

Rodové odlišnosti a ďalšie faktory ovplyvňujúce status súčasného učiteľa

Dagmar Kopčanová

VÚDPaP, Bratislava, Slovensko

Nie je žiadnym tajomstvom, že učiteľské kolektívy na Slovensku (a podľa štatistík aj v ďalších európskych krajinách) sú značne prefeminizované. Táto situácia, ktorá sa podieľa aj na absencii tradičného modelu zobrazujúceho rolu matky a otca, má vážne dôsledky nielen na žiakov a študentov, no ovplyvňuje aj celkovú klímu a výchovno-vzdelávacie výsledky v škole vôbec. Aké sú teda z hľadiska **rodovej odlišnosti** najvýraznejšie rozdiely medzi pedagógom mužom a ženou?

Učiteľ-muž má spravidla tendenciu k racionálnejšiemu vnímaniu pracovných úloh, organizovaniu práce, plánovaniu myšlienkových postupov i pragmatickému riešeniu problémov, ktoré sú pred neho postavené.

Žena-učiteľka svoje úlohy a problémy najskôr „cíti“ a cez svoje emocionálne prežívanie k nim aj pristupuje. Je ľahšie ovplyvniteľná, má nižšiu frustračnú toleranciu a vyžaduje citlivejší prístup. Svoje pocity rada verbalizuje a vyžaduje to tiež od iných. Má spravidla vyššiu mieru empatie a tolerance k niektorým prejavom mladých ľudí, čo títo obvykle ľahko zneužívajú.

Vnímanie osobnostných kvalít učiteľov je aj z pohľadu rodičov podobné: podľa výskumu Řehulku – Řehulkovej (2001), učiteľky ženy boli posudzované ako emocionálne, chápacie, slabé a sociálne obratné a reprezentujú predovšetkým predstavu role matky. Učitelia muži sú v porovnaní so ženami vnímaní ako racionálni, pôsobiaci silou, priamou autoritou a rozkazmi a reprezentujú predstavu role otca, ktorá je ešte obohatená o také vlastnosti, ako sú presnosť a kľud.

Vo výchovno-vzdelávacom procese má muž okrem iného aj funkciu modelu, vzoru, príkladu pre formovanie osobnosti chlapcov, ktorí sú zvedavejší a viac orientovaní najmä na súčasné technologické vymoženosti. A v dnešnej informačnej spoločnosti je napríklad schopnosť orientovať sa v informáciách, poradiť si v každej situácii pre žiaka nielen potrebná, ale aj pri formovaní vzťahu k učiteľovi a učeniu osobitne prítlačlivá.

Prax ukazuje, že naozaj existujú rozdiely v učiteľských kolektívoch s viacerými mužmi. Učiteľ - muž vnáša do pracovného kolektívu typicky mužské vlastnosti, a tak môže neraz zapôsobiť i na kolegyne, ktoré v čisto ženskom kolektíve vyrastali bez snahy zaujať svojou osobnosťou, estetickým cítením, ale aj spoločenským správaním.

Kolega-učiteľ môže pomôcť aj pri riešení rôznych problémov, ktoré sú pre ženy - učiteľky často neriešiteľné. Vie sa napríklad „chlapsky“ porozprávať s nedisciplinovaným dospievajúcim žiakom, takým, ktorý začal byť závislý na drogách, začal byť šikanovaný, alebo pohovoriť si s otcom žiaka, ktorý si svoje otcovské povinnosti nedostatočne plní.

V triedach, kde učia muži, býva spravidla väčšia disciplína. Muž - učiteľ práve tým, že ho v školách býva ako šafranu, je pre deti atraktívnejší, dokáže si urobiť v triede poriadok aj bez zbytočného kriku, pretože sa len tak ľahko nenechá „vytočiť“ žiackymi pokusmi zdolať ho. Muži výchovný proces spravidla obohacujú aj vlastnými poznatkami: nelipnú do písma na učebných osnovách, sú schopní pohotovo improvizovať a majú spravidla aj viac zmyslu pre humor, t.j. poznámky žiakov si neberú osobne.

Aj **fenomén rozvodovosti** ako ďalší významný faktor zasahuje do celkovej atmosféry výchovnovzdelávacieho procesu. Žiaľ, na Slovensku v niektorých lokalitách existujú triedy, kde až 30 % žiakov žije v nekompletnej rodine- spravidla iba s matkou. Pochopiteľne, tento fakt sa odráža aj vo výchovno-vzdelávacom procese: deti z nekompletných rodín bývajú pod vplyvom rôznych silných emocionálnych zážitkov ťažšie výchovne zvládnuteľné. Za nejedným agresívnym správaním dieťaťa, ktoré je vlastne obrannou reakciou, sa skrývajú nesplnené túžby, nerealizované sny, či rôzne citové traumy. Tak ako si s týmito deťmi doma ťažko poradí sama matka, často to nezvládne ani pani učiteľka.

Najčastejšie ide o interpersonálne konflikty, ktoré presahujú rámec jej copingových stratégií. Niektorí agresívni žiaci môžu zastrašovať a psychicky týrať svoju učiteľku až do takej miery, že sa táto stáva doslova obeťou šikanovania. Najmä tu býva nevyhnutná pomoc profesionála – psychológa, ktorý môže pomôcť učiteľke využívať vo výchovno-vzdelávacom procese rôzne preventívne programy a obranné stratégie.

Úloha muža za katedrou

„Ideálny“ muž-učiteľ má spravidla prirodzenú autoritu. Dokáže sa samostatne rozhodovať, je tolerantný k iným, prejavuje odvahu a smelosť. Spravidla je lídrom v zmiešanom kolektíve, s primeranou citlivosťou k chlapskými ženským problémom. Vie sa prispôbiť, mal by mať aj príjemný (športový) vzhl'ad, ktorý je nielen pre chlapcov, ale i dievčatá príťažlivým vzorom. Neraz dokáže aj zvýšiť autoritu školy v očiach verejnosti. Škoda, že v školstve máme veľa citlivých žien, ale málo „silných“ mužov, schopných finančne zabezpečiť rodinu, schopných mať autoritu v zamestnaní, podnikavých, ale aj v ženskom kolektíve príjemných a spoľahlivých kolegov.

Pravidlá prenosu fungujú aj vo vyučovacom procese. Preto sa neraz stane, že žiačka sa zamiluje do svojho učiteľa. Aj tu veľa záleží od osobnosti učiteľa – má byť nielen pedagógom, ale i pomocníkom pri hľadaní zmyslu života. Musí si uvedomiť svoju osobnú zodpovednosť za mravný vývin svojich žiakov. Žiačke treba vysvetliť, že je prirodzené mať rád niekoho, kto spĺňa predstavy vzoru, ideálu, ale v tomto prípade si treba skôr citlivo pohovoriť o hodnotách života. Pri menších žiakoch ide často o absenciu „otcovského“ vzoru, no u väčších už môže ísť aj o prvé citové vzplanutia, ktoré sú prirodzenou sprievodnou reakciou dospievania. V praxi nie sú veľmi časté prípady, kedy by „zamilovanosť“ chlapca do učiteľky negatívne pôsobila na výchovno-vzdelávacie výsledky žiaka v škole. Skôr naopak: zamilovaný žiak v snahe zaimponovať svojej učiteľke si zlepšuje prospech, snaží sa o estetickú úpravu, džentlmenské vystupovanie, pomoc pri zabezpečení disciplíny v triede, a pod.

Odolávanie stresu, záťaž, pocitu vyhorenia

Učiteľské povolanie vzhľadom na svoju kľúčovú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese kladie vysoké nároky na osobnosť učiteľa. K vlastnostiam učiteľskej osobnosti, ako ich v minulosti popisali viacerí autori (Ďurič, 1969; Štefanovič, 1975; Pelikán, Lukš, Hrabal, 1977 atď.) sa v dnešnej dobe, vzhľadom na nárast stresu, agresivity a násillia v školskom prostredí, nevyhnutne žiada pridať aj ďalšie, tzv. „nárazníkové“ faktory, ktoré pôsobia proti nepriaznivému, stresovému a záťažovému pôsobeniu na človeka.

Ako zistili vo svojich výskumoch Řehulka, E.; Řehulková, O. (1999), najmä faktor **sociálnej opory** predstavuje u učiteliek dôležitý nárazníkový faktor proti stresu.

Podľa výskumu Řehulku a Řehulkovej (2001) za najvýznamnejšie stresory považujú učiteľky zlé atmosféru v triede, potom nezvládnuteľných žiakov a veľkú pracovnú záťaž. Muži-učitelia, naopak na prvom mieste uviedli stresor, ktorý je u kolegyň až na poslednom mieste, a to malý plat, ďalej je to malá možnosť postupu a nekoncepcnosť školstva (viď tab. 1).

Učitelia celkom oprávnenne svoje povolanie považujú za náročné, nezriedka navodzujúce stres. Vo výskume, ktorý realizoval K. Paulík (1999, s. 105), mali ženy-učiteľky tendenciu považovať svoj zdravotný stav za horší ako muži-učitelia a tento fakt bol potvrdený aj štatistickou významnosťou (t-testy významné na 5% hladine). K podobným výsledkom dospel tiež B. Vašina s M. Valoškovou (1998). Pocit záťaže sa ešte zintenzívňuje u žien v súvislosti s vyššími požiadavkami, ktoré sú na ne kladené v bežnom živote popri zamestnaní, ako to ukázal aj Paulíkov ďalší výskum (2001).

Je to najmä stres, ktorý podľa C.J. Traversa a C.L. Coopera (1996) predstavuje afektívne negatívny syndróm vychádzajúci zo subjektívneho hodnotenia a prežívania vlastnej profesionálnej situácie učiteľom ako vlastné nároky prekračujúcu pracovnú kapacitu (osobnostné dispozície, odolnosť). Pritom dochádza k určitému zlyhaniu copingových mechanizmov a rôzne podmienky či aspekty práce učiteľa sú vnímané ako narušenie subjektívnych hodnôt vrátane subjektívnej pohody a sebadôvery. Ženy pri vyrovnávaní sa so stresom častejšie hľadajú pomoc u druhých ľudí (najmä u žien), vyžadujú vyšší počet osôb pre sociálnu oporu a sú spokojnejšie s emocionálnou oporou než muži (Janiš, K. ; Oudová D., 2001). Muži sa pri vyrovnávaní so stresom viac spoliehajú na seba. Tieto role sú dané rôznymi rolovými očakávaniami, rozdielnymi socializačnými skúsenosťami a interakčnými vzormi.

Podľa výsledkov výskumov viacerých horeuvedených citovaných autorov je preukázané, že dlhodobý psychosociálny stres súvisiaci s konfliktným sociálnym prostredím v práci (v škole to môžu byť konflikty v učiteľskom kolektíve, pretrvávajúce konflikty so žiakmi a pod.) môže mať vážne patologické dôsledky na zdravie učiteľa tým, že indukuje v organizme celý rad endokrinných reakcií s latentnými škodlivými následkami schopnými zasiahnuť každý orgán a každý systém v tele. Preto je potrebné viac času venovať relaxácii, pohybovej aktivite a iným odpočinkovým činnostiam napomáhajúcim rýchlejšiemu odstraňovaniu napätia, ktoré sa vytvorilo v priebehu stresovej reakcie. Okrem toho sa väčší dôraz má klást' na **zvládanie záťaže**. Húževnatá, pevná osobnosť, ktorá dobre odoláva záťaži je v tomto chápaní určená nasledujúcimi komponentami (podľa Krivohlavého, 1991):

1. **Kontrola** (control) Je chápaná tak, že osoba sa cíti schopná ovládať priebeh dejov a riadiť ho. Ide o presvedčenie, že udalosti môžu byť ovplyvnené. Opakom je pocit bezmocnosti a beznádeje.
2. **Stotožnenie sa** so zmysluplnou úlohou, odovzdanosť, oddanosť, osobná angažovanosť (commitment). Ide o dispozíciu plne sa venovať tomu, čo považujú za hodnotné a zmysluplné. Záporným pólom tejto vlastnosti je odcudzenie (alienation) t.j. odklon od života a všetkého diania.
3. **Výzva** (challenge). Neobvyklé, náročné udalosti a zmeny sú chápané ako výzvy ku zvládnutiu. Protipólom je fatalizmus, hrozba a strach z toho, čo bude.

Faktory ovplyvňujúce status učiteľa

Z výpovedí učiteľov často cítiť zatrpknutosť a **pocit nedocenenosti** učiteľského postavenia v súčasnej spoločnosti. Neraz majú pocit, že inovácia a skvalitnenie pedagogického procesu je len ich osobnou povinnosťou. Pritom cieľom spoločnosti by malo byť zabezpečenie podmienok na rozvíjanie európskeho rozmeru pedagogických zručností, ako aj osobnostných vlastností učiteľov, k čomu je treba vytvoriť nielen etické, ale aj sociálno-finančné zázemie.

Učitel má pocit, že verejnosc' si neuvedomuje a nedoceňuje dôležitost' a zodpovednosť učiteľského povolania ako nenahraditeľného poslania, ktoré má svoje hlboké korene v našej spoločnosti. Ide predovšetkým o jeho finančné, morálne a sociálne uznanie. Svedčí o tom aj dnes zo strany štátu nedomyslené znižovanie počtu štátnych zamestnancov, najmä učiteľov.

Učiteľská verejnosc' už dlhšiu dobu zápasí s problémom vytvárania **súladu výchovnej spolupráce s rodinou**. Neraz stojí pred otázkou: Má vôbec súčasná rodina záujem pomôcť riešiť problémy učiteľstva, ak sama zápasí s množstvom sociálnych a finančných problémov? V návale iných mnohorakých povinností rodičov (najmä existenčných) sú deti a mládež výlučne odkázané na vplyv školy a okrem nej neraz iba na vplyv „ulice“.

Problém drog, asociálnych prejavov detí a mládeže – najmä násilia, šikanovania, ale aj absencia pozitívnych hodnôt a medziľudských vzťahov sú vážnym signálom pre zamyslenie sa nad budúcnosťou spoločnosti. Stále platí, že výchova a vzdelanie sú silnou devízou každej spoločnosti a dôležitým prostriedkom prevencie pred kriminalitou, drogami a ďalšími protispoločenskými javmi.

Učiteľom dennodenne chýba v ich práci uplatnenie **morálnych hľadísk a ekonomických kritérií**, ktoré často neuznáva ani samotné prostredie, v ktorom pracujú. Aj na školách pracuje učiteľ-človek, ktorý často pociťuje osobnú nespravodlivosť, keď neraz jeho iniciatíva, aktivita, presadzovanie nových metód a foriem práce vyznieva nazmar. Na mnohých školách (najmä vysokých) ešte stále existuje korupcia, porušovanie etických princípov a zásad pri hodnotení a odmeňovaní za vykonanú prácu. Často nepremyslené organizačné zmeny riaditeľov, nie vždy podmienené odbornými kritériami, vyvolávajú v pedagogickom kolektíve pocity neistoty a znechutenia pri zvyšovaní kvality pedagogického procesu.

Kvalitu, úroveň a význam pedagogického pôsobenia školy často znevažujú aj okolnosti, že do škôl sa (najčastejšie z núdze) prijímajú ľudia **bez kvalifikácie**, bez odbornej metodologickej prípravy alebo potrebných pedagogických zručností, ako aj bez odborných a životných skúseností (študenti neukončenej VŠ), a to najmä v predmetoch, akými sú napríklad cudzie jazyky, výpočtová technika, matematika, etická výchova a mnohé iné odborné predmety.

K riešeniu súčasnej situácie by mal prispieť celý komplex opatrení, zameraný okrem iného najmä na:

- **sprísnenie kritérií posudzovania psychickej pracovnej spôsobilosti uchádzačov** o učiteľské povolanie (čím by sa zabránilo podceňovaniu učiteľského štúdia, alebo jeho výberu len z dôvodu neprijatia na iný typ štúdia);
- **dôkladná psychologická príprava** budúcich učiteľov (sociálno-psychologické tréningy a výcviky nielen pre riadiacich školských pracovníkov, ale aj pre pedagógov jednotlivých špecializácií, v dôsledku čoho by si osvojili asertívnejší prístup pri presadzovaní svojich požiadaviek smerom k nadriadeným orgánom – zlepšenie koncepcie a stratégie personálneho výberu pri obsadzovaní riadiacich funkcií v školstve);
- **podstatné zvýšenie finančného ohodnotenia učiteľa** podľa úrovne kvalifikácie, funkcie, náročnosti a kvality vykonávania pedagogickej práce;
- **prieskumy príčin a zdrojov pracovnej spokojnosti, či nespokojnosti** v učiteľskom zamestnaní a ich medializácia;
- **otvorená medializácia všetkých aktuálnych otázok** spojených so školstvom a postavením dnešného učiteľa.

Ak sa chceme zaradiť medzi vyspelé európske štáty, potom je nevyhnutné čím skôr riešiť všetky horeuvedené problémy. Hľadať finančné prostriedky a čím skôr ich investovať do školstva, pretože sú to z dlhodobého hľadiska najefektívnejšie investície pre štát.

Pasívne psychické prežívanie (vlastné z väčšej miery najmä ženám), bez schopnosti otvorene artikulovať svoje požiadavky, naozaj nie je konštruktívnym riešením.

Literatúra:

Barefoot, J.C., Dodge, K.A., Peterson, B.L., Dahlstrom, W.,G and Wiliams, R.B. The Cook Medley hostility scale: item content and ability to predict survival. *Psychosomatic Medicine*, 1989, 45, s. 59-63.

Daniel, J. Burn-out v učiteľskom povolání a jeho zvládanie, In: *Zvládanie: teória, meranie, výskum a prax. Zborník z vedeckého seminára VUDPaP*. 1996.

Ďurič, L. *Výkonnosť a únava učiteľov vo vyučovacom procese*. Bratislava, SPN 1969.

Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Portál, Praha 1997.

Gajdošová, E. Školský psychológ a jeho psychologické služby škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava, roč. XXXII, č. 3 / 1997.

Janiš, K.; Oudová D. Učitelé a zdraví z pohledu bibliografické databáze. In: Řehulka, E. Řehulková O.(eds.) *Učitelé a zdraví III*. Brno : PsÚ AV ČR; nakl. P. Křepela 2001, s. 133 .

Kopčanová, D.. Učitel' a jeho miesto v prevencii násilia v škole. In: Řehulka, E.; Řehulková, O. (ed.). *Učitelé a zdraví IV*. Brno : PdFMU; Psychologický ústav AVČR; nakl. P. Křepela, 2002, s. 81-87.

Křivohlavý, J. Nezdolnost typu hardiness. *Čs. psychologie* 1991, 1, s. 59-65.

Paulík, K. Pracovní spokojenost a subjektivní zdraví učitelů. In: Řehulka, E.; Řehulková, O.(eds.). *Učitelé a zdraví II*. Brno : PsÚ AV ČR, 1999, 99-106.

Paulík, K. Subjektivní hodnocení vlastního zdraví učitelu. In: Řehulka, E.; Řehulková, O.(eds.). *Učitelé a zdraví III*. Brno : PsÚ AV ČR, 2001, 41-50.

Pelikán, J.; Lukš, J.; Hrabal, V. *K problematice výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogické působení*. Praha, VÚOŠ 1977.

Řehulka, E.; Řehulková, O. Učitelky a učitelé. In: Řehulka, E.; Řehulková O.(eds.). *Učitelé a zdraví III*. Brno : PsÚ AV ČR, 2001, 143-152.

Řehulka, E.; Řehulková, O.(eds.). *Učitelé a zdraví I*. Brno : PsÚ AV ČR, Brno 1999,105-111.

Svák J.; Fico, R. *Ludské práva. Program OSN*. Bratislava : Slovenské národné stredisko pre ľudské práva., 1994.

Štefanovič, J. *Psychológia učiteľovho taktu*. Bratislava : SPN 1975.

Tholtová J.; Žuffová M.; Sučáková A. *Násilie v škole*. Orava: ICM, 2000, s. 20.

Travers, C.J.; Cooper, C.L. *Teachers pressure. Stress in teaching profession*. London : Routlege 1996.

Vašina, B.; Valošková, M. Učitel - pracovní zátěž - zdraví. In: Řehulka, E.; Řehulková. O.(eds.). *Učitelé a zdraví I*. Brno : PsÚ AV ČR, 1998, 7-26.

Zelina, M. *Výchova pre nové tisícročie*. In: *Človek na počiatku 3. tisícročia*, SPS 1998.

PŘÍLOHA

Tab. 1. **Stresory v škole a školské stresory podľa učiteľov**
(Řehulka E.; Řehulková, O., 2001)

Učiteľky	Poradie	Učítelia
Zlá atmosféra v triede	1	Malý plat
Nezvládnuteľní žiaci	2	Malá možnosť postupu
Veľká pracovná záťaž	3	Nekonceptnosť školstva
Pocit bezmocnosti vo výchove	4	Nezáujem niektorých žiakov o vyučovanie
Nedocenenie práce učiteľky	5	Nedocenenie práce učiteľa
Zlé vzťahy s vedením školy	6	Nespolupráca rodičov
Nezáujem niektorých žiakov o vyučovanie	7	Nedostatok peňazí na školstvo
Nespolupráca rodičov	8	Zastaralosť školy ako inštitúcie
Fyzická námaha	9	Nedostatočné mater. vybavenie škôl
Malý plat	10	Problémoví žiaci

Tab. 2 **Návrh opatrení na zlepšenie spoločenského statusu učiteľa**

- sprísnenie kritérií posudzovania psychickej a pracovnej spôsobilosti uchádzačov o učiteľské povolanie
- kvalitnejšia psychologická príprava budúcich učiteľov
- podstatné zvýšenie finančného ohodnotenia učiteľa
- prieskumy príčin a zdrojov pracovnej spokojnosti, či nespokojnosti v učiteľskom zamestnaní a ich medializácia
- otvorená medializácia všetkých aktuálnych otázok spojených so školstvom a postavením dnešného učiteľa.

KOPČANOVÁ, Dagmar. Rodové odlišnosti a ďalšie faktory ovplyvňujúce status súčasného učiteľa. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena(ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 - suppl. Plný text příspěvku o rozsahu 6 s. je dostupný na priloženém CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.