

## Čo sa deje v školskej triede? Dva pohľady na nevhodné správanie detí v škole

Lenka Sokolová, Miroslava Lemešová, Silvia Harvanová  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

**Anotácia:** riadenie školskej triedy, zvládanie disciplíny a nevhodného správania patria k dôležitým učiteľským zručnostiam. Na druhej strane sú náročné školské situácie častým zdrojom stresu a pracovnej nespokojnosti učiteľov a učiteliek, a to najmä v období tranzitu do praxe a v prvých rokoch vyučovania. Cieľom tejto štúdie bolo zistiť: a) ako študenti učiteľstva a učitelia v praxi ( $N = 629$ ) vnímajú nevhodné správanie (46 rôznych typov správania) s ohľadom na mieru prežívaného stresu; b) analyzovať videozáznamy vyučovacích hodín z bežných základných škôl na Slovensku (9 vyučovacích hodín z 2 škôl) s dôrazom na výskyt nevhodného správania. Vo vnímaní nevhodného správania sme zistili významné rozdiely naprieč kariérovým cyklom, približne 33 % prejavov správania (15 prejavov zo 46) sme identifikovali v rámci sledovaných vyučovacích hodín. Z výsledkov vyplývajú námety pre ďalší výskum aj pre prípravu budúcich učiteľov a učiteliek.

**Kľúčové slová:** školská trieda, nevhodné správanie, učitelia, študenti učiteľstva, analýza videozáznamu.

**What happens in the classroom? Two perceptions of pupils' misbehaviour at school.** Classroom management and the dealing with discipline and misbehaviour are important teacher's skills. On the other hand, challenging situations in the classroom are frequent source of teachers' stress and professional dissatisfaction, especially at the transition into practice and during the first years of teaching. The aim of this study is a) to analyse student teachers' and teachers' ( $N = 629$ ) perceptions of 46 types of classroom behaviour as a source of teacher's stress, and b) to analyse video records of lessons from common elementary schools in Slovakia (9 lessons recorded in 2 schools) to identify the occurrence of misbehaviour. The analyses revealed that there are significant differences in the perception of misbehaviour across career cycle and that about 33% of the types of misbehaviour (15 types out of 46) can be identified within the recorded lessons. Based on the results, further research objectives and the suggestions for teacher training are discussed.

**Key words:** classroom, misbehaviour, teachers, student teachers, video record analysis.

## Úvod

Neadekvátne správanie detí v škole môže byť zdrojom pracovnej nespokojnosti a stresu učiteľov a učiteľiek. Riešenie nevhodného správania v triede však možno súčasne považovať za dôležitú zručnosť efektívneho učiteľa/učiteľky. Jednotliví učitelia a učiteľky sa vo svojich pohľadoch na prejavy nevhodného správania líšia. Ak chceme systematicky rozvíjať zručnosti budúcich učiteľov a učiteľiek v oblasti riadenia školskej triedy a budovania disciplíny, je dôležité porozumieť tomu, ako rôzne situácie vnímajú a interpretujú a tiež lepšie poznať, aké prejavy správania sú najčastejšie v slovenských školách. Preto sme si ako výskumný cieľ stanovili zistiť, ako vnímajú študenti/šudentky učiteľstva a učitelia/učiteľky v praxi rôzne prejavy nevhodného správania detí; ďalej porovnať, či sa vnímanie nevhodného správania líši v závislosti od pedagogických skúseností; a napokon tieto zistenia konfrontovať s analýzou interakcií v školskej triede.

## 1 Teoretické východiská

Učiteľstvo je hodnotené samotnými učiteľmi a učiteľkami ako zmysluplné a vďačné povolanie. Mnohí z nich však vnímajú ako súčasť svojej profesie i stres a veľkú záťaž vedúcu až k vyhoreniu a odchodu z povolania, a to častokrát hneď v prvých rokoch po nástupe do praxe (Chang, 2009; Hong, 2012; Johnson, Birkeland, 2003). V práci učiteľov a učiteľiek možno vo všeobecnosti identifikovať dve odlišné kategórie faktorov ovplyvňujúcich výkon profesie aj zotrvanie v profesii (Demerouti et al., 2001). Na jednej strane sú to pracovné zdroje, ktoré preukázateľne pozitívne ovplyvňujú napríklad vnímanú sebaučinnosť a odolnosť, spokojnosť s prácou či angažovanosť učiteľa/učiteľky v školskom prostredí. Patria sem okrem iného autonómia, kultúra školy (hodnoty, presvedčenia, normy, vzťahy, spôsoby správania v škole), profesijná identita (uvedomenie si a pochopenie seba ako učiteľa/učiteľky) či sociálna podpora (učiteľský kolektív, vedenie školy a pod.) (Johnson et al., 2012; Koustelios et al. 2004; Arnup, Bowles, 2016; Johnson, Birkeland, 2003). Druhú kategóriu tvorí množstvo potenciálne stresujúcich aspektov v práci učiteľa/učiteľky – pracovných požiadaviek. V tejto kategórii sa nachádzajú časový tlak, rozmanitosť žiakov a žiačok, problémy s disciplínou a nízkou motiváciou v triede, ale i nedostatok uznania, konflikty s kolegami a kolegyňami, rodičmi alebo školou, nedostatok administratívnej podpory, nízka mzda a nízky sociálny status (Buttner et al., 2015; Skaalvik and Skaalvik, 2015; Yoon, 2002; Spilt et al., 2011).

Jednotlivé typy stresorov však nie sú učiteľmi a učiteľkami vnímané, pokiaľ ide o náročnosť ich zvládania, ako rovnocenné. Jedným z kľúčových a dlhodobo identifikovaných zdrojov stresu sú problémy týkajúce sa nevhodného správania detí v škole. Pod týmto označením rozumieme rôzne typy prejavov správania, ako sú vyrušovanie v triede, vulgárna komunikácia, podvádžanie,

neskoré príchody do školy, ale i krádeže, fyzické násilie, zastrašovanie učiteľa/učiteľky a pod. Nevhodné správanie v sebe teda zahŕňa nielen rušivé, ale i nerušivé, nespolupracujúce správanie. Podľa Gevingovej (2007) so stresom učiteľov a učiteľiek výrazne koreluje nevhodné správanie žiakov a žiačok vykazujúce lenivosť, nezáujem o učenie, neúctu k učiteľovi/učiteľke či hlučnosť. K podobným výsledkom dospel vo svojej štúdií aj Antoniou et al. (2006), ktorý uvádza, že učelia a učiteľky najvyššie hodnotili ako zdroje stresu problémy v interakcii so žiakmi/žiačkami, nedostatok ich záujmu, nedostatočné školské výsledky ako i zvládanie detí so „zložitým“ správaním. Výskumy dokazujú, že učelia a učiteľky venujú riešeniu nevhodného správania značnú časť svojho času, čo ich vyčerpáva nielen emocionálne, ale i intelektuálne, pričom používanie neúčinných reaktívnych stratégií úroveň ich stresu ešte zvyšuje (Clunies-Ross et al., 2008; Koršňáková, Kováčová, 2010; Split et al., 2011). Podľa prieskumu Talis z roku 2008 (Koršňáková, Kováčová, 2010) stratí priemerný slovenský učiteľ/učiteľka kvôli udržiavaniu poriadku v triede z vyučovacej hodiny približne 4,6 minúty (priemerný začínajúci učiteľ/učiteľka vo veku do 30 rokov približne 6,5 minúty). Až šestina mladých učiteľov/učiteľiek (16,6 %) však stráca viac ako 11 minút. U vyučujúcich nad 30 rokov je podiel tých, ktorí strácajú čas udržiavaním poriadku v triede viac ako 11 minút, polovičný (7,1 %). Skaalvik, E. M. a Skaalvik, S., (2015) na základe svojich výskumov uvádzajú, že všetci vyučujúci bez ohľadu na vek zažívajú v škole tie isté stresory, no starší učelia a učiteľky potrebujú na „zotavenie“ sa z týchto situácií omnoho viac času (Clunies-Ross et al., 2008). Začínajúci učelia/učiteľky sa v zvládaní nevhodného správania od vyučujúcich v expertnej pozícii v niektorých aspektoch líšia. Ako ukazujú výskumy Klassena a Chiu (2011), vnímaná sebaúčinnosť učiteľov a učiteľiek je na začiatku kariéry nízka, stúpa počas získavania praktických skúseností a na záver kariéry opäť klesá. V ich výskume hodnotili začínajúci učelia a učiteľky svoje zručnosti v oblasti riadenia školskej triedy ako zručnosti na nízkej úrovni a uvádzali tiež nedostatok dôvery v oblasti zvládania nevhodného správania v školskej triede, čím sa líšili od učiteľov a učiteľiek v expertnej pozícii. Títo vykazujú vyššiu úroveň sebaúčinnosti v uvedených oblastiach aj vďaka rokom skúseností.

## **2 Výskumná štúdia 1: Nevhodné správanie ako zdroj stresu učiteľov a učiteľiek**

Cieľom tejto časti výskumu bolo zistiť, ako vnímajú budúci a praktizujúci učelia a učiteľky (N = 629) rôzne prejavy správania detí v triede. Zamerali sme sa na zisťovanie toho, ktoré prejavy správania detí vnímajú ako najviac stresujúce. Ďalej sme zisťovali, či sa v hodnotení nevhodného správania líšia v závislosti od doterajších pedagogických skúseností.

## 2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 629 participantov a participantiek (priemerný vek 27,03 roka), z toho 274 študentov a študentiek učiteľstva na bakalárskom stupni, 179 študentov a študentiek učiteľstva na magisterskom stupni a 176 učiteľov a učiteľiek v praxi. Vo výskumnom súbore bolo len 50 (8 %) mužov. Študenti a študentky učiteľstva študovali rôzne špecializácie pre (pred)primárne a sekundárne vzdelávanie na Univerzite Komenského v Bratislave v dennej aj v externej forme. Na účasť vo výskume boli vyzvaní/é v rámci účasti na predmetoch spoločného učiteľského základu. Učitelia a učiteľky v praxi pôsobili na základných a stredných školách v rôznych regiónoch Slovenska, na účasť vo výskume boli vyzvaní e-mailom na základe predchádzajúcej účasti na vzdelávacích podujatiach, spolupráce na realizácii pedagogických praxí a pod.

Tab. 1: Prehľad výskumnej vzorky

	N	Priemerný vek	Pohlavie		Špecializácia	
			muži	ženy	primárne vzdelávanie	sekundárne vzdelávanie
Študenti a študentky učiteľstva na bakalárskom stupni	274	21,76	23	251	107	167
Študenti a študentky učiteľstva na magisterskom stupni	179	25,07	17	162	63	116
Učitelia a učiteľky v praxi	176	35,09	10	166	85	91
SPOLU	629	27,03	50	579	255	374

## 2.2 Výskumný nástroj

Ako výskumnú metódu sme použili dotazník vytvorený na základe štúdie Gevingovej (2007), ktorý obsahoval 46 rôznych prejavov správania (jednotlivé položky sú uvedené v tabuľke 2). Participant a participantky hodnotili mieru stresu učiteľa/učiteľky pri konfrontácii s uvedeným správaním na 4-stupňovej škále (od 1 – „vôbec nie je stresujúce“ až po 4 – „veľmi stresujúce“). Dotazníky boli anonymné a participant a participantky ich vyplňali online na základe webového odkazu zaslaného e-mailom. Dotazníky boli zabezpečené heslom a súčasťou každého dotazníka bol informovaný súhlas.

### 2.3 Výsledky dotazníkovej štúdie vnímania nevhodného správania

Participant a participantky vnímajú prejavy správania uvedené v dotazníku ako skôr stresujúce ( $M = 2,602$ ;  $SD = 0,485$ ;  $Mdn = 2,652$ ). Najvyššiu mieru stresu pripisujú správaniu, ktoré zahŕňa prvky agresivity a násilia, potenciálne ohrozuje zdravie alebo majetok; a ďalej správaniu, ktoré je zamerané proti učiteľovi/učiteľke, je ponižujúce alebo znižuje jeho/jej autoritu. Získané dáta v testoch normality ani pri porovnaní koeficientov šikmosti a špicatosti nevykazujú hodnoty normálneho rozloženia, preto sme pre ďalšiu analýzu použili neparametrické štatistické testovanie rozdielov. Z hľadiska pohlavia nebola vzorka rozložená rovnomerne a nezaznamenali sme tu významné rozdiely medzi mužmi a ženami v hodnotení jednotlivých prejavov správania. Pri porovnaní skupín na základe pedagogických skúseností sme identifikovali významné rozdiely (získané testom Kruskal-Wallis) v 38 zo 46 sledovaných kategórií správania (tab. 2). Veľkosť účinku týchto rozdielov je nízka ( $\eta^2 < 0,060$ ) alebo stredne veľká ( $\eta^2 < 0,140$ ) (Cohen, 1988). Rozdiel zaznamenávame aj v porovnaní priemerného skóre všetkých prejavov správania ( $H = 30,601$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,046$ ; obr. 1). Vo väčšine prípadov sme výraznejšie rozdiely vo vnímaní nevhodného správania zistili najmä u študentov a študentiek magisterského stupňa štúdia, ktorí v predchádzajúcom semestri štúdia absolvovali didakticky zamerané predmety a kurzy pedagogickej praxe. Išlo prevažne o študentov a študentky končiaceho magisterského ročníka, ktorí mali v krátkom čase nastúpiť do učiteľskej praxe.

Tab. 2: Porovnanie vnímania nevhodného správania medzi študentmi a študentkami učiteľstva a učiteľmi a učiteľkami v praxi

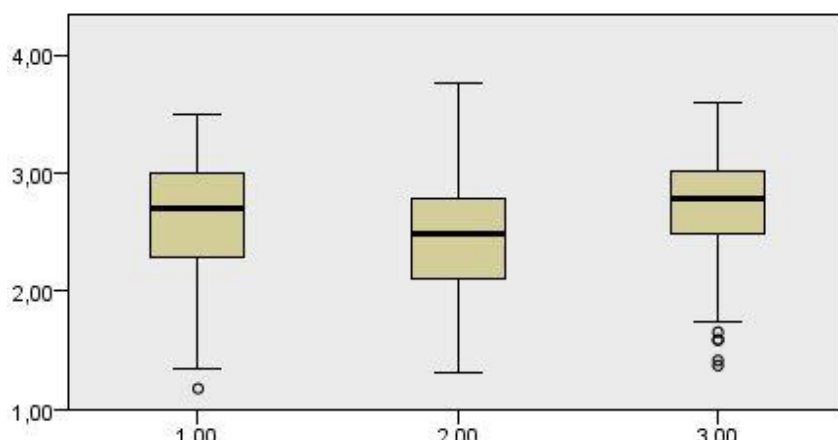
Správanie: Keď žiak, žiačka...	Sum (N = 629)		Bc (n = 274)		Mgr (n = 179)		Uč (n = 176)		H	p	$\eta^2$
	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn			
1. zaspí na hodine.	2,29	2	2,34	2	2,50	3	2,00	2	29,14	<b>0,000</b>	0,043
2. kladie opätovne otázky, ktoré už boli zodpovedané.	2,36	2	2,42	2	2,42	2	2,19	2	9,499	<b>0,009</b>	0,012
3. sa hrá s vecami na lavici.	2,35	2	2,32	2	2,42	2	2,34	2	3,402	0,182	0,002
4. nepočúva a učiteľ/učiteľka musí opakovať, čo povedal/a.	2,58	3	2,63	3	2,45	2	2,64	3	7,660	<b>0,022</b>	0,009
5. nepíše si poznámky a nie je	2,38	2	2,36	2	2,43	2	2,36	2	1,364	0,506	0,001

schopný/á odpovedať na otázky.												
6. odpovedá jednoslovne na učiteľove/učiteľki ne otázky.	2, 30	2	2, 38	2	2, 51	3	1, 97	2	43,0 05	<b>0,00</b> <b>0</b>	0,06 6	
7. nezapája sa do skupinovej práce.	2, 45	2	2, 49	3	2, 57	3	2, 27	2	14,2 16	<b>0,00</b> <b>1</b>	0,02 0	
8. pýta sa, či bude diskutovaná téma na teste.	2, 06	2	1, 96	2	2, 51	3	1, 75	2	32,3 80	<b>0,00</b> <b>0</b>	0,04 9	
9. tipuje odpovede na učiteľove/učiteľki ne otázky.	2, 30	2	2, 27	2	2, 47	2	2, 19	2	9,96 4	<b>0,00</b> <b>7</b>	0,01 3	
10. dokončuje si domácu úlohu v škole pred hodinou.	2, 27	2	2, 27	2	2, 55	2	1, 98	2	28,8 68	<b>0,00</b> <b>0</b>	0,04 3	
11. nechce priznať, že si nespravil/a domácu úlohu.	2, 41	2	2, 48	3	2, 46	2	2, 24	2	9,76 1	<b>0,00</b> <b>8</b>	0,01 2	
12. odpisuje od ostatných.	2, 52	3	2, 56	3	2, 47	3	2, 52	3	1,11 0	0,57 4	0,00 1	
13. podvádza na teste.	2, 67	3	2, 73	3	2, 49	3	2, 76	3	8,63 2	<b>0,01</b> <b>3</b>	0,01 1	
14. prichádza neskoro na hodinu.	2, 49	3	2, 60	3	2, 47	3	2, 35	2	9,60 0	<b>0,00</b> <b>8</b>	0,01 2	
15. nepríde na hodinu.	2, 46	3	2, 46	3	2, 59	3	2, 31	2	6,37 1	<b>0,04</b> <b>1</b>	0,00 7	
16. odhadzuje po triede odpadky.	2, 72	3	2, 77	3	2, 46	3	2, 92	3	22,4 76	<b>0,00</b> <b>0</b>	0,03 3	
17. ničí cudzí majetok (vandalizmus).	2, 93	3	3, 03	3	2, 36	2	3, 34	4	64,3 86	<b>0,00</b> <b>0</b>	0,10 0	
<b>18. kradne (školský majetok alebo veci spolužiakov).</b>	<b>2, 97</b>	<b>4</b>	<b>3, 10</b>	<b>4</b>	<b>2, 38</b>	<b>2</b>	<b>3, 38</b>	<b>4</b>	<b>64,4 59</b>	<b>0,00</b> <b>0</b>	<b>0,10</b> <b>0</b>	
19. píše po stenách, laviciach a inom školskom majetku.	2, 86	3	2, 93	3	2, 38	2	3, 24	4	59,8 95	<b>0,00</b> <b>0</b>	0,09 2	

20. mína zbytočne školský materiál.	2,58	3	2,54	3	2,46	3	2,76	3	11,490	<b>0,003</b>	0,015
<b>21. sa hrá s ostrými alebo nebezpečnými predmetmi.</b>	<b>2,97</b>	3	3,04	4	2,44	2	3,38	4	56,427	<b>0,000</b>	0,087
22. kritizuje názory ostatných spolužiakov/spolužiakov.	2,61	3	2,65	3	2,46	2	2,70	3	7,647	<b>0,022</b>	0,009
23. kritizuje vlastnosti ostatných spolužiakov a spolužiakov.	2,66	3	2,70	3	2,46	2	2,81	3	15,865	<b>0,000</b>	0,022
<b>24. bije spolužiakov/spolužiačky.</b>	<b>3,00</b>	4	3,09	4	2,42	2	3,43	4	58,169	<b>0,000</b>	0,090
25. háda sa so spolužiakmi/spolužiačkami.	2,73	3	2,79	3	2,40	2	2,98	3	36,755	<b>0,000</b>	0,056
26. chodí do školy nevhodne oblečený/á.	2,45	2	2,43	2	2,53	3	2,40	2	2,111	0,348	0,000
27. nenosí si učebnice alebo iné pomôcky.	2,48	2	2,47	2	2,49	2	2,50	2	0,204	0,903	0,003
28. nerobí si domáce úlohy.	2,49	2	2,53	3	2,49	2	2,43	2	2,665	0,264	0,001
29. vymýšľa výhovorky, prečo si nespravil/a úlohu.	2,43	2	2,47	2	2,43	2	2,39	2	0,989	0,610	0,002
30. nosí do školy veci, ktoré nosiť nie je dovolené.	2,61	3	2,72	3	2,36	2	2,68	3	22,557	<b>0,000</b>	0,033
31. vstáva zo svojho miesta, keď učiteľ/ka hovorí.	2,58	3	2,73	3	2,34	2	2,60	3	19,805	<b>0,000</b>	0,028
32. opustí svoje miesto bez dovolenia.	2,59	3	2,69	3	2,32	2	2,70	3	20,819	<b>0,000</b>	0,030
33. baví sa so spolužiakmi/spolužiačkami, keď	2,69	3	2,73	3	2,41	2	2,93	3	33,069	<b>0,000</b>	0,050

učiteľ/ka hovorí.											
34. namiesto samostatnej práce sa baví.	2,61	3	2,61	3	2,41	2	2,83	3	21,160	<b>0,000</b>	0,031
35. rozpráva bez prihlásenia.	2,45	2	2,50	3	2,39	2	2,43	2	2,302	0,316	0,001
36. hlasno žuje žuvačku.	2,55	3	2,47	2	2,51	3	2,70	3	6,990	<b>0,030</b>	0,008
37. robí si na hodine zadania na iný predmet.	2,54	3	2,53	3	2,41	2	2,68	3	9,225	<b>0,010</b>	0,012
38. počas hodiny si číta veci, ktoré nesúvisia so školou.	2,49	3	2,46	2	2,37	2	2,65	3	9,564	<b>0,008</b>	0,012
39. používa nadávky a iné nevhodné slová.	2,84	3	2,83	3	2,40	2	3,30	4	59,051	<b>0,000</b>	0,091
<b>40. drzo odvráva učiteľovi/ke.</b>	<b>2,98</b>	3	3,05	4	2,45	2	3,43	4	61,641	<b>0,000</b>	0,095
41. žiada učiteľa/ku, aby zopakoval/a informácie, ktoré nezachytil/a, pretože sa bavil/a.	2,65	3	2,73	3	2,50	3	2,68	3	8,204	<b>0,017</b>	0,010
<b>42. kričí na učiteľa/ku.</b>	<b>3,02</b>	4	3,13	4	2,46	2	3,43	4	54,048	<b>0,000</b>	0,083
43. odmietne urobiť to, o čo ho/ju učiteľ/ka požiadal/a.	2,87	3	2,94	3	2,45	2	3,18	3	42,972	<b>0,000</b>	0,065
<b>44. háda sa s učiteľom/kou, keď ho/ju upozorní na nevhodné správanie.</b>	<b>2,96</b>	3	3,04	4	2,45	2	3,34	4	49,778	<b>0,000</b>	0,076
45. robí nevhodné narážky na opačné pohlavie.	2,72	3	2,71	3	2,24	2	3,21	3	80,224	<b>0,000</b>	0,125
46. hádže veci.	2,77	3	2,78	3	2,40	2	3,15	3	49,786	<b>0,000</b>	0,076





Obr. 1. Porovnanie celkového priemerného skóre v jednotlivých skupinách.<sup>1</sup>

### 3 Výskumná štúdia 2: Analýza videozáznamov zo školských tried

Cieľom tejto štúdie bolo analyzovať žiacke správanie a interakcie v bežnej triede základnej školy, ktoré možno z pohľadu učiteľa/učiteľky vnímať ako problémové, rušivé alebo nevhodné, a konfrontovať tieto kategórie správania s výsledkami dotazníkového výskumu v štúdiu 1. Ďalším cieľom tejto analýzy bolo vytvoriť podnetový materiál na ďalší experimentálny výskum a tréning profesijného videnia učiteľov a učiteľiek v rámci pregraduálnej prípravy a tranzitu do praxe.

#### 3.1 Postup a výskumná vzorka

Na analýzu diania v školskej triede boli použité videozáznamy vyučovania z dvoch tried bežných základných škôl v Bratislavskom kraji. Kritériá výberu škôl sme si stanovili nasledovne: sústredili sme sa na bežné štátne základné školy, ktoré nemajú žiadne špecifiká v podobe alternatívnych vyučovacích metód, špecifického zamerania tried a pod. Ďalšou podmienkou bolo, aby išlo o triedy 2. stupňa základnej školy (cca 6. – 8. ročník).

Na základe uvedených kritérií boli oslovené viaceré školy, videozáznamy sme napokon získali z dvoch škôl, kde vedenie školy, vyučujúci aj rodičia žiakov a žiačok poskytli písomný informovaný súhlas na vytvorenie nahrávok na

<sup>1</sup> Vysvetlivky: 1 = Bc., 2 = Mgr., 3 = učelia a učiteľky v praxi. Významnosť rozdielu medzi uvedenými tromi kariérovými pozíciami bola zisťovaná neparametrickým testom Kruskal-Wallis.

výskum a tvorbu tréningového materiálu na prípravu budúcich učiteľov a učiteliek.

Nahrávanie prebiehalo v mesiaci jún 2017 počas jedného bežného vyučovacieho dňa. Kamera bola umiestnená v triede staticky pred tabuľou so záberom na všetkých žiakov a žiačky v triede podľa aktuálnej priestorovej dispozície triedy tak, aby záber približne zodpovedal pohľadu učiteľa/učiteľky na triedu. Výskumníčka spustila nahrávanie na začiatku vyučovacej hodiny a zastavila na konci vyučovacej hodiny, počas hodiny v triede nebola prítomná. Učitelia a učiteľky aj žiaci a žiačky boli v rámci záverečného spoločného rozhovoru informovaní o cieľoch nahrávania a spôsoboch použitia videa. Spolu bolo zaznamenaných deväť vyučovacích hodín s celkovým rozsahom videozáznamu 6 hodín a 5 minút (tab. 3). Každú vyučovaciu hodinu viedol iný učiteľ/učiteľka, mala odlišný kontext a boli použité odlišné didaktické metódy:

1. Hodina matematiky 1 (ZS1\_MAT) bola vedená tradičným frontálnym spôsobom, išlo o precvičovanie učiva, žiaci a žiačky sedeli v laviciach, samostatne počítali príklady, jeden žiak/jedna žiačka vždy počítal/a príklad pri tabuľi.
2. Hodina hudobnej výchovy (ZS1\_HUV) bola zameraná na prezentáciu žiackych prác – projektov vo forme powerpointových prezentácií, ktoré sa týkali hudobných interpretov a skladateľov. Po prezentovaní prác nasledovala spoločná diskusia.
3. Hodina biológie 1 (ZS1\_BIO) prebiehala v špecializovanej učebni biológie a bola zameraná na opakovanie tematického celku, žiaci a žiačky riešili zadania na interaktívnej tabuľi.
4. Hodina slovenského jazyka 1 (ZS1\_SJL) prebiehala v triede tradičným frontálnym spôsobom, bola zameraná na opakovanie tematického celku.
5. Hodina informatiky (ZS1\_INF) prebiehala v učebni informatiky, žiaci a žiačky pracovali vo dvojiciach za jedným počítačom a samostatne tvorili programy podľa zadania vyučujúcej.
6. Hodina biológie 2 (ZS2\_BIO) prebiehala v špecializovanej učebni prírodovedných predmetov. Žiaci a žiačky pozerali vzdelávací film, vyučujúca vyvolávala jednotlivých žiakov a žiačky a individuálne s nimi preberala výsledky testu, kým ostatní pozerali film.
7. Hodina matematiky 2 (ZS2\_MAT) prebiehala v bežnej triede, ktorá bola upravená pre skupinovú prácu, žiaci a žiačky mali vopred pripravené zadania, ktoré riešili v skupinách. Následne sedeli v kruhu a dávali si spätné väzby.
8. Hodina fyziky (ZS2\_FYZ) prebiehala v učebni prírodovedných predmetov, trieda písala písomnú prácu.
9. Hodina slovenského jazyka 2 (ZS2\_SJL) prebiehala v bežnej triede a bola zameraná na dramatizáciu literárneho textu (rozhlasovej hry). Po úvodnom výklade si žiaci a žiačky rozdelili úlohy a čítali predložený text hry.

Tab. 3: Prehľad analyzovaných videozáznamov zo školských tried

kód nahrávky	ročník	predmet	počet detí v triede	minutáž
1. ZS1_MAT	6.	matematika	17	00:41:28
2. ZS1_HUV	6.	hudobná výchova	17	00:42:34
3. ZS1_BIO	6.	biológia	17	00:42:28
4. ZS1_SJL	6.	slovenský jazyk	17	00:44:20
5. ZS1_INF	6.	informatika	16	00:36:08
6. ZS2_BIO	7.	biológia	20	00:32:37
7. ZS2_MAT	7.	matematika	20	00:40:38
8. ZS2_FYZ	7.	fyzika	20	00:41:47
9. ZS2_SJL	7.	slovenský jazyk	20	00:42:47

### 3.2 Metódy analýzy videozáznamu

Všetky videá sledovali tri nezávislé kódovateľky (autorky štúdie), ktoré zaznamenali minutáž a kódom označili tie časti záznamu, kde situácia bola z pohľadu učiteľa/učiteľky potenciálne rušivá, niektorí žiaci/žiačky sa nesústredili na vyučovací proces, boli nepokojní, v triede bolo rušno a pod. Kódovateľky zapisovali vybrané sekvencie v nasledujúcom formáte: minutáž, lokalizácia (kto zo žiakov/žiačok je zdrojom rušivého, resp. nevhodného správania) a kód správania (stručný popis situácie). Následne sme označili vybrané sekvencie a porovnali zhodu kódovateľiek (tab. 4). Pri ďalšej analýze boli ako deduktívne kódy použité položky z dotazníka v štúdiu 1. K jednotlivým prejavom nevhodného správania, ktoré sme identifikovali vo videozáznamoch vyučovacích hodín, sme priradili kódy podľa položiek z dotazníka. Pri analýze sme sa zameriavali výlučne na identifikáciu správania detí, prípadné intervencie a výchovné postupy učiteľov a učiteľiek sme v rámci tejto štúdie nehodnotili.

### 3.3 Výsledky analýzy videozáznamov zo školských tried

Do finálnej analýzy dát sme zaradili 8 videozáznamov vyučovacích hodín s celkovým rozsahom 5 hodín, 28 minút a 39 sekúnd. Jeden záznam (hodina informatiky) bol z analýzy vylúčený z dôvodu záberu na triedu, ktorý neumožňoval plnohodnotnú analýzu prejavov správania detí. Monitory zatienili tváre niektorých žiakov a žiačok, čo znemožnilo identifikovať, či deti skutočne pracujú na zadanej úlohe, kto hovorí a pod.

V prvej časti analýzy sme sa zamerali na identifikovanie sekvencií vyučovacích hodín, v ktorých dochádza k správaniu, ktoré môže učiteľ/učiteľka vnímať ako rušivé. Z údajov v tab. 4 vyplýva, že sa kódovateľky zhodovali v identifikovaní problematického správania, odlišnosti sme však zaznamenali v časovom ohraničení výskytu týchto prejavov. Pre jednotlivé záznamy vyučovacích hodín sme vypočítali rozsah a percentuálny podiel času vyučovacej hodiny, počas ktorej sa vyskytuje problematické správanie. Pri výpočte sme použili údaje o sekvenciách, kde sa na výskyte nevhodného správania zhodli všetky tri kódovateľky. Výskyt nevhodného správania sa v rámci sledovaných vyučovacích hodín pohyboval od 3 do 14 minút z celkového zaznamenaného času, v percentuálnom vyjadrení išlo o 8 – 34 % vyučovacej hodiny. V priemere v jednotlivých vyučovacích hodinách kódovateľky zhodne označili 20 % času ako momenty, kedy dochádza k nevhodnému alebo rušivému správaniu, čo je v priemere 8 minút z vyučovacej hodiny, pričom priemerná dĺžka nahrávok bola 40 minút. Najvyšší výskyt správania, ktoré môže narúšať vyučovací proces, sme zaznamenali na hodinách s najmenšou štruktúrovanosťou.

Tab. 4: Identifikácia sekvencií, kde dochádza k prejavom nevhodného správania (porovnanie jednotlivých kódovateľiek)

Kód videa (minutáž)	Kódo- vateľka	Minutáž videa (sekvencia, kde dochádza k prejavom nevhodného správania)																																																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45					
1. ZS1_MAT (00:41:28)	1																																																		
	2																																																		
	3																																																		
2. ZS1_HUV (00:42:34)	1																																																		
	2																																																		
	3																																																		
3. ZS1_BIO (00:42:28)	1																																																		
	2																																																		
	3																																																		
4. ZS1_ŠJL (00:44:20)	1																																																		
	2																																																		
	3																																																		
6. ZS2_BIO (00:32:37)	1																																																		
	2																																																		
	3																																																		
7. ZS2_MAT (00:40:38)	1																																																		
	2																																																		
	3																																																		
8. ZS2_FYZ (00:41:47)	1																																																		
	2																																																		
	3																																																		
9. ZS2_ŠJL (00:42:47)	1																																																		
	2																																																		
	3																																																		

K označeným momentom, kedy v triede dochádza k nevhodnému alebo rušivému správaniu sme priradili kódy, označujúce konkrétne správanie. Vychádzali sme pritom z prejavov správania uvedených v štúdiu 1.

V sledovaných triedach sme identifikovali 15 zo 46 uvedených prejavov správania (obr. 2).

hrá sa s vecami na lavici	nepočúva a učiteľ/ka musí opakovať, čo povedal/a	nezapája sa do skupinovej práce	odpisuje od ostatných
podvádza na teste	vstáva zo svojho miesta, keď učiteľ/ka hovorí	opustí svoje miesto bez dovolenia	baví sa so ostatnými, keď učiteľ/ka hovorí
namiesto samostatnej práce sa baví	rozpráva bez prihlásenia	drzo odvráva učiteľovi/ke	žiada učiteľa/ku, aby zopakoval/a informácie, ktoré nezachytil/a
odmietne urobiť to, o čo ho učiteľ/ka požiadal/a		háda sa s učiteľom/kou, keď ho upozorní na nevhodné správanie	hádže veci

Obr. 2. Prejavy nevhodného správania identifikované vo videozáznamoch vyučovacích hodín.

#### 4 Diskusia

Podľa medzinárodnej štúdie Talis (OECD, 2007; Koršňáková, Kováčová, 2010) trávajú učitelia a učiteľky približne 11 % vyučovacieho času riešením disciplinárnych problémov v triede. Z prezentovaných analýz videí zo školských tried vyplýva, že výskyt neadekvátneho správania sa v rámci jednotlivých vyučovacích hodín (aj v rámci tej istej triedy) líši. V sledovaných triedach sme identifikovali 8 – 34 % času vyučovacích hodín, kedy dochádza k správaniu žiakov a žiačok, ktoré možno pokladať za rušivé, nesústredené alebo nevhodné. Výskyt takéhoto správania sa javí vyšší, ako uvádzajú výsledky medzinárodných porovnaní. Uvedený rozdiel pripisujeme najmä skutočnosti, že správanie, ktoré sme vo videách identifikovali, si vždy nemusí vyžadovať priamu intervenciu učiteľa/učiteľky. Vyučujúci sa líšia v schopnosti identifikovať a interpretovať jednotlivé prejavy správania. Náročné alebo „problémové“ správanie najčastejšie opisujú v nadväznosti na charakteristiky dieťaťa, ako napr. prítomnosť poruchy, ktorá ovplyvňuje školský výkon, porušovanie školských pravidiel alebo pôvod dieťaťa v rizikovitom sociálnom prostredí (Lemešová, 2010, 2012). Miera náročnosti, akú danej situácii pripisujú, je však individuálna. Tieto interindividuálne rozdiely môžu súvisieť s osobnostnými vlastnosťami, úrovňou frustračnej tolerance, s pedagogickými skúsenosťami participantov a participantiek, ale aj s kultúrou danej školy (nastavenie pravidiel, skladba detí v danej triede a pod.).

Výskumy venované rozdielom vo vnímaní nevhodného správania medzi skúsenými a menej skúsenými učiteľmi a učiteľkami vychádzajú z predpokladu, že dlhšia pedagogická prax vedie k tomu, že učitelia a učiteľky usudzujú o dianí v triede inak ako ich mladší kolegovia a kolegyne. Vyučujúci s dlhšou praxou, na rozdiel od začínajúcich učiteľov a učiteľiek, resp. študentov a študentiek učiteľstva, vnímajú správanie detí komplexnejšie, kým menej skúsení učitelia a učiteľky sú skôr povrchní; ďalej sú skúsení učitelia a učiteľky schopní selektovať podstatné informácie z diania v triede, robia rýchlejšie a presnejšie závery (Wolff, Jarodzka, van den Bogert, Boshuizen, 2016). Rozdiel v hodnotení správania žiakov a žiačok pozorujeme aj pri porovnaní začínajúcich a končiacich študentov a študentiek učiteľstva. Študenti a študentky učiteľstva na bakalárskom stupni štúdia hodnotili problémové správanie detí v triede ako náročnejšie na zvládanie, ich interpretácie správania boli menej variabilné, viac sa sústredili na popis, identifikáciu správania, ako na jeho interpretáciu alebo príp. intervenciu. Študenti a študentky na magisterskom stupni učiteľského štúdia sa v hodnotení školských situácií líšia najmä v tom, že sa viac zameriavajú na interpretáciu správania, menej na jeho popis, príp. hodnotenie, u starších študentov a študentiek učiteľstva sme sa tiež stretli s menej direktívnym prístupom (Sokolová, Lemešová, 2014; Sokolová, 2018).

V hodnotení prejavov správania v štúdiu 1 sme zaznamenali významné rozdiely medzi jednotlivými kariérovými skupinami, pričom najvýraznejšie sa líšia študenti a študentky magisterského stupňa štúdia. Táto skupina je v tzv. období tranzitu do praxe, majú za sebou aktuálne skúsenosti z pedagogickej praxe a predmety zamerané na odborovú didaktiku, riadenie školskej triedy a pod. V porovnaní so študentmi a študentkami bakalárskeho stupňa majú viac teoretických vedomostí a súčasne v porovnaní s učiteľmi a učiteľkami menej praktických skúseností. Navyše je toto kariérové obdobie spojené so zodpovednosťou a úzkosťou spojenou s nástupom do praxe (Sokolová, Lemešová, 2014). Študenti a študentky magisterského stupňa hodnotili ako oveľa stresujúcejšie tie prejavy správania, ktoré sa týkali didaktického aspektu profesie, teda situácie, ktoré priamo súvisia s učením a vyučovaním (napr. keď sa žiak/čka nezapája do skupinovej práce, keď si dokončuje domácu úlohu pred hodinou a pod.). Naopak, situácie spojené skôr s organizačnou, výchovnou či vzťahovou rovinou vyučovania (napr. vstáva svojvoľne z miesta, kritizuje ostatných spolužiakov a pod.) hodnotili študenti a študentky magisterského stupňa ako menej stresujúce v porovnaní so študentmi a študentkami bakalárskeho stupňa štúdia a učiteľmi a učiteľkami v praxi. Podobný trend zaznamenáva v pôvodnej štúdiu aj Gevingová (2007). Tieto zistenia môžu súvisieť s tým, že tranzit do praxe pre študentov a študentky predstavuje testovanie, preverovanie ich učiteľských kompetencií, ktoré sa viažu najmä na predmet a didaktickú zložku („ako vedia učiť“).

Popri činiteľoch kariérového cyklu možno tieto rozdiely interpretovať aj v kontexte vývinových činiteľov. Súčasné teórie vývinovej psychológie sú veľmi opatrné v definovaní veku prechodu od adolescencie k mladej dospelosti, tento vývinový tranzit sa však do istej miery prekrýva aj s tranzitom profesijným. Koncept vynárajúcej sa dospelosti (Arnett, 2000, 2004) predpokladá, že v kultúrach, ktoré umožňujú odloženie preberania rolí typických pre dospelosť (partnerstvo, rodičovstvo, profesijná rola) sa v súčasnosti stretávame s tendenciou odkladať tieto kroky na neskoršiu dobu. Podľa Arnetta (2004) je pre toto obdobie medzi adolescenciou a dospelosťou typická intenzívna exploračia identity, nestabilita, výrazné zameranie na seba a prežívanie života „medzi“ (angl. „feeling in-between“). Štúdie o adolescencii v kontexte neurovývinových zmien (napr. Somerville, 2013) zase zdôrazňujú, že s týmito zmenami súvisí hypersenzitivita voči hodnoteniu iných, stále sa vyvíjajúci sebaobraz, a súčasné dozrievanie prefrontálnej kôry, ktoré sa spája s flexibilným reagovaním v rôznych situáciách, zvažovaním efektívnych alternatív vzhľadom na kontext a pod. Tendencia odsunúť prevzatie novej, dospeljej, profesijnej roly učiteľa/učiteľky spojená so zvýšenou citlivosťou vo vzťahu k vlastnej osobe a príp. profesijnému výkonu môžu u budúcich učiteľov a učiteľiek viesť k zvýšenej tenzii a táto sa potom premieta aj do interpretácie potenciálnych stresorov v školskom prostredí. Vo svetle vývinovopsychologických teórií aj činiteľov kariérového cyklu učiteľa je zjavné, že v učiteľskej príprave je potrebné venovať zvýšenú pozornosť práve fáze tranzitu do praxe a usmerňovať budúcich učiteľov a učiteľky aj v oblasti reflektovania vzťahových rovín učiteľskej profesie, disciplíny a riadenia školskej triedy.

Obe predkladané výskumné štúdie prinášajú istý vľad do problematiky interpretovania a riešenia náročného správania detí v školskej triede. K ich limitom patrí najmä skutočnosť, že sme napriek pomerne rozsiahlej vzorke dotazníkovej štúdie nedokázali zabezpečiť jej homogénnosť s ohľadom na rovnomerné zastúpenie jednotlivých školských predmetov, resp. typov škôl. Taktiež sme pri analýze dotazníkových dát nezohľadňovali predchádzajúce skúsenosti participantov a participantiek, osobnostné vlastnosti a schopnosti, ani ďalšie demografické detaily. Pri analyzovaní správania detí v triede sme vychádzali z dostupnej vzorky, kde sme mali možnosť získať súhlas na nahrávanie vyučovacích hodín. Preto nemožno tieto výsledky zovšeobecňovať a interpretujeme ich len ako prípadové štúdie dvoch školských tried. V ďalších krokoch výskumu predpokladáme prepojenie dotazníkových dát s výsledkami psychologickkej diagnostiky a rozšírenie interpretácie situácií v školskej triede o výpovede vyučujúcich, ktorí budú sledovať vybrané sekvencie diania v triede.

## Záver

Prezentované výsledky naznačujú, že obavy budúcich učiteľov a učiteliek v oblasti zvládania náročného správania detí v triede sú legitímne. Dynamika nami analyzovaných školských tried si vyžaduje schopnosť učiteľa/učiteľky efektívne identifikovať, interpretovať a reagovať na rôznorodé prejavy správania, z ktorých viaceré možno pokladať za stresujúce. Budúci učelia a učiteľky vo fáze tranzitu do praxe sa v hodnotení situácií a správania detí často líšia od svojich mladších aj skúsenejších kolegov a kolegyň. Tieto rozdiely možno interpretovať v kontexte zvýšenej vývinovej aj profesijnej senzitivity k nárokom na výkon učiteľskej profesie v ranej fáze kariéry. Preto práve v tomto období pokladáme za dôležité zamerať psychologickú prípravu učiteľov a učiteliek na oblasť sebapoznania, zvládania záťaže a reflektovanie seba v učiteľskej role, a to nielen v rovine teoretickej, ale aj zážitkovej, sebakúsenejšej, príp. mentorsko-poradenskej.

## Literatúra:

- ANTONIOU, A. S. – POLYCHRONI, F. – VLACHAKIS, N. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. In *Journal of Managerial Psychology*, roč. 21, č. 7, s. 682 – 690.
- ARNETT, J. J. 2000. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. In *American Psychologist*, roč. 55, č. 5, s. 469 – 480.
- ARNETT, J. J. 2004. *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*. Oxford: Oxford University Press. 280 s. ISBN 978-0195309379.
- ARNUP, J. – BOWLES, T. 2016. Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. In *Australian Journal of Education*, roč. 60, č. 3, s. 229 – 244.
- BUTTNER, S. et al. 2015. Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. In *The Australian Educational Researcher*, roč. 42, č. 4, s. 461 – 481.
- CLUNIES-ROSS, P. – LITTLE, E. – KIENHUIS, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. In *Educational Psychology*, roč. 28, s. 693 – 710.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- DEMEROUTI, E. – BAKKER, A. B. – NACHREINER, F. – SCHAUFELI, W. B. 2001. The Job Demands–Resources Model of burnout. In *Journal of Applied Psychology*, roč. 86, s. 499 – 512.
- GEVING, A. M. 2007. Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. In *Teaching and Teacher Education*, roč. 23, s. 624 – 640.



- HONG, J. Y. 2012. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. In *Teachers and Teaching*, roč. 18, č. 4, s. 417 – 440.
- CHANG, M. L. 2009. An appraisal perspective on teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. In *Educational Psychology Review*, roč. 21, s. 193 – 218.
- JOHNSON, B. et al. 2012. *Early career teachers: Stories of resilience*. University of South Australia. 96 s. ISBN: 978-0-646-58408-9.
- JOHNSON, S. M. – BIRKELAND, S. E. 2003. Pursuing a „Sense of Success“: New Teachers Explain Their Career Decisions. In *American Educational Research Journal*, roč. 40, č. 3, s. 581 – 617.
- KLASSEN, R. M. – CHIU, M. M. 2011. The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. In *Contemporary Educational Psychology*, roč. 36, č. 2, s. 114 – 129.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. 162 s. ISBN 978-80-970261-2-7.
- KOUSTELIOS, A. – KARABATZAKI, D. – KOUISTELIOU, I. 2004. Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. In *Psychological Reports*, roč. 95, s. 883 – 886.
- LEMEŠOVÁ, M. 2010. „Problémové“ dieťa v škole. In *Zdravá škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 366 – 370.
- LEMEŠOVÁ, M. 2012. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In *Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén*. Bratislava: Iris, s. 136 – 147.
- OECD. 2007. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Dostupné online: [www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalish.htm](http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalish.htm)
- SKAALVIK, E. M. – SKAALVIK, S. 2015. Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession – What do teachers say? In *International Education Studies*, roč. 8, č. 3, s. 181 – 192.
- SKAALVIK, E. M. – SKAALVIK, S. 2017. Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. In *Social Psychology of Education*, roč. 20, č. 1, s. 15 – 37.
- SOKOLOVÁ, L. – LEMEŠOVÁ, M. 2014. Ako riešia náročné školské situácie študenti a študentky učiteľstva. In *Pedagogický výzkum: spojnice medzi teorií a praxí*. Olomouc: Agentura Gevak, s. 121 – 131. ISBN 978-80-86768-90-8.
- SOKOLOVÁ, L. 2018. Learning to notice: Professional vision and challenging behaviour in the classroom. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume VII, s. 251 – 260. ISSN 1691-5887.
- SOMERVILLE, L. H. 2013. Special issue on the teenage brain: Sensitivity to social evaluation. In *Current Directions in Psychological Science*, roč. 22, č. 2, s. 129 – 135.

- SPILT, J. L. – KOOMEN, H. M. Y. – THIJS, J. T. 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. In *Educational Psychology Review*, roč. 23, s. 457 – 477.
- WOLFF, C. E. – JARODZKA, H. – VAN DEN BOGERT, N. – BOSHUIZEN, H. P. A. 2016. Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. In *Instructional Science*, roč. 44, s. 243 – 265.
- YOON, J. S. 2002. Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. In *Social Behavior and Personality*, roč. 30, č. 5, s. 485 – 493.

**Grantová podpora:** VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe.

*Mgr. Lenka Sokolová, PhD.* pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Po absolvovaní špecializačného štúdia školskej psychológie a doktorandského štúdia pedagogickej psychológie pracovala ako školská psychologička. Má viac ako 15 rokov pedagogickej praxe (učiteľka na základnej škole, gymnáziu, v záujmovom vzdelávaní dospelých a príprave učiteľov a učiteľiek). V súčasnosti sa pedagogicky a výskumne venuje najmä didaktike psychológie v pre-univerzitnom vzdelávaní a psychologической príprave učiteľov a učiteľiek.

*Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.* pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Je certifikovanou lektorkou vzdelávania dospelých, vyučuje sociálnu psychológiu a vedie sociálno-psychologické výcviky pre študentov a študentky učiteľstva rôznych aprobácií. Výskumne sa zameriava na didaktiku psychológie a sociálno-psychologického výcviku, rozvoj učiteľských zručností a vzdelávanie jednotlivcov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

*Mgr. Silvia Harvanová, PhD.* pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Pregraduálne a doktorandské štúdium absolvovala na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vo výskume sa zameriava najmä na neurofyziologické, kognitívne a perceptuálne aspekty psychických funkcií v rozličných kontextoch. Popri pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti aktuálne pôsobí ako školská psychologička na ZŠ Dubová v Bratislave.

Lenka Sokolová  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave  
Katedra psychológie a patopsychológie  
Račianska 59  
813 34 Bratislava  
[sokolova@fedu.uniba.sk](mailto:sokolova@fedu.uniba.sk)

Miroslava Lemešová  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave  
Katedra psychológie a patopsychológie  
Račianska 59  
813 34 Bratislava  
[lemesova@fedu.uniba.sk](mailto:lemesova@fedu.uniba.sk)

Silvia Harvanová  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave  
Katedra psychológie a patopsychológie  
Račianska 59  
813 34 Bratislava  
[harvanova@fedu.uniba.sk](mailto:harvanova@fedu.uniba.sk)