

## EUDIA S POSTIHNUTÍM, INKLUZÍVNA EDUKÁCIA A EURÓPSKA SPOLOČNOSŤ

### People with disabilities, inclusive education and European society

**Jana Balážová**

Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta  
Trnavská univerzita v Trnave  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
johankabalazova@gmail.com

**Abstract:** In the following lines we will try to think about the questions that relate to attitudes, education, disabled people and actual efforts to build inclusive society, based on humanistic and democratic principles. We will try to approach brief overview of this situation in some countries with focus to some European countries.

**Key words:** inclusive education, attitudes

### Úvod

Život nám prináša veľa nového, neočakávaného, občas aj niečo, čo je alebo bolo možné predpokladať; prináša nielen množstvo skúšok, trápení, ale i radostí, príjemných okamihov, a stále nové otázky. Ako to všetko vnímame/nevnímame, prijímame/neprijímame, očakávame/neočakávame atď. závisí iba od nás a do určitej miery aj od minulosti (nielen našej, ale i našich predkov), výchovy (v rodine, škole, ale aj na ulici, v zamestnaní – možno hovoriť aj o výchove, ktorú ovplyvňuje momentálne dianie v spoločnosti), a toho - čo nám naše telo, myseľ, duša umožňuje.

### 1 Postoje

V pedagogickom slovníku Průcha (2009b) a podobne aj psychologickom slovníku Hartl, Hartlová (2010, s. 431) definujú postoj ako „*Hodnotiaci vzťah vyjadrený sklonom ustáleným spôsobom reagovať na predmety, osoby, situácie a na seba samých.*“. Taktiež podľa Kollárika (1993, s. 70) sú postoje „*relatívne stále psychické sústavy vyjadrujúce vzťah človeka k svetu a k jeho zložkám*“. Ďalej je známe, že sú súčasťou osobnosti a získavame ich v priebehu života – vzdelávaním, sledovaním verejnej mienky a sociálnymi kontaktmi (Hájková, Strnadová, 2010). Dokážeme ich aj merať napríklad pomocou škál, analyzovať obsahovo podľa vzťahu k hierarchii hodnôt (Hartl, Hartlová, 2010). A i napriek tomu, že sú relatívne stále môže nastať ich zmena v oblastiach: kognitívnej – poznávacej, afektívnej - citovej, behaviorálnej – konatívnej. Požár (2007) poukazuje na veľký význam pozitívnej zmeny v postojoch spoločnosti k jedincom s postihnutím, ktorú môžeme vidieť v poslednom období a potvrdzujú ju mnohé výskumy.

K zmene postojov sa vyjadrili Hájková, Strnadová (2010) a uvádzajú dve teórie. Jedna je „teória efektu samotného vystavenia“, ktorá spočíva vo vystavení jedinca

vplyvu určitého javu s očakávaním, že nastane zmena jeho postoja k tomuto javu. Ako píšú, podľa Zajonca to je jednoznačné. Túto teóriu však vyvrátili napríklad výskumníci Freeman a Alkin v roku 2000, keď zistili, že iba umiestnenie dieťaťa s mentálnym postihnutím do hlavného prúdu vzdelávania nestačí na zmenu postojov spolužiakov a ostatných účastníkov vzdelávacieho procesu. Druhou teóriou je „teória presvedčivej komunikácie“, jej predstaviteľmi sú Jeong, Nettelbeck. Podľa nich je pre zmenu postoja nevyhnutné, aby bol jedinec vystavovaný vplyvu stále nových informácií o danom jave. Či je to tak aj v oblasti inkluzívnej edukácie sa snažilo/-ží zistiť množstvo výskumníkov, ktorí sa zameriavali/-jú na rôznych účastníkov vzdelávacieho procesu. Ďalším výskumom, prieskumom sa budeme venovať neskôr.

## 2 Ľudia s postihnutím

Náš život je neustála zmena, preto si dovoľíme tvrdiť, že sa menia nielen postoje, ale i pohľad na pojmy. Aj samotný pojem dieťa/žiak/jedinec/človek/ľudia s postihnutím prešiel a prechádza určitým vývojom. Ak sa obzrieme do minulosti, tak si môžeme všimnúť existenciu mnohých pomenovaní, ktoré dehonestujúco a pejoratívne označovali ľudí s postihnutím. Boli to napríklad pojmy ako defektný, inadaptovaný (ťažko prispôsobivý), chybný, znevýhodnený, abnormálny. Požár (2005) vo svojej publikácii na začiatku 21. storočia odporúča používať pojem človek/jednotlivec s postihnutím. Z psychologického hľadiska pod pojmom rozumie „človeka, u ktorého existuje zjavný nedostatok či deficit orgánu, alebo jeho funkcie, ktorý modifikuje procesy poznávania, nadobúdania sociálnych spôsobilostí a ich uplatňovania a u ktorého sa súčasne vyskytujú špecifické osobitosti v genéze, štruktúre a dynamike osobnosti.“ (Požár, 2005, s. 13). Z toho dôvodu tvrdí, že tento pojem „vystihuje skutočnosť, že predovšetkým ide o osobu, človeka, žiaka a až druhotne o jednotlivca, u ktorého sa vyskytlo isté postihnutie“ (Požár, 2007, s. 20). Preto aj my budeme používať pojem dieťa/žiak/jedinec/človek s postihnutím, prípadne ľudia s postihnutím.

V slovenskej legislatíve, pokiaľ ide o objekt edukácie pre vyššie uvedenú populáciu, sa používa termín „žiak/dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“. Tento pojem upresňuje v §2 v odstavci j) školský zákon 245/2008 a s ním súvisiace a platné vyhlášky i smernice, konkretizujúce výchovu a vzdelávanie detí, žiakov s aj bez ŠVVP. Podľa spomenutého zákona sa rozumie „dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami dieťa alebo žiak uvedený v písmenách k) až q), ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu“. Avšak Požár (2007) tento termín nepovažuje za najvhodnejší, pretože pri podrobnejšej analýze, aké špeciálne potreby má mať taký žiak, zistíme, že z psychologického hľadiska nemá jedinec s postihnutím iné potreby (ak prihliadame k Maslowovej hierarchii potrieb) ako jedinec bez postihnutia. Podobne aj Eberwein (In Lechta, 2010, s. 23) tvrdí, že „každé dieťa má svoje vlastné individuálne špeciálne potreby, a teda každá špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba je iná.“

A napokon Lechta - vychádzajúc zo snahy pomenovať a vymedziť populáciu, ktorá je predmetom záujmu inkluzívnej pedagogiky – odporúča, i napriek nedoriešenej konkretizácii, jednoznačnosti pojmu v praxi, používať pojem

„dieťa/žiak/jedinec s postihnutím, narušením, ohrozením“, ktorý bližšie definuje Vašek vo svojej publikácii z roku 2003.

### 3 Inkluzívna edukácia

Ako sme už spomenuli, ciele inklúzie sú zahrnuté v snahe o „humanizáciu“ a „demokratizáciu“ v celom výchovnom, vzdelávacom a vyučovacom systéme (Feuser, 2009), ktorého základom je podľa Horňákovej (1996, s. 4) skutočnosť, že *„každý človek má svoje nedostatky, nikto nie je dokonalý a všetci potrebujú túto slobodu (‘smiem byť taký, aký som’).“*. Dôležité je ešte zdôrazniť, ako píše Podhájecká (2008, s.77) *„cieľom inklúzie nie je odstrániť rozdiely medzi deťmi, ale umožniť, aby deti s rozmanitými schopnosťami a možnosťami tvorili spoločnú komunitu na základe ich práv a akceptácie individuality celou komunitou.“*. Z toho vyplýva, že nejde iba o integráciu, ako hovorí Resman (Corbeta, In Horňáková, 2006, s. 3), ktorú vyjadrujú slová *„vstúp, ak sa môžeš prispôbiť“*, ale o inklúziu, ktorú vyjadruje formulácia *„vstúp, tu si ctíme odlišnosti, tu môžeš byť taký, aký si ...“*. Ide o akceptáciu, vychádzajúcu z vnútorného presvedčenia a nielen o toleranciu ako pri integrácii (Lechta, 2010), ku ktorej máme možnosť sa dopracovať, ak pochopíme, že inkluzívna edukácia si vyžaduje pristúpiť k stratégiám, ktorými budeme vstúpať deťom, žiakom pohľady na odlišnosť v idei chápania inklúzie s entuziazmom *„sme si rovní, a tak rozdielni“*, a nie so súcitom, podceňovaním a iným emocionálnymi dôvodmi (Kováčová, 2010). A samozrejme s prihliadaním na skutočnosť, že cieľom edukácie je okrem iného vychovať jedincov, ktorí vedia žiť so sebou samými, s druhými ľuďmi, so spoločnosťou, s prírodou (Průcha, 2009a). Sme byť takí, akými sme – avšak takí, aby sme vedeli žiť so sebou samými, s druhými ľuďmi bez toho, aby sme ubližovali, poškodzovali atď. a naďalej zostali súčasťou spoločnosti, ktorá žije v súlade s prírodou.

### 4 Ľudia s postihnutím a európska spoločnosť

Trend inkluzívnej edukácie sa čím ďalej, tým viac presadzuje aj mimo USA, Kanady, Austrálie. K tejto skutočnosti prispieva najmä prijatie Dohovoru OSN s názvom *„Convention on the Rights of Persons with Disabilities“*, 13. decembra 2006 v New Yorku, podpísaním ktorého sa mnohé štáty zaviazali k jeho postupnej realizácii. Veď podľa štatistík každý šiesty človek v Európskej únii, čo je približne 80 miliónov občanov, má nejaký druh zdravotného postihnutia, od mierneho až po závažné. Viac než jedna tretina ľudí nad 75 rokov má zdravotné ťažkosti, ktoré ich do určitej miery obmedzujú. Väčšina týchto ľudí príliš často nemá možnosť plne sa zúčastňovať spoločenského a hospodárskeho života z dôvodu fyzických alebo iných bariér, ale aj z dôvodu diskriminácie. A je pravdepodobné, že sa tieto čísla budú ešte zvyšovať - s postupným starnutím obyvateľstva EÚ (EÚ ratifikovala Dohovor OSN o právach zdravotne postihnutých, 2011). Preto podpísanie Dohovoru môžeme považovať za veľké pozitívum. Na škodu však je, že ratifikácia Dohovoru v niektorých krajinách (i v SR) nie je identická s pôvodným návrhom, v ktorom sa nehovorí iba o právach osôb so zdravotným postihnutím, ale o oveľa širšej populácii. Nebudeme však teraz riešiť problematiku prekladov, interpretácií spomínaného Dohovoru. Zameriame sa na stručný prehľad podpisov a ratifikácií Dohovoru i Opčného protokolu a najmä na oblasť postojov, vyplývajúcich z hodnôt

spoločnosti. Dôvodom je naša snaha poukázat' na potrebu, o ktorej písal Požár (2009) - na to, aby sa žiaci s postihnutím mohli plnohodnotne socializovať je dôležité, aby hodnoty rodiny, školy, spoločnosti boli kompatibilné.

Európska únia podpísala Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím dňa 30. marca 2007 a ratifikovala 23. decembra 2010. Ide o prvý komplexný zmluvný akt týkajúci sa ľudských práv, ktorý má EÚ ratifikovať ako celok. Podpredsedníčka Európskej komisie a komisárka EÚ pre spravodlivosť Viviane Redingová (IP/11/4, s. 1) vyhlásila „*Je to dobrá správa do nového roku a dôležitý medzník vo vývoji ľudských práv, keďže je to po prvý raz, čo sa EÚ stáva zmluvnou stranou medzinárodného zmluvného aktu o ľudských právach.*“ Doteraz ho podpísalo 120 štátov z celého sveta a všetky krajiny EÚ – 27. Z toho 16 krajín EU, vrátane Slovenska, ho aj ratifikovalo. Zvyšných 11 krajín EU zatiaľ Dohovor OSN neratifikovalo: Bulharsko, Cyprus, Estónsko, Fínsko, Grécko, Írsko, Luxembursko, Malta, Holandsko, Poľsko a Rumunsko (Mapa podpisov a ratifikácií Dohovoru OSN a Opčného protokolu).

Ak sa zameriame na krajiny Strednej Európy (Slovenská republika, Česká republika, Poľsko, Maďarsko, Rakúsko), Východnej Európy (Ukrajina, Rusko, Bielorusko, Moldavsko, Estónsko, Lotyšsko, Litva, Chorvátsko, Čierna Hora, Srbsko, Rumunsko, Bulharsko, Bosna a Hercegovina, Albánsko, Macedónsko, Kosovo) môžeme konštatovať, že štáty patriace do EU ako je Slovenská republika, Maďarsko, Slovinsko, a taktiež aj európske krajiny, ktoré majú záujem o členstvo v EÚ: Bosna a Hercegovina, Chorvátsko, Čierna Hora, Srbsko Dohovor OSN a aj Opčný protokol ratifikovali. Ďalšie krajiny patriace do EU: Litva, Lotyšsko, Česká republika ratifikovali iba Dohovor OSN a Rumunsko, Bulharsko zatiaľ Dohovor OSN a Opčný protokol iba podpísali. Európske krajiny nepatriace do EU: Rusko, Moldavsko, Poľsko, Estónsko Dohovor OSN taktiež iba podpísali. Bielorusko, Albánsko, Macedónsko a Kosovo – Dohovor OSN a Opčný protokol nepodpísali, naopak Ukrajina Dohovor a aj Opčný protokol ratifikovala (Mapa podpisov a ratifikácií).

V nasledujúcom texte nahliadneme na situáciu v tejto oblasti v niektorých krajinách Európy. Pokúsime sa zamyslieť nad tým, či základné ľudské práva sú v našej spoločnosti zakotvené okrem legislatívy (školskej, sociálnej, zdravotníckej) aj v praktickom živote – v našich postojoch a prejavujú sa vo vzájomných vzťahoch, alebo či aspoň týmto smerom postupujú. A zároveň nad tým, či formálne podpísanie Dohovoru OSN bude možné naozaj postupne realizovať.

#### 4.1 Situácia v Slovenskej a Českej republike

Národná rada Slovenská republika (ďalej SR) 9. marca 2010 vyslovila súhlas s návrhom Vlády SR na ratifikáciu Dohovoru Organizácie Spojených národov o právach osôb so zdravotným postihnutím a Opčného protokolu k Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím. Oba dokumenty nadobudli platnosť v SR 25. mája 2010, a SR sa tak pripojilo k 81 krajinám, ktoré ratifikovali Dohovor a k 51 krajinám, ktoré ratifikovali aj Opčný protokol (Mamojka; Oznámenie MZV SR č. 317/2010 Z. z. a č. 318/2010 Z. z.). Český parlament (Mapa podpisov a ratifikácií) ratifikoval Dohovor OSN v septembri 2009 (Opčný protokol zatiaľ nie).

Na to, aby bolo možné realizovať ciele Dohovoru OSN aj v Slovenskej a Českej republike je potrebná zmena postojov spoločnosti (vo všetkých zložkách) k ľuďom

s postihnutím. Zmena, prejavujúca sa vo vzájomných vzťahoch, ktoré sú aj v súčasnosti, ako uvádza Pavlis (2001, s. 2) „súčasťou predsudkov a postojov k nim (aj v súvislosti so vzdelávaním)“.

#### **4.1.1 Názory rodičov k deťom, ľuďom s postihnutím a k inkluzívnej edukácii**

Práve rodina je dôležitým faktorom v integračnom/inkluzívnom procese žiaka s postihnutím. Postoj rodičov, súrodencov, najbližšej rodiny má výrazným vplyv na jeho budúcnosť - rast a vývin. Veď práve v rodine začína socializácia detí (s i bez postihnutia). Z týchto dôvodov sa niektorí výskumníci zamerali práve na zisťovanie postojov v rodine. Hlbšiemu výskumu postojov rodičov k deťom so zrakovým postihnutím sa venovala Vágnerová, Skalická a môžeme sa o ňom dočítať v „Teórii a praxi špeciálnej pedagogiky“ (1989/1990). My spomenieme iba niekoľko názorov matiek detí s postihnutím.

Napríklad Jánošková (2009, s. 5) uvádza názor matky Alexandry s viacnásobným postihnutím: „Uvedomila som si, že je integrácia prospešná nielen pre moju dcéru, ale je dôležitá i pre ostatných. Našej Alexandre bola poskytnutá veľká šanca žiť bežný život detí jej veku, vzdeláva sa ako ostatné deti, chodí na hipoterapiu, plávanie, tancovanie, bicykuje sa, chodí na nákupy, navštevuje kultúrne podujatia, reštaurácie. Saška možno vedie aktívnejší život ako jej rovesníci. Je veľa ľudí, ktorí jej pomáhajú na jej ťažkej ceste životom. Nebránime sa pomoci, ba priam ju hľadáme. Najlepšiu budúcnosť našej Alexandry vidíme v čo najväčšej integrácii do spoločnosti.“

Horšiu skúsenosť mala matka syna s Downovým syndrómom a vyjadrila to slovami „Neustále musíte o niečo zobrať a niečoho sa doprosovať, aby dieťa prijali do materskej školy, neskôr do základnej školy a tak ďalej.“ (Vágnerová, Strnadová, Krejčová, 2009, s. 95).

Matka nepočujúceho syna zdôrazňuje, že „Tak, ako nič v živote nie je len čierne alebo len biele, si myslím, že nemôžeme jednoznačne tvrdiť, že integrácia je dobrá alebo zlá. Moje presvedčenie je však pevné – pokiaľ nie sú vytvorené podmienky v rodine a v škole, integrácia nepočujúcich detí v školách bežného typu môže priniesť viac školy ako osohu.“ (Šarinová, In Vojtechovský, 2007, s. 17)

A taktiež, ak legislatíva neumožňuje, nepodporuje vzdelávanie detí s postihnutím v dostatočnej miere, tak snahy rodiny nestačia. Potvrďuje to Repková (1999), ktorá sa vo svojom článku zamerala na skúmanie sociálneho aspektu školskej integrácie detí so zdravotným postihnutím a zistila, že zákon o sociálnej pomoci nie je právnou normou, ktorá by priamo vytvárala príležitosti na uspokojovanie edukačných potrieb detí. Podľa nej sa tieto príležitosti musia prioritne a v rámci zákonnej garancie vytvárať a organizovať v rezorte školstva jednotne (univerzálne) pre všetkých. Veľký dôraz kladie na mediátorskú funkciu.

#### **4.1.2 Názory, postoje pedagógov k žiakom, ľuďom s postihnutím a k inkluzívnej edukácii**

Ak rodina dieťa prijme také aké je a legislatíva umožní, podporí vzdelávanie dieťaťa s postihnutím v bežnom prostredí, tak sa dostáva do nového prostredia, ktoré priamo vplýva na socializáciu jeho/jej samotného/-nej a jeho/jej spolužiakov/-čok, ale aj pedagogických a nepedagogických pracovníkov školy i rodičov a známych

žiakov/-čok, ktoré školu navštevujú. Preto sa výskumníci zamerali na zisťovanie a následné skúmanie, komparovanie názorov a postojov zúčastnených, bližšie sa zamerali na:

a) Názory, postoje učiteľov základných škôl k integrovanej/inkluzívnej edukácii v školstve. Tejto oblasti sa venovala Vačková (1993), ktorá výsledkami dotazníkového výskumu, zameraného na postoje učiteľov bratislavských základných škôl k integrácii v školstve, potvrdila, že si každý človek postoje vytvára sám na základe vlastného učenia a skúseností. Z toho dôvodu sú prirodzené veľké rozdiely v postojoch aj k integrácii. V závere píše o tom, že integrácia je zložitý, citlivý a dlhodobý proces, ktorý si vyžaduje zamerať sa najskôr na dôkladnú prípravu pedagógov (dostatočné množstvo poznatkov ale aj skúseností) vo vzťahu ku všetkým žiakom (s aj bez postihnutia), čo by mohlo vytvoriť u nich vyhranený názor. Taktiež pripomína, že samotný názor ešte nie je postoj. Názor sa stáva postojom až vtedy, keď mu majiteľ pripíše hodnotu, čomu napomáha citová stránka. Podľa nej práve vďaka postojom, s ktorým sa stotožníme, dokážeme prekonávať prekážky – tých v oblasti inkluzívnej edukácie nie je málo.

Je možné, že sa práve nasledujúce názory stanú základom integračných/inkluzívnych postojov. Najskôr uvedieme vyjadrenie učiteľky žiačky s Downovým syndrómom, ktorá priznáva, že „*mať v triede integrovaného žiaka znamená veľa práce, samoštúdia a vždy bez finančného ohodnotenia.*“ (Krátka, 2010, s. 82). Ale i napriek tomu žiačku v triede naďalej má a venuje sa jej, dokonca vďaka jej prístupu ku všetkým žiakom, jej schopnosti primerane vysvetliť skutočnosť a jej osobnému príkladu je úspešná integrácia možná. Veď ako tvrdí: „*Čím sú deti mladšie, tým sú ochotnejšie a empatickejšie. Ale všetkému sa dá naučiť. Aj vo vyšších ročníkoch sú chápaté, empatické a obetavé deti, ochotné pomáhať a spolupracovať.*“ (ibid. s. 82).

Podľa ďalšej učiteľky školská integrácia len začína a „*Čím viac rodičov sa nenechá odradiť problémami (hlavne s úradmi), tým budú základné školy viac nútené takéto deti prijať a vytvoriť podmienky na integráciu (špeciálny pedagóg, logopéd ...).*“ (ibid. s. 83). Učitelia (a nielen oni) si musia taktiež uvedomiť, ako uvádza Andová (In Vojtechovský, 2007), že nemôžeme chcieť niečo, čo sme nedokázali správne vysvetliť a naučiť (to platí pre všetky deti, nielen pre deti s nejakým postihnutím). Konkrétne píše o tom, že „*Známky ešte žiadne dieťa nenaučili čítať, písať, počítať a ani sa vyjadrovať. Známky dokázali dieťa len traumatizovať a zobrať mu vôľu učiť sa.*“ (ibid. s. 24). Preto nie sú dôležité známky, výkony, ale skutočnosť, na ktorú poukazuje asistent učiteľa, pracujúci v bežnej základnej škole (Knelťová, Kročanová, 2009). Na základe vlastnej skúsenosti tvrdí, že pre žiaka 7. ročníka s Downovým syndrómom (a nielen preňho) je lepšie chodiť do bežnej základnej školy. Veď práve tam „*...vidí, ako to v 'normálnom' živote chodí, ...viac sa toho naučí, ... necíti sa odstrčený...*“. A to i napriek tomu, že sa mu spolužiaci často smejú. Myslí si, že keby ho poznali ako on, tak by zmenili názor.

b) Názory učiteľov špeciálnych základných škôl na integratívnu/inkluzívnu edukáciu. Podľa učiteľky Minárovej (In Vojtechovský, 2007), pracujúcej v základnej škole pre žiakov so sluchovým postihnutím má integrácia jednoznačne pozitívny vplyv na vzdelanostnú úroveň žiakov so sluchovým postihnutím a na zmenu postojov počujúcich k nepočujúcim. Avšak pripomína, že „*aby integrovaní žiaci boli úspešní, musia mať vhodné rodinné zázemie, primerané intelektové a osobnostné predpoklady a zabezpečenú spoluprácu so špeciálnym pedagógom.*“

V opačnom prípade je pre nich vhodnejšie navštevovať školy pre žiakov so sluchovým postihnutím.“ (In Vojtechovský, 2007, s. 31).

Ak by sme súhlasili s názorom, že integrácia si vyžaduje primerané intelektové predpoklady, vylúčili by sme možnosť integrovať žiakov s mentálnym postihnutím, čo ale v zmysle Dohovoru OSN nie je správne. Dôkazom je názor, vyplývajúci zo skúsenosti pani učiteľky zo ŠZŠ, s ktorou sme sa počas nášho predvýskumu rozprávali. Tvrdí, že si vie svojich žiakov s Downovým syndrómom predstaviť v bežnej základnej škole. A ako ďalej uvádza, o ich integráciu sa veľmi snažia aj rodičia, „lebo vedía a majú pravdu, že zdravé deti ich ťahajú dopredu“. Keďže sa to zatiaľ nepodarilo, dodáva: „politikom by som odporučila, aby si na vlastnej koži zažili to, čo zažívajú rodičia 'Downikov' pri vstupe do špeciálnej školy“. Podľa jej názoru sú „Downikovia strašne zlatí a dobručky a 'špeciálka' s 'cigánmi' a hyperaktívnymi deťmi im určite neprospeje“ (In Vojtechovský, 2007, s. 31).

Farkašová (2008), ktorá zisťovala názory učiteľov špeciálnych základných škôl na integráciu detí s Downovým syndrómom do základných škôl v SR, však na zistila, že prevažná väčšina učiteľov ŠZŠ zo sledovaného súboru (60 dotazníkov) vyjadrila nesúhlasný postoj k integrácii detí s Downovým syndrómom do základnej školy, pravdepodobne vyplývajúci z negatívnych skúseností opýtaných s integráciou týchto detí.

c) Názory učiteľov/-liek materských škôl na integratívnu/inkluzívnu edukáciu. Balúchová (2010) uvádza, že v MŠ s meste Sabinov všetky aktivity a formy výchovy obsahujú prvky integrácie. Podľa riaditeľky spomínanej MŠ, deti to už berú automaticky a nevnímajú to ako zvláštnosť. A práve vďaka aktivitám sa deti bez postihnutia vyvíjajú pozitívnejším smerom a deti s postihnutím (aj ich rodičia) prestávajú postihnutie vnímať negatívne. Pani riaditeľka vidí v integrácii veľký význam.

Čermáková (2006) pripomína, že v bežnej materskej škole deti kreslia a pani učiteľka potom ich hotové práce vystaví v šatni na nástenku, ako dôkaz vykonanej práce, ktorú môže vidieť každý, kto do šatne príde. Ale u dieťaťa, ktoré nechodí a každý deň s maminkou cvičí je to iné - výsledky neustálej práce sa objavia až po mesiacoch alebo po rokoch, počas nich je cieľ stále veľmi vzdialený a veľký význam má viera, že sa to dá spoločne zvládnuť. Podľa jej slov (ibid. s. 33) „ten, kto sa s láskou k týmto deťom dostal a s láskou s nimi pracuje, vie o čom hovorím a vie, že následnou odmenou je radosť z najmenšieho pokroku, radosť z toho, že sa ten náš chlapec dnes sám najedol alebo že pracoval s ostatnými deťmi alebo správne držal pastelku.“

d) Súčasný stav a niektoré problémy integrovanej/inkluzívnej edukácie z pohľadu učiteľov. Kmeť (1998) pomocou dotazníka zisťoval súčasný stav a niektoré problémy individuálnej školskej integrácie z pohľadu učiteľa bežnej základnej školy – prevažne primárneho stupňa. Keďže spracoval iba malú vzorku (19 dotazníkov), jeho zistenia nemožno považovať za objektívne. Môžeme však povedať, že výsledkami potvrdil vopred spomenuté problémy v legislatíve, nedostatky v príprave pedagógov. Poukázal aj na nedostatky v oblasti materiálno-technického zabezpečenia tried/škôl, hodnotenia a klasifikácie žiakov, finančného ohodnotenia pedagógov, možností spolupráce s inými odborníkmi a pod.

V roku 2001 Vančová (2001) zosumariovala základné dostupné informácie o inkluzívnej edukácii, pomenovala súčasné problémy v oblasti integratívnej/inkluzívnej edukácie a formulovala aj jej perspektívy. Podľa nej (ibid.)

veľkým problémom sú: chýbajúce koncepčné dopracovanie projektu integrovanej/inkluzívnej edukácie; terminologická nejednotnosť; legislatívna nejednoznačnosť v zabezpečení; informovaní; organizovaní a kooperácií; nedostatočné ekonomické, materiálne a personálne zabezpečenie; problém „čistoty praktickej realizácie integrovaného vzdelávania podľa existujúcich právnych noriem v daných spoločensko-ekonomických podmienkach; problém informovania širšej odbornej i laickej verejnosti

e) Pripravenosť učiteľov na vyučovanie v integratívnej/inkluzívnej triede/škole.

Vo výskume Gregusovej (2005) z roku 2004 učitelia stredných škôl (39 učiteľov z 3 stredných škôl: polytechnická, elektrotechnická a pedagogická a sociálna v SR) hodnotili svoju pripravenosť rôzne. Výskumníčka pomocou dotazníka zisťovala názory a postoje učiteľov stredných škôl na: pripravenosť na integráciu, formu prípravy na vyučovanie, ďalšie vzdelávanie, vypracovanie individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu, spoluprácu s odborníkmi, rodičmi a pod. pri výučbe integrovaného žiaka, osobitosti pedagogickej práce s integrovanými žiakmi so sluchovým postihnutím, postavenie a spokojnosť žiaka so sluchovým postihnutím v triede z ich pohľadu. Integráciu: pozitíva a negatíva integrácie pre žiakov s postihnutím, bez postihnutia. A v závere na základe výsledkov konštatuje, že po takmer už pätnástich rokoch integrácie v SR sa situácia integrácie zlepšuje iba pomaly a stále má jej priebeh výrazné nedostatky. Dúfa však, že už tým, že sa integrácia vníma prirodzenejšie a normálnejšie, dochádza k zmene postojov verejnosti, a tak by sa mohol stav integrácie ďalej len zlepšovať.

Názory, postoje pedagógov k žiakom, ľuďom s postihnutím a k inkluzívnej edukácii sú rôzne. Na viditeľné rozdiely v postojoch učiteľov k integrácii detí s postihnutím poukázala už v roku 1992 Zvalová (In Bronišová – Učeň, 2002) a neskôr to potvrdil aj výskum Bronišovej, Učňa (2002). Niektoré nám prezrádzajú nepochopenie integratívnej/inkluzívnej edukácie, niektoré odrážajú momentálnu negatívnu situáciu a niektoré plné nádeje, ktorá je podložená vlastnou skúsenosťou, poukazujúcou na skutočnosť, že je to možné.

**4.1.3 Názory, postoje spolužiakov bez postihnutia k spolužiakom s postihnutím a k inkluzívnej edukácii**

Názory a postoje žiakov bez postihnutia k žiakom s postihnutím sú v podstate odrazom názorov ich rodičov a reprezentujú názory väčšiny spoločnosti.

Učeň (1998) sa vo svojom výskume konkrétnejšie zameril na hodnotenie detí s postihnutím žiakmi základnej školy so skúsenosťou a bez skúsenosti s integráciou. Svojim sondážnym výskumom zistil, že osobná skúsenosť žiakov bez postihnutia s integráciou žiakov s postihnutím do bežných škôl má istý vplyv na formovanie postoja k integrácii a môže determinovať ich konkrétne prejavy. A taktiež, ako ďalej uvádza (ibid.), napriek tomu, že tendencia postojov k deťom s postihnutím sa javí ako nezávislá od konkrétnych situácií sociálnej integrácie, je ňou predsa len čiastočne determinovaná. Týmto zistením potvrdil výsledky výskumu Trlicovej z roku 1995 a zároveň aj prvú teóriu (Hájková, Strnadová, 2010), ktorú sme spomenuli v súvislosti so zmenou postojov (autorke vo svojej publikácii ponúkajú prehľad mnohých zahraničných výskumov v oblasti postojov).

Podobne z výsledkov výskumu Bronišovej a Učňa (2002) je zrejmé, že žiaci (5. – 7. ročníka základnej školy bez skúsenosti s integráciou) viac ako učitelia (základných



a špeciálnych škôl - so skúsenosťou ale aj bez skúsenosti s integráciou) odmietajú tvrdenie, že je nevhodné integrovať deti s mentálnym postihnutím, viac súhlasia s odmietaním integrácie detí s telesným postihnutím a výrazne nesúhlasia s tvrdením, že nemožno integrovať deti so zmyslovým postihnutím.

Neskôr Učeň spolu s Páleníkom (2003) realizovali výskum zameraný na skúmanie postojov k integrácii v hodnotení chlapcov a dievčat (5., 6. a 7. ročníkov základných škôl) v integrovaných triedach základných škôl. Zistili, že postoje žiakov bez postihnutia k integrácii žiakov s postihnutím sú výsledkom nielen ich osobnej skúsenosti, ale aj vplyvu širšieho prostredia. Ďalej zistili, že dievčatá zo 6. ročníka ZŠ hodnotia integráciu pozitívnejšie ako chlapci. A napokon z analýzy výpovedí chlapcov a dievčat vyplynulo, že výpovede chlapcov – i napriek racionálnemu pohľadu na integráciu – sú výsledkom iba vplyvu osobného postoja a vo výpovediach dievčat sa prejavilo aj racionálne jadro.

Postoje žiakov bez postihnutia k žiakom so sluchovým postihnutím zisťovala Gregussová (2006) pomocou dotazníka (Pohľad počujúcich študentov na nepočujúcich spolužiakov), ktorý v roku 2002 použil v Španielsku Cambra. Výskumníčka zistila štatisticky významné rozdiely medzi postojmi žiakov, učiteľov, riaditeľov stredných škôl. Z toho dôvodu výsledky nezovšeobecňuje, iba predpokladá určité vplyvy: zameranie školy, pohlavie, vek, lokalita a veľkosť školy, počet integrovaných/inkludovaných žiakov so sluchovým postihnutím. Taktiež pripomína, že nemožno vylúčiť vplyvy ďalších faktorov: osobnostné vlastnosti, sociálna spôsobilosť, schopnosť nadväzovať priateľstvá, otvorenosť, dobrá úroveň komunikačných zručností, vplyv rodinného prostredia a pod.

Holúbková (2008) svoj výskum zamerala na kvalitatívne a kvantitatívne zmapovanie a štruktúrovanie vnímania prítomnosti žiaka s postihnutím v triede bežnej základnej školy (6. – 9. Ročník) očami jeho spolužiakov bez postihnutia. Výskumníčka zistila, že väčšina opýtaných vníma rozdiely medzi sebou (žiakmi s postihnutím a žiakmi bez postihnutia), a to v oblasti tempa práce, kognitívnych schopností, správania, v komunikácii. Výskumníčka sa zamerala aj na skúmanie vnímania výhod a nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím, reakcií žiakov na rôznorodosť, interakciu respondentov so žiakmi s postihnutím na vyučovaní aj mimo vyučovania, ďalej na skúmanie povedomia žiakov bez postihnutia o záujmoch a silných stránkach žiakov s postihnutím, na možnosti sa niečo nové od žiaka s postihnutím naučiť a pod. V závere upozorňuje na skutočnosť, že z výsledkov vyplýva potreba – viac sa venovať žiakom, viesť ich k tomu, aby odlišnosti vnímali ako možnosti vlastného rastu.

#### **4.1.4 Názory, postoje ľudí s postihnutím k spoločnosti a k inkluzívnej edukácii**

I keď skúmaniu postojov ľudí s postihnutím k spoločnosti a k inkluzívnej edukácii sa venuje málo pozornosti, predsa len v nasledujúcich riadkoch niekoľko spomenieme, pretože ich pokladáme za veľmi dôležité. Tohto názoru je i Požár (2009), ktorý zdôrazňuje, že integrácia/inklúzia nie je jednostranný proces, ale obojstranný a je potrebné brať ohľad aj na postoje ľudí s postihnutím k spoločnosti, konkrétne napríklad na postoj žiaka s postihnutím k ostatným spolužiakom a k samotnej integrácii/inklúzií.

Na svoje obdobie integrácie si spomína Bartalová, ktorá počas 1. ročníka ohluchla (100% strata sluchu ako následok ťažkého zápalu mozgových blán).

V domácich podmienkach sa jej podarilo naučiť sa čítať, písať, počítať a po roku sa opäť vrátila do 1. ročníka v bežnej základnej škole. Prvé štyri roky navštevovala školu v rodnej dedine, kde, ako sama tvrdí, „nič mi nehrozilo, deti mi neublížovali, bola som chránená...“. (In Vojtechovský, 2007, s. 8) Od piateho ročníka navštevovala bežnú základnú školu v meste, kde sa stretla s mnohými problémami: nestíhala odzerať a sledovať výklad, šikanovanie, vysmievanie a pod. Roky štúdia na 2. stupni bežnej základnej školy a na strednej škole, ale i nasledujúce roky po štúdiu považuje za vyčerpávajúce a stresujúce, pretože sa neustále snažila aspoň v niečom vynikať, a tiež o to aby jej postihnutie nebolo viditeľné, aby ním neobťažovala. A teraz má pocit, že nepatrí nikam. Uvedomuje si odlišnosti medzi ľuďmi bez postihnutia a aj medzi ľuďmi s postihnutím. Podľa nej je integrácia prospešná pre rodičov - snažiacich sa urobiť pre svoje dieťa všetko, čo je v ich silách - a taktiež pre učiteľov a školy (plnenie noriem a finančná položka). V závere svojho spomínania sa Bartalová (In Vojtechovský, 2007, s. 9) pýta: „Zaujíma niekoho z nich, čo prežíva to dieťa, čím všetkým musí prejsť, koľko ho to stojí síl, či je to prirodzené?“

Na divokú školskú integráciu si spomína nepočujúci muž (od 4. rokov), ktorí pracuje/pracoval ako vychovávateľ na Základnej škole internátnej pre sluchovo postihnutých Gejzu Slaninku v Bratislave. Tvrdí, že si nevie predstaviť, čo by sa stalo, keby navštevoval bežnú základnú školu v mieste bydliska. Dôvodom je skutočnosť, že cez prázdniny – po príchode zo špeciálnej internátnej základnej školy pochopil, že je ťažké žiť v súlade s počujúcimi. Podľa jeho slov sa všetci jeho spolužiaci/-čky tešili na koniec prázdnin – aby mohli byť spolu, aby mohli opäť komunikovať a neboli podceňovaní. Integráciu vníma, ako snahu vychovať niekoho na spôsob „ani ryba, ani rak“ (Birka, 2007).

Podobne aj Vojtechovský (2007) na základe skúsenosti s integráciou počas kurzu anglického jazyka i počas štúdia na strednej a vysokej škole má podobný názor a tvrdí, že integrácia má svoje úskalia. Poukazuje najmä na problém v oblasti pedagógov. Podľa neho „keby vtedy na strednej a vysokej škole pracoval aj podporný učiteľ, určite by sa bola zefektívnila moja úroveň štúdia, ľahšie by som sa bol učil, mal by som menej problémov v komunikácii a všetky úlohy by som s väčšou istotou plnil.“ (Vojtechovský, 2007, s. 15).

Taktiež Cáková zažila viac neúspešnú ako úspešnú integráciu. Základnú školu navštevovala pre žiakov so zrakovým postihnutím. Keďže sa ju ťahala silná túžba po niečom novom, tak si trúfala na integráciu. Počas integrácie na strednej škole si prešla mnohými problémami - najmä v oblasti komunikácie, uvedomila si rozdiely medzi ňou i väčšinou ľudí s postihnutím a spolužiakmi/-čkami bez postihnutia - „my sme radi, že sme spolu, oni sú radi, že spolu niečo robia“ (Cáková, 2008, s. 26), našla si aj spolužiačku s podobným osudom „Konečne som hovorila s niekým, kto mi bol blízky.“ (ibid. s. 25) a neskôr aj druhú. Spoločne trávili čas v škole i mimo školy a zistili, že „tí ostatní už neboli takí dôležití.“ (ibid. s. 25). Avšak i napriek mnohým negatívam ďakuje za neúspešnú integráciu. Dôvodom je, že prekážky, ktoré musela prekonať, ju posilnili, a tak jej život poskytol viac možností na rozvoj a umožnil byť dokonalejšou.

Varinyová nepopiera možné úskalia, ale naopak na základe svojich zážitkov a skúseností s integráciou počas základnej a strednej školy si myslí, že integrácia žiakov so sluchovým postihnutím „je prospešná a veľmi dôležitá“ (In Vojtechovský, 2007, s. 12).

Vopred uvedené už len doplníme aktuálnym vyjadrením ženy so sluchovým postihnutím, pracujúcej v oblasti školstva: „*Inkluzívna edukácia je stále v rovine integratívnej edukácie, pretože sme, myslím, ďaleko oproti iným krajinám k tomu, aby sme dosiahli inkluzívnu edukáciu v praxi. Jej výhody či nevýhody sú tak trochu v rozpore aj s integratívnou edukáciou. Veľmi záleží od postojov ľudí, spoločnosti i priamo tých, ktorí na nej participujú. Na jednej strane stoja ľudia s veľkou chuťou pre inklúziu, na druhej strane sú ľudia, ktorí sa radšej nechajú viesť integráciou (pre jednoduchosť, ľahkosť, nenáročnosť, odbremenenie niektorých vecí, vyhovorenie sa na postih, či jeho dôsledky ...).*“

Na základe spomenutých výsledkov výskumov, či iba predložených názorov, skúseností môžeme konštatovať, že situácia v oblasti vlastných skúseností, ktoré ovplyvnili názory a následne postoje k integrovanej/inkluzívnej edukácii je rôznorodá/nejednoznačná. A je známe, že najviac sa u nás pozitívne zmenila iba „kognitívna“ zložka postojov k ľuďom s postihnutím, v „emocionálnej“ stále prevládajú negatívne emócie vrátane ľutovania a v „konatívnej“ reálne niečo pre ľudí s postihnutím urobiť stále ešte v spoločnosti prevláda iba snaha prispieť na charitu, ale nie osobne niečo v prospech ľudí s postihnutím urobiť. Túto skutočnosť však nemusíme vnímať iba ako neriešiteľný problém. Veď život je o prekonávaní prekážok, riešení problémov, hľadanií odpovedí a pod. Preto si dovoľíme povzbudiť k tomu, aby sme sa nevzdali a pokračovali v začatej ceste, ktorá umožňuje každému pracovať na sebe, realizovať sa, hľadať, očakávať, zažívať, prekonávať a tešiť sa, ale aj plakať ... Jednoducho, hľadať seba samého a nezabúdať na ľudí, žijúcich s nami.

## 4.2 Situácia v niektorých krajinách východnej Európy

Musíme priznať, že nemáme dostatočný prehľad o situácii v oblasti ľudí s postihnutím a integratívnej/inkluzívnej edukácie v krajinách na východ, sever, juh od Slovenska, ale pokúsime poskytnúť aspoň stručné informácie o niektorých z nich.

Ukrajina Dohovor OSN a Opčný protokol ratifikovala 4. februára 2010. Ministerstvo školstva a vedy na Ukrajiny 01.10.2010 schválilo koncepciu inkluzívneho vzdelávania na Ukrajine (Концепция инклюзивного образования Украины, 2010). Cieľom koncepcie je: zadefinovať priority verejnej politiky vo vzdelávaní (záruky detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami); vytvárať podmienky pre zlepšenie vzdelávania a sociálnu rehabilitáciu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (prostredníctvom zavádzania inováčných technológií a inkluzívneho vzdelávania); podporiť novú filozofiu spoločnosti, zameranú na kladný postoj k ľuďom s postihnutím.

Taktiež Srbsko ratifikovalo Dohovor OSN i Opčný protokol 29. mája 2009 (Krajiny, ktoré ratifikovali Dohovor OSN). V správe zo Srbska sa uvádza: „*Toto je historický deň, keďže Dohovor OSN je prvým medzinárodným povinným právnym dokumentom o právach osôb so zdravotným postihnutím. Ratifikáciou Dohovoru a Protokolu sa Srbsko ako štát zaviazalo dodržiavať ľudské práva a základné slobody a prijať aktívnu účasť osôb so zdravotným postihnutím na tomto procese.*“ (Srbsko, 2009).

Poľsko Dohovor OSN zatiaľ neratifikovalo, ale v oblasti inkluzívnej edukácie kroky podniká – nielen teoretické ale aj praktické. Na Slovensku nás o nich informovala napríklad Chrzanowska, Podgórska-Jachnik, Jachimczak, Gunia, a taktiež sú nám známe výskumy Ziemskej.

Rusko, rozlohovo veľmi veľká krajina, ktorej jedna časť je v Európe a druhá časť v Ázii Dohovor OSN zatiaľ iba podpísalo. Ale ako sme sa dočítali už v roku 2007 sa písalo o tom, že Rusko začalo novú školskú reformu (inkluzívny vzdelávací systém) - najradikálnejšiu za posledných 80 rokov (Žukov, 2010). Ved' iba v hlavnom meste - Moskve žije viac ako 1,2 milióna osôb s postihnutím, narušením i ohrozením z toho viac ako 15 000 so zrakovým postihnutím, viac ako 31 000 dospelých ľudí s telesným postihnutím a 27 000 detí s telesným postihnutím, približne 6 500 so sluchovým postihnutím (Novosti, 2010). Čo bol jasný dôvod na jednomyselné prijatie nového zákona (28. apríla 2010) - Zákona o vzdelávaní osôb so zdravotným postihnutím v Moskve (Закон г. Москвы от 28 апреля 2010 г. N 16 "Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве"). Ide o prvý zákon svojho druhu nielen regionálne, ale aj na federálnej úrovni, ktorý môže pomôcť zmeniť stereotypné postoje v spoločnosti (Опубликован текст Закона об образовании лиц с ОВЗ в г. Москве, 2010). Larionovom (vedúci odboru školstva v Moskve) považuje nový zákon za pozitívny krok, pretože z veľkej časti zjednocuje existujúce postupy v Moskve (Times, 2010). Ved' v súčasnosti viac ako 50 tisíc detí s postihnutím je zaradených do rôznych vzdelávacích inštitúcií v meste. Predtým boli tieto deti vyučované iba v špecializovaných zariadeniach alebo doma, teraz 49% z nich (9000) navštevuje bežné školy, 35% sa učí v špeciálnych zariadeniach, ďalších 5% na univerzitách a vysokých školách a 11% detí s postihnutím navštevuje materské školy. Larionov hovorí o tom, že v Moskve je vytvorené bezbariérové prostredie zatiaľ iba v 36% inštitúciách vzdelávacej sústavy hlavného mesta. Ale v najbližšej dobe sa to budú snažiť zmeniť k lepšiemu (vypracovali plán) - na 75% (Interfax, 2010). Novosti, Rudkovsky (2010) informovali, že čechenský parlament prerokoval návrh zákona o inkluzívnom vzdelávaní.

### **Záver**

Pokúsili sme sa priblížiť situáciu v oblasti postojov edukácie osôb s postihnutím, a tiež s aktuálnymi snahami o budovanie inkluzívnej spoločnosti, alebo aspoň o stručný prehľad situácie v oblasti skúseností, názorov, legislatívy v niektorých európskych krajinách.

Z uvedeného vyplýva, že v spomenutých krajinách sa postupne pozitívne zmeny dejú. Ale treba zdôrazniť, že situácia je v teoretickej i praktickej oblasti v jednotlivých krajinách rôzna (nielen v spomenutých). Čo však nie je na škodu. Túto skutočnosť môžeme pozitívne využiť. Z negatívnych skúseností, krokov a pod. sa poučiť, a tie dobré využiť v prospech budovania inkluzívnej spoločnosti. Dôležitá je kooperácia, nádej, transdisciplinárnosť a ochota zmeniť najskôr seba. Pevne veríme, že pribúdajúcimi dňami, mesiacmi, rokmi sa budeme približovať k vysnívanému ideálu o inkluzívnej spoločnosti založenej na humanistických a demokratických princípoch (len musím najskôr pochopiť ich skutočnú podstatu).

**Zoznam použitej literatúry:**

BALÚCHOVÁ, D. Zažiť pocit úspechu to pomáha. In *Mama a ja*. ISSN 1335-9320, 2010, roč. IX, č. 3, s. 66 – 67.

BIRKA, P. Spomienky na školu alebo divoká školská integrácia. In *Efeta*. ISSN 1335 -1397, 2007, roč. XVII, č. 2, s. 18 – 19.

BRONIŠOVÁ, S. – UČEŇ, I. Postoje žiakov, učiteľov a rodičov k inkluzívnemu vzdelávaniu. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555- 5574, 2002, roč. 37, č. 4, s. 345 – 350.

ČÁKOVÁ, B. Vďaka za neúspešnú integráciu. In *Integrácia*. ISSN 1336-2011, 2008, č. 3, s. 24 – 27.

*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, UNO, 13. december 2006 (č. 61/106). [online]. Dostupné na internete: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>> a <[http://www.edf-feph.org/Page\\_Generale.asp?DocID=13854&thebloc=13857](http://www.edf-feph.org/Page_Generale.asp?DocID=13854&thebloc=13857)>.

ČERMÁKOVÁ, M. *Nebojme se integrace*. Integrace v mateřské škole. Námety z praxe pedagoga mateřské školy. Kroměříž – Važany : Příkylová Milada Plus s. r. o., 2006. s. 39.

*Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*. [online]. [cit. 2010-07-10]. Dostupné na: <[www.employment.gov.sk/index.php?id=12174](http://www.employment.gov.sk/index.php?id=12174)> alebo <[http://www.nrozp.sk/files/Dohovor\\_OSN.pdf](http://www.nrozp.sk/files/Dohovor_OSN.pdf)> alebo <<http://www.un.org/di>>.

*EÚ ratifikovala Dohovor OSN o právach zdravotne postihnutých*. [online]. [cit. 2011-01-06]. Dostupné na internete: <<http://www.pluska.sk/zahranicie/eu-ratifikovala-dohovor-osn-pravach-zdravotne-postihnutych.html>>.

FARKAŠOVÁ, J. Integrácia. Výhra pre dieťa, neustály boj rodičov. In *Mama a ja*. ISSN 1335-9320, 2010, roč. IX, č. 3, s. 80 – 83.

FARKAŠOVÁ, J. Názory učiteľov špeciálnych základných škôl na integráciu detí s Downovým syndrómom do základných škôl. In *Efeta*. ISSN 1335 -1397, 2008, roč. XVIII, s. 2 – 4.

FEUSER, G. *Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)*. 2009. [online]. [cit. 2010-12]. Dostupné na internete: <<http://www.feuser.unibremen.de/texte/thesen1.pdf>>.

GREGUSSOVÁ, M. Učiteľia stredných škôl a integrácia sluchovo postihnutých. In IHNACÍK, J. a kol. *Tradície, premeny a perspektívy psychologického poradenstva a súčasná škola*. Zborník z konferencie pri príležitosti 45. výročia založenia Pedagogicko-psychologickej poradne pre SR v Košiciach. Košice, 2005 ISBN 80–969277–6–0. [online]. Dostupné na internete: <<http://www.kpppke.eu/zbornik1.pdf>>. s. 65 – 73.

HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada, 2010. 216 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha : Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HOLÚBKOVÁ, K. Školská integrácia očami spolužiakov. In *Integrácia*. ISSN 1336-2011, 2008, č. 3, s. 10 – 23.

HORNÁKOVÁ, M. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *Efeta*. ISSN 1335 -1397, 2006, roč. XVI, č. 1, s. 2 – 4.

HORNÁKOVÁ, M. Nebyť normálny je normálne. In LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. EMITplus s. r. o. 2010b, 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 107 – 112.

Интерфакс (ИА «Интерфакс»). *Безбарьерная среда в столице*. [online]. [cit. 2010-04-22.]. Dostupné na internete: <<http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/bezbarernaya-sreda-sozdana-v-36-uchrezhdenij-obrazovatelnoj-sistemy-stolicy/>>.

IP/11/4 EÚ ratifikovala Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím. V Bruseli 5. januára 2011. [online]. Dostupné na internete: <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/4&format=HTML&aged=1&language=SK&guiLanguage=en>>.

JÁNOŠKOVÁ, T. *Integrácia dcéry s viacnásobným postihnutím v bežnej základnej škole z pohľadu rodičov – ich postrehy, názory a skúsenosti z tohto päťročného cyklu*. 2009. [online]. Dostupné na internete: <[http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/konferencne\\_spolecne\\_vzdelavani/janoskova.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/konferencne_spolecne_vzdelavani/janoskova.pdf)>.

KMEŤ, A. Prieskum súčasného stavu a niektorých problémov individuálnej školskej integrácie z pohľadu učiteľa. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555- 5574, 1998, roč. 33, č. 2, s. 156 – 160.

KNELTOVÁ, P. – KROČANOVÁ, E. [online]. 2009. Dostupné na internete: [http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/konferencne\\_spolecne\\_vzdelavani/petra\\_knetlova.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/konferencne_spolecne_vzdelavani/petra_knetlova.pdf)>.

KOLLÁRIK, T. 1993. *Sociálna psychológia*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993. 194 s. ISBN 80-08-01828-3.

*Концепция инклюзивного образования Украины. И все таки обучение!* [online]. [cit. 2010. 10. 25.]. Dostupné na internete: <<http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie/>>.

KOVÁČOVÁ, B. *Inkluzívny proces v materských školách*. Bratislava : Musica liturgica, 2010. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.

*Krajiny, ktoré ratifikovali Dohovor OSN*. [online]. Dostupné na internete: <<http://www.nrozp.sk/files/ratifikaciaOSN.pdf>> a <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=31>> alebo <<http://www.un.org/disabilities/countries.asp?id=166>>.

LECHTA, V. Inkluzívni pedagogika – základní vymezení. In LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzívni pedagogiky*. Praha : Portál, 2010a. 440 s. ISBN 978-80-7367679-7. s. 20 – 41.

LEONHARDT, A. a kol. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus je realizácia. In *Efeta*. ISSN 1335 -1397, 2007, roč. XVII, č. 2, s. 2-4.

MAMOJKA, B. *Historický krok na ceste k plnému uplatňovaniu práv osôb so zdravotným postihnutím*. [online]. [cit. 2011-05-02.]. Dostupné na internete: <[http://nrozp-mosty.sk/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=811:historick%C3%BD-krok-na-ceste-k-pln%C3%A9mu-uplat%C5%88ovaniu-pr%C3%A1v-os%C3%B4b-so-dravotn%C3%BDm-postihnut%C3%ADm&Itemid=275](http://nrozp-mosty.sk/index.php?option=com_k2&view=item&id=811:historick%C3%BD-krok-na-ceste-k-pln%C3%A9mu-uplat%C5%88ovaniu-pr%C3%A1v-os%C3%B4b-so-dravotn%C3%BDm-postihnut%C3%ADm&Itemid=275)>.

*Mapa podpisov a ratifikácií Dohovoru OSN a Opčného protokolu*. [online]. Dostupné na internete : <[http://nrozp-mosty.sk/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=815:mapa-podpisov-a-ratifik%C3%A1ci%C3%AD-dohovoru-osn-a-op%C4%8Dn%C3%A9ho-protokolu&Itemid=275](http://nrozp-mosty.sk/index.php?option=com_k2&view=item&id=815:mapa-podpisov-a-ratifik%C3%A1ci%C3%AD-dohovoru-osn-a-op%C4%8Dn%C3%A9ho-protokolu&Itemid=275)> a <<http://www.un.org/disabilities/documents/maps/enablemap.jpg>>.

NOVOSTI, R. (Новости, РИА) *В школах Москвы появятся отдельные классы для инвалидов*. [online]. [cit. 2010. 12. 02.]. Dostupné na internete: <<http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/v-shkolax-moskvy-poyavyatsya-otdelnye-klassy-dlya-invalidov/>>.

NOVOSTI, R. – RUDKOVSKÝ, S. *Чечня примет закон об инклюзивном образовании*. [online]. [cit. 2010. 08. 14.]. Dostupné na internete: <<http://inclusion.vzaimo-deystvie.ru/news/chechnya-primet-zakon-ob-inkluzivnom-obrazovanii/>>.

*Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky č. 317/2010 Z. z. – Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím.* [online]. Dostupné na internete: <<http://www.zpmpvsr.sk/dokum/dohovorZz.pdf>> alebo <<http://www.zbierka.sk/zz/predpisy/default.aspx?PredpisID=209801&FileName=zz2010-00317-0209801&Rocnik=2010>> a <<http://www.zakon.sk/Main/lwDefault.aspx?Template=~%2fMain%2flwTArticles.ascx&phContent=~%2fZzSR%2flwChronologicalRegister.ascx&LngID=0>>.

*Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky č. 318/2010 Z. z. – Opčný protokol k Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím.* [online]. Dostupné na internete: <<http://www.zpmpvsr.sk/dokum/opcnyprotokolZz.pdf>>.

*Pamätné víťazstvo v boji za ľudské práva: EÚ podpísala Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím.* Zdroj: <<http://www.edf-feph.org/default.asp>>. [online]. Dostupné na internete: <[http://www.nrozp-mosty.sk/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=974:pam%C3%A4tn%C3%A9-v%C3%AD%C5%A5azstvo-v-boji-za-%C4%BEudsk%C3%A9-pr%C3%A1va-e%C3%BA-podp%C3%ADsala-dohovor-osn-o-pr%C3%A1va-os%C3%B4b-so-zdra-votn%C3%BDm-postihnut%C3%ADm&Itemid=331&tmpl=component&print=1](http://www.nrozp-mosty.sk/index.php?option=com_k2&view=item&id=974:pam%C3%A4tn%C3%A9-v%C3%AD%C5%A5azstvo-v-boji-za-%C4%BEudsk%C3%A9-pr%C3%A1va-e%C3%BA-podp%C3%ADsala-dohovor-osn-o-pr%C3%A1va-os%C3%B4b-so-zdra-votn%C3%BDm-postihnut%C3%ADm&Itemid=331&tmpl=component&print=1)>.

PAVLIS, P. K možnostiam vzdelávania viacnásobne postihnutých žiakov. In *Efeta*. ISSN 1335 -1397, 2001, roč. XI, č. 2, s. 2 - 3.

PÁLENÍK, L. – UČEŇ, I. Postoje k integrácii v hodnotení chlapcov a dievčat v integrovaných triedach základných škôl. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555- 5574, 2003, roč. 38, č. 2, s. 128 – 137.

PODHÁJECKÁ, M. Inklúzia, integrácia. In HAJDÚKOVÁ a kol. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava, 2009. ISBN 978-80-8052-341-1. s.118-121.

POŽÁR, L. *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava : RETAAS, 2005.

POŽÁR, L. Školská integrácia a kvalita života postihnutých. In *Psychológia a patopsychológia - dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 1999, roč. 34, č. 3, s. 195–201.

POŽÁR, L. *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava : Veda/Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007. 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009b. 400 s. ISBN 978-80-7367-6.

*Опубликован текст Закона об образовании лиц с ОВЗ в г. Москве.* [online]. [cit. 2010-05-27]. Dostupné na internete: <<http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/opublikovan-tekst-zakona-ob-obrazovanii-lic-s-ovz-v-g-moskve/>>.

*Закон г. Москвы от 28 апреля 2010 г. N 16 "Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве".* [online]. Dostupné na internete: <<http://www.garant.ru/hotlaw/moscow/247523/>>.

REPKOVÁ, K. Sociálne aspekty školskej integrácie detí so zdravotným postihnutím. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555- 5574, 1999, roč. 34, č. 2, s. 145 – 148.

*Srbsko: Ratifikácia Dohovoru OSN a Antidiskriminačnej legislatívy.* [online]. [cit. 2009-06-26]. Dostupné na: <[http://www.nrozp-mosty.sk/index.php?option=com\\_k2&view=item &id=329:srbsko-ratifik%C3%A1cia-dohovoru-osn-a-antidiskrimina%C4%8Dnej-legislat%C3%ADvy&Itemid=289](http://www.nrozp-mosty.sk/index.php?option=com_k2&view=item &id=329:srbsko-ratifik%C3%A1cia-dohovoru-osn-a-antidiskrimina%C4%8Dnej-legislat%C3%ADvy&Itemid=289)>. a <[http://www.parlament.sr.gov.yu/content/eng/aktivnosti/skupstinske\\_detalji.asp?Id=1560&t=A](http://www.parlament.sr.gov.yu/content/eng/aktivnosti/skupstinske_detalji.asp?Id=1560&t=A)>.

TIMES. («Газета.Ру»). *Принят закон об образовании лиц с ОБЗ.* [online]. [cit. 2010-04-29]. Dostupné na internete: <<http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/prinyat-zakon-ob-obrazovanii-lic-s-ovz/>>.

UČEŇ, I. Hodnotenie postihnutých detí žiakmi základnej školy so skúsenosťou a bez skúsenosti s integráciou. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 1998, roč. 33, č. 2, s. 135–142.

UČEŇ, I. Individuálny sociálny status žiakov základných integrovaných škôl verus postoje k integrácii. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2002, roč. 37, č. 4, s. 351-356.

VAČKOVÁ, K. Postoje učiteľov základných škôl k integrácii v školstve. In *Efeta*. ISSN 1335-1397, 1993, roč. III, č. 4, s. 25 - 28.

VANČOVÁ, A. Súčasný problémy a perspektívy integrovaného (inkluzívneho) vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2001, roč. 36, č. 3, s. 257–276.

VÁGNEROVÁ, M. – SKALICKÁ, M. Charakteristické rysy výchovných postojů rodičů ke zrakově postiženým dětem. In *Teorie a praxe speciální pedagogiky*. 1989/1990, č. 4, s. 172–182.

VÁGNEROVÁ, M. – STRNADOVÁ, I. – KREJČOVÁ, L. *Náročný mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha : Karolinum, 2009. 333 s. ISBN 978-80-246-1616-2.

VOJTECHOVSKÝ, R. (ed.) Žiaci a študenti so sluchovým postihnutím v školskej integrácii. *Zborník s problematikou výchovy a vzdelávania sluchovo postihnutých*. Bratislava : Spolok pre nepočujúcich pedagógov SNEPEDA, 2007. 39 s. ISBN 978-80-969695-1-7.

*Zákon č. 245/2008 Z. z., O výchove a vzdelávaní.*

ŽUKOV, V. (Владимир ЖУКОВ) *Зачем им учиться вместе? Полемика вокруг инклюзивного образования.* [online]. [cit. 2010-10-26.]. Dostupné na internete: <<http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/interview/zachem-im-uchitsya-vmeste/>>.