

Využitie Obrázkového testu školských situácií v tréningových programoch rozvíjajúcich sociálno-psychologické kompetencie¹

Application of School Situations Picture Test in social-psychological skills trainings

Miroslava LEMEŠOVÁ

Abstrakt: Najčastejšími spôsobmi rozvíjania sociálno-psychologických kompetencií, medzi ktoré patria i kompetencie spojené s riadením triedy, sú podľa J. Pacevičiusa (2008) spätná väzba, rozhovor a sociálno-psychologický tréning. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti praktického využitia Obrázkového testu školských situácií práve v rámci tréningových programov realizovaných v pregraduálnej príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľov a učiteliek. Test sme overovali v experimentálnej a kontrolnej skupine metódou pretest - posttest, t.j. pred intervenciou a po intervencii. Experimentálnu skupinu tvorilo 78 študentov a študentiek magisterského stupňa štúdia učiteľstva, ktorí absolvovali jeden z dvoch predmetov tréningového charakteru. Kontrolnú skupinu tvorilo 52 študentiek a študentov bakalárskeho stupňa. Z obsahovej analýzy reakcií na školské situácie vyplýva, že v experimentálnej skupine došlo k rozšíreniu variability vlastného správania ako odozvy na reakcie študentov a študentiek a posunu smerom k stratégiám demokratického a nedirektívneho charakteru. Rovnako sme zaznamenali zníženie v intenzite vnímania náročnosti jednotlivých situácií. Obrázkový test školských situácií je tak vhodným nástrojom nielen v prípravnej fáze tréningových programov, ale možno ho využiť aj ako evaluačnú metódu.

Kľúčové slová: kompetencie spojené s riadením triedy, pregraduálna príprava učiteľov, Obrázkový test školských situácií, tréningy sociálnych zručností.

Abstract: The most common ways how to develop social-psychological competencies, including classroom management skills, according to J. Pacevičius (2008) are feedback, dialogue and social skills training. The aim of this paper is to point out to the potential of application of School Situations Picture Test especially in social skills trainings in the pre-service and in-service teacher education. The test was verified in the experimental and control group with pretest and posttest method, which means before and after the intervention. The experimental group consisted of 78 students of master's degree programmes for teachers, who had completed one of two training courses. The control group consisted of 52 students of bachelor's degree. *The* content analysis of responses to the school situations demonstrates that the experimental group expanded the variability of behaviour as a response to the situations and the student teachers used democratic and non-directive strategies more often. We also noticed a decrease in the intensity of perceived demand of each situation. The School Situations Picture Test is a suitable tool not only in the preparatory phase of training programmes, but it can be also used as an evaluation method.

Key words: classroom management skills, pre-service teacher training, School Situations Picture Test, social skills trainings.

¹ Príspevok je čiastkovým výstupom grantu VEGA 1/0562/13 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov.

1 Úvod

Sociálno-psychologické kompetencie v sebe zahŕňajú celý rad sociálnych zručností. Sú nevyhnutnou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov a učiteliek, nakoľko vytvárajú predpoklad pre efektívne zvládanie sociálnych interakcií v škole i mimo nej. V nami navrhovanom modeli (Lemešová & Sokolová, 2012 in Lemešová, Sokolová & Cabanová, 2012) rozdeľujeme sociálno-psychologické kompetencie do štyroch kompetenčných oblastí, z ktorých každá obsahuje hierarchicky usporiadané zložky. Prvou oblasťou sú intrapersonálne kompetencie, ktoré sa viažu predovšetkým na sledovanie a rozvoj sebapoznania, sebahodnotenia a sebareflexie. Druhú oblasť sýtia interpersonálne kompetencie zamerané na poznávanie iných, verbálne a neverbálne zručnosti či zvládanie konfliktov a pod. Kompetencie spojené s riadením triedy (napríklad vnímavosť a citlivosť k skupinovej dynamike) sú treťou a sociálno-inkluzívne kompetencie, medzi ktoré okrem iného zaraďujeme senzitivitu a akceptáciu inakosti, štvrtou kompetenčnou oblasťou. V tomto texte budeme venovať väčšiu pozornosť tretej menovanej oblasti – kompetenciám, ktoré sa viažu na riadenie školskej triedy, ale i možnostiam ich rozvoja a hodnotenia.

2 Kompetencie spojené s riadením školskej triedy a ich rozvíjanie

Efektívne riadenie školskej triedy, spolu so starostlivou prípravou, dostatočnou základňou vedomostí, profesionálnou komunikáciou a poznaním seba samého v role učiteľa/učiteľky, považujú začínajúci učitelia a učiteľky za kompetencie potrebné pre vykonávanie učiteľstva. Sociálno-psychologické kompetencie sú však dôležité nielen z pohľadu učiteľov a učiteliek ale i riaditeľov a riaditeliek škôl. Práve zručnosti spojené s riadením školskej triedy vnímajú tieto dve skupiny aktérov školského života ako indikátor profesionálnych kompetencií začínajúcich učiteľov/učiteliek, ktorý determinuje ich prežívanie úspechov a neúspechov spojených s kontrolou správania (Huntly, 2008). Mnohé výskumné štúdie poukazujú na spojenie medzi správaním učiteľa/učiteľky a školským úspechom a angažovanosťou študentov a študentiek. Riadenie školskej triedy v sebe totiž zahŕňa také stratégie správania zo strany učiteľa a učiteľky, ktoré minimalizujú nevhodné správanie študentov a študentiek a naopak podporujú angažované a želané správanie s cieľom vytvoriť čo najvhodnejšie prostredie pre efektívne vzdelávanie a výchovu. Ide o schopnosť učiteľa/učiteľky nastoliť prostredie produktívneho učenia, čo je samozrejme spojené aj s prevenciou.

Pripravenosť učiteľov a učiteliek a študentov a študentiek učiteľstva v tejto oblasti kompetencií sa však javí byť nedostatočná (O'Neill & Stephensen, 2011). I keď sa podľa výskumu J. Petersa (2012) väčšina študentov a študentiek učiteľstva cítila byť kompetentná v riadení školskej triedy, ich vyjadrenia týkajúce sa používaných stratégií poukazujú na obmedzenia, ktoré môžu limitovať ich šance úspešne reagovať na komplexnejšie výzvy (rôznorodosť zázemia študentov a študentiek a ich správanie, angažovanie sa v rámci učenia a pod.). Študenti a študentky učiteľstva už počas svojho štúdia definujú obavy, ktoré sa im s riadením školskej triedy spájajú. Mnohé sa viažu na školskú každodennosť a vzťah k študentom a študentkám. Boja sa bežných situácií, ktoré sa môžu v škole a počas vyučovania vyskytnúť. Ešte väčší strach majú z tých krízových a problémových (Lemešová, 2013a), napriek tomu, že určité typy správania, ako napríklad zastrasovanie alebo verbálne ohrozovanie učiteľov/učiteliek zo strany študentov a študentiek nie sú takým častým javom (Talis, 2013). Podľa Ch. Arbuckle a E. Little (2004) uvádzajú učitelia a učiteľky ako najproblematickejšie a najčastejšie sa vyskytujúce správanie zo strany študentov a študentiek také prejavy, akými sú vykrikovanie, rušenie a zdržiavanie iných študentov a študentiek či nepozornosť. Nejde teda o závažnejšie

priestupky či agresívne správanie, ale skôr o menšie priestupky a porušenia pravidiel. Podľa ich názoru však zohrávajú pri vnímaní rušivého správania študentov a študentiek rolu také premenné, ako vyškolenie učiteľov a učiteľiek, dĺžka ich praxe a skúsenosti či sebadôvera v riadení školskej triedy. Ak je však riadenie triedy efektívne, má vplyv i na zníženie problémového správania (Oliver, Wehby & Reschly, 2011). Preto by podľa C. Jacksona, K. Simonciniho a M. Davidsona (2013) mali byť preventívne stratégie a techniky riadenia školskej triedy rozvíjané v rámci vzdelávacích kurzov určených pre študentov a študentky učiteľstva. Nemožno totiž predpokladať, že sa rozvinú či objavia prirodzene samé, no ich získať a rozvíjať učením (Gillernová, 2003). I keď je v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek venovaný istý priestor témam riadenia školskej triedy a iným oblastiam sociálno-psychologických kompetencií, mnohokrát sa stretávame s ich kritikou. Študenti a študentky negatívne hodnotia prevahu teoreticky zameraných predmetov nad tými praktickými, nedostatok informácií o vhodných stratégiách zvládania náročných situácií a taktiež minimum príležitostí pre nácvik (Lemešová, 2013b; O'Neill & Stephensen, 2011).

Podľa J. Pacevičiusa (2008) sú najčastejšími spôsobmi rozvoja sociálno-psychologických kompetencií spätná väzba, rozhovor a sociálno-psychologický tréning. Ten, podľa svojho zamerania, ponúka možnosť dozvedieť sa niečo viac o sebe a svojich charakteristikách i o pohľade iných, zároveň ale vytvára bezpečný priestor pre nácvik nového správania či experimentovanie. Výskumy venované vzdelávaniu realizované v posledných rokoch prinášajú zistenia, že sa dospelí učia efektívnejšie práve prostredníctvom zážitku a skúsenosti, nácviku konkrétnych situácií, s ktorými sa stretávajú vo svojej profesii. Učenie založené na skúsenosti a zážitku môže viesť k sociálne zodpovednému správaniu, ktoré pokračuje aj po skončení formálneho vzdelávania (Caulfield & Woods, 2013). Aplikácia sociálno-psychologického tréningu má dopad v mnohých oblastiach rozvoja sociálno-psychologických kompetencií. Napomáha posunu v oblasti sebahodnotenia jedincov (Sarmány Schuller & Gereková, 2003) a ich zdravému psycho-sociálnemu rozvoju (Hamranová & Vernancová, 2013), ale má tiež vplyv na úroveň vyhorenia, ako aj na úroveň osobnostných prediktorov syndrómu vyhorenia u ľudí pracujúcich v pomáhajúcich profesiách (Škodová & Paceková, 2012) a i. Napríklad učelia/učiteľky, ktorí participovali na tréningových programoch zameraných na rozvoj kompetencií riadenia triedy, manažujú svoje triedy efektívnejšie (Güner, 2012). Tréning v oblasti preventívnych stratégií riadenia školskej triedy pomáha podľa C. Jacksona, K. Simonciniho a M. Davidsona (2013) študentom a študentkám učiteľstva porozumieť a zaobchádzať s prejavmi správania, s ktorými sa budú najčastejšie stretávať. Výsledky ich štúdie ukazujú, že po absolvovaní takéhoto tréningu sa jeho účastníci a účastníčky cítili viac sebedovo a lepšie pripravení v oblasti riadenia školskej triedy. Okrem toho vnímali tréning ako prostriedok, ktorí im poskytol priestor pre rozšírenie vedomostí, umožnil im reflexiu predchádzajúcich skúseností a profesionálny rast.

3 Hodnotenie účinnosti tréningových foriem vzdelávania

Na základe naratívnych i kvantitatívnych prehľadov literatúry o tréningoch rozvoja sociálnych zručností vyplýva, že tento spôsob vzdelávania môže produkovať malý ako aj pomerne významný efekt na fungovanie sociálnych kompetencií jednotlivcov (Gresham, Sugai & Horner, 2001). Evaluácia účinnosti tréningových programov je náročná a komplexná záležitosť, preto sa podľa D. A. Statta (2000) zvyčajne nerobí alebo robí zle. Hlavnou príčinou je náročnosť hodnotenia z hľadiska časového, finančného i metodologického a samotný fakt, že vzhľadom na komplexnosť a premenlivosť javov, ktoré sa snažíme zachytiť, budú mať získané výsledky overovania účinnosti programu svoje limity dané dosiahnuteľnou mierou platnosti

a spoľahlivosti našich zistení (Jarošová, 2001). Jedným z najčastejšie citovaných modelov hodnotenia účinnosti tréningových programov je model D. L. Kirkpatricka (2006), ktorý využíva štyri rôzne kritériá poskytujúce údaje na štyroch úrovniach. Každá z nich je dôležitá a má vplyv na ďalšiu úroveň. Pri pohybe z jednej úrovne do ďalšej sa stáva proces hodnotenia náročnejším a zdĺhavejším, no zároveň poskytuje viac cenných informácií. Prvou úrovňou je úroveň reakcií osôb, ktoré sa tréningu zúčastnili. D. L. Kirkpatrick o tejto úrovni hovorí ako o úrovni, v rámci ktorej sa meria spokojnosť so samotným tréningom. Druhou úrovňou je učenie, ktoré možno definovať ako rozsah, v akom účastníci a účastníčky zmenili svoje postoje, skvalitnili svoje vedomosti a/alebo zlepšili svoje zručnosti ako dôsledok účasti na tréningu. Na úrovni správania, ktorá je tretou úrovňou, hodnotíme či došlo k zmenám v správaní, pretože daná osoba absolvovala tréningový program. Ide teda najmä o zmeny správania v prostredí mimo tréningovej skupiny. Poslednou úrovňou jeho modelu je úroveň výsledkov. Ide o konečné výsledky, ktoré boli dosiahnuté, pretože účastníci a účastníčky navštevovali tréningový program. Môže ísť o zvýšenie produkcie, zlepšenie kvality a pod., v ktorých sa premietajú skúsenosti získané na tréningu. Napriek obľube tohto modelu sa stretávame často i s jeho kritikou súvisiacou s obmedzeným počtom premenných, ktoré sleduje, kauzalitou prepojenia medzi výstupmi tréningu na rôznych úrovniach či absenciou pohľadu iných osôb ako len účastníkov a účastníčok (Guerci & Vinante, 2011).

Pri hodnotení účinku tréningových programov možno využiť veľké množstvo nástrojov, pričom sa stretávame najmä s výskumným dizajnom využitia dvoch skupín (experimentálnej a kontrolnej) a hodnotenia na začiatku i na konci tréningu, príp. ešte raz s väčším časovým odstupom. Voľba metódy závisí vždy od zamerania tréningu, úrovne, na ktorú sa orientujeme či od špecifik účastníkov a účastníčok tréningového programu. V tréningoch zameraných na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií sa často používajú psychodiagnostické testy a dotazníky, ale i hodnotiace škály, nedokončené vety, individuálne či skupinové rozhovory alebo pozorovanie správania pred absolvovaním tréningu a po ňom. Pri zisťovaní účinnosti tréningových programov na rozvoj kompetencií spojených s riadením školskej triedy možno nájsť príklady využitia individuálnych a skupinových rozhovorov (Jackson, Simoncini & Davidson, 2013), pozorovania správania pomocou videonahrávok (Güner, 2012) či psychodiagnostických nástrojov, ako napr. Dotazníka interpersonálnej diagnózy ICL (Hamranová, 2005).

4 Charakteristika výskumu

V rámci výskumného šetrenia sme sa zamerali na možnosti využitia nami vytvoreného *Obrazkového testu školských situácií* (Lemešová & Sokolová, 2014) v predmetoch tréningového charakteru určených pre študentov a študentky učiteľstva. Test využíva potenciál projekcie v málo štruktúrovaných podnetových situáciách. Osoby premietajú svoje postoje a emócie do piatich školských situácií vizuálne zachytávajúcich nevhodné správanie mierneho až stredného stupňa (A. odmietnutie výzvy učiteľa/učiteľky, B. bitka dvoch detí, C. situácia rozbitého okna v triede, D. vyplazenie jazyka učiteľovi/učiteľke, E. situácia pôsobiaca neusporiadaným dojmom, stvárňujúca pohyb v triede). Respondent/respondentka vyplňa do pripraveného políčka verbálnu reakciu učiteľa/učiteľky a zároveň na škále v tvare teplomera zaznačí vnímanú mieru náročnosti každej situácie. Test bližšie opisuje vo svojom príspevku v tomto zborníku L. Sokolová (2014).

4.1 Priblíženie metodologického postupu a výskumnej vzorky

Obrázkový test školských situácií sme použili v školskom roku 2013/2014 v rámci dvoch predmetov tréningového charakteru, ktoré vyučujú na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave autorky testu. Oba predmety sú v pregraduálnej učiteľskej príprave zaradené ako povinne voliteľné a sú určené študentom a študentkám magisterského stupňa štúdia rôznych aprobácií v rámci pedagogicko-psychologického a spoločenskovedného základu učiteľstva. *Individuálna psychológia pre učiteľov* je predmetom vychádzajúcim z individuálnej psychológie Alfreda Adlera a jeho nasledovníkov a nasledovníčok (Rudolfa Dreikursa, Evy Dreikurs-Fergusson a ďalších). Predmet je realizovaný priebežne počas semestra v rozsahu dve hodiny týždenne. Ústredné stratégie riešenia nevhodného správania sa opierajú o identifikáciu cieľa správania dieťaťa, porozumenie jeho „súkromnej logiky“ a následné prijatie zodpovednosti za svoje správanie. Teoretické východiská individuálnej psychológie dopĺňa o možnosti jej uplatnenia v manažmente školskej triedy spolu s praktickou aplikáciou a upevňovaním pomocou rolových hier a skupinových aktivít. Predmet *Tréning sociálnych zručností učiteľov* je realizovaný blokovo v rozsahu 16 vyučovacích hodín počas dvoch dní. Vychádzajúc zo základných zásad riadenia školskej triedy spoločných pre teórie J. Kounina, F. Jonesa, W. Glassera, R. Dreikursa, L. Cantera a iných, sa orientuje na získanie praktických skúseností s psychologickými javmi, s ktorými sa doteraz študenti a študentky učiteľstva stretávali najmä v teoretickej rovine. V rámci predmetu je venovaná pozornosť prehĺbeniu poznania seba samého a diagnostike vlastných sociálnych zručností, rovnako ako simulácii a nácviku riešenia situácií nespôlpracujúceho rušivého i nerušivého správania.

Zvolili sme výskumný dizajn využitia testu v kontrolnej skupine bez intervencie (študenti a študentky bakalárskeho stupňa štúdia) a experimentálnej skupine s intervenciou (študenti a študentky magisterského stupňa štúdia), pričom sme sledovali a porovnávali vnímanie náročnosti jednotlivých situácií a reakcie na nich. V oboch skupinách vyplňali študenti a študentky test pod nimi vytvoreným špecifickým kódom zabezpečujúcim ich anonymitu. Podľa týchto kódov boli následne testy pred a po intervencii (v skupine bakalárskeho stupňa štúdia po časovom odstupe bez intervencie) spárované a vyhodnocované. Zloženie výskumnej vzorky približuje Tabuľka 1.

Tabuľka 1
Rozloženie výskumnej vzorky

	muži	ženy	priemerný vek	spolu
bakalársky stupeň	8	44	20,8	52 (40%)
magisterský stupeň	12	66	23,5	78 (60%)
priemerný vek	22,2	22	22,1	
spolu	20 (15%)	110 (85%)		130

Mieru náročnosti zaznamenanú študentmi a študentkami sme previedli na percentá a vyhodnotili kvantitatívne. Pri vyhodnocovaní reakcií na situácie a ich porovnaní sme použili obsahovú analýzu a rozdelenie odpovedí na 24 základných kategórií (bližšie informácie k postupom vyhodnocovanie Obrázkového testu školských situácií možno taktiež nájsť v tomto zborníku v príspevku L. Sokolovej, 2014).

5 Výsledky výskumu a ich závery

Na základe obsahovej analýzy reakcií na školské situácie možno konštatovať, že reakcie v kontrolnej aj v experimentálnej skupine boli zhruba na rovnakej úrovni. Prevládali direktívne stratégie riešenia (trest či hrozba trestom alebo zdôrazňovanie požadovaného správania), ktoré však u študentov a študentiek experimentálnej skupiny (t. j. magisterského stupňa štúdia) boli omnoho komplexnejšie. V experimentálnej skupine nastal po realizácii predmetov tréningového charakteru posun smerom k stratégiám demokratického (poskytovanie návodu na riešenie situácie či presun zodpovednosti na študentov a študentky) a nedirektívneho charakteru (hľadanie príčin prejavov správania, využívanie humoru a poskytovanie podpory). Po intervencii vo forme tréningov došlo v experimentálnej skupine k rozšíreniu variability vlastného správania ako odozvy na reakcie študentov a študentiek. Respondenti a respondentky experimentálnej skupiny využívali stratégie vychádzajúce z tréningov, ako napr. citlivosť k potrebám študentov a študentiek a hľadanie príčin ich správania, prenesenie zodpovednosti a ponúknutie návodu na riešenie situácie, podporu a povzbudenie, individuálne riešenie situácií, ktoré umožňujú vyriešiť ťažkosť bez straty dôstojnosti, hrdosti či zameranie na stanovený cieľ.

Rovnako sme zaznamenali posun v intenzite vnímania náročnosti jednotlivých situácií v experimentálnej skupine pred a po intervencii (Tabuľka 2). Po absolvovaní predmetu tréningového charakteru sa znížila študentmi a študentkami vnímaná náročnosť situácií, pričom v situácii D (vyplazenie jazyka učiteľovi/učiteľke) a E (situácia pôsobiaca neusporiadaným dojmom, stvárňujúca pohyb v triede) ide o štatisticky významný rozdiel. Tieto zmeny možno pripísať, ako ukazujú i výsledky kvalitatívne orientovaného výskumu C. Jacksona, K. Simonciniho a M. Davidsona (2013), zvýšeniu sebadôvery a vedomostí v oblasti riadenia školskej triedy. Tie spôsobujú pokles emočného náboja pripisovaného situácii. Tieto výsledky potvrdzuje i výskum R. Giallo and E. Little (2003), ktoré zistili, že pripravenosť a skúsenosti získané v triede vypovedajú významne o hodnotení úrovne sebaúčinnosti (self-efficacy) v oblasti riadenia školskej triedy. Takéto výsledky poskytujú dôležité informácie týkajúce sa obsahu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek, v ktorej by mali mať tréningy zameriavajúce sa na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií a špeciálne kompetencií spojených s riadením školskej triedy svoje nezastupiteľné miesto.

Tabulka 2

Vnímání náročnosti školských situací v experimentální skupině před a po tréninku (n=78)

	Pretest priemer	Pretest SD	Posttest priemer	Posttest SD	T-test p < 0,05
Situácia A	28,05	25,44	23,76	18,79	0,1029
Situácia B	45,11	24,78	43,79	23,69	0,6539
Situácia C	39,15	26,95	36,46	25,98	0,3867
Situácia D	41,74	31,24	30,22	24,07	0,0004
Situácia E	36,60	31,15	29,41	26,36	0,0297
Priemer situácií	38,13	19,20	32,73	15,53	0,0054

Ako ukazujú naše výsledky, Obrázkový test školských situácií je vhodným nástrojom nielen v prípravnej fáze tréningových programov, ktorá je zameraná na zisťovanie potrieb účastníkov a účastníčok a umožňuje nám adekvátne prispôbiť na základe týchto zistení obsah tréningu. Možno ho využiť aj ako evaluačnú metódu, ktorou hodnotíme úroveň učenia podľa Kirkpatrickovho modelu evaluácie tréningov, t. j. rozsah, v akom zmenili a skvalitnili účastníci a účastníčky tréningu svoje postoje, vedomosti a zručnosti. Ak by sme využili Obrázkový test školských situácií s časovým odstupom, napríklad niekoľko mesiacov po nástupe do učiteľského povolania či po výstupovej praxi v poslednom ročníku magisterského stupňa štúdia, mohli by sme získať i údaje o zmenách v správaní a zamerať sa tak i na evaluáciu tretej a štvrtej úrovne. Takéto overovanie testu plánujeme v rámci grantovej úlohy v ďalšom období.

Literatúra

- Arbuckle, CH., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Caulfield, J., & Woods, T. (2013). Experiential learning: exploring its long-term impact on socially responsible behavior. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 31-48.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: the relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Gillernová, I. (2003). Sociální vztahy ve škole a profesní dovednosti učitele. In M. Svoboda, et al. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (s. 92 -101). Brno: Psychologický ústav.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training of students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.

- Guerci, M., & Vinante, M. (2011). Training evaluation: an analysis of the stakeholders' evaluation needs. *Journal of European Industrial Training*, 35(4), 385-410.
- Güner, N. (2012). The effect of preventive classroom management training program on approval and disapproval behaviors of teachers. *International Journal of Instruction*, 5(1).
- Hamranová, A. (2005). Efektivita výcvikového procesu u študentov pomáhajúcich profesií. In D. Heller et al. (Eds.), *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování. Sborník příspěvků z konference Psychologické dny*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/hamranova.pdf>
- Hamranová, A., & Vernancová, J. (2013). Influence of social-psychological training on the sense of community, state anxiety and trait anxiety. *Psychology and Health*, 28(1), 225-226.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30-46.
- Jarošová, E. (2001). Ověřování účinnosti sociálněpsychologického výcviku. In R. Komárková et al. (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie III*. (s. 191-204). Praha: Grada Publishing.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lemešová, M., Sokolová, L., & Cabanová, K. (2012). Rozvoj sociálně-psychologických kompetencí v pregraduální přípravě učitel'ov. In *Sapere Aude 2012: Vzdělávání a dnešní společnost 2* (s. 596-604). Hradec Králové: Magnanimitas.
- Lemešová, M. (2013a). Čo ak je realita ešte horšia...: obavy študentov a študentiek učiteľ'stva. In *Otázky rozhodovania: teória, empiria, život* (s. 188-192). Bratislava: Stimul.
- Lemešová, M. (2013b). Teória, teória, teória...: realita a ideál učiteľ'skej pregraduálnej prípravy očami študentov. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti* (s. 534-539). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. [CD-ROM].
- Lemešová, M., & Sokolová, L. (2014 – v tlači). *Obrázkový test školských situácií*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- O'Neill, S. C., & Stephensen, J. (2011) Teacher classroom behaviour management preparation in undergraduate primary education in Australia. A Web-based Investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 35-52.
- Pacevičius, J. (2008) Social-psychological competence of leaders: structure, empirical assessment and formative ways. *Socialiniai tyrimai/Social Research*, 12(2), 123-131.
- Peters, J. (2012). Are they ready? Final year pre-service teachers' learning about managing student behaviour. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 18-42.
- Sarmány Schuller, I., & Gereková, E. (2003). Podporí sociálně-psychologický výcvik sebahodnotenie? In M. Svoboda et al. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (s. 86-91). Brno: Psychologický ústav.

- Sokolová, L. (2014 – v tlači). Ako riešia záťažové školské situácie študenti a študentky učiteľstva. In *Pedagogický výskum: spojnice medzi teorií a praxí*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Statt, D. A. (2000). *Using psychology in management training. The psychological foundations of management skills*. London: Routledge.
- Škodová, Z., & Paceková, I. (2012). Sociálno-psychologický výcvik ako metóda prevencie syndrómu vyhorenia v pomáhajúcich profesiách. *E-psychologie. Elektronický časopis ČMPS*, 6(2). Dostupné z <http://e-psycholog.eu/clanek/149>
- Talis (2013). *Základná informácia o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013*. Dostupné z: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/ine/TALIS_2013_-_prvotne_zistenia.pdf

Kontakt

Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59
Bratislava 813 34
Slovenská republika
e-mail: lemesova@fedu.uniba.sk