

PANEURÓPSKA VYSOKÁ ŠKOLA  
FAKULTA PSYCHOLÓGIE

FPS-100891-11947

**SEBAHODNOTENIE A SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE  
ZDRAVIE ŽIAKOV MONTESSORI ŠKOLY A TRADIČNEJ  
ZÁKLADNEJ ŠKOLY**

Bakalárska práca

**2018**

**Martina Glosová**

**PANEURÓPSKA VYSOKÁ ŠKOLA**  
**FAKULTA PSYCHOLÓGIE**

**SEBAHODNOTENIE A SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE  
ZDRAVIE ŽIAKOV MONTESSORI ŠKOLY A TRADIČNEJ  
ZÁKLADNEJ ŠKOLY**

Bakalárska práca  
**Martina Glosová**

Študijný program: Psychológia  
Študijný odbor: 3.1.9. psychológia  
Školiace pracovisko: Ústav všeobecnej psychológie  
Školiteľ záverečnej práce: doc. PhDr. Eva Szobiová, PhD.

**2018**

**Martina Glosová**

## ZADANIE BAKALÁRSKEJ PRÁCE

Meno a priezvisko študentky: **Martina Glosová**  
Evidenčné číslo bakalárskej práce: **FPS-100891-11947**  
Študijný odbor: **3.1.9. psychológia**  
Študijný program: **Psychológia**  
Forma a metóda štúdia: **denná prezenčná**  
Vieduci bakalárskej práce: **doc. PhDr. Eva Szobiová, PhD.**  
Ústav/katedra: **Ústav všeobecnej psychológie**  
Dátum zadania bakalárskej práce: **27. 03. 2017**

Názov: **Sebahodnotenie a sociálno-emocionálne zdravie žiakov Montessori školy a tradičnej základnej školy**

Anotácia: Na základe štúdia relevantnej literatúry predstaviť konštrukty sebahodnotenie a sociálno-emocionálne zdravie so zameraním na ich špecifika u žiakov, ktorí navštievujú základnú školu typu Montessori a tradičnú základnú školu. Zámerom bakalárskej práce je preskúmať vzťah sebahodnotenia (osobné, vrstvovnicke, rodinné, školské) a sociálno-emocionálneho zdravia (v zmysle kovitality) na základe jeho dimenzií sebadôvera, dôvera v iných, emocionálna kompetencia a angažovanosť v živote u žiakov v oboch uvedených typoch základných škôl.

---

doc. PhDr. Eva Szobiová, PhD.  
vedúci práce

---

doc. PhDr. Eva Szobiová, PhD.  
vedúca ústavu

## **Pod'akovanie**

Predovšetkým sa chcem pod'akovať mojej školiteľke doc. PhDr. Eva Szobiovej, PhD. a PhDr. Veronike Bolekovej, PhD. za cenné rady, pripomienky, ochotu, odbornú pomoc a trpezlivosť pri písaní mojej bakalárskej práce. Taktiež moja nesmierna vd'aka patrí mojej rodine, mojim blízkym osobám, spolupracovníkom a kamarátom, menovite: Paulínke, Terke, Andrejkovi, Kubovi, Claudii, Peťovi, Kati, Giade, Bronagh a otcovi za pomoc a podporu v ťažkých chvíľach, v ktorých by som to sama nezvládla. A v neposlednej rade by som veľmi rada pod'akovala vedeniu Súkromnej základnej školy Marie Montessori v Bratislave a Základnej škole s materskou školou Budmerice za možnosť realizácie výskumu.

## **Abstrakt**

Glosová, Martina: **Sebahodnotenie a sociálno-emocionálne zdravie žiakov Montessori školy a tradičnej základnej školy.** [Bakalárska práca]. Paneurópska vysoká škola v Bratislave. Fakulta psychológie. Vedúci bakalárskej práce: doc. PhDr. Eva Szobiová, PhD. Bratislava: PEVŠ FPS, 2018, 30 strán.

Témou mojej práce je Sebahodnotenie a sociálno-emocionálne zdravie žiakov Montessori školy a tradičnej základnej školy. Hlavným cieľom práce je zistiť, či sa sebahodnotenie a sociálno-emocionálne zdravie žiakov Montessori školy odlišuje od sebahodnotenia a sociálno-emocionálneho zdravie žiakov školy tradičného typu. Výskumnú vzorku tvorilo 69 žiakov 6. až 9. ročníka vo veku od 11 do 15 rokov, z čoho 39 zo školy tradičného typu a 30 zo školy Marie Montessori. Vo výskume sme na meranie sebahodnotenia použili Coopersmithov dotazník sebahodnotenia a na meranie sociálno-emocionálneho zdravia Furlongov dotazník sociálno-emocionálneho zdravia. Výsledky výskumu ukázali, že žiaci Montessori školy skórovali vyššie v oboch dotazníkoch a aj všetkých ich dimenziách. Najväčší rozdiel bol zistený v celkovom sebahodnotení a sebadôvere.

**Kľúčové slová:** sebahodnotenie, sociálno-emocionálne zdravie, kovitalita, tradičná škola, škola Marie Montessori

## **Abstract**

Glosová, Martina: **Self-esteem and social emotional health of pupils from Montessori school and traditional elementary school.** [Bachelor thesis]. Pan-european university in Bratislava. Faculty of psychology. Supervisor: doc. PhDr. Eva Szobiová, PhD. Bratislava: PEU FPS, 2018, 30 pages.

The topic of my work is self-esteem and social emotional health of pupils of different types of schools. The main objective of the work is to find out whether the self-esteem and social emotional health of pupils from Montessori school differs from the self-esteem and social emotional health of pupils of a traditional school. The survey sample was made up of 69 pupils of 6. to 9. grades aged 11 to 15, of which 39 were from the traditional school and 30 from the Marie Montessori school. In research, we used Coopersmith self-esteem inventory to measure self-esteem and Furlong's social emotional health survey for assessment of mental health. The results of the research have shown that Montessori school pupils scored higher in both questionnaires and all their dimensions. The biggest difference was found in total self-esteem and belief in self.

**Key words:** self-esteem, social emotional health, covitality, traditional school, Montessori school

## **Obsah**

<b>1 Úvod .....</b>	<b>8</b>
1.1 Sebahodnotenie .....	8
1.2 Sociálno-emocionálne zdravie .....	10
1.3 Montessori škola .....	11
1.4 Tradičná základná škola.....	14
1.5 Psychologické charakteristiky pubescencie .....	15
1.6 Realizované výskumy .....	17
1.7 Ciel' práce.....	18
1.8 Výskumné otázky.....	18
<b>2 Metódy .....</b>	<b>19</b>
2.1 Výberový súbor.....	19
2.2 Operacionalizácia.....	21
2.3 Empirické výskumné otázky a hypotézy.....	21
2.4 Metódy zberu dát.....	22
2.4.1 Coopersmithov dotazník sebahodnotenia.....	22
2.4.2 Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia.....	23
2.5 Výskumný plán .....	24
2.6 Procedúra.....	25
<b>3 Výsledky.....</b>	<b>25</b>
3.1 Sebahodnotenie .....	25
3.2 Sociálno-emocionálne zdravie .....	29
3.3 Rozdiely výsledkov pre Montessori a tradičnú školu .....	31
3.4 Vzťahy dimenzií sebahodnotenia.....	32
3.5 Vzťahy dimenzií sociálno-emocionálneho zdravia.....	33
3.6 Vzťah sebahodnotenia a sociálno-emocionálneho zdravia .....	34
<b>4 Diskusia.....</b>	<b>35</b>
4.1 Interpretácia výsledkov .....	35
4.2 Výstupy pre teóriu a prax .....	36
4.3 Limity .....	36
4.4 Budúce výskumné závery .....	37
<b>Zoznam použitej literatúry .....</b>	<b>38</b>
<b>PRÍLOHY .....</b>	Error! Bookmark not defined.

# 1 Úvod

Tému mojej bakalárskej práce som si vybrala vzhľadom na môj záujem o alternatívne školstvo. Zaujímalo ma, či sa pedocentrické zameranie alternatívnych škôl a ich voľnejšia výuka nejako odrazí na sebahodnotení a duševnom zdraví detí a či sa bude nejako významne lísiť od škôl tradičného typu. Montessori pedagogika je výrazne zameraná na osobitnosť, vnútornú motiváciu a tvorivý potenciál dieťaťa, ktorému sa snaží poskytnúť čo najlepšie podmienky pre jeho vývin. Správne aplikované postupy tejto pedagogiky by tak mali zabrániť reštrikciám dieťaťa a vzniku možných blokov a tým by sa mohli prejavíť aj na celkovo vyššom sebahodnotení či mentálnom zdraví detí. Zaujímavé na tejto téme je aj to, že alternatívne školy na našom území nemajú ešte veľkú história a býva na ne skôr nahliadané ako na akýsi experiment oproti tradičným väčšinovo zaužívaným školám a to aj napriek tomu, že Montessori pedagogika patrí k najpopulárnejším reformným školám je celosvetovo známa už vyše storočia. Každý nový výskum nám tak môže pomôcť k vytvoreniu obrazu o realite alternatívnych škôl na Slovensku a ich miestu medzi školami iného typu.

## 1.1 Sebahodnotenie

Pre anglosaský výraz self-esteem bývajú v odbornej psychologickej literatúre často používané zameniteľne výrazy sebaúcta a sebahodnotenie (Búgelová, Tomková, 2008). Nakol'ko Coopersmith (1967, s. 4-5) tento termín vo svojej práci definuje ako „hodnotenie, ktoré jedinec o sebe robí a obyčajne si zachováva ako posúdenie vlastnej hodnoty“, budeme pre zjednodušenie v našej práci používať termín *sebahodnotenie*.

Český autor Macek poníma sebahodnotenie v širšom kontexte ako zložku *sebasystému*, ktorý je označením pre všetky aspekty obsahu sebareflexie. Schopnosť sebareflexie alebo vedomého sebapoznávania, sebavymedzenia a sebahodnotenia, na ktorých základe sa formuje vzťah k sebe, je obvykle považovaná za centrálnu psychickú charakteristiku človeka. Obsah sebareflexie je u každého človeka iný a jedinečný a je determinovaný dispozične, interpersonálne a tiež kultúrne a historicky. Macek rozlišuje tri úrovne

sebasystému a to kognitívnu, emocionálnu a behaviorálnu. Kognitívna zložka sebasystému – *sebapoňatie (sebaponímanie)* v sebe zahŕňa poznatky o vlastnom Ja, ktoré sú určitým spôsobom štruktúrované a organizované. Spadajú sem aspekty ako meno, záľuby, názory, hodnoty, či fyzické vlastnosti. Na procesuálnej úrovni odpovedá sebapoznávaniu a sebaporozumeniu a plní integračnú, regulačnú a obrannú funkciu. Sebahodnotenie je podľa neho skôr emočnou zložkou sebasystému (*sebaprezívanie, sebapociťovanie*) a vyjadruje emocionálny aspekt vzťahu človeka k sebe samému. Prezívanie je však vždy spojené s určitým obsahom, ktorý človek voči svojmu Ja vzťahuje, a preto nejde striktne oddeliť sebahodnotenie od sebapoňatia (Macek, 1997).

Sebaponímanie a sebahodnotenie sa vytvárajú v procese socializácie človeka a teda v procese jeho interakcie so sociálnym prostredím na základe skúsenosti, ktoré pri tom človek sám so sebou nadobudne a na základe ich vnútorného spracovania (Macek, 1991). Páčivosť a nepáčivosť (popr. ambivalencia týchto polarít), intenzita a stabilita prezívaných stavov sa manifestuje buď ako sprievodná reakcia sebapoznávania alebo ako sebahodnotenie, pri ktorom sa človek porovnáva a konfrontuje s nejakými štandardami, nečastejšie s ideálnym Ja či svojim okolím. Sebapoňatie a sebahodnotenie sa ale nie vždy musia zhodovať a tak je možné aby si jedinec o sebe myslal objektívne pozitívne veci (ako napríklad akademické či umelecké úspechy), ale nadálej sa nemal rád. Naopak, je možné aby mal jedinec o sebe vysokú mienku (sebahodnotenie) aj napriek tomu, že mu k tomu chýbajú akékoľvek objektívne ukazovatele. Konatívnu (behaviorálnu) zložku sebasystému môžeme charakterizovať ako sebaprejavovanie sa (*sebaprezentácia*), čiže to, ako sa určitý človek prezentuje pred ostatnými a ako sa snaží nejakým spôsobom ovplyvniť, čo si o ňom druhí myslia (Macek, 1997). Postoje voči sebe môžu byť priaznivé alebo nepriaznivé, vedomé alebo nevedomé a prepojené s intelektuálnymi a motivačnými procesmi. Jednotlivec si tak nemusí byť vedomý týchto vlastných postojov, ale aj napriek tomu sa prejavia na jeho hlase, gestách a správaní (Coopersmith, 1967).

Sebahodnotenie môžeme vnímať ako celkové globálne sebahodnotenie alebo sebahodnotenie špecifické pre jednotlivé oblasti. Globálne sebahodnotenie je „jednodimenzionálny konštrukt, vyjadrujúci generalizovanú, relatívne stálu percepciu hodnoty vlastného Ja“ (Blatný, 2010, s. 129). Toto sebahodnotenie malo je konzistentné v čase a v situáciach. Sebahodnotenie špecifické pre konkrétné oblasti je tvorenie súdov o svojej hodnote v konkrétnych oblastiach života ako ho popisuje koncept sebapoňatia

u Maceka. Jedinec tak môže vnímať svoju hodnotu rozdielne v rôznych oblastiach svojho života a toto sebahodnotenie je závislé v čase, od situácií a motívov (Blatný, 2003). Coopersmith vo svojom dotazníku zahrnul špecifické oblasti sebahodnotenia, ktoré podľa neho najviac vplývali na sebahodnotenie detí v staršom školskom veku a to otázky týkajúce sa školy, rodiny, rovesníkov, seba a všeobecných spoločenských aktivít.

## 1.2 Sociálno-emocionálne zdravie

Michael J. Furlong spolu so svojím tímom odborníkov z kalifornskej univerzity v Santa Barbare vypracoval v roku 2013 na základe predchádzajúcich štúdií z oblastí pozitívnej psychológie, mentálneho zdravia a klinickej psychológie model mentálneho zdravia detí. Tento model, nazvaný model sociálno-emocionálneho zdravia zahŕňa rad sociálnych a emocionálnych zručností a psychologických dispozícií, ktoré súvisia s pozitívnym vývinom mládeže. Model bol postupne aplikovaný na základné, stredné a vysoké školy, na základe čoho vznikli rôzne verzie Dotazníka sociálno-emocionálneho zdravia (Furlong, Gilman, Huebner, 2014).

Ako index ukazovateľa sociálno-emocionálneho zdravia žiakov slúži metakonštrukcia kovitality. Pojem *kovitalita* je akýmsi protikladom k pojmu komorbidity a je definovaný ako: „synergický účinok pozitívneho duševného zdravia vychádzajúci zo vzájomného pôsobenia viacerých pozitívno-psychologických stavebných blokov“ (Furlong, You, Renshaw, Smith, O'Malley 2013, s. 3). Týmito stavebnými blokmi sú najdôležitejšie indikátory, ktorých rozvíjaním sa zlepšuje psychické zdravie a schopnosť mládeže žiť život so zmyslom a účelom. Z výskumov autorov vyplýva, že posilňovanie, podporovanie a rozvoj čo najväčšieho počtu takýchto psychologických dispozícií má väčší vplyv na mentálne zdravie ako zameranie sa iba na jeden individuálny komponent. Posilňovanie týchto dispozícií ale závisí aj od každodenných vzťahov žiakov s dospelými, rodinou, školou a rovesníkmi v bezstarostnom sociálnom prostredí (Furlong, Gilman, Huebner, 2014).

Kľúčových dispozícií je dokopy 12 a sú rozložené do 4 domén, pričom každá kategória obsahuje 3 podkategorie. Základnými doménami sú: sebadôvera, dôvera v iných, emocionálna kompetencia a zaangažovanosť v každodennej živote. Prvá doména Sebadôvera sa skladá z troch podškál, ktoré vychádzajú z teórie sebaurčenia a sú to:

sebaúčinnosť, sebauvedomenie a vytrvalosť. Druhá doména Dôvera v iných vychádzajú z literatúry o odolnosti v detstve a obsahuje: súdržnosť rodiny, podpora rovesníkov a podpora školy. Doména Emocionálnej kompetencie je založená na teórii sociálno-emocionálneho učenia a tvoria ju: empatia, sebkontrola a regulácia emócií. Posledná doména Zaangažovanosť v každodennom živote vychádzajúca z pozitívnej psychológie obsahuje oblasti: vďačnosť, optimizmus a nadšenie (Furlong, Dowdy, Carnazzo, Bovery, Kim, 2014).

### 1.3 Montessori škola

Montessori škola, nazvaná podľa jej zakladateľky Marie Montessori, patrí k najznámejším a najpopulárnejším klasickým reformne-pedagogickým školám. Montessori pedagogika má za sebou viac ako storočnú tradíciu metód osvedčených v školách po celom svete (Průcha, 2012).

Maria Montessori, jedna z najvýznamnejších postáv reformne-pedagogického hnutia, bola talianska lekárka, pedagogička a organizátorka boja za práva detí a žien (Průcha, 2012). Stala sa jednou z prvých doktoriek v Taliansku a svoje pedagogické myšlienky získala pri práci na detskom oddelení rímskej psychiatrie (Zelina, 2000). Na deťoch aplikovala svoje metódy získané z ich pozorovania a metód aktivácie zmyslov, čím došlo k rozvíjaniu ich duševného potenciálu a tým dosiahli vynikajúce výsledky. V roku 1907 založila v chudobnej rímskej robotníckej štvrti Dom detí. Tu mohla aplikovať svoje poznatky na zdravé deti predškolského veku a ďalej ich rozširovať. Objavy, ktoré tu na deťoch uskutočnila sa stali základom pre Montessori pedagogiku (Ludwig, 2008). Tvrdí, že: "...existuje iba jeden spôsob učenia – prebudíť u žiakov hlboký záujem a tým živú, trvácu pozornosť. Ide iba o to - využiť vnútornú silu dieťaťa na jeho výchovu." („Polarizovaná pozornosť“, n.d.)

Jej základnými myšlienkami sú dôvera v spontánne sebarozvíjanie dieťaťa a dôležitosť vhodného výchovného prostredia (Kasper, Kasperová, 2008). Táto vnútorná potreba sa niečo učíť sa vyvíja najmä v tzv. senzitívnych obdobiach. Diet'a je v týchto vývinových obdobiach mimoriadne citlivé na určité podnety alebo činnosti a ľahko si osvojuje zručnosti a získava nové skúsenosti alebo poznatky (napr. chodenie, lezenie, či písanie). Využíva pri tom tzv. *absorbujúcu mysel'*, psychickú schopnosť podvedomého charakteru, ktorá mu umožňuje rozvíjať sa v podnetnom prostredí vlastnými silami

a vlastným tempom, sledujúc uspokojenie svojich vlastných hlbokých vnútorných potrieb. Táto vlastnosť je prechodná a zaniká, ak je daná schopnosť získaná. Ak sa niektoré schopnosti nemôžu z nejakých príčin rozvinúť v danom senzitívnom období, neskôr sa už buď nikdy nerozvinú alebo na ich dosiahnutie musí dieťa vynaložiť veľké úsilie a námahu („Senzitívne obdobia“; „Absorbujuca mysel“, n.d.).

S vnútornou potrebou sa niečo učiť súvisí tiež *polarizovaná pozornosť* – hlbokú koncentráciu na činnosť, z ktorej dieťa nemožno vyrušiť. Ak je dieťaťu umožnené dlhodobo sa venovať nikym nerušenej koncentrovanej činnosti podľa jeho výberu, dochádza uňho k *procesu normalizácie*. Je to nastolenie psychickej rovnováhy, prejavujúcej sa vnútorným pokojom, spontánnym záujmom o ďalšiu činnosť, radosťou, schopnosťou čoraz dlhšie sa sústredit a dobrými vzťahmi dieťaťa s okolím. Dieťa sa pri tej učí ovládať svoje pohyby a emócie, eliminovať škodlivé správanie, nadobúda pocit uspokojenia, zažitý úspech ho motivuje k ďalšej činnosti, vytvára si pozitívny seba obraz, zvyšuje sebaistotu a sebaúctu. *Normalizované deti* majú psychicky vyrovnanú, integrovanú osobnosť, dokážu regulovať svoje správanie, rozvíjať sebadisciplínu, pracujú slobodne, sú sebestačné a ohľaduplné, spontánne sa učia a rešpektujú pravidlá a bez problémov prechádzajú vývinovými stupňami. *Deviované deti*, vykazujúce odchýlky od normy a problémové správanie, treba podľa Montessori znášť pomocou slobodne vybranej neprerušovanej činnosti. Spočiatku im treba viac pomáhať a dávať návrhy na činnosť, no s postupujúcim procesom normalizácie sa zvyšuje ich samostatnosť, záujem o prostredie a postupne dochádza k zmene správania („Normalizácia“, n.d.).

Úspešnosť vzdelávania závisí od pozornosti a pozornosť závisí od prebudenia hlbokého záujmu, na ktorý dospelí nemajú žiadny vplyv. Môžu preto iba vytvoriť podmienky, aby si dieťa v čase otvorenia určitej vnímavosti vybralo adekvátnu činnosť a mohlo sa jej nerušene venovať („Polarizovaná pozornosť“, n.d.). Dôležité je tak k príaznivému vývinu vhodne pripravené prostredie, ktoré stimuluje ich prirodzený záujem, umožňuje dostatok pohybu, zaujímavú a nezávislú činnosť spojenú s objavovaním a skúmaním a potrebnú spätnú väzbu o ich úspešnosti. Pripravené prostredie zahŕňa priestory zariadené určitým spôsobom, špeciálne učebné pomôcky, vekovo zmiešaný kolektív detí a učiteľov s Montessori vzdelaním. Všetko v triede je pripravené pre použitie dieťaťom a tak sú aj veľkosti nábytku primerané veľkosti detí („Pripravené prostredie“, n.d.)

Montessori triedy sú zariadené tak, aby prirodzené stimulovali záujem dieťaťa o objavovanie prostredia a samostatnú prácu, sú prehľadné a jasne štruktúrované. Špeciálne učebné pomôcky sú navrhnuté a uložené tak, aby s nimi dieťa mohlo samostatne pracovať,

tvoriť a učiť sa na vlastných chybách. Dôraz je kladený na to, aby dieťa mohlo s pomôckami manipulovať, keďže podľa Montessori sa dieťa učí pomocou rúk a prostredníctvom pohybu rozvíja nielen svoju koordináciu, jemnú motoriku, inteligenciu a pamäť, ale aj svoje vôlejové vlastnosti, sebadôveru a lásku k učeniu. Zmysluplná činnosť súvisiaca s pohybom je pre neho zdrojom veľkého uspokojenia, dodáva mu energiu, urýchľuje jeho vnútorný rast a pomáha mu udržiavať psychickú rovnováhu („Montessori materiál“; „Pohyb“, n.d.).

Deti si činnosti vyberajú sami primerane ich silám a schopnostiam. Vďaka slobodnej voľbe činnosti, ktorá napĺňa ich vnútorné potreby, prirodzene rozvíjajú sebadisciplínu a nepotrebujú tak disciplínu nanútenú zvonka. Výsledky práce deti uspokojujú, prinášajú im radosť a zvyšujú ich sebahodnotenie. Ak sa a u detí vnútorná motivácia k práci nahradí vonkajšou (napr. odmeny, tresty, súperenie, či známky), môže to narušiť ich pracovný inštinkt a viesť k vzniku silných psychických zábran („Sloboda“; „Pomôž mi, aby som to urobil sám“; „Vnútorná motivácia“, n.d.).

Preto sa v Montessori škole dieťa nehodnotí ani slovne ani známkami. Učiteľ alebo materiál poskytuje dieťaťu spätnú väzbu a povzbudzuje ho k ďalšej práci. Odmenou pre dieťa je uspokojenie z činnosti samotnej. Vnútornou motiváciou je jeho vnútorná potreba rozvíjať sa, prejavujúca sa ako záujem. Predmety a činnosti v pripravenom prostredí sú iba prostriedkami rozvoja dieťaťa, ktoré upútajú jeho pozornosť, vyvolajú u neho aktivitu, majúcu za následok rozvíjajúcu sa skúsenosť. Veľmi dôležitá je preto v Montessori školách podpora samostatnosti dieťaťa, ktorá je motivovaná želaním detí samostatne prekonávať problémy. Ak im dospelí začnú pomáhať, môžu ľahko stratiť o činnosť záujem („Pomôž mi, aby som to urobil sám“, n.d.).

Ďalšou charakteristikou školy je veková heterogenita, kedy sú v jednom spoločnom priestore deti vo vekovom rozpätí troch rokov. Takto zložené skupiny umožňujú rozvíjať vzájomnú spoluprácu a súdržnosť cez spontánne delenie vedomostí medzi staršími a mladšími deťmi. Mladšie deti tak majú možnosť učiť sa od svojich starších spolužiakov, tí si na druhej strane môžu upevniť svoje vedomosti pri vysvetľovaní učiva mladším. Predpokladá sa, že deti v týchto skupinách budú vďaka vnútornému uspokojeniu zo samostatnej práce normalizované a tak oplývajúce vlastnosťami prínosnými pre kvalitu spoločenstva a prirodzené zabezpečenie súdržnosti zvnútra („Vekovo zmiešaná skupina detí“, n.d.) Vďaka takémuto usporiadaniu triedy vzniká priestor naučenie sa vzájomnej spolupráci a pomoci („Význam výchovy a vzdelávania“, n.d.).

Montessori škola je všeobecná jednotná škola zahŕňajúca materskú školu a základnú deväťročnú školu. Poskytuje tak vzdelanie deťom od dva a pol roka do pätnašť rokov. Žiaci

na prvom stupni nie sú klasifikovaní známkami, nie sú porovnávaní podľa výkonov a tak ani medzi sebou nesúťažia. Ich pokrok v učení je zapisovaný do Knihy uložených úloh. Ich vlastné hodnotenie prebieha denne ústne a raz za polrok písomne. Ročná dotácia hodín je len orientačná, v škole nie je stanovený presný rozvrh hodín, ani tradičný učebný plán. Minimálny počet detí v triede je 15 a maximálny 25 žiakov.

Základom vyučovania je samostatná práca žiaka alebo skupinky podľa vlastnej iniciatívy detí za pomoci Montessori pedagogiky a materiálov. Úlohou učiteľa je iba viesť a usmerňovať deti v ich túžbe po vedomostiach a zároveň si o úrovni vývoja každého dieťaťa na jednotlivých hodinách viesť pedagogický denník. Učivo je deťom rozdelené podľa trojročí (v MŠ od 3 - 6, v ZŠ od 6 - 9 a 9 - 12 12 – 15 rokov) a deti sa učia v súvislostiach a podľa jednotlivých celkov: cvičenia každodenného života, cvičenia na rozvoj zmyslov, matematické cvičenia, jazykové cvičenia a tzv. kozmická výchova zahŕňajúca prírodné vedy, ekológiu a umenie. (Zelina) Okrem učenia v škole chodia deti na rôzne kultúrne podujatia, exkurzie, či pravidelné vzdelávacie a oddychové pobyyty v prírode. Na škole sa nachádza aj školský psychológ a deťom v predškolskom veku je zabezpečované testovanie školskej zrelosti („Montessori - Materská a základná škola“, n.d.). Súkromná základná škola Márie Montessori sa nachádza v Bratislave a patrí pod Slovenskú asociáciu Montessori zastrešujúcu Montessori pedagogiku na Slovensku („Slovenská asociácia Montessori“, n.d.).

## 1.4 Tradičná základná škola

*„Škola človeka profesionalizuje, ale nepoľudšťuje, socializuje, ale nepersonalizuje, učí, ale nevychováva, zamestnáva ale nerozvíja.“ (Zelina 2000, s. 24 in Asociácia S. Kovalikovej 2000).*

Tradičná základná škola je v tejto práci chápaná ako štátom zriadená plnoorganizovaná bezplatná škola zabezpečujúca výchovu a vzdelávanie prostredníctvom vzdelávacích programov riadiacich sa rámcovým učebným plánom a vzdelávacími štandardami Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Žiaci v nej napĺňajú povinnú školskú dochádzku. Podľa školského zákona by mala podporovať rozvoj osobnosti žiaka vychádzajúc zo zásad humanizmu, rovnakého zaobchádzania, tolerancie, demokracie a vlastenectva, a to po stránke rozumovej, mravnej, etickej, estetickej, pracovnej a telesnej a poskytovať žiakovi základné poznatky, zručnosti a schopnosti v oblasti jazykovej, prírodovednej, spoločenskovednej, umeleckej, športovej, zdravotnej, dopravnej a ďalšie

poznatky a zručnosti potrebné na jeho orientáciu v živote a v spoločnosti a na jeho ďalšiu výchovu a vzdelávanie. Má spravidla deväť ročníkov s možnosťou zriadenia nultého ročníka a člení sa na prvý a druhý stupeň. Triedy piateho až deviateho ročníka by mali obsahovať minimálne 15 a maximálne 29 žiakov. V škole sa vyučovanie uskutočňuje v triedach alebo odborných učebniach v spravidla 45 minútových hodinách venovaných jednému predmetu. (Vyhláska 320/2008 Z. z. zákona č. 245/2008 Z. z.) Na prvom stupni má každá trieda svojho triedneho učiteľa, ktorý vyučuje aj všetky predmety a na druhom stupni sú už jednotlivé predmety vyučované špecializovanými učiteľmi. Vyučovanie je charakteristická frontálnym vyučovaním, ústrednou rolou učiteľa, ktorý je spolu s učebnicami hlavným zdrojom vedomostí, pričom riadi a usmerňuje činnosť svojich žiakov. Postavenie žiaka je oproti učiteľovi pasívne, interakcia prebieha asymetricky a informácie sú smerované od učiteľa k žiakovi. Vyučovacia hodina sa riadi zvyčajne nasledujúcou štruktúrou: skontrolovanie vypracovania domácej úlohy, skúšanie, výklad nového učiva, zopakovanie a zhrnutie učiva, zadanie domácej úlohy. Vyučovanie málokedy prebieha v širších súvislostiach, či formou diskusie a je zamerané najmä na osvojovanie si teoretických poznatkov a memorovanie. Hodnotenie prebieha za pomoci známok počas a na konci školského roku. Prevláda tu tak vonkajšia motivácia, zameranie na výkon, súťaženie medzi žiakmi a autoritatívne postavenie učiteľa (Průcha 2001).

## **1.5 Psychologické charakteristiky pubescencie**

Obdobie od 11 do 15 rokov sa v rámci dospievania radí do obdobia pubescencie. Toto obdobie sa začína prvými známkami pohlavného dospievania a končí dosiahnutím reprodukčnej schopnosti jedinca. Súčasne s pohlavným zrením prebieha aj množstvo významných psychologických zmien vyznačovaných hľadaním kontroly a uspokojovania nových pudových potrieb, emočnou labilitou a nástupom formálne abstraktného myslenia. Okrem biologických zmien na dospievajúceho významne pôsobia sociálne, ekonomicke a kultúrne faktory, rovnako ako výchovný postoj rodičov, učiteľov či iných osôb z okolia. Zároveň dochádza k novému sociálnemu zaradeniu, s ktorým sa mení poňatie o vlastnej roli a tým celkovo aj vlastné sebapoňatie. Je to obdobie hľadania a prehodnocovania, na konci ktorého má dospievajúci dosiahnuť priateľného sociálneho postavenia a vytvoriť si subjektívne uspokojivú zrelejšiu formu vlastnej identity (Vágnerová, 2008).

K psychologickým zmenám môžeme radíť negatívnu emocionalitu (negatívna fáza, fáza druhého vzdoru), časté a nápadné zmeny nálad, impulzivitu konania, nestálosť a nepredvídateľnosť reakcií a postojov, problémy s koncentráciou pozornosti spojené s emočnou nestabilitou, zvýšenú unaviteľnosť, striedanie apatickej s vystupňovanou aktivitou, zhoršenie spánku, denné snenie, či neporozumenie sebe samému. S týmito zmenami je spojený aj tzv. vulkanizmus, ktorý označuje vystupňovanosť reakcií spojených s nevyrovnanosťou a konfliktnosťou. Všetky tieto zmeny sa môžu odraziť aj na zhoršenom prospechu v škole. U dospievajúceho je tiež častá neistota spojená s jeho úlohou vo svete a spoločnosti, hľadanie seba samého a zvýšená schopnosť sebauvedomenia. Určité spôsoby obrany pred ohrozujúcimi pocitmi úzkosti a neistoty môžu pretrvať ako rysy osobnosti alebo sa stať dokonca patologickými (napr. mentálna anorexia) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jedna z dôležitých úloh dospievania je dosiahnutie jasného a stabilného pocitu vlastnej identity, k čomu dochádza cez vývoj sebapoňatia. Dospievajúci hľadá odpovede na otázky kým je, aký je, kam patrí, kam smeruje a aké hodnoty sú v jeho živote najpodstatnejšie. Dôležité preto je aby spoznal a prijal vlastnú jedinečnosť aj s jej obmedzeniami a nedostatkami. Úroveň sebahodnotenia tak začiatkom dospievania s otázkami o vlastnej totožnosti prudko klesá a začína znova stúpať okolo 15-teho roku života (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podľa Macka (2003) Sebahodnotenie si utvárajú najmä vnímaním vlastného správania a prežívania a sociálnym porovnávaním, najmä medzi vrstvovníkmi. S narastajúcou sebareflexiou narastá aj vnímavosť seba samého, a sebahodnotenie sa postupne presúva z konkrétneho správania na celú osobnosť (Macek, 1999). Na začiatku dospievania sa sebahodnotenie týka najmä fyzického vzhľadu, nakoľko pozitívne reakcie okolia im prinášajú lepší sociálny status. Na vzhľade starostlivo pracujú, skúmajú ho, porovnávajú a zveličujú.

Sebahodnotenie sa u dievčat vyvíja odlišným spôsobom ako u chlapcov, pretože dievčatá bývajú sebakritickejšie a majú pocit, že svoju hodnotu musia viac potvrdzovať (Vágnerová, 2008). Sú tiež menej spokojné so svojím vlastným meniacim sa telom a tak dievčatá, ktoré skôr dospievajú majú zvyčajne nižšie sebahodnotenie (Macek, 2003). U chlapcov je to naopak, pubertálne zmeny vzhľadu vítajú a horšie posudzujú chlapcov s oneskoreným sexuálnym vývojom (Čačka, 2000). Podľa Maceka (2003, str. 51) ale dospievajúci, ktorí „čerpajú svoju sebaistotu predovšetkým z výkonu, majú obvykle

stabilnejšie sebahodnotenie ako tí, ktorí sa zakotvujú predovšetkým v názoroch druhých osôb“. Dospievajúci si vonkajšie hodnotenia internalizujú a stávajú sa tak ich trvalou súčasťou sebaponímania (Blatný, 2003). Kritický pohľad na seba samého je nevyhnutný pre ujasnenie vlastných charakteristík, vlastnej identity a budúcej spoločenskej roly, no býva tiež príčinou osobných tŕňov a kríz. K hľadaniu vlastnej identity dochádza nielen cez pozorovanie seba samého ale aj cez aktívne experimentovanie – skúšanie rôznych postojov, či striedanie záujmov. Ide tak o aktívny proces sebautvárania, kedy sa dospievajúci snaží byť sám sebou a priblížiť sa k svojmu ideálu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

## 1.6 Realizované výskumy

Výskumy, ktoré by porovnávali sebahodnotenie a sociálno-emocionálne zdravie žiakov vyšších ročníkov základnej školy Montessori a tradičnej školy zatiaľ neboli zrealizované. Čo sa týka porovnávania rozdielnych charakteristík Montessori školy a tradičnej školy, máme dostupné informácie najmä zo zahraničných výskumov.

V roku 2006 bol zrealizovaný výskum porovnávajúci žiakov Montessori so žiakmi tradičnej školy v americkom meste Milwaukee, Wisconsin. Žiaci sa na začiatku zúčastnili súťaže, v ktorej boli náhodne vybraný na zápis do Montessori školy. Tí, ktorí vybraní neboli boli kontrolnou skupinou navštevujúcou tradičnú základnú školu. Výskumníci tak chceli eliminovať skutočnosť, že Montessori školy zvyčajne navštevujú deti s iným rodinným zázemím a inej sociálnej vrstvy ako tradičné školy. Deti boli hodnotené po dokončení bud' materského alebo základného stupňa edukácie. Deti, ktoré ukončili materskú školu boli významne lepšie pripravené v čítaní a matematike no prevyšovali deti tradičnej materskej školy aj v adaptabilite a v sociálno-behaviorálnom hodnotení. Dokázali lepšie vyriešiť hypotetické sociálne problémy pomocou pomerne sofistikovaných úvah, ako napríklad pri diskutovaní o princípoch spravodlivosti. Taktiež sa viac zapájali do pozitívnej interakcie s rovesníkmi a vyvolávali menej konfliktov. Deti, ktoré ukončili tretie trojročie, skórovali síce podobne v akademických zručnostiach ako žiaci tradičnej školy, no vykazovali výrazne vyššiu kreativitu. boli lepšie v rozhodovaní ako deti tradičnej materskej školy. Tieto deti taktiež výrazne viac využívali pozitívne asertívne reakcie pri riešení nepríjemných spoločenských problémov, vyznačovali sa vyšším pocitom pre komunitu v škole, kde od ostatných cítili väčšiu pomoc, rešpekt a starostlivosť (Lillard & Else-Quest, 2006).

Výskum, ktorý skúmal prostredie Montessori školy z pohľadu pozitívnej psychológie, je výskum Rathunde a Csikszentmihalyi z 2005. Na vzorke približne 290 žiakov druhého stupňa základnej školy pomocou multivariačnej analýzy zistili u žiakov Montessori školy väčšiu afektivitu, energickosť, väčší pocit flow zážitku, vyššiu vnútornú motiváciu a nepretržitý záujem počas školských aktivít. U detí z tradičnej školy naopak pozorovali vyššiu vytrvalosť pri práci v škole, no zároveň sprevádzanú nižšou vnútornou motiváciou. Pri mimoškolských aktivitách sa ale výsledky žiakov veľmi nelíšili (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

V nám bližšom prostredí podobný výskum v roku 2009 realizovala Tereza Hrušovská ako súčasť svojej diplomovej práce. Na vzorke 92 žiakov staršieho školského veku skúmala, či alternatívne školy ako waldorfská a Montessori škola prispievajú svojou atmosférou, štýlom a spôsobom vyučovania a sociálnym prostredím k zvýšeniu sebapojatia školskej úspešnosti žiakov. Z výsledkov vyplýva, že žiaci z alternatívnych škôl majú vyššie sebapojatie školskej úspešnosti a dosahujú významne vyššie sebahodnotenie v subškálach: všeobecné schopnosti, čítanie, pravopis a sebadôvera (Hrušovská, 2009).

## **1.7 Ciel' práce**

Hlavným cieľom práce je zistiť, či existuje rozdiel medzi typom navštievanej školy a mierou sebahodnotenia a sociálno-emocionálneho zdravia žiakov. Vedľajšími cieľmi práce je zistiť či existujú vzťahy medzi sebahodnotením a jeho dimenziami a sociálno-emocionálnym zdravím a jeho dimenziami u žiakov Montessori školy a tradičnej školy. Nakoľko v našom prostredí ešte neboli realizované komparačné výskumy zaobrajúce sa týmito psychologickými aspektami u žiakov Montessori školy, na základe ktorých by sme mohli vytvoriť hypotézy, budeme tak zisťovať priamo odpovede na nami formulované výskumné otázky.

## **1.8 Výskumné otázky**

VO1: Existuje rozdiel v miere sebahodnotenia žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO2: Existuje rozdiel v miere sociálno-emocionálneho zdravia žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO3a: Existuje vzťah medzi jednotlivými zložkami sebahodnotenia žiakov Montessori školy?

VO3b: Existuje vzťah medzi jednotlivými zložkami sebahodnotenia žiakov tradičnej školy?

VO4a: Existuje vzťah medzi jednotlivými zložkami sociálno-emocionálneho zdravia žiakov Montessori školy?

VO4b: Existuje vzťah medzi jednotlivými zložkami sociálno-emocionálneho zdravia žiakov tradičnej školy?

VO5a: Existuje vzťah medzi sebahodnotením a sociálno-emocionálnym zdravím žiakov Montessori školy?

VO5b: Existuje vzťah medzi sebahodnotením a sociálno-emocionálnym zdravím žiakov tradičnej školy?

## 2 Metódy

V tejto časti objasníme akými metódami bude výskum realizovaný, konkrétnie čo sa týka výberu výskumného súboru, metód zberu dát, výskumného plánu a nakoniec procesu analýzy dát.

### 2.1 Výberový súbor

Výskum sme realizovali v školskom roku 2017/2018. K prvej fáze výskumu došlo na konci decembra na Súkromnej základnej škole s materskou školou Marie Montessori v Bratislave. Nakoľko sme sa vzhľadom na použitý typ dotazníkov zamerali na vekovú skupinu 12 až 15 rokov a na žiakov konkrétnych škôl a ročníkov, výber vzorky bol zámerný a v rámci týchto parametrov sme sa pokúsili aj o vyčerpávajúci výber. Výskumnú vzorku Montessori školy tvorilo 37 žiakov 6. až 9. triedy z 2. a 3. trojročia. Táto vzorka bola po vyradení chybne vyplnených alebo neúplných dotazníkov zmenšená na 30. Druhá fáza a to zber dotazníkov na Základnej škole s materskou školou Budmerice, prebehla v priebehu februára 2018. Výberový súbor tvorilo pred vyradením dotazníkov 49 žiakov a po vyradení 39 žiakov 7. a 8. triedy. Dokopy našu finálnu výskumnú vzorku tvorilo 69 žiakov. Dievčat bolo 31 (44,9%) a chlapcov 38 (55,1%). Vekové rozpätie sa pohybovalo od 11 do 15 rokov a priemerný vek participantov bol 13 rokov ( $SD = 1,057$ ). V tabuľke č.1 uvádzame základné štatistické údaje o rozložení participantov na základe typu škôl, v tabuľke č.2 na základe pohlavia a v tabuľke č.3 na základe ročníka.

Zber dát prebiehal dotazníkovou formou počas vyučovania. Participanti boli informovaní o účele štúdie a o tom, že dotazníky sú dobrovoľné a anonymné. Samotné dotazníky pozostávali z titulnej strany (viď. Príloha č.5) a dvoch testovacích nástrojov: Coopersmithov dotazník sebahodnotenia (viď. Príloha č.6) a Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia (viď. Príloha č.7). Na titulnom liste dotazníka sa okrem inštrukcií nachádzali aj otázky zamerané na socio-demografické údaje ohľadom vybraných charakteristík rodiny respondenta. Pred vyplnením dotazníkov boli participanti požiadani, aby si každú otázku starostlivo prečítali a posúdili, do akej miery súhlasia alebo nesúhlasia s danými tvrdeniami a do akej miery ich uvedené výroky vystihujú. Žiakom boli tiež vysvetlené prípadné nedorozumenia ohľadom vypĺňania či znenia dotazníkov. Pre administráciu bola postačujúca jedna vyučovacia hodina, nakoľko samotné vyplnenie dotazníkov trvalo približne polhodinu.

*Tab. č.1 Rozloženie výskumnej vzorky (N = 69) z hľadiska typu školy*

Typ školy	N	Percentá
Tradičná	39	56,5
Montessori	30	43,5
Spolu	69	100

*Tab. č.2 Rozloženie výskumnej vzorky (N = 69) z hľadiska pohlavia*

Typ školy	Pohlavie				Spolu	
	žena		muž			
	N	Percentá	N	Percentá	N	Percentá
Tradičná	21	53,8	18	46,2	39	100
Montessori	10	33,3	20	66,7	30	100

*Tab. č.3 Rozloženie výskumnej vzorky (N = 69) z hľadiska ročníka*

Typ školy	Ročník (N)			
	6.	7.	8.	9.
Tradičná		22	17	
Montessori	11	8	4	7
Spolu	11	30	21	7

## **2.2 Operacionalizácia**

Ukazovateľom miery celkového sebahodnotenia je sumačný index v Coopersmithovom dotazníku sebahodnotenia. Sumačný index v škále Osobné self je ukazovateľom osobného sebahodnotenia. Sumačný index v škále Rodinné self je ukazovateľom rodinného sebahodnotenia. Sumačný index v škále Vrstvovnícke self je ukazovateľom vrstvovníckeho sebahodnotenia a sumačný index v škále Školské self je ukazovateľom školského sebahodnotenia.

Ukazovateľom kovitality je sumačný index v Dotazníku sociálno-emocionálneho zdravia. Ukazovateľom jednotlivých zložiek kovitality - dôvera v iných, sebadôvera, emocionálna kompetencia a zaangažovanosť v každodennom živote je sumačný index na škáloch Dôvera v iných, Sebadôvera, Emocionálna kompetencia a Zaangažovanosť v každodennom živote.

## **2.3 Empirické výskumné otázky a hypotézy**

VO1: Existuje rozdiel medzi mediánmi celkového sebahodnotenia žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO1a: Existuje rozdiel medzi mediánmi osobného sebahodnotenia žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO1b: Existuje rozdiel medzi mediánmi rodinného sebahodnotenia žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO1c: Existuje rozdiel medzi mediánmi vrstvovníckeho sebahodnotenia žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO1d: Existuje rozdiel medzi mediánmi školského sebahodnotenia žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO2: Existuje rozdiel medzi mediánmi kovitality žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO2a: Existuje rozdiel medzi mediánmi sebadôvery žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO2b: Existuje rozdiel medzi mediánmi dôvery v iných žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO2c: Existuje rozdiel medzi mediánmi emocionálnej kompetencie žiakov Montessori školy

a žiakov tradičnej školy?

VO2d: Existuje rozdiel medzi mediánmi zaangažovanosti v každodennom živote žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy?

VO3a: Existuje korelácia medzi sumačnými indexami jednotlivých zložiek sebahodnotenia žiakov Montessori školy?

VO3b: Existuje korelácia medzi sumačnými indexami jednotlivých zložiek sebahodnotenia žiakov tradičnej školy?

VO4a: Existuje korelácia medzi sumačnými indexami jednotlivých zložiek kovitality žiakov Montessori školy?

VO4b: Existuje korelácia medzi sumačnými indexami jednotlivých zložiek kovitality žiakov tradičnej školy?

VO5a: Existuje korelácia medzi sumačným indexom celkového sebahodnotenia, sumačnými indexami jednotlivých subškál sebahodnotenia a sumačným indexom kovitality a jednotlivých zložiek kovitality u žiakov Montessori školy?

VO5b: Existuje korelácia medzi sumačným indexom celkového sebahodnotenia, sumačnými indexami jednotlivých subškál sebahodnotenia a sumačným indexom kovitality a jednotlivých zložiek kovitality u žiakov tradičnej školy?

## 2.4 Metódy zberu dát

K zberu dát sme použili Coopersmithov dotazník sebahodnotenia a Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia.

### 2.4.1 Coopersmithov dotazník sebahodnotenia

Coopersmithov dotazník sebahodnotenia (The Coopersmith Self-Esteem Inventory - CSEI) bol navrhnutý na meranie postojov voči sebe v osobnej, rodinnej, vrstvovíckej a školskej oblasti americkým psychológom Stanleyom Coopersmithom. V roku 1967 zostavil prvú školskú verziu CSEI dotazníka, ktorá obsahovala 50 položiek a vychádzala zo škály Rogersa a Dymonda z roku 1954. Dotazník bol určený pre deti od 8 do 10 rokov a bol zostavený na základe jeho dlhodobého výskumu o príčinách, následkoch a súvislostiach sebahodnotenia u detí. Odvtedy bol administrovaný u tisícov detí a dospelých v štúdiách špeciálnej pedagogiky, v školskej diagnostike, či v klinických programoch. Manuál k dotazníku bol vytvorený v 1989 (Bolton, 2003).

Dotazník je populárny pre jednoduchosť a rýchlosť administrácie. Môže byť administrovaný buď individuálne alebo skupinám osôb a jeho vyplnenie trvá do 10 minút. Odporúča sa dotazník doplniť o pozorovanie a hodnotenie správania učiteľmi (Bolton, 2003). Dotazník nie je štandardizovaný pre slovenskú ani českú populáciu a ani pôvodný manuál nemá aktuálne normy.

Čo sa týka psychometrických vlastností, vnútorná konzistencia celkového skóre školskej verzie testu je odhadovaná na 0,80 až 0,92. Reliabilita paralelnej verzie je odhadovaná na 0,71 až 0,80 a reliabilita retestu po piatich týždňoch bola 0,88. Celkovo je teda reliabilita školskej verzie dotazníka 0,85. Koeficienty stability pre školskú verziu dotazníka s trojročným intervalom boli 0,42, 0,64 a 0,70. Koeficient stability s ročným intervalom bol 0,64. Z dát tak vyplýva, že CSEI je relatívne stabilné v čase. Vnútorná korelácia medzi 4 dimenziami školskej verzie dotazníka je priemerná, pohybujúca sa od 0,28 do 0,52 (Bolton, 2003).

Pôvodná školská verzia je tvorená z 58 položiek rozdelených do štyroch dimenzií: všeobecná alebo osobná (26), rodinná (8), vrstovnícka (8), školské sebahodnotenie (8) a 8 položiek lži skóre. Každá položka je výrok, ktorú participant hodnotí na dichotomickej škále a označuje súhlasnou alebo nesúhlasnou odpoveďou. Celkové skóre sebahodnotenia je získané scítaním 50 položiek. Hodnotenie prebieha podľa šablóny, podľa ktorej sa k odpovediam priradí hodnota 0 alebo 1 bod. Body sa potom spočítajú pre každú dimenziu zvlášť a taktiež pre celkové skóre. Vyššie skóre značí vyššie sebahodnotenie. Skrátená verzia školského dotazníka vznikla výberom 25 položiek z pôvodného 58 položkového dotazníka Stanleyom Coopersmithom v roku 1981. Táto verzia obsahuje 12 položiek osobného, 6 rodinného, 4 vrstovníckeho a 3 školského sebahodnotenia a neobsahuje položky lži skóre. Jej hodnotenie prebieha rovnako ako v pôvodnej verzii (Bolton, 2003). O slovenský preklad sa postarala vo svojej diplomovej práci Zdenka Časnochová. Preklad prebiehal metódou dvojitého prekladu za pomoci absolventky štúdia anglického jazyka. V rámci tejto práce bola nameraná hodnota vnútornej konzistencie 0,68 (Časnochová, 2013).

#### **2.4.2 Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia**

Systém dotazníkov sociálno-emocionálneho zdravia bol vyvinutý Michael J. Furlongom a kolegami z Kalifórnskej Univerzity Santa Barbary v rokoch 2013-2014.

Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia (Social-emotional Health Survey – SEHS) je sebahodnotiaci dotazník určený na meranie sociálnych a emocionálnych zručností a psychologických dispozícií. Tieto zručnosti a dispozície definované na základe výskumov pozitívnej psychológie, reziliencie a pozitívneho vývinu mládeže zodpovedajú jednej z 12 subškál, ktoré ďalej tvoria štyri hlavné oblasti duševného zdravia: Sebadôvera (sebauvedomenie, vytrvalosť, sebaúčinnosť), Dôvera v iných (podpora školy, súdržnosť rodiny, podpora rovesníkov), Emocionálna kompetencia (empatia, sebakontrola, regulácia emócií) a Zaangažovanosť v každodennom živote (vďačnosť, nadšenie, optimizmus). Tieto oblasti vytvárajú dokopy konštrukt nazvaný kovitalita (Furlong a kol., 2013; Furlong a kol., 2014).

Furlong a jeho tým vyvinuli tri verzie dotazníkov, ktoré merajú mentálne zdravie u žiakov základnej školy, strednej školy a vysokej školy. V našom výskume využívame metodiku na meranie sociálno-emocionálneho zdravia určenú pre stredné školy a druhý stupeň základných škôl (SEHS-S) (Furlong a kol., 2013). Slovenská verzia dotazníka pozostáva z 37 položiek, ktoré sú rozdelené do 4 dimenzií. Participanti hodnotia výroky na Linkertovej 4-stupňovej škále (úplne nepravdivé, trochu pravdivé, takmer pravdivé, veľmi pravdivé). Každá položka je tak ohodnotená bodmi od 1 po 4 a tieto body sú následne sčítané podľa jednotlivých dimenzií. Úroveň indexu kovitality predstavuje súčet všetkých bodov položiek. Výsledné skóre sa tak pohybuje v rozmedzí od 37 do 148 bodov. Hodnota menšia ako 85 znamená nízku úroveň sociálno-emocionálneho zdravia, 86-106 nižší priemer, 107-127 vyšší priemer a hodnota väčšia ako 128 je vysokou úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia (Radnóti, 2016).

Dotazník nie je štandardizovaný pre slovenskú populáciu a na Slovensku bol použitý vo výskume Erika Radnótiho (2016). V pilotnej štúdii realizovanej v roku 2014 na vzorke 4189 kalifornských študentov vo veku 13-18 rokov bola zistená Cronbachova alpha  $\alpha = 0.92$  pre celý dotazník (Furlong a kol., 2014).

## 2.5 Výskumný plán

Výskum bakalárskej práce je kvantitatívny pretože pri zbere dát boli použité dve dotazníkové metódy (Coopersmithov dotazník sebahodnotenia a Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia). Výskum je komparačný nakoľko sme porovnávali premenné u dvoch rôznych objektov (žiakov Montessori a žiakov tradičnej školy). Výskum obsahuje aj korelačné podotázky, kde sme zisťovali vzťahy medzi premennými u jednotlivých skupín žiakov. A

ked'že sme vo výskume hľadali odpovede na stanovené výskumné otázky, výskum je exploračný.

## 2.6 Procedúra

Získané dáta z Coopersmithovho dotazníka sebahodnotenia a Dotazníka sociálno-emocionálneho zdravia sme spracovali v štatistických programoch PSPP a SPSS. Na začiatku sme zistili frekvenciu odpovedí v jednotlivých dotazníkoch podľa jednotlivých škôl za pomoci frekvenčných tabuliek. Nasledoval opis výskumného súboru a obrátenie reverzných položiek. Pomocou Cronbachovej alfy sme zistovali vnútornú konzistenciu položiek oboch dotazníkov. Pomocou deskriptívnej štatistiky sme zistovali modusy, spresnené mediány a empirické rozpäťie. Nakoľko dáta neboli rovnomerne rozložené, silu vzťahov sme zistovali prostredníctvom Spearmanovho koeficientu poradovej korelácie. Veľkosti rozdielov sme vypočítali korelačnou mierou veľkosti rozdielu  $r_m$ . Grafické znázornenie a vizualizáciu dát sme realizovali v histogramoch a krabičkových grafoch.

# 3 Výsledky

## 3.1 Sebahodnotenie

Frekvencie odpovedí na položky Coopersmithovho dotazníka sebahodnotenia (CSE) v Montessori škole uvádzame v Tabuľke č.4a a frekvencie odpovedí na položky CSE v škole tradičného typu v Tabuľke č.4b. Žiaci oboch typov škôl najčastejšie odpovedali, že si myslia, že je možné sa na nich spoločahnúť a že je s nimi veľká zábava. Výrazne boli podporené odpovede týkajúce sa najmä osobného alebo všeobecného sebahodnotenia a vrstovníckeho sebahodnotenia. U žiakov z Montessori školy bol vyjadrený súhlas s výrokmi týkajúcimi sa rodičovského porozumenia až v 96,8 %, zatiaľ čo u žiakov tradičnej školy to bolo o 20% menej. Celkovo môžeme pozorovať výrazné podporenie výrokov patriacich do subškály rodinného sebahodnotenia u žiakov Montessori školy. Pomerne veľa žiakov Montessori školy (vyše 70%) nesúhlasilo s výrokom, že by sa v škole cítili nervózni a rozrušení. Naproti tomu v tradičnej škole s týmto výrokom nesúhlasilo iba 56,4% žiakov.

*Tabuľka č.4a Frekvencie odpovedí v CSE v Montessori (riadkové %)*

	Súhlasím	Nesúhlasím	Spolu
Často si želám, aby som bol(a) niekým iným	25,8	<b>74,2</b>	100,0
Zdá sa mi ľažké hovoriť pred celou triedou	48,4	51,6	100,0
Veľa vecí by som na sebe zmenil(a)	41,9	58,1	100,0
Rozhodujem sa bez veľkých ľažkostí	64,5	35,5	100,0
So mnou je veľká zábava	<b>80,6</b>	19,4	100,0
Doma ma všeličo ľahko rozruší a znervózni	19,4	<b>80,6</b>	100,0
Dlho mi trvá, kým si zvyknem na niečo nové	33,3	66,7	100,0
Som oblúbený(á) medzi spolužiakmi a vrstovníkmi	<b>71,0</b>	29,0	100,0
Moji rodičia obyčajne berú ohľad na moje city	<b>96,8</b>	3,2	100,0
Veľmi ľahko sa vzdávam	25,8	<b>74,2</b>	100,0
Moji rodičia očakávajú odo mňa príliš veľa	6,5	<b>93,5</b>	100,0
Je poriadne ľažké žiť s mojou povahou	16,1	<b>83,9</b>	100,0
V mojom živote je všetko popletené	16,1	<b>83,9</b>	100,0
Kamaráti(tky) obyčajne súhlasia s mojimi nápadmi	<b>90,3</b>	9,7	100,0
Mám o sebe zlú mienku	9,7	<b>90,3</b>	100,0
Niekedy by som najradšej utiekol(la) z domu	16,1	<b>83,9</b>	100,0
V škole som často nervózny(a) a rozrušený(á)	25,8	<b>74,2</b>	100,0
Nevyzerám tak dobre ako väčšina ľudí	29,0	<b>71,0</b>	100,0
Ak mám čo povedať, obyčajne to poviem	64,5	35,5	100,0
Moji rodičia mi rozumejú	<b>96,8</b>	3,2	100,0
Väčšina ľudí je oblúbenejšia, ako som ja	38,7	61,3	100,0
Mám dojem, že ma rodičia postrkujú dopredu	64,5	35,5	100,0
V škole sa dám často znechutíť a odradiť	32,3	67,7	100,0
Obvykle ma veci netrápia a nehnevajú	58,1	41,9	100,0
Nemožno sa na mňa spoľahnúť	16,1	<b>83,9</b>	100,0

**Tabuľka č.4b** Frekvencie odpovedí v CSE v tradičnej škole (riadkové %)

	Súhlasím	Nesúhlasím	Spolu
Často si želám, aby som bol(a) niekým iným	23,1	<b>76,9</b>	100,0
Zdá sa mi t'ažké hovoriť pred celou triedou	41,0	59,0	100,0
Veľa vecí by som na sebe zmenil(a)	61,5	38,5	100,0
Rozhodujem sa bez veľkých t'ažkostí	46,2	53,8	100,0
So mnou je veľká zábava	<b>84,6</b>	15,4	100,0
Doma ma všeličo ľahko rozruší a znervózni	46,2	53,8	100,0
Dlho mi trvá, kým si zvyknem na niečo nové	25,6	<b>74,4</b>	100,0
Som oblúbený(á) medzi spolužiakmi a vrstovníkmi	<b>74,4</b>	25,6	100,0
Moji rodičia obyčajne berú ohľad na moje city	<b>71,8</b>	28,2	100,0
Veľmi ľahko sa vzdávam	25,6	<b>74,4</b>	100,0
Moji rodičia očakávajú odo mňa príliš veľa	33,3	66,7	100,0
Je poriadne t'ažké žiť s mojou povahou	41,0	59,0	100,0
V mojom živote je všetko popletené	23,1	<b>76,9</b>	100,0
Kamaráti(tky) obyčajne súhlasia s mojimi nápadmi	<b>74,4</b>	25,6	100,0
Mám o sebe zlú mienku	23,1	<b>76,9</b>	100,0
Niekedy by som najradšej utiekol(la) z domu	30,8	69,2	100,0
V škole som často nervózny(a) a rozrušený(á)	43,6	56,4	100,0
Nevyzerám tak dobre ako väčšina ľudí	51,3	48,7	100,0
Ak mám čo povedať, obyčajne to poviem	<b>71,8</b>	28,2	100,0
Moji rodičia mi rozumejú	<b>74,4</b>	25,6	100,0
Väčšina ľudí je oblúbenejšia, ako som ja	61,5	38,5	100,0
Mám dojem, že ma rodičia postrkujú dopredu	43,6	56,4	100,0
V škole sa dám často znechutiť a odradiť	38,5	61,5	100,0
Obvykle ma veci netrápia a nehnevajú	25,6	<b>74,4</b>	100,0
Nemožno sa na mňa spoľahnúť	17,9	<b>82,1</b>	100,0

Vnútornú konzistenciu sme merali prostredníctvom Cronbachovho alfa a pre CSE dotazník vyšla  $\alpha=0,77$ , čo značí vysokú vnútornú konzistenciu. Tabuľka č.5a a tabuľka č.5b nám

poskytujú základné štatistické údaje o dotazníku CSE a jeho dimenziách. U žiakov Montessori školy bolo empirické rozpäťie pre celkové sebahodnotenie od 6 do 24 bodov a u žiakov tradičnej školy od 4 do 24 bodov. Stredná hodnota pre celkové sebahodnotenie bola 22 a najpočetnejšia 19 bodov u žiakov Montessori. U žiakov tradičnej školy boli hodnoty mediánu ( $Mdn=17$ ) aj modusu ( $Mod=19$ ) pre celkové sebahodnotenie nižšie.

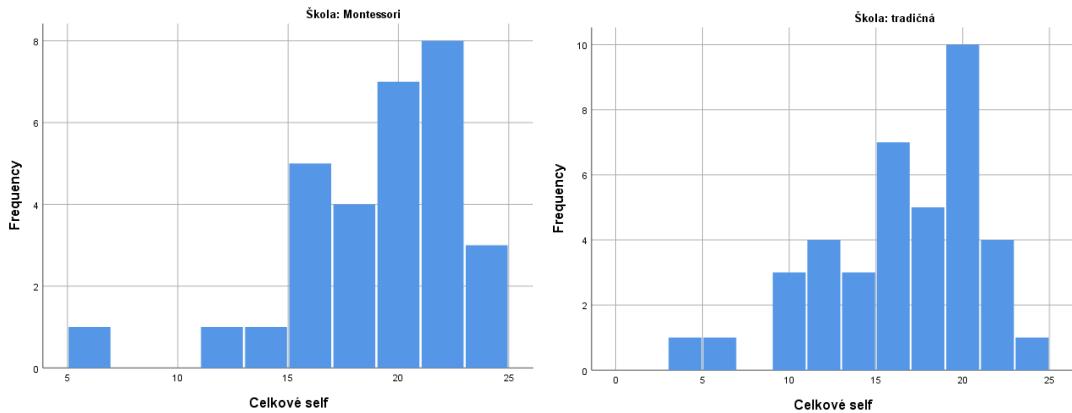
*Tabuľka č.5a – Základné štatistické údaje CSE a jeho dimenzií u žiakov Montessori školy*

	Osobné self	Rodinné self	Vrstovnícke self	Školské self	Celkové self
N	30	30	30	30	30
Medián	9	5	3	2	19
Modusy	11	5	4	2	22
Rozpäťie	10	4	4	3	18
Minimum	2	2	0	0	6
Maximum	12	6	4	3	24

*Tabuľka č. 5b – Základné štatistické údaje CSE a jeho dimenzií u žiakov tradičnej školy*

	Osobné self	Rodinné self	Vrstovnícke self	Školské self	Celkové self
N	39	39	39	39	39
Medián	8	5	3	2	17
Modusy	6, 8, 9	5	3	2	19
Rozpäťie	10	6	4	3	20
Minimum	2	0	0	0	4
Maximum	12	6	4	3	24

Čo sa týka rozloženia dát, z histogramov znároznených v grafe č.1a a č.1b môžeme vidieť, že je neparametrické a pozitívne zošikmené pre žiakov oboch typov škôl. Takisto môžeme neparametrickosť a zošikmenosť pozorovať aj v jednotlivých dimenziach CSE. Tieto histogramy sú uvedené v prílohe č.1.



Graf č.1a a č.1b – Histogramy skóre celkového sebahodnotenia u žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy

Z krabičkových grafov uvedených v prílohe č.2 vidíme, že medzikvartilové rozpäťie vo väčšine prípadov dosahuje vyššie hodnoty u žiakov Montessori školy ako u žiakov tradičnej školy a taktiež u žiakov Montessori školy môžeme pozorovať viac vybočujúcich a extrémnych hodnôt. Najvýraznejšie rozdiely v jednotlivých dimenziách vidíme v rodinnom sebahodnotení, kedy je u žiakov Montessori značne nerovnomerné rozloženie s množstvom extrémnych hodnôt a v školskom sebahodnotení, kde 50% žiakov tradičnej školy dosahuje výsledky ako dolná štvrtina žiakov Montessori.

### 3.2 Sociálno-emocionálne zdravie

Z frekvencií odpovedí vo Furlongovom dotazníku sociálno-emocionálneho zdravia v tabuľky v prílohe č.1b môžeme vidieť, že žiaci tradičnej školy označili najpočetnejšie (69,2%) ako veľmi pravdivý výrok: „Každý deň sa teším na to, že sa budem baviť.“ Ďalšie výraznejšie pravdivé boli pre nich výroky týkajúce sa piateľa a dospelého, ktorým na nich záleží. Z tabuľky frekvencie odpovedí v SEHS v Montessori škole Prílohy č.1a môžeme vidieť, že často žiaci vôbec nezaznačili nepravdivosť tvrdení a to najmä subškálach Sebahodnotenia a Dôvery v iných. Veľmi výrazne (vyše 80%) boli u týchto žiakov označené ako veľmi pravdivé výroky „Mám piateľa v mojom veku, ktorému na mne skutočne záleží.“ a „V škole je učiteľ alebo iný dospelý, ktorý ma vypočuje vždy, keď chcem niečo povedať.“ Výrok „Keď niečomu nerozumiem, pýtam sa na to opakovane učiteľa, kým tomu neporozumiem.“ žiaci Montessori školy označili najpočetnejšie ako veľmi pravdivý a nevyskytovala sa tu ani jedna odpoveď označená ako úplne nepravdivá. U žiakov tradičnej školy boli pri tomto výroku najvýraznejšie označené odpovede ako úplne nepravdivé a trochu pravdivé.

Vnútornú konzistencia pre SEHS je vysoká nakoľko  $\alpha=0,88$ . Základné deskriptívne údaje o dotazníku SEHS sú zobrazené v tabuľke č.6a a tabuľke č.6b. Empirické rozpätie u žiakov Montessori školy pre kovitalitu bolo 72 až 138 bodov a pre žiakov tradičnej školy 79 až 138 bodov. Hodnota mediánu kovitality ( $Mdn=116$ ) žiakov Montessori školy je vyššia ako u žiakov tradičnej školy ( $Mdn=111$ ).

*Tabuľka č.6a – Základné štatistické údaje SEHS a jeho dimenzií u žiakov Montessori školy*

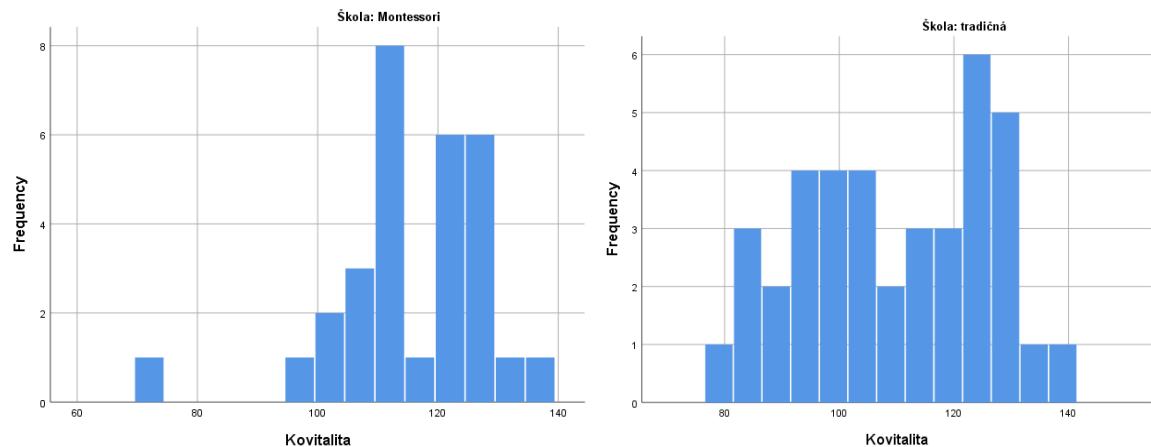
	Dôvera v iných	Emocionálna kompetencia	Zaangažovanosť v každodennom živote	Kovitalita
Sebadôvera				
N	30	30	30	30
Medián	29	31	27,5	116
Modusy	27	30	27	114, 120, 127
Rozpätie	16	13	19	66
Minimum	19	22	17	72
Maximum	35	35	36	138

*Tabuľka č. 6b – Základné štatistické údaje SEHS a jeho dimenzií u žiakov tradičnej školy*

	Dôvera v iných	Emocionálna kompetencia	Zaangažovanosť v každodennom živote	Kovitalita
Sebadôvera				
N	39	39	39	39
Medián	24	29	27	30
Modusy	23, 24	34	27	28, 32, 33, 37, 39
Rozpätie	20	18	19	24
Minimum	16	18	15	15
Maximum	36	36	34	39

Rozloženie dát je aj v prípade kovitality neparametrické a pozitívne zošikmené (graf č.2a a 2b). Negaussovské rozloženie môžeme vidieť aj v jednotlivých dimenziách SEHS (príloha č.3). Z krabičkových grafov (príloha č.4) môžeme vidieť, že rozloženie dát v kovitalite

a jej dimenziách u žiakov Montessori sa blíži vyšším hodnotám ako u žiakov tradičnej školy. Výnimku tvorí dimenzia Emocionálna kompetencia, kde je tomu naopak. U žiakov Montessori školy taktiež vidíme väčší výskyt vybočujúcich hodnôt.



Graf č.2a a č.2b – Histogramy skóre kovitality u žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy

### 3.3 Rozdiely výsledkov pre Montessori a tradičnú školu

Nakoľko je rozloženie dát v CSE a SEHS a ich dimenziách neparametrické pri porovnávaní sme preto pracovali so skupinovými mediánmi a pri výpočte hodnoty vecnej signifikancie  $r_m$ , sme pracovali s priemernými poradiami jednotlivých škál a ich dimenzií.

V tabuľke č.7a a tabuľke č.7b môžeme vidieť porovnania skupinových mediánov a hodnôt vecnej signifikancie pre tradičnú školu a Montessori školu. Skupinové mediány u žiakov z Montessori školy dosahujú vyššiu hodnotu vo všetkých dimenziach sebahodnotenia a aj v celkovom skóre sebahodnotenia. Zatiaľ čo korelačná miera veľkosti rozdielu  $r_m$  v jednotlivých dimenziach CSE vykazuje malý rozdiel, pre celkové skóre sebahodnotenia je väčšia ako 0,3, čo značí stredne veľký rozdiel. Skupinové mediány pre dimenzie Dotazníka sociálno-emocionálneho zdravia a aj celkového skóre kovitality sú tiež väčšie u žiakov z Montessori školy ako u žiakov tradičnej školy. Stredne veľký rozdiel môžeme vidieť v dimenzií sebadôvery, zatiaľ čo v ostatných dimenziach a celkovom skóre je rozdiel podľa ety malý.

Tab. č. 7a – Porovnanie Mdn a  $r_m$  pre CSE a jeho dimenzie

Škola	Osobné self	Rodinné self	Vrstovnícke self	Školské self	Celkové self
Tradičná (Mdn)	7,75	4,41	2,86	1,79	16,75
Montessori (Mdn)	9,17	5,00	3,18	2,08	19,29
Celkovo (Mdn)	8,28	4,74	3,02	1,92	18,07
$r_m$ (Eta)	0,282	0,219	0,137	0,145	<b>0,312</b>

Tab. č. 7b – Porovnanie Mdn a  $r_m$  pre SEHS a jeho dimenzie

Škola	Sebadôvera	Dôvera v iných	Zaangažovanosť v každodennom živote	Emocionálna kompetencia	Kovitalita
Tradičná (Mdn)	24,57	28,67	30,25	26,64	111,20
Montessori (Mdn)	29,00	31,00	29,22	27,56	117,00
Celkovo (Mdn)	27,09	30,46	29,57	27,06	113,00
$r_m$ (Eta)	<b>0,372</b>	0,214	0,122	0,109	0,187

### 3.4 Vzťahy dimenzií sebahodnotenia

Na vypočítanie korelácií sme použili Spearmanov koeficient, nakoľko naše dátumeboli normálne rozložené. Korelačné matice v tabuľkách č.8a a č.8b zobrazujú korelácie medzi jednotlivými škálami CSE dotazníka a jeho celkovým skóre u žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy. U žiakov Montessori školy sme zistili veľmi silnú mieru korelácie medzi osobným sebahodnotením a celkovým sebahodnotením a tiež silný vzťah medzi rodinným sebahodnotením a celkovým sebahodnotením. U žiakov tradičnej školy bol navyše zistený silný vzťah medzi osobným sebahodnotením a vrstovníckym sebahodnotením a medzi vrstovníckym sebahodnotením a celkovým sebahodnotením. U žiakov Montessori bola medzi týmito dimenziami iba malá miera korelácie. Malá miera negatívnej korelácie bola zistená medzi vrstovníckym a školským sebahodnotením u žiakov oboch typov škôl a u Montessori mierne negatívne korelovalo rodinné sebahodnotenie s vrstovníckym sebahodnotením.

*Tabuľka č.8a – Korelačná matica dimenzií CSE pre Montessori*

	1	2	3	4	5
1 Osobné self		,466**	0,158	0,281	<b>,924**</b>
2 Rodinné self			-0,092	0,062	<b>,604**</b>
3 Vrstovnícke self				-0,157	0,239
4 Školské self					,401*
5 Celkové self					

*Tabuľka č.8b – Korelačná matica dimenzií CSE pre tradičnú školu*

	1	2	3	4	5
1 Osobné self		,353*	<b>,561**</b>	0,117	<b>,804**</b>
2 Rodinné self			0,292	,390*	<b>,742**</b>
3 Vrstovnícke self				-0,062	<b>,675**</b>
4 Školské self					,387*
5 Celkové self					

### 3.5 Vzťahy dimenzií sociálno-emocionálneho zdravia

V tabuľkách č.9a a č.9b uvádzame korelačné matice pre dimenzie SEHS u žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy. Pre oba typy škôl bola zistená vysoká miera korelácie všetkých subškál SEHS s kovitalitou a Zaangažovanosti v každodennom živote s Dôverou v iných. U žiakov Montessori vykazuje vysokú mieru korelácie tiež dimenzia Zaangažovanosť v každodennom živote so Sebadôverou. U žiakov tradičnej školy bol medzi týmito dimenziami a stredne silný vzťah. U žiakov tohto typu školy taktiež stredne silno korelovala dimenzia Dôvera v iných s dimenziami Emocionálna kompetencia a Sebadôvera.

*Tabuľka č.9a – Korelačná matica dimenzií SEH pre Montessori*

	1	2	3	4	5
1 Dôvera v iných		<b>,508**</b>	0,157	0,268	<b>,570**</b>
2 Zaangažovanosť v každodennom živote			0,325	<b>,581**</b>	<b>,864**</b>
3 Emocionálna kompetencia				0,339	<b>,638**</b>
4 Sebadôvera					<b>,700**</b>
5 Kovitalita					

Tabuľka č.9b – Korelačná matica dimenzií SEH pre tradičnú školu

	1	2	3	4	5
1 Dôvera v iných		,670**	,429**	,498**	,840**
2 Zaangažovanosť v každodennom živote			0,301	,416**	,827**
3 Emocionálna kompetencia				0,263	,597**
4 Sebadôvera					,717**
5 Kovitalita					

### 3.6 Vzťah sebahodnotenia a sociálno-emocionálneho zdravia

Korelácie medzi jednotlivými dimenziami CSE a dimenziami SEHS sú znázornené v tabuľkách č.10a a č.10b. U žiakov Montessori školy vyšla silná miera korelácie iba pre dimenziu Sebadôvera s dimenziami Osobné sebahodnotenia a Celkové sebahodnotenie. Naproti tomu u žiakov tradičnej školy silne korelovali osobné, rodinné a celkové sebahodnotenie s kovitalitou. Taktiež u nich bola zistená vysoká miera korelácie medzi zaangažovanosťou v každodennom živote a všetkými dimenziami CSE okrem dimenzie Školské sebahodnotenie. Vysoko tu tiež korelovala dôvera v iných s osobným a celkovým sebahodnotením. Zistili sme tiež negatívnu nízku mieru korelácie emocionálnej kompetencie s vrstvovníckym sebahodnotením u oboch typov škôl.

Tabuľka č.10a – korelačná matica CSE a SEHS u žiakov Montessori

	Dôvera v iných	Zaangažovanosť v každodennom živote	Emocionálna kompetencia	Sebadôvera	Kovitalita
Osobné self	0,285	0,353	0,127	,507**	,379*
Rodinné self	0,288	,392*	0,124	,390*	,365*
Vrstvovnícke self	0,235	0,236	-0,198	0,082	0,063
Školské self	0,116	0,224	,452*	0,285	0,292
Celkové self	0,318	,449*	0,128	,532**	,406*

Tabuľka č.10b – korelačná matica CSE a SEHS u žiakov tradičnej školy

	Dôvera v iných	Zaangažovanosť v každodennom živote	Emocionálna kompetencia	Sebadôvera	Kovitalita
Osobné self	,534**	,626**	0,117	,476**	,613**
Rodinné self	,432**	,509**	,461**	0,246	,523**
Vrstvovnícke self	,392*	,623**	-0,163	0,027	0,315
Školské self	0,194	0,267	,352*	0,300	,381*
Celkové self	,590**	,745**	0,236	,426**	,674**

## **4 Diskusia**

V rámci sekcie diskusia odpovieme na stanovené výskumné otázky, pokúsime sa o ich širšiu interpretáciu, z ktorej vyvodíme aj výstupy pre teóriu a prax. Ďalej uvedieme limity práce a možné budúce výskumné závery.

### **4.1 Interpretácia výsledkov**

V prvej výskumnej otázke sme zistovali, či existuje rozdiel v miere sebahodnotenia žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy. Zistili sme strednú mieru rozdielu pre celkové sebahodnotenie a v jednotlivých dimenziách bola miera rozdielu malá.

Druhá výskumná otázka bola zameraná na rozdiel v miere sociálno-emocionálneho zdravia žiakov Montessori školy a žiakov tradičnej školy. Bola zistená stredná miera rozdielu pre dimenziu Sebadôvera, v ostatných dimenziách a celkovej kovitalite bol rozdiel malý.

V tretej výskumnej otázke sme zistovali vzťahy medzi jednotlivými dimenziami sebahodnotenia u žiakov Montessori školy a u žiakov tradičnej školy. Veľmi silný vzťah bol medzi osobným sebahodnotením a celkovým sebahodnotením ako žiakov Montessori školy, tak aj u žiakov tradičnej školy. Silný vzťah sme u oboch typov škôl zistili aj medzi rodinným sebahodnotením a celkovým sebahodnotením. U žiakov tradičnej školy sme na rozdiel od žiakov z Montessori školy, kde boli tieto vzťahy slabé, zistili silný vzťah medzi osobným sebahodnotením a vrstovníckym sebahodnotením a medzi vrstovníckym sebahodnotením a celkovým sebahodnotením. Môžeme sa preto domnievať, že na celkovom sebahodnotení žiakov sa najviac podieľajú osobné a rodinné sebahodnotenie. U žiakov tradičnej školy vidíme aj súvis osobného a celkového sebahodnotenia s vrstovníckym, zatiaľ čo u žiakov Montessori školy nie je tak badateľný. Zistené záporné vzťahy si môžeme vysvetliť tým, že ak sa žiaci venujú budovaniu vzťahov a tým aj sebahodnotenia v rodine či v škole, menej času ostáva na budovanie vzťahov a sebahodnotenia medzi vrstovníkmi.

Ako odpoved' na štvrtú otázkou sme hľadali veľkosti vzťahov medzi dimenziami sociálno-emocionálneho zdravia u oboch typov škôl. Pri oboch školách boli zistené silné vzťahy medzi všetkými dimenziami a kovitalitou a taktiež medzi dôverou v iných a zaangažovanosťou v každodennom živote. U žiakov Montessori bol nájdený silný súvis aj medzi sebadôverou a zaangažovanosťou v každodennom živote. U žiakov tradičnej školy bol medzi týmito dimenziami a stredne silný vzťah a taktiež bol u nich zistený stredne silný

súvis medzi dôverou v iných s emocionálnou kompetenciou a sebadôverou. Môžeme konštatovať, že miera zaangažovanosti v živote silne súvisí s dôverou v iných a u žiakov Montessori aj so sebadôverou. U žiakov tradičnej školy je vyšší súvis medzi dôverou v iných a sebadôverou, čo môže súvisieť so spojitosťou vrstovníckeho sebahodnotenia s osobným a celkovým sebahodnotením v predchádzajúcej otázke.

V piatej otázke sme zistovali či existuje vzťah medzi sebahodnotením a sociálno-emocionálnym zdravím žiakov. Bola zistená silná súvislosť medzi sebadôverou a osobným a celkovým sebahodnotením u žiakov Montessori školy. U žiakov tradičnej školy bol silný súvis medzi osobným, rodinným a celkovým sebahodnotením a kovitalitou. Taktiež u nich bol zistený silný vzťah medzi zaangažovanosťou v každodennom živote a dimenziami sebahodnotenia okrem dimenzie Školské sebahodnotenie a medzi dôverou v iných a osobným a celkovým sebahodnotením. Osobné, rodinné a vrstovnícke sebahodnotenie tak môžu byť u žiakov tradičnej školy silným činiteľom toho do akej miery sú zaangažovaní v každodennom živote. Tak ako sme konštatovali u predchádzajúcich dvoch otázkach, vidíme u žiakov tradičnej školy silný súvis dôvery v iných s osobným a celkovým sebahodnotením. Začlenenosť v spoločnosti a najmä medzi vrstovníkmi, tak môže byť pre nich silným faktorom ovplyvňujúcim ich sebahodnotenie. Nízky záporný vzťah medzi emocionálnou kompetenciou s vrstovníckym sebahodnotením u oboch typov škôl je zaujímavým zistením, nakoľko by sa dalo skôr predpokladať, že s vyššou emocionálnou kompetenciou rastie aj porozumenie medzi vrstovníkmi.

## 4.2 Výstupy pre teóriu a prax

Výsledky práce môžu dopomôcť k lepšiemu porozumeniu fungovania Montessori školy a vplyvu jej pedagogiky na sebahodnotenie a sociálno-emocionálne zdravie žiakov. Tieto poznatky môžu byť zaujímavé pre pedagógov alebo zriaďovateľov Montessori školy, školských psychológov či riaditeľov a pedagógov tradičných škôl, ktorí by radi implementovali do vyučovania alternatívne pedagogické prístupy.

## 4.3 Limity

Medzi limity mojej práce považujem nereprezentatívnosť vzorky, nakoľko výberový súbor u oboch typov škôl tvorilo menej ako 40 žiakov z dôvodu malého počtu žiakov v rozpätí od 12 do 15 rokov v Montessori škole a taktiež z dôvodu, že bolo kvôli nesprávnemu alebo neúplnému vyplneniu dotazníkov niekoľko vyradených.

Ako ďalší limit považujem nerovnomerné rozloženie vzorky, čo sa týka veku. U žiakov Montessori školy tvorili najpočetnejšiu skupinu najmladší žiaci z 6. ročníka a taktiež tu boli zahrnutí starší žiaci z 9. ročníka, zatiaľ čo u žiakov tradičnej školy vzorku tvorili iba žiaci 7. a 8. ročníka. A nakoľko na začiatku puberty a teda približne vo veku od 11 do 15 rokov sebahodnotenie žiakov mierne klesá, mohlo tak toto nerovnomerné rozloženie žiakov ovplyvniť výsledky.

Ďalším limitom môže byť neporozumenie alebo rozdiel v porozumení žiakov dotazníkom. Počas vypĺňania dotazníkov boli často žiakom nejasné určité výrazy v oboch dotazníkoch, no najmä v SEHS dotazníku v dimenzií Zaangažovanosti v každodennom živote.

#### **4.4 Budúce výskumné závery**

Do budúcnosti by som odporúčala vybrať rovnomernejšiu vzorku oboch typoch škôl na porovnanie, aby tak nedošlo k možnému skresleniu. Ďalším odporúčaním by mohlo byť porovnanie iných psychologických aspektov ako napríklad sociálne prostredie, motiváciu, či tvorivosť pre Montessori a tradičný typ školy. Zaujímavé byť tiež mohlo byť porovnať sebahodnotenie a sociálno-emocionálne zdravie u rôznych typov alternatívnych škôl medzi sebou alebo ho dokonca skúmať u detí v domácom vzdelávaní a to porovnať s rôznymi typmi škôl.

## Zoznam použitej literatúry

Asociácia S. Kovalikovej - Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku. (2000). *Vzdelávanie pre 21. storočie, Inováciami kurikula k zmysluplnému učeniu*. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky

Blatný, M. (2003). Sebepojetí z pohľedu sociálne - kognitívni psychologie. In Blatný, M., Plháková, A.: *Temperament, inteligence, sebepojetí - nové pohľedy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohľedu sociálne-kognitívni psychologie. In Blatný, M. a kol. 2010. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3434-7, s. 105-136.

Bolton, B. (2003). *Coopersmith Self-Esteem Inventory*. Rehabilitation Counseling Bulletin; Fall 2003; 47, 1; s. 58-60

Búgelová, T., Tomková, J. (2008). *Variancia sebaúcty ako dôsledok mobbingu v kontexte teórie štrukturálnej sociálnej identity S. Strykera*. Psychologická Revue III., s. 5-31. ISBN 978-80-8068-912-4

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.

Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících a faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno : Doplněk, ISBN 1081-171-2000.

Časnochová, Z. (2013). *Rodinné prostredie a sebahodnotenie u adolescentov* (dizertačná práca). Dostupné z Centrálny register záverečných prác.

Furlong, M., You, S., Renshaw, T., O Malley, M., Rebelez, J. (2013). *Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students*. Child Indicators Research, 6. Springer.

Furlong, M., Gilman, R., Huebner, E. (Eds.). (2014). *Handbook of positive psychology in the schools, second edition*. New York, NY: Routledge, Taylor& Francis.  
[www.michaelfurlong.info/HPPIS2e](http://www.michaelfurlong.info/HPPIS2e)

Furlong, M., Dowdy, E., Carnazzo, K., Bovery, B., Kim, E. (2014). *Covitality: Fostering the building blocks of complete mental health*. Bethesda: National Association of School Psychologists.

Hrušovská, T. (2009) *Sebapojatie školskej úspešnosti žiakov z tradičných a alternatívnych škôl*, Brno: Masarykova univerzita

Kasper, T., Kasperová, D. (2008) *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 224 s., ISBN 978-80-247-2429-4.

Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). *Evaluating Montessori education*. Science, 313, 1893–1894. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1132362>

Ludwig, H. a kol. (2000) *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformně pedagogické koncepce)*, Praha: ČS EFFE, ISBN 80-7194-266-9.

Macek, P. (1991). *Příspěvek ke konceptualizaci obsahu sebepojetí*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, I 25.

Macek, P. (1997). Sebesystém, vztah k vlastnímu Já. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: ISV.

Macek, P. (1999). *Adolescence*. 1. vyd. Praha : Portál, ISBN 80-7178-348-X.

Macek, P. (2003). *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha : Portál, ISBN 80-7178-747-7.

Montessori - Materská a základná škola. (n.d.). Získané 1. júna, 2018, z <http://www.butlavavrba.sk/montessori-materska-a-zakladna-skola/>

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 978-80-7178-999-4.

Radnóti, E. (2016). *Mentálne zdravie v školách v kontexte kvality školy* (dizertačná práca). Dostupné z Centrálny register záverečných prác.

Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005). *Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments*. American Journal of Education, 11, 341–371.  
<http://dx.doi.org/10.1086/428885>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Polarizovaná pozornosť*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/polarizovana-pozornost>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Senzitívne obdobia*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/senzitivne-obdobia>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Absorbujúca mysel'*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/absorbujuca-mysel>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Normalizácia*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/normalizacia>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Pripravené prostredie*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/pripravene-prostredie>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Montessori materiál*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/montessori-material>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Pohyb*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/pohyb>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Sloboda*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/sloboda>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Pomôž mi, aby som to urobil sám*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/pomoz-mi-aby-som-to-urobil-sam>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Vnútorná motivácia*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/vnutorna-motivacia>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Vekovo zmiešaná skupina detí*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/vekovo-zmiesana-skupina-detи>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). *Význam výchovy a vzdelávania*. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/montessori/montessori-pedagogika/vyznam-vychovy-a-vzdelavania>

Slovenská asociácia Montessori. (n.d.). Slovenská asociácia Montessori. Získané 1. júna, 2018, z <http://www.montessoria.sk/uvod>

Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I., dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-0956-0

Vyhľáška 320/2008 Z. z. zákona č. 245/2008 Z. z.

Zelina, M. (2000). *Alternatívne školstvo: Alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Vydal Milan Štefanko.