

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.124-133>

Pripravenosť učiteľov zvládať problémové správanie žiakov v inkluzívnom prostredí školy

Teacher Readiness to Manage Pupils' Problem Behaviour in an Inclusive School Environment

Vladimíra Zemančíková

Abstract

Various studies have highlighted several issues related to the emotional and social aspects of educating students with disabilities (Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2017; Schiff & Joshi, 2016; Murray a Greenberg, 2006). Pupils with special educational needs are more likely to experience problem behaviors than their intact peers. Slovak teachers, like teachers in other OECD countries, perceive the management of pupil behavior in the classroom as a particularly challenging task, and they particularly perceive the need for further training in strategies for managing disruptive behavior in pupils with special educational needs (Hall, et al., 2019). The paper presents selected findings of research on the educational needs of classroom teachers in Slovakia (Zemančíková, Poliaková, 2024) and selected results of teachers' subjectively perceived competence to educate inclusively (Vravecová, 2024), in the context of the topic of problematic behavior of pupils. The paper will conclude by presenting universal preventive-educational programs as one of the effective means supporting the creation of a safe environment of an inclusive classroom, the benefits of which include minimizing the occurrence of problem behaviors.

Keywords: Inclusive education. Problem behavior of pupils. Teachers' readiness for inclusive education. Universal preventive-educational programs.

Úvod

Téma inkluzívneho vzdelávania získala v medzinárodnom diskurze popredné miesto, pričom tento model vzdelávania je spájaný s presvedčením, že je cestou k širšie chápanej sociálnej inklúzii. K inkluzívnemu vzdelávaniu sa prihlásilo aj Slovensko, a to už od roku 2010, keď SR pristúpila k Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (Z. z. č. 317/2010).

Úspešná implementácia reforiem inkluzívneho vzdelávania v ktorejkoľvek krajine však závisí od viacerých faktorov. Pričom jedným z rozhodujúcich faktorov je primeraná príprava učiteľov na prácu s rôznorodou

skupinou žiakov v školskom prostredí. V dôsledku narastajúcej rozmanitosti žiackych kolektívov, sa však ukazuje, že učitelia čelia zvýšenému pracovnému nasadeniu, tlaku a sú nútení sa vyrovnávať s novými požiadavkami pri vzdelávaní detí.

Nemôžeme očakávať, že reformy vzťahujúce sa k inkluzívnemu vzdelávaniu budú naplnené a že naše školy budú inkluzívne, ak učitelia nebudú dostatočne pripravení na vyučovanie v inkluzívnych triedach (Sharma, Mullick, 2020). Je potrebné brať na zreteľ, že existuje niekoľko kľúčových problémov, ktorým čelí väčšina učiteľských študijných programov, a to nedostatok vhodného inkluzívneho prostredia pre odbornú pedagogickú stáž, nedostatočná spolupráca medzi univerzitami a školami, nedostatky vhodných hodnotiacich nástrojov na meranie pripravenosti učiteľov učiť v inkluzívnych triedach a pod. (Sharma, Mullic, 2020). Významné nedostatky súvisia tiež s obsahovým zameraním učiteľskej pregraduálnej prípravy, kde výskumy venované analýze informačných listov predmetov v príprave poslucháčov učiteľstva dokumentujú, že príprave budúcich učiteľov na inkluzívne vzdelávanie je venovaný len malý priestor (Osvaldová, Vrabcova, 2021).

Pripravenosť učiteľov zvládať problémové správanie žiakov v podmienkach inkluzívneho vzdelávania

Školské prostredie sa v priebehu posledných desaťročí významne zmenilo, stalo sa rozmanitejším a komplexnejším, podobne správanie žiakov je nielen čoraz rozmanitejšie, ale neraz aj náročnejšie, narastá frekvencia a intenzita problémového správania žiakov, ktoré oprávnené patrí k významným zdrojom profesijnej záťaže učiteľov (Fazel et al., 2014). „Problematika správania žiakov patrí medzi najaktuálnejšie témy pedagogickej praxe. Jej závažnosť sa prejavuje v neustále sa zvyšujúcom počte riaditeľských pokarhaní, znížených známok zo správania či vylúčenia zo školy.“ (Belešová, 2023a, s. 15). Pričom nemálo učiteľov vníma isté deficitní vo svojej spôsobilosti zvládať prejavy problémového správania, a to osobitne u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP). Mnohé štúdie poukazujú na ťažkosti súvisiace s emocionálnymi a sociálnymi aspektmi vzdelávania žiakov so znevýhodnením (Murray, Greenberg, 2006; Krull, et al. 2014; Schiff, Joshi, 2016). Žiaci so ŠVVP majú v priemere väčšiu pravdepodobnosť, že sa u nich prejavujú problémy so správaním v porovnaní s ich intaktnými rovesníkmi.¹ Pričom toto nežiadúce správanie môže byť pre učiteľa významne zaťažujúce.

¹ Sme si vedomí toho, že všeobecná kategória žiakov so ŠVVP je veľmi široká a miera výskytu prejavov problémového správania je vzhľadom na typ znevýhodnenia významne rozdielna, v tomto príspevku nám však nejde o dopady konkrétnych znevýhodnení (diagnóz) do vzdelávania, ale všeobecne o dopady rôznorodosti detí na spoločné vzdelávanie.

Z Analýzy zistení o stave školstva na Slovensku na základe výskumu realizovanom v rokoch 2017-2019 vzišlo, že slovenskí učitelia podobne ako učitelia ostatných krajín OECD vnímajú manažment správania žiakov v triede ako zvlášť náročnú úlohu, zvlášť uvažujú o potrebe svojho profesijného rozvoja v stratégiách zvládania rušivého správania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Hall, et al., 2019). Podobné zistenia prinášajú výsledky švédskej štúdie, podľa ktorej - bez ohľadu na to, či ide o začínajúcich, alebo skúsených učiteľov - obe skupiny uvádzajú, že sa potrebujú ďalej profesijne rozvíjať vzhľadom na skupinu žiakov so ŠVVP, v témach zvládania problémového správania žiakov a ťažkostí vo vzdelávaní detí migrantov (Karlberg, Bezzina, 2020). Téma problémového správania žiakov vo všeobecnosti a užšie vo vzťahu ku žiakom so ŠVVP je významnou témou nielen učiteľov na Slovensku ale aj v zahraničí.

A práve významným *determinantom úspešnosti inkluzívneho vzdelávania je presvedčenie učiteľov o vlastnej spôsobilosti implementovať inkluzívne postupy* v riadení učebnej činnosti heterogénnej kolektívy detí (Jordan, 2018; Sharma, et al., 2012). Zvládanie rôznorodých prejavov správania detí vo výchovno-vzdelávacej praxi však môže byť pre učiteľov náročné, a to zvlášť, ak sa vo vzťahu k uvedenému subjektívne hodnotia ako nedostatočne spôsobilí, čo učitelia môžu osobitne vnímať vo vzťahu k deťom s prítomnosťou vážnejších postihnutí (Pivarč, 2020). Vo všeobecnosti platí, že úspešnosť pri zvládaní rušivého alebo inak problémového správania detí je významne určená tým, ako učitelia subjektívne hodnotia vlastnú spôsobilosť zvládať toto nežiadúce správanie. Pričom sa ukazuje, že učitelia s vyšším hodnotením vlastnej prípravenosti dosahujú väčší úspech pri zvládaní nežiadúceho správania žiakov ako učitelia s nižšou mierou vnímanej vlastnej zdatnosti v tejto oblasti (Li & Cheung, 2021; Main & Hammond, 2008). Z doterajších výskumov teda vyplýva, že najefektívnejšie riadia triedu tí učitelia, ktorí sú si najviac istí svojimi schopnosťami (Giallo, Little, 2003). Otázkou je, ktorí učitelia sú si najviac istí svojimi schopnosťami? Z výskumných zistení vyvodzujeme, že častejšie ide o učiteľov, ktorí absolvovali vzdelávanie zamerané na oblasť manažmentu správania žiakov (behaviour manažment), a to počas pregraduálnej prípravy alebo v priebehu ďalšieho celoživotného vzdelávania. (Westling, 2010; Kee, 2012; McGuire, 2022)

Ako teda vnímajú svoju profesijnú zdatnosť (spôsobilosť, prípravenosť) na inkluzívne vzdelávanie učitelia na Slovensku? Pred samotnou odpoveďou potrebujeme vymedziť, čo rozumieme pod subjektívne vnímanou zdatnosťou učiteľa na inkluzívne vzdelávanie. Zjednodušene pod vnímaním vlastnej zdatnosti (self-efficacy), možno rozumieť vieru vo vlastné schopnosti (Urbánek, Čermák, 1997), v kontexte témy inklúzie teda vieru učiteľov vo vlastné schopnosti vzdelávať heterogénnu skupinu žiakov. Jedným z prvých

v medzinárodnom kontexte široko uplatňovaným dotazníkom, ktorý umožňuje merať sebahodnotenie zdatnosti učiteľa vzdelávať rôznorodú skupinu žiakov je Dotazník Teacher Efficacy for Inclusive Practices² (TEIP, Sharma et al., 2012, podľa Pivarč, 2022). Tento nástroj umožňuje merať tri konkrétne aspekty subjektívne hodnotenej zdatnosti v oblasti inkluzívnych postupov, a to zdatnosť v inkluzívnej výučbe, zdatnosť zvládať rušivé správanie žiakov a zdatnosť spolupráce (Pivarč, 2022). Dotazník TEIP použila vo svojej diplomovej práci aj nami vedená študentka Š. Vravcová (2024), kde cieľovou skupinou jej meraní sa stali učitelia primárneho stupňa vzdelávania (n=145). Spomedzi troch vyššie uvedených oblastí, dosiahla najnižšie priemerné skóre vnímania vlastnej zdatnosti oblasť zvládania rušivého správania žiakov. Učitelia uvádzali výraznejšie ťažkosti nielen v spôsobilosti ako predchádzať rušivému správaniu, ale tiež ako zvládať fyzickú agresiu žiakov. Toto platí tak pre začínajúcich, ako aj pre skúsených učiteľov. Uvedené zistenia podporujú aj výsledky iného domáceho výskumu Brozmanovej, Cabanovej a Lynchovej (2022). Javí sa, že problémové správanie žiakov, osobitne žiakov so ŠVVP vnímajú učitelia ako slabšiu stránku svojej profesionality a preto vítajú ďalšie vzdelávanie v danej oblasti.

V čom sa konkrétne potrebujú učitelia v rámci zvládania nežiadúceho správania žiakov ďalej vzdelávať?

Na to odpovieme cez vybrané výsledky nami realizovaného výskumu vzdelávacích potrieb triednych učiteľov (n=266)³. V rámci tohto výskumu sme porovnávali vzdelávacie potreby triednych učiteľov v šiestich oblastiach, a to administratívna činnosť, koordinačná, výchovná, diagnostická, preventívna činnosť a oblasť činností komunikácia a spolupráca. Pričom v každej z oblastí boli vymedzené viaceré možné vzdelávacie potreby učiteľov. Spomedzi týchto oblastí a množstva vzdelávacích potrieb, sme na základe odpovedí triednych učiteľov identifikovali najvýraznejšie uvádzané vzdelávacie potreby. Zistili sme, že potrebu ďalej sa vzdelávať v oblasti prevencie a riešenia nežiadúceho správania žiakov (intaktných ako aj žiakov so znevýhodnením) vnímajú učitelia s najväčšou naliehavosťou. Triedni učitelia potrebujú viac vedomostí a spôsobilostí, ako identifikovať a riešiť nevhodné správanie

² Dotazník TEIP z epistemologického hľadiska odráža koncepciu inklúzie holistickým spôsobom, pričom zdôrazňuje sociokultúrnu perspektívu rozmanitosti a neposkytuje informácie o tom, ako učitelia hlavného vzdelávacieho prúdu hodnotia svoje vlastné schopnosti pri práci s deťmi so špecifickým postihnutím, t. j. odklon od medicínskej paradigmy a modelu postihnutia (Oliver, 1990), v súlade s inkluzívnym poňatím predstavuje teda odklon pozornosti od diagnóz a zdôrazňuje všeobecnejšie pedagogické postupy učiteľov v kontexte spoločného vzdelávania rôznorodých detí (Pivarč, 2022).

³ KEGA č. 066UK-4/2021 s názvom Elektronická podpora pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva v oblasti triedneho manažmentu. Cieľovou skupinou boli triedni učitelia druhého stupňa základných a stredných škôl.

žiacov (74,9%)⁴; ktoré stratégie prevencie nevhodného správania sú efektívne (73%); osobitne ako predchádzať problémovému správaniu žiakov so ŠVVP (72,2%); ďalej ako efektívne spolupracovať s rodičmi žiakov s problémovým správaním, so ŠVVP, či slabým školským prospechom (75,5%) a tiež ako spolupracovať s odbornými či inými pedagogickými zamestnancami školy pri riešení problémového správania, napr. so školským psychológom, sociálnym pedagógom, špeciálnym pedagógom, výchovným poradcom... (81,6%) (Zemančíková, Poliaková, 2024). Aj na základe učiteľmi uvedenej poslednej vzdelávacej potreby konštatujeme, že spolupráca s odbornými zamestnancami vo vzťahu ku žiakom s problémovým správaním je u učiteľov vítaná. Súčasné poznanie z hľadiska efektívnosti zvládania problémového správania zdôrazňuje preferovať preventívne stratégie pred reaktívnymi. (Oliver, Wehby, Reschly, 2011) Pričom pre oblasť prevencie problémového správania žiakov je osobitne prínosná práca odborných zamestnancov školy, ako uvádza Emmerová (2021, s. 5) najmä sociálnych pedagógov a školských psychológov, ktorí školu, v ktorej pôsobia a žiakov v nej dobre poznajú. Okrem toho, ako uvádza autorka, v rámci ich vysokoškolskej prípravy je adekvátny priestor venovaný práve prevencii a prevencia je explicitne uvedená aj v ich kompetenčných profiloch.

Univerzálne preventívno-výchovné programy ako prostriedok vytvárania bezpečného prostredia triedy

Ako sme už vyššie pomenovali, výskumy naznačujú, že u žiakov so ŠVVP je vyššia pravdepodobnosť výskytu prejavov problémového správania. Z výskumov tiež vyplýva, že mnohí žiaci so ŠVVP zažívajú v triednom kolektíve marginalizáciu a osamelosť (Avramidis, et al., 2017; Verdier, 2016; Hanková, 2018 a ďalší). Avšak školské prostredie, v ktorom sa žiaci cítia ohrození a pociťujú, že nie sú prijímaní ostatnými, neumožňuje efektívne učenie (Bagalová, Biziková, Fatulová, 2015). Jedným z vysvetlení ťažkostí žiakov so znevýhodnením vo vrstovníckych vzťahoch je, že niektorým žiakom so ŠVVP bráni pri nadväzovaní vzťahov so spolužiakmi nedostatočne rozvinuté sociálne zručnosti, čo možno v pedagogickej praxi zaznamenať zvlášť u detí s poruchami správania, s ADHD, či poruchami autistického spektra (Avramidis, et al., 2017). A práve nepriaznivá pozícia žiaka so znevýhodnením môže u neho posilňovať prejavy problémového správania, či už externalizujúcej alebo internalizujúcej povahy. Problémové správanie môže byť tiež dôsledkom nedostatočne rozvinutých schopností, ktoré umožňujú dieťaťu sebareguláciu a funkčné nadväzovanie vzťahov v súlade

⁴ Percentuálna hodnota predstavuje vyjadrenia triednych učiteľov, ktorí označili odpoveď „áno“ alebo „skôr áno“ vo vnímanej potrebe svojho ďalšieho vzdelávania v príslušnej oblasti.

s jeho vekom a úrovňou kognitívnych funkcií. Riešenie problémov správania u detí so ŠVVP v triede je však naliehavé pre priaznivú atmosféru v triede. (Suparno, et al., 2022). Podporujúca sociálno-emočná klíma je dôležitou podmienkou inklúzie žiakov. Ku podporujúcim prvkom sociálno-emočnej klímy v triede patrí, okrem iného, vytváranie spoločenstva triedy, podpora priateľských a akceptujúcich vzťahov medzi spolužiakmi a rešpektovanie rôznorodosti. (Bagalová, Biziková, Fatulová, 2015).

Jednou z efektívnych možností ako podporovať spoločenstvo triedy a súčasne čiastočne predchádzať problémovému správaniu žiakov sú univerzálne preventívno-výchovne programy sociálno-emocionálneho učenia. Ide o programy, ktoré môžu významne prispievať k rozvoju týchto oslabených kompetencií. Pričom univerzálne výchovno-preventívne programy zacielené na rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií sú účinné v zmysle pozitívnych dosahov na duševné zdravie obzvlášť u detí v ohrození (Weare, Nind, 2011; Clarke et al., 2015). Ich benefitom je tiež to, že sú určené žiakom celej triedy, minimalizujú tak riziko stigmatizácie, ktoré individualizované programy pre deti so ŠVVP so sebou nesú (Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2017). Cieľom takýchto programov je posilňovať vzťahy medzi spolužiakmi, ovplyvňovať postoje žiakov v prijímaní rôznorodosti, či systematická podpora ich osobnostného a sociálneho rozvoja. Takýto program po zaškolení môže viesť samotný triedny učiteľ, pričom je prínosné, ak triedny učiteľ súčasne spolupracuje aj s pracovníkom školského podporného tímu (sociálny pedagóg, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg).

Uplatnením overených výchovno-preventívnych programov v školách možno čiastočne predchádzať výskytu problémového správania žiakov a podporovať vzájomné akceptujúce sa správanie. Existujú viaceré overené preventívne programy (domáce i zahraničné), ktoré umožňujú pomerne komplexne formovať u žiakov sociálne a komunikačné kompetencie. Ako príklady uvádzame preventívno-výchovné programy realizované a overené na Slovensku: *Second Step/Druhý krok* (USA, nezisková organizácia Comiteefor Children); *Zippyho kamaráti /Zippy's friends* (britská organizácia Partnership for Children); *CESTA k emocionálnej zrelosti* (VÚDPaP, Matula, 1999); *Akí sme?* (Dobeš, Fedáková, et al., Stredisko pre výskum a rozvoj vzdelávania pri SVÚ SAV, 2006); *EXOPROGRAM* (Labáth, Smik, Matula, 2011) a ďalšie.

Záver

„Súčasnú slovenské školstvo nestíha reflektovať na novinky a zapracovávať ich nielen do obsahu vzdelávania, ale často ani metód a foriem práce učiteľov. Vysoké školy nedokážu s predstihom pripravovať svojich absolventov na pôsobenie v školách.“ (Belešová, 2023b, s. 79). I keď sa inkluzívne vzdelávanie spája s presvedčením, že je cestou k širšie chápanej sociálnej inklúzii, úspešná implementácia reforiem inkluzívneho vzdelávania

však nemôže byť naplnená, ak nebudú učitelia dostatočne pripravení na vyučovanie v triedach s rôznorodou skupinou žiakov. Ako prax i výskumy ukazujú, zvládanie rôznorodých prejavov správania detí vo výchovno-vzdelávacej praxi však môže byť pre učiteľov náročné. Mnohí učitelia preto naliehavo vnímajú potrebu doplňujúceho vzdelávania v oblasti manažmentu správania žiakov, a to osobitne vo vzťahu k žiakom so znevýhodnením. Významným determinantom úspešnosti inkluzívneho vzdelávania je presvedčenie učiteľov o vlastnej zdatnosti implementovať inkluzívne postupy. Najvýraznejšie ťažkosti v rámci hodnotenia vlastnej zdatnosti v inkluzívnom vzdelávaní uvádzajú učitelia v súvislosti s rušivým a inak problémovým správaním žiakov so znevýhodnením (Brozmanová, Cabanová a Lynch, 2022; Vravcová, 2024). Výskumy naznačujú, že úspešnejší učitelia v zvládaní problémového správania žiakov sú tí, ktorí sa súčasne subjektívne hodnotia ako zdatnejší v tejto oblasti (Giallo, Little, 2003). A istejší svojimi schopnosťami zvládať nežiaduce správanie žiakov sú častejšie tí učitelia, ktorí absolvovali vzdelávanie v príslušnej téme (Westling, 2010; McGuire, 2022). Už pregraduálna príprava by mala na uvedené reflektovať, z hľadiska svojho zamerania by mala osobitne klásť dôraz na prevenciu pred intervenciou. Pretože preventívne stratégie zvládania problémového správania sa javia v porovnaní s reaktívnymi stratégiami ako efektívnejšie. Osobitne univerzálne preventívno-výchovné programy sociálno-emocionálneho učenia majú potenciál prispievať k vytváraniu spoločenstva triedy, napomáhajú znižovať prejavy problémového správania a tým podporujú utváranie bezpečného prostredia školskej triedy. Odporúčame tieto preventívne programy v školách realizovať v spolupráci s odbornými zamestnancami škôl, kde osobitne kompetentní pre oblasť prevencie sú sociálni pedagógovia a školskí psychológovia.

Bibliografia

- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., Kantaraki, Ch.T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. In: *Educational Research Review*. 2017, 20, 68-80. ISSN 1878-0385.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>
- Bagalová, L., Biziková, L., Fatulová, Z. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6.
- Belešová, M. (2023a). *Škola nie je výchovný tábor*. Bratislava: Grada, 288 s. ISBN 978-80-8090-505-7.
- Belešová, M. (2023b). Súčasný učiteľ v základnej škole – kompetentný odborník takmer na všetko. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2023, 22(5), s. 76-81. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.76-81>

- Brozmanová, M., Cabanová, M., Lynch, Z. (2022). Teachers' self-efficacy in inclusive education. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 2022, 11(1), s. 64-75. ISSN 1339-8660.
<https://doi.org/10.18355/PG.2022.11.1.4>
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. In: *International Journal of Emotional Education*. 2017, 9(2), p. 100-109. ISSN 2073-7629.
- Clarke, T. C., Ward, B. W., Freeman, G., Schiller, J. S. (2015). *Early release of selected estimates based on data from the January–March 2015 National Health Interview Survey*. National Center for Health Statistics. September 2015. <https://www.cdc.gov/nchs/data/nhis/earlyrelease/earlyrelease201509.pdf>
- Dobeš, M., Fedáková, D. (2006). Akí sme? Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov. Košice: SvÚ, 161 s. ISBN 80-969628-1-7.
- Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. Z. z. č. 317/2010.
- Emmerová, I. (2021). Plánovanie prevencie a monitoring rizikového a problémového správania žiakov. In: *Prevencia*. 2021, 4, s. 3-7. ISSN 1336-3689.
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. In: *The Lancet Psychiatry*. 2014, 1(5), 377-387. ISSN 2215-0366.
[https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70312-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8)
- Giallo, R., Little, E. (2003). Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. In: *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2003, 3, p. 21-34. ISSN 1446-5442.
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10. <https://analiza.todarovum.sk>
- Hanková, M. (2018). *Sociální a emocionální potřeby individuálně integrovaných žáků s tělesným postižením v prostředí střední školy*. [Dizertačná práca]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Jordan, A. (2018). Teacher beliefs and practices: Introduction to the special issue. In: *Exceptionality Education International*. 2018, 28(3), 5-9. ISSN 1918-5227. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7768>
- Karlberg, M., Bezzina, Ch. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. In: *Professional Development in Education*. 2022, 48(4), p. 624-641. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Kee, A.N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: what is the role of program features? In: *Journal of Teacher Education*. 2012, 63(1), 23-38.
<https://doi.org/10.1177/0022487111421933>

- Krull, J. Wilbert, J., Hennemann, T. (2014). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. In: *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2014, 12(2), pp. 169-190. ISSN 1937-6928.
- Labáth, V., Smik, J., Matula, Š. (2011). *Expoprogram. Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 275 s. ISBN 978-90-223-2756-5.
- Li, K. M., Cheung, R. Y. M. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in Hong Kong: The roles of attitudes, sentiments, and concerns. In: *International Journal of Disability, Development and Education*. 2021, 68(2), pp. 259-269. ISSN 1465-346X. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Main, S., Hammond. L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. In: *Australian Journal of Teacher Education*. 2008, 33(4), pp. 28-39. ISSN 1835-517X. <https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>
- Matula, Š. (1999). *Cesta k emocionálnej zrelosti*. Bratislava: VÚDPaP.
- McGuire, S. (2022). *Preservice General Educators' Behavior Management Needs and Training: A Mixed Methods Study*. [Dizertačná práca]. University of Illinois Urbana-Champaign.
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. In: *The Journal of Special Education*. 2006, 39(4), 220-233. ISSN 1538-4764. <https://doi.org/10.1177/00224669060390040301>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. In: *Campbell Systematic Reviews*. 2011, 7(1), p. 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. Palgrave Macmillan, 152 s. ISBN 978-0333432938.
- Osvaldová, Z., Vrabcová, V. (2021). Prieskum ďalšieho vzdelávania učiteľov na slovensku zameraného na inkluzívne vzdelávanie a prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2021, 11(1), p. 59-74. ISSN 1805-8868. <https://doi.org/10.11118/lifele20211101059>
- Pivarč, J. (2022). Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. In: *Studia paedagogica*. 2022, 27(1), 125-152. ISSN 2336-4521. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-5>
- Sharma, R.J., Mullick, J. (2020). Psychosocial Interventions for Individuals With Intellectual Disability. In: *Developmental Challenges and Societal Issues for Individuals With Intellectual Disabilities*. 2020, pp. 250-275. ISBN 9781799812234. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1223-4.ch013>

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, Ch. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012, 12(1), pp. 12-21.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Schiff, R., Joshi, R. M. (2016). *Interventions in Learning Disabilities : A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities*. Springer Cham. ISBN 978-3-319-31234-7.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-31235-4>
- Suparno, S. et al. (2022). Handling behavior problems of children with special educational needs based on teacher analysis. In: *Journal of Education and Learning*. 2022, 16(4), pp. 484-492.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i4.20484>
- Urbánek, T., Čermák, I. (1997). Vliv self-efficacy na agresí a depresi u dětí. In: *Československá psychologie*. 1997, 41(3), p. 193-199.
ISSN 0009-062X.
- Weare, K. a Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? In: *Health Promotion International*, 2011, 26(S1), p. 29-69.
ISSN 1460-2245. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. In: *Remedial and Special Education*. 2010, 31(1), pp. 48-63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>
- de Verdier, K. (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. In: *British Journal of Visual Impairment*. 2016, 34(2), 130-140.
ISSN 1744-5809. <https://doi.org/10.1177/0264619615625428>
- Vravcová, Š. (2024). *Pripravenosť učiteľov primárneho stupňa vzdelávania na inkluzívne vzdelávanie* [Diplomová práca]. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Zemančíková, V., Poliaková, A. (2024). *Problémové správanie žiakov ako vzdelávacia potreba triednych učiteľov*. Rukopis.

Mgr. Vladimíra Zemančíková, PhD.

Katedra pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

zemancikova@fedu.uniba.sk