

NAĎA BIZOVÁ

**SOCIÁLNE INTERAKCIE DETÍ
V PODMIENKACH NEFORMÁLNEJ EDUKÁCIE
V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ A ICH
SYNERGICKÝ EFEKT**

TRNAVA

2021

Recenzenti:

prof. PhDr. Viktor Lechta, CSc.

prof. PaedDr. Darina Tarcsiová, PhD.

© PaedDr. Nad'á Bizová, PhD., 2021

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

ISBN 978-80-568-0467-4

OBSAH

ÚVOD	5
1 INKLUZÍVNA PARADIGMA NEFORMÁLNEJ EDUKÁCIE	8
1.1 Konceptuálny rámec neformálnej edukácie.....	8
1.2 Spoločenský a individuálny rozmer neformálnej edukácie.....	17
1.3 Inklúzia v neformálnej edukácii.....	27
1.4 Sociálne interakcie detí v inkluzívnych podmienkach.....	33
2 SOCIÁLNE INTERAKCIE V NEFORMÁLNEJ EDUKÁCII VO VÝSKUMNÝCH ZISTENIACH	40
2.1 Komplementárnosť formálnej a neformálnej edukácie.....	40
2.2 Kontextuálne faktory vrstovníckych interakcií.....	47
2.2.1 Priateľstvá.....	49
2.2.2 Kontakty, interakcie.....	52
2.2.3 Sociálna akceptácia detí s postihnutím.....	55
2.3 Determinanty sociálnych interakcií.....	58
ZÁVER	63
Zoznam bibliografických odkazov	66

ÚVOD

Osobnosť dieťaťa sa vyvíja v interakcii so vzťahovými osobami, vrstovníkmi, sociálnym okolím a prostredím, ktoré ho obklopuje. Symbióza týchto interakcií je u každého dieťaťa jedinečná, vpísaná hlboko do pamäti a odzrkadlená v správaní a dôvere k ľuďom. Akceptujúce, vzájomne obohacujúce interakcie sú nevyhnutnou podmienkou toho, aby dieťa nadobudlo pozitívny sebaobraz, prijalo seba také aké je a prijalo túto jedinečnosť aj na strane iných, t. j. naučilo sa vnímať svet optikou diverzity, ktorá je jeho imanentnou súčasťou. S touto životnou úlohou, v rôznej intenzite naliehavosti, sa dieťa vyrovnáva vo všetkých etapách svojho vývinu. DNA identity má tak sociálnu pečať s identifikovateľnými stopami určujúcich sociálnych interakcií.

Sociálne interakcie s vrstovníkmi majú v tomto procese významné postavenie a nezastupiteľnú úlohu. Dieťa vstupuje do interakcií s vrstovníkmi, na rozdiel od interakcií s dospelými, z rovnakej pozície, dostáva sa do rovnocenného postavenia a ocitá sa v prostredí seberovných. V tejto skúsenosti si dieťa uvedomuje svoju jedinečnosť, výnimočnosť, prevahu, silu, ale aj slabosť, zraniteľnosť, prípadne až bezradnosť a bezmocnosť. Škála týchto skúseností osciluje medzi antinomickou bipolaritou, implicitne prítomnou v živote človeka. Dominancia negatívneho pólu má na osobnosť dieťaťa devastačný vplyv a môže poznačiť človeka na celý život.

Sociálny svet detí v školách je už niekoľko rokov rozmanitejší v porovnaní s minulosťou. Školy v čoraz väčšom počte navštevujú deti, ktoré sa dlhé obdobie vzdelávali v špeciálnych školách a nemali prístup k školám pre intaktné deti. V dôsledku zmeny paradigmy prístupu k ľuďom s postihnutím, majú tieto deti právny nárok na spoločné vzdelávanie so svojimi vrstovníkmi v bezprostrednom sociálnom okolí a čo najbližšie k domovu. Inklúzia však presahuje rámec postihnutia, znevýhodnenia a presadzuje prijímajúci akceptujúci prístup vo vzťahu k všetkým deťom (nielen) v edukačnom prostredí, rovnocennosť ktorých ohrozujú rôznorodé bariéry.

Rok 2021 sa stál pre Slovensko prelomovým, keďže do školskej legislatívy bola implementovaná terminológia a filozofia inkluzívneho vzdelávania. Inkluzívne prostredie, ktoré sa školy snažia už nejaký čas vytvárať a po novom ich k tomu zaväzuje právny predpis, poskytuje príležitosti k vzájomným interakciám medzi vrstovníkmi s postihnutím a bez postihnutia. Hoci ide o symetrický vzťah, interakciu či kontakt, špecifiká postihnutia ovplyvňujú ich priebeh, niektoré vo fyzickej, iné najmä v psychologickvej rovine. Toto

špecifikum zvyšuje zraniteľnosť detí s postihnutím vo vrstovníckych interakciách a sťažuje ich východiskovú pozíciu. V náročnej situácii sa nachádzajú najmä deti s pridruženým alebo viacnásobným postihnutím, u ktorých sa tieto špecifiká znásobujú. Problémy v interakciách však spôsobujú aj znevýhodnenia, ktoré narušajú plynulosť komunikácie, napríklad narušená komunikačná schopnosť, ktorá môže v určitých prípadoch viesť až k tomu, že dieťa sa vyhýba interakciám s vrstovníkmi a komunikuje prevažne s priateľom alebo kamarátom, prípadne je v kolektívne vrstovníkov solitérom. Podobné prekážky v interakcii môžeme identifikovať takmer pri každom postihnutí alebo narušení a nemusia byť na prvý pohľad ani zrejmé. Odmietanie dieťaťa vrstovníkmi na základe zjavnej odlišnosti je stále bežným javom v našom edukačnom prostredí a máme pred sebou ešte dlhú cestu k akceptujúcemu a bezvýhradnému prijatiu inakosti.

Edukačné prostredie, v rámci ktorého dochádza k vrstovníckym interakciám, je veľmi rôznorodé a presahuje rámec školy. Aktivity neformálnej edukácie sa realizujú z veľkej časti v mimoškolskom prostredí a obvykle aj mimo bezprostrednej komunity dieťaťa. Participanti tak rozširujú svoje sociálne siete, utvárajú nové priateľstvá a vstupujú do interakcií s vrstovníkmi, s ktorými sa nepoznajú zo školského prostredia a bezprostrednej komunity. Tento potenciál neformálnej edukácie je významný najmä pre deti, ktoré sa naďalej vzdelávajú v špeciálnych školách alebo navštevujú špecializované zariadenia, pričom práve špecializované zariadenia poukazujú na pretrvávajúcu neochotu zariadení neformálnej edukácie zapájať do aktivít deti s ťažkým stupňom postihnutia.

Publikácia približuje sociálne interakcie vrstovníkov s postihnutím a bez postihnutia v inkluzívnom prostredí ako komplexný vnútorne integrovaný systém. Autorka uplatňuje syntetizujúci pohľad, ktorý načrtáva základné obrysy tohto systému v edukačnom prostredí. Upriamuje pozornosť na komplementárnosť sociálnych interakcií v rámci formálnej a neformálnej inkluzívnej edukácie a ich obojsmerný synergický efekt. Ťažiskovo sa zameriava na kontext neformálnej edukácie a sociálne interakcie v rámci týchto aktivít analyzuje na pozadí vrstovníckych interakcií v rámci formálnej edukácie.

V publikácii sa ťažiskovo používa termín dieťa, pričom sa tým myslí osoba do 18. roku života v súlade s Dohovorom OSN o právach dieťaťa. V niektorých pasážach, tematicky súvisiacich so starším školským vekom, sa používa termín mládež. Z dôvodu plynulej percepcie textu sa v publikácii používa jednotné označenie *dieťa s postihnutím*, ktoré má terminologický základ v zákone č. 245/2008 Z. z. o *výchove a vzdelávaní*.

Koncepcia publikácie bola navrhnutá tak, aby poskytla čitateľom širší náhľad na vrstovnícke interakcie v inkluzívnom prostredí na základe relevantných výskumných zistení

renomovaných odborníkov, mienkotvorných inštitúcií a organizácií. Autorka si nenárokujú na vyčerpávajúcu analýzu problematiky, čo by v súčasnosti ani nebolo možné s ohľadom na ohromné množstvo empirických dát a rôznorodých prístupov k skúmaniu sociálnych interakcií medzi vrstovníkmi s postihnutím a bez postihnutia, ale načrtáva jej kontúry v holistickej perspektíve. Text publikácie je ťažiskovo zameraný na koncept inkluzívnej edukácie vo vzťahu k deťom s postihnutím, nereflektuje iné znevýhodnenia, avšak môže byť aplikovateľný aj na iné skupiny detí, minimálne z aspektu reflexie ich participácie v inkluzívnom prostredí. Sociálna dimenzia, ktorej sú vrstovnícke interakcie súčasťou, je kľúčovou oblasťou, na základe ktorej sa posudzuje úspešnosť inkluzívnej edukácie a preto považujeme za nevyhnutné prehodnocovať jej doterajší vývoj a reflektovať súčasný stav.

Publikácia je určená pre pracovníkov v oblasti neformálnej edukácie, pedagógov, študentov príslušných študijných odborov¹, ktorí sa na svoje dôležité poslanie ešte len pripravujú a v neposlednom rade tým, ktorých táto problematika z rôznych dôvodov zaujíma a oslovuje. Veríme, že publikácia si nájde cestu k čitateľovi a svojím spôsobom prispeje k tomu, aby deti s postihnutím boli vrstovníkmi v inkluzívnom prostredí akceptované a prijaté.

¹Publikácia 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.*

1 INKLUZÍVNA PARADIGMA NEFORMÁLNEJ EDUKÁCIE

1.1 Konceptuálny rámec neformálnej edukácie

Neformálna edukácia ako edukačný systém presahuje rámec školy a školských inštitúcií a jej význam pre jednotlivca, komunitu a spoločnosť je multiplicitný. Úspešné podnikateľské projekty a vrcholoví manažéri medzinárodných spoločností na Slovensku pritom potvrdzujú, že základy pre budúce zhodnotenie poznatkov a zručností nadobudli v podmienkach neformálnej edukácie. Túto skutočnosť potvrdzujú aj športovci, umelci, pracovníci v kreatívnom priemysle a mnohí ďalší. Zakladatelia alternatívnych škôl vytvorili výnimočné pedagogické koncepcie aj vďaka tomu, že do ich obsahu zaradili činnosti a aktivity, ktoré štandardne patria do obsahu neformálnej edukácie. Prepojenie týchto činností s vyučovaním, resp. ich zaradenie do harmonogramu dňa je prítomné v koncepcii O. Decrolyho, C. Freineta, M. Montessori, A. S. Neilla, P. Petersena, R. Steinera a ďalších (porov. Matulčíková, 2014). Aj v súčasnosti progresívne zmýšľajúce školy, žiaci ktorých dosahujú vynikajúce výsledky v celoštátnych testovaniach, prepájajú formálnu edukáciu s neformálnou (porov. Brestovanský, 2019). Napríklad súčasťou Spojenej školy Poprad Letná je aj Základná umelecká škola, ktorú navštevuje väčšina žiakov kmeňovej Základnej školy².

Z radov medzinárodných organizácií zastrešujúcich subjekty neformálnej edukácie, napríklad World Youth Forum, UNESCO Youth Forum, European Youth Forum, SALTO YOUTH, čoraz častejšie a intenzívnejšie zaznieva potreba validácie a certifikácie výstupov, ktoré jednotlivec nadobúda v procese neformálnej edukácie. Tieto iniciatívy vychádzajú napokon aj od medzinárodných inštitúcií ako UNESCO, OSN, OECD, EU, ktoré vydávajú v tejto oblasti mienkotvorné dokumenty, rezolúcie, odporúčania a usmernenia. Napríklad *Non-formal education and basic education reform: a conceptual review* (Hoppers, UNESCO, 2006³), *Recognizing non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices*

²<https://zuspp.edupage.org/> Základné umelecké školy poskytujú v zmysle zákona o výchove a vzdelávaní (§ 17) formálnu edukáciu, t. j. absolvent získava po úspešnom ukončení primárneho alebo nižšieho sekundárneho vzdelávania vysvedčenie s doložkou. Žiak sa však prihlasuje na tento druh vzdelávania dobrovoľne, vyberá si jeho obsahové zameranie a realizuje ho vo svojom voľnom čase, t. j. v určitých ohľadoch ide o prienik s neformálnou edukáciou. [Cit. 2021-10-15].

³<http://www.iiep.unesco.org/en/publication/non-formal-education-and-basic-education-reform-conceptual-review>. [Cit. 2021-10-15].

(Werquin, OECD, 2010⁴), *EU Council Recommendation on the validation on non-formal and informal learning* (2012), *European inventory on validation of non-formal and informal learning: 2018 update*⁵, *Youth 2030. Working with and for young people* (OSN, 2018⁶) atď. Ich dopad môžeme registrovať aj v legislatíve a praxi na Slovensku. Napríklad v zákone č. 282/2008 Z. z o podpore práce s mládežou sa používa termín neformálne vzdelávanie a v predpise sú vymedzené spôsoby uznávania výstupov neformálneho vzdelávania. Táto legislatívna norma však pôvodne pracovala s termínom neformálne vzdelávanie v zúženom poňatí, t. j. aplikovala ho na ďalšie vzdelávanie mládežníkov a pracovníkov s mládežou s cieľom získať nové vedomosti, praktické skúsenosti a zručnosti potrebné pre prácu s mládežou. Pri novelizácii zákona v roku 2019 bola práca s mládežou de facto redefinovaná za súčasť neformálneho vzdelávania : „práca s mládežou je najmä činnosť výchovného charakteru, vzdelávacieho charakteru alebo charakteru spoluúčasti mládeže vykonávaná s mládežou a pre mládež s cieľom zabezpečiť jej osobný rozvoj, profesionálny rozvoj a sociálny rozvoj prostredníctvom neformálneho vzdelávania“ (č. 282/2008 Z. z. § 2, ods. h). Zákon zároveň umožňuje organizáciám získať na určité obdobie značku kvality *Moderné centrum mládeže*, ktorú udeľuje rezort školstva, vedy, výskumu a športu. Tento trend výstižne vyjadrili T. Pešek a kol. (2020) tvrdením, že kým sa formálna edukácia stáva viac neformálnou, neformálna edukácia sa viac formalizuje. Proces „formalizácie“ neformálnej edukácie v podmienkach Slovenska približuje publikácia T. Peška, A. Dudáča a A. Tomanovej (2013) s názvom *Krok za krokom k uznaniu... alebo zo zákulisia uznávania neformálneho vzdelávania v práci s mládežou na Slovensku*⁷.

V roku 2013 bola na Slovensku prijatá *Deklarácia o uznávaní prínosu neformálneho vzdelávania v práci s mládežou*. V susednom Česku bol porovnateľný dokument prijatý v roku 2011 - *Memorandum o podpore uznávaní výsledku neformálneho vzdelávania pri práci s deťmi a mládežou*⁸. Počet signatárov Deklarácie sa každoročne zvyšuje a v roku 2021 to bolo viac než 150 zamestnávateľov z radov verejného, súkromného a tretieho sektora⁹. Vývoj uznávania výstupov neformálnej edukácie približuje aj národná *Správa o mládeži 2018*¹⁰, ktorá ozrejmuje

⁴<https://www.oecd.org/education/innovation-education/recognisingnon-formalandinformallearningoutcomespoliciesandpractices.htm>. [Cit. 2021-10-15].

⁵ <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A87805>. [Cit. 2021-10-15].

⁶ <https://www.unyouth2030.com/about>. [Cit. 2021-10-15].

⁷ <https://www.iuventa.sk/produkt/krok-za-krokom-k-uznaniu/> [Cit. 2021-10-15].

⁸ <https://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>. [Cit. 2021-10-15].

⁹ <http://eduma.sk/eduma-sa-pridala-k-signatarom-deklaracie-o-uznavani-prinosov-neformalnego-vzdelavania-mladych/> [Cit. 2021-10-15].

¹⁰ <https://www.iuventa.sk/files/sprava%20o%20mladezi%202018.pdf>. [Cit. 2021-10-15].

vybrané oblasti kvality života mladých ľudí na Slovensku. V nadväznosti na medzinárodný rozmer procesu uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania, po piatich rokoch od prijatia Deklarácie sa uskutočnil celoslovenský prieskum o uplatňovaní Deklarácie v praxi, do ktorého sa zapojilo 166 zamestnávateľov (Janková, 2018). Zo zistení okrem iného vyplynulo, že zamestnávatelia pri prijatí do zamestnania považujú za najdôležitejšie schopnosť tímovej práce, ochotu učiť sa, schopnosť niesť zodpovednosť, riešiť problémy, adaptabilitu, flexibilitu a komunikačné zručnosti, t. j. soft skills, ktoré sa vo veľkej miere rozvíjajú práve v neformálnej edukácii.

V slovenských podmienkach sa zväčša používa termín neformálne vzdelávanie, ide však o terminologickú tradíciu, keďže aj v školskom zákone (č. 245/2008 Z. z.) sa používajú termíny výchova a vzdelávanie. Termín neformálne vzdelávanie sa čoraz častejšie vyskytuje v odborných publikáciách, napríklad L. Nemcová, J. Šolcová (2020) *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*, T. Pešek a kol. (2020) *Šlabikár neformálneho vzdelávania* a vo verejnej komunikácii organizácií poskytujúcich tento druh vzdelávania na Slovensku¹¹. V texte používame termín neformálna edukácia z dôvodu, že je komplexnejší než neformálne vzdelávanie, t. j. zahŕňa aj výchovu a preto je aplikovateľný aj na činnosti, ktoré nemajú prednostne vzdelávací charakter, napríklad rekreačné, oddychové a pod., ktoré sa realizujú v niektorých školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach alebo sú súčasťou komplexných organizačných foriem. Termín neformálne vzdelávanie sa v našich podmienkach častejšie asocjuje s vekovou kategóriou mládež (porov. Pešek a kol, 2020, zákon č. 282/2008 Z. z.), čo vnímame ako redukcionistický prístup. Považujeme za žiaduce, aby sa termín aplikoval na všetky cieľové skupiny tak ako je ponímaný medzinárodne a v súlade s teoretickými východiskami. Termín neformálna edukácia sa v zahraničnej odbornej literatúre a legislatívnych dokumentoch prelína s termínom práca s mládežou, ktorú chápeme ako prostriedok realizácie neformálnej edukácie (porov. zákon č. 282/2008 z. z.). V tomto zmysle sa termín prezentuje aj v európskom strategickom dokumente *EU Youth Strategy 2019-2027*¹².

Medzinárodný kontext – UNESCO, OECD

Koncept neformálnej edukácie nie je vo všeobecnosti jednotne chápaný z hľadiska teórie, praxe a legislatívy a to aj napriek tomu, že je medzinárodne etablovaný a jeho teoretické

¹¹<https://www.amavet.sk/ako-vplyva-neformalne-vzdelavanie-na-zaujem-mladeze-o-vedu-a-techniku/> [Cit. 2021-10-16].

¹² https://europa.eu/youth/strategy/engage_en [Cit. 2021-10-16].

východiská boli rozpracované v 2. polovici 20. storočia. Alan Rogers, autor dodnes neprekonaného diela *Non-formal education. Flexible Schooling or Participatory Learning ?* (2005) naznačil diskrepanciu konceptu, resp. jeho imanentnú polaritu už v názve svojho vrcholového diela. Jednou z príčin absentujúceho konsenzu na teoretické vymedzenie konceptu je obsahová mnohoznačnosť pojmu, ktorý v minulosti označoval (Rogers, 2005):

- systém, sieť organizácií a programov odlišných od systému formálnej edukácie;
- proces s odlišnými vzťahmi medzi vyučujúcimi a učiacimi sa v porovnaní s formálnou edukáciou, menej hierarchického formátu;
- koncept, hodný odbornej pozornosti a výskumu;
- prax, odborná činnosť realizovaná pracovníkmi mimo formálneho edukačného systému;
- súbor edukačných aktivít odlišných od formálnej edukácie s odlišnými cieľmi alebo zámermi, resp. oddelené od formálneho systému edukácie, sociálne prospešné, súčasť radikálneho transformačného hnutia.

Koncept sa etabloval ako súčasť celoživotného vzdelávania, v dôsledku čoho sa súčasne zameriava na deti a mládež a na dospelých, pričom z podstaty veci je zrejmé, že táto symbióza má viac odlišných než spoločných znakov, a to v teoretickej aj praktickej rovine. Cieľová dichotómia je prítomná vo všetkých koncepčných materiáloch, rezolúciách vyššie zmienených medzinárodných organizácií a politických štruktúr EÚ, v ktorých sa koncept neformálnej edukácie prezentuje. Tento aspekt pritom v najväčšej miere prispieva k tomu, že koncept je rôzne interpretovaný a aplikovaný, keďže má odlišné zábery u detí a mládeže a u dospelých. Napríklad kým u detí a mládeže vystupuje do popredia zmysluplné trávenie voľného času a rozvoj osobnosti, u dospelých sa neformálna edukácia viac orientuje na okamžité prepojenie výstupov s praxou, potrebami pracovného trhu, zvyšovaním pracovnej kvalifikácie atď. Efektívnejšie by preto bolo, aby sa mienkotvorné dokumenty v danej oblasti zameriavali zvlášť na kontext detí a mládeže a zvlášť na kontext dospelých, vďaka čomu by sa redukovali diskrepancie prameniace z jednotiacieho prístupu. Aj aplikácia odporúčaní vyplývajúcich z mienkotvorných dokumentov sa napokon realizuje v praxi oddelene, zvlášť pre deti a mládež a zvlášť pre dospelých. Diferencovaný prístup v predmetnej oblasti sa už čiastočne aplikuje v niektorých medzinárodných strategických dokumentoch zameraných na mládež.

Ďalší aspekt, zapríčiňujúci obsahovú difúziu konceptu, súvisí s odlišnou praxou v oblasti neformálnej edukácie v rozvojových krajinách, resp. spoločnostiach s vysokým podielom ohrozených skupín obyvateľstva s obmedzeným prístupom k vzdelávaniu, kde neformálna edukácia de facto nahrádza nefunkčný systém formálnej edukácie. V ekonomicky vyspelých

krajinách, v ktorých väčšina detí absolvuje primárne a nižšie sekundárne formálne vzdelávanie *lege artis*, sa v rámci neformálnej edukácie venujú aktivitám záujmového zamerania, resp. participácii v programoch osobnostného a sociálneho rozvoja a pod. Tento aspekt výstižne prezentuje definícia UNESCO obsiahnutá v *International Standard Classification on Education (ISCED 2011)*¹³: „*neformálna edukácia má inštitucionálny, zámerný a plánovitý charakter. Určujúcim znakom neformálnej edukácie je doplňujúci, alternatívny a/alebo komplementárny charakter vo vzťahu k formálnej edukácii v procese celoživotného učenia sa jednotlivcov. Obvykle sa realizuje za účelom umožnenia prístupu k edukácii pre všetky skupiny obyvateľstva. Je zameraná na všetky vekové skupiny, avšak nemá nevyhnutne nadväzujúci charakter; môže mať krátke trvanie a/alebo nízku intenzitu a obvykle je realizovaná formou krátkodobých kurzov, workshopov alebo seminárov. Neformálna edukácia obvykle vyúsťuje do kvalifikácií, ktoré sa neuznávajú v rámci formálneho systému edukácie príslušnou štátnou autoritou, resp. nevedie k nadobudnutiu žiadnej kvalifikácie vôbec. Neformálna edukácia sa môže zameriavať na programy podporujúce gramotnosť u dospelých alebo mládeže a edukáciu detí nenavštevujúce školy ako aj na programy rozvíjajúce životné zručnosti, pracovné zručnosti alebo sociálny či kultúrny rozvoj*“. Koncept neformálnej edukácie ako ho vymedzuje UNESCO vo veľkej miere odráža situáciu rozvojových krajín, v ktorých neformálna edukácia nahrádza funkcie formálnej edukácie a umožňuje tak jednotlivcom, najmä z ohrozených sociálnych skupín nadobudnúť základy gramotnosti. Tento aspekt je dlhodobo prítomný v kľúčových definíciách neformálnej edukácie UNESCO a súvisí s aktivitami a zameraniami organizácie v oblasti edukácie, ktoré sa kontinuálne zameriavajú na ohrozené skupiny obyvateľstva. Napríklad podľa UNESCO Institute for Statistics (ďalej UIS) v roku 2018 až 258 miliónov detí na svete nemalo prístup k formálnej edukácii, z toho 59 mil. detí na primárnom stupni vzdelávania, 62 mil. na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania a 138 mil. na sekundárnom stupni vzdelávania¹⁴. Čo sa týka populácie dospelých, tak podľa údajov UIS je vo svete 773 miliónov negramotných dospelých, z ktorých väčšinu tvoria ženy¹⁵. Uznávanie výstupov neformálnej edukácie s ohľadom na vyššie uvedené ohrozené skupiny, je preto jednou z priorít UNESCO a je súčasťou strategického plánu *Sustainable Development Goals* do roku 2030.

Uznávaním a validáciou výstupov neformálnej edukácie a s tým spojenou úlohou neformálnej edukácie v spoločnosti sa pred časom zaoberala Organizácia pre hospodársku

¹³ <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>. [Cit. 2021-10-16].

¹⁴ <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth> [Cit. 2021-10-16].

¹⁵ <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy>. [Cit. 2021-10-16].

spoluprácu a rozvoj (ďalej OECD). Proces validácie trval niekoľko rokov a vyvrcholil vydaním mienkotvornej publikácie *Recognizing non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices* (Werquin, 2010). Na riešení tohto projektu sa podieľalo 22 krajín sveta a medzinárodné organizácie pôsobiace v oblasti neformálnej edukácie. V rámci riešenia projektu sa uskutočnilo niekoľko medzinárodných konferencií, jedna z ktorých bola zameraná na analýzu terminológie, konceptov a modelov aplikovateľných pre potreby validácie neformálnej edukácie v medzinárodnom kontexte (2-3. 10. 2007, Viedeň). Patrick Werquin, zostavovateľ analytického materiálu z tejto konferencie konštatuje, že na medzinárodnej úrovni a medzi renomovanými odborníkmi panuje konsenzus vo vymedzení formálnej edukácie a informálneho učenia sa, avšak odborníci nie sú jednotní vo vymedzení spektra reziduálnych edukačných aktivít, logicky spadajúcich do portfólia neformálnej edukácie. Zároveň dodáva, že formálna edukácia, neformálna edukácia a informálne učenie sa sú vzájomne v komplementárnom vzťahu, keďže vedomosti a zručnosti, ktoré jednotlivec v procese edukácie a učenia sa nadobúda nie sú odlišné, ale rovnaké, t. j. odlišnosť spočíva v kontexte, podmienkach, zámeroch a intencionalite učenia sa¹⁶. Benefity z uznávania a validácie výstupov neformálnej edukácie a informálneho učenia sa majú individuálny, komunitný a spoločenský charakter. Na druhej strane treba poznamenať, že nejednoznačnosť vo vymedzení konceptu neformálnej edukácie pretrváva naďalej, čo výstižne vyjadril aj P. Lenčo z IUVENTY v publikácii zameranej na príklady dobrej praxe v práci s mládežou na Slovensku (Iuventa, 2021): „práca s mládežou sa sústreďuje na mnohoraké potreby mladých ľudí a teda poskytuje rozličné aktivity a služby pre mladých ľudí v rozličných prostrediach. Tým vytvára hustú sieť, v ktorej by mal nájsť čo najväčší počet mladých ľudí to, čo potrebujú. Avšak táto rôznorodosť zároveň spôsobuje istú neuchopiteľnosť toho, čo práca s mládežou vlastne je“¹⁷. Je nespochybniteľné, že spoločenský význam neformálnej edukácie a potreba uznávania, resp. certifikovania jej výstupov a ich zohľadňovanie v procese pracovného uplatnenia jednotlivca rezonujú v medzinárodných dokumentoch a následne sa implementujú do legislatívy jednotlivých krajín aj vďaka tomu, že OECD venovala tejto problematike náležitú pozornosť a rozprúdila v tejto oblasti spoločenskú diskusiu na medzinárodnej úrovni.

¹⁶ <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41834711.pdf>. [Cit. 2021-10-16].

¹⁷ https://www.iuventa.sk/wp-content/uploads/2021/11/Oceneni_prirucka.pdf. [Cit. 2021-10-16].

Európsky kontext

Ak sa pozrieme na koncept neformálnej edukácie prezentovaný v európskom kontexte, zistíme, že sa viac približuje našim sociokultúrnym podmienkam v porovnaní s definíciami svetových organizácií, t. j. vo vzťahu k deťom a mládeži reflektuje zmysluplné trávenie voľného času, výstupy z realizácie záujmovej činnosti a participácie v programoch zameraných na rozvoj intrapersonálnych a sociálnych zručností. Na oficiálnom portáli European Youth Foundation Rady Európy sa nachádza nasledovné vymedzenie neformálnej edukácie: *„neformálna edukácia sa vzťahuje na plánované a štruktúrované programy a procesy personálnej a sociálnej edukácie pre mladých ľudí zacielené na rozvoj širokého spektra zručností a kompetencií mimo formálneho edukačného kurikula. Neformálna edukácia sa realizuje v mládežníckych organizáciách, športových kluboch, divadelných a komunitných skupinách, kde sa mladí ľudia napríklad stretávajú a riešia spoločné projekty, hrajú hry, diskutujú, kempujú alebo venujú sa hudbe či dramatickému umeniu. Výstupy neformálnej edukácie sa obvykle ťažko certifikujú, aj keď ich uznávanie v spoločnosti má stúpajúcu tendenciu¹⁸“*. Neformálna edukácia je ďalej charakterizovaná ako dobrovoľná, dostupná pre každého, organizovaná s edukačnými zámermi, participatívna, zameraná na učiaceho sa, orientovaná na rozvoj životných zručností a prípravu na aktívne občianstvo, zahŕňa individuálne a skupinové učenie sa v kontexte skupinového prístupu, je holistická a zameraná na proces, založená na skúsenostiach a činnosti, zohľadňuje potreby participantov. Uvedený prístup k vymedzeniu neformálnej edukácie je v porovnaní s vymedzeniami svetových organizácií jednoznačne viazaný na situáciu mládeže v podmienkach krajín Európy, t. j. nereflektuje problematiku negramotnosti, obmedzeného prístupu k systému formálnej edukácie či inej formy znevýhodnenia, ktoré je potrebné kompenzovať prostredníctvom systému neformálnej edukácie. Od tohto chápania konceptu sa odvíja aplikácia termínu aj v našich podmienkach a v susedných krajinách, keďže tento druh edukácie má u nás relatívne dlhú históriu (porov. Lenčo 2016; Knapík, Franc 2018; Gubricová 2019; Nemcová, Šolcová, 2020; Pešek a kol. 2020). Termín v tomto zmysle rekonceptualizuje doterajšiu prax a zviditeľňuje činnosti a aktivity, ktoré v danej oblasti kontinuálne a systematicky realizujú početné občianske združenia a ostatné neziskové organizácie. K „legitimizácii“ spoločenského prínosu neziskového sektora v danej oblasti prispel aj zmiený zákon č. 282/2008 Z. z. o podpore práce s mládežou.

¹⁸ <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions>. [Cit. 2021-10-17].

V Českej republike sa koncept neformálnej edukácie etabloval pred niekoľkými rokmi a v súčasnosti sa používa na legislatívnej úrovni, resp. v úradnej komunikácii Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy ČR. Na oficiálnom portáli MŠMT ČR sa uvádza nasledovný výklad konceptu : „*neformálne vzdelávanie sa uskutočňuje mimo formálneho vzdelávacieho systému (formálne vzdelávanie vedie k dosiahnutiu určitého stupňa vzdelania doloženého certifikátom, napr. vysvedčením, diplomom) a nevedie k ucelenému školskému vzdelaniu. Ide o organizované výchovno-vzdelávacie aktivity mimo rámca oficiálneho školského systému, ktoré ponúka záujemcom zámerný rozvoj životných skúseností, zručností a postojov založených na ucelenom systéme hodnôt. Tieto aktivity bývajú spravidla dobrovoľné. Organizátormi sú združenia detí a mládeže a ďalšie neštátne neziskové organizácie, školské zariadenia pre záujmové vzdelávanie – predovšetkým centrá voľného času, vzdelávacie agentúry, kluby, kultúrne zariadenia a ďalší¹⁹“.* Česká republika zahájila systematický prístup k aplikácii konceptu v roku 2009 prostredníctvom národného projektu *Klíče pro život*. Jednou z kľúčových úloh tohto projektu bolo uznávanie neformálneho vzdelávania, keďže Česka republika bola participujúcim členom OECD v procese validácie výstupov neformálnej edukácie. Skúsenosti z realizácie neformálnej edukácie a spôsoby uznávania výstupov v Českej republike sú obsiahnuté vo vyššie zmienenej publikácii *Recognizing non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices* (Werquin, 2010).

Strategická cieľová skupina - mládež

Problematika neformálnej edukácie je dlhodobo aktuálna aj na úrovni OSN, ktorá sa strategicky zamerala na mládež už v roku 1995 v rezolúcii *World programme of action for youth to the year 2000 and the beyond*, v ktorej predstavila niekoľko oblastí, v ktorých zohráva kľúčovú úlohu neformálna edukácia (edukácia, voľnočasové aktivity, participácia mládeže na živote v spoločnosti a rozhodovacích procesoch). V roku 2018 OSN predstavila verejnosti nový strategický dokument *Youth 2030. Working with and for young people*. Východiskom k tvorbe týchto dokumentov bola jedinečná pozícia organizácie na svetovej politickej scéne a možnosti ovplyvňovať prístup jednotlivých krajín k vytváraniu príležitostí a podmienok zodpovedajúcich potrebám mládeže. Organizácia sa v tomto zmysle situuje do roly ochrancu a pomocníka mládeže a poskytuje platformu, cez ktorú môže mládež zvyšovať svoju participáciu na dianí v spoločnosti. Strategický dokument *Youth 2030* približuje päť kľúčových

¹⁹ <https://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>. [Cit. 2021-10-17].

priorít, jednou z ktorých je zvyšovanie prístupu mladých ľudí ku kvalitnému vzdelávaniu a zdravotníctvu. V rámci advokácie prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu organizácia vyzýva členské štáty a ďalších partnerov, aby zaistili univerzálny prístup ku kvalitnému vzdelávaniu; aby rozvíjali a poskytovali kvalitné a inkluzívne vzdelávanie zamerané na mladých ľudí, aby uplatňovali celoživotný prístup k vzdelávaniu. V rámci podpory neformálnej edukácie organizácia poukazuje na význam neformálnej edukácie v rozvoji vedomostí, zručností a kompetencií mladých ľudí a požaduje intenzívnu podporu v danej oblasti. Porovnateľné úlohy v rámci neformálnej edukácie sú obsiahnuté aj v *EU Youth Strategy 2019-2027*²⁰. Problematika neformálnej edukácie je obsiahnutá takmer v každej z kľúčových oblastí, keďže je jednou z možností, resp. prostriedkom na dosiahnutie stanovených cieľov. V súvislosti so zameraním našej publikácie považujeme za dôležité zároveň poznamenať, že v stratégii EÚ má významnú úlohu inklúzia, ktorá je prezentovaná ako jeden z kľúčových princípov. Význam neformálnej edukácie je zdôraznený aj v ďalšom strategickom dokumente Rady Európy *Youth Sector Strategy 2030*²¹, v ktorom sa požaduje, aby neformálna edukácia bola dostupná a atraktívna pre všetky skupiny mládeže. Úlohy vyplývajúce z jednotlivých európskych stratégií sa realizujú na Slovensku s podporou MŠVVaŠ SR²² prostredníctvom Iuventy – Slovenského inštitútu mládeže²³, Rady mládeže Slovenska²⁴, centier voľného času a mnohých ďalších inštitúcií a organizácií, o ktorých pojednávame v nasledujúcej podkapitole.

Koncept neformálnej edukácie sa v podmienkach Slovenska postupne etabluje. Nemenní podstatu ani štruktúru existujúceho edukačného systému, ale zasadzuje ho do kontextu celoživotného učenia sa, čím umocňuje jeho význam pre jednotlivca a spoločnosť. Pertraktované snahy medzinárodných inštitúcií o uznávanie prínosu neformálnej edukácie sú tak prirodzeným dôsledkom toho, že potenciál tejto edukácie nespočíva primárne v zmysluplnom trávení voľného času, ale formuje a rozvíja osobnosť.

²⁰ https://europa.eu/youth/strategy/engage_en. [Cit. 2021-10-25].

²¹ <https://rm.coe.int/background-document-youth-sector-strategy-2030-english/1680a0bb33>[Cit. 2021-10-25].

²² <https://www.minedu.sk/europsky-dialog-s-mladezou/>[Cit. 2021-10-25].

²³ <https://www.iuventu.sk/praca-s-mladezou/zona-praca-s-mladezou/akteri-v-oblasti-prace-s-mladezou/> [Cit. 2021-10-25].

²⁴ <https://oip.rmzk.sk/o-projekte/>[Cit. 2021-10-25].

1.2 Spoločenský a individuálny rozmer neformálnej edukácie

Neformálna edukácia detí a mládeže plní v spoločnosti dôležitú úlohu, avšak jej spoločenský význam, paradoxne, nie je dostatočne docenený. Jednou z príčin je multisektorový a multirezortný charakter siete jej poskytovateľov, v dôsledku čoho sa výsledky tohto edukačného pôsobenia neprezentujú v spoločnosti synergicky ako jeden systém, ale parciálne na úrovni konkrétneho rezortu, regiónu, mesta, oblasti činnosti, organizácie a pod. Táto diverzita je integrálnou súčasťou neformálnej edukácie a jej konštitutívnym prvkom a vo svojej podstate znemožňuje súhrnné zhodnocovanie relevantných výstupov, keďže sieť poskytovateľov neformálnej edukácie je tak rozmanitá, že nie je možné ju centrálné monitorovať. Na neformálnej edukácii v rôznej miere participuje väčšina subjektov v rezorte školstva, vedy, výskumu a športu (školy a školské zariadenia, základné umelecké školy, športové kluby, atď.), časť inštitúcií v rámci rezortu kultúry (napr. kultúrno-osvetové zariadenia, galérie, múzeá, tanečné školy, atď.), rezortu práce, sociálnych vecí a rodiny (zariadenia, v ktorých sa realizujú opatrenia sociálnoprávnej ochrany detí a mládeže, akreditované subjekty pôsobiace v oblasti sociálnej starostlivosti zabezpečujúce v rámci svojej činnosti aj aktivity zamerané na osobnostný a sociálny rozvoj detí a mládeže), súkromný sektor (agentúry zabezpečujúce programy neformálnej edukácie pre deti a mládež, všetky vyššie zmienené zariadenia zriadené fyzickými a právnickými osobami) a najmä tretí sektor, jednak prostredníctvom detských a mládežníckych občianskych združení, ale aj všetkých ostatných združení a organizácií, napríklad nadácií, spolkov a pod., ktoré sa v rámci svojej činnosti venujú aj organizácii aktivít pre deti, mládež, ktorými prispievajú k ich rozvoju. Výraznou mierou sa do neformálnej edukácie zapájajú aj cirkvi, ktoré zakladajú pre prácu s deťmi a mládežou občianske združenia, napríklad *eRko - Hnutie kresťanských spoločenstiev detí*, *Združenie kresťanských spoločenstiev mládeže*, *Združenie mariánskej mládeže*, *Domka – Združenie saleziánskej mládeže*, *Laura*, *združenie mladých*, *Spoločenstvo evanjelickej mládeže*, *YMCA*, *Hrubáci*, *Tulipánci* atď. Činnosť cirkví v oblasti neformálnej edukácie je napriek konfesijnému zameraniu rozmanitá a realizuje sa vo väčšej alebo menšej miere v každej farnosti, cirkevnom zbore, cirkevnom spoločenstve a pod.

Spoločenský, komunitný, skupinový a individuálny význam neformálnej edukácie je v odbornej literatúre, najmä zahraničnej, extenzívne spracovaný a empiricky potvrdený (porov. Bodilly, Beckett 2005; Harvard Family Research Projekt 2005; Yoonkiung, Osgood, Smith 2015; McCombb, Whitaker, Yoo 2017 a mnohí iní). Aj samotné organizácie majú vypracované nástroje a mechanizmy prostredníctvom ktorých overujú dosiahnutie očakávaných výstupov

alebo ich dosiahnutie je predpokladom k verejnej prezentácii nadobudnutých zručností a kompetencií, uznávaniu výstupov, oceňovaniu a pod. Na danom mieste sa preto sústreďíme na výber štatistických dát a výskumných zistení zo Slovenska, ktoré potvrdzujú spoločenský význam neformálnej edukácie a predstavujú jej komplexný a rozmanitý systém.

Školy a školské zariadenia

Ak by sme chceli posúdiť prínos neformálnej edukácie na celoštátnej úrovni, môžeme vychádzať z údajov zo štatistickej ročenky Centra vedecko-technických informácií SR (ďalej CVTI), ktoré monitoruje aktivity škôl a školských zariadení v danej oblasti. Prehľad činnosti je však limitovaný na štatisticky významné ukazovatele, t. j. nezrejmuje celé spektrum aktivít, ktoré zariadenia realizujú. V školskom roku 2021/22 na Slovensku pôsobilo 435 centier voľného času zriadených ako samostatná inštitúcia alebo ako súčasť školy, ktoré pravidelne navštevovalo 143 722 detí, z toho 116 158 vo veku do 15 rokov²⁵. Ak porovnáme tento údaj s celkovým počtom žiakov základných škôl (461 060), zistíme, že centrum voľného času navštevoval každý štvrtý žiak základnej školy, čo je nesporne silnou stránkou pri hodnotení spoločenského prínosu tohto zariadenia. Ak sa pozrieme na školské kluby, ktoré sú určené žiakom na primárnom stupni vzdelávania, tak zistíme, že ich počet v tom istom školskom roku dosahoval 1922 zariadení, ktoré navštevovalo 148 982 žiakov²⁶. Pri porovnaní tohto údaju s celkovým počtom žiakov na primárnom stupni vzdelávania (220 426), zistíme, že školské kluby na Slovensku navštevuje takmer 70% všetkých žiakov, vďaka čomu je ŠKD najnavštevovanejším školským zariadením, ktoré deti navštevujú pravidelne, päť dní v týždni, t. j. vplyv neformálnej edukácie na rozvoj osobnosti dieťaťa je nespochybniteľný, pričom pridanou hodnotou tohto zariadenia je jeho sociálna funkcia z hľadiska zabezpečenia starostlivosti o dieťa v pracovnom čase rodičov.

V podmienkach Slovenska majú silné zastúpenie základné umelecké školy (374 zariadení), ktoré v školskom roku 2021/22 pravidelne navštevovalo 170 455 detí²⁷, čo je viac než sú údaje za centrá voľného času. Pri tomto zariadení však treba poznamenať, o čom sme sa už vyššie zmienili, že de jure neposkytuje neformálnu, ale formálnu edukáciu, avšak v zameraní

²⁵https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zariadenia-na-volny-cas.html?page_id=9591 [Cit. 2021-12-12].

²⁶https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-skolske-kluby.html?page_id=9594 [Cit. 2021-12-12].

²⁷https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603 [Cit. 2021-12-12].

jeho činnosti môžeme nájsť viacero prienikov s osobitosťami neformálnej edukácie. Na podobnom princípe pôsobia jazykové školy, ktoré v tom istom školskom roku navštevovalo 18 059 frekventantov.

Významnou mierou sa na realizácii neformálnej edukácie podieľajú školy prostredníctvom záujmovej, resp. krúžkovej činnosti žiakov. Časť škôl zabezpečuje túto činnosť prostredníctvom školského centra voľného času, ktoré sa v minulosti označovalo ako školské stredisko záujmovej činnosti. Väčšina škôl však zabezpečuje túto činnosť v nadväznosti na edukačný proces, t. j. nemá zriadenú osobitnú organizáciu pre túto oblasť edukačného pôsobenia. CVTI však túto činnosť nemonitoruje a preto nemáme k dispozícii žiadne relevantné súhrnné údaje, len informácie zverejnené na webových stránkach škôl a výsledky výskumných zistení mapujúcich túto oblasť činnosti. Na základe dostupných informácií zverejnených na webových stránkach základných škôl, napríklad ZŠ Benková v Nitre²⁸, ZŠ Komenského v Bernolákove²⁹, ZŠ Poprad Jarná³⁰, ZŠ J. Simana vo Valaskej³¹, ZŠ Mlynská v Senci³² atď., základné školy ponúkajú v priemere od päť do desať záujmových útvarov a ďalšie príležitostné činnosti, ktoré naplňajú charakter neformálnej edukácie. Čo sa týka stredných škôl, tak ponúka krúžkovej činnosti je nižšia, avšak na niektorých školách majú žiaci široký výber z možností. Napríklad Stredná odborná škola Strojnícka v Bánovciach nad Bebravou ponúkala v školskom roku 2021/22 9 krúžkov³³, Stredná zdravotnícka škola v Nitre - 14 krúžkov³⁴, Stredná odborná škola technická a agropotravinárska v Rimavskej Sobote - 13 krúžkov³⁵ atď. Treba však poznamenať, že časť krúžkov sa realizuje v nadväznosti na vyučovacie predmety, t. j. má charakter prípravy na ich úspešné absolvovanie alebo prípravy na celoplošné testovanie, maturitnú skúšku a pod. Napríklad na zmienenej Strednej zdravotníckej škole v Nitre v školskom roku 2021/22 boli otvorené s týmto zameraním nasledovné krúžky: Farmaceutické cvičenia v cudzom jazyku, Ošetrovateľské výkony v cudzom jazyku, Odborné ročníkové práce, Príprava na MS z anglického jazyka B1/B2, Príprava na MS z nemeckého jazyka, Príprava na MS z odbornej zložky, Prvá pomoc, Stredoškolská odborná činnosť, Ošetrovateľstvo v praxi, Záhady tela. Útvary tohto zamerania

²⁸ <https://zsbenkova.edupage.org/kruzky/> [Cit. 2021-11-27].

²⁹ <https://zsbern.edupage.org/text4/> [Cit. 2021-11-27].

³⁰ <https://jarna.edupage.org/kruzky/> [Cit. 2021-11-27].

³¹ <https://zsvalaska.edupage.org/a/prehľad-kruzkov>. [Cit. 2021-11-27].

³² <https://zssenecmlynska.edupage.org/text27/> [Cit. 2021-11-27].

³³ <https://spsbn.edupage.org/text22/> [Cit. 2021-11-27].

³⁴ https://www.szsnitra.sk/index.php?option=com_content&task=view&id=159&Itemid=215 [Cit. 2021-11-27].

³⁵ <https://www.sostap.sk/o-skole/kruzkova-cinnost/kruzkova-cinnost>. [Cit. 2021-11-27].

nemajú de facto záujmový charakter, ale sú tematicky viazané na oblasť formálnej edukácie a pokiaľ sa organizujú na podobných princípoch ako vyučovanie, nemožno ich ani považovať za neformálnu edukáciu. Z administratívneho hľadiska sú však evidované ako záujmové útvary a tak sa žiakom a verejnosti aj prezentujú. Tento príklad je exemplárnou ukážkou difúzie formálnej a neformálnej edukácie v praxi. Negácia, prípadne prehliadanie nevyhnutnosti dôslednej diferenciacie obidvoch edukačných sfér, môže mať v konečnom dôsledku negatívny dopad na neformálnu edukáciu, keďže časť žiakov si ju môže mylne spájať s fakultatívnymi formami formálnej edukácie a na základe jedinej skúsenosti a priori zamietnuť ďalšie možnosti participácie.

Neformálnu edukáciu prostredníctvom krúžkovej a príležitostnej činnosti realizujú aj školské internáty, pri ktorých CVTI podobne ako v prípade základných a stredných škôl nemonitoruje prehľad činnosti v danej oblasti. Na webových stránkach školských internátov môžeme nájsť detailný prehľad krúžkovej činnosti a ďalších aktivít v rámci neformálnej edukácie.

Výskumné zistenia

Pre doplnenie vyššie uvedených údajov vo vzťahu k študentom stredných škôl môžeme doplniť zistenia z reprezentatívneho výskumu *Centra pre výskum etnicity a kultúry*, realizovaného pre IUVENTU (Gallo Kriglerová, Holka Chudžíková, 2021), na vzorke 1009 respondentov. Výskum okrem iného zisťoval mieru participácie mládeže v neformálnej edukácii a priniesol nasledovné zistenia: 36,5% respondentov navštevuje športové kluby, 32,3 % navštevuje záujmové útvary v škole alebo mimo školy, 23,9% navštevuje jazykové školy, 15,2% navštevuje kurzy, rozvojové programy, internetové kurzy, 13,5% navštevuje mládežnícke kluby, 13,4% navštevuje centrá voľného času, 11% navštevuje mládežnícke organizácie. Športové kluby navštevujú vo väčšej miere chlapci, centrá voľného času a mládežnícke organizácie častejšie navštevujú študenti gymnázií než stredných odborných škôl, do činnosti mládežníckych organizácií sa zapájajú v najväčšej miere študenti cirkevných škôl. Respondenti mohli označiť viacero možností participácie, preto nie je zrejmé, koľko mladých ľudí sa do neformálnej edukácie vôbec nezapája. Spomedzi príčin, ktoré respondenti uvádzali pri nezapájaní sa do neformálnej edukácie, dominoval nezáujem, pričom dostupnosť, ponúka a náklady spojené s realizáciou činnosti boli vnímané ako menej významné. Dôvody pre ktoré sa mladí ľudia zapájajú do neformálnej edukácie sú najmä spoločne strávený čas s kamarátmi a priateľmi, možnosť venovať sa svojim záľubám a koníčkam, príležitosť osvojiť

si praktické poznatky, zúčastniť sa výletov, zažiť dobrodružstvá a pod. (Gallo Kriglerová, Holka Chudžíková 2021).

K neformálnej edukácii na základných a stredných školách sa pred časom realizoval prieskum na vzorke 150 škôl v rámci projektu *Inovácia poznatkov k prosperite – budovanie a posilňovanie multisektorovej participácie s dôrazom na rozvoj potenciálu mládeže menej rozvinutých regiónov v oblasti vedy a techniky* (Hapčo, Čičová 2020)³⁶ z ktorého vyplynuli nasledovné zistenia:

- 92,7 % opýtaných škôl realizuje neformálnu edukáciu najmä so zameraním na oblasť umenia, cudzích jazykov a IT technológií;
- žiaci a ich rodičia majú záujem o neformálnu edukáciu a to najmä z oblasti športu, umenia, cudzích jazykov a IT technológií;
- 98,7% pedagógov je presvedčených, že neformálna edukácia rozvíja kognitívne funkcie u žiakov. Pedagógovia zároveň uvádzajú, že žiaci ktorí participujú na neformálnej edukácii majú zodpovednejší prístup k vzdelávaniu, preukazujú schopnosti tímovej spolupráce, majú lepšie komunikačné zručnosti, väčšiu aktivitu a zapájajú sa do školských podujatí.

V nadväznosti na vyššie uvedené sa žiada doplniť zistenia z komplementárneho prieskumu v rámci organizácie *AMAVET – Asociácie pre mládež, vedu a techniku*, ktorá pôsobí na Slovensku od roku 1990. Prieskum bol zameraný na komparáciu vybraných aspektov u participantov realizujúcich neformálnu edukáciu v tejto organizácii s participantmi, ktorí sa podobných aktivít nezúčastňujú³⁷. Zo zistení vyplynulo, že členovia AMAVETu sa vyznačujú vyššou mierou motivácie, chcú súťažiť a cestovať na podujatia, oceňujú, že do projektovej činnosti ich nikto nenúti, venujú sa jej z vlastného záujmu a preto, že majú z nej radosť. Rodičia participantov vnímajú u svojich detí vďaka participácii väčší rozhľad a nové vedomosti, oceňujú účasť na súťažiach, cestovanie a nové priateľstvá. Pedagógovia týchto participantov uviedli, že neformálna edukácia v oblasti vedy a techniky má vplyv na výber vysokej školy. Uvedené zistenia korešpondujú s výskumom *Karpatskej nadácie*, ktorý bol zameraný na prepojenie formálnej a neformálnej edukácie v rámci projektu *Schola ludus 21*³⁸, ktorý organizácia realizovala medzi pedagógmi, poskytovateľmi ďalšieho pedagogického

³⁶<https://fns.uniba.sk/pracoviska/chemicka-sekcia/kjd/vyskum/projekty/itms-kod-projektu-314010q423-inovacia-poznatkov-k-prosperite/> [Cit. 2021-11-27].

³⁷<https://www.amavet.sk/ako-vplyva-neformalne-vzdelavanie-na-zaujem-mladeze-o-vedu-a-techniku/> [Cit. 2021-11-29].

³⁸<https://karpatskanadacia.sk/nase-riesenia/schola-ludus-21/> [Cit. 2021-11-29].

vzdelávania na úrovni metodických pedagogických centier, predstaviteľmi samospráv a poskytovateľmi neformálnej edukácie. Zo zistení vyplynulo, že neformálna edukácia podľa pedagógov:

- podporuje u participantov rozvoj mäkkých zručností a spôsobilostí, prispieva k prepájaniu teoretických poznatkov s reálnym, každodenným životom;
- podporuje rozvoj kreativity, spolupráce, flexibility, autenticity, schopnosti riešiť problémy a pod.;
- podporuje komplexný rozvoj osobnosti a dobrovoľníctvo, premieta sa do oblasti formálnej edukácie.

Poskytovatelia neformálnej edukácie uvádzali okrem vyššie uvedeného prínos v nasledovných oblastiach:

- objavovanie skrytých talentov;
- utváranie komunity a začlenenie sa do komunity;
- sebarozvoj a sebaopoznávanie;
- rozvoj vnútornej motivácie, ochoty učiť sa.

Význam neformálnej edukácie možno veľmi zreteľne deklarovať na individuálnej úrovni a výpočet príkladov by presiahol možnosti danej publikácie. Pre ilustráciu preto uvedieme len niekoľko z nich. Vyberáme z organizácií, ktoré sú na Slovensku menej známe a ktoré majú medzinárodný presah. Typickým príkladom je komplexný rozvojový program *Medzinárodná cena vojvodu z Edinburgu (The Duke of Edinburgh's International Award – DoFE)*³⁹, ktorý sa zameriava na mladých ľudí vo veku od 14 do 24 rokov. Organizácia má spolupracujúcu sieť 170 škôl a cez 1000 dobrovoľníkov, ktorí v roku 2019 zapojili do programu 3600 mladých ľudí na Slovensku. Víziou organizácie je zapájať do programu 1% mladých ľudí v tejto vekovej kategórii. Participácia v programe trvá od 6 do 24 mesiacov v závislosti od zvolenej úrovne a intenzity. Najlepšie výstupy sú každoročne ocenené prestížnou cenou s medzinárodným uznaním. V roku 2021 boli napríklad ocenené nasledovné úspechy participantov: sedemnásťročná študentka sa naučila detskú rozprávku Popoluška v posunkovom jazyku, maturant spolu so svojimi spolužiakmi získal projekt na obnovu historickej veže na budove gymnázia, ktoré navštevujú, mladý študent vytvoril v domácom prostredí hudobný album, ktorý má na platforme Spotify 2 milióny prehratí, študentka z metropoly Slovenska zdolala na bicykli 120 km za 10 hodín⁴⁰. Iná študentka z gymnázia v Nitre, založila v rámci participácie

³⁹<https://www.dofe.sk/sk/o-programe/> [Cit. 2021-11-29].

⁴⁰ <https://www.dofe.sk/sk/pre-media/> [Cit. 2021-12-8].

v programe Klub zahraničných študentov a pomáha zahraničným študentom s orientáciou v novom prostredí a osvojovaním si slovenského jazyka. Svoju skúsenosť z participácie na programe zhrnula nasledovne: „Som skôr hanblivá a nie veľmi komunikatívna. Vďaka DofE som bola nútená osmeliť sa a vyjsť zo svojej komfortnej zóny. Zlepšila som sa tiež v manažmente: musela som veľa komunikovať s riaditeľstvom školy, ale aj s firmami. Zlepšila som si aj time manažment, keďže som sa potrebovala naučiť ako všetko zvládnuť tak, aby som každý deň nechodila spať o druhej v noci. DofE mi dalo perfektné príležitosti získať nové skúsenosti, spoznať nových ľudí a zbaviť sa strachu z neznámeho“⁴¹. Podobnú skúsenosť dosvedčuje väčšina participantov s dlhoročnou účasťou na porovnateľných programoch neformálnej edukácie, s ktorými sa stretávame vo svojej odbornej činnosti.

Detské a mládežnícke občianske združenia

Tretí sektor predstavuje v oblasti neformálnej edukácie rozmanitú sieť organizácií, ktorú tvoria v prvom rade detské a mládežnícke občianske združenia, za ktorými nasledujú všetky ostatné organizácie zabezpečujúce v rámci portfólia svojej činnosti aj aktivity pre deti a mládež, zamerané na ich rozvoj a zmysuplné trávenie voľného času. Z hľadiska celoštátneho hodnotenia ich činnosti, máme k dispozícii len obmedzené možnosti, keďže v súhrnnom štatistickom spracovaní nie sú v podmienkach Slovenska z vyššie ozrejmenej dôvodov dostupné. Čiastočne môžeme ilustrovať ich spoločenský prínos na príklade periodického analytického materiálu CVTI, v ktorom sa každoročne vyhodnocuje činnosť detských a mládežníckych organizácií, ktoré sú poberateľmi príspevkov na podporu činnosti z rozpočtu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu. V analytickej správe hodnotiacej činnosť detských a mládežníckych občianskych združení za rok 2020 bolo hodnotených 36 organizácií, ktoré zaslali vyplnený výkaz. Je zrejmé, že ide o údaj, ktorý nepopisuje reálnu situáciu, keďže počet detských a mládežníckych združení na Slovensku je oveľa vyšší. Treba však doplniť, že 23 z týchto 36 organizácií má celoslovenskú pôsobnosť, t. j. údaje o ich činnosti sú súhrnné za všetky organizačné jednotky a administratívne sa vykazujú v mieste sídla centrály. Väčšina z týchto organizácií má sídlo v Bratislave a preto z hodnotiacej správy môže vzniknúť mylná interpretácia, že v iných mestách Slovenska tieto združenia nepôsobia. Upozorňujeme na to z dôvodu, že podľa údajov uvedených v tejto hodnotiacej správe Banskobystrický kraj

⁴¹ <https://www.dofe.sk/sk/pribehy-a-odporucania/pavlina-ruzickova-gymnazium-parovska-nitra-518/> [Cit. 2021-12-8].

prezentuje jedno občianske združenie, Prešovský kraj – dve združenia, Trnavský, Žilinský, Nitriansky a Košický kraj – po tri združenia, Trenčiansky kraj – 4 združenia a zvyšok (17 organizácií) sídlilo v Bratislavskom kraji. Už len z tejto ilustrácie je zrejmé, že štátom podporované združenia predstavujú zlomok detských a mládežníckych občianskych združení, resp. organizácií, ktoré sa v rámci svojej činnosti venujú aj deťom a mládeži. Na druhej strane je evidentné, že najväčšiu členskú základňu a spoločenskú váhu majú združenia s celoštátnou pôsobnosťou, ktoré majú zastúpenie vo všetkých krajoch a okresoch na Slovensku. Najnižšiu členskú základňu majú naopak združenia s miestnou pôsobnosťou ako napríklad občianske združenie *Kognita, Effeta – stredisko sv. Františka Saleského*, občianske združenie *Podhoranček* (CVTI, 2021). Členskú základňu hodnotených 36 občianskych združení tvorilo v roku 2020 spolu 84 842 členov, z toho 62 289 v rámci združení s celoslovenskou pôsobnosťou. Z hľadiska veku najviac členov bolo do veku 15 rokov (38,80%), ďalej vo veku od 15 do 18 rokov (30,50%), až pätina bola vo veku od 18 do 30 rokov (21,10 %) a zvyšok predstavovali členovia nad 30 rokov (9,69 %). Pri porovnaní týchto údajov s údajmi za centrá voľného času a základné umelecké školy si môžeme všimnúť, že najpočetnejšou cieľovou skupinou u všetkých zmienených sú práve deti do veku 15 rokov. Avšak v členskej základni občianskych združení, na rozdiel od ostatných organizácií, je veľmi silný podiel mládeže od 15 do 30 rokov, ktorá sa už v takej veľkej miere nezapája do neformálnej edukácie v inštitucionalizovaných podmienkach, ale preferuje menej formálne prostredie. Aj keď toto tvrdenie nemôžeme podložiť absolútnymi číslami, percentuálny podiel jednotlivých vekových skupín v rámci členskej základne občianskych združení, nás k tomu oprávňuje.

Celkový počet zorganizovaných podujatí bol v roku 2020 vzhľadom na protipandemické opatrenia výrazne nižší v porovnaní s predchádzajúcim rokom. Kým v roku 2020 vykázalo 36 hodnotených združení spolu 47 111 stretnutí v rámci pravidelnej činnosti, v roku 2019 to bolo u 34 združení 68 550 stretnutí, teda o 25% viac. Okrem týchto činností združenia zrealizovali v roku 2020 spolu 5 251 jednodňových a 857 viacdňových aktivít, v roku 2019 to bolo 7 081 jednodňových a 1390 viacdňových aktivít, zväčša pobytového zamerania. Činnosť detských a mládežníckych občianskych združení je pritom zameraná aj na ďalšie oblasti, napríklad osvetovú a publikačnú činnosť, poradenstvo, intervenciu atď., ktoré presahujú rámec neformálnej edukácie, ale majú spoločenský význam.

IUVENTA, ktorá zameriava svoju činnosť na podporu práce s mládežou a mládežnícku politiku, uvádza v databáze aktérov práce s mládežou 39 organizácií⁴², pôsobnosť viacerých z nich však presahuje rámec neformálnej edukácie. Na ilustráciu uvádzame niektoré z nich, napríklad Ambrela (Platforma rozvojových organizácií), Asociácia liniek pomoci, Platforma rodín s deťmi so zdravotným znevýhodnením, Združenie mladých podnikateľov Slovenska, Linka detskej istoty, Internetová poradňa pre mladých ľudí, Centrum Slniečko, Linka detskej dôvery, Slovak Business Agency, Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých a Future Generation Europe. Aj z uvedeného výberu je zrejmé, že na neformálnej edukácii detí a mládeže participuje široké spektrum poskytovateľov, ktoré svojím zameraním presahujú predmet našej publikácie.

Viac svetla do spoločenského prínosu organizácií tretieho sektora v oblasti neformálnej edukácie môžu vnieť údaje z Registra mimovládnych neziskových organizácií⁴³, ktorý vznikol na základe zákona č. 346/2018 Z. z.⁴⁴ zlúčením niekoľkých registrov. V porovnaní s predtým platnou legislatívou neziskové organizácie majú povinnosť registrovať všetky dcérske organizačné jednotky, ktoré konajú vo vlastnom mene. Register má však verejnú a neverejnú časť a neposkytuje komplexné údaje. Napríklad v prípade občianskeho združenia *eRko-Hnutie kresťanských spoločností detí* register evidoval na sklonku roka 2021 len tri organizačné jednotky: Bratislava-Ružinov, Územie Orava-Liptov a Územie Spiš⁴⁵.

Register umožňuje vyhľadávať organizácie podľa niekoľkých kritérií, vrátane kľúčových slov v názve organizácie a verejne prospešného účelu. V zmysle zákona č. 346/2018 Z. z. *o registri mimovládnych neziskových organizácií* pri registrácii organizácie sa zapisuje aj všeobecne prospešný účel, ak predmet jej činnosti je zameraný na podporu, ochranu alebo rozvoj:

- kultúrnych a duchovných hodnôt,
- životného prostredia,
- ľudských práv,
- zdravia,
- sociálnych služieb a sociálnej pomoci,
- vzdelávania, vedy, výskumu a vývoja,

⁴²Údaj k 8. 12. 2021. [https://www.iuventa.sk/praca-s-mladezou/zona-praca-s-mladezou/akteri-v-oblasti-prace-s-mladezou/\[Cit. 2021-12-8\]](https://www.iuventa.sk/praca-s-mladezou/zona-praca-s-mladezou/akteri-v-oblasti-prace-s-mladezou/[Cit. 2021-12-8]).

⁴³ <https://ives.minv.sk/rmno/>

⁴⁴ Zákon o registri mimovládnych neziskových organizácií a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

⁴⁵ Údaj k 8. 12. 2021

- telovýchovy,
- dobrovoľníctva,
- rozvojovej spolupráce a humanitárnej pomoci.

Hoci register slúži len na vyhľadávanie identifikačných údajov a zrejme nie je nateraz plne funkčný z hľadiska poskytovania zákonom požadovaných údajov, poskytuje súhrnné informácie o počte organizácií, ktoré v oblasti neformálnej edukácie pôsobia a tým zvyšuje povedomie spoločnosti minimálne o ich existencii. Napríklad pri kľúčovom slove – *rada mládeže* – register vygeneroval údaje o 42 organizáciách v rámci celého Slovenska⁴⁶. Uvedené teda potvrdzuje viackrát zmienený fakt, že zastúpenie organizácií tretieho sektora v oblasti neformálnej edukácie je veľmi silné a zároveň spoločensky prospešné. Na druhej strane za slabú stránku registra mimovládnych neziskových organizácií považujeme skutočnosť, že negeneruje súhrnné údaje v plnom rozsahu a poskytuje len obmedzené informácie. Verejnosť tak stále nemá k dispozícii digitálnu platformu, ktorá by to umožňovala.

Ako sme sa už zmienili, je pomerne náročné, až nemožné, súhrnne hodnotiť činnosť všetkých aktérov, ktorí sa podieľajú na realizácii neformálnej edukácie na Slovensku. Ilustráciou vybraných štatistických údajov sme chceli zdôrazniť najmä spoločenský význam neformálnej edukácie a skutočnosť, že na jej realizácii sa podieľa veľmi rôznorodé spektrum poskytovateľov, z ktorých len určitá časť je priamo riadená rezortom školstva, vedy, výskumu a športu, teda aj legislatívne a metodicky usmerňovaná k implementácii princípov inklúzie do svojej praxe. Značná časť organizácií sa v tomto procese riadi všeobecne záväznými predpismi ako je *Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím* a z neho vyplývajúcimi legislatívnymi predpismi na národnej úrovni zameranými na uplatňovanie práv osôb so zdravotným postihnutím na plnohodnotnú a efektívnu participáciu. Vzhľadom na absentujúci centralizovaný postup pri implementácii právne záväzných predpisov v oblasti inklúzie do praxe a nedostatočnom nastavení kontrolných mechanizmov pri ich porušovaní, na čo poukázal vo svojom stanovisku aj Európsky parlament v správe 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)⁴⁷, je dôležité venovať problematike implementácie inklúzie v spoločnosti náležitú odbornú pozornosť, pričom oblasť neformálnej edukácie by mala byť vzhľadom na svoj spoločenský význam, jednou z priorit.

⁴⁶ Údaj k 8. 12. 2021

⁴⁷ Dostupné na : https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0203_SK.html. [Cit. 2021-12-8].

1.3 Inklúzia v neformálnej edukácii

V podmienkach Slovenska sa inklúzia čoraz častejšie asocuje s právom na prijatie a akceptáciu rôznorodosti a plnohodnotnú participáciu v spoločnosti za primeranej a nárokovateľnej úpravy podmienok. Inklúzia v tomto poňatí predstavuje právne vymáhateľný prístup, jadrom ktorého je však morálna, resp. etická norma prameniaca z neodnímateľnej dôstojnosti vlastnej každému človeku bez ohľadu na jeho zdravotný stav, ekonomický či sociálny status, vierovyznanie, etnikum, pohlavie atď. (porov. Mikrut, 2019; Rajský, 2019). V praktickej realizácii sa tak inklúzia stáva princípom, v istom zmysle až štandardom. Tento prístup je prítomný vo väčšine strategických dokumentov UNESCO, OSN, OECD a EU. Napríklad v *EU Youth Strategy 2019-2027* sa inklúzia uvádza ako jeden z kľúčových princípov popri rovnosti a nediskriminácii, participácii, globálnej, európskej, národnej, regionálnej a lokálnej disimnácii a duálnom prístupe. Tento postoj k inklúzii je od roku 2021 ukotvený aj v školskom zákone č. 245/2008 Z. z., v ktorom sa inkluzívne vzdelávanie považuje za všeobecný princíp výchovy a vzdelávania. Túto skutočnosť považujeme za historický míľnik v implementácii idey inklúzie do edukačnej praxe na Slovensku, keďže štát týmto explicitne deklaruje záväzok aplikovať inkluzívny prístup do školskej praxe. Zmena prístupu je v najväčšej miere zameraná na žiakov s postihnutím, ktorí sa doteraz mohli vzdelávať v bežných školách na princípoch individuálnej integrácie, teda kvalitatívne odlišnom prístupe než aký predstavuje inklúzia. Aj keď v školskom zákone naďalej zostáva možnosť preradenia žiaka z bežnej školy do špeciálnej školy, resp. možnosť odporučiť jeho zákonným zástupcom inú formu vzdelávania, ak sa dôvodne preukáže, že spoločné vzdelávanie nie je na prospech tomuto žiakovi alebo jeho spolužiakom (porov. č. 245/2008 Z. z. §29, ods. 10), etablovanie inkluzívneho prístupu medzi všeobecnými princípmi výchovy a vzdelávania je základom k presadzovaniu implikovaných legislatívnych a z toho vyplývajúcich aj finančných záväzkov. Napríklad nárokovateľnosti podpory v procese výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach.

Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní

Ďalším významným míľnikom v implementácii idey inklúzie do školskej praxe je prijatie národnej *Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* (2021)⁴⁸, ktorá

⁴⁸<https://www.minedu.sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/> [Cit. 2021-12-12].

doteraz na Slovensku absentovala. V susednej Českej republike bol porovnateľný dokument prijatý už v roku 2015: *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*⁴⁹, neskôr *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*⁵⁰. Prijatiu *Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* predchádzal jej *Nultý akčný plán*⁵¹, v ktorom bola vytýčená implementácia termínu a princípov inklúzie do legislatívy a ďalšie zmeny, ktoré sa začali postupne realizovať. Významnou zmenou z dlhodobého hľadiska je rekonceptualizácia edukácie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ktorí by sa mali vo väčšom počte ako je tomu nateraz, vzdelávať v inkluzívnych podmienkach. V týchto intenciách sa realizuje pilotný projekt transformácie špeciálnej základnej školy, ktorú navštevujú prevažne žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, na bežnú základnú školu.

Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní je programovým dokumentom do roku 2030 a obsahuje šesť kľúčových oblastí: inkluzívne vzdelávanie a podporné opatrenia; poradenský systém v školstve; desegregácia vo výchove a vzdelávaní; debarierizácia školského prostredia; príprava a vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov; destigmatizácia. V rámci každej z oblastí sú stanovené prioritné ciele, plnenie ktorých bude konkretizované v troch akčných plánoch so začiatkom realizácie v rokoch 2022, 2025 a 2028. Text stratégie má koncepčný charakter a neobsahuje spôsob financovania prioritných úloh, kontrolné mechanizmy ich plnenia atď.

Prijatie *Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* považujeme za dôležitý krok, ktorý môže naštartovať širokú odbornú diskusiu v oblasti inklúzie na Slovensku, keďže rezort školstva ma v procese implementácie idey inklúzie v spoločnosti rozhodujúcu úlohu (porov. *Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*)⁵².

Rôznorodosť ako kľúčový princíp

Hoci sa inklúzia na Slovensku najčastejšie spája s osobami so zdravotným postihnutím alebo sociálnym vylúčením, v skutočnosti je zameraná na všetky deti a žiakov ohrozené nerovnocenným prístupom k výchove a vzdelávaniu (porov. Booth, Ainscow, 2019). K tomuto

⁴⁹ <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018> [Cit. 2021-12-12].

⁵⁰ <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/akni-plan-inkluzivniho-vzdelavani> [Cit. 2021-12-12].

⁵¹ <https://www.minedu.sk/nulty-akcny-plan-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-rok-2021> [Cit. 2021-12-12].

⁵² <https://www.epr.eu/the-strategy-for-the-rights-of-persons-with-disabilities-2021-2030/> [Cit. 2021-12-12].

prístupu sa oficiálne hlási aj *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* v mienkotvornej publikácii *Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education* (2021), ktorú vydala pri príležitosti 25. výročia svojho založenia. Takto ponímaný výklad termínu je obsiahnutý aj v novelizovanej verzii zákona č. 245/2008 Z. z. *o výchove a vzdelávaní : „inkluzívnym vzdelávaním [sa na účely zákona rozumie] spoločná výchova detí a žiakov, poslucháčov alebo účastníkov výchovy a vzdelávania, uskutočňovaná na základe rovnosti príležitostí a rešpektovania ich výchovno-vzdelávacích potrieb a individuálnych osobitostí a podporujúca ich aktívne zapojenie do výchovno-vzdelávacích činností školy alebo školského zariadenia“*. Výklad reflektuje všeobecné princípy Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím a vyúsťuje do aktívnej participácie jednotlivca, v ktorej je implicitne obsiahnutá nevyhnutná podpora na základe zmienených špecifických edukačných potrieb a individuálnych osobitostí jednotlivca. V nadväznosti na implementáciu termínu a princípov inklúzie do školského zákona Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu pripravuje pod gesciou Štátneho pedagogického ústavu kontinuum nárokovateľných opatrení⁵³, ktoré majú zaručiť deklarovanú rovnosť príležitostí. Definícia inkluzívneho vzdelávania zároveň kladie rovnaké nároky na školy a školské zariadenia, teda aj na oblasť neformálnej edukácie pri implementácii inklúzie v praxi. Školské zariadenia sú v tomto zmysle povinné zabezpečovať inkluzívnu edukáciu a majú k tomu vytvárať optimálne podmienky za náležitej rezortnej, resp. municipálnej podpory. Význam neformálnej edukácie ako komplementárnej súčasti formálnej edukácie a jej sociálny rozmer je zdôraznený aj v *Stratégii inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* (2021, s. 13)⁵⁴, v ktorej sa deklaruje, že školské zariadenia majú na tento účel garantovaný účelovo viazaný finančný príspevok porovnateľne s materskými, základnými a strednými školami. Kodifikovanie tohto záväzku považujeme za významný krok k akcelerácii inklúzie v podmienkach neformálnej edukácie najmä vo vzťahu k deťom, ktoré nateraz absentujú v týchto zariadeniach, resp. majú veľmi sťažené podmienky participácie.

Kľúčovým pilierom inklúzie je akceptácia rôznorodosti, čo výstižne vyjadril pred časom Z. Helus (2007, s. 218): *„o inkluzívnej škole (inštitúcii, pozn. autorky) hovoríme vtedy, keď škola nielen zahŕňa širokú paletu rozmanitých individualít žiakov čo do schopností, záujmov, charakteristik rodinného a kultúrneho prostredia, hendikepu a pod. Inkluzívna škola nad to*

⁵³ V čase vydania tejto publikácie je kontinuum nárokovateľnej podpory vo výchove a vzdelávaní v štádiu tvorby. Autorka je členkou jednej z expertných pracovných skupín. [Cit. 2021-12-14].

⁵⁴ <https://www.minedu.sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/> . [Cit. 2021-12-14].

organizuje vyučovanie a spolužitie žiakov v triede tak, aby nielen všetky deti čo najlepšie prospievali, ale tiež aby sa každý svojou jedinečnosťou podieľal na pozitívnej klíme spolupatričnosti. Inak povedané, v inkluzívnej škole sa koncepčne sleduje cieľ učiť sa žiť spolu, obohacovať druhých tým, že som, aký som, a prijímať svoje obohatenie inými – práve tým, že sú iní ako ja, takí akí sú“. Uvedené korešponduje s princípmi inklúzie, ktoré britskí autori T. Booth a M. Ainscow vyjadrili v medzinárodne uznávanom modeli budovania inkluzívneho spoločenstva - Indexe inklúzie⁵⁵. Tento pohľad na inklúziu si postupne osvojuje čoraz viac aktérov v oblasti edukácie na Slovensku, čo viackrát zaznelo v pripomienkach k textu *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. Inklúzia sa v tomto zmysle už aj v našich podmienkach postupne približuje tomu, čo T. Booth a M. Ainscow (2019, s. 32) označili ako „principiálny prístup k rozvoju vzdelávania a spoločnosti“.

Deti s postihnutím

V procese inklúzie vystupujú do popredia potreby rôznorodých skupín detí, ktoré si vyžadujú špecializovaný odborný prístup v závislosti od povahy bariér, s ktorými sú v procese edukácie konfrontované. Aj keď proces inklúzie je zameraný na všetky deti, v strategických dokumentoch sa osobitne spomínajú najviac ohrozené skupiny na základe etnickej príslušnosti, postihnutia, náboženstva, vierovyznania atď. (porov. *EU Youth Strategy 2019-2027*). V Dohovore OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím sa okrem vyššie uvedeného uvádza ako potenciálny diskriminačný faktor rasa, farba pleti, pohlavie, jazyk, politické alebo iné presvedčenie, národnostná príslušnosť, sociálny pôvod, majetok, rod, vek alebo iné postavenie⁵⁶. V tejto publikácii sa zameriavame na deti s postihnutím, ktoré čelia najväčším a najťažšie prekonateľným bariéram participácie v bežnom edukačnom prostredí. Nevyvrátiteľným dôkazom perzistencie týchto bariér je vysoký počet žiakov, ktorí sa naďalej vzdelávajú v špeciálnych školách, pričom značná časť z nich by sa mohla vzdelávať v inkluzívnom prostredí, ak by k tomu boli vytvorené adekvátne podmienky. V školskom roku 2021/22 sa to týkalo takmer 33 tisíc žiakov, najmä s mentálnym postihnutím, ťažkým stupňom

⁵⁵ Prvé vydanie tohto významného diela vyšlo v roku 2000, ďalšie v roku 2002, tretie prepracované vydanie v roku 2011 a štvrté v roku 2016, ktoré bolo vďaka iniciatíve Nadácie pre deti Slovenska preložené aj do slovenského jazyka a je dostupné online: <https://www.inklukoalicia.sk/vysiel-index-inkluzie-v-slovincine/> [Cit. 2021-12-14].

⁵⁶ Porovnateľne sú vymedzené potenciálne faktory diskriminácie v zákone č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).

postihnutia a viacnásobným postihnutím, ktorí navštevovali špeciálne materské, špeciálne základné a špeciálne stredné školy⁵⁷. Na druhej strane treba uznať, že časť rodičov z rôznych dôvodov naďalej odmieta inkluzívnu edukáciu a preferuje zaškolenie dieťaťa v podmienkach špeciálnej školy.

Deti s postihnutím majú nárok na plnohodnotnú participáciu v neformálnej edukácii v zmysle vyššie zmienených legislatívnych predpisov, ktoré majú základ v Dohovore OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, ktorý Slovenská republika prijala v roku 2010. Explicitne je právo na participáciu v neformálnej edukácii ukotvené v článku 24 (Vzdelávanie) a článku 30 (Účasť na kultúrnom živote, rekreácii, záujmových aktivitách a športe). Článok 24 Dohovoru pojednáva o inkluzívnej edukácii, súčasťou ktorej je aj neformálna edukácia, ktorú zabezpečujú školy v nadväznosti na výchovno-vzdelávací proces a školské výchovno-vzdelávacie zariadenia (porov. Lechta, 2016; zákon č. 245/2008 Z. z.). Článok 30 Dohovoru presahuje rámec činností škôl a školských zariadení a zaväzuje k implementácii princípov inklúzie všetky subjekty, ktoré sa podieľajú na organizácii kultúrnych podujatí, rekreácie, záujmových aktivít a športu, teda pod pôsobnosť tohto článku spadá široké spektrum inštitúcií a organizácií, ktoré sme ozrejmili v podkapitole 1.2. Keďže ide o kľúčové opatrenia z hľadiska zamerania tejto publikácie, 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;

⁵⁷https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600 [Cit. 2021-12-14].

- zabezpečiť, aby osoby so zdravotným postihnutím mali prístup k službám organizácií, ktoré sa zaoberajú organizovaním rekreačných, turistických, záujmových a športových aktivít“.

Text článku 30 Dohovoru sa primárne zameriava na sprístupnenie participácie, t. j. odstraňovanie bariér, ktoré bránia jednotlivcom s postihnutím v prístupe do priestorov, zariadení (architektonické bariéry), k informáciám v prístupnej forme (pre jednotlivcov so zmyslovým postihnutím, mentálnym postihnutím) alebo znemožňujú realizáciu činnosti (napríklad nevyhnutnosť adaptačného vybavenia pri športových aktivitách jednotlivcov s telesným, zmyslovým alebo viacnásobným postihnutím, aplikácia špeciálno-pedagogických postupov a pod.). V kontexte sociálneho modelu zdravotného znevýhodnenia bariéry vytvára spoločnosť tým, že nezohľadňuje špecifické potreby jednotlivcov so zdravotným postihnutím (porov. Groma, Lessner Lištiaková, Tóthová 2019; Zilcher, Svoboda 2019). V úvode Dohovoru sa explicitne uvádza, že zdravotné postihnutie je *„výsledkom vzájomného pôsobenia medzi osobami so zhoršeným zdravotným stavom a medzi bariérami v postojoch a v prostredí, ktoré im bránia plne a účinne sa zúčastňovať na živote v spoločnosti na rovnakom základe s ostatnými“* (č. 317/2010 Z. z., Preambula ods. e). V texte Dohovoru sa preto na viacerých miestach požaduje sprístupňovanie služieb, podmienok, možností participácie prostredníctvom tzv. univerzálneho dizajnu, ktorým sa rozumie: *„navrhovanie výrobkov, zariadení, programov a služieb tak, aby ich mohli využívať v najväčšej možnej miere všetci ľudia bez nevyhnutnosti úprav alebo špeciálneho dizajnu, pričom univerzálny dizajn nevylučuje asistenčné zariadenia pre určité skupiny osôb so zdravotným postihnutím, ak je to potrebné“* (č. 317/2010 Z. z., čl. 1). Problematike debarierizácie podmienok a procesu neformálnej edukácie sme venovali osobitnú pozornosť v publikácii *Inklúzia v neformálnej edukácii* (2021), v ktorej sme okrem iného priblížili modely aplikácie princípov inklúzie v praxi.

Implementácia princípov inklúzie v podmienkach neformálnej edukácie sa realizuje na porovnateľnom základe ako v rámci formálnej edukácie, avšak s určitými odlišnosťami. Kým v školách proces inklúzie facilituje a manažuje podporný (inkluzívny) tím (porov. Krnáčová, Križo, 2021; zákon č. 245/2008 Z. z.), v podmienkach neformálnej edukácie takýto orgán absentuje. V zahraničí bola za týmto účelom zriadená pozícia koordinátora inklúzie a vznikla aj pozícia leisure companion, označovaná aj ako inclusion companion, ktorú by sme mohli preložiť ako voľnočasový asistent. Náplň jeho činnosti je porovnateľná s činnosťou pedagogického asistenta v rozsahu vymedzenom v zákone č. 138/2019 z. z. *o pedagogických*

zamestnancoch a odborných zamestnancoch⁵⁸. Na portáli Government Jobs⁵⁹ je uvedená nasledovná náplň pracovnej činnosti osoby na pozícii inclusion companion: aktívne a zodpovedne sprevádza jednotlivca s postihnutím; koordinuje s vedúcim programu nevyhnutnú adaptáciu činnosti; poskytuje asistenciu pri zapojení jednotlivca do všetkých aktivít programu a asistenciu pri bežných činnostiach; denne alebo týždenne komunikuje s rodičmi a ďalšími odborníkmi; ak jednotlivec nepotrebuje personálnu asistenciu, plní úlohy v rámci programu; vedie administratívnu dokumentáciu.

V podmienkach neformálnej edukácie zohráva dôležitú úlohu podpora vrstovníckych interakcií, keďže väčšina činností má skupinový, resp. tímový charakter. Aj keď sa stretávame s individuálne zameranými činnosťami ako napríklad hra na hudobnom nástroji a pod., predstavujú len veľmi malý okruh aktivít skôr ojedinelého charakteru. V tomto smere je kľúčová odborná príprava pracovníkov na prácu s deťmi so špecifickými potrebami, na čo apelujú v ostatných rokoch aj medzinárodné organizácie, napríklad SALTO YOUTH⁶⁰, ktoré poskytujú na medzinárodnej úrovni školenia a know-how ako aplikovať a naplňať princípy inklúzie v praxi neziskových organizácií.

1.4 Sociálne interakcie detí v inkluzívnych podmienkach

Odhliadnuc od právnych aspektov inklúzie, za hlavný dôvod spoločného vzdelávania detí s postihnutím a bez postihnutia sa považuje možnosť vstupovať do vzájomných sociálnych interakcií, učiť sa žiť spolu, navzájom sa akceptovať, rešpektovať, vnímať svet v rôznorodosti a prijať odlišnosť ako jeho prirodzenú súčasť. Vyjadrené poetickými slovami I. Šuhajdovej (2018, s. 48) v publikácii *Ludský faktor – kľúčová podmienka inklúzie ? - „jeden svet pre všetkých“* a ako uvádzajú G. Kriglerová a kol. (2015) schopnosť nadobudnúť zmienené sociálne kompetencie v ranom veku môže byť kľúčová pre ďalšie smerovanie spoločnosti, najmä pre jej súdržnosť. Inkluzívna edukácia preto napomáha prijatiu rôznorodosti, vedie

⁵⁸ Vymedzenie činnosti pedagogického asistenta podľa zákona č. 138/2019 Z. z. je nasledovné: „pedagogický asistent podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy a v spolupráci s odbornými zamestnancami vytvára rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní, pomáha dieťaťu, žiakovi alebo skupine detí alebo žiakov pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér“ (č. 138/2019 Z. z. § 21, ods. 1).

⁵⁹ <https://www.governmentjobs.com/jobs/3109956-0/inclusion-companions> [Cit. 2021-12-14].

⁶⁰ https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-4230/SPI_disability_inclusion_guide.pdf [Cit. 2021-12-16].

k uznávaniu potreby rovnosti a spravodlivosti v spoločnosti a formovaniu starostlivého prístupu k ostatným (porov. Ainscow, 2020; Mitchell, Sutherland, 2020). V kontexte inklúzie sa preto dostávajú do popredia sociálne aspekty edukácie, miera participácie jednotlivca na dianí v skupine, triede, inštitúcii či organizácii, sociálna pozícia a akceptácia rovesníkmi, priateľské vzťahy a rovesnícke sociálne siete, spoločná realizácia voľnočasových aktivít a pod. Sociálna dimenzia inklúzie v tomto zmysle „zatieňuje“ vzdelávaciu funkciu školy, alebo ináč povedané prenáša ťažisko pozornosti zo školskej úspešnosti na sociálny a emocionálny život žiaka v škole.

Sociálna dimenzia inklúzie sa premieta aj do kvality života žiaka (nielen v škole), keďže vzťahy so spolužiakmi a vrstovníkmi, spokojnosť alebo nespokojnosť s tým, čo prežíva v školskom prostredí, ovplyvňujú jeho subjektívnu pohodu a v konečnom dôsledku aj vzťah k škole (porov. Bartoňová, Vítková, 2019). Tento aspekt inkluzívnej edukácie bol viackrát filmovo spracovaný, pričom námety inscenácií mali vždy reálny základ. Problematika oslovuje aj tvorcov dokumentárnych filmov, ktorí realisticky zobrazujú problémy a výzvy, ktorým čelia deti, ak ich rovesníci v kolektíve neprijímajú a neakceptujú ich odlišnosť. Táto stránka inkluzívneho procesu by mala byť z nášho pohľadu objektívnym meradlom úspešnosti spoločného vzdelávania za podmienky, že sú zohľadnené špecifické edukačné potreby žiaka, t. j. prípadné zlyhanie nie je spôsobené neadekvátnym prístupom inštitúcie k napĺňaniu princípov inklúzie v praxi a odmietanie dieťaťa s postihnutím intaktnými vrstovníkmi nesúvisí s jeho povahovými vlastnosťami alebo správaním, ktoré nie je bežne akceptované medzi vrstovníkmi. Z tohto hľadiska považujeme za opodstatnené monitorovať, prehodnocovať a skúmať, či sa všeobecné ciele inklúzie napĺňajú v edukačnom prostredí a či tí, ktorým má inklúzia najviac osožiť, sú svojimi vrstovníkmi skutočne prijatí a zapojení do spoločných aktivít v školskom, mimoškolskom a rodinnom prostredí (vzájomné návštevy, oslavy narodenín a pod.).

Empirické súvislosti

V týchto intenciách sa v jednotlivých krajinách sveta, ktoré prijali Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím⁶¹ a zaviazali sa k realizácii inkluzívnej edukácie, resp. systematicky riešili túto problematiku na národnej úrovni už predtým, uskutočnilo viacero výskumov, ktoré ozrejmili rôzne aspekty inkluzívnej edukácie, vrátane jej sociálnej dimenzie. Keďže spoločné vzdelávanie formou individuálnej integrácie bolo na Slovensku legislatívne

⁶¹ Začiatkom januára 2022 to bolo 164 signatárov, ďalších 20 krajín Dohovor ratifikovalo. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [Cit. 2021-1-7].

umožnené na základných školách v roku 1990 a od roku 1991 aj na stredných školách (porov. Tekelová, 2012)⁶², na pozadí aktuálnych výskumných zistení môžeme zároveň hodnotiť doterajší, takmer tridsaťročný vývoj spoločného vzdelávania a reflektovať, do akej miery sa v edukačnom prostredí na Slovensku aplikujú inkluzívne hodnoty. Napríklad z výskumu *Centra pre výskum etnicity a kultúry* (2019), do ktorého sa zapojilo 19 základných škôl vyplynulo, že až 49,50% respondentov súhlasilo s tým, že rôznorodosť žiakov je pre školu skôr záťažou, 42,40% respondentov s uvedeným nesúhlasilo a 8% sa nevedelo vyjadriť. Rôznorodosť ako záťaž vnímajú vo väčšej miere pedagógovia na druhom stupni ZŠ (60%) v porovnaní s pedagógmi na primárnom stupni vzdelávania (48%). Učitelia primárneho stupňa odôvodňovali svoj otvorený postoj k rôznorodosť nasledovne: „*Pre deti, pre triedu je určite lepšie, keď je to zmiešané. Vo všetkom – v rešpekte, trpezlivosti, pomoci ...*“. „*Pre učiteľa je jednoduchšie, keď je trieda homogénna, ale rôznorodosť je super. Je to obohacujúce. Vychádzať by sa malo naučiť s každým, je to tak všade v živote. Takže je to ťažké, ale oveľa lepšie ako homogénna trieda*“. Pozoruhodné pritom je, že výskumu sa zúčastnili školy, ktoré sa usilujú o aplikáciu princípov inklúzie vo svojej praxi a majú k tomu aj odborný personál, ktorý bol súčasťou výskumnej vzorky⁶³. Situácia na iných školách preto môže byť ešte menej priaznivá. Prekvapivým zistením bol naopak pohľad žiakov na rôznorodosť v triede, ktorú vníma ako prínos až 60% respondentov, 20% respondentov s tým nesúhlasí a zvyšných 20% nevedelo situáciu posúdiť. Oblasťou, v ktorej sa zhodli žiaci aj pedagógovia, bol potenciálny úspech všetkých žiakov v triede, ak budú mať na to vytvorené podmienky. S týmto tvrdením súhlasilo 72% žiakov a 76,50% pedagógov. Paradoxným zistením potom je, že až 17,70% žiakov si myslí, že špeciálna škola je pre žiakov so špecifickými edukačnými potrebami tou lepšou alternatívou, pričom z radov pedagógov, odborných zamestnancov, asistentov a vedenia školy si to myslí „len“ 10% opýtaných. Za najväčšie výzvy inkluzívnej edukácie vnímajú respondenti chýbajúcu podporu a nedostatok odborných zamestnancov v škole. Až 62% respondentov považuje svoju odbornú prípravu na prácu v inkluzívnom prostredí za nadštandardne dobrú, ďalších 33% považuje svoju prípravu za dostatočnú. Odlišné zistenia v hodnotení odbornej pripravenosti

⁶² Individuálna integrácia v bežných triedach bola najprv umožnená žiakom so zrakovým postihnutím, sluchovým postihnutím, telesným postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou. V špeciálnych triedach základných škôl sa mohli od roku 1990 vzdelávať žiaci s vývinovými poruchami učenia a správania, žiaci so zmyslovým postihnutím, s mentálnym postihnutím, telesným postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou (porov. Tekelová, 2012).

⁶³<https://www.ktochyba.sk/skola/prieskum-vnimania-inkluzie-ucitelia-potrebuju-pomoc-napriek-tomu-su-s-nimi-ziaci-spokojni-2>. [Cit. 2021-12-16].

vzišli z výskumu M. Hapalovej (2020) v rámci analýzy stavu školstva na Slovensku, v ktorom boli zastúpení pedagogickí a odborní zamestnanci na základe reprezentatívneho výberu. Zber dát prebiehal od októbra 2017 do polovice roka 2018. Respondenti považujú svoju inštitúciu pripravenú najmä na vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (úplne súhlasilo 49% a skôr súhlasilo 39,7%), ďalej na vzdelávanie žiakov s nadaním (úplne súhlasilo 39,8% a skôr súhlasilo 39,4%), žiakov rôznych národností (úplne súhlasilo 35,8% a skôr súhlasilo 37,1%) a najmenej na vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (úplne súhlasilo 24,9% a skôr súhlasilo 36,7%).

Ak porovnáme tieto zistenia s podobne zameraným výskumom z Česka, nájdeme podobné, ale aj odlišné zistenia. Napríklad z výskumu J. Michalíka, P. Baslerovej a M. Ružičku (2018), ktorého sa zúčastnilo 2218 pedagógov, odborných pracovníkov, riaditeľov a asistentov z bežných materských, základných a stredných škôl a 249 respondentov na analogických pozíciách zo špeciálnych škôl, vzišli nasledovné zistenia:

- spoločné vzdelávanie v bežných školách považuje za prínosné pre deti s postihnutím a bez postihnutia 44,3% respondentov z bežných škôl a len 21,2% respondentov zo špeciálnych škôl;
- pedagógovia a odborní zamestnanci z bežných škôl vnímajú väčší prínos inkluzívneho vzdelávania na strane intaktných žiakov (49,5%) v porovnaní so žiakmi s postihnutím (32,%);
- spoločné vzdelávanie všetkých detí v bežných školách nepovažuje za spoločensky prínosné až 63,2% respondentov z bežných škôl a 79,5% respondentov zo špeciálnych škôl.

V určitom protiklade k uvedenému vystupujú zistenia, v ktorých respondenti hodnotili vzdelávanie žiakov so špecifickými edukačnými potrebami v školách, kde pôsobia:

- 83,8% respondentov z bežných škôl tvrdí, že títo žiaci sú v triedach svojimi spolužiakmi prijatí;
- 67,7% respondentov tvrdí, že títo žiaci zvládajú učivo v rozsahu vymedzenom individuálnym vzdelávacím programom;
- 71,6% respondentov považuje spoluprácu s rodičmi týchto žiakov za dobrú;
- 59,8% respondentov absolvovalo vzdelávanie v oblasti inklúzie;
- 68,7% respondentov hodnotí vzdelávanie týchto žiakov za úspešné.
- za najviac efektívne podporné opatrenia (celkovo 21 položiek) respondenti uviedli: spoluprácu s rodičmi žiaka (78%), podporu vedenia školy (78%), pozitívnu klímu

v škole a triede (77,4%), znížený počet žiakov v triede (74,5%), podporu celého pedagogického zboru (70,2%), služby pedagogického asistenta (69,9%), zvýšenie platu (69,7%), preferenciu individuálneho prístupu (61,8%), služby špeciálneho pedagóga alebo psychológa (61,4%), vybavenie pomôckami (61,2%), ďalšie vzdelávanie (60,3%).

Napriek vyššie uvedeným, pomerne pozitívnym zisteniam, etnograficky zamerané výskumy ukazujú, že na Slovensku a porovnateľne v Čechách, je ešte stále veľa rezerv v dôslednej aplikácii inklúzie v praxi. Napríklad z etnografického výskumu v dvanástich základných školách na Slovensku a v Čechách (Vorlíček, 2018) vyplynulo, že problematika skrytej segregácie je v školách prehliadaná, pričom žiaci sú s ňou pomerne často konfrontovaní. Na základe zistení a nevyhnutnosti zapojenia čo najväčšieho počtu relevantných aktérov do riešenia nastoleného problému, autor vyzýva odbornú odbornosť k reflexii viacerých otázok (Vorlíček, 2018, s. 249), napríklad :

- „Akým smerom sa bude ďalej vyvíjať vzdelávací systém ? Posunie sa smerom k väčšej inkluzivite alebo sa naopak prehĺbi jeho selektivita ?
- Stanú sa myšlienky inkluzívneho vzdelávania pilierom školského vzdelávacieho systému alebo budú tieto myšlienky šírené a podporované len v málom okruhu základných škôl ?
- Bude vzdelávací systém klásť dôraz na formovanie občianskej identity ? Alebo naopak sa v jeho rámci bude preferovať rozvoj etnických identít ?“

Je nesporné, že aplikácia princípov inklúzie v praxi prináša so sebou množstvo otázok a výziev, s ktorými sa musia školy a školské inštitúcie ako aj všetky ostatné subjekty zabezpečujúce neformálnu edukáciu vysporiadať. Inklúzia totiž nastoľuje potrebu riešenia aj takých nerovností v edukácii, ktoré boli v školskom systéme dlhodobo prehliadané a tolerované (porov. Kusá, 2016⁶⁴). S problematickým napĺňaním princípov inklúzie sa totiž stretávame aj v školách, ktoré sa otvorene hlásia k inklúzii, aplikujú jej princípy vo svojej praxi, avšak v niektorých ohľadoch ich popierajú. Napríklad už zmienená Spojená škola Poprad Letná, ktorá bola vybraná Centrom pre výskum etnicity a kultúry ako ukážková škola s inkluzívnou praxou (Kriglerová a kol., 2015), rozdeľuje žiakov do tried na základe ich kognitívnych schopností.

⁶⁴ Autorka približuje na príklade viacerých škôl zo Slovenska, ktoré sú v publikácii prezentované anonymne, príklady segregovaného prístupu k žiakom. Viac v publikácii Z. Kusá (2016): Škola nie je pre všetkých. Bratislava: Sociologický ústav SAV.

Sociálna dimenzia inklúzie

Problematika sociálnej dimenzie inklúzie, jadrom ktorej sú vrstovnicke interakcie, dlhodobo rezonuje vo výskumných zisteniach z rôznych krajín sveta. Bez zveličenia možno povedať, že výskumníkov oveľa viac zaujíma ako sa dieťaťu v inkluzívnom prostredí darí v kruhu rovesníkov než aké dosahuje vzdelávacie výsledky. Predmetom týchto výskumov sú širšie súvislosti interakcií, ako sú napríklad postoje k inklúzii a osobitne k deťom s postihnutím, názory na rôznorodosť a jej prítomnosť v škole a školskej triede, sociálna klíma a sociálna dynamika skupín, sociálna akceptácia a sociálna pozícia, participácia vo formálnych a neformálnych skupinách, vzťah osobnostných faktorov a priateľských väzieb a pod. Renomované medzinárodné časopisy pravidelne prinášajú výsledky z týchto výskumov a *European Journal of Special Needs Education* venoval tejto problematike monotematické číslo (2/2018), ktoré bolo neskôr vydané vo vydavateľstve Routledge ako samostatná publikácia v editorstve S. Schwabovej, M. Nelovej a F. Hellmicha (2019).

Na sociálne interakcie v kontexte inklúzie nazeráme komplexne, t. j. zohľadňujeme aj faktory a procesy, ktoré ich ovplyvňujú a v rámci ktorých sa uskutočňujú. Z tohto dôvodu sa nezameriavame na jeden vybraný faktor, ale jednotlivito na niekoľko z nich, ktoré majú na základe empirických zistení najväčší vplyv na charakter a priebeh vrstovnických interakcií. Takýto prístup sa môže javiť na prvý pohľad ako extenzívny, zastávame však názor, že konkrétna podoba sociálnych interakcií je synergickým výsledkom súčinnosti viacerých faktorov, ktoré v rôznej miere ovplyvňujú ich charakter. Porovnateľný prístup môžeme identifikovať aj pri skúmaní iných aspektov inkluzívnej edukácie, napríklad bariér participácie v neformálnej edukácii, kde sa v rámci jednotlivých výskumov uvádza súčasne niekoľko bariér, resp. ich druhov (spojené s prostredím a jeho prístupnosťou, procesom činnosti, reakciami intaktných participantov a organizátorov, limitmi vyplývajúcimi z postihnutia atď.), pričom len zriedkavo sa označuje za dominantnú len jedna z nich (porov. Shields, Synnot, 2016; Melbøe, Ytterhus, 2017; Meade, O'Brien, 2018). Pozornosť sústreďujeme na sociálne interakcie v podmienkach neformálnej edukácie a sledujeme ich dopad na sociálnu situáciu dieťaťa v podmienkach formálnej edukácie. V tomto zmysle má formálna a neformálna edukácia v inkluzívnom prostredí obojsmerný synergický efekt, t. j. skúsenosti dieťaťa z formálnej edukácie ovplyvňujú jeho sociálnu situáciu v podmienkach neformálnej edukácie a naopak, čo potvrdzujú viaceré zahraničné výskumy (napr. Finnvold, 2018; Leeuv, Boer, Minnaert, 2019; Vetoniemi, Kärnä, 2019).

Sociálne interakcie medzi vrstovníkmi zohrávajú významnú úlohu v procese socializácie. Ako uvádzajú K. Hurrelmann a U. Bauer (2018) utváranie vzájomne obohacujúcich sociálnych interakcií a vzťahov patrí ku kľúčovým vývinovým úlohám v období detstva a adolescencie. Participácia v neformálnej edukácii výrazne prispieva k formovaniu priateľských a akceptujúcich sociálnych interakcií a vzťahov, keďže podmienky, v ktorých sa jej aktivity realizujú majú menej štruktúrovaný charakter, realizujú sa v rôznorodom prostredí a vo voľnom čase participantov, zameriavajú sa na rozvoj zručností, schopností, nadania a talentu, vďaka čomu môžu vyniknúť kvality dieťaťa, ktoré môžu spolužiaci v rámci formálnej edukácie prehliadať, resp. nie je vytvorený priestor na ich prezentáciu (porov. Pávková, 2014). Väčšina činností v rámci neformálnej edukácie sa realizuje na princípe tímovej spolupráce a preto nevyhnutne vedie k situáciám, v rámci ktorých participanti musia vstupovať do vzájomných interakcií, spolupracovať, navzájom sa akceptovať, dôverovať, spoliehať sa jeden na druhého atď. Sociálne interakcie v rámci neformálnej edukácie sa realizujú za prítomnosti pedagóga, lektora, trénera, animátora, dobrovoľníka atď., t. j. dospelšej osoby, ktorá usmerňuje a facilituje ich priebeh a pôsobí preventívne pred potenciálnym vylúčením participanta zo spoločných aktivít, ostrakizáciou a pod. Sociálne interakcie v inkluzívnom prostredí majú podľa P. Röderovej (2016) podstatný vplyv na začlenenie do spoločnosti a vo väčšej miere podporujú samostatnosť u detí s postihnutím v porovnaní so segregovanými edukačnými podmienkami, v ktorých nie sú konfrontovaní s intaktnými rovesníkmi. Zo socializačného hľadiska je preto dôležité, aby deti s postihnutím mali možnosti vstupovať do akceptujúcich a obohacujúcich vrstovníckych interakcií v rôznych podmienkach, keďže na ich základe môžu lepšie prijať samých seba a svoje postihnutie.

2 SOCIÁLNE INTERAKCIE V NEFORMÁLNEJ EDUKÁCII VO VÝSKUMNÝCH ZISTENIACH

2.1 Komplementárnosť formálnej a neformálnej edukácie

Ako sme sa už zmienili v predchádzajúcej kapitole, formálna a neformálna edukácia majú vzájomne komplementárny vzťah so synergickým dopadom na osobnostný a sociálny rozvoj jednotlivca. Každá z týchto edukačných sfér má špecifický vplyv na formovanie osobnosti, rozvoj zručností a kompetencií jednotlivca, pričom formálna edukácia, najmä prostredie, v ktorom sa realizuje, z veľkej miery určuje povahu participácie dieťaťa v podmienkach neformálnej edukácie. Vzhľadom na pretrvávajúci dvojkoľajný systém edukácie detí s postihnutím (nielen) na Slovensku, neformálna edukácia v inkluzívnom prostredí predstavuje pomyselný most pre deti, ktoré sa naďalej vzdelávajú v špeciálnych školách a vďaka inkluzívnej participácii môžu vstupovať do interakcií s intaktnými vrstovníkmi v inštitucionálnom, resp. organizovanom prostredí. Príklady úspešného prepájania formálnej edukácie v špeciálnych školách a neformálnej edukácie v bežných podmienkach môžeme nájsť v kronikách niektorých špeciálnych škôl na Slovensku už v druhej polovici 80-tych rokov minulého storočia (Bizová, 2019), pričom obdobné iniciatívy vyvíjali špeciálne školy aj v okolitých krajinách (porov. Bizová, 2020). Priebeh takýchto interakcií a ich povaha môžu zohrávať rozhodujúcu úlohu pri formovaní postojov detí s postihnutím k intaktným vrstovníkom a celkovo k spoločnosti, ktorú intaktní účastníci reprezentujú. Hoci dieťa s postihnutím vstupuje do interakcií s intaktnými vrstovníkmi už od mála, či už v rámci rodiny, príbuzenstva alebo bezprostredného sociálneho okolia atď., kontakt s intaktnými vrstovníkmi v inštitucionalizovanom prostredí má pre dieťa inú váhu a význam z hľadiska spätnej väzby, ktorú dostáva na svoju osobu, postihnutie a pod. Tento druh interakcií má na základe našich empirických zistení viac rizík a špecifik v porovnaní s interakciami medzi účastníkmi, ktorí sa vzdelávajú v inkluzívnom prostredí, keďže účastníkom zo špeciálnych škôl chýbajú sociálne zručnosti v komunikácii s intaktnými vrstovníkmi, sú zvyknutí na komunikáciu v homogénnej skupine a v inkluzívnom prostredí sa dostávajú do nových situácií, na ktoré nie sú zo školského prostredia pripravené. Nepriamo túto skutočnosť potvrdzujú príklady obrátenej

integrácie, v ktorých deti s postihnutím vykazujú lepšie výsledky v sociálnej oblasti vďaka spoločným interakciám s intaktnými vrstovníkmi (porov. Zborteková, 2018)⁶⁵.

Mnohé zahraničné výskumy ozrejmujúce sociálnu situáciu alebo jej vybrané aspekty u participantov s postihnutím v neformálnej edukácii nediferencujú typ školského prostredia, v ktorom sa dieťa vzdeláva a preto na základe týchto zistení nie je možné zistiť, či prostredie formálnej edukácie má signifikantný vplyv na sociálnu pozíciu participantov s postihnutím v inkluzívnom prostredí, pričom podľa našich zistení participanti zo špeciálnych škôl majú menej priaznivú sociálnu pozíciu v porovnaní s participantmi z bežných škôl (Bizová, 2016). Výskumné zistenia, ktoré sú predmetom tejto podkapitoly ozrejmujú dopady komplementárnosti formálnej a neformálnej edukácie na vrstovnicke sociálne interakcie a poskytujú tak širší pohľad na participáciu dieťaťa v aktivitách neformálnej edukácie v školskom a mimoškolskom prostredí.

Participácia v neformálnej edukácii v školskom prostredí

Sociálne interakcie detí v podmienkach neformálnej edukácie sú vo veľkej miere ovplyvnené skúsenosťami detí z vrstovníckych interakcií v rámci formálnej edukácie. Ak sa dieťa cíti v školskom prostredí vrstovníkmi prijaté a oceňované, chce s nimi tráviť svoj voľný čas, či už v rámci školy alebo mimo nej, a zároveň prehlbovať kamarátske vzťahy v rámci organizovaných ako aj spontánnych aktivít. Ak dieťa s postihnutím navštevuje bežnú školu, zapája sa v tomto prostredí aj do rôznych záujmových činností a voľnočasových aktivít. Ide o prirodzený a všeobecne rozšírený model participácie porovnateľný s participáciou u intaktných vrstovníkov, keďže zvolené aktivity dieťa navštevuje spolu so svojimi spolužiakmi, kamarátmi, ktorí sú jeho bezprostrednou sociálnou skupinou v školskom prostredí a obvykle aj motivačným faktorom k zapojeniu sa do činnosti. Veľa detí si nevyberá určitú záujmovú činnosť na základe reálneho záujmu, ale preto, že sa jej venuje ich kamarát alebo sa jej chcú venovať spoločne, t. j. sociálny zreteľ dominuje nad záujmovým (Schwab et al. 2021). Priateľstvá, resp. úzke sociálne siete dieťaťa, predstavujú z tohto hľadiska kľúčovú úlohu v procese rozhodovania sa dieťaťa. Školy na Slovensku obvykle vyvíjajú veľkú snahu o zapojenie detí do záujmových útvarov v školskom prostredí, keďže môžu získať príspevky

⁶⁵ Správa zo záverečného hodnotenia integrácie zdravotne znevýhodnených a intaktných detí a žiakov v Spojenej škole internátnej, Hrdličková 17, Bratislava za obdobie školských rokov 2013/2014 – 2017/2018. [Cit. 2021-12-17]. Dostupné na: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/06/Spr%C3%A1va-zo-z%C3%A1vere%C4%8Dn%C3%A9ho-hodnotenia-5.ro%C4%8Dn%C3%A9ho-experiment%C3%A1neho-overovania-2018.pdf>

z tzv. vzdelávacích poukazov vyčlenených rezortom školstva vedy, výskumu a športu SR na podporu participácie detí v pravidelnej záujmovej činnosti⁶⁶.

V prípade detí mladšieho školského veku a detí so stredne ťažkým stupňom postihnutia alebo obmedzenou mobilitou má participácia v neformálnej edukácii v školskom prostredí aj pragmatické dôvody, keďže nie je nutný transfer do iného zariadenia, ktorý by museli zabezpečiť rodičia, resp. osoby, ktoré zabezpečujú osobnú starostlivosť o dieťa. Doprava dieťaťa s obmedzenou mobilitou, obmedzenou orientáciou v priestore, zníženou mierou samostatnosti a pod. do voľnočasových, rekreačných, kultúrnych a podobných zariadení sa pritom veľmi často uvádza vo výskumoch ako bariéra participácie v neformálnej edukácii, najmä v prípade viacdetyňých rodín a rodín, v ktorých sa nachádzajú mladší súrodenci dieťa s postihnutím, ktoré si vyžadujú starostlivosť (porov. Anaby et al. 2013). V tejto súvislosti chceme zmieniť program Homesharing⁶⁷, ktorý poskytuje rodinám s dieťaťom s postihnutím možnosť pravidelného odľahčenia formou dobrovoľnej starostlivosti o dieťa s postihnutím v hostiteľskej rodine. Táto rodina sa pravidelne stará o dieťa vo svojej domácnosti, organizuje mu voľnočasový program a trávi s ním voľný čas. Rodina dieťaťa s postihnutím sa tak môže venovať v tomto čase ostatným deťom a realizovať s nimi aktivity, ktoré nemôžu realizovať všetci členovia rodiny spoločne. Do programu Homesharing, ktorý pochádza z Írska, kde má viac, než 30 ročnú históriu a po pilotom overení sa od roku 2021 postupne rozširuje v ČR⁶⁸, sú zapojené deti s mentálnym a kombinovaným postihnutím.

Participácia v neformálnej edukácii v školskom prostredí má okrem bezprostrednej dostupnosti aj ďalšie benefity pre dieťa a pedagógov za podmienky, že sú naplnené princípy inklúzie v praxi a dieťa má zabezpečenú nevyhnutnú podporu. Viaceré výskumy ozrejmili v minulosti rôznorodé bariéry participácie detí s postihnutím v neformálnej edukácii a extrakurikulárnych aktivitách v školskom prostredí (porov. Glazzard, 2011; Egilson, 2014; Symeonidou, 2018; Kriglerová a kol. 2015). V súčasnosti je situácia priaznivejšia, avšak vzhľadom na absentujúci monitoring nemáme reálny prehľad o participácii detí s postihnutím v neformálnej edukácii v inkluzívnom prostredí. Ak dieťa participuje na týchto aktivitách v škole, zostáva v prostredí, ktoré dobre pozná, orientuje sa v ňom, má zabezpečený bezbariérový prístup, v prípade potreby má k dispozícii asistenta atď., t. j. absentujú tu bariéry, ktoré by potenciálne mohli ohroziť, prípadne narušiť jeho participáciu v zariadeniach mimo školy. Výskumné zistenia z viacerých krajín sveta dlhodobo poukazujú na prítomnosť, až

⁶⁶ <https://www.minedu.sk/vzdelavacie-poukazy/> [Cit. 2021-12-17].

⁶⁷ <https://homesharing.cz> [Cit. 2021-12-17].

⁶⁸ <https://homesharing.cz/co-je-homesharing/> [Cit. 2021-12-17].

rezistenciu bariér participácie v mimoškolskom prostredí (porov. Jaarsma 2015; Shield, Synnot 2016; Stanton-Chapman, Schmidt, 2018), čo je podľa nášho názoru spôsobené neobligátnym charakterom neformálnej edukácie v porovnaní s formálnou edukáciou a tým aj menšou snahou, ale aj podporou zariadení zriaďovateľmi pri debarierizácii činností a prostredia.

Porovnateľné benefity participácie v neformálnej edukácii v školskom prostredí môžeme nájsť aj na strane pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí dobre poznajú dieťa, vedia ako k nemu pristupovať, ako napĺňať jeho špecifické potreby a organizovať činnosť tak, aby medzi participantmi dochádzalo k vzájomne obohacujúcim a prospešným interakciám. Pozitíva tejto participácie sme zaznamenali u každého pozorovaného dieťaťa v našom výskume (Bizová, 2016).

Participácia v extrakurikulárnych aktivitách v bežnom edukačnom prostredí je súčasťou inkluzívnej edukácie a indikátorom plnohodnotného zapojenia sa dieťaťa do života školy podľa kritérií *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2011), ktorej je Slovensko súčasťou. Mikroúroveň participácie zahŕňa prostredie triedy, mezoúroveň sa vzťahuje na participáciu v extrakurikulárnych aktivitách v rámci školy a makroúroveň označuje participáciu na úrovni komunity, obce, mesta atď. Participácia v neformálnej edukácii, voľnočasových aktivitách sa zdôrazňuje takmer vo všetkých publikáciách *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (porov. Symeonidou, 2018).

Vzhľadom na to, že školy na Slovensku nevykazujú participáciu detí s postihnutím v neformálnej edukácii a v danej oblasti absentujú reprezentatívne výskumy, môžeme len na základe dostupných zistení (porov. Bizová, 2016; Bajanová 2019; Holešťačková 2020) a vyjadrení pedagogických zamestnancov usudzovať, že väčšina týchto detí participuje aspoň v jednej oblasti záujmovej činnosti a pokiaľ má škola možnosť, aj pravidelne navštevuje školský klub. V tomto ohľade je podľa nášho názoru paradoxom, že v štatistických údajoch za školské kluby, ktoré navštevuje 70% všetkých detí na primárnom stupni vzdelávania na Slovensku, sa neuvádza podiel detí s postihnutím. Pričom práve v tomto zariadení sa ukazuje ako najviac nevyhnutná pomoc pedagogického asistenta, ak sa dieťa sústavne vzdeláva za jeho prítomnosti na vyučovaní.

Faktory participácie

Participáciu detí s postihnutím v neformálnej edukácii ovplyvňuje viacero faktorov, ktoré súvisia s participáciou detí na vyučovaní a aktivitách mimo vyučovania v školskom prostredí, t. j. ako a s kým dieťa trávi prestávky, s kým obeduje a kto mu v prípade potreby

pomáha, napríklad priniesť tácku s jedlom v jedálni atď., s kým a kde realizuje aktivity v nadväznosti na vyučovací proces, napríklad príprava spoločných projektov, zadaní a pod. V zahraničnej odbornej literatúre túto oblasť participácie zastrešuje termín *social participation*, vyjadrujúci sociálnu dimenziu participácie. V našom jazykovom prostredí sa tento termín nepoužíva, navyše nie je ani všeobecne akceptovaný medzi odborníkmi v zahraničí, keďže participácia je vo svojej podstate sociálna a jej implicitnou súčasťou je podiel na rozhodovacích procesoch na dianí v skupine, čo nie je možné bez sociálneho zapojenia jednotlivca do činnosti, komunikácie s ostatnými participantmi, organizátormi činnosti a pod. Denotácia termínu preto skôr spočíva v označení (miery) zapojenia jednotlivca do sociálneho prostredia, skupiny, komunity atď. Polemikou v diferenciacii termínov *participácia* a *sociálna participácia* sa pred časom zaoberal tím autorov z univerzít v Holandsku (Piškur et al. 2014), ktorý však nedospel k jednoznačnému záveru a vyzval odbornú verejnosť ku konštruktívnej diskusii. Porovnateľne sporným je termín *social inclusion*, ktorý sa v našom jazykovom prostredí používa, porovnateľne v Čechách, avšak vo svojej podstate je pleonazmom a z odborného hľadiska ho možno považovať za nelogický, čo T. Booth a M. Ainscow (2019) odôvodňujú tým, že všetky formy inklúzie a exklúzie sú sociálne a vznikajú v interakcii medzi jednotlivcom a prostredím, t. j. „sociálne“ je v termíne implicitne zahrnuté a nie je nutné ho lingvisticky vyčleňovať. Výklad termínu sociálna inklúzia sa navyše približuje termínu participácia, ktorý považujeme za vhodnejší v kontexte inklúzie. Termín sociálna inklúzia sa okrem iného najčastejšie spája s inklúziou detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Súčasné používanie termínov inkluzívna edukácia a sociálna inklúzia v školskom prostredí je z nášho pohľadu mátauce, keďže inkluzívna edukácia tak ako je odborne vymedzená (porov. Lechta, Bizová, 2019), zahŕňa aj sociálnu dimenziu, resp. sociálny komponent inkluzívnej edukácie. Aplikácia termínu sociálna inklúzia okrem iného implicitne naznačuje ďalšie formy, resp. prívlastky inklúzie, ktoré však neexistujú.

Participácia detí s postihnutím v rámci mimovyučovacieho času v škole v inkluzívnom prostredí je výskumníkmi ostro sledovaná, keďže objektívne a neskreslene vypovedá o tom, ako a či vôbec je dieťa svojimi vrstovníkmi prijaté. Kým v rámci vyučovania žiaci musia medzi sebou spolupracovať, komunikovať a vstupovať do riadených a neriadených sociálnych interakcií napríklad pri riešení dyadických alebo skupinových úloh, v rámci reziduálneho času mimo vyučovania vstupujú do sociálnych interakcií výlučne na základe vlastného rozhodnutia a hlavne spontánne, vďaka čomu je možné reálne posúdiť do akej miery je dieťa s postihnutím súčasťou neformálnych skupín v rámci triedy, či zdieľa so spolužiakmi spoločné záujmy, zážitky, či je aktívnym partnerom v komunikácii alebo len sporadicky a ojedinele osloveným

členom kolektívu a pod. Túto realitu z prostredia českých a slovenských základných škôl priblížil vo svojom etnografickom výskume R. Vorlíček (2019), pričom pri niektorých pozorovaniach spontánnych interakcií medzi žiakmi počas prestávok musel dokonca zasiahnuť a tým pádom aj ukončiť výskum v príslušnej triede, keďže obsah a spôsob interakcií poškodzovali niektorého z aktérov. V tejto súvislosti sú podnetné zistenia z Nórska (Finnvold, 2018), poukazujúce na priamu súvislosť medzi mierou zapojenia dieťaťa do vyučovania v kruhu intaktných vrstovníkov a participáciou v mimoškolských organizovaných aktivitách v škole i mimo školy. Autor realizoval výskum medzi žiakmi s telesným postihnutím na vzorke 491 respondentov, väčšina z ktorých absolvovala časť vyučovania v malých skupinách mimo svojej triedy alebo individuálne s pedagógom alebo asistentom. Zistenia ukázali, že čím dlhšie sa žiak vzdelával mimo svojej triedy, o to viac sa znižovali jeho šance, aby bol spolu so svojimi priateľmi alebo sa zapájal do organizovaných skupinových mimoškolských aktivít. Porovnateľné zistenia vzišli z etnografického výskumu M. Gaffneya (2014) na Novom Zélande, kde segregovaný prístup k dieťaťu s postihnutím v rámci vyučovania, viedol k minimalizácii jeho participácie na spoločných aktivitách s intaktnými vrstovníkmi v školskom prostredí.

Porovnateľný vplyv na participáciu dieťaťa v škole má povaha jeho participácie na vyučovaní. Ak sa dieťa vzdeláva za prítomnosti pedagogického asistenta a nemá vytvorený priestor pre zapájanie sa do spoločných úloh a aktivít na vyučovaní, nemôže vstupovať s intaktnými vrstovníkmi do spoločných interakcií a prezentovať pred spolužiakmi svoje vedomosti, zručnosti, schopnosti, ale aj názory, postoje atď. J. Vetoniemi a J. Kärnä (2021) podrobili verejnej kritike uznávaný fínsky školský systém, keď v kvalitatívnom výskume ozrejmili negatívne skúsenosti respondentov s postihnutím z participácie v školskom prostredí. Respondenti odvodzovali svoju participáciu v škole zo skúseností z vyučovania a hodnotili ju veľmi negatívne, pričom ako protektívny faktor prevencie sociálnej segregácie uvádzali svoje silné osobnostné stránky. Autori preto apelujú na pedagógov, aby vo väčšej miere oceňovali diverzitu v školskom prostredí a posilňovali kooperatívne techniky učenia. K porovnateľnej rétorike sa prikláňa J. Finnold (2021), keď tvrdí, že len polovica detí s postihnutím v bežných školách v Nórsku sa sústavne vzdeláva vo svojich triedach, pričom absentujúci prístup k inkluzívnej edukácii negatívne ovplyvňuje sociálne siete a participáciu detí. V tejto súvislosti chceme spomenúť národnú správu *The Segregation of Students with Disabilities* (2018)⁶⁹, ktorú vypracoval *National Council on Disability*, v ktorej sa uvádza, že školy v USA vykazujú

⁶⁹ Dostupné na: https://ncd.gov/sites/default/files/NCD_Segregation-SWD_508.pdf [Cit. 2021-12-17].

v rámci štatistických údajov percentuálny rozsah participácie dieťaťa s postihnutím v bežnej triede podľa nasledovného rozdelenia:

- 80% a viac času v priebehu dňa;
- 79 -40% času v priebehu dňa;
- menej ako 40% času v priebehu dňa.

V správe sa zároveň uvádza prehľad štátov, v ktorých sa deti s postihnutím vzdelávajú v najväčšom rozsahu so svojimi intaktnými vrstovníkmi (Tichomorské ostrovy, Alabama, Vermont, Nebraska, Severná Dakota, Kentucky) a v najmenšom rozsahu (Kalifornia, Havaj, New York, Nové Mexiko). Pri zohľadnení jednotlivých druhov postihnutí sú najviac segregované deti s mentálnym postihnutím a ťažkým stupňom postihnutia.

Na negatívne skúsenosti z participácie v bežných školách poukázali aj zistenia autorov z Holandska, R. Leew, A. Boer, R. Minnaert (2018), ktorí realizovali výskum medzi žiakmi s postihnutím v bežných školách a žiakmi zo špeciálnych škôl, ktorí sa predtým vzdelávali v bežných školách. Respondenti v tomto výskume poukazovali na negatívne skúsenosti z exklúzie v aktivitách mimo triedy, kde boli najčastejšie vylučovaní zo spoločných hier a vzájomných interakcií. Inkluzívna edukácia pritom zvyšuje príležitosti k nadväzovaniu priateľstiev medzi deťmi s postihnutím a bez postihnutia, poskytuje priestor pre vzájomné interakcie a podľa niektorých zistení prispieva k lepším edukačným výsledkom a sociálnym kompetenciám v porovnaní so segregovaným edukačným prostredím (porov. Symeonidou, 2018). Participácia v škole a v extrakurikulárnych aktivitách sa vo viacerých výskumoch uvádza ako jeden z determinujúcich faktorov školskej úspešnosti (porov. Wendelborg, Kvello, 2010; McMahon, 2016). Ch. Wendelborg a Ø. Kvello (2010) z Nórska už pred časom publikovali výskumné zistenia, ktoré jednoznačne poukázali na súvislosť medzi organizáciou edukačného procesu a participáciou a interakciami vo voľnočasových aktivitách. Autori tak upozornili na negatívne dôsledky obmedzení participácie v rámci vyučovania na participáciu detí s postihnutím vo voľnočasových aktivitách, čo sa následne odráža v zníženej miere akceptácie detí s postihnutím intaktnými vrstovníkmi.

Participáciu dieťaťa v rámci vyučovania ovplyvňuje viacero faktorov na strane dieťaťa s postihnutím, intaktných vrstovníkov a pedagóga (porov. Tarcisová, Schmidtová, 2016). Do procesu však vstupuje aj sociálna klíma v triede a škole, kultúra školy, prístup školy a pedagogického zboru k napĺňaniu princípov inklúzie v praxi, resp. aplikácii inkluzívnych hodnôt v edukačných situáciách atď. V zahraničí bola za týmto účelom vytvorená škála inkluzívnej klímy (Schwab, Sharma, Loreman, 2018).

Ďalším činiteľom ovplyvňujúcim mieru participácie je stupeň postihnutia a rodinné zázemie. Rodinná situácia dieťaťa sa vo všeobecnosti uvádza ako jeden z faktorov determinujúcich mieru zapojenia dieťaťa v aktivitách nad rámec vyučovania (porov. W. Mayer, L. Anderson 2014; Finnvold 2018). Čo sa týka stupňa postihnutia, tak je všeobecne známe a viackrát empiricky potvrdené, že jednotlivci s ťažkým, resp. kombinovaným postihnutím majú menej priateľov, realizujú menej aktivít a menej často v porovnaní s jednotlivcami s ľahkým stupňom postihnutia (porov. Sanches-Ferreira et al., 2019). Napríklad vo výskume A. Taheri, A. Perry a P. Minnes (2016) deti s mentálnym postihnutím mali viac priateľov a boli zapojení do väčšieho počtu aktivít v porovnaní s deťmi s poruchou autistického spektra a pridruženým mentálnym postihnutím; vo výskume S. Kaljača, C. Dučić, M. Cvijetić (2019) deti s mentálnym postihnutím boli zapojené do väčšieho počtu aktivít v porovnaní s deťmi s poruchou autistického spektra atď.

Viacere výskumy poukázali na nižšiu mieru participácie detí s postihnutím v školskom i mimoškolskom prostredí v porovnaní s intaktnými vrstovníkmi. Napríklad vo výskume z prostredia Kanady a USA (Coster et al. 2013), do ktorého bolo zapojených 282 detí s postihnutím, až 20% z nich sa nestretávalo so svojimi spolužiakmi, resp. vrstovníkmi mimo školy v porovnaní s 1% intaktných vrstovníkov. Ako príčiny rodičia uvádzali nedostatočnú podporu zo strany školy, najmä nezodpovedajúce kognitívne, fyzické a sociálne požiadavky. Porovnateľne vo výskume M. Sanches-Ferreira et al. (2019) z prostredia Portugalska deti s postihnutím vykazovali nižšiu participáciu v aktivitách v školskom prostredí nad rámec vyučovania v porovnaní s intaktnými vrstovníkmi, pričom značnú časť týchto aktivít realizovali osamote. Čo sa týka aktivít v mimoškolskom prostredí, ich diverzita bola nižšia v porovnaní s intaktnými vrstovníkmi. Napriek tomu, že značná časť výskumov nazerá na participáciu detí s postihnutím komparatívnou optikou, zastávame názor, že intaktní vrstovníci nie sú vhodným referenčným rámcom vzhľadom na limity prameniace z postihnutia, ktoré v určitých prípadoch sú objektívnym dôvodom zníženej miery participácie.

2.2 Kontextuálne faktory vrstovníckych interakcií

Jadrom participácie sú sociálne interakcie, do ktorých aktéri vstupujú dobrovoľne a spontánne na úrovni dyády alebo skupiny. Ich obsah a priebeh závisí od prostredia a podmienok, v ktorých sa realizujú, ale aj sociálno-psychologických a osobnostných faktorov. Vzájomné pôsobenie, ku ktorému v rámci sociálnych interakcií dochádza, môže mať pozitívnu,

negatívnu alebo ambivalentnú povahu, t. j. každý vzájomný kontakt má vplyv na to, či jeho aktéri budú vstupovať do ďalších interakcií alebo prinajmenej prejavovať o nich záujem alebo sa im radšej budú vyhýbať. Sociálne interakcie medzi vrstovníkmi v školskom i mimoškolskom edukačnom prostredí sú dlhodobo predmetom záujmu odborníkov, keďže sú neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu a ich rozvoj je všeobecným cieľom edukácie v podobe tzv. sociálnych kompetencií (porov. zákon č. 245/2008 Z. z., §4). Problematika sociálnych interakcií v školskom prostredí je však veľmi široká a môžeme na ňu nazerať z rôznych uhlov pohľadu v závislosti od teoretického, empirického, praktického, diagnostického, intervenčného atď. zamerania. V kontexte inklúzie sa venuje značná výskumná pozornosť povahe sociálnych interakcií medzi vrstovníkmi s postihnutím a bez postihnutia ako aj faktorom, ktoré ich determinujú. Výskumné zistenia predstavujú pomyselnú mozaiku, na pozadí ktorých vzniká veľmi komplexný a multifaktorový obraz participácie detí s postihnutím v inkluzívnom prostredí s implicitnými štrukturálnymi vzťahmi. Medzinárodné časopisy, renomované vydavateľstvá a databázy vedeckých štúdií dokladujú, že v danej oblasti sa nakumulovalo množstvo empirického poznania, ktoré ozrejmuje kontext a súvislosti determinujúce sociálne interakcie. Napríklad S. Symeonidou (2018), autorka analytickej publikácie *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature* iniciovanej *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* analyzovala až 200 takýchto štúdií a na ich základe poukázala na súvislosti medzi inkluzívnou edukáciou a participáciou detí s postihnutím v škole, mimoškolskom prostredí a pracovnom uplatnení sa. Najnovšie výskumy a publikácie v danej oblasti naznačujú, že problematika sociálnych interakcií v inkluzívnom prostredí je čoraz aktuálnejšia a hľadanie efektívnych spôsobov podpory vrstovníckych sociálnych interakcií je čoraz naliehavejšie.

Sociálne interakcie nepredstavujú samy o sebe teoretický koncept, ale sú súčasťou multidimenzionálneho konceptu participácie (porov. WHO, ICF-CY). Aby sme mohli priblížiť sociálne interakcie ako vedecky uchopiteľný systém, ktorým z nášho pohľadu nepochybne sú, použijeme klasifikáciu, ktorú pred niekoľkými rokmi navrhli holandskí autori M. Koster, H. Nakken, S. Pijl a E. Houten (2009a). Klasifikácia vzišla z analýzy 62 výskumných štúdií ozrejmujúcich sociálnu inklúziu, sociálnu integráciu a sociálnu participáciu detí s postihnutím v inkluzívnom prostredí. Pôvodným zámerom autorov bolo identifikovať jadro týchto konceptov a zistiť ako ich jednotliví autori ponímajú, t. j. či sú chápané podobne, totožne alebo odlišne. Na základe analýzy vybraných štúdií autori dospeli k záveru, že všetky tri koncepty majú spoločný základ, ktorý tvoria štyri komponenty a to:

- priateľstvá, resp. vzťahy : sieť priateľov, obojstranné priateľstvá;

- kontakty/interakcie : spoločné hry, spoločné riešenie úloh, spoločné trávenie voľného času, participácia v skupinových činnostiach vs. sociálna izolácia;
- subjektívne vnímanie akceptácie rovesníkmi : sociálny self-koncept, subjektívne hodnotenie vlastnej sociálnej kompetencie, spokojnosť v škole vs. samota;
- akceptácia rovesníkmi : sociálne preferencie, sociálna podpora vs. sociálne odmietnutie, šikanovanie.

Klasifikácia nereflektuje všetky kľúčové faktory, napríklad absentujú v nej postoje, avšak pomerne komplexne vystihuje participáciu z hľadiska sociálnych interakcií a uchopuje ju ako vnútorne integrovaný, vzájomne prepojený systém. Napríklad priateľstvo dvoch detí na úrovni školskej triedy implicitne zahŕňa všetky ostatné komponenty, keďže jeho súčasťou sú aj interakcie, subjektívne vnímanie sociálnej akceptácie vrstovníkmi a reálny stav akceptácie vyjadrený konkrétnou sociálnou pozíciou jednotlivca, resp. jednotlivcov. Jednotlivé komponenty klasifikácie sa v praktickej realizácii prelínajú a tvoria kompaktný celok. Autori vytvorili na základe klasifikácie aj výskumný nástroj *Social Participation Questionnaire (SPQ)* (Koster et al. 2009b) určený pre pedagógov na skúmanie participácie žiakov s postihnutím v bežných školách. Klasifikácia je medzi odborníkmi akceptovaná a uznávaná, čo dosvedčujú aj jej početné citácie (porov. Symeonidou, 2018; Colum, McIntyre 2019).

2.2.1 Priateľstvá

Sociálne interakcie, ktoré sa vyznačujú stabilitou, intimitou a vzájomne opätovanými emóciami, sú súčasťou priateľských vzťahov. Priateľstvá sa najčastejšie vyskytujú na úrovni dyády, ale môžu sa realizovať aj na úrovni malej skupiny. Priateľské väzby presahujú školské, resp. edukačné prostredie a majú pre dieťa veľký význam z psychologického hľadiska. Dôverný bezpodmienečný vzťah je dôkazom toho, že dieťa je svojim vrstovníkom prijaté také aké je a stojí za to, aby s ním trávil voľný čas, zdieľal zážitky atď. Priateľské vrstovnicke väzby budujú a rozvíjajú pocit spolupatričnosti, príslušnosti k určitej sociálnej skupine, majú vysoký spoločenský status medzi vrstovníkmi. Priateľské vzťahy sú vo svojej podstate prirodzenou súčasťou života jednotlivca a pokiaľ u dieťaťa v školskom veku absentujú, považuje sa to, minimálne zo socializačného hľadiska, za problém. J. Juvonen et al. (2019) vyvyšujú priateľstvá na úroveň vývinovej potreby a nevyhnutnosti pre lepšie zvládnutie školy. Recipročné, vzájomne obohacujúce vrstovnicke vzťahy sú zároveň zdrojom sociálnej podpory a protektívnym faktorom pred ostrakizáciou, šikanovaním a sociálnou izoláciou v kolektíve vrstovníkov (Dědová, 2015). Priateľstvo sa vyznačuje z pohľadu detí s postihnutím

a porovnateľne intaktných vrstovníkov v mladšom školskom veku tým, že priatelia sa spolu hrajú, trávajú spoločne voľný čas, vzájomne sa podporujú, správajú sa k sebe slušne a pomáhajú si pri učení (porov. Schwab et al. 2021). M. Koster et al. (2011) zaradili medzi atribúty priateľstva v *Social Participation Questionnaire (SPQ)* okrem vyššie uvedeného aj to, či je dieťa pozývané vrstovníkmi k hre mimo školy a počas prázdnin a či sa zúčastňuje osláv narodenín svojich priateľov. Priateľstvá sa skúmajú z pohľadu aktérov, ale aj rodičov a pedagógov. Väčšina sociometrických nástrojov sa zameriava na mapovanie siete priateľov, reciprocitu priateľských nominácií a pod.

Výskum priateľských väzieb medzi vrstovníkmi s postihnutím a bez postihnutia je pomerne bohatý a rôznorodý. Aj v tomto prípade sa pomerne často uplatňuje komparatívna optika, t. j. vzťahy medzi vrstovníkmi s postihnutím a bez postihnutia sú podrobené „konfrontácii“ so vzťahmi medzi intaktnými vrstovníkmi. Väčšina výskumov dokladuje, že deti s postihnutím majú minimálne jedného priateľa v inkluzívnom edukačnom prostredí, najmä medzi spolužiakmi, avšak v porovnaní s intaktnými vrstovníkmi majú nižší počet priateľov (porov. Eriksson, Welander, Granlund, 2007; Koster et al. 2010; Kasari et al. 2011; Symeonidou, 2018; Schwab, Wimberger, Mamas 2019). Porovnateľne majú tieto deti, minimálne v jednom zo sledovaných parametrov, nižšiu kvalitu priateľského vzťahu a prežívajú vyššiu mieru osamelosti, nižšiu mieru intimity v porovnaní s intaktnými vrstovníkmi a pod. (porov. Bossaert et al. 2015; Deckers, Muris, Roelofs, 2017). Napríklad J. Wiener a B. Schneider (2002), ktorí skúmali kvalitu priateľských vzťahov prostredníctvom *Friendship Quality Questionnaire* zistili, že deti s postihnutím pociťujú vo vzťahoch menej pozitívnej podpory a uistenia než intaktní rovesníci, hodnotia vzťahy pozitívnejšie a vysokú kvalitu vykazujú v kľúčových atribútoch: pomoc, dôvera, zdieľanie, starostlivosť a otvorenosť. Ich vzťahy sa však vyznačujú vyššou mierou konfliktov, než u intaktných vrstovníkov. Vo výskumoch B. Chamberlain et al. (2007), C. Kasari et al. (2011) deti s poruchou autistického spektra trávili so svojimi priateľmi v triede menej času, vykonávali s nimi menej spoločných činností a mali viac neopätovaných priateľských nominácií než ich intaktní vrstovníci. Podľa zistení A. Webster a M. Carter (2013) deti s postihnutím vykazujú v priateľstvách rovnaké spôsoby správania ako ich intaktní vrstovníci, ale považujú za priateľov aj tých, ktorí im priateľstvo neopätujú (Kasari et al. 2011; Arbour-Nicitopolous et al. 2017). Tieto skutočnosti potvrdzujú staršie aj novšie výskumy, z čoho môžeme usudzovať, že kvalitatívne zmeny v oblasti inkluzívnej edukácie, ku ktorým došlo v posledných dvoch desaťročiach, sa výrazne nedotkli prístupu intaktných detí k vrstovníkom s postihnutím, čo nastoľuje potrebu efektívnejšej intervencie do podpory sociálnych interakcií v inkluzívnom prostredí. Na druhej

strane treba povedať, že počet priateľských väzieb a ich kvalita u dieťaťa s postihnutím závisí vo veľkej miere aj od jeho osobnosti a povahových vlastností, t. j. ak je dieťa introvertnej povahy, ostýchavé a nesmelé v komunikácii s vrstovníkmi, resp. neprejavuje záujem o vzťahy a vystačí si s jedným, prípadne dvoma dôvernými priateľmi, nemôžeme príčiny tohto stavu hľadať u intaktných vrstovníkov. M. Holešťáková (2020) poukázala na príklad dievčaťa so stredne ťažkým stupňom zrkovného postihnutia, ktoré nejavilo záujem o spoločné aktivity a interakcie s intaktnými vrstovníkmi a komunikovalo výlučne s priateľkou alebo bratrancom, ktorý navštevoval tú istú triedu. V záujmovom útvare v centre voľného času, ktoré dievča navštevovalo s inými vrstovníkmi, sa správalo samotársky a nevytvorilo si žiadne priateľstvo. K lepšej pozícii dievčaťa neprispelo ani to, že malo hudobné nadanie a speváckym prejavom prevyšovalo niektorých intaktných participantov.

Deti s postihnutím utvárajú v inkluzívnom prostredí aj vzájomné priateľstvá, ak navštevujú spoločnú triedu, školu, aktivity neformálnej edukácie a pod. V zahraničnej literatúre sa takéto priateľstvá označujú ako homofilné (Locke et al. 2010; Juvonen et al. 2019) a sú rozšírené aj medzi vrstovníkmi s nadaním, rovnakého etnika, národnosti a pod. Jednotiacim kritériom týchto vzťahov je spoločný znak, aspekt, ktorý jednotlivcov spája alebo v čom sú si podobní. Je otázne, či takéto vzťahy máme posudzovať z negatívneho alebo pozitívneho hľadiska, keďže deti si vyberajú priateľov na základe podobnosti, t. j. volia si za blízke osoby tých, s ktorými majú spoločné potreby, záujmy, schopnosti atď. Okrem toho medzi deťmi s postihnutím absentujú bariéry, napríklad komunikačné, ktoré sú často prekážkou v komunikácii s intaktnými vrstovníkmi. V starších výskumoch sa takéto priateľstvá vyskytovali pomerne často v inkluzívnom prostredí, pričom nezriedka to boli jediné priateľské väzby detí s postihnutím. Výrazne negatívne môžeme vnímať tieto priateľstvá až vtedy, ak sú jedinými priateľskými väzbami, čo naznačuje, že tieto deti nie sú intaktnými vrstovníkmi prijaté. Napríklad vo výskume S. Kaljača, C. Dučić, M. Cvijetić (2019) deti s mentálnym postihnutím a deti s poruchou autistického spektra mali priateľov prevažne medzi vrstovníkmi s postihnutím. Porovnateľne vo výskume S. Schwab, T. Wimberger a Ch. Mamas (2019) mali deti so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí viac interakcií a priateľstiev s vrstovníkmi s rovnakým postihnutím.

L. Meyer et al. (1998) identifikovali pred časom šesť modelových rolí, ktoré zastáva dieťa s postihnutím v kolektíve intaktných vrstovníkov:

- priateľ, s ktorým intaktný vrstovník zdieľa svoje radosti i starosti;
- kamarát, s ktorým intaktný vrstovník komunikuje v triede i mimo triedy, ale nezdieľa s nim svoje tajomstvá;

- spolužiak, s ktorým je v kontakte rovnako ako s ostatnými žiakmi;
- osoba vyžadujúca pomoc;
- inkludovaný žiak, komunikujúci prevažne s učiteľom a asistentom bez interakcií s ostatnými;
- hosť, ktorý sa zúčastňuje iba niektorých častí vyučovania a nie je považovaný za člena kolektívu triedy.

Až tri zo šiestich prístupov majú negatívny charakter a sú prekážkou pri formovaní priateľských väzieb. Uvedený model sociálnych interakcií potvrdili vo výskumných zisteniach aj iní autori, napríklad M. Ward (2010), ktorá okrem iného poukázala na pretrvávajúce bariéry pri nadväzovaní priateľských vzťahov v prostredí stredných škôl medzi vrstovníkmi s postihnutím a bez postihnutia.

2.2.2 Sociálne kontakty, interakcie

Vrstovnícke sociálne interakcie označované v zahraničnej odbornej literatúre aj ako sociálne kontakty predstavujú v najširšom význame najprirodzenejšiu formu komunikácie. Sú spontánne, zväčša neriadené a zahŕňajú minimálne dvoch aktérov. P. Gavora (2007) vymedzuje interakciu ako vzájomné pôsobenie alebo vzájomné ovplyvňovanie, pričom ľudia takmer stále vzájomne interagujú a každý medziľudský styk je v podstate interakciou. Interakcie sa uskutočňujú zväčša osobne prostredníctvom slov, činov, predmetov, ale aj sprostredkované médiami, napríklad cez mobilný telefón, počítač atď. Väčšina spontánnych vrstovníckych interakcií prebieha v edukačnom prostredí mimo vyučovacích hodín, t. j. v čase, keď pedagóg neovplyvňuje ich priebeh. Niektoré edukačné činnosti môžu podporovať sociálne interakcie medzi žiakmi alebo ich naopak obmedzovať. Podmienky neformálnej edukácie a spôsob jej realizácie, ako sme sa už zmienili, sú zamerané na sociálny kontakt a intencionálne podporujú sociálne interakcie medzi participantmi. Kým v rámci vyučovania žiak obvykle rozpráva len vtedy, keď mu to pedagóg dovolí alebo ho k tomu vyzve, v neformálnej edukácii môže rozprávať a vstupovať do vrstovníckych interakcií zväčša kedykoľvek, ak to povaha vykonávanej činnosti nevyklučuje a v niektorých aktivitách, najmä tímového zamerania, je interakcia podmienkou realizácie činnosti. Sociálne interakcie v neformálnej edukácii môžu z tohto hľadiska výrazne napomôcť deťom s postihnutím a ich intaktným vrstovníkom pri nadväzovaní priateľských vzťahov a budovaní sociálnej pozície v škole, na čo už v minulosti poukázali viaceré výskumy (porov. Wendelborg, Kvello, 2010). B. Edwards, D. Cameron, A.

McPherson (2021) poukázali na niekoľko kontextuálnych faktorov v rámci neformálnej edukácie, ktoré podporujú vzájomné interakcie medzi participantmi s postihnutím a bez postihnutia. Faktory boli identifikované na základe interview s participantmi s postihnutím a bez postihnutia a pozorovaní vzájomných interakcií v podmienkach neformálnej edukácie v mimoškolskom prostredí. Autori ich zhrnuli nasledovne (Edwards, Cameron, McPherson, 2021):

- vytváranie príležitostí pre spoločné zdieľanie záujmov, prianí;
- vytváranie príležitostí pre výber aktivít založených na rozhodovaní participantov;
- strategický výber a rozmiestňovanie objektov podporujúcich vzájomné interakcie medzi participantmi s postihnutím a bez postihnutia;
- intencionálne povzbudzovanie k vzájomným interakciám;
- relatívne vyrovnaný počet participantov s postihnutím a bez postihnutia.

Zistenia poukazujú na skutočnosť, že vzájomné interakcie treba priamo a nepriamo usmerňovať a vytvárať podmienky, v ktorých budú participanti jednak osobne motivovaní vzájomne komunikovať a súčasne „odkázaní“ na vzájomnú komunikáciu. Zistenie o vyrovnanom počte participantov s postihnutím a bez postihnutia je z tohto hľadiska efektívnou stratégiou pri zostavovaní skupín v podmienkach neformálnej edukácie, avšak v mnohých zariadeniach môže byť táto stratégia neaplikovateľná z dôvodu nízkeho počtu prihlásených participantov s postihnutím, napríklad v záujmových útvaroch v centre voľného času.

K porovnateľným zisteniam dospeli v minulosti aj iní autori, napríklad K. Arbour-Nicitopolous et al. (2017) na základe analýzy 17 výskumných štúdií identifikovali nasledovné podporné stratégie rozvoja vzájomných sociálnych interakcií a sociálnych zručností participantov s postihnutím:

- participant s postihnutím majú pridelené špecifické roly, úlohy;
- prevláda orientácia na spoločné ciele a záujmy v rámci skupiny;
- minimalizuje sa súťaživosť a prevláda orientácia na riešenie úloh,
- aktivity sú zamerané na spoluprácu a zostavené tak, aby participant boli „nútení“ navzájom komunikovať a tým pádom sa aj spoznávať.

Väčšina výskumných zistení poukazuje na rôznorodý charakter sociálnych interakcií medzi participantmi s postihnutím a bez postihnutia, ktoré môžeme označiť ako vzájomne obohacujúce či akceptujúce, ambivalentné, nevyhranené až odmietavé. Táto škála sa vyskytuje

vo viacerých výskumoch s väčšou alebo menšou variabilitou (porov. Devine, O'Brien, 2007; Sutherland, Stroot 2009, Bizová 2016). M. Devine a M. O'Brien (2007) výstižne vyjadrili túto skutočnosť v názve príspevku: *The mixed bag of inclusion*, v ktorom poukázali na nevyhranenosť sociálnych interakcií, ktoré môžu byť pozitívne aj negatívne v závislosti od konkrétnej skúsenosti participanta. Respondenti z tohto výskumu - participanti detského letného tábora (4 s postihnutím a 4 bez postihnutia vo veku 12-16 rokov) hodnotili svoje interakcie ako 1) vzájomne obohacujúce, 2) vzájomne prospešné, ale aj 3) zvláštne a frustrujúce. V prvej kategórii boli interakcie osobné, rovnocenné a zamerané na rovnaké ciele, participanti v nich prežívali radosť, priateľstvo, zábavu a získavali nové skúsenosti. V druhej kategórii dominovalo hodnotenie vzájomnej prospešnosti z interakcií. Napríklad participanti bez postihnutia poukazovali na to, že môžu spoznávať ľudí s postihnutím, získavať sociálne zručnosti v komunikácii s nimi, pôsobiť ako vzor pri sociálnom učení a zároveň uvedomiť si, že nie všetko ide v živote podľa vlastných predstáv. Podobne sa vyjadrovali aj participanti s postihnutím, ktorí poukazovali na výchovný aspekt sociálnych interakcií, t. j. že aj intaktní rovesníci sa môžu od nich učiť. Napriek tomu, že sociálne interakcie, ktoré autorky zaradili do tejto kategórie boli osobné a viac menej rovnocenné, mali nádeje hierarchickosti. V tretej kategórii boli prezentované negatívne skúsenosti z interakcií, označené ako zvláštne a frustrujúce, ktoré hodnotili negatívnejšie participanti bez postihnutia. Išlo najmä o zdôrazňovanie odlišnosti, problémov v správaní, postojoch a pod. Participanti s postihnutím naopak poukazovali na odlišnosti v záujmoch a nie osobitostiach postihnutia, ktoré spôsobovali problémy (Devine, O'Brien, 2007). Porovnateľné zistenia vzišli z výskumu v podmienkach Slovenska, ktorý sme realizovali v centre voľného času, školskom klube a záujmovom útvaru v škole (Bizová, 2016). Participanti prejavovali porovnateľnú škálu interakcií v závislosti od prostredia realizácie neformálnej edukácie (školské, mimoškolské) a vstupovali do vzájomných interakcií najmä počas riadených činností. Pri rekreačných a oddychových činnostiach sa participanti s postihnutím zapájali len do interakcií v rámci priateľských vzťahov, ak priateľ absentoval, zdržiavali sa v prítomnosti pedagóga a nejavili záujem o interakcie s ostatnými vrstovníkmi. Pri porovnaní sociálnych interakcií v školskom a mimoškolskom prostredí, viac ambivalentných a odmietavých interakcií bolo zaznamenaných v záujmových útvaroch v centre voľného času, ktoré navštevovali deti s postihnutím zo špeciálnych škôl. V jednom z týchto záujmových útvarov pedagóg konštatoval, že participanti s postihnutím nie je intaktnými vrstovníkmi prijatý, čo niektoré deti aj spontánne deklarovali v čase jeho neprítomnosti. Sociálne interakcie detí s postihnutím s intaktnými vrstovníkmi v školskom prostredí boli do

veľkej miery ovplyvnené priateľskými väzbami a tým, že sa deti navzájom poznali, čo následne uľahčovalo a podporovalo ich vzájomné interakcie (Bizová, 2016).

Škála sociálnych interakcií osciluje medzi prijatím a odmietnutím dieťaťa, čomu zodpovedajú konkrétne prejavy v správaní sa intaktných vrstovníkov. Napríklad M. Koster et al. (2011) zaradili do subškály *sociálne interakcie* v *Social Participation Questionnaire (SPQ)* položky, ktoré zisťujú či sa dieťa zúčastňuje spoločných hier, či má podiel na spoločnej zábave, či vrstovníci prejavujú oň záujem, či si prisadajú k nemu, či pracujú s ním na spoločných úlohách a opačne či je vrstovníkmi vylúčené zo spoločných aktivít, či ho provokujú, zosmiešňujú, vysmieávajú sa mu.

Kľúčovým činiteľom, ktorý významne ovplyvňuje priebeh sociálnych interakcií je pedagóg. Svojím pôsobením, správaním k dieťaťu s postihnutím a organizáciou činností podporuje alebo naopak oslabuje sociálnu kohéziu skupiny a tým aj sociálnu pozíciu dieťaťa v skupine. Na ilustráciu uvedieme príklad z výskumu A. Devine (2004), v ktorom respondenti s postihnutím, pozitívne prijatí kolektívom, uvádzali, že odborný personál pomáhal v prípade potreby nielen im, ale aj ostatným participantom, čo minimalizovalo ich „odlišnosť“, ďalej povzbudzoval participantov k činnosti, nabádal k prekonávaniu osobných limitov a poskytoval špeciálne upravené vybavenie, ktoré slúžilo k posilneniu samostatnosti jednotlivca. Respondenti, ktorí hodnotili svoje skúsenosti negatívne, poukazovali na neprimerané postoje personálu, ignoráciu a nedostatok sociálnej akceptácie zo strany intaktných vrstovníkov. Tí, ktorí sa hodnotili ako prehliadaní, pociťovali nedostatok záujmu zo strany personálu a ich postoj k participácii označovali za ambivalentný. Porovnateľnú váhu prisudzovali pedagógom respondenti aj v ostatných výskumoch. Napríklad pracovníci letných táborov prízvukovali význam vlastného príkladu, ktorý ostatní participant napodobňujú: „*Ak deti vidia, že sa ich snažíme prijať, začleniť do aktivít, nasledujú tento príklad a sú nápomocné*“ (Hutchinson et al. 2008, s. 189).

2.2.3 Sociálna akceptácia detí s postihnutím

Sociálnu akceptáciu detí s postihnutím veľmi spoľahlivo vyjadruje sociálna pozícia, ktorú v kolektíve vrstovníkov zastávajú. Ide o významný sociálno-psychologický faktor, ktorý ovplyvňuje interakcie dieťaťa v skupine, najmä iniciovanie interakcií smerom k dieťaťu s postihnutím. Sociálna pozícia v skupine sa vyznačuje relatívnou stabilitou, čo predstavuje vážny pedagogický problém v prípade detí, ktoré sú na periférii záujmu skupiny. Dieťa si buduje pozíciu v skupine na základe súčinnosti viacerých faktorov, medzi ktorými dominujú

individuálne, napríklad druh a stupeň postihnutia, úroveň komunikačných a sociálnych zručností, povahové vlastnosti, temperament, sebedomie, štýl rodinnej výchovy atď. Do procesu však vstupujú aj činitele, ktoré dieťa nemôže ovplyvniť, resp. má obmedzené možnosti ich ovplyvňovania, napríklad normy skupiny, sociálna klíma, postoje členov skupiny a pedagógov k dieťaťu s postihnutím a inkluzívnej edukácii, organizácia edukačného procesu atď.

Výskum sociálno-psychologických faktorov participácie detí s postihnutím v inkluzívnom prostredí má v našich podmienkach viac než 20 ročnú históriu. Prvé výskumy v tejto oblasti realizovali K. Trlicová (1995), I. Učeň (2002, 2003), M. Gregussová (2005), G. Fuňáková (2007), L. Požár (2007), K. Zborteková (2004, 2012) a iní. Väčšina týchto autorov zisťovala sociálny status detí s rovnakým druhom postihnutia a vo vekovo homogénnych skupinách. Ak by sme chceli zovšeobecniť prevažujúce výskumné zistenia a na ich základe sformulovať určitý záver, k čomu sa nezriedka neodvažujú ani výskumníci s reprezentatívnymi výskumnými vzorkami, priklonili by sme sa tvrdeniu, že sociálna pozícia detí s postihnutím zatiaľ nie je na želateľnej úrovni. Títo žiaci sú na periférii záujmu sociálnej skupiny častejšie než ich intaktní vrstovníci alebo sú skupinou prehladaní. Ak žiaci s postihnutím nemajú imponujúce vlastnosti alebo schopnosti, ktoré by im pomohli kompenzovať nedostatky prameniace z odlišnosti, dostávajú sa do pozície jednotlivca, ktorého treba chrániť a pomáhať mu a ktorý nie je považovaný za rovnocenného partnera (Vágnerová, 2012). Týka sa to najmä žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí podľa I. Nordström (2011) vstupujú do interakcií s vrstovníkmi zo závislej pozície, keďže často nechápu význam pravidiel, komunikácia je pre nich príliš abstraktná a rýchla, počet detí pri interakcii privysoký. Niektoré zistenia naopak poukazujú na dobré sociálne pozície žiakov s mentálnym postihnutím. Napríklad vo výskume S. McGregor a Ch. Forlin (2005) šiesti participanti, bývalí žiaci špeciálnej základnej školy, získali v inkluzívnom prostredí nových priateľov a boli spolužiakmi akceptovaní. Jeden z intaktných vrstovníkov zhrnul svoje skúsenosti z inkluzívnej edukácie nasledovne: „*myslím si, že postoje k žiakom boli pozitívnejšie na konci školského roka a celkovo boli žiaci počas celého roka akceptovaní, vychádzali s ostatnými naozaj dobre. Po počiatkových problémoch, bariéry boli prekonané a vznikli priateľstvá*“ (McGregor, Forlin, 2005). Za čiastočne pozitívne zistenia môžeme do určitej miery považovať aj výsledky výskumu C. Kasari et al. (2011), podľa ktorého 45% žiakov s poruchou autistického spektra zastávalo v triede dobrú sociálnu pozíciu, avšak 13% bolo izolovaných a 42% na periférii. 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. Deti s ostatnými

druhmi postihnutia zastávajú dobré sociálne pozície častejšie, než žiaci s mentálnym postihnutím (napr. Leonhardt, 2011) a zriedkavo sú aj hviezdou triedy (Balážová, 2011; Chamberlain, Kasari, Rotheram-Fuller, 2007), avšak iba na primárnom stupni vzdelávania, keďže v období stredného školského veku sa začínajú prejavovať rozdiely v správaní intaktných vrstovníkov k spolužiakom s postihnutím v porovnaní s predškolským a mladším školským vekom. I. Nordström (2011) naznačuje, že so zvyšujúcim sa vekom žiakov stúpa riziko ich sociálnej exklúzie.

Deti s postihnutím môžu vnímať svoju sociálnu pozíciu odlišne v porovnaní s tým, ako ju vnímajú ich intaktní vrstovníci. Obvykle ju hodnotia priaznivejšie, avšak výskumné zistenia v tomto ohľade nie sú konzistentné. U nás na tento jav upozornila K. Zborteková (2012) na vzorke žiakov so sluchovým postihnutím zo základných a stredných škôl. Intaktní spolužiaci sa vyjadrovali o žiakoch s postihnutím, že *„nie sú sociálne zapojení, ja sa s nimi nekamarátim; oni sa cítia osamelí, odvrhnutí; mnohí ich odpisujú, nerozprávajú sa s nimi“*. Žiaci s postihnutím uvádzali pravý opak: *„celkom dobre mi je, niektorých mám rád; dobrí žiaci, rozprávam sa s nimi; rozprávajú sa s nami, nerobia zle“*. Podľa K. Zbortekovej (2012) si marginalizovaní žiaci zreteľne neuvedomujú alebo popierajú odmietavé či ľahostajné postoje intaktných vrstovníkov, čo môže byť spôsobené vyššou frustračnou toleranciou alebo obrannými mechanizmami osobnosti.

Nepriaznivá sociálna pozícia môže za určitých okolností viesť k vzniku sociálno-patologických javov ako napríklad šikanovanie, sociálna izolácia, agresia voči deťom s postihnutím. Zahraničná odborná literatúra obsahuje desiatky výskumov, v ktorých deti s postihnutím vystupujú v roli obete (porov. databázy vedeckých štúdií ProQuest, Ebsco, SpringerLink). Objektívne príčiny zjavnej odlišnosti v kombinácii so špecifickými povahovými vlastnosťami môžu byť impulzom k ostrakizácii a sociálnej izolácii zo strany intaktných rovesníkov, ktorí neboli na inkluzívnu edukáciu pripravení, u ktorých absentujú proinkluzívne postoje a ktorí nie sú vedení k prijatiu detí s postihnutím. Aj keď sa odborníci zdráhajú označiť výskyt sociálno-patologických javov vo vzťahu k deťom s postihnutím za sprievodný jav spoločnej edukácie (porov. Adamík Šimegová, 2013), výskumné zistenia naznačujú, že nejde o ojedinelú „prax“. V podmienkach Slovenska na túto skutočnosť upozornili napríklad M. Adamík Šimegová a S. Špánik (2013).

Viacere výskumy, ktoré poukazujú na dobrý sociálny status dieťaťa, sa zmieňujú o podporných faktoroch, ktoré prispeli k dobrým výsledkom, napríklad, intaktní vrstovníci boli na inkluzívnu edukáciu pripravení, učitelia aplikovali efektívne stratégie na podporu inklúzie, v škole bol realizovaný intervenčný program, škola má niekoľkoročné skúsenosti z realizácie

inkluzívnej edukácie atď. Podnetný príklad uviedli B. Chamberlain, C. Kasari a E. Rotheram-Fuller (2007): „učiteľka sa žiakov každý deň pýtala, s kým sa budú hrať počas prestávok, aby zahrnula medzi nich žiačku s poruchou autistického spektra a povzbudila žiakov k inklúzii. Potom ako sa dievča pravidelne zapájalo do hier, jeho matka zorganizovala doma piknik, na ktorý pozvala všetky dievčatá z triedy. Po ňom viaceré spolužiačky označili dievča za priateľku". Vo výskume sú opísané aj iné efektívne stratégie, ktoré matka dievčaťa použila, ako i jej obavy o sociálnu pozíciu dcéry v budúcnosti. Z uvedeného je zrejmé, že sociálny status dieťaťa významne ovplyvňujú podporné stratégie inkluzívnej edukácie, ktoré môžeme v praxi aplikovať. Porovnateľný príklad môžeme uviesť zo Slovenska, keď dieťa mladšieho školského veku s ľahkou formou telesného postihnutia bolo veľmi dobre prijaté svojimi spolužiakmi v triede a intaktnými vrstovníkmi v záujmovom útvare v centre voľného času. Prijatie bolo do veľkej miery podmienené prístupom pedagógov k napĺňaniu princípov inklúzie v praxi, napríklad organizáciou rôznorodých spoločných aktivít, nabádaním intaktných vrstovníkov k prosociálnemu správaniu a oceňovaním nadania dieťaťa s postihnutím vo výtvarnej činnosti (porov. Holešťáková, 2020).

2.3 Determinanty sociálnych interakcií

Vrstvovnicke interakcie sú z hľadiska sociálnych rolí symetrické, t. j. aktéri vstupujú do nich ako seberovní, a v mnohých ohľadoch ako rovnocenní partneri. Toto „privilégium“ ich oprávňuje prejavíť v interakcii naplno svoju osobnosť, správať sa autenticky a autonómne. Rigoróznosť tohto privilégia sa prejavuje obzvlášť v situáciách, keď interakcie prebiehajú mimo dohľadu pedagóga alebo osoby, ktorá zodpovedá za organizáciu činnosti. Hoci osobnosť dieťaťa sa neustále vyvíja, v interakcii so seberovným partnerom vystupuje ako funkčný a autoregulačný „systém“. Dieťa tak vnáša do interakcie obsahy, ktoré ho zaujímajú, vyjadruje sa a prejavuje sebe vlastným spôsobom, uvažuje a posudzuje na základe kritérií, ktoré má osvojené z rodinného a školského prostredia, prípadne ďalších inštitúcií, ktoré ho intencionálne formujú. V interakcii dieťa vníma náladu a citový stav toho druhého, jeho postoje, očakávania, názory a reaguje na nich. Symbolicky vyjadrené, pri interagovaní sa spájajú dva jedinečné „sociálne svety“ v jeden spoločný „sociálny svet“. Toto uvedomenie je pre deti veľmi dôležité, lebo cez vlastnú skúsenosť poznávajú, že sú aktívnymi tvorcami tohto „sveta“ a od nich závisí akú bude mať podobu.

Do priebehu vrstovníckych interakcií vstupuje veľa faktorov, ktoré utvárajú individualitu dieťaťa a formujú jeho osobnosť. Tieto faktory sa obvykle označujú ako individuálne a zahŕňajú široké spektrum bio-psycho-sociálno-spirituálnych aspektov osobnosti. V kontexte inklúzie sa dlhodobo sústreďuje pozornosť najmä na postoje, na základe ktorých jednotlivec vymedzuje a reguluje svoje správanie k iným osobám. Postoj ako psychologická kategória predstavuje vyhranenú tendenciu k správaniu a má kognitívnu, afektívnu a konatívnu zložku. Postojom sa prisudzuje pomerne veľký význam v rámci interpersonálnych interakcií, sociálni psychológovia však upozorňujú, že postoj sám o sebe nie je predikciou správania, ale pôsobí v súčinnosti s presvedčením, motiváciou, subjektívnymi normami jednotlivca atď. (porov. Výrost, 2008). G. Szumski, J. Smogorzewska, P. Grygiel (2020) napríklad potvrdili súvislosť medzi postojmi a morálnymi vlastnosťami študentov stredných škôl vo vzťahu k vrstovníkom s postihnutím v inkluzívnom prostredí. Postoje sa považujú za relatívne stabilnú štruktúru osobnosti, v dôsledku čoho sa „namáhavo“ menia. Výskum postojov v inkluzívnom prostredí má o to vyššiu váhu, že je zameraný na identifikáciu faktorov, ktoré uľahčujú zmenu negatívnych, indiferentných a ambivalentných postojov k jednotlivcom s postihnutím.

Prvé zahraničné výskumy tohto zamerania boli realizované v 80-tych rokoch 20. storočia a mali prevažne deskriptívny charakter. V jednom z takýchto výskumov až 92 % intaktných respondentov, žiakov strednej školy v New Brunswick, vyjadrilo pozitívny postoj k zaradeniu žiaka s postihnutím do svojej triedy so zdôvodnením, že: „*má tie isté práva, ako ja*“, „*človek je človekom bez ohľadu na to či je postihnutý alebo nie*“, „*je človekom ako ja*“, „*je dobre, že som sa naučil vychádzať si s človekom s postihnutím*“, „*treba ich zaradiť do rovnakého prostredia, v akom sme my*“ (Porter, 1997). Tí, ktorí nesúhlasili so spoločným vzdelávaním, odôvodňovali svoje stanovisko nasledovne: „*neučia sa to isté, čo my*“, „*viac mu to uškodilo, než pomohlo*“. Respondenti zároveň hodnotili prínos spoločného vzdelávania, ktorý vyjadrili nasledovne: „*majú rovnaké potreby ako my*“, „*nie sú takí zlí ako sme si mysleli*“, „*máme sa starať o city iných a nezáleží na tom, kto sú*“, „*treba mať úctu ku každému*“, „*ak by som mal deti s postihnutím alebo pracoval s ľuďmi s postihnutím, vedel by som ako to prežívajú a ako to prežívam ja a vedel by som sa s tým vyrovnat'*“. Hoci prvé výskumné zistenia boli veľmi pozitívne až ideálne, výsledky ďalších bádání, realizovaných najmä z pohľadu žiakov s postihnutím, boli už menej potešiteľné a v niektorých prípadoch alarmujúce, napríklad výskum G. Lindner (2009) zameraný na skúmanie príčin prestupu žiakov so sluchovým postihnutím z bežných škôl do špeciálnych škôl v Nemecku.

S. McGregor a Ch. Forlin z Austrálie (2005) skúmali na vzorke 199 intaktných žiakov strednej školy zmeny v postojoch k vrstovníkom s postihnutím počas školského roka. Z celej

výskumnej vzorky len 51 respondentov sa vzdelávalo spoločne s vrstovníkmi s postihnutím, ostatní sa s nimi stretávali v priestoroch školy. Kľúčová hypotéza, v ktorej autori predpokladali pozitívne zmeny v postojoch intaktných žiakov k rovesníkom s postihnutím na základe skúseností z inkluzívnej edukácie, sa vo výskume nepotvrdila. Komparácia pretestov a posttestov nepreukázala žiadany posun v zmene postoja – hodnoty postojov boli pri oboch meraniach na úrovni priemeru – pričom boli zaznamenané určité rozdiely. Napríklad v pretestoch žiaci navštevujúci triedy spoločne s vrstovníkmi s postihnutím preferovali rovesníkov v poradí: s telesným postihnutím, poruchami správania, mentálnym postihnutím. V postteste bolo poradie zmenené: vrstovníci s poruchou správania, s telesným postihnutím mentálnym postihnutím. U ostatných respondentov, ktorí nemali skúsenosť s inkluzívnou edukáciou zostalo poradie preferencie nezmenené: vrstovníci s telesným postihnutím, mentálnym postihnutím, poruchy správania. Respondenti, ktorí mali intenzívny kontakt s vrstovníkmi s postihnutím na predchádzajúcom stupni vzdelávania a tí, ktorí nemali žiadny kontakt vykazovali najviac akceptujúce postoje, u ostatných respondentov sa miera akceptácie znižovala v závislosti od frekvencie interakcií.

Výskumníci z Ottavskej univerzity J. Pivik, J. McComas, M. Laflame (2002) skúmali bariéry a katalyzátory participácie u 15 respondentov s telesným postihnutím vo veku 9 až 15 rokov. Autori identifikovali štyri skupiny bariér, medzi ktorými dominovali postoje: *priestorové bariéry* (napr. úzke chodby), *vedomelé postojové bariéry* (napr. sociálna izolácia, šikanovanie), *nevedomelé postojové bariéry* (napr. nedostatok vedomostí a neprimeraný prístup zo strany pedagógov a odborných pracovníkov) a *fyzické limity*. V rámci uvedomelých postojových bariér respondenti uvádzali sociálnu izoláciu, fyzické a emocionálne šikanovanie. Za sociálnu izoláciu považovali ignoranciu zo strany intaktných vrstovníkov a ťažkosti v nadväzovaní priateľstiev. Za fyzické šikanovanie považovali nedovolenú manipuláciu s vozíkom, v jednom prípade až úmyselne odsunutie vozíka, a za emocionálne šikanovanie – prezývky, ukazovanie prstom, vysmievanie sa, zosmiešňovanie a pod., čo považovali za najviac zraňujúce. Na otázku, čo považujú za potrebné pre zmenu týchto postojov najčastejšie uvádzali, že treba realizovať edukačné programy o postihnutí pre učiteľov a žiakov. Pri nevedomelých postojových bariérach totiž poukazovali na chyby, ktorých sa dopúšťajú pedagógovia tým, že ich vopred vylučujú z niektorých činností, nedostatočne ich zapájajú alebo naopak preceňujú ich možnosti. Viacerí sa vyjadrili, že by chceli hovoriť so spolužiakmi o postihnutí, resp. priblížiť im to, ale nik ich k tomu nevyzval, pričom sa zhodli, že je lepšie povedať o všetkom hneď, než nechávať priestor pre zazeranie a domýšľanie. Obdobný výskum zameraný na žiakov stredných škôl realizovali vo Veľkej Británii D. Bishop a D. Rhind (2011).

Aj z tohto výskumu vyplynuli štyri skupiny bariér z pohľadu respondentov so zrakovým postihnutím, v ktorých dominovali postoje. Aj z výskumu J. Bienek z Poľska (In Konarska, 2012) sa potvrdilo, že intaktní žiaci vykazujú rovnaké postoje k vrstovníkom s postihnutím ako ich rodičia. Postojové bariéry predstavujú pomerne vážny problém, keďže a priori vylučujú deti s postihnutím zo sociálnych interakcií, čím im predurčujú marginalizovanú pozíciu v prípade, že dieťa nemá stabilnú kamarátsku sieť alebo minimálne jedného dôverného priateľa. Intaktné deti s odmietavými postojmi k inklúzii a vrstovníkom s postihnutím zároveň nepriaznivým spôsobom ovplyvňujú názory a správanie spolužiakov s ambivalentnými resp. neutrálnymi postojmi, ktoré by sa potenciálne mohli premietnuť do pozitívnej roviny, v prípade pozitívnych skúseností zo spoločných interakcií.

Značná časť výskumných zistení poukazuje na skutočnosť, že dievčatá vo všeobecnosti prejavujú pozitívnejšie postoje k vrstovníkom s postihnutím v porovnaní s chlapcami (porov. Boer, Pijl, Minnaert 2012; Alnahdi et al. 2021; Freer 2021), čo autori odôvodňujú vyššou mierou empatie a starostlivosti u dievčat. Z hľadiska veku pozitívnejšie prijímajú vrstovníkov s postihnutím deti v predškolskom a mladšom školskom veku v porovnaní so starším vekom (porov. Andreánska, Andreánsky, Cabanová, 2018; Maggio et al. 2021). J. Freer (2021) však poukazuje na výsledky výskumov, v ktorých sa vek ako determinujúci faktor nepotvrdil a na zistenia, v ktorých pozitívnejšie postoje prejavovali naopak stredoškóľáci. Čo sa týka druhu postihnutia, prevažná časť výskumov potvrdzuje, že intaktné deti prejavujú pozitívnejšie postoje voči vrstovníkom so zjavným, na prvý pohľad viditeľným postihnutím, najmä zmyslovým a telesným. V prípade „skrytých“ postihnutí, sú postoje žiakov rezervovanejšie a častejšie negatívne. Do kategórie „skrytých“ znevýhodnení spadajú aj deti s poruchami správania a poruchami emocionality, ktoré sú podľa niektorých výskumných zistení najviac odmietané intaktnými vrstovníkmi (porov. Schwab, 2017; Maggio et al. 2021). Zistenia ozrejmujúce súvislosť medzi postojmi a druhmi postihnutia však nie sú konzistentné (porov. Freer, 2021). S. Symeonidou (2018) konštatuje, že závery z týchto výskumov treba interpretovať veľmi opatrne, keďže obvykle nereflektujú kvalitu a podmienky inkluzívnej edukácie, ale ozrejmujú konkrétne skúsenosti respondentov.

Najdôležitejším zistením z výskumu postojov je rozhodujúca úloha vzájomného kontaktu, spoločnej činnosti medzi vrstovníkmi s postihnutím a bez postihnutia (porov. Freer 2021; Alnahdi et al. 2021). Väčšina výskumov, až na výnimky, poukazuje, že pozitívnejšie postoje k vrstovníkom s postihnutím majú tí, ktorí s nimi trávajú spoločne čas, spolupracujú, kamarátia sa a majú dôverné priateľské vzťahy. J. Freer (2021) nastoľuje otázku či pozitívne postoje sú predpokladom toho, že intaktné dieťa sa bude kamarátiť s dieťaťom s postihnutím

alebo naopak kontakt s dieťaťom s postihnutím ovplyvňuje postoje intaktného dieťaťa. Pripúšťa, že medzi postojmi a interakciou je recipročný vzťah. Výskumné zistenia tiež poukazujú na skutočnosť, ktorú sme už viackrát zmienili v tejto kapitole, že samotná prítomnosť dieťaťa s postihnutím v kolektívne vrstovníkov nemá rozhodujúci vplyv na postoje, ale osobný kontakt (porov. Zilcher, Svoboda, 2019; Freer 2021). Ďalším dôležitým zistením z hľadiska edukačných stratégií je význam vedomostí, poznatkov a informácií, ktoré majú intaktné deti o osobitostiach postihnutia (Boer, Pijl, Minnaert 2012; Freer 2021; Maggio et al. 2021). Výskumné zistenia však naznačujú, že strohé odosobnené fakty majú skôr negatívny dopad na postoje. Pozitívny vplyv majú tie poznatky, ktoré sú umocnené vlastnou skúsenosťou a zážitkom.

Z výskumných zistení vyplýva, že postoje intaktných detí k vrstovníkom s postihnutím ovplyvňuje viacero faktorov a je náročné určiť, ktoré z nich majú všeobecnú platnosť. Za najdôležitejšie zistenie v kontexte sociálnych interakcií považujeme to, že indiferentné, ambivalentné a odmietavé postoje môžeme meniť, resp. ovplyvňovať prostredníctvom spoločných aktivít a činností detí s postihnutím a bez postihnutia. Optimálne podmienky pre tieto činnosti poskytuje práve neformálna edukácia, v rámci ktorej sa participanti môžu lepšie spoznávať, zaujímať sa o seba a tým aj navzájom akceptovať. Vďaka tomu sa môžu zlepšiť ich interakcie a vzťahy v rámci formálnej edukácie, čo považujeme za recipročný synergický efekt.

ZÁVER

Spoločné vzdelávanie detí s postihnutím a bez postihnutia, ktoré už aj v našich podmienkach oficiálne označujeme za inkluzívne, ma relatívne krátku históriu. Uplynulé obdobie však mnohým rodičom a deťom pozitívne ovplyvnilo život a darovalo to, po čom túžili predchádzajúce generácie rodičov, deti ktorých navštevovali internátne špeciálne školy. Okrem nespochybniteľných pozitív a benefitov, ktoré inkluzívne vzdelávanie so sebou nesporne prináša, v praxi bolo zaznamenaných viacero problémových oblastí, ktorým sa školy nevyhli pri zavádzaní prelomového edukačného konceptu do inštitucionálnej praxe. Jednou z oblastí, ktorá mala pre niektoré deti aj negatívny dopad, je sociálna dimenzia inklúzie. Ukázalo sa, že vzájomne akceptujúce sociálne interakcie medzi vrstovníkmi s postihnutím a bez postihnutia nevznikajú akosi spontánne, ale treba ich podnecovať, ovplyvňovať a usporobovať edukačné činnosti tak, aby v nich participant museli navzájom interagovať, spolupracovať.

Značná časť pedagogického úsilia bola v tomto smere zameraná na intaktné deti, u ktorých sa očakávala proaktivita a akceptujúci prístup k vrstovníkom s postihnutím. Veľkú úlohu v procese prípravy na spoločné interakcie zohrali zážitkové aktivity, v ktorých si intaktné deti mohli vyskúšať akým prekážkam čelia deti s postihnutím v bežnom edukačnom prostredí, ako asi vnímajú okolitý svet, čo im môže pomôcť v adaptácii a participácii v spoločných aktivitách atď. Intenzívnu pozornosť sociálnym aspektom inklúzie venovali popritom aj výskumníci, ktorí odhaľovali „skryté zákutia“ participácie detí s postihnutím v inkluzívnom prostredí, „obnažovali“ individuálne aj systémové zlyhania a snažili sa podať vedecky podložené fakty o vnímaní a prežívaní detí s postihnutím v kruhu intaktných vrstovníkov. Výskumné zistenia tak poukázali na viacero faktorov, ktoré determinujú povahu vzájomných interakcií. Vďaka tomu, môžeme aplikovať v praxi edukačné stratégie, ktoré vrstovnícke interakcie podporujú a odstraňovať bariéry, ktoré ich naopak sťažujú až znemožňujú.

Výsledky výskumov dlhodobo poukazujú na neuspokojivú situáciu detí s postihnutím v kruhu intaktných vrstovníkov. Hoci nemáme v úmysle generalizovať toto tvrdenie na všetky deti, ktoré sa vzdelávajú v bežných školách a participujú na aktivitách neformálnej edukácie v mimoškolskom prostredí, je evidentné, že časť detí neprosperuje zo vzájomných interakcií a nie je bezpodmienečne prijatá intaktnými vrstovníkmi. Na druhej strane treba priznať, že

výskumné zistenia väčšinou ozrejmujú problémové aspekty inklúzie, len malá časť výskumov sa zameriava na explanáciu funkčných procesov a javov. Napríklad vzájomne obohacujúce vzťahy medzi deťmi s postihnutím a bez postihnutia, bezproblémové prijatie dieťaťa s postihnutím v intaktnom kolektíve, dobrá sociálna pozícia dieťaťa v skupine atď. Pozitívne zamerané výskumy by pritom mohli byť účinnou cestou k objasneniu faktorov, ktoré podporujú a umocňujú sociálnu dimenziu inklúzie v edukačnom prostredí. Porovnateľný prístup bol v minulosti aplikovaný vo vzťahu k vrstovníckym kolektívom, v ktorých nedochádza ku šikanovaniu v školskom prostredí (porov. Vacek, 2011). Pri dominancii zistení s negatívnou konotáciou môže vzniknúť mylný dojem, že participácia detí s postihnutím v inkluzívnom prostredí je neuspokojivá, pritom opak môže byť pravdou. Napríklad v jednotlivých publikáciách *Katalógu podporných opatrení pre žiakov s potrebou podpory vo vzdelávaní z dôvodu zdravotného postihnutia a sociálneho znevýhodnenia*, ktoré vzniklo v rámci projektu Univerzity Palackého v Olomouci pre Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy v ČR (celkovo sedem kolektívnych publikácií tematicky zameraných na jednotlivé druhy postihnutia⁷⁰) sa uvádza viacero príkladov dobrej praxe s popisom aplikovaných edukačných stratégií, ktoré poukazujú na úspechy inkluzívnej edukácie aj u detí s ťažkým stupňom postihnutia. D. Tarcsiová (2019) poukazuje na potrebu analýzy príkladov dobrej praxe s cieľom identifikácie efektívnych stratégií a determinujúcich faktorov úspešnosti inkluzívnej edukácie na jednotlivých úrovniach.

Ak by sme chceli zhrnúť doterajšie výskumné zistenia o sociálnych interakciách detí v inkluzívnom prostredí, môžeme ich sformulovať do nasledovných konštatovaní. Po prvé: sociálne interakcie detí s postihnutím a bez postihnutia môžu mať pozitívnu aj negatívnu povahu v závislosti od kontextu prostredia a podmienok činnosti a vzťahu medzi participantmi. Po druhé: pedagogický personál má rozhodujúci vplyv na povahu sociálnych interakcií a pôsobí ako sociálny model, ktorý participanti vedome alebo nevedome napodobňujú. Po tretie: výskumníci skúmajú sociálne interakcie zväčša jednostranne, t. j. z pohľadu jednej zo zúčastnených strán, v dôsledku čoho vzniká neúplný pohľad na skúmaný jav.

Vychádzajúc z doterajších výskumov sa javí ako dôležité:

- realizovať intervenčné programy zamerané na podporu proinkluzívnych postojov a vzájomných interakcií medzi deťmi s postihnutím a bez postihnutia;
- zvyšovať inkluzívne povedomie rodičov intaktných participantov a cielene ovplyvňovať ambivalentné, indiferentné a odmietavé postoje k inklúzii;

⁷⁰ <http://katalogpo.upol.cz/>

- rozvíjať u detí s postihnutím sociálne zručnosti, realizovať nácvik sociálnych kompetencií v modelových situáciách;
- propagovať príklady dobrej praxe v neformálnej edukácii medzi rodičmi detí s postihnutím a podporovať ich záujem o participáciu v inkluzívnych podmienkach;
- pripravovať odborný personál na inklúziu detí s postihnutím v podmienkach neformálnej edukácie, poskytovať externú a internú odbornú pomoc a podporu;
- vytvárať adekvátne podmienky a nevyhnutné vybavenie pre participáciu detí s postihnutím v programoch neformálnej edukácie;
- organizovať činnosti tak, aby boli založené na vzájomnej komunikácii a kooperácii participantov.

Ako sme sa už viac krát zmienili, aby medzi deťmi s postihnutím a bez postihnutia vznikli vzájomne obohacujúce vzťahy, musí tomu predchádzať vzájomný kontakt, spontánne interakcie, spoznávanie sa a napokon spoločné trávenie voľného času. Aby k tomu mohlo dôjsť aj v prípadoch, keď dieťa s postihnutím nie je vrstovníkmi zo začiatku prijaté, treba sociálne interakcie podnietiť, povzbudiť deti k vzájomnej komunikácii. Príklady z praxe ukazujú, že efektívne sú aj jednoduché stratégie, nenáročné na realizáciu, ako to dosvedčuje ilustračný príklad animátorky z letného tábora. *„V tábore bolo aj dievča so sluchovým postihnutím, ktoré nevedelo poriadne rozprávať a čítalo z pier. Bola smutná, pretože sa s ňou nikto nechcel hrať ani kamarátiť. Sadla som si k nej a vysvetlila som jej, že tá osoba, ktorá spozná aká si dobrá a milá, ti bude rozumieť, pretože tá osoba to bude sama chcieť. Po tomto rozhovore sme ju s kolegynami viacej zapájali do kolektívu a toto dievča si našlo veľa kamarátov.“*⁷¹ Hoci sa jednalo o krátky pobyt a väčšina detí sa v letnom tábore predtým nepoznala, dievča si vďaka intervencii dokázalo nájsť blízke osoby a vstupovať s nimi do vzájomne akceptujúcich interakcií. Nevieme s akými zážitkami by toto dievča odchádzalo domov nebyť tohto kroku. Jedno je však isté, že vďaka odbornému prístupu, boli vzájomné interakcie medzi vrstovníkmi akceptujúce a priateľské. A práve k tomuto všeobecnému cieľu smerovalo aj naše úsilie v tejto publikácii.

⁷¹ Letný tábor sa uskutočnil v lete 2021 na Slovensku

Zoznam bibliografických odkazov

- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M. (2013): Sociálna skupina „školská trieda“ ako priestor inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 118 - 130, ISBN 978-80-8082-704-5.
- ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., ŠPÁNIK, S. (2013): Šikanovanie ako sprievodný jav inkluzívnej edukácie žiakov s postihnutím. *Vychovávateľ*, roč. 62, č. 3-4, s. 14-18.
- AINSCOW, M. (2020): *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*. PROSPECTS, 49, 123-134. Dostupné online: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09506-w.pdf>.
- ALNAHDI, G., SCHWAB, S., ELAHDİ, A., ALNAHDI, A., (2021): The Positive Impact of Joint Activities on Students Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Frontiers in Psychology*. Online:<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.690546/full>
- 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, no. 19, 1589 - 1598.
- 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.) *Inkluzívne prístupy v edukácii detí a žiakov*. Ružomberok: Verbum, s. 236 – 241. ISBN 978-80-561-0598-6.
- ARBOUR-NICITOPOLOUS, K., GRASSMANN, V., ORR, K., MCPHERSON, A., FAULKNER, G., WRIGHT, V. (2017): A Scoping Review of Inclusive Out-of-School Time Physical Activity Programs for Children and Youth With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol. 35, no. 1, 111-138.
- BAJANOVÁ, D. (2020): *Volnočasové preferencie žiakov so sluchovým postihnutím*. Trnava: PdF TU v Trnave.
- BALAŽOVÁ, 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, 2011, s. 348 - 354, ISBN 798-80-555-0482-7.

- BISCHOP, D., RHIND, D., (2011): Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Educational Institution. *British Journal of Visual Impairment*, vol. 29, no. 3, 177-195.
- BIZOVÁ, N. (2021): *Inklúzia v neformálnej edukácii*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, ISBN 978-80-568-0437-7.
- 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 reflexi*. Praha: Univerzita Karlova, s. 393 – 404. ISBN 978-80-7290-154-8.
- BIZOVÁ, N. (2019): Záujmové činnosti žiakov špeciálnych škôl. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 – 1989*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 386 – 398. ISBN 978-80-568-0369-1.
- 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, ISBN 978-3-7815-1943-5.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2019): *Inkluzivní pedagogika*. Opava: Slezská Univerzita, ISBN 978-80-7510-334-5.
- BODILLY, S., BECKET, M. (2005): *Making Out-of-School Time Matter. Evidence for An Action Agenda*. Pittsburgh: RAND Corporation, ISBN 0-8330-3734-X. Dostupné na: <https://www.rand.org/pubs/monographs/MG242.html>
- BOER, A., PIJL, S., MINNAERT, A., (2012): Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 59, no. 4, 379-392.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2019): *Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. 4. vydanie. Bratislava: Nadácia detí Slovenska. ISBN 978-80-89403-19-16.
- BOSSAERT, G., COLPIN, H., SIP, L., PETRY, K. (2015): Quality of Reciprocated Friendships of Students with Special Needs in Mainstream Seventh Grade. *Exceptionality*, vol. 23, no. 1, 54-72.
- BRESTOVANSKÝ, M. (2019). *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, ISBN 978-80-568-0143-7.
- Centrum vedecko-technických informácií SR. Oddelenie mládeže a športu (2021): *Ročenka o deťoch a mládeži. Deti a mládež v číslach*. Bratislava. Dostupné na:

https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//OddMladezASport/Mladez/Rocenska/2020_deti-a-mladez-v-cislach.pdf

- Centrum vedecko-technických informácií SR. Oddelenie mládeže a športu (2020): *Vyhodnotenie činností občianskych združení detí a mládeže za rok 2020*. Bratislava. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//OddMladezASport/Mladez/OZ/2020/2020_oz_vyhodnotenie_cinnosti.pdf.
- CHAMBERLAIN, B., KASARI, C., ROTHERAM-FULLER, E. (2007): Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism Development Disorders*, vol. 37, no. 2, 230 – 242.
- COLUM, M., MCINTYRE, K. (2019): Exploring Social Inclusion as a Factor for the Academic Achievement of Students Presenting with Special Educational Needs (SEN) in Schools: A Literature Review. *Reach – Journal of Special Needs Education in Ireland*, vol. 32, no. 1, 21-32.
- COSTER, W., LAW, M., BEDELL, G., LILJENQUIST, K., KAO, Y., KHETANI, M., TEPLICKÝ, R. (2013): School participation, support, and barriers of students with and without disabilities. *Child: care, health and development*, vol. 39, no. 4, 535-543.
- Council of Europe (2020): *Youth Sector Strategy 2030. Engaging young people with the Council of Europe's values*. Strasbourg.
- DECKERS, A., MURIS, P., ROELOFS, J. (2017) : Being on Your Own or Feeling Lonely ? Loneliness and Other Social Variables in Youths with Autism Spectrum Disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 48, no. 5, 828-839.
- DĚDOVÁ, M. (2015): Vnímanie sociálnej opory od spolužiakov a učiteľov v súvislosti so šikanujúcim správaním. In: BOZOGÁŇOVÁ, M. KOPANIČÁKOVÁ, M. VÝROST, J. (Eds.). *Sociálne procesy a osobnosť. Človek a spoločnosť*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, s. 115 – 121, ISBN 978-80-89524-18-1.
- DEVINE, M., O'BRIEN, M. (2007): The Mixed Bag of Inclusion: An Examination of an Inclusive Camp Using Contact Theory. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 41, no. 3, 201-222.
- 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, no. 2, 137-159.

- EDWARDS, B., CAMERON, D., KING, G., MCPHERSON, A. (2021): Contextual strategies to support social inclusion for children with and without disabilities in recreation. *Disability and Rehabilitation*, vol. 43, no. 11, 1615-1625.
- EGILSON, S. T., 2014. 'School experiences of pupils with physical impairments over time' *Disability & Society*, vol. 29, no. 7, 1076–1089.
- ERIKSSON, L., WELANDER, J., GRANLUND, M. (2007): Participation in Everyday School Activities for Children with and without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 19, 485- 502.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021): *Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education* (V. J. Donnelly and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. Dostupné na : <https://www.european-agency.org/resources/publications/key-principles-supporting-policy-development-implementation>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018): *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Denmark. Dostupné na: <https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendation for Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs. Dostupné na: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key-Principles-2011-EN.pdf>
- FINNVOLD, J. E. (2021): *Integrating Students with Disabilities in Schools. Lessons from Norway*. Palgrave Pivot, Cham.
- 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.
- FREER, J., (2021): Students's attitudes toward disability: a systematic literature review (2012-2019). *International Journal of Inclusive Education*. Preprint.
- FUŇÁKOVÁ, G. (2007): Analýza štruktúry vzťahov v integrovanej triede a jej hodnotenie detí. *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, č. 5, s. 17-20.
- GAFFNEY, M. (2014): 'Calling forth disability in the classroom' *Disability & Society*, vol. 29, no. 3, 359–372.

- GALLO KRIGLEROVÁ, E, HOLKA CHUDŽÍKOVÁ, A. (2021): *Čo si myslia mladí ? Analýza dotazníkového prieskumu medzi stredoškólákmi*. Bratislava: Iuventa. Dostupné na: https://www.iuventa.sk/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/07/Co-si-myslia-mladi_analyza-gjinxe.pdf.
- 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.
- GLAZZARD, J. (2011): Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, vol. 26, no. 2, 56-63.
- GREGUSSOVÁ, M. (2005): Integrácia sluchovo postihnutých študentov v stredných školách očami učiteľov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 40, č. 2, s. 120 – 140.
- 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. (2019): Neformálna edukácia v povojnovom období a v období socializmu. In : KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 – 1989*, s. 356-387, ISBN 978-80-568-0369-1.
- HAPALOVÁ, M. (2020): Problémy pri vzdelávaní detí so ŠVVP. In: HALL, R., DRÁĽ, P., FRIDRICHOVÁ, P., HAPALOVÁ, M., LUKÁČ, S., MIŠKOLCI, J., VANČÍKOVÁ, K. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10, s. 112-166. Dostupné na <https://analyza.todarozum.sk>.
- HELUS, Z. (2007): *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1168-3.
- HURRELMANN, K., BAUER, U. (2018): *Socialisation During the Life Course*. London: Routledge, ISBN 978-1-138-50218-5.
- HUTCHISON, P., MECKE, T., SHARPE, E. (2008): Partners in Inclusion at a Residential Summer Camp: A Case Study. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 42, no. 3, 179-196.
- 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, 1617-1623.

- JANKOVÁ, M. (2018): *Vyhodnotenie uplatnenia Deklarácie o uznávaní neformálneho vzdelávania v práci s mládežou*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/Zamestnavatel2018NV_kv.pdf
- JUVONEN, J., LESSARD, L., RASTOGI, R., SCHACTER, H., SMITH, D. (2019): Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, vol. 54, no. 4, 250-270.
- KALJAČA, S., DUČIĆ, B., CVIJETIC, M. (2019): Participation of children and youth with neurodevelopmental disorders in after-school activities. *Disability and Rehabilitation*, vol. 41, no. 17, 2036-2048.
- Karpatská Nadácia (2020): *Scholaludus 21. Prepájanie formálneho vzdelávacieho systému s neformálnym vzdelávaním*. Dostupné na: https://karpatskanadacia.sk/wp-content/uploads/2020/06/Schola_ludus_21_koncepcia_podrobna.pdf.
- KASARI, C., LOCKE, J., GULSRUD, A., ROTHERAM-FULLER, E. (2011): Social Networks and Friendships at School: Comparing Children with and Without ASD. *Journal of Autism Development Disorders*, vol. 41, no. 5, 533 – 544.
- KNAPÍK, J., FRANC, M. (2018): Mladá generace v náručí strany, vlády a propagandy. In: KNAPÍK, J., FRANC, M. a kol. *Mezi pionýrským šátkem a mopédem – Děti, mládež a socialismus v českých zemích 1948–1970*. Praha: Academia, s. 49 – 101, ISBN 978-80-200-2890-7.
- KONARSKA, J. (2012): Integrácia-inklúzia alebo špeciálne vzdelávanie? In: LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt in.kluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 128 – 133, ISBN 978-80-89256-89-1.
- KOSTER, M., MINNAERT, A., NAKKEN, H., PIJL, S., HOUTEN, E. (2011): Assessing Social Participation of Students with Special Needs in Inclusive Education: Validation of the Social Participation Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 29, no. 3, 199-213.
- KOSTER, M., PIJL, S., NAKKEN, H., HOUTEN, E. (2010): Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 57, no. 1, 59-75.
- KOSTER, M., NAKKEN, H., PIJL, S., HOUTEN, E. (2009a): 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.

- KOSTER, M., TIMMERMAN, M., NAKKEN, H., PIJL, S., HOUTEN, E. (2009b): Evaluation social participation of pupils with special needs in regular primary schools: Examination of a teacher questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 25, no. 4, 213-222.
- KRIGLEROVÁ, G., MEDĽOVÁ, K., RAPOŠOVÁ, I., ŠEDOVIČOVÁ, M. (2015): *Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry. Dostupné na: https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/publikacie/kniznica/CVEK%20Klukate-cesty.indd_.pdf
- KRNÁČOVÁ, Z., KRIŽO, V. (2021): *Multidisciplinárny prístup v školách. Školský podporný tím*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné na: https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2021/07/Multidisciplinarny-pristup-v-skolach_s-recenziou-v1.01.pdf
- KUSÁ, Z. (2016): *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava : Sociologický ústav SAV. ISBN 978-80-85544-98-5.
- LECHTA, V., BIZOVÁ, N. (Eds.). (2019): *Key Components of Inclusive Education*. Berlin: Peter Lang, 2019. ISBN 978-3-631-76858-7.
- LECHTA, V. (2016): Inkluzivní pedagogika – základní determinanty. In LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s, 26-40, ISBN 978-80-262-1123-5.
- LENČO, P. (2021): *Inšpiratívna práca s mládežou*. Bratislava: Iuventa – Slovenský inštitút mládeže. Dostupné na: <https://www.iuventa.sk/produkt/priklady-dobrej-praxe-pracovnici-s-mladezou/>
- LENČO, P. (2016) : Teória a prax neformálnej výchovy a vzdelávania. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*, s. 326-348, ISBN 978-80-8082-955-1.
- LEEUW, R., BOER, A., MINNAERT, M. (2018): Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 33, no. 2, 166-186.
- LEONHARDT, A. (2011): Sociálna situácia žiakov so sluchovým postihnutím ako výchovná úloha inkluzívnej školy. In: LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém/Inklusive Edukation als mehrdimensionales Erziehungsproblem*. Bratislava: IRIS, s. 164 - 174, ISBN 978-80-89256-69-3.
- LINDNER, B. (2009): Integrácia detí so sluchovým postihnutím v Bavorsku. *Efeta*, roč. 19, č. 3.

- LOCKE, J., ISHIJIMA, E., KASARI, C., LONDON, N. (2010): Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 10, no. 2, 74-81.
- MATULČÍKOVÁ, M. (2014): *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu*. Bratislava: Musica Liturgica, ISBN 978-80-969784-0-3.
- MAGGIO, I., GINEVRA, M., SANTILLI, S., NOTA, L. (2021): Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: The role of personal and contextual factors. *Journal of Intellectual & Developmental Disabilities*. Preprint.
- 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.
- MCCOMBS, J., WHITAKER, A., YOO, P. (2017): The Value of Out-of-School Time Programs. Rand Corporation. Online: <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE267.html>
- MCGREGOR, S., FORLIN, C. (2005): Attitude of students toward peers with disabilities: Relocating students from an Education Support Centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 1, no. 2, 18 -30.
- MCCMAHON, S., KEYS, C., BERARDI, L., CROUCH, R., COKER, C. (2016): School Inclusion: A Multidimensional Framework and Links with Outcomes Among Urban Youth With Disabilities. *Journal of Community Psychology*, vol. 44, no. 5, 656–673.
- 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*, vol. 21, no. 1, 43-52.
- 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.
- MEYER, L., MINONDO, S., FISHER, M., LARSON, M., DUNMORE, S., BLACK, J., D'AQUANNI, M. (1998): Frames of friendship: social relationships among adolescents with diverse abilities. In: MEYER, L., PARK, H., GRENOT-SCHEYER, M., SCHWARTZ, I, HARRY, B. (eds.): *Making friends: The influence of culture and development*. Baltimore: Brookes, 189-221.
- 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.

- MIKRUT, A. (2019): Ethical Component. In LECHTA, V., BIZOVÁ, N. (eds.): *Key Components of Inclusive Education*. Berlin: Peter Lang, pp. 99-114, ISBN 978-80-224-1713-6., s. 2
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2021): *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/vysledky-vyhľadavania/?search=strat%C3%A9gia+inkluz%C3%ADvneho+pr%C3%ADstupu>.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2018): *Správa o mládeži 2018. Situačná analýza kvality života mladých ľudí*. Dostupné na: <https://www.iuventa.sk/files/sprava%20o%20mladezi%202018.pdf>
- MITCHELL, D., SUTHERLAND, D. (2020): *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-based Teaching Strategies*. Routledge, ISBN 978-1-138-39312-7.
- NEMCOVÁ, L., ŠOLCOVÁ, J. (2020): *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-557-1817-0.
- NORDSTRÖM, I. (2011): Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 13, no. 1, 71 – 87.
- Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí SR č. 317/2010 Z. z. *Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*.
- 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: Youth Watch. ISBN 978-80-973031-9-8. Dostupné na: https://www.slabikarnfv.eu/slabikar_digital_sk.pdf
- PIŠKUR, B., DANIĚLS, R., JONGMANS, M., KETELAAR, M., SMEETS, R., NORTON, M., BEURSKENS, A. (2014): Participation and social participation: Are they distinct concepts? *Clinical Rehabilitation*, vol. 28, no. 3, 211 – 220.
- PIVIK, J., MCCOMAS, J., LAFLAME, M. (2002): Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Journal of Exceptional Children*, vol. 69, no. 1, 97 -107.
- PORTER, G. (1997): What we know about school inclusion ? In: Centre for Educational Research and Innovation, OECD: *Implementing Inclusive Education*, s. 55-66.
- POŽÁR, L. (2007): *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-147-0.
- RAJSKÝ, A. (2019): Philosophical Component. In LECHTA, V., BIZOVÁ, N. (eds.): *Key Components of Inclusive Education*. Berlin: Peter Lang, pp. 29-46, ISBN 978-80-224-1713-6.

- 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.
- SANCHES-FERREIRA, M. et al. (2019): Participation in leisure activities as an indicator of inclusion: A comparison between children with and without disabilities in Portugal. *European Journal of Educational Research*, vol. 8, no. 1, 221 – 232.
- SCHWAB, S., LINDNER, K., HELM, C., HAMEL, N., MARKUS, S. (2021): Social participation in the context of inclusive education: primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*. Preprint.
- SCHWAB, S., M. NEL, HELLMICH, F. (2019): *Social Participation of Students with Special Educational Needs in Mainstream Education*. Oxon: Routledge, ISBN 978-0-367-20918-6.
- 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, 325-342.
- SCHWAB, S. (2017): The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, vol, 62, 160-165.
- SHIELDS, N., SYNNOT, A. (2016): Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, vol. 16, no. 9. Dostupné na: <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12887-016-0544-7>.
- STANTON-CHAPMAN, T., SCHMIDT, E. (2018): In Search of Equivalent Social Participation: What do Caregivers of Children with Disabilities Desire Regarding Inclusive Recreational Facilities and Playgrounds ? *Division of International Special Education and Services*, vol. 22, no. 2, 66-76.
- SUTHERLAND, S., STROOT, S. (2009): Brad's Story: Exploration of an Inclusive Adventure Education Experience. *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 43, no. 3, 27 – 39.
- SZUMSKI, G., SMOGORZEWSKA, J., GRYGIEL, P. (2020): Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education – A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*. Preprint.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2018. *Ludský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-0121-5.

- 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, no. 5, 435 – 443.
- 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.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 257 – 272. ISBN 978-80-262-1123-5.
- 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.
- TRLICOVÁ, K. (1995): Sociálny status postihnutého žiaka medzi zdravými. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 30, č. 3, 302 – 307.
- UČEŇ, I. (2002): Individuálny sociálny status žiakov integrovaných základných škôl verus postoje k integrácii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 37, č. 4, 351 – 356.
- UČEŇ, I. (1998): Hodnotenie integrácie zdravotne postihnutých detí do bežných škôl detskou a dospelou populáciou. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 33, č. 1, 234 – 245.
- United Nations Youth Strategy (2018): *Youth 2013. Working with and for young people*. New York. Dostupné na: https://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2018/09/18-00080_UN-Youth-Strategy_Web.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. (2021): Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 25, no. 10, 1190-1204. Dostupné na: <https://www.valteri.fi/wp-content/uploads/2017/04/Being-included-1.pdf>.
- VORLÍČEK, R. (2019): *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku. Pohled do konkrétních škol*. Hradec Králové: UHK, ISBN 978-80-7465-387-2.
- VÝROST, J. (2008): Postoje, jejich utváření a změna. In: VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.): *Sociální psychologie*. Praha: Grada, s. 127-146, ISBN 978-80-247-1428-8.
- VACEK, P. (2011): Škola bez šikany. In: ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (eds.): *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v*

- prevencii šikanovania na základnej škole*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-420-4.
- WARD, A. (2010): „When they don't sit there, they don't. They'll go and sit somewhere else”. *Kairaranga*, vol. 11, no 1, 22 – 29.
- WEBSTER, A., CARTER, M. (2013): Mutual Liking, Enjoyment, and Shared Interactions between Children with Developmental Disabilities and Peers in Inclusive School Settings. *Journal of Developmental Physical Disabilities*, vol. 25, pp. 373 – 393.
- WENDELBOG, C., KVELLO, Ø. (2010): Perceived Social Acceptance and Peer Intimacy Among Children with Disabilities in Regular Schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 23, no. 2, 143-153.
- WERQUIN, P. (2010): *Recognizing non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices*. Paríž: Organization for Economic Cooperation and Development.
- WHO (2007): *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth Version (ICF-CY)*. Dostupné na: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf
- YOONKYUNG, O, OSGOOD, W., SMITH, E. (2015): Measuring afterschool program quality using setting-level observational approaches. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 35, no. 5-6, 681-713.
- Zákon č. 138/2019 Z. z. *o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.
- Zákon č. 346/2018 Z. z. *o registri mimovládnych neziskových organizácií a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.
- Zákon č. 282/2008 Z. z. *o podpore práce s mládežou*.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. *o výchove a vzdelávaní*.
- 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, s. 260 - 272, ISBN 978-80-89256-89-1.
- ZBORTEKOVÁ, K. (2004): Vybrané psychologické charakteristiky integrovane vzdelávaných sluchovo postihnutých detí. *Pedagogická revue*, roč. 56, č. 2, s. 181 – 189.
- ZILCHER, L., SVOBODA, Z. (2019): *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0789-6.
- ŽOVINEC, E. (2012): Dimenzia participácie ako výchovný problém pri inklúzii žiakov so špeciálnymi potrebami. In: LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 184 - 195, ISBN 978-80-89256-89-1.