

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCA

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Veronika Pastorková

Alternativne školstvo na Slovensku

Olomouc 2017

vedúca práce: Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

ČESTNÉ VYHLÁSENIE

Čestne vyhlasujem, že diplomovú prácu som vypracovala samostatne s použitím uvedenej literatúry.

Dátum: 20. 4. 2017

.....
Podpis študenta

POĎAKOVANIE

Chcem sa poďakovať mojej školiteľke Prof. PhDr. Helene Grecmanovej, Ph.D. za jej ochotu a trpezlivosť pri konzultáciách, za jej odborné vedenie a poskytovanie cenných rád, ktoré mi pomáhali pri vypracovaní diplomovej práce.

ANOTÁCIA

Meno a priezvisko	Bc. Veronika Pastorková
Katedra alebo ústav:	Ústav Pedagogiky a sociálnych štúdií
Vedúca práce:	Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017
Názov záverečnej práce:	Alternatívne školstvo na Slovensku
Názov záverečnej práce v angličtine:	Alternative education in Slovakia
Anotácia záverečnej práce:	Cieľom nášho výskumu je zistiť a charakterizovať, aké je prostredie na škole Marie Montessori s ohľadom na 4 dimenzie (materiálnu, personálnu, sociálnu, kultúrnu). V prvej kapitole sa zaoberáme definovaním pojmov ako sú alternatívna škola, znaky, funkcie alternatívnych škôl, druhy alternatívnych škôl. V druhej kapitole popisujeme iba alternatívne školy Marie Montessori, Montessori pedagogiku a prostredie na škole. V empirickej časti skúmame charakteristiku prostredia Montessori školy.
Kľúčová slová:	alternatívna škola, Montessori škola, pedagogicky pripravené prostredie, slobodná voľba činnosti, materiálne prostriedky školy, osobnosť učiteľa, komunikácia
Anotácia záverečnej práce v angličtine:	The main aim of the diploma thesis is identify and characterize school environment in specific Montessori school with with regard to 4 dimensions (material, personal, social, and cultural dimension). In the first chapter we deal with the definition of concepts such as alternative school, signs, alternative school functions, types of alternative schools. In the second chapter we describe only the Montessori alternative schools, the Montessori pedagogy and the school environment. In the empirical part we study the characteristics of Montessori school environment.
Kľúčová slová v angličtine:	alternative school, Montessori school, pedagogically prepared environment, free choice of activities, school material resources, teacher's personality, communication
Prílohy viazané v práci:	4
Rozsah práce:	70 strán
Jazyk práce:	slovensky

OBSAH

ÚVOD	7
1 VYMEDZENIE TÉMOTVORNÝCH POJMOV	8
1.1 Alternatívna škola.....	8
1.2 Vznik alternatívnych škôl.....	10
1.3 Znaký a funkcie alternatívnych škôl.....	11
1.4 Rozdiely medzi klasickou a alternatívnou školou	12
1.5 Druhy alternatívnych škôl	13
2 ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO NA SLOVENSKU	18
2.1 Život Marie Montessori	18
2.2 Pedagogika Marie Montessori	19
2.2.1 Materské školy Marie Montessori	27
2.3 Školy Marie Montessori na Slovensku	27
2.4 Výskumy z oblasti alternatívnych škôl na Slovensku	32
2.5 Prehľad domácich a zahraničných autorov	35
3 EMPIRICKÁ ČASŤ	37
3.1 Predmet a ciele výskumu	37
3.2 Výskumné otázky	37
3.3 Výskumná metóda	39
3.4 Výskumný súbor.....	40
3.5 Výsledky a interpretácia výskumu	43
3.6 Zhrnutie empirickej časti výskumu a odporúčania pre prax.....	59
ZÁVER	66
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	67
PRÍLOHY	70

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1 návratnosť dotazníkov.....	41
Tabuľka 2 názory učiteľov na nedostatok materiálnych prostriedkov	43
Tabuľka 3 názory učiteľov na dostatok učebných pomôcok v jednotlivých oblastiach.....	45
Tabuľka 4 názory žiakov na dostatok pomôcok pri práci	46
Tabuľka 5 názory rodičov žiakov na komunikáciu medzi nimi a učiteľmi.....	47
Tabuľka 6 názory učiteľov na frekvenciu využívania jednotlivých metód vyučovania	51
Tabuľka 7 názory učiteľov na frekvenciu využívania jednotlivých foriem vyučovania	53
Tabuľka 8 názory učiteľov na prácu v heterogénnych skupinách	55
Tabuľka 9 názory žiakov na slobodnú voľbu činnosti na vyučovaní	56
Tabuľka 10 názory žiakov na najobľúbenejšiu formu vyučovania	56
Tabuľka 11 názory žiakov na osobnostné charakteristiky učiteľov	57

ÚVOD

V našej diplomovej práci sa budeme venovať téme Alternatívne školstvo na Slovensku. V súčasnosti sa stále viac a viac zamýšľame nad našim školstvom a hľadáme rôzne alternatívy. Často sa stretávame s kritikou školstva, upozorňujeme na jeho nedostatky. Vzdelanie je niekedy to jediné, čo môžu rodičia dať svojim deťom, a preto nie je jedno, do akej školy rodič svoje dieťa dá. Z tohoto dôvodu sú na Slovensku pomerne rozšírené a čoraz viac prístupnejšie alternatívne smery vzdelávania. V jadre práce sa budeme konkrétne venovať alternatívnym školám Marie Montessori.

Naším hlavným cieľom diplomovej práce je zistiť a charakterizovať, aké je prostredie na konkrétnej škole Marie Montessori s ohľadom na 4 dimenzie (materiálnu, personálnu, sociálnu a kultúrnu).

Túto tému som si vybrala preto, lebo ma zaujíma a ako budúca matka chcem mať prehľad, čo alternatívne školstvo ponúka. Školy Marie Montessori sa vyznačujú určitými pedagogickými princípmi, ktoré treba poznať, aby človek mohol celkovo porozumieť Montessori pedagogike.

Práca je rozdelená na teoretickú a praktickú časť. Teoretickú časť členíme na dve kapitoly. V prvej kapitole sa budeme zaoberať základnými pojmami, ako sú alternatívna škola, vznik alternatívnych škôl, ich znaky a funkcie, popíšeme rozdiely medzi klasickou a alternatívnou školou, rozčleníme si druhy alternatívnych škôl. V druhej kapitole sa budeme podrobnejšie venovať školám Marie Montessori. Poukážeme na život Marie Montessori, jej pedagogické princípy, opíšeme školské prostredie, zadefinujeme si školy M. Montessori na Slovensku. Praktická časť pozostáva z kvantitatívneho výskumu, ktorý sme pomocou 4 výskumných otázok vyhodnocovali. Naše výskumné otázky sme overovali pomocou dotazníkov, ktoré boli určené pre tri skupiny respondentov. Dotazníky sme rozdávali žiakom, učiteľom a rodičom žiakov Montessori školy v Bratislave. Na záver prinášame zhrnutie z empirickej časti a naše odporúčania pre prax.

1 VYMEDZENIE TÉMOTVORNÝCH POJMOV

V našej prvej kapitole sa budeme zameriavať na vymedzenie základných pojmov ako sú alternatívna škola, významové roviny tohto pojmu, vznik alternatívnych škôl, znaky a funkcie alternatívnych škôl, rozdiely medzi klasickou a alternatívnou školou. Na záver kapitoly si rozčleníme jednotlivé druhy alternatívnych škôl z hľadiska klasického, cirkevného a moderného. Poznanie týchto pojmov a charakteristík považujeme za kľúčové pre našu prácu a tiež nám umožňujú lepšie sa orientovať v problematike.

1.1 Alternatívna škola

„Pojem alternatívny je odvodený z latinského slova alter, čo znamená iný. V najširšom zmysle slova by mali byť alternatívne školy také, ktoré uplatňujú iné obsahy vzdelávania, iné organizačné formy činnosti, iný vyučovací proces a inú atmosféru vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi” (Obdržálek, 2002, s. 84).

M. Zelina (2000, s. 13) pod pojmom alternatívne školstvo či alternatívna pedagogika chápe také školstvo, či pedagogiku, ktorá je iná, odlišná od tradičného školstva či pedagogiky. Za alternatívnu školu môžeme považovať iba takú školu, ktorá napĺňa systémové znaky alternatívnych škôl. Tieto znaky presne určujú, v čom má byť alternatívna škola odlišná od tradičnej. Za systémové znaky považujeme (Zelina, 2000, s. 15):

- odlišnosť v obsahu a cieľoch tradičných škôl,
- uplatňovanie iných metód, foriem práce so žiakmi,
- odlišné postavenie žiaka a učiteľa,
- inú organizáciu vyučovania,
- odlišný zriaďovateľ školy, iné riadenie školy.

Ak sú tieto systémové znaky naplnené alebo aspoň väčšina z nich, môžeme podľa M. Zelinu hovoriť o alternatívnej škole.

Podľa terminologického a výkladového slovníka chápeme tento pojem ako *„často používaný termín bez presného vedecko-teoretického vymedzenia. Označuje pestrú paletu koncepcií výchovy, šk. modelov, programov a metód, kt. vystupujú vo vzťahu k tradičnej škole a výchove ako „iné“ (alter natus = od narodenia iný). Hovorovo neutrálne označenie iné sa najčastejšie chápe ako moderné, progresívne, orientované na budúcnosť. Alternatívne školy sú štátne a súkromné školy s alternatívnym programom, alternatívnou organizačnou*

štruktúrou, založené na slobodnej voľbe rodičov, študentov, učiteľov” (Ďurič, Bratská a kol., 1997, s. 26).

Iný pohľad na definíciu alternatívnych škôl prináša M. Pol, ktorý sa prikláňa k názoru, že alternatívne školy sú školy neštátne. „*Alternatívne školy môžeme charakterizovať ako školy neštátne, voľné (slobodné), jednotné, koedukované a všeobecné*” (Pol, 1995, s. 11).

Ako uvádza J. Průcha (2001, s. 17) pojem alternatívna škola nie je jednoznačne vymedzený. Nachádzame rozdiely medzi definíciami rôznych autorov. V literatúre sa často uvádzajú pojmy ako netradičná škola, otvorená škola alebo voľná škola. Autor tiež poukazuje na rozdielne chápanie tohto pojmu medzi Anglickom, Amerikou a Nemeckom. V USA pod pojmom alternatívna škola chápeme zavádzanie akýchkoľvek inovácií v škole. Môže ísť o školu verejnú, ale tiež aj o školu súkromnú.

Z týchto definícií môžeme vidieť nejednotné vymedzenie daného pojmu. Rôzni autori prinášajú odlišné pohľady. V našom prípade sa prikláňame k názoru, že alternatívna škola môže byť škola štátna, ale aj škola súkromná. Dôležitým faktorom, ktorý určuje alternatívnosť školy, je práve pedagogický aspekt, ktorý hovorí o uplatňovaní odlišných koncepcií výchovy, či uplatňovaní odlišných metód. V tomto prípade vychádzame z definície terminologického a výkladového slovníka Ďuriča, Hotára a Pastiera (1997, s. 26).

Aby sme lepšie pochopili vymedzenie tohto pojmu, je nevyhnutné poznať jednotlivé významové roviny. Roviny pojmu alternatívna škola (Průcha, 2001, s. 19-20):

- a) *školskopolitická rovina* – medzi alternatívne školy zaraďujeme školy, ktorých zriaďovateľom je súkromný subjekt, kultúrna inštitúcia, združenie rodičov detí či učiteľov školy, tiež sem zaraďujeme cirkevné školy. Za alternatívne školy považujeme školy, ktoré pôsobia súbežne s verejnými školami.
- b) *ekonomická rovina* – tento faktor nepovažujeme za rozhodujúci pri určovaní alternatívnej školy. Z hľadiska ekonomického posudzujeme školu podľa spôsobu jej financovania. Financovanie týchto škôl je zabezpečované prostredníctvom školného od rodičov detí. Inakosť tejto školy sa potom prejavuje v rozšírenej ponuke služieb pre žiakov, ktorí ju navštevujú.
- c) *pedagogická a didaktická rovina* – tento aspekt najlepšie diferencuje alternatívne školy od klasických škôl. Alternatívna škola by sa mala odlišovať najmä obsahom, formami a metódami vzdelávania. Je to práve zavádzanie iných, nových, netradičných prvkov vo vzdelávaní, čo odlišuje alternatívnu školu od tradičnej.

1.2 Vznik alternatívnych škôl

Vznik alternatívnych škôl vyjadruje túžbu po tvorivej, autentickej seberealizácii ľudstva. Za totalizmu bol školský systém charakteristický rigidnými pravidlami, ktoré sa museli prísne dodržiavať. Tvorivosť učiteľov bola tabu a na školách sa našlo len málo učiteľov, ktorí by boli ochotní priniesť do vyučovania niečo nové a nebát sa, že budú za to potrestaní (Zelina, 2000, s. 9). Ako uvádza M. Zelina (2000, s. 9) „*alternatívne školy vznikli ako reakcia na strnulosť a rigiditu totalitnej pedagogiky.*” Dať rodičom možnosť výberu, kde bude študovať ich dieťa, je základom demokratického štátu. Keď rodičia budú mať viac možností výberu, tak aj školy sa budú viac snažiť byť atraktívnejšie pre vzdelávanie detí. Následne sa vytvára konkurenčné prostredie medzi jednotlivými školami a zároveň sa zvyšuje kvalita vzdelávania. K vzniku alternatívnych škôl prispela aj uniformita škôl. Základom vzdelávania bolo poskytnúť každému rovnaké vzdelanie, na rovnakej úrovni, s použitím rovnakých prostriedkov a vyučovacích metód. Presadzovanie snáh o decentralizáciu štátu, občiansko-personálnu autonómiu, identitu a právnu subjektivitu, považujeme za stimuly pre vznik alternatívnych škôl (Zelina, 2000, s. 9-11).

Iný pohľad na vznik alternatívnych škôl uvádza J. Průcha. Podľa Průchu (2001, s. 26) na vzniku alternatívnych škôl sa podieľala reformná pedagogika, a to v 20. a 30. rokoch 20. storočia. Podľa Kaspera a Kasperovej sa reformná pedagogika vyznačuje určitými znakmi, medzi ktoré môžeme zaradiť pedocentrizmus, tradičná škola začína byť kritizovaná, upozorňuje sa na jej nedostatky, dôraz sa kladie na slobodnú výchovu, dieťa je rešpektované a sú brané do úvahy jeho individuálne potreby, žiaci sú aktívni, medzi sebou spolupracujú, v školách sa využíva skupinové alebo individuálne vyučovanie, predmety sa učia v presne časovo ohraničených blokoch, čo umožňuje žiakom sa lepšie koncentrovať, učivo zodpovedá skúsenostiam žiakov z okolitého sveta, tiež je bližšie prirodzenému svetu žiaka, na vyučovaní žiaci riešia problémové situácie, využíva sa projektová metóda, žiaci majú viac priestoru, aby sa mohli realizovať v študentských parlamentoch, škola úzko spolupracuje s rodičmi žiakov a iné (Kasper, Kasperová, 2008, s. 113).

1.3 Znaký a funkcie alternatívnych škôl

Alternatívne školy sa vyznačujú určitými znakmi, ktoré by mali byť spoločné pre všetky alternatívne školy. Pomocou týchto znakov vieme odlišiť tradičnú školu od školy alternatívnej. Znaký alternatívnych škôl (Průcha, 2001, s. 31):

- a) pedocentrizmus – v škole je v centre pozornosti žiak, jeho osoba, učiteľ vyučuje v súlade s individualitou dieťaťa. Podľa Pedagogického slovníka môžeme pedocentrizmus definovať ako „pedagogický smer, ktorý podriaďuje ciele výchovy a vzdelávania úplne individuálnym potrebám a záujmom dieťaťa, preceňuje však hľadiská biologické pred spoločenskými” (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 162).
- b) aktivita – v alternatívnych školách sa vyučuje prostredníctvom skupinovej práce, rozhovoru, projektového vyučovania a pod.
- c) komplexná výchova žiaka – zameriava sa nielen na intelektovú zložku osobnosti, ale aj emocionálnu a sociálnu.
- d) spoločenstvo – na tvorbe postupov a formách výchovy sa podieľajú učitelia, rodičia žiakov a samotní žiaci.
- e) princíp „z života pre život“ – škola pripravuje žiakov na reálny život.

Alternatívne školy plnia svoje jednotlivé úlohy, a teda naplňajú svoje funkcie. Pri definovaní funkcií alternatívnych škôl vychádzame z dvoch autorov, ktorí sa v definovaní jednotlivých funkcií zhodujú. Funkcie alternatívnych škôl podľa z L. Haburajovej Ilavskej (2006, s. 7) a J. Průchu (2001, s. 32-33):

1. *kompenzačná funkcia* – slúži na kompenzovanie nedostatkov, ktoré nám prináša štátne školstvo. O tom, že štátne školstvo prináša nedostatky nás presvedčilo práve vzniknutie alternatívnych škôl, pretože štátne školstvo nedokáže uspokojovať všetky potreby spoločnosti (Průcha, 2001, s. 32).
2. *diverzifikačná funkcia* – táto funkcia slúži na zabezpečenie rozličnosti, rozmanitosti výchovy a vzdelávania v alternatívnych školách.
3. *inovačná funkcia* – znamená zavádzanie rôznych inovácií do oblasti výchovy a vzdelávania. Podľa spomínaných autorov ide o zavádzanie inovácií v dvoch oblastiach, a to v oblasti organizácie vzdelávacieho procesu a v oblasti obsahu vzdelávania. Ide o zavádzanie nových prvkov, najmä v komunikácií medzi učiteľom a žiakom v oblasti prezentácie učiva a psychosociálnej klímy.

1.4 Rozdiely medzi klasickou a alternatívnou školou

Alternatívne školy sa od tradičných odlišujú najmä v znakoch, ktoré sú pre tieto školy charakteristické. E. Petlák (1997, s. 234) poukazuje na rozdiely medzi tradičnou a alternatívnou školou v oblasti obsahu vzdelávania, cieľoch vzdelávania, vyučovacích formách a metódach, zdrojoch nových vedomostí, hodnotení žiakov, usporiadaní školy, výberu žiakov daných škôl, systému predmetov či priebehu samotného vyučovania.

Petlák (1997, s. 234) uvádza, že alternatívna škola sa zameriava predovšetkým na dieťa, jeho záujmy a potreby. Vychádza z jeho potrieb, od ktorých sa následne odvíja obsah učiva. Učivo nie je cieľom vyučovania, ale za cieľ sa považuje rozvoj žiaka. K tomuto rozvoju dochádza prostredníctvom učiva. V tradičnej škole sa vyučovanie zameriava na učivo, ktoré sa považuje za cieľ vyučovania. Často sa preceňuje pamäťové učenie a žiaci sú preťažovaní. V alternatívnej škole sa dôraz kladie na tvorivosť, v hodnotení žiakov sa uplatňuje slovné hodnotenie, ako vyučovacie metódy prevládajú hry a dramatizácia. V tradičných školách je menej priestoru na rozvíjanie tvorivosti žiakov, na hodinách sa vyučuje prostredníctvom verbálnych metód a metód, ktoré zvolí učiteľ. V alternatívnych školách je priestor aj na experimentovanie, pri osvojovaní učiva sa nevyhádza len z učebníc, využíva sa samostatná práca žiakov, nápaditosť, iná literatúra. V klasickej škole prevláda ako zdroj nových informácií učiteľ a vyučovanie prostredníctvom učebníc. Vyučovanie prebieha na vyučovacích hodinách, ktoré majú spravidla rovnaký časový interval. V alternatívnych školách vyučovanie neprebieha v presne stanovenom časovom intervale, ale je flexibilné, prispôsobuje sa žiakom, rozvrh je pohyblivý.

V alternatívnych školách na vyučovaní žiaci spolu spolupracujú a sú aktívni. Žiaci si učivo osvojujú vlastným tempom, vychádza sa z osobitosti každého žiaka. V tradičnej škole sa vyučuje podľa učebného plánu, žiaci si učivo osvojujú na vyučovacích hodinách s presne stanovenou štruktúrou, vyučovacia hodina je riadená učiteľom, ako hodnotenie sa uplatňuje známkovanie. V porovnaní s alternatívnymi školami, kde je učiteľ priateľský, jeho pozícia nevyhádza z tradičného autoritatívneho postavenia, pôsobí skôr ako člen kolektívu. Ďalšie rozdiely vidíme aj v pôsobení učiteľa v tradičnej škole, ktorý pôsobí ako usmerňovateľ, autorita pre žiakov. Tradičná škola vychádza z nezasahovania rodičov žiakov do činnosti školy, na spolupráci sa nepodieľajú, od školy sú iba informovaní o žiakovi. V alternatívnych školách majú rodičia žiakov možnosť zúčastňovať sa na vyučovaní, spoločne rozhodovať vo veciach školy. Pri výbere školy pre svoje dieťa sa nerozhodujú podľa lokality bydliska, ale

zvažujú aj iné faktory. Alternatívna škola sa snaží vytvoriť rodinné prostredie, v ktorom sa žiaci budú cítiť príjemne. Do tradičných škôl sú žiaci umiestňovaní najmä na základe regiónu, v ktorom sa nachádza bydlisko žiaka a sídlo školy (Petlák, 1997, s. 235).

J. Průcha poukazuje aj na iné rozdiely medzi klasickou a alternatívnou školou, o ktorých E. Petlák nehovorí. V tradičnej škole prevláda u žiakov vonkajšia motivácia k učeniu, k plneniu zadaných úloh. Medzi žiakmi prevláda súťaživosť. V alternatívnej škole sa snažia smerovať k vnútornej motivácii a spolupráci medzi sebou. V alternatívnej škole sú väčšie možnosti ako obohatiť vyučovanie, môžu presahovať rámec budovy školy. V tradičnej škole sú možnosti často obmedzené v klasickom triednom usporiadaní a s frontálnou formou výučby (Průcha, 2001, s. 31).

1.5 Druhy alternatívnych škôl

Podľa J. Průchu (2001, s. 38) alternatívne školy členíme na tri skupiny, a to alternatívne školy klasické, cirkevné a alternatívne školy moderného charakteru.

Klasické alternatívne školy podľa Průchu (2001, s. 38):

- a) *waldorfské* - podľa Petláka (1997, s. 237) takýto druh škôl patrí medzi najrozšírenejšie. Riadia sa koncepciou rakúskeho pedagóga Rudolfa Steinera. Rudolf Steiner je považovaný za zakladateľa antroposofie. „*Antroposofia je duchovná veda vytvorená Rudolfom Steinerom, vnímajúca človeka ako trojčlennú bytosť, pozostávajúcu z tela, duše (myslenie, cítenie a vôľa) a ducha (nesmrteľná časť človeka). Antroposofiu chápal Steiner ako cestu poznania, ktorá vedie ducha v človeku k duchu v kozme*“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 177). Pomenovanie waldorfská škola vychádza z obce Waldorf, kde bola založená prvá alternatívna škola takéhoto typu. „*Niesla meno továrne, s ktorou bola spočiatku spätá väčšina rodičov – Slobodná waldorfská škola*“ (Carlgren, 1993, s. 19). V Nemecku takýto typ škôl označuje pomenovanie „*freie Schule*“ – slobodná škola. Zaraďujeme ju medzi neštátne školy, ktoré sú založené súkromným zriaďovateľom. Vo waldorfských školách rodičia platia školné. Škola je dvanásťročná. Prvý stupeň tvorí 1. – 8. ročník, druhý stupeň tvorí 9. – 12. ročník. „*Waldorfská škola si kladie za cieľ byť školou súčasnosti a pritom vychovávať pre budúcnosť*“ (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 8). Úlohy waldorfskej školy môžeme podľa H. Grecmanovej a E. Urbanovskej (1996, s. 8) zhrnúť do 5 bodov:

- vychovávať k slobode, rovnosti a bratstvu,
- vychovávať k zdraviu a harmónii,
- vychovávať s hlavným cieľom rozvoja osobnosti,
- dieťa podnecovať k večnému záujmu a vôli učiť sa,
- podporovať samostatné úsilie vzdelávať sa, myslieť kriticky.

Na školách sa vyučujú predmety náučného charakteru, umeleckého a praktického. Žiaci majú možnosť pracovať napríklad s drevom, vyskúšať si prácu v záhrade či hru na hudobné nástroje. Tieto aktivity smerujú k ucelenej harmonickej osobnosti žiaka. Vyučuje sa v epochách, ktoré majú presnú štruktúru zameranú na komplexný rozvoj osobnosti žiaka. Epocha môže mať až 105 minút, pričom sa skladá z rytmickej časti, ktorá má za úlohu uviesť žiakov do pohybu, využíva sa hra na hudobných nástrojoch, spev a pod., druhá a teda hlavná časť je zameraná najmä na riešenie zadaných úloh, precvičovanie či pozorovanie. Upokojujúca časť slúži na odľahčenie vyučovania, kedy žiaci maľujú obrázky, počúvajú rozprávky. Táto časť je zameraná hlavne na mladších žiakov. Následne absolvujú žiaci rytmické hodiny, ktoré sú v 45 minútovom intervale. Rytmické predmety vyžadujú neustále opakovanie. Medzi takéto predmety zaraďujeme napríklad cudzie jazyky, telesnú výchovu či hru na hudobný nástroj. V neskorších hodinách je vyučovanie zamerané na praktické činnosti, ako sú remeslá (Matulčíková, 2007, s. 102-104).

- b) *montessoriovské* – pomenovanie získali podľa svojej zakladateľky Marie Montessoriovej, ktoré bola pedagogičkou, lekárkou a tiež organizátorkou boja za detské práva a práva žien. V duchu pedocentrizmu založila „Dom detí“, ktorý bol primárne orientovaný pre deti s mentálnym postihnutím. Dôraz sa kladie na prirodzenú výchovu detí, potreba učenia vychádza zo senzitívnych fáz. Tieto fázy sú rozličné vo vnímaní a chápaní určitých javov. Deti v jednotlivých fázach sú vnímavejšie. Výchovu v školách majú zabezpečovať podnety, ktoré sú charakteristické pre danú životnú fázu. Veľmi významnou myšlienkou škôl M. Montessoriovej je koncepcia „pomôž mi, aby som to urobil sám“, ktorá zlučuje deti do ročníkov nie podľa veku, ale na základe harmonického spolužitia (Průcha, 2001, s. 41). M. Montessoriová je známa svojim princípom pripraveného prostredia. Uznáva usporiadané prostredie, iba v takomto prostredí, v ktorom sa dieťa vníma ako komplexná osobnosť, dieťa dokáže konštruktívne pracovať a slobodne si vyberať

činnosť (Helmingová, 1996, s. 31). Školám M. Montessori sa budeme podrobnejšie venovať v 2. kapitole.

c) *freinetovské* – pomenované podľa zakladateľa Celestína Freineta, ktorý sa pri zakladaní škôl inšpiroval dielom J. J. Rousseaua. Dôraz kládol na maximálny rozvoj osobnosti dieťaťa, na prácu, požadoval zriaďovanie pracovných kútikov, kde by deti mohli realizovať rozličné pokusy (Zelina, 2000, s. 37). Celestín Freinet rozlišuje tri vývinové obdobia dieťaťa (Kasper, Kasperová, 2008, s. 149):

- 1) poznávanie okolia a vonkajšieho sveta dieťaťom,
- 2) uvedomenie si seba samého, svojho ja, dieťa sa začleňuje do svojho okolia,
- 3) dieťa svojou vlastnou činnosťou, aktivitou pretvára okolie.

Cieľom vo výchove je vychovať samostatného človeka, ktorý vie kriticky myslieť. Takýto človek by mal byť pripravený na život a prispievať k rozvoju spoločnosti. Na školách sa organizujú rôzne slávnosti, škola taktiež ponúka viac priestoru pre spoločné stretnutia či zasadnutia školského parlamentu. Vyučuje sa v školských pracovniach, tradičné triedy sú nahradené. Tieto pracovne sa vyznačujú ergonomickým nábytkom, ktorý je prispôsobený potrebám žiakov. Tiež sú tu aj čitateľské kútiky, zóny určené na oddych. Popri pracovniach sa na školách nachádzajú aj rôzne dielne, ateliéry či záhrady (Kasper, Kasperová, 2008, s. 148-149).

d) *jenské* – zakladateľom jenských škôl je nemecký pedagóg Peter Petersen, ktorý uviedol do praxe túto školu známu pod názvom jenský plán (Průcha, 2001, s. 43). „*V jenských školách neboli žiaci delení do vekovo homogénnych tried, ale boli zoskupovaní do vekovo heterogénnych kmeňových skupín*“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 193). Petlák (1997, s. 252) uvádza že, deti si môžu vybrať do ktorej skupiny chcú patriť. Rozlišujeme 5 skupín:

- 1. – 3. školský rok – spodná skupina
- 4. – 6. školský rok – stredná skupina
- 7. – 8. školský rok – vyššia skupina
- 9. – 10. školský rok – skupina mládeže I.
- 11. – 12. školský rok – skupina mládeže II.

Veľký význam sa pripisuje rozhovorom, školská práca je rozvrhnutá v týždennom pláne, pozostáva zo samostatnej práce ale aj zo spoločenských aktivít. V jednotlivých blokoch sa žiaci učia rodný jazyk, prírodovedu, vlastivedu, matematiku a pod. Jednotlivé úlohy sú presne stanovené v zmluve medzi žiakom a učiteľom (Kasper,

Kasperová, 2008, s. 194). Podľa Petláka (1997, s. 251) na školách sa presadzuje najmä spolupráca medzi žiakmi, žiaci majú spolu robiť čo najviac činností, riešiť problémy, pomáhať si, rozhodovať sa. Pomocou týchto činností sa človek stáva bytosťou, ktorá je pripravená na život, a teda dokáže zvládať problémy každodenného života. Na hodinách sa neuplatňuje klasické sedenie v laviciach, ale využíva sa kruhové sedenie, ktoré umožňuje lepšiu komunikáciu. Často sa rozhovory realizujú mimo školy. Významnú časť tvoria tiež hry (didaktické), práca, kurzy či slávnosti (Petlák, 1997, s. 251). Jenskú školu funguje v duchu pedocentrizmu. Petersen veril, že aktivita učiteľa musí zákonite vylučovať aktivitu žiaka. Na školách je tak rola učiteľa potlačovaná. Na hodinách sa vyučuje skupinovo či individuálne. Znamkovanie a vysvedčenie je nahradené tzv. charakteristikou (Singule, Rýdl, 1988, s. 34).

- e) *daltonské* – Ako uvádza Průcha (2001, s. 44), zakladateľkou daltonskej školy je Helen Parkhurstová, škola pomenovanie získala podľa mesta Dalton. Vo svojej práci sa vo veľkej miere inšpirovala M. Montessoriovou. Daltonská škola pracuje so žiakom na základe vlastného programu – daltonského plánu. Časové rozpätie tohto plánu je jeden mesiac, v spomínanom pláne sú stanovené výsledky, ktorých má žiak daltonskej školy dosiahnuť. Žiak k práci pristupuje podľa svojho individuálneho tempa. Podľa M. Zelinu (2000, s. 47) v škole sa kladie dôraz na rozvíjanie pozitívnych sociálnych vzťahov a na hodinách prevažuje demokratický spôsob riadenia. Za základ žiakovho učenia je považovaná osobná skúsenosť, ktorú žiak nadobúda experimentovaním a samostatnou činnosťou. Podľa A. Boldišovej (2009, s. 14) daltonský plán funguje na základe 3 princípov, ktorými sú sloboda, samostatnosť a spolupráca. Princíp slobody sa uplatňuje v tom zmysle, že žiakovi je ponechaná slobodná voľba v poradí osvojovaných predmetov, tempa osvojovania si učiva a miesta, kde sa bude výučba realizovať. Žiakova samostatnosť sa prejavuje vo vlastnej iniciatíve a zodpovednosti za svoju prácu. Na posilnenie princípu samostatnosti sa v praxi používajú plánovacie tabule, knižky úloh či pracovné listy. Princíp spolupráce sa uplatňuje v práci žiakov, kedy spoločne pracujú na zadanej úlohe. „Medzi princípmi daltonského vyučovania a metodikou musí byť priamy vzťah” (Wenke a Roel Röhner, 2000, s. 89). Ak na škole rešpektujeme stanovené princípy, musí učiteľ používať príslušné formy práce. Z hľadiska didaktiky ide o používanie metód (Wenke a Roel Röhner, 2000, s. 89):

- metódy inštruktívne,
- metódy interaktívne,

- metódy kooperatívne,
- samostatná práca žiakov,
- hry.

Cirkevné alternatívne školy podľa Průchu (2001, s. 38):

- katolícke,
- protestantské,
- židovské,
- iné konfesné.

Moderné alternatívne školy (Průcha, 2001, s. 38):

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| - s otvoreným vyučovaním, | - odenwaldské, |
| - s voľnou architektúrou, | - hiberniánske, |
| - magnetové, | - jednotné školy, |
| - presahujúce, | - kolegiálne, |
| - školy 21. storočia, | - brémské školské centrá, |
| - školy bez ročníkov, | - všeobecné a občianske, |
| - školy s alternatívnym programom, | - zdravé školy, |
| - nezávislé školy, | - školy s angažovaným učením, |
| - cestujúce školy, | - integrované školy, |
| - medzinárodné, | - škola hrou. |

V našej práci sa cirkevnému a modernému typu alternatívnych škôl nebudeme ďalej venovať, budeme sa prioritne zameriavať na alternatívne školy len klasického charakteru.

2 ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO NA SLOVENSKU

V našej druhej kapitole sa budeme zameriavať na alternatívne školy na Slovensku. Vybrali sme si alternatívne školy Marie Montessori, ktorým sa budeme v nasledujúcej kapitole venovať. Tento typ alternatívnej školy považujeme za zaujímavý pre našu prácu a v praktickej časti našej diplomovej práce budeme spolupracovať práve so školou M. Montessori. V úvode kapitoly stručne poukážeme na život M. Montessori, rozoberieme jej najvýznamnejšie pedagogické zámery, popíšeme samotné alternatívne školy M. Montessori. V závere kapitoly prinášame prehľad výskumov z oblasti alternatívnych škôl na Slovensku a stručný prehľad autorov, z ktorých sme vychádzali pri písaní našej práce.

2.1 Život Marie Montessori

Narodila sa v Chiaravalle 31. 8. 1870, no veľkú časť svojho života prežila v Ríme. Dostalo sa jej vzdelania na chlapčenskej škole. Vzdelanie v danej dobe nebolo také dostupné ako v súčasnosti. Neskôr absolvovala aj štúdium na univerzite. Po absolvovaní štúdia medicíny pracovala ako asistentka na nervovej klinike so slabomyseľnými deťmi. Následne pôsobila ako učiteľka. Výchovné zámery spájala s lekárskou praxou. To ju viedlo k pedagogike. Montessori v pedagogike vníma ako centrum pozornosti dieťa, na ktoré sa pozerá z antropologického a psychologického hľadiska (Helmingová, 1996. s. 14). M. Montessori pri výchove detí kladie dôraz na ich spontánnu činnosť, vo výchove považuje za žiaduci slobodný prístup a striktne odmieta klasické obmedzovanie detí vo výchove. Vo svojom živote bola kritizovaná za podceňovanie detských rozprávok a hier v živote dieťaťa. (Singule, Rýdl, 1988, s. 7). Názory a postoje M. Montessori zaraďujeme k pedagogickému reformizmu, ktorý spájame s prvou polovicou 20. storočia. Bola veľkou kritičkou vtedajších pomerov na školách a výchovy. Pôsobila v robotníckom prostredí v Dome detí v Ríme a Miláne, kde sa snažila o rozvoj detí prostredníctvom ich vlastnej činnosti. Deti sa dostávali do kontaktu so správnymi podnetmi, čo umožňovalo ich optimálny rozvoj. Je známa svojim zistením, že prostredie, ktoré má byť pre dieťa prospešné je vhodné vopred pedagogicky pripraviť (Helmingová, 1996, s. 15). Tiež organizovala kurzy pre verejnosť, v ktorých šírila svoje pedagogické názory. Prvý kurz sa konal v spomínanom Ríme, neskôr sa kurzy rozšírili aj do Paríža, Barcelony či Londýna. Medzi významné diela, ktoré napísala zaraďujeme *Metóda vedeckej pedagogiky, aplikovaná na výchovu detí v Domoch detí*, neskôr vyšlo dielo

Sebavýchova v elementárnej škole. Vo svojom živote pôsobila tiež v Indii, kde sa stretla s osobnosťami ako M. Chándi a R. Thákur, ktorí prispeli k jej cenným zisteniam. Svoje pedagogické zámery si tak mohla overiť v praxi, v úplne inom kultúrnom prostredí. Vo svojom živote sa vo veľkej miere inšpirovala dielami Sigmunda Freuda (Matulčíková, 2007, s. 61). M. Montessori zomrela v roku 1952 v Holandsku (Helmingová, 1996, s. 15).

2.2 Pedagogika Marie Montessori

V nasledujúcej kapitole by sme chceli poukázať na pedagogické princípy M. Montessori, ktoré vo svojej práci s deťmi uplatňovala. Z množstva pedagogických princípov vyberáme tie najdôležitejšie pre našu prácu. „*Maria Montessoriová chápe pedagogiku ako pomoc životu. Pomáhať životu, to je náš prvý, základný princíp. Matka, otec, učiteľ musia napomáhať dielu stvorenia, dieťa sa však musí rozvíjať samo, poslúchajúc v sebe pôsobiaci zákon*“ (Helmingová, 1996, s. 19). Je známa svojou výchovou k láske k blížnemu a výchovou k dobru. Snaží sa o vytvorenie užitočného člena spoločnosti, ktorý je pre našu spoločnosť normalizovaný. Výchova dieťaťa musí vždy smerovať k dobru. Všetky svoje rozhodnutia musí robiť podľa vôle, ktorá je vždy v súlade s dobrom (Helmingová, 1996, s. 147-148).

Podľa Matulčíkovej (2007, s. 65-66) M. Montessori rozdelila život človeka na jednotlivé obdobia citlivosti, kedy sa u dieťaťa rozvíjajú určité zručnosti. Tieto obdobia v živote človeka nazvala senzitívnymi fázami. Vychádza zo zistenia, že ak človek v danom senzitívnom období nie je v kontakte s príslušnými podnetmi, k plnému rozvoju danej schopnosti už nedôjde. Preto je nevyhnutné, aby pedagóg pozoroval tieto senzitívne fázy a následne na ne vhodne reagoval, pretože senzitívne fázy v živote človeka nemôžeme umelo zdržovať, či predlžovať. Senzitívne fázy podľa Matulčíkovej, 2007, s. 65):

- 1. fáza citlivosti pre reč,
- 2. fáza citlivosti voči poriadku,
- 3. fáza citlivosti zdokonaľovania zmyslov,
- 4. fáza zameraná na fascináciu malých vecí,
- 5. fáza citlivosti voči sociálnym vzťahom,
- 6. fáza citlivosti voči pohybu.

Za najdôležitejšie obdobie v živote človeka považuje M. Montessori prvé tri roky. Toto obdobie považuje za časť života, v ktorom sa človek najviac formuje. Dané obdobie prirovnáva k obdobiu tvorivého budovania. Neskôr v období od 3-6 rokov si dieťa získané

skúsenosti upevňuje, rozširuje a v tomto období môžeme ešte dieťa usmerňovať. Obdobie od 6-12 rokov považuje za obdobie pokojnejšieho vývinu, vidí tu dôležitosť učenia v škole. V tomto období dieťa rozlišuje dobro a zlo, riadi sa svojim svedomím. Dieťa je schopné abstraktne myslieť, jeho sociálne kontakty sa rozširujú. Neskôr vo veku 12-15 rokov sa dieťa dostáva opäť do fázy tvorivého budovania. V tomto období sa pre dieťa stáva dôležité začlenenie do kolektívu a sebareflexia. M. Montessori chápe výchovu ako niečo celostné, vedie človeka k jednote (Helmingová, 1996, s. 23-24).

M. Montessori uznáva prostredie, ktoré je pedagogicky pripravené. Predmety v ňom sú zámerne usporiadané, v žiaducej podobe. Tento princíp uplatňovala už v spomínaných Domoch detí. Prostredie nemôže mať chaotickú podobu, musí byť podriadené komplexnému vnímaniu detí (Helmingová, 1996, s. 31). M. Matulčíková hovorí o učebnom prostredí, ktoré korešponduje s Montessori pedagogicky pripraveným prostredím. Toto prostredie by malo zodpovedať potrebám dieťaťa, jeho citlivým vývinovým fázam. Spomínané prostredie vníma aj zo sociálneho hľadiska, v prostredí sa nachádza aj učiteľ, ktorý na dieťa pedagogicky pôsobí. Podstata učebného prostredia spočíva v slobodnej voľbe dieťaťa pri činnosti a v následnom zdokonaľovaní sa v tejto činnosti. Pomocou didaktického materiálu, ktorý je optimálne rozmiestnený a s pomocou vnútornej sily dieťaťa je možné dospieť k zdravému vývinu a kultivácii dieťaťa (Matulčíková, 2007, s. 61).

Základom učenia je teda prostredie, ktoré je pedagogicky pripravené. V takomto prostredí, ktoré je prispôbené potrebám detí, ktoré je v súlade s ich vekom, sa dieťa môže slobodne rozhodovať, ktorým činnostiam sa chce venovať. M. Montessori vo svojej knihe *Objevování dítěte* (2001, s. 66) vystihuje podstatu slobodnej voľby dieťaťa. Tvrdí, že dieťaťu treba dať voľnosť pri výbere. Pokiaľ mu učiteľ umožní tento druh sebarealizácie, tým vykonáva pre dieťa oveľa viac, ako keby zasahoval do jeho výberu. Rovnaká slobodná voľba činnosti sa uplatňuje aj v materskej škole. Pri výbere činnosti dochádza k rozhodovaniu, ktoré je v budúcnosti dieťaťa nesmierne dôležité. Každý deň sa človek musí rozhodovať a takouto formou sa táto schopnosť posilňuje. V školách žiaci pracujú v knižniciach alebo laboratóriách. Dieťa sa samo rozhoduje, či chce pracovať osobitne alebo v skupine. V školách sa uplatňuje najčastejšie skupinová práca (Helmingová, 1996, s. 65-67).

Prostredie v Montessori škole sa tiež vyznačuje voľnosťou pohybu žiakov. V triede nie sú klasické školské lavice, v ktorých by žiaci museli počas vyučovania sedieť. Zo školského prostredia je tiež odstránená katedra učiteľa. Pri práci sa tak žiaci a učitelia môžu slobodne pohybovať podľa potreby. Vybavenie triedy zodpovedá veku detí. Montessori školy sú charakteristické malými stolmi, stoličkami, zmenšenými toaletnými potrebami, malými

kobercami, zmenšenými príbormi či obrúskami. Je to preto, aby sa žiakom s predmetmi lepšie manipulovalo, prípadne predmety prenášalo do záhrady či na terasu. Nábytok je prispôsobený pre žiakov tak, aby na všetko, čo potrebujú dočiahli. Na policiach nie sú zásuvky ale praktické regále. Usporiadanie nábytku má v triede presnú podobu. Žiaci sa podieľajú na jeho prestavbe, rekonštrukcii či utieraní prachu (Rýdl, 1999, s. 10). Školy M. Montessori pracujú v súlade s prírodou. V triedach majú deti rastliny či zvieratá. S pomocou učiteľa robia pokusy, presádzajú rastliny, polievajú ich, kŕmia zvieratá (Helmingová, 1996, s. 127). Podľa Montessori (2001, s. 50) prostredníctvom takejto starostlivosti o rastliny a zvieratá sa deti učia zodpovednosti, záujmu o druhých. Na školách majú deti k dispozícii pozemok, na ktorom môžu pracovať, tiež cvičia vonku na čerstvom vzduchu, chodia k vode, slnia sa, chodia bosé. To všetko prospieva k upevňovaniu zdravia detí (Montessori, 2001, s. 47).

V súvislosti s pedagogicky pripraveným prostredím hovoríme aj o význame učiteľa v danom prostredí. Učiteľ v Montessori škole musí pochopiť, že každé dieťa je iné, každé sa môže nachádzať na inej vývojovej úrovni. Musí sa zbaviť predstáv o tom, aké by dieťa malo byť. *„Učiteľka musí veriť, že každé z detí, ktoré má pred sebou, prejaví svoju pravú prirodzenosť, hneď ako si pre seba nájde nejakú zaujímavú činnosť“* (Montessori, 2003, s. 184). Hlavnou úlohou učiteľa v Montessori škole je starostlivosť o prostredie. M. Montessori prirovnáva učiteľa k „správcovi“ prostredia. Pedagogicky pripravené prostredie musí byť pre žiakov atraktívne a pomôcky musia byť vo výbornom stave. Je to základný predpoklad pre učenie. Pokiaľ nie je splnená táto podmienka nemôžeme očakávať efektívnu prácu žiakov. Pri činnosti žiakov učiteľ zasahuje minimálne, mal by nechať žiaka samého sústredeného a učiaceho sa. Aj keď sa činnosť pre žiaka môže zdať náročná, učiteľ nesmie zasahovať, pretože potom dieťa stratí o činnosť záujem a s najväčšou pravdepodobnosťou nechá dokončiť činnosť učiteľa. Do práce žiaka by mal byť učiteľ zapojený vtedy, keď je o to požiadaný. Učiteľ sa môže prejavovať aj vtedy, keď si dieťa vyžaduje pochvalu a uznanie, no pokiaľ žiak pracuje s plnou sústredenosťou nemal by ho učiteľ rušiť svojou prítomnosťou (Montessori, 2003, s. 186).

Naozajstná pomoc, ktorú môže učiteľ poskytnúť žiakom, nevychádza z rýchleho podliehania učiteľových citových impulzov. Východiskom pomoci pre žiaka je teda učiteľova láska k deťom, trpezlivosť, pokojné a premyslené jednanie so žiakmi. Láskavosť by mala byť pre učiteľa prirodzená. Učiteľova láskavosť vychádza z poznania, že ten, kto je láskavý, pociťuje väčšie šťastie ako ten, ku komu je láskavý. Učiteľova spravodlivosť je oduševnenejšia, a teda sa snaží o to, aby každé dieťa dosiahlo to najlepšie, čo je v jeho silách. Princíp spravodlivosti nespočíva v tom, že všetci žiaci majú byť rovnakí, neporovnáva ich

medzi sebou. Učiteľ má byť spravodlivý v tom zmysle, aby každé dieťa dosiahlo to najlepšie, čo v ňom je, čo je v jeho silách. (Montessori, 2003, s. 187).

V Montessori spisoch sa dozvedáme aj o cvičeniach, ktoré sú zamerané na každodenný život. Už v minulosti sa deti venovali cvičeniam každodenného života. M. Montessori je zástankyňou takýchto aktivít a považuje ich za veľký prínos pre život dieťaťa. Už v rannom veku sa dieťa prirodzene zaujíma o tieto aktivity, chce sa podobať svojim rodičom, napodobňuje ich pri domácich prácach. Pôvodné miesto, kde sa realizovali tieto cvičenia bol Dom detí. V súčasnosti sú to inštitúcie ako materská a základná škola. Pomocou týchto cvičení môže dieťa plynulo prejsť od hier a cvičení k práci (Helmingová, 1996, s. 37). M. Montessori rozlišuje 3 skupiny cvičení každodenného života (Helmingová, 1996, s. 39):

1. cvičenia zamerané na starostlivosť o seba (napr. umývanie zubov),
2. cvičenia zamerané na kontakt s druhými ľuďmi (napr. poďakovanie),
3. cvičenia zamerané na starostlivosť o svoje okolie (napr. práca v záhrade)

Pri cvičeniach každodenného života sa nepoužívajú hračky ale plne funkčné nástroje, ktoré sú prispôbené detskej ruke a sile. Cvičeniam každodenného života sa pripisuje rovnaká dôležitosť ako učeniu čítania či matematike. Tieto cvičenia ponúkajú deťom nekonečno možností pri napodobňovaní správania ľudí z ich okolia. Podľa Montessori pomocou cvičení každodenného života deti nadobúdajú nezávislosť, rozvíjajú koncentráciu a budujú si vôľu (Feez, 2010, s. 58).

M. Montessori tiež vytvorila systém materiálov, ktoré sa kedysi používali aj v Domoch detí, v súčasnosti sa s nimi stretávame na Montessori školách. Používané materiály sa stále dopĺňajú a zdokonaľujú. Vo svojej práci s materiálmi sa M. Montessori do istej miery inšpirovala aj Itardom a Seguinom, ktorí boli talianski lekári. Seguin pomocou svojich pomôcok učil deti čítať, písať a počítať. Pomôcky tiež slúžili na rozvoj zmyslov (Helmingová, 1996, s. 44). Dieťaťu by malo byť predvedené ako s materiálom zaobchádzať, následne dieťa z vlastných chýb príde na to, ako s pomôckou pracovať. Dieťa potom nie je nervózne z toho, že ho niekto neustále napomína a opravuje pri práci. Veľmi dôležité pri práci s materiálmi je rozvíjanie činnosti ruky. (Helmingová, 1996, s. 46).

M. Montessori vo svojej knihe *Objevování dítěte* (2001, s. 68) hovorí o pomôckach zameraných na zmyslový rozvoj. Aby sme docielili u dieťaťa rozvoj zmyslového vnímania, je nevyhnutné jednotlivé predmety usporiadať do sady s tým, že budú od seba odlišené iba v jednom znaku, v tom, ktorý chceme u dieťaťa podnecovať. Ak chceme u dieťaťa rozvíjať

sluch, mali by byť predmety rovnakej farby, z rovnakého materiálu. Podstatný znak – zvuk, ktorý daný predmet vydáva by mal byť odstupňovaný. Dieťa potom nie je rušené inými vlastnosťami prvkov. M. Montessori tiež upozorňuje na významný fakt, že takéto učenie je jedným z diagnostických prostriedkov pri odhaľovaní funkčných zmyslových porúch (Montessori, 2001, s. 67).

Medzi najznámejšie materiály patria kocky, kedy dieťa ukladá na seba 10 kociek rôznych veľkostí. Podstata spočíva v nadobudnutí rovnováhy a objavenia princípu zemskej príťažlivosti. Ďalšou obľúbenou pomôckou sú valčeky na vkladanie. Úloha spočíva vo vkladaní valčekov do seba podľa ich priemeru. S valčkami sa môže pracovať aj na základe ich výšky, ktorá je odstupňovaná od najväčšieho po najmenší alebo od najmenšieho po najväčší. Medzi ďalšie pomôcky zaradujeme: schody, červené palice, farebné tabuľky, skrinka s osobitným počítadlom, hmatová šachovnica, sluchové škatule, ktoré slúžia na rozvoj sluchu a cvičenia zamerané na rozvoj čuchu a chuti (Helmingová, 1996, s. 48-50). Spomínané materiály umožňujú dieťaťu rozlišovať a vidieť poriadok. Získané skúsenosti neskôr uplatní v každodennom živote. Získané schopnosti vplývajú na pokoj, rovnováhu osobnosti dieťaťa, jeho silu, otvárajú sa mu nové možnosti ziskov, má tendencie k lepšiemu pracovnému výkonu, dochádza k úspore času a energie v budúcnosti (Helmingová, 1996, s. 52).

M. Montessori (2001, s. 99-102) rozpracovala tiež techniku výučby so spomínanými zmyslovými pomôckami v pedagogicky pripravenom prostredí. Technika výučby sa skladá z 2 fáz:

1. fáza je zameraná na uvedenie dieťaťa do práce s pomôckou

- v danej fáze by mal byť predmet, na ktorý chceme zamerať pozornosť dieťaťa oddelený od ostatných predmetov, ktoré by mohli pôsobiť rušivo,
- od učiteľky sa v tejto fáze očakáva, že dieťaťu predvedie, ako s pomôckou zaobchádzať. Predvedie mu to a následne nechá iniciatívu na dieťaťu,
- predloženou pomôckou a prístupom učiteľky by sa mal vzbudiť záujem u dieťaťa,
- učiteľka by mala dieťa pozorovať a pri nesprávnom zaobchádzaní s pomôckou zasiahnuť,
- pri kreatívnom alebo úspešnom pracovaní s pomôckou učiteľka dieťa neprerušuje,
- pri ukončení práce dieťa pomôcku vráti na svoje miesto (Montessori, 2001, s. 99).

2. fáza pozostáva z vyučovacej lekcie

- v druhej fáze má učiteľka veľmi dôležitú úlohu. Pri zmyslovom vnímaní dieťaťa musí jasne, zrozumiteľne pomenovať vnem. Zrozumiteľne artikuluje viackrát za sebou, aby

si dieťa spojilo zmyslový vnem s pomenovaním javu. Napríklad pomenuje jav slovami „to je hladké“.

- po čase nasleduje kontrola, učiteľka zisťuje, či si dieťa predmet spojilo s jeho názvom. Učiteľka sa na predmet pýta pomocou vlastnosti predmetu. Položí otázku typu „Ktorý z predmetov je hladký?“ Ak dieťa správne ukáže, hovoríme o úspešnom spojení zmyslu a predmetu.
- ak dieťa vie priradiť predmet k jeho vlastnosti, je to čiastočná úspešnosť. Za žiaduci výsledok považujeme, ak dieťa vie samo pomenovať vlastnosť predmetu. Na otázku „Aké to je?“ očakávame odpoveď „hladké“ (Montessori, 2001, s. 100-102).

H. Helmingová (1996, s. 54) tiež vysvetľuje, prečo je učenie v Montessori školách také zdĺhavé. Častokrát sa stretávame práve s takouto kritikou alternatívnych škôl. Ak sa na to pozrieme aj z iného pohľadu, vidíme v zdĺhavosti učenia výhodu. Dnešné školstvo je viac zamerané na kvantitu ako kvalitu. Memorovanie poznatkov, preťažovanie žiakov sú častými fenoménmi, s ktorými sa stretávame na školách tradičného charakteru. Z nášho pohľadu je dôležitý iný prístup, ktorý sa dostáva žiakom na alternatívnych školách. Je to práve zmyslové učenie, ktoré upevňuje poznatky a prepája súvislosti medzi nimi. V zdĺhavosti učenia vidíme výhodu, pretože dochádza k lepšiemu upevňovaniu učiva a naučené sa potom stáva trvalým.

Školy M. Montessori sú známe svojim tichom na vyučovaní. Hluk sa nepovažuje za prejav nadšenia, radosti a údivu. Hluk nemusí zákonite sprevádzať žiakov pri činnosti. Ticho sa považuje za niečo žiaduce, pozitívne (Helmingová, 1996, s. 73). „*V živote bližšom k prírode, v prirodzenom prostredí, vzniká ticho samo od seba*“ (Helmingová, 1996, s. 73). M. Montessori vo svojej knihe *Objevování dítěte* poukazuje na veľmi jednoduchú a pritom účinnú techniku, ako dosiahnuť ticho v materskej škole. Ticho sa dá dosiahnuť pomocou hry. Deti sú ticho na svojich miestach a učiteľka postupne volá ich mená. Deti si k sebe volá podľa toho, ktoré dieťa je najtichšie. Koho meno povie, ten má prísť v čo najväčšej tichosti k nej. Deti vedia, že učiteľka postupne zavolá všetky deti k sebe, no aj tak trpezlivo vyčkávajú. Podstata spočíva v tom, že zavolanie k sebe deti považujú za určitý druh odmeny. Takáto hra je pre nich zábavná a deti samotné sú prekvapené, aké ticho dokážu vyprodukovať. Chceme tým poukázať na význam ticha. Základ ticha vzniká u samotnej učiteľky, kedy ona svojim tichom pripúta pozornosť detí. M. Montessori hovorí, že tichu je potrebné deti naučiť, nedá sa vynútiť príkazmi či zákazmi, ako sa to robí v dnešnej dobe na školách (Montessori, 2001, s. 90-91).

Čo oceňujeme na Montessori školách je, že na vyučovaní žiaci nie sú nútení hovoriť. Klasické otázky a odpovede sú praktizované iba pri skúšaní alebo súťaži. Dieťa počas dňa rozpráva vtedy, keď sa chce niečo opýtať, alebo sa chce zdôveriť. To však neznamená, že dieťa počas dňa prevažne mlčí. Počas vyučovania komunikuje aj so svojimi spolužiakmi, nemusí strnulo sedieť na stoličke, môže sa voľne pohybovať po miestnosti (Helmingová, 1996, s. 75).

Rozvíjanie reči v Montessori školách je považované za prioritu. Častokrát sa vzdelávanie jazyka prirovnáva k jadru školy. Dieťa sa už od malička učí rozprávať, učí sa jazyku svojho prirodzeného prostredia. V tomto období je veľmi dôležité, aby žilo v rodine a bolo v neustálom kontakte s matkou. V Domoch detí a v školách v pedagogicky pripravenom prostredí dochádza k rozhovorom medzi deťmi a medzi deťmi a učiteľom každý deň. Tento kontakt je nenútený, rozhovor je prirodzený. Reč, s ktorou dieťa vstupuje do školy je posilňovaná, dieťa nie je nútené preberať reč školy, podliehať slovníku masy. Reč v tradičných školách sa často prirovnáva k umelej, žiaci sú nútení po vyzvaní učiteľom hovoriť, vyjadrovať sa bez prípravy nahlas a pred celou triedou. Reči v Montessori školách sa pripisuje známka kvality, nakoľko prebieha v nadväznosti na vec či prácu, o ktorú sa dieťa momentálne zaujíma (Helmingová, 1996, s. 108-109). Pri učení písania sa používajú (Helmingová, 1996, s. 110-111):

- kovové geometrické obrazce - ktoré dieťa obkresľuje a znova vkladá do vykrojeného kusu,
- písmená z brúsneho papiera - pomocou ktorých dieťa hmatom obkresľuje tvar písmena a vyslovuje hlásky,
- pohyblivá abeceda – ktorou dieťa skladá písmená do slov.

Ako uvádza Montessori, písanie predchádza učeniu čítania. Písanie je záležitosťou psychomotorickou, no čítanie je výlučne záležitosťou rozumovou. Vychádza zo zistenia, že po absolvovaní Montessori výučby písania si dieťa bez problémov osvojí aj metódu čítania. Podľa Montessori písanie pripravuje dieťa na čítanie, pretože napísať slovo trvá dieťaťu dlhšie, ako ho prečítať. V školách M. Montessori sa deti učia čítať pomocou veľkých kartičiek, na ktorých sú písaným písmenom napísané známe slová, ktoré dieťa pozná. Ak sa v miestnosti nachádzajú zhodné predmety s kartičkami, sú dieťaťu predložené. Tento proces je zameraný najmä na terminológiu. Napísané slová deti prevádzajú na hlásky, slovo čítajú viackrát za sebou so stále väčšou rýchlosťou, až kým neuhádnu význam slova. Keď dieťa prečíta kartičku, pochopí jej význam a umiestni ju k zhodnému predmetu v miestnosti, je cvičenie považované za dokončené (Montessori, 2001, s. 145-146).

Ako uvádza Feez (2010, s. 132-133), z pohľadu Montessori, každodenné činnosti sú bohatým zdrojom matematických skúseností. Už v rannom detstve zapájame do života dieťaťa matematiku. Dieťa môže napríklad prestrieť príbory na stôl, ktoré zodpovedajú počtu rodinných príslušníkov, môže zrátať koľko ľudí sa zmestí do auta, spočítať koľko vešiakov by sme potrebovali na zavesenie všetkých našich kabátov, dieťa môže zrátať koľko sekúnd dokáže stáť na jednej nohe, koľkokrát za minútu žmurkneme a podobne.

V spisoch Marie Montessori sa dozvedáme aj o výučbe aritmetiky. Podľa pedagogiky M. Montessori sa na učenie základov počtov používajú tyče (profily). Tie sú odstupňované podľa veľkosti od 1-10. Prvý profil má 10 cm a desiaty má 100 cm. Zobrazuje to vlastne jednotky, ktoré sú spojené v jeden celok (Montessori, 2001, s. 164).

Podľa Helmingovej (1996, s. 122-123) rozvíjanie matematického ducha sa tiež realizuje pomocou počítania perál, vretien, debničiek s 55 plátkami, dosiek na násobenie a pod. Pomocou tohto materiálu sa deti učia základné matematické operácie, ako sú sčítanie, odčítanie, násobenie či delenie. Pomocou takýchto základov sa dokázalo, že dieťa ľahko naučené prevedie do praxe. Montessori prirovnáva ľudského ducha k duchu matematickému. Vyzdvihuje dôležitosť matematiky v každodennom živote. Už spomínané valčeky na vkladanie, červené palice či kocky pripravujú dieťa na počítanie. „Nič sa nedá naučiť, ak človek o tom už niečo nevie“ (Helmingová, 1996, s. 122). Podľa Montessori sa používajú pomôcky ako koráľkové počítadlo, ktoré učí deti základné matematické operácie či základy algebry. Ďalšou pomôckou na riešenie algebrických úloh sú pomôcky v tvare kocky, ktoré umožňujú dieťaťu rozložiť si algebrický vzorec (Montessori, 2001, s. 172-173).

Názory M. Montessori na odmeny a tresty sú pozoruhodné. Na školách sa nepraktizujú klasické odmeny a tresty, ale veria, že ak umožnia dieťaťu slobodne sa učiť, bude zbavené nižších pohnútok (Montessori, 2001, s. 43).

V knihe Pedagogika M. Montessoriovej sa dozvedáme aj o výchove, ktorá mala liturgický charakter. Sama Montessori bola katolíčkou a je známa svojimi spismi o výchove v prostredí cirkvi. Náboženská výchova patrí do života dieťaťa od narodenia a nemôžeme ju nikdy z neho vylúčiť. Bez náboženstva je človek človekom neúplným (Helmingová, 1996, s. 156-157). Na svojich školách požaduje, aby boli vybudované átria, teda priestory, kde by sa mohla rozvíjať náboženská výchova. Vybavenie átria zahŕňa obrazy, rôzne sochy, kartičky, kde sú napísané sviatosti, milosrdenstva, dary Svätého ducha, modlitby a prikázania. K týmto kartičkám môžu deti nosiť kvety. Keď sa učia písať, môžu pracovať s textom, prepisovať ho, učiť sa ho naspamäť. Deti sa môžu zapájať do činnosti átria, môžu do neho zhotovovať

predmety, pomáhať pri stavbe jaslí, či prispieť maľbou. Takéto praktické podanie náboženstva má na dieťa väčší účinok ako iba klasické vyučovanie (Helmingová, 1996, s. 160). Školy M. Montessori sú väčšinou konfesne viazané, následne je náboženská výchova zahrnutá aj v dejepise (Ludwig a kol., 2000, s. 87).

2.2.1 Materské školy Marie Montessori

Prvá materská škola, ktorá sa riadila pedagogikou M. Montessori, bola založená v roku 1907 v Ríme a nazývala sa Dom detí (Koťátková, 2014, s. 220). Cieľom materských škôl M. Montessori je pomoc pri slobodnom rozvoji osobnosti dieťaťa, ktorý dosiahne svojou samostatnou činnosťou, ďalej rešpektovanie individuálneho tempa každého dieťaťa, vytváranie vhodných podmienok pre dieťa, aby sa mohlo plne koncentrovať. Ďalším cieľom je pripraviť pre deti v súlade s ich vekom primerané cvičenia, rôzne materiály či pomôcky. Rešpektovanie dieťaťa a pozorovanie a rozpoznávanie senzitivnej fázy v živote dieťaťa je tiež cieľom, ktorý si stanovujú materské školy M. Montessori (Průcha, Koťátková, 2013, s. 130).

Učiteľ v triede pôsobí ako pomocník detí, jeho úlohou je zdokonaľovanie prostredia, v ktorom deti pracujú. Jeho úloha spočíva aj v práci s rozličnými didaktickými pomôckami, musí byť citlivý a pozorný voči podnetom, ktoré signalizujú, že deti potrebujú pri práci pomoc. Učiteľ v Montessori materskej škole musí byť vyškolený, a to ročným kurzom Montessori pedagogiky, ktorý je zameraný na predškolskú výchovu M. Montessori. M. Montessori rozdelila vývin dieťaťa do troch fáz, a to od 3-6, 6-9 a 9-12 rokov. Z tohto dôvodu bývajú často materské školy spojené so základnými školami. Materské školy sa riadia takými istými princípmi ako základné školy M. Montessori. Prechod z materskej školy môže plynulo nadväzovať na učenie v základnej škole, a teda dieťa si môže bez problémov osvojovať písanie a čítanie podľa jeho aktuálneho stupňa vývinu. (Koťátková, 2014, s. 223).

2.3 Školy Marie Montessori na Slovensku

Podľa H. Hrubíškovej (1996, s. 12) sa na Slovenku oficiálne k pedagogike a filozofii M. Montessori hlási súkromná škola v Bratislave a zodpovedá úrovni materskej a základnej školy. Prvé zmienky o škole nachádzame v roku 1993/1994. Z didaktického hľadiska je trieda plne vybavená klasickými montessoriovskými prvkami.

Rovnaké stanovisko k alternatívnym školám M. Montessori prináša Slovenská asociácia Montessori. Podľa oficiálnej stránky jedinou alternatívnou školou takéhoto charakteru na Slovensku je Súkromná základná škola s materskou školou Márie Montessori so sídlom Borinská 23, 841 03 Bratislava. Materské centrá, ktoré sú v súlade s pedagogikou M. Montessori sú na Slovensku dve, a to Detské centrum Krasňanko v Bratislave a centrum Mimi a Monty v Pezinku. Podľa Slovenskej asociácie Montessori najrozšírenejším typom škôl na Slovensku sú práve materské školy. Materské školy montessori charakteru nachádzame po celom Slovensku, a to v týchto oblastiach: Materská škola Montessori svet v Bratislave, Unity House, International Montessori Kindergarten v Bratislave, Children's House International Montessori Kindergarten so sídlom v Bratislave, Súkromná materská škola Montessori vo Zvolene, Súkromná materská škola Montessori v Banskej Bystrici, Pressburg Montessori Preschool v Bratislave, Montessori Senec a spomínané Detské centrum Krasňanko, ktoré je zároveň materskou školou a materským centrom, Súkromná základná škola s materskou školou Márie Montessori v Bratislave, ktorá poskytuje predškolské vzdelanie ale aj základné vzdelanie (<http://www.montessoria.sk/montessori-v-sr/materska-skola>).

Slovenská asociácia Montessori na svojej oficiálnej stránke opisuje bližšie, ako prebieha vyučovanie na Montessori školách. Prináša pohľad na obsah a organizáciu vzdelávania, vyučovacie metódy a formy, zameranie učiva, didaktické pomôcky, prináša nám pohľad na hodnotenie a kontrolu, opisuje vzťah medzi žiakom a učiteľom a vzťah medzi učiteľom a rodičom žiaka. Charakteristika vyučovania na Montessori škole:

a) obsah vzdelávania

Vzdelávanie na školách je charakteristické historickým aspektom jednotlivých vied. Pri učení písania sa najskôr učí história písania, pri matematike história matematiky a pod. Takéto poznanie objasňuje deťom vznik, pôvod vecí. Dáva deťom nový pohľad, ktorý im objasňuje význam jednotlivých vecí pre našu spoločnosť. Taktiež uspokojuje zvedavosť detí a otázky smerujúce k vzniku vecí. Pri učení je klasické vyzobrazenie sprevádzané tematickým obrázkom, modelom či činnosťou. Toto všetko deťom dokresľuje predstavu a pomáha pri lepšom pochopení učiva. Za dôležité sa považuje myslenie v súvislostiach, podstatné myšlienky a logické usporiadanie. Nepodstatné veci nemusia vedieť žiaci naspamäť, slúžia iba na dokreslenie predstavy o učive (<http://www.montessoria.sk/montessori/prednosti-montessori-skoly>).

b) vyučovacie metódy a organizačné formy vyučovania

Podľa Slovenskej asociácie Montessori tvorí 80% z vyučovania práca detí podľa ich vlastného výberu. Na výber majú tiež miesto, kde budú vybranú činnosť realizovať a tiež formu, akou ju budú prevádzať. Pri spomínanej činnosti môžu stráviť ľubovoľný čas. Deti tak nie sú v strese, že nestihnú svoju činnosť dokončiť. Zvyšných 20% tvorí práca, ktorá je v plnej réžii učiteľom (<http://www.montessoria.sk/montessori/prednosti-montessori-skoly>). Charakteristická je široká škála vyučovacích metód. V alternatívnych školách sa stretávame s prístupom, ktorý umožňuje každému žiakovi pracovať na činnosti odlišným spôsobom. Každý žiak pracuje tak, aby ho daná činnosť uspokojovala, uspokojovala jeho potreby a záujmy. Na školách Marie Montessori sa najčastejšie využívajú didaktické hry, experiment, inscenačné metódy, problémové metódy, sociodráma a synektická metóda. V Montessori škole je bežné, že žiaci pracujú spomínanými metódami každý inak, tak aby spôsob práce vyhovoval predovšetkým žiakovi (Cabanová, Kubalíková, s. 2009, s. 112). Často sa využíva pozorovanie. Pre Montessori školu je charakteristické zúčastnené pozorovanie. Pri práci so staršími žiakmi sa často pracuje na projektoch alebo sa využíva metóda voľnej práce. Téma projektov je stanovená žiakmi samotnými. Často sa vzťahuje k spoločenským problémom. Projekty nie sú časovo ohraničené a nie sú klasifikované. V školách sa často využívajú manuálne činnosti. Žiaci pracujú napríklad s drevom či kovom (Zelinková, 1997, s. 94). Žiak sa sám rozhoduje, či chce pracovať osobitne alebo v skupine. V školách sa uplatňuje najčastejšie skupinová práca (Helmingová, 1996, s. 67).

c) organizácia vyučovania

Vyučovanie je rozdelené na bloky, ktoré sa skladajú z voľnej práce žiakov a z riadenej práce učiteľom. Riadená výučba sa riadi rámcových rozvrhom. V triedach je približne 25 žiakov v jednom trojročí. Na vyučovaní sú prítomní dvaja učitelia (<http://www.montessoria.sk/montessori/prednosti-montessori-skoly>).

d) učebné pomôcky

Dieťa má už pripravenú paletu pomôcok, ktoré mu pomáhajú pri osvojovaní učiva. Bližšie sme učebné pomôcky už opísali v kapitole 2.2 (<http://www.montessoria.sk/montessori/prednosti-montessori-skoly>).

e) zameranie učiva

Dôležitá je kvalita nie kvantita. Pri osvojovaní učiva je dôležitý samotný proces. Dieťa sa učí, ako sa má správne učiť, cieľom učenia je jeho porozumenie. Vďaka didaktickým pomôckam je na hodinách aktívne a má záujem o ďalšie poznávanie. Pevne stanovené pravidlá a poučky

sa dieťa učí priamo pri aktívnej činnosti (<http://www.montessoria.sk/montessori/prednosti-montessori-skoly>).

f) hodnotenie a kontrola

Pomôcky, s ktorými pracuje dieťa, mu vo veľkej miere poskytujú aj spätnú väzbu. Už vtedy vie posúdiť správnosť alebo nesprávnosť osvojovania učiva. V tomto prípade hovoríme o sebakontrole. Hodnotenie vo forme známkovania sa neuznáva. Podľa Montessori známkovanie potláča prirodzenú motiváciu. Dieťa nepotrebuje byť klasifikované, pretože je motivované zaujímavými pomôckami, možnosťou výberu činnosti a hlavne je motivované vnútornou potrebou a vlastnou činnosťou (<http://www.montessoria.sk/montessori/prednosti-montessori-skoly>).

g) vzťah učiteľ – žiak

Vládne vzťah, ktorý je založený na partnerstve. Učiteľ pôsobí ako sprevádzateľ, pomocník. Pomáha dieťaťu pri jeho samostatnej práci, motivuje ho, povzbudzuje, vysvetľuje, ako sa pracuje s pomôckami, pomáha. Nemal by dieťa kritizovať, negatívne hodnotiť. Zbytočne nevstupuje do činnosti dieťaťa, mal by vstupovať v prípade, ak ho o to dieťa požiadalo alebo je to potrebné. Počas práce detí si robí poznámky, ktoré vychádzajú z jeho pozorovaní. Tie mu neskôr slúžia ako výstup z práce dieťaťa. O tomto výstupe informuje rodičov detí (<http://www.montessoria.sk/montessori/prednosti-montessori-skoly>).

h) vzťah učiteľ – rodič žiaka

Tak, ako vychádzame z postavenia dieťaťa v škole, ktoré je brané ako rovnocenný partner učiteľa, tak vychádzame aj z postavenia rodiča žiaka. Celkovú spoluprácu považujeme za intenzívnu, ktorá je charakteristická vzájomným prelínaním síl. Cieľom komunikácie je dobrá vzájomná informovanosť a spolupráca na spoločnom formovaní osobnosti dieťaťa. Rodičia žiakov sa na činnostiach školy podieľajú a spolurozhodujú (Cabanová, Kubalíková, s. 2009, s. 112). Rodičia žiakov Montessori školy majú možnosť spolupracovať so školou, každý mesiac sa môžu zúčastňovať školských diskusií a seminárov. Seminára sú so zameraním na aktivity praktického života, potreby žiakov v jednotlivých obdobiach ich vývinu, stavebné prvky pedagogiky montessori, cvičenia ticha, prácu s trinomickou kockou, pomocou ktorej sa žiaci učia základné matematické vzorce, pravidlá. Na seminároch sa súčastňujú aj učitelia žiakov, ktorí rodičom vysvetľujú, ako ich deti majú narábať s trinomickou kockou, prácu s kockou si môžu vyskúšať aj rodičia. Rodičia tiež môžu využiť možnosť prezentácie svojej zaujímavej profesie, voľnočasových činností, a to priamo v škole pred žiakmi. Môžu sa tiež zúčastňovať vyučovania a tak vidieť pokroky svojich detí. Na seminároch sa tiež premietajú videá priamo z vyučovania. Cieľom premietania je priblížiť rodičom montessori prvky vo vyučovaní.

Semináre sú tiež zamerané na senzitivne obdobia v živote dieťaťa, ktoré sme už bližšie popísali v kapitole 2.2. Školy organizujú aj semináre pre rodičov žiakov zamerané na pedagogicky pripravené prostredie, ktoré vysvetľujú rodičom, ako sa pracuje s montessori materiálom. Škola ponúka širokú škálu voľnočasových aktivít pre žiakov. Pre rodičov sú aktivity podrobne opísané s presnými termínami v informačnom letáku „Infonews“, ktorý je voľne dostupný na internetovej stránke školy. V informačných letákoch je kalendár na každý mesiac, v ktorom sa môžu rodičia dočítať, aké podujatia sa budú organizovať, aké exkurzie a výlety sa plánujú, do akých projektov budú žiaci zapojení a pod. Činnosti, ktoré boli už realizované sú priblížené rodičom aj vo forme fotodokumentácie. Zároveň škola poukazuje na nedostatočnú účasť rodičov na spoločných stretnutiach. Nízku návštevnosť prisudzuje nezájmu zo strany rodičov o spoločné stretnutia (<http://www.montessori.sk/public/file/Infonews%20marec.pdf>).

Pri porovnaní s tradičnou školou vidíme veľa rozdielov. Na vyučovaní netvorí 80% z celkového počtu ľubovoľná práca žiakov, ale vyučovanie je plne regulovateľné učiteľom. On je ten, kto rozhodne o náplni práce žiakov. Učiteľ pôsobí ako autorita, ktorú treba bezhranične rešpektovať. Na hodinách sa uplatňuje známkovanie na stupnici od 1-5, a teda môžeme sa domnievať že motivácia je na vonkajšej úrovni. Žiakom sa venuje jeden učiteľ a v triedach je väčší počet žiakov, ktorí sú do triedy zoskupení homogénne podľa veku. Najväčší rozdiel vidíme pri postavení rodiča v očiach školy. Škola sa aktívne stretáva s rodičmi, realizuje pre rodičov rôzne semináre, kurzy.

Na druhom stupni základných škôl M. Montessori požaduje orientáciu na záujmy žiakov, ich vývojové potreby s vysokým stupňom osobnej slobody. V tomto období sa dospelávajúci človek snaží o odpútanie od rodičov a buduje si nový vzťah k sebe samému a k druhým. Toto obdobie dospievania Montessori prirovnáva k „znovuzrodeniu“. V tomto období by mal dospelávajúci človek zažiť pocit vlastnej hodnoty, ktorý nadobudne z úspechov a sociálneho uznania. V takomto duchu sa nesie aj pedagogika M. Montessori na 2. stupni základných škôl (Ludwig a kol., 2000, s. 99).

Za jadro výučby sa považujú „*dejiny úspechu ľudskej civilizácie a kultúrnych vymožeností*“. Vzdelávanie vychádza z tzv. univerzálneho vzdelávacieho plánu. Cieľom tohto učebného plánu je nadobudnutie kritického vedomia u žiakov voči problémom ľudstva a získanie nadhľadu medziodborových a nadodborových disciplín (Ludwig a kol., 2000, s. 101). Náplňou vyučovania je podľa Ludwiga a kol. (2000, s. 101):

- a) morálna starostlivosť (úcta voči učiteľovi a pod.),

- b) telesná starostlivosť (zdravé stravovanie, šport),
- c) rámcový program štúdia.

Rámcový program štúdia sa skladá z troch zložiek, ktoré tvoria vyučovanie. Úlohou vyučovania je teda vlastné prejavovanie sa v oblasti hudobno-umeleckej, podporovanie vzdelávania v oblasti matematiky a jazykov, v oblasti prírodovednej a spoločenskovednej (Ludwig a kol., 2000, s. 102).

Ako uvádza K. Rýdl (1999, s. 17), v školách sú deti umiestnené do vekovo heterogénnych skupín. Ide o zlučovanie ročníkov, v ktorých sa nachádzajú deti s rôznym vekovým rozpätím.

1. heterogénna skupina je tvorená deťmi od 9 – 11 rokov,
2. heterogénna skupina je tvorená deťmi od 12 – 15 rokov.

Takéto členenie detí do heterogénnych skupín prináša so sebou isté ciele, ktoré toto zoskupenie naplňuje.

Ciele heterogénnych skupín podľa Rýdla (1999, s. 17-18) :

- a) kognitívne ciele - v heterogénnych skupinách je oveľa väčší priestor pre vzájomnú spoluprácu. Mladšie deti sa duševne pripravujú na budúce úlohy, učia sa od starších, oveľa skôr sú vnímavejšie. Staršie deti pomáhajú mladším. Takéto predávanie poznatkov slúži ako kontrola a hlbšie pochopenie problematiky. Pri vysvetľovaní sa predmet vysvetľovania stáva jasnejším. Deti sú nútené látku štruktúrovať a predávať v jasnej a zrozumiteľnej podobe mladším spolužiakom. Spomínané učenie je nenahraditeľné zo strany učiteľov a rodičov.
- b) sociálne ciele – plnenie pravidiel vo vekovo zmiešanom kolektívne berú deti lepšie, pokiaľ to od nich nevyžaduje iba autorita, ale rovnakými pravidlami sa riadia aj staršie deti.

2.4 Výskumy z oblasti alternatívnych škôl na Slovensku

Výskumy z oblasti rozdielov medzi tradičnou a alternatívnou školou

Lucia Pašková vo svojej knihe Výkonová motivácia v tradičnej a alternatívnej škole robila výskum zameraný na rozdielnosť výkonovej motivácie na úrovni základných škôl. Žiaci boli posudzovaní podľa viacerých kategórií, a to: vytrvalosť, dominancia, angažovanosť, dôvera v úspech, flexibilita, flow, nebojácnosť, internalita, kompenzačné úsilie, hrdosť na výkon, ochota učiť sa, preferencia náročnosti, samostatnosť, sebakontrola,

orientácia na status, súťaživosť, cieľavedomosť a výkonová motivácia. Vo všetkých spomínaných kategóriách dosiahli žiaci alternatívnych škôl lepšie výsledky. Najvýraznejšie rozdiely vo výsledkoch boli zaznamenané v oblasti vytrvalosti, orientácie na status, nebojácnosti a kompenzačného úsilia (Pašková, 2010, s. 71-72).

Podľa Hrubíškovvej (1997, s. 3) Štátny pedagogický ústav realizoval longitudinálny výskum zameraný na alternatívne školy, ktoré vznikli na Slovensku po roku 1989. Výskum bol zameraný na I. stupeň alternatívnych ZŠ. Predmetom výskumu bolo zisťovanie rozdielov medzi žiakmi tradičných a alternatívnych škôl, a to v oblasti neuroticizmu, učebnej motivácie, sociálnej klímy, úrovne tvorivosti a vedomosti. Úzkosť či úzkostlivosť sa zisťovala pomocou psychologických testov, ktoré preukázali, že v oblasti neuroticizmu neboli zistené významné rozdiely medzi žiakmi tradičných a alternatívnych škôl. Učebná motivácia sa u žiakov merala pomocou dotazníka motivačných tendencií. Pri jednotlivých výkonoch žiakov tradičných a alternatívnych škôl boli zaznamenané dôležité výsledky pri pozitívnej učebnej motivácii, kedy úroveň danej motivácie bola podstatne vyššia u žiakov alternatívnych škôl. Výsledky výskumu v oblasti sociálnej klímy preukázali, že „*zatiaľ čo v 2. ročníku boli trenice v triedach alternatívnych škôl uvádzané štatisticky významne častejšie, v 3. a 4. ročníku výrazne klesajú a vyskytujú sa v signifikantne menšej miere ako v triedach tradičných škôl*” (Hrubíšková, 1997, s. 3). Následne sa zistilo, že žiaci alternatívnych škôl považujú nároky školy za menej zaťažujúce, a teda je tu väčší predpoklad pre formovanie pozitívnej sociálnej klímy. Dané výsledky boli získané pomocou známej výskumnej dotazníkovej metódy Naša trieda. Pri zisťovaní úrovne tvorivosti boli zaznamenané rozdiely, ktoré boli zistené pomocou Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia a verbálnej skúšky. Významné rozdiely medzi žiakmi jednotlivých škôl boli najvýraznejšie v 4. triede, kedy žiaci alternatívnych škôl preukázali podstatne väčšiu prepracovanosť kresieb. Ich kresby sa vyznačovali originalitou, flexibilitou a detailnosťou (Hrubíšková, 1997, s. 3).

Výskumy z oblasti prestupu na iný typ škôl

V roku 1996 bol realizovaný výskum, ktorý bol zameraný na adaptačné problémy žiakov alternatívnych škôl pri ich prestupe na tradičnú školu. Pri prechode do 5. ročníka žiaka z alternatívnej školy do tradičnej boli zaznamenané rozdiely zo strany rodičov žiakov v oblasti zhoršeného prospechu, problémy so správaním, zhoršený záujem o školu, o prácu v škole. Zo strany učiteľov boli zaznamenané rozdiely v tvorivosti, sebedomí a svedomitosti k plneniu školských povinností. V danom období sa realizoval ešte jeden výskum, ktorý zisťoval názory rodičov na tradičnú a alternatívnu školu. Názory sa zisťovali

pomocou osobných rozhovorov a dotazníkov. Rodičia detí, ktoré navštevujú alternatívnu školu, hodnotili školu pozitívnejšie ako rodičia detí, ktoré navštevujú tradičnú školu. V prospech alternatívnych škôl bol oceňovaný najmä individuálny prístup k žiakom, rozvoj logického myslenia, tvorivosti či praktických zručností (Hrubišková, 1997, s. 3).

H. Hrubišková uvádza ešte jeden podobný výskum, ktorý tiež súvisí s prechodom z tradičnej školy na alternatívnu. Bol zameraný na hodnotenie alternatívnych škôl zo strany rodičov žiakov. Daného výskumu sa zúčastnili 2 skupiny žiakov. Prvú skupinu tvorili tí, ktorí od 1. ročníka navštevovali klasickú školu a v 5. ročníku boli preradení na alternatívny typ školy. Druhú skupinu tvorili žiaci, ktorí navštevovali alternatívnu školu a v 5. ročníku začali navštevovať klasickú školu. Zber údajov sa realizoval pomocou dotazníkovej metódy a bol distribuovaný rodičom spomínaných dvoch skupín žiakov. Z výsledkov je zrejmé, že rodičia žiakov, ktorých deti chodili do tradičnej školy, po prestupe na alternatívnu školu hodnotili vzťah svojich detí k spolužiakom pozitívnejší a plnenie školských povinností na lepšej úrovni. Vzťah žiakov k učiteľom sa zhoršil zo strany detí, ktorí prestúpili v 5. ročníku na tradičnú školu. Po prestupe žiakov z alternatívnych škôl do tradičných škôl sa zistilo, že žiaci majú väčšie obavy z negatívneho školského hodnotenia zo strany učiteľov. Zo strany rodičov, ktorých deti prestúpili na alternatívny typ škôl, tento faktor nepovažujú za významný. Dôležitým zistením je fakt, že deti alternatívnych škôl sa počas dochádzky do školy tešili viac, ako po ich prestupe na tradičný typ školy. Z výskumu je tiež zrejmé, že na rozvoj sebedomia žiakov pozitívnejšie pôsobí vplyv alternatívnej školy (Hrubišková, 2000, s. 10-12). Vo výskume sa tiež zisťovalo, ako rodičia hodnotia unavenosť svojich detí po príchode zo školy. Výskum ukazuje, že žiaci, ktorí prestúpili do alternatívnych škôl boli po príchode domov menej unavení, ako žiaci tradičných škôl. Na otázku, koľko času strávia žiaci pri príprave do školy, neboli zistené významné rozdiely. Žiaci alternatívnych škôl po prechode na tradičnú školu vykazovali oveľa väčšie zaťaženie, ako žiaci tradičných škôl po prestupe na alternatívnu školu. (Hrubišková, 2000, s. 12-14).

Z výskumov je zrejmé, ako na žiakov pôsobí tradičná a alternatívna škola. Z nášho pohľadu so zistenými výsledkami plne súhlasíme a považujem ich za nesmierne hodnotné pre prax a rodičov detí. Vo všetkých spomínaných výskumoch sa preukázal pozitívny vplyv alternatívnych škôl na dieťa a jeho rozvoj. V alternatívnych školách sa ku každému dieťaťu pristupuje individuálne, čo má za následok vyššiu tvorivosť, úroveň kresby. Je zrejmé, aké problémy prináša prestup detí z alternatívnych škôl do tradičných. Zhoršenie prospechu, problémy so správaním, zhoršenie záujmu o školu a podobne. Už samotní rodičia hodnotili

alternatívne školy lepšie ako klasické. Na vyššej úrovni hodnotili tiež spoluprácu so školou. Naše školstvo je rozmanité, a preto ak sa rodič rozhoduje, do akej školy umiestni svoje dieťa, mal by brať do úvahy aj dané zistenia.

2.5 Prehľad domácich a zahraničných autorov

V nasledujúcej kapitole chceme poukázať na najdôležitejšie publikácie, z ktorých sme vychádzali pri písaní našej teoretickej časti diplomovej práce. V I. kapitole, ktorá je zameraná všeobecne na alternatívne školy sme definovali pojem alternatívna škola. Pri definovaní sme vychádzali z rôznych autorov, ktorí mali na pojem odlišné názory. Vychádzali sme zo Z. Obdržálka (2002), M. Zelinu (2000), Ďuriča, Bratskej a kol. (1997), M. Pola (1995) a J. Průchu (2001). Následne sme sa venovali histórii vzniku alternatívnych škôl od M. Zelinu (2000), Průchu (2001) a Kaspra a Kasperovej (2008). Základné charakteristiky alternatívnych škôl ako sú znaky, funkcie sme popísali pomocou autorov Průchu (2001) a Haburajovej a Ilavskej (2006). V I. kapitole sme tiež rozoberali rozdiely medzi klasickou a alternatívnou školou. V našej práci sme zjednotili jednotlivé rozdiely v celok, a to od autorov E. Petláka (1997) a J. Průchu (2001). Ďalej sme rozčlenili jednotlivé typy alternatívnych škôl. Pri členení sme použili členenie od Průchu (2001), ktorý alternatívne školy delí na alternatívne školy klasického, moderného a cirkevného charakteru. Waldorfskému typu škôl sa venuje najmä Petlák (1997), Kasper a Kasperová (2008), Carlgren (1993), H. Grecmanová a Urbanovská (1996). Freinetovské školy sme vymedzili pomocou prác M. Zelinu (2000) a Kaspra a Kasperovej (2008). Jenským školám sa venovali predovšetkým Petlák (1997) a Singule a Rýdl (1988). Pri opisovaní daltonských škôl sme použili najmä publikáciu od Boldišovej (2009) a Wenke a Roel Röhner (2000).

V II. Kapitole sme sa špecializovali iba na alternatívne školy Marie Montessori. Jej život sme zachytili pomocou Singuleho a Rýdla (1988), Matulčíkovej (2007) a H. Helmingovej (1996). Pri opisovaní pedagogického systému M. Montessori sme čerpali najmä od autorky Helmingovej (1996) a M. Matulčíkovej (2007). Tieto dve publikácie považujeme za kľúčové pre našu prácu. Opisujú práve jadro pedagogického systému M. Montessori. Významné pre našu prácu boli aj publikácie M. Montessori (2001, 2003). Pri opisovaní princípov montessori pedagogiky sme sa inšpirovali aj zahraničným autorom Feezom (2010). Materské školy sú prepojené so základnými školami práve montessori princípmi. V našej práci sme materským školám venovali krátku kapitolu od S. Kořátkovej (2014) a J. Průchu

(2013). Základným školám sme sa ale venovali prioritne. Podľa Slovenskej asociácie Montessori sme vymedzili slovenské školy, ktoré v praxi fungujú v súlade s montessori pedagogikou. Zo spomínaného zdroja sme čerpali aj pri vymedzovaní obsahu vzdelávania, metód a foriem práce na montessori školách či vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Pozornosť sme venovali aj druhému stupňu na základnej škole, kde boli pre nás prínosné práce Ludwiga a kol. (2000) a K. Rýdla (1999). V našej práci sme spomenuli aj výskumy, ktoré sa už našou témou zaoberali. Veľmi užitočné boli pre nás publikácie od Hrubíškovej (1997, 2000) a Paškovej (2010).

3 EMPIRICKÁ ČASŤ

3.1 Predmet a ciele výskumu

Cieľom nášho výskumu je zistiť a charakterizovať, aké je prostredie na konkrétnej škole Marie Montessori s ohľadom na 4 dimenzie:

- dimenziu materiálnu,
- dimenziu personálnu,
- dimenziu sociálnu,
- dimenziu kultúrnu.

Predmetom empirickej časti diplomovej práce je charakteristika prostredia Montessori školy. Dimenziu materiálnu budeme charakterizovať pomocou špecifickej oblasti materiálnych prostriedkov školy. Oblasť personálnu budeme riešiť pomocou špecifickej oblasti, ktorou je osobnostná charakteristika učiteľa, oblasť sociálnu budeme skúmať z hľadiska komunikácie medzi rodičmi žiakov a učiteľmi Montessori školy. Vyučovacie metódy a organizačné formy vyučovania nám riešia oblasť kultúrnu.

3.2 Výskumné otázky

1. Na akej úrovni hodnotia učitelia a žiaci Montessori školy materiálne prostriedky?
2. Ako rodičia žiakov subjektívne hodnotia úroveň komunikácie medzi nimi a učiteľmi Montessori školy?
3. Aké vyučovacie metódy a organizačné formy vyučovania používajú učitelia na vyučovaní v Montessori škole?
4. Ako žiaci subjektívne hodnotia osobnostné charakteristiky svojich učiteľov?

V našej empirickej časti nebudeme stanovovať hypotézy, pretože náš výskum je deskriptívny. *„Je dôležité vedieť, že vedecké hypotézy sa dajú formulovať len pre relačné a kauzálne výskumné problémy, nikdy nie pre deskriptívne výskumné problémy. Hypotéza je totiž predpoveď o vzťahu medzi dvomi činiteľmi (premennými)”* (Gavora, 2008, s. 56).

Operacionalizácia pojmov

Prostredie školy môžeme charakterizovať ako najvšeobecnejší termín, ktorý okrem aspektov sociálno-psychologických, zahŕňa v sebe aj ďalšie aspekty ako vybavenie odborných učební, riešenie vstupu do budovy školy, podobu školského nábytku či spoluprácu s rodičmi žiakov a pod (Čáp, Mareš, 2001, s. 582).

Pod pojmom **materiálne prostriedky** školy sú komplexne zahrnuté *učebné pomôcky, didaktickú techniku a vyučovacie makrointeriéry* (škola) a *vyučovacie mikrointeriéry - učebňa* (Cabanová, Kubalíková, 2009, s. 82). V dotazníku sa zameriavame napríklad na to, či žiaci majú pri práci dostatok pomôcok, či vo vyučovacom procese sa stretávame s nedostatkom učebných pomôcok, s nedostatkom v oblasti priestoru v učebni, s nedostatkom vo vybavení knižnice a pod. Podľa Petláka učebné pomôcky sú prostriedky, ktoré žiakom pomáhajú pri rýchlejšom a dokonalejšom osvojovaní učiva pomocou svojej názornosti (Petlák, 1997, s. 150).

Komunikácia lat. *communicare* sa dá chápať tromi rozličnými vymedzeniami, a to komunikácia ako *dorozumievanie*, v ktorej ide o vzájomné pochopenie medzi dvoma stranami, komunikácia ako *oznamovanie*, ktorej cieľom je informovať svojho komunikačného partnera o svojich citoch, postojoch či názoroch a komunikácia ako *výmena informácií*, ktorá prebieha medzi dvoma stranami a nesie v sebe informáciu (Gavora, 2007, s. 7). Z hľadiska nášho výskumu vyberáme komunikáciu definovanú všeobecne, nakoľko nejde o pedagogickú komunikáciu medzi učiteľom a žiakom. V našom výskume budeme skúmať komunikáciu medzi Montessori školou (učiteľmi) a rodičmi žiakov. Pomocou tejto definície si vymedzujeme náš čiastkový cieľ výskumu. V našom dotazníku sa budeme zameriavať predovšetkým na to, ako sa škola kontaktuje s rodičmi žiakov, či majú rodičia informácie o tom, čo sa deje v škole, či majú možnosť stretnúť sa s učiteľkou svojho dieťaťa a pod...

Vyučovacia metóda podľa pedagogického slovníka je „*postup, cesta, spôsob vyučovania. Charakterizuje činnosť učiteľa, ktorý vedie žiaka k dosiahnutiu stanovených vzdelávacích cieľov* (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 287)“. V dotazníku sa zameriavame na využívanie rozličných metód ako napríklad výklad, prednáška, vysvetľovanie, dramatizácia, pozorovanie a pod.

Organizačnú formu vyučovania môžeme vymedziť ako časovú jednotku, ktorá je zameraná na realizáciu výchovno-vzdelávacích cieľov a obsahu vyučovania. Pri organizačnej forme vyučovania sa uplatňujú rozličné vyučovacie metódy, prostriedky, didaktické zásady a dochádza k vzájomnej interakcie medzi žiakmi a učiteľom. Pomocou tohto vymedzenia môžeme chápať organizačnú formu ako časovú jednotku, ktorá nám pomáha odlišovať

organizačnú formu vyučovania od vyučovacej metódy (Petlák, 1997, s. 139). Budeme sa učiteľov pýtať, ako často využívajú napríklad frontálne vyučovanie, skupinové vyučovanie či fázu samostatnej práce žiakov.

Osobnostné charakteristiky môžeme vymedziť pomocou pojmu osobnosť učiteľa, ktorý nám vlastne vyjadruje skúmané znaky u učiteľa. Štefanovič chápe **osobnosť učiteľa** ako „*súhrn všetkých jeho vlastností, ktoré istým spôsobom vplyvajú na žiakov a súčasne ovplyvňujú výsledky učiteľovej a žiakovej činnosti*“ (Štefanovič, 1967, s. 15). V dotazníku sa budeme zameriavať na to, či je učiteľ priateľský, trpezlivý, spravodlivý a pod.

3.3 Výskumná metóda

V našej diplomovej práci sme sa rozhodli pre kvantitatívne orientovaný výskum. Ako výskumný nástroj sme si zvolili dotazník. „*Dotazník je spôsob písomného kladenia otázok a získavania písomných odpovedí*“ (Gavora, 2008, s. 122). Dotazník je najčastejšie používaná výskumná metóda, pretože sa používa predovšetkým na hromadný zber údajov od respondentov. Dotazník je preto považovaný za ekonomický nástroj zberu dát. Pomocou dotazníka vieme získať veľké množstvo informácií od respondentov v pomerne krátkom čase. Osobu, ktorá vyplní dotazník voláme respondent, jednotlivé prvky v dotazníku voláme dotazníkové otázky, alebo dotazníkové položky. Pojem dotazníkové položky budeme používať aj v našom prípade, pretože niektoré výroky v našom dotazníku budú charakteru oznamovacej vety a nie opytovacej (Gavora, 2008, s. 122).

Pri jednotlivých otázkach sme sa inšpirovali rôznymi autormi. Pri dotazníku pre žiakov Montessori školy (4. dotazníková položka) sme vychádzali z P. Gavoru a jeho publikácie Učiteľ a žiaci v komunikácii (2007, s. 177-179), pri dotazníku pre učiteľov Montessori školy (dotazníková položka č. 3 a 4) vychádzame z dotazníka pre učiteľov ([http://www.gymzh.sk/esf_euskola/org_metody/dotazniky/dotaznik\[3\].doc](http://www.gymzh.sk/esf_euskola/org_metody/dotazniky/dotaznik[3].doc)) a z dotazníka Národného koordinačného centra štúdie TIMSS (http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/timss/vyskumne_nastroje/skolsky_dotaznik.pdf). V našom dotazníku pre učiteľov sme sa inšpirovali spomínaným dotazníkom v 1 dotazníkovej položke.

Pri dotazníku určenom pre rodičov žiakov (výrok č. 1-10) sme sa inšpirovali dotazníkom Národného projektu Štátnej školskej inšpekcie (<https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/manual.pdf>).

Niektoré dotazníkové položky sú vlastnej konštrukcie. Pri dotazníku pre žiakov ide o dotazníkovú položku č. 1, 2, 3. V dotazníku pre učiteľov Montessori školy ide o dotazníkovú položku č. 2, 5.

V našej výskumnej časti sme sa pre overenie výskumných otázok rozhodli vytvoriť 3 dotazníky určené pre:

- a) žiakov Montessori školy,
- b) učiteľov Montessori školy,
- c) rodičov žiakov Montessori školy.

Dotazník pre žiakov sa skladá zo 4 dotazníkových položiek, pričom výrok č. 1, 2, 3 je uzatvoreného charakteru a otázka č. 4 je škálovacia. Respondentom sme ponúkli 8 výrokov ku ktorým mali vyjadriť svoju mieru súhlasu, resp. mieru nesúhlasu na škále 1-5. *Dotazník pre učiteľov* pozostáva z 5 dotazníkových položiek. Položky č. 1, 2, 5 sú škálovacieho typu (škála 1-5), otázky č. 3 a 4 sú škálovacieho charakteru (škála 1-3) s možnosťou doplnenia vlastnej kategórie. V *dotazníku pre rodičov* žiakov sme predložili 10 škálovacích výrokov (škála 1-5).

Otázky a výroky v dotazníku vyplňali respondenti formou krúžkovania. Dve otázky boli postavené formou označenia správnej odpovede v podobe znaku X.

Oblasť materiálnych prostriedkov budeme sledovať v dotazníku pre žiakov (výrok č. 1), v dotazníku pre učiteľov (výrok č. 1, 2). **Oblasť komunikácie medzi rodičmi žiakov a učiteľmi** budeme sledovať v dotazníku pre rodičov žiakov, a to vo výrokoch č. 1-10. **Oblasť vyučovacích metód a organizačných foriem vyučovania** budeme skúmať v dotazníku pre žiakov (výrok č. 2, 3), v dotazníku pre učiteľov (otázka č. 3, 4), výrok č. 5. **Oblasť osobnostných charakteristík** učiteľov budeme sledovať v dotazníku pre žiakov, a to v dotazníkovej položke č. 4.

3.4 Výskumný súbor

Náš výskum sme realizovali na Súkromnej základnej škole s materskou školou Márie Montessori so sídlom Borinská 23, 841 03 Bratislava. Spolupracovali sme iba s jednou školou, pretože podľa Slovenskej asociácie Montessori je na Slovenku škola takéhoto charakteru iba jedna. Dotazníky boli určené pre tri skupiny respondentov – žiakov, učiteľov a rodičov žiakov Montessori školy. Montessori školu v Bratislave v súčasnosti navštevuje 92 žiakov, v škole pôsobí 31 pedagogických zamestnancov školy (učitelia základnej a materskej školy). Výber výskumnej vzorky bol zámerný. Spolu bolo distribuovaných 70 dotazníkov pre

žiacov a 20 dotazníkov pre učiteľov. K spomínaným počtom dotazníkov sme dospeli na základe dohody s pani riaditeľkou, ktorá vopred stanovila počet distribuovaných dotazníkov. Pre rodičov žiakov sme distribuovali celkovo 20 dotazníkov.

Z distribuovaných 70 dotazníkov pre žiakov sa nám vrátilo 43, čo predstavuje návratnosť 61,43%. Dotazník sa dostal k žiakom v tlačenej podobe prostredníctvom pani riaditeľky Montessori školy. Dotazníky pre učiteľov sme distribuovali v počte 20 ks, z toho sa nám vrátilo 15, čo percentuálne predstavuje 75% návratnosť. Dotazníky sa k učiteľom dostali pomocou pani riaditeľky, ktorá ich obdržala od nás v tlačenej forme. Pre rodičov žiakov Montessori školy sme rozdali 20 ks a vrátilo sa nám 17 ks, čo môžeme vyjadriť návratnosťou 85%. Pri dotazníkoch pre rodičov žiakov sme spolupracovali priamo s jedným z rodičov, ktorý dotazníky v tlačenej podobe distribuoval ďalej.

Tabuľka 1 – Návratnosť dotazníkov

	Absolútna početnosť (n)		Relatívna početnosť (%)	
	n1	n2	r1	r2
Dotazník pre žiakov	70	43	100	61,43
Dotazník pre učiteľov	20	15	100	75
Dotazník pre rodičov žiakov	20	17	100	85

n1 = počet distribuovaných dotazníkov

r1 = počet distribuovaných dotazníkov

n2 = počet vrátených dotazníkov

r2 = počet vrátených dotazníkov

Spôsob vyhodnocovania výsledkov:

1. výskumnú otázku sme overovali pomocou 3 dotazníkových položiek. Pri odpovedaní na 1. výskumnú otázku zo strany učiteľov sme si v jednotlivých zisteniach zadefinovali úroveň materiálnych prostriedkov pomocou rozpätia škál 1-5. Stanovili sme si teda úroveň materiálnych prostriedkov nadpriemernú (rozpätie škál 3,5 – 5,0), priemernú (rozpätie škály 2,5 - 3,4) a podpriemernú (rozpätie škály 1,0 – 2,4). Pri zisťovaní názorov učiteľov na nedostatok materiálnych prostriedkov v jednotlivých oblastiach za pozitívne zistenia pre nás považujeme odpovede zaznamenané v rozpätí škály 3,5 – 5,0. Tieto odpovede považujeme za hodnoty nadpriemeru. Pri overovaní ďalšej dotazníkovej položky pre učiteľov sme si tiež zadefinovali, aké hodnoty sú pre nás pozitívne. Pýtali sme sa učiteľov na ich názory v oblasti dostatku učebných pomôcok zameraných na zmyslový rozvoj, rozvoj čítania a písania. Za pozitívne zistenia považujeme hodnoty nadpriemeru, ktoré sa

v našom prípade pohybujú v rozpätí na škále 1,0 – 2,4. Pri zisťovaní názorov žiakov na dostatok pomôcok pri práci sme získané odpovede vyjadrili pomocou absolútnej a relatívnej početnosti. Pre nás pozitívna odpoveď je, v ktorej žiaci uvádzajú, že na hodine majú vždy dostatok pomôcok, ktoré potrebujú. Čím väčšie absolútne či relatívne vyjadrenie je, tým sú zistené výsledky pre nás pozitívnejšie.

2. výskumnú otázku sme zodpovedali pomocou 10 škálovacích výrokov, kde sme sa rodičov žiakov pýtali na ich subjektívne hodnotenie komunikácie medzi nimi a Montessori školou v Bratislave (učiteľmi). Pomocou škály 1-5 sme si stanovili úroveň komunikácie nadpriemernú (rozpätie škály 1,0 – 2,4), priemernú (rozpätie škály 2,5 - 3,4) a podpriemernú (rozpätie škály 3,5 – 5,0). Do týchto úrovní sme zaradzovali jednotlivé kategórie komunikácie podľa aritmetických priemerov odpovedí. Za pozitívne zistenia považujeme hodnoty nadpriemeru, ktoré sa pohybujú na škále v rozpätí 1,0 – 2,4.
3. výskumná otázka nám overuje, aké vyučovacie metódy a organizačné formy sa používajú na konkrétnej Montessori škole. Túto otázku sme overovali pomocou 5 dotazníkových položiek. Podstata tejto otázky je zisťovaná v škálovacích výrokoch, ktoré sú zamerané na frekvenciu využívania vyučovacích metód a organizačných foriem. Za pozitívne pre nás považujeme odpovede na škále 1, s ktorými sme ďalej pracovali. Zoradili sme si jednotlivé metódy a formy vyučovania podľa najväčšieho percentuálneho zastúpenia, a tým sme si vymedzili poradie jednotlivých metód a foriem, ktoré sa na Montessori škole využívajú. Jednou z foriem práce na vyučovaní je aj práca vo vekovo zmiešaných skupinách. Zisťovali sme názory učiteľov na túto prácu, kde za priaznivé výsledky považujeme odpovede na škále v rozpätí 1,0 – 2,4. U žiakov sme zisťovali, či na vyučovaní sa môžu slobodne venovať činnosti, ktorej chcú. Za pozitívne pre nás je tvrdenie, ktoré hovorí, že sa žiaci môžu slobodne venovať činnosti podľa vlastného výberu. Následne sme sa žiakov pýtali, aká je ich najobľúbenejšia forma vyučovania (vyjadrenie pomocou absolútnej a relatívnej početnosti).
4. výskumná otázka nám overuje názory žiakov na osobnostné charakteristiky svojich učiteľov. K tomuto účelu sme žiakom predložili 8 škálovacích výrokov. Pomocou škály 1-5 sme si vymedzili jednotlivé kategórie, ktoré budú vyjadrovať spokojnosť žiakov s osobnostnými charakteristikami učiteľov (nadpriemernú spokojnosť definujeme škálou v rozpätí 1,0 – 2,4, priemernú spokojnosť vyjadríme škálou v rozpätí 2,5 - 3,4, podpriemernú spokojnosť vymedzíme pomocou škály v rozpätí 3,5 – 5,0. Za pozitívne odpovede pre nás považujeme hodnoty nadpriemernej spokojnosti, tj. odpovede na rozpätí škály 1,0 – 2,4.

3.5 Výsledky a interpretácia výskumu

Našou prvou výskumnou otázkou je: *Na akej úrovni hodnotia učitelia a žiaci Montessori školy materiálne prostriedky?*

K tomuto účelu sme učiteľom predložili výrok č. 1 a výrok č. 2 v dotazníku pre učiteľov (Príloha č. 2). Pýtali sme sa ich, či sa vo vyučovacom procese stretávajú s nedostatkom v určitých materiálnych oblastiach - výrok č.1 položka a) – e). Učitelia mali vyjadriť svoje stanovisko k jednotlivým kategóriám na škále od 1-5, pričom 1 znamená úplne súhlasím a 5 zásadne nesúhlasím. Vo výroku č. 2 sme sa učiteľov pýtali, či pedagogicky pripravené prostredie na konkrétnej škole má dostatok učebných pomôcok na zmyslový rozvoj – položka a), na rozvoj čítania – položka b), a rozvoj písania – položka c). Rovnako sme im ponúkli škálu od 1-5, kde mali vyjadriť svoje stanovisko.

Žiakom sme predložili 1. výrok v dotazníku určenom pre žiakov (Príloha č. 1). Úlohou žiakov bolo vyjadriť svoje stanovisko k výroku č. 1, kde sme sa žiakov pýtali, či na hodine majú vždy dostatok pomôcok. Žiakom sme ponúkli tri uzatvorené možnosti odpovede. Predtým, ako pristúpime k vyhodnoteniu našej 1. výskumnej otázky, vyhodnotíme jednotlivé dotazníkové položky zvlášť.

Tabuľka 2 – Názory učiteľov na nedostatok materiálnych prostriedkov

	←-----→										Súčín	(ap)
	úplne súhlasím					zásadne nesúhlasím						
	1		2		3		4		5			
(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%			
a)	0	0	1	6,67	2	13,33	4	26,67	8	53,33	64	4,27
b)	0	0	4	26,67	4	26,67	5	33,33	2	13,33	50	3,33
c)	0	0	2	13,33	3	20	6	40	4	26,67	57	3,80
d)	2	13,33	2	13,33	5	26,67	6	40	1	6,67	50	3,33
e)	0	0	1	6,67	2	13,33	5	33,33	7	46,67	63	4,20

Legenda:

- a) Vo vyučovacom procese sa stretávame s nedostatkom v oblasti učebných pomôcok
- b) Vo vyučovacom procese sa stretávame s nedostatkom v oblasti školskej budovy a pozemku
- c) Vo vyučovacom procese sa stretávame s nedostatkom v oblasti priestorov na výučbu (napr. triedy)
- d) Vo vyučovacom procese sa stretávame s nedostatkom v oblasti vybavenia knižnice
- e) Vo vyučovacom procese sa stretávame s nedostatkom v oblasti vybavenia laboratória

V prvom výroku sme u učiteľov zisťovali ich názor, či vo vyučovacom procese sa stretávajú s nedostatkom v oblasti učebných pomôcok. Z tabuľky je zrejmé, že až 53,33% (8 respondentov) zásadne nesúhlasí s tým, že vo vyučovacom procese sa stretávajú s nejakým nedostatkom učebných pomôcok. Štyria učitelia (26,67%) sa prikláňa k názoru, že vo vyučovacom procese sa viac nevyskytuje ako vyskytuje nedostatok učebných pomôcok. Pomocou aritmetického priemeru 4,27 sme zistili, že učitelia sa v priemere prikláňajú k odpovedi viac nesúhlasím ako súhlasím. Toto zistenie považujeme za najvýznamnejšie v porovnaní s ostatnými škálovacími výrokmi. Môžeme tu vidieť najvyššiu percentuálnu hodnotu, ktorá sa nám premieta do úrovne učebných pomôcok.

Náš druhý výrok bol zameraný na zistenie názorov učiteľov, či vo vyučovacom procese sa stretávajú s nedostatkom v oblasti budovy školy a školského pozemku. 5 učiteľov (33,33%) viac nesúhlasí ako súhlasí s tým, že vyučovanie je ovplyvnené nedostatkom v danej oblasti. V tabuľke môžeme vidieť, že aritmetický priemer jednotlivých škálovacích položiek je 3,33, čo znamená, že učitelia vyjadrili svoju priemernú spokojnosť s budovou a pozemkom školy.

Tretí škálovací výrok bol zameraný na nedostatok v oblasti priestorov na výučbu. Priestorom na výučbu sme mysleli predovšetkým triedu. 40% učiteľov viac nesúhlasí ako súhlasí s tým, že vyučovací proces je ovplyvnený týmto nedostatkom. Štyria respondenti (26,67%) sú toho názoru, že zásadne nesúhlasia s tým, že by sa vo vyučovacom procese stretli s priestorovým nedostatkom. Z nasledovných zistení môžeme usudzovať, že škola má veľmi dobré priestorové vybavenie na výučbu ($ap=3,80$).

V štvrtej škálovacej položke sme sa respondentov pýtali na oblasť vybavenia knižnice. Pomocou aritmetického priemeru 3,33 sme zistili, že učitelia sa v priemere prikláňajú k odpovedi ani súhlasím ani nesúhlasím, že na vyučovaní sa stretávajú s nedostatkom vo

vybavení knižnice. Učitelé tak vyjádřili svoje nevyhranené stanovisko k našej oblasti. Na škále č. 1 a 2 sme zaznamenali rovnaký počet odpovedí, čo môžeme vyjadriť 13,33%.

Pre nás významné zistenie sme zaznamenali na škálovacej položke č. 5. Súčasťou dobre vybaveného Montessori prostredia je aj vybavenie laboratória. Pomocou aritmetického priemeru sme zistili, že súčin jednotlivých škálovacích položiek je 4,20, čo znamená, že učitelé sa v priemere prikláňajú k názoru, že viac nesúhlasia s tým, že vyučovacom procese sa stretávajú s nedostatkom v oblasti vybavenia laboratória. Z tabuľky je zrejmé, že až 46,67% respondentov zásadne nesúhlasí s názorom, že na škole je nejaký nedostatok v tejto oblasti. Toto zistenie považujeme za prínosné pre náš výskum a môžeme konštatovať, že laboratórne vybavenie je na nadpriemernej úrovni.

Tabuľka 3 – Názory učiteľov na dostatok učebných pomôcok v jednotlivých oblastiach

	←—————→										Súčin	(ap)
	úplne súhlasím					zásadne nesúhlasím						
	1		2		3		4		5			
(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%			
a)	13	86,67	2	13,33	0	0	0	0	0	0	17	1,13
b)	12	80	3	20	0	0	0	0	0	0	18	1,20
c)	10	66,67	5	33,33	0	0	0	0	0	0	20	1,33

Legenda:

- a) Pedagogicky pripravené prostredie v Montessori škole má dostatok učebných pomôcok zameraných na zmyslový rozvoj dieťaťa
- b) Pedagogicky pripravené prostredie v Montessori škole má dostatok učebných pomôcok zameraných na rozvoj čítania
- c) Pedagogicky pripravené prostredie v Montessori škole má dostatok učebných pomôcok zameraných na rozvoj písania

Ako vidíme v tabuľke, škola je veľmi dobre vybavená pomôckami na zmyslový rozvoj, na rozvoj čítania a písania. Učitelé ako najčastejšiu hodnotu označovali škálu zásadne súhlasím, a teda zásadne súhlasia s tým, že pedagogicky pripravené prostredie v konkrétnej Montessori škole má dostatok učebných pomôcok v našich kategóriách. V oblasti zmyslového rozvoja až

13 respondentov (86,67%) zásadne súhlasí s tým, že škola má dostatok učebných pomôcok. 12 učiteľov (80%) je toho názoru, že škola zásadne netrpí nedostatkom pomôcok zameraných na rozvoj čítania. V poslednej škálovacej položke sme sa učiteľov pýtali na ich názor na dostatok učebných pomôcok v oblasti rozvoja čítania. 66,67% tj. 10 učiteľov zastáva názor, že škola nemá nedostatok učebných pomôcok v spomínanej oblasti.

Tabuľka 4 – Názory žiakov na dostatok pomôcok pri práci

	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
žiaci, ktorí majú vždy dostatok pomôcok na hodine	35	81,40
žiaci, ktorí majú občas dostatok pomôcok na hodine	8	18,60
žiaci, ktorí nemajú dostatok pomôcok na hodine	0	0
spolu	43	100

Z výsledkov je zrejmé, že až 35 žiakov, čo predstavuje 81,40% má na hodine vždy dostatok pomôcok, ktoré potrebuje. Iba 8 žiakov (18,60%) uviedlo, že na hodine má iba občas k dispozícii dostatok pomôcok, ktoré práve potrebuje. Ani jeden žiak nemá nedostatok pomôcok na hodine. Výsledok tejto otázky považujeme za pozitívny, pretože práve školy M. Montessori si zakladajú na pedagogicky pripravenom prostredí, ktoré sa vyznačuje práve dostatkom pomôcok pre prácu na hodinách.

Výskumná otázka č. 2: *Ako rodičia žiakov subjektívne hodnotia úroveň komunikácie medzi nimi a učiteľmi Montessori školy?*

Na vyhodnotenie druhej výskumnej otázky sme položili rodičom žiakov Montessori školy 10 výrokov v dotazníku pre rodičov žiakov (príloha č. 3), ku ktorým mali vyjadriť svoju mieru súhlasu resp. mieru nesúhlasu na škále 1-5, pričom 1 je zásadne súhlasím a 5 zásadne nesúhlasím. Otázky pre rodičov žiakov sú zamerané na úroveň komunikácie medzi nimi a konkrétnou Montessori školou resp. učiteľmi. Predtým, ako pristúpime k vyhodnoteniu našej 2. výskumnej otázky, vyhodnotíme jednotlivé výroky zvlášť.

Tabuľka 5 – Názory rodičov žiakov na komunikáciu medzi nimi a učiteľmi

											Súčin	(ap)
	úplne súhlasím					zásadne nesúhlasím						
	1		2		3		4		5			
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%		
1.	7	41,18	4	23,53	6	35,29	0	0	0	0	33	1,94
2.	3	17,65	4	23,53	5	29,41	4	23,53	1	5,88	47	2,76
3.	4	23,53	9	52,94	3	17,65	1	5,88	0	0	40	2,35
4.	3	17,65	7	41,18	5	29,41	2	11,76	0	0	40	2,35
5.	1	5,88	3	17,65	5	29,41	5	29,41	3	17,65	57	3,35
6.	3	17,65	4	23,53	6	35,29	4	23,53	0	0	45	2,65
7.	5	29,41	7	41,18	4	23,53	1	5,88	0	0	35	2,06
8.	4	23,53	8	47,06	4	23,53	1	5,88	0	0	36	2,12
9.	4	23,53	4	23,53	5	29,41	3	17,65	1	5,88	44	2,59
10.	2	11,76	4	23,53	5	29,41	3	17,65	3	17,65	52	3,06

Legenda:

1. Škola organizuje stretnutia s rodičmi žiakov
2. Mám informácie o tom, čo sa deje v škole
3. Môžem sa stretnúť s učiteľkou (učiteľom) môjho dieťaťa
4. Som informovaný (á) o tom, ako sa moje dieťa v škole správa
5. Názory rodičov vedenie školy rešpektuje
6. Škola vám vysvetlí, ako môžete vášmu dieťaťu pomôcť doma
7. Dostávam informácie o ponuke školy mimo vyučovania (výlety, koncerty)
8. Rodičia dostávajú informácie o koncepcii školy
9. Nemám problém obrátiť sa na školu s otázkami
10. Vaše problémy sa riešia efektívne.

Prvý škálovací výrok bol zameraný na zistenie názorov učiteľov na to, či škola organizuje stretnutia s rodičmi žiakov. Podľa aritmetického priemeru 1,94 môžeme vidieť, že rodičia v priemere viac súhlasia s daným výrokom, a teda môžeme usudzovať, že škola organizuje dostatočný počet stretnutí pre rodičov žiakov danej školy. Iba 6 učiteľov (35,29%) vyjadrilo

svoju priemernú spokojnosť, a teda zaujali neutrálny postoj k nášmu výroku. Ani jeden respondent neodpoved na výrok negatívne, čo znamená že neoznačil škálu č. 4 a 5. V tejto otázke môžeme vidieť najpozitívnejší aritmetický priemer v porovnaní s ostatnými škálovacími výroky, a teda môžeme usudzovať, že rodičia žiakov sú v priemere v tejto oblasti najspokojnejší. Podľa Montessori pedagogiky vieme, že Montessori škola je zameraná aj na vzťah medzi školou a rodičmi žiakov. Tento vzťah je založený na partnerstve a vzájomnej spolupráci.

Druhým škálovacím výrokom sme chceli zistiť, či rodičia žiakov majú informácie o tom, čo sa deje v škole. 5 rodičov (29,41%) zaujalo k výroku svoj nevyhranený postoj. Na škále 2 a 4 sme zaznamenali rovnaký počet odpovedí (4). Vyhodnotiť túto otázku môžeme pomocou aritmetického priemeru, ktorý je 2,76 a teda môžeme sa prikloniť k názoru, že rodičia sú priemerne spokojní s dostávaním informácií o tom, čo sa deje v škole.

Ďalší, a teda tretí výrok bol smerovaný k zisteniu, či sa rodičia žiakov môžu stretnúť s učiteľkou (učiteľom) svojho dieťaťa. Až 9 respondentov (52,94%) označilo škálu č. 2, a teda sú toho názoru, že viac súhlasia ako nesúhlasia s daným výrokom. Ako druhá najčastejšie označovaná odpoveď bola škála č. 1, a teda rodičia úplne súhlasia s tým, že sa môžu stretnúť s učiteľkou (učiteľom) svojho dieťaťa. Z tabuľky je zrejماً spokojnosť s možnosťou stretnutia rodičov detí s ich učiteľmi, a teda rodičia žiakov nemajú problém sa stretnúť s učiteľkou (učiteľom) svojho dieťaťa. V porovnaní s ostatnými výroky môžeme vidieť, že v tejto otázke sa rodičia žiakov najviac zhodovali vo svojich odpovediach, a teda označovali škálu č. 2, čím vyjadrili najvyššiu percentuálnu hodnotu svojich odpovedí (52,94%).

V štvrtom škálovacom výroku sme zisťovali stanovisko rodičov žiakov na to, či sú informovaní o tom, ako sa ich dieťa v škole správa. Ako môžeme vidieť v tabuľke, rodičia žiakov viac súhlasia ako nesúhlasia s tým, že sú informovaní o tom, ako sa ich dieťa v škole správa. Percentuálne zastúpenie danej odpovede je 41,18%. V priemere sú rodičia žiakov v tejto oblasti viac spokojní ako nespokojní, toto tvrdenie môžeme podložiť aritmetickým priemerom, ktorý je 2,35.

Ďalej sme sa rodičov žiakov pýtali, či vedenie školy ich názory rešpektuje. Vo výroku č. 5 vidíme najhorší aritmetický priemer, ktorý je 3,35. Rodičia žiakov vyjadrili iba priemernú spokojnosť s tým, že ich názory vedenie školy rešpektuje. Najviac zastúpené odpovede boli na škále č. 3 a č. 4. Škálu č. 4 považujeme už za negatívnu a teda môžeme povedať, že až 5 respondentov viac nesúhlasí ako súhlasí s našim výrokom.

Šiesta otázka smerovala k zisteniu, či škola vysvetlí rodičom žiakov, ako môžu svojmu dieťaťu pomôcť doma. Najčastejšia odpoveď bola nevyhranená, t.j 35,29% respondentov

(n=6) je priemerne spokojných s vysvetlením od školy, ako môžu pomôcť svojmu dieťaťu doma. Na škále č. 2 a č. 4 evidujeme rovnaký počet odpovedí (n=4; 23,53%), čo znamená, že rodičia sa v priemere prikláňajú k priemernej spokojnosti v ich informovanosti.

Ďalej v otázke č. 7 sme sa rodičov žiakov pýtali, či dostávajú informácie o ponuke školy pre žiakov mimo vyučovania. Touto otázkou sme smerovali predovšetkým k informáciám o aktivitách typu školských výletov či koncertov. Pri formulovaní nášho výroku sme vychádzali z Montessori pedagogiky, ktorá je charakteristická aj mimoškolskými aktivitami, ktoré majú edukačný charakter. Celková spokojnosť s informovanosťou rodičov je vyjadrená v priemere 2,06, čo znamená, že rodičia sa v priemere viac prikláňajú k názoru, že sú viac spokojní ako nespokojní s ich informovanosťou v oblasti aktivít pre žiakov mimo vyučovania. Iba jeden respondent (5,88%) označil negatívnu škálu (č. 4) a je teda viac nespokojný ako spokojný s jeho informovanosťou. Ani jeden respondent s našim výrokom zásadne nesúhlasí.

Ďalší škálovací výrok bol zameraný na zisťovanie, či rodičia dostávajú informácie o koncepcii školy. Najčastejšie označovaná škála bola č. 2, čo znamená, že až 8 rodičov (47,06%) je prevažne spokojných s informovanosťou o koncepcii školy. Školy M. Montessori sa riadia svojou koncepciou, ktorá je od tradičnej školy odlišná. Každý rodič, ktorý dá svoje dieťa do Montessori školy by sa mal zoznámiť s jej pedagogickými zámernami a koncepciou. Týmto škálovacím výrokom sme zistili, že rodičia žiakov majú dostatok informácií o koncepcii školy. Toto tvrdenie nám potvrdzuje aritmetický priemer v tabuľke, ktorý je 2,12.

Predposledným výrokom č. 9 sme chceli zistiť stanovisko rodičov žiakov na to, či nemajú problém obrátiť sa na školu s ich otázkami. Na škále č. 1 a č. 2 sme zaznamenali rovnaký počet odpovedí (4), čo tiež percentuálne môžeme vyjadriť 23,53%. Tieto odpovede považujeme za pozitívne. Svoju priemernú spokojnosť vyjadriilo 5 respondentov (29,41%). Vyhodnotiť tento výrok môžeme pomocou priemeru, ktorý je 2,59. Môžeme teda konštatovať, že rodičia žiakov sa v priemere nemajú problém obrátiť na školu s ich otázkami.


Posledným 10 výrokom sme sledovali názory rodičov žiakov na to, či sa ich problémy riešia efektívne. Názory rodičov sú zastúpené na všetkých škálach (pozitívnych aj negatívnych), a teda rodičia žiakov sú rôzneho názoru. Najčastejšie rodičia vyjadrovali svoju priemernú spokojnosť (n=5; 29,41%), čo môžeme vidieť aj v aritmetickom priemere, ktorý je 3,06. Z výsledkov je zrejmé, že rodičia žiakov sú priemerne spokojní s efektívnosťou riešenia ich problémov.

Výskumná otázka č. 3: *Aké vyučovacie metódy a organizačné formy vyučovania používajú učitelia na vyučovaní v Montessori škole?*

K tomuto účelu sme oslovili 2 skupiny respondentov. Učiteľov sme sa pýtali, ako často využívajú jednotlivé metódy vyučovania (otázka č. 4) a organizačné formy vyučovania (otázka č. 3) a v dotazníku pre učiteľov. Obe otázky sú škálovacieho charakteru (škála 1-3, pričom 1 – využívam, 2 – občas využívam a 3 - nevyžívam) s možnosťou doplnenia vlastnej kategórie. Učiteľov sme sa tiež pýtali na názor, či v heterogénnej skupine žiakov starší žiaci ochotne pomáhajú mladším, či sa mladší spolužiaci učia rýchlejšie s pomocou starších spolužiakov a či starších žiakov neobťažuje pomáhanie mladším spolužiakom. K tomuto účelu sme im položili dotazníkovú položku č. 5 položka a) – c) v dotazníku pre učiteľov Montessori školy. Dotazníková položka určená pre učiteľov je škálovacieho charakteru od 1-5 (pričom 1 je zásadne súhlasím a 5 zásadne nesúhlasím).

U žiakov sme sa sústredili na 2 dotazníkové položky. V dotazníkovej položke č. 2 v dotazníku pre žiakov sme sa pýtali na ich názor, či sa môžu na vyučovaní slobodne venovať činnosti, ktorej chcú. Svoje stanovisko mohli vyjadriť pomocou 3 ponúknutých uzatvorených možností odpovede. V 3. dotazníkovej položke v dotazníku určenom pre žiakov sme zisťovali stanoviská žiakov, ako najradšej pracujú na vyučovaní. K tomuto účelu sme im ponúkli 4 uzatvorené možnosti odpovede. Predtým, ako pristúpime k vyhodnoteniu našej 3. výskumnej otázky, vyhodnotíme jednotlivé dotazníkové položky zvlášť.

Tabuľka 6 – Názory učiteľov na frekvenciu využívania jednotlivých metód vyučovania

							Súčin	(ap)
	využívam		občas využívam		nevyužívam			
	1		2		3			
	(n)	%	(n)	%	(n)	%		
1.	5	33,33	7	46,67	3	20	28	1,87
2.	2	13,33	6	40	7	46,67	35	2,33
3.	10	66,67	5	33,33	0	0	20	1,33
4.	13	86,67	2	13,33	0	0	23	1,53
5.	14	93,33	1	6,67	0	0	16	1,07
6.	5	33,33	10	66,67	0	0	25	1,67
7.	15	100	0	0	0	0	15	1,00
8.	4	26,67	8	53,33	3	20	29	1,93
9.	3	20	6	40	6	40	33	2,20
10.	4	26,67	8	53,33	3	20	29	1,93
11.	7	46,67	8	53,33	0	0	31	2,07
12.	13	86,67	2	13,33	0	0	17	1,13
13.	11	73,33	4	26,67	0	0	19	1,27
14.	12	80	3	20	0	0	18	1,20
15.	12	80	3	20	0	0	18	1,20
16.	9	60	6	40	0	0	27	1,80
17.	0	0	0	0	0	0	0	0

Legenda:

1. Výklad
2. Prednáška
3. Vysvetľovanie
4. Rozhovor
5. Diskusia
6. Dramatizácia (hranie rol)
7. Pozorovanie
8. Pokus

9. Laboratórne cvičenie
10. Grafické práce
11. Práca s modelmi
12. Brainstorming (rôzne typy)
13. Myšlienkové, pojmové mapy
14. Samoštúdium
15. Heuristika, riadené objavovanie, bádanie
16. Voľné písanie
17. Iné

V konkrétnej Montessori škole 46,67% učiteľov (n=7) využíva iba občas metódu výkladu, 33,33% učiteľov (n=5) aktívne používa spomínanú metódu a 20% opýtaných respondentov (n=3) nepoužíva spomínanú metódu vôbec. Pri metóde prednášky označilo najviac učiteľov (n=7; 46,67%) odpoveď, že danú metódu vôbec nepoužíva. 66,67% respondentov, čo je až 10 učiteľov, označilo odpoveď, že vo svojej práci aplikuje metódu vysvetľovania. Zvyšní počet učiteľov (n=5; 33,33%) sa vyjadril, že metódu vysvetľovania zapája do svojej práce iba občas. Metódu rozhovoru aktívne využíva až 86,67% učiteľov. Túto odpoveď označilo až 13 respondentov. Ostatní učitelia s metódou rozhovoru pracujú iba občas (n=2; 13,33%). Diskusia patrí medzi druhú najčastejšie aplikovanú metódu v našej Montessori škole. Až 93,33% učiteľov, tj. 14 respondentov zaujalo toto stanovisko. Iba jeden respondent (6,67%) metódu diskusie zapája do vyučovania iba občas. Pri dramatizácii učitelia najčastejšie označovali odpoveď, že metódu využívajú iba občas (n=10; 66,67%). Ďalších 5 učiteľov (33,33%) sa prikláňa k názoru, že s dramatizáciou aktívne pracuje. Pri zisťovaní frekvencie využívania metód sme dospeli iba k jednému jednoznačnému výsledku, a to pri metóde pozorovania. 100% našich učiteľov sa zhodlo, že s pozorovaním vo svojej práci aktívne operuje. Pri metóde pokusu mali učitelia rôzne názory. Najčastejšie metódu využívali občas (n=8; 53,33%). 26,67% respondentov (n=4) sa vyjadrilo, že na hodinách realizuje pokus v aktívnej forme. Pri laboratórnych cvičeniach mali učitelia rôzne názory. Podľa aritmetického priemeru 2,20 môžeme konštatovať, že učitelia na našej škole metódu laboratórnych cvičení využívajú v priemere iba občas. Pri grafických prácach sme sa tiež stretli s rôznymi stanoviskami učiteľov. Môžeme povedať, že priemerná frekvencia využívania metódy grafických prác je občasná ($\bar{a}_p=1,93$). Práca s modelmi je pomerne rovnako zastúpená na škále 1 a 2, čo znamená, že učitelia v priemere so spomínanou metódou operujú iba občas (priemer 2,07). Z tabuľky je zrejme častá využívanosť brainstormingových metód. Až 86,67%

(n=13) učiteľov pracuje s touto metódou aktívne. Myšlienkové, pojmové mapy sú tiež často využívané na Montessori škole. 73,33% (n=11) učiteľov označilo odpoveď, že myšlienkové, pojmové mapy vo svojej práci využíva. Rovnaké hodnoty sme zaznamenali pri samoštúdiu a heuristike, riadenom objavovaní, bádání. Môžeme konštatovať, že ich frekvencia používania je rovnaká (aritmetický priemer 1,20). 80% učiteľov (n=12) aktívne využíva spomínané metódy a 20% učiteľov sa prikláňa k názoru, že ich používa iba občas. Učiteľov sme sa tiež pýtali na vyučovaciu metódu voľného písania. 9 respondentov (60%) voľné písanie zapája aktívne a zvyšný počet uviedol (n=6; 40%), že s metódou pracuje iba občas. Ani jeden respondent nevyužil možnosť doplnenia vlastnej vyučovacej metódy.

Tabuľka 7 – Názory učiteľov na frekvenciu využívania jednotlivých foriem vyučovania

	←-----→						Súčín	(ap)
	využívam		občas využívam		nevyužívam			
	1		2		3			
(n)	%	(n)	%	(n)	%			
1.	3	20	5	33,33	7	46,67	34	2,27
2.	11	73,33	4	26,67	0	0	19	1,27
3.	15	100	0	0	0	0	15	1,00
4.	15	100	0	0	0	0	15	1,00
5.	8	53,33	7	46,67	0	0	22	1,47
6.	9	60	6	40	0	0	21	1,40
7.	15	100	0	0	0	0	15	1,00
8.	11	73,33	4	26,67	0	0	19	1,27
9.	9	60	6	40	0	0	21	1,40
10.	8	53,33	4	26,67	3	20	25	1,67
11.	0	0	0	0	0	0	0	0

Legenda:

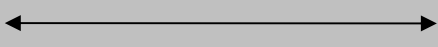
1. Frontálne vyučovanie
2. Skupinové vyučovanie
3. Individuálne vyučovanie
4. Fáza samostatnej práce

5. Projektové vyučovanie
6. Integrované tematické vyučovanie
7. Vyučovanie v triede
8. Vyučovanie v laboratóriu
9. Vyučovanie v knižnici, múzeu, galérii, vo hnezdárni, na plavárni, atď.
10. Vyučovanie v prírode
11. Iné.....

Ako môžeme vidieť v našej tabuľke, názory učiteľov na frontálne vyučovanie sú rôzne. Až 46,67% učiteľov (n=7) nevyužíva vôbec frontálne vyučovanie. Toto zistenie je v súlade s Montessori pedagogikou, ktorá sa od tradičnej školy odlišuje práve nezaradzovaním frontálneho vyučovania. 33,33% učiteľov (n=5) využíva frontálne vyučovanie iba občas a 20% učiteľov (n=3) uviedlo, že so žiakmi pracuje frontálnou formou. Skupinové vyučovanie aktívne využíva až 73,33% učiteľov (n=11) a 4 učitelia (26,67%) s ním pracujú iba občas. Názory respondentov na individuálne vyučovanie a fázu samostatnej práce sú jednoznačné. Pre náš výskumný súbor teda platí, že pri týchto formách je 100% využívanosť. Projektové vyučovanie má 53,33% (n=8) používateľnosť zo strany učiteľov Montessori školy. V našom výberovom súbore sú aj učitelia, ktorí túto vyučovaciu formu realizujú iba občas. Je to 7 učiteľov, čo percentuálne predstavuje 46,67%. Integrované tematické vyučovanie do svojej práce zapája 60% učiteľov a zvyšných 40% učiteľov ho používa iba občas. Vyučovanie v triede má 100% používateľnosť naším výskumným súborom, a teda môžeme predpokladať, že všetci naši učitelia realizujú vyučovanie v triede. 73,33% opýtaných učiteľov (n=11) pracuje s metódou vyučovania v laboratóriu, zvyšní 4 učitelia (26,67%) metódu realizujú iba občas. V našej teoretickej časti sme uviedli, že je to práve vyučovanie v laboratóriu a vyučovanie v knižnici, ktoré sa najčastejšie používa v Montessori škole. Z našej tabuľky je zrejmé, že najviac sa využíva vyučovanie v klasickej triede, a až potom vyučovanie v laboratóriu. Viac ako polovica učiteľov (n=9; 60%) operuje s vyučovaním v knižnici, múzeu, galérii, vo hnezdárni, na plavárni, atď. 6 učiteľov (40%) uviedlo, že danú formu používa občas. V porovnaní s tradičnou školou sa Montessori škola snaží vyučovať aj takýmto praktickým spôsobom, čo potvrdilo aj zistenie, že v našom výskumnom súbore sa nenachádza ani jeden učiteľ, ktorý by danú formu nevyužíval. Vyučovanie v prírode tiež realizuje viac ako polovica učiteľov (n=8; 53,33%). 26,67% učiteľov (n=4) využíva vyučovanie v prírode občas. Vyučovanie v prírode je pre našu školu charakteristické.

V porovnaní s tradičnou školou sa na hodinách nevyužíva. Ani jeden respondent nevyužil možnosť doplnenia vlastnej vyučovacej formy.

Tabuľka 8 – Názory učiteľov na prácu v heterogénnych skupinách

											Súčín	(ap)
	úplne súhlasím					zásadne nesúhlasím						
	1		2		3		4		5			
(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%			
a)	6	40	8	53,33	1	6,67	0	0	0	0	25	1,67
b)	13	86,67	2	13,33	0	0	0	0	0	0	17	1,13
c)	6	40	8	53,33	1	6,67	0	0	0	0	25	1,67

Legenda:

- a) starší spolužiaci ochotne pomáhajú mladším spolužiakom
- b) mladší spolužiaci sa učia rýchlejšie s pomocou starších spolužakov
- c) starších spolužakov neobťažuje pomáhanie mladším spolužiakom

Touto otázkou sme chceli zistiť, na akej úrovni je práca v heterogénnych skupinách. Žiaci v Montessori škole nie sú do tried rozdelení podľa ročníkov, ale pracujú vo vekovo zmiešaných triedach, tzv. trojročiach. Učitelia nám priblížili svoje názory na túto vekovo zmiešanú prácu. 8 učiteľov zastáva názor (53,33%), že viac súhlasia ako nesúhlasia s tým, že starší spolužiaci ochotne pomáhajú mladším spolužiakom. V rovnakom počte (n=8; 53,33%) sa učitelia zhodli v tvrdení, že viac súhlasia ako nesúhlasia s tvrdením, ktoré hovorí, že starších spolužakov neobťažuje pomáhanie mladším spolužiakom. Najväčšiu zhodu v ich stanoviskách vidíme v tvrdení, že mladší spolužiaci sa učia rýchlejšie s pomocou starších spolužakov. Väčšina respondentov (n=13; 86,67%) s týmto výrokom úplne súhlasí.

Tabuľka 9 – Názory žiakov na slobodnú voľbu činnosti na vyučovaní

	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
žiaci, ktorí sa na vyučovaní môžu slobodne venovať činnosti, ktorej chú	25	58,14
žiaci, ktorí sa na vyučovaní môžu iba občas venovať činnosti, ktorej chú	18	41,86
žiaci, ktorí sa na vyučovaní nemôžu slobodne venovať činnosti, ktorej chú	0	0
spolu	43	100

V tabuľke môžeme vidieť, že väčšina žiakov (n=25; 58,14%) sa môže na vyučovaní slobodne venovať činnosti, ktorej chce. 18 žiakov (41,86%) označilo odpoveď, ktorá hovorí, že na hodine sa môžu iba občas venovať aktivite podľa vlastného uváženia. Za pozitívne považujeme zistenie, že ani jeden respondent neuviedol negatívnu odpoveď. Toto zistenie je v súlade s pedagogikou M. Montessori, ktorá kladie dôraz na slobodnú voľbu činnosti. Ako sme už uviedli v našej teoretickej časti, práca na hodinách sa rozdeľuje na prácu žiakov podľa vlastného výberu (80%) a riadenú prácu učiteľom (20%).

Tabuľka 10 – Názory žiakov na najobľúbenejšiu formu vyučovania

	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
žiaci, ktorí na vyučovaní najradšej pracujú sami	12	28,57
žiaci, ktorí na vyučovaní najradšej pracujú vo dvojici	18	42,86
žiaci, ktorí na vyučovaní najradšej pracujú za pomoci učiteľa	7	16,67
žiaci, ktorí na vyučovaní najradšej pracujú v skupinách	5	11,90
spolu	42	100

Touto dotazníkovou položkou sme zistili, že žiaci najradšej pracujú vo dvojici (n=18; 42,86%). Ako druhú najčastejšiu odpoveď žiaci označovali samostatnú prácu (n=12; 28,57%). V našom výberovom súbore pracuje najradšej za pomoci učiteľa iba 7 žiakov (16,67). Iba 5 žiakov (11,90%) označilo odpoveď, že najradšej pracujú na vyučovaní v skupinách. Jeden respondent nevyjadril svoje stanovisko, a preto nebol v tabuľke započítaný. V našej teoretickej časti sme uviedli, že žiaci v Montessori školách pracujú na hodinách najčastejšie v skupinách. Z tabuľky je zrejmé, že najčastejšie využívaná forma je zároveň najmenej obľúbená.

4. Ako žiaci subjektívne hodnotia osobnostné charakteristiky svojich učiteľov?

K tomuto účelu sme použili 4. dotazníkovú položku v dotazníku pre žiakov, ktorá sa skladala z 8 výrokov. Žiaci mali vyjadriť svoje stanovisko k jednotlivým osobnostným charakteristikám svojich učiteľov na škále 1-5, pričom 1 znamená úplne súhlasím a 5 je zásadne nesúhlasím. Predtým, ako pristúpime k vyhodnoteniu našej 4. výskumnej otázky, vyhodnotíme jednotlivé výroky zvlášť.

Tabuľka 11 – Názory žiakov na osobnostné charakteristiky učiteľov

	↔										Súčin	(ap)
	úplne súhlasím					zásadne nesúhlasím						
	1		2		3		4		5			
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%		
a)	4	9,30	22	51,16	7	16,28	10	23,26	0	0	109	2,53
b)	31	72,09	12	27,91	0	0	0	0	0	0	55	1,28
c)	24	55,81	19	44,19	0	0	0	0	0	0	62	1,44
d)	11	25,58	20	46,51	10	23,26	2	4,65	0	0	89	2,07
e)	36	83,72	7	16,28	0	0	0	0	0	0	50	1,16
f)	9	20,93	14	32,56	14	32,56	4	9,30	2	4,65	105	2,44
g)	26	60,47	16	37,21	1	2,32	0	0	0	0	61	1,42
h)	5	11,63	5	11,63	13	30,23	11	25,58	9	20,93	143	3,33

Legenda:

- a) Učitelia sú spravodliví
- b) Učitelia sú priateľskí
- c) Učitelia sú trpezliví
- d) Učitelia majú zmysel pre humor
- e) Učitelia nás do ničoho nenútia
- f) Učitelia nás nestresujú
- g) Učitelia vysvetľujú učivo zrozumiteľne
- h) Učitelia nám pomáhajú v problémoch mimoškolských

Z tabuľky je zrejmé, že žiaci svojich učiteľov vo väčšine vlastností hodnotia nadpriemerne. Slabšie ich hodnotia iba v dvoch oblastiach (spravodlivosť a pomoc s mimoškolskými problémami). Viac ako polovica žiakov (n=22; 51,16%) uviedla, že viac súhlasia ako nesúhlasia s tým, že učitelia sú k žiakom spravodliví. Vysoké hodnotenie vidíme pri priateľskosti učiteľov. 72,09% žiakov (n=31) úplne súhlasí s tým, že učitelia na ich škole sú k žiakom priateľskí. Podobne pri trpezlivosti učiteľov nachádzame iba pozitívne hodnotenie. Úplne súhlasí s našim výrokom až 55,81% respondentov, čo je 24 žiakov. Spomínaný počet respondentov úplne súhlasí, že učitelia sú trpezliví. Zvyšní žiaci s týmto názorom prevažne súhlasia (n=19; 44,19%). Pri pýtání sa žiakov na to, či ich učitelia majú zmysel pre humor sa stretávame s rôznymi názormi. Žiaci uviedli, že v priemere s našim výrokom viac súhlasia ako nesúhlasia. Toto tvrdenie potvrdzuje aj aritmetický priemer odpovedí, ktorý je 2,07. Na našej Montessori škole môžeme vidieť, že až 83,72% učiteľov svojich žiakov do ničoho nenúti. Toto zistenie považujeme pre našu prácu za kľúčové, pretože v Montessori škole sa kladie dôraz na samostatnosť, slobodu a individuálne tempo žiakov. Horšie výsledky vidíme pri položke stresovanie. Žiaci sú rôzneho názoru. V našom výberovom súbore sú žiaci, ktorí sú názoru, že ich učitelia nestresujú, ale aj takí, ktorí tvrdia, že ich učitelia stresujú. V priemere môžeme konštatovať, že učitelia svojich žiakov viac nestresujú ako stresujú (ap=2,44). Ďalej sme sa žiakov pýtali na ich názor, či učitelia vysvetľujú učivo zrozumiteľne. Pri tejto položke nachádzame najviac označovanú odpoveď, že žiaci s týmto výrokom úplne súhlasia (n=26; 60,47%), a teda môžeme konštatovať, že pre náš výberový súbor platí, že učivo sa k žiakom dostáva v zrozumiteľnej podobe. Najhoršie výsledky sme zaznamenali v našom poslednom výroku, kde sme sa žiakov pýtali na stanovisko, či im učitelia pomáhajú aj v mimoškolských problémoch. V priemere náš výskumný súbor vyjadril svoj nevyhraný

postoj k výroku ($\alpha_p=3,33$), no ako môžeme vidieť na negatívnych škálach č. 4 a č. 5 nachádzame pomerne vysoké čísla.

3.6 Zhrnutie empirickej časti výskumu a odporúčania pre prax

Predmetom našej empirickej časti diplomovej práce bola charakteristika prostredia Montessori školy. Naším výskumným cieľom bolo zistiť a charakterizovať, aké je prostredie na konkrétnej škole Marie Montessori s ohľadom na 4 dimenzie (materiálnu, personálnu, sociálnu, kultúrnu). Ako výskumnú metódu sme si zvolili dotazník (kvantitatívny prístup). Naš výskumný súbor bol zložený zo 43 žiakov, 15 učiteľov a 17 rodičov žiakov. Vo výskume sme si položili 4 otázky, na ktoré sme sa snažili odpovedať.

Na akej úrovni hodnotia učitelia a žiaci Montessori školy materiálne prostriedky?

Učiteľov sme sa pýtali na ich stanovisko, či sa vo vyučovacom procese stretávajú s nedostatkom v určitých oblastiach. Pomocou škály 1-5 sme si vymedzili jednotlivé úrovne, do ktorých sme zaradzovali aritmetické priemery odpovedí učiteľov.

- podpriemerná úroveň materiálnych prostriedkov (rozpätie škály 1,0 – 2,4)
- priemerná úroveň materiálnych prostriedkov (rozpätie škály 2,5 - 3,4)
- nadpriemerná úroveň materiálnych prostriedkov (rozpätie škály 3,5 – 5,0)

Naš výskumný súbor učiteľov zhodnotil úroveň materiálnych prostriedkov nasledovne:

- školská budova, pozemok, vybavenie knižnice je na priemernej úrovni,
- učebné pomôcky, priestory na výučbu (triedy), vybavenie laboratória sú na nadpriemernej úrovni,

Pod pojmom materiálne prostriedky sú komplexne zahrnuté aj učebné pomôcky našej školy. Učiteľov sme tiež pýtali, či má škola dostatok učebných pomôcok na zmyslový rozvoj dieťaťa, na rozvoj čítania a písania. Pomocou škály 1-5 sme si vymedzili jednotlivé úrovne, do ktorých sme zaradzovali aritmetické priemery odpovedí učiteľov.

- nadpriemerná úroveň učebných pomôcok (rozpätie škály 1,0 – 2,4)
- priemerná úroveň učebných pomôcok (rozpätie škály 2,5 - 3,4)
- podpriemerná úroveň učebných pomôcok (rozpätie škály 3,5 – 5,0)

Vo všetkých oblastiach sme zaznamenali vysoké pozitívne hodnoty. Podľa aritmetických priemerov všetky kategórie učebných pomôcok sú na nadpriemernej úrovni.

Pomocou týchto tvrdení môžeme konštatovať, že zo strany učiteľov škola M. Montessori v Bratislave netrpí nedostatkom učebných pomôcok, a teda učebné pomôcky školy sú na nadpriemernej úrovni.

Druhá oslovená skupina respondentov bola skupina žiakov. Žiakov sme sa pýtali, či na hodine majú vždy dostatok pomôcok, ktoré potrebujú. Žiaci v našom výskumnom súbore uviedli, že až 35 respondentov, čo predstavuje 81,40% má na hodine vždy dostatok pomôcok, ktoré práve potrebuje. Ani jeden žiak neuviedol, že na hodine by mal nedostatok pomôcok. Zo strany žiakov tak vidíme, že netrpia nedostatkom učebných pomôcok.

Ako rodičia žiakov subjektívne hodnotia úroveň komunikácie medzi nimi a učiteľmi Montessori školy?

K tomuto účelu sme rodičom žiakov ponúkli 10 výrokov v oblasti komunikácie, ku ktorým mali zaujať svoje stanovisko. Pre posúdenie úrovne komunikácie sme vychádzali z predchádzajúceho určenia hodnoty nadpriemeru, priemeru a podpriemeru.

- nadpriemerná úroveň komunikácie (rozpätie škály 1,0 – 2,4)
- priemerná úroveň komunikácie (rozpätie škály 2,5 - 3,4)
- podpriemerná úroveň komunikácie (rozpätie škály 3,5 – 5,0)

V jednotlivých výrokoch sa rodičia v priemere viac prikláňali k pozitívnym hodnoteniam (škála 1 a 2) ako k negatívnym (4, 5).

Nadpriemerné hodnoty sme zaznamenali v oblasti organizovania stretnutí s rodičmi žiakov, možnosti stretnutia sa s učiteľom (učiteľkou) svojho dieťaťa, informovanosti ako sa dieťa v škole správa, informovanosti o ponuke školy mimo vyučovania a koncepcii školy. Môžeme teda konštatovať, že rodičia žiakov Montessori školy hodnotia úroveň komunikácie v spomínaných oblastiach nadpriemerne.

Priemerné hodnoty sme zaznamenali v oblasti informovanosti rodičov o tom, čo sa deje v škole, rešpektovania názorov rodičov, vysvetľovania od školy, ako rodičia môžu pomôcť svojmu dieťaťu doma, obrátenia sa na školu s otázkami, efektívnosti riešenia problémov. Zo strany rodičov žiakov hodnotíme úroveň komunikácie v daných oblastiach za priemernú.

V našom výberovom súbore sa nenašli rodičia žiakov, ktorí by komunikáciu medzi nimi a učiteľmi Montessori školy hodnotili na podpriemernej úrovni.

Aké vyučovacie metódy a organizačné formy vyučovania používajú učitelia na vyučovaní v Montessori škole?

Pri jednotlivých organizačných formách a vyučovacích metódach sme si zostavili poradovník, v ktorom sme zoradili uvedené vyučovacie metódy a organizačné formy vyučovania podľa najväčšieho percentuálneho zastúpenia. Zoradili sme si iba metódy a formy, ktoré učitelia aktívne využívajú (škála 1).

Vyučovacie metódy

Metódu pozorovania využíva 100% našich učiteľov, 93,33% učiteľov pri svojej práci pracuje s metódou diskusie, 86,67% respondentov používa metódu rozhovoru a brainstormingu. Ďalej sme zistili, že 80% učiteľov na vyučovaní využíva samoštúdium a heuristiku, riadené objavovanie, bádanie. S myšlienkovými, pojmovými mapami na vyučovaní pracuje až 73,33% učiteľov. 66,67% opýtaných učiteľov sa opiera o vysvetľovanie ako vyučovaciu metódu. Až 60% respondentov zapája voľné písanie do svojho vyučovania a 46,67% učiteľov prácu s modelmi. Iba 33,33% učiteľov pri svojej práci aplikuje metódu výkladu a dramatizácie. Ešte menej učiteľov, tj. 26,67% zapája pokus a grafické práce do vyučovania. Laboratórne cvičenie využíva iba 20% respondentov. Najmenej zatúpenou metódou je metóda prednášky. Iba 13,33% učiteľov pracuje s prednáškou ako vyučovaciu metódou.

Organizačné formy vyučovania

Individuálne vyučovanie, fáza samostatnej práce a vyučovanie v triede má v našom výskumnom súbore 100% využiteľnosť. Skupinové vyučovanie a vyučovanie v laboratóriu je zastúpené 73,33% učiteľmi. 60% učiteľov zapája integrované tematické vyučovanie, vyučovanie v knižnici, múzeu, galérii, vo hnezdárni, na plavárni atď. S projektovým vyučovaním a vyučovaním v prírode pracuje 53,33% učiteľov a iba 20% učiteľov využíva frontálne vyučovanie.

Jednou z foriem práce na vyučovaní je aj práca vo vekovo zmiešaných skupinách. Montessori škola je charakteristická heterogénnymi skupinami žiakov. Pri práci tak pracujú starší žiaci spolu s mladšími. V rámci tejto skupinovej práce sme chceli zistiť názory učiteľov na to, či starší spolužiaci ochotne pomáhajú mladším spolužiakom, či sa mladší spolužiaci učia rýchlejšie s pomocou starších spolužiacov a či starších spolužiacov neobťažuje pomáhanie mladším spolužiakom. Naši respondenti označovali iba pozitívne škály a teda zhodnotili spomínanú prácu iba pozitívne. Viac ako polovica učiteľov (53,33%) viac súhlasí ako nesúhlasí s tým, že starší spolužiaci ochotne pomáhajú mladším spolužiakom. V rovnakom percentuálnom zastúpení prevažne súhlasia, že starších spolužiacov neobťažuje

pomáhanie mladším spolužiakom. Výrazne zhodný postoj zaujali naši respondenti k výroku, ktorí hovoria, že mladší spolužiaci sa učia rýchlejšie s pomocou starších spolužiakov. Až 86,67% učiteľov s týmto výrokom úplne súhlasí.

Montessori školy sú charakteristické fázou samostatnej práce. V rámci fázy samostatnej práce sa žiak môže slobodne rozhodovať, ktorej činnosti sa chce venovať. Žiakov sme sa tak pýtali, či na vyučovaní sa môžu slobodne venovať činnosti, podľa vlastného uváženia. Viac ako polovica žiakov, čo je 58,14% uviedla, že na vyučovaní sa môže slobodne venovať činnosti, ktorej chce. Za pozitívne považujeme zistenie, že ani jeden respondent neuviedol negatívnu odpoveď.

Následne sme sa žiakov pýtali, aká je ich najobľúbenejšia forma vyučovania. Najviac žiakov, tj. 18 (42,86%) uviedlo, že na vyučovaní pracuje najradšej vo dvojici. Ako druhú najčastejšiu odpoveď žiaci označovali samostatnú prácu (n=12; 28,57%). V našom výberovom súbore pracuje najradšej za pomoci učiteľa iba 7 žiakov (16,67). 5 žiakov (11,90%) označilo odpoveď, že najradšej pracuje na vyučovaní v skupine. Samostatná práca je podľa učiteľov 100% využívaná, a teda môžeme konštatovať, že pomerne obľúbená forma práce je zároveň najviac využívaná zo strany učiteľov.

Ako žiaci subjektívne hodnotia osobnostné charakteristiky svojich učiteľov?

Túto otázku sme vyhodnotili pomocou 8 škálovacích výrokov, ktoré sme predložili žiakom. Pomocou škály 1-5 sme si vymedzili jednotlivé kategórie, ktoré budú vyjadrovať spokojnosť žiakov s osobnostnými charakteristikami učiteľov.

- nadpriemerná spokojnosť s osobnostnými charakteristikami svojich učiteľov (rozpätie škály 1,0 – 2,4)
- priemerná spokojnosť s osobnostnými charakteristikami učiteľov (rozpätie škály 2,5 - 3,4)
- podpriemerná spokojnosť s osobnostnými charakteristikami učiteľov (škála 3,5 – 5,0)

Ako sme už uviedli v tabuľke, žiaci svojich učiteľov hodnotili prevažne pozitívne. Podľa našich vymedzených kategórií môžeme výsledky výskumnej otázky zhrnúť nasledovne:

- žiaci sú nadpriemerne spokojní s priateľskosťou, trpezlivosťou učiteľov, zmyslom pre humor, zrozumiteľnosťou vysvetľovania a nestresovaním žiakov. Nestresovanie žiakov je stále v kategórii nadpriemernej spokojnosti, no tento údaj považujeme za

najhorší v našej kategórii ($\alpha_p=2,44$). Žiaci sú tiež nadpriemerne spokojní s vedením učiteľov, ktorí ich do ničoho nenúti.

- priemernú spokojnosť žiakov sme zaznamenali v 2 osobnostných charakteristikách učiteľov. Žiaci sú iba priemerne spokojní s tým, ako im učitelia pomáhajú s ich mimoškolskými problémami a so spravodlivosťou učiteľov.
- podpriemerné hodnotenie od žiakov sme nezaznamenali ani v jednej osobnostnej charakteristike učiteľov.

Naše odporúčania pre prax vyplývajú zo zistených výsledkov empirickej časti. Pomocou našej výskumnej otázky č. 2 sme zistili nedostatky v oblasti komunikácie medzi rodičmi žiakov a Montessori školou (učiteľmi). Rodičia sú iba priemerne spokojní s ich informovanosťou o tom, čo sa deje v škole, v priemere nemajú problém obrátiť sa na školu s otázkami, ich problémy sa riešia priemerne efektívne a sú priemerne spokojní s tým, ako im škola vysvetlí, ako môžu svojmu dieťaťu pomôcť doma. Myslíme si, že rodičia sa v priemere obracajú na školu so svojimi otázkami, pretože ich problémy a požiadavky sa riešia iba priemerne efektívne. V teoretickej časti sme uviedli, že rodičia žiakov navštevujú spoločné stretnutia so školou v pomerne malom počte. Tejto slabej návštevnosti pripisujeme nami zistené nedostatky v oblasti komunikácie medzi rodičmi a učiteľmi.

Ďalej rodičia pociťujú priemernú spokojnosť s informovanosťou od školy, ako môžu svojmu dieťaťu pomôcť doma. S daným zisteným vieme ďalej pracovať. Montessori pedagogika je v súčasnosti dostupná verejnosti, a teda aj rodičom žiakov. Rodičom žiakov Montessori školy môže byť veľmi nápomocná publikácia Elizabeth G. Hainstock s názvom *Metoda Montessori a jak ji učit doma* (1999). Radí rodičom, ako učiť svoje deti doma matematiku a jazyk. Zdôrazňuje, že matematiku treba rozvíjať u detí už v 3. roku života. Dôležité pre dieťa sú základy, ktoré môže nadobudnúť každodenným počítaním s rodičmi napríklad vo forme počítania prstov na končatinách či počítania schodov. Cieľom je zahrnúť počty do každodenného života dieťaťa a tak vytvoriť stereotyp. Tým docielime, že dieťa začne mať záujem o počítanie a na matematiku sa bude pozerat' ako na hru. Veľký význam pre dieťa má čas, ktorý s ním rodičia strávia. Pre rozvoj jazyka je dôležité odpovedanie na otázky v predškolskom veku dieťaťa, pomenovávanie všetkého čo dieťa obklopuje, účasť na spoločenskom živote a pod. Rodičia svojim deťom vedia pomôcť doma aj tak, že:

- budú im vyrábať pomôcky na rozvoj matematiky. Pomôcky nie sú na domácu výrobu ťažké. Ide napríklad o kartičky, ktoré vyjadrujú číselné symboly, zlomky, Seguinove

tabuľky, ktoré slúžia na učenie čísel od 10-99. Ďalej sú užitočné tabuľky pre násobenie či diagramy pre učenie násobenia a delenia.

- budú im vyrábať pomôcky na rozvoj jazyka. Rovnako ako pomôcky, ktoré slúžia na rozvíjanie matematického ducha, tak aj pomôcky na rozvoj jazyka sú jednoduché na výrobu. Jednoduchá na domácu výrobu je napríklad pohyblivá abeceda, rovnako tak kartičky s obrázkami, vetami, jednotnými a množnými číslami, podstatnými menami, prídavnými menami, slovesami, kartičky slúžiace k rozlíšeniu rodov...
- budú s deťmi robiť aktivity a hry na rozvoj matematiky a jazyka. Pri aktivitách a hrách sa pracuje so spomínanými pomôckami. Rodič je aktívny, často dieťaťu ukazuje princíp, ako fungujú napríklad jednotky, stovky a pod. Pri zoznamovaní dieťaťa s podstatnými menami ako názvami predmetov môže dieťa priradzovať kartičky s názvami predmetov konkrétnym predmetom, ktoré sa reálne nachádzajú v miestnosti. V publikácií M. Montessori nachádzame konkrétne námety na hry, ktoré sa dajú s deťmi realizovať doma.

Rodičia môžu svojim deťom pomôcť doma ďalšími spôsobmi. Pre tých najmenších odporúčame slobodu v činnosti. Dieťa musí objavovať svet okolo seba. Rodičia by mali dieťaťu umožniť skúmať okolitý svet, ohmatávať, rozvíjať motoriku. Negatívne na dieťa pôsobia neustále príkazy a zákazy. Navrhujeme zapájať deti do každodenného života. Je vhodné nechať deti pomôcť pri prestieraní stola, nechať dieťa pomôcť pri práci v záhradke, presádzaní kvetov a podobne. Dieťa sa tak od malička naučí narábať s predmetmi, nástrojmi rozličného charakteru. Odporúčame nástroje prispôbené detskej ruke a sile. Detská izba smie byť vybavená nábytkom, ktorý je pre dieťa v zrozumiteľnej podobe, ľahkého obsluhovania, môže byť zmenšeného rozmeru. Pre dieťa navrhujeme malý pracovný stôl a malé stoličky pri stole. Police prehľadné. Dieťa sa tak naučí usporiadať si svoje hračky a odkladať ich späť na svoje miesto.

Tiež odporúčame ucelené Montessori vzdelávanie. Na dieťa pozitívne vplyva, keď navštevuje škôlku a školu rovnakého charakteru. Pre dieťa je potom prechod na nový stupeň vzdelávania ľahší a môže tak plynulo pokračovať vo svojom vývoji. Z tohto dôvodu sú aj materské školy často spojené so základnými. Negatívne na dieťa pôsobí aj prechod z alternatívnej školy na školu klasickú. V uvedených výskumoch, ktoré sa realizovali na Slovenku sme už uviedli negatívne vplyvy na žiaka.

Maria Montessori tiež vytvorila prikázania pre rodičov žiakov Montessori školy, ktoré im majú slúžiť ako pomoc pri výchove. V prikázaniach sú obsiahnuté pedagogické princípy

a ich dodržiavaním rodič môže napomôcť správne mu vývoji dieťaťa. 19 prikázaní podľa M. Montessori (<https://eduworld.sk/cd/redakcia/545/19-prikazani-marie-montessori-pre-rodicov>):

- dieťa sa učí na základe toho, čo ho obklopuje,
- dieťa sa učí odsudzovať, ak ho rodičia často kritizujú,
- ak rodičia často svoje dieťa chvália, naučí sa hodnotiť,
- nesprávajte sa agresívne, dieťa sa potom naučí biť,
- dieťaťu učíte spravodlivosti, ak s ním zaobchádzate poctivo,
- nesmejte sa dieťaťu, učí sa potom nesmelosti,
- ak žije dieťa s pocitom bezpečia, naučí sa tak veriť druhým,
- ak nadávate dieťaťu, naučí sa previnilosti,
- dávajte dieťaťu často za pravdu, buduje si tak k sebe dobrý vzťah,
- ak ste k dieťaťu zhovievaví, učíte ho tým trpezlivosti,
- pomocou povzbudzovania podnietite v dieťati sebadôveru,
- ak bude mať dieťa pocit, že žije v priateľskej atmosfére, naučí sa hľadať lásku vo svete okolo nás,
- nikdy nehovorte o dieťati škaredo, ani keď je neprítomné,
- ak sa u dieťaťa sústredíte len na rozvoj dobrého, tak pre to zlé nezostane priestor,
- dieťaťu vždy odpovedajte a počúvajte, čo hovorí,
- ak dieťa pochybí a svoju chybu napraví, tak si ho vážte,
- pomáhajte dieťaťu ktoré hľadá a buďte neviditeľní pre dieťa, ktoré už našlo,
- poskytnite pomoc dieťaťu pri osvojovaní si toho, čo si neosvojilo už skôr,
- pri kontakte s dieťaťom mu dávajte len to najlepšie, čo je vo vás samých.

ZÁVER

V našej diplomovej práci sme sa zaoberali alternatívnym školstvom na Slovensku. Domnievame sa, že hlavný cieľ našej práce sme naplnili, a teda zistili sme, aké je prostredie na konkrétnej škole Marie Montessori v Bratislave s ohľadom na 4 dimenzie (materiálnu, personálnu, sociálnu a kultúrnu).

Na základe výsledkov výskumu sme mohli vidieť, na akej úrovni sú materiálne prostriedky v Montessori škole, ako rodičia žiakov subjektívne hodnotia úroveň komunikácie medzi nimi a učiteľmi Montessori školy, aké vyučovacie metódy a organizačné formy vyučovania používajú učitelia v našej škole a ako žiaci subjektívne hodnotia osobnostné charakteristiky svojich učiteľov. Vo výskume sme zistili, že úroveň materiálnych prostriedkov na Montessori škole v Bratislave je na nadpriemernej úrovni. Priemernú úroveň sme zaznamenali iba v oblasti školskej budovy, pozemku a vybavenia knižnice. Pri komunikácii sme zistili nedostatky vo viacerých kategóriách. Rodičia žiakov sú iba priemerne spokojní s informovanosťou o tom, čo sa deje v škole, rešpektovaním názorov rodičov, vysvetľovaním od školy, ako môžu svojmu dieťaťu pomôcť doma, obrátením sa na školu s otázkami, efektívnosťou riešenia ich problémov. Naša práca zároveň prináša odporúčania pre rodičov žiakov, ktoré by mohli zlepšiť vzájomnú komunikáciu medzi nimi a učiteľmi. Za prekvapivé zistenie považujeme hodnotenie osobnostných charakteristík učiteľov zo strany žiakov. Svojich učiteľov hodnotia nadpriemerne vo väčšine charakteristík. Svoju priemernú spokojnosť vyjadrili iba v kategórii pomáhania s mimoškolskými problémami a so spravodlivosťou učiteľov. Domnievame sa, že v škole klasického charakteru by hodnotenie osobnostných charakteristík učiteľov nebolo také pozitívne. Je to práve Montessori škola, ktorá sa vyznačuje partnerským vzťahom medzi učiteľom a žiakom. Učiteľ pôsobí ako sprevádzateľ, pomocník, pri práci nie je žiak ten podriadený a učiteľ nadriadený. To má potom za následok pozitívny vzťah medzi nimi a následné pozitívne hodnotenie učiteľa v očiach žiakov.

Získané výsledky v našej empirickej časti iba dokazujú, ako pozitívne alternatívna škola vplýva na žiaka, vzťah medzi učiteľom a žiakom. Pri zodpovedaní výskumných otázok sme nezistili žiadne podpriemerné hodnoty, čo nám dokazuje, že alternatívne školstvo na Slovensku má svoj význam.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BOLDIŠOVÁ, A. 2009. Daltonská škola na Slovensku?. In *Rodina a škola*. ISSN 0231-6463, 2009, roč. 57, č. 5, s. 14-15.
- CABANOVÁ, V. – KUBALÍKOVÁ, A. 2007. *Vybrané kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Žilina : Žilinská univerzita, 2007.
- CARLGREN, F. 1993. *Výchova k slobode*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993. 173 s. ISBN 80-08-01869-0.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ĎURIČ, L. - BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 459 s. ISBN 80-08-02498-4.
- FEEZ, S. 2010. *Montessori and Early Childhood*. SAGE Publications : London, 2010. 182 s. ISBN 978-1-84787-515-0.
- GAVORA, P. 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007. 197 s. ISBN 80-223-2327-7.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. 1996. *Waldorfská škola*. Olomouc : HANEX, 1996. 145 s. ISBN 80-85783-09-6.
- HABURAJOVÁ – ILAVSKÁ, L. 2006. Porovnávací pohľad na tradičnú a alternatívnu školu. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2006, roč. 53, č. 5, s. 7.
- HAINSTOCK, E. 1999. *Metoda Montessori a jak ji učit doma*. Praha : PRAGMA, 1999. 167 s. ISBN 80-7205-662-X.
- HELMINGOVÁ, H. 1996. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. 216 s. ISBN 80-08-00281-6.
- HRUBIŠKOVÁ H. 1996. *Rozvoj alternatívneho školstva v SR*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 1996. 34 s.
- HRUBIŠKOVÁ, H. 1997. Žiaci alternatívnych škôl sú pravdovravnnejší a tvorivejší : Z výsledkov výskumu Štátneho pedagogického ústavu v ZŠ na Slovensku. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 1997, roč. 47, č. 33, s. 3.
- HRUBIŠKOVÁ, H. 2000. Ako hodnotia alternatívne školy rodičia žiakov. In *Technológia vzdelávania*, 2000, roč. 8, č. 3, s. 10-14.

- KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2014. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
- LUDWIG, H. a kol. 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Pardubice : Ediční středisko Univerzity Pardubice, 2000. 132 s. ISBN 80-7194-266-9.
- MATULČÍKOVÁ, M. 2007. *Reformno/pedagogické a alternativne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava : AG MUSICA LITURGIA, 2007. 270 S. ISBN 978-80-969784-0-3.
- MONTESSORI, M. 2001. *Objevování dítěte*. Praha : Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. 207 s. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESSORI, M. 2003. *Absorbující mysl*. Praha : Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. 197 s. ISBN 80-86-189-02-3.
- OBDRŽÁLEK, Z. 2002. *Škola a jej manažment*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2002. 223 s. ISBN 80-223-1690-3.
- PAŠKOVÁ, L. 2010. *Výkonová motivácia v tradičnej a alternatívnej škole*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2010. 90 s. ISBN 978-80-557-0019-9.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2.
- POL, M. 1995. *Waldorfské školy: izolovaná alternatíva, alebo zaujímavý podnet pre jiné školy?*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1995. 149 s. ISBN 80-210-1097-5.
- PRŮCHA, J. 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J. – KOŤÁTKOVÁ, S. 2013. *Předškolní pedagogika*. Praha : Portál, 2013. 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- RÝDL, K. 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha : Public history, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
- SINGULE, F. – RÝDL, K. 1988. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 117 s.
- ŠTEFANOVIČ, J. 1967. *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967.

WENKE, H. – RÖHNER, R. 2000. *At' žije škola*. Brno : Paido, 2000. 125 s. ISBN 90-72047-58-3.

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, 2000. 255 s. ISBN 80-88778-98-0.

ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha : Portál, 1997. 112 s. ISBN 80-7178-071-5.

Webové stránky:

Gymnázium Milana Rúfusa. *Dotazník pre učiteľov* [online]. [cit. 2017-02-21]. Dostupné na internete: <[https://www.gymzh.sk/esf_euskola/org_metody/dotazniky/dotaznik\[3\].doc](https://www.gymzh.sk/esf_euskola/org_metody/dotazniky/dotaznik[3].doc)>

Národné koordinačné centrum štúdie TIMSS. *Dotazník pre školu* [online]. [cit. 2017-02-21]. Dostupné na internete: <http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/timss/vyskumne_nastroje/skolsky_dotaznik.pdf>

Národný projekt Štátnej školskej inšpekcie. *Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy* [online]. [cit. 2017-02-21]. Dostupné na internete: <<https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/manual.pdf>>

Portál o sebazvedelávaní a rozvoji. *19 príkazaní Marie Montessori* [online]. [cit. 2017-02-21]. Dostupné na internete: <<https://eduworld.sk/cd/redakcia/545/19-prikazani-marie-montessori-pre-rodicov>>

Slovenská asociácia Montessori. [online]. [cit. 2016-11-17]. Dostupné na internete : <<http://www.montessoria.sk/>>

Súkromná základná škola s materskou školou Marie Montessori. *Infonews* [online]. [cit. 2016-11-17]. Dostupné na internete : <<http://www.montessori.sk/public/file/Infonews%20marec.pdf>>

PRÍLOHY

PRÍLOHA A Dotazník pre žiakov Montessori školy

PRÍLOHA B Dotazník pre učiteľov Montessori školy

PRÍLOHA C Dotazník pre rodičov žiakov Montessori školy

PRÍLOHA D CD médium – diplomová práca v elektronickej podobe, prílohy v elektronickej podobe

PRÍLOHA A

Dotazník pre žiakov Montessori školy

Dobrý deň, som študentkou druhého ročníka študijného oboru Pedagogika-verejná správa na Univerzite Palackého v Olomouci. Chcela by som vás poprosiť o vyplnenie dotazníka. Získané údaje z dotazníka budú použité iba na spracovanie našej empirickej časti diplomovej práce. **Dotazník je anonymný.** Prosím vás o zodpovedné a pravdivé vyplnenie.

Ďakujem za spoluprácu

Bc. Veronika Pastorková

- 1. Pri práci na hodine mám vždy dostatok pomôcok ktoré potrebujem (1 správnu odpoveď zakrúžkuj):**
 - a) áno
 - b) občas
 - c) nie

- 2. Na vyučovaní sa môžem slobodne venovať činnosti ktorej chcem (1 správnu odpoveď zakrúžkuj):**
 - a) áno
 - b) občas
 - c) nie

- 3. Na vyučovaní pracujem najradšej (1 správnu odpoveď zakrúžkuj):**
 - a) sám (a)
 - b) vo dvojici
 - c) za pomoci učiteľa
 - d) v skupinách

- 4. Na škále 1-5 vyjadrite vašu mieru súhlasu s daným výrokom. Správnu odpoveď zakrúžkujte.**

(1 – úplne súhlasím, 2 – viac súhlasím ako nesúhlasím, 3 – ani súhlasím ani nesúhlasím, 4 – viac nesúhlasím ako súhlasím, 5 – zásadne nesúhlasím)

- a) Učitelia sú spravodliví
1 2 3 4 5
- b) Učitelia sú priateľskí
1 2 3 4 5
- c) Učitelia sú trpezliví
1 2 3 4 5
- d) Učitelia majú zmysel pre humor
1 2 3 4 5
- e) Učitelia nás do ničoho nenútia
1 2 3 4 5
- f) Učitelia nás nestresujú
1 2 3 4 5
- g) Učitelia vysvetľujú učivo zrozumiteľne
1 2 3 4 5
- h) Učitelia nám pomáhajú v problémoch mimoškolských
1 2 3 4 5

PRÍLOHA B

Dotazník pre učiteľov Montessori školy

Dobrý deň, som študentkou druhého ročníka študijného oboru Pedagogika-verejná správa na Univerzite Palackého v Olomouci. Chcela by som vás poprosiť o vyplnenie dotazníka. Získané údaje z dotazníka budú použité iba na spracovanie našej empirickej časti diplomovej práce. **Dotazník je anonymný.** Prosím vás o zodpovedné a pravdivé vyplnenie.

Ďakujem za spoluprácu

Bc. Veronika Pastorková

1. Vo vyučovacom procese sa stretávame s nedostatkom v týchto oblastiach:

Na škále 1-5 vyjadrite vašu mieru súhlasu s daným výrokom. Správnu odpoveď zakrúžkujte.

(1 – úplne súhlasím, 2 – viac súhlasím ako nesúhlasím, 3 – ani súhlasím ani nesúhlasím, 4 – viac nesúhlasím ako súhlasím, 5 – zásadne nesúhlasím)

a) učebné pomôcky (napr. učebnice)	1	2	3	4	5
b) školská budova a pozemok	1	2	3	4	5
c) priestory na výučbu (napr. triedy)	1	2	3	4	5
d) vybavenie knižnice	1	2	3	4	5
e) vybavenie laboratória	1	2	3	4	5

2. Pedagogicky pripravené prostredie v Montessori škole má dostatok učebných pomôcok zameraných na:

Na škále 1-5 vyjadrite vašu mieru súhlasu s daným výrokom. Správnu odpoveď zakrúžkujte.

(1 – úplne súhlasím, 2 – viac súhlasím ako nesúhlasím, 3 – ani súhlasím ani nesúhlasím, 4 – viac nesúhlasím ako súhlasím, 5 – zásadne nesúhlasím)

a) zmyslový rozvoj dieťaťa	1	2	3	4	5
b) na rozvoj čítania	1	2	3	4	5
c) na rozvoj písania	1	2	3	4	5

3. Ako často využívate uvedené formy vyučovania? (Vyznačte pomocou X).

	FORMA	využívam	Občas využívam	nevyužívam
1	Frontálne vyučovanie			
2	Skupinové vyučovanie			
3	Individuálne vyučovanie			
4	Fáza samostatnej práce			
5	Projektové vyučovanie			
6	Integrované tematické vyučovanie			
7	Vyučovanie v triede			
8	Vyučovanie v laboratóriu			
9	Vyučovanie v knižnici, múzeu, galérii, vo hvezdárni, na plavárni, atď.			
10	Vyučovanie v prírode			
11	Iné.....			

4. Ako často využívate uvedené metódy vyučovania? (Vyznačte pomocou X).

	METÓDA	využívam	Občas využívam	nevyužívam
1	Výklad			
2	Prednáška			
3	Vysvetľovanie			
4	Rozhovor			
5	Diskusia			
6	Dramatizácia (hranie rol)			
7	Pozorovanie			
8	Pokus			
9	Laboratórne cvičenie			
10	Grafické práce			
11	Práca s modelmi			
12	Brainstorming (rôzne typy)			
13	Myšlienkové, pojmové mapy			
14	Samoštúdium			
15	Heuristika, riadené objavovanie, bádanie			
16	Voľné písanie			
17	Iné.....			

5. Na škále od 1-5 vyjadrite vašu mieru súhlasu s daným výrokom. Správnu odpoveď zakrúžkujte.

(1 – úplne súhlasím, 2 – viac súhlasím ako nesúhlasím, 3 – ani súhlasím ani nesúhlasím, 4 – viac nesúhlasím ako súhlasím, 5 – zásadne nesúhlasím)

a) starší spolužiaci ochotne pomáhajú mladším spolužiakom

1 2 3 4 5

b) mladší spolužiaci sa učia rýchlejšie s pomocou starších spolužiakov

1 2 3 4 5

c) starších žiakov neobťažuje pomáhanie mladším spolužiakom

1 2 3 4 5

PRÍLOHA C

Dotazník pre rodičov žiakov Montessori školy

Dobrý deň, som študentkou druhého ročníka študijného oboru Pedagogika-verejná správa na Univerzite Palackého v Olomouci. Chcela by som vás poprosiť o vyplnenie dotazníka. Získané údaje z dotazníka budú použité iba na spracovanie našej empirickej časti diplomovej práce. **Dotazník je anonymný.** Prosím vás o zodpovedné a pravdivé vyplnenie.

Ďakujem za spoluprácu

Bc. Veronika Pastorková

Na škále od 1-5 vyjadrite vašu mieru súhlasu s daným výrokom. Správnu odpoveď zakrúžkujte. (1 – úplne súhlasím, 2 – viac súhlasím ako nesúhlasím, 3 – ani súhlasím ani nesúhlasím, 4 – viac nesúhlasím ako súhlasím, 5 – zásadne nesúhlasím)

1. Škola organizuje stretnutia s rodičmi žiakov

1 2 3 4 5

2. Mám informácie o tom, čo sa deje v škole

1 2 3 4 5

3. Môžem sa stretnúť s učiteľkou (učiteľom) môjho dieťaťa

1 2 3 4 5

4. Som informovaný (á) o tom, ako sa moje dieťa v škole správa

1 2 3 4 5

5. Názory rodičov vedenie školy rešpektuje

1 2 3 4 5

6. Škola vám vysvetlí, ako môžete vášmu dieťaťu pomôcť doma

1 2 3 4 5

7. Dostávam informácie o ponuke škole mimo vyučovania (výlety, koncerty)

1 2 3 4 5

8. Rodičia dostávajú informácie o koncepcii školy

1 2 3 4 5

9. Nemám problém obrátiť sa na školu s otázkami

1 2 3 4 5

10. Vaše problémy sa riešia efektívne.

1 2 3 4 5