

RODINA A JEDNOTLIVEC SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA V PROCESSE INKLÚZIE

FAMILY AND INDIVIDUAL WITH SPECIFIC DEVELOPMENTAL LEARNING DISABILITIES IN PROCESS OF INCLUSION

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá postavením rodiny žiaka so špecifickými vývinovými poruchami učenia v procese inkluzívneho vzdelávania. Popisuje základné terminologické východiská smerom k rodine. Príspevok taktiež pojednáva o záťažových faktoroch, s ktorými sa musí konfrontovať rodina žiaka so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Kvalitatívne výskumné šetrenie sa zaoberá problematikou postavenia rodiny v inkluzívnom vzdelávaní. Zisťovali sme pohľad riaditeľov škôl smerom k postojom rodičov žiakov v inkluzívnom vzdelávaní.

Kľúčové slová:

rodina, žiak so špecifickými vývinovými poruchami učenia, rodičia intaktných žiakov, rodičia žiakov so zdravotným znevýhodnením a sociálnym znevýhodnením

Summary: The paper deals with the status of a pupil's family with specific developmental learning disabilities in the inclusive education process. It describes the basic terminology towards family. The paper also discusses the stress factors with which are a pupil's family with specific developmental learning disabilities confronted. Qualitative research investigation deals with

the status of families in inclusive education. We examined the views of headmasters attitudes towards to parents of pupils in inclusive education.

Key words:

family, pupil with specific developmental learning disabilities, parents of intact pupils, parents of pupils with health and social disadvantages

Rodina je najprirodzenejším spoločenstvom, ktoré ovplyvňuje život a výchovu jednotlivca svojim špecifickým prostredím. Rodina je prvotným prirodzeným spoločenským útvarom, založeným na väzbách biologických, psychických a spoločenských [Bartoňová 2007]. Taktiež Mittler uvádza, že rodičia sú prvými a najtrpezlivejšími učiteľmi vlastných detí. Kladie dôraz na to, že rodičia a odborníci by mali spolupracovať už v rámci rannej intervencie. Raná intervencia je dôležitá vzhľadom na včasné podchytenie problémových oblastí u dieťaťa. Efektívna spolupráca s rodičmi v rámci rannej intervencie, má pozitívny dopad na rozvoj dieťaťa a jeho učenie [Mittler 2005]. Petlák a Fenyvesiová zdôrazňujú, že: „rodina môže výrazne pomáhať žiakovi pri učebnej činnosti, ale môže aj výrazne inhibovať úsilie žiaka, učiteľov a školy“ [Petlák, Fenyvesiová 2009, p. 12]. Špecifické vývinové poruchy učenia neznamenajú záťaž len pre dieťa, ale taktiež pre jeho sociálne prostredie, v ktorom vyrastá. Rodina môže prostredníctvom akceptácie a optimálnej emocionálnej podpory prispieť k zmierneniu následkov u detí s týmito poruchami [Vašutová 2008]. Na rodinu s dieťaťom s postihnutím musíme nahliadať v niekoľkých úrovniach. Najprv treba analyzovať životnú situáciu rodiny. S tým sa spája otázka, ako narodenie dieťaťa spracováva a prežíva rodina a aké úlohy plní, čo sa týka vývinu takéhoto dieťaťa. Až na základe poznania týchto aspektov, môžeme stanoviť odbornú pomoc, ktorú treba realizovať v kooperácii ako na úrovni jednotlivých rodín, tak na úrovni spoločenskej [Bartoňová 2013].

Náročným záťažovým faktorom je prežívanie rodičovstva dieťaťa, ktoré trpí špecifickou vývinovou poruchou učenia. Ide hlavne o sklamanie z jeho neúspechu a problematické pochopenie rozporu medzi inteligenciou dieťaťa a jeho horším, či subjektívne neuspokojivým prospechom dosiahnutým v škole [Matějček, Vágnerová 2006]. Diagnóza špecifických vývinových porúch učenia je častokrát veľká úľava pre rodičov, ale predovšetkým pre dieťa. Konečne majú pomenovanie pre zlyhanie svojho dieťaťa v škole. V momente, keď dieťa dostane diagnózu, vedia skutočné príčiny, ktoré viedli k jeho neúspechu, a je to pre nich úľava [Sczygiel, Langen, Iven, Maihack 2005]. Rodičia majú strach, či ich dieťa bude zvládať školu, či už v sociálnej oblasti alebo v oblasti vzdelávania. Obviňujú sa za problémy svojich detí a nahovárajú si, že za tento stav die-

taťa sú nejakým spôsobom zodpovední [Selikowitz 2000]. Pre rodičov detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia nie je ľahké zmieriť sa len so znevýhodnením a horšími výsledkami ich detí v školských výkonoch, ale i s náročnou domácou prípravou na školu. Ako najnáročnejší faktor označujú časovú náročnosť a veľkú mieru trpezlivosti pri učení. Rodičia veľmi problematcky prežívajú taktiež neúmernú dĺžku domácej prípravy, ktorá často nevedie k uspokojuvým školským výsledkom [Matějček, Vágnerová 2006]. Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera preto uvádzajú, že je veľmi dôležité poskytnúť rodičom kontinuálne poradenstvo a sprevádzanie, ktoré by malo význam v dvoch rovinách. V prvej rovine ide o to, aby rodičia dostávali konkrétne postupy pri domácich cvičeniach žiakov s poruchami učenia. V druhej rovine ide o interakciu medzi rodičom a dieťaťom pri domácich cvičeniach. V žiadnom prípade by domáce cvičenia nemali pre rodičov a deti znamenať emocionálnu záťaž [Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera 2010]. Naegele uznáva, že pravidelné cielené čítanie a tréningy zamerané na písanie prinášajú u žiaka so ŠVPU úspechy, ale upozorňuje na ťažké texty pri čítaní a nezmyselné cvičenia zamerané na písanie, ktoré sú kontraproduktívne [Naegele 2011]. Kúspert tvrdí, že pri domácich cvičeniach je dôležitejšia kvalita ako kvantita. Ďalej uvádza, že denne desať minút zmysluplných cvičení je dôležitejších a hodnotnejších ako viachodinové drilovanie pod tlakom [Kúspert 2015]. Naegele vymedzuje všeobecné rady pre rodičov žiakov so ŠVPU, ako je napr. akceptovanie dieťaťa takého aké je, posilňovanie jeho pozitív a zabraňovanie porovnávaniam dieťaťa s inými deťmi. Ďalej si myslí, že je dôležité podporovať záujmy dieťaťa. Rodičia by sa mali snažiť preložiť strach a starosti o dieťa. Treba pravdivo a včas hovoriť s učiteľom o školských ťažkostiach, ktoré má ich dieťa. Podľa jej názoru, je dôležité nájsť dieťaťu rozptýlenie pri učení, aby dieťa nebolo v neustálom napätí [Naegele 2011].

Rodičia a prostredie školy v kontexte inklúzie

Leonhardt uvádza, že po schválení Dohovoru OSN o právach ľudí s postihnutím získala polemika o „škole pre všetkých“ nový rozmach. Diskusia pre a proti spoločnému alebo selektívnemu vzdelávaniu prebieha už desaťročia. Rodičia, ktorých sa to priamo týka, zaujali k tomu výnimočnú pozíciu. Kým niekedy išlo o to, aby ich dieťa mohlo vôbec chodiť do školy, dnes je rovnoprávna účasť – želanie rodičov, aby ich dieťa bolo akceptované a dosiahlo rovnocenné vzdelanie ako intaktné deti [Leonhardt, Lechta 2010b]. Vágnerová píše, že nástup do školy je v živote rodiny s dieťaťom s postihnutím veľmi dôležitým medzníkom. Pre dieťa samotné, ale hlavne pre jeho rodičov predstavuje jednu z kríz ich identity. Rodičia môžu mať o schopnostiach svojho dieťaťa nereálne

predstavy, hlavne pokiaľ nemajú dost' skúseností. Môžu tu pôsobiť rôzne druhy obrán, rodičia si nechcú pripustiť, žeby ich dieťa nebolo schopné požiadavky školy zvládnuť a hľadajú takú variantu vzdelávania, ktorá by ich predstavy spĺňala. Zaradenie do školy funguje ako dôkaz o normalite dieťaťa, jeho prijatie do školy potvrdzuje, že dosiahlo priateľnú vývinovú úroveň. Rodičia na začiatku školskej dochádzky niekedy ani neuvažujú, ktorá z rôznych škôl by pre ďalší vývin ich dieťaťa bola najprínosnejšia, ale volia tú, ktorá ho aspoň symbolicky približuje úrovni zdravých vrstovníkov. Na druhej strane v inkluzívnom vzdelávaní stoja rodičia intaktných žiakov, ktorí majú obavy z toho, že s ich dieťaťom sa budú vzdelávať žiaci s postihnutím alebo znevýhodnením [Vágnerová 2012b]. Preto Horňáková zdôrazňuje, že v súčasnej dobe je potrebné venovať pozornosť predovšetkým budovaniu postojov k inklúzii na úrovni rodín. Práve rodičia často nesúhlasia, aby ich deti boli vzdelávané s deťmi, ktoré nie sú „iné“ alebo sú z nižšej spoločenskej vrstvy. Obávajú sa, že to môže ich dieťa ohroziť (napr. učiteľka ho bude zanedbávať alebo bude mať nesprávny vzor v spolužiakoch). Z tohto dôvodu je veľmi dôležité, aby škola bola jednotná a aby všetci stáli za víziou inkluzívnej školy. Mali by mať premyslené argumenty, ktoré podporujú ich víziu inkluzívnej školy. Dôležité je, aby bola prezentovaná úcta a rešpekt aj k názorom rodičov, nakoľko ich názory vyplývajú z doterajších skúseností (Horňáková 2014). Mittler kladie dôraz na to, že v rámci inkluzívneho vzdelávania je potrebná úspešná spolupráca medzi školou a rodinným prostredím. Dôležitá je obojstranná výmena informácií, vedomostí a skúseností, preukazovanie rešpektu a pochopenia pre rodiča vo vzdelávaní dieťaťa [Mittler 2005].

Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická však poukazujú na to, že nie každá škola je nastavená na vhodnú spoluprácu s rodičmi [Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická 2013].

Metodika šetrenia

Hlavným cieľom kvalitatívneho šetrenia je zhodnotiť výhody a nevýhody inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k rodičom.

Čiastkové ciele:

- zhodnotiť výhody a nevýhody inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k rodičom intaktných žiakov,
- zhodnotiť výhody a nevýhody inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k rodičom žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením,

Metodológia výskumného šetrenia

Výskum bol realizovaný v školskom roku 2015/2016. V rámci kvalitatívneho prístupu tvorilo súbor informantov 8 riaditeľov základných škôl. Oslovili sme školy, ktoré boli zapojené do Projektu inkluzívnej edukácie (PRINED). Nakoľko inkluzívne vzdelávanie sa týka všetkých žiakov so zdravotným aj sociálnym znevýhodnením, prístup pedagogických zamestnancov bol zameraný smerom k inklúzii u všetkých žiakov na rovnakom prístupe. Informanti boli najskôr telefonicky oslovení. Rozhovory boli uskutočnené osobným stretnutím. Ako sme už uviedli, všetci informanti boli riaditelia základných škôl. Použili sme zámerný výber výskumnej vzorky. Nakoľko náš výberový súbor obsahoval malé množstvo informantov, nie je možné zovšeobecňovať výsledky, ktoré nám vyplynuli z výskumného šetrenia.

Pre upresnenie údajov uvádzame zastúpenie škôl podľa samosprávnych krajov, v ktorých naši informanti pôsobia. Z Banskobystrického kraja sa nám do kvalitatívneho výskumného šetrenia zapojilo 25,00 % (t. j. 2 respondenti). Košický kraj bol zastúpený 37,50 % (t. j. 3 respondenti). Prešovský kraj tvoril 25,00 % (t. j. 2 respondenti) a zo Žilinského kraja sa nám do výskumného šetrenia zapojilo 12,50 % (t. j. 1 respondent). V rámci Žilinského kraja, to bola jediná škola, ktorá sa zapojila do projektu PRINED.

Tabuľka 1. Zastúpenie škôl podľa samosprávnych krajov

Samosprávny kraj	N	%
Banskobystrický kraj	2	25,00%
Košický kraj	3	37,50%
Prešovský kraj	2	25,00%
Žilinský kraj	1	12,50%

Čiastkové výsledky kvalitatívneho šetrenia

Rozhovory boli podrobené transkripcii. Následne bol každý z rozhovorov rozanalyzovaný otvoreným kódovaním. Po otvorenom kódovaní nasledovalo axiálne kódovanie, keď pojmy boli rozdelené do kategórií.

Tabuľka 2. Kategórie, subkategórie, pojmy

Kategória	Subkategória	Pojmy
Postoj rodičov z pohľadu informantov na inkluzívne vzdelávanie	Postoj rodičov intaktných žiakov	Budovanie informovanosti ohľadom inkluzívneho vzdelávania medzi rodičmi, rozdielnosť prístupov k inkluzívnemu vzdelávaniu, obavy z nedostatočnej pozornosti venovanej ich dieťaťu, možnosť zúčastnenia sa vyučovacieho procesu, pozitívny postoj vo vzťahu k pozitívnemu formovaniu ich detí k ľuďom s postihnutím, negatívnejší postoj rodičov ku žiakom z marginalizovaných skupín
	Postoj rodičov žiakov so zdravotným znevýhodnením a soc. znevýhodnením	intenzívna spolupráca medzi rodičmi žiakov so zdrav. znevýhodnením a pedagógmi, snaha rodičov pomáhať pedagógom, zmiernenie pocitu menejcennosti ich dieťaťa, ťažšia spolupráca s rodičmi žiakov so soc. znevýhodneného prostredia, pripravenosť ich detí na reálny život

Postoj rodičov z pohľadu informantov na inkluzívne vzdelávanie

Rodičia žiakov sa vo výraznej miere podieľajú na správnom fungovaní inkluzívneho vzdelávania. Znovu vo veľkej miere závisí od pedagóga, resp. riaditeľa školy, ako daný model vzdelávania rodičom vysvetlí. Ako nám uviedol informant 1: „*Na začiatku projektu sme sa snažili rodičov informovať ohľadom inkluzívneho vzdelávania. Bolo to formou rôznych letákov, rozhovorov a besied počas rodičovských združení. Išlo predovšetkým o to, aby sme im vysvetlili, čo inkluzívne vzdelávanie vlastne je a ako bude prebiehať. Samozrejme u všetkých rodičov sme sa nestretli s pochopením. Išlo hlavne o rodičov, ktorí mali pocit, že ich dieťa je talentovanejšie a potrebuje väčšie podchytenie zo strany učiteľa. Správnym prístupom bolo to, že rodičia sa v rámci otvorených hodín mohli zúčastniť na hodine, kde rodič priamo videl akou formou prebieha inkluzívne vzdelávanie. Až keď rodičia videli zabehnutý proces inkluzívneho vzdelávania, tak prestali vznikať nesúhlasné prejavy.*“ Rodičia intaktných žiakov môžu mať častokrát pocit, že ich deti nedostanú primerané vzdelávanie, vzhľadom na to, že pedagóg musí vynakladať veľké úsilie na vzdelávanie žiakov či už so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením. Informant 7 sa vy-

jadril: „Vždy sa nájdú rodičia, ktorí majú pocit, pokiaľ sa v triede nachádzajú deti s nejakým problémom, že *to môže ísť na úkor ich dieťaťa*“, ale ako dodal: „všetko závisí od komunikácie a pokiaľ rodičia vidia výsledky žiakov počas školského roka, tak prestanú takéto veci riešiť.“ Informant 5 však uviedol: „S týmto sme nemali problém ani v rámci rodičovských združení, rodičia sa nestážovali, že by ich dieťa nedostalo primerané vzdelanie.“ Rodičia mali obavy, aby úroveň vzdelávania neklesla, vzhľadom na vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím. Informant 1 povedal: „Na začiatku procesu inkluzívneho vzdelávania mali rodičia najväčšie obavy z toho, že ich dieťa bude chodiť so žiakom s ľahkým mentálnym stupňom postihnutia. Obavy vyplynuli z toho, že žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia sa predtým vzdelávali v špeciálnych školách a teraz sa budú vzdelávať v bežnej škole.“ Rodičia sa obávajú aj negatívneho vplyvu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na svoje deti. Ako sa vyjadril informant 2: „U nás sú väčšinou v rámci inklúzie začlenení žiaci z marginalizovaných skupín. Rodičia majú niekedy problém s tým, že do triedy chodí viacej žiakov z marginalizovaných skupín. Niektorí rodičia zvažovali aj prestup detí do inej základnej školy.“ Informant 4 vyjadril podobný názor: „Pokiaľ sa to týka žiakov so zdravotným postihnutím, či ide o autistu alebo o žiakov s telesným postihnutím, keď to pedagóg rodičom vysvetlil, nebol problém. Viac problémov máme skôr pri žiakoch z marginalizovaných skupín. Pri zápise sa vždy rodičia pýtajú koľko žiakov nastúpi do prvého ročníka z marginalizovaných skupín.“ Informant 4 ale vyjadril aj svoj vlastný postoj k problematike: „Ja týchto rodičov chápem, pretože ak by mali mať v triede nadmernú väčšinu žiakov z marginalizovaných skupín, tak tá úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu pôjde určite dole. Naozaj sa snažíme dôkladne vyberať žiakov z marginalizovaných skupín, ktorí sa budú vzdelávať v základnej škole, aby nenastali problémy vo výchovno-vzdelávacom procese.“ Taktiež informant 5 sa stotožňoval s daným názorom: „Na škole máme 342 žiakov a z toho 146 žiakov z marginalizovaných skupín. Musím povedať, že pri tomto počte niektorí rodičia, hlavne v prvých ročníkoch, majú problém s tým, keď sú v triede žiaci z marginalizovaných skupín. Ešte taká hranica, kedy sú rodičia ochotní akceptovať týchto žiakov sú 4 žiaci v triede. Ak sa to navyšuje, tak potom nám začínajú brať žiakov zo školy. Musím povedať, že naši žiaci, aj keď sú z marginalizovaných skupín, chodia pomerne čisto oblečení a pripravení do školy, pretože doma majú primerané rodinné a sociálne zázemie. Z toho vyplýva to, že žiaci sa vedia začleniť do kolektívu a pripustia si ich aj ostatní žiaci v triede.“ Informant 6 sa vyjadril podobne: „Nemali sme žiadne negatívne ohlasy rodičov, samozrejme pokiaľ sa nejedná o žiakov z marginalizovaných skupín. Pokiaľ je v triede viacej žiakov z marginalizovaných skupín, tak rodičia nie sú moc spokojní. Rodičia potom zvažujú kde deti dať, do akej základnej školy.“ Rodičia intaktných žiakov zdôrazňujú nesú-

hlas s tým, že pedagógovia nemajú rovnaké nároky na klasifikáciu žiakov. Ako sa vyjadril informnat 3: *„Čo sa týka rodičov intaktných žiakov, mnohokrát poukazujú, že jeho syn, dcéra dostali horšiu známku ako žiak, ktorý reálne dosahuje horšie výsledky ako ich dieťa. Tu je na pedagógovi, aby rodičom vysvetlil, že u daného žiaka máme iné doporučenie na hodnotenie.“* Informant 4 uviedol: *„Rodič žiaka so zdravotným znevýhodnením je rád, že jeho dieťaťa navštevuje základnú školu.“* Aj informant 5 sa vyjadril: *„Rodičia žiaka so zdravotným znevýhodnením to hodnotia ako pozitívny fakt, že ich dieťa sa môže vzdelávať v bežnej základnej škole.“* Rovnaký názor vyslovil aj informnat 6: *„Čo sa týka rodičov žiakov so zdravotným znevýhodnením, tak sú spokojní, je tam dobrá vzájomná komunikácia a spolupráca s rodičmi.“* Informant 7 uviedol: *„S rodičmi začlenených žiakov sme nemali problém, problém nastal, len keď sme mali poobedňajšie záujmové činnosti a žiaci sa nemali ako dostať domov.“* Postoje rodičov žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením delíme na dve skupiny. Rodičia žiakov so zdravotným znevýhodnením sú väčšinou vďační, že sa ich dieťa môže vzdelávať na základnej škole. Ako uviedol informant 1: *„U rodičov žiakov so zdravotným znevýhodnením sa stretávame v rámci inkluzívneho vzdelávania s pozitívnym ohlasom. Rodičia sa sami chodia informovať v čom spočíva inkluzívne vzdelávanie, ako prebieha a ako to môžu oni pozitívne ovplyvniť. Veľa rodičov sa príde aj poďakovať, že vďaka dobrému prístupu odborníkov ich dieťa stratilo negatívny postoj ku škole. Pozitívne hodnotili aj prístup spolužiakov v rámci kolektívu k ich dieťaťu.“* Informant 2 zastával rovnaký názor: *„Rodičia detí so zdravotným znevýhodnením sú vďační, tu sme negatíva neevidovali.“* S rodičmi žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je veľmi náročná komunikácia. Títo rodičia častokrát nemajú záujem spolupracovať so školou, ako uviedol informnat 8: *„Niekedy je veľmi náročné komunikovať s týmito rodičmi, lebo sami nepovažujú vzdelanie svojho dieťaťa za dôležité.“* Dodal však: *„Samozrejme aj medzi nimi sa nájdú výnimky, a niektorí sa naozaj snažia, aby ich dieťa chodilo pripravené do školy a starajú sa o jeho prospech a dochádzku.“*

Závery výskumného šetrenia

Podľa informantov niektorí rodičia intaktných žiakov zastávajú názor, že ich deťom nebude umožnené primerané vzdelávanie, nakoľko pedagóg musí klásť väčší dôraz na vzdelávanie žiakov so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením. Obavy rodičov sú predovšetkým na začiatku procesu vzdelávania a hlavne vtedy, ak predtým nemali osobnú skúsenosť s inkluzívnym vzdelávaním. Problematický je pre rodičov aj samotný pojem inkluzívneho vzdelávania, pretože si častokrát nevedia predstaviť, čo je zmyslom tohoto vzdelávania. Po-

jem integrácia sa už dostal do povedomia rodičov žiakov, ale pojem inklúzia je pre rodičov nový, preto je na pedagógovi ako im daný model vzdelávania podá a vysvetlí. Z pohľadu informantov sa rodičia obávajú aj negatívneho vplyvu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na svoje deti. Pre rodičov je podstatnou informáciou v akom pomere sú žiaci v triede zoskupení. Vyplýva to z názoru, že ak v triede prevláda počet žiakov z marginalizovaných skupín, vytvárajú sa v triede komunity, ktoré môžu mať negatívny vplyv na ostatných žiakov. Rodičia majú obavy, aby úroveň vzdelávania neklesla vzhľadom na vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím a prevláda u nich názor, že žiaci s mentálnym postihnutím sa vzdelávajú v špeciálnych školách, kde je úroveň vzdelávania ovplyvnená mentálnou úrovňou žiakov. Z toho dôvodu u nich vzniká opodstatnený strach z toho, že ak sa budú s ich dieťaťom vzdelávať žiaci s mentálnym postihnutím, úroveň vzdelávania bude nižšia.

Čo sa týka postojov rodičov žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením, môžeme ich rozdeliť na dve skupiny. Rodičia žiakov so zdravotným znevýhodnením sú väčšinou vďační, že sa ich dieťa môže vzdelávať na základnej škole. Ohotne spolupracujú s pedagógmi a snažia sa aj v domácom prostredí pracovať s dieťaťom podľa nastavených pravidiel. Snažia sa, aby ich dieťa dosahovalo čo najlepšie výsledky v edukačnom procese. Problematická je spolupráca s rodičmi žiakov z marginalizovaných skupín, ktorí nie sú ochotní spolupracovať s pedagogickými pracovníkmi. Ako nám uviedli informanti, pre rodičov žiakov z marginalizovaných skupín proces vzdelávania prebieha len v školskom prostredí a nepovažujú za dôležité pracovať so žiakom aj doma. Častokrát nastávajú ťažkosti aj pri problémovom správaní žiakov, kedy sa rodič postaví na stranu žiaka a nie na stranu pedagóga. Samozrejme dané výsledky nemôžeme paušalizovať, pretože vždy sa nájdú výnimky ako u rodičov žiakov so zdravotným znevýhodnením, tak aj u rodičov žiakov z marginalizovaných skupín, ktoré sa vymykajú zaužívanému správaniu.

Literatúra

- Bartoňová M., 2007a, *Kapitoly ze specifických poruch učení I.: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 128 s., ISBN 978-80-210-3613-0.
- Bartoňová M., 2013, *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 226 s., ISBN 978-80-210-6560-4.
- Hornáková M., 2014, *Kroky k inkluzivnej škole*. Ružomberok: VERBUM, 159 s., ISBN 978-80-561-0187-2.

- Klicpera Ch., Schabman A., Gasteiger-Klicpera B., 2010, *Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. 3., aktualisierte Aufl. München: Reinhardt, 326 s., ISBN 978-3-8252-2472-1.
- Kucharská A., Mrázková J., Wolfová R., Tomická V., 2013, *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 224 s., ISBN 978-80-262-0497-8.
- Küspert P., 2015, *Neue Strategien gegen Legasthenie – Lese – und Rechtschreibschwäche: erkennen, vorbeugen, behandeln*. 4. Aufl. München: Oberstebrink, 197 s., ISBN 978-3-934333-12-3.
- Langen E.G., Iven C., Mähack V.(Hrsg), 2005, *Legasthenie beim Namen nennen: Prävention, Diagnostik und Therapie von Störungen des Schriftspracherwerbs*. Köln: ProLog, 217 s., ISBN 3-935204-38-3.
- Lechta V. (ed.), 2010b, *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky – Transdisciplinäre Aspekte der inklusiven Pädagogik*. Bratislava: EMITplus, 321 s., ISBN 978-80-970623-2-3.
- Lechta V. (ed.), 2012b, *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, 370 s., ISBN 978-80-89256-89-1.
- Matějček Z., Vágnerová M., 2006, *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 271 s., ISBN 80-246-1173-2.
- Mittler P., 2005, *Working Towards Inclusive Education social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd, 212 s., ISBN 1-85346-698-0.
- Naegele I., 2011, *Jedes Kind kann lesen und schreiben lernen: LRS, Legasthenie, Rechtschreibschwäche-Wie Eltern helfen können*. Hemsbach: Beltz, 144 s., ISBN 978-3-407-22513-9.
- Petlák E., Fenyvesiová L., 2009, *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: IRIS, 137 s., ISBN 978-80-89256-31-0.H
- Selikowitz M., 2000, *Dyslexie a jiné poruchy učení: co jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče a jak to bývá v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 136 s., ISBN 80-7169-773-7.
- Vašutová M., 2008, *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 274 s., ISBN 978-80-7368-525-6.