

L. ĎURÍČ

**VÝKONNOST
A ÚNAVA UČITEŮV
VO VYUČOVACOM
PROCESE**

**ZÁKLADNÉ
PEDAGOGICKE
A PSYCHOLOGICKE
DIELA**


SPN

to u nás prvá práca, ktorá je pokusom flexnejšie riešiť zložitý problém výkonnosti učiteľov vo vyučovacom procese.

Ťažba obsahuje päť častí.

Prvá časť naznačuje možnosti typologizovať učiteľstvo. Umožňuje zatriedovať učiteľov do rôznych typov a na základe nich sa porovnávať.

Druhá časť charakterizuje učiteľovu činnosť z hľadiska spoločenských požiadaviek, z hľadiska psychológie žiaka a z hľadiska vlastnej činnosti.

Tretia časť hovorí o vplyve psychických stavov na výkonnosť učiteľov vo vyučovaní. Ide o tieto psychické stavy: stav únavy, stav pripravenosti a prípravenosti na činnosť, stav pozornosti, citové stavy a stav pozornosti.

Štvrtá časť obsahuje výsledky získané dotazníkovou metódou o časovom zaťažení učiteľov v I. a II. cykle.

Päťta časť je experimentálna. V nej sú uvedené výsledky výskumu stavu výkonnosti učiteľov pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní.

Z tohto stručného obsahu vidieť, že práca dr. Ďuriča, CSc. je aktuálna. Dotýka sa ona učiteľov, analyzuje ich osobnosť a ich činnosť, ale prekrásnu prácu.

Publikácia je napísaná prístupne. Je bohatá na výskumným materiálom, štatistickými údajmi a grafmi. Predpokladáme, že o túto knihu budú mať záujem najmä učitelia, o ktorých prácu pre ktorých je napísaná.

Ladislav Ďurič

VÝKONNOSŤ A ÚNAVA UČITEĽOV VO VYUČOVACOM PROCESĚ

Práce univ. docenta PhDr. Ladislava Ďuriča, CSc. sú v širokej učiteľskej verejnosti známe. V našom nakladateľstve sme zatiaľ vydali dve knižné publikácie. V r. 1960 to bola kniha *Práceschopnosť žiakov pri dvojsmennom striedavom vyučovaní* a v r. 1965 kniha *Práceschopnosť žiakov vo vyučovacom procese*. Teraz sa dostáva do rúk učiteľov a vedeckých pracovníkov v oblasti školstva, pedagogiky a pedagogickej psychológie jeho tretia kniha *Výkonnosť a únava učiteľov vo vyučovacom procese*.

Autor touto prácou zaplňuje citelnú medzeru, pretože o psychohygiene učiteľovej práce v oblasti pedagogickej psychológie u nás zatiaľ žiadna práca nevyšla. Doc. dr. Ladislav Ďurič, CSc. pri riešení psychohygieny vyučovacieho procesu vychádza z toho, že výchovno-vzdelávací proces na škole je procesom bipolárnym, t. j. na tomto procese sa aktívne zúčastňujú žiaci a učitelia.

Autor sa vo svojich doterajších prácach venoval iba otázkam výkonnosti a únavy žiakov, a nesledoval výkonnosť a únavu učiteľov. Táto publikácia sa sústreďuje na sledovanie výkonnosti a únavy učiteľov.

**ZÁKLADNÉ
PEDAGOGICKÉ
A PSYCHOLOGICKÉ
DIELA**



Slovenské
pedagogické
nakladateľstvo

Bratislava

1969

L. ĎURIČ

ČESKOSLOVENSKÁ AKADEMIE VĚD

Psychologický ústav

pracoviště v Brně

Brno, Mendlovo nám. 1

Inv. č. 881

**VÝKONNOST
A ÚNAVA UČITEŮV
VO VYUČOVACOM
PROCESE**

Recenzovali: **Doc. PhDr. Ján Hvozdík, CSc.**
a PhDr. Ivan Šípoš, CSc.

V posledných rokoch sa v celosvetovom meradle venuje zvýšená pozornosť škole a jej práci. Je to prirodzené, lebo vyvinuté krajiny prechádzajú do ďalšej etapy vývinu výroby, do etapy vedecko-technickej revolúcie. Vedecko-technickú revolúciu uskutočňujú ľudia. A podľa toho, ako budú ľudia na túto úlohu pripravení, bude sa vedecko-technická revolúcia uskutočňovať, budú sa aj jej jednotlivé etapy urýchľovať alebo spomaľovať.

Prvoradú úlohu v tomto smere má a bude mať škola, ktorá cielavedome, plánovite, systematicky a odborne uskutočňuje úlohy dané spoločnosťou. Aby však škola tieto úlohy mohla plniť, musia sa pre ňu utvoriť patričné podmienky. Týchto podmienok je veľa a musíme sa nimi zaoberať. To znamená, že prácou školy, hľadáním a utváraním jej podmienok sa musia vedecky zaoberať mnohé vedy a vedné disciplíny. Predovšetkým to musia byť pedagogické vedy. Pedagogickým vedám však majú pomáhať aj iné vedy. Medzi nimi nie na poslednom mieste môžu veľmi pomôcť aj psychologické vedy, najmä pedagogická psychológia.

Pedagogická psychológia už aj doteraz v rámci svojich možností poskytla veľa cenných poznatkov pedagogickej teórii a pedagogickej praxi. Táto pomoc sa najviac sústredila na otázky psychológie učenia a psychodidaktiky, a to predovšetkým na úrovni základných škôl, už menej na úrovni škôl stredných a ešte menej na úrovni vysokých škôl. Pedagogická psychológia u nás doteraz najviac zaostáva v pomoci samotným učiteľom a vychovávateľom, a to na všetkých stupňoch a typoch škôl. Pedagogická psychológia sa doteraz veľmi málo zaoberala samotným učiteľom. Na lepšie ozrejmienie a pochopenie týchto úvah uvedieme analógiu z inej oblasti ľudskej činnosti, a to z oblasti psychológie priemyselnej práce. Je už všeobecne známe, že príslušné rezortné ministerstvá systemizovali v našich priemyselných závodoch miesta závodných psychológov. Jednou zo základných úloh závodných psychológov je zaoberať sa ľudským činiteľom vo výrobe. To znamená, že ekonomická psychológia a ekonomickí psychológovia riešia, resp. majú riešiť otázky výberu ľudí do jednotlivých výrobných profesií, úpravy technických zariadení, úpravy pracovného prostredia, pracovného času, pracovného poriadku, normovania výkonu ľudí, riadenia práce, medziludských vzťahov na pracovisku atď. Teda najviac sa tu do popredia dostávajú otázky, ktoré bezprostredne súvisia so samotným výrobcom, ľudským činiteľom.

Pedagogická psychológia môže zatiaľ zo svojej vedeckovýskumnej činnosti uviesť len málo podobných príkladov. V našej odbor-

nej psychologickéj literatúre nachádzame veľmi málo prác, ktoré by sa zaoberali učiteľom, jeho činnosťou a osobnosťou. Ak aj nájdeme nejaké práce, sú to skôr normatívne požiadavky na vlastnosti učiteľovej osobnosti, v ktorých sa uvádza, že učiteľ, aby mohol úspešne vychovávať a vyučovať, musí mať, alebo mal by mať isté vlastnosti. Teda najčastejšie sa iba deklarujú základné predpoklady úspešného výchovného pôsobenia učiteľovej osobnosti v škole a v iných výchovných zariadeniach. Neskúmajú sa však samotné psychické a sociálne deje učiteľa pri jeho výchovno-vyučovacej činnosti. Neskúmajú sa pedagogickopsychologické, sociálnopsychologické, sociálne a iné podmienky, za ktorých alebo pod vplyvom ktorých sa realizuje vyučovanie v škole i mimo školy.

Z hľadiska psychológie výchovné pôsobenie v škole a vo výchovných zariadeniach je pôsobením bipolárnym, t. j. dvojpólovým. To znamená, že v organizovanej výchove sa výchovné pôsobenie uskutočňuje nielen v smere od učiteľa na žiaka, ale aj v smere od žiaka na učiteľa. Nielen učiteľ navodzuje zmeny v psychike žiaka, ale aj žiak svojím konaním a správaním vyvoláva zmeny v psychike učiteľa, ktoré sa potom nevyhnutne odrážajú v jeho ďalšom pôsobení na žiaka.

Učiteľ bol, je a aj bude ústrednou postavou vo výchovno-vyučovacom procese v škole. Jeho prácu v škole nemôžu úplne nahradiť nijaké, ani tie najmodernejšie prostriedky. Tieto mu môžu pomôcť rýchlejšie a ľahšie dosiahnuť určený cieľ.

V našej vlasti učelia vychovávajú a vyučujú ročne milióny žiakov a študentov. Predovšetkým od učiteľov závisí vývin spoločnosti a jedincov. Preto je potrebné zaoberať sa najmä učiteľom, jeho činnosťou, časovým zaťažovaním školskými i mimoškolskými prácami, pracovnými podmienkami a pod.

V tejto práci sme sa pokúsili aspoň čiastočne načrieť do problematiky učiteľovej činnosti, priblížiť sa trochu k jeho osobnosti, poznať jeho ťažkosti, psychické stavy v triede a pod. Uvedomujeme si, že táto práca má veľa medzier a slabín. Je to však u nás práca prvá svojho druhu. Pri jej písaní sme narazili na mnoho ťažkostí.

Napriek tomu veríme, že aj v tejto podobe aspoň trochu pomôže učiteľom, pre ktorých sme ju písali, zamyslieť sa nad sebou a nad svojou činnosťou medzi žiakmi v prospech krajšej budúcnosti našej vlasti.

Napokon využívame príležitosť, aby sme sa aj na tomto mieste poďakovali všetkým spolupracovníkom Katedry pedagogickej psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, ako aj recenzentom za cenné rady a pripomienky k práci.

Autor

[I.] TYPOLÓGIA UČITEĽOVEJ OSOBNOSTI

V súčasnosti je veľmi málo povolání, na ktoré sa kladú také nároky ako na učiteľské povolanie. Vyplýva to z toho, že sa nebývalým tempom rozširujú poznatky o prírode, spoločnosti a človeku. Vedy o prírode, spoločnosti a človeku denne objavujú dosiaľ neznáme skutočnosti, nové zákonitosti, ktorých základy škola nevyhnutne musí „odovzdať“ žiakom.

Učiteľ na nižších stupňoch škôl je a musí byť sprostredkovateľom týchto nových poznatkov, lebo žiaci na týchto stupňoch ešte nie sú schopní priamo čerpať vedomosti z originálnych prác vedeckých pracovníkov.

Súčasne s rozvojom vedeckých, technických a umeleckých poznatkov kladú sa väčšie nároky aj na profil osobnosti človeka budúcnosti. Platí to najmä pre nás, lebo naša spoločnosť si určila cieľ všestranne dobudovať a dovrieť socializmus.

Ide teda o to, že popri náročných vzdelávacích cieľoch máme aj náročné výchovné ciele, ktoré naša škola, a najmä učiteľ musí nevyhnutne realizovať.

Z týchto náročných úloh našej školy vyplývajú aj náročné úlohy pre učiteľovu činnosť v škole, ako aj mimo školy. Aby táto učiteľova pedagogická činnosť bola úspešná, treba klásť zvýšené nároky aj na profil jeho osobnosti.

O profile osobnosti učiteľa sa v pedagogickej literatúre napísalo veľa. Sú to však práce a úvahy predovšetkým o tom, aký má byť učiteľ. Vymenúvajú sa isté vlastnosti osobnosti učiteľa, ktoré sú potrebné, aby jeho výchovný vplyv na žiakov bol čo najefektívnejší.

O aké vlastnosti osobnosti ide? Ktoré vlastnosti socialistického učiteľa napomáhajú úspešný rozvoj výchovného pôsobenia?

Uvedieme dva náhľady nárokov na profil učiteľovej osobnosti. Náhľad sovietskeho pedagóga I. A. Kairova¹ a sovietskeho pedagogického psychológa N. D. Levitova².

I. A. Kairov vyžaduje, aby sa sovietsky učiteľ vyznačoval nasledujúcimi vlastnosťami osobnosti:

1. boľševickou ideovosťou,
2. pedagogickým majstrovstvom,
3. pedagogickou pozorovacou schopnosťou a pedagogickým taktom,
4. pedagogickou tvorivosťou.

V oblasti morálno-vôľových vlastností vyžaduje:

1. pevnú vôľu a charakter,
2. sebaovládanie,
3. spravodlivosť.

Na záver Kairov žiada od učiteľa spoločenskú aktivitu.

N. D. Levitov pokladá za základné vlastnosti učiteľovej osobnosti:

1. ideovo-politické zacielenie,
2. pedagogické majstrovstvo,
3. pedagogické schopnosti:
 - a) schopnosť jasne, jednoducho, stručne a zaujímavo podať učebnú látku,
 - b) rozumieť žiakovi,
 - c) samostatne a tvorivo myslieť,
 - d) pohotovo, rýchle a presne sa orientovať,
 - e) schopnosť organizovať,
4. ovládanie vyučovacích predmetov,
5. správne budovanú autoritu.

Uviedli sme dva náhľady, prípadne požiadavky dvoch autorov na profil osobnosti sovietskeho učiteľa. Vo vypočítavaní vlastností mohli by sme ďalej pokračovať na základe údajov iných autorov. Podrobnú analýzu učiteľovej osobnosti v tomto smere poskytuje práca F. N. Gono-

¹ *Kairov, I. A.*: Pedagogika, Štátne nakladateľstvo Bratislava, 1950, strana 419—425

² *Levitov, N. D.*: Detskaja i pedagogičeskaja psihologija, Učpedgiz Moskva, 1958, str. 307—321

bolina³. Ale to nie je cieľom našej práce. Pedagogickú psychológiu, a teda aj pedagogického psychológa totiž viac zaujíma otázka, *aký je učiteľ*. Psychologická znalosť učiteľa môže byť dobrým základom jeho ďalšieho cieľavedomého formovania.

Isté psychologické hodnotenie učiteľov a ich zatriedovanie do jednotlivých skupín robia žiaci, rodičia, ale aj širšia verejnosť. Neraz počúvame, že jeden učiteľ je prísny, druhý je spravodlivý, tretí je pedantný, štvrtý je vyrovnaný, pokojný atď. Vieme však aj to, že žiaci hodnotia svojich učiteľov aj podľa ich negatívnych stránok osobnosti, napr. ten učiteľ je nespravodlivý, neporiadny, nepresný, nervózny, benevolentný atď. Tak sa utvára mienka o jednotlivých učiteľoch. Takéto hodnotenie a zatriedovanie učiteľov, i keď môžu vystihovať isté stránky ich vlastností, sú nevedecké, lebo tu chýbajú základné kritériá na poznávanie a klasifikáciu. Chýba tu istý metodologický postup poznávania učiteľovej osobnosti.

V minulosti sa viacerí psychológovia pokúšali pomocou tzv. typologickej metódy poznať učiteľov a na základe poznania ich jednotlivých psychických vlastností a črt zatriedovať ich do istých skupín. Úroveň ich prístupu, a teda aj výsledkov bola rôzna. Boli aj také snahy, ktoré chceli na výskum učiteľovej osobnosti aplikovať všeobecné typológie. Neskôr sa tieto snahy ukázali ako nesprávne, lebo pri typológii takého povolania, ako je učiteľské, nebrali sa do úvahy spoločenské činitele.

Pokusy typologizovať učiteľa uvádzajú autori Pedagogiky (príručka pre vysoké školy) za redakcie O. Chlupa a J. Kopeckého⁴. Tieto pokusy sa zacieľujú predovšetkým na postihnutie psychických vlastností osobnosti učiteľa, ale zároveň viac-menej prihliadajú aj na sociálno-historickú podmienenosť, ktorá do istej miery determinuje osobnosť pedagóga.

Za jeden z prvých pokusov typologizovať učiteľa môžeme pokladať prácu W. O. Döringa⁵. Döring vychádza zo všeobecnej typológie E. Sprangera, ktorá nadobudla veľkú popularitu a bola výrazom nemeck-

³ Gonobolin, F. N.: Očerki psichologii sovetskogo učitelja, Učpedgiz Moskva, 1951

⁴ Chlup, O.—Kopecký, J.: Pedagogika, SPN Bratislava, 1966, str. 455—465

⁵ Döring, O. W.: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, str. 214 až 223

kého psychologického smeru, ktorý poznáme ako duchovednú psychológiu. Spranger, vychádzajúc zo základných psychických aktov osobnosti, ktoré podmieňujú ich základné postoje, určuje 6 typov osobnosti. Sú to:

1. *teoretický* typ človeka, u ktorého dominujú psychické poznávacie procesy. Takémuto človeku ide predovšetkým o pochopenie predmetu, o samotný proces poznávania, ktorý mu je ideálom. Nevšima si nič iné, je čistým individualistom;

2. *ekonomický* typ človeka, u ktorého vystupuje do popredia osoh, užitočnosť. Pri všetkom sleduje to, čo z toho môže mať. Aj poznávacie a estetické procesy podriaďuje osohu;

3. *estetický* typ človeka, u ktorého dominuje akt chápania estetična predmetov a javov, pričom jeho vnútorné ja sa spája s vonkajším predmetom. Tento typ človeka nie je schopný vnímať realitu v skutočnej podobe, pretože vždy do nej vnáša niečo svoje;

4. *sociálny* typ človeka, u ktorého dominujú akty sympatie a antipatie, lásky a nenávisti;

5. *mocenský* typ človeka, u ktorého ide o ovládanie iných ľudí a zdôrazňovanie seba. Všetko ostatné podriaďuje svojim cieľom;

6. *náboženský* typ človeka sa prejavuje tým, že všetky hodnoty, ktoré prežíva, podriaďuje najvyššej hodnote. Cieľ svojho života vidí v súvislosti so zmyslom života vôbec, s božstvom.

A. Jurovský charakterizuje Sprangerovu typológiu takto:

„Zasa tu narážame na známy už problém, že tieto typy sú len ideálne, teda umele vykonštruované. I keď nájdeme vo svojom okolí človeka, ktorý sa zreteľne blíži k niektorému typu, celkom ním nie je azda nikdy. Na prekážku je im aj delidlo, pretože otázka, či spomenutých 6 duševných aktov možno pokladať za základné, a či len tie, nie iné, je psychologicky dosť sporná.“⁶

Stručne by sme mohli povedať: takáto je teda všeobecná typológia ľudí E. Sprangera, podľa ktorej sa Döring pokúšal typologizovať učiteľov, zatriediť ich do 6 typov:

⁶

Jurovský, A.: Psychológia, MŠ Turčiansky Sv. Martin, 1941, str. 453

1. *teoretický typ učiteľa* sa vyznačuje oveľa väčším záujmom o teoretické poznávanie, o problémy vlastného učebného predmetu než o žiakovu osobnosť. Neurčuje si úlohu poznať žiaka a porozumieť mu. Zmysel svojej pedagogickej práce vidí väčšinou iba v sprostredkovaní nových poznatkov a menej v zodpovednosti za rozvíjanie žiakovej osobnosti;

2. *ekonomický typ učiteľa* sa prejavuje najmä tým, že takýto učiteľ sa usiluje s čo najmenším úsilím dosiahnuť u žiakov čo najväčšie výkony. Učítelia tohto typu bývajú podľa Döringa veľmi dobrými metodikmi. Usilujú sa rozvinúť u detí užitočné poznatky a schopnosti, ktoré sú dôležité pre praktický život. Málo však dbajú na iracionálnu zložku žiakovej osobnosti. Žiaci si takýchto učiteľov skôr vážia, ako ich majú radi;

3. *estetický typ učiteľa* sa vyznačuje prevahou iracionality nad racionalitou. Dominuje u neho fantázia, cit, schopnosť spolucítiť a nástoječivá potreba utvárať a formovať žiakovu osobnosť. Badať tu niekedy spoločenské zameranie. Döring za najzákladnejšiu črtu tohto typu učiteľa pokladá to, že sa usiluje vzdelávať žiaka nie pre samotného žiaka, ale pre radosť, ktorú mu prináša samotný proces utvárania a formovania žiaka. Je opantaný predstavou budúceho nezávislého individua, pritom mu nejde ani natoľko o výchovu užitočného člena ľudskej spoločnosti.

Estetický typ učiteľa delí autor na ďalšie dva varianty:

a) *aktívne tvorivý typ učiteľa* vidí v žiakovi skôr možnosť a príležitosť utvárať umelecké dielo. V jeho činnosti dominuje skôr vlastná predstava, individualita. Nevenuje pozornosť poznávaniu osobnosti dieťaťa, ani ju nerešpektuje. Obyčajne silne vplýva na žiakov, ktorí sa mu podobajú. No nezaujme ani neovplyvňuje žiakov, ktorí sa typologicky od neho odlišujú. Býva nadšencom a svojou fantáziou pôsobí na žiakov. V pedagogickej práci nedocieľuje vždy dobré výsledky;

b) *pasívne receptívny typ učiteľa* sa líši od predošlého variantu estetického typu tým, že venuje väčšiu pozornosť žiakovej osobnosti. Spolucíti so žiakom, zúčastňuje sa na jeho duševnom živote. Usiluje sa rozvíjať psychiku žiaka. Rešpektuje aj individuálne odlišnosti žiakov a neusiluje sa ich násilne formovať podľa vlastnej predstavy. Učiteľa takéhoto typu si deti obľúbia;

4. *sociálny typ učiteľa* sa najvýraznejšie prejavuje tým, že sa venuje všetkým žiakom triedy. Neprejavuje sympatiu iba k jednotlivcom. Tento

typ učiteľa môže byť podľa autora ideálny, ak sa k tomu pridruží aj schopnosť a vnútorná motivácia vcítiť sa do žiakovho duševného života. Bez tejto schopnosti sa nedokáže priblížiť k žiakom. Učitelia tohto typu bývajú veľmi trpezliví. I keď ich deti majú rady, často zneužívajú ich trpezlivosť a nerešpektujú ich. Deti sa pri ich výklade (bez patričnej dávky fantázie) nudia. Túžbou týchto učiteľov je vychovať dobrých a užitočných občanov spoločnosti. Často nevedia rozriešiť v sebe rozpor medzi potrebou viesť iných a túžbou byť vedený;

5. *politicky zacielený typ učiteľa* odvodil Döring od Sprangerovho mocenského typu človeka. Výraznou črtou osobnosti takéhoto učiteľa je túžba presadzovať seba samého. Viesť iných znamená u neho skôr uplatniť seba než lásku k deťom. Veľmi príjemne sa cíti, keď si uvedomuje vlastnú prevahu nad žiakmi. Usiluje sa žiakovu osobnosť formovať iba podľa vlastných predstáv. Žiakov často tresce, a to aj nespravodlivo. Má radosť, ak sa ho žiaci boja. Je veľmi prísny. Nevyberá prostriedky, aby utvrdzoval svoju moc nad žiakmi;

6. *náboženský typ učiteľa* každý krok svojho života vidí, podľa Döringa, v spojitosti s vyššou bytosťou. Často u neho pozorujeme výrazný sociálny zmysel. Učitelia tohto typu bývajú charakterní, deti si ich ctia, no nemajú ich veľmi rady. Chýba im humor, nemajú preň ani zmysel. Sú do seba uzavretí, vážni. Nevedia sa priblížiť k deťom, a preto im často ani nerozumejú. Vedecké objasňovanie zákonitostí prírody a spoločnosti im veľmi nevyhovuje.

Döringova psychologická typológia učiteľstva nesie pečať doby svojho zrodu, ako aj pečať Sprangerovej všeobecnej typológie, ktorá je výrazom nemeckej duchovnej psychológie zo začiatku nášho storočia. Nemožno jej však uprieť mnohé bystré postrehy, z ktorých niektoré platia aj dnes, najmä pokiaľ ide o súvislosti medzi charakteristickými črtami jednotlivých typov učiteľov a ich vzťahom k žiakom.

Ďalším autorom, ktorý sa pokúsil o typológiu učiteľstva, bol E. Luka⁷. Psychologickú typológiu budoval na rešpektovaní závislosti typu od učiteľovej činnosti. Vychádza z podstaty činnosti človeka, t. j. zo vzťahu

⁷ Luka, E.: Problem der Charakterologie, Archiv für die gesamte Psychologie, Neumann et Wirth, XI. zv., 1908

činného subjektu k objektívnej realite. Všimol si, ako sa správa subjekt pri odrážaní reality, ako reaguje na pôsobiace podnety. Podľa tejto reakcie na pôsobiace podnety rozlišuje dva základné typy ľudí:

1. typ *reflexívny* (uvažujúci), ktorý sa vyznačuje tým, že medzi pôsobiace podnety a reakciu na tento podnet sa vkladá uvažovanie;

2. typ *naiivný* (bezprostredný) sa vyznačuje tým, že reakcia na daný podnet sa dostavuje bezprostredne, bez medzičlánku, bez uvažovania a determinuje ju osobný temperament jednotlivca. Podľa dnešnej psychologickéj terminológie môžeme reakcie človeka tohto typu charakterizovať ako reakcie inštinktívne, nepodmienenoreflexné.

Toto je prvé kritérium delenia ľudí do jednotlivých typov podľa Luku.

Druhým jeho kritériom je, ako, a či vôbec nejako subjekt spracováva vnemy alebo ináč prijaté vonkajšie podnety vo svojej psychike. Podľa tohto kritéria Luka rozlišuje ďalšie dva typy ľudí:

1. *reprodukčný typ* prijíma podnety z vonkajšieho sveta bez toho, aby na nich vnútorne pracoval a niečo z nich utváral. Obmedzuje sa iba na ich reprodukciu, nezvažuje ich, neprežíva pri nich nijaké citové zážitky;

2. *produktívny typ* ľudí pracuje vnútorne na vonkajších podnetoch, pretvára ich a tvorivo ich domýšľa.

Na základe takto utvorených všeobecných typov ľudí a ich vzájomných kombinácií utvoril Luka tieto štyri typy učiteľov:

1. *bezprostredne reproduktívny typ učiteľa* sa vyznačuje duchaprítomnosťou. Na nové neočakávané pedagogické situácie reaguje rýchlo, ale takmer inštinktívne správne. Odôvodnenie svojej reakcie odďaľuje, ale toto odďaľovanie aj tak nemá vždy patričnú teoretickú úroveň. Žiakov nevedie k samostatnej tvorivej činnosti. Dokáže však žiakom sprostredkovať veľkú samostatnosť, ktoré sa vyžadujú na skúškach. Tento typ učiteľa je obľúbený u mladších žiakov, no u starších nie;

2. *bezprostredne produktívny typ učiteľa* sa vyznačuje veľkou duchaprítomnosťou pri rozhodovaní, ktorá je fundovaná dobrou znalosťou pedagogickej teórie. U žiakov docieľuje dobré výsledky a má mimoriadne široké a hlboké vedomosti;

3. *uvažujúco reproduktívny typ učiteľa* nedokáže tvorivo využívať svoje poznatky. Dlho, pritom často neplodne uvažuje. Je to typ človeka nesamostatného, rozkolísaného. Často stroskotáva v nových, neočakáva-

ných situáciách. Nevie správne zhodnotiť vedomosti žiakov. Žiaci si takýto typ učiteľa ani nectia, ani ho nemajú radi;

4. *uvažujúco produktívny typ učiteľa* nevie podľa Luka správne reagovať na danú výchovnú situáciu. Ťažko sa približuje k žiakom a ťažko chápe ich individuálne osobitosti. Pri riešení pedagogických problémov využíva svoje vedomosti. Chýba mu citový zápal a oduševnenie, je viac-menej uzavretý do seba. Žiaci si ho pre jeho rozvahu vážia, ale málokedy ho majú radi.

Z tejto typológie vidno, že Luka uprednostňuje prvé dva typy učiteľov. Vidno však aj to, že táto typológia je silne ovplyvnená mechanickým a deduktívnym postupom autora. Na tejto typológii je pozitívne, že autor sa usiluje vychádzať z učiteľovej činnosti v pedagogickom procese.

Zaujímavá je typológia učiteľov u E. Vorwickela⁸, ktorý pokladá za základ svojho zadeľovania do jednotlivých typov podstatnú črtu učiteľovej činnosti. Vychádza tu totiž z jednoty vzdelávacieho a výchovného pôsobenia. Prihliadajúc na jednotu týchto učiteľových činností, alebo na prevahu jednej z nich, určil dva základné typy učiteľov:

1. *typ vecného učiteľa*, ktorý sa zacieľuje viac na vzdelávaciu zložku pedagogickej činnosti;

2. *typ osobného učiteľa*, ktorý sa zacieľuje viac na výchovnú zložku pedagogickej činnosti.

Vorwickel na základe pozorovania a indukcie určuje ďalšie obmeny už uvedených dvoch typov učiteľov. Sú to:

a) *typ len vecného učiteľa* (nur sachlicher Lehrer). Tento typ učiteľa zdôrazňuje len vzdelávaciu zložku, teda vyznačuje sa istou jednostranosťou. Má veľkú úctu k učebnici a k obsahu učiva. Je systematikom, má rád presné členenie učebného materiálu a presné formulácie. Od žiakov vyžaduje predovšetkým činnosť mechanickej pamäti. Pri skúškach trvá na tých istých formuláciách, ktoré sú v učebnici. Pod vedením takéhoto učiteľa dosahujú dobré výsledky priemerní žiaci, ktorí sa opierajú o mechanicnú pamäť. Učiteľ tohto typu nevedie žiakov k samostatnému mysleniu, lebo ani on sa touto vlastnosťou nevyznačuje;

⁸ Vorwickel, E.: Psychologie der Pädagogik, Berlin, 1921, str. 108—122

b) *typ duchovne vecného učiteľa* (vergeistigt sachlicher Lehrer). Tento typ učiteľa sa vyznačuje tým, že v učebnej látke vidí len formujúci faktor, ktorý utvára žiakovu osobnosť. Podrobne analyzuje učivo. Vo svojich žiakoch nevidí rozvíjajúce sa ľudské individuality a charaktery, ale len pasívne objekty, ktoré prijímajú, alebo len majú prijímať jeho logicky usporiadané učivo. Takýto učiteľ málokedy počíta so žiakovou aktivitou na vyučovacej hodine;

c) *typ osobne naivného učiteľa* si celkom ináč počína medzi žiakmi. Jeho činnosť v škole determinujú citové stavy. Viac sa riadi srdcom ako rozumom. Je nestály v úsudkoch a činoch, podlieha svojmu temperamentu. Dost' časté sú nezhody medzi ním a rodičmi. Dobré môže dopĺňať učiteľský zbor. Vie bezprostredne vplývať na svojich žiakov. Niektorí žiaci ho majú radi, iní nie;

d) *typ osobne uvedomeného učiteľa* je podľa Vorwickela veľmi dobrý typ. Základom tohto typu je jednota intelektuálneho a vôľového zacielenia. Rešpektuje obsah učiva, ale nie je jeho otrokom. Rozmýšľa nad svojím postupom v triede, zvažuje význam myšlienkových celkov v záujme rozvíjania poznávacích procesov žiakov. Jeho osobnosť v oboch zložkách pedagogického procesu je vždy angažovaná. Žiaci ho majú radi.

Na záver Vorwickelovej typológie môžeme povedať, že autor v nej dostatočne správne postihol vzťah učiteľovej osobnosti k žiakovej činnosti v škole. V svojej typológii zdôraznil kritérium vzťahu medzi učiteľom a žiakom a opačne.

Z psychologického hľadiska veľmi zaujímavá je typológia učiteľstva od Ch. Caselmanna⁹. Caselmann na základe svojich predošlých prác a úvah o vzťahoch medzi učiteľom a žiakmi a o vzájomných vzťahoch medzi žiakmi v triednom kolektíve za kritérium svojej typológie určuje tieto tri základné znaky:

schopnosť vzťahu medzi učiteľom a žiakom, medzi žiakom a učiteľom a vzájomných vzťahov medzi žiakmi.

Tieto základné znaky potom podrobil dôkladnej psychologickej analýze a dospel k názoru, že učiteľská činnosť má *eliptický* charakter. Tak ako

⁹ Caselmann, Ch.: Die Lehrerpersönlichkeit, XIV. kap., v Strunz, K.: Pädagogische Psychologie für höhere Schulen, str. 356—378

elipsy aj pedagogický proces má dve ohniská. Jedným ohniskom sú požiadavky (základy prírodných a spoločenských vied), druhým ohniskom je žiakova osobnosť (jeho intelektové, citové a mravné deje). Učiteľ sa pri svojej činnosti v škole nachádza v pólom napätí medzi týmito ohniskami, t. j. medzi požiadavkami a psychickou úrovňou žiaka. Zatriedenie učiteľa do jednotlivých typov sa podľa Caselmanna uskutočňuje podľa väčšej alebo menšej miery zaujatia učiteľa učebnou látkou alebo žiakovou osobnosťou. Takto autor dostal dva základné typy učiteľov: *učiteľ logotrop* a *učiteľ paidotrop*.

1. *Učiteľ logotrop* sa vyznačuje predovšetkým tým, že sa sústreďuje prevažne na obsah učebnej látky, učebného predmetu. Viac si teda všíma základy vedných disciplín než svojho žiaka. Učiteľ tohto typu sa rád zaoberá teoretickými otázkami, sleduje pozitívne vedomosti svojich žiakov a má z nich radosť. Jeho podstatnou úlohou je prebudiť záujem žiakov o vedecké a kultúrne hodnoty.

U učiteľov vyšších stupňov škôl sa stretávame s ďalšími dvoma obmenami tohto typu:

a) *učiteľ logotrop* — *filozoficky orientovaný* sa ustavične usiluje utvárať a prehĺbovať svoj svetonázor a chce k tomu vychovávať aj svojich žiakov. To je zmysel jeho výchovného pôsobenia. Takýto učiteľ veľmi sugestívne vplýva na svojich žiakov;

b) *učiteľ logotrop* — *odborne, vedecky zacielený*. V škole sa usiluje získať žiakov pre svoj predmet. Nie je abstraktne zacielený. Vlastný záujem sa koncentruje na teoretické otázky vyučovacieho predmetu. Všade presadzuje svoj predmet (lokálpredmetista). Je dobrým učiteľom v oblasti vzdelávania, menej v oblasti výchovy. Nevie individuálne pristupovať k žiakom, a preto často ani nerešpektuje ich vekové a individuálne osobitosti. Na bývalých stredných školách sme sa s týmto typom učiteľa stretávali dosť často. Boli to profesori, ktorí pre svoj vyučovací predmet dokázali obetovať aj svoj voľný čas, ale už menej vedeli utvoriť ľudský kontakt so študentmi. Vážili sme si ich pre vysokú odbornú úroveň, prísnosť a spravodlivosť, ale radi sme ich nemali. Vari až teraz, po mnohých rokoch ich máme radi;

2. *učiteľ paidotrop* sa vyznačuje tým, že vo výchovno-vyučovacom pro-

cese sa zaujíma viac o žiakovu osobnosť. Rešpektuje vekové, ako aj individuálne osobitosti žiakov.

Aj tento druhý základný typ učiteľa má podľa Caselmanna dva varianty: učiteľ *paidotrop individuálne psychologicky zacielený* a učiteľ *paidotrop všeobecne psychologicky zacielený*.

a) *Učiteľ paidotrop individuálne psychologicky zacielený* má v strede svojho záujmu žiakov jednotlivcov s ich individuálnymi psychickými osobitosťami. Učiteľ tohto typu sa usiluje pochopiť žiakovu psychiku a na základe jej poznania si ho získať. V tomto smere máva veľké výchovné úspechy. Takýchto učiteľov bežne charakterizujeme, že majú k žiakom otcovský (materský) vzťah, plný vzájomnej dôvery;

b) *učiteľ paidotrop všeobecne psychologicky zacielený* sa vyznačuje tým, že stredobodom jeho záujmu nie sú žiaci jednotlivci, ale celá skupina nediferencovane. Ide mu skôr o celú mládež s jej všeobecnými problémami. Neberie zreteľ na individuálne psychické javy, ale na javy všeobecne psychologické, napr.: ako prebudiť záujem triedy o svoj predmet, ako rozvíjať ich poznávacie, citové a vôľové procesy. Pre tieto otázky poľahuje vo vecných požiadavkách na žiakov. Mnohí žiaci triedy ujdú jeho pozornosti.

Caselmann vo svojej typológii učiteľov ide ešte ďalej. Krížením dvojíc učiteľov logotropov a paidotropov utvára ďalšie dvojice: *učiteľ autoritatívneho typu* a *učiteľ sociálneho typu*.

1. *Učiteľ autoritatívneho typu* do najmenších podrobností rešpektuje pokyny, predpisy a nariadenia zhora. Základnou smernicou jeho konania je: všetko pre žiaka, ale nič v spolupráci so žiakom. V extrémnych prípadoch tyranizuje triedu. Výsledky vo výchovno-vyučovacom procese máva iba vtedy, keď je spoľahlivý a keď má žiakov rád;

2. *Učiteľ sociálneho typu* v porovnaní s predchádzajúcim typom sa vyznačuje tým, že rešpektuje mienku žiakov a necháva im väčšiu voľnosť. Usiluje sa u žiakov prebúdzat samostatnosť. Chce byť priateľom žiakov, nebadane ich usmerňuje a vedie. Tento typ učiteľa sa môže stať negatívnym vtedy, keď je vôľove, charakterove aj odborne slabý. Žiaci to vycítia a robia si, čo chcú.

Doteraz sme analyzovali typy učiteľov aj podľa Caselmanna iba zo stránky ich vzťahu k žiakom. Autor však správne upozorňuje, že typy

učiteľov sa nemôžu utvárať iba na základe tohto kritéria. Sú aj iné. Ďalším kritériom, podľa ktorého je možné určiť typ učiteľov, je ich pedagogický postup. Podľa tohto kritéria Caselmann rozlišuje tri typy učiteľov: *vedeckosystematický, umelecký a praktický typ učiteľa*.

1. *Učiteľ vedeckosystematického typu*. Tento typ sa nestotožňuje s typom *logotropa*, u ktorého dominovala tendencia smerovať k obsahu hodnôt učebnej látky. Vedeckosystematický typ učiteľa sa vyznačuje vo vyučovaní procese tým, že pri výklade, opakovaní a skúšaní postupuje racionálne a prísne systematicky. Postup na hodine si dobre premyslí, nedopúšťa sa nepresností a nejasností a takúto prácu vyžaduje aj od svojich žiakov. Jeho heslom je: „Bez systému niet trvalých vedomostí.“ Pre jeho jasný výklad a racionálny postup aj slabší žiaci veľa získavajú na vyučovacej hodine. Ak tento typ učiteľa vyústi do krajnosti a usiluje sa podávať učivo veľmi systematicky, prehľadne, upadne do schematizmu, do neživosti. Je to nebezpečné najmä v literatúre a poézii, kde suchopárnosť ubíja žiakovu fantáziu a citový rozvoj;

2. *Učiteľ umeleckého typu* rozvíja u žiakov predovšetkým predstavivosť, fantáziu a názorné myslenie. Pri výklade usporadúva učivo viac podľa prejavového než logického systému, a preto žiakov výchovne priaznivo ovplyvňuje. Ak sa niekedy tvrdí, že výchova a vyučovanie sú viac-menej „umením“, tak sa pritom myslieva na postup tohto typu učiteľa. Pri výklade, pri objasňovaní nového učiva vie plasticky zvýrazniť, čo je a čo nie je podstatné. Aj umelecký typ učiteľa môže upadnúť pri výklade do extrému. V takom prípade mu hrozí nebezpečenstvo, že sa jeho výklad zmení na fráзовité rečenie, rečnicke žonglérstvo, z čoho si žiaci veľa neodnesú.

3. *Učiteľ praktického typu* má veľké sklony organizovať prácu žiakov v triede aj mimo triedy. Využíva svoje schopnosti pri organizovaní triednych a celoškolských akcií a podujatí. Pri ťažších partiách učiva vždy má v zásobe pohotovú pravidlo. Ťažko ho môže niečo prekvapiť. Je tu nebezpečenstvo, že sa môže stať povrchným rutinérom.

Zaujímavú typológiu urobil americký pedagogický psychológ A. W. Aleck v syntetickej práci *Educational Psychology*¹⁰. Všíma si *postoj učite-*

¹⁰

Skinner, Ch. E.: Educational Psychology, Prentice — Hall, 1962, str. 54

lov k riadenému učeniu. V posledných rokoch sa na celom svete rozvilo hnutie tzv. riadeného učenia. Postupne sa utvára teória riadeného učenia žiakov. Súčasťou tejto teórie riadeného učenia je napr. aj programované učenie. Autor si tu všíma postoje učiteľov k „novotám“ v oblasti riadeného učenia. Teda kritériom pre typologizáciu učiteľa, učiteľovej osobnosti je jeho postoj k tomuto novému hnutiu. Podľa tohto postoja určuje 4 typy učiteľov.

1. *Učiteľ-nadšenec* sa vyznačuje tým, že vynakladá veľa energie a úsilia na poznávanie nových zásad a princípov v modernizácii vyučovania. Stáva sa propagátorom nových prúdov v didaktike. Takýto nadšenec však často preceňuje nadšenie. Jeho túžba robiť všetko po novom zabraňuje často správne posudzovať javy a východiskové tendencie modernizácie vyučovania. Čaká viac, než novota môže poskytnúť. Je netrpezlivý, všetko chce rýchlo dosiahnuť, a ak sa tak nestane, jeho nadšenie ochabne. Učiteľ tohto typu nebuduje svoje nadšenie na racionalite, na teoretickom poznávaní modernizácie vyučovania, ale na základe citového vzťahu k novotám. Takýto nadšenec je potom sklamaný, keď zistí, že očakával priveľa a priskoro.

2. *Učiteľ podozrievavý a nedôverčivý* je opakom predošlého typu. Nedôveruje novotám vo vyučovacom procese ani motívom iných, ktorí sú za tieto novoty. Postoj podozrievania a nedôvery zabraňuje takémuto učiteľovi vidieť veci jasne. Takýto postoj ho zaslepuje a v modernizácii vyučovania vidí len chyby a nedostatky. Znevažuje úsilie iných, ktorí hľadajú lepšie postupy a spôsoby, ako pomáhať žiakom učiť sa.

3. *Učiteľ ľahostajný, indiferentný* sa nepridáva ani k tým, ktorí sú nadšení modernizáciou, ale ani k tým, ktorí sú voči modernizácii nedôverčiví. Podľa neho netreba sa vzrušovať kvôli novotám vo vyučovaní len preto, že sa vzrušujú iní. Nie je ani za, ani proti novým tendenciám a úsiliam rodiacej sa teórie riadenia učenia.

4. *Učiteľ uvažujúci* nad problémami teórie a techniky riadenia učenia. Uvedomuje si, že starým spôsobom sa večne učiť nedá. Jeho postoj k novotám vo vyučovacom procese je vedecký. Tento postoj je základnou podmienkou profesionálneho rastu učiteľov. Učiteľ tohto typu hlása: „Je hlúposť veriť všetkému, čo počuješ, ale rovnako absurdné je zamietnuť novú myšlienku ako nezmysel prv, než preskúmame jej možnosti.“

Je isté, že v ceste bude veľa praktických ťažkostí, urobí sa veľa chýb a pokrok bude pomalý, ale pokrok tu bude.“¹¹

Netreba ani zdôrazňovať, že autor na základe svojho delenia za najlepší typ učiteľa pokladá posledný typ.

J. Štefanovič uvádza typológiu učiteľov od poľského autora Z. Zabrowského, ktorý na základe výskumov Lewina, Lippita, Whitea a iných rozoznáva 4 typy učiteľa.¹²

- Sú to: 1. prísne autokratický učiteľ;
2. pracujúco-autokratický učiteľ;
3. liberálny učiteľ;
4. demokratický učiteľ.

Prísne autokratický učiteľ ustavične kontroluje žiakov, žiaci sa podrobujú, ale súčasne začínajú cítiť odpor voči nemu, a takto sa stane neoblúbeným. Vyžaduje od žiakov okamžité podriadenie a bezpodmienečnú disciplínu, ale žiaci sa práci vyhýbajú. Učiteľ tohto typu nepoužíva pochvaly, lebo podľa neho to len kazí deti. Na to žiaci reagujú podráždene, nie sú ochotní spolupracovať a sú náchylní k intrigám. Prísne autokratický typ učiteľa nedôveruje samostatnosti žiakov, ktorí potom nápadne zanedbávajú prácu, ak na nich učiteľ nedozerá.

Pracujúco-autokratický typ učiteľa si uvedomuje, že je autokratom. Väčšina žiakov ho má rada, ale tí, ktorí ho dlhšie poznajú, nemusia ho mať radi, ba môžu ho aj nenávidieť. O žiakov sa stará, no žiaci neprejavujú veľkú iniciatívu a vždy očakávajú jeho pokyny. Základnou vlastnosťou učiteľa tohto typu je, že žiaci sú od neho závislí. Výsledkom je potom isté zabrzdenie individuálneho vývinu žiakov. Pracujúco-autokratický učiteľ sa domnieva, že iba on môže byť inšpirátorom kolektívnej práce. Výsledky kolektívnej práce môžu byť veľké, kvantitatívne, ako aj kvalitatívne.

Liberálny učiteľ nedôveruje žiakom, neverí, že niečo môžu samostatne urobiť. Žiakom potom chýba nadšenie, pracujú nedbalo. Tento typ učiteľa sa vyznačuje nerozhodnosťou. Žiaci na to reagujú tak, že sa začí-

¹¹

¹²

Skinner, Ch. E.: Educational Psychology, Prentice — Hall, 1962, str. 56
Štefanovič, J.: Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom, SPN Bratislava, 1964, str. 21—22

najú vyhýbať práci, vo vzájomných stykoch sú podráždení. Tento typ učiteľa nemá jasne premyslené ciele, žiakom chýba spolupráca. Žiakov ani nepovzbudzuje, ani neznechucuje. Nezúčastňuje sa na práci žiakov, nepomáha im svojou radou a žiaci potom často nevedia, čo treba robiť.

Demokratický typ učiteľa plánuje a rozhoduje v spolupráci so žiackym kolektívom. Žiaci potom majú radi prácu, majú sa navzájom radi a majú radi učiteľa. Učiteľ žiakom pomáha, usmerňuje ich a zaujíma sa o jednotlivcov, pričom nestráca zo zreteľa triedu. Práca žiakov z kvantitatívnej stránky je na vysokej úrovni. Učiteľ tohto typu povzbudzuje žiakov, aby sa podľa možnosti zúčastňovali na kolektívnom živote triedy. Žiaci na to reagujú tak, že sú k sebe navzájom úctiví a majú vyvinutý cit pre zodpovednosť. Demokratický typ učiteľa chváli a odsudzuje objektívne. Motívy konania a správania žiakov nezávisia od prítomnosti učiteľa.

V tejto typológii učiteľov vidíme, že Zaborowski sledoval aj reakcie žiakov na spôsob správania učiteľov patriacich do jednotlivých skupín uvedených typov.

Na záver typológie učiteľstva sa vynára otázka: Aký je význam tejto typológie? Na túto otázku podľa nášho názoru dáva správnu odpoveď kolektív autorov *Pedagogiky* za redakcie O. Chlupa a J. Kopeckého¹³. Autori zdôrazňujú, že význam typológie učiteľovej osobnosti má viac aspektov.

V typológii učiteľovej osobnosti treba vidieť predovšetkým význam *gnozeologický*. Videli sme, že autori, ktorí sa pokúsili typologizovať učiteľstvo, najprv si určili kritérium, hľadisko, znak, na základe ktorých za triedovali učiteľov do jednotlivých typických skupín a podskupín. Čím je typológia solídnejšia, teda vedeckejšia, tým hlbšie a správnejšie postihuje a vydeľuje tie podstatné znaky učiteľov, ktoré môžu byť kritériom na ich vzájomné odlíšenie a klasifikáciu. Z tohto hľadiska má typológia učiteľov veľký poznávací význam. Zisťuje sa teda, akí sú učitelia. Čím je znak, hľadisko, ktoré slúži ako kritérium klasifikácie, podstatnejšie, tým podstatnejšie stránky učiteľovej osobnosti sa osvetľujú a poznávajú.

Ďalší význam typológie učiteľov spočíva v tom, že je, alebo môže byť východiskom zložitého procesu *psychogenézy* budúcich a mladších učiteľov.

Môže teda poslúžiť jednako tým, ktorí vychovávajú budúcu učiteľskú generáciu, jednak mladším učiteľom v procese ich sebautvárania. Budúcim začínajúcim učiteľom môže typológia slúžiť ako zrkadlo, v ktorom môžu poznávať seba. Už základná informovanosť o jednotlivých typoch osobnosti učiteľa a vedomie možnosti sebautvárania môže pomáhať mladým učiteľom rozvíjať v sebe výhodné predpoklady vlastného typu so zreteľom na požiadavky socialistického učiteľa.

Typológia učiteľov môže byť *pomôckou* aj pre *vedúcich školských pracovníkov*, najmä pre riaditeľov škôl a školských inšpektorov. Riaditelia a inšpektori, poznajúc jednotlivé typy učiteľov vo svojom pôsobisku, ináč budú pristupovať k ich komplexnému hodnoteniu.

Na záver tejto kapitoly o osobnosti učiteľa chceme na základe štúdia psychologických, pedagogických, sociologických a iných prameňov zhrnúť isté všeobecné požiadavky na budúcich mladších učiteľov. Sú to všeobecné požiadavky, ktoré sa týkajú učiteľov patriacich do ktorejkoľvek typologickej skupiny a môžu do istej miery poslúžiť učiteľom pri ich sebazdokonaľovaní. Budú to požiadavky, ktoré dopĺňajú želateľné vlastnosti osobnosti učiteľov uvádzané v pedagogických prácach a učebniciach. Sú to:

1. *láska k deťom a k učiteľskému povolaniu* je základnou požiadavkou na učiteľa a na jeho činnosť v škole i mimo školy. Kto nemá rád deti, ten nemôže byť dobrým pedagógom. Bez tejto vlastnosti sa učiteľské povolanie stáva utrpením aj pre samého učiteľa a nie menším utrpením aj pre žiakov;

2. *úsilie o poznanie svojich žiakov* umožňuje učiteľom správny individuálny prístup k jednotlivcom v triede a v škole. Toto úsilie sa dá realizovať hlbokým štúdiom vekových a individuálnych osobitostí žiakov. Štúdium psychológie dieťaťa a mládeže a štúdium pedagogickopsychologických otázok je nevyhnutným predpokladom a podmienkou poznávania žiakov. Žiaľ, tejto otázke sa na našich učiteľských prípravkách nevenuje dostatočná pozornosť, a to najmä na fakultách pripravujúcich stredoškolských profesorov. Bez dôkladnej znalosti psychológie žiaka nemôže byť dôkladné jeho poznanie a bez jeho dôkladného poznania nemôže byť ani individuálny prístup;

3. *úsilie byť nielen „odovzdávateľom vedomostí“, ale predovšetkým morálnym príkladom pre žiakov.* Táto požiadavka vyplýva zo zásady stupňovania účinku výchovného pôsobenia vplyvom celej osobnosti učiteľa.¹⁴

Učiteľ sa na výchovno-vyučovacom procese zúčastňuje celou svojou osobnosťou. Preto celým svojím životom a správaním posilňuje (alebo oslabuje) výchovné pôsobenie. Učiteľ je pred žiakmi reprezentantom spoločnosti a len vtedy môže úspešne pôsobiť na žiakov, keď je horlivým bojovníkom za pokrokové idey. Touto vlastnosťou sa vyznačovali a takto pôsobili na mladú generáciu všetci naozaj veľkí pedagógovia minulosti (Pestalozzi, Locke, Komenský, Makarenko a i.);

4. *úsilie byť presným a zodpovedným* vo svojej práci umožňuje učiteľovi tiež kladne vplývať z tejto stránky na žiakov. Túto vlastnosť zdôrazňujeme najmä preto, lebo voči nej sú žiaci veľmi citliví. Ťažko znášajú napríklad, ak im učiteľ vyčíta nepresnosť v dochádzke, alebo ich za to aj tresce, keď je sám nepresný v príchode na vyučovanie. Učiteľ si často ani neuvedomuje, ako svojou nepresnosťou a nezodpovedným prístupom kazí pracovnú morálku a disciplínu žiakov. Účinok učiteľovho výchovného pôsobenia v oblasti disciplíny a disciplinovanosti sa znásobuje, ak sám je na tomto úseku vzorom. Túto vlastnosť si musí učiteľ pestovať aj z formálnej stránky;

5. *úsilie byť spravodlivým* voči všetkým žiakom, ktorých učí a vychováva. Je to nesmierne dôležitá vlastnosť, ktorá vyžaduje od učiteľa veľkú trpezlivosť a všestranné hodnotenie žiakov. Nech by bol učiteľ z každej stránky svojej osobnosti na výške, ale chýbala by mu spravodlivosť, žiaci si ho prestanú vážiť a ctiť. Svedčí o tom aj výskum sovietskeho pedagóga N. A. Petrova, kde žiaci 9. roč. zo 17 príčin obľúbenosti na siedmom mieste zdôrazňovali spravodlivosť.¹⁵ Byť spravodlivým učiteľom je veľmi ťažká vec. Každý učiteľ, či chce alebo nie, má v triede sympatickejších, ale aj menej sympatických žiakov. Tieto vzťahy učiteľ musí kvôli spravodlivosti neraz maskovať a potláčať;

¹⁴ *Đurič, L.:* Pedagogická psychológia, za red. T. Pardela, SPN Bratislava, 1963, str. 81—82

¹⁵ *Grác, J.:* Kapitoly zo psychológie osobnosti učiteľa, SPN Bratislava, 1958, str. 5—6

6. *úsilie priznať a korigovať svoje omyly*. Učiteľova činnosť je taká mnohostranná, že sa nie vždy zaobíde bez omylov. Učiteľ sa za tieto chyby a omyly nemá hanbiť. Nesmie sa pokladať za neomylného. Dobrým učiteľom sa môže stať iba uvedomením si omylov a ich postupným odstraňovaním. Týka sa to najmä mladších učiteľov. Priznať si omyly a usilovať sa ich naprávať je veľmi cenná vlastnosť učiteľa (ale nielen učiteľa). Mladí, začínajúci učitelia si musia uvedomiť, že vysoká škola ich ešte neurobila dokonalými učiteľmi. Aby dosiahli tento cieľ, musia sa ešte veľa učiť, a to nielen z kníh, ale aj zo životných skúseností starších, skúsenejších učiteľov a zo svojej praxe medzi žiakmi. No a jednou z foriem učenia je aj učenie sa pokusom a omylom. Ak si to mladší učitelia uvedomia a postupne sa budú usilovať svoje chyby odstraňovať, majú všetky predpoklady stať sa dobrými učiteľmi;

7. *úsilie ovládať svoje silné citové stavy*. Aj učiteľ má právo rozčúliť sa, nahnevať sa, nazlostiť sa, radovať sa a pod. No nie je správne, keď pred žiakmi svoje skutky determinuje týmito citovými stavmi. Učiteľ nežije mimo školy izolovane od spoločnosti. Aj jeho trápia alebo tešia spoločenské javy. Aj on môže mať rôzne súkromné problémy, ktoré vyvolávajú rôzne citové stavy. Tieto citové stavy sa však nesmú prenášať na jeho prácu so žiakmi. Učiteľ predsa nemôže prísť do triedy vrcholne nazlostný. Nemôže od zlosti búchať dverami, hádzať na stôl triednu knihu. Nemôže pod vplyvom hnevu spreď hodiny neprimerane trestať žiakov, ich odpovede horšie hodnotiť a pod. Ale nemôže ani pod vplyvom vonkajších udalostí prejavovať radosť v triede tým, že žiakom všetky previnenia odpúšťa, že ich neprimerane dobre známkuje a pod. Pred vstupom do triedy sa musí usilovať svoje silné citové stavy ovládať, nedať im voľný priebeh. Nie je to vždy ľahké, ale je to nevyhnutné. Táto požiadavka však neznamena, aby učiteľ bol bezcitným tvorom. Nejde nám o násilné vypestovanie učiteľa flegmatika. Ide len o to, že pánom nad jeho skutkami nemajú byť ani silné pozitívne, ani silné negatívne citové stavy;

8. *úsilie byť prístupný žiakom*. Dieťa pod vplyvom dobrej rodinnej výchovy už pred vstupom do školy sa díva na svojich budúcich učiteľov ako na svojich druhých rodičov. Otcovský, materský vzťah učiteľov k žiakom túto ich správnu predstavu ešte utvrdzuje. Opačný vzťah učiteľov k žiakom stiera túto predstavu. Učiteľ je pre žiaka základným

zdrojom poznatkov, vedomostí, poučiek a pod., ale aj oporou v jeho ťažkostiach. Žiak nemá byť v očiach učiteľa len objektom jeho výchovného pôsobenia. Žiak sa neformuje iba na základe vonkajších vplyvov, ale aj na základe svojich vnútorných zákonitostí, vnútorných protirečení. Dialektický vzťah medzi týmito dvoma faktormi (faktory exogénne a endogénne) je zárukou úspešného vývinu žiaka. Žiak často prežíva vnútorné konfliktové situácie, s ktorými sa sám nedokáže vyrovať. Rád sa s týmito ťažkosťami obracia na učiteľa, ale len vtedy, keď je učiteľ prístupný. Stačí však, aby žiak, najmä v období predpuberty, narazil u učiteľa na neprístupnosť, na nepochopenie, prípadne až na odmietnutie a stráca sa jeho dôvera. Tým sa výchovný vplyv učiteľa oslabuje, ba niekedy úplne stráca;

9. *úsilie vžiť sa do situácie žiakov.* Táto vlastnosť je mimoriadne dôležitá v situáciách, keď ide o vážnejšie rozhodovanie o ďalších osudoch žiakov. V takýchto prípadoch môže učiteľovi pomôcť, keď si dokáže retrospektívne oživiť svoju mladosť, svoje žiacke a študentské roky. Pomáha mu to lepšie pochopiť celkovú situáciu, v ktorej sa istý žiak práve nachádza.

Uviedli sme požiadavky na učiteľovu osobnosť, ktoré mu poslúžia ako isté orientačné body v sebazvdelávaní. Nemôžeme si však priať, aby sa takými vlastnosťami hneď vyznačovali všetci učitelia. Sú to ideálne ľudské vlastnosti učiteľa vo vzťahu k žiakom, ich ustavičné pestovanie a prehĺbovanie môže uľahčiť namáhavú, ale veľmi krásnu prácu so žiakmi. Preto sme tieto vlastnosti osobnosti nazvali *snahami*. Išlo nám však o to, aby sa učitelia, najmä začiatočníci a mladší podľa možnosti vyznačovali týmito snahami.

[II.] CHARAKTERISTIKA UČITEĽOVEJ ČINNOSTI

Už dávno je známe, že civilizované spoločnosti výchovou a vzdelávaním mladej generácie poverujú predovšetkým školy, ktorým pomáhajú ostatné výchovné inštitúcie. Čím je spoločnosť vyvinutejšia, tým väčšiu pozornosť venuje výchove dorastajúceho pokolenia. Konkrétne zodpovednosť za organizovanú výchovu a vzdelávanie mladých jedincov a ich kolektívov v škole preberajú na seba učitelia, ktorí sa na túto úlohu špeciálne pripravujú.

Učiteľovu prácu vo výchovno-vzdelávacom procese možno analyzovať a objasňovať z mnohých hľadísk, ako napr. z hľadiska historického, triedneho, ekonomického, filozofického, etického, psychologického atď. My sa sústredíme iba na tri hľadiská, ktoré do istej miery môžu syntetizovať aj ostatné hľadiská učiteľovej činnosti v škole a vo výchovných zariadeniach. Sú to:

1. Učiteľova činnosť z hľadiska spoločenských požiadaviek;
2. Učiteľova činnosť z hľadiska psychológie žiaka;
3. Učiteľova činnosť z hľadiska vlastnej profesie.

1/ Učiteľova činnosť z hľadiska spoločenských požiadaviek

Učiteľova činnosť vo výchovno-vyučovacom procese vyplýva predovšetkým z cieľov výchovy danej spoločnosti. Každá spoločnosť sa usiluje o sebazáchovu, sebaposilnenie a o vlastný rozvoj. Škola a učitelia majú

spoločnosti pomôcť plniť určené ciele. Na to sa zameriava celý výchovno-vzdelávací systém školy a výchovných inštitúcií. Škola má pomôcť mladým ľuďom, žiakom, pochopiť ciele spoločnosti a pripraviť ich na realizáciu týchto cieľov.

So zmenou spoločenských podmienok sa menia výchovno-vzdelávacie problémy, a tým aj výchovné ciele. V našej socialistickej spoločnosti perspektívne ciele výchovy sa určujú generálnou líniou KSČS vybudovať vyspelú socialistickú spoločnosť a utvoriť podmienky na budovanie komunistickej spoločnosti. Tieto ciele stavia naša spoločnosť pred mladú generáciu, ktorú na plnenie týchto úloh má naša škola patrične pripraviť.

Americký pedagogický psychológ M. E. Eson¹ ciele školy v oblasti vyučovania vidí v dvoch funkciách:

1. prenášať a „konzervovať“ kultúrne dedičstvo;
2. byť iniciátorom zmeny a uvádzať žiakov do života v meniacom sa svete.

Podľa M. E. Esona sa tieto dve funkcie školy navzájom dopĺňajú a podmieňujú. Učiteľ nemá (a ani nesmie) voliť iba jednu z nich. Jeho úlohou je skĺbiť obe.

Učiteľova činnosť zo spoločenského hľadiska sa nám výrazne prejaví, ak si uvedomíme, že z psychologických hľadísk vývin ľudského jedinca podmieňuje súbor dvoch základných podmienok, a to endogénnych a exogénnych podmienok.

K *endogénnym* podmienkam patria: konštitúcia danej osobnosti, jej vedomosti, skúsenosti, vlastnosti osobnosti, psychické stavy, ktoré môžu byť trvalé a stále alebo dočasné a prechodné. Endogénne podmienky tvoria len základ osobnosti, ktorý môže vplývať na jej vlastnú spontánnu aktivitu.

K *exogénnym* podmienkam patria tie, ktoré jedinec vo svojom prostredí nachádza alebo ktoré sám utvára. Obidve skupiny podmienok sú v úzkom dialektickom vzťahu (o čom bude reč neskôr).

¹ Eson, M. E.: Psychological Foundation of Education, Copyright 1964 by Holt, Rinehart And Winston, Inc. New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, str. 495

Pre vývin ľudského jedinca v rámci exogénnych podmienok najdôležitejšími podmienkami sú podmienky spoločenské. Vplyv spoločenských podmienok na vývin jedinca sa však nepremieta mechanicky. Podľa G. Claussa a Hiebscha², ktorí vychádzajú z Rubinštejnových prác, treba uviesť, že:

- a) efekt spoločenských podmienok na vývin osobnosti dieťaťa sa neprejavuje iba ich objektívnou existenciou. To napr. znamená, že jestvovanie socialistickej spoločnosti, do ktorej dieťa prichádza, samo osebe ešte nezabezpečuje, že dieťa sa automaticky stane socialistickým. K týmto spoločenským podmienkam musíme v dieťati utvoriť konkrétne vzťahy;
- b) pri analýze určovania efektu jestvujúcich spoločenských podmienok musíme rešpektovať návyky myslenia ľudského jedinca a dopátrať sa ich príčin.

Pri uvádzaní týchto myšlienok sme chceli zdôrazniť, že spoločenské prostredie ľudského jedinca má prvoradý význam pre jeho ďalší vývoj, ale jeho vplyv nie je mechanický. Spoločenské prostredie dieťaťa môže na vývoj jeho osobnosti pôsobiť rôzne. Môže pôsobiť živelne, náhodne, ale aj zámerne. Živelné, náhodné pôsobenie spoločenského prostredia na vývin osobnosti dieťaťa môže byť síce niekedy prospešné, užitočné, ale ani vtedy nie je záruka, že prospešných vplyvov bude viac ako neprospešných, alebo že prospešné budú aj kvalitatívne dominovať nad neprospešnými.

Z hľadiska spoločenských cieľov sa nemožno spoľahnúť na náhodné vplyvy exogénnych podmienok. Tieto podmienky sa musia usmerňovať. Proces usmerňovania spoločenských vplyvov na jedinca sa realizuje vo výchovno-vzdelávacom procese. Môžeme teda povedať, že výchovné pôsobenie je špecifickou formou spoločenského pôsobenia. Z psychologického hľadiska vplyv exogénnych podmienok vývinu môžeme charakterizovať ako činitele, ktoré pôsobia na utváranie detskej aktivity. Pritom výchovno-vyučovacie pôsobenie v škole je cieľavedomé, systematické a plánovité utváranie aktivity žiakov. Keď uznáme, že výchovno-vyučovací proces v škole je špecifickou formou pôsobenia exogénnych podmienok, najmä spoločenských, na utváranie a formovanie detskej aktivity,

nemôžeme výchovu (učiteľovu činnosť) chápať izolovane, nezávisle od ostatných spoločenských podmienok. Clauss a Hiebsch o tom píšú: „Ak výchovu pokladáme za špeciálnu formu spoločenského utvárania detskej aktivity, môžeme presnejšie určiť aj vzťah medzi všeobecnou a osobitou formou tohto procesu. Výchova nestojí vedľa, mimo spoločnosti, alebo nad spoločnosťou, ale jej ciele, jej formy a prostriedky sú podmienené spoločensky.“³

Z doteraz uvedených a v odbornej literatúre dosť známych myšlienok vyplýva, že osud budúcej spoločnosti čím ďalej tým viac závisí od úspešnosti výchovného pôsobenia. Preto každá vyspelá krajina venuje veľkú pozornosť otázkam škôl a výchovných zariadení. Boli by sme však nekonkrétni, keby sme zabudli na ústredného činiteľa v zložitom výchovno-vyučovacom procese — na učiteľa.

Učiteľova činnosť vo výchovno-vyučovacom procese sa vyznačuje predovšetkým tým, že pred žiakmi vystupuje ako predstaviteľ spoločnosti, ktorej je členom, a žiaci ho tiež takto chápu. „Očividne nemožno prehliadnuť, že vo väčšine prípadov ovládanie triedy učiteľom má svoj pôvod v tom, že koná v mene spoločenstva dospelých ľudí,“⁴ napísal H. C. Lindgren. Učiteľ je teda reprezentantom spoločnosti, ktorý realizuje jej ciele a vychováva deti členov spoločnosti pre spoločnosť. J. Štefanovič o tom píše: „Učiteľ je vo svojej učiteľskej funkcii zároveň aj sprostredkovateľom medzi spoločnosťou, žiakom a rodičmi, a tento fakt takisto veľmi ovplyvňuje vzťah žiakov k nemu.“⁵

Vyspelé spoločnosti venujú veľkú pozornosť učiteľom a učiteľskej práci. Utvárajú pre učiteľovu činnosť predpoklady a podmienky už aj tým, že jeho prípravu povyšujú na vysokoškolskú úroveň. Dobrým príkladom tejto starostlivosti o učiteľskú prípravu je naša spoločnosť, v ktorej už aj učitelia pre národné školy (1. stupeň ZDŠ) dostávajú plné vysokoškolské vzdelanie, aby svoju činnosť mohli vykonávať na vyššej odbornej úrovni.

³ Clauss, G. — Hiebsch, H.: Psychológia dieťaťa, SPN Bratislava, 1965, str. 71
⁴ Lindgren, H. C.: Psychologia wychowawcza w szkole, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1962, str. 271
⁵ Štefanovič, J.: Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakmi, SPN Bratislava, 1964, str. 15

Vo vyspelých spoločnostiach poskytuje sa učiteľom v ich zodpovednej práci pomoc vo forme rôznych služieb. U nás sú známe *zdravotnícke služby*, ktoré pomáhajú učiteľom na školách a vo výchovných zariadeniach realizovať výchovu všestranne rozvinutej osobnosti. Zdravotnícke služby v škole zabezpečujú odbornú preventívnu a terapeutickú službu.

Vplyvom rozvoja vedy a techniky zapája spoločnosť do riešenia výchovno-vzdelávacích otázok školy a učiteľa čím ďalej tým viac aj výtobytky vedy a techniky. „Až donedávna zostávala škola takmer nedotknutá technickým pokrokom. V období raketovej techniky a samočinných počítačov žila pomalým, málo efektívnym hromadným verbálnym vyučovaním, ktorého pôvod siahala do čias manufaktúry. Ak ešte nedávno individualizácia vyučovacieho procesu narážala na neprekonateľné ťažkosti, pretože nebolo v silách učiteľa zvládnuť rôznorodý a členiaci sa postup množstva žiakov, možno predpokladať, že efektívnu individualizáciu umožní použitie techniky vo vzdelávacom procese...“⁶ Učiteľovi poskytuje spoločnosť moderné vyučovacie pomôcky, ktoré majú zefektívniť jeho činnosť. Pretože učiteľ v súčasnosti je, ale aj v budúcnosti bude ústrednou postavou školy, vyhradí sa mu riadiaca funkcia vo výchovno-vzdelávacom procese. Je nevyhnutné, aby spoločnosť na ovládanie celej škály modernej didaktickej techniky zaviedla do škôl technické služby, v ktorých by technické kádre prevzali údržbu týchto aparátúr. Pribudnú teda *technické služby* škole, ktoré sa zaiste stanú významným pomocníkom učiteľov.

Vo vyspelých štátoch sa začínajú zavádzať do škôl *psychologické služby*. V USA bolo v r. 1962 na školách približne 2 000 školských psychológov a podľa odhadu bolo v tom čase potrebných ďalších 15 000.⁷ Vo Francúzsku sa psychologické služby škole začali rozvíjať od r. 1945, keď H. Wallon zastával vysokú funkciu na Ministerstve školstva. H. Wallon o práci školského psychológa píše: „Vyučovacie funkcie sú príliš vyčerpávajúce, aby mali učitelia dosť voľného času na štúdium a aplikáciu výskumných metód, ktoré by im dovoľovali určiť u každého dieťaťa intelektuálne, povahové alebo sociálne príčiny jeho školského správania.

6

Richta, R. a kol.: Civilizácia na rázcestí, VPL Bratislava, 1966, str. 97

7

Eiserer, P. E.: The School Psychologist, Washington, 1962

Učítelia však majú mať možnosť odovzdať prípad znalcom psychologických metód.“⁸ Psychologické služby využívajú školy aj v iných vyspelých štátoch.

V ČSSR sa psychologické služby škole začali rozvíjať z iniciatívy M. Bažányho od r. 1956, keď zriadil Psychologickú výchovnú kliniku pri MsNV v Bratislave. Odvtedy sa tieto služby rozšírili na celé územie našej vlasti. Po bratislavskej psychologicko-výchovnej klinike vznikla ďalšia v Košiciach. Podľa výnosu Ministerstva školstva č. 4.685/67-1/2 sa postupne zriaďujú vo všetkých krajoch republiky krajské odborné psychologické výchovné pracoviská. V r. 1965 bola na Filozofickej fakulte UK v Bratislave zriadená Katedra pedagogickej psychológie, ktorá má, okrem iných úloh, školiť školských psychológov. Prví absolventi vyjdú v r. 1971. Konceptia čsl. psychológov v oblasti poskytovania psychologických služieb škole sa zjednotila v tom, že školský psychológ nechce a ani nemôže nahradiť učiteľa a výchovného pracovníka. Školský psychológ bude pomáhať učiteľovi plniť úlohy školy, ale učiteľ aj v tomto smere zostane ústrednou postavou vo výchovno-vyučovacom procese. Náplň činnosti školského psychológa, jeho postavenie v škole, jeho práva a povinnosti, ako aj ostatné otázky súvisiace s psychologickými službami v škole spracujeme a budeme ich publikovať v inej práci. Na tomto mieste chceme poukázať na to, že naša spoločnosť, nadriadené školské a vedecké orgány a organizácie v rámci daných možností sa usilujú pomáhať učiteľovi plniť jeho náročné úlohy.

V budúcnosti týchto spoločenských služieb škole bude iste viac, lebo učiteľova činnosť v súvislosti s vývinom našej spoločnosti sa stáva zo dňa na deň zložitejšou a zodpovednejšou.

⁸ Mialaret, G.: Les application de le psychologie au domaine scolaire; v: Traité de psychologie appliquée, kn. VII, PUF Paris, 1959, str. 1526

2/ Učiteľova činnosť z hľadiska psychológie žiaka

Špecifickou osobitosťou výchovno-vyučovacieho procesu je, že je to proces bipolárny. To znamená, že výchovno-vyučovací proces má dva komponenty, jedným je *učiteľ*, druhým zasa *žiak*. Komplikovanosť výchovného pôsobenia je v tom, že učiteľ pôsobí na žiaka, ktorého psychika sa progresívne vyvíja podľa vlastných biologických a psychologických zákonitostí v súlade, alebo niekedy aj v nesúlade s výchovnými a spoločenskými požiadavkami.

Pri výchovnom pôsobení treba prihliadať na obidva komponenty. Bipolárnosť výchovného pôsobenia sa vždy nerešpektovala. V stredoveku a začiatkom novoveku sa v pedagogickej teórii a praxi zdôrazňovala iba činnosť učiteľa. Začiatkom nášho storočia sa upadlo do druhej krajnosti a zdôrazňovali sa iba osobitosti osobnosti žiaka. Tento názor zastávali najmä personalistickí psychológovia.

Charakter bipolarity vo výchovno-vyučovacom procese sa má chápať ako vzájomné pôsobenie dvoch komponentov, t. j. vzájomné pôsobenie výchovnej činnosti učiteľa a zákonitostí vývinu psychiky dieťaťa. Samotná výchovno-vyučovacia činnosť nemá význam, nadobúda ho iba vtedy, keď je zameraná na vývin dieťaťa. Platí to však aj opačne: vývin dieťaťa v civilizovanej spoločnosti je nemysliteľný bez výchovného pôsobenia.

Obidva póly výchovného pôsobenia sa navzájom ovplyvňujú. Učiteľ a vychovávateľ pôsobia na svojich žiakov (chovancov), čím napomáhajú vývin ich osobnosti. Súčasne aj žiak pôsobí na svojho učiteľa (vychovávateľa) tým, že sa vyvíja. Čím viac sa žiak vyvíja, tým viac sa mení výchovno-vyučovacia činnosť učiteľa, lebo sa musí prispôbiť novým osobitostiam žiaka.⁹

⁹

Đurič, L.: Pedagogická psychológia, za red. T. Pardela, SPN Bratislava, str. 76–77

Vzťah učiteľ — žiak znamená vzájomný vplyv, ale tento vplyv nemožno pokladať za rovnocenný. Nemožno ho zameniť za vzťah žiak — učiteľ. Dieťa nemôže byť vychovávateľom ani pre seba, tým menej pre dospelého. L. Kelemen cituje názhady belgického pedagóga a psychológa Decrolyho, ktorý, preceňujúc žiakovu osobnosť vo vzájomnom vzťahu k učiteľovi, dal napísať na stenu svojho učiteľského ústavu:

„Žiak je:	Učiteľ je:
experimentujúci	pozorujúci
napodobňujúci	iniciatívny
tvorivý	dopredu vidiaci
objavujúci	cvičiaci
umelec, básnik	povzbudzujúci.“ ¹⁰

Vzťah učiteľ — žiak nie je v škole a výchovnom zariadení párový. Učiteľ nepôsobí na jedného žiaka izolovane, ale spoločnosťou poverení učitelia pôsobia na žiaka, ktorý je členom svojho triedneho, školského a širšieho spoločenského kolektívu.

Učiteľ musí rešpektovať osobitosti psychiky žiaka. Svoju výchovno-vyučovaciu činnosť by mal usmerňovať tak, aby neurážal dôstojnosť dieťaťa. „Každý pokus uviesť dieťa do rozpakov alebo ponížiť ho, najmä v prítomnosti jeho spolužiakov, môže mať jeden z dvoch nežiadúcich následkov — rezignáciu alebo agresiu.“¹¹

Aby však učiteľ mohol rešpektovať vývinové osobitosti svojich žiakov, musí poznať zákonitosti vývinu psychiky dieťaťa a mládeže. Nám teraz nejde o to, aby sme podrobne rozoberali celú problematiku psychológie dieťaťa a mládeže a pedagogickej psychológie, ale o to, aby sme v najzákladnejších črtách a etapách poukázali na tie zákonitosti vývinu psychiky žiakov, ktoré učitelia pri svojej činnosti musia rešpektovať, aby ich výchovné pôsobenie bolo účinné.

V predošlej kapitole sme zdôrazňovali, že učiteľ vystupuje pred žiakmi ako reprezentant a sprostredkovateľ spoločnosti, ktorý výchovne pôsobí na svojich žiakov. Všíma si a rešpektuje požiadavky spoločnosti. Tieto vonkajšie podmienky odborne usústavňuje a usiluje sa ich uplatniť vo

¹⁰ Kelemen, L.: Neveléslektan, Budapest, 1960, str. 33

¹¹ Skinner, Ch. E.: Educational Psychology, Prentice — Hall, 1962, str. 545

výchovno-vyučovacej činnosti. To je jedna stránka veci, to sú tie cieľa-vedomé, plánovité a systematické činnosti, ktoré sa usiluje pretransformovať do svojho výchovného pôsobenia. No úspech jeho výchovného pôsobenia nezávisí iba od toho, ako tieto exogénne podmienky upraví, ale aj od toho, ako ich žiaci prijmú, ako ich budú pokladať za svoje. A to je druhá stránka veci: poznať všeobecné, ale aj konkrétne možnosti zámerného utvárania aktivity žiakov.

Aktivita dieťaťa sa podľa M. Jurču realizuje v podstate trojakým spôsobom:

- a) živelne, spontánne,
- b) riadene, usmerňovane,
- c) zámerné, samoriadene.

Živelné, spontánne utváranie detskej aktivity závisí bezprostredne od vonkajších a vnútorných podnetov.

Riadená, usmerňujúca aktivita sa realizuje za pomoci iných ľudí, dospelých. Činnosť, aktivita dieťaťa sa stimuluje z hľadiska istých cieľov, zámerov. Učiteľ v škole sa usiluje so zreteľom na ciele výchovy a osobitosti detí realizovať u svojich žiakov túto formu aktivity.

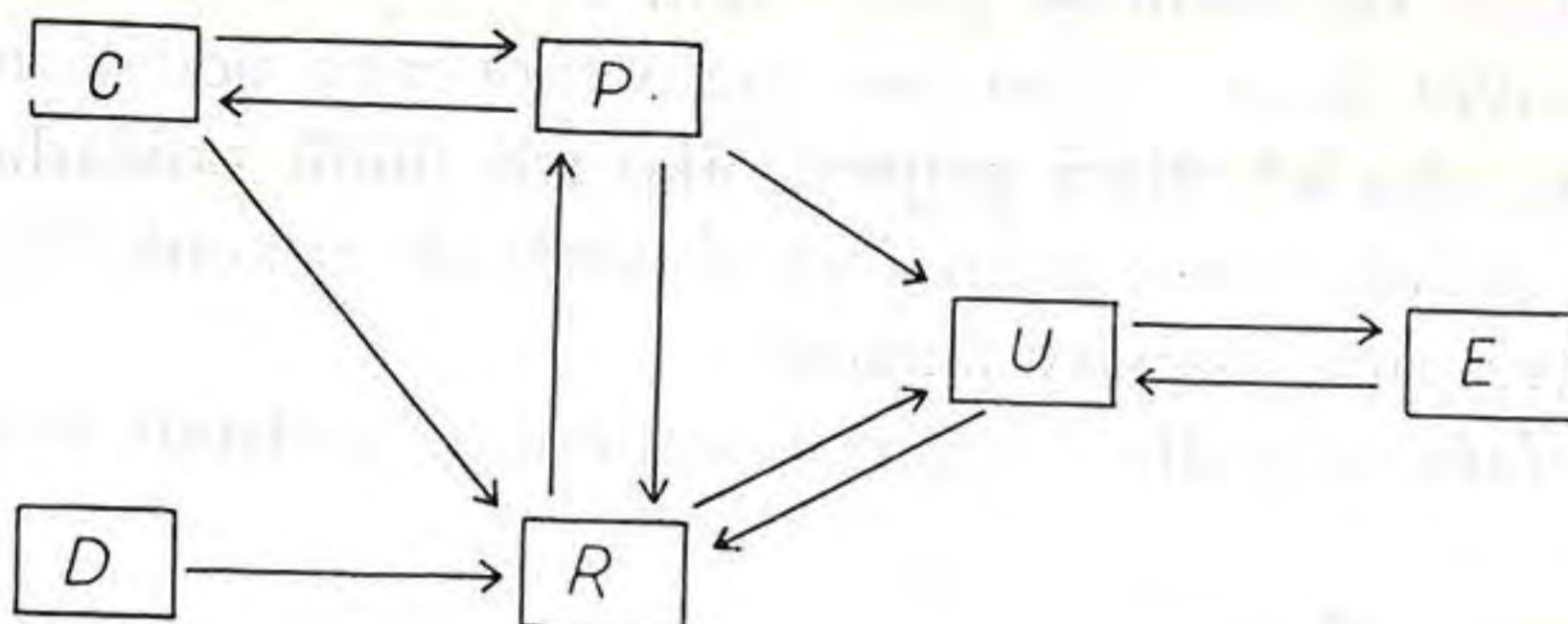
Zámerná, samoriadená forma utvárania detskej aktivity sa uskutočňuje vtedy, keď si žiak sám stavia isté ciele a usiluje sa ich dosiahnuť.¹²

Všetky tri formy aktivity žiaka úzko súvisia a učiteľ ich vo výchovno-vyučovacom procese musí rešpektovať. V školopovinnom veku najväčší význam pre aktivitu dieťaťa má riadená, usmerňujúco navodená aktivita. Tu má výchovné riadenie prvoradý význam už aj preto, lebo sa tým utvárajú podmienky na vznik zámernej, samoriadenej aktivity, schopnosti autoregulácie. Preto má riadený, usmerňujúci spôsob navodzovania detskej aktivity taký veľký význam. Ide tu v podstate o riadené učenie detí. Problém efektívnosti riadenia na úseku výchovy sa dnes stáva základným problémom, ktorý sa veľmi obohacuje najnovšími výsledkami kybernetiky a teórie informácie.

Riadené, usmerňujúce utváranie a formovanie detskej aktivity je veľmi zložitý proces, ktorý všeobecne znázorňuje J. Linhart takto:

[TABULKA 1]

Schematické znázornenie všeobecných vzťahov riadeného učenia



- C = učiteľ
- D = rušivé, deštruktívne činitele
- R = regulačná (nervová) sústava žiaka
- U = konkrétny akt učenia
- P = prostriedky učenia (vyučovania)
- E = efekt učenia

Autor tieto vzťahy objasňuje takto: na R (v našom prípade nervová sústava žiaka a priebeh jeho psychických dejov) pôsobí množstvo vplyvov, ktoré idú z C (učiteľ), ale aj z D (sústava rušivých činiteľov), ktoré pôsobia proti cieľavedomému vplyvu učiteľa (C), rušia a často znemožňujú utvárať zámernú aktivitu žiaka v učení. Učiteľ (C) pri svojom pôsobení na žiaka používa rôzne prostriedky a pomôcky (P), ktorými sa usiluje dosiahnuť ciele (E). Linhart tu už využíva spätnoväzobné procesy. Vidíme, že od E (efekt učenia) ovplyvňuje proces učenia (U), regulatívnu činnosť žiaka (R) a učiteľa (C).¹³

Túto schému sme uviedli, aby sme lepšie mohli objasniť úlohu žiakovskej osobnosti v procese riadeného navodzovania jeho aktivity v učení.

Riadené výchovné pôsobenie sleduje rozvoj detskej aktivity, rozvoj jeho psychiky.¹⁴ Tento rozvoj má dve stránky, ktoré tvoria jednotu. Ide o rozvoj zo stránky obsahovej a o rozvoj formatívny (rozvoj funkčnej zdatnosti psychiky žiaka).

¹³ Linhart, J.: Problémy teórie řízení učení, Psychologika, Zborník FF UK, XIII(II), 1962, str. 19–34

¹⁴ Ďurič, L.: O psychologických základoch výchovy, Zborník Pedagogického inštitútu v B. Bystrici, III, 1964, str. 45–56

Pod *obsahovým rozvojom* myslíme obohacovanie psychiky žiaka takými vedomosťami, schopnosťami, návykmi, ďalej mravnými, estetickými a inými vlastnosťami, ktoré sú nevyhnutné pre výchovu všestranne rozvinutej osobnosti.

Pre obsahový rozvoj detskej psychiky v škole sa v súlade s cieľmi našej výchovy určujú isté normy výchovno-vyučovacieho procesu. Obsahový rozvoj psychiky žiaka sa určuje požiadavkami spoločnosti. Treba si však uvedomiť, že pri určovaní noriem obsahového rozvoja psychiky žiaka musíme rešpektovať aj vývinové danosti samotnej psychiky žiakov, rozvoj jej *funkčnej zdatnosti*. Z psychologického hľadiska rozvoj funkčnej zdatnosti psychiky žiaka je veľmi zložitý proces, ktorého mechanizmy dnes ešte úplne nepoznáme. Rozvoj funkčnej zdatnosti psychiky žiaka je vnútorným predpokladom obsahového rozvoja jeho psychiky. Čím je funkčná zdatnosť psychiky žiaka na vyššej úrovni, tým sa utvárajú lepšie predpoklady na jej obsahový rozvoj. V riadiacej práci učiteľa sa to zvyrazňuje v tom, že výchovno-vyučovacie nároky sa musia prispôbiť aj úrovni psychických možností žiaka.

Rozvoj funkčnej zdatnosti psychiky žiaka (a človeka vôbec) umožňuje veľkolepá plasticita centrálnej nervovej sústavy, najmä však kôry veľkých mozgových hemisfér.

Plasticita ústrednej nervovej sústavy poskytuje veľké možnosti pre výchovné pôsobenie. Pritom si však túto veľkú tvárnosť CNS nesmieme predstavovať ako nejakú miesivú, všetkým vonkajším zásahom rovnako poddajnú hmotu.

Učiteľ nemá u žiakov do činenia s rovnako poddajnou látkou, ale s jednotnou ucelenou psychikou ich osobnosti, ktorá má vlastné zákonitosti a jej formovanie sa môže úspešne uskutočňovať iba pri rešpektovaní týchto zákonitostí. Preto musí učiteľ nevyhnutne poznať zákonitosti rozvoja funkčnej zdatnosti psychiky žiakov v školských podmienkach.

Riadiaca činnosť učiteľa má byť v súlade so zákonitosťami obsahového rozvoja, ako aj rozvoja funkčnej zdatnosti psychiky žiakov. Pri správnej riadiacej činnosti učiteľa sa navzájom kladne ovplyvňuje obsahový a funkčný rozvoj psychiky žiaka. Obsahové nároky, primerané rozvoju funkčnej zdatnosti psychiky žiaka, rozvíjajú úroveň jeho funkčnej zdatnosti, čo má zasa za následok možnosť zvyšovať obsahové nároky na

jeho psychickú činnosť, a teda sa postupne utvárajú predpoklady na ďalší obsahový rozvoj psychiky. V učiteľovej riadiacej práci sa to prejavuje tak, že ak napr. vysvetľuje učivo alebo vstúpuje výchovné návyky na takej úrovni, že žiak je schopný uvedomene si ich úspešne osvojiť, rozvíja tým aj funkčnú zdatnosť jeho psychiky. V budúcnosti to umožňuje zvýšiť nároky na učivo alebo stupeň výchovných požiadaviek.

Súhrnne teda môžeme povedať, že rozvoj funkčnej zdatnosti psychiky žiaka je nevyhnutným predpokladom obsahového rozvoja jeho psychiky a obsahový rozvoj je zasa podmienkou pre ďalší rozvoj funkčnej zdatnosti. Riadiaca práca učiteľa v škole sa má organizovať tak, aby sa rozvíjali obe tieto stránky psychického rozvoja, ktoré v podstate tvoria jednotu.

Ďalšia psychologická otázka, ktorá súvisí s učiteľovou riadiacou činnosťou v škole, je otázka premeny vonkajšieho, exogénneho, najmä však spoločenského vplyvu na vnútorné, endogénne podmienky. Najvyššia forma reakcie na výchovný vplyv učiteľa vzniká vtedy, keď žiak na základe svojich vnútorných motívov koná v súlade s výchovnými požiadavkami. Pri analýze tohto problému vychádzame zo základnej Rubinštejnovej tézy, že „...vonkajšie príčiny (vonkajšie pôsobenie) pôsobia vždy len prostredníctvom vnútorných podmienok“.¹⁵ Na inom mieste pokračuje Rubinštejn takto: „Vonkajšie pôsobenie má istý psychický účinok len vtedy, keď sa lomí v psychickom stave subjektu, v sústave jeho myšlienok a citov.“¹⁶ Z týchto Rubinštejnových téz vyplýva, že na psychiku žiaka, na jeho osobnosť sa nemôžeme dívať ako na trpný, pasívny objekt výchovy. Učitelia vo svojej činnosti si musia uvedomiť, že najdôležitejšia svojrázna osobitosť výchovno-vyučovacieho procesu nespočíva iba v tom, „...že výchova je vedomou činnosťou dospelých, ale aj v tom, že sa opiera o vyvíjajúcu sa, stále viac uvedomenú aktivitu samého dieťaťa, ktorá ju realizuje. Dieťa nie je pasívnym objektom vplyvu prostredia a výchovy“.¹⁷

¹⁵ Rubinštejn, S. L.: O myslení a spôsoboch jeho výskumu, SPN Bratislava, 1960, str. 9

¹⁶ Rubinštejn, S. L.: Bytí a vědomí, SPN Praha, 1961, str. 200

¹⁷ Kostuk, G. S.: Aktuálne problémy pri formovaní osobnosti dieťaťa, Zborník statí zo sovietskej psychológie, SAV Bratislava, 1952, str. 225

V minulosti sa dosť často objavovali názory, že spoločenské a pedagogické vplyvy sa bezprostredne premietajú do psychiky, do vedomia dieťaťa, žiaka. Tieto názory vedome alebo nevedome podporovali dnes už ničím neodôvodnené Lockeove tvrdenie, podľa ktorého detská duša je „tabula rasa“, čistá tabuľa, „na ktorej nič nestojí a na ktorú sa môže napísať čokoľvek, alebo vosk, do ktorého sa vtláča ľubovoľný tvar, z ktorého sa môže modelovať a znovu premodelovať akákoľvek modelová figúra“.¹⁸ Predstava o mechanickom premietaní spoločenských požiadaviek do obsahu psychiky dieťaťa (a človeka vôbec) vedie podľa Rubinštejna k tomu, že „...odpadá nevyhnutnosť špeciálne pracovať nad vývinom, nad formovaním, budovať pedagogickú prácu tak, aby učenie malo vzdelávací efekt, nielen podávalo vedomosti, ale rozvíjalo aj myslenie, aby výchova nielen určovala pravidlá správania, ale aj formovala charakter, vnútorný vzťah človeka k okoliu a vplyvom, ktoré na neho pôsobia. Nesprávny prístup k tomuto problému a jeho nerozpracovanosť v našej pedagogike je jednou z podstatných prekážok vo výchovnej práci dorastajúceho pokolenia“.¹⁹

Rovnakou chybou by bolo neuznávať význam spoločenskej podmienosti psychického vývinu dieťaťa a človeka. Tejto chyby sa v minulosti dopúšťali utopistickí socialisti, ktorí nebrali do úvahy, že obsah a forma výchovy, sila jej vplyvu na osobnosť sa vo veľkej miere určujú stupňom vývinu spoločnosti a spoločenskými vzťahmi jej členov. Bez socialistických spoločenských podmienok nie je možné budovať socialistickú osobnosť. Musí nám však byť jasné aj to, že nie je správna myšlienka, podľa ktorej už samotné jestvovanie socialistickej spoločnosti, „zmena vonkajších podmienok života bez výchovy a vnútornej práce všetko vyrieši, čo sa týka vnútorného profilu ľudí. Podmienky spoločenského života sú nevyhnutnou, no nie jedinou podmienkou formovania vnútorného profilu ľudí“.²⁰

V súvislosti s bližšou analýzou tohto problému treba stručne objasniť tri základné otázky:

18 *Kairov, I. A.*: Pedagogika, SPN Bratislava, 1950, str. 26
19 *Rubinštejn, S. L.*: Zásady a cesty rozvoja psychológie, SPN Bratislava, 1963, str. 114
20 *Tamtiež*, str. 116

- a) čo myslíme pod „spontánnosťou“ psychického vývinu dieťaťa?
- b) čo pokladáme za „vnútorné podmienky osobnosti“, cez ktoré sa vonkajšie príčiny lomí?
- c) ako treba chápať premenu vonkajších vplyvov na vnútorné podmienky osobnosti?

Tieto otázky, respektíve odpovede na ne môže osvetliť aj riešenie otázky vzťahu medzi *vývinom* a *výchovou*. V tejto časti práce sa pokúsime stručne odpovedať na dané otázky. Budeme vychádzať z prác materialistických psychológov (Rubinštejn, Szuman, Kostuk, Leontiev, Clauss, Hiebsch, Pardel a iní).

a) Čo myslíme pod „spontánnosťou“ psychického vývinu dieťaťa? Pri odpovedi na túto otázku vychádzame z úvahy V. I. Lenina, ktorú v súvislosti s našou otázkou psychológovia interpretujú takto: „To, že uznávame spoločenskú podmienenosť psychického vývinu dieťaťa, nijako nás nepozbavuje úlohy postavenej V. I. Leninom, aby sme chápali tento proces ako... spontánný, vnútorne nevyhnutný pohyb...“²¹ Pardel, využívajúc Leninove myšlienky o vývine, píše: „Lenin hovorí, že podmienkou poznania všetkých procesov sveta, to znamená aj psychických procesov, je ich poznanie v „samohybe“, v spontánnom vývoji v ich žijúcom živote, je poznanie týchto procesov ako jednoty protikladov. Vývoj je boj protikladov.“²²

„Spontánnosť“ psychického vývinu dieťaťa podľa Leontieva chápeme ako proces „samopohybu, ako zmeny nepretržitého prúdu aktivity dieťaťa smerujúcej k upevneniu a rozvoju jeho života v okolitom prostredí“.²³

Takto chápaná „spontánnosť“ psychického vývinu dieťaťa nie je v rozpore s tými spoločenskými podmienkami, v ktorých dieťa žije, a nie je tu ani rozpor medzi vývinom a výchovou. Psychické javy dieťaťa (záujmy, sklony, postoje, túžby, stavy, pohnútky a i.), v ktorých sa spon-

²¹ Kostuk, G. S.: Aktuálne problémy pri formovaní osobnosti dieťaťa, Zborník statí zo sovietskej psychológie, SAV Bratislava, 1952, str. 226

²² Pardel, T.: K teoretickým otázkam problematiky „vekových osobitostí“, Psychologica I, 1961, Zborník FF UK v Bratislave, str. 13

²³ Leontiev, A. N.: Teoretičeskije problemy psichičeskogo rozvitija rebenka, Sovetskaja pedagogika, 1957, str. 93

tánnosť jeho osobnosti prejavuje, nevznikajú samy od seba, ale ani spoločenské prostredie, v ktorom dieťa žije, nevkladá ich mechanicky do jeho psychiky. Ide tu o dialektický vzťah vzájomného pôsobenia, ktorý sa uskutočňuje v procese činnosti. „Ani samotné vnútorné podmienky, ani samotné výchovné a vzdelávacie prostriedky nie sú príčinami vývinu abstraktného myslenia (a iných obsahových a funkcionálnych vývinových ziskov). Dieťa sa vyvíja vo svojej praktickej a teoretickej činnosti, ktorá prebieha za celkom určitých podmienok.“²⁴

Podľa Kostúka²⁵ hybné sily psychického vývinu dieťaťa a človeka vôbec nie sú dané ani dedičnosťou, ani prostredím, ani kombináciou oboch faktorov, ako sa to usiluje vysvetľovať Sternova „teória dvoch faktorov“. Hybné sily psychického vývinu charakterizujú svojrázne, špecifické psychické rozpory, ktoré vznikajú v činnosti dieťaťa, kde sa riešia a uvoľňujú miesto novým rozporom. Hybné sily „spontánneho“ vývinu psychiky spočívajú v rozpore medzi dosiahnutou úrovňou funkčnej zdatnosti psychiky a obsahovými nárokmi, ktoré sa mu ukladajú spoločnosťou, najmä výchovou. Hybnou silou psychického vývinu dieťaťa je ustavičné prekonávanie týchto rozporov. Bez boja protikladov, bez riešenia rozporov nie je možný ani psychický vývin osobnosti.

b) Čo pokladáme za „vnútorné“ podmienky, cez ktoré sa lámu vonkajšie príčiny? Túto otázku zatiaľ najviac rozpracoval sovietsky psychológ S. L. Rubinštejn, ktorého názor na túto problematiku sa začína ustáľovať pod názvom „teória lomu“. Rubinštejn píše: „Pri výklade akýchkoľvek psychických javov vystupuje osobnosť ako v jedno spojený súbor vnútorných podmienok, v ktorých sa lomí všetky vonkajšie vplyvy.“²⁶

Podľa Rubinštejna pri vzájomnom pôsobení vonkajších a vnútorných podmienok vedúcu úlohu majú práve vonkajšie podmienky. Hlavnou úlohou psychológie je však skúmať vnútorné podmienky, ich vnútorné zákonitosti. Tieto psychické zákonitosti sú zvonka podmienené vnútorné zákonitosti.

²⁴ Clauss, G. — Hiebsch, H.: Psychológia dieťaťa, SPN Bratislava, 1965, str. 72

²⁵ Kostúk, G. S.: Aktuálne problémy pri formovaní osobnosti dieťaťa, Zborník statí zo sovietskej psychológie, SAV Bratislava, 1952, str. 227

²⁶ Rubinštejn, S. L.: Bytí a vedomí, SPN Praha, str. 267

Vnútorne podmienky psychiky osobnosti sú charakteru fylogenetického, antropogenetického alebo ontogenetického.

Vo *fylogénéze* a *antropogénéze* vzniknuté vnútorne podmienky sú predovšetkým zdedené vlohy a vlastnosti nervového systému, ktorého najvyššie oblasti u človeka sú materiálnym substrátom jeho psychiky. Vo *fylogénéze* a *antropogénéze* vzniknuté vnútorne podmienky (vlohy a vlastnosti nervového systému) nie sú hotové schopnosti, ale zdedené možnosti na ich vznik a vývin.

Dieťa prichádza na svet s relatívne veľmi vyvinutým nervovým systémom, zmyslovými a pohybovými orgánmi. Rodí sa aj s organickými potrebami, ktoré každé normálne dieťa povzbudzuje k činnosti. Dieťa prichádza na svet s istými nepodmiernenými reflexmi, na ktorých sa budujú ďalšie, čím ďalej tým vyššie podmienené reflexy, asociácie, ktoré tvoria základ rozvoja jeho psychiky.

Medzi vnútorne podmienky, ktoré vznikajú v *ontogénéze* človeka od narodenia až po smrť, rátame podmienky, ktoré sú zvnútornené vonkajšie príčiny. Sem teda zaraďujeme všetko, čo osobnosť vo svojom individuálnom živote skúsi, zažije, naučí sa. Vnútorne podmienky potom znútra ovplyvňujú účinnosť ďalších vonkajších vplyvov. Napríklad ontogenetickou vnútornou podmienkou človeka je aj úroveň jeho vzdelania, ktorá vo veľkej miere určuje jeho postoj k jednotlivým vonkajším udalostiam.

c) Ako treba chápať premenu vonkajších vplyvov na vnútorne podmienky osobnosti? Keďže vonkajšie vplyvy, teda aj výchovno-vzdelávacie požiadavky, môžu úspešne pôsobiť iba prostredníctvom vnútorných podmienok dieťaťa a iba tak sa môžu stať motívami, pohnútkami, teda hybnými silami činnosti, tak aj premena vonkajšieho na vnútorne je veľmi dôležitá otázka pre učiteľa. Ide tu teda o zvnútornenie vonkajších (výchovných) požiadaviek.

Každá úloha, každá požiadavka kladená zo strany učiteľov na dieťa, či už je to úloha a požiadavka vzdelávacia alebo výchovná, stávajú sa hybnou silou jeho ďalšej činnosti iba v tom prípade, keď ju dieťa prijme, keď sa stáva jeho vlastnou úlohou, keď uvedomenie nevyhnutnosti splniť ju mení sa na jeho vôľu. Rubinštejn vo viacerých svojich prácach zdôrazňuje, že výchova, ktorá iba predkladá isté úlohy a požiadavky a uspo-

kojuje sa s ich formálnym splnením zo strany dieťaťa a mládeže, je bezperspektívna. Dieťa nie je objektom pôsobenia vonkajších vplyvov, ale je spoluúčastníkom, subjektom vlastného vývinu. V súvislosti s týmito názormi sa do popredia dostáva otázka zvnútorňovania výchovných vplyvov, ktorá úzko súvisí s myšlienkou Vygotského o interiorizácii²⁷, ktorá sa v súčasnosti rozpracúva v ZSSR pod vedením P. J. Galperina.

Problém je v tom, ako dosiahnuť, aby sa vonkajšie, pedagogické požiadavky zmenili na vnútorné motívy činnosti dieťaťa. Sú prípady, keď sa toto zvnútorňovanie uskutočňuje pomerne ľahko. Pred triedu postavený cieľ, napr. zájazd do cudziny, môže u žiakov vyvolať veľa motívov, ktoré ich potom podnecujú k činnosti v záujme úspešnej realizácie určenej úlohy. V tomto prípade sa zvnútorňovanie môže uskutočňovať ľahko a rýchlo. No nie je to vždy také ľahké. Zvnútorňovanie „požiadavky“ zájazdu do zahraničia sa uskutočnilo ľahko a rýchlo preto, lebo narazilo u žiakov na ich spontánny záujem, jestvujúce vnútorné podmienky (spontánny záujem) prijali vonkajšiu požiadavku, ktorá sa tiež stala zvnútorňovanou podmienkou žiakov.

Zvnútorňovanie výchovno-vzdelávacích požiadaviek učiteľa však často vyžaduje hĺževnatú výchovnú prácu, ktorá musí byť postavená na psychologických poznatkoch, na znalostiach psychiky dieťaťa a mládeže.

Základnou podmienkou tejto práce je, aby pedagóg vedel zistiť, s akými zvnútorňovacími podmienkami v príslušnej oblasti ten-ktorý žiak už disponuje. Efekt výchovného pôsobenia učiteľa závisí od toho, na aké zvnútorňované podmienky tento výchovno-vzdelávací vplyv dopadne. Ak sú vnútorné podmienky vzhľadom na výchovné pôsobenie učiteľa priaznivé, nájde v nich oporu, a potom aj výchovno-vzdelávacia požiadavka sa ľahšie zvnútorní a stane sa vnútornou pohnútkou, vnútorným motívom pre ďalšiu činnosť žiaka. Ak sa však výchovno-vzdelávacia požiadavka učiteľa v psychike žiaka nestretne s vhodnými podmienkami (podkladmi), potom táto požiadavka narazí na odmietnutie, nemôže sa zvnútorniť a nestane sa hybnou silou činnosti osobnosti.

Zákonitost zvnútornenia vonkajších vplyvov zvyrazňuje dominantnú dôležitosť a usmerňujúcu úlohu učiteľa, ktorá však vyžaduje poznať vnútorné podmienky žiaka, ktoré sa tiež menia a sú hybnou silou vývinu jeho osobnosti. Učiteľovu výchovno-vzdelávaciu prácu v škole ovplyvňujú aj vývinové a individuálne osobitosti žiakov. Poznanie týchto osobitostí je nevyhnutnou podmienkou jeho úspešného pôsobenia.

3/ Učiteľova činnosť z hľadiska vlastnej profesie

Úloha učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese vyplýva z cieľov výchovy a vzdelávania na jednotlivých stupňoch a typoch škôl a v ich postupných ročníkoch. Tieto výchovné ciele (či už dlhodobé, alebo partiálne) rešpektujú spoločenské požiadavky a vekové a individuálne osobitosti žiakov. No činnosť učiteľa v škole i mimo školy sa úplne a vyčerpávajúco nemôže charakterizovať len faktormi spoločenských požiadaviek na žiakov. Učiteľovu činnosť ovplyvňujú aj iné činitele, ako sú napr. jeho predošlá príprava, osobné vlastnosti, pohlavie, vek atď. V tejto časti práce sa nebudeme všetkými týmito činiteľmi zaoberať, spomenieme len učiteľovu činnosť z hľadiska profesie.

Americký pedagogický psychológ M. E. Eson²⁸ charakterizuje učiteľskú profesiu ako činnosť ľudí, ktorí poskytujú služby nevyhnutné pre ďalší vývoj spoločnosti. Tieto služby majú päť charakteristických črt:

Po prvé je to činnosť podstatná a jednoznačná, i keď deti vyučujú okrem učiteľa aj iní ľudia (napr. rodičia);

²⁸

Eson, M. E.: Psychological Foundations of Education, Copyright 1964 by Holt, Rinehart And Winston, Inc. New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, str. 506—509

Po druhé, učiteľove služby vyžadujú ustavičnú adaptáciu meniacim sa situáciám. To si vyžaduje osvojenie si rôznych metodík a techník a dlhodobý špeciálny výcvik (vzdelanie);

Po tretie, učiteľova práca dáva veľkú mieru profesionálnej autonómie v záujme vývinu jednotlivých žiakov;

Po štvrté, učiteľovu profesiu riadi osobitný etický zákon;

Po piate, učiteľstvo má svoju pevnú organizáciu, ktorá chráni jeho práva, ale ukladá svojim členom aj isté povinnosti.

Tieto základné črty učiteľovej profesie v USA sa formálne v mnohom podobajú našim podmienkam, i keď sú tu viaceré odlišnosti, ktoré súvisia s rozdielnymi spoločenskými skutočnosťami.

G. L. Anderson²⁹ vidí hlavnú úlohu učiteľa:

a) vo výbere a organizácii učebného materiálu;

b) vo vedení a usmerňovaní učenia žiakov;

c) v hodnotení výsledkov učenia žiakov.

Takéto určenie úlohy učiteľa v škole sa vzťahuje predovšetkým na vzdelávaciu prácu a už menej počíta s učiteľovou výchovnou činnosťou. Učiteľ však nie je len vyučujúcim, ale aj vychovávateľom svojich žiakov.

Učiteľova činnosť vo výchovno-vyučovacom procese je činnosť veľmi náročná. Vyžaduje od neho intenzívnu duševnú námahu. Učiteľ v priebehu celej vyučovacej hodiny usmerňuje a riadi činnosť 30—40 žiakov, čo po 3—4 hodinách neraz vedie k únave. O otázkach výkonnosti, výkonu, únavy a vyčerpanosti učiteľa budeme hovoriť v ďalších kapitolách tejto práce.

[III.] VPLYV PSYCHICKÝCH STAVOV NA VÝKONNOSŤ UČITEĽOV

Výkonnosť človeka ovplyvňujú rôzne činitele. Na výkonnosť človeka okrem fyzikálno-chemických, fyziologických a hygienických činiteľov pôsobia aj činitele psychické, a to buď pozitívne, alebo negatívne.

O negatívnom vplyve psychických činiteľov na stav výkonnosti človeka hovoríme vtedy, keď urýchľujú pokles celkovej výkonnosti. O ich pozitívnom vplyve hovoríme najmä vtedy, keď udržujú stav výkonnosti osobnosti na približne rovnakej úrovni čo možno najdlhší čas, prípadne ho aj zvyšujú.

V snahe zachovať dobrú výkonnosť učiteľa treba teda popri iných činiteľoch klásť dôraz aj na zvyšovanie kladných psychických faktorov. To znamená, že v záujme dobrého stavu výkonnosti učiteľa nestačí upravovať len fyzikálno-chemické a fyziologické činitele, ale aj činitele psychické.

Domnievame sa, že pri analýze psychických činiteľov výkonnosti človeka treba vychádzať z *psychických stavov osobnosti*.

Psychické stavy osobnosti sú v psychologickej literatúre málo rozpracované. Zásľuhu o nastolenie a čiastočné riešenie psychických stavov má N. D. Levitov¹, A. G. Kovalev², u nás M. Macháč³, M. Jurčo⁴ a autor tejto práce⁵.

-
- ¹ Levitov, N. D.: Problema psichičeskich sostojanij, Voprosy psichologii, 1955, roč. 1, č. 2, str. 16—26
Levitov, N. D.: O psichičeskich sostojanijach čeloveka, Moskva, 1964
- ² Kovalev, A. G.: A pszichológiai folyamatoknak, a személyiség állapotának és tulajdonságainak összefüggése, Magyar Pszichológiai Szemle, 1963, roč. 20, č. 2, str. 181—194
- ³ Macháč, M.: Psychické stavy a psychické vzťahy, v: K problémum psychologie osobnosti, Praha, 1967
- ⁴ Jurčo, M.: Utváranie poznávacích procesov a schopností u dieťaťa, Bratislava, 1964, str. 20—21
- ⁵ Ďurič, L.: Práceschopnosť žiakov vo vyučovacom procese, SPN Bratislava, 1965, str. 127—136

V činnosti človeka pod pojmom *psychický stav* rozumieme aktuálnu úroveň funkčnej zdatnosti psychiky osobnosti, ktorá závisí od vonkajších a vnútorných podmienok. Psychický stav človeka chápeme predovšetkým ako celok, ako funkčnú jednotu všetkých psychofyziologických dejov v jeho organizme. Vychádzame totiž z toho, že psychická činnosť ako najvyššia úroveň regulácie konania človeka sa uskutočňuje vzájomnou súčinnosťou a podmienenosťou všetkých psychických procesov a vlastností človeka. Jeho činnosť sa môže najúspešnejšie realizovať v podmienkach optimálneho psychického stavu.

Za najvšeobecnejší psychický stav vzhľadom na úspešné vykonávanie činnosti osobnosti pokladáme stav celkovej výkonnosti človeka, ktorý podmieňujú ďalšie psychické, resp. psychofyziologické stavy. Sem patrí napr. stav únavy osobnosti, stav pohotovosti a pripravenosti osobnosti na činnosť, stav celkovej aktivity osobnosti v priebehu činnosti, stav pomerne stáleho zamerania a sústredenia osobnosti na činnosť, stav motivačné a citové stavy. Tieto psychické, resp. psychofyziologické stavy podmieňujú rôzne vonkajšie a vnútorné faktory a v nemalej miere ovplyvňujú celkovú výkonnosť človeka.

Psychický stav ako aktuálna úroveň funkčnej zdatnosti psychiky ovplyvňuje úroveň a celkový priebeh činnosti osobnosti. Každá činnosť vo svojom priebehu a výsledkoch nezávisí iba od stabilných a celkových vlastností osobnosti (napr. typu vyššej nervovej činnosti, temperamentu, charakteru, schopnosti atď.), ale aj od aktuálneho psychického stavu dotyčnej osoby.⁶ Psychický stav sa tu chápe ako dočasná vnútorná podmienka osobnosti, ktorá vo veľkej miere ovplyvňuje celkový priebeh psychických procesov pri ich činnosti. Takto to chápal aj A. G. Kovalev⁷, ktorý, odvolávajúc sa na Uchtomského, napísal, že reakcia osobnosti po pri frekvencii a intenzite podráždenia závisí aj od jej psychického stavu. Keď istý aktuálny psychický stav vznikne, určuje charakter a priebeh psychickej činnosti, najmä pokiaľ ide o tonus, tempo a rytmus psychic-

⁶ Levitov, N. D.: K charakteristike sniženia gotovnosti k rabote pri narušeni uravnovešennosti processov vozbuždenija i tormoženija, *Voprosy psichologii*, 1957, roč. 3, č. 1, str. 18—27

⁷ Kovalev, A. G.: *Psychológia osobnosti*, Bratislava, 1967, str. 38—47

kých procesov. V takomto prípade odrážanie objektívnej reality, teda psychickej činnosti človeka, nezávisí iba od charakteru vonkajších vplyvov, ale aj od jeho vnútorného stavu. Tým si môžeme vysvetliť príčinu toho, že tie isté vonkajšie vplyvy a podnety nevyvolávajú u toho istého človeka vždy rovnakú reakciu. Reakcia človeka je teda podmienená jeho aktuálnym psychickým stavom, na ktorý sa S. L. Rubinštejn díva takto: „Vonkajšie pôsobenie má istý psychický účinok len vtedy, keď sa lomí v psychickom stave subjektu, v sústave jeho myšlienok a citov. Každý psychický proces prebieha akoby na pozadí istého psychického stavu človeka, ktorý podmieňuje priebeh psychického deja a má za následok jeho zmenu.“⁸

Väčšina psychických stavov má podmienenoreflexnú povahu, čiže vzniká na princípoch dočasných spojov, asociácií. Veľký význam pre vznik pozitívnych psychických stavov z hľadiska výkonnosti má napr. dodržiavanie denného poriadku, ktorého fyziologickým základom je zafixovaný dynamický stereotyp. V presne a prísne dodržiavanom dennom poriadku človeka sa v istých etapách dňa na základe častého opakovania striedavo, akoby automaticky navodzujú rôzne psychické stavy, ktoré potom „majú tendenciu na dlhšie alebo kratšie sfarbovať vedomie a činnosť človeka...“⁹ Keď sa však ustálený denný poriadok človeka naruší, vedie to často k negatívnym psychickým stavom, ktoré znemožňujú, oslabujú jeho úspešnú činnosť.

Z uvedeného vyplýva, že psychický stav človeka je výrazom jeho dočasnej aktivity, vnútornou podmienkou ovplyvňujúcou momentálnu a čiastočne aj nasledujúcu činnosť. To potvrdzujú aj najnovšie neurofyziologické výskumy, podľa ktorých centrálna nervová sústava zabezpečuje príjem informácií a retikulárny aktivačný systém zabezpečuje schopnosť optimálne tieto informácie spracovať. Počas trvania kladného psychického stavu úspešne prebiehajú psychické procesy, psychické činnosti človeka. Jasne to vidíme pri takom krajne pozitívnom psychickom stave, ako je inšpirácia. V stave inšpirácie mimoriadne úspešne sa usku-

⁸ Rubinštejn, S. L.: Bytí a vědomí, Praha, 1961, str. 200
⁹ Levitov, N. D.: Problémy psychologie charakteru, Bratislava, 1954, str. 163

točňujú tvorivé procesy. Inšpirácia mimoriadne silne ovplyvňuje priebeh myšlienkových, emocionálnych a vôľových procesov, čím sa vystupňuje stav výkonnosti tak kvalitatívne, ako aj kvantitatívne. Bývajú však aj prípady, keď sa pre krajne negatívne psychické stavy stav výkonnosti človeka zníži na minimum, prípadne sa úplne znemožní ďalšia práca. Takýmto negatívnym psychickým stavom je napríklad vyčerpanosť alebo krajný stupeň afektu človeka.

Psychický stav je teda aktuálnou vnútornou podmienkou psychickej činnosti osobnosti, v ktorej sa „lámu“ všetky vonkajšie vplyvy a pôsobenia. Úroveň a kvalita odrážania týchto vplyvov v psychike človeka vo veľkej miere závisia od charakteru psychického stavu.

Domyslenie tohto konštatovania má veľký význam aj pre učiteľovu činnosť vo výchovno-vyučovacom procese v triede, v ktorej je 30—35 individualít, z ktorých mnohé môžu navodiť u učiteľa pozitívne, ako aj negatívne psychické stavy.

V ďalšej časti práce budeme hovoriť o vplyve jednotlivých psychických, resp. psychofyziologických stavov na výkonnosť učiteľa vo výchovno-vyučovacom procese.

1/ Vplyv stavu únavy na výkonnosť učiteľa

Únava je jedným z negatívnych činiteľov stavu výkonnosti a tým aj výkonu človeka. Pokles alebo nedostatok dobrej výkonnosti človeka sa však nemôže vždy, za každých okolností odvodiť od únavy. Na pokles stavu výkonnosti človeka v priebehu činnosti vplýva okrem únavy viac činiteľov, ale často rozhodujúcim faktorom býva predsa len únava. Z negatívnych faktorov výkonnosti učiteľa treba na prvom mieste hovoriť o únave a podrobnejšie sa s ňou zaoberať.

Otázkami únavy sa v posledných dvoch storočiach zaoberalo mnoho bádateľov rôznych vedných odborov. Napriek veľkému množstvu ve-

deckovískumných a teoretických prác nie je ešte ani dnes úplne jasné, čo vlastne únava je, čo je jej podstata, aké sú jej základné mechanizmy, kde je jej sídlo atď. Tento stav okolo problematiky únavy si uvedomovali vedci aj v minulosti. A. A. Uchtomskij o tomto probléme napísal: „Otázka únavy je predovšetkým životnou otázkou a fyziologická veda dovtedy nesplní svoju úlohu, kým nedá vo všeobecnosti jasnú odpoveď, ako ovládať prejavy únavy, ako im predchádzať a ako maximálne dlho zachovávať pracovné zdroje bez funkcionálnej újmy.“¹⁰

Problém únavy je právom jednou z najdôležitejších otázok nielen vo fyziológii, ale aj v psychológii. Únava, podobne ako práca, nás sprevádza po celý život. Samotná únava však ešte nemusí byť škodlivá. Škodlivou sa stáva vtedy, keď je organizmus človeka vystavený takým nárokom, s ktorými sa nevie vyrovnáť.

V súčasnosti sa v súvislosti s únavou vynárajú najmä tieto otázky:

- a) čo je únava;
- b) aké sú základné mechanizmy únavy.

Na tieto otázky sa vedci pokúšali dať odpoveď v posledných dvoch storočiach. Utvorili sa viaceré teórie únavy. Tieto teórie však sledovali predovšetkým otázky svalovej únavy, resp. únavy, ktorá vzniká pri svalovej činnosti.

V súčasnosti môžeme zaregistrovať v podstate tri teórie únavy:

- a) teóriu otráv;
- b) teóriu strát energetických zdrojov vo výkonnom orgáne;
- c) centrálnonervovú teóriu.

Prvé dve teórie (teóriu otráv a teóriu strát energetických zdrojov vo výkonnom orgáne) nazývame humorálno-lokalistickými teóriami.¹¹

Zástancovia humorálno-lokalistických teórií vychádzali z empirického poznatku, podľa ktorého sa pri namáhavej alebo dlhotrvajúcej činnosti pracujúcich svalov dostavuje únava. Pri únave svaly slabnú, ich činnosť ochabuje a prejavuje sa v nich bolestivý pocit ustatosti. Únava je podľa nich zmenou vlastností samotných svalov, ktorá vzniká v procese čin-

10

Uchtomskij, A. A.: Sobranije sočinenij, Leningrad, 1952, zv. III, str. 112

11

Ďurič, L.: Práceschopnosť žiakov vo vyučovacom procese, SPN Bratislava, 1965, str. 18–35

nosti, čiže lokálne zmeny vo svaloch navodené ich činnosťou sú príčinou únavy.

Zástancovia humorálno-lokalistických teórií vysvetľovali vznik únavy vo svaloch dvoma spôsobmi: teóriou otráv a teóriou strát energetických zdrojov vo výkonných orgánoch.

Teória otráv je teóriou únavy starého dáta. Dominovala však až do 30-tych rokov nášho storočia. Zástancovia tejto teórie tvrdili, že príčinou únavy sú otravné látky, ktoré sa hromadia v pracujúcich orgánoch vplyvom ich činnosti, resp. v krvi. Podstata tejto teórie je v tom, že otravné produkty sa čiastočne okysličujú v svale, čiastočne sa vymývajú tokom krvi, okysličujú sa v nej a čiastočne sa vracajú do pôvodného stavu. Ak je pracovné zaťaženie veľké, ak zasahuje viac svalov, často sa opakuje a dlho trvá, premena alebo odvádzanie uvedených produktov neprebíha dostatočne rýchlo a produkty, ktoré sa takto hromadia vo svaloch, vyvolávajú únavu, a tým aj zníženie ich výkonnosti.¹²

Teória otráv za hlavnú „únavnú“ látku pokladá rôzne kyseliny, najmä kyselinu mliečnu.

Výsledky mnohých výskumov dokázali, že únava môže vzniknúť aj bez toho, žeby došlo k nejakým zmenám v množstve kyseliny mliečnej v organizme, čiže teória otráv neobjasňuje podstatu vzniku únavy. Množstvo výskumných údajov svedčí o tom, že napr. kyselina mliečna — podobne ako aj iné otravné látky — má úlohu pri vzniku únavy, ale jej úloha je iba druhotná.

Teória energetických strát je ďalšou humorálno-lokalistickou teóriou únavy, ktorá v podstate hlása, že počas svalovej činnosti sa spotrebujú, vyčerpávajú energetické a iné látky. Ich pokles vo svaloch a krvi zapríčiňuje svalovú únavu. Čím rýchlejšie sa v pracujúcich orgánoch energetické látky vyčerpávajú, tým rýchlejšie sa dostaví únava, čím klesá výkonnosť svalov. Propagátorom tejto teórie bol Schiff.¹³

Vplyvom činnosti sa vo svaloch skutočne vyčerpávajú, spotrebujú energetické látky. Svedčia o tom rôzne pokusy. Nedostatkom tejto teórie

¹² Lejtes, R. G. — Marcinkovskij, B. I. — Chocianov, L. K.: Hygiena práce a priemyselné zdravotníctvo, Bratislava, 1954, str. 32

¹³ Razumov, S. A.: O únave a jak s ní bojovat, Praha, 1954, str. 7

bolo, že sa na vyčerpávanie energetických látok pozerali ako na lokalistický, samočinný proces a nebrali do úvahy jednotu a celistvosť organizmu.

Spor je v tom, či strata energetických látok vplyvom svalovej činnosti má úlohu prvotnú alebo druhotnú, alebo či na nedostatok energetických látok citlivejšie reagujú periférne orgány ako centrálny nervový systém.

V minulosti viacerí autori (Schiff, Verworn a iní, spočiatku aj G. V. Folbort¹⁴) tvrdili, že nedostatok, resp. strata energetických látok vyvoláva priamo svalovú únavu. Mnohé výskumy však neskôr dokázali, že strata energetických látok postihuje najskôr činnosť centrálného nervového systému a že teda príčinu únavy treba hľadať v zmenách vyššej nervovej činnosti.

Zástancovia humorálno-lokalistických teórií vychádzali z predpokladu, že vedúcu úlohu v organizme pri telesnej činnosti nemá centrálna nervová sústava.

Jedna skupina bádateľov sa domnievala, že každý systém v organizme tvorí akúsi autonómiu a pracuje bez regulujúcej činnosti ústrednej nervovej sústavy. Zástancovia tohto názoru vychádzali z predstavy, že organizmus je súhrn jednotlivých prvkov (buniek, tkanív, orgánov, systémov atď.) žijúcich akoby individuálnym životom, ktoré sú medzi sebou spojené asi tak ako napr. jednotlivé mechanizmy stroja. Organizmus chápaný ako súčet, ako súhrn súčastí.¹⁵ Preto miesto únavy lokalizovali do samotných svalov. Tak vznikla lokalistická časť humorálno-lokalistickej teórie únavy.

Iná skupina autorov neuznáva túto autonómiu jednotlivých orgánov a systémov organizmu. Ich činnosť podriaďujú regulujúcej úlohe humorálneho systému. Humorálny systém je podľa nich nadradeným, vedúcim a koordinujúcim systémom endokrinných zmien v organizme, ktoré vraj prebiehajú bez priameho vplyvu centrálny nervovej sústavy.

Nájdu sa však aj endokrinológovia, ktorí síce do istej miery uznávajú úlohu nervovej sústavy pri riadení žliaz s vnútornou sekréciou, ale ju

¹⁴ Folbort, G. V.: Puti razvitija mojich issledovanij, Voprosy fiziologii processov utomlenija i vosstanovlenija, Kijev, 1958, str. 3—55

¹⁵ Učení I. P. Pavlova a některé otázky pedagogiky. Sborník statí, Praha, 1952, str. 42—43

obmedzujú len na vegetatívny nervový systém. Na adresu týchto tvrdení L. P. Pavlov napísal: „... čím dokonalejšia je nervová sústava živočíšneho organizmu, tým je centralizovanejšia a tým vyššia oblasť tejto sústavy sa stáva riadiacim a usmerňujúcim orgánom všetkej činnosti organizmu bez toho, že by to bolo vždy zjavne a výrazne vidieť. Môže sa nám zdať, že mnohé funkcie prebiehajú u vyšších živočíchov celkom nezávisle od vplyvu mozgových hemisfér, ale v skutočnosti to tak nie je. Táto vyššia oblasť riadi všetky javy prebiehajúce v tele.“¹⁶ Vzájomný vzťah medzi humorálnym a nervovým systémom výstižne charakterizuje J. Charvát, keď píše: „Nervy využívajú hormóny ako svojich služobníkov alebo prostredníkov.“¹⁷

U človeka a vyššie vyvinutých živočíchov rozhodujúcu úlohu v riadení všetkých činností orgánov v organizme má ústredná nervová sústava, a preto aj podstatu vzniku únavy treba hľadať v nej.

Zásluhu o *centrálnonervovú teóriu* únavy má predovšetkým zakladateľ ruskej fyziológie vyššej nervovej činnosti I. M. Sečenov. Počas jeho života prevažná väčšina fyziológov a psychológov zastávala niektorú z humorálno-lokalistických teórií únavy. Na únavu ako na centrálnonervový jav po prvý raz vo fyziológii poukázal I. M. Sečenov: „Prameň pocitu únavy obyčajne kladieme do pracujúcich svalov, ja jediný ho kladiem do centrálnej nervovej sústavy.“¹⁸

Ústredná nervová sústava, resp. jej bunky vykonávajú pri akejkoľvek činnosti, teda aj pri svalovej činnosti nesmierne dôležitú a mnohostrannú činnosť. Ich pracovná výkonnosť má svoje medze. Keď sa tieto medze prekročia, nevyhnutne sa dostaví proces únavy. Únava buniek centrálnej nervovej sústavy vedie k narušeniu koordinačnej činnosti a k zníženiu celkovej výkonnosti organizmu. Ak sa príslušné mozgové centrá dostanú do stavu ochranného útlmu, ďalšia svalová činnosť je nemožná. I. P. Pavlov o vzťahu únavy k útlmu napísal, že „... únava je jedným z automatických vnútorných podnetov útlmového procesu“.¹⁹ Ochranný útlm chráni kôrové bunky od ďalšieho vyčerpania. Rozvoj ochranného útl-

¹⁶ Pavlov, I. P.: Sebrané spisy, zv. 3, kn. 2, Praha, 1951, str. 410

¹⁷ Charvát, J.: v zb. Hygiena duševného života, Praha, 1961, str. 356

¹⁸ Sečenov, I. M.: Válogatott művei, Budapest, 1935, str. 162

¹⁹ Výběr ze spisů I. P. Pavlova, Praha, 1952, str. 240

mu umožňuje obnovovanie (reštitúciu) síl, vďaka čomu sa výkonnosť buniek v centrálnej nervovej sústave obnovuje.

Podľa centrálnonervovej teórie únavy môžeme pristúpiť k objasneniu základného mechanizmu a komponentov únavy. Vychádzame pritom z názorov G. V. Foľborta, N. K. Vereščagina a V. V. Rozenblata.²⁰ Podľa nich proces únavy obsahuje tri základné komponenty:

po prvé je to proces znižovania (vyčerpávania) funkčného potenciálu buniek mozgovej kôry,

po druhé je to proces úsilia obnoviť funkčný potenciál buniek mozgovej kôry,

po tretie je to proces ochranného útlmu.

Tieto komponenty únavy sú prítomné pri každej činnosti najmä vtedy, keď táto činnosť je veľmi intenzívna alebo keď dlho trvá. V jednotlivých štádiách činnosti nie sú však rovnako zastúpené. To znamená, že v istých štádiách činnosti dominuje raz jeden, inokedy druhý komponent.

Pri namáhavej alebo dlhotrvajúcej činnosti osobnosti spočiatku nastupuje proces znižovania funkčného potenciálu (funkčnej zdatnosti) patričných buniek ústrednej nervovej sústavy, ktorý hneď (zákonite) vyvoláva odvetný proces, a to úsilie obnoviť funkčný potenciál týchto buniek. V prípade, že obnovovací proces stačí vyrovnať zníženie funkčných potenciálov, pracujúca osobnosť nepociťuje únavu, to znamená, že ešte nevznikla subjektívna únava. Keď však procesy znižovania funkčného potenciálu patričných buniek centrálnej nervovej sústavy začínajú postupne prevládať nad procesmi ich obnovy a ani pri zvýšenom úsilí sa tieto procesy nevyrovnávajú, dochádza k ďalšiemu väčšiemu znižovaniu ich funkčného potenciálu. V tomto štádiu činnosti procesy obnovy zostávajú za procesmi znižovania funkčného potenciálu mozgových buniek, čo spôsobuje subjektívnu, neskôr objektívnu únavu, a tým aj postupný pokles výkonnosti a výkonu.

V ďalšom štádiu činnosti osobnosti sa ešte viac zväčšujú procesy znižovania funkčného potenciálu kôrových buniek, ktoré vedú (v záujme čo najúspešnejšieho vykonávania činnosti) k ešte intenzívnejším procesom ich obnovy. Tento vzájomný boj medzi procesmi znižovania funkčných

potenciálov mozgových buniek a procesmi ich obnovy však nemôže trvať veľmi dlho, lebo tým by sa poškodili samotné bunky v mozgovej kôre. Preto na ich ochranu postupne nastupuje tretí proces, a to proces ochranného, nadhraničného útlmu, ktorý blokuje ďalšiu činnosť osobnosti v danom smere. Čím silnejšie sú procesy obnovy funkčných potenciálov v štádiu činnosti, tým rýchlejšie a intenzívnejšie sa dostavia procesy ochranného útlmu.

Procesy ochranného útlmu sú reakciou na procesy obnovy funkčných potenciálov nervových buniek v ústrednej nervovej sústave.

Po stručnom objasnení teórií únavy a mechanizmu únavy uvedieme vlastnú pracovnú definíciu únavy:

„Únava je psychofyziologický stav ľudského organizmu, vznikajúci ako následok jeho úsilia (pri regulujúcej úlohe centrálnej nervovej sústavy) obnovovať psychosomatický funkčný potenciál, ktorý sa v procese intenzívnej alebo dlhotrvajúcej činnosti človeka postupne znižuje (vyčerpáva).“²¹

K tejto pracovnej definícii treba dodať toto:

po prvé, naša pracovná definícia, v ktorej podstatu únavy vidíme v boji dvoch protikladných, ale navzájom sa podmieňujúcich procesov (proces vyčerpávania psychosomatických funkčných potenciálov organizmu a ich obnovy), týka sa únavy všeobecne. To znamená, že ňou určujeme únavu po prevažne telesnej, ako aj po prevažne psychickej činnosti;

po druhé, človek sa unavuje predovšetkým preto, lebo sa usiluje prispôbiť k činnosti, ktorú má vykonať. Inými slovami to môžeme charakterizovať tak, že úsilie vynaložené v záujme obnovy psychosomatických funkčných potenciálov organizmu v podstate nie je ničím iným ako prispôbovaním sa k činnosti, a práve toto prispôbovanie (chápané v najširšom zmysle slova) nás najviac unavuje. Z týchto príčin zdroj únavy vidíme predovšetkým v obnovovacích procesoch organizmu.

Prv než prikročíme ku konkrétnejšej analýze učiteľovej činnosti v škole a k vplyvu únavy na jeho činnosť, je potrebné sa zaoberať *druhmi* únavy.

21

Đurič, L.: Práceschopnosť žiakov vo vyučovacom procese, SPN Bratislava, 1965, str. 16

Únavu rozdeľujeme podľa istých kritérií na jednotlivé druhy. Základnými kritériami pre zaradenie únavy do jednotlivých druhov sú:

- a) druh činnosti, po ktorej únava nastupuje, resp. ktorý únavu navodí. Podľa tohto kritéria delíme únavu na *telesnú* (svalovú) a *duševnú*,
- b) následky únavy pre organizmus, podľa ktorých môže byť únava buď *prirodzená* (bežná), alebo *škodlivá*,
- c) stupeň zapracovanosti osobnosti v istej činnosti. Podľa stupňa zapracovanosti osobnosti hovoríme o únave *prvotnej* alebo *druhotnej*,
- d) povaha činnosti, ktorá nám dovoľuje rozlišovať únavu po *dynamickej* alebo *statickej* činnosti,
- e) vonkajšie a vnútorné ukazovatele, podľa ktorých rozlišujeme únavu *objektívnu* a *subjektívnu*,
- f) účasť organizmu na činnosti, podľa ktorej hovoríme o únave *celkovej* a *čiastkovej*.

Vzhľadom na to, že učiteľova činnosť na vyučovacej hodine je prevažne psychickou činnosťou, venujeme v ďalšej časti práce zvýšenú pozornosť práve prvému kritériu nášho delenia únavy, podľa ktorého hovoríme o únave telesnej a duševnej.

Delenie únavy na telesnú a duševnú vzniklo hlavne z nejednotnosti teórie únavy. Pri telesnej únave dlho dominovali humorálno-lokalistické teórie, ktoré príčinu a mechanizmy únavy videli v zmene svalov, kým pri duševnej únave každý bádateľ uznával, že vzniká predovšetkým na základe zmien vyššej nervovej činnosti. Serióznejší pohľad na telesnú a duševnú prácu, ako aj na telesnú a duševnú únavu ukazuje, že rozdiely medzi nimi sú skutočne iba relatívne. Už E. L. Thorndike upozorňoval na ťažkosti pri určovaní pojmu duševná práca.²² V súhlase s jeho behavioristickou koncepciou a konekcionalistickou teóriou učenia spomína štyri kritériá na označenie duševnej práce.

Prvým kritériom je produkcia vedomých stavov, druhým prítomnosť vedomých stavov, tretím všetko to, o čom nehovorí fyziológia, a štvrtým je činnosť konekcionálneho systému.

22

Thorndike, E. L.: Mental Work and Fatigue and Individual Differences and Their Causes, Teacher's College, Columbia University, New York, 1914, str. 1—13

Thorndike však má proti týmto kritériám výhrady. Odporúča, aby sa termín duševnej práce používal iba pre prácu konekcionálneho systému.

Na problém presného určenia pojmu duševná práca upozorňuje aj Ch. Bartley²³, ktorý spomína Billsove štyri metódy merania duševnej únavy: objektívna metóda (meria sa výkon), organická metóda (meria metabolické zmeny), mimoproduktívna metóda (meria všetky vonkajšie znaky nervového napätia) a subjektívna metóda (zaznamenáva výpovede samotnej pokusnej osoby).

Duševnú prácu prakticky nemôžeme oddeliť od svalovej práce, a teda ani duševná únava neexistuje v čistej podobe. Skutočnosti, ktoré navzájom zblížujú oba druhy únavy (duševnú a telesnú), sú tieto:

a) Pri telesnej (svalovej) aj pri duševnej únave vedúcu úlohu hrajú zmeny v činnosti buniek v centrálnom nervovom systéme, lebo tak pri telesnej, ako aj pri duševnej činnosti riadiacu a koordinujúcu úlohu vykonáva centrálna nervová sústava.

b) Vzájomný vzťah medzi svalovou a duševnou únavou si lepšie objasníme, keď si uvedomíme, že u človeka neexistuje „čisto“ svalová a „čisto“ duševná činnosť, a preto nemôže existovať ani „čisto“ svalová a „čisto“ duševná únava.

c) Tak ako svalová, aj duševná činnosť sa odrazí v celom organizme. Duševná činnosť, podobne ako svalová činnosť, ak je intenzívna alebo veľmi dlho trvá, tiež vedie k istým zmenám metabolizmu a vegetatívnych dejov, i keď nie takým výrazným ako činnosť svalová.

Sú však aj skutočnosti, ktoré nám umožňujú s istými výhradami hovoriť osobitne o svalovej činnosti a osobitne o duševnej činnosti, alebo aj o telesnej a duševnej únave.

Rozdiely medzi telesnou a duševnou prácou sú najmä v týchto skutočnostiach:

a) Duševná práca sa užšie a bezprostrednejšie spája s činnosťou ústrednej nervovej sústavy, teda s vyššou nervovou činnosťou človeka. Aj svalovú prácu riadi nervová sústava, ale do tejto činnosti sa vsúva čin-

23

Bartley, Ch.: Fatigue and Impairment in Man, McGraw-Hill Book Comp. Inc. New York, London, 1947

nosť viacerých iných orgánov a systémov, kým pri „čisto“ duševnej práci týchto medzičlánkov niet, a keď aj sú, nie sú v takej veľkej miere. Najvyššie formy duševnej činnosti ako procesy zovšeobecneného a sprostredkovaného poznania sú prejavom takmer výlučne funkcií najvyšších oblastí mozgu.²⁴

b) Aj keď uznáme, že pri oboch druhoch činnosti človeka vedúcu úlohu má centrálna nervová sústava, predsa len pri nich nemajú rovnakú úlohu všetky oblasti mozgu. Podľa J. Lechtmana a J. Pečatnikova²⁵ pri svalovej práci sa najviac zatažuje prvá signálová sústava, kým pri vyššej duševnej práci ako abstrahujúcej a zovšeobecňujúcej činnosti zasa druhá signálová sústava. Obe signálové sústavy sa pri oboch druhoch činnosti navzájom ovplyvňujú.

c) Rozdiel medzi svalovou a psychickou prácou je ďalej v tom, že pri psychickej práci človek nemôže úplne prerušiť ďalšiu činnosť ani po jej formálnom ukončení, kým pri telesnej práci je to možné. Svalovú prácu, aj keď nie je úplne dokončená, možno prerušiť a fyzicky v nej ďalej nepokračovať. No neukončená duševná práca tým, že ju formálne prerušíme, v podstate sa ešte nekončí, ale ďalej zamestnáva naše psychično, niekedy až tak silne, že napriek nášmu zvýšenému vôľovému úsiliu nie sme schopní sa od nej odpútať a sme nútení ustavične na ňu myslieť. Preto je u tvorivých duševných pracovníkov (vedcov, umelcov, konštruktérov, plánovačov, učiteľov a pod.) oveľa častejší stav chronickej únavy, ktorý bežne pokladáme za následok *prepracovanosti*.

d) Na rozdiel od svalovej práce duševnú prácu charakterizuje menšie, často nebadateľné zapojenie pohybového aparátu. Tvorivá duševná práca prebieha viac-menej v uzavretých okruhoch centrálnej nervovej sústavy.

Doteraz sme sa v tejto kapitole zaoberali vzťahmi medzi svalovou a duševnou prácou, ich spoločnými a rozdielnymi znakmi a vlastnosťami. Robili sme to preto, aby sme poukázali na zložitosť daného problému.

²⁴ Lukjanov, V. S.: Zdorovje, rabotasposobnosť, dolgoletije, Moskva, 1961, str. 11

²⁵ Lechtman, J.—Pečatnikov, J.: O vzaimovlijanii signalnych sistem pri sočetanii myšečnoj raboty s umstvennoj, Voprosy psichologii, 1956, roč. 2, č. 2, str. 51

Ďalšia otázka, ktorá súvisí s riešením našej úlohy, spočíva v tom, kam zaradiť prácu učiteľa na vyučovacej hodine. Je práca učiteľa prácou „čisto“ duševnou alebo je na rozhraní medzi svalovou a duševnou činnosťou? Dať odpoveď na túto otázku je veľmi zložité. Každá odpoveď na danú otázku môže byť iba veľmi všeobecná.

Na lepšie pochopenie tohto problému zopakujeme naše delenie ľudskej činnosti podľa vzájomného zastúpenia, ako aj pomeru svalových a psychických funkcií a operácií v nej.²⁶

Z hľadiska tohto kritéria môžeme ľudskú činnosť zhruba rozdeliť do troch veľkých skupín:

Do prvej skupiny zaraďujeme práce, ktoré sa najviac približujú k „čistým“ svalovým prácam človeka. Tieto činnosti kladú zvýšené nároky predovšetkým na svalstvo človeka, pri čo možno najmenšom zastúpení jeho vyšších psychických funkcií. Sú to práce nekvalifikovaných robotníkov, ktorí vykonávajú rôzne pomocné manuálne činnosti. Tento druh práce je v dôsledku vývinu výroby na ústupe.

Do druhej skupiny zaraďujeme práce, v ktorých sú približne rovnako zastúpené svalové, ako aj duševné funkcie a operácie človeka. Tieto práce vyžadujú od človeka nielen dôkladné teoretické a praktické vedomosti o pracovnom procese, ale aj fyzickú zdatnosť a svalovú silu.

Do tretej skupiny zaraďujeme práce, ktoré sa najviac približujú k tzv. „čisto“ duševnej činnosti. Pracovníci tejto skupiny prevažne pracujú duševne, rozumove. Do tejto skupiny by sme mohli zaradiť popri vedec-kých pracovníkoch aj *učiteľov*.

Uvedené delenie je veľmi všeobecné, nevystihuje úplne všetky druhy ľudskej činnosti. Je to delenie iba orientačné.

O tom, že uvedené skupiny majú svoje podskupiny a viaceré prechody, svedčí aj práca S. A. Kosilova²⁷, ktorý duševnú prácu zatrieďuje do piatich skupín.

Prvú skupinu tvoria práce prechodnej formy medzi „čisto“ svalovou a „čisto“ duševnou prácou (napr. činnosť sústružníka, zoraďovača na

²⁶ Ďurič, L.: Práceschopnosť žiakov vo vyučovacom procese, SPN Bratislava, 1965, str. 100–101

²⁷ Kosilov, S. A.: Problémy psychologie duševní práce, Časopis lékařů českých, 1959, roč. 98, č. 39, str. 209–213

automatických linkách, operátorov pri nezložitých riadiacich pultoch a pod.).

Druhú skupinu duševnej práce tvoria činnosti, kde prvky svalovej činnosti nemajú rozhodujúcu úlohu. Vyžaduje sa tu sústredená pozornosť a vysoká funkcia analyzátorov (napr. v činnosti korektorov pri automatických linkách).

Tretiu skupinu duševnej práce charakterizuje predovšetkým napätá pozornosť spojená s riešením nových úloh a so zmenami pracovného plánu (napr. u operátorov sústav mechanizovaného účtovníctva, korektorov a pod.).

Štvrtú skupinu duševnej činnosti charakterizuje práca, ktorá vyžaduje veľké vedomosti a tvorivú duševnú činnosť (napr. práca režiséra za riadiacim pultom televízneho centra, železničného dispečera na uzlových staniciach a pod.).

Piatu skupinu tvoria práce, ktorých podstata je v zostavovaní perspektívnych pracovných plánov (napr. vedci, plánovači, inžinieri a pod.).

Ak prijmeme týchto päť, Kosilovom rozdelených druhov duševnej práce, môžeme učiteľovu prácu vcelku zaradiť do *piatej* skupiny.

Zaradenie učiteľovej činnosti do najvyššej skupiny duševných prác je plne oprávnené. Učiteľova práca v škole, ako aj mimo školy (pri prípravách na výchovno-vyučovací proces) je práca vysoko tvorivá a duševne mimoriadne namáhavá.

Učiteľ — ako sme už uviedli — je pred svojimi žiakmi reprezentantom spoločnosti, realizátorom snáh a cieľov, ktoré si spoločnosť určila. Tieto snahy a ciele spoločnosti učiteľ vo svojej činnosti medzi žiakmi denne postupne realizuje. Pri realizácii týchto cieľov skúma a odhaľuje reálne možnosti v danej triede s prihliadnutím na vekové a individuálne osobitosti svojich žiakov. Primerane rozvíja obsahovú a funkčnú stránku osobnosti každého žiaka. Zabezpečuje ich vývin tak zo stránky intelektovej, ako aj charakterovej. Usiluje sa v triede utvárať súdružské vzťahy medzi žiakmi. Podporuje primeraný rozvoj mimoriadne nadaných žiakov a usiluje sa dodať sebadôveru menej nadaným jedincom. Neraz utlmuje, prekonáva vlastné starosti, vlastné problémy pred žiakmi. Eliminuje zlý vplyv prostredia na žiakov, odstraňuje u nich nesprávne náhľady na svet, spoločnosť a prírodu.

Aj z tejto stručnej charakteristiky učiteľovej činnosti v škole i mimo školy vidieť, že je to práca, ktorá vyžaduje predovšetkým činnosť jej najvyšších duševných funkcií a operácií, a to v oblasti intelektovej, ako aj v oblasti vôľovej, citovej a morálnej. Následkom tejto činnosti, ak dlho trvá, alebo je veľmi intenzívna, môže byť únava, ktorá znižuje pracovnú výkonnosť. Takúto únavu potom nazývame únavou, ktorá vzniká po prevažne duševnej práci alebo jednoducho (ale nie celkom presne) duševnou únavou.

A tu sa vynárajú ďalšie otázky: Čo je podstata duševnej únavy, presnejšie únavy, ktorá vzniká po prevažne duševnej činnosti, a ako vplýva táto únava na ďalšiu činnosť osobnosti.

Pokiaľ ide o podstatu, mechanizmy a priebeh únavy po duševnej činnosti, vieme o nich veľmi málo. Vyplýva to najmä z toho, že v minulosti sa riešili najmä otázky únavy po svalovej činnosti, a to jednoducho preto, aby sa na základe poznania možnosti prevencie únavy zvýšil výkon robotníkov vo výrobe.

Dnes sa však aj z praktických príčin dostáva do popredia predovšetkým otázka únavy po duševnej činnosti. Svedčia o tom aj výsledky medzinárodného kongresu psychosomatického lekárstva, ktorý sa konal 15. až 18. augusta 1966 v Paríži. Na tomto kongrese sa konštatovalo, že v súčasnosti, vplyvom automatizácie výroby už veľa robotníkov nepracuje svalove. Vyžaduje sa však od nich taká koncentrácia pozornosti, ktorá ich rýchlejšie unavuje, ako keby pracovali manuálne. Pre robotníkov v automatizovanej továrni neznamena skrátene pracovného času menšiu únavu. Odborníci na tomto kongrese jednomyselne konštatovali, že únava z namáhavej svalovej práce ustupuje a na jej miesto sa dostáva psychická únava.

Automatizácia výroby vo vyspelých krajinách ide takým rýchlym tempom, že vedy o človeku, o jeho práci zaostávajú v riešení aj takej otázky, ako je duševná únava. Týka sa to najmä zaostávania neurofyziológie a psychológie na tomto úseku bádania. Napriek tomuto zaostávaniu neurofyziológie a psychológie sa v poslednom období objavujú práce, ktoré nielen nastoľujú problematiku duševnej únavy, ale sa ju aj usilujú riešiť. Pravda, tieto práce sú iba na počiatku. Jednou z takýchto prác je publikácia V. I. Roždestvenskej²⁸, ktorá zhrňuje doterajšie náhľady na

duševnú únavu z fyziologického hľadiska. Podobné zameranie má aj práca J. M. Pratusoviča²⁹, ktorá sa zaoberá problematikou duševnej únavy žiakov vo vyučovaní a učení, ďalej publikácia H. Schmidtkeho³⁰ a kniha Ch. Bartleyho³¹. V týchto prácach sa jednotliví autori usilujú charakterizovať duševnú únavu z fyziologického alebo psychologického hľadiska. Najviac sa však zameriavajú na symptómy duševnej únavy a jej diagnostikovanie.

Druhá otázka sa týka vplyvu duševnej únavy na ďalšiu činnosť osobnosti, v našom prípade na činnosť učiteľa. Činnosť učiteľa, ako sme to už niekoľkokrát zdôrazňovali, je činnosťou predovšetkým psychickou, ktorá kladie veľké nároky na jeho duševné funkcie. Intenzívna alebo dlhotrvajúca duševná práca vedie k únave, ktorá znižuje ďalšiu činnosť človeka. Znižovanie ďalšej výkonnosti človeka často závisí od intenzity únavy. (Znova však pripomíname, že znižovanie výkonnosti a výkonu človeka nezapríčiňuje vždy únava.) Možno predpokladať, že čím väčšia je únava, tým slabšia bude pracovná výkonnosť človeka, teda stupeň stavu únavy vo veľkej miere determinuje stav výkonnosti osobnosti. B. F. Lomov³², vychádzajúc z výsledkov výskumu J. A. Derevianka, ktoré robil s letcami, uvádza sedem postupných fáz ochabovania výkonnosti človeka. Sú to:

Prvá fáza je fázou zapracovania, keď ešte nepôsobí únava a výkonnosť človeka postupne narastá.

Druhá fáza sa vyznačuje optimálnym stavom výkonnosti a výkonu. Vôľové úsilie je tu stabilizované.

Tretia fáza je fázou „úplnej kompenzácie“. Únava tu už pôsobí, ale vďaka emocionálno-vôľovým stavom sa jej vplyv na výkone človeka ešte neprejavuje.

Štvrtá fáza je fázou „ustavičnej kompenzácie“. Narastaním únavy sa

28 Roždestvenskaja, V. I.: O psichičeskom (umstvennom) utomlenii, zb. Tipologičeskije osobennosti vyššej nervnoj dejatel'nosti človeka, Moskva, 1965, str. 147—185

29 Pratusovič, J. M.: Umstvennoje utomlenije škol'nika, Moskva, 1964

30 Schmidtke, H.: Die Ermüdung, Bern, 1965

31 Bartley, Ch.: Fatigue and Impairment in Man, McGraw-Hill Book Comp. Inc. New York, London, 1947

32 Lomov, B. F.: Inžinierska psychológia, Bratislava, 1966, str. 61

výkonnosť človeka znižuje. Intenzita vôľového úsilia kolíše. V momente oslabenia vôľového úsilia únava výraznejšie znižuje stav výkonnosti človeka.

Piata fáza sa označuje ako fáza „konečného nárazu“. Únava čoraz viac narastá a stav pracovnej výkonnosti stále klesá. Výkon sa však môže zlepšiť pri veľkom vôľovom úsilí človeka.

Šiesta fáza sa vyznačuje progresívnym nástupom únavy a výrazným poklesom výkonnosti. Ochabuje aj vôľové úsilie.

Siedma fáza je v podstate vyhasnutím pracovnej dominanty a nútením ukončením danej činnosti. Stav pracovnej výkonnosti človeka vplyvom únavy celkom poklesne. Ďalšia činnosť je nemožná.

Tieto fázy pracovnej výkonnosti človeka vplyvom postupného narastania únavy majú všeobecnú platnosť. Týkajú sa aj postupného ubúdania učiteľovej výkonnosti v priebehu vyučovacieho dňa, i keď bežne k posledným fázam nedochádza a ani nemôže dôjsť, lebo učiteľ si sám organizuje aj svoju činnosť a aj na posledných vyučovacích hodinách musí disponovať primeranou úrovňou pracovnej výkonnosti. Môže sa však stať, a aj sa stáva, že učiteľ ku koncu školského roka je úplne na konci svojich psychických síl, teda nachádza sa v posledných fázach poklesu výkonnosti vplyvom intenzívneho nástupu únavy z celoročnej namáhavej činnosti.

Únava teda negatívne vplyva na psychické funkcie učiteľa, znižuje a oslabuje koncentráciu a stálosť jeho pozornosti, zhoršuje jeho pamäť, oslabuje činnosť jeho myšlienkových procesov a operácií a nakoniec znižuje celkovú úroveň funkčnej zdatnosti jeho psychiky. Je potom pochopiteľné, že jeho vyučovacia činnosť v škole stráca na efektívnosti.

Na výkonnosť, a tým aj na výkon učiteľa vo výchovno-vyučovacom procese na vyučovacej hodine vplyvajú aj iné psychické stavy. V ďalších častiach tejto kapitoly sa o nich zmienime,

2/ Stav pohotovosti a pripravenosti učiteľa na vyučovaciu hodinu

Pohotovosť a pripravenosť na celý vyučovací deň vcelku a na každú vyučovaciu hodinu osobitne je jedným z najdôležitejších psychických stavov učiteľa. Pod pohotovosťou a pripravenosťou učiteľa na vyučovanie rozumieme aktuálnu mobilizáciu jeho duševnej činnosti na nastávajúcu činnosť. Je to akési „načasovanie“ celej jeho psychiky na začatie vyučovacej hodiny.

Učitelia zo svojich skúseností vedia, že úspech celej vyučovacej hodiny často závisí od toho, ako „naštartujú“ vyučovaciu hodinu.

Dobrý stav pohotovosti a pripravenosti učiteľa na začatie vyučovania podmieňuje viac činiteľov. Medzi nimi sú napr.: suverénne ovládanie vyučovacieho predmetu vcelku a učebnej látky na každej vyučovacej hodine osobitne, dobrá metodická pripravenosť na vyučovanie, príjemný citový stav pred hodinou, úprimné kolegiálne vzťahy medzi členmi učiteľského kolektívu, dobrý vzťah medzi učiteľom a žiakmi, láska k učiteľskému povolaniu, správny denný poriadok, správne hygienické podmienky v učebni a pod. Prevažná väčšina podmienok dobrého stavu pohotovosti a pripravenosti učiteľa na začatie vyučovania je v rukách samého učiteľa.

Na prvom mieste medzi podmienkami dobrého stavu pohotovosti a pripravenosti učiteľa na začatie vyučovania sme úmyselne spomenuli *suverénne ovládanie vyučovacieho predmetu*. Suverénne ovládanie predmetu, ktorý učiteľ vyučuje, dáva mu za každých okolností istotu, že sa nemôže dopustiť vecných chýb nielen pri výklade nového učiva, ale ani pri prípadných náhodných (alebo aj úmyselných) tzv. vedľajších otázkach žiakov. Taký učiteľ, ktorý neovláda suverénne predmet, ktorý vyučuje, vždy s obavou ide do triedy na vyučovanie. Vždy sa obáva, že mu žiaci položia také otázky, na ktoré nebude môcť dať správnu odpoveď. Týka sa to učiteľov všetkých stupňov škôl, ale najmä škôl vyšších stupňov, v ktorých sú žiaci jednak už rozhladenejší, jednak „rafinovanejší“. Starší

žiaci získavajú poznatky v jednotlivých vedných disciplínach okrem školy aj z iných zdrojov. Čítajú populárnovedecké časopisy, počúvajú rozhlas, sledujú televíziu, diskutujú s rodičmi a priateľmi a pod. Z týchto zdrojov čerpajú mnohé vedomosti, i keď nie vždy úplné. Potom sa stáva, že niektorí žiaci si tieto poznatky chcú overiť a doplniť učiteľovým názorom, a preto sa ho na tieto otázky pýtajú aj na vyučovacej hodine. Iní žiaci chcú zasa „vyskúšať“ učiteľa v tých otázkach daného predmetu, v ktorých majú isté vedomosti. Ak na tieto otázky učiteľ nevie dať správnu a pravdivú odpoveď, stráca u svojich žiakov autoritu odborníka, žiaci sa ironicky uškrňajú, učiteľ sa začína cítiť neistý. To má potom za následok, že stav jeho pohotovosti a pripravenosti pred začiatkom budúcej vyučovacej hodiny bude z obavy opätovných otázok v tej istej triede zlý. Ešte pred vstupom do triedy je taký učiteľ neistý a neistota poznačuje začiatok, ako aj celý priebeh vyučovacej hodiny. Suverénne ovládanie vyučovacieho predmetu vylučuje u učiteľa takéto obavy, a to zvyšuje stav jeho pohotovosti a pripravenosti pred začiatkom vyučovacej hodiny.

Významnou podmienkou stavu pohotovosti a pripravenosti učiteľa na vyučovanie je jeho dobrá *metodická pripravenosť* na každú vyučovaciu hodinu. Suverénne ovládanie vyučovacieho predmetu ešte nemusí byť garanciou úspechu učiteľa na vyučovacej hodine. Učebná látka, ktorú má učiteľ na vyučovacej hodine „prebrať“, musí sa spracovať na základe didaktických princípov a správnych metodických postupov. Táto požiadavka vyplýva z toho, že vedecký systém daného predmetu sa musí zosúladiť s didaktickým systémom a metodicky utriediť. Ani najvýznamnejší vedecký pracovník by nemal zabezpečený úspech napríklad v 8. postupnom ročníku ZDŠ, keby na vyučovacej hodine nerešpektoval pri výklade didaktické princípy a metodické postupy. Metodická príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu predstavuje plán jeho postupu v záujme dosiahnutia výchovno-vzdelávacieho cieľa v každej vyučovacej jednotke. Ak učiteľ plán postupu na vyučovaciu hodinu nemá ujasnený a premyslený, tiež prichádza do triedy s obavou a táto obava neraz znižuje jeho pohotovosť a pripravenosť na činnosť. Potom sa stáva, že na vyučovacej hodine improvizuje, hodina mu „nevychádza“. Takýto učiteľ nemá zážitok z úspechu medzi žiakmi a pri opätovnej obdobnej situácii sa jeho stav pohotovosti a pripravenosti výrazne znižuje. Istota učiteľa z dobrej

metodickej prípravy navodí u neho dobrý psychický stav pred začiatkom každej vyučovacej hodiny.

Ďalšími významnými podmienkami psychického stavu pohotovosti a pripravenosti učiteľa na začiatku vyučovania a pred každou vyučovacou hodinou sú *priateľské vzťahy medzi členmi pedagogického kolektívu* na škole. Ak je na škole priateľský učiteľský kolektív, potom jednotliví jeho členovia prichádzajú do zborovne s radosťou a radostná a optimistická nálada zvyšuje stav ich pohotovosti a pripravenosti pred celodenným vyučovaním a pred každou vyučovacou hodinou. Vieme, že učitelia, a najmä učiteľky (ktorých máme na našich školách väčšinu) prichádzajú na vyučovanie už po istých, neraz vyčerpávajúcich činnostiach. Majú svoje rodinné a osobné problémy, ktoré ovplyvňujú ich psychický stav, a to aj v negatívnom smere. Tieto negatívne psychické stavy v priateľskom učiteľskom zbore sa môžu odstrániť a môžu ich vystriedať stavy príjemné, ktoré potom pozitívne vplývajú aj na stav pohotovosti a pripravenosti jednotlivých učiteľov na celodenné vyučovanie.

Úprimné priateľské vzťahy medzi učiteľmi majú veľký význam pre odstránenie prípadnej únavy navodenej z predchádzajúcich vyučovacích hodín počas jednotlivých prestávok. Ak sú tieto vzťahy dobré, učitelia cez prestávky radi prichádzajú do zborovne podebatovať si o rôznych problémoch, zavtipkovať si, prípadne si zafajčiť a v družnej besede si vypiť šálku čaju alebo kávy. Žiaľ, u nás pre dvojsmenné striedavé vyučovanie sa na mnohých školách prestávky skracujú na minimum (5 minút), a tak často tieto prestávky nemôžu slúžiť uvedeným účelom a učitelia vlastne behom prechádzajú z triedy do triedy bez potrebného odpočinku. Jedine tzv. veľké prestávky môžu poskytnúť isté zotavenie pracovnej výkonnosti učiteľov, ktoré sa znížilo vplyvom vyučovania na predchádzajúcich vyučovacích hodinách. Prestávky medzi jednotlivými vyučovacími hodinami majú slúžiť na odpočinok tak pre žiakov, ako aj pre učiteľov. Prestávkou by mali učitelia dosiahnuť, aby sa u nich obnovila pracovná výkonnosť, aby na ďalšiu vyučovaciu hodinu išli s obnovenou pohotovosťou a pripravenosťou. V zborovni, kde vládnu medzi učiteľmi priateľské vzťahy, cez prestávky sa učitelia radi zdržiavajú. V takomto kolektíve sa aj prípadný neúspech na predchádzajúcej vyučovacej hodine a z neho vyplývajúca zlá nálada odstránia. Dobrú pohotovosť a pripra-

venosť učiteľa na budúcu vyučovaciu hodinu môžu podmieňovať dobré kamarátske vzťahy v pedagogickom kolektíve. Mladší, menej skúsení pedagógovia sa potom cez prestávky alebo počas tzv. voľných hodín s dôverou obracajú na skúsenejších kolegov, ktorí im ochotne pomáhajú.

Dobrý, kamarátsky, úprimný vzťah medzi učiteľmi na škole je vecou každého jednotlivého člena pedagogického zboru na čele s riaditeľom v záujme cieľa celej školy.

Učiteľský zbor je spoločenský útvar, v ktorom sa uplatňujú medziľudské vzťahy. Podľa Jurovského: „Človek v kolektíve hľadá uplatnenie a podporu svojich ľudských potrieb a záujmov. Hľadá tu najmä blízkosť k druhým ľuďom, oporu v nich, uznanie svojej prestíže a ľudskej dôstojnosti. Všetko, čo v kolektíve napomáha uspokojiť tieto jeho potreby, súčasne upevňuje jeho členstvo v kolektíve, jeho oduševnenie zaň a jeho zvýšené výkony v ňom. No všetko, čo ich marí, oslabuje zároveň jeho členstvo v kolektíve, oslabuje i jeho výkon v ňom...“³³

Dobrý vzťah medzi učiteľom a žiakmi v triede je tiež významným činiteľom stavu pohotovosti a pripravenosti učiteľa pred každou vyučovacou hodinou. Vzťahy medzi učiteľom a žiakom u nás podrobne skúmal a analyzoval J. Štefanovič³⁴, teoreticky na tento problém upozornil A. Jurovský³⁵. Obaja autori upozorňujú, že kladný vzťah medzi učiteľom a žiakmi evidentne vplýva na vyučovanie, ako aj na výchovu a má veľký psychohygienický význam pre obe zainteresované stránky. Učiteľ sa musí usilovať, aby sa tento vzťah medzi ním a žiakmi utvoril. Nie je to však vždy jednoduché. Každý učiteľ vo vyšších ročníkoch ZDŠ alebo profesor na strednej škole iste skúsil, že pri preberaní tej istej látky a pri tom istom metodickom postupe sa mu nedarí rovnako v paralelných triedach toho istého postupného ročníka. V jednej paralelke má väčšie výchovno-vyučovacie úspechy ako v druhej. V zborovni cez prestávku neraz počujeme ironické výroky učiteľov asi v tomto znení: „no a teraz idem

³³ Jurovský, A.: Duševný život v spoločenských podmienkach, Bratislava, 1963, str. 306

³⁴ Štefanovič, J.: Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom, SPN Bratislava, 1967

³⁵ Jurovský, A.: K psychológii vzťahu učiteľa k žiakom, Pedagogika, 1959, roč. 9, č. 6, str. 674—688

učiť do tej slávnej 8. b triedy“, alebo na stredných školách „do tej slávnej 2. c triedy“. Niektoré paralelné triedy istých postupných ročníkov si získavajú povest „čiernej ovce“, do ktorých učitelia neradi chodia učiť. Pred vyučovacou hodinou v takýchto triedach učiteľ sa vopred obáva neúspechu, zlej disciplíny, slabej prípravy žiakov na vyučovanie a pod., a toto všetko potom znižuje jeho pohotovosť a pripravenosť, a tým aj stav celkovej pracovnej výkonnosti ešte pred začiatkom vyučovacej hodiny. Sú však paralelné triedy, ktoré majú či už z objektívnych alebo subjektívnych príčin dobrú povest na škole. Do týchto tried potom učiteľ rád chodí učiť. Bolo by však chybou, keby sa učiteľ uspokojil so zlou povestou tried a neusiloval sa utvoriť dobré vzťahy medzi sebou a žiakmi v nich. Ak sa učiteľovi podarí utvoriť tieto dobré vzťahy, potom nebude mať strach pred začiatkom vyučovacej hodiny a s oveľa väčším optimizmom, a teda aj lepšou psychickou pohotovosťou a pripravenosťou začne vyučovaciu hodinu. Tým sa zvýši celkový stav jeho pracovnej výkonnosti.

Láska k učiteľskému povolaniu je tiež významným činiteľom stavu pohotovosti a pripravenosti pedagóga na vyučovanie. D. Bartko cituje výrok Carlyleho, podľa ktorého: „Kto nenájde šťastie vo svojej práci, nenájde ho nikde v živote.“³⁶

Na úseku vzťahu učiteľov k svojmu povolaniu máme ešte niektoré problémy. Všetkým nám je známe, že v nedávnej minulosti sa učiteľské povolanie sprofanovalo, že u nás sa oveľa viac a vyššie hodnotili povolania, ktoré pre rozvoj celej našej spoločnosti nemajú taký význam ako povolanie učiteľské. Neobávam sa vysloviť mienku, že učiteľské povolanie je z hľadiska perspektív spoločnosti najdôležitejšie. Nejde nám prirodzene o to, aby sme začali šíriť a vykrikovať heslá: „Ja som učiteľ, kto je viac.“ To by učiteľskému povolaniu iste nepomohlo. Ide nám predovšetkým o morálne a materiálne ocenenie učiteľského povolania na školách všetkých stupňov.

Toto nedocenenie učiteľského povolania viedlo v päťdesiatych a začiatkom šesťdesiatych rokov k takému stavu, že sme na učiteľské prípravky nemali dosť uchádzačov a miesto výberu sa musel robiť nábor. Tak sa

potom stalo, že namiesto najlepších žiakov zo stredných škôl sa na učiteľskú dráhu hlásili nie práve najlepší, alebo tí, ktorých na iné vysoké školy z rôznych príčin neprijali. Pravda je však aj to, že aj z týchto poslucháčov pedagogických inštitútov počas štúdia si mnohí mohli obľúbiť aj si obľúbili učiteľské povolanie, ale istá časť z nich vždy chápala učiteľské povolanie ako zamestnanie, ako zdroj obživy. Tu sa urobili chyby. Pod heslami v záujme spoločnosti sa vlastne našej spoločnosti škodilo. „Všetci vieme, že jednotlivec musí chápať záujmy a snahy celku a prispôbiť sa im, splácať dlh, ktorý mu poskytovala spoločnosť. Naproti tomu nijaká spoločnosť nemá právo ignorovať záujmy a snahu jednotlivca a nútiť ho do práce, ktorá ho nebaví. Neprináša to úžitok ani jednotlivcovi ani spoločnosti.“³⁷

Učiteľ, ktorý si neutvoril kladný vzťah k učiteľskému povolaniu a nemá lásku k deťom a mládeži, nemôže mať ani dobrý stav pohotovosti a pripravenosti pred začiatkom a na začiatku vyučovania. Takýto učiteľ sa neteší, že ide vyučovať a vychovávať žiakov, skôr sa obáva, čo negatívne vplýva na jeho stav pohotovosti a pripravenosti na činnosť v škole.

V posledných rokoch sa tieto chyby odstraňujú a na učiteľskú dráhu sa prihlasujú dobrí absolventi stredných škôl a aj pedagogické fakulty si môžu vyberať. Aj v tomto je záruka, že novonastupujúci absolventi učiteľských prípraviek nájdu svoje šťastie v učiteľovaní a pred vyučovacími hodinami nebudú mať obavy, ale radosť, čo iste zvýši ich stav pohotovosti a pripravenosti.

Ďalším činiteľom stavu pohotovosti a pripravenosti učiteľov pred vyučovaním je *denný poriadok*. O význame pravidelného denného poriadku učiteľov sa podrobnejšie zmienime v kapitole Stav výkonnosti učiteľov pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní. V tejto časti práce chceme vyzdvihnúť iba to, že ak učiteľ pracuje v priebehu celého vyučovacieho dňa podľa požiadaviek fyziológov, hygienikov a psychologov na dodržanie denného poriadku, reaktívnosť jeho psychiky je lepšia, ako keď pracuje náhodne. Škodlivo pôsobia aj rôzne narušovania učiteľovej práce. Denný poriadok by si mal učiteľ plánovať a potom uskutočňovať

tak, aby sa aspoň hodinu pred začiatkom vyučovacieho dňa nemusel zapodievať žiadnou intenzívnou činnosťou, najmä nie duševnou činnosťou. Na vyučovanie by mal prichádzať odpočínutý, v pokoji a nie v zhone. Vieme, že každá činnosť spočiatku vyžaduje od nás istý čas na tzv. zahriatie, zapracovanie a až potom naša výkonnosť dosahuje vrchol.

V dennom poriadku by si mal učiteľ prípravy na celodenné vyučovanie urobiť už doma, aby sa nimi nemusel zaoberať cez prestávky alebo tzv. voľné hodiny. Prestávky a voľné hodiny by mali slúžiť na obnovu stavu jeho pohotovosti a pripravenosti pred začiatkom ďalšej vyučovacej hodiny.

Hygienické podmienky v učebniach tiež podmieňujú stav pohotovosti a pripravenosti učiteľa pred začiatkom a na začiatku vyučovacej hodiny. Je známe, že pre nedostatok učebných priestorov na mnohých školách sa vyučuje v provizórne upravených miestnostiach, v ktorých ani cez deň nie je dostatok svetla, nedajú sa dobre vykúriť, je v nich vlhko a pod. V takýchto učebniach sa necítia dobre ani žiaci ani učitelia a potom sa nemôžeme diviť, že učitelia pred vyučovaním v týchto nehygienických priestoroch nie sú optimisticky naladení.

3/ Stav motivácie učiteľa na vyučovacích hodinách

So stavom pohotovosti a pripravenosti na nastávajúcu činnosť úzko súvisí stav motivácie. Tieto dva psychické stavy, ktoré majú veľký význam pre stav celkovej výkonnosti človeka, dosť často sa zamieňajú, alebo stotožňujú. Určitý rozdiel však medzi nimi je.

Známe sú prípady, keď sa napr. pod vplyvom únavy, ospalosti alebo zlého zdravotného stavu stav pohotovosti a pripravenosti na činnosť môže

výrazne znižovať aj napriek pôsobeniu motivačných činiteľov. Vyskytujú sa dokonca prípady, keď sa pod vplyvom veľmi silných motivačných činiteľov stav pohotovosti a pripravenosti človeka na istú činnosť skoro úplne znemožní. Takéto prípady sa môžu vyskytovať aj u učiteľa pred vyučovacou hodinou, na ktorú je ohlásená inšpekcia školského inšpektora alebo hospitácia riaditeľa školy. Učiteľ v takomto prípade je silno motivovaný túžbou čo najlepšie obstáť pred inšpektorom, ale práve táto silná motivácia, najmä u mladých neskúsených učiteľov alebo u učiteľov s labilnou nervovou sústavou, vedie k zhoršeniu pohotovosti a pripravenosti na činnosť na začiatku vyučovacej hodiny.

Podobný názor, i keď nie celkom totožný s našim vymedzením, zastáva aj J. Linhart pri pracovnom vymedzení pojmov *aktivácia* a *motivácia*. Linhart píše: „Pre naše potreby zatiaľ stačí vymedzenie, že aktivácia je energetická mobilizácia funkcií zúčastnených na psychickej adaptácii (napr. na riešení problémovej situácie). Pod pojmom motív (motivácia) sa spravidla myslí ten druh aferentácie, ktorý usmerňuje a aktivuje činnosť a prípadne aj vedie k uspokojeniu potreby. Aktivovať znamená zvýšiť schopnosť a pohotovosť na reakciu a udržiavať pracovnú energiu na istej úrovni.“³⁸

Vidíme, že Linhart pod aktiváciou chápe približne to, čo my chápeme pod stavom aktuálnej pohotovosti a pripravenosti na činnosť.

V psychológii sa venovalo veľa pozornosti otázkam motivácie. Vznikli mnohé teórie, ktoré z prístupných prác zhŕňajú J. Linhart³⁹, I. Barkóczyová a J. Putnoky⁴⁰. Našou úlohou nie je podrobne sa zaoberať všeobecnými psychologickými otázkami motivácie. Obmedzíme sa len na poukázanie na niektoré motivačné činitele, ktoré môžu zvýšiť stav výkonnosti učiteľa vo výchovno-vyučovacom procese.

Woodworth—Schlosberg⁴¹ na základe výsledkov experimentov viacerých bádateľov udávajú medzi inými tieto motivačné činitele u človeka:

³⁸ Linhart, J.: Psychologické problémy teórie učení, Praha, 1965, str. 184

³⁹ Tamtiež, str. 184—224

⁴⁰ Barkóczy, I.—Putnoky, J.: Tanulás és motiváció, Budapest, 1967, str. 167 až 279

⁴¹ Woodworth, R. S.—Schlosberg, H.: Experimentálna psychológia, Bratislava, 1959, str. 670—733

znalosť výsledkov výkonu, určenie cieľov výkonu a tendencia dokončiť začatú úlohu.

Znalosť výsledkov výkonu ako motivačný činiteľ. Arpsove⁴² výsledky experimentov potvrdzujú, že v prípade, keď pokusná osoba videla svoj ergografický výkon (dvíhanie 4-kilogramového závažia stredným prstom ruky podľa udaného rytmu) na kymografickom zázname, jej výkon sa zlepšil o 5 až 35 percent v porovnaní s experimentálnou situáciou, keď tento záznam nevidela. K podobným výsledkom došiel aj W. F. Book,⁴³ ktorý použil striedavo štyri rôzne druhy inteligenčných testov. Keď skúmaným oznámil výsledok, ich ďalší výkon bol oveľa lepší a trvácnejší, ako keď im ho neoznámil.

Učiteľ tiež môže zvyšovať svoju výkonnosť na vyučovacej hodine, ak vidí, že mu žiaci pri výklade nového učiva rozumejú, že sa mu hlásia, že sú všetci aktívni. V takomto prípade nastáva medzi učiteľom a žiakmi vzájomné aktivovanie do ďalšej činnosti a učiteľovi sa aj v ďalšej časti vyučovacej hodiny darí, lebo pozná čiastkové výsledky svojej činnosti, ktoré sprevádza zážitok uspokojenia. Zážitok spokojnosti sa stáva potom stimulom do ďalšej činnosti učiteľa vo vyučovaní.

Určenie cieľov výkonu ako motivačný činiteľ. Experimenty s výkonom na ramennom ergografe (dvíhanie približne 7-kilogramového závažia jedným ramenom) ukazujú, že určený cieľ, t. j. značka, ktorá ukazuje, aký výkon má pokusná osoba dosiahnuť, stáva sa silnou motiváciou činnosti. Pokusné osoby sa usilovali tento cieľ v opätovných pokusoch nielen dosiahnuť, ale aj prekonať. Výsledky ukazujú, že táto motivácia spôsobila až 13% zvýšenie výkonu pokusných osôb v porovnaní s výkonom, keď sa cieľ neurčil. V každodennom živote je určenie cieľa tiež silným motivačným činiteľom človeka. Každý človek si kladie vo svojom živote isté ciele, ktoré sa usiluje dosiahnuť. Sú to napríklad takéto ciele: dosiahnuť, aby práca človeka bola spoločensky uznávaná, usilovať sa, aby rodina bola materiálne zabezpečená, usilovať sa o byt, auto, chatu a pod. To všetko sú ciele, ktoré vo veľkej miere determinujú našu činnosť.

42 *Woodworth, R. S.—Schlosberg, H.: Experimentálna psychológia, Bratislava, 1959, str. 724—725*

43 *Sargent, S. S.: Základy psychologie, Praha, 1947, str. 149*

Fyziologický základ tohto motivačného činiteľa objasňuje I. P. Pavlov na základe tzv. reflexu cieľa: „Život je len vtedy krásny, keď smeruje k dosiahnuteľnému cieľu, ale nikdy nedostižnému, alebo ak s rovnakým zápalom ideme od jedného cieľa k druhému. Celý život, jeho zušľachťovanie, celú jeho kultúru utvára reflex cieľa: utvárajú ho iba ľudia usilujúci sa dosiahnuť cieľ, ktorý si v živote určili.“⁴⁴

Určenie cieľov činnosti tvorí významnú časť učiteľovej prípravy na jednotlivé vyučovacie hodiny. Hovorí sa v nich o tzv. didaktických a výchovných cieľoch výchovno-vzdelávacieho procesu. Tieto čiastkové ciele sú súčasťou väčších, vzdialenejších cieľov. Napríklad učiteľ v elementárnej triede ZDŠ si na hodinu čítania určí cieľ naučiť žiakov poznávať a prečítať niektoré písmeno. Tento cieľ sa usiluje dosiahnuť, aby si na základe jeho dosiahnutia mohol na budúcu hodinu určiť ďalší cieľ, t. j. naučiť žiakov poznávať a prečítať ďalšie písmená, aby žiaci na konci 1. ročníka vedeli čítať a pomocou čítania zasa v ďalších postupných ročníkoch sa mohli ďalej vzdelávať. Čiastkové ciele na jednotlivých vyučovacích hodinách „poháňajú“ učiteľa, aby ich splnil. Tieto čiastkové ciele ako motivačné činitele učiteľa udržujú stav jeho výkonnosti na vyučovacích hodinách.

S cieľom ako s motivačným činiteľom súvisí aj *tendencia dokončiť začatú úlohu*. Tento motivačný činiteľ výkonnosti sa podrobne skúmal v laboratóriu K. Lewina. Podľa koncepcie Lewina⁴⁵ pri začatí riešenia úlohy, keď táto úloha má nejaký cieľ, vzniká v človeku tzv. „napätý systém“, ktorý je zacielený na dosiahnutie cieľa. Len čo sa cieľ dosiahne, napätie sa uvoľní (vybíja). Keď sa však činnosť človeka v štádiu dosiahnutia cieľa preruší, „napätý systém“, stav napätia ostáva a núti človeka (len čo sa na to vyskytne príležitosť) vrátiť sa k tejto činnosti a cieľ dosiahnuť.

Z tohto všeobecného poznatku pre našu problematiku vyplýva, že učiteľ si má stavať vo výchovno-vyučovacom procese také čiastkové ciele, ktoré tvoria súčasť ďalších vzdialenejších cieľov, aby nemohlo u neho

⁴⁴

Pavlov, I. P.: Polnoje sobranije sočinenij, zv. III, kn. 1, str. 308

⁴⁵

Woodworth, R. S.—Schlosberg, H.: Experimentálna psychológia, Bratislava, 1959, str. 729—732

dôjsť k úplnému uvoľneniu „napätého systému“, aby ho vzdialenejšie ciele motivovali do ďalšej činnosti, udržiavali na dobrej úrovni jeho stav výkonnosti, a tým aj výkonu. V tomto zmysle hovorí aj A. S. Makarenko, keď zdôrazňuje vo výchove tzv. blízke a vzdialené perspektívy.

Za veľmi silný motivačný činiteľ sa pokladá *záujem o činnosť*, lebo „záujem tvorí jednu z najdôležitejších podmienok tvorivého vzťahu k činnosti“. ⁴⁶ Stav výkonnosti človeka v akejkolvek činnosti sa význačne zvyšuje so záujmom o túto činnosť. Záujem motivuje človeka v iniciatíve, v hľadaní nových spôsobov riešenia a vykonávania úlohy, v túžbe robiť všetko dobre. Zaujímavá činnosť zaujme človeka. Človek v činnosti, ktorú robí so záujmom, zabúda na čas a únavu a pracuje s vysokým efektom. Záujem má aj v boji proti únave veľkú úlohu. Pri zaujímavej činnosti sa únava dostavuje neskôr a býva menej intenzívna ako pri činnosti nezaujímavej. Týka sa to najmä subjektívnej únavy, t. j. ustatosti.

Vplyv záujmu na stav výkonnosti, a tým aj na výkon človeka podrobili experimentálnemu skúmaniu viacerí bádatelia v psychológii. Uvedieme výsledky experimentu T. I. Tepenicynovej⁴⁷, ktorá zisťovala vplyv záujmu na správnosť a rýchlosť pokusných osôb pomocou škrtacej metódy. Po predbežnom kontrolnom experimente zaradila pokusné osoby do dvoch skupín: do základnej a kontrolnej skupiny. Tieto skupiny boli podľa výsledku predošlého experimentu zrovnocenené. Obe skupiny mali za úlohu prečiarкнуť v predloženom „škrtacom teste“ tie isté písmená za tú istú časovú jednotku. Pokusným osobám základnej skupiny však pred experimentom povedala, že výsledky pokusu budú rozhodujúce pre ich ďalšie povolanie (letecká služba), čím vzbudila ich záujem o správne a rýchle riešenie experimentálnej úlohy. Pokusným osobám v kontrolnej skupine toto nepovedala. Pokusné osoby v základnej skupine mali neporovnateľne lepšie výsledky čo do kvantity aj kvality v porovnaní s výkonmi pokusných osôb v kontrolnej skupine.

Z týchto výsledkov vidieť, že záujem vyvolaný konkrétnou situáciou

⁴⁶ Smirnov, A. A. — Leontiev, A. M. — Rubištejn, S. L. — Teplov, B. M.: Psychologie, Praha, 1959, str. 312

⁴⁷ Tepenicyna, T. I.: Analiz ošibok pri issledovanii vnimanija metodom korrekturnoj proby, Voprosy psichologii, 1959, roč. 5, č. 5, str. 145—152

(budúcim zamestnaním) zvyšuje stav pracovnej výkonnosti človeka v danej činnosti. Platí to aj pre učiteľov.

Záujem o činnosť zabezpečuje v podstate vlastnú aktivitu, aktívnu samočinnosť. Učiteľ, ktorý so záujmom vyučuje, seriózne sa pripravuje na vyučovacie hodiny, hľadá, zhotovuje rôzne učebné pomôcky, uvažuje o metodických postupoch, študuje odbornú literatúru a pod., a toto všetko robí s radosťou, čím sa zvyšuje jeho výkonnosť na vyučovacích hodinách. Jeho zápal často nainfikuje aj jeho žiakov, ktorí si obľúbia nielen učiteľa, ale aj jeho učebný predmet.

4/ Vplyv citových stavov na výkonnosť učiteľa

Bežná skúsenosť nás ustavične presviedča, že stav pracovnej výkonnosti človeka vo veľkej miere závisí od jeho citových stavov. Citové stavy ovplyvňujú celú činnosť a správanie človeka. Pod vplyvom kladných citových stavov dokáže človek boriť sa s ťažkou prácou a prekonávať prekážky na ceste k dosiahnutiu cieľa činnosti.

Citové stavy človeka vznikajú v dôsledku jeho citových vzťahov k predmetom, javom a činnostiam a tvoria pozadie jeho citových reakcií.

Citové stavy človeka môžeme zaradiť do dvoch skupín:

po prvé sú to citové stavy krátkodobé, t. j. aktuálne alebo dočasné. Vznikajú krátkodobým aktuálnym pôsobením istých podnetov jeho činnosti. Sem môžeme zaradiť predovšetkým nižšie city (emócie). Patrí sem napr. radosť, ale aj zlosť. Sú to stavy emocionálnych vzrušení navodených silnými podnetmi, ktoré majú dôležitý význam pre danú osobu. Aj tieto stavy emocionálnych vzrušení majú veľký vplyv na stav pracovnej výkonnosti človeka.

Mechanizmus zvyšovania stavu výkonnosti centrálnej nervovej sústavy človeka pri vzniku emocionálnych stavov spočíva v tom, že pod vply-

vom emocionálnych stavov sa zvyšuje labilnosť kôrových buniek, čím sa v nich zvyšujú aj obnovovacie procesy počas činnosti. Pri emocionálnych stavoch sa tvorí neobyčajná neurodynamika, pri ktorej procesy vzrušenia nadobúdajú prevahu nad procesmi útlmu a proces ochranného útlmu sa dostavuje neskôr ako obvykle, t. j. až pri oveľa výraznejšom poklese funkčného potenciálu mozgovej kôry. To má potom za následok, že sa pri kladných emocionálnych stavoch únava dostavuje neskôr a výkonnosť človeka sa udržiava dlhší čas na dobrej úrovni. Platí to, samozrejme, len pri takých emocionálnych stavoch, ktoré nie sú mimoriadne silné. Mimoriadne silné emocionálne stavy majú tendenciu znižovať, ba v mnohých prípadoch úplne znemožňovať výkonnosť človeka, najmä však v duševnej, intelektuálnej činnosti. Napríklad emocionálne stavy prílišnej radosti, zlosti, hnevu a pod. sú prekážkou úspešnej činnosti. Takýchto silných emocionálnych stavov sa má učiteľ v triede vyvarovať.

Po druhé, sú to dlhšie trvajúce, stálejšie citové stavy. Sem zaraďujeme predovšetkým stavy tzv. vyšších citov, ktoré sú podmienené sociálne a formované historicky. Stavy vyšších citov človeka treba ustavične vychovávať. Sú to najmä city morálne, intelektuálne a estetické.

Z hľadiska zvyšovania stavu práceschopnosti človeka majú veľký význam všetky vyššie city. Spomenieme predovšetkým tie, ktoré majú bezprostredný vplyv na zvyšovanie stavu pracovnej výkonnosti človeka. Medzi ne môžeme počítať najmä: lásku k práci, radosť a uspokojenie z vykonanej činnosti, nadšenie a entuziazmus v činnosti.

A. Jurovský charakterizuje vplyv citových stavov na psychické procesy takto: „Príjemné city priaznivo ovplyvňujú duševné dianie. Keď máme dobrú náladu, lepšie a pohotovejšie vnímame, lepšie sústreďujeme svoju pozornosť, plynulejšie a pohotovejšie sa nám vynárajú predstavy, lepšie sa učíme a zapamätávame, aj myšlienkové operácie prebiehajú pohotovejšie a úlohe primeranejšie. Naproti tomu nepríjemné city spomaľujú a hatia celkový priebeh duševného diania a potom i konania; keď nás trápia veľké duševné starosti, nevieme sa dostatočne sústrediť, hatí sa priebeh predstáv a zároveň aj činnosť pamäti vo všetkých fázach a myslenie.“⁴⁸

Vplyv citových stavov na celkový stav výkonnosti človeka v psychickej činnosti experimentálne skúmala T. N. Pavlovova⁴⁹, ktorá zistila, že pokusné osoby, ktoré mali splniť danú úlohu pri zlej nálade, predĺžili čas riešenia úlohy o 2,5 až 3,3 s, kým pri dobrej nálade sa čas potrebný na tú istú úlohu skrátil o 1,5 až 2,6 s v porovnaní so strednými časovými hodnotami.

Citové stavy človeka sú teda význačným aktivizujúcim činiteľom výkonnosti a výkonu. Výstižne to charakterizoval V. I. Lenin, keď napísal, že „...bez ľudských citov by nikdy nebolo, niet a nebude ľudského hľadania pravdy“.⁵⁰

Veľmi výstižný je aj citát K. Ch. Kekčejeva: „Práca, ku ktorej pristupuje človek so záujmom a láskou, prestáva byť biblicky prekliatou a stáva sa vo väčšej alebo menšej miere tvorivou v pravom zmysle slova.“⁵¹

Tieto všeobecné ale veľavýznamné slová uvedených autorov o význame citových stavov na výkonnosť človeka v násobenej miere platia pre učiteľov. Učiteľ pracuje so žiakmi, so živými bytosťami, ktoré sa vyvíjajú, ktorých všestranný vývin práve on má cieľavedome a plánovite usmerňovať. Optimistický citový stav učiteľa na vyučovacej hodine sa prenáša aj na žiakov a utvára v triede celkové radostné ovzdušie, ktoré sa stáva potom významným činiteľom zvýšenia celkového stavu výkonnosti učiteľa aj žiakov vo vyučovacom a výchovnom procese.

Učiteľ, ktorý má rád svoje povolanie, svojich žiakov a svoj vyučovací predmet, veľmi rýchlo získa správny pedagogický takt. Pedagogický takt znamená úctu k osobnosti každého žiaka a nežný otcovský vzťah k nemu. Správny pedagogický takt vedie k dôvere a láske žiakov k učiteľovi. Pedagogický optimizmus utvára v triede optimálny citový stav, ktorý má blahodarný účinok na celkovú výkonnosť a vzájomné pobá-

⁴⁹ Pavlovova, T. N.: Fiziologičeskije obosnovanije režima truda dľa robotnikov sistemy mehanizirovannogo učeta, Voprosy fiziologii truda, Moskva, 1957

⁵⁰ Lenin, V. I.: Spisy, zv. 20, IV, str. 237

⁵¹ Kekčejev, K. Ch.: Problema fizičeskoj i umstvennoj robotasposobnosti v svete sovremennyh predstavlenij, Izvestija APN RSFSR, 1948, č. 8, str. 115

danie do činnosti ako žiakov, tak aj učiteľa. Preto má učiteľ sám citove prežívať udalosti, o ktorých žiakom hovorí. Jeho výklad má byť nasýtený živosťou a obraznosťou.

5/ Vplyv stavu pozornosti učiteľa na jeho výkonnosť

Pozornosť je psychický jav, ktorý sa primkyna ku každému psychickému procesu a bez ktorého nie je možná úspešná činnosť človeka.

A. G. Kovalev⁵² a N. D. Levitov⁵³ pokladajú pozornosť za všeobecný psychický stav, ktorý je dôležitý z hľadiska intelektovej a telesnej činnosti človeka. Podľa V. M. Ekzemplarského „pozornosť je taký psychický stav, pri ktorom predmety a javy sa vnímajú mimoriadne výrazne a jasne, myslenie prebieha aktívne a študovaná látka sa zapamätáva veľmi ľahko a jasne“.⁵⁴

Stav pozornosti, t. j. jej aktuálna úroveň má nesmierny význam pre celkový stav výkonnosti v každej ľudskej činnosti, a teda aj v činnosti učiteľa na vyučovacej hodine.

Pozornosť sa v psychologickej literatúre definuje ako zameranosť a sústredenosť vedomia na istý objekt. Pritom sa viacerí autori učebníc všeobecnej psychológie dopúšťajú podľa L. S. Rubinštejna tej chyby, že spájajú pozornosť výlučne s procesom vnímania. Podľa Rubinštejna toto nie je a ani nemôže byť teoreticky odôvodnené, lebo pozorným je možné

⁵² Kovalev, A. G.: A pszichológiai folyamatoknak, a személyiség állapotának és tulajdonságainak összefüggése, Magyar Pszichológiai Szemle, 1963, roč. 20, č. 2, str. 181–194

⁵³ Levitov, N. D.: O psichičeskich sostojanijach človeka, Moskva, 1964

⁵⁴ Ekzemplarskij, V. M.: Očerki psichologii učebnovospitatelnoj roboty v škole, Moskva, 1955, str. 15

a nutné byť aj k našim myšlienkam. „Pozornosť sa netýka len vnímania v špecifickom zmysle tohto termínu, ale celého poznania; zároveň súvisí i so vzťahom k poznávanému objektu a týka sa najmä vedomia. Pozornosť vyjadruje špecifickú zákonitosť procesu uvedomovania.“⁵⁵

V tomto zmysle chápe pozornosť aj Pardel, ktorý píše: „Je to istý stav organizmu, nervovej sústavy, istá organizácia duševnej činnosti, ktorá umožňuje najlepší odraz a spracovanie skutočnosti.“⁵⁶

Pozornosť sa nám javí potom ako istý pracovný stav vedomia človeka. Pozornosť v psychológii delíme na neúmyselnú a úmyselnú.

Neúmyselnú pozornosť bezprostredne vyvolávajú pôsobiace objekty a javy z vonkajšieho a vnútorného prostredia človeka, bez jeho vôľového úsilia.

Úmyselná pozornosť tiež v mnohom závisí od povahy pôsobiacich predmetov a javov, ale tu už dominujúcu úlohu hrá subjekt, jeho vôľové úsilie. Pri úmyselnej pozornosti významnú úlohu hrajú: záujem, pochopenie významu pôsobiacich podnetov, ustálené pracovné podmienky, túžba po vedení, úsilie robiť prácu dobre a pod.

Celkove môžeme povedať, že pozornosť, ak je jej vnútorným prameňom záujem a vzťah človeka k daným predmetom a javom jeho vonkajšieho a vnútorného sveta, vyžaduje oveľa menej úsilia ako pozornosť nasilu vynucovaná.

Záujem je jedným z najdôležitejších činiteľov pozornosti vôbec. Pozornosť a záujem sú často natoľko blízke psychické javy, že si ich ľudia niekedy aj zamieňajú, prípadne úplne stotožňujú, čo však nie je správne. Záujem je stálejšou vlastnosťou, kým pozornosť je aktuálnym psychickým stavom osobnosti. Človek môže mať napr. trvalý záujem o šport aj vtedy, keď sa v danom momente športom nezaoberá. Stav pozornosti trvá iba dotedy, kým daná osobnosť zameriava a sústreďuje svoje vedomie na istý objekt.

Pozornosť je práve tým psychickým stavom človeka, ktorý najviac a najprv podlieha únave. Preto hovorievame, že stav pozornosti, resp. jej úroveň je primárnym ukazovateľom celkovej výkonnosti človeka.

⁵⁵

Rubinštejn, S. L.: Bytí a vědomí, Praha, 1961, str. 237

⁵⁶

Pardel, T.: Pedagogická psychológia, 2. vyd., Bratislava, 1963, str. 296

Pokles sústredenosti a stálosti pozornosti sa preto pokladal, a aj dnes sa ešte pokladá za najtypickejší symptóm zníženia stavu výkonnosti človeka. Dôkazom toho je, že úroveň výkonnosti človeka sa najčastejšie skúmala prostredníctvom merania stavu pozornosti (rôzne škrťacie testy, číselný štvorec, počítacie skúšky, diktátové metódy a pod.).

Z toho, čo sme doteraz o pozornosti povedali, vidieť, že stav pozornosti sa nám javí ako nevyhnutný psychický stav celkovej výkonnosti, a tým aj efektu výkonu človeka. Týka sa to vo veľkej miere aj učiteľovej činnosti vo výchovno-vyučovacom procese na jednotlivých vyučovacích hodinách.

Učiteľ musí vo vyučovacom procese organizovať svoju pozornosť tak, aby sa zameriavala práve na tie skutočnosti, ktoré sa v triede odohrávajú. Musí sa vedieť hlboko koncentrovať na svoj výklad, na vonkajšie prejavy žiakov, musí sledovať, ako jednotliví žiaci chápu výklad nového učiva, ako sa správajú, ako odpovedajú a pod. Najväčšie nároky sa kladú na schopnosť pružného prenášania pozornosti učiteľa z jedného objektu na objekt druhý. Učiteľ sa napr. pri vysvetľovaní nového učiva striedavo musí zameriavať a sústreďovať na učebnú látku, na svoj metodický postup, na hľadanie priliehavých výrazov, ďalej na odozvu svojho výkladu u jednotlivých žiakov, na poznámky, ktoré si žiaci robia v zošitoch, na povzbudzovanie slabších žiakov v triede, na nedisciplinovaných žiakov v triede, na hľadanie rôznych prostriedkov, aby zabezpečil pozornosť žiakov, na prechod od výkladu k overovaniu, ako žiaci pochopili učivo, atď. Toto všetko kladie mimoriadne nároky na stav učiteľovej pozornosti, najmä na posledných vyučovacích hodinách vyučovacieho dňa, keď aj žiaci aj učitelia majú pod vplyvom únavy zníženú pracovnú výkonnosť. Týka sa to najmä popoludňajších vyučovacích smien, keď je stav výkonnosti učiteľa oslabený. O tom však hovorí ďalšia kapitola tejto práce.

Na záver tejto kapitoly treba dodať, že na stav výkonnosti učiteľa vo výchovno-vyučovacom procese vplývajú aj iné psychické stavy. Uviedli sme len niektoré, a to ešte neúplne. V tejto oblasti nám chýbajú teoretické, ako aj experimentálne práce, z ktorých by sme boli mohli čerpať pre isté zovšeobecňovanie. Uvedené, ale aj neuvedené psychické stavy nikdy nevystupujú izolovane, ale sa navzájom podmieňujú a doplňujú, a to pozitívne, ako aj negatívne.

[IV.] ČASOVÉ ZAŤAŽENIE UČITEĽOV ŠKÔL I. A II. CYKLU

Činnosť učiteľa v škole i mimo školy je veľmi náročná. Kládne veľké požiadavky na učiteľovu psychiku, najmä pri vyučovaní, ale aj pri prípravách na vyučovacie hodiny a pri opravách žiackych prác. Práca učiteľa, ako sme to videli v predošlých kapitolách, je predovšetkým práca psychická, lebo vyžaduje od neho namáhavú činnosť pozornosti, vnímania, pamäti, myslenia a iných psychických funkcií. Všetky tieto psychické funkcie, ktoré sú v činnosti vo vyučovacom procese, môže učiteľ vykonávať len za dobrého psychického stavu. Psychický stav človeka, a teda aj učiteľa tvorí pozadie, ktoré určuje úroveň a efektívnosť jeho psychických funkcií.

Psychický stav učiteľa ako aktuálna úroveň funkčnej zdatnosti jeho psychiky závisí od mnohých činiteľov. Jedným z najzákladnejších činiteľov psychického stavu učiteľa je úroveň jeho kvantitatívneho (časového), ako aj kvalitatívneho (duševne náročného) pracovného zaťaženia.

V tejto časti knihy sa budeme zaoberať kvantitatívnym (časovým) zaťažením učiteľov škôl I. a II. cyklu.

Cieľ výskumu

Učiteľova práca v škole i mimo školy, podobne ako každá iná práca, ak dlho trvá, vedie k zníženiu výkonnosti a výkonu, čím trpí celý výchovno-vyučovací proces. Zhoršuje sa nielen vlastná práca učiteľa, ale pod vplyvom toho sa znižuje aj efektívnosť učebnej činnosti žiakov. Napríklad dlhotrvajúcou prácou preťažený a z preťaženia unavený učiteľ nie je schopný dobre a jasne vysvetliť nové učivo na vyučovacej hodine. Žiaci si z takejto vyučovacej hodiny odnesú iba hmlisté poznatky

z nového učiva, čo potom sťažuje ich prácu doma pri vypracúvaní domácich úloh.

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ako sú časove zaťaženi školskými i mimoškolskými činnosťami:

1. Učítelia na 1. stupni ZDŠ:

- a) na jednotriednych školách;
- b) na dvojtriednych školách;
- c) na trojtriednych školách;
- d) na štvortriednych školách;
- e) na plnoorganizovaných školách;

2. Učítelia na 2. stupni ZDŠ;

3. Učítelia na stredných školách:

- a) na stredných všeobecnovzdelávacích školách;
- b) na stredných odborných školách.

Metóda výskumu

Na zistenie uvedených skutočností sme použili dotazník. Dotazníkom sme u učiteľov zisťovali:

- 1. počet skutočných vyučovacích hodín týždenne,
- 2. počet týždenných hodín venovaných príprave na vyučovanie,
- 3. počet týždenných hodín venovaných opravám písomných alebo iných prác žiakov,
- 4. počet týždenných hodín venovaných mimoškolskej činnosti so žiakmi,
- 5. počet týždenných hodín venovaných inej pedagogickej činnosti,
- 6. počet týždenných hodín venovaných verejno-politickej a osvetovej činnosti v obci,
- 7. počet týždenných hodín venovaných štúdiu odbornej literatúry,
- 8. počet týždenných hodín venovaných štúdiu popri zamestnaní, ak učítelia študovali na vysokej škole, kde si získavali kvalifikáciu.

Počet hodín učítelia udávali v týždenných priemeroch. Pravdivosť údajov, ktoré udávali učítelia na jednotlivé otázky dotazníka, potvrdzovali riaditelia škôl svojimi podpismi a úradnou pečiatkou. Riaditelia

škôl v mnohých prípadoch opravovali nesprávne údaje učiteľov. Výskum sme robili v školskom roku 1965/66 a 1966/67.

Spracovali sme vyplnené dotazníky od 1 913 učiteľov (1 627 učiteľov škôl I. cyklu a 286 učiteľov škôl II. cyklu). Školy sme vybrali zo všetkých oblastí Slovenska, takže ich možno pokladať za reprezentatívny výber.

Pri spracovaní údajov sme postupovali tak, že sme štatisticky zaznamenávali:

1. počet skutočných týždenných vyučovacích hodín učiteľov,
2. celkový počet hodín, ktoré venujú učitelia týždenne mimotriednym, mimoškolským pedagogickým, verejno-politickým, osvetovým prácam a ďalšiemu vzdelávaniu (otázky 2 až 8 v dotazníku).

VÝSLEDKY VÝSKUMU

1/ Časové zaťaženie učiteľov na 1. stupni ZDŠ

A/ ČASOVÉ ZAŤAŽENIE UČITEĽOV NA JEDNOTRIEDNYCH ŠKOLÁCH

Výsledky získané dotazníkom sme štatisticky spracovali a zhrnuli do tabuliek podľa jednotlivých druhov škôl. Najprv sme si všimli časové zaťaženie učiteľov jednotriednych škôl. Výsledky sú uvedené v tabuľke 2.

Čísla v prvom riadku tabuľky znamenajú počet skutočných vyučovacích hodín v týždni a čísla v prvom stĺpci udávajú, koľko hodín (v rozpätí 5 hodín) týždenne venovali učitelia mimotriednym, mimoškolským pedagogickým, verejno-politickým a osvetovým prácam a ďalšiemu vzdelávaniu (otázky 2 až 8 v dotazníku).

Z tabuľky vidieť, že zo 79 učiteľov jednotriednych škôl 25 hodín týždenne vyučoval 1 učiteľ (1,3 %), 26 hodín 4 učitelia (5 %), 27 hodín 12 učiteľov (15 %) atď.

Poznamenávame, že pri výpočte percentuálnych zastúpení sme čísla zaokrúhlili, čiže sú to iba približné percentá. Veľký rozptyl v počte týž-

[TABUĽKA 2]

Časové zaťaženie
učiteľov
jednotriednych
škôl

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																
	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	Spolu	%
0—5																	
5—10			<u>2</u>													2	3,0
10—15		<u>1</u>							<u>1</u>							2	3,0
15—20			<u>1</u>	<u>3</u>		<u>2</u>		<u>2</u>		2		1			1	12	15,0
20—25		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	3		1	2	1	5	1	1				20	25,0
25—30		1	2	2		1	2	2	1	3	2					16	20,0
30—35	1		2	2				<u>1</u>	<u>3</u>	<u>1</u>				<u>1</u>		11	14,0
35		<u>1</u>	<u>3</u>	<u>3</u>		<u>1</u>		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>		<u>2</u>		<u>1</u>	<u>1</u>	16	20,0
Spolu	1	4	12	13	3	4	3	8	8	13	3	4	1	1	1	79	
%	1,3	5,0	15,0	16,0	4,0	5,0	4,0	10,0	10,0	16,4	4,0	5,0	1,3	1,3	1,3		100

denných vyučovacích hodín je daný tým, že všetky jednotriedne školy nemajú rovnaký počet postupných ročníkov v triede a ďalej tým, že niektorí učitelia vyučovali bežným spôsobom a niektorí zase vo forme rozšíreného vyučovania. Vcelku však tabuľka ukazuje, že zo 79 učiteľov jednotriednych škôl predpísaný týždenný pedagogický úväzok prekračovalo 74 učiteľov, čo je vyše 93 %.

Zatiaľ sme z tabuľky uviedli iba to, koľko hodín týždenne vyučujú učitelia na skúmaných jednotriedkách, resp. koľko učiteľov má nadpočetné týždenné hodiny. (Údaje sú z obdobia pred znížením týždenných pedagogických úväzkov učiteľov.) Všimnime si teraz údaje, ktoré ukazujú, koľko hodín týždenne venovali učitelia týchto škôl mimotriednej a mimoškolskej činnosti vcelku (teda 2. až 8. otázka v dotazníku). Keď si všimneme túto stránku údajov, vidíme, že ani jeden zo 79 učiteľov nevenoval týmto prácam menej ako 5 hodín týždenne (0 %), 5—10 hodín týždenne im venovali 2 učitelia (3 %), 10—15 hodín 2 učitelia (3 %) atď.

Úroveň časového zaťaženia učiteľov jednotriednych škôl sa nám lepšie a vypuklejšie prejaví, keď si budeme všímať celkový počet skutočne odúčených týždenných vyučovacích hodín a hodín venovaných mimotriednej a mimoškolskej činnosti, pričom za základ berieme dolnú hranicu čísiel uvádzaných v prvom stĺpci tabuľky.

Kritériom stupňa týždenného zaťaženia učiteľov jednotriednych škôl školskými a mimoškolskými povinnosťami bude 48-hodinový týždenný limit.

Podľa tohto kritéria nám vychádza, že zo 79 učiteľov jednotriednych škôl iba 18 pracovalo týždenne 48 alebo menej hodín (čísla s čiarkami v tabuľke). Je to iba 22,7 % zo skúmaných učiteľov. Ostatní učitelia boli zaťažovaní školskými a mimoškolskými činnosťami viac ako 48 hodín týždenne. Veľký je počet tých učiteľov, ktorí týždenne venujú až 60 a viac hodín týmto úlohám. Zo skúmaných učiteľov sú to 23 (t. j. cca 29 % — pozri čísla v štvorčekoch v tabuľke).

Pri vyhodnocovaní údajov nás nemilo prekvapilo zistenie, že zo 79 učiteľov až 10 udali, že vôbec nemajú pedagogickú kvalifikáciu. Keď si uvedomíme, že na jednotriednej škole je učiteľ sám, teda sa nemôže denne poradiť s odborníkom a pritom nemá ani najelementárnejšiu

učiteľskú kvalifikáciu, musí nám byť ľúto takého učiteľa, ale predovšetkým žiakov, ktorých vyučuje a vychováva. Tento stav sa dnes už nedá ničím ospravedlniť, najmä vtedy, keď si uvedomíme, že z tých 10 nekvalifikovaných učiteľov iba traja si získavajú učiteľskú kvalifikáciu vo forme štúdia popri zamestnaní.

B/ ČASOVÉ ZAŤAŽENIE UČITEĽOV NA DVOJTRIEDNYCH ŠKOLÁCH

Z dvojtriednych škôl sme získali údaje od 141 učiteľov. Údaje sú spracované v tabuľke 3.

Tabuľka ukazuje, že zo 141 učiteľov 22 hodín týždenne vyučujú 2 učitelia (1,42 %), 23 hodín 3 učitelia (2,13 %), 24 hodín 40 učiteľov (28,4 %) atď.

Z týchto údajov teda vidíme, že z celkového súboru skúmaných učiteľov dvojtriednych škôl prekračovali „starý“ týždenný pedagogický úväzok 50 učiteľa, t. j. vyše 35 %.

Pokiaľ ide o zaťaženie učiteľov na dvojtriednych školách ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou v týždni, tabuľka nám ukazuje takýto stav: zo 141 učiteľov ani jeden nevenoval týmto prácam menej ako 5 hodín týždenne, 5—10 hodín týždenne im venoval 1 učiteľ (0,7 %), 10—15 hodín 3 učitelia (2,13 %) atď. Všimnime si teraz, koľko hodín týždenne títo učitelia venovali prácam v škole a mimo školy. Tabuľka udáva, že 48 hodín týždenne alebo menej týmto prácam zo 141 učiteľov venovalo 48 učiteľov, t. j. cca 34 % (čísla s čiarkami v tabuľke). Ostatní učitelia pracovali týždenne viac ako 48 hodín.

Počet tých učiteľov, ktorí týmto úlohám venovali týždenne 60 a viac hodín, bol 21, t. j. vyše 14 % (čísla v štvorčekoch v tabuľke).

Zo získaných údajov ďalej vyplýva, že zo 141 skúmaných učiteľov dvojtriednych škôl malo predpísanú kvalifikáciu 116. To znamená, že 25 učiteľov (skoro 18 %) nemalo pedagogickú kvalifikáciu.

[TABUĽKA 3]

Časové zaťaženie učiteľov dvojtriednych škôl

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN													Spolu	%		
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33					
0—5																	
5—10			<u>1</u>												1	0,7	
10—15		<u>1</u>				<u>2</u>									3	2,1	
15—20			<u>4</u>		<u>1</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>							10	7,1	
20—25			<u>9</u>	<u>8</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	2							36	25,6	
25—30			8	4	6	10	8				1				37	26,3	
30—35	1	1	9	4	4	1	2								22	15,6	
35	1	1	9	<u>10</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>2</u>			<u>1</u>				32	22,7	
Spolu	2	3	40	26	20	25	18	5		1	1			141			
%	1,4	2,1	28,4	18,5	14,2	17,8	12,8	3,6		0,7	0,7					100,0	

C/ ČASOVÉ ZAŤAŽENIE UČITEĽOV NA TROJTRIEDNYCH ŠKOLÁCH

Z trojtriednych škôl sme získali požadované údaje od 76 učiteľov. Výsledky sú spracované v tabuľke 4.

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že zo 76 učiteľov 22 hodín týždenne vyučovali 2 učitelia (2,62 %), 23 hodín 7 učiteľov (9,2 %), 24 hodín 5 učiteľov (6,61 %) atď. Vidíme teda, že zo 76 učiteľov trojtriednych škôl prekračovalo starý pedagogický úväzok 34 učiteľov, t. j. takmer 45 %.

Keď si aj tu všimneme počet hodín, ktorý učitelia venovali domácej, školskej a mimoškolskej činnosti v týždni, vidíme, že zo 76 učiteľov menej ako 10 hodín týždenne tejto činnosti nevenoval ani jeden, 10–15 hodín týždenne jej venovali 4 učitelia (5,24 %), 15–20 hodín 7 učiteľov (9,22 %) atď.

V tabuľke 4 sa ďalej uvádza, koľko hodín týždenne venovali učitelia trojtriednych škôl priamo vyučovaniu a domácim prácam spojeným so školskými povinnosťami a mimoškolskou prácou spolu. Z uvedených údajov vidieť, že zo 76 učiteľov venovalo týmto úlohám týždenne 48 hodín alebo menej 32 učiteľov, t. j. vyše 42 % (čísla s čiarkami v tabuľke). Počet tých učiteľov, ktorí týmto úlohám venovali týždenne 60 a viac hodín, je 9, t. j. skoro 12 % (čísla v štvorčekoch v tabuľke).

Z dotazníkov sme zistili, že z nášho súboru, t. j. zo 76 skúmaných učiteľov trojtriednych škôl nemali pedagogickú kvalifikáciu 9 učitelia, t. j. skoro 12 %. Z týchto učiteľov si kvalifikáciu nadobúdali traja formou štúdia popri zamestnaní na pedagogickej fakulte, šiesti vôbec neštudovali.

D/ ČASOVÉ ZAŤAŽENIE UČITEĽOV NA ŠTVORTRIEDNYCH ŠKOLÁCH

Zo štvortriednych škôl sa nám podarilo získať údaje iba od 39 učiteľov. Vzhľadom na malý súbor skúmaných osôb nie je možné robiť ďalekosiahle porovnania, ale pre zaujímavosť uvedieme aj tieto údaje, ktoré sú štatisticky vyhodnotené v tabuľke 5.

[TABUĽKA 4]

Časové zaťaženie učiteľov trojtriednych škôl

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN										
		22	23	24	25	26	27	28	Spolu	%	
	0—5										
	5—10										
	10—15					<u>3</u>	<u>1</u>		4	5,3	
	15—20				<u>1</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	7	9,2	
	20—25		<u>2</u>			<u>5</u>	<u>10</u>	<u>3</u>	20	26,2	
	25—30		<u>1</u>	2	1	9	3	3	19	25,1	
	30—35		2			5	2	1	10	13,1	
	35	2	2	3	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>4</u>	16	21,1	
Spolu	2	7	5	3	25	21	13	76			
%	2,6	9,2	6,6	4,0	33,0	27,5	17,0		100,0		

Z tabuľky 5 vidíme, že z 39 učiteľov 22 hodín vyučovali týždenne 2 učitelia (5,12 %), 23 hodín 6 učiteľov (15,4 %), 24 hodín 5 učiteľov (12,8 %) atď.

Teda z 39 skúmaných učiteľov 13, t. j. cca 33 % učilo viac, ako bol týždenný pedagogický úväzok pre 1. stupeň ZDŠ.

Počet týždenných hodín, ktoré venovali skúmaní učitelia na rôzne druhy školských a mimoškolských úloh v obci a doma, bol tento: z 39 učiteľov ani jeden nevykonával túto činnosť menej ako 5 hodín týždenne,

[TABUĽKA 5]

Časové zaťaženie učiteľov štvortriednych škôl

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN											
		22	23	24	25	26	27	28	29	Spolu	%	
	0—5											
	5—10							<u>1</u>		1	2,6	
	10—15							<u>1</u>		1	2,6	
	15—20					<u>2</u>				2	5,2	
	20—25		<u>2</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	1	14	35,8	
	25—30		<u>1</u>	1		4	1	1		8	20,5	
	30—35			1		1			1	3	7,7	
	35	2	3		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>		<u>1</u>	10	25,6	
Spolu	2	6	5	2	11	4	6	3	39			
%	5,1	15,4	12,8	5,1	28,2	10,3	15,4	7,7		100,0		

5—10 hodín venoval týmto prácam jeden učiteľ (2,6 %), 10—15 hodín jeden učiteľ (2,6 %) atď.

Z tabuľky môžeme vyčítať aj celkový počet týždenných hodín, ktoré učitelia venovali spolu vyučovaniu v škole, domácim prácam spojeným so školskými povinnosťami a celkovej mimoškolskej činnosti v obci. Vidíme, že z 39 skúmaných učiteľov štvortriednych škôl venovalo týmto úlohám týždenne 48 hodín alebo menej 18 učiteľov, t. j. vyše 46 % (čísla s čiarkami v tabuľke) a 60 alebo viac hodín pracovalo 5 učiteľov, t. j. okolo 13 % (čísla v štvorčekoch v tabuľke).

Z týchto učiteľov bolo až 15, t. j. vyše 38 % nekvalifikovaných, z ktorých si len 7 nadobúdali kvalifikáciu.

E/ ČASOVÉ ZATAŽENIE UČITEĽOV NA PLNOORGANIZOVANÝCH ŠKOLÁCH 1. STUPŇA ZDŠ

Najviac vyplnených a spracovateľných dotazníkov sme dostali od učiteľov plnoorganizovaných škôl 1. stupňa ZDŠ. Celkový počet je až 578, z toho z dedinských škôl 397 a z mestských škôl 181. Sú to buď školy so samostatným riaditeľstvom, najmä na menších dedinách, alebo 1. stupeň plnoorganizovaných ZDŠ.

Pretože učitelia na 1. stupni škôl na dedinách, a to najmä na menších dedinách pracujú v odlišných podmienkach ako ich kolegovia v mestách alebo strediskových obciach, uvedieme získané a spracované údaje najprv osobitne. Najprv si všimneme časové zataženie učiteľov dedinských škôl.

a/ *Časové zataženie učiteľov plnoorganizovaných škôl 1. stupňa na dedinách*

Z dedinských plnoorganizovaných škôl 1. stupňa základného vzdelávania máme najviac údajov. Vyhodnotené sú v tabuľke 6.

Tabuľka 6 nám ukazuje, že z 397 učiteľov 21 hodín týždenne vyučovalo 33 učiteľov (8,4 %), 22 hodín 7 učiteľov (1,8 %), 23 hodín 9 učiteľov (2,3 %) atď.

Ako z tabuľky vidieť, z 397 skúmaných osôb prekračovalo starý týždenný pedagogický úväzok 40 (t. j. približne 10 %).

Z dotazníkov sme sa dozvedeli a v tabuľke je uvedené, že na rôzne formy mimoškolskej činnosti v obci a na práce spojené s prípravou na vyučovanie, so štúdiom, opravami písomných prác žiakov a pod. venovali skúmaní učitelia tento počet týždenných hodín: nikto z 397 učiteľov nevenoval týmto prácam menej ako 5 hodín, 5—10 hodín im venovali 2 učitelia (0,6 %), 10—15 hodín 19 učiteľov (4,9 %) atď.

Časové zaťaženie
učiteľov plno-
organizovaných
škôl I. stupňa
na dedinách

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN											
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Spolu	%
0—5												
5—10			<u>1</u>			<u>1</u>					2	0,6
10—15			<u>1</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>7</u>		<u>1</u>			19	4,9
15—20	<u>3</u>			<u>13</u>	<u>2</u>	<u>45</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	69	17,3
20—25	<u>16</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>15</u>	<u>5</u>	<u>62</u>	<u>7</u>	<u>2</u>	3		116	29,1
25—30	<u>5</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	15	8	36	5				74	18,5
30—35	4	2		5	6	30	5	4			56	14,2
35	5		1	14	<u>7</u>	<u>27</u>	<u>5</u>	<u>2</u>			61	15,4
Spolu	33	7	9	67	33	208	25	10	4	1	397	
%	8,4	1,8	2,3	16,8	8,4	53,0	6,4	2,5	1,0	0,3		100,0

Z tabuľky ďalej vidieť, že z 397 učiteľov 48 a menej hodín týždenne práci v škole a mimo školy venovalo 216 učiteľov, t. j. vyše 54 % (čísla s čiarkami v tabuľke). Ostatní venovali týmto prácam viac ako 48 hodín týždenne. Učiteľov, ktorí venovali školským a mimoškolským povinnostiam týždenne 60 a viac hodín, bolo v našom súbore 41, t. j. vyše 10 % (čísla v štvorčekoch v tabuľke).

Z dotazníkov sme ďalej zistili, že z celkového počtu skúmaných učiteľov (397) na dedinských plnoorganizovaných školách 1. stupňa až 57, t. j. vyše 14 % nemalo pedagogickú kvalifikáciu. Z týchto 57 nekvalifikovaných učiteľov si iba 21 nadobúdalo kvalifikáciu.

b/ *Časové zataženie učiteľov 1. stupňa plnoorganizovaných ZDŠ v mestách*

Z mestských plnoorganizovaných škôl 1. stupňa sme dostali vyplnené dotazníky od 181 učiteľov. Spracované údaje sú uvedené v tabuľke 7.

Z týchto údajov vidieť, že zo 181 učiteľov 21 hodín týždenne vyučovalo 23 učiteľov (12,7 %), 22 hodín 8 učiteľov (4,4 %), 23 hodín ani jeden učiteľ atď.

Z uvedeného počtu skúmaných učiteľov 4, t. j. cca 2 % prekračovali týždenný pedagogický úväzok.

Rôznym formám mimoškolskej a mimotriednej činnosti v meste venovali títo učitelia tento počet týždenných hodín: zo 181 učiteľov ani jeden neudal, že týmto prácam venuje menej ako 5 hodín, 5—10 hodín venovali týmto prácam 2 učitelia (1,1 %), 10—15 hodín 6 učiteľov (3,3 %) atď.

Údaje v tabuľke 7 nám ukazujú, že zo 181 skúmaných učiteľov v mestách 48 alebo menej hodín týždenne venovalo školskej a mimoškolskej činnosti 86 učiteľov, t. j. vyše 47 % (čísla s čiarkami v tabuľke). Počet učiteľov, ktorí týmto prácam venovali týždenne 60 alebo viac hodín, bol 13, čiže vyše 7 % (čísla v štvorčekoch).

Zistili sme ďalej, že iba 7 učiteľov (necelé 4 %) nemalo učiteľské vzdelanie. Z týchto 7 nekvalifikovaných dvaja študovali.

**Časové zaťaženie
učiteľov plno-
organizovaných
škôl I. stupňa
v mestách**

[TABUĽKA 7]

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN											
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Spolu	%
0—5												
5—10				<u>1</u>				<u>1</u>			2	1,1
10—15				<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>					6	3,3
15—20	<u>4</u>	<u>2</u>		<u>4</u>	<u>6</u>	<u>15</u>					31	17,1
20—25	<u>8</u>	<u>2</u>		<u>6</u>	<u>10</u>	<u>15</u>					41	22,9
25—30	<u>5</u>	<u>1</u>		8	12	19		1			46	25,3
30—35	3			9	5	12					29	16,0
35	3	3		7	<u>1</u>	<u>10</u>				<u>2</u>	26	14,3
Spolu	23	8		36	36	74		2		2	181	
%	12,7	4,4		20,0	20,0	40,7		1,1		1,1		100,0

c/ *Porovnávanie získaných údajov od učiteľov jednotlivých typov škôl 1. stupňa*

Po čiastkovej analýze získaných odpovedí od skúmaných učiteľov rôznych typov škôl 1. stupňa na otázky v dotazníku uvedieme ich sumárne porovnania. V týchto porovnaníach si budeme všímať:

- aa) percentuálne zastúpenie učiteľov, ktorí prekračujú predpísaný týždenný pedagogický úväzok,
- bb) percentuálne zaťaženie učiteľov mimoškolskou a mimotriednou činnosťou,
- cc) percentuálne zastúpenie učiteľov, ktorí venujú týždenne 48 a menej hodín školskej a mimoškolskej činnosti,
- dd) percentuálne zastúpenie učiteľov, ktorí venujú týždenne 60 a viac hodín školskej a mimoškolskej činnosti.

aa) *Percentuálne zastúpenie učiteľov, ktorí prekračujú predpísaný pedagogický úväzok*

Prekračovanie predpísaného týždenného pedagogického úväzku učiteľmi na rôznych typoch škôl 1. stupňa (1.—5. roč. ZDŠ) je v percentuálnom zastúpení zachytené v tabuľke 8.

[TABUĽKA 8]

Percentuálne zastúpenie učiteľov prekračujúcich predpísaný pedagogický úväzok

JEDNO- TRIEDKY z N = 79	DVOJ- TRIEDKY z N = 141	TROJ- TRIEDKY z N = 76	ŠTVOR- TRIEDKY z N = 39	PLNOORGANIZOVANÉ ŠKOLY z N = 578	
				na dedinách z N = 397	v mestách z N = 181
93,7	35,5	44,6	33,3	10,2	2,2

Z týchto údajov vidíme, že predpísaný týždenný počet vyučovacích hodín najviac prekročovali učitelia na jednotriedkach a najmenej na plnoorganizovaných školách v mestách.

bb) *Percentuálne zastúpenie učiteľov, ktorí venujú mimoškolskej činnosti týždenne 30 a viac hodín*

Ako sme už uviedli, v dotazníku sme sa pýtali učiteľov, koľko hodín venujú týždenne príprave na vyučovanie, opravám písomných a iných prác žiakov, inej mimoškolskej pedagogickej činnosti, verejno-politickej a osvetovej činnosti v obci, štúdiu odbornej literatúry a štúdiu popri zamestnaní, ak študujú.

Teraz uvedieme porovnávaciu tabuľku, ktorá nám ukáže, koľko učiteľov venovalo týmto činnostiam 30 a viac hodín týždenne v percentuálnom zastúpení v jednotlivých typoch škôl 1. stupňa.

[TABUĽKA 9]

Učitelia, ktorí venujú ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti týždenne 30 a viac hodín (v %-nom pomere)

UČITELIA JEDNO- TRIEDNYCH ŠKÔL z N = 79	UČITELIA DVOJ- TRIEDNYCH ŠKÔL z N = 141	UČITELIA TROJ- TRIEDNYCH ŠKÔL z N = 76	UČITELIA ŠTVOR- TRIEDNYCH ŠKÔL z N = 39	UČITELIA PLNOORGANI- ZOVANÝCH ŠKÔL z N = 578	
				na dedinách z N = 397	v mestách z N = 181
34,0	38,3	34,2	33,3	29,6	30,3

Z tabuľky vidieť, že pokiaľ ide o prekročenie 30 hodín venovaných týždenne uvedeným činnostiam, v percentuálnom zastúpení medzi učiteľmi jednotriednych, dvojtriednych, trojtriednych, štvortriednych a plnoorganizovaných škôl sa nejavia príliš veľké rozdiely. Najviac učiteľov venovalo týždenne týmto činnostiam viac ako 30 hodín na dvojtriednych (38,3 %) a najmenej na plnoorganizovaných dedinských školách (29,6 %).

cc) *Percentuálne zastúpenie učiteľov, ktorí venujú týždenne 48 a menej hodín školským a mimoškolským činnostiam*

Pre poznanie celkového časového zaťaženia učiteľov na školách 1. stupňa je dôležité poznať, koľkí venujú 48 a menej hodín týždenne školským a mimoškolským činnostiam. O tom nás informujú údaje v tabuľke 10.

[TABUĽKA 10]

Percentuálne zastúpenie učiteľov venujúcich týždenne 48 alebo menej hodín školskej a mimoškolskej činnosti

JEDNO- TRIEDNE ŠKOLY z N = 79	DVOJ- TRIEDNE ŠKOLY z N = 141	TROJ- TRIEDNE ŠKOLY z N = 76	ŠTVOR- TRIEDNE ŠKOLY z N = 39	PLNOORGANIZOVANÉ ŠKOLY z N = 578	
				na dedinách z N = 397	v mestách z N = 181
23,0	34,0	42,0	46,0	54,0	47,0

Čísla v tejto tabuľke znázorňujú percentuálne zastúpenie učiteľov na rôznych typoch škôl 1. stupňa, ktorí venovali týždenne týmto činnostiam 48 a menej hodín. Najmenší počet učiteľov, ktorí týmto činnostiam venovali týždenne 48 a menej hodín, je v percentuálnom zastúpení na jednotriedkach a najväčší na plnoorganizovaných školách.

Bolo by však mylné sa domnievať, že až takéto vysoké percento učiteľov zo skúmaných súborov pracuje týždenne menej ako 48 hodín. Učiteľovu prácu ťažko možno merať hodinami. Veď učiteľ vykonáva veľa iných druhov činností, ktoré neboli zachytené v našom dotazníku.

dd) *Percentuálne zastúpenie učiteľov, ktorí venujú týždenne 60 a viac hodín školskej a mimoškolskej činnosti*

Pri vyhodnocovaní získaných údajov sme sa stretli s mnohými prípadmi, v ktorých učitelia udávajú príliš veľké časové zaťaženie činnosťami, na ktoré sme sa v dotazníku pýtali. V tomto smere si všimneme porovnanie

časového zaťaženia skúmaných učiteľov v jednotlivých typoch škôl 1. stupňa. Toto porovnanie poskytuje tabuľka 11.

Z tabuľky vidieť, že na jednotriedkach pracovalo najviac skúmaných učiteľov, ktorí venovali školskej a mimoškolskej činnosti vyše 60 hodín týždenne (28 %), a najmenej na plnoorganizovaných mestských školách.

[TABUĽKA 11]

Percentuálne zastúpenie učiteľov, ktorí venujú týždenne 60 alebo viac hodín školskej a mimoškolskej činnosti

JEDNO- TRIEDNE ŠKOLY z N = 79	DVOJ- TRIEDNE ŠKOLY z N = 141	TROJ- TRIEDNE ŠKOLY z N = 76	ŠTVOR- TRIEDNE ŠKOLY z N = 39	PLNOORGANIZOVANÉ ŠKOLY z N = 578	
				na dedinách z N = 397	v mestách z N = 181
28,0	14,0	12,0	13,0	10,0	7,0

d/ *Časové zaťaženie učiteľov (mužov a žien) na 1. stupni ZDŠ*

Celkový počet skúmaných učiteľov vyučujúcich na 1. stupni ZDŠ bol 913. Z toho bolo 513 učiteľov a 400 učiteliek. Všimnime si najprv celkové časové zaťaženie všetkých učiteľov vyučujúcich na 1. stupni ZDŠ bez ohľadu na to, či vyučovali na málotriednych alebo plnoorganizovaných školách a či išlo o mužov alebo ženy. Sumárne výsledky ich časového zaťaženia týždennými vyučovacími hodinami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou v týždni sú uvedené v tabuľke 12.

V tabuľke 12 vidíme, že z celkového počtu 913 skúmaných učiteľov vyučujúcich na 1. stupni ZDŠ 21 hodín týždenne vyučovalo 56 učiteľov (6,1 %), 22 hodín vyučovalo 21 (2,3 %) učiteľov, 23 hodín 25 (2,7 %) učiteľov atď. Z údajov vyplýva, že 26 hodín (starý pedagogický úväzok) a menej týždenne vyučovalo 698 učiteľov. Je to približne 76,4 % zo skúmaného súboru. Ostatní učitelia prekračovali predpísaný pedagogický úväzok. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 51 učiteľov (cca 5,6 %).

Časové zataženie
učiteľov
a učiteľiek
na 1. stupni ZDS
— celkove

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																			Spo- lu	%		
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39				
0-5																					8	0,9	
5-10			1	2		1	2	2															
10-15			2	6	7	14	3	2					1									35	3,6
15-20	7	2		21	9	64	10	10	2	3		2		2		1						133	14,6
20-25	24	5	7	33	24	90	27	15	9		1	2	1	5	1	1						245	26,8
25-30	10	3	5	34	25	75	21	14		1	2	3	1	3	2							199	21,8
30-35	7	3	3	24	16	52	10	9	1			1	3	1								131	14,3
35	8	8	7	33	20	46	14	10	3	3	1	1	2	2		2					162	17,8	
Spolu	56	21	25	153	101	342	87	62	15	7	4	9	8	13	3	4	1	1	1		913		
%	6,1	2,3	27	167	11,6	37,4	9,5	6,7	1,6	0,7	0,4	1,0	0,9	1,4	0,3	0,4	0,1	0,1	0,1			100,0	

Ďalej vidíme, že z 913 skúmaných učiteľov ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 0—5 hodín týždenne nevenoval nikto, 5—10 hodín venovalo 8 (0,9 %) učiteľov, 10—15 hodín 35 (3,6 %) učiteľov atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam až 293 učiteľov, čo je vyše 32 % z celkového počtu skúmaných osôb.

Keď si ďalej všimneme celkové časové zaťaženie týchto učiteľov pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou, vidíme, že z 913 učiteľov pracovalo na týchto úlohách 48 a menej hodín týždenne 418 osôb (čísla s čiarkami v tabuľke), čo je približne 45,7 %. Ostatní, t. j. 495 (54,3 %) učitelia, pracovali týždenne viac ako 48 hodín. Celkový počet tých učiteľov, ktorí týmto činnostiam venovali týždenne 60 a viac hodín, je 112 (čísla v štvorčekoch v tabuľke), t. j. 12,2 % z celkového súboru skúmaných učiteľov.

e/ *Časové zaťaženie učiteľov na 1. stupni ZDŠ*

Počet skúmaných učiteľov — mužov vyučujúcich na 1. stupni ZDŠ bol 513. Z celkového počtu skúmaných učiteľov (mužov a žien) je to približne 56,2 %. Údaje o ich časovom zaťažení týždennými pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou sú uvedené v tabuľke 13.

Z uvedených údajov vidieť, že z 513 učiteľov 21 hodín týždenne vyučovalo 56 osôb (10,9 %), 22 hodín 18 osôb (3,5 %), 23 hodín 20 osôb (3,9 %) atď. 26 a menej hodín vyučovalo 420 učiteľov (cca 81,8 %). Ostatní učitelia v počte 93 prekračovali predpísaný týždenný pedagogický úväzok. Je to približne 18,2 %. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 31 (cca 6 %) učiteľov.

Z 513 učiteľov 0—5 hodín týždenne ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti nevenoval nik, 5—10 hodín venovali tejto činnosti týždenne 4 (0,8 %) učitelia, 10—15 hodín 11 (2,1 %) učitelia atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam až 191 učiteľov, čo predstavuje približne 37,2 % z celkového počtu skúmaných osôb.

Celkové časové zaťaženie učiteľov (mužov) týždennými pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou vyzeralo

Časové zaťaženie učiteľov na I. stupni ZDŠ — celkove

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																			Spo- lu	%				
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39						
0-5																									
5-10			<u>1</u>			<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>																4	0,8
10-15			<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>							<u>1</u>											11	2,1
15-20	<u>7</u>		<u>1</u>	<u>7</u>		<u>35</u>		<u>4</u>	<u>1</u>	<u>3</u>				2		1								61	11,9
20-25	<u>24</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>13</u>	<u>15</u>	<u>49</u>	<u>12</u>	<u>1</u>	5			1	1	4	1	1								136	26,5
25-30	<u>10</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	21	14	34	13	6			2	1	1	2										110	21,5
30-35	7	3	3	12	10	38	5	2	1			<u>1</u>	<u>1</u>							<u>1</u>				84	16,4
35	8	8	6	22	<u>17</u>	<u>29</u>	<u>6</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>			<u>1</u>	<u>1</u>		<u>2</u>			<u>1</u>	<u>1</u>			107	20,8	
Spolu	56	18	20	77	59	190	37	17	8	4	2	3	5	9	1	4	1	1	1				513		
%	10,9	3,5	3,9	15,0	11,5	37,0	7,4	3,4	1,5	0,8	0,4	0,6	0,9	1,7	0,2	0,8	0,2	0,2	0,2					100,0	

takto: z 513 učiteľov 48 a menej hodín týždenne pracovalo 212 učiteľov (čísla s čiarkami v tabuľke), čo je približne 41,3 %. Ostatní učitelia v počte 301 (58,7 %) pracovali týždenne na uvedených úlohách viac ako 48 hodín. Počet tých učiteľov, ktorí venovali týmto činnostiam týždenne 60 a viac hodín, bol 66 (čísla v štvorčekoch v tabuľke). Je to 12,8 %.

f/ *Časové zaťaženie učiteliek na 1. stupni ZDŠ*

Z celkového počtu skúmaných 913 učiteľov vyučujúcich na 1. stupni ZDŠ bolo 400 (43,8 %) učiteliek. Všimnime si teraz ich časové zaťaženie, aby sme ho potom mohli porovnať s časovým zaťažením ich mužských kolegov.

V tabuľke 14 vidíme, že zo 400 skúmaných učiteliek 22 hodín týždenne vyučovali 3 (0,7 %), 23 hodín 5 (1,3 %), 24 hodín 76 (19,0 %) atď. 26 hodín a menej vyučovalo týždenne 278 učiteliek, čo je 69,5 % z celkového počtu v súbore skúmaných osôb. Ostatné učiteľky v počte 122 (30,5 %) prekračovali starý týždenný pedagogický úväzok. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 20 učiteliek (5 %).

Časové zaťaženie skúmaných učiteliek ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou sa javilo takto: zo 400 skúmaných učiteliek na túto činnosť 0–5 hodín týždenne nevenovala ani jedna, 5–10 hodín venovali 4 (1,0 %) učiteľky, 10–15 hodín venovalo 24 (6,0 %) učiteliek atď. 30 hodín a viac venovalo týmto činnostiam týždenne 102 (25,5 %) učiteliek.

V tabuľke ďalej vidíme, že pedagogickým úväzkom a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti spolu 48 a menej hodín venovalo 204 učiteliek (čísla s čiarkami v tabuľke), čo je 51,0 %. Ostatné učiteľky v počte 196 (49,0 %) pracovali týždenne na týchto úlohách viac ako 48 hodín. Počet učiteliek, ktoré venovali týmto činnostiam týždenne 60 a viac hodín, bol 48 (čísla v štvorčekoch v tabuľke), čiže 12,0 % z celkového súboru.

Údaje, ktoré sme uviedli v tabuľkách 13 a 14, poukazujú osobitne na časové zaťaženie týždennými pedagogickými úväzkami a ostatnou škol-

Časové zaťaženie
učiteľiek na
1. stupni ZDŠ —
celkove

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																	
		22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	Spolu	%	
	0—5																	
	5—10			<u>2</u>			<u>1</u>	<u>1</u>								4	1,0	
	10—15		<u>1</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>10</u>	<u>3</u>	<u>2</u>								24	6,0	
	15—20	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>14</u>	<u>9</u>	<u>29</u>	<u>10</u>	<u>6</u>	<u>1</u>			<u>2</u>				74	18,5	
	20—25	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>20</u>	<u>9</u>	<u>41</u>	<u>15</u>	<u>14</u>	4		1	1		1		109	27,2	
	25—30			13	11	41	8	8		1		2		1	<u>2</u>	87	21,7	
	30—35			12	6	14	5	7					<u>2</u>	<u>1</u>		47	11,8	
	35		1	11	<u>3</u>	<u>17</u>	<u>8</u>	<u>7</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>		55	13,8	
Spolu	3	5	76	42	152	50	45	7	3	2	6	3	4	2	400			
%	0,7	1,3	19,0	10,5	38,0	12,5	11,3	1,8	0,7	0,5	1,5	0,7	1,0	0,5		100,0		

skou a mimoškolskou činnosťou učiteľov a učiteliek, ktoré vyučovali na 1. stupni ZDŠ. V ďalšej časti práce budeme porovnávať prípadné rozdiely medzi časovým zaťažením učiteľov a učiteliek. Budeme si všímať rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami:

- aa) v časovom zaťažení týždennými vyučovacími hodinami;
- bb) v časovom zaťažení ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou;
- cc) v celkovom časovom zaťažení.

aa) *Časové zaťaženie učiteľov a učiteliek 1. stupňa ZDŠ týždennými vyučovacími hodinami*

Rozdiely v časovom zaťažení týždennými vyučovacími hodinami medzi učiteľkami a učiteľmi sú uvedené v porovnávacej tabuľke 15.

V tabuľke 15 vidíme dosť veľký rozdiel v zaťažení týždennými pedagogickými úväzkami medzi učiteľmi a učiteľkami. Prvý stĺpec tejto tabuľky ukazuje, že z celkového počtu skúmaných učiteľov až 81,8 % vyučovalo týždenne podľa predpísaného starého úväzku alebo ešte menej, kým z celkového počtu učiteliek je to „len“ 69,5 %. Druhý stĺpec tabuľky je vlastne iba obrátený pomer uvedených čísiel. Tento rozdiel medzi učiteľmi a učiteľkami sa ešte vypuklejšie prejaví, keď si všimneme v ta-

[TABUĽKA 15]

Časové zaťaženie učiteľov (muži a ženy) na 1. stupni ZDŠ pedagogickými úväzkami

Muži N = 513

Ženy N = 400

UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 26 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA PREKRAČUJÚCI PREDPÍSANÝ PEDAGOGICKÝ ÚVÄZOK (v %-nom pomere)		UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
81,8	69,5	18,2	30,5	6,0	5,0

bučkách 13 a 14 percentuálny pomer učiteľov (tabuľka 13) a percentuálny pomer učiteliek (tabuľka 14), ktorí vyučujú týždenne práve 26 hodín, teda plnia presne starý pedagogický úväzok. V týchto tabuľkách vidíme, že z celkového počtu skúmaných učiteľov 26 hodín týždenne vyučovalo 37,0 % a z učiteliek 38,0 %. Tu teda rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami nie sú. Veľké sú však medzi nimi rozdiely v neplnení pedagogických úväzkov. Percentuálny pomer učiteľov, ktorí si neplnili pedagogické úväzky, t. j. ktorí vyučovali týždenne menej ako 26 hodín, je približne 44,8 % (tabuľka 13), kým u učiteliek je to iba 31,5 % (pozri tabuľku 14).

bb) *Časové zaťaženie učiteľov a učiteliek na 1. stupni ZDŠ ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou*

Rozdiely v časovom zaťažení medzi učiteľmi a učiteľkami 1. stupňa ZDŠ ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou v týždni sú uvedené v tabuľke 16.

[TABUĽKA 16]

Časové zaťaženie učiteľov (mužov a žien) na 1. stupni ZDŠ ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

POČET UČITEĽOV, KTORÍ VENUJÚ 30 A VIAC HODÍN TÝŽDENNE OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	
muži (v %-nom pomere) z N = 513	ženy (v %-nom pomere) z N = 400
37,2	25,5

V porovnávacej tabuľke 16 vidíme, že učitelia vyučujúci na školách 1. stupňa venujú ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti viac času ako učiteľky. Z celkového počtu 513 učiteľov venovalo týmto činnostiam 30 a viac hodín týždenne až 37,2 %, kým zo 400 učiteliek iba 25,5 %.

Z údajov tejto tabuľky teda vyplýva, že učitelia na 1. stupni ZDŠ boli týmito činnosťami viac zaťažovaní ako ich kolegyne.

cc) *Celkové časové zaťaženie učiteľov a učiteliek na 1. stupni ZDŠ*

Na záver kvantitatívnej analýzy časového zaťaženia učiteľov na 1. stupni ZDŠ uvedieme porovnávacie údaje o ich celkovom časovom zaťažení počtom týždenných vyučovacích hodín a počtom hodín, ktoré venovali ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti podľa otázok 2–8 v dotazníku.

[TABUĽKA 17]

Celkové časové zaťaženie učiteľov (mužov i žien) na 1. stupni ZDŠ počtom týždenných vyučovacích hodín a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

N = 913

UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 48 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE VIAC AKO 48 HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
muži z N = 513	ženy z N = 400	muži z N = 513	ženy z N = 400	muži z N = 513	ženy z N = 400
41,3	51,0	58,7	49,0	12,8	12,0

V tabuľke 17 vidieť, že 48 a menej hodín týždenne venovalo spolu týmto činnosťam z 513 skúmaných učiteľov na 1. stupni ZDŠ 41,3 %, ostatní (58,7 %) pracovali týždenne na týchto úlohách viac ako 48 hodín. Zo 400 učiteliek 48 a menej hodín pracovalo 51,0 %, ostatné (49,0 %) pracovali týždenne viac.

Keď porovnáme percentuálne zastúpenie učiteľov a učiteliek, ktorí venovali pedagogickým úväzkom a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti týždenne až 60 a viac hodín, vidíme, že medzi nimi nie je podstatný rozdiel.

Celkove sa ukázalo, že z našich skúmaných súborov boli v čase výskumu učiteľky viac zaťažované týždennými pedagogickými úväzkami ako učitelia, a že naopak, učitelia boli viac zaťažovaní ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou ako ich kolegyně.

Z našich údajov vyplýva záver, že učitelia (spolu muži i ženy) boli v čase výskumu hodne zaťažovaní, ba preťažovaní školskými a mimoškolskými činnosťami.

Z celkového počtu 913 skúmaných osôb až 495, t. j. 54,3 % pracovalo týždenne viac ako 48 hodín, ako o tom svedčia údaje v tabuľke.

ZHRNUTIE

Porovnávacie údaje o časovom zaťažení učiteľov 1. stupňa ZDŠ ukazujú, že:

1. týždennými vyučovacími hodinami boli najviac zaťažení učitelia na jednotriednych školách a najmenej na školách plnoorganizovaných, najmä mestských,

2. školskou a mimoškolskou činnosťou spolu boli najviac zaťažovaní učitelia jednotriednych škôl a najmenej učitelia škôl plnoorganizovaných,

3. týždennými vyučovacími hodinami boli učiteľky 1. stupňa ZDŠ viac zaťažované ako ich kolegovia,

4. školskou a mimoškolskou činnosťou boli učitelia viac zaťažení ako učiteľky,

5. učitelia, ako aj učiteľky na 1. stupni ZDŠ boli časove veľmi zaťažovaní. Z celkového počtu skúmaných osôb až 54,3 % venovalo školským a mimoškolským činnostiam viac ako 48 hodín týždenne.

2/ Časové zaťaženie učiteľov na 2. stupni ZDŠ

Tou istou metodikou sme skúmali aj časové zaťaženie učiteľov na 2. stupni ZDŠ.

Z 2. stupňa ZDŠ sme dostali vyplnené a spracovateľné dotazníky od 714 učiteľov. Z tohto počtu bolo 255 učiteľov z mestských a 459 z dedinských ZDŠ. Školy sme vybrali (za pomoci okresných školských inšpektorov) zo všetkých oblastí Slovenska.

Pri vyhodnocovaní a štatistickom spracovaní získaných údajov sme postupovali podľa týchto kritérií:

- A. Celkové zaťaženie učiteľov v mestách a na dedinách;
- B. Celkové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov v mestách a na dedinách;
- C. Celkové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov v mestách a na dedinách;
- D. Celkové zaťaženie učiteľov podľa pohlavia.

Vyhodnotenie získaných údajov v dotazníku podľa týchto kritérií nám lepšie osvetlí prípadné rozdiely v časovom zaťažení učiteľov školskými i mimoškolskými činnosťami v týždni.

A. ČASOVÉ ZAŤAŽENIE UČITEĽOV 2. STUPŇA ZDŠ CELKOVE

V tejto časti práce uvedieme štatisticky spracované údaje o časovom zaťažení všetkých učiteľov 6.—9. ročníka ZDŠ vcelku, teda bez ohľadu na to, či pôsobia v mestách alebo na dedinách, či sú kvalifikovaní alebo nie, či študujú popri zamestnaní alebo nie a či ide o mužov alebo ženy. Súhrnný počet týchto učiteľov je 714. Aj tu si budeme osobitne všímať počet týždenných vyučovacích hodín učiteľov, počet týždenných hodín venovaných školskej a mimoškolskej činnosti a celkové časové zaťaženie učiteľov v týždni. Údaje sú v tabuľke 18.

Časové zaťaženie
učiteľov
2. stupňa ZDŠ —
celkove

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	Spolu	%
0-5								<u>1</u>								1	0,1
5-10									<u>1</u>							1	0,1
10-15	<u>2</u>		<u>4</u>	<u>5</u>	<u>8</u>	<u>4</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>1</u>							27	3,8
15-20	<u>1</u>		<u>9</u>	<u>7</u>	<u>10</u>	<u>8</u>	<u>12</u>	<u>10</u>	<u>6</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>				67	9,4
20-25	<u>6</u>		<u>20</u>	<u>10</u>	<u>26</u>	<u>17</u>	<u>16</u>	12	9	2	2					120	16,8
25-30	<u>3</u>		19	16	25	29	34	19	10	5	1					161	22,6
30-35	14		15	12	10	20	22	9	<u>12</u>	<u>1</u>					<u>1</u>	116	16,3
35	51	2	7	<u>9</u>	<u>40</u>	<u>33</u>	<u>33</u>	<u>20</u>	<u>22</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>1</u>				221	30,9
Spolu	77	2	74	59	119	111	119	72	61	11	6	2			1	714	
%	10,8	0,3	10,4	8,3	16,7	15,5	16,7	10,1	8,5	1,5	0,8	0,3			0,1		100,0

V tejto tabuľke vidieť, že zo 714 učiteľov 22 hodín týždenne vyučovalo 77 (10,8 %), 23 hodín 2 (0,3 %), 24 hodín 74 učiteľov (10,4 %) atď. Vidíme teda, že z celkového súboru respondentov iba 153 učili týždenne menej alebo práve toľko, koľko predpisovali staré úväzkové normy pre učiteľov 2. stupňa ZDŠ. Z celkového počtu skúmaných učiteľov je to iba 21,4 %. Ostatní učitelia v počte 561 (78,6 %) prekračovali tento týždenný úväzok rôzne. 25 hodín týždenne vyučovalo 59 učiteľov (8,3 %), 26 hodín 119 (16,7 %) atď. Zarážajúco veľký počet predstavujú učitelia, ktorí vyučovali 30 a viac hodín týždenne. Spolu je to až 81 učiteľov (11,3 %).

Pokiaľ ide o časové zaťaženie učiteľov na tomto stupni škôl ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou, tabuľka ukazuje tieto údaje: 0 až 5 hodín týždenne venoval týmto prácam iba 1 učiteľ (0,1 %), 5—10 hodín tiež jeden, 10—15 hodín dvaja učitelia (3,8 %) atď. Veľký počet učiteľov (337) udáva, že týždenne týmto prácam venovali 30 a viac hodín, čo predstavuje 47,2 % z celkového súboru skúmaných osôb.

Keď si všimneme počet týždenných vyučovacích hodín a počet týždenných hodín venovaných školskej a mimoškolskej činnosti spolu, vidíme, že zo 714 skúmaných učiteľov iba 194 (25,7 %) venovali týmto prácam 48 alebo menej hodín týždenne (čísla s čiarkami v tabuľke). Ostatní učitelia v počte 520 (74,3 %) venovali týmto činnostiam viac ako 48 hodín týždenne. Z údajov sme ďalej zistili, že pomerne veľký počet predstavujú učitelia, ktorí školskej a mimoškolskej činnosti venovali týždenne 60 a viac hodín. Počet týchto učiteľov je až 175 (24,5 %). Je to temer štvrtina zo všetkých skúmaných učiteľov. Tieto údaje sa na prvý pohľad zdajú byť prehnané. S vysokým časovým zaťažením učiteľov sa však stretávame aj v zahraničnej literatúre. Napr. americký autor Mc Aulay v r. 1956 udáva výsledky interview so 135 učiteľmi základných nižších stredných škôl, podľa ktorého priemerný týždenný pracovný čas učiteľov v nižších ročníkoch bol 57,5 hodín, v stredných ročníkoch 69 hodín a vo vyšších až 79 hodín.¹

¹ *Mc Aulay: Teacher's Work 1956* (citovanie podľa Grác, J.: O niektorých otázkach a problémoch psychohygieny učiteľského povolania—rukopis)

Nech je už akokoľvek, ale takéto veľké časové zaťaženie štvrtiny skúmaných učiteľov sa musí zákonite odraziť na kvalite ich činnosti.

Toto sú teda údaje v tabuľke 18. Všimnime si teraz, ako vyzerá časové (kvantitatívne) zaťaženie učiteľov týmito prácami osobitne na 2. stupni mestských a osobitne dedinských základných deväťročných škôl. Nasledujúce tabuľky a ich analýzy nám umožnia porovnať prípadné rozdiely v časovom zaťažení učiteľov dedinských a mestských škôl.

a/ *Časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa mestských ZDŠ*

Z rôznych oblastí Slovenska sme dostali vyplnené dotazníky od 255 učiteľov 2. stupňa mestských ZDŠ. Ich údaje sme spracovali a zhrnuli v tabuľke 19.

V tabuľke 19 vidieť, že 22 hodín týždenne vyučovalo 30 učiteľov (11,8 %), 23 hodín nevyučoval ani jeden, 24 hodín vyučovalo 35 učiteľov (13,7 %) atď. Celkový počet učiteľov vyučujúcich 24 a menej hodín týždenne, teda neprekračujúcich starý týždenný pedagogický úväzok, bol iba 65 (25,5 %). Počet učiteľov, ktorí prekračovali starý pedagogický úväzok, je 190, t. j. cca 74,5 %. 30 a viac hodín týždenne vyučovali učitelia na týchto školách v počte 19, čo je 7,4 % zo skúmaných učiteľov.

Pokiaľ ide o časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa mestských ZDŠ ostatnými školskými a mimoškolskými činnosťami, stav je takýto: 0—5 hodín a 5—10 hodín týmto prácam nevenoval ani jeden učiteľ, 10—15 hodín im venovalo 9 učiteľov (3,5 %) atď. Počet učiteľov mestských škôl, ktorí týmto prácam venovali týždenne 30 a viac hodín, bol 102 (44,0 %).

Počet tých mestských učiteľov, ktorí pedagogickému úväzku a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti venovali spolu týždenne do 48 hodín, bol 75 (čísla s čiarkami v tabuľke). Je to 29,4 % zo všetkých skúmaných učiteľov 2. stupňa mestských ZDŠ. Ostatní učitelia, t. j. 180 (70,6 %) venovali týmto prácam týždenne viac ako 48 hodín. Z nich však 52 učitelia boli týmito prácami týždenne zaťažovaní 60 a viac hodín. (Čísla vo štvorčekoch v tabuľke.) Je to cca 20,4 %.

[TABUĽKA 19]

Časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa ZDŠ v mestách

	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN														Spolu	%
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34			
0—5																
5—10																
10—15			4	2	1		2								9	3,5
15—20	1		3	3	6	2	2	6	1		1				25	9,8
20—25	2		8	4	11	9	7	4	2	2	1				50	19,6
25—30			14	6	12	8	10	6	3						59	23,1
30—35	6		6	6	5	8	4	4	3						42	16,5
35	21			2	12	12	11	6	5			1			70	27,5
Spolu	30		35	23	47	39	36	26	14	2	2	1		255		
%	11,8		13,7	9,0	18,4	15,3	14,1	10,2	5,5	0,8	0,8	0,4		100,0		

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI

b/ *Časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa ZDŠ na dedinách*

Učitelia na dedinách pracujú v odlišných spoločenských (kultúrno-ekonomických) podmienkach ako ich mestskí kolegovia. Preto sa právom domnievajú, že ich celkové časové zaťaženie školskými a mimoškolskými povinnosťami je väčšie. Zatiaľ sa však údaje o tom v našej odbornej literatúre neobjavili, a preto sa tieto domnienky nemohli overiť. Preto sme sa usilovali pomocou dotazníkov získať údaje o časovom zaťažení aj u učiteľov na dedinských školách. Tieto údaje vidieť v tabuľke 20.

Z tejto tabuľky môžeme vyčítať, že v čase nášho výskumu zo 459 učiteľov 22 hodín týždenne vyučovalo 47 (10,2 %), 23 hodín 2 (0,5 %), 24 hodín 39 učiteľov (8,5 %) atď. Spolu teda predpísaný pedagogický úväzok neprekročilo 88 (19,3 %) učiteľov. Ostatní učitelia týždenný pedagogický úväzok prekračovali. Spolu ich bolo 371, čiže 80,7 % z celkového súboru.

Počet učiteľov na dedinách školách, ktorí týždenne vyučovali 30 a viac hodín, bol 62, čo je z celkového počtu skúmaných učiteľov 13,5 %. Časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa na dedinských základných deväťročných školách týždennými hodinami venovanými ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti vcelku vyzerá takto: zo 459 učiteľov 0–5 hodín týždenne venoval týmto činnostiam 1 učiteľ (0,2 %), 5–10 hodín tiež jeden, 10–15 hodín im venovalo 18 učiteľov (3,9 %) atď.

Počet tých učiteľov na dedinských školách, ktorí týmto činnostiam venovali 30 a viac hodín týždenne, bol zo 459 až 225, čiže 49 %.

Všimnime si teraz celkový počet učiteľov, ktorí venovali 48 hodín a menej týždenne vyučovacím hodinám a hodinám venovaným školskej a mimoškolskej činnosti.

V tabuľke vidieť (čísla s čiarkami), že zo 459 učiteľov na dedinských ZDŠ venovalo týmto prácam týždenne 48 a menej hodín 119 učiteľov, čiže 25,9 %. Ostatní učitelia v počte 340 (74,1 %) venovali týmto činnostiam týždenne viac ako 48 hodín. Počet učiteľov, ktorí spolu týmto činnostiam venovali týždenne 60 hodín, bol 123 (čísla v štvorčekoch), čiže z celkového počtu skúmaných učiteľov na dedinských ZDŠ to robí cca 26,8 %.

Časové zataženie
učiteľov
2. stupňa ZDŠ
na dedinách

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	Spolu	%
0-5								1								1	0,2
5-10									1							1	0,2
10-15	2			3	7	4		1	1							18	3,9
15-20			6	4	4	6	10	4	5	1	1	1				42	9,2
20-25	4		12	6	15	8	9	8	7		1					70	15,3
25-30	3		5	10	13	21	24	13	7	5	1					102	22,2
30-35	8		9	6	5	12	18	5	9	11						74	16,1
35	30	2	7	7	28	21	22	14	17	2	1					151	32,9
Spolu	47	2	39	36	72	72	83	46	47	9	4	1			1	459	
%	10,3	0,5	8,5	7,8	15,7	15,7	18,1	10,0	10,2	2,0	0,9	0,2			0,2		100,0

Údaje spracované v tabuľkách 19 a 20 poukazujú osobitne na časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa mestských a dedinských základných deväťročných škôl. Tieto údaje sme podrobnejšie analyzovali v uvedených statiach. V záujme ľahšieho pochopenia odlišnosti v časovom zaťažení učiteľov na mestských a dedinských školách školskými a mimoškolskými činnosťami uvedieme porovnávajúce tabuľky a ich výklad postupne takto:

- aa) časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa mestských a dedinských ZDŠ týždennými vyučovacími hodinami;
- bb) časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa mestských a dedinských ZDŠ týždennými hodinami venovanými ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti (2. až 8. otázka v dotazníku);
- cc) celkové časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa mestských a dedinských ZDŠ.

aa) *Časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa mestských a dedinských ZDŠ týždennými vyučovacími hodinami*

Uviedli sme už, že učitelia dedinských škôl pracujú v odlišných podmienkach ako učitelia mestských škôl. Táto odlišnosť sa do istej miery odráža aj v ich týždennom pracovnom zaťažení. Najprv si všimnime, ako sa zaťaženie prejavuje v počte týždenných hodín pedagogických úväzkov u učiteľov mestských a dedinských škôl. Toto pozorovanie poskytne tabuľka 21.

V tabuľke 21 vidieť, že percentuálny počet učiteľov vyučujúcich 24 a menej hodín týždenne bol v mestských základných deväťročných školách väčší ako u učiteľov dedinských škôl. U mestských učiteľov 2. stupňa ZDŠ to bolo až 25,5 %, kým u učiteľov dedinských iba 19,3 %. To bude iste vyplývať z toho, že mnohé mestské základné deväťročné školy učitelia lepšie saturujú ako školy dedinské, a preto viacerí učitelia mestských škôl plnili iba predpísaný pedagogický úväzok, prípadne ho ani neplnili. O tom istom svedčí aj druhý stĺpec tabuľky, z ktorého vidieť percentuálny pomer učiteľov prekračujúcich týždenný pedagogický úväzok. V mestách je to 74,5 % a na dedinách 80,7 % učiteľov.

[TABUĽKA 21]

Časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa mestských a dedinských ZDŠ týždennými vyučovacími hodinami

Mestskí učitelia N = 255
Dedinskí učitelia N = 459

UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 24 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA PREKRAČUJÚCI TÝŽDENNÝ PEDAGOGICKÝ ÚVÄZOK (v %-nom pomere)		UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ
25,5	19,3	74,5	80,7	7,4	13,5

Najväčšiu odlišnosť vidieť v treťom stĺpci tabuľky. Tieto údaje ukazujú, že 30 a viac hodín týždenne vyučovalo v mestských školách iba 7,4 % učiteľov a až 13,5 % učiteľov na školách dedinských. Všetky tri údaje v tejto tabuľke jednoznačne poukazujú na to, že v čase výskumu, pokiaľ ide o časové zaťaženie týždennými vyučovacími hodinami, učitelia 2. stupňa ZDŠ na dedinách boli na tom horšie ako ich kolegovia v mestách.

Pri analýze údajov v tejto tabuľke sme však videli iba časové zaťaženie učiteľov mestských a dedinských ZDŠ týždennými pedagogickými úväzkami. Preto je potrebné porovnať, ako sú títo učitelia zaťažovaní, resp. preťažovaní ostatnými školskými a mimoškolskými činnosťami.

bb) *Časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa mestských a dedinských ZDŠ ostatnými školskými a mimoškolskými činnosťami*

Na rôznych poradách, konferenciách, pedagogických radách, ako aj v súkromných rozhovoroch neraz počujeme od dedinských učiteľov, že oni sú mimoškolskými, verejno-politickými, osvetovými, brigádnickými a inými činnosťami viac zaťažovaní ako učitelia v mestách. Nakoľko je to pravda, dozvieme sa z tabuľky 22.

[TABUĽKA 22]

Časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa ZDŠ v mestách a na dedinách týždennými hodinami venovanými ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti

Mestskí učitelia N = 255
Dedinskí učitelia N = 459

POČET UČITEĽOV, KTORÍ VENUJÚ 30 A VIAC HODÍN TÝŽDENNE OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	
učitelia mestských ZDŠ (v %-nom pomere)	učitelia dedinských ZDŠ (v %-nom pomere)
44,0	49,0

V tejto tabuľke prehľadne vidieť, že z celkového počtu 255 skúmaných učiteľov mestských ZDŠ 44 % venovalo príprave na vyučovanie, oprávám písomných a iných prác žiakov, mimoškolskej činnosti so žiakmi, inej pedagogickej činnosti, verejno-politickej a osvetovej činnosti, štúdiu odbornej literatúry a štúdiu popri zamestnaní (ak študujú) týždenne 30 a viac hodín. Z celkového počtu (459) skúmaných učiteľov 2. stupňa na dedinských ZDŠ venovalo týmto činnostiam týždenne 30 a viac hodín 49 % učiteľov. Teda aj v tejto porovnávajúcej tabuľke vidieť, že učitelia na 2. stupni dedinských ZDŠ sú pomerne viac zaťažovaní ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou ako ich mestskí kolegovia. Všimnime si, aké je celkové zaťaženie učiteľov na 2. stupni ZDŠ počtom týždenných hodín venovaných školskej a mimoškolskej činnosti v mestách a na dedinách.

cc) *Celkové zaťaženie učiteľov na 2. stupni mestských a dedinských ZDŠ*

Ako sú naši učitelia na 2. stupni ZDŠ v mestách a na dedinách časove zaťažovaní pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou v týždni, ilustruje tabuľka 23.

Táto tabuľka ukazuje, že z 255 skúmaných učiteľov mestských ZDŠ 29,4 % venuje týždenne uvedeným činnostiam 48 a menej hodín. Zo

[TABUĽKA 23]

Celkové zaťaženie učiteľov školskými a mimoškolskými činnosťami na 2. stupni mestských a dedinských ZDŠ

Mestskí učitelia N = 255
Dedinskí učitelia N = 459

UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 48 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE VIAC AKO 48 HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ
29,4	25,9	70,6	74,1	20,4	26,8

459 skúmaných dedinských učiteľov to bolo 25,9 %. Viac ako 48 hodín pracovalo týždenne 70,6 % učiteľov mestských ZDŠ a 74,1 % učiteľov dedinských ZDŠ. Najnepriaznivejší je pomer medzi mestskými a dedinskými učiteľmi v treťom stĺpci tabuľky, kde vidieť, že 60 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 20,4 % učiteľov mestských škôl a až 26,8 % učiteľov dedinských škôl.

Vidíme teda, že učitelia na dedinských školách sú pracovne viac zaťažovaní ako učitelia v mestských školách. Výsledky nášho výskumu do veľkej miery zodpovedajú údajom zo Spojených štátov severoamerických, ktoré boli v r. 1954 uverejnené v Správe učiteľskej asociácie zo štátu Kansas a podľa ktorých pracovný týždeň učiteľov mestských základných škôl bol 48 hod. 10 minút a na dedinských základných školách až 51 hod. 21 minút.²

Tieto rozdiely v časovom zaťažení medzi dedinskými a mestskými učiteľmi sme videli aj u učiteľov na plnoorganizovaných mestských a dedinských školách 1. stupňa. Rozdiely sú aj pochopiteľné. Veď predsa učiteľ ešte aj dnes má na dedine iné poslanie ako jeho kolegovia v meste.

² Kansas state Teachers Association: Kansas Teachers Look of Their Professional Load, 1954, str. 20 (citované podľa Grác, J.: O niektorých otázkach a problémoch psychohygieny učiteľského povolania — rukopis)

Učiteľ na dedine sa napr. musí viac angažovať vo verejno-politickej a osvetovej činnosti ako v meste. V meste sú na to aj iné inštitúcie a iné osoby. Na dedine, najmä na menšej, ťažisko tejto práce pripadá učiteľovi. S týmto musí každý učiteľ, ktorý bude na dedine pôsobiť, počítať.

B. ČASOVÉ ZAŤAŽENIE KVALIFIKOVANÝCH UČITEĽOV

Ďalším kritériom, na základe ktorého budeme skúmať časové zaťaženie učiteľov na 2. stupni ZDŠ, je ich kvalifikácia. V tejto časti práce budeme zisťovať, ako sú časove zaťažovaní kvalifikovaní učitelia skutočnými pedagogickými úväzkami a ostatnými školskými a mimoškolskými činnosťami, a to osobitne v mestách a na dedinách.

Najskôr si všimneme týždenné časové zaťaženie týmito prácami u kvalifikovaných učiteľov vcelku a potom osobitne u kvalifikovaných učiteľov na mestských a dedinských základných deväťročných školách.

Časové zaťaženie učiteľov 2. stupňa ZDŠ týždennými pedagogickými úväzkami a ostatnými školskými a mimoškolskými činnosťami vcelku je vyčíslené v tabuľke 24.

Z tejto tabuľky môžeme vyčítať, že zo 714 skúmaných učiteľov na mestských a dedinských ZDŠ malo 433 učiteľov predpísanú pedagogickú kvalifikáciu. Je to iba 60,6 %.

Ďalej vidieť, že zo 433 kvalifikovaných učiteľov 22 hodín týždenne vyučovalo 13 (3,0 %), 23 hodín nikto, 24 hodín 52 učiteľov (12,0 %) atď. Celkový počet učiteľov, ktorí vyučovali týždenne 24 hodín alebo menej, bol 65, t. j. 15 %.

Ostatní učitelia v počte 368 (85 %) starý pedagogický úväzok prekračovali rôzne. 25 hodín týždenne vyučovalo 40 učiteľov (9,2 %), 26 hodín 67 (15,5 %), 27 hodín 70 učiteľov (16,2 %) atď. 30 a viac hodín vyučovalo 60 kvalifikovaných učiteľov, čo z celkového súboru predstavuje cca 13,8 %.

V tabuľke ďalej vidieť, že z celkového počtu kvalifikovaných učiteľov boli ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou časove zaťažovaní takto: 0—5 hodín týždenne venoval tejto činnosti jeden učiteľ (0,2 %), 5 až

【TABUĽKA 24】

Časové zataženie
kvalifikovaných
učiteľov 2. stupňa
ZDŠ vcelku
(na dedinách
a v mestách)

		POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN															Spolu	%
		22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36		
POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VĚNOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	0-5								<u>1</u>							1	0,2	
	5-10																	
	10-15			<u>4</u>	<u>3</u>	<u>5</u>	<u>2</u>	<u>2</u>		<u>1</u>						17	3,9	
	15-20	<u>1</u>		<u>7</u>	<u>4</u>	<u>8</u>	<u>7</u>	<u>12</u>	<u>7</u>	<u>6</u>		<u>2</u>				54	12,5	
	20-25	<u>1</u>		<u>12</u>	<u>4</u>	<u>14</u>	<u>14</u>	<u>12</u>	10	6	1	1				75	17,3	
	25-30	2		13	14	18	17	23	13	7	4	1				112	25,8	
	30-35	6		13	8	4	14	14	6	<u>8</u>	<u>1</u>					<u>1</u>	75	17,3
	35	3		3	<u>7</u>	<u>18</u>	<u>16</u>	<u>17</u>	<u>14</u>	<u>17</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>1</u>				99	22,8
	Spolu	13		52	40	67	70	80	51	45	8	5	1			1	433	
	%	3,0		12,0	9,2	15,5	16,2	18,5	11,8	10,4	1,8	1,2	0,2			0,2	100,0	

10 hodín nikto, 10–15 hodín 17 (3,9 %) učiteľov atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo tejto činnosti 174 (40,2 %) učiteľov.

Pokiaľ ide o časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov na 2. stupni mestských a dedinských ZDŠ spolu týždennými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou, situácia bola v čase výskumu takáto: 48 a menej hodín týždenne venovalo týmto prácam 131 učiteľov (čísla s čiarkami v tabuľke), t. j. približne 30,2 % z celkového súboru respondentov. Ostatní kvalifikovaní učitelia (302, t. j. 69,8 %) pracovali týždenne viac ako 48 hodín.

Celkový počet kvalifikovaných učiteľov, ktorí pracovali týždenne na uvedených úlohách 60 a viac hodín, je 103 (čísla vo štvorčekoch v tabuľke), t. j. 23,8 %.

Toto sú údaje o časovom zaťažení kvalifikovaných učiteľov 2. stupňa mestských a dedinských ZDŠ týždennými povinnosťami. Ďalej si budeme všímať toto časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov osobitne na mestských a osobitne na dedinských základných deväťročných školách. Tieto údaje sú uvedené v tabuľkách 25 a 26.

a/ *Časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov v mestských ZDŠ*

V tabuľke 19 tejto práce sme z mestských ZDŠ spracovali údaje od 255 učiteľov 2. stupňa. Z týchto učiteľov 174 malo predpísanú pedagogickú kvalifikáciu. Je to približne 68,2 % zo všetkých skúmaných učiteľov mestských ZDŠ. Teraz podrobíme analýze údaje od týchto 174 kvalifikovaných učiteľov, ktoré sú spracované v tabuľke 25. V tejto tabuľke vidieť, že zo 174 kvalifikovaných učiteľov na 2. stupni mestských základných deväťročných škôl dvaja (2,9 %) vyučovali týždenne 22 hodín, 23 hodín nevyučoval nikto, 24 hodín vyučovalo 26 (14,9 %) učiteľov atď. Teda spolu 24 hodín a menej vyučovalo 31 učiteľov, čo z celkového súboru v tabuľke uvedených učiteľov je 17,8 %. Ostatní učitelia v počte 143 (82,2 %) prekračovali predpísaný pedagogický úväzok. Z tohto počtu 25 hodín týždenne vyučovalo 17 (9,7 %), 26 hodín 33 (18,9 %), 27 hodín 30 (17,2 %) učiteľov atď. Celkový počet kvalifikovaných uči-

[TABUĽKA 25]

**Časové zataženie
kvalifikovaných
učiteľov
2. stupňa ZDŠ
v mestách**

	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN														Spolu	%
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34			
0—5																
5—10																
10—15			4	2			2								8	4,6
15—20	1		2	2	4	2	2	5	1		1				20	11,5
20—25	1		4	3	8	8	6	3		2	1				36	20,7
25—30			11	5	11	6	9	4	2						48	27,5
30—35	3		5	4	3	7	3	3	2						30	17,2
35				1	7	7	9	3	4			1			32	18,5
Spolu	5		26	17	33	30	31	18	9	2	2	1		174		
%	2,9		14,9	9,7	18,9	17,2	17,8	10,3	5,7	1,1	1,1	0,5		100,0		

**POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ
A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI**

teľov mestských ZDŠ, ktorí vyučovali týždenne 30 a viac hodín, bol 14, t. j. cca 8,0 %.

Ostatnými školskými a mimoškolskými činnosťami boli kvalifikovaní učitelia 2. stupňa mestských ZDŠ časove zaťažení takto: zo 174 skúmaných učiteľov 0—5 a 5—10 hodín týždenne týmto prácam nevenoval nikto, 10—15 hodín im venovalo 8 (4,6 %) učiteľov atď. Počet tých učiteľov, ktorí týmto prácam venovali týždenne 30 a viac hodín, bol 62, t. j. približne 35,7 %.

Keď si všimneme týždenné časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov na 2. stupni mestských ZDŠ pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou spolu, vidíme, že zo 174 učiteľov 48 a menej hodín týždenne pracovalo 58 (33,3 %) učiteľov (čísla s čiarokami v tabuľke). Ostatní učitelia v počte 116 (66,7 %) pracovali týždenne viac ako 48 hodín. Počet tých učiteľov, ktorí venovali týmto prácam týždenne 60 a viac hodín, je 34 (čísla vo štvorčekoch v tabuľke), t. j. približne 19 %.

b/ *Časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov na dedinských ZDŠ*

Údaje na otázky v dotazníku sme dostali od 459 učiteľov vyučujúcich na 2. stupni dedinských základných deväťročných škôl (pozri tabuľku 20). Z tohto počtu bolo kvalifikovaných 258 učiteľov, čo predstavuje približne 58,3 %. Je to skoro o 10 % menej ako na 2. stupni mestských ZDŠ.

Všimnime si teraz, ako sú časove zaťažení títo kvalifikovaní dedinskí učitelia. Tieto údaje sú spracované v tabuľke 26.

V tabuľke vidíme, že z 258 kvalifikovaných dedinských učiteľov škôl 2. stupňa 22 hodín týždenne vyučovalo 8 (3,1 %), 23 hodín nevyučoval nikto, 24 hodín vyučovalo 26 (10,1 %) učiteľov atď. Teda 24 hodín a menej týždenne vyučovalo spolu 34, t. j. približne 13,4 % učiteľov. Ostatní učitelia v počte 224 (86,6 %) vyučovali týždenne viac ako 24 hodín. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 45 učiteľov, t. j. 17,4 % z celkového súboru kvalifikovaných dedinských učiteľov 2. stupňa.

【TABLEKA 26】

Časové zaťaženie
kvalifikovaných
učiteľov
2. stupňa ZDŠ
na dedinách

	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN												Spolu	%	
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			
0—5								1						1	0,4
5—10															
10—15				1	5	2			1					9	3,5
15—20			5	2	4	5	10	2	5		1			34	13,2
20—25			8	1	6	6	6	7	6					40	15,5
25—30	2		2	9	7	11	14	9	5	3	1			63	24,4
30—35	3		8	4	1	7	11	3	6	1				44	17,1
35	3		3	6	11	9	8	11	13	2	1			67	25,9
Spolu	8		26	23	34	40	49	33	36	6	3			258	
%	3,1		10,1	8,9	13,2	15,5	19,0	12,8	13,9	2,3	1,2				100,0

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ
A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI

Počtom týždenných hodín venovaných ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti boli títo učitelia zaťaženi takto: 0—5 hodín týždenne venoval týmto činnostiam jeden (0,4 %), 5—10 hodín nikto, 10—15 hodín 9 (3,5 %) učiteľov atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo týmto prácam 111 učiteľov, čo predstavuje približne 43,0 % z nášho súboru.

Týždenné časové zaťaženie kvalifikovaných dedinských učiteľov škôl 2. stupňa pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou bolo takéto: z 258 učiteľov 48 a menej hodín týždenne venovalo týmto prácam 71 (čísla s čiarkami v tabuľke), t. j. približne 27,5 % učiteľov. Ostatní učitelia v počte 187 (cca 72,5 %) venovali týmto činnostiam týždenne viac ako 48 hodín. Počet tých učiteľov, ktorí boli týmito prácami zaťaženi 60 a viac hodín, je 68 (čísla v štvorčekoch v tabuľke), čo predstavuje približne 26,3 % z daného súboru skúmaných osôb.

Na záver analýzy údajov v tabuľkách 25 a 26 uvidíme v záujme ľahšieho porovnania časového zaťaženia kvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ v mestách a na dedinách aj sumárne tabuľky, v ktorých si budeme postupne všímať:

- aa) časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov na 2. stupni mestských a dedinských ZDŠ týždennými vyučovacími hodinami;
- bb) časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov na 2. stupni mestských a dedinských ZDŠ týždennými hodinami venovanými ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti;
- cc) celkové časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských a dedinských ZDŠ.

aa) *Časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských a dedinských ZDŠ týždennými vyučovacími hodinami*

V tabuľke 27 si budeme všímať, aký je rozdiel v časovom zažžení skutočnými vyučovacími hodinami medzi mestskými a dedinskými učiteľmi. Pôjde nám o porovnanie, v akom pomere vyučovali 24 a menej hodín týždenne mestskí a dedinskí učitelia, v akom pomere prekročovali predpísaný týždenný pedagogický úväzok a v akom pomere vyučovali títo učitelia týždenne 30 a viac hodín.

[TABULKA 27]

Časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských a dedinských ZDŠ týždennými vyučovacími hodinami

Kvalifikovaní mestskí učitelia N = 174

Kvalifikovaní dedinskí učitelia N = 258

UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 24 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA PREKRAČUJÚCI TÝŽDENNÝ PEDAGOGICKÝ ÚVÄZOK (v %-nom pomere)		UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ
17,8	13,4	82,2	86,6	8,0	17,4

V porovnávajúcej tabuľke vidieť, že 24 a menej hodín týždenne vyučovalo 13,4 % dedinských učiteľov a 17,8 % ich mestských kolegov. Percentuálny pomer učiteľov, ktorí prekračovali týždenný pedagogický úväzok, bol u mestských učiteľov 82,2 a u dedinských až 86,6. Najväčší je rozdiel v treťom stĺpci, kde vidíme, že 30 a viac hodín týždenne vyučovali dedinskí učitelia až v 17,4 % pomere, kým mestskí učitelia len v 8,0 % pomere.

Celkový záver z údajov v tejto tabuľke je, že dedinskí kvalifikovaní učitelia na 2. stupni ZDŠ boli časovo viac zaťažení týždennými pedagogickými úväzkami ako ich mestskí kolegovia.

bb) *Časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov na 2. stupni ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou v mestských a dedinských školách*

V tabuľke 28 vyčíslujeme percentuálny pomer kvalifikovaných učiteľov na 2. stupni mestských a dedinských škôl, ktorí venujú týždenne 30 a viac hodín príprave na vyučovanie, oprave písomných alebo iných prác žiakov, mimoškolskej činnosti so žiakmi, inej pedagogickej činnosti, verejnopolitickej a osvetovej činnosti v obci a štúdiu odbornej literatúry.

[TABUĽKA 28]

Časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských a dedinských ZDŠ ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

POČET UČITEĽOV, KTORÍ VENUJÚ 30 A VIAC HODÍN TÝŽDENNE OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	
učitelia mestských ZDŠ (v %-nom pomere) z N = 174	učitelia dedinských ZDŠ (v %-nom pomere) z N = 258
35,7	43,0

Vidíme, že v čase výskumu týmto prácam 30 a viac hodín týždenne venovalo 35,7 % zo skúmaných mestských a 43,0 % zo skúmaných dedinských učiteľov. Ako vidieť, rozdiel v percentuálnom zastúpení je až 7,3 % v neprospech dedinských kvalifikovaných učiteľov.

cc) *Celkové časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov na 2. stupni mestských a dedinských ZDŠ školskými a mimoškolskými činnosťami*

V poslednej porovnávajúcej tabuľke si budeme všímať, ako boli týždenne zaťaženie kvalifikovaní učitelia dovedna pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou, a to osobitne na mestských a na dedinských školách.

Čísla v tabuľke 29 ukazujú, že z celkového počtu skúmaných kvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských základných deväťročných školách 33,3 % venovalo uvedeným činnostiam týždenne 48 a menej hodín. Na dedinských školách týždenne venovalo školským a mimoškolským prácam o 5,8 % učiteľov menej než v mestách.

Percentuálne zastúpenie učiteľov, ktorí venovali pedagogickému úväzku a ostatným školským a mimoškolským činnostiam týždenne viac ako 48 hodín, je v obrátenom pomere: u skúmaných mestských učiteľov je to 66,7 % a u dedinských až 72,5 %.

Najväčší rozdiel medzi kvalifikovanými učiteľmi 2. stupňa ZDŠ v mestách a na dedinách sa ukázal v treťom stĺpci tabuľky. V tomto stĺpci

[TABUĽKA 29]

Časové zaťaženie kvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských (N = 174) a dedinských (N = 258) ZDŠ školskými a mimoškolskými činnosťami

UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 48 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE VIAC AKO 48 HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ
33,3	27,5	66,7	72,5	19	26,3

vidíme, že 60 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam zo skúmaných mestských kvalifikovaných učiteľov iba 19 % a zo skúmaných dedinských učiteľov až 26,3 %. Rozdiel v neprospech dedinských kvalifikovaných učiteľov 2. stupňa je až 7,3 %. Na základe týchto údajov môžeme tvrdiť, že v čase nášho výskumu dedinskí kvalifikovaní učitelia 2. stupňa základných deväťročných škôl boli vo väčšom percentuálnom pomere zaťažení ako učitelia mestských škôl.

C. ČASOVÉ ZAŤAŽENIE NEKVALIFIKOVANÝCH UČITEĽOV 2. STUPŇA ZDŠ

V tejto časti práce si budeme všímať:

- časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa vcelku;
- časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa v mestách;
- časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na dedinách

a/ Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni ZDŠ vcelku

V dotazníku sme osobitne zisťovali týždenné časové zaťaženie učiteľov na 2. stupni ZDŠ, ktorí nemajú predpísanú kvalifikáciu. Robili sme to preto, aby sme zistili, ako boli títo učitelia zaťažení v porovnaní s kvalifikovanými učiteľmi.

Časové zataženie
ne kvalifikovaných
učiteľov
2. stupňa ZDŠ
v celku
(na dedinách
a v mestách)

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN												Spolu	%	
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			
0—5															
5—10									1					1	0,3
10—15	2			2	3	2		1						10	3,5
15—20			2	3	2	1		3		1		1		13	4,6
20—25	5		8	6	12	3	4	2	3	1	1			45	16,0
25—30	1		6	2	7	12	11	6	3	1				49	17,4
30—35	8		2	4	6	6	8	3	4					41	14,6
35	48	2	4	2	22	17	16	6	5					122	43,4
Spolu	64	2	22	19	52	41	39	21	16	3	1	1		281	
%	22,8	0,7	7,8	6,7	18,8	14,6	13,9	7,5	5,7	1,0	0,3	0,3			100,0

V tejto tabuľke vidieť, že zo 714 skúmaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ až 281 nemá predpísanú kvalifikáciu. Z celkového súboru respondentov je to až 39,4 %.

Údaje v tabuľke ukazujú, že z 281 nekvalifikovaných učiteľov 22 hodín týždenne vyučovalo 64 (22,8 %), 23 hodín dvaja (0,7 %), 24 hodín 22 (7,8 %) učiteľov atď. Spolu teda 24 hodín (starý pedagogický úväzok) a menej týždenne vyučovalo 88 učiteľov. Z celkového počtu je to cca 38,2 %. Ostatní učitelia v počte 193 (približne 61,8 %) prekračovali predpísaný týždenný pedagogický úväzok. Celkový počet tých nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ, ktorí týždenne vyučovali 30 a viac hodín, je 20, t. j. 7,1 %.

Keď si všimneme týždenné časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou, vidíme, že z 281 skúmaných osôb 0—5 hodín týždenne nevenoval týmto prácam nikto, 5—10 hodín im venoval 1 (0,3 %), 10—15 hodín im venovalo 10 (3,5 %) učiteľov atď.

Vyššie 30 hodín týždenne venovalo ostatným školským a mimoškolským činnostiam až 163 učiteľov, čo predstavuje približne 58 % zo skúmaného súboru pokusných osôb.

Pokiaľ ide o týždenné časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa počtom skutočných vyučovacích hodín a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou spolu, výsledky ukázali, že v čase výskumu venovalo týmto prácam týždenne 48 a menej hodín 60 (čísla s čiarkami v tabuľke), t. j. približne 21 % skúmaných učiteľov. Ostatní učitelia pracovali týždenne viac ako 48 hodín.

Počet nekvalifikovaných učiteľov, ktorí venovali pedagogickému úväzku a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 60 a viac hodín týždenne, bol 72 (čísla vo štvorčekoch v tabuľke), t. j. 25,6 %, čo predstavuje viac ako štvrtinu všetkých nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ.

Porovnajme teraz týždenné časové zaťaženie *nekvalifikovaných* učiteľov 2. stupňa ZDŠ s týždenným časovým zaťažením *kvalifikovaných* učiteľov vcelku. Pri tomto porovnaní si budeme všímať:

- aa) časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov týždennými vyučovacími hodinami;

- bb) časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou;
- cc) celkové časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov.

aa) *Časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov týždennými vyučovacími hodinami*

Porovnávacie údaje o časovom zaťažení týždennými pedagogickými úväzkami v percentuálnom zastúpení zo skúmaných súborov kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov vyučujúcich na 2. stupni základných deväťročných škôl celkove sú uvedené v tabuľke 31.

[TABUĽKA 31]

Časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa týždennými vyučovacími hodinami

Kvalifikovaní učitelia N = 433
Nekvalifikovaní učitelia N = 281

UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 24 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA PREKRAČUJÚCI TÝŽDENNÝ PEDAGOGICKÝ ÚVÄZOK (v %-nom pomere)		UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
kvalifikovaní	nekvalifikovaní	kvalifikovaní	nekvalifikovaní	kvalifikovaní	nekvalifikovaní
15,0	38,2	85,0	61,8	13,8	7,1

V tejto tabuľke vidieť, že 24 a menej hodín vyučovalo týždenne 15,0 % zo skúmaných nekvalifikovaných učiteľov. Obrátený je percentuálny pomer učiteľov, ktorí prekračovali predpísaný pedagogický úväzok. Zo skúmaných kvalifikovaných učiteľov to bolo 85,0 % a zo skúmaných nekvalifikovaných učiteľov 61,8 %. V treťom stĺpci tabuľky vidieť, že 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 13,8 % kvalifikovaných učiteľov a 7,1 % nekvalifikovaných učiteľov.

Pri porovnávaní údajov tejto tabuľky vidíme, že pedagogickými úväz-
kami boli vo väčšom počte zatažení kvalifikovaní učitelia. Napriek tomu
je zarážajúce, že až 61,8 % zo skúmaných nekvalifikovaných učiteľov
prekračovalo predpísaný pedagogický úväzok, a najmä to, že 30 a viac
hodín týždenne vyučovalo 7,1 % týchto učiteľov.

bb) *Časové zataženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov ostatnou
školskou a mimoškolskou činnosťou*

V tomto odseku porovnáваме týždenné časové zataženie kvalifikovaných
a nekvalifikovaných učiteľov ostatnou školskou a mimoškolskou činnos-
ťou (2. – 8. otázka v dotazníku).

[TABUĽKA 32]

**Časové zataženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ
ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou**

POČET UČITEĽOV, KTORÍ VENUJÚ TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	
kvalifikovaní učitelia z N = 433	nekvalifikovaní učitelia z N = 281
40,2	58,0

V tejto tabuľke vidieť, že 30 a viac hodín týždenne venovalo ostatnej
školskej a mimoškolskej činnosti 40,2 % zo súboru skúmaných nekvali-
fikovaných učiteľov. Tento vysoký percentuálny pomer nekvalifika-
vaných učiteľov, ktorí venovali týmto činnostiam 30 a viac hodín týždenne,
bol daný pravdepodobne tým, že z 281 skúmaných osôb 145 (približne
51,6 %) študovalo na vysokých školách popri zamestnaní, čo znamenalo
veľké časové zataženie.

cc) *Celkové časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov*

Na záver porovnávania časového zaťaženia kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni základných deväťročných škôl uvedieme údaje o ich celkovom časovom zaťažení pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou v týždni. Tieto údaje sú v tabuľke 33.

[TABUĽKA 33]

Celkové časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ školskými a mimoškolskými činnosťami v týždni

UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 48 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE VIAC AKO 48 HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
kvalifikovaní	nekvalifikovaní	kvalifikovaní	nekvalifikovaní	kvalifikovaní	nekvalifikovaní
30,2	21,0	69,8	79,0	23,8	25,6

Aj tu vidíme dosť veľké rozdiely medzi celkovým časovým zaťažením kvalifikovaných a nekvalifikovaných učiteľov. Údaje v prvom stĺpci tabuľky ukazujú, že zo skúmaných kvalifikovaných učiteľov týždenne až 30,2 % pracovalo 48 a menej hodín, kým z nekvalifikovaných je to iba 21,0 %. Rozdiel v percentuálnom pomere je až 9,2 %. Druhý stĺpec ukazuje obrátený pomer; 48 a viac hodín týždenne pracovalo v uvedených činnostiach 69,8 % kvalifikovaných učiteľov a až 79,0 % nekvalifikovaných učiteľov. V treťom stĺpci rozdiely nie sú veľké (1,8 %).

b/ *Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských ZDŠ*

V predchádzajúcej časti sme uviedli a analyzovali časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa základných deväťročných škôl vcelku, t. j. spolu mestských a dedinských učiteľov. Teraz si budeme všímať;

ako sú časove zaťažení mestskí a potom dedinskí nekvalifikovaní učitelia vyučujúci v 6. – 9. ročníku ZDŠ.

V tabuľke uvádzame údaje od 81 nekvalifikovaných mestských učiteľov. Teda z celkového počtu 255 skúmaných mestských učiteľov 2. stupňa ZDŠ bolo v čase nášho výskumu 81 nekvalifikovaných, čo predstavuje približne 31,7 %. Je to pomerne veľké percento.

[TABUĽKA 34]

Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ v mestách

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN										Spolu	%
	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
0—5												
5—10												
10—15					1						1	0,1
15—20			1	1	2			1			5	6,1
20—25	1		4	1	3	1	1	1	2		14	17,4
25—30			3	1	1	2	1	2	1		11	13,6
30—35	3		1	2	2	1	1	1	1		12	14,8
35	21			1	5	5	2	3	1		38	47,0
Spolu	25		9	6	14	9	5	8	5		81	
%	30,9		11,1	7,4	17,4	11,1	6,1	9,9	6,1			100,0

Pri analýze výsledkov v tabuľke vidieť, že z 81 nekvalifikovaných mestských učiteľov 22 hodín týždenne vyučovalo 25 (30,9 %), 23 hodín nevyučoval nikto, 24 hodín vyučovalo 9 (11,1 %) učiteľov atď. 24 hodín a menej vyučovalo 34 učiteľov. Z celkového skúmaného súboru nekvalifikovaných učiteľov je to 42,0 %. Ostatní učitelia (58 %) prekročovali

týždenný pedagogický úväzok. 30 hodín týždenne vyučovalo 5 (6,1 %) nekvalifikovaných učiteľov.

Ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou boli títo učitelia časove zaťažení takto: 0—5 a 5—10 hodín týždenne nevenoval týmto činnostiam ani jeden učiteľ, 10—15 hodín im venoval 1 (0,1 %) učiteľ atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 50 učiteľov. Z 81 skúmaných učiteľov je to približne 61,8 %. (Boli to väčšinou tí nekvalifikovaní učitelia, ktorí študovali na vysokej škole popri zamestnaní. Počet študujúcich bol až 47, t. j. vyše 58 % zo skúmaného súboru nekvalifikovaných mestských učiteľov 2. stupňa ZDŠ.)

Pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou boli nekvalifikovaní mestskí učitelia 2. stupňa ZDŠ časove zaťažení takto: 48 a menej hodín venovalo týmto úlohám 16, t. j. cca 19,7 % učiteľov (čísla s čiarkami v tabuľke). Z 81 nekvalifikovaných mestských učiteľov viac ako 48 hodín pracovalo týždenne 65 učiteľov (80,3 %) a viac ako 60 hodín 18 učiteľov (čísla vo štvorčekoch v tabuľke). Je to 22,2, %.

c/ *Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni dedinských ZDŠ*

V čase nášho výskumu zo 459 učiteľov 2. stupňa dedinských ZDŠ, ktorí nám vyplnili dotazníky, až 200 bolo nekvalifikovaných, čo predstavuje približne 43,6 % zo skúmaného súboru. Videli sme, že na 2. stupni mestských ZDŠ to bolo 31,7 %.

V tabuľke 35 vidieť, že z 200 nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ na dedinách 22 hodín týždenne vyučovalo 39 (19,5 %), 23 hodín vyučovali 2 (1,0 %), 24 hodín 13 (6,5 %) učiteľov atď. Teda 24 a menej hodín týždenne vyučovalo 54 (27 %) učiteľov. Z celkového počtu skúmaných nekvalifikovaných učiteľov 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 16 (8,0 %) učiteľov.

V tabuľke ďalej vidieť, že z 200 skúmaných učiteľov 0—5 hodín týždenne nevenoval ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti ani jeden, 5—10 hodín venoval 1 (0,5 %), 10—15 hodín venovalo 9 (4,5 %) učiteľov atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam až 113

Časové zataženie
nequalifikovaných
učiteľov 2. stupňa
ZDŠ na dedinách

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN												Spolu	%	
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			
0—5															
5—10									1					1	0,5
10—15	2			2	2	2		1						9	4,5
15—20			1	2		1		2		1		1		8	4,0
20—25	4		4	5	9	2	3	1	1		1			30	15,0
25—30	1		3	1	6	10	10	4	2	2				39	19,5
30—35	5		1	2	4	5	7	2	3					29	14,5
35	27	2	4	1	17	12	14	3	4					84	42,0
Spolu	39	2	13	13	38	32	34	13	11	3	1	1		200	
%	19,5	1,0	6,5	6,5	19,0	16,0	17,0	6,5	5,5	1,5	0,5	0,5			100,0

(56,5 %) učiteľov. K tomuto veľkému percentu prispeli nekvalifikovaní učitelia, ktorí študovali na vysokých školách popri zamestnaní. V čase výskumu ich bolo z 200 skúmaných učiteľov až 98 (49 %).

Pokiaľ ide o celkové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ na dedinách počtom týždenných vyučovacích hodín a počtom týždenných hodín venovaných ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti, je stav takýto: z 200 skúmaných učiteľov tejto činnosti 48 a menej hodín venovalo týždenne 45 učiteľov (čísla s čiarkami v tabuľke), t. j. 22,5 %. Ostatní venovali tejto činnosti týždenne viac ako 48 hodín. Počet učiteľov, ktorí tejto činnosti venovali týždenne 60 a viac hodín, bol 54 (čísla v štvorčekoch v tabuľke), t. j. 27 % z celkového súboru skúmaných učiteľov.

Záverom tejto časti práce porovnáme ešte časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni *mestských* a *dedinských* ZDŠ, a to tiež pokiaľ ide o ich:

- aa) časové zaťaženie týždennými vyučovacími hodinami,
- bb) časové zaťaženie ostatnými školskými a mimoškolskými činnosťami,
- cc) celkové časové zaťaženie pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou.

aa) *Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni mestských a dedinských ZDŠ týždennými vyučovacími hodinami*

V tabuľke 36 vidieť, že nekvalifikovaní učitelia 2. stupňa na mestských ZDŠ neboli týždennými vyučovacími hodinami časovo tak veľmi zaťažení ako ich dedinskí nekvalifikovaní partneri. V meste až o 15 % viac učiteľov učilo 24 a menej hodín týždenne. Aj v ostatných stĺpcoch sú priaznivejšie pomery v prospech mestských nekvalifikovaných učiteľov.

bb) *Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských a dedinských ZDŠ ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou*

Tu si budeme všímať, koľko nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských a dedinských školách venovalo týždenne 30 a viac hodín ostatným školským a mimoškolským činnostiam (príprave na vyučova-

[TABUĽKA 36]

Časové zaťaženie nekvalifikovaných mestských a dedinských učiteľov 2. stupňa pedagogickými úväzkami

Nekvalifikovaní mestskí učitelia N = 81

Nekvalifikovaní dedinskí učitelia N = 200

UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 24 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA PREKRAČUJÚCI PREDPÍSANÝ PEDAGOGICKÝ ÚVÄZOK (v %-nom pomere)		UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ
42,0	27,0	58,0	73,0	6,1	8,0

[TABUĽKA 37]

Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

POČET UČITEĽOV, KTORÍ VENUJÚ 30 A VIAC HODÍN TÝŽDENNE OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	
mestskí učitelia (v %-nom pomere) z N = 81	dedinskí učitelia (v %-nom pomere) z N = 200
61,8	56,5

nie, opravám písomných a iných prác žiakov, mimoškolskej činnosti so žiakmi, inej pedagogickej práci, verejno-politickej a osvetovej práci v obci, štúdiu odbornej literatúry, štúdiu popri zamestnaní spolu). Sumárne výsledky týchto údajov sú uvedené v tabuľke 37.

Tabuľka 37 nám prezrádza, že mestskí nekvalifikovaní učitelia 30 a viac hodín týždenne venovali týmto činnostiam vo vyššom percentuálnom pomere ako dedinskí učitelia. Bolo to pravdepodobne preto, lebo zo všetkých skúmaných mestských nekvalifikovaných učiteľov

2. stupňa až 61,8 % študovalo popri zamestnaní, čo im zabralo veľa času na štúdium, kým z dedinských nekvalifikovaných učiteľov študovalo iba 49 %.

cc) *Celkové časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských a dedinských ZDŠ*

V tejto časti nám pôjde o to, aby sme zistili celkové časové zaťaženie všetkých nekvalifikovaných učiteľov školskou, ako aj ostatnou týždennou činnosťou. Percentuálne pomery týchto údajov u nekvalifikovaných mestských a dedinských učiteľov vidíme v tabuľke 38.

[TABUĽKA 38]

Celkové časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa na mestských a dedinských ZDŠ počtom týždenných vyučovacích hodín a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 48 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE VIAC AKO 48 HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ	na mestských ZDŠ	na dedinských ZDŠ
19,7	22,5	80,3	77,5	22,2	27,0

Vidíme, že 48 a menej hodín týždenne venovali nekvalifikovaní učitelia vyučovacím hodinám a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti takto: na mestských školách v percentuálnom pomere 19,7 a na dedinských školách 22,5. Obrátený je pomer učiteľov, ktorí venujú týmto činnostiam týždenne viac ako 48 hodín. Pokiaľ ide o celkové týždenné časové zaťaženie týchto učiteľov uvedenými činnosťami, vidíme, že mestskí učitelia 60 a viac hodín pracujú v 22,2% pomere, kým dedinskí učitelia až 27,0% pomere.

Teda tabuľka 38 nám ukazuje, že v prvých dvoch stĺpcoch sú na tom časove lepšie dedinskí nekvalifikovaní učitelia, ale údaje v treťom stĺpci ukazujú ich väčšie časové zaťaženie v percentuálnom pomere.

d/ *Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni ZDŠ, ktorí študujú popri zamestnaní*

Z celkového počtu skúmaných učiteľov na 2. stupni ZDŠ až 281 nemalo predpísanú pedagogickú kvalifikáciu. Je to približne 39,3 %. Z 281 nekvalifikovaných učiteľov si v čase nášho výskumu získavalo kvalifikáciu štúdiom popri zamestnaní 145 (51,5 %).

V tejto časti práce si budeme všímať časové zaťaženie učiteľov na 2. stupni ZDŠ, ktorí študujú popri zamestnaní. Údaje o ich časovom zaťažení sú uvedené v tabuľke 39.

V tabuľke 39 vidieť, že z celkového počtu 145 skúmaných nekvalifikovaných učiteľov, ktorí študovali popri zamestnaní na pedagogických fakultách, 22 hodín týždenne vyučovalo 62 učiteľov (42,8 %), 23 hodín vyučovali 2 (1,4 %), 24 hodín 5 (3,4 %) atď. Celkový počet nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni ZDŠ, ktorí študovali a ktorí týždenne vyučovali 24 a menej hodín, bol 69, t. j. 47,6 %. Ostatní učitelia (52,4 %) prekračovali starý pedagogický úväzok. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 7 učiteľov (4,8 %).

0–5, 5–10, 10–15 hodín týždenne nevenoval nik ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti, 15–20 hodín venoval týždenne tejto činnosti iba 1 učiteľ (0,7 %) atď. Zo 145 nekvalifikovaných učiteľov, ktorí študovali popri zamestnaní, 30 a viac hodín týždenne venovalo ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti až 126 (cca 87 %) učiteľov.

Pokiaľ ide o celkové časové zaťaženie týchto učiteľov týždennými pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou, stav bol takýto:

48 a menej hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 11 (7,6 %) učiteľov (čísla s čiarkami v tabuľke). 60 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 50 učiteľov (čísla vo štvorčekoch v tabuľke), čo je približne 34,5 %.

Časové zataženie
nekvifikovaných
učiteľov 2. stupňa
ZDŠ, ktorí
študujú

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN											
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Spolu	%
0—5												
5—10												
10—15												
15—20										<u>1</u>	1	0,7
20—25	<u>5</u>		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>		<u>1</u>		1	1	12	8,3
25—30	1				2	3					6	4,1
30—35	8		2	3	4	2	4	1			24	16,6
35	48	2	2		<u>18</u>	<u>14</u>	<u>9</u>	<u>5</u>	<u>4</u>		102	70,3
Spolu	62	2	5	5	25	19	14	6	5	2	145	
%	42,8	1,4	3,4	3,4	17,3	13,1	9,7	4,1	3,4	1,4		100,0

e/ *Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni ZDŠ, ktorí neštudujú*

Z celkového počtu 281 nekvalifikovaných učiteľov vyučujúcich na 2. stupni ZDŠ si až 136 učiteľov v čase nášho výskumu nezískavalo predpísanú pedagogickú kvalifikáciu. Je to približne 48,4 %. O ich časovom zaťažení svedčia údaje v tabuľke 40.

Táto tabuľka ukazuje, že z celkového počtu 136 nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ 22 hodín týždenne vyučovali 2 učitelia (1,5 %), 23 hodín nevyučoval nik, 24 hodín vyučovalo 17 (12,5 %) učiteľov atď. Počet nekvalifikovaných a neštudujúcich učiteľov na 2. stupni ZDŠ, ktorí učili týždenne 24 a menej hodín, bol 19 (13,9 %). Ostatní, t. j. 86,1 %, prekračovali predpísaný týždenný pedagogický úväzok. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 14 učiteľov, čo predstavuje 10,4 % zo skúmaných osôb.

V tabuľke ďalej vidíme, že zo 136 skúmaných osôb ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 0–5 hodín týždenne nevenoval nik, 5–10 hodín venoval týmto činnostiam 1 učiteľ (0,7 %), 10–15 hodín im venovalo 10 (7,4 %) učiteľov atď. 30 a viac hodín venovalo týmto činnostiam 37 (27,2 %) učiteľov. Celkové časové zaťaženie týchto učiteľov týždennými pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou bolo takéto: 48 a menej hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 51 učiteľov (čísla s čiarkami v tabuľke). Je to 37,5 %. 60 a viac hodín týždenne pracovalo na týchto činnostiach 22 učiteľov (čísla vo štvorčekoch v tabuľke), čo je 16,2 % z daného súboru nekvalifikovaných učiteľov, ktorí neštudovali popri zamestnaní.

V ďalších statiach tejto kapitoly porovnáme časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov, ktorí študovali popri zamestnaní, so zaťažením tých, ktorí si nezískavali predpísanú kvalifikáciu. Porovnanie budeme robiť aj tu podľa týchto kritérií:

- aa) časové zaťaženie týždennými pedagogickými úväzkami,
- bb) časové zaťaženie ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou,
- cc) celkové časové zaťaženie.

Časové zataženie
nekalifikovaných
učiteľov
2. stupňa ZDŠ,
ktorí neštudujú
(na dedinách
a v mestách)

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN												Spolu	%		
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33				
0—5																
5—10									<u>1</u>					1	0,7	
10—15	<u>2</u>			<u>2</u>	<u>3</u>	<u>2</u>		<u>1</u>						10	7,4	
15—20			<u>2</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>		<u>3</u>				<u>1</u>		12	8,8	
20—25			<u>7</u>	<u>4</u>	<u>11</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	2	2		1			33	24,2	
25—30			6	2	5	9	11	6	3	1				43	31,6	
30—35				1	2	4	4	2	<u>4</u>					17	12,5	
35			2	<u>2</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>7</u>	<u>1</u>	<u>1</u>					20	14,8	
Spolu	2		17	14	27	22	25	15	11	1	1	1		136		
%	1,5		12,5	10,4	19,8	16,2	18,4	11,0	8,1	0,7	0,7	0,7			100,0	

aa) *Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov týždennými pedagogickými úväzkami*

Mnohí nekvalifikovaní učitelia, ktorí študujú popri zamestnaní, často sa sťažujú, že nie vždy majú pochopenie zo strany ostatných kolegov a riaditeľstiev pre ich štúdium na vysokých školách, že im nevychádzajú v ústrety pri úväzkoch, že im dávajú veľký počet nadpočetných hodín a pod. Riaditelia škôl však naopak často tvrdia, že učitelia študujúci popri zamestnaní sa veľmi často dožadujú nadpočetných hodín z finančných dôvodov. O tom, ako sú nekvalifikovaní učitelia na 2. stupni ZDŠ, ktorí študujú popri zamestnaní, zaťažovaní týždenným počtom vyučovacích hodín v porovnaní s tými, ktorí neštudujú, svedčí porovnávací tabuľka 41.

[TABUĽKA 41]

Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ týždennými vyučovacími hodinami

Študujúci N = 145
Neštudujúci N = 136

POČET UČITEĽOV, KTORÍ VYUČUJÚ TÝŽDENNE 24 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		POČET UČITEĽOV PREKRAČUJÚCICH TÝŽDENNÝ PEDAGOGICKÝ ÚVÄZOK (v %-nom pomere)		POČET UČITEĽOV, KTORÍ VYUČUJÚ TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
študujúci	neštudujúci	študujúci	neštudujúci	študujúci	neštudujúci
47,6	13,9	52,4	86,1	4,8	10,4

V tejto tabuľke vidíme, že z celkového počtu skúmaných nekvalifikovaných učiteľov, ktorí študovali popri zamestnaní, 47,6 % malo 24 a menej hodín týždenne, kým z učiteľov, ktorí neštudovali, len 13,9 %. Vidíme teda, že zo študujúcich vyše polovica (52,4 %) prekračovala starý pedagogický úväzok napriek tomu, že títo učitelia boli veľmi zaťažovaní aj svojimi študijnými povinnosťami. Percentuálny pomer uči-

teľov študujúcich popri zamestnaní, ktorí vyučovali týždenne 30 a viac hodín, bol 4,8 % a pri neštudujúcich 10,4 %. Táto tabuľka teda ukazuje, že týždennými pedagogickými úväzkami boli vo väčšom počte zaťažovaní tí nekvalifikovaní učitelia, ktorí si nezískavali pedagogickú kvalifikáciu

bb) *Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni ZDŠ ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou*

V ďalšom si všimneme a porovnáme, ako boli časove zaťaženi ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou nekvalifikovaní učitelia, ktorí študovali popri zamestnaní, v porovnaní s tými, ktorí neštudovali. Tieto porovnávacie údaje sú v tabuľke 42.

[TABUĽKA 42]

Časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

POČET NEKVALIFIKOVANÝCH UČITEĽOV, KTORÍ VENUJÚ TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI (v %-nom pomere)	
študujúci z N = 145	neštudujúci z N = 136
87,0	27,2

Vidíme, že zo skúmaných nekvalifikovaných učiteľov vyučujúcich na 2. stupni ZDŠ, ktorí študovali popri zamestnaní, 30 a viac hodín týždenne venovalo ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti približne 87,0 % a z nekvalifikovaných, ktorí neštudovali na vysokej škole, len 27,2 %. Tento veľký rozdiel v percentuálnom pomere v neprospech študujúcich je daný tým, že nekvalifikovaní učitelia, ktorí študovali popri zamestnaní, vo veľkom počte sa museli venovať svojim študijným povinnostiam. Tieto povinnosti ich neštudujúci kolegovia nemali.

- cc) *Celkové časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni ZDŠ pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou*

Záverom pri časovej analýze nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni ZDŠ porovnáme celkové časové zaťaženie tých, ktorí v čase nášho výskumu študovali popri zamestnaní, so zaťažením tých, ktorí neštudovali. Tieto údaje sú v tabuľke 43.

[TABUĽKA 43]

Celkové časové zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov na 2. stupni ZDŠ

UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 48 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE VIAC AKO 48 HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
študujúci	neštudujúci	študujúci	neštudujúci	študujúci	neštudujúci
7,6	37,5	92,4	62,5	34,5	16,2

V tabuľke 43 vidíme, že vyučovacím hodinám a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti zo skúmaných nekvalifikovaných, ale študujúcich učiteľov 48 a menej hodín venovalo iba 7,6 % a z neštudujúcich až 37,5 %. Z učiteľov študujúcich popri zamestnaní venovalo týmto činnostiam viac ako 48 hodín až 92,4 %, kým z neštudujúcich „len“ 62,5 %. V treťom stĺpci tabuľky vidieť, že z nekvalifikovaných, ale študujúcich týždenne 60 a viac hodín pracovalo 34,5 % a z neštudujúcich 16,2 %. Čísla v tabuľke 43 preukazne dokazujú väčšie týždenné zaťaženie nekvalifikovaných učiteľov, ktorí študovali popri zamestnaní, v porovnaní s tými, ktorí neštudovali. Vidieť teda, že štúdium popri zamestnaní má na učiteľov veľké časové nároky a neraz môže viesť k prílišnému preťažovaniu, ktoré môže byť príčinou ich chronickej únavy. Ako vieme, chronická únava býva často príčinou rôznych ochorení, najmä neuro-psychických. Preto by sa mala učiteľom študujúcim popri zamestnaní

venovať zvýšená pozornosť najmä v tom, aby sa im na pracovisku utvárali lepšie podmienky na štúdium. Táto požiadavka je podopretá aj tým, že učitelia študujúci popri zamestnaní — okrem toho, že často dochádzajú na konzultácie v sobotu — veľkú časť školských prázdnin obetujú na letné sústredenie a ešte väčšiu prípravám na skúšky, a tak ani v čase pracovného voľna sa nemôžu dostatočne zotaviť z celotýždennej a celoročnej únavy.

D. ČASOVÉ ZAŤAŽENIE UČITEĽOV 2. STUPŇA ZDŠ PODĽA POHLAVIA

Z celkového počtu 714 skúmaných učiteľov vyučujúcich na 2. stupni základných deväťročných škôl či už v mestách alebo na dedinách bolo 331 mužov (cca 46,3 %) a 383 žien (53,7 %). O ich celkovom časovom zaťažení sme sa dozvedeli už z predchádzajúcich častí tejto práce. Teraz si budeme všímať rozdiely v časovom zaťažení medzi učiteľmi a učiteľkami, a to najskôr osobitne a potom uvedieme tieto údaje v porovnávacích tabuľkách.

a/ *Časové zaťaženie učiteľov na 2. stupni ZDŠ*

Výsledky budeme vyhodnocovať bez ohľadu na to, či išlo o učiteľov kvalifikovaných alebo nekvalifikovaných a či učili na dedinských alebo mestských ZDŠ. Získané údaje o časovom zaťažení učiteľov 2. stupňa ZDŠ sú uvedené v tabuľke 44.

V tabuľke vidíme, že z 331 skúmaných učiteľov 22 hodín týždenne vyučovalo 22 (8,5 %) osôb, 23 hodín 1 osoba (0,3 %), 24 hodín 20 (6,0 %) atď. Starý pedagogický úväzok (čiže 24 hodín) neprekračovalo 48 učiteľov, čo predstavuje 14,5 %. Ostatní učitelia v počte 283 (85,5 %) učili týždenne viac ako 24 hodín. Počet učiteľov, ktorí učili týždenne 30 a viac hodín, bol 46, t. j. 14,0 % z celkového súboru.

Pokiaľ ide o časové zaťaženie učiteľov ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou, situácia bola takáto: z 331 učiteľov týmto činnosťami 0—5 hodín týždenne venoval iba 1 učiteľ (0,3 %), 5—10 hodín im neve-

[TABULKA 44]

Časové zatáženie učiteľov na 2. stupni ZDŠ

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	Spolu	%
0-5								<u>1</u>								1	0,3
5-10																	
10-15	<u>1</u>			<u>1</u>	<u>3</u>	<u>3</u>		<u>1</u>								9	2,7
15-20	<u>1</u>			<u>1</u>	<u>1</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>8</u>	<u>5</u>	<u>1</u>		<u>1</u>				27	8,2
20-25	<u>4</u>		<u>10</u>	<u>1</u>	<u>10</u>	<u>3</u>	<u>5</u>	7	4		1					45	13,6
25-30			6	3	16	12	20	11	9		1					78	23,3
30-35	4		3	5		9	12	5	<u>7</u>	<u>11</u>					<u>11</u>	47	14,3
35	18	1	1	<u>3</u>	<u>26</u>	<u>22</u>	<u>25</u>	<u>13</u>	<u>11</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>1</u>				124	37,5
Spolu	28	1	20	14	56	53	67	46	36	4	3	2			1	331	
%	8,5	0,3	6,0	4,2	16,9	16,0	20,2	14,0	10,9	1,2	0,9	0,6			0,3		100,0

noval nik, 10–15 hodín venovalo tejto činnosti 9 (2,7 %) učiteľov atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo tejto činnosti 171 učiteľov. Je to približne 51,7 %.

Ďalej vidíme, že zo skúmaných učiteľov 48 a menej hodín venovalo týždenne pedagogickému úväzku a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 77 učiteľov (čísla s čiarkami v tabuľke), t. j. približne 23,6 %. Viac ako 48 hodín týždenne venovalo týmto úlohám až 254 (76,4 %) učiteľov. Počet tých učiteľov, ktorí pracovali na týchto úlohách týždenne 60 a viac hodín, je 113. Je to približne 34,1 % z celkového súboru učiteľov.

b/ *Časové zaťaženie učiteliek na 2. stupni ZDŠ*

Z 2. stupňa ZDŠ sme dostali spracovateľné dotazníky od 383 učiteliek. Z toho bolo 240 kvalifikovaných pre daný stupeň škôl, čo je približne 62,3 % z celkového počtu učiteliek. Nekvalifikovaných bolo 143 učiteliek (37,7 %), z čoho si 72 (50,3 %) získavalo kvalifikáciu štúdiom popri zamestnaní a 71 (49,7 %) neštudovalo. Údaje o časovom zaťažení všetkých týchto učiteliek (kvalifikovaných i nekvalifikovaných, ktoré študovali a ktoré neštudovali popri zamestnaní), sú uvedené v sumárnej tabuľke 45.

V uvedenej tabuľke vidieť, že z celkového počtu učiteliek vyučujúcich na 2. stupni ZDŠ 22 hodín týždenne vyučovalo 49 (12,8 %) osôb, 23 hodín 1 (0,3 %), 24 hodín 54 (14,1 %) atď. Teda 24 a menej hodín týždenne vyučovalo spolu 104 (cca 27,1 %) učiteliek, ostatné v počte 279 (62,9 %) prekračovali starý týždenný pedagogický úväzok. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 35 učiteliek (cca 9,1 %).

Z celkového počtu skúmaných učiteliek ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 0–5 hodín týždenne nevenovala ani jedna, 5–10 hodín venovala tejto činnosti iba jedna (0,3 %), 10–15 hodín 18 (4,7 %) učiteliek atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo tejto činnosti až 176 učiteliek, čo je približne 48,0 % z celkového počtu skúmaných osôb.

V tabuľke ďalej vidieť, že 48 a menej hodín týždenne venovalo vyučovacím hodinám a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti týždenne

[TABUĽKA 45]

Časové zataženie
učiteľiek
na 2. stupni ZDŠ

POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN													
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Spolu	%
0—5													
5—10									1			1	0,3
10—15	1		4	4	5	1	2		1			18	4,7
15—20			9	6	9	4	7	2	1		2	40	10,4
20—25	2		10	9	16	14	11	5	5	2	1	75	19,6
25—30	3		13	13	9	17	14	8	1	5		83	21,7
30—35	10		12	7	10	11	10	4	5			69	18,0
35	33	1	6	6	14	11	8	7	11			97	25,3
Spolu	49	1	54	45	63	58	52	26	25	7	3	383	
%	12,8	0,3	14,1	12,0	16,5	15,1	13,6	6,8	6,5	1,8	0,7		100,0

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ
A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI

121 učiteliek (čísla s čiarkami v tabuľke), čo je približne 31,6 %. Ostatné učiteľky (68,4 %) venovali tejto činnosti týždenne viac ako 48 hodín. Počet učiteliek pracujúcich týždenne na týchto úlohách 60 a viac hodín bol 62 (čísla vo štvorčekoch v tabuľke), čo je približne 16,4 %.

Po analýze údajov uvedených v predchádzajúcich tabuľkách porovnáme rozdiely v časovom zaťažení medzi učiteľmi a učiteľkami vyučujúcimi na 2. stupni ZDŠ. Porovnávať budeme aj tu:

- aa) ich rozdiely v časovom zaťažení týždennými vyučovacími hodinami;
- bb) ich rozdiely v časovom zaťažení ostatnými školskými a mimoškolskými činnosťami;
- cc) ich rozdiely v časovom zaťažení spolu s pedagogickými úväzkami a ostatnou mimoškolskou činnosťou.

aa) *Časové zaťaženie učiteľov a učiteliek na 2. stupni ZDŠ pedagogickými úväzkami*

Rozdiely v časovom zaťažení učiteľov a učiteliek vyučujúcich na 2. stupni ZDŠ týždennými pedagogickými úväzkami sú uvedené v tabuľke 46.

Z údajov v tabuľke vidieť, že 24 a menej hodín týždenne vyučuje 14,5 % učiteľov a až 27,1 % učiteliek. Z učiteliek teda o 12,6 % viac

[TABUĽKA 46]

Časové zaťaženie učiteľov (mužov a žien) na 2. stupni ZDŠ týždennými vyučovacími hodinami

Muži N = 331
Ženy N = 383

UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 24 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA PREKRAČUJÚCI TÝŽDENNÝ PEDAGOGICKÝ ÚVÄZOK (v %-nom pomere)		UČITELIA VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
14,5	27,1	85,5	62,9	14,0	9,1

nesplňa týždenný pedagogický úväzok v porovnaní s učiteľmi (prvý stĺpec v tabuľke). Obrátene to potom vyzerá tak, že z celkového počtu učiteľov až 85,5 % prekračuje týždenný pedagogický úväzok, kým zo skúmaných učiteliek iba 62,9 %. 30 a viac hodín týždenne vyučujú muži v 14,0% a ženy v 9,1% pomere.

Celkove teda môžeme povedať, že učitelia na 2. stupni ZDŠ boli týždennými pedagogickými úväzkami vo väčšom počte zaťažení ako ich kolegyne. Učitelia boli ochotnejší vyučovať tzv. nadpočetné hodiny, aby získali väčšie finančné príjmy. U žien zaiste túto ochotu pribzdili povinnosti v domácnosti, v rodine, kde ťažisko prác spočíva viac na nich ako na mužoch.

bb) *Časové zaťaženie učiteľov a učiteliek na 2. stupni ZDŠ ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou*

Tu si budeme všímať percentuálny pomer učiteľov a učiteliek venujúcich týždenne 30 a viac hodín ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti.

Tabuľka 47 ukazuje, že 30 a viac hodín týždenne venuje ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti z učiteľov 51,7 % a z učiteliek 48,0 %. Teda aj v tejto činnosti sú viac zastúpení učitelia ako učiteľky, pritom však rozdiely nie sú veľké.

[TABUĽKA 47]

Časové zaťaženie učiteľov (mužov i žien) na 2. stupni ZDŠ týždennými hodinami venovanými ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti v percentuálnom pomere

POČET UČITEĽOV, KTORÍ VENUJÚ TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	
muži z N = 331	ženy z N = 383
51,7	48,0

cc) *Celkové časové zaťaženie učiteľov a učiteliek na 2. stupni ZDŠ pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou*

Na záver porovnávania časového zaťaženia učiteľov a učiteliek na 2. stupni ZDŠ uvedieme údaje, ktoré hovoria o ich celkovom časovom zaťažení v týždni pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou dovedna.

[TABUĽKA 48]

Celkové časové zaťaženie učiteľov (mužov a žien) na 2. stupni ZDŠ

UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 48 A MENEJ HO- DÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE VIAC AKO 48 HODÍN (v %-nom pomere)		UČITELIA, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
23,6	31,6	76,4	68,4	34,1	16,4

Tabuľka 48 nám ukazuje, že 48 a menej hodín pracuje na skúmaných úlohách 23,6 % učiteľov a 31,6 % učiteliek z výskumných súborov (prvý stĺpec tabuľky). V druhom stĺpci je to obrátene; viac ako 48 hodín pracuje 76,4 % mužov a 68,4 % žien. 60 a viac hodín týždenne venovalo z našich súborov 34,1 % učiteľov a 16,4 % učiteliek. Tieto údaje svedčia o tom, že v čase nášho výskumu zo skúmaných osôb učitelia boli úlohami, na ktoré sme sa v dotazníku pýtali, časovo viac zaťažení ako učiteľky. Týmto, pravda, nechceme tvrdiť, že učitelia celkove viac pracujú ako učiteľky. Pravda však je, že nadpočetnými vyučovacími hodinami a aj ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou boli percentuálne časovo viac zaťažení učitelia.

[ZHRNUTIE]

Spracované výsledky dotazníka od 714 učiteľov vyučujúcich na 2. stupni ZDŠ ukázali, že:

1. Z celkového počtu skúmaných osôb 48 a menej hodín týždenne venovalo pedagogickým úväzkom a ostatným školským a mimoškolským činnostiam 194 (25,7 %) učiteľov. Ostatní pracovali týždenne viac ako 48 hodín. 60 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 175 (24,5 %) učiteľov.

2. Časové zaťaženie školskými a mimoškolskými činnosťami bolo väčšie u dedinských ako u mestských učiteľov škôl druhého stupňa. 60 a viac hodín týždenne týmto činnostiam zo skúmaných mestských učiteľov venovalo 20,4 % a z dedinských učiteľov až 26,8 %.

3. Celkove sú uvedenými úlohami viac preťažovaní nekvalifikovaní učitelia. Z celkového počtu skúmaných kvalifikovaných učiteľov venovalo školským a mimoškolským úlohám týždenne spolu 48 a viac hodín 69,8 %, kým z celkového počtu nekvalifikovaných až 79,0 %.

4. Školskými a mimoškolskými činnosťami boli nekvalifikovaní dedinskí učitelia druhého stupňa ZDŠ viac zaťažovaní ako nekvalifikovaní mestskí učitelia. Z mestských nekvalifikovaných učiteľov venovalo týždenne týmto činnostiam 60 a viac hodín 22,2 %, kým z nekvalifikovaných dedinských učiteľov až 27,0 %.

5. Veľmi veľké časové zaťaženie sa ukázalo u nekvalifikovaných, ale študujúcich učiteľov. Z učiteľov študujúcich popri zamestnaní týždenne viac ako 48 hodín venovalo školskej a mimoškolskej činnosti až 92,4 %, kým z nekvalifikovaných, ale neštudujúcich 62,5 %. Zo študujúcich učiteľov 60 a viac hodín týždenne venovalo uvedeným činnostiam 34,5 % a z neštudujúcich 16,2 %.

6. Učitelia vyučujúci na 2. stupni ZDŠ boli v čase nášho výskumu časove viac zaťažovaní ako učiteľky. Z 331 skúmaných učiteľov týždenne 48 a viac hodín venovalo pedagogickým úväzkom a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 76,4 % a z 383 učiteliek 68,4 %. 60 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 34,1 % učiteľov a 16,4 % učiteliek.

3/ Časové zaťaženie stredoškolských profesorov

Výskum sme robili aj so stredoškolskými profesormi. Vyplnené a spracovateľné dotazníky sme dostali od 286 stredoškolských profesorov: zo stredných všeobecnovzdelávacích škôl od 88 a zo stredných odborných škôl od 198 osôb. Dotazníky vyplnili profesori 9 SVŠ a 10 SOŠ zo všetkých krajov Slovenska, a to vo väčších i menších mestách.

Získané údaje budeme vyhodnocovať a komentovať podľa týchto kritérií:

- A. Časové zaťaženie stredoškolských profesorov vcelku;
- B. Časové zaťaženie kvalifikovaných stredoškolských profesorov;
- C. Časové zaťaženie nekvalifikovaných stredoškolských profesorov;
- D. Časové zaťaženie stredoškolských profesorov podľa pohlavia.

A. ČASOVÉ ZAŤAŽENIE STREDOŠKOLSKÝCH PROFESOROV V CELKU

Najprv si všimneme časové zaťaženie stredoškolských profesorov týždennými pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou vcelku, t. j. spolu vyučujúcich na stredných všeobecnovzdelávacích školách a na stredných odborných školách. Celkový počet týchto profesorov je 286. O ich priemernom zaťažení v týždni svedčia údaje v tabuľke 49.

V tabuľke vidíme, že z 286 stredoškolských profesorov 20 hodín týždenne vyučovali 11 (3,9 %), 21 hodín nevyučoval nik, 22 hodín vyučovali 4 profesori (1,4 %) atď.

Vidíme teda, že 21 hodín (starý týždenný pedagogický úväzok) a menej hodín vyučovalo 11 profesorov, t. j. 3,9 % z celkového počtu skúmaných osôb. Počet tých stredoškolských profesorov, ktorí vyučovali týždenne 30 a viac hodín, bol až 57, čiže približne 20 % z celkového počtu respondentov.

[TABUĽKA 49]

Časové zaťaženie
stredoškolských
profesorov
vcelku

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																	Spo- lu	%	
	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36			
0-5																				
5-10												3							3	1,0
10-15	2				1	2	6		1	1	1	1							15	5,2
15-20	3		2		2	3	7	4			1	3	5						30	10,4
20-25				1	2	3	17	12	6	2	1	4	7	1	1				57	20,0
25-30	3			3	3	6	16	7	3			2	6		1	1			51	17,8
30-35	1		1			2	18	8	3	2	2	2	3	1	1				44	15,4
35	2		1	1	2	10	41	12	2	5	2	3	2					3	86	30,0
Spolu	11		4	5	10	26	105	43	15	10	7	18	23	2	3	1	3		286	
%	3,9		1,4	1,7	3,5	9,1	36,7	15,0	5,2	3,5	2,5	6,3	8,0	0,7	1,0	0,3	1,0			100,0

Ďalej vidíme, že z 286 stredoškolských profesorov ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 0—5 hodín týždenne nevenoval nik, 5—10 hodín venovali 3 (1,0 %), 10—15 hodín venovali 15 profesori (5,2 %) atď. Veľký je počet tých stredoškolských profesorov, ktorí venujú týmto činnostiam týždenne 30 a viac hodín. Spolu je to až 130 osôb, t. j. 45,4 % z celkového súboru.

Keď si ďalej všimneme ich celkové časové zaťaženie pedagogickými úväzkami, ako aj ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou, vidíme, že z celkového počtu skúmaných osôb 48 a menej hodín týždenne pracuje na týchto úlohách 89 stredoškolských profesorov (pozri čísla s čiarkami v tabuľke), t. j. cca 31,1 %. Ostatní profesori v počte 197 (68,9 %) sú týždenne pedagogickými úväzkami a inými školskými a mimoškolskými úlohami zaťažení viac ako 48 hodín.

Počet tých stredoškolských profesorov, ktorí týmto činnostiam vcelku venujú týždenne 60 a viac hodín, je až 90 (pozri čísla v štvorčekoch v tabuľke), čiže približne 31,4 %.

Tieto čísla vystihujú časové zaťaženie profesorov vyučujúcich na stredných všeobecnovzdelávacích školách a na stredných odborných školách vcelku. Bolo by zaujímavé vedieť, či je rozdiel v priemernom týždennom časovom zaťažení medzi profesormi vyučujúcimi na týchto stredných školách. Preto sme spracovali údaje v dotazníku osobitne od profesorov vyučujúcich na stredných všeobecnovzdelávacích školách a osobitne na stredných odborných školách. Tieto údaje budeme porovnávať. Sme si však vedomí, že toto porovnanie bude iba približné a neúplné, lebo zo stredných všeobecnovzdelávacích škôl sme získali vyplnené dotazníky iba od 88, kým zo stredných odborných škôl až od 198 profesorov. Porovnanie časového zaťaženia týchto nerovnakých počtov stredoškolských profesorov možno robiť iba s istými výhradami. No i napriek všetkým výhradám toto porovnanie pre zaujímavosť urobíme.

a/ *Časové zaťaženie profesorov stredných všeobecnovzdelávacích škôl*

Údaje v tabuľke 50 ukazujú, že z celkového počtu 88 profesorov vyučujúcich na stredných všeobecnovzdelávacích školách 22 hodín týždenne vyučovali 3 (3,4 %), 23 hodín 2 (2,3 %), 24 hodín 6 profesori (6,8 %)

[TABUĽKA 50]

Časové zaťaženie
 profesorov
 stredných
 všeobecných
 vzdelávacích
 škôl

	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN															Spolu	%
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36		
0-5																	
5-10																	
10-15			<u>1</u>					<u>1</u>		<u>1</u>						3	3,4
15-20	<u>1</u>		<u>1</u>	<u>1</u>		<u>2</u>			<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>					10	11,4
20-25			<u>2</u>			<u>5</u>	<u>6</u>	1	1	3		1	1			20	22,8
25-30		<u>1</u>	1	3	1	4	1			1	2		1	<u>1</u>		16	18,0
30-35	1				3	2	2	1	<u>1</u>				<u>1</u>			11	12,5
35	1	1	1	<u>5</u>	<u>3</u>	<u>6</u>	<u>2</u>	<u>4</u>	<u>1</u>		<u>1</u>				<u>3</u>	28	31,9
Spolu	3	2	6	9	7	19	11	7	4	7	5	1	3	1	3	88	
%	3,4	2,3	6,8	10,3	7,9	21,6	12,5	7,9	4,5	7,9	5,6	1,1	3,4	1,1	3,4		100,0

atď. Vidíme teda, že 21 hodín týždenne (starý pedagogický úväzok) nevyučoval nik, všetci prekračovali predpísaný pedagogický úväzok. Počet tých stredoškolských profesorov, ktorí vyučovali týždenne 30 a viac hodín, bol 24, čiže približne 27,3 % zo skúmaného súboru.

V tabuľke ďalej vidieť, že z 88 profesorov ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti týždenne 0—5 a 5—10 hodín nevenoval nik, 10—15 hodín venovali 3 profesori (3,4 %) atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 39 profesorov, čo je približne 44,3 %.

V tabuľke sú uvedené aj údaje o celkovom pracovnom zaťažení týchto profesorov pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou i mimoškolskou činnosťou vcelku. Vidíme, že z celkového počtu skúmaných osôb 48 a menej hodín týždenne venovali týmto činnostiam 27 profesori (čísla s čiarkami v tabuľke), t. j. približne 30,7 %. Ostatní profesori pracovali týždenne viac ako 48 hodín. Počet tých profesorov, ktorí týmto činnostiam venovali týždenne až 60 a viac hodín, bol 28 (31,9 %).

b/ *Časové zaťaženie profesorov stredných odborných škôl*

Vyplnené a spracovateľné dotazníky sme dostali od 198 profesorov stredných odborných škôl. Ich týždenné časové zaťaženie je zhrnuté v tabuľke 51.

V tejto tabuľke vidieť, že zo 198 profesorov stredných odborných škôl týždenne 20 hodín vyučovalo 11 (5,6 %), 21 hodín nevyučoval nik, 22 hodín vyučoval 1 profesor (0,5 %) atď. Počet profesorov stredných odborných škôl, ktorí neprekračovali predpísaný týždenný pedagogický úväzok, bol teda 11, t. j. 5,6 %. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 33 profesorov, čo je 16,6 %.

Vidíme ďalej, že zo 198 profesorov stredných odborných škôl ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti týždenne 0—5 hodín nevenoval nik, 5—10 hodín venovali traja (1,5 %), 10—15 hodín venovalo 13 (6,6 %) profesorov atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 91 profesorov, čo predstavuje približne 45,9 % z celkového súboru skúmaných osôb.

[TABUĽKA 51]

Časové zaťaženie
profesorov
stredných
odborných škôl

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN															Spolu	%
	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			
0—5																	
5—10												<u>3</u>				3	1,5
10—15	<u>2</u>		<u>1</u>			<u>2</u>	<u>6</u>		<u>1</u>		<u>1</u>					13	6,6
15—20	<u>3</u>				<u>1</u>	<u>2</u>	<u>7</u>	<u>2</u>				<u>1</u>	<u>3</u>			19	9,6
20—25				<u>1</u>		<u>3</u>	<u>17</u>	<u>7</u>		1		1	7			37	18,7
25—30	<u>3</u>			<u>2</u>	2	3	15	3	2			1	4			35	17,7
30—35	1					2	15	6	1	1	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>1</u>		33	16,6
35	2				1	<u>5</u>	<u>38</u>	<u>6</u>		<u>1</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>1</u>			58	29,3
Spolu	11		1	3	4	17	98	24	4	3	3	11	18	1		198	
%	5,6		0,5	1,5	2,0	9,0	50,0	12,1	2,0	1,5	1,5	5,6	9,1	0,5			100,0

Pokiaľ ide o celkové pracovné zaťaženie týchto profesorov týždennými pedagogickými povinnosťami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou, situácia bola takáto:

Zo 198 profesorov 48 a menej hodín týždenne pracovalo v týchto činnostiach 68 (čísla s čiarkami v tabuľke), čiže približne 34,3 %. Ostatní profesori týchto škôl v počte 130 (65,7 %) boli týždenne časovo viac zaťažení ako 48 hodín. Počet tých profesorov, ktorí týmto činnostiam venovali týždenne až 60 a viac hodín, je 62 (čísla v štvorčekoch v tabuľke), čiže 31,3 % zo skúmaných osôb.

Teraz porovnáme časové zaťaženie stredoškolských profesorov vyučujúcich na stredných všeobecnovzdelávacích školách a stredných odborných školách v týchto činnostiach:

- aa) v časovom zaťažení týždennými pedagogickými úväzkami,
- bb) v časovom zaťažení ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou,
- cc) v celkovom časovom zaťažení.

aa) *Časové zaťaženie stredoškolských profesorov týždenným počtom vyučovacích hodín*

O časovom zaťažení profesorov stredných všeobecnovzdelávacích a stredných odborných škôl týždenným počtom vyučovacích hodín svedčí tabuľka 52.

[TABUĽKA 52]

Časové zaťaženie stredoškolských profesorov pedagogickými úväzkami

Profesori na SVŠ N = 88
Profesori na SOŠ N = 198

PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 21 A MENEJ HO- DÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE VIAC AKO 21 HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
SVŠ	SOŠ	SVŠ	SOŠ	SVŠ	SOŠ
—	5,6	100	94,4	27,3	16,6

Číslo v tabuľke ukazujú, že z profesorov vyučujúcich na stredných všeobecnovzdelávacích školách 21 a menej hodín nevyučoval týždenne nik. Teda všetci títo profesori v čase nášho výskumu prekračovali starý pedagogický úväzok, čiže mali nadpočetné hodiny. 5,6 % profesorov zo stredných odborných škôl neprekračovalo predpísaný týždenný pedagogický úväzok. Ostatní, t. j. 94,4 %, vyučovali týždenne viac ako 21 hodín.

Pokiaľ ide o tých, ktorí vyučovali týždenne 30 a viac hodín, situácia bola taká, že až 27,3 % profesorov SVŠ bolo zatažených týmto veľkým počtom týždenných vyučovacích hodín, kým na SOŠ ich bolo zatažených „len“ 16,6 %.

Celkove teda môžeme konštatovať, že v čase nášho výskumu (škol. r. 1965/66 a 1966/67) profesori stredných všeobecnovzdelávacích škôl boli pedagogickými úväzkami viac zatažení, ba až preťažení, ako ich kolegovia na stredných odborných školách.

bb) *Časové zataženie stredoškolských profesorov ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou*

V tejto časti práce porovnávame, ako boli profesori SVŠ a SOŠ týždenne časovo zatažení ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou (2.—8. otázka v dotazníku).

V tabuľke 53 vidieť, že zo skúmaných profesorov vyučujúcich na stredných všeobecnovzdelávacích školách 44,3 % venuje ostatnej škol-

[TABUĽKA 53]

Časové zataženie stredoškolských profesorov ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

PROFESORI, KTORÍ VENOVALI OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
SVŠ z N = 88	SOŠ z N = 198
44,3	45,9

skej a mimoškolskej činnosti týždenne 30 a viac hodín, kým z profesorov zo stredných odborných škôl je to 45,9 %. Ako vidíme, rozdiel je tu nepatrný (1,6 %). Môžeme teda povedať, že pokiaľ ide o percentuálne zastúpenie profesorov SVŠ a SOŠ, ktorí venujú školskej a mimoškolskej činnosti týždenne 30 a viac hodín, nie je medzi nimi podstatný rozdiel.

cc) *Celkové časové zaťaženie stredoškolských profesorov*

Záverom tejto kapitoly porovnáme celkové týždenné časové zaťaženie profesorov SVŠ a SOŠ pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou. Porovnávajúce údaje sú uvedené v tabuľke 54.

[TABUĽKA 54]

Celkové zaťaženie stredoškolských profesorov pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

PROFESORI, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 48 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 48 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI, KTORÍ PRACUJÚ TÝŽDENNE 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
SVŠ	SOŠ	SVŠ	SOŠ	SVŠ	SOŠ
30,7	34,3	69,3	65,7	31,9	31,3

V tabuľke vidíme, že zo skúmaných profesorov SVŠ pracovalo týždenne 48 a menej hodín 30,7 % a zo skúmaných profesorov SOŠ 34,3 %. Celkove teda profesori SVŠ vo väčšom percente venujú uvedeným činnostiam týždenne 48 a viac hodín ako profesori SOŠ (druhý stĺpec tabuľky). V treťom stĺpci tabuľky vidíme, že z celkového počtu skúmaných profesorov SVŠ 60 a viac hodín týždenne pracovalo 31,9 % a zo skúmaných profesorov SOŠ 31,3 %. Tieto čísla ukazujú, že profesori vyučujúci na oboch typoch stredných škôl boli v čase nášho výskumu časovo približne rovnako zaťažovaní uvedenými činnosťami.

Treba však ešte raz podotknúť, že tieto porovnávacie údaje sú iba približné a orientačné, lebo, ako sme už uviedli, počet skúmaných profesorov SVŠ bol oveľa menší ako počet ich kolegov na SOŠ a ďalej preto, lebo ešte nevieme, koľko bolo z uvedených skúmaných osôb kvalifikovaných a nekvalifikovaných, prípadne nekvalifikovaných, ktorí študujú popri zamestnaní alebo neštudujú, no a napokon, koľko z nich bolo mužov a žien. Preto postupne prikróčíme ku kvantitatívnej analýze zaťaženia stredoškolských profesorov aj z týchto aspektov.

B. ČASOVÉ ZAŤAŽENIE KVALIFIKOVANÝCH STREDOŠKOLSKÝCH PROFESOROV

Z dotazníkov sme zistili, že z celkového počtu 286 skúmaných stredoškolských profesorov predpísanú kvalifikáciu malo 232 osôb. Je to približne 81,1 %. V tabuľke 55 si budeme všímať časové zaťaženie týchto profesorov.

V uvedenej tabuľke vidíme, že z celkového súboru 232 kvalifikovaných profesorov vyučujúcich na stredných všeobecno vzdelávacích a stredných odborných školách 20 hodín týždenne vyučovalo 9 (3,8 %) profesorov, 21 hodín nik, 22 hodín vyučovali 3 (1,3 %) profesori atď. Celkove teda predpísaný pedagogický úväzok neprekračovalo 9 (3,8 %) profesorov. Ostatní 223 kvalifikovaní stredoškolskí profesori prekračovali tieto úväzky. Je to 96,2 % z celkového počtu. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 50 (cca 21,5 %) profesorov.

Časové zaťaženie kvalifikovaných profesorov SVŠ a SOŠ týždenným počtom hodín venovaných ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti sa javilo takto: z 232 skúmaných osôb 0—5 hodín nevenoval tejto činnosti nik, 5—10 hodín jej venovali 3 (1,3 %), 10—15 hodín 12 (5,2 %) profesori atď. Počet profesorov, ktorí tejto činnosti venovali týždenne 30 a viac hodín, bol 100, čiže 43,1 % zo skúmaných osôb.

Pokiaľ ide o celkové časové zaťaženie kvalifikovaných profesorov SVŠ a SOŠ priemerným týždenným počtom hodín venovaných spolu vyučovaniu a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti, situácia bola takáto: z celkového počtu skúmaných osôb 48 a menej hodín týždenne venovalo

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																		Spo- lu	%
	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36			
0-5																				
5-10												<u>3</u>						3	1,3	
10-15	<u>2</u>		<u>1</u>			<u>2</u>	<u>4</u>			<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>						12	5,2	
15-20	<u>2</u>		<u>1</u>		<u>2</u>	<u>3</u>	<u>5</u>	<u>4</u>			<u>1</u>	<u>2</u>	<u>5</u>					25	10,8	
20-25				<u>1</u>		<u>3</u>	<u>16</u>	<u>10</u>	<u>6</u>	2	1	4	7	1	1			52	22,4	
25-30	3			2	4	3	12	6	2			2	6					40	17,2	
30-35	1		1		1	1	15	8	3	2	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>1</u>				39	16,8	
35	1			1	1	<u>7</u>	<u>31</u>	<u>9</u>		<u>3</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>2</u>				<u>2</u>	61	26,3	
Spolu	9		3	4	8	19	83	37	11	8	5	17	23	2	1		2	232		
%	3,8		1,3	1,7	3,4	8,2	35,7	16,1	4,9	3,4	2,1	7,3	9,9	0,8	0,4		0,8		100,0	

týmto činnostiam 76 profesorov (čísla s čiarkami v tabuľke), čiže cca 32,7 %. Ostatní, t. j. 156 kvalifikovaní profesori, pracovali týždenne viac ako 48 hodín. Je to 67,3 %. Počet tých kvalifikovaných stredoškolských profesorov, ktorí týmto činnostiam venovali týždenne 60 a viac hodín, bol 65 (čísla v štvorčekoch v tabuľke). Z celkového počtu skúmaných kvalifikovaných profesorov je to 28,0 %.

C. ČASOVÉ ZATAŽENIE NEKVALIFIKOVANÝCH STREDOŠKOLSKÝCH PROFESOROV

V tejto časti práce si budeme všímať časové zataženie nekvalifikovaných profesorov vyučujúcich na SVŠ a SOŠ vcelku počtom týždenných vyučovacích hodín, počtom hodín venovaných ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti, ako aj ich celkové časové zataženie. Z celkového počtu 232 skúmaných osôb bolo 54 profesorov nekvalifikovaných, čo je približne 23,2 %.

Podiel nekvalifikovaných profesorov z oboch typov stredných škôl bol takýto: z celkového počtu 88 skúmaných profesorov vyučujúcich na stredných všeobecno-vzdelávacích školách bolo nekvalifikovaných 24, čiže 27,5 %. Z celkového počtu 198 skúmaných profesorov SOŠ nekvalifikovaných bolo 30, čiže približne 15,1 %. Tieto údaje svedčia v neprospech kvalifikovanosti profesorov vyučujúcich na SVŠ. Aj tu však musíme pripomenúť, že tieto údaje sú zatiaľ orientačné, lebo ešte nevieme, koľko z týchto nekvalifikovaných profesorov si získava kvalifikáciu štúdiom popri zamestnaní, respektíve koľkí si už odvtedy kvalifikáciu získali. Pravda však je, že v čase nášho výskumu bol pomer nekvalifikovaných profesorov na oboch typoch stredných škôl takýto.

Údaje o časovom zatažení nekvalifikovaných profesorov SVŠ a SOŠ sú uvedené v tabuľke 56.

V tabuľke 56 vidieť, že z 54 nekvalifikovaných profesorov vyučujúcich na SVŠ a SOŠ 20 hodín týždenne vyučujú 2 (3,7 %), 21 hodín nevyučuje nik, 22 hodín vyučuje jeden (1,8 %) atď. Teda počet nekvalifikovaných stredoškolských profesorov, ktorí neprekračovali starý pedagogický úväzok, bol 2 (3,7 %). Počet nekvalifikovaných profesorov, ktorí

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																				
		20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	Spo- lu	%	
	0-5																				
	5-10																				
	10-15							<u>2</u>		<u>1</u>									3	5,5	
	15-20	<u>1</u>				<u>1</u>		<u>2</u>					<u>1</u>						5	9,3	
	20-25							<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>									4	7,4	
	25-30				<u>1</u>		3	4	1							1	1		11	20,4	
	30-35						1	3				<u>1</u>				<u>1</u>			6	11,1	
	35	1		1		1	<u>3</u>	<u>10</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>						<u>1</u>	25	46,3	
Spolu	2		1	1	2	7	22	6	5	1	2	1			2	1	1	54			
%	3,7		1,8	1,8	3,7	13,0	40,7	11,1	9,3	1,8	3,7	1,8			3,7	1,8	1,8		100,0		

týždenne vyučovali 30 a viac hodín, bol 7. Je to 13,0 % z daného súboru skúmaných osôb. Ďalej vidíme, že z 54 nekvalifikovaných stredoškolských profesorov 0—5 a 5—10 hodín týždenne nevenoval nik ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti, 10—15 hodín venovali tejto činnosti 3 osoby (5,5 %) atď. Počet tých profesorov, ktorí týmto činnostiam venovali týždenne 30 a viac hodín, bol 31, čo je 57,4 % zo všetkých nekvalifikovaných profesorov. Toto veľké percento bude zaiste súvisieť s veľkým počtom stredoškolských profesorov, ktorí študovali popri zamestnaní (čo uvidíte v ďalšej časti práce).

Celkové časové zaťaženie, prípadne preťaženie nekvalifikovaných profesorov SVŠ a SOŠ pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou sa v čase nášho výskumu javilo takto: z 54 nekvalifikovaných stredoškolských profesorov 48 a menej hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 13 profesorov (čísla s čiarkami v tabuľke), čiže 24,1 %. Ostatní (30) pracovali týždenne viac ako 48 hodín. 60 a viac hodín týždenne pracovali 24 nekvalifikovaní profesori (čísla v štvorčekoch v tabuľke), t. j. 44,4 % zo všetkých skúmaných osôb.

V ďalšej časti práce porovnáme časové zaťaženie kvalifikovaných stredoškolských profesorov s nekvalifikovanými. Budeme si všímať ich časové zaťaženie:

- a) pedagogickými úväzkami;
- b) ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou;
- c) pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou spolu.

a/ *Časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných stredoškolských profesorov týždennými pedagogickými úväzkami*

Toto porovnanie nám pomôže zistiť, koľko hodín týždenne vyučovali kvalifikovaní a nekvalifikovaní profesori vyučujúci na stredných všeobecnovzdelávacích a stredných odborných školách. Výsledky sú uvedené v tabuľke 57.

[TABULKA 57]

Časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných stredoškolských profesorov pedagogickými úväzkami

Kvalifikovaní profesori N = 232
Nekvalifikovaní profesori N = 54

PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 21 A MENEJ HO- DÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE VIAC AKO 21 HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
kvalifikovaní	nekvalifikovaní	kvalifikovaní	nekvalifikovaní	kvalifikovaní	nekvalifikovaní
3,8	3,7	96,2	96,3	21,5	13,0

V tabuľke 57 vidíme, že z celkového počtu skúmaných kvalifikovaných stredoškolských profesorov 21 a menej hodín vyučovalo týždenne 3,8 %, kým z nekvalifikovaných 3,7 %. Teda percentuálny pomer kvalifikovaných a nekvalifikovaných profesorov, ktorí neprekračujú starý pedagogický úväzok, je temer rovnaký. Platí to potom aj pre percentuálny pomer profesorov prekračujúcich týždenný pedagogický úväzok (druhý stĺpec tabuľky).

Veľký rozdiel sa však ukázal v percentuálnom pomere medzi nekvalifikovanými a kvalifikovanými stredoškolskými profesormi, ktorí týždenne vyučovali 30 a viac hodín (tretí stĺpec tabuľky). Zo skúmaných kvalifikovaných profesorov 21,5 % vyučovalo týždenne 30 a viac hodín a z nekvalifikovaných len 13,0 %. Rozdiel v percentuálnom pomere je až 8,5 %. Vidíme teda, že kvalifikovaní stredoškolskí profesori boli týždennými pedagogickými úväzkami zaťaženi vo väčšom pomere ako ich nekvalifikovaní kolegovia.

b/ *Časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných stredoškolských profesorov ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou*

Tu si budeme všímať, ako boli v čase nášho výskumu kvalifikovaní i nekvalifikovaní profesori vyučujúci na SVŠ a SOŠ zaťažovaní prípravou na vyučovanie, opravami písomných a iných prác žiakov, mimoškolskou

činnosťou so žiakmi, inou pedagogickou činnosťou, verejno-politickou prácou v obci, štúdiom odbornej literatúry a štúdiom popri zamestnaní (2. – 8. otázka v dotazníku). Sumárne výsledky týchto údajov sú zahrnuté v tabuľke 58.

V tabuľke 58 vidíme, že 30 a viac hodín týždenne venovalo týmto prácam z celkového počtu skúmaných kvalifikovaných stredoškolských profesorov 43,1 % a z nekvalifikovaných až 57,4 %. Nekvalifikovaní učitelia 2. cyklu škôl teda venovali ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti

[TABUĽKA 58]

Časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných stredoškolských profesorov ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

PROFESORI, KTORÍ VENOVALI OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
kvalifikovaní z N = 232	nekvalifikovaní z N = 54
43,1	57,4

viac času ako kvalifikovaní učitelia. Tento veľký rozdiel bude iste súvisieť s tým, že z nekvalifikovaných profesorov isté percento študovalo popri zamestnaní, čo ich veľmi časovo zaťažovalo. O tom však budeme hovoriť v ďalších častiach tejto práce. Faktom však ostáva, že v čase nášho výskumu nekvalifikovaní profesori stredných škôl boli ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou viac zaťažení ako kvalifikovaní profesori.

c/ *Celkové časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných stredoškolských profesorov*

V predošlých dvoch tabuľkách sme videli, že kvalifikovaní stredoškolskí profesori boli týždennými pedagogickými úväzkami zaťažovaní vo väčšom percentuálnom pomere ako nekvalifikovaní profesori, ale zase neboli

v takom veľkom pomere zaťaženie ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou. Teraz uvedieme údaje o ich celkovom priemernom časovom zaťažení pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou spolu.

V tabuľke 59 vidieť, že zo skúmaných kvalifikovaných stredoškolských profesorov v čase nášho výskumu 67,3 % pracovalo na zisťovaných úlohách týždenne 48 a menej hodín. Z nekvalifikovaných to bolo len 24,1 %. Ostatní (z kvalifikovaných 32,7 % a z nekvalifikovaných 75,9 %) sa venovali týmto činnostiam týždenne viac ako 48 hodín.

[TABUĽKA 59]

Celkové časové zaťaženie kvalifikovaných a nekvalifikovaných stredoškolských profesorov pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

PROFESORI, KTORÍ TÝŽDENNE PRACUJÚ 48 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI, KTORÍ TÝŽDENNE PRACUJÚ 48 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI, KTORÍ TÝŽDENNE PRACUJÚ 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
kvalifikovaní	nekvalifikovaní	kvalifikovaní	nekvalifikovaní	kvalifikovaní	nekvalifikovaní
67,3	24,1	32,7	75,9	28,0	44,4

V tabuľke ďalej vidíme (tretí stĺpec), že 60 a viac hodín týmto činnostiam venovalo týždenne 28,0 % kvalifikovaných profesorov a až 44,4 % nekvalifikovaných profesorov. Rozdiel v percentuálnom pomere je až 16,4 %.

Záverom k tejto časti práce môžeme konštatovať, že nekvalifikovaní stredoškolskí profesori boli v čase nášho výskumu celkove viac zaťažovaní ako profesori kvalifikovaní. Pravdepodobne to zapríčinili nekvalifikovaní profesori, ktorí si pri zamestnaní získavali kvalifikáciu na vysokej škole. Je to však zatiaľ iba predpoklad, a preto sme sa rozhodli zistiť, ako sú časove zaťaženie nekvalifikovaní stredoškolskí profesori, ktorí neštudujú na vysokej škole popri zamestnaní a ktorí na vysokej škole študujú.

d/ *Časové zataženie nekvalifikovaných stredoškolských profesorov, ktorí študujú popri zamestnaní*

Z celkového počtu 54 nekvalifikovaných stredoškolských profesorov si v čase nášho výskumu získavalo kvalifikáciu 22, t. j. cca 40,4 %, 32 (59,6 %) nekvalifikovaných profesorov si svoju kvalifikáciu nezvyšovalo. Všimnime si teraz, ako boli časove zatažení tí profesori, ktorí si kvalifikáciu získavali na vysokej škole, v porovnaní s tými, ktorí neštudovali. Výsledky porovnania budú mať, vzhľadom na malý počet skúmaných osôb, iba orientačný charakter.

V tabuľke 60 vidieť, že z 22 nekvalifikovaných stredoškolských profesorov, ktorí študovali na vysokej škole popri zamestnaní, 20 hodín týždenne vyučoval 1 (4,5 %), 21 a 22 hodín nevyučoval nik atď. Teda starý pedagogický úväzok nesplnil iba 1 profesor. Ostatní ho prekračovali, niektorí až veľmi. 30 a viac hodín týždenne vyučovali dvaja (9,1 %). Ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 0—5 a 5—10 hodín týždenne nevenoval nik, 10—15 hodín jej venovali dvaja (9,1 %) atď. 30 a viac hodín tejto činnosti venovalo 16 profesorov študujúcich popri zamestnaní. Je to 72,7 % z daného súboru.

V tabuľke ďalej vidíme, že z celkového počtu nekvalifikovaných, ale študujúcich stredoškolských profesorov 48 a menej hodín týždenne venovali pedagogickému úväzku a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 4 (čísla s čiarkami v tabuľke), čo je 18,1 %. Ostatní (81,9 %) pracovali týždenne viac ako 48 hodín. 60 a viac hodín týždenne pracovalo 11 nekvalifikovaných, ale študujúcich stredoškolských profesorov (čísla v štvorčekoch v tabuľke). Je to 50,0 %.

e/ *Časové zataženie nekvalifikovaných stredoškolských profesorov, ktorí neštudujú*

V tabuľke 61 vidíme, že z 32 nekvalifikovaných stredoškolských profesorov 20 hodín týždenne vyučoval 1 (3,1 %), 21 hodín nevyučoval nik, 22 hodín 1 (3,1 %) atď. Pedagogický úväzok neprekračoval iba jeden (3,1 %). Ostatní (96,9 %) vyučovali týždenne viac, než predpisoval

[TABULKA 60]

Časové zaťaženie
nekvalifikovaných
stredoškolských
profesorov,
ktorí študujú
popri zamestnaní

		POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																	Spolu	%	
		20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	Spolu	%	
0-5																					
5-10																					
10-15							1			1									2	9,1	
15-20							1												1	4,5	
20-25							1												1	4,5	
25-30								1											2	9,1	
30-35								2											3	13,6	
35		1				1	4	2	2	1	1	1						1	13	59,1	
Spolu		1				1	10	2	2	2	1	1	1					1	22		
%		4,5				4,5	45,5	9,1	9,1	9,1	4,5	4,5						4,5		100,0	

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKÉJ
A MIMOŠKOLSKÉJ ČINNOSTI

[TABUĽKA 61]

Časové zaťaženie
nekvifikovaných
stredoškolských
profesorov,
ktorí neštudujú

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN																Spo- lu	%	
	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35			
0-5																			
5-10																			
10-15							<u>1</u>											1	3,1
15-20	<u>1</u>				<u>1</u>		<u>1</u>					<u>1</u>						4	12,5
20-25								<u>2</u>										2	6,2
25-30				1		2	3	1	1						1	<u>1</u>	10	31,3	
30-35							1				<u>1</u>				<u>1</u>		3	9,4	
35			1			<u>2</u>	<u>6</u>	<u>1</u>	<u>2</u>								12	37,5	
Spolu	1		1	1	1	4	12	4	3		1	1			2	1	32		
%	3,1		3,1	3,1	3,1	12,5	37,5	12,5	9,4		3,1	3,1			6,2	3,1		100,0	

starý pedagogický úväzok. 30 hodín a viac vyučovalo týždenne 5 osôb (15,6 %). V tabuľke ďalej vidíme, že z 32 skúmaných osôb 0—5 a 5 až 10 hodín týždenne ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti nevenoval nik, 10—15 hodín jej venoval jeden (3,1 %). 30 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 15 osôb, čiže cca 46,9 %. Z celkového počtu nekvalifikovaných profesorov, ktorí neštudovali, venovalo pedagogickým úväzkom a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 48 a menej hodín týždenne 7 osôb (čísla s čiarkami v tabuľke). Je to 21,9 %. Ostatní (78,1 %) pracovali týždenne viac ako 48 hodín. 60 a viac hodín týždenne pracovalo 14 profesorov (čísla v štvorčekoch v tabuľke). Je to približne 43,7 %.

Teraz porovnáme časové zaťaženie nekvalifikovaných stredoškolských profesorov, ktorí študujú popri zamestnaní, so zaťažením tých, ktorí neštudujú. Pri porovnávaní si budeme všímať ich časové zaťaženie:

- aa) pedagogickými úväzkami;
- bb) ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou;
- cc) celkovou týždennou činnosťou.

aa) *Časové zaťaženie študujúcich a neštudujúcich nekvalifikovaných stredoškolských profesorov týždennými pedagogickými úväzkami*

Najprv porovnáme prípadné rozdiely v časovom zaťažení študujúcich a neštudujúcich nekvalifikovaných stredoškolských profesorov týždennými pedagogickými úväzkami. Porovnávacie údaje sú uvedené v tabuľke 62.

V tejto tabuľke vidieť, že 21 a menej hodín týždenne vyučovalo zo študujúcich nekvalifikovaných profesorov stredných škôl 4,5 % a z neštudujúcich 3,1 %. Tu nevidieť podstatné rozdiely. Podstatné rozdiely nevidieť ani v %-nom zastúpení tých, ktorí prekračovali predpísaný pedagogický úväzok (2. stĺpec tabuľky). Väčší je rozdiel v %-nom pomere medzi študujúcimi a neštudujúcimi nekvalifikovanými stredoškolskými profesormi v 3. stĺpci tabuľky. Tu vidíme, že zo študujúcich popri zamestnaní 30 a viac hodín vyučovalo 9,1 % a z neštudujúcich až 15,6 %. Rozdiel je až 6,5 %. Napriek tomuto priaznivému pomeru v prospech študujúcich nekvalifikovaných profesorov sa nám zdá byť

[TABUĽKA 62]

Časové zaťaženie nekvalifikovaných stredoškolských profesorov týždennými pedagogickými úväzkami

Študujúci N = 22

Neštudujúci N = 32

PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 21 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE VIAC AKO 21 HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
študujúci	neštudujúci	študujúci	neštudujúci	študujúci	neštudujúci
4,5	3,1	95,5	96,9	9,1	15,6

zarážajúce, že študujúci popri zamestnaní v takom veľkom pomere prekročovali predpísaný pedagogický úväzok. Musí to zákonite viesť k ich preťažovaniu, čo určite znemožňuje jednak úspešné pôsobenie v škole, jednak úspešné pokračovanie v štúdiu na vysokej škole.

bb) *Časové zaťaženie študujúcich a neštudujúcich nekvalifikovaných stredoškolských profesorov ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou*

Pri tomto porovnávaní si budeme všímať, ako sú časove zaťažovaní študujúci a neštudujúci nekvalifikovaní stredoškolskí profesori ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou v týždni (2. – 8. otázka v dotazníku). Budeme porovnávať, v akom %-nom pomere venujú týmto činnostiam týždenne 30 a viac hodín. Toto porovnanie je uvedené v tabuľke 63.

V tabuľke vidieť, že z nekvalifikovaných stredoškolských profesorov, ktorí študujú popri zamestnaní na vysokých školách, 30 a viac hodín týždenne venovalo ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti až 72,7 %, kým z neštudujúcich len 46,9 %. Tieto percentá, respektíve ich rozdiely sú výrazným dôkazom, že študujúci boli v čase nášho výskumu oveľa viac časove zaťažovaní ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou ako neštudujúci nekvalifikovaní učitelia na stredných školách. Podstatnú časť tejto činnosti zaberajú študijné povinnosti na vysokej škole.

[TABULKA 63]

**Časové zaťaženie nekvalifikovaných stredoškolských profesorov
ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou**

NEKVALIFIKOVANÍ PROFESORI, KTORÍ VENOVALI OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
študujúci z N = 22	neštudujúci z N = 32
72,7	46,9

cc) *Celkové týždenné zaťaženie študujúcich a neštudujúcich nekvalifikovaných stredoškolských profesorov*

Na záver tejto časti práce porovnáme rozdiely v časovom zaťažení študujúcich a neštudujúcich nekvalifikovaných stredoškolských profesorov pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou spolu.

V tabuľke 64 vidíme, že zo skúmaných nekvalifikovaných, ale študujúcich stredoškolských profesorov 48 a menej hodín týždenne venovalo skúmaným činnostiam 18,1 % a z neštudujúcich 21,9 % (prvý stĺpec tabuľky). Pokiaľ ide o percentuálny pomer oboch kategórií nekvalifiko-

[TABULKA 64]

Celkové časové zaťaženie nekvalifikovaných stredoškolských profesorov

PROFESORI, KTORÍ TÝŽDENNE PRACUJÚ 48 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI, KTORÍ TÝŽDENNE PRACUJÚ 48 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI, KTORÍ TÝŽDENNE PRACUJÚ 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
študujúci	neštudujúci	študujúci	neštudujúci	študujúci	neštudujúci
18,1	21,9	81,9	78,1	50,0	43,7

vaných profesorov, ktorí pracujú na týchto činnostiach týždenne viac ako 48 hodín, je obrátený (druhý stĺpec v tabuľke). V tomto stĺpci tabuľky vidíme, že zo skúmaných študujúcich nekvalifikovaných učiteľov škôl II. stupňa 50,0 % pracovalo týždenne 60 a viac hodín, kým z neštudujúcich 43,7 %. Tieto čísla dokazujú veľkú preťaženosť nekvalifikovaných stredoškolských profesorov, najmä tých, ktorí študujú popri zamestnaní.

Zatiaľ sme podrobne kvantifikovali časové zaťaženie stredoškolských profesorov týždennými povinnosťami, uviedli sme niektoré porovnania časového zaťaženia profesorov SVŠ a SOŠ, kvalifikovaných a nekvalifikovaných (študujúcich popri zamestnaní a neštudujúcich). Chýbalo nám však porovnanie rozdielu v týždennom časovom zaťažení medzi profesorami a profesorkami. Údaje bez tohto porovnania by neboli úplné, a preto v ďalšej časti práce sa budeme venovať tomuto problému.

D. ČASOVÉ ZAŤAŽENIE STREDOŠKOLSKÝCH PROFESOROV PODĽA POHLAVIA

Z celkového počtu 286 skúmaných stredoškolských profesorov až 218 bolo mužov (76,2 %) a len 68 žien (23,8 %). Tento nepriaznivý pomer pre ženy vyplýva z toho, že väčšina pokusných osôb bola zo stredných odborných škôl, na ktorých vyučujú väčšinou muži, najmä pokiaľ ide o profesorov odborných predmetov.

a/ Časové zaťaženie stredoškolských profesorov

Z celkového počtu 218 skúmaných stredoškolských profesorov bolo 183 kvalifikovaných a 35 nekvalifikovaných. Teda nekvalifikovaných bolo približne 16,0 %. Údaje o časovom zaťažení všetkých stredoškolských profesorov sú uvedené v tabuľke 65.

V tabuľke 65 vidieť, že z 218 skúmaných stredoškolských profesorov 20 hodín týždenne vyučovalo 11 (5,0 %) osôb, 21 a 22 hodín týždenne nevyučoval nik atď. Celkove teda 21 a menej hodín týždenne vyučovalo iba 11 profesorov, čo je 5,0 %. Všetci ostatní prekročovali týždenný pe-

Časové zaťaženie
stredoškolských
profesorov

POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	Spolu	%	
	0-5																			
5-10												3						3	1,4	
10-15	2					1	6		1	1	1	1						13	6,0	
15-20	3				1	1	5	2			1	2	5					20	9,1	
20-25				1		3	13	8	3	2	1	4	7	1				43	19,7	
25-30	3				1	2	10	6	2			2	6			1		33	15,1	
30-35	1					2	12	7	3	1	2	2	3	1	1			35	16,1	
35	2				1	7	38	11	2	2	1	3	1				3	71	32,6	
Spolu	11			1	3	16	84	34	11	6	6	17	22	2	1	1	3	218		
%	5,0			0,4	1,4	7,3	38,6	15,6	5,0	2,8	2,8	7,7	10,1	0,9	0,4	0,4	1,4		100,0	

dagogický úväzok. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo až 42 (19,2 %) profesorov.

Ďalej vidieť, že z celkového počtu skúmaných profesorov ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 0–5 hodín týždenne nevenoval nik, 5 až 10 hodín venovali 3 (1,4 %), 10–15 hodín venovalo 13 (6,0 %) profesorov atď. 30 a viac hodín týmto činnostiam venovalo až 106 profesorov, čo je približne 48,7 %.

Pokiaľ ide o ich celkové časové zaťaženie pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou, situácia bola takáto: z 218 stredoškolských profesorov 48 a menej hodín týždenne pracovalo na týchto úlohách 67 profesorov (čísla s čiarkami v tabuľke), čo predstavuje približne 30,7 %. Ostatní, t. j. 151 (69,3 %) profesorov, venovali týmto úlohám týždenne viac ako 48 hodín. 60 a viac hodín týždenne venovali týmto činnostiam 78 (35,8 %) stredoškolskí profesori (čísla v štvorčekoch v tabuľke).

b/ *Časové zaťaženie stredoškolských profesoriek.*

Zo 68 skúmaných stredoškolských profesoriek bolo kvalifikovaných 49 a nekvalifikovaných 19 (27,9 %). Ale hodnotiť ich časové zaťaženie pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou budeme spolu.

Z údajov v tabuľke 66 vidieť, že zo 68 stredoškolských profesoriek menej hodín týždenne, ako to predpisovali staré pedagogické úväzky, nevyučovala žiadna. Teda všetky prekračovali vyučovacie normy. 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 5 (cca 7,3 %) profesoriek.

Zo skúmaného súboru stredoškolských profesoriek ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 0–5 a 5–10 hodín týždenne nevenovala žiadna, 10–15 hodín venovali 2 (2,9 %) atď. 30 a viac hodín týždenne venovalo týmto činnostiam 24 (cca 35,3 %) profesoriek.

V tabuľke napokon vidieť, že pedagogickému úväzku a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti týždenne 48 a menej hodín venovalo 28 profesoriek (čísla s čiarkami v tabuľke), čo predstavuje 41,2 % z celkového súboru. Ostatné pracovali týždenne viac ako 48 hodín. Počet stredo-

POČET TÝŽDENNÝCH HODÍN VENOVANÝCH ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI	POČET TÝŽDENNÝCH VYUČOVACÍCH HODÍN														
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	Spolu	%
0—5															
5—10															
10—15			<u>1</u>	<u>1</u>										2	2,9
15—20	<u>2</u>		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>				<u>1</u>				10	14,7
20—25			<u>2</u>		<u>4</u>	<u>4</u>	<u>3</u>						1	14	20,6
25—30		<u>3</u>	2	4	6	1	1						1	18	26,5
30—35	1				6	1		1						9	13,2
35	1	1	1	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>1</u>		<u>3</u>	<u>1</u>		<u>1</u>			15	22,1
Spolu	4	4	7	10	21	9	4	4	1	1	1		2	68	
%	5,9	5,9	10,3	14,7	31,0	13,2	5,9	5,9	1,5	1,5	1,5		2,9		100,0

školských profesoriek, ktoré pracovali týždenne na týchto úlohách spolu 60 a viac hodín, je 12 (čísla v štvorčekoch v tabuľke), čo je približne 17,6 % z celkového súboru.

Na záver vyčísľovania časového zaťaženia stredoškolských profesorov uvedieme v porovnávacích tabuľkách rozdiely medzi mužmi a ženami. Aj tu budeme porovnávať rozdiely medzi nimi:

- aa) v časovom zaťažení pedagogickými úväzkami;
- bb) v časovom zaťažovaní ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou;
- cc) v celkovom časovom zaťažení.

aa) *Časové zaťaženie stredoškolských profesorov a profesoriek týždennými pedagogickými úväzkami*

Údaje o rozdieloch v časovom zaťažení týždenným počtom vyučovacích hodín medzi stredoškolskými profesormi a profesorkami sú uvedené v tabuľke 67.

V tejto tabuľke vidieť, že skoro všetci stredoškolskí profesori vyučovali v čase nášho výskumu viac týždenných hodín, než to predpisovali staré normy. Zo žien ani jedna nevyučovala menej ako 21 hodín a z mužov

[TABUĽKA 67]

Časové zaťaženie stredoškolských profesorov (mužov i žien) pedagogickými úväzkami

Muži N = 218

Ženy N = 68

PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 21 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE VIAC AKO 21 HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI VYUČUJÚCI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
5,0	—	95,0	100,0	19,2	7,3

iba 5,0 %. Zo stredoškolských profesorov 30 a viac hodín týždenne vyučovalo 19,2 % a z profesoriek iba 7,3 %. Vidíme teda, že pedagogickými úväzkami boli muži vo väčšom percentuálnom zastúpení zaťažovaní ako ich kolegyne.

bb) *Časové zaťaženie stredoškolských profesorov a profesoriek ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou*

Rozdiel v časovom zaťažení stredoškolských profesorov (mužov a žien) je uvedený v tabuľke 68.

V tabuľke vidieť, že zo stredoškolských profesorov 30 a viac hodín týždenne venovalo ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 48,7 % a z profesoriek 35,3 %.

[TABUĽKA 68]

Časové zaťaženie stredoškolských profesorov (mužov i žien) ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou

STREDOŠKOLSKÍ PROFESORI, KTORÍ VENOVALI OSTATNEJ ŠKOLSKEJ A MIMOŠKOLSKEJ ČINNOSTI TÝŽDENNE 30 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
muži z N = 218	ženy z N = 68
48,7	35,3

cc) *Celkové časové zaťaženie stredoškolských profesorov a profesoriek*

Údaje o rozdieloch v celkovom časovom zaťažení stredoškolských profesorov (mužov a žien) spolu týždennými pedagogickými úväzkami a ostatnou školskou a mimoškolskou činnosťou sú uvedené v tabuľke 69.

V prvom stĺpci tabuľky vidieť, že zo stredoškolských profesorov 48 a menej hodín týždenne venovalo uvedeným činnostiam 30,7 %. Ostatní

[TABULKA 69]

Celkové zaťaženie stredoškolských profesorov (mužov i žien)

PROFESORI, KTORÍ PRACU- JÚ TÝŽDENNE 48 A MENEJ HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI, KTORÍ PRACU- JÚ TÝŽDENNE VIAC AKO 48 HODÍN (v %-nom pomere)		PROFESORI, KTORÍ PRACU- JÚ TÝŽDENNE 60 A VIAC HODÍN (v %-nom pomere)	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
30,7	41,2	69,3	58,8	35,8	17,6

pracovali týždenne viac ako 48 hodín. Zo žien 48 a menej hodín pracovalo 41,2 %, ostatné (58,8 %) pracovali vyše 48 hodín. 60 a viac hodín týždenne venovalo pedagogickým úväzkom a ostatnej školskej a mimoškolskej činnosti 35,8 % mužov a iba 17,6 % žien. Vidieť teda, že muži boli vo väčšom počte časove preťažovaní týmito úlohami ako ženy.

ZHRNUTIE

Výsledky štatistického spracovania údajov od stredoškolských profesorov ukázali, že:

1. profesori vyučujúci na stredných všeobecnovzdelávacích a na stredných odborných školách boli v podstate rovnako časove zaťažovaní celkovou školskou a mimoškolskou činnosťou;
2. kvalifikovaní stredoškolskí profesori boli časove menej zaťažovaní ako nekvalifikovaní profesori. Z nekvalifikovaných 67,3 % pracovalo na školských i mimoškolských úlohách týždenne viac ako 48 hodín a z kvalifikovaných iba 24,1 %. 60 a viac hodín týždenne venovalo týmto úlohám 28,0 % kvalifikovaných a 44,4 % nekvalifikovaných stredoškolských profesorov;
3. najviac boli časove zaťažovaní nekvalifikovaní učitelia na stredných školách, ktorí študovali popri zamestnaní;
4. muži boli vo väčšom počte preťažovaní školskými i mimoškolskými činnosťami ako ženy.

[V.] STAV VÝKONNOSTI UČITEĽOV PRI DOPOLUDŇAJŠOM A ODPOLUDŇAJŠOM VYUČOVANÍ

Jedným z vážnych faktorov, ktoré negatívne vplývajú na stav výkonnosti učiteľov vo výchovno-vyučovacom procese, je smennosť v dochádzke žiakov a učiteľov do školy. Dvojsmenné a niekde aj trojsmenné vyučovanie u nás vzniklo z viacerých príčin. Predovšetkým je to dôsledná demokratizácia školstva, ktorá umožňuje každému občanovi získať nielen základné, ale aj vyššie vzdelanie. Ďalej rozvoj vedy, techniky a výroby a s tým súvisiaca vedecko-technická revolúcia vyžadujú aj u nás čím ďalej tým väčšie percento stredoškolsky a vysokoškolsky vzdelaných ľudí. S týmto rýchlym rastom percentuálneho zastúpenia vzdelávajúcej sa mládeže (ale aj dospelých) nebudovali sa u nás úmerne školské budovy, čo potom nevyhnutne viedlo aj k odpoludňajšiemu využívaniu školských priestorov vo forme dvojsmenného vyučovania (či už striedavého, najmä v mestách, alebo nemenného, najmä na dedinách).

Do priestorových ťažkostí na školách sme sa dostali aj preto, lebo zvyšujúca sa úroveň nášho ľudu viedla v nedávnej minulosti k zvýšenej populačnej vlne. Širokou zdravotníckou starostlivosťou, najmä o dojčatá, prenikavo sa znižuje úmrtnosť detí, čo tiež vedie k vzrastu počtu školo-povinných detí a študujúcej mládeže.

Nedostatok školských priestorov sa u nás zhoršuje aj tým, že pri zavedení tzv. voľných sobôt každý týždeň strácame jeden deň a nevyužívame ani tie priestory, ktoré máme.

Nedostatok školských priestorov sa už postupne odstraňuje, no ešte aj dnes na Slovensku chýba niekoľko tisíc učební, a preto ešte stále na dve smeny chodí u nás do školy niekoľko stotisíc žiakov a na dve smeny vyučuje niekoľko tisíc učiteľov, najmä na 1. cykle škôl.

Dvojsmenné vyučovanie, nech sa uskutočňuje v akejkol'vek podobe a forme, kladie oveľa väčšie nároky na žiakov a na učiteľov ako normálne jednosmenné dopoludňajšie vyučovanie. V odpoludňajšej smene totiž

pracujú žiaci aj učitelia v oveľa nepriaznivejších fyzikálno-chemických (osvetlenie, čistota vzduchu v triede a pod.), fyziologických (veľký časový odstup od zotavujúceho nočného spánku, horší fyziologický stav centrálnej nervovej sústavy a pod.) a psychických (väčšia únava, nechúť a pod.) podmienkach ako pri dopoludňajšom vyučovaní. Tieto nepriaznivé podmienky zapríčiňujú nižšiu výkonnosť učiteľov, čím trpí efekt ich výchovno-vyučovacej práce.

O slabšej výkonnosti, a teda aj o výkone dospelých pracovníkov v odopoludňajšej smene máme dostatok výskumných údajov. Rozoberajú ich publikácie z oblasti psychológie, fyziológie a hygieny práce. Na ilustráciu tohto známeho faktu uvidíme výsledky výskumu maďarského psychológa Gy. Geréba¹, ktorý pomocou merania reakčných časov (reflexomotorická metóda) zisťoval výkonnosť u tých istých telesne pracujúcich robotníkov v troch pracovných smenách: v dopoludňajšej, odopoludňajšej a nočnej vo všetkých šiestich pracovných dňoch v týždni. Výsledky jeho výskumu sú uvedené na grafe 1.

Z kriviek na tomto grafe vidieť, že priemerné hodnoty reakčných časov pokusných osôb — robotníkov (v milisekundách) sú najlepšie v dopoludňajšej smene (-.-.-.-.), horšie sú v odopoludňajšej smene (-----) a najhoršie sú v nočnej smene (.....), a to vo všetkých dňoch týždňa.

Tieto výsledky, v súhlase s poznatkami o biologickom rytme človeka v priebehu dňa, svedčia o väčšej únavnosti odopoludnia a o lepšej pracovnej výkonnosti dopoludnia.

Môžeme teda celkom oprávnene očakávať, že aj učitelia sa pod vplyvom rôznych objektívnych a subjektívnych podmienok v odopoludňajšej smene rýchlejšie unavia ako pri dopoludňajšom vyučovaní. To znamená, že pri odopoludňajšom vyučovaní rýchlejšie klesne stav výkonnosti učiteľov a potom pracujú za horších podmienok i za horších psychických stavov, pričom však musia vyvinúť viac úsilia ako dopoludnia, lebo nielen oni, ale aj žiaci sú viac unavení.

¹ Kísérletek a fáradság lélektanának köreből, Budapest, 1962, str. 154 až 159

Táto situácia sa sťažuje ešte aj tým, že vyučovacie smeny na mnohých našich školách sa striedajú po týždňoch, čiže učitelia jeden týždeň vyučujú dopoludnia a druhý odpoľudnia.

Pri dvojsmennom striedavom vyučovaní je veľa problémov, ktoré treba výskumne riešiť. V tejto práci sme sa podujali skúmať len jeden problém, a síce objektívne zistiť prípadné rozdiely v stavoch výkonnosti a výkonu učiteľov pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní. Cieľom nášho výskumu teda bolo porovnať výkony učiteľov v dopoludňajšej vyučovacej smene s ich výkonmi vo vyučovacej smene odpoľudnia.

[GRAF 1] **Krivky výkonov robotníkov**

Vysvetlivky:

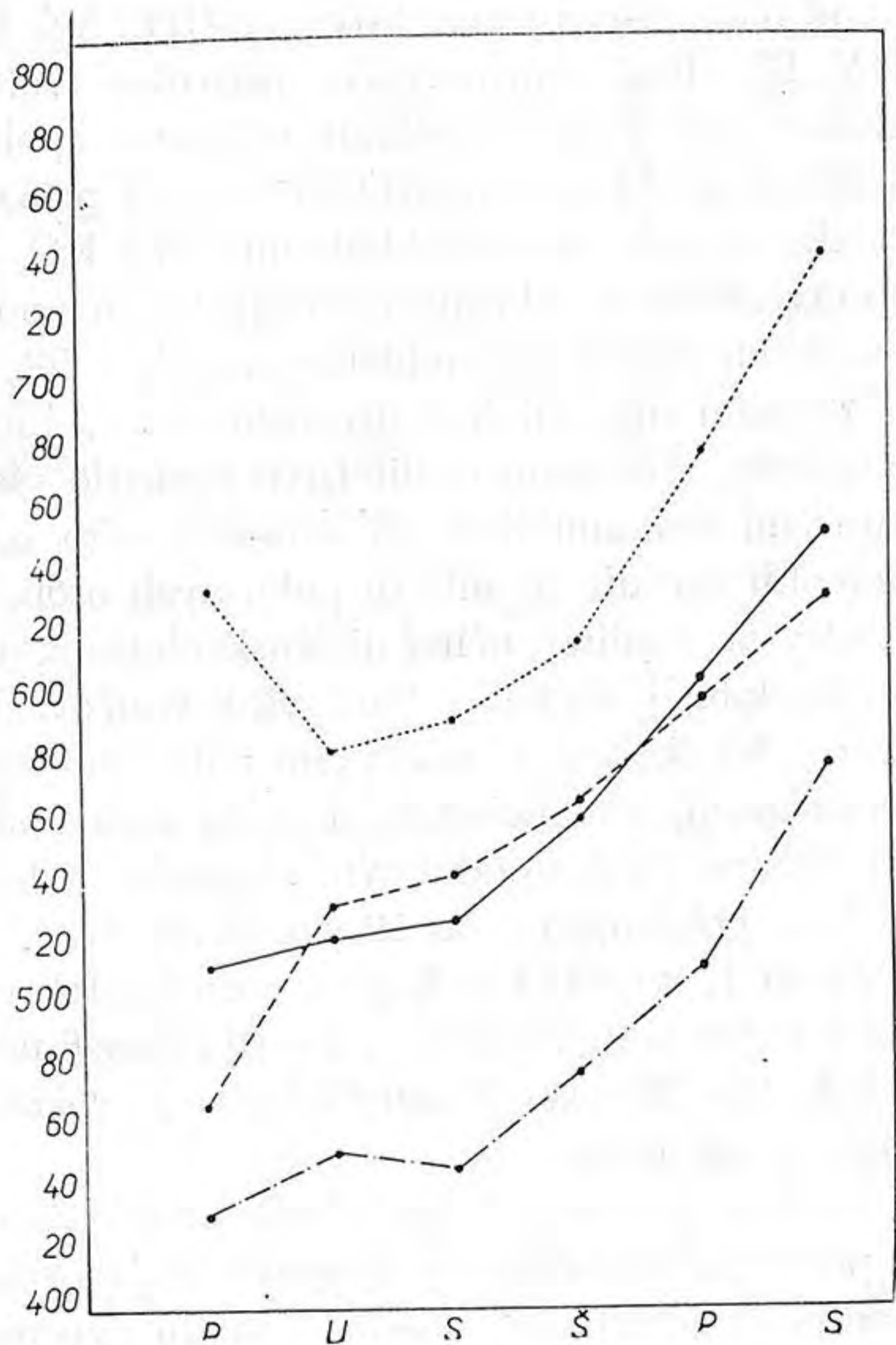
— . — . — = dopoludňajšia smena

— — — = odpoľudňajšia smena

..... = nočná smena

———— = priemer

Čísla na zvislej osi znamenajú milisekundy, písmená na vodorovnej osi znamenajú mená dní v týždni.



1 / Metóda a postup výskumu

Na výskum výkonu učiteľov pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní sme použili Bourdonov písmenkový škrtačí test, ktorý sme upravili takto: Na hárku papiera je 30 riadkov a v každom riadku 60 veľkých tlačných písmen. Tento súbor sa skladá z variácie 20 písmen, a to 15 spoluhlások (H, S, Z, M, R, C, K, L, F, P, T, G, D, N, B) a 5 samohlások (E, U, O, I, Y). Tieto písmená sú zoskupované tak, že buď tvoria nami plánovite zostavené dvojice (HE, SZ, MU, RC, KY, LF, PT, GO, DN, BJ), buď tieto netvoria, prípadne tvoria iné zoskupenia. V 5 prípadoch sme dvojice zoskupili tak, že sa spoluhlásky spájali so samohláskami (HE, MU, KY, GO, BI) a v 5 prípadoch zase tak, že sa spoluhlásky spájali so spoluhláskami (SZ, RC, LF, PT, DN). Dvojice sú zostavené tak, že v každých 5 radoch je ich počet rovnaký a sú rozmiestené na celom hárku nepravidelne (tabuľka 70).

Výskum sme robili v decembri šk. r. 1966/67 na ZDŠ v Bratislave-Krasňany, kde nám riaditeľstvo poskytlo všetku podporu a pomoc. Pokusnými osobami bolo 23 učiteliek tejto školy. Mužov (učiteľov) sme nemohli zaradiť do súboru pokusných osôb, lebo na celej škole pôsobia iba štyria: riaditeľ, učiteľ dielenských prác, učiteľ telesnej výchovy a učiteľ hudobnej výchovy, ktorí však vyučovacie smeny striedali nepravidelne. Na školách 1. cyklu čím ďalej tým viac prevažujú učiteľky (prefeminizácia) nad učiteľmi, a preto naše výsledky môžeme zovšeobecniť na väčšinu ZDŠ s podobným zložením pedagogického zboru.

Z 23 pokusných osôb 10 vyučovalo na 2. stupni (6.—9. post. ročník) a 13 na 1. stupni (1.—5. post. ročník). Ich vekové zloženie bolo takéto: 0—5 rokov učili 2 učiteľky, 5—10 rokov 6 učiteliek, 10—15 rokov 9 učiteliek, 15—20 rokov 3 učiteľky, 20—25 rokov 3 učiteľky, 25 a viac rokov neučila ani jedna.

Úlohou pokusných osôb bolo pred vyučovaním (ráno o 7,35 hod. a pri odopoludňajšom vyučovaní o 12,15 hod.) a po každej vyučovacej hodine (riaditeľ školy umožnil každú vyučovaciu hodinu ukončiť 7 mi-

[TABULKA 70]

Modifikovaný Bourdonov test

Meno:

Vyuč. hodina:

BHDBTGDPTNDBIGOSH DNRGLMRCKSZPHMUEHKYHEGAOPBIDOB EIDNPT HSGOHSK
 YLFBKBIGSMHEDLPSZMYKOMUHRPKYZHFHEKYDNLUMPSZSGOUP TFRGCKYRHLFO
 DUSLFDNNRGOUHEHKNP THZPSHEKYSZMRYHSDBIEHRSZDNMUGOZKPTRSGBIPGL
 LBLTRCSPLFRDNHEKHCTSZKPTKYMRCMUHIGOB IKGOLFDPGMHENDKYL CMUSRSZ
 HUGRPTPNEUBMZDNSINHBIOGOSZGOKYKEBRLFGOHMUYKSRCSOBILDUDNPLPTD
 KBYMUFRHEGMUUZPTKYLPMUSKDLFBIGRCLRLHPUTRCGOKYHEMLFKORSZDNO MK
 LRCBIBHDNDUPTGKG OHKYMHEOPHSPTBKCZLFODRYDNPSZBIGSMUNBG OHODULS
 OMBOHERLFRMUKSKYBIHEDLURCGKESZUDNZKYKPTLFOSZGOMP KMURLFRCYHBC
 BTZPTRZHEDCDNPYLFZGOSGHMBINKUBISZLUKYEMDEBIGS GOMUDNPRCHFPTLC
 MHESGNORCRTLFEHEM KYKZSZUEBIRCMUPYPTFDNIRKOUMUHLKYGOLLFSLSZRC
 HPDGOBHLBHEPGSDNHMKYDMSZRPKGOUZRCRPTSTGLFBIBRMUFDNUNDYBISPTK
 RCUGINMUOLFBMLHEKTKYGODSZRELFZBIMUPUPTBHERGNKYCHFCZYDNRCKMLS
 YKLFPNHEOBTPGOEGHMSZLZKYUDNCDPT YRBISGSFOBIGOSMUHYBDMRCPTSDMZ
 INRKYMOTMUEZLFSRCDNBSZLKGORMSZDBIUCKYFLYHEGPTRCGMUPKZHEHYLFU
 FHSZYZGCKYUBSHEPDRCEHBILMTDNONLFIKOIURCFPTGDMUPDNKSGOBBIPTDI
 PHOTBIDNBYUDNPT HSGOHSKMRKBYGDPTNDBLGOSH DNRGLMRCKSZPHMUEHKYEH
 UMPSZSGOUP TFRGCKYRHLFOYLFBKBIGSMHEDLPSZBDPOMUHRPKYZHGHEKZDLN
 HNSZDNMUGOZOPTRCGBIPGLDUSLFDNNRGOUHEHKNP THZPSHEKYSZMRSEHDBIY
 HKGOBIKGOLFPLPGMHEDNKYLFMUSRSZYGLNRCSP LFRDNHEKHLTSZKPTKYMRCMU
 YBHLFGOSMUYSRCSOBIRDUDNPLPTDHUGRPTPHEUBMUDNCIBHBIDGOSZGOKYK
 GRLPUPRCGOKYHEOLF KOMSZDNOMKBTMURFHERMUUSZPTKYLKMUSKDLFBIGRCL
 FRCBIBHDNDUPTGGOHKUMHEOPVSPTYGYUNLFOIRHDNPSZBIGSMUTBGOSODULE
 ZPTLUOSZGOMPLMURLFR CCHBDOMBOHERLFGMUKSKYBIHEDLURCGKPSZUDNHKY
 RSHEBTZPTDCDNPELFZGOSGHMBINKRBISZLUKYEKDEBIGSGOMUDNPRCHFPTLC
 KLOSZGOMP KMURLFR CZHFYOMBOHERLFIMUKCKYBIHEDLURCGKNSZUDNOKYTM R
 UZRCRPTSTGLFBIBRMUFDNUNDKBISPTHHPDGOBHLBHEPGSDNHMKCDMSZRPKGO
 MOTMUINRKYUEZLFSRCDNBSZLKGORMSZDBIUCKYFLYHENPTRCGMUPKFHEHULF
 UDNCPT YRBISGSFBBIGOCMUHYBDNRCPTSDDIYKLFPNHEOBTPGOEGGHMSZLKY
 SGSPFBIGOHMUHYBDNRCPTSDSEYKLFPNHEOBTPGOEGHMSZLZKYUDNCDPT YRBI
 MUOLFRUGINBMLHEKTKYGODSZRELFZBIMUPUPTZHERULKYSNFSZYDNRCKMLS

nút pred normálnym časom) vyčiarkovať tri udané písmená, ktoré sme im napísali na tabuľu. Zatiaľ, kým sme tieto písmená písali na tabuľu, hárky modifikovaného Bourdonovho testu boli obrátené na ruby a až na povel „teraz!“ si ich obrátili a začali pracovať. Čas na vyčiarkanie udaných písmen bol 5 minút. Ukončiť mali na povel „dosť!“, vtedy pokusné osoby podľa predošlej inštrukcie urobil výrazný krížik pri tom písmene, pri ktorom sa ich ceruzka práve nachádzala. Výskum sa robil v zborovni školy a jedna službukonajúca učiteľka stála pred dverami zborovne, aby nás nikto nemohol vyrušiť.

Na tejto škole bolo dvojsmenné, po týždňoch sa striedajúce vyučovanie, teda učiteľky prvý týždeň vyučovali dopoludnia a druhý odpoľudnia

podľa rovnakého rozvrhu hodín. Ešte pred výskumom sme ich požiadali, aby podľa možnosti stavali, vzhľadom na náročnosť ich práce v triede, postup na vyučovacej hodine v patričných dňoch v týždni rovnako. Týmto sme chceli dosiahnuť, aby napr. pondelok pri dopoludňajšom vyučovaní bol pre ne približne rovnako náročný ako pondelok pri odopoludňajšom vyučovaní.

Učiteľky podľa vyučovacích smien boli rozdelené na dve skupiny. Prvú skupinu tvorili tie, ktoré vyučovali dopoludnia, a druhú tie, ktoré vyučovali odopoludnia. Výskum sme robili dva týždne. S prvou skupinou sme začali v pondelok pri dopoludňajšom vyučovaní a s druhou v ten istý deň, ale pri odopoludňajšom vyučovaní. O týždeň neskôr sa skupiny vymenili. Tie, ktoré pred týždňom vyučovali dopoludnia, mali teraz odopoludňajšiu smenu, a opačne. Takto sa nám utvorili dve skupiny pokusných osôb v usporiadaní A—B a B—A.

Trojice písmen, ktoré mali pokusné osoby vyčiarknuť, sme vopred naplánovali podľa tabuľky 71.

Pokusné osoby mali v tomto teste sťaženú úlohu, lebo napr. H mali vyčiarknuť len vtedy, keď za týmto písmenom nasledovalo písmeno E, písmeno S len vtedy, keď za ním bolo písmeno Z, atď. Teda nevyčiarkovali každé H, každé S atď., ale len tie, za ktorými nasledovali udané ďalšie písmená.

Trojice písmen sme pokusným osobám dávali na vyčiarkovanie v tom istom poradí pri dopoludňajšom, ako aj pri odopoludňajšom vyučovaní. Napríklad ak pokusné osoby v pondelok pri dopoludňajšej smene pred vyučovaním vyčiarkovali H (E), S (Z) a M (U), tie isté trojice dostali o týždeň, teda pri odopoludňajšom vyučovaní. Tak to bolo vo všetkých meraniach, čo zaručovalo konštantnosť výskumnej úlohy po jednotlivých vyučovacích hodinách v jednotlivých dňoch pri oboch vyučovacích smenách.

Uvedené výskumné úlohy sme s pokusnými osobami nacvičovali celý týždeň po každej vyučovacej hodine, čím sme chceli jednak odstrániť vplyv zácviaku v samotnom výskume, jednak preveriť všetky okolnosti a podmienky, ktoré sa mohli pri výskume vyskytnúť. Tento zácvik bol teda zároveň aj predvýskumom. Výsledky v ňom ukázali, že týždenný zácvik bol dostatočný.

[TABUĽKA 71]

**Poradie trojíc na
vyčiarokovanie po
jednotlivých
vyučovacích
hodinách v dňoch
týždňa**

VYUČ. HODINY	PONDELOK	UTOROK	STREDA	ŠTVRTOK	PIATOK
pred vyučovaním	H(E), S(Z), M(U)	S(Z), M(U), R(C)	M(U), R(C), K(Y)	R(C), K(Y), L(F)	K(Y), L(F), P(T)
po 1. vyuč. hod.	R(C), K(Y), L(F)	K(Y), L(F), P(T)	L(F), P(T), G(O)	P(T), G(O), D(N)	G(O), D(N), B(I)
po 2. vyuč. hod.	P(T), G(O), D(N)	G(O), D(N), B(I)	D(N), B(I), H(E)	B(I), H(E), S(Z)	H(E), S(Z), M(U)
po 3. vyuč. hod.	B(I), H(E), S(Z)	H(E), S(Z), M(U)	S(Z), M(U), R(C)	M(U), R(C), K(Y)	R(C), K(Y), L(F)
po 4. vyuč. hod.	M(U), R(C), K(Y)	R(C), K(Y), L(F)	K(Y), L(F), P(T)	L(F), P(T), G(O)	P(T), G(O), D(N)
po 5. vyuč. hod.	L(F), P(T), G(O)	P(T), G(O), D(N)	G(O), D(N), B(I)	D(N), B(I), H(E)	B(I), H(E), S(Z)

2/ Analýza výsledkov výskumu

Pri analýze a hodnotení výsledkov jednotlivých meraní s modifikovaným písmenkovým Bourdonovým testom budeme porovnávať výsledky získané pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine každý deň pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní podľa týchto kritérií:

- α) celkový počet prezretých písmen (C_{ppp});
- β) celkový počet vyčiarknutých písmen (P_{vp});
- γ) celkový počet chýb (ch). Za chybu sme pokladali nesprávne vyčiarknutie písmen a nevyčiarknutie udaných písmen;
- δ) čistý výkon (Č_v), ktorý sme vypočítali podľa vzorca:

$$\check{C}_v = 100 - \frac{Ch \cdot 100}{P_{vp}}$$

a/ *Výsledky získané v pondelok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní*

Z výsledkov získaných v pondelok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní si budeme najprv všímať celkový počet prezretých písmen (C_{ppp}) pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine. Údaje o týchto výsledkoch sú uvedené v tabuľke 72 a graficky znázornené na grafe 2.

V uvedenej tabuľke a na uvedenom grafe vidíme, že učitelia pred vyučovaním pri dopoludňajšej vyučovacej smene prezreli spolu 23 987 a pri odopoludňajšom vyučovaní len 18 945 písmen, po 1. vyučovacej hodine pri dopoludňajšom vyučovaní prezreli 27 971 a pri odopoludňajšom vyučovaní 22 580 písmen atď. Tieto údaje sú uvedené v prvom stĺpci tabuľky pod označením C_{ppp} a na grafe. Pri porovnaní týchto údajov vidíme, že vo všetkých prípadoch výkon učiteľov pri dopoludňajšom vyučovaní bol lepší ako pri odopoludňajšom vyučovaní. Za celý pondelok (pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine) prezreli

[TABUĽKA 72]

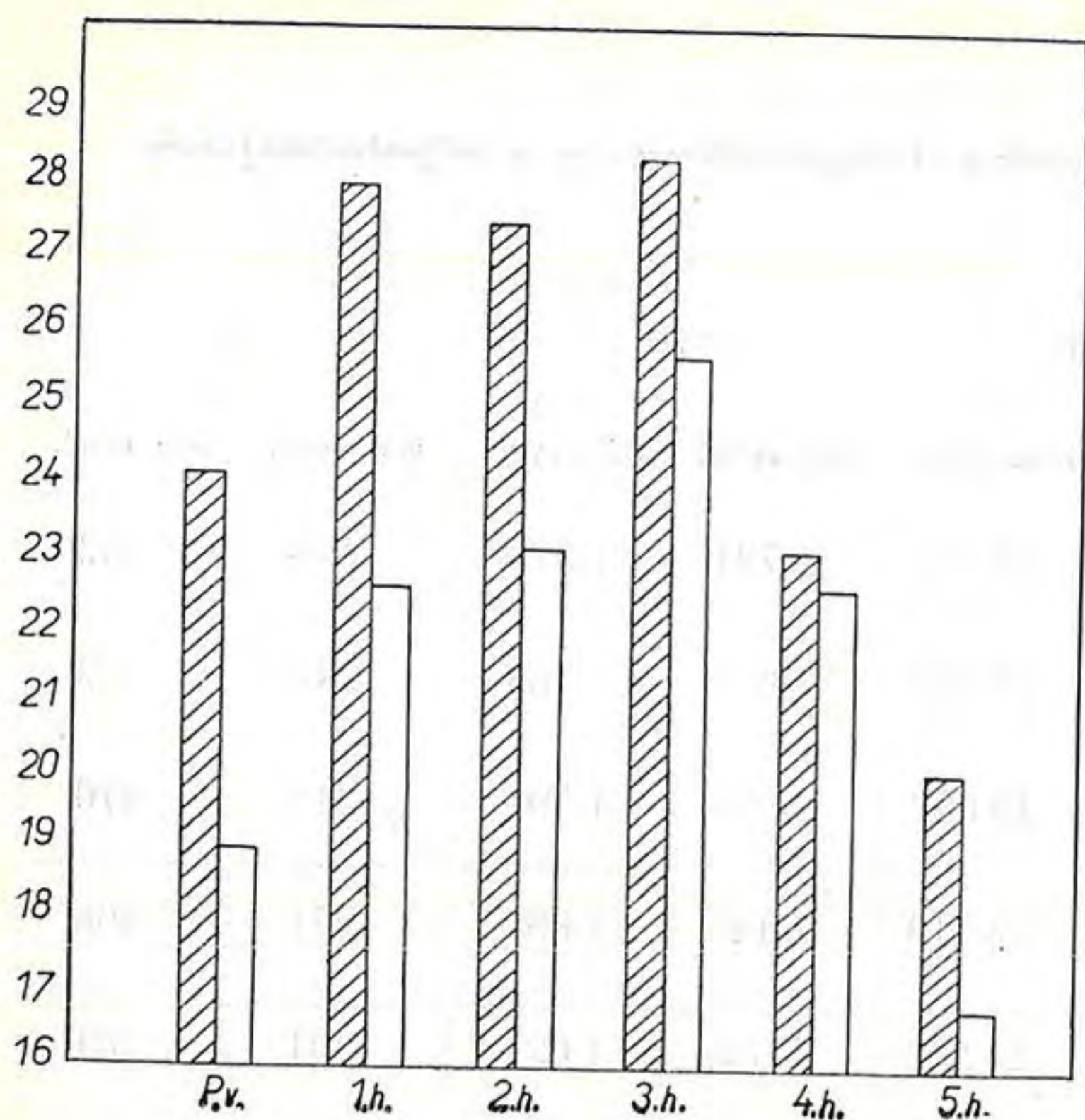
Celkový výkon učiteľov v pondelok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VYUČ. HODINY	CPPP		PVP		CH	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pred vyučovaním	23 987	18 945	1 721	1 378	194	362
po 1. vyuč. hod.	27 971	22 580	2 032	1 464	244	473
po 2. vyuč. hod.	27 449	23 092	2 091	1 791	219	470
po 3. vyuč. hod.	28 298	25 719	2 149	1 831	271	498
po 4. vyuč. hod.	22 980	22 582	1 656	1 621	201	381
po 5. vyuč. hod.	20 132	16 863	1 536	1 308	168	270
Spolu	150 807	129 781	11 185	9 397	1 297	2 454

učitelia pri dopoludňajšom vyučovaní spolu 150 807, kým pri odopoludňajšom vyučovaní len 129 781 písmen.

V druhom stĺpci tabuľky (pod označením Pvp) sú uvedené údaje o počte vyčiarknutých písmen pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine pri dopoludňajšom, ako aj pri odopoludňajšom vyučovaní. Tieto údaje sú graficky znázornené na grafe 3.

Z uvedených údajov, ako aj z grafického znázornenia na grafe 3 vidíme, že skúmaní učitelia pred vyučovaním pri dopoludňajšom vyučovaní vyčiarkli celkove 1 721 a pri odopoludňajšom vyučovaní 1 378 písmen, po prvej vyučovacej hodine pri dopoludňajšom vyučovaní vyčiarkli 2 032 a pri odopoludňajšom vyučovaní 1 464 atď. Vidíme, že vo všetkých prípadoch (pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine) aj v tomto



[GRAF 2]

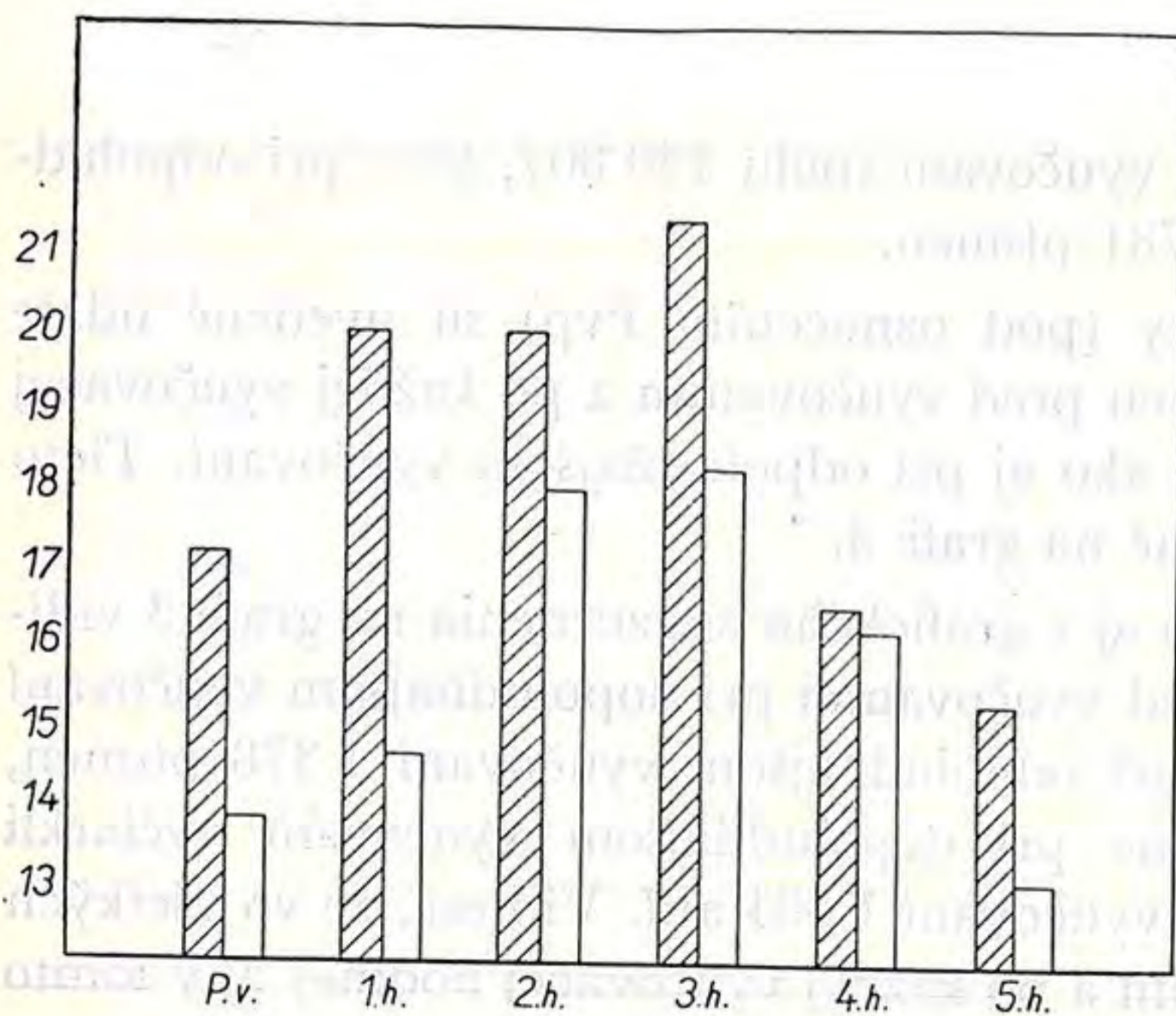
Grafické znázornenie celkového počtu prezretých písmen učiteľmi pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní v pondelok

Vysvetlivky:

Čísla na zvislej osi znamenajú celkový počet prezretých písmen v tisícoch.

Čísla na vodorovnej osi udávajú poradie vyučovacích hodín.

▨ = výkon pri dopoludňajšom vyučovaní
 □ = výkon pri odopoludňajšom vyučovaní



[GRAF 3]

Grafické znázornenie celkového počtu vyčiarknutých písmen pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní v pondelok

Vysvetlivky:

Čísla na zvislej osi znamenajú celkový počet vyčiarknutých písmen v stovkách.

Ostatné ako pri grafe 2.

smere mali tí istí učítelia oveľa lepšie výkony pri dopoludňajšom vyučovaní ako v odopoludňajšej smene.

Z posledného riadku druhého stĺpca tabuľky vidieť, že tí istí učítelia spolu pri dopoludňajšom vyučovaní vyčiarkli celkove 11 185 a pri odopoludňajšom vyučovaní iba 9 397 písmen. Aj tieto údaje, i keď samy osebe neposkytujú hodnoverný obraz o výkone skúmaných učiteľov, svedčia o ich lepšej výkonnosti v dopoludňajšej smene oproti smene odopoludňajšej.

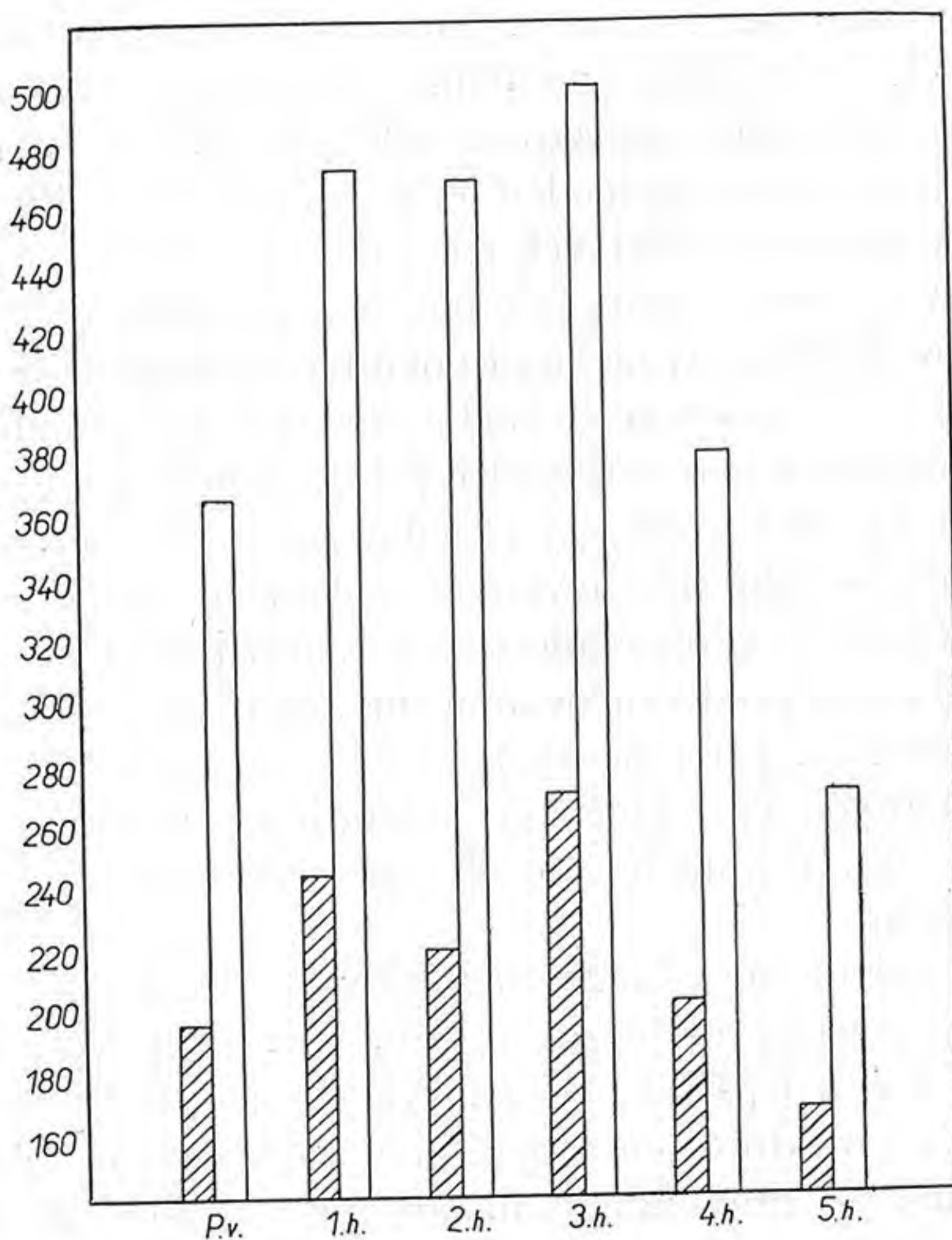
Posledný stĺpec tabuľky 72 pod označením Ch a graf 4 udávajú počet chýb, ktorých sa pri výskume dopustili tí istí učítelia pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine v pondelok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní.

[GRAF 4]

Grafické znázornenie celkového počtu chýb pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní v pondelok

Vysvetlivky:

Čísla na zvislej osi znamenajú počet chýb. Ostatné ako pri grafe 2.



Z týchto údajov a grafického znázornenia vidieť, že skúmaní učitelia v pondelok pred vyučovaním pri dopoludňajšom vyučovaní urobili 194 chýb (nevyčiarkli tie písmená, ktoré mali, prípadne vyčiarkli, ktoré nemali) a pri odopoludňajšom vyučovaní až 362, po 1. vyučovacej hodine sa dopustili pri dopoludňajšom vyučovaní 244 a pri odopoludňajšom vyučovaní až 473 chýb atď. Aj tieto údaje ukazujú, že výkon tých istých učiteľov, pokiaľ išlo o presnosť ich práce v meraní, bol vo všetkých prípadoch lepší pri dopoludňajšej vyučovacej smene ako pri odopoludňajšej smene. Vidíme to aj z údajov v poslednom riadku tretieho stĺpca, kde je uvedený celkový počet chýb vo všetkých meraniach v pondelok pri dopoludňajšom i odopoludňajšom vyučovaní. Celkove pri dopoludňajšej vyučovacej smene urobili učitelia v pondelok 1 297 a v odopoludňajšej smene až 2 454 chýb.

Ďalej sme vypočítali priemery z celkových údajov, ktoré boli uvedené v 1. až 3. stĺpci v tabuľke 72. Priemery získaných hodnôt nebudeme podrobnejšie analyzovať, lebo nám dávajú obdobný obraz ako celkové údaje. Spomenieme len to, že pri dopoludňajšom, ako aj odopoludňajšom vyučovaní vo všetkých meraniach (pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine) vždy sme porovnávali údaje tých istých skúmaných učiteľov. Keď napr. niektorá pokusná osoba pred vyučovaním (alebo po niektorej z vyučovacích hodín) neprišla na výskum pri dopoludňajšom vyučovaní a potom o týždeň pri odopoludňajšom vyučovaní (alebo opačne) na výskum prišla, jej výsledky sme nehodnotili. Tým sme chceli zabezpečiť väčšiu hodnovernosť získaných údajov pri porovnaní výkonov učiteľov a prostredníctvom výkonov ich výkonnosti. Preto sa nám stalo, že napr. pred vyučovaním sme mohli hodnotiť výsledky 20, ale už po 1. vyučovacej hodine napr. až 23 pokusných osôb. Z týchto príčin v priemerných výsledkoch po jednotlivých vyučovacích hodinách v tej istej vyučovacej smene nie sú také veľké rozdiely ako pri celkových výkonoch.

Priemerné výsledky meraní v pondelok pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine sú uvedené v 1. až 3. stĺpci tabuľky 73.

Za najlepší ukazovateľ výkonu pokusných osôb pokladáme ich čisté výkony, ktoré sme získali pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine pri dopoludňajšom, ako aj pri odopoludňajšom vyučovaní. Údaje

[TABUĽKA 73]

Priemerný výkon učiteľov v pondelok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VYUČ. HODINY	CPPP		PVP		CH		ČV	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pred vyučovaním	1 411	1 114	101	81	11	21	89,11	74,07
po 1. vyuč. hod.	1 332	1 075	97	69	12	22	87,63	68,12
po 2. vyuč. hod.	1 307	1 091	98	85	10	22	89,79	74,12
po 3. vyuč. hod.	1 415	1 286	107	91	14	25	86,91	72,43
po 4. vyuč. hod.	1 277	1 255	92	90	11	21	88,00	76,67
po 5. vyuč. hod.	1 342	1 124	102	87	10	18	90,20	79,31
Spolu	8 084	6 945	597	503	68	129	88,61	74,35

o čistých výkonoch v našom meraní sú uvedené v štvrtom stĺpci tabuľky 73 pod označením Čv a graficky znázornené na grafe 5.

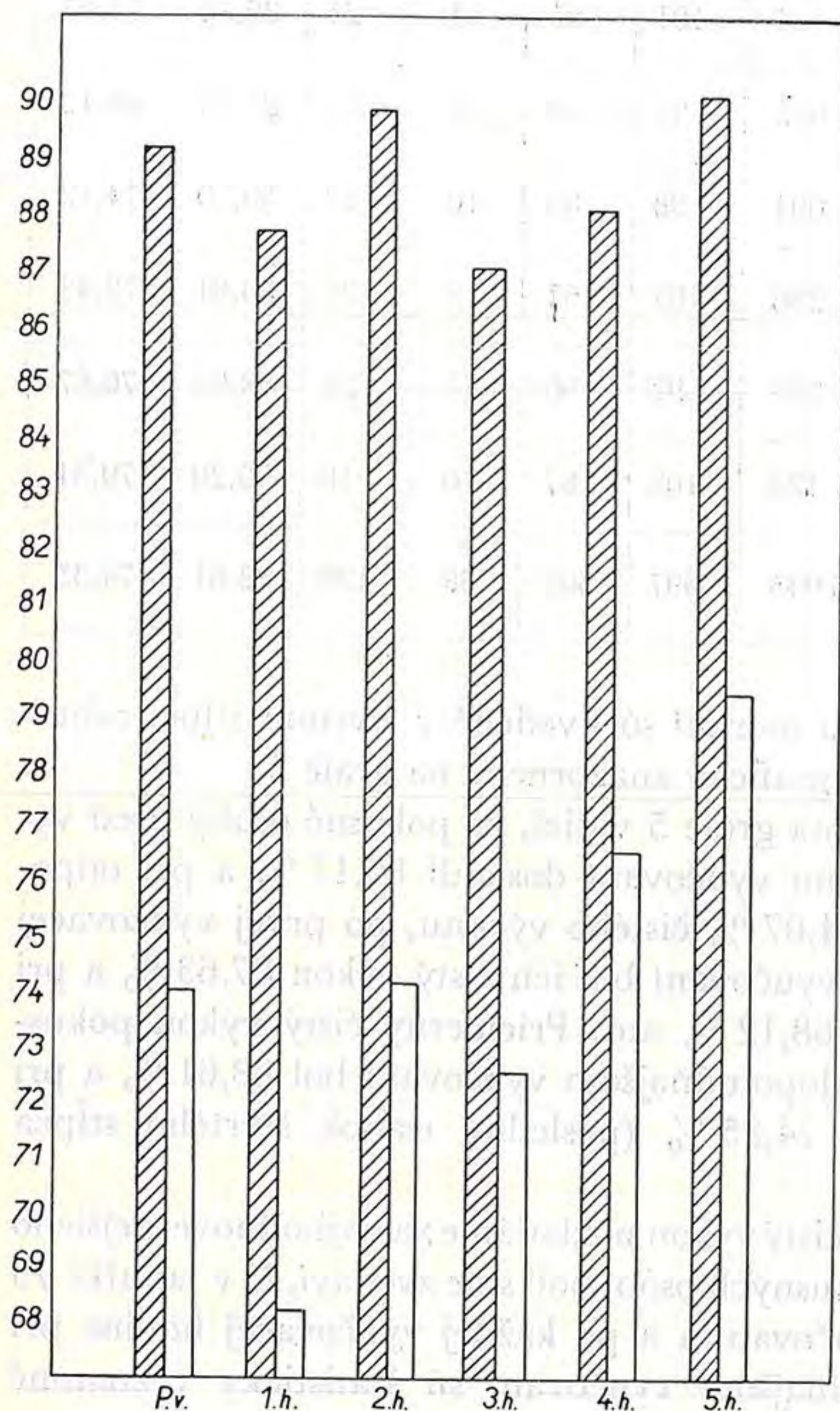
Z údajov v tabuľke 73 a na grafe 5 vidieť, že pokusné osoby pred vyučovaním pri dopoludňajšom vyučovaní dosiahli 89,11 % a pri odopoludňajšom vyučovaní len 74,07 % čistého výkonu, po prvej vyučovacej hodine pri dopoludňajšom vyučovaní bol ich čistý výkon 87,63 % a pri odopoludňajšom vyučovaní 68,12 % atď. Priemerný čistý výkon pokusných osôb v pondelok pri dopoludňajšom vyučovaní bol 88,61 % a pri odopoludňajšom vyučovaní 74,35 % (posledný riadok štvrtého stĺpca tabuľky).

Pretože takto vypočítaný čistý výkon pokladáme za najhodnovernejšieho ukazovateľa výkonnosti pokusných osôb, boli sme zvedaví, či v tabuľke 73 uvedené rozdiely pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní sú štatisticky významné

alebo len náhodné. Výpočet významnosti, ktorý sme robili medzi čistými výkonmi tých istých pokusných osôb v pondelok pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine pri dopoludňajšej a odpoľudňajšej vyučovacej smene, ukázal tieto výsledky:

Medzi vyučovacími smenami pred vyučovaním $t = 4,07$

Medzi vyučovacími smenami po 1. vyuč. hodine $t = 4,44$



[GRAF 5]

Grafické znázornenie čistého výkonu pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní v pondelok

Vysvetlivky:

Číslo na zvislej osi znamená percentuálne vyjadrenie čistého výkonu. Ostatné ako pri grafe 2.

Medzi vyučovacími smenami po 2. vyuč. hodine $t = 5,02$

Medzi vyučovacími smenami po 3. vyuč. hodine $t = 2,13$

Medzi vyučovacími smenami po 4. vyuč. hodine $t = 2,23$

Medzi vyučovacími smenami po 5. vyuč. hodine $t = 3,64$

Všetky rozdiely sa tu ukázali štatisticky veľmi významné a medzi vyučovacími smenami po 3. vyučovacej hodine iba významné.

b/ *Výsledky získané v utorok pri dopoludňajšom
a odopoludňajšom vyučovaní*

Výsledky, ktoré sme v našich meraniach získali od pokusných osôb v utorok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní, budeme postupne analyzovať a komentovať tak, že najprv si budeme opäť všímať celkový počet prezretých písmen (Cppp). Tieto údaje sú uvedené v tabuľke 74 a graficky znázornené na grafe 6.

V tabuľke 74 a na grafe 6 vidieť, že tie isté pokusné osoby pred vyučovaním ráno, teda pred dopoludňajšou vyučovacou smenou v našom teste prezreli celkove 26 635 a pred odopoludňajším vyučovaním o týždeň 26 863 písmen, po 1. vyučovacej hodine v dopoludňajšom vyučovaní to bolo 28 558 a v odopoludňajšej smene 25 575 písmen atď. (čísla prvého stĺpca tabuľky pod označením Cppp).

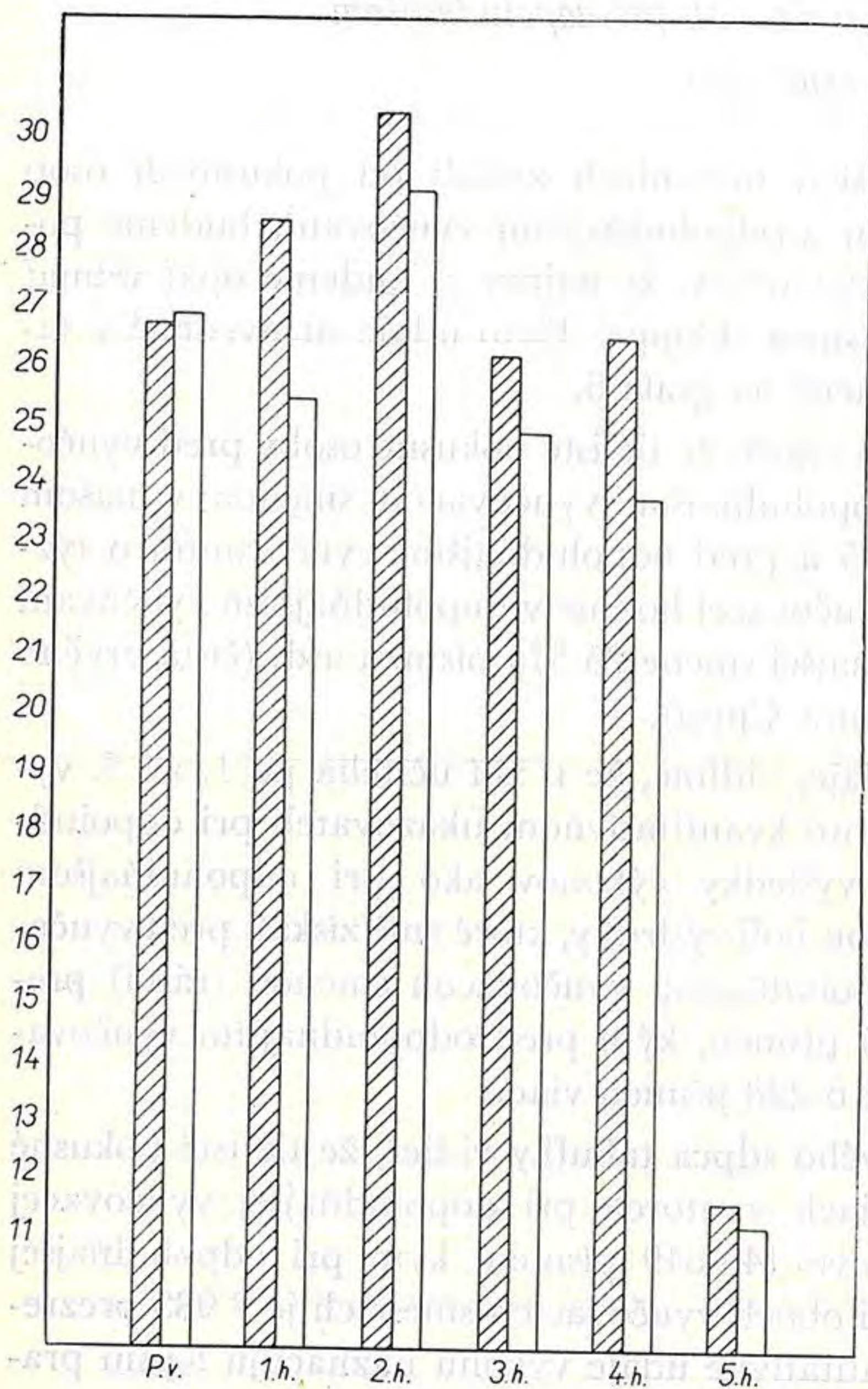
Keď porovnáme tieto údaje, vidíme, že tí istí učitelia po 1. až 5. vyučovacej hodine mali v tomto kvantitatívnom ukazovateli pri dopoludňajšom vyučovaní lepšie výsledky výkonov ako pri odopoludňajšom vyučovaní. Jedinou výnimkou boli výsledky, ktoré sme získali pred vyučovacími smenami. Pred dopoludňajšou vyučovacou smenou (ráno) prezreli pokusné osoby 26 635 písmen, kým pred odopoludňajším vyučovaním až 26 863 písmen, čiže o 228 písmen viac.

V poslednom riadku prvého stĺpca tabuľky vidieť, že tie isté pokusné osoby vo všetkých meraniach v utorok pri dopoludňajšej vyučovacej smene prezreli spolu celkove 149 649 písmen, kým pri odopoludňajšej smene 141 666. Rozdiel pri oboch vyučovacích smenách je 7 983 prezretých písmen. Aj tieto kvantitatívne údaje výkonu naznačujú lepšiu pra-

covnú výkonnosť skúmaných učiteľov v dopoludňajšej vyučovacej smene oproti vyučovacej smene odopoludňajšej.

Druhý stĺpec tabuľky 74 a graf 7 ukazujú, koľko písmen vyčiarkli osoby v našich meraniach pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní.

Z údajov, ktoré sú v druhom stĺpci tabuľky (Pvp) a na grafe, vidieť, že pokusné osoby pred dopoludňajším vyučovaním (ráno) vyčiarkli spolu 1 921 a pred odopoludňajším vyučovaním 1 938 písmen, po prvej



[GRAF 6]

Grafické znázornenie celkového počtu prezretých písmen pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní v utorok

Vysvetlivky ako pri grafe 2.

[TABULKA 74]

Celkový výkon učiteľov v utorok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VYUČ. HODINY	CPPP		PVP		CH	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pred vyučovaním	26 635	26 863	1 921	1 938	156	348
po 1. vyuč. hod.	28 558	25 575	2 128	1 974	163	329
po 2. vyuč. hod.	30 301	29 184	2 436	2 269	234	431
po 3. vyuč. hod.	26 208	24 944	1 920	1 959	199	281
po 4. vyuč. hod.	26 361	23 968	1 925	1 739	206	330
po 5. vyuč. hod.	11 586	11 132	905	863	95	168
Spolu	149 649	141 666	11 235	10 742	1 053	1 887

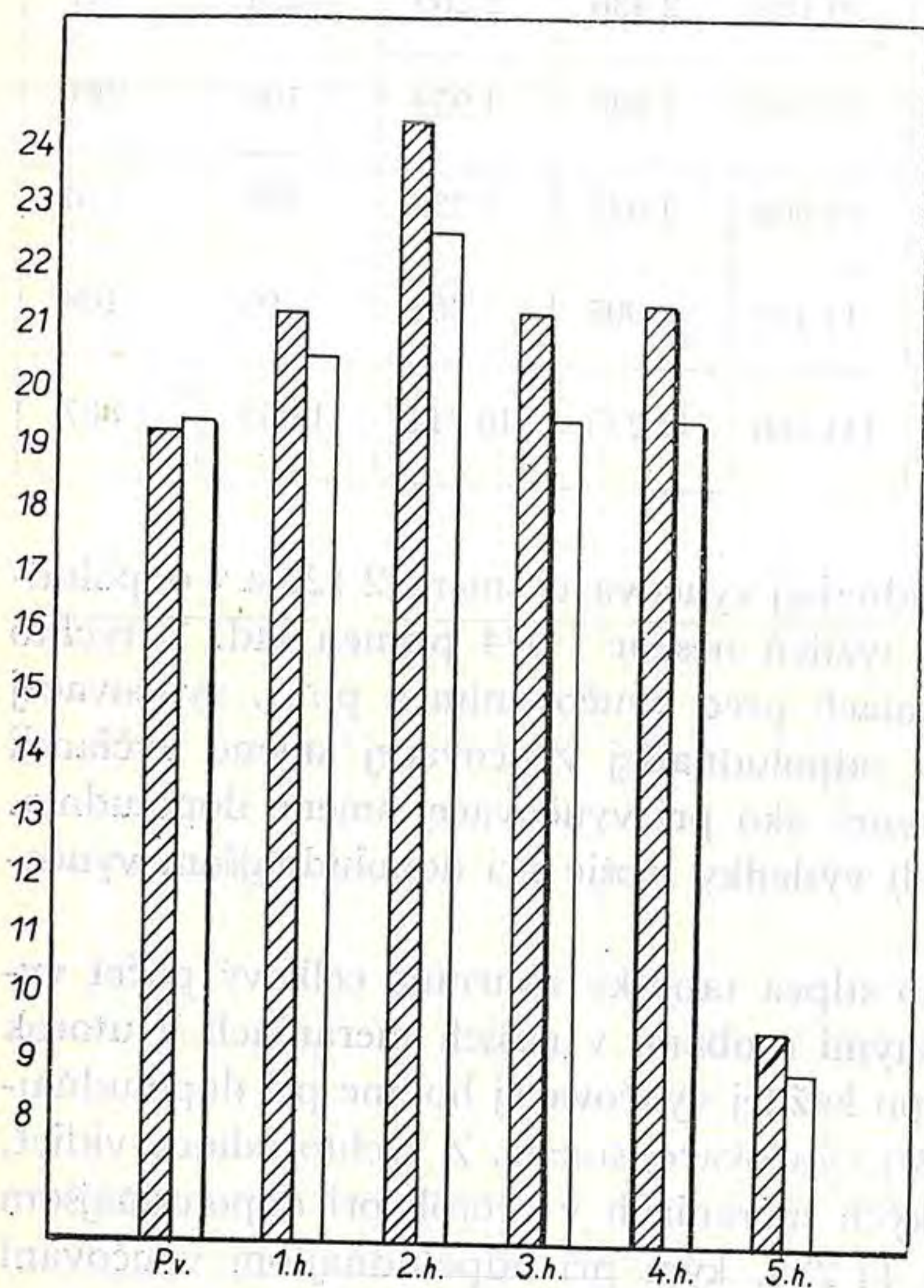
vyučovacej hodine v dopoludňajšej vyučovacej smene 2 128 a v odopoludňajšej vyučovacej smene o týždeň neskôr 1 974 písmen atď. Z týchto údajov vidíme, že v meraniach pred vyučovaním a po 3. vyučovacej hodine pokusné osoby pri odopoludňajšej vyučovacej smene vyčiarkli viac písmen (i keď nesprávne) ako pri vyučovacej smene dopoludnia. V ostatných meraniach boli výsledky lepšie pri dopoludňajšom vyučovaní.

Posledný riadok druhého stĺpca tabuľky zahrnuje celkový počet vyčiarknutých písmen pokusnými osobami v našich meraniach v utorok spolu pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine pri dopoludňajšej, ako aj pri odopoludňajšej vyučovacej smene. Z týchto údajov vidieť, že pokusné osoby vo všetkých meraniach v utorok pri dopoludňajšom vyučovaní spolu vyčiarkli 11 235, kým pri odopoludňajšom vyučovaní

10 742 písmen, čiže o 493 písmen menej. Teda aj tieto výsledky poukazujú na lepší kvantitatívny výkon pokusných osôb v dopoludňajšej vyučovacej smene oproti odopoludňajšej vyučovacej smene.

Tretí stĺpec tabuľky 74 pod označením Ch a grafické znázornenie na grafe 8 predstavujú presnosť práce pokusných osôb v našich meraniach pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine v dopoludňajšej a odopoludňajšej vyučovacej smene.

Z uvedených údajov v tabuľke a na grafe vidieť, že pokusné osoby v utorok pred dopoludňajšou vyučovacou smenou urobili 156 chýb a o týždeň tie isté pokusné osoby pred odopoludňajšou vyučovacou smenou sa dopustili celkove až 348 chýb, po 1. vyučovacej hodine pri dopolud-



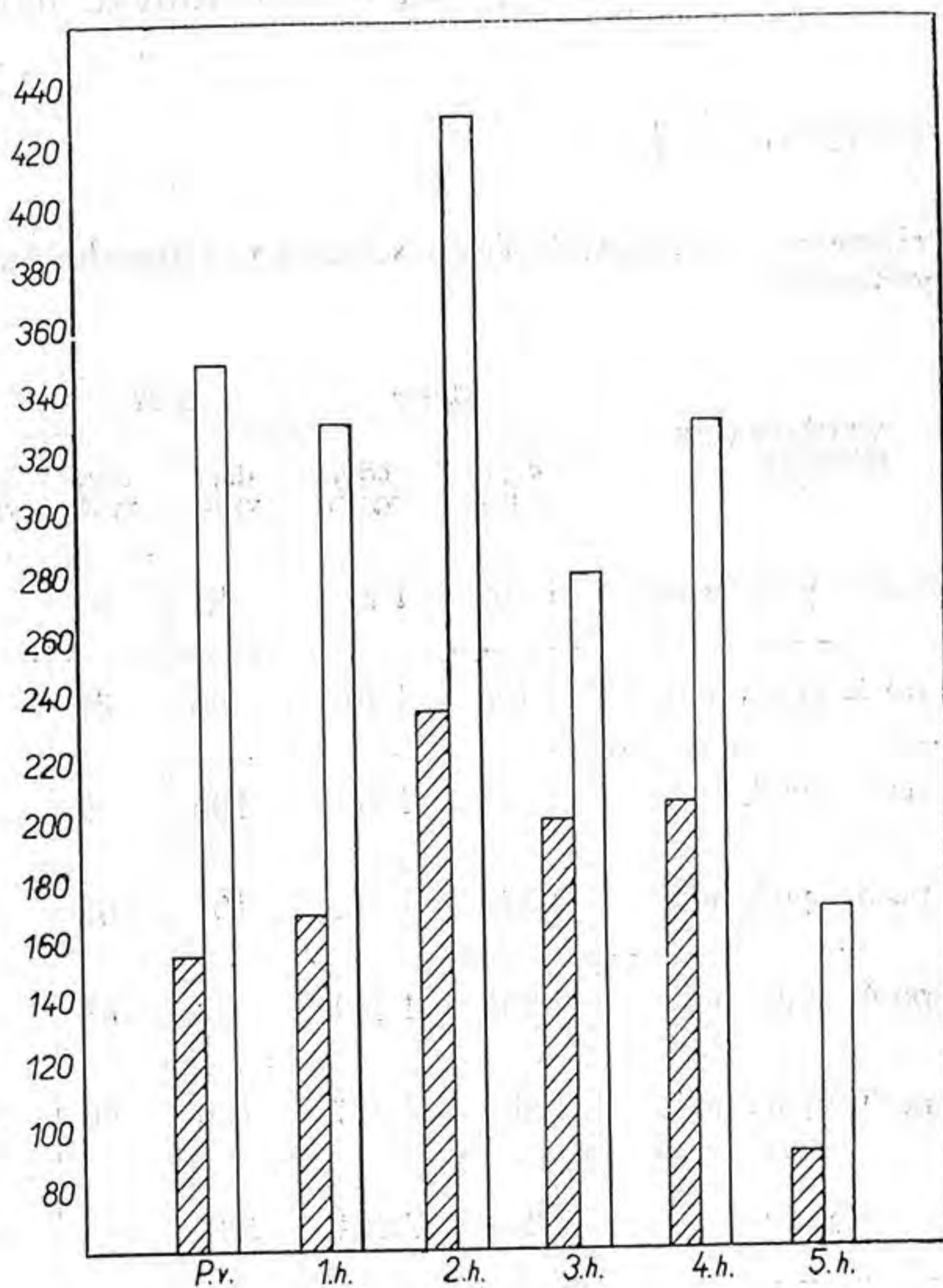
[GRAF 7]

Grafické znázornenie celkového počtu vyčiarknutých písmen pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní v utorok

Vysvetlivky ako pri grafe 3.

ňajšom vyučovaní počet chýb bol 163, kým o týždeň pri odpoľudňajšom vyučovaní 329 atď. Vidíme, že vo všetkých meraniach skúmaní učitelia pri vyčiarkovaní písmen v modifikovanom písmenkovom Bourdonovom teste urobili pri dopoludňajšom vyučovaní menej chýb ako pri odpoľudňajšom vyučovaní.

Celkový počet chýb, ktorých sa vo všetkých meraniach v utorok pokusné osoby dopustili, je uvedený v poslednom riadku tretieho stĺpca tabuľky. Tieto údaje ukazujú, že v dopoludňajšej vyučovacej smene ich pokusné osoby urobili 1 053 a v odpoľudňajšej až 1 887. Rozdiel je tu až 834 chýb v prospech dopoludňajšej vyučovacej smeny, čo dokazuje schopnosť precíznejšej práce pokusných osôb v dopoludňajšom vyučo-



[GRAF 8]

Grafické znázornenie celkového počtu chýb pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní v utorok

Vysvetlivky ako pri grafe 4.

vaní v porovnaní s odpoľudňajším vyučovaním. Inými slovami aj počet chýb, ktorých sa skúmaní učitelia v našich meraniach dopustili, výrazne naznačuje ich lepšiu pracovnú výkonnosť v dopoľudňajšej vyučovacej smene. Hodnovernosť tohto tvrdenia sa znásobuje ešte tým, že aj v ostatných ukazovateľoch uvedených v tejto tabuľke vo väčšine prípadov mali skúmaní učitelia lepšie kvantitatívne výsledky v dopoľudňajšom vyučovaní v porovnaní s ich výkonmi v odpoľudňajšej vyučovacej smene.

Po analýze celkových výkonov v našich meraniach v utorok pri dopoľudňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní, ktoré sú uvedené v 1. až 3. stĺpci tabuľky 74, sme opäť vypočítali ich priemerné hodnoty. Tieto priemerné údaje sú uvedené v prvých troch stĺpcoch tabuľky 75, podrobnejšie ich však nebudeme analyzovať a komentovať, lebo dávajú obdobný obraz

[TABUĽKA 75]

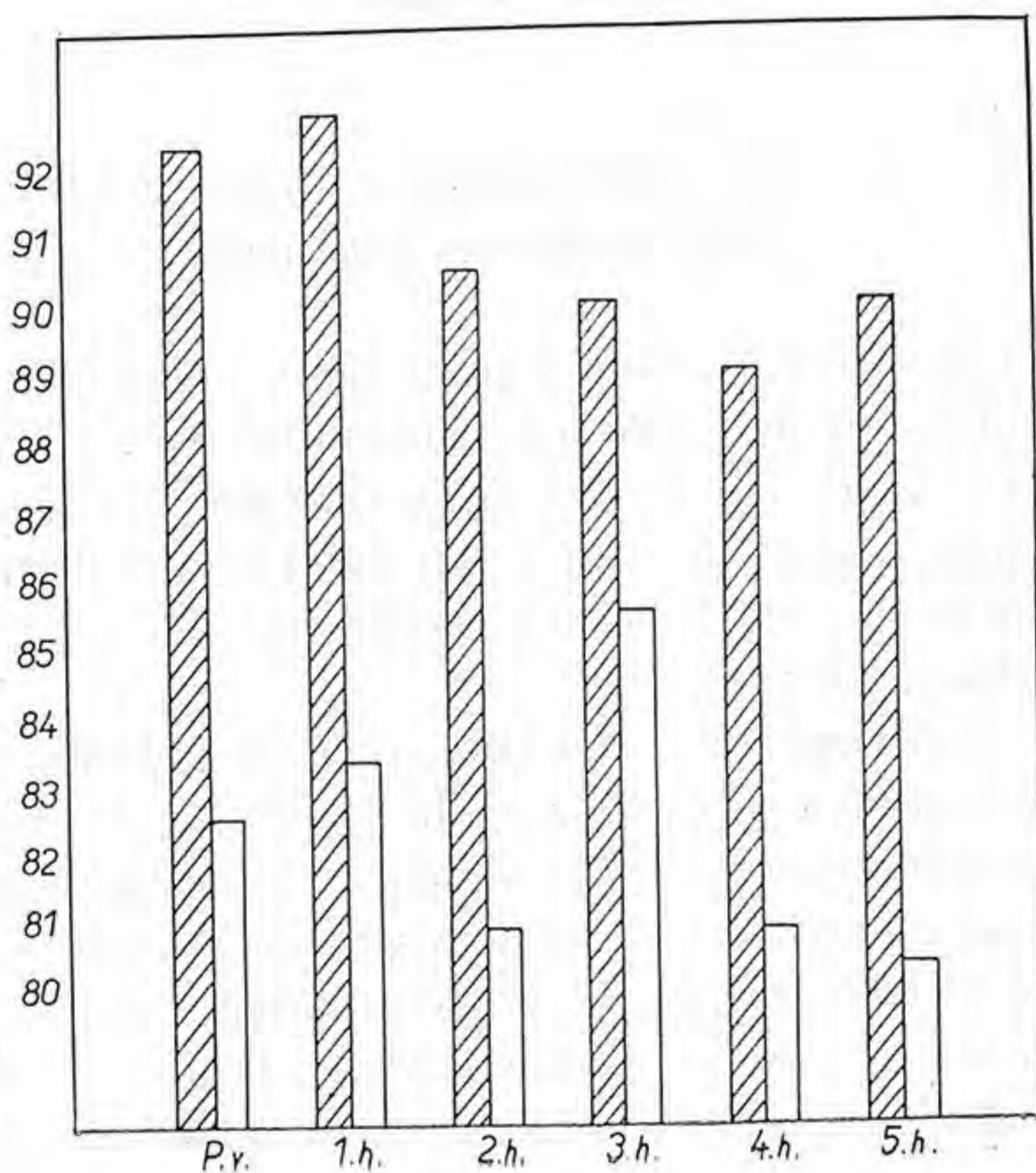
Priemerný výkon učiteľov v utorok pri dopoľudňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní

VYUČOVACIE HODINY	CPPP		PVP		CH		ČV	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pred vyučovaním	1 268	1 279	91	92	7	16	92,31	82,61
po 1. vyuč. hod.	1 298	1 162	96	89	7	15	92,60	83,15
po 2. vyuč. hod.	1 317	1 269	105	99	10	19	90,50	80,81
po 3. vyuč. hod.	1 379	1 313	101	103	10	15	90,10	85,52
po 4. vyuč. hod.	1 255	1 141	91	83	10	16	89,01	80,72
po 5. vyuč. hod.	1 287	1 237	100	96	10	19	90,00	80,21
Spolu	7 804	7 401	584	562	54	100	90,75	82,21

o výkonoch pokusných osôb ako celkové výsledky, a teda sú dosť prehľadné a zrozumiteľné.

Sústredíme sa však na údaje v poslednom stĺpci tabuľky 75, ktoré sú graficky znázornené na grafe 9.

Tieto údaje predstavujú čisté výkony (Čv) pokusných osôb v percentuálnom pomere, ktoré sme získali od nich v našich meraniach pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine v oboch vyučovacích smenách. Z týchto údajov vidieť, že skúmaní učitelia pred dopoludňajšou vyučovacou smenou (ráno) dosiahli 92,31 % a pred odpoľudňajšou vyučovacou smenou 82,61 % čistého výkonu, po 1. vyučovacej hodine pri dopoludňajšom vyučovaní ich čistý výkon predstavoval 92,60 % a pri odpoľudňajšom vyučovaní 83,15 % atď. Z údajov posledného stĺpca tabuľky, ako aj z grafu vidieť, že pokusné osoby vo všetkých našich meraniach mali vyššie percento čistých výkonov pri dopoludňajšom vyučovaní ako v opačnej, odpoľudňajšej smene. Jasne to dokazuje aj posledný



[GRAF 9]

Grafické znázornenie čistého výkonu pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní v utorok
Vysvetlivky ako pri grafe 5.

riadok daného stĺpca v spomínanej tabuľke, kde sú sumované percentuálne čísla čistých výkonov vo všetkých meraniach. Tieto údaje ukázali, že pokusné osoby dosiahli v priemere pri dopoludňajšom vyučovaní 90,75 % čistého výkonu, kým pri odopoludňajšom vyučovaní 82,21 %. Rozdiel v čistých výkonoch predstavuje 8,54 % v prospech dopoludňajšej vyučovacej smeny.

Výpočet významovosti ukázal tieto hodnoty t :

Medzi vyučovacími smenami pred vyučovaním $t = 4,26$

Medzi vyučovacími smenami po 1. vyuč. hodine $t = 3,94$

Medzi vyučovacími smenami po 2. vyuč. hodine $t = 5,12$

Medzi vyučovacími smenami po 3. vyuč. hodine $t = 2,04$

Medzi vyučovacími smenami po 4. vyuč. hodine $t = 3,32$

Medzi vyučovacími smenami po 5. vyuč. hodine $t = 1,71$

Rozdiely vo výsledkoch čistých výkonov pred vyučovaním, po 1. až 4. vyučovacej hodine sa javia ako významné. Po 5. vyučovacej hodine sú tieto rozdiely nevýznamné.

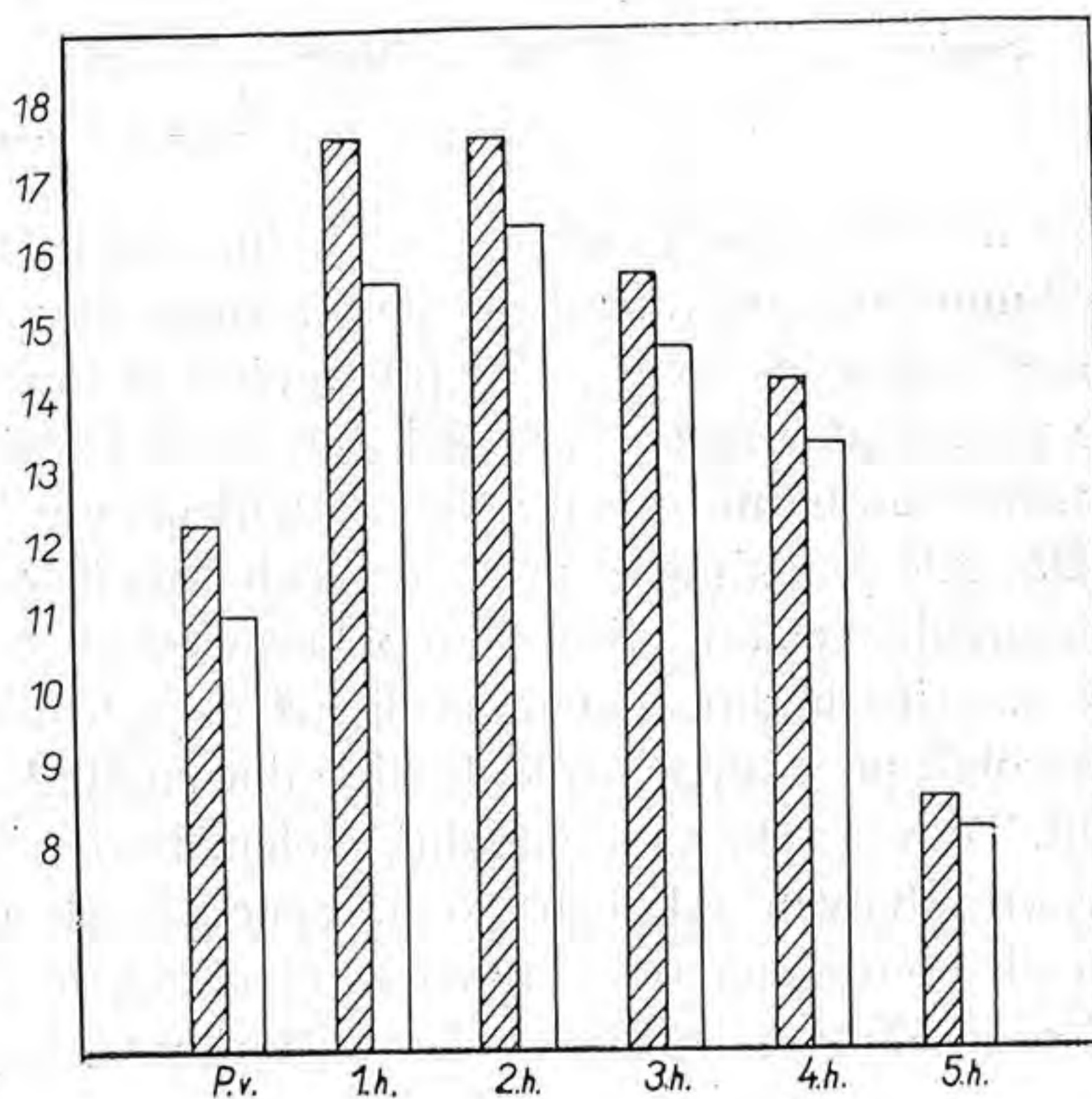
c/ *Výsledky získané v stredu pri dopoludňajšom
a odopoludňajšom vyučovaní*

Celkové údaje, ktoré sme získali v meraniach v stredu pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní od tých istých pokusných osôb, sú uvedené v tabuľke 76 a graficky znázornené v grafoch 10, 11 a 12. Táto tabuľka a grafy udávajú celkové výkony skúmaných osôb, a to v celkovom počte prezretých písmen, v celkovom počte vyčiarknutých písmen a v celkovom počte chýb.

V prvom stĺpci tabuľky vidieť, že pokusné osoby prezreli pred dopoludňajším vyučovaním spolu 12 380 a pred odopoludňajším vyučovaním 11 565 písmen, po 1. vyučovacej hodine v dopoludňajšej vyučovacej smene 17 679 a po 1. vyučovacej hodine v odopoludňajšej vyučovacej smene 15 632 písmen atď. Z týchto údajov vidieť, že pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine prezreli skúmaní učitelia viac písmen v dopoludňajšej vyučovacej smene ako v odopoludňajšej vyučovacej smene.

V poslednom riadku tohto stĺpca vidieť, že pokusné osoby vo všetkých meraniach, teda pred vyučovacou smenou a po každej vyučovacej hodine, prezreli pri dopoludňajšom vyučovaní spolu 85 969 písmen, kým v meraniach pri odopoludňajšom vyučovaní 79 595 písmen. Rozdiel v celkovom počte prezretých písmen je 6 374 v prospech dopoludňajšieho vyučovania.

Pri pohľade na tabuľku 76 vidieť veľké rozdiely medzi výkonmi pokusných osôb pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine, a to v prvých dvoch stĺpcoch (Cpvp a Pvp). Tieto rozdiely vo výkonoch pokusných osôb nie sú zapríčinené nerovnakou obťažnosťou výskumnej úlohy v jednotlivých meraniach (i keď ani toto celkom nevyklúčujeme), ale tým, že počet pokusných osôb v meraniach pred vyučovaním a po jednotlivých vyučovacích hodinách kolísal, teda nebol konštantný. Škola je veľmi dynamický útvar, do života ktorého zasahujú mnohé činitele. Tak napr. v stredu v priebehu 5. vyučovacej hodiny pri dopoludňajšom vyučovaní sa niektoré triedy pod vedením svojich vyučujúcich museli dostaviť na prehliadku chrupu detí, čím sa stalo, že sa títo učitelia nemohli dostaviť na hromadný výskum (a preto sme nemohli pojať do hod-



[GRAF 10]

Grafické znázornenie celkového počtu prezretých písmen pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní v stredu

Vysvetlivky ako pri grafe 2.

[TABUĽKA 76]

Celkový výkon učiteľov v stredu pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VYUČOVACIE HODINY	CPPP		PVP		CH	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pred vyučovaním	12 380	11 565	886	822	102	139
po 1. vyuč. hod.	17 679	15 632	1 347	1 216	135	176
po 2. vyuč. hod.	17 674	16 217	1 340	1 222	172	242
po 3. vyuč. hod.	15 760	14 759	1 134	1 060	99	152
po 4. vyuč. hod.	14 157	13 375	1 048	1 000	87	143
po 5. vyuč. hod.	8 319	8 047	671	621	53	113
Spolu	85 969	79 595	6 426	5 941	648	965

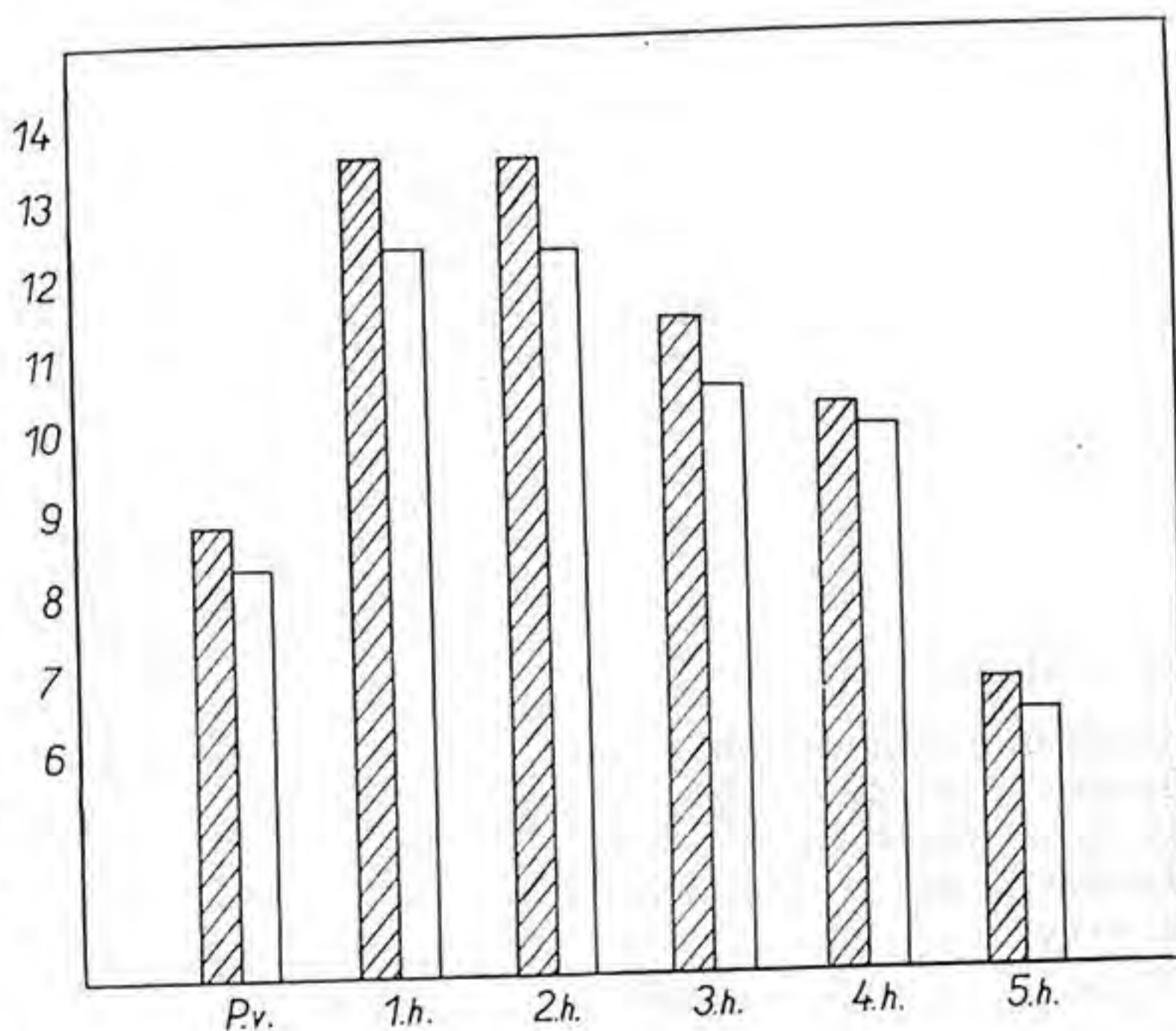
notenia ich výkony ani o týždeň (na budúcu stredu), i keď sa už na výskume zúčastnili. Preto sa potom stalo, že napr. v stredu po 5. vyučovacej hodine celkový počet prezretých písmen je len okolo 8 000, kým po predchádzajúcich hodinách bol oveľa väčší. Okrem toho našimi pokusnými osobami boli aj učiteľky vyučujúce v 1. – 5. postupnom ročníku ZDŠ, kde je najmä v prvých dvoch ročníkoch päťhodinový vyučovací deň zriedkavosťou, takže tieto pokusné osoby sa po 5. vyučovacej hodine, ak na tejto hodine nevyučovali, už nepodrobili výskumu. Výskumu sa podrobili po 5. vyučovacej hodine iba vtedy, keď na tejto hodine vyučovali. Toto sa týka všetkých dní, nielen stredu. Preto máme pri celkových kvantitatívnych údajoch po 5. vyučovacích hodinách aj v ostatných dňoch menšie počty v stĺpcoch, či už ide o celkový počet prezretých písmen, alebo o celkový počet vyčiarknutých písmen, ale aj pokiaľ ide

o celkový počet chýb. Opätovne však pripomíname, že sme neporovnávali výsledky výkonov skúmaných učiteľov po jednotlivých vyučovacích hodinách v rámci tej istej vyučovacej smeny navzájom, ale porovnávali sme všade výsledky analogických meraní v dopoludňajšej a odopoludňajšej vyučovacej smene.

Druhý stĺpec tabuľky (Pvp) a graf 11 udávajú celkový počet vyčiarknutých písmen v jednotlivých meraniach pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní.

Z týchto údajov a grafického znázornenia vidieť, že skúmaní učitelia pred dopoludňajším vyučovaním (ráno) vyčiarkli spolu 886 a pred odopoludňajším vyučovaním 822 písmen, po 1. vyučovacej hodine v dopoludňajšej smene vyčiarkli 1 347 a po 1. vyučovacej hodine v odopoludňajšej smene 1 216 písmen atď. Údaje v tomto stĺpci (podobne ako v prvom stĺpci) ukázali, že pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine bol získaný počet vyčiarknutých písmen v dopoludňajšej vyučovacej smene väčší ako v odopoludňajšej vyučovacej smene.

Posledný riadok druhého stĺpca tabuľky udáva sumárny počet vyčiarknutých písmen pokusnými osobami vo všetkých meraniach v dopoludňajšej vyučovacej smene. Z týchto údajov vidieť, že v meraniach pri dopoludňajšom vyučovaní všetky pokusné osoby vyčiarkli 6 426 písmen



[GRAF 11]

Grafické znázornenie celkového počtu vyčiarknutých písmen pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní v stredu

Vysvetlivky ako pri grafe 3.

a pri tých istých výskumných úlohách tí istí učitelia pri odpoľudňajšom vyučovaní vyčiarkli 5 941 písmen. Rozdiel v počte vyčiarknutých písmen je 485 v prospech dopoludňajšieho vyučovania.

Tretí stĺpec tabuľky a graf 12 ukazujú presnosť práce pokusných osôb v jednotlivých našich meraniach.

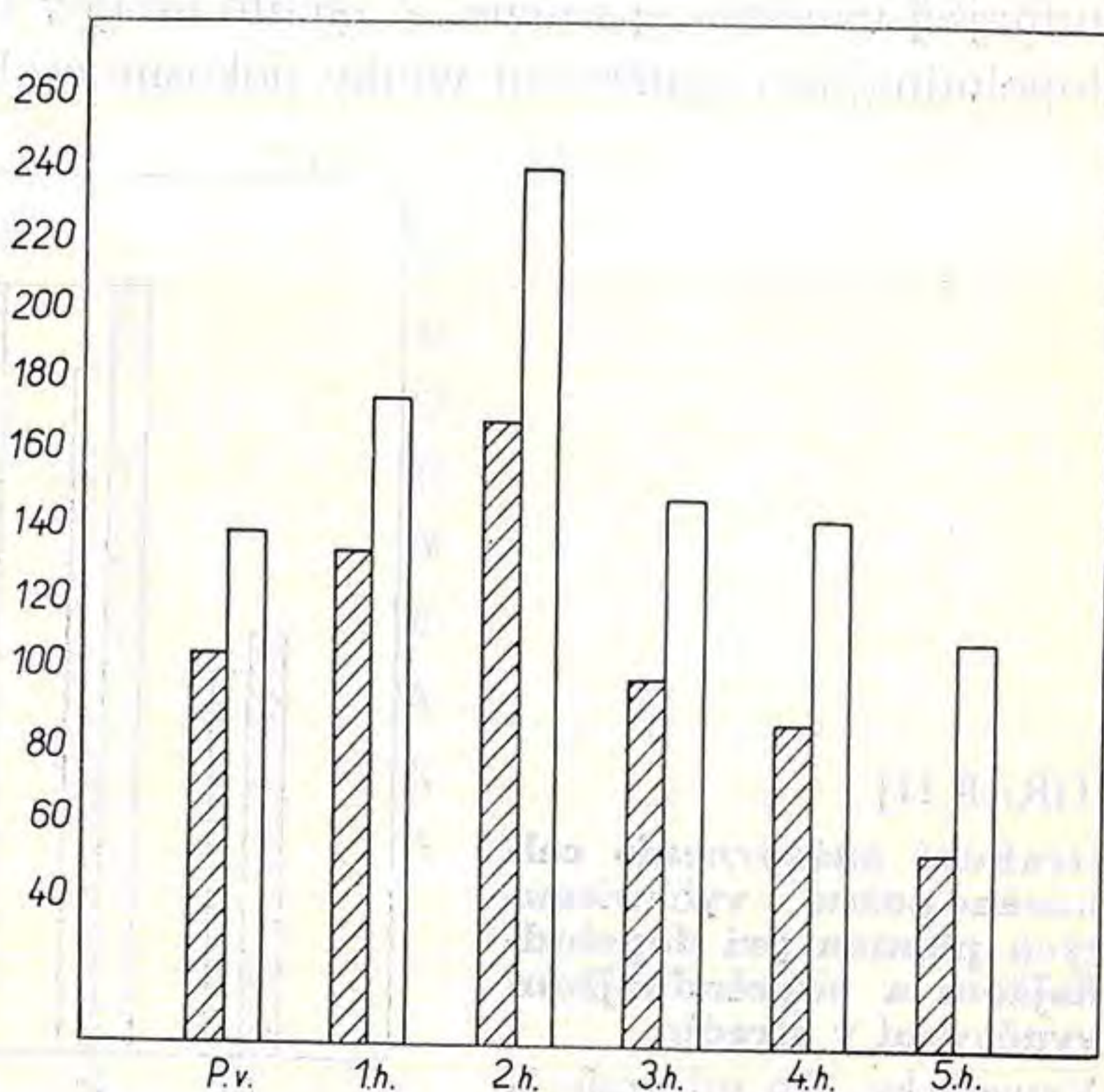
Z údajov tretieho stĺpca tabuľky 76 a grafického znázornenia na grafe 12 vidieť, že pokusné osoby v stredu ráno pred dopoludňajším vyučovaním pri výskumnej úlohe urobili 102 chýb, kým pred odpoľudňajším vyučovaním 139, po 1. vyučovacej hodine v dopoludňajšej vyučovacej smene počet ich chýb bol 135 a po 1. vyučovacej hodine v odpoľudňajšej smene 176 atď. Vo všetkých meraniach sa pokusné osoby dopúšťali viacerých chýb v odpoľudňajšej vyučovacej smene.

V poslednom riadku tretieho stĺpca je uvedený celkový počet chýb, ktorých sa pokusné osoby dopustili v meraniach pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine pri dopoludňajšom, ako aj pri odpoľudňajšom vyučovaní. Vidieť, že pri dopoludňajšom vyučovaní tí istí učitelia sa dopustili spolu 648 chýb, kým pri odpoľudňajšom vyučovaní až 965 chýb,

[GRAF 12]

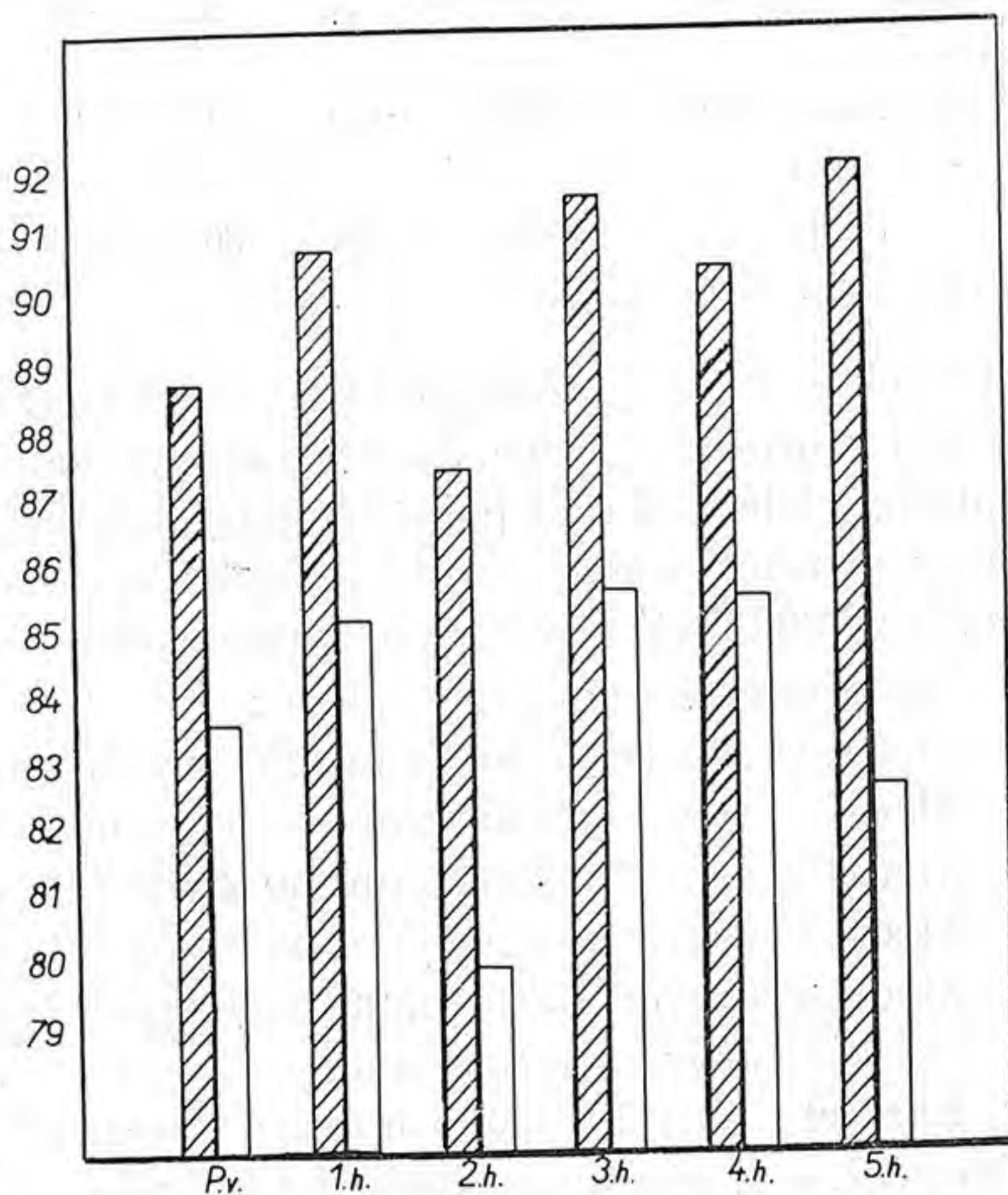
Grafické znázornenie celkového počtu chýb pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní v stredu

Vysvetlivky ako pri grafe 4.



teda až o 317 chýb viac ako v dopoludňajšej vyučovacej smene. Tieto údaje, ktoré prezrádzajú presnosť prác pokusných osôb vo výskumných úlohách, svedčia o lepšej pracovnej výkonnosti v dopoludňajšom vyučovaní.

V tabuľke 77 si budeme všímať štvrtý stĺpec pod označením Čv, ktorý obsahuje údaje čistých výkonov pokusných osôb v percentuálnom vyjadrení v jednotlivých meraniach v dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní. Tabuľka a grafické znázornenie ukazujú, že skúmaní učitelia pred dopoludňajším vyučovaním (ráno) dosiahli v priemere 88,78 % a pred odopoludňajším vyučovaním 83,52 % čistého výkonu, po 1. vyučovacej hodine v dopoludňajšej smene ich priemerný čistý výkon predstavoval 90,38 %, kým po 1. vyučovacej hodine v odopoludňajšej smene 85,11 % atď. Všetky údaje v tomto stĺpci ukazujú, že v meraniach v dopoludňajšej vyučovacej smene dokázali skúmaní učitelia pracovať jednak



[GRAF 13]

Grafické znázornenie čistého výkonu pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní v stredu
Vysvetlivky ako pri grafe 5.

[TABUĽKA 77]

Priemerný výkon učiteľov v stredu pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VYUČOVACIE HODINY	CPPP		PVP		CH		ČV	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pred vyučovaním	1 376	1 285	98	91	11	15	88,78	83,52
po 1. vyuč. hod.	1 360	1 202	104	94	10	15	90,38	85,11
po 2. vyuč. hod.	1 360	1 247	103	94	13	19	87,38	79,79
po 3. vyuč. hod.	1 313	1 230	94	90	8	13	91,49	85,56
po 4. vyuč. hod.	1 287	1 216	95	91	9	13	90,53	85,71
po 5. vyuč. hod.	1 386	1 341	112	103	9	19	91,96	81,58
Spolu	8 082	7 521	606	553	60	93	90,10	83,02

rýchlejšie, jednak presnejšie ako v analogických meraniach v odopoludňajšej vyučovacej smene. Svedčí o tom aj posledný riadok štvrtého stĺpca tabuľky, kde vidieť, že pokusné osoby dosiahli v priemere v dopoludňajšej vyučovacej smene 90,10 % čistého výkonu a pri odopoludňajšom vyučovaní 83,02 %, čiže o 7,08 % pracovali v tejto smene menej kvalitne.

Výpočet významovosti je takýto:

Medzi vyučovacími smenami pred vyučovaním $t = 1,56$

Medzi vyučovacími smenami po 1. vyuč. hodine $t = 1,56$

Medzi vyučovacími smenami po 2. vyuč. hodine $t = 2,09$

Medzi vyučovacími smenami po 3. vyuč. hodine $t = 2,39$

Medzi vyučovacími smenami po 4. vyuč. hodine $t = 0,66$

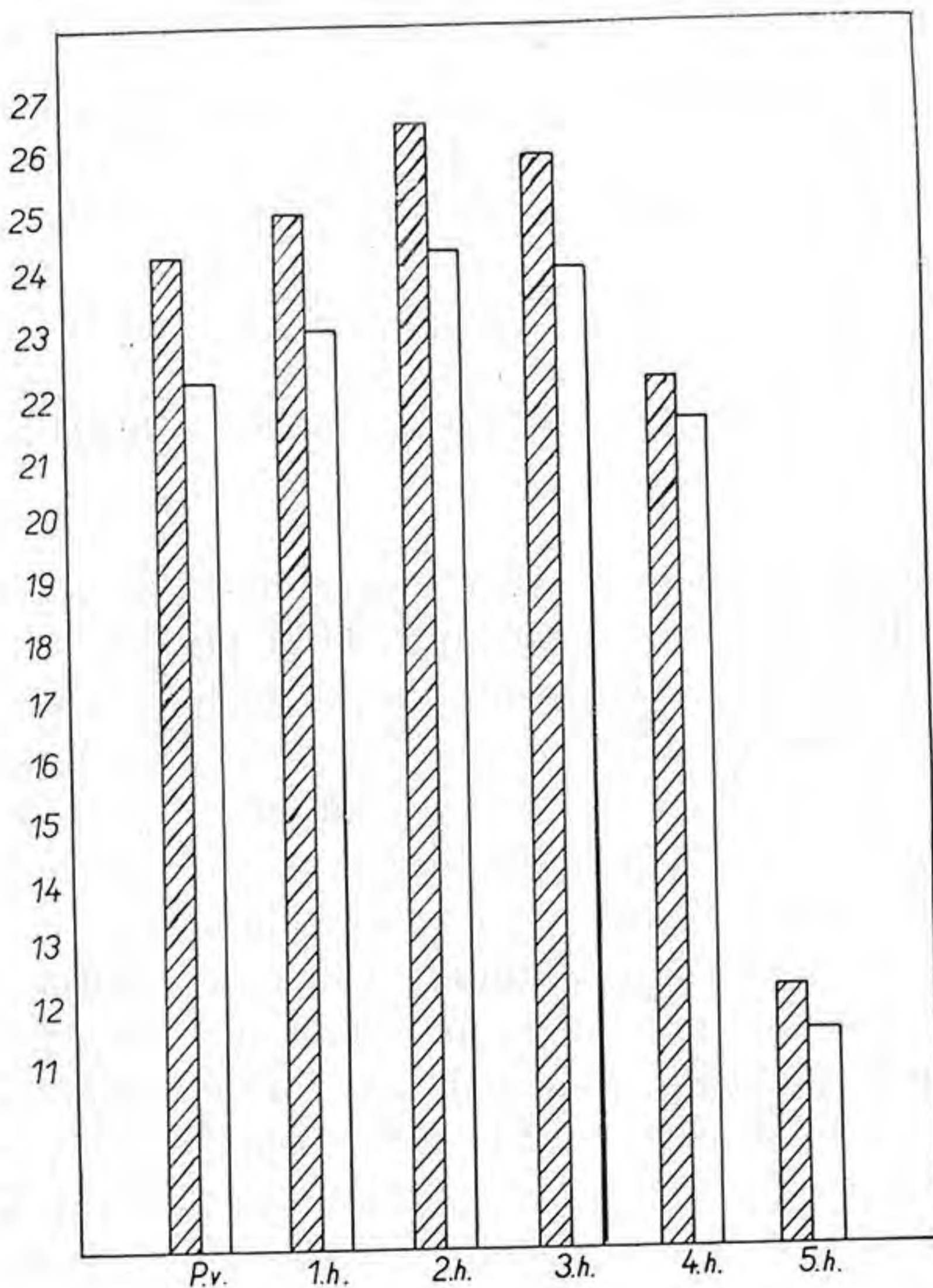
Medzi vyučovacími smenami po 5. vyuč. hodine $t = 1,82$

Rozdiel v čistých výkonoch medzi vyučovacími smenami je významný iba po 2. a 3. vyučovacej hodine. Ostatné sú nevýznamné.

d/ *Výsledky získané vo štvrtok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní*

Celkové výsledky, ktoré sme od skúmaných učiteľov v našich meraniach získali vo štvrtok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní, sú uvedené v tabuľke 78 a graficky znázornené v grafoch 14, 15 a 16. V tejto tabuľke a na grafoch je tiež uvedený celkový počet prezretých písmen, celkový počet vyčiarknutých písmen a celkový počet chýb.

Prvý stĺpec tabuľky (Cppp) ukazuje, že skúmaní učitelia pred dopoludňajším vyučovaním (ráno) prezreli spolu 24 339 a pred odopoludňajšou vyučovacou smenou 22 295 písmen, po 1. vyučovacej hodine pri



[GRAF 14]

Grafické znázornenie celkového počtu prezretých písmen pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní vo štvrtok

Vysvetlivky ako pri grafe 2.

[TABUĽKA 78]

Celkový výkon učiteľov vo štvrtok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VYUČOVACIE HODINY	CPPP		PVP		CH	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pred vyučovaním	24 339	22 295	1 775	1 627	153	251
po 1. vyuč. hod.	24 837	23 021	1 945	1 807	198	297
po 2. vyuč. hod.	26 490	24 376	1 997	1 902	200	285
po 3. vyuč. hod.	25 967	24 196	1 938	1 747	168	304
po 4. vyuč. hod.	22 146	21 427	1 635	1 665	164	262
po 5. vyuč. hod.	12 222	11 587	938	838	124	181
Spolu	136 001	126 902	10 228	9 586	1 007	1 580

dopoludňajšom vyučovaní prezreli 24 837 a po 1. vyučovacej hodine pri odopoludňajšom vyučovaní 23 021 písmen atď. Celkove vo všetkých meraniach pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine v dopoludňajšej vyučovacej smene prezreli spolu 136 001 písmen a v tých istých meraniach pri tých istých výskumných úlohách, tí istí skúmaní učitelia prezreli pri odopoludňajšom vyučovaní celkove 126 902 písmen v modifikovanom Bourdonovom škrtacom teste.

Z prvého stĺpca tabuľky vidieť, že pokusné osoby vo všetkých meraniach mali pri dopoludňajšom vyučovaní lepšie kvantitatívne výsledky, teda rýchlejšie pracovali ako pri odopoludňajšom vyučovaní. Rozdiel v rýchlosti práce sa udáva rozdielom počtu prezretých písmen v jednotlivých meraniach, ako aj rozdielom sumárnych výsledkov, ktoré sú uvedené v poslednom riadku prvého stĺpca. Rozdiel sumárnych výsledkov

v celkovom počte prezretých písmen všetkými pokusnými osobami vo štvrtok je až 9 099 v prospech výkonu skúmaných učiteľov pri dopoludňajšom vyučovaní.

O výsledkoch práce učiteľov vo výskumnej úlohe v meraniach pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine pri dopoludňajšej a odpoľudňajšej vyučovacej smene svedčia aj čísla uvedené v druhom stĺpci tabuľky pod označením Pvp (celkový počet vyčiarknutých písmen) a grafické znázornenie na grafe 15.

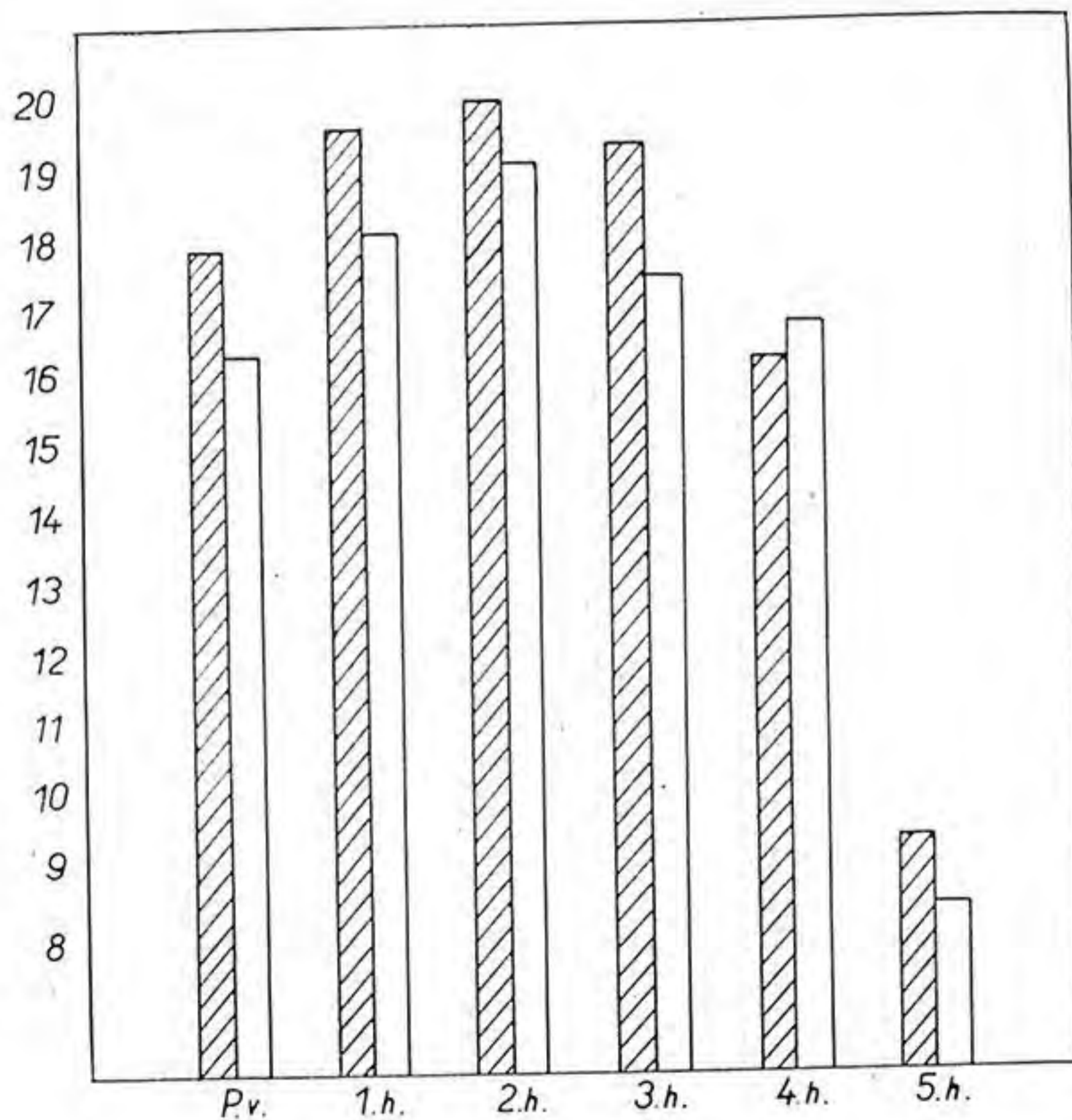
V druhom stĺpci tabuľky 78 a na grafe 15 vidieť, že tie isté pokusné osoby ráno pred dopoludňajšou vyučovacou smenou vyčiarkli spolu 1 775 a pred odpoľudňajším vyučovaním pri tej istej výskumnej úlohe vyčiarkli 1 627 písmen, po 1. vyučovacej hodine pri dopoludňajšom vyučovaní vyčiarkli 1 945 a po 1. vyučovacej hodine, ale pri odpoľudňajšom vyučovaní 1 807 písmen atď.

Z uvedených údajov vidieť, že pokusné osoby vo všetkých našich meraniach až na meranie po 4. vyučovacej hodine dokázali pri dopolud-

[GRAF 15]

Grafické znázornenie celkového počtu vyčiarknutých písmen pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní vo štvrtok

Vysvetlivky ako pri grafe 3.

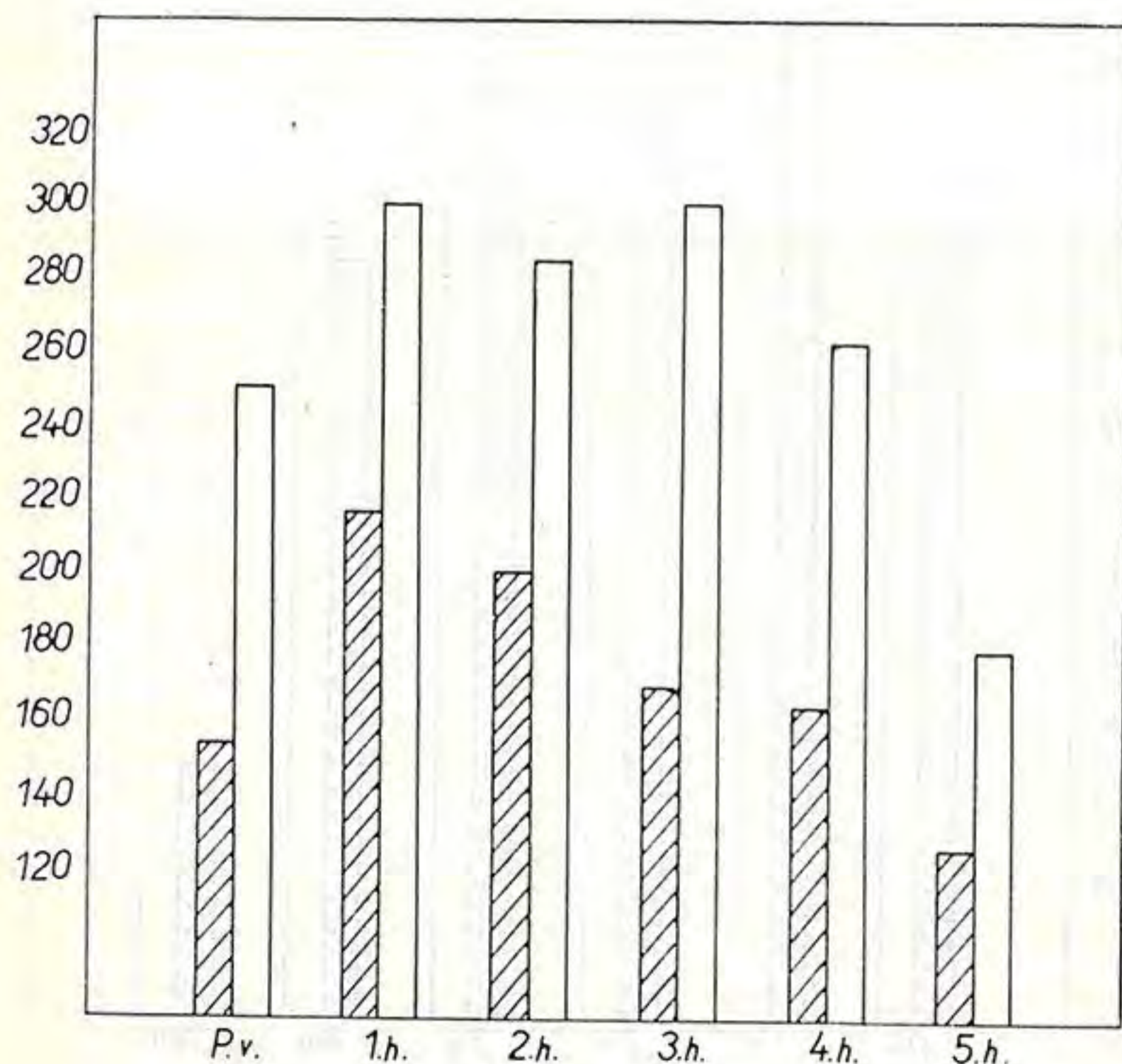


ňajšom vyučovaní vyčiarknuť (či už správne alebo nesprávne) viac písmen ako pri odpoľudňajšom vyučovaní.

V poslednom riadku druhého stĺpca tabuľky vidieť, že pokusné osoby pri dopoludňajšom vyučovaní vyčiarkli spolu 10 228 a pri odpoľudňajšom vyučovaní 9 586 písmen. Rozdiel v počte vyčiarknutých písmen vo výskumnej úlohe je 642 v prospech dopoludňajšieho vyučovania. Aj tieto údaje naznačujú, že skúmaní učitelia majú v dopoludňajšej vyučovacej smene lepšiu pracovnú výkonnosť ako v odpoľudňajšej smene.

Tretí stĺpec tabuľky 78 a grafické znázornenie na grafe 16 udávajú počet chýb, ktorých sa skúmaní učitelia dopustili v našich meraniach pred vyučovacími smenami a po jednotlivých vyučovacích hodinách pri dopoludňajšom, ako aj pri odpoľudňajšom vyučovaní. Tieto čísla vyjadrujú presnosť postupu pokusných osôb vo výskumnej úlohe.

V poslednom stĺpci tabuľky 78 a na grafe 16 vidieť, že skúmaní učitelia vo štvrtok ráno pred dopoludňajšou vyučovacou smenou pri riešení výskumnej úlohy urobili 153 chýb (buď vyčiarkli nesprávne písmená, alebo nevyčiarkli tie, ktoré vyčiarknuť mali) a pred odpoľudňajším vyučovaním mali až 251 chýb, po 1. vyučovacej hodine v dopoludňajšej



[GRAF 16]

Grafické znázornenie celkového počtu chýb pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní vo štvrtok

Vysvetlivky ako pri grafe 4.

[TABUĽKA 79]

Priemerný výkon učiteľov vo štvrtok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VYUČOVACIE HODINY	CPPP		PVP		CH		ČV	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pred vyučovaním	1 352	1 239	99	90	8	14	91,92	84,45
po 1. vyuč. hod.	1 307	1 212	102	95	10	16	90,20	83,16
po 2. vyuč. hod.	1 394	1 283	105	100	11	15	89,52	85,00
po 3. vyuč. hod.	1 367	1 273	102	92	9	16	91,17	82,61
po 4. vyuč. hod.	1 303	1 260	96	98	10	15	89,58	84,70
po 5. vyuč. hod.	1 358	1 287	104	93	14	20	86,54	78,50
Spolu	8 081	7 554	608	568	62	96	89,81	83,10

vyučovacej smene počet ich chýb bol 198 a po tej istej vyučovacej hodine v odopoludňajšom vyučovaní 297 atď. Z týchto údajov vidieť, že skúmaní učitelia vo všetkých meraniach v dopoludňajšej vyučovacej smene mali podstatne menej chýb ako v analogických meraniach pri odopoludňajšom vyučovaní. Aj celkový počet chýb, ktorých sa učitelia vo všetkých meraniach v oboch vyučovacích smenách dopustili, svedčí o ich lepšej pracovnej výkonnosti z kvalitatívnej stránky pri dopoludňajšom vyučovaní v porovnaní s odopoludňajšou vyučovacou smenou. Celkový počet chýb pokusných osôb v meraniach v dopoludňajšej vyučovacej smene bol 1 007 a v odopoludňajšej až 1 580. Rozdiel v celkovom počte chýb v oboch vyučovacích smenách je 573 v neprospech odopoludňajšej vyučovacej smeny.

Tabuľka 79 zahŕňa priemerné hodnoty celkového výkonu pokusných osôb, ktoré sme získali od pokusných osôb vo všetkých našich meraniach

vo štvrtok. Údaje v tejto tabuľke sú priemerami celkového počtu prezretých písmen (C_{ppp}), celkového počtu vyčiarknutých písmen (P_{vp}) a priemerami celkového počtu chýb (Ch). V týchto priemerných údajoch nie sú také výrazné rozdiely medzi výsledkami meraní pred vyučovaním a po jednotlivých vyučovacích hodinách v tých istých vyučovacích smenách, ako sme to videli v údajoch v celkových výkonoch skúmaných učiteľov, najmä po 5. vyučovacích hodinách v oboch vyučovacích smenách. Je to zapríčinené tým, že sa údaje o celkových výkonoch všetkých skúmaných učiteľov prepočítali na priemerné hodnoty a na každú jednotlivú pokusnú osobu. Týka sa to výsledkov meraní nielen vo štvrtok, ale vo všetkých dňoch, keď sme výskum robili.

V poslednom stĺpci tabuľky 79 sú priemerné údaje čistých výkonov (Čv) pokusných osôb v jednotlivých meraniach v oboch vyučovacích smenách vyjadrené v percentuálnom pomere.

V tabuľke 79 a na grafe 17 vidieť, že pokusné osoby ráno pred dopoludňajším vyučovaním dosiahli v priemere 91,92 % čistého výkonu, kým pred odopoludňajším vyučovaním len 84,45 %, po 1. vyučovacej hodine v dopoludňajšej vyučovacej smene ich čistý výkon predstavoval 90,20 % a v obdobnom čase v odopoludňajšej vyučovacej smene tie isté pokusné osoby dosiahli 83,16 % výkonu atď. Vo všetkých meraniach, teda v meraniach pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine v dopoludňajšej vyučovacej smene boli priemerné čisté výkony skúmaných učiteľov výrazne lepšie ako ich priemerné čisté výkony v meraniach v analogickom čase v odopoludňajšej vyučovacej smene.

V poslednom riadku tohto stĺpca tabuľky vidieť, že celková priemerná hodnota čistých výkonov pokusných osôb z jednotlivých meraní pri dopoludňajšom vyučovaní je 89,81 % a pri odopoludňajšom vyučovaní 83,10 %, čiže pokusné osoby pracovali vo výskumných úlohách vo štvrtok v odopoludňajšej vyučovacej smene o 6,71 % menej kvalitne ako pri dopoludňajšom vyučovaní.

Výpočet významovosti rozdielov medzi čistými výkonmi ukázal vo štvrtok tieto hodnoty t:

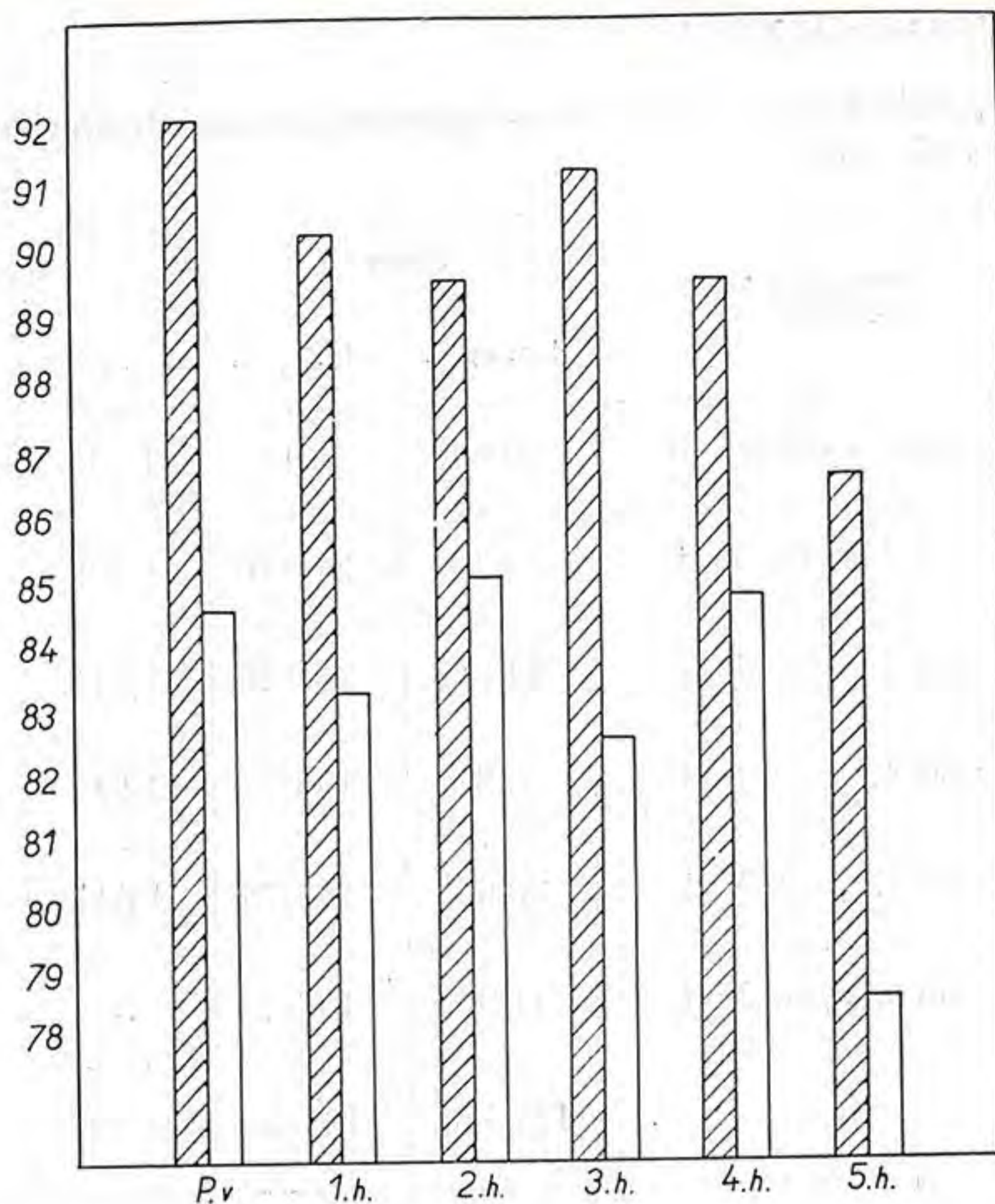
Medzi vyučovacími smenami pred vyučovaním $t = 2,38$

Medzi vyučovacími smenami po 1. vyuč. hodine $t = 2,32$

Medzi vyučovacími smenami po 2. vyuč. hodine $t = 1,99$

[GRAF 17]

Grafické znázornenie čistého výkonu pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní vo štvrtok
Vysvetlivky ako pri grafe 5.



Medzi vyučovacími smenami po 3. vyuč. hodine $t = 3,65$

Medzi vyučovacími smenami po 4. vyuč. hodine $t = 1,96$

Medzi vyučovacími smenami po 5. vyuč. hodine $t = 1,58$

Významové rozdiely medzi čistými výkonmi pokusných osôb v oboch vyučovacích smenách sa ukázali v meraniach pred vyučovaním a po 1. a 3. vyučovacej hodine. Ostatné rozdiely štatisticky nie sú významné.

e/ *Výsledky získané v piatok pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní*

Piatok bol posledný výskumný deň. V sobotu sme výskum nerobili, lebo na tejto škole (tak isto ako aj na iných mestských školách) bol vyučovací deň skrátený iba na niekoľko vyučovacích hodín a ďalej preto, lebo vy-

[TABUĽKA 80]

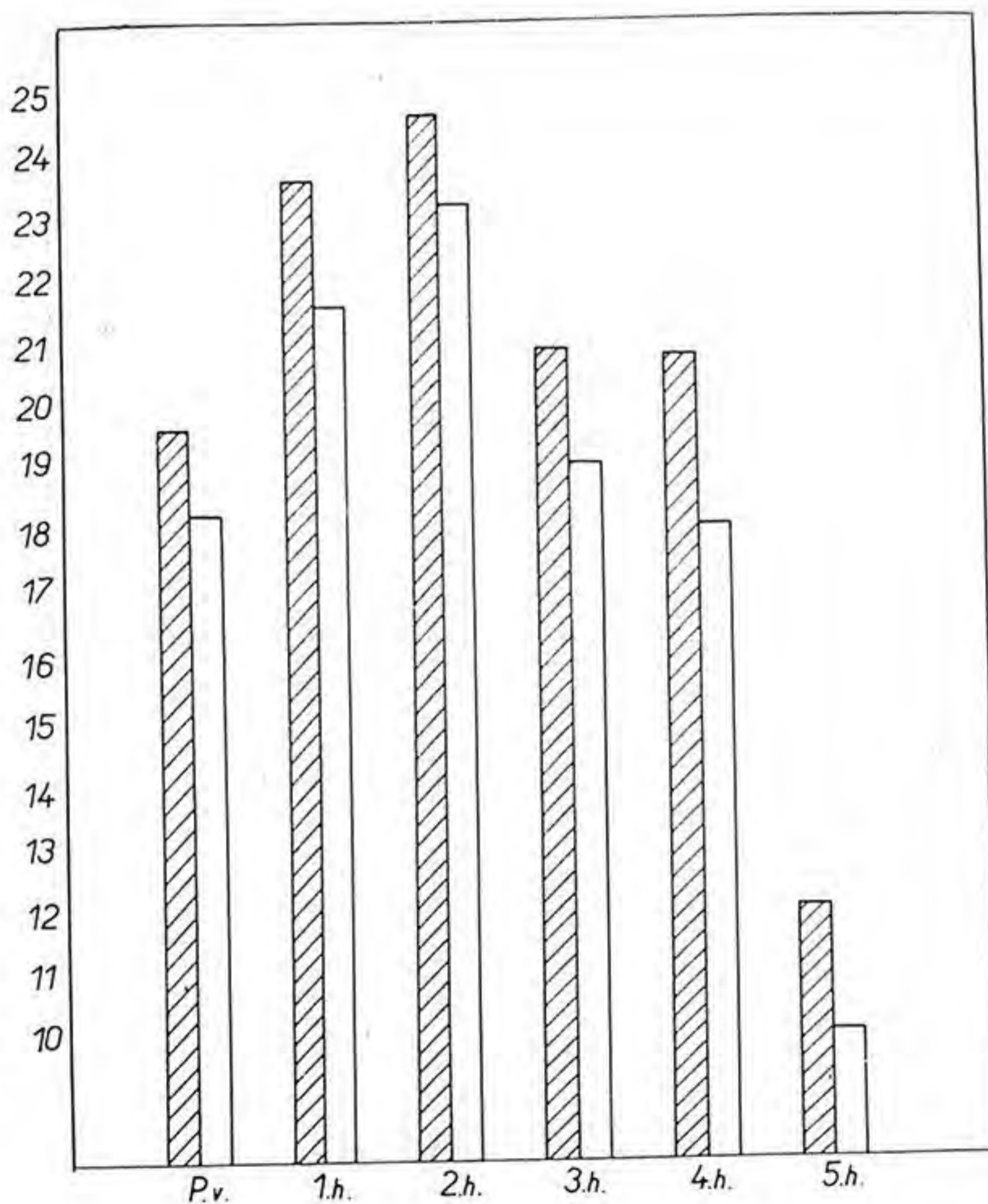
Celkový výkon učiteľov v piatok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VYUČOVACIE HODINY	CPPP		PVP		CH	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pred vyučovaním	19 636	18 172	1 445	1 370	88	145
po 1. vyuč. hod.	23 431	21 476	1 898	1 817	170	235
po 2. vyuč. hod.	24 639	23 128	1 811	1 762	167	214
po 3. vyuč. hod.	20 820	19 012	1 512	1 361	123	172
po 4. vyuč. hod.	20 687	18 075	1 641	1 418	165	184
po 5. vyuč. hod.	11 933	10 523	901	805	55	112
Spolu	121 146	110 386	9 208	8 533	768	1 062

učovacie smeny sa nestriedali podľa dopoludňajšieho a odopoludňajšieho času. Napríklad 1. stupeň (1. až 5. post. ročník) tejto ZDŠ, resp. niektoré jeho postupné ročníky sa vo vyučovacích smenách striedali s 2. stupňom (6. až 9. post. ročník). Keďže v sobotu boli skrátené vyučovacie smeny, a to tak smena dopoludňajšia, ako aj odopoludňajšia, prvá smena trvala iba do 10,30 hodín a druhá sa začala o 10,30 hod. Teda obe vyučovacie smeny sa začali a aj prebiehali v dopoludňajšom čase. Preto sme v sobotu nemohli skúmať a zisťovať stav pracovnej výkonnosti učiteľov pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní.

Výsledky získané v našich meraniach v piatok sme hodnotili podľa toho istého poradia ako v predchádzajúcich výskumných dňoch, teda najprv sme si všimli celkový výkon skúmaných učiteľov pred vyučovaním a po každej vyučovacej hodine v oboch vyučovacích smenách. Tieto údaje sú uvedené v tabuľke 80 a v grafoch 18, 19 a 20.

V prvom stĺpci tabuľky 80 a na grafe 18 vidieť tento celkový počet písmen prezretých pokusnými osobami v jednotlivých meraniach v oboch vyučovacích smenách: v meraní ráno pred dopoludňajšou vyučovacou smenou prezreli skúmaní učitelia 19 636 a pred odpoľudňajšou vyučovacou smenou 18 172 písmen, po 1. vyučovacej hodine v dopoludňajšej vyučovacej smene prezreli spolu 23 431 a v analogickom čase v odpoľudňajšom vyučovaní 21 476 písmen atď. Vo všetkých meraniach v dopoludňajšej vyučovacej smene prezreli skúmaní učitelia viac písmen ako v odpoľudňajšej vyučovacej smene. O lepšej pracovnej výkonnosti skúmaných učiteľov v dopoludňajšej vyučovacej smene svedčí aj posledný riadok prvého stĺpca tejto tabuľky. Tu vidieť, že sumárny počet celkove prezretých písmen v modifikovanom Bourdonovom teste pokusnými osobami zo všetkých meraní pri dopoludňajšom vyučovaní je 121 146,



[GRAF 18]

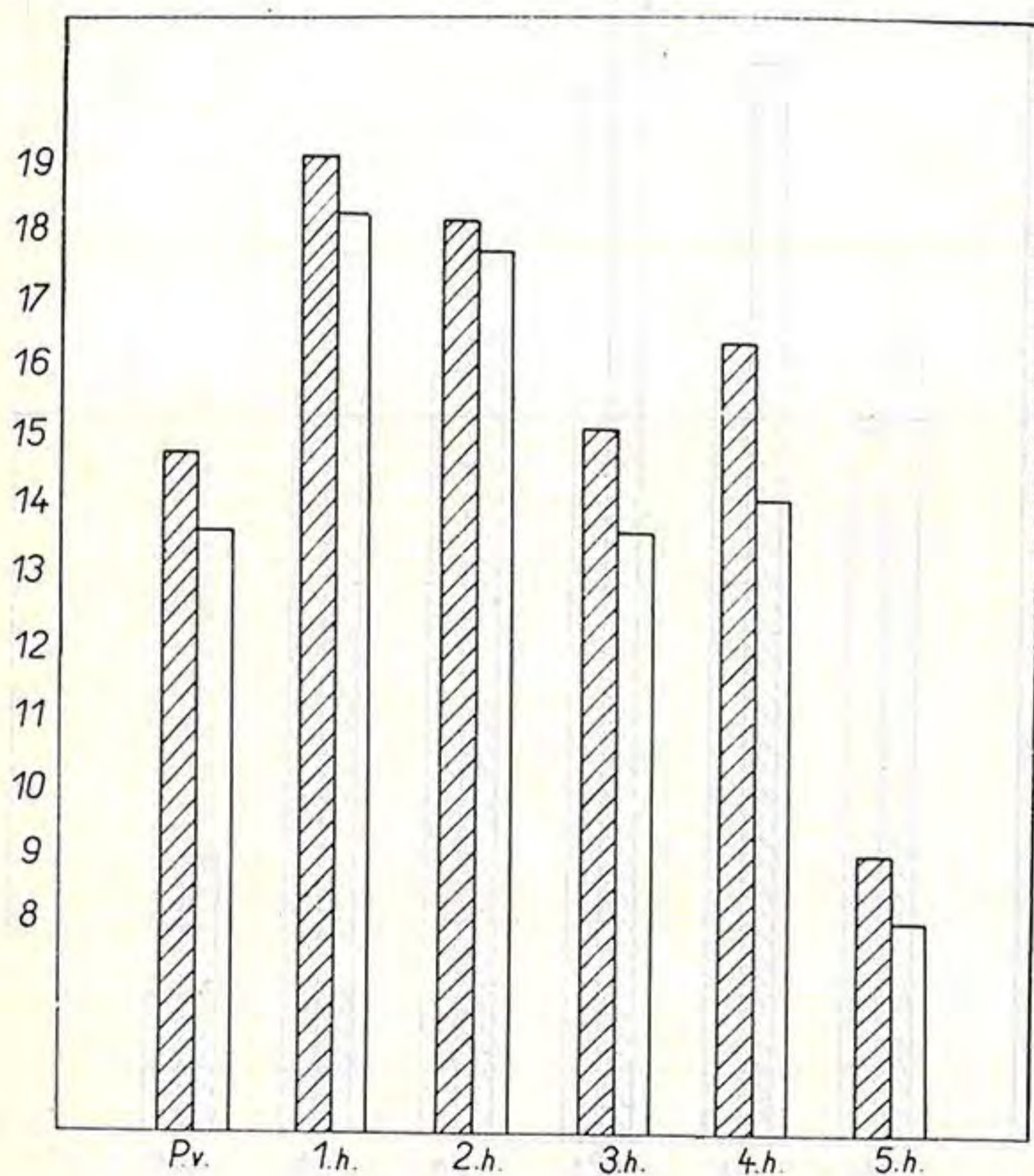
Grafické znázornenie celkového počtu prezretých písmen pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní v piatok

Vysvetlivky ako pri grafe 2.

kým pri odpoľudňajšom vyučovaní 110 386. Rozdiel celkového počtu prezretých písmen je až 10 760 v prospech výkonu skúmaných učiteľov v dopoľudňajšom vyučovaní.

Podobné výsledky sme dostali aj pri vyhodnotení celkového počtu vyčiarknutých písmen pokusnými osobami v jednotlivých meraniach pri dopoľudňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní. Tieto údaje sú uvedené v druhom stĺpci tabuľky 80 a graficky znázornené na grafe 19.

V tomto stĺpci tabuľky 80 a na grafe 19 vidieť, že pokusné osoby ráno pred dopoľudňajším vyučovaním vyčiarkli spolu 1 445 a v meraní pred odpoľudňajším vyučovaním 1 370 písmen, po 1. vyučovacej hodine v dopoľudňajšej vyučovacej smene vyčiarkli 1 898 a v tom istom čase vyučovacieho procesu, ale v odpoľudňajšej smene 1 817 písmen atď. Pokiaľ ide o celkový počet vyčiarknutých písmen pokusnými osobami v jednotlivých meraniach v oboch vyučovacích smenách (bez ohľadu na správnosť), vidieť, že učitelia vo všetkých prípadoch pracovali rýchlejšie



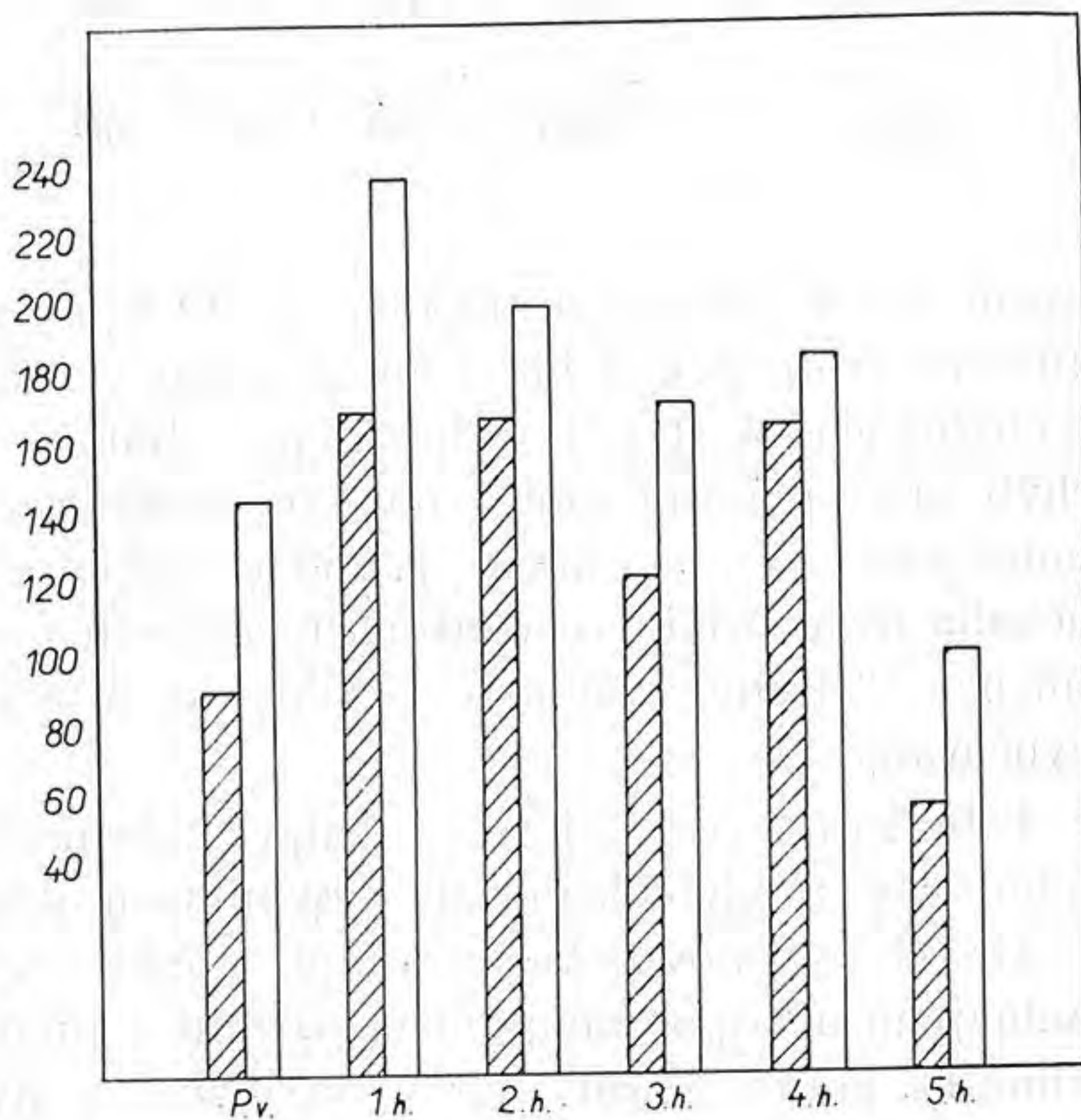
[GRAF 19]

Grafické znázornenie celkového počtu vyčiarknutých písmen pri dopoľudňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní v piatok
Vysvetlivky ako pri grafe 3.

v dopoludňajšej vyučovacej smene v porovnaní s odopoludňajšou vyučovacou smenou. V poslednom riadku druhého stĺpca tabuľky vidíme, že sumárny počet vyčiarknutých písmen pokusnými osobami zo všetkých meraní v dopoludňajšej vyučovacej smene je 9 208 a v odopoludňajšej smene 8 533, čiže o 675 písmen menej, čo naznačuje lepšiu kvantitatívnu výkonnosť skúmaných učiteľov v dopoludňajšej vyučovacej smene.

Tretí stĺpec tabuľky 80 a graf 20 udávajú celkový počet chýb, ktorých sa pokusné osoby dopustili v jednotlivých meraniach v dopoludňajšej vyučovacej smene. Ide tu o presnosť v ich postupe pri výskumných úlohách ale bez ohľadu na rýchlosť.

Tieto údaje ukazujú, že pokusné osoby v meraní ráno, pred dopoludňajšou vyučovacou smenou pri vyčiarkovaní udaných písmen urobili 88 a v meraní pred odopoludňajším vyučovaním 145 chýb, po 1. vyučovacej hodine pri dopoludňajšom vyučovaní urobili 170 a po 1. vyučovacej hodine v odopoludňajšom vyučovaní 235 chýb atď. Pokusné osoby vo všetkých meraniach v piatok urobili viac chýb v odopoludňajšej vyučovacej



[GRAF 20]

Grafické znázornenie celkového počtu chýb pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní v piatok

Vysvetlivky ako pri grafe 4.

[TABUĽKA 81]

Priemerný výkon učiteľov v piatok pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VYUČOVACIE HODINY	CPPP		PVP		CH		ČV	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pred vyučovaním	1 403	1 298	103	98	6	10	94,17	89,80
po 1. vyuč. hod.	1 464	1 342	119	114	11	15	90,76	86,85
po 2. vyuč. hod.	1 449	1 360	107	104	10	13	90,66	87,50
po 3. vyuč. hod.	1 301	1 188	94	85	8	11	91,49	87,06
po 4. vyuč. hod.	1 379	1 205	109	95	11	12	89,90	87,37
po 5. vyuč. hod.	1 492	1 315	113	101	7	14	93,81	86,14
Spolu	8 488	7 708	645	597	53	75	91,79	87,44

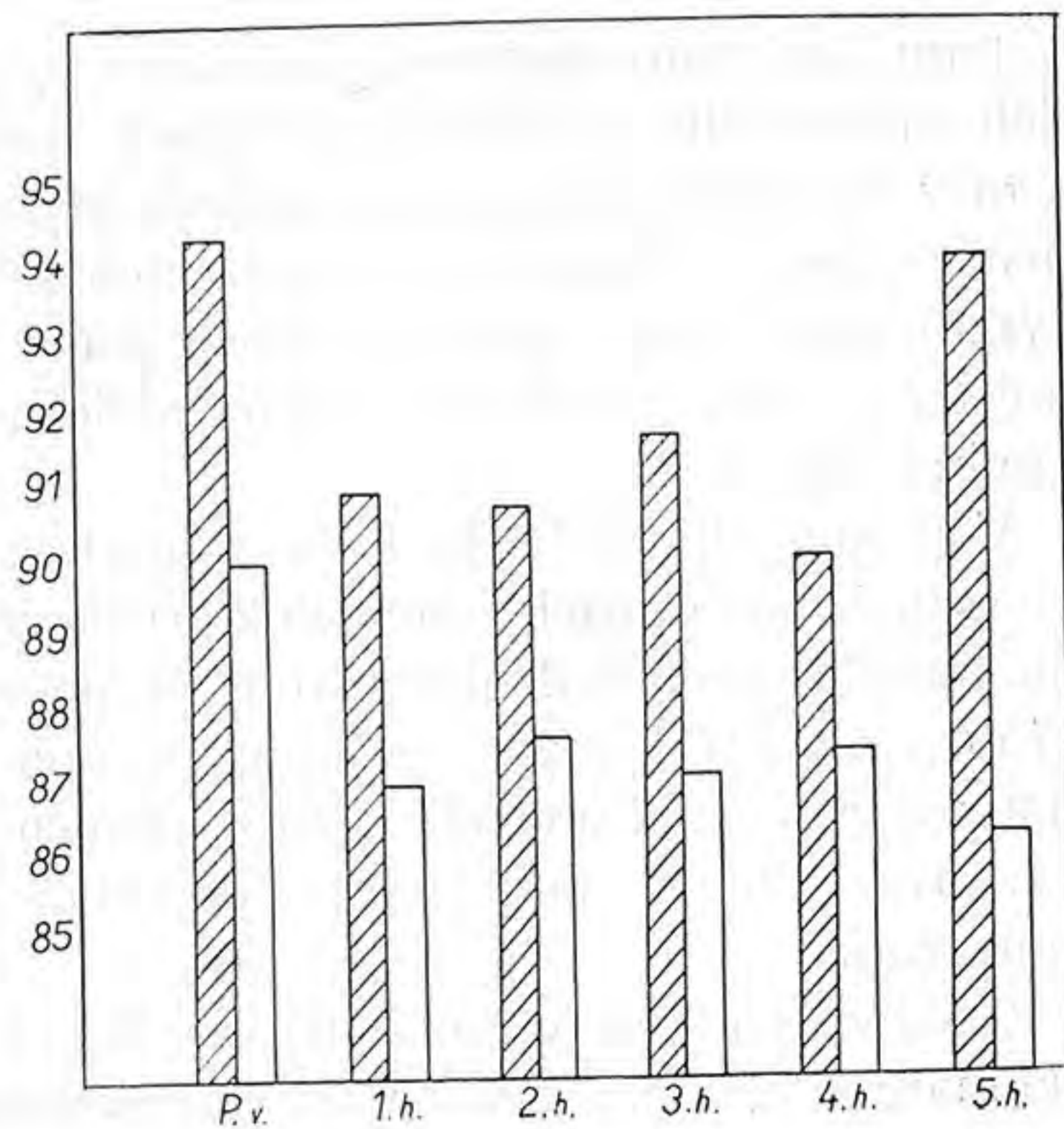
smene ako v meraniach dopoludnia. O lepšej pracovnej výkonnosti pokusných osôb, pokiaľ ide o ich presnosť v našich meraniach, svedčí aj posledný riadok štvrtého stĺpca tejto tabuľky. Vidíme, že celkový počet chýb, ktoré pokusné osoby spolu vo všetkých meraniach urobili v dopoludňajšej vyučovacej smene, je 768 a v odopoludňajšej až 1 062. Skúmaní učitelia teda urobili vo všetkých meraniach v odopoludňajšej vyučovacej smene o 294 chýb viac ako v analogických meraniach v dopoludňajšom vyučovaní.

Tabuľka 81, resp. jej prvé tri stĺpce zahŕňujú obdobne ako analogické tabuľky v predchádzajúcich výskumných dňoch priemerné výsledky celkových výkonov pokusných osôb v jednotlivých meraniach pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní v piatok. Aj tu sa však sústreďíme na podrobnejšiu analýzu výsledkov v štvrtom stĺpci tabuľky 81,

kde sú uvedené priemery čistých výkonov pokusných osôb z jednotlivých meraní v oboch vyučovacích smenách, a to v percentuálnom pomere. Tieto údaje sú graficky znázornené na grafe 21.

Vo štvrtom stĺpci tabuľky 81 a v grafickom znázornení na grafe 21 vidieť, že skúmaní učitelia v piatok pred dopoludňajším vyučovaním dosiahli v priemere 94,17 % a pred odpoľudňajšou smenou 89,80 % čistého výkonu, po 1. vyučovacej hodine pri dopoludňajšom vyučovaní bol ich priemerný čistý výkon 90,76 % a po tej istej vyučovacej hodine, ale v odpoľudňajšej vyučovacej smene 86,85 % atď. V tomto stĺpci tabuľky, ako aj na uvedenom grafe ďalej vidieť, že vo všetkých našich meraniach pokusné osoby dosiahli lepšie priemerné čisté výkony v dopoludňajšej vyučovacej smene ako v analogických meraniach v odpoľudňajšej vyučovacej smene.

Posledný riadok štvrtého stĺpca tabuľky 81 udáva sumárne hodnoty priemerov čistých výkonov pokusných osôb zo všetkých meraní v oboch vyučovacích smenách. Z týchto údajov vidieť, že v dopoludňajšej vyučovacej smene v piatok čistý výkon pokusných osôb bol 91,79 %



[GRAF 21]

Grafické znázornenie čistého výkonu pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní v piatok

Vysvetlivky ako pri grafe 5.

a v odpoľudňajšej 87,44 %. Rozdiel v čistých výkonoch pokusných osôb v oboch vyučovacích smenách predstavuje 4,35 % v prospech výkonu pokusných osôb v meraniach v dopoľudňajšej vyučovacej smene.

Výpočet významovosti v čistých výkonoch v piatok ukázal tieto hodnoty t:

Medzi vyučovacími smenami pred vyučovaním $t = 1,76$

Medzi vyučovacími smenami po 1. vyuč. hodine $t = 1,81$

Medzi vyučovacími smenami po 2. vyuč. hodine $t = 1,21$

Medzi vyučovacími smenami po 3. vyuč. hodine $t = 2,02$

Medzi vyučovacími smenami po 4. vyuč. hodine $t = 1,07$

Medzi vyučovacími smenami po 5. vyuč. hodine $t = 3,56$

Rozdiely čistých výkonov pokusných osôb v oboch vyučovacích smenách sú štatisticky významné iba po 3. a 5. vyučovacej hodine. Ostatné rozdiely nie sú významné.

f/ *Celkový výsledok získaný vo všetkých dňoch pri dopoľudňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní*

V tejto časti práce hodnotíme sumárne výsledky, ktoré sme získali v našich meraniach v jednotlivých dňoch výskumu (pondelok až piatok), a to v dopoľudňajšom, ako aj odpoľudňajšom vyučovaní. Najprv si budeme všímať celkový počet prezretých písmen (C_{ppp}) v jednotlivých výskumných dňoch, potom celkový počet vyčiarknutých písmen (P_{vp}) a celkový počet chýb (Ch). Tieto údaje sú uvedené v tabuľke 82 a na grafoch 22, 23 a 24.

V prvom stĺpci tabuľky 82 a na grafe 22 vidieť, že skúmaní učitelia vo všetkých meraniach v pondelok pri dopoľudňajšom vyučovaní prezreli na modifikovanom Bourdonovom písmenkovom teste celkove 150 807 písmen a pri tých istých výskumných úlohách tí istí učitelia v odpoľudňajšom vyučovaní prezreli 129 781 písmen, v utorok pri dopoľudňajšom vyučovaní prezreli 149 649 a pri odpoľudňajšom vyučovaní 141 666 písmen atď.

Celkove, vo všetkých meraniach v dopoľudňajšom vyučovaní prezreli skúmaní učitelia 643 572 a v odpoľudňajšom vyučovaní 588 330 písmen,

čiže o 55 242 písmen menej ako v dopoludňajšej vyučovacej smene. Inými slovami, tie isté pokusné osoby v tých istých výskumných úlohách v meraniach pri odopoludňajšom vyučovaní dosiahli o 55 242 písmen menší kvantitatívny výkon ako v meraniach pri dopoludňajšom vyučovaní. Z týchto údajov vidíme, že pokusné osoby vo všetkých výskumných dňoch v dopoludňajších vyučovacích smenách dokázali rýchlejšie pracovať ako v odopoludňajších vyučovacích smenách.

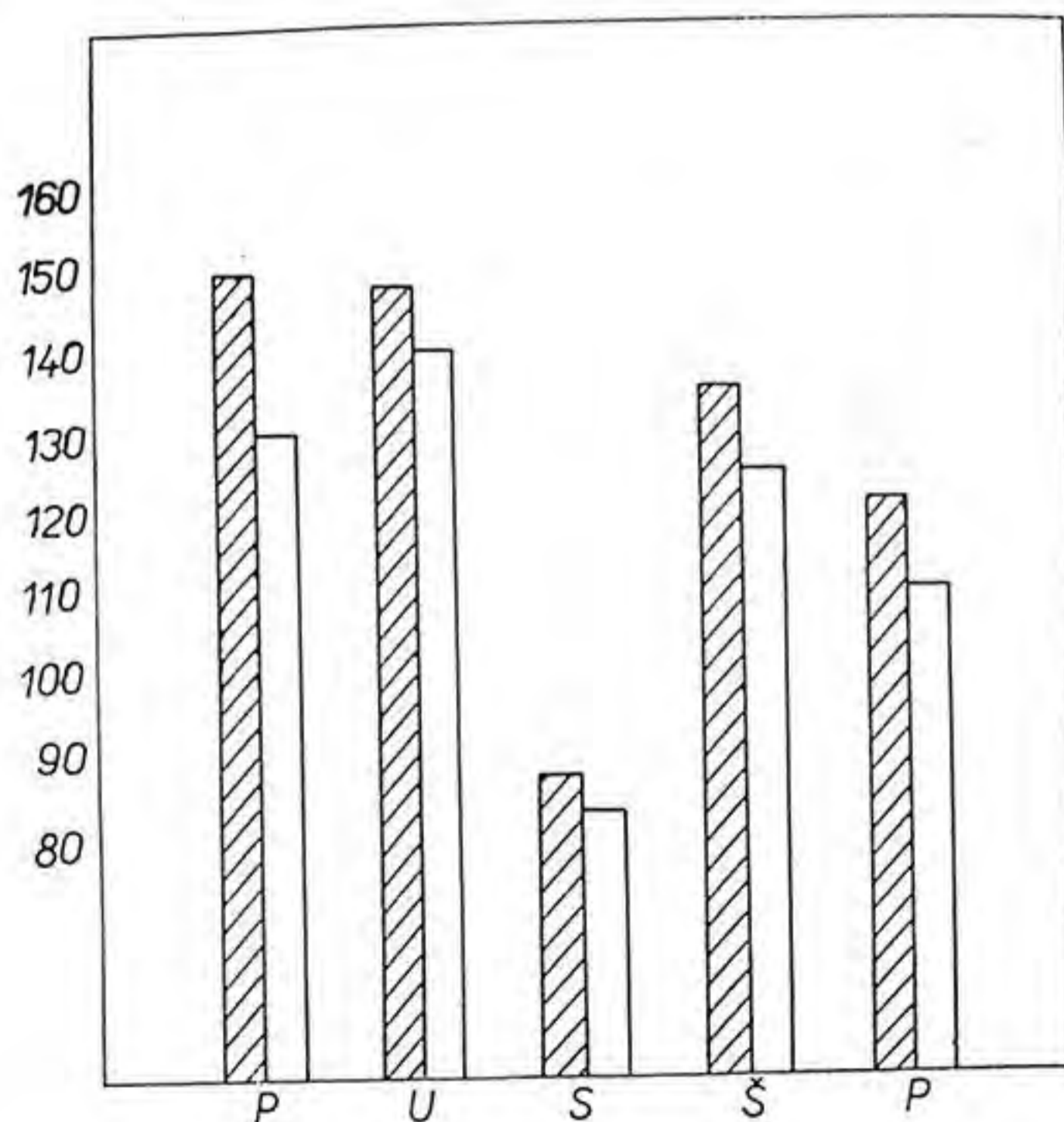
V druhom stĺpci tabuľky 82 je uvedený celkový počet vyčiarknutých písmen, ktoré sme získali v meraniach v jednotlivých dňoch pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní. Tieto údaje sú graficky znázornené na grafe 23.

V druhom stĺpci tabuľky 82 a na grafe 23 vidíme, že pokusné osoby vo všetkých meraniach v pondelok pri dopoludňajšom vyučovaní vyčiarkli celkove 11 185 písmen a v analogických meraniach v odopoludňajšej vyučovacej smene 9 397, v utorok pri dopoludňajšom vyučovaní vyčiarkli 11 235 a pri odopoludňajšom vyučovaní 10 742 písmen atď. Aj v tomto stĺpci tabuľky vidieť, že pokusné osoby vo všetkých výskumných dňoch v dopoludňajšej vyučovacej smene mali lepšie kvantitatívne výkony ako v odopoludňajšej vyučovacej smene. V priebehu celého výskum-

[GRAF 22]

Grafické znázornenie celkového počtu prezretých písmen v jednotlivých dňoch pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

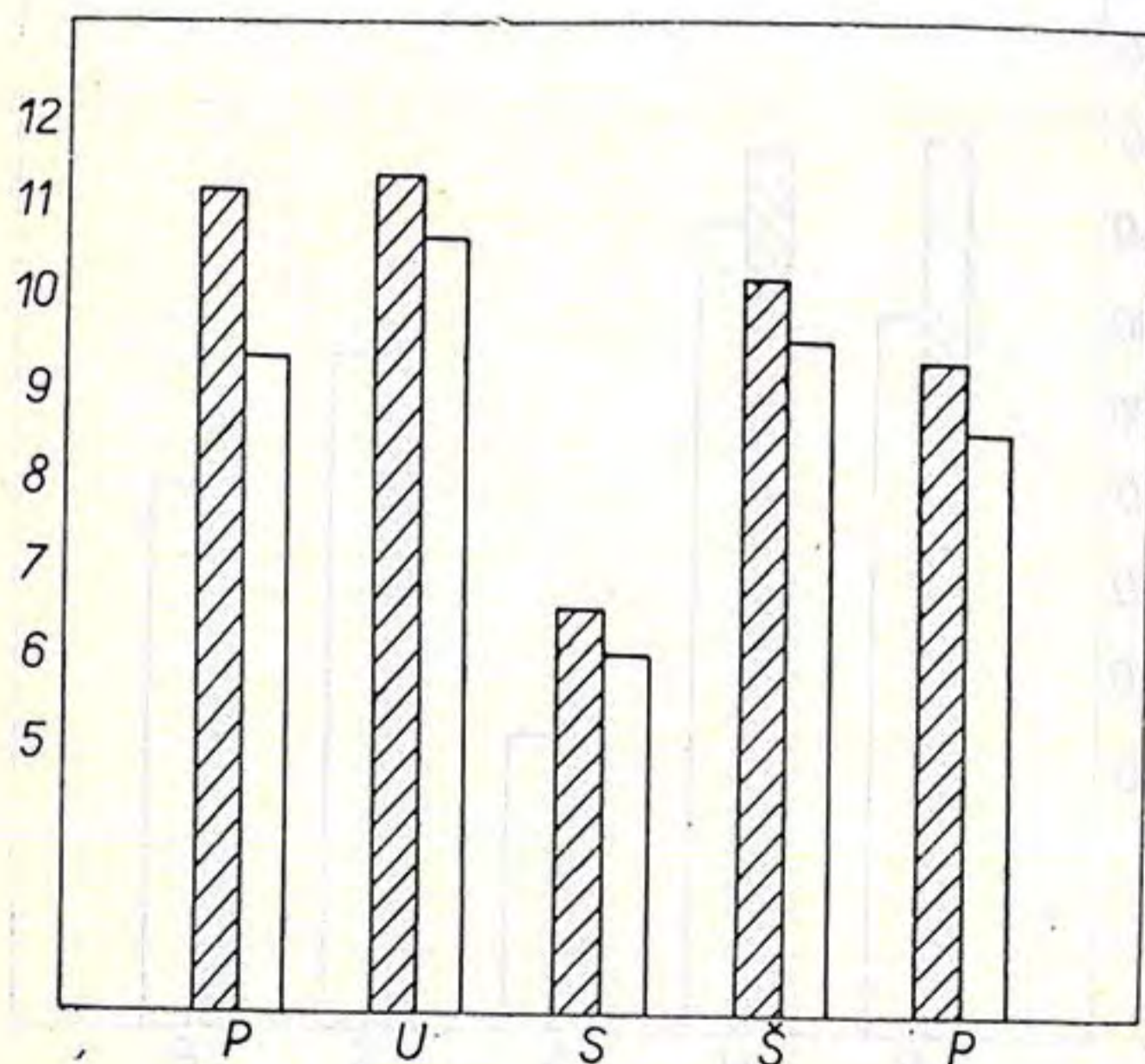
Vysvetlivky ako pri grafe 2.



[TABUĽKA 82]

Celkový výkon učiteľov v jednotlivých dňoch pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VÝSKUMNÉ DNI	CPPP		PVP		CH	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pondelok	150 807	129 781	11 185	9 397	1 297	2 434
utorok	149 649	141 666	11 235	10 742	1 053	1 887
streda	85 969	79 595	6 429	5 941	648	965
štvrtok	136 001	126 902	10 228	9 586	1 007	1 580
piatok	121 146	110 386	9 208	8 533	768	1 062
Spolu	643 572	588 330	48 285	44 199	4 773	7 948



[GRAF 23]

Grafické znázornenie celkového počtu vyčiaraknutých písmen v jednotlivých dňoch pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

Vysvetlivky:
Čísla na zvislej osi znamenajú tisíce, písmená na vodorovnej osi mená dni v týždni. Ostatné ako pri grafe 3.

ného týždňa (pondelok až piatok) v dopoludňajšej vyučovacej smene vyčiarikli pokusné osoby spolu 48 285 a odopoludňajšej vyučovacej smene 44 199 písmen, čiže ich výkon pri dopoludňajšom vyučovaní bol o 4 086 písmen lepší v porovnaní s ich výkonom v odopoludňajšej vyučovacej smene. Tieto výsledky však naznačujú iba lepší kvantitatívny výkon pokusných osôb v dopoludňajšom vyučovaní, pretože tieto údaje svedčia o ich rýchlejšej práci bez ohľadu na presnosť.

O presnosti výkonu pokusných osôb v našich meraniach v jednotlivých dňoch v oboch vyučovacích smenách sa môžeme presvedčiť z údajov, ktoré sú uvedené v poslednom stĺpci tabuľky 82, a z grafu 24.

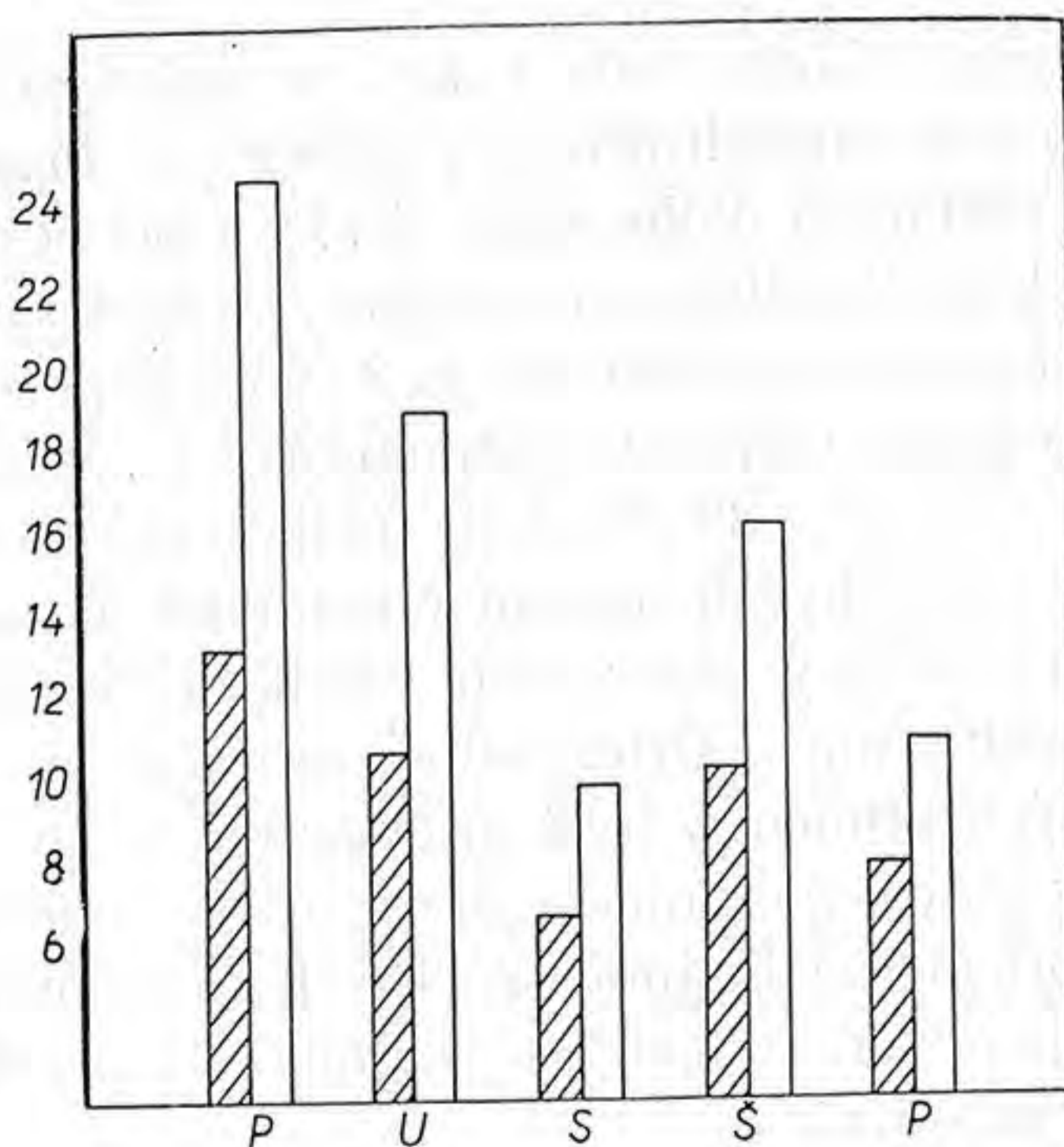
V poslednom stĺpci tabuľky 82 a v grafe 24 vidieť, že skúmaní učitelia sa vo všetkých meraniach v pondelok v dopoludňajšej vyučovacej smene dopustili 1 297 chýb a v analogických meraniach v odopoludňajšej vyučovacej smene až 2 454 chýb, v utorok urobili v meraniach pri dopoludňajšom vyučovaní 1 053 a v odopoludňajšom vyučovaní 1 887 chýb atď. Z týchto údajov tiež vidíme, že vo všetkých výskumných dňoch sa skúmaní učitelia dopustili v meraniach v odopoludňajšom vyučovaní viacerých chýb ako v analogických meraniach v dopoludňajšej vyučovacej smene. Dobré sa to odzrkadľuje v poslednom riadku tretieho stĺpca

[GRAF 24]

Grafické znázornenie celkového počtu chýb v jednotlivých dňoch pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

Vysvetlivky:

Čísla na zvislej osi znamenajú počet chýb v stovkách, ostatné ako pri predchádzajúcich grafoch.



[TABULKA 83]

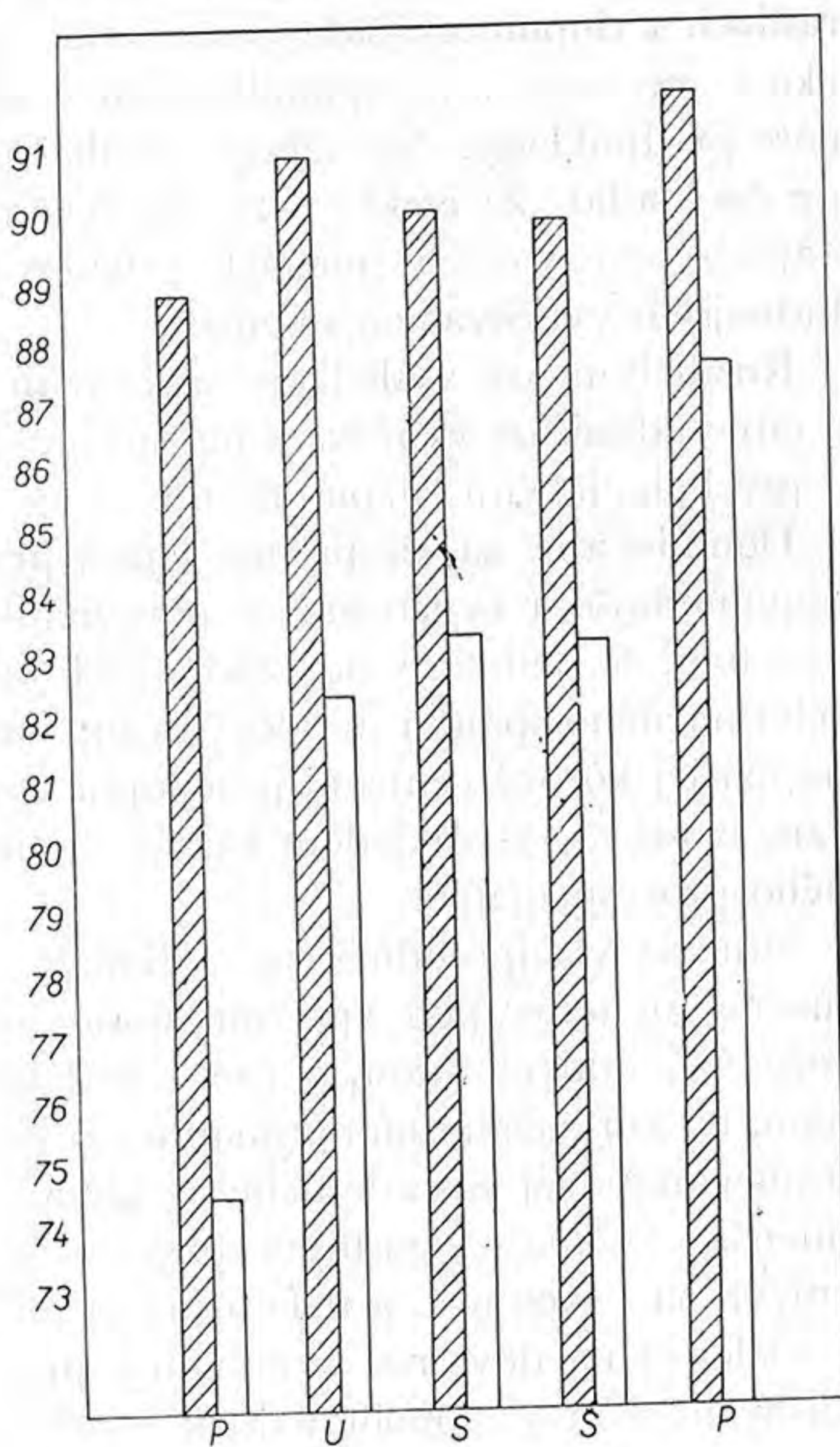
Priemerný výkon učiteľov v jednotlivých dňoch pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní

VÝSKUMNÉ DNI	CPPP		PVP		CH		ČV	
	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.	dop. vyuč.	odp. vyuč.
pondelok	8 084	6 945	597	503	68	129	88,61	74,35
utorok	7 804	7 401	584	562	54	100	90,75	82,21
streda	8 082	7 521	606	553	60	93	90,10	83,02
štvrtok	8 081	7 554	608	568	62	96	89,81	83,10
piatok	8 488	7 708	645	597	53	75	91,79	87,44
Spolu	40 539	37 129	3 040	2 783	297	493	90,23	82,29

tejto tabuľky, kde vidieť, že skúmaní učitelia vo všetkých meraniach v jednotlivých dňoch v týždni pri dopoludňajšom vyučovaní urobili vo výskumnej úlohe spolu 4 773 a pri odopoludňajšom vyučovaní až 7 948 chýb. Rozdiel v počte chýb, ktorých sa pokusné osoby v uvedených výskumoch dopustili, je až 3 165 v neprospech presnosti vo výkonoch skúmaných učiteľov v odopoludňajšej vyučovacej smene.

Tabuľka 83 obsahuje údaje o priemerných výkonoch pokusných osôb z jednotlivých meraní v pondelok až piatok v oboch vyučovacích smenách. Prvý stĺpec tejto tabuľky udáva priemerný počet celkove prezretých písmen. Druhý stĺpec zahrnuje priemer celkového počtu vyčiarknutých písmen a tretí priemer chýb, ktorých sa pokusné osoby dopustili v našich meraniach. Štvrtý stĺpec tejto tabuľky, ako aj graf 25 ukazujú priemerné hodnoty z čistých výkonov pokusných osôb v jednotlivých meraniach v každý výskumný deň pri dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní.

Z údajov posledného stĺpca (Čv) tabuľky 83 a grafického znázornenia na grafe 25 vidieť, že skúmaní učitelia vo všetkých meraniach v pondelok pri dopoludňajšom vyučovaní dosiahli v priemere 88,61 % čistého výkonu a v analogických meraniach v odpoľudňajšej vyučovacej smene ich priemerný čistý výkon bol 74,35 %, v utorok pri dopoludňajšom vyučovaní dosiahli 90,75 % a pri odpoľudňajšom vyučovaní 82,21 % čistého výkonu atď. Tabuľka a graf ukazujú, že pokusné osoby vo všetkých výskumných dňoch dosiahli lepšie priemery čistých výkonov v dopoludňajších vyučovacích smenách v porovnaní s priemermi v odpoľud-



[GRAF 25]

Grafické znázornenie čistých výkonov učiteľov v jednotlivých dňoch pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vyučovaní

Vysvetlivky ako pri grafe 5.

ňajších vyučovacích smenách. Celkový priemer čistých výkonov z jednotlivých výskumných dní ukazuje, že pri dopoludňajšom vyučovaní dosiahli pokusné osoby vcelku 90,23 % a pri odopoludňajšom vyučovaní 82,29 % čistého výkonu (posledný riadok čistého výkonu v tabuľke 83).

g/ *Zhrnutie výsledkov výskumu a diskusia*

Výsledky výskumu výkonnosti učiteľov pri dvojsmennom, po týždňoch sa striedajúcom vyučovaní jednoznačne ukázali, že učitelia v našich meraniach v dopoludňajších vyučovacích smenách dosiahli lepšie výsledky ako v meraniach v odopoludňajšom vyučovaní. Výsledky teda potvrdili naše predpoklady. Na základe výsledkov výskumu môžeme oprávnene predpokladať, že efekt výchovno-vyučovacej práce učiteľa v dopoludňajších vyučovacích smenách je väčší v porovnaní s efektom v odopoludňajších vyučovacích smenách.

Rozdiely medzi výsledkami získanými v meraniach na dopoludňajšom a odopoludňajšom vyučovaní možno objasniť všeobecnými fyziologickými a psychologickými zákonitosťami.

Domnievame sa, že príčina lepšej pracovnej výkonnosti učiteľov pri dopoludňajšom vyučovaní (v porovnaní s odopoludňajším vyučovaním) je v tom, že učitelia v dopoludňajších hodinách pod vplyvom zotavujúceho nočného spánku sú oddýchnutí, čerství, takže ich nervová sústava, najmä jej kôrové centrum je schopné vyvolať silnejší proces optimálnej vzrušivosti, čo je základom každej duševnej činnosti, a teda aj pracovného procesu učiteľa.

Situácia v odopoludňajších hodinách sa javí ináč. Centrálna nervová sústava učiteľov pod vplyvom dopoludňajšej domácej činnosti stráca čerstvosť, oddýchnutosť, a preto nedokáže na dlhší čas vyvolať zvýšenie, ba ani priemernú optimálnu vzrušivosť a pracovnú výkonnosť centrálnaj nervovej sústavy učiteľov klesá. V odopoludňajších vyučovacích smenách začína sa postupne prejavovať vplyv únavy, ktorý negatívne vplýva na výkonnosť, a teda aj na výkon človeka.

Ďalej sa nazdávame, že jednou z príčin nižšej výkonnosti našich pokusných osôb v dopoludňajších vyučovacích smenách bolo týždenné

striedanie vyučovacích smien, t. j. učitelia jeden týždeň vyučovali dopoludnia a druhý týždeň odpoľudnia. Za takéhoto pomerne rýchleho striedania smien si ani žiaci ani učitelia nemohli utvoriť stálejší dynamický stereotyp dočasných nervových spojov časove po sebe nasledujúcich, ktorý, ako vieme, je neurofyziologickým základom pravidelného denného poriadku. Ide totiž o to, že ak sa vyučovacie smeny striedajú po týždni, potom dynamický stereotyp, ktorý sa utvoril v priebehu jedného týždňa, v druhom týždni sa ruší a utvára sa zase nový, čo je nemalá a pritom zbytočná strata energie.

O význame dynamického stereotypu a o škodlivosti jeho častej zmeny sa dočítame v prácach význačných vedcov. I. P. Pavlov vo svojom referáte určenom psychológom povedal:

„Zdá sa mi, že záporné city pri zmene obvyklého spôsobu života, pri prerušení obvyklých činností . . . majú svoj fyziologický základ práve v zmene, v porušení dynamického stereotypu a v ťažkosti utvorenia nového.“² Spolupracovník a žiak I. P. Pavlova N. I. Krasnogorskij napísal: „Presný časový a priestorový stereotyp je dôležitým činiteľom, ktorý uľahčuje a zlepšuje činnosť mozgu.“³ E. G. Vacuro o tomto probléme píše: „Vždy však treba mať na pamäti, že zmeny životného stereotypu nie sú pre nervovú sústavu bez následkov a že môžu viesť k vážnym poruchám jej činnosti, niekedy k poruchám neodstrániteľným.“⁴

Z uvedených výrokov pochopíme, aký veľký význam má v živote človeka správny dynamický stereotyp. Činnosť človeka prebieha ľahšie, keď je systematická a pravidelne sa opakuje. Tým zároveň zabezpečuje vysokú pracovnú výkonnosť.

Dvojsmenné, po týždňoch sa striedajúce vyučovanie nedovolí učiteľom utvoriť si pravidelný, relatívne dlhšie trvajúci dynamický stereotyp, a teda ani pravidelný denný poriadok, ktorý by sa aspoň v základných denných činnostiach mohol uskutočňovať v tých istých časových úsekoch jednotlivých dní. Pri dvojsmennom, po týždňoch sa striedajúcom vyučovaní musia si učitelia ustavične meniť denný poriadok, prispôbovať sa

² Pavlov, I. P.: Výber z diel, Bratislava, 1953, str. 294
³ Krasnogorskij, N. I.: Vyšší nervová činnosť dítete, Praha, 1958
⁴ Vacuro, E. G.: Učení I. P. Pavlova o vyšší nervové činnosti, Praha, 1957, str. 81

novým pracovným podmienkam. Svedčia o tom aj výsledky nášho výskumu, ktoré ukazujú, že najväčšie rozdiely v ich výskumoch boli v pondelok a utorok. Výpočty ukázali, že rozdiely priemerov čistých výkonov (Čv) pokusných osôb v pondelok a utorok pri dopoludňajšom vyučovaní v porovnaní s čistými výkonmi v tých istých dňoch pri odopoludňajšom vyučovaní boli (až na meranie v utorok po 5. vyučovacej hodine) signifikantné. V ďalších dňoch tieto rozdiely už neboli natoľko štatisticky významné. Tento jav pripisujeme postupnej adaptácii skúmaných učiteľov na zmenené podmienky ich práce vo vyučovacích smenách. V pondelok a utorok ešte negatívne vplývala zmena denného poriadku učiteľov z predchádzajúceho vyučovacieho týždňa, keď vyučovali v opačnej vyučovacej smene.

V ďalších dňoch týždňa sa už učitelia postupne prispôbovali zmeneným podmienkam práce, postupne si utvárali nový denný poriadok, a preto rozdiely vo výkonoch nie sú natoľko významné. Ale len čo sa učitelia stačili adaptovať na zmenené podmienky, o niekoľko dní sa podmienky zasa zmenili a opäť sa museli prispôbovať novým podmienkam. Toto ustavičné prispôbovanie sa novým podmienkam, ustavičné búranie starého a budovanie nového denného poriadku vyžaduje od učiteľov nemalé úsilie, čo vedie k znižovaniu úrovne funkčnej zdatnosti ich psychiky, k znižovaniu ich psychosomatických funkčných potenciálov a pri spoluúčasti iných činiteľov sa postupne dostavuje únava.

V školskom roku 1967/68 sa striedanie vyučovacích smien na mnohých školách upravilo tak, že smeny sa striedajú po dvoch týždňoch, čiže dopoludňajšie, ako aj odopoludňajšie vyučovanie trvá dva týždne. Túto úpravu treba z psychohygienického hľadiska privítať, lebo umožňuje učiteľom aj žiakom pracovať dlhší čas podľa utvoreného denného poriadku. Výhoda je tu ešte aj v tom, že na mnohých školách medzníkom medzi zmenou vyučovacích smien je voľná sobota, takže s nedeľou spolu sú dva dni voľna, čo umožňuje ľahší prechod učiteľom, ako aj žiakom na opačnú vyučovaciu smenu. Treba však pripomenúť, že ani toto opatrenie nevedie k vyrovnaniu pracovnej výkonnosti učiteľov v oboch vyučovacích smenách. Toto opatrenie iba zmierňuje rozdiely v ich výkonnosti, a to predovšetkým preto, že učitelia (aj žiaci) môžu pracovať na základe dlhšie trvajúceho dynamického stereotypu. Ostáva

však v platnosti, že aj pri rovnakých ostatných podmienkach odpoľudňajšie vyučovanie je menej efektívne ako vyučovanie dopoludňajšie.

Slabšia pracovná výkonnosť (funkčná zdatnosť) učiteľov v odpoľudňajšom vyučovaní je ďalej zapríčinená aj tým, že pri tejto smene učitelia aj v dopoludňajších hodinách pracujú, a to často veľa. Keď si pritom uvedomíme, že najmä na školách 1. cyklu a ešte viac v 1. až 5. ročníku ZDŠ vyučujú v absolútnej väčšine ženy (učiteľky), potom nám je jasné, že prichádzajú na odpoľudňajšie vyučovanie už so zníženou pracovnou výkonnosťou. Len pre ilustráciu uvedieme, že v školskom roku 1967/68 z celkového počtu 35 561 učiteľov na školách 1. cyklu (ZDŠ) vyučovalo až 24 756 učiteliek, čo je skoro 70 % a na 1. stupni (1. až 5. ročník ZDŠ) toto percento je ešte vyššie. Vieme, že na mnohých školách 1. cyklu, najmä v mestách sú učiteľské zbory až na 90 % ženské. Naše výskumy sme mohli robiť tiež len s učiteľkami, lebo, ako sme už spomenuli, na danej škole okrem riaditeľa, učiteľa telesnej výchovy, hudobnej výchovy a učiteľa dielenských prác ich viac nebolo. Podľa štatistik⁵ zamestnaná žena denne strávi približne 5 hodín pri nákupoch, príprave jedál, upratovaní bytu, opatrovaní detí a pri ďalších domácich prácach. Keď však učiteľka vyučuje v odpoľudňajšej smene, väčšinu týchto činností robí v dopoludňajších hodinách. Vieme ďalej aj to, že učiteľky sa usilujú, aby sa vyučovacie smeny ich školopovinných detí zhodovali s ich vyučovacími smenami, takže pri odpoľudňajšom vyučovaní sa venujú aj svojim deťom. Pomáhajú im pri domácich úlohách, resp. ich kontrolujú, no a neraz aj ony si dopoludnia robia prípravy na vyučovanie, opravujú písomné práce žiakov a pod. Z toho všetkého potom vyplýva, že učiteľky prichádzajú do školy na odpoľudňajšie vyučovanie dosť unavené, čo sa nevyhnutne prejavuje na ich pracovnej výkonnosti. Toto je u mnohých učiteliek tiež jedna z príčin, že pri odpoľudňajšej vyučovacej smene ich činnosť v triede nie je a nemôže byť taká efektívna ako v dopoludňajšej vyučovacej smene.

Ďalšou príčinou slabších výkonov skúmaných učiteľov v odpoľudňajších vyučovacích smenách boli iste aj hygienické podmienky v triedach

Výskum sme robili v zime, keď učitelia (ale aj žiaci) na posledných vyučovacích hodinách pracovali pri slabšej viditeľnosti, prípadne pri umelom osvetlení. Slabšia viditeľnosť, podľa výsledku výskumu psychológov a hygienikov práce, znižuje výkon a výkonnosť človeka, lebo vyžaduje vynakladanie väčšieho úsilia. Ďalej tu je otázka čistoty vzduchu v triede. Vyučovanie v odpoľudňajšej smene sa uskutočňuje v tých triedach, v ktorých sa už dopoludnia vyučovalo. Medzi dvoma smenami je iba niekoľko minút, čo nestačí na vyvetranie triedy, takže odpoľudňajšie vyučovanie neprebíha práve v najideálnejších podmienkach, čo tiež môže viesť k zníženiu výkonnosti a výkonu učiteľov.

Napokon nemôžeme opomenúť ani psychické faktory, ktoré ovplyvňujú výkonnosť učiteľov vo výchovno-vyučovacom procese. Naše predchádzajúce výskumy ukázali, že výkonnosť (a výkon) žiakov pri dvojsmennom, po týždňoch sa striedajúcom vyučovaní je v odpoľudňajších vyučovacích smenách horšia.⁶ Vedia o tom aj učitelia na základe vlastných empirických pozorovaní a skúseností. Už sme spomínali, že výchova a vyučovanie v škole je proces bipolárny, že jeden pól predstavujú žiaci, druhý učiteľ. Ak si učiteľ uvedomuje, že v odpoľudňajšej vyučovacej smene žiaci nedisponujú takou dobrou výkonnosťou ako pri dopoludňajšom vyučovaní, musí počítať s tým, že napr. pri výklade nového učiva bude musieť aj sám vynakladať viac úsilia, aby žiaci uvedené učivo pochopili. Pritom však aj samotný učiteľ disponuje v tejto vyučovacej smene slabšou výkonnosťou. Vzniká tu potom paradoxná situácia. Menej výkonným žiakom v odpoľudňajšej vyučovacej smene má učiteľ vysvetľovať učivo so zvýšeným úsilím, pritom však aj jeho výkonnosť je slabšia, čo iste vedie k ďalšiemu znižovaniu jeho výkonnosti, najmä na posledných vyučovacích hodinách, keď sú už žiaci pod vplyvom únavy nepozorní, pohybove nezdržanliví, teda menej disciplinovaní. Z bipolarity výchovno-vyučovacieho procesu vyplýva vzájomná interakcia medzi učiteľom a žiakmi, vzájomné pôsobenie a ovplyvňovanie. Každý učiteľ na základe vlastnej skúsenosti vie, že vyučovanie sa mu ohromne darí, keď sú žiaci pozorní a keď sa aktívne zúčastňujú na práci v triede. Ta-

⁶ *Đurič, L.: Práceschopnosť žiakov pri dvojsmennom striedavom vyučovaní, SPN Bratislava, 1960*

káto aktivita žiakov na vyučovacej hodine vzpruží aj učiteľa, vyvolá u neho optimistickú náladu a zvyšuje jeho výkonnosť. Takáto vyučovacia hodina je potom pre učiteľa radostná. Keď však vidí, že i pri jeho zvýšenom úsilí sú žiaci na hodine nepozorní, malátni, teda neaktívni, vyučovanie sa pre neho stáva utrpením. No, a žiaľ, podľa výpovede mnohých učiteľov takéto hodiny utrpenia sú časté práve v odpoľudňajších vyučovacích hodinách, najmä ku koncu vyučovacieho dňa. V odpoľudňajších vyučovacích smenách sa učiteľ a žiaci často navzájom infikujú poklesom aktivity, poklesom záujmu.

Ako vidieť, stav výkonnosti žiakov môže ovplyvniť výkonnosť učiteľa a opačne, a to v smere pozitívnom i negatívnom. V odpoľudňajšej vyučovacej smene ide častejšie o negatívny vplyv. Ak sa takéto situácie negatívneho vplyvu na výkonnosť učiteľa v odpoľudňajšom vyučovaní častejšie opakujú, učiteľ si ich neraz už pred samotným vyučovaním uvedomuje, čo už samo osebe môže negatívne vplývať na jeho výkonnosť.

Vidíme teda, že príčin nižšej pracovnej výkonnosti učiteľa v odpoľudňajších vyučovacích smenách je dosť. Základnou príčinou však ostáva nedostatok školských priestorov, ktorý si vynucuje aj odpoľudňajšie vyučovanie. Ak teda chceme bojovať proti horším podmienkam v odpoľudňajších vyučovacích smenách, musíme sa postarať o to, aby čím ďalej tým menej žiakov muselo chodiť do školy na dve smeny, a tým aby čím ďalej tým menej učiteľov muselo vyučovať odpoľudnia. To sa dá docieľiť jedine urýchleným budovaním školských priestorov najmä na Slovensku, kde tento stav nie je ružový. Veď v školskom roku 1967/68 z celkového počtu 802 509 žiakov škôl 1. cyklu až 191 503 chodilo do školy na dve smeny. Je to skoro štvrtina všetkých žiakov. Pokiaľ ide o počet tried, až 7 170 tried má dvojsmenné vyučovanie. Dvojsmenné vyučovanie sa týka niekoľko tisíc učiteľov. Situácia na tomto úseku sa z roka na rok len málo zlepšuje. Žiadalo by sa na odstránenie tohto nedobrého stavu zo strany spoločnosti obetovať viac finančných prostriedkov, ktoré by sa po niekoľkých rokoch viacnásobne vrátili.

РАБОТОСПОСОБНОСТЬ И УСТАЛОСТЬ
УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Публикация делится на пять глав.

Первая глава трактует о психологии личности учителя. В ней подчеркивается, что одновременно с развитием человеческого познания предъявляются повышенные требования к личности учителя. Психологическая характеристика личности учителя в специальной литературе разработана мало. Больше выдвигаются требования к личности учителя, но уже меньше исследуется каким должен быть учитель. Возникает потребность психологически исследовать личность учителя, потому что психологическое познание личности учителя может быть хорошей основой для его целеустремленного формирования на курсах учителей или даже в учительских коллективах.

В этой части работы приводятся некоторые попытки психологов и педагогов, отнести учителей к определенному типу, т. е. по определенным критериям разделить их на определенные группы, типы. Здесь упоминается классификация Деринга, который на основе всеобщей шпренгеровской типологии человека пытается разделить учителей на шесть типов: теоретический тип учителя, экономический тип учителя, эстетический тип учителя, социальный тип учителя, политически направленный тип учителя и религиозный тип учителя.

Следующим автором, который пытался провести типологию учителя, был Е. Лука. Его психологическая типология построена на основе признания зависимости типа от деятельности учителя. Он обращает внимание на то, как себя ведет субъект при отражении реальности. На основе этого он приводит следующие типы учителя: непосредственно репродуктивный тип, непосредственно продуктивный тип, рассуждающе-репродуктивный тип и рассуждающе-продуктивный тип.

Интересна типология Е. Форвикела, который считал основой своего определения отдельных типов основную черту деятельности учителя. Он исходил из единства образовательного и воспитательного действия учителя и, учитывая преобладание одной из этих двух сторон, определял два основных типа учителя: учитель деловой, который больше внимание уделяет образовательной стороне, и учитель личный, который больше внимание уделяет воспитательной стороне педагогического процесса. Из этих основных типов учителя он потом определил дальнейшие модификации.

С психологической точки зрения очень интересна типология учителя Х. Кассельмана, который взял за основу своей психологии три признака: отношение учителя к ученику, отношение ученика к учителю и взаимоотношения между учениками. Проанализировав эти признаки, он пришел к заключению, что учительская дея-

тельность является эллиптической профессией. Так же как у эллипса, и в педагогическом процессе два центра. Один центр это требование, другой центр — личность ученика. Учитель при своей деятельности находится в полном напряжении между этими центрами, т. е. между требованиями и психологическим уровнем ученика. Разделение учителей на определенные типы Касельманн осуществляет по тому признаку, как учитель больше или меньше заинтересован учебным материалом или личностью ученика. При таком делении автор получил два основных типа учителей с несколькими модификациями. Это учитель — логотроп философский или научно-направленный и учитель пандотроп — индивидуально-психологический или учитель-пандотроп всеобщее психологически направленный. Скрещивание типов логотропа и пандотропа создает два типа учителей: авторитетный тип и социальный тип учителя.

А. В. Алек в основу своей психологии кладет отношение учителя к нормальному обучению, к новым вещам. Создает три типа учителей: учитель энтузиаст, учитель недоверчивый, учитель безразличный, равнодушный.

Э. Заборовский на основе отношения учителя к ученикам вспоминает четыре типа: строго автократический учитель, работающе автократический учитель, либеральный учитель и учитель демократический.

Типология учительства имеет гносеологическое значение, помогает лучше узнать отдельные стороны личности учителя. Кроме того может быть исходным пунктом для самовоспитания молодых учителей, а также пособием для руководящих школьных работников при оценке работы учителя.

В заключение этой главы Дюрич высказывает определенные требования к будущим учителям, которые дополняют другие качества их личности: это любовь к детям и учительскому призванию, желание знать своих учеников, желание быть моральным примером для учеников, желание быть точным и ответственным, желание быть справедливым, желание признаться и исправить свои ошибки, желание овладеть своими эмоциями, желание быть доступным ученикам и желание понять учеников.

Вторая глава занимается характеристикой деятельности учителя с трех точек зрения: с точки зрения общественных требований, с точки зрения психологии ученика и с точки зрения собственной профессии. Эти точки зрения потом более подробно анализируются.

Что касается деятельности учителя с точки зрения общественных требований, то она вытекает главным образом из цели общества. Школа должна помочь молодым понять цели общества и подготовить их для реализации этих целей. Задача учителя — передавать и „консервировать“ культурное наследство человечества, но одновременно быть инициатором перемены и вводить учеников в жизнь в меняющемся мире. На развитие личности действуют в принципе две группы условий: условия эндогенные и экзогенные. Из экзогенных самое большое значение имеют как раз общественные, но они не действуют на ученика механически; учитель их должен приспособлять, чтобы они создавали детскую активность. Судьба будущего общества зависит от успешного воспитательного влияния. Учитель перед своими учениками выступает

от имени общества и поэтому общество уделяет большое внимание и заботу учителю и его труду. Общество предоставляет учителю разную помощь, как например, медицинскую помощь, техническую помощь, психологическую помощь.

Что касается деятельности учителя с точки зрения психологии учеников, то она вытекает из двоеполюсности воспитательного процесса, т. е. из того, что у воспитательного влияния два составляющих элемента: учитель и ученик. Учитель при своей воспитательно-образовательной работе должен знать закономерности развития и закономерности педагогическо-психологической психики учеников. Учитель, ведущий воспитательное влияние в школе, следит за развитием детской активности, за развитием психики ребенка. У этого развития две стороны, которые создают единство: это развитие по содержанию и развитие формативное (развитие функциональной способности ученика). Руководящая роль учителя должна находиться в согласии с закономерностями, как развитие содержания, так и функциональные способности психики ученика — это неизбежное условие развития содержания, его психики, а развитие содержания с другой стороны становится условием для дальнейшего развития функциональной способности. Следующий психологический вопрос, который связан с деятельностью учителя в школе, это вопрос перемены внешнего, экзогенного, но главным образом, общественного влияния на внутренние эндогенные условия. Высшая форма реакции ученика на воспитательное влияние учителя возникает тогда, когда ученик на основе своего внутреннего убеждения действует в согласии с воспитательным влиянием. В этой части автор развивает мысли С. Л. Рубинштейна на основании которых на ученика, на его личность нельзя смотреть как на пассивный объект воспитания, а надо смотреть как на активное существо. В прошлом часто появлялись представления о механическом проектировании общественных требований в содержание психики ребенка (и человека вообще). Но было определено, что это не так и что существует „спонтанность“ психического развития ребенка. Далее автор более подробно решает вопросы: что надо понимать под „спонтанностью“ психического развития ребенка, что надо считать внутренними условиями личности и как понимать перемену внешних влияний на внутренние условия личности. Ответ на эти вопросы нам может в принципе объяснить вместе с тем и проблему отношения между развитием и воспитанием.

Деятельность учителя нельзя полностью характеризовать только факторами общественных требований и личностью ученика. Его деятельность в определенной степени дана и собственной профессией. Учительская профессия знаменательна тем, что учителя предоставляют обществу такие услуги, которые необходимы для дальнейшего продвижения общества вперед.

В третьей главе говорится о влиянии психического состояния на работоспособность учителя в педагогическом процессе. В интересах хорошей работоспособности учителя недостаточно только регулировать физикально-химические и физиологические факторы, но и факторы психические. При анализе психических факторов работоспособности человека надо учитывать и его психическое состояние.

Под психическим состоянием автор понимает актуальный уровень функциональной

способности психики личности, которая влияет на общий процесс ее деятельности. Самым общим психическим состоянием с точки зрения успешного выполнения деятельности личности считается состояние общей продуктивности человека, которая обуславливает дальнейшие психические или психо-физиологические состояния, как например, состояние усталости, состояние готовности к деятельности, состояние мотивации, состояние устремления и сосредоточения на деятельность, эмоциональные состояния и т. п.

В дальнейшей части этой главы разбираются отдельные психические состояния и их влияние на производительность учителя:

1. Влияние усталости на состояние производительности учителя. Усталость — это один из отрицательных факторов состояния продуктивности и производительности человека. Усталость — вместе с тем серьезная проблема психологических наук. На данном этапе возникают вопросы: что такое усталость, какие основные механизмы усталости и в чем основа усталости. По этим вопросам возникали в принципе три теории усталости: теория отравлений теория потерь энергетических ресурсов в производительном органе и центрально-нервная теория. Автор после характеристики этих теорий отстаивает центрально-нервную теорию.

Дальше выдвинута проблема механизма усталости, которая выводится в согласии с другими исследователями из центрально-нервной теории усталости. Процесс усталости содержит три основных компонента: процесс понижения функционального потенциала клеток коры головного мозга, процесс старания обновить функциональный потенциал клеток коры головного мозга и процесс охранного торможения.

Автор делит усталость на отдельные виды: усталость физическая и усталость умственная, усталость нормальная и усталость вредная, усталость первичная и усталость вторичная, усталость динамическая и усталость статическая, усталость объективная, усталость общая и частичная. Больше всего анализируется умственная усталость, потому что деятельность учителя в школе — это деятельность, главным образом, умственная и усталость, которая после этой деятельности приходит — это усталость умственная.

Усталость отрицательно влияет на психические функции учителя, понижает и ослабляет концентрацию и постоянство его внимания, ухудшает его память, ослабляет деятельность его умственных процессов и операций и, в конце концов, понижает общий уровень функциональной способности его психики.

2. Состояние готовности и подготовки учителя к занятиям. Под готовностью и подготовкой учителя к занятиям понимается актуальная мобилизация его душевной деятельности для наступающих действий. На состояние готовности и подготовки учителя к занятиям влияет несколько факторов: суверенное владение преподаваемым предметом в общем и в учебном материале на каждом уроке в отдельности, хорошая методическая подготовка к занятиям, приятное эмоциональное состояние до урока, искреннее коллегиальное отношение между членами преподавательского состава, хорошее отношение между учителем и учениками, любовь к учительскому призванию, правильный распорядок дня, правильные гигиенические условия в классе и т. п.

3. Состояние мотивации учителя на уроках. Здесь автор коротко упоминает разницу между состоянием готовности, состоянием мотивации и состоянием активизации. Кроме других факторов на состояние мотивации учителя влияют: знание результатов его деятельности, старание окончить начатую задачу и интерес к своей работе.

4. Влияние эмоциональных состояний на продуктивность учителя. При положительных эмоциональных состояниях усталость приходит позже и производительность человека удерживается дольше на хорошем уровне. Это, конечно, действительно только при не очень сильных эмоциональных состояниях. Учитель работает с учениками, с живыми существами, которые развиваются, всестороннее развитие которых он целеустремленно направляет. Оптимистические эмоциональные состояния учителя на уроке переносятся и на учеников и создает в классе общую радостную атмосферу, которая становится важным фактором для повышения общего состояния производительности учителя и учеников.

5. Влияние состояния внимания учителя на его производительность. Внимание — это психическое состояние, которое примыкает к каждому психическому процессу, без которого невозможна успешная деятельность человека. Учитель в педагогическом процессе должен организовать свое внимание так, чтобы оно устремлялось именно на те факты, которые в классе происходят. Самые большие требования предъявляются к способности быстрого переноса внимания учителя с одного объекта на другой, что кладет на него больше требования, главным образом на последних уроках и еще больше во время второй смены.

Четвертая глава содержит результаты исследования загруженности учителей 1 и 2 ступени. Результаты получены при помощи опросного листа, содержавшего восемь вопросов. Число уроков в неделю, число часов в неделю необходимых для подготовки к урокам, число часов для проверки письменных и других работ учеников, число часов в неделю необходимых для другой педагогической деятельности, число часов в неделю посвященных общественно — политической и просветительной работе, число часов в неделю необходимых для изучения литературы по специальности и число часов в неделю посвященных занятиям без отрыва от производства, если бы учителя учились в вузе.

Обработанные данные были получены от 913 учителей школ 1 ступени основной девятилетней школы, от 714 учителей 2 ступени основной девятилетней школы и от 286 учителей общеобразовательной школы. На первой ступени школ особо отличались данные учителей одноклассных, двухклассных и полноклассных городских и сельских школ. Потом сравнивались нагрузки времени между ними, дальше сравнивалась нагрузка по времени квалифицированных и неквалифицированных учителей, а также мужчин и женщин.

Сравнительные данные о нагрузке по времени учителей первой ступени основной девятилетней школы показывают, что:

1. Недельная педагогическая нагрузка учителей больше всего в одноклассных школах и меньше всего в школах полноклассных, главным образом, городских;

2. Школьной и внешкольной деятельностью были больше всего загружены учителя одноклассных школ, а меньше всего учителя школ полностью организованных;

3. Недельная нагрузка на первой ступени у учителя была больше, чем у учительниц;

4. Школьной и внешкольной работой были загружены учителя больше, чем учительницы;

5. Вообще учителя и учительницы на первой ступени основной девятилетней школы были очень загружены. Из общего числа исследуемых лиц 54,3 % отдавали школьной и внешкольной деятельности в неделю больше, чем 48 часов.

Обработанные данные учителей второй ступени основной девятилетней школы показали, что:

1. Из общего числа опрошиваемых лиц 48 и меньше часов в неделю тратили на педагогические обязанности и остальную школьную и внешкольную деятельность (2—8 вопросы в опросном листе) 194 (25,7 %) учителей. Остальные работали в неделю больше, чем 48 часов. 60 и больше часов в неделю посвятила этой работе 175 (24,5 %) учителей;

2. Загруженность школьной и внешкольной деятельностью у сельских учителей была выше, чем у городских. 60 и больше часов в неделю посвятили этой работе 20,4 % опрошенных городских учителей и 26,8 % — сельских учителей;

3. Этими задачами вообще бывают больше перегружены неквалифицированные учителя. Из общего числа опрошенных квалифицированных учителей уделили школьным и внешкольным обязанностям в неделю 48 и больше часов 69,8 %, в то время как из общего числа неквалифицированных учителей 79,0 %;

4. Школьной и внешкольной деятельностью были загружены неквалифицированные сельские учителя больше, чем неквалифицированные городские учителя. Из городских неквалифицированных учителей посвятили в неделю этой работе 60 и более часов 22,2 %, а из неквалифицированных сельских учителей 27,0 %.

5. Очень большая загруженность оказалась у неквалифицированных, но учащихся учителей. 92,4 % учителей — заочников посвятили 48 и больше часов в неделю школьной и внешкольной деятельности, в то время, как среди неквалифицированных учителей и которые не учились было 62,5 %. 60 и больше часов в неделю вышеупомянутой деятельности уделяло 34,5 % учащихся неквалифицированных учителей и 16,2 % учителей, которые не учились.

6. Учителя второй ступени основной девятилетней школы были больше загружены, чем учительницы. 48 и больше часов в неделю уделяло педагогической нагрузке и остальной школьной и внешкольной работе 76,4 % из 311 опрошиваемых учителей, а только 68,4 % учительниц из 383. 60 и больше часов в неделю уделило этой работе 34,1 % учителей и 6,4 % учительниц.

Результаты статистической обработки данных учителей средней общеобразовательной школы показали, что:

1. Учителя средней общеобразовательной школы и техникумов были в принципе загружены одинаково учебной и внешкольной деятельностью;

2. квалифицированные учителя средней общеобразовательной школы были меньше загружены, чем неквалифицированные. Из 67,3 % неквалифицированных учителей занимались учебной и внешкольной работой больше чем 48 часов в неделю, в то время как из числа квалифицированных лишь 24,1 %. 60 и больше часов в неделю отдавали этой работе 28,0 % квалифицированных и 44,4 % неквалифицированных учителей.

3. Больше всего были загружены неквалифицированные учителя средней общеобразовательной школы, которые учились в высших учебных заведениях;

4. Учителя средней школы были загружены больше в процентном отношении учебной и внешкольной деятельностью, чем учительницы.

Пятая глава занимается состоянием продуктивности учителей во время преподавания в первую и вторую смену. Одним из важных факторов, которые отрицательно влияют на состояние продуктивности учителей в педагогическом процессе — это двухсменное, каждую неделю чередующееся, обучение. Автор исследовал разницу производительности учителей при первой и второй смене. Для этого он применил метод им модифицированного перечеркивающего буквенного теста Бурдона. Учитель, над которым велись наблюдения, должен был до начала занятий (утром в 7 часов 30 минут, а после обеда в 12 часов 15 минут) и после каждого урока вычеркнуть три заданные буквы, написанные на доске. Время для вычеркивания данных букв было всегда пять минут. Автор при анализе и оценке результатов отдельных измерений сравнивал производительность учителей до начала занятий и после каждого урока каждый день при первой и второй смене на основании следующих критериев: общее число просмотренных букв (Очпб), общее число вычеркнутых букв (Чвб), общее число ошибок (О) и чистая производительность (Чп) в процентах.

Результаты исследования производительности учителей при двухсменном, по неделям чередующемся обучении, ясно показали, что производительность учителей при этих исследованиях во время первой смены была выше, чем во время второй.

На основании этих результатов можно предполагать, что эффект воспитательно-учебной деятельности учителей при первой смене больше по сравнению с эффектом второй смены.

Мы думаем, что одной из причин лучшей работоспособности у учителей при работе во время первой смены является то, что учителя во время ночного сна обновляют свой психологический функциональный потенциал. Во время работы во вторую смену уровень функциональной способности их психики понижается под влиянием приходившей усталости, которая может появиться в результате работы до обеда, а также самим педагогическим процессом во время второй смены.

Дальнейшей причиной более низкой производительности обследуемых учителей во время второй смены могло быть еженедельное чередование первой и второй смены.

Во время такого, сравнительно быстрого чередования, учителя не смогли создать более постоянной динамической стереотипности. Если смены чередуются по неделям, то потом динамический стереотип, который создается на протяжении одной недели, во время второй недели нарушается и создается опять новый. Об этом свидетельствуют

и наши результаты, которые показывают, что самая незначительная разница эффективной производительности обследуемых учителей была обнаружена при измерениях в понедельник и во вторник. В последующих днях эта разница не была уже статистически настолько значительной. Это явление можно объяснить постепенным приспособлением обследуемых учителей к измененным условиям их работы во время смен. В понедельник и во вторник еще отрицательно влияет на учителей изменения режима предыдущей недели, когда обучение проходило во время другой смены.

Более слабая производительность, а значит и работоспособность учителей во время второй смены может возникать в результате того, что учителя до обеда работают. Наши обследуемые лица — это учительницы, которые до обеда работают дома по хозяйству, уделяют внимание детям, готовятся к урокам, потому приходят после обеда на работу с пониженной работоспособностью.

Гигиенические условия в классах тоже могли быть одной из причин более слабой работоспособности обследуемых лиц во время послеобеденной смены. В классах, в которых до обеда проходили уроки, а между сменами был очень маленький перерыв, в послеобеденной смене бывают худшие физикально-химические условия работы, главным образом, во время зимних месяцев.

И, наконец, даже работоспособность учеников во время второй смены могла понизить работоспособность учителей на уроках второй смены. Ученики в этой смене быстрее поддаются влиянию усталости, но учитель старается достичь заданной цели на уроке, а это от него требует повышенного усилия. Но при этом и сам учитель после обеда располагает пониженной работоспособностью, хотя и должен работать в классе при худших условиях, чем в первую смену.

[SUMMARY]

ACHIEVEMENT AND FATIGUE IN TEACHERS DURING THE PROCESS OF TEACHING

The publication is divided into five chapters.

The first chapter deals with the typology of the teacher's personality. The author emphasizes that with the development of human knowledge greater demands are made upon the personality profile of the teacher. The psychological characteristic of the teacher's personality has not been studied very widely. Greater stress has been put on the demands on the teacher's personality but the personality of the teacher himself has been studied to a lesser degree. It is therefore of the utmost concern to do this since the psychological knowledge of the teacher's personality may be a good basis for its purposeful shaping during his training as well as for his position in teachers' collectives.

In this part of the study several attempts of psychologists and pedagogues at typifying teachers are quoted, attempts at arranging them in groups or types according to certain criteria.

One of the classifications mentioned is that of Döring who tries to divide teachers into six types on the basis of Spranger's general typology of man. Döring thus distinguishes the theoretical, economic, aesthetic, social, political and religious type of teacher.

A further author who made an effort to assign teachers to types was E. Luka. His psychological typology is based on respecting the dependence of the type on the teacher's activity. He is concerned with the subject's behaviour when reflecting reality and accordingly proposes the following types of teachers: direct reproductive type, direct productive type, reflexive reproductive type and reflexive productive type.

Interesting is the type theory of E. Vorwickel who considers as the basis of his determination of the individual types an essential trait of the teacher's activity. He started from the unity of the teacher's educational activity and defined two major types of teachers according to the predominance of one of the two aspects of education: the teacher with a „matter-of-fact“ approach who is more concerned with the part of education that comprises imparting knowledge to the pupil, and the teacher with a „personal“ approach who is more concerned with the up-bringing and training aspect of the pedagogical process. Vorwickel then proceeded to define further modifications based on these two fundamental types.

Of great concern from the psychological point of view is the type theory of Ch. Caselmann based on three characteristics: the teacher — pupil relation, the pupil — teacher relation and the mutual relationship between pupils. These basic traits he puts to further analysis and comes to the conclusion that the teacher's profession is an elliptic profession. Just as an ellipse the pedagogical process has two foci. One of them are the demands and the other is the pupil's personality. The teacher in the course of his activity is in polar tension between these two foci, i. e. between the demands and the mental level of the pupil. Caselmann suggests that a classification of the teacher into types depends on the degree of his concern for either the subject-matter of the curriculum or the pupil's personality. In this way Caselmann set up two basic types

of teachers with several modifications: the philosophically or scientifically oriented logotropic teacher and the individually psychologically oriented paidotropis or the generally psychologically oriented paidotropic teacher. By crossing the logotropic and paidotropic types further types emerge: the teacher of authoritative and that of social, human type.

A. W. Aleck's type theory is based upon the teacher's attitude to directed teaching, to novelties. He classifies teachers into three types: the enthusiastic, the suspicious and the indifferent teacher.

Z. Zaborowsky attempts to develop a type theory based on the relationship between teacher and pupil and describes four types: strictly autocratic, working autocratic, liberal and democratic.

Type theories of teacher personality may have gnozeological significance; they help to gain a better knowledge of teachers' personality traits. Furthermore, they may be the starting point for the self-education of young teachers and an aid for higher educational authorities in assessing and rating the teachers' work.

At the end of this chapter the author puts forward certain demands upon future teachers adding other personality traits such as: affection for the children, love for the profession, a desire to come to know their pupils, the aim to be a moral example to the children, to be correct and responsible, to be just and to be ready to see one's own mistakes and rectify them, the aim to have control over one's feelings and the endeavour to become accessible to the pupils and see their point of view.

The second chapter is devoted to the features of the teacher's activity. The author attempts to characterize it from three aspects: the aspect of social demands, the pupil's psychology and the profession itself. These aspects are then analysed in more detail.

The teacher's activity viewed from the aspect of social demands is closely interwoven with the goals of society. The school ought to help young individuals to understand those aims and prepare them for their realization. It is the teacher's task to deliver and preserve the cultural inheritance of mankind, at the same time, however, to initiate changes and introduce the pupils into the transforming world. Essentially, there are two groups of conditions influencing the individual's development: endogenous and exogenous. The most important of the latter are social conditions. They do not, however, affect the pupil mechanically. It is up to the teacher to adjust them in such a way to bring about the child's activity. The fate of our future society depends on successful and efficient educational and pedagogical measures. The teacher appears before his pupils on behalf of society and therefore mature societies pay special attention to the pedagogue and his work. Society is of great help to the teacher by rendering him various services, such as health, technical and psychological services.

The teacher's work elucidated from the point of view of the pupils' psychology is a consequence of the bipolarity of education, i. e. of the fact that it has two components: the pupil and the teacher. The teacher in his educational and pedagogical work must have a profound knowledge of the developmental and the pedagogically-psychological lawfulness of the pupils' mind. The teacher who directs education in school studies the development of the child's activity and his mind. This development has two aspects which form a unity: development with regard to its contents and formative development (maturation of the functional ability of the pupil's mind). It is essential for the directing influence of the teacher to be in harmony with the laws of the former as well as those of the latter. These two determining factors are interdependent, the latter being a *conditio sine qua non* of the former which in its turn becomes a precondition for the further development of functional efficiency.

Another psychological question closely connected with the teacher's activity at school is that of converting the external, exogenous — chiefly social — influence into internal, endogenous conditions. The highest form of the pupils' response to the pedagogical

influence of the teacher is achieved when the pupil acts according to his own inner conviction and in accordance with the educational influence. In this part of the study the author further develops S. L. Rubinštejn's views according to which the pupil, his personality, should not be looked upon as an inert, passive object of education, but should be considered an active individual. In the past, there often existed conceptions about the mechanical projection of social demands into the child's mind (and that of man in general). However, it was found that this notion was wrong and that there is a „spontaneity“ of the child's mental development. The author goes on to explain this „spontaneity“ of the child's mental development; he deals with the problem of internal conditions of personality and the way in which the conversion of outer into inner conditions is brought about. An answer to these questions can also throw light upon the problem of mutual relationship between development and education.

The teacher's activity cannot be fully characterized merely by factors of social demands and by the pupils' personality. His activity is to a certain extent determined by the vocation as such. The profession of a teacher is marked by the fact that he renders indispensable services to society and its future progress.

The third chapter is concerned with the influences of psychological conditions on the efficiency of teachers during the process of instruction. It is not sufficient merely to create optimal physico-chemical and physiological factors but it is also necessary to take into account psychological factors in order to attain optimal efficiency in the teacher. It is also essential to take the psychological state of an individual into account when analysing the psychological factors of his efficiency.

By the term of psychological state the author understands the present level of functional ability of an individual's mind which influences the whole course of his activity. The most common psychological state with regard to the successful execution of a person's activity is considered the state of his total efficiency. This conditions further psychological or psycho-physiological states such as fatigue, alertness and preparedness to activity, motivation, the state of set and concentration on activity, emotional states, etc.

In further parts of this chapter detailed analyses are given of psychological states and their influence on the teacher's efficiency.

1. Influence of fatigue on the teacher's efficiency.

Fatigue is one of the negative factors the individual's state of efficiency and achievement. Also the psychological sciences consider fatigue to be a serious problem. In connection with it the following questions arise: What is fatigue, which are its fundamental mechanisms and what is its substance? Three basic theories have been formed in answer to these questions: The theory of intoxication, the theory of loss of sources of energy in the active organism and the central-nervous theory. The author after giving a brief characteristic of these theories supports the central-nervous theory.

The author sets out to outline the problem of the mechanism of fatigue which he deduces in accordance with other research workers from the central-nervous theory. The process of fatigue contains three basic components: the process of decrease in the functional potential of the cells of the cerebral cortex, the process of attempting to renew their potential and the process of protective inhibition.

The author then divides fatigue into various kinds, as follows: physical and mental, common and harmful, primary and secondary, dynamic and static, objective and subjective, and total and partial fatigue. He analyses mental fatigue in more detail as the teacher's work in school is chiefly mental work and the fatigue following this work is chiefly mental fatigue.

Fatigue has a negative effect on the psychological functions of the teacher, decreases and weakens concentration and constancy of attention, deteriorates memory, reduces

the action of thought processes and operations and finally impairs the total level of the functional efficiency of his mind.

2. The state of alertness and preparedness of the teacher to tuition.

Alertness and preparedness to tuition means the actual mobilization of the mental activity to the teacher's forthcoming work. Several factors affect the state of alertness and preparedness for instruction: perfect mastery of the subject-matter as a whole and the subject-matter of each lesson in particular; good methodical preparedness for tuition; easy state of mind before lessons; sincere relationship between members of the teachers' collective; good teacher-pupil relationship; love for the profession; proper daily regime; favourable hygienic conditions in the classroom and other factors.

3. The state of motivation of the teacher in classes.

The author presents a brief outline of the differences between the state of alertness and that of motivation and activation. Besides other factors the teacher's state of motivation is influenced by: knowledge of the results of his work, tendency to finish an incomplete task, interest in his work.

4. The effect of emotional states on the teacher's work.

With positive emotional states fatigue sets in later and performance is maintained on a good level for a longer period of time. This, of course, applies only to feelings that are not too intense. The teacher works with human beings that are developing and it is his task to purposefully direct this all-round development. An optimistically toned emotional state of the teacher during lessons is transmitted to the pupils and thus a general cheerful atmosphere is created in the classroom. This contributes in an enormous degree to an increase in the total achievement of the teacher as well as of his pupils.

5. The effect of the teacher's state of attentiveness on his performance.

Attention is a mental state which is connected with every mental process and without which successful human work is not possible. The teacher while giving lessons must control and focus his attention in such a way that it becomes directed to anything going on in the classroom. The heaviest demands are made on the teacher's ability of flexibly transferring attention from one subject to the other, particularly during the last lessons and even more so in the afternoon shift.

The fourth chapter contains results of an inquiry into the working hours of teachers of Elementary (Primary) and Secondary (High) Schools. The results were obtained by means of a questionnaire consisting of 8 items; amount of factual lessons during a week, number of weekly hours devoted to preparations for lessons, weekly amount of hours necessary for the correction of written or other works of the pupils, number of hours a week devoted to extracurricular activity with the pupils, to other pedagogical work, to cultural, public, political and other educational activity in the community, to the individual study of special literature to extramural studies, in case the teacher attends a university course.

Findings were worked out from 913 teachers of the lower grade Basic Nine-Year Schools (Elementary Schools), 714 teachers of the higher grade Basic Nine-Year Schools and finally 286 Secondary School teachers. Especially data from Elementary School teachers of one-form, two-form, three-form and four-form schools as well as of fully organized town and village schools were carefully studied. First the working schedule of this category of teachers was compared, later that between fully trained and untrained teachers as well as between males and females.

Comparison of the data of Elementary School teachers yield the following results:

1. Most occupied by weekly lessons were teachers of one-form schools, least occupied those of fully organized, mainly town schools;

2. Teachers of one-form schools spent more hours on school and extracurricular activities than teachers of fullyorganized schools;

3. Male teachers of Elementary Schools were more occupied than their female colleagues;

4. The same applies to school and extracurricular activities where males worked longer hours than females;

5. Both male and female Elementary School teachers were extremely occupied. Out of the total number of investigated subjects 54,3 % devoted more than 48 hours a week to school and extracurricular activities.

The data of higher grade Basic Nine-Year School teachers show the following results:

1. Out of the total number of subjects 194 (i. e. 25,7 %) teachers devoted 48 or fewer hours weekly to educational duties and other school and extracurricular activities (second and eighth item in the questionnaire). The others worked more than 48 hours per week. 175 (24,5 %) teachers were engaged in these activities 60 or more hours;

2. Teachers in rural districts were more occupied with activities in and outside school than teachers in town. 20,4 % town school teachers and as much as 26,8 % village school teachers devoted 60 and more hours per week to these activities;

3. As a whole untrained teachers worked longer hours. 69,8 % out of the total number of fullytrained teachers devoted 48 and more hours to school and extracurricular work whereas as much as 79 % of untrained teachers;

4. Untrained teachers in village schools were more occupied than untrained teachers in town schools. 22,2 % of the latter devoted to these activities 60 and more hours whereas as much as 27 % of the former;

5. Very long working hours were found in untrained teachers who were at the same time extramural students. 92,4 % of them devoted 48 and more hours to school and extracurricular work; the number of untrained teachers who were not studying and devoted 48 and more hours to such activities amounted to only 62,5 %. 34,5 % of untrained student — teachers devoted as many as 60 or more hours to these activities; in non-students it was 16,2 %;

6. Greater occupation was reported by male higher grade Basic Nine-Year School teachers. Out of a total of 311 teachers 76,4 % worked 48 and more hours per week in educational duties and other school and extracurricular activities. The finding for 383 female teachers was 68,4 %. 34,1 % male and 16,4 % female teachers devoted 60 hours and more to such activities.

The results of statistical data from Secondary School teachers can be summarized as follows:

1. Teachers of Secondary General Education Schools and Secondary Vocational (Professional, Technical) Schools were as a whole equally occupied with school and extracurricular activities;

2. Fullytrained Secondary School teachers worked fewer hours than their untrained colleagues. Only 24,1 % of fullytrained teachers worked more than 48 hours in and outside school, as much as 67,3 % out of the total number of untrained teachers. 60 and more hours per week were devoted to these activities by 28 % of trained and 44,4 % of untrained Secondary School teachers;

3. The longest hours were reported by untrained Secondary School teachers who extramurally attended a course of studies at University;

4. Male respondents showed a higher percentage of working hours than their female colleagues.

The fifth chapter deals with the state of efficiency in teachers during lessons before and after noon. One of the most important factors negatively affecting the teacher's state of efficiency in the educational process is teaching in weekly alternate

shifts. The author studied the differences in performance in teachers during morning and afternoon lessons. He used his own modification of Bourdon's type cancellation test. The task consisted of crossing out three given letters written on the blackboard, and that before the beginning of lessons (in the morning at 7,30 a. m. and in the afternoon at 12,15 p. m.) and after each lesson. The time limit for the deletion of the letters in question was 5 minutes each time. The author analysed and evaluated the results of each measurement and compared the teachers' performance before school-time and after each lesson each day on the morning and afternoon shift according to the following criteria:

- total numbers of omitted types (C_{ppp})
- total numbers of deleted types (P_{vp})
- total number of errors (Ch) and
- absolute performance (C_v) in percentages.

The results of this investigation into the performance of teachers working alternate morning and afternoon shifts revealed unambiguously, though not always statistically significantly, that teachers gave poorer performances during afternoon lessons.

These findings suggest that the effect of the teachers' educational and instructional work is greater in morning shifts than in the afternoon.

The author believes that one of the reasons for a better working performance of the teachers during morning lessons lies in the fact that teachers have renewed their psychosomatic functional potential through recuperating sleep. During afternoon lessons the level of functional mental efficiency is decreased owing to fatigue set in probably as a consequence of work during the morning on the one hand and tuition in the afternoon shift on the other.

Another reason for this decline in performance could be ascribed to the weekly alternating of lessons. This relatively quick change of shifts prevents the teachers from forming a fairly stable dynamic stereotype. Thus the dynamic stereotype which has been created in the course of the preceeding week is interrupted and discontinued in the following week and a new one is formed. The findings of this study with teachers who changed over shifts weekly account for this. They reveal most significant differences in the absolute performance of the subjects on Mondays and Tuesdays. On the following days the differences were statistically not so significant. This phenomenon may be attributed to the gradual adaptation of teachers to the changed conditions of their shift work. On Mondays and Tuesdays the negative influence of the interrupted routine of the previous week is still evident when classes are given in the opposite shift.

Poorer working efficiency and thus also poorer performance of teachers in afternoon shifts can also be due to the fact that teachers also work in the morning. Especially the female respondents of the sample stated to do their housework in the forenoon, look after their children, get ready for their afternoon classes and therefore come on duty with reduced working efficiency.

Hygienic conditions in classrooms are probably also one of the reasons for poorer working performances of the subjects during afternoon lessons. In classrooms where school has been held before noon with only a few minutes interval between shifts the physicochemical conditions are worse in the afternoon, especially during the winter months.

Finally, it is suggested that also the pupils' performance during afternoon lessons could have a deteriorating effect on the teachers' performance in the course of that shift. The pupils yield first to the influence of fatigue and thus compel the teacher to intensify his own effort in order to achieve the desired results. Although the teachers' performance is also reduced in the afternoon he is nevertheless obliged to work in a classroom under more unfavourable conditions than during lessons in the morning.

[LITERATÚRA]

Barkóczy, I. — Putnoky, J.:
TANULÁS ÉS MOTIVÁCIÓ,
Budapest, 1967

Bartko, D.:
MODERNÁ PSYCHOHYGIENA,
Malá moderná encyklopédia, zv. 32, Bratislava, 1965

Bartley, Ch.:
FATIGUE AND IMPAIRMENT IN MAN,
Mc Graw-Hill Book Comp. Inc. New York, London, 1947

Caselmann, Ch.:
DIE LEHRERPERSÖNLICHKEIT,
XIV. kap. v Strum, K.: Pädagogische Psychologie für höhere Schulen

Clauss, G. — Hiebsch, H.:
PSYCHOLÓGIA DIEŤAŤA,
Bratislava, 1965

Döring, O. W.:
UNTERSUCHUNGEN ZUR PSYCHOLOGIE DES LEHRERS

Ďurič, L.:
O PSYCHOLOGICKÝCH ZÁKLADOCH VÝCHOVY,
Zborník Pedagogického inštitútu v B. Bystrici, III, 1964

Ďurič, L.:
PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA PRE PEDAGOGICKÉ INŠTI-
TÚTY,
za red. T. Pardela, Bratislava, 1963

Ďurič, L.:
PRÁCESCHOPNOSŤ ŽIAKOV VO VYUČOVACOM PROCESE,
Bratislava, 1965

Ďurič, L.:

PRÁCESCHOPNOSŤ ŽIAKOV PRI DVOJSMENNOM STRIEDA-
VOM VYUČOVANÍ,
Bratislava, 1960

Eiserer, P. E.:

THE SCHOOL PSYCHOLOGIST,
Washington, 1962

Ekzemplarskij, V. M.:

OČERKI PSICHOLOGII UČEBNOVOSPITATELNOJ ROBOTY
V ŠKOLE,
Moskva, 1955

Eson, M. E.:

PSYCHOLOGICAL FOUNDATION OF EDUCATION,
New York, 1964

Folbort, G. V.:

PUTI ROZVITIJ MOJICH ISSLEDOVANIJ, VOPROSY FIZIO-
LOGII PROCESSOV ŪTOMLENIJA I VOŠTANOVLENIJA,
Kijev, 1958

Geréb, Gy.:

KÍSÉRLETEK A FÁRADSÁG LÉLEKTANÁNAK KÖRÉBŐL,
Budapest, 1962

Gonobolin, F. N.:

OČERKI PSICHOLOGII SOVETSKOGO UČITELJA,
Moskva, 1958

Grác, J.:

KAPITOLY ZO PSYCHOLÓGIE OSOBNOSTI UČITEĽA,
Bratislava, 1958

Grác, J.:

O NIEKTORÝCH OTÁZKACH A PROBLÉMOCH PSYCHO-
HYGIENY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA
(rukopis)

Charvát, J.:

PREVENCE ENDOKRINNÍCH PORUCH,
zb. Hygiena duševního života, Praha, 1961

Chlup, O. — Kopecký, J.:

PEDAGOGIKA,
Bratislava, 1966

Jurčo, M.:
UTVÁRANIE POZNÁVACÍCH PROCESOV A SCHOPNOSTÍ
U DIEŤAŤA,
Bratislava, 1964

Jurovský, A.:
PSYCHOLÓGIA,
IV. vyd., Turčiansky Sv. Martin, 1949

Jurovský, A.:
DUŠEVNÝ ŽIVOT V SPOLOČENSKÝCH PODMIENKACH,
Bratislava, 1963

Jurovský, A.:
K PSYCHOLÓGI VZŤAHU UČITEĽA K ŽIAKOM,
Pedagogika, 1959, roč. 9, č. 6

Kairov, I. A.:
PEDAGOGIKA,
Bratislava, 1950

Kekčejev, K. Ch.:
PROBLEMA FIZIČESKOJ I UMSTVENNOJ ROBOTASPOSOBNOSTI V SVETE SOVREMENNYCH PREDSTAVLENNIJ,
Izvestija APN RSFSR, 1948, č. 8

Kelemen, L.:
NEVELÉSLÉLEKTAN,
Budapest, 1960

Kosilov, S. A.:
PROBLÉMY PSYCHOLÓGIE DUŠEVNÍ PRÁCE,
Časopis lékařů českých, 1959, roč. 98, č. 39

Košťuk, G. S.:
AKTUÁLNE PROBLÉMY PRI FORMOVANÍ OSOBNOSTI DIEŤAŤA,
zborník statí zo sovietskej psychológie, Bratislava, 1952

Kovalev, A. G.:
A PSZICHOLÓGIAI FOLYAMATOKNAK, A SZEMÉLYISÉG
ÁLLAPOTÁNAK ÉS TULAJDONSÁGAINAK ÖSSZEFÜGGÉSE,
Magyar Pszichologiai Szemle, 1963, roč. 20, č. 2

Kovalev, A. G.:
PSYCHOLÓGIA OSOBNOSTI,
Bratislava, 1967

Krasnogorskij, N. I.:
VYŠŠÍ NERVOVÁ ČINNOST DÍTĚTE,
Praha, 1958

Lejtes, R.G.—Marcinkovskij, L. K.:
HYGIENA PRÁCE A PRIEMYSELNÉ ZDRAVOTNÍCTVO,
Bratislava, 1954

Lechtmann, J.—Pečatnikov, J.:
O VZAIMOVLIJANII SIGNALNYCH SISTEM PRI SOČETANII
MYŠEČNOJ ROBOTY S UMSTVENNOJ,
Voprosy psichologii, 1956

Lenin, V. I.:
SPISY, zv. 20

Leontiev, A. N.:
TEORETIČESKIJE PROBLEMY PSICHIČESKOGO ROZVITIJA
REBENKA,
Sovetskaja pedagogika, 1957

Levitov, N. D.:
DETSKAJA I PEDAGOGIČESKAJA PSICHOLOGIJA,
Moskva, 1958

Levitov, N. D.:
O PSICHIČESKICH SOSTOJANIJACH ČELOVEKA,
Moskva, 1964

Levitov, N. D.:
PROBLEMA PSICHIČESKICH SOSTOJANIJ,
Voprosy psichologii, 1955, č. 1, č. 2

Levitov, N. D.:
K CHARAKTERISTIKE SNIŽENIJA GOTOVNOSTI K ROBOTE
PRI NARUŠENII UROVNOVEŠENOSTI PROCESOV VOZBUŽ-
DENIJA I TORMOŽENIJA,
Voprosy psichologii, 1957

Levitov, N. D.:
PROBLÉMY PSYCHOLÓGIE CHARAKTERU,
Bratislava, 1954

Lindren, H. C.:
PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA W SZKOLE,
Warszawa, 1962

- Linhart, J.:
PROBLÉMY TEÓRIE ŘÍZENÍ UČENÍ,
Psychologica, Zborník FF UK v Bratislave, 1962
- Linhart, J.:
PSYCHOLOGICKÉ PROBLÉMY TEORIE UČENÍ,
Praha, 1965
- Lomov, B. F.:
INŽINIERSKA PSYCHOLÓGIA,
Bratislava, 1966
- Luka, E.:
PROBLEM DER CHARAKTEROLOGIE,
Archiv für die gesamte Psychologie, Neuman et Wirth, XI. zv., 1908
- Lukjanov, V. S.:
ZDOROVJE, RABOTASPOSOBNOST', DOLGOLETIJE,
Moskva, 1961
- Macháč, M.:
PSYCHOLOGICKÉ STAVY A PSYCHICKÉ VZŤAHY. K PROBLÉ-
MŮM PSYCHOLOGIE OSOBNOSTI,
Praha, 1967
- Mailoret, G.:
LES APPLICATION DE LA PSYCHOLOGIE AU DOMAINE
SCOLAIRE;
in Traité de psychologie appliqué, kniha VII, PUF, Paris, 1959
- Pardel, T.:
K TEORETICKÝM OTÁZKAM PROBLEMATIKY VEKOVÝCH
OSOBITOSTÍ,
Psychologika, I, 1961, Zborník FF UK v Bratislave
- Pardel, T.:
PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA,
II. vyd., Bratislava, 1963
- Pavlov, I. P.:
VÝBER Z DIEL,
Bratislava, 1953
- Pavlov, I. P.:
SEBRANÉ SPISY,
zv. 3, kn. 2, Praha, 1951

- Pavlovova, T. N.:
FIZIOLOGIČESKIJE OBOSNOVANIJE REŽIMA TRUDA DĚA
ROBOTNIKOV SISTEMY MECHANIZIROVANNOGO UČETA,
Voprosy fiziologii truda, Moskva, 1957
- Pratusevič, Ju. M.:
UMSTVENNOJE UTOMLENIJE ŠKOLNIKA,
Moskva, 1964
- Razumov, S. A.:
O ÚNAVĚ A JAK S NÍ BOJOVAT,
Praha, 1954
- Raždestvenskaja, V. I.:
O PSYCHIČESKOM (UMSTVENNOM) UTOMLENII,
zb. Tipologičeskije osobnosti vyššej nervnoj dejatel'nosti, Moskva, 1965
- Richta, R.:
CIVILIZÁCIA NA RÁZCESTÍ,
Bratislava, 1966
- Rozenblat, V. V.:
PROBLEMA UTOMLENIJA,
Moskva, 1961
- Rubinštejn, S. L.:
O MYSLENÍ A SPŮSOBOCH JEHO VÝSKUMU,
Bratislava, 1960
- Rubinštejn, S. L.:
BYTÍ A VĚDOMÍ,
Praha, 1961
- Rubinštejn, S. L.:
ZÁSADY A CESTY ROZVOJA PSYCHOLÓGIE,
Bratislava, 1963
- Sargent, S. S.:
ZÁKLADY PSYCHOLOGIE,
Praha, 1947
- Sečenov, I. M.:
VÁLOGATOTT MŰVEI,
Budapest, 1935
- Skinner, Ch. E.:
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY,
Prentice — Hall, 1962

Smirnov, A. A.—Leontiev, A. M.—Rubinštejn, S. L.—
Teplov, B. M.:
PSYCHOLOGIE,
Praha, 1959

Štefanovič, J.:
PSYCHOLÓGIA VZŤAHU MEDZI UČITEĽOM A ŽIAKOM,
Bratislava, 1964

Schmidke, H.:
DIE ERMÜDUNG,
Bern, 1965

Tepenicyna, T. I.:
ANALIZ OŠIBOK PRI ISSLEDOVANII VNIMANIJA METODOM
KORREKTURNOJ PROBY,
Voprosy psichologii, 1959, roč. 5, č. 5

Thorndike, E. L.:
MENTAL WORK AND FATIGUE AND INDIVIDUAL DIFFE-
RENCES AND THEIR CAUSES,
Teacher's College, Columbia University, New York, 1914

UČENÍ I. P. PAVLOVA A NĚKTERÉ OTÁZKY PEDAGOGIKY,
Zborník statí, Praha, 1952

Uchtomskij, A. A.:
SOBRANNIJE SOČINENIJ,
Leningrad, 1952, zv. III

Vacuro, E. G.:
UČENÍ I. P. PAVLOVA O VYŠŠÍ NERVOVÉ ČINNOSTI,
Praha, 1957

Vorwickel, E.:
PSYCHOLOGIE DER PÄDAGOGIK,
Berlin, 1921

Woodworth, R. S.—Schlosberg, H.:
EXPERIMENTÁLNA PSYCHOLÓGIA,
Bratislava, 1959

[OBSAH]

	ÚVOD	7
I.	TYPOLÓGIA UČITELOVEJ OSOBNOSTI	9
II.	CHARAKTERISTIKA UČITELOVEJ ČINNOSTI	29
	1/ Učiteľova činnosť z hľadiska spoločenských požiadaviek	29
	2/ Učiteľova činnosť z hľadiska psychológie žiaka	35
	3/ Učiteľova činnosť z hľadiska vlastnej profesie.	46
III.	VPLYV PSYCHICKÝCH STAVOV NA VÝKONNOSŤ UČI- TELOV	49
	1/ Vplyv stavu únavy na výkonnosť učiteľa	52
	2/ Stav pohotovosti a pripravenosti učiteľa na vyučovaciu hodinu	67
	3/ Stav motivácie učiteľa na vyučovacích hodinách	73
	4/ Vplyv citových stavov na výkonnosť učiteľa	78
	5/ Vplyv stavu pozornosti učiteľa na jeho výkonnosť	81
IV.	ČASOVÉ ZATAŽENIE UČITELOV ŠKÔL I. A II. CYKLU	85
	1/ Časové zataženie učiteľov na 1. stupni ZDŠ	87
	A/ Časové zataženie učiteľov na jednotriednych školách	87
	B/ Časové zataženie učiteľov na dvojtriednych školách	90
	C/ Časové zataženie učiteľov na trojtriednych školách	92
	D/ Časové zataženie učiteľov na štvortriednych školách	92
	E/ Časové zataženie učiteľov na plnoorganizovaných školách 1. stupňa ZDŠ	95
	2/ Časové zataženie učiteľov na 2. stupni ZDŠ	112
	A/ Časové zataženie učiteľov 2. stupňa ZDŠ celkove	112
	B/ Časové zataženie kvalifikovaných učiteľov	123
	C/ Časové zataženie nekvalifikovaných učiteľov 2. stupňa ZDŠ	132
	D/ Časové zataženie učiteľov 2. stupňa ZDŠ podľa pohlavia	151
	3/ Časové zataženie stredoškolských profesorov	159
	A/ Časové zataženie stredoškolských profesorov vcelku	159
	B/ Časové zataženie kvalifikovaných stredoškolských profesorov	168
	C/ Časové zataženie nekvalifikovaných stredoškolských profesorov	170
	D/ Časové zataženie stredoškolských profesorov podľa pohlavia	182
V.	Stav výkonnosti učiteľov pri dopoludňajšom a odpoľudňajšom vy- učovaní	189
	RUSKÉ RESUMÉ	243
	ANGLICKÉ RESUMÉ	251
	LITERATÚRA	257



Táto publikácia bola vybraná do
Knižnice priateľov pedagogickej literatúry

L. ĎURÍČ

**VÝKONNOSŤ
A ÚNAVA UČITEĽOV
VO VYUČOVACOM
PROCESE**

Vydalo Slovenské pedagogické nakladateľstvo
v Bratislave — Zodpovedná redaktorka Valéria
Plachá — Technická redaktorka Magda Zrubco-
vá — Korigovali Gabriela Andrášová a Mária
Tekulová — Obálku navrhol Karol Rosmány

02/46 — Prvé vydanie — Náklad 3150 — Do
výroby zadané 3. septembra 1968 — Vytlačené
v októbri 1969 — Papier 2 131 3, 70 g —
Vytlačili: Tlačiarenské závody Pravda, závod
Bratislava — Tlačené kníhtlačou — Typ písma
garmond Baskerville — Strán 268 — AH 14,905 —
VH 15,717

67 — 181 — 69	Kčs 18,— v.	508/21 865
---------------	-------------	------------

