

„SÚ INÍ, ALE NIE SÚ ZLÍ.“ STRES A PRACOVNÉ POŽIADAVKY UČITEĽOV MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT NA SLOVENSKU

Mária Ďurkovská¹, Michal Kentoš¹

¹Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav,
Karpatská 5, 040 01 Košice, Slovenská republika

Podáno: 5. 6. 2024, Prijato: 31. 10. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241402127>

To cite this article: ĎURKOVSKÁ MÁRIA, KENTOŠ MICHAL. 2024. „Sú iní, ale nie sú zlí.“ Stres a pracovné požiadavky učiteľov marginalizovaných rómskych komunít na Slovensku. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 14 (2): 127–143.

Abstrakt

Cieľom príspevku je referovať o výsledkoch pilotnej štúdie kvalitatívneho výskumu stresu a pracovných požiadaviek učiteľov marginalizovaných rómskych komunít (ďalej len MRK) na Slovensku. Vzhľadom na špecifickosť výskumného problému a snahu preskúmať oblasti, ktoré vychádzajú z osobných skúseností učiteľov, sme uplatnili metódu pološtruktúrovaného interview. Výskumný súbor tvorili učitelia na segregovaných školách Košického a Prešovského kraja. Bolo realizovaných 6 interview. Predbežné výsledky nášho výskumu u učiteľov MRK indikujú ako stresory učiteľov predovšetkým správanie žiakov a rodičov. V prípade pracovných požiadaviek sú učitelia MRK zvlášť vystavení špecifickým pracovným a psychickým požiadavkám, ktorým učitelia majoritnej populácie nečelia. Ide požiadavky súvisiace s absenciou domácej prípravy žiakov, málo podnetným rodinným prostredím,

ako aj emotívnymi reakciami rómskych žiakov a ich rodičov. Okrem toho učitelia uvádzali enormné množstvo administratívnej práce, minimálnu pomoc od štátu, problémy so zriaďovateľom. Jednou z možností, ako zvládnuť tieto výzvy, môže byť celoživotné vzdelávanie, ktoré pedagógom môže pomôcť posilniť ich odbornú pripravenosť a odolnosť, predovšetkým v oblasti inkluzívneho vzdelávania a riešenia konfliktov, a zároveň podporiť rozvoj pozitívnych vzťahov s kolegami a vedením školy. Tento vzťahový aspekt je dôležitý pre zvládanie pracovného stresu a udržanie psychickej pohody, pretože poskytuje priestor na interakciu, výmenu skúseností a budovanie pocitu spolupatričnosti. Kombinácia odbornej prípravy, materiálnej podpory a pevných pracovných vzťahov sa tak ukazuje ako kľúč k motivácii a efektívnosti učiteľov v marginalizovaných komunitách.

Kľúčové slová: učitelia, marginalizované rómske komunity, stres, pracovné požiadavky, správanie žiakov

„THEY'RE DIFFERENT, BUT THEY'RE NOT BAD.“ STRESS AND JOB DEMANDS OF TEACHERS OF MARGINALIZED ROMA COMMUNITIES IN SLOVAKIA

Abstract

This paper aims to report the results of qualitative research on the stress and job demands of teachers of marginalized Roma communities in Slovakia. Due to the specificity of the research problem and the desire to explore areas based on teachers' personal experiences, we applied the semi-structured interview method. The subject of the semi-structured interview was mainly the factors influencing the stress of MRC teachers and their work demands. The research population consisted of teachers of segregated schools in the Košice and Prešov regions. Six interviews were conducted. Preliminary results of our research on MRC teachers

indicate the behaviour of pupils and parents as teachers' stressors. In the case of work demands, MRC teachers are particularly exposed to specific work and psychological ones that teachers of the majority population do not face. These demands are related to the lack of home preparation of pupils, the poorly stimulating family environment, as well as the emotional reactions of Roma pupils and their parents. In addition, teachers reported an enormous amount of administrative work, minimal assistance from the state, and problems with the school founder. One of the options for coping with these challenges can be lifelong learning, which can help teachers strengthen their professional readiness and resilience, especially in the field of inclusive education and conflict resolution, and at the same time support the development of positive relationships with colleagues and school management. This relational aspect is substantial for managing work stress and maintaining psychological well-being, as it provides space for interaction, exchange of experiences and building a sense of belonging. The combination of professional training, material support and strong working relationships thus proves to be the key to the motivation and effectiveness of teachers in marginalized communities.

Keywords: teachers, marginalized Roma communities, stress, work demands, pupils' behaviour

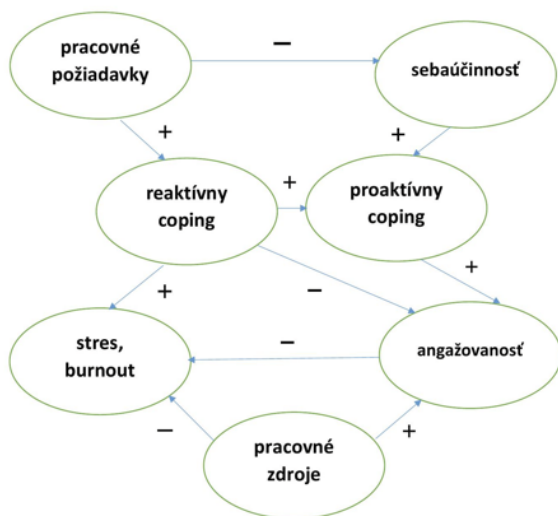
1. ÚVOD

Stres súvisiaci s prácou je v učiteľskej profesii rozšíreným problémom. Z prieskumu Teacher Wellbeing Index Slovakia 2021 vyplýva, že viac ako 95% učiteľov pociťuje vo svojej práci stres, pričom 60% učiteľov pociťuje strednú resp. vysokú mieru stresu. Medzi najčastejšie zdroje stresu učiteľov podľa tohto výskumu patria: nedostatok uznania a slabé vnímanie profesie učiteľa spoločnosťou, komunikácia s rodičmi, vedenie pedagogickej dokumentácie a administratíva, medziludské vzťahy s kolegami v pedagogickom zbore, vzťahy s vedením školy (TWB Index, 2021). Podľa najnovšieho výskumu z júna 2023 až 42 % učiteľov považuje prežívanú úroveň stresu za vysokú až extrémnu. Takmer tri štvrtiny učiteľov zvažujú z dôvodu vysokého stresu

zmenu povolania. Podľa výsledkov prieskumu učitelia pocifujú stres najmä v triedach. Až 75 % opýtaných učiteľov uviedlo, že je pre nich stresujúce neprispôsobivé alebo problematické správanie žiakov. Viac ako polovica slovenských učiteľov však považuje za stresujúce aj nedocenené sociálne postavenie učiteľa. Nasleduje časový stres (43 %) a komunikácia s rodičmi (40 %). Rovnaký prieskum bol realizovaný aj medzi učiteľmi v Českej republike, kde výsledky dopadli o niečo pozitívnejšie. Kým na Slovensku vysokú až extrémnu mieru stresu pocifuje 42 % oslovených učiteľov, v Českej republike je to 34 % (Wocabee, 2023).

2. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Prezentovaný príspevok vychádza z modelu pracovného burnoutu autorov Demerouti a Bakker (2011), ktorí rozlišujú pracovné požiadavky a pracovné zdroje ako navzájom sa ovplyvňujúce aspekty práce. Model pracovných požiadaviek a zdrojov rozšírila v kontexte učiteľskej profesie Laura Bermejo-Toro a kol. (2016), pričom vytvorili komplexný model wellbeingu učiteľa (WBU). (Obrázok 1)



1 Obrázok: Model wellbeingu učiteľov podľa Bermejo-Toro et al. (2016).

Ako kľúčové aspekty WBU boli identifikované pracovné požiadavky (aspekty práce, ktoré si vyžadujú trvalé fyzické a/alebo psychologické úsilie spojené s určitými fyziologickými a/alebo psychologickými nákladmi) a pracovné zdroje (aspekty práce, ktoré sú buď funkčné pri dosahovaní pracovných cieľov, alebo znižujú pracovné nároky). Medzi ďalšie aspekty WBU podľa tejto koncepcie patria: sebaúčinnosť (Huang *et al.*, 2019), reaktívny a proaktívny coping (Gustems-Carnicer *et al.*, 2018), pracovný stres a burnout (Burić, Slišković, & Penezić, 2019) ako aj angažovanosť učiteľa (Granziera *et al.* 2020).

V príspevku vychádzame z prezentovaného modelu, pričom sa venujeme stresu a pracovným požiadavkám učiteľov, nakoľko spolu veľmi úzko súvisia.

Stres učiteľov

Podľa viacerých výskumov je profesia učiteľa jedným z najviac stresujúcich povolání (Johnson *et al.*, 2005; Herman *et al.*, 2020; Greenier *et al.*, 2021). Stres súvisiaci s prácou je okrem iného všeobecne považovaný za kľúčový rizikový faktor ovplyvňujúci profesionálnu pohodu učiteľov (Wang *et al.*, 2014; Darmody, & Smyth, 2016). Viaceré štúdie uvádzajú značný stres a zhoršený wellbeing pri práci učiteľov v marginalizovaných komunitách (Rajae *et al.*, 2022; Elliot, 2021). Hoci literatúra zaoberajúca sa stresom učiteľov je heterogénna, stres je definovaný ako neprijemný emocionálny zážitok sprevádzaný pocitmi úzkosti, hnevu, frustrácie a napätia a spojený so špecifickými príčinami prostredia (Kyriacou, 2001). Stres medzi učiteľmi je spojený s takými negatívnymi dôsledkami, ako sú depresia, syndróm vyhorenia, fyzické zdravie, nízka kvalita života a zvýšená fluktuácia zamestnancov (Fantuzzo *et al.*, 2012, Yang *et al.*, 2009). Stres učiteľov významne ovplyvňuje aj ich pocit spokojnosti s prácou (Shernoff *et al.*, 2011).

Stres učiteľov sa často skúma v kontexte troch faktorov, ktoré na nižších úrovniach pozostávajú z jednotlivých stresorov. Týmito faktormi sú: 1) pracovný stres (pracovné zaťaženie učiteľa, administratívna záťaž), 2) stres na organizačnej úrovni (vzťahy s kolegami, vedenie školy) a 3) stres súvisiaci so žiakmi (správanie žiakov a ich úspechy) (Collie *et al.*, 2012). Tieto faktory sú tiež relevantné pre pohodu učiteľov (Konu *et al.*, 2010).

Pracovné požiadavky učiteľov

V školskom prostredí môže byť psychická pohoda učiteľov negatívne ovplyvnená pracovnými požiadavkami, ako je pracovná záťaž, časová tieseň a psychologické prostredie (Ibrahim *et al.*, 2021). Hoci pracovné požiadavky

nemusia byť nevyhnutne negatívne, môžu sa zmeniť na pracovné stresory, ak si ich splnenie vyžaduje vysoké úsilie, z ktorého sa zamestnanec nedokáže primerane zotaviť (Meijman & Mulder, 1998).

Pracovné požiadavky, ktoré sú identifikované vo výskume učiteľov, zahŕňajú časový tlak (pracovné preťaženie), problémy s disciplínou (zlé správanie žiakov), nízka motivácia študentov, veľká rôznorodosť študentov, konflikty s kolegami, nedostatok administratívnej podpory, konflikty hodnôt a nejednoznačnosť rolí. (Betoret, & Artiga 2010; Collie *et al.* 2012; Shernoff *et al.*, 2011; Skaalvik & Skaalvik 2011, 2015).

Cieľom príspevku je referovať o pilotnej štúdií kvalitatívneho výskumu stresu a pracovných požiadaviek učiteľov marginalizovaných rómskych komún (ďalej len MRK) na Slovensku. Výskum prebiehal na vzorke učiteľov základných škôl a bol zameraný na faktory vplývajúce na stres učiteľov MRK a ich pracovné požiadavky. V súvislosti so stresom učiteľov boli predmetom výskumu intenzita prežívaného stresu, jeho príčiny, protektívne faktory stresu a rozdiely v prežívaní stresu u učiteľov MRK a majoritnej populácie. V súvislosti s pracovnými požiadavkami boli zisťované problémové oblasti, ako zvládajú správanie svojich žiakov, ktoré pracovné povinnosti im zaberajú najviac času a na konflikt rolí. Ďalším cieľom pilotnej štúdie bolo overiť a adaptovať šablónu pre pološtruktúrované interview podľa teoretického modelu (Bermejo-Toro, *et al.* 2016).

3. METODOLÓGIA

Pilotná štúdia projektu bola zameraná iba na učiteľov MRK v segregovaných školách, kde okrem cieľov popísaných vyššie, bola overovaná šablóna interview pre ďalšiu časť výskumu (nesegregované školy, majoritná populácia). Vzhľadom k absencii spoľahlivých dát o učiteľoch MRK boli pri výbere účastníkov výskumu použité aproximatívne kritéria. Učitelia boli oslovení z lokalít na základe informácií z Atlasu rómskych komún (Ravasz *et al.*, 2019) ako aj údajov z Úradu splnomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity aj s ohľadom na segregáciu vo vzdelávaní. Navyše, podľa údajov EU SILC 2020, sa dve tretiny rómskych detí na Slovensku stále vzdeláva segregovane, t.j. väčšina spolužiakov v triede sú Rómovia (Baláž, L. *et al.*, 2022). Učitelia pochádzali zo šiestich rozličných lokalít (tri z Prešovského kraja a tri z Košického kraja). Štyri lokality sa nachádzali v obciach (jedna do

1000 a tri do 5000 obyvateľov) a dve v mestách. Spoločnými charakteristikami týchto lokalít boli: vysoká miera chudoby, nezamestnanosti a sociálnej exklúzie, ako aj nízka úroveň vzdelanosti a kvalifikácie obyvateľov, preto sme nepredpokladali vplyv lokality. V každej lokalite sme dostupným spôsobom oslovili jedného učiteľa segregovanej triedy. Aby sme zabezpečili rôznorodosť pohľadov a názorov, neuplatňovali sme žiadne kritériá výberu na základe pohlavia, veku a profesionálnych skúseností. Výskum bol uskutočnený v druhej polovici školského roka 2022/2023. Bolo realizovaných 6 interview (1 muž a 5 žien). Rozhovor s jedným učiteľom trval v priemere 45 minút. Priemerný vek pedagógov bol 41,2 rokov a priemerná dĺžka ich praxe 14,8 rokov.

Vzhľadom na špecifickosť výskumného problému a snahu preskúmať oblasti, ktoré vychádzajú z osobných skúseností učiteľov, boli dáta získané z individuálnych pološtrukturovaných rozhovorov, ktoré poskytovali možnosť kombinácie otvorených otázok s flexibilným pokračovaním rozhovorov podľa reakcií respondenta. Osnova otázok bola pripravená na základe štúdia literatúry a výskumov realizovaných v tejto oblasti. Predmetom pološtruktúrovaného rozhovoru boli predovšetkým faktory vplyvajúce na stres učiteľov MRK a ich pracovné požiadavky. Všetci účastníci boli podpísali pred začatím rozhovoru informovaný súhlas s účasťou na výskume. Protokoly rozhovorov vopred schválila etická komisia CSPV SAV. Rozhovory boli nahrávané, prepísané a anonymizované. Následne boli dáta nezávisle kódované v programe Atlas v.23 oboma autormi štúdie a spracované do tém prístupom tematickej analýzy (Braun & Clarke, 2022, Haydon, *et al.* 2018).

4. VÝSLEDKY

4.1 Stres učiteľov

Analýza výpovedí učiteľov tematizovala tri oblasti stresu. Za najväčšie stresory považujú *správanie žiakov* (napr. hluk; vyhrotené interakcie so žiakmi; prípadne strach, že sa počas prestávok v škole stane nejaký úraz) a *správanie rodičov* (stres z fyzického útoku rodičov na učiteľa).

„Čo sa týka žiakov, tak stres majú učitelia aj preto, že rómski žiaci sa na hodinách menej kontrolujú. Stres má učiteľ už vtedy, keď začne jeden žiak vyvádzať, aby sa k nemu nepridali ďalší.“ (žena, 45 rokov)

„... zažívam stres, spôsobujú ho žiaci svojim nepríjemným a agresívnym správaním. Ak sa v triede spojí viacero agresívnych typov, je to zlé.“ (žena, 60 rokov)

Jedna z učiteliek uviedla, že správanie žiakov považuje skôr za veľmi demotivujúce: „Keď prídem do rómskej triedy a začnem na nich rozprávať po anglicky, tak sa ku mne otočia chrbtom a začnú si po rómsky rozprávať medzi sebou a úplne ma odignorujú. Vtedy mám chuť otočiť sa na päte a dať výpoveď, lebo celá moja hodina a príprava ide dolu vodou. V takej triede človek nevidí pokrok ani nič iné a keď im dá test, každý ho buď napíše na 5, alebo ho odmietne písať.“ (žena, 38 rokov)

V súvislosti s rodičmi respondentka uviedla „Ak má žiak veľa neospravedlnených hodín, napríklad cez 100 hodín a učiteľ to rieši cez sociálku, bojí sa, či mu rodičia žiaka potom niečo neurobia.“ (žena, 37 rokov)

Okrem týchto dvoch faktorov uvádzali učitelia ako príčiny stresu ich vnútorné konflikty a stres z neprítomnosti učiteľov na pracovisku z dôvodu chorobnosti.

„Posledné mesiace sa vo mne vytvoril taký konflikt v tom, že verím v to, že tie deti sú vo svojej podstate dobré. Ale pri týchto deťoch je strašne ťažké a náročné sa k tej podstate dostať.“ Je to podľa respondenta kvôli vplyvom, ktoré na nich vplývajú zvonku a aj preto, že tieto deti riešia problémy, ktoré by vo svojom veku riešiť nemali (drogy, prostitúcia atď.). „Najťažšie je dostať z tých detí to, v čo ja verím, že tie decká sú dobré sami o sebe. K tomu sa dopátrať je niekedy veľmi, veľmi náročné.“ (muž, 35 rokov)

Respondentka (32 rokov) uviedla: „Na škole je častá chorobnosť učiteľov a stáva sa, že naraz vypadne aj 10 učiteľov a vtedy je to stresujúce. Stres nezažívam ani tak od detí, ale skôr z neprítomnosti učiteľov.“

Respondentov sme sa v súvislosti so stresom pýtali aj na rozdiel v prežívaní stresu u učiteľov MRK a majoritnej populácie. Väčšina učiteľov sa zhodla na tom, že učitelia MRK prežívajú viac stresu v porovnaní s učiteľmi na majoritnej škole. Dôvody boli rôzne: od chýbajúcich pomôcok až po strach z fyzického napadnutia.

„Učiteľ v majoritnej škole má stres z toho, že rodičia sa môžu sťažovať na vzdelávacie výsledky svojich detí, napríklad pri testovaní v 5. ročníku, učiteľ MRK má stres z fyzického útoku rodičov na učiteľa.“ (žena, 45 rokov)

„Pre rómskych žiakov nie sú pomôcky, učiteľ častokrát nevie, ako ich má učiť, lebo je to úplne iná mentalita. Je to stresujúce.“ (žena, 38 rokov)

Podľa respondentky (60 rokov) žiak MRK vyžaduje neskutočnú trpezlivosť, lebo učivo nepochopí na prvý krát, ani na štvrtý krát. Učitelia MRK to majú

podľa nej sťažené, lebo keď „učím a mám výsledky, mám dobrý pocit; a keď učím a tie poznatky a vedomosti sú stále slabé, tak nemám uspokojenie“.

Paradoxne, učiteľka (32 rokov) vníma prežívanie stresu u MRK učiteľov menej, než u učiteľov majoritných škôl. Podľa nej sú v škole, kde vyučuje, učitelia menej vystresovaní ako v majoritných školách kvôli tomu, že „*učitelia v majoritných školách musia so žiakmi prebrať všetko z tematických plánov, lebo vedenie školy od nich žiada nejaké výsledky. Na našej škole (MRK škole) sú žiaci na veľmi slabej úrovni a učitelia nemusia stihnúť všetko prebrať (každý jeden tematický celok).*“

4.2 Pracovné požiadavky učiteľov

Medzi *problémy a ťažkosti vo svojej práci* radia predovšetkým administratívu. Napríklad spätne získať od žiakov tlačivá (dostať späť podpísaný informovaný súhlas napr. na školu v prírode), vyzbierať peniaze na knihy. Okrem toho učitelia uvádzali aj vedenie rôznych evidencií (napr. hmotná núdza).

„*Veľmi náročná je administratíva, každý učiteľ by mal mať ešte jedného asistenta k sebe, aby sa staral o administratívu.*“ (žena, 37 rokov)

Na otázku, *ako zvládajú správanie svojich žiakov* a aká je ich skúsenosť s ich vyučovaním, odpovedali učitelia rôzne. Viacero z nich sa domnieva, že najnáročnejšie pri práci s rómskymi žiakmi je udržanie ich pozornosti ich motivácia žiakov k učeniu.

„*Najnáročnejšie je zaujať žiakov a udržať ich pozornosť na hodine.*“ (žena, 32 rokov)

Takmer všetci však za obrovský problém považujú záškoláctvo, absenciu domácej prípravy a skutočnosť, že si žiaci do školy nenosia pomôcky. Problémom tiež býva výživa, pričom žiakom veľmi pomáha, keď navštevujú ŠKD.

„*Veľkým problémom je záškoláctvo, ktoré štát nijako nerieši. Zneužívanie 5 dní absencie bez lekárskeho potvrdenia.*“ (žena, 45 rokov)

„*Nenosia si pomôcky, keď im učiteľ chce zadať nejaké cvičenie, musí si všetko prefotiť z vlastných peňazí, pretože oni si absolútne nič nedonesú. Napr. na VV keď im učiteľ nedonesie výkresy, tak nebudú robiť nič.*“ (žena, 38 rokov)

„*Žiaci nechodia na hodiny pripravení, nemajú zošity, nemajú perá. Deti sa doma vôbec neučia. Keď učiteľ zavolá rodičom, že sa žiaci nepripravujú, rodič sľúbi, že to porieši, ale väčšinou sa nič nezmení. Alebo keď žiak fajčí doma, je pre neho normálne, že fajčí aj v škole.*“ (žena, 37 rokov)

Problém taktiež vidia v rodičoch, ktorí o štúdium a výchovno-vzdelávacie výsledky svojich detí neprejavujú záujem. Podľa viacerých sa o ne zaujímajú len v súvislosti s poberaním motivačných príspevkov. Problémom je aj skutočnosť, že rodičia s deťmi z MRK nenavštevujú psychologické poradne. Bez psychologických vyšetrení nemôžu byť tieto deti integrované a potom má škola problém. Čo sa týka *povinností, ktoré im zaberajú najviac času*, respondenti uvádzali predovšetkým rôzne administratívne úkony, kvôli ktorým cítia preťaženosť hlavne na konci mesiaca.

„Preťažená som hlavne na konci mesiaca, keď je potrebné odovzdať počty neospravedlnených hodín na sociálku.“ (žena, 37 rokov)

„Máme veľa administratívy, potrebovali by sme viac asistentov financovaných štátom a nie z financií danej školy“ (žena, 45 rokov)

Okrem toho sa niektorí učitelia vyjadrili aj k nejednoznačným, občas až protichodnými požiadavkám na rolu učiteľa v marginalizovanej rómskej komunite.

„Keď treba od žiakov vybrať nejaké peniaze, musím ísť aj do osady, a to je pre mňa veľmi vyčerpávajúce, ale aj stresujúce a presahuje to moju pracovnú náplň. Doslova musíme vymáhať od Rómov v osade peniaze, alebo podpisy, Rómovia sú na nás arogantní a vulgárni.“ (žena, 38 rokov)

„Pri týchto žiakoch viac vychovávame, ako učíme. A vychovávame aj rodičov, lebo oni tiež vyrástli v nejakom prostredí a nepoznali nič iné. Čiže sa snažíme vplývať aj na rodičov a vysvetľovať im prečo je potrebné aby mali deti napr. desiatu, prezuvky, aby chodili čisté ...“ (žena, 45 rokov)

Väčšina respondentov veľmi pozitívne hodnotila materiálne zabezpečenie a vedenie školy, ktoré je voči zamestnancom veľmi ústretové. Takmer všetci účastníci výskumu vysoko hodnotili podporu kolegov, pretože sa domnievali, že doma (tj. v mimoškolskom prostredí) nevedia ich problémy pochopiť.

5. DISKUSIA

Učitelia MRK sú zvlášť vystavení špecifickým pracovným a psychickým požiadavkám, ktorým učitelia majoritnej populácie nečelia (Sinayová, 2008). Ide požiadavky súvisiace s absenciou domácej prípravy žiakov, málo podnetným rodinným prostredím, ako aj emotívnymi reakciami rómskych žiakov a ich rodičov (Petrasová *et al.*, 2012). Tie často ovplyvňujú interakcie, ktoré učiteľ vedie v záujme výchovného pôsobenia.

Výsledky pilotnej štúdie indikujú ako stresory učiteľov v marginalizovaných rómskych komunitách predovšetkým správanie žiakov a rodičov. Tieto zistenia sú v súlade s výsledkami štúdie Collie, Shapka, & Perry (2012), podľa ktorej správanie žiakov významne indikuje prežívanie stresu učiteľov. V súvislosti so správaním rodičov sú naše zistenia v zhode s Rosinským (2009). Ten uvádza, že limitujúcimi faktormi v práci s rómskymi žiakmi sú postoje ich rodičov, ktorí s učiteľom a školou dostatočne nespolupracujú a o učebné výsledky svojich detí prejavujú ambivalentný záujem. Dôsledkom uvedeného je, že učitelia sú často terčom negativisticky zameraného správania sa rodičov. Naše zistenia týkajúce sa rodičov žiakov z MRK korešpondujú i so zisteniami Šuhajdovej (2011), ktorá tvrdí, že učitelia rómskych žiakov vnímajú záujem ich rodičov o celkové dianie v škole a školský život ich dieťaťa ako slabý až nedostatočný. Rovnako nedostatočný je aj ich záujem informovať sa v priebehu školského roka o prospechu a dochádzke svojho dieťaťa.

V súvislosti s pracovnými požiadavkami sa ako veľký problém javí enormné množstvo administratívnej práce, ktorá učiteľov zbytočne zaťažuje, minimálna pomoc od štátu, prípadne problémy so zriaďovateľom. Problémy správania študentov, na ktoré učitelia MRK upozorňovali, sú často chápané ako centrálna pracovná požiadavka, ktorá prispieva k stresu učiteľov (Martin, Sass, & Schmitt, 2012). V skutočnosti problémy so správaním žiakov patria medzi najčastejšie uvádzané dôvody, prečo učitelia opúšťajú odbor (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ťažkosti učiteľom spôsobuje aj agresívne správanie v školskom prostredí, problémy v učení, jazykové problémy, nechúť k učeniu, čo vedie k zvýšenej záťaži, tak u učiteľov, ako aj žiakov (Žaškovská, 2004; Huttová, Gyarfášová, Sekulová, 2012, Petrasová a Porubský, 2013). Mimoriadne problematickou oblasťou u rómskych žiakov je ich príprava na vyučovanie. Podľa Šuhajdovej (2011) je v tejto oblasti veľmi dôležité, aby rómski žiaci chodili po skončení vyučovania do ŠKD, kde by si písali domáce úlohy s vychovateľkou, ktorej by pomáhali asistent učiteľa a špeciálny pedagóg v prípadoch, kedy sa u rómskeho žiaka budú vyskytovať špecifické poruchy učenia. Osobitným príspevkom učiteľov sú návrhy opatrení, ktoré by im mohli pomôcť. *„Ministerstvo by mohlo pre žiakov zabezpečiť všetky pomôcky a príspevky na žiaka, ktorý dostávajú rodičia, by mali ísť škole, ktorá by ich rozdelila žiakom a tým pádom by tieto financie išli presne tam, kam sú určené a nie na alkohol a cigarety. Už to nie je také ako kedysi, že žiaci dostali všetky pomôcky.“* (žena, 38 rokov). Iným problémom je, že „častokrát rodičia tých,

ktorí sú v hmotnej núdzi a mohli by dostať nejaké pomôcky od štátu, sú leniví ísť na úrad a vybaviť si to.“ (žena, 38 rokov).

Jedným z významných trendov vo výsledkoch najnovších štúdií je zdôrazňovanie dôležitosti pozitívnych vzťahov s kolegami a s vedením školy (Hine *et al.*, 2022; Ellison, 2022; Bottiani *et al.*, 2019; Parrello *et al.*, 2019). Zdá sa, že tento vzťahový aspekt práce zohráva ochrannú úlohu pri pracovnom strese a podpornú úlohu pri pohode učiteľov v marginalizovaných komunitách. Takmer všetci učitelia v tomto pilotnom výskume potvrdili, že majú veľmi ústretové vedenie a pracovný stres sa im darí lepšie zvládať aj vďaka pomoci kolegov.

ZÁVER

Otázka vzdelávania Rómov rezonuje v spoločenských debatách i v bežnej komunikácii už dlhé roky. Málo pozornosti sa však venuje kľúčovému faktoru vo vzdelávaní, a to samotnému učiteľovi. Na základe výsledkov výskumu medzi učiteľmi, ktorí pracujú s marginalizovanými rómskymi komunitami, je evidentné, že ich práca je poznačená mnohými špecifickými výzvami a stresovými faktormi. Medzi najvýznamnejšie patrí zvládanie náročného správania žiakov a rodičov, ale aj nadmerná administratívna záťaž a problémy so zabezpečením základných školských pomôcok. Učitelia často čelia situáciám, keď rodičia neprejavujú záujem o školské výsledky svojich detí a o školu sa zaujímajú najmä v súvislosti s motivačnými príspevkami. Pre úspešnú edukáciu MRK žiakov sa ukazuje ako nevyhnutné zlepšiť materiálne zabezpečenie a poskytnúť učiteľom asistenciu pri riešení administratívnych úloh, ktoré ich často odvádzajú od vyučovacích povinností.

Významnú úlohu by však mohlo zohrať aj celoživotné vzdelávanie, ktoré by učiteľom poskytlo príležitosť získať nové perspektívy a inovatívne riešenia pre výzvy, ktorým čelia. Mohlo by tak učiteľom pomôcť pri zvládaní náročných situácií v práci. Takéto vzdelávanie podporuje zdieľanie skúseností s kolegami, čím sa zvyšuje ich pocit spolupatričnosti a vzájomnej podpory, čo je dôležité pre zvládanie stresu. Neustále vzdelávanie by tak mohlo prispieť nielen k profesionálnemu, ale aj osobnostnému rozvoju učiteľov, čím by sa zlepšila kvalita vzdelávacieho procesu a dosahovanie pozitívnych výsledkov pre všetkých žiakov.

Výskum tiež poukázal na dôležitosť pozitívnych vzťahov s kolegami a vedením školy. Tento vzťahový aspekt zohráva ochrannú úlohu pri pracovnom

strese a podpornú rolu pri zlepšovaní psychickej pohody učiteľov v MRK školách. Celoživotné vzdelávanie môže prispieť k budovaniu pozitívnych vzťahov medzi učiteľmi tým, že vytvára príležitosti na vzájomnú interakciu, zdieľanie skúseností a posilnenie pocitu spolupatričnosti v pedagogickom tíme. Spojenie odbornej prípravy, materiálnej podpory a zdravých pracovných vzťahov sa ukazuje ako zásadný prvok pre zvýšenie motivácie a odbornosti učiteľov pracujúcich v marginalizovaných komunitách.

Limitom štúdie bol nízky počet participantov a z toho vyplývajúca variabilita zistení.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA „Wellbeing učiteľov marginalizovaných rómskych komunít“ na základe zmluvy č. 2/0067/23

LITERATÚRA

- Baláž, L. *et al.* (2022). *Spolu v jednej lavici. Metodický materiál desegregácie škôl pre zriaďovateľov a riaditeľov*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a Model of Teacher Well-being: Personal and Job Resources Involved in Teacher Burnout and Engagement. *Educational Psychology, 36*(3), 481–501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout. *The Spanish Journal of Psychology, 13*, 637–654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher Stress and Burnout in Urban Middle Schools: Associations with Job Demands, Resources, and Effective Classroom Practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage Publications Limited.
- Burić, I. Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding Teacher Well-being: A Cross-lagged Analysis of Burnout, Negative Student-related Emotions, Psychopathological Symptoms, and Resilience. *Educational Psychology, 39*(9), 1136–1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and

- Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Darmody, M., and Smyth, E. (2016). Primary School Principals' Job Satisfaction and Occupational Stress. *Int. J. Educ. Manag.* 30, 115–128. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2014-0162>
- Demerouti, E. and Bakker, A.B. (2011) The Job Demands-Resources Model: Challenges for Future Research. *SAJIP: South African Journal of Industrial Psychology*, 37, a974. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Elliott, A. C. (2021). *Teacher Stress and Supports, Classroom Practices and Student Outcomes in High Poverty Urban Elementary Schools*. Rutgers: The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology ProQuest Dissertations Publishing. <https://doi.org/10.7282/t3-11pf-fd81>
- Ellison, D. W. (2022). Two Physical Educators' Sense of Purpose as an Indicator of Teaching Sustainability Over Time in a High-poverty School Setting. *European Physical Education Review*, 28(1), 40–56. <https://doi.org/10.1177/1356336x211014546>
- Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M. A., & Li, F. (2012). Making Visible Teacher Reports of Their Teaching Experiences: The Early Childhood Teacher Experiences Scale. *Psychology in the Schools*, 49(2), 194–205. <https://doi.org/10.1002/pits.20623>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2020). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-resources Theory. *Cultivating Teacher Resilience*, 229–244. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- Greenier, V., Derakhshan, A., and Fathi, J. (2021). Emotion Regulation and Psychological Well-being in Teacher Work Engagement: A Case of British and Iranian English Language Teachers. *System* 97:102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., Batalla-Flores, A., & Esteban-Bara, F. (2018). Role of Coping Responses in the Relationship Between Perceived Stress and Psychological Well-being in a Sample of Spanish Educational Teacher Students. *Psychological Reports*, 122(2), 380–397. <https://doi.org/10.1177/0033294118758904>

- Haydon, T., Stevens, D., & Leko, M. M. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2), 99–107.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., and Eddy, C. L. (2020). Advances in Understanding and Intervening in Teacher Stress and Coping: The Coping-competence-context Theory. *J. Sch. Psychol.* 78, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
- Hine, R., Patrick, P., Berger, E., Diamond, Z., Hammer, M., Morris, Z.A., Fathers, C., & Reupert, A. (2022). From Struggling to Flourishing and Thriving: Optimizing Educator Wellbeing Within the Australian Education Context. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103727. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103727>
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job Characteristics and Teacher Well-being: The Mediation of Teacher Self-monitoring and Teacher Self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Huttová, J., Gyárfašová, O., & Sekulová, M. (2012). *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Ibrahim, R. Z. A. R., Zalam, W. Z. M., Foster, B., Afrizal, T., Johansyah, M. D., et al. (2021). Psychosocial Work Environment and Teachers' Psychological Well-being: The Moderating Role of Job Control and Social Support. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147308>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., and Millet, C. (2005). The Experience of Work-related Stress Across Occupations. *J. Manage. Psychol.* 20, 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' Wellbeing and Perceptions of Leadership Practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 7, 44–57.
- Kyriacou, C. (2001) Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53(1), 27–35 <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Martin, N.K., Sass, D.A., & Schmitt, T.A. (2012). Teacher Efficacy in Student Engagement, Instructional Management, Student Stressors, and Burnout: A Theoretical Model Using in-class Variables to Predict Teachers' Intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546–559. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003>
- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological Aspects of Workload. In P. J. D. Drenth, H. Thierry, & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of Work and*

- Organizational: Work psychology* (pp. 5–33). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Parrello, S., Iorio, I., Carillo, F., & Moreno, C. (2019). Teaching in the Suburbs: Participatory Action Research Against Educational Wastage. *Frontiers in Psychology, 10*, 2308. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02308>
- Petrasová, A. et al. (2012). *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl*. Prešov: MPC.
- Petrasová, A., & Porubský, Š. (2013). *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation.
- Rajae, M., Karson, S.N., & McCullough, A.M. (2022). Teachers on the Margins: How Low-income Public Schools Burden Our Teachers. *Work, 72*(3), 949–965. <https://doi.org/10.3233/WOR-210010>
- Ravasz, Á., Kovács, L., & Markovič, F. (2020). *Atlas rómskych komunít 2019*. Bratislava: VEDA.
- Rosinský, R. et al. (2009). *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa.
- Shernoff, E.S., Mehta, T.G., Atkins, M.S., et al. (2011). A Qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health, 3*, 59–69. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>
- Sinayová, V. (2008). Učiteľia rómskych a nerómskych žiakov a ich sebareflexia. In Sipko, J., Chovanec, M., & Zubenko, E. (Eds.) *Zborník príspevkov zo 4. študentskej vedeckej konferencie* (pp. 462–473). Prešov: Filozofická fakulta PU.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What do teachers say? *International Education Studies, 8*(3), 181–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Šuhajdová, I. (2011). Vzťah rómskych žiakov mladšieho školského veku ku škole a k tráveniu voľného času. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D*, no. 15, 69–83.
- Teacher Wellbeing Index Slovakia (2021). Online: https://eduworld.sk/_files/upload/Teacher_wellbeing_index_Slovakia_2021_20210531_090646.pdf

- Wang, G., Zhang, D., and Liu, X. (2014). The Effect of Kindergarten Teachers' Occupational Stress, Psychological Capital, and Occupational Identity on Occupational Well-being. *Psychol. Dev. Educ.* 30, 442–448. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2014.04.028>
- WocaBee (2023). Tri štvrtiny učiteľov zvažujú kvôli stresu zmenu povolania. Online: <https://blog.wocabee.app/2023/07/07/tri-stvrtiny-ucitelov-zvazuju-kvoli-stresu-zmenu-povolania/>
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship Between Quality of Life and Occupational Stress Among Teachers. *Public Health*, 11(123), 750–755. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2009.09.018>
- Žaškovská, J. (2004). Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Pedagogické spektrum* 13(1–2), 67–74.

Kontakt

Mgr. Mária Ďurkovská, PhD.: durkovska@saske.sk

Mgr. Michal Kentoš, PhD.: kentos@saske.sk

<https://doi.org/10.11118/lifele20241402127>

