

9th Conference and Workshop
in Community Psychology
in Slovakia 2022
28th - 29th November 2022

CONFERENCE PROCEEDINGS



COMENIUS
UNIVERSITY
BRATISLAVA

2022

Institute of Applied Psychology
Faculty of Social and Economic Sciences
Comenius University Bratislava

**9th CONFERENCE AND WORKSHOP IN
COMMUNITY PSYCHOLOGY IN SLOVAKIA 2022**

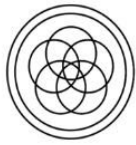
28th and 29th November 2022 Bratislava

CONFERENCE PROCEEDINGS

Martina Baránková (editor)

Bratislava

2022



FACULTY OF SOCIAL
AND ECONOMIC SCIENCES
Comenius University
Bratislava



SCRA
SOCIETY FOR COMMUNITY
RESEARCH AND ACTION



© Comenius University Bratislava

Organizers

Conference committee:

Mgr. Martina Baránková, PhD.
doc. Mgr. Elena Lisá, PhD.
doc. Mgr. Lenka Sokolová, PhD.
Mgr. Karin Černickaja

Institute of Applied Psychology, Faculty of Social and Economic Sciences,
Comenius University Bratislava

European Community Psychology Association (ECPA)

The Society for Community and Action Research (SCRA)
Division 27 American Psychological Association

Reviewers:

Mgr. Jana Tencerová, PhD.
Institute of Experimental Psychology, Slovak Academy of Sciences, Bratislava

Mgr. Bronislava Strnádelová, PhD.,
Institute of Applied Psychology, Faculty of Social and Economic Sciences,
Comenius University Bratislava

The authors of each contribution are responsible for the professional and language design.
The publication did not pass the language correction.

Comenius University Bratislava

ISBN 978-80-223-5511-7

Úvodom

V roku 2022 sa 9. ročník konferencie Komunitná psychológia na Slovensku opäť vrátil do prezenčnej podoby. Tešíme sa, že sme sa opäť mohli stretnúť naživo a pokračovať v osobných stretnutiach a výmene skúseností na pôde Fakulty sociálnych a ekonomických vied UK v Bratislave. Na konferencii vystúpili výskumníci a výskumníci z štyroch krajín s deviatimi príspevkami a okrem vedeckých príspevkov sa predstavilo aj päť komunitných organizácií z rôznych oblastí.

Cieľom aktuálneho ročníka bolo zdieľať nové zistenia a vzájomne sa obohatiť v oblasti komunitnej psychológie. Podobne, ako v predchádzajúcich rokoch, konferencia bola podporená The Society for Community and Action Research (SCRA), Division 27 American Psychological Association, European Community Psychology Association (ECPA) a Ústav aplikovanej psychológie na Fakulte sociálnych a ekonomických vied na Univerzite Komenského v Bratislave. Moje poďakovanie patrí členom konferenčného výboru, bez ktorých by organizácia konferencie nebola možná. Poďakovanie patrí doc. Mgr. Elene Lisej, PhD., doc. Mgr. Lenke Sokolovej, PhD., a Mgr. Karin Černickaji.

Chcela by som touto cestou poďakovať všetkým, ktorí na tohtoročnej konferencii vystúpili a predniesli svoje príspevky, menovite v abecednom poradí bez akademických titulov: Lucia Branikovičová, Karin Černickaja, Ruben David Fernández-Carrasco, Barbora Harmatová, Dominika Goghová, Dominika Jaseková, Júlia Kanovská Halamová, Anna Karako, Andrea Madarasová Gecková, Moisés Carmona Monferrer, Moshood Olanrewaju, Sofia Guerra Paiva, Júlia Sirotiaková, Julián Vrábel a Viktória Vráblová.

Poďakovanie za podporu konferencie patrí doc. JUDr. PhDr. Lucii Mokrej, PhD., dekanke FSEV UK v BA a tiež prof. Mgr. Júlii Kanovskej Halamovej, PhD. riaditeľke Ústavu aplikovanej psychológie FSEV UK v Bratislave a zakladateľke konferencie. Za recenzenské posudky tohto konferenčného zborníka osobitne ďakujem Mgr. Jane Tencerovej, PhD. a Mgr. Bronislave Strnádelovej, PhD.

*Mgr. Martina Baránková, PhD.
Členka výboru European Community Psychology Association
Ústav aplikovanej psychológie
Fakulta sociálnych a ekonomických vied
Univerzita Komenského v Bratislave*

Obsah

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Úvodom..... | 3 |
| Obsah | 4 |
| Motivácia účastníkov a účastníčok programu Teach for Slovakia..... | 5 |
| Lucia Branikovičová | |
| University course as an inclusive community: Content analysis of students' expectations..... | 23 |
| Karin Černickaja, Lenka Sokolová | |

Motivácia účastníkov a účastníčok programu Teach for Slovakia

PaedDr. Lucia Branikovičová

Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

lucia.branikovicova@gmail.com

Abstrakt

Cieľom tejto štúdie je ozrejmiť a priblížiť motívy účastníkov/účastníčok programu Teach for Slovakia. Táto organizácia posielala vybraných účastníkov/účastníčky učiť do prevažne vylúčených komunit, s očakávaním, že sa z nich neskôr stanú lídri, ktorí pomôžu zlepšiť školstvo. V príspevku sa zameriame na zistenie, aká bola motivácia účastníkov/účastníčok zapojiť sa do programu a čo ich viedlo k účasti. V školskom roku 2021/2022 sme zrealizovali 4 pološtruktúrované rozhovory s tromi účastníčkami, ktoré boli prvý rok v programe. Otázky boli zamerané na ich motiváciu. Účastníčky počas roka písali denník. Z dôvodu úplnosti údajov v denníku sme si ako výskumnú vzorku vybrali konkrétnu účastníčku, ktorá sa zúčastnila celého výskumu. Analyzovali sme početnosť slov a pocity (kladné, záporné alebo neutrálne) algoritmom VADER. Zistili sme, že počas roka mala účastníčka pocit vyhorenia spôsobený pracovnými povinnosťami a úlohami zo strany Teach for Slovakia. Striedali sa u nej pocity rôznej intenzity. Vníma a uvedomuje si psychickú náročnosť povolania, no napriek tomu má víziu ostať v školstve. Motivácia účastníkov a účastníčok Programu je na začiatku školského roka veľmi vysoká, chcú priniesť do školy nové myšlienky, získať skúsenosti a posunúť školstvo novým smerom. No vplyvom školských povinností a plnenia rôznych zadaní zo strany Programu sa stáva, že ich motivácia klesá, čo môže viesť až k tomu, že účasť v programe ukončia predčasne. Práca učiteľa je náročná, čo si vyskúša každý rok niekoľko účastníkov Programu. Z ich vyjadrení vyplýva pozitívne vnímanie spolupráce mentora, ktoré zahŕňa pravidelné stretnutia, podporu a riešenie problémov. Mentorom Programu sú väčšinou bývalí účastníci. Výsledky štúdie poskytujú poznatky z hľadiska životných skúseností účastníkov Programu a uvádzajú odporúčania pre potenciálny výskum a prax. Dáta sú diskutované v kontexte učiteľskej socializácie.

Kľúčové slová: motivácia, socializácia, Teach for Slovakia, učiteľ

Abstract:

The aim of this study is to clarify and present the motives of the Teach for Slovakia participants. This organisation sends selected participants to teach in predominantly excluded communities, with the expectation that they will later become leaders who will help to improve education. In this paper, we will focus on finding out what participant's motivation was for joining the programme and what led them to participate. We conducted four semi-structured interviews with three participants who were in their first year in the program in the 2021/2022 school year. The questions focused on their motivations. Participants kept a diary during the year. For completeness of the diary data, we chose a specific participant as the research sample who participated in the entire research. We analyzed word frequency and feelings (positive, negative or neutral) with the VADER algorithm. We found that the participant had a feeling of burnout during the year due to work responsibilities and tasks from Teach for Slovakia. She alternated feelings of varying intensity. She perceives and is aware of the psychological demands of the profession, but nevertheless has a vision to stay in education.

The motivation of the male and female participants in the Programme is very high at the beginning of the school year; they want to bring new ideas to the school, gain experience and move education in a new direction. However, due to school duties and various assignments from the Programme, their motivation decreases, which can lead to them dropping out of the Programme early. The work of a teacher is demanding, which is experienced by several participants in the programme each year. Their comments indicate a positive perception of the mentor's cooperation, which includes regular meetings, support and problem solving. The mentors of the programme are mostly former participants. The results of the study provide insights in terms of the lived experiences of the Programme participants and make recommendations for potential research and practice. The data are discussed in the context of teacher socialization.

Keywords: motivation, socialization, Teach for Slovakia, teacher

Úvod

Profesia učiteľa je náročné povolanie. Učitelia sú často vyčerpaní a sú v neustálom strese. Podľa Kudláčovej a Rajskeho (2012) dochádza k oslabeniu autority učiteľa, čo vedie k zníženiu prestíže učiteľského povolania a stáva sa povolaním ako každé iné, teda bude súčasťou bežnej spoločenskej prevádzky. Od roku 2014 máme na Slovensku alternatívnu cestu ako sa stať učiteľom bez štúdia pedagogického zamerania. Program Teach for Slovakia (súčasť sieste programov Teach for All) sa snaží o systémovú zmenu v slovenskom školstve s dôrazom na zlepšenie situácie žiakov zo znevýhodnených prostredí. Účastníci môžu dva roky učiť v školách

s vysokým percentom žiakov zo sociálne znevýhodnených prostredí. Hlavná vízia programu je zameraná na deti a to v znení hesla „Aby raz všetky naše deti mali šancu v živote uspieť.“ (Výročná správa Programu, 2022). V roku 2017 kritizoval profesor Trnavskej univerzity Ondrej Kaščák Teach for Slovakia s tým, že je to pedagogická turistika. Tradičný učiteľ sa výrazne odlišuje od účastníka Programu, ktorý absolvuje kurz a disponuje dočasnou pracovnou pozíciou v škole, ktorá mu bude slúžiť ako štart do jeho životnej kariéry. Pedagógovia sú vo svojom kariérom raste obmedzovaní zákonom a hranicami školy. Neočakávajú, že sa stanú lídrami, ale zvyšujú si svoju profesionalitu na pôde školy. Hovoríme o deprofesionalizácii výučby, z dôvodu, že viera v prípravné kurzy nemôže mať efekt štandardnej prípravy učiteľa. Ďalej môžeme konštatovať, že programy Teach for All majú istý vplyv na zhoršenie fluktuácie pedagógov s krátkou prípravou a krátkodobým pracovným záväzkom z dôvodu, že umiestňujú svojich účastníkov do škôl, kde je najviac potrebná stabilita učiteľov. The Australian Education Union zastáva názor, že programy ako Teach for Australia podceňujú prácu učiteľov a podkopávajú status a postavenie učiteľského povolania. Opakované zahraničné prieskumy ich začínajúcich učiteľov nám hovoria o tom, že učelia sa necítia dostatočne pripravení na učiteľskú profesiu (McConney et al 2012).

Kaščák a Pupala (2020) konštatujú, že programy Teach for All môžeme chápať ako alternatívne spôsoby zaplňania voľných pracovných miest v školách. Ide o riešenie nedostatku kvalifikovaných učiteľov na miestach, kde je ťažké prijať pedagógov obvyklým spôsobom. Taktiež vidia programy Teach for All a Teach for Slovakia ako obrátenú stránku tradičnej koncepcie kvalifikovaného učiteľa, pre ktorého je učenie celoživotným poslaním. Sú v rozpore s tradičnou cestou stať sa učiteľom.

Socializácia učiteľa, motivácia a náročnosť učiteľského povolania

Ľudské motívy sa formujú v činnostiach prebiehajúcich v sociálnej skupine, pri styku s inými ľuďmi, v spoločnosti, pod vplyvom kultúry, spoločenských hodnôt a noriem. Povolanie učiteľa je náročné, pretože na rozdiel od iných povolaní pôsobí učiteľ celou svojou osobnosťou (Holeček, 2014). Podľa Petláka (2000) úspešnosť výchovno - vzdelávacieho procesu nie je náhodná, ale závisí od učiteľa. Schutz, Crowder a White (2001) motívy k voľbe učiteľskej profesie budúcich učiteľov rozdelili na štyri hlavné skupiny motívov a to konkrétne:

- vplyv rodiny,
- vplyv učiteľov, s ktorými sa stretli počas vzdelávania,
- vplyv rovesníkov,
- skúsenosti z vyučovania v škole, vrátane skúseností počas štúdia učiteľstva.

Typy osôb s výraznými vnútornými motívmi zotrávajú najdlhšie v povolani učiteľa, rovnako ako jednotlivci, ktorí sa chceli stať pedagógmi od detstva a volili si toto povolanie na základe preferencií k obsahu profesie (Watt & Richardson 2007). Z hľadiska prístupov k pregraduálnej príprave ako k „procesu stávania sa učiteľom“ (Schutz et al. 2001; Kasáčová 2002), ktoré sú založené na reflexívnom sebaopoznávaní a konfrontovaní študentov s vlastnou zmenou je významnou aj reflexia zmeny motívov v procese prípravy.

Kedže učiteľská profesia je nielen povolaním, ale možno ju chápať aj ako poslanie (Orosová & Šmajdová Búšová, 2012), motivácia k povolaniu učiteľa je významným faktorom pri vzniku učiteľskej profesionality. Motivácia sa opiera o pôsobenie rozumu a zákony motivácie sú zákonmi racionálneho procesu. Rozhodujeme sa, čo urobíme a robíme to, pre čo sa rozhodujeme. Motívy sú preto rozumné a rozum je synonymný s motívom (Ruisel, 2008). Usudzujeme, že prepojenosť motívov, rozhodnutí a rozumu je to, čo viedlo účastníkov prihlásiť sa do dvojročného Programu. Potreba dosiahnuť úspech a potreba vyhnúť sa neúspechu sú dve príbuzné potreby, z ktorých pozostáva potreba výkonu. D. C. Mc Clelland motív výkonu definoval ako relatívne stálu predispozíciu snahy o úspech (Kollárik, 1993). Motív predstavuje v jeho teórii afektívnu asociáciu a prejavuje sa účelovým správaním (Madsen, 1972). Potreba výkonu je základnou črtou jeho teórie. U človeka vždy dominuje jedna z týchto potrieb, ktorá ovplyvňuje jeho správanie. Výchova vysokého výkonového motívu stimuluje celkovú pracovnú aktivitu jednotlivca (Berryová, 2009). Je dôležité zameriavať sa na uspokojovanie činnosti, pretože tým u ľudí vzrastá sila niektorého motívu a teda aj motív výkonu. Z uvedeného vyplýva dôležitosť formovania motívov ovplyvňujúcich pôsobenie v pracovnej oblasti.

Gavora (2002) sa prikláňa k názoru, že proces učiteľskej socializácie sa začína veľmi skoro a to už na základnej škole. V jednom zo svojich výskumov, ktorého cieľom bolo opísať a analyzovať prekursorov k voľbe učiteľskej profesie sa indukovali nasledovné interpretačné kategórie:

- rodinné prostredie v čase detstva,
- osobnostné vlastnosti mladého človeka,
- skúsenosti zo školy ako inštitúcie,
- rolové vzory,
- kľúčové osoby,
- zlomové udalosti.

Ďalšie výskumy zdokumentovali, že koncept učiteľstva, mnohé postoje, hodnoty a dokonca i štýl výchovy si budúci učiteľ naindukoval už počas svojich školských čias a učiteľské fakulty ho vyformovali len málo (Zeichner & Gore 1990; Knowles 1992).

Podľa Gavoru (2001) sa socializácia učiteľa chápe dvojako a buď sa ňou rozumie obdobie vstupu do profesie, kedy dochádza k najvýraznejším zmenám v jednotlivcovi, alebo sa učiteľská

socializácia chápe ako celoživotný proces, ku ktorým dochádza v priebehu učiteľovej kariéry. Ukázalo sa, že rozhodnutie stať sa učiteľom vzniká postupne v týchto etapách:

- prvotná inšpirácia učiteľstvom,
- vytvorenie konceptu roly učiteľa,
- identifikácia s rolou učiteľa,
- rozhodnutie stať sa učiteľom.

Na rozdiel od primárnej socializácie, ktorá prebieha od narodenia, je socializácia učiteľa formou sekundárnej socializácie, prebiehajúcej počas celej učiteľskej kariéry (Staton, 2008). Učiteľove názory a konanie sa aktívne formujú pod vplyvom vonkajšieho prostredia, v interakcii s inými ľuďmi za daných kultúrnych a materiálnych podmienok, využívajúc pritom predchádzajúce skúsenosti a svoje potenciality (Lacey, 1977). Jednotlivec sa stáva členom society učiteľov a osvojuje si hodnoty, spôsoby konania charakteristické pre danú profesiu.

Z výskumov na Slovensku (Kasáčová, 1998), ktoré boli uskutočnené u 294 študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, boli zaznamenané nasledujúce výsledky: túžba stať sa učiteľom od detstva (44,6 %); vplyv učiteľa – rodiča (15,4 %); stredoškolské štúdium (10 %); vzor a vplyv konkrétneho učiteľa (8,5 %); iné motívy k štúdiu učiteľstva (18,5 %). Kocová (2015) vo svojom prieskume, ktorého hlavným cieľom bolo analyzovať záujem študentov učiteľstva akademických predmetov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach o vykonávanie učiteľského povolania po ukončení štúdia, zistila že takmer polovica študentov (N = 86) má záujem po ukončení štúdia vykonávať pedagogickú profesiu. Ich motiváciou je najmä práca s deťmi. V medzinárodnej výskumnej štúdii TALIS v kategórii začínajúcich učiteľov a učiteľov do 30 rokov označila nadpolovičná väčšina slovenských učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa päť oblastí, v ktorých sa cítia nedostatočne pripravení a pociťujú vysokú potrebu ďalšieho vzdelávania: až 76 % vyučovanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími a výchovnými potrebami, až 68 % udržanie disciplíny žiakov na vyučovaní, 58 % vedenie a organizovanie triedy, 57 % didaktické vedomosti o vyučovacích postupoch vo svojom hlavnom predmete a 53 % poradenstvo žiakom (Prax učiteľov..., 2008, s. 59).

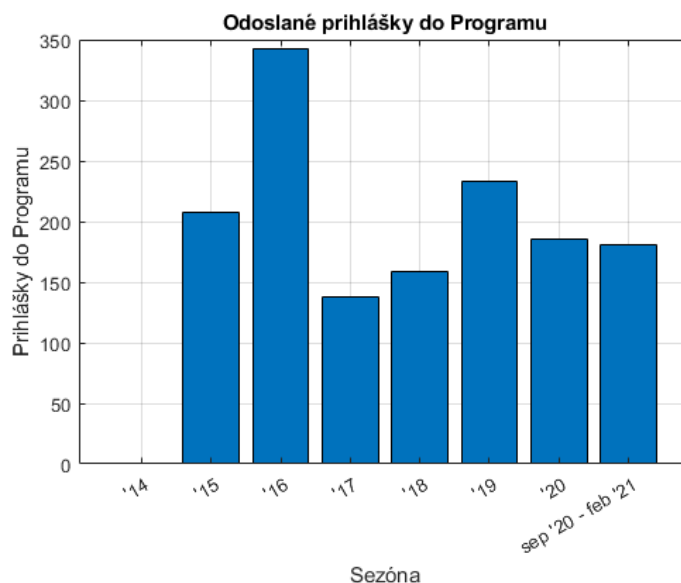
Napríklad študenti v prieskume bratislavskej PF vyjadrili určité obavy, ale i istoty spojené s vykonávaním učiteľskej profesie, ktorá ich v budúcnosti čaká a to, že sa cítia byť pripravení len v istej oblasti, nie na učiteľstvo ako také. Svoju nepripravenosť najčastejšie zdôvodňovali chýbajúcimi zručnosťami kvôli nedostatočnej praktickej zložke ich prípravy na vysokej škole (Lemešová, 2013). Študenti v prieskume potvrdzujú to, čo uvádzajú aj Ručková a Varečková (2017), ktoré považujú učiteľskú profesiu za mimoriadne náročnú. Negatívne vnímajú aj nedostatočnú pomoc pre učiteľov zo strany štátu. Naopak súhlasia s tvrdeniami, že povolanie učiteľa je náročné a je potrebné neustále vzdelávanie sa učiteľov. Pri výbere učiteľského povolania študentov najviac negatívne ovplyvňuje finančné ohodnotenie. Aj z výskumu Pavlov,

Valica (2001) vyplynulo, že práve finančné ohodnotenie je najdôležitejším faktorom neatraktívnosti učiteľskej profesie z pohľadu budúcich učiteľov. Výskumy pedagogických fakúlt v Prešove, Nitre, v Banskej Bystrici a v Bratislave ukázali, že študenti a absolventi sa cítia nepripravení práve v oblasti praktickej práce v triede a učiteľských zručností, ako aj na individualizovanú prácu s problémovými, postihnutými, znevýhodnenými žiakmi“ (Kosová a kol., 2015). Dá sa predpokladať, že uvedené údaje veľmi silne súvisia s nedostatkom ich predchádzajúcej profesijnej praktickej prípravy. Vysokú mieru akademickosti prípravy a nedostatočný podiel pedagogickej praxe silne kritizujú aj absolventi a študenti učiteľstva. Všeobecne môžeme predpokladať, že aj prax je silným atribútom, ktorý ovplyvňuje budúcich učiteľov/učiteľky. Verešová (2020) vo svojom prieskume vnímania a hodnotenia statusu učiteľského povolania zistila, že študenti učiteľstva negatívne vnímajú aj nezvýšenie statusu učiteľa oproti minulosti a celkovo to, ako si spoločnosť učiteľa váži a cení. S hodnotením študentov korešponduje aj názor Petláka a Baranovskej (2016), ktorí vnímajú status učiteľa v dnešnej spoločnosti v negatívnom svetle.

V tejto štúdii sme si položili nasledujúce výskumné otázky: (1) Aká je motivácia účastníkov a účastníčok Teach for Slovakia? (2) Ako vníma vybraná účastníčka učiteľskú profesiu? (3) Aké sú očakávania vybranej účastníčky Teach for Slovakia? (4) Kedy dochádza k najvýraznejším zmenám vo vnímaní učiteľskej role u vybranej účastníčky?

Motivácia obsahuje v sebe otázku, prečo jednotlivec alebo skupina uskutočňuje niečo práve tak a nie iným spôsobom. Ako uvádzajú Han a Yin (2016) motiváciu všeobecne vnímame ako energiu či pohon, ktorý ľudí vedie k tomu, aby niečo prirodzene konali a rozhodovali sa pre to. Program Teach for Slovakia ponúka: osobnostný rozvoj, zmysluplnú prácu s badateľným dopadom, podporu inšpiratívnych ľudí, odborné stáže a kariérne príležitosti, medzinárodné spolupráce a konferencie, priateľstvá. Motiváciu k účasti na programe môže taktiež podnietiť jeho vízia: „Aby raz všetky naše deti mali šancu v živote uspieť.“ Môžeme predpokladať, že účastníci/účastníčky programu sa stotožňujú s jeho hodnotami: a) viera, že sa to dá, b) proaktivita, c) spoločný úspech, d) profesionalita.

Z uvedeného grafu vyplýva nárast aj pokles záujemcov o program. Domnievame sa, že práve nepriaznivá situácia s Covid-19 a s tým súvisiace zakázané verejné akcie prispeli k nižšiemu záujmu, z dôvodu, že marketingové stratégie Programu sú zamerané na rôzne prednášky, stánky a osobné stretnutia s kandidátmi. V priemere evidujú ročne okolo 200 prihlášok z čoho do programu postúpí 10-15% ľudí.



Obr. 1 Záujem o program Teach for Slovakia

Program skúmame aj z pohľadu jeho aktuálnych účastníkov/účastníčok. Zistili sme, že účastníci/účastníčky sa stotožňujú s jednou z jeho myšlienok a to získať praktickú skúsenosť v školách. Domnievajú sa, že po tejto skúsenosti budú schopní robiť zmeny v školstve. Marketing Programu je cieľený na čerstvých absolventov alebo tzv. young professionals z rôznych sfér. V Programe majú napríklad ľudí, ktorí pracovali na vysokých manažérskych pozíciách no pociťovali, že potrebujú nejakú zmenu a chcú robiť inú zmysluplnú prácu. Opustili korporáčny sektor a začali učiť. Stáva sa, že účastník ostane v mieste pôsobenia rozbiehať nejaké projekty. Žofčíková (2022) sa pomocou rozhovorov s účastníkmi pokúsila zistiť, prečo sa účastníci rozhodli do Programu zapojiť. Výskumnú vzorku tvorili štyria respondenti, konkrétne traja účastníci programu a jeden administratívny pracovník v programe Teach for Slovakia. Výber respondentov bol podmienený účasťou na programe či inej spojitosti s programom. Prepojenosť s marketingovou víziou vidíme napríklad u jednej účastníčky, ktorá pracovala v IT korporáte, kde však pociťovala absenciu istého dopadu na to, čo robí a taktiež hlbší zmysel. Dopad a zmysel boli atribúty, ktoré ju zaujali v ponuke programu a taktiež zameranie sa na seba rozvoj samotných účastníkov.

Žofčíková (2022) zistila, čo bolo motiváciou ďalšieho účastníka Programu. Bola to istá vnútorná pohnútko zmeniť prístup k vzdelaniu na Slovensku vychádzajú z praktickej skúsenosti a zo zistenia ako sa Slovensko umiestnilo v medzinárodných porovnaníach. Výsledky výskumu môžeme považovať za nanajvýš znepokojujúce. Je známe, že Program hľadá ambiciózných ľudí, ktorí pôsobia v školách a pracujú prevažne s deťmi z málo podnetného prostredia. Autorka zistila, že účastníci v škole neostali z dôvodov ako plat, či dlhodobý plán v rámci kariéry. Daná skutočnosť sa vymyká poslaniu učiteľa, škola by nemala byť iba „zastávkou“ na získanie

skúsenosti a medzníkom, ktorý pomôže dostať sa na lepšie ohodnotenú miesto, napríklad získať pracovnú pozíciu na Ministerstve školstva. Hudeková (2018) sa z rozhovoru s účastníčkou dozvedala, prečo sa rozhodla stať súčasťou Programu. Účastníčka programu uviedla, že si začala uvedomovať, že školstvo nefunguje tak ako by malo, neuberá sa podľa nej správnym smerom. Počas cestovania nadobudla pocit, že naše vysoké školy nie sú na takej úrovni ako tie v zahraničí a taktiež sa nazdáva, že základná škola deťom nedávala dostatočné zručnosti. Odradená tlakom verejnosti ísť študovať učiteľstvo sa rozhodla pre štúdium prekladateľstva a tlmočníctva. Z uvedeného vyplýva, že v tomto prípade účastníčku odradil tlak verejnosti a dá sa predpokladať, že na základe toho sa rozhodla pre štúdium neučiteľského smeru. Dva roky táto účastníčka strávila v škole bez ďalšej perspektívy pokračovať v profesii učiteľky.

V článku Leadership program Teach for Slovakia im priniesol do života zmenu, pochopenie aj zmysel. Pridaj sa aj ty! absolventi programu odpovedajú na otázky o najsilnejšom momente a o svojom ďalšom smerovaní. Medzi silné zážitky zaraďujú účastníci napríklad moment krízy a rozhodovania sa, či v programe ostať alebo nie, no taktiež extrémnu vyčerpanosť, vyčerpanie z množstva pedagogickej dokumentácie a povinností a veľkú frustráciu a depresiu. Väčšina účastníkov v danom článku uvádza návrat k predchádzajúcim pracovným pozíciám (dopravný inžinier, vzdelávanie dospelých, oblasť ľudských práv a podobne). Dané pracovné skúsenosti aktuálnych účastníkov Programu napovedajú o istej nerozhodnosti v učiteľskom povolání, čo vidíme ako silný kritický argument v otázke fungovania programu.

Výskumná vzorka

Nájsť účastníkov, ktorí by boli v prvom roku svojho pôsobenia v Teach for Slovakia a v učiteľskej profesii ochotní viesť si popri všetkých povinnostiach svoj denník učiteľa, bola náročná úloha. Hlavným kritériom pri výbere bolo to, aby mal účastník/účastníčka pedagogické vzdelanie. Počas celého školského roka 2021/2022 písala účastníčka Teach for Slovakia denník a poskytla dva rozhovory. Z uvedeného dôvodu a z dôvodu úplnosti údajov, v príspevku analyzujeme jej záznamy denníka. Účastníčka má vysokoškolské vzdelanie učiteľského smeru, 23 rokov. Prostredie výkonu práce v rámci Programu je základná škola v severovýchodnej časti Slovenska. Ustanovizeň vystihuje jej motto: Sme škola v pohybe = vzdelávame + športujeme + tvoríme. Žiaci sa zúčastňujú rôznych športových a vedomostných súťaží, exkurzií, besied, charitatívnych zbierok a v neposlednom rade je škola zapojená do rôznych zaujímavých projektov. Na internetovej stránke školy v časti Všetci zamestnanci školy sa nachádzajú fotky, aprobácie a email každého pedagóga. História školy je pestrá. Podrobne opísané časové medziny od roku 1952 predkladajú pomerne jasnú predstavu ako sa škola formovala. V škole sa pred pár rokmi uskutočnila komplexná rekonštrukcia, vznikli nové odborné učebne chémie, jazykov a dielní a taktiež celková úprava areálu školy.

Metódy

Denník začínajúceho učiteľa ako analytický nástroj Programu sme si vybrali ako jeden z výskumných nástrojov aj z dôvodu, že poskytuje možnosť odhaliť priebeh uvádzania do školského prostredia, v kontúrach, ktoré majú jedinečnú výpovednú hodnotu (Wiegerová & Lampertová, 2012). Získavame možnosť nahliadnuť do spôsobu práce začínajúceho učiteľa, jeho vyrovnávanie sa s novým prostredím, interakciu s učiteľským zborom a podobne. Podľa Veenmana (1998) patrí prvý rok učiteľskej praxe medzi náročné a najťažšie etapy v kariére učiteľa. Gavora (2001) začleňuje denník učiteľa do skupiny výskumných metód zameraných na analýzu produktov človeka a to konkrétne osobné texty skúmaných osôb.

Rozhovor na začiatku výskumu bol zameraný na všeobecné informácie o účastníčke, na jej pracovné skúsenosti a motiváciu. Účastníčka po absolvovaní rozhovoru dobrovoľne pokračovala vo výskume. Po analýze prvotných výpovedí boli extrahované kategórie v jasnej uzavretej štruktúre. V denníku sú koncipované voľné výpovede t. j. zhodnotenie každého mesiaca, ale aj výpovede počas jednotlivých týždňov v nasledujúcich kategóriách:

1. Pocity (Personal Feelings),
2. Obsah vzdelávania (Lectured Content),
3. Interakcia s triedou (Interaction With Class),
4. Interakcia s kolegami (Interaction With Colleagues),
5. Vnímanie vlastnej práce a role učiteľa (Personal Role),
6. Voľné poznámky (Free Notes).

Pre zabezpečenie validity údajov z denníka učiteľa je potrebné zabezpečiť aj iné uhly nazerania na problematiku. Rozhovor alebo pozorovanie môže byť vhodným doplnením (Wiegerová, Lampertová, 2012).

Denník je pomerne rozsiahle dielo (približne 8200 slov), vďaka čomu je analýza očami výskumníka náročná. Vhodnými algoritmami je možné spracovať veľké množstvo textu, vďaka čomu sa výskumník môže sústrediť len na konkrétne časti denníka. Citácie z 5. kategórie sme spracovali za obdobie prvého polroka október '21 až marec '22 sme preto spracovali aj algoritmicky. Analyzovali sme početnosť slov a pocity (kladné, záporné alebo neutrálne) algoritmom VADER (Valence Aware Dictionary and Sentiment Reasoner). Analýza prebiehala na základe kľúčových bodov vychádzajúc zo silných stránok VADER analýzy, akými sú identifikácia interpunkčných znamienok, ktoré zvyšujú intenzitu sémantickej orientácie, používanie veľkých písmen, spojok, ďalej skratky a slangové výrazy (Pandey, 2018). Obmedzením je, že algoritmus dokáže vyhodnocovať len anglické vety, preto tieto bolo potrebné preložiť prekladačom Google Translate.

Výsledky

Zistili sme, že účastníčka Programu má dobré pozorovateľské schopnosti a vyvinutý cit pre tvorbu reportážneho textu. V úvodnom rozhovore na začiatku školského roka sme sa dozvedeli nasledovné:

„Pracovné skúsenosti v školstve okrem povinnej praxe som nemala žiadne, predtým ako som nastúpila do školy. Myslím si, že tento program sa začínajúcemu učiteľovi jednoducho oplatí. Ja tu nemám čo stratiť.“

Ako bolo spomenuté potreba dosiahnuť úspech a potreba vyhnúť sa neúspechu sú dve príbuzné potreby, z ktorých pozostáva potreba výkonu. Účastníčka sa týmto vnútorným nastavením vyhla očakávanému neúspechu a svoju nepripravenosť prezentovala ako svoju obranu. Tiež mala jasno v tom, prečo je súčasťou programu, v denníku (September) sa vyjadrila:

„Skutočne som počas septembra nezažila žiadny obrovský šok, problém či sklamanie. Nastavila si isté pravidlá ako: brať deti také, aké sú; postupovať krok za krokom; vážiť si malé úspechy; netváriť sa, že som dokonalá a mala by som všetko vedieť“

Na začiatku roka si stanovila cieľ a to dosiahnuť plynulé čítanie svojich žiakov, čo bude vnímať ako veľký úspech (po dvoch rokoch). Ako najväčší problém vnímala to, že v triede má len rómskych žiakov so špeciálnymi výchovno - vzdelávacími potrebami (prevažne dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia a narušená komunikačná schopnosť) päť piatakov a päť šiestakov, ktorí tvoria špeciálnu triedu – samostatne ich je málo, aby tvorili jednu triedu – tak ich spojili dokopy (malotriedku). Vnímala to ako veľmi vyčerpávajúce.

„Je to celkom veľká nálož pre začínajúceho učiteľa“ (rozhovor)

Pozorujeme obdobie vstupu do profesie, kedy dochádza k najvýraznejším zmenám v jednotlivcovi. Zároveň pozorujeme, že etapa rozhodnutia stať sa učiteľom je dokonaná. V denníkových zápiskoch (Október, kategória PersonalRole) účastníčka uviedla:

„Myslím si, že som tam, kde mám byť. Celý život som smerovala k učiteľskému povolaniu a čím bližšie som bola, tým viac som sa bála, že som smerovala zle. Zatiaľ však nemám pocit, že by som sa mýlila. Cítim sa vo svojej role dobre, do školy chodím rada. A ako hovorím, nechodím do práce, ale do školy“.

V rozhovore sme sa pýtali na osobné očakávania a očakávania voči škole:

„Ja nemám žiadne očakávania a možno práve, preto som v takej veľkej pohode, zatiaľ.“ (Myslíš, že sa niečo zmení tvojím pôsobením v danej škole?) „Verím, že áno, ale na jednej strane musím povedať, že moja škola je príliš dobrá na to, aby tam bolo vidno malé zlepšenia.“

Počas rozhovoru hodnotí školu veľmi pozitívne. Taktiež ju hodnotí ako ultramodernú školu s aktívnou pani riaditeľkou. Zhodnotila, že dosah vidí len deťoch, ktoré má v starostlivosti a iný dosah v rámci školy podľa nej mať nebude.

„Mňa prekvapilo, ale zároveň aj veľmi potešilo, aká veľmi organizovaná tá naša škola je. Čím horšia je tá škola, tým ľahšie sa tam robia veci, ktoré sú viditeľné.“

Denník obsahuje päť kategórií. Svoje vnútorné pocity (sentimenty) opisuje účastníčka voľným štýlom. Pre názornosť nasledujú citácie z 5. kategórie (Vnímanie vlastnej práce učiteľa). Zámerné vyberáme nástupný mesiac (október) a najhoršie hodnotený mesiac algoritmom VADER.

Október '21

40. týždeň

"Myslím si, že som tam, kde mám byť. Celý život som smerovala k učiteľskému povolaniu a čím bližšie som bola, tým viac som sa bála, že som smerovala zle. Zatiaľ však nemám pocit, že by som sa mýlila. Cítim sa vo svojej role dobre, do školy chodím rada. A ako hovorím, nechodím do práce, ale do školy."

41. týždeň

"Toto bol zatiaľ najrýchlejší týždeň môjho života. Netuším, ako ubehol. Ešte stále každému vravím, že chodím do školy, a nie, že chodím do práce. Myslím, že to perfektne vystihuje to, čo pre mňa moje učiteľské postavenie znamená."

42. týždeň

"Každý týždeň padá rekord. Toto bol zatiaľ najrýchlejší týždeň môjho života. Stále sa cítim dobre, stále sa cítim ako doma. Aj keď už cítim dopad prvých učiteľských aj ľudských chýb na moju psychiku, myslím, že to zvládam vstrebať a pracovať s tým."

43. týždeň

"Aj keď som učiteľkou rada a vnímam len samé krásy a výhody tohto povolania, pretože nevýhody sú pre mňa zanedbateľné, neuveriteľne som sa tešila na dovolenku v podobe jesenných prázdnin a reset, pretože verím, že vyčistiť si hlavu je základným kameňom toho, aby som sa do školy mohla opäť tešiť."

Vlastné hodnotenie výskumníka za mesiac október '21

Začiatok októbra hodnotí účastníčka pozitívne, stotožňuje sa so svojou rolou učiteľky. Cíti sa v nej dobre. Na konci mesiaca začína pociťovať istú psychickú záťaž no celkovo jej mesiac október ubehol veľmi rýchlo. Uvedomuje si, že v novej pracovnej pozícii sa chce zdokonaľovať

a pracovať na sebe. Začala viac vnímať potrebu tráviť čas v prírode a s rodinou a taktiež intenzívne vníma potrebu oddychu v podobe jesenných prázdnin.

Február '22

5. týždeň

„Posledné dni som cítila hroznú psychickú únavu a veľmi som sa tešila na voľný piatok. Aj napriek tomu to však bol pohodový týždeň.“

6. týždeň

„To množstvo práce, ktoré na nás učiteľov padlo počas neprítomnosti iných, zo mňa na chvíľu spravilo takú "žijúcu mŕtvolu" a uvedomila som si, že takto sa možno cíti učiteľia s 20 - 30 ročnou praxou a že toto je niečo, čo určite nechcem, a treba pre to niečo robiť.“

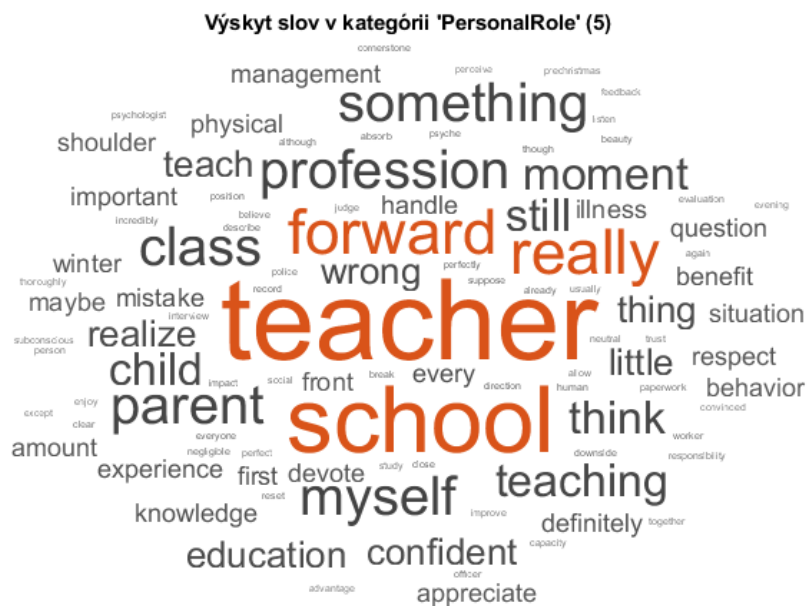
7. týždeň

„Potvrdila som si to, k čomu som od malička inklinovala, že dorobiť si aprobáciu na telesnú výchovu a viesť deti nielen k vedomostiam, ale aj k pohybu, je to, čo naozaj do svojej učiteľskej budúcnosti chcem pridať.“

Vlastné hodnotenie výskumníka za mesiac február '22

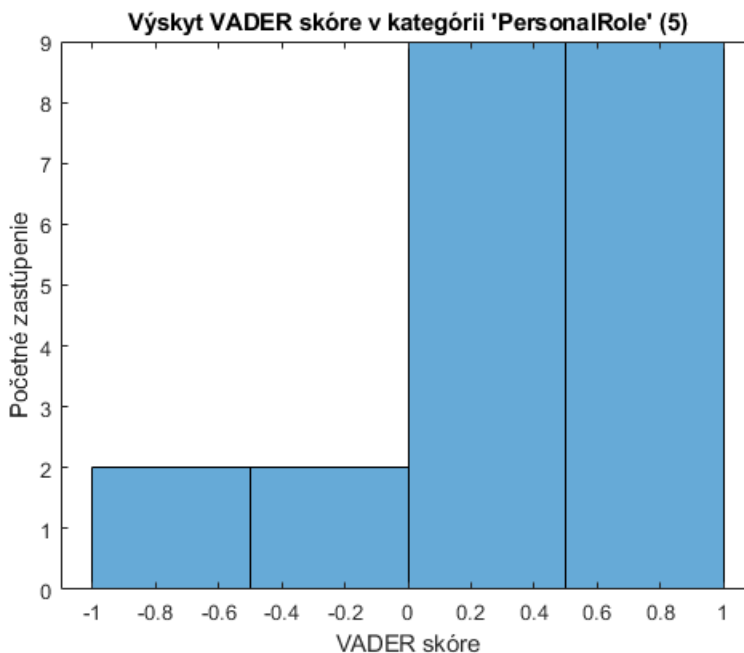
Vo februári účastníčka vnímala, že sa posunula v budovaní vzťahov nielen na pracovisku, ale aj medzi žiakmi počas lyžiarskeho výcviku. Vplyvom skúseností sa jej potvrdilo to, k čomu od malička inklinovala, a to dorobiť si aprobáciu na telesnú výchovu. Viesť deti nielen k vedomostiam, ale aj k pohybu, je to, čo naozaj do svojej učiteľskej budúcnosti chce pridať.

Denníkové záznamy obsahujú kategórie s priamym zameraním, z dôvodu dlhších záznamov sme pre potreby príspevku vybrali kategórie, ktoré nám umožňujú nahliadnuť do vnímania účastníčky počas jej prvého školského roka. Predkladané výňatky textu a ich interpretácie ilustrujú zaujímavé skutočnosti. Najčastejšie používané slová v kategórii 5 boli "učiteľ" a "škola", teda hlavný motív Programu. Z ostatných slov ako "vpred", "ozaj", "trieda", "profesia", "ja", môžeme usúdiť, že absentujú negatívne emócie, účastníčka prijala výzvu a napreduje vo svojom povolání.



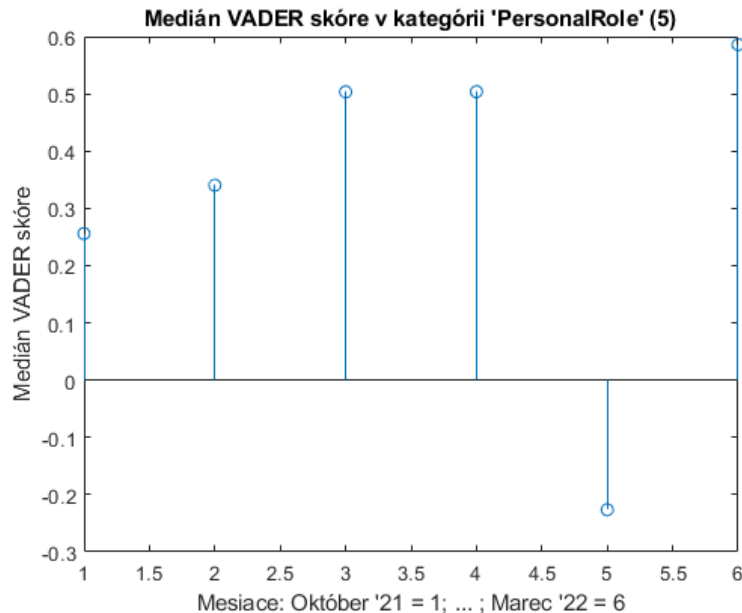
Obr. 2 Zobrazenie mračna slov

Toto potvrdzuje aj skóre VADER, ktorého medián je za prvých šesť mesiacov približne 0,4. Skóre je normalizované na stupnici -1 až 1, kde -1 je "určite negatívny pocit", 0 je "neutrálny pocit" a "1" je "určite pozitívny pocit".



Obr. 3 Histogram skóre

Ak sa pozrieme na vývoj skóre po mesiacoch (opäť mediány), vidíme, že najhorší z pohľadu vnútorných pocitov je piaty mesiac v poradí (február '22). Pravdepodobne sa o to pričínili výrazy ako "hrozná psychická únava" alebo "žijúca mŕtvola". Výrok zo 7. týždňa možno hodnotiť ako neutrálny.



Obr. 4 Vývoj skóre po mesiacoch

Zmena pravdepodobne neprišla z ničoho nič. Účastníčka v treťom týždni (január '22) konštatuje zhoršujúce sa správanie v triede, ale aj odhodlanie pokračovať ďalej.

"So zhoršujúcim sa správaním svojej triedy cítim istú bezmocnosť, nestrácam však zem pod nohami, snažím sa neustále si pripomínať, že celý ich život nestojí len na mojich pleciach, ale aj na ich vlastných a na pleciach ich rodičov a iných učiteľov. Vnímam priestory na zlepšenie v tejto oblasti a chcela by som na tom v druhom polroku naozaj tvrdo pracovať."

Zhoršujúce sa správanie mohlo súvisieť s vyčerpaním z druhej vlny COVID-19, ktoré nesporne vplývalo na pohodu v rodinách detí. Sama sa vo voľných poznámkach o tomto ochorení zmieňuje:

"Týždeň dištančného štúdia mi padol vhod ako z energetického hľadiska, tak aj z hľadiska obavy z nákazy covidom a následnej karantény cez Vianoce. Nevieť si však predstaviť fungovať takto dlhodobo. Posledné dva roky to musel byť naozaj boj." (december '21)".

Diskusia a záver

Cieľom príspevku bolo priblížiť, čo viedlo účastníkov a účastníčky k prihláseniu sa do programu Teach for Slovakia. Javí sa, že najsilnejšou motiváciou bola túžba zmeniť vzdelávací systém. Účastníci/účastníčky sa zameriavajú na vlastnú skúsenosť v škole a na svoje individuálne schopnosti. Účastníčka, ktorú sme si vybrali ako výskumnú vzorku opísala svoju motiváciu pomerne jasne („*Hlavný dôvod, prečo som išla učiť cez Teach, aj keď som mohla ísť učiť aj bez neho je tá podpora, ktorú oni poskytujú, to zázemie, tá komunita, ten mentor a to, že vždy tu niekto je, keď potrebujem nejakú pomoc.*“) a počas celého školského roka aktívnej spolupráce s mentorom sa ukazuje mentor ako osoba nápomocná aj v oblasti motivácie. To je podstatný rozdiel v porovnaní s podporou zo strany školy u začínajúceho pedagogického zamestnanca. Mentor s účastníčkou pravidelne konzultoval nielen priebeh vyučovacích hodín, ale podrobne sa venovali aj problémom a riešeniam, pričom kládol dôraz na kreativitu a rozvoj kritického myslenia. Považujeme za prínosné analyzovať vzťah mentor – účastníčka a do budúcnosti navrhujeme realizáciu s účasťou väčšej výskumnej vzorky.

V prvotných fázach nášho výskumu bola súčasťou aj účastníčka, ktorá predčasne ukončila svoje pôsobenie v škole. U nej sa potvrdil všeobecne vnímaný aspekt motivácie u absolventov Programu („*Motivuje ma katastrofálny stav školstva*“.... *To, čo som si len myslela, že sa deje, je v skutočnosti násobne horšie. Vzdelanie a vzdelávanie je na Slovensku podcenené. Aj ja, ako mnoho mladých ľudí, chcem žiť na krajšom, lepšom Slovensku, kde bude rásť čitateľská gramotnosť, zníži sa počet ľudí ohrozených chudobou, nebudú v parlamente sedieť extrémistické strany, vymizne segregácia a nerovnosť šancí. Myslím si, že jediná cesta je kvalitné školstvo. A čo iné ako ísť priložiť ruku k dielu mi zostáva.*“) Ďalšia účastníčka, t. j. náhradníčka sa rozhodla, že pôjde na dva roky do terénu, navnímať situáciu a získať kontakt s realitou. Počas roka sa sústredila hlavne na žiakov, kolegyne a budovanie vzťahov. Žiakom vymýšľala pracovné listy a v nich úlohy napríklad s hercami z tureckých seriálov. Prvý rok zhodnotila pozitívne s vďačnosťou a s odporúčaním. Limitom nášho výskumu je výber vzorky a to konkrétnej účastníčky. Naše výskumné zameranie sa orientovalo na konkrétnu účastníčku, z dôvodu úplnosti relevantných údajov. Do budúcnosti sa ako možnosť javí zapojenie viacerých účastníkov/účastníčok.

S priamym zameraním na vybranú účastníčku sme zisťovali, ako sa formovalo jej vnímanie v pozícii učiteľky. Zistili sme, že väčšinu času sa počas školského roka cítila sebedovetne. Najhorší z pohľadu vnútorných pocitov bol pre ňu piaty mesiac, konkrétne Február. To mohlo byť spôsobené aj zhoršujúcim sa správaním žiakov v triede, ktoré pár týždňov predtým priznala v denníku. Celkové prostredie a vedenie školy vnímala počas celého školského roka veľmi pozitívne. Analýza získaných dát ukázala, že od začiatku účasti v Programe účastníčka nemala žiadne konkrétne, veľké očakávania. Môžeme predpokladať, že tento postoj udržal mieru jej motivácie na primeranej úrovni. Počas školského roka si prechádzala rôznymi pocitmi, kedy sa cítila plná energie, až po stav vyčerpania.

Celkovo má súčasný výskum niekoľko dôsledkov. Pokúsili sme sa s použitým dostupných zdrojov a literatúry porozumieť motívom jednotlivcov, tomu, čo ich vedie k účasti v Programe. Naša práca odhaľuje vnímanie a prežívanie účastníčky, ktorá je v inej pracovnej pozícii ako učiteľka, ktorá nie je súčasťou Programu. Do budúca je naším cieľom zapojiť do podobného výskumu viac účastníkov/účastníčok. Ako riziká výskumu sme vnímali spoluprácu pri písaní denníka ako aj to, aby účastníčka zotrvala vo výskume do konca školského roka. Snažili sme sa účastníčku motivovať, aby vytrvala napriek všetkým pracovným a osobným záležitostiam. Nebolo jednoduché získať výskumné dáta v takom čase a v takej forme ako sme potrebovali. Poukazujeme na potrebu skúmať program Teach for Slovakia v holistickom ponímaní, v dôsledku vnímanej absencie výskumných zistení. Prínosným by bolo preskúmať jednotlivé aspekty programu Teach for Slovakia a poskytnúť tak relevantné dáta a zistenia o jeho fungovaní/nefungovaní.

Referencie

- Berryová, L. (2009). *Psychológia v práci*. Bratislava: Ikar. 693 s. ISBN 978-80-551-1842-0.
- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. In *Pedagogika* roč. LI.
- Gavora, P. (2002). Rozhodnutie stať sa učiteľom. Pohľad kvalitatívneho výskumu. In *Pedagogika*, roč. 54, č. 3, s. 240 – 256.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, vol. 3, p.1-18.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učiteľské praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3704-1.
- Hudeková, S. (2018). *Projekt Teach for Slovakia ako jedno z možných riešení integrácie rómskych žiakov*. Diplomová práca. Žilinská univerzita v Žiline.
- Kasáčová, B. (1998) *Pedagogická diagnostika ako významná súčasť pedagogickopsychologickej prípravy učiteľov*. Library of Congress. International Conference.
- Kasáčová, B. (2002). *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0.
- Kaščák, O.; Pupala, B. & Rehúš, M. (2020). Teachers for Slovakia: Tensions in the profession. In *Studia pedagogica*. 2020, vol. 25, n. 2, p.102-109.
- Kocová, N. (2015). Motivácia študentov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach k vykonávaniu učiteľského povolania. *Edukácia. Vedecko – odborný časopis*. roč. 1. č.2.

- Kollárik, T. (1993). *Sociálna psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 194 s. ISBN 80-08-01828-3.
- Kosová, B. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Pedagogická fakulta. Univerzita Mateja Bela. Banská Bystrica
- Kudláčová, B. & Rajský, A. (Eds.). (2012). *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 293 s. ISBN 978-80-80-8082-574-4.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London. Methue.
- Lemešová, M. (2013). Čo ak je realita ešte horšia...: obavy študentov a študentiek učiteľstva. In. *Otázky rozhodovania: teória, empiria, život*. Bratislava: STIMUL, 2013, s. 188-192.
- Madsen, K. B. (1972). *Teorie motivace*. Praha: Academia. 381 s.
- McConney, A.; Price, A., & Woodes-McConney, A. (2012). *Fast track teacher education: A review of the research literature on Teach For All schemes*. Perth: Murdoch University, Centre for Learning, Change and Development.
- Orosová, R. & Šmajdová Búšová, K. (2012) Zefektívnenie výchovného pôsobenia triedneho učiteľa implementáciou prvkov zážitkovej pedagogiky do mimoškolských aktivít. *Naša škola*. roč. XV., č. 5, s. 14 – 19. ISSN 1335 – 2733.
- Pandey, p. (2018). *Simplifying Sentiment Analysis using VADER in Python* (on Social Media Text). Dostupné na: <https://medium.com/analytics-vidhya/simplifying-social-media-sentiment-analysis-using-vader-in-python-f9e6ec6fc52f>
- Pavlov, I.; Mäsiar, P.; Valica, M. & Zeman, M. (2001). Perspektívy ďalšieho vzdelávania pedagógov na metodických centrách v SR. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien: Zborník príspevkov z konferencie*. Prešov: FHPV PU – Metodické centrum. s. 45 – 48.
- Petlák, E., & Baranovská, A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer. 129 s. ISBN 978-80-8168-450-0.
- NÚCEM (2010). *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS (2008)*. Národná správa. Bratislava: NÚCEM.
- Ručková, G., & Varečková, Ľ. (2017). Psychologická príprava učiteľov odborných predmetov a rola učiteľa v kontexte povolania ako predpoklad pre zvládanie záťaže vo svojej profesii. *Mladá veda / Young science*, vol.5, no.7,p. 87- 103
- Ruisel, I. (2008). *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava: Ikar. 256 s. ISBN 978-80-551-1599-3.

Schutz, P. A.; Crowder, K. C. & White, V. E. (2001). The Development of a Goal to Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93. No. 2, 299-308.

Staton, A. Q. (2008). *Teacher Socialization. The International Encyclopedia of Communication*.

Teach for Slovakia. (2022). Dostupné na: https://teachforslovakia.sk/pridaj-sa-k-nam/?gclid=CjoKCCQiA5aWOBhDMARIsAIXLlkdxnj9dlqUjmgyn5l-6WtYPhc3NXPkXT1fpXkUQy7qY4uECm-nz1HUaAk3TEALw_wcB

Veenman, S. a kol. (1998). Evaluation of a Coaching Programme for Mentors of Beginning Teachers. In *Professional Development in Education*.

Verešová, M. (Ed.) a kol. (2020) *Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov*. UKF. Pedagogická fakulta. Nitra.

Watt, H. M. G. & Richardson. P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*. 75. s. 167-202.

Wiegerová, A. & Lampertová, A. (2012). Denník učiteľa ako výskumný nástroj. *Česká asociace pedagogického výzkumu*. Dostupné na: <https://capv.cz/dennik-ucitela-ako-vy-skumny-nastroj/>

Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. In: Houston, R.W. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan. s. 329-348.

Žofčíková, N. (2022). *Teach for Slovakia – koncept a vzdelávacia realita*. Bakalárska práca. Trnava: Trnavská univerzita.

University course as an inclusive community: Content analysis of students' expectations

Mgr. Karin Černickaja

Institute of Applied Psychology, Faculty of Social and Economic Sciences,
Comenius University Bratislava
karin.cernickaja@fses.uniba.sk

doc. Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

Institute of Applied Psychology, Faculty of Social and Economic Sciences,
Comenius University Bratislava
lenka.sokolova@fses.uniba.sk

Funding: VEGA 1/0119/21, UK/120/2022, KEGA 035UK-4/2022

Abstract:

University communities are becoming more diverse than we experienced. This diversity refers to individual experiences, and social and educational needs of students that arise from their gender, age, language, religion, race, disability, health conditions (including mental health issues), socioeconomic conditions and others. Universities around the world are challenged with the need to identify and reduce barriers that may prevent students from access to and full participation in higher education. The perception of a university or individual university courses as inclusive communities where individuals with diverse social and educational needs are welcomed, respected and supported is relatively novel.

Aim and Methods: This study aims to explore higher education students' expectations and perceptions of an inclusive higher education course and university. Participants in the study were 52 psychology students at Bachelor's level. Their written reports submitted via an online platform were analysed using qualitative inductive content analysis.

Results: Based on the content analysis of students' reports we identified five categories of overall institutional support and three categories of the perceptions of university courses as inclusive communities. Besides institutional support (including e. g., barrier-free access or the availability of compensatory aids), university educators seem to play a crucial role in developing inclusive communities in their courses.

Conclusion: We discuss our findings in a wider context of university education and in a narrower implication of the results in designing an inclusive course.

Key words: content analysis, course design, higher education, inclusive education

Introduction

University communities are becoming more diverse than we experienced in the past. The reflections of societal changes and challenges (including global problems like the COVID-19 pandemic) are connected with changes in university settings. Higher education institutions around the world are challenged with the need to identify and reduce barriers that may prevent students from access to and full participation in higher education. Higher education researchers reported increasing numbers of students experiencing mental health problems (Kohls et al., 2021; Quinn et al., 2009), students with learning disabilities (Lightfoot et al., 2018), students and staff coming from a variety of cultural and national backgrounds (Beemyn, 2005; Horta, 2009), or LGBTI+ communities (Joule, 2015). All these students may experience the feeling of “otherness”, stigmatization or exclusion in the university setting (Lightfoot et al., 2018; O’Byrne et al., 2019). That is why universities around the world are adapting their policies to create more inclusive conditions for a variety of incoming students.

In 2021 American Psychological Association (American Psychological Association, 2021) adopted the document (EDI framework) recognizing the inclusion of diverse people, viewpoints and experiences as a key issue in both the psychological community and education in psychology. The concept of an inclusive community or social justice pedagogy (Mena, 2022) covers three dimensions: equity, diversity, and inclusion. Equity means an effort to identify and eliminate barriers to the full participation of students from a variety of groups, often traditionally underrepresented in the university setting. Diversity refers to individual experiences, and social and educational needs of students that arise from their gender, age, language, religion, race, disability, health conditions (including mental health issues), socioeconomic conditions and others. And inclusion refers to practices that help individuals with diverse social and educational needs to feel welcomed, respected and supported (American Psychological Association, 2021; Mena, 2022)

Universities as institutions often adopt organizational policies of inclusion (Baltaru, 2022), see e.g., The Inclusive University Project (<https://theinclusiveuniversityproject.co.uk/>). These may include e.g., anti-discrimination codes, gender equality plans, inclusive language guides, services and procedures for individuals with special educational needs (Lightfoot et al., 2018), or modification of the university environment and infrastructure to be more accessible and friendly for individuals with disabilities (Fuller et al., 2004) or transgender students (Beemyn, 2005). However, the diversity of educational needs is still perceived as a barrier to effective studies in higher education by many students (Sokolová et al., 2022). Students often report both institutional and attitudinal barriers (Strnadová et al., 2015). Moreover, vulnerable groups of students belonging to traditionally underrepresented groups (Baltaru, 2022) may be at higher risk of dropping out of the education system (Chen, 2021). That is why the above-mentioned top-down policies need to be transformed into everyday practices in individual university courses and other formal and informal higher education activities. Implementation of inclusive

principles in higher education is often challenging as these principles were traditionally designed for lower levels of education (Moriña, 2017). This may be the reason why university educators and faculty staff are often reluctant adapting their approach to be more inclusive. Staff training focused on inclusive practices in higher education seems to be an example of effective strategy to support bottom-up inclusion in the university setting (Carballo et al., 2021; Moriña et al., 2015). Researchers report variety of effective inclusive classroom practices, e.g., the use of inclusive language of the lectures, course materials or syllabi (Krulatz & Iversen, 2020); syllabus tone and statements supporting diverse students backgrounds (Gurung & Galardi, 2022); classroom well-being interventions (Ibaraki, 2022); or promoting of well-being and resilience (Turner et al., 2017). Building inclusive university communities requires also hearing and analysing the voices of students from both general and underrepresented populations (Lightfoot et al., 2018; O'Byrne et al., 2019; Quinn et al., 2009; Strnadová et al., 2015; Tinklin et al., 2005).

Current research is focused mostly on the students' perceptions of specific areas of diversity and related barriers, while the studies aimed to analyse students' general understanding of inclusion in the university setting are less frequent as the topic of inclusive courses and universities is relatively new (DeLuca et al., 2022). For example, research from a US university reported the relationship between students and instructors as paramount (Faulkner et al., 2021). In another study, the non-traditional or underrepresented students felt included by the university but not welcomed and respected in individual courses, by faculty staff and their peers (Witkowsky et al., 2016). In Slovakia, research on inclusive practices in higher education is scarce. The quantitative data from a Catholic university in Ružomberok showed that students rated the inclusive index of the university as medium (Dorozhovets & Prachárová, 2022). These results support the need for further investigation of students' expectations and perceptions related to inclusive education.

Aim of the study and research questions

This study aims to explore higher education students' expectations and perceptions of an inclusive higher education course and university. We aspire to answer two research questions:

- a) What are the students' perceptions of inclusion in the university setting?
- b) Are there any differences in the understanding of inclusion within the whole university community and individual courses?

Methods

Sample

The participants in this study were higher education students ($N = 52$) from one institution (Faculty of Social and Economic Sciences, Comenius University in Bratislava). They studied psychology at the Bachelor's level (all years of study). We aimed to explore the

perceptions of a homogenous sample of students who had similar experiences with higher education.

Materials and procedure

Each participant provided two written reports. The average length of the report was 62 words per participant. The reports were submitted anonymously online and to assure full anonymity of the data we did not collect any further demographic data (age, gender etc.). The participants submitted their reports as the completion of two open-ended sentences in the online survey: a) An inclusive university should (be/have)..., and b) An inclusive course should (be/have)... The online form was available both in English and Slovak language. The data were collected from August 2022 to September 2022 as a part of project VEGA 1/0119/21. The project design was approved by the Ethical Committee of the Faculty of Social and Economic Sciences, Comenius University in Bratislava. The survey was anonymous and the participants were treated following the APA ethical standards and the Declaration of Helsinki.

Data analysis

For the data analysis, we used the qualitative inductive content analysis approach. Content analysis is recommended as an analysis tool for any type of written material (Bengtsson, 2016), including open-ended items in surveys (Donath et al., 2011). In our analysis, we preferred a qualitative, data-driven approach. The identified categories and subcategories were not quantified. We focused on the description of categories rather than their frequency. To identify the categories, we followed the procedure suggested by Bengtsson (2016). It consists of four steps: decontextualization (identification of meaning units, creation of coding system), recontextualization (comparison of the units with the original data), categorisation (identification of homogenous unit groups), and compilation (drawing the conclusions) (Bengtsson, 2016).

Results

Based on the content analysis of student reports we identified five categories of overall institutional support and three categories of the perceptions of university courses as inclusive communities (Figure 1). Within whole university communities, the participants mentioned especially the importance of **overall tolerance, openness and anti-discrimination approaches and policies** of universities. This top-down approach means that the university should officially declare to be open for students with all types of diversities, including physical and sensory disabilities, learning disabilities, neurodiversity, mental health issues, culture, language, ethnicity, religion, gender, LGBTI+, social background, or appearance.

"Inclusive universities should be open to new approaches and methods of learning, including how

to accommodate students with all types of special needs, from physical to mental, and cultural. An inclusive university should provide its student with resources to reach out to if needed, and be able to support people that feel not accepted or included in the community."

Universities should also adapt their physical environment to be more accessible for students, especially those with physical or sensory disabilities. The **inclusive infrastructure** covers also the availability of teaching and compensatory aids and access to teaching materials for individuals from socially disadvantaged backgrounds.

"An inclusive university starts from the infrastructure, where every corner of the faculty/university should be accessible to people with special needs. It should have signs in braille for blinds, audio signs for the deaf, and elevators and ramps for people with physical problems. Inclusiveness comes from thoughtfulness and the infrastructure is the first thing."

"I think it would be nice if an inclusive university would have a soundproof room for when students or professors feel sensory overload."

The important aspect of inclusive university seems to be **internationalization**. Universities should provide international students with materials and services in the English language to make not only education but also all the support and services accessible to international students or those with other than majority languages. Universities should create opportunities for the socialization of international students to overcome communication barriers.

"It would be nice if there was a way to introduce the already-existing foreign students to each other so that the college experience is not as alienating as when you are in a new country. Socializing with other people impacts your student life, and that indirectly impacts how motivated you feel in a day, so I think that creating a welcoming environment for foreign students is important."

Inclusion in the university setting can be supported also through the **availability and accessibility of services** for students. These can be focused on psychological and mental health support services, health care, and educational and career counselling.

"Universities should have enough services for all students (dormitories, counselling centres, medical services)."

The last category covers the **availability of special courses** for students with diverse educational needs. These could help them to develop study strategies, overcome individual

barriers (e.g., language barrier) or may be taught by educators with teaching skills for teaching specific target groups.

"It should have special classes for students with special needs. It does not need to have special courses just special instructors who can deal with various students."

"Inclusive university should have a design where the same courses can be taught to individuals with different abilities."

Within individual courses, i.e., the bottom-up approach, educators seem to play a crucial role in developing inclusive course communities. The ways how they design their courses, communicate with students or organize the assessment make courses either pro-inclusive or not. **The pro-inclusive approach of educators** covers respect and tolerance towards diversity, the use of inclusive language, the promotion of acceptance of all students, and the creation of opportunities for discussions and critical thinking.

"Consider all students as equal while being mindful of any special needs some students may have and also encourage all students to actively help each other out."

"Present different opinions, not just the mainstream."

Pro-inclusive educators are willing to offer **variable teaching and learning options** within their courses, these cover the use of a variety of teaching methods, the use of assistive technology and tools, or different alternatives of assessment.

"Maybe also more options for presenting a project for socially anxious students."

"Maybe the such course could have shorter intervals of learning and more breaks, or fidget toys for people on the spectrum to help them focus."

"Inclusive courses should just have customizable means of teaching. If there is a student with certain needs, teachers should be in a position to impart lessons to him/her in the most effective way possible. We do not need separate courses, just teachers/university should be equipped with tools to assist such students."

Above all, university educators should be able to develop **psychological safety and a pro-inclusive course atmosphere** in their courses. It means that students feel safe enough to

approach the teacher, to share their opinions in class, and they have an overall sense of belonging.

"It would be focused on creating a safe space where everyone knows each other."

"An inclusive course should support students and give them a sense of belonging in the classroom. Students of all backgrounds should feel safe, and they shouldn't be harmed in any way possible. To the benefit of all, the system should allow diverse groups to grow side by side, and there can't be any segregation among the students."

"An inclusive course should be a place where students come without fear, especially of the teacher and his/her approach, without worrying whether he/she can do the course because he/she has specific physical or psychological/mental problems."

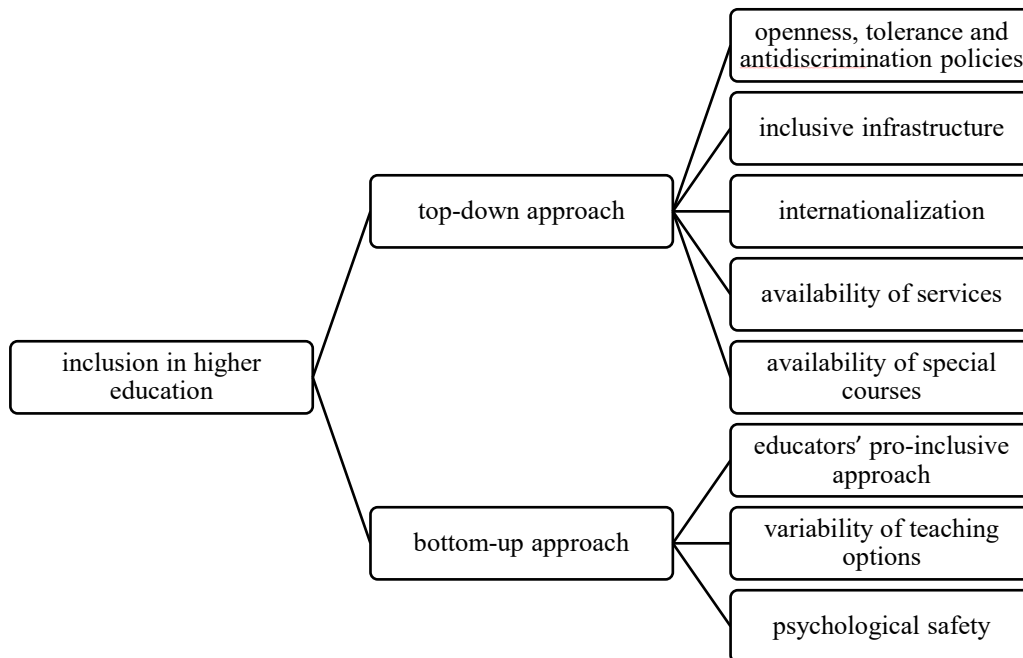


Figure 1. Inclusion in higher education: Categories and subcategories

Discussion

We aimed to explore higher education students' expectations and perceptions of an inclusive higher education course and university. The perception of inclusion in the whole university setting in our sample was related mostly to organizational and institutional aspects of inclusion. We identified five categories of the perception of inclusive university: overall tolerance, openness and anti-discrimination approaches and policies, inclusive infrastructure, availability of services and special courses for students with diverse educational needs. The

participants reported examples of all aspects of inclusive university education: equity, diversity and inclusion (American Psychological Association, 2021). The researchers consider university policies and strategies an important part of building inclusive universities (Baltaru, 2022; Moriña, 2017). Besides the policies, general openness and acceptance of diversity can be supported through well-being promotion programmes in the university setting (Kemp et al., 2022; Turner et al., 2017). However, for the students in our sample, the inclusive infrastructure (e.g., barrier-free access or the availability of compensatory aids) and availability of supportive services seemed to be highly relevant, similarly to students with special educational needs (Strnadová et al., 2015).

The perception of university courses as inclusive communities was almost exclusively related to university educators as representatives of pro-inclusive values and approaches. We identified three categories of the perception of inclusive university courses: the pro-inclusive approach of educators, variable teaching options and alternatives, and psychological safety and pro-inclusive course atmosphere. Our results are similar to those from foreign universities, students in our sample highlighted the role of university educators in developing inclusive communities in their courses (DeLuca et al., 2022; Faulkner et al., 2021; Witkowsky et al., 2016). As far as educators have regular contact with the students, they should be able to support students' emotional needs (Ibaraki, 2022). To support educators in their pro-inclusive classroom practices, universities may provide staff training and resources (Moriña et al., 2015). Educators may implement a variety of teaching methods and practices to create more inclusive courses: the use of inclusive language (Krulatz & Iversen, 2020); syllabus tone and statements (Gurung & Galardi, 2022); the use of case studies and storytelling to support pro-inclusive attitudes (Sokolová, 2019).

We provided qualitative insight into the perception of inclusion in higher education among a general population in one study programme and accessed the unique image of inclusion in one cohort of students. On the other hand, the study has also some limitations. Firstly, the sample comprised only participants from one institution and one study programme. For further research, it would be advisable to extend the focus to other study fields and universities. Also, the form of a written online report may be a limitation for some participants. Even though it allowed them to express their opinions anonymously, it might affect the spontaneity and scope of their ideas compared to personal interviews. The aim of this study was not to identify the perceived barriers to inclusion in the university setting, this could be another aspect of further research.

Our research has several practical implications for universities. It seems to be important to communicate and promote pro-inclusive policies. A variety of channels should be used to affect different target groups (prospective students, current students, foreign students, educators, other university staff, wider community). The information about inclusive services and courses should be easily accessible. Also, the services should be easily accessible and

provided on a low-threshold principle. Above all, university educators seem to play a key role in building inclusive communities in higher through the implementation of pro-inclusive principles into their courses. That is why universities should provide staff training for university educators to support a pro-inclusive approach and mindset and to present a variety of methods and techniques that facilitate psychological safety and inclusivity of the course.

Conclusion

Based on the findings of this study, we may conclude that students differentiate between top-down and bottom-up approaches in building universities as inclusive communities. University educators play a key role in developing university courses as inclusive communities through the methods they use and the way how they accept the diversity of their classes, while top-down institutional approaches should provide supportive pro-inclusive infrastructure.

References

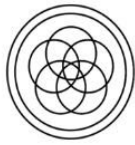
- American Psychological Association. (2021). *Equity, Diversity, and Inclusion: Framework*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/about/apa/equity-diversity-inclusion/framework.pdf>
- Baltaru, R.-D. (2022). The rise of agentic inclusion in the UK universities: Maintaining reputation through (formal) diversification. *Studies in Higher Education, 47*(1), 229–242. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739015>
- Beemyn, B. G. (2005). Making Campuses More Inclusive of Transgender Students. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 3*(1), 77–87. https://doi.org/10.1300/J367v03n01_08
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open, 2*, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Carballo, R., Morgado, B., & Cortés-Vega, M. D. (2021). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education, 25*(7), 843–859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Chen, C. P. (2021). Career counselling university students with learning disabilities. *British Journal of Guidance & Counselling, 49*(1), 44–56. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1811205>
- DeLuca, J. R., Mudrick, M., Hayes Sauder, M., & Taylor, E. A. (2022). Understanding Student Perceptions of Diversity and Inclusion. *Sport Management Education Journal, 16*(1), 30–41. <https://doi.org/10.1123/smej.2020-0023>

- Donath, C., Winkler, A., Graessel, E., & Luttenberger, K. (2011). Day care for dementia patients from a family caregiver's point of view: A questionnaire study on expected quality and predictors of utilisation - Part II. *BMC Health Services Research*, *11*(1), 76.
<https://doi.org/10.1186/1472-6963-11-76>
- Dorozhovets, O., & Prachárová, I. (2022). Inkluzívne prostredie vysokej školy z pohľadu študentov. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, *21*(1), 49–64. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.49-64>
- Faulkner, S. L., Watson, W. K., Pollino, M. A., & Shetterly, J. R. (2021). "Treat me like a person, rather than another number": University student perceptions of inclusive classroom practices. *Communication Education*, *70*(1), 92–111.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1812680>
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, *19*(5), 455–468.
<https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- Gurung, R. A. R., & Galardi, N. R. (2022). Syllabus Tone, More Than Mental Health Statements, Influence Intentions to Seek Help. *Teaching of Psychology*, *49*(3), 218–223.
<https://doi.org/10.1177/0098628321994632>
- Horta, H. (2009). Global and national prominent universities: Internationalization, competitiveness and the role of the State. *Higher Education*, *58*(3), 387–405.
<https://doi.org/10.1007/s10734-009-9201-5>
- Ibaraki, A. (2022). Promoting Student Well-Being Through Classroom Interventions. *Teaching of Psychology*, 009862832110635. <https://doi.org/10.1177/00986283211063582>
- Joule, L. (2015). Getting things done: A collaborative approach to supporting the lesbian, gay, bisexual, transgender and intersex (LGBTI) staff and student community at the University of Auckland. *Higher Education Research & Development*, *34*(4), 808–810.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1034347>
- Kemp, A. H., Mead, J., & Fisher, Z. (2022). Improving Student Wellbeing: Evidence From a Mixed Effects Design and Comparison to Normative Data. *Teaching of Psychology*, 009862832211124. <https://doi.org/10.1177/00986283221112428>
- Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S.-L., & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 643957.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.643957>

- Krulatz, A., & Iversen, J. (2020). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly-Arrived Students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Lightfoot, A., Janemi, R., & Rudman, D. L. (2018). Perspectives of North American Postsecondary Students with Learning Disabilities: A Scoping Review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 57–74.
- Mena, J. A. (2022). Social Justice Pedagogy: Diversity, Equity, and Inclusion in the Teaching of Psychology. *Teaching of Psychology*, 009862832211306. <https://doi.org/10.1177/00986283221130697>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., & Molina, V. M. (2015). Faculty training: An unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795–806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>
- O'Byrne, C., Jagoe, C., & Lawler, M. (2019). Experiences of dyslexia and the transition to university: A case study of five students at different stages of study. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 1031–1045. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602595>
- Quinn, N., Wilson, A., MacIntyre, G., & Tinklin, T. (2009). 'People look at you differently': Students' experience of mental health support within Higher Education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(4), 405–418. <https://doi.org/10.1080/03069880903161385>
- Sokolová, L. (2019). Storytelling vo výučbe psychológie pre budúcich učiteľov [Storytelling in psychology course for future teachers]. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 53(1), 36–47.
- Sokolová, L., Lemešová, M., & Groma, M. (2022). *Barriers to effective study in higher education: Content analysis of students' reports*. 18th Days of Applied Psychology, Niš.
- Strnadová, I., Hájková, V., & Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2005). Support for students with mental health difficulties in higher education: The students' perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(4), 495–512. <https://doi.org/10.1080/03069880500327496>

Turner, M., Scott-Young, C. M., & Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: The role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 35(11–12), 707–718. <https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698>

Witkowsky, P., Mendez, S., Ogunbowo, O., Clayton, G., & Hernandez, N. (2016). Nontraditional Student Perceptions of Collegiate Inclusion. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(1), 30–41. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1130581>



FACULTY OF SOCIAL
AND ECONOMIC SCIENCES
Comenius University
Bratislava



SCRA
SOCIETY FOR COMMUNITY
RESEARCH AND ACTION



Title: 9th Conference and Workshop in Community Psychology in Slovakia 2022: Conference Proceedings

Editor: Mgr. Martina Baránková, PhD.

Reviewers:

Mgr. Jana Tencerová, PhD., Institute of Experimental Psychology, Slovak Academy of Sciences, Bratislava, Slovakia

Mgr. Bronislava Strnádelová, PhD., Institute of Applied Psychology, Faculty of Social and Economic Sciences, Comenius University in Bratislava, Slovakia

The authors of individual contributions are responsible for the professional and linguistic aspects. The publication has not been proofread.

Publisher: Comenius University Bratislava

Place of publication: Bratislava

Edition: 1st

Year of publication: 2022

Number of pages: 35

The proceedings are published as an electronic publication at:

<https://fses.uniba.sk/pracoviska/ustavy/ustav-aplikovanej-psychologie/komunitna-psychologia-na-slovensku/>

© Comenius University Bratislava, 2022

ISBN 978-80-223-5511-7