

# PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy  
Ročník 8, 2017

Vydáva  
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV  
Námestie J. Herdu 2, Trnava 917 01

**ISSN 1338 – 0982**

# PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

---

## Hlavní redaktori/Editors-in-Chief

**Štefánia Ferková, Martin Kuruc**

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

## Redakčná rada/Editorial Board

**Zlatica Bakošová**, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Silvia Dončevová**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV **Štefánia Ferková**, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Peter Gavora**, Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín, **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, **Martin Kuruc**, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Peter Ondrejko**, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica.

## Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

**Marija Barkauskaitė**, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold Franzens University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanica Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

## Výkonní redaktori/Editors

**Martin Kuruc, Štefánia Ferková**

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

(kuruc@fedu.uniba.sk, ferkova@fedu.uniba.sk)

PEDAGOGIKA SK, ročník 8, 2017, číslo 2. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vedú hlavní redaktori s redakčnou radou. Časopis vychádza štvrťročne.

ISSN 1338 – 0982

---

Ročník 8, 2017, č. 2, s. 152

Obsah

### Štúdie

|                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| R o d r í g u e z, Déborah Martín, C a m p i ó n, Raúl Santiago:<br>Evaluation of a Study on Flipped Learning and the Use of Digital<br>Tools in Higher Education: Teacher Training ..... | 66  |
| Ž i t n i a k o v á G u r g o v á, Beata, B e h ú ň o v á, Lucia:<br>Stresory a syndróm vyhorenia v práci učiteľa ZŠ.....                                                                 | 92  |
| A n t a l i k o v á, Lenka: Výchovné správanie matiek, prosociálne<br>a agresívne správanie detí predškolského veku .....                                                                 | 109 |

### Správy

|                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| K o r š ň á k o v á, Paulína: Poznámky z jarného zasadnutia rady<br>EERA.....                                                                                         | 134 |
| P a ň k o v á, Eva, H a n č, Jozef: Úspešný II. medzinárodný<br>európsky kongres o obrátenej výučbe.....                                                              | 135 |
| H a n u l i a k o v á, Jana, P o r u b č a n o v á, Dáša, M a r k s,<br>Igor: 3. ročník konferencie Kuchárska kniha pre život alebo cesty<br>pozitívnej edukácie..... | 138 |
| H ý b l o v á, Slávka: V Ružomberku sa uskutočnilo III. vedecké<br>kolokvium Sociálno-pedagogické dialógy.....                                                        | 140 |

### Recenzie

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| L i b a, Jozef: Výchova k zdraviu v školskej edukácii (Erich<br>Petlák).....                                                         | 143 |
| K r o u p o v á, Kateřina a kol.: Slovník speciálněpedagogické<br>terminologie (vybrané pojmy) (Katarína<br>Vladová).....            | 147 |
| S c h r o e d e r, David. A., G r a z i a n o, William G. (eds.): The<br>Oxford Handbook of Prosocial Behavior (Dávid<br>Dziak)..... | 149 |

|                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| V a š a š o v á, Zlata, K a l i s k á, Lada, Ž i t n i a k o v á G u r g<br>o v á, Beata, P e t r í k, Štefan: Psychológia učenia dospelých<br>(Lucia Pašková)..... | 151 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## Contents

### Studies

|                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| R o d r í g u e z, Déborah Martín, C a m p i ó n, Raúl Santiago: Evaluation of a Study on Flipped Learning and the Use of Digital Tools in Higher Education: Teacher Training ..... | 66  |
| Ž i t n í a k o v á G u r g o v á, Beata, B e h ú ň o v á, Lucia: Stressors and Burnout in Teacher's Work at Elementary School.....                                                 | 92  |
| A n t a l í k o v á, Lenka: Educational Behavior of Mothers, Prosocial and Aggressive Behavior of Children of Preschool Age.....                                                    | 109 |

### Reports

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| K o r š ň á k o v á, Paulína: Notes from the Spring Council of EERA.....                                                                              | 134 |
| P a ň k o v á, Eva, H a n č, Jozef: Successful II. International European Congress of Flipped Learning.....                                           | 135 |
| H a n u l i a k o v á, Jana, P o r u b č a n o v á, Dáša, M a r k s, Igor: 3rd Annual Conference Cookbook for Life or Positive Ways of Education..... | 138 |
| H ý b l o v á, Slávka: In Ruzomberok took place III. Scientific Colloquium Social - educational Dialogues.....                                        | 140 |

### Reviews

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| L i b a, Jozef: Health Education in the School Education (Erich Petlák).....                                           | 143 |
| K r o u p o v á, Kateřina a kol.: Dictionary of Special Education Terminology (selected terms) (Katarína Vladová)..... | 147 |

|                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| S c h r o e d e r, David. A., G r a z i a n o, William G. (eds.): The Oxford Handbook of Prosocial Behavior (Dávid Dziak).....                                | 149 |
| V a š a š o v á, Zlata, K a l i s k á, Lada, Ž i t n i a k o v á G u r g o v á, Beata, P e t r í k, Štefan: Psychology of Adult Learning (Lucia Pašková)..... | 151 |

# Evaluation of a Study on Flipped Learning and the Use of Digital Tools in Higher Education: Teacher Training

Déborah Martín Rodríguez, Raúl Santiago Campi3n  
Universidad Complutense de Madrid, Universidad de La Rioja, Spain

**Abstract:** *This paper discusses a university-level study on training secondary school teachers in innovative teaching practices based on the Flipped Learning pedagogical model. The study was conducted on the subject entitled Learning and Personality development, which is part of the Master in Secondary and Baccalaureate Teacher Training, in a Blended Learning context and, specifically, based on the Flipped Learning, Just in time teaching and Bring Your Own Device (BYOD) models. This paper describes the competencies to be developed, the instructional design, the ICT and LKT tools (Information and Communication Technologies and Learning and Knowledge Technologies) used during the learning process and selected according to the educational purpose of the subject and the evaluation system considered. We provide a descriptive analysis of the learning results in addition to the quantitative and qualitative evaluation made by the students of this learning experience. The conclusions drawn from the study serve to highlight the similarities in the findings and observations of other similar studies.*

**Keywords:** *Learning and knowledge technologies, Teacher Training, Flipped Learning, Active Learning, Motivated Learning*

## 1. Introduction

The evaluation presented below, assesses a university-level educational study based on the Flipped Learning model [0]. The study was conducted during the 2015-16 academic year for the subject entitled "Learning and Personality Development" which is part of the Official Master Course in Secondary and Baccalaureate Teacher Training imparted by the ICE (Institute of Educational Sciences) of the Universidad Polit3cnica de Madrid.

This study was a follow-up to an earlier project on innovative teaching practices for the same subject, conducted in the previous academic year and based on the same model. Following a quantitative and qualitative analysis of this study, the improvements proposed were included in the study made during the academic year of 2015-16 [1].

The course has an allocation of 3 ECTS credits (European Credit Transfer System), equivalent to a student workload estimation of 75-90 hours. This includes 22 contact hours, dedicated to clarifying doubts, discussions, meetings, case method learning, learning through gamified questionnaires, all of these activities are conducted in the classroom, either individually or as a

team. The 53-68 remaining hours are dedicated to individual or collaborative student work based on watching videos, replying to interactive questions and completing the collaborative tasks assigned.

### 1.1 Theoretical Foundation

The Bologna process and the development of the European Higher Education Area (EHEA) have led to a change in the teaching-learning process model. The methodological principles and the Transfer and Accumulation System (ECTS) mark a shift from a teacher-centred model to a learner-centred system [2]. The ECTS credit is defined as a transfer and accumulation system and measures a student's workload required to acquire the necessary competencies for the qualification which, in our case, is teacher training at a secondary school, baccalaureate or vocational skills level.

This global, multidimensional approach is necessarily accompanied by a methodological change in the classroom. That is, the use of active, inductive and collaborative methodologies [3] and [4]. Furthermore, this new approach requires the detailed planning of the in-class sessions and the preparation of a well-designed teaching program for the ultimate purpose of ensuring that students acquire the appropriate competencies to improve their employability [4] and [5].

In actual fact, this proposal marks a shift from a teacher-centred model to a learner-centred model. This new model proposes that the classroom should not just be a place for the set curriculum, but should also make room for personal motivation, interests and learning [6].

The educational reforms and the approach proposed by international organizations (OECD 2006) towards the development of the necessary skills for the 21st century (Washington Partnership 21 and Melbourne ATCS21) in compulsory education therefore require the incorporation of new methodologies in schools and educational centres.

In addition to these pedagogical approaches, we need to add the intrusion of technology in our personal, professional and social lives. In the face of these new demands, schools cannot and should not remain detached. As Tourón has already pointed out [7], if learning is mobilised, then so is education. In fact, what is known as mobile learning has now become a reality.

Although technology is being increasingly incorporated into the educational environment, in many cases it is offered as a substitute in the classroom rather than an integrated tool in the teaching-learning process. "Technology should be considered to be a tool, not a result of learning" [6].

In order to ensure coherence between education and technology and that technology is used in the proposed sense, we first need to decide on the



teaching model to be used in the classroom and then subsequently select the most appropriate technology or tools to be integrated into this model.

For this reason, when addressing a change in methodology and the use of ICT tools or mobile learning, there is a greater need than ever for teachers to receive initial training. In their role as students, prospective teachers will try out a number of active methodologies as well as the use of technology in the classroom, with the ultimate goal of experiencing significant, deeper learning. This will then ensure that they are well-positioned to subsequently transfer this to secondary school teaching.

The Flipped Learning (FL) model is a learning-centred model. Teachers take on a role as facilitators or "guides" to help students in class. To do so, they transfer certain teaching-learning processes (lectures and content transfer) to the home. This information is generally made available through micro-videos, presentations, podcasts, lectures, etc. whilst the in-person class time is used for activities, dynamics and didactic techniques are proposed to facilitate the teacher-student and student-student interactions, under the systematic supervision of the teaching staff.

This model, which has aspects that are common to Mastery Learning, "demands a high degree of planning, a highly structured development and a thorough formative evaluation" [8].

*The quality of instruction [...] has to do with the indications or directions provided to the student, with the student's participation in the learning activity [...] and with the reinforcement which in some way links the student with the learning. As most school teaching is group teaching and given the fact that any attempt at group teaching is linked to error and difficulty, a feedback system should also be included in the quality of instruction* [9].

In the Flipped Learning model, the students are responsible for watching the videos and noting down any questions. The teacher offers qualitative feedback to the students' queries and tasks, indicating which indicators have been achieved and which need to be improved. A scoring guide, such as a rubric, is available to students at all times, for evaluation purposes. This allows each student to decide on his/her target level, yet again taking responsibility for his/her own learning.

In the specific context of the course considered, entitled "Learning and Personality Development", the student, as a prospective teacher, must have a thorough knowledge of the cognitive learning processes and the evolutionary development of teenagers and, therefore, in order to "know how to apply", "critically assess" and "autonomously learn", he/she must experience his/her own metacognitive process. "To experience the model as a student could lead to its subsequent use in Secondary school classrooms, thereby leading to a change in methodology in schools today" [1].

## **2. Materials and Methods**

The study was implemented during the first term of the academic year of 2015-16. The collection of information commenced with the analysis and evaluation of an earlier Flipped Learning study conducted by the same team of teachers during the academic year of 2014-15 for the same master's subject and in the same place.

During this second study, the data were obtained after each delivery of the tasks performed, after the gamified questionnaires completed in the classroom and after the final exercise. In order to ascertain the students' opinion with regard to the methodology, a questionnaire was prepared, adapted from one by Thomas Driscoll and which was included in Moodle, our usual platform. Participation in the questionnaire was voluntary and anonymous. The items included in the said questionnaire are presented later on in this paper.

A mixed methodology was used for the data analysis. On the one hand, the SPSS 20.0 statistical package was used to make a descriptive analysis whilst, on the other hand, the Atlas.Ti version 7.5.10 software was used to make a qualitative analysis of the responses given by the students to the open-ended questions in the final questionnaire. Inductive, open coding was used. The analysis shows what the students think of the master course, with regard to the impact that the model has had on their learning, any aspects that have either benefited or hindered them, and their suggestions for improvement.

### **2.1 Sample**

A total of 60 students took part in this second study, all enrolled in the three specialisations of the Master, imparted in this academic year (Physical Education, Artistic Education and Technology). We obtained the data for the qualifications and results of all the students enrolled. With regard to the data on the students' view of the model, 31 responded to the questionnaire.

### **2.2 Procedure**

The educational innovation study commenced with the evaluation and analysis of the data obtained from the earlier study (academic year 2014-15), where the students highly rated the experience as part of their teacher training. The first step was to reflect on the drawbacks that hindered optimal learning, as mentioned by the students of the previous academic year, in addition to their suggestions for improvement [1]:

- Complement the video with a visual document to support the presentation.
- Use shorter videos, preferably with a duration of less than 10 minutes.

- Include a brief summary at the end to provide an overall view.
- Include more practical cases of secondary school students.
- Improve some of the techniques in order to make it easier to retain or remember concepts, for videos that were seen some time ago.

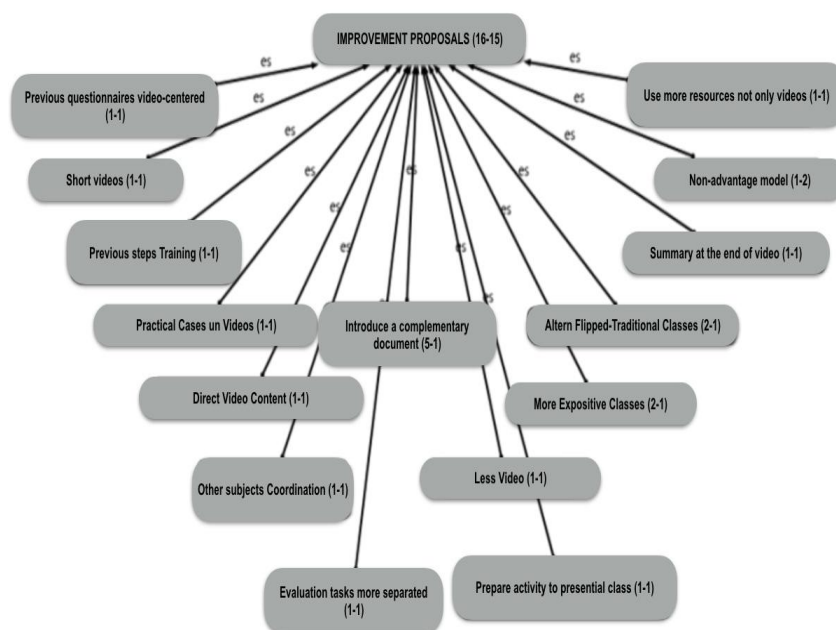


Figure 1. Coding diagram for the improvement suggestions, made by students of the academic year 2014-15 [1]

Following the complete analysis of this data, the review of the competencies to be developed by students, and the proposed learning outcomes for the subject, the team of teachers designed the learning guide with in-class and out-of-class learning activities, taking account of the suggestions for improvement listed by the students from the previous academic year.

Active methodology was used for the didactic programming, given the fact that , according to the investigation conducted by Prince [11] it better predicts academic achievement.

The students prepared, either individually or as a team, the activities described below, associated with general competencies (CG), specific competencies (CE) and/or learning outcomes (RA)[12] (A description of each competence is attached in the appendix at the end of this document)

- a) **Individual work. Watching videos and reading prior** to the in-class sessions and participation in the interactive questionnaires. CG2, CG5, CG6, CG7, CE1, CE2, CE2, CE4, CE5, CE21
- b) **Group work: Preparation of a WebQuest** directed at teaching staff, on the characteristics of teenagers, teaching styles and learning styles. CG2, CG6, CE1, CE3, CE21, CT2, CT3
- c) **Individual. Gamified questionnaires** for each thematic block. CG2, CG5, CG6, CG7, CE1, CE2, CE2, CE4, CE5, CE21
- d) **Group work: Preparation and defence of a classroom poster.** (This task was performed in coordination with the subject "Means and techniques for communication support"). The students were required to prepare a poster for a secondary school classroom, identifying a problem and possible solutions. They were allowed the use of any ICT tools considered appropriate. All the posters were to be put on display in the classroom. The students were given time to look at the posters before taking part in a round table, directed at obtaining more information and pooling ideas and suggestions. CG5, CG7, CE2, CE4, CE5, CE21, CT2, CT3
- e) **Individual exercise** of competencies. (CG2, CG5, CG7, CE4, CE5; RA2, RA5, RA3, RA6).

The subject-matter of the course was divided into two parts: a) prior to the in-class session and b) the in-class session.

#### 2.2.1 Prior to the in-class session

The video(s) recorded by the teachers, with specific content, were viewed before each in-class session, specifically before 10 pm on the day before our face-to-face class. The recording and editing were made with Camtasia Studio 8 and Powerpoint. All the videos were included in Moodle (platform for the management of learning). The videos had a duration of between 8 - 12 minutes. During this course, the teaching staff paid particular attention to the duration of the videos, given the fact that this was a suggestion for improvement made by the students in the previous course.



Figure 2. Example of a video image on coexistence in schools.

Each week, the contents (specific videos, infographics and/or documents) corresponding to the topic to be worked on from the previous session, were opened in the Moodle platform. In this way, students had the entire week to view the contents at their own pace, making any appropriate notes and watch the video as often as they wished in order to explore those concepts that most attracted their attention and/or to note down any questions.

All the videos were interactive and were viewed from the Educanon platform. Students responded to pop-up questions during the video, obtaining automatic feedback. Furthermore, these responses served as a basis and starting point for the subsequent in-class sessions directed at reviewing or clarifying concepts. The teaching staff reviewed the responses before the session (for this reason it was closed at 10 pm on the evening before), based on the *Just in time teaching* [13] method, in order to analyse doubts, adapt class time to provide any necessary clarifications and to value the effectiveness of the video.

|             |  | DESARROLLO FÍSICO Y COGNITIVO |      |      |      | Desarrollo Cognitivo |      | %  |
|-------------|--|-------------------------------|------|------|------|----------------------|------|----|
|             |  | Q 01                          | Q 02 | Q 03 | Q 04 | Q 05                 | Q 06 |    |
|             |  | A                             | A    | A    | A    | 0.0                  |      | 43 |
| liano,      |  | A                             | A    | A    | A    | 0.0                  |      | 43 |
| e,          |  | A                             | A    | B    | A    | 0.0                  |      | 57 |
| a Gago,     |  | A                             | A    | B    | A    | 0.0                  |      | 57 |
| z,          |  | A                             | A    | A    | A    | 0.0                  |      | 43 |
| z Gómez,    |  | A                             | A    | A    | A    | 0.0                  |      | 43 |
| de Tangil,  |  | A                             | A    | A    | A    | 0.0                  |      | 43 |
|             |  | A                             | A    | A    | A    | 0.0                  |      | 43 |
|             |  | A                             | A    | A    | A    | 0.0                  |      | 43 |
| tberingola, |  | A                             | A    | B    | A    | 0.0                  |      | 57 |
| z Palacios, |  | A                             | A    | B    | B    | 0.0                  |      | 43 |

Figure 3. Students results in the interactive question of a video on the Educanon platform

### 2.2.2 During the in-class session

The physical layout of the classroom was similar to the one shown in Figure 3. The students worked in class in base teams with either three or four members. Groups were randomly chosen, seeking heterogeneous groups with regard to speciality and gender. Each team was required to bring at least a laptop, tablet and mobile phones (BYOD) [14] in order to be in a position to work in the classroom.

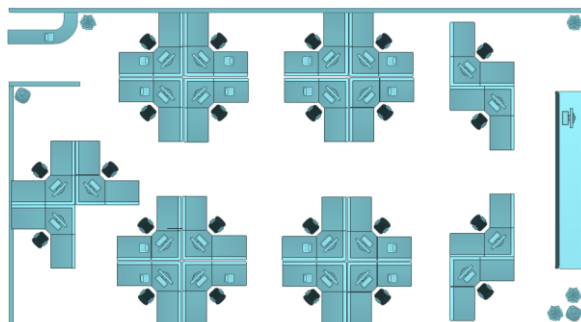


Figure 4. General layout of the physical structure of the classroom.

Furthermore, before starting a task to be performed as a team, a document called "team plan" needed to be completed, naming a coordinator, supervisor, spokesman or secretary, their duties and commitments. This plan was reviewed at the end of each activity, evaluating whether the objectives had been met, which aspects should be improved as a team in the following task, and peer evaluation was used to agree on the grade to be assigned to each member.

The in-class session had a duration of 100 minutes and was structured as follows:

1. Query resolution phase. This first part was generally very participative. Dialogue was encouraged between everyone, in order to trigger discussions or new queries, facilitating true learning. On occasions, we used the Kahoot "*Discussion*" or "*Survey*" section to trigger discussions or the Mentimeter open-ended questions in "*Speech Bubbles*" as shown in Figure 5. Both tools were used with the students' mobile phones whilst the answers are projected on the digital whiteboard.



Figure 5. Students' concepts projected onto the digital whiteboard through their mobile phones.

2. Learning consolidation phase. On occasions the topic required some activities to be performed in a large group and/or individually. Specifically, in this course we performed the following:
  - Group dynamics
  - Discussions
  - Case studies to look more deeply into concepts, based on Piaget's cognitive development.
  - Learning styles test (CHAEA - Honey - Alonso Learning Styles Questionnaire).
  - Kohlberg's moral dilemma questionnaire.
  - Group and individual interactive quizzes, requiring a Smartphone, Tablet or laptop. The most frequently-used tools were **Kahoot** (for individual quizzes) and the **Socrative Space Race** area (in group quizzes) as shown in Figure 6.



Figure 6. Students responding to a questionnaire using their mobile phones.

- Holding a meeting to promote coexistence amongst students, with a circular physical layout.
  - Video conference with two Secondary Schools, through the Google **Hangout**. The teachers at these schools are following the Flipped Classroom model.
3. Collaborative Work Phase, in the specific task required at this time (Carrying out a **Webquest** and preparing a classroom poster for a secondary school). The teacher personally deals with any doubts and questions that the different teams or members may have, maintaining constant interaction. At this moment in time, the teacher acts as a guide, moving around the classroom, available to all.
  4. Formative Evaluation Phase. At the end of each content block, we used **Quizalize** quizzes on an individual, non-anonymous basis. Each person answered the quizzes individually and at their own pace, using mobiles, tablets or laptops to do so, as shown in Figure 7. In this case, their results were given a score as part of the final grade.



Figure 7. Students from the master's course, replying to online quizzes with classroom feedback.

### 2.3 ICT and LKT tools used

In order to conduct this study, we made use of the technological tools shown in table 1, for the learning management and also for information searches, content creation, collaborative work and formative evaluation.



|                            | NAME                             | FUNCTION                                                                |
|----------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>Video Editing</b>       | Camtasia Studio 8.               | Video Editing                                                           |
|                            | Powerpoint                       | Video recording and presentation                                        |
| <b>Learning Management</b> | Moodle                           | Management platform at the University                                   |
|                            | Edmodo                           | Platform for information sharing between teachers and students          |
| <b>Collaborative</b>       | Mural.Ly                         | Creation of collaborative resource murals                               |
|                            | Google Drive                     | Creation of collaborative documents.                                    |
|                            | Dropbox                          | Folder to allow students to voluntarily share tasks between each other. |
|                            | Padlet                           | Creation of murals with resources between all students.                 |
| <b>Cognitive</b>           | Easel.Ly<br>Picktochart          | Preparation of content infographics                                     |
|                            | Cacoo<br>Spycinodes<br>CmapTools | Preparation of conceptual maps                                          |
| <b>Gamification</b>        | Kahoot                           | Questionnaires and quizzes in the classroom.                            |
|                            | Space Race-<br>Socrative         | Group questionnaires and quizzes in the classroom.                      |
|                            | Quizzalize                       | Individual knowledge questionnaires in the classroom.                   |

|                         |              |                                                           |
|-------------------------|--------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Communication</b>    | Hangout      | Sharing initiatives with other students in other schools. |
| <b>Content creation</b> | Google sites | Tool to allow students to prepare a Webquest.             |
|                         | Wix.com      | Webquest preparation.                                     |
|                         | Powtoon      | Creation of video content by students.                    |
|                         | Slideshare   | Creation of documentation or presentation by students.    |

Table 1. ICT and LKT tools used

#### 2.4 Learning assessment

The assessment was continuous, formative and summative. Students received constant, extensive feedback on those points that could be improved in each task and also on knowledge acquired. The final grade was obtained through two distinct parts: 50% corresponded to the tasks individually performed and 50% to group work. The weightings are itemised below:

- Video viewing. Individual. (10%)
- Gamified questionnaires in which the correct answers are taken into account. Individual (10%)
- Webquest. Group. (30%)
- Poster Group. (20%)
- Exercise of competences. Individual. (30%)

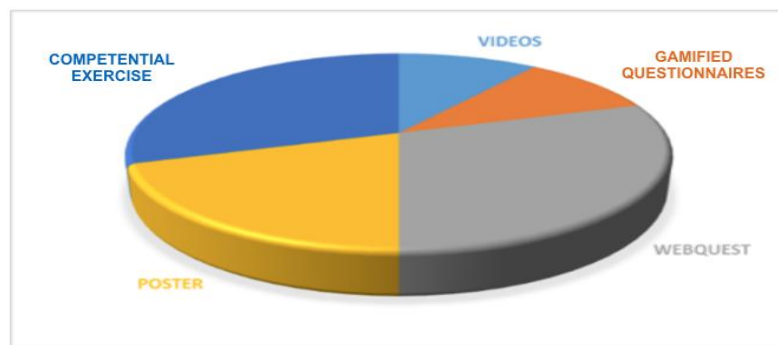


Figure 8. Pie chart showing the distribution of the assessment tasks.

Students were issued with rubrics with indicators and distinct mastery levels, to provide them with information on work performance and assessment and to allow them to take responsibility for their own learning.

For group work, involving the preparation of the Webquest and the poster, the grades were individually awarded to each student through a peer assessment and self-assessment process.

To pass the subject, a student needed to achieve 50%.

### 3. Results

The grades obtained for each assessment task and for the subject are shown in Figure 6.

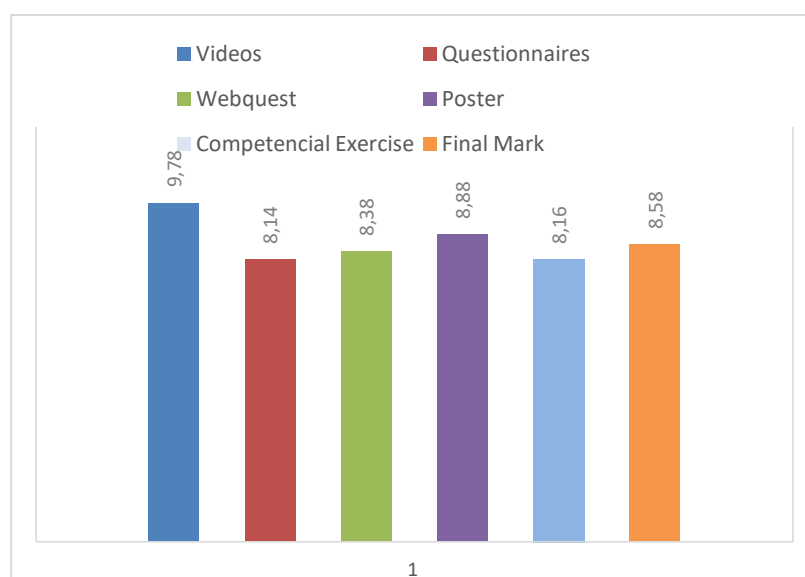


Figure 9. Average grade per task. Scaled to 10.

The descriptive analysis of the learning results and the student grades are shown in table 2.

*Table 2. Descriptive analysis Results.*

| <b>Statistics</b>                                                |       |        |           |          |                   |                    |              |             |
|------------------------------------------------------------------|-------|--------|-----------|----------|-------------------|--------------------|--------------|-------------|
| Maximum value obtainable                                         |       | VIDEOS | QUIZALIZE | WEBQUEST | POSTER            | EXERCISE COMPETENC | EXAM EXTRAOR | FINAL GRADE |
|                                                                  |       | 1      | 1         | 3        | 2                 | 3                  | 5            | 10          |
| N                                                                | Valid | 61     | 61        | 61       | 61                | 61                 | 61           | 61          |
|                                                                  | Lost  | 0      | 0         | 0        | 0                 | 0                  | 0            | 0           |
| Mean                                                             |       | .9784  | .8143     | 2.5154   | 1.7752            | 2.4480             | .0500        | 8.5813      |
| Median                                                           |       | 1.0000 | .8500     | 2.6400   | 1.8300            | 2.5500             | .0000        | 8.6500      |
| Mode                                                             |       | 1.00   | .90       | 2.82     | 1.83 <sup>a</sup> | 2.60               | .00          | 8.35        |
| Stand. deviation                                                 |       | .05598 | .16494    | .48433   | .35645            | .39013             | .39051       | .75138      |
| Minimum                                                          |       | .75    | .00       | .00      | .00               | 1.30               | .00          | 6.19        |
| Maximum                                                          |       | 1.00   | 1.10      | 3.00     | 2.25              | 3.13               | 3.05         | 10.0        |
| a. There are a number of modes. The lowest value shall be shown. |       |        |           |          |                   |                    |              |             |

The final grades tend to have a normal distribution, as can be seen in the normality test, table 3, and the histogram in Figure 7.

Table 3. Normality test

| Normality tests                                  |            |                                 |    |       |                |    |      |
|--------------------------------------------------|------------|---------------------------------|----|-------|----------------|----|------|
|                                                  | Cou<br>rse | Kolmogorov-Smirnov <sup>b</sup> |    |       | Shapiro-Wilk   |    |      |
|                                                  |            | Statistic<br>s                  | gl | Sig.  | Statistic<br>s | gl | Sig. |
| FINAL<br>GRADE                                   | 151<br>6   | .072                            | 61 | .200* | .976           | 61 | .276 |
| *. This is the lower bound of true significance. |            |                                 |    |       |                |    |      |
| b. Lilliefors significance correction            |            |                                 |    |       |                |    |      |

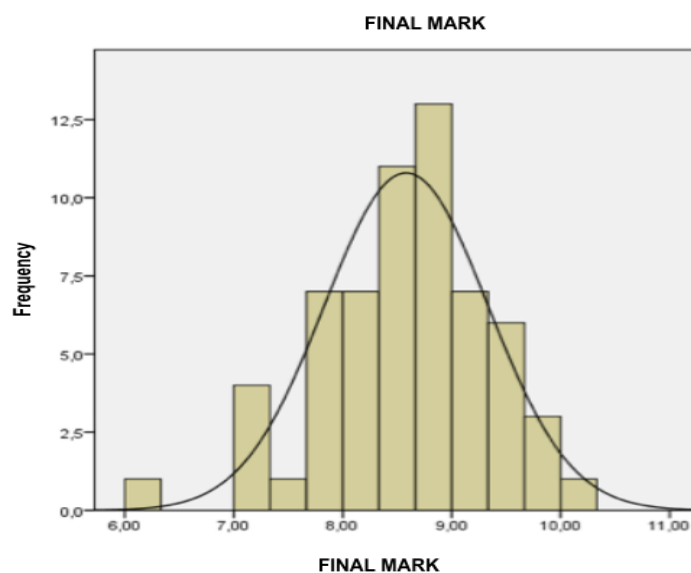


Figure 10. Histogram and normal curve for the final grades.

To get the students' opinion on the methodology used for the subject, a questionnaire was prepared with *google drive-form* incorporated in the *Moodle* platform. Participation in the questionnaire was voluntary and anonymous. Students were asked to participate once the term had ended and during the holiday period. 31 students responded (51% of those enrolled).

The questionnaire was based on the model proposed by Thomas Driscoll with a Likert response scale from 1 to 5, where "1 highly disagree" and "5 highly agree". The items are shown in table 4.

| Question                                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| My interactions with the teacher during the class were more frequent.                                         |   |   |   |   |   |
| My interactions with the teacher during the class were more positive.                                         |   |   |   |   |   |
| My interactions with my classmates during the class were more positive.                                       |   |   |   |   |   |
| I have better access to learning materials and content                                                        |   |   |   |   |   |
| I can select the types of material that best suit my learning style                                           |   |   |   |   |   |
| I have a better opportunity to work at my own pace                                                            |   |   |   |   |   |
| I can see more possibilities of showing the teacher or my classmates what I have learned.                     |   |   |   |   |   |
| I have played a more active part in decision making by collaborating with other classmates.                   |   |   |   |   |   |
| I have had a greater opportunity to take part in problem solving and to develop my critical thinking ability. |   |   |   |   |   |
| I consider that the learning is more active and experiential.                                                 |   |   |   |   |   |
| The teacher takes greater account of my strengths, weaknesses and interests.                                  |   |   |   |   |   |
| More time was required than with traditional methodology                                                      |   |   |   |   |   |
| I liked this methodology better than the "traditional" one                                                    |   |   |   |   |   |
| I have improved my learning process                                                                           |   |   |   |   |   |
| My learning achievement has increased                                                                         |   |   |   |   |   |

Table 4. Items from the questionnaire on perception.

11. The results of the rating given by the students are shown below in Figure

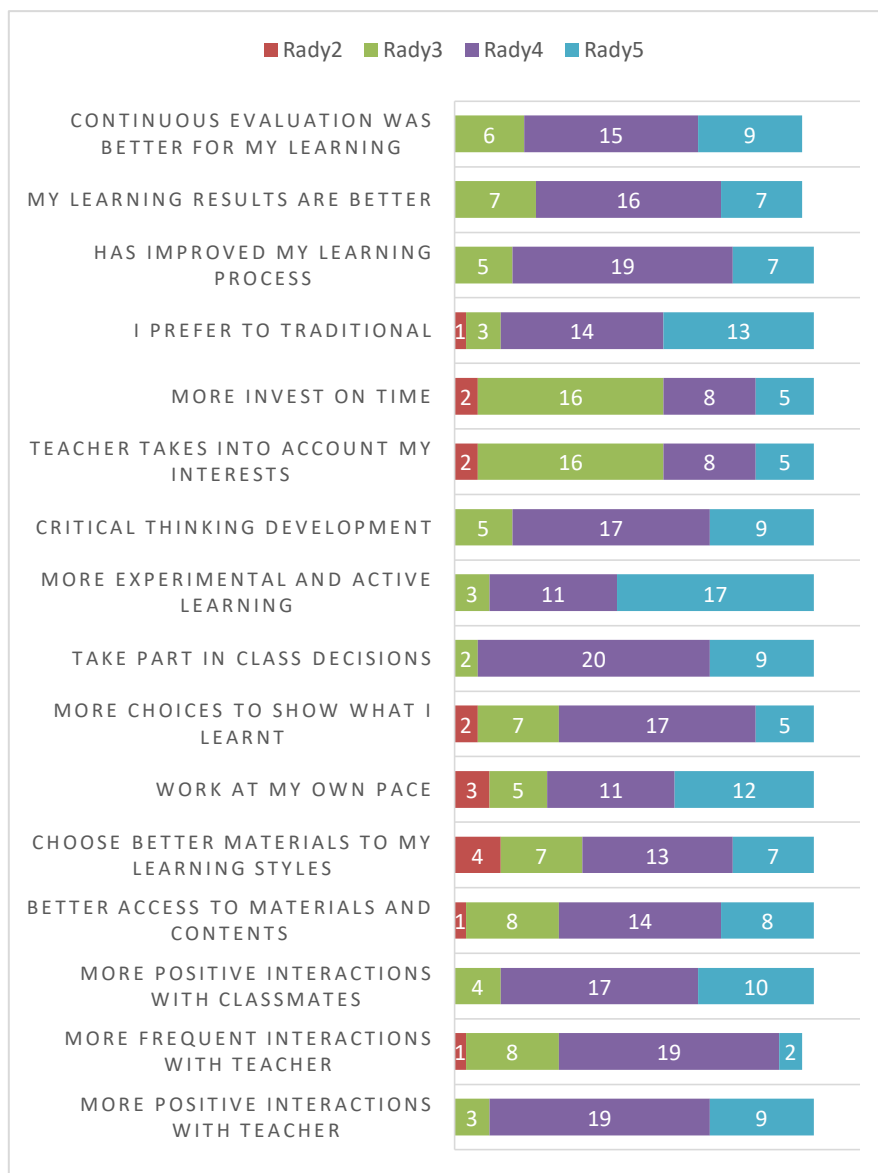


Figure 11. Results of the response obtained from the perception questionnaire, Likert scale.

In addition to the closed-ended questions of the Likert scale, there were 4 open-ended questions:

1. Which teaching characteristics or activities have helped you in your learning?
2. Which didn't help you?
3. Give us your opinion with regard to the exercise of competencies
4. What improvements would you introduce?

The results of which are shown below. With regard to the teaching actions, activities or characteristics that most aided student learning, the following were ranked in order of frequency cited, and more than once:

- The type of exercise of competency
- The use of active, experiential methodologies in the classroom.
- To experience deeper learning
- Significant activities
- Collaborative work in the classroom.

All these factors are shown in the coding diagram in Figure 12.

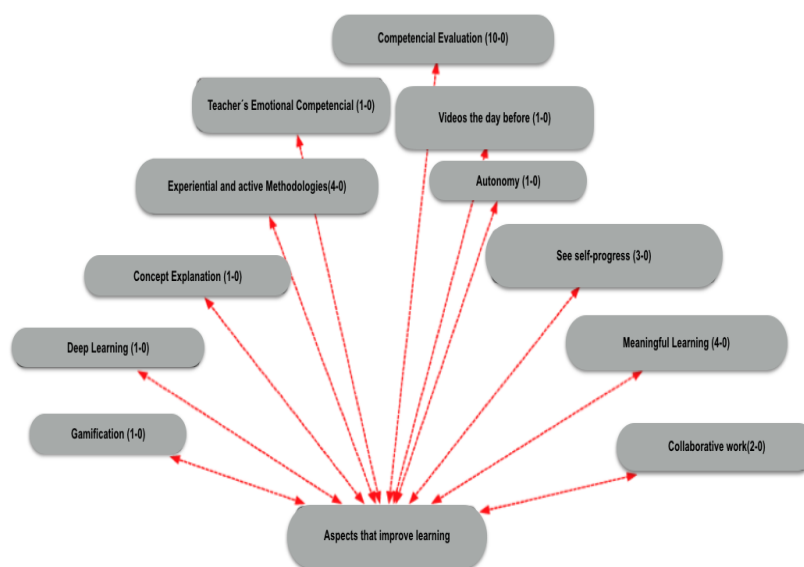


Figure 12. Diagram of factors that benefit learning, according to frequency cited.

All these aspects are supported by the following quotes, obtained from the open-ended responses:



*"The flipped classroom seems to me to be a really interesting initiative that has allowed me to improve my learning"*

*"I've noted that the activities are easily transferable to real-life situations, conducting discussions and initiatives that can be found in daily life and I think that this is also an essential part of learning".*

*"I think group work is very important and helps in our development and to learn as a whole".*

*"The type of individual exercise"*

*"The practical activities related to the videos"*

*"Go over in the class, the key points seen in the videos"*

*"I think group work is very important and helps us to develop and to learn as a whole".*

*"The teacher's close rapport and friendliness (encouraged us to take part in the discussion)"*

*"By looking at the theory by myself with the videos and then doing Kahoot and tests in class, I've been able to see what I've actually learned and what I still need to go over".*

There are basically two aspects that have not been of benefit to their learning:

- Collaborative work is not always beneficial.
- They are not accustomed to teamwork in the classroom.

This is shown in the diagram in Figure 13

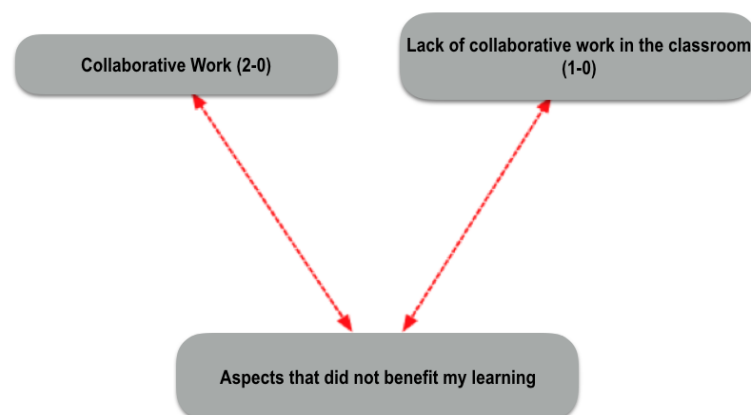


Figure 13. Diagram of the factors that have not had a beneficial impact on learning.

The students gave the following arguments:

*"Sometimes, in the group work in class (with the Webquest) we weren't very efficient when left to our own devices. I think that the problem here lies in ourselves, as we're not used to it and we're too laid back, we don't consider it to be a very productive hour"*

*"If you're unlucky enough to be in a group that doesn't collaborate much, then you either become demotivated or work three times harder than you should".*

Finally, the students were asked to give suggestions for improvement. These suggestions are shown in figure 11. The following are ranked by order of frequency, from the most to the least cited, and always more than twice:

- Do something similar to a one-minute paper after watching the video and take it to class the next day.
- The task assessment rubrics should consider the process and not just the result.
- Collaborative work should only be performed for some tasks, not all of them.

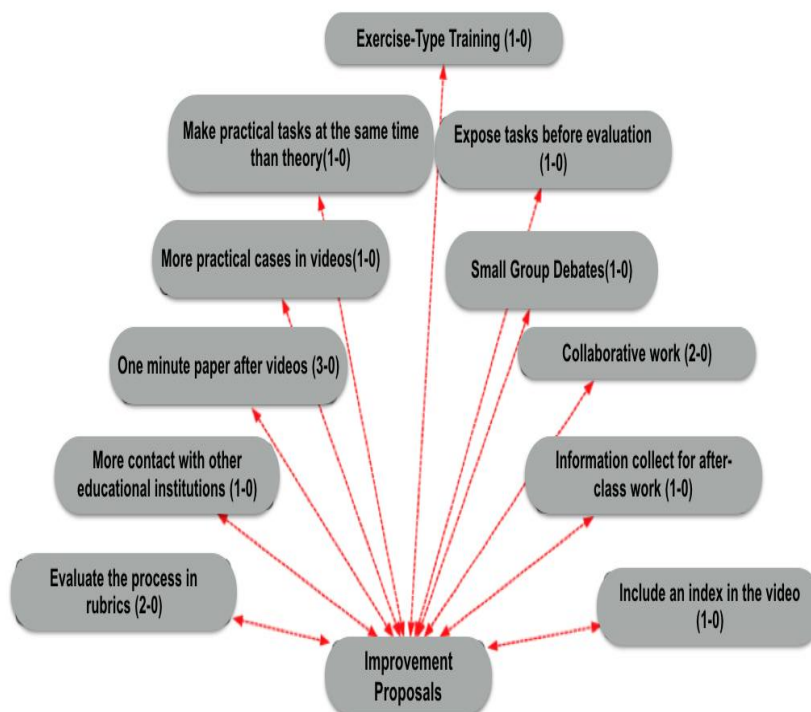


Figure 14. Coding diagram linked to the suggestions for improvement.

The students' responses are detailed below:

*As the group was large and the levels were very different, I occasionally became distracted and stopped paying attention. For this reason, I think that the initiative to work in small groups for certain topics and then have a general discussion is better than directly having a general discussion in which the same people usually do all the talking.*

*Correction with rubrics doesn't make sense if the rest of the written work is not taken into account. One of two things can happen, either the rubric covers everything or else, when using the rubric to correct the work, a lot of content will be lost and you may end up assessing things that are not so important.*

*Having the opportunity to present some work, such as the Webquest or the teaching guide, before correction.*

*It would be of interest to start the practical work before or else to ensure that this subject and the rest of the generic module were done at the same time as the practical work, in order to apply what we have learned and to use the practicum as a learning guide.*

*I would suggest the One-Minute Paper be used as a way to control class attendance. Writing always encourages reflection and, in this way, people could bring in their notes to comment on the topic to be developed in the next subject.*

*Improve the pace of the videos and with an index because, at times, it's difficult to find specific points in the video in order to go over concepts.*

*I think that videos with examples or anecdotes could enliven the flipped model. For my liking, another less authoritative approach is still missing.*

*I would add, going over the theory of the videos in class. Because, although it's true that, at the start of the class, the teachers asked us whether or not we had any queries or doubts, many of us had in fact watched the videos a number of days beforehand and we'd either forgotten what questions we needed to ask, or we weren't easy about asking just like that. I think that a quick recap would open the way and would allow us to bring to mind any queries we had, so as to improve our learning.*

#### **4. Discussion**

The Flipped Learning model and the use of digital technologies in the teaching-learning process is still considered to be a somewhat groundbreaking way of stimulating learning. Although, in principle, students may feel that the pace is very different to the one that they are accustomed to, the large majority of students generally prefer this methodology to the traditional one. Students discover an active, significant and deeper learning system, leading them to take decisions, to greater collaboration with their classmates and to a more positive interaction with the teacher, compared to other teaching models. Students indicate that this model improves their learning processes, adapts to their pace, allows them to select their materials and to check their progress, leading to increased performance. However, there may be no significant differences between the grades achieved in this subject and other subjects taught in the traditional style.

As has been observed in other research studies, the Flipped model requires clear instructions at the beginning, as well as a self-reliant attitude and the ability to put back any doubts and queries until class time; students are not generally accustomed to situations of this type. However, in-class activities then become significant and operative. Whenever we have asked students as to the amount of time dedicated to this subject compared to other subjects taught with other teaching models, the general opinion is that they didn't need more time and, at least, the same amount of time. Another aspect that is generally much appreciated is the in-class collaborative work although, on occasions, students request that the assessments should not always be based on team work. Finally, the digital tools have not only facilitated the learning process of our students, but have also indirectly allowed them to be trained in digital competencies. This is something that is highly valued, as it generally makes learning enjoyable, offers creative possibilities and, through the use of gamified questionnaires, students can assess their own progress throughout the course.

In short, a study that was highly valued by students and which has offered some extremely positive results for the students and team of teachers alike. The suggestions for improvement have been taken on board for inclusion in the next study.

#### REFERENCES:

MARTÍN RODRÍGUEZ, D. y SANTIAGO CAMPIÓN, R. (2015) ¿Es el flipped classroom un modelo pedagógico eficaz? Un estudio sobre la percepción de estudiantes de Primaria, ESO y Bachillerato. *Comunicación y Pedagogía* 285-286. *Flipped Classroom*

MARTÍN RODRÍGUEZ, D. y SANTIAGO CAMPIÓN, R. (2016). Flipped learning en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio *Contextos Educativos*, 1(pp. 117-134). DOI: 10.18172/con.2854

RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

PRIETO, A; DIAZ, D. & SANTIAGO, R. (2014). Metodologías Inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos (innovación educativa). Digital Text ASIN: B00Q78ZWT8.

MARTÍN RODRÍGUEZ, D. y NUÑEZ-DEL-RIO, M. C. (2015). Una experiencia flipped classroom en educación superior: la formación del profesorado de secundaria. AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la Sociedad* (v. 3, pp. 1717-1729). Cádiz: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, AIDIPE. Recuperado de <http://avanza.uca.es/aidipe2015/libro/volumen3.pdf>.

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos

para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

TOURÓN, J; SANTIAGO, R. & DIEZ, A. (2014). The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje (innovación educativa). Digital Text ASIN: B00OKKSHKG.

TOURÓN, J; SANTIAGO, R. (2015). The Flipped Learning model and talent development in schools Revista de Educación, 368 (Pp.196-231)

LOPEZ LOPEZ, E (2006) El mastery Learning a la luz de la investigación educativa. Revista de Educación, 340 (pp.625-665)

BLOOM, B.S (1976). Human Characteristics and school Learning. Nueva York, Mc Graw-Hill.

BERGMANN, J., & SAMS, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Or: International Society for Technology in Education.

PRINCE, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Disponible en <http://www.ice.upm.es/we/mes/2015-2016/Documentos/GuiasAsignaturas/303000002.pdf>

NOVAK, G. M. (1999). Just-in-time teaching: Blending active learning with web technology. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

EICHEN, J. P. (2013). *BYOD: The effect that student provided devices has on student achievement*. Pomona, CA: California State Polytechnic University, Pomona.

## Appendix

- CG2 Plan, develop and evaluate the teaching and learning process by enhancing educational processes that facilitate the acquisition of the respective competences of the respective teachings, taking into account the level and previous formation of the students like that Such as their orientation, both individually and in collaboration with other teachers and center professionals
- CG5. Design and develop learning spaces with special attention to equity, emotional and values education, the Equal rights and opportunities between men and women, citizens' training and respect for human rights. Human relations that facilitate life in society, decision-making and the construction of a sustainable future.
- CG6. Acquire strategies to stimulate the student's effort and promote their ability to learn for themselves and with Others, and develop thinking and decision skills that facilitate autonomy, confidence and initiative Personal information.
- CG7. To know the processes of interaction and communication in the classroom, to master the skills and social skills necessary to Promote learning and coexistence in the classroom, and address issues of discipline and conflict resolution.

- EC1. To know the characteristics of the students, their social contexts and motivations.
- EC2. Understand the development of the personality of these students and possible dysfunctions that affect learning.
- CE3. Develop proposals based on the acquisition of knowledge, skills and intellectual and emotional skills.
- CE4. Identify and plan the resolution of educational situations that affect students with different abilities and Different rhythms of learning.
- EC5. To know the processes of interaction and communication in the classroom and in the center, to address and solve possible problems.
- CE21. Encourage a climate that facilitates learning and values the contributions of the students.
- CT2. Acquire skills and skills for team leadership.
- CT3. Develop creativity.
- RA1. Understand the main theoretical perspectives in learning psychology.
- RA2. Know the individual differences in the learning process and the main problems related to it.
- RA3. Acquire tools to design educational proposals that facilitate learning and development in the context of secondary education.
- RA4. Know and understand the main characteristics and changes typical of adolescence.
- RA5. Develop strategies that allow students to help their social development and to deal with crises characteristic of this evolutionary stage.
- RA6. To promote socio-emotional competences in the classroom.

***Déborah Martín Rodríguez*** works on Faculty of Education on Complutense University of Madrid in Spain.

***Raúl Santiago Campión*** works on Faculty of Education on University of La Rioja in Spain.

Déborah Martín Rodríguez  
Faculty of Education  
Universidad Complutense de Madrid  
Edificio La Almodena  
Rector Royo Villanova s/n  
Ciudad Universitaria  
28040 -  
Madrid, Spain  
E – mail: [info@pedagogiaparaelexito.com](mailto:info@pedagogiaparaelexito.com)

Raúl Santiago Campión  
Faculty of Education  
Universidad de La Rioja  
Edificio Vives c/Luis de Ulloa s/n-26004 Logroño. La Rioja, Spain  
E – mail: [raul.santiago@unirioja.es](mailto:raul.santiago@unirioja.es)



## Stresory a syndróm vyhorenia v práci učiteľa ZŠ

Beata Žitniaková Gurgová, Lucia Behúňová  
Katedra psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja  
Bela, Banská Bystrica  
Základná škola s materskou školou Považské Podhradie,  
Považská Bystrica

**Anotácia:** Výskumná štúdia je zameraná na analýzu problematiky stresorov v práci učiteľa a miery syndrómu vyhorenia v práci učiteľa na základnej škole. Výskum bol realizovaný dostupným výberom na vzorke 50 učiteľov prvého a druhého stupňa základnej školy. Metodiku výskumu tvorila testová batéria pozostávajúca z dotazníka vlastnej proveniencie inšpirovanej výskumom O. Clipa a A. Boghean (2015) a C. Henniga a G. Kellera (1996) a dotazníka od A. Pines a E. Aronson (Křivohlavý, 1998) na zistenie miery vyhorenia. Za najstresujúcejšie vo svojej práci považujú učitelia najčastejšie prítomnosť žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, časté legislatívne zmeny a spoločenské ohodnotenie ich práce. Za častý prejav stresu pokladali fyzické vyčerpanie, psychické vyčerpanie, náchylnosť k chorobám, bolesti hlavy a vnútorné napätie. Priemerná miera vyhorenia bola u učiteľov – začiatočníkov ( $BM = 2$ ) nižšia ako u učiteľov – pokročilých ( $BM = 2,7$ ). Na základe použitia  $t$ -testu bol potvrdený signifikantný rozdiel medzi učiteľmi začiatočníkmi a pokročilými ( $F = 2,75$ ;  $p$ -hodnota = 0,006). Priemerná miera vyhorenia bola u učiteľov I. stupňa ZŠ ( $BM = 2,72$ ) vyššia ako u učiteľov II. stupňa ZŠ ( $BM = 2,16$ ). Na základe použitia  $t$ -testu bol potvrdený signifikantný rozdiel medzi týmito skupinami učiteľov ( $F = 1,12$ ;  $p$ -hodnota = 0,036).

**Kľúčové slová:** stresory, učiteľ, ZŠ, burnout syndróm, prejavy stresu, copingové stratégie.

**Stressors and Burnout in Teacher's Work at Elementary School.** The research study examined perceptions of teachers upon the stress factors and the rate of burnout at the elementary teacher's work. A sample of 50 teachers of first and second grade of primary school completed the questionnaire by our provenance inspired by research of O. Clipa and A. Boghean (2015) ; C. G. Hennig and Keller (1996) and a questionnaire by A. Pines and E. Aronson (Křivohlavý, 1998). It was found that most stressful in teachers work are pupils with special educational needs, frequent legislative changes and social evaluation of their work. They were considered physical exhaustion, mental exhaustion, susceptibility to diseases, headaches and internal tensions, such frequent consequences of the stress. The average rate of burnout among teachers was – Beginners ( $BM = 2$ ) lower than of teachers – Advanced ( $BM =$

2.7). Based on t-test was confirmed by the significant difference between beginners and advanced teachers ( $F = 2.75$ ;  $p\text{-value} = 0.006$ ). The average rate of burnout among teachers was in the teachers of first grade of primary school ( $BM = 2.72$ ) higher than in teachers second grade of primary school ( $BM = 2.16$ ). On the basis of the t-test was confirmed a significant difference between these groups of teachers ( $F = 1.12$ ;  $p\text{-value} = 0.036$ ).

**Key words:** stressors, teacher, primary school, burnout, consequences of the stress, coping strategies.

## Úvod

Učiteľská profesia je často predmetom zvýšeného záujmu verejnosti a je psychicky, ale často aj fyzicky vyčerpávajúca. Vďaka pracovnému zaťaženiu sa postupne vytráca nadšenie a elán z práce a objavujú sa apatia, smútok, vyčerpanie. Zátťaž, ktorú učiteľ pociťuje, môže prerásť až do syndrómu vyhorenia.

### 1 Syndróm vyhorenia vo všeobecnosti

Syndróm vyhorenia je v súčasnosti často analyzovaný problém, ktorý sa objavuje v pomáhajúcich profesiách, ale aj ďalších, ktoré spočívajú v práci s ľuďmi. H. Freudenberger (1974, s. 160) (autor tohto pojmu) definuje syndróm vyhorenia ako konečné štádium procesu, pri ktorom ľudia, ktorí sa hlboko niečím emocionálne zaoberajú, strácajú svoje pôvodné nadšenie a svoju motiváciu. J. Krivohlavý (2012, s. 82) uvádza definíciu podľa A. Pines a E. Aronson: „Burnout je formálne definovaný a subjektívne prežívaný ako stav fyzického, emocionálneho a mentálneho prežívania, ktoré spôsobilo dlhodobé zaoberanie sa situáciami, ktoré sú emocionálne náročné. Tieto emocionálne požiadavky najčastejšie spôsobuje kombinácia veľkého očakávania a chronických situačných stresov.“ Syndróm vyhorenia sa vyznačuje skupinou príznakov, ktorú V. Kebza a I. Šolcová (1998) rozdelili do troch úrovní:

- Psychické príznaky zahŕňajú depresívne naladenie ako pocity úzkosti, smútku, beznádeje, bezcennosti a bezmocnosti, objavujú sa prejavy negativizmu, hnevu, sebaľútosti, typické je duševné vyčerpanie a útlm aktivity, iniciatívy a kreativity;
- Fyzické príznaky zahŕňajú celkovú únavu organizmu, výrazný pokles energie, bolesti hlavy, nechutenstvo, trávacie ťažkosti, zvýšené riziko vzniku závislostí akéhokoľvek druhu;
- Sociálne príznaky zahŕňajú útlm sociability, nechť k vykonávaniu profesie, nízku empatiu, postupné narastanie konfliktov.

J. Krivohlavý (1998, s. 51) rozdeľuje príznaky syndrómu vyhorenia do dvoch nasledujúcich skupín:

- Subjektívne príznaky, kde zaraďuje veľkú únavu, problémy koncentrácie, negativizmus, podráždenosť, znížené sebahodnotenie;
- Objektívne príznaky, kde zaraďuje zníženú výkonnosť trvajúcu niekoľko mesiacov.

Všetky uvedené príznaky predstavujú varovný signál a potenciálne riziko na vznik burnoutu. Na jeho včasné diagnostikovanie je potrebné poznať jeho fázy a priebeh.

## 2 Proces vzniku syndrómu vyhorenia

Burnout je dôsledkom nerovnováhy medzi očakávaniami a realitou, medzi ideálmi a skutočnosťou. Významným znakom je chronický stres vznikajúci z dlhodobej psychickej záťaže. Ide o proces, ktorého vyvrcholením je podľa C. Henniga a G. Kellera (1996) vyhorenie, a to väčšinou môže trvať niekoľko rokov. Tento proces prebieha podľa nich v piatich fázach:

- Nadšenie – obdobie, kedy má človek veľké ideály a pre prácu sa nadšene angažuje;
- Stagnácia – situácia, kedy sa veľké ideály nedarí realizovať a mení sa ich zameranie, požiadavky kladené na človeka ho začínajú obťažovať;
- Frustrácia – čas, kedy práca predstavuje pre človeka veľké sklamanie, vníma ju negatívne;
- Apatia – bod, kedy človek robí len najnutnejšie, vyhýba sa rozhovorom a aktivitám;
- Syndróm vyhorenia – stav, kedy je dosiahnuté štádium úplného vyčerpania.

W. Schmidbauer (2008) dopĺňa fázy syndrómu vyhorenia o podrobnejšie charakteristiky:

- Počiatková fáza – okrem nadmernej angažovanosti je pre jedinca typické vzdanie sa voľného času a relaxácie, hyperaktivita a prežívanie vlastnej nenahraditeľnosti;
- Prepuknutie – ide o fázu zmätku, kedy sa dostavuje únava a nechúť do práce, narastá dištanc od úloh a ľudí, časté je čerpanie osobného voľna a mobbing na pracovisku;
- Fáza slabnutia výkonnosti – jedinec sa nedokáže koncentrovať a dopúšťa sa v práci chýb, objavujú sa fyzické ťažkosti a závislosti, okrem pracovných sa narúšajú aj súkromné vzťahy;
- Kompenzovanie vyhorenia – nie je to priamo jedna z fáz vyhorenia, ale jedná sa o prípad takého jedinca, ktorý skrýva to, že sa vnútorne

povolania vzdal. Defenzívny postoj jedinca pôsobí aj na kolegov, ktorí tým pozvoľna strácajú záujem o prácu. Vo vyhorenom tíme by každý najradšej nechal čo najviac práce ostatným.

### 3 Príčiny vzniku syndrómu vyhorenia

Na vzniku burnoutu sa v pedagogickom prostredí podieľa mnoho okolností. Niektoré majú spojitosť s riešením a zvládaním problémov, iné s charakterom práce, ďalšie s individuálnymi vlastnosťami človeka. J. Křivohlavý (1998, s. 25) uvádza, že so syndrómom vyhorenia sa najviac stretávame u učiteliek základných a stredných škôl. Ide o prípady relatívne najlepších učiteliek, ktoré vstupovali do pedagogickej praxe s nadšením a túžbou viesť žiakov na ich ceste poznania. Potom, ako sa stretli s nezaujmom žiakov, nekolegiálnymi vzťahmi v učiteľskom zbore a radom ďalších problémov i súkromného charakteru sa u nich objavili prvé príznaky psychického vyhorenia. V. Kačáni a Ľ. Višňovský (2005) tento stav opisujú ako depersonalizáciu, kedy učiteľ namiesto hľadania vhodných alternatív svojej práce upadá do apatie a mení sa na človeka, ktorý negatívne formuje, respektíve deformuje svojich žiakov. Takéhoto učiteľa žiaci netešia, ale sú mu skôr na obtiaž a on nie je schopný vidieť dôvody problémov v sebe samom.

Dvojica autorov C. Hennig a G. Keller (1996) sa podrobne venuje možným ohrozeniam v práci učiteľov. Delia ich do štyroch oblastí, ktoré charakterizujú nasledovne:

- Individuálne psychické príčiny – sem zaraďujú osobnosť s reaktívnym alebo proaktívnym základným postojom. (Ľudia s reaktívnym postojom sú náchylnejší na stres a vlastnú zodpovednosť prenášajú na iných. Proaktívna osobnosť si tvorí svoj život sama s orientáciou na prítomnosť, prijíma za seba zodpovednosť a snaží sa riešiť problémy.) Jedným z psychických ohrození je aj negatívne myslenie, pretože človek má vplyv na to, ako uvažuje a jedná o udalostiach. Ďalej ide o stratu alebo neschopnosť nájsť v práci každodenný zmysel;
- Individuálne fyzické príčiny – sem autori radia nedostatok rezistencie (odolnosti) organizmu voči stresu a nezdravý spôsob života (nadváha, fajčenie, konzumácia alkoholu);
- Inštitucionálne príčiny – tu ide o negatívne pôsobenie školského prostredia (zlé osvetlenie, vysoká hladina hluku, neuspokojivé priestory, škodlivá klíma školy). Taktiež atmosféra učebne, aj keď vyjadruje krátkodobú, momentálnu situáciu, môže sa zmeniť v priebehu minúty alebo jedného dňa, zasahuje do prežívania učiteľa aj žiaka a ovplyvňuje jeho psychickú rovnováhu (Vašáková, et al., 2016). Vznik stresu môže byť vyvolaný aj zvýšeným počtom problémových

žiacov v triedach, narušenými vzťahmi v učiteľskom zbore a nespokojnosťou s vedením školy;

- Spoločenské príčiny – ako stresory tu pôsobia všeobecná neschopnosť rodičov vychovať dieťa a udržať si s ním zdravý vzťah, negatívny vplyv médií, v dôsledku čoho slabne rodinná výchova, nedostatočné spoločenské ohodnotenie učiteľskej profesie.

V rámci zisťovania príčin vyhorenia u učiteľov základných a stredných škôl sa uskutočnil v rokoch 1999 – 2001 výskum pod vedením V. Holečka (2001). Išlo o určenie siedmich hlavných stresorov, kde sa na prvom mieste umiestnilo pracovné preťaženie učiteľov, na druhom mieste bolo vedenie školy a na treťom problémy, ktoré vyplývajú z kontaktu so žiakmi. D. Švingalová (2006) zasa poukazuje na prácu špeciálnych pedagógov, ako na skupinu učiteľov, ktorí musia znášať nároky práce vyplývajúcej z intenzívneho kontaktu s deťmi s rôznym druhom a stupňom postihnutia. Tieto deti majú špecifické potreby v oblasti vzdelávania a je nevyhnutné pristupovať k nim citlivo a individuálne. Tiež uvádza zaujímavý diagnostický fakt o tom, že až 15 – 20 % učiteľov je postihnutých vysokým stupňom vyhorenia, pričom ohrozuje najmä tých služobne a vekovo najstarších.

#### **4.1 Cieľ výskumu**

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ktoré stresory najviac pôsobia v práci učiteľov základných škôl, aké sú prejavy stresu u učiteľov a spôsoby, akými učitelia zvládajú stresové situácie. Skúmali sme aj mieru vyhorenia učiteľov základných škôl z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe a stupňa základnej školy, na ktorom respondenti pôsobili.

#### **4.2 Výskumné otázky**

Na základe výskumného cieľa sme si vymedzili nasledujúce výskumné otázky:

- 1) Aké stresory pôsobia v práci učiteľov základných škôl najčastejšie?
- 2) Aké sú najčastejšie prejavy stresu u učiteľov základných škôl?
- 3) Akými spôsobmi zvládajú učitelia základných škôl stresové situácie?
- 4) Aká je miera vyhorenia učiteľov základných škôl v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe?
- 5) Aká je miera vyhorenia učiteľov základných škôl v závislosti od stupňa základnej školy, na ktorom pôsobia?

#### **4.3 Metóda výskumu**

Vo výskume sme použili neštandardizovaný dotazník vlastnej proveniencie, pri tvorbe ktorého sme sa inšpirovali tromi existujúcimi metodikami. Prvá z nich je metodika, ktorú použila vo svojom výskume

rumunská dvojica O. Clipa a A. Boghean (2015), ktorá vytvorila dotazník zameraný na zistenie stresorov a zvládania stresu u učiteliek MŠ. Pôvodný dotazník spomínaných autoriek pozostával z 25 položiek – stresorov vyskytujúcich sa v práci učiteľa, 10 položiek zameraných na konkrétne spôsoby zvládania stresu a 10 položiek, ktoré predstavujú možné riešenia problémov v škole. V našom dotazníku sme využili z pôvodných 25 stresorov, 15 stresorov, rovnako ako v pôvodnej metodike, škálovaných 5-stupňovou škálou. Zoznam stresorov je uvedený v tab. 3.

Pri zisťovaní prejavov stresu v práci učiteľov sme sa inšpirovali dotazníkom autorov C. Henniga a G. Kellera (1996), ktorí vo svojej publikácii uvádzajú 24 individuálnych prejavov stresu, z ktorých sme vybrali 16 prejavov stresu (respondenti na škále od 1 do 5 mali označiť frekvenciu výskytu jednotlivých problematických prejavov).

Súčasťou našej testovej batérie bol aj dotazník od autorov A. Pines a E. Aronson (Křivohlavý, 1998), ktorý je zameraný na zistenie miery vyhorenia. Ide o 21 výrokov, pri ktorých mali respondenti vyjadriť subjektívne stanovisko na škále od 1 (nikdy) po 7 (vždy). Dotazník BM zohľadňuje všetky aspekty syndrómu vyhorenia (fyzické, emocionálne, psychické). Kľúč na vyhodnotenie štandardizovaného dotazníka uvádza vo svojej publikácii J. Křivohlavý (1998). Pri interpretácii psychického vyhorenia sme postupovali podľa legendy (BM – stupeň vyhorenia):

- BM 2 a menej = dobrý výsledok
- BM 2,1 až 3 = uspokojivý výsledok
- BM 3,1 až 4 = kritický stav, odporúča sa ujasnenie si rebríčka hodnôt
- BM 4,1 až 5 = prítomnosť vyhorenia, treba vyhľadať pomoc
- BM 5,1 a viac = alarmujúci stav vyhorenia, vyhľadať odbornú pomoc.

Reliabilita dotazníka BM vykazovala v našej výskumnej vzorke vysokú mieru (Cronbachova alfa = 0,877), samozrejme zohľadňujeme aj vysoký počet položiek vo výskumnom nástroji.

Dotazník vlastnej proveniencie tiež obsahoval otvorenú otázku zameranú na vlastné spôsoby zvládania stresových situácií.

Testovú batériu vyplňali respondenti anonymne. Výskumné zistenia boli spracované pomocou programu Microsoft Excel a SPSS 20. Bola využitá deskriptívna štatistika pre popis frekvencie a miery výskytu stresorov a prejavov stresu. Na základe testu normality (Shapiro-Wilkov test) sa preukázalo normálne rozloženie premenných vo výskumnej vzorke, preto sme ďalej využili parametrické štatistické metódy: Pearsonov korelačný koeficient a t-test pri testovaní rozdielov v komparačnej analýze.

#### **4.4 Charakteristika výskumnej vzorky**

Náš výskum sme uskutočnili v siedmich základných školách v okrese Považská Bystrica a zúčastnilo sa ho 50 respondentov. Výskumnú vzorku sme

vyberali na základe dostupného výberu. Pre naše výskumné zámery sme výskumný súbor rozdelili z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe. Išlo o dve kategórie, ktoré J. Průcha (2005) opisuje ako učiteľ začiatovník („pedagogický štart“ – 1 až 5 rokov praxe) a učiteľ expert („pedagogická stabilizácia“ – viac ako 5 rokov praxe). Výskumu sa zúčastnilo 30 (60 %) učiteľov expertov a 20 (40 %) učiteľov začiatovníkov. Vzhľadom na nízky počet respondentov a dostupný výber – v snahe zachovať anonymitu respondentov (na základe viacerých žiadostí), sme sa rozhodli v dotazníku netrváť na vyplnení veku, pohlavia a reálnej dĺžky pedagogickej praxe.

Tabuľka 1: Respondenti z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe

| Dĺžka pedagogickej praxe | Absolútna početnosť (n) | Relatívna početnosť (%) |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Učiteľ začiatovník       | 20                      | 40                      |
| Učiteľ expert            | 30                      | 60                      |
| Spolu (N)                | 50                      | 100                     |

V rámci premenných sme sa rozhodli porovnávať učiteľov aj z hľadiska stupňa základnej školy, na ktorom pôsobia. Pomer učiteľov z I. a II. stupňa bol v našej výskumnej vzorke rovnaký, t. j. 25 (50 %) a 25 (50 %).

Tabuľka 2: Respondenti z hľadiska stupňa základnej školy

| Stupeň základnej školy     | Absolútna početnosť (n) | Relatívna početnosť (%) |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| I. stupeň základnej školy  | 25                      | 50                      |
| II. stupeň základnej školy | 25                      | 50                      |
| Spolu (N)                  | 50                      | 100                     |

#### 4.5 Výskumné zistenia

##### Najčastejšie stresory pôsobiace v práci učiteľov základných škôl

Respondenti vyjadrovali subjektívne stanovisko na škále od 1 (nestresujúce) po 5 (extrémne stresujúce) k pätnástim stresorom pôsobiacim v ich pedagogickej práci. Za extrémne stresové vo svojej práci považujú učitelia najčastejšie prítomnosť žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, časté legislatívne zmeny a spoločenské ohodnotenie ich práce. Ako veľmi stresujúce označujú svoje ďalšie vzdelávanie, platové podmienky, zastávanie viacerých funkcií či prácu nadčas. Ako nestresujúce faktory sa ukázali vzťahy v pedagogickom zbore, vzťah s nadriadeným či vedenie pedagogickej dokumentácie. V tabuľke 3 uvádzame priemerné hodnoty jednotlivých stresorov.

Tabuľka 3: Stresory v práci učiteľov (usporiadané podľa miery vnímanej závažnosti)

| <b>Stresor</b>                     | <b>Priemerné hodnoty</b> |
|------------------------------------|--------------------------|
| Časté zmeny vo vzdelávacom systéme | 3,62                     |
| Žiak so ŠVVP                       | 3,40                     |
| Spoločenské ohodnotenie            | 3,16                     |
| Platové podmienky                  | 3,12                     |
| Zastávanie viacerých funkcií       | 3,08                     |
| Perfekcionizmus                    | 2,72                     |
| Rutina                             | 2,62                     |
| Profesionálne uznanie              | 2,58                     |
| Komunikácia s rodičmi dieťaťa      | 2,54                     |
| Účasť na ďalšom vzdelávaní         | 2,54                     |
| Práca nadčas                       | 2,54                     |
| Materiálne vybavenie školy         | 2,54                     |
| Vzťah s nadriadeným                | 2,28                     |
| Vedenie pedagogickej dokumentácie  | 2,20                     |
| Vzťahy v pedagogickom zbore        | 1,82                     |

#### Najčastejšie prejavy stresu u učiteľov základných škôl

Respondenti sa v druhej dotazníkovej položke vyjadrovali na škále od 1 (nikdy) po 5 (vždy) k šiestnástim prejavom stresu. Za častý prejav stresu pokladali fyzické vyčerpanie, psychické vyčerpanie, náchylnosť na choroby, bolesti hlavy a vnútorné napätie. Ide o súbor psychických a fyzických prejavov stresu, ktoré majú neskôr za následok vznik syndrómu vyhorenia. Respondenti zaradili medzi prejavy stresu, ktoré sa u nich nikdy neobjavujú, najmä vyvolávanie konfliktov, vyhýbanie sa riešeniu problémov, premýšľanie o zmene povolania, vyhýbanie sa kolegom. Respondenti uvádzali najčastejšie prejavy stresu vo fyzickej a psychickej oblasti, pričom sociálnu oblasť uvádzali ako najmenej ohrozenú. V tabuľke 4 uvádzame priemerné hodnoty jednotlivých prejavov stresu. Napriek tomuto tvrdeniu sme korelačnou analýzou (Pearsonov korelačný koeficient) zistili, že medzi mierou vyhorenia u učiteľov a niektorými prejavmi stresu v sociálnej oblasti existujú významné korelačné vzťahy. Napr. miera vyhorenia s premennou vyhýbam sa kolegom ( $r = 0,367^{**}$ ), miera vyhorenia s premennou vyvolávam konflikty ( $r = 0,308^{*}$ ), miera vyhorenia s premennou vyhýbam sa riešeniu problémov ( $r = 0,486^{**}$ ).

Tabuľka 4: Prejavy stresu v práci učiteľov

| <b>Prejav stresu</b> | <b>Priemerné hodnoty</b> |
|----------------------|--------------------------|
|----------------------|--------------------------|



|                                                           |      |
|-----------------------------------------------------------|------|
| <i>Bývam psychicky vyčerpaný</i>                          | 3,34 |
| <i>Bývam fyzicky vyčerpaný</i>                            | 2,98 |
| <i>Trpím bolesťami hlavy</i>                              | 2,76 |
| <i>Som náchylný k chorobám</i>                            | 2,74 |
| <i>Som vnútorne napätý</i>                                | 2,72 |
| <i>Zle spávam</i>                                         | 2,50 |
| <i>Cítim obavy zo zlyhania</i>                            | 2,50 |
| <i>Nemám radosť zo svojej práce</i>                       | 2,30 |
| <i>Pochybujem o svojich profesionálnych schopnostiach</i> | 2,28 |
| <i>Cítim sa bezcenný</i>                                  | 2,24 |
| <i>Mám problém sa sústrediť</i>                           | 2,16 |
| <i>Vyhýbam sa účasti na ďalšom vzdelávaní</i>             | 2,08 |
| <i>Premýšľam o zmene povolania</i>                        | 1,96 |
| <i>Vyhýbam sa kolegom</i>                                 | 1,66 |
| <i>Vyhýbam sa riešeniu problémov</i>                      | 1,66 |
| <i>Vyvolávam konflikty</i>                                | 1,40 |

### Spôsoby zvládania stresu u učiteľov

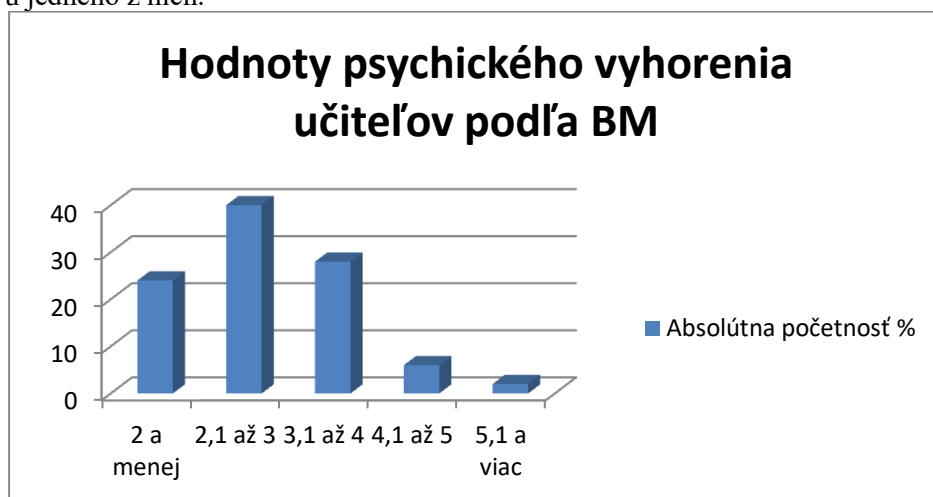
Respondenti za najčastejší spôsob zvládania stresu uvádzali relax a oddych spojený so spánkom a tiež aktívny oddych spojený so športom (graf 1).



Graf 1: Spôsoby zvládania stresových situácií

### Miera vyhorenia učiteľov základných škôl

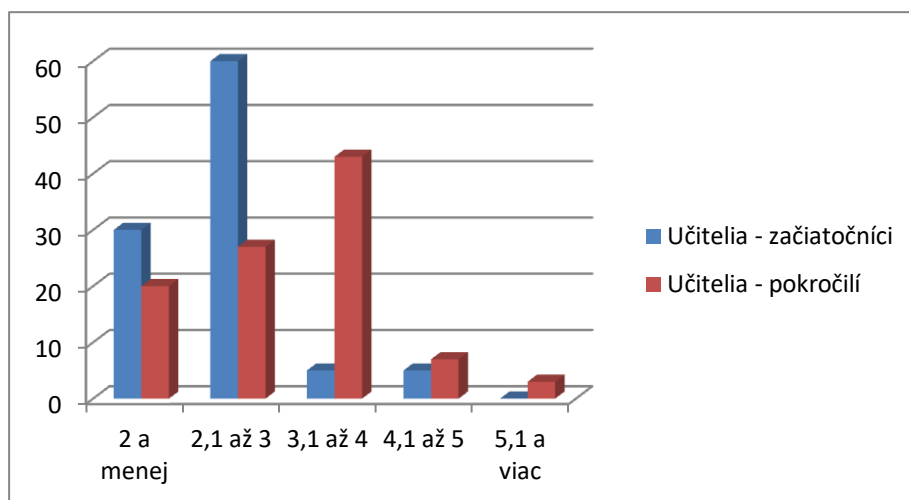
Výsledky miery vyhorenia sme komparovali na základe dĺžky pedagogickej praxe a stupňa základnej školy, kde respondenti pôsobia. Zistili sme, že priemerná celková miera vyhorenia respondentov bola 2,8, čo znamená uspokojivý výsledok. Prítomnosť psychického vyhorenia (BM 4,1 až 5) bola zistená u troch respondentov a kritický stav vyhorenia (BM 5,1 a viac) u jedného z nich.



Graf 2: Hodnoty psychického vyhorenia respondentov

#### **Miera vyhorenia učiteľov základných škôl v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe**

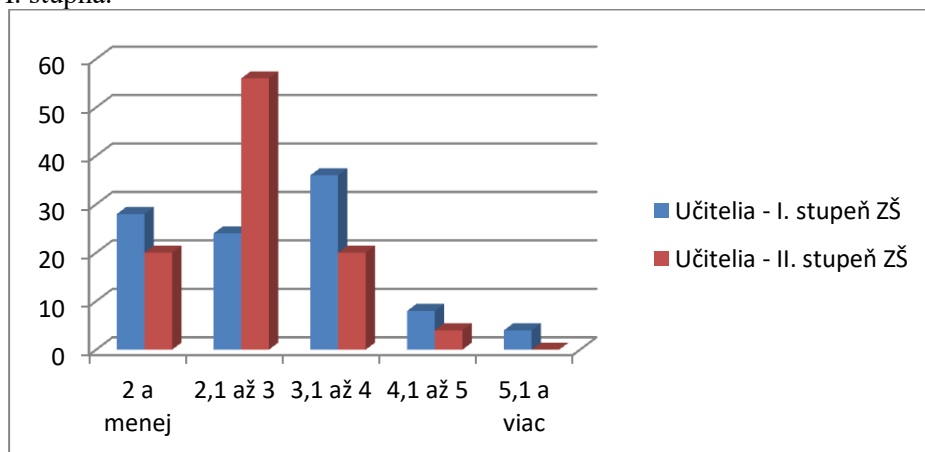
Výskumný súbor sme rozdelili na učiteľov – začiatočníkov a učiteľov – pokročilých. Pri vymedzení obdobia, kedy sa učiteľ stáva expertom a prestáva byť učiteľom začiatočníkom sme sa v literatúre stretli s odlišnosťami v počte uvádzaných rokov. Podľa J. Průchu (2005) sa však väčšinou obdobie získania vlastností experta kladie do obdobia po piatich rokoch učiteľovej praxe. Priemerná miera vyhorenia bola u učiteľov – začiatočníkov (BM = 2) nižšia ako u učiteľov – pokročilých (BM = 2,7). Na základe použitia t-testu bol potvrdený signifikantný rozdiel medzi učiteľmi začiatočníkmi a pokročilými ( $F = 2,75$ ;  $p$ -hodnota = 0,006).



Graf 3: Porovnanie psychického vyhorenia učiteľov podľa dĺžky pedagogickej praxe

#### Miera vyhorenia učiteľov základných škôl v závislosti od stupňa základnej školy, na ktorom pôsobia

Priemerná miera vyhorenia bola u učiteľov I. stupňa ZŠ (BM = 2,72) vyššia ako u učiteľov II. stupňa ZŠ (BM = 2,16). Na základe použitia t-testu bol potvrdený signifikantný rozdiel medzi skupinami učiteľov ( $F = 1,12$ ;  $p$ -hodnota = 0,036). Kritický stav (BM = 3,1 až 4) uvádzalo 36 % učiteľov I. stupňa oproti 20 % učiteľov II. stupňa. Prítomnosť psychického vyhorenia (BM 4,1 až 5) aj alarmujúceho stavu vyhorenia (BM 5,1 a viac) bola rovnako vyššia u učiteľov I. stupňa.



Graf 4: Porovnanie psychického vyhorenia učiteľov podľa stupňa základnej školy

#### 4.6 Diskusia

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ktoré stresory najviac pôsobia v práci učiteľov základných škôl, aké sú prejavy stresu u učiteľov a spôsoby, akými učitelia zvládajú stresové situácie. Skúmali sme aj mieru vyhorenia učiteľov základných škôl z hľadiska dĺžky ich pedagogickej praxe a stupňa základnej školy, na ktorom respondenti pôsobili. Stanovili sme päť výskumných otázok. **V rámci prvej výskumnej otázky** sme zistili, že za extrémne stresové vo svojej práci považujú učitelia najčastejšie prítomnosť žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, časté legislatívne zmeny a spoločenské ohodnotenie ich práce. Ako veľmi stresujúce označujú svoje ďalšie vzdelávanie, platové podmienky, zastávanie viacerých funkcií či prácu nadčas. Ide o často diskutované stresové faktory, pričom na mnohé z nich sa snažia učitelia verejne poukazovať. Ich riešenie môže priniesť komplexná a efektívna legislatívna zmena. Podobné zistenia uvádza aj O. Clipa a A. Boghean (2015) vo výskume miery prežívaného stresu a pôsobiacich stresorov v profesii učiteliek MŠ, kde autorky napokon konštatujú, že najúčinnjším opatrením na zníženie stresu u učiteľov by bola primeraná mzda a práca za riadnych pracovných podmienok. Ako nestresujúce faktory sa ukázali vzťahy v pedagogickom zbore, vzťah s nadriadeným či vedenie pedagogickej dokumentácie. Autorky M. Kačmárová a M. Kravcová (2011) zistili, že medzi hlavné zdroje stresu v rámci učiteľskej profesie patria nároky na psychiku, nízky plat, časový tlak, nedocenenie práce učiteľa, časté zmeny vzdelávacích projektov a organizácie školy. V súvislosti s touto témou zistila V. Anghelache (2015), že na celkovú spokojnosť práce u učiteľa pôsobia hlavne jeho počiatočné očakávania. Ak tieto nie sú naplnené, znižuje sa aj spokojnosť s prácou. Všetkých pätnásť stresorov, ktoré sa môžu vyskytnúť v pedagogickej praxi, pôsobí na učiteľa ako tenzia, ktorá je ignorovaná spoločnosťou, nadriadenými, ale často aj sebou samým. Školám často chýba materiálne aj priestorové zabezpečenie, učitelia žiadajú asistentov nielen do tried so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a odmietajú sa neustále prispôbovať novým legislatívnym zmenám. Zmeny v školstve sú potrebné, avšak komplexné. Ide o veľmi aktuálnu otázku, keďže v tomto období sa vytvára nový Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania pod názvom Učiace sa Slovensko. Okrem iného treba zohľadniť celú cestu učiteľa do najvyššej platovej triedy (účasť na ďalšom vzdelávaní, atestačné skúšky), ktorá predstavuje ďalšiu plejádu stresorov.

**V druhej výskumnej otázke** za častý prejav stresu pokladali učitelia fyzické vyčerpanie, psychické vyčerpanie, náchylnosť na choroby, bolesti hlavy a vnútorné napätie. Teda prejavy, ktoré môžu naznačovať zvýšené riziko syndrómu vyhorenia. Ako zdôrazňuje vo svojom konferenčnom príspevku aj D. Kopčanová (2005), dlhodobý psychosociálny stres súvisiaci s konfliktným

sociálnym prostredím v práci (v našom prípade sa skôr potvrdili problémy s problémovými žiakmi a pod.) môže mať vážne patologické dôsledky na zdravie učiteľa tým, že indukuje v organizme celý rad endokrinných reakcií s latentnými škodlivými následkami schopnými zasiahnuť každý orgán a každý systém v tele. M. Popelková (2011) potvrdila, že učitelia sú so svojim zdravím významne menej spokojní než pracovníci bánk. Tiež zo zistení P. R. O'Connora a V. A. Clarka (1990) vyplýva, že profesia učiteľa je tzv. *stresová* profesia. Preto je potrebné viac času venovať relaxácii, pohybovej aktivite a iným odpočinkovým činnostiam napomáhajúcim rýchlejšiemu odstraňovaniu napätia, ktoré sa vytvorilo v priebehu stresovej reakcie.

**V tretej výskumnej otázke** učitelia uvádzali najčastejší spôsob prekonávania stresu z práce relaxom a oddychom spojeným so spánkom, a na druhej strane aktívnym oddychom spojeným so športom. Aktívny oddych a venovanie sa záujmom zistili aj autorky O. Clipa a A. Boghean (2015). Vzhľadom na to, že išlo o otvorenú otázku, respondenti podľa nášho názoru volili skôr sociálne žiaduce odpovede. Medzi odpoveďami sa vyskytovali väčšinou pozitívne spôsoby zvládania stresu, čo je v rozpore so zisteniami P. Laukovej, S. Tótha a S. Jurišovej (2010), ktorí zistili medzi učiteľmi nežiaduce prostriedky kompenzácie stresu, a to fajčenie a užívanie alkoholu. Potešiteľné je však zvýšenie fyzickej aktivity oproti predošlým rokom podľa uvedených autorov.

**V rámci štvrtej výskumnej otázky** sme zistili, že priemerná miera vyhorenia všetkých respondentov bola 2,8, čo celkovo znamená uspokojivý výsledok. Avšak 36 % učiteľov už vykazuje kritickú mieru vyhorenia. Z výskumu D. Fontany a R. Abouserie (1993; podľa: R. Kohoutek, 2010) vyplynulo, že vo vzorke britských učiteľov základných škôl 72 % učiteľov trpí miernym stresom a 23 % trpí vážnym stresom. Nemeckí psychológovia C. Hennig a G. Keller (1995) uvádzajú, že počet učiteľov postihnutých vysokou mierou vyhorenia sa pohybuje medzi 15 – 20 %.

Priemerná miera vyhorenia bola u učiteľov – začiatočníkov (BM = 2) nižšia ako u učiteľov – pokročilých (BM = 2,7). Na základe použitia t-testu bol potvrdený signifikantný rozdiel medzi učiteľmi začiatočníkmi a pokročilými ( $F = 2,75$ ;  $p$ -hodnota = 0,006). Tieto zistenia sa viažu aj s vekom respondentov, keďže predpokladáme, že učitelia s dlhšou pedagogickou praxou sú spravidla vekovo starší oproti začiatočníkom. S vekom, ale aj s dlhým pôsobením v rizikovom povolaní týkajúcom sa práce s ľuďmi postupne klesá výkonnosť aj odolnosť organizmu voči stresu. Naopak, služobne mladší učitelia pracujú s väčším entuziazmom a optimizmom. Čerství absolventi vysokých škôl prichádzajú do zamestnania plní očakávaní a zápalu pre prácu. Realita pedagogickej praxe im však často vezme ich ilúzie a oni časom podľahnú vyhoreniu.

**V piatej výskumnej otázke** sme zistili priemernú mieru vyhorenia u učiteľov I. stupňa ZŠ (BM = 2,72) vyššiu ako u učiteľov II. stupňa ZŠ (BM = 2,16). Na základe použitia t-testu bol potvrdený signifikantný rozdiel medzi skupinami učiteľov ( $F = 1,12$ ;  $p$ -hodnota = 0,036). Kritický stav (BM = 3,1 až 4) uvádzalo 36 % učiteľov I. stupňa oproti 20 % učiteľov II. stupňa.

Prítomnosť psychického vyhorenia (BM 4,1 až 5) aj alarmujúceho stavu vyhorenia (BM 5,1 a viac) bola rovnako vyššia u učiteľov I. stupňa. Vyššia miera psychického vyhorenia u učiteľov prvého stupňa súvisí s ich náročnou prácou s deťmi. Učia žiakov základy, na ktorých sa potom stavia všetko ostatné v sekundárnom vzdelávaní. Majú širší záber vedomostí a záujmov, pretože nemajú aprobáciu len na jeden alebo dva predmety, ako je to na druhom stupni. Samozrejme, aj v sekundárnom vzdelávaní existujú rôzne úskalia, ktoré učiteľom spôsobujú stres. Učiteľ učí každú hodinu v inej triede, čomu musí prispôbiť aj svoj výklad. Neustále pracuje s rôznymi kolektívami žiakov z rôznych ročníkov, stretáva sa vo väčšej miere s výchovno-problémovým správaním sa žiakov.

Naše výskumné zistenia však nemožno zovšeobecniť, sú limitované pomerne malou výskumnou vzorkou, ako aj výskumným dizajnom a metodikami použitými vo výskume.

## **Záver**

Na základe našich zistení môžeme súhlasiť s vyššie uvedenými autormi, že učiteľská profesia je pomerne stresujúca, viac sú ohrození učitelia primárneho vzdelávania a tiež učitelia s dlhoročnou praxou. Medzi prejavy stresu patria hlavne somatické a psychické problémy, ktoré sa potom v praxi odrážajú hlavne na častejšej neprítomnosti v práci z dôvodu zdravotných problémov. Uvedomujeme si, že v súčasnosti na Slovensku nie sú nastavené priaznivé podmienky na vykonávanie učiteľskej profesie. Medzi odporúčania, ktoré vyplynuli z nášho výskumu patria (okrem komplexnej a pozitívnej reformy školstva):

- sprísnenie kritérií posudzovania psychickej pracovnej spôsobilosti uchádzačov o učiteľskú profesiu (Kopčanová, 2005);
- dôkladná psychologická príprava budúcich učiteľov (sociálno-psychologické tréningy zamerané na rozvíjanie podstatných sociálnych zručností) (Kopčanová, 2005);
- otvorená medializácia všetkých aktuálnych otázok spojených so školstvom a postavením dnešného učiteľa (Kopčanová, 2005);
- podporiť vytváranie pozícií pre odborných zamestnancov (školskí psychológovia, sociálni pedagógovia) a ich angažovaním sa aj pri preventívnych aktivitách pre učiteľov;

- podporiť vytváranie pozícií pre asistentov učiteľov nielen pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (napríklad do prvej triedy);
- zjednodušiť postup v platových triedach učiteľov a zrušiť platový strop;
- zaviesť zážitkové preventívne programy pre učiteľov (význam posilňovania pozitívneho sebapoňatia pri zvládání záťaže v zmysle hardiness potvrdili u budúcich učiteľov Miškolciová, Ďuricová, 2015);
- budovať na pracovisku pozitívnu pracovnú klímu, ktorá napomáha k vnútornej pohode učiteľov;
- pomáhať zvyšovať spoločenskú hodnotu učiteľskej profesie;
- poskytnúť odbornú pomoc učiteľovi v prípade vysokej miery vyhorenia.

#### LITERATÚRA:

- ANGHELACHE, V. 2015. *A possible explanatory model for the relationship between teaching motivation and job satisfaction*. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 180, s. 235 – 240.
- CLIPA, O., BOGHEAN, A. 2015. Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 180. s. 907 – 915.
- DOBRIKOVÁ, P. 2007. *Zvládanie záťažových situácií : ako si zachovať duševné zdravie*. Bratislava : Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2007. 126 s. ISBN 978-80-89271-20-7.
- FREUDENBERGER, H. J. 1974. Staff Burn-Out. In *Journal of Social Issues*, roč. 30, 1974, s. 159 – 165.
- GAVORA, P. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- HENNIG, C. – KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha : Portál, 1996. 96 s. ISBN 80-7178-093-6.
- HOLEČEK, V. 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2001. 109 s. ISBN 80-7082-809-9.
- KAČÁNI, V. – VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : Iris, 2005. 198 s. ISBN 80-89018-85-8.
- KAČMÁROVÁ, M., KRAVCOVÁ, M. 2011. *Zdroje stresu a stratégie zvládania v učiteľskej profesii*. In *Zborník z medzinárodnej vedeckej elektronickej konferencie pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky. ISBN 978-80-555-0482-7.
- KEBZA, V. – ŠOLCOVÁ, I. 1998. Burnout syndróm : teoretická východiska, diagnostické a intervenčné možnosti. In *Československá psychologie*, roč. 42, 1998, č. 5. ISSN 0009-062X, s. 429 – 447.
- KOPČANOVÁ, Dagmar. 2005. Rodové odlišnosti a ďalšie faktory ovplyvňujúce status súčasného učiteľa. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ,

- Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1059-1.
- KOHOUTEK, R. 2010. *Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol*. [online] Aktualizácia 2010-03. [citované 10. februára 2017]. Dostupné na <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha : Grada Publishing, 1998. 136 s. ISBN 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2012. *Horiť, ale nevyhoriť*. Bratislava : Karmelitánske nakladateľstvo, 2012. 214 s. ISBN 978-80-8135-003-0.
- LAUKOVÁ, P., TÓTH S., JURIŠOVÁ, S. 2010. Zmeny v zdravotnom stave a životnom štýle učiteľov. In *Verejné zdravotníctvo* (online), r. 7, č. 1, ISSN 1337-1789.
- MÍŠKOLCIOVÁ, L., ĎURICOVÁ, L. 2015. Relationship between Self-concept and Resistance in Terms of „Hardiness“ in University Students. In *The New Educational Review*. Vol. 39, No. 1, ISSN 1732-6729, p. 96 – 106.
- O'CONNOR, P. R., CLARKE, V. A. 1990. Determinants of teacher stress. In *Australian Journal of Education*, r. 34, č. 1, s. 41 – 51.
- PEŠEK, R. – PRAŠKO, J. 2016. *Syndrom vyhoření : jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha : Pasperta Publishing, s. r. o., 2016. 179 s. ISBN 978-80-88163-00-8.
- POPELKOVÁ, M. 2011. Spokojnosť učiteľov so zdravím. In *Škola a zdraví 21: Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, s. 93 – 104.
- PRŮCHA, J. 2005. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- SCHMIDBAUER, W. 2008. *Syndrom pomocníka : podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích*. Praha : Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-369-7.
- ŠVINGALOVÁ, D. 2006. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006. 82 s. ISBN 80-7372-105-8.
- VAŠAŠOVÁ, Z. KALISKÁ, L., ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, B., PETRÍK, Š. 2016. *Psychológia učenia dospelých*. Banská Bystrica: Belianum UMB, ISBN 978-80-557-1113-3.

*Beata Žitniaková Gurgová pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty UMB. Svoju pedagogickú činnosť zameriava hlavne na sociálnu psychológiu a realizáciu sociálno-psychologických tréningov. Jej vedecká práca je orientovaná na problémy školskej úspešnosti, výkonovej motivácie a v ostatných rokoch sa venovala problematike perfekcionizmu v rôznych súvislostiach.*



**Lucia Behúňová** je absolventkou magisterského štúdia v študijnom programe Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na Trnavskej univerzite v Trnave. Momentálne pôsobí ako učiteľka anglického jazyka v primárnom vzdelávaní a ako vychovávateľka v Školskom klube detí v Základnej škole Považské Podhradie. Pod jej vedením sa v škole realizujú dva záujmové útvary – Dopraváčik a Hravá angličtina.

PhDr. Beata Žitniaková Gurgová, PhD.,  
Katedra psychológie  
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela,  
Banská Bystrica  
E – mail: [beata.zitniakova-gurgova@umb.sk](mailto:beata.zitniakova-gurgova@umb.sk)

Mgr. Lucia Behúňová,  
Základná škola s materskou školou  
Považské Podhradie,  
Považská Bystrica  
E – mail: [lucia.behunova@gmail.com](mailto:lucia.behunova@gmail.com)

## Výchovné správanie matiek, prosociálne a agresívne správanie detí predškolského veku

Lenka Antalíková  
Filozofická fakulta TU, Trnava

**Anotácia:** *Výchova formuje názory, postoje a aj správanie dieťaťa. Na základe správania detí predškolského veku voči rovesníkom môžeme predpokladať ich nasledovné správanie v ďalších vývinových obdobiach, čo je spojené s možným patologickým správaním v pubertálnom období, či dospelosti. Štúdia sa preto zameriava na vzťah medzi vybranými aspektmi výchovy matiek v úplných rodinách a agresívnym a prosociálnym správaním detí v materskej škole k svojim rovesníkom. Ďalej porovnáva mieru prejavovania jednotlivých druhov správania u chlapcov a dievčat. Výskumný súbor tvorilo 28 učiteliek materských škôl a 96 matiek detí vo veku 4,5 až 6,5 roka z úplných rodín zo siedmich materských škôl v Bratislavskom kraji. Mieru používania zložiek výchovy u matiek voči svojmu dieťaťu sme zaznamenali prostredníctvom upraveného dotazníka ADOR (Matějček, Říčan, 1983) na sebauhľad matiek. A na získanie údajov o správaní dieťaťa v MŠ sme použili Škálu sociálneho správania dieťaťa predškolského veku – učiteľská forma [PSBS-TF, The Preschool Social Behaviour Scale – Teacher Form] (Crick, Casas, Mosher, 1997). V miere prejavovania agresie a prosociálneho správania sa u dievčat a chlapcov rozdiely nepreukázali. Preukázalo sa však rozličné pôsobenie výchovy matiek na dievčatá a chlapcov. Naše hypotézy sa sčasti potvrdili. Štatisticky významné korelačné vzťahy so správaním detí sa preukázali pri prejavovaní hostility, pozitívneho záujmu, direktívnosti a nedôslednosti vo výchove matiek. Žiadny štatisticky významný vzťah so správaním detí sa nepreukázal pri autonómii vo výchove zo strany matiek. Tieto výsledky sú do značnej miery podobné ako výsledky zo zahraničných výskumov.*

**Kľúčové slová:** fyzická agresia, predškolský vek, prosociálne správanie, výchova, vzťahová agresia

**Educational Behavior of Mothers, Prosocial and Aggressive Behavior of Children of Preschool Age.** *The education shapes the opinions and attitudes and behavior of the child. Based on the behavior of preschool children to their peers, we can expect the following behavior in other developmental stages, which is to involve with possible pathological behavior in the adolescence or adulthood. Therefore the study is focused on relationship between scales of parenting styles of mothers in complete family and aggressive and prosocial behavior of children to their peers in kindergarten.*

*It also compares degree of manifestation of different kinds of behavior in boys and girls. The sample consist of 28 kindergarten teachers and 96 mothers of kids in age from 4,5 to 6,5 years coming from complete families in seven kindergartens in Bratislava region. Degree of using elements of parenting styles in mothers towards their children was measured by modified questionnaire ADOR (Matějček, Říčan, 1983) for self-assessment of mothers. For getting data of children behavior in kindergartens we used Preschool Social Behavior Scale –Teacher Form (Crick, Casas, Mosher, 1997). We haven't found a difference in degree of aggression and prosocial behavior between boys and girls. But we found different effect of mother's parenting style on girls and boys. Our hypothesis was partially confirmed. Statistically significant correlations were demonstrated between the children's behavior and exercising hostility, positive interest, directivity and inconsistency in parenting style of mothers. He wasn't demonstrated statistically significant correlation between the children's behavior and autonomy in parenting style of mothers. These results are largely similar to those of the foreign studies.*

**Key words:** Physical aggression, Preschool age, Prosocial behavior, Upbringing, Relation aggression.

## Úvod

V predškolskom období je dieťa schopné empatie, prosociálneho správania, aj zámernej agresie, pretože prekonáva ďalšiu vývinovú úroveň v oblasti sociálneho, emocionálneho, aj morálneho rozvoja.

Prostredníctvom spolupráce a kontaktu s rovesníkmi sa rozvíja decentrácia, t. j. schopnosť pozerat' sa na vlastné konanie očami druhého, či vcítiť sa do pocitov druhého. To znamená, že dieťa je schopné pomáhať slabším, podriaďovať sa záujmu ostatných, riešiť konflikt kompromisom. Dôležité na rozvoj decentrácie je odlíšenie seba od druhých, ale aj ne/empatické správanie najbližších osôb voči dieťaťu (Šulová, 2005). Podľa Hoffmana (in Šulová, 2005) dieťa v tomto období prechádza záujmom od seba k druhému.

Veľký význam pre rozvoj sebaregulácie správania má morálny vývin. Piaget a Kohlberg majú síce odlišné koncepcie morálneho vývinu, ale obaja spájajú predškolský vek s heteronómnou morálkou dieťaťa, podľa ktorej sa dieťa riadi príkazmi a zákazmi ľudí, ktorí sú pre neho autoritou. Jeho cieľom je vyhnúť sa trestu alebo získať odmenu. Postupne sa tak učí morálnym hodnotám a normám. Je to obdobie tvorby základov morálky (Šulová, 2005). Avšak dieťa by nebolo schopné sebaregulácie správania bez rozvoja svedomia. V tomto veku sa začína prejavovať svedomie dieťaťa prekročením jeho hraníc nastavených autoritou, ale až keď vie sám rozoznať zlé správanie od dobrého. Za svoje správanie si samo vnútorne udelí trest alebo ho žiada od dospelého. Svedomie rozvíjajú odmeny a tresty od rodičov. Neodporúča sa však

materiálna odmena a fyzické tresty. Vytvára sa tak prosociálnosť a potláča uspokojenie aktuálnych potrieb a agresivity u dieťaťa (Říčan, 2006).

### **Výchova v rodine**

Naznačili sme, že výchova v rodine je dôležitým aspektom vo vývine dieťaťa. Výchova pôsobí spolu s biologickými činiteľmi vývinu a sebautváraním na formovanie osobnosti človeka. Jej cieľom je preto rozvoj osobnosti dieťaťa, ale aj získanie a internalizácia nových zručností, návykov, vlastností, ktoré sú spoločensky žiaduce, a tiež pozitívne formovanie charakteru (Prevendárová, Kubičková, 1996). Rodina predstavuje pre dieťa najväčší vplyv v jeho prvých šiestich rokoch života. Dieťa sa v prvých rokoch života takmer vôbec nestretáva s inými ľuďmi, než s rodinnými príslušníkmi, najčastejšie s matkou a otcom a významnejšiu rolu preberajú od rovesníkov a učiteľov v neskoršom veku (Manniová, 2007). Medzi dôležité funkcie rodinného systému patrí aj socializácia a výchova, bez ktorých nie je rodina úplne funkčná, a stáva sa dysfunkčnou. Rodičia používajú rôzne výchovné prostriedky a metódy. Ide o spôsob výchovy, ktorý zahŕňa celkovú interakciu medzi dospelým a dieťaťom (Čáp, 1996, Manniová, 2007). Dochádza tu k reciprocite, teda nielen rodič ovplyvňuje správanie dieťaťa, ale aj dieťa ovplyvňuje správanie rodičov. Rodič však musí disponovať autoritou. Bez autority nemožno vychovávať dieťa k vhodnej interakcii s rovesníkmi a vhodnému správaniu (Manniová, 2007). Deti pozitívne ovplyvňuje otvorená komunikácia, emočné teplo v rodine, spoločné riešenie problémov a záujem od ostatných členov rodiny. Negatívne vývin dieťaťa ovplyvňuje nenávisť, hostilita v rodine, stále príkazy a zákazy rodičov, nezáujem o členov rodiny, či chaotické riadenie rodičov (Milovanovic, Budimir-Ninkovic, 2012).

Aspekty výchovy, ktoré budeme skúmať, vychádzajú z tzv. Becker-Schaeferovho modelu pozostávajúceho z dvoch dimenzií: kontrola (obmedzenie) vs. autonómia (zhovievavosť) a láskavosť (akceptácia) vs. hostilita (odmietnutie) (Lam, 1997). Na Slovensku a v Českej republike je známy model štyroch komponentov a ich kombinácií od Čápa, ktorý sa tiež inšpiroval tromi výchovnými štýlmi od Lewina. Štyri komponenty predstavujú prejavy rodičov k dieťaťu v ich vzťahu. Jedná sa o komponent kladný a záporný (dimenzia emočného vzťahu), požiadaviek a voľnosti (dimenzia výchovného riadenia) (Čáp, 1996).

### **Prosociálne správanie**

Prosociálne správanie sa snažilo vysvetliť množstvo definícií od rôznych autorov. My si predstavíme definíciu od Páleníka (2008, s. 387), ktorý definuje prosociálne správanie ako „celú šírku prejavov v medziľudskom správaní, ktoré zasahujú do rozpoloženia iných ľudí v smere jeho uľahčenia a zlepšenia“.

Niekedy sa vyjadruje aj pojmom *altruizmus*. Prosociálne správanie sa rozvíja spojením biologických vplyvov, osobnostných črt, sociálnych vplyvov (výchova, vzor), motivačných, kognitívnych (schopnosť rozpoznať, kedy človek pomoc potrebuje a ako mu pomôcť) a situačných faktorov (Kaňkovská, 2007). Najviac nás zaujíma sociálny vplyv, ktorý je široký. V rámci neho môže ísť o vplyv sociálnych noriem ako reciprocita a sociálna zodpovednosť (Páleník, 2008). Príčinu by mohla vysvetliť aj teória sociálnej výmeny. V predškolskom veku je hlavným faktorom rozvoja prosociálneho správania rodinné prostredie (Kaňkovská, 2007). Prosociálne správanie sa môže rozvíjať práve tým, že dieťa v ranom veku zažilo bezpečnú väzbu s matkou (Martínek, 2009) a tiež výchovnými štýlmi rodičov. V českom výskume sa zistilo, že výchovné štýly rodičov viac pôsobia na chlapcov než na dievčatá. Chlapci staršieho školského veku v tomto výskume reagovali citlivejšie na výchovné štýly rodičov a aj prosociálne správanie je viac ovplyvňované výchovným štýlom rodičov (Kaňkovská, 2007).

Vo viacerých výskumoch sa preukázali vzťahy medzi jednotlivými štýlmi alebo aspektmi výchovy rodičov a prosociálnym správaním detí. Výskum Krevansa a Gibbso (1996) poukazuje na to, že odňatie lásky, trestanie, zrušenie privilégií a pohrozovanie dieťaťu v puberte znižuje rozvoj empatie a redukuje prosociálne správanie. Zhou a kol. (2002) vo svojich výsledkoch uvádzajú podobné tvrdenia. Podľa nich empatia, a tak aj prosociálne správanie je pozitívne spojené s teplom a reagovaním rodiča na dieťa v mladšom školskom veku až adolescencii. Vyššia miera empatie je pritom spojená s nižšou tendenciou k agresívnemu správaniu (Zhou a kol., 2002). Vždy je však dôležité, ako vie rodič narábať so svojou autoritou a poskytovať dieťaťu primeranú lásku. Dieťa berie svojho rodiča vážne a neprejavuje voči nemu negatívne emócie, keď od dieťaťa niečo žiada. Vtedy ide o efektívne riadenie voči dieťaťu, a tak podporuje jeho empatiu a prosociálne správanie (Krevans, Gibbs, 1996). Butler (2008) dopĺňa tento výskum o zistenie negatívneho vzťahu medzi prosociálnym správaním adolescentov a nezáujmom až nenávisťou, teda hostilitou zo strany rodiča. Pri výchove detí v predškolskom veku sa zistili podobné zistenia ako pri výchove adolescentov. Rovnako sa zistila korelácia medzi prosociálnym správaním austrálskych detí a nižšou mierou trestov vo výchove matiek a tiež vyššou mierou lásky v ich výchove. Tento vzťah sa síce nepreukázal u tureckých detí, ale ich prosociálne správanie sa spája s vyžadovaním poslušnosti od matky, čo sa naopak nepreukázalo u austrálskych detí. Možno teda pozorovať medzikultúrne rozdiely (Yagmurlu, Sanson, 2009). Brajša-Žganec a Hanzec (2014) taktiež skúmali danú problematiku u detí predškolského veku a uvádzajú, že teplo vo vzťahu s matkou pozitívne súvisí s prosociálnym správaním, zatiaľ čo tolerancia, resp. zhovievavosť má negatívny vzťah s prosociálnym správaním detí. Aj

u trojročných detí charakteristických ako európski Američania sa preukázal citlivý prístup zo strany rodičov ako podporujúci spôsob vedúci k prosociálnemu správaniu u detí. V tomto výskume sa tiež potvrdil hostilný štýl výchovy a štýl s prevažujúcim používaním kontroly ako spôsobu výchovy, ktoré, naopak, znižujú prejavy prosociálneho správania detí (Whiteside-Mansell a kol., 2003). Cornell a Frick (2007) vo svojom výskume uvažujú o dôležitosti temperamentu dieťaťa, resp. jeho vplyve na vzťah medzi nekonzistentnou výchovou rodiča a rozvojom empatie u dieťaťa v predškolskom veku. Vzťah medzi týmito dvoma premennými sa v ich výskume preukázal v negatívnom smere, a iba u detí, ktoré disponovali tzv. behaviorálnou neinhibovanosťou, teda takým deťom, ktoré sa bezhlavo vrhajú do činností a nemajú takú vysokú kontrolu nad svojím správaním ako deti s tzv. behaviorálnou inhibovanosťou (Cornell, Frick, 2007).

### **Agresívne správanie**

Mohlo by sa všeobecne povedať, že toto správanie je zamerané na ublíženie druhému (Bordens, Horowitz, 2008; Páleník, 2008). Podľa Bordensa a Horowitza (2008) je za agresívnu osobu označená tá osoba, ktorá zámerne ublížila, poškodila druhého človeka či iný živý organizmus, alebo objekt. Autori rozdeľujú druhy agresie rôzne. Martínek (2009) je zástancom delenia agresie spojeného z viacerých druhov agresie. Kombináciou priamej vs. nepriamej agresie, verbálnej vs. fyzickej agresie a aktivity vs. pasivity vzniká osem druhov agresii, ako je napr. fyzická aktívna priama agresia, verbálna aktívna nepriama agresia. Okrem nich rozlišuje emocionálnu, frustračnú a inštrumentálnu agresiu (Martínek, 2009). Zahraniční autori a výskumníci pracujú vo výskumoch aj so skrytou a zjavnou agresiou, proaktívnou a reaktívnou agresiou. Spomínajú aj symbolickú agresiu, vzťahovú agresiu a podobne (napr. Crick, Grotpeter, 1995; Swit, McMaugh, 2012). Z nich nás budú najviac zaujímať fyzická a vzťahová agresia.

Fyzická agresia je ubližovanie priame formou kopania a bitia druhého, čo osobe môže spôsobiť rany na tele (Bordens, Horowitz, 2008). Deti sú schopné aj inej agresie voči druhým, teda vzťahovej agresie (pozri Crick, Grotpeter, 1995; Crick, Zahn-Waxler, 2003; Ostrov, Crick, 2007). To je dôvod, prečo sa dnes skúma nielen fyzická, ale aj vzťahová agresia u predškolských detí. Vzťahová agresia je podľa Cricka (in Swit, McMaugh, 2012) medziľudské manipulatívne správanie, ktoré je opakovateľne a úmyselne používané na ubližovanie druhému. Niektorí autori ju vnímajú ako opak zjavnej/priamej agresie, konkrétne ako ublíženie druhému tým, že poškodí jeho vzťahy s druhými klamstvami, či sociálnym vylúčením (Crick, Casas, Mosher, 1997). Pričom Archer (2004) ju považuje za taký typ agresie, ktorá obsahuje buď prvky priamej, alebo prvky nepriamej agresie. K jej nepriamej forme patrí

sociálny ostrakizmus a odmietnutie (Archer, 2004), konkrétne sociálne vylúčenie rovesníka z hry, či zo skupiny; a odmietnutie, ktoré vzniká rozprávaním klamstiev o rovesníkovi (Crick, in Swit, McMaugh, 2012). Priamou formou je priama konfrontácia (Archer, 2004), konkrétne ovládanie druhého prostredníctvom verbálneho vyhrážania sa (napr. že ho prestane mať rád, keď neurobí to, čo chce) (Archer, 2004; Crick, in Swit, McMaugh, 2012). Belden, Gaffrey a Luby (2012) tvrdia, že u detí predškolského veku sa objavuje práve priama vzťahová agresia, a preto je lepšie pozorovateľná (dieťa si zakryje uši, a tak dáva najavo ignoráciu rovesníka), než u starších detí, ktoré častejšie využívajú nepriamu vzťahovú agresiu.

Okrem frustrácie, osobnostných črt a biologických základov je agresívne správanie rozvíjané aj spoločnosťou. Najprv na nás vplýva rodina, neskôr sa pripájajú rovesníci, učitelia, médiá a kultúra (Bordens, Horowitz, 2008). Albert Bandura (1971) tvrdí vo svojej teórii sociálneho učenia, že agresívnemu správaniu sa dá naučiť rovnako ako akémukoľvek inému správaniu človeka. A to buď prostredníctvom priamych trestov a spevňovaním, alebo pozorovaním druhých (observačným učením) (tamtiež). Deti napodobňujú správanie dospelých, často rodičov, ktorí sa stávajú ich vzormi počas prvých šiestich rokov života (Karsten, 2006). Rodičia tiež podporujú agresívne správanie dieťaťa, ak sú oni fyzicky alebo verbálne agresívni voči dieťaťu (Bordens, Horowitz, 2008). Rodina je dôležitá pri osvojovaní si vzorcov správania. Podľa sociálno-integračného modelu vzniká agresívne správanie pri nevhodnej výchove rodičov, príkladom je zanedbávajúca výchova, a keď rodičia dieťa zneužívajú (tamtiež). Taktiež pri prežívaní nejistej väzby sa dieťa môže stať agresívnym, lebo takéto dieťa bude chcieť na seba upútať pozornosť (Martínek, 2009).

Predstavíme si niekoľko výskumov, ktoré skúmali prepojenie medzi výchovnými štýlmi, či aspektmi výchovy a agresívnym, či problémovým správaním. Casas a kol. (2006) tvrdia, že autoritatívny štýl výchovy negatívne súvisí s fyzickou agresiou dievčat predškolského veku. Na druhej strane naznačujú, že tolerantný štýl výchovy je pre dieťa veľmi negatívny. Ukázala sa jeho pozitívna súvislosť so vzťahovou agresiou oboch pohlaví a fyzickou agresiou dievčat predškolského veku. So vzťahovou agresiou oboch pohlaví tiež pozitívne súvisela aj autoritárska výchova, ale najmä, ak ju používa otec (Casas a kol., 2006). Taktiež výskum Brajša-Žganeca a Hanzeca (2014) potvrdzuje, že tolerancia, resp. zhovievavosť zo strany matky pozitívne súvisí s problémovým správaním detí predškolského veku, zatiaľ čo vzťah medzi problémovým správaním detí a teplom matky má negatívny smer. U trojročných detí, európskych Američanov, sa zistil pozitívny vzťah medzi externalizáciou problémov detí a hostilným rodičovstvom, a taktiež rodičovským prístupom charakteristickým vysokou mierou kontroly

a obmedzeným rešpektovaním autonómie dieťaťa. A, naopak, negatívny vzťah medzi externalizáciou problémov a citlivým rodičovstvom, ktorý je charakteristický teplom a záujmom o dieťa (Whiteside-Mansell a kol., 2003). Na základe týchto výskumov by sme mohli konštatovať, že je dôležité vedieť vo výchove sklbiť autonómiu a direktívnosť a nepoužívať krajný spôsob riadenia (príliš autonómny alebo príliš direktívny spôsob riadenia dieťaťa). Podľa sociálno-integračného modelu agresívne správanie dieťaťa by mohlo byť spôsobené tvrdým riadením dieťaťa, nekonzistentnou výchovou, slabým monitorovaním dieťaťa, slabým pozitívnym vzťahom, či nezáujmom o činnosti dieťaťa (Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1989). O deti v predškolskom až mladšom školskom veku sa zaujímali Gadeyne, Ghesquiere, Onghena (2004) v longitudinálnom výskume, v ktorom zistili, že deti, ktorých rodičia používajú vo výchove nízku mieru obmedzujúcej kontroly, vykazujú oveľa menej problémového správania, než deti rodičov používajúcich vysokú mieru obmedzujúcej kontroly (tamtiež). V danej problematike sa zaoberali o deti v predškolskom až mladšom školskom veku tiež Osa a kol. (2014) a Duncombe a kol. (2012), ktorí zistili, že aj v tomto vekovom období existuje vzťah medzi nekonzistentnou výchovou rodiča a agresívnym správaním a celkovo problémovým správaním dieťaťa. Duncombe a kol. (2012) navyše preukázali, že negatívna emočná expresivita matky podporuje výskyt prejavov problémového správania detí predškolského a mladšieho školského veku. Túto pozitívnu súvislosť medzi hostilitou a nevhodným správaním, ako je agresivita, preukázal vo výskume s adolescentmi aj Butler (2008).

### **Rozdiely medzi pohlaviami**

Altay a Güre (2012) tvrdia, že rozdiely medzi pohlaviami môžu byť spôsobené práve socializáciou, keďže k chlapcom a dievčatám sa okolie správa odlišne. Chlapci sú nabádaní skrývať slabosť, majú byť tvrdí k sebe aj k iným. Skôr sa im toleruje agresívne správanie ako dievčatám. Dievčatá sú, naopak, chválené v prípade, že sú dobré a poslušné. Rodičia tiež častejšie poskytujú pomoc dcéram než synom (Karsten, 2006), čo by mohlo skôr naučiť dievčatá prosociálnemu správaniu než chlapcov.

Swit a McMaugh (2012) zistili, že vzťahová agresia je podstatne viac zastúpená u starších detí predškolského veku (> 4,5 roka). A tiež, že vyššia miera vzťahovej agresie je v súvislosti s nižšou mierou prosociálneho správania. Nepotvrdili však žiadne rozdiely medzi dievčatami a chlapcami (Swit, McMaugh, 2012). Naopak, Marton a kol. (2009) zistili rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v spôsoboch správania a tvrdia, že pred piatym rokom veku sú dievčatá viac empatické a prosociálne zapojené vo vzťahu s rovesníkmi na rozdiel od chlapcov. Crick, Zahn-Waxler (2003) a Crick, Grotpeter (1995) tvrdia, že zjavné problémové správanie, ako je fyzická



agresia, či šikanovanie sú viditeľné najmä u chlapcov, zatiaľ čo dievčatá využívajú hlavne skryté problémové správanie ako ohováranie, klamstvá o druhých.

### **Výskumný problém, cieľ, otázky a hypotézy**

Podstatou nášho výskumného problému je psychologický dopad výchovného správania matky na mieru prejavovania kladných, či záporných druhov správania detí v materskej škole. Výchova formuje názory, postoje a aj správanie dieťaťa. Na základe správania detí predškolského veku voči rovesníkom môžeme predpokladať ich nasledovné správanie v ďalších vývinových obdobiach, čo je spojené s možným patologickým správaním v pubertálnom období, či dospelosti. Preto je naším výskumným cieľom skúmať, či existuje vzťah medzi pozitívnym záujmom, hostilitou, direktívnosťou, autonómiou a nedôslednosťou matky vo výchove a tromi druhmi správania (prosociálne správanie, fyzická a vzťahová agresia) dieťaťa predškolského veku voči svojim rovesníkom. A tiež, ktorý faktor vo výchove by mohol mať najnegatívnejší a najpozitívnejší vzťah so správaním. Okrem toho nás bude zaujímať, či sa preukáže odlišná miera prejavovania jednotlivých druhov správania u dievčat a u chlapcov.

#### *Výskumné otázky a hypotézy*

Výskum má nasledovné výskumné otázky a hypotézy:

O<sub>1</sub>: Ktoré faktory výchovného správania matiek súvisia a v akom smere s agresívnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom v materskej škole?

Na základe výskumu Brajša-Žganeca a Hanzeca (2014), ktorý uvádza, že vyššia miera problémového správania u detí predškolského veku negatívne súvisí s teplotou medzi rodičom a dieťaťom, sme stanovili prvú hypotézu:

H<sub>1</sub>: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi pozitívnym záujmom matiek a agresívnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom.

Druhú hypotézu sme vytvorili na základe viacerých výskumov. Duncombe a kol. (2012) vo výskume detí predškolského až mladšieho školského veku zistili, že agresívne správanie pozitívne súvisí s nedôsledným rodičovstvom a negatívnou emočnou expresivitou zo strany rodiča. Pozitívny vzťah medzi nedôslednosťou vo výchove a agresívnym správaním preukázal aj Osa a kol. (2014) u trojročných detí. Gadeyne, Ghesquiere, Onghena (2004) preukázali pozitívnu súvislosť direktívnosti matiek s agresívnym správaním detí predškolského až mladšieho školského veku. Brajša-Žganec a Hanzec (2014) uvádzajú, že zhovievavý prístup rodiča môže spôsobiť zvýšené prejavy

problémového správania dieťaťa predškolského veku. Ďalšia hypotéza je preto nasledovná:

H<sub>2</sub>: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi hostilitou, direktívnosťou, autonómiou a nedôslednosťou matiek a agresívnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom.

O<sub>2</sub>: Ktoré faktory výchovného správania matiek súvisia a v akom smere s prosociálnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom v materskej škole?

Tretiu hypotézu sme stanovili znovu na základe výskumu Brajša-Žganeca a Hanzeca (2014), ktorý preukázal negatívny vzťah medzi zhovievavosťou matiek a prosociálnym správaním detí predškolského veku. Whiteside-Manssell a kol. (2003) dokázali negatívny vzťah medzi prosociálnym správaním trojročných detí a ďalšími dvomi zložkami výchovy (hostilita a direktívnosť). Vo výskume Cornella a Fricka (2007) sa síce preukázala negatívna súvislosť medzi nekonzistentnou výchovou a úrovňou empatie u detí predškolského veku, ale len pri deťoch s určitým typom temperamentu. Na základe tohto výsledku by sme aj napriek tejto nežiaducej premennej stanovili tretiu hypotézu:

H<sub>3</sub>: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi hostilitou, direktívnosťou, autonómiou a nedôslednosťou matiek a prosociálnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom.

Brajša-Žganec a Hanzec (2014) zistili, že prosociálne správanie dieťaťa predškolského veku má pozitívny vzťah s teplom vo vzťahu rodič – dieťa. Podľa daného zistenia sme vytvorili nasledovnú hypotézu:

H<sub>4</sub>: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi pozitívnym záujmom matiek a prosociálnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom.

O<sub>3</sub>: Existuje rozdiel medzi správaním dievčat a chlapcov predškolského veku voči svojim rovesníkom?

Marton a kol. (2009) zistili, že dievčatá sú viac prosociálne k rovesníkom než chlapci, a to najmä pred ich piatym rokom veku. Crick so Zahn-Waxlerom (2003) a Crick s Grotmeterom (1995) tvrdia z výsledkov svojich výskumov, že dievčatá prejavujú skrytú, vzťahovú agresiu voči svojim rovesníkom častejšie než chlapci, a chlapci zase častejšie prejavujú fyzickú, zjavnú agresiu voči svojim rovesníkom na rozdiel od dievčat. Na základe týchto výskumov (Crick, Grotmeter, 1995; Crick, Zahn-Waxler, 2003; Marton a kol., 2009) sme vytvorili nasledovné hypotézy:

H<sub>5</sub>: Predpokladáme, že dievčatá prejavujú vyššiu mieru prosociálneho správania a vzťahovej agresie voči svojim rovesníkom v porovnaní s chlapcami.

H<sub>6</sub>: Predpokladáme, že chlapci prejavujú vyššiu mieru fyzickej agresie voči svojim rovesníkom v porovnaní s dievčatami.

### **Postup výskumu**

V januári sme osobne navštívili riaditeľky vybraných materských škôl v Bratislavskom kraji. Ak riaditeľka a učiteľky/učitelia súhlasili s účasťou školy na výskume, riaditeľka a učiteľky, ktoré sa zúčastnili na výskume, podpísali informovaný súhlas. Následne dostali brožúru, ktorá vysvetľovala zámer, obsah, práva účastníka a podmienky výskumu. Boli požiadaní o jej vyvesenie na nástenku, kde si matky mohli prečítať potrebné informácie o výskume. S učiteľkami/učiteľmi sme sa dohodli na počte dotazníkov, ktoré im budú k dispozícii vo vytlačenej podobe. Dostali dva druhy dotazníkov, jeden druh očíslovaných dotazníkov v očíslovaných obálkach pre matky (pre zabezpečenie súkromia odpovedí) a ďalší druh očíslovaných dotazníkov pre učiteľky. Výber matiek, resp. detí bol príležitostný na základe ochoty matiek. Každé dieťa, ktorého matka sa zúčastnila na výskume, malo svoje číslo, aby sme vedeli priradiť dotazník od matiek a dotazníky od učiteliek k jednému dieťaťu. Mená detí a ich príslušné číslo mali k dispozícii len učiteľky daného dieťaťa. Následne sme sa dohodli, kedy si pre dotazníky prídeme.

Po získaní všetkých dotazníkov sme dáta zapísali do SPSS, vypočítali sme reliabilitu dotazníkov a zisťovali vzťahy (konkrétne signifikanciu a Pearsonov korelačný koeficient jednotlivých vzťahov) medzi premennými pomocou korelácií a scatter plot grafov a rozdiely vo výskyte správania u dievčat a chlapcov pomocou Mann-Whitney U-testov.

### *Výskumný súbor*

Výskumu sa zúčastnilo 28 učiteliek a učiteľov materských škôl. Dotazník o výchove matky bol rozdáný 200 matkám, z toho sa ich vrátilo 124. 28 odovzdaných dotazníkov nebolo kompletne vyplnených, alebo sa netýkali detí vo vymedzenej vekovej hranici, preto sme ich nemohli použiť. Výskumný súbor preto tvorí 96 matiek (matky chlapcov 47; 49 %) detí predškolského veku, konkrétne vo veku 4,5 roka až 6,5 roka ( $M = 66,05$  mesiacov, t. j. 5,5 roka,  $SD = 5,74$  mesiaca, min. 55 mesiacov, max. 78 mesiacov). Mladšie deti neboli pre nás vhodnou vzorkou, pretože v mladšom období je v správaní dieťaťa prítomný vzdor, ktorý nemusí súvisieť s patologickým správaním v neskoršom veku.

Výskumu sa zúčastnili len úplné rodiny pozostávajúce z biologickej matky a biologického otca, poprípade súrodenca/súrodencov. Zamerali sme sa na deti zo štátnych materských škôl z Bratislavského kraja. Výskum sme uskutočnili v siedmich materských školách (na desiatich pracoviskách): štyri materské školy na dedine a tri materské školy so šiestimi pracoviskami.

### *Metódy zberu údajov*

Vo výskume sme pre každý konštrukt zvolili jednu metódu zberu údajov. Na zistenie výchovného štýlu rodičov sme zvolili modifikovaný a upravený dotazník ADOR; na zistenie správania sa detí predškolského veku sme použili Škálu sociálneho správania dieťaťa predškolského veku – učiteľskú formu.

Dotazník rodičovského konania a postojov pre adolescentov [Z. Matějček, P. Říčan, 1983; ADOR] zisťuje ako 9 – 15-ročné deti vnímajú postoje a výchovné metódy rodičov. Základom pre tento dotazník bol dotazník E. S. Schaefera a jej upravená verzia Schuldermanových. ADOR popisuje výchovné metódy a postoje na základe troch faktorov: pozitívny záujem vs. hostilita, direktívnosť vs. autonómia a nedôslednosť. Prvé dva faktory netvoria úplne kontinuum. Skóre totiž môže byť vysoké v oboch póloch. Pôvodný dotazník má 50 položiek, t. j. desať položiek na jednu škálu. Vo výskume sme použili upravený dotazník ADOR (Bizíková, 2010) na seba výpovede matiek detí predškolského veku, ale zredukovali sme počet položiek dotazníka na 40, t. j. 8 položiek na jednu škálu, ktoré hodnotia matky na 3-bodovej stupnici: 0 (nie je prítomné), 1 (je prítomné čiastočne), 2 (je prítomné). Reliabilita škál je nasledovná:  $\alpha = 0,752$  (pozitívny záujem);  $\alpha = 0,539$  (hostilita);  $\alpha = 0,642$  (direktivita);  $\alpha = 0,472$  (autonómia) a  $\alpha = 0,640$  (nedôslednosť).

Škála sociálneho správania dieťaťa predškolského veku – učiteľská forma [Crick, Casas, Mosher, 1997; PSBS-TF, The Preschool Social Behaviour Scale – Teacher Form] má za úlohu posúdiť správanie dieťaťa 3,5 – 5,5-ročného z pohľadu učiteľa. Vypĺňa ho jeden z učiteľov daného dieťaťa. Daný dotazník sme dali preložiť trikrát do slovenského jazyka. Z týchto prekladov sme vybrali najlepšie varianty prekladu daných položiek. Dotazník obsahuje 25 položiek, z ktorých 8 hodnotí vzťahovú agresiu ( $\alpha = 0,862$ ), ďalších 8 hodnotí fyzickú agresiu ( $\alpha = 0,926$ ), 4 hodnotia prosociálne správanie ( $\alpha = 0,739$ ), 3 z nich hodnotia depresívny vplyv a 2 hodnotia preferenciu vzťahu k typu pohlavia. Pre potreby nášho výskumu sme z dotazníka použili položky na zisťovanie prosociálneho správania, vzťahovej a fyzickej agresie. Na každú položku sa odpovedá na 5-bodovej škále (1 = nikdy alebo takmer nikdy pravda, 5 = vždy alebo takmer vždy pravda).

### **Výsledky**

Pre potvrdenie výskumných hypotéz a zistenie odpovedí na výskumné otázky sme získané údaje spracovali v štatistickom programe SPSS. Výsledky sme zisťovali pomocou Pearsonovej korelácie a použitím Mann-Whitney U-testu. Najprv sa však zameriame na deskriptívnu štatistiku v tabuľke 1.

Tabuľka 1 – Deskriptívna tabuľka premenných výchovy a správania u dievčat a chlapcov

| <b>Premenné</b>                    | <b>Priemer</b> | <b>Medián</b> | <b>Modus</b> | <b>SD</b> | <b>Min.</b> | <b>Max.</b> |
|------------------------------------|----------------|---------------|--------------|-----------|-------------|-------------|
| <b>pozitívny záujem – dievčatá</b> | 14,60          | 15            | 16           | 1,67      | 10          | 16          |
| <b>pozitívny záujem – chlapci</b>  | 15,11          | 16            | 16           | 1,38      | 10          | 16          |
| <b>hostilita – dievčatá</b>        | 3,65           | 3             | 3            | 2,08      | 1           | 8           |
| <b>hostilita – chlapci</b>         | 2,78           | 2,5           | 1            | 1,89      | 0           | 8           |
| <b>direktívnosť – dievčatá</b>     | 10,35          | 10            | 10           | 2,27      | 5           | 15          |
| <b>direktívnosť – chlapci</b>      | 9,61           | 9             | 8            | 2,33      | 6           | 16          |
| <b>autonómia – dievčatá</b>        | 6,56           | 7             | 6            | 2,21      | 1           | 13          |
| <b>autonómia – chlapci</b>         | 7,00           | 7             | 10           | 2,73      | 2           | 15          |
| <b>nedôslednosť – dievčatá</b>     | 6,96           | 7,5           | 8            | 2,38      | 2           | 12          |
| <b>nedôslednosť – chlapci</b>      | 7,02           | 7             | 7            | 2,50      | 1           | 11          |
| <b>prosociálne sp. – dievčatá</b>  | 15,52          | 16            | 13           | 2,44      | 11          | 20          |
| <b>prosociálne sp. – chlapci</b>   | 15,37          | 15,5          | 14           | 3,18      | 8           | 20          |
| <b>vzťahová ag. – dievčatá</b>     | 13,56          | 12,5          | 8            | 4,83      | 8           | 27          |
| <b>vzťahová ag. – chlapci</b>      | 12,87          | 12            | 9            | 4,56      | 8           | 28          |
| <b>fyzická ag. – dievčatá</b>      | 9,83           | 9             | 8            | 3,23      | 8           | 24          |
| <b>fyzická ag. – chlapci</b>       | 10,87          | 9             | 8            | 4,48      | 8           | 27          |

**Otázka 1: Ktoré faktory výchovného správania matiek súvisia a v akom smere s agresívnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom v materskej škole?**

H<sub>1</sub>: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi pozitívnym záujmom matiek a agresívnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom.

H<sub>2</sub>: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi hostilitou, direktívnosťou, autonómiou a nedôslednosťou matiek a agresívnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom.

Pre overenie daných hypotéz sme použili Pearsonovu koreláciu, pretože sa týkajú vzťahov medzi premennými. Výsledky jednotlivých hodnôt významnosti a hodnôt Pearsonovho korelačného koeficientu medzi fyzickou agresiou detí a aspektmi výchovy matiek sú uvedené v tabuľke 1, a medzi vzťahovou agresiou detí a aspektmi výchovy matiek v tabuľke 2. Na základe týchto hodnôt sme nepotvrdili prvú hypotézu, pretože sme nezistili žiaden negatívny vzťah medzi oboma druhmi agresie detí a výchovou matiek.

Tabuľka 2 – Pearsonova korelácia medzi výchovným správaním matiek a fyzickou agresiou dievčat a chlapcov

|                  |                                             | Chlapci         | Dievčatá                     |
|------------------|---------------------------------------------|-----------------|------------------------------|
|                  |                                             | fyzická agresia |                              |
| Pozitívny záujem | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | -,070<br>,319   | -,177<br>,113                |
| Hostilita        | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | ,197<br>,092    | <b>,349**</b><br><b>,007</b> |
| Direktívnosť     | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | ,002<br>,495    | ,224<br>,061                 |
| Autonómia        | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | -,124<br>,204   | ,014<br>,462                 |
| Nedôslednosť     | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | ,030<br>,420    | ,094<br>,259                 |

\*\* Signifikancia korelácie < 0,01

Druhú hypotézu sme čiastočne potvrdili (tabuľka 1 a 2). Zistili sme stredne silný pozitívny vzťah medzi hostilitou matiek a fyzickou agresiou u dievčat ( $r = 0,349$ ;  $p = 0,007$ ). Hostilita matiek mala tiež stredne silný pozitívny vzťah so vzťahovou agresiou dievčat ( $r = 0,400$ ;  $p = 0,002$ ). Napokon sme zistili stredne silný pozitívny vzťah medzi direktívnosťou matiek a vzťahovou agresiou dievčat ( $r = 0,335$ ;  $p = 0,009$ ). Medzi výchovou matiek a agresívnym správaním chlapcov sme nezistili žiaden významný vzťah.

Tabuľka 3 – Pearsonova korelácia medzi výchovným správaním matiek a vzťahovou agresiou dievčat a chlapcov

|                  |                                             | Chlapci          | Dievčatá       |
|------------------|---------------------------------------------|------------------|----------------|
|                  |                                             | vzťahová agresia |                |
| Pozitívny záujem | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | ,004<br>,489     | -,106<br>,234  |
| Hostilita        | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | ,127<br>,197     | ,400**<br>,002 |
| Direktívnosť     | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | ,216<br>,073     | ,335**<br>,009 |
| Autonómia        | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | -,150<br>,157    | -,101<br>,244  |
| Nedôslednosť     | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | ,047<br>,377     | ,148<br>,155   |

\*\* Signifikancia korelácie < 0,01

**Otázka 2: Ktoré faktory výchovného správania matiek súvisia a v akom smere s prosociálnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom v materskej škole?**

H<sub>3</sub>: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi hostilitou, direktívnosťou, autonómiou a nedôslednosťou matiek a prosociálnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom.

H<sub>4</sub>: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi pozitívnym záujmom matiek a prosociálnym správaním detí predškolského veku voči rovesníkom.

Na overenie týchto hypotéz sme opätovne použili Pearsonovu koreláciu. Na základe tabuľky 3, kde sú zobrazené výsledky vzťahov medzi aspektmi výchovy matiek a prosociálnym správaním detí, môžeme čiastočne potvrdiť hypotézu 3, aj hypotézu 4. V rámci štvrtej hypotézy sme potvrdili stredne silný negatívny vzťah medzi prosociálnym správaním dievčat a hostilitou matiek ( $r = -0,372$ ;  $p = 0,004$ ) a slabý negatívny vzťah s nedôslednosťou matiek ( $r = -0,260$ ,  $p = 0,036$ ). U chlapcov sa preukázal len slabý negatívny vzťah medzi ich prosociálnym správaním a hostilitou matiek ( $r = -0,249$ ,  $p = 0,045$ ). V tretej hypotéze sme potvrdili, že existuje stredne silný pozitívny vzťah medzi pozitívnym záujmom matiek a prosociálnym správaním u dievčat ( $r = 0,334$ ;  $p = 0,009$ ).

Tabuľka 4 – Pearsonova korelácia medzi výchovným správaním matiek a prosociálnym správaním dievčat a chlapcov

|                  |                                             | Chlapci               | Dievčatá        |
|------------------|---------------------------------------------|-----------------------|-----------------|
|                  |                                             | prosociálne správanie |                 |
| Pozitívny záujem | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | ,021<br>,445          | ,334**<br>,009  |
| Hostilita        | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | -,249*<br>,045        | -,372**<br>,004 |
| Direktívnosť     | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | -,105<br>,242         | -,047<br>,375   |
| Autonómia        | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | ,112<br>,227          | -,111<br>,223   |
| Nedôslednosť     | Pearsonova korelácia<br>Sig. (jednostranná) | -,222<br>,067         | -,260*<br>,036  |

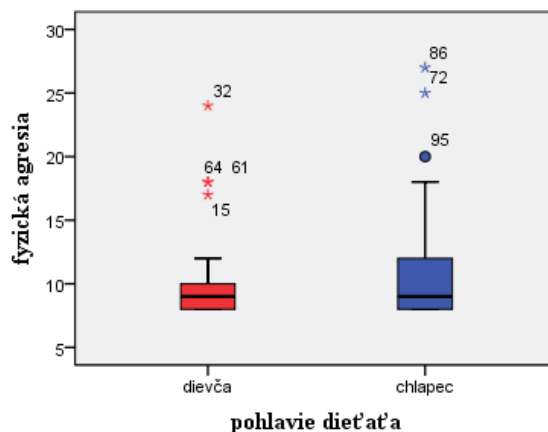
\*\* Signifikancia korelácie < 0,01; \* Signifikancia korelácie < 0,05

### Otázka 3: Existuje rozdiel medzi správaním dievčat a chlapcov predškolského veku voči svojim rovesníkom?

H<sub>5</sub>: Predpokladáme, že dievčatá prejavujú vyššiu mieru prosociálneho správania a vzťahovej agresie voči svojim rovesníkom v porovnaní s chlapcami.

H<sub>6</sub>: Predpokladáme, že chlapci prejavujú vyššiu mieru fyzickej agresie voči svojim rovesníkom v porovnaní s dievčatami.

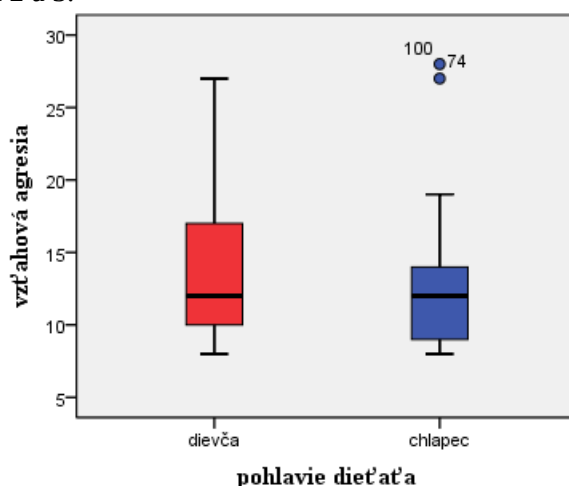
Zaujímali sme sa tiež o rozdiely v správaní medzi pohlaviami. Na získanie výsledkov sme použili neparametrický Mann-Whitney U-test. Nepotvrdili sme však piatu a ani šiestu hypotézu.



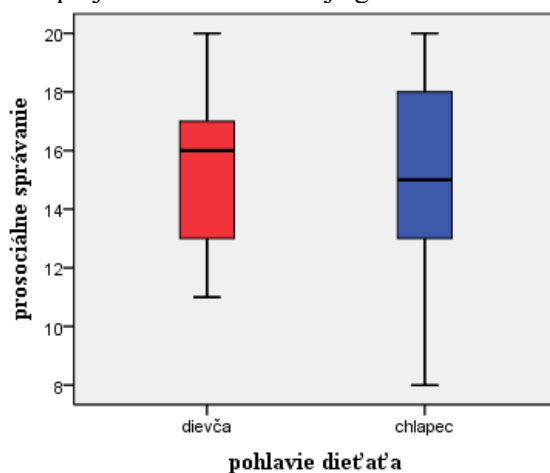
Graf 1 – Porovnanie prejavovania fyzickej agresie u dievčat a chlapcov



V prejavovaní fyzickej agresie sme nezistili významný rozdiel medzi dievčatami a chlapcami ( $U = 1035,5$ ;  $p = 0,184$ ). Výsledok sme vyjadrili v grafe 1. Výpočtom sme nezistili významný rozdiel medzi dievčatami a chlapcami ani v prejavovaní prosociálneho správania ( $U = 1131,5$ ;  $p = 0,442$ ), ani v prejavovaní vzťahovej agresie ( $U = 1067,5$ ;  $p = 0,270$ ). Výsledky sú vyjadrené v grafoch 2 a 3.



Graf 2 – Porovnávanie prejavovania vzťahovej agresie u dievčat a chlapcov



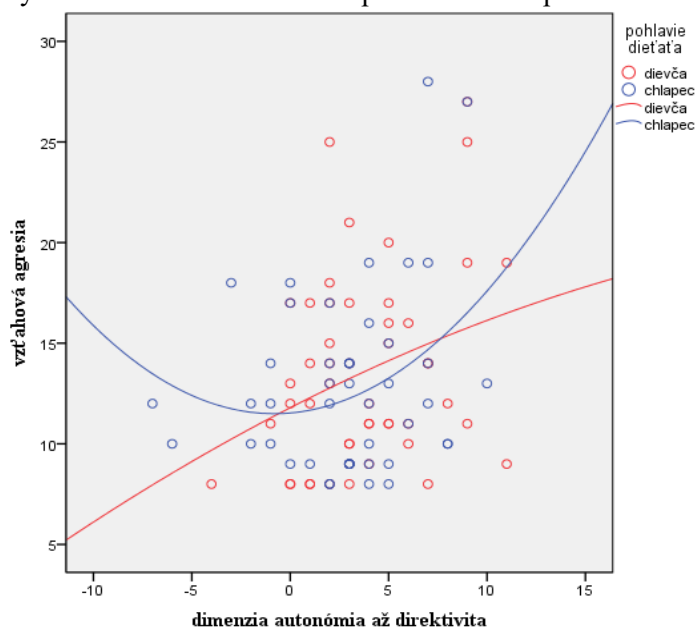
Graf 3 – Porovnávanie prejavovania prosociálneho správania u dievčat a chlapcov

V našom výskume sa síce významné rozdiely nepotvrdili, ale na základe grafov (1, 2, 3) existuje tendencia k rozdielom medzi pohlaviami v miere prejavovania daných troch druhov správania. Z grafov (1, 2, 3) je zrejmé, že

viac chlapcov než dievčat má vyššie skóre vo fyzickej agresii. A, naopak, že viac dievčat než chlapcov má vyššie hodnoty vo vzťahovej agresii, a chlapci majú tendenciu k nižšej miere prejavovania prosociálneho správania.

### Doplňujúce zistenia

Vzhľadom na to, že sme nenašli žiaden vzťah medzi autonómiou matiek a správaním detí, zaujímali sme sa aj o celkovú dimenziu autonómia – direktívnosť. Hodnotu tejto dimenzie sme získali, keď sme z hodnoty škály direktívnosti odpočítali hodnoty škály autonómie, čo znamená, že negatívne hodnoty na osi x (graf 4) naznačujú autonómnu výchovu a pozitívne hodnoty direktívnu výchovu matiek. Významný stredne silný vzťah sme zistili len medzi dimenziou riadenia a vzťahovou agresiou dievčat, a to v kladnom smere ( $r = 0,301$ ,  $p = 0,036$ ). V grafe 4 možno jasne pozorovať kvadratické krivky, ktoré naznačujú smer vzťahu medzi premennými u oboch pohlaví zvlášť. Aj keď daný vzťah nebol významný na strane chlapcov, radi by sme poukázali na to, že výchova matiek môže odlišne pôsobiť na chlapcov a na dievčatá.



Graf 4 – Vzťah medzi dimenziou riadenia matiek a prejavovaním vzťahovej agresie u dievčat a chlapcov

### Diskusia

Výchova matky má s veľkou pravdepodobnosťou význam pre osvojovanie si vzorcov správania dieťaťa. V našom výskume sme preukázali viac vzťahov medzi výchovou matiek a správaním ich dcér než ich synov. Z výsledkov by

sme mohli usúdiť, že prejavovanie hostility matkou voči svojmu dieťaťu má pravdepodobne najnegatívnejší vzťah so správaním voči jeho rovesníkom, pretože sa preukázal významný vzťah hostility so všetkými tromi druhmi správania dievčat, a ako jediný vzťah s prosociálnym správaním chlapcov. Na druhej strane, autonómia matiek vo výchove je pravdepodobne málo významná pre správanie detí voči ich rovesníkom, keďže sa nepreukázal jej významný vzťah so správaním detí.

**Dimenzia prejavu lásky** sa nám javí ako dôležitá zložka v rodinnej výchove. Dieťa má už od narodenia silnú väzbu s matkou a deťom záleží na jej láske a záujme, zatiaľ čo učiteľky v materskej škole nie sú také významné pre dieťa z hľadiska prejavovania lásky. Dôležitý je fakt, že deti v predškolskom veku napodobňujú dospelých, najmä blízkych ľudí, a potrebujú sa identifikovať s osobou rovnakého pohlavia (Karsten, 2006). Preto ak matka neprejavuje záujem, ale skôr nenávisť voči svojej dcére, tak dcéra nemá vzor, podľa ktorého by sa aj ona mala zaujímať o svojich rovesníkov. Pravdepodobne preto sa k nim správa nepriateľsky. Naopak, ak matka prejavuje záujem a lásku k svojej dcére, tak má vzor správania sa, od ktorého sa učí pomáhať druhým a prejavovať voči druhým pozitívne emócie. U chlapcov je pravdepodobne dôležité najmä pôsobenie negatívneho vzoru zo strany matky. Keďže chlapci by mali mať tendenciu sa identifikovať so svojím otcom, tak výchova otca bude možno pre nich dôležitejšia z pohľadu osvojovania si vzorcov správania. Matka vzhľadom na vek dieťaťa je stále osobou, s ktorou má určitú väzbu, a pravdepodobne preto jej hostilný prístup k chlapcovi predškolského veku nepodporuje prejavovanie prosociálnosti v jeho správaní.

Dimenzia riadenia a nedôslednosť sú tiež významné v rámci rodinnej výchovy, ale podľa nás je významná aj od učiteliek v materskej škole, keďže tam vládnu často iné pravidlá než doma. Pri **nedôslednosti vo výchove** sme zistili len negatívny vzťah s prosociálnym správaním dievčat. Nedôslednosť matky zahŕňa jej ovplyvnenie emóciami pri výchove dieťaťa, menenie svojho názoru, a tým pádom matka za rovnaký čin dieťa raz trestá a raz zase chváli. Uvažujeme teda o tom, že by nedôslednosť matky mohla byť dôvodom, prečo si dieťa nevie ustáliť jasné vzorce správania sa. Ďalej konštatujeme, že doma a v materskej škole je rozdielna výchova. Domnievame sa, že učiteľka MŠ má voči deťom jednotnú výchovu, pretože má jasne dané pravidlá, na ktoré si dieťa mohlo v priestoroch materskej školy zvyknúť počas minimálne ročného pobytu v nej (výskum sa týkal detí od 4,5 roka veku). Deti tak vedia, akú reakciu môžu od učiteľky MŠ očakávať za svoje správanie. V domácom prostredí si dieťa nemusí byť také isté reakciou matky na jeho správanie, keďže doma môže byť vedené nejednotnou, nejasnou výchovou z jej strany. Nemusí tak vedieť, ako by sa malo presne správať. To by mohlo byť dôvodom, prečo dieťa nie je v materskej škole agresívne voči ostatným, avšak môže byť pravdepodobné, že

svoje agresívne prejavy uskutočňuje v domácom prostredí. **Direktívnosť matiek** môže byť spojená so vzťahovou agresiou aj z dôvodu, že dieťa má nutkanie a potrebu prejavovania agresívneho správania, čo mu nie je doma dovolené. Avšak prejavuje ho skrytou formou, nie fyzickou agresiou, možno práve preto, že sa obáva trestu za svoje konanie. **Autonómia vo výchove** je na rozdiel od ostatných zložiek menej skúmaná, preto sa nám veľmi ťažko dokladá možná príčina jej nesúvislosti so správaním detí. Predpokladali sme, že hraničná autonómia bude súvisieť s agresiou detí, ak im je odopreté zo strany rovesníkov to, čo je doma povolené. Pravdepodobne tu hrá dôležitú úlohu temperament, teda aj tolerancia, odolnosť, ľahostajnosť a podobne. Aj napriek tomu, že výsledky u chlapcov boli takmer bezvýznamné, chceme zdôrazniť, že graf 4 o vzťahu medzi **celkovou dimenziou riadenia** a vzťahovou agresiou vykazuje podobu krivky v tvare „U“ v skupine chlapcov (rovnako aj vo fyzickej agresii). Čo by mohlo naznačovať, že existuje možnosť, že práve príliš vysoká direktívnosť alebo autonómia vo výchove matiek môže podporovať agresívne správanie chlapcov. Toto zistenie môže vysvetliť aj to, prečo sa ani u jednej zo zložiek výchovy vyjadrujúcej riadenie rodiča nepredpokladal jej negatívny súvis s agresívnym správaním. Taktiež Casas a kol. (2006) zistili pozitívnu súvislosť direktívnosti s agresívnym správaním detí a zároveň Brajša-Žganec a Hanzec (2014) uvádzajú pozitívny vzťah zhovievavosti, resp. autonómie s problémovým správaním detí predškolského veku. Najlepšie je v takom prípade pravdepodobne skĺbiť direktívnosť a autonómiu vo vedení dieťaťa (u dievčat krivka v grafe 4 stúpa od autonómie k direktívnosti). Podobne to tak je aj vo vzťahu s fyzickou agresiou.

#### *Porovnanie s výsledkami iných výskumov*

S výskumom Osa a kol. (2014) uskutočnenom v Španielsku sa naše výsledky nezhodujú, s výskumom Whiteside-Mansella a kol. (2003) sa zhodujú čiastočne. Osa a kol. (2014) a Whiteside-Mansell a kol. (2003) uvádzajú pozitívny vzťah medzi nedôslednou výchovou a prejavovaním agresie u trojročných detí. U nás sa vzťah nepreukázal. Dôvodom rozdielov našich výsledkov by mohol byť vek detí, keďže v období 3. roku dieťa prechádza fázou vzdoru a nekonzistentnosť vo výchove môže spôsobovať jej prehlbovanie u týchto detí. Whiteside-Mansell a kol. (2003) sa zaujímali aj o iné zložky výchovy. Podobne ako u nás, sa v rovnakom smere, ale nižšou silou vzťahu spájali pozitívny záujem, hostilita a kontrola matiek s externalizáciou problémového správania detí. Výsledky u afroamerických detí sa s našimi vôbec nezhodovali (tamtiež).

Casas a kol. (2006) tvrdia, že tolerantný štýl podporuje osvojenie si nevhodného správania dieťaťa. Avšak náš výskum vôbec nenaznačuje negatívny vzťah tolerantného štýlu (záujem, autonómia) s agresiou. Podľa

tohto výskumu (tamtiež) vzťahová agresia u dievčat sa spája s autoritárskym štýlom oboch rodičov, čo sa stotožňuje s našimi výsledkami (direktívnosť aj hostilita matiek sa spájajú so vzťahovou agresiou dievčat). Tiež uvádzajú, že autoritatívny štýl (záujem, direktívnosť) je v spojení s nižšou mierou problémového správania. V našom výskume sme však zistili vzťah len medzi direktívnosťou matiek a vzťahovou agresiou dievčat. Ich výskum bol však podložený na viacerých informáciách viacerých osôb, preto ho považujeme za presnejší. Navyše vo výskume neskúmali zvlášť chlapcov a dievčatá (tamtiež). V Belgicku Gadeyne, Ghesquiere, Onghena (2004) uskutočnili longitudinálny výskum, ktorý rovnako ako náš zistil, že direktívnosť u rodičov je spojená s vyššou mierou problémového správania. Na rozdiel od výskumu Casasa a kol. (2006) tu môže byť kultúrna podobnosť, ktorá by mohla vysvetľovať podobnosť výsledkov. Rovnako ako vo výskume Butlera (2008) sa u nás zistilo spojenie medzi hostilitou a problémovým správaním detí.

Dalej sa budeme podrobnejšie venovať vzťahu výchovy s prosociálnym správaním detí. S výsledkami nášho výskumu sa čiastočne zhoduje výskum Brajša-Žganeca a Hanzeca (2014), ktorí zistili pozitívny vzťah medzi teplotou vzťahu matka – dieťa a prosociálnym správaním dieťaťa a negatívny vzťah tohto správania s autonómiou. V našich výsledkoch sa však nepotvrdil vzťah autonómie so žiadnym druhom správania. Dôvodom odlišností našich výsledkov by mohlo byť použitie odlišných dotazníkov a rozdielne veľkého výskumného súboru. Predškolskými deťmi sa zaoberali aj Yagmurlu a Sanson (2009), ktorí zisťovali vzťah prosociálneho správania detí so zložkami výchovy tak, ako my. V podstate sa naše výsledky zhodujú s ich výsledkami u austrálskych detí, kde zistili spojenie medzi prosociálnym správaním predškolských detí a vyššou mierou lásky a nižšou mierou trestov zo strany matky. Nezhodujú sa však s výsledkami pri tureckých deťoch (Yagmurlu, Sanson, 2009). Vo výskumoch s adolescentmi sa rovnako zistili pozitívne vzťahy medzi záujmom rodiča a prosociálnym správaním adolescenta (Zhou a kol., 2002; Kaňkovská, 2007) a, naopak, že hostilita, resp. odňatie lásky sa spája s nižším rozvojom prosociálneho správania (Krevans, Gibbs, 1997; Butler, 2008).

V našom výskume sa nám nepodarilo potvrdiť **medzipohlavné rozdiely** v správaní u detí predškolského veku. Rovnako sa to nepodarilo ani Switovi a McMaughovi (2012) vo výskume v Austrálii, kde skúmali rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v miere prejavovania vzťahovej agresie a prosociálneho správania. Ostrov a Crick (2007) vo svojom longitudinálnom výskume, na rozdiel od nášho výskumu, zistili rozdiely medzi pohlaviami v miere prejavovania vzťahovej agresie a fyzickej agresie. V týchto dvoch výskumoch (Ostrov, Crick, 2007; Swit, McMaugh, 2012) tiež použili rovnaký dotazník pre učiteľov o správaní dieťaťa ako my. K rozdielnym výsledkom

však mohlo prísť práve preto, že výskumníci Ostrov a Crick (2007) použili navyše metódu pozorovania cez voľnú hru, a to počas niekoľkých mesiacov, čiže dlhodobo. Mohli preto lepšie zaznamenať správanie detí, nielen na základe dotazníka, ktorý vyplňali učiteľky. Taktiež pozorovatelia boli nestranní, keďže nemali s deťmi a ich rodičmi žiaden bližší vzťah. Zato učiteľky majú určité názory na jednotlivé deti a prejavujú určité sympatie, či antipatie k nim – nie sú nestranné, čo u nás, či vo výskume Swita a McMaughy (2012) mohlo spôsobiť skreslené výsledky.

V celkovom zhrnutí našich výsledkov by sme chceli zvýrazniť, že dimenzia lásky matky je pre osvojovanie vhodného spoločenského správania dcéry najdôležitejšia, pretože ju nemôže nahradiť žiadna iná autorita, akou je napr. učiteľ MŠ. Zatiaľ čo dimenzia riadenia, či nedôslednosť matky môže vo výchove nahradiť aj iný dospelý v živote dieťaťa, a preto nedostatky v tejto oblasti vo výchove matky nemusia mať taký veľký vzťah k osvojovaniu si vzorcov správania v spoločnosti u detí predškolského veku, ako dimenzia lásky matky. Pravdepodobne „najnebezpečnejšou“ zložkou vo výchove je práve hostilita matky, ktorá smeruje k nižšej prosociálnosti a vyššej miere agresie detí k iným deťom.

#### *Potenciálne atribúty vstupujúce do vzťahu výchovy a správania detí*

Výsledky výskumu mohlo ovplyvniť, okrem možnosti skreslenej sebareflexie matky o jej výchove a rôznorodého vnímania správania dieťaťa učiteľkami MŠ, aj vedenie učiteľa, správanie rovesníkov v materskej škole a vplyv súrodencov pri osvojovaní si správania detí predškolského veku. Keďže správanie dieťaťa je spätnou väzbou na správanie okolia (Manniová, 2007). Deti sa v tomto veku tiež snažia stotožniť s osobou rovnakého pohlavia, dôležitou v jeho živote (Karsten, 2006). U chlapcov je to najmä otec, ale môže sa stať, že preberá rôzne postoje, názory aj od staršieho súrodenca, ktorý mu tiež môže poslúžiť ako vzor. Správanie ovplyvňuje ešte ďalší faktor, a to vek súrodenca či súrodencov, pretože aj od toho závisí, akú rolu hrá dieťa v rodine a čo sa od neho očakáva, k čomu je dieťa vedené (napr. zodpovednosť za mladšieho súrodenca alebo rozmaznávané najmladšie dieťa). Z osobnostného hľadiska zasahuje do správania dieťaťa aj jeho temperament. Napríklad vo výskume Cornella a Fricka (2007) sa preukázali rozdielne výsledky vo vzťahu medzi nedôslednou výchovou a úrovňou empatie detí predškolského veku v závislosti od tzv. behaviorálnej ne/inhibovanosti dieťaťa.

#### *Limity výskumu a implikácia do ďalších výskumov*

Napriek tomu, že sme sa snažili eliminovať limity našej práce, tak ako každý výskum, aj ten náš má napokon množstvo limitov, ktoré podporujú vedcov k ďalším výskumom. Prvý limit nášho výskumu sa spája s dotazníkmi

pre matky. Limitom je, že je sebvýpoved'ový. Matky sú totiž veľmi citlivé na hodnotenie svojej výchovy a určite nechcú, aby ich výchova bola nesprávna. Samozrejme, to, ako sa každá matka postavila k vyplňaniu dotazníka a k svojej vlastnej výchove, záviselo od prezentácie podstaty výskumu učiteľkami. Druhý limit súvisí so samotnými učiteľkami. Každá z nich má totiž iné vedenie, čo môže spôsobiť, že dieťa sa pri každej zo svojich učiteliek správa odlišne, a teda jedna učiteľka nemôže zachytiť všetky prejavy správania dieťaťa. Za limit môžeme považovať aj určité postoje, predsudky a názory na deti a ich rodičov, určité sympatie, či antipatie k nim, čo mohlo ovplyvniť vyplňanie dotazníka o správaní dieťaťa, pretože môže skreslene vnímať správanie dieťaťa. Posledným limitom našej práce je použitie dotazníkových metód, pri ktorých je vždy riziko nesprávneho, či odlišného chápania položiek dotazníka, čo, samozrejme, odlišuje aj odpovede osôb na tú samú vec. Ďalšími nedostatkami sú neznalosť spôsobu správania sa detí voči súrodencom, rodičom či iným autoritám. Taktiež sme nebrali do úvahy súrodenca pre dieťa, a nerozdeľovali sme rodiny podľa ich sociálno-ekonomického statusu.

V ďalších výskumoch zaoberajúcich sa touto problematikou by sme odporúčali zamerať sa aj na výchovu otcov, keďže otec má iné postavenie v rodine a deti ho môžu brať odlišne než matku. Taktiež rozšírenie skúmania aj o správanie sa dieťaťa doma, voči rodičom, či voči súrodencom, zaujímať sa aj o vedenie v materskej škole, čo môže vplývať na prejavy dieťaťa.

### **Záver**

Pomocou našich výsledkov a výsledkov z iných výskumov by sme mohli podporiť prevenciu pred problémovým správaním detí, či delikventným správaním adolescentov a podporiť osvetu správnych postupov vo výchove v našej kultúre. Upozorniť rodičov na citlivejšie zaobchádzanie s výchovnými praktikami, ktoré majú široký psychologický dopad na dieťa počas jeho vývinu. Apelovať na pozitívnejší prístup, väčší záujem a lásku k dieťaťu a znižovať negatívne postoje a emócie k dieťaťu. Taktiež podporovať primerané vedenie dieťaťa vo výchove a vyhýbanie sa fyzickým trestom alebo zahanbujúcim vyjadreniam smerom k dieťaťu. Podporovať v dieťati pochopenie pre druhého a väčšiu toleranciu. Jednoducho snažiť sa eliminovať takýmto spôsobom nevhodné správanie detí k iným deťom a podporovať ich prosociálne správanie.

### **LITERATÚRA:**

ALTAY, F. B. – GÜRE, A. 2012. Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. In: *Educational Sciences: Theory and Practise*. Vol. 12, no. 4, pp. 2712 – 2718.

- ARCHER, J. 2004. Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. In: *Review of General Psychology*. Vol. 8, no. 4, pp. 291 – 322.
- BANDURA, A. 1971. *Social learning theory*. New York: General learning press, 46 s.
- BELDEN, A. C. – GAFFREY, M. S. – LUBY, J. L. 2012. Relational aggression in children with preschool-onset psychiatric disorders. In: *Journal of the american academy of child and adolescent psychiatry*. Vol. 51, no. 9, pp. 889 – 901.
- BIZÍKOVÁ, P. 2010. *Hodnotová orientácia matky ako jeden z činiteľov spôsobu výchovy dieťaťa predškolského veku: diplomová práca*. Trnava: Katedra psychológie FF TU.
- BORDENS, K. S. – HOROWITZ, I. A. 2008. *Social psychology* [online]. [citované 20. 6. 2014]. Dostupné na <http://www.loontar.us/read/52eb18bd0f263a6f30d0d16d>.
- BRAJŠA-ŽGANEC, A. – HANZEC, I. 2014. Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. In: *Journal of child and family studies*. Vol. 23, no. 1, pp. 105 – 117.
- BUTLER, H. M. 2008. *Maternal and paternal perceptions of hostility toward their adolescents: links to adolescent peer-reported social acceptance and social behavior* [online]. University of Maryland [citované 26. 10. 2014]. Dostupné na <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/8734>.
- CASAS, J. F. – WEIGEL, S. M. – CRICK, N. R. – OSTROV, J. M. – WOODS, K. E. – JANSEN YEH, E. A. – HUDDLESTON-CASAS, C. A. 2006. Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. In: *Applied Developmental Psychology*. Vol. 27, no. 3, pp. 209 – 227.
- CORNELL, A. H. – FRICK, P. J. 2007. The Moderating Effects of Parenting Styles in the Association Between Behavioral Inhibition and Parent-Reported Guilt and Empathy in Preschool Children. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. Vol. 36, no. 3, pp. 305 – 318.
- CRICK, N. R. – CASAS, J. F. – MOSHER, M. 1997. Relational nad overt aggression in preschool. In: *Developmental psychology*. Vol. 33, no. 4, pp. 579 – 588.
- CRICK, N. R. – GROTPETER, J. K. 1995. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. In: *Child Development*. Vol. 66, no. 3, pp. 710 – 722.
- CRICK, N. R. – ZAHN-WAXLER, C. 2003. The development of psychopathology in females and males: current progress and future challenges. In: *Development and psychopathology*. Vol. 15, no. 3, pp. 719 – 742.
- ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- DUNCOMBE, M. E. – HAVIGHURST, S. S. – HOLLAND, K. A. – FRANKLING, E. J. 2012. The contribution of parenting practices and parent emotion factors in children at risk for disruptive behavior disorders. In: *Child psychiatry and human development*. Vol. 43, no. 5, pp. 715 – 733.
- GADEYNE, E. – GHESQUIERE, P. – ONGHENA, P. 2004. Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. Vol. 33, no. 2, pp. 347 – 358.



- KAŇKOVSKÁ, P. 2007. Vliv rodinného prostředí na utváření prosociální orientace dítěte staršího školního věku. In: *E-psychologie* [online]. Roč. 1, č. 1, s. 13 – 24. [citované 16. 7. 2014] Dostupné na <http://e-psycholog.eu/pdf/kankovska.pdf>.
- KARSTEN, H. 2006. *Ženy – muži: genderové role, jejich původ a vývoj*, 1. vyd. Praha: Portál, 184 s. ISBN 80-7367-145-X.
- KEENAN, K. – SHAW, D. 1997. Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. In: *Psychological bulletin*. Vol. 121, no. 1, pp. 95 – 113.
- KREVANS, J. – GIBBS, J. C. 1996. Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. In: *Child development*. Vol. 67, no.6, pp. 3263 – 3277.
- LAM, S. F. 1997. *How the family influences children's academic achievement*. New York: Routledge, 124 pp. ISBN 0-8153-2620-3.
- MANNIOVÁ, J. 2007. Rodičovská autorita a štýly výchovy – činitele ovplyvňujúce výchovu v rodine. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 17, č. 1, s. 34 – 44.
- MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MARTON, I. – WOENE, J. – ROGERS, M. – MOORE, CH. – TANNOCK, R. 2009. Empathy and social perspective taking in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In: *Journal of abnormal child psychology*. Vol. 37, no. 1, pp. 107 – 118.
- MATĚJČEK, Z. - ŘÍČAN, P. (1983). ADOR (Dotazník rodičovského správania a postojev pre adolescentov). Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
- MILOVANOVIC, R. – BUDIMIR-NINKOVIC, G. 2012. Quality of family interactions and mental development of preschool children. In: *Health MED*. Vol. 6, no. 10, pp. 3430 – 3439.
- OSA, N. – GRANERO, R. – PENELO, E. – DOMENECH, J. – EZPELETA, L. 2014. Psychometric properties of the Alabama parenting questionnaire – Preschool revision (APQ-Pr) in 3 year-old Spanish preschoolers. In: *Journal of child and family studies*. Vol. 23, no. 5, pp. 776 – 784.
- OSTROV, J. M. – CRICK, N. R. 2007. Forms and functions of aggression during early childhood: a short-term longitudinal study. In: *School psychology review*. Vol. 36, no. 1, pp. 22 – 43.
- PÁLENÍK, Ľ. 2008. Druhy sociálneho správania. In: T. KOLLÁRIK, ed. *Sociálna psychológia*. Bratislava: UK, s. 384 – 402. ISBN 978-80-223-2479-3.
- PATTERSON, G. R. – DEBARYSHE, B. D. – RAMSEY, E. 1989. A developmental perspective on antisocial behavior. In: *American Psychologist*. Vol. 44, no. 2, pp. 329 – 335.
- PREVENDÁROVÁ, J. – KUBÍČKOVÁ, G. 1996. *Základy rodinnej a sexuálnej výchovy*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 83 s. ISBN 80-08-01212-9.
- ŘÍČAN, P. 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- SWIT, C. – McMAUGH, A. 2012. Relational aggression and prosocial behaviours in Australian preschool children. In: *Australasian journal of early childhood*, Vol. 37, no. 3, pp. 30 – 34.

- ŠULOVÁ, L. 2005. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 248 s. ISBN 80-246-0877-4.
- WHITESIDE-MANSELL, L. – BRADLEY, R. H. – OWEN, M. T. – RANDOLPH, S. M. – CAUCE, A. M. 2003. Parenting and children`s behavior at 36 months: Equivalence between African American and European American mother-child dyads. In: *Parenting: science and practice*. Vol. 3, no. 3, pp. 197 – 234.
- YAGMURLU, B. – SANSON, A. 2009. Parenting and temperament as predictors of prosocial behavior in Australian and Turkish Australian children. In: *Australian journal of psychology*. Vol. 61, no. 2, pp. 77 – 88.
- ZHOU, Q. – EISENBERG, N. – LOSOYA, S. H. – FABES, R. A. – REISER, M. – GUTHRIE, I. K. – MURPHY, B. C. – CUMBERLAND, A. J. – SHEPARD, S. A. 2002. The relations of parental warmth and positive expressiveness to children`s empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. In: *Child Development*. Vol. 73, no. 3, pp. 893 – 915.

**Lenka Antalíková** je aktuálne študentkou posledného ročníka magisterského štúdia v odbore Psychológia na Trnavskej univerzite. Počas svojho štúdia sa zameriavala najmä na bio-psycho-sociálne aspekty vývinu detí predškolského veku, školskú psychológiu a preventívne aktivity pre deti. Pracuje ako športový tréner detí a mládeže, kde uplatňuje výchovno-vzdelávacie a psychologické techniky získané počas štúdia na vysokej škole. Zároveň tento rok robila supervízora učiteľkám v rámci preventívneho programu Zippyho kamaráti.

Bc. Lenka Antalíková  
 Komenského 20  
 900 01 Modra  
 Slovenská republika  
 E mail: [antalikova.lenka@gmail.com](mailto:antalikova.lenka@gmail.com)

## Správy

### Poznámky z jarného zasadnutia rady EERA

17. a 18. marca 2017 sa v Berlíne stretla rada EERA, ktorá od roku 1994 združuje zástupcov európskych (vedeckých) spoločností činných vo výskume vzdelávania. Vďaka prezieravosti a strategickej aktivite predchádzajúceho predsedu Slovenskej pedagogickej spoločnosti Ladislava Macháčka je naša spoločnosť (SPS) jednou zo zakladajúcich členských spoločností tejto asociácie.

V súčasnosti sa EERA vďaka svojim kľúčovým aktivitám (každoročná konferencia ECER, letné školy pre začínajúcich výskumníkov, časopis EERJ) a práci profesionálneho sekretariátu stáva prestížnym zoskupením s rastúcim počtom členov, a to aj napriek tomu, že podmienky, ktoré musia kandidátske členské spoločnosti splniť, sú čoraz náročnejšie. Tento rok bola medzi riadnych členov EERA prijatá UERA združujúca výskumníkov na Ukrajine. Prihláška Arménskej spoločnosti neuspela a spolu so spoločnosťami z Albánska, Luxemburgu, Malty, Rumunska a Ruskej federácie, ostáva naďalej, do splnenia všetkých podmienok členstva v EERA, len kandidátom na prijatie za riadneho člena.

V súčasnosti sú dôležitou témou EERA etické aspekty pedagogického výskumu, a to nie len z pohľadu prezentácie a publikovania výsledkov tohto výskumu, ale aj jeho prínosu pre všetkých zúčastnených (žiakov, učiteľov) a úlohu výskumu v spoločnosti v najširšom zmysle.

Výhody, ktoré EERA poskytuje svojim členským spoločnostiam, sa rozširujú. Pestrosť informácií, aktivít, výziev a príležitostí na spoluprácu môže čitateľ posúdiť na stránke SDS: <http://spaeds.sk/>, kde ich zverejňujeme pre širšiu pedagogickú verejnosť na Slovensku. Okrem výraznej úspory na vložnom pri účasti na konferencii ECER, ktorú EERA usporadúva každoročne na konci augusta alebo začiatkom septembra, môžu členovia SPS od začiatku tohto roka využívať bezplatný prístup k časopisu EERA - EERJ, ktorý poskytuje vydavateľstvo SAGE, v ktorého databáze je tento časopis.

V prípade záujmu o výhody členstva SPS v EERA, ako aj na národnej úrovni – napríklad pri publikovaní príspevkov v časopise našej spoločnosti alebo spolupráci v sekciách SPS, neváhajte kontaktovať tajomníčku spoločnosti na adrese: [silvia.donceva@gmail.com](mailto:silvia.donceva@gmail.com)

Paulína Koršňáková

## Úspešný II. medzinárodný európsky kongres o obrátenej výučbe

„Basically the concept of a flipped class is this: that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class.“

Aaron Sams

„Flipped learning allows teachers to do what they do best: help students learn.“

Jon Bergmann

V dňoch 6. až 8. mája roku 2016 sa na II. európskom medzinárodnom kongrese obrátenej výučby v španielskom meste Zaragoza zišlo viac než 450 didaktikov, doktorandov, učiteľov a riaditeľov základných, stredných a vysokých škôl. Organizátormi tejto významnej udalosti boli Univerzita v Zaragoze, nezisková organizácia MT Groupo a hlavní predstavitelia španielskej komunity obrátenej výučby (theflippedclassroom.es) na čele s Raúloom Santiagom Campiónom z Univerzity La Rioja. Medzi zúčastnenými boli tiež zástupcovia svetových spoločností z oblasti vzdelávania, ale aj experti, hlavní predstavitelia a ambasádori obrátenej výučby z USA, Argentíny, Španielska, Francúzska, Talianska a Slovenska.

Ústredným cieľom konferencie bola predovšetkým široká výmena poznatkov, úspešných skúseností s implementáciou modelu obrátenej výučby v jednotlivých predmetoch, kurzoch, študijných programoch, ba dokonca v celých tzv. „obrátených“ školách. Špeciálne ocenenie získala španielska spojená škola Colegio San Gabriel v Zuere, ktorá ešte pred niekoľkými rokmi bola na pokraji zániku. Dnes po dvoch rokoch obrátenej výučby na všetkých stupňoch a predmetoch má poradovník so záujemcami o štúdium a návštevy pedagógov z celého sveta sú tam na dennom poriadku.

### **Kľúčové body programu konferencie**

Hlavným magnetom tejto, v poradí druhej, medzinárodnej konferencie o obrátenej výučbe na európskom kontinente boli plenárne prednášky priekopníkov modelu obrátenej výučby aplikujúcich interaktívne videá, amerických didaktikov Jonathana Bergmanna a Aarona Samsa. Obaja sú držiteľmi najvyššieho ocenenia v oblasti vzdelávania matematiky a prírodných vied K-12 v USA, The Presidential Awards for Excellence in Mathematics and Science Teaching (z roku 2002 Bergmann a z roku 2009 Sams).

Na základe desaťročných skúseností Bergmann predostrel podstatu súčasného vnímania obrátenej výučby, štyri T pre úspešné obrátenie výučby (thinking, training, time, technology), rolu digitálnych technológií (ako mobilné telefóny, tablety, vodcasting, sociálne siete, či LMS), 12 závažných

chýb pri implementácii obrátenej výučby pomocou videí, resp. rôzne formy jej modelu, vrátane najnovších. Sams sa zamerával na hľadanie odpovedí na tri dôležité otázky – čo sa momentálne deje v reálnom i digitálnom svete okolo nás, prečo by sme mali obrátiť svoju výučbu a čo obrátením výučby dosiahneme.

Veľmi dôležitým a atraktívnym bodom programu boli vystúpenia, tzv. okrúhleho stola, jednotlivých predstaviteľov a lídrov krajín v obrátenej výučbe (Slovensko – Jozef Hanč, Taliansko – Maurizio Maglioni, Španielsko – Joan Padrós, Raúl Santiago Campión, Francúzsko – Héloïse D. Dufour, Argentína – Miguel Sedoff, USA – Jon Bergmann, Arron Sams). Vo svojich príspevkoch prednášajúci nielen sumarizovali aktuálny stav aj vývoj obrátenej výučby v daných krajinách, ale odpovedali v priamej diskusii aj na otázky z pléna, resp. otázky sledujúcich zo sociálnej siete Twitter.

#### **Detailnejší pedagogický pohľad na obrátenú výučbu**

Čo sa týka pedagogického vnímania obrátenej výučby (v anglickej literatúre je Čo sa týka pedagogického vnímania obrátenej výučby (v anglickej literatúre je známej pod pojmi flipped classroom, inverted classroom, resp. flipped learning) prezentovaného na tejto konferencii, môžeme zhruba povedať, že podstatou modelu obrátenej výučby je didakticky premyslené rozdelenie a aplikácia vyučovacích aktivít. A to na súbor relatívne jednoduchých aktivít (napr. sledovanie výkladu, prednášky, čítanie študijného textu, počúvanie, jednoduché experimentovanie) uskutočnených pred hodinou a na súbor nadväzujúcich, náročnejších aktivít (akým je aplikácia učiva, riešenie problémov, skúmanie, hodnotenie, diskusia, bádanie, objavovanie, či realizácia projektov) vykonávaných počas kontaktnej výučby. V takomto ponímaní sa výučba formou, resp. organizáciou javí ako obrátená v porovnaní s tradičnou, pretože aktivity, ktoré študenti zväčša vykonávali na kontaktnej výučbe, robia individuálne doma a predtým domáce aktivity sa presúvajú do triedy, posluchárne, či laboratória. Odtiaľ vznikol aj pojem obrátená výučba, ktorý zaviedli spomínaní Bergmann a Sams.

Z didaktického hľadiska obrátená výučba vytvára silný rámec a podmienky pre aplikáciu ďalších súčasných trendov vo vzdelávaní, ktoré sa orientujú viac na rozvoj konceptuálnych vedomostí (chápanie pojmov, súvislostí, princípov), procedurálnych vedomostí (zručnosti, kompetencie) a metakognície (napr. čo to znamená porozumieť fyzike, ako sa učiť fyziku, čo očakávať od výučby fyziky, prečo sa učiť fyziku). Ako príklad spomenieme bádateľsky orientovanú výučbu (ang. inquiry based learning, resp. inquiry based education), či interaktívne metódy, akou je napr. metóda Učíme sa navzájom (resp. rovesnícke vzdelávanie; ang. peer instruction) založená na práci a diskusiách v dvojiciach, malých skupinách, resp. v celej triede.

### **Závery a odkazy konferencie**

Jedným z mimoriadne dôležitých odkazov Bergmana a Samsa pre učiteľov je to, že obrátená výučba učiteľom výrazne zvyšuje časové možnosti pre kvalitnejšie vyučovanie, interakciu a posilnenie vzťahov učiteľa so študentmi a medzi samotnými študentmi. Pritom z pohľadu študenta je obrátená výučba viac prirodzenou a autentickou v porovnaní s tradičnou. Je to dané aj tým, že jej významnou zložkou môžu byť digitálne technológie, ako napr. sociálne siete (hlavne služba Youtube), ktoré patria k prirodzeným „informálnym vzdelávacím priestorom“ súčasnej mladej generácie silne ovplyvnenej digitálnym svetom.

Medzi hlavnými závermi konferencie odznelo aj to, že obrátená výučba ako konkrétny príklad tzv. zmiešanej výučby (blended learning), sa v súčasnosti celosvetovo zaradila medzi nové globálne trendy vo vzdelávaní. Výsledkom tejto konferencie bolo aj následné spustenie otvorenej celosvetovej globálnej iniciatívy pre zavedenie obrátenej výučby do škôl Flipped Learning Global Initiative (<http://flglobal.org/>). Súčasne sa model obrátenej výučby stáva cieľom rozsiahleho výskumu v didaktike prírodovedných a humanitných predmetov, čoho dôkazom sú desiatky vedeckých prác, ktoré v poslednom krátkom období pribudli (a pribúdajú) aj v citačných databázach, akými sú Web of Science a Scopus.

Eva Paňková, Jozef Hanč

### **3. ročník konferencie *Kuchárska kniha pre život alebo cesty pozitívnej edukácie***

3. ročník konferencie „Kuchárska kniha pre život alebo cesty pozitívnej edukácie“ sa konal opätovne pod záštitou predsedu Trenčianskeho samosprávneho kraja (TSK) Jaroslava Bašku. Dňa 23.11.2016 prevzala úlohu hostiteľa podujatia organizovaného Vysokou školou DTI, Stredná odborná škola obchodu a služieb v Novom Meste nad Váhom. Partnerom podujatia bolo tiež Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Dubnici nad Váhom. Festival vzdelávania sa tento rok niesol v pozitívnych myšlienkach a prístupoch smerovania edukácie. Každý deň človek získava veľa informácií, utvára si názory, postoje, formuje svoju osobnosť. V prostredí školy prežije jedinec podstatnú časť vývinu. Je preto v záujme nás všetkých venovať vzdelávaniu a procesu výchovy bdelú pozornosť, pozitívne ju ovplyvňovať, aktívne na nej participovať. Je to úloha kladená nielen na učiteľov ale i na psychológov a rodičov.

Tento ročník svojimi pútavými prednáškami a živou diskusiou opäť obohatili osobnosti pedagogickej obce i odborníci z praxe, učitelia, psychológovia, žiaci základných a stredných škôl.

Program podujatia otvorili zástupcovia TSK E. Žernovicová, vedúca oddelenia školstva, mládeže a športu a podpredseda TSK J. Trstenský, ktorí okrem iných myšlienok hlavne ocenili snahu organizátorov spájať školy v plodnej diskusii. o pozitívnom smerovaní vo vzdelávaní.

Program stretnutia organizátori koncipovali tak, aby akcentoval na súčasné potreby školy v pozitívnom kontexte. M. Zelina vo svojej prednáške zdôraznil potrebu orientovať súčasné prístupy k edukácii predovšetkým na sebareguláciu, sebariadenia, disciplinovanú myseľ, charakter žiakov, morálne usudzovanie, schopnosť ovládať svoje správanie a mnohé prejavy človeka, ktoré ovplyvňujú celý jeho život. Za významný faktor kvality našich životov možno podľa neho považovať schopnosť kontrolovať svoje myslenie a využitie času, schopnosť racionálneho, estetického a etického hodnotenia.

J. Hargaš vo svojom vystúpení prezentoval podnety a konkrétne pedagogicko-didaktické situácie na aplikovanie pozitívnej pedagogiky. V rámci diskusie prezentoval vízie a možnosti práce učiteľa v škole s integrovanými žiakmi, zamýšľal sa nad rozporom medzi prirodzenosťou a kultúrou spoločnosti. Apeloval na kritické zamyslenie sa nad využitím IKT vo vzdelávaní a výchove.

G. Rozvadský Gugová si v rámci rozpravy položila otázku: „Kedy sa zlí ľudia menia na dobrých?“ Upozornila na situačné sily ako napr. moc pravidiel, pohltenie rolou, skupinová zhoda, senzorická deprivácia, duševné otupenie, morálna vyviazanosť a pod., ktoré je možné použiť ku transformácií zla

v dobro. Podnetom do diskusie bolo zdôraznenie dôvodov načo nám je hnev, nenávisť a hanba v našich životoch.

E. Prostredná ako odborníčka z pedagogickej praxe, ktorá sa odborne orientuje na prevenciu voči sociálno-patologickým javom priniesla prezentáciu programov voči agresivite, násiliu, šikanovaniu. Konkretizovala praktické skúsenosti z realizovania preventívnych programov, ktorých cieľom je podpora pozitívnych vlastností žiakov a kreovania pozitívneho podporného bezpečného školského prostredia.

Konkrétne príklady komplexného hodnotenia žiakov prezentovala J. Kramárová. Vo svojom príspevku uvádzala ukážky konkrétnych foriem a metód hodnotenia žiakov v edukačnej praxi. Súčasťou vystúpenia boli prezentácie žiakov základných a stredných škôl, ich reflexia na aktivizujúce vyučovanie a dosahovanie edukačných výkonov. Na záver konferencie, vystúpili Jana Hanuliaková a Dáša Porubčanová, ktoré prezentovali výzvy pozitívnej edukácie a zamyslenia sa nad možnosťami ako sa dá jednoducho aplikovať pozitívna pedagogika do edukácie, napr. dôrazom na rovnocennosť predmetov, učením sa charakteru žiakov, zdôrazňovaním positivity a šťastia v podmienkach školy, učenia sa srdcom a význam hry v procese učenia. Zároveň vyslali myšlienku a želanie, aby podnety a vízie cesty k 4. ročníku Kuchárskej knihy pre život boli výzvou pre ostatné školy a tešia sa na ponuky a námety k spolupráci.

Z konferencie bol spracovaný krátky filmový záznam, ktorý nájdete na <https://www.youtube.com/watch?v=NpUcjVmu7wo&t=8s>

Termín konania 4. ročníka je plánovaný na október 2017. Presné informácie budú zverejnené na webovej stránke Vysokej školy DTI.

Jana Hanuliaková  
Dáša Porubčanová  
Igor Marks



### **V Ružomberku sa uskutočnilo III. vedecké kolokvium *Sociálno-pedagogické dialógy***

„Adolescencia a mladá dospelosť - vývinové obdobie verzus sociálny konštrukt“ bol názov už v poradí tretieho vedeckého kolokvia z cyklu Sociálno-pedagogických dialógov, ktoré usporiadala Katedra pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty Katolíckej Univerzity v Ružomberku 9. februára 2017.

Medzi účastníkmi kolokvia nechýbali takí odborníci ako E. Petlák, T. Jablonský, E. Turiak, D. Galbavý, ale aj M. Nová z Karlovej univerzity v Prahe, A. Sychrová z Pardubickej univerzity, S. Matúšová z Vysokej školy ekonomiky a manažmentu verejnej správy v Bratislave, P. Tománek z Vysokej školy sv. Alžbety, I. Podmanický z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity a tradične aj odborníci z praxe, napr. E. Schwarczová z Detského domova Kolíňany, či P. Fabián z opavského zariadenia pre deti Čtyřlístek. Vedeckú rozpravu moderoval A. Škoviera.

Prodekan PdF KU Miroslav Gejdoš privítal účastníkov vedeckého kolokvia a zamyslel sa nad pedagogikou ako vedou, jej vznešenou a mohutnou teóriou a praktickým prepojením v každodennom živote s akcentom na človeka.

Ivan Podmanický vo svojom príspevku uviedol, že „pedagogika by mala sama seba vychovávať“ a ďalej sa zamýšľal nad modelom rodiny na Slovensku, zmenami sociálnych rolí matky a otca, celkovej zodpovednosti mladých ľudí a otázke, či vôbec chcú preberať zodpovednosť i za ďalších členov rodiny a neobmedzujú svoju zodpovednosť len za seba, prípadne za psa. Uviedol, že podľa posledných výskumov majú deti radšej psa než súrodencu a často deti nemajú v rodine povinnosti, ktoré bývali bežnou súčasťou detstva predchádzajúcich generácií.

Osobitnú pozornosť venovalo vedecké kolokvium otázke absencie komunitného spoločenstva, v ktorom jedinec nachádza spoločenské hranice, ale i bytostnú sebarealizáciu. V situácii, keď sa na Slovensku 47% detí narodí mimo manželstva, sa spoluúčasť v komunitnom spoločenstve stáva dôležitým faktorom v živote detí a mladých ľudí. Mládež nemá jasný vzor, jasné pojmy, čo sa môže, čo sa nesmie, prevládajú nečitateľné pravidlá, v horšom prípade chýbajú úplne.

Veľmi zaujímavo vysvetlila aktuálnosť psychosociálnych teórií E. Eriksona Silvia Matúšová. V adolescencii dominuje téma identity „Som to, čomu verím“ a v ranej dospelosti téma intimity a izolácie „Som to, čo milujem. Úspešné vyriešenie konfliktu posúva jedinca do vyššieho štádia a prináša pre ego novú silu, ktorou je cnosť. Účastníci vedeckého kolokvia boli zoznámení s výsledkom výskumu preferencie životných hodnôt u mladých učiteľov.

Zaujímavým príspevkom bol *Mama hotel a osamostatňovanie sa mladých ľudí*, ktorý predniesol Albín Škoviera. Uviedol, že v súčasnosti absentujú prechodové rituály medzi detstvom a dospelosťou. Osamostatňovanie mladých ľudí je charakteristické stabilným zamestnaním, samostatným bývaním a uzavretím manželstva. Slovenské mladé dievčatá zostávajú bývať „v mama hoteli“ najdlhšie v porovnaní s inými zo štátov Európskej únie. Chlapcov vo veku 18-34 rokov „predbehli“ len chorvátski chlapci. Tieto údaje sú hodné nielen na zamyslenie sa nad výchovou našej mládeže, ale aj na podrobnú vedeckú analýzu príčin a dôsledkov týchto faktov.

Veľmi špecifickou skupinou sú mladí ľudia vyrastajúci v detských domovoch. Preto sa diskutujúci zaoberali ich postavením a procesom ich osamostatňovania. V detských domovoch na Slovensku žije 9,5 % mladých ľudí nad 19 rokov a ich osamostatnenie sa je veľkou skúškou ako obstoja v reálnom svete, či sú schopní samostatne hospodáriť, udržať si prácu a založiť si rodinu, v ktorej dokážu vychovávať deti bez podpory pôvodnej rodinnej jednotky, ktorou boli v tomto prípade vychovávatelia v detskom domove a ich práca odchodom mladého človeka vlastne skončila. Osobitnou skupinou mladých ľudí sú deti z pestúnskych a osvojených rodín, ktoré sa často v období dospievania začínajú intenzívne zaujímať o svoje korene a biologických rodičov začnú vyhľadávať. Zložitejšou je situácia, keď sa o osvojení dozvedia až v čase dospievania a stratia dôveru k najbližším ľuďom, ktorí ich vychovávali. Dominantnou sa tu stáva téma identity, ktorá bola na vedeckom kolokviu v tento deň viackrát spomenutá.

Osvojiteľské rodiny sú bohužiaľ anonymné a nie sú sledované. Adriana Sychrová poukázala na tento problém s vysvetlením, že často osvojiteľské rodiny trpia rovnaké problémy ako rodiny pestúnske. Na rozdiel od pestúnskych rodín, ktorým je od štátu poskytovaná veľká podpora, je podpora osvojiteľských rodín nulová. Na túto tematiku nadviazal Petr Fabián, ktorý informoval o zmenách v českej legislatíve, ktorá neobmedzene chráni a podporuje biologických rodičov a prináša výrazné zmeny vo výchove detí v pestúnskych rodinách.

V čom je odlišné dospievanie detí v Afrike vysvetlila Monika Nová, ktorej prezentácia fotografií z Ugandy vyvolala živú diskusiu. Filozofický koncept „ubuntu“ je konceptom zdieľania majetku, pohostinnosti, interakcie, formovania jedného človeka druhým. Toto zdieľanie a dávanie je súčasťou komunitného spoločenstva, ktoré je základom prežitia v ugandskej spoločnosti a vďaka tomuto životnému prístupu sú v Afrike deti šťastné spôsobom, ktorý je nášmu európskemu chápaniu vzdialený.

Porozumieť človeku znamená pochopiť jeho kult a prostredie, v ktorom žije a nie je nutné za každú cenu predkladať model spoločnosti a životného štýlu, ktorý prevláda vo vyspelých krajinách sveta. Chudobný svet nám nastavuje

zrkadlo. Máme viac výdobytkov a strácame citlivosť. Africké deti podľa slov Moniky Novej potrebujú predovšetkým podporu vzdelávania. Bežnou vyučovacou metódou je v ugandských školách memorovanie a hromadné učenie (až 100 detí naraz).

Vedecké kolokvium v Ružomberku hľadalo odpoveď na otázku, čo deti vo výchove najviac potrebujú a čo to znamená pre ich dospievanie a mladú dospelosť. Je dôležité snažiť sa nachádzať čo najlepšie odpovede a riešenia týchto a ďalších otázok, ktoré pomôžu deťom aj ich rodičom, aby čo najúspešnejšie zvládli toto významné vývinové obdobie.

Slávka Hýblová

## Recenzie

### **LIBA, Jozef: Výchova k zdraviu v školskej edukácii.**

Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, 2016, 243 s., ISBN 978-80-555-1612-7

Na úvod recenzie považujem za potrebné poznamenať, že problematika, ktorú spracoval autor do posudzovanej publikácie patrí k tým oblastiam, ktoré sú v ostatných rokoch mimoriadne aktuálne, pretože zdravie a otázky s ním spojené sa stávajú mimoriadne aktuálne. Azda netreba pripomínať, že autor je pedagogickej, ale aj učiteľskej verejnosti známy ako propagátor zdravého spôsobu života, čo pretavuje nielen do priamej edukačnej činnosti vysokoškolského učiteľa, ale aj ako autor viacerých publikácií a odborných štúdií. Posudzovaná publikácia má interdisciplinárny charakter - medicína a pedagogika. Je spracovaná „čitateľne“ tak, aby čitateľa zaujala a priviedla ho jednak k hlbšiemu uvažovaniu nad problematikou zdravia a správneho štýlu života, k tomu ako v edukácii pristupovať k problematike, ale aj k istej sebareflexii správania sa k sebe samému.

Z hľadiska zamerania a aj poslania publikácie, ale aj vzhľadom na jej rozsah, neopisujem podrobne zameranie každej kapitoly, ale v hutnej podobe zdôrazním edukačný význam publikácie.

V prvej kapitole autor vymedzuje – vysvetľuje - jednotlivé pojmy, napr. zdravie, zdravý životný štýl, pohybová aktivita, pohybová gramotnosť, výchova k zdraviu a pod. Samozrejme, opis jednotlivých pojmov nie je, takpovediac slovníkový, pretože autor význam toho ktorého pojmu spája aj s ďalšími pojmami, a tak vlastne pojem nielen vysvetľuje, ale súčasne zdôrazňuje aj jeho vplyv na zdravý život človeka, napr. kvalita života a zdravie alebo napr. zdravotná gramotnosť a jej význam pre život.

V kapitole o teóriách zdravia je opísané zdravie nielen z pohľadu ako „byť zdravý“, ale aj zdravie a jeho hodnota z viacerých aspektov. Napr. zdravie ako ideálny stav človeka, zdravie ako fitness, zdravie ako tovar – je to vnímanie zdravia ako tovaru, ktorý si možno „kúpiť“ u lekára, teda odbúrava starostlivosť o svoj zdravotný stav. Autor tu opisuje tie aspekty, ktoré si človek ak je zdravý ani neuvedomuje.

Nasledujúce dve kapitoly „Výživa a zdravie“ a „Pohyb a zdravie“ /str. 32 – 126/ - ako už naznačuje ich rozsah, sa veľmi podrobne zaoberajú uvedenými aspektmi - výživa a pohyb. Človek si bežne ani neuvedomuje, napr. význam zloženie potravy – správneho stravovania alebo aj pohybu pre celkové zdravie. Autor, takpovediac čitateľovi „otvára oči“ tým, že akcentuje viaceré požiadavky jednak na stavu a aj pohyb. V kapitolách uvádza celý rad mimoriadne podnetných poznatkov, ktoré by sa mali stať súčasťou našich

vedomostí, ale najmä racionálneho života. Opisuje význam bielkovín, tukov, cukrov, vitamínov, minerálnych látok a pod., vo výžive človeka. Pravda, otázne je do akej miery sa týmito požiadavkám na zdravý spôsob života venuje pozornosť v reálnej školskej edukácii. Ba autor upozorňuje, že v školských zariadeniach klesá počet stravujúcich sa detí, ktoré uprednostňujú stravovanie sa menej hodnotnými potravinami, ktoré neraz prekračujú limity látok, ktoré sú základom zdravej výživy. Kapitola o pohybe je tiež mimoriadne zaujímavá, v nej sa autor podrobne zaoberá viacerými aspektmi pohybu a zdravia. Opisuje tu aj funkcie pohybovej aktivity, napr. preventívnu, výchovnú, socializačnú, seberealizačnú, stimulačnú atď. Uvedené oblasti sú spracované skutočne vyčerpávajúco /napokon temer 100 strán, na ktorých sú uvedené oblasti opisované, dáva tušiť, že ide o podrobnejšie spracovanie/. Treba dodať, že kapitoly obsahujú aj rad výskumných zistení domácich a aj zahraničných odborníkov, ktorí upozorňujú na viaceré aspekty zdravej výživy.

Na uvedené kapitoly nadväzuje kapitola „Životné prostredie a zdravie“ – akiste netreba pripomínať jej význam pre život, ale v našom prípade, predovšetkým pre edukáciu. Žiaľ, napriek akcentovaniu na viacerých fórach, táto oblasť nie je súčasťou, poviem nadnesene „súčasťou nášho vedomia“. K životnému prostrediu sa správame tak, akoby po nás svet zanikol. Preto kladne hodnotím, že autor nielen opisuje, ale spolu s tým sleduje aj istý edukačný a aj sebareflexívny postoj čitateľa k téme.

Ďalšie tri kapitoly sú zamerané na problematiku drogových látok. Akiste netreba osobitne opisovať, že daná oblasť je mimoriadne spätá so zdravím a vôbec zdravým životom. Sú to kapitoly: „Prevencia zneužívania návykových látok“, „Rodina v prevencii problémov s návykovými látkami“, „Škola v prevencii problémov s návykovými látkami.“ Nazdávam sa, že nie je potrebné opisovať obsah a zameranie kapitol. Zdôrazním azda len, že autor okrem opisu rôznych drogových látok, ich opisu a vplyvu na zdravie človeka – dieťaťa a pod., podrobne opisuje možnosti rodiny a aj školy v protidrogovej prevencii. Neostáva len pri klasických a osvedčených preventívnych programoch, ale opisuje aj viaceré novšie, aktualizované programy, napr. NPBPD. Program prevencie, resp. možné výchovné postupy v rodinách a v školách sú spracované podrobne s využitím mnohých literárnych prameňov. Odkazy na viaceré pramene podčiarkujú nielen dôležitosť problematiky, ale podčiarkujú aj vedeckosť prístupu autora k téme. Uvedené kapitoly považujem za mimoriadne významné a pre výchovu k zdravému životnému štýlu aj mimoriadne potrebné. Píšem to preto, lebo stále sa nám, v školskej praxi, ale aj v živote spoločnosti, nedarí účinne výchovne pôsobiť proti drogám.

Samozrejme, aby výchova k zdraviu bola zmysluplná, je potrebné pretaviť ju do školského kurikula a aj každodennej práce učiteľov. Z tohto aspektu autor podrobne opisuje čo by malo obsahovať, resp. na čo by malo byť zamerané

kurikulum, ale aj požiadavky na učiteľa, ktorý dokáže kurikulum prenášať do každodennej edukačnej praxe. Je tu v podstate opis obsahu, cieľov, metód, a vôbec opísaný komplexnejší prístup učiteľa k zdravotno-preventívnej kompetencii. To sú požiadavky, ktoré dnes patria k základným kompetenciám učiteľa. Uvedené aspekty, resp. ciele však neplnia len úlohu zdravotnú, ale spolu s ňou sú spájané aj s významom pre kognitívnu, afektívnu, ale aj psychomotorickú stránku jedinca. Kognitívna – rozumieť sebe a svojmu telu, afektívna – vážiť si zdravie a chrániť sa pred chorobami, psychomotorická – pohybom zveľaďovať zdravie a kultivovať telo.

Na uvedené časti nadväzuje kapitola o výchove žiakov k zdraviu zo znevýhodneného sociálneho prostredia. V nej autor akcentuje sociálno-psychologické osobitosti, zaznávanie, resp. nedoceňovanie významných vplyvov pre zdravie človeka a rad ďalších negatívnych vplyvov. Na pozadí tohto autor uvádza viaceré východiská efektívnej výchovy k zdraviu. Význam pripisuje aj projektu PRINTED - projekt inkluzívnej edukácie.

Knihu uzatvára kapitola zaoberajúca sa hygienou edukačného procesu. Žiak v škole strávi veľa hodín, ktoré pôsobia na jeho psychiku, kondíciu, a teda v konečnom dôsledku na jeho zdravie. Považujem preto za správne, že autor publikáciou upozorňuje na biorytmy organizmu, na teplo, zvuk, osvetlenie ako významné činitele pôsobiace nielen na edukáciu, ale v konečnom dôsledku aj na zdravie žiaka. Akcentuje tie aspekty, ktoré si možno v reálnom edukačnom procese možno ani neuvedomujeme, napr. zmeny vo výkonnosti žiaka podľa biorytmov, istú hygienu pri preverovaní vedomostí žiakov /ako recenzent dodávam, žiaľ, mimoriadne ju podceňujeme a často priam devastujeme psychiku žiakov/. Význam kapitoly vnímam v tom, že autor akoby upozorňoval na to, ako je treba pristupovať k žiakom v edukačnom procese. Zrejme privedie nejedného učiteľa k sebareflexii prístupu k žiakom.

Z recenzie je zrejмый môj postoj k predmetnej publikácii. Považujem ju za výborne spracovanú s akcentom na kľúčové aspekty výchovy zdraviu v školskej edukácii. Napokon autor prof. PhDr. Jozef Liba, PhD., je autor zaoberajúci sa uvedenou oblasťou viac rokov a svoje vedomosti, výskumné zistenia a aj skúsenosti pretavil do 230 stranovej publikácie. Pozornosť si zasluhuje tiež bohatý zoznam literatúry viažuci sa k téme.

Úplne na záver chcem skutočne neformálne uviesť, že táto publikácia by mala byť v každej učiteľskej knižnici, pretože prináša nielen to čo denne, neraz a niekedy azda aj formálne konštatujem, že zdravie je to najcennejšie čo máme, že zdravie si treba chrániť a pod. Publikácia veľmi podrobne opisuje otázky životosprávy, otázky prevencie návykových látok v škole i v rodine atď. Za veľmi významnú považujem aj kapitolu venovanú hygiene edukačného procesu, pretože je to oblasť, ktorú v edukačnej praxi nie vždy náležite docenujeme. Verím, že čitatelia sa so mnou zhodnú na tom, že uvedená oblasť

nepatrí k prioritám našej edukácie. Avšak som presvedčený o tom, že každý komu sa táto publikácia dostane do rúk a prečíta ju bude značne inšpirovaný a aj motivovaný naozaj dôslednejšie za zamýšľať a vnášať do edukácie to čo je v nej spracované. Predovšetkým z hľadiska zdravia žiakov - fyzického a aj duševného. V tom vnímam mimoriadny prínos publikácie.

Erich Petlák  
Katedra pedagogiky a psychológie  
Katolícka univerzita  
Ružomberok

**KROUPOVÁ, Kateřina a kol.: Slovník speciálněpedagogické terminologie (vybrané pojmy)**

Praha: Grada, 2016, 328 s., ISBN 978-80-247-5264-8

V odbore špeciálna pedagogika nie je príliš častým javom, aby prakticky v priebehu jedného roka v jednej krajine vyšli hneď dva slovníky špeciálnej pedagogiky. Po dlhých rokoch vákua v tejto oblasti sa dve renomované české nakladateľstvá – Portál (2015) a Grada (2016) v predmetnej oblasti postarali o takéto vítané obohatenie slovníkovej literatúry. Kým Slovník speciální pedagogiky (M. Valenta a kol., Portál 2015) mal klasické abecedné triedenie hesiel (a samostatné pertraktovanie významných osobností špeciálnej pedagogiky ako prílohu), K. Kroupová s 9- členným kolektívom sa v práve recenzovanom slovníku rozhodli pre iné štruktúrovanie textu. Vyše 1000 hesiel slovníka najprv rozdelili do desiatich kapitol (zhruba podľa odborov špeciálnej pedagogiky) a v rámci nich potom prezentovali terminologické vymedzenie jednotlivých súvzťažných pojmov. „Meta-orientáciu“ potom čitateľovi poskytuje abecedný zoznam hesiel (aj s udaním príslušných strán) na konci publikácie. Autori sa rozhodli pre (menej obvyklý) spôsob uvádzania použitých/citovaných zdrojov ich očíslovaním v texte a potom ich zoradením v tomto číselnom poradí v rámci jednotlivých zoznamoch použitej literatúry jednotlivých kapitol, čím sa nevyhli viacerým duplicitám v týchto zoznamoch.

Pokiaľ ide o proporionalitu, dominujú tu heslá z oblasti základov špeciálnej pedagogiky (názov „obecná speciální“ pedagogika je oxymoron...), špeciálnej pedagogiky osôb so zrakovým postihnutím a mentálnym postihnutím. Najmenej priestoru v slovníku dostala terminológia z oblasti vývinových porúch učenia a z problematiky žiakov s nadaním. Väčšinu hesiel tvoria v podstate citáty zo súvzťažných zdrojov odbornej literatúry. Použitá literatúra pochádza prevažne z českej a slovenskej proveniencie, čo treba vzhľadom na proklamovaných adresátov slovníka pokladať za pozitívum (študenti majú možnosť dohľadať si primárny zdroj, z ktorého príslušné heslo vzišlo). Zainteresovaný čitateľ by privítal aj kapitolu venovanú viacnásobnému postihnutiu - táto problematika je v špeciálnej pedagogike prinajmenej taká dôležitá ako problematika žiakov s nadaním.

Hlavným zámerom autorského kolektívu bolo ponúknuť „predovšetkým pre študentov pedagogického a špeciálnopedagogického zamerania (stredných a vysokých škôl) študijnú pomôcku orientačného charakteru“, ktorá sa tak následne stane aj pomôckou pri pôsobení čitateľov v praxi. Možno konštatovať (ak súčasne vezmeme do úvahy trochu alibistický podtitul slovníka „vybrané pojmy“), že tento zámer sa autorom podarilo svojim slovníkom zhmotniť.

Katarína Vladová



Štátny pedagogický ústav  
Bratislava

**SCHROEDER, David. A.; GRAZIANO, William G. (eds.): The Oxford Handbook of Prosocial Behavior.**

Oxford University Press, 2015. 787 s. ISBN 978-0-19-539981-3

Na výchove k prosociálnosti je založený učebný predmet etická výchova, ktorý je súčasťou nášho vzdelávacieho systému od roku 1990. Základom tohto predmetu je predovšetkým kniha *Etická výchova* (1992, Orbis Pictus Istropolitana) od španielskeho autora Roberta Roche Olivara zdôrazňujúci výchovu k prosociálnosti. V roku 2015 vyšla kniha *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior*, ktorá je kolektívnou prácou desiatok profesorov z celého sveta (Amerika, Austrália, Anglicko, Holandsko, Izrael, Nemecko), čo len svedčí o jej monumentálnej hodnote a kvalite. Centrálnym pojmom uvedeného textu je *prosociálne správanie*, čo môže byť inšpirujúce najmä pre pedagógov a psychológov venujúcim sa výskumu, výchove či výučbe žiakov. Práve kvôli nedostatku prekladu odbornej literatúry venujúcej sa prosociálnemu správaniu sme sa rozhodli recenzovať uvedenú publikáciu.

Autori predstavujú na vyše sedemsto stranách komplexný a ucelený pohľad na problematiku prosociálnosti. Tomu zodpovedá vhodne zvolená kompozícia, ktorá vychádza z prác autorov Penner, Dovidio, Piliavin a Schroeder z roku 2005 a 2006, ktorí problematiku prosociálnosti rozdelili do troch úrovní, a to na mikro, meso a makro (*multilevel perspectives*). Tieto tri úrovne predstavujú tri hlavné kapitoly textu doplnené o štvrtú kapitolu, ktorá rozširuje danú tému o nové uhly pohľadu. Prvá kapitola pojednáva o evolučnej psychológii, vrodenej, vývoji, morálnom uvažovaní, kultúre a osobnosti človeka vo vzťahu k mikro úrovni prosociálnosti. Dominantou meso úrovne (orientácia na iného človeka) je empatia doplnená o témy, ako altruizmus, pomoc, motívy konania a jeho dôsledky, ale aj o aktuálne problémy gender a rasizmu. Makro level sa zameriava na dobrovoľníctvo, angažovanosť, spoluprácu a toleranciu v spoločnosti. Posledná kapitola rozširuje daný problém o témy náboženstvo, environmentalistika, medicína a svetový mier v kontexte prosociálnosti.

Jednotliví autori vychádzajú zo širokého spektra výskumu prosociálneho správania, ktorých cieľom je zodpovedať štyri fundamentálne otázky (*four Ws*): What, Why, When, Who? t. j. Aké sú rozličné typy prosociálneho správania? Prečo niekto niekomu pomáha? Kedy pomáhame? Kto pomáha druhému? Autori v jednotlivých kapitolách odpovedajú na stanovené otázky z rôznych uhlov pohľadu. Dominantným uhlom skúmania je psychológia, ktorá je obohatená o perspektívy zo sociológie, biológie, ekonomiky a politiky. Publikácia je unikátnym prienikom do hĺbky systematického poznania prosociálnosti.

Dávid Dziak

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy  
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

**VAŠAŠOVÁ, Zlata, KALISKÁ, Lada, ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, Beata, PETRÍK, Štefan: Psychológia učenia dospelých.**

Banská Bystrica: Belianum, 2016. 152 s. ISBN 978-80-557-1113-3

Slovenskí autori pôsobiaci na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici sa orientujú predovšetkým na oblasť pedagogickej, ontogenetickej a sociálnej psychológie s prienikom do pracovnej a školskej psychológie.

Predkladaná publikácia je akousi snahou osloviť a vyzvať čo najviac ľudí k celoživotnému vzdelávaniu. Je určená nie len tým, ktorí majú problém uplatniť sa v spoločnosti, či na trhu práce, ale všetkým, ktorí cítia potrebu prehĺbiť, alebo rozšíriť si svoju odbornosť, prípadne rozvinúť svoje poznanie o niečo nové. Odborná monografia prináša základné informácie o špecifikách procesu ľudského učenia. Analyzuje jeho základné druhy – učenie sa podmienením, perцепčno-motorické, verbálne a pojmové učenie sa, učenie sa riešením problému, kooperatívne a zmysluplné učenie s vysvetlením jednotlivých zákonov učenia: 1. motivácie, opakovania, transferu a spätnej väzby. Druhá kapitola komplexne poníma jednotlivé učebné štýly vychádzajúc pri tom zo základného vzťahu učebného a kognitívneho štýlu jedinca. Veľmi sympatickým spôsobom približuje, pre študentov nie práve atraktívnu tému učebných štýlov – konkrétne Flemingov, Kolbov a Felderov model s aplikáciou na dospelú populáciu. Fyziologické a psychologické faktory ovplyvňujúce učebný výkon dospelých sú predmetom záujmu tretej kapitoly. Známe poznatky o vplyve úzkosti, ašpiračnej úrovni a sebahodnotenia na výsledok učenia sú doplnené o novšie koncepty perfekcionizmu, prokrastinácie a tvorivosti so zjavnou snahou prehĺbiť a doplniť komplexnosť stále nie celkom jednotného ponímania výkonovej motivácie. Štvrtá kapitola prináša nové poznatky, ale aj praktické návody s cieľom zvýšenia efektívnosti učenia sa dospelých a záverečná piata kapitola je venovaná sociálnym špecifikám atmosféry, klímy edukačného prostredia.

Uvedená publikácia sa pokúša odborným, napriek tomu zrozumiteľným, jazykovým štýlom zorientovať čitateľa v širokej pôsobnosti poznatkov pedagogickej psychológie s jednoznačným zameraním na kognitívne, ontogenetické a sociálne špecifiká dospelého učiaceho sa jedinca. Veľmi cennými sú konkrétne rady a postupy, ktoré môžu proces učenia sa človeku uľahčiť. Ide predovšetkým o orientáciu a návody z oblasti časového manažmentu, myšlienkových a pojmových máp, tvorbu ktorých zahŕňa aj jednoduché virtuálne prostredie programu Freemind. To všetko sú cenné informácie poukazujúce na jedinečnosť vzdelávacích potrieb dospelých, ako i spôsobu ich naplňovania v celoživotnom procese osobnostného rastu a rozvoja.

Lucia Pašková

Katedra psychológie  
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici