

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**DIVERZITA ŠKOLSKEJ TRIEDY A JEJ VPLYV NA
UČEBNÉ VÝSLEDKY ŽIAKOV**

Diplomová práca

Študijný program: Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky

Školiteľ: Doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Konzultant:

Nitra 2011

Bc. Romana Dalošová

Zadanie záverečnej práce

Pod'akovanie

Touto cestou by som sa chcela poďakovať doc. PaedDr. Jurajovi Komorovi, PhD., vedúcemu diplomovej práce, za odborné vedenie, cenné rady, pomoc a množstvo času, ktoré mi venoval pri zodpovedaní teoretických i praktických otázok súvisiacich s mojou diplomovou prácou. Taktiež za jeho ľudský prístup a trpezlivosť. Vďaka patrí aj základným školám v okrese Piešťany za poskytnutú možnosť a pomoc pri realizácii výskumu.

OBSAH

Úvod.....	11
1 CHARAKTERISTIKA A VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV.....	13
1.1 Diverzita.....	13
1.2 Diferenciácia	15
1.2.1 Klasifikácia diferenciácie.....	17
1.2.2 Diferenciácia v prostredí školskej triedy	18
1.3 Inklúzia, integrácia.....	20
2 DIVERZITA ŠKOLSKEJ TRIEDY A JEJ VPLYV NA UČEBNÉ VÝSLEDKY ŽIAKOV.....	23
2.1 Školská trieda ako vzorový priestor diverzity.....	23
2.2 Výnimoční žiaci.....	24
2.2.1 Nadaný žiak vo výučbe.....	24
2.2.2 Žiak s určitým druhom postihnutia.....	27
2.2.3 Žiak s poruchou učenia.....	29
2.2.4 Žiak iného etnika a zo sociálne znevýhodneného prostredia.....	30
2.3 Málotriedna škola – priestor ľudských rozmanitostí a rozdielností.....	34
3 DIFERENCOVANÝ PRÍSTUP A VHODNE VOLENÉ METÓDY.....	37
3.1 Diferencované vyučovanie verzus individualizované vyučovanie.....	37
3.2 Vhodne volené motivačné metódy.....	39
3.3 Motivácia.....	40
4 ANALÝZA VÝSLEDKOV SKÚMANIA.....	43
4.1 Cieľ, hypotézy a metodika výskumu.....	43
4.1.1 Úlohy výskumu.....	43
4.1.2 Hypotézy výskumu.....	43
4.1.3 Použité metódy práce a skúmania.....	44
4.2 Organizácia a charakteristika výskumu.....	44
4.3 Zvyšovanie efektívnosti učebných výsledkov žiakov.....	45
4.3.1 Metodika pedagogického výskumu.....	46
4.3.2 Zhodnotenie výsledkov výskumu.....	52

4.4 Vyjadrenia sa žiakov ku kvalite vyučovacej hodiny a kvantite osvojených poznatkov.....	52
4.4.1 Zhodnotenie výsledkov výskumu.....	56
4.5 Diskusia.....	56
5 Odporúčania pre prax.....	58
Záver.....	60
Zoznam použitej literatúry.....	62
Prílohy	

Zoznam grafov, obrázkov a tabuliek

- Graf 1 Miera rozdielov v názoroch spokojnosti žiakov P – skupiny a M – skupiny
- Graf 2 Miera rozdielov v názoroch sebahodnotenia žiakov P – skupiny a M – skupiny
- Obr. 1 Východiská diferenciácie vzhľadom na výnimočnosť žiaka
- Obr. 2 Grafické znázornenie integrácie a inklúzie
-
- Tabuľka č.1 Vybrané skupiny žiakov vo výskumnej metóde experimentu
- Tabuľka č. 2 Výsledky efektívnosti vyučovacej hodiny vo vyučovaní s prvkami diferenciácie
- Tabuľka č. 3 Vyhodnotenie učebných výsledkov P – skupiny žiakov
- Tabuľka č. 4 Výsledky efektívnosti vyučovacej hodiny v tradičnom vyučovaní
- Tabuľka č. 5 Vyhodnotenie učebných výsledkov M – skupiny žiakov
- Tabuľka č. 6 Vyhodnotenie pretestu a postestu vyučovacej hodiny slovenského jazyka
- Tabuľka č. 7 Vyjadrenia žiakov so spokojnosťou vyučovacej hodiny
- Tabuľka č. 8 Vyjadrenia sebahodnotenia žiakov v oblasti osvojených poznatkov

ABSTRAKT

DALOŠOVÁ, Romana : Diverzita školskej triedy a jej vplyv na učebné výsledky žiakov. [Diplomová práca] / Romana Dalošová. – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky. – Konzultant: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD. Nitra : KP PF, 2011.

Diplomová práca približuje a objasňuje problematiku diverzity žiakov v školskej triede. Konkrétne je zameraná na význam učebných výsledkov vplyvom diverzity.

Prvá kapitola charakterizuje základné pojmy ako diverzita, diferenciácia, integrácia a inklúzia.

Za ťažiskovú kapitolu považujeme druhú a tretiu kapitolu, pričom druhá kapitola ponúka charakteristiku rôznych podôb, resp. dimenzií diverzity v školskej triede, zároveň ponúka charakteristiku málotriednej školy ako prostredia bohatého na diverzitu.

Diferencovanému prístupu ako špecifickému postupu pri organizácii a realizácii efektívneho edukačného procesu, vhodne voleným motivačným metódam, ktorých efektivita sa odzrkadľuje na učebných výsledkoch žiakov, sa venuje tretia kapitola.

Posledná kapitola je zameraná na výskum, ktorý analyzuje uplatňovanie diferencovaného prístupu pri jednotlivých dimenziách diverzity a výber vhodných motivačných metód vo výchovno-vzdelávacom procese vzhľadom na efektívnosť vyučovacieho procesu a učebných výsledkov žiakov.

Kľúčové slová: diverzita, diferenciácia, integrácia, inklúzia, málotriedna škola, diferencovaný prístup, motivačné metódy, motivácia.

ABSTRACT

DALOŠOVÁ, Romana : Diversity of school class and its influence on learning results of pupils. [Diploma work] / Romana Dalošová. – Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Education; Department of Pedagogy. – Consultant: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD. Nitra : KP PF, 2011.

Diploma work demonstrates and clarifies issues of diversity of pupils in the school class. Specifically is aimed at importance of learning results under influence of diversity.

First chapter defines basic concepts like diversity, differentiation, integration and inclusion.

As carrying chapters I find second and third chapter, while second chapter offers characteristics of different forms, or dimensions of diversity in the school class, hereby offers characteristics of school with small number of classes as rich environment of diversity.

Third chapter addresses on a differentiatonal attitude as a specific method in organization and realization of effective educational process, guarded motivational method, which effectivity reflects on learning results of pupils.

Last chapter is aimed at research, which analyzes application of differentiatonal attitude on particular dimensions of diversity and choice of suitable motivational methods in educational process, considering effectivity of educational process and learning results of pupils.

Keywords: diversity, differentiation, integration, inclusion, school with small number of classes, differentiatonal attitude, motivational methods, motivation.

ÚVOD

Homogenita znamená, že je niečo rovnaké, skladá sa z častí rovnakého druhu, naopak diverzita (diverzifikácia) znamená rozmanitosť, rozličnosť, ktorá je sformovaná z rôznych typov alebo sa skladá z rôznych typov. V podstate pomenúva rozdielnosť v najširšom chápaní. A práve odlišnosť je tá vec, ktorá charakterizuje tento svet. Unikátnosť a špecifickosť každého dieťaťa nás pokúša k tomu, aby sme každé dieťa považovali za výnimočné.

Výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľa nie je len sprostredkovanie učiva. Je to práca ako na sebazdokonaľovaní, tak aj v pedagogicko-didaktickej činnosti, aby prevládali žiaduce činnosti a eliminované boli tie, ktoré negatívne pôsobia na priebeh vyučovacieho procesu a učebné výsledky žiakov. Tvorivý učiteľ dokáže preto využívať obsah vzdelávania veľmi efektívne. Okrem budovania vedomostí, dokáže rozvíjať kreativitu žiakov. Premyslenou formou metód a stratégií sa mu tak diferencovaný prístup stane prostriedkom na postupné vyrovnávanie, alebo v konečnom dôsledku dosiahnutie, priaznivých učebných výsledkov medzi jednotlivcami s cieľom zvyšovania úrovne každého žiaka, a docieli tak jeho optimálny alebo až maximálny osobnostný rozvoj. Keď chceme venovať pozornosť aktivizácii a dosahovaniu priaznivých učebných výsledkov na vyučovaní, je potrebné riešiť ich vo vzťahu k diferenciacii, pretože optimálnu stratégiu vyučovania, ktorá rešpektuje ako všeobecné výchovno-vzdelávacie ciele, tak i individuálne osobitosti a záujmy každého žiaka, vieme zvoliť len vtedy, ak prihliadame na viaceré možné diferenciačné kritériá, ako napr. vekové osobitosti, individuálne schopnosti, sociálny status, úroveň motivácie apod.

Nemenej dôležitým činiteľom, ktorý vplýva na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu a na učebné výsledky žiakov je motivácia. Každodenný stereotyp a jednotvárnosť vedie k pasivite žiakov a výchovno-vzdelávací proces sa stáva neefektívnym. Je dôležité, aby sa každý žiak učil rád a dosahoval pritom priaznivé učebné výsledky.

Motivácia je nevyhnutnou súčasťou každého výchovno-vzdelávacieho procesu, preto ju chceme v našej práci zdôrazniť ako jeden z najdôležitejších činiteľov ovplyvňujúcich edukačný proces.

Cieľom diplomovej práce je odpovedať na otázky, od čoho závisí výsledok učebnej činnosti každého žiaka, tzn. vhodná motivácia a diferencovaný prístup učiteľa v diverznom prostredí školskej triedy.

Naša práca sa skladá z dvoch častí – teoretickej a praktickej. V teoretickej časti sme sa zamerali na vysvetlenie pojmov diverzita a jej dimenzie v školskej triede. Cieľom bolo zdôrazniť a charakterizovať diferencovaný prístup a motiváciu ako kľúčové otázky diverzného prostredia školskej triedy, konkrétne na porovnaní v málotriednej (menejtriednej) a plnoorganizovanej škole.

V praktickej časti uvádzame analýzu výsledkov skúmania využívania diferencovaného prístupu a vhodných motivačných metód v diverznom prostredí dvoch rôznych typov tried (škôl), ktoré vedú k efektívite výchovno-vzdelávacieho procesu.

1 CHARAKTERISTIKA A VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV

Vývin každého človeka je determinovaný dedičnosťou, prostredím, výchovou a jeho uvedomelou aktívnou činnosťou. Každý spomenutý „činiteľ“ môže ovplyvňovať vývin či už priaznivo, alebo nepriaznivo, a preto môže mať väčší alebo menší podiel na vzniku určitých odchýlok od všeobecne stanovenej normy“ (Seidler, P. - Kurincová, V., 2006, s. 12).

1.1 Diverzita

Každé dieťa má právo na plnohodnotný život, ktorý mu môže poskytnúť rodina a škola. Škola má poskytovať vedomosti a sociálne spôsobilosti všetkým žiakom bez rozdielu na nadanie, pohlavie, rasu, zdravotné alebo mentálne postihnutie. Je dôležité mať na pamäti, že všetci žiaci v škole alebo konkrétne v školskej triede nie sú rovnakí a vtedy môžeme hovoriť o diverzite. Každý z nich má právo na individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní s rešpektovaním ich schopností a zdravotného stavu (Seidler, P., 2005, s. 92-93).

Vo vyučovacom procese je dôležité naučiť nielen žiakov ale i pedagógov vyjadriť ako sa každý z nás líši od toho druhého, ale aj vedieť dokázať nájsť to, čo máme všetci spoločné. Taktiež je dôležité vytvoriť vo vyučovacom procese skupinu, ktorá sa zhodne na normách a hodnotách, ktoré ako skupina bude aj zachovávať. O tomto spôsobe dosahovania vopred stanovených cieľov pojednáva diverzita (Obst, O., 2009, s. 65 – 69).

Pojem diverzita je v edukačnom prostredí novým pojmom, i keď je súčasťou edukačného procesu už niekoľko rokov.

Slovo diverzita je prekladom anglického slova diversity, čo znamená „rôznorodosť, rozmanitosť, rozdielnosť alebo odlišnosť. Najčastejšie je diverzita zmieňovaná ako diverzita biologická, keď sa hovorí o počte druhov (rastlín alebo živočíchov)“ (Ivanová-Šalingová, M., 1993, s. 198).

Slovo diverzita (diverzifikácia) podľa P. Seidlera (2005, s. 92) znamená „rozmanitosť, tzn. že sa skladá z rôznych typov alebo je sformovaná z rôznych častí“, je opakom homogenity, ktorá znamená, že sa niečo skladá z častí rovnakého druhu. Ďalej tvrdí, že úlohou diverzity je:

1. Vyučovať – učiť z hľadiska vzdelávacej perspektívy, ktorej základom je perspektíva diverzity, čo znamená, že všetci by sa mali zhodnúť na normách a hodnotách, ktoré budú zachovávať ako skupina, a ktoré im umožnia stanoviť a dosahovať nimi určené ciele. Celý tento proces musí byť dohodnutý v rámci celej skupiny.
2. Priamym spôsobom vyjadriť, čo máme spoločné, a naopak čím sa každý človek odlišuje od ostatných. Z uvedeného vyplýva, že treba brať do úvahy to, že všetci majú určité zvláštnosti ale naopak i podobnosti. Je dôležité tieto zvláštnosti rešpektovať a nechápať ich ako nedostatky. Pokiaľ bude táto perspektíva prijatá, pojmy ako školská neúspešnosť alebo vzorný žiak stratia zmysel.

Ako už bolo spomenuté, učiteľ má tieto zvláštnosti nie vydeľovať a brať deti ako špeciálne bytosti, ale akceptovať ich. Má k nim pristupovať s rešpektovaním ich špecifickosti, ktorá nie je vymedzená ich postihnutím, anamnézou, fyzickým alebo mentálnym handicapom, alebo v neposlednom rade ich inštitucionálnou výchovou. Preto zámerom práce nie je vydeľovať osobitne špecifickosť výchovy pre jednotlivé druhy postihnutia u detí, t.j. pre sluchovo, zrakovo, telesne, mentálne neštandardné deti. Tradičná škola grupovala deti a najmä sa snažila socializovať ich, systém tvorivo-humanistickej výchovy sa snaží každé z nich personalizovať, rešpektovať jeho zvláštnosti a posilniť jeho jedinečnosť seberealizácie (Zelina, M., 1996, s. 16-17).

Nakoľko nás zaujíma diverzita v ľudskej spoločnosti, potom ju definujeme ako „princíp, ktorý umožňuje všetkým ľuďom, bez ohľadu na ich individuálnu odlišnosť, plne rozvíjať ich osobný potenciál“ (Sokolovský, T., 2009, s. 15-16).

Pri vymedzení druhov diverzity ponúkame členenie pre vymedzenie menších podľa Sokolovského, T. (2009), tzn., že môžeme hovoriť o týchto druhoch diverzity:

- a) etnická diverzita
- b) náboženská diverzita
- c) diverzita voči zdravotne znevýhodneným
- d) veková diverzita
- e) diverzita genderová a pohlavia

Toto členenie uvádzame ako príklad, pretože diverzita má rôzne formy a v praxi jednotlivé druhy diverzity neexistujú izolovane, ale súbežne vedľa seba. My budeme však vychádzať z delenia diverzifikácie podľa P. Seidlera (2005), ktoré ponúkame prehľadne podľa jednotlivých dimenzií:

DIVERZIFIKÁCIA PODĽA DRUHU POSTIHNUTIA

mentálne postihnutí	-	základy čítania, písania, matematiky, sociálneho správania, podpora osobných záujmov a úprava miestneho prostredia
telesne postihnutí	-	rovnaké ciele ako pre intaktných žiakov
nadaní	-	eliminácia nudy, frustrácie, izolácie a výsmechu, dosiahnutie stupňa rovného ich schopnostiam
žiaci so ŠPU	-	rovnaké ciele ako intaktní žiaci, zameranie sa na efektivitu, pozornosť, schopnosť zapamätania a spracovania informácií

Obr. 1 Východiská diferenciácie vzhľadom na výnimočnosť žiaka (Seidler, P., 2005)

Viacerí autori hovoria v súvislosti s diverzitou o diferenciácii a integrácii, pretože každý žiak bez ohľadu na druh postihnutia a stupeň vzdelania má nárok na vzdelávanie v bežných školách. Z tohto dôvodu je v nasledujúcich podkapitolách venovaná pozornosť diferenciácii a integrácii.

1. 2 Diferenciácia

Dôležitým prostriedkom efektívneho riadenia vyučovacieho procesu zo strany učiteľa okrem iného, je aj diferenciácia vo vyučovaní.

„Diferenciácia predpokladá nevyhnutnosť prihliadať k jedinečnosti každého dieťaťa (vek, pohlavie, schopnosti, štýl učenia, záujmy, rodinné prostredie, očakávania rodičov a pod.) a v súlade s týmto vytvárať optimálne edukačné podmienky k úspešnému výkonu každého žiaka,“ ktorý sa odzrkadľuje na jeho dosiahnutých učebných výsledkoch (Slezáková, T., 2005, s. 166).

Každý žiak sa učí inak. Žiaci sa vo výchovno-vzdelávacom procese odlišujú rôznymi vlastnosťami, talentom, správaním apod. Na základe týchto individuálnych zvláštností diferencujeme žiakov.

Z uvedeného môžeme konštatovať, že „diferenciácia je chápaná ako vyrovnávanie rozdielov, resp. zvláštností medzi žiakmi“ (Bönsch, J., 2004, s. 16).

Pre pochopenie pedagogickej diferenciácie uvádzame vymedzenie samotnej diferenciácie ako východiskového pojmu. V minulosti sa podstata diferenciácie pripisovala potrebe prispôbovať edukačné požiadavky žiakovi, s ohľadom na jeho osobitosti. V súčasnosti sa diferenciácia chápe „ako rešpektovanie individuálnych rozdielov medzi žiakmi rovnakej vekovej skupiny so zreteľom na racionálnejšiu organizáciu edukačného procesu“ (Duchovičová, J., 2007, s. 32).

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznym chápaním a rozlišovaním diferenciácie. Jedným je rozdelenie na základe realizácie, pričom pozornosť je upriamená na vnútornú formu diferenciácie, ktorá zahŕňa prispôbovanie kurikula, metód, foriem, stratégií a rozdielnej úrovne žiakov. V tomto prispôbovaní možno vidieť primeranú socializáciu dieťaťa (postihnutého, narušeného, oslabeného alebo nadaného) s vyrovnaním sa s jeho vnútorných daností (Seidler, P., 2005, s. 89).

Z podobnej predikcie vychádza i J. Duchovičová (2007, s. 32), ktorá vymedzuje diferenciáciu ako špecifický postup v edukačnom procese, ktorý rešpektuje potreby jednotlivcov alebo skupín na základe ich rozdielných predpokladov. „Konkrétne ide o kurikulárne prispôbovanie (v najširšom slova zmysle potrebám, schopnostiam a záujmom žiaka).“

V nasledujúcej časti ponúkame niekoľko definícií pojmu diferenciácia, ako ich jednotliví autori publikujú v odbornej literatúre.

Pedagogický slovník (1965, s. 69) charakterizuje diferenciáciu ako „rozlišovanie, roztriedovanie“, žiakov podľa ich schopností a záujmov, pod ktorým chápeme vyučovanie žiakov rovnakého veku v školách rôznych typov alebo druhov.

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

Podstata diferenciácie podľa J. Strmeňa (1998, s. 56) spočíva v „oddeľovaní, rozlišovaní, rozčleňovaní, schopnosti jedinca rozlíšiť dva alebo viaceré podnety, či mentálne obsahy, identifikovať ich a reagovať na ne odlišným spôsobom“.

Pojem diferenciácia je definovaný ako prispôbovanie práce rozdielnostiam v úrovni schopností žiaka alebo skupine s cieľom prispôbovania dĺžky k ich učeniu. V praxi predstavuje diferenciácia vytváranie učebných skúseností a zážitkov na rozdielnej úrovni. Vzdelávacie aktivity majú byť preto realizované na správnej hladine podľa

schopností každého učiaceho sa. Preto je skutočne náročné prispôbiť učenie individuálnym schopnostiam každého žiaka v triede a zabezpečiť tak naozajstnú učebnú skúsenosť pre každého jedného z nich.

Diferenciácia sa zakladá na poznatkoch psychológie o individuálnych rozdieloch medzi žiakmi vo vyučovacom procese, ktoré vychádzajú z rozdielnej úrovne ich rozumového vývoja i z oblasti citov a vôle a sú výsledkom tak vplyvu prostredia a výchovy, ako aj vrodenných predpokladov, prejavujú sa zákonite rozdiely v úrovni schopností, v tempe žiakov pri osvojovaní učiva a v rozvoji záujmov a špeciálnych osobitostí.

Úlohou diferenciácie nie je len postrehnutie rozdielností medzi jednotlivými žiakmi, ale voľba vhodných metód a foriem práce, ktoré by aspoň čiastočne vyrovnali rozdielnosti medzi žiakmi a zabezpečili by nielen zvládnutie ale aj rozvoj každého žiaka na základe jeho schopností a záujmov.

Z uvedených definícií, môžeme konštatovať, že cieľom diferenciácie nie je selekcia, ale vytvorenie čo najvhodnejšieho prostredia a prístupu pre každého žiaka, na základe jeho potrieb a schopností, s ohľadom na podporu rastu schopností a talentu u žiakov v učení (Porubská, G., 2004, s. 25-26).

1. 2. 1 Klasifikácia diferenciácie

„Niektoré druhy diferenciácie sú také staré ako samotné školstvo, pretože pedagogická diferenciácia pramení zo samotnej ľudskej prirodzenosti“

Václav Příhoda

Existujú rôzne druhy klasifikácie diferenciácie, ale neexistuje ustálené hľadisko, na základe ktorého by sa klasifikácie zjednotili. V súčasnosti sa používa nasledovné delenie:

- 1) vonkajšia diferenciácia, pod ktorú ďalej zaraďujeme diferenciáciu podľa:
 - a) veku – žiaci sú podľa veku zaraďovaní do rôznych stupňov tried a škôl. Najčastejšie ide o diferenciáciu, kde je rozdiel medzi najmladším a najstarším žiakom maximálne jeden rok
 - b) pohlavia – uplatňuje sa len v niektorých predmetoch (napríklad telesná výchova) a v prípade prípravy na určité povolanie

- c) schopností – založená na uplatňovaní všeobecných schopností žiakov (kvantitatívna) a diferenciacia založená na rešpektovaní špeciálnych schopností a záujmov žiakov (kvalitatívna) (Duchovičová, J., 2007, s. 38-42).

Vonkajšia diferenciacia znamená, ako už naznačuje delenie i samotný pojem, rozličnosť tried a typov škôl, v ktorých sa vyučuje podľa príslušných učebných plánov a osnov (Petlák, E., 1998, s. 18-19).

- 2) vnútorná diferenciacia zahŕňa rešpektovanie špecifických rozdielov žiakov v rámci konkrétnej vyučovacej hodiny.

Ak chce učiteľ rešpektovať a rozvíjať osobnosť každého žiaka v triede, musí ho dobre poznať s následnou akceptáciou jeho individuálnych osobitostí, resp. zvláštností. Tento individuálny prístup by sa mal premietnuť v primeranosti pracovných požiadaviek psychickým dispozíciám každého žiaka, prispôbením individuálnemu pracovnému tempu, t.j. hlavným motivačným a aktivizujúcim faktorom edukačného procesu. Vrcholom individuálneho prístupu je špecifická práca učiteľa so žiakom, pri ktorej postupuje žiak podľa vlastného tempa, a preto je potrebné hľadať také možnosti individuálneho prístupu, aby sa mohla posilniť orientácia na jeho individuálny rozvoj (Duchovičová, J., 2007, s. 40 – 42).

V tejto práci zameriame našu pozornosť na metódy vnútornej diferencie, inak povedané na metódy, ktoré sú uplatňované v rámci triedy (Petlák, E, 1998, s. 19). Charakteristiku vonkajšej diferencie sme podali len pre úplnosť.

Nevyhnutnou podmienkou pri rešpektovaní a rozvoji každého žiaka je jeho dobré poznanie a následná akceptácia jeho individuálnych osobitostí, resp. zvláštností. Je potrebné voliť vhodné vyučovacie metódy, metódy vlastnej aktívnej činnosti, aby sa škola pre žiakov stala radostnou, s perspektívou úspechu pre všetkých žiakov zvláštností (Duchovičová, J. 2007, s. 36-42).

1. 2. 2 Diferenciacia v prostredí školskej triedy

Tak ako vo svete môžeme nájsť ľudí rôznych typov, tak je tomu i v každej triede. Jedným z nich sú žiaci nadaní, druhú časť tvoria rôzne kultúry a v neposlednom rade sú to žiaci so špeciálnymi potrebami (Kalhous, Z. – Obst, O., 2009, s. 76-78).

Všetkým spomenutým typom, s ohľadom na výber výskumu a širokej miere spracovania, venujeme pozornosť v celej druhej kapitole. V danej podkapitole podávame

len stručnú charakteristiku niektorých typov(tých , na ktorých sme sa zamerali vo výskume) pre pochopenie socioekonomickej diferenciacie v kontexte.

Nadaný žiak

Na základe rôznych psychologických výskumov môžeme charakterizovať nadaného žiaka ako „žiaka, ktorý svojimi znalosťami presahuje stanovené požiadavky“ (Konečný. J., 1992).

E. Kingová, (1985, s. 6) považuje za nadané deti iba tie, ktoré sa prejavujú nadpriemerne v intelektovej – mentálnej oblasti, a preto by mali mať zabezpečenú špeciálno-pedagogickú starostlivosť. Ďalej charakterizuje nadanie ako „neobyčajne rozvinutý stupeň všeobecnej intelektovej schopnosti, ktorý na uplatnenie indikovaného vzdelávacieho potenciálu vyžaduje diferencované vyučovanie do šírky a hĺbky nad úroveň, ktorá je poskytovaná v bežných školách“.

J.S.Renzulli (podľa Pasche, 1998, s. 281-293) dáva do pozornosti, že pojmom „nadaný“ sú označované „dva druhy schopností a to školské nadanie a tvorivá produktivita“

E. Winnerová (1996, s. 3 – 4) podáva obširnejší popis charakteristík nadaných jedincov v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Podľa nej sú „nadaní jedinci predčasne zrelí, či už fyzicky alebo psychicky. Potrebujú minimálnu pomoc na zvládnutie odboru, v ktorom sa ich nadanie prejavuje. Chcú vynikať v oblasti, v ktorej sú nadaní a venujú tomu bez vonkajšieho nátlaku takmer všetok voľný čas.“

Nadané deti charakterizuje akcelerácia kognitívneho vývinu, citová zrelosť, stálosť záujmov a húževnatosť.

Žiak iného etnika

Žiaka iného etnika možno charakterizovať ako žiaka, ktorého materinský jazyk je iný ako jazyk slovenský. V súčasnosti existujú dve stratégie, akými možno pristupovať ku žiakom z inej kultúry. Jednou z nich je tzv. kompenzačné vzdelávanie založené na rôznych programoch, alebo druhou je pozitívne vzdelávanie, ktorého snahou je vniknúť do kultúry dieťaťa (Kalhous, Z., s. 86-91, 2009).

Handicapovaný žiak

V súvislosti s handicapovanými žiakmi najskôr charakterizujeme pojem handicap, t.j. znevýhodnenie, ktoré je podmienené socio-kultúrne, špecificky vyplýva z požiadaviek

spoločnosti a jej inštitúcií, napríklad i školy. Zdravotný handicap (strata alebo poškodenie orgánového systému) vedie k obmedzeniam v oblasti dispozícií, ktoré môžu byť príčinou školskej podvýkonnosti dieťaťa (Vágnerová, M., 2005).

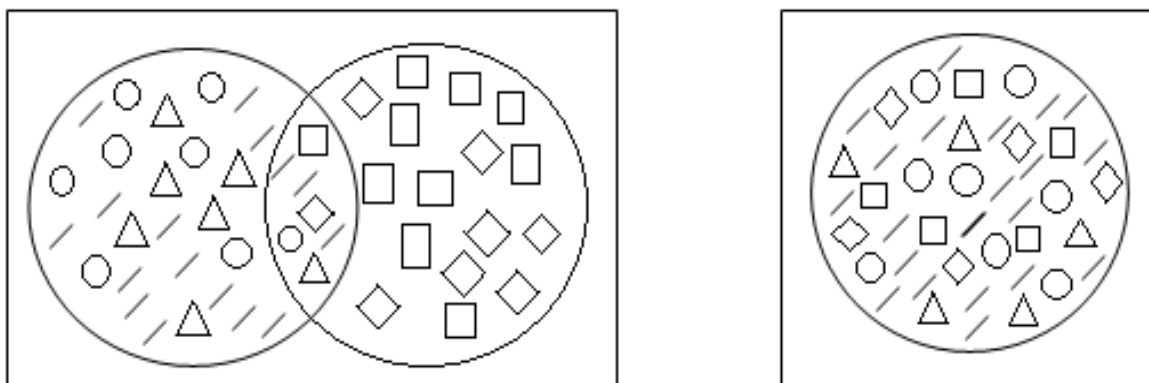
J. Kysučan (1996) vo svojich odborných textoch používa termíny postihnutý žiak alebo handicapovaný žiak ako významovo zhodné. Oficiálne dokumenty pracujú s pojmom zdravotne postihnutý žiak.

V školskom prostredí sa môžeme stretnúť s postihnutiami zrakovými, sluchovými, postihnutiami reči, telesnými alebo mentálnymi postihnutiami, s poruchami učenia a v neposlednom rade i s kombinovanými postihnutiami, ktoré sa kategorizujú na základe kombinácií postihnutia.

1. 3 Inklúzia a Integrácia

S diverzitou úzko súvisí integrácia a inklúzia, pretože všetci bez ohľadu na stupeň vzdelania a druh postihnutia majú nárok na vzdelanie v bežných edukačných podmienkach a inštitúciách.

Je dôležité vedieť, že inklúzia nie je pojem, ktorým môžeme nahradiť pojmy integrácia, či samotná diverzita. Pre lepšie pochopenie ponúkame grafické znázornenie:



Obr. 2 Grafické znázornenie integrácie a inklúzie (Seidler, P., Žovinec, E., 2008)

Inklúzia je synonymom akceptácie. Možno ju pochopiť ako snahu o prijatie a pochopenie inakosti a spoločné vytváranie budúcich prijateľných hodnôt, pretože každé dieťa je jedinečné, má vlastné záujmy a potreby, ktoré v edukačnom procese musíme brať do úvahy. Je dôležité aby sme o nej uvažovali ako o podpore vzájomnej akceptácie, ak sa

tak neuvažuje nemôže sa pri procese inklúzie vytvoriť rovnocenný vzťah (Lechta, V., 2009).

Inklúziu môžeme všeobecne chápať ako nachádzanie efektívnych možností edukácie detí s postihnutím v podmienkach škôl bežného typu. Existuje množstvo determinantov, ktoré na základe toho, ako ovplyvňujú integračný proces môžeme rozdeliť na objektívne a subjektívne.

„Medzi objektívne zaraďujeme:

- zdravotný stav, pri ktorom je potrebné uviesť druh a stupeň zdravotného postihnutia,
- osobnostné rysy (ovplyvnené rôznymi faktormi) a poznanie silných a slabých stránok,
- vlastné sebahodnotenie,
- osobné zázemie (rodina, sociálne prostredie)
- predchádzajúca a súčasná odborná poradenská starostlivosť.

Medzi subjektívne determinanty zaraďujeme:

- spoločenské vedomie
- aktuálny stav životného prostredia
- sociálnu politiku štátu – všeobecne povedané vzťah k zdravotne postihnutým
- vzdelávanie – od prípravy po úroveň
- zamestnanosť – v zmysle vytvárať pracovné miesta pre zdravotne postihnutých
- sociálne služby ako kompenzácia obmedzenia vyplývajúca z postihnutia“ (Novosad, L., 2000).

Inklúzia je proces, ktorému predchádza integrácia. Táto je formou spolužitia, dosiahnuteľná zmenou myslenia každého človeka a schopnosťou prijať každého jednotlivca do spoločnosti., tzn., že je najvyššou formou spolužitia heterogénnej spoločnosti (nie sociálnej skupiny) na základe pochopenia a uznania pozitívneho prínosu pre spoločnosť, na základe rôznorodosti, multikultúrnosti a jedinečnosti každého jednotlivca v nej, práve takého, akým je.

Pod integráciou rozumieme proces, ktorý sa neustále vyvíja a je charakterizovaný mnohými aspektmi, predstavuje školu pre všetkých žiakov (Brugger-Paggi, E., 2000, s. 170).

Samotná integrácia ako forma spolužitia nestačí na dosiahnutie inklúzie. Inklúzia sa dá dosiahnuť len zmenou myslenia každého jednotlivca v spoločnosti a entuziazmom prijať a akceptovať jednotlivca, ktorý je výnimočný svojou abnormálnosťou, z ktorej plynie diverzita.

G. Feuser (1985, s. 20-21) chápe integráciu ako „spoločnú prácu každého jednotlivca za tú istú vec“. Predstavuje úplné zapojenie sa do normálneho života s intaktnými ľuďmi, snahu o humanizáciu a reálnejšie uplatňovania ľudských práv. Integrácia akceptuje heterogenitu, teda rôznorodosť – diverzitu a stavia kooperáciu ako nevyhnutnú požiadavku medzi jednotlivými účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu.

2 DIVERZITA ŠKOLSKEJ TRIEDY A JEJ VPLYV NA UČEBNÉ VÝSLEDKY ŽIAKOV

Diverzita v školskej triede má množstvo rôznych dimenzií. Jej rešpektovanie si v prvom rade vyžaduje diferencovaný prístup k žiakom.

Už v prvých pokusoch o zlepšenie hromadného vyučovania bola nastolená otázka možnosti zoskupovania žiakov do homogénnych skupín podľa určitých kritérií, aby učiteľ mohol svoju prácu lepšie organizovať. Hovoríme o vytvorení homogénnej skupiny, ktorá by poskytovala vhodné podmienky pre individuálny rozvoj každého jednotlivca. Diferenciácia je jednou z ciest, ktorá vedie k zvýšeniu pedagogickej účinnosti školskej práce a ku skvalitneniu vzdelávania a školskej úspešnosti žiakov (Kalhous. Z., 2009).

Každý jeden žiak je ovplyvňovaný rôznymi činiteľmi. Na jednej strane vonkajšími, t.j. časom a priestorom, na druhej strane vnútornými – záujmom, potrebami a pod. všetky tieto činitele sú náročné na motiváciu a v súlade s individualitou každého žiaka, tvoria špecifický súbor, ktorý podmieňuje žiakovu aktivitu a jeho úspešnosť vo vyučovacom procese. Ak chceme predpoklady každého žiaka rozvíjať, je dôležité aby učiteľ venoval pozornosť takým aktivitám, ktoré tieto zámery podporujú (László, K., 2005, s. 127-130).

Podľa M. Zelinovej (1994) primárnym stimulom učenia sa by mal byť rozvoj nonkognitívnych funkcií, a to najmä motivácie.

Ak vychádzame z vnútornej diferenciácie, môžeme hovoriť o nasledovných organizačných formách. V nasledujúcich podkapitolách podávame charakteristiku žiaka primárneho stupňa. Vo výklade sa zameriavame na žiaka nadaného, žiaka s poruchami učenia, so zdravotným postihnutím, žiaka minoritného etnika a v neposlednom rade na žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia.

2. 1 Školská trieda ako vzorový priestor diverzity

Pedagógovia súčasnej školy sú každý deň vystavovaní riešeniu viacerých problémov spojených so vzdelávacími problémami ako i s problémami výchovnovzdelávacieho charakteru. Je mimoriadne náročné naplňať potreby žiakov tak, aby z nich nikto nebol vylúčený ako z ich odborného, tak i ľudského záujmu. Vonkajšie prejavy detí a ich správanie v školskom, resp. žiackom kolektíve je výsledkom vzťahov medzi vonkajšími a vnútornými podmienkami ich vývinu.

Záleží na učiteľovi, ako citlivo vie zachytiť aj tie najjemnejšie symptómy odlišných reakcií a ako skoro vie zabezpečiť pomoc každému dieťaťu. Úspech je podmienený odbornými vedomosťami a schopnosťou zapojiť do procesu aj odborníkov a v neposlednom rade i rodičov, ktorí sú v najbližšom kontakte s ich dieťaťom. Aby učiteľ dokázal identifikovať individuálne špecifiká žiaka a pracovať s nimi, či už ide o nadanie, poruchy alebo vlastnosti, aby vedel identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia a samotný sociokultúrny vývoj žiaka, t.j. vedel pracovať i s jeho rodinou (Kasáčová, B., Kosová, B., 2006, s. 44).

2. 2 Výnimoční žiaci

Výnimočných žiakov vo všeobecnosti označujeme aj ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Do tejto kategórie zaraďujeme deti s určitým druhom postihnutia, žiakov so špecifickými poruchami učenia, poruchami pozornosti - nadaných žiakov, t.j. všetkých tých, ktorí sa nejakým spôsobom odlišujú od intaktnej populácie žiakov v triede (Siedler, P. – Kurincová, V., 2005).

Ide o deti, ktoré sú určitým spôsobom znevýhodnené oproti deťom so štandardnými výchovno-vzdelávacími potrebami z dôvodu či už postihnutia, narušenia alebo ohrozenia (Duchovičová, J., 2007, s. 191).

Výnimočný žiak je ten, ktorý sa odlišuje vo vzťahu fyzických alebo psychických dispozícií k štandardným školským normám. Výnimkou môže byť odchýlka v narušenej komunikačnej schopnosti, straty prípadne poruchy fyzického orgánu, psychickej poruchy alebo dysfunkcií zmyslového orgánu.

Z uvedeného môžeme vyvodiť záver, že výnimka sa stáva handicapom, keď sa pre výnimočného žiaka nevytvoria podmienky pre kompenzáciu jeho či už fyzickej alebo psychickej dysfunkcie alebo straty. Kompenzáciou sa daná výnimka minimalizuje a poskytuje výnimočnému žiakovi účasť na výchovno-vzdelávacom procese (Seidler, P., Žovinec, E., 2008, s. 24 – 25).

2. 2. 1 Nadaný žiak vo výučbe

J. Konečný (1992) charakterizuje nadaného žiaka na základe výskumov našich psychológov ako žiaka, ktorý svojimi znalosťami presahuje stanovené požiadavky,

odpovedá rýchlo a s istotou formou tvorivých odpovedí, rýchlo chápe nové učivo a spontánne sa zaujíma o ďalšie informácie, prostredníctvom ktorých rozvíja svoju záujmovú činnosť.

J. S. Renzulli (podľa Pasche, 1998, s. 281-293) však upozorňuje, že výrazom „nadaný“ sú označované dva rôzne druhy schopností:

- **školské nadanie** ako schopnosť prijať, analyzovať a reprodukovať rôzne informácie
- **tvorivá produktivita** ako schopnosť vytvárať nové informácie

Dôležitý je rozvoj oboch typov nadania. V dnešnej dobe však školy venujú väčšiu pozornosť reprodukcii informácií ako ich produkcii.

Preto odporúča meniť vyučovanie tak, aby sa školské nadanie, ktoré zdôrazňuje reprodukciu a analýzu informácií, stalo iba jednou zo súčastí pri hodnotení študijných výsledkov žiakov. V danej súvislosti hovorí o tzv. trojkruhovej koncepcii nadania. Ďalej tvrdí, že škola by mala pomôcť žiakom objavovať záujmy a budovanie schopností osobného nasadenia v jednotlivých predmetoch a tvorivo v nich pracovať. Je nemožné aby sme očakávali, že do školy prídu žiaci s plne rozvinutými schopnosťami, tvorivosťou a učebným nasadením. Rozvoj týchto faktorov je cieľom učiteľa.

V myslení verejnosti sa ešte stále objavujú mýty, ktoré znevýhodňujú, prípadne potláčajú potreby nadaných detí. Napríklad: nadané deti zvládnu všetko sami, nepotrebujú pomoc okolia, sú to šťastní jedinci. Vynikajú vo viacerých oblastiach, dokážu sa ľahko presadiť, sú bezproblémové – samí jednotkári, stačí im poskytnúť viac učiva (Jurášková, J., 1998).

Akceptácia uvedených mýtov vedie k strate viacerých talentov. Mnohí však vychádzajú z omylného predpokladu, že nadaní žiaci si poradia sami. I bystrí žiaci potrebujú výučbu, ktorá by zodpovedala ich individuálnym schopnostiam. Preto „je nevyhnutné pracovať s nadanými deťmi diferencovaným spôsobom a v maximálnej miere im zabezpečiť realizáciu ich edukačných potrieb“ (Jurášková, J., 2003, s. 63-71).

Jedným z vhodných riešení je projekt uplatňovania diferencovaných tried. Trieda sa nepovažuje za diferencovanú, ak sú všetkým žiakom podávané rovnaké úlohy, v ktorých rozdiely sú len v hladinách náročnosti ich otázok, v hodnotení študentov (Tomlinsonová, C.A., 1995).

V rôznych školách sa k nadaným žiakom pristupuje rôzne. Formy práce môžeme rozdeliť na vnútornú a vonkajšiu diferenciaciu.

V súčasnosti sledujeme skôr integráciu žiakov ako ich dezintegráciu. Prejavuje sa snaha uskutočňovať vnútornú diferenciáciu žiakov čo najneskôr, z dôvodov vyslovených obáv z vytvárania modelu nenormálnej spoločnosti, ktorá môže byť v dosť veľkej miere postihovaná stratou schopnosti komunikácie, tolerancie pre inak mysliacich a inak jednajúcich.

Predčasná diferenciácia nadaných detí nemusí byť ani k prospechu ich osobnosti. Niekedy si tieto deti zvyknú vyžadovať veľmi dokonalé plnenie úloh, čo je vplyvom veľmi súťaživého prostredia. Čo neurobia dokonale, považujú za neúspech alebo zlyhanie. Takýto perfekcionizmus môže ohrozovať zdravý citový vývoj detí. Preto sa na základných školách uprednostňuje integrovaná, vnútorne diferencovaná výučba (Pasch, E., 1998).

Pokiaľ ide len o formálnu integráciu do jednotnej školy, bez prístupu diferenciácie, nadané deti si v bežnej výučbe môžu zvykať na bezproblémové ohováranie, bez vynaloženého úsilia. Očakáva sa, že všetko v škole je jednoduché a je možné všetko dosiahnuť bez väčšej námahy a úsilia. Ako sme už spomenuli, dôsledky tohto stavu môžu byť neskôr nepríjemné. Za najväčší problém je považovaná správna diagnostika stupňa a zamerania ich nadania a následne tomu odpovedajúca úprava kurikula. Najideálnejším spôsobom v procese výučby by bol individuálny program rozvoja každého žiaka vypracovaný spolu s odborným poradcom. Toto všetko je však veľmi náročné v hromadnej výučbe (Petlák, E., 1998, s. 13-15).

Diferencovaný prístup si vyžaduje náročnosť na prácu učiteľa. Popri tom, že jeho náplňou práce je pomáhať žiakom získavať nové poznatky a vedomosti, musí mať učiteľ otvorené oči pre zvláštne potreby a vyspelé schopnosti žiakov, ktorí si vyžadujú náročnejšie úlohy, ktoré musí pripravovať tak, aby bola škola pre všetkých miestom ich rozvoja (Pasch, E., 1998, s. 281-293).

Diferencované vyučovanie, alebo diferencované triedy sú v mnohých oblastiach vhodným variantom pre prácu s nadanými žiakmi. Predstavujú prostredie, ktoré je prirodzené

Z hľadiska sociálnej adaptácie, s možnosťou rozvoja všetkých stránok osobnosti každého žiaka, jedinca. Na správny chod triedy, uplatňujúci diferencovaný prístup je nevyhnutné dobre pripraviť budúcich učiteľov pre zvládnutie a osvojenie si správnych postupov realizácie diferenciácie (Tomlinsonová, C. A., 1995).

2. 2. 2 Žiak s určitým druhom postihnutia

Osobitnú skupinu predstavujú žiaci, ktorí prichádzajú do školy bežného typu s už diagnostikovanou odlišnosťou – žiak so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Ich integrácia medzi intaktných žiakov je novším javom v školskom systéme.

Integrácia prináša nesporné pozitíva ako žiakom handicapovaným, tak i intaktným. Žiaci s handicapom si môžu osvojiť mnoho spôsobov sociálneho správania pozorovaním a napodobňovaním svojich intaktných vrstovníkov, spolužiakov. Môžu lepšie prospievať v rade predmetov vďaka vyšším motivačným podnetom, ktoré sa ponúkajú v normálnej triede. Môžu sa lepšie učiť vzorcom správania, ktoré odpovedajú na otázky vonkajšieho sveta, čo zvyšuje sebadôveru dieťaťa s handicapom a umožňuje jeho nezávislé správanie (Cloeckes, G., 2001, s. 174 – 176).

Intaktní žiaci sa môžu naučiť komunikovať so žiakmi s handicapom, môžu s nimi nadviazať rovnaké vzťahy ako s inými deťmi. Môžu v sebe vypestovať väčšiu citlivosť pre druhých, ktorú potom môžu vniesť do svojich domovov a spoločenského prostredia, v ktorom sa pohybujú. Môžu sa naučiť pomáhať druhým.

Integrácia detí s určitým druhom postihnutia do bežných škôl sa stala trvalým prvkom školskej politiky v mnohých krajinách. Je dôležité vedieť, že nie všetky druhy postihnutia sú pre integráciu vhodné; niektoré ju prakticky vylučujú. Veľmi dobre je možné integrovať zrakovo a telesne postihnuté deti, obtiažnejšie je to u ťažkých sluchových postihnutiach a väčšinou nevhodné u prelingválne nepočujúcich a u detí s viacerými druhmi postihnutia. „Individuálna integrácia mentálne postihnutých detí sa nedoporučuje, pokiaľ ich výučbu nemôže zaistiť kvalifikovaný odborník. Je ale možné zriaďovať samostatné špeciálne triedy pre mentálne retardované deti ako i pre deti s vývojovými poruchami učenia a správania“ (Petzold, K., 1988, s. 270 – 280).

Integračný proces je i preto značne zložitý. Učitelia sú presvedčení o prospechu integrácie ako pre deti s určitým druhom postihnutia, tak i pre ich intaktných vrstovníkov. Majú dostatočné informácie o potrebách postihnutého žiaka, jeho súčasných zručnostiach a žiaducom prístupe k nemu (Riefová, S. F., 1999).

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa pri nedostatočnej vnímavosti učiteľa ale i samotného rodiča môže dostať do situácie, kedy je vrstovníkmi prehliadaný, žije v izolácii (Vágnerová, M., 2004, s. 175). Chybou je napr. neprimeraný ohľad, ktorý u niektorých žiakov prispieva k vytváraniu pocitu menejcennosti a závislosti na zdravom okolí a u intaktných žiakov môže vyvolávať negatívne reakcie. Je potrebné

aby mali učítelia dostatok didaktického materiálu a informácií o efektívnych didaktických postupoch.

Výhodou je príležitosť ku kooperatívnemu učeniu, znižovanie izolácie žiakov so špeciálnymi potrebami, posilňovanie demokratických hodnôt, odstraňovanie predsudkov, nesprávnych názorov nielen u detí ale i vo svete dospelých.

Naopak nevýhodou sú zvýšené náklady na vzdelávanie žiakov s určitým druhom postihnutia v bežných podmienkach a prostredí, zvýšené nároky na prácu učiteľov a riziko, ktoré vzniká deťom z menej chráneného prostredia. I keď si integrácia vyžaduje zvýšené úsilie a nasadenie, pedagógovia smerujú k adaptívnemu vzdelávaciemu systému a pracujú na tom, aby bolo všetkým deťom umožnené dosiahnuť maxima ich potenciálu.

Diferenciácia má zásadný význam pre žiakov, ktorých označujeme ako výnimočných žiakov a ktorí boli umiestnení do bežnej triedy, školy. Do danej skupiny zaraďujeme nielen nadaných žiakov ale i žiakov s určitým druhom postihnutia, žiakov so špecifickými poruchami učenia, teda všetkých tých, ktorí sa nejakým spôsobom odlišujú od intaktných žiakov (Seidler, P.- Kurincová, V., 2005).

Vyučovanie v triede, v ktorej sú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má svoje osobitosti. Ako už bolo spomenuté, práca učiteľa je v tomto prípade podstatne náročnejšia vo všetkých smeroch. Od prípravy na vyučovaciu hodinu, cez jej realizáciu až po samotné hodnotenie.

Najvýznamnejším prvkom je motivácia. Od učiteľa sa očakáva dostatočné množstvo podnetov pri oslabenej vnútornej motivácii, ktoré by boli výzvou pre žiakov, že práca na vyučovacej hodine má pre neho osobný význam. Náročnosť úloh má zabezpečiť prežívanie pocitu úspechu a nie mať pre dieťa demotivujúci účinok.

V prípade žiaka s určitým handicapom, môže ísť o rôzne dimenzie diverzity, je preto veľmi dôležité uvedomiť si náročnosť realizácie vyučovacieho procesu. Odporúča sa výchovu a vzdelávanie organizovať na základe individuálnych vzdelávacích plánov (Komora, J., 2008).

Rešpektovanie diverzity v prípade žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami si nevyhnutne vyžaduje diferencovaný prístup, preto učítelia pracujúci s integrovanými žiakmi postupujú podľa individuálneho vzdelávacieho programu, vhodne zvolené metódy a stratégie a v neposlednom rade je to motivácia, ktorá sa prejaví na učebných výsledkoch žiakov (Riefová, S. F., 1999).

2. 2. 3 Žiak s poruchami učenia

Nakoľko je diplomová práca zameraná na zistenie učebných výsledkov žiakov vzhľadom k diverzite, nedá nám nespomenúť skupinu žiakov s poruchami učenia už len z toho dôvodu, že v súčasnosti sa nenájde škola, v ktorej by sa nenachádzali žiaci so špecifickými (vývinovými) poruchami učenia.

„Patria sem také okolnosti, ktoré bývajú uvádzané vo vzťahu k percepčným nedostatkom, mozgového poškodenia, ľahkej mozgovej dysfunkcii, dyslexii, vývojovej afázii atď. Nepatria sem tie problémy v učení, ktoré sú primárne spôsobené poruchou zraku, sluchu, motoriky, mentálnou retardáciou, emočnou poruchou alebo nepriaznivými vplyvmi prostredia“ (Řičan, P., 1997, s.135).

Všetky spomenuté poruchy predstavujú problém pri osvojovaní si učiva prostredníctvom bežných vyučovacích metód i napriek tomu, že dieťa má primeranú inteligenciu a dostatočne podnetné prostredie. Vo všeobecnosti ponúkame definície jednotlivých porúch učenia:

Dysgrafia je špecifická porucha učenia, ktorá postihuje písomný prejav žiaka. Žiak drží ceruzku krčovite, nie je schopný vykonávať plynulé ťahy. Písomný prejav býva častokrát nečitateľný, dieťa si veľmi ťažko dokáže zapamätať tvary jednotlivých písmen, ale i napodobňovanie mu robí značné problémy. Je potrebné dodať, že výkon dieťaťa pri písaní je hlboko pod očakávaním a nezodpovedá jeho inteligencii a zapojeniu sa do vyučovacieho procesu (Seidler, P. – Kurincová, V., 2006).

Pod daným pojmom, dysgrafia rozumieme „retardáciu schopnosti písať písmená, slová, vety, resp. retardáciu schopností adekvátne písomne vyjadriť myšlienku. Túto retardáciu podmieňuje mozgová disfunkcia“ (Košč, L., 1987, s. 40).

Dysortografia je porucha, ktorá postihuje pravopis, rozlišovanie tvrdých a mäkkých slabík, sykaviek a dĺžky samohlások.

Dyslexia je „špecifickou poruchou učenia, ktorá sa prejavuje zníženou schopnosťou čítať“ (Elliott, A., 2002, s. 45).

„Špecifická vývojová dyslexia je porucha prejavujúca sa neschopnosťou naučiť sa čítať aj napriek tomu, že sa dieťaťu dostáva bežného vyučovacieho vedenia, má primeranú inteligenciu a sociokultúrnu príležitosť. Je podmienená poruchami v základných poznávacích schopnostiach, pričom tieto poruchy sú často konštitučného pôvodu.“ (Matějček, Z., 1978, s. 5).

Výkony žiaka v čítaní sú horšie ako v iných činnostiach. Tieto deti neprospeievajú v materinskom jazyku, majú odpor k verbálnemu učeniu. Často u nich dochádza k deprivácii, sú sprevádzané pocitom úzkosti, strachu a menejcennosti. Žiaci prejavujú odpor ku škole, zvyšuje sa u nich psychomotorický neklud, plačlivosť a nastáva aj porucha spánku (Ondrušová, E., 2000, s. 36).

Dyskalkúlia je porucha matematických schopností. Prejavuje sa ťažkosťami pri matematickej manipulácii s predmetmi, pri slovnom označovaní počtu alebo poradia, pri chápaní matematických pojmov a vzťahov, pri vykonávaní matematických operácií (Vágnerová, M., 1999).

Dysmúzia patrí k častejším poruchám, ale s tak nepriaznivými účinkami ako predchádzajúce poruchy. Môže mať formu „receptívnu (neschopnosť správne rozoznať tóny, melódiu, identifikovať jednotlivé hudobné nástroje sluchom a podobne), alebo expresívnu (nesprávne hlasové vyjadrenie tónov, melódie, a podobne)“, ktoré sa môžu vyskytovať izolovane alebo sa kombinovať (Šturma, J., 1997, s. 54).

Dyspinxia je vývojová porucha kreslenia v pozadí s poruchou v oblasti vizuálnej (diagnóza) alebo jej integrácii.

Dyspraxia je motorická neobratnosť, „čiastočné zníženie naučenej schopnosti vykonávať zložité úlohy, je hlbším podkladom niektorých špecifických porúch učenia“ (Říčan, P., 1997, s. 148).

Málokedy sa stretávame s javom, že by sa jednotlivé poruchy vyskytovali u žiakov izolovane. Oveľa častejšie dochádza ku kombinácii a prelínaniu alebo prekrývaniu príznakov a problémov (Říčan, P., 1997).

2. 2. 4 Žiak iného etnika a žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia

Sociokultúrny handicap predstavuje získanie odlišných skúseností, vyplývajúce z iného spôsobu života, kultúry, odlišného životného štýlu a podobne. Škola vytvára na minority tlak ku integrácii a snaží sa v čo najväčšej miere o elimináciu týchto odlišností. Je však dôležité aby škola nielen vyžadovala prispôsobovanie jednotlivca, ale aby sa aj sama škola dokázala prispôsobiť jednotlivcovi v zmysle odbúravania rôznych predsudkov či prejavov intolerancie (Vágnerová, M., 2006).

Pre dieťa so sociokultúrnym handicapom predstavuje vstup do školy záťaž. Škola sa stáva miestom konfrontácie medzi príslušníkmi minority a väčštinovou spoločnosťou. Je potrebné aby učiteľ diferencoval prístup k žiakom nielen z hľadiska ich individuálnych

a vekových osobitostí, ale i z hľadiska etnických, sociálno-ekonomických, psychologických a kultúrnych podmienok. Preto je potrebné aby učiteľ poznal sociálne a kultúrne odlišnosti každého žiaka, jeho rodiny, príslušnosť rodičov k sociálnej vrstve, ich postavenie a v neposlednom rade postoj k vzdelaniu ich dieťaťa (Vágnerová, M., 1997).

V prístupe k žiakovi z odlišnej kultúry sa učiteľ stretáva s rôznymi obtiažnosťami. Z psychologického hľadiska ide o naučené vlastnosti, ktoré sú u každého jednotlivca v rozdielnej miere zastúpené, preto je na pedagógovi, ktorú z intervenčných stratégií uplatní.

Kompenzačné vzdelávanie, ktorého snahou je prostredníctvom rôznych programov pomôcť žiakovi dosiahnuť školou požadovanú kultúrnu úroveň, alebo pozitívne vzdelávanie, ktorého snahou je zahrnutie hodnôt, zručností a postojov dôležitých pre kultúru dieťaťa do kurikula a diferenciacia učenia a hodnotenia (Kalhous, Z., 2005).

Našu pozornosť upriamujeme na žiakov rómskeho etnika, nakoľko toto etnikum tvorí značnú časť našej populácie. V súčasnosti je aktuálnou požiadavkou skvalitnenie vzdelávania spomínanej minority. Rómske dieťa býva v rodine podporované ako člen skupiny a nie ako individualita. Škola si však vyžaduje výkon jednotlivca, na základe ktorého je hodnotený zo strany nielen učiteľa ale i spolužiakov. Rómskemu dieťaťu chýba motivácia k výkonu, primeraný sebaobraz, sebahodnotenie. V rodinách nebýva vedené k rešpektovaniu pravidiel správania sa k autorite – k učiteľovi. Toto dodržiavanie pravidiel správania sa je náročné, z čoho vyplýva i značné vykrikovanie na hodinách, horšia sústredenosť (Klíma, J., 1998).

Podľa C. Nečase (1993) rómske deti oproti ostaným deťom niekoľkonásobne viackrát častejšie prepadajú a dostávajú druhý alebo tretí stupeň zo správania.

Významnú úlohu v procese adaptácie zohrávajú spolužiaci, resp. vzťahy medzi žiakmi v triede. Z výskumov V. Košťálovej (1995, s. 67) vyplývajú závery, že „rómske deti boli horšie hodnotené, odmietané svojimi spolužiakmi“. Dieťa s bohatým a správnym vyjadrovaním je hodnotené ako nadané a inteligentné a tak je ostatnými deťmi vyhľadávané a obľúbené. Nedostatok rečových schopností sťažuje bližšie priateľstvo. Deti s oslabenou verbálnou zásobou, bez hlbších myšlienkových a abstraktných predstáv, majú problémy s osvojovaním si čítania a písania. Dieťa s iným materinským jazykom ako je slovenský je v našich podmienkach veľmi znevýhodnené.

Preto je na učiteľovi aby poznal vo všeobecnosti rysy osobnosti každého rómskeho dieťaťa, ktoré by mu umožnili lepšie pochopiť príčiny jeho správania sa a tým aj voľbu vhodných edukačných prostriedkov (Klíma, J., 1998). Ďalej je dôležité, aby učiteľia,

vychovávateľa, ale i samotní rodičia viedli svojich žiakov, deti k demokracii, resp. tolerancii a k ľudským právam, pretože každý má právo byť iný. Je potrebné naučiť deti rešpektovať toto právo na inakosť. Majú sa učiť rozpoznávať, ktoré názory sú predsudkami a vedú k diskriminácii, či už veku, triedy, jazyka, národnosti alebo rasy. Učiteľia majú viesť deti k porozumeniu a k tolerancii k odlišnému spôsobu života iných kultúr. Len málo rodičov je schopných uvedomele formovať u svojich vlastných detí postoje bez agresie a rasizmu k iným. Nerómske deti sa dosť často správajú k rómskym agresívne a netolerantne i v prípade tých detí, ktoré sa učia celkom dobre, chodia čisto oblečené a snažia sa prispôbiť (Balvín, J., 2000).

D. Fontana (1997, s. 72) uvádza, že už deti, resp. žiaci na primárnom stupni „si stále viac a viac uvedomujú odlišnosti a začínajú uplatňovať predsudky vyslovované v rodine a spoločnosti. To sa ukázalo na pozadí multikultúrneho prostredia.“ Zameranosť na odstraňovanie predsudkov pri spoložití viacerých odlišných kultúr sa má preto začať už v predškolskom veku, v rodine (pre vlastnosti detí samotných i pre citlivosť a altruistické vlastnosti rodín s predškolskými deťmi).

Je preto na pedagógoch a na rodičoch, ako pripravia budúci osud rómskym deťom. „Žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia sa rozumie žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti“ (§ 2 písm. p) zákona č. 245/2008 Z. z. – školský zákon).

V súčasnosti sa čoraz častejšie stretávame so žiakmi, ktorí prichádzajú z rodín, ktoré sú sociálne, kultúrne, morálne aj intelektuálne na nízkej úrovni. Vo veľkej miere sú to žiaci z rómskych rodín. Príčiny je potrebné hľadať v určitých zvláštnostiach i odlišnostiach samotného rómskeho etnika (Balážová, M., 1997, In: Vychovávateľ, s. 30 – 31).

Rómovia chápu školu ako nedôveryhodnú inštitúciu, vzdelanie je nedocenené, dokonca považované za zbytočné. Dochádzka do školy je nepravidelná, domáca príprava nedostatočná, spolupráca školy a rodiny minimálna. Pri nástupe do školy býva častým handicapom nevyhovujúce bývanie, životospráva, zlý psychický a fyzický stav. Rómske deti nemajú jemnú motoriku rozvinutú na dostatočnej úrovni, taktiež komunikatívne zručnosti, schopnosti riešiť úlohy a samostatne sa rozhodovať, schopnosť učiť sa naspamäť. Sú rečovo zaostalejšie, živšie a menej disciplinovanejšie, menej mentálne zdatnejšie, ťažšie sa učia, majú slabšiu pozornosť, nemajú osvojené návyky, ani dostatočnú

hygienu. Majú veľké nadanie na hudbu a tanec, sú bezprostredné, spontánne, hlučné, hravé a prítulné. Všetky spomenuté negatíva vyplývajú už zo samotnej výchovy v rómskej rodine (Říčan, P., 1998).

Práca s takýmito deťmi je veľmi náročná a zložitá, vyžaduje si veľa trpezlivosti, pretože sa takéto deti vzdelávajú a vychovávajú pomalšie. Dôvody môžeme nájsť v problémoch pri prispôsobovaní sa pravidlám, normám a požiadavkám spoločnosti, v rečovej, jazykovej a kultúrnej bariére. „Rómske deti častokrát neovládajú poriadne ani rómsky, nie to ešte slovenský jazyk, niektoré hovoria aj po maďarsky, čím sa rečová, komunikačná bariéra s ostatnými deťmi ešte viac prehĺbuje“ (Ďuríčková, B., 1998, s. 69 – 71). Aj okolie, spoločnosť na nich kladie veľké nároky morálne a civilizovane sa správať tak, ako to oni nevedia, pretože v rodine to nepoznali a ani nepotrebovali.

Prvý, kto prichádza v škole do kontaktu s týmito deťmi, je práve učiteľ. Aby jeho práca v triede bola efektívna, musí byť silnou, emocionálne, morálne aj psychicky vyrovnanou osobnosťou. Takáto vyzretá osobnosť učiteľa je prvotným impulzom pre jeho žiakov, že im nechce ubližovať ani ich diskriminovať, ale naopak, chce im pomôcť k získaniu vzdelania, uplatnenia v živote a zároveň ich chce zaangažovať do aktivít školy, aby mohli zažiť pocit byť úspešnými.

Dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia veľakrát kvôli svojim horším predpokladom v škole zlyháva, i keď sa snaží. Nie sú sklamané len deti ako žiaci, ale aj rodičia a učiteľ. Práve toto sklamanie má demotivujúci charakter, nielenže dieťa stráca chuť do učenia, ale sa učeniu začína vyhýbať a tento cyklus sa uzatvára, čo vedie k ďalšiemu neúspechu. Žiak, ktorému sa dostalo v rodine najmenej si i zo školy najmenej odnáša. Vzdelanie rozdiely neodstraňuje, ale naopak zvyšuje. Nakoľko nemáme k dispozícii výskumné údaje, vychádzame len z predpokladu, že v dôsledku narastajúcej socioekonomickej diferenciacii sa budú žiaci viacej líšiť vo svojich doposiaľ získaných skúsenostiach a rozvinutých schopnostiach. Narastajúce sociálne rozdiely nie sú jediným dôsledkom zmien v našej spoločnosti. V triedach sa čoraz častejšie objavujú deti rôznych etníc ako dôsledok otvorených hraníc (Vopavová, M., 1999).

Z uvedeného môžeme konštatovať, že na školskú úspešnosť každého žiaka pôsobí komplex činiteľov.

Každý didaktický proces je zameraný na formovanie každej osobnosti, ide o náročný proces z biologického, pedagogického ale i psychologického hľadiska. Na jednej strane je každý jeden žiak ovplyvňovaný vonkajšími činiteľmi ako sú napr. čas, priestor a z nich vyplývajúce aktivity, na druhej strane ide o vnútorné činitele ako sú záujmy,

potreby každého žiaka, ktoré sú z hľadiska motivácie veľmi náročné. Všetky tieto činitele spolu s individualitou každého žiaka vytvárajú súbor, ktorý nielen podmieňuje žiakovu aktivitu ale i jeho úspešnosť a jeho učebné výsledky. Je dôležité aby učiteľ venoval pozornosť aktivitám, ktoré záujmy každého jedného žiaka podporujú, tzn. čím je žiak motivovaný (Kačáni, V.-Višňovský, L., 2005).

P. Říčan (1998) uvádza, že i žiaci s priemernejšími schopnosťami sa môžu za rovnaký čas naučiť viac, ako žiaci s veľmi dobrými rozumovými schopnosťami, ktorí sa učia pod nátlakom a bez záujmu, a to vďaka vhodnej motivácii.

Naučiť sa žiť pospolu je zmyslom integrácie žiakov nadaných i rôznym spôsobom handicapovaných, rovnako ako integrácia iných etník a jazykovo odlišných žiakov s ostatnou populáciou (Pasch, M., 1998).

2. 3 Málotriedna škola – priestor ľudských rozmanitostí a rozdielností

Málotriednu školu spomíname v súvislosti s diverzitou a so zameraním praktickej časti diplomovej práce, nakoľko málotriednu školu je možné považovať za prostredie s viacerými druhmi diverzity, resp. ako prostredie bohaté na diverzitu.

Málotriedna škola je zvláštnym typom základnej školy. Málotriedne školy (školy s oddeleniami) sú neoddeliteľnou súčasťou základných škôl. Požiadavky, ktoré vyplývajú z nových úloh a obsahu základných škôl sú v plnom rozsahu záväzné ako pre všetky ročníky v škole plnoorganizovanej, tak i pre málotriedne školy (Hošťáková, L., 1999, s. 35 - 37).

Málotriedna škola (používa sa aj pojem menejtriedna škola) je taká, „v ktorej nie je pre každý ročník samostatná trieda a učiteľ, tzn. že v jednej triede sa súčasne vyučuje viac ako jeden ročník pod vedením jedného učiteľa“ (Petlák, E., 1997, s. 169), môže byť rôzne organizovaná:

- jednotriedna – vyučovanie všetkých ročníkov v jednej triede
- dvojtriedna – vyučovanie ročníkov v dvoch triedach
- trojtriedna – vyučovanie ročníkov v troch triedach

Učitelia hľadajú také metódy a formy práce, ktoré by umožňovali optimalizovať ich prácu a byť čo najviac v priamom kontakte so žiakmi počas celej vyučovacej hodiny. Splňať veľmi náročný výchovno-vzdelávací program v málotriednej škole, ktorý je rovnaký i pre

plnoorganizovanú školu, je úlohou veľmi zložitou a náročnou, tzn., že obsah, úlohy vzdelávania i požiadavky, ktoré sú na ňu kladené sú rovnaké (Petlák, E., 1997, s. 171).

Málotriednej škole sa venujeme v súvislosti s danou problematikou diverzity, nakoľko vychádzame z domnienky, že málotriedna škola je vzorovým priestorom ľudských rozmanitostí a rozdielností, t.j. prostredím bohatým na diverzitu.

Základným rozdielom a zároveň i špecifikom medzi školou plnoorganizovanou a málotriednou je v organizácii vyučovacích hodín. Odlišnosť sa prejavuje hlavne v práci tzv. oddeleniami, systémom priamej a nepriamej výučby, kde hlavným koordinátorom na vyučovacích hodinách je učiteľ alebo i samotný riaditeľ školy. Učiteľ pracuje na jednej vyučovacej hodine s viacerými oddeleniami resp. ročníkmi spoločne. Takáto škola so skúsenými a vyspelými učiteľmi, dokáže žiakov rovnocenne pripraviť ako škola plnoorganizovaná. Ďalším špecifikom málotriednej školy je dôslednosť pri uplatňovaní individuálneho prístupu ku každému žiakovi. Je dôležité aby učiteľ starostlivo pripravil štruktúru vyučovacej hodiny so zreteľom na cieľ a obsah. Máme na mysli zosúladenie práce žiakov tak, aby bol čo najefektívnejšie využitý vyučovací čas, a aby si žiaci neprekážali pri práci (Ostatník, M., 1988).

V priamom vyučovaní pôsobí učiteľ na žiakov bezprostredne. Vysvetľuje nové učivo, objasňuje postupy, oboznamuje žiakov s využívaním ich získaných vedomostí. Vo vyučovacom procese musí rešpektovať požiadavku času, aby sa pri vysvetľovaní učiva mohol v druhej časti venovať druhému oddeleniu, resp. ročníku. Preto je výklad učiva v málotriednej škole úsporný, ale zároveň jasný, presný a zrozumiteľný pre žiakov. Zároveň musí brať ohľad na druhú skupinu, ktorá pracuje samostatne, aby ju výkladom nerušil. Z uvedeného vyplýva, že priame vyučovanie má charakter dialógu, nepriame vyučovanie ako práca s učebnicou, tiché čítanie, sú formy, prostredníctvom ktorých si žiaci prevažne precvičujú učivo. Môžeme hovoriť o striedaní tzv. priameho vyučovania s nepriamym, a vo väčšej miere uplatňovanie metódy samostatnej práce ako na plnoorganizovanej škole. Východisko pre samostatnú prácu žiakov tvorí priama práca učiteľa, pričom tieto dve formy sa každodenne opakujú a vzájomne dopĺňajú (Petlák, E., 1999, s. 10-13).

„Rozvoj rozumových schopností žiakov na málotriednej škole je nielen náročným cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj významným prostriedkom na dosiahnutie úspechu vo vyučovacom procese“ (Kačáni, V., 2004, s. 131). Preto je dôležité spomenúť, že u žiakov na málotriednej škole pozorujeme schopnosti, ako je samostatnosť, tvorivosť,

aktivita a pod., na málotriednych školách je samostatná práca súčasťou každodenného vyučovania.

Výhodou vyučovania v málotriednej škole je malý počet žiakov v ročníku. To umožňuje aby všetci žiaci jedného ročníka spoločne pracovali na riešení jednej úlohy, problému. Tiež umožňuje využívanie učebných pomôcok a motivačného materiálu naraz, pre všetkých žiakov alebo samostatne i ľahšiu prípravu k samostatnej práci pre všetkých žiakov.

Ďalším kladom je skutočnosť, kedy si nadanejší žiaci z nižších ročníkov často osvoja učivo vyššieho ročníka spontánne na báze osobného záujmu. Dochádza aj k opačnému procesu, keď si žiaci, ktorí sú slabší môžu znova opakovať učivo, ktoré preberajú žiaci nižšieho ročníka (Benková, S., 1988, s. 31 – 44).

Vyučovanie na málotriednych školách má aj iné osobitosti, hlavne z výchovnej oblasti, významné pre osobnostné formovanie žiakov, v tom zmysle, že mladší žiaci nachádzajú u starších žiakov – spolužiakov, priateľov a neraz i ochrancov. Tak sa utvárajú medzi žiakmi špecifické vzťahy priateľstva, ktoré ovplyvňujú vzťahy a klímu nielen kolektívu ale i celej triedy.

Keďže na málotriednej škole musí učiteľ súčasne organizovať vyučovanie dvoch alebo viacerých ročníkov, alebo oddelení, využíva preto iné organizačné formy práce a metódy ako v plnoorganizovanej škole. Preto je práca učiteľa veľmi náročná. I keď pracuje s menším počtom žiakov, ale príprava si vyžaduje poctivý prístup. Otázkou je spôsob ako najvhodnejšie skĺbiť dva základné typy práce – priame vyučovanie s nepriamym, aby bolo ich prelínanie plynulé, aby časti vyučovacej hodiny logicky na seba nadväzovali. Dôležitým faktorom je však motivácia, a striedanie činností práce žiakov. Učiteľ sa pri vyučovaní na málotriednej škole nemôže spoliehať na rutinu alebo náhodu. Akýkoľvek stereotyp v jeho práci môže spôsobiť nezáujem žiakov, lenivosť, vyrušovanie a v neposlednom rade až nechut' k učeniu (Petlák, E., 1998, s. 12 - 13).

Preto účinnosť vyučovania na málotriednej škole závisí od výberu, uplatňovania a striedania rôznych foriem samostatnej práce v priebehu celej vyučovacej hodiny.

Dôležitým faktorom je opäť motivácia, spôsob akým učiteľ žiakov motivuje do učebnej činnosti. Najväčším uspokojením a zároveň aj odmenou pre učiteľa sú vyučovacie hodiny, ktorými naplno zaujme svojich žiakov.

3 DIFERENCOVANÝ PRÍSTUP A VHODNE VOLENÉ MOTIVAČNÉ METÓDY

Metódy sú dôležité, ale prvoradé a dôležité je uvedomenie si, že učiteľ musí k žiakom pristupovať diferencovane v každej etape výchovno-vzdelávacieho procesu. Vyššie uvedené slová nie sú výčitkou alebo kritikou náročnej práce učiteľa, ide len o vyjadrenie, že v profesii učiteľ existuje množstvo možností ako možno skvalitniť, zefektívniť vyučovací proces a v konečnom dôsledku ho urobiť pre žiakov zaujímavejším (Petlák, E., 1998, s. 19).

Je na učiteľovi, aby volil vhodné metódy a formy práce, na základe ktorých by všetci žiaci v rámci svojich možností zvládli maximum učiva a boli schopní aj v ďalších hodinách a napokon aj ročníkoch zvládnuť nové učivo.

3. 1 Diferencované vyučovanie verzus individualizované vyučovanie

Každý človek vie, že na svete neexistujú dvaja rovnakí jedinci, pričom tieto odlišnosti môžu byť v rôznych oblastiach – vo vlastnostiach, schopnostiach, nadaní, záujmoch a podobne. Úlohou každého pedagóga je okrem iného riadiť výchovno-vzdelávací proces spôsobom, ktorým by boli rešpektované a zohľadňované spomenuté odlišnosti, teda aby výchovno-vzdelávací proces zodpovedal individuálnym zvláštnostiam každého žiaka. Rešpektovanie odlišností nám umožňuje diferencované vyučovanie (Petlák, E., 1998, s. 18).

Vyučovanie v triede, v ktorej sú integrovaní výnimoční žiaci má svoje osobitosti, ktoré sa vymykajú tradičným princípom a pravidlám vyučovania vo výlučne intaktnej triede. Práca pedagóga je v tomto prípade oveľa náročnejšia. Pri každom jednom kroku, ktorý učiteľ urobí, musí brať do úvahy prítomnosť výnimočného žiaka, zohľadňovať jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Tieto špeciálne výchovné a vzdelávacie potreby je nevyhnutné rešpektovať a uspokojovať v primeranej miere v oblasti nielen vzdelávania a vyučovania, ale i v oblasti poradenstva (Duchovičová, J., 2007).

Viacerí autori sa zaoberajú uvedenou problematikou a sú toho názoru, že individualizované vyučovanie je najvyšším stupňom.

Výnimočné deti sa z hľadiska ich vývinu líšia od intaktných detí natoľko, že je potrebné využívať neštandardné postupy. Individualizované vyučovanie ponúka žiakom

úlohy a materiály takého charakteru, ktoré sú založené na zohľadnení ich špecifických potrieb.

B. Kosová (2000, s. 67) definuje individuálny prístup ako „pedagogický postulát, v ktorom majú učitelia rešpektovať špecifické vlastnosti jednotlivých žiakov.“ Z uvedeného vyplýva, že je nemožné použiť pri všetkých žiakoch tie isté vyučovacie metódy.

Individuálny prístup predstavuje vyučovanie, v čo najväčšej miere prispôbené potrebám jednotlivcov (Bafile, C., 2004).

Diferenciácia sa sústreďuje na určité oblasti, na základe ktorých môžeme žiakov zoskupovať tak, aby im boli ponúknuté viaceré spôsoby (dva alebo tri) dosiahnutia výchovno-vzdelávacích cieľov. V diferencovanom vyučovaní nie je možné vytvoriť učebný plán alebo prípravu na vyučovanie, ktoré by rešpektovali každého jedného žiaka v triede.

K diferencovanému vyučovaniu musí pedagóg pristupovať zodpovedne a taktne. Je dôležité uvedomenie si skutočnosti, že metódy práce využívané pri diferencovanom vyučovaní nevedú k selekcii žiakov, t.j. neselektujú žiakov na schopných a menej schopných. Pravda je opakom; za týmito metódami vidieť snahu a úsilie pedagógov „vyrovnávať rozdiely“ medzi žiakmi v takom rozsahu, aby každý žiak dosiahol maxima, podľa svojich možností. V súčasnosti navštevuje školy veľa žiakov, ktorí prevyšujú ostatných či už svojím talentom, alebo nadaním a z rôznych dôvodov nemôžu navštevovať školu s rozšírenou výučbou daného predmetu. Veľkou chybou by bolo prispôbovať tohto žiaka podmienkam a aj samotnému priemeru triedy. Ale i naopak, je veľmi veľa žiakov, ktorí veľmi ťažko alebo dokonca nedosahujú priemer triedy. Preto je úlohou učiteľa voliť vo vyučovacom procese také metódy a formy práce, aby všetci žiaci v rámci svojich možností zvládli maximum učiva (Petlák, E., 1998, s. 18 – 19).

Prvoradá úlohu má motivácia. Je dôležité si uvedomiť, či pristupujeme k motivácii žiakov diferencovane. „Pre jedného žiaka môže byť motiváciou bežné oboznámenie sa s cieľom vyučovacej hodiny, iný žiak potrebuje vstupný problém ako motiváciu alebo odôvodnenie, prečo sa má dané učivo učiť a podobne“ (Hrabal, V., 1989, s. 79).

Viacerí žiaci nedosahujú vo vyučovacom procese žiaduce výsledky, pretože im chýba dostatočná motivácia. Ako sme už spomenuli, dôležité je uplatňovať diferencovaný prístup už pri motivácii žiakov, ktorá je prvým predpokladom pre úspešné vzdelávanie a učebné výsledky žiakov. Je dôležité vedieť, že to, čo je motívom pre jedného žiaka, nemusí byť motiváciou i pre druhého. Učiteľ musí preto riadiť vyučovací proces vzhľadom

na každého žiaka a to tak, aby udržiaval motiváciu a záujem každého žiaka. „Diferenciácia neznamená len využívanie rôznych metód výučby, ale spolu s tým aj dôkladnú motiváciu žiakov do učebnej činnosti“ (Zat'ková, T., 2005, s. 39).

3. 2 Vhodne volené motivačné metódy

K metódam, ktoré sú síce náročnejšie na prípravu učiteľa na výchovno-vzdelávací proces a zároveň sú náročnejšie i na samotné riadenie vyučovacieho procesu, je potrebné dodať, že táto zvýšená náročnosť je potom v konečnom dôsledku obdarením v pochopení učiva žiakmi a v efektívnosti priebehu celej vyučovacej hodiny. Ako bolo už spomenuté, v pedagogickej praxi existuje dosť možností, ako možno skvalitniť, zefektívniť vyučovaciu hodinu a v konečnom dôsledku ju urobiť zaujímavejšou pre žiakov (Turek, I., 2005, s. 118).

Ako motiváciu ponúkame niektoré z metód, ktoré sme nezvolili náhodne, ale predovšetkým z toho hľadiska, že sú v praxi overené, zaručujú vysokú efektívnosť vyučovania a v neposlednom rade si nevyžadujú organizačné opatrenia, tzn. zmenu rozvrhu hodín, vyjadrenie vedenia školy a pod., ide skutočne len o vnútornú diferenciáciu a o skutočnosť, či chce alebo nechce učiteľ náročnejšie pracovať, resp. náročnejšie sa pripravovať na jednotlivé vyučovacie hodiny.

Metóda dvojakého výkladu učiva - samotný názov metódy hovorí o dvoch výkladoch. Pri uplatnení tejto metódy v určitej fáze vyučovacej hodiny pracuje učiteľ s dvoma skupinami žiakov, pričom s jednou skupinou priamo pracuje a druhá skupina má samostatnú prácu. Pri priamej práci máme na mysli sprístupnenie učiva vhodnou vyučovacou formou, metódou. V prípade druhej skupiny môžeme hovoriť o opakovaní predchádzajúceho učiva ako východiska pre pochopenie nového. Žiaci môžu čítať text, pracujú samostatne.

Podobnou metódou je práca s oddeleniami. Rozdiel je však v tom, že pri uplatnení tejto metódy učiteľ rozdelí triedu na tri, prípadne štyri skupiny. Práve táto forma pripomína prácu v málotriednej škole a to na základe toho, že sa tu uplatňuje striedanie priamej a samostatnej práce v troch skupinách. Učiteľ najskôr začne pracovať s najlepšimi žiakmi, kým majú ostatní žiaci samostatnú diferencovanú prácu. Po práci s najlepšimi žiakmi prechádza k „prostrednej“ skupine, pre ktorú je výklad učiva obsažnejší, pričom ostatní žiaci opäť pracujú samostatne, napokon prechádza učiteľ na prácu s poslednou skupinou,

ktorej venuje najviac času, výklad učiva je ešte podrobnejší a pragmatickejší. Po práci s poslednou skupinou začína s prácou zameranou na upevňovanie učiva s celou triedou (Petlák, E., 1998, s. 20).

Metóda predĺženého výkladu spočíva v tom, že učiteľ sa v prvých častiach výkladu sústreďuje na tých žiakov, ktorým stačí abstraktnejší výklad a menej názornosti. Po pochopení učiva začína žiak pracovať samostatne na úlohách. Učiteľ začína výklad pre všetkých žiakov a postupne diferencuje jeho náročnosť tak, aby ho priblížil i najslabším žiakom. Na prvý pohľad sa môže zdať, že ide o veľmi zdĺhavú metódu avšak niekedy len malou obmenou alebo demonštráciou žiaci učivo pochopia. I táto metóda je protikladom „univerzálneho“ jednotného výkladu (Petlák, E., 1998, s. 20-21).

Uvedené metódy nevyčerpávajú veľkú škálu možných diferencovaných metód práce učiteľa. Je na učiteľovi aby mal stále na pamäti skutočnosť rešpektovania odlišností každého žiaka, tzn. že to, čo je pre jedného žiaka ľahké, samozrejmé, prirodzené a bezproblémové, môže byť pre iného žiaka náročné, zložité, neprirodzené a problémové. Preto treba k žiakom pristupovať diferencovane (Salbot, V. 2005, s. 33 – 42).

Diferencované vyučovanie je vo svojej podstate aj humanizujúcim vyučovaním. Usudzujeme takto z toho z dôvodu, že diferencované vyučovanie umožňuje priblížiť sa ku každému žiakovi a jeho možnostiam a schopnostiam. Je možné tvorivo pristupovať k diferencovanému vyučovaniu, ktorého cieľom je rozvíjanie toho, čoho je každý žiak schopný.

3. 3 Motivácia

Motivácia je veľmi dôležitá pri vytváraní poznatkov. Jej zanedbanie spôsobuje formalizmus a verbalizmus. Motivácia vo vyučovaní je výzvou k tvorivosti (Duchovičová, J., 2007).

Základnými pojmami teórie motivácie sú motívy, záujmy a potreby. Niektorí autori definujú motív ako vnútornú pohnútku do vedomej činnosti. Každá z činností však býva podnecovaná viacerými motívmi, napr. žiak sa učí preto, že má o daný predmet záujem, pretože chce viac spoznať nielen predmet ale i učiteľa, spolužiakov a pod., v takom prípade hovoríme o súbore motívov, ktoré označujeme pojmom motivácia.

Okrem spomenutých vnútorných pohnútok, t.j. motívov, pôsobia na každého človeka i vonkajšie, ktoré sú mimo neho, napr. pôsobenie známky na žiaka, hodnotenie učiteľa, odmena, trest a pod.

Z uvedeného môžeme konštatovať, že v procese edukácie má dôležitú úlohu nielen cieľavedomá a náročná práca učiteľa, ale i nemenej dôležitý je činiteľ, ktorý vplýva na kvalitu edukačného procesu, a tým je motivácia. Práve preto chceme v našej práci vyzdvihnúť motiváciu ako jeden z najdôležitejších faktorov edukačného procesu (Bátorová, M., 1996).

Vyučovanie a učenie sú úspešné vtedy, ak nielen učiteľ ale i žiak dokonale pozná a rešpektuje základné zákony, t.j. pravidlá učenia. Učenie je aktívny proces, ktorý neexistuje bez psychickej aktivity žiaka, ktorá je vyvolaná stavom – motiváciou.

Na efektívnosti a účinnosti edukačného procesu sa podieľa niekoľko činiteľov:

- ❖ činitele súvisiace so žiakom;
- ❖ činitele súvisiace s učiteľom;
- ❖ činitele súvisiace so školou.

Cieľom tejto práce nie je analyzovať jednotlivé činitele. Dôraz kladieme iba na jeden činiteľ, ktorý súvisí s osobnosťou žiaka – na motiváciu a v konečnom dôsledku aj s vplyvom na výsledky žiakov v edukačnom procese. N. L. Gage a D. C. Berliner (1994) uvádzajú, že pri overovaní vzťahu inteligencie ako všeobecnej rozumovej schopnosti k školskému výkonu, t.j. k učebným výsledkom (školským známkam), bolo zistené, že medzi žiakmi s dobrými známkami boli takí, ktorí majú relatívne nízke schopnosti, ale aj takí, ktorí majú veľmi vysoké schopnosti. Z uvedeného opäť vyplýva skutočnosť, že motivácia je jedným z najdôležitejších faktorov, ktorá veľkú časť týchto javov ovplyvňuje. Spomínané výskumy potvrdili, že žiaci na približne rovnakej inteligenčnej úrovni majú odlišné známky preto, lebo za ich výkonom je ukrytý rozdielny stupeň ich motivácie. Tí žiaci, ktorí dosahujú lepšie školské známky, akoby sme vo vzťahu k úrovni ich inteligencie očakávali, boli označení ako „nadvýkonoví“ žiaci, tí žiaci, ktorí dosahujú vo vzťahu k ich inteligencii horšie známky, boli označení ako „podvýkonoví“ žiaci. Odpoveďou na túto skutočnosť je opäť motivácia.

V školskej praxi sa často stretávame s otázkou prečo je žiak v procese edukácie neúspešný. Odpovede na otázky sa hľadajú v žiakovi, učiteľovi, škole a v rodine.

Cieľom výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy v súčasnosti musí byť rozvíjanie žiakovej osobnosti tak, aby pri jeho všestranných vedomostiach a schopnostiach využívať ich, nadobudol i také vlastnosti ako je aktivita, samostatnosť a zodpovedný prístup

k učeníu. Pre takýto prístup nestačí len adekvátny rozsah a úroveň vedomostí, ale je potrebné i plné zaujatie pre túto činnosť, sýtené záujmom, uspokojením a radosťou z jej vykonávania, ako aj úsilie o jej kvalitné výsledky, t.j. adekvátne zameranie a úroveň motivácie tejto činnosti (Klindová, Ľ., 1990, s. 58-59).

Motivácia je jedným z činiteľov, ktoré ovplyvňujú efektívnosť vyučovacieho procesu a učebné výsledky žiakov. Navodenie a udržanie motivácie je neľahkou úlohou každého učiteľa a nie každý učiteľ vie vzbudiť záujem o učenie. Chceli by sme preto zdôrazniť, že „navodenie motivácie žiakov ponúka učiteľom moderná didaktika prostredníctvom vhodných motivačných metód a hlavne metód diferencovaného vyučovania, ktoré umožnia transformovať vzdelávací obsah vzhľadom na vekové a individuálne osobitosti každého jedného žiaka a motivovať všetkých, i neprospievajúcich žiakov, či žiakov so slabším prospechom, nie strachom z neúspechu, ale túžbou uspieť“ (Hupková, M., 2008, s. 50).

Pretože motivácia významne vplýva na žiakov, na ich vnímanie, na ich prežívanie a v konečnom dôsledku na celú učebnú činnosť a jej efektívnosť, je nevyhnutné venovať jej dostatočnú pozornosť.

Nesmieme zabúdať na to, aby učitelia vedeli motiváciu uplatňovať na vyrovnávanie slabších žiakov k schopnejším, preto musíme myslieť na diferencovaný prístup k žiakom vzhľadom k ich osobitostiam – k rôznym dimenziám diverzity v školskej triede.

4 ANALÝZA A VÝSLEDKY SKÚMANIA

Prostredie, v ktorom sme realizovali výskum je bohatým miestom pre rôzne dimenzie diverzity, čo bolo hlavným podnetom pri výbere pre výskum.

Vhodnou motiváciou, premyslenou voľbou a výberom vhodne zvolených metód, prístupov a postupov práce si každý učiteľ uvedomí, že diferencovaný prístup je najvhodnejším prostriedkom na postupné vyrovnávanie učebných výsledkov medzi jednotlivcami, s cieľom zvyšovania úrovne každého žiaka a optimálnej úrovne osobnostného rozvoja každého jednotlivca v diverznom prostredí školskej triedy.

4.1 Cieľ, hypotézy, metódy a metodika výskumu

Hlavným cieľom našej práce bolo overiť, či poznatky a ich uplatňovanie - diferencovaný prístup v diverznom prostredí, vhodné metódy a motivácia vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni základnej školy vplyvajú, prispievajú, resp. podporujú nielen záujem a aktivitu žiakov na hodine, ale celkovú učebnú činnosť – učebné výsledky každého žiaka vo vyučovaní, s rešpektovaním jeho individuálnych osobitostí.

4. 1. 1 Úlohy výskumu

Úlohou nášho výskumu bolo zistiť a preskúmať:

Úloha 1 – aké metódy a činnosti práce uplatňujú učitelia na 1. stupni ZŠ s ohľadom na rešpektovanie diverzity školskej triedy

Úloha 2 - uplatňovanie diferencovaného prístupu, metód a motivácie ako činiteľov k zvyšovaniu školskej úspešnosti žiakov a ich učebných výsledkov.

Úloha 3 – názory učiteľov a žiakov na tradičné a diferencované vyučovanie.

4. 1. 2 Hypotézy výskumu

Na základe analýz vyučovacieho procesu, štúdiom pedagogicko-psychologickej literatúry zaoberajúcej sa otázkami diferencovaného prístupu, vhodným výberom metód

a využitia motivácie v diverznom prostredí školskej triedy formulujeme nasledovné hypotézy:

HYPOTÉZA H_1 – Predpokladáme, že uplatňovaním diferencovaného prístupu sa zvýši efektívnosť danej vyučovacej hodiny a zlepšia sa učebné výsledky žiakov, v porovnaní s tradičným vyučovaním.

HYPOTÉZA H_2 – Predpokladáme, že spokojnosť žiakov bude vyššia, ak učiteľ uplatní metódy a formy práce, ktoré rešpektujú osobitosti každého žiaka a tým kladne ovplyvňujú jeho učebné výsledky.

4. 1. 3 Použité metódy práce a skúmania

K získaniu potrebných údajov na overenie jednotlivých hypotéz a úloh sme použili nasledovné metódy:

1. Excerptná - zhromažďovanie teoretických informácií; štúdium odbornej literatúry, knižnej i časopiseckej, tvorili základ nášho výskumu.
2. Na overenie hypotézy H_1 sme využili výskumnú metódu pedagogického experimentu. Metódu škálového dotazníka, s jednoduchou trojstupňovou škálou sme použili po každej odpozorovanej hodine na overenie hypotézy H_2 .
3. Analýza, spracovanie a vyhodnotenie získaných údajov. Použili sme kvalitatívnu metódu pri porovnávaní poznatkov, pri hodnotení kvantity sme využili matematicko-štatistické metódy.

4. 2 Organizácia a charakteristika výskumu

Výskum sme uskutočnili na dvoch základných školách v okrese Piešťany v prostredí málotriednej a plnoorganizovanej školy, konkrétne na 1. stupni v triedach 2. ročníka v školskom roku 2010/2011 v mesiacoch január, február a marec. Výskumnými vzorkami boli dve triedy. Vo výskume sme sa zamerali na experiment a pozorovanie žiakov a učiteľa v dvoch triedach 1. stupňa, ktorý realizuje vyučovanie tradičnou formou. Výsledky sme overili prostredníctvom škálového dotazníka pre žiakov.

4. 3 Zvyšovanie efektívnosti učebných výsledkov žiakov

Na získanie potrebných údajov a overenie hypotézy H_1 sme využili metódu experimentu, ktorý sme realizovali v okrese Piešťany na dvoch školách – málotriedke a plnoorganizovanej, kde sa nachádzajú žiaci 2. ročníka. Ide o triedy, v ktorých majú ročníky približne rovnaký počet žiakov.

Experiment sa vykonával v predmete slovenský jazyk. Výsledky boli vyjadrené výpočtom efektívnosti podľa vzorca G. Hubera. Prostredníctvom spomínaného vzorca sme dostali výpočet toho, čo si mal žiak osvojiť a čo si v skutočnosti osvojil.

Pre jednotlivca (žiaka) :

$$E = \frac{V_{post}}{V_{max}} \cdot 100$$

Pre skupinu žiakov (triedu):

$$E = \left(\frac{V_{post} - V_{pre}}{V_{max}} \right) \cdot 100$$

Pričom V_{post} = výsledok dosiahnutý po výučbe zisteným postestom

V_{max} = najvyšší možný dosiahnuteľný výsledok v teste.

Napríklad: ak si mal žiak osvojiť 6 pojmov (V_{max}) a zistíme, že si osvojil iba 4 pojmy (V_{post}), potom efektívnosť alebo výsledok učebného výkonu žiaka predstavuje 66%.

Výpočtom podľa tohto vzorca vyjadríme len úroveň konečného stavu výsledku, pričom nerozlišujeme to, čo žiak vedel, od toho, čo sa naučil.

Napríklad: ak si mal žiak osvojiť 6 pojmov (V_{max}) a jeden z nich mal už osvojený (V_{pre}), a našim zistením bolo, že celkovo ovláda len 4 pojmy (V_{post}), potom jeho učebné výsledky nepredstavujú 66% ale len 50% výsledku, ktorý sme predpokladali. Pre toto rozlíšenie použijeme nasledovný vzorec.

Pre jednotlivca (žiaka):

$$E = \frac{\sum \left(\frac{V_{post}}{V_{max}} \right) \cdot 100}{N}$$

Pričom V_{pre} = vedomosti nadobudnuté pred učením, zistené predtestom.

Pre skupinu žiakov (triedu):

$$E = \frac{\sum \left(\frac{V_{post} - V_{pre}}{V_{max}} \right) \cdot 100}{N}$$

Tento vzorec možno upraviť tak, aby vyjadroval skutočné vedomosti žiakov. Od V_{max} odpočítame V_{pre} , potom bude vzorec vyzerat' nasledovne:

Pre jednotlivca (žiaka):

$$E = \frac{V_{post} - V_{pre}}{V_{max} - V_{pre}} \cdot 100$$

Pre skupinu žiakov (triedu):

$$E = \frac{\sum \left(\frac{V_{post} - V_{pre}}{V_{max} - V_{pre}} \right) \cdot 100}{N}$$

Podstatu tvorilo porovnávanie výsledkov, ktoré dosiahla kontrolná P skupina s výsledkami M skupiny, ktorá tvorila experimentálnu vzorku.

4. 3. 1 Metodika pedagogického experimentu

Experimentálna metóda využíva metódu pozorovania – v našom prípade sme pozorovanie upriamili na učiteľa, jeho prístup, metódy, stratégie, ktoré využíva vo vyučovacom procese vzhľadom na diverzitu danej triedy a na aktivitu žiakov na tej ktorej hodine.

Cieľom pedagogického experimentu bolo zistiť, či uplatňovanie diferencovaného prístupu, vhodných motivačných foriem práce učiteľa vedie k vyššej efektívnosti a aktivite žiakov na vyučovacej hodine v porovnaní s tradičným vyučovaním.

Hypotéza H_1 . Predpokladáme, že uplatňovaním diferencovaného prístupu sa zvýši efektívnosť danej vyučovacej hodiny a zlepšia sa učebné výsledky žiakov, v porovnaní s tradičným vyučovaním.

V tejto časti nášho výskumu sa zameriavame na diferencovaný prístup učiteľa a jeho uplatňovanie. Uvedomujeme si, že nejde o prevratné pohľady, ale sme presvedčení, že práve diferencovaný prístup si vo výchovno-vzdelávacom procese zasluhuje pozornosť,

pretože z nášho pohľadu je hybnou silou, ktorá umožňuje rozvoj každého jedného žiaka, vzhľadom na jeho osobitosti, zvláštnosti.

Objektmi skúmania boli dve rovnocenné skupiny subjektov. Jednu sme pomenovali ako skupinu M a druhú ako skupinu P. V skupine M sme zaviedli experimentálnu zmenu (tým sa líšila od skupiny P). všetko ostatné prebiehalo rovnako, z hľadiska dĺžky, intenzity vyučovania i ďalších podmienok.

Výskumnú vzorku tvorili žiaci 2.ročníka 1. stupňa jednotriednej triedy základnej školy a žiaci 2. ročníka plnoorganizovanej základnej školy v predmete slovenský jazyk. V oboch skupinách pôsobil ten istý učiteľ.

M – skupinu tvorilo 13 žiakov (7 chlapcov a 6 dievčat) 2. ročníka málotriednej triedy, pričom triedu tvorilo 11 intaktných žiakov, 1 nadaný žiak (chlapec) a 1 žiak s poruchou učenia – dysgrafiou (chlapec) .

P – skupinu tvorilo 16 žiakov (8 chlapcov a 8 dievčat) 2. ročníka, plnoorganizovanej triedy, kde sa nachádzajú 14 intaktní žiaci, 1 nadaný žiak (chlapec) a 1 žiak rómskeho etnika, ktorý je zároveň i žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia (dievča).

Tabuľka č. 1

Druh	Ročník	počet žiakov v ročníku	Predmet	výchovnovzdelávací cieľ vyučovacej hodiny	typ vyučovacej hodiny	skupina žiakov
P	2. roč.	16	Slovenský jazyk	Utvrdenie si poznatkov – spoluhlásky	Opakovacia	Kontrolná
M	2. roč.	13	Slovenský jazyk	Utvrdenie si poznatkov - spoluhlásky	Opakovacia	Experimentálna

Žiaci M, tvoria výskumnú vzorku kontrolnej skupiny, kde učiteľ využíva tradičné vyučovanie v prostredí málotriedky, žiaci P sú experimentálnou skupinou, v ktorej sme realizovali výučbu diferencovanou formou a výberom vhodným motivačných metód.

V úvode každej vyučovacej hodiny žiaci každej skupiny vypracovali pretest (Vpre), ktorý bol vstupným testom, a podobne na záver vyučovacej hodiny žiaci vypracovali postest (Vpost), ktorý bol testom výstupným. Na základe zistených výsledkov

z jednotlivých testov, ktoré boli zamerané na opakovanie a utvrdzovanie poznatkov z tematického celku spoluhlásky, sme vypočítali efektívnosť vyučovacej hodiny v každej triede a dospeli k záveru, v ktorej z dvoch skupín dosiahli žiaci lepšiu úroveň vedomostí z danej oblasti o spoluhláskach.

Žiaci M (málotriedna trieda) – experimentálna skupina, diferencované vyučovanie

Tabuľka č. 2

žiak	Maximálny možný počet osvojených pojmov	Počet pojmov pred učením Pretest	Počet pojmov po učení Postest	Dosiahnuté učebné výsledky v %
Ž1	13	2	10	72,73%
Ž2	13	4	13	100%
Ž3	13	3	12	90%
Ž4	13	1	10	75%
Ž5	13	2	11	81,82%
Ž6	13	1	9	66,67%
Ž7	13	5	13	100%
Ž8	13	4	12	88,89%
Ž9	13	3	12	90%
Ž10	13	1	9	75%
Ž11	13	5	13	100%
Ž12	13	2	10	72,72%
Ž13	13	2	12	90,91%
Spolu všetci žiaci (v ročníku) v triede				89,84%

Ako je možné vidieť v tabuľke č. 2, s výsledkom efektivity môže byť učiteľ spokojný, nakoľko výsledok pre celú triedu predstavuje 89,84%. Veľkú zásluhu na výške efektivity má učiteľ, ktorý namiesto tradičného vyučovania využil diferencovaný prístup, vhodné metódy a formy práce, na základe ktorých viedol každého žiaka k aktivite počas celej vyučovacej hodiny. Okrem toho viedli činnosti žiakov k pozornosti a k príjmu nových poznatkov, o čom svedčil aj záujem žiakov o dané činnosti, ale i o samotné vypracovanie výstupového testu.

Učebné výsledky žiakov a z nich vyplývajúcu úspešnosť vyučovacej hodiny sme zaznamenali nasledovne. V tabuľke č. 3 podávame klasifikáciu dosiahnutých učebných výsledkov žiakov M – skupiny. Maximálny počet získaných bodov bol 13. Potešujúcou je skutočnosť, že žiaci dosiahli dané výsledky – počet jednotiek bol 7 a počet dvojok 6, pričom známky ako trojka, štvorka a päťka sa vôbec nevyskytli.

Tabuľka č. 3

Vyjadrenie v %	Počet bodov	Známka	Počet známok
100% - 90%	13 – 12	1	7
89% - 75%	11 – 9	2	6
74% - 50%	8 – 6	3	—
49% - 25%	5 – 3	4	—
24% - 0%	2 – 0	5	—

Vypočítanie efektívnosti nie je vhodné pre všetky predmety, ani pre každé učivo, ba dokonca ani z časových dôvodov nie je možné jeho časté využívanie. Je však vhodnou možnosťou a námetom, ktorý môže učiteľ z času na čas využiť a skúmať tak výsledky nielen svojej práce (sebareflexie), ale i svojich žiakov.

Rovnakým spôsobom sme postupovali i pri kontrolnej skupine P, kde sme výsledky z pretestu, postestu a celkové dosiahnuté učebné výsledky žiakov zaznamenali v tabuľke č. 4, ktorá nám podáva výsledky výskumnej vzorky P-skupiny žiakov (plnoorganizovanej triedy, v ktorej učiteľ využil formu tradičného vyučovania), ktoré dosiahli v preteste a posteste. Ako je vidieť v tabuľke, výsledky nie sú na takej úrovni ako u experimentálnej vzorky žiakov skupiny M, kde učiteľ využil na vyučovaní prvky diferenciacie. Rozdiel nie je len v dosiahnutých výsledkoch žiakov, ale aj v úspešnosti v jednotlivých skupinách. Kým v experimentálnej skupine M tvorilo úspešnosť až..... % v kontrolnej skupine P to bolo len.....%. Vo výučbe skupiny P učiteľ nezaradil predovšetkým činnosti, ktoré by žiakov viedli k aktivite, pozornosti, kooperácii a uvedomelému prijímaniu nových poznatkov, čo sa odzrkadlilo nielen na disciplíne žiakov, ale ja na atmosfére v triede. Čo sa týka atmosféry na vyučovacej hodine, žiaci skupiny M pracovali aktívnejšie, s oveľa väčším nadšením a nasadením, k čomu veľkou mierou prispel výber vhodných motivačných metód učiteľa. Prekvapivým momentom

bolo, že žiaci sa tešili na vypracovávanie postestu, pretože vychádzali z vedomia, že na danej vyučovacej hodine si osvojili dostatočné množstvo poznatkov inou, ako tradičnou formou. Diferencovaným prístupom učiteľa a výberom vhodných motivačných metód, ktoré boli uplatnené na danej vyučovacej hodine, priniesli úlohy, cvičenia a činnosti žiakom chuť do opakovania. Potešujúcim faktorom bolo utužovanie kamarátskych vzťahov a vzájomná pomoc pri jednotlivých úlohách a činnostiach.

Výsledkami sme dospeli k záveru, že učiteľ by mal prehodnotiť svoju prácu, voľbu metód a foriem práce v diverznom prostredí školskej triedy.

Žiaci P (plnoorganizovaná trieda) – kontrolná skupina, tradičné vyučovanie

Tabuľka č. 4

žiak	Maximálny možný počet osvojených pojmov	Počet pojmov pred učením Pretest	Počet pojmov po učení Postest	Dosiahnuté učebné výsledky v %
Ž1	13	3	8	50%
Ž2	13	2	7	45,45%
Ž3	13	2	8	54,55%
Ž4	13	5	12	87,50%
Ž5	13	4	11	77,78%
Ž6	13	3	8	50%
Ž7	13	3	9	60%
Ž8	13	2	8	54,55%
Ž9	13	1	6	41,67%
Ž10	13	3	9	60%
Ž11	13	2	11	81,82%
Ž12	13	1	8	58,33%
Ž13	13	2	10	72,73%
Ž14	13	4	10	66,67%
Ž15	13	3	8	50%
Ž16	13	2	9	63,64%
Spolu všetci žiaci (v ročníku) v triede				55,76%

Maximálny počet, ktorý mohol každý žiak získať bol taký istý ako pri vzorke žiakov M, tzn. 13 bodov. Voľba tradičného vyučovania sa odzrkadlila i na učebných výsledkoch žiakov, pričom 1 mal len jeden žiak, 2 sedem žiakov a v tejto skupine bolo osem žiakov, ktorí mali 3, ktorá sa v experimentálnej M-skupine žiakov vôbec nevyskytla.

Tabuľka č. 5

Vyjadrenie v %	Počet bodov	známka	Počet známok
100% - 90%	13 – 12	1	1
89% - 75%	11 – 9	2	7
74% - 50%	8 – 6	3	8
49% - 25%	5 – 3	4	—
24% - 0%	2 – 0	5	—

Efektívnosť vyučovacej hodiny závisí od rôznych činiteľov, od času, počtu žiakov, dĺžky praxe učiteľa a podobne, v neposlednom rade i od vedomostí, ktoré mal žiak pred a po učení. Na základe získaných výsledkov z pretestov a postestov v jednotlivých skupinách P a M podávame porovnanie úspešnosti v učebných výkonoch žiakov v tabuľke č. 6.

Tabuľka č. 6

Žiac i	Priemerný počet bodov v preteste	%	Priemerný počet bodov v posteste	%
M	2	15,38%	11	84,62%
P	2	15,38%	8	61,54%

Nakoľko obe skupiny žiakov vstupovali do vyučovacieho procesu s rovnakým počtom už osvojených pojmov, nebolo porovnávanie získaných vedomostí v jednotlivých skupinách tak náročné. Z tabuľky č. 6 je viditeľné, že efektívnosť vyučovacieho procesu žiakov experimentálnej skupiny M, kde učiteľ využil prvky diferencovaného vyučovania je o 23,08% vyššia ako v kontrolnej skupine žiakov P, kde učiteľ realizoval vyučovanie tradičnou formou.

4. 3. 2 Zhodnotenie výsledkov výskumu

Cieľom pedagogického experimentu bolo zistiť, či využívanie diferencovaného vyučovania a vhodný výber pedagogických metód vedie k zvyšovaniu aktivity, záujmu a učebných výsledkov žiakov.

V hypotéze H_1 sme predpokladali, že uplatňovaním diferencovaného vyučovania sa zvýši efektívnosť danej vyučovacej hodiny a učebné výsledky žiakov v porovnaní s tradičnou hodinou. Hypotézu sme overovali na množstve 15 odučených vyučovacích hodín, kde sme v kontrolnej P-skupine (v ktorej sa vyučovalo formou tradičného vyučovania) porovnávali mieru efektivity vyučovacej hodiny a učebných výsledkov žiakov s experimentálnou M-skupinou (v ktorej výučba prebiehal formou diferencovaného vyučovania, s využitím vhodných prevažne motivačných metód). Inak povedané, zisťovali sme, či miera efektivity a aktivity žiakov na vyučovacej hodine závisí od rešpektovania diverzity, tzn. od uplatňovania individuálneho prístupu k žiakom. Z hľadiska náročnosti sme konkrétne analyzovali len dve vyučovacie hodiny.

Táto hypotéza sa nám potvrdila, na základe výsledkov jednotlivých skupín žiakov podľa vzorca G. Hubera, pretože pri diferencovanom vyučovaní, ktoré vychádza z individuálneho prístupu k žiakom sme zaznamenali vyššiu mieru nielen v efektívite vyučovacej hodiny ale i v učebných výsledkoch žiakov.

4. 4 Vyjadrenia žiakov ku kvalite vyučovacej hodiny a kvantite osvojených poznatkov

Prostredníctvom škálového dotazníka sme sa snažili zistiť a porovnať spokojnosť žiakov medzi tradičným a diferencovaným vyučovaním prostredníctvom trojstupňovej škály.

Ako sme sa vyjadrili v teoretickej časti našej práce, dôraz sme kládli nielen na diferencované vyučovanie ale i na dostatočnú mieru motivácie. Ak nie sú žiaci dostatočne motivovaní k učebnej činnosti, môže byť ich učenie natoľko neefektívne, že ich učebné výsledky budú len minimálne aj napriek vynaloženému úsiliu učiteľa, prípadne sa žiaci nič nenaučia. Preto môžeme tvrdiť, že motivácia v dostatočnej miere ovplyvňuje učebné výsledky žiakov.

Na získanie potrebných údajov sme využili metódu škálového dotazníka s trojstupňovou škálou. Dotazník obsahoval tri otázky, na ktoré žiaci odpovedali po každej odporovanej hodine prostredníctvom jednoduchej trojstupňovej škály.

1. Hodina sa mi páčila:

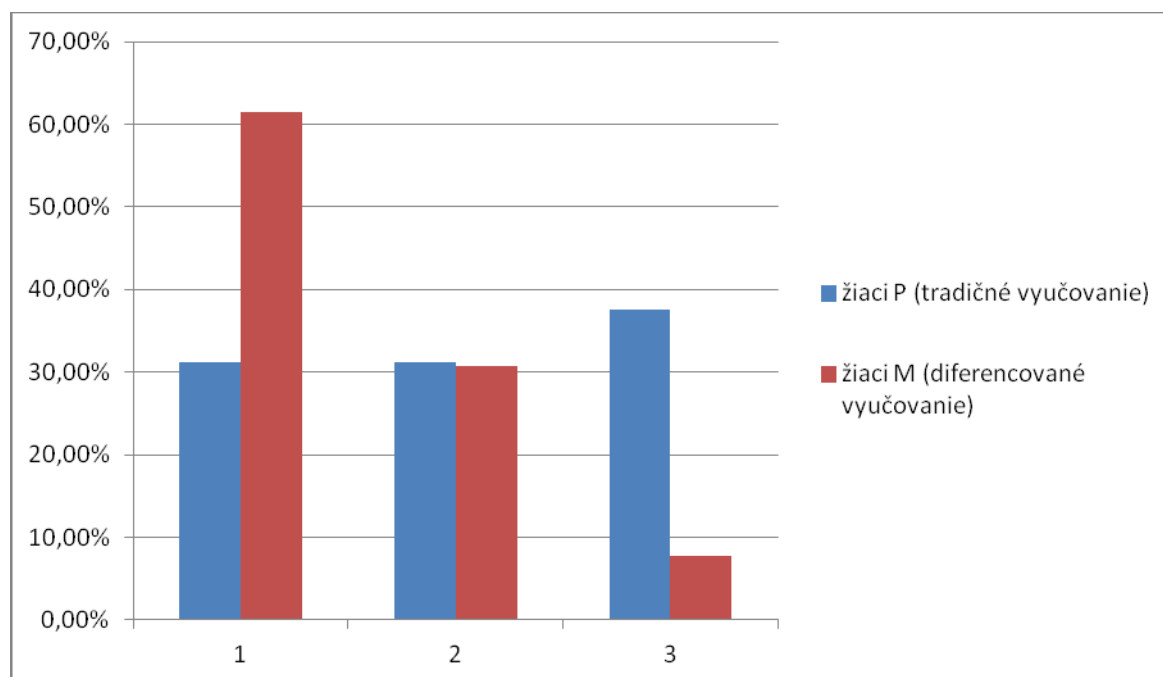
Žiaci sa pohybovali na trojstupňovej škále, kde jednotka znamenala veľmi sa mi hodina páčila, dvojka hodina sa mi ani nepáčila ani páčila a trojka znamenala hodina sa mi vôbec nepáčila.

Tabuľka č. 7

Vyjadrenia žiakov	1		2		3	
	Počet	%	počet	%	počet	%
žiaci skupiny P	5	31,25	5	31,25	6	37,50
žiaci skupiny M	8	61,54	4	30,77	1	7,69

Hodiny, kde učiteľ využil metódu tradičného vyučovania ohodnotili žiaci stupňom 1 v 31,25%, čo je o 30,29% menej ako u žiakov experimentálnej skupiny, kde učiteľ realizoval výučbu formou diferencovaného vyučovania a ktorým sa hodina páčila v 61,54%. Hodnotenie stupňom 2 je približne na rovnakej úrovni avšak viditeľné rozdiely sú v názoroch, kedy sa žiaci vyjadrili k hodine negatívne.

Graf 1



V danej otázke sme zisťovali ako sa žiakom hodina páčila. Každý žiak mohol vyjadriť svoj názor v trojstupňovej škále. Ako môžeme vidieť výsledky v tabuľke a v grafe, žiaci vyjadrili spokojnosť viac na hodine, kde učiteľ uprednostnil metódu diferencovaného vyučovania. Rozdiely sú viditeľné hlavne v prvom a treťom stupni hodnotenia. Pozitívny je fakt, ktorý plynie z grafu, že pri diferencovanom prístupe sa žiaci nevyjadrili k vyučovaniu tak negatívne ako pri metóde kedy učiteľ využil tradičné vyučovanie. To len potvrdzuje záver, že žiakov hodina realizovaná prostredníctvom diferencovaného vyučovania podstatne viac zaujala.

2. Čo som sa na hodine naučil:

Žiaci sa opäť pohybovali na trojstupňovej škále, kde jednotka znamenala naučil som sa toho veľmi veľa, dvojka znamenala niečo som sa naučil a trojka znamenala nenaučil som sa skoro nič. V tabuľke sme zaznamenali jednotlivo počet žiakov a ich názory vyjadrené v percentách.

Tabuľka č. 8

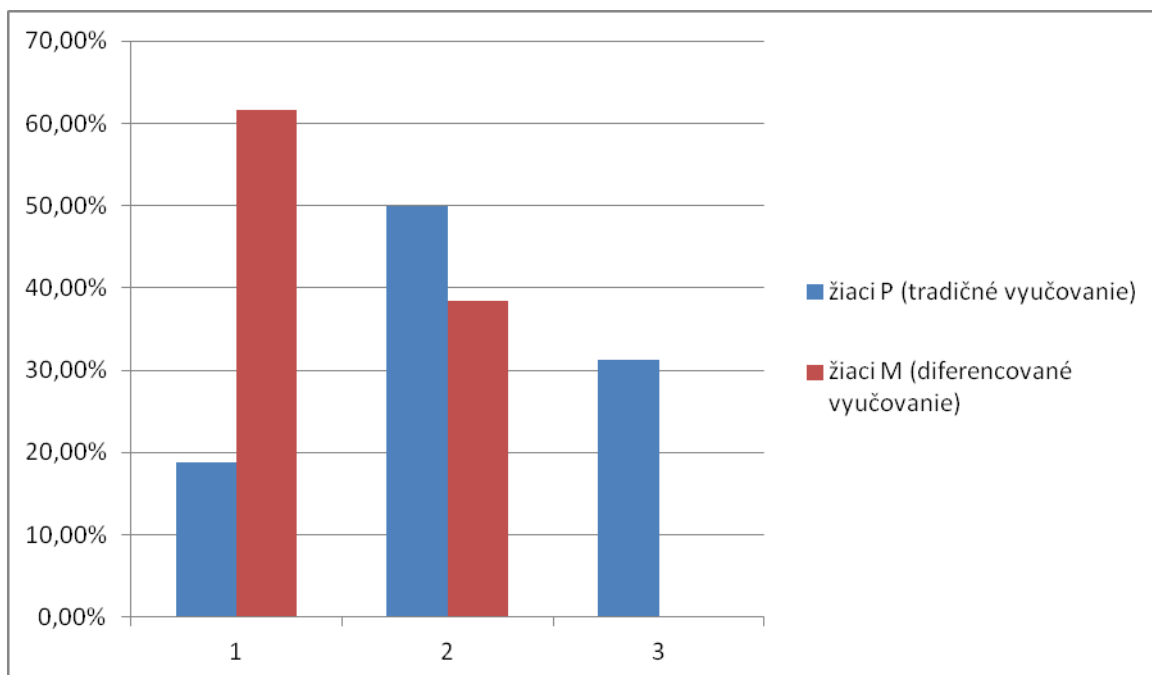
Vyjadrenia žiakov	1		2		3	
	počet	%	počet	%	počet	%
žiaci skupiny P	3	18,75	8	50	5	31,25
žiaci skupiny M	8	61,54	5	38,46	0	—

Z celkového počtu žiakov zo skupiny P, v ktorej vyučovací proces neprebíhal v diferencovaných podmienkach uviedlo 19% že sa na hodine veľa naučia. Žiaci zo skupiny M sa k sebahodnoteniu osvojených vedomostí vyjadrili v 61,54% pozitívne. Potešujúci je fakt, že každý žiak si osvojil nejaké vedomosti, nakoľko sa ani jeden z nich z danej skupiny M nevyjadril stupňom 3, ktorý v trojstupňovej škále znamenal, že žiak sa nenaučil skoro nič, pričom v skupine žiakov P to bolo až v 31,25%.

V druhej otázke sme našu pozornosť zamerali na sebahodnotenie žiakov, tzn. čo sa na hodine naučili. Žiaci si vybrali škálu na základe toho, či boli do učebnej činnosti dostatočne motivovaní a či sa prostredníctvom vhodne volených metód dostatočne oboznámili s učivom a pochopili ho samozrejme s ohľadom na prihliadnuté množstvo osvojeného učiva na danej vyučovacej hodine. Ako je možné vidieť z grafu, výrazné

odchýlky v názoroch žiakov boli pri známkach 1 a 3, z čoho jasne vyplýva, že žiaci si osvojili viac vedomostí na hodine, kde učiteľ využil prvky diferencovaného prístupu ako na hodine, kde učiteľ realizoval hodinu formou tradičného (pre žiakov menej záživného) vyučovania.

Graf 2



Ako sme už spomenuli v teoretickej časti, efektívnosť vyučovacej hodiny a samotných učebných výsledkov žiakov závisí od prístupu učiteľa, vhodného výberu metód a motivácie na vyučovacej hodine. Učiteľ pri uplatňovaní vhodných aktivizujúcich metód, vedie žiakov k efektívnym vedomostiam. Tvorivý učiteľ vedie žiakov k prenikaniu do podstaty dejov, situácií, navodzuje didaktickú činnosť žiakov a rozvíja ich tvorivé myslenie. Vyučovanie, v ktorom prevláda uvoľnená atmosféra, motivácia, klíma aktivity vedie k záveru, že žiaci si môžu osvojiť učivo iba za aktívnej činnosti, a že čas vyučovacej hodiny treba maximálne účelne, tvorivo a aktívne využiť.

Vyučovanie, v ktorom učiteľ uplatňuje tzv. tradičné prístupy, ako napr. reprodukcia učiva a jeho sprostredkovanie prevažne verbálnymi metódami s malou participáciou žiakov a podobne, prirodzene nepomáha rozvíjať učenie sa žiaka.

4. 4. 1 Zhodnotenie výsledkov výskumu

Cieľom škálového dotazníka bolo zistiť, či je diferencovaný prístup učiteľa k žiakom na vyučovacej hodine efektívnejší v porovnaní s klasickým, resp. tradičným vyučovaním.

Hypotézu 2, kde sme predpokladali, že spokojnosť žiakov bude vyššia, ak učiteľ uplatní metódy a formy práce, ktoré rešpektujú osobitosti každého žiaka a ovplyvňujú jeho učebné výsledky sme si overili na základe škálového dotazníka, ktorý sme dali žiakom po každej odpozorovanej hodine. Žiaci sa k jednotlivým otázkam vyjadrovali prostredníctvom jednoduchej trojstupňovej škály. Táto hypotéza sa nám potvrdila, nakoľko žiaci hodinu učiteľa, ktorý využil prvky diferenciacie hodnotili lepšími známami ako hodinu tradičného vyučovania.

Na základe porovnania daných otázok sa nám správnosť hypotézy potvrdila, tzn. od motivácie, diferencovaného prístupu, ktorý zaručuje zohľadňovanie a rešpektovanie individuálnych osobitostí a zvláštností každého žiaka, t.j. diverzity sa v značnej miere odvíjajú i celkové výsledky učebnej činnosti každého žiaka.

4. 5. Diskusia

Výsledky, ktoré vyplynuli z uvedených výskumov dokumentujú úroveň diferencovaného vyučovania prostredníctvom pozorovania učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese, ale aj možnosti skvalitnenia diferencovaného prístupu, voľby vhodných metód a motivácie v priamej vyučovacej činnosti s ohľadom na učebné výsledky žiakov.

Ukázalo sa, že od diferencovaného prístupu, vhodných metód a motivácie, resp. od prístupu učiteľa závisí, ako sa vyvíja činnosť žiaka, k akému výsledku chce dospieť a akú energiu musí vynaložiť na dosiahnutie príslušného stanoveného cieľa vo výchovno-vzdelávacom procese.

Výsledky nášho výskumu taktiež potvrdili, že porovnávaný diferencovaný prístup s tradičným vyučovaním a jeho uplatňovanie v edukačnom procese má kvalitatívny i kvantitatívny odraz v zvýšenej aktivite žiakov, vo zvýšenom záujme o činnosť vo výchovno-vzdelávacom procese, aj v učebných výsledkoch žiakov dosiahnutých na vyučovaní.

V danej súvislosti nám nedá nespomenúť skutočnosť, že každý žiak je neopakovateľná bytosť a je pravdou, že učitelia by boli najradšej, keby sa všetci žiaci učili rovnakým tempom, s rovnakým záujmom a podobne. Aj napriek tomu, že si uvedomujú, že z biologicko-psychologického hľadiska to nie je možné, preda sa z času na čas dopúšťajú voči žiakom prehreškov. Dôležité je mať na pamäti, že každý žiak je iný, jedinečný. To, čo je vyhovujúce pre jedného žiaka, nemusí vyhovovať inému, jeden sa môže učiť nahlas, druhý sa učí radšej potichu. Každý žiak sa učí tak, ako mu to vyhovuje

Na základe pozorovaných hodín sa nám javí fakt, že učitelia využívajú a uplatňujú motivačné metódy viac pri diferencovanom vyučovaní ako pri tradičnom. Podstatou merania učebných výsledkov žiakov si zároveň i sám učiteľ robí reflexiu vlastnej práce. Diferencované vyučovanie umožňuje uspokojovanie záujmov a zvedavostí každého žiaka a kvalitnejší transfer vedomostí ako vyučovanie tradičnými metódami. Podporuje motiváciu, aktivitu žiakov, čo vedie k záveru, že žiaci sa presvedčajú o zmysluplnosti a význame toho, čo sa na vyučovacom procese učia.

5. ODPORÚČANIA PRE PRAX

Na základe dosiahnutých výsledkoch vo výskume je našou snahou formulácia nasledujúcich odporúčaní pre pedagogickú prax. Smerom k teórii je nevyhnutné poukázať na zásadné rozdiely v chápaní prístupu k vyučovaniu, rozdiely medzi tradičným a diferencovaným vyučovaním.

Využitie diferencovaného vyučovania závidí predovšetkým od učiteľovho poňatia vyučovania, do akej miery je stotožnený s myšlienkami inklúzie a diverzity, individuálneho rozvoja každého žiaka v triede, do akej miery je schopný a ochotný uplatňovať jednotlivé metódy, postupy a formy práce, ktoré vedú k naplneniu danej idey. Pripomíname, že výber vhodných metód a foriem práce je plne v rukách každého učiteľa. Mal by však vychádzať z učiva, cieľa vyučovacej hodiny, osobitostí každého žiaka a podobne. Bez docenenia spomenutých hľadísk bude vyučovanie pre žiakov stereotypné, nezáživné a málo podnetné pre rozvoj každého jednotlivca v triede.

Je dôležité aby učitelia rešpektovali diverzitu triedy, aby rešpektovali individuálne osobitosti každého žiaka, k žiakom pristupovali individuálne, pretože individuálny prístup zvyšuje úspešnosť všetkých žiakov vo vyučovacom procese.

Učitelia by mali využívať diferenciaciu v priebehu celej vyučovacej hodiny, tzn. vo všetkých častiach vyučovacieho procesu – od diagnostickej až po hodnotenie. Ďalej by mali podporovať žiakov v aktivite, tvorivosti a samostatnosti. Je preto dôležité aby uplatňovali diverzitu, t.j. diferencovaný prístup už pri samotnej motivácii žiakov, ktorá je prvým predpokladom pre úspešné vzdelávanie a dosiahnuté učebné výsledky žiakov, tzn. rôznorodosťou činností, pomôcok, metód a foriem práce. Sme toho názoru, že práve na 1. stupni je potrebné prichádzať na vyučovaciu hodinu stále s niečím novým. Máme na mysli adekvátne využívanie i vlastnoručne vyrobených učebných pomôcok a materiálov. Je potrebné diferencovať rozsah učebných úloh a činností – úspešnejším žiakom dávať viac úloh. Veľmi dôležitý je diferencovaný prístup pri upevňovaní poznatkov, pretože nie všetkým žiakom vyhovuje rovnaký spôsob upevňovania vedomostí. Nemožno zabúdať na individuálny prístup k žiakom v procese preverovania vedomostí, zručností ale i pri hodnotení.

Sme toho názoru, že práve diferencované vyučovanie, vhodný výber foriem práce a dostatočná motivácia sú základnou podmienkou školskej úspešnosti každého žiaka a ich

dôslednejšie uplatňovanie vo vyučovacom procese môže pozitívne ovplyvniť učebné výsledky žiakov v diverznom prostredí školskej triedy.

Záver

V predloženej diplomovej práci sme poskytli pohľad na koncepciu vyučovania, ktorá môže pomôcť uplatniť prvky diferenciacie a inklúzie v bežných plnoorganizovaných i málotriednych triedach základných škôl. Súčasná diverzita triedy núti učiteľa zamýšľať sa nad možnosťami ako si zorganizovať vyučovanie tak, aby každý žiak so svojimi individuálnymi potrebami dosiahol požadovaný učebný výkon i osobnostný rozvoj.

Uvedomujeme si, že realizácia diferenciacie vo vyučovaní nie je jednoduchou záležitosťou. Diferenciácia je problematikou nielen pedagogickou, ale aj sociálno-psychologickou. Z uvedeného môžeme konštatovať, že výsledky učebnej činnosti každého žiaka závisia od rôznych faktorov ako je napr. sociálne a kultúrne prostredie, v ktorom žiak žije, štýl života rodiny žiaka a pod.. Spomenuté aspekty nie sú v centre pozornosti diferenciacie a preto je veľmi dôležité upriamovať na ne pozornosť. Súhlasíme s názorom J. Skalkovej (2004, s. 126), že je dôležité vytvárať pre žiakov podnetné a stimulujúce prostredie, v ktorom môžu rozvíjať svoje potencionálne schopnosti.

Spracovaná teória a výsledky skúmania výskumu len potvrdzujú opodstatnenosť požiadavky diferencovať žiakov v diverznom prostredí školskej triedy. Každý žiak je svojbytná osobnosť, ktorá si vyžaduje individuálny prístup. Diferenciácia preto poskytuje učiteľovi možnosť rozlišovať žiakov podľa učebného štýlu, tempa práce a tým u každého z nich dosiahnuť veľmi dobré učebné výsledky. Efektívnosť diferencovaného vyučovania sa teda prejavuje v dobrých učebných výstupoch každého žiaka.

Nemenej dôležitým činiteľom, ktorý vplýva na kvalitu vyučovacieho procesu je motivácia. Každodenný stereotyp, jednotvárnosť a jednosmerné pôsobenie na žiaka vedie k pasivite pri nadobúdaní vedomostí a výchovno-vzdelávací proces stráca na efektívite. Žiaci potrebujú zaujímavú prácu plnú podnetov, aby ich očakávania boli uspokojené, preto musí učiteľ udržiavať trvalý záujem každého žiaka počas celej vyučovacej hodiny. Učenie bez motivácie nie je účelné. Jednostrannosť a núdzny výber metód ako aj stereotypné činnosti sú príčinou zníženia vnútornej motivácie žiakov, preto je pre zlepšenie stavu potrebné poznať čo najviac metód a foriem práce, stratégií výchovy a vzdelávania, vytvárať nové prístupy a sledovať ich efektívnosť, tzn. mať čo najpresnejšiu a najobjektívnejšiu spätnú väzbu o tom, ako tie ktoré metódy pôsobia na žiakov.

Aby bolo možné vyučovať z pohľadu diverzity, musia byť uskutočnené niektoré zásadné zmeny a to, postupné znižovanie počtu žiakov v triede, zamestnanosť špeciálne

vyškolených edukačných pracovníkov, príprava manuálov pre učiteľov a príprava štandardov vzhľadom na výnimočnosť (máme na mysli vymedzenie učiva tak, aby boli uspokojené potreby každého žiaka v triede a stanovenie noriem, ktoré zvyšujú počet žiakov nemôžu splňať).

Zo všetkého, čo sme v práci uviedli môžeme tvrdiť, že diferencované vyučovanie je efektívnejšie ako tradičný spôsob vyučovania, keďže aj aktivita žiakov, aj ich motivácia k činnosti je v ňom podstatne vyššia. Vo svojej podstate je humanizujúcim vyučovaním, pretože umožňuje priblížiť sa ku každému žiakovi a k jeho možnostiam, a jeho cieľom je rozvinutie všetkého toho, čoho je každý žiak schopný. Sme toho názoru, že dnešná škola ešte nevyužíva celkom dostatočne všetky možnosti rozvoja každého žiaka.

Na záver dúfame, že didaktické inovácie nájdu svoje miesto aj v školskej praxi a nezostanú len v teoretickej rovine.

Zoznam použitej literatúry

BALÁŽOVÁ, M. 1997. Rómske dieťa v školskom prostredí. In: *Vychovávateľ* č. 1-2. Bratislava : Educatio. 1997, s. 30 – 31.

BAFILE, C. 2004. *Differetn Strokes for Little Filks: Carol Ann Tomlinson on „Differentiated Instruction“*. Dostupné na internete:
http://www.education-world.com/a_issues/chat_107.shtml

BENKOVÁ, S. 1988. Zložka jazykové vyučovanie a slohová výchova. In OSTATNÍK, M. a kol. 1988. *Špecifické problémy málotriednych škôl*. Bratislava : SPN, 1988, s. 31 - 44. ISBN 067-356-88.

BERLINGER, D.C. 1994. Expertise. In MANGIERI, J.N. – COLLINS. *Creating Powerful Thinking in Teacher and Students*. Ft. Worth, Rinehart & Winston. 1994.

BÖNSCH, M. 2004. *Differenzierung in Schule und Unterricht*. Oldenburg : Ehrenwirdth Verlag, 2004, ISBN 3-48603428-6.

BRUGGER-PAGGI, E. 2000. Integration von Menschen mit Behinderung in Italien. In: *Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa*. Neuwied; Berlin: Leuchterhand Verlang. 2000. ISBN 3-472-04424-1.

CLOERKES, G. 2001. *Sociologie der Behinderten*. Heidelberg. ISBN 3-8253-8287-7.

DUCHOVIČOVÁ, J. 2007. *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra : UKF, 2007. 312 s. ISBN 978-80-8094-099-7.

ĎURÍČEKOVÁ, B. 1998. Výchova rómskych detí ako sociálny fenomén. In: *Perspektívy edukácie žiakov z výchovne menej podnetného prostredia*. Prešov, 1998, s. 69 – 71).

FEUSER, G. – HILDESCHMIDT, A. – SCHNELL, I. 1998. *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim : Juventa. 1998. ISBN 3-7799-1382-8.

GORDON, T. 1995. *Úspešná rodičovská výchova*. New York : MIND CONTROL EDITION, 1995. ISBN 963-04-5138-7.

HOŠŤÁKOVÁ, L. Vyučovanie na málotriednej škole. In: *Naša škola*. č. 3, 1998/1999. s. 35 – 37. ISBN 1335-2733.

HRABAL, V. – MAN, F. – PAVELKOVÁ, I. 1989. *Psychologické ptázky motivace ve škole*. Praha : SPN 1989. ISBN 80-98079-887-49-7.

HUPKOVÁ, M. 2008. Pedagogicko-psychologické otázky motivácie žiakov do učebnej činnosti. In PETLÁK, E. a kol. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie do učebnej činnosti*. Nitra : UKF, 2008. s. 37 – 50. ISBN 978-80-8094-340-0.

HVOZDÍK, J. 1970. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*. Bratislava : SPN, 1970.

IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. 1993. *Vreckový slovník cudzích slov*. Bratislava : KNIHA-SPOLOČNÍK, 1993. ISBN 80-90110-2-7.

JURÁŠKOVÁ, J. 1998. Špecifické prístupy a metódy vo vyučovaní nadaných detí. In *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní. Zborník z konferencie*. Bratislava : Iuventa, 1998. s. 173 – 178. ISBN 80-88868-53-X.

JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Bratislava : Formát, 2003. 151 s. ISBN 80-89005-11-X.

KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol. 2009. *Školní didaktika*. 2. Vydanie. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KING, E. 1985. *Programming for the gifted*. Ontario : Ministry of Education. 1985.

KLINDOVÁ, Ľ. A kol. 1990. *Aktivita a tvorivosť v škole*. Bratislava : SPN 1990. ISBN 80-08-00399-5.

- 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.
- KOŠČ, L. 1987. *Patopsychológia učenia a jej neuropsychologické základy*. Bratislava : SPN, 1987.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Základy porovnávacej pedagogiky a predškolská výchova vo svete*. Banská Bystrica : PF UMB, 2000.
- KOSOVÁ, B. 2000. Individualizácia výchovy a vzdelávania. In KOSOVÁ, B. a kol. *zmena a inovácie školy a výchovy*. Nitra : UKF – PF UMB – HH Zeist, ISBN 80-8050-322-2.
- KYSUČAN, J. 1996. *Úvod do speciálnej pedagogiky*. Olomouc, Pedagogická fakulta UP 1996.
- LÁSZLÓ, K. 2005. Motivácia slaboprospeievajúcich žiakov. In KAČÁNI, V. – VIŠŇOVSKÝ, E. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : IRIS, 2005. s. 127 – 134. ISBN 80-89018-85-8.
- LECHTA, V. a kol. 2009. *Východiská a perspektívy inklúzivnej pedagogiky*. Martin : Osveta, 2009. 127s. ISBN 80-8063-303-5.
- MATĚJČEK, Z. 1987. *Vývojové poruchy čtení*. Praha : SPN, 1987.
- MATĚJČEK, Z. 2000. *Škola rodičů*. Praha : MAXDORF 2000. ISBN 80-85912-29-5.
- NOVOSAD, L. 2000. *Základy speciálneho poradenství*. Praha: Portál 2000 .159 s. ISBN 80-7178-197-5.
- OSTATNÍK, M. a kol. 1988. *Špecifické problémy málotriednych škôl*. Bratislava : SPN, 1988, s. 232. ISBN 067-356-88.

PASCH, M., a kol. 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine*. Praha, Portál 1998.

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, ISBN 80-88778-49-2.

PETLÁK, E. Diferencované vyučovanie a jeho uplatňovanie v praxi. In *Naša škola*. ISBN 1335-2733, 1997/1998, roč. X., č. 6, s. 18 – 21.

PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05-X.

PETLÁK, E. a kol. 2005. *Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra : UKF, 2005. 272 s. ISBN 80-8050-900-X.

PETLÁK, E. a kol. 2008. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie do učebnej činnosti*. Nitra : UKF, 2008. 190 s. ISBN 978-80-8094-340-0.

PETZOLD, K. – ERMERT, K. 1988. *Die Integration Behinderter Kinder in Regelschulen*. Locum : Evangelische Akademie Locum. ISBN 3-8172-0288-1.

PORUBSKÁ, G. 2004. Pripravenosť učiteľov na uplatňovanie diferencovaného prístupu vo vyučovacom procese. In PETLÁK, E. – JUSZCZYK, S. a kol. *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra : UKF, 2004. s. 25 – 26. ISBN 80-8050-743-0.

REPKOVÁ, K. 1999. *Zdravotné postihnutie*. Bratislava : EPOS 1999. ISBN 80-8057-178-3.

RIEFOVÁ, S. F. 1999. *Nesoustréděné a neklidné dítě ve škole*. Praha : Portál. 1999.

ŘÍČAN, P. 1998. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha : Portál. 1998. ISBN 80-7178-410-9.

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., 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.

SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. 242 s. ISBN 80-8050-839-9.

SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy novej doby.* Brno : Paido 2004, ISBN 80-7315-060-3.

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. 2008. *Cesty k inklúzii.* Nitra : UKF. s. 232 – 256. ISBN 978-80-8094-446-9.

SOKOLOVSKÝ, T. Informace o problematice diverzity. In SOKOLOVSKÝ, T. a kol. *Diversity Management, pracovný materiál projektu Diverzita pro OZP.* 2009/2010, č. září, s. 15 – 16.

ŠAFFOVÁ, A. Dieťa z málopodnetného rómskeho prostredia v prípravnom ročníku základnej školy. In: *Naša škola.* č. 1, 1998/1999. s. 36 – 37. ISBN 1335- 2733.

VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha : Portál, 2004, ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* Praha : Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VOPAVOVÁ, M. 1999. *Matoušův efekt v žákovských knížkách.* MF Dnes, 4. 9. 1999.

ZAŤKOVÁ, T. 2005. Možnosti diferencovanej práce vo vyučovacom procese. In PETLÁK, E. a kol. *Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra : UKF, 2005. s. 36 – 43. ISBN 80-8050-900-X.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996, ISBN 80-96701-3-4-7.

ZELINOVÁ, M. – ZELINA, M. 1994. *Model tvorivého humanistického vyučovania*. Bratislava : ŠPÚ, 1994.

WINNER, E. 1996. *Gifted Children, Myth and Realities*. Basic Books. A division of Harper Collins Publisher. 1996.

Príloha A

Dotazník pre žiakov

Milí žiaci, prosím Vás vyplňte tento dotazník čo najkonkrétnejšie a najobjektívnejšie, aby mohla pani učiteľka pripraviť pre Vás zaujímavejšie vyučovanie.

Vyučovací predmet:

Trieda:

Chlapec/dievča:

Vek:

1. Hodina sa mi páčila:

1

(veľmi sa mi páčila)

2

(páčila sa mi)

3

(vôbec sa mi nepáčila)

2. Čo som sa na hodine naučil:

1

(veľmi veľa som sa naučil)

2

(niečo som sa naučil)

3

(nenaučil som sa skoro nič)

Za vyplnenie dotazníka Vám veľmi pekne ďakujem.