

## Philosophical and research aspects of diversity

### [Diverzita vo filozofickom a vyskumnom ponati]

Jana Duchovicova

DOI: 10.18355/XL.2018.11.01XL.05

#### Abstract

The study analyzes diversity in pedagogy, philosophical fundamentals influencing this reality more significantly in the twentieth century. It limits the equity in the educational reality as a challenge for reflection of the diversity in education and analyzes the diversity as a construct of studies carried out in pedagogy with an overview of the chosen conclusions. It focuses on the aspects of pedagogical diversities of pupils' population, mainly in the language, culture and ethnical heterogeneity as well as heterogeneity in the level of cognitive presumptions, mental abilities, and personal qualities, diagnostics of the pupils' diversity as the source for selecting appropriate pedagogical measurements.

**Key words:** diversity, equity, inclusion, differentiation, heterogeneity in educational environment, diversity in teacher's point of view, diversity in tertiary education

#### Abstrakt

Štúdia analyzuje ponímanie diverzity v pedagogike, filozofické fundamenty, ktoré mali na toto poňatie v dvadsiatom storočí výraznejší vplyv, vymedzuje ekvitu v edukačnej realite ako výzvu pre reflexiu diverzity v edukácii a analyzuje diverzitu ako konštrukt výskumu v pedagogike s prehľadom vybraných záverov realizovaných výskumov. Zameriava sa na aspekty pedagogickej diverzity žiackej populácie, najmä v rovine jazykovej, kultúrnej a etnickej heterogenity a heterogenity v rovine kognitívnych predpokladov, mentálnych schopností a osobnostných vlastností a diagnostiky žiackej diverzity so zreteľom na otázky dotýkajúce sa rôznorodosti žiakov ako zdroja výberu pedagogických opatrení.

**Kľúčové slová:** diverzita, filozofia diverzity, ekvita, inklúzia, diferenciácia, heterogenita v edukačnom prostredí, ponímanie diverzity učiteľmi, diagnostické kompetencie učiteľov, diverzita v terciárnom vzdelávaní

---

#### Úvod

Rozmanitosť – diverzita – je aktuálne skúmaná v mnohých vedných oblastiach. Diverzita predstavuje celosvetový fenoménom dotýkajúcim sa všetkých oblastí kultúrneho života včítane vzdelávania. Predstavuje zdroj poznania heterogenity a determinantov rôznych javov a vo vzdelávaní je považovaná za zdroj nových príležitostí a inovácií orientovaných na dosahovanie efektívnejších výsledkov edukácie, či už v dimenzii osobných, individuálnych efektov alebo v dimenzii spoločenskej prosperity. V európskom priestore sú vyvíjané mnohé iniciatívy, ktoré sa snažia o podporu rozmanitosti a rozvoj diverzifikovanej školskej populácie, prostredníctvom vytvárania a ponuky kvalitných edukačných programov, implementujúcich princípy inklúzie, ekvity, rešpektu, vzájomnosti a humanity. Súčasťou projektovania optimalizovaných edukačných postupov je výskum diverzifikovanej školskej populácie a rozmanitosti edukačných potrieb, ktoré z nej plynú, s cieľom podporiť kvalitu výchovy a vzdelávania.

## **Pedagogické a filozofické ponímanie diverzity**

Vytváranie rovnosti šanci v prístupe k vzdelaniu môže zásadným spôsobom ovplyvniť kvalitu sociálnej inklúzie, a tým kvalitu života jednotlivcov v spoločnosti. Diverzita v školských podmienkach predstavuje pochopenie a poznanie prepojenosti ľudskej kultúry a prírodného environmentu, neustále vyjadrovanie vzájomného rešpektu, učiteľovu toleranciu, uvedomenie si toho, že osobná, kultúrna a inštitucionálna diskriminácia vytvára pretrvávajúce privilégiá len pre niektorých a neustále vytvára znevýhodnenia pre iných.

Snahy o rešpektovanie akýchkoľvek individuálnych potrieb vyplývajúcich z diverzity žiackej populácie (jej antropogénneho, psychogénneho a sociokultúrneho kontextu) majú v sebe základ afirmatívnej akcie, mali by však dostať možnosť byť vnímané ako zdroj vzájomného obohacovania.

NEA (*National Education Association*) definuje diverzitu ako spôsob, ktorým možno vysvetliť identickosť a jedinečnosť jednotlivcov súčasne. Rozmanitosť vyplýva zo špecifik rasy, etnického pôvodu, jazyka, kultúry, náboženstva, pohlavia, sexuálnej orientácie, psychických a fyzických schopností, socio-ekonomického statusu, imigračných okolností a pod.

Rozmanitosť (diverzita) sama o sebe nepredstavuje pojem hodnoty, ale vyjadruje spôsob, akým ľudia reagujú na rôznorodosť, pričom tento spôsob je determinovaný hodnotovou orientáciou, postojmi a presvedčením. Akceptácia rozmanitosti predstavuje hlavný princíp sociálnej spravodlivosti – ekvity – rovnakého prístupu ku všetkým žiakom. Výsledky vzdelávania v tomto kontexte závisia len od vynaloženého úsilia žiaka a nie od okolností, ktoré žiak/študent nemôže zmeniť. Podstatou ekvity je rozvoj žiakov nad stanovené minimum s cieľom dosiahnuť maximum vyplývajúce z potenciálu jednotlivca.

Ak vychádzame z definovania predmetu skúmania pedagogiky diverzita predstavuje jav determinujúci edukačné procesy v danom prostredí, ale tiež ovplyvňujúci efekty edukácie v zmysle osobnostných zmien i v zmysle spoločenských zmien odrážajúcich sa na jednej strane vo vzdelanostnej štruktúre populácie a vzdelanostnom potenciáli spoločnosti a na strane druhej v ekonomickej efektívite vynaložených financií na oblasť vzdelávania.

Charakteristika diverzity v edukácii je mnohospetrálna. Pri skúmaní jej podstaty je potrebné zaoberať sa aspektmi metafyziky a ontológie, noetickej analýzy, pretože môžu tvoriť jadro poznania diverzity. Nemenej významná je etická a axiologická analýza diverzity objasňujúca jej hodnotovú povahu, ako aj analýza diverzity z aspektu politickej filozofie, pretože sekularizáciou spoločnosti sa väčšina atribútov svetonázorovej diverzity presunula do sféry politiky.

G. Pintes (2013) konštatuje, že príčina intenzívnejšieho záujmu pedagogiky o rozmanitosť v edukačných podmienkach tkvie aj v inovovaných a aktualizovaných generálnych zámeroch edukácie, vyplývajúcich zo zmenených celospoločenských, globálnych a bytostných cieľov našej existencie. Ako autor konštatuje, prvotnou otázkou k pochopeniu tohto záujmu má byť to, čo sa edukáciou snažíme dosiahnuť, aký je súčasný obraz človeka, označovaného za vzdelaného, vychovaného a schopného nielen spoločenskej, ale aj individuálnej existencie. *„Napriek tomu, že diverzitu chápeme ako prirodzený jav, k realizácii väčšiny tvorivých procesov potrebujeme vytvoriť takú základňu, v ktorej sú typické práve spoločné (homogénne, uniformné) znaky. Je to pravdepodobne prvý paradox, ktorý si väčšinou ani neuvedomujeme, lebo ho považujeme za celkom prirodzený. V praxi to znamená, že napriek skutočnej a úprimnej snahe a vôli rešpektovať a podporiť diverzitu v čo najširšej možnej miere, pre chod a fungovanie rôznych systémov ju potrebujeme limitovať, až potlačiť. Systém normatívo, smerníc, legislatívy bol, je a bude vytváraný za tým účelom, aby vymedzoval a riadil procesy, pri ktorých budú pravidlá „hier“ rovnaké pre všetkých (alebo aspoň pre väčšinu). Skúmaním diverzity sa preto*

*dostávame do situácie, kedy si potrebujeme objasniť, či je pre nás zaujímavá ako východiskový stav, alebo ako cieľ, ktorý chceme podporiť, resp. dosiahnuť?“*

V edukačnej realite v nadväznosti na uvedené paradoxne vyznievajú snahy orientované na prísne vymedzovanie vzdelávacích štandardov a testovanie ich zvládnutia v rôznych celoplošných monitoringoch, či iných kontrolných testoch, ak je v národných dokumentoch určujúcich politiku vzdelávania (napríklad Učiace sa Slovensko, 2017: 18) hlásaná a vyzdvihovaná požiadavka inklúzie, definovaná ako vzdelávanie žiakov s rôznorodým potenciálom, založená na individualizácii vyučovania. Následne sa objavujú otázky pedagógov, či je vôbec možné diferencovať žiakov podľa ich edukačných potrieb? Mnohým učiteľom, ktorí poznajú svojich žiakov, ich možnosti a predpoklady, leží na srdci adekvátnosť a primeranosť vlastného vyučovacieho pôsobenia, no neraz vďaka štandardom majú pocit zviazaných rúk. Relatívne novým fenoménom sa v zahraničných školských systémoch stáva vypracovávanie vzdelávacích štandardov založených na rozmanitosti edukačného terénu, vyplývajúceho z výraznej akademickej odlišnosti žiakov v školských triedach. Ich podstatou je pedagogická práca založená na vysokej kvalite vyučovacích stratégií a požiadaviek. Inými slovami ak učiteľ porozumie ako sú štandardy vypracovávané, ako sú v nich požiadavky na úroveň vedomostí, zručností, spôsobilostí a návykov zaraďované, v konfrontácii s vyučovacou praxou, stojí na hranici možného rešpektovania diverzity a tvorby inkluzívneho edukačného prostredia. Konflikt medzi sústredeníím sa na vzdelávacie štandardy a orientáciou na jednotlivé potreby žiakov nastáva len vtedy, ak sú štandardy používané spôsobom, ktorý núti učiteľa ignorovať poznatky o efektívnom vyučovaní a učení sa.

Hoci pojem diverzita je v našej proveniencii pojmom skôr novým, než tradičným, neznamená to, že by otázky individuality, špecifických potrieb a odlišností boli v pedagogickom, špeciálnopedagogickom, či psychodidaktickom výskume opomínané. Známejším a tradičnejším je pojem diferenciácia. V pedagogickej literatúre sa pojem objavuje v období postmodernity, približne v 60-tych rokoch, kedy sa začali výraznejšie uplatňovať mnohé pozitívne reformné impulzy predovšetkým z dôvodu výrazných diferencií v dosahovaní úspechov školských systémov jednotlivých krajín na medzinárodnej úrovni a škola musela čeliť ostrej kritike. Kritizoval sa najmä vnútorný život školy, pričom kritika bola taká rozsiahla a významná, že môžeme hovoriť o svetovej vzdelávacej kríze.

Postmoderna spochybnila väčšinu východiskových filozofických téz moderny, o ktorých sa myslelo, že predstavujú konštantnú a neprekonateľnú paradigmu nášho sveta a sú natoľko nespochybniteľným pilierom, že sa človek o ne môže s istotou oprieť v každej oblasti svojho života. Základný pilier moderny, vymedzenie človeka na základe racia, ktoré mu zodpovie väčšinu životných otázok, bolo spochybnené, k čomu v nemalej miere prispelo psychoanalytické hnutie reprezentované Freudom. V postmodernej filozofii, konštatuje G. Pintes (2013: 13), by sme však len ťažko mohli nájsť taký koncept, ktorý bol jednoznačným fundamentom edukačnej diverzity. Korene treba hľadať v skorších obdobiach a v diskurzoch, ktoré tvoria len parciálnu oblasť globálne chápanej diverzity.

K základným fundamentom autor zaraďuje:

- Noetický fundament . Je postavený na liberalizme a dodnes predstavuje významné miesto v pozitivistických názoroch. *„Podľa liberálneho učenia je spoločnosť stavaná z racionálnej spolupráce medzi sebou súperiacich jednotlivcov. Spoločnosť preto neposkytuje žiadnu oporu (právnu, morálnu) tým, ktorí v tomto súperení ostanú porazení. Výnimkou sú len prípady, kedy sa úspech dosiahne prostriedkami, ktoré sú v rozpore so všeobecným záujmom (podvodom, násilím a pod.). Konštatuje, že neexistuje taká spoločnosť, v ktorej by všetci*

*jednotlivci mohli súperiť za rovnakých podmienok, keďže diverzita spoločnosti (a v nej aj jednotlivcov) je natoľko značná a typická, že spoločnosť musí tieto „inakosti“ vyrovnat’ – kompenzovat’ najmä legislatívnym systémom. Vládujúce zoskupenie (politické, hospodárske, informačné) však v každej dobe dokázalo aj týmito prostriedkami manipulovat’ spoločnosť, a to často vidinou vytvorenia rovnakých podmienok pre každého.“* V tomto diskurze je otázna najmä úprimnosť (morálny aspekt) toho, či praktickým presadením týchto ideálov sa v praxi môže naozaj uplatniť akceptácia rôznorodosti.

- Morálno – axiologický fundament. Vychádza z kritiky liberalizmu a neoliberalizmu. Neomarxisti na rozdiel od marxistov verili v to, že aj cesta evolúcie môže priviesť ľudstvo k emancipácii a tým aj k všeobecnému rešpektovaniu a akceptácii odlišnosti. *„Cieľom zmeny podľa H. Marcuseho je taká spoločnosť, v ktorej sú garantované slobodné možnosti človeka pre jeho prirodzený vývin. Tieto myšlienky sa stali akýmsi programom moderného anarchizmu v 60. rokoch 20. storočia. Pre všeobecné uplatnenie edukačnej diverzity sa však takýto spôsob nejaví ako optimálny.“* Tým, že človek v neomarxistickom diskurze prichádza k uvedomeniu si možností alternatívneho osudu, rozhoduje sa konať. História však ukázala, že ku konaniu sa odhodlali len niektoré skupiny spoločnosti (študentstvo a nižšia sociálna vrstva), ktoré nemali čo stratiť a namiesto progresu často prišiel ešte oveľa výraznejší regres spoločnosti, aký by sa dal očakávať, konštatuje G. Pintes..
- Metodicko – pedagogický fundament. Znamená teoreticko – koncepčné východisko edukačnej diverzity, na základe ktorého môžeme uplatniť čo najširšie spektrum prejavov rôznorodosti v edukačnom procese. Spadá sem filozofia existencializmu, ktorá sa odrazila najmä v reformno-pedagogických hnutiach. Metódy reformnej pedagogiky založené na vyzdvihovaní osobného zážitku, sebarozvoji, seberealizácii a sebaaktualizácii vyzdvihli v pedagogickom prostredí subjektívizmus a do popredia sa dostal voľný – slobodný model výchovy z hľadiska riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu.

Ako sme už naznačili, štúdium jedinečnosti, a teda aj žiackej odlišnosti nie je novou záležitosťou a hoci sa dlhodobo hľadajú a formulujú príčiny neúspechu a problémov vo výchove a vzdelávaní, nemôžeme tvrdiť, že by pedagogická teória zaujala k týmto otázkam jednoznačný postoj. Uvedomujeme si, že vzhľadom k rozmanitosti, mnohofaktorovosti a širokospektrálnosti problémov súvisiacich s výchovou, ako aj diverzitu žiakov je to úloha veľmi náročná a je logické, že doteraz nebol vytvorený jednotný model, systém, ktorým by sa diferenciacia a inklúzia mala riadiť. To je zároveň príčina, prečo nachádzame v didaktikách a metodikách odporúčania individuálnych postupov so žiakmi konkrétnych kvalít skôr ojedinele.

Diferencie, ktoré boli objektom výskumu pramenili z diverzity úrovne kognitívnych funkcií, učebných štýlov, schopností, tvorivosti a záujmov, pričom pedagogika v menšej miere skúmala príčiny diverzity a výraznejšie sa zameriavala na jej dopad v procese výchovy a vzdelávania (vplyv na prospech, výkon, správanie, komunikáciu, kooperáciu, motiváciu, sebahodnotenie, sebareguláciu, hodnoty a pod.) a hľadanie optimálnych stratégií pre procesy výchovy a vzdelávania (diferenciáciu cieľov, diferenciáciu, metód, diferenciáciu foriem, prostriedkov) s dôrazom na rešpektovanie žiackej individuality.

Pojem, s ktorým pracovala pedagogická veda v našich podmienkach častejšie je *heterogenita* edukantov, chápaná ako odlišnosť, inakosť, pričom si dovoľíme konštatovať, že uplatnenie princípov vnútornej diferenciacie sledovali cieľ primárnej prevencie v kontexte disocializácie a exklúzie skôr v širšom sociálnom zmysle než v zmysle priamej pedagogickej intervencie. Pojem heterogenita sa opieral o koncept vzdelávacích potrieb, v užšom zmysle slova, teda o koncept špeciálnych edukačných potrieb (legislatíva pracuje s pojmom špeciálne výchovno-vzdelávacie

potreby), čím bol výskum prioritne orientovaný na problémy podpory a vzdelávania žiakov s rôznou úrovňou schopností a prospechu (podpriemerní, priemerní žiaci, žiaci nadaní, prospievajúci, neprospievajúci), žiakov s postihnutím (mentálnym, zmyslovým, telesným, viacnásobným a pod.), s narušením (narušenou komunikačnou schopnosťou, psychosociálne a emocionálne narušených a pod.) a poruchami (učenia a správania). V posledných desaťročiach sa výskumné uchopovanie heterogenity žiakov výrazne rozšírilo, a to najmä o témy kultúrnej a etnickej heterogenity (v našich podmienkach sú to predovšetkým špecifiká vzdelávania žiakov rómskeho etnika), ale tiež jazykovej heterogenity (špecifiká vzdelávania bilingválnych žiakov, žiakov s odlišným materinským jazykom a pod.) a v neposlednom rade o otázky pohlavnej heterogenity. Výskumami v oblasti kognitívnej psychológie sa postupne rozšírilo pole záujmu pedagogiky o témy heterogenity v učení a jeho štýloch, úrovni kognitívnych funkcií, koncepcií, prekoncepcií a miskoncepcií žiakov a heterogenity osobnostných charakteristík (temperament, tvorivosť, motivácia, postoje, sebapoňatie, integrovanosť a ich vzťah k školskému výkonu pod.). (bližšie Duchovicova, 2012, 2013).

Bližšie sa analýzou heterogenity zaoberajú autorky V. Hajkova, I. Strnadova (2010) a v zmysle vymedzenia jednotlivých typov je aj v našich podmienkach možné uvažovať o rôznorodosti (diverzite) žiackej a študentskej populácie.

1. *Kultúrna a etnická heterogenita* – etnická, jazyková a kultúrna odlišnosť by mala byť v škole vnímaná bez akéhokoľvek náznaku posudzovania v zmysle cudzosti a odsudzovania. Pedagogickými otázkami národnosti, etnickej a kultúrnej diverzity v spoločnosti sa zaoberá interkultúrna pedagogika.

2. *Jazyková heterogenita* – táto otázka je na Slovensku vnímaná mimoriadne citlivo najmä vo vzťahu k národnostným menšinám, ale vynára sa aj v súvislosti so vzdelávaním žiakov rómskeho etnika a narastajúcim počtom vzdelávajúcich sa detí cudzincov (migrantov) v našej krajine.

3. *Heterogenita pohlavia a genderové aspekty inklúzie* – sú riešené ako problémy dvoch typických subkultúr, pričom neustále dochádza k snahám o odhalenie dynamiky vzťahov v ich koedukácii, na základe vzájomnej odlišnosti.

4. *Veková heterogenita* – vzťahy medzi žiakmi rôznych vekových skupín a kategórií, rovnako ako medzi vrstovníkmi, hrajú významnú úlohu pri uľahčovaní osobnostného, spoločenského a morálneho rozvoja jednotlivcov, preto sú taktiež predmetom rozsiahlych výskumov.

5. *Heterogenita kognitívnych predpokladov a mentálnych schopností* Jedným z najznámejších odporcov selekcie žiakov na základe kognitívnych schopností je R. Feuerstein a kol. (1980), ktorý je autorom jedného z najrozšírenejších stimulačných programov. R. Feuerstein si všimol, že veľa detí, ktoré zlyhávali v školskom prostredí v dôsledku toho, že nie sú schopné vyrovnáť sa s formálnymi nárokmi učenia, zároveň však boli úspešné v mimoškolskom prostredí, v hre i v poznávacej činnosti.

6. *Rozdielnosť žiakov podľa temperamentových charakteristík* – temperamentom označujeme tú časť osobnosti človeka, ktorá je určená prevažne biologicky a prejavuje sa predovšetkým spôsobom citového reagovania. K hlavným temperamentovým charakteristikám je možné zaradiť aktivitu, vzrušivosť a vytrvalosť, na základe ktorých je možné pochopiť a predvídať správanie žiakov a vyhnúť sa tak problémovým situáciám.

Viacere teórie skúmajúce multikulturalitu a multikultúrnu teóriu sa pokúšajú o vymedzenie teoretického rámca diverzity. R. G. Tharp (1994) uskutočnil analýzu multikulturality postavenú na komplexnom rámci štyroch úrovni kauzálnych vývojových procesov, ktoré sú vo vzájomnej relácii, a tak ovplyvňujú ľudské správanie každého druhu. Zahrnul sem fylogenezu, etnogenézu, ontogenézu a mikrogenézu. Fylogenetická úroveň vysvetľuje evolučný kontext vývojovej línie

druhov, teda i rás, etnogenéza vysvetľuje kauzalitu procesov, ktoré ovplyvňovali podmienky existencie jednotlivých kultúr a národov a etnických skupín, ontogenéza sa orientuje na individuálny vývoj organizmu od počatia až po smrť a mikrogenetická úroveň vysvetľuje príčinné súvislosti rozmanitosti na základe akvizičných procesov ako je učenie, imitácia a pod. Opierajúc sa o uvedené je diverzita a multikulturalita problémom podstatne presahujúcim chápanie rozmanitosti len podľa príslušnosti k určitej špecifickej skupine, pretože ide o široký komplex súvislostí podtrhujúcich individuálnu odlišnosť.

Opodstatnene tak veda včleňuje do svojho pojmového aparátu pojem pedagogickej diverzity, ktorý v obsahovom vymedzení je možné chápať ako heterogenitu žiackej/študentskej populácie.

V súčasnosti sa pedagogika snaží o modernizáciu obsahu, metód, foriem vyučovania s cieľom zvýšenia účinnosti a úrovne pedagogickej činnosti a aplikácia diferencovaného prístupu k žiakom podľa ich záujmov a nadania je jej neoddeliteľnou súčasťou. Prispieva k tomu aj prijatie filozofie ekvity v edukačnom prostredí. Ekvita znamená férový prístup, čo v praxi znamená, že na to, aby jedinec dosiahol výsledky adekvátne jeho schopnostiam, sú mu (mali by mu byť) poskytnuté prostriedky, ktoré berú do úvahy jeho konkrétnu východiskovú situáciu (sociálnu, fyzickú, psychickú, spoločenskú, intelektuálnu,...). Férový prístup stavia na princípoch ako spravodlivosť, objektívnosť; berie do úvahy, že nie všetci sú na rovnakej úrovni, alebo v rovnakej situácii a preto by mali mať poskytnuté to, čo najlepšie zodpovedá ich potrebám; očakávané sú výsledky zodpovedajúce jeho individuálnym schopnostiam a špecifickej situácii; s každým sa zaobchádza rovnocenne, pričom sa kladie dôraz na kvalitu. (Equity, 2014).

Mnohé oblasti žiackej diverzity však nie sú z pohľadu pedagogickej vedy rozpracované komplexne. Veľké možnosti vidíme v odporúčaníach a hlavných cieľoch koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania, a to v kurikulárnej transformácii a v diverzifikácii metód a foriem vzdelávania a výchovy, zameraných na zážitkovú, motivačnú, autoregulujúcu, kreativizačnú, socializačnú a kognitivizačnú funkciu. Moderná škola v demokratických systémoch sa postupne odkláňa od selektívnej kategorizácie žiakov, sankcionovania ich neúspechov a striktného predpisovania rozsahu vedomostí, zručností a času, v priebehu ktorého si ich žiaci majú osvojiť. Hľadá cesty, ako intenzívne pomôcť žiakom, aby proces ich učenia bol čo najúčinnjší. Ide o odklon od receptívnej, verbálnej a pamäťovo založenej orientácie, znižujúcej možnosti individualizácie a smerovanie k rozvoju žiakov pomocou individualizácie a diferenciacie.

K východiskám pre tvorbu vzdelávacích stratégií dnešnej školy patria výsledky výskumov a tézy jednotlivých filozoficko-pedagogických koncepcií, napr.:

- proces učenia je ovplyvnený doterajšími skúsenosťami a poznatkami žiaka a učiteľ musí preto vedieť, aké poznatky žiak má, aké sú modely jeho učenia, aké má spôsoby spracovávania informácií, aký je jeho štýl učenia;
- ak má vyučovanie rozvíjať kritické myslenie a kognitívne funkcie žiaka, musí reflektovať princípy sprostredkujúceho vyučovania vzťahujúce sa k motivácii, rozvíjaniu metakognitívnych procesov, inteligencie a učebnej kapacity a smerovať k štruktúrálnej modifikácii poznania a poznávania;
- je potrebné hľadať vhodné modely správania, ktoré sú v procese vyučovania postupne predstavované žiakom;
- je nevyhnutné spevňovať správanie žiakov pozitívnou spätnou väzbou a je dôležitá praktická aplikácia všetkého vysvetleného;
- zdrojom vývoja osobnosti sú interakcie medzi osobami;

- snažiť sa navodiť vo vyučovaní konflikt v poznaní, pretože sa ním zvyšuje pravdepodobnosť zaujatia poznávacieho postoja žiakom, v dôsledku nutnosti sociálnej regulácie;
- čím viac jedinec participuje na riešení učebných problémov, tým je efekt učenia vyšší, preto je potrebné využívať čo najviac autentické učenie;
- používanie kooperatívneho vyučovania vedie k rozvoju individuálnej zodpovednosti, schopnosti plánovania, sociálnych zručností,
- uplatňovať pravidlá neurodidaktického a psychodidaktického poňatia vyučovania.

Uvádzané vybrané stratégie a princípy podporujú potrebu prispôbovať edukačný proces individuálnym predpokladom a potrebám žiaka vyplývajúcim z ich diverzity – rozmanitosti. Koncept rozmanitosti musí zahrnúť prijatie a rešpekt. *Diverzita je teda chápaná ako prijatie skutočnosti, že každý jednotlivec je jedinečný a uznanie príčin individuálnych rozdielov.* Skúmanie rozdielov zároveň smeruje k chápaniu, rešpektu a ochrane celého environmentu. Koncept diverzity sa tak stáva priestorom pre pochopenie seba samého prostredníctvom tolerancie a poznávania rozmanitosti obsiahnutej osobnosťou každého jednotlivca.

### **Diverzita ako konštrukt výskumu orientovaného na pedagogickú inklúziu**

Súčasťou projektovania optimalizovaných edukačných postupov v inkluzívnej škole je výskum diverzifikovanej školskej populácie a rozmanitosti edukačných potrieb, ktoré z nej plynú, s cieľom podporiť kvalitu výchovy a vzdelávania. V odborných a vedeckých diskurzoch zahraničnej proveniencie je diverzita riešená dlhodobejšie (Baughn, 1999; . England, 1992; Jaap, 1999; Wittmer, 1992 a iní), sú zriadené centrá na výskum diverzity (napr. Center for Research on Education, Diversity & Education).

Výskum sa orientuje aj na filozofický rozmer diverzity, transformujúci sa v teórii, ako aj konkrétny didaktický rámec jej rešpektovania v priamych výchovných a vzdelávacích intervenciách s dopadom na efektivitu vyučovania v poznatkovej oblasti, v oblasti personalizácie, tvorby vlastnej identity, sebapoňatia, sebahodnotenia, socializácie človeka a pod. v inkluzívnom prostredí.

Podstatne hlbší prienik do problematiky zaznamenávame v USA, ale aj v Austrálii, kde sa diverzita rieši ako základný problém plynúci z obrovskej rozmanitosti society, už niekoľko desaťročí. Edukačná politika diverzity sa výraznejšie orientuje na projektovanie adekvátneho kurikula a výber optimálnych vyučovacích stratégií vyplývajúcich z dokonalého poznania vzdelávaných skupín a ich edukačných potrieb (bližšie napr. Teele, 2007/2008; Rifkin, 2007/2008; Bernhardt, 2007/2008).

Európsky pohľad na problematiku diverzity je možné považovať za „opatnejší“, čo je pravdepodobne odozva aj na postmodernú filozofiu J. F. Lyotarda, M. Foucaulta, J. Derridu a i. (bližšie Caroll, 1987; Youdell, 2006 a i.).

V centre výskumnej pozornosti stojí sociokultúrna odlišnosť, multikulturalita, jazyková (Haley, Hancock, et all. 2007/2008) genderová odlišnosť, inakosti v kontexte špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, odlišnej sexuálnej orientácie (Bedford, 2009). Špecifický problém tvorí diverzita a jej výskum v postsekundárnom vzdelávaní (Higbee, Lundell, Duranczyk, ed., 2007). Spomenieme práce zamerané na vnímanie diverzity vo vysokoškolskom prostredí študentmi (Ghere , Kampsen, Duranczyk, Christensen, 2007), integráciu a inklúziu vo vysokoškolskom prostredí a jej multikultúrne, psychologické, či špeciálnopedagogické pozadie (Higbee , Siaka, Bruch, 2007; Christensen, 2007; Nieto, 2006), odlišnosti v správaní a motivácii vysokoškolákov a ich vplyve na učebné výsledky (Aragon, Kose, 2007). Výskumne sú tiež riešené otázky diverzity na druhom póle edukačného procesu - v pedagogickom zbere (Stanley, 2006) a širšieho vnímania problémov učenia

vyplývajúcich z diverzity a jej kultúrno - ekologického rámca (Murry, 2006; Verma, 2006).

K dispozícii je tiež stále viac dôkazov o tom, že iniciatíva v podpore diverzity a inklúzie má vplyv na zvýšenie počtu znevýhodnených študentov vo vysokoškolskom prostredí (Hurtado, Milem, Clayton, Pedersen, Allen, 1998; Smith, Schönfeld, 2000, Duchovicova, Rybansky, 2013b), no zatiaľ nie je možné hovoriť o dosiahnutí ekvity.

V našej proveniencii sme riešili výskumný problém orientovaný na poňatie diverzity v školskom prostredí, vychádzajúce z prijatia diverzity, ktorého ukazovateľmi sú: budovanie inkluzívnej kultúry, tvorba inkluzívnej politiky a rozvíjanie inkluzívnej praxe (Booth, Ainscov, 2007) a z úrovne profesijnej kompetentnosti pedagógov vo vzťahu k napĺňaniu týchto ukazovateľov, čím sme detekovali pripravenosť škôl naplňať individuálne edukačné potreby detí, žiakov a študentov a jej limity v školskom prostredí (Duchovicova, Petrova, 2015).

Z výsledkov výskumu, orientovaného na *zistenie prijatia diverzity v školskom prostredí* v jednotlivých indikátoroch inkluzivity vyplynulo, že prijatie diverzity v školskom prostredí sa celkovo pohybuje v rozmedzí mierne uplatňovaných až uspokojujúco uplatňovaných princípov inklúzie, pričom pozitívnejšie hodnotia budovanie inkluzívnej kultúry, uplatnenie inkluzívnych hodnôt a inkluzívnu prax (učitelia s praxou menej ako 5 a viac ako 15 rokov praxe. U učiteľov expertov, s dĺžkou pedagogickej praxe viac ako 5 a menej ako 15 rokov, sme zaznamenali nižšie hodnotenia v prijímaní diverzity v školskom prostredí, avšak rovnako sa pohybujú v rozpätí mierne uplatňovaných princípov. Najnižšie priemery sme zaznamenali, a to u všetkých skupín učiteľov, v indikátore mobilizácia zdrojov. Výsledok orientuje potrebu prípravy učiteľov k realizácii sprostredkovaného učenia, vedeniu žiakov k vzájomnému zdieľaniu svojich zručností, tradícií a skúseností, napr. z rôznych rodinných zázemí, kultúrnych odlišností. Je potrebné rozvíjanie komunikačných kompetencií a schopností učiteľov pre sprostredkovávanie skúseností a zručností zdieľať s kolegami navzájom prostredníctvom metodických inštruktáží a hospitácií. Rozvíjať schopnosť prípravy projektov pre získanie zdrojov na podporu inkluzívneho vzdelávania vo svojich triedach učiteľmi, rozvíjať spôsobilosti učiteľov v oblasti poznania zdrojov na podporu učenia žiakov/študentov a vytváranie vlastných zdrojov pre študentov intaktných, ako aj pre študentov s rôznym postihnutím a špecifickými potrebami.

Skúmanie učiteľovho vnímania vlastnej profesijnej zdatnosti vo vzťahu k prijímaniu diverzity (uplatneniu jednotlivých indikátorov inklúzie) v školskom prostredí odhalilo, že učitelia hodnotia úroveň vlastných kompetencií v oblasti uplatnenia princípov inkluzívnej filozofie ako uspokojivú až miernu (učitelia vysokých škôl). Najvyššia miera hodnotenia vlastnej kompetentnosti prijatia diverzity a uplatnenia inkluzívnej filozofie je u učiteľov prvého stupňa ZŠ. Zároveň nižšiu úroveň kompetencií, podľa vlastného hodnotenia, majú učitelia II. stupňa ZŠ, SŠ a VŠ, výraznejšie v indikátoroch organizácia učenia, mobilizácia zdrojov a tvorba inkluzívneho prostredia a kultúry, preto by programy ďalšieho vzdelávania, zamerané na zvyšovanie úrovne kompetencií pedagogických zamestnancov sekundárneho vzdelávania, orientované na podporu inkluzívneho vzdelávania mali zahŕňať práve identifikované oblasti indikátorov. Pri analýze výsledkov sebareflexívneho posúdenia úrovne kompetencií v uplatňovaní princípov inklúzie a prijatia diverzity podľa dĺžky pôsobenia sme zistili, že najnižšie hodnotia úroveň vlastných kompetencií učitelia s dĺžkou praxe 5 až 15 rokov, a to vo všetkých sledovaných indikátoroch.

Predmetom našich výskumov boli tiež aspekty pedagogickej diagnostiky v kontexte diverzity žiackej populácie so zreteľom na otázky dotýkajúce sa rôznorodosti žiakov ako zdroja výberu pedagogických opatrení (Duchovicova, 2013a). Podkladom expertízy bolo sebareflexívne posúdenie úrovne profesijnej kompetentnosti a indikátory diagnostiky: včasná depistáž, štruktúra diagnostického

procesu a varieta školskej populácie a pedagogická diagnostika. Výskum preukázal, že úroveň pripravenosti učiteľov na uskutočňovanie depistáže, orientovanej na adekvátne plánovanie vyučovania a výber pedagogických opatrení a intervencií v kontexte žiackej rôznorodosti v škole považujú učitelia za menej uspokojivú. Najmenej sú pripravení identifikovať potreby vyplývajúce z genderových odlišností, etnickej rozmanitosti a imigračných okolností, z čoho usudzujeme obsahové zameranie prípravy v oblasti pedagogickej diagnostiky. V štruktúre diagnostického procesu sú učitelia najmenej pripravení na stanovovanie pedagogickej diagnózy vychádzajúcej z genézy stavu žiaka, stanovenie diagnostickej hypotézy (predpokladu určujúceho postup diagnostikovania), vyslovenie prognózy a možností ďalšieho rozvoja žiaka. Úroveň vlastných kompetencií pre uskutočnenie depistáže na menej uspokojivej úrovni je identifikovaná vo vzťahu k etnickej rozmanitosti, fyzickým schopnostiam a zdravotnému stavu a imigračným okolnostiam. Za najnáročnejšie oblasti pedagogickej diagnostiky, vyplývajúce z rôznorodosti žiakov, považujú učitelia temperamentové, vôľové a iné osobnostné charakteristiky žiaka, rôznorodosť z hľadiska ohrozenia poruchou správania alebo pozornosti, rôznorodosť z hľadiska sociálnej pozície žiaka, či z hľadiska ohrozenia špecifickou vývinovou poruchou. Z uvedených zistení vyplýva potreba obsahového zamerania prípravy v oblasti pedagogickej diagnostiky.

Významným predpokladom pre rozvíjanie učiteľských kompetencií je rozšírenie rozsahu pedagogickej praxe a konkretizácia oblastí praktickej prípravy zahŕňajúcej aspekty diverzity a variety žiakov v školskom prostredí, jej identifikácie a projektovania optimálnych pedagogických opatrení a didaktických intervencií opierajúcich sa o kvalifikovanú pedagogickú diagnostiku.

V rámci výskumu diverzity vo vysokoškolskom prostredí sme iniciovali výskum zameraný na identifikáciu hodnotenia úrovne podpory rozmanitosti (diverzity) v prostredí vysokých škôl a miery inkluzivity z pohľadu študentov príslušných vysokých škôl (Vargová, M. 2015). Z výsledkov vyplynulo, že študenti hodnotia diverzitu v prostredí škôl veľmi pozitívne a toto prostredie je do významnej miery inkluzívne. Snaha škôl v zmysle podpory diverzity je študentmi oceňovaná, pričom nápomocné sú aj interné predpisy viažuce sa na kvalitu vzdelávania v skúmaných školách. Z výsledkov vyplýva, že škola je otvorená naozaj pre všetkých, študenti sa cítia byť prijímaní pedagógmi, tiež spoluštudentmi, ale aj samotnou školou. Inklúzia študentov je v prostredí škôl verejne prezentovaná ako ich politika, uplatňujú

sa tu princípy inklúzie, rešpekt, tolerancia, akceptácia, a pod. Identifikované bolo tiež ponímanie inklúzie vo vysokoškolskom prostredí medzi zahraničnými študentmi a nezahranými študentmi. Obidve skupiny študentov vnímajú diverzitu a mieru inkluzivity pozitívne. Zahraniční študenti vnímajú mieru inkluzivity v prostredí slovenských vysokých škôl veľmi podobne ako nezahranení. Keďže zahraniční študenti predstavujú heterogénnu skupinu odlišnej skúsenosti, prípadne odlišnej etnicity a kultúry a táto skupina vníma mieru inkluzivity pozitívne, znamená to, že škola im poskytuje rovnaké podmienky, ako na domácej pôde. Škola teda vo významnej miere uspokojuje diverzité podmienky študentov odlišnej etnicity a kultúry. Študenti spomedzi všetkých ukazovateľov diverzity najpozitívnejšie hodnotili organizáciu učenia. Z toho vyplýva, že študentom vyhovuje proces vzdelávania, je prispôsobovaný individuálnym potrebám študentov. Zdôrazňujeme, že cieľom inklúzie nie je znižovanie nárokov na študentov s diverzitnými potrebami, od každého študenta sa musí vyžadovať rovnaké množstvo vedomostí na dosiahnutie určitého hodnotenia. Z hodnotenia študentov ďalej vyplynulo, že školy naozaj poskytujú možnosti aj priestory pre aktivity, ktoré vyplývajú z ich záujmov, ich priestory sú bezbariérové a sú vybavené potrebnými pomôckami, ktoré študentom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami uľahčujú vzdelávací proces. Školy tiež poskytujú možnosť

výmenných študijných pobytov v zahraničí všetkým študentom, bez ohľadu na ich rôznorodosť. Študenti sa teda necítia žiadnym spôsobom znevýhodnení. Výskum ďalej preukázal, že významný rozdiel v ponímaní inklúzie existuje medzi študentmi doktorandského štúdia v porovnaní so študentmi bakalárskeho a magisterského/inžinierskeho štúdia, ale len na úrovni jedného ukazovateľa diverzity, a to Tvorby inkluzívneho prostredia a kultúry. Študenti doktorandského štúdia hodnotili inkluzívne prostredie a kultúru školy negatívnejšie v porovnaní so študentmi ostatných stupňov štúdia. Z pohľadu doktorandov sa študenti a pedagógovia nesprávajú k sebe dostatočne úctivo, nerešpektujú vzájomné odlišnosti, ako sú pohlavie, sociálna vrstva, etnické zázemie, a iné. Školy, podľa zistení, neposkytujú rovnaké príležitosti všetkým študentom zapájať sa do školských a vedeckých aktivít, ako sú napr. konferencie alebo vedecko-odborná činnosť. Školy nezapájajú do svojich aktivít žiadne komunity, prostredníctvom ktorých by bola podporená diverzita. Z pohľadu študentov jednotlivých stupňov štúdia tiež vyplynulo, že školy uplatňujú princípy inkluzívnej filozofie, podporujú rozmanitosť študentov, školské priestory sú vybavené tak, aby umožňovali prístup aj študentom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, poskytujú študentom kvalitné vzdelanie, ktoré im umožňuje osobnostný rast.

Ponímanie inklúzie vo vysokoškolskom prostredí jednotlivých skúmaných vysokých škôl bolo odlišné najmä v ukazovateli Organizácia učenia, pričom významnú rolu zohrávali deklarované podporné služby, ktoré umožňujú študentom kontakt s ostatnými študentmi, učiteľmi, študijnými materiálmi a s akademickým prostredím. Pri porovnávaní hodnotenia inkluzivity a prijímania diverzity z hľadiska študijného zamerania študenta sa zistilo, že študenti technických odborov podporu diverzity a mieru inkluzivity na školách hodnotia štatisticky významne pozitívnejšie ako študenti humanitných odborov.

Mnohé štúdie poskytujú dôkazy o pozitívnom vplyve diverzity študentských skupín na procesy učenia a výsledky učenia, kognitívny vývin, kritické myslenie pre všetkých študentov (Anthony, A. et al., 2004; Astin, 1993; Chang, 1999; Gurin, 1999), ako aj na vzdelávacie skúsenosti, zlepšenie zručností a afektívitu. Diverzita posilňuje medzikultúrne kompetencie, pomáha rozvíjať vodcovské kompetencie a tímovú spoluprácu a pozitívne ovplyvňuje osobnosť tým, že rozširuje obzory a poznávanie vlastnej životnej pozície a kolektívneho miesta na svete (Gurin, Dey, Hurtado, Gurin, 2002, 2004; Smith, Schönfeld, 2000). Rozmanitosť sama o sebe však nestačí. Aby bolo možné vytvoriť inkluzívne prostredie, v ktorom sa cíti byť prijatý každý žiak, či študent, musia byť ovplyvňované spoločenské postoje, uskutočňované proinkluzívne stratégie a politické rozhodnutia, prispôbené školské kurikulum, orientovaný pedagogický výskum a uplatnené pedagogické intervencie a rozvíjané efektívne študentské služby.

V nadväznosti na zahraničné zistenia sme iniciovali výskum, ktorého cieľom bolo porovnanie sociálnych charakteristík a triednych sociálnych charakteristík základných škôl, v kontexte inkluzivity školského prostredia a hodnotenie miery inklúzie z pohľadu učiteľov príslušných základných škôl (Vargava, 2017).nVychádzali sme z predpokladu, že ak by proinkluzívna politika vytvárala funkciu inkluzívneho prostredia, sociálne charakteristiky žiakov, ako sú index vplyvu a index obľuby, nebudú u žiakov integrovaných a intaktných významne rozdielne. Z výsledkov však vyplynulo, že v indexoch vplyvu aj obľuby v školských triedach existuje medzi žiakmi integrovanými a intaktnými štatisticky významný rozdiel. Školy síce prezentujú inklúziu ako verejnú politiku školy. Je otvorená pre všetkých a ponúka rovnaké príležitosti pri kvalitnom vzdelaní, no zistili sme že inklúzia a reflexia diverzity nemá dostatočne široký dosah na oblasť sociálnych vzťahov medzi žiakmi v školskej triede. Je potrebné na školách uplatňovať všetky princípy inklúzie kam jednoznačne patrí akceptácia, tolerancia a prijatie každého žiaka. Skúmaný bol tiež vzťah medzi sociálnymi charakteristikami triedy,

vyjadrenými v podobe triedneho indexu vplyvu a triedneho indexu obľuby a proinkluzívnou politikou školy, ktorú škola deklaruje v školských dokumentoch. Očakávali sme, že triedne indexy vplyvu a obľuby budú vyššie na školách, ktoré deklarujú v školských dokumentoch proinkluzívnu politiku, ako na školách, ktoré nemajú proinkluzívnu politiku explicitne vyjadrenú v školských dokumentoch. Z výsledkov vyplynulo, že školy s proinkluzívnou politikou deklarovanou v školských dokumentoch dosahujú nižšie triedne indexy vplyvu a triedne indexy obľuby ako školy, ktoré nemajú proinkluzívnu politiku explicitne vyjadrenú v školských dokumentoch. Príčinou môže byť formálne stanovenie proinkluzívnej politiky v cieľoch a plánoch školy len v rovine teoretickej, čo spôsobuje, že sa proinkluzívna politika dostatočne neodráža v sociálnych vzťahoch.

V našich podmienkach je predmetom výskumu v oblasti inkluzívneho vzdelávania okrem účinnosti inkluzívnej edukácie najmä oblasť postojov jednotlivých zainteresovaných subjektov (žiakov, učiteľov, rodičov, okolia) a efektívnosť inkluzívneho vzdelávania.

Ako ukazovateľ efektivity je riešený v mnohých výskumoch parameter spokojnosti a akademické a sociálne výsledky dosiahnuté v inkluzívnom prostredí. (Foreman, Arthur-Kelly, 2008; Freeman, Alkin, 2000; Jordan, et al, 2009; Hajkova, Strnadova, 2010, Vargova, 2017).

V prácach popredných odborníkov sa stretávame i s konfrontačnými stanoviskami na rešpektovanie, verzum nerešpektovanie individuálnych potrieb vo vyučovacom procese, kde odznievajú i názory, že zohľadňovanie diverzity a následná diferenciácia môže viesť k vzájomnému vzd'aloванию sa žiackej populácie.

Inklúzia a integrácia a ich edukačné podmienky, ako aj príprava učiteľov na inkluzívne vzdelávanie, zdôrazňujúce rozvoj kritického a tvorivého myslenia sú predmetom aj ďalších výskumov (Duchovicova, Petrova, 2017; Seidler, Zovinec, Kurincova, 2008; Babulicova, 2012), ktorých výsledky mali bezprostredný dopad na formuláciu požiadaviek vo vzťahu k edukačnému procesu (Pisonova, 2016, Komora – Polakovicova, 2013 a i.) a didaktickú prácu učiteľov (Fenyvesiova, 2012; Macajova – Grofcikova, 2016; Slezakova Tirpakova, 2006, Kovacikova, 2009 a i.)

## **Záver**

Vytváranie inkluzívnej školy a diferenciácia vo vzdelávaní v kontexte diverzity je výrazne ovplyvnená vnímaním, hodnotami, postojmi a poznatkami učiteľov. Tieto sú v podobe intencionálneho riešenia edukačných okolností, komunikácie, kooperatívnych stratégií a osobnej angažovanosti učiteľov modelovými situáciami a zdrojmi pre behaviorálne transmisie. Pre zúčastnené subjekty sa stávajú prostriedkom aj ohniskom sociálnej skúsenosti a utvárania vlastných postojov. V širšom ponímaní tak predstavuje diverzita a diferenciácia vo vyučovaní "investíciu do budúcej generácie", a tým významnú výzvu pre obsahovú modifikáciu programov pregraduálnej prípravy učiteľov ako aj programov kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov pôsobiacich v jednotlivých stupňoch vzdelávania.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368.

## **Bibliographic references:**

- AMINEVA, V.R. 2017. Symbolization as a way of art completion in the story by A. Eniki «Unvoiced testament» In: XLinguae, vol. 10 n. 1, pp. 12-24. ISSN 1337-8384. DOI: 10.18355/XL.2017.10.01.02
- ANTHONY, A. L. et al 2004. Effects of Racial Diversity on Complex Thinking in College Students. In Psychological Science, vol. 15, n. 8, p. 507-10.

- ARAGON, S. R. – KOSE, B. W. 2007. Conceptual Framework of Cultural Capital Development: A New Perspective for the Success of Diverse College Students. In *Diversity and the Postsecondary Experience*. Minnesota: Education and Urban Literacy. The University of Minnesota, p. 103-128.
- ASTIN, A. W. 1993. Diversity and multiculturalism on campus: How are students affected? In *Change*, roč. 25, č. 2, s. 44-49.
- BABULICOVA, Z. 2012. Inkluzívna a kognitívna edukácia a jej implementácia v škole. Dizertácia. Praca. školitel: doc. PaedDr. Jana Duchovicova, PhD, Nitra: PF UKF.
- BAUGHN, J. R. 1999. Diversity: Finding Strength in Differences, [Online]. Available online: [http://programs.eioline.net/Breaking\\_Ranks/mod8/\\_expert.cfm](http://programs.eioline.net/Breaking_Ranks/mod8/_expert.cfm).
- BEDFORD, T. 2009. Promoting Educational Equity Through Teacher Empowerment Web-Assisted Transformative Action Research as a Counter-Heteronormative Praxis. Oulun: Faculty of Education, Oulun Ylipisto, ISBN 978-951-42-9056-5, p. 282.
- BERNHARD, J. E. 2007/2008. A Differentiated Approach to Community College Language Instruction. In *NECTFL Review a Journal for K-16+ Foreign Language Educators*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages 2007/2008. Available online: <http://nectfl.net/review61.pdf>
- BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2007. Ukazovateľ inkluzie : rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha : Rytmus, 109 p. ISBN 80-903598-5-X.
- BURJAN, V. a kol. 2017. Uciace sa Slovensko. Narodny program rozvoja výchovy a vzdelávania. Navrh na verejnú diskusiu. Bratislava: MŠVVŠSR [online]. [cit. 2017-10-06]. Available online: [https://www.minedu.sk/data/files/6987\\_uciace\\_sa\\_slovensko.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf)
- CAROLL, D. 1987. Paraesthetics Foucault- Lyotard – Derrida. New York & London: Routledge, ISBN 0-415-90291-6.
- Center for Research on Education, Diversity & Education. National Survey of Teacher Preparation Programs, Available online: <http://colorado.edu/education/BUENO/crede/intro.html>.
- DUCHOVICOVA A KOL. 2012. Diverzita v edukácii. Nitra : UKF, 233 s. - ISBN 978-80-558-0223-7.
- DUCHOVICOVA, J. 2013a. Ponatie diverzity v školskom prostredí a aspekty pedagogickej diagnostiky v kontexte ziačkej diverzity. In. Duchovicova a kol.: Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy. Nitra : UKF, p. 20-95, ISBN 978-80-558-0528-3,
- DUCHOVICOVA, J. – RYBANSKY, L. 2013b Varieta školskej populácie, zastúpenie jednotlivých edukacných potrieb v školskom prostredí v reflexii pedagogických pracovníkov . In *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie*. Nitra : UKF, 2013. ISBN 978-80-558-0501-6. p. 134-147.
- DUCHOVICOVA, J. – PETROVA, G. 2015 Diversity of school Population and its Perception in Terms of Teacher's Didactic Competence. In. *International Journal of Science Commerce and Humanities*. ISSN 2053-5295, Vol. 5, no. 3, p. 37-44.
- DUCHOVICOVA, J. – PETROVA, G. 2017. Psychodidaktické kompetencie učiteľa a možnosti ich rozvíjania prostredníctvom pedagogickej praxe v konkrétnych odborových didaktikách. In *Studia scientifica Fakultatis Paedagogicae*. Ruzomberok : Verbum, p. 88- 101, ISSN 1336-2232.
- EQUITY. 2014. [online], [cit. 2015-01-20]. Available online: <http://www.equityoz.sk/equity-a-equality>
- ENGLAND, J. T. 1992. Pluralism in Education: Its Meaning and Method. [Online]. Available online: <http://ed.gov/databases/ERIC/Digests/ed347494.html>
- FENYVESIOVÁ, L. 2012. Učebné štýly žiakov a voľba vyučovacej stratégie. In *Civilia*. Odborná revue pro didaktiku společenských ved. vol. 3, n. 2, ISSN 1805-3963, p. 65-71.

- FEUERSTEIN, R. – RAND, Y. – HOFFMAN, M. B. – MILLER, R. 1980. Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore, MD: UPP. ISBN 0-673-24600-0.
- FOREMAN, P. - ARTHUR-KELLY, M., 2008. Social Justice Principles, the Law, and Research, as Bases for Inclusion. In *Australasian Journal of Special Education*, vol..32, n. 1, p. 109-124.
- FREEMAN, S. F. N. – ALKIN, M. C. 2000. Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Setting. In *Remedial and Special Education*, r. 21, č.1, s. 3-18.
- GHERE, D. L. – KAMPSEN, A. – DURANCZYK, I. M. – CHRISTENSEN, L. L. 2007. Adopting and Integrating Multiculturalism: A Closing Assessment of General College. In *Diversity and the Postsecondary Experience*. Minnesota: Education and Urban Literacy. The University of Minnesota, s. 25 - 36
- GURIN, P. Y. 1999. Expert Report of Patricia Gurin. In *Michigan Journal of Race & Law* 5, s. 363-425.
- GURIN, P. – DEY E.L. – HURTADO, S. – GURIN, G. 2002. Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. In *Harvard Educational Review*, vol. 72, n. 3. p 330-366.
- GURIN, P. – DEY, E. L. – GURIN, G. – HURTADO. S. 2004. The Educational Value of Diversity. In *Defending Diversity: Affirmative Action at the University of Michigan*. Ann Arbor: The University of Michigan Press,
- HAJKOVA, V. – STRNADOVA, I. 2010. *Inkluzivni vzdelavani. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HALEY, M. H. – HANCOCK, CH. R. 2007/2008. Editorial Introduction — The Many Views of Diversity: Understanding Multiple Realities. In *NECTFL Review a Journal for K-16+ Foreign Language Educators*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages 2007/2008. Available online: <http://nectfl.net/review61.pdf>
- HIGBEE, J. L. – LUNDELL, D. B. – DURANCZYK, I. M. (ed) 2007. *Diversity and the Postsecondary Experience*. Minnesota: Education and Urban Literacy. The University of Minnesota. Available online: [www.cehd.umn.edu/crdeul/docs/monograph/Diversity.pdf](http://www.cehd.umn.edu/crdeul/docs/monograph/Diversity.pdf)
- HIGBEE, J. L. – SIAKA, K. – BRUCH, P. L. 2007. Assessing our commitment to multiculturalism: Student perspectives. In *Journal of College Reading and Learning*, vol. 37, n. 2, p. 7-25.
- HURTADO, S. – MILEM, J. – CLAYTON-PEDERSEN, A. – ALLEN, W. 1999. Enacting diverse learning environments: Improving the climate for racial/ethnic diversity in higher education. Washington, D. C.: The George Washington University.
- CHANG, M. J. 1999. Does racial diversity matter? The educational impact of a racially diverse undergraduate population. In *Journal of College Student Development*, 40, p. 377-395.
- CHRISTENSEN, L. L. 2007. A Case Study of Intercultural Development for Pre-Service Language Teachers. In *Diversity and the postsecondary experience*. Minneapolis, MN: the University of Minnesota, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy. p. 69-86.
- JAAP, J. 1999. Addressing Diversity: Growing Our Own Teachers in an Urban Setting, *The Forum*, Spring 1999.
- JORDAN, A. – SCHVARZ, E. – MCGHIE-RICHMOND, D. 2009. Preparing Teachers for inclusive classrooms. In *Teaching and Teacher Education*, vol.. 25,p. 535-542.
- KOMORA, J. – POLAKOVICOVA, R. 2013. *Diverzita skolskej triedy v kontexte inkluzivneho vzdelavania ziackej populacie*. 1. vyd. Nitra : UKF, 136 s. ISBN 978-80-558-0379-1.

- KOVACIKOVA, E. 2009. English for Specific Purposes in Agriculture . Nitra : SPU, 2009. - 110 p. ISBN 978-80-552-0276-1.
- LINEVA, E.A. – SVELYEVA, E.B. – YUSUPOVA, T.G. 2017. Andre Gide's life philosophy: "Russian trace" In: *XLinguae*, vol. 10 n. 3, pp. 184-201. ISSN 1337-8384. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.15
- MACAJOVA, M. – GROFCIKOVA, S. 2016. Analyza pojmoslovia v oblasti fonematického uvedomovania In: *LLCE 2016 : súčasne vyzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?* Nitra : SlovakEdu, p. 265-281. ISBN 978-80-89864-00-3,
- MURRY, V. M. 2006. An Ecological Framework for Engaging Communities in Diversity and Learning. In HILL, J. R. – FECHO, B. – OLIVER, J. P. – GUY, T.C. (Eds.) *The Intersection of Diversity and Learning: Capturing a Conversation*. A monograph based on a two-day conference at The University of Georgia. Available online: [http://janette.myweb.uga.edu/diversity/Community\\_Murry](http://janette.myweb.uga.edu/diversity/Community_Murry)
- NIETO S. 2006. Diversity, Access, Equity, and Learning: Conditions to Promote Learning and Principles for Practice. In HILL, J.R. – FECHO, B. – OLIVER, J.P. – GUY, T.C. (Eds.) *The Intersection of Diversity and Learning: Capturing a Conversation*. A monograph based on a two-day conference at The University of Georgia. Available online: [http://janette.myweb.uga.edu/diversity/K-12\\_Nieto](http://janette.myweb.uga.edu/diversity/K-12_Nieto)
- PINTES, G. 2013. Teoreticko-koncepcny kontext diverzity v edukácii . In: *Duchovicova, J. a kol.: Diverzita skolskej populacie ako objekt pedagogickej vedy. - 1. vyd. - Nitra : UKF, 2013. - ISBN 978-80-558-0528-3,*
- PISONOVA, M. 2016. Philosophical Explication of requirements on the Process of Education – Novelty or Relic? *XLinguel*, vol. 9. Issue 1, p. 83 – 90, ISSN 1337 – 8384.
- RIFKIN, B. 2007/2008. Attending to Learner Diversity in the Lesson Plan: Planning for Intensity of Engagement. In *NECTFL Review a Journal for K-16+ Foreign Language Educators*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages 2007/2008. Available online: <http://nectfl.net/review61.pdf>
- SEIDLER, P. – ZOVINEC, E. – KURINCOVA, V. 2008. Edukacia a inkluzia žiakov so špeciálnymi potrebami. Nitra : CCV PF UKF, 2008. 80 s. ISBN 978-80-8094-292-2.
- SLEZAKOVA, T. – TIRPAKOVA, A. 2006. Adaptacia diätaty na školu : súčasne pohľady na pedagogickú teóriu a výskum. Nitra : UKF, 181 p. ISBN 80-8050-968-9.
- SMITH, D. G. – SCHONFELD, N. B. 2000. The Benefits of Diversity: What the Research Tells Us. In *About Campus* 5, n. 5 p. 16-23.
- STANLEY, CH. A. 2006. A Critical Look at the Diversity of the Professoriate. In HILL, J. R. - FECHO, B. - OLIVER, J. P. – GUY, T.C. (Eds.) *The Intersection of Diversity and Learning: Capturing a Conversation*. A monograph based on a two-day conference at The University of Georgia. Available online: [http://janette.myweb.uga.edu/diversity/Faculty\\_Stanley](http://janette.myweb.uga.edu/diversity/Faculty_Stanley)
- TEELE, S. 2007/2008. Teaching Literacy to Culturally and Linguistically Diverse Learners through Multiple Intelligences. In *NECTFL Review a Journal for K-16+ Foreign Language Educators*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages 2007/2008. Available online: <http://nectfl.net/review61.pdf>
- THARP, R. G. 1994. Research knowledge and policy issues in cultural diversity and education. In B. McLEOD (Ed.), *Language and learning: Educating linguistically diverse students*. Albany. NY: State University of New York Press.
- VANCOVA, A. 2016. The current research view on the issue of special educational diagnostics, special educational counseling and early intervention for children with disabilities in Slovakia. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. Special Issue December, pp. 1401-1412. ISSN 1303-6521.
- VARGOVA, M. 2015. Diverzita študentskej populácie ako východisko inovácií v terciárnom vzdelávaní. [diplomová práca] – školiteľ: doc. PaedDr. Jana Duchovicova, PhD., Nitra: KPG PF UKF, 2015. 86 p.

VARGOVA, D. 2017. Diverzita edukacneho prostredia a charakteristiky socialnych vzťahov žiakov v skolskej triede. [diplomova praca] – skolltel: doc. PaedDr. Jana Duchovicova, PhD., Nitra: KPG PF UKF, p. 80.

VERMA, B. 2006. Creating a Culture for Inquiring into the Value of Diversity in Learning. In HILL, J.R. – FECHO, B. – OLIVER, J.P. – GUY, T.C. (Eds.) The Intersection of Diversity and Learning: Capturing a Conversation. A monograph based on a two-day conference at The University of Georgia. Available online: [http://janette.myweb.uga.edu/diversity/InquiryDiversity\\_Verma](http://janette.myweb.uga.edu/diversity/InquiryDiversity_Verma)

*Words: 6832*

*Characters: 52 625 (29,24 standard pages)*

doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra  
Slovakia  
jduchovicova@ukf.sk