

Mladá veda

Young Science



Špeciálne vydanie

Mladá veda

Young Science

MEDZINÁRODNÝ VEDECKÝ ČASOPIS MLADÁ VEDA / YOUNG SCIENCE

Číslo 7, ročník 5., vydané v novembri 2017

ISSN 1339-3189

Kontakt: info@mladaveda.sk, tel.: +421 908 546 716, www.mladaveda.sk

Fotografia na obálke: San Marino. © Branislav A. Švorc, foto.branisko.at

REDAKČNÁ RADA

doc. Ing. Peter Adamišin, PhD. (Katedra environmentálneho manažmentu, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Dr. Pavel Chromý, PhD. (Katedra sociálnej geografie a regionálneho rozvoje, Univerzita Karlova, Praha)

prof. Dr. Paul Robert Magocsi (Chair of Ukrainian Studies, University of Toronto; Royal Society of Canada)

Ing. Lucia Mikušová, PhD. (Ústav biochémie, výživy a ochrany zdravia, Slovenská technická univerzita, Bratislava)

doc. Ing. Peter Skok, CSc. (Ekomos s. r. o., Prešov)

prof. Ing. Róbert Štefko, Ph.D. (Katedra marketingu a medzinárodného obchodu, Prešovská univerzita, Prešov)

prof. PhDr. Peter Švorc, CSc., predseda (Inštitút histórie, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Ing. Petr Tománek, CSc. (Katedra verejnej ekonomiky, Vysoká škola báňská - Technická univerzita, Ostrava)

REDAKCIA

PhDr. Magdaléna Keresztesová, PhD. (Fakulta stredoeurópskych štúdií UKF, Nitra)

Mgr. Martin Hajduk (Inštitút histórie, Prešovská univerzita, Prešov)

RNDr. Richard Nikischer, Ph.D. (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Praha)

Mgr. Branislav A. Švorc, PhD., šéfredaktor (Vydavateľstvo UNIVERSUM, Prešov)

PhDr. Veronika Trstianska, PhD. (Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr FSŠ UKF, Nitra)

Mgr. Veronika Zuskáčová (Geografický ústav, Masarykova univerzita, Brno)

VYDAVATEĽ

Vydavateľstvo UNIVERSUM, spol. s r. o.

www.universum-eu.sk

Javorinská 26, 080 01 Prešov

Slovenská republika

© Mladá veda / Young Science. Akékoľvek šírenie a rozmnožovanie textu, fotografií, údajov a iných informácií je možné len s písomným povolením redakcie.

PSYCHOLOGICKÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV A ROLA UČITEĽA V KONTEXTE POVOLANIA AKO PREDPOKLAD PRE ZVLÁDANIE ZÁŤAŽE VO SVOJEJ PROFESII

PSYCHOLOGICAL TRAINING OF SPECIALIZED SUBJECT TEACHERS AND THEIR
TEACHER ROLE IN THE CONTEXT OF JOB-RELATED STRESS COPING

Gabriela Ručková, Ľubica Varečková¹

Gabriela Ručková pôsobí ako odborný asistent na Vysokej škole technickej a ekonomickej v Českých Budějoviciach. Vo svojom výskume sa venuje problematike stresových faktorov a zvládaniu záťaže prioritne v profesii učiteľa. Ľubica Varečková pôsobí ako odborný asistent na Vysokej škole technickej a ekonomickej v Českých Budějoviciach. Vo svojom výskume sa venuje problematike sociálnej opory a sociálnej politiky v profesii učiteľa.

Gabriela Ručková author works as and assistant at the Institute of Technology and Business in České Budejovice. Her research is aimed at stress factors, coping with stress prioritizing the stress in teaching profession. Ľubica Varečková works as an assistant at the Institute of Technology and Business in České Budejovice. Her research is aimed at social support and social policy in teaching profession.

Abstract

Undoubtedly the profession of a teacher belongs to one of demanding professions, it requires sufficient attention from psychological as well as social point of view. Taking into account developmental and also social changes, the role of a teacher changes, diversifies in the context of his specialization, personality profiling and requirements that often leads and manifests in stressful situations, stress, frustration but also resignation. Recent research in the field of teacher training to professionals requires its widening for the professionals specialized in pedagogical, psychological, technical and also social issues. At this stage this is the focus of our research, from which can be set the theoretical background as well as further aiming

¹ Adresa pracoviska: PhDr. Gabriela Ručková, PhD., PaedDr. Ľubica Varečková, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice, Česká republika
E-mail: gabriela.ruckova@gmail.com; lubica.vareckova@yahoo.com

together with application and possible utilization in the planned research goals transformed to realistic goals set for the practice of specialized subject teachers.

Keywords: burden, management, support, role, specialized subject

Abstrakt

Učiteľská profesia je bezpochyby jedno z náročných povolání, ktorému treba venovať dostatočnú pozornosť aj z oblasti psychologickkej a sociálnej. Vzhľadom na vývinové a spoločenské zmeny sa mení aj rola učiteľa, ktorá nadobúda rôznorodosť v kontexte odbornosti, osobnostnej profilácie a nárokov, ktorých dôsledkami sú záťažové situácie, stres, frustrácia či rezignácia. V súčasnosti realizovanie výskumu v oblasti vzdelávania učiteľov odborných predmetov je vhodné rozšíriť o odborníkov, ktorých zameranie je tak ako pedagogické, ale i psychologické, technické a v nemalej miere aj sociálne. Od tohto sa odvíja aj naše zameranie výskumu, z ktorého v tejto fáze ponúkame teoretické východiská a možné nasmerovania pre aplikácie uplatniteľné vo výskumnom zámere a reálnych cieľov do praxe učiteľov odborných predmetov.

Kľúčové slová: záťaž, zvládanie, opora, rola, učiteľ, odborné predmety

Úvod

Vzhľadom na neustále zmeny v našej spoločnosti je jednotlivец vystavený veľkému počtu nových informácií, ktoré by mal spracovať na to, aby sa „udržiaval v novom svete“. Okrem aktuálnych novostí, ktoré je nutné spracúvať, je vysoko hodnotený aj výkon človeka. Zamestnanie jedinca si dnes vyžaduje neustále sa meniace profily zručností, skúseností a kvalifikácií. S tým je spojené aj rýchle vytváranie, získavanie a udržiavanie nových informácií, flexibilné prispôbovanie sa zmenám, prijímanie rýchlych rozhodnutí a samozrejme aj zodpovednosť za tieto rozhodnutia. Človek sa v budúcnosti nezaobíde bez úsilia a schopnosti sa permanentne vzdelávať, zvyšovať si svoje sociálne a profesionálne kompetencie, ďalej bez pozitívnej motivácie k výkonu ako aj bez schopnosti znášať svoju psychickú a fyzickú záťaž. Zmenám spoločnosti a požiadavkám, ktoré sú kladené na jedinca sa nevyhne ani súčasný učiteľ. Ten takisto musí prijímať zmeny spoločnosti a doplnkovo sa vzdelávať pre kvalitu svojej práce. V práci učiteľa odborných predmetov je táto nová úloha o ešte niečo výraznejšia. Musí vedieť pracovať s novými komunikačnými a informačnými technológiami, využívať ich a sprostredkovať tieto informácie ďalej. Takisto musí zvyšovať aj svoje sociálne kompetencie, pretože pracuje s mládežou a tiež s dospelými, ktorí sú náročnejší a hlavne oproti minulosti citlivejší na seba. Takisto učiteľ musí byť vzdelanejší aj vo svojej odbornej oblasti, pretože dnešní študenti majú možnosť čerpať a overovať si informácie prostredníctvom rôznorodých médií. Ďalšou významnou úlohou, okrem odbornosti a vzdelanosti, je fakt, že učiteľ je sprostredkovateľom hodnôt a noriem, ktoré prispievajú k rastu a rozvoju študentov, svojich nasledovateľov.

Jadro

Úloha súčasného učiteľa nie je ľahká. Do akej miery sa učiteľ prispôsobí novým podmienkam závisí od veku samotného učiteľa, od dĺžky jeho profesionálnej dráhy, od toho na koľko je stotožnený so svojou rolou, od jeho záujmu o prácu, ďalej od možností ďalšieho vzdelávania

a samozrejme aj od emocionálneho vyčerpania v práci. Je všeobecne známy fakt, že profesia učiteľa patrí k povolaniam, ktoré sú veľmi náročné na emocionálnu stránku osobnosti a tak sa často stáva, že učitelia sú pod tlakom svojej práce nadmerne vyčerpaní, či unavení, pričom postupne môžu strácať záujem o svoje povolanie. Je teda zrejmé, že samotné učiteľské povolanie patrí k profesiám, ktoré sú považované za nadmerne stresujúce, a v ktorých sa prejavuje časté nadmerné napätie a nervozita. Keď si k tomu pripočítame náročnosť súčasnej doby opisovanú v stručnosti v úvode je nám jasné, že na súčasného učiteľa pôsobí okrem typického učiteľského stresu ešte aj stres spôsobený nárokmi doby na jednotlivca. (Baranovská, Ručková, 2012).

Na základe spomínaného môžeme konštatovať, že v súčasnosti je práca učiteľa naozaj veľmi namáhavá, vyčerpávajúca, prinášajúca nadmerné množstvo stresu, čo môže spôsobiť apatiu, nechúť a následnú ľahostajnosť či averziu k práci. Učiteľ je veľakrát vystavený tlaku z „potreby“ študentov, kvalitne ich naučiť v krátkom čase a veľakrát bez väčších povinností kladených na samotných študentov. Pri výučbe odborných predmetov je potrebná vzájomná spätná akceptácia. V nemalej miere je potrebná psychologická príprava učiteľov, čo môžeme chápať ako jednu z možných prevencií minimalizovania resp. zvládania komplikovanejších životných situácií. Sme toho názoru, že v súčasnosti práve aj výučba odborných predmetov patrí medzi dôležité kroky vzdelávania, a to od detí (možnosť krúžkovej činnosti) až po vzdelávanie dospelých, a z tohto dôvodu je potrebné venovať sa práve učiteľom, ktorý výučbu realizujú. Súčasní učitelia odborných predmetov sa potrebujú naďalej vzdelávať v odbornej príprave a takisto v rôznych nových prístupoch a vzdelávacích programoch.

Profesia učiteľa

Na súčasného učiteľa je v skutočnosti vyvíjaný vysoký tlak, zo strany náročnosti žiakov, rodičov, spoločnosti a v súčasnej dobe aj zo strachu zo straty zamestnania, ako aj jeho profesionálneho rastu, ktorý sa netýka len pedagogickej a odbornej činnosti, ale aj prístupnosti k reformám spojených s modernými technológiami a novým chápaním vzdelávania, čo kladie vysoké nároky na jeho osobnosť. K ďalším očakávaniam od učiteľovej osobnosti patrí napríklad schopnosť empatie, ľudský prístup k tým, s ktorými prichádza do styku, úspešné riešenie medziľudských konfliktov, príkladnosť k predávaniu hodnôt a noriem ako aj neustála privetivosť, dobrá nálada, optimizmus, atď. Zvláštnosťou a otázkou na zamyslenie je fakt, že od učiteľa sa na jednej strane vyžaduje aby bol humanistický a na strane druhej, aby plnil všetky požiadavky modernej, výsostne technologickej doby. V tejto požiadavke má učiteľ predstavovať odborne výkonného jedinca, ktorý má zároveň zostať ľudský a milujúci a chápať svoje povolanie ako poslanie.

Tým je učiteľ často vystavovaný nadmernej záťaži, ktorá mu spôsobuje prežívanie stresu. Učiteľské povolanie patrí k profesiám, ktoré si vyžadujú neustále nasadenie jedinca, ktorý v extrémnom vyjadrení neoddeľuje svoju profesiu od osobného života. Z týchto a ešte mnoho iných dôvodov sa učiteľská profesia zaraďuje k náročným profesiám. Preto je veľmi zarmucujúcim faktom, že tak náročná a spoločensky významná profesia je len vo veľmi malej miere uznávaná našou spoločnosťou.

Miesto učiteľa v spoločnosti je úzko spojené s jeho spoločenskou rolou a statusom a takisto aj s očakávaniami, ktoré spoločnosť formálne ako aj neformálne vytvára voči

učiteľovi. Znamená to, že spoločnosť určuje oblasti povolání, ktoré sú viac či menej atraktívne najmä pre mladých ľudí. Otázkou je, či táto neatraktívnosť spočíva len vo finančnom ohodnotení učiteľa, alebo či existujú aj iné faktory, ktoré vedú ľudí v spoločnosti k tomuto presvedčeniu. Jednou z príčin môže byť aj prílišná kariérovosť, ktorú súčasný konzumný spôsob života preferuje ako aj možnosť dosiahnutia úspechu v zahraničí. Ako uvádza Ondrejko (2003), prestíž učiteľského povolania závisí od postavenia učiteľa v spoločnosti. Tým je ovplyvnený aj záujem o učiteľské povolanie a následne i kvalita tých, ktorí zotrávajú v pedagogických profesiách. Podľa autora je zrejmé, že od postavenia učiteľa v spoločnosti závisí efektívnosť systému výchovy a vzdelávania a ďalej uvádza, že je potrebné zvýšiť prestíž učiteľského povolania k tomu, aby sa podstatne zvýšila táto efektívnosť. Spoločenskú prestíž a na ňu nadväzujúce postavenie učiteľov možno podľa autora empiricky zachytiť predovšetkým prostredníctvom:

- dôležitosť, úcty a vážnosti (prestíže), ktoré spoločnosť alebo jej jednotlivé skupiny pripisujú učiteľskému povolaniu, a ktoré sa manifestujú prostredníctvom postojov; prestíž je dôležitým ukazovateľom spoločenského postavenia,
- podielu učiteľov na spoločenskom vlastníctve a majetku, ako aj na kultúrnom a sociálnom kapitály spoločnosti,
- podielu na spoločenskej moci a riadení spoločnosti a
- sebahodnotením učiteľov.

K problematike sa vyjadruje aj Černotová (2000), ktorá uvádza úryvok zo správy UNESCO o dôležitosť učiteľa a reformy školstva, kde dospeli k poznaniu, že bez spolupráce a aktívnej účasti učiteľa nemôže reforma prebehnúť v žiadnom prípade. K tomu dodáva, že to je jeden z dôvodov, prečo komisia odporúča, aby sa sociálny, kultúrny a materiálny status učiteľa považoval za prioritu.

Na základe uvedených informácií môžeme konštatovať, že učiteľské povolanie patrí k menej prestížnym a dlhodobo v ňom zostávajú prevažne tí, ktorí majú oň skutočný záujem, ako aj o povinnosti vyplývajúce z tohto povolania.

Plnenie učiteľských povinností, ktoré sú pre učiteľa viac, či menej záväzné, si vyžaduje celú radu povinností, ktoré sú spojené s radou príjemných, či nepríjemných zážitkov. Vysoký vplyv na ochotu plnenia pracovných úloh a požiadaviek má skutočnosť, či je učiteľ so svojou prácou spokojný alebo nie, ako svoju prácu prežíva a hodnotí. Na prežívanie životnej spokojnosti, v ktorej je obsiahnutá aj spokojnosť v práci má výrazný vplyv organizmu odolávať stresu. Všeobecný model spokojnosti definuje Paulík (2002) ako: "Zážitkový jav založený na kognitívnom hodnotení aktuálnej situácie i na hodnotení zahrňujúcom celkovú životnú situáciu jedinca. Spokojnosť je pritom subjektívnym výsledkom adaptácie na životné podmienky i jedným z javov podmieňujúcim ďalší priebeh adaptačného procesu. Vzáťažným momentom je porovnanie posudzovanej reality a očakávania. Toto posudzovanie sa opiera predovšetkým o individuálny hodnotový systém". V životnej spokojnosti je zahrnutých viacero faktorov, pričom niektoré z nich sa týkajú samotnej osobnosti, do ktorej môžeme zahrnúť jeho schopnosť adaptácie, odolnosť voči stresu, temperament či povahové vlastnosti. Paulík (2002) ďalej uvádza niekoľko faktorov, ktoré súvisia so spokojnosťou pedagóga, pričom ich môžeme zhrnúť do niekoľkých bodov:

- spokojnosť učiteľa odráža aj psychickú realitu učiteľa, ktorej príčiny vychádzajú z podmienok interakcie jedinca s podmienkami prostredia v škole a mimo školu,
- subjektívna reflexia vychádza z percepcie a spôsobov hodnotenia reality v súvislosti s osobnostnými dispozíciami a vlastnosťami akými napr. sú: temperament, odolnosť na záťaž, pracovná kapacita,
- na učiteľovom hodnotení závisí adaptácia na jeho pracovné podmienky,
- medzi pracovné podmienky zaraďuje fyzické nároky učiteľovej práce; prevažné státie, pohybovanie sa na obmedzenom priestore, hlasné rozprávanie, výrazové aktivity (gestá, mimika), zrakové a sluchové vnímanie žiakov, reálna intenzita pracovných nárokov a ich distribúcia v čase.

Vplyv na zachovanie spokojnosti v záťažových situáciách (vysoká kumulácia alebo vyhrotenie nežiadúcich rušivých vplyvov) má účinná kompenzácia založená na zvýšenej odolnosti učiteľa, jeho motivácia, vonkajšie prostredie ako aj sociálna opora.

Učiteľské povolanie teda patrí k povolaniam, kde je jedinec vystavovaný nadmernej záťaži, či už vzhľadom na samotné povolanie, alebo vzhľadom na tlak náročnej doby. Pokiaľ je táto nadmerná záťaž doplnená aj neuznaním učiteľovej práce, je naozaj potrebné zaoberať sa týmto problémom a venovať sa aj príčinám stresu u učiteľov.

Stres v školskom prostredí

V mnohých literatúrach je uvádzané, že učiteľské povolanie je profesiou, pri ktorej dochádza k značnej neuropsychickej záťaži pri práci, ktorá je označovaná ako profesionálny stres. Učiteľské povolanie sa v prvej podstate považuje za stresujúce z dôvodu pracovania s ľuďmi, deťmi a mládežou. Vo všeobecnosti sa práca s ľuďmi pokladá za náročnú vzhľadom k neprenášaniu svojich problémov na ostatných resp. prenášania a vyvršovania si svojich konfliktov na iných ľuďoch. Táto práca na druhej strane zahŕňa takisto zvládanie podobných situácií zo strany iných ľudí.

Učiteľské povolanie je náročné okrem iných aj z toho dôvodu, že učiteľ ovplyvňuje svojimi postojmi, jednaním a správaním aj celú spoločnosť. Tým má veľký formujúci vplyv na celú mladú generáciu a preto je nutné, aby pôsobil pozitívne. Žaloudíková (2001) sa zamýšľa v tejto súvislosti nad tým, akými vlastnosťami by mal učiteľ disponovať. Hovorí o tom, že by mal mať vyrovnanú osobnosť s kladnými rysmi akými sú vytrvalosť, trpezlivosť, tvorivosť so schopnosťou zvládať a odolávať záťažovým, stresujúcim situáciám. Ďalej by mal byť psychicky silný, stabilný, so schopnosťou adaptácie na vonkajšie podmienky, s predpokladom nadpriemerného intelektu, kontinuálneho vzdelávania a seba výchovou, dobrou odbornou prípravou a morálnymi vlastnosťami. Z uvedenej charakteristiky učiteľa vyplýva, že nároky na jeho osobnosť sú naozaj vysoké. Tieto nároky, ktoré sú kladené na učiteľovu osobnosť sú navyše kombinované a prepojené skutočnosťou profesionálnej a odbornej záťaže ako aj podmienkami, v ktorých učiteľ pracuje.

Je zrejmé, že zvládanie profesionálnych a odborných nárokov, ktoré sú kladené zo strany vedenia, ale aj spoločnosti, ako aj objektívne príčiny učiteľskej profesie zvláda každý učiteľ inak. Ako bolo už spomínané v problematike stresu, každý jedinec zvláda záťažové situácie individuálne, v závislosti od jeho osobnosti. (Ručková, 2012).

Napriek týmto individuálnym rozdielom v prežívaní a hodnotení pracovných podmienok možno určiť niekoľko situácií, ktoré považujú samotní učitelia vo svojej práci za rušivé a obtiažne. Paulík (2002) ich zoradil podľa rôznych autorov do viacerých skupín, no zhrnúť sa dajú do nasledovných bodov:

- negatívne správanie žiakov,
- nevhodné pracovné podmienky,
- časový tlak,
- negatívna pracovná atmosféra a medziľudské vzťahy,
- štruktúra autority,
- profesionalita,
- istota kompetencie,
- byrokratické záťaž.

Iné zdroje učiteľského stresu, ktoré uvádza Vašina (1997) na základe výskumov a považuje ich za hlavné zdroje sú:

- nedobrá motivácia žiakov (študentov),
- nedisciplinovanosť žiakov,
- nevhodné pracovné podmienky,
- časová tieseň,
- konflikty s kolegami.

Všeobecnejší model príčin učiteľského stresu a s ním súvisiacu nespokojnosť v práci uvádzajú Traverse a Cooper 1996 (in Paulík, 2002). Medzi tieto príčiny začleňujú:

- negatívne vplyvy zahrnuté v aktuálnom zamestnaní - nadmerná pracovná záťaž, fyzické pracovné podmienky, úroveň spolupráce, rozhodovania a ďalšie,
- stresory súvisiace s rolou v zamestnaní - nejednoznačnosť role, konflikty rolí, úroveň zodpovednosti,
- zlé vzťahy na pracovisku - s kolegami, nadriadenými, prípadne podriadenými, problémy v kariére; nedostatok perspektívy, malá možnosť profesionálneho rozvoja a postupu,
- nedostatky v organizačnej štruktúre,
- nežiadúce prelínanie závažnejších problémov v škole i v živote mimo školu - prenášanie rušivých vplyvov zo školy na rodinu a naopak.

V rokoch 1999 - 2000 uskutočnili Holeček, Jiřincová a Miňhová (2001) svoj vlastný výskum, ktorý sa týkal učiteľov základných a stredných škôl v rámci kurzu ďalšieho vzdelávania učiteľov. V tomto výskume nepoužili žiadne štandardizované techniky ani obvyklé štatistické postupy. Vychádzali z besied s učiteľmi, v ktorých sa snažili o to, aby učitelia sami pomenovali to, čo ich najviac na jednej strane zaťažuje a na druhej motivuje. Tento prístup je aj napriek možným metodologickým problémom veľmi zaujímavý tým, že je blízky človeku, učiteľovi, ktorý má možnosť hovoriť a vypovedať o konkrétnom stave, ktorý prežíva. Do určitej miery by sa dalo hovoriť o kvalitatívnom výskume. Na základe týchto besied sa zhodli

na nasledujúcich siedmich faktoroch, ktoré sú taktiež veľmi podobné s tými, ktoré boli získané v kvantitatívnych výskumoch:

- žiaci: neustále rastúci počet žiakov s problémovým správaním, s poruchami učenia a správania sa, žiaci, ktorí nespolupracujú, nemajú kladný postoj a motiváciu ku škole a k školskej práci, utekajú zo školy, žiaci u ktorých stúpa agresivita a nedisciplinovanosť v triede,
- rodičia: stúpajúca agresivita rodičov voči učiteľom, ich nekritický prístup k svojim deťom, vyhrážanie sa učiteľom, zároveň boli učitelia prekvapení, že v dostupnej literatúre sa neuvádza faktor rodiča, pre nich tak vážne pôsobiaceho stresora,
- vedenie: pod pojmom vedenie nechápali len vedenie školy, ale aj ostatné nadriadené orgány, takisto boli prekvapení z toho, že tomuto faktoru sa nevenuje dostatočná pozornosť,
- kolegovia: konflikty v zborovniach, neprofesionalita niektorých kolegov, nedostatok spolupráce, výskyt alkoholizmu u kolegov učiteľov (!),
- pracovné prostredie (škola): slabé materiálna, technické a psychohygienické podmienky v škole, stav a vybavenie budov a tried, ako aj nedostatok financií na prevádzku školy, na nákup vhodných pomôcok, zariadenia,
- neuspokojená potreba sebarealizácie: čiastočná dezilúzia, pocit nedocenia práce učiteľa, nízke finančné ocenenie.

V závere autori výskumu konštatujú, že za najväčšiu záťaž (podľa ich predpokladov) učitelia považujú pracovné preťaženie (učitelia sa jednoznačne zhodli na tomto názore), ktoré vyplýva v organizácii pracovného procesu. Ďalším, druhým stresorom v poradí bolo vedenie školy, tretím žiaci a na posledných miestach sa umiestnili kolegovia, škola a rodičia. Neuspokojenie z práce (nedostatok sebarealizácie) sa v hodnotení stresorov nachádzalo uprostred.

Pri riešení otázky nespokojnosti učiteľov vo svojom povolání (nie so svojím povolaním!) je potrebné zamyslieť sa aj nad množstvom realizovaných interakcií v jeho profesii. Paulík (2002) uvádza nasledovné interakcie, v ktorých sa učiteľ nachádza a ktoré môžu byť možnými príčinami zdrojov nespokojnosti:

- Interakcia učiteľ – učivo.
- Interakcia učiteľ – žiak.
- Interakcia učiteľ – kolegovia.
- Interakcia učiteľ – rodičia.
- Interakcia učiteľ – inštitúcia.

Nespokojnosť spôsobujú nedostatky v spoločenskej podpore a uznaní učiteľskej profesie a s tým súvisiace nízke spoločenské ocenenie.

Opäť sme sa dostali k otázke postavenia učiteľa v spoločnosti a s ním spojenú nespokojnosť učiteľa vo svojom zamestnaní. Zrejmé však je, že pôvod nespokojnosti nepramení iba z nízkeho spoločenského postavenia a neatraktívnej prestíže učiteľského povolania v spoločnosti, ale napriek tomu je to jeden z faktov, ktorý neustále vystupuje do popredia. Mohli by sme uvažovať o tom, že práve táto skutočnosť; nespokojnosť, ktorá pramení z nezáujmu od okolia, je úzko prepojená s našimi vyššími potrebami a konkrétne s potrebou, ktorou je potreba uznania a úcty od okolia. Táto ľudská potreba, potreba uznania,

nás sprevádza po celý náš život v rôznej intenzite v závislosti od nášho vývinového obdobia. Práve vo veku, kedy je človek súčasťou pracovného procesu a teda je na vrchole uspokojovania svojej najvyššej potreby (potreba seberealizácie), sa dostáva do popredia aj potreba uznania od okolia. Súvisí to v podstate so spätnou väzbou od nášho okolia na potrebu seberealizácie, kedy sa človek snaží realizovať svoj ľudský potenciál, svoju tvorivosť ako aj vyjadrovať svoju tvorbu, produkty v akomkoľvek ponímaní. Potrebu spätnej väzby vyžadujeme od okolia takmer v každej našej činnosti, a o to viac prežívame uspokojenie alebo neuspokojenie tejto potreby, čím sa viac týka našej osobne významnej oblasti. Pokiaľ jedinec pracuje v zamestnaní, ktoré ho v skutočnosti oslovuje, zaujíma a nie je mu ľahostajné, tak je to potom súčasť jeho života, na ktorej mu vo svojej podstate veľmi záleží, a preto na činnosť v tejto oblasti očakáva spätnú väzbu od svojho okolia. Pokiaľ vykonáva svoju profesiu s dostatočnou dávkou entuziazmu a taktiež ako najlepšie vie, tak očakáva od svojho okolia, že bude patrične ohodnotený, a to v zmysle uznania a úcty k jeho pracovnej činnosti. Keď sa zamyslíme nad potrebou uznania a úcty v učiteľskom povolání, jej uspokojovaním alebo neuspokojovaním, vychádza nám, že táto vyššia potreba je viac neuspokojovaná ako uspokojovaná. Učiteľ si môže uspokojovanie potreby uznania a úcty nahrádzať a vykompenzovať svojím prežívaním, ktoré je vyvolané jeho vlastnými myšlienkami týkajúcimi sa presvedčeniami o dôležitosti jeho práce, o zmysle pre ktorý pracuje ako aj utešovaním sa, že situácia v skutočnosti nie je priveľmi hrozivá. Samozrejme, že určitú dávku uznania dostáva aj od svojho okolia, no to závisí od toho, v akom sa nachádza a do akej miery mu danú potrebu uspokojuje. Pokiaľ však neuspokojovanie uvedenej potreby trvá príliš dlho (vždy subjektívne), môže viesť učiteľa k značnej miere frustrácie, na ktorú nadväzuje spomínaná nespokojnosť v práci.

Esteve (in Paulík, 2002) sa takisto zaoberá príčinami nespokojnosti a distresu u učiteľov, pričom rozlišuje primárne a sekundárne faktory učiteľskej záťaže. Medzi primárne zaraďuje faktory pôsobiace priamo na pracovisku, ktoré môže učiteľ v zásade ovplyvňovať. K sekundárnym faktorom zaraďuje faktory, ktoré sú súčasťou širšieho prostredia a ktoré nemožno ovplyvňovať. Pokiaľ tieto sekundárne faktory pôsobia izolovane nemusia ohrozovať jedinca, ale pokiaľ sa nakumulujú, môžu vyvolať silnú nespokojnosť. K týmto sekundárnym faktorom zaraďuje:

1. Zmeny v ponímaní sociálnej role učiteľa - učiteľ nie je dostatočne pripravený plniť očakávania, z dôvodu, že jeho profesionálna príprava optimálne nereaguje na nárast požiadaviek. Tieto očakávania sú nejednoznačné a stále viac rozporuplné.
2. Zmeny v postojoch verejnosti k učiteľom - nedostatočná podpora spoločnosti ako aj prisúdenie viny škole a učiteľovi za nárast negatívnych javov v správaní sa mládeže. Rodičia, ktorí považujú pozitívne výsledky u detí za svoje a negatívne prisudzujú učiteľovi a škole.
3. Neurčitosť vzdelávacieho systému - vyššie vzdelanie nie je zárukou prominentného postavenia na trhu práce ako aj spoločenskej prestíže, taktiež nie je zaručená istota, že nadobudnuté doplnkové vzdelanie si zachová platnosť aj v budúcnosti.
4. Zhoršovanie a úpadok imagu učiteľov - idealizovaný obraz učiteľskej profesie ako poslania a učiteľa ako sprostredkovateľa poznatkov a skúseností, chápaného, spravodlivého vychovávateľa s prirodzenou autoritou, priateľa žiakov sa dostáva do

rozporu s realitou práce v atmosfére narastajúcich konfliktov, neznášanlivosti, násilia, nezájmu žiakov o poznatky v doplnení s nedostatočným finančným i celkovým spoločenským ohodnotením

Z uvedeného vyplýva, že existuje veľké množstvo faktorov, ktoré prispievajú k nespokojnosti učiteľov v ich povolani. Takmer všetky z týchto faktorov pochádzajú z okolia, teda sú vonkajšieho rázu. Samotné vyrovnávanie sa s rôznymi negatívnymi skutočnosťami prichádzajúcimi z okolia (medzi ktoré patrí aj neuspokojovanie potreby uznania), závisí od osobnostných charakteristík konkrétneho učiteľa, od jeho vzťahu k práci, od veku, dĺžky pedagogickej praxe, od dávky optimizmu, ktorou je vybavený, ako aj prístupom k svojmu učiteľskému povolaniu. Samozrejme teda je, že každý učiteľ sa stavia k problematike učiteľskej profesie, ktoré boli predostreté, individuálne a taktiež ju zvláda spracovať podľa jeho individuálnych predpokladov. K spokojnosti, resp. nespokojnosti učiteľov vo svojom povolaní sa vyjadruje Paulík (2002), ktorý uvádza výsledky svojho výskumu uskutočneného v roku 1999 na základných a stredných školách. V tomto výskume dosiahli odlišné výsledky, ktoré vypovedajú skôr o spokojnosti ako o nespokojnosti učiteľov vo svojom zamestnaní. Vypovedajú, že existuje oprávnený predpoklad, že napriek značným objektívne znepokojujúcim vplyvom v učiteľskom povolaní, disponujú učitelia v rámci svojej odolnosti na záťaž, či pracovnej kapacity niečím, čo im umožňuje vyrovnat' sa s negatívnymi stránkami svojej práce tak, že s nimi môžu žiť. Pracovnú spokojnosť učiteľov uvádzali do súvisu s niekoľkými premennými, ktorými boli pracovná záťaž, extravergia, neuroticizmus, hardiness, optimizmus, sebadôvera, sociálna opora a dĺžka praxe.

Výsledky podporili predpoklad, že:

- faktory súvisiace s adaptáciou a odolnosťou na pracovnú záťaž ovplyvňujú pracovnú spokojnosť,
- dlhodobá expozícia pracovných nárokov prispieva k nespokojnosti viac, ako vek učiteľa,
- hardiness, temperamentový znak extravergie ako aj ďalšie kvality súvisiace s pozitívnym myslením, akými sú optimizmus, či sebadôvera majú na pracovnú spokojnosť pozitívny vplyv,
- sociálna opora taktiež prispieva ku spokojnosti učiteľa v povolaní.

V závere Paulík dodáva, že napriek tomu, že výsledky výskumu podporujú predpoklad, že faktory súvisiace s odolnosťou voči pracovnej záťaži, akými sú hardiness, extravergia, pozitívna afektivita, optimizmus, sebadôvera a sociálna opora, ktoré majú určitý pozitívny vzťah k pracovnej spokojnosti učiteľov, nemožno túto kauzalitu považovať vždy za jednoznačnú. Z dôvodu toho, že sa nedá s určitosťou povedať, či je spokojnosť dôsledkom rozvinutia hardiness, pozitívneho myslenia, optimizmu, sebadôvery a sociálnej opory alebo naopak, že je ich príčinou alebo jednou z príčin.

Dlhodobá nespokojnosť učiteľov v práci, ktorá je ovplyvnená a podporovaná rôznymi faktormi z okolia spolu s osobnosťou učiteľa, majú dopad na učiteľa, jeho emocionálne vyčerpanie a tým aj na jeho celkové duševné zdravie.

Sociálna opora ako predpoklad zvládania záťažových situácií

Sociálna opora je jedným zo súboru faktorov, ktoré výrazne ovplyvňujú duševné zdravie (Křivohlavý, 2001). Ľudia, ktorí disponujú silným systémom sociálnej opory, sa javia ako lepšie pripravení k zvládaniu záťažových životných situácií, zmien, ako aj každodenných nepríjemností. Křivohlavý (2002) uvádza širšiu definíciu sociálnej opory, kedy sa sociálna opora chápe ako všeobecný kladný faktor posilňujúci zdravotný stav človeka. Pri jej užšom ponímaní hovoríme o pomoci, ktorá je jedincovi, ktorý sa nachádza v záťažovej situácii poskytovaná zo strany ostatných ľudí. Za dôležité považuje rozlíšenie od sociálnej opory, ktorá je očakávaná a sociálnej opory, ktorá je v skutočnosti poskytovaná. Ďalšia definícia sociálnej opory, ktorú uvádza Mareš (2001), je chápanie sociálnej opory ako dobre mienenej činnosti, ktorá je ochotne poskytovaná osobe, s ktorou je poskytovateľ v osobnom vzťahu, pričom má táto činnosť kladný efekt u príjemcu, či už okamžite alebo s časovým odstupom. Pri poskytovaní sociálnej opory, čiže pomoci zo strany okolia, k zachovaniu duševného života jedinca ide o znovuobnovovanie integrity osobnosti, s ktorou súvisí aj uspokojovanie vyšších potrieb. Na súvislosť medzi sociálnou oporou a potrebami jedinca poukazujú okrem iných aj Čap a Mareš (2001, s. 540), ktorí definujú sociálnu oporu ako "uspokojovanie jedincových základných sociálnych potrieb prostredníctvom interakcie s inými ľuďmi". Za základné sociálne potreby považujú potrebu byť milovaný, vážený, uznávaný, potrebu niekam patriť, potrebu identity a potrebu bezpečia.

Křivohlavý (2001) uvádza tieto druhy sociálnej opory:

- Inštrumentálna opora, pri ktorej ide o konkrétne poskytnutie pomoci, resp. o materiálnu pomoc. Sem zaraďuje napríklad finančnú pomoc, zaobstaranie potrebných vecí, vybavenie rôznych záležitostí a pod. Pri tomto druhu pomoci vychádza iniciatíva od človeka, ktorý sa rozhodol poskytnúť postihnutému pomôcť, nie od človeka v tiesni.
- Informačná opora, pri ktorej je postihnutému poskytnutá nejaká informácia, ktorá mu môže pomôcť v situácii, do ktorej sa dostal. Môžu to byť napríklad rady, ktoré vychádzajú zo skúseností od ľudí, ktorí sa vyskytli v podobnej situácii, ako aj profesionálne rady. Do tejto kategórie ďalej zaraďuje pomoc, ktorá je poskytovaná počúvaním a zisťovaním potrieb a predstáv postihnutého a na základe toho je možné určiť pomoc, ktorá je v danom prípade najvhodnejšia.
- Emocionálna opora, ktorá spočíva v empatickej forme emocionálnej blízkosti; láskavé jednanie, prajná náklonnosť, podpora pri beznádeji, pocitu odcudzenia, úpadku do depresie ako aj dodávanie nádeje, upokojovanie pri rozrušení a podobne.
- Hodnotiacia opora, pri ktorej je podporované a posilňované sebahodnotenie a sebavedomie, ktoré má posilniť snahu danej osoby o autoreguláciu. Patrí sem aj úcta a rešpekt, ktoré sú vyjadrované človeku, povzbudzovanie vo viere a nádeji. K hodnotiacej opore ďalej patrí zdieľanie ťažkostí s človekom v tiesni a spoločné nesenie niektorých ťažkých úloh spolu s ním.

Obvykle sa predpokladá, že človek, ktorý je vystavený záťaži uvíta sociálnu oporu, je za ňu vďačný a využíva ju. Stáva sa to často, ale v niektorých prípadoch je to práve naopak, kedy je vzťah zvládania záťaže a sociálnej opory zložitejší. Počas stresujúcich udalostí nechcú mať

niektorí ľudia nikoho nablízku, odháňajú od seba všetkých vrátane tých, ktorí im chcú pomôcť. V týchto prípadoch prítomnosť ďalších ľudí zosilňuje zážitok prežívania distressu. Až po upokojení a zmiernení negatívnych emócií sú ochotní akceptovať pomoc od ostatných.

Rola v kontexte učiteľského povolania

Pred problematikou sociálnej role, uvedomovania, vyrovnania a stotožnenia sa s ňou je potrebné hovoriť o sebauvedomovaní a vytváraní sebaobrazu, čo siaha do detstva každého jedinca. Spôsob, akým si jedinec uvedomuje sám seba a aký si vytvára o sebe obraz, výrazne ovplyvňuje to, ako sa správa a jedná voči svojmu okoliu.

Vo vzájomnej súvislosti medzi jedincom a prostredím hovoríme o pozícií, statuse a role. Pozícia je miesto, ktoré jednotlivec v skupine zaujíma, môže byť dané pohlavím, vekom, vzdelaním, ...Z danej pozície sa odvíjajú akési normy, predpisy a očakávania na správanie sa a konanie jedinca. Skutočnosť, že jedinec je členom viacerých skupín, určuje, že musí zaujímať rôzne pozície, ktoré sú často veľmi rozdielne. Z pozícií, ktoré členovia v skupine zaujímajú, vyplýva systém rolí a rolového správania. Tak sa stáva, že každý človek "hrá" veľké množstvo rolí, ktoré vyplývajú z faktu, že sme členmi viacerých skupín. Mnohé role pribúdajú a rozširujú sa s vekom človeka, niektoré sú stabilné, niektoré krátkodobé vyplývajúce zo situácie (Kollárik, 1993). V skutočnosti je však rola nielen neosobným očakávaním správania, ktoré je svojím spôsobom inštitucionálne alebo skupinou vymedzené, ale predstavuje aj prežívanie tohoto správania, čo predstavuje jeho psychický rozmer. Podľa Ondrejko (2003), ktorý vychádza z Meada a Habermasa, sa rola vytvára v procese komunikácie medzi subjektami, pričom sa individuálne tvárí. V tejto súvislosti hovorí o pojme "role - taking", ktoré znamená predovšetkým, že "ego" sa dokáže vžiť do roly "alter". Znamená to, že na komunikáciu sa dokáže pozeráť aj očami iného. Týmto spôsobom dokáže ego rozpoznať, aké očakávania smerujú na neho zo strany alter. Následne môže očakávania alter naplniť a tak hrať rolu, navrhovanú zo strany alter a súčasne tým potvrdiť návrh identity. Ego môže taktiež očakávanie (navrhovanú rolu) odmietnuť a tým riskovať prerušenie komunikácie. Najčastejšia je však alternatíva spočívajúca v akceptovaní požiadavky a vlastným rozpracovaním ponúkutej roly. Prostredníctvom vlastného správania predkladá ego koncepciu vlastnej identity, ktorá nie je identická s rolou, ponúkanou zo strany alter ("role - making"). Alter musí s týmto postupom počítať na svojím spôsobom naň reagovať. V tomto vzájomnom konaní nespočíva len napĺňanie istej predpísanej roly, ale aj spôsobu realizácie vlastného konania na základe predkladanej roly zo strany alter. V zjednodušenom význame "role - taking" znamená že ego (učiteľ) sa dokáže vžiť do roly alter tak, že dokáže nazerať na komunikáciu aj očami iného; žiaka, rodiča, kolegu ... (Ondrejko, 2003).

Koť (2004) taktiež upozorňuje na to, že človek vždy stojí pred možnosťou svojej role prijať, vráť sa od nej, identifikovať sa s ňou, či ich kategoricky odmietnuť ako nevyhovujúce. Na prvý pohľad sa táto úloha môže zdať veľmi jednoduchá, ktorá vzbudzuje dojem, že prijatie role je vždy výsledkom vedomého rozhodnutia človeka. Podľa autora si však treba uvedomiť, že každý jedinec si v priebehu socializácie osvojuje významy sveta a spôsoby "predporozumenia" i pre budúce životné role. Práve toto predporozumenie považuje za samozrejmu súčasť jedincovho ponímania vlastnej životnej dráhy ako aj spôsobu, ako si rozvrhne svoju budúcnosť. V tejto súvislosti hovorí o vedomí poslania učiteľov, pričom toto

vedomie tvorí súbor zdedených pover, ilúzií, ideí, niekedy aj racionálnych poučiek ako aj zvnútornenie tradičných významov tejto profesie (Koťa, 2004).

Množstvo rolí

Každý človek v sebe zahŕňa viacero rolí ako napr. rola ženy, matky, dcéry, kolegyne, učiteľky, Pritom zase jedna z rolí - rola učiteľa, obsahuje v sebe radu subrolí, ako napr. vysokoškolsky vzdelaný odborník poverený vyučovaním, pedagogický odborník, poradca výchovy dieťaťa, zástupca alebo riaditeľ, tvorca svojho profesionálneho rastu. Ako uvádza Fontana (1997) nie je prekvapujúci fakt, že sa tieto subrole niekedy môžu dostať medzi sebou do ostrého konfliktu, pričom každý z týchto konfliktov môže byť vyriešený len tak, že sa starostlivo prehodnotia nároky na čas, energiu a záväzky. Príliš často je však výsledok riešenia konfliktu neuspokojivým kompromisom alebo rezignáciou na niektorú z rolí. Ďalej uvádza, že v mnohostrannosti rolí, ktorými učiteľ disponuje, neexistuje žiadny jednoduchý spôsob, ako sa s týmito rolami vysporiadať. Pre učiteľa je však nevyhnutné, aby si priznal existenciu svojho konfliktu vychádzajúceho z viacerých subrolí, a tým sa vyhol učiteľskému stresu, ktorého zdrojom môže byť práve uvedený konflikt. Samozrejme, že v každom povolaní sa človek dostáva do systému viacerých rolí, no v učiteľskom povolaní je potrebné tejto otázke venovať zvláštnu pozornosť, pretože jedným z profesionálnych nástrojov učiteľa je jeho osobnosť, ktorá sa reflektuje práve v systéme rolí. Otázkou prelínajúcich sa rolí v učiteľskej profesii sa zaoberali aj odborníci na metodickom seminári v roku 2001, kde boli uvedené nasledovné role učiteľa:

1. Učiteľ ako sprostredkovateľ informácií - od učiteľa sa očakáva, že bude sprievodcom detí a mládeže v poznávaní sveta ako aj v osvojení si etických, právnych a kultúrnych hodnôt.
2. Učiteľ ako nositeľ nonkognitívnych kompetencií - učiteľ má načúvať, spolupracovať, komunikovať, má prevziať zodpovednosť za utváranie racionálne mysliacej, sociálne cítiacej a kultúrne konajúcej osobnosti, ktorá disponuje značnou mierou tvorivých schopností, má podporovať sebazdokonaľovanie detí a mládeže pre nich v dôležitom smere.
3. Učiteľ ako tvorca osobného vzťahu s "tými, ktorých vedie" - vo vzájomnej interakcii má učiteľ prejavovať vrelý ľudský vzťah k dieťaťu (dospievajúcemu), čo prispieva k vytváraniu dôvery, akceptácie, záujmu a obojstranného váženia si.
4. Učiteľ ako manažér výchovných ciest - pre učiteľa je určujúca schopnosť vytvoriť dieťaťu optimálne podmienky, aktívne prostredie, účinnú motiváciu, vhodné hodnotové vzory tak, aby sa rozvinul do jedinečnej a originálnej osobnosti.

Po prehodnotení obsahu subrolí, v ktorých sa učiteľ nachádza, možno konštatovať, že ich vzájomné prepojenie a prelínanie sa, môže byť v niektorých prípadoch veľmi náročné "sklíbiť" a prejavovať bez vzájomného protirečenia.

Učelia sa nemôžu vzdať niektorej zo svojich rolí, a navyše je potrebné, aby tieto role vykonávali podľa svojich predstáv ako aj podľa predstáv okolia. Je potrebné, aby si z veľkého počtu rolí vybrali tie najdôležitejšie a tak ich vykonávali uspokojivo. Dôležité však je, aby vo všetkých rolách, ktoré predstavujú, bola cítiť vzájomná súdržnosť, neprotirečenie a nemennosť (Fontana, 1997).

Problematika pozície jedinca (učiteľa) v skupine, prijatie role ako aj subrolí úzko súvisí aj s pojmom status, ktorý sa v stručnosti chápe ako významnosť pozície v skupine. Udelovateľom tejto významnosti je samotná skupina, príťažlivosť ktorej pre jednotlivých členov vytvára aj silnú motivačnú váhu na dosiahnutie statusu v nej (viď. súvislosť so spoločenskou prestížou učiteľského povolania). Preto je dosiahnutie statusu silným motivačným faktorom, vystupujúcim do popredia ako potreba a neuspokojenie tejto potreby môže byť pre niektorých členov skupiny frustračným faktorom (Kollárik, 1993). Statusom v učiteľskej profesii sa zaoberal Ondrejko (2003), ktorý status rozdeľuje nasledovne:

1. Vrodený status - v prípade učiteľov je daný predovšetkým pohlavím učiteľov. Autor je to názoru, že sociálny status učiteľov a učiteliek je odlišný ako aj očakávané správanie od nich. Predpokladá, že postavenie učiteľa (muža) je na pracovisku vyššie, z dôvodu feminizácie školstva a naopak, že v spoločnosti bude postavenie učiteľa v porovnaní s učiteľkou nižšie, z dôvodu presvedčenia alebo skôr mýtu: "čo je to za muža, ktorý sa nehodí na nič iné, len do školy". Tieto názory, resp. očakávania súvisia s postojom verejnosti k školstvu, výchove a vzdelávaniu.
2. Získaný status - ktorý si učiteľ získava vlastným úsilím, prostredníctvom vlastného výkonu. Za sprievodné znaky získaného statusu považuje obľubu u žiakov, rodičov, pozitívne hodnotenie nadriadenými, ocenenie na účasti na mimoškolskej činnosti a pod. Získaný status môže byť však pripísaný jedincovi aj bez jeho úsilia a to prostredníctvom predsudkov, stereotypov ako aj skreslených predstáv o učiteľskom povolaní.
3. Nanútený status - je špecifickým prípadom pripísaného statusu a týka sa extrémnych situácií, v ktorých sa môžu učitelia ocitnúť (spájanie a zatváranie škôl, dochádzka do zamestnania, ..) K tomuto nanútenému sociálnemu statusu sa potom zaraďujú nízke príjmy, nedostatočná starostlivosť o učiteľov zo strany rezortu atď.

Autor predpokladá určitú súvislosť medzi statusom a postavením učiteľov v spoločnosti, pričom predpokladá, že postavenie učiteľov v našej spoločnosti je ovplyvnené všetkými tromi uvedenými charakteristikami statusov.

V súčasnej dobe premien a zvýšených nárokov na učiteľa (popísaných vyššie) je zvlášť potrebné, aby učiteľ vystupoval ako vyrovnaná osobnosť. Popri nárokoch na vzdelanie popisuje Šimončík (2003), že učiteľ sa často dostáva do konfliktu medzi mravnými hodnotami tradične propagovanými školou a realitou trhovej spoločnosti. K tomu ďalej dodáva, že významnosť úlohy učiteľa ako činiteľa ovplyvňujúceho zmeny a podporujúceho porozumenie a toleranciu, nebola nikdy taká výrazná ako dnes a je pravdepodobné, že sa táto úloha sa stane ešte významnejšou. Autor ďalej dodáva charakteristiku učiteľskej spôsobilosti; učiteľ má byť človek vysoko mravný, charakterovo pevný, so širokým spoločenským a kultúrnym rozhľadom, s kultivovaným verbálnym a neverbálnym prejavom, s odborným vzdelaním, so vzdelaním pedagogicko - psychologickým, mal byť človek citlivý, taktný, s ľudským vzťahom k deťom, mládeži, k ľuďom, a to všetko na rovine vedomostnej, teoretickej a hlavne praktickej (Šimončík, 2003). Sme toho názoru, že všetkými týmito spôsobilosťami môže učiteľ disponovať iba za tej podmienky, že je presvedčený o dôležitosti svojho povolania, o jeho potrebe a postavení v spoločnosti, pričom jeho presvedčenie pramení práve

s prijatia spoločenského statusu učiteľa, prijatia role učiteľa ako aj so stotožnenia a identifikovania sa s ňou.

Psychologická príprava učiteľov

Medzi týmito novými možnosťami a prístupmi by mala vystupovať do popredia takmer chýbajúca oblasť, s ktorou učiteľ každý deň disponuje, a tou je psychológia a s ňou spojená psychologická príprava učiteľov na vykonávanie svojej profesie. "Praktická" psychológia by mala byť jedným z centier vzdelávania učiteľov v pregraduálnej alebo aj v postgraduálnej forme. Okrem odborných vedomostí a pedagogiky by malo byť štúdium zamerané aj psychologicky, a to vo väčšej a pretransformovanej miere ako v súčasnosti. Potrebné je vedieť aplikovať svoje poznatky do vlastného života a prislúchajúc k situácii ich aj využívať.

Z hľadiska pregraduálnej prípravy je potrebné venovať oveľa väčšiu a podrobnejšiu pozornosť psychológii a nie ju iba stroho začleniť do systému prípravy učiteľov. Psychológia je v práci učiteľa veľmi potrebná, nielen z dôvodu aplikácie jej poznatkov do výchovy a vzdelávania, ale práve k tomu, aby sa učiteľ vedel vysporiadať so svojimi problémami, konfliktmi, aby vedel zvládať svoje emócie, ktoré často vychádzajú do popredia vo najčastejšie vo vzťahu k deťom, kolegom a rodičom a taktiež, aby vedel zvládať prenášanie resp. neprenášanie svojich emócií z domova do práce. Pokiaľ by učiteľ vedel disponovať aspoň s časťou týchto "zručností" prispievalo by to k jeho duševnému zdraviu a tým k zachovaniu jeho osobnej integrity. S problematikou psychologickéj prípravy učiteľov sa zaoberá aj Herényiová (2001), ktorá je taktiež názoru, že psychologická príprava učiteľov je nedostatočná. Je toho názoru, že v príprave učiteľov ako aj v ich ďalšom vzdelávaní by mali byť prepojené teoretické a praktické psychologické poznatky tak, "aby sa učiteľské vzdelávanie stalo čo najefektívnejším, aby korešpondovalo so súčasnými požiadavkami praxe, vychádzajúcu pri tom z humanistického prístupu" (Herényiová, 2001, str. 168). Hovorí o tom, že každý učiteľ by mal byť v prvom rade silnou osobnosťou s dostatočnou mierou sebaúcty. Ďalej vyslovuje názor, že učiteľ sa v skutočnosti dostáva do problémových situácií v škole, ktoré od neho vyžadujú spôsobilosti, ktoré sa nikdy neučil:

- zvládanie svojich emócií ako aj emócií detí,
- riešenie konfliktov detí medzi nimi a aj medzi nimi a sebou,
- analýza príčin zlyhania a neúspechov žiakov, vrátane prehodnotenia svojho podielu na nich.

Z dôvodu, že sa učiteľ nikdy neučil zvládať tieto a podobné situácie, v praxi teda využíva oveľa zjednodušené schémy:

- nehladá spätné väzby, zvlášť tie, ktoré by mohli ohroziť jeho sebaaponímanie,
- nerozumie javom, akými sú prenos a obranné mechanizmy,
- často nedokáže byť empatický,
- u väčšiny problémových detí, vidí príčinu buď v žiakovi alebo rodine,
- nie vždy sa zamýšľa nad svojím podielom na výchovnom neúspechu (G. Herényiová, 2001).

S uvedenými a podobnými problémami ako aj ich riešením sa učiteľ stretáva takmer každý deň a stávajú sa pre niektorého viac, pre iného menej stresujúcimi faktormi. Na to, aby učiteľ

vedel prekonávať prichádzajúci alebo v plnej miere rozvinutý stres s ním spojené nepríjemné negatívne emócie, je potrebné, aby absolvoval určitú formu vzdelávania v tejto oblasti.

Nasledujúci autori taktiež vyslovujú názor na zmenu v ponímaní psychologickú prípravu učiteľov v informovaní o svojich skúsenostiach a o výsledkoch výskumu práve zo spomínanej oblasti psychologickú prípravu učiteľov.

Hátlová (2001) opisuje tréning spoločenského zvládania neobvyklých situácií, ktorého zakladateľom je Kurt Hahn. Základnou myšlienkou tréningu je výchova prežívaním nezvyčajných situácií. Prostriedkom, ktorý sa využíva sú hry, v ktorých je potrebná skupinová spolupráca. Programy sú veľmi variabilné, obsahujú netradičné druhy športu, diskusie, hry, ... Jedinec je v tréningoch donútený prekonávať svoje domnelé nedostatky a obavy. Modelové situácie sú pripravené tak, aby si v nich učitelia mohli precvičovať rôzne sociálne zručnosti. Základný metodický princíp nie je učiť, ale naznačovať cesty. Po absolvovaní tréningu učitelia zaznamenávajú posun v riešení nielen pracovných problémov, ale aj problémov, ktoré sa týkajú ich osobného života, mení sa pohľad na svoju osobnosť a na to nadväzujúce sebahodnotenie a sebadôvera.

O vysokých požiadavkách na rozvoj profesionálnych, ale aj individuálnych schopností a spôsobilostí učiteľa, ako aj o potrebe jeho duševného zdravia sa zmieňujú Popelková a Sollárová (2001). Sú toho názoru, že je potrebné hľadať účinné a efektívne metódy psychologickú prípravu budúcich učiteľov. Za jednu z foriem špecifických psychologických intervenčných programov považujú sociálno-psychologický výcvik (SPV), ktorého aplikáciu využili aj vo svojom výskume. Výskum realizovali na študentoch, pričom polovica študentov absolvovala SPV počas doby dvoch semestrov, druhá nie. Na oboch skupinách realizovali 2 merania; v úvode a po skončení výcvikového programu. Po štatistickom spracovaní výsledkov mohli konštatovať, že v skupine, ktorá absolvovala SPV nastal štatisticky významný pokles v škálach neuroticizmu ako aj významný pokles hodnoty aktuálnej úzkosti aj úzkostlivosti ako osobnej charakteristiky. Konštatujú, že účinnosť realizovaného programu možno vidieť v zníženej emočnej nevyrovnanosti, ktorá je jedným z negatívnych faktorov ovplyvňujúcich efektivitu interpersonálnych vzťahov. V závere vyslovujú názor, že SPV ovplyvnili osobnostné charakteristiky účastníkov, ktoré súvisia s pozitívnym sebahodnotením, a vnútornou vyrovnanosťou. Výsledky uvedeného výskumu podporujú využívanie intervenčných programov ako prostriedku vedúcemu k upevneniu vnútornej rovnováhy a taktiež k podpore osobnostného rastu budúcich učiteľov (Popelková, Sollárová, 2001).

V práci učiteľa, ktorá je prepojená s veľkým množstvom každodenného stresu, je teda potrebné, aby sa naučil niektorým spôsobilostiam, na základe ktorých bude vedieť každodenné situácie zvládať kvalitnejšie. Ďalšími z možností, ktoré môže využiť sú rôzne techniky a nácviky relaxácie, rôzne psychologické hry so zameraním na sebaopoznávanie alebo na spoznanie svojich vnútorných konfliktov. Fontana (1997) v súvislosti psychologickú prípravu učiteľov predkladá niekoľko stanovísk, ktoré majú pomôcť učiteľovi zorientovať sa vo svojom osobnom živote:

- realistickejšie očakávania a odhady, zmysel pre humor,
- menej urýchlene prisudzovať motívy iným ľuďom,
- uchovať si zameranie na problém,

- poznať svoje vlastné reakcie.

Zvláštnu pozornosť venuje poznaniu vlastných reakcií. Upozorňuje na to, že v každom programe venovanému zvládaniu a znižovaniu stresu, je jednou z prvých úloh starostlivo preskúmať, prečo v nás niektoré situácie vzbudzujú napätie, hnev, podráždenosť a rozladenosť a iné nie. Práve poznanie príčin našich reakcií a najmä vyrovnanie sa s nimi je veľmi obtiažne, avšak pri dôkladnom preskúmaní a prehodnotení veľmi účinné k prekonávaniu ďalších prichádzajúcich situácií. Aj autorove tvrdenia teda dokazujú, ako veľmi je pre učiteľa dôležité poznať sám seba a tým pracovať na svojom raste, ktorý sa následne odrazí na pozitívnom vzťahu k deťom, žiakom a práci s nimi.

Herényiová (2001) uvádza zistenia zo svojho prieskumu, ktorý sa uskutočňoval na študentoch učiteľského smeru, pričom z 90-tich študentov bolo iba 6 spokojných s prípravou na učiteľskú profesiu v rámci ich štúdia, ostatní ju považovali za minimum, ktoré nesplňa svoj účel. Väčšine študentov chýbalo viac praxe, cvičné školy, psychologická príprava už od druhého ročníka, rozbor konkrétnych výchovných situácií, zážitkové formy učenia. V rámci svojho prieskumu zistili veľmi smutnú skutočnosť, že 2/3 opýtaných študentov nechce byť učiteľmi.

Záver

Po prehodnotení uvedených faktov a informácií možno konštatovať, že psychologická príprava učiteľov odborných predmetov je v skutočnosti neodkladne potrebná. Psychologická príprava by mala byť zameraná hlavne na komunikačné schopnosti, neverbálnu komunikáciu, rozpoznávanie ako aj zvládanie vlastných emócií, na sebaopoznávanie ako aj na prípravu na stotožnenie sa s rolou učiteľa, atď. Otázku stotožnenia sa s rolou považujeme za veľmi dôležitú, pretože práve z tohto smeru môže pochádzať určité množstvo problémov, s ktorými sa neskôr môže učiteľ vo svojej profesii stretnúť. Pokiaľ jedinec nie je dostatočne stotožnený s rolou, či profesionálnou, alebo inou v jeho osobnom živote, ako aj fakt, že nevie v sebe zjednotiť viacero rolí, v ktorých sa nachádza, je veľká pravdepodobnosť, že sa v jeho prežívaní vyskytne vnútorný konflikt, ktorý mu spôsobuje ťažkosti v prežívaní, komunikácii, správaní sa a tak negatívnym smerom ovplyvňuje kvalitu jeho života.

Pokiaľ by bola psychologická príprava zameraná na predchádzajúce spomínané problémy a bola by dostačujúca, mohlo by sa tak aspoň čiastočne predchádzať nespokojnosti učiteľov so svojím povoláním, ktoré je spôsobené práve nadmernou záťažou. Učitelia by sa mali možnosť naučiť sa zvládať stresové, záťažové a konfliktné situácie, a tak by sa aspoň z časti vyhli prežívaniu napätia, negatívnych emócií, emocionálnemu vyčerpaniu, atď.

*Tento článok odporúča na publikovanie vo vedeckom časopise Mladá veda:
doc. PhDr. Jaroslav Stančík, PhD., MPH.*

Použitá literatúra

1. BARANOVSKÁ, Andrea a Gabriela RUČKOVÁ, 2012. Vzťah medzi osobnostnými charakteristikami a subjektívne vnímanie záťaže učiteľov pôsobiach na základných a stredných školách In: *Klinická psychologie a osobnost*. Roč. 1, č. 1. ISSN 1805-6393.
2. ČAP, Jan a Jiří Mareš, 2001. *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha. ISBN 80-7178-463-X

3. ČERNOTOVÁ, M, 2000. *Problémové prvky pregraduálnej prípravy učiteľov*. Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí - celoštátna konferencia v Budmericiach, Metodické centrum, Bratislava.
4. FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Portál, Praha, ISBN 80-7178-063-4
5. HÁTLOVÁ, Běla, 2001. Učitelé a pohybová relaxace formou prožitkových cvičení. In: *Učitelé a zdraví*, 3, Brno, s. 163 – 166, ISBN 80-902653-9-4
6. HERÉNYIOVÁ, Gabriela, 2001. Je psychologická příprava budoucích učitelův dostatočná? In: *Učitelé a zdraví*, 3, Brno, s. 167 – 172, ISBN 80-902653-9-4
7. HOLEČEK, V., JIŘINCOVÁ, B., MIŇHOVÁ, J., 2001. Faktory ohrožení osobnosti učitele. In: *Učitelé a zdraví*, 3, Brno, s. 51 – 57, ISBN 80-902653-9-4
8. KOLÁRIK, Tibor, 1993. *Sociálna psychológia*. SPN, Bratislava, ISBN 80-223-2479-3
9. KOŤA, Jaroslav., 2004. Profesionalizace učitelství - stále otevřený vícedimenzionální problém. Rozvoj České společnosti v Evropské unii - konferencia Psychologie a pedagogika, IV, Praha, s. 23 – 33
10. KŘIVOHLAVÝ, Jan. 2001. Psychologie zdraví. Portál, Praha, ISBN 80-7178-774-4. 69
11. KŘIVOHLAVÝ, Jan, 2002. Sociální opora učitele a žáka. In: *Učitelé a zdraví*, 4, Brno, s. 7 – 14, ISBN 80-902653-9-4
12. MAREŠ, Jiří, 2001. Sociální opora. In: *Učitelé a zdraví*, 3, Brno, s. 87 – 93, ISBN 80-902653-9-4
13. ONDREJKOVIČ, Peter, 2003. Rola edukátora v súčasnej spoločnosti. *Roly edukátora v meniacej sa spoločnosti* - teoreticko-metodický seminár, Bratislava, s. 13 – 24
14. PAULÍK, Karel, 2001. Některé psychologické faktory pracovní spokojenosti učitelů. In: *Učitelé a zdraví*, 4, Brno 2002, s. 15 – 25, ISBN 80-902653-9-4
15. POPELKOVÁ, Marta a Eva, SOLLÁROVÁ, 2001. Intervenčný program ako prostriedok podpory duševného zdravia budúcich učiteľov. In: *Učitelé a zdraví*, 3, Brno, s. 137 – 142, ISBN 80-902653-9-4
16. RUČKOVÁ, Gabriela, 2012. Zvládanie náročných životných situácií v pracovnom prostredí (s dôrazom na parametre pracovnej pohody v komparácii so stresovým napätím na pracovisku). In: *Aspekty kvality života*, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, ISBN 978-80-8105-435-8
17. ŠIMONIK, Ondrej, 2003. Proměny rolí učitele a pregraduální příprava učitelů. *Roly edukátora v meniacej sa spoločnosti* - teoreticko-metodický seminár, Bratislava
18. VAŠINA, Bohumil, 1997. Učitel, jeho pracovní zátěž a zdraví. Ostrava, UOAFP, In: *Studia Psychologica*, č. 3, ISSN 0039-3320.
19. ŽALOUDNIKOVÁ, Iva, 2001. Příspěvek k neuropsychické zátěži učitelů. In: *Učitelé a zdraví*, 3, Brno, s. 63 – 73, ISBN 80-902653-9-4