

## Ako riešia náročné školské situácie študenti a študentky učiteľstva<sup>1</sup>

### How student teachers solve challenging school situations

Lenka SOKOLOVÁ

**Abstrakt:** Študenti a študentky učiteľstva aj začínajúci učitelia a učiteľky sa často na začiatku pedagogickej praxe obávajú zvládania nevhodného správania a riešenia konfliktov v škole. Napriek tomu, že nevhodné správanie v škole je závažným problémom, učiteľská príprava sa tejto problematike dostatočne nevenuje. Budúci a začínajúci učitelia a učiteľky sa tak spoliehajú viac na svoje prekoncepty o učiteľstve a tacitné znalosti ako na stratégie a postoje získané počas pregraduálnej prípravy. Cieľom našej štúdie je analyzovať, ako vnímajú náročné školské situácie študenti a študentky učiteľstva. 175 študentov a študentiek reagovalo na 5 školských situácií v *Obrázkovom teste školských situácií*. Hoci situácie zaradili väčšinou ako mierne až stredne náročné nevhodné správanie, ich reakcie boli prevažne direktívne.

**Kľúčové slová:** študenti učiteľstva, príprava učiteľov, disciplína, manažment triedy, Obrázkový test školských situácií.

**Abstract:** Both student and novice teachers are often afraid of the coping with misbehaviour and solving conflicts in school at the beginning of their teaching careers. Despite the fact that misbehaviour in schools is a pervasive problem, pre-service teacher training does not cover this issue enough. When facing misbehavior student and novice teachers rely mostly on their preconcepts and tacit knowledge rather than on strategies and attitudes developed during their pre-gradual studies. The aim of the study is to examine the perception of challenging school situations among student teachers. 175 student teachers answered the *School Situations Picture Test* with 5 different school situations. Even they classified the situations as mild or moderate type of misbehavior, their reactions were mostly directive.

**Key words:** student teachers, pre-service teacher training, discipline, classroom management, School Situations Picture Test.

---

<sup>1</sup> Príspevok je výstupom grantovej úlohy VEGA 1/0562/13 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov.

## 1 Ciele a kontext výskumu

Otázka manažmentu a disciplíny školskej triedy ako jedna z kľúčových a súčasne najnáročnejších požiadaviek na začínajúceho učiteľa či učiteľku nie je novinkou súčasnosti. T. Wubbels, H. A. Creton a H. P. Hooymayers v štúdiu z roku 1985 (odvolávajú sa na výskumy z rokov 1978, 1981 a 1984) zdôrazňovali, že zvládanie disciplíny v triede patrí k hlavným problémom, ktorým začínajúci učitelia čelia. Z prierezu ďalej citovaných štúdií vyplýva, že ide o problém aktuálny naprieč všetkými typmi škôl a kontinentmi (uvádzame odkazy na štúdie napr. zo Singapúru, Južnej Afriky, Turecka, Dánska a Spojených štátov amerických). Pregraduálna učiteľská príprava však na túto akútnu potrebu škôl nereaguje dostatočne. V kritickej analýze súčasného stavu jadra študijných programov učiteľstva upozorňujú aj B. Pupala, I. Lukšík, O. Kaščák a O. Zápotočná (2014) na nedostatočnú psychologickú prípravu práve v oblasti riešenia výchovno-vzdelávacích problémov a poznania a využívania dynamiky skupiny. Výskum a následné plánovanie intervencií v oblasti rozvoja sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteľiek už v pregraduálnej fáze ich pedagogickej kariéry pokladáme za dôležité v dvoch rovinách:

Úroveň UČITEĽ/UČITEĽKA:

- Identifikácia a eliminácia ranej učiteľskej úzkosti (napr. Ngidi & Sibaya, 2003),
- Prevenca predčasného odchodu z učiteľskej profesie a syndrómu vyhorenia (napr. Bayer, M., Brinkjaer, U., Plauborg, H., & Rolls, S., 2009),
- Prevenca tzv. nevhodného správania učiteľa alebo tzv. didaktogénie (Mareš, 2013).

Úroveň ŽIACI/ŽIAČKY:

- Vytváranie pozitívnej pracovnej atmosféry v skupine (napr. Latz, 1992),
- Prevenca eskalácie nevhodného správania detí (napr. Tan, E., & Yuanshan, Ch., 1999)
- Prevenca negatívneho dopadu nevhodných disciplinárnych stratégií na osobnosť dieťaťa (napr. Mareš, 2013).

## 2 Teoretické východiská

Nevhodné správanie detí od miernych (menej závažné vyrušovanie počas vyučovacej hodiny) až po závažné porušenia disciplíny (šikana, násilie, gangy) má negatívny dopad na aktéra samotného (podľa výskumov problémové správanie vysoko koreluje s predčasným ukončením štúdia či neúspešným pokračovaním na vyššom stupni, celkovo negatívne interferuje s kvalitou učenia sa a štúdia), na školskú triedu a učiteľa (nevhodné správanie narušuje pracovnú a sociálnu atmosféru skupiny, často je pre jednotlivcov, skupinu či učiteľa zraňujúce) a v neposlednom rade poškodzuje aj školu ako celok, pretože vytvára atmosféru napätia, zhoršuje imidž školy a núti vedenie školy venovať neprimerane veľa času riešeniu disciplinárnych problémov (Finn, Fish & Scott, 2008). Je pre učiteľa výzvou, záťažou a zvyšuje nároky na jeho sociálno-psychologické kompetencie. Najväčšie napätie a obavy tieto situácie vyvolávajú u študentov učiteľstva pred nástupom na výstupovú prax (Ngidi & Sibaya, 2003) a pri vstupe do profesie (Lemešová, 2013).

## 2.1 Profesionální vývin v ranej fáze pedagogickej kariéry

Počas prípravy na výkon učiteľskej profesie a prvých rokov pedagogickej praxe sa formujú základy učiteľského štýlu. M. Svatoš (2013) ranú fázu pedagogickej kariéry rozdeľuje do šiestich štádií:

1. *obdobie orientácie*, kedy si absolventi stredných škôl volia učiteľský odbor štúdia.
2. *obdobie motivácie*, obdobie približne prvého roku učiteľského štúdia alebo obdobie tzv. študenta učiteľstva – začiatočníka.
3. *obdobie prvého redefinovania*, približne v polovici bakalárskeho stupňa štúdia môžeme očakávať prvé redefinovanie a reflexiu seba v učiteľskej role, M. Svatoš (2013) hovorí o redefinovaní tzv. sociálno-osobnostnej roly.
4. *obdobie druhého redefinovania*, k redefinovaniu didaktickej a reflektívnej roly dochádza orientačne v priebehu magisterského stupňa štúdia, prispieva k nemu väčší podiel predmetov didaktík a pedagogických praxí. Práve v tomto období by mala byť posilnená aj príprava učiteľov a učiteľiek zameraná na zvládanie záťaž a riešenie náročných situácií v škole. No podľa výskumu A. Lourdsamyho, S. Divaharana, V. Huana & P. S. K. Wonga (2001) vnímajú skúsení aj začínajúci učitelia túto oblasť ako najmenej zastúpenú v pregraduálnej príprave. Súčasne je aj hlavným zdrojom učiteľskej neistoty a úzkosti v začiatkoch kariéry, k podobným zisteniam dospela v našich podmienkach aj M. Lemešová (2013).
5. *obdobie kompetencie*, obdobie ukončenia učiteľského štúdia. Absolvent je z hľadiska formálneho a právneho pripravený na výkon učiteľskej profesie. Výskumy zamerané na sebahodnotenie a prežívanie študentov v tejto tranzitnej fáze medzi štúdiom a praxou však ukazujú, že sa mnohí necítia byť dostatočne pripravení na vstup do praxe (Lemešová, 2013).
6. *obdobie vstupu do profesie*, obdobie začínajúceho učiteľa. Po vstupe do praxe absolventi testujú poznatky a postoje získané počas pregraduálneho štúdia. Jedným z ich najväčších problémov býva práve zvládanie disciplíny a manažmentu triedy (Lourdusamy et al, 2001). Interpersonálne správanie učiteľov a učiteľiek prechádza na prelome štúdia a úvodu do profesie významnou zmenou v postojoch (Wubbels et al, 1985). Kým v záverečnej fáze pregraduálnej prípravy môžu mať študenti tendenciu k inovatívnemu, nedirektívnemu až liberálnemu prístupu, po nástupe do praxe sa často vracajú skôr k tradičným postojom a zvýšenej direktivite. Táto tendencia sa prejavuje najmä vtedy, keď sú pod tlakom. Vtedy siahajú v didaktickej aj vzťahovej rovine po stratégiách, ktoré sú orientované na učiteľa (teacher-centered) a skôr direktívne, pretože tie najlepšie poznajú, predstavujú pre nich istotu (Freiberg, 2002).

Chápať prípravu na učiteľskú profesiu ako jednoliate obdobie, v ktorom majú študenti nadobudnúť najmä poznatky vyučovanej aprobácie je značne zjednodušujúce. Osobnosť budúceho učiteľa v tomto období prechádza zmenami, ktoré súvisia s vývinovo-psychologickými špecifikami tzv. vynárajúcej sa dospelosti (emerging adulthood, Arnett, 2000) aj s nárokmi kladenými na výkon profesie učiteľa a s nimi spojené osobitosti kariérového cyklu učiteľa.

## 2.2 Nevhodné správanie a disciplína v triede

Správanie učiteľa v školskej triede možno rozdeliť na dve paralelné línie: inštruktážno-didaktickú a interpersonálnu alebo vzťahovú (Wubbels et al, 1985). K vzťahovej línii správania zaradíme také kompetencie ako prejavy empatie, komunikačný štýl učiteľa, stratégie riešenia konfliktov, schopnosť reflektovať sociálnu dynamiku skupiny alebo stratégie zvládania disciplíny v triede. Udržanie disciplíny v triede je jednou z oblastí triedneho manažmentu a zahŕňa dve skupiny stratégií (Latz, 1992, p. 2):

- a) Riešenie správania jednotlivcov – reagovanie, riešenie a stanovenie dôsledkov rušivého správania.
- b) Udržiavanie učebnej atmosféry v skupine – techniky, ktoré vedú k zachovaniu bezpečnej, produktívnej učebnej atmosféry pre všetkých žiakov v skupine.

Obe skupiny stratégií zahŕňajú reagovanie na širokú paletu prejavov správania. Prevalencii a klasifikácii nevhodného správania v školách sa venuje pomerne veľa výskumov. Ch. Kyriacou (1991, s. 96) uvádza sedem najčastejších prejavov nevhodného správania, ktoré narúšajú chod vyučovania: „rozprávanie bez vyvolania, hlučnosť, nevenovanie pozornosti učiteľovi, neplnenie úloh, bezdôvodné opustenie miesta, vyrušovanie spolužiakov a neskoré príchody“. Najbežnejšie problémy, s ktorými sa počas pedagogickej praxe stretli študenti a študentky učiteľstva boli narúšanie vyučovania a nedostatok záujmu o vyučovanie (Lourdusamy et al, 2001). E. Tan a Ch. Yuanshan (1999) na základe výskumu realizovaného na vzorke 285 učiteľov a učiteľiek uvádzajú ako päť najčastejších prejavov nevhodného správania klamanie, neskoré príchody na vyučovanie, vyrušovanie počas vyučovania, vandalizmus a nevhodné, neslušné vyjadrovanie žiakov. Študenti učiteľstva (n=135) popisovali príklady disciplinárnych problémov, s ktorými sa stretli v škole a ich riešení, ako najčastejšie uvádzali vyrušovanie, vzdorovanie učiteľovi a nepozornosť na vyučovaní (Tulleya & Chiua, 1995). Vnímanie správania detí v škole je však subjektívne, rozdiely v hodnotení správania žiakov vyplývajú z osobnostných dispozícií učiteľa, jeho individuálnej miery tolerancie k prejavom správania, ale aj dĺžka pedagogickej praxe (Lourdusamy et al, 2001).

## 3 Metodológia

Výskumy interpersonálnych kompetencií a presvedčení o správaní žiakov v škole majú buď kvalitatívny dizajn (najčastejšími metódami sú hĺbkové interview (napr. Bayer et al, 2009) a obsahové analýzy písomných príbehov a reflexií (napr. Tulleya & Chiua, 1995) alebo kvantitatívny dizajn (založený najmä na sebahodnotiacich dotazníkoch (napr. Tan & Yuanshan, 1999) alebo hodnotení učiteľa žiakmi (Wubbels et al, 1985). Zmiešaný dizajn výskumného projektu, ktorého súčasťou je táto štúdia, sme sa rozhodli doplniť o metodiku, ktorá vo výskume učiteľských kompetencií nepatrí k bežne používaným. Vytvorili sme *Obrázkový test školských situácií* (Lemešová & Sokolová, 2014) zložený z piatich školských situácií, ktoré potenciálne môžu pre učiteľa/učiteľku predstavovať záťaž. Respondent dopĺňa verbálnu reakciu učiteľa a súčasne na škále označí, do akej miery vníma situáciu ako náročnú. Metodika má nielen výskumný potenciál, môže slúžiť ako diagnostický nástroj pre potreby plánovania intervencií v raných stupňoch pedagogickej kariéry alebo ako podporný nástroj sebareflexie učiteľa.

### 3.1 Obrázkový test školských situací

Pri konštrukcii testu sme vychádzali z projektívnej sily málo štruktúrovaných podnetových situácií, kde respondent do zobrazenej situácie premieta svoje postoje a emócie (Lemešová & Sokolová, 2014). Z testov používaných v klinicko-psychologickej praxi tieto princípy využíva napr. *Rosenzweigov obrázkovo-frustračný test* (Duhm & Hansen, 1998). V oblasti pedagogickej a školskej psychológie sú známe semiprojektívne obrázkové testy skôr pre detskú populáciu (napr. *Bar-Ilanský obrázkový test pre deti* (Iskowitz & Strauss, 1998) alebo komiksový dotazník školskej šikany, ktorý vo svojom výskume použili P. Říčan a P. Janošová (2009). Obrázkový test sme doplnili stupnicou teplomera, do ktorej respondenti a respondentky zakreslili subjektívne vnímanie náročnosti danej situácie (čím väčšiu časť stupnice vyfarbili, tým väčšiu záťaž podľa nich situácia predstavuje). Podobný princíp pološtruktúrovaného podnetu na zistenie miery prežívania sa používa napr. v technike *Koláč strachu* (pozri napr. Čáp, 1996). Stratégie, ktoré učelia a učiteľky najmä v začiatku kariéry používajú pri riešení nevhodného správania, sú spontánne, intuitívne, odrážajú sa v nich osobnostné premenné ale aj prekoncepty o učiteľstve a disciplíne, ktoré si vytvorili najmä na základe vlastných školských skúseností (Korthagen & Kessels, 1999). Disciplinárna reakcia je výsledkom učiteľových osobných presvedčení o disciplíne (Polat, Kaya & Akdag, 2013), preto sa semiprojektívna technika javí ako vhodný nástroj, ktorý v rámci širšie koncipovanej batérie môže prispieť k hlbšiemu porozumeniu formovania tejto oblasti sociálno-psychologických kompetencií učiteľov.

Do testu sme zaradili situácie mierneho až stredného stupňa nevhodného správania. Tieto situácie učiteľ v rámci svojej praxe bežne rieši a spravidla sa očakáva, že ich zvládne sám (na rozdiel od závažnejších disciplinárnych priestupkov, ktoré si vyžadujú širšiu tímovú spoluprácu). Výber situácií ovplyvnila aj skutočnosť, že výskum aj praktické príručky pre učiteľov a učiteľky venujú viac pozornosti závažnejším typom porušenia školskej disciplíny – látkové a nelátkové závislosti, šikana, závažný vandalizmus, školské gangy, záškoláctvo, krádeže a pod. Menej závažné porušenia disciplíny (napr. vyrušovanie na vyučovaní) môžu byť predzvesťou závažnejších ťažkostí, nevhodné alebo neefektívne zásahy učiteľov a učiteľiek môžu ich rozvoj urýchliť. Navyše dlhodobé konflikty v triede ohrozujú psychickú odolnosť a sebadôveru učiteľov (najmä začínajúcich), môžu znižovať ich motiváciu k výkonu učiteľskej profesie a zvyšovať riziko syndrómu vyhorenia. Jednotlivé situácie zaradené do *Obrázkového testu školských situácií* bližšie popisujeme v Tabuľke 1.

Tabulka 1

Popis situací (Obrázkový test školských situací)

| Situácia   | Popis situácie                                                                                                                  | Nároky na interpersonálne správanie učiteľa/učiteľky                                                                                                                                                                                                |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Situácia A | Žiak/žiačka odmieta ísť k tabuli.                                                                                               | Priebeh vyučovania je narušený, učiteľ/učiteľka by mal/a obnoviť plánovaný chod vyučovania.                                                                                                                                                         |
| Situácia B | Dve deti sa bijú, skupina detí ich pozoruje.                                                                                    | Zo situácie nie je zjavné, či nastala počas vyučovania, cez prestávku alebo v mimoškolskom čase. Učiteľ/učiteľka by mal/a predovšetkým zastaviť bitku, aby nedošlo k zraneniam a eskalácii násillia.                                                |
| Situácia C | Učiteľ/učiteľka zistí, že je v triede rozbité okno.                                                                             | Priebeh vyučovania je narušený, učiteľ/učiteľka by mal/a na situáciu reagovať a súčasne obnoviť plánovaný chod vyučovania.                                                                                                                          |
| Situácia D | Žiak/žiačka vyplazuje na učiteľa/učiteľku jazyk, skupina detí ich pozoruje.                                                     | Zo situácie nie je zjavné, či nastala počas vyučovania, cez prestávku alebo v mimoškolskom čase. Učiteľ/učiteľka by mal/a vo vzťahu k jednotlivcovi aj k skupine „zachovať tvár“ svoju aj aktéra správania.                                         |
| Situácia E | Učiteľ/učiteľka je v triede, žiaci a žiačky sa pohybujú po triede, niekto má v ruke mobil, trieda pôsobí neusporiadaným dojmom. | Zo situácie nie je zjavné, či nastala počas vyučovacej hodiny, pred alebo po vyučovaní, príp. či je prejavom žiaducej aktivity triedy počas vyučovania. Reakcia učiteľa/učiteľky závisí od toho, ako respondent/respondentka situáciu interpretujú. |

Zdroj: Lemešová &amp; Sokolová, 2014 (v tlači)

### 3.2 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorí dostupný výber študentov a študentiek učiteľských študijných programov učiteľstva akademických a umelecko-výchovných predmetov Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Študenti a študentky bakalárskeho stupňa (n=88) reprezentujú tretí stupeň kariérového vývinu učiteľa (tzv. obdobie prvého redefinovania), študenti a študentky magisterského stupňa (n=87) predstavujú štvrtý stupeň, obdobie druhého redefinovania. Rozloženie výskumnej vzorky z hľadiska veku, pohlavia a stupňa štúdia sumarizujeme v Tabulke 2.

Tabulka 2

Výskumná vzorka

|                    | muži            | ženy             | priemerný vek | spolu             |
|--------------------|-----------------|------------------|---------------|-------------------|
| bakalársky stupeň  | 13              | 75               | 20,8          | <b>88</b> (50,3%) |
| magisterský stupeň | 12              | 75               | 23,5          | <b>87</b> (49,7%) |
| priemerný vek      | 22,2            | 22               | 22,1          |                   |
| spolu              | <b>25</b> (14%) | <b>150</b> (86%) |               | <b>175</b>        |

## 4 Výsledky a diskusia

### 4.1 Postupy analýzy odpovedí

Analýzu odpovedí sme realizovali v dvoch rovinách. Porovnávali sme vnímanie náročnosti jednotlivých situácií a reakcie na jednotlivé situácie z pohľadu ich interpersonálnej orientácie. Relatívnu mieru náročnosti zaznamenanú graficky na stupnici pri každej situácii sme previedli na percentá a porovnávali kvantitatívne. Pri obsahovej analýze odpovedí sme vytvorili 24 základných kategórií rozdelených do štyroch skupín podľa interpersonálnej orientácie: na seba, na jednotlivca, na skupinu a na správanie. Reakcia na situáciu mohla byť zaradená do viacerých kategórií, pričom prvú odpoveď považujeme za primárnu kategóriu, jej doplnenia či rozvinutia tvoria sekundárne kategórie. Všetky testy vyhodnocovali nezávisle dve kódovateľky (autorky testu), následne sme kódovanie primárnych kategórií odpovedí porovnali, navrhli zlúčenie dvoch nejednoznačných kategórií do jednej a doplnenie dvoch ďalších kategórií. Celková zhoda kódovateľiek po korekcii kategórií bola 91%, pre jednotlivé kategórie sa pohybovala medzi 88 až 96%,  $\kappa$  0,76 – 0,91 (dobrá až veľmi dobrá miera zhody). Pre štatistické vyhodnotenie zhody kódovateľiek sme použili Fleissovo kappa (Fleiss, 1971), pretože zohľadňuje aj počet a zastúpenie jednotlivých kategórií. Prehľad zhody pre jednotlivé situácie uvádzame v Tabuľke 3.

Tabuľka 3

Obsahová analýza – zhoda kódovateľiek

|                    | Situácia A | Situácia B | Situácia C | Situácia D | Situácia E |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Zhoda kódovateľiek | 96%        | 93%        | 91%        | 86%        | 88%        |
| Fleissovo $\kappa$ | 0,91       | 0,80       | 0,84       | 0,80       | 0,76       |

### 4.2 Výsledky

Pri posúdení miery náročnosti bolo minimálne skóre 0 a maximálne 100, toto kontinuum sme podobne ako D. P. Ngidi a P. T. Sibaya (2003) rozdelili do troch hladín: mierne, stredne a vysoko náročné. Predložené situácie vnímali v priemere študenti a študentky ako mierne (0-33 stupňov) až stredne náročné (34-66 stupňov). Celkovú náročnosť situácií zhodnotilo 60% respondentov a respondentiek z bakalárskeho stupňa štúdia a 53% z magisterského stupňa ako strednú. Za najnáročnejšiu pokladajú zhodne obe skupiny situáciu B, kde má učiteľ/učiteľka riešiť fyzický konflikt medzi žiakmi, túto situáciu ako vysoko náročnú hodnotilo 33% bakalárov a 24% magistrov. Naopak najmenej náročná sa im javí situácia A, keď žiak/žiačka odmieta ísť k tabuli. Bakalári všetky situácie vnímali ako náročnejšie než magistri. Štatisticky významný tento rozdiel nie je. Skóre pre jednotlivé situácie uvádzame v Tabuľke 4.

Tabulka 4

Vnímanie náročnosti školských situácií

|            | Študenti Bc.<br>n=88<br>priemer | Študenti Bc.<br>n=88<br>SD | Študenti Mgr.<br>n=87<br>priemer | Študenti Mgr.<br>n=87<br>SD | T-test*<br>p < 0,05 |
|------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Situácia A | 32,70                           | 23,52                      | 29,17                            | 25,35                       | 0,34                |
| Situácia B | 53,34                           | 27,50                      | 46,98                            | 25,29                       | 0,16                |
| Situácia C | 47,69                           | 26,69                      | 40,05                            | 26,15                       | 0,06                |
| Situácia D | 46,47                           | 31,52                      | 41,45                            | 31,02                       | 0,29                |
| Situácia E | 46,14                           | 32,62                      | 38,21                            | 30,94                       | 0,10                |

\*Normalita rozloženia testovaná Shapiro-Wilkovým W-testom potvrdila normálne rozloženie oboch súborov.

Z obsahovej analýzy odpovedí študentov a študentiek vyplýva, že u oboch skupín prevládajú direktívne stratégie. Ich cieľom je najmä zmeniť alebo autoritatívne zastaviť nevhodné správanie, nie mu porozumieť či ponúknuť cestu, ako ho zmeniť. U oboch skupín sú reakcie orientované najmä na správanie (v tejto skupine sme zaznamenali aj najväčšiu variabilitu reakcií), menej na skupinu, jednotlivca či prežívanie učiteľa/učiteľky. Výnimku tvorí situácia D, v ktorej žiak/žiačka na učiteľa/učiteľku vyplazí jazyk. Táto situácia vytvára odlišný emočný náboj a výzvu na jej riešenie, situácia nie je pre pedagóga primárne len rušivá, ale aj ponížujúca, urážlivá. Práve v tejto situácii siahla približne štvrtina opýtaných magistrov aj bakalárov po reakciách, ktoré nálepkujú, ponížujú, zosmiešňujú aktéra správania či výchovu v jeho rodine. Vo variabilite použitých riešení neboli zásadné rozdiely, v priemere pre každú situáciu uplatnili 14 kategórií odpovedí z možných 23. Prehľad najčastejších reakcií uvádzame v Tabuľke 5.

Tabulka 5  
 Obsahová analýza odpovědí

|                               | Situácia A                                                                                                                                       | Situácia B                                                                                                                         | Situácia C                                                                                                                        | Situácia D                                                                                               | Situácia E                                                                   |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Variabilita riešení (bc.)     | 16 kategórií                                                                                                                                     | 11 kategórií                                                                                                                       | 12 kategórií                                                                                                                      | 13 kategórií                                                                                             | 16 kategórií                                                                 |
| Variabilita riešení (mgr.)    | 13 kategórií                                                                                                                                     | 14 kategórií                                                                                                                       | 14 kategórií                                                                                                                      | 16 kategórií                                                                                             | 14 kategórií                                                                 |
| Typické riešenie (bc., n=88)  | Zdôraznenie požadovaného správania (n=25, 28%)<br>Hľadanie príčiny (n=19, 22%)                                                                   | Príkaz na zastavenie správania (n=57, 65%)<br>Hľadanie príčiny (n=16, 18%)                                                         | Hľadanie vinníka (n=64, 73%)<br>Kolektívna vina a trest (n=18, 20%)                                                               | Zosmiešnenie (n=25, 28%)<br>Zbavenie sa zodpovednosti (n=16, 18%)<br>Zdôraznenie seba (n=14, 16%)        | Zdôraznenie požadovaného správania (n=37, 42%)<br>Hrozba trestom (n=12, 14%) |
| Typické riešenie (mgr., n=87) | Zdôraznenie požadovaného správania (n=27, 31%)<br>Hľadanie príčiny (n=15, 17%)<br>Návrh riešenia (n=15, 17%)<br>Podpora, povzbudenie (n=14, 16%) | Príkaz/výzva na zastavenie správania (n=68, 78%)<br>Hľadanie príčiny (n=20, 23%)<br>Zdôraznenie požadovaného správania (n=20, 23%) | Hľadanie vinníka (n=52, 60%)<br>Kolektívna vina a trest (n=11, 13%)<br>Hľadanie príčiny (n=10, 11%)<br>Možnosť výberu (n=10, 11%) | Zosmiešnenie žiaka (n=21, 24%)<br>Hľadanie príčiny (n=13, 15%)<br>Apel na všeobecné pravidlá (n=13, 15%) | Zdôraznenie požadovaného správania (n=45, 52%)<br>Hrozba trestom (n=14, 16%) |

#### 4.3 Závery a limity štúdie

Podľa Wolfgangovho modelu vnímania disciplíny (Polat et al, 2013) sa učiteľská filozofia a osobnostné dispozície premietajú do troch prístupov interpersonálneho správania učiteľa k riešeniu nevhodného správania:

- Vzťah a počúvanie – nedirektívny prístup orientovaný na dieťa.
- Konfrontovanie a dohoda – demokratický prístup orientovaný na správanie a demokratické dodržiavanie pravidiel.
- Pravidlá a dôsledky – direktívny prístup orientovaný na učiteľa a uplatňovanie jeho authority.

Väčšina študentov a študentiek v našej vzorke (v súlade s výsledkami A. Lourdasamyho a kol., 2001) preferovala direktívny štýl orientovaný na pravidlá a dôsledky. Cieľom štúdie nie je hodnotiť nakoľko sú ich reakcie a stratégie efektívne, efektívnosť môže variovať v závislosti od veku a pohlavia detí či dynamiky skupiny. Vo všeobecnosti sa však direktívne a autoritatívne stratégie považujú za menej efektívne ako stratégie demokratické a nedirektívne (Tulleya & Chiua, 1995). Preto pokladáme za dôležité orientovať sa

v pregraduálnej príprave na demokratické a nedirektívne prístupy, pracovať najprv s prekonceptmi a postojmi a následne so spôsobilosťami študentov formou sociálno-psychologických tréningov a špecializovaných tréningov sociálnych zručností učiteľa.

Rozsah výskumného súboru neumožňuje zovšeobecňovať prezentované výsledky, skôr poukazuje na niektoré aspekty formovania interpersonálneho správania budúcich učiteľov a učiteľiek. Taktiež sme pri spracovaní tejto štúdie nezohľadnili osobnostné premenné a relevantné premenné kariérového cyklu (postoje k učiteľstvu, počet absolvovaných kurzov praxe a pod). Prezentovaný test je súčasťou rozsiahlejšej výskumnej batérie, výsledky v kontexte osobnostného profilu a sebahodnotenia sociálno-psychologických kompetencií respondentov budú publikované.

## Literatúra

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Bayer, M., Brinkkjaer, U., Plauborg, H., & Rolls, S. (Eds.) (2009). *Teachers' career trajectories and work lives*. Springer.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: IVS nakladatelství.
- Duhm, E., & Hansen, J. (1998). Rosenzweigov obrázkovo-frustračný test P-F-T. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 259-274.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76, 378-382.
- Freiberg, H. J. (2002). Essential Skills for New Teachers. *Educational Leadership*, (March), 56-60.
- Itskowitz, R., & Strauss, H. (1986). The Bar-Ilan Picture Test for Children. A semi-projective test as a means of interviewing children. *School Psychology International*, 7(4), 210-216.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Kyriacou, Ch. (1991). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Latz, M. (1992). Preservice teachers' perceptions and concerns about classroom management and discipline: A qualitative investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 3(1), 1-4.
- Lemešová, M. (2013). Čo ak je realita ešte horšia...: Obavy študentov a študentiek učiteľstva. In *Otázky rozhodovania: teória, empiria, život* (s. 188-192). Bratislava: Stimul.
- Lemešová, M., & Sokolová, L. (2014 – v tlači). *Obrázkový test školských situácií*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Lourdusamy, A., Divaharan, S., Huan, V., & Wong, P. S. K. (2001). Discipline: student teachers' preferred philosophical „face“ and classroom discipline problems encountered. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 4(1), 225-240.

- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7–36.
- Ngidi, D. P., & Sibaya, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1), 18–22.
- Polat, S., Kaya, S., & Akdag, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 885–890.
- Pupala, B., Lukšík, I., Kaščák, O., & Zápotočná, O. (2014). Chabé jadro učiteľských fakúlt. *Učiteľské noviny*, 38(január), 4-5.
- Říčan, P., & Jánošová, P. (2009). Nové pohledy na šikanu. Phillipová, L. & Jánošová, P. (Eds.): *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* (s. 27-34). Praha: Tribun.
- Svatoš, M. (2013). A student teacher on the pathway to teaching profession: Reviewing research and proposing a model. *Pedagogická orientace*, 23(6), 786-809.
- Tan, E., & Yuanshan, Ch. (1999). Discipline problems in schools: Teachers' perception. *Teaching and Learning*, 19(2), 1-12.
- Tulleya, M., & Chiua, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164-171.
- Wubbels, T., Creton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers: Interactional teacher behaviour mapped out*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, 1985.

## Kontakt

Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave  
Pedagogická fakulta  
Račianska 59  
Bratislava 813 34

e-mail: sokolova@fedu.uniba.sk