

Znalosti majoritnej spoločnosti na Slovensku o inklúzii a inkluzívnej edukácii

Slovak Majority Society Knowledge on Inclusion and Inclusive Education

Ivana Šuhajdová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Abstract: Our paper shows partial findings in research, which was aimed on opinion of Slovak majority society on inclusive education. The partial research objective, what knowledge about inclusion and inclusive education majority society have in Slovakia, is presented in our text. These findings give notice that the majority society are not well informed about basic terminology connected with inclusion in Slovakia.

Keywords: inclusion, inclusive education, disability, Slovakia, majority, research.

1 Úvod

Z hľadiska snahy o zavedenie inklúzie do praxe, môžeme v niektorých konkrétnych krajinách pozorovať viacero dôležitých medzníkov. Veľmi dôležitú a potrebnú zmenu v USA priniesol v roku 1975 *Education for All Handicapped Children Act* a následne v roku 1990 *Individuals with Disabilities Education Act* (Lang, Berberich 1998; Vašek, Vančová 2003). Uvedené zákony vyžadovali, aby každému dieťaťu s postihnutím bolo zadarmo poskytnuté primerané a individuálne prispôbené vzdelávanie sa. Vo Veľkej Británii vyšiel v roku 1981 *Education Act*, ktorý prispel k výrazným zmenám vo vzdelávaní žiakov s postihnutím. V oblasti špeciálneho vzdelávania môžeme na konci 80. rokov 20. storočia pozorovať aj dve veľké zmeny, ktoré sa udiali v Austrálii. V celej krajine došlo k zníženiu požadovanej úrovne IQ nevyhnutnej na prijatie dieťaťa do bežnej školy. Dôvody boli tak ekonomické ako aj pedagogické. Druhou zmenou bol vzrastajúci tlak, aby spoločnosť uznala, že z hľadiska sociálnej spravodlivosti majú všetky deti právo na vzdelávanie, pričom sa myslelo vzdelávanie, ktoré nie je diskriminujúce, vzdelávanie začleňujúce deti s postihnu-

tím, narušením, ohrozením do bežných škôl, teda vzdelávanie inkluzívne. Slovenská republika sa zaradila k tým krajinám, ktoré sa snažia o presadzovanie a realizovanie inkluzívnej edukácie už niekoľko rokov.¹

2 Majoritná spoločnosť a inkluzívna edukácia

„Inklúzia nie je výhoda, ktorú by si muselo dieťa zaslúžiť zvládnutím požiadaviek školy, ale automatické právo“ (Novosad 2009, 26). Rozhodujúcim by pritom nemalo byť to, či dieťa s postihnutím zvládne učivo príslušného ročníka v plnom rozsahu, ale to, či pri jeho zaradení do bežnej triedy prevládajú pozitíva nad negatívami. V tejto súvislosti poukazuje (Průcha, 1997) na tzv. *teóriu mastery learning* a jej princípy. Ide o teóriu, ktorá pracuje s predpokladom, že ovládnutie či osvojenie nejakého súboru poznatkov alebo vedomostí v škole je teoreticky možné u všetkých žiakov, ak majú k tomu vytvorené vhodné podmienky, t. j. spôsob vyučovania a také množstvo času, ktoré žiak k učeniu potrebuje. Ústrednou myšlienkou uvedenej teórie je dokázať, že delenie žiakov na dobrých a zlých z hľadiska ich prospechu nie je správne a treba vychádzať z toho, že existuje medzi žiakmi rozdielnosť v rýchlosti ich učenia a osvojovania si nových poznatkov. Je potrebné si uvedomiť, že cieľom inkluzívnej edukácie nemá byť odstránenie rozdielov medzi žiakmi, ale umožniť, aby žiaci s rozličnými schopnosťami tvorili spoločnú vzdelávajúcu sa skupinu, v rámci ktorej budú rešpektované základné ľudské práva všetkých žiakov (tak s postihnutím, narušením, ohrozením ako aj intaktných) a zároveň bude akceptovaná aj individualita každého jedného z nich.

Úspešnosť inkluzívnej edukácie závisí od viacerých faktorov. Všeobecne sa za najdôležitejšie považujú personálne, priestorové, materiálne, organizačné, finančné či legislatívne podmienky. Kým o zabezpečení a dosiahnutí niektorých z nich majú právo a predovšetkým možnosť rozhodovať len konkrétni ľudia, na zabezpečení a dosiahnutí niektorých z daných podmienok sa môžeme podieľať všetci (Šuhajdová, 2015). Výstižne to vyjadril Lechta (2010, s. 61), ktorý píše „*kým realizácia inkluzívnej edukácie v materiálnej sfére koreluje predovšetkým s výškou efektívne vynaložených finančných prostriedkov, realizácia inkluzívnej edukácie v duchovnej sfére sa viaže na zásadné kvalitatívne zmeny v nazeraní všetkých vrstiev, tried a skupín danej society na inakosť tých druhých.*“ Kudláčová (2010, s. 98) zdôrazňuje, že „*inkluzívna edukácia môže byť úspešná len v prípade zmeny myslenia, a to nielen v komunite pedagógov a vychovávateľov, ale zmena myslenia musí nastať v celej spoločnosti.*“ V tejto súvislosti upozorňuje Požár (2010) na dôležitú podmienku úspešnosti inklúzie, ktorou majú byť práve pozitívne postoje spoločnosti nielen k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením, ale aj k inkluzívnej edukácii či inklúzii vo všeobecnosti.

Objektívne treba pripustiť, že inkluzívna edukácia má okrem pozitív aj negatíva, resp. riziká. (porovnaj Šuhajdová, 2013; 2017). Často sa pri jej presadzovaní a realizovaní zabúda práve nato, že sa netýka iba jedincom s postihnutím, narušením a ohrozením. Nevyhnutnou súčasťou úspešnej inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti je majoritná spo-

¹ Objektívne treba pripustiť, že v Slovenskej republike stále hovoríme skôr o integrácii ako inklúzii.

ločnosť. Pokiaľ intaktná spoločnosť nemá pozitívne postoje (v rámci kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej zložky) k inkluzívnej edukácii, ťažko sa ju podarí v takejto spoločnosti presadiť a úspešne realizovať. Ako správne upozorňuje Lechta (2009) je pritom veľký rozdiel medzi obyčajným tolerovaním ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením zo strany majoritnej spoločnosti a ich akceptovaním, t. j. prijatím. Z uvedeného dôvodu je veľmi dôležité, aby sme disponovali dostatočnými údajmi o postojoch a názoroch na inklúziu a inkluzívnu edukáciu, a to tak zo strany samotných jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením, ako aj zo strany ich intaktných spolužiakov, pedagogických, odborných a nepedagogických pracovníkov škôl a školských výchovno-vzdelávacích zariadení, rodičov žiakov intaktných ako aj žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením a v konečnom dôsledku celej spoločnosti. Z výsledkov výskumov a informácií z praxe podľa Požára (2009, 43) jednoznačne vyplýva, že *„základným predpokladom integrácie postihnutých do bežných škôl sú primerané postoje relevantnej časti populácie k postihnutým.“*

Začiatkom 90. rokov skúmal Požár v spolupráci s Lalinskou (Požár 2007) postoje spoločnosti k deťom a mládeži s rôznym druhom postihnutia v súvislosti so školskou integráciou. Dospeli k záverom, ktoré hovorili o postačujúcich poznatkoch skúmaných ľudí o zrakovom postihnutí, pričom v porovnaní s výskumom realizovaným pred rokom 1989, pozorovali v kognitívnej zložke postojov pozitívny posun. Bartoňová, Vítková (2015) sa na vzorke 1797 respondentov starších ako 15 rokov zamerali na skúmanie ich postojov k žiakom so zmyslovým, telesným a mentálnym postihnutím. Respondenti sa v prípade prítomnosti žiaka s mentálnym postihnutím alebo s poruchami správania v bežnej triede obávali predovšetkým o kvalitu vyučovania intaktných žiakov. Naproti tomu Pančocha (2013) zistil u starších vekových kategórii nižšiu akceptáciu inkluzívneho vzdelávania, avšak ako dodáva, netýkalo sa to všetkých postihnutí. Z výskumu Novotnej, Kremličkovej (1997) vyplynulo, že majoritná spoločnosť najviac odmietala ľudí s mentálnym postihnutím, následne ľudí so zrakovým, sluchovým, telesným postihnutím a ľudí s poruchami reči. Panek, Smith (2005) rovnako ako Werner, Davidson (2004) zistili nižšiu mieru tolerancie k ľuďom s postihnutím u ľudí žijúcich vo veľkomestách.

Treba konštatovať, že doposiaľ realizované výskumy zamerané na majoritnú spoločnosť a jej postoj a názor na inklúziu a jedincov s postihnutím, sa vo veľkej miere zameriavali predovšetkým na zisťovanie postojov v oblasti emocionálnej a behaviorálnej zložky, pričom skúmanie kognitívnej zložky postoja majoritnej spoločnosti akoby bolo v úzadí.

3 Metodológia výskumu

Na Slovensku možno pozorovať snahu o presadzovanie integrovanej/inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. **Hlavným cieľom výskumu** bolo zistiť, ako je inkluzívna edukácia vnímaná majoritnou spoločnosťou na Slovensku. Predkladaný príspevok prezentuje výsledky **čiastkového výskumného cieľa**, ktorým bolo zistiť, akými znalosťami o inklúzii a inkluzívnej edukácii disponuje majoritná spoločnosť na Slovensku?

Ako výskumná metóda bol použitý dotazník vlastnej proveniencie, ktorý pozostával z 27 otázok. Základné vedomosti a poznatky dotazovaných o inklúzii a inkluzívnej edukácii sme zisťovali siedmymi otázkami, pričom boli využité otázky otvorené, zatvorené, zatvorené s následnou možnosťou odôvodnenia vlastného názoru, prirad'ovacie otázky a otázky s využitím poradovej hierarchie odpovedí.

Tabuľka 1: Štatistika výskumnej vzorky.

Pohlavie	Muži	Ženy	Spolu
		132	425
Vek			
18 – 30 rokov	98	260	
31 – 40 rokov	17	62	
41 – 50 rokov	8	69	
50 a viac rokov	9	34	
Spolu	132	425	557
Rodinný stav			
slobodný/slobodná	91	232	
ženatý/vydatá	25	146	
rozvedený/rozvedená	2	14	
v partnerskom zväzku (spoločná domácnosť)	14	30	
vdovec/vdova	0	3	
Spolu	132	425	557
Počet detí			
žiadne	104	268	
jedno	11	45	
dve	10	84	
tri	5	25	
viac ako tri	2	3	
Spolu	132	425	557
Kraj			
Banskobystrický	27	43	
Bratislavský	13	67	
Košický	11	22	
Nitrianský	17	56	
Prešovský	11	35	
Trenčianský	9	91	
Trnavský	15	48	
Žilinský	29	63	
Spolu	132	425	557
Najvyššie dosiahnuté vzdelanie			
základné	5	7	
stredoškolské bez maturity	11	25	
stredoškolské s maturitou	76	228	
vysoká škola – Bc. stupeň	22	69	
vysoká škola – Mgr./Ing. stupeň	15	85	
vysoká škola – PhD. stupeň	2	9	
iné	1	2	
Spolu	132	425	557
Dieťa s postihnutím/narušením v blízkej rodine			
áno	28	94	
nie	97	322	
neviem	7	9	
Spolu	132	425	557

Po vyradení vyplnených dotazníkov, ktoré neobsahovali kompletne údaje tvorilo výskumnú vzorku 557 dotazovaných. Zo strany výskumníka boli stanovené dve požiadavky týkajúce sa výskumnej vzorky:

1. účastníci výskumu museli mať minimálne 18 rokov, čiže podľa zákona Slovenskej republiky išlo o dospelú populáciu,
2. výskumu sa nemohli zúčastniť rodičia a starí rodičia, ktorí majú/mali dieťa alebo vnúča s akýmkoľvek postihnutím alebo narušením. Uvedenou požiadavkou sa zabezpečilo, aby výskumnú vzorku tvorili len jedinci z kategórie majoritnej spoločnosti, ktorí nevychováajú či nevychovávali žiadne dieťa s postihnutím alebo narušením.

Následne, aby bola zabezpečená dostatočná heterogénnosť, zisťovali sa základné premenné dotazovaných, a to pohlavie, vek, rodinný stav, počet detí, kraj, z ktorého pochádzali, najvyššie dosiahnuté vzdelanie a prítomnosť dieťaťa s postihnutím alebo narušením v blízkej rodine (napr. deti súrodencov, bratrancov, sesterníc, krstných rodičov, švagrovcov, či iných príbuzných) alebo v okruhu najbližších priateľov, s ktorými prichádzajú do kontaktu. Zastúpenie dotazovaných v jednotlivých kategóriách uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1 ukazuje štatistiku jednotlivých premenných. 76 % výskumnej vzorky tvorili ženy a 24 % muži. V rámci vekového zloženia prevládali jedinci vo veku 18 – 30 rokov, ktorí z celkového počtu tvorili 64 %. Tomu nasvedčuje aj prevládajúci slobodný stav u 58 %, bezdetnosť u 67 % a dosiahnuté stredoškolské vzdelanie s maturitou u 55 % dotazovaných. Možno konštatovať, že prevládajúcou kategóriou respondentov v realizovanom výskume boli potencionálni rodičia prípadne budúci rodičia školopovinných detí, ktorých reálne stretnutie s inklúziou a inkluzívnou edukáciou ešte len čaká. Zároveň môžeme hovoriť o približne rovnomernom rozložení respondentov, čo sa týka jednotlivých krajov Slovenska, pričom väčšina z nich nemala výraznejšiu osobnú skúsenosť s dieťaťom s postihnutím, narušením, nakoľko takéto dieťa či už v najbližšej rodine alebo v okruhu najbližších priateľov nemalo 75 % z nich.

4 Výsledky výskumu

V rámci inklúzie a inkluzívnej edukácie sa za základnú terminológiu považujú pojmy ako integrácia, segregácia, inklúzia, intaktný žiak, žiak so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami či inkludovaný žiak.

Výsledky výskumu preukázali, že menej ako polovica (42 %) dokázala správne identifikovať intaktného žiaka ako žiaka bez postihnutia a len 21 % ako žiaka bez narušenia. 18 % považovalo za intaktného žiaka so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, 6 % žiaka s postihnutím a 11 % žiaka s narušením, čo sú v skutočnosti kategórie žiakov, u ktorých sa snažíme o inkludovanie, čiže presný opak intaktného žiaka. Zvyšné 2 % za intaktného žiaka považovali niekoho iného.

V rámci porovnania pohlaví môžeme konštatovať, že intaktného žiaka ako žiaka bez postihnutia správne identifikovalo 44 % žien, rovnako tak správne 22 % žien identifikovalo žiaka bez narušenia ako žiaka intaktného. Z uvedeného vyplýva, že menej ako polovica

skúmaných žien dokázala správne odpovedať, pričom percentuálna úspešnosť pri narušení bola o polovicu menšia ako pri postihnutí. Ešte horšie výsledky nastali v prípade mužov, kedy len 35 % vedelo, že žiak bez postihnutia je intaktný žiak a len 17 %, že do kategórie intaktných žiakov patria aj žiaci bez narušenia.

Inkludovaného žiaka dokázalo správne identifikovať 32 % opýtaných v rámci možnosti, že ide o žiaka s postihnutím, ktorý je vzdelávaný v bežnej škole v bežnej/normálnej triede a 22 % v prípade možnosti žiak s narušením vzdelávaný v bežnej škole v bežnej/normálnej triede. Opäť bola zrealizovaná komparácia odpovedí v rámci pohlavia, a to s nasledujúcimi zisteniami. 35 % žien správne odpovedalo, že inkludovaný žiak je žiak s postihnutím vzdelávaný v bežnej škole v bežnej/normálnej triede, resp. 22 % správne odpovedalo, že ide o žiaka s narušením, ktorý je vzdelávaný v bežnej škole v bežnej/normálnej triede. U mužov správne odpovedalo 23 % v prípade žiaka s postihnutím a 21 % v prípade žiaka s narušením. V rámci komparácie tak opäť dopadlo horšie mužské pohlavie.

Ďalej sme chceli zistiť nakoľko dotazovaní dokážu správne identifikovať pojmy integrácia, inklúzia, segregácia. Výsledky uvádzame nižšie v tabuľke 2. Môžeme povedať, že najmenšie problémy robila identifikácia pojmu segregácia, kde správne odpovedalo 84 %. V prípade pojmov integrácia a inklúzia už možno pozorovať ich vzájomne zamieňanie sa, nakoľko pri oboch termínoch sa úspešnosť správnej odpovede pohybovala na úrovni 51 % v prípade integrácie a 55 % v prípade inklúzie.

Tabuľka 2: Identifikácia pojmov integrácia, segregácia, inklúzia.

Legenda: n – počet respondentov, % – percentuálny výpočet

Možnosti	Integrácia		Segregácia		Inklúzia	
	n	%	n	%	n	%
	(muži) (ženy)	(muži) (ženy)	(muži) (ženy)	(muži) (ženy)	(muži) (ženy)	(muži) (ženy)
Spoločné vzdelávanie žiakov, pričom žiaci s postihnutím a narušením sa musia prispôbiť	285 (68) (217)	51 (52) (51)	57 (16) (41)	10 (12) (10)	215 (48) (167)	39 (36) (39)
Rozdelenie žiakov podľa určitých kritérií na konkrétne skupiny a následne ich oddelené vzdelávanie	56 (13) (43)	10 (10) (10)	465 (108) (357)	84 (82) (84)	36 (11) (25)	6 (8) (6)
Spoločné vzdelávanie všetkých žiakov, kde sa všetci aktívne zúčastňujú všetkých spoločných aktivít podľa svojich schopností a možností	217 (49) (168)	39 (37) (40)	35 (9) (26)	6 (7) (6)	305 (74) (231)	55 (56) (54)

Legenda: n – počet respondentov, % – percentuálny výpočet

Na rozdiel od predchádzajúcej komparácie sme v tomto prípade výrazné rozdiely medzi pohlaviami nezaznamenali. Môžeme vidieť, že tak mužom ako aj ženám najmenšie problémy robila identifikácia pojmu segregácia. Zároveň sme u oboch pohlaví zaznamenali len veľmi slabú nadpolovičnú správnu identifikáciu pojmov integrácia a inklúzia.

Respondenti boli zároveň požiadaní, aby vlastnými slovami napísali, čo si predstavujú pod realizáciou inkluzívnej edukácie. Napriek tomu, že odpoveď mohli vydedukovať z predchádzajúcej otázky a jej možností až **27 % nevedelo vlastnými slovami vysvetliť, čo je inkluzívna edukácia.** „*Nemám predstavu*“ (žena, 41 – 50 rokov, vydatá, 3 deti). „*Neviem, nerozumiem tomu slovu*“ (žena, 18 – 30 rokov, slobodná, bezdetná). „*Netuším*“ (muž, 18 – 30 rokov, slobodný, bezdetný). **21 % odpovedalo nesprávne.** „*Nejaké špeciálne vzdelávanie*“ (žena, 31 – 40 rokov, vydatá, bezdetná). „*Vyučovanie v špeciálnych školách*“ (muž, 31 – 40 rokov, ženatý, 2 deti). „*Dieťa s postihnutím sa prispôsobí požiadavkám školy*“ (žena, 18 – 30 rokov, slobodná, bezdetná). Zvyšných **52 %** sme uznali ako **odpovede, ktoré vystihujú** (aspoň čiastočne) **podstatu inkluzívnej edukácie.** „*Začleniť postihnuté deti do procesu vyučovania, vzdelávania v bežných školách pri adekvátnym podmienkach*“ (žena, 31 – 40 rokov, vydatá, 2 deti). „*Je to snaha začleniť dieťa s postihnutím v bežnej škole v bežnej triede s ostatnými žiakmi, aby postihnuté deti nepocítovali že sú iné*“ (žena, 41 – 50 rokov, vydatá, 2 deti). „*Spoločné vzdelávanie všetkých žiakov, kde sa všetci bez robenia rozdielov medzi nimi zapájajú do aktivít, ktoré škola robí*“ (muž, 18 – 30 rokov, slobodný, bezdetný).

Na základe dosiahnutých výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že skúmaná vzorka majoritnej spoločnosti nedisponuje dostatočnými vedomosťami a poznatkami o inklúzii a inkluzívnej edukácii. Problém v orientovanosti sa v základnej terminológii naďalej pretrváva, predovšetkým zamieňanie si pojmov integrovaný a inkludovaný žiak a následná jeho identifikácia.

Rovnako ako javiaci sa problém sú zistené nedostatočné poznatky o tom, čo je inkluzívna edukácia, v čom spočíva jej podstata, či aké sú jej ciele. Ako ďalší veľký nedostatok v poznatkoch a vedomostiach majority sa javí skutočnosť, že s inklúziou a inkluzívnou edukáciou spája predovšetkým problematiku postihnutia a problematiku narušenia a ohrozenia akoby odsúvala na vedľajšiu koľaj, resp. akoby si majoritná spoločnosť neuvedomovala, že aj kategória jedincov s narušením a ohrozením tvorí popri jedincoch s postihnutím rovnocennú súčasť inkluzívneho procesu. Všetky uvedené nedostatky v oblasti základnej terminológie a poznatkoch o inklúzií a inkluzívnej edukácii sú pritom výraznejšie v prípade mužského pohlavia. Z hľadiska veku sa ako najslabšie zorientovanou kategóriou javia jedinci vo veku 18 – 30 rokov, čo považujeme z hľadiska úspešného zavádzania a realizovania inkluzívnej edukácie za veľké riziko, keďže ide o vekovú skupinu, ktorá predstavuje kategóriu rodičov školopovinných detí, prípadne ešte len potencionálnych budúcich rodičov školopovinných detí.

5 Diskusia

Chápanie inklúzie ako samozrejmej, prirodzenej a každodennej súčasťi života nás všetkých si vyžaduje, aby sa inkluzívne povedomie súbežne a nevyhnutne rozvíjalo v celej spoločnosti, tak vo svete detí (prostredníctvom edukácie vo výchovno-vzdelávajúcich inštitúciách) ako aj vo svete dospelých (ich kultúrnom, spoločenskom či pracovnom prostredí). Ľudia s postihnutím, narušením, ohrozením sú neoddeliteľnou súčasťou našej

spoločnosti, z čoho vyplýva, že ich inklúzia sa absolvovaním povinnej školskej dochádzky nekončí, ide len o prvý krok k ich celoživotnej sociálnej inklúzii. Treba si zároveň uvedomiť, že nestačí, aby majoritná spoločnosť mala k inklúzii a inkluzívnej edukácii pozitívny postoj či názor. Ak chceme dosiahnuť skutočnú inklúziu, potom je nevyhnutné, aby samotní jedinci s postihnutím, narušením, ohrozením vnímali inklúziu a inkluzívnu edukáciu ako pozitívum v ich živote. Proinkluzívna hodnotová orientácia musí byť prirodzenou súčasťou celej spoločnosti, tak majority ako aj ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením. Prezentované výsledky upozorňujú na pretrvávajúci problém majoritnej spoločnosti v orientovaní sa v základnej terminológii súvisiacej s inklúziou. Je pritom všeobecne známe, že ak o niečom nemáme dostatočné vedomosti či skúsenosti, hrozí, že záujme k danej veci negatívny postoj. Výsledky predkladaného výskumu jednoznačne ukázali, že v prípade majoritnej spoločnosti musíme za prvý nevyhnutný krok považovať jej dostatočnú orientáciu v predkladanej problematike. Ako alarmujúce zistenie sa javí skutočnosť, že najslabšie zorientovaní v základnej terminológii sú jedinci od osemnásť do tridsať rokov. Môžeme pritom povedať, že sa jedná o generáciu, ktorá by sa mala v budúcnosti s inklúziou a jedincami s postihnutím, narušením, ohrozením stretávať v spoločnosti čoraz častejšie. Z hľadiska edukácie je nevyhnutné, aby sa jedinci, ktorí predstavujú budúci rodičov školopovinných detí dokázali orientovať v základnej terminológii inklúzie. V opačnom prípade hrozí riziko vzniku a pretrvávania predsudkov, ktorých základ bude spočívať v nevedomosti majoritnej spoločnosti.

Literatúra

1. Bartoňová, Miroslava – Vítková, Marie, et al. 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.
2. Kudláčová, Blanka. 2010. Antropologické aspekty inkluzívnej edukácie. In Lechta, Viktor, ed. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus. S. 98–106. ISBN 978-80-970623-2-3.
3. Lang, Gail – Berberich, Chris. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-144-4.
4. Lechta, Viktor. 2009. Komponenty inkluzívnej pedagogiky. In Lechta, Viktor, eds. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin : Osveta. S. 9–17. ISBN 80-8063-303-5.
5. Lechta, Viktor. 2010. Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In Lechta, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál. S. 38–47. ISBN 978-80-7367-679-7.
6. Novosad, Ladislav. 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.
7. Novotná, Marie – Kremličková, Marta. 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha : SPN. ISBN 80-85937-60-3.
8. Pančocha, K. 2013. Společenské přístupy k jedincům s postižením. In Pančocha, K. – Vítková, Kateřina, et al. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno : Paido. S. 31–42. ISBN 978-80-7315-245-1.
9. Panek, P. E. – Smith, J. L. 2005. Assessment of terms to describe mental retardation. In *Research in Developmental Disabilities*. Č. 26, s. 565–576. ISSN 1648-3480.
10. Požár, Ladislav. 2007. *Psychologie postihnutých (patopsychologie)*. Bratislava : RETAAS. ISBN 978-80-89113-40-8.

11. Požár, Ladislav. 2009. Sociálno-psychologické problémy inkluzívnej edukácie. In Lechta, Viktor, a kol. *Východiská a perspektívy inkluzívnej edukácie*. Martin : Osveta. S. 40–45. ISBN 978-80-8063-303-5.
12. Požár, Ladislav. 2010. Psychologické aspekty inklúzie. In Lechta, Viktor, ed. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus. S. 34–40. ISBN 978-80-970623-2-3.
13. Průcha, Jan. 1997. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. 1. vyd. Praha : Portál. ISBN 80-7178-170-3.
14. Šuhajdová, Ivana. 2013. Potential risks of introduction and implementation of inclusive education. In *MMK 2013*. Hradec Králové : Magnanimitas. S. 1821–1826. ISBN 978-80-87952-00-9.
15. Šuhajdová, Ivana. 2015. Ľudský faktor – najťažšia podmienka úspešnej inklúzie? In *Efeta – otvor sa*. Roč. 25, č. 2–4, s. 17–20. ISSN 1335-1397.
16. Šuhajdová, Ivana. 2017. Možné riziká súvisiace so zavádzaním a realizovaním inklúzie v školskom prostredí. In *Vychovávateľ* (in press).
17. Vašek, Štefan – Vančová, Alica. 2003. Integrácia žiakov so špeciálnymi potrebami na Slovensku. In Valenta, Milan, ed. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : Univerzita Palackého. S. 260–288. ISBN 80-244-0698-5.
18. Werner, P. – Davidson, M. 2004. Emotional reaction of lay persons to someone with Alzheimer's disease. In *International Journal of Geriatric Psychiatry*. Č. 19. S. 391–397. ISSN 1099-1166.

Kontakt

Ivana Šuhajdová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

ivasuhajdova@gmail.com