

Výzkum učitele v profesi. Metodologické přístupy, zkušenosti, rizika a možnosti využití profesiografie¹

Research on Teacher in Profession. Methodological approaches, experience, risks and possibilities for profesiography utilization

Bronislava Kasáčová, Mariana Cabanová

Abstrakt: Příspěvek podává referenci o zrealizovaném výzkumu v slovensko-česko-polském kontextu. Cílem profesiografického zkoumání bylo zmapovat, analyzovat a porovnat profesní činnosti učitele primárního a preprimárního vzdělávání v reálné pedagogické situaci třídy, školy a mimo pracovní dobu. Následně z pracovního profilu učitele je možné dedukovat podněty pro mezinárodní, meziprofesní a jiné komparace. Autoři výzkumu vycházeli z pedeutologie, personalistiky, teorií neoprosesioalizmu učitel'ského povolání a jeho profesionalizace. Metodologie byla vybudována na pozicích známých z klasických profesiografických zkoumání a jejich metodologii autoři obohatili o možnosti precizování empirického zkoumání na základě permanentně reflektovaného výzkumného procesu. K analýzám bylo použito více než 14 000 denních snímků učitelů primárního a preprimárního vzdělávání. Použity byly metody denních snímků, autoobservace, ankety a reflexí učitele výzkumníka. Pro zpracování dat bylo užito statistických metod a kvalitativních analýz. Na základě empirického bádání vznikly profily dne, týdne, mezisezónní a mezinárodní komparace.

Klíčové slová: učitel', profesia, profesiografia, výskum učitel'skej profesie

Abstract: The paper provides detailed scientific reference to the research performed in the Slovak-Czech-Polish context. The profesiographic research aimed to map, analyze and compare the professional activities of primary and preprimary teachers in the real pedagogical situation within a classroom, school, as well as during the time off the work. The gained work profile allows to deduct the impetus for an international, inter-professional and other comparations. The authors based their research on pedeutology, human resources management, theories of neoprosesioalizm in the teaching profession and its professionalization. The methodology was based on the positions known from the classical profesiographic researches and the authors enhanced their methodology with the possibilities to precise the empirical research using a permanently reflected research process. For analyzing, they used more than 14,000 daily images from primary and pre-primary teachers. They used the methods of daily images, auto-observation, surveys and reflections of teachers-researchers. Statistical methods and qualitative analysis were used for data processing. Based on empirical research, they created daily and weekly profiles, interseasonal and international comparations.

Key words: teacher, profession, profesiography, research on teacher

¹ Príspevok je výstupom riešenie projektu VEGA 1/0802/11 s názvom Tvorba a overovanie depistážnych diagnostických, diagnostických a výskumných nástrojov pre učiteľov primárneho vzdelávania, riešiteľ Mgr. Mariana Cabanová, PhD. Príspevok nadväzuje na projekt APVV-0026-07, riešený v rokoch 2008-2011, ktorého zodpovednou riešiteľkou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy APVV-0026-07.

1 Úvod

Cieľom našej štúdie je referovať o teoretických a empirických východiskách a niektorých výsledkoch profesiografického výskumu. Bol realizovaný v rokoch 2008-2010 s podporou APVV² a v medzinárodnej spolupráci hľadal skúsenosti, analyzoval zistenia a slabé stránky pedeutologických profesiografických výskumov najmä na Slovensku a v Čechách. Využívali sme počas tvorby a realizácie popísané skúsenosti empirických výskumov v zahraničí, ako aj metodologické analýzy a kritické obmedzenia takýchto výskumov. Niektoré zo starších aj novších výskumov profesie učiteľa boli predmetom rámcovej analýzy.

Dôvodom a inšpiráciou k voľbe tohto výskumného zámeru bolo identifikovanie vedeckej potreby:

- inovovať pedeutologickú teóriu zistením realistických poznatkov o každodennej práci učiteľov a to konkrétnych dvoch učiteľských kategórií: učiteľa primárneho vzdelávania a učiteľa preprimárneho vzdelávania. Zdôvodnenie spočíva v tom, že existuje niekoľko moderných prístupov k profesii, avšak profesiografia doposiaľ nedostatočne reflektovala meniace sa spoločenské, ako aj ekonomické a najmä pedagogické požiadavky na učiteľov;
- pedeutologickej teórii chýbali exaktné poznatky o práci učiteľov v ranom a „ranoškolskom“ vzdelávaní, pretože fokusované skupiny bývali doposiaľ marginalizované. Zdôvodnenie: Učiteľ prvého stupňa ZŠ sa svojou prácou výrazne odlišuje tak v šírke záberu, ako aj spôsobom a organizáciou práce od učiteľov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania a učiteľa materských škôl doteraz neboli skúmaní z tohto uhla výskumného pohľadu vôbec;
- legislatíva v súčasnosti podlieha kvantitatívnym, ako aj kvalitatívnym zmenám, formuluje sa na základe medzinárodne akceptovaných, a aj podsúvaným kritériám, ktoré často vedú k nerešpektovaniu národných, miestnych špecifik, pretože (a to je správne) snažia sa zobrazovať viac teoretické požiadavky, ako reflektovanie reálnej situácie. Zdôvodnenie: tvorba zákona o pedagogických zamestnancoch, profesijné štandardy a systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov by mal minimálne poznať realitu povolania a jednotlivca v profesii, aby bola reálna šanca na uvedenie týchto legislatívnych noriem do života;
- príprava učiteľov na univerzitách už vyše dvoch desaťročí vo všetkých pádoch skloňuje tému profesionalizácie učiteľského povolania, tieto teoretické prístupy sa akademické prostredie snaží implementovať do systémov prípravy, avšak problém profesijnej verzus akademickú prípravu nie je zodpovedaný z uhla pohľadu reálnej praxe škôl. Otázka namiesto zdôvodnenia znie: čo vlastne učiteľ reálne robí, keď je v škole, alebo sa na výučbu pripravuje, kedy a ako dlho to robí. Výzva pre akademickú platformu potom znie: pripravujú vysoké školy učiteľov na ich budúcu prácu, alebo im poskytujú akademickú oporu a psychickú prípravu na to, aby zvládli mnohotvárnosť a nepredvídateľnosť každodennej reality.

² Projekt APVV-0026-07 s názvom „Profesia učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí“, ktorého zodpovednou riešiteľkou bola Kasáčová B. Monografia Kasáčová, B et al. (2011) prinášajúca kompletné výskumné zistenia je hlavným výstupom.

2 Pedeutologické východiská

Teoretické východiská analyzované pre účely výskumného zámeru mali tri základné oporné body: pedeutológia, ako teória učiteľskej profesie, psychológia a jej výskumy orientované na učiteľa a **profesiografia** (angl. job-analysis, work analysis, work description). Profesiografia je odbornou činnosťou a tiež výskumnou metódou, ktorá sa zaoberá systematickým zhromažďovaním, deskripciou, analýzou a hodnotením pracovných činností s ohľadom na osobnostné a odborné predpoklady pre ich vykonávanie (Bureš, 1981).

Klasická definícia profesiografie, vypracovaná Komisiou pre nasadenie pracovných síl federálnej zamestnaneckej služby pri Ministerstve práce USA upresňuje, že ide o proces zisťovania a referovania o závažných informáciách vzťahujúcich sa k povahe určitej práce, uskutočňovaný pomocou pozorovania a štúdia (Matoušek, Růžicka, & Hladký, 1972). Zisťujú sa úlohy, ktoré tvoria náplň práce, ale aj schopnosti, znalosti a zručnosti, ktoré sú vyžadované od pracovníka k úspešnému výkonu danej práce (Anastasi, 1979; Štikar a kol., 2000; Kohoutek, 2002). Tento rozbor je predmetom záujmu najmä psychológie, konkrétne psychológie práce či personálnej psychológie, avšak pre optimálne posúdenie určitej profesie (v našom prípade profesie učiteľa primárneho vzdelávania) je nevyhnutná aplikácia odborných poznatkov najmä z pedagogiky. Súčasným trendom profesiografie je odklon z deskriptívnej analýzy smerom k prediktívnej analýze pracovného miesta. Zámerom tejto metódy je vymedziť druh profesijných činností, charakter určitej profesie a požiadavky na kvalifikáciu pracovníkov s výhľadom do budúcnosti (Arvey, Salas, Gialluca, 1992) pretože profesiografia vo svojej podstate nemá vytvárať len zoznam profesijných činností a k nim prislúchajúce úlohy a potrebné kompetencie, ale poukazovať na prípadné zmeny v rôznych oblastiach analyzovanej profesie. Produktívne využívanie poznávacieho i racionálneho potenciálu pedeutologickej profesiografie predpokladá uplatnenie nasledujúcich **funkcií profesiografie** (podľa Blížkovský et al., 2000 doplnené BK):

1. **deskriptívna** – v zmysle využitia kvantitatívnych, ale aj kvalitatívnych metód výskumu, má za cieľ popisovať prácu profesionála v jej dlhodobom, strednodobom ako aj krátkodobom profile s taxatívnym vymedzením potrebného času pre výkon úloh a činností v priestore a čase a so zámerom profesijnú činnosť poznať a využívať bez hodnotiaceho zámeru;
2. **heuristická** – zameraná na odhaľovanie príčin a súvislostí, má najmä výskumný zmysel, pre rozvoj príslušnej oblasti vedy a jej aplikácií v inováciách, modernizácii či napr. zavádzaní nových systémov: financovania, zriaďovania a správy, profesijnej pregraduálnej prípravy či obsahu a ponuky nadväzujúceho vzdelávania a vzdelávacích potrieb;
3. **komparatívna** – komparáciu je možné realizovať vnútri získaných súborov dát i medzi nimi, a môže byť cieľom porovnávanie medzi skupinami a podskupinami profesií, inštitúcií, až po medzinárodnú komparáciu;
4. **normatívna** – popis a hodnotenie smeruje prirodzene k vyvodu toho, „čo má byť“, teda k akémusi ideálnemu, alebo žiaducemu stavu, pričom profesiografia sa následne rozpracúva pre dané normatívne využitie, napr. vypracovanie štandardného výkonu, zaraďovanie profesionálov do kategórií, pre účely tvorby legislatívnych, pracovnoprávných a výkon regulujúcich dokumentov rôznej úrovne, až po systém odmeňovania;
5. **evalvačná** – predstavuje hodnotiace resp. kritické ohodnotenie existujúceho stavu, jej cieľom je najmä hodnotiť priamo činnosť profesionála, profesijnej skupiny, alebo inštitúcie prostredníctvom výkonu jej zamestnancov.

Z tohto zúženého pohľadu sme analyzovali súčasné trendy výskumov učiteľa (nielen profesiografických), preto, aby sme porozumeli tomu, čo by náš výskum mal odhaliť, priniesť a ako sa vyvarovať jednostrannosti. Tendencie uniknúť k určitej jednostrannosti sa dajú načrtnúť nasledovne, ak z nadhľadom nazeráme na realizované výskumy a ich možné praktické aplikácie:

Gnozeologické tendencie – výskumy takto orientované sa pýtajú:

- čo má učiteľ vedieť v oblasti vedných poznatkov, čo ho má „naučiť“ akademická príprava, na akej úrovni majú jeho poznatky byť porovnateľné s poznatkami aktuálnych vedeckých oblastí;
- akými vedomosťami a intelektuálnymi predpokladmi je determinovaná požiadavka na učiteľov pri vstupe do profesie;
- čo by malo obsahovať a ktoré oblasti by malo dopĺňať kontinuálne vzdelávanie príslušníkov učiteľskej profesie;

V týchto dimenziách sa dajú rozlíšiť trendy od kognitívneho rozvoja učiteľa na základe reflexie teórie až k puristickému „akademizmu“, ktorého odvrátenou stranou je pochybovanie o učiteľskej príprave ako univerzitnej.

Praxologické tendencie výskumov a ich aplikácií sledujú:

- aký druh profesionálnych zručností, činností a schopností by mal učiteľ mať;
- aký pomer tvorí výkon jednotlivých činností a snažia sa definovať mieru ich expertnosti;
- často hľadajú zdôvodnenia pre presadzovaný typ prípravy učiteľa, pričom sa diskutuje o tom, či ide o typ prípravy prakticistickej a obsahuje hlavne výrazný podiel metodického nácviku a tréningu, alebo na druhej strane typ prípravy akademickej, kde na pochopenej, osvojenej a reflektovanej teórii možno predpokladať pohotového profesionála, schopného algoritmicke a deduktívne tvoriť vhodné didaktické postupy;
- aké činnosti učiteľia vykonávajú a ako si ich osvojujú.

Tu sa dajú sledovať trendy spracúvať výskumné zistenia od reflexie praxe až k úzko poňatému praktikizmu, často bez širších možností zovšeobecnenia.

Axiologické tendencie vo výskumoch možno rozpoznať podľa toho, že sa pýtajú a hľadajú odpovede na otázky, :

- aký by mal byť učiteľ ako človek v role profesionála, odborníka;
- aké by mal mať postoje, presvedčenia;
- akou eticko-morálnou a filozofickou koncepciou je sýtená profesia učiteľa,

pričom tu je rozpačito, nejasne a niekedy implicitne sledovateľné široké spektrum návodov typu „od hodnotovej reflexie až k indoktrinácii“.

Profesiografický výskum – môže a nemusí byť sklbením všetkých troch – „od širokospektrálneho a interdisciplinárneho až po suchú deskripciu“

- **profesiografia** (angl. *job-analysis, work analysis, work description*) je odbornou činnosťou (a zároveň výskumnou metódou), ktorá sa zaoberá systematickým zhromažďovaním, deskripciou, analýzou a hodnotením pracovných činností s ohľadom na osobnostné a odborné predpoklady pre ich vykonávanie.

3 Pedagogické výskumy učiteľskej profesie pred r. 1989

Pedagogický výskum učiteľskej profesie na Slovensku, v Česku, ako aj Poľsku bol dlhé roky ovplyvňovaný ideológiou, ale aj napriek tomu sa vyvíjal a snažil sa sledovať celosvetové trendy edukácie. Z dnešného pohľadu sú staršie československé výskumy veľmi zaujímavým podnetom poznania. Tento fakt potvrdzuje množstvo výskumov, ktoré boli realizované na území Československa v rokoch 1948 – 1989. Uvádzame ich stručne podľa tém a autorov v prehľadovej tabuľke.

Tabuľka 1: Výskumy venujúce sa problematike učiteľstva v Československu v rokoch 1948 – 1989 (podľa Hanesová, in Kasáčová, 2009b)

| Výskumné témy | Autor výskumu/ rok realizácie |
|--|--|
| Kariérny rozvoj učiteľa | Vaněk (1947) |
| Názory žiakov na učiteľov | Kurfürst (1962), Čulík (1973), Štefanovič (1967, 1974) |
| Vplyv učiteľov na duševný rozvoj žiakov | Pavlovič (1941, 1964) |
| Typológia osobnosti učiteľa | Fišer (1966/67) |
| Pracovná záťaž učiteľa, únava v učiteľskej práci | Ďurič (1969) |
| Demokratizácia v školách a učiteľská profesia | Blížkovský (1967/68, 1980) |
| Známkovanie učiteľmi a obľúbené predmety | Pedagogická laboratoľ VUOS pri SES (1971) |
| Učitelia v spoločnosti | Beňová (1972) |
| Reflexia školskej praxe | Václavík (1972) |
| Názory študentov učiteľstva na profil socialistického učiteľa, profesijné činnosti učiteľa | Baláž (1973) |
| Stres v učiteľskej profesii, vplyv rodiny/školy na rozvoj žiakov, profesiogram | Špendla (1974) |
| Stres v učiteľskej profesii, učiteľská komunikácia | Štech (1974) |
| Vplyv učiteľov na obľúbenosť vyučovacích predmetov, charakteristiky obľúbeného učiteľa | Lukas, Pelikán (1979) |
| Profesiografia – profesijné činnosti | Januška (1979) |
| Kritéria a meranie učiteľskej efektivity | Kulič (1980) |
| Meranie učiteľských výsledkov | Býčkovský (1983) |
| Evalvácia pedagogického výskumu | Průcha (1985) |
| Problémy začínajúcich učiteľov | Horák, Kalhous (1985) |
| Zdravie učiteľa | Provazník (1985) |
| Učiteľské zručnosti | Langová, Kodým (1986) |
| Rozvoj primárneho vzdelávania | Čara (1986) |
| Schopnosti učiteľa | Šturma (1986) |

| | |
|---|--|
| Učítelia fyziky a ich profesijné činnosti | Ferko (1986) |
| Stres a neurózy u učiteľov | Langová, Kodým (1987) |
| Profesijné činnosti učiteľa | Kučerová (1987) |
| Hodnotenie úspešnosti práce učiteľa | Kodým, Fitl (1987) |
| Determinanty a predpoklady na výkon učiteľskej profesie | Pařízek (1988) |
| Komunikácia medzi učiteľmi a žiakmi | Gavora (1988), Průcha, Hrdina (1980), Hupková (1987) |
| Využívanie učebníc a iných did. prostriedkov pri výučbe | Průcha (1985, 1989) |
| Mikroanalýza vyučovacích hodín | Zelina, Furman (1986, 1988) |

4 Metodológia, jej štúdium a tvorba výskumnej stratégie

Profesiografické výskumy, ktoré sme využili ako zdroj domácich poznatkov o realite profesie boli tieto: Špendla, 1974; Januška, 1979; Fülöpová, 1999; Blížkovský, 2000; Urbánek, 2005.

Analýzou študovaných výskumov a porovnaním so zahraničnými³ sme dospeli k identifikovaniu potreby zohľadniť skúsenosti a predísť tak nebezpečenstvám skreslenia, subjektivismu, odtrhnutosti od teórie, legislatívy, alebo praxe :

- vytvoriť podrobné a **štruktúrované** členenie skúmaných javov – činnosti učiteľa – štruktúrovaný nástroj. Týmto sme chceli predísť holému replikovaniu predchádzajúcich výskumov a to najmä preto, že hrubé členenie činností neposkytovalo odpovede typu: čo obsahuje „priama vyučovacia činnosť“. Teda išli sme štruktúrou viac do hĺbky, a jemenjšej štruktúry činností;
- **validizovať** nástroj z troch pohľadov: akademický, praktický, legislatívny. Po počiatočnej tvorbe z akademických pozícií, ktorá vychádzala zo štruktúry slovenských štandardov profesie (legislatíva), sme tieto reflektovali so skupinou učiteliek z praxe;
- v záujme predchádzania subjektívneho chápania používaných pojmov v názvoch kategórií, bola vytvorená výskumná batéria obsahujúca stručné taxatívne popisy činností v jednotlivých kategóriách.

Neustále sme mali na pamäti zmysel výskumu ako takého: teda komu a načo budú naše zistenia. Vychádzali sme z teórie (voľne podľa Blížkovský, 2000), pričom sme sa zamýšľali nad zmyslom ku každej funkcii:

Funkcie profesiografie ako špecifického výskumu učiteľa

- **deskriptívna** – v zmysle využitia kvantitatívnych, ale aj kvalitatívnych metód výskumu, má za cieľ popisovať prácu profesionála v jej dlhodobom, strednodobom ako aj

³ (Landert, Seebauer, R. Lehrer(in) Sein in Mitteleuropa: Eine Empirische Studie in Erkundungsabsicht: Zur Erfassung Der Taglichen Unterrichtsarbeit (Arbeitsweisen, Zeitlicher Aspekt) Sowie Der Besonderen Arbeitsbelastung in Ausgewählten Bereichen Bei Lehrern Der Sekundarstufe I in Osterreich, Der Tschechisch. Mandelbaum, 1997, ISBN 3854760086 978-38-5476-008-5)

krátkodobom profile s taxatívnym vymedzením potrebného času pre výkon úloh a činností v priestore a čase a so zámerom profesijnú činnosť poznať a využívať bez hodnotiaceho zámeru – výsledky by mali dať obraz o tom, či štandardy profesie majú pre učiteľa obraz o činnostiach, ktorými sú preukázateľné;

- **heuristická** – zameraná na odhaľovanie príčin a súvislostí, má najmä výskumný zmysel, pre rozvoj príslušnej oblasti vedy a jej aplikácií v inováciách, modernizácii či napr. zavádzaní nových systémov: financovania, zriaďovania a správy, profesijnej pregraduálnej prípravy či obsahu a ponuky nadväzujúceho vzdelávania a vzdelávacích potrieb – z výsledkov mali vyplývať nové poznatky, doteraz neznáme, alebo len implicitné a tušené, a to z pohľadu na profesiu ako pravú profesiu, či je učiteľova činnosť naozaj expertná, alebo je zastupiteľný „hocikým“;
- **komparatívna** – komparáciu je možné realizovať vnútri získaných súborov dát i medzi nimi, a môže byť cieľom porovnávanie medzi skupinami a podskupinami profesií, inštitúcií, až po medzinárodnú komparáciu – to bolo priamo cieľom projektu, ako medzinárodného výskumného zámeru, pretože celkové zblížovanie v teóriách nemusí byť súladné v praktických súvislostiach;
- **normatívna** – popis a hodnotenie smeruje prirodzene k vyvodu toho, „čo má byť“, teda k akémusi ideálnemu, alebo žiaducemu stavu, pričom profesiografia sa následne rozpracúva pre dané normatívne využitie, napr. vypracovanie štandardného výkonu, zaraďovanie profesionálov do kategórií, pre účely tvorby legislatívnych, pracovnoprávných a výkon regulujúcich dokumentov rôznej úrovne, až po systém odmeňovania – najzreteľnejší význam tohto skúmania bol vo vzťahu k štandardom, ako štruktúre udávajúcej normu štandardnému výkonu;
- **evalvačná** – predstavuje hodnotiace resp. kritické ohodnotenie existujúceho stavu, jej cieľom je najmä hodnotiť priamo činnosť profesionála, profesijnej skupiny, alebo inštitúcie prostredníctvom výkonu jej zamestnancov;

Pri tvorbe a zatriedovaní jednotlivých činností sme hľadali určitý kompromis: aby výsledky boli komparabilné so staršími výskumami, aby reflektovali štandard profesie, aby mohli byť „vodítkom“ pre učiteľskú prípravu. Následne prebiehala obsahová validizácia činností, ktoré sa javili ako potrebné a štandardne sa vyskytujúce, a zároveň sa ponechal nástroj otvorený aj pre zachytávanie voľne formulovaných javov.

5 Stručný prehľad výskumnej vzorky a niektorých komparácií

Výskumnú vzorku tvorili dve podskupiny v troch národných vzorkách podľa prehľadu.

Tabuľka 2: Prehľad zúčastnených respondentov v jednotlivých etapách a krajinách a ich súčty

| | 1. etapa | 2. etapa | 3. etapa | Spolu | 1. etapa | 2. etapa | 3. etapa | Spolu |
|-----------------------|-------------------------|----------|----------|--------------|-------------------------|----------|----------|--------------|
| PREPRIMÁRNE SK | | | | | PRIMÁRNE SK | | | |
| Počet zúčastnených | 113 | 84 | 82 | 279 | 95 | 84 | 45 | 224 |
| | | | | 43,53% | | | | 51,25% |
| spolu – N SK | 279 respondentov | | | | 224 respondentov | | | |
| PREPRIMÁRNE CZ | | | | | Primárne CZ | | | |
| Počet zúčastnených | 41 | 107 | 64 | 212 | 37 | 37 | 28 | 102 |
| | | | | 33,39% | | | | 23,34% |
| spolu – N CZ | 212 respondentov | | | | 102 respondentov | | | |
| PREPRIMÁRNE PL | | | | | Primárne PL | | | |
| Počet zúčastnených | 50 | 50 | 48 | 148 | 38 | 37 | 36 | 111 |
| | | | | 23,09% | | | | 25,4 % |
| spolu – N PL | 148 respondentov | | | | 111 respondentov | | | |
| Σ | 204 | 241 | 194 | 641 | 170 | 158 | 109 | 437 |
| % | 34,92 % | 22,07 % | 30,36 % | 100 % | 38,9 % | 36,16 % | 24,94 % | 100 % |

Postupovali sme *procedúrou PAR participatory action research*, kde prostredníctvom cca 30 učiteľov výskumníkov sme získali horeuvedenú výskumnú vzorku. Učítelia zhotovili na základe autoobservácie denné snímky, každú etapu reprezentovalo 14 dní. Táto základná metóda bola doplnená o reflexívny nástroj, ktorým probandi zodpovedali na niekoľko podnetov k výskumu.

Štruktúra výskumných etáp. Snímali sme trikrát ročne – jeseň, zima, leto, vždy dva týždne vrátane víkendov. Z každej etapy sme získali od probandov 14 celodenných snímok, celkove 8430 dní učiteľiek MŠ a 6242 ZŠ z rôznych regiónov SR, ČR a PL.

Medzinárodný tím tvorili: za Slovensko – PF UMB Banská Bystrica, Česko – PdF OU Ostrava, Poľsko – UKW Bydgoszcz.

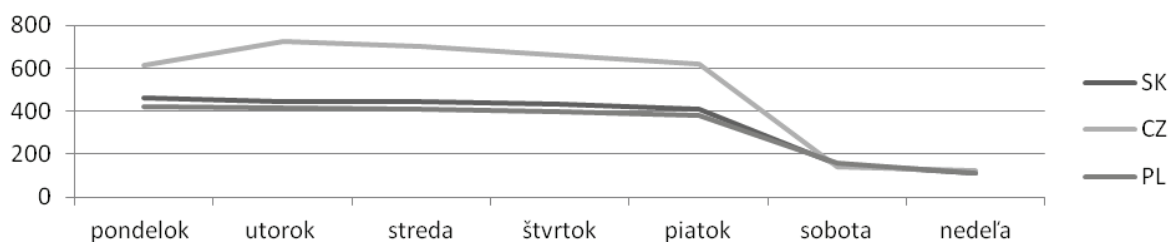
Stručne z výskumných zistení:

Učítelia preprimárneho vzdelávania vo všetkých troch krajinách pracujú nielen počas pracovného času, ale aj počas víkendov (tabuľka 3). Najviac času venujú výkonu profesijných činností učiteľky preprimárneho vzdelávania v Českej republike. Slovenskí a českí učítelia

realizujú viac ako 80 % z času venovaného výkonu profesijných činností počas pracovného týždňa (pondelok – piatok) v čase len do 16.00 hod. Poľskí učitelia sa v porovnaní so slovenskými a českými učiteľmi viac venujú výkonu profesijných činností vo večerných hodinách a počas víkendu.

Tabuľka 3: Čas venovaný výkonu profesijných činností učiteľov preprimárneho vzdelávania podľa krajín

| | SK | CZ | PL |
|------------------------------|------|------|------|
| týždeň | 3452 | 4624 | 3383 |
| pracovný týždeň | 3180 | 4345 | 3009 |
| pracovný týždeň len do 16.00 | 2844 | 3911 | 2410 |



Obrázok 1: Profil pracovného týždňa učiteľov preprimárneho vzdelávania podľa krajín

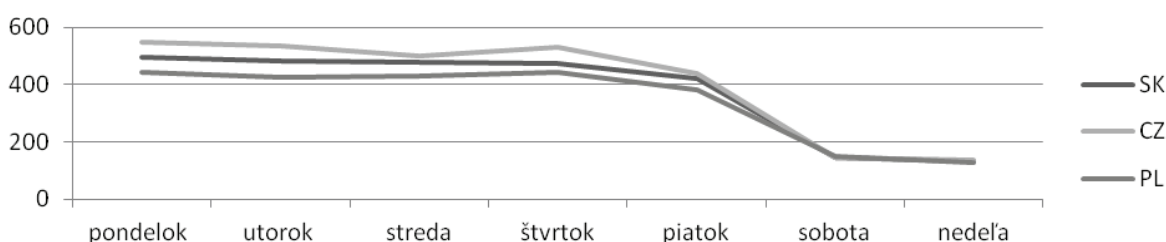
Výkonnostná krivka učiteľov slovenských a poľských učiteľov preprimárneho vzdelávania od začiatku týždňa rovnomerne klesá. Českí učitelia sa výkonu profesijných činností najviac venujú utorok, kedy ich výkonnostná krivka kulminuje. Zaujímavé je, že učitelia vo všetkých troch krajinách venujú výkonu profesijných činností porovnateľný čas počas dní víkendu. Kým vo výkone slovenských a českých učiteľov preprimárneho vzdelávania existujú štatisticky významné rozdiely v časovej záťaži v pracovnom čase medzi jednotlivými dňami, v poľskej vzorke sa tieto rozdiely neprejavili. Na základe toho môžeme konštatovať, že výkon poľského učiteľa preprimárneho vzdelávania je počas pracovného týždňa konštantný.

Nielen učitelia preprimárneho vzdelávania, ale aj učitelia primárneho vzdelávania vo všetkých troch krajinách sa venujú výkonu svojich profesijných činností aj po pracovnom čase (tabuľka 4). Slovenskí a českí učitelia primárneho vzdelávania vykonávajú v pracovnom čase (teda pondelok až piatok len do 16.00 hod) až 82 % z času venovaného profesijným činnostiam, poľskí len 72%, čo môže byť spôsobené rozdielnou úpravou pracovného času a povinnosťou zdržiavať sa na pracovisku.

Tabuľka 4: Čas venovaný výkonu profesijných činností učiteľov primárneho vzdelávania podľa krajín

| | SK | CZ | PL |
|------------------------------|------|------|------|
| týždeň | 3290 | 3541 | 3099 |
| pracovný týždeň | 3002 | 3287 | 2740 |
| pracovný týždeň len do 16.00 | 2702 | 2927 | 2247 |

Nižšie (obrázok 2) uvádzame výkonnostnú krivku učiteľov preprimárneho vzdelávania počas jednotlivých dní v týždni podľa krajín.



Obrázok 2: Profil pracovného týždňa učiteľov primárneho vzdelávania podľa krajín

Čas venovaný výkonu profesijných činností učiteľmi primárneho vzdelávania od začiatku týždňa postupne klesá vo všetkých troch krajinách. Učitelia vo všetkých troch krajinách venujú výkonu profesijných činností počas víkendov približne dve hodiny. Kým u poľských učiteľov existovali štatisticky významné rozdiely času venovaného výkonu profesijných činností v závislosti o dĺžky pedagogickej praxe, u slovenských a českých učiteľov primárneho vzdelávania sa tieto rozdiely neprejavili a ich výkon sa počas pracovných dní v pracovnom čase významne nelíši. Kým v Poľsku sú výkonom svojich profesijných činností najviac zaťažení učitelia s praxou od [20, 30) rokov, na Slovensku a v Česku sú to učitelia s praxou od [10, 20) rokov.

6 Namiesto záveru...

Portrét slovenského učiteľa preprimárneho vzdelávania

Typickým preprimárnym učiteľom je žena. Počas pracovného týždňa v pracovnom čase pracuje priemerne 34,3 hodiny a cez víkend 3,5 hodiny. Jej výkon je v jednotlivých dňoch vyrovnaný. Len piatok je deň, ktorý sa líši od pondelka o jednu hodinu. Jej pracovný výkon je najvyšší medzi 10 a 20 rokom pedagogickej praxe, potom mierne klesá. Je to podobné ako u českej učiteľky, čím sa obe líšia od poľskej, ktorej výkonnosť veľmi výrazne stúpa medzi 20 a 30 rokom praxe. Pracovná záťaž učiteľky je počas jej profesijnej dráhy približne rovnaká, len mierne kolíše, ale vek nemá na ňu významný vplyv. Počas roka je slovenská učiteľka materskej školy najviac pracovne zaťažená na jar, na rozdiel od českej učiteľky, ktorá podáva najvyšší časový výkon na jeseň. Počas pracovného dňa učiteľka v materskej škole pracuje 7 hodín, pričom jej česká kolegyňa vykazuje až o tri hodiny pracovných činností viac a poľská o 1,5

hodiny menej. Najnáročnejším dňom je pondelok, počas ktorého pracuje 8 hodín. Skladba činností sa medzi jednotlivými dňami nelíši temer vôbec. Ťažisko jej práce tvoria činnosti z kategórií A a B, pričom časový rozdiel medzi edukačnými a súvisiacimi aktivitami nie je výrazný.

| | |
|--|----------|
| A edukačné aktivity a ich príprava | – 32,9 % |
| B činnosti súvisiace s edukáciou | – 35,6 % |
| C činnosti vyplývajúce z iných funkcií | – 7,3 % |
| D vzdelávanie a sebavzdelávanie | – 12 % |
| E mimoškolské a verejné činnosti | – 5,3 % |
| F iné činnosti | – 7 % |

Výraznú časť práce učiteľky v materskej škole tvorí dohľad pri samostatných činnostiach, hrách a odpočinku a pomoc deťom pri sebaobsluže. Je to skoro 2 hodiny denne. Okrem toho učiteľka realizuje a riadi edukáciu v prostredí materskej školy a pri pobyte vonku približne rovnaký čas. Plánuje si svoju prácu asi 2 hodiny týždenne a rovnako dlho si tvorí učebné materiály. Na vzdelávaní sa zúčastňuje najmä v pracovnom čase, pričom samoštúdiu venuje čas v pracovnom aj mimopracovnom čase, po večeroch a cez víkendy. Pol hodinu týždenne strávi na poradách, z toho 15 minút mimo pracovného času. Časová záťaž pri výkone profesijných činností učiteľky v pracovnom aj mimopracovnom čase neprekračuje bežný fond pracovného času. Učiteľka materskej školy však pracuje v dvoch fázach. Dopoludňajšia je profesijne náročnejšia, venovaná didaktickým aktivitám, odopoludňajšia je viac venovaná odpočinkovým a záujmovým aktivitám. Učiteľka cez víkend venuje čas niektorým pracovným úlohám – asi 3,5 hodiny. Vo voľnom čase tvorí a pripravuje učebné materiály a pomôcky. Okrem toho sa venuje aj mimoškolskej odbornej činnosti ako metodik, a vykonáva iné práce pre materskú školu.

Učiteľka preprimárneho vzdelávania málo profesijne využíva čas pri samostatných činnostiach, hrách a odpočinku detí. Pravdepodobne si neuvedomuje časový priestor, ktorý sa jej vtedy ponúka pre kvalifikované profesijné činnosti, ako je diagnostikovanie, príprava materiálov a plánov pre individuálne vedenie dieťaťa a pod. Jej pracovná činnosť organizovaná v striedavých zmenách jej priam ponúka možnosť dvojtýždňového fázového plánovania. Riaditeľky MŠ a zriaďovatelia by mali zvážiť, či nie je škoda ponechať učiteľky s VŠ vzdelaním pri činnostiach súvisiacich s dohľadom nad deťmi a odpočinkom, ak by ho mohli využiť profesionálnejšie.

Portrét slovenského učiteľa primárneho vzdelávania

Typickým učiteľom primárneho vzdelávania je zväčša žena – učiteľka. Pracuje počas pracovného týždňa v pracovnom čase priemerne 34,1 hodiny. Veľa povinností si odkladá na podvečer po pracovnej dobe a na víkendy. Piatok je deň, počas ktorého sa okrem vyučovania už nevenuje iným činnostiam, výnimočne mimoriadnym akciám. Jej výkon sa s rokmi pedagogickej praxe výrazne nemení, najviac je však vyťažena učiteľka okolo štyridsiateho roku. Učiteľka počas vyučovania najmä riadi a koordinuje učenie sa žiakov, vysvetľuje učivo, preveruje vedomosti žiakov a opravuje ich práce. Veľa času venuje ona aj jej české a poľské kolegynke príprave učebných pomôcok a materiálov, dozoru nad žiakmi a vedeniu pedagogickej dokumentácie. Od pondelka do nedele sa učiteľka primárneho vzdelávania venuje profesijným činnostiam priemerne 43 hodín. Profesijné činnosti ju celkovo zamestnávajú asi 34 hod., pričom mimoškolským, verejným a iným činnostiam sa venuje za týždeň asi 2,6 hodiny. Je to o niečo menej ako česká a výrazne menej, než poľská učiteľka. Počas týždňa sú pre ňu najnáročnejšími

dňami pondelok a streda, počas ktorých sa venuje najmä výučbe a s ňou súvisiacim činnostiam 6,3 – 6,9 hodín. „Najvoľnejším“ pracovným dňom je piatok, keď len 5,5 – 6 hodín venuje profesijným činnostiam. Najviac času venuje učiteľka riadeniu a koordinácii učebných činností žiakov a projektovaniu a plánovaniu výučby, a to najmä v pondelok. Počas vyučovania najmenej času venuje navodzovaniu a riešeniu výchovných situácií, hoci tieto situácie učitelia považujú vo všeobecnosti za veľmi frekventované a zaťažujúce.

V porovnaní s poľskými a českými učiteľkami najmenej času venuje spolupráci s rodičmi, s inými odborníkmi, tiež individuálnej intervencii v prospech žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a prípravám individuálnych vzdelávacích plánov. Zo všetkých porovnaných učiteľov pracujú s rodičmi najviac poľské učiteľky. Na schôdzach strávi priemerne hodinu týždenne, najčastejšie v pondelok alebo stredu. Slovenská učiteľka primárneho vzdelávania sa zúčastňuje na vzdelávaní najmä počas pracovného času. Učiteľka využíva vo veľkej miere na doplnenie pracovných povinností aj víkendové dni, v ich rámci asi 4 hodiny. Výučbu projektuje a plánuje v nedeľu a sčasti v pondelok, pričom je to časovo druhá najfrekventovanejšia činnosť. Písomné práce žiakov opravuje a hodnotí najviac v sobotu. Závažnosť učiteľky v pracovnom dni a pracovnom čase, ale ani v pracovnom dni v neobmedzenom čase neprekračuje bežný fond pracovného času. Učiteľka má subjektívny pocit, že pracuje viac, pretože si množstvo práce prenáša mimo miesta a času práce. Učiteľkina záťaž je počas jej profesijnej dráhy približne rovnaká, nezdá sa, že by dĺžka pedagogickej praxe mala vplyv na časovú záťaž učiteľov primárneho vzdelávania.

Učiteľka primárneho vzdelávania vykonáva svoju prácu najčastejšie v takomto zložení:

| | |
|--|--------|
| A vyučovanie a jeho príprava | – 49 % |
| B činnosti súvisiace s edukáciou | – 15 % |
| C činnosti vyplývajúce z funkcií učiteľa | – 10 % |
| D vzdelávanie a sebvzdelávanie | – 14 % |
| E mimoškolské a verejné činnosti | – 6 % |
| F iné činnosti | – 6 % |

Najviac je časovo zaťažená slovenská učiteľka primárneho vzdelávania počas jarných mesiacov, podobne ako česká. Avšak štandardné činnosti sú porovnateľné počas celého roka. Jej jarnú záťaž zvyšujú najmä mimoškolské, verejné a iné činnosti. Učiteľskú prácu okrem toho dotvárajú aj iné rozmanité činnosti, rôzne v jednotlivých obdobiach roka. Niektoré z nich majú povahu profesijných, to znamená, že sa učiteľka venuje žiakom alebo školskému vzdelávaciemu programu. Mnohé aktivity učiteľky však majú povahu od profesie odťažitých prác, čo pociťuje ako záťaž až plynutie svojím časom a odbornosťou. Niektoré z nich považuje za potrebné, ale iné sú z jej pohľadu zbytočné. Tieto činnosti tvoria priemerne 12 % jej času (upratovanie triedy a kabinetu, výzdoba školy a triedy, vyberanie peňazí, zber druhotných surovín, nákup, zhotovovanie pomôcok, získavanie sponzorov, hygienická starostlivosť o žiakov).

Slovenská učiteľka primárneho vzdelávania sa vzdeláva viac ako učiteľka materskej školy a najviac spomedzi všetkých troch sledovaných skupín. Najviac času venuje aj mimoškolskej a verejnej činnosti. Menej času ako poľské a české učiteľky venuje riadeniu a koordinácii učebných činností žiakov, tvorbe učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok a diagnostikovaní žiakov.

Práca učiteľky u nej vyvoláva vyšší pocit záťaže, než sa objektívne ukazuje vzhľadom na počet hodín. Nepracuje viac, ako je dané štandardným pracovným výkonom, ale jej práca je špecifická tým, že je na ňu sama, bez možnosti oddychu na pracovisku a bez permanentnej odbornej

pomoci. Z psychohygienického hľadiska dostatočne neregeneruje mimo školy, lebo si nosí prácu domov a robí ju po večeroch a cez víkendy. Z toho možno vyplýva aj extrémny subjektívny pocit záťaže.

Literatúra

- Anastasi, A. (1979). *Fields of applied psychology*. New York: McGraw-Hill Kogakusha.
- Arvey, R. D., Salas, E., & Gialluca, K. A. (1992). Using task inventories to forecast skills and abilities. In *Human Performance*, (5), 171 – 190.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.
- Bureš, Z. (1981). *Psychologie práce a její užití*. Praha: Práce.
- Fülöpová, E. (1999). Profesijské činnosti učiteľa na Slovensku. *Slovenská pedagogika*, 2(3 – 4), 13 – 23.
- Hanesová, D. (2009). Komparatívny pohľad na výskum učiteľa a jeho profesijných činností. In B. Kasáčová, & M. Cabanová (Ed), *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii: v teórii a výskumoch*. (pp. 157 – 164). Banská Bystrica: PF UMB.
- Januška, L. (1979). Profesiografický obraz učiteľa. In *Jednotná škola*, 26(2), 117 – 126.
- Kasáčová, B., & Cabanová, M. (Ed.). (2009). *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii: v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., & Cabanová, M (Ed.). (2009). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PdF UMB.
- Kasáčová, B., & Tabačáková, P. (2010). *Profesia a porfesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., & Cabanová, M. *Pre-primary and Primary Teachers in Theory ans Job-analysis*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E., & Seberová, A. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B. et al. 2010. *Teachers in Theory Practice and Research*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: Cerm.
- Matoušek, O., Růžička, J., & Hladký, A. (1972). *Člověk a práce*. Praha: Svoboda.
- Špendla, V. (1974). *Učiteľ a učiteľská profesia*. Bratislava: SPN.
- Štikar, J., Rymeš, M., Riegel, K., & Hoskovec, J. (2000). *Metody psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učiteľské profese (aktuální analýza)*. Liberec: PedF TU.
- Urbánek, P. 1999. Profesijské časové zaťaženie učiteľů ZŠ. *Pedagogika*, 49(3), 277 – 288.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učiteľské profese. Aktuální analýza*. Liberec : Technická univerzita v Liberci.

Kontakt

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
Banská Bystrica
e-mail bronislava.kasacova@umb.sk

Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
Banská Bystrica
mariana.cabanova@umb.sk