, T., WITTING, H., BENNER, J., MOLLEMA, J., GROOT, J. 2015. Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Development*, vol. 57, no 2, 137 – 148. Dostupné na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25403649/>.
- BOIS-REIMOND, M. 2003. *Study on the links between formal and non-formal education*. Strasbourg: Council of Europe. Dostupné na: <https://rm.coe.int/16807023ab>.

- BOOTH, T., AINSCOW, M. 2019. *Index inkluzie. Prirucka na rozvoj škol s dôrazom na inkluzivne hodnoty*. 4. vydanie. Bratislava: Nadacia deti Slovenska. ISBN 978-80-89403-19-16.
- BOYD, C., FRAIMAN, J., HAWKINS, K., LABIN, J., SUTTER, M., WAHL, M. 2008. Effects of the STAR intervention Program on Interactions between Campers with and without Disabilities during Inclusive Summer Day Camp Activities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, vol. 43, no. 1, 92 – 101.
- BRACULJ, A., BULLOCK, S. 2017. *Resources for Inclusion, Diversity and Equality: good practice directory*. Cheltenham: University of Gloucestershire. ISBN 978-1-86174-226-1. Dostupné na: <https://rideproject.eu/media/ride-good-practice-directory-en.pdf>.
- CLARKE, H. 2006. *Preventing Social Inclusion of Disabled Children and Their Families*. The University of Birmingham. Dostupné na: <https://core.ac.uk/download/pdf/4163817.pdf>.
- COSTER, W., LAW, M., BEDELL, G., LILJENQUIST, J., KAO, Y., KHETANI, M., TEPLICKY, R. 2013. School participation, supports and barriers of students with and without disability. *Child: care, health and development*, vol. 39, 535 – 543.
- COYNE, P., FULLERTON, A. 2014. *Supporting Individuals With Autism Spectrum Disorder in Recreation*. Urbana: Sagamore Publishing. ISBN 978-1-57167-742-2.
- CADILOVA, V., ZAMPACHOVA, Z. 2021. *Povolani: Asistent pedagoga. Kompetence asistenta pedagoga podporujicioho aky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88290-97-1.
- ČADOVÁ, E. a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatrení. Dilci ást. Pro aky s potřebou podpory ve vzděláváni z důvodu tělesného postiženi nebo závažného onemocněni*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-4615-8. Dostupné na: <http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/uvod-2/>.
- DAHAN-OLIEL, N., SHIKAKO-THOMAS, MAJNEMER, A. 2012. Quality of life and leisure participation in children with neurodevelopmental disabilities: a thematic analysis of the literature. *Quality of Life Research*, vol. 21, 427 – 439. Dostupné na: [https://scholar.google.sk/scholar?q=Quality+of+life+and+leisure+participation+in+children+with+neurodevelopmental+disabilities:+a+thematic+analysis+of+the+literature.&hl=sk&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.sk/scholar?q=Quality+of+life+and+leisure+participation+in+children+with+neurodevelopmental+disabilities:+a+thematic+analysis+of+the+literature.&hl=sk&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar).
- DATTILO, J. 2018. An Education Model to Promote Inclusive Leisure Services. *Journal of Park and Recreation Administration*, vol. 36, no 2, 177 – 195. Dostupné na: [https://www.academia.edu/40904606/An\\_Education\\_Model\\_to\\_Promote\\_Inclusive\\_Leisure\\_Services](https://www.academia.edu/40904606/An_Education_Model_to_Promote_Inclusive_Leisure_Services).
- DEDOVA, M. 2015. Vnimanie sociálnej opory od spoluiakov a uitelov v suvlosti so šikanujucim spravanim. In: BOZOGANOVA, M. KOPANIAKOVA, M. VY-ROST, J. (Eds.). *Sociálne procesy a osobnost. Clovek a spoločnost*. Košice: Spoločensko-vedny ustav SAV, s. 115 – 121. ISBN 978-80-89524-18-1.
- DEDOVA, M. 2016. Prezivanie strachu zo šikanovania v suvlosti s percepciou sociálnej opory od uitelov a spolužiakov. In: MILLOVA, K., SLEZAKOVA, A., HUMPOLICEK, P., SVOBODA, M. (Eds.). *Socialni procesy a osobnosť 2015*. Brno: Masarykova univerzita, s. 72 – 78, ISBN 978-80-210-8298-4.

- DEVINE, M. 2004. "Being a 'Doer' Instead of 'Viewer'". The Role of Inclusive Leisure Contexts in Determining Social Acceptance for People with Disabilities. *Journal of Leisure Research*, vol. 36, 137 – 159.
- DEVINE, M., DATTILO, J. 2001. Social Acceptance and Leisure Lifestyles of People with Disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 34, 306 – 322.
- DEVINE, M., MCGOVERN, J. 2001. Inclusion of individuals with disabilities in public parks and recreation programs: Are agencies ready? *Journal of Park and Recreation Administration*, vol. 19, 60 – 82.
- DIESER, R., SCHOOLL, K. 2010. Inclusive Recreation History and Legislation. In: KASSING, G. (ed.). *Inclusive Recreation. Programs and Services for Diverse Populations*. Champaign: Human Kinetics, pp. 19 – 38. ISBN 978-0-7360-8177-1.
- DILLENCHNEIDER, C., BUKRHOOR, C. 2010. Universal Design in Recreation. In: KASSING, G. (ed.). *Inclusive Recreation. Programs and Services for Diverse Populations*. Champaign: Human Kinetics, pp. 137 – 158. ISBN 978-0-7360-8177-1.
- DOLEŽALOVÁ J., ONDRÁKOVÁ J., NOWOSAD, I. 2011. *Kvalita života v kontextech vzdelávania*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski. ISBN 978-83-7481-402-7.
- DOMANCOVÁ, I. 2017. Výchova a vzdelávanie žiakov s viacnásobným postihnutím. In: LECHTA, V., VLADOVÁ, K. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: ŠPU, s. 138 – 148. ISBN 978-80-8118-196-2.
- DOMANCOVÁ, I., TATRANSKÁ, M. 2017. Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím. In: LECHTA, V., VLADOVÁ, K. a kol. 2017. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: ŠPU, s. 39 – 51. ISBN 978-80-8118-196-2.
- EKINS, A., GRIMES, P. 2009. *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. Berkshire: Open University Press. ISBN 978-0-33-5236046.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. 2015. *European Hearing – Luxembourg Recommendations*. Luxembourg. Dostupné na: <https://www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-england/publications/en?page=1>.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. 2009. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education*. Brussels. Dostupné na <https://www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-england/publications/en?page=2>.
- FINNVOLD, J. E. 2018. School segregation and social participation: the case of Norwegian children with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 33, no 2, 187 – 204. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/322637752\\_School\\_segregation\\_and\\_social\\_participation\\_the\\_case\\_of\\_Norwegian\\_children\\_with\\_physical\\_disabilities](https://www.researchgate.net/publication/322637752_School_segregation_and_social_participation_the_case_of_Norwegian_children_with_physical_disabilities).
- GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M. 2019. *Asistent pedagoga a klima triedy*. Praha: Raabe, ISBN 978-80-7496-419-0.
- GARCIA-VILLAMISAR, D. A., DATTILO, J. 2010. Effects of a leisure program on quality of life and stress of individuals with ASD. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 54, 7, 611 – 619.

- GARROTE, A. 2017. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, vol. 5, no. 1, 1 – 15.
- GRAHAM, P., STEVENSON, J., FLYNN D. 1997. A new measure of health-related quality of life for children. *Psychology and Health*, vol. 12, 655 – 665.
- GROMA, M., LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I., TÓTHOVÁ, T. 2019. Medzinárodná klasifikácia funkčnej schopnosti, dizability a zdravia v kontexte teórie, výskumu a praxe inkluzívneho vzdelávania. In: GROMA, M. a kol. *Aktivita a participácia detí so zdravotným postihnutím v kontexte integrovaného/inkluzívneho vzdelávania*. Bratislava: UK, s. 26 – 56. ISBN 978-80-223-4862-1.
- GUBRICOVÁ, J. 2014. Reflexia výchovných programov v školských kluboch detí. In: *Vybrané praktické aspekty kurikulárnej reformy v českém vzdělávání*. Brno: Česká pedagogická společnost, s. 243 – 255. ISBN 978-80-905245-2-1.
- HÁŠKOVÁ, V. 2016. Inkluzívna výchova vo voľnom čase. In: ŠARNÍKOVÁ, G., HÁŠKOVÁ, V. (Eds.). *Edukace dětí a mládeže ve volném čase III*. Ružomberok: Verbum, s. 7 – 22.
- HEYNE, L. 2021. Solving Organizational Barriers to Inclusion Using Education, Creativity and Teamwork. *Impact Features Issue on Social Inclusion Through Recreation for Persons with Disabilities*. Dostupné na: <https://publications.ici.umn.edu/impact/16-2/solving-organizational-barriers-to-inclusion-using-education-creativity-and-teamwork>.
- HERBERT, J. 2000. Therapeutic Adventure Staff Attitudes and Preferences for Working with Persons with Disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 34, no. 3, 211 – 226.
- HIRONAKA-JUTEAU, J., CRAWFORD, T. 2010. Introduction to Inclusion. In: KASSING, G. (ed.): *Inclusive Recreation. Programs and Services for Diverse Populations*. Champaign: Human Kinetics, pp. 3 – 18. ISBN 978-0-7360-8177-1.
- HORNÁKOVÁ, M. 2017. Inkluzívne posolstvá v komunikácii školy. In: JANOŠKO, P., KUŠNÍROVÁ, V. (Eds.). *Inkluzívna škola a rodina*. Bratislava: UK, 2017, s. 9 – 23. ISBN 978-80-223-4464-7.
- HURST, C., CORNING, K., FERRANTE, R. 2012. Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program. *Journal of Genetic Counseling*, vol. 21, 873 – 883.
- HUTZLER, Y., CHACHAM-GUBER, A., REITER, S. 2013. Psychosocial effects of reverse-integrated basketball activity compared to separate and no physical activity in young people with physical disability. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 34, 579 – 587.
- CHOMOVÁ, S., KRYSŤOŇ, M. (Eds.). 2011. *Záujmové vzdelávanie. Teória, metodika, prax*. Bratislava: Národné osvetové centrum, UMB. ISBN 978-80-7121-336-9.
- IMMS, C. 2009. Children with cerebral palsy participate: A review of the literature. *Disability and Rehabilitation*, vol. 30, no. 24, 1867 – 1884. Dostupné na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09638280701673542>.
- JAARSMA, E., DIJKSTRA, P., BLÉCOURT, A., GEERTZEN, J., DEKKER, R. 2015. Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities: a mixed method study. *Disability and Rehabilitation. An International, multidisciplinary Journal*, vol. 37, no.18.

- JANKOVÁ, J., MORAVCOVÁ, D. 2017. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88163-61-9.
- KALJACA, S., DUČIĆ, B., CVIJETIC, M. 2018. Participation of children and youth with neurodevelopmental disorders in after-school activities. *Disability and Rehabilitation*, vol. 41, 1 – 13.
- KASSING, G. (ed.). 2010. *Inclusive Recreation. Programs and Services for Diverse Population*. Champaign: Human Kinetics. ISBN 978-0-7360-8177-1.
- KELLY, E., KLAAS, S., GARMA, S., RUSSELL, F., VOGEL, L. 2012. Participation and quality of life among youth with spinal cord injury. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine: An Interdisciplinary Approach*, vol. 5, 315 – 325.
- KENDÍKOVÁ, J. 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KING, G., LAW, M., HURLEY, P., PETRENCHIK, T. SCHWELLNUS, H. 2010. A Developmental Comparison of the Out-of-school Recreation and Leisure Activity Participation of Boys and Girls With and Without Physical Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 57, no. 1, 77 – 107.
- KING, G., PETRENCHIK, T., LAW, M., HURLEY, P. 2009. The Enjoyment of Formal and Informal Recreation and Leisure Activities: A comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 56, 109 – 130.
- KING, G. et al. 2004. *Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) and Preferences for Activities of Children (PAC)*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.
- KING, G. et al. 2003. A Conceptual Model of the Factors Affecting the Recreation and Leisure Participation of Children with Disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, vol. 23, no. 1, 63 – 90.
- KOSTER, M., NAKKEN H., PIJL S., HOUTEN, E. 2009. Being Part of the Peer Group: A Literature Study Focusing on the Social dimension of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, no. 2, 117 – 140.
- KOVÁČOVÁ, B. et al. 2020. Existence of latent aggression at standard and special classes in Slovak schools – educators' findings. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, vol. 10, no. 2, 204 – 207.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: Veda. ISBN 80-223-1930-9.
- KRHUTOVÁ, L. 2011. Lidé se zrakovým postižením a pomáhající profese. In: MIČHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, s. 269 – 346. ISBN 978-80-7367-859-3.
- KROČANOVÁ, I. 2012. Interaktívny program na rozvíjanie sociálnych zručností detí so sluchovým postihnutím integrovaných v bežných materských školách. In: LECHTA, V. (ed.). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 273 – 279. ISBN 978-80-89256-89-1.
- KRYTOŇ, M. 2011. Význam záujmového vzdelávania v systéme neformálnej edukácie. In: BENDL, S., ZVÍROTSKÝ, M. (Eds.). *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata – ideje – realizace*. Brno: Tribun EU, s. 1 – 5. ISBN 978-80-263-0046-5.
- KŠIŇANOVÁ, J. 2010. *Rozprávka zo škrupinky*. ÚCPP – DAFNÉ. ISBN 80-970363-5-5.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2016. Antropologické determinanty inkluzivní pedagogiky. In:

- LECHTA, V. (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 83 – 95. ISBN 978-80-262-1123-5.
- KUPCOVÁ, V. 2014. *Záujmové vzdelávanie dospelých z aspektu kvality*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-557-0744-0.
- KUŠNÍROVÁ, V. 2018. Stratégie a metódy edukácie podporujúce inklúziu vo výchove vo voľnom čase. In: KUŠNÍROVÁ, V., VOJTEKOVÁ, G. (Eds.). *Inkluzívne prístupy v edukácii detí a žiakov*. Ružomberok: Verbum, s. 252 – 260. ISBN 978-80-561-0598-6.
- LASY, K. E., ALLENDER, S. E., KREMER, P. J., SILVA-SANIGORSKI, A. M., MILLAR, L. M., MOODIE, L. M., MARHEWS, L. B., MALAKELLIS, M., SWINBURN, B. A. (2011): Screen time and physical activity behaviors are associated with health-related quality of life in Australian adolescents. *Quality of Life Research*, vol. 21, 1085 – 1099.
- LAW, M., KING, G., KING, S., KERTOY, M., HURLEY, P., ROSENBAUM, P., YONG, N., HANNA, S. 2006. Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, vol. 48, 337 – 342.
- LECHTA, V., BIZOVÁ, N. (Eds.). 2019. *Key Components of Inclusive Education*. Berlin: Peter Lang, 2019. ISBN 978-3-631-76858-7.
- LECHTA, V., VLADOVÁ, K. a kol. 2017. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: ŠPU. ISBN 978-80-8118-196-2.
- LECHTA, V. 2017. Výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. In: LECHTA, V., VLADOVÁ, K. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: ŠPU, s. 77 – 91. ISBN 978-80-8118-196-2.
- LECHTA, V. 2016. Inkluzivní pedagogika – základní determinanty. In: LECHTA, V. (Ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 26 – 40. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, V. (ed.). 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, V. (ed.). 2013. *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2013. ISBN 978-80-8082-704-5.
- LECHTA, V. 2010. 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.
- LENČO, P. 2013. Reflection of Inclusive Education in Non-Formal Education of Children and Young People. In: LECHTA, V., KUDLÁČOVÁ, B. (Eds.). *Reflection of Inclusive Education of the 21-st Century in Correlative Scientific Fields. (How to Turn Risks in to Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 106 – 110. ISBN 978-3-631-64835-3.
- LIBERČANOVÁ, K. 2018. *Metódy sociálnej pedagogiky I*. Trnava: PdF TU. ISBN 978-80-568-0175-8.
- LONG, T., ROBERTSON, T. 2010. Inclusion Concepts, Processes, And Models. In: KASSING, G. (ed.). *Inclusive Recreation. Programs and Services for Diverse Populations*. Champaign: Human Kinetics, pp. 61 – 78. ISBN 978-0-7360-8177-1.
- LONGMUIR, P., BAR-OR, O. 2000. Factors Influencing the Physical Activity Levels

- of Youths with Physical and Sensory Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol. 17, 40 – 53.
- MACHÁČEK, L. 2010. Formálna a neformálna edukácia stredoškôľakov k demokratickému občianstvu na Slovensku. *PEDAGOGIKA SK*, roč. 1, č. 4, s. 273 – 293.
- MAYER, W., ANDERSON, L. 2014. Perceptions of People with Disabilities and Their Families About Segregated and Inclusive Recreation Involvement. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 68, no. 2, 150 – 168.
- McCONCEY, R., DOWLING, S. HASSAN, D. MENKE, S. 2012. Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: a five-nation study. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 33, no. 1, 229 – 239.
- McGREGOR, J., FORLIN, C. 2005. Attitude of students towards peers with disabilities: Allocating students from an Education Support Centre to inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 1, no. 2, 18 – 30.
- MEADE, W., O'BRIEN, J. 2018. Play or Not to Play: Equitable Access to Afterschool Programs for Students with Disabilities. *Journal of Cases in Educational Leadership*. Dostupné na: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555458917722184>.
- MELBØE, L., YTTERHUS, B. 2017. Disability leisure: in what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate? *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 19, no. 3, 245 – 255.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., RŮŽIČKA, M. 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Obecná část*. Olomouc: UP, ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné na: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>.
- MICHALÍK, J. a kol. 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-859-3.
- MICHALÍK, J. 2003. Historické a právní předpoklady školské integrace, In: VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UP, s. 12 – 61. ISBN: 80-244-0698-5.
- MILLER, K., SCHLEIEN, S., LAUSIER, J. 2009. Search for best practices in inclusive recreation: Programmatic findings. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 43, no 1, 27 – 41.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, NÁRODNÍ INSTITUT MLÁDEŽE ČR. 2009. *Výzkum na téma „Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání“*. Dostupné na: <http://vyzkum-mladec.cz/cs/registr/vyzkumy/200-key-factors-influencing-inclusion-of-chi.html>.
- MOTL, R., MCAULEY, E., WYNN, D., SANDROFF, B., SUH, Y. 2013. Physical activity, self-efficacy, and health-related quality of life in persons with multiple sclerosis: analysis of associations between individual-level changes over one year. *Quality of Life Research*, vol. 22, 253 – 261.
- NEMCOVÁ, L., ŠOLCOVÁ, J. 2020. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-557-1817-0.

- NISBETT, N. 2010. Designing Inclusive Experiences. In: KASSING, G. (Ed.). *Inclusive Recreation. Programs and Services for Diverse Populations*. Champaign: Human Kinetics, pp. 159 – 174. ISBN 978-0-7360-8177-1.
- NOVOSAD, L. 2011. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-873-9.
- NOVOSAD, L. 2006. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-174-3.
- NZEGWU, F., DOOLEY, G. 2008. *Functionality and the Needs of Blind and Partially-Sighted Young People in the UK: A Survey of Young People, Parents, Educators and Mobility Specialists*. Hillfields: The Guide Dogs for the Blind Association. Dostupné na: <https://www.rnib.org.uk/sites/default/files>.
- OPATRÍLOVÁ, D. 2011. Volnočasová výchova pro děti a mládež s postižením a znevýhodněním. In: OPATRÍLOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. (Eds.). *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu*. Brno: Masarykova univerzita, s. 39 – 84. ISBN 978-80-210-5693-0.
- OSVALDOVÁ, Z., VRABCOVÁ, V. 2021. Prieskum ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku zameraného na inkluzívne vzdelávanie a prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávání, roč. 11, no. 1*, 59 – 74.
- PALISANO, R. et al. 2009. Social and community participation of children and youth with cerebral palsy is associated with age and motor gross function classification. *Physical Therapy, vol. 89, no. 12*, 1304 – 1314.
- PÁVKOVÁ, J. 2014. *Pedagogika voľného času*. Praha: UK. ISBN 978-80-7290-666-6.
- PEŠEK, T., ŠKRABSKÝ, T., NOVOSÁDOVÁ, M., DOČKALOVÁ, J. 2020. *Šlabikár neformálneho vzdelávania v práci s mládežou*. Bratislava: Yoth Watch. ISBN 978-80-973031-9-8. Dostupné na: [https://www.slabikarnfv.eu/slabikar\\_digital\\_sk.pdf](https://www.slabikarnfv.eu/slabikar_digital_sk.pdf).
- PIŠKUR, B. et al. 2014. Participation and social participation: Are they distinct concepts? *Clinical Rehabilitation, vol. 28, no. 3*, 211 – 220.
- POTMĚŠIL, M. 2011. Osoby se sluchovým postižením jako cílová skupina. In: MIČHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, s. 347 – 408. ISBN 978-80-7367-859-3.
- POŽÁR, L. 2007. *Základy psychologie lidí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-147-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- RÖDEROVÁ, P. 2016. *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. Brno: Masaryková univerzita. ISBN 978-80-210-8091-1.
- ROGERS, A. 2005. *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?* New York: Springer Science. ISBN 0-387-24636-3.
- ROUSE, P. 2005. *Adapted Games & Activities. From Tag to Team Building*. Champaign: Human Kinetics. ISBN 978-0-7360-5432-4.
- SABOLÍKOVÁ, M. 2012. Sebahodnotenie školskej úspešnosti individuálne integrovaných žiakov. In M. HUTYROVÁ, V. ZEDKOVÁ (Eds.). *Speciální a inkluzivní vzdělávání a role speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 285 – 289. ISBN 978-80-244-3364-6.
- SANCHES-FERREIRA, M. et al. 2019. Participation in leisure activities as an indica-



- tor of inclusion: A comparison between children with and without disabilities in Portugal. *European Journal of Educational Research*, vol. 8, no. 1, 221 – 232.
- SAUROVÁ, M. 2012. *Zaujímavé činnosti žiakov s mentálnym postihnutím v inklúziínom prostredí*. Trnava: PdF TU. Diplomová práca.
- SCARPA, A., WELLS, A., ATTWOD, T. 2019. *Dítě s autismem a emoce. Program pro práci s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1435-9.
- SEDLÁKOVÁ, D. 2012. Predslov. In: REPKOVÁ, K., SEDLÁKOVÁ, D. *Zdravotné postihnutie – vybrané fakty, čísla a výskumné zistenia v medzinárodnom a národnom kontexte*. Bratislava: Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie na Slovensku, s. 5 – 10. ISBN 978-80-970993-9-8.
- SHANK, J., COYLE, C., BOYD, R., KINNEY, W. 1996. Classification Scheme for Therapeutic Recreation Research Grounded in the Rehabilitative Sciences. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 30, no. 3, 179 – 197.
- SHIELDS, N., SYNNOT, A. 2016. Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, open access. Dostupné na: <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12887-016-0544-7>.
- SHIKAKO-THOMAS, K., DAHAN-OLIEL, N., SHEVELL, M., LAW, M., BIRNBAUM, R., ROSENBAUM, P., POULIN, CH., MAJNEMER, A. 2012. Play and Be Happy? Leisure Participation and Quality of Life in School-Aged Children with Cerebral Palsy. *International Journal of Pediatrics*. Open access. Dostupné na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22919403/>.
- SCHLEIEN, S., GREEN, F., STONE, C. 2003. Making friends within inclusive community recreation programs. *American Journal of Recreation Therapy*, vol. 2, no. 1, 7 – 16.
- SCHLEIEN, S., GERM, P., MCAVOY, L. 1996. Inclusive Community Leisure Services: Recommended Professional Practices and Barriers Encountered. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 30, no. 4, p. 260 – 273.
- SCHOLL, K., SMITH, J. DAVISON, A. 2005. Agency Readiness to Provide Inclusive Recreation and After-School Services for Children with Disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 9, no. 1, pp. 47 – 62. Dostupné na: [https://bctra.org/wp-content/uploads/tr\\_journals/982-3848-1-PB.pdf](https://bctra.org/wp-content/uploads/tr_journals/982-3848-1-PB.pdf).
- SCHWAB, S., WIMBERGER, T., MAMAS, C. 2019. Fostering Social Participation in Inclusive Classrooms of Students who are Deaf. *International Journal of Disability Development and Education*, vol. 66, no. 3.
- SIPERSTEIN, G., GLICK, G., PARKER, R. 2009. Social Inclusion of Children with Intellectual Disabilities in a Recreational Setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 47, 97 – 107.
- SLEE, R. 2011. *The Irregular School. Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-47989-9.
- SLOWIK, J., GAŽÁKOVÁ, E., HOLEČEK, V., ZACHOVÁ, M. 2021. Comprehensive support for pupils at risk for school failure in inclusive education: theory and school practice in Czech Republic. *International Journal of Inclusive Education*. Online. Dostupné na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1879950>.
- SOLISH, A., PERRY, A., MINNES, P. 2009. Participation of Children with and wit-

- hout Disabilities in Social, Leisure and Recreational Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 23, 226 – 236.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1980.
- STENGEL-RUTKOWSKI, S. 2014. Předmluva. In: ANDERLIKOVÁ, L. *Cesta k inkluzi*. Praha: TRITON, s. 21 – 30. ISBN 978-80-7387-765-1.
- STRATEGY FOR THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES 2021 – 2030. Luxemburg: EU, 2021. Dostupné na: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en>.
- STUART, E., LIEBERMAN, L., HAND, K. 2006. Beliefs About Physical Activity Among Children Who Are Visually Impaired and Their Parents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, vol. 100, no. 4, 21 p. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ735712.pdf>.
- SUTHERLAND, S., STROOT, S. 2009. Brad's Story: Exploration of an Inclusive Adventure Education Experience. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 43, no. 3, 27 – 39.
- SWANN-GUERRERO, S., RAUWORTH, A. 2010. Inclusive Recreation, Fitness, and Physical Activity. In: KASSING, G. (ed.). *Inclusive Recreation. Programs and Services for Diverse Populations*. Champaign: Human Kinetics, pp. 209 – 232. ISBN 978-0-7360-8177-1.
- ŠEDIBOVÁ, A., VLADOVÁ, K. 2016. Autismus a ďalší pervazívni vývojové poruchy. In: LECHTA, V. (Ed.). *Inkluzívni pedagogika*. Praha: Portál, s. 317 – 333. ISBN 978-80-262-1123-5.
- ŠERÁK, M. 2009. Zájmové vzdelávanie mládeže a dospelých. In: PRŮCHA, J. (ed.): *Pedagogická encyklopédie*. Praha: Portál, s. 503 – 507. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2019. Sociological Component. In: LECHTA, V., BIZOVÁ, N. (Eds.). *Key Components of Inclusive Education*. Berlin: Peter Lang, s. 65 – 82. ISBN 978-3-631-76858-7.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2018. *Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-0121-5.
- ŠVARCOVÁ, I. 2011. *Mentální retardace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
- TAHERI A, PERRY A, MINNES, P. 2016. Examining the social participation of children and adolescents with intellectual disabilities and Autism Spectrum Disorders in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 60, 435 – 443.
- TARABOVÁ, M., TATRANSKÁ, M. 2017. Výchova a vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím. In: LECHTA, V., VLADOVÁ, K. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: ŠPU, s. 25 – 38. ISBN 978-80-8118-196-2.
- TARCSIOVÁ, D. 2019. Special-Educational Component. In: LECHTA, V., BIZOVÁ, N. (Eds.). *Key Components of Inclusive Education*. Berlin: Peter Lang, s. 151 – 166. ISBN 978-3-631-76858-7.
- TARCSIOVÁ, D., SCHMIDTOVÁ, M. 2016. Sluchové postihnutí. In: LECHTA, V. (ed.). *Inkluzívni pedagogika*. Praha: Portál, s. 257 – 272. ISBN 978-80-262-1123-5.
- TARCSIOVÁ, D. 2008. *Pedagogika sluchovo postihnutých. Vybrané kapitoly*. Bratislava: UK. Dostupné na: [https://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/PSP\\_vybrane\\_kapitoly.pdf](https://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/PSP_vybrane_kapitoly.pdf).
- TEKELOVÁ, M. 2012. Od školskej integrácie k inklúzii z legislatívneho hľadiska. In:

- LECHTA, V. (ed.). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 142 – 149. ISBN 978-80-89256-89-1.
- TSAI, E., FUNG, L. 2009. Parents' Experiences and Decisions on Inclusive Sport Participation of Their Children With Intellectual Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol. 26, 151 – 171.
- TSAI, E., FUNG, L. 2005. Perceived Constraints to Leisure Time Physical Activity Participation of Students with Hearing Impairment. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 39, no. 3, 92 – 206.
- ÚNIA NEVIDIACICH A SLABOZRÁKÝCH SLOVENSKA. 2016. *Sme medzi vami. Stretnutie so zrakovo postihnutým človekom*. Bratislava. Dostupné na: <https://unss.sk/subory/2012-sme-medzi-vami/brozura-sme-medzi-vami.pdf>.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. Inkluzivní vzdělávání z pohledu rodičů dětí s postižením. In: LECHTA, V. (ed.). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 62 – 72. ISBN 978-80-89256-89-1.
- VETONIEMI, J., KÄRNÄ, E. 2019. Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. Dostupné na: <https://www.valteri.fi/wp-content/uploads/2017/04/Being-included-1.pdf>.
- VITÁŠKOVÁ, K. 2019. Component of Transdisciplinarity. In: LECHTA, V., BIZOVÁ, N. (Eds.). *Key Components of Inclusive Education*. Berlin: Peter Lang, s. 241 – 258. ISBN 978-3-631-76858-7.
- VLADOVÁ, K., TATRANSKÁ, M. 2017. Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím. In: LECHTA, V., VLADOVÁ, K. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: ŠPU, s. 68 – 76. ISBN 978-80-8118-196-2.
- VLADOVÁ, K. 2017. Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami. In: LECHTA, V., VLADOVÁ, K. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: ŠPU, s. 92 – 107. ISBN 978-80-8118-196-2
- VOJTECHOVSKÝ, R. 2011. *Úvod do kultúry Nepočujúcich*. Bratislava: Myslím – centrum kultúry Nepočujúcich. ISBN 978-80-970601-0-7.
- WERQUIN, P. 2010. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. OECD. Dostupné na: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>.
- WHO. WHOQOL – Measuring Quality of Life. 1997. Dostupné na: <https://www.who.int/tools/whoqol>.
- ZBORTEKOVÁ, K. 2018. Model obrátenej integrácie – cesta k inklúzii nepočujúcich žiakov? In: KUŠNÍROVÁ, V., VOJTEKOVÁ, G. (Eds.). *Inkluzívne prístupy v edukácii detí a žiakov*. Ružomberok: Verbum, s. 302 – 309. ISBN 978-80-561-0598-6.
- ZBORTEKOVÁ, K. 2012. Sociálna inklúzia žiakov so sluchovým postihnutím a možnosti jej podpory. In: LECHTA, V. (ed.). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, 2012, s. 260 – 272. ISBN 978-80-89256-89-1.

Naďa Bizová

**INKLÚZIA  
V NEFORMÁLNEJ EDUKÁCII**

Zodpovedný redaktor Jozef Molitor  
Grafická úprava a zalomenie Jana Janíková  
Obálka Marek Petržalka

Pre Pedagogickú fakultu Trnavskej univerzity v Trnave  
vydalo vydavateľstvo TYPUS UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS  
spoločné pracovisko Trnavskej univerzity  
a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, ako 361. publikáciu.

Vytlaila VEDA, vydavateľstvo SAV.

ISBN 978-80-568-0721-7