

Baranovská, Andrea; Ručková, Gabriela

Vzťah medzi osobnostnými charakteristikami a subjektívne vnímanie záťaže učiteľov pôsobiacich na základných a stredných školách

Klinická psychologie a osobnost. 2012, vol. 1, iss. 1, pp. 79-85

ISSN 1805-6393 (print); ISSN 2336-4432 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/125964>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Vzťah medzi osobnostnými charakteristikami a subjektívne vnímanie záťaže učiteľov pôsobiacich na základných a stredných školách

Andrea Baranovská a Gabriela Ručková

Katedra psychológie, Univerzita Cyrila a Metóda v Trnave

Abstrakt

Ak učiteľ nedokáže primeraným spôsobom zvládať stres a riešiť náročné životné situácie vo svojom pracovnom prostredí, je predpoklad, že sa znásobuje subjektívne vnímanie záťaže a kvalita jeho výkonov má klesajúcu tendenciu. Podobne ako väčšina pomáhajúcich profesií aj učitelia patria do rizikovej skupiny, ktorá je ohrozená v nemalej miere syndrómom vyhorenia. Príčiny jeho vzniku sú rôzne – či už vyplývajúce z vonkajšieho prostredia alebo osobné. Avšak dôležitým prediktorom syndrómu vyhorenia je osobnosť učiteľa a miera subjektívneho vnímania záťaže každého jedného z nich. V našom príspevku sa venujeme hlavne zisťovaniu súvislosti a koreláciami medzi osobnostnými charakteristikami učiteľov a ich vnímaním záťaže, ktorej sú vystavení pri plnení pracovných povinností. Osobnostné charakteristiky sme merali NE-O-m a Meisterov dotazník bol použitý na zisťovanie subjektívnej miery záťaže. Prieskumu sa zúčastnilo 36 učiteliek základných a stredných škôl.

Kľúčové slová

učiteľ, osobnosť, záťaž, základná škola, stredná škola

Profesia učiteľa je veľmi náročná a zodpovedná. Meniace sa podmienky spoločnosti, kladú zvýšené nároky aj na učiteľov, pretože učiteľ musí nielen zvládnuť naučiť väčšie množstvo učiva svojich žiakov, ale zároveň sa znižuje aj spoločenské uznanie, ktoré učiteľ má. Vo svojej profesii sa neustále stretáva s inými ľuďmi a preto je vystavený vyššiemu riziku vyhorenia.

Tureka (1999, s. 127 - 128) uvádza typické znaky učiteľa nasledovné:

- „vedomosti a zručnosti, ktoré presahujú vedomosti a zručnosti laických osôb;
- zmysel pre službu verejnosti a celoživotné angažovanie sa v nej;
- aplikovanie výskumu a teórie do praxe;
- dlhý čas špecializovaného výcviku;
- autonómia v rozhodovaní;
- prijatie zodpovednosti;
- oddanosť práci a žiakom;
- etický kódex – jeho dodržiavanie.“

Medzi základné úlohy podľa Čápa a Mareša (2001), ktoré musí učiteľ vo svojej profesii plniť patrí *vzdelávanie* (učiteľ je sprostredkovateľom vedomostí, zručností, spôsobu myslenia v tom, ktorom konkrétnom odbore) a *výchova* (učiteľ sa aktívne podieľa na rozvíjaní záujmov, postojov, schopností a charakteru žiakov s prihliadnutím na individuálne zvláštnosti každého z nich. Tieto základné úlohy vedú potom k ďalším požiadavkám, ktoré na učiteľa kladie škola a spoločnosť a ktoré sa neustále navršujú.

Medzi ne zaraďujeme nasledovné:

- sústavné vzdelávanie sa a doplňovanie si vedomostí zo svojho odboru;
- osvojovanie a prehlbovanie si poznatkov z oblasti nielen pedagogiky, ale aj psychológie;
- starostlivosť o didaktické pomôcky, ich vytváranie atď.;
- zvyšovanie úrovne sociálnych zručností a ich adekvátne využívanie vo vzájomnej interakcii s učiteľmi, žiakmi, rodičmi atď.;
- organizácia záujmových krúžkov, rozvíjanie mimoškolských aktivít;
- aktívna účasť na kultúrnom, športovom a spoločenskom živote obce, či mesta;
- starostlivosť o seba a svoje zdravie;
- vytváranie a poskytovanie vhodného modelu zrelej osobnosti (Čáp & Mareš, 2001).

Na základe spomínaných úloh si môžeme vytvoriť predstavu o pracovnej činnosti učiteľa. Hlavnú časť tvorí samotný vyučovací proces – čo je priama práca so žiakmi, ich motivovanie, vyučovanie, výchovne pôsobenie, aby bol dodržaný cieľ a obsah vyučovacieho procesu. Ďalšie činnosti, ktorým sa učiteľ musí a má venovať sú organizačné práce a administratíva, mimoškolská činnosť žiakov, aktívna práca s rodičmi, príprava na vyučovanie, osobnostný a vedomostný rast – samovzdelávanie atď.

Prúcha (1997) uvádza že činnosť práce učiteľa základných škôl podľa kategorizácie profesií z hľadiska sociológov patrí k vysoko zložitým prácam s obmedzenou samostatnosťou. Čiže ak porovnáme prácu učiteľov na jednotlivých stupňoch škôl môžeme sa presvedčiť o tom, že učitelia základných škôl ma rozdiel od učiteľov stredných a vysokých škôl majú najnižšiu možnosť samostatne rozhodovať o náplni učiva a spôsobe vyučovania a zároveň sú v najvyššej miere zodpovední za mieru naučeného učiva.

Všetky doteraz vymenované ukazovatele patria súčasne aj k zdrojom záťaže, ktorá doľha na učiteľov v súčasnosti. Kyriacou (2001) definoval pracovnú záťaž učiteľov ako zážitok nepríjemných a negatívnych emócií učiteľa, ktoré vyplývajú z jeho profesie a môžu sa prejavovať hnevom, úzkosťou, napätím, frustráciou a môžu vyústiť až do depresie. Pracovná záťaž môže spôsobiť, že učiteľ vníma svoju pracovnú situáciu ako hrozbu pre svoje duševné zdravie a dochádza u neho k sebaapodceňovaniu.

Na základe rôznych teórií, ktoré sa zaoberajú pracovnou záťažou u učiteľov môžeme chápať pracovnú záťaž ako tlak vyvíjaný na jedinca z okolia – jeho pracovného prostredia alebo ako rozpor medzi požiadavkami okolia a schopnosťou učiteľa im vyhovieť a splniť ich. Paulík (1995) poukazuje na skutočnosť, že záťaž môže vyplývať buď z dlhodobého alebo aktuálneho zaťaženia učiteľa požiadavkami vyplývajúcimi z jeho profesie, alebo naopak nároky, ktoré sú kladené na učiteľa sú nedostatočné a nestimulujúce, čím vytvárajú pocit nudy, jednotvárnosti a nevyťaženia jedinca.

Legislatíva Slovenskej republiky vymedzuje rôzne druhy záťaže. Učitelia podľa nás podliehajú najmä psychickej záťaži a to najmä v nasledovných oblastiach:

- *senzorickej* – nároky na zrak a sluch a potreba neustáleho uvedomovania si;
- *mentálnej* – nároky na pozornosť, pamäť, myslenie, rozhodovanie, spracovanie informácií – kognitívne procesy;
- *emocionálnej* – zodpovednosť za žiakov, rozhodovanie o správnosti, emocionálna zaangažovanosť vo vzťahoch atď. (Řehulka & Řehulková, 1998).

Holeček vo svojom výskume, ktorý realizoval v rokoch 1999 – 2001 zistil, že na učiteľov pôsobia nasledovné stresory, ktoré zoradil podľa miery pôsobenia od najväčších po najmenšie: preťaženie; vedenie školy; žiaci; frustrácia; rodičia; škola; kolegovia.

Kyriacou (1996) považuje za zdroje učiteľského stresu nasledovné faktory:

- žiaci s nevhodnými postojmi a správaním;
- nevhodné pracovné podmienky;
- časté zmeny vzdelávacích projektov a organizáciu práce v škole;
- časový tlak;
- konflikty v rámci kolektívu;
- pocit nedocenenia zo strany spoločnosti.

Ako vidíme, pracovné podmienky sa ukazujú ako druhý najdôležitejší faktor spôsobujúci stres učiteľov. Hennig a Keller (1999) ich nazývajú ako inštitucionálne stresory, do ktorých zaraďujú organizáciu pracovného prostredia – ako hluk, klímu, nedostatočné a nevyhovujúce podmienky – ale tiež aj časový faktor – krátke prestávky – a nedostatočnú kooperáciu medzi kolegami, nepodporujúce vedenie, zlé finančné ohodnotenie a nakoniec aj stúpajúci vek učiteľského kolektívu. Podľa Rosu (2003) v roku 2000 sa na Slovensku nachádzalo 55,9 % učiteľov vo veku nad 40 rokov, 23,2 % malo 50 a viac rokov a dokonca 8,4 % učiteľov dosiahlo dôchodkový vek.

Uvedené zdroje psychickej záťaže nemusia vždy viesť k vzniku stresu ako takého a k burn-out syndrómu. Veľmi dôležitú úlohu v tom zohrávajú individuálne charakteristiky učiteľa, jeho posúdenie miery záťaže a vlastných schopností a možností na ich zvládnutie a zvolenie adekvátneho riešenia. Nadmerná záťaž vedúca k vzniku stresu a burn-out syndrómu vzniká pri neadekvátnom posúdení všetkých faktorov. Dlhodobá záťaž sa potom prejavuje negatívne na celej osobnosti človeka.

Podľa Míčka a Zemana (1992) u učiteľov pri dlhodobom a negatívnom pôsobení stresorov dochádza u k:

- nadmernej miere opotrebovania;
- zúženiu obzoru až k pocitom nespokojnosti a smútku a izolovaniu sa od svojho okolia;
- neschopnosti obnoviť si sily;
- naučenej bezmocnosti;
- rozčuľovaniu ako prejavu bezmocnosti a bezradnosti.

Postupne sa objavujú tiež problémy v interpersonálnych vzťahoch, negatívnom pohľade na ostatných ľudí, vyhľadávaní a vytváraní konfliktov atď. (tamtiež).

Kebza a Šolcová (jak uvádza Miškolciová, 2008) konštatujú, že v súčasnosti sa mení definícia burn-out syndrómu ako ho definoval Křivohlavý (1998), ktorý tvrdil, že určujúcou charakteristikou, ktorá vedie k burn-out je predovšetkým práca s ľuďmi. Podľa nich je základnou charakteristikou vedúcou k syndrómu vyhorenia požiadavka na trvalý vysoký a nekolísavý výkon s malou možnosťou úľavy a závažnými dôsledkami za chyby a omyly,

ktorých sa jedinec dopustí. Miltaková (2004) vo svojom výskume, ktorý realizovala na 136 učiteľoch stredných škôl dospela k záveru, že 89,4 % učiteľov pociťuje silnú až extrémne silnú pracovnú záťaž, ktorá však nesúvisela s dĺžkou praxe. Miškolciová (2008) robila výskum na 243 učiteľov základných škôl, kde zisťovala prežívanie pocitu subjektívnej spokojnosti s pôsobením v profesii učiteľa a súvislosť s mierou subjektívne prežívanej pracovnej záťaž. Zistila vzájomnú štatisticky významnú koreláciu – miera spokojnosti stúpala so znižujúcou záťažou. Ďalej zistila, že úroveň vyhorenia stúpala so znižujúcou pracovnou spokojnosťou.

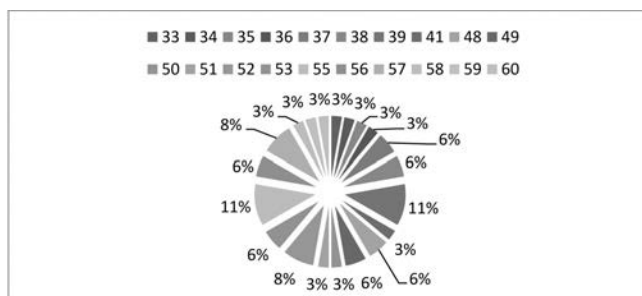
V našom prieskume sme sa zamerali na porovnanie osobnostných charakteristík učiteľov základných a stredných škôl zisťovanou dotazníkom NEO a subjektívne prežívanou mierou záťaž zisťovanou Meisterovým dotazníkom. Cieľom prieskumu bolo zistiť ako sa podieľajú osobnostné charakteristiky učiteľa na miere subjektívne prežívanej záťaž v práci, pretože podľa Hřebíčkovéj a Urbánka (2001) majú jedinci s výraznou črtou neuroticizmu obmedzenú schopnosť kontrolovať a zvládať stres a naopak emocionálne stabilní ľudia ich zvládajú lepšie.

Prieskumu sa zúčastnilo 36 učiteľiek základných a stredných škôl – 18 učiteľiek základných a 18 stredných škôl. V nasledujúcej tabuľke (Tab.1) prinášame usporiadanie vzorky vzhľadom na dĺžku ich praxe.

Tabuľka 1. Dĺžka pedagogickej praxe u probantov v celej vzorke.

Dĺžka praxe	Počet učiteľov	Percentuálne zastúpenie
0 – 20 rokov	14	38,9
21- 30 rokov	9	25,0
31 – viac rokov	13	36,1

Rozptýl prvej kategórie je väčší vzhľadom na skutočnosť, že pedagogickú prax do 10 rokov uviedli len 3 učiteľky (1 – 8 rokov a 2 – 10 rokov). Priemerne bola dĺžka praxe v našej vzorke určená na 23,03 roka. V čase nášho prieskumu najmladšia učiteľka mala 33 rokov a najstaršia 60 rokov (Obrázok 1). Priemerný vek respondentov bol teda 47, 83 roka.



Obrázok 1. Rozloženie respondentov podľa veku.

Zameranie prieskumných otázok

- Aký je vzájomný vzťah medzi charakteristikou osobnosti zisťovanými v NEO a subjektívne vnímanou psychickou záťažou?
- Ako sa odlišuje vnímanie záťaž u učiteľov základných a stredných škôl?

Použitie metodiky

V našom prieskume sme použili dve diagnostické metodiky:

- *Meisterov dotazník neuropsychickej záťaž (1974)*, ktorý hodnotí pracovnú záťaž na základe subjektívnej odozvy na záťaž. Tento dotazník bol schválený u nás ako metóda zisťujúca neuropsychickú záťaž (www.fly.akept.sk). Neuropsychická záťaž sa v dotazníku hodnotí pomocou 10 otázok zisťujúcich nepriaznivé účinky záťaž. Okrem hrubého skóre sa zisťujú aj faktory časovej tiesne, monotónie práce a tzv. nešpecifické faktory. Odpovede boli zaznamenávané na 5-stupňovej škále (1 – vôbec nesúhlasím, 5 – úplne súhlasím). Čím je dosiahnuté skóre vyššie tým je vnímaná subjektívna záťaž vyššia. Meister rozlišuje tri roviny – neprimeranú pracovnú záťaž, plnú pracovnú záťaž a primeranú záťaž.
- *NEO – päťfaktorový osobnostný inventár* – ktorá zisťuje 5 charakteristických rysov jedinca – neuroticizmus, extraverziu, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť a svedomitosť. Respondenti posudzovali výstižnosť výpovede tiež na päťstupňovej škále (0 – vôbec nevystihuje až 4 – úplne vystihuje). Čím bolo dosiahnuté skóre vyššie, tým výraznejšie sa osobnostná charakteristika prejavuje a naopak. Inventár môže byť použitý u respondentov od 15 do 75 rokov. Hrubé skóre sa podľa noriem prevádzalo na percentily. Pre potreby nášho prieskumu sme na základe Gaussovej krivky rozdelili percentily respondentov na tri skupiny v každej škále inventára. Prvá skupina sú jedinci dosahujúci nízke skóre, druhá stredné a tretia vysoké.

Tabuľka 2. Korelácia medzi položkami Meisterovho dotazníka a osobnostnými charakteristikami zisťovanými NEO-m.

	Neuroticizmus		Otvorenosť voči skúsenosti		Percentil neuroticizmu		Percentil otvorenosti
Časová tieseň	,372	*			,395	*	
Monotónia	,350	*	,333	*	,371	*	
Nešpecifické faktory	,357	*	,448	**	,453	**	
Normy celkovo meister			-,521	**			-,416*
Norma nešpecifických faktorov	,438	**			,500	**	
* $p=0,05$, ** $p=0,01$ (použili sme Pearsonovu koreláciu).							

Ako je vidieť z predchádzajúcej tabuľky zistili sme koreláciu štatisticky vysoko významnú ($p = 0,01$) medzi položkami hrubým skóre neuroticizmu a nešpecifických faktorov združených podľa normy, hrubým skóre otvorenosti a celkovým dosiahnutým skóre

v Meisterovom dotazníku záťaž a hrubým skóre nešpecifických faktorov a tiež v prevedených percentilách položky neuroticizmu sa otvorenosti voči skúsenosti.

Na základe zistených výsledkov teda môžeme povedať, že u učiteľov vzájomne súvisí osobnostná črta neuroticizmu so subjektívne vnímanou časovou tiesňou, monotóniou v práci a nešpecifickými faktormi zisťovanými v Meisterovom dotazníku. Čím je vyššia miera neuroticizmu u učiteľa tým je vyššia miera subjektívneho prežívania časovej tiesne, monotónie pri práci a tiež nešpecifických faktorov. Podobná situácia sa vyskytla aj pri charakteristike otvorenosť voči skúsenosti – čím je učiteľ otvorenejší tým viac subjektívne prežíva monotónnosť pri práci. Táto položka však záporne štatisticky vysoko významne korelovala s celkovým skóre dosiahnutým v Meisterovom dotazníku neuropsychickej záťaž. To znamená, že by sme mohli povedať, že otvorenosť voči skúsenosti je určitou prevenciou voči subjektívne prežívanej záťaži v práci.

Zaujímavým zistením bolo pre nás, že ani extravézia, ani prívetivosť a svedomitosť ako osobnostné charakteristiky nekorelovali s jednotlivými subškálami Meisterovho dotazníka, čím sa nám nepotvrdilo, že ľudia orientovaní na interpersonálne správanie, schopní bojovať za vlastné záujmy, vykazujúci mieru skepticizmu voči názorom druhým – čo je obsahom položky prívetivosť, či koncept kontroly podnetov, ktoré zisťuje škála svedomitosti a druh sebakontroly vo vzťahu k aktívnemu plánovaniu, organizácii a realizácii úloh, ktoré poukazujú na vzťah k pracovnému výkonu sú faktormi, ktoré pomáhajú zvládať záťaž u učiteľov.

V ďalšej časti prieskumu sme sa zamerali na subjektívne vnímanie záťaž u učiteľov na základných a stredných školách (*t*-test).

Tabuľka 3. **Vzájomné porovnanie subjektívne vnímanej záťaž u učiteľov základných a stredných škôl.**

Položka dotazníka	Profesia	Aritmetický priemer	t-test
Časová tieseň	ZŠ	12,06	5,18**
	SŠ	8,67	
Monotónia	ZŠ	6,39	2,92**
	SŠ	4,83	
Nešpecifické faktory	ZŠ	10,00	2,70*
	SŠ	7,78	
Norma časová tieseň	ZŠ	2,94	4,06**
	SŠ	2,33	
Norma monotónia	ZŠ	2,00	2,70*
	SŠ	1,50	
Norma nešpecifické faktory	ZŠ	1,94	1,92
	SŠ	1,61	

Ako vyplýva z tabuľky 2 pri porovnaní subjektívne vnímanej záťaž u učiteľov základných a stredných škôl sme zistili, že vo všetkých položkách Meisterovho dotazníka učitelia základných škôl subjektívne vnímajú záťaž ako výrazne vyššiu oproti učiteľom stredných škôl.

Na záver je potrebné uviesť, že v našom prieskume sa jednalo len o malú vzorku učiteľiek, ktorá má byť prínosom a pilotážnym štartom pre rozsiahlejší výskum, so značne širším teritoriálnym rozložením a väčším počtom učiteľov oboch pohlaví, zameraného na zisťovanie vnímania záťaž v učiteľskom povolání na Slovensku.

Referencie

- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Henning, C., & Keller, G. (1999). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (2001). Učitel'ské stresory. *Stres*. Stiahnuté z: http://www.fek.zcu.cz/cz/cecev/mes_mat/stres/stresory.htm.
- Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five – Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae)*. Praha: Testcentrum.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Kyriacou, Ch. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review* [online], 53(1), pp. 27-35. Staženo 21. Listopadu, 2011, z: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ622519&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ622519
- Míček, L., & Zeman, V. (1992). *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita.
- Miltáková, M. (2004). *Stres a záťaž v práci učiteľov*. Diplomová práca, Banská Bystrica. Nepublikované.
- Miškolciová, L. (2008). *Syndróm vyhorenia u učiteľov základných škôl a možnosti jeho prevencie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Občianske združenie Pedagóg.
- Paulík, K. (1995). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Rosa, V. (2003). *Učitel a jeho profesia – problémy a perspektívy*. Stiahnuté z: www.cpvv.sk/dokumenty/ucitel2003.doc.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998). Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitel'ského povolání. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví I*, (pp. 99-104). Brno: Nakladatelství Pavel Křepela.
- Turek, I. (1999). Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov. In I. Turek, M. Zeman, & E. Jakubcová, *Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR*, (pp. 127-128). Bratislava : Metodické centrum v Bratislave.

