

Škola s inkluzívnou klímou



Pavol Janoško
Silvia Neslušanová

ŠKOLA S INKLUZÍVNOU KLÍMOU

Publikácia je súčasťou riešenia projektu KEGA č.035UK-4/2013:
"Model uplatnenia školskej liečebnej pedagogiky
pri podpore inkluzívnej klímy v materskej a základnej škole"

Pavol JANOŠKO, Silvia NESLUŠANOVÁ

ŠKOLA S INKLUZÍVNOU KLÍMOU



Ružomberok 2014

© Mgr. Pavol Janoško, PhD.
© Mgr. Silvia Neslušanová, PhD.
© VERBUM – vydavateľstvo KU

Edičná rada

doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD., m. prof. KU
prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD.
prof. dr. hab. Stanisław Juszczak
prof. PaedDr. ThDr. Jozef Leščinský, PhD.
prof. dr. hab. Adam Stankowski, PhD.
doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.
doc. PhDr. Daniela Kolibová, CSc.
doc. ThLic. PaedDr. Alojz Kostelanský, PhD.
doc. PhDr. Antónia Tisovičová, PhD., m. prof. KU
PhDr. Gabriela Šarníková, PhD.

Recenzenti

prof. dr. hab. Ewa Jarosz
prof. dr. hab. Xavier M. H. Moonen
doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.

Sadzba

Mgr. Lucia Griešová, PhD.

Za jazykovú úpravu zodpovedá autorka publikácie.
Fotografie sú uverejnené so súhlasom rodičov.

Táto publikácia bola schválená Edičnou radou VERBUM – vydavateľstva KU
dňa 3.12.2013 pod evidenčným číslom 112/14 ako monografia.

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok
<http://uv.ku.sk>, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-0193-3

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 INKLÚZIA A ŠKOLA	9
1.1 Inklúzia v edukačnom prostredí	9
1.1.1 <i>Východiská inkluzívnej edukácie</i>	<i>9</i>
1.1.2 <i>(Medzi)národné aktivity na podporu inklúzie.....</i>	<i>11</i>
1.2 Inklúzia na rozhraní teórie a praxe.....	13
1.2.1 <i>Kľúčové komponenty inkluzívnej edukácie</i>	<i>14</i>
1.2.2 <i>Ciele inkluzívnej edukácie</i>	<i>18</i>
1.2.3 <i>Vybrané aspekty školskej adaptácie dieťaťa.....</i>	<i>20</i>
2 ASPEKTY PREINKLÚZIE V RODINE	23
2.1 Inklúzia v kontexte rodiny	23
2.2 Rodina ako vzťahový systém.....	24
2.2.1 <i>Primárna a sekundárna väzba.....</i>	<i>26</i>
2.2.2 <i>Párová väzba a stabilita rodiny.....</i>	<i>28</i>
2.3 Životný cyklus rodiny	29
2.4 Funkčnosť rodiny – faktory reziliencie.....	33
2.4.1 <i>Vnútorne a vonkajšie zdroje reziliencie rodiny.....</i>	<i>34</i>
3 INKLUZÍVNA KLÍMA ŠKOLY	37
3.1 Inkluzívne školské prostredie a kvalita školy	37
3.1.1 <i>Kultúrne školské prostredie, školská klíma a kvalita školy.....</i>	<i>39</i>
3.1.2 <i>Školské prostredie a inkluzívna klíma triedy</i>	<i>41</i>
3.1.3 <i>Senzitívny pedagóg ako aktér a facilitátor inklúzie v škole.....</i>	<i>47</i>
3.2 Bariéry inklúzie v školskom prostredí	51
3.2.1 <i>Záťažové sociálno-výchovné situácie a osobné problémy detí... 51</i>	
3.2.2 <i>Vybrané sociálno-patologické javy a osobné problémy detí..... 55</i>	
4 VÝSKUM ÚSPEŠNOSTI INKLÚZIE V PROSTREDÍ MATERSKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU	65
4.1 Analýza indikátorov inklúzie	65
4.1.1 <i>Výskum predpokladov úspešnej inklúzie.....</i>	<i>65</i>

4.1.2	<i>Deskriptívny popis výsledkov analýzy jednotlivých kritérií.....</i>	<i>68</i>
4.2	Faktory ovplyvňujúce úspešnú inklúziu	73
4.2.1	<i>Problematika inklúzie v materských školách na Slovensku.....</i>	<i>73</i>
4.2.2	<i>Faktory úspešnej inklúzie v materských školách na Slovensku..</i>	<i>75</i>
4.3	Záverečné odporúčania výskumu a aplikácie pre inkluzívnu prax škôl.....	77
ZÁVER	.....	79
CONCLUSION	.....	81
SUMMARY	.....	83
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	.....	87
AUTORSKÝ REGISTER	.....	97

ÚVOD

„Neprosím o zázrak, Pane, ale o silu pre všedný život.
Nauč ma umeniu malých krokov.“

Antoine de St. Exupéry

Kvalita života dieťaťa a naplnenie jeho potenciálu, závisí od súhry viacerých okolností. Poznanie a skúsenosti získané v primárnej rodine ovplyvňujú naše rozhodnutia a vnímanie seba, iných a sveta nielen počas detstva a dospievania, ale aj dlhé roky po dosiahnutí dospelosti. HORŇÁKOVÁ (2007, s. 115) uvádza, že rodina je „sociálnou mikroklímou, kde sa na báze toho, čo „bolo“ a čo práve je, utvára nový človek.“ Jej význam pre život a zdravý vývin dieťaťa je nespochybniteľný.

Sekundárnou inštitúciou, dlhodobo a významným spôsobom zasahujúcou do bio-psycho-sociálno-spirituálneho rozvoja dieťaťa, je škola, ktorá ako unikátny sociálny priestor disponuje jedinečnými materiálno-technologickými a ľudskými zdrojmi. Tak ako každá rodina aj ona čelí špecifickým problémom v rámci svojho vlastného stupňa rozvoja.

Bolo by zrejme naivné predpokladať, že školy sú alebo budú dokonalým miestom pre ideálnu výchovu a vzdelávanie. Aby sme súčasnú školu mohli považovať za vhodné prostredie, poskytujúce primerané podmienky pre edukáciu, musí spĺňať požiadavku inklúzie. Tá zdôrazňuje otvorenosť školy pre všetky deti a vytvorenie podmienok pre ich úspešný rozvoj s akcentom na spoluprácu a vzťahy medzi všetkými aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu (O'Brien, Forest, 1989).

Cesta k inklúzii nie je jednoznačná ani jednoduchá. Švajčiarska autorka KUMMER-WYSS (2007), zaoberajúca sa špecifickými otázkami školskej inklúzie, ju označuje ako „*Work In Progress*“, neukončenú prácu, ktorá sa rozvíja skúsenosťami zúčastnených a nadobúdaním nových poznatkov a skúseností.

Autori

1 INKLÚZIA A ŠKOLA

1.1 Inklúzia v edukačnom prostredí

Inklúzia vo výchove a vzdelávaní je súčasnými odborníkmi charakterizovaná ako proces, ktorým škola reaguje na všetkých žiakov ako na individuality. Odlišnosť jednotlivca nie je vnímaná ako negatívny, rušivý faktor pre vzdelávanie, ale má pozitívnu hodnotu.

Tento princíp, na základe ktorého je každý žiak podporovaný vo svojom práve na sebaurčenie a prejavovanie sa spôsobom, ktorý je v súlade s jeho potrebami a individuálnymi možnosťami, patrí k základným indikátorom edukácie inkluzívne orientovaných škôl a školských zariadení. Ich úlohou je vytvárať podmienky na to, aby malo vzdelávanie zmysel pre všetkých žiakov, motivovalo ich k učeniu a prinášalo vhodné podnety pre podporu ich vývinu.

Výchova je sociálnym procesom, pri ktorom jedinec spolupracuje a komunikuje s ostatnými. Mala by byť založená na rešpektovaní jednotlivca a jeho pochopení v danej životnej situácii. Podľa DIETRICH A BENZA (2005 in Hornáková, 2005) je to možné len veľmi diferencovaným pozorovaním jeho správania, organizácie jeho „*ľudského systému, ktorý je všetkým ľuďom spoločný*“ (tamže, s. 8). To, ako pedagóg vníma žiaka, určuje povahu i kvalitu výchovného prístupu založeného na vzťahu (podľa Lum, 2009).

Vzťah je nosným nástrojom akejkoľvek intervencie. Opiera sa o vzájomnú interakciu, ktorá, ako popisuje HORŇÁKOVÁ (2003, s. 36) „*podporuje identitu a integritu individua – t.j. jeho schopnosť orientovať sa, rozumieť sebe a svojmu prostrediu, prežívať zmysluplnosť svojho bytia, byť rezistentný voči záťaži, prijímať adekvátne hodnotový systém a vzťahy*“.

1.1.1 Východiská inkluzívnej edukácie

Na začiatku vzniku každej paradigmy stoja určité základné teoretické východiská. Z pohľadu vývoja inkluzívnej edukácie môžeme za kľúčový považovať rok 1988, kedy sa v kanadskom Toronte konalo stretnutie, pri ktorom boli pedagogickými pracovníkmi, odborníkmi rôznych pomáhajúcich

profesií a rodičmi formulované základné východiská **konceptu inklúzie**¹ (*Concept of Inclusion*). Cieľom stretnutia bola široká podpora procesu umiestnenia detí a dospelých s postihnutím alebo ťažkosťami v tzv. mainstreamových školách (bežných školách hlavného vzdelávacieho prúdu) (O'Brien, Forest, 2004).

Už nasledujúci rok (1989) vyšla prvá odborná publikácia s názvom *Akcia pre inklúziu (Action for Inclusion)* a podtitulom: *Ako vylepšovať školy uvítaním detí so špeciálnymi potrebami do bežných tried (How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs into Regular Classrooms)*², ktorá zhrňa myšlienky a skúsenosti z procesu integrácie a je nielen teoretickým dokumentom, prinášajúci pojem inklúzia“ (ako „zjednotenie“ v rôznych rovinách), ale ponúka tiež konkrétne praktické návrhy riaditeľom, učiteľom, rodičom a študentom, pre podporu realizácie tejto vízie. Uvedený dokument špecifikuje tak „nosné myšlienky“ ako aj hlavné ciele inkluzívnej edukácie, ktorými sú: spoločná/ inkluzívna edukácia všetkých detí, vytvorenie vhodných, bezpečných a podporných podmienok pre úspešný rozvoj všetkých zúčastnených, dôraz na spoluprácu a vzťahy, dôraz na zvyšovanie poznania (týkajúceho sa celého konceptu edukácie), ako nevyhnutného predpokladu samotnej inklúzie.

Za ďalší dôležitý míľnik na ceste k inklúzii je považovaná často uvádzaná konferencia v Salamanke (Španielsko), ktorej hlavným zámerom bolo diskutovať o možnostiach zvyšovania kvality a zlepšenia prístupu vo výchove a vzdelávaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V priebehu rokovania došlo k viacerým prehláseniam, podľa ktorých všetky deti majú zásadné právo na vzdelávanie a síce na spoločné vzdelávanie v bežnom výchovno-vzdelávacom systéme, s rešpektovaním ich jedinečných výchovno-vzdelávacích potrieb. Bežné školy s takouto inkluzívnou orientáciou sú najlepším prostriedkom na zvládanie diskriminácie, podporu inkluzívnej spoločnosti, zabezpečenie vzdelania pre všetkých a zlepšenie efektivity výdavkov vzdelávacieho systému (UNESCO, 1994).

¹ Táto skupinová diskusia za okrúhlym stolom a následné aktivity predstavovali kľúčový obrat v histórii inkluzívnej edukácie. Uviaznutému integračnému prístupu tým bola vytvorená nová dynamika. Zmena myslenia na pro-inkluzívne znamenalo dôležitý krok a radikálne gesto (O'Brien, Forest, 2004).

² Autormi knihy boli O'Brien a Forest s príspevkami iných autorov, ktorí sa taktiež zúčastnili rokovania v Toronte (pozn. aut.).

Naša vláda sa k procesu podpory inklúzie na školách zaviazala v r. 2010, ratifikovaním Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím³ (čl. 24) so snahou presadiť a do edukačného procesu implementovať inkluzívny prístup. Doteraz však neprebehli potrebné systémové zmeny. Táto úloha predstavuje permanentnú výzvu pre celý systém výchovy a vzdelávania.

Inkluzívna filozofia a z nej vyplývajúca inkluzívna edukácia je charakteristická nielen akceptáciou detí s postihnutím a novým chápaním významu sociálneho začlenenie, v porovnaní s obdobím presadzovania integrácie, ale aj zmenou postojov. Potrebné je aj hlboké poznanie a špeciálne znalosti, ktoré umožnia jasné definovanie a obsahové vymedzenie problematiky v jednotlivých edukačných situáciách. Popísané skutočnosti sú predpokladom, aby sa vízia inklúzie a „*inkluzívna realita*“ (Horňáková, 2006, s. 4) stali v prostredí škôl zrejmejšie a reálnejšie. Kvalitatívna zmena je výsledkom postupných krokov. Výhodou je, že v súčasnosti môžeme čerpať z mnohých poznatkov a pozitívnych skúseností zo zahraničia.

1.1.2 (Medzi)národné aktivity na podporu inklúzie

O implementáciu kľúčových ideí inklúzie sa v súčasnosti usilujú nielen samotné školy a školské zariadenia ale i viaceré inštitúcie a organizácie⁴, a to prostredníctvom rôznych národných i nadnárodných projektov. Jedným z najaktuálnejších je národný projekt PRINED (Projekt Inkluzívnej Edukácie), ktorého realizátorom je Metodicko-pedagogické centrum v Bra-

³ Dôležitým dokumentom podporujúcim inklúziu na medzinárodnej úrovni je Dohovor o právach dieťaťa s postihnutím (UNO Convention on the Rights of Persons with Disabilities), schváleným Organizáciou spojených národov (OSN). Ide o medzinárodný nástroj určený na ochranu práv a dôstojnosti osôb so zdravotným postihnutím. Podľa Čl. 24 zmluvné štáty uznávajú právo osôb so zdravotným postihnutím na vzdelanie a zavazujú sa zabezpečiť realizáciu tohto práva, bez diskriminácie a na základe rovnakých príležitostí, pomocou inkluzívneho (začleňujúceho) vzdelávacieho systému na všetkých úrovniach. Dohovor sa neusiluje o vytvorenie nového právneho základu, ale formulovanie existujúcich ľudských práv, ako to zodpovedá potrebám a situácii osôb so zdravotným postihnutím (Liesen, 2009).

⁴ Na Slovensku sa inklúziou systematicky zaoberajú akademickí odborníci v rámci viacerých pedagogických fakúlt, napr. prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD. – TU v Trnave, prof. PhDr. Marta Horňáková, PhD., doc. PaedDr. Vladimír Klein, Phd. – KU v Ružomberku; prof. PhDr. Peter Seidler, CSc., doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD. – UKF v Nitre; doc. Mgr. Martina Schmidtová, PhD. – UK v Bratislave a iní).

tislave, ústredne riadená organizácia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (ďalej len MŠ v SR). Projekt prebieha v rokoch 2014 – 2015 a svojimi cieľmi a aktivitami významným spôsobom prispieva ku kreovaniu inkluzívneho prostredia v materských a základných školách na Slovensku, a to prostredníctvom vytvorenia funkčných inkluzívnych odborných tímov na školách, zložených z pedagogických a odborných zamestnancov, asistentov pedagógov, ako aj materiáľno-technickou pomocou školám zapojených do uvedeného projektu.

Na medzinárodnej úrovni predstavuje významný krok ku etablovaniu inklúzie projekt Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (ďalej len agentúry) s názvom RA4AL – *Raising the achievement of all learners in inclusive education* (Zvyšovanie úspešnosti učenia všetkých žiakov v inkluzívnej edukácii), v rámci ktorého sa v dňoch 17.-19. 6. 2014 v Aténach konalo stretnutie expertov z členských krajín agentúry.

Leitmotívom stretnutia bolo zdôraznenie potreby prejsť od otázky „Prečo?“ k otázke „Ako?“ realizovať inkluzívnu edukáciu, aby zodpovedala rôznorodosti dnešných školských tried a rozvíjala potenciál a efektívne spôsoby učenia sa žiakov. Účastníci stretnutia v Aténach mali možnosť bližšie sa oboznámiť s kľúčovými témami projektu ako aj s výskumom a skúsenosťami expertov z členských štátov agentúry. Na základe výstupov z diskusií k jednotlivým témam projektu boli identifikované nasledovné otázky:

Aké pedagogické stratégie a prístupy najviac podporujú procesy učenia a sú efektívne pri zvyšovaní (akademickej i sociálnej) úspešnosti všetkých žiakov? Ako môžu byť informačno-komunikačné technológie použité na podporu „inkluzívnej pedagogiky“ a zvýšiť úroveň edukácie všetkých žiakov? Ako môžu školskí lídri podporiť vývoj, implementáciu a monitoring výstupov a procesov zvyšovania úrovne edukácie, participáciu žiakov, rodičov vo výchovnom (starší výraz výchovno-vzdelávacom) procese? Podrobnejšie informácie k projektu sú zverejnené na stránke agentúry (www.european-agency.org), ako aj MŠSR.

1.2 Inklúzia na rozhraní teórie a praxe

Vytváranie inkluzívnych modelov práce si žiada najmä novú koncepciu práce učiteľa a pedagógov. SEITZ (2005, s. 17, in Horňáková, 2006) zdôrazňuje v súčasnosti potrebu empirických výskumov zameraných na skúmanie kvalitatívnych ukazovateľov vyučovania v škole pre všetkých. Koncepty inkluzívnej didaktiky musia zohľadňovať skúsenosti súčasného vyučovania s integráciou. Podľa jej názoru, deti by pri tom nemali byť kategorizované podľa nadania alebo podľa potreby špeciálno-pedagogickej pomoci. Vyžaduje to prechod od konstelácie vyučovania v modeli subjekt – objekt k individualizovaniu procesov. Mali by pritom vznikáť nové “poriadky” v zmysle postupnej a stupňujúcej sa komplexnosti spoločnosti všetkých detí od najťažšie postihnutých k najnadanejším. Inkluzívna didaktika je podľa SEITZ záležitosťou skôr všeobecnej než špecializovanej pedagogiky.

THOMAS A VAUGHAN (2004) inklúziu vnímajú skôr ako proces, ktorým škola reaguje na všetkých žiakov ako na individuality. Za inklúziu nepovažujú sústredenie sa na individuum alebo malú skupinu žiakov, pre ktorú je prispôsobené kurikulum, navrhovaná odlišná práca a je poskytnutá podpora asistenta pedagóga ani polozenie si otázky:

„Ako začleňovať individuálnych žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do existujúceho školského systému? “Inklúziu považujú za súčasť všetkých etáp a druhov škôl, vrátane škôl špeciálnych, pretože vo vnútri každej skupiny nájdeme študentov s odlišnými vzdelávacími potrebami.

Podľa HORŇÁKOVEJ (2006, s. 3) sa inklúzia *„týka viac než iba nových foriem vzdelávania. Vyjadruje spoločnosť ľudí bez ohľadu na to, či sú postihnutí alebo nie, a to v kontexte inštitúcií aj na všetkých úrovniach života.“* LEVIN (1997, in Havel, Filová, 2010, s. 390) upozorňuje, že inklúzia by sa nemala chápať ako *„akýsi prídavok k tradičnej škole“*, ale skôr ako *„poslanie, filozofiu, hodnoty, správnu prax a činnosť školy. Plná inklúzia musí byť zasadená v samotných základoch školy, v jej poslaní, kréde a každodennej činnosti“*. V tejto súvislosti ČERNÁ (2004, in Jankovský, 2006, s. 34) podobne uvádza, že *„inklúzia je predovšetkým postoj, prístup, hodnota, presvedčenie. Ak prijmeme inklúziu, potom ona riadi všetky naše rozhodnutia“*. VÍTKOVÁ (2010b, s. 67) ďalej poznamenáva, že *„inklúziu je možné chápať ako súhlas s inakosťou a heterogenitou ako šancu k učeniu.*

Potom je možné v kooperatívnych procesoch rozšíriť životné perspektívy a perspektívy učenia všetkých žiakov“.

1.2.1 Kľúčové komponenty inkluzívnej edukácie

Ak hovoríme o škole pre všetkých, máme na mysli školu s takou kultúrou, ktorá prijíma heterogenitu, podporuje sociálnu koherenciu a dokáže reflektovať aktuálne potreby všetkých zúčastnených. Aby bola inkluzívna edukácia všetkých detí reálna, je podľa FEYERERA (2010) nutná rekonštrukcia a transformácia každej školy na školu inkluzívneho charakteru, ako výsledku jej postupnej systematickej transformácie.

Inkluzívne vzdelávanie sa však presadzuje pomaly a s ťažkosťami. Zaostáva tak práca s rodičmi ako aj vytváranie zdrojov pre podporu reformami vyčerpaných a nízkym spoločenským ocenením demotivovaných pedagógov. Pritom vzdelávacie inštitúcie pre deti a žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením, počnúc materskými školami, majú pred sebou v kontexte inkluzívneho vzdelávania množstvo náročných úloh, napr.: odstraňovanie fyzických bariér, zmeny kurikula, zvýšenie kompetencií a pripravenosti učiteľov, podporu komunikácie a spolupráce vo vyučovacom procese, posilnenie sociálno-ekonomických podmienok a pod., *„Nestačí vytvoriť vhodné priestorové a materiálne predpoklady, ale hlavne odstrániť sociálne bariéry a vytvoriť inkluzívnu klímu“* (Hašková, 2014a, s. 638).

Uskutočnenie pozitívnych krokov pre podporu inklúzie si vyžaduje predovšetkým vysokú angažovanosť a informovanosť osôb v rozhodovacích pozíciách. To je možné iba po dôkladnej analýze jednotlivých komponentov inkluzívnej edukácie, ktorými sa vo svojich štúdiách zaoberá LECHTA (2009) a to na etickej, sociologickej, profesijnej, politickej a aplikačnej úrovni. Podobne zdôrazňuje KLEIN (2010, s. 41), že *„inklúzia, ako spoločenská koncepcia si vyžaduje plánovité a systematické konanie vo všetkých spoločenských rovinách pre všetky vekové kategórie“*.

Na aplikačnej úrovni ide najmä o to, ako podporovať hlavné komponenty inklúzie (Correia, 2003, in Sádovská, 2010, s. 185) v prostredí školy (Booth, Ainscow, 2002), pričom predpokladom posilnenia

diskurzného komponentu

sú postoje odborníkov na školách. Existujú výrazné rozdiely vo vnímaní dieťaťa a jeho možnosťami v edukačnom prostredí bežnej

školy (Potměšil, 2010, s. 27). Mnohé školy sú charakteristické skôr exkluzívnym spôsobom myslenia. Ide o druh informácií demonštrujúcich, že dané dieťa do školy nepatrí a jeho inklúzia je nemožná. Takáto škola skôr hľadá dôkazy v neprospech dieťaťa a jeho možností, čo je v príkrom rozpore z jeho právom na edukáciu v bežnom vzdelávacom prostredí (Quicke, 2009),

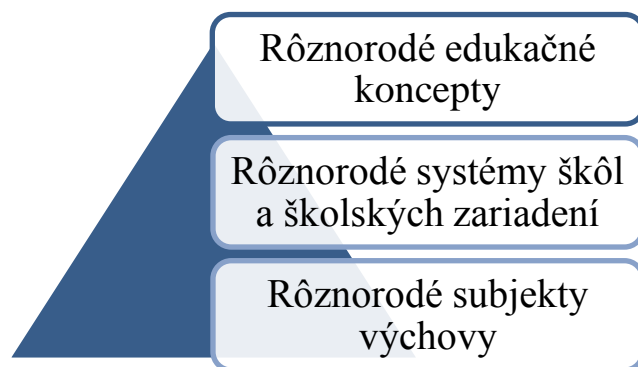
organizačného a operačného komponentu

je vytvorenie edukačnej jednoty vyplývajúcej zo skvalitnenia spolupráce a spoločného riešenia problémov. Kvalita tímovej práce existujúcich pracovníkov sa odzrkadľuje v ich snahe o nachádzanie nových ciest a riešení zlepšenia edukácie pre všetky deti a zručnosť v stanovovaní reálnych proinkluzívnych cieľov a stratégií,

inštitucionálneho komponentu

je zameranie na procesy interakcie žiakov v rámci edukácie, podporné mechanizmy, integrovanie terapeutických sociálno-výchovných foriem práce a pomoc učiteľom i rodičom pri diagnostike a voľbe stratégií riešenia aktuálnych problémov.

Ako môžeme vidieť, inkluzívna edukácia nie je jednoducho koncipovateľným a unisónne aplikovateľným fenoménom. V danom kontexte môžeme hovoriť o vzájomnom pôsobení troch spolu úzko súvisiacich a prelínajúcich sa úrovniach: rôznorodých edukačných konceptoch, rôznorodých systémoch škôl a školských zariadení a napokon rôznorodých subjektoch výchovy – deťoch (Obr. 1).



Obr. 1 Komponenty edukačnej reality (Janoško, 2013)

Podľa CHRZANOWSKEJ (2010) je pre úspech inklúzie potrebné, aby bola na jej presadzovanie a implementáciu do praxe spoločnosť pripravená, aby školy disponovali odborným kádrom schopným pracovať v heterogénnej skupine detí s predpokladom, že výsledky inkluzívnej edukácie budú lepšie než v prípade iných modelov. Vyhlásenie zo Salamanky (The Salamanca Statement) vyzýva vlády k aktívnemu zapojeniu do podpory inkluzívnej edukácie prostredníctvom konkrétnych krokov:

- udelenia najvyššej politickej a rozpočtovej priority zaistenia pre zlepšenie vzdelávacieho systému tak, aby umožňoval inklúziu všetkých detí v bežných školách,
- prijatie legislatívy a politických princípov inkluzívnej edukácie,
- rozvíjanie pro-inkluzívnych projektov,
- podpora transferu dôkazov praxe na základe medzinárodnej spolupráce,
- zabezpečenie potrebných mechanizmov pre plánovanie, monitoring a hodnotenie poskytovanej edukácie deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- zapojenie rodičov, spoločnosti a organizácie osôb s postihnutím do plánovacieho a rozhodovacieho procesu inkluzívnej edukácie,
- venovanie väčšieho úsilia stratégiám včasnej identifikácie a intervencie,
- v súvislosti so systémovými zmenami zaistenie vzdelávacích programov (základné a špecializačné kurzy) pre pedagógov pracujúcich s deťmi s postihnutím, narušením alebo ohrozením v inkluzívnom školstve (Vítková, 2008).

Presadzovanie inkluzívnej edukácie otvára mnohé praktické otázky, na ktoré je náročné nájsť konkrétnu a z hľadiska možností aplikácie realistickú odpoveď. Zdá sa, akoby sme vedeli čo školy, učitelia a žiaci potrebujú, ale nevieme, ako tieto ich potreby v dostatočnej miere zabezpečiť.

Často sa hovorí o neustále chýbajúcich finančných prostriedkoch, napr. pre kompenzačné pomôcky alebo pre bezbariérové prostredie, ktoré by malo byť (a nielen v škole) pre plnohodnotné fungovanie detí s telesným postihnutím samozrejmosťou. Materiálno-technologicko-finančné vybavenie je však len jednou z mnohých podmienok úspešného fungovania inkluzívnej edukácie.

Úspešný priebeh inklúzie môže teda závisieť od mnohých faktorov. Jedným zo zásadných, ako sme už spomenuli v úvode, je zmena postojov spoločnosti. Ako poznamenávajú PANČOCHA, VAĐUROVÁ (2010, s. 27, podľa UNESCO, 2005)

„postoje spoločnosti určujú prístup, druh a rozsah služieb a opatrení realizovaných v prospech znevýhodnených skupín populácie“. KRAJČÍRIKOVÁ (2010, s. 25) v tejto súvislosti uvádza, že *„...nielen zabezpečovanie potrieb dieťaťa, ale aj spôsob a rozsah starostlivosti o neho je vždy podmienený charakterom spoločnosti, ako aj požiadavkami užšieho spoločenstva, či už etnického alebo náboženského...“.*

Ďalším predpokladom inklúzie sú zmeny sociálnych podmienok, na ktoré majú prostredníctvom svojich prekrývajúcich a doplňujúcich kompetencií vplyv rôzne rezorty (rezort školstva, zdravotníctva, práce, sociálnych vecí a rodiny a pod.). Činnosť rezortov a výsledky ich práce umožňuje uskutočňovanie požadovaných systémových sociálnych zmien ako predpokladu úspešnej sociálnej inklúzie dieťaťa s postihnutím. Starostlivosť o osoby so špecifickými potrebami je tak rôznorodá, ako aj problémy, ktoré sa s pojmom špecifické potreby môžu spájať. Kozáková (2006) upozorňuje na niektoré systémové nedostatky, akými sú napr.:

- absencia siete zariadení včasnej intervencie s komplexnými službami;
- absencia siete zariadení komunitnej rehabilitácie s komplexnými službami;
- absencia podporných programov pre bežné materské, základné, stredné školy;
- nízka prístupnosť k službám každodenného života;
- absencia štandardov kvality pre kompenzačné pomôcky atď.

Je nutné konštatovať, že mnohé aktuálne služby a podmienky vedú skôr k exklúzii ako k inklúzii, čo samozrejme zásadným spôsobom vplýva aj na kvalitu vzdelávania na školách hlavného vzdelávacieho prúdu, ktoré v súčasnosti prechádzajú zložitým procesom transformácie. Pre úspech inklúzie z pohľadu edukácie je nevyhnutná transformácia procesu vzdelávania na školách hlavného vzdelávacieho prúdu (materské, základné, stredné školy).

Pod touto transformáciou máme na mysli predovšetkým úpravu kurikula, vzdelávacích programov, zvyšovanie proinkluzívnych kompetencií odbor-

ných zamestnancov; začlenenie všetkých detí ako aj celkové zvýšenie kvality vzdelávania. Uvedené predpoklady vedú k posilneniu inklúzie a zvýšeniu životných možností subjektov výchovy, ich plnej inklúzii a participácií na spoločenskom dianí, napr. aj v podobe zvýšenia pracovných príležitostí atď.

1.2.2 Ciele inkluzívnej edukácie

Hlavným a často uvádzaným cieľom inklúzie je sociálna adaptácia jedinca s akýmkoľvek sociálnym alebo zdravotným postihnutím/ znevýhodnením. V jej priebehu si jednotliviec osvojuje istý systém poznatkov, noriem, hodnôt, postojov a foriem správania, ktoré umožňuje jeho začlenenie do určitej spoločnosti a jeho aktívnu účasť na spoločenskom živote (Požár, 2010). Tento proces charakterizuje vytváranie takých podmienok pre výchovu a vzdelávanie na školách, ktoré podporujú optimálny rozvoj vedomostí a schopností (vnútorných zdrojov) tak žiakov s postihnutím ako aj intaktných, učiteľov, rodičov, členov riadiaceho tímu atď.

Podľa NOVÁKA (1999, s. 5) „*je každá škola, či školské zariadenie z hľadiska sociálneho systému unikátom vyznačujúcim sa svojším vnímaním svojho poslania – vízie*“, pričom zásadnou otázkou pri formulovaní strategickej vízie školy sú vnútorné hodnoty školy odvíjajúce sa od kultúry školy, schopnosti školy rešpektovať rôznosť názorov, riešiť konflikty, atď. (tamže, 1999). Na praktickej úrovni môžeme zhrnúť niekoľko nasledovných cieľov inklúzie:

- *vytváranie* tzv. inkluzívneho školského prostredia, v ktorom dochádza k podpore a prepojeniu zdrojov jednotlivých zložiek,
- *zlepšovanie* - skúmanie, hľadanie a nachádzanie nových ciest a riešení, zlepšovanie konceptu edukácie, výchovy, socializácie k lepšiemu spolunažívaniu osôb v škole a tvorba konceptov proinkluzívneho kurikula,
- *transformácia* bežnej školy na „*školu ako otvorený a spoločný sociálno-výchovný priestor pre všetkých*“ charakteristický vysoko funkčnou komunikáciou a kooperáciou medzi jednotlivými členmi spoločenstva (Obr. 2).

PODGÓRSKA-JACHNIK (2010) pomenúva faktory, ktoré môžu meniť tvár súčasnej školy v zmysle podpory inkluzívnej myšlienky školy pre všetkých. Sú nimi:

- socializácia školy s využitím spoločenskej podpory (spoločenských subjektov),
- vytvorenie edukačnej jednoty vyplývajúcej zo skvalitnenia spolupráce a spoločného riešenia problémov,
- demokratickej seba výchovy školy, v zmysle posilňovania rôznorodosti ako demokratickej hodnoty,
- zameranie na vytváranie účinnej edukačnej praxe (napr. overovanie funkčnosti predchádzajúcich metód, analýza výsledkov výchovno-vzdelávacej činnosti, premyslené programy),
- rozvoj školy ako učiacej sa organizácie, ovplyvňujúcej vlastnú budúcnosť.



Obr. 2 Ciele inkluzívnej edukácie – praktická rovina

Pri presadzovaní inklúzie nejde o odhaľovanie slabých miest v systéme a kritiku jeho ne/funkčnosti, ale naopak, ide o identifikáciu možností a pozitívnych zmien aj podporu ich uskutočňovania. Koncept inklúzie v školskom prostredí podporuje skvalitnenie funkčnosti školského systé-

mu tým, že plní svoj účel, prevýchovno-resocializačný progres a aktivizáciu zdrojov:

- ***u detí so znevýhodnením***, ktorý sa prejavuje napr. podporou a stimuláciou kognitívnych, komunikačných a motorických funkcií a z nich vychádzajúcich zručností a kompetencií v rôznych oblastiach,
- ***u detí intaktných***, ktorý sa prejavuje napr. zvýšenou flexibilitou v záťažových situáciách, schopnosťou kooperácie, posilnením sociálnych zručností a etických kompetencií,
- ***u učiteľov, pedagógov a iných zamestnancov školy***, ktorý sa prejavuje napr. osobnou angažovanosťou v riadiacom tíme školy/školského zariadenia, aktívnym rozširovaním osobnostných a profesijných kompetencií.

Inklúzia sa však týka tak školského ako aj mimoškolského prostredia. Podľa HAŠKOVEJ (2014) je potrebné vytvárať podmienky, aby každé dieťa bez rozdielu, bolo v inštitúciách zabezpečujúcich výchovu vo voľnom čase prijímané a akceptované, pretože má prirodzené právo na rovnakú kvalitu výchovy ako ostatní jeho rovesníci.

1.2.3 Vybrané aspekty školskej adaptácie dieťaťa

Z hľadiska adaptácie dieťaťa sú podľa QUICKE (2009) významnými prekážkami v inkluzívnej edukácii napr. *nedostatočná podpora* (low support) zo strany školy, ktorá nezodpovedá výchovno-vzdelávacím potrebám žiakov s postihnutím, narušením alebo ohrozením. Cieľom pre odstránenie tejto prekážky je analýza zdrojov podpory, ktoré škola je a môže byť schopná poskytnúť a ich lepšie využívanie. Tieto podporné opatrenia (support arrangements) sú jednou zo základných predpokladov úspešnosti inkluzívnej edukácie. To, že škola dostatočne nevyužíva svoje vnútorné aj vonkajšie zdroje a nedokáže vytvoriť účinné podporné opatrenia pre dieťa často súvisí s ďalšou prekážkou inklúzie, ktorou je nesprávny, skôr exkluzívny spôsob myslenia. Ide o druh informácií demonštrujúcich, že dané dieťa do školy nepatrí a že inkluzívna edukácia je nemožná. Napr. dieťa v určitom teste (kognitívnom, motorickom) nedosahuje požadovanú úroveň, pričom škola to posudzuje ako dôkaz, že dieťa nepatrí do bežnej, ale skôr do špeciálnej školy. Východiskom pre minimalizovanie tejto prekážky inklúzie je predpoklad, že dieťa je pri úprave podmienok alebo prístupu schopné dosiahnuť vyššiu kognitívnu alebo motorickú úroveň. Odborní

zamestnanci škôl sú vyzývaní na hľadanie možností v zdanlivých nemožnostiach.

S touto prekážkou úzko súvisia práve príliš vysoko nastavené edukačné ciele a očakávania od dieťaťa. Dieťa je pod tlakom, ktorý mu bráni v požadovanom prograse. Východiskom pre zdolanie tejto prekážky by mali byť reálne proinkluzívne ciele a stratégie zohľadňujúce vývinovú úroveň dieťaťa v jednotlivých oblastiach a stanovenie tomu adekvátnych cieľov intervencie. Zdolanie uvedených prekážok je možné reálnym zhodnotením vonkajších a vnútorných podmienok inklúzie a definovaním reálnych cieľov podporujúcich jej úspešnosť.

2 ASPEKTY PREINKLÚZIE V RODINE

2.1 Inklúzia v kontexte rodiny

Rodina je prvým modelom spoločnosti a vzťahovým systémom, s ktorým sa dieťa stretáva a na základe ktorého dozrieva, osvojuje si špecifické poznatky, pravidlá a presvedčenia, učí sa narábať so svojimi emóciami, uvedomovať si a prežívať pocit vlastnej hodnoty. SOBOTKOVÁ (2001, s. 9) popisuje rodinu ako „*primárny kontext ľudskej skúsenosti*“, pretože to, čo sa v rodine naučíme, môže ovplyvňovať naše rozhodnutia často počas celého života.

Podľa KAMENSKEJ (2010) je „*rodina významná nie len pre vývin a bezpečie detí, ale má zmysel aj pre rodičov, ktorým umožňuje presiahnuť horizont vlastného života.*“ Rodina totiž vzniká nielen z prirodzenej biologickej potreby uspokojiť pohlavný pud, ale zároveň „*z psychologickej túžby človeka byť milovaným a milovať, nájsť priestor na komunikovanie svojich sebaapresahujúcich (transcendentných) hodnôt*“ (Potočárová, 2008, s. 68).

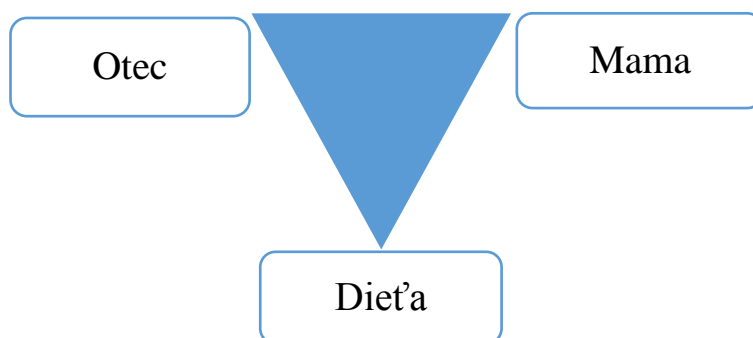
V rodine sa odohráva množstvo vzájomne prepojených a dynamických procesov, ktoré sa navonok medzi jednotlivými členmi manifestujú prostredníctvom ich interakcií, vzorcov komunikácie, rol, pravidiel atď. SATIROVÁ (2006) poznamenáva, že rodinný život sa podobá ľadovcu a väčšina ľudí si uvedomuje iba desatinu skutočného diania v rodine (viditeľnú časť ľadovca nad hladinou). Ostatné zostáva pohľadu a sluchu členov rodiny skryté. Zlepšenie kvality fungovania rodiny preto súvisí s lepším pochopením toho, čo sa skrýva pod povrchom každodenných rodinných udalostí (neviditeľná časť ľadovca pod hladinou).

Inklúzia a postoje, presvedčenia s ňou súvisiace, sa v rodine. Ak v nej dominuje ovzdušie plné vzájomného rešpektovania, úcty, zodpovednosti, spolupráce a odlišnosť sa nevníma ako hrozba, každý člen rodiny má možnosť slobodne sa prejavovať. Významné sú pritom už ranné vnemy a poznania detí, ktoré ešte hovoriť nedokážu. Je pre nich špecifické, že sú odolné voči zmene, a pokiaľ obsahujú známky neprijatia a nedôvery, môžu výrazne negatívne ovplyvniť vývin dieťaťa a jeho odolnosť voči záťaži.

2.2 Rodina ako vzťahový systém

Zatiaľ čo v minulosti sa pozornosť odborníkov zameriavala iba na *dyadický vzťah* matky a dieťaťa (pričom konceptualizácia rodinného systému bola na okraji záujmu odbornej verejnosti), v súčasnosti sú v popredí komplexné vzťahy medzi jednotlivými členmi rodiny, ako aj vzťah rodiny k vonkajšiemu prostrediu (Sobotková, 2001; ekosystémový pohľad, pozn.).

Podľa SATIROVEJ (1967) sa zachovanie druhov deje podľa tzv. „*triádového vzoru*“ (matka – otec – dieťa). Tento primárny trojuholník je prvým z radu systémov, ktorého sa stávame súčasťou (Obr. 3). Vyživujúca triáda poskytuje príležitosť a pomáha dieťaťu, aby sa vnímalo oceňované, akceptované a schopné, a aby prežívalo pozitívne pocity zo seba aj vo vzťahu k iným. Rodina je miestom, kde sa dieťa učí ako komunikovať a tiež si osvojuje vzorce, ako situácie zvládať tzv. konštrukt „*vnútorných pracovných modelov*“ (Hašto, 2011, s. 6). Dieťa sa v rodine stretáva s modelmi, ako zvládať stres, ako narábať s vlastnými emóciami, ako vnímať jedinečnosť, rozdielnosť a rovnakosť. Tu sa dieťa učí o dôvere, intimite, riskovaní, hraniciach, približovaní a vzdalovaní, o procese začleňovania a vyčleňovania (to, kam patrí), o kongruencii a inkongruencii.

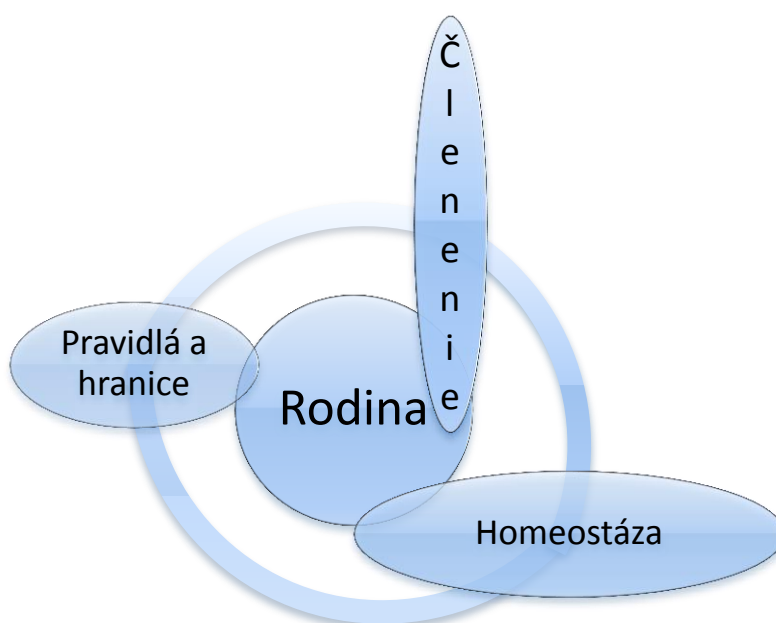


Obr. 3 Triádové rodinné zoskupenie (Satirová, 1967)

Primárna triáda má v sebe potenciál byť obrovským zdrojom podpory. Dieťa sa na základe svojich skúseností v primárnej triáde rozhoduje o tom, do akej miery „*vyhovuje*“ svetu a koľko dôvery môže vložiť do vzťahov s druhými ľuďmi. Pre Satirovú triádu jednoducho existujú a považuje ich za podstatný zdroj identity *Ja* (Banmen, Greberová, Gomoriová, 2005).

Rodinu môžeme považovať za organizmus a systém sám o sebe. Podľa WILKEHO (1993 in Schlippe, Schwetzer, 2001) je pre systém charakteristická celostná súvislosť častí, ktorých vzájomné vzťahy sú kvantitatívne intenzívnejšie a kvalitatívne produktívnejšie, než ich vzťahy k iným prvkom. Pre systémy sú podľa vyššie uvedeného autora typické nasledovné zákonitosti (Obr. 4):

- *subsystémy* - pri vyššom stupni prepojenosti by bez vytvárania subsystémov klesala stabilita celého systému,
- *hranice* - súvisia s vytváraním identity systému a jeho ohraničením voči okoliu/svetu⁵,
- *pravidlá* - zabezpečujú funkčnosť systému, s čím súvisí schopnosť synergie jednotlivých častí– spolupôsobenie častí, ktoré sú schopné sami organizovať svoje správanie, čím sa pre celok vytvára určitý poriadok,
- *homeostáza* - tzv. rovnováha systému má za úlohu udržať konštantné parametre systému; umožňuje jej schopnosť autoregulácie systému.



Obr. 4 Rodina ako systém (Janoško, 2014)

⁵ Koerner, Jacobs a Raymond (2000) v tejto súvislosti popisujú dva druhy hraníc: hranice intimity – blízkosti a hranice sily – autority (pozn.).

Kľúčovými prvkami v procese vnímania a sprevádzania rodiny v kontexte problematiky rodinnej triády sú špecifiká primárnej, sekundárnej a párovej väzby, o ktorých sa podrobnejšie venujeme v nasledujúcich podkapitolách.

2.2.1 Primárna a sekundárna väzba

Prvou väzbou v živote každého človeka je väzba s matkou, nazývaná tiež *primárna vzťahová väzba*. Podľa BOWLBYHO (2010, s. 161) je vzťahové správanie dieťaťa (attachment behavior) považované za typ sociálneho správania, ktoré plní špecifickú biologickú a psychosociálnu funkciu a bolo mu doposiaľ venované pomerne málo pozornosti.

Vzťah medzi rodičom, resp. inou primárnou opatrujúcou osobou (v prípade, že matka sa o dieťa z rôznych dôvodov nemôže alebo nechce postarať) a dieťaťom je vzťahom definujúcim osobnosť dieťaťa. Je šablónou (vzorom) pre budúce sociálne (aj intímne) vzťahy, základné presvedčenia o sebe, iných a svete, ako aj zdrojom emocionálnej citlivosti a seba prijatia (Gray, 2002 in Vaňová, 2011). Počiatky detskej pripútanosti súvisia podľa uvedeného autora s nasledujúcimi teóriami:

„Teória vypočítavej lásky“ - matka v ranom období naplňuje fyziologické potreby dieťaťa, dieťa sa postupne učí, že matka je zdrojom jeho uspokojenia.

„Teória primárneho satia objektu“ - u novorodencov existuje vrodenná tendencia zaujímať sa o ľudský prsník, sat' ho a orálne si ho privlastňovať. Dieťa sa postupne učí, že ak je priložený k prsníku, je tam zároveň prítomná matka a kontakt nadväzuje aj s ňou.

„Teória vzťahovania sa, vzťahovej väzby“ - ďalšou vrodennou tendenciou je sklon byť v kontakte s iným človekom a pridržovať sa ho (potreba nezávislá na potrave).

„Teória primárnej túžby po návrate do maternice“ -je o tom, že novorodencom sa nepáči, že boli vyhostení z maternice a chcú sa do nej vrátiť (tamže, 2011).

Druhým kľúčovým vzťahom v živote každého človeka je vzťah k otcovi, resp. po matke nasledujúcej vzťahovej osobe (v prípade absencie otca môže ísť o starého rodiča, resp. iného rodinného príslušníka). Ide o *sekundárnu vzťahovú väzbu*, dôležitú v procese separácie od matky (reakcie na rozvíjajúcu sa potrebu autonómie dieťaťa), jeho osamostatňovaní sa a otvorení sa svetu.

Podstatnú úlohu tu zohráva dôvera matky k otcovi a to, aby otca pozvala do tohto vzťahu a dieťa mu odovzdala. K ťažkostiam prichádza, keď k separácii dieťaťa príde príliš skoro, resp. skôr ako je dieťa na danú fázu pripravené. Môže sa to prejavíť úzkosťou a instabilitou, spomalením vývinu, rozvojom agresívneho správania, prejavom symptómov porúch pozornosti a hyperaktivity u dieťaťa a pod. Dôvodom môžu byť nezhody medzi partnermi, alebo strach matky zo separácie, ktorý máva nezriedka korene v jej bazálnej rodinnej triáde. Ako sme už poznamenali vyššie, vzťahové správanie má významnú úlohu pri nadobúdaní „*schopnosti dôverovať a spoliehať sa na ľudí, ktorí si zaslúžia dôveru*“ (tamže, s. 9).

SATIROVÁ stratu vzťahovej intimity a blízkosti v detstve vnímala ako základ a dôvod vzniku tzv. *habituálnych copingových vzorcov*, ktoré majú negatívny vplyv na sebaopoznanie a sebaúctu. Uvedomenie si týchto vzorcov a objavenie spôsobu ako s nimi zaobchádzať, môže u dospelého človeka viesť ku kongruencii, k autentickému vzťahu k sebe samému a schopnosti nadväzovať zmysluplné a intímne vzťahy s inými (Lewis, Banmen, 2009).

Ak ranné vývinové potreby dieťaťa (ku ktorým patria i bezpečné väzby) nie sú napĺňané a vhodne saturované, dochádza k vnútornému zmätku, hromadeniu negatívnych pocitov a kognitívnym disonanciam. Nie je možné vyhnúť sa zraňujúcim situáciám, ktoré každodenný život prináša. Zážitky a vplyvy prežité v primárnej i širšej rodine a spôsob ich spracovania v rannom veku dieťaťa, majú pre neho kľúčový význam. Čím traumatickejšie boli alebo sú určité skúsenosti u dieťaťa, tým hlbší je ich vnútorný dopad na jeho osobnosť, správanie, prežívanie, pociťovanie a vnímanie seba, iných, ale aj života.

Podľa SATIROVEJ a BANMENA (1982 in Smith, 2009) je fungovanie a realizovanie sa človeka vo svete výsledkom toho, akým spôsobom svet

a svoje miesto v ňom vníma. Uvedené autori v súlade s vyššie uvedenými poznatkami zdôrazňujú, že tento postoj k svetu je významne podmienený životnými okolnosťami a vzťahmi z minulosti, ktoré formovali základy nášho budúceho života. Ak dieťa napr. zažíva nepochopenie a neprijatie matkou, môže si vytvoriť presvedčenie, že nie je hodné lásky. Ak je otec príliš vzdialený alebo nebezpečný, môže sa u neho vytvoriť strach z kontaktu s inými ľuďmi a môže k nim cítiť značnú nedôveru a zároveň spochybnenie aj voči vlastnej osobe.

Dopad vplyvu základných väzieb s rodičmi na deti výstižnými slovami popisuje CORNEAU (2010, s. 57), „*práve otcovo mlčanie totiž vytvára ženu, ktorá príliš miluje, a naopak matkina prehnaná starostlivosť dáva vznik mužovi, ktorý má strach z lásky*“. To, ako zvládame rôzne životné udalosti, nie je teda vecou náhody, ale v čase vybudovaným systémom reagovania (špecifickej adaptácie) vzhľadom k prežitým skúsenostiam.

2.2.2 Párová väzba a stabilita rodiny

Obom vyššie uvedeným typom väzieb predchádza partnerská, *párová vzťahová väzba*. Keď je partnerská väzba kvalitná a medzi partnermi panuje vzájomná úcta a láska, jeden druhého podporujú, poznajú svoje silné a slabé stránky a nezneužívajú ich proti sebe, existuje vysoký predpoklad, že ich vzťah poskytne vhodné podmienky pre utváranie „*výživnej*“ primárnej i sekundárnej väzby. Jedna z našich základných túžob, ktoré chceme v živote uspokojiť je túžba po intimitate. Každá ľudská bytosť má túto túžbu. Častokrát sme zmätení, keď si myslíme, že intimita je sex.

Intimita je hlboký dôverný vzťah s druhou ľudskou bytosťou, ktorý umožňuje hlbšie prepojenie so životom. BANMEN (2010) uvádza nasledovných osem druhov vzťahovej intimity medzi partnermi:

Emocionálna intimita – verím, že sa môžem deliť o svoje emócie s tebou a ty o svoje so mnou, cítim silné spojenie s tebou, ale aj seba so sebou, prijímame sa s porozumením a láskou.

Intelektuálna intimita – delíme sa o poznatky, myšlienky, životnú filozofiu a s ňou spojené nadšenie, cítime sa na jednej lodi, akceptovaní.

Rekreačná intimita – spoločné trávenie voľného času: prechádzky, šport, kino, film atď.

Sociálna intimita – ako pár prežívame sociálne vzťahy, užívame si to spolu, sme napojení viac jeden na druhého a dáva nám to vitalitu.

Estetická intimita – spolu sa tešíme z krásnej hudby, umenia a pod.

Fyzická intimita – nie je to sex, je to dotyk, keď sa dotýkame, objímame, držíme sa za ruky, sme spojení.

Spirituálna intimita – zdieľanie spirituálnych zážitkov, náboženskej aktivity, štúdium duchovných poznatkov a spoločné meditácie.

Sexuálna intimita – väčšie energetické spojenie medzi sebou (intimita môže byť aj bez sexu a u niektorých je sex bez intimity).

Aby mohol byť partnerský vzťah uspokojivý, je potrebné aby v ňom dobre fungovali viaceré (aspoň tri až štyri) z uvedených intimit. Otvára to priestor pre dialóg, spoločné trávenie času a pomáha páru spájať sa so svojimi zdrojmi a riešiť situácie, s ktorými je konfrontovaný. Intimita je túžbou. Keď podporujeme túžbu po intimite, prinášame do vzťahu životnú silu a nové možnosti.

2.3 Životný cyklus rodiny

Systémový prístup k rodine zdôrazňuje nadradenosť celku nad súhrnom jeho častí. Zdôrazňujú sa tu kategórie ako celok a organizácia, dynamická interakcia subsystémov, interakcia systému s prostredím, prepojenosť a komplexnosť procesov (Kratochvíl, 2000). Rodina ako systém je vnímaná vo dvoch kontextoch: v priestorovom kontexte (systém, subsystém, ich hranice) a zároveň v časovom kontexte (životný cyklus rodiny).

Jednotlivými špecifikami životného cyklu rodiny sa zaoberajú mnohí autori (Matoušek, 1993, Sobotková, 2001, Ritvo, Glick, 2002, Banmen, 2009). Súhlasne konštatujú, že všetky rodiny prechádzajú vo svojom životnom čase podobným *vývinovým procesom*. Tvorí ho rovnaký sled fáz, ktoré sa vyznačujú kritickým prechodovým okamihom – sobášom, narodením prvého dieťaťa, odchodom posledného dieťaťa z domu, odchodom do dô-

chodku a pod. Pritom každá rodina má svoje jedinečné tempo a rytmus, vlastné sklamanie a odmeny, ale vždy je užitočné vedieť dlhodobý priebeh.

DUVALL (1977 in Ščibrányová, 2013) ilustroval životný cyklus rodiny ako kruh s ôsmymi výsekmi, ktoré umožňujú vytvoriť si časovo približnú predstavu, kedy rodina dosiahne každé štádium. Približne polovicu času rodiny rodina trávi doma s deťmi a polovicu osamote len ako manžel a manželka.

- Zosobášený pár (bez detí) – dva roky.
- Narodenie dieťaťa (najstaršie dieťa od jeho narodenia až po tridsať mesiacov jeho veku) – dva a pol roka.
- Rodina s deťmi predškolského veku (najstaršie dieťa od tridsať mesiacov veku do jeho šesť rokov) – tri a pol roka.
- Rodina s deťmi školského veku (najstaršie dieťa šesť až trinásťročné) – sedem rokov.
- Rodina s teenagermi (najstaršie dieťa od trinásť do dvadsať rokov) – sedem rokov.
- Rodina s deťmi opúšťajúcimi rodinné hniezdo (prvé až posledné dieťa opúšťa domov) – osem rokov.
- Rodičia stredného veku v prázdnom hniezde po dôchodok +/- pätnásť rokov.
- Starnúci rodičia (od dôchodkového veku až po úmrtie oboch partnerov) – desať až pätnásť rokov.

Na doplnenie uvádzame popis individuálneho životného cyklu v kontexte dospelého vývinu jednotlivca. Problematika manželského a rodinného života je ovplyvnená vývinovými fázami týkajúcimi sa skorej, strednej aj neskorej dospelosti (viď tab. 1). Z hľadiska perspektívy pomoci sa symptómy (napr. úzkosť alebo depresia) objavujú u člena rodiny ako následok premiestnenia alebo prerušenia prirodzene sa rozvíjajúceho rodinného životného cyklu.

Skorá dospelosť (vek 20 - 40 r.)	Vek 20 - 30 r. - vybudovanie nezávislej životnej štruktúry - domov, priatelia atď. - opätovné prejednanie vzťahov s rodičmi - prvý súbor rozhodnutí ohľadom výberu povolania - preskúmanie intimity/sexuality - eventuálne vyrovnanie sa s rodičovstvom.
	Vek 30 - 40 r. - korektúra smerovania ("course correction") - zabývanie sa v zvolenej životnej štruktúre - prehĺbenie záväzkov v práci a intímnych vzťahoch - zažívanie seba ako plne dospelého.
Stredná dospelosť (vek 40 - 60 r.)	Vek 40 - 50 r. - zaoberanie sa komplikovanosťou toho, že je "kontrolujúcou" generáciou: možná zodpovednosť za deti a/alebo starnúcich rodičov - prechod k strednému veku: prehodnotenie životných cieľov, práce a vzťahov - odpustenie sebe samému prehreškov súvisiacimi s opomenutiami a povereniami.
	Vek 50 - 60 r. - zabývanie sa v živote zvolenom po 40-tke - akceptovanie toho, čím sa človek stal - vyrovnávanie sa so starorodičovstvom - vyrovnávanie sa s problémami starnutia a smrteľnosti.
Neskorá dospelosť (vek 60 a viac)	Vek 60 a viac - spätné prehodnocovanie života - vzdania sa príslušnosti k vládnucej generácii - nájdenie si významu a smerovania vo svete, ktorý oceňuje mladosť - vyrovnanie sa s fyzickými zmenami pri stárnutí.
	Vek 70 a vyššie - fokusovanie sa na fungovanie aj napriek fyzickému starnutiu.

Tab.1 Rodinný životný cyklus a dospelý vývoj (Ritvo, Glick, 2002)

HALEY (1973) nazerá na symptóm ako na signál, ktorý upozorňuje na skutočnosť, že rodina má problém zvládnuť úlohy spojené s určitým vývinovým štádiom svojho životného cyklu. Prechody životného cyklu rodiny majú vplyv na každého člena, ako aj vzťahy medzi členmi navzájom. Jednotlivé fázy vývinu rodiny si vyžadujú zvládnutie mnohých úloh, napr. úspešné oddelenie od rodičov v pôvodnej rodine (fáza nepripútaného mladého dospelého), adaptácia na zmeny po narodení prvého dieťaťa alebo jeho nástup do školy a pod. (Goldberg, Goldbergová, 1985).

Podľa PRETISA A DIMOVEJ (2012 in Lištiaková, Lucká, 2012) sú základnými indikátormi dobrého spolužitia v rodine: individuálne zhodnotená istota a bezpečnosť, vzťahová väzba, veku primeraná stimulácia, poskytnutie noriem, pravidiel a hodnôt spolu so spoluprácou a hľadaním alebo akceptovaním podpory a pomoci. ŠPÁNIKOVÁ (2011, podľa Matějčka a Lagmeiera, 1986 a Vágnerovej, 2000) uvádza týchto päť základných psychických potrieb, ktoré život v rodine uspokojuje:

Potreba stimulácie predstavuje neustály prísun podnetov rôzneho množstva, kvality a premenlivosti. Dieťa poskytuje rodičom množstvo nových skúseností a zážitkov, prináša im aj rozptýlenie a oživenie ich vzájomného vzťahu.

Potreba citovej väzby a životnej istoty sa premieta vo vzťahoch rodičov voči svojim deťom. Vzťah s dieťaťom je spoľahlivý a istý, minimálne počas detstva, kedy je dieťa závislé na svojom rodičovi. Stáva sa, že rodičia sú v prípade zdravotných ťažkostí dieťaťa sami otrasení vo svojich životných istotách a nevidia perspektívu pre seba.

Potreba sebarealizácie a vedomia vlastnej identity a hodnoty, ale aj spoločenskej prestíže je často napĺňaná prostredníctvom splodenia a vychovávaní detí. Do určitej miery ju môžeme považovať za jednu z podmienok uznania dospelosti. Ako píše VÁGNEROVÁ (2000), rodičovská rola je nepochybniteľným dôkazom dospelosti. Zvládanie rodičovských úloh pri dieťati s problémovým vývinom alebo ochorením môže dať rodičovi pocit naplnenia a novú hodnotu. V prípade, že majú rodičia silnú potrebu realizovať sa iným spôsobom (profesionálne, v umení, spoločensky), môže prísť u nich ku konfliktu záujmov a pocitu nenaplnenia vlastných ambícií.

Potreba zmysluplného sveta sa môže naplniť v určitom poriadku, pravidelnosti a predvídateľnosti chodu ľudského života. Prostredníctvom skúsenosti s dieťaťom rodičia dozrievajú a rastú v životnej múdrosti. Dieťa alebo predstava o ňom sa však môže stať zmyslom existencie svojich rodičov. Odlišné dieťa je veľkou výzvou pre osobnostný rast a nachádzanie hlbšieho zmyslu a pravých hodnôt.

Potreba otvorenej budúcnosti, čiže potreba nádeje a životnej perspektívy umožňuje uspokojivé prežívanie osobného behu života. Deti otvárajú budúcnosť, znamenajú pokračovanie života svojich rodičov, prenášajú určité vlastnosti, fyzickú podobu, tradície, zvyky, spôsoby, znamenajú zachovanie existencie rodu a jeho typických znakov. Strata perspektívy, alebo nejakým spôsobom uzavretá budúcnosť vedie k zúfalstvu.

Každá rodina je jedinečná a disponuje jedinečnými zdrojmi a možnosťami riešenia situácií, ktorým je počas života vystavená. Napĺňanie uvedených potrieb je určitým predpokladom efektívneho zvládnutiu jednotlivých fáz životného cyklu rodiny.

2.4 Funkčnosť rodiny – faktory reziliencie

Rodina, ktorá spôsobuje svojim členom napätie, neistotu, ohrozenie existencie a emocionálny stres je často považovaná za rodinu narušenú – *dysfunkčnú*. V dysfunkčných rodinách sa často stretávame s tým, že je narušená komunikácia medzi jednotlivými členmi.

Táto porucha môže prameniť z nedostatočného kontaktu členov, nezvládnutia zmien, ktoré nastali v rodine či z nízkeho sebahodnotenia a hodnotenia iných. DUNOVSKÝ (1999, s. 101) chápe „*poruchy rodiny ako situácie, keď rodina z nejakého dôvodu a v rôznej miere neplní základné požiadavky a úlohy dané spoločenskou normou, vyjadrené v očakávaní na primerané začlenenie jej členov do spoločnosti*“.

Existuje mnoho príčin porúch rodiny, majú najrôznejší charakter a prameňa z chýb v jednotlivých článkoch systému jednotlivec – rodina – spoločnosť a ich vzájomnej interakcie. V rodinách sa vyskytuje množstvo problémov a prvkov, ktoré signalizujú v rámci stability rodinného spoločenstva potrebu poradenstva či jej dočasné sprevádzania v záťažovej situácii. Pre funkčné rodiny sú charakteristické nasledovné procesy (Ritvo, Glick, 2002):

- prepojenosť a oddanosť členov ako starajúcej sa, vzájomne sa podporujúcej jednotky,
- rešpektovanie individuálnych odlišností a autonómie,
- pri pároch vzťah charakterizovaný vzájomným rešpektom, podporou a nestranným podieľaním sa na moci a zodpovednosti,
- efektívne rodičovské/riadiace vodcovstvo a authority v prípade starostlivosti, ochrany a socializácie detí a starania sa o ostatných vulnérabilných členov rodiny,
- prispôsobivosť, flexibilita pri zvládaní vnútorných alebo vonkajších požiadaviek na zmeny a prechody v priebehu životného cyklu,
- otvorená komunikácia charakteristická jasnosťou pravidiel a očakávaní – empatická prístupnosť,
- procesy efektívneho riešenia problémov a preriešenia konfliktov,
- spoločný systém presvedčení, ktorý umožňuje vzájomnú dôveru, zvládnutie problémov, spojitosť medzi minulými a budúcimi generáciami, atď.

Je problematické určiť akési hranice *normality*, medzi rodinami relatívne zdravými, normálnymi, funkčnými a naopak narušenými, patologicky zmenenými, či dysfunkčnými. Každá rodina a všetci jej členovia si zaslúžia úctu a rešpektovanie vo svojej jedinečnosti a možnostiach zvládania aktuálnej životnej situácie.

2.4.1 Vnútorne a vonkajšie zdroje reziliencie rodiny

HABALOVÁ (2010) upriamuje pozornosť na dôležitosť vnútorných a vonkajších zdrojov reziliencie⁶ rodiny, keď je ohrozená jej aktuálna schopnosť udržať rovnováhu rodinného systému. K vnútorným zdrojom reziliencie uvedená autorka zaraďuje:

⁶ Komárik a kol. (2010) uvádzajú, že z hľadiska najvšeobecnejšieho teoretického rámca reziliencie ľudia disponujú určitým potenciálom - schopnosťami, zručnosťami, kompetenciami, ktorý vytvára ich schopnosť odolávať ohrozujúcim vplyvom prostredia. Uvedený autorský kolektív spomína koncepciu Edith Grotbergovej (tamže, 2010), ktorá pri definovaní reziliencie hovorí o troch kľúčových zdrojoch, z ktorých človek čerpa silu pri zvládaní náročných situácií. Sú nimi: vnútorný potenciál, autorka ho označuje SOM, ďalej sociálna opora z prostredia označená MAM a tretím sú medzosobné zručnosti a spôsobilosti vychádzať s ľuďmi a riešiť problémy, ktoré autorka označuje výrazom MOŽEM.

Funkčnú komunikáciu – podporujúcu kooperáciu a efektívnejšie zvládanie problémov rodiny. Jedným z následkov prežívanej situácie je určité vnútorné uzavretie členov rodiny s následnými ťažkosťami v komunikácii. Silné rodiny sú naopak charakteristické kooperáciou, kreatívnym hľadaním riešení a otvorenosťou ku sebe navzájom.

Flexibilitu rodinného systému – ide o schopnosť pružne reagovať a adaptovať sa aj napriek sťaženým podmienkam. Konštruktívne riešenie novej situácie prispieva k udržaniu optimálneho psychosomatického stavu. Dôležitá je tiež schopnosť členov rodiny upustiť od zabehnutých stereotypov a prispôbiť sa novým úlohám.

Rozdelenie úloh a povinností – ide o zabránenie preťaženia jednotlivcov a schopnosť rodiny vnímať a brať ohľad na potreby, možnosti a schopnosti jednotlivých členov rodiny vzhľadom k prežívanej situácii. Pri delení úloh je potrebné brať ohľad na postavenie, osobné možnosti a schopnosti jednotlivých členov rodiny.

Spoločné trávenie času a rodinné rituály – významnú úlohu majú aj spoločné rodinné rituály, napomáhajúce zvýšeniu stability a predvídateľnosti spoločne stráveného času s cieľom nadobudnutia harmónie a uvoľnenia sa od prítomnej psychickej a emocionálnej tenzie.

Rodinné hodnoty a spiritualitu – jednou z dimenzií človeka je aj spiritualita a schopnosť nachádzať zmysel i v ťažkých životných situáciách. Rodinné hodnoty a presvedčenia, vnímanie utrpenia, zmyslu života, dôvera vo vlastné zdroje ovplyvňujú adaptáciu rodiny v krátkodobom i dlhodobom horizonte. Schopnosť rodiny zvládnuť ťažkú životnú situáciu je ovplyvnená nielen jej charakterom a intenzitou, ale zároveň aj spôsobom, ako ju rodina vníma.

Súdržnosť rodiny - vzájomnú podporu, oddanosť, lojalitu a blízkosť vo vzťahoch predstavujú dôležité sily, stmelujúce rodinu v rôznych životných situáciách, pričom svoj veľký význam majú nielen vzťahy najbližších členov rodiny, ale aj pozitívne a nápomocné vzťahy v rámci širšieho rodinného spoločenstva.

Otvorenosť rodiny – znakom rezilientnej rodiny je jej otvorenosť pre vstup „ľudí z vonka“ a jej schopnosť kooperovať a akceptovať pomoc

a odporúčania nielen širšej rodiny, ale aj iných odborníkov (lekára, ošetrovateľa, pedagóga a pod.). Izolácia rodiny môže byť veľkou bariérou pri zvládaní problémov súvisiacich s výchovou dieťaťa so znevýhodnením.

Životná perspektíva – kríza v rodine napr. kríza súvisiaca s narodením dieťaťa s postihnutím vyvoláva u rodičov množstvo obáv a nesplnených očakávaní týkajúcich sa nielen súčasnosti, ale aj budúcnosti rodiny. Načrtnutie prognózy (napriek často i ťažkej diagnóze) s určitými vyhliadkami do budúcnosti patrí medzi dôležité informácie, prispievajúce k zníženiu úzkosti a k nadobudnutiu pocitu určitej perspektívy, pričom každý člen rodiny má nárok na veku primerané informácie o pôvode a následkoch daného postihu.

Prístup ku klientovi v liečebnej pedagogike je založený na úcte ku klientovi a nazeraní na neho „ako na spolutvorcu, partnera, nositeľa vzťahu, hodnot a budúcich možností“ (Hornáková, 2007, s. 7). Klient je kompetentnou osobou, schopnou žiť svoj život a riešiť svoje problémy; inými slovami má „potenciál k rastu a k majstrovskému zvládaniu vlastného života“ (Innes, 2009, s. 69). Týka sa to aj rodiny, ako celku.

3 INKLUZÍVNA KLÍMA ŠKOLY

3.1 Inkluzívne školské prostredie a kvalita školy

Vo vyhláseniach Rady Európy sa zdôrazňuje kvalita školského vzdelávania ako jeden z rozhodujúcich cieľov škôl všetkých druhov a typov. Kvalita musí byť preto zabezpečená na všetkých úrovniach i oblastiach vzdelávania. V súvislosti s kvalitou vzdelávania v školstve hovorí TUREK (2008, s. 27) o manažérstve kvality, ktoré má „*dostať školy do pohybu*.“ V Slovenskej republike sa v súčasnosti zvýšenie kvality vzdelávania v škole javí ako podmienka jej prežitia. V školách pretrváva boj o každého žiaka, čo je následkom klesajúcej pôrodnosti minulých rokov; možnosti rodičov voliť pre svoje dieťa školu podľa vlastného výberu; zvýšených nárokov a očakávaní rodičov i budúcich zamestnávateľov voči škole a normatívneho financovanie škôl podľa počtu žiakov. Škola, ktorá chce obstať v takomto konkurenčnom prostredí by mala začať pracovať na skvalitnení vlastného systému. Stanoviť si hlavný cieľ školy tak, aby sa plnil cez všetky prebiehajúce činnosti školy a bol prijatý a uskutočňovaný všetkými pedagogickými i odbornými zamestnancami školy.

Aby priniesla spoločná edukácia detí v škole želaný efekt, musí byť obsahovo flexibilná, prispôsobená individuálnym požiadavkám a potrebám všetkých žiakov a smerujúca k podpore učenia sa a participácie. Na praktickej úrovni realizácie inkluzívnej edukácie ide predovšetkým o aktívne vytváranie tzv. „*inkluzívneho prostredia*“, v ktorom dochádza k podpore a prepojeniu zdrojov jednotlivých zložiek (personálny manažment, podpora odbornej kooperácie a transferu kompetencií, proces učenia a pod.). Tým dochádza ku kvalitatívnej transformácii školy na „*otvorený a spoločný sociálno-výchovný priestor*“, charakteristický vysoko funkčnou komunikáciou a kooperáciou medzi jednotlivými členmi spoločenstva, ktoré disponuje:

- odbornými znalosťami v oblasti inkluzívnej výchovy a vzdelávania,
- schopnosťou využiť špecifiká ťažkostí detí/žiakov v prospech všetkých,
- schopnosťou mobilizovať zdroje zvládania detí v triede (dostatočná znalosť špecifik výchovy a vzdelávania detí s určitým druhom postihnutia, narušenia alebo ohrozenia; orientácia v „*probléme*“ dieťaťa);

- schopnosťou systémovej a tímovej (spolu)práce,
- schopnosťou reagovať na nové a nepredvídané situácie vyplývajúce s individuálnych potrieb a reakcií jednotlivých žiakov.

V procese inklúzie ide o systémovú zmenu, nasmerovanú na prekonanie sociálno-výchovných bariér (postojov, nepriaznivých podmienok, neefektívneho riadenia a plánovania a pod.) s orientáciou na vnútorné i vonkajšie zdroje škôl a ich adekvátne využitie smerujúce k zvýšeniu kvality edukácie.

Škola sa stáva „*atraktívnou školou*“ práve vtedy, keď má jasne definovaný prítiažlivý hlavný cieľ a dobre vypracovaný strategický (výchovný, vzdelávací) program. Neatraktívne školy by mali postupne prirodzenou cestou zaniknúť. Vzhľadom na poslanie školy v konkrétnej lokalite a konkrétnych podmienkach, sa preto pre každú školu javí ako dôležité citlivo vyprofilovať vlastné požiadavky na kvalitu školy.

Dôležité je „*nastavenie latky školy*“ na vedome cielenú úroveň, ktorú chce škola dosiahnuť. Rozhodujúcim činiteľom pre formovanie efektívnej školskej stratégie je vedenie konkrétnej školy. Osobnosť riaditeľa a vedúcich zamestnancov školy veľakrát udáva charakter celej školy. Udáva najmä spôsob interakcie a kooperácie ostatných zamestnancov školy. Nutné je zapájať aj intuíciu, skúsenosti, viesť kvalifikované rozhovory s kolegami a odborníkmi mimo školy, systematicky zaznamenávať požiadavky trhu práce, očakávania budúcich absolventov školy, želania rodičov a poctivo dokumentovať zistené skutočnosti o škole.

V opačnom prípade sa môže stať, že škola „*zaspí na vavrínoch svojich úspechov*“ a včas nezaregistruje potrebnosť zmien. K tomu, aby škola aktívne a „*v pohybe*“ reflektovala samu seba je potrebná neustála spätná väzba a seba/hodnotenie práce každého zamestnanca školy. Na národnej úrovni sa od 1. septembra 2008 hodnotí kvalita školského vzdelávania ako aj monitorovanie, porovnávanie a analyzovanie dosahovaných výsledkov škôl prostredníctvom Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (Harmonogram reformy, 2009, s. 1).

3.1.1 Kultúrne školské prostredie, školská klíma a kvalita školy

Podľa WIRZA (2007, s. 44) má mať škola „*hlavný cieľ v tom, že naučí deti sa učiť s chuťou a nadšením. Prebudí v nich netušené sily.*“ Inkluzívne školské prostredie chápeme v širšom zmysle než vyjadruje uvedený WIRZOV citát. V citáte síce zaznamenávame určitý kvalitatívny posun od priority učiť žiakov prednostne vedomosti a hodnotiť ich „*naučenosť*“ k priority učiť deti učiť sa s chuťou a nadšením, či prebúdzat' u detí netušené sily, ale to stále nestačí. Inklúzia vidí hlavný cieľ školy ešte v širšom spektre. Hlavný cieľ školy je nielen vzdelanie detí, nielen radostný proces učenia sa v škole.

Inklúzia ale vytyčuje ešte náročnejší hlavný cieľ školy a tým je *učiť deti zdravému kvalitnému spôsobu života*. Naučiť deti žiť vo vzťahoch s inými (aj odlišnými) deťmi v podmienkach daného školského prostredia i ľuďmi v danej spádovej oblasti školy, kde bývajú a trávajú svoj voľný čas. Myslíme si, že na formovanie kvalitného školského prostredia vplýva kultúra a klíma konkrétnej školy. *Inkluzívne školské prostredie je podľa nás výsledným efektom, ktorý vychádza zo vzťahu určitej kvality školy, kultúry školy a klímy školy.*

exklúzia <= kvalita školy + kultúra školy + klíma školy => inklúzia

obr. 5 Exklúzia a inklúzia v školskom prostredí (Neslušánová, 2010)

Vzťah medzi kvalitou školy a kultúrou školy

S kvalitou školy neodmysliteľne súvisí kultúra školy. Vychádza z historického pozadia a tradícií školy, významných osobností jej zakladateľov a kvalitne vypracovanej školskej stratégie i organizačnej štruktúry školy. Kultúrne prostredie školy sa vyznačuje takými medziľudskými vzťahmi ako sú vzájomná dôvera, spolupráca medzi zamestnancami, rešpektovanie sa navzájom, spolupatričnosť, spolurozhodovanie a aktívne spolupodieľanie sa pri tvorbe hlavného cieľa školy. Smerovanie školy, ktorá je

- *školou bez strachu* – školou bez trémy, šikanovania, „*drilovania*“, stereotypných činností, protekcie, udavačstva, anonymnosti, nudy,

- *školou, kde je vyučovanie zaujímavé* – školou, kde sa vyučovanie čo najviac približuje radostnej hre a voľno-časové aktivity i mimo nej sú pre žiakov pútavé a poučné zároveň.

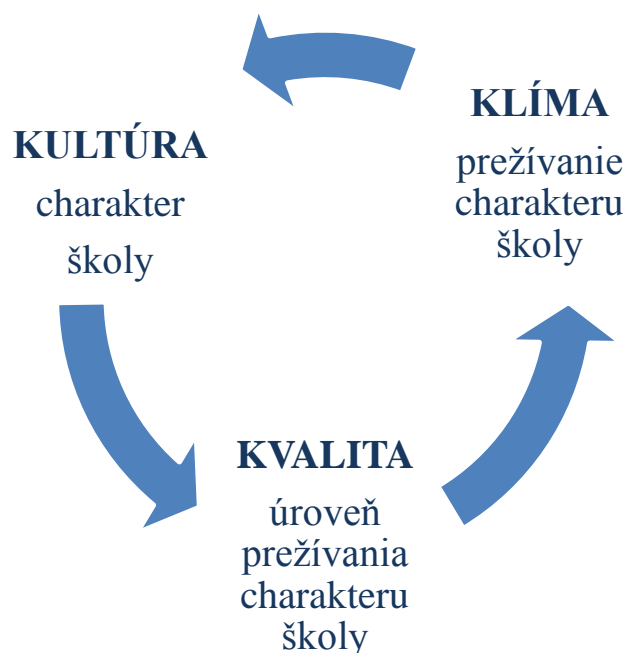
Kultúra školy znamená uplatňovanie hodnôt, presvedčení a ideálov akceptovaných jej zamestnancami, deťmi v škole a ich rodičmi. Kultúra školy predurčuje základné postoje a spôsoby, akým sa v nej pristupuje k činnosti. OBDRŽÁLEK (2002, s. 65) zdôrazňuje myšlienku japonského vedca OUCHIHO, že „na efektívne pracujúcich školách, ktoré uplatňujú kultúru školy, je mimoriadne dôležitým činiteľom dôvera príslušníkov školy v ich školu.“

Vzťah medzi kultúrou školy a klímou školy

Vzťah medzi kultúrou školy a klímou školy môžeme vyjadriť tak, že v klíme školy sa prejavuje manifestácia kultúry školy dovnútra. Ide tu podľa OBDRŽÁLKA (2002, s. 71) „o domáce teplo školy, etiku jednotlivých učiteľov i žiakov, ich vzťahov k sebe i ku svojej škole“. Klíma školy predstavuje prežívanie kultúry školy jej pedagógmi i žiakmi. Je individuálnym sociálno-psychologickým fenoménom konkrétnej školy. Vytvára sa aj uplatňovaním určitého spôsobu komunikácie. Na jednej strane direktívnej jednosmernej komunikácie, ktorá sa javí často ako neefektívna alebo na strane druhej pozitívne smerujúcej otvorenej, vzájomnej spätno-väzbovej komunikácie.

Vzťah kultúry školy, klímy školy a kvality školy

Kultúra školy, klíma školy a kvalita školy sú neodmysliteľne navzájom prepojené. *Kultúra školy* charakterizuje školu, jej tradície, hodnoty a ideály. *Klíma školy* odzrkadľuje, ako je nastavené prežívanie charakteru konkrétnej školy. *Kvalita školy* vyjadruje, na akej úrovni prežívania charakteru školy sa konkrétna škola práve nachádza. Vzťah pojmov sme pre názornosť zobrazili v nasledovnom grafe (Obr. 6).



Obr. 6 Vzťah pojmov kultúra školy, klíma školy a kvalita školy (Neslušánová, 2010)

3.1.2 Školské prostredie a inkluzívna klíma triedy

Školské prostredie si ľudia v každodennom živote často spájajú s veľmi osobnými a hlboko emotívnymi spomienkami na jej atmosféru, na prostredie určitých nárokov a požiadaviek. Vybavujú si ju ako priestor, kde podľa HAVLÍKA (in Koťa, Havlík, 2002, s. 117), „vykročili z kruhu rodiny a domova na prah sveta.“ Môžu to byť spomienky na prvé lásky, úspechy, ale aj bolestivé spomienky ponižovania, nepríjemné zážitky a momenty odmietania.

Škola ako už píšeme v predchádzajúcom texte slúži nielen na odovzdávanie poznatkov, získavanie vedomostí, schopností, zručností a radostné učenie, ale je tiež miestom sociálnej integrácie. Stáva sa zjednocujúcim priestorom, kde sa v interakciách konfrontuje rozličné správanie detí. Alebo ako sa trefne vyjadril KOŤA (2002, s. 137), že škola je „zaváracím hrncom“ pre spájanie odlišných pováh.

Inkluzívna škola je o prijatí odlišnosti všetkých detí v danej škole. A nielen detí. Inklúzia v školskom prostredí zahŕňa aj prijatie odlišnosti opačným smerom, prijatie odlišnosti všetkých zamestnancov školy samotnými deťmi. Podľa LECHTU (2010, s. 16) má ísť v školskej inklúzii o naplnenie filozofie „škola pre všetkých“ s jej princípom „bezvýhradného prijatia“ každého príslušníka školského spoločenstva.

Pozerajúc na dieťa a školské prostredie z interaktívnej perspektívy, dáva KEOGH (2007, s. 40) do pozornosti teóriu *miery súladu* THOMASA a CHESOVEJ, podľa ktorej bude zdravý osobnostný rozvoj žiaka v škole pravdepodobne dosiahnutý vtedy, keď bude prítomný súlad medzi:

- vlastnosťami školského prostredia,
- aktuálnymi okolnosťami,
- vlastnými možnosťami organizmu dieťaťa,
- charakteristikami dieťaťa a spôsobom jeho správania,
- očakávaniami a požiadavkami dieťaťa.

V školskom prostredí by teda mali byť v súlade tri komponenty: 1. *obsah a povaha študijného plánu*, ktoré predikujú určitú kvalitu vzdelania dieťaťa, 2. *organizácia priestoru, času a zdrojov*, ktoré podnecujú netušené možnosti pre dieťa a 3. *povaha interakcií medzi deťmi*, ktorá iniciuje a udržiava inkluzívnu klímu školy.

Nemenej dôležitú rolu zohráva aj temperament, individuálne záujmy a schopnosti jednotlivých detí. Keď požadovaný súlad nenastane, môžeme očakávať negatívne dôsledky pre vývoj dieťaťa. V takomto prípade je úlohou pedagogických a odborných zamestnancov školy (sociálny pedagóg, liečebný pedagóg a ďalší) priblížiť sa čo najviac k vyváženosti vyššie spomenutých komponentov v školskom prostredí.

HORNÁKOVÁ (2010, s. 26) poznamenáva, že „základným motorom vývinu dieťaťa nie sú techniky stimulácie a vedecky overené programy, ale láskavé vzťahy“. Zabezpečenie prijímajúceho, akceptujúceho a podporného kontaktu je jednou zo základných podmienok pre zdravý osobnostný vývin dieťaťa a posilnenie jeho vnútorných zdrojov.

Dôležitou súčasťou výchovy a socializácie sú základné teoretické predpoklady a presvedčenia o ľuďoch a ľudských procesoch. Ak napr. pedagóg alebo iný odborný zamestnanec nie sú presvedčení o schopnosti dieťaťa/žiaka zvládnuť určitú úlohu a zdolať prekážku vlastnými silami, ťažko ho dokážu optimálnym spôsobom podporiť. Alebo ak si myslia, že správanie dieťaťa je vyjadrením jeho hodnoty a pri jeho negatívnych prejavoch ho považujú za zlého, nenapraviteľného a pod., nielen že budú pravdepodobne opakovane zažívať veľa sklamaní, ale utrpí tým aj samotný kontakt a vzťah učiteľ/odborník – žiak a zákonite aj rodič.

Medzi kľúčové princípy inklúzie (inkluzívnej pedagogiky, inkluzívnej edukácie či inkluzívnej sociálno-výchovnej činnosti), môžeme uviesť:

1. dôraz na nepochybniteľnú hodnotu dieťaťa

Inklúzia stavia na nepochybniteľnej hodnote každého človeka ako jedinečnej ľudskej bytosti, schopnej rozvíjať sa na všetkých úrovniach osobnosti. Vnímanie vlastnej hodnoty človeku pomáha vážiť si seba a lepšie sa vyrovnávať s požiadavkami okolia. Táto jedinečnosť a vedomie vlastnej hodnoty sa stáva výživou pre formovanie sebaúcty. Ak dieťa okolie neprijíma a neakceptuje už od narodenia ako jedinečnú ľudskú bytosť, s jedinečnou manifestáciou vnútorných zdrojov a ak jeho odlišnosť vníma ako „problém“, má to priamy dopad na jeho zdravý vývin a schopnosť primerane a autenticky reagovať na okolie. Proces sebarealizácie sa týka každého človeka i keď prejavom určitej jeho rozdielnosti je postihnutie;

2. prístup k odlišnosti

Významnou a vlastne východiskovou súčasťou inkluzívnej pedagogiky je upriamenie pozornosti na etickú stránku presadzovania inklúzie. Možnosťami a bariérami aplikácie inkluzívneho prístupu v rámci etickej výchovy sa vo svojich štúdiách zaoberá SÁDOVSKÁ (2009, 2010). Pre implementáciu inkluzívneho prístupu vo vyučovaní navrhuje praktické riešenia (ako súčasť tematických celkov učebných osnov etickej výchovy), ktorými je možné posilniť prosociálne správanie žiakov. Deje sa to podľa uvedenej autorky na základe „*prehĺbenia pozitívneho postoja žiakov k odlišnosti, schopnosti pozitívne hodnotiť druhých a schopnosti empatie*“ (Sádovská, 2010, s. 9);

3. dôraz na kvalitné vzťahy

POŽÁR (2010) zdôrazňuje právo človeka s postihnutím na ohľaduplnosť, trpezlivosť i toleranciu niektorých nedostatkov vyplývajúcich z postihnutia. Uvedený autor vo svojej práci taktiež pojednáva o emocionálnej dimenzii inklúzie - o význame zahrnutia emocionálnej zložky vývinu do procesu učenia (tamže, s. 37).

Ak dokážeme pozitívne orientovaným kontaktom podporiť hodnotu dieťaťa, môžeme týmto spôsobom výrazne ovplyvniť aj jeho správanie a schopnosť učiť sa. Mnohí učitelia sa v krízovej situácii uchýľujú k sústavnému poučovaniu a kritizovaniu žiakov namiesto toho, aby podporili ich vlastné zdroje a schopnosti a tým ich naozaj účinne vychovávali. Pritom „zažívanie konfliktu“ je problematické a vyčerpávajúce pre obidve strany, tak pre učiteľa ako aj dieťa.

Kvalitu výchovného procesu výrazným spôsobom ovplyvňuje klíma školy. Toto tvrdenie podporuje aj výskum HAVLA a FILOVEJ (2010), v ktorom pozitívna klíma školy bola najčastejšie sa vyskytujúcim rysom inkluzívnej školy v preferenciách učiteľov. Práve ony majú výrazný formujúci vplyv na utváranie klímy v triedach a škole ako takej, nakoľko klíma ako sociálno-psychologická premenná, vzniká na základe interakcií, ktoré priamo ovplyvňujú. Podstatné tiež je, ako klímu vnímajú a interpretujú sami aktéri vyučovacieho procesu – žiaci (subjektívne aspekty klímy) (Horváthová, 2005). Odrazom školskej klímy sú práve už spomínané vzťahy medzi jednotlivými aktérmi výchovného procesu⁷.

A nielen to. Špánik už v roku 1994 (s. 59) dáva do pozornosti, že okrem školy je pre dieťa dôležitou autoritou rodina a rovesnícka skupina. Vzájomný nesúlad rodinného, školského a rovesníckeho prostredia môžu vyvolávať u dieťaťa „vnútorné napätie, ktoré dieťa nemôže vyriešiť. Častými konfliktami sa môže znížiť u dieťaťa autorita školy a rodiny a postupným opakovaním konfliktov sa môže stratiť úplne.“ Ako potrebné sa tu javí roдинu či kamarátov dieťaťa priamo navštíviť, spoznať okolnosti a osobnosti, ktoré majú na dieťa v škole významný vplyv a aktívne s nimi spolu/pracovať.

V sociálno-pedagogickej práci v školskom prostredí priama komunikácia sociálneho pedagóga s rodičmi dieťaťa neznamená iba jednosmerné informovanie rodiča o jeho potomkovi. Mala by prebiehať oboma smermi. Je to príležitosť hovoriť s rodičom, či kamarátom dieťaťa, a nie iba hovoriť na neho. Okrem stretnutí a rozhovorov sa dá obojstranná komunikácia v škole

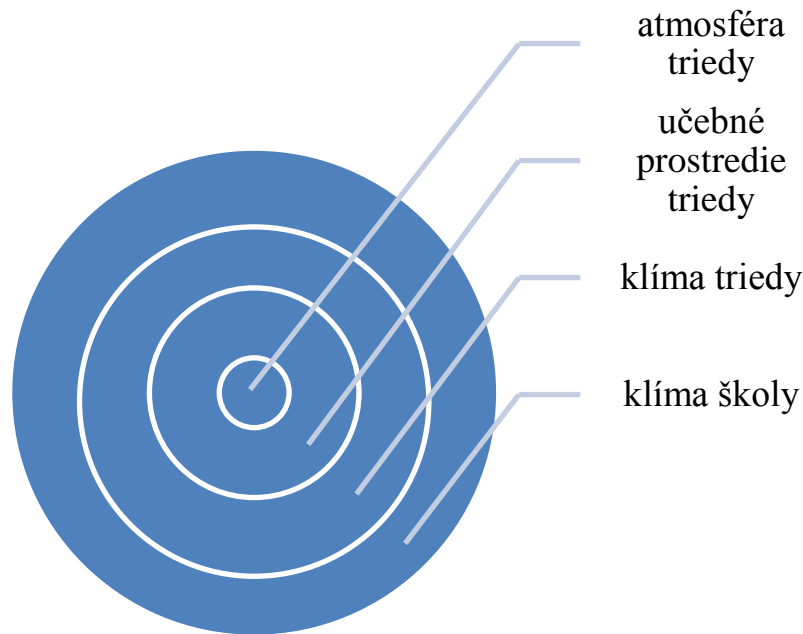
⁷ Szabová, Vodičková a Stupková (2012) považujú vzťahy za jeden z dôležitých pilierov súčasného výchovno-vzdelávacieho procesu. Podľa autoriek (tamtiež, s. 9), „*napomáhajú deťom v uchopení, pochopení a zvnútornení získaných poznatkov, zručností a skúseností*“.

aplikovať i ďalšími prostriedkami, ktorými sú podľa Medzinárodnej akadémie vzdelávania UNESCO (2005, s. 108-109):

- vysvedčenie, žiacka knižka – rodič môže do žiackej knižky zaznamenať ako sa dieťa pripravuje na vyučovanie a píše si domáce úlohy, koľko času venuje sledovaniu televízie...
- školský časopis, informačný občasník – ktorý má rodič nielen dostupný k prečítaniu, ale sám doň píše príspevky, námety na výlety, skúsenosti s výchovou a učením svojich detí...
- obrázky, predtlačené kartičky – ako forma hodnotenia zo strany rodiča k pedagógovi a škole,
- nástenka pre rodičov – umiestnená pri vstupe do školy.
- kontakt rodiny s dňom v triede – spoločné víkendové aktivity.
- denník úloh, záznamový slovníček – obojstranné oznamy.
- pravidelné konzultačné hodiny – vyčleniť dni v školskom týždni a určiť presný čas konzultačných hodín.

V súvislosti s komunikáciou v školskom prostredí nás oslovila myšlienka BAKOŠOVEJ (2007, s. 45) o školskom poriadku, ktorý môže podľa nej odhaliť „*direktívnosť verzus nedirektívnosť, slobodu verzus neslobodu, kooperáciu verzus konflikty, otvorenosť verzus strach,*“ a ktorého tvorbu môže sociálny pedagóg koordinovať, aby v ňom boli vytvorené jasné pravidlá fungovania školy a zrozumiteľné práva a povinnosti pre deti, školských zamestnancov i rodičov. Pri jeho tvorbe je podľa nás nutné koordinovať a podporovať kooperáciu medzi žiackym parlamentom, pedagogickým zborom a radou rodičov v škole. Sociálny pedagóg sa snaží komunikáciu s rodičmi vedome nadväzovať a plynule počas celého školského roka, za daných okolností tento kontakt udržať.

Špecifickým prostredím pre žiaka v školskom prostredí je školská trieda, ktorú ŠPÁNIK (1994, s. 79) považuje za formálnu skupinu sociálneho prostredia a veľmi dôležitý prostriedok sociálneho pôsobenia na dieťa v škole. Vytvorenie prijateľného učebného prostredia, pozitívnej atmosféry triedy a klímy triedy sa stáva jedným z predpokladov nie len pre efektívnu sociálno-pedagogickú činnosť v škole, ale aj úspešný štart a udržanie inkluzívnej klímy daného školského prostredia. GAVORA (in Petlák, 2006, s. 28) upozorňuje na to, že medzi uvedenými pojmami treba rozlišovať, pretože medzi nimi existuje určitý vzťah, ktorý je graficky zobrazený nasledovne na Obr. 7.



Obr. 7 Vzťah medzi klímou školy, klímou triedy, učebným prostredím triedy a atmosférou triedy (Petlák, 2006, s. 28)

Jednotlivé pojmy obrázku v ďalšom texte bližšie popisujeme vzhľadom k aktérom v škole, ktorí sa môžu najčastejšie podieľať na ich utváraní.

Atmosféra triedy – má sociálno-psychologický aspekt, je to momentálna krátkodobá situácia v triede, ktorá sa často mení. Atmosféra triedy je v prevažnej miere utváraná jej žiakmi.

Učebné prostredie triedy – presahuje sociálno-psychologický aspekt a týka sa aj fyzického prostredia (vybavenie, osvetlenie, rozloženie predmetov, technické vybavenie, čistota triedy). Učebné prostredie triedy je v prevažnej miere utvárané učiteľmi predmetov a jej triednym učiteľom.

Klíma triedy – je definovaná PRŮCHOM (2003, s. 98) ako dlhodobé sociálno-emocionálne naladenie, kde existujú zovšeobecnené postoje a vzťahy a emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede. Klíma triedy je v prevažnej miere utváraná pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami školy.

Klíma školy – je podľa PETLÁKA (2006, s. 18) to, čo prežívajú všetci tí, ktorí do tejto školy patria; to, čo ovplyvňuje správanie sa všetkých, ktorí patria ku škole; nie je len opisom alebo charakteristikou školy z hľadiska jej činnosti, ale aj súborom kvalít, do ktorých možno zahrnúť systém práce, mravné hodnoty, rešpektovanie noriem a vzťahy medzi všetkými, ktorí pat-

ria ku škole. Klíma školy je v prevažnej miere utváraná vedením (najmä riaditeľom) školy.

3.1.3 Senzitívny pedagóg ako aktér a facilitátor inklúzie v škole

Mnohí z tých, ktorí sa rozhodli pre niektorú z pomáhajúcich profesií svoju prácu vnímajú ako obohacujúce poslanie. Nájdu sa však i takí (azda v menšom počte), ktorí síce túto prácu z rôznych dôvodov vykonávajú, ale neprináša im to naplnenie a uspokojenie. Cítia sa ovplyvňovaní „zlým systémom“ a svoju pozornosť sústreďujú skôr na negatíva výchovného procesu, ako na jeho pozitíva.

Súčasný obdobia zmien v sociokultúrnom kontexte a paradigme edukácie, kladie na pedagógov a učiteľov vysoké nároky. Učiteľia sa dostávajú do zložitých situácií, v ktorých často strácajú „pevnú pôdu pod nohami“. Na jednej strane je to požiadavka plnenia učebných plánov a školská trieda plná jedinečných bytostí, na druhej strane je to množstvo úloh, administratív a problémov, ktoré niekedy aj narúšajú edukačný proces.

Jedným z cieľov inkluzívnej pedagogiky je umožniť *každému* z nás plne rozvinúť a uplatňovať celý svoj potenciál. Je to výzva k širokému vytváraniu optimálnych podmienok pre výchovu (výchovu a vzdelávanie).

Vzhľadom k súčasnej situácii v našom školstve ide o bezpochybnú náročnú úlohu. Na to, aby mohol inkluzívne orientovaný pedagóg účinne vykonávať svoju prácu, potrebuje získať a následne rozvíjať veľa špeciálnych schopností a zručností. Tieto ho uspôsobujú na plnenie a zvládnutie mnohých špecifických situácií. Osobnostné predpoklady pre prácu s deťmi a odborné pedagogické kompetencie sú základné piliere realizácie inkluzívnej edukácie.

Pre špecifikáciu kompetencií pedagóga v kontexte inkluzívnej edukácie je nevyhnutné zohľadňovať súčasný stav i celkový vývin a vnímanie pedagogickej profesie ako takej. Transformáciou súčasného edukačného systému na inkluzívny sa mení aj postavenie učiteľov a odborných zamestnancov na školách, ako aj charakter ich úloh vo výchovno-vzdelávacom procese (Barťoňová, Vítková a kol., 2010)⁸.

⁸ V tejto súvislosti Klein (2010) hovorí o profesne-teoretickej dileme, pričom si kladie otázku, či môže byť pedagóg na základe diferencovaných výsledkov výskumu pedagogických špeciálnych disciplín vzdelaný do takej miery, že bude plniť úlohy inkluzívneho vzdelávania.

Inkluzívne orientovaný pedagóg je profesionálom v oblasti inkluzívnej edukácie v konkrétnych aktuálnych spoločenských podmienkach. Vyznačuje sa odbornými i osobnostnými kvalitami, ktoré ho uspôsobujú pre túto profesiu. Osobnosť pedagóga je najsilnejším nástrojom pri výchove a vzdelávaní detí. Pôsobí účinnejšie ako používané techniky a metódy práce.

Zároveň sa vyvíja vo svojich dimenziách v procese vlastného osobnostného rastu. Ak by sme sa mali pokúsiť vymenovať niektoré *osobnostné kompetencie* inkluzívne orientovaného pedagóga, mohli by sme uviesť nasledovné:

- schopnosť nadviazať plnohodnotný kontakt, rozvíjať interakciu a komunikáciu (založenú na prijatí a dôvere) s každým žiakom a jeho rodinou,
- schopnosť empatie (vcítenie sa do pocitov, prežívania iného človeka/žiaka, ktorého spôsob komunikácie, poznávania a osobnostného rastu je jedinečný),
- schopnosť akceptovať a prijať odlišnosť (rôznorodosť je vnímaná ako prirodzená),
- schopnosť pohotovo a adekvátne reagovať v meniacim sa vonkajších podmienkach (súbor vlastností ako otvorenosť, autenticnosť, flexibilita a kreativita),
- schopnosť sebareflexie, sebavnímania a sebakontroly (autoregulácia pedagóga),
- schopnosť spolupráce (s kolegami, rodičmi i širším sociálnym okolím),
- vysoká sebaúcta (čím vyššiu má pedagóg sebaúctu, tým hodnotnejšie vníma iného človeka) a úcta k iným osobám.

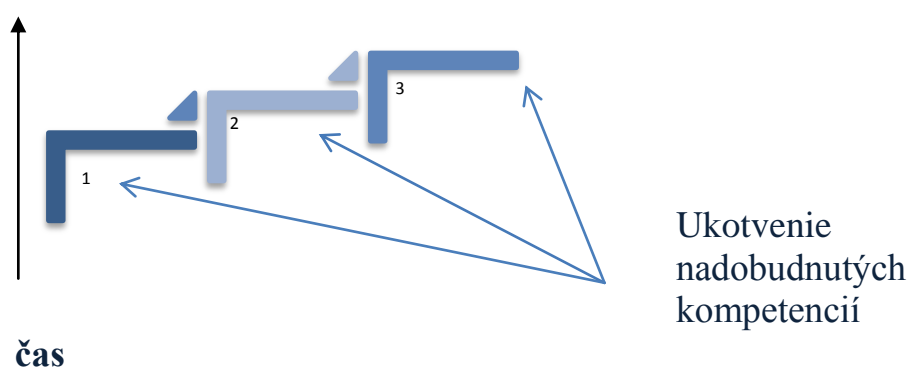
K *profesijným kompetenciám* inkluzívne orientovaného pedagóga okrem iných môžeme zaradiť:

- komplexné odborné vedomosti a znalosť spôsobov odovzdávania informácií (poznatkov a skúseností) na rôznych úrovniach,
- odborné znalosti v oblasti inkluzívnej edukácie, schopnosť využiť špecifiká ťažkostí detí v prospech všetkých zúčastnených, schopnosť mobilizovať zdroje zvládania v triede (orientácia v „probléme“ dieťaťa),

- schopnosť systémovej práce (tak rodina žiaka ako aj škola sú samostatnými systémami so špecifickými navzájom súvisiacimi prvkami) ako aj schopnosť nachádzať a vťahovať do procesu výchovy okolnosti podporujúce vývin a osobnostný rozvoj subjektov výchovy,
- schopnosť reagovať na nové a nepredvídané situácie vyplývajúce s individuálnych potrieb a reakcií jednotlivých žiakov.

Vyššie uvedené kompetencie predstavujú náčrt optimálnych vlastností, schopností a zručností inkluzívne orientovaného pedagóga. Ak pedagóg „vlastní“ kompetencie a vie ich prakticky využiť vo svojej práci, potom existuje vysoký predpoklad, že jeho činnosť v prostredí školy bude optimálna a on dosiahne so žiakmi požadované výsledky (Gavora, 2008a). VÍTKOVÁ (2010a, s. 67) zdôrazňuje „podporu vzájomnej akceptácie a pomoci, pri ktorej je dôležitá komunikácia a snaha o vzájomné pochopenie“.

Ťažkosti nastávajú, keď kompetenčná vzdialenosť medzi optimálnymi a reálnymi kompetenciami pedagóga je príliš veľká. Tak ako osobnosť žiaka, i osobnosť pedagóga sa neustále vyvíja. Za dôležitý preto považujeme kontinuálny osobnostný a profesijný rast pedagóga (Obr. 8). Tento sa získava nadobúdaním nových poznatkov a životných i profesijných skúseností. Zastávame názor, že rastom kompetencií pedagóga sa rozvíja a zvyšuje úroveň jeho osobnostného rastu a to opätovne stimulujuco pôsobí na rozvoj kompetencií.



Obr. 8 Fázy osobnostného a profesijného rastu pedagóga

Žiaci potrebujú, aby ich osobnostné schopnosti a možnosti boli podporované, čím budú môcť prevziať svoj rozvoj do vlastných rúk. Pedagógovia sú často zaskočení komplikovanou situáciou v triedach a reakciami zo

strany žiakov. Keď sú odpovede alebo prístup pedagógov neprofesionálne, pôsobia neúčinne nielen na samotných žiakov, ale tiež komplikujú komunikáciu s rodinami detí.

Trend inkluzívnej edukácie zastihol väčšinu našich pedagógov nepripravených, a to nielen z osobnostného, ale aj z vedomostného hľadiska (Leonhardt, Lechta a kol., 2006). Pregraduálna príprava pedagógov sa deje tradičnou formou, kým postgraduálna a kontinuálna príprava pedagógov je relatívne slabá a nepokrýva moderné požiadavky.

Zatiaľ u nás chýba rozpracovanie princípov realizácie inklúzie ako na základnom, tak aj na druhom a treťom stupni škôl. Ide o dlhodobý proces, pričom kvalita prípravného (univerzitného i ďalšieho) celoživotného vzdelávania pedagógov je považovaná za významný problém v medzinárodnom meradle. Veríme, že postupné zvyšovanie kompetencií pedagógov a odbúravanie prekážok v edukačnom procese bude viesť:

- k naplneniu kritéria dostatočnej kvalifikácie na prácu so žiakmi v inkluzívnych podmienkach,
- ku zlepšeniu ich spoločenského postavenia (pedagogická profesia opäť nadobudne svoje primerané postavenie v hodnotovom rebríčku, ktoré jej z hľadiska jej významu a praktického dopadu prináleží),
- k posilneniu dôvery v schopnosti všetkých žiakov (nevynímajúc žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia alebo so zdravotným postihnutím) a v možnosti ich edukácie – predpokladá vieru v to, že každé dieťa je schopné napredovať vo vzdelávaní aj napriek určitým obmedzeniam a vedie k zvýšenej aktivite a záujmu aj zo strany pedagóga, ktorý sa prestáva zameriavať prioritne na problém, ale zameriava sa skorej na možnosti zvládania stanovených úloh.

Moderná starostlivosť je integrálna – kompetencie jednotlivých odborníkov sa v úzkej spolupráci využívajú čo najefektívnejšie. Typická je dobrá komunikácia, schopnosť pohotovej a adekvátnej reakcie, schopnosť sebakontroly a sebareflexie. Podpora hodnoty dieťaťa predstavuje neodmysliteľnú súčasť jeho výchovy. Každá „problémová“ situácia, v ktorej sa s dieťaťom ocitáme, je tak zložitá a špecifická, že nie je možné (a nikdy nebolo) nájsť jednotný recept na jej zvládanie. Snahy o zmenu problémového správania dieťaťa cestou odstraňovania symptómov problému často končia neúspechom. Avšak zmenou v spôsobe nadväzovania kontaktu (čiže v spôso-

be nášho reagovania na „problémové správanie“) možno pozitívnym spôsobom ovplyvniť nielen vývoj danej situácie, ale taktiež zmenu správania dieťaťa.

3.2 Bariéry inklúzie v školskom prostredí

Na školu sa už nepozera ako na uzavretú inštitúciu, ktorá žije sama pre seba. Škola bola vždy záležitosťou komunity (Lorenzová, 2001). Stáva sa otvoreným centrom širšieho spoločenstva ľudí žijúcich v určitom územnom celku, kde sa dá predchádzať delikventnému vývinu detí a mladých hneď v začiatku jeho vzniku. Na úrovni spoločenstva si to žiada dobré sieťovanie a spoluprácu všetkých inštitúcií (rodiny, školy, zariadení výchovnej prevencie, poradenských zariadení, polície, sociálnou kuratelou, miestnymi organizáciami a pod.). Na úrovni jednotlivých inštitúcií, zariadení a organizácií si to žiada odborníkov, ktorí sú pripravení na prácu smerom von z inštitúcie a disponujú širokým záberom profesionálnych kompetencií sociálneho a výchovného charakteru.

Pre odborného zamestnanca školy znamená otvorenie školy pre širšiu komunitu veľkú výzvu. Klíma (1993) vidí napríklad sociálneho pedagóga v pozícii „*otvoreného pedagóga*“, ktorý nepodlieha priamo inštitúcii a nie je ňou pracovne viazaný. Môže byť na blízku a voľne pracovať s deťmi, mládežou i dospelými aj celým spoločenstvom ľudí. Môže uplatňovať nielen preventívnu, integračnú a manažérsku, ale aj rozvojovú funkciu sociálnej pedagogiky. Myslíme si, že rozvojová funkcia je stále nedocenená a veľmi ťažko nachádza svoje praktické uplatnenie. Spájame tento problém s transdisciplinárnosťou sociálnej pedagogiky aj absenciou profesie sociálny pedagóg v katalógu zamestnaní (Neslušanová, 2013, s. 58).

3.2.1 Zát'azové sociálno-výchovné situácie a osobné problémy detí

Deti v materskej a základnej škole vekovo spadajú do obdobia troch až pätnástich rokov veku života. Vzhľadom na vek ide o deti, ktoré nie sú spôsobilé na právne úkony. Odborný zamestnanec musí túto skutočnosť pri práci s dieťaťom brať do úvahy, napríklad pri dlhšie trvajúcej individuálnej intervencii musí mať súhlas rodiča alebo zákonného zástupcu. Zaujímavé je, že pomerne často práve v škole vznikajú problémy so správaním detí. Spoločnosť za nežiaduce správanie považuje drogovú závislosť, sektárstvo, gabling, prostitúciu, samovražednosť, syndróm zanedbávania, týrania

a zneužívania, rodové násilie, rasizmus, xenofóbiu, agresivitu a šikanovanie, ktoré HRONCOVÁ, KRAUS (2006, s. 99) spolu s ďalšími odborníkmi označujú ako sociálno-patologické javy.

Do školského prostredia zaraďuje ONDREJKOVIČ (2001, s. 129) aj ďalšie nežiaduce spoločenské javy ako sú krádeže, juvenilná delikvencia a kriminalita, ktoré spolu s inými spoločenskými problémami (chudobou, nezamestnanosťou, dopravnou nehodovosťou a pod.) znamenajú pre spoločnosť odchýlku od sociálnej normy tzv. „*predpolie kriminality*“.

Odstraňovanie následkov kriminality a delikvencie je pre spoločnosť finančne náročné a do značnej miery zaťažuje rozpočet štátu. Následky zlej situácie občanov spoločnosť do určitej miery zmiernuje zákonom o sociálnych službách, no to nerieši príčinu. Súčasná politika štátu sa preto orientuje v súčasnosti viac na sociálnu prevenciu. Preventívna funkcia školy v oblasti kriminality a sociálnych deviácií sa stáva stále viac aktuálnou témou.

Dieťa a mladý človek sú počas školskej dochádzky vo vekovom období, ktoré je veľmi sledované z hľadiska kriminality, prekriminality, či detskej delikvencie. Za rizikové obdobie vývoja kariéry kriminality sa považuje začiatok školskej dochádzky, dokonca sa hranica posúva do obdobia vstupu dieťaťa do predškolského zariadenia, materskej školy.

Adaptácia na školské prostredie môže byť pre žiaka náročným obdobím. V školskom prostredí si treba všímať prvotné náznaky problémov s adaptáciou na úrovni žiaka, aby sa predišlo ťažším formám sociálno-výchovných problémov na úrovni školy ako je napríklad záškoláctvo. Pri komunikácii so žiakom sa tiež musí primerane k jeho veku zohľadňovať špecifický jazyk a citová zraniteľnosť dieťaťa.

Pedagóg, učiteľ či iný odborný zamestnanec v škole sa najlepšie priblíži k žiakovi tým, že bude otvorený, bude používať zrozumiteľné (nie napríklad cudzie) slová a bude pozorne načúvať, čo sám žiak hovorí. Vybudovanie dôvery žiaka ku sociálnemu pedagógovi považuje NESLUŠANOVÁ (2003) za základný predpoklad efektívneho začiatku sociálno-výchovnej činnosti s dieťaťom v školskom prostredí.

Okrem rôznych sociálnych situácií, ktoré žiaka ovplyvňujú v škole a mimo školy, sa môže žiak ocitnúť v náročnej situácii, ktorá je zapríčinená jeho osobnými problémami. Niekedy ide o malé problémy a žiak si ich vyrieši

sám. Zamestnanci školy a spolužiaci sa ani nedozvedia, čo dieťa, (spo-
lu)žiak prežíval. Vážnejšie a dlhšie neriešené osobné problémy dieťaťa
môžu ale prerásť do ťažkých porúch správania. Súčasná škola vie a môže
ponúknuť ich zmierenie, keď nie úplné vyriešenie. Efektívne je vytvorenie
školského podporného systému, o ktorého existencii dieťa vie, a na ktorý
sa môže diskkrétne obrátiť.

Práca s deťmi s osobnými problémami je v centre záujmu predovšetkým
školského psychológa. Prejavy detí s osobným problémom majú však odo-
zvu aj na ostatných zamestnancov školy. Tí sa musia rozhodnúť, či sa majú
alebo nemajú do osobných problémov detí zapojiť. Preto je dôležité vedieť
rozlišovať prejavy detí v nežiaducich osobných situáciách a včas na ne
adekvátne reagovať alebo aspoň upozorniť. V školách sa stretávame so
všetkými problémami ako sú napríklad samovražedné pokusy, násilie, zlé
zvládanie stresu a školskej neúspešnosti, neefektívnou komunikáciou vo
vzťahoch a pod.

Niektoré najčastejšie sa vyskytujúce osobné problémy žiaka v škole sú:
záškoláctvo, šikanovanie, syndróm zneužívaného, týraného a zanedbáva-
ného dieťaťa (syndróm CAN) a kriminalita. Patria sem aj stres a smútok
dieťaťa, ktorý sa často prejavuje práve v škole. Odborný zamestnanec či
pedagóg v škole by mal monitorovať správanie dieťaťa a všimnúť si, že
niečo nie je v poriadku. V nasledujúcom texte sprehľadňujeme časté preja-
vy detí s osobnými problémami tak, ako ich popisuje KYRIACOU (2005,
s. 11).

Prejavy záškoláctva – úmyselná absencia žiaka na jednej vyučovacej
hodine až absencia celý vyučovací deň s vedomím rodiča (žiak sa
napr. stará o chorého člena domácnosti) alebo bez vedomia rodiča
(strach žiaka z predmetu, žiakova nechúť učiť sa, žiak sa vyhne šika-
novaniu).

Prejavy šikanovania – dlhodobé a opakované prejavy, utiahnutosť,
zamĺknutosť, plačlivosť, strach, záškoláctvo, úzkosť, bezmocnosť, ľú-
tosť nad sebou, sebevražedné úmysly obete šikanovania, násilie, vy-
ťahovanie sa, uštipačnosť, prezentovanie sily, egoizmus, necitlivosť,
absencia empatie, vulgárne vyjadrovanie, manipulácia agresora obe-
ťou šikanovania.

Prejavy syndrómu CAN – časté nevysvetliteľné poranenia, strach z telesného kontaktu, šikanovanie spolužiakov, strach zo skúšania, strach z kontaktu školy s rodičmi, odmietnuť odložiť pred niekým oblečenie, koktanie, prejavy nezrelého správania, zle znášaná kritika, užívanie drog, pasivita, vyhýbanie sa rizikovým situáciám, predčasné narážky na sexualitu, sexuálne akty voči spolužiakom, citová uzavretosť, seba poškodzovanie, ľahké rozrušenie, trvalý hlad, chudosť, obsesívne správanie (napríklad húpanie sa), nedostatočná hygiena, neupravený zovňajšok.

Prejavy kriminality – impulzívnosť, nesústredenosť, nepravidelná školská dochádzka, ignorovanie pravidiel, asociálne správanie, rušenie, násilie, šikanovanie, odmietanie pomoci pedagógov a rodičov, krádeže, vandalizmus, podpaľačstvo, užívanie drog, slabá motivácia, egoizmus, zastieranie citov, nedisciplinovanosť, odvrávanie, neovládanie emócií.

Prejavy smútku žiaka – vyhľadávanie pozornosti, znížená motivácia, zlé sústredenie, časté absencie v škole, nočné mory, zhoršenie prospechu, pocity viny, strata chuti do jedla, obava vlastnej smrti, predstieranie, že sa nič nestalo, hnev, depresia, stres, odmietanie reality až po neschopnosť niekoho milovať v snahe vyhnúť sa trápeniu zo straty, útek pred riešením problému v presvedčení, že je to osud alebo sociálny dopad – podvádzanie, zameranie sa na seba.

Prejavy stresu žiaka – bolesti svalov, tmavé kruhy pod očami, bledosť, hnačky, pocit na zvracanie, kožné vyrážky, časté chodenie na toaletu, známky napätia v tvári, problémy s prehĺtaním, sebapoškodzovanie, podráždené oči, opary, bolesti hlavy, úbytok alebo prírastok na váhe, časté nachladnutie a kašeľ, modriny a popáleniny ako fyzické prejavy a náhla uzavretosť, vyhľadávanie hádok, plačlivosť, výbuchy hnevu, neporiadnosť, šikanovanie ostatných detí, bdelé snenie, zlé sústredenie, nedokončenie začatých úloh, uštipačnosť, snaha upútať pozornosť, zanedbávanie vlastného vzhľadu, strata zmyslu pre humor ako prejavy v správaní.

Odborný zamestnanec napr. sociálny pedagóg v škole najrýchlejšie odhalí žiakovu náročnú osobnú situáciu tým, že bude pracovať s konkrétnym prostredím žiaka. Dôležité je poznať rodinné prostredie žiaka a jeho školské i mimoškolské vzťahy, hlavne u žiakov zo znevýhodňovaného sociálneho prostredia. Žiak by mal cítiť podporu školy, ale aj určitý kontrolný záujem zo strany školy. Dobrým poznaním žiakovho sociálneho prostredia, môže sociálny pedagóg osobný problém žiaka včas odhaliť, riešiť alebo pri ťažšom prípade osobného/ osobnostného problému delegovať žiaka školskému psychológovi či sprostredkovať iného odborníka.

3.2.2 Vybrané sociálno-patologické javy a osobné problémy detí

Záškolačstvo

Žiadne dieťa sa „neulieva“ z vyučovania v škole bezdôvodne! Vždy sa nejaká príčina nájde. Ide skôr o to, či sa príčina vynechávania vyučovacích hodín u konkrétneho žiaka dôsledne hľadá. Jednorazové "uliatie" sa z vyučovania ako ojedinelá mimoriadna udalosť nemusí nič znamenať. Nakoniec skoro každý z nás má s týmto fenoménom počas svojich školských rokov nejakú skúsenosť. Môžeme ísť o nevinnú zábavu dieťaťa vyskúšať niečo zakázané. Na druhej strane môže jedna "nevinná" absencia na vyučovacej hodine odštartovať oveľa závažnejšie narušenie vzťahov dieťaťa ku štúdiu a škole.

Škola je prostredím, kde školopovinné deti musia tráviť podstatnú časť svojho dňa. Povinnosťou rodičov je zabezpečiť, aby dieťa do školy pravidelne a včas dochádzalo. Škola preberá počas vyučovania za zverené dieťa plnú zodpovednosť. Čo sa ale stane, keď sa dieťa počas cestovania z domu do školy *"dobrovoľne stratí"*?

V prvých hodinách vyučovania väčšinou rodič ani nevie, že dieťa v škole nie je. Učitelia jednotlivých predmetov na vyučovacích hodinách zapíšu absenciu dieťaťa. Niektorí z nich sa s úprimným záujmom o dieťa (niektorí len z povinnosti či zvedavosti) opýtajú na dôvod jeho neprítomnosti spolužiakov na vyučovacej hodine alebo triedneho učiteľa. Vo väčšine prípadov ale učitelia hlbšie príčiny absencie na vyučovaní nezisťujú, pokiaľ problém so školskou dochádzkou dieťaťa nie je obzvlášť vyhrotený. Otázka informovanosti o neprítomnosti dieťaťa na celom vyučovaní je náročná a rieši sa v školách:

indikovane - podľa nutnosti problém riešiť s konkrétnym dieťaťom, kvôli eskalácii celkového počtu vynechaných vyučovacích hodín u žiaka konkrétnej triedy a školy. Jedná sa o individuálnu sociálno-pedagogickú prácu so žiakom v prepojení so sociálno-pedagogickou prácou v skupine (s jeho spolužiakmi danej školskej triedy alebo inou skupinou žiakov daného školského prostredia), nejde teda o prácu s fenoménom záškoláctvo,

plošne - podľa personálnych a ekonomických možností konkrétnej školy, ako problém riešiť u všetkých žiakov školy naraz, kvôli zníženiu celkového počtu vynechaných vyučovacích hodín žiakov danej školy. Jedná sa o sociálno-pedagogickú osvetovú činnosť zameranú na elimináciu alebo zníženie výskytu fenoménu záškoláctvo v školskom prostredí.

Včasnú informovanosť o neprítomnosti dieťaťa v škole medzi rodičmi a školou považujeme za podstatnú súčasť predchádzania zámerného zanedbávania školskej dochádzky. Priaznivé je, keď sú rodičia informovaní o aktuálnom počte vynechaných hodín svojho dieťaťa službou na internetovej web stránke školy. Na niektorých školách vo svete (USA, Rakúsko, Slovensko) sa tento problém rieši elektronickými čipmi už niekoľko rokov. Čipy automaticky ihneď nahlásia neprítomnosť dieťaťa v škole rodičom prostredníctvom zaslania "*hot správy*" (napr. prostredníctvom sms, talk, Viber, mail a pod.). Kontrola dochádzky dieťaťa a stála intenzívna spolupráca rodiny a školy je pri predchádzaní absencií dieťaťa na vyučovaní veľmi dôležitá.

Je v neporiadku, keď sa dieťa vyučovacieho procesu v škole vedome vyhýba! Pri opakovanom úmyselnom zanedbávaní školskej dochádzky ide o záškoláctvo. Ide o problémové sociálno-výchovné správanie žiakov, ktoré vzniká, pretrváva a ustáľuje sa len v súvislosti so školským prostredím.

Predpona "*za*" v slove záškoláctvo predikuje niečo, čo Je, alebo niečo čo sa Deje v priestore za niečím, v tomto prípade za-školou/ školáctvom. "*Školáctvo*" chápeme v širšom význame. "*Školáctvo*" nie je vymedzené prítomnosťou dieťaťa v priestore za školou, čiže lokálne napr. hneď v blízkosti školskej budovy mimo pozemok školy. Môže ísť o väčšiu priestorovú vzdialenosť dieťaťa od budovy školy, napr. keď ide žiak počas výučby s kamarátmi do iného mesta. Samozrejme do kategórie záškoláctvo nespá-

dá "duchom" neprítomný žiak na výučbe napr. pri bdelom snívaní. Pri záškoláctve je podstatná fyzická neúčast' dieťaťa na povinnej výučbe priamo v škole.

ONDREJKOVIČ (2009, s. 482) rozlišuje medzi širším a užším zmyslom pojmu záškoláctvo, ktoré odporúča zohľadňovať pri jeho riešení v škole. Vyhybanie sa školskej dochádzke bez ohľadu na motív a počet neospravedlnených absencií (záškoláctvo v širšom zmysle) by malo byť podľa autora (tamže, 2009, s. 483) riešený výchovou na celospoločenskej úrovni a porucha správania, ktorá je založená na vážnejšie narušenom vzťahu dieťaťa ku škole a k učenie (záškoláctvo v užšom zmysle) môže riešiť výchova na individuálnej úrovni. Svojimi teoretickými štúdiami a sociologickými výskumami ONDREJKOVIČ (okrem mnohých iných akademikov pôsobiacich v sociálnej pedagogike) prispel k iniciovaniu zaviesť pozíciu sociálneho pedagóga v slovenskom školstve.

Hodnotenie činnosti odborných zamestnancov v správach zriaďovateľov škôl, v ktorých je pozícia sociálneho pedagóga realizovaná, je v súvislosti so záškoláctvom hodnotené vysoko pozitívne. V Trenčianskom kraji sa v správe uvádza, že činnosť sociálnych pedagógov sa hodnotí *"ako vysoko pozitívna a užitočná pre všetky zainteresované subjekty."* Inšpirujúce môžu byť priame výsledky sociálno-pedagogickej činnosti v základných školách Trenčianskeho kraja, kde sa podľa ročných správ znížila frekvencia prípadov záškoláctva od druhej polovice roku 2009. Na niektorých základných školách bolo dokonca záškoláctvo v druhej polovici školského roka 2011/2012 eliminované.

Informácie zo škôl potvrdzujú aj štatistické správy. Záškoláctvo bolo podľa štatistík Ústavu informácií a prognóz školstva v Bratislave v roku 2011 (www.uips.sk/publikace) v Trenčianskom kraji na ústupe, niektoré školy v meste Trenčín mali vynechanú len jednu vyučovaciu hodinu v celom školskom roku. Priemerný počet vynechaných neospravedlnených vyučovacích hodín na jedného žiaka základnej školy bol 5,63 hodín výučby, najvyšší bol v Košickom kraji 19,39 hodín výučby a najnižšiu do 0,67 hodín výučby bol práve v Trenčianskom kraji. V Bratislavskom kraji a Prešovskom kraji bol zaznamenaný narastá počtu neospravedlnených hodín výučby na žiaka.

Problematika záškoláctva sa objavuje pravidelne aj v práci združenia Linky bezpečia, v hovoroch s deťmi, ktoré sa týkajú školských ťažkostí. Podľa KARÁSKOVEJ ULBERTOVEJ (2010, s. 73) sa na Linke bezpečí v Českej republike z celkového počtu hovorov v roku 2009 uskutočnilo 1,23% hovorov práve na školské tému záškoláctvo. Keď sa pozrieme na prehľad telefonátov podľa jednotlivých tém, ktoré autorka uvádza (tamže, 2010, s. 83) vidíme, že percento (1,23%) je veľmi nízke oproti témam ako napr. osobnostné a zdravotné problémy (12%), rovesnícke vzťahy (14%), rodinné vzťahy (18%) alebo problémy s láskou a partnerstvom (20%). Vidíme tiež zrejmú súvislosť týchto a ďalších menej zastúpených tém napr. školské problémy (6%), šikanovanie, etnické a rasové problémy (5%) alebo závislosti (2%) s témou záškoláctvo.

V školskom prostredí je dôležitá primárna prevencia záškoláctva, ktorú je potrebné realizovať nielen učiteľom počas výučby v škole, ale aj v čase pred, medzi a po vyučovaní, cez prestávky a vo všetkom voľnom čase, ktorý deti v škole trávia. EMMEROVÁ (2013, s. 205) poukazuje na dôležitosť prevencie záškoláctva pre jeho úzku spojitosť s ostatnými sociálno-patologickými javmi, ktoré majú závažnejší charakter a považuje záškoláctvo za jeden z možných *"kriminogénnych faktorov."*

Myslíme si, že včasná informovanosť o neprítomnosti žiaka v škole, včasná intervencia voči dieťaťu, ktoré sa *"ulialo"* zo školy s citlivým prístupom k jeho individuálnym dôvodom a odborná pripravenosť škôl pre indikované a plošné riešenie záškoláctva sú *"stupienky na rebríku"*, ktoré môžu školu pozdvihnúť na vyššiu kvalitatívnu úroveň a záškoláctvo v spoločnosti eliminovať na najnižšiu možnú mieru.

Šikanovanie

Ekosystémový prístup zdôrazňuje nutnosť orientácie pedagóga na intervenovanie aj do sociálneho priestoru, ktoré samozrejme spätne výchovne na jedinca pôsobí. Priaznivé a nepriaznivé situácie, v ktorých sa žiak denno-denne ocitne, preverujú jeho schopnosti zvládania týchto situácií. Niektoré deti sa veľmi ľahko s nepriaznivou situáciou vyrovnajú a aj bez toho, aby si vôbec problém všimli, ho vyriešia.

Na druhej strane môže mať individuálne prežívanie záťažovej nepriaznivej sociálno-výchovnej situácie u dieťaťa až intímny charakter. Včasný citlivý zásah odborníka, ktorý je denne prítomný v sociálnom školskom priestore a žiaka dobre pozná, môže ihneď v zárodku eliminovať potenciálny problém, aj keď sa skrýva za inými prejavmi žiaka. Intervenujúci pedagóg, odborný zamestnanec (sociálny pedagóg, liečebný pedagóg), ktorý svojich žiakov dobre pozná, má tak lepšiu pozíciu, keď v konkrétnej ohrozujúcej situácii žiak potrebuje jeho podporu.

Dôkladná znalosť reakcií žiaka, jeho správania sa medzi spolužiakmi, jeho školskej úspešnosti a v širšom kontexte jeho rodinného zázemia a zdravotného stavu je nutná v prípade zlyhania žiaka v nepriaznivej situácii a dáva väčší predpoklad k úspešnému odbornému zásahu. Iba žiak, ktorý odborníkovi verí, dokáže sa mu aj zveriť so svojim problémom, teda i s tým, že je šikanovaný.

Predpokladom je preto vybudovanie si dôvery žiaka, ktorá stojí na vzájomnej úcte oboch. Na druhej strane sa predpokladá neutíchajúca ostražitosť sociálneho pedagóga k zmenám a odklonom v správaní sa žiaka od jeho bežnej normy.

Nutnosť sociálno-výchovného diagnostikovania sociálneho prostredia žiaka a včasného prijatia efektívnych sociálno-výchovných opatrení v súvislosti s nepriaznivými situáciami v školskom prostredí je zjavná, dokonca jej potrebnosť narastá.

Žiak, ktorý sa ocitol v nepriaznivej situácii šikanovania často hľadá pomoc u inej osoby napríklad u spolužiaka, učiteľa, rodiča, sociálneho/ liečebného pedagóga a pod., pretože v ich pomoc verí. Priamo ich osloví a požiada o pomoc. Tu je dôležité, aby bol na školách odborný zamestnanec dobre zviditeľnený pre všetkých žiakov, aby žiaci jasne a zrozumiteľne vedeli, kde ho nájdu, aby vedeli, že je to odborník spôsobilý na riešenie ich problému, ktorý im pomôže nájsť cestu z nepriaznivej situácie. Častejšie sú ale prípady, že žiak/žiaci na problém šikanovania iba nepriamo poukazujú. Nevšímaivosť zamestnancov školy a podcenenie varovných signálov, ktoré žiak vysiela, môže prerásť do veľkých rozmerov. Ak žiak vysiela signály, ktoré indikujú nutnosť odborného zásahu, treba zasiahnuť.

Proces rozhodovania sa pre adekvátny zásah nie je vôbec jednoduchý, okrem jasného prípadu ohrozenia života žiaka, kedy sa musí bezpodmienečne zasiahnuť aj za pomoci ostatných zamestnancov. V urgentných prípadoch je práve odborný zamestnanec pripravený intervenovať v situáciách ohrozenia žiaka, hlavne ohrozenia jeho života. Poskytuje žiakovi v kríze nielen akútnu pomoc a ochranu, ale aj potenciál, ktorý žiakovi v kríze zjavne chýba: poznatky, schopnosti, odstup od vlastnej krízy a určitý časový priestor pre slobodné rozhodnutie krízu riešiť vlastnými silami. Z pohľadu sociálnej pedagogiky rozlišujeme tri úrovne sociálno-výchovnej intervencie pri šikanovaní v školskom prostredí:

- **individuálna intervencia** v prípade ohrozenia žiaka alebo ohrozenia iných týmto žiakom,
- **skupinová intervencia** v prípade ohrozenia žiakov triedy, krúžku, detí školského klubu alebo ohrozenia iných touto skupinou,
- **intervencia spoločenstva** v prípade ohrozenia funkčnosti školy alebo jej školských zariadení (Neslušanová, 2011).

Pri intervencii šikanovania vstupuje medzi jedinca a krízu sprostredkovateľ, ktorý musí voľiť primeranú cestu a optimálnu stratégiu sociálno-výchovnej intervencie. V škole ide nielen o zásah proti šikanovaniu, ale o výchovné pôsobenie, ktorého cieľom je ľudská vychovanosť žiaka. Zanedbávaním včasnej intervencie pri šikanovaní v rodinnom prostredí a primárnej prevencii šikanovania v školskom prostredí, prerastajú problémy do sekundárnej až terciálnej roviny. Priamo na našich materských, základných a stredných školách sa preto dnes stále častejšie javí potreba odborných zásahov v rôznych formách šikanovania.

Pri intervencii šikanovania je dôležitý včasný a efektívny zásah odborného zamestnanca v spolupráci s triednym učiteľom, pedagogickým alebo iným odborným zamestnancom, rodičom alebo zákonným zástupcom, prípadne s inou inštitúciou, ktorá môže byť významne nápomocná. Môže ísť o:

akútny zásah v kritickej situácii (najčastejší prípad). Pri okamžitom akútnom zásahu je v situácii šikanovania dieťa v silnom emočnom strese, ale pod tlakom sa nachádza aj intervenujúci, čo prináša vyššie nároky na prípravu jeho odbornosti, schopnosti a osobné spôsobilosti,

pretože musí vedieť rozlíšiť nutnosť zásahu a musí byť schopný poskytnúť okamžitú odbornú pomoc,

intervenovanie určitú dobu po akútnom zásahu, pretože po vyriešení krízy dieťa ešte nejaký čas pociťuje traumy, hlavne u obete šikanovania. Odborný zamestnanec uskutočňuje opatrenia výlučne v rámci svojich právomocí a kompetencií, do výkonu iných profesií nezasahuje. Na základe diagnostikovania nutnosti poradenskej intervencie u dieťaťa, upozorní na túto skutočnosť triedneho učiteľa, riaditeľa školy a odporučí rodičom (zákonným zástupcom) dieťaťa návštevu u príslušného odborníka, prípadne sprostredkuje odbornú pomoc,

intervenciu, ktorú podnieti samo dieťa napríklad žiadosťou o radu z preventívnych dôvodov. Poradenstvo je veľmi dôležitý zdroj informácií, ktorý má motivovať žiaka k riešeniu situácie jeho vlastnými silami.

intervenciu, ktorú podnieti rodič (zákonný zástupca dieťaťa) napríklad žiadosťou o expertné stanovisko z rôznych osobných dôvodov. Patrí sem aj intervencia, ktorú sekundárne vyvolá *iný aktér* výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý na nutnosť zásahu proti šikanovaniu v školskom prostredí upozorní.

Intervenčný plán v akútnej vyhrotenej situácii šikanovania vychádza z obmedzeného časopriestoru intervenujúceho so zameraním na najväčšiu efektivitu zásahu. Sumarizuje situácie, ktoré sa považujú za predmet nutného ohlásenia a prípady, v ktorých musí byť informovaná polícia alebo iné inštitúcie napr. centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie prevádzkované v spádovej oblasti školy. Stanovuje, kto informuje rodičov (zákonných zástupcov) žiaka o intervencii voči ich dieťaťu ako agresorovi šikanovania; kto informuje rodičov dieťaťa o zásahu v prospech ochrany ich dieťaťa ako obeť šikanovania; kto informuje rodičov ostatných žiakov skupiny (potenciálnych svedkov), v ktorej sa šikanovanie vyskytlo.

Poukazuje na položky, ktoré je nutné zaevidovať o priebehu zásahu: kto zásah uskutočnil, kde a za akých okolností k zásahu prišlo, aký postup pomoci intervenujúci zvolil a jeho zdôvodnenie voľby postupu. Usmerňuje

komu sa záznam o intervencii odovzdá, kde sa zaeviduje a založí tak, aby záznam zostal živou evidenciou, ktorá je prístupná pre ďalšie prípadne potrebné intervenovanie.

Odborný zamestnanec napr. sociálny pedagóg plánovane a systematicky pracuje s rodičmi a so všetkými zainteresovanými pracovníkmi školy i externých inštitúcií formou osobných stretnutí, konzultácií a prípadnom zadefinovaní kontraktu. Navrhuje postupy ako predísť možnosti návratu situácie šikanovania na niekoľkých úrovniach:

úroveň školy - podieľa sa na tvorbe a realizácii intervenčného plánu, ktorý je súčasťou preventívneho programu školy. Navrhuje jeho aktualizácie so zreteľom na nové odborné poznatky. Intervenuje do sociálneho priestoru vytváraním príležitostí na skvalitnenie klímy školy prostredníctvom školských dokumentov a v každodennom prístupe ku žiakom, ich rodičom a všetkým zamestnancom školy. Iniciuje a organizuje vzdelávanie rodičov v oblasti šikanovania napríklad ako pristupovať pri riešení šikanovania, ako chrániť žiaka proti násiliu v škole, ako uplatňovať rodičovské práva v škole a pod.,

úroveň triedy (skupiny žiakov) - sociálni pedagógovia i liečební pedagógovia sa podieľajú na vytváraní intervenčných postupov pre skvalitnenie klímy triedy a sociálnych vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi a rodičmi. Každý žiak potrebuje cítiť dôvernosť, bezpečie a prijatie, ktoré môže ako učiteľ ponúknuť. Možno je dnes čas aj priamo učiť žiakov v škole konkrétne spôsobilosti vo vzťahoch. Priestor pre intervenciu sa javí nielen počas výučby, ale aj vo voľnom čase žiakov počas prestávok, hlavne na nebezpečných miestach (toalety, tmavé zákutia školy a pod.), ktoré v konkrétnej škole lokalizuje. Ďalšou oblasťou je orientovanie skupinového povedomia triedy k pozitívnemu postojú ku vlastnej škole a jej účastníkom. Podieľa sa na tvorbe a realizácii projektov, ktoré prispievajú ku kariére harmonického sociálneho prostredia v triede, pozitívneho životného štýlu skupiny a celkového kultúrneho prostredia školy,

úroveň žiaka - účinnou intervenciou u žiaka je možné podporiť jeho prosociálnosť, emocionálnu inteligenciu, schopnosť rešpektovať iných, schopnosť dôverovať sebe a hlavne v súvislosti so šikanovaním

aj schopnosť poznať vlastný potenciál. Myslíme tým vnútorný potenciál žiaka ako je vedieť pomenovať vlastné predstavy, očakávania, vnímanie seba a iných, vlastné reakcie na rôzne situácie atď. Poznanie vlastného vnútorného sveta môže odokryť rezervy pre zmenu, ktorá sa následne prejaví v správaní žiaka navonok v interakcii so spolužiakom, skupinou žiakov triedy, školy a pod. Sebavedomý žiak, ktorý pozná svoj vnútorný potenciál, dokáže navonok skôr vystupovať v súlade s vlastným presvedčením ako žiak, ktorý si neverí. Vyrovnané a pokojné sebavedomé správanie žiaka môže v značnej miere odraďovať agresora od šikanovania jeho osoby.

Nesmieme opomenúť ešte **úroveň seba (vlastného self) intervenujúceho** sociálneho pedagóga či liečebného pedagóga. Možnosťou je absolvovať psychosociálny alebo psychoterapeutický výcvik, ktorý ho oprávňuje pre hlbšiu intervenciu a pomoc žiakovi pri šikanovaní v školskom prostredí. V tomto smere je vhodné uvažovať nad možnosťami dozdelávania s finančným pokrytím v rámci systému školstva aj pre iné pomáhajúce profesie.

Sociálno-výchovná intervencia je možná viacerými spôsobmi a skúsený odborník volí podľa situácie tak, aby mu žiak dôveroval, cítil jeho prijatie a vlastné bezpečie. Švajčiarska psychologička KASTVOVÁ (2010, s. 25) chápe krízovú intervenciu ako terapeutický postup, ktorým sa dotyčný človek dostáva - prostredníctvom vzťahu k druhému človeku, sebaotvorením - do kontaktu so svojou krízou, takže je schopný vnímať tvorivý obrat a uskutočniť potenciál, ktorý je v kríze obsiahnutý. Samotnú krízu chápe ako rozhodujúci moment tvorivého procesu, pričom tvorivými sa stávame práve vtedy, keď už nie sme schopní riešiť naliehavý problém pre nás známymi prostriedkami a myšlienkami.

REDL a WINEMANN podľa SCHWENDTKE (1995, s. 475) chápu intervenčné techniky ako možnosti konania alebo pravidlá správania, pričom v literatúre sú tieto považované za princípy. Ide o vedomé ignorovanie, zásah signálmi, kontrola blízkosťou tela a dotykom, angažovanie sa v „záujmovej spoločnosti,“ afektívne podpora, výklad ako zásah/zákrok, reštrukturalizácia, priamy apel, obmedzenie priestorovej slobody pohybu a dostupnosť objektov/predmetov atď. Autori (tamže, s. 475) ďalej poukazujú aj na to,

že jednotlivé techniky nie sú ostro ohraničené, ale sa vzájomne prelínajú, a niektoré z nich môžu byť využité ako „dlhodobé pracovné princípy.“

Školy sú rôzne a každá z nich odráža špecifické problémy sociálneho rozvrstvenia danej lokality či regiónu. Sociálno-výchovná činnosť v školách je *"beh na dlhé trate"*. Výsledky nie sú citeľné hneď, tu a naraz. Odrážajú sa oveľa neskôr na vychovanosti ľudí, aj za niekoľko rokov. Škola, ktorá nemá strach priznať sociálno-výchovné problémy a snaží sa ich riešiť, hľadá najúčinnšie stratégie ich zvládania. Múdry riaditeľ sociálno-výchovné problémy školy pomenuje a pri ich riešení podporuje u zamestnancov vzájomnú spoluprácu, pretože dobre vie, že včasnou intervenciou pedagógov môže spomaliť alebo zabrániť rozvoj *"kariéry"* záškoláctva, šikanovania a iných patologických javov u detí v školskom prostredí.

4 VÝSKUM ÚSPEŠNOSTI INKLÚZIE V PROSTREDÍ MATERSKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU

4.1 Analýza indikátorov inklúzie

Zmeny, dotýkajúce sa oblasti výchovy a vzdelávania sa vzhľadom na diverzitu a špecifickosť edukačného prostredia presadzujú pomaly. Jednotlivé reformy realizované v poslednom desaťročí napomohli k určitému skvalitneniu odborného prístupu vo vzdelávaní, odbornej diagnostiky, rozvíjaniu špeciálnych metód a foriem vyučovania a ich dostupnosti, kvalitnejšiemu zabezpečeniu vhodnými materiálmi a technologickými podmienkami. Objavujú sa však aj nové nedostatky a s nimi spojené otázky, na ktoré je pomerne ťažké nájsť postačujúce odpovede.

I keď sú ciele inkluzívnej edukácie pomerne zrozumiteľné a jasne teoreticky definované (venujeme sa im samostatne v teoretickej časti tejto štúdie), na praktickej úrovni môžeme hovoriť o zložitom a na úspešnú aplikáciu náročnom koncepte. Príčiny sú rôzne. Aby sa inklúzia stala implicitnou súčasťou edukačného prostredia našich škôl a školských zariadení, je potrebné pomenovať systémové „nedostatky“ a pokúsiť sa o ich elimináciu a podporu pozitívnych systémových prvkov smerujúcich k inklúzií.

Hodnotenie kvality procesu edukácie v praxi poukazuje na objektívnu skutočnosť, že dosiahnutie vyššej kvality a úspešnosti vo vzdelávaní je podmienené nielen odstraňovaním fyzických bariér, ale najmä zmenami kurikula, zvýšením kompetencií a pripravenosti učiteľov na inkluzívnu výchovu a vzdelávanie, podporou spolupráce a komunikácie zainteresovaných vo vyučovacom procese, posilnením sociálno-ekonomických faktorov, zlepšením financovania, organizácie školského systému atď. (Žovinec, Seidler, 2010 podľa UNESCO, 2000).

4.1.1 Výskum predpokladov úspešnej inklúzie

V rámci výskumu sme použili metódy tak kvantitatívneho ako aj kvalitatívneho výskumu so zámerom získania čo najkomplexnejšieho obrazu o skúmanej problematike v danom prostredí. Ide o model zmiešaného výskumu, resp. zmiešanej výskumnej stratégie, ktorá „využíva silu a komplexitaritu jednotlivých prístupov“ (Hendl, 2005, s. 62) tak, aby sa navzá-

jom „*kompenzovali slabiny každého z nich*“ (Skutil, 2011, s. 75). Za hlavné ciele výskumu sme stanovili tri výskumné ciele:

- *vypracovať* analýzu plnenia vybraných kritérií inkluzívnej edukácie a zistiť mieru ich dosahovania v prostredí bežných MŠ v SR,
- *preskúmať* jednotlivé aspekty úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných MŠ v SR, zistiť, ktoré z nich sú kľúčové a ako sú konceptualizované v prostredí bežných MŠ v SR,
- *formulovať* odporúčania pre podporu implementácie kľúčových prvkov inkluzívnej edukácie v prostredí bežných MŠ v SR.

V rámci prvej, kvantitatívnej fázy výskumu sme využili dotazníkovú metódu. Ako výskumný nástroj sme použili dotazník s názvom *Predpoklady úspešnej inklúzie v materskej škole* (dostupný u autorov), zameraný na zmapovanie faktorov, ktoré ovplyvňujú úspešnú inklúziu v bežných materských školách (ďalej len MŠ) na Slovensku. Dotazník je modifikovanou verziou štandardizovaných zahraničných výskumných nástrojov hodnotenia kvality inkluzívnej edukácie, konkrétne dotazníka *Kritériá kvality pre integratívne školy* (Qualitäts kriterien für integrative Schulen) od KUMMER-WYSS (2007), *Indexu inklúzie* (Index for inclusion) od BOOTHA a AINSCOWA (2002) a dotazníka *Predikcie úspešnosti inkluzívnej edukácie na ZŠ v SR* (Janoško, Lechta, 2011). Výskumný nástroj sme pre účely nášho výskumu doplnili troma tzv. „*lži otázkami*“ a upravili na podmienky MŠ v SR. V rámci jednotlivých položiek dotazníka sme pre zber údajov použili nasledovnú škálu podľa LIKERTA (1932, in Gavora, 2008b): 1 – rezolútne súhlasím, 2 – súhlasím, 3 – nemám vyhranený názor, 4 – nesúhlasím, 5 – rezolútne nesúhlasím. Pre účely nášho výskumu bolo vybraných sedem kritérií. Každé kritérium bolo identifikované niekoľkými indikátormi, na sedem kritérií bolo celkovo vypracovaných 49 indikátorov. Kritériá inkluzívnej edukácie v bežných MŠ sme v rámci kvantitatívnej fázy výskumu⁹ zamerali na sedem konkrétnych oblastí s označením K-1 až K-7:

- *Oblasť Rámcových podmienok a využitia zdrojov*
(**K-1**: indikátory 1, 8, 12, 20, 24, 50)
- *Oblasť Procesu výchovno-vzdelávacej činnosti(výchovy)*
(**K-2**: indikátory 2, 7, 9, 13, 17, 25, 32, 38, 40, 43)

⁹ Druhá, kvalitatívna fáza výskumu, je popísaná v kpt. 4.2

- Oblasť *Riadenia a organizácie*
(**K-3**: indikátory 3, 4, 6, 16, 19, 22, 35, 44, 47)
- Oblasť *Vzájomnej interakcie*
(**K-4**: indikátory 45, 31, 37, 5, 23, 26, 41, 34)
- Oblasť *Postojov k inklúzii*
(**K-5**: indikátory 10, 11, 15, 28, 30)
- Oblasť *Kooperácie školy s inými zariadeniami*
(**K-6**: indikátory 18, 33, 39, 46, 49)
- Oblasť *Vzdelania a ďalšieho vzdelávania zamestnancov*
(**K-7**: indikátory 21, 27, 36, 48)

Dotazník bol administrovaný a expedovaný elektronicky e-mailovou korešpondenciou. Zber údajov pomocou elektronického dotazníka prebiehal v období dvoch mesiacov, od 14. augusta 2014 do 9. októbra 2014. Údaje sa zhromažďovali v časovom slede automaticky pomocou Google Disk do tabuľky *Data inkluze 2014*.

Zaslaných bolo celkovo 2054 dotazníkov všetkým materským školám na Slovensku, ktoré mali v registri MŠ SR (www.uips.sk) uvedenú e-mailovú adresu. Obratom sa 33 e-mailov vrátilo s odkazom chybné uvedenej adresy. Do výskumu sa svojimi odpoveďami zapojilo 336 pracovníkov MŠ. Dotazníky od 19 pracovníkov MŠ sme boli nútení vyradiť pre neúplnosť uvedených údajov. Pre spracovanie údajov bolo vhodných 317 dotazníkov.

Úplné odpovede sme zozbierali od 317 respondentov, ktorými boli riaditeľky¹⁰ MŠ, pedagogické, odborné a iné zamestnankyne MŠ a zástupcovia zriaďovateľa MŠ v obci.

Pre štatistické spracovanie zozbieraných údajov sme využili nasledovné štatistické metódy – Pearsonov korelačný koeficient, t-test, analýzu rozptylu (ANOVA), vhodné pre vyhodnotenie údajov v kvantitatívnej fáze výskumu.

Uvedeným metodologickým postupom bolo možné podrobnejšie preskúmať jednotlivé kritéria úspešnosti inkluzívnej edukácie na bežných MŠ v SR, identifikovať determinujúce faktory a predpoklady úspešnosti inklu-

¹⁰ Respondentkami boli v prevažnej miere ženy, v celkovom počte 315. Respondenti muži, ktorý sa zapojili do výskumu, boli dvaja: jeden riaditeľ MŠ a jeden starosta obce, zástupca zriaďovateľa MŠ.

zívnej edukácie a navrhnuť ďalšie kroky pre jej rozvoj a následnú predikciu na danom type škôl.

Poslednou fázou výskumného šetrenia bolo vypracovanie výskumnej správy a formulovania odporúčaní pre predikciu a rozvoj inkluzívnej edukácie v prostredí bežných MŠ v SR.

4.1.2 Deskriptívny popis výsledkov analýzy jednotlivých kritérií

Tab. č. 2 znázorňuje deskriptívne zistenia výsledkov analýzy jednotlivých kritérií inkluzívnej edukácie v prostredí materských škôl.

Uvedených 7 kritérií použitých vo výskume sme navzájom porovnali (využitím Analýzy rozptylu pre opakované merania). V tabuľke č. 2 uvádzame priemery a smerodajné (štandardné) odchýlky jednotlivých kritérií.

Z výsledkov výskumného šetrenia vyplýva, že najmenší priemer a teda najväčší súhlas respondentov bol pri kritériách **K2**: Proces výchovno-vzdelávacej činnosti a **K7**: Vzdelanie a ďalšie vzdelávanie zamestnancov.

Uvedená skutočnosť môže byť dôsledkom reformných zmien v rámci hodnotenia kvalifikácie pedagógov súvisiacej s ich platovým postupom, ktorí sú v súčasnosti motivovanejší získať kredity. Vznikol tým zároveň tlak na zvýšenie ponuky vzdelávacích programov, ktoré však majú rôznu úroveň a spravidla zatiaľ nie sú orientované v kontexte inklúzie.

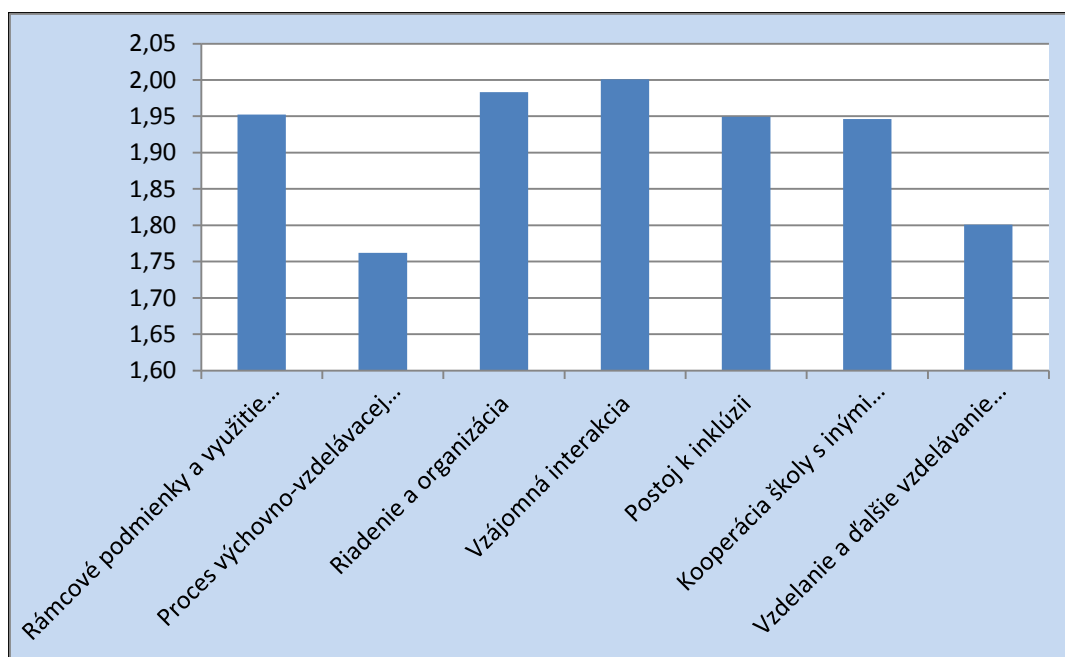
Naopak pri kritériách **K4**: Vzájomná interakcia a **K3**: Riadenie a organizácia je súhlas respondentov najnižší.

V praxi to môže vyjadrovať skutočnosť, že na školách absentujú interdisciplinárne tímy a jednotliví zamestnanci sú často nútení riešiť problémy samostatne. Tiež systém riadenia je preťažený administratívnymi požiadavkami, čím sa stráca priestor pre hľadanie individuálnych ciest a možností podpory inkluzívnejšieho prostredia školy, napr. aj zriadením riadiacich kooperujúcich tímov, ktoré by umožnili samotným pracovníkom spolupodieľať sa na riadení organizácie.

Descriptive Statistics/ Popisná štatistika			
	priemer	SD	N
Rámcové podmienky a využitie zdrojov	1,95	0,42	317
Proces výchovno-vzdelávacej činnosti (výchovy)	1,76	0,37	317
Riadenie a organizácia	1,98	0,35	317
Vzájomná interakcia	2,00	0,34	317
Postoj k inklúzii	1,95	0,46	317
Kooperácia školy s inými zariadeniami	1,95	0,46	317
Vzdelanie a ďalšie vzdelávanie zamestnancov	1,80	0,41	317

Tab. 2 Priemery jednotlivých kritérií

Pre vyššiu prehľadnosť uvádzame grafické znázornenie priemerov jednotlivých kritérií:



Obr. 9 Priemery kritérií inklúzie v školskom prostredí

V ďalšom kroku sme skúmali, či **sa odlišujú všetky kritéria navzájom**, alebo len niektoré. V nasledujúcej tabuľke č. 3 vidíme štatisticky významný rozdiel medzi kritériami, pri ktorých je p pod 0,05 (zvýraznené červeným písmom).

K1 sa teda odlišuje od K2 a K7, pri pohľade na priemery vidíme, že K1 je v porovnaní s nimi vyššie. Ďalej sme zistili, že rozdiely sú vždy medzi všetkými kritériami na jednej strane a K2 a K7 na strane druhej. Z toho nám vyplýva, že K2 a K7 sa od seba navzájom nelíšia, takisto ani ostatné kritériá medzi sebou.

K2 a K7 teda vystupujú ako oblasti, s ktorými sú respondenti najspokojnejší, potom nasleduje zvyšných 5 kritérií, s ktorými sú respondenti spokojní menej. Potvrdzuje nám to skutočnosť z predchádzajúceho merania, podľa ktorej uvedené kritériá získali najvyšší súhlas respondentov a v praxi škôl sa javia ako najfunkčnejšie.

(I) kritériá		(J) kritériá	rozdiel priemerov	p
	1	2	,190	,000
		3	-,031	1,000
		4	-,048	,233
		5	,003	1,000
		6	,006	1,000
		7	,151	,000
		2	1	-,190	,000
	3		-,221	,000
	4		-,239	,000
	5		-,187	,000
	6		-,184	,000
	7		-,039	,482
	3	1	,031	1,000
		2	,221	,000
		4	-,018	1,000
		5	,034	1,000
		6	,037	1,000
		7	,182	,000

	4		1	,048	,233
			2	,239	,000
			3	,018	1,000
			5	,052	,313
			6	,054	,375
			7	,200	,000
			5		1	-,003	1,000
	2	,187			,000
	3	-,034			1,000
	4	-,052			,313
	6	,003			1,000
	7	,148			,000
	6				1	-,006	1,000
			2	,184	,000
			3	-,037	1,000
			4	-,054	,375
			5	-,003	1,000
			7	,145	,000
			7		1	-,151	,000
	2	,039			,482
	3	-,182			,000
4	-,200	,000			
5	-,148	,000			
6	-,145	,000			

Tab. 3 Vzájomné porovnanie spokojnosti v rámci jednotlivých kritérií

V nasledujúcom kroku sme pre porovnanie jednotlivých kritérií navzájom spracovali ich vzájomné korelácie. Z uvedených výsledkov vyplýva, že všetky vzťahy sú pozitívne a pomerne silné. Znamená to, že ak sú respondenti spokojní s jedným kritériom, stúpa aj ich spokojnosť s iným (táto skutočnosť sa týka všetkých dvojíc). Tiež to znamená, že zvyšovanie

úspešnosti jedného kritéria pozitívne ovplyvňuje celkovú kvalitu a úspešnosť inkluzívnej edukácie v prostredí školy ako takej a zároveň tým podporuje tézu, že akákoľvek pozitívna zmena v jednej oblasti vedie k podpore pozitívnych zmien aj v iných oblastiach (Tab. 4).

		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
K1	r ¹¹		,685	,668	,621	,574	,583	,562
	p ¹²		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N ¹³		317	317	317	317	317	317
K2	r			,736	,745	,667	,588	,702
	p			,000	,000	,000	,000	,000
	N			317	317	317	317	317
K3	r				,676	,557	,564	,643
	p				,000	,000	,000	,000
	N				317	317	317	317
K4	r					,597	,520	,629
	p					,000	,000	,000
	N					317	317	317
K5	r						,490	,552
	p						,000	,000
	N						317	317
K6	r							,595
	p							,000
	N							317
K7	r							
	p							
	N							

Tab. č. 4: Vzájomné korelácie jednotlivých kritérií

¹¹ r je hodnota korelačného koeficientu (Pearsonov)

¹² p štatistická významnosť (< 0,001)

¹³ N - počet respondentov

4.2 Faktory ovplyvňujúce úspešnú inklúziu

4.2.1 Problematika inklúzie v materských školách na Slovensku

Aktuálny stav školskej inklúzie na Slovensku sa napriek jej niekoľkoročnému teoretickému definovaniu odborníkmi na pedagogiku, v zahraničí aj u nás, nachádza v začiatkovej fáze osvety a tvorby podmienok. Implementácia všetkých princípov inklúzie do bežnej praxe materských škôl je ojedinelá. Ide skorej o vlastnú angažovanosť niektorých riaditeľiek/ riaditeľov a pedagogičiek/ pedagógov materských škôl, ktoré/ ktorí sa o inklúziu iniciatívne zaujímajú. Niekedy ide o prirodzené konanie zamestnancov materských škôl, ktorí princípy a zásady inklúzie (nie všetky naraz) uskutočňujú bez toho, aby ho s pojmom inklúzia spájali. Na základe takýchto prípadov uplatňovania inklúzie v materských školách na Slovensku nemôžeme povedať, že v súčasnosti prebieha inklúzia ako vedomá a ustálená forma výchovy.

Pritom už od roku 2006 existuje na Slovensku legislatívna¹⁴ podpora premeny vnútorného (sociálneho a výchovného) prostredia škôl a školských zariadení. Vychádza z dlhodobého zámeru smerovať výchovu detí a mládeže k funkčnej inklúzii v rámci celej Európskej únie. Ani jednotlivé krajiny eurozóny ale nestoja v procese kreovania inkluzívneho prostredia v školách na rovnakej štartovacej dráhe.

Vzdelávacia politika Belgicka uplatňuje „*Zónu pozitívnych akcií a prioritného vzdelávania*“ a s podobným názvom „*Zóna prioritného vzdelávania*“ alebo „*Zóna zvýšenej pedagogickej starostlivosti*“ je realizovaná vo Francúzsku. Anglicko od roku 1998 presadzuje „*rozšírenú školu*“, Nemecko a Grécko uprednostňujú vo vzdelávacom systéme „*celodenné školy*“ (Horňák, Šilohová, 2013). Fínsko je v procese inklúzie zapojené najdlhšiu dobu, majú s inklúziou už tridsaťročnú skúsenosť. Práve Fínsko je najviac inšpiratívne pre slovenské školstvo, pretože malo na konci 70. rokov podobný školský systém ako má v súčasnosti Slovensko. Nemyslíme si, že proces inklúzie prebehne u nás „*z večera do rána*,“ skorej sa prikláňame k názoru, že pôjde o „*beh na dlhé trate*“.

¹⁴ Vyhláška MŠ SR číslo 9/2006 a následné Metodické usmernenie MŠ SR číslo 10/2006 podporuje proces auto-evalvácie inkluzívneho modelu výchovy.

Považujeme inklúziu za živý a dlhotrvajúci proces nielen v porovnaní s dĺžkou jej praktického uplatňovania v školách a školských zariadeniach spomenutých krajín, ale predpokladáme nepretržité aktívne kreovanie smerovania inklúzie vzhľadom k neustále sa meniacim životným (ekonomickým, sociálnym, kultúrnym) podmienkam všetkých krajín Európskej únie.

Považujeme koncepciu inklúzie za možnosť, ktorá je prakticky v podmienkach slovenských škôl a školských zariadení reálna. Napriek tomu, že sa u nás často vo výchovnom procese pojem inklúzia stotožňuje alebo zamieňa s integráciou či asimiláciou, vidíme jej implementáciu ako výhodnú, a to nielen implementáciu do školského prostredia, ale aj do celonárodného sociálneho priestoru.

Školský model inklúzie sa na Slovensku rozbieha. Dôležitá je tu nielen legislatívna podpora a politická ochota vytvárať vhodné podmienky pre inkluzívny proces, ale aj neustále monitorovanie a vyhodnocovanie inklúzie v jednotlivých školách a školských zariadeniach. Vstupné podmienky pre zahájenie inkluzívneho procesu sú v materských školách nejednotné. Skutkový stav toho, akým spôsobom sa materské školy rozhodli uchopiť (prípadne ignorovať) ponuku inklúzie, nie je na Slovensku komplexne preskúmaný.

V roku 2014 sme zahájili celoslovenský výskum v rámci projektu KEGA č. 035UK-4/2013, ktorého cieľom bolo zmapovať faktory ovplyvňujúce úspešnú inklúziu v materských školách. Zapojilo sa 317 materských škôl, z toho 54 materských škôl sa vyjadrilo k inklúzii vlastnými postrehmi v poslednej položke dotazníka s názvom *Predpoklady úspešnej inklúzie v materskej škole*. Štatistické spracovanie dotazníka sme popísali v kpt. 4.1, na tomto mieste sa zameriame na vyhodnotenie zistení spomenutej voľnej otázky. Oslovení zamestnanci (riaditeľky, pedagogičky, asistentky a iní zamestnanci) mali uviesť pripomienky alebo návrhy, ktoré by viedli ku zvýšeniu úspešnosti inklúzie z pohľadu ich vlastnej profesionálnej skúsenosti. Na základe kvalitatívnej analýzy ich vyjadrení sme formou otvoreného kódovania spracovali výskumné zistenia do oblastí, ktoré popisujeme v nasledovnom texte.

4.2.2 Faktory úspešnej inklúzie v materských školách na Slovensku

Súbežne s kvantitatívnou fázou výskumu sme realizovali druhú, kvalitatívnu fázu výskumu. V dotazníku bola pre tento účel vyčlenená položka – *Doplnok, vlastné vyjadrenie (názory, pripomienky)*. Naším cieľom bolo hlbšie porozumenie aspektom inkluzívnej sociálno-výchovnej činnosti z pohľadu informantov a kvalitatívna analýza ich vyjadrení v popise hlavných faktorov, ktoré sú kľúčové pre implementáciu a následnú podporu inkluzívneho procesu tak, aby bola inklúzia úspešná v prostredí bežných MŠ na Slovensku.

Výskumné zistenia z uskutočneného celoslovenského výskumu poukazujú na sedem dôležitých faktorov, ktoré sú predpokladom úspešnej inklúzie v materských školách na Slovensku, a ktoré podľa vyjadrení informantov výskumu podporujú efektívnu terapeutickú a sociálno-výchovnú činnosť v školskom prostredí orientovanú na etablovanie princípov inklúzie. Sú to:

- 1 **Klíma materskej školy**– aktívne kreovanie pozitívnej klímy a na podnety bohatého životného (výchovného, sociálneho, kultúrneho) prostredia.
- 2 **Odborný zamestnanec**(liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg) v materskej škole – komplexná pedagogická starostlivosť o všetky deti umiestnené v materskej škole (najmä deti s osobnými problémami, deti so vzťahovými problémami, deti zo znevýhodňovaného prostredia, deti s postihnutím, ohrozením alebo narušením, deti azyľantov, deti minoritných etnických skupín napr. rómske deti a pod.
- 3 **Asistent pedagóga**– pomoc a podpora pre individuálnu integráciu v materskej škole umiestneného dieťaťa s „inakosťou“ (dieťaťa s zdravotnými problémami, dieťaťa s fyzickým alebo mentálnym postihnutím, dieťaťa so špecifickými výchovnými potrebami a pod.).
- 4 **Osveta inklúzie** – edukácia rodičov detí, zaradenie výučby predmetu inklúzie vo všetkých programoch pedagogických fakúlt, praktické kurzy inkluzívnych postupov, priebežné intervízie aj odborné supervízie pre zamestnancov materskej školy, metodické príručky pre pedagógov, celoživotné dovzdelávanie pedagógov materskej školy, propagácia inklúzie a sprehl'adnenie i dostupnosť informácií napr. v médiách.

5 Sociálna sieť v spádovej oblasti – iniciatívne zapájanie predstaviteľov samosprávy a odborných i dobrovoľníckych inštitúcií do spoločných aktivít na území obce, mesta a pod., vytvorenie fungujúcej sociálnej siete pre transparentný prenos informácií a kooperáciu medzi zamestnancami školy, rodičmi detí a odborníkmi pri riešení konkrétnych problémov detí.

6 Navýšenie štátneho rozpočtu – finančné zabezpečenie „inkluzívnej materskej školy“ (vyššie platy zamestnancov, technické vybavenia, pomôcky a pod.), ktoré sú nutné pre zvýšenie kvality výchovy detí smerom k aktívnemu životnému štýlu v ich dospelosti.

7 Participačné povedomie spoločnosti, komunity – v rámci širšieho okolia, v spádovej oblasti materskej školy vytvoriť predstaviteľmi napr. samosprávy, polície, cirkví, škôl, občianskych združení i podnikateľov také sociálne prostredie, ktoré znemožňuje rastu kariéry potenciálnej kriminality detí a mládeže, snažiť sa o mravne a duchovne hodnotné prostredie, kde sú na prvom mieste ako sa vyjadril jeden z informantov výskumu: „*Láska, pochopenie, úcta, trpezlivosť, povzbudenie dieťaťa, partnerský vzťah,... dieťa = človek!*“

Zodpovednosť za dieťa je v inkluzívnom procese adresné pre každé jedno konkrétne dieťa. Zodpovednosť tu máme všetci dospelí ľudia bez výnimky, ktorí prichádzame do styku s deťmi, žijeme v blízkosti ich rodín, škôl, ihrísk a pod. Inklúzia ako nová filozofia výchovy možno hneď nenaplní očakávania pedagógov, rodičov a všetkých členov spoločnosti v spádovej oblasti materských škôl, ale je vhodnou inšpiráciou a dlho absentujúcou inováciou v školskom systéme našej krajiny. Takáto zodpovednosť za deti a mládež sa dá iniciovať a podporovať neustálou komunikáciou, participáciou a záujmom o to, čo dieťa prežíva, po čom dieťa túži, čo chce, potrebuje alebo aj ne/smie. Za vhodné považujeme utváranie alebo obnovovanie aktívnych spoločenstiev (komunit) ako základných sociálnych štruktúr, v ktorých má každé jedno dieťa svoje miesto, kde patrí a cíti sa v bezpečí.

4.3 Záverečné odporúčania výskumu a aplikácie pre inkluzívnu prax škôl

Pojmy inklúzia a inkluzívna edukácia sa síce v praxi materských a základných škôl postupne udomácňujú, no predpokladom pre ďalší posun v tejto oblasti je hlbšie a konkrétnejšie **oboznámenie sa s cieľmi a komponentmi inkluzívnej edukácie** a ich účelu pri budovaní inkluzívnej klímy školy.

Úspech procesu edukácie je vo veľkej miere v „rukách“ riaditeľov a ich riadiacej (plánovacej a logistickej) činnosti. Vnímame ako potrebné ich **zaškolenie do problematiky inkluzívnej edukácie a jej realizácie** (napr. prostredníctvom odborných metodických kurzov pre riadiacich pracovníkov).

Jednou z náročných úloh riaditeľov je vytvorenie pracovného tímu, ktorý dostatočným spôsobom pokrýva výchovno-vzdelávacie potreby všetkých žiakov. Aby inklúzia fungovala je nevyhnutné zabezpečenie **vyššieho počtu príslušných odborných zamestnancov**, ako aj **výberu proinkluzívne zameraných kurzov a vzdelávacích ponúk** v rámci ich kvalifikačného postupu. Keďže na učiteľov i odborných zamestnancov sú v súčasnosti kladené čoraz vyššie nároky, považujeme za dôležité zabezpečenie **supervízie**, ako prostriedku pre ich profesijný rast a zároveň ako prevenciu syndrómu vyhorenia.

Pre podporu v riadiacej činnosti odporúčame riaditeľom **poverenie** niektorého z odborných zamestnancov **expertným zastrešením a inštruovaním procesu inkluzívnej edukácie**. Jeho úloha by mohla spočívať v postupnom zaškolovaní i ďalších kolegov a podpore ich odborných kompetencií v danej oblasti, ako aj uvádzaní nových zamestnancov do pracovného procesu a inkluzívneho prostredia školy. V budúcnosti navrhujeme vytváranie **širšieho odborného a supervízneho tímu**, so vzájomne dopĺňajúcimi sa kompetenciami a interdisciplinárnou spoluprácou.

Ako predpoklad pre úspešné naštartovanie inklúzie vnímame **prijatie inklúzie ako strategickej vízie školy**. Domnievame sa, že ak sa inklúzia stane pre školu hodnotou, s ktorou sa budú stotožňovať všetci zamestnanci a zároveň cieľom (záväzkom), ku ktorému sa chcú spoločnými silami dopracovať, bude možné reálne predpokladať jej úspešnosť. Táto snaha však musí byť implicitne zahrnutá nielen do najzásadnejšieho strategického dokumentu školy – **Plánu práce školy**, ale do **všetkých dokumentov** (napr.

vnútorného poriadku školy pre žiakov a zamestnancov, tematických plánov, školského vzdelávacieho poriadku atď.).

Súčasťou analytickej činnosti školy pri tvorbe inkluzívneho plánu je vyhodnotenie jej silných a slabých stránok a vytvorenie návrhu spôsobov ich posilnenia. Významnou pomocou v tomto procese je **kvalitný projektový manažment**, charakteristický mapovaním aktuálnych možností a ponúk v oblasti grantov a dotácií v rámci jednotlivých štátnych i neštátnych inštitúcií.

Aby sa mohla škola nazývať inkluzívna, mala by byť **otvorená prijímaniu všetkých žiakov** zo spádovej oblasti. Odporúčame zmapovanie lokálneho prostredia, ako predpokladu pre plánovanie vytvorenia maximálne vhodných podmienok pre ich úspešnú edukáciu.

K nevyhnutným podmienkam úspešnosti inkluzívnej edukácie tiež patrí vytvorenie **inkluzívnej klímy školy**. Domnievame sa, že facilitáciou osobnostného i profesijného rastu zamestnancov, vytváraním **kooperujúceho tímu učiteľov a odborných zamestnancov** (charakteristického spoločným plánovaním a rozhodovaním), podporou ich **efektívnej komunikácie**, nadviazaním otvorenejšej **spolupráce s rodinami** detí a aktívnejšou **prácou** so skupinou detí v rámci jednotlivých tried je možné takúto klímu postupne vytvoriť.

Významný podiel na úspešnosti tohto procesu má komunikácia a spolupráca školy **s inými školami a školskými zariadeniami**, výmena skúseností (the best of practices), organizovanie kultúrno-spoločenských akcií (pod hlavičkou inklúzie).

Efektívne fungovanie inklúzie sa nedostaví ihneď, s tým je potrebné rátať. Je to náročný a kontinuálny proces, v ktorom významnú úlohu zohrávajú **priebežná autoevalvácia** tohto procesu samotnou školou a **stanovovanie nových cieľov a úloh**. Sme presvedčení, že výsledky ich plnenia prispievajú k dosiahnutiu úspešnosti všetkých žiakov.

ZÁVER

Školy sú podobne dynamickým a nepretržite sa meniacim edukačným prostredím, ako ostatné sociálne systémy. Sú miestom, ktoré skrze vzťahy a vzájomnú výmenu poznatkov a skúsenosti formuje, napomáha dozrievaniu nielen žiakov ale aj ich učiteľov a rodičov. To, čo je v kontexte inklúzie jednou školou považované za nereálne, je v inej výzvou pre reálnu zmenu. A takýto impulz inklúzia predstavuje. Jej princípy otvárajú nové možnosti pre skvalitnenie života a potenciálu každého jednotlivca.

Sme súčasťou spoločnosti, v ktorej je miesto pre inklúziu nepochybniteľné. Zodpovednosť pri kreovaní inkluzívneho prostredia máme všetci dospelí ľudia bez výnimky, ktorí prichádzame do styku s deťmi, žijeme v blízkosti ich rodín, škôl, ihrísk a pod. Inklúzia ako nová filozofia výchovy možno hneď nenaplní očakávania pedagógov, rodičov a všetkých členov spoločenstva v spádovej oblasti materských škôl, ale je vhodnou inšpiráciou a dlho absentujúcou inováciou v školskom systéme našej krajiny. Takáto zodpovednosť za deti a mládež sa dá iniciovať a podporovať neustálou komunikáciou, participáciou a záujmom o to, čo dieťa prežíva, po čom dieťa túži, čo chce, potrebuje alebo aj ne/smie.

Skeptici možno poznamenajú, že inklúzia je iba „*nové slovíčko*“. Vzťahy prijímania všetkých bez rozdielu v pokojnej atmosfére a bezpečia boli popisované už minulosti rôzne ako napríklad vhodné slušné spoločenské správanie sa v škole, disciplinovanosť žiakov školy. Možno zaznieva kritika praktikov v školách, že inklúzia iba nahrádza pojem integrácia novším pojmom. Sme za kritiku vďační a vítame odlišné názory odborníkov aj laikov. Sme predsa inkluzívne zmýšľajúci ľudia žijúci v určitom spoločenstve a inklúzia nás všetkých vyzýva k vzájomnému dialógu.

Inklúzia podľa nás vedie k naplneniu potenciálu jedinca, ale predovšetkým k hlbšiemu poznaniu, že každý človek s hodnotou už prichádza na tento svet, nezískava ju. Je preto výzvou k utváraní vzťahov, ktoré umožnia každému dieťaťu nestratiť kontakt s touto hodnotou. A tiež výzvou pre obnovovanie aktívnych spoločenstiev ako základných sociálnych štruktúr, v ktorých má každý svoje miesto, kde patrí a cíti sa v bezpečí. A keď má „*nové slovíčko*“ naštartovať takúto sociálno-výchovnú činnosť s deťmi v školskom prostredí, potom je inklúzia tým pravým pojmom pre jej zaštieňenie.

CONCLUSION

Schools, as well as other social systems, are similarly dynamic and continuously changing educational environment. It is a place which through relationships and mutual interchange of ideas and experience forms and helps mature not only to pupils but also to their teachers and parents. In the context of inclusion one school can consider some facts to be unreal, while another one can take it as a challenge for a real change. Inclusion represents such an impulse. Its principles open new possibilities for improving life and potential of each individual.

We are a part of the society where a place for inclusion is unquestionable. All adults without exception who come into contact with children, who live close to their families, schools and playgrounds, bear full responsibility while creating inclusive environment. Inclusion as a new philosophy of education will perhaps not live up immediately to expectations of teachers, parents and all members of the society in the catchment area of nursery schools, but it is a suitable inspiration and the innovation which has been missing for a long time in the school system of our country. Such a responsibility for children and youth can be initiated and supported by constant communication, participation and interest in the fact what children go through, what they long for, what they want, what they need or what they are allowed to do or not allowed to do.

Sceptics may object that inclusion is only a “*new word*”. Relations of accepting all people without exception in a peaceful atmosphere and in a safe place were described in the past differently, such as appropriate good social manners at school or discipline of pupils at school. Practitioners at schools may criticize the fact that inclusion only substitutes the term integration with a new one. We are grateful for this criticism and we welcome different opinions of experts and laymen. We are people who think inclusively and who live in a certain society and inclusion appeal us all for mutual dialogue.

According to our opinion, inclusion leads to fulfillment of potential of an individual, but above all to deeper realization of the fact that all people come to this world with a certain value, they do not acquire it. That is why it is a call for forming relationships which will enable each child not to lose

the contact with this value. And it is also a call for restoration of active societies as basic social structures in which all people have their own place where they belong and where they feel safe. If a “*new word*” is supposed to initiate such a socio-educational activity with children in school environment, then inclusion is the right term to cover it.

SUMMARY

Current condition of school inclusion in Slovakia despite theoretical defining by pedagogy experts (abroad and in our country as well), which has taken several years, is at primary stage of public education and creation of conditions. Implementation of all inclusion principles into common practice of nursery schools is unique. It is rather own engagement of some head teachers and teachers of nursery and primary schools who are initiatively interested in inclusion. But its principles and rules (not all at once) are realized without connecting it to the term “inclusion”.

Presented monograph originated on the basis of nationwide research in Slovakia carried out in 2014 within the project called KEGA no. 035UK-4/2013 whose aim was to map factors influencing successful inclusion in nursery schools. 317 nursery schools were involved into the research (qualitative and quantitative) – 54 of them commented on the inclusion with their own observations. Addressed employees (head teachers, teachers, assistants and other employees) were supposed to state the objections or suggestions which would lead to the increase of inclusion successfulness from the point of view of their own professional experience. Our goal was deeper understanding of aspects of inclusive socio-educational activity from the point of view of informants and qualitative analysis of their comments in the description of main factors which are crucial for implementation and subsequent support of inclusive process so that inclusion is successful in the environment of common nursery schools in Slovakia.

Research findings point out seven important factors which are prerequisites for successful inclusion in nursery schools in Slovakia and which according to the opinion of research informants support effective therapeutic and socio-educational activity in school environment oriented on establishing principles of inclusion. These are:

1. Nursery school climate – active creation of positive atmosphere and environment (educational, social, cultural) rich in incentives.
2. Professional employee (medical educator, social educator, special educator) in nursery school – comprehensive pedagogical care for all children placed in nursery school.

3. Assistant teacher – help and support for individual integration of a “different” child placed in nursery school (child with health problems, physically or mentally handicapped child, child with specific educational needs etc.).
4. Public education of inclusion – education of parents, including tuition of inclusion subject into all programmes of faculties of education, practical courses of inclusion procedures, continuous interventions and special supervisions for employees of nursery schools, guidebooks for teachers, lifelong learning of teachers in nursery schools, promotion of inclusion and making the information clearer and available, for example in media.
5. Social network in the catchment area – initiative involvement of representatives of self-government and specialized and voluntary institutions into common activities in the area of the village, city etc.
6. Increase in state budget – financial security of “inclusive nursery school” (higher salaries for employees, technical equipment, aids etc.) which are necessary for increasing quality of education of children towards active lifestyle when they are adult.
7. Participational awareness of society, community – within broader surroundings, in the catchment area of nursery schools, representatives of, for example, self-government, police, church, schools, citizens associations and entrepreneurs should create social environment which makes growth in potential criminality of children and youth impossible, tries to establish morally and spiritually valuable environment where, as one of the research informants said,: *“Love, understanding, respect, patience, encouraging children, partner relationship, ... child = person!”* comes first.

Final recommendations of research and application for inclusive practice of schools:

- Terms inclusion and inclusive education are becoming gradually familiar in the practice of nursery and primary schools, but the prerequisite for further shift in this field is deeper and more specific explanation of the goals and components of inclusive education and their purpose while creating inclusive climate of school.

- Success of educational process is in a great extent “in the hands” of head teachers and their managing (planning and logistic) activities. It is necessary to train them about inclusive education issues and its realization (for example by means of special methodical courses for management).
- One of the demanding tasks of head teachers is creating working team which in sufficient way covers educational needs of all pupils. If we want the inclusion to work, it is inevitable to arrange higher number of relevant professional employees, as well as the choice of pro-inclusive courses and educational offers within their qualification promotion. As higher and higher demands are placed on teachers and professional employees nowadays, we consider it to be important to arrange supervision as the means of their professional growth and at the same time as prevention of burnout syndrome.
- To support managing activities of head teachers we suggest authorizing one of the professional employees to take expert patronage and instruct the process of inclusive education. His or her role might consist in gradual training of other colleagues and supporting their professional competences in relevant field, as well as introducing new employees into working process and inclusive environment of the school. In future we suggest creating broader professional and supervision team which will have mutually complementing competences and will cooperate interdisciplinary.
- To successfully start the inclusion it is necessary to accept inclusion as a strategic vision of the school. We believe that if the inclusion becomes a value for a school and all employees identify with it and at the same time it is a goal (commitment) which they want to hammer out collaboratively, it will be possible to realistically suppose that it will be successful. However, this effort must be implicitly included not only into the most essential strategic document of school – School work plan, but also into all documents (for example internal order of school for pupils and employees, thematic plans, school educational rules etc.).
- Part of the analytical activity of the school while creating inclusive plan is the evaluation of its strong and weak points and creating proposal of the ways of their strengthening. Significant help in this

process is a quality project management, characteristic by mapping current possibilities and offers in the field of grants and subsidies within individual state and non-state institutions.

- If a school wants to be called inclusive, it should be opened to accepting all pupils from the catchment area. We recommend mapping local environment as a prerequisite for planning creation of maximally appropriate conditions for their successful education.
- Creating inclusive climate of school belongs to the inevitable conditions of inclusive education successfulness. We believe that by facilitating personality and professional growth of employees, by creating cooperating team of teachers and professional employees (characteristic by common planning and decision making), by supporting their effective communication, establishing more open partnership with families of children and more active work with the group of children within individual classes, it is possible to gradually create such a climate.
- Communication and cooperation between school and other school institutions, exchange of experience (the best of practices), organizing cultural and social events (under the heading of inclusion) are significant part in the successfulness of this process.

We must expect that inclusion will not work effectively right away. It is a demanding continual process in which continuous autoevaluation of this process by the school itself and determination of new goals and tasks play an important role. We are convinced that the results of their fulfillment will contribute to the achievement of the success of all pupils.

Responsibility for a child in the inclusive process is individual for each particular child. All adults without exception who come into contact with children, who live close to their families, schools and playgrounds, bear full responsibility. Inclusion as a new philosophy of education will perhaps not live up immediately to expectations of teachers, parents and all members of the society in the catchment area of nursery schools, but it is a suitable inspiration and the innovation which has been missing for a long time in the school system of our country.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BAKOŠOVÁ, Z. 2007. Školský poriadok ako jedna z ciest eliminácie sociálno-patologických javov v škole. In *SOCIALIA 2007 Prevencia sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých: zborník referátov z medzinárodnej konferencie Prevencia sociálno-patologických javov detí, mládeže a dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, 406 s. ISBN 978-80-8083-595-8.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. vyd. Bratislava: Public Promotion, 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- BANMEN, J., GERBEROVÁ, J., GOMORIOVÁ, M. 2005. *Model rastu. Za hranice rodinné terapie*. Brno: Cesta, 303 s. ISBN 80-7295-071-1.
- BANMEN, J. 2009. Model rústu včera a dnes. In BANMEN, J. (ed.). 2009. *Transformační systemická terapie*. Ostrava: IVS ČR, s. 25-42. ISBN 978-80-254-4976-9.
- BANMEN, K. M. 2010. *Terapia s pármí – intimita v partnerských vzťahoch*. Interný študijný materiál IVS v SR. Systemická terapia páru podľa modelu V. Satirovej.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 107 s. ISBN-1-872001-18-1.
- BOWLBY, J. 2010. *Vazba. Teorie kvality raných vzťahu medzi matkou a dieťaťom*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-670-4.
- CORNEAU, G. 2010. *Anatomie lásky. Vzťahy otec-dcera, matka-syn a jejich vliv na budoucí partnerské vzťahy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-701-5.
- EMMEROVÁ, I. 2013. Záškolačstvo ako sociálno-výchovný problém a možnosti jeho prevencie z aspektu profesie sociálnych pedagógov. In BARGEL, M. a kol. (eds.). *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka*. Brno: Institut mezioborových studií, ISBN 978-80-87182-43-7, s. 204-210.

- FEYERER, E. 2010. Transformácia integrácie na inklúziu – všeobecné tendencie. In: LECHTA, V. (ed.). *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus s. r. o., 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.
- GAVORA, P. 2008a. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). In. *Pedagogika*, roč. LVIII, 2008. ISSN 0031-3815, s. 222-235.
- GAVORA, P. 2008b. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-2391-8.
- HABALOVÁ, M. 2010. Zdroje reziliencie rodín detí so znevýhodnením a úlohy včasnej intervencie pri jej posilňovaní. In HORŇÁKOVÁ, M. (ed.) 2010. *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 260 s. ISBN 978-80-223-2915-6.
- HAŠKOVÁ, V. 2014a. Podpora inklúzie v inštitúciách zabezpečujúcich výchovu vo voľnom čase. In KUBEROVÁ, H., HAŠKOVÁ, V. (eds.). *Inkluzívna klíma ako výzva a poslanie*. Ružomberok: VERBUM, 2014. ISBN 978-80-561-0176-6. s. 313-320.
- HAŠKOVÁ, V. 2014b. Problémy inkluzívnej edukácie v školskom klube detí. In NESLUŠANOVÁ, S., EMMEROVÁ, I., JAROSZS, E. (eds.). *Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti*. Brno: Institut mezioborových studií, 2014. ISBN 978-80-88010-01-2. s. 637-643.
- HAŠTO, J. 1997. *Rodinná terapia – prehľad základných pojmov a východísk*. Integra: Edícia Tetralóg, 1997.
- HAVEL, J., FILOVÁ, H. 2010. Vzdělávací inkluze v primární škole očima učitelů. In HAVEL, J. FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-202-4. s. 39-51.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HORŇÁK, I., ŠILOHOVÁ, V. 2013. Východiská inkluzívneho vzdelávania In Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy : pracovný materiál. Prešov: MPC, s. 5-19.

- HORNÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *Efeta*, roč. XVI, č. 1, s. 2-5. ISSN 1335-1397.
- HORNÁKOVÁ, M. (ed.). 2010. *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 260 s., ISBN 978-80-223-2915-6.
- HRONCOVÁ, J., KRAUS, B. a kol. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: PF UMB. 252 s. ISBN 80-8083-223-4.
- CHRZANOWSKA, I. 2010. Inkluzívna pedagogika ako symbióza pedagogiky a špeciálnej pedagogiky. In: LECHTA, V. (ed.). 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.
- INNES, M. 2009. Terapeuticky orientovaný vzdelávací proces. In BANMEN, J. (ed.). 2009. *Transformační systemická terapie*. Ostrava: IVS ČR, s. 69-94. ISBN 978-80-254-4976-9.
- JANOŠKO, P. 2009. Profil inkluzívneho pedagóga v kontexte výchovy a vzdelávania detí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. In *Učiteľ pre školu 21. storočia*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, Banská Bystrica: UMB, 2009b.
- JANOŠKO, P. 2010. Nadväzovanie kontaktu s dieťaťom/ žiakom s „problémovým“ správaním prostredníctvom validizácie jeho hodnoty. In *Revue liečebnej pedagogiky -profesijný časopis PRO LP Asociácie liečebných pedagógov*, č. 7, roč. IV, s. 25-29. ISSN 1337-5563.
- JANOŠKO, P. 2013. *Inkluzívna edukácia – aktuálna výzva pre školy a školské zariadenia*. Ružomberok : VERBUM, 83 s., ISBN 978-80-8084-317-5.
- JANOŠKO, P. 2014. Systemické aspekty rodinnej terapie. In KUBEROVÁ, H., JANOŠKO, P. (eds.) 2014. *Liečebná pedagogika v kontexte teórie a praxe*. Ružomberok : VERBUM, s. 69-87. ISBN 978-80-561-0161-2.

- JANOŠKO, P., NESLUŠANOVÁ, S. 2014. Faktory ovplyvňujúce úspešnú inklúziu v materských školách na Slovensku. In HORŇÁKOVÁ, M., JANOŠKO, P. 2014. *Proinkluzívna klíma školy*. Zborník vedeckých štúdií. Ružomberok : VERBUM, 2014, s. 53-62. ISBN 978-80-561-0175-9.
- KAMENSKÁ, J. 2010. Význam rodinného prostredia a jeho sanácia. In *V. medzinárodná konferencia doktorandov. Zborník príspevkov*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre, 2010, s. 411-412. ISBN 978-80-8094-699-9.
- KARÁSKOVÁ ULBERTOVÁ, L. 2010. Potíže dětí a dospívajících ve školním prostředí. In *Děti a jejich problémy III: Sborník studií*. Praha: MŠMT, Sdružení Linka bezpečí., 142 s. ISBN 978-80-254-6840-1, s. 61-86.
- KASTVOVÁ, V. 2010. *Krize a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 978-80-7367-800-5.
- KEOGH, B. 2007. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KLÍMA, P. 1993. *Koncept studijního oboru a vzdělávacího programu sociální pedagogika: Závěrečná práce rozvojového projektu FRVŠ*. Praha: PF UK, 1993.
- KLEIN, F. 2010. Pojem normalizácia ako orientácia pre transdisciplinárnu inkluzívnu pedagogiku. In LECHTA, V. (ed.). 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus s. r. o., 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.
- KOŤA, J., HAVLÍK, R. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 184 s. ISBN 80-7178-635-7.
- KOZÁKOVÁ, D. 2006. Rodina s dieťaťom ťažkým zdravotným postihnutím – moje skúsenosti a vízie. In *Integrácia*, č. 2. s. 10-15. Bratislava: Rada pre poradenstvo v sociálnej práci. ISSN 1336-2011.
- KUMMER-WYSS, A. 2007. Aufdem Wegzurintegrativen Schule. In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, č. 7-8, s. 27-34.
- KYRIACOU, Ch. 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 152 s. ISBN 80-7178-945-3.

- LECHTA, V. et al. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-303-5.
- LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Děti s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEONHARDT, A., LECHTA, V. a kol. 2006. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum versus jej realizácia. In *Efeta*, 2006, roč. XVII, č. 2, s. 2-4. ISSN 1335-1397
- LEWIS, L., BANMEN, J. 2009. Pozitivní psychologie V. Satirové. In BANMEN, J. (ed.). 2009. *Transformační systemická terapie*. Ostrava: IVS ČR, ISBN 978-80-254-4976-9, s. 25-42.
- LIESEN, CH. 2009. *Inklusion – ein Menschenrecht? Art. 24 des UN – Übereinkommen über die Rechtebehinderter Menschen. Behinderte Menschenrechte?! – Fachtagung, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, 2009*.
- LORENZOVÁ, J. 2001. Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In Kraus, B., Polačková, V. (eds.). 2001. *Člověk - prostředí - výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 199 s. ISBN 80-7315004-2.
- Medzinárodná akadémia vzdelávania. 2005. *Efektivní učení ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 144 s. ISBN 80-7178-556-3.
- NESLUŠANOVÁ, S. 2010. *Možnosti sociálno-pedagogickej činnosti v podmienkach školy : Diplomová práca*. Trnava: PF TU, 87 s.
- NESLUŠANOVÁ, S. 2011. Intervencia sociálneho pedagóga v školskom prostredí. In BARGEL, M. a kol., (eds.). *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Institut mezioborových studií, ISBN 978-80-87182-16-1, s. 220-228.
- NESLUŠANOVÁ, S., LIBERČANOVÁ, K. 2011. Možnosti sociálnej pedagogiky. In Šimegová, M., Kováčová, B. (eds.) *Šikanovanie v prostredí školy. Možnosti prevencie a zvládania*. 2011. 1.vyd. Trnava : Typi Universitates Tyrnaviensis, ISBN 978-80-8082-484-6. s. 217-232.

- NESLUŠANOVÁ, S. 2013. *Uplatnenie a rozvoj profesie sociálny pedagóg v základnej škole : Dizertačná práca*. Trnava : PF TU, 157 s.
- NESLUŠANOVÁ, S. 2014. Odraz sociálne-výchovné úrovne školy pri řešení záškoláctví. NESLUŠANOVÁ, S., EMMEROVÁ, I., JAROSZS, E. (eds.). *Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti*. Brno: Institut mezioborových studií, 2014. ISBN 978-80-88010-01-2. s. 258-262.
- NOVÁK, M. 1999. *Strategické riadenie školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum, ISBN 80-8041-278-2.
- OBDRŽÁLEK, Z. 2002. *Škola a jej manažment*. 1. vyd. Bratislava: UK, 223 s. ISBN 80-223-1690-3.
- O'BRIEN, J., FOREST, M. 1989. *Actionforinclusion: How to improveschools by welcoming children with special need sintoregular classrooms*. Toronto, Ontario: Inclusion Press, 1989.
- O'BRIEN, J., FOREST, M. 2004. ActionforInclusion. In: THOMAS, G., VAUGHAN, M. 2004. *Inclusive Education, readings and reflections*. Glasgow: Bell and Bain, 2004. ISBN 0-335-20725-1.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2001. *Sociálna patológia*. 2. rozšírené vyd. Bratislava : VEDA, 310 s. ISBN 80-224-0685-6.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2009. *Sociální patologie*. 3. prepracované vyd., Bratislava: VEDA, SAV, 580 s. ISBN 978-80-224-1074-8.
- PANČOCHA, K., VAŽUROVÁ, H. 2010. Analýza inkluzivního prostředí v základních školách prostřednictvím indexu inkluze. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. 2010. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido, 384 s. ISBN 978-80-7315-201-7.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- PODGÓRSKA-JACHNIK, D. 2010. Inkluzívne hnutie a premena podoby súčasnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.). 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.

- POTMĚŠIL, M. 2010. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, s. 25-37, 2010, ISBN 978-80-7315-202-4.
- POTOČÁROVÁ, M. 2008. *Pedagogika rodiny - teoretické východiska rodinné výchovy*. Bratislava: UK, 2008. 216 s. ISBN 978-80-223-2458-8.
- POŽÁR, L. 2010a. Sociálně-psychologická východiska inkluzivní pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky. Děti s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 440 s., ISBN 978-80-7367-679-7.
- POŽÁR, L. 2010b. Psychologické aspekty inkluzie. In Lechta, V. (ed.). 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 324 s. ISBN 80-7178-772-8.
- QUICKE, J. 2009. *Inclusion and Psychological Intervention in Schools. A critical Autoethnography*. Dordrecht : Springer, ISBN 978-1-4020-9614-3.
- RITVO, E. C., GLICK, I. D. 2002. *Párová a rodinná terapie*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 198 s. ISBN 978-80-88952-56-5.
- SÁDOVSKÁ, A. 2009. Etické princípy v inklúzií. In *Efeta*, roč. XIX, č. 3, ISSN 1335-1397. s. 15-17.
- SÁDOVSKÁ, A. 2010. Inkluzívna edukácia v Portugalsku (východiská a implementácia do školskej praxe). In LECHTA, V. (ed.). *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus s. r. o., 2010, 321 s., ISBN 978-80-970623-2-3.
- SATIR, V. 1967. *Conjoint family therapy*. PaloAlto – California: Science and Behavior Books, INC.
- SATIROVÁ, V. 2006. *Kniha o rodine*. Praha : Portál, 2. vyd. Mesto: vydavateľstvo, ISBN 80-7252-150-0.
- SCHLIPPE, A., SCHWETZER, J. 2001. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, ISBN 80-7295-082-7.

- SCHWENDTKE, A. 1995. Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. vydanie. Wiesbaden: Quelle & Meyer erlag, 1995. 537 s. ISBN 3-8252-0656-4.
- ŠČIBRÁNYOVÁ, H. 2013. Systemická transformačná terapia podľa Virginie Satirovej – Model rastu. *Učebné texty z výcviku Star T*: Inštitút Virginie Satirovej v SR.
- SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SOBOTKOVÁ, I. 2001. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-559-8.
- ŠPÁNIK, M. 1994. *Sociálna determinácia výchovy v rodine a v škole*. 1.vyd. Bratislava: PF UK, 86 s. ISBN 80-966994-3-1.
- ŠPÁNIKOVÁ, J. 2011. Rodina v záťaži a jej sprevádzanie. In KOVÁČOVÁ, B. (ed.). 2011. *Výchova verus terapia – možnosti, hranice a riziká. Zborník z medzinárodnej vedeckej liečebno-pedagogickej konferencie*. Bratislava: Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-3006-0.
- THOMAS, G., VAUGHAN, M. 2004. *Inclusive education – readings and reflections*. New York: UK Bell and Bain, 2004, ISBN 0-335-20724-3.
- TUREK, I. 2008. *O kvalite školy*. 1. vyd. Bratislava: MPC, 120 s. ISBN 978-80-8052-313-8.
- United Nations. Convention on the Rights of the Child*. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49.
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VAŇOVÁ, E. 2011. Význam náhradného rodičovstva pre deti z detských domovov. In *Mosty k rodine – časopis o sociálnej práci s rodinou a deťmi*, 2/2011, roč. 2, ISSN 1338-2713.

- VÍTOVÁ, J. 2008. Systém komplexných služeb v České republice a ve členských státech Evropské unie. In *Harmonizace přístupů k osobám se specifickými potřebami v kontextu členství České republiky v Evropské unii*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2103-2.
- VÍTKOVÁ, M. 2010. Přístupy k inkluzivnímu vzdělávání v ČR, Německu a v Anglii (Wales). In LECHTA, V. (ed.). 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.
- WIRZ, D. 2007. *Výchova začíná vztahem*. 1.vyd. Brno: CERM, 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.
- ŽOVINEC, E., SEIDLER, P. 2010. Identifikácia a analýza problémových oblastí školskej inklúzie. In LECHTA, V. (ed.). *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus, 2010, 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.

ZÁKONY A ĎALŠIE OFICIÁLNE DOKUMENTY

Akčný plán Rady Európy na presadzovanie práv ľudí so zdravotným postihnutím a ich plnej účasti v spoločnosti: zlepšenie kvality života ľudí so zdravotným postihnutím v Európe v rokoch 2006-2015.

European union. 2011. Ratifikácia Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím. 2011. [online]. [cit.2011-05-03]. Dostupné na: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/4&format=HTML&aged=0&language=SK&guiLanguage=en>.

Európska sociálna charta, 1961 (oznám. č. 329/1998 Z. z., oznám. č. 330/1998 Z. z.)

Harmonogram reformy [online]. Bratislava: MŠ SR, 2009-[cit. 2009-07-22]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2841>

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. 1966. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 2200A (XXI) of 16 December 1966 entry into force 3 January 1976, in accordance with article 27. OSN.

Medzinárodné zmluvy podpísané prezidentom. Prezident Slovenskej republiky. [online]. [cit.2011-05-08]. Dostupné:

<http://www.prezident.sk/?medzinarodne-zmluvy-podpisane-prezidentom-sr>.

Ústava Slovenskej republiky. Zbierka zákonov č. 460/1992.

Všeobecná deklarácia ľudských práv (VDLP) schválená Organizáciou spojených národov v New Yorku 10. decembra 1948.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon NR SR číslo 317/ 2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch z 24.júna 2009.

AUTORSKÝ REGISTER

- AINSCOW, M.
 BAKOŠOVÁ, Z.
 BANMEN, J.
 BOOTH, T.
 BOWLBY, J.
 CORNEAU, G.
 EMMEROVÁ, I.
 FEYERER, E.
 FILOVÁ, H.
 FOREST, M.
 GAVORA, P.
 GERBER, J.
 GLICK, I. D.
 GOMORI, M.
 HABALOVÁ, M.
 HAŠKOVÁ, V.
 HAŠTO, J.
 HAVEL, J.
 HAVLÍK, R.
 HENDL, J.
 HORŇAKOVÁ, M.
 HOLZINGER, A.
 HORŇÁK, L.
 HORŇAKOVÁ, M.
 HRONCOVÁ, J.
 CHRZANOWSKA, I.
 INNES, M.
 JANOŠKO, P.
 KAMENSKÁ, J.
 KARÁSKOVÁ
 ULBERTOVÁ, L.
 KASTVOVÁ, V.
 KEOGH, B.
 KLEIN, F.
 KOŤA, J.
 KOZÁKOVÁ, D.
 KUMMER-WYSS, A.
 KYRIACOV, CH.
 LECHTA, V.
 LEONHARDT, A.
 LEWIS, L.
 LIBERČANOVÁ, K.
 LIESEN, CH.
 LORENZOVÁ, J.
 NESLUŠANOVÁ, S.
 NOVÁK, M.
 OBDRŽÁLEK, Z.
 O'BRIEN, J.
 ONDREJKOVIČ, P.
 PANČOCHA, K.
 PETLÁK, E.
 PODGÓRSKA-
 JACHNIK, D.
 POTMĚŠIL, M.
 POTOČÁROVÁ, M.
 POŽÁR, L.
 PRŮCHA, J.
 QUICKE, J.
 RITVO, E.
 SÁDOVSKÁ, A.
 SATIR, V.
 SCHLIPPE, A.
 SCHWENDTKE, A.
 SCHWETZER, J.
 ŠČIBRÁNYOVÁ, H.
 SEIDLER, P.
 ŠILOHOVÁ, V.
 SKUTIL, M.
 SOBOTKOVÁ, I.
 ŠPÁNIK, M.
 ŠPÁNIKOVÁ, J.
 THOMAS, G.
 TUREK, I.
 VAĐUROVÁ, H.
 VÁGNEROVÁ, M.
 VAŇOVÁ, E.
 VAUGHAN, M.
 VÍTOVÁ, J.
 VÍTKOVÁ, M.
 WIRZ, D.
 ŽOVINEC, E.

ŠKOLA S INKLUZÍVNOU KLÍMOU

Autor: Pavol Janoško, Silvia Neslušanová

Vydavateľstvo: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity
v Ružomberku

Počet strán: 98

Rok vydania: 2014

Prvé vydanie

Náklad: 100 ks

ISBN 978-80-561-0193-3