

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.36-45>

A Look at the Historical Context and Legislative Background of Inclusive Education

Pohľad na historický kontext a legislatívne zázemie inkluzívneho vzdelávania

Paula Maliňáková

Abstract

Daily, in our practical pedagogical work, we meet pupils who require an approach of acceptance or acceptance and a large degree of individual approach on the part of the educator. The legislative direction is progressing very rapidly, but the environment of educational reality, also based on exploratory and research research, shows the unpreparedness of cultural acceptance and acceptance of the difference of all pupils without distinction.

Keywords: Inclusion education. Inclusion. Historical context. Strategic framework.

Úvod

História vývoja edukácie sa v ľudských dejinách stretla s rozličnými postojmi k jednotlivcom s istým znevýhodnením. Ovplyvňovali ju historické danosti doby, politika, ale aj myšlienkové či filozofické prúdy. Vznik špeciálnej pedagogiky zdôraznil segregáciu politiku vo vzdelávaní jednotlivca so znevýhodnením. Dá sa povedať, že vývoj tejto edukácie pokračoval selektívne, bez značnej pozornosti okolitej verejnosti. Nová filozofia priniesla priestor pre otvorenie akceptovania odlišností heterogénnych skupín – inkluzívnej edukácie.

Dennodenne sa stretávame v našom praktickom pedagogickom pôsobení so žiakmi, ktorí si vyžadujú prístup akceptovania či prijatia a veľkej miery individuálneho prístupu zo strany pedagóga. Trpezlivosť, vytrvalosť, erudovanosť a prijatie by mali byť základnými atribútmi učiteľskej profesie, o to viac, ak ide o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Legislatívne smerovanie napreduje veľmi rýchlym spôsobom, avšak prostredie edukačnej reality aj na základe prieskumného a výskumného bádania ukazuje nepripravenosť kultúrneho prijatia a akceptovania odlišností všetkých žiakov bez rozdielu.

Historický kontext smerujúci k inklúzii

Na koncept inkluzívnej edukácie je nevyhnutné sa pozerat' aj z hľadiska retrospektívy, tzn. aj z hľadiska historického kontextu. Ten považujeme za pomerne významný aj preto, lebo v sebe obsahuje isté dôležité špecifiká tradované už od počiatku náboženstva. Z historického hľadiska sa opierame o vyjadrenie Šuhajdovej (2018), tu by sme mohli konštatovať, že sme doposiaľ v rámci zavádzania a realizovania inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti prešli kus cesty. V rámci zastavenia sa a spätnom obzretí musíme sebakriticky pripustiť, že okrem pozitívnych krokov vpred sme sa občas aj potkli, „zablúdili,“ neprekonali väčšie či menšie prekážky, prípadne urobili krok či dva späť. Pohľad vpred nám zároveň jasne dáva najavo, že cieľ je ešte veľmi ďaleko, resp. možno výstižnejšie vyznie, ak povieme, že cieľovú pásku ešte nevidno. Otázka však neznie, kedy ju uvidíme, ale či sa k nej vôbec dokážeme priblížiť. Na margo napísaného využijeme tvrdenie Slowíka (2007), že inklúzia je nikdy nekončiaci proces. Možno to môže znamenať aj to, že sa reálne do cieľa ani nemusíme dostať. Je otázne, do akej miery budú problémy zasahovať do procesu a v akej miere je spoločnosť schopná na tom participovať a smerovať dopredu. Základom by malo byť pracovať na revitalizácii inkluzívnej edukácie s hľadaním odpovede na otázku „Prečo realizovať inkluzívnu edukáciu?“, nad ktorou sa v súvislosti s filozoficko-antropologickým zdôvodnením zamýšľa Kudláčová (2012). Práve z toho dôvodu je potrebné poznanie historického kontextu, ktorý predstavuje aj cestu a nachádza odpoveď na spomenutú otázku.

Naše spoločenské konanie je skryté v evolúcii a v každom človeku sú vrozené isté morálne intuície, ako sú reciprocita, lojalita alebo solidarita. Vieme, že obdobím času sa však aj tieto intuície formovali a menili v zmysle argumentov kultúrneho relativizmu. Tzn., že nie sú trvalé a majú tendenciu sa meniť, niektoré zoslabnú alebo ich tendencia sa zosilní. To všetko ovplyvňuje kultúra a história tej a tej spoločnosti, krajiny, štátu a pod., od čoho sa odvíja aj ďalšie uvažovanie o politike, dianí v štáte a iných témach verejného života. Preto je potrebný návrat do našej **kultúrno-historickej tradície**, pretože práve tieto elementy formujú osobnosť človeka ako takého. Mieru proinkluzívnej spoločnosti ako sme už v úvode načrtli, formovala aj kresťanská tradícia, ktorá nebola záležitosťou len istých geografických útvarov v Európe, ale išlo o rozvíjanie sa **kultúrnej zóny** (Vančíková, Porubský, Kosová, 2017). Tá sa šírila prostredníctvom ohlasovania Kristových apoštolov, ktorí vieru, nádej a lásku roznášali po svete slovom a svojím správaním.

Vybrané historické medzníky proinkluzívneho smerovania

V židovskom a kresťanskom náboženstve poznáme rôzne mravné a náboženské prikázania. Židia mali svoj vlastný etický systém **Dekalóg** (už od čias Mojžiša, asi 1500 pred Kristom). Podľa Rajskeho (2012) je kvalita

života základným axiologickým imperatívom, od ktorého sa odvíjajú ďalšie možnosti inklúzie. Tá je morálnym a sociálnym dôsledkom filozofického a náboženského povedomia spoločnosti o rovnosti bez akcidentálnej charakteristiky jedincov (tzn. zdravotný stav, sociálne pozadie či postavenie, národnosť, náboženstvo a pod.). Akceptovanie každej ľudskej bytosti vychádza z náboženstva, pričom Boh sa zaujíma o každého človeka a ten má svoju hodnotu a dôstojnosť a druhí ľudia ho majú s toleranciou prijímať. Spomenuté hodnoty, piliere sú zároveň predpokladom pre úspešnú inklúziu.

Proinkluzívne idey nachádzame aj v antickom Ríme, či už je to v práve alebo legislatíve. Známe sú tiež **Solónove zákony** z Atén. Ďalšími podobnými hodnotami ako bol prejav lásky či porozumenia voči blízkym, ba i nepriateľom, kresťanstvo prekročilo kultúrne, národné, rasové hranice, teda aj hranice ľudskej heterogenity. Od 4. storočia sa charitatívna činnosť stala verejnou funkciou a oficiálne začali vznikať rozličné charitatívne inštitúcie (sirotince, ubytovne, hospice, nemocnice, azylové domy a pod.).

Termín osoba má svoj pôvod práve v teologických diskusiách v 4. a 5. storočí a v **teológii** raného stredoveku, kedy začína byť **personalita** chápaná ako základný ontologický princíp, ktorý zdôrazňuje 4-jedinečnosť. Ďalší zdroj súčasného inkluzívneho myslenia nájdeme aj vo filozofii. Podstatu človeka, chápanú v antike ako **physis**, v stredoveku ako **natura**, v novoveku nahrádza pojem **humanitas**, ktorý poskytuje dostatočný dôvod pre univerzálnu hodnotu individuálnej ľudskej dôstojnosti, čo definuje v roku 1948 vyhlásená **Všeobecná deklarácia ľudských práv**. Tradícia humanistickej a osvietenскеj racionality (univerzality) sa však ukázala zraniteľná a prehnane optimistická najmä v prvej polovici 20. storočia po historických skúsenostiach s vojnami a **totalitnými režimami** (Bullock, Brestovanský, Lenčo, eds., 2015).

Postoje ľudí k jedincom, ktorí mali **zdravotné deficity** alebo trpeli rozličným postihnutím, odlišnosťami, inou národnosťou, rasou, náboženstvom a pod. si z historického hľadiska prešli rôznymi okolnosťami od akceptovania cez útosť či segregáciu až po zabíjanie. V 18. storočí vplyvom **priemyselnej revolúcie** a šírením kultúrneho hnutia či filozofického smeru **osvietenstva** sa začala venovať pozornosť odlišným jedincom s postihnutím, narušením a pod. Vznikali inštitúcie, ktoré spôsobili samotnú **segregáciu výchovy a vzdelávania** (Lechta, 2007).

Optimálnym modelom inkluzívnej kultúry je z nášho pohľadu taký model, ktorý na jednej strane rešpektuje požiadavky slobody a autonómie a zároveň reflektuje aj hodnotové zdroje, ktoré môžu poskytnúť základ pre jej ukotvenie a udržateľnosť. Máme na mysli určitý dialogicko-personalistický model, ktorý nie je radikálne novým, skôr využíva **reflexiu ľudských dejín** a skúseností, a zároveň berie do úvahy výzvy a senzibilitu súčasnej doby. Jeho označenie v sebe spája dva kľúčové prvky: **dôstojnosť ľudskej osoby a konštitučný sociálny priestor**, ktorým je dialóg. Hodnota človeka vypočítavaná na základe jeho prospechu, resp. na základe zoskupenia jeho empirických daností (zdravia, rasy, veku, výkonnosti, moci), môže viesť k veľmi neľudským spoločenským a politickým záverom (Bullock, Brestovanský, Lenčo, eds., 2015).

Tab. 1: Historické zhrnutie proinkluzívneho smerovania

HISTORICKÉ VPLYVY PROINKLUZÍVNEHO SMEROVANIA
1. Dekalóg – etický systém
2. Akceptovanie ľudskej individuality
3. Solónove zákony z Atén
4. Teologické diskusie o personalite
5. Humanistické a osvietenské tradície
6. Priemyselná revolúcia
7. Zdravotné deficity
8. Segregácia výchovy a vzdelávania
9. Všeobecná deklarácia ľudských práv 1948

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Liberálno-demokratický systém západu bol nádejou, ktorá mala pretrvať po zmenách po roku **1989**. Idea demokracie však skončila predčasne. Medzi jeden z problémov patrí aj definovanie sociálnej inklúzie. Súčasná spoločnosť jednoznačne čelí rastúcej vlne multikulturalizmu so sociálnymi rozdielmi. Každá strana volá po uznaní rovnosti a rovnakom prístupe, čo môžeme sledovať aj ako **snahu Európskej únie** prostredníctvom rôznych programových dokumentov riešiť sociálnu exklúziu. Vzdelávanie formuje človeka k lepšiemu životu, tu však vzhľadom na spomenuté informácie prichádzame na to, že nejde o ľahkú úlohu smerom k zloženiu spoločnosti, kolektívov žiakov v škole a pod. Preto je potrebné vytvoriť a snažiť sa budovať model vzdelávania smerujúci k možnosti plnohodnotného vzdelávania sa pre všetkých bez rozdielov a odlišností. Inkluzívne vzdelávanie sa preto javí ako optimálny model, resp. cesta k sociálnej inklúzii. Aj **Slovenská republika** sa zaviazala k tomuto smerovaniu vzhľadom na rôzne medzinárodné záväzky, ktoré v práci spomíname. Napriek danému azda jasnému smerovaniu nášho školského systému je inklúzia skôr ojedinelosťou, keďže nie je vnímaná ako spoločenská potreba, tzn., že inklúzia si vyžaduje aj isté politické ukotvenie a presvedčenie ľudí o diskusiách odlišností. Ak bude inklúzia segregovanou témou, bez podpory a záujmu spoločnosti bude opakovateľne narážať na jednotlivé problémy možnej inkluzívnej edukácie (v texte pracujeme s pojmami výchova, vzdelávanie a edukácia ako synonymickými slovami a táto pojmová nejednotnosť nie je spôsobená ani významovou redukciou, ale je voľbou k uvedomenosti smerom k väzbe textu, pozn.). Kultúrna tradícia každej krajiny je podľa Vančíkovej, Porubského a Kosovej (2017) iná a ona samotná ju predurčuje na zavádzanie tej a tej paradigmy vo vzdelávaní, na jej možnosti a limity.

Strategický kontext inklúzie

Inklúziu je možné považovať za istý strategický kontext, ktorý je istým inovačným spôsobom, ktorý poskytuje možnosť vzdelávania sa pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V podmienkach slovenského školstva inklúzia, ako sme už spomínali, nemá dlhotrvajúcu tradíciu, ani nie je vytvorený optimálny systém (čo je možné aj do určitej miery akceptovať, keď ide o začiatky, ale zároveň je nevyhnutná flexibilita, čo sa týka aplikovania do praxe, práve do prostredia, kde inklúzia má byť súčasťou školy) v zavádzaní. Vo svetovom rámci možno počiatky prisudzovať konceptu inklúzie z roku 1988 na Univerzite v Toronte. Výsledkom stretnutia bol daný formálny koncept inklúzie, tzn. navrhnuté konkrétne návrhy na zlepšenie edukácie pre deti a dospelých s poruchami učenia. Práve tie boli publikované v roku 1989 pod názvom *Action for Inclusion* (Lechta, 2012).

Právo na inkluzívne vzdelávanie bolo po prvýkrát deklarované na svetovej konferencii *Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami*, ktorá sa konala pod záštitou organizácie UNESCO spoločne so španielskou vládou 7. – 10. júna 1994 v Salamance (1994). Predstavitelia vlád z 92 štátov a 25 medzinárodných organizácií sa spoločne uzniesli zmeniť vzdelávacie systémy smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu. Hlavný princíp uplatňovaný vo vzdelávaní bol zakotvený v tzv. **Prehlásení zo Salamanky**. V závere bol prijatý dokument **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**, ktorý je pokladaný za najdôležitejší dokument v oblasti špeciálneho vzdelávania. Toto uznesenie predkladá princípy inklúzie „**school for all – škola pre všetkých**“ (Jablonský, Polláková, 2014). Samotnému aktu predchádzalo konanie Organizácie Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru UNESCO, ktorá sa od 90. rokov 20. storočia zamerala na odstraňovanie akejkoľvek diskriminácie v súvislosti s edukáciou. V roku 1990 v Jomtiene sa uskutočnila konferencia, ktorá prijala deklaráciu *Vzdelávanie pre všetkých*. Od tohto obdobia môžeme v politickom a odbornom svete badať uprednostňovanie a snahu o presadzovanie inklúzie. Vančíková, Porubský a Kosová (2017) kriticky definujú pojem inklúzia ako módný trend, ktorý sa používa vzhľadom na to, že ho šíri vzdelávacia politika a je v súlade s medzinárodnými trendmi. Často sa pojmy len zamieňajú, resp. integrácia sa zamenila za inklúziu, no z paradigmatického myslenia majú oba pojmy odlišný prístup k cieľovej skupine, pre ktoré sú určené.

UNESCO (2008), ďalej vymedzuje inkluzívne vzdelávanie ako dynamický proces pozitívneho akceptovania rôznorodosti žiakov, kedy sa individuálne rozdiely nechápu ako problém, ale ako možnosť obohatiť edukačný proces. UNESCO (2008) tvrdí, že školstvo by si vyžadovalo reformu, aby bolo možné do vzdelávania vnášať také prvky, ktoré by pomáhali akceptovať individualitu žiakov. Zmeniť legislatívne dokumenty, prepracovať metodiky a obsah vzdelávania. Prístupovať k vyučovaniu s metódami, prístupmi a spôsobmi, ktoré budú edukačný proces inakosti obohacovať. Zároveň, aby sa zmenili názory, postoje, kultúrne povedomie všetkých aktérov inkluzívnej edukácie, čím sa bude vzájomne obohacovať každá strana.

Ďalším kľúčovým medzinárodným dokumentom, vzťahujúcim sa k sociálnej inklúzii patrí **Lisabonská zmluva**. Deklaruje zápas proti sociálnej exklúzii a chudobe. Každý štát Európskej únie garantuje dodržiavanie základných princípov sociálnej politiky Európskej únie. Zasadnutie Európskej rady z dňa 23. – 24. marca 2000 v Lisabone okrem iného zaviazalo európske krajiny zaistiť dostupnosť kvalitného vzdelávania pre sociálne (minoritné skupiny obyvateľov, dlhodobo nezamestnaní, absolventi, seniori) alebo zdravotne znevýhodnených a na odstraňovanie diskriminácie (Lisabonská stratégia, 2000). V roku 2008 sa v Berlíne uskutočnilo zasadnutie odborníkov v oblasti školskej inklúzie. Katrin Evers-Meyer, zastupujúca práva ľudí s rozličnou disabilitou sa vyjadrila o danej problematike, že je potrebné ju dôkladne preveriť a záverom bola skutočnosť, že kto tieto cieľové skupiny vylučuje a stigmatizuje, bude ich musieť neskôr opäť problematicky integrovať (Anderlíková, 2014).

Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (2010) a **Opčný protokol k Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím** Slovenská republika ratifikovala v roku 2010. Vo svojom 24. článku deklaruje, že každá zo zmluvných strán uznáva právo osôb so zdravotným postihnutím na vzdelanie a zároveň preferuje inkluzívny prístup. Zmluvné štáty sú povinné zabezpečiť, aby „osoby so zdravotným postihnutím mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému, bezplatnému, základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločenstve, v ktorom žijú.“ V období, keď sa daný Dohovor OSN (2010) zostavoval však retrospektívnym pohľadom, vieme, že šlo o „iné obdobie“, resp. odohralo sa množstvo zmien v školských systémoch v našej krajine, ako aj v krajinách nás obkolesujúcich.

Dňa 8. novembra 2011 sa v Bratislave konala **medzinárodná konferencia** pod patronátom Úradu vlády SR spoločne s mimovládnyimi organizáciami Amnesty International Slovensko, Člověk v tísni, Slovensko a Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť s názvom **Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku**. Zámerom bolo definovanie inkluzívneho vzdelávania z hľadiska ľudských práv a diskusia o zákaze všetkých foriem diskriminácie a segregácie vo vzdelávaní. Osobitý zreteľ bol kladený na uľahčenie prístupu k vzdelávaniu pre rómske deti, deti cudzincov, deti patriace k národnostným menšinám, ako aj pre deti so zdravotným znevýhodnením a deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Slovensko malo na základe spomenutých faktov zreformovať vzdelávací systém v rámci svojich medzinárodných ľudsko-právnych záväzkov, aby sa zabezpečilo, že všetky deti budú môcť uplatniť svoje právo na vzdelanie (Jablonský, Polláková, 2014). Optimistické vízie sa však v 21. storočí rozplynuli s neúspechmi pri častom aplikovaní konceptu inkluzívnej edukácie do nepripraveného edukačného prostredia, ktoré pochopiteľne ovplyvnil aj historický a politický kontext doby.

Tab. 2: Zhrnutie strategického rámca inkluzívneho smerovania

PREHEAD STRATEGICKÉHO INKLUZÍVNEHO SMEROVANIA
1. Action for Inclusion
2. Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami (7. – 10. júna 1994 v Salamanke)
3. Prehlásení zo Salamanky
4. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education
5. Princípy inklúzie „school for all – škola pre všetkých“
6. Deklarácia Vzdelávanie pre všetkých (1990 v Jomtiene)
7. Unesco (2008)
8. Lisabonská zmluva (23. – 24. marca 2000)
9. Zasadnutie odborníkov v oblasti školskej inklúzie (2008 v Berlíne)
10. Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (2010) a Opčný protokol k Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím
11. Medzinárodná konferencia pod patronátom Úradu vlády SR – Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku

Zdroj: vlastné spracovanie

Na Slovensku je možné zaznamenať aj postoje, ktoré pôsobia odmietavo smerom k inklúzii a naopak, na strane druhej prehnane nerealisticky glorifikujú inklúziu. Ambivalentné postoje našej spoločnosti k novokoncipovaným edukačným projektom a ich realizácii sú jednou z ďalších bariér ovplyvňujúce nielen koncept inklúzie. Odhliadnuc od faktu, že práve koncept inklúzie je jednoznačne humanisticky zameraný, možno očakávať, že pri nesprávnom ponímaní budú najviac znášať núdzu tí, na ktorých je pomoc orientovaná. Tou skupinou sú nielen deti, žiaci, študenti, ale všetci ľudia, ktorí majú konkrétne individuálne potreby a ktorí vďaka inovácii sprostredkovanej inklúziou majú možnosť úspešne sa vzdelávať v idei implementácie inkluzívnych stratégií do školského prostredia (Lechta, 2018). Podpora a empatia verejnosti je veľmi dôležitým faktorom, ktorý napokon vidíme aj v súčasnej dobe pandémie COVID-19. Integrácia a inklúzia bez podpory sa formuje na základe širšie spoločenského povedomia, tzn. ide o isté nastavenie spoločnosti, ktoré ak chýba, môžeme komunikovať viac-menej o individuálnych snahách jednotlivcov ako o ideálnom modeli inkluzívneho vzdelávania sa v celoplošnom rozmere (Vančíková, Porubský, Kosová, 2017).

Základným naplnením inkluzívneho vzdelávania je **inkluzívne vzdelávať** tak, že sa v školách pre všetkých žiakov bez rozdielu vytvoria také podmienky, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. *Každý žiak sa učí podľa svojich schopností a potrieb*, využíva sa individualizovaný prístup a systémovo sa rieši potreba

pedagogických asistentov i prepojenie spolupracujúcich organizácií (odd. sociálnych služieb, pridanie špeciálnych škôl k bežným školám, pomoc zo strany štátu, por. Koštrnová, Ustohalová, Verešová, 2020).

Záver

Tvorba inkluzívneho prostredia v školách si vyžaduje zmenu myslenia všetkých aktérov edukačného procesu, ako aj zmenu spôsobu organizácie, kultúry a opatrení pre každodennú prax so zreteľom pre všetky deti či žiakov.

Inkluzívne vzdelávanie je aktuálne výrazne proklamované a pochopiteľne čelí pozitívam, a negatívam vzhľadom na podmienky pripravenosti jednotlivých škôl a ich filozofii. Práve tie sa stávajú možnými rizikami pri „zavádzaní“ inklúzie do škôl. Tieto riziká zároveň považujeme aj za problémy, s ktorými sa stretla už každá škola, ktorá eviduje deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Za výrazne rizikové považujeme organizačné, ekonomické, technické, legislatívne, pedagogické podmienky, ktoré Šuhajdová (2018) označuje ako podmienky globálneho a personálneho charakteru.

K pripravenosti škôl patrí bezpochyby aj príprava pedagógov, čo môže byť ďalším rizikom, keďže množstvo teoretických poznatkov sa nepretaví do praktickej roviny, resp. do praxe (Kováčová, 2014). Hájková (2005) charakterizuje **integrabilitu** ako pripravenosť škôl prijímať a efektívne vzdelávať deti/žiakov bez rozdielu s ohľadom na zdravotný stav, tzn. bez postihnutia a s postihnutím v jednom školskom kolektíve, triede, spoločenstve a pod. Pripravenosť jednotlivých škôl podmieňuje schopnosť plniť potreby všetkým, a to bez rozdielu. Každé školské zariadenie má dosahovať určitú mieru k zvyšovaniu úrovne integrability konkrétneho zariadenia. Okrem toho je dôležitým faktorom aj intenzívny, kvalitný servis a služby zariadení **špeciálnopedagogického poradenstva pre úspešnosť inklúzie** (Bagalová, Bizíková, Fatulová, 2015). Svoboda (2013) tvrdí, že pro-inkluzívne nastavený vzdelávací systém je tak kvalitne účinný ako samotná práca dostupných poradenských a podporných služieb školám.

Bibliografia

- ANDERLÍKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inklúzi: Úvahy z praxe a pro prax*. Praha: TRITON, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BAGALOVÁ, Ľ. – BIZÍKOVÁ Ľ. – FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6.
- DOHOVOR o právach osôb so zdravotným postihnutím. 2006. [online]. [cit. 2021-10-10]. Dostupné na internete: <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/uvod/legislativa/socialna-pomoc-podpora/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-opcny-protokol-sk-aj.pdf>

- Finland. Ministry of Education*. 2008. Finnish National Board of Education. UNESCO-IBE Helsinki: FNBE. 43 p.
- HÁJKOVÁ, V. 2005. *Integrativní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 123 s. ISBN 80-86856-05-4.
- Inklúzia, rôznorodosť a rovnosť v práci s mládežou. Princípy a prístupy*. 2015. [online]. BULLOCK, S. – BRESTOVANSKÝ, M. – LENČO, P., eds. Projekt je financovaný s podporou Európskej komisie. 114 s. [cit. 2021-04-10]. ISBN 978-1-86174-222-3. Dostupné na internete: <https://rideproject.eu/media/ride-the-principles-approaches-sk.pdf>
- JABLONSKÝ, T. – POLLÁKOVÁ, S. 2014. Legislatívne východiská inkluzívneho vzdelávania. In: KOL. AUTOROV. eds. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED – PProjekt INkluzívnej EDukácie*. Prešov: Metodické centrum, s. 27-44. ISBN 978-80-565-0208-2.
- KOŠTRNOVÁ, D. – USTOHALOVÁ, T. – VEREŠOVÁ, J. 2020. *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny*. Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 34 s.
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. Diagnostikovanie integritability prostredia materskej školy. In: *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy: pomocník pri odhaľovaní osobnostných individualít dieťaťa predškolského veku*. Bratislava: Dr. Josef Raabe, s. 1-26. ISBN 978-80-8140-185-5.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2012. Filozoficko-antropologické zdôvodnenie inkluzívnej edukácie ako reálneho výchovného konceptu. In: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 38-47. ISBN 978-80-89256-89-1.
- LECHTA, V. a kol. 2007. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verus jej realizácia. In: *Efeta - otvor sa : vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, roč. XVII., č. 2, s. 2. ISSN 1335-1397.
- LECHTA, V. 2012. Úspešnosť verus neúspešnosť inklúzie z transdidaktického aspektu. In: LECHTA, V. eds. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, 370 s. ISBN 978-80-89256-89-1.
- LECHTA, V. 2018. Koncept inkluzívnej edukácie v konfrontácii s jeho aplikovaním: Inkluzívna edukácia v druhej dekáde 21. storočia. In: LECHTA, V. – ŠUHAJDOVÁ, I. eds. *Koncept inkluzívnej edukácie*. Trnava: Vydavateľstvo Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity a VEDY, vydavateľstva SAV, s. 10-12. ISBN 978-80-568-0122-2.
- Lisabonská stratégia*. 2000. [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné na: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

- RAJSKÝ, A. 2012. Kultúrno-etický fundament idey inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. eds. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 48 – 61. ISBN 978-80-89256-89-1.
- Salamanská deklarácia*. 1994. [online]. [cit. 2022-04-20]. Dostupné na: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SVOBODA, M. eds. 2013. *Psychodiagnostika dospelých*. Praha: Portál. 488 s. ISBN 978-80-262-0363-6.
- ŠUHAJDOVÁ, I. 2018. *Ludský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Vydavateľstvo Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity a VEDY, vydavateľstva SAV. 100 s. ISBN 978-80-568-0121-5.
- VANČÍKOVÁ, K. – PORUBSKÝ, Š. – KOSOVÁ, B. 2017. *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: BELIANUM – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. 102 s. ISBN 978-80-557-1279-6.

PhDr. Paula Maliňáková, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
paula.malinakova@gmail.com