

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**DIVERZITA ŠKOLSKEJ TRIEDY A JEJ VPLYV NA  
EFEKTÍVNU EDUKÁCIU**

**Diplomová práca**

Študijný program: Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky

Školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Konzultant:

**Nitra 2010**

**Bc. Adriana Fil'ková**

# ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

## **ABSTRAKT**

FILKOVÁ, Adriana: Diverzita školskej triedy a jej vplyv na efektívnu edukáciu. [Diplomová práca]. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta. Školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Nitra : PF, 2010. 68 s.

Práca sa zaoberá diverzitou školskej triedy a jej vplyvom na efektívnu edukáciu. Jej cieľom je poukázať na to, ako špecifiká edukácie vyplývajúce z diverzity školskej triedy ovplyvňujú jej výslednú efektívnosť. Práca je rozdelená do troch kapitol. Prvá kapitola teoretickej časti vymedzuje základné pojmy: diverzita, integrácia a inklúzia. Druhá kapitola charakterizuje pedagogickú diferenciaciu. Skúmanie je zamerané na aktivitu žiakov v priebehu vyučovacej hodiny a na ich motiváciu k práci na nej. Práca prináša návrhy na zvýšenie efektivity edukácie pri rešpektovaní diverzity školskej triedy. Prínos práce spočíva v poukazaní na možnosti využívania diferencovaného vyučovania, ktoré maximálne rešpektuje individuálne osobitosti žiakov.

Kľúčové slová: Diverzita. Integrácia. Inklúzia. Diferenciácia. Efektívnosť.

## **ABSTRACT**

FILKOVÁ, Adriana: The diversity of a school class and its impact on efficient education. [Diploma Thesis]. Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Education. Supervisor: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD. Degree of Qualification: Master of education for primary level. Nitra : PF, 2010. 68 p.

The thesis considers the diversity of a school class and its impact on efficient education. Its aim is to point out to how the specificities of education arising from the diversity of a school class affect its final efficiency. The thesis is divided into three chapters. The first chapter of a theoretical part defines the basic concepts: diversity, integration and inclusion. The second chapter characterizes educational differentiation. The research is focused on the students' activity in lessons and on their motivation to work there. The thesis presents suggestions on increasing the efficiency of education whilst respecting the diversity of a school class. The contribution of the thesis lies in referring to the possibilities of using a differentiated education plan, which respects the individual personalities of students to the maximum extent.

Keywords: Diversity. Integration. Inclusion. Differentiation. Efficiency.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b>	<b>8</b>
<b>1 DIVERZITA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ</b>	<b>10</b>
1.1 DIVERZITA ŠKOLSKEJ TRIEDY	10
1.1.1 Výnimočný žiak	14
1.1.2 Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia	16
1.1.3 Nadaní žiaci	17
1.1.4 Žiaci s poruchami učenia	19
1.1.5 Temperament v školskej triede	21
1.2 INTEGRÁCIA	23
1.2.1 Formy integrácie	24
1.3 INKLÚZIA	25
1.3.1 Inkluzívne vzdelávanie	29
<b>2 PEDAGOGICKÁ DIFERENCIÁCIA</b>	<b>32</b>
2.1 POJEM PEDAGOGICKEJ DIFERENCIÁCIE	32
2.2 DRUHY PEDAGOGICKEJ DIFERENCIÁCIE	35
2.3 METÓDY A FORMY DIFERENCIÁCIE	37
2.4 DIFERENCIÁCIA VO VYUČOVACOM PROCESE	40
2.4.1 Diferenciácia a efektívnosť	42
2.4.2 Motivácia žiakov	45
<b>3 ANALÝZA VÝSLEDKOV SKÚMANIA</b>	<b>50</b>
3.1 CIEĽ A STANOVENIE HYPOTÉZ	50
3.2 METODIKA PRÁCE A METÓDY SKÚMANIA	50
3.3 VÝSLEDKY SKÚMANIA	51
3.4 DISKUSIA	58
3.5 ODPORÚČANIA PRE PRAX	59
<b>ZÁVER</b>	<b>64</b>
<b>ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY</b>	<b>65</b>
<b>PRÍLOHY</b>	

## ZOZNAM GRAFOV

Graf 1 <i>Priemerné hodnoty aktívnej práce žiakov</i>	54
Graf 2 <i>Rozdiel medzi priemernými hodnotami v ročníkoch</i>	55
Graf 3 <i>Spokojnosť žiakov s hodinou</i>	56
Graf 4 <i>Prístup učiteľa k žiakom</i>	57
Graf 5 <i>Sebahodnotenie vedomostí</i>	58

## ZOZNAM TABULIEK

Tab. 1 <i>Hodnoty aktívnej práce žiakov pri tradičnom vyučovaní</i>	52
Tab. 2 <i>Hodnoty aktívnej práce žiakov pri diferencovanom vyučovaní</i>	53
Tab. 3 <i>Rozdiel medzi priemernými hodnotami v predmetoch</i>	53
Tab. 4 <i>Rozdiel medzi priemernými hodnotami v ročníkoch</i>	54
Tab. 5 <i>Spokojnosť žiakov s hodinou</i>	55
Tab. 6 <i>Prístup učiteľa k žiakom</i>	56
Tab. 7 <i>Sebahodnotenie vedomostí</i>	57

## ÚVOD

*„Kto predstupuje pred deti so záťažami včerajška, ten stroskotá. Kto sa však nezaťažný minulosťou otvorí s dôverou dnešku a verí v budúcnosť nového, dobrého, ten, bez toho, aby si to uvedomoval, načerpá nové sily pre veľkolepé dobrodružstvo: stretávanie s deťmi.“*

Daniel Wirz

V súčasnosti sa vyvíja veľké úsilie na obrodu školy. Škola by mala byť pre dieťa miestom radosti, ľudskosti, lásky a priateľstva. Názory na výchovu a vzdelávanie založené na prežívaní situácií bežného života nie sú nové. Nachádzame ich už v diele Platóna či Komenského.

Základná zmena nastala v chápaní dieťaťa vo výchovno-vzdelávacom procese. Dieťa sa stáva aktívnym subjektom vo výchove a vlastnou aktivitou sa podieľa na svojom osobnostnom raste. Mení sa aj vzťah medzi učiteľom a dieťaťom. Učiteľ je dieťaťu partnerom a priateľom.

Čoraz viac sa v odborných kruhoch aj medzi laickou verejnosťou začína diskutovať o inkluzívnej škole. Škola by mala byť miestom, kde sa všetky deti majú vzdelávať bez akéhokoľvek rozdielu. Inkluzívna pedagogika v sebe zahŕňa nielen integráciu výnimočných žiakov, ale i diferenciáciu žiakov vzhľadom na ich individuálne osobitosti. V súčasnej škole by mala byť odlišnosť a rozdielnosť vítaná a mala by stavať práve na týchto rozdieloch. V súvislosti so zvýšenou diverzitou v škole sa častejšie hovorí aj o skvalitňovaní vyučovacieho procesu a efektívnosti, hľadajú sa spôsoby a možnosti, ako zlepšiť edukáciu a dosahovať lepšie výsledky.

Diverzitou školskej triedy, diferenciáciou vyučovania a efektívnosťou výchovno-vzdelávacieho procesu sa zaoberajú vo svojich prácach naši i zahraniční autori V. Kurincová, P. Seidler, J. Komora, E. Petlák, C. A. Tomlinson a mnohí ďalší.

Prvá kapitola tejto práce je venovaná základným terminologickým pojmom diverzita, integrácia a inklúzia. Druhá kapitola je venovaná problematike pedagogickej diferenciácie, uvádza druhy, metódy a formy diferenciácie. Rozoberá diferenciáciu vo vyučovacom procese, efektívnosťou vyučovania a motiváciu žiakov. Skúmanie je zamerané na aktivitu žiakov v priebehu vyučovacej hodiny a na motiváciu k práci na nej.



V odporúčaníach pre prax prinášame návrhy na zvýšenie efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu determinovanými rešpektovaním odlišností medzi žiakmi.

Cieľom práce je poukázať na to, ako špecifiká edukácie vyplývajúce z diverzity školskej triedy ovplyvňujú jej výslednú efektívnosť.

# 1 DIVERZITA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

V súčasnej dobe je potrebné uvažovať o novom poňatí vzdelávania, výchovy, prístupov k žiakom. Dieťa sa stáva centrom vyučovania. Všetky stránky a aspekty výučby sa sústreďujú a orientujú na jeho osobnosť, potreby, záujmy a problémy. Keďže nejednajú dvaja rovnakí žiaci, ktorí sa učia rovnakým spôsobom a za rovnakých podmienok, je potrebné čoraz intenzívnejšie hľadať cesty zohľadňujúce individuálne potreby žiakov vo vyučovaní. A to tak, aby všetci boli na vyučovaní maximálne efektívni, osvojili si elementárnu gramotnosť a boli pripravení na prekonávanie prekážok v reálnom svete.

## 1.1 Diverzita školskej triedy

*Homogenita* znamená, že je niečo rovnaké, že sa niečo skladá z častí, ktoré sú rovnakého druhu.

*Diverzita (diverzifikácia)* – rozmanitosť, ktorá sa skladá z rôznych typov alebo je sformovaná z rôznych častí (Seidler, P., 2005, s. 92).

Na realizáciu vzdelávania založeného na diverzitnom princípe je nutné, aby učiteľ identifikoval v triede základné fenomény homogenity a diverzity. V určitých kritériách sú si všetci jedinci podobní (homogenita) a zároveň sú všetci nejakým spôsobom odlišní jeden od druhého (diverzita).

Homogénnu skupinu tvoria žiaci, ktorí sú v určitých ohľadoch rovnakí (kritériom môže byť vek, pohlavie, jazyk). Heterogénnosť skupiny je možné identifikovať na základe veku, pohlavia, jazyka, sociokultúrneho zázemia, národnosti, etnicity, triedy, pôvodu, schopností a pod. Existuje mnoho faktorov, ktoré môžeme brať do úvahy pri určovaní homogenity či diverzity.

O prístupe presadzujúcom homogenitu hovoríme vtedy, pokiaľ zdôrazňujeme podobnosť a konáme tak, akoby všetci mysleli alebo očakávali to isté, učili sa a správali sa rovnako. Na prístup presadzujúci diverzitu myslíme vtedy, keď si uvedomujeme odlišnosti jednotlivcov, uznávame ich a zameriavame sa práve na odlišnosti, aby sme navrhli užitočné postupy na duálny proces vyučovania a učenia, ktorý má prebiehať v školskej triede a okolí.

Prístup uprednostňujúci rovnorodosť, homogenitu používanú v triedach má v procese učenia zdanlivé výhody. Vyučovať na základe rovnorodých kritérií je jednoduchšie, homogenita umožňuje učiteľovi pracovať so skupinou, akoby to bola jedna osoba. Týmto prístupom však vylučujeme (exklúzia) každé dieťa, ktoré z akýchkoľvek dôvodov nevyhovuje štandardu. Pribúda žiakov, ktorí dostávajú nálepku negatívnej „inakosti“, neúspešnosti, problémovosti. Vzniká medzera medzi očakávaním učiteľov od žiakov a medzi očakávaním žiakov od učiteľov. Vzdelávanie takých žiakov a ich pobyt v škole postupne stráca pôvodný zmysel (inklúzia) a v dôsledku toho aj svoju hodnotu.

Rôznorodosť školského prostredia sa každým rokom zvyšuje. Prijatie diverzity uľahčuje prácu učiteľa a rovnako i žiakov. Žiaci sú stále vo väčšej miere konfrontovaní s rôznymi situáciami a prostredím, a tak rastie ich znalosť rozličných postupov a ich schopností. Dôraz na diverzitu nás privedie k tomu, aby sme zabudli na vzorného žiaka. Pokiaľ žiaci nebudú musieť splniť abstraktnú predstavu homogenity, sú zbavení určitého stresu. Jednoduchšie je uznať individuálne výkony dosiahnuté individuálnou cestou (Polakovičová, R., 2009, s. 177 –183).

Nie všetky deti dostávajú v rodine tú najvhodnejšiu výchovu. Zmyslom školského vzdelávania by malo byť prekonávanie podnetových a rozvojových deficitov, ktoré si dieťa prinesie do školy z rodinného prostredia. Škola by mala zabezpečiť rovnosť šancí pre všetky deti. V skutočnosti škola už od začiatku školskej dochádzky predpokladá u detí určitú úroveň vyspelosti (zrelosti) a kladie pre niektoré deti nespĺniteľné požiadavky. Tak sa deti podľa úrovne, ako zvládajú školské úlohy, hneď diferencujú a selektujú na šikovné, pracovité a na tie menej šikovné. Tie menej úspešné začínajú pociťovať neúspech, zahanbenie, začínajú sa od sociálnej skupiny oddeľovať, až sa ocitnú na okraji skupiny alebo v úplnej izolácii.

Tieto prejavy nerovnosti sa žiaľ v súčasnosti u detí naďalej prehlbujú. K zmiereniu nerovností by priniesli niektoré kroky, ktoré by prispeli k zabezpečeniu vyrovnávania vzdelávacích šancí. V súčasnosti je úspešnosť žiaka v škole viac predurčená úrovňou kultúry rodiny žiaka a sociálno-ekonomickým statusom jeho rodičov, než len prácou a úsilím žiaka (Cabanová, V., 2006, s. 28, 29).

Práve to, že každé dieťa je jedinečné, že je samo sebou, je ten najväčší zázrak života. Každé sa chce prejaviť, túži po uznaní a úspechu. Jeho individualita sa odráža vo všetkom: v správaní, komunikácii, osvojovaní vedomostí, prijímaní úspechov a neúspechov. Školské neúspechy robia deti nešťastnými, závistlivými a problémovými.

Preto je potrebné vytvárať podmienky, aby každé dieťa mohlo byť úspešné, aspoň na chvíľu (Mužíková, K., 2004, s. 13).

Je všeobecne známe, že na svete neexistujú dvaja jedinci, ktorí by boli identickí. Každý z nás je individualitou, ktorá sa vyznačuje jedinečnosťou. Inak prežívame, cítime, učíme sa, a to je dôvod prečo si každý z nás vyžaduje prístup, ktorý akceptuje túto jedinečnosť (Komora, J., 2003, s. 101).

V každej spoločnosti existuje veľa jednotlivcov a skupín, ktoré majú problémy s akceptáciou a prijatím do väčšinovej spoločnosti. Takéto ohrozené skupiny predstavujú ľudia odlišujúci sa od väčšiny spoločnosti. Odlišovať sa môžu kultúrou, farbou pleti, náboženstvom, postihnutím (Cabanová, V., 2006, s. 44).

Cieľom modernej spoločnosti je vytvárať priestor pre vzájomné sa obohacovanie ľudí a hľadanie možností ako každému primerane jeho schopnostiam otvoriť cestu k naplneniu vlastného ľudského poslania.

Školská trieda je vzorovým priestorom ľudských rozmanitostí a rozdielností. Pedagógovia v súčasnej škole riešia mnohé problémy detí spojené s ich vzdelávacími výsledkami ako i s problémami výchovného charakteru. Učitelia sa často snažia naplňať rôznorodé potreby žiakov tak, aby nikto z nich nebol vylúčený z odborného a ľudského záujmu učiteľa, čo je mimoriadne náročné (Kurincová, V., 2008, s. 39 – 40).

M. Halperin (In: Kurincová, V., 2008, s. 40) upozorňuje na to, že vonkajšie prejavy detí a ich správanie sa v žiackom kolektíve je výsledkom zložitých vzťahov medzi vnútornými a vonkajšími podmienkami ich vývinu. Najväčšiu pozornosť a pedagogický „zásah“ si zasluhujú:

1. agresívne deti;
2. deti túžiace po obdive;
3. neposlušné deti;
4. deti, ktoré podvádzajú, kradnú a klamú;
5. deti, ktoré nemá nikto rád;
6. zanedbané a ošumelo vyzerajúce deti;
7. nepozorné deti;
8. deti, na ktorých vidno nedostatok starostlivosti zo strany dospelých;
9. deti nemotorné a náchylné na úrazy;
10. ustráchané a plaché deti;
11. duchom akoby neprítomné deti;
12. emočne nestabilné deti;

### 13. slabo prospievajúce deti a pod.

Efektívnosť vyučovacieho procesu je podmienená rešpektovaním interindividuálnych rozdielov medzi žiakmi, a to najmä osobitostí, ktoré determinujú ich poznávacie procesy. Pochopenie podstaty a dôsledkov týchto rozdielov nám umožňuje hľadať a nachádzať optimálne spôsoby usporiadania podmienok ich učebnej činnosti. Tieto rozdiely sú determinované:

- vrodennými predpokladmi a dispozíciami,
- mentálnymi schopnosťami a osobnostnými špecifikami,
- pôsobením sociokultúrneho prostredia a výchovy počas ich vývinu (Komora, J., 2008, s. 88 – 89).

V edukačnom prostredí vzdelávanie a vychovávanie jedinca prebieha ako proces so širokou individuálnou variabilitou. Žiaci vo výchovno-vzdelávacom procese sa líšia mnohými vlastnosťami, úrovňou vedomostí, nadaním, morálnym profilom, správaním. Ide o množstvo individuálnych zvláštností. Každá zvláštnosť, ktorou sa žiak líši od štandardnej, môže byť individuálnou zvláštnosťou. Individuálne zvláštnosti určujú charakter výchovnej akcelerácie a vyrovnanosti rozvoja jedinca v edukácii (Kročková, Š., 2008, s. 60).

Žiaci sa líšia hlavne svojimi predpokladmi pre učenie a priebehom učenia. Je to spôsobené odlišnými vlohami, schopnosťami, temperamentom, odlišnosťami rodinného a širšieho sociálneho prostredia z ktorého žiak pochádza. Tiež sa líšia svojimi postojmi k učeniu, záujmami, svojimi aspiráciami, teda motiváciou k učeniu. Líšia sa tiež štýlmi učenia. Pedagóg by mal mať pre tieto odlišnosti pochopenie, predpokladom toho je, aby ich poznal (Vendel, Š., 2007, s. 279).

To, že sa žiaci odlišujú, môže učiteľom spôsobovať ťažkosti, no nedá sa tomu vyhnúť. Pri každom žiakovi je dôležité vychádzať z poznania jeho individuálnych charakterových a osobnostných vlastností, nadania, schopností, zručností a poznania možností rozvoja daného jednotlivca. Na základe toho možno vytvoriť rôzne podmienky na zvýšenie výkonu žiakov, použiť rôzne metódy a formy vyučovania, motivačné činitele, individuálne vedenie žiaka a iné. Aj keď má učiteľ v triede väčšinou žiakov rovnakého veku, títo žiaci však majú rôznu úroveň pripravenosti (Zaťková, T., 2005, s. 36).

### 1.1.1 Výnimočný žiak

Čo je výnimočné a čo normálne? Alebo čo je priemerné, podpriemerné, nadpriemerné? Normalita vyjadruje vzťah k norme, ktorá predstavuje štandardný vzťah spoločnosti k určitému modelu správania sa, hodnotenia, postojov, činnosti a podobne. Norma je relatívnou hodnotou, pretože normy, ktoré platia dnes, nemusia platiť v budúcnosti alebo sa zmení ich platnosť, alebo relevancia. Norma má hodnotiaci charakter. Hodnotí splnenie úloh, pravidiel alebo určitých kritérií jednotlivcom, skupinou alebo spoločnosťou.

Hodnotí sa vzhľadom k určitej norme. Norma je relatívna, nie je absolútna, pretože normálny je ten, kto je taký, akým chce byť alebo je takým, akým je.

Byť perfektný, výkonný a krásny sa stáva snom a cieľom mnohých dospelých, ale aj detí a mládeže. Výnimočnosť je teda to, čo nepatrí do štandardu, priemeru, normálnosti. Priemer tvorí najširšiu škálu, v akejkoľvek oblasti alebo kategórii.

Čo je teda výnimočnosť v kontexte školskej integrácie? Priemer tvoria intaktní žiaci, ktorí navštevujú bežné školy a ich edukácia a schopnosti sa pohybujú v rozpätí požadovanej školskej normy. Normalita u žiaka v bežnom školstve znamená koreláciu s jej štandardnými požiadavkami.

Výnimoční žiaci sú tí, ktorí navštevujú bežné a špeciálne školy, ktorých edukácia a schopnosti sa pohybujú:

A. Nad priemerom požadovanej školskej normy – talentovaní.

B. Pod priemerom požadovanej školskej normy – postihnutí.

P. Seidler (In: Seidler, P., Žovinec, E., 2008, s. 24) opisuje výnimočnosť v dvoch dimenziách, a to v nadaní a postihnutí. Výnimočnosť deklaruje v troch hlavných oblastiach:

- kognitívnej,
- telesnej,
- socio-emotívnej.

Pojem postihnutie vyjadruje výnimočnosť, ktorá môže byť somatického, psychického, kognitívneho, emocionálneho alebo sociálneho charakteru. Výraz výnimočný žiak sa používa v angloamerickej integratívnej a inkluzívnej pedagogike. Pojem výnimočný žiak je zaužívaný aj v integratívnej a inkluzívnej praxi.

Integrácia je priame včlenenie výnimočných žiakov do sociálnej skupiny, ktorej priority, atribúty a normy integráciu nenegujú. Vzdelanie sa stáva spoločným záujmom a predmetom žiakov intaktných a žiakov výnimočných.

Integrácia výnimočného žiaka do bežnej školy vyžaduje modifikáciu štandardných kritérií a noriem, ktoré umožnia integrovanie výnimočného žiaka do bežných štruktúr školy. Modifikácia štandardných školských kritérií je prirodzeným dôsledkom akceptácie heterogenity školskej triedy. Každý žiak je individuálny a jedinečný vo svojich kognitívnych a emocionálnych schopnostiach.

Výnimočný žiak je ten, ktorý sa odlišuje vo vzťahu svojich fyzických alebo psychických dispozícií k štandardným školským normám. Výnimka sa stáva hendikepom, keď sa pre výnimočného žiaka nevytvoria podmienky pre kompenzáciu jeho fyzickej alebo psychickej dysfunkcie či straty. Kompenzáciou sa výnimka minimalizuje a poskytuje výnimočnému žiakovi účasť na vzdelávacom procese a iných sociálnych aktivitách (Seidler, P., Žovinec, E., 2008, s. 23 – 25).

Výnimočných žiakov zvykneme označovať aj ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Sú to deti a mládež, ktoré sú nejakým spôsobom znevýhodnené oproti deťom a mládeži so štandardnými výchovno-vzdelávacími potrebami z dôvodu postihnutia, narušenia alebo ohrozenia. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby je nevyhnutné rešpektovať a primerane ich uspokojovať v oblasti výchovy, v oblasti vzdelávania, vyučovania (Komora, J., 2008, s. 117).

V celom procese začleňovania dieťaťa do edukácie v školskom prostredí je rozhodujúcim činiteľom jeho rodič. Týka sa to dieťaťa intaktného, ale najmä dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Rodič zabezpečuje výber najvhodnejšej školy pre svoje dieťa, konzultuje s odborníkmi podmienky prijatia, špecifiká dochádzky a pohybu dieťaťa v škole. Všetko sa robí tak, aby bol prvoradý prospech dieťaťa. Rodič je ten, kto dieťa najlepšie pozná, a teda prirodzene sa stáva prvým informátorom a kooperátorom aj pre jeho učiteľa.

Učiteľ je konfrontovaný s mnohorakosťou rodinného prostredia, s dôsledkami vzťahov v rodinách, ktoré sa dosť nevyrovnali s postihnutím, ktoré nedokážu primerane organizovať chod rodiny, kde rodičia uplatňujú nevhodné prvky vo výchove, alebo kde vnútorné odmietnutie dieťaťa vyúsťuje do jeho zanedbávania rodičmi. U dieťaťa môže viesť správanie rodičov k negatívnym prejavom v správaní – k ľahostajnosti, impulzivite, útokom, agresivite, strate sebadôvery, utiahnutosti a strachu, a tak k narušeniu sociálnych vzťahov.

Všetky skúsenosti získané v rodine pomáhajú žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v zaradení sa do školského prostredia, v prijatí role žiaka a spolužiaka (Kurincová, V., 2008, s. 41 – 43).

### **1.1.2 Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia**

Do školských tried prichádza aj časť žiakov prevažne zo znevýhodneného sociálneho prostredia, ktorí sú výchovne a výučbovo zanedbaní. Títo žiaci sú sociálne maladjustovaní a slabo sa učia. To vedie k preradovaniu do špeciálnych škôl, tried alebo k nedokončeniu školskej dochádzky.

Napriek nepriaznivým vplyvom a prítomnosti rizikových faktorov v ich školskom vývine sa u niektorých z nich vyvinú vlastnosti a spôsobilosti vysporiadať sa s nepriaznivými okolnosťami, ktoré im pomáhajú uspieť. Vyvinie sa u nich stabilná zdravá osobnosť a sú schopní sa problémom a stresorom života prispôbiť alebo im vzdorovať. Čo môžu urobiť učiteľky, rodičia a iní z blízkeho okolia na podporu tých vlastností u žiakov s rizikami vo vývine, ktoré im umožnia uspieť v škole aj v živote?

Sú štyri faktory, ktoré ovplyvňujú schopnosti žiakov vzdorovať nepriaznivým okolnostiam v ich živote: individuálne vlastnosti, využívanie času, rodina a škola. Medzi ich kladné vlastnosti patrí rešpektovanie iných ľudí, zodpovedná príprava, dobrovoľná účasť na činnostiach v triede aj mimo nej a pochopenie toho, ako to v škole funguje. Tiež im pomáha uspieť vysoká vnútorná motivácia a vedomie si toto, že za svoje výkony a za svoj život celkovo sú zodpovední sami (Vendel, Š., 2007, s. 294 – 296).

Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je špecifickým problémom. Často sa to týka práve rómskeho etnika. V dnešnej multikultúrnej spoločnosti však učiteľia riešia aj problémy so vzdelávaním žiakov iných národností. Ich odlišnosť je nielen etnická, ale aj jazyková. Preto týchto príslušníkov menšín môžeme zaradiť do skupiny populácie so špecifickými potrebami, aj keď ich potreby nie sú totožné so špeciálnymi potrebami detí handicapovaných (Kremlíčková, M., 1997, s. 103).

Možnosti týchto detí dosiahnuť sebauspokojujúce a kvalitné uplatnenie v spoločnosti majú zložitejší priebeh než u ostatných detí. Mávajú nižšie sebavedomie. Ak sa dostanú do problémov, majú tendencie vzdať sa a s problémom nebojovať. Výskumy ukazujú, že tieto deti sú často príslušníkmi menšinových skupín alebo žijú v rodinách s nízkym ekonomickým statusom (Lebeer, J., 2006, s. 239).



Typické problémy detí vyrastajúcich v sociokultúrne znevýhodnenom prostredí:

- frustrácia základných potrieb,
- silný bezprostredný vplyv sociálne patologických javov,
- deviácia v hodnotovom systéme a etike,
- absencia životných istôt a cieľov i sociálneho zakotvenia,
- prijímanie neadekvátnych rolí,
- sťažené podmienky sebarealizácie a sociálnej adaptácie (Slowík, J., 2007, s. 143).

Dieťa prichádza do školy z rodiny, ktorá uznáva isté hodnoty, normy, tradície a zvyky, ktoré sa môžu líšiť od noriem a hodnôt majoritnej spoločnosti. Veľmi dôležitým faktorom adaptácie je jazyk. Komunikačné problémy sú príčinou mnohých adaptačných problémov jedincov, ktorí pochádzajú z odlišného sociokultúrneho prostredia.

Je dôležité, aby sa učitelia, vychovávatelia, ale aj rodičia aktívne zaujímali o to, ktorí etnicky odlišní ľudia a ich deti tu s nami spoločne žijú. Je potrebné viesť deti k tolerancii a ľudským právam. Deti menšinových skupín majú právo byť iní. Deti by sa mali učiť rešpektovať právo ostatných na inakosť. Majú sa učiť chápať, že ich osobný pohľad na svet je len čiastkový a nemusí byť jediný a všeobecne prijímaný. Majú sa učiť rozpoznávať, ktoré z názorov sú predsudky a ako tieto predsudky môžu viesť ku diskriminácii v rámci veku, triedy, ideológie, jazyka, národnosti alebo rasy (Slezáková, T., 2008, s. 242 – 248).

### **1.1.3 Nadaní žiaci**

Existuje skupina žiakov so špeciálnymi potrebami vo vzdelávaní, ktorá je školami často prehliadaná: nadaní a talentovaní žiaci. Dnes sa rozširuje názor, že nadaným sa v školách nedostáva vzdelania zodpovedajúceho ich schopnostiam. Je nešťastím, keď žiak nemôže rozvinúť svoje možnosti, a to platí tak pre žiakov retardovaných, ako aj pre nadaných.

Školskí nadaní žiaci sa učia látku veľmi ľahko a rýchlo a v testoch inteligencie skórujú vysoko. Avšak tieto ukazovatele nezaručujú úspech v neskoršom živote. Tvorivo nadaní majú sklon vynikať v situáciách vyžadujúcich k riešeniu problémov novými a účinnými spôsobmi aplikáciu informácií. Tieto úspechy sú spojované s úspechom v neskoršom živote (Vendel, Š., 2007, s. 339 – 340).

Viacerí autori rozlišujú medzi pojmi nadanie a talent. Nadaním sa často označuje vysoká úroveň schopností v rozličných oblastiach. Talentom sa spravidla rozumie vrodene dispozície na realizáciu rôznych aktivít, ktoré sa prejavujú rýchlym a kvalitným osvojením, ich tvorivým rozvíjaním. Ide o dispozície, ktoré sa nedajú výchovou nahradiť, napríklad v umeleckej či športovej činnosti a podobne.

Je zrejmé, že edukáciu nadaných a talentovaných je potrebné uskutočňovať za výrazne individualizovaných podmienok s modifikovaným kurikulumom a s metódami, dbajúc pritom na možnosť pracovať takým tempom, ako žiakovi vyhovuje, sústavne upravovať jeho sociálne správanie a vzťahy tak, aby tieto boli akceptabilné, dbať aj o to, aby úroveň poznatkov z predmetov, o ktoré nemá dostatočný záujem, bolo vyhovujúce, sledovať a usmerňovať rozvoj osobnosti, aby nebol jednostranný (Vašek, Š., 2006, s. 199).

Akademicky nadané dieťa pri vstupe do školy disponuje intelektovou kapacitou, ktorá je pripravená na prijímanie enormného množstva poznatkov a informácií. Má záujem o všetko nové, je vysoko motivované a často už vie čítať, písať aj počítať.

Nadanie nie je len jednodimenzionálne, výkonové. Z aspektu emocionality a sociability už nie je rozdiel medzi nadanými deťmi a bežnou populáciou jednoznačne pozitívny v ich prospech.

Pomôckou pri identifikácii nadaných žiakov je, že väčšina nadaných je nositeľom znakov, ktoré môžeme nazvať špecifiká. Na ich základe môžeme zistiť, či žiak je alebo nie nadaný. Tieto deti sa odlišujú od ostatných predovšetkým vo výkonnosti v kognitívnej sfére, no ich potenciál nemusí byť viditeľný na prvý pohľad. Pre možnosť lepšej identifikácie nadaných uvádza J. Laznibatová (In: Duchovičová, J., 2008, s. 189 – 190) ukazovatele nadaného žiaka v škole:

- je bystrý pozorovateľ, vnímavý, rýchlo chápaný nové veci a vzťahy;
- dokáže robiť intelektové úlohy s radosťou;
- vie sa učiť rýchlo a dobre;
- používa správne veľa slov;
- kladie veľa otázok;
- má originálne nápady;
- upriamuje pozornosť na nové veci;
- má vynikajúcu pamäť;
- rád rieši náročné úlohy a chce samostatne riešiť úlohy;
- je nápaditý pri nachádzaní odpovedí a nových spôsobov robenia vecí;
- samostatne vytvára nové úlohy, nespolieha sa na pomoc iných;

- verí sám sebe, vo svojej schopnosti riešenia problémov.

Spoločným indikátorom nadania takmer všetkých intelektovo nadaných detí je vysoká úroveň jazykových kompetencií prejavujúcich sa v celkovej úrovni gramotnosti.

#### 1.1.4 Žiaci s poruchami učenia

O segregovanom vzdelávaní žiakov so špecifickými poruchami učenia sa hovorí oveľa menej, ako je to v prípade iných problémov (postihnutí), pretože nie sú považované za postihnutie či chorobu. Učitelia sa vo svojej praxi často stretávajú so žiakmi s poruchou učenia a vedia, že príčinou týchto problémov nie je porucha inteligencie. Väčšina učiteľov venuje zvýšenú pozornosť individuálnym potrebám žiakov so špecifickými poruchami učenia, avšak to nemusí vždy znamenať aj správne zvolené postupy (Komora, J., 2008, s. 120).

Poruchy učenia je termín označujúci heterogénnu skupinu problémov, ktoré sa prejavujú pri osvojovaní a používaní reči, čítaní, písaní, počúvaní a matematiky. Tieto problémy majú individuálny charakter a vznikajú na základe dysfunkcie centrálnej nervovej sústavy. Predpona dys- znamená rozpor, deformáciu. V uvedených pojmoch znamená predpona dys- nedostatočný, nesprávny vývoj schopností. Druhá časť názvu je prebratá z gréckeho označenia tej schopnosti, ktorá je postihnutá.

*Dyslexia* – porucha čítania, najznámejší pojem zo skupiny špecifických porúch učenia, najviac ovplyvňuje úspešnosť dieťaťa v škole, úroveň schopnosti čítať je nižšia ako môžeme očakávať od dieťaťa vzhľadom k veku a mentálnej úrovni;

*dysgrafia* – postihuje grafickú stránku písomného prejavu, čitateľnosť a úpravu textu;

*dysortografia* – porucha osvojovania pravopisu, prejavuje sa hlavne v oblasti tzv. špecifických dysortografických javov, osvojovanie a aplikácia gramatických pravidiel je postihnutá sekundárne;

*dyskalkúlia* – porucha osvojovania matematických schopností, prejavuje sa výraznými problémami v chápaní číselných pojmov, v chápaní a uskutočňovaní matematických operácií;

*dyspraxia* – porucha, ktorá postihuje osvojovanie si, plánovanie a uskutočňovanie voľných pohybov.

Špecifické poruchy učenia môžu byť aj na báze porúch pozornosti. Pojem *ADHD* označuje poruchu pozornosti spojenú s hyperaktivitou. Skratka vznikla z názvu Attention Hyperactivity Disorders, najskôr použitého v USA. V rámci ADHD sa dajú rozlíšiť ďalšie pojmy: ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity), ODD (opozičné správanie), ADHD bez agresivity a ADHD s agresivitou. Základnými znakmi sú porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita (Zelinková, O., 2009, s. 9 – 13).

Závažnejším problémom ako samotné poruchy sú však dôsledky týchto porúch (depresie, frustrácia, trauma) spôsobené školskými neúspechmi. Dieťa, u ktorého sa objavia určité problémy v učení, dosahuje v škole nižšiu výkonnosť. Prejavuje sa to v jeho zhoršenom prospechu a ak sa problémy dieťaťa získať dobrú známku opakujú, absentuje uňho prežívanie pocitu úspechu. Dieťa pritom intenzívne pociťuje potrebu dobrého výkonu, lebo prostredníctvom neho sa snaží dokázať sebe i okoliu svoju hodnotu. Znížený učebný výkon a negatívne hodnotenie zo strany učiteľa sa odrazia u žiaka v pocitoch menejcennosti, zníženej sebadôvery a v celkovom narušení potreby seberealizácie.

Pri práci s týmito deťmi si treba dôkladne uvedomiť, že porucha pozornosti alebo hyperaktivita nie sú choroby. Je to stav mozgovej činnosti, spôsob fungovania mozgu. Dieťa sa správa tak, ako mu to diktuje mozog a za svoju odchýlku v správaní nemôže. Nie je schopné plniť požiadavky a očakávania učiteľa. Učenie sa preň stáva neprimeranou záťažou a jeho zvládnutie ho stojí veľké množstvo námahy a psychickej energie. Je dôležité, aby sa včas odhalili príčiny takéhoto stavu. To je vždy kľúčom k riešeniu konkrétneho prípadu, pričom nemalú úlohu v tom zohráva samotný učiteľ. On ako prvý zaregistruje v správaní dieťaťa množstvo sprievodných negatívnych javov.

Za podstatné pokladáme aj to, aby o celej situácii boli informovaní všetci zúčastnení (teda nielen rodičia žiaka, ale aj ďalší učitelia a najmä spolužiaci) a bolo im zdôvodnené, prečo bude tento žiak inak vzdelávaný a hodnotený. Deti často pociťujú krivdu, ak majú pocit, že ich spolužiak bol podľa nich za horší výkon ohodnotený rovnako, čo môže vyústiť do nenávisti voči tomuto spolužiakovi. V inom prípade sa môže stať aj to, že žiak, ktorý má určité problémy s niektorými činnosťami vyplývajúce z jeho poruchy, sa stane terčom posmechu svojich spolužiakov. Preto je veľmi dôležité vysvetliť deťom, čo je príčinou poruchy, že za ňu spolužiak nemôže a aj s ich pomocou môže svoje problémy prekonať (Komora, J., 2005, s. 50 – 53).

### 1.1.5 Temperament v školskej triede

Žiaci v triedach pochádzajú z rôzneho kultúrneho a jazykového prostredia, niektorí majú schopnosti a skúsenosti potrebné na úspech v škole. Iní majú schopnosti limitované alebo nemali príležitosť zvládnuť znalosti vyžadované v triede.

Žiaci, ale aj učitelia prinášajú do školy množstvo individuálnych odlišností, napriek tomu sa očakáva, že budú zdieľať spoločný cieľ. Učenie je ovplyvnené prostredím v školských triedach, školách a dostupnými prostriedkami. Ďalšie faktory, ktoré prispievajú k úspešnému vzdelávaniu sú v samotných žiakoch. Žiaci sú rôzni v nadaní, v kognitívnych schopnostiach, v jazykových znalostiach. Život v triede je tiež ovplyvnený individuálnymi rozdielmi v temperamente.

Temperament sa odlišuje od ostatných osobnostných rysov, ako je inteligencia, motivácia alebo záujmy. Tie opisujú, čo ľudia robia, prečo a ako dobre. Temperament opisuje, ako to robia.

Deti si do školy prinášajú jedinečné intelektové nadanie, fyzické schopnosti a jazykové znalosti. No tiež do školy vnášajú rozdiely v temperamente. Tieto odlišnosti ovplyvňujú ako jednotlivé deti reagujú na školské prostredie a aké vzťahy majú s vrstovníkmi a učiteľmi. Tiež majú vplyv na adaptáciu a výkon.

A. Caspi a P. A. Silva (In: Keogh, B., 2007, s. 32 – 33) rozdelili deti do skupín podľa ich temperamentových profilov. Zo série analýz vytvorili päť skupín detí, ktoré označujú deti s podobným temperamentom alebo štýlom správania:

- *nekontrolovateľné* – táto skupina obsahuje viac chlapcov ako dievčat. Majú problémy pokojne sedieť, variabilitu reakcií, malú kontrolu ich správania, drsné správanie a problémy udržať si pozornosť.
- *inhibované* – skladá sa z detí, ktoré majú nedostatok kontroly, sú hanblivé, ustráchané a s ostatnými komunikujú len minimálne. Tiež sú nesústredené a majú problém udržať pozornosť.
- *sebavedomé* – skupina je zložená z detí, ktoré sú silné vo svojom prístupe a nadšene sa vrhajú do poznávania a skúšania nových vecí. Sú to deti vnímavé a spoločenské a rýchlo sa adaptujú v nových situáciách.
- *stagnujúce* – deti mierne, hanblivé, ustráchané a sebakritické. Ich správanie nie je nijak extrémne, dokážu sa primerane sústrediť na úlohu a schopné udržať pozornosť.
- *prispôsobivé* – tieto deti sú považované za typické v skupine rovesníkov. V mnohom sú podobné so skupinou sebavedomých detí. Sú priemerné alebo v norme

zodpovedajúcej v sebavedomí a orientácii na úlohu, ochotné pokúsiť sa o splnenie úlohy, priateľské, kontrolujúce sa a tiež nie sú veľmi smutné, ak nastane nejaký problém. Táto skupina je najpočetnejšia.

Temperament úzko súvisí s charakterom, sú len relatívne oddeliteľné a vzájomne na seba pôsobia. Temperament sa výrazne prejavuje v mimoriadnych a kritických situáciách. Každý temperament má svoje kladné a záporné stránky. Aby človek mohol využiť kladné stránky svojho temperamentu, musí sa naučiť ovládať ho a riadiť charakterom. Každý typ temperamentu vyžaduje iný (individuálny) výchovný prístup.

Temperamenty môžeme opísať pomocou tejto terminológie:

-- **sangvinik** – vlastnosti prejavujúce sa v činnosti (v práci a učení):

– *kladné vlastnosti*: stála aktivita, značná práceschopnosť, schopnosť konať niekoľko rôznych činností súčasne, pestrosť činností a záujmov, rýchle tempo činnosti, rýchly prechod od jednej činnosti k druhej, silné reakcie, rozhodnosť, pružnosť, praktickosť, schopnosť improvizovať, podnikavosť;

– *záporné vlastnosti*: povrchnosť, nedôslednosť, nestálosť, bezmyšlienkovitosť, prílišná bezstarostnosť, prehnané zameranie na prítomnosť, nestálosť, konzumná životná orientácia;

– **choleric** – vlastnosti prejavujúce sa v činnosti:

– *kladné vlastnosti*: veľká práceschopnosť, značná kvalita činností, rýchle pracovné tempo, rýchly prechod od jednej činnosti k druhej, iniciatíva, podnikavosť, samostatnosť, dôslednosť, vitalita, pohotovosť, ráznosť, zmysel pre samostatnú prácu;

– *záporné vlastnosti*: nerovnomernosť v činnosti, nevyrovnanosť, dravosť, pýcha, nepresnosť, slabá schopnosť jemne diferencovať, nadnesené výrazové prejavy, prudká motorika, sklon robiť len to, čo sám chce, nedá sa mu rozkázať;

– **flegmatik** – vlastnosti prejavujúce sa v činnosti:

– *kladné vlastnosti*: schopnosť vykonávať dlhotrvajúce telesné a duševné práce, vytrvalosť, rovnomernosť činností, úsilie o objektívnosť a diferencovanosť, pokojná kritika i sebakritika, opatrnosť, poriadkumilovnosť, systematickosť, úspešné ukončovanie úloh;

– *záporné vlastnosti*: nedostatok pracovného nadšenia, pasivita, lenivosť, nedostatok záujmov, nepružnosť, pomalé tempo činnosti, pomalý prechod od jednej činnosti k druhej, nepresnosť, neporiadnosť;

– **melancholik** – vlastnosti prejavujúce sa v činnosti:

- *kladné vlastnosti*: svedomitosť, zodpovednosť, cit pre povinnosť, usilovnosť, húževnatosť, dôslednosť, vytrvalosť, plánovitosť;
- *záporné vlastnosti*: stálosť reakcií, pomalosť, strnulosť pohybov, menšia kvalita činnosti, neschopnosť dlhého pracovného vypätia, rýchle vyčerpanie, únavnosť, pedantéria, nepružnosť, prílišná sebakritika, potlačovanie kreatívnej aktivity.

Učením a výchovou sa dajú prejavy temperamentu do určitej miery modifikovať. Zdôrazňuje sa formovanie takých vlastností osobnosti, akými sú citová vyspelosť, emočná inteligencia, a to procesom citovej výchovy (Kohoutek, R., 2000, s. 91 – 95).

## 1.2 Integrácia

Malý slovník cudzích slov uvádza: „Integrácia je spojenie častí v jeden celok, scelenie, ucelenie, zjednotenie.“

„Integrácia (z latinčiny = integratio) je odborným pojmom v zmysle scelovania, spájania častí, jednotiek, procesov do jednotného celku. Cieľom integrácie je socializácia, medziľudské vzťahy, spolužitie výnimočných a intaktných ľudí“ (Seidler, P., 2008, s. 12).

Podľa E. Brugger-Paggi (In: Seidler, P., 2008, s. 13) je integrácia procesom: „...ktorý je práve preto takým napínavým, pretože sa neustále na novo prehodnocuje. Každá situácia je novou výzvou, pretože integrácia v kontexte integrovania výnimočných žiakov do bežných škôl predstavuje školu pre všetkých žiakov“.

Definícia WHO z roku 1976 (In: Pipeková, J. 1998, s. 29) uvádza, že integrácia je sociálna rehabilitácia, schopnosť danej osoby podieľať sa na zvyčajných spoločenských vzťahoch. Integrácia je teda vzťah, keď sa zdravotne postihnutý jedinec vyrovnal so svojou chybou, žije a spolupracuje s intaktnými, vykazuje výkony a vytvára hodnoty, ktoré spoločnosť intaktných uznáva ako rovnocenné, spoločensky významné a potrebné.

„Integratívne vzdelávanie sú prístupy a spôsoby zapojenia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do hlavných prúdov vzdelávania a do škôl bežného typu. Cieľom je poskytnúť aj žiakom s ťažkými a trvalými zdravotnými postihnutiami spoločnú skúsenosť s ich zdravými vrstovníkmi a pritom rešpektovať ich špecifické potreby“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1995, s. 88).

J. Jesenský (In: Seidler, Kurincová, 2005, s. 6) chápe integráciu ako: „ako dynamický, postupne sa rozvíjajúci pedagogický jav, v ktorom dochádza k partnerskej spolupráci postihnutých a intaktných na úrovni vzájomne vyváženej adaptácie počas ich

výchovy a vzdelávania a pri ich aktívnom podiele na riešení výchovno-vzdelávacích situácií“.

Integrácia, resp. nevyčlenenie postihnutých žiakov z bežných škôl, nie je v slovenskom školstve nová. Nový je pohľad a dimenzia realizácie. V bežných školách boli vždy zaradení žiaci, ktorých sme mohli nazvať žiakmi vyžadujúci osobitnú starostlivosť. Boli to napr. žiaci so špecifickými poruchami učenia (dyslektici, dysgrafici a pod.); žiaci chorí (kardiatici, reumatici, epileptici, astmatici, žiaci s ochorením horných dýchacích ciest, alergici a mnohí ďalší); žiaci telesne postihnutí (postihnutia dolných končatín – ploché nohy, luxácie bedrových kĺbov); žiaci so zrakovými poruchami (binokulárne chybní, s refrakčnými poruchami, ak nadobudli sociálne dimenzie); žiaci s poruchami správania, s komunikačnými problémami (najmä s poruchami výslovnosti, neurózami reči, oneskoreným vývojom reči) a žiaci z hraničného pásma mentálneho postihnutia (Seidler, P., Kurincová, V., 2005, s. 5).

### 1.2.1 Formy integrácie

Vo všeobecnosti môžeme určovať viaceré integračné formy, ktoré sa osvedčili v krajinách, kde s integračnými procesmi začali omnoho skôr ako u nás. Je vhodné, aby sme určité formy mohli modifikovať na naše podmienky a tak urýchlili tento proces. Vychádzajúc z názorov odborníkov, ktorí sa touto problematikou zaoberali (U. Eckert, J. Jesenský a iní) môžeme vytypovať tieto formy integrácie:

1. *Formálna integrácia* – je vtedy, keď postihnutí jednotlivci sú síce v jednej skupine so zdravými, majú spoločné miesto či činnosť, ale neexistujú medzi nimi bližšie spoločenské kontakty, ani emocionálne vzťahy. Čiže ide tu iba o formu, kedy môže postihnutý jedinec v spoločnosti intaktných trpieť ešte viac, ako keby sa vzdelával v spoločnosti postihnutých. Postihnutí žiaci potrebujú citovú podporu, ktorú v takomto prípade nemusia dostať.
2. *Skutočná integrácia* – je to úplná spojitosť osôb zdravých s postihnutými v každej rovine pôsobenia. Tu postihnutý žiak pociťuje svoju vlastnú dôležitosť aj v prostredí intaktných žiakov či už pri hre, alebo v učení.
3. O *individuálnej integrácii* hovoríme vtedy, keď je postihnuté dieťa vychovávané a učené vo verejnej inštitúcii – teda v základnej škole a zaobchádza sa s ním ako s ostatnými intaktnými žiakmi. Má rovnaké práva a povinnosti ako všetci žiaci.



4. O *skupinovej integrácii* hovoríme vtedy, ak sú v škole zvláštne skupiny, resp. triedy, ktoré majú svoje vlastné miestnosti a aj kvalifikovaných učiteľov na vyučovanie postihnutých detí. So svojimi zdravými rovesníkmi sa stretávajú cez prestávky alebo na niektorých vyučovacích hodinách (telesná výchova a pod.), respektíve na rôznych školských podujatiach (Seidler, P., Kurincová, V., 2005, s. 7 – 8).

Pokiaľ ide o integráciu ťažšie a ťažko postihnutých opisujú sa tri formy či stupne:

1. *miestna*, keď deti vyžadujúce si špeciálnu starostlivosť vychovávajú či vzdelávajú v tej istej budove alebo v tom istom areáli ako nepostihnuté deti, ale v priestoroch, triedach, herniach pre ne vyhradených, takže kontakty nepostihnutých s postihnutými sú značne obmedzené.
2. *sociálna*, keď výchova a vzdelávanie sa uskutočňuje v odlišných priestoroch, ale dochádza k pomerne bohatému pravidelnému stretávaniu sa postihnutých s nepostihnutými v mimoškolských aktivitách.
3. *funkčná*, keď postihnuté deti navštevujú školu a sú zaradované do výchovných skupín spolu s nepostihnutými deťmi, pričom v zásade rovnaké sú aj učebné osnovy a výchovné štandardy.

V našich základných školách sa realizuje školská integrácia v dvoch formách:

1. *Individuálna integrácia* v bežnej základnej škole v mieste bydliska, dieťa je zaradené v bežnej triede.
2. *Integrácia v špeciálnych triedach* základnej školy, kde sú zaradení žiaci s určitým druhom postihnutia (dostupné na: [http://www.statpedu.sk/documents//21/specialna\\_pedagogika/integracia/metodicke\\_materi\\_aly/integracia\\_ZS\\_pokyny.pdf](http://www.statpedu.sk/documents//21/specialna_pedagogika/integracia/metodicke_materi_aly/integracia_ZS_pokyny.pdf)).

### 1.3 Inklúzia

V ostatnom období sa súbežne s pojmom integrácia začína používať i termín inklúzia. Nejedná sa len o termín, ale hlavne o to, aby sme sa my, ako spoločnosť, naučili chápať výnimočného človeka ako každého iného človeka. Integrácia je v mnohých smeroch konečným cieľom, inklúzia je krokom na ceste, kde sú postihnutí prijímaní, získavajú uznanie za svoj prínos k akejkol'vek ľudskej činnosti, práve vďaka odlišnosti.

Inklúzia nie je pojem, ktorý by sme mohli aplikovať ako náhradu za pojem integrácia. Inklúzia je najvyššia forma spolužitia heterogénnej spoločnosti na základe pochopenia pozitívneho prínosu pre spoločnosť na základe rôznorodosti, multikultúrnosti a jedinečnosti každého jednotlivca v nej, takého, aký je.

Inklúzia je proces, ktorému predchádza integrácia. Samotná integrácia nestačí na dosiahnutie inklúzie. Inklúzia sa dá dosiahnuť len zmenou myslenia každého jednotlivca v spoločnosti a prijať a akceptovať jednotlivca, ktorý je výnimočný svojou abnormálnosťou.

Inklúzia predstavuje myšlienku ideálnej formy spolužitia všetkých jednotlivcov bez výnimky, ktorí sa zúčastňujú na normálnom živote tak, ako je im to možné.

V súčasnosti sa v odborných kruhoch veľa hovorí o nutnosti praktickými krokmi podporiť procesy sociálnej a kultúrnej inklúzie. Pre laickú rodičovskú verejnosť je to pojem neznámy, skôr sa stretali s pojmom integrácia. Ako to s pojmami integrácia a inklúzia je: inklúzia predstavuje vyšší stupeň odstraňovania nerovností, než je integrácia. Integrácia je svojím zameraním orientovaná na vytvorenie a zabezpečenie optimálnych materiálnych podmienok. Kým integrácia si vyžaduje od školy vytvorenie takých podmienok, aby sa integrovaný mohol zaradiť, t. j. aby sa im mohol prispôbiť, inklúzia predstavuje vytvorenie takého slobodného prostredia, kde sa nikto nemusí prispôbovať, lebo je tu akceptovaná akákoľvek inakosť.

Jedným z jej hlavných cieľov je vytvorenie optimálnych podmienok pre proces školskej a na ňu nadväzujúcej celospoločenskej inklúzie. Proces zavádzania multikultúrnej, interkultúrnej výchovy do života totiž do značnej miery vymedzuje aj proces celospoločenskej inklúzie (Resman, M., In: Cabanová, V., 2006, s. 45).

Inklúzia je kultúra života, ktorej predchádza spoločenský proces predovšetkým socializačných (nie inkulturačných!) zmien, realizujúci sa prostredníctvom celkovej obsahovej a procesnej zmeny. Usiluje sa o navodenie alebo vytvorenie vonkajších i vnútorných podmienok na bezvýhradné prijímanie skupín vykazujúcich – oproti väčšinovej časti spoločnosti – znaky inakosti, rôznosti. Predstavuje zásadnú zmenu v myslení ľudí, v pohľade na život a na svet, na spolunažívanie ľudí v spoločnosti. Medzi zásadné idey tvorby patrí:

- a) využitie dlhoročných medzinárodných skúseností,
- b) zavedenie inkluzívnych stratégií na všetkých stupňoch formálneho vzdelávania,
- c) zapojenie médií do celospoločenskej kampane na podporu tolerancie.

Problémy so spolunažívaním, akými je aj neprijatie minoritných skupín majoritnou spoločnosťou, dlhodobo riešia v krajinách Európskej únie. Majú vlastné skúsenosti s multikultúrnou výchovou, výchovou k tolerancii i s protipredsudkovou výchovou. Viaceré problémy koexistencie, s ktorými sa dnes boríme my, majú už za sebou.

Úspešná realizácia inklúzie si vyžaduje zmeny v oblastiach:

- upriamanie pozornosti na diagnostikovanie problémov ohrozených jednotlivcov a skupín,
- úprava a navodenie podmienok sociálneho prostredia,
- inovácia a implementácia školského kurikula.

Navodenie cieľového stavu akceptácie a tolerancie odlišností si vyžaduje dlhodobé pôsobenie v školských inštitúciách. Medzi javy súčasnej školy prispievajúce k prehľbovaniu nerovností patria:

- rozdiely vo vzdelávaní medzi dedinou a mestom;
- problémy zabezpečenia kvalitného vzdelávania v integrácii zdravotne znevýhodnených žiakov;
- narastajúca sociálna nerovnosť v spoločnosti, prejavujúca sa v sociálnej podmienenosti vzdelávania;
- nedostatok alternatívnych vzdelávacích programov postihujúcich aspekty špecifik etník a etnických skupín (Cabanová, V., 2006, s. 45 – 46).

I. Boban (In: Bloemers, W., Hájková, V., 2006, s. 125) uvádza, že inklúzia je sociálno-etický koncept a sociálno-politický vzor pre spoločnosť, v ktorej je každý jednotlivec vážený a rešpektovaný, je uznávaný v svojej individualite, každý jednotlivec má rovnaké práva a prístup ku všetkým funkčným rovinám spoločnosti. Tieto podmienky majú platiť pre všetky oblasti života.

W. Bloemers (In: Bloemers, W., Hájková, V., 2006, s. 125) hovorí, že inklúzia (angl. inclusion, mainstreaming) je zahrnutie, tento pojem vyplýva z názoru, že spoločnosť sa skladá z jednotlivcov, ktorí sa od seba viac alebo menej odlišujú. Inklúzia znamená možnosť mať prístup k aktivitám, zúčastňovať sa spoločenského života, rozhodovať a byť rešpektovaný.

Inklúzia vo vzdelávaní stavia na týchto predpokladoch a procesoch:

- všetci žiaci a pracovníci školy sú rovnako dôležití;
- miery zapojenia žiakov do školskej kultúry, vzdelávacieho procesu a komunity;
- zmena školskej kultúry, politiky a praxe tak, aby sa zohľadnila rôznorodosť žiakov;

- odstraňovanie prekážok v učení a zapojenie všetkých žiakov, teda nielen tých, ktorí majú určitý postih alebo sú to žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami;
- využívanie skúseností z konkrétnych prípadov prekonávania prekážok v prístupe a zapojení sa tak, aby zo zmien mohli čerpať aj ostatní žiaci;
- vnímanie rozdielov medzi žiakmi ako inšpiráciu pre podporu učenia, a nie ako problém, ktorý treba riešiť;
- uznávanie práva žiakov na vzdelávanie v mieste, kde žije;
- skvalitňovanie školy pre potreby žiakov a učiteľov;
- vyzdvihovanie úlohy školy pri budovaní spoločenstva a rozvoji hodnôt, nielen pri zvyšovaní výkonov študentov;
- podpora vzájomne prospešných vzťahov medzi školami a blízkou komunitou;
- zohľadňovanie myšlienok, že inklúzia vo vzdelávaní je jedným z aspektov inklúzie v spoločnosti.

Inklúzia začína tým, že pripustíme odlišnosti medzi žiakmi. Pri vývoji inkluzívnych prístupov k vyučovaniu a učeniu sa stavia na rešpektovaní týchto odlišností. To môže znamenať zmeny v triedach, v zborovniach, na ihriskách a vo vzťahoch s rodičmi. Dieťa ako mladý človek nás musí zaujímať ako celá osobnosť. Ak sa sústredíme len na jeden aspekt, napríklad na postihnutie, môže nám veľa uniknúť.

Inklúzia spočíva vo vytváraní školského prostredia, ktoré je podnetné pre učiteľov, aj žiakov, v budovaní komunit, ktoré podporujú a oceňujú ich úspechy. Inklúzia spočíva i v rozvíjaní ľudského spoločenstva zo širšieho pohľadu. Školy môžu spolu s ďalšími organizáciami a občanmi zlepšovať vzdelávacie príležitosti a sociálne podmienky v miestach, kde pôsobia (Booth, T., Ainscow, M., 2007, s. 6–9).

Model inklúzie aplikuje systém individuálnych schopností a možností každého člena určitej society, ktorý je pre iných rovnocenne obohacujúci. Inklúzia v humanistickom duchu poníma dieťa ako sebaurčujúceho tvorcu svojho života, rovnoprávneho v určitom sociokultúrnom prostredí, ktoré neselektuje a nesegreguje jednotlivcov kritériami normy a subnormy na zdravých a deficitných. Ideovo presadzuje edukáciu v nadväznosti na individuálne záujmy, možnosti a rozvoj každého dieťaťa (Lipnická, M., 2007, s. 15).

### 1.3.1 Inkluzívne vzdelávanie

Podľa G. L. Portera (In: Grofčíková, S., 2008, s. 164) je inkluzívne vzdelávanie prístup, kde žiaci so špeciálnymi potrebami a poruchami sú vzdelávaní v školách vo svojom okolí, vo vekovo primeranej skupine, v bežnej triede s intaktnými žiakmi a je im poskytované vyučovanie, ktoré podporuje ich participáciu so spolužiakmi a zároveň podporuje ich schopnosti a možnosti. Pre vytvorenie inkluzívneho prostredia v triede je nutné riadiť sa princípmi, ktoré sa orientujú na vyučovanie podporujúce diverzitu, diferencované alebo viacúrovňové vyučovanie, vytvorenie školského podporného tímu, uplatňovanie modelu podporujúceho učiteľa.

Podľa školskej inklúzie postihnuté deti sa nemajú vyčleňovať z bežnej školy, ale majú sa vyučovať spolu s ostatnými zdravými rovesníkmi. Inklúzia zahŕňa psychickú, sociálnu a výchovnú integráciu, ktorá sa zakladá na detských potrebách a možnostiach (Žarnovičanová, R., In: Pavličková, A., 2008, s. 214).

Aplikovanie inklúzie v škole má za cieľ vychádzať v ústrety deťom so špecifickými vzdelávacími potrebami, rešpektuje etnické, jazykové, náboženské, fyzické a iné odlišnosti žiakov. Inkluzívne školy ponúkajú prepojenie mesta a školského prostredia, sú bezbariérové, podporujú spoluprácu na všetkých úrovniach a zastávajú rovnosť šancí všetkých zúčastnených (Pavličková, A., 2008, s. 214).

Inkluzívne vzdelávanie mieri na celok a nie na určitú oblasť. Charakteristické znaky inklúzie sú integrita a komplexnosť. Inklúzia sa zameriava na integráciu výnimočných žiakov do spoločnosti, na plnohodnotnú, komplexnú a multikultúrnu participáciu ľudí bez rozdielov, bariér a diskriminácie. Participovanie na vzdelávacom procese sa uskutočňuje vtedy, ak sa vytvoria podmienky pre:

- spoločné vyučovanie výnimočných a intaktných žiakov;
- aktívne zapojenie do vyučovania všetkých žiakov;
- vedenie diskusie, výmeny názorov, poznatkov, skúseností všetkými žiakmi bez výnimky (u výnimočných žiakov do tej miery, ako im to ich výnimka umožňuje).

V školskej integračnej praxi sa integruje diferencovanie podľa druhu a stupňa výnimky. V inkluzívnej praxi sa integruje do bežnej školy bez ohľadu na stupeň a druh postihnutia.

*Školská integračná prax sa vyznačuje:*

- integrovaním s ohľadom na druh a stupeň výnimky,
- vyučovaním s podporným školským pedagógom,

- špeciálnou pedagogickou podporou pre výnimočných žiakov,
- individuálnymi vzdelávacími plánmi pre výnimočných žiakov,
- kombináciou všeobecnej a špeciálnej pedagogiky,
- kontrolou expertmi.

*Inklúzia v školskej praxi sa vyznačuje:*

- celkovou participáciou komunity na školskom dianí,
- výchovno-vzdelávacím systémom pre všetkých žiakov,
- spoločným a individuálnym vzdelávaním v škole,
- spoločným plánovaním všetkých zúčastnených,
- podporou špeciálneho pedagóga,
- syntézou špeciálnej a všeobecnej pedagogiky,
- podporou a kolegiálnym riešením medzi učiteľmi,
- kontrolou skupinou.

Inklúzia tak ako integrácia začína v školskom kontexte chápaním a porozumením rozdielov medzi žiakmi. Inkluzívne vzdelávanie stavia práve na týchto rozdieloch a heterogénosti.

Inklúzia vylučuje selekciu žiakov na základe normatívnych a výkonnostných kritérií, segregáciu z mimoškolského života, homogenitu v školskej triede a atomizáciu žiakov na výnimočných a intaktných žiakov (Seidler, P., Žovinec, E., 2008, s. 13 – 19).

V praxi sú inkluzívne triedy založené na predpoklade, že všetci žiaci sa budú učiť a aktívne zapájať do školských aktivít, pri ktorých je učenie podmieňované a zabezpečené množstvom vyučovacích stratégií a metód. Žiaci samotní preberajú zodpovednosť za svoje vlastné učenie, medzi žiakmi dochádza k spolupráci pri riešení problémov a pri rozhodovaní a žiakom sú zabezpečené podmienky pre bezpečné učebné prostredie. V súčasnosti sa trieda stáva rozmanitou, diverznou a učiteľ je tak zodpovedný za každého individuálneho žiaka. Musí riešiť organizáciu vyučovania tak, aby pokryl potreby všetkých žiakov a dosiahol aj ich možný individuálny rozvoj.

Inkluzívna edukácia poníma dieťa ako plnohodnotnú osobnosť, nezávislú na akýchkoľvek výkonoch a normách, ktoré spoločnosť alebo edukačné prostredie považuje za hodnotné. Potreba reagovania na špeciálne potreby sa tak rozširuje nielen na deti so zdravotným postihnutím, ale aj na deti, u ktorých relatívna normalita im hodnoty prostredia rozpoznať upierala.

Inklúzia predstavuje ústup od tradičného diferencovania detí na postihnuté a nepostihnuté a znamená príležitosť na vytváranie osobnostne orientovanej edukácie, reagujúcej na individuálny potenciál každého dieťaťa.

Inkluzívna edukácia učí deti chápať podobnosti a rozdiely medzi ľuďmi – deťmi aj v skutočnostiach súvisiacich s dobou (deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, z rôznych sociokultúrnych aj ekonomických podmienok). Inklúzia umožňuje každému dieťaťu poznávať seba aj iných, stotožniť sa so sebou v konfrontácii s inými deťmi, porozumieť spoločným a rozdielnym črtám osobnosti detí, aby ich dokázalo prijať a pozitívne na ne nazerať. Znamená to, že nepopiera žiadnemu dieťaťu príležitosť na spolužitie s ostatnými. Inklúzia zdôrazňuje potrebu školy ľudskosti bez obmedzení pre všetky deti, môže ich zainteresovať k solidarite, spolupatričnosti, spravodlivosti, rovnoprávnosti a spolupatričnosti.

Prijatie inklúzie stojí aj na prekonaní predsudkov, vlastného myslenia a negatívnych postojov k určitým skupinám detí. Súvisí to aj s prekonávaním spoločenských konvencií, so zatriedovaním a príslušnosťou jednotlivcov do určitých, vymedzených skupín.

Inklúzia umožňuje získavať vzájomné skúsenosti a zážitky, ktoré slúžia k budovaniu pozitívnych stratégií detí na zvládanie životných situácií v rozmanitosti pôsobenia špecifickosti jednotlivcov aj sociálnych skupín (Lipnická, M., 2007, s. 15 – 17).

Neúspech žiaka môže mať rôzne príčiny a byť ovplyvnený rôznymi faktormi, ako je napríklad nízka inteligencia, nevhodné rodinné prostredie, socioekonomické faktory, vývinové poruchy, motivácia. Pričom tradičné vyučovanie tieto faktory nie dostatočne akceptuje. V tradičnej škole sa všetci žiaci učia ten istý obsah, rovnakou rýchlosťou, za rovnaký čas, na rovnakej úrovni, s rovnakými predpokladmi výstupu. Naopak škola, ktorá rešpektuje diverzitu, berie do úvahy individuálneho žiaka, ktorý sa učí vlastným tempom, v rôznom čase, ten istý obsah sa individualizuje, s vlastným výstupom. Z tohto pohľadu je diferenciacia možnosťou, ako dosiahnuť integráciu každého individuálneho žiaka (Grofčíková, S., 2008, 165 –166).

## 2 PEDAGOGICKÁ DIFERENCIÁCIA

V súčasnej škole sa v čoraz väčšej miere presadzuje trend humanistickej výchovy a vzdelávania. Pozornosť sa orientuje na žiaka a jeho individualitu. Orientácia vyučovania na individuálnu osobnosť uprednostňuje seberealizujúce potreby jedinca, považuje žiaka za jedinečnú osobnosť, ktorá sa aktívne zúčastňuje na procese výchovy. Hlavným cieľom školy je rozvíjať schopnosti dieťaťa, kladie dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti.

Vyučovací proces nemôže byť efektívny a úspešný, ak nebude prispôbený potrebám každého jednotlivca. Každý jedinec je odlišný. Ak teda medzi deťmi existujú rozdiely vo vlastnostiach, schopnostiach, mentalite, záujmoch, spôsoboch učenia, potom aj koncepcia vyučovania by sa mala týmito odlišnosťami prispôbovať. A práve diferencované vyučovanie môže byť tou správnu cestou.

### 2.1 Pojem pedagogickej diferenciacie

Požiadavka pedagogickej diferenciacie vo výchovno-vzdelávacom procese vyplynula z poznania rozdielov medzi žiakmi, vyplývajúcich nielen z ich fyziologických rozdielov, ale hlavne psychických. Tieto rozdielnosti sú determinované jednak vrodenými predpokladmi a dispozíciami jednotlivcov, jednak pôsobením prostredia a výchovy počas ich vývinu (Šimončíčová, M., 1985, s. 7).

*„Diferenciáciu v procese výchovy a vzdelávania chápeme ako špecifický postup pri organizácii edukačného procesu, ktorý rešpektuje edukačné potreby jednotlivcov alebo skupín vytvorených na základe ich rozdielnych biologických, psychických a sociálnych predpokladov. Konkrétne ide o prispôbovanie:*

- *kurikula,*
- *didaktických stratégií a metód,*
- *foriem práce učiteľa,*
- *prostriedkov*

*potrebám a schopnostiam, záujmom žiaka“ (Petlák, E. 2005, s. 140).*

Podľa M. Šimončíchovej je diferencácia „predovšetkým prostriedkom na postupné vyrovnávanie učebných výsledkov medzi jednotlivcami a na zvyšovanie úrovne výkonu



žiackeho kolektívu ako celku v dôsledku realizácie úsilia o maximálny osobnostný rozvoj každého jednotlivca“ (Šimončíčová, M., 1985, s. 13).

V najstarších definíciách vidíme snahu chápať diferenciaciu ako prostriedok k realizácii vonkajšieho triedenia žiakov podľa konkrétneho kritéria. Prvky vnútornej diferenciacie sa objavujú až neskôr.

V Pedagogickej encyklopédii Slovenska sa pojem diferenciacia definuje ako „rozlišovanie žiakov podľa určitých kritérií a jeho uplatnenie pri organizovaní výchovno-vzdelávacieho procesu“ (PES, 1984, s. 186).

G. Valkovič pod diferenciáciou rozumie „také formy vyučovania, v ktorých žiak môže okrem základných vedomostí a zručností rozvíjať svoje individuálne schopnosti na základe záujmov, nadania a talentu“ (Jarábek, K., Valkovič, G., 1980, s. 204).

J. Cejpeková (In: Šimková, M., 2008, s. 38) uvádza: „Pedagogická diferenciacia znamená výrazné prispôsobovanie učebných požiadaviek a úloh na žiaka, rešpektovanie a rozvíjanie osobitostí jednotlivca. Diferenciacia je zároveň prostriedkom na aktivizáciu aj tých psychických možností žiaka, ktoré pri hromadnom, trvalo jednotnom vyučovaní zostávajú neodhalené.“

Otázka diferenciacie je veľmi citlivou oblasťou, pretože tu nejde len o mechanické rozdeľovanie jedincov do skupín, prípadne tried. Aplikovanie diferencovaného vyučovania a diferencovaného prístupu k žiakom si vyžaduje uznávanie a rešpektovanie individuálnych osobitostí žiakov. Vývoj u každého jedinca prebieha rôzne, a tým sa líšia jeden od druhého. Pedagóg si musí uvedomiť, že každý jedinec pochádza z iného prostredia, má svoj osobitý prejav, určitú schopnosť, vlastné prežívanie.

Na základe pomernej nerovnomernosti postupu jedincov v učebnej práci, ich môžeme rozdeliť na tri skupiny:

1. Jedinci, ktorí rýchlo pochopia učivo a dokážu ho tvorivo aplikovať v podobných situáciách.

2. Jedinci s priemernými duševnými schopnosťami, ktorých pracovné tempo je priemerné s prevažne úspešnými výsledkami.

3. Jedinci, ktorých pracovné tempo a duševné schopnosti sa nachádzajú na dolnej hranici úspešnosti (Kurincová, V. 2001, s. 21 – 23).

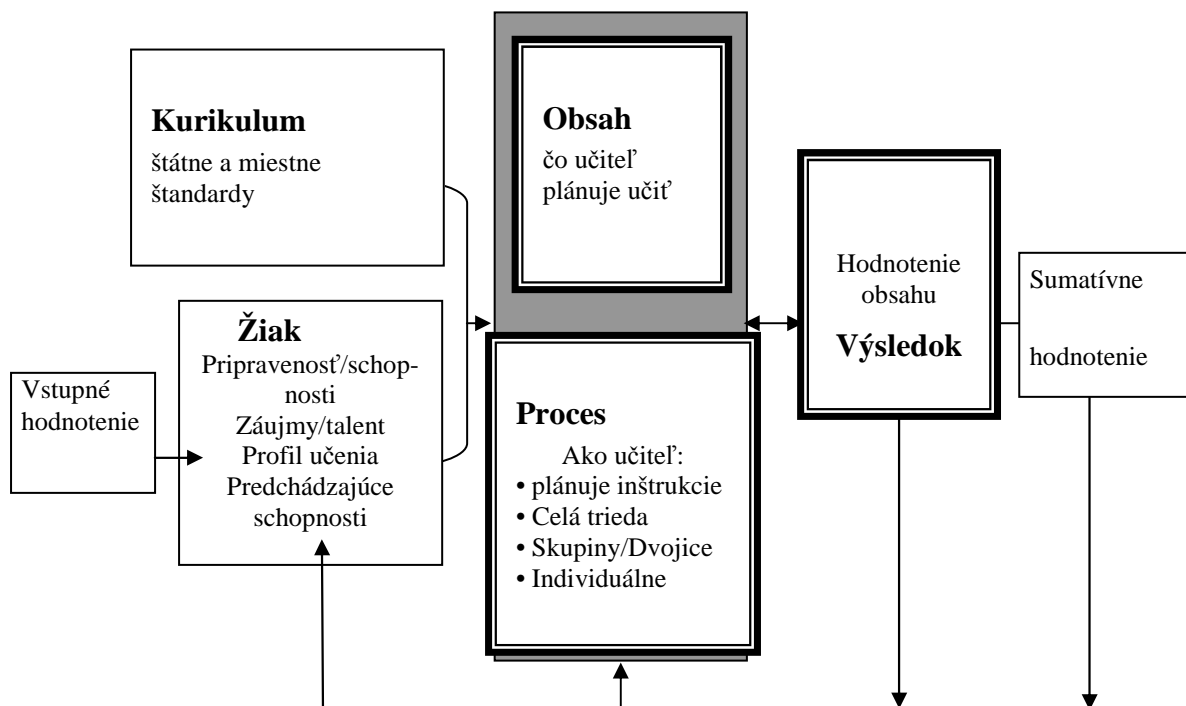
M. Bönsch (In: Petlák, E., 2004, s. 9) uvádza, že východiskom diferenciacie sú žiaci, ktorí si so sebou do školy prinášajú svoj sociálny status, nadanie, inteligenciu, skúsenosť. To však v klasickom ponímaní nie je pre školu šanca, ktorú by mala škola využiť, ale naopak, vníma to ako nadbytočný problém. Pod diferenciáciou rozumie

variabilný priebeh v ponuke a prepracovaní obsahu učiva, rozdelenie resp. spolupatričnosť vyučovaných k vyučovacím skupinám podľa určitých kritérií. Ide o to, aby sa každému žiakovi ponúkli optimálne šance na učenie, aby sa pritom poistili nároky na štandardy v predmetovom, inštitucionálnom a spoločenskom ohľade.

C. A. Tomlinson (In: Komora, J., 2008, s. 88) charakterizuje diferenciaciu ako jav, keď učiteľ rozpoznáva predchádzajúce vedomosti, úroveň schopností, spôsobilosti, učebné štýly a záujmy žiakov a pohotovo reaguje na tieto odlišnosti. Je to proces, v ktorom chce učiteľ sprístupniť vyučovanie odlišným schopnostiam žiakov v tej istej triede.

Diferenciácia znamená rozpoznať žiakov na základe ich rôznych vedomostí, pripravenosti, preferencií v učení, záujmov a reagovať na ne vnímavo. Diferencovaná výučba je proces, v ktorom sa pristupuje k vyučovaniu a učeniu žiakov rôznych schopností v jednej triede. Zámerom diferencovanej výučby je maximalizovať rast a úspech každého žiaka a pomáhať mu v procese učenia (Hall, T., 2003).

### Cyklus učenia a faktory použité pri plánovaní a realizácii diferencovaného vyučovania



(Prevzaté od Oaksford, L. & Jones, L., In Hall, T., 2003)

## 2.2 Druhy pedagogickej diferenciacie

Diferenciácia vychádza z poznatku, že ľudská psychika je tvárna a zároveň sa riadi požiadavkou, aby si učivo predpísané učebnými osnovami osvojil každý žiak. Diferencuje sa preto obsah, metódy, formy, prostriedky vyučovania.

Rozlišovanie druhov pedagogickej diferenciacie nie je jednotné, lebo sa ešte neustálilo hľadisko, podľa ktorého by sa klasifikácia zjednotila. Diferenciáciu ako individuálnu aplikáciu uskutočňovali u nás v 30. rokoch najmä pokusné reformné školy pod vedením V. Příkladu. Išlo predovšetkým o meštianske školy. E. Petlák (2005, s. 141 – 143) sa prikláňa k nasledovnému deleniu:

**1. vonkajšia diferenciacia**, kde zaradujeme diferenciaciu podľa:

**a) veku** – žiaci sú diferencovaní do rôznych stupňov škôl, tried, oddelení. Za úplne samozrejmé sa považuje zaradovanie žiakov do jednotlivých postupových ročníkov tak, že maximálny vekový rozdiel je jeden rok medzi najmladším a najstarším žiakom;

**b) pohlavia** – koedukácia má svoje prednosti, najmä z hľadiska socializácie, no je nevyhnutné si uvedomiť a tiež brať vo vyučovaní do úvahy špecifické vlastnosti chlapcov a dievčat, ako sú rýchlejší mentálny a fyzický vývin u dievčat až do individuálneho vyrovnania na hranici puberty a adolescencie, prípadne v adolescencii;

**c) schopností** – z poznania psychických rozdielností žiakov, prejavujúcich sa v miere a zameraní ich schopností, v aktivite, kvalite výkonu, v pracovnom tempe a v ďalších prejavoch ich osobnostných vlastností jednoznačne vyplynula požiadavka diferenciacie podľa schopností vo výchovno-vzdelávacom procese.

Diferenciácia podľa schopností môže byť pri vonkajšom organizovaní realizovaná ako *kvantitatívna a kvalitatívna*.

**I. Kvantitatívna** diferenciacia je založená na uplatňovaní kritéria miery všeobecných schopností žiakov, napríklad zaradenie do špeciálnej školy (pre mimoriadne nadané deti, deti s mentálnym postihnutím), výber náročnejšieho typu školy, zaradenie do náročnejšieho programu alebo skalácia – preskočenie ročníka. Ide o diferenciaciu v obsahu, formách i metódach edukácie a spravidla sa realizuje na základe prospechu, výsledkov v inteligenčných testoch a pod. Je podmienená pedagogickou a psychologickou diagnostikou, pričom by mala byť založená na spolupráci učiteľov s rodičmi, psychológom a špeciálnym pedagógom.

**II. Kvalitatívna** diferenciácia je založená na rešpektovaní špeciálnych schopností a záujmov žiakov, kde ide o náročnejší typ školy na základe diferenciácie v predmetoch, v ktorých dieťa dosahuje nadpriemernú úroveň. Môže ísť o jazykovú oblasť, športovo-pohybovú oblasť, umeleckú oblasť. Kvalitatívna diferenciácia sa môže uskutočňovať i rozšírením vyučovania niektorého predmetu, podľa záujmov žiakov, prípadne podľa projektovej orientácie školy. Špecifickou možnosťou je predmet obohatenie, ktorý je typický pre edukáciu nadaných žiakov a umožňuje rozširovanie a prehĺbovanie osnovami predpísaného učiva, čím sa kvalita edukácie zvyšuje. Realizácii kvalitatívnej diferenciácie napomáha systém povinne voliteľných predmetov.

**2. vnútorná diferenciácia** znamená, rešpektovanie špecifických rozdielov (biologických, psychických i sociálnych) v rámci konkrétnej vyučovacej hodiny.

Druh pedagogickej diferenciácie podľa M. Šimončíchovej (1985, s. 15 – 16) závisí od kritéria triedenia žiakov. Rozlišuje štyri základné druhy pedagogickej diferenciácie:

1. diferenciácia podľa stupňa nadania, miery schopností a miery výkonu – kvantitatívna;
2. diferenciácia podľa zamerania schopností a záujmov – kvalitatívna;
3. diferenciácia podľa pohlavia,
4. diferenciácia podľa veku.

Každý z uvedených druhov sa môže realizovať vo vnútornej aj vo vonkajšej forme. Cieľom vnútornej *kvantitatívnej* diferenciácie je vyrovnávať rozdiely vo výkone žiakov vnútri triedy, najmä odstraňovať zaostávanie jednotlivcov. Táto forma je náročnejšia na učiteľovu prípravu, je však významným prostriedkom na zvyšovanie aktivity žiakov pri vyučovaní a na celkové zefektívňovanie výchovy a vzdelávania.

Pri aplikovaní vonkajšej kvantitatívnej diferenciácie sa utvárajú oddelené triedy, resp. školy pre žiakov podľa stupňa nadania, prípadne podľa prospechu.

Vnútorné formy *kvalitatívnej* diferenciácie sa realizujú prostredníctvom vyučovania voliteľných a nepovinných predmetov, vonkajšie sa uplatňujú pri zriaďovaní tried a škôl pre žiakov so špeciálnymi schopnosťami.

Kvantitatívnou diferenciáciou sa vytvárajú homogénne zoskupenia žiakov na základe výkonnosti. Kvalitatívna diferenciácia prihliada na záujmy a špecifické schopnosti žiakov. Najvyšším stupňom je individualizácia vyučovania, ktorá vytvára podmienky na rešpektovanie individuálnych rozdielov žiakov podľa typu inteligencie, tempa práce, podľa typu vnímania a štýlu učenia sa (Šimková, M., 2008, s. 38 – 39).

## 2.3 Metódy a formy diferenciacie

V súčasnosti škola hľadá cesty ako intenzívne pomôcť žiakom, aby proces ich učenia bol čo najúčinnjší. Upúšťa sa od kategorizácie žiakov, trestanie ich neúspechov a striktného predpisovania, čo si majú žiaci osvojiť. Smeruje k rozvoju žiakov pomocou individualizácie a diferenciacie.

Podľa spôsobu a rozsahu uplatňovania diferenciacie rozlišuje J. Velikanič (In: Šimončíčová, M., 1985, s. 14 – 15) osem možných variácií a modalít diferencovaného vyučovania:

- diferenciacia len v určitých fázach vyučovania,
- práca na novom učive so skupinou nadaných žiakov,
- metóda dvojakého výkladu,
- metóda predĺženého výkladu,
- vyučovanie v oddeleniach A, B, C,
- vyučovanie vo „veľkých a malých triedach“,
- čiastočná diferenciacia.

Medzi tradičné metódy diferencovaného vyučovania uvádza E. Petlák tieto:

**1. Diferencované vyučovanie** v určitých fázach vyučovacieho procesu – učiteľ kladie dôraz na tú časť vyučovacieho procesu, ktorú z hľadiska vytýčených cieľov považuje za najdôležitejšiu. Najčastejšie sa uplatňuje v záverečnej časti hodiny diferencovaným riešením úloh a problémov.

**2. Práca na novom učive so skupinou nadaných žiakov** – učiteľ postupne zvyšuje nároky na samostatnú a tvorivú prácu nadaných žiakov. So skupinou slabších žiakov pracuje tak, že učivo dotvára, upevňuje a prehľbuje. V strednej skupine kombinuje samostatnú prácu s praktickými cvičeniami.

**3. Metóda dvojakého výkladu** – učiteľ si pripraví dve variácie sprostredkovania učiva, jednu pre lepších a druhú pre slabších žiakov. Pri tejto metóde sa strieda samostatná práca žiakov s priamou prácou učiteľa.

**4. Metóda predĺženého výkladu** – lepší žiaci, ktorí učivo pochopili, začínajú pracovať samostatne, ale učiteľ pokračuje vo výklade učiva, približuje ho ďalším žiakom, obmieňa ho, volí ďalšie príklady.

**5. Práca s oddeleniami** – učiteľ triedu rozdelí na tri skupiny. Učiteľ strieda priamu prácu so samostatnou prácou počas celej hodiny. Tento druh diferencovaného vyučovania je náročný na prípravu učiteľa, umožňuje však priblížiť sa ku každému žiakovi.

**6. Systém veľkých a malých tried** – jeho podstata spočíva v tom, že žiakom dvoch-troch tried je sprostredkované učivo spoločne. Na ďalšej hodine toho istého predmetu sú žiaci rozdelení do tried podľa ich vedomostnej úrovne. Lepší žiaci si prehlbujú učivo, slabší žiaci si dotvárajú vedomosti.

**7. Čiastočná diferencácia spájaním skupín do paralelných tried** – ide o rozdelenie žiakov dvoch tried na dve skupiny – lepšiu a slabšiu. Skupiny potom v niektorom predmete pracujú spoločne, obsah učiva a metódy práce učiteľa sú prispôbené rozdielnej úrovni skupín.

**8. Úplná individualizácia vyučovania** – žiak pracuje samostatne s literatúrou, zbiera materiál. Učiteľ radí, usmerňuje a vysvetľuje na požiadanie žiaka (Petlák, E., 2004, s. 9 – 11).

Pri výchove a vzdelávaní nadaných žiakov v integrovaných podmienkach môžeme aplikovať:

**1. Akceleračné programy** – poskytujú deťom učebné aktivity a vzdelávací obsah na vyššej úrovni a sú určené pre deti s rýchlym tempom učenia. K špeciálnym akceleračným postupom zaraďujeme kompakciu – zefektívnenie času, ktorý žiak trávi osvojovaním si regulárneho obsahu. Redukcia času potrebného na osvojovanie učiva alebo prebratie učiva dvoch ročníkov za jeden školský rok sa nazýva teleskopia.

**2. Obohacujúce programy** sú tie, kde sa rozširujúcim a prehlbujúcim spôsobom preberá základné učivo. Ide o proces selektívnej modifikácie. Cieľom je uspokojenie základnej potreby nadaných – zvedavosti.

**3. Metóda rovesníckeho učenia** – vychádza z predpokladu, že každý žiak má istú oblasť v ktorej vyniká, v ktorej má širšie vedomosti, zručnosti, schopnosti. Učiteľ dáva príležitosť žiakovi, aby učil svojich rovesníkov a bol zodpovedný za toto učenie.

**4. Metóda problémového vyučovania** – je tu viac prístupový spôsob riešenia problémov, ktorý zabraňuje vytváraniu stereotypov v myslení. Patrí sem napríklad:

- metóda problémového výkladu,
- problémová úloha, riešenie problému (súčasťou môže byť grafické znázornenie prostredníctvom pojmovej mapy).

**5. Metóda voľby diferencovaných úloh** – žiaci majú možnosť vybrať si z ponuky diferencovaných úloh podľa zložitosti a stupňa náročnosti. Podmienkou je kvalitná motivácia žiakov pre výber stále náročnejších úloh.

**6. Metóda tvorby projektov a ich obhajoba** – cieľom metódy je poskytovať žiakom ucelené informácie o javoch vyskytujúcich sa v okolí človeka, prostredníctvom priameho riešenia problému, s ktorým sa človek stretáva v každodennom živote.

**7. Metóda zaangažovaného učenia sa (hands on learning)** – vytváranie malých skupín, v ktorých žiaci pracujú spolu, ale každý má svoju rolu. Spoluprácou maximalizujú svoje vlastné učenie a zároveň sa učia aj od ostatných.

**8. Tvorba diskusných zošitov** – učiteľ komunikuje so žiakmi cez písanie. Žiak prezentuje úroveň svojho myslenia, svojich poznatkov, názorov, skúseností, reaguje na podnety, ktoré sú pre neho dôležité alebo ktorým nerozumie.

**9. Metóda učebných komunít** – podstatou je zapájanie členov istej komunity, dobrovoľníkov, rodičov, starých rodičov do žiakovho učenia sa, z čoho vyplýva snaha zlepšiť komunikáciu medzi školou, rodičom a žiakom a priblížiť školu reálnemu životu.

**10. Multipodnetné metódy** – je to konfrontovanie učiva z viacerých uhlov pohľadu a cez rôznorodosť aktivít. Je potrebné využitie netradičných postupov, nové atypické zadávanie úloh.

**11. Metódy na rozvoj samostatnosti** – samostatná práca umožňuje maximálnu aktivizáciu žiaka vo všetkých fázach vyučovacieho procesu. Je rešpektované vlastné pracovné tempo, spôsob riešenia, upevňuje sa individualita jedinca. Tu môžeme použiť metódu kontraktu, založenú na písomnej dohode cieľa, obsahu, rozsahu, časového vymedzenia riešenia individuálnej úlohy a spôsob je prezentácie. K danej skupine patrí samostatná práca žiaka s knihou, samostatné riešenie projektov, problémov, experimentov.

**12. Metódy rozvíjajúce tvorivosť** – v diferencovanom vyučovaní môžeme aplikovať:

- tvorivé situácie,
- tvorivé úlohy,
- metódy brainstormingu.

**13. Iné aktivizujúce metódy** – sú zamerané na rozvoj aktivity žiakov prostredníctvom praktickej činnosti. Patria sem:

- situačná metóda,
- inscenačná metóda,
- simulačná metóda,

- dramatizácia,
- výskumné metódy,
- didaktické hry.

**14. Mastery learning** – je koncepcia diferencovaného prístupu vo vyučovaní, kde sa predovšetkým zdôrazňuje funkcia času a pracovné tempo žiaka. Každý žiak sa rozvíja na základe schopností, ktoré má, rozvíjajú sa jeho poznávacie procesy, ktoré smerujú k vyšším úrovniam myslenia tak, ako ich popísal B. Bloom vo svojej taxonómii kognitívnych cieľov. Čas vo vyučovaní musí byť prispôsobený individuálnym potrebám každého žiaka. Učiteľ musí kategorizovať žiakov na pomaly a rýchlo sa učiacich (Petlák, E., 2005, s. 149 – 156).

Prakticky sa diferencácia robí tak, že učiteľ si zostaví pre žiakov úlohy v troch variantoch: ťažká, priemerná a ľahká. Tieto úlohy prideli skupinám žiakov alebo samotní žiaci, či skupiny si zvolia tie úlohy, na ktoré si trúfajú. Učiteľ by mal diferencovať aj mieru pomoci jednotlivým žiakom či skupinám žiakov. Nestačí však diferencovať len úlohy, ale aj otázky, ktoré sú na odlišnej úrovni náročnosti, avšak otázky by mali rešpektovať schopnosti jednotlivých žiakov a odlišnú úroveň ich myslenia.

Pri vedení diferencovanej práce môžeme použiť aj mnohé ďalšie stratégie, ktorými zabezpečíme rešpektovanie individuálnych záujmov a schopností žiakov, napríklad:

- používanie početných textov a doplnkových materiálov,
- používanie počítačových programov,
- úlohy plánovať s ohľadom na rôzne typy a úroveň inteligencie žiakov,
- diferencované zadávanie samostatnej alebo domácej práce,
- uplatňovať metódu kontraktov vo vyučovaní,
- spolupracovať so žiakmi pri tvorbe kritérií hodnotenia výsledkov učebnej činnosti,
- postupne zvyšovať náročnosť úloh (Zat'ková, T., 2005, s. 41 – 42).

## 2.4 Diferencácia vo vyučovacom procese

Prečo diferencovať? Dôvodom je základná ľudská rozmanitosť. Najlepší učitelia si vždy uvedomujú, že každý žiak je jedinečný a do istej miery si zaslúži a vyžaduje osobitnú pozornosť a prispôbenie sa jeho učebným schopnostiam, aby boli uspokojené tieto jedinečné potreby, záujmy, schopnosti a postoje. V 21. storočí sa učitelia stretávajú s čoraz väčšou diverzitou v triedach.



Využívanie diferenciacie v triede, ktorá účinne reaguje na túto diverzitu, je absolútne nevyhnutné. Diferenciácia v sebe zahŕňa zmenu v obsahu vzdelávania a hodnotenia na uspokojenie potrieb jedinečných žiakov. Diferenciácia je zvlášť dôležitá pri nadaných deťoch, ktoré sú vzdelávané v heterogénnej triede. Často môžu byť mimo pozornosti učiteľov, pretože sú vnímavé, vytrvalo si plnia úlohy, často majú dobré známky, niekedy problém s disciplínou. V triede, kde je jednotné kurikulum pre všetkých žiakov, to môže byť pre mnohých z nich obmedzujúce, frustrujúce a nudné.

V neefektívnych triedach môžu niektorí schopní žiaci získať dobré známky s minimálnym úsilím, mnohí sa sústreďujú len na dosahovanie dobrých výsledkov viac ako na učenie samo. Niektorí žiaci môžu úplne stratiť záujem o rozvíjanie svojich schopností. Iní môžu mať problém s disciplínou.

V súčasnosti, keď sa presadzuje inklúzia výnimočných žiakov do bežných tried, sa spochybňuje efektivita doteraz využívaných vzdelávacích metód. Metódy, ktoré fungovali v homogénnych triedach, už častokrát nie sú efektívne. Dobrý učiteľ, ktorý chce vzdelávať všetkých študentov podľa ich individuálnych záujmov, musí odmietnuť vzdelávať všetkých rovnako a zamerať sa na zmenu rôznych prístupov k rôznym žiakom. Najmä v triedach s veľkým percentom neúspešných žiakov sú tradičné metódy zjavne nedostatočné. Diferenciácia v triede je možnosťou pre učiteľov, ktorí nie sú spokojní s narastajúcim počtom neúspešných žiakov (George, P., 2005).

V diferencovanej triede učitelia začínajú od žiakov, nie od obsahu vzdelávania. Akceptujú a vychádzajú z predpokladu, že sú žiaci rozdielni. Tiež akceptujú a predpokladajú, že učitelia musia byť pripravení zapojiť žiakov do vyučovania prostredníctvom rôznych spôsobov vzdelávania, apelujúc pritom na rôzne záujmy, a za použitia rôznych metód a s rôznym stupňom zložitosti. V diferencovanej triede učitelia zabezpečia, aby žiak súťažil sám so sebou. Vyvíja a rastie tak viac, než keby súperil s ostatnými.

V diferencovanej triede učitelia poskytnú každému jedincovi špecifické spôsoby učenia tak do hĺbky a tak rýchlo, ako je to len možné. Učenie jedného žiaka nie je identické s inými. Títo učitelia veria, že žiaci by dodržali vysoký štandard. Usilovne pracujú na tom, aby slabší, lepší aj priemerní žiaci mysleli a pracovali ťažšie ako chcú, dosiahli viac, ako si myslia, že môžu a aby si uvedomili, že učenie v sebe zahŕňa námahu, riskovanie a osobný triumf. Títo učitelia tiež pracujú na tom, aby mali istotu, že každý žiak, na základe vlastnej skúsenosti vie, že úspech dosiahne ťažkou prácou.

Učitelia v diferencovaných triedach využívajú čas flexibilne, používajú rôzne stratégie a stávajú sa partnermi pre svojich žiakov. Učenie aj učebné prostredie prispôsobujú žiakovi. Títo učitelia sú žiakmi svojich žiakov. Sú diagnostikmi, pre svojich žiakov pripravujú najlepšie možné inštrukcie. Títo učitelia sú tiež umelcami, ktorí využívajú nástroje svojich zručností adresované žiackym potrebám. Nesnažia sa o štandardizovanú, masovú výučbu, ktorá nie je vhodná pre všetkých žiakov, pretože vedia, že žiaci sú individuality (Tomlinson, C. A., 1999).

Medzi úlohy diferenciacie patrí:

- poskytnúť príležitosť každému žiakovi dosiahnuť primerane stanovené ciele,
- vyhnúť sa rôznym omylom a chybám z hľadiska individuálnych potrieb, čo najefektívnejšie rozvíjať osobnosť,
- umožniť rozvoj nadaných a talentovaných žiakov,
- rozvíjať mozgový potenciál, schopnosti a záujmy jedincov so špeciálno-pedagogickými potrebami v maximálnej možnej miere,
- snažiť sa udržať všetkých žiakov čo najdlhšie v prostredí bežnej školy, aby edukačný proces prebiehal v prirodzených podmienkach, tak aby bola zabezpečená prirodzená socializácia (Seidler, R., 2005, s. 90).

#### **2.4.1 Diferenciácia a efektívnosť**

Diferencovaná trieda musí podľa C. A. Tomlinsonovej (In: Ivančíková, J., 2004, s. 67) spĺňať štyri základné charakteristiky, zabezpečujúce efektívnosť vyučovania:

1. Všetky inštrukcie realizované v triede musia vychádzať zo základnej koncepcie a riadiť sa princípmi diferencovaného prístupu, pretože jednotný model kurikula, pre rôznych žiakov nedáva zmysel v perspektíve individuálneho rastu žiakov. Diferenciácia umožňuje slabším žiakom uchytiť sa a používať silné myšlienky a zároveň podporuje pokročilých študentov v rozširovaní ich chápania a v aplikovaní kľúčových konceptov. Žiaci majú možnosť preskúmať zmysluplné myšlienky rôznymi cestami a prístupmi.

2. Kurikulum je spracované na základe žiackej pripravenosti a rastu. Učitelia nevychádzajú z predpokladu, že danú tému potrebujú všetci žiaci, naopak, opierajú sa o záujmy a odhady, podporujú žiakov, ak treba aplikujú dodatočné inštrukcie a vedenie.

3. Sústavne je používané flexibilné zoskupovanie. V diferencovaných triedach pracujú žiaci v rôznych zoskupeniach. Niekedy pracujú samostatne, v pároch, v skupinách.

Niekedy sú úlohy založené na záujme žiakov, niekedy na schopnostiach, niekedy v súlade s ich učebným štýlom a niekedy na kombinácii všetkých.

4. Žiaci sú aktívni objavovatelia, ale aktivity sú realizované diferencovane. Učiteľ je iba poradcom a podporovateľom učenia, vystupuje ako sprostredkovateľ informácií.

Každá diferenciacia si vyžaduje principiálne rozdielny prístup. Keďže každá zmena a rozvoj žiaka si vyžaduje akceptovať aj jeho individualitu, jedinečnosť, je nevyhnutným princípom vo výchove individuálny prístup. Jednou z ťažkostí pri uplatňovaní individuálneho prístupu je, že si učitelia nedokážu ujasniť, aké hľadiská budú rešpektovať s prihliadnutím na individuálne zvláštnosti žiaka a na základe toho vhodne si upraviť podmienky, obsah, metódy, organizáciu a štýl učenia.

Individualizovaná výchova v podmienkach hromadného vyučovania si vyžaduje podporu slobodného rozvoja tvorivých možností žiaka a jeho individuálnych zvláštností.

Š. Kročková (2004, s. 64) uvádza všeobecný model efektívneho uplatňovania individuálneho prístupu vo výchove a vzdelávaní:

1. Učitelia by mali pomáhať žiakovi v tej oblasti, kde má problémy. Zamieriť sa na oblasť, predmet, ktorý žiak nevie zvládnuť a na druhej strane zvyšovať nároky tam, kde ide o výnimočnú zvláštnosť – nadanie, talent.

2. Nedostatky u žiaka kompenzovať vhodnými aktivitami, ktoré dokáže žiak zvládnuť. Pri vyskytujúcich sa ťažkostiach podnecovať žiakov, povzbudzovať ich do ďalšej činnosti, pravidelne kontrolovať ich výsledky.

3. Učiteľ by mal k žiakom, ktorí majú problémy, ale aj k tým, ktorí sú úspešní citovo pristupovať. Mobilizuje túžbu žiaka po sebarealizácii. Pri neúspechoch žiakov sa učiteľ snaží odstrániť zdroj ťažkostí, vytvára pokojnú atmosféru a pri činnostiach, ktoré žiak zvládol, vyjadruje pocit spokojnosti.

4. Učiteľ využíva doplňujúce činnosti tam, kde má žiak problémy, napr. pamäť, sústredenosť, myslenie. Viac opakuje, znova vysvetľuje, názorne sprostredkúva týmto žiakom vedomosti, učí ich prakticky narábať s činnosťami.

5. Výberom vhodných vyučovacích a výchovných metód odstraňuje chybné výkony žiakov, reguluje dosiahnutie vyšších úspechov v učení, v rozvoji psychických funkcií a v správaní.

6. Adaptuje obsah učiva podľa potrieb individuálneho prístupu. Venuje pozornosť výberu základného učiva a posilňuje ilustračné prvky učiva.

7. Rešpektuje zdravotný a psychický stav žiaka. Nepreťažuje žiaka tam, kde by mohlo vzniknúť nebezpečenstvo demotivácie, napätia. U žiakov labilných a emocionálne nestabilných využíva relaxačné prvky.

8. Vytvára podmienky vyrovnaného pedagogického prostredia, pohodu, humánnosť.

9. Vylučuje depresívne zážitky vo vyučovaní, zlé pocity zo skúšok, skúšania, z náladovosti učiteľa.

10. Rešpektuje biologicko-fyziologické zvláštnosti činnosti nervovej sústavy, temperament, potreby.

11. Všíma si výrazné psychické prejavy, vlastnosti, správanie, pocity menejcennosti, agresivitu, prosociálne správanie.

12. Hodnotí a využíva informácie o celostnom rozvoji žiaka. Využíva prostriedky, ako posilniť mravné prejavy, správanie žiaka a reguluje ťažkosti.

Diferenciácia leží v rukách učiteľov, preto mnoho závisí od prístupu učiteľa k žiakom. Správny prístup učiteľa k žiakom je jednou z ciest optimalizácie práce žiakov a aj výsledkov ich učebnej činnosti. E. Petlák (2006, s. 6 – 9) odporúča upriamiť pozornosť na zásady, požiadavky a odporúčania prístupu učiteľov k žiakom. Ide najmä o nasledovné:

1. *Poznaj svojich žiakov.* Požiadavka na diagnostikovanie žiakov patrí dnes k prioritám výučby. Ak učiteľ žiaka nepozná, nemôže ani realizovať správny individuálny prístup k nemu.

2. *Učenie sa týka žiakov, nie učiteľa.* Na vyučovacích hodinách učiteľ vyučuje a žiaci sa učia. Aby sa mohli žiaci dobre učiť, učiteľ musí dobre vyučovať. Učiteľia spravidla vedia, čo budú na vyučovacej hodine robiť. No nie vždy vedia, čo budú robiť žiaci a najmä prečo to budú robiť.

3. *Žiaci prijímú výchovné a vzdelávacie požiadavky, avšak treba im k tomu vytvoriť primerané prostredie.* Učiteľia často žiakov stresujú a demotivujú. Je potrebné vytvoriť prostredie, ktoré žiaka neohrozuje, nevyvoláva strach, ktorý blokuje myšlienkové procesy.

4. *Dobří učiteľia učia s nadšením a záujmom.* Učiteľ si musí uvedomiť, že žiaci sú vynikajúci psychológovia a že svojou prácou si pred nimi sám vystavuje vysvedčenie.

5. *Žiaci sa učia úspešne vtedy, ak vedia, čo sa majú učiť.* Občas učiteľia žiakov „presýtia“ učivom a požiadavkami. Nezriedka dieťa nevie, čo si má do školy pripraviť, čo sa má učiť, čo vypracovať.

6. *Majme pochopenie pre potreby žiakov, neobávajme sa straty vierohodnosti.* Učiteľ sa musí vžiť do správania sa, ale aj požiadaviek žiakov. Učiteľ stráca autoritu nie

preto, že nepozná odpovede na otázky žiakov, ktoré často ani nesúvisia s učivom, ale ak sa stavia do role neomylného.

7. *Učme srdcom.* Učiteľ, ktorý učí so záujmom, zanietením, vysiela kladné emócie a žiakov vníma ako bytosti, ktorých poznanie má rozvíjať, je učiteľom, ktorý žiakov naozaj učí, a nie iba sprostredkúva poznatky.

8. *Opakujte najpodstatnejšie veci.* Žiak si učivo nezapamätá hneď na prvé počutie.

9. *Dobří učitelia kladú žiakom správne otázky.* Žiak sa najlepšie učí nie keď počúva, ale vtedy, keď aktívne komunikuje. Nedoceniť to vo vyučovaní je chybou. Majstrovstvo učiteľov je, keď otázkami vyprovokujú žiakov k tvorivému mysleniu. Je dôležité vytvoriť čo najviac priestoru na komunikáciu.

10. *Učiteľ nie je „výrobným pásom“, ktorý vyučuje len transmisívne.* Dobrý učiteľ sprostredkúva a najmä tvorivými vyučovacími metódami vedie žiakov k tomu, aby sa vlastnou aktivitou a činnosťami dopracovali k novým poznatkom.

11. *Menej hovorte, počúvajte.* Dobrý učiteľ pozorne počúva, ako žiaci odpovedajú, ako sa vyjadrujú o učení a o preberanom učive. Je to významná reflexia diania v triede, z ktorej sa vnímavý učiteľ veľa dozvie o svojej práci.

12. *Umožnite žiakom spolupracovať a učiť sa navzájom.* Žiaci radi spolupracujú. Niekedy si môžu v rámci tejto spolupráce vysvetliť učivo lepšie ako učiteľ. Učitelia, ktorí uprednostňujú skupinové alebo kooperatívne vyučovanie, oceňujú efektívnosť spolupráce žiakov.

13. *Nikdy neprestávajúce učiť.* Žiak by nemal učiteľa vnímať iba v škole, ale aj mimo vyučovania pri domácej príprave, plnení rôznych úloh, ba možno by ho mal usmerňovať aj v ďalšom živote.

14. *Snažte sa sústavne vytvárať a udržiavať optimálnu klímu na vyučovaní.* Klíma školy a najmä triedy je činiteľom, ktorý mimoriadne pôsobí na učebnú činnosť žiakov. Klíma, v ktorej sa žiak cíti príjemne, ho stimuluje do aktívnej činnosti.

## 2.4.2 Motivácia žiakov

Pre diferencované vyučovanie sú mimoriadne dôležité aj otázky motivácie. Viacerí žiaci nedosahujú vo výchovno-vzdelávacom procese žiaduce výsledky, pretože nie sú na vyučovanie motivovaní. Dôležité je uplatňovať diferencovaný prístup už pri samotnej motivácii žiakov, ktorá je prvým predpokladom pre úspešné vzdelávanie. Učiteľ musí

riadiť výchovno-vzdelávací proces tak, aby udržal motiváciu žiaka, neustále udržiavať jeho záujem. Čo je motívom pre jedného žiaka, nemusí byť zaujímavé pre iného (Zat'ková, T., 2005, s. 39).

M. Zelina (1996, s. 71) chápe motiváciu v najširšom slova zmysle ako „súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacieľujú ľudskú aktivitu“.

Motivácia v škole pramení z troch vonkajších zdrojov:

- a) procesov poznávania a získavania nových poznatkov – výkonové potreby,
- b) sociálnych vzťahov – sociálne potreby,
- c) úrovne náročnosti úloh, ktoré sa na dieťa kladú – výkonové potreby.

Učiteľ má tieto možnosti, ako pristupovať k motivovaniu:

- a) projektovať vyučovanie z hľadiska obsahu, aby sa aktualizovali, vyvolávali poznávacie potreby a záujem žiakov;
- b) ovplyvňovať klímu v triede tak, aby sa viac presadzoval demokratický štýl výchovy, vyučovania, skupinové formy práce, humanistické sociálne vzťahy, najmä vzťahy medzi učiteľom a deťmi;
- c) voliť také spôsoby odmeňovania a povzbudzovania žiakov, aby sa využívala sila odmienu a sila individuálneho vzťahového rámca.

Negatívna motivácia je založená na frustrácii potrieb, t. j. vyvolávanie strachu, nudy, nespokojnosti (Zelina, M., 1996, s. 76).

Tvorivú atmosféru v triede či klímu určuje predovšetkým vzťah medzi učiteľom a žiakom. Podľa E. Petláka (2006, s. 30 – 32) za znaky pozitívnej klímy možno považovať:

a) *Pedagogicko-didaktické hľadisko:*

- *spokojnosť žiakov s výučbou a jej priebehom* – už aj žiaci nižších ročníkov vedia povedať a vyjadriť svoj pohľad na vyučovanie;
- *objektívnosť hodnotenia* – veľmi vplýva na citové rozpoloženie žiakov, ovplyvňuje ich vzťah ku škole, k triede, k učiteľovi a spolužiakom;
- *inovovanie vyučovania* – žiaci majú radi rôzne inovácie – kooperatívnu prácu, riešenie projektov, vychádzky, exkurzie;
- *neformálnosť prístupu učiteľa k žiakom* – žiaci veľmi oceňujú prístup učiteľa k nim;
- *pozornosť nielen výučbe, ale aj výchove žiakov* – dobrý učiteľ musí venovať pozornosť aj výchovným úlohám.

b) *Organizačné hľadisko:*

- *dobrá organizácia činností, vedenie a riadenie školy* – toto hľadisko je dominantné z pohľadu učiteľov;
- *organizovanie rôznych podujatí pre žiakov v mimovyučovacom čase* – žiaci sa radi zúčastňujú rôznych podujatí organizovaných školou;
- *v činnostiach, ktoré škola žiada od žiakov musia žiaci vidieť zmysel, musia mať pri nich význam;*
- *žiak má pocit, že škola je pre neho miestom rozvoja, že mu prináša niečo nové, obohacuje ho a prispieva k jeho rozvoju;*
- *spolupráca školy s inými školami;*
- *spolupráca školy s rodičmi.*

Prečo je pozitívna klíma dôležitá? Iba v takej sociálnej a emocionálnej klíme, kde sa necíti žiak ohrozovaný, podceňovaný sa môže prejavovať ako slobodná, autentická osobnosť, s pocitom, že je dôležitý pre ostatných a ostatní sú dôležití pre neho. Takáto atmosféra je dôležitá i preto, aby žiak nachádzal spontánnu radosť v učení, a tým si vytvára pozitívny vzťah k tomu, čo sa učí. Ak chceme, aby žiaci mali pozitívny vzťah k vyučovaniu, musíme im k tomu vytvoriť také prostredie a situácie, ktoré prostredníctvom prebiehajúcich činností evokujú v žiakoch pozitívne zážitky.

Motivácia napomáha procesu učenia: zvyšuje pozornosť, duševné úsilie a odhodlanie čeliť problémom. Ak je prostredie triedy hlučné a rozptyľujúce, môže byť pre žiakov ťažké udržať pozornosť a ich snaha a odhodlanie klesnú, aj keď budú mať silnú motiváciu.

Učiteľ sa musí sám rozhodnúť, ako svojich žiakov povedie k tomu, aby si uvedomili, že sa majú s jeho pomocou učiť sami. Často sa oplatí, keď s nemotivovanými žiakmi si učiteľ porozpráva osamote, odhadne príčinu ich nedostatočnej snahy a povzbudí ich, aby sa vlastnými silami pokúsili svoju aktivitu zvýšiť.

Najdôležitejšie je, aby mal učiteľ k žiakovi správny prístup. Musí byť v úlohe pomocníka a sprievodcu žiakov a podporovať ich, aby za vlastné učenie prevzali zodpovednosť.

Niektoré faktory môžu motiváciu žiakov znižovať. Patria tu emocionálne faktory, depresia či úzkosť z predchádzajúceho neúspechu, faktory prostredia a faktory fyziologické, napríklad chlad, hluk, hlad. Tiež je možné byť motivovaný príliš. Ak majú žiaci obavy zo skúšok, môžu sa prepracovať a vyčerpať alebo môžu byť natoľko stresovaní, že ich výkon klesá (Petty, G., 1996, s. 52 – 53).

M. Zelinová (2004, s. 16 –17) uvádza niekoľko základných prístupov k formovaniu motivácie:

– motivácia činnosťou – dôležité je poznať každé dieťa a individualizovať úlohy tak, aby boli mierne nad jeho schopnosti, lebo veľmi ľahká alebo naopak veľmi ťažká úloha dieťa skôr demotivuje. Pri zadávaní úloh by mal učiteľ poznať potreby a záujmy žiakov, aby videli zmysel činnosti.

– motivácia hodnotením – ide o to, aby bolo viac odmien a pochvál ako trestov.

Tresty by sa mali používať len výnimočne alebo vôbec. Odmena a trest majú byť funkčné. Pochvaly nemajú byť stereotypné, treba používať čo najširšiu škálu pochvál. Hodnotíme podstatné veci, je potrebné odstupňovať významnosť hodnotených produktov a činov. Je vhodné vytvárať situácie, v ktorých môžeme pochváliť aj toho žiaka, ktorý sa často správa neprimerane alebo nevhodne. Pri tradičnom prístupe sa zvyčajne porovnávajú žiaci navzájom. Oveľa motivujúcejšie pôsobí, keď používame tzv. individuálny vzťahový rámec, to znamená, že výkon žiaka porovnávame s jeho výkonmi v čase.

Učitelia vo výchovno-vzdelávacom procese uplatňujú vstupné a priebežné motivačné metódy. Uvedomujú si význam a využívajú primárne a sekundárne motívy. Dôležité je vnímať žiaka ako jedinca, ktorý je motivovaný už samotným vývinom.

Žiaci sú často demotivovaní tým, že sa musia učiť učivo, ktoré ich nezaujíma. Pedagogicko-didaktické majstrovstvo učiteľa spočíva v tom, že učiteľ má dokázať spojiť ciele a obsah učiva so životnými situáciami žiakov, s ich perspektívami, využiť medzipredmetové vzťahy. Treba hľadať metódy, ktoré sú originálne a neobvyklé. Vyučovaniu musí predchádzať starostlivá príprava a analýza učiva aj z hľadiska motivácie žiakov (Petlák, E., 2003, s. 57 – 58).

Základnou rozvíjajúcou činnosťou na vyučovaní sú úlohy. Motivačná sila úloh na rozvoj vyšších poznávacích funkcií spočíva v ich dopade na emocionálnu, hodnotovú oblasť, spočíva v ovplyvňovaní sebavedomia, formovania samostatnosti a nezávislosti žiakov.

Jednou zo základných metód motivovania žiakov je taktika zadávania individuálne náročných úloh. Ideálne by bolo, keby každá úloha smerovala mierne nad schopnosti žiaka. Je to možné docieľiť tým, že zadávame napr. tri druhy úloh odstupňované podľa náročnosti a žiaci si môžu vybrať, ktoré úlohy chcú riešiť. Diferenciácia a individualizácia úloh môže viesť k organizovaniu:

- a) skupinových foriem práce s veľkou náročnosťou, diferencovanou náročnosťou úloh;



- b) projektovému riešeniu problémov – kde skupiny riešia dlhodobejšie nejaký problém;
- c) individualizovaným výchovno-vzdelávacím programom, v ktorom je uvedený stav na začiatku, plán ovplyvňovania a harmonogram kontrolných a záverečného merania zmien sledovaných funkcií, procesov a výkonov (Zelina, M., 1996, s. 77 – 79).

### **3 ANALÝZA VÝSLEDKOV SKÚMANIA**

V edukačnom prostredí prebieha výchovno-vzdelávací proces so širokou individuálnou variabilitou. Diverzita školskej triedy do značnej miery ovplyvňuje celý výchovno-vzdelávací proces a tiež výslednú efektivitu edukácie. V triedach bežnej školy, kde je v súčasnosti dosť výrazná diverzita, treba hľadať také metódy a postupy, aby každý žiak mohol dosiahnuť čo najlepšie výsledky vzhľadom na jeho individuálne možnosti.

#### **3.1 Cieľ a stanovenie hypotéz**

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako špecifiká edukácie vyplývajúce z diverzity školskej triedy ovplyvňujú jej výslednú efektívnosť. Zo stanoveného cieľa nám vyplývajú nasledovné hypotézy:

HYPOTÉZA 1 Predpokladáme, že miera aktivity žiakov na vyučovacej hodine je závislá od rešpektovania diverzity, resp. uplatňovania individuálneho prístupu.

HYPOTÉZA 2 Predpokladáme, že spokojnosť žiakov na vyučovaní je vyššia, ak učiteľ rešpektuje individuálne osobitosti žiakov.

#### **3.2 Metodika práce a metódy skúmania**

Výskum sme realizovali v 2., 3., 4. ročníku na Základnej škole Vyšné Ružbachy v mesiacoch február, marec 2010 v rámci pedagogickej praxe. Do výskumného súboru boli zaradené 3 triedy s rôznym počtom žiakov. Výskumnú vzorku tvorili žiaci vo veku od 7 do 10 rokov, dievčatá aj chlapci a ich učiteľky.

Pri získavaní informácií potrebných na dosiahnutie požadovaného cieľa a na realizáciu výskumu sme použili nasledovné metódy:

1. Literárna metóda bola použitá v prípravnej etape, ktorá sprevádzala proces štúdia monografií, zborníkov, časopisov a internetových zdrojov.
2. Pozorovanie sme použili na zistenie miery aktivity žiakov v priebehu vyučovacej hodiny. Zisťovali sme, koľko času z vyučovacej hodiny sú žiaci skutočne aktívne zapojení do práce na tejto hodine. Pozorovali sme činnosti žiakov a učiteľov v priebehu vyučovacej

hodiny. Pomer aktívnej práce žiakov na hodine sme zisťovali meraním trvania činností žiakov na hodine.

3. Dotazníková metóda z radu zisťovacích metód bola použitá po každej odpozorovanej hodine. Použili sme jednoduchú škálu, ktorá bola päťstupňová.

4. Pri spracovávaní získaných údajov sme použili kvalitatívne metódy – analýza a porovnávanie získaných poznatkov. Na hodnotenie kvantity – matematicko-štatistické metódy (sčítavanie, percentuálny výpočet).

### **3.3 Výsledky skúmania**

V našom výskume sme sa zamerali na to, do akej miery je diferencované vyučovanie efektívnejšie ako klasické a ako ho hodnotia žiaci. Meranie efektivity vo vyučovacom procese nie je vôbec jednoduché. Doteraz nebol vypracovaný spoľahlivý spôsob hodnotenia efektívnosti v prospech výchovy a vzdelávania. Existujú však určité ukazovatele, ktoré je možné sledovať, posudzovať, prípadne merať a relatívne spoľahlivo môžu vypovedať, aká efektívna je práca žiakov. Pri analýze efektívnosti sa spravidla nevyhneme pojmom ako čas, náročnosť učiva, počet žiakov, samostatnosť žiakov, ich tvorivosť atď. Posudzovať efektívnosť len podľa využitia času alebo minút, v ktorých boli žiaci aktívni, nie je celkom možné. Efektívnosť vyučovania to nie je len konkrétna práca učiteľa a žiaka, ale aj navodenie ich myšlienkových procesov, počúvanie učiteľa, výmena názorov so spolužiakmi a pod. (Petlák, E., 2000, s. 58)

Zamerali sme sa najmä na aktivitu žiakov v priebehu vyučovacej hodiny a na ich motiváciu k práci na nej. Vychádzali sme z predpokladu, že výsledok akejkoľvek činnosti, ktorú vykonávame, závisí od toho, aká je naša motivácia k tejto činnosti a zároveň, že pokiaľ sa aktívne zapojíme do priebehu konkrétnych procesov učenia sa, zostanú poznatky získané na základe tejto našej aktívnej skúsenosti trvalejšie a hlbšie uchované v našej pamäti.

V prvej časti tejto fázy výskumu sme sa zamerali na efektívnosť vyučovania z pohľadu aktívneho využívania času vyučovacej hodiny. Zisťovali sme, koľko času z vyučovacej hodiny sú žiaci aktívne zapojení do práce na tejto hodine. Zúčastnili sme sa na vyučovacích hodinách, kde sme pozorovali činnosť žiakov v priebehu vyučovacej hodiny. Pomer aktívnej práce žiakov sme zisťovali meraním trvania činností žiakov,

v ktorých boli aktívni. Časové údaje, ktoré sme počas pozorovania získali, sme dosadili do vzorca:

$$E = \frac{Za \cdot Ta}{Zn \cdot Tn} \cdot 100$$

Pričom: Zn = počet žiakov v triede, Za = počet aktívnych žiakov, t.j. participujúcich svojou činnosťou vo vyučovaní, Tn = normovaný čas vyučovacej hodiny (t.j. 45 minút), Ta = aktívny čas žiakov (t.j. čas trvania ich práce). Získané výsledky sú zaznamenané v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 1 *Hodnoty aktívnej práce žiakov pri tradičnom vyučovaní*

Predmet	Hodnoty aktívnej práce žiakov			Priemer v predmete
	2. ročník	3. ročník	4. ročník	
matematika	52,30 %	33,30 %	42,30 %	42,63 %
slovenský jazyk/ čítanie	22,20 %	24 %	40,20 %	28,80 %
<b>Priemer v ročníku</b>	37,25 %	28,65 %	41,25 %	

Z tabuľky vidíme, že priemerná hodnota aktívne využívaného času v priebehu vyučovacej hodiny matematiky vo všetkých ročníkoch je 42,63 % a priemerná hodnota aktívne využívaného času v priebehu vyučovacej hodiny slovenský jazyk vo všetkých ročníkoch je 28,80 %. Rozdiel medzi predmetmi je veľký, takže si myslíme, že hodnota aktívne využívaného času dosť podstatne závisí od vyučovacieho predmetu. Na druhej strane je dosť značný rozdiel aj medzi jednotlivými ročníkmi. Môžeme sa len domnievať, že takéto rozdiely nastali z dôvodu činností učiteľa, ktoré v mnohom závisia od učebného štýlu učiteľa v danom ročníku a tiež od miery samostatnosti žiakov. V nižších ročníkoch sú žiaci menej samostatní ako vo vyšších ročníkoch.

Všetky hodiny boli organizované a vedené podľa princípov tradičného vyučovania. Preto nás zaujímalo do akej miery sa zmenia hodnoty v prípade diferencovaného vyučovania. Výsledky sú zaznamenané v ďalšej tabuľke.

Tab. 2 Hodnoty aktívnej práce žiakov pri diferencovanom vyučovaní

Predmet	Hodnoty aktívnej práce žiakov			Priemer v predmete
	2. ročník	3. ročník	4. ročník	
matematika	71,10 %	53,30 %	61,20 %	61,87 %
slovenský jazyk/ čítanie	77,70 %	67 %	57,10 %	67,15 %
<b>Priemer v ročníku</b>	74,40 %	59,98 %	59,15 %	

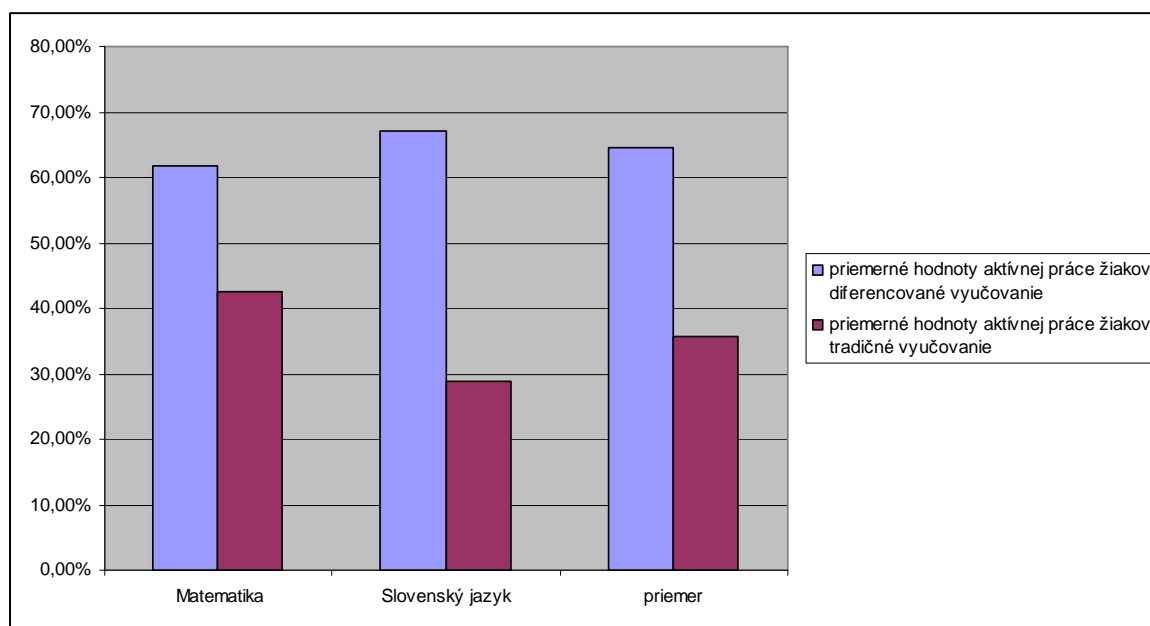
Z tabuľky je zrejmé, že sa všetky hodnoty zvýšili. Priemerná hodnota aktívne využívaného času žiakov na hodine matematiky je 61,87 % a priemerná hodnota aktívne využívaného času v priebehu hodiny slovenský jazyk je 67,15 %. Rozdiel medzi predmetmi už nie je taký výrazný. Dokonca výsledok v predmete slovenský jazyk je teraz vyšší ako v predmete matematika. Predpokladali sme zvýšenie hodnôt, keďže činnosti na diferencovanej hodine boli zamerané hlavne na individuálnu prácu, prácu vo dvojiciach a skupinách. Zaujímalo nás však, o koľko sa tieto hodnoty zvýšili v jednotlivých predmetoch a ročníkoch.

Tab. 3 Rozdiel medzi priemernými hodnotami v predmetoch

Predmet	Priemerné hodnoty aktívnej práce žiakov		Rozdiel
	diferencované vyučovanie	tradičné vyučovanie	
matematika	61,87 %	42,63 %	19,24 %
slovenský jazyk/ čítanie	67,15 %	28,80 %	38,35 %
<b>Priemer</b>	64,51 %	35,72 %	28,80 %

Výrazné zvýšenie hodnôt sme zaznamenali na hodinách slovenského jazyka (jazyková zložka a čítanie). Aktivita žiakov na hodine matematiky sa pri využití prvkov diferenciacie zvýšila o 19,24 %. Na hodinách slovenského jazyka sa hodnota aktívne využívaného času na hodine zvýšila o 38,35 %. Znamená to, že pri aplikácii diferenciacie do priebehu hodiny môžeme aktívnu prácu žiakov na hodine značne zvýšiť a to, v našom prípade, výrazne na hodinách čítania.

Graf 1 *Priemerné hodnoty aktívnej práce žiakov*



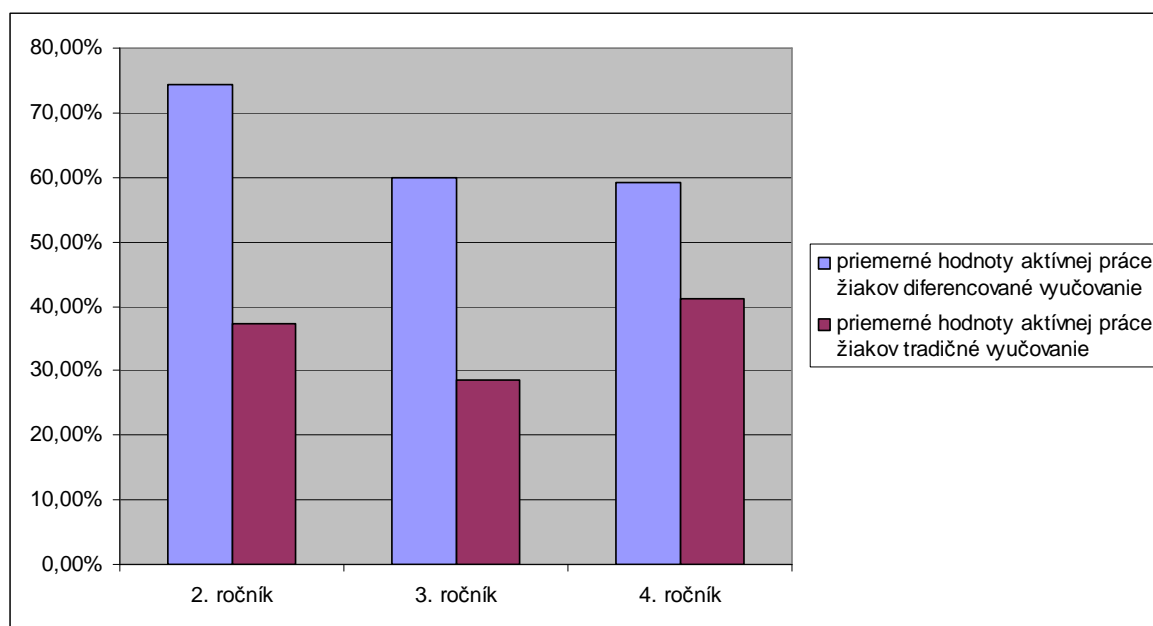
Z grafu je zrejmé, že sa zvýšili aj hodnoty aktívnej práce žiakov na hodinách matematiky. Podľa nás je to preto, že na hodinách, kde učiteľ diferencuje, eliminuje sa činnosť učiteľa a zapája tak viac žiakov do aktívneho procesu na hodine.

Tab. 4 *Rozdiel medzi priemernými hodnotami v ročníkoch*

Ročník	Priemerné hodnoty aktívnej práce žiakov		Rozdiel
	diferencované vyučovanie	tradičné vyučovanie	
2. ročník	74,40 %	37,25 %	37,15 %
3. ročník	59,98 %	28,65 %	31,33 %
4. ročník	59,15 %	41,25 %	17,90 %

Porovnali sme aj hodnoty aktívnej práce žiakov medzi jednotlivými ročníkmi. Tu sme zaznamenali výrazné zvýšenie hodnôt v 2. ročníku až o 37,15 %, najmenšie zvýšenie vo 4. ročníku, avšak všetky priemerné hodnoty aktívnej práce žiakov na hodine s aplikáciou prvkov diferenciacie sa dosť výrazne zvýšili. Domnievame sa, že diferencované vyučovanie podporuje hlavne samostatnosť žiakov, a to značne aj v nižších ročníkoch.

Graf 2 Rozdiel medzi priemernými hodnotami v ročníkoch



Zaujímalo nás aj faktor motivácie, o ktorom môžeme tvrdiť, že tiež ovplyvňuje konečný výsledok každej činnosti. Tento faktor sme sledovali tak, že sme po každej odporozovanej hodine dali žiakom tri otázky, na ktoré odpovedali pomocou jednoduchej škály. Analýza otázok:

1. Ako sa ti páčila táto hodina? Označujte hodinu podľa svojej spokojnosti.

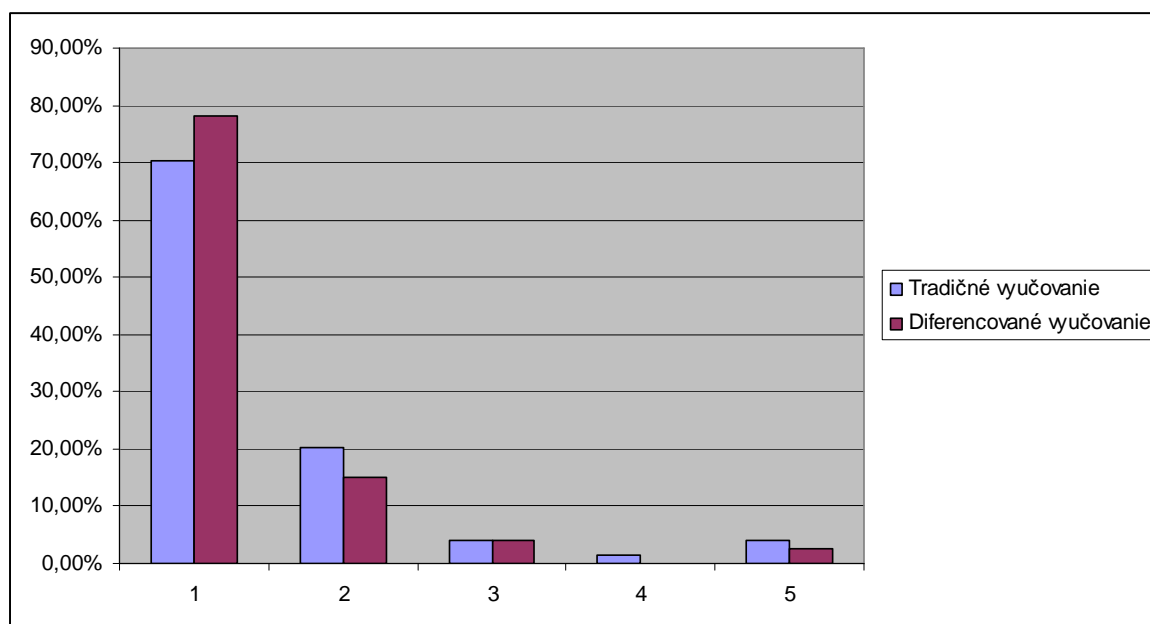
Škála bola päťstupňová, pričom jednotka znamenala výborne a päťka nedostatočne. Žiaci hodinu známkovali podľa klasickej stupnice.

Tab. 5 Spokojnosť žiakov s hodinou

Spokojnosť s hodinou	1	2	3	4	5
tradičné vyučovanie	70,27 %	20,27 %	4,05 %	1,35 %	4,05 %
diferencované vyučovanie	78,08 %	15,06 %	4,10 %	0 %	2,73 %

Tradičné hodiny žiaci hodnotili známku 1 v 70,27 %, klasifikačným stupňom 2 hodnotilo 20,27 % žiakov, hodnotenie známkami 3 a 5 je zhodné v 4,05 %, najmenej využili hodnotenie známku 4, a to v 1,35 %.

Graf 3 *Spokojnosť žiakov s hodinou*



Výsledky v grafe ukazujú, že spokojnosť s hodinou sa mierne zvýšila pri diferencovanom vyučovaní. Aj keď rozdiely nie sú výrazné, žiaci vyššie hodnotili hodinu s prvkami diferenciacie klasifikačným stupňom 1, a to v 78,08 %, čo potvrdzuje, že ich hodina diferencovaného vyučovania viac zaujala, čím sa zvyšuje ich záujem a tiež motivácia k činnosti na hodine.

2. Prístup učiteľa ku mne vyjadrujem známku:

Škála bola tiež päťstupňová, kde jednotka znamenala vynikajúci prístup a päťka zlý prístup.

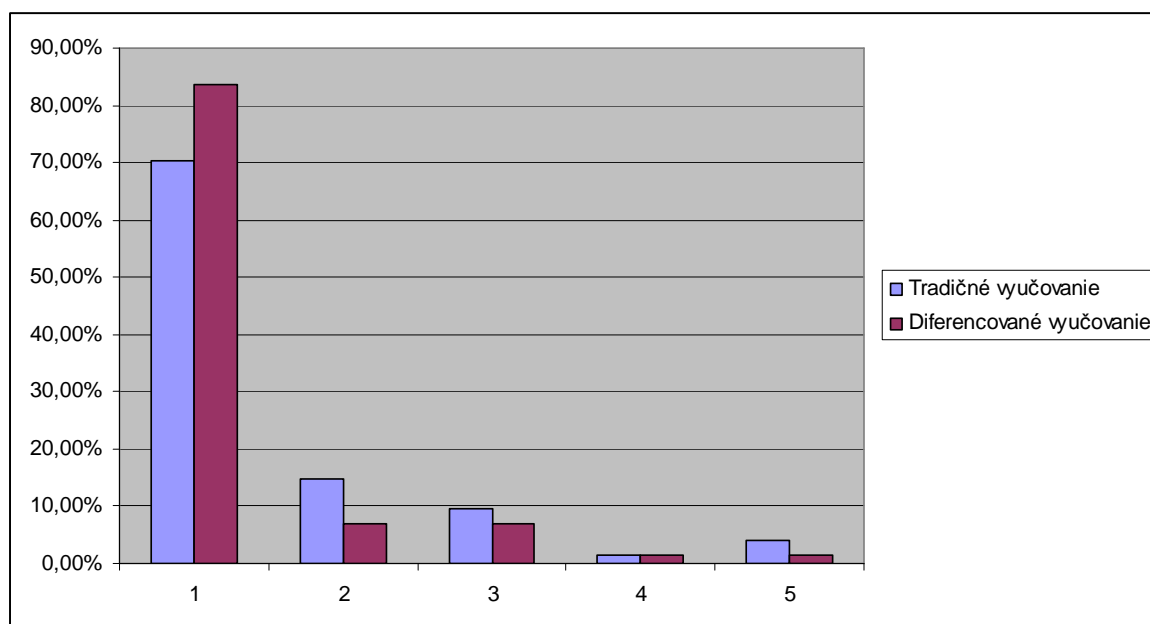
Tab. 6 *Prístup učiteľa k žiakom*

Prístup učiteľa k žiakom	1	2	3	4	5
tradičné vyučovanie	70,27 %	14,86 %	9,45 %	1,35 %	4,05 %
diferencované vyučovanie	83,56 %	6,84 %	6,84 %	1,36 %	1,36 %

Hodnotenie učiteľa žiakmi počas pozorovanej hodiny je zaznamenané v tabuľke. Žiaci hodnotili učiteľov väčšinou pozitívne, najviac známku 1 v 70,27 % na hodinách tradičného vyučovania.



Graf 4 Prístup učiteľa k žiakom



Motivácia žiakov k učeniu v mnohom závisí aj od prístupu učiteľa k žiakovi na hodine a od toho, či je aj žiak spokojný s prístupom učiteľa k nemu. Na základe porovnania výsledkov z grafu usudzujeme, že žiaci boli spokojnejší s prístupom učiteľa na hodinách s prvkami diferenciacie, pretože prístup učiteľa hodnotili známku 1 až v 83,56 %. Dost' sa znížilo hodnotenie známkami 2 a 3.

3. Na tejto hodine som sa naučil:

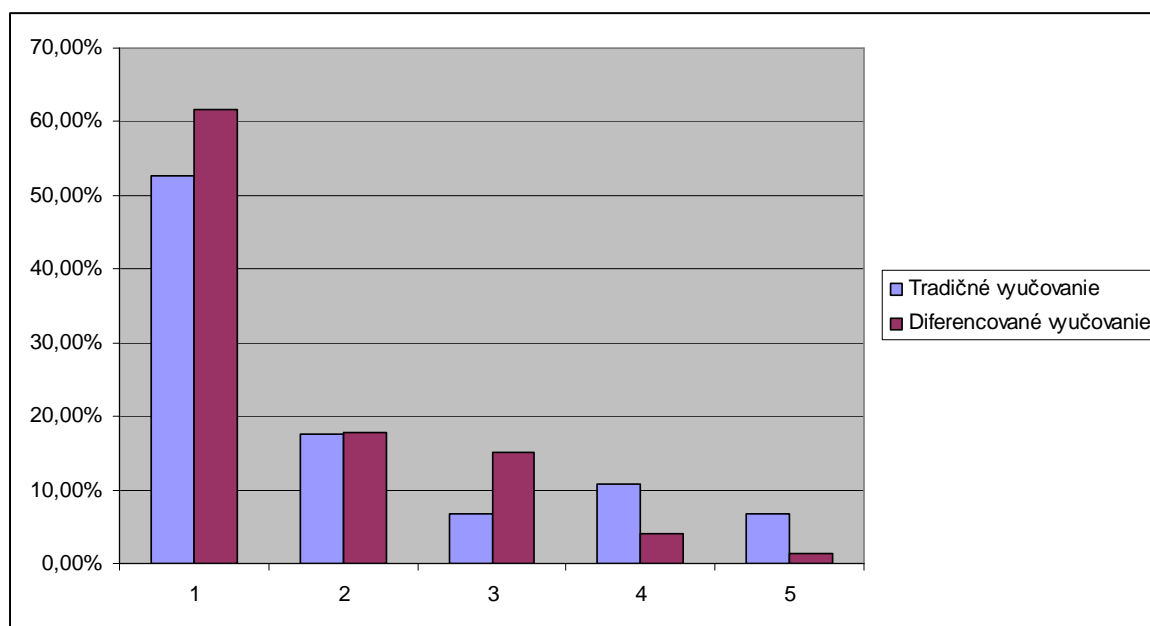
Škála bola takisto päťstupňová, pričom jednotka znamenala naučil som sa veľmi veľa a päťka nenaučil som sa vôbec nič.

Tab. 7 Sebahodnotenie vedomostí

Naučil som sa	1	2	3	4	5
tradičné vyučovanie	52,70 %	17,56 %	6,75 %	10,81 %	6,75 %
diferencované vyučovanie	61,64 %	17,80 %	15,06 %	4,10 %	1,36 %

Hodnotenie nadobudnutých vedomostí počas hodín nebolo pri klasifikačnom stupni 1 také výrazné, ako pri hodnotení učiteľa. Žiaci sú k sebe kritickejší.

Graf 5 *Sebahodnotenie vedomostí*



V tejto otázke sme sa zamerali na hodnotenie žiakov, koľko sa toho počas hodiny naučili. Je tiež dôležité, či žiak na hodine porozumel učivu a ako hodnotí svoje vedomosti po skončení hodiny. Ak učivu nerozumie, tak sa ani nič nenaučí. Z grafu je zrejmé, že sa zvýšili hodnoty pri známke 1 a 3 a znížili pri známkach 4 a 5. To znamená, že podľa žiakov sa naučili viac na hodine, kde učiteľ diferencoval.

Z uvedeného môžeme vyvodit' záver, že diferencované vyučovanie, ktoré v značnej miere rešpektuje diverzitu školskej triedy, a teda rešpektuje individuálne diferencie, je efektívnejšie ako tradičný spôsob vyučovania.

### 3.4 Diskusia

Cieľom našej práce bolo zistiť ako špecifiká edukácie vyplývajúce z diverzity školskej triedy ovplyvňujú jej výslednú efektívnosť. Na pozorovaných vyučovacích hodinách sme sa snažili zistiť, aká je aktivita žiakov na vyučovacích hodinách. Porovnávali sme mieru aktivity žiakov na hodinách tradičného vyučovania a hodinách diferencovaných. V hypotéze č. 1 sme predpokladali, že miera aktivity žiakov na vyučovacej hodine je závislá od rešpektovania diverzity, resp. uplatňovania individuálneho prístupu. Na overenie tejto hypotézy sme využili metódu pozorovania. Pozorovali sme činnosti žiakov na hodine a merali dĺžku aktivity žiakov na hodinách matematiky a slovenského jazyka. Táto

hypotéza sa nám potvrdila, pretože pri diferencovanom vyučovaní, ktoré vychádza práve z individuálneho prístupu k žiakom, sme zistili vyššiu mieru aktivity žiakov na vyučovacej hodine.

V hypotéze č. 2 sme predpokladali, že spokojnosť žiakov na vyučovaní je vyššia, ak učiteľ rešpektuje individuálne osobitosti žiakov. Túto hypotézu sme overovali krátkym dotazníkom pre žiakov o spokojnosti s hodinou. Táto hypotéza sa nám tiež potvrdila, pretože žiaci hodinu s prvkami diferenciácie hodnotili lepšími známami ako hodinu tradičnú.

### **3.5 Odporúčania pre prax**

Na základe analýzy našej a zahraničnej literatúry a výskumných zistení sme dospeli k zisteniam, z ktorých formulujeme nasledujúce odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax. Je dôležité poukázať na čoraz väčšiu diverzitu žiakov v triedach, a teda sa zamerať viac na špecifiká edukácie, ktoré vyplývajú z tejto diverzity, aby bola na hodinách dosiahnutá čo najvyššia efektívnosť. Rešpektovať diverzitu znamená, rešpektovať individuálne osobitosti žiakov na hodinách a individuálne k nim pristupovať. Učiteľia by mohli využívať viac organizáciu vyučovania smerom k diferenciácii. Využívať metódy a formy práce s ohľadom na osobitosti žiakov, zamerať sa na každého žiaka, mala by fungovať častá spätná väzba. Vytvárať dostatočný priestor pre aktívnu realizáciu sa žiakov.

Učiteľia by mali viac podporovať žiakov v tvorivosti, samostatnosti a aktivite. Veľmi dôležitá je dostatočná motivácia žiakov k činnosti na hodine. Aj pri motivácii žiakov je veľmi dôležité myslieť na diverzitu. Často meniť činnosti na hodine, zapájať žiakov do procesov tvorby a realizácie hodiny. Vytvárať dostatočný priestor na realizáciu žiackych nápadov, podporovať ich a pozitívne hodnotiť. Rozvíjať u žiakov učebné kompetencie a zdôrazňovať im vlastnú zodpovednosť za učenie sa.

Treba pomôcť a podporiť pedagógov pri uskutočňovaní diferenciácie. Vytvárať dostatok metodických materiálov, pri tvorbe učebníc myslieť na diferenciáciu úloh, postupov, diferencovať ciele a vzdelávacie obsahy. Vytvoriť systém prepojenia medzi pedagógmi, aby si mohli čo najefektívnejšie odovzdávať navzájom svoje poznatky a skúsenosti z praxe.

Ak chceme podporiť myšlienku inklúzie, a teda zvýšiť diverzitu v školskej triede, treba postupne znižovať aj počty žiakov v triedach. Pretože vysoký počet žiakov v triede

nemotivuje učiteľov ku skvalitňovaniu ich práce, naopak sú často frustrovaní a unavení, pretože sa nemôžu žiakom dostatočne venovať tak, aby vzhľadom na ich individuálne potreby dosiahli požadovaný učebný výkon. Zmeny by mali tiež smerovať k obsahu vzdelávania. Na jednej strane sa presadzuje humanizácia vyučovania, a na strane druhej sa vyžadujú vysoké výkony žiakov.

Medzi odporúčania sme sa rozhodli zaradiť aj návrhy príprav na vyučovacie hodiny, kde sme využili prvky diferenciacie. Tieto hodiny boli odučené a dosiahli sme na nich vysokú aktivitu žiakov.

**Ročník:** 2.

**Vyučovací predmet:** slovenský jazyk

**Tematický celok:** Veta, slovo, slabika, hláska

**Učivo:** viacslabičné slová

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Vedieť rozlíšiť slová, ktoré sa skladajú najmenej z dvoch slabík. viesť žiakov k spolupráci.

**Organizačná forma:** frontálna, skupinová, individuálna

**Typ vyučovacej hodiny:** diferencovaná

**Metódy:** rozhovoru, precvičovania, zdôvodňovania, motivačné, tvorivé, hodnotenia, hra

**Zásady:** primeranosti, uvedomelosti a aktivity, postupnosti, názornosti

**Prostriedky a pomôcky:** tabuľa, pracovný list, zošit

**METODICKÝ POSTUP:**

**1. Úvod:** Organizačná časť a kontrola domácej úlohy. Zopakujeme si, čo sú to viacslabičné a jednoslabičné slová. Uvedieme príklady.

**2. Hlavná časť:**

**Motivácia:** Na tabuli sú napísané jednoslabičné a viacslabičné slová: dub, ja, rak, mak, kôš, matematika, prírodoveda, nohavice, Košice. Žiaci budú dvoma farbami krúžkovať jednoslabičné slová (červenou), viacslabičné slová (žltou).

**Úloha vo dvojiciach:** Vymysli čo najviac jednoslabičných slov (1. skupina), dvojslabičných slov (2. skupina), trojslabičných slov (3. skupina). Žiaci majú možnosť vybrať si, ktoré slová budú tvoriť. Ten, kto vymyslí najviac bezchybných slov v časovom intervale, bude ohodnotený známku 1.

**Úloha v skupinách:** Vymysli dve vety, v slovách pomiešaj slabiky – výmena v skupinách. Riešenie v skupinách. Hodnotenie a kontrola.

**Hra:** Hra so slovami a slabikami. Žiak povie slovo, ďalší žiak musí povedať také slovo, ktoré sa začína slabikou, ktorou končí predchádzajúce slovo (bralo – lopata – tato ...).

Nakoniec budú žiaci samostatne pracovať s pracovným listom, na ktorom je obrázok, ktorý majú vymaľovať podľa inštrukcií. Jednoslabičné slová zelenou, dvojslabičné slová červenou, trojslabičné slová modrou a štvorslabičné slová žltou farbou.

**3. Záver:** Zopakujeme si z čoho sa skladajú slová, ako sa nazýva slovo zložené z jednej slabiky, slovo zložené z viacerých slabík. Zhodnotenie hodiny. Vysvetlenie domácej úlohy.

**Ročník:** 3.

**Vyučovací predmet:** Slovenský jazyk

**Tematický celok:** Vybrané slová

**Učivo:** vybrané slová po obojakej spoluhláske p

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Precvičiť pravopis vybraných slov a slov od nich odvodených.

Upevňovať lásku k prírode a hodnotám.

**Organizačná forma:** skupinová, frontálna, individuálna, hra

**Typ vyučovacej hodiny:** diferencovaná

**Metódy:** motivačné, expozičné, tvorivé, hodnotenia

**Zásady:** primeranosti, uvedomelosti a aktivity

**Pomôcky:** pero, zošit

**METODICKÝ POSTUP:**

**1. Úvod:** Organizačná časť a kontrola domácej úlohy.

**2. Hlavná časť:**

**Motivácia:** Učiteľka prečíta vymyslený príbeh: Po lese si pyšne vykračoval pytliak. Veselo si popískoval. Keďže bol smädný, podišiel k bystrinke, kde sa napil čistej vody. Neďaleko zbadal srnku, ktorú sa chystal už-už uloviť. Mala pekný pyštek a jej bystré očka sa ho pýtali: „Prečo to chceš urobiť?“ Pytliak si zrazu uvedomil, že robí zlé veci, za ktoré by mal pykať. Poobzeral sa okolo seba: lesní robotníci neďaleko pilne sadili mladé stromčeky, nad ním preletela pinka, vôkol rástol pýr, ale aj zelená tráva a pestrofarebné kvety. Vtom si uvedomil, že príroda je krásna a bez nej človek nemôže existovať. Vybral si zápisník a zapísal si: Odteraz budem robiť len dobré skutky, na ktoré budem pyšný.

**Rozhovor:** Žiaci by mali dospieť k záveru, že človek môže urobiť chybu, ale nesmie ju opakovať. Za veľké chyby musíme pykať.

**Úloha:** Žiaci zapisujú slová s **i, í** po obojakej spoluhláske **p** do jedného stĺpca a slová s **y, ý** do druhého stĺpca. Učiteľka ešte raz prečíta príbeh a žiaci samostatne pracujú. Po skončení skontroluje samostatnú prácu a upozorňuje na chyby.

**Hra na slepú babu:** Žiaci sa voľne pohybujú v priestore a žiak, ktorý má zaviazané oči si jedného z nich chytí. Ten má napodobniť zvukom alebo pohybom znázorniť význam niektorého vybraného slova. Žiak, ktorý vybrané slovo uhádne, sa stáva „slepou babou“.

**Cieľ:** rozvíjať obrazotvornosť a fantáziu, cvičiť sústredenosť, pohybovú zdatnosť.

Hra žiakov vyburcovala k pohotovosti, vynaliezavosti a aktivite. Vytvorila základ pre tvorivú činnosť.

### **Tvorivá práca v skupinách:**

Úlohy budú rozdelené medzi žiakov podľa záujmu. Vytvorenie skupín.

1. skupina: Doplňte dvojveršia tak, aby sa rýmovali:

Naša pekná kobyľa rada by sa (napila).	Robí ona to i to prezerá si (kopyto).
---	--

Pyšne ona vykračuje veselo si (popiskuje).	Nemá rada syr, ale ani (pýr).
---	----------------------------------

2. skupina: Kto uhádne hádanku?

Rastiem v obilí a škodím mu. (pýr)

Utvor ďalšie takéto hádanky, aby ste použili vybrané slová po p.

Deti vytvorili:

Majú to zvieratá na pitie, na jedenie. (pysk)

Kôň a kobyľa má na nohách? (kopytá)

Pasú ma na lúkach a majú zo mňa úžitok. (dobytok)

Som ľudská vlastnosť a môžem byť aj dobrá aj zlá. (pýcha)

3. skupina: Doplň **i, í, y, ý** a vety uprav podľa významu.

S\_ty hladnému cudzím perím.

Kto sa veľa p\_ta p\_ká.

P\_ši sa veľa sa dozvie.

Za chyby sa neverí.

Vysvetli príslovia.

4. skupina: Utvorte krátky príbeh, v ktorom bude čo najviac vybraných a odvodených slov. Pytliak bol pyšný, že chytil kobylu. Kopla ho za to kopytom. Pytliak nebol bystrý a kobyla mu ušla. Pri bystrinke zbadala býka. Opýtala sa ho, kde býva. Potom spolu odišli k bydlisku.

**Prezentácia:** Hovorca skupiny odprezentuje vypracovanú úlohu. Za splnenú úlohu je skupina odmenená potleskom spolužiakov, pričom si môžu zvoliť znenie potlesku: konský, motýlí, srdiečkový...

**3. Záver:** Zhodnotenie hodiny. Hodnotenie žiakov.

## ZÁVER

Východiskom pre skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu je prirodzené rešpektovanie interindividuálnych rozdielov medzi žiakmi. Štýl takto orientovaného vzdelávania je založený na dôvere v schopnosti a sily žiaka. Žiak je individualitou. Rešpektujeme jeho jedinečnosť, jeho zákonitý rozvoj, rozvíjanie schopností na základe vlastnej aktivity, tvorivosti a fantázie.

V našej práci sme sa zaoberali diverzitou školskej triedy a zisťovali, ako špecifiká edukácie vyplývajúce práve z tejto rôznorodosti ovplyvňujú jej výslednú efektívnosť. Pozorovali sme aktivitu žiakov na hodinách a zisťovali motiváciu týchto žiakov k učeniu. Na základe nášho skúmania ponúkame pre pedagogickú teóriu i prax niekoľko odporúčaní, ktoré, ako dúfame, neostanú len v rovine teoretickej.

Pre zvýšenie efektívnosti vyučovania by bolo vhodné, vzhľadom na rešpektovanie odlišností medzi žiakmi, posunúť požiadavku diferencovať žiakov dopredu. Učiteľ by mal reagovať na zmeny a odlišnosti, ktoré vo vyučovacom procese nastávajú. Požiadavka diferencovať žiakov je v teoretickej rovine dosť rozpracovaná, avšak do praxe sa zavádza veľmi pomaly. Výsledky mnohých skúmaní v tejto problematike potvrdili opodstatnenosť diferenciacie vo vyučovacom procese, a preto chceme veriť, že si nájde cestu aj k pedagógom v praxi.

Pri výchove a vzdelávaní sa musíme snažiť dať deťom čo najviac podnetov vhodných práve pre ich vek, zároveň prihliadať na individuálne predpoklady každého dieťaťa. Do vyučovania treba zaradiť množstvo činností, aby si každé dieťa našlo tú, ktorá ho zaujme, je pre neho najvhodnejšia a motivujúca. Deťom treba dať možnosť samostatne sa rozhodovať, tvoriť, rozvíjať fantáziu a tiež byť zodpovednými za svoje rozhodnutia. Mali by sme sa zamerať na všetko pozitívne a jedinečné a pomáhať deťom v sebarealizácii.



## ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BLOEMERS, W., HÁJKOVÁ, V. 2006. *Richtung Inklusion in Europ.* 1. Auflage. Berlin : Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2006. 299 s. ISBN 978-3-86596-029-0.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. 2007. *Ukazateľ inkluze.* [online]. 1. vydání. Rytmus, 2007. 109 s. [cit. 2009.12.10.]. ISBN 80-903598-5-X. Dostupné na internete: [http://www.kpg.pf.ukf.sk/index\\_inkluze.pdf](http://www.kpg.pf.ukf.sk/index_inkluze.pdf)
- CABANOVÁ, V. 2006. *Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii (inkluzívnosť a stratégie podporujúce školskú úspešnosť).* Prešov : MPC, 2006. 76 s. ISBN 80-8045-414-0.
- DUCHOVIČOVÁ, J. 2008. Integrácia (matematicky) nadaných žiakov. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. *Cesty k inklúzii.* Nitra : UKF, 2008. s.188 – 208. ISBN 978-80-8094-446-9.
- GEORGE, P. A. 2005. *Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom.* [online]. 2005. [cit.2010.01.07.]. Dostupné na internete: [http://rtitlc.ucf.edu/Tools/documents/Diff/A\\_Rationale\\_for\\_Differentiating\\_Instruction\\_in\\_the\\_Regular\\_Classroom.pdf](http://rtitlc.ucf.edu/Tools/documents/Diff/A_Rationale_for_Differentiating_Instruction_in_the_Regular_Classroom.pdf)
- GROFČÍKOVÁ, S. 2008. Využitie koncepcie mastery learning u žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami v bežnej škole. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. *Cesty k inklúzii.* Nitra : UKF, 2008. s. 163 –187. ISBN 978-80-8094-446-9.
- HALL, T. 2003. *Differentiated Instruction.* [online]. [cit. 2010. 02.02.]. Dostupné na internete: <http://4.17.143.133/ncac/classroompractice/cpractice02.doc>
- IVANČÍKOVÁ, J. 2004. Diferencovaná trieda a diferencované hodnotenie podľa úrovne schopností a pripravenosti žiakov. In PETLÁK, E., JUSZCZYK, S. a kol. *Diferenciácia vyučovania a súvislosti.* Nitra : UKF, 2004. s. 65 – 78. ISBN 80-8050-743-0.
- JARÁBEK, K., VALKOVIČ, G. 1980. *Teória vyučovania.* Bratislava : SPN 1980. 237 s.
- KEOGH, B. 2007. *Temperament ve třídě.* Praha : Grada Publishing, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KOHOUTEK, R. 2000. *Základy psychologie osobnosti.* Brno : CERM, 2000. 266 s. ISBN 80-7204-156-8.
- KOMORA, J. 2008. Diferencovaný prístup k žiakom s poruchami učenia na vyučovacej hodine ako základná podmienka efektívnej inklúzie. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. *Cesty k inklúzii.* Nitra : UKF, 2008. s. 88 – 135. ISBN 978-80-8094-446-9.

- KOMORA, J. 2005. Zásady práce so žiakmi s poruchami učenia. In *Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole* [CD-ROM]. Nitra : Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, 2005. s. 49-56. ISBN 80-8050-803-8.
- KREMLIČKOVÁ, M., NOVOTNÁ, M. 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3
- KROČKOVÁ, Š. 2004. Uplatňovanie individuálneho prístupu pri ovplyvňovaní správania žiakov v edukačnom prostredí. In PETLÁK, E., JUSZCZYK, S. a kol. *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra : UKF, 2004. s. 60 – 64. ISBN 80-8050-743-0.
- KURINCOVÁ, V. 2008. Teória a prax spolupráce učiteľov a rodičov detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach bežných škôl. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. *Cesty k inklúzii*. Nitra : UKF, 2008. s. 39 – 58. ISBN 978-80-8094-446-9.
- LEBEER, J. 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. 262 s. ISBN 80-7367-103-4.
- LIPNICKÁ, M. 2007. Inkluzívne triedy v materských školách – vízia alebo realita? In *Naša škola*. ISSN 1335 – 2733, 2006/2007, roč. X., č. 9, s. 14 – 17.
- PAVLIČKOVÁ, A. 2008. Metódy inkluzívnej edukácie v školskom a mimoškolskom prostredí. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. *Cesty k inklúzii*. Nitra : UKF, 2008. s. 209 – 231. ISBN 978-80-8094-446-9.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska*. I. diel A – O. Bratislava SPN, 1984.
- PETLÁK, E. 2004. K teórii a praxi diferencovaného vyučovania. In PETLÁK, E., JUSZCZYK, S. a kol. *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra : UKF, 2004. s. 8 – 21. ISBN 80-8050-743-0.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : Iris, 2006. 120 s. ISBN 80-89018-97-1.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : Iris, 2000. 124 s. ISBN 80-89018-05-X.
- PETLÁK, E. 2007. Prístup učiteľa k žiakom – zásady efektívneho vyučovania. In *Naša škola*. ISSN 1335 – 2733, 2006/2007, roč. X., č. 5, s. 6 – 9.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. 384 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85-931-65-6.

- POLAKOVIČOVÁ, R. 2009. Diverzita školského prostredia z aspektu učiteľov. In *Veda-Technika-Vzdelávanie: Inovácie vo vede, technike a vzdelávaní*. Nitra : UKF, 2009. s. 177 – 183. ISBN 978-80-8094-480-3.
- PORUBSKÁ, G. – SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2001. *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2001. 242 s. ISBN 80-8050-415-6.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- SEIDLER, P. 2005. Diverzita školskej triedy ako východisko kreovania zmien vzhľadom na edukáciu výnimočných žiakov. In PETLÁK, E. a kol. *Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. s. 89 – 96. ISBN 80-8050-900-X.
- SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. 242 s. ISBN 80-8050-839-9.
- SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. 2005. Východiská školskej integrácie žiakov s poruchami (nielen) učenia. In *Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škôl* [CD-ROM]. Nitra : Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre, 2005. s. 4 – 16. ISBN 80-8050-803-8.
- SEIDLER, P., ŽOVINEC, E. 2008. Cesty k inklúzii ako proces skvalitňovania pedagogickej integrácie žiakov a študentov so ŠEP. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. *Cesty k inklúzii*. Nitra : UKF, 2008. s. 7 – 38. ISBN 978-80-8094-446-9.
- SLEZÁKOVÁ, T. 2008. Školská pripravenosť detí so špeciálnymi edukačnými potrebami ako významný predpoklad integrácie do podmienok bežnej školy. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. *Cesty k inklúzii*. Nitra : UKF, 2008. s. 232 – 257. ISBN 978-80-8094-446-9.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠIMKOVÁ, M. 2008. Základné znaky a charakteristiky mimoriadne nadaných detí v škole (2.). In *Naša škola*. ISSN 1335 – 2733, 2008/2009, roč. XII., č. 3, s. 36 – 43.
- ŠIMONČIČOVÁ, M. 1985. *K problémom diferencovania žiakov na základnej škole*. Bratislava : Veda, 1985. 168 s.
- Štátny pedagogický ústav. 1999. Dostupné na internete:  
[http://www.statpedu.sk/documents//21/specialna\\_pedagogika/integracia/metodicke\\_materi\\_aly/integracia\\_ZS\\_pokyny.pdf](http://www.statpedu.sk/documents//21/specialna_pedagogika/integracia/metodicke_materi_aly/integracia_ZS_pokyny.pdf)

TOMLINSON, C. A. 1999. *The Differentiated Classroom*. [online]. 1999. [cit. 2010.02.01.]. Dostupné na internete:

[http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=dDJasEi-6xQC&oi=fnd&pg=IA2&dq=tomlinson+the+differentiated+classroom&ots=NZ\\_Q6yiIIW&sig=tLELop0wEjBZfiHGCnIjVyaT39g#v=onepage&q=&f=false](http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=dDJasEi-6xQC&oi=fnd&pg=IA2&dq=tomlinson+the+differentiated+classroom&ots=NZ_Q6yiIIW&sig=tLELop0wEjBZfiHGCnIjVyaT39g#v=onepage&q=&f=false)

VAŠEK, Š. 2006. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 2. vyd. Bratislava : Sapiaientia, 2006. 220 s. ISBN 80-89229-02-6.

ZAŤKOVÁ, T. 2005. Možnosti diferencovanej práce vo vyučovacom procese. In PETLÁK, E. a kol.: *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. s. 36-43.

ISBN 80-8050-900-X.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 1996. 236 s. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINKOVÁ, O. 2009. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha : Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo – humanistickej výchovy*. Prešov : ROKUS, 2004. 168 s. ISBN 80-89055-48-6.

## **PRÍLOHY**

## Príloha A

### Dotazník pre žiakov o spokojnosti s hodinou

Prosím, vyplňte čo najúprimnejšie a čo najkonkrétnejšie tento dotazník, aby mohli učitelia pripraviť lepšie a zaujímavejšie vyučovanie.

Vyučovací predmet: ..... Trieda: .....

Chlapec/dievča ..... Vek: .....

1. Ako sa ti páčila táto hodina? Označujte hodinu podľa svojej spokojnosti.

**1      2      3      4      5**

(1 - výborne .....5 – nedostatočne)

2. Prístup učiteľa ku mne vyjadrujem známku:

**1      2      3      4      5**

(1 – vynikajúci prístup .....5 – zlý prístup)

3. Na tejto hodine som sa naučil:

**1      2      3      4      5**

(1 – naučil(a) som sa veľmi veľa .....5 – nenaučil(a) som sa vôbec nič)

Za vyplnenie dotazníka Vám ďakujem.

## Príloha B

### Pozorovací hárok činností žiakov na hodine

Trieda: ..... Predmet: ..... Počet žiakov: .....

Typ hodiny: ..... Dátum: .....

Činnosti žiakov	Počet aktívnych žiakov	Časové trvanie

