

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**ROZDÍLY V OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIKÁCH VÝRAZNĚ
SPOKOJENÝCH A NESPOKOJENÝCH UČITELŮ**

Differences in personality characteristics significantly satisfied and
dissatisfied teachers



Magisterská diplomová práce

Autor práce: Mgr. et Bc. Hana Vlčková
Vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Olomouc
2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Rozdíly v osobnostních charakteristikách výrazně spokojených a nespokojených učitelů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis.....

Děkuji PhDr. Soni Lemrové, Ph.D. za odborné vedení práce, ochotu a vstřícnost. Mé poděkování patří i všem studentům psychologie, kteří se podíleli na sběru dat, stejně jako respondentům, kteří se výzkumu zúčastnili. Děkuji také všem, kteří mně při psaní práce byli oporou.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 ČESKÉ ŠKOLSTVÍ – JEHO SOUČASNÝ STAV A VIZE DO BUDOUCNOSTI.....	9
1.1 Vývoj procesu transformace českého školství.....	9
1.2 Současné problémy českého školství	10
1.3 Další směřování vzdělávání v České republice.....	10
1.3.1 Potřeba nové strategie pro vzdělávání	11
1.3.2 Hlavní směry vzdělávací politiky.....	12
2 OSOBNOST.....	14
2.1 Pojem osobnost v psychologii	14
2.1.1 Pětifaktorový model popisu osobnosti	14
2.1.2 Obsah pěti obecných charakteristik osobnosti	15
2.2 Vývojové trendy a rodové odlišnosti pěti dimenzí osobnosti.....	16
3 OSOBNOST UČITELE	18
3.1 Osobnostní charakteristiky učitelů z pohledu pedagogického výzkumu ...	18
3.1.1 Osobnostní charakteristiky českého učitele.....	20
3.1.2 Učitelovo pedagogické myšlení	20
3.2 Měnící se nároky na kompetence učitele	21
3.3 Osobnostní charakteristiky úspěšného učitele	22
3.4 Pracovní zátěž, stres a spokojenost učitelů	25
4 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST	29
4.1 Životní spokojenost jako kognitivní složka osobní pohody	29
4.2 Zdroje osobní pohody	32
4.2.1 Socioekonomické a demografické faktory.....	32
4.2.2 Osobnostní determinanty subjektivní pohody	32
4.2.3 Diskrepance vs. shoda v očekáváních	34
4.2.4 Sociální vztahy.....	35
5 OSOBNOST A ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST	37

6	METODOLOGICKÝ RÁMEC PRÁCE.....	42
6.1	Zkoumaná problematika, cíle práce a hypotézy	42
6.2	Charakteristika zkoumané populace a popis vzorku	44
6.2.1	Demografické charakteristiky českých a zahraničních učitelů.....	44
6.2.2	Popis zkoumaného souboru	46
6.3	Užité výzkumné metody	47
6.3.1	Dotazník životní spokojenosti (DŽS).....	48
6.3.2	NEO pětifaktorový osobnostní inventář (NEO-FFI)	49
6.4	Organizace a průběh šetření	51
6.5	Statistické metody analýzy dat.....	53
7	VÝSLEDKY PRÁCE.....	54
7.1	Profil zkoumaného souboru z hlediska životní spokojenosti	54
7.1.1	Profil životní spokojenosti celého výzkumného souboru	54
7.1.2	Profil životní spokojenosti výrazně spokojených učitelů z hlediska jednotlivých dimenzí DŽS	55
7.1.3	Profil životní spokojenosti výrazně nespokojených učitelů z hlediska jednotlivých dimenzí DŽS	56
7.2	Profil zkoumaného souboru z hlediska osobnostních charakteristik.....	58
7.2.1	Osobnostní charakteristiky výrazně spokojených učitelů	58
7.2.2	Osobnostní charakteristiky výrazně nespokojených učitelů.....	59
7.3	Analýza zkoumaného souboru učitelů z hlediska životní spokojenosti	59
7.3.1	Srovnání životní spokojenosti celého zkoumaného souboru s životní spokojeností výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů.....	59
7.3.2	Porovnání míry prožívané životní spokojenosti v jednotlivých dimenzích DŽS mezi podsoubory výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů	60
7.3.3	Korelace mezi celkovou životní spokojeností a věkem.....	62
7.4	Analýza zkoumaného souboru z hlediska osobnostních charakteristik	63
7.4.1	Srovnání osobnostních charakteristik výrazně spokojených učitelů výzkumného souboru s normou.....	63
7.4.2	Srovnání osobnostních charakteristik výrazně nespokojených učitelů výzkumného souboru s normou.....	65

7.4.3	Rozdíly v osobnostních charakteristikách výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů	66
7.4.4	Rozdíly v osobnostních charakteristikách výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů z hlediska pohlaví	67
7.4.5	Korelace mezi věkem a pěti osobnostními dimenzemi NEO-FFI	68
7.5	K platnosti hypotéz	70
8	DISKUZE	72
9	ZÁVĚR	83
10	SOUHRN	85
11	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	90
PŘÍLOHY		

ÚVOD

„...Mějme tedy při všech opatřeních, vizích, nových technologiích a experimentech na paměti to, co je na škole nejpodstatnější, totiž konkrétního učitele a konkrétní žáky, protože ti jsou jediným skutečným klíčem k úspěchu vzdělávacího systému. Jen oni mohou nakonec vytvořit spravedlivou, příjemnou a obohacující školu.“

(Projev ministra školství, mládeže a tělovýchovy Petra Fialy u příležitosti zahájení školního roku 2012/2013, *Týdeník ŠKOLSTVÍ*, 2012)

Žijeme v poměrně hektické době. Změny, které v současném globalizovaném světě přicházejí čím dál častěji, s sebou přinášejí nové požadavky a nároky na všechny oblasti života.

V naší společnosti došlo v období uplynulých více než dvaceti let k výrazným změnám v životním stylu, mění se hodnotová orientace společnosti, postoje i životní cíle jednotlivců. Dopad společenských změn lze zaznamenat i v mezilidských vztazích a interakcích, a to jak v politické a veřejné sféře, tak v rodinách, ve školách i v zaměstnáních.

Měnicí se společenské podmínky s sebou nesou i změny v nárocích společnosti na vzdělávací instituce. V kontextu kulturních, sociálních, ekonomických a politických proměn společnosti dochází také k nevyhnutelné proměně školy. Škola v rámci reformy přehodnocuje a nově definuje své funkce, cíle, obsahy a postupy

To vše s sebou samozřejmě přináší i nové nároky a požadavky na učitele. Do popředí zájmu se v přípravě na profesi učitele i v samotné praxi dostávají nové profesní kompetence učitele), které zahrnují rovinu práce s informacemi (posun od uchovávání informací ke strategiím s jejich zacházením), práci v rovině detail- celek (od učení dílčím prvkům k mezioborovým souvislostem a vytváření větších celků) a také v rovině výuka-výchova (od mechanické výuky k výchově, k práci s osobním i osobnostním rozvojem). Je zjevné, že řada nových požadavků, ať již ze sféry sociální, komunikační nebo vztahové, bude po učitelích vyžadovat mnohem více práce se sebou samým, se svou osobností.

Předmětem zájmu našeho výzkumu je profesní skupina českých učitelů základních a středních škol. Konkrétně se zaměřujeme na dva specifické

podsubory učitelů, a to učitelů z hlediska životní spokojenosti výrazně spokojených a výrazně nespokojených. Naší snahou je zjistit, zda se tito učitelé navzájem liší v některých osobnostních charakteristikách.

Doufáme, že naše zjištění přispějí k souboru současných poznatků o profesi učitele a že napomohou snaze formulovat a realizovat nezbytnou konkrétní a efektivní pomoc při zvyšování profesních kompetencí učitelů.

Vlastnímu výzkumu předchází zevrubný popis současného stavu českého školství a pohled na vize do jeho budoucnosti, seznámení se s psychologickým pětifaktorovým modelem osobnosti a problematikou osobnosti učitele, pohled na konstrukt životní spokojenosti coby kognitivní složky osobní pohody a rešerše dostupných výzkumů týkajících se vztahu osobnosti a životní spokojenosti.

1 ČESKÉ ŠKOLSTVÍ – JEHO SOUČASNÝ STAV A VIZE DO BUDOUCNOSTI

Politické a společenské změny v České republice po roce 1989 nastartovaly také snahu o proměnu českého školství – transformaci vzdělávacího systému, která měla jednak navázat na naše dobré vzdělávací tradice a současně odpovídat vývojovým trendům západoevropského školství. Za klíčové principy nově budovaného českého školství byly považovány principy *humanizace*, *demokratizace* a *liberalizace* (Spilková et al., 2005).

Plánovaná reforma školského systému si kladla za cíl pokrýt všechny klíčové aspekty školství – jeho *celkové pojetí*, *roli* a *funkci školy* v měnícím se světě, *strukturu*, *řízení*, *financování* a *evaluaci školství* a s tím spojené *změny v legislativě*, *cíle*, *obsah* a *strategie vzdělávání*, včetně *pojetí učitelské profese*, *rolí a klíčových kompetencí učitele* a v neposlední řadě také *přípravu budoucích učitelů* a jejich *další profesní rozvoj* (Spilková et al., 2005).

1.1 Vývoj procesu transformace českého školství

Zásadním zlomem v procesu proměny českého školství byl vznik strategického dokumentu vzdělávací politiky *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha* (MŠMT, 2001), který vymezil základní směry nové kurikulární politiky a na jehož základě postupně vznikaly *Rámcové vzdělávací programy* jako podklad pro tvorbu vlastních *Školních vzdělávacích programů* jednotlivých škol.

Kurikulární reforma se zaměřovala na tři zásadní oblasti: *vícestupňový mechanismus pedagogických dokumentů* - RVP a ŠVP; *posílení určitých oblastí kurikula* - cizí jazyky, environmentální výchova, informační a komunikační technologie atd. a *celkové pojetí a cíle vzdělávání* - např. utváření klíčových kompetencí, zajištění individuálního přístupu aj. Již v průběhu procesu školské reformy však byla detekována významná rizika, která úspěšný průběh kurikulární reformy ohrožovala (Simonová, Straková, 2005).

Hodnotící dokument *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy)* v oblasti *předškolního, základního a*

středního vzdělávání (MŠMT, 2009) potvrdil, že realizace navrhovaných cílů se z větší části nezdařila. Jako hlavní důvody tohoto neúspěchu autoři analýzy uvádějí kromě *nestabilních politických podmínek* odrážejících se na *řízení oblasti vzdělávání* v České republice také *přílišnou rozmanitost a různou úroveň odborného přemýšlení, nepropojenost vzdělávací politiky s výzkumem v oblasti vzdělávání, nízkou informovanost v odborných kruzích i v široké veřejnosti o zjištěných výzkumu a o příkladech dobré praxe u nás i v zahraničí*. Analýza doporučila profesionální audit současného stavu a vytvoření chybějícího *systému strategického řízení*.

1.2 Současné problémy českého školství

Ani v současné době, dvanáctý rok po vydání *Bílé knihy*, nedosáhlo české školství uspokojivého stavu. Do výčtu negativ, která podle pedagogů v současnosti brzdí rozvoj českého školství a podílí se na (ne)kvalitě vzdělávání patří: *„nekoncepčnost, roztržitost, podfinancování, nesystémovost, chybějící analýzy, přebujelá administrativa, z toho všeho vyplývající ztráta motivace...“* (Štefflová, 2012, s. 5).

V názorech na nejpalčivější problémy současného českého školství se s různou mírou kritičnosti shodují také politici napříč celým českým politickým spektrem. Mezi nejčastěji komentovaná a diskutovaná témata předškolního, základního, středního a vysokého školství patří: *nedostatek míst v mateřských školách, financování regionálního školství, plošné testování žáků 5. a 9. ročníku základních škol, státní maturity, poměr všeobecného a odborného vzdělávání na odborných školách, stav učňovského školství, akreditace vzdělávacích programů vysokých škol, školné, příprava budoucích učitelů, další vzdělávání pedagogických pracovníků* apod. (Štefflová, 2012).

1.3 Další směřování vzdělávání v České republice

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v současné době připravuje dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, který naváže na *Národní program rozvoje vzdělávání (Bílou knihu)* z roku 2001 a jehož cílem je aktualizovat a konkretizovat směry rozvoje vzdělávacího systému

ČR. Strategie vznikne na základě veřejné konzultace, kterou ministerstvo zahájilo na konferenci 17. ledna 2013, kde byl současně představen vstupní materiál do veřejné konzultace – *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2013). Předpokládá se, že první návrh *Strategie* bude připraven v průběhu léta 2013. Na podzim téhož roku pak bude *Strategie* po standardním připomínkovém řízení a projednání v příslušných výborech obou komor Parlamentu předložena ke schválení vládě ČR.

1.3.1 Potřeba nové strategie pro vzdělávání

Změny v české společnosti za posledních deset let (styl života, podoba rodiny, způsob uvažování, dopady ekonomické krize) změnily mimo jiné i pohled lidí na vzdělávání a školství. *„Je nejvyšší čas se nad touto změnou zamyslet a formulovat jasnou a zřetelnou vizi toho, jak má český vzdělávací systém, pokud se má s těmito změnami vypořádat, vypadat v horizontu nejméně jedné generace a jaký význam má mít pro kvalitu života, demokracii a konkurenceschopnost České republiky. Právě tak naléhavé je začít co nejdříve diskutovat o tom, jak tuto vizi uskutečnit“* (Strategie vzdělávání 2020, 17. ledna 2013).

Vzdělávání, ani v České republice, už neprobíhá pouze ve škole. Předpokládá se, že část žáků současných škol bude pracovat v povoláních, která dnes ještě neexistují. Škola přestala být hlavním a jediným zdrojem vědění, je však stále místem, kde se mladí lidé setkávají se svými vrstevníky a mohou si osvojit kromě znalostí a dovedností také, i v dnešní době tolik potřebné, občanské a společenské postoje.

Je třeba budovat takový vzdělávací systém, v němž: *„(1) vzdělání je hodnotou samo o sobě, (2) vzdělávání se nachází v popředí veřejného i soukromého zájmu, (3) kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, funguje efektivně, spravedlivě a dává všem stejnou šanci, (4) žáci a studenti vědí, co se od nich na každé úrovni vzdělávání očekává a co mohou oni očekávat od něj, (5) žáci a studenti se rádi učí a jsou motivováni pro celoživotní vzdělávání, učitelé provázejí žáky a studenty vzdělávacím procesem, pomáhají jim dosahovat maxima jejich možností a spolu s nimi se rozvíjejí“* (Strategie vzdělávání 2020, 17. ledna 2013).

1.3.2 Hlavní směry vzdělávací politiky

Vstupní materiál do veřejné konzultace k přípravě *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* vymezuje **pět hlavních strategických směrů**, které by měly sloužit k dosažení výše deklarované vize budoucího efektivního vzdělávacího systému (MŠMT, 2013):

1. Posílení relevance a prestiže školy a školního vzdělávání

Kompetence, nezbytné pro úspěšný život ve 21. století - např. schopnost spolupracovat, učit se, kriticky myslet, rozhodovat (se), vést i být veden, flexibilita, sebedůvěra, empatie, sebeřízení apod. se v potřebné míře a formě dostávají do školní výuky často pomalu, se zpožděním nebo vůbec. Jejich osvojování, stejně jako získávání informací a vytváření postojů dnes paralelně se školním vzděláváním probíhá ve veřejném mediálním světě prostřednictvím institucí neformálního vzdělávání či komerčních společností a stále častěji se děje také prostřednictvím síťového prostoru virtuálního světa. V tomto kontextu si připravovaná *Strategie* klade za cíl **vymezit a podporovat nezastupitelné funkce školy** – rovný přístup ke vzdělávání, kompenzace znevýhodnění, osobnostní a sociální rozvoj, výchova ke sdíleným hodnotám lidských práv, svobody a demokracie, škola jako místo přímých sociálních kontaktů, **monitorovat mimoškolní vzdělávání, propojit s ním školní výuku a rozšířit možnosti dosažitelného vzdělávání** uznáváním výsledků neformálního vzdělávání mimo školu, stejně jako **posilovat roli škol jako center podpory celoživotního vzdělávání**.

2. Odstranění slabých míst vzdělávacího systému

Cílem zamýšlených opatření je vybudovat takový systém, který umožní každému jedinci dosáhnout svého plného potenciálu. K tomu je potřeba **zvýšit dostupnost a význam předškolního vzdělávání**, které ovlivňuje jak úspěšnost dalšího vzdělávání, tak celoživotního učení, **zvýšit otevřenost a prostupnost vzdělávacího systému a odstranit slepé vzdělávací cesty** především vytvořením dostatečného společného základu kurikula na každé úrovni vzdělávání a navázáním struktury vzdělávacího systému na kvalifikační rámce uznávané v Evropě, **zvýšit prostupnost a relevanci odborného vzdělávání** s důrazem na **získávání potřebných klíčových kompetencí** uplatnitelných na pracovním trhu, včetně průběžného **monitorování průchodu jedinců vzdělávacím systémem** a na základě toho upravování vzdělávací dráhy s ohledem na kvalitu, efektivitu a prostupnost systému.

3. Formulování ověřitelných standardů jako předpokladu zjišťování kvality

Standardní úroveň znalostí, dovedností a způsobilostí u nás stále není jednoznačně definovaná. Strategie předpokládá **zpracování Národního programu vzdělávání** jako základu soustavy rámcových vzdělávacích programů, jeho propojení s kvalifikačním rámcem pro vysoké školství a s Národní soustavou kvalifikací, **vytvoření a periodickou aktualizaci respektovaných a**

srozumitelných vzdělávacích standardů pro jednotlivé stupně vzdělávacího systému a na ně navazující **hodnocení a monitorování výsledků** celého vzdělávacího systému.

4. Změna role a připravenosti učitelů jako předpokladu kvalitní výuky

Se **změnou ve vnímání role učitele** (ve směru posunu od definování učitele jako zprostředkovatele informací a hodnotitele výkonů k chápání učitele jako pomáhajícího profesionála podporujícího jedince v průběhu jeho vzdělávací cesty) chce Strategie **zlepšit profesní přípravu učitelů** posílením objemu praxe v počátečním vzdělávání budoucích pedagogů, úpravou kurikula pedagogických oborů a vymezením jasného standardu učitelské profese. Dále je zamýšleno **podpořit profesní rozvoj učitelů** zaváděním a rozvojem podpůrných mechanismů usnadňujících výkon učitelského povolání (mentoring, další vzdělávání, sdílení příkladů dobré praxe) a také oddělit mechanické a administrativní úkony od pedagogické práce. Mezi další zamýšlená opatření patří **podpora pedagogické přípravy a profesního rozvoje vyučujících vysokých škol** a **podpora učitelství jako elitního a atraktivního povolání** mimo jiné také stanovením jasné kariérní perspektivy učitelské profese a otevřením vzdělávacího systému pro další odborníky.

5. Zkvalitnění řízení vzdělávacího systému a posilování jeho kapacity

Za klíčový problém vzdělávání v ČR je považována absence kvalitního a strategického řízení, včetně pravidelného a systematického vyhodnocování již zavedených opatření. S vědomím, že kvalitní vzdělávací systém vyžaduje kontinuitu, předvídatelnost, pozitivní prostředí a vzájemnou důvěru, zamýšlí Strategie **zvýšit řídicí a implementační kapacity jednotlivců i institucí, jednoznačně vymezit role, pravomoci a zodpovědnosti všech aktérů vzdělávání, vytvořit a rozvíjet podpůrné nástroje a instituce, nastavit MŠMT jako koncepční a strategické centrum, zlepšit veřejnou dostupnost dat o vzdělávacím systému a vzdělávání** a nastavit systém pravidelné evaluace vzdělávací politiky a v neposlední řadě také **zkvalitnit výzkum v oblasti vzdělávání a zvýšit jeho využití v praxi.**

2 OSOBNOST

2.1 Pojem osobnost v psychologii

Pojem osobnost je v psychologii pojmem natolik obsáhlým, že existuje velké množství definic osobnosti, přičemž každá z nich vymezuje znaky charakteristické pro její teoretická východiska a program výzkumu (Balcar, 1983).

Podle Atkinsonové et al. (2003, s. 436) lze osobnost definovat jako: *„příznačné a charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které definují individuální osobní styl interakce s fyzickým a sociálním prostředím.“*

Cakirpaloglu (2012, s. 19) shrnuje: *„Psychologové se ve svých pokusech definovat osobnost shodují, že se jedná o poměrně stabilní, komplementární a konzistentní systém jedinečných vlastností, obsahů a projevů člověka.“* Zároveň považuje za důležitou poznámku, že: *„osobnost vždy implikuje člověka jako uvědomělé, socializované jsoucno“* (tamtéž).

V současné době patří mezi hlavní témata psychologie osobnosti: temperament (biologická báze osobnosti), rysy, motivy, kognice (self), utváření a vývoj osobnosti a dle tradice česko-slovenské psychologie se sem řadí i téma inteligence (Blatný et al., 2010).

Na psychické vlastnosti osobnosti lze nahlížet dvojím způsobem. *Osobnostní charakteristiky - personality characteristics* mohou být **popisnými, deskriptivními charakteristikami** osobnosti pozorovaného jedince a v tomto případě vyjadřují zobecnění pozorovaných projevů člověka, nebo je lze pojmut jako hypotetické konstrukce - **vnitřní determinanty chování**, které poukazují na nějaké psychofyzické dispozice jedince, tedy vrozené nebo získané tendence chovat se, jednat nebo prožívat situace určitým způsobem. Jako synonymum k pojmu dispozice se často užívá pojem *osobnostní rysy- personality traits* (Blatný et al., 2010).

2.1.1 Pětifaktorový model popisu osobnosti

V psychologii existuje řada dílčích teorií osobnosti, které se snaží vyložit její stavbu, vývoj nebo dynamiku. Podle Cakirpaloglu (2012) se jednotlivé **teoretické modely osobnosti** liší jak **formálně** (jasnost teoretického výkladu, empirická

podpora základních pojmů a postulátů, podnětnost teorie pro nový výzkum), tak **obsahově** (význam, který jednotlivé teorie přikládají vybraným psychologickým aspektům, procesům, dimenzím).

Protože cílem naší práce není popis dílčích teorií osobnosti a protože pro potřeby našeho výzkumu byl použit NEO pětifaktorový osobnostní inventář, věnujeme se dále v textu podrobněji už pouze pětifaktorovému modelu popisu osobnosti.

Jak uvádí Blatný et al. (2010), pracovního konsensu, který předpokládá, že oblast rysů může být na nejširší a nejabstraktnější úrovni popsána pomocí pěti ortogonálních faktorů, dosáhli psychologové v 90. letech 20. století. Těmito pěti faktory jsou *extraverze*, *neuroticismus*, *svědomitost*, *přívětivost* a *otevřenost vůči zkušenosti*. Výše zmíněná struktura je označována jako **pětifaktorový model osobnosti**, který v posledním desetiletí získal status teorie. Zkráceně se označuje jako „**Big Five**.“ Předmětem současného výzkumu rysů osobnosti jsou především otázky stability a změn v průběhu celoživotního vývoje.

2.1.2 Obsah pěti obecných charakteristik osobnosti

Pět dimenzí pětifaktorového modelu osobnosti popisuje osobnost na nejvyšší úrovni abstrakce. Každá dimenze obsahuje ještě množství dalších specifických charakteristik. Lexikální výzkumy také nepotvrzují, že by jednotlivé faktory byly rovnocenné a stejně důležité. Norman (in Blatný et al., 2010) seřadil faktory podle robustnosti a pro jejich označení použil římská čísla: **I** – *extraverze*, **II** – *přívětivost*, **III** – *svědomitost*, **IV** – *emocionální stabilita* a o faktoru **V** se nejvíce diskutuje, což se odráží i v jeho alternativním označování: **V** – *kultura, intelekt, otevřenost vůči zkušenosti, imaginace, autonomie*.

Čeština patří mezi jazyky s prokázanou pětifaktorovou strukturou popisu osobnosti. Přehled charakteristik obsažených v pětifaktorovém modelu osobnosti uvádí Hřebíčková (2011, s. 11):

Extraverze - *Extraversion (E)* zjišťuje kvantitu interpersonálních reakcí, úroveň aktivace a stimulace. Jedinci skórující v této dimenzi vysoko jsou popisováni jako: *společenská, aktivní, povídaví, družní, průbojní a smělí*, zatímco jedinci s nízkými skóry v této dimenzi jsou vnímáni jako *uzavření, málomluvní, plaší, nesmělí, samotářští a tiší*.

Přívětivost – *Agreeableness (A)* zjišťuje kvalitu interpersonální orientace na kontinuu od soucítění po nepřátelskost v myšlenkách, pocitech nebo činech. Součástí dimenze jsou na jednom pólu přídavná jména jako *dobrosrdečný, laskavý, snášenlivý, srdečný, skromný, smířlivý*, na druhém pólu dimenze se nacházejí přívlastky jako *panovačný, útočný, pomstychtivý, bezcitný, despotický* nebo *konfliktní*.

Svědomitost – *Conscientiousness (C)* hodnotí míru motivace a vytrvalosti na cíl zaměřeného chování, odlišuje spolehlivé, na sebe náročné lidi od těch, kteří jsou nedbalí a lhostejní. V této dimenzi skórují vysoko lidé *spolehliví, pracovití, přesní, pořádkumilovní, zodpovědní a pečliví*, zatímco na druhé straně kontinua se nacházejí lidé *bezcílní, nedbalí, líní, nesvědomití, chaotičtí a nevytrvalí*.

Emocionální (ne)stabilita/Neuroticismus – *Neuroticism (N)* diferencuje jedince náchylné k psychickému vyčerpání a obtížně zvládající psychickou zátěž od jedinců vyrovnaných a odolných vůči psychickému vyčerpání. Jedinci vysoko skórující v této dimenzi bývají *napjatí, neklidní, labilní, nejistí, vznětliví a popudliví*, zatímco na opačné straně můžeme pozorovat jedince *klidné, uvolněné, vyrovnané, stabilní, sebejisté a nezdolné*.

Otevřenost vůči zkušenosti/ Intelekt/ Kultura – *Openness to experience (O)* se zaměřuje na aktivní vyhledávání nových zkušeností, prožitků a toleranci neznámého. Tato dimenze zahrnuje jedince *zvědavé, originální, tvořivé, obrazotvorné, inteligentní a kultivované* na straně jedné, na opačném konci kontinua jsou pak jedinci *konvenční, pragmatičtí, realističtí, nepřizpůsobiví, neinteligentní* či *nevzdělaní*.

2.2 Vývojové trendy a rodové odlišnosti pěti dimenzí osobnosti

Ve shodě se současnými trendy výzkumu rysů osobnosti srovnávaly mezinárodní výzkumy, které zmiňuje Hřebíčková (in Blatný et al., 2010), odlišnosti v míře pěti charakteristik osobnosti u respondentů různého věku. Za použití NEO inventářů bylo u amerických respondentů opakovaně zjištěno, že mladší respondenti si ve srovnání se staršími přisuzovali vyšší míru *neuroticismu, extraverze a otevřenosti ke zkušenosti* a nižší míru *přívětivosti a svědomitosti*.

V jiné studii zjistili McCrae et al. (2000, in Blatný et al., 2010), u respondentů z Německa, Anglie, Španělska, České republiky a Turecka, že s věkem ubývá míra *neuroticismu* a *extraverze* a narůstá míra *svědomitosti*. U starších respondentů se potvrdilo ubývání míry *otevřenosti vůči zkušenosti* v závislosti na věku. Potvrzuje se tak názor, že vývoj osobnosti je podmíněn vnitřním zráním.

Costa, Terraciano & McCrae (2001, in Blatný et al., 2010) srovnávali sebeposouzení mužů a žen podle NEO-PI-R (*Revised NEO Personality Inventory*) ve 26 různých kulturách. Ženy skórovaly výše v *neuroticismu*, *přívětivosti*, *vřelosti* (subškála *extraverze*) a *prožívání* (subškála *otevřenosti vůči zkušenosti*), zatímco muži všech kultur vykazovali vyšší skóry v *asertivitě* (subškála *extraverze*) a *otevřenosti idejím* (subškála *otevřenosti vůči zkušenosti*).

Rodové rozdíly v osobnostních charakteristikách se vysvětlují na základě sociálně psychologických teorií (převzetí mužských a ženských rolí internalizovaných v dětství), na základě působení biologických faktorů (hormonální změny v průběhu života ženy) nebo pomocí předpokladů evoluční psychologie (řešení odlišných problémů souvisejících s přežitím a reprodukcí).

Výsledky srovnání míry rodových odlišností v padesáti kulturách ukázaly i na další na zajímavou skutečnost, a to, že ve „vyspělých zemích“ jsou odlišnosti mezi muži a ženami výraznější, než v „zemích třetího světa.“

3 OSOBNOST UČITELE

Osobnost učitele je podle přesvědčení Dytrtové a Krhutové (2009) třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací. Autorky také upozorňují na fakt, že se jedná o: „*systém otevřený regulační, spojený s autoregulací, determinovaný dynamickými vztahy vnitřních předpokladů a vnějších podmínek utváření a projevů osobnosti jako svérázné individuality, kterou osobnost učitele beze sporu je*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15).

Při zkoumání osobnosti učitele se uplatňují dva přístupy: **normativní** (spojený s deduktivní metodou vytvářející ideální vzor učitele), jehož cílem je určit, jaký má být učitel, má-li být ve své profesi úspěšný, a **analytický** (využívající metod indukce), který zjišťuje, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají reálné vlastnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Mezi komponenty významné pro osobnost učitele, které lze nejnáze odhalit sledováním učitele v akčním prostředí (škola, výchovně vzdělávací proces) řadí Dytrtová a Krhutová (2009): **psychickou odolnost** (resistence vůči dezintegrujícím vlivům), vzhled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení), **adaptabilitu a adjustabilitu** (schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita), **schopnost osvojovat si nové poznatky**, učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity s ohledem na aktuální situační kontexty, **sociální empatii a komunikativnost**.

3.1 Osobnostní charakteristiky učitelů z pohledu pedagogického výzkumu

V posledních letech se pedagogický výzkum orientovaný na učitele zaměřuje na dvě hlavní oblasti: (1) **osobnostní charakteristiky učitelů** a (2) **charakteristiky činností učitelů ve výuce**.

Osobnostní charakteristiky učitelů jsou předmětem výzkumu pedagogické vědy převážně z hlediska jejich **determinujícího vlivu na edukační procesy**, na jejich kvalitu, efektivnost a výsledky. Průcha (2005, s. 189) toto výzkumné snažení konkretizuje takto: „*Jde o zjišťování toho, zda to, jak se žáci ve škole učí a co se*

učí, je závislé také na určitých rysech učitelovy osobnosti.“ Současně ovšem konstatuje, že přes velký počet konkrétních výzkumů, je vědecké poznání v této oblasti stále poměrně nedokonalé. Nicméně dosavadní výsledky Průchou (2005) uváděných výzkumů potvrzují, že: **„osobnost učitele sama o osobě není významně silným determinujícím faktorem určujícím výsledky edukačních procesů, nýbrž rozhodující jsou aktivity této osobnosti“** (Průcha, 2005, s. 191).

Tentýž autor upozorňuje na monografii L. W. Andersona a R. B. Burnse *Výzkum ve třídách (Research in Classrooms, 1989)*, v níž jsou uvedeny mimo jiné i zobecněné vědecké soudy o učitelově osobnosti a jejím vlivu na výsledky edukačních procesů – tzv. **generalizace o učitelích**:

(1) **Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele** – evaluace učitelů nemůže být vzhledem širokému rozsahu jeho profesních činností založena pouze na jednotlivých a izolovaných kritériích, ale hodnocení musí být komplexní a mnohostranné;

(2) **Učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky** – výzkumná zjištění potvrzují, že např. postoje, motivace, zájmy, hodnotové preference, očekávání apod. s učitelskými výsledky žáků nijak významně nekorelovaly, na druhé straně se potvrzovaly vztahy mezi vlastnostmi učitelovy osobnosti (např. postoje k jednotlivým žákům) a jeho chováním ve třídě;

(3) **Charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáků** – tento vliv patrně existuje, ale je spíše nepřímý a zprostředkovaný. *„Neexistují téměř žádné důkazy o tom, že by difference v osobnostních charakteristikách učitelů...měly přímý vliv k diferencím v prospěchu žáků“* (Anderson a Burns, in Průcha, 2005);

(4) **Učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dosti dobře předpověditelných a kvalitativně odlišných etap, tj. od statusu začátečníka (novice) k statusu experta** – tzv. vývoj profesní dráhy učitelů.

3.1.1 Osobnostní charakteristiky českého učitele

Výše zmíněné závěry zahraničních odborníků byly v minulosti v českém pedagogickém prostředí, v němž po dlouhou dobu panoval názor, že role učitele je pro úspěšnost a kvalitu edukačních procesů rozhodující, téměř nepřijatelné.

Nicméně i v našem prostředí byla provedena **analýza osobnosti středoškolského učitele**. Pelikánův výzkum z roku 1991 (in Průcha, 2005) se zaměřil na zjištění, zda existuje závislost mezi charakteristikami osobnosti učitelů a jejich pedagogickým působením (činnost učitele, interakce se žáky, projevované postoje k žákům, aj.) a pokud ano, které konkrétní charakteristiky osobnosti učitelů tento determinující vliv mají.

Korelace a významnost vztahu mezi charakteristikami osobnosti učitele a souhrnným indexem úrovně pedagogické práce učitele byly podkladem pro následující závěry (upravil a zkrátil Průcha, 2005 podle Pelikána, 1991): úroveň pedagogické práce učitele závisí na: *stupni a míře sociability učitele, typu vzdělání, oblibě ve sboru, interakci se žáky a její úrovni, odbornosti, přiměřenosti klasifikace, organizačních schopnostech, míře tvořivosti*. Nepotvrdily se hypotézy o závislosti úrovně pedagogické práce na: *věku učitele, jeho pohlaví, délce pedagogické praxe, zdravotním stavu a stupni neurotičnosti*.

Ačkoliv byly výsledky výzkumu překvapující i pro samotného autora, potvrzovaly zahraniční zjištění, že osobnostní charakteristiky učitelů (alespoň ty sledované) nevykazují významný vliv na úroveň pedagogické práce.

Průcha (2005) však dodává, že celou záležitost nelze zjednodušovat a připouští, že existují další faktory determinující edukační procesy, které jsou spjaté s osobností učitele, ale jejichž kvalita je odlišná od bazových charakteristik jako věk, pohlaví či zdravotní stav. Jedná se o kognitivní a postojevé charakteristiky označované souhrnně jako **učitelovo pedagogické myšlení**.

3.1.2 Učitelovo pedagogické myšlení

V české komunikaci, stejně jako v mezinárodní vědecké komunikaci, panuje prozatím v této oblasti pedagogické vědy terminologická nejasnost. Pojem **učitelovo pedagogické myšlení** bývá často zaměňován za jiné termíny, z nichž můžeme uvést např.: *učitelova víra, krédo, étos, subjektivní teorie* apod. Ať

už jej nazveme jakkoliv, lze tento fenomén chápat jako: „*komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů*“ (Průcha, 2005).

Učitelovo myšlení jako poměrně komplexní jev má řadu charakteristických znaků – zčásti je společné všem příslušníkům profesní skupiny učitelů, zčásti vykazuje individuální variabilitu, zčásti je uvědomované, zčásti neuvědomované a má jak kognitivní (vědomostní) základ, tak emotivní charakter. Obsahově se jedná spíše o *učitelovo pojetí výuky*, orientaci na samotný edukační proces, na jeho cíle, učivo, organizaci a metody výuky, i když jsou pozorovány i vazby na širší mimovýukové objekty – vnímání vlastní profese a své role v ní, vnímání žáků, kolegů, nadřízených, postoje k rodičům, ke vzdělávací politice státu apod.

Přes prozatím nepřilíh velkou objasněnost daného fenoménu, uvádí Průcha (2005) dvě evidentní okolnosti: (1) *geneze učitelova pedagogického myšlení je spjata s profesním vývojem* a (2) *manifestace učitelova pedagogického myšlení se projevuje v jeho aktivitách a v jeho názorech*.

Mezi nejčastěji zkoumané a analyzované charakteristiky učitelova pedagogického myšlení patří: *učitelovo sebehodnocení odpovědnosti za úspěšnost žáků, sebehodnocení vlastní úspěšnosti, sebehodnocení vlastní výkonnosti a učitelova profesní angažovanost* (Průcha, 2005).

3.2 Měnící se nároky na kompetence učitele

V souvislosti s proměnami celého českého vzdělávacího systému i školy jako instituce se mění také **role učitele** – konkrétní osoby, která je vykonavatelem nových a transformovaných odpovědností školy (Gillernová et al., 2011). Kromě postupné *profesionalizace učitele* jako specialisty je na něj v rámci proměny školy kladena také řada dalších nároků, které spadají do sféry *vztahových kompetencí*. Narůstají tak nároky na požadavky rozvíjení a prohlubování *sociálně psychologických aspektů profesní kompetence učitele*.

Gillernová et al. (2011) rozděluje **úkoly a požadavky** kladené na učitele do tří kategorií: *nároky vztahující se k osobnosti učitele, obecně pracovní předpoklady a sféra vědomostí*. Z oblastí, které považuje za klíčové, upozorňuje především na: **flexibilitu** jako základní charakteristiku v profesi učitele, učitelství jako **konglomerát více profesí** (učitel jako oborový specialista, administrátor,

organizátor, prognostik-preventista), **skrytou práci** v profesi učitele (reflexe práce učitele mimo třídu – příprava na výuku, opravování výsledků činností žáků, komunikace se zákonnými zástupci žáků, zpracovávání výsledků pedagogické činnosti, profesní rozvoj, atd.), **nejasné hranice profesní činnosti a osobní odpovědnosti, činnost učitele jako „multitasking“** – práce na více úkolech s různými lidmi v tutéž dobu v souvislosti s nároky na distribuci pozornosti, **situování učitele ve vícegeneračním prostoru, nejednoznačná úspěšnost v profesi učitele** (otázka viditelnosti výsledků činnosti), **bezpečí v práci učitele, (sebe)obraz učitele i jeho profese, etický rozměr v práci učitele** (profesní a lidská etika), apod.

Každý z výše uvedeného nekompletního výčtu aspektů učitelské profese klade specifické nároky na motivaci učitele, na jeho schopnosti a dovednosti a také určité rysy osobnosti.

3.3 Osobnostní charakteristiky úspěšného učitele

„Osobnost učitele je často popisována jako centrální aspekt úspěšně vykonávané profese“ (Gillernová et al., 2011, s. 153).

Rushton et al. (2007) se pokusili prozkoumat, zda američtí učitelé nominovaní svými supervizory do prestižní skupiny edukátorů *Florida League of Teachers* vykazují na rozdíl od svých ostatních kolegů jiné charakteristické společné osobnostní rysy (v této studii definované pomocí Myers-Briggs Type Inventory - MBTI), přičemž bylo předchozími výzkumy zaznamenáno, že osobnostní typ typického amerického učitele základní školy lze popsat v dimenzích I (Introverze), S (Smyslovost), F (Cítění) a J (Usuzování). Výsledky výzkumu ukázaly, že do skupiny vysoce prestižní skupiny edukátorů, kteří jsou považováni za nejlepší ve Spojených státech, byli vybíráni učitelé s kombinací osobnostních rysů E (Extraverze), N (Intuice), F (Cítění) a P (Vnímání). ISFJ typy osobností jsou v učitelské profesi považovány za jakési „stabilizátory“ a „tradicionalisty.“

Podle Clarka & Guesta (in Rushton et al., 2007) se však ukazuje, že v oblasti vzdělávání se v budoucnosti snadněji prosadí lidé se schopností předvídat, přijímat rizika, urovnávat spory, což ostatně souvisí se změnami v pojetí role učitele, který se v současné době postupně stává spíše poradcem, průvodcem, mentorem a rádcem. Běžnými faktory nezbytnými pro úspěch

v oblasti veřejného vzdělávání se tak stává schopnost adaptace a akceptace. Tyto faktory se s větší pravděpodobností objevují spíše u osobnostních typů ENFP a ENTP. Autoři studie v žádném případě nedoporučují zrazovat od studia učitelství uchazeče s odlišnými osobnostními rysy, nicméně považují za důležité uvědomit si vlastní osobnostní typ a porozumět mu, což umožní pokusit se o změny nezbytné k přizpůsobení se, úspěchu a setrvání v učitelské profesi.

Budeme-li vnímat úspěšného učitele jako člověka, který zažívá úspěch ve své profesní kariéře, kariéře učitele, pak pro nás mohou být zajímavé výsledky výzkumu Seiberta & Kraimerové (2001) zaměřeného na vztah mezi osobnostními dimenzemi „Big Five“ a úspěchem v kariéře. Výzkum byl prováděn na vzorku lidí z různých zaměstnání, bohužel pro nás, nikoliv učitelů. Výsledky však upozorňují i na rozdíly mezi zaměstnáními pracujícími s lidmi či nikoliv.

Autoři studie definují **kariérní úspěch** ve smyslu pozitivních psychologických a pracovních výstupů nahromaděných jako výsledek práce konkrétního jedince. Rozlišují přitom mezi **vnějším kariérním úspěchem** představovaným *platem/mzdou*, *pracovním postupem/povýšením*, což je vnímáno jako instrumentální odměny a objektivně pozorovaná kritéria, a mezi **vnitřním kariérním úspěchem**, měřeným *spokojeností s kariérou* (pocházející z jedincova hodnocení vývoje kariéry a kariérního postupu v různých zaměstnáních) a *pracovní spokojeností* (pozitivním emocionálním stavem pramenícím z hodnocení vlastní práce).

Výsledky výše zmiňované studie naznačují, že **vnější kariérní úspěchy** jsou spojeny ve větší míře s *Extraverzí*, v menší s *Otevřeností vůči zkušenosti* a *Přívětivostí*. Jedinci, kteří dosahovali vyšší skóre v *extraverzi*, vydělávali více a zaznamenávali více kariérních postupů. Jedinci, kteří byli méně *otevřeni vůči novým zkušenostem* a byli méně *přívětiví*, vydělávali ve srovnání se svými kolegy méně. Negativní efekt *přívětivosti* na výši platu/mzdy byl zaznamenán právě pouze u profesí, které vyžadovaly vyšší úroveň interpersonálních interakcí.

Vnitřní kariérní úspěch byl spojen s *Extraverzí*, *Neuroticismem* a *Přívětivostí*. Jedinci, kteří byli více *extrovertovaní*, méně *neurotičtí* a méně *přívětiví*, zažívali vyšší míru spokojenosti s kariérou, než jejich méně *extrovertovaní*, více *neurotičtí* a *přívětivější* kolegové. Negativní vztah *Neuroticismu* a *spokojeností s kariérou* naznačuje, že jedinci s vysokým skóre

v této osobnostní dimenzi hodnotí svou kariéru negativněji, zřejmě díky obecné tendenci těchto jedinců k negativní afektivitě. Fakt, že *přívětivost* se jevila jako nevýhoda v zaměstnáních, které vyžadují více dovedností v jednání s lidmi, vysvětlují autoři studie tak, že přílišná *přívětivost* jedince, jeho úslužnost a ochota vyhovět požadavkům druhých může vést dotyčného až k tomu, že se mu nepodaří úspěšně realizovat své zájmy.

Zajímavý pohled na vliv osobnostních rysů na práci učitele nabízí studie autorů Ali, Nisar & Raza (2011), kteří se zaměřili na zkoumání **vlivu osobnostních rysů na styl vedení**, který ve své práci s žáky uplatňují učitelé základních a středních škol v Lahore (Pákistán). Zjištění jasně ukazují, že osobnostní proměnné jako *družnost*, *poddajnost*, *morálnost*, *asertivita* a *svědomitost* se vyskytovaly u respondentů se **stylem vedení orientovaným na lidi**. U jedinců se **stylem vedení orientovaným na úkol** se objevovaly rysy jako *altruismus*, *asertivita*, *rozhádnost* a *spolupráce*. Tudíž *Extraverze*, *Přívětivost* a *Svědomitost* byly spojeny s oběma styly vedení – zaměřenými jak na lidi, tak na úkol. Výsledky tak potvrdily zjištění předešlých výzkumů, které ukazují, že lidé skórující vysoko v obou dimenzích stylů vedení také bývají lepšími lídry. V této studii nebyl nalezen žádný vztah mezi *Neuroticismem* a stylem vedení, ani mezi *Otevřeností vůči zkušenosti* a stylem vedení.

Zhang (2007) byl průkopníkem ve zkoumání prediktivní schopnosti **osobnostních rysů na vyučovací styly učitelů**. Ve svém výzkumu použil rozdělení vyučovacích stylů do dvou typů (Zhang & Sternberg, 2005), přičemž **Typ I** zahrnoval vyučovací styly: *legislativní/legislative* (používání kreativních strategií, studenti si vybírají vlastní aktivity), *soudcovský/judicial* (vlastní evaluace vyučování, možnost evaluace pro studenty), *globální/global* (důraz kladen na celkový obraz vyučované problematiky a na abstraktní myšlenky) a *liberální/liberal* (vyučování se týká novinek a nejasností). **Typ II** potom obsahoval vyučovací styl *výkonný/executive* (vyučování podle jasných směrnic a struktury), *lokální/local* (důraz kladen na úkoly vyžadující práci na konkrétních detailech) a *konzervativní/conservative* (vedení vyučování, které lpí na existujících pravidlech a pracovních postupech).

V konkrétním výzkumném vzorku učitelů byl nalezen signifikantní pozitivní vztah mezi *Svědomitostí* a třemi ze čtyř typů prvního vyučovacího stylu (Typ I –

legislativní, soudcovský a liberální). Svědomitý učitel se podle názoru autorů bude snažit všemi způsoby a s využitím všech prostředků, aby jeho výuka byla efektivní, což vyžaduje kreativní přístup. Studie dále odhalila signifikantně negativní vztah mezi *Otevřeností vůči zkušenosti* a všemi třemi typy druhého vyučovacího stylu (Typ II – výkonný, lokální a konzervativní). Tento vztah se jeví na základě definice zkušenosti otevřeného člověka jako logický. Učitel, který je svobodomyšlný, imaginativní a preferuje různorodost, rozhodně není představitelem učitele, jehož vyučující styl odpovídá Typu II. Signifikantně negativní vztah byl zaznamenán také mezi soudcovským vyučovacím stylem a *Přívětivostí*. Přívětivější jedinci mají tendenci se vším více souhlasit, učitelé, kteří jsou méně akceptující, bývají ve svém vyučování analytictější a kritičtější (typický znak pro soudcovský vyučovací styl).

Pro učitele i vedoucí pracovníky ve školství mají tato zjištění také praktický charakter – je třeba si uvědomit, že vyučovací styly jednotlivých učitelů ovlivňuje více faktorů, včetně osobnostních charakteristik. Vzhledem k tomu je třeba akceptovat fakt, že různí učitelé budou používat různé vyučovací styly. Měli by si ale být vědomi vztahů mezi vyučovacím stylem a osobnostními rysy, nejen kvůli tomu, že tyto ovlivňují jejich chování, ale mají také významný vliv na způsoby, kterými se jejich žáci učí.

Ačkoliv osobnostní rysy nejsou přístupné výrazným změnám, je prokázáno, že vyučovací styl lze do jisté míry modifikovat. Jednou ze strategií, jak být dobrým a úspěšným učitelem, je systematicky střídat vyučovací styly, což zvýší učitelovu flexibilitu myšlení, omezí navyklé způsoby myšlení, ale také rozšíří možnosti, jakými se učí žáci.

3.4 Pracovní zátěž, stres a spokojenost učitelů

Jak dokládá přehledová studie Krninského (2012), **učitelství** je shodně v české i zahraniční literatuře řazeno mezi povolání se **zvýšenou psychickou zátěží** a existuje množství výzkumů zabývajících se pracovní zátěží a stresem v povolání učitele. Mnohé výzkumy jsou zaměřené také na zjišťování poznatků o důsledcích těchto fenoménů na prožívání, chování i zdraví učitelů.

Paulík (1994) definuje **pracovní zátěž** jako tu část životní zátěže, kterou tvoří nároky povolání. Pokud dochází k situaci, že souhrn pracovních požadavků

pracovníka přetěžuje nebo jej naopak nedostatečně stimuluje, mohou tyto požadavky působit jako **stresory** a vyvolávat **pracovní stres**. Reakce na pracovní stres pak obsahuje složku somatickou, emocionální i behaviorálně-neurohumorální, což se může projevit např. jako pocity diskomfortu, mohou se objevit emocionální rozlady, únava, zkratkovité jednání, příznaky syndromu vyhoření apod.

Řehulka & Řehulková (1998) hovoří o **fyzické** (učitelská práce není ani samotnými učiteli považována za nadměrně fyzicky náročnou) a **psychické pracovní zátěži učitelů**. Psychické zátěži v profesi učitele je věnováno mnohem více pozornosti a zmiňovaní autoři ji dělí na *senzorickou* (plné až vyostřené vědomí, vysoké nároky na zrak a sluch), *mentální* (pozornost, paměť, myšlení, rozhodování, představivost) a *emocionální* – ta je u učitelů základních škol považována za nejvýraznější, ať již subjektivně prožívaná, či objektivně sledovaná.

Mezi **primární zdroje učitelského stresu** řadí Mlčák (2000) ve svém teoretickém modelu psychické zátěže učitelů šest základních oblastí interakcí, do nichž učitel během výkonu svého povolání vstupuje: interakce učitel-učivo, učitel-žáci, učitel-pedagogický sbor, učitel-škola, učitel-rodíče a učitel-instituce. Zároveň upozorňuje i na význam kognitivního hodnocení zátěžových situací a reakcí na vnímaný stresor.

Psychickou zátěž učitelů základních škol zkoumaly s cílem předložit podklady o psychické zátěži učitelů pro účely kategorizace prací Židková & Martinková (2003). Zvýšená psychická zátěž při práci, zvláště pak negativně hodnocený časový tlak a zatěžující zodpovědnost, se projevovala zejména ve zvýšené nervozitě a psychické únavě na konci pracovního dne. Téměř třetina učitelů vykazovala vysokou míru neurotických tendencí, pětina ze 142 učitelů zkoumaného souboru měla počínající příznaky vyhoření, desetina již silné potíže.

Za zahraničních výzkumů lze zmínit např. řeckou studii Kokkinose (2007), jejímž cílem bylo zjistit souvislost mezi **pracovními stresory** (11 faktorů: chování žáků, zvládání nevhodného chování žáků, rozhodování, vztahy s kolegy, nejasné vymezení role, špatné pracovní podmínky, hodnocení učitelů žáky, pracovní přetížení, hodnocení učitelů ostatními, časové zatížení, specifické požadavky na výuku), **osobnostními charakteristikami** (odpovídajícími modelu *Big Five*) a **složkami syndromu vyhoření**

(emocionální vyčerpání, depersonalizace, osobní výkonnost) v reprezentativním vzorku učitelů základních škol na Kypru.

Regresní analýza odhalila, že jak osobnost, tak pracovní stresory byly signifikantními prediktory syndromu vyhoření. Pro všechny složky syndromu vyhoření byl nejčastějším prediktorem *Neuroticismus*. Vysoké skóre v této dimenzi znamenalo tendenci ke zvyšování emocionálního vyčerpání a depersonalizace. Osobnostní dimenze *Svědomitost* byla klíčovou ve vztahu k depersonalizaci a osobnímu výkonu, a to tak, že učitelé s nízkým skóre v dimenzi *Svědomitost* demonstrovali vyšší úroveň depersonalizace, zatímco jejich kolegové s vyšším skóre v této dimenzi vykazovali vyšší úroveň osobních výkonů. Vyšší skóre v dimenzích *Extraverze* a *Svědomitost* byly spojeny s nižšími příznaky syndromu vyhoření a zvýšenými pocity osobní výkonnosti. Na osobní výkonnost měla malý, nicméně signifikantní vliv také dimenze *Otevřenost vůči zkušenosti*, jež se ukázala být jakýmsi nárazníkem, který chrání jedince před příznaky syndromu vyhoření.

Výše zmíněný výzkum naznačil, že zastoupení určitých osobnostních charakteristik mezi učiteli se může podílet na zvyšování či snižování výskytu příznaků syndromu vyhoření u učitelů. Zvýšení povědomí o tom, jak dané osobnostní rysy predisponují jedince k určitým způsobům vyrovnávání se se stresovými situacemi a upozornění na alternativní možnosti copingových strategií, může výrazně přispět k redukci dysfunkčního a maladaptivního chování učitelů.

Ačkoliv data z českých i zahraničních výzkumů řadí učitelské povolání mezi profese náročné především z hlediska psychické zátěže, problematickou u nás i nadále zůstává otázka připravenosti resp. nepřipravenosti budoucích učitelů na tento aspekt učitelství.

Krninský (2012) naznačuje způsoby, jimiž by bylo možno tuto situaci zlepšit. Zmiňuje např. změny v rozsahu povinné supervidované praxe studentů učitelství, stejně jako zavedení supervize pro pedagogy v praxi. Další možnost, vzhledem k významnému podílu osobnostních charakteristik na prožívání míry stresu, vidí v intenzivnější práci na rozvoji vlastní osobnosti pedagogů. Závěr jeho příspěvku však vyznívá spíše pesimisticky: „*Ani jedna z těchto variant však není uskutečnitelná bez zásadní podpory institucí realizujících vzdělávací politiku (zejména v organizační a finanční oblasti). V současné době se zdá, že se u nás*

přes veškerá výzkumně ověřená data s učitelským stresem v praxi příliš nepočítá“
(Krninský, 2012, s. 103).

4 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST

4.1 Životní spokojenost jako kognitivní složka osobní pohody

Diener et al. (1999) v úvodu svého přehledu o třech desetiletích výzkumu osobní pohody (subjective well-being) cituje Warnera Wilsona, který na základě tehdejších limitovaných poznatků popsal ve své práci z roku 1967 spokojeného člověka jako někoho, kdo je: *mladý, zdravý, vzdělaný, dobře placený, extrovertovaný, optimistický, bezstarostný, nábožensky založený, sezdáný, má vysokou sebeúctu, pracovní morálku, středně velké aspirace, má široký rozsah inteligence, přičemž příslušnost k pohlaví není rozhodující.*

V současné době mají výzkumníci mnohem více poznatků o korelátech subjektivní pohody a jejich zájem v oblasti výzkumu subjektivní pohody se přesunul od demografických charakteristik spíše k porozumění procesům, které jsou základem spokojenosti.

Jak ve své metodické studii uvádí Džuka (2012), zahraniční i domácí výzkum se v posledních dvou desetiletích zaměřuje na subjektivní indikátory kvality života. V uplynulých deseti letech se k **subjektivnímu aspektu kvality života** přistupuje z pozice dvou konstruktů – **subjektivní kvality života** - *subjective quality of life* a **subjektivní pohody** - *subjective well-being*. Ve výzkumu obou konstruktů lze přitom rozlišit ještě čtyři základní proudy:

- první proud ztotožňuje *kvalitu života* se *subjektivní pohodou* a oba pojmy používá alternativně (např. Cummis et al., 2003)
- druhý proud se řídí definicí Světové zdravotnické organizace, která *kvalitu života* považuje za multidimenzionální konstrukt a popisuje ji jako individuální percepci vlastního postavení v životě, v kontextu kulturního a hodnotového systému, ve kterém osoba žije, a tato percepce se vztahuje k cílům, očekáváním, životním standardům a zájmům dané osoby (The WHOQOL-Group, 1995), 100 položková verze organizací vypracovaného dotazníku pak měří těchto šest domén kvality života: (1) fyzická kvalita života, (2) psychická kvalita života, (3) nezávislost, (4) sociální vztahy, (5) sociální a fyzikální prostředí, (6) doména osobních hodnotových představ a spirituality

- třetí proud považuje subjektivní pohodu za indikátor kvality života (Diener, Suh, 1997)

- čtvrtý proud provádí výzkum kvality života relativně nezávisle na výzkumu subjektivní pohody, vyprodukoval velké množství definic a modelů kvality života opírající se o různá paradigmatata – filozofické, sociologické, medicínské, environmetální nebo vzdělávací. Výzkumná měření se zabývají fyzickým, psychickým a sociálním stavem jedince a současně diferencují mezi objektivním a subjektivním aspektem života. Např. Mareš (2006) rozlišuje oblasti s přímým či nepřímým vztahem ke kvalitě života – zdravotní, sociální, ekonomickou a environmentální a doplňuje je o konkrétní specifické faktory: věk, pohlaví, rodinná situace, hodnotový žebříček jedince, vzdělání, ekonomická situace, religiozita, kultura a jiné.

Další vývoj v oblasti výzkumu a měření kvality života je podle shrnutí Džuky (2012) limitován v první řadě přetrvávající konceptuální a pojmovou nekonzistentností, což vede v řadách vědců k pokusům o syntézu existujících poznatků. Výsledkem tohoto snažení je např. vytvoření **integrovaného konceptuálního modelu kvality života** (Kelley-Gillespie, 2009), který je syntézou existujících definic a tvoří ho šest základních oblastí: 1. sociální pohoda (*social well-being*), 2. fyzická pohoda (*physical well-being*), 3. psychická pohoda (*psychological well-being*), 4. kognitivní pohoda (*cognitive well-being*), 5. spirituální pohoda (*spiritual well-being*) a 6. environmentální pohoda (*environmental well-being*). Každá z těchto oblastí je tvořena příslušnými podoblastmi, které představují klíčové aspekty a konceptualizace tak, jak publikovali různí autoři. Vztahy mezi těmito oblastmi jsou interpretovány holisticky a na základě systémové teorie je zdůrazňována také vnitřní vývin a změny systémů v čase. Bohužel však na základě tohoto modelu nebyl prozatím sestaven žádný diagnostický nástroj.

Jako druhé omezení výzkumu a měření kvality života vnímá Džuka (2012) skutečnost, že se při měření kvality života nedostatečně přihlíží na **rozdíly mezi kognitivním a afektivním hodnocením**. (Kognitivní hodnocení – využívané více v rámci konstruktu subjektivní kvality života- je založeno na psychickém ekvilibriu a po změně se může stabilizovat na jiné úrovni, zatímco afektivní hodnocení – zkoumané převážně v rámci subjektivní pohody – má vlastnosti biologického homeostatického systému a jeho případná změna je homeostaticky korigována na

původní, pro jedince typickou úroveň). Dle autora je žádoucí v rámci měření subjektivní kvality života na tyto odlišné regulační systémy (biologická vs. psychická homeostáza) přihlížet.

Třetí omezení souvisí s **vhodností typu nástroje pro měření kvality života**. Tradiční, převažující dotazníky považují zkoumané dimenze za přibližně stejně důležité pro všechny respondenty a ignorují rozdíly v důležitosti různých oblastí života pro různé lidi (interindividuální rozdílnost oblastí kvality života), stejně jako nepočítají s dynamikou a s ní souvisejícími změnami konstrukt kvality života v čase. Externí validita měření bývá ohrožena i faktem, že se často nezohledňují specifické souvislosti – kultura, věk, sociální postavení, pohlaví apod.

Pro potřeby naší studie se přikláníme k jednoduché definici osobní pohody, kterou nabízí Blatný et al. (2010, s. 198), jenž **osobní pohodu** definuje jako: **„dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem.“** Osobní pohoda je však i z tohoto pohledu chápána jako poměrně široký psychologický konstrukt tvořený kategoriemi různých psychologických proměnných, které tvoří **dvě základní složky** osobní pohody: **emoční** a **kognitivní**.

Mezi hlavní emoční komponenty osobní pohody se řadí dlouhodobě prožívané emoce, jejich frekvence a intenzita – v této souvislosti se hovoří o **pozitivní či negativní afektivitě**. Další emoční komponenta osobní pohody – **šťěstí**, představuje „přechodový“ pojem mezi emočními a kognitivními komponentami osobní pohody. Šťěstí vyjadřuje hodnocení prožitkové stránky vlastního života, je považováno za stav protikladný depresi, tudíž jde o převahu pozitivních emocí nad negativními.

Hlavní kognitivní složkou osobní pohody je vědomé, globální hodnocení vlastního života jako celku, tedy **životní spokojenost**. S ní úzce souvisí další kognitivní složka osobní pohody – **spokojenost v subjektivně významných oblastech života**, jimiž obvykle bývají *rodina, přátelé, pracovní prostředí, sociální postavení* (příslušnost k sociální vrstvě) a *ekonomický status* (příjem). Za neoddělitelnou a poslední součástí je na základě současného širokého pojetí osobní pohody považována kvalita vztahu k sobě – **sebehodnocení** (Blatný et al., 2010).

4.2 Zdroje osobní pohody

Na základě současných poznatků lze zdroje osobní pohody rozdělit do čtyř kategorií: (1) socioekonomické a demografické faktory, (2) osobnostní dispozice, (3) diskrepance (versus shoda) mezi osobním očekáváním a skutečností a (4) sociální vztahy.

4.2.1 Socioekonomické a demografické faktory

Socioekonomickými a demografickými faktory rozumíme charakteristiky, jako jsou *pohlaví, věk, vzdělání, rodinný stav, sociální a ekonomický status, zaměstnání, zdravotní stav, podmínky bydlení, víra, rasa* nebo *etnikum*.

Ačkoliv byla pozornost v začátcích výzkumu zdrojů osobní pohody zaměřena právě na tuto oblast, zjistilo se, že vliv demografických faktorů na míru osobní pohody neodpovídá výzkumným očekáváním. Podle Blatného et al. (2010) různé výzkumy uvádějí pouze 5-20% rozptylu osobní pohody zdůvodňované právě těmito faktory, což znamená, že nejméně čtyři pětiny prožívané pohody mají jiné zdroje.

Vzhledem k tomu, že náš výzkum je vystavěn na životní spokojenosti určité profesní skupiny – učitelů, považujeme za důležité upozornit na fakt, že poměrně významným faktorem osobní pohody je *práce a pracovní spokojenost*. Zaměstnání představuje jednu z významných dimenzí života dospělého člověka a ovlivňuje osobní pohodu prostřednictvím uspokojení z vlastní realizace, uspokojení potřeb sociálních kontaktů, naplnění pocitu identity a životního smyslu, stejně jako má i efekt ekonomický. Jak potvrzují Šolcová a Kebza (2001), ztráta zaměstnání, kromě závažných důsledků na zdravotní stav, má na pocit osobní pohody výrazně negativní vliv.

4.2.2 Osobnostní determinanty subjektivní pohody

Longitudinální výzkumy prokázaly, že osobní pohoda vykazuje značnou stabilitu v čase. Vznikla tedy domněnka, že osobnostní rysy, jakožto stálé dispozice jedince chovat se a prožívat určitým způsobem, budou mít s tímto zjištěním souvislost. Zpočátku se výzkum soustředil na dva osobnostní rysy s biologickým, temperamentovým základem – *extraverzi/introverzi* a *emoční*

stabilitu/labilitu nebo také *neuroticismus*. Blatný et al. (2010) upozorňují na výzkumy, které opakovaně prokázaly, že extroverti a emočně stabilní osobnosti jsou se svým životem spokojenější, než introverti a jedinci emočně nevyrovnaní. Heady (2006) na základě modelu dynamického ekvilibria postulují, že každý člověk vykazuje sobě vlastní běžnou hladinu osobní pohody, která je ovlivňována temperametovými vlastnostmi osobnosti. Změny v úrovni této běžné osobní pohody mohou vnější události způsobit pouze tehdy, vymykají-li se normální životní zkušenosti a překročí-li svou intenzitou adaptační hranici jedince. Po jejich odeznění nebo přizpůsobení se novým okolnostem se osobní pohoda vrací na původní, osobnostní výbavou podmíněnou, úroveň.

DeNeve & Cooper (1998) ve své meta-analýze 146 studií zabývajících se vztahy mezi osobní pohodou a osobnostními charakteristikami, seskupili 137 sledovaných charakteristik do pěti širokých rysů odpovídajících dimenzím pětifaktorového modelu osobnosti. Zjistili, že osobnost vykazovala stejnou prediktivní hodnotu pro oblast životní spokojenosti, pro pocit štěstí i pro pozitivní afektivitu, signifikantně méně ovlivňovala negativní afektivitu. *Neuroticismus* byl shledán nejsilnějším prediktorem životní spokojenosti, štěstí a negativní afektivity. Na pozitivní afektivitu měly shodně vliv osobnostní dimenze *Extraverze* a *Přívětivost*. Nejnižší korelace s životní spokojeností byla nalezena u *Otevřenosti vůči novým zkušenostem*.

Blatný et al. (2010) na základě výsledků mezinárodních i českých výzkumů vysvětluje povahu vztahů mezi jednotlivými osobnostními rysy a osobní pohodou. *Extraverze* a *neuroticismus*, biologicky zakotvené rysy, které reprezentují emocionalitu, ovlivňují osobní pohodu jako takové.

Svědomitost oproti tomu ovlivňuje spokojenost nepřímo – instrumentálně. Její podstatou je aktivní plánování, organizování a realizování úkolů, což má za následek redukci stresu, je tedy zdrojem chování, které ve svém důsledku vede ke spokojenosti.

Podstatou *přívětivosti* je obecně kladný vztah ke světu a pozitivní vztah k druhým lidem, má temperamentový základ v dětské pozitivní emocionalitě, tudíž životní spokojenost ovlivňuje přímo. Instrumentálně ji pak ovlivňuje prostřednictvím kooperativního chování.

4.2.3 Diskrepance vs. shoda v očekáváních

Podle teorií diskrepancí ovlivňuje míru osobní pohody soulad či nesoulad mezi očekáváním, potřebami, cíli, aspiracemi, touhami a životními plány a skutečným stavem věcí (Blatný et al., 2010). Cíle a aspirace by měly být přiměřené našim schopnostem a možnostem (příliš velké ambice jsou vzhledem k osobní pohodě velkou hrozbou), osobní cíle by měly vycházet z našich niterných potřeb, měli bychom s nimi být vnitřně ztotožnění. Důležitá je také komplexita sebepojetí (Linville, in Blatný, 2010), to znamená, že člověk má různé cíle a plány v různých oblastech života, což mu slouží jako ochrana proti patologickému působení zátěžových situací.

Poznatky z oblasti subjektivní pohody se zaměřením na hodnoty a cíle přináší např. výzkum Izdenczyové (2009), která na základě výsledků své studie potvrzuje, že osoby s kongruentními hodnotami a cíli prožívaly větší subjektivní pohodu, než osoby s inkongruentními hodnotami a cíli, přičemž rozdíly byly vysoce signifikantní pro afektivní oblast - pozitivní a negativní prožívání, stejně jako pro kognitivní oblast subjektivní pohody - spokojenost se životem.

Zajímavé poznatky přinesla korelační studie Ivanovičové a Gröpela (2009). Jejich práce se zaměřila na zkoumání existence a podoby vztahu mezi iracionálními přesvědčeními a spokojeností se životem. Na nenáhodný vztah mezi iracionalitou a spokojeností respektive nespokojeností s životem poukázala již dříve např. Kordačová (1991). Za iracionální přesvědčení jsou považovány neadekvátní filozofické premisy o sobě a o světě (Ellis, in Ivanovičová & Gröpel, 2009), které v různé míře nevhodně relativizují skutečnost a vedou k neadekvátním důsledkům v prožívání a chování. Naopak racionální přesvědčení charakterizuje Kordačová (1994) jako preferenční hodnotící kognice, které adekvátně reflektují realitu a podporují zdravé prožívání a chování, stejně jako celkovou psychickou rovnováhu a subjektivní pohodu.

Výsledky studie Ivanovičové a Gröpela (2009) ukázaly, že lidé ve výzkumném vzorku (učitelé 2. stupně ZŠ a manažeři z oblasti finančnictví), kteří vykazovali vyšší míru životní spokojenosti, udávali zároveň nižší míru iracionálních přesvědčení, respektive lidé s vyšší mírou iracionality se zdáli být méně spokojeni s vlastním životem. Zjištěné korelace dále naznačily, že existuje silnější vztah

iracionality a celkové subjektivní pohody, tedy nejen kognitivní, ale také afektivní komponenty osobní pohody (well-being).

Pro autory bylo závažné zjištění vysoké míry iracionálních přesvědčení u učitelů, která se blížila k normě udávané pro neurotiky (Kondáš, Kondračová, 2000). Tyto výsledky autoři vysvětlují buď náročností a velkou mírou stresu tohoto povolání, nebo mohou být dle jejich přesvědčení důsledkem vysokého počtu žen ve skupině učitelů, které ve srovnání s muži v předcházejících výzkumech vykazovaly vyšší míru iracionálních přesvědčení.

V korelační studii učitelé taktéž vykazovali nejnižší míru životní spokojenosti i celkové subjektivní pohody. Jako jedny z možných vysvětlení tohoto stavu u učitelů ve srovnání s manažery navrhuje autoři nižší finanční ohodnocení, nižší sociální status, omezené možnosti kariérního postupu, menší atraktivnost práce a menší možnosti rozvoje v práci atp.

Autoři studie doporučují další výzkum iracionality se zaměřením na zděděné osobnostní struktury, např. temperament, což by dle jejich názoru výrazně přispělo k objasnění vztahu iracionality a subjektivní pohody, resp. kvality života.

4.2.4 Sociální vztahy

Vliv sociálních aspektů na úroveň osobní pohody nabývá v současné době na významu. Vedle pojmu *subjective well-being* se objevil také termín *social well-being* – sociální pohoda, v němž Keyesová (1998) rozlišuje ještě další specifické dimenze: *sociální integraci* – míru zapojení do společnosti a komunity, *sociální akceptaci* – obraz jedince o společnosti a lidech, *sociální přínos* – vlastní vnímanou sociální hodnotu pro druhé lidi, *sociální aktualizaci* – hodnocení potenciálu společnosti k vývoji a *sociální koherenci* – vyjádření soudržnosti s druhými lidmi.

Výzkumy dokazují, že sociální opora, začlenění do sociálních vztahů, příslušnost k určité komunitě patří vždy k nejsilnějším prediktorům osobní pohody. Na naléhavost studia sociální opory jako významného protektivního faktoru u nás upozorňují např. Šolcová a Kebza (1999).

Nejvýznamnější formou sociální opory je partnerský vztah. Hamplová (2006) vysvětluje pozitivní vztah manželství a partnerství nejen lepším zdravotním

stavem a lepší finanční situací sezdaných či zadaných osob, upozorňuje také na roli „měkkých“ faktorů, jako je vzájemná společnost, podpora, pomoc a povzbuzení.

5 OSOBNOST A ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST

Diener et al. (1999) považují **osobnost** za spolehlivý a také za jeden z nejsilnějších a nejkonzistentnějších **prediktorů subjektivní pohody** (SWB). Na základě studií dědičnosti lze hovořit o temperamentové predispozici k prožívání určitého stupně pocitu spokojenosti či nespokojenosti. Temperament by pak mohl, jako stálá osobnostní proměnná, ovlivňovat také stabilitu SWB – a to jak stabilitu v čase, tak v různých typech situací. Nicméně při hodnocení SWB je třeba brát v úvahu i aktuální události, které mají na zjišťovanou míru SWB také vliv.

Velmi často citovanou studií týkající se vztahu osobnostních rysů a subjektivní pohody je meta-analýza autorské dvojice DeNeve & Cooper (1998). Na základě zjištění těchto autorů se ukazuje, že zatímco demografické proměnné a životní události mají na dlouhodobý pocit subjektivní pohody překvapivě malý vliv, osobnost hraje spolu s dalšími proměnnými (zdraví, usilování o dosažení cílů, coping a sociální opora) důležitou roli.

Zdá se, že osobnost ovlivňuje vnímání životních událostí a podílí se na udržování, pro daného jedince typické, hladiny subjektivní pohody, na kterou se vrací i poté, co prožil silně emocionálně nabitou životní událost. Model dynamického ekvilibria založený na teorii adaptace předpokládá, že osobnost nastavuje standard, se kterým jsou aktuální životní události srovnávány, a na jehož základě jsou určovány momentální změny v pocitu subjektivní pohody (Heady & Wearing, 1989).

Na rozdíl od původního předpokladu DeNeve & Cooper (1998) zjistili ve své meta-analýze, že *extraverze*, *neuroticismus*, *sociabilita* a *vnitřní místo kontroly* nepatřily mezi nejsilnější koreláty SWB. Protože však těmto osobnostním rysům bylo v minulosti ve výzkumu věnováno nejvíce pozornosti, domnívají se autoři, že jejich význam pro SWB byl nadhodnocen.

Ze 137 specifických osobnostních charakteristik, které ve vztahu k SWB DeNeve & Cooper (1998) zkoumali, patřily mezi nejsilnější koreláty *napětí* a *emocionální stabilita*, které jsou konceptuálně podobné faktorům *Neuroticismu* v pojetí *Big Five* (Goldberg, 1992).

Na základě svých zjištění se domnívají, že osobnostní dimenze *Extraverze* (jak je popisovaná v rozmezí od elementů sociability přes asertivitu po energii a

dokonce až k dominanci) by mohla být příliš komplexním konstruktem, aby byla v predikci SWB tak přesná jako některé její jednotlivé elementy (např. pozitivní afektivita).

S posunem zájmu od analýzy jednotlivých specifických osobnostních rysů k jejich seskupením, které lze nalézt v modelu *Big Five*, došli autoři meta-analýzy k následujícím zjištěním: *Neuroticismus* byl nejsilnějším prediktorem životní spokojenosti ($r = -0,24$), štěstí ($r = -0,25$), a negativní afektivity ($r = -0,23$). Vysvětlení této skutečnosti vidí autoři studie v tom, že být neurotický predisponuje jedince k prožívání nižší subjektivní pohody, bez ohledu na to, zda zkoumáme výpovědi o kvalitě života, negativních krátkodobých emocích, nebo nedostatku dlouhodobých pozitivních emocí.

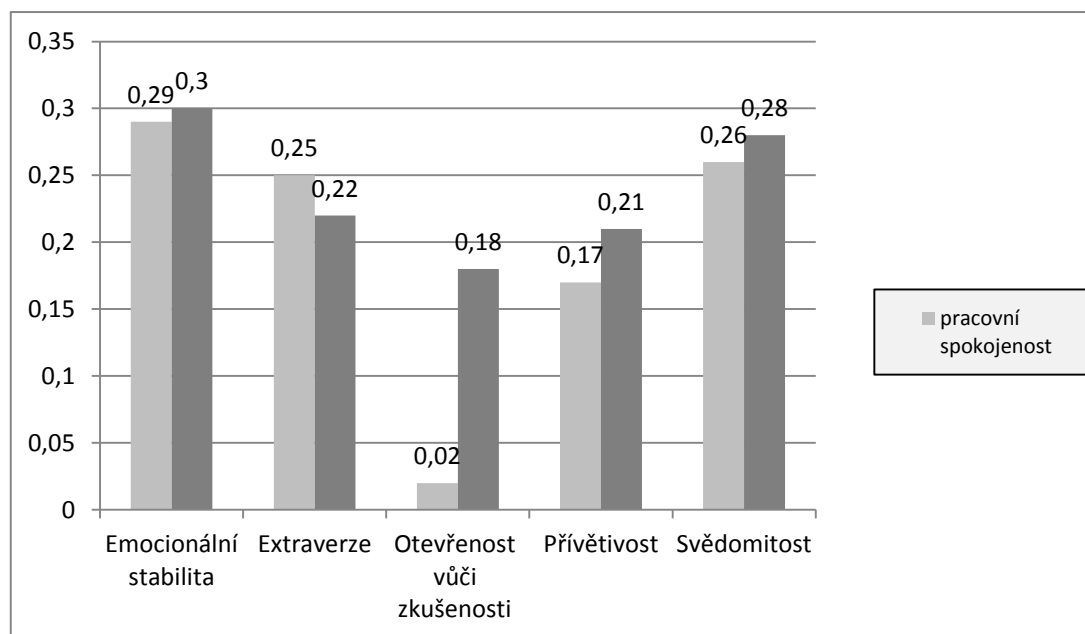
Pozitivní afektivita nebyla svázána výhradně s *Extraverzí* (kvantita vztahů), ale jejím rovnocenným prediktorem se ukázala být také *Přívětivost* (kvalita vztahů). Myers & Diener (1995) popisují jako šťastného jedince toho, kdo má nejen specifické osobnostní charakteristiky, ale prožívá také intenzivní a kvalitní vztahy. A dobré vztahy jsou spojeny také se vzrůstající pozitivní afektivitou. Primárním prediktorem pocitu štěstí byla *Extraverze*. Nejsilnější pozitivní vazbu se životní spokojeností vykazala *Svědomitost*. Nejslabší korelace s každým z ukazatelů SWB byla zaznamenána u *Otevřenosti vůči zkušenosti*, což autoři vysvětlují i tím, že jednotlivé složky páteho modelu *Big Five* jsou nejméně přesně definovány a tento nedostatek specifičnosti pravděpodobně činí *Otevřenost vůči zkušenosti* nejslabším prediktorem SWB.

U zjištění, že nejsilnějším pozitivním korelátem životní spokojenosti byla dimenze *Svědomitost*, se autoři meta-analýzy pozastavují jako nad zajímavým zjištěním a zamýšlejí se nad vhodným vysvětlením. Ačkoliv vztahy a rysy svázané s vytvářením kvalitních mezilidských vztahů činí lidi šťastnými, zvyšuje kvalitu života také angažovanost v aktivitách zaměřených na dosahování cílů a vyjadřování kontroly nad sebou samým a svým okolím. Práce a zaměstnání tak mohou sloužit kromě finančního zabezpečení také k podpoře vlastní identity, k vytváření sítě sociální opory a dokonce podporují cílevědomost (Myers & Diener, 1995). Svědomití lidé si také stanovují vyšší cíle a mají tendenci k dosažení větších úspěchů v pracovní oblasti (Hurtz & Donovan, 2000).

V závěru studie DeNeve & Cooper (1998) shrnují, že ačkoliv osobnost hraje důležitou roli v posuzování SWB, není jedinou významnou proměnnou a zcela jistě nemůže plně vysvětlit SWB. Osobnost je převážně silným prediktorem, pokud se zaměříme na dlouhodobou úroveň afektivity. Avšak i podmínky prostředí mohou být příčinou přetrvávajících změn v SWB (Diener, 1996).

Judge, Heller & Mount (2002) v meta-analýze zaměřené na souvislosti mezi rysy pětifaktorového modelu osobnosti a celkovou pracovní spokojeností porovnali mimo jiné validitu rysů *Big Five* pro celkovou pracovní spokojenost a pro spokojenost životní. S odkazem na Spectoru (in Judge, Heller & Mount, 2002), který dokazuje zřetelnou spojitost mezi pracovní a životní spokojeností, porovnali pomocí Pearsonova korelačního koeficientu zjištění DeNeve a Coopera (1998) s výsledky své studie. Výsledky tohoto srovnání ($r = 0,94$) jasně dokazují, že kognitivní, afektivní a behaviorální faktory, které vedou ke vztahu osobnost-pracovní spokojenost, jsou podobné těm, jež určují vztah mezi osobností a životní spokojeností.

Graf. č. 1: Srovnání validity osobnostních rysů *Big Five* pro pracovní a životní spokojenost



Převzato a upraveno podle Judge, Heller & Mount, 2002 (čísla v grafu udávají hodnotu korelačního koeficientu)

Také v našich podmínkách byly studovány souvislosti mezi osobnostními rysy a mírou SWB. Vztahem osobnostních charakteristik pětifaktorového modelu osobnosti a osobní pohody se zabývala např. studie Hřebíčkové, Blatného a

Jelínka (2010). Srovnávány byly dvě věkově odlišné skupiny respondentů – vysokoškoláci a dospělí ve věku 40 – 83 let. Hlavním cílem studie bylo zjistit, které osobnostní charakteristiky predikují osobní pohodu. V korelační analýze byly zaznamenány statisticky průkazné korelace všech osobnostních charakteristik pětifaktorového modelu osobnosti se Škálou životní spokojenosti (SWLS, Diener et al., 1985; česká adaptace Blatný et al., 2004) s výjimkou *Otevřenosti vůči zkušenosti*. V obou souborech byl nejsilnějším prediktorem osobní pohody *Neuroticismus*. Podle výsledků krokové regresní analýzy se na predikci subjektivní pohody podílel u dospělých a u vysokoškoláků různý počet osobnostních rysů. V souboru dospělých se jednalo o *neuroticismus* a *extraverzi*. U vysokoškoláků se na predikci osobní spokojenosti podílely čtyři osobnostní vlastnosti, v pořadí *neuroticismus*, *svědomitost*, *extraverze*, *přívětivost*. Uvedená zjištění naznačují, že osobnostní vlastnosti determinují osobní pohodu v mladším věku výrazněji, než u starších jedinců. Vysokou stabilitu v čase si udržují biologicky založené rysy – *neuroticismus* a *extraverze*. Autoři studie se domnívají, že s přibývajícím věkem se posiluje ta část osobní pohody, která je založena na osobní zkušenosti, dominuje rozumové a globální hodnocení života. Uvedený trend ovšem doporučují ověřit longitudinálními výzkumy.

Dalším zajímavým zjištěním studie Hřebíčkové, Blatného a Jelínka (2010) byly rozdíly v predikci osobní pohody v souvislosti s pohlavím u respondentů v obou sledovaných skupinách. U vysokoškolaček predikovaly osobní pohodu ve stejném pořadí výše uvedené čtyři osobnostní vlastnosti, u vysokoškoláků chyběla jako prediktor *přívětivost*. Ve skupině dospělých mužů byl jediným prediktorem osobní pohody *neuroticismus*, zatímco u dospělých žen byly nejsilnějšími prediktory *extraverze*, následovaná *svědomitostí* a *přívětivostí*. *Neuroticismus* se u dospělých žen na predikci osobní pohody nepodílel vůbec.

Z novějších zahraničních výzkumů věnovaných vztahu rysů osobnosti a subjektivní pohody zmíníme studii portugalského autorského kolektivu (Albuquerque et al., 2012), jejíž výsledky potvrzují statisticky významné korelace mezi třemi osobnostními dimenzemi (*Neuroticismus*, *Extraverze* a *Svědomitost*) jako celku i jejich jednotlivými subškálami a složkami subjektivní pohody (pozitivní afektivita, negativní afektivita a životní spokojenost), s výjimkou vztahu mezi *impulzivitou* a životní spokojeností a *aktivitou* a *usilováním o výkon* s negativní

afektivitou. Autoři potvrzují zjištění předcházejících výzkumů a doplňují, že významnost vlivu jednotlivých subškál osobnostních dimenzí na všechny komponenty subjektivní pohody se liší.

Za nejvýznamnější ve vztahu k životní spokojenosti se ve výzkumném vzorku 398 portugalských učitelů základních škol ukázaly osobnostní dimenze v pořadí *Neuroticismus*, *Extraverze* a *Svědomitost*, přičemž jednotlivé subškály dimenze *Svědomitost* predikovaly životní spokojenost téměř stejnou měrou jako subškály *Extraverze*.

6 METODOLOGICKÝ RÁMEC PRÁCE

6.1 Zkoumaná problematika, cíle práce a hypotézy

V předcházejících kapitolách jsme podaly přehled vybraných poznatků týkajících se současného stavu českého školství a probíhajících i plánovaných změn v tomto resortu, v jejichž kontextu hodnotí svou životní spokojenost náš výzkumný soubor českých učitelů základních a středních škol.

V rámci teoretické přípravy výzkumu jsme vymezily základní pojmy vztahující se k tématu práce – osobnost, osobnost učitele a životní spokojenost, včetně faktorů, které ji sytí. Shromáždily a uspořádaly jsme dostupné teoretické podklady a výzkumy, které se týkají problematiky životní spokojenosti učitelů a osobnostních charakteristik učitelů a jejich vzájemných vztahů.

Obecným cílem naší práce bylo zjistit, zda existují osobnostní rozdíly mezi učiteli, kteří svou životní spokojenost hodnotí jako výrazně nízkou, a těmi, jež jsou dle vlastního hodnocení se svým životem výrazně spokojeni.

Vytyčily jsme si několik dílčích cílů:

1. Popsat výzkumný soubor profesní skupiny českých učitelů základních a středních škol z hlediska jejich celkové životní spokojenosti a na základě získaných dat rozdělit výzkumný soubor na dva podsoubory – výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů.
2. Popsat sledované podsoubory z hlediska jejich osobnostních charakteristik a zjištěná data porovnat s normou.
3. Zjistit rozdíly v osobnostních charakteristikách podsouborů výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů našeho výzkumného souboru.
4. Nalézt případné souvislosti mezi vybranými sociodemografickými charakteristikami, životní spokojeností a osobnostními rysy výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů výzkumného souboru.

Na základě zjištění vyplývajících z dostupných výzkumů se lze domnívat, že subjektivní pohoda, jejíž kognitivní složkou je také životní spokojenost, je

nejvýznamněji ovlivňována osobnostními dimenzemi *Neuroticismus*, *Extraverze* a *Svědomitost* (DeNeve & Cooper, 1998). Svědomitost se jevila dokonce jako nejsilnější pozitivní korelát životní spokojenosti. K podobným závěrům docházejí v našem prostředí Hřebíčková, Blatný a Jelínek (2010), kteří zaznamenávají *neuroticismus* jako nejsilnější prediktor osobní pohody u dospělých i u vysokoškoláků. Výzkumný soubor učitelů portugalských základních škol opět tato zjištění potvrzuje (Albuquerque et al., 2012). Domníváme se tedy, že ani vzorek učitelů základních a středních škol české populace nebude výjimkou a na tomto předpokladu stanovujeme první tři hypotézy (H1, H2 a H3) našeho výzkumu, které se týkají srovnání míry osobnostních rysů *neuroticismu*, *extraverze* a *svědomitosti* ve dvou sledovaných podsouborech učitelů. Předpokládáme, že výrazně životně spokojení a nespokojení učitelé budou v těchto třech osobnostních dimenzích skórovat odlišně. Konkrétně tak, že výrazně nespokojení učitelé budou vykazovat vyšší míru *neuroticismu* ve srovnání s učiteli výrazně spokojenými, a že v osobnostních dimenzích *Extraverze* a *Svědomitost* budou naopak výše skórovat učitelé se svým životem výrazně spokojení.

Menší významnost ve smyslu prediktoru životní spokojenosti je připisována *Přívětivosti*, i když studie DeNeve a Coopera (1998) ukázala, že *Přívětivost* byla např. stejně významným prediktorem pozitivní afektivity jako *Extraverze*. Myers & Diener (1995) taktéž poukazují na skutečnost, že šťastnými činí jedince také prožívání kvalitních a intenzivních vztahů. Vzhledem k tomu, že životní spokojenost je s kvalitou interpersonálních vztahů úzce svázána (viz např. dimenze *Přátelé, známí a příbuzní* v dotazníku DŽS), předpokládáme, že rovněž v osobnostní dimenzi *Přívětivost* budou výrazně spokojení učitelé ve srovnání s těmi výrazně nespokojenými skórovat signifikantně výše. Na tomto předpokladu je postavena naše čtvrtá hypotéza, H4.

Za nejméně významný prediktor životní spokojenosti je označována *Otevřenost vůči zkušenosti*, což patrně souvisí s dosud nepříliš jasně specifikovaným obsahem této osobnostní dimenze *Big Five* (DeNeve a Cooper, 1998). V souladu se zjištěními ostatních autorů, jí tedy ani my nepřipisujeme výrazný vliv na rozdílné vnímání životní spokojenosti, resp. nespokojenosti ve sledovaných podsouborech učitelů. Předpokládáme, že průměrný skór

dosahovaný v této osobnostní dimenzi se mezi výrazně spokojenými a nespokojenými učiteli nebude statisticky významně lišit- H5.

Pro náš výzkumný soubor jsme stanovily následující hypotézy:

H1: Podsoubor výrazně nespokojených učitelů vykazuje statisticky vyšší míru *neuroticismu* než podsoubor výrazně spokojených učitelů.

H2: Podsoubor výrazně spokojených učitelů vykazuje statisticky významně vyšší míru *extraverze* než podsoubor výrazně nespokojených učitelů.

H3: Podsoubor výrazně spokojených učitelů vykazuje statisticky významně vyšší míru *svědomitosti* než podsoubor výrazně nespokojených učitelů.

H4: Podsoubor výrazně nespokojených učitelů vykazuje statisticky významně nižší míru *přívětivosti* než podsoubor výrazně spokojených učitelů.

H5: Míra *otevřenosti vůči zkušenosti* se mezi podsoubory výrazně nespokojených a výrazně spokojených učitelů statisticky významně neliší.

6.2 Charakteristika zkoumané populace a popis vzorku

6.2.1 Demografické charakteristiky českých a zahraničních učitelů

Mezi základní demografické charakteristiky učitelů patří zejména věk a struktura učitelské populace dle pohlaví.

Dle statistických údajů zveřejněných na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2012a) pracuje v České republice ve školním roce 2012/2013 celkem **57 669 učitelů základních škol** (v celkem **4 095** školách zřizovaných MŠMT, obcí, krajem, jiným resortem, soukromníkem nebo církví). Z tohoto počtu je **48 581 žen**, což představuje **84%** žen z celkového počtu učitelů ZŠ. Na středních školách (celkem **1 347** škol všech forem vzdělávání =

denní + ostatní, zřizovaných stejnými zřizovateli jako výše uvedené ZŠ) pracuje v aktuálním školním roce celkem **41 789 středoškolských učitelů**, z toho **24 946 žen (60%)**.

Statistické údaje o genderové problematice zaměstnanců ve školství vycházejí z dat sbíraných v rámci Informačního systému o platech (ISP) Ministerstvem financí. Povinnost předávat data do ISP se vztahuje na školy a školská zařízení regionálních školství (zřizovatel MŠMT, obec, kraj) zařazená do školského rejstříku odměňující zaměstnance na základě § 109 odst. 3 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů). Dle těchto údajů (MŠMT, 2012b) byly **podíly mužů** z počtu zaměstnanců regionálního školství v roce 2011 následující: z **celkového** počtu zaměstnanců – **18,5%**, z počtu učitelů **základních škol** – **15,1%**, z počtu učitelů **středních škol**, včetně **VOŠ a konzervatoří** – **35,8%**, z počtu učitelů **škol určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami** – **18,7%**, z počtu učitelů **odborného výcviku** **66,5%**.

Věkovou strukturu populace českých učitelů v regionálním školství vyjadřuje následující tabulka:

Tab. č. 1: Věková struktura populace českých učitelů v regionálním školství (2011)

	do 25 let	26-35 let	36-45 let	46-55 let	56-65 let	66 let a více
Celkem	2,8%	17,9%	26,9%	36,0%	15,5%	0,9%
Ženy	3,1%	16,7%	28,3%	37,9%	13,3%	0,7%
Muži	1,6%	22,4%	21,7%	28,7%	23,6%	1,9%

Dle údajů *Education at a Glance: OECD Indicators* (2012) bylo ve 21 zemích Evropské unie následující **zastoupení žen**: **primární školství** – **86,2%**, **nižší sekundární úroveň** – **69,5%** a **vyšší sekundární úroveň** – **59,4%**.

Stejně tak nenacházíme výraznější rozdíly ve věkovém složení populace českých učitelů a učitelů zemí EU, kde učitelé **mladší 30 let** jsou zastoupeni **13,1%**, učitelé ve věku **30-39 let** – **27,4%**, učitelé ve věku **40-49 let** – **29,3%**, učitelé ve věku **50-59 let** – **25,7%** a učitelé **starší 60 let** – **4,2%**.

Dnes, stejně jako před deseti lety, jak ve své práci o poznatcích učitelské profese uváděl Průcha (2002), ukazují data získaná z mezinárodních srovnávání, že stav populace českých učitelů se nijak výrazně neliší od dlouhodobých trendů

ve většině zemí OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) – tj. zvyšující se podíl učitelů vyšších věkových kategorií a vysoká úroveň feminizace v této profesní skupině.

6.2.2 Popis zkoumaného souboru

Kompletní sada dotazníků pro náš výzkum (tzn. ve všech složkách započítávaných do celkové životní spokojenosti vyplněný Dotazník životní spokojenosti a kompletně vyplněný NEO pětifaktorový osobnostní inventář) byla získána od celkového počtu **322 učitelů** středních a základních škol z celé České republiky.

Pro potřeby výzkumu byl celý soubor respondentů rozdělen do dvou podsouborů, na které se soustředil náš výzkumný zájem. Toto rozdělení na podsoubory v průměru **výrazně spokojených** a **výrazně nespokojených** učitelů proběhlo na základě vyhodnocení **celkové sumy životní spokojenosti** Dotazníku životní spokojenosti. Získané hrubé skóry celkové životní spokojenosti byly převedeny na standardní skóry - staniny a ty byly následně srovnány s normou. Za oblast normy jsou považovány staninové hodnoty 4-6, tzn., že podsoubor v průměru **výrazně spokojených učitelů** tvoří jednotlivci s celkovou životní spokojeností spadající do **staninového intervalu 7-9**, zatímco podsoubor v průměru **výrazně nespokojených učitelů** je tvořen jednotlivci s celkovou životní spokojeností spadající do **staninového intervalu 1-3**.

Celkový počet 322 učitelů základních a středních škol našeho výzkumného souboru se dle výše zmíněného postupu rozdělil na podsoubor **49 výrazně spokojených učitelů** a podsoubor **91 výrazně nespokojených učitelů**.

Základní charakteristiky celého zkoumaného souboru učitelů, včetně obou podsouborů, jsou pro přehlednost uvedeny v následující tabulce:

Tab. č. 2: Základní charakteristiky zkoumaného souboru učitelů (N=322)

		Celý soubor (N=322)	Výrazně spokojení učitelé (N=49)	Výrazně nespokojení učitelé (N=91)
Podíl žen – počet / % z <i>celého souboru žen</i>		249	37 / 15	70 / 28
Podíl mužů – počet / % z <i>celého souboru mužů</i>		73	12 / 16	21 / 29
Věk – průměrný (<i>min/max</i>)		44,8 (24/76)	42,9 (26/62)	44,4 (25/63)
Typ školy				
ZŠ – pouze 1. stupeň	N=177	10	2	2
ZŠ 1. a 2. stupeň		161	18	45
ZŠ praktické - speciální		6	1	1
SOU – střední odborné učiliště	N=145	6	1	1
SŠ – odborná		66	11	24
SŠ – gymnázium		73	16	18
Průměrná délka pedagogické praxe (<i>min/max</i>)		19 (1/45)	17 (1/42)	19 (1/39)

6.3 Užití výzkumné metody

Pro získání dat byly použity dva dotazníky. Pro zjištění míry životní spokojenosti jsme použili českou verzi **Dotazníku životní spokojenosti** (DŽS) autorů Fahrenberga, Myrteka, Schumachera a Brählera, který slouží k zachycení individuálního obrazu celkové životní spokojenosti člověka (Fahrenberg et al., 2001).

Údaje o úrovni pěti obecných dimenzí osobnosti (*Neuroticismus, Extraverze, Otevřenost vůči zkušenosti, Přívětivost, Svědomitost*) jsme získali pomocí českého překladu (Hřebíčková, Urbánek, 2001) **NEO pětifaktorového osobnostního inventáře** (NEO-FFI).

6.3.1 Dotazník životní spokojenosti (DŽS)

Českou verzi DŽS v překladu a úpravě K. Rodné a T. Rodného vydalo Testcentrum, Praha 2001. Dotazník byl standardizován v Německu na vzorku 2870 osob a je založen na hodnocení deseti dimenzí života (*Zdraví, Práce a zaměstnání, Finanční situace, Volný čas, Manželství a partnerství, Vztah k vlastním dětem, Vlastní osoba, Sexualita, Přátelé, známí a příbuzní, Bydlení*).

Ke každé dimenzi se respondent vyjadřuje na sedmibodové stupnici od 1 „velmi nespokojen/a“ do 7 „velmi spokojen/a“. Celková hodnota životní spokojenosti (SUM) se získá sečtením hrubých skóre sedmi škálových hodnot pro jednotlivé dimenze, přičemž do celkové hodnoty se zahrnují dimenze: *Zdraví* (ZDR), *Finanční situace* (FIN), *Volný čas* (VLC), *Vlastní osoba* (VLO), *Sexualita* (SEX) a *Přátelé, známí a příbuzní* (PZP). U dimenzí *Práce a zaměstnání* (PAZ), *Manželství a partnerství* (MAN) a *Vztah k vlastním dětem* (DET) chybí data tak často, že se do hodnoty celkové životní spokojenosti nezahrnují.

Získané hrubé skóre se pro srovnání s normami převádějí na staniny, což jsou standardní skóre, odpovídající empirickému rozložení, které jsou pro praktické účely postačující.

V jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS se hodnotí:

Zdraví (ZDR) – míra spokojenosti s celkovým zdravotním stavem, s duševní a tělesnou kondicí, s fyzickou výkonností a odolností proti nemocem, včetně bolesti a frekvence nemocí.

Práce a zaměstnání (PAZ) – míra spokojenosti s pozicí v zaměstnání, s úspěchy a možnostmi postupu, jistota profesionální budoucnosti, atmosféra na pracovišti, míra pracovních povinností a zátěže a pestrost v zaměstnání.

Finanční situace (FIN) - míra spokojenosti s výší příjmu, výší majetku, životním standardem, hmotným zajištěním existence a možností výdělku v budoucnosti, finančními možnostmi rodiny a očekávaným finančním zajištěním ve stáří.

Volný čas (VLC) - míra spokojenosti s délkou a kvalitou odpočinku každoroční dovolené, množstvím a kvalitou odpočinku, který přináší volný čas po práci a o víkendech, s množstvím času, který je k dispozici pro koníčky a blízké osoby, a s celkovou pestrostí volného času.

Manželství a partnerství (MAN) - míra spokojenosti s požadavky kladenými manželstvím/partnerstvím, se společnými aktivitami, upřímností a otevřeností partnera, s pochopením a ochotou pomáhat, s něžností a náklonností a s poskytovaným bezpečím.

Vztah k vlastním dětem (DET) - míra spokojenosti s tím, jak s dětmi respondent vzájemně vychází, s radostí z dětí, s úspěchy dětí ve škole a v zaměstnání, s námahou a výdaji, které děti stály, s vlivem na děti, se společnými aktivitami a uznáním, které se respondentovi od dětí dostává.

Vlastní osoba (VLO) - míra spokojenosti s vlastními schopnostmi a dovednostmi, se způsobem dosavadního života, s vnějším vzhledem, sebevědomím a sebejistotou, s charakterem (povahou), s vitalitou a vycházením s ostatními lidmi.

Sexualita (SEX) - míra spokojenosti s fyzickou atraktivitou, sexuální výkonností, četností sexuálních kontaktů a četností tělesných kontaktů, s vlastními sexuálními reakcemi, s možností otevřeně hovořit o sexualitě a se sexuální harmonií s partnerem.

Přátelé, známí a příbuzní (PZP) - míra spokojenosti s okruhem přátel a známých, s kontakty s příbuznými a sousedy, s pomocí a podporou od přátel a známých, s veřejnými a spolkovými aktivitami, se společenskou angažovaností a četností styku s ostatními lidmi.

Bydlení (BYD) - míra spokojenosti s velikostí, stavem a polohou bytu, s výdaji za byt, s dosažitelností dopravních prostředků, s případnou hlukovou zátěží a se standardem bytu.

6.3.2 NEO pětifaktorový osobnostní inventář (NEO-FFI)

Česká verze NEO pětifaktorového osobnostního inventáře (NEO-FFI-60 položek) byla ověřována na skupině 1000 respondentů. Hřebíčková a Urbánek (2001) ověřili psychometrické charakteristiky metody, vytvořili normy pro muže a ženy dvou věkových skupin (15-21 let a 22-75 let), včetně norem pro celý soubor a publikovali manuál. Metodu považují za vhodnou pro rychlou orientační diagnostiku pěti obecných dimenzí osobnosti s využitím ve výzkumu, klinické, poradenské (výběr povolání, školní úspěšnost) a pracovní psychologii (výběr pracovníků).

Inventář obsahuje 60 výpovědí, kterými by respondenti mohli popsat sami sebe. Na škále 0 – *výpověď Vás vůbec nevystihuje* až 4 – *výpověď Vás úplně vystihuje*, respondenti posuzují výstižnost tvrzení vzhledem ke své osobě. Metoda není časově náročná, předpokládá se, že k vyplnění inventáře je třeba přibližně 10-15 minut, za předpokladu, že respondent dobře ovládá češtinu a umí zacházet s obsáhlejším tištěným materiálem. Adekvátní výsledky lze očekávat v případě, že jsou respondenti motivováni pravdivě odpovídat na otázky.

Inventář zjišťuje individuální rozdíly v následujících pěti škálách:

Neuroticismus (N) – škála zjišťuje individuální rozdíly v emocionální stabilitě a emocionální labilitě. Termín neuroticismus zde není chápán jako psychiatrická kategorie nebo diagnóza. Škála zjišťuje, jak jedinec prožívá negativní emoce, např. strach, sklíčenost, rozpaky. Emocionálně nestabilní jedinci v této škále častěji uvádějí negativní prožitky a obtíže při jejich překonávání. Představy těchto jedinců často nekorespondují s realitou, následkem čehož mají omezenou možnost sebekontroly a činí jim potíže zvládat stresové situace. Je snadné přivést je do rozpaků, často se cítí zahanbeni, nervózní, nejistí, úzkostní. Strach, obavy a smutek prožívají velmi intenzivně.

Extraverze (E) – extraverti, jedinci dosahující vysokého skóru v této škále, jsou popisováni jako společenější – mají rádi druhé lidi, rádi jsou součástí skupin a různých shromáždění, mají rádi vzrušení a udržují si veselou mysl. Introverze je v pojetí tohoto osobnostního inventáře nahlížena spíše jako nepřítomnost extraverze, než jako její protiklad. Z tohoto úhlu pohledu nemusí introverti nutně trpět sociální fobií, pouze jsou zdrženlivější a raději si přejí vyhýbat se velké společnosti či zůstat o samotě. Jsou spíše nezávislí a samostatní než poslušní a povolní, jsou spíše vyrovnaní než nejistí a flegmatictí. Nelze je tedy hodnotit jako nešťastné nebo pesimistické, i když nepřekypují živostí a čilostí jako extraverti.

Otevřenost vůči zkušenosti (O) – tato obecná dimenze osobnosti je méně známá než předcházející dvě. Škála postihuje zájmy a míru zaujetí pro nové zkušenosti, dojmy a prožitky. Jedinci dosahující vysokého skóru v této dimenzi se často chovají nekonvenčně, zkoušejí nové způsoby jednání, upřednostňují změny. Vykazují tendence kriticky přeformulovat platné normy, přebírat nové sociální, etické a politické hodnoty. Mají bohatou fantazii, jsou zvědaví a vnímavější k prožitkům pozitivních i negativních emocí. Naproti tomu jedinci uzavření, kteří

dosahují v této dimenzi nízkého skóru, chovají se spíše konvenčně, zastávají konzervativní postoje. Dávají přednost známému a osvědčenému a jejich emoční reakce jsou často utlumeny.

Přívětivost (P) - charakterizuje stejně jako *Extraverze* interpersonální chování. Pozitivní pól této dimenze tvoří sociálně žádoucí charakteristiky, z nichž nejvýraznější je altruismus. Osoby dosahující vysokého skóru v této škále projevují druhým přízeň, jsou k nim laskaví a vlídní, mají pro ně pochopení a porozumění. Jsou vždy ochotni pomáhat a jsou přesvědčení, že druzí zase vždy pomohou jim, mají sklon lidem důvěřovat a dávají přednost spolupráci. Osoby s nízkým skórem v dimenzi *Přívětivost* naopak spíše soutěží, než spolupracují. Charakterizuje je spíše nepřátelství, egocentrismus a tendence ke znevažování cizích záměrů. Autoři manuálu nicméně zdůrazňují, že schopnost bojovat za své zájmy je v mnohých situacích velmi potřebná a jistá skepse vůči názorům druhých přispívá k úspěšnému řešení problému (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Svědomitost (S) – podstatou dimenze *Svědomitost* je druh sebekontroly, která se vztahuje k aktivnímu procesu plánování, organizování a realizace úkolů. Charakteristiky popisující tuto dimenzi mají úzký vztah ke studijním a pracovním výkonům. Zatímco osoby s nízkým skóre v této dimenzi naplňují své cíle pouze s malým či minimálním zaujetím, vysoce skórující jedinci vykazují sociálně žádoucí charakteristiky – cílevědomost, citlivost, pilnost, vytrvalost, systematickosti, pevnou vůli, disciplinovanost, spolehlivost, přesnost a pořádkomilovnost. Opět je ale třeba upozornit na fakt, že existuje i negativní stránka těchto vlastností, která se může projevit jako pedantičnost a workoholické chování.

6.4 Organizace a průběh šetření

Sběr dat se uskutečnil v období let 2010 – 2012 v rámci projektu s pracovním názvem „*Učitel*“, který probíhá na katedře psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Tento projekt se zabývá různými charakteristikami učitelů, kromě osobnostních rysů a životní spokojenosti učitelů základních a středních škol, zkoumá také vyučovací styly a pracovní orientaci učitelů – kariérové kotvy. Respondentům byl tedy předkládán soubor dotazníků. Obsahoval i úvodní část, ve které byla zjišťována demografická data (pohlaví, věk) a informace vztahující se

ke školní praxi respondentů - typ školy, velikost učitelského sboru, vedení školy, aktuálně či v minulosti zastávané funkce, učitelská praxe apod.).

Zkoumaný soubor byl sestaven na základě příležitostného výběru. Na distribuci a následném sběru baterie dotazníků se podíleli vybraní studenti psychologie UP v Olomouci (včetně autorky práce), kteří oslovovali své známé, navštěvovali své bývalé kmenové základní a střední školy v místech svého bydliště či působiště v rámci celé České republiky. Ochota účastnit se výzkumu byla různá. Nejčastějším důvodem odmítnutí bylo velké množství požadavků na účast ve výzkumech různého zaměření či nedostatek času.

Ne všechny vrácené dotazníky bylo možno zařadit do zpracování všech oblastí projektu. Někteří respondenti vyplnili pouze některé dotazníky, část některých dotazníků zůstala nevyplněna. Za zmínku stojí fakt, že zřejmě největší problém měli učitelé s vyplněním dimenze *Sexualita* (v Dotazníku životní spokojenosti), kterou dle slovních či připojených písemných komentářů, považovali za poněkud intimní. Tyto konkrétní dotazníky musely být ze zpracování výsledků vyřazeny, protože hrubé skóry z dané dimenze se započítávají do celkové životní spokojenosti.

Celkem bylo sesbíráno 403 souborů dotazníků. Konečné podklady pro výzkum osobnostních rozdílů výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů byly shromážděny od 322 respondentů.

Respondenti se výzkumu zúčastnili dobrovolně. Administrace dotazníků proběhla individuálně, formou tužka-papír. Před samotným vyplňováním dotazníků byli respondenti požádáni o jejich vyplnění dle přiložených instrukcí a o co největší upřímnost a pravdivost. Zdůrazněna byla anonymita výzkumu. Důvěrnost informací byla zajištěna přiloženou obálkou, do které byla vyplněná baterie dotazníků vložena a obálka byla po vložení dotazníků zalepena.

6.5 Statistické metody analýzy dat

Ke statistickému vyhodnocení získaných dat bylo použito **Studentova t-testu** pro srovnání výsledků dosažených průměrných skóre v osobnostních dimenzích NEO-FFI jednotlivými podsoubory výzkumného souboru s populační normou a pro porovnání rozdílů v průměrných hodnotách jednotlivých osobnostních charakteristik podsouborů výrazně spokojených a nespokojených učitelů.

Pro určení souvislostí mezi vybranými sociodemografickými charakteristikami, životní spokojeností a osobnostními rysy výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů výzkumného souboru byl vzhledem k povaze dat použit **Pearsonův korelační koeficient**.

Výpočty byly zpracovány v programu STATISTICA 10 CZ.

7 VÝSLEDKY PRÁCE

7.1 Profil zkoumaného souboru z hlediska životní spokojenosti

Soubor učitelů základních a středních škol (N=322) byl pro potřeby našeho výzkumu rozdělen na základě staninových hodnot (tzn. srovnání s normou) celkové sumy životní spokojenosti (DŽS) na dva výzkumné podsoubory – **výrazně nespokojené** (N=91) a **výrazně spokojené** (N=49) učitele.

7.1.1 Profil životní spokojenosti celého výzkumného souboru

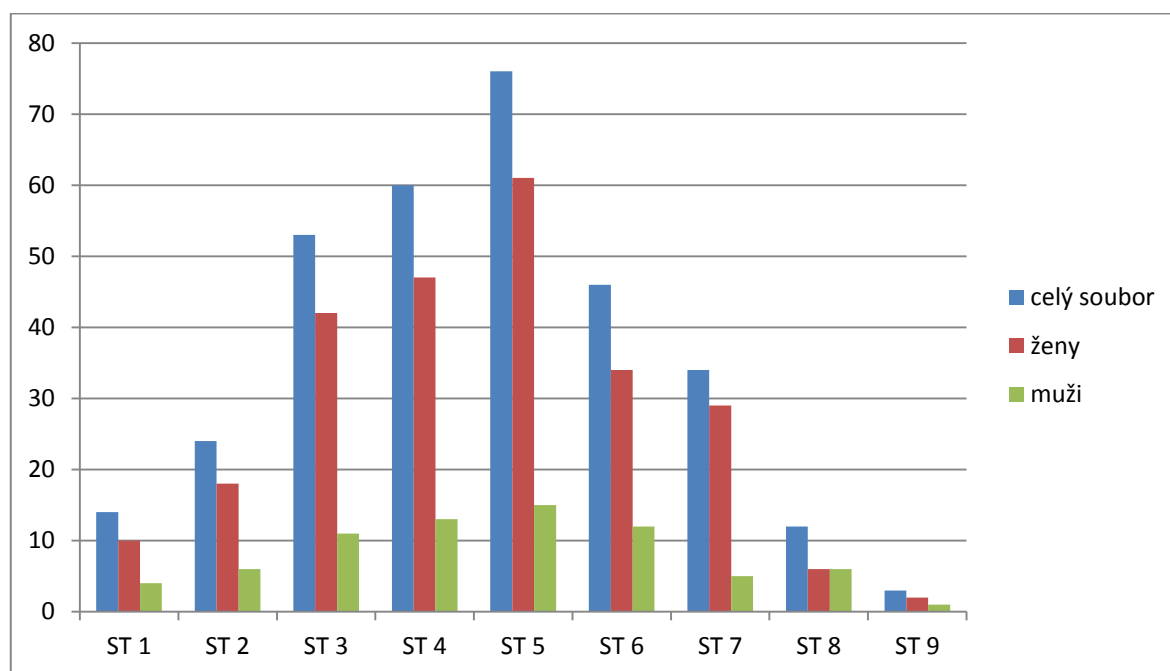
Z následující tabulky je zřejmé, že z celého souboru učitelů (N=322) bylo **182 učitelů**, tj. 57%, z toho 142 žen a 40 mužů, v průměru se svým životem spokojeno tak, jak odpovídá normě DŽS. Výrazně nižší průměrné hodnoty celkové spokojenosti se svým životem vykazalo celkem **91 učitelů**, tj. 28% (70 žen a 21 mužů), zatímco výrazně spokojeno bylo v průměru celkem **49 učitelů**, tj. 15% (37 žen a 12 mužů).

Tab. č. 3: Zjištěné absolutní četnosti celkové životní spokojenosti vyjádřené pomocí staninů pro celý výzkumný soubor učitelů základních a středních škol (N=322)

Staniny	Celý soubor (N=322)		Ženy (N=249)		Muži (N=73)	
ST 1	14	91	10	70	4	21
ST 2	24		18		6	
ST 3	53		42		11	
ST 4	60	182	47	142	13	40
ST 5	76		61		15	
ST 6	46		34		12	
ST 7	34	49	29	37	5	12
ST 8	12		6		6	
ST 9	3		2		1	

Grafické vyjádření profilu celého výzkumného souboru (N=322) z hlediska rozložení staninových hodnot v dimenzi *Celková životní spokojenost* DŽS je zobrazeno v grafu č. 2 :

Graf. č. 2: Rozložení staninů v dimenzi *Celková životní spokojenost* DŽS ve zkoumaném souboru učitelů základních a středních škol (N=322)



7.1.2 Profil životní spokojenosti výrazně spokojených učitelů z hlediska jednotlivých dimenzí DŽS

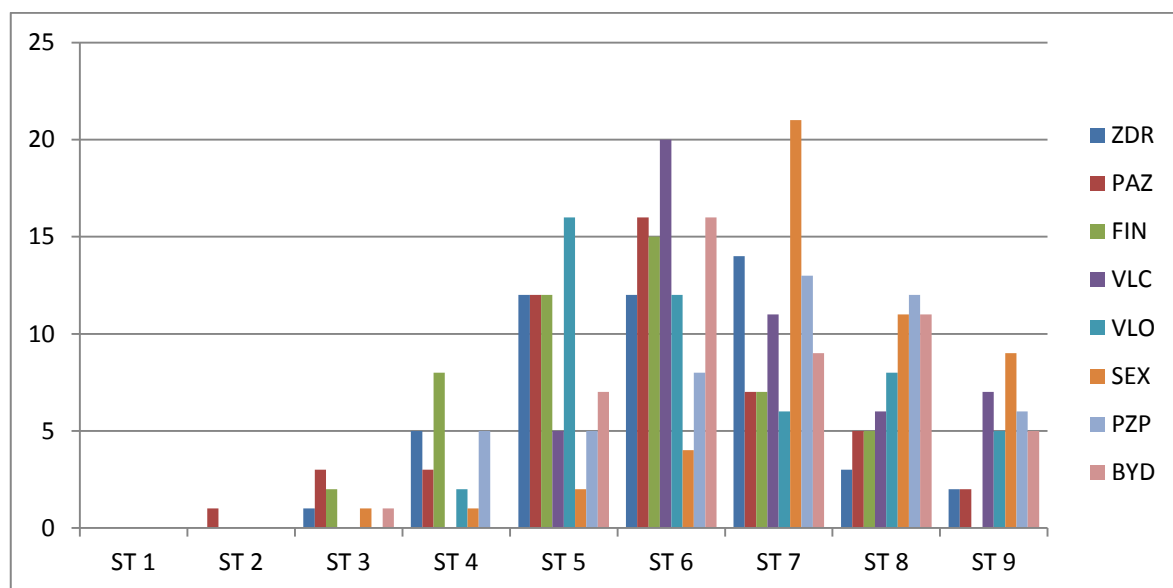
Výrazně spokojených učitelů bylo v našem výzkumném souboru celkem **49**. Tito učitelé, jak je zřejmé z podrobnější, níže uvedené tabulky a grafického vyjádření, skórovali ve všech dimenzích DŽS tak, že převedením hrubých skóre na standardní skóre – staniny, se dostali buď na úroveň populační normy, nebo výše.

Tab. č. 4: Zjištěné absolutní četnosti v jednotlivých dimenzích DŽS a rozložení staninů v podsouboru výrazně spokojených učitelů základních a středních škol (N=49)

DIMENZE DŽS	ZDR	PAZ	FIN	VLC	VLO	SEX	PZP	BYD
STANINY								
ST 1	0	0	0	0	0	0	0	0
ST 2	0	1	0	0	0	0	0	0
ST 3	1	3	2	0	0	1	0	1
ST 4	5	3	8	0	2	1	5	0
ST 5	12	12	12	5	16	2	5	7
ST 6	12	16	15	20	12	4	8	16
ST 7	14	7	7	11	6	2	13	9
ST 8	3	5	5	6	8	11	12	11
ST 9	2	2	0	7	5	9	6	5

ZDR – Zdraví, **PAZ** – Práce a zaměstnání, **FIN** – Finanční situace, **VLC** – Volný čas, **VLO** – Vlastní osoba, **SEX** – Sexualita, **PZP** – Přátelé, známí a příbuzní, **BYD** – Bydlení, **SUM** – celková životní spokojenost

Graf. č. 3: Rozložení staninů v jednotlivých dimenzích DŽS v podsouboru výrazně spokojených učitelů základních a středních škol (N=49)



7.1.3 Profil životní spokojenosti výrazně nespokojených učitelů z hlediska jednotlivých dimenzí DŽS

Výrazně nespokojených učitelů bylo v našem výzkumném souboru celkem **91**. Jak je z následujícího podrobnějšího tabulkového i grafického přehledu

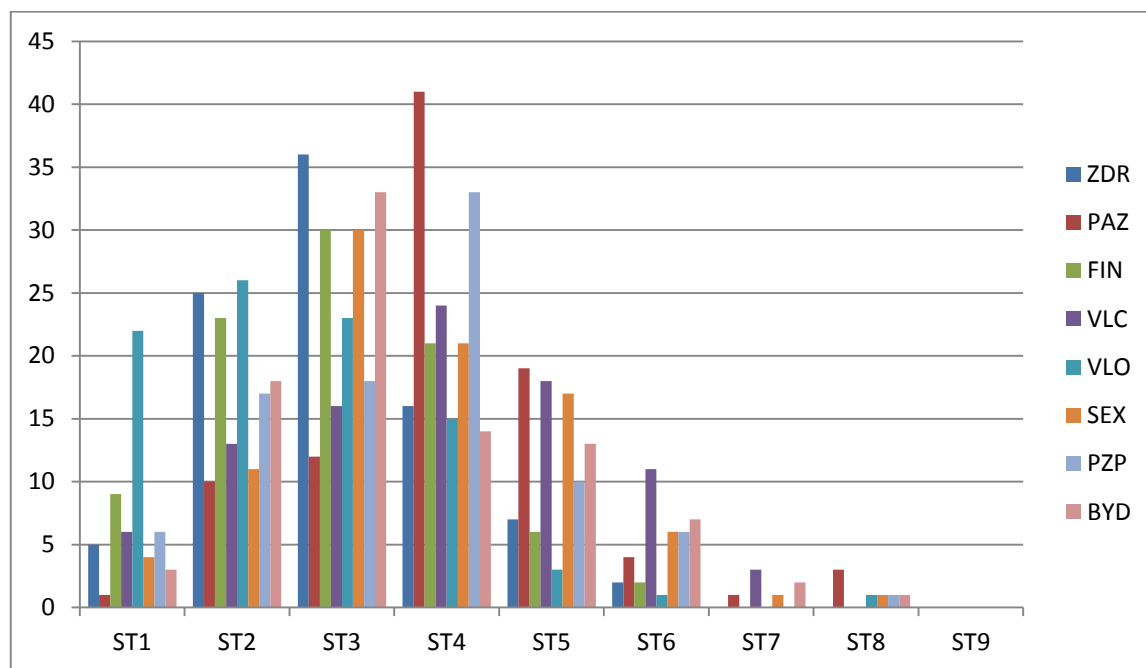
získaných dat patrné, standardní skóry těchto učitelů se z větší části nacházejí v oblasti normy, spíše při její spodní hranici a v oblasti pod normou (ST1-ST3):

Tab. č. 5: Zjištěné absolutní četnosti v jednotlivých dimenzích DŽS a rozložení staninů v podsouboru výrazně nespokojených učitelů základních a středních škol (N=91)

DIMENZE DŽS	ZDR	PAZ	FIN	VLC	VLO	SEX	PZP	BYD
STANINY								
ST 1	5	1	9	6	22	4	6	3
ST 2	25	10	23	13	26	11	17	18
ST 3	36	12	30	16	23	30	18	33
ST 4	16	41	21	24	15	21	33	14
ST 5	7	19	6	18	3	17	10	13
ST 6	2	4	2	11	1	6	6	7
ST 7	0	1	0	3	0	1	0	2
ST 8	0	3	0	0	1	1	1	1
ST 9	0	0	0	0	0	0	0	0

ZDR – Zdraví, **PAZ** – Práce a zaměstnání, **FIN** – Finanční situace, **VLC** – Volný čas, **VLO** – Vlastní osoba, **SEX** – Sexualita, **PZP** – Přátelé, známí a příbuzní, **BYD** – Bydlení, **SUM** – celková životní spokojenost

Graf. č. 4: Rozložení staninů v jednotlivých dimenzích DŽS v podsouboru výrazně nespokojených učitelů základních a středních škol (N=91)



7.2 Profil zkoumaného souboru z hlediska osobnostních charakteristik

Pro porovnání osobnostních charakteristik dvou sledovaných podsouborů – výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů jsme hrubé skóry získané v jednotlivých dimenzích osobnostního inventáře NEO-FFI převedly na standardní T-skóry (výsledky T-skórů v rozmezí 40-59 se považují za průměrné, reprezentují odpovědi podobné „normální populaci“):

7.2.1 Osobnostní charakteristiky výrazně spokojených učitelů

Výzkumný podsoubor **výrazně spokojených učitelů** (N=49) vykazoval v jednotlivých dimenzích NEO-FFI nejvyšší procentuální zastoupení v rozmezí T-skórů 40-59, což jsou hodnoty dosahované běžnou populací. V jednotlivých dimenzích výrazně spokojených učitelů již lze na první pohled zaznamenat procentuální posun – v dimenzi *Neuroticismus* ke spodní hranici, v ostatních dimenzích k vyšším rozmezím T-skórů. Relativní četnosti zjištěných hodnot T-skórů zobrazuje následující tabulka:

Tab. č. 6: Rozložení relativních četností zjištěných hodnot T-skórů v jednotlivých dimenzích NEO-FFI v podsouboru výrazně spokojených učitelů (N=49)

Podsoubor SPOK N=49	Relativní četnost zjištěných hodnot T-skórů				
	pod 30	31-39	40-59	60-69	70 a výše
NEUROTICISMUS	16%	39%	43%	2%	0%
EXTRAVERZE	0%	0%	67%	31%	2%
OTEVŘENOST VŮČI ZKUŠENOSTI	0%	0%	67%	31%	2%
PŘÍVĚTIVOST	0%	0%	69%	25%	6%
SVĚDOMITOST	0%	2%	35%	45%	18%

7.2.2 Osobnostní charakteristiky výrazně nespokojených učitelů

Výzkumný podsoubor **výrazně nespokojených učitelů** (N=91) vykazoval v jednotlivých dimenzích NEO-FFI nejvyšší procentuální zastoupení také v rozmezí T-skórů 40-59, které odpovídají normě. V jednotlivých dimenzích výrazně nespokojených učitelů však lze pozorovat opačný trend, než v podsouboru výrazně spokojených učitelů - procentuální posun v dimenzi *Neuroticismus* k vyšší hranici, v ostatních dimenzích k nižším rozmezím T-skórů.

Tab. č. 7: Rozložení relativních četností zjištěných hodnot T-skórů v jednotlivých dimenzích NEO-FFI v podsouboru výrazně nespokojených učitelů (N=91)

Podsoubor NESP N=91	Relativní četnost zjištěných hodnot T-skórů				
	pod 30	31-39	40-59	60-69	70 a výše
NEUROTICISMUS	0%	6%	79%	15%	0%
EXTRAVERZE	6%	22%	68%	3%	1%
OTEVŘENOST VŮČI ZKUŠENOSTI	2%	8%	82%	8%	0%
PŘÍVĚTIVOST	1%	6%	80%	10%	3%
SVĚDOMITOST	0%	3%	70%	21%	6%

7.3 Analýza zkoumaného souboru učitelů z hlediska životní spokojenosti

7.3.1 Srovnání životní spokojenosti celého zkoumaného souboru s životní spokojeností výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů

Pro srovnání průměru životní spokojenosti zkoumaného souboru v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS, včetně celkové životní spokojenosti, jsme použily dosažených hrubých skórů ve sledovaném souboru i jeho dvou podsouborech. Zjištěné průměrné hrubé skóry jsou uvedeny v následující tabulce:

Tab. č. 8: Zjištěné průměrné hrubé skóry pro jednotlivé dimenze dotazníku DŽS, včetně celkové životní spokojenosti pro celý zkoumaný soubor (N=322), pro podsoubor výrazně nespokojených (N=91) a výrazně spokojených (N=49) učitelů

Dimenze DŽS	Průměrná hodnota HS celý soubor N=322	Průměrná hodnota HS NESP N=91	Průměrná hodnota HS SPOK N=49
ZDR	35,69	29,67	42,00
PAZ	36,00	31,86	39,57
FIN	29,74	24,04	37,32
VLC	37,24	31,38	43,43
VLO	36,38	30,12	42,65
SEX	35,94	29,56	43,02
PZP	37,09	32,62	42,12
BYD	38,24	32,96	43,73
SUM	250,04	210,35	294,29

ZDR – Zdraví, **PAZ** – Práce a zaměstnání, **FIN** – Finanční situace, **VLC** – Volný čas, **VLO** – Vlastní osoba, **SEX** – Sexualita, **PZP** – Přátelé, známí a příbuzní, **BYD** – Bydlení, **SUM** – celková životní spokojenost, **HS** – hrubý skór, **NESP** – výrazně nespokojení učitelé, **SPOK** – výrazně spokojení učitelé

Zjištěné průměrné hrubé skóry naznačují, že rozdíly v životní spokojenosti v jednotlivých oblastech života reprezentovaných dimenzemi dotazníku DŽS mezi výrazně nespokojenými a výrazně spokojenými učiteli existují. Jejich statistickou významností jsme se následně zabývaly.

7.3.2 Porovnání míry prožívané životní spokojenosti v jednotlivých dimenzích DŽS mezi podsoubory výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů

Studentovým t-testem jsme srovnaly hrubé skóry dosažené v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS u obou sledovaných podsouborů - výrazně nespokojených (NESP) a výrazně spokojených (SPOK) učitelů. Zjistily jsme, že míra rozdílu ve vnímání spokojenosti v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS mezi sledovanými podsoubory je statisticky vysoce významná. To se týká všech dimenzí dotazníku DŽS, včetně celkové životní spokojenosti. Lze tedy konstatovat, že nízká míra životní spokojenosti výrazně nespokojených učitelů se týká každé oblasti jejich života (zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volného času,

vlastní osoby sexuality, přátel, známých a příbuzných, bydlení) v porovnání s vysokou životní spokojeností ve všech oblastech života jejich výrazně spokojených kolegů.

Tab. č. 9: Výsledky Studentova t-testu pro určení rozdílu ve vnímání spokojenosti v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS mezi podsouborem výrazně nespokojených (N=91) a výrazně spokojených (N=49) učitelů

	Průměr- NESP	Průměr- SPOK	t	sv	p	Počet plat	Počet plat	Sm. odch.	Sm. odch.	F-poměr	p
ZDR- HS	29,6703	42,0000	-12,8380	138	0,000000	91	49	6,13017	3,74166	2,684214	0,000290
PAZ- HS	31,8571	39,5714	-7,5562	138	0,000000	91	49	5,77268	5,74093	1,011089	0,985846
FIN- HS	24,0440	37,3265	-12,4953	138	0,000000	91	49	6,58097	4,71870	1,945067	0,012697
VLC- HS	31,3846	43,4286	-11,4755	138	0,000000	91	49	6,92783	3,29773	4,413322	0,000000
MAN- HS	31,7059	42,6531	-6,7634	132	0,000000	85	49	9,79896	7,47649	1,717766	0,043212
DET- HS	33,1084	41,1163	-3,8390	124	0,000196	83	43	10,53683	12,12869	1,324977	0,276809
VLO- HS	30,1209	42,6531	-15,5884	138	0,000000	91	49	5,23415	2,79547	3,505777	0,000006
SEX- HS	29,5604	43,0204	-13,6124	138	0,000000	91	49	6,14855	4,31803	2,027558	0,008253
PZP- HS	32,6154	42,1224	-11,7924	138	0,000000	91	49	4,95932	3,66079	1,835252	0,022520
BYD- HS	32,9560	43,7347	-12,0148	138	0,000000	91	49	5,68216	3,62730	2,453916	0,000917
SUM- HS	210,3516	294,2857	-28,7198	138	0,000000	91	49	19,00197	10,25102	3,436082	0,000009

ZDR – Zdraví, PAZ – Práce a zaměstnání, FIN – Finanční situace, VLC – Volný čas, MAN – Manželství a partnerství, DET – Vztah k vlastním dětem, VLO – Vlastní osoba, SEX – Sexualita, PZP – Přátelé, známí a příbuzní, BYD – Bydlení, SUM – celková životní spokojenost

V tabulce jsou uvedeny i oblasti života, které se do celkové životní spokojenosti nezapočítávají (práce a zaměstnání, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem), a to proto, že v těchto dimenzích DŽS tato data často chybí, což je vidět na neúplném počtu srovnávaných dat ve jmenovaných dimenzích i v našem případě. Nicméně i srovnání těchto oblastí života vykazuje v našem šetření významnou statistickou odlišnost.

Podrobnější analýzou (viz tabulky v příloze č. 4) nebyl v podsouborech výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů prokázán signifikantní rozdíl v rámci pohlaví. To znamená, že v obou našich výzkumných podsouborech jsou ženy i muži stejnou měrou se svými životy v průměru spokojeni nebo nespokojeni. Jinými slovy – pohlaví nemá na jejich spokojenost či nespokojenost

v jednotlivých oblastech života ani na jejich celkovou životní spokojenost statisticky významný vliv.

7.3.3 Korelace mezi celkovou životní spokojeností a věkem

V rámci analýzy životní spokojenosti našeho výzkumného souboru jsme zjišťovaly, zda v podsouborech výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů existuje statisticky významná souvislost mezi mírou celkové životní spokojenosti a věkem respondentů. Za tímto účelem jsme v jednotlivých podsouborech provedly korelace (pomocí Pearsonova korelačního koeficientu) mezi sumou životní spokojenosti a věkem. Výsledky, uvedené v tabulkách, ukazují, že souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností ani v jednom podsouboru učitelů našeho výzkumného vzorku nebyla prokázána. Celková životní spokojenost učitelů v našich sledovaných podsouborech tedy nesouvisí s věkem respondentů.

Tab. č. 10: Korelace – souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností (SUM) DŽS v podsouboru výrazně spokojených učitelů (N=49)

Proměnná	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < 0,05000$	
	N=49	
	věk	SUM-HS
Věk	1	0,0579
	$p=---$	$p=,693$
SUM-HS	0,0579	1
	$p=,693$	$p=---$

Tab. č. 11: Korelace – souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností (SUM) DŽS v podsouboru výrazně nespokojených učitelů (N=91)

Proměnná	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < 0,05000$	
	N=91	
	věk	SUM-HS
Věk	1	0,1368
	$p=---$	$p=,196$
SUM-HS	0,1368	1
	$p=,196$	$p=---$

7.4 Analýza zkoumaného souboru z hlediska osobnostních charakteristik

Pro srovnání výsledků dosažených průměrných skóre v osobnostních dimenzích NEO-FFI jednotlivými podsoubory výzkumného souboru s populační normou (referenční konstanta - pro celý soubor ve věku 22-75) jsme použily Studentova t-testu.

7.4.1 Srovnání osobnostních charakteristik výrazně spokojených učitelů výzkumného souboru s normou

Získaná data (viz tab. č. X) ukazují, že v dimenzi *Neuroticismus* je průměrná hodnota dosažených skóre statisticky významně nižší, než je tomu v případě normy. To znamená, že v našem podsouboru výrazně spokojených učitelů jsou jedinci v průměru emocionálně stabilnější – klidnější vyrovnanější, bezstarostnější a lépe se vyrovnávající se stresujícími situacemi, než je tomu v průměru v běžné populaci.

V dimenzi *Extraverze* je průměrná hodnota dosažených skóre statisticky významně vyšší, než je tomu v případě normy. Dokládá to, že v našem podsouboru výrazně spokojených učitelů jsou jedinci v průměru společenštější, sebejistější, aktivnější, energičtější a optimističtější, než je tomu v průměru v běžné populaci.

Tab. č. 12: Výsledky Studentova t-testu pro porovnání dosaženého průměrného skóru v jednotlivých dimenzích NEO-FFI v podsouboru výrazně spokojených učitelů (SPOK, N=49) s normou (pro celý soubor ve věku od 22-75 let)

	Průměr SPOK	Směrodatná odchylka	N	Směrodatná chyba	Referenční konstanta = norma	t	SV	p
NEUROTICISMUS HS	15,12245	7,258996	49	1,036999	20,53000	-5,21461	48	0,000004
EXTRAVERZE HS	37,00000	5,530220	49	0,790031	31,48000	6,987064	48	0,000000
SVĚDOMITOST HS	37,51020	6,889371	49	0,984196	32,54000	5,050015	48	0,000007
PŘÍVĚTIVOST HS	34,53061	34,53061	49	0,682072	33,39000	1,672274	48	0,100977
OTEVŘENOST VŮČI ZKUŠENOSTI HS	28,14286	6,390097	49	0,912871	27,67000	0,517989	48	0,606845

HS – hrubý skór, **SPOK** – výrazně spokojení učitelé

V dimenzi *Svědomitost* je průměrná hodnota dosažených skóre v porovnání s průměrnými hodnotami normy statisticky významně vyšší. Můžeme konstatovat, že výrazně spokojení učitelé výzkumného souboru se vnímají jako svědomitější – aktivnější v procesu plánování, organizování a realizace úkolů, než jak se v průměru v této dimenzi hodnotí běžná populace.

Průměrná hodnota dosažených skóre se v dimenzi *Přívětivost* signifikantně neliší od průměrných hodnot normy. Výrazně spokojení učitelé v našem souboru se tedy v interpersonálních vztazích chovají v průměru stejně přívětivě a vstřícně jako ostatní lidé.

Stejně jako v předcházejícím případě, ani v dimenzi *Otevřenost vůči zkušenosti* nebyl v průměrných hodnotách dosažených v této dimenzi výrazně spokojení učiteli našeho souboru prokázán statisticky významný rozdíl ve srovnání s populační normou. Výrazně spokojení učitelé v našem výzkumném

souboru se tedy mírou zaujetí pro nové zkušenosti, prožitky a dojmy na základě našich zjištění nijak významně neliší od běžné populace.

7.4.2 Srovnání osobnostních charakteristik výrazně nespokojených učitelů výzkumného souboru s normou

Výrazně nespokojení učitelé sledovaného souboru vykázali statisticky významný rozdíl dosaženého průměrného skóru v porovnání s průměrnými hodnotami normy ve všech osobnostních dimenzích NEO-FFI, s výjimkou *Svědomitosti*.

Tab. č. 13: Výsledky Studentova t-testu pro porovnání dosaženého průměrného skóru v jednotlivých dimenzích NEO-FFI v podsouboru výrazně nespokojených učitelů (NESP, N=91) s normou (pro celý soubor ve věku od 22-75 let)

	Průměr NESP	Směrodatná odchylka	N	Směrodatná chyba	Referenční konstanta = norma	t	SV	p
NEUROTICISMUS HS	24,79121	6,048905	91	0,634098	20,53000	6,720115	90	0,000000
EXTRAVERZE HS	28,53846	6,808994	91	0,713776	31,48000	-4,12109	90	0,000084
SVĚDOMITOST HS	32,59341	6,326273	91	0,663174	32,54000	0,080532	90	0,935993
PŘÍVĚTIVOST HS	31,25275	5,167405	91	0,541691	33,39000	-3,94552	90	0,000158
OTEVŘENOST VŮČI ZKUŠENOSTI HS	26,27473	5,011245	91	0,525321	27,67000	-2,65604	90	0,009352

HS – hrubý skór, NESP – výrazně nespokojení učitelé

V dimenzi *Neuroticismus* skórovali nespokojení učitelé signifikantně výše, což můžeme interpretovat tak, že ve srovnání s běžnou populací se výrazně nespokojení učitelé vnímají jako méně přizpůsobiví stresovým situacím, náchylnější k psychickému vyčerpání, napjatější, nejistější a nervóznější.

V dimenzi *Extraverze* byla zjištěna u výrazně nespokojených učitelů statisticky významně nižší průměrná hodnota dosažených skóre, než je tomu v případě normy. Takové výsledky naznačují, že výrazně nespokojení učitelé ve sledovaném souboru se hodnotí ve srovnání s běžnou populací jako vážnější, mlčenlivější, více orientovaní na úkoly a uzavřenější.

V dimenzi *Svědomitost* nebyl mezi výrazně nespokojenými učiteli a běžnou populací shledán signifikantní rozdíl. Znamená to, že i výrazně nespokojení učitelé výzkumného souboru se v přístupu k plánování, organizování a plnění úkolů vnímají jako stejně svědomití ve srovnání s ostatními.

Výrazně nespokojení učitelé sledovaného souboru skórovali v dimenzi *Přívětivost* v průměru signifikantně níže, než odpovídá populační normě. Lze se tedy domnívat, že vnímají a hodnotí své chování ve srovnání s běžnou populací jako méně přátelské, méně spolupracující a mohou u sebe pozorovat větší míru skepse vůči názorům druhých a tendenci s nimi soupeřit.

Hodnoty dosaženého průměrného skóre v dimenzi *Otevřenost vůči zkušenosti* byly ve srovnání s normou signifikantně nižší. Výrazně nespokojení učitelé v našem výzkumném souboru by tedy měli v porovnání s běžnou populací vykazovat větší tendenci ke konvenčnímu chování, zastávat konzervativnější postoje, dávat přednost známému a osvědčenému, jejich emoční reakce by mohly být často utlumeny.

7.4.3 Rozdíly v osobnostních charakteristikách výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů

Pro určení rozdílů v osobnostních charakteristikách učitelů z podsouborů výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů jsme použily Studentův t-test. Výsledky testu jasně ukazují, že průměrné hodnoty naměřené v pěti dimenzích NEO-FFI vykazují statisticky významné rozdíly mezi výrazně spokojenými a výrazně nespokojenými učiteli ve všech osobnostních dimenzích, s výjimkou dimenze *Otevřenost vůči zkušenosti*. V této dimenzi se dle našich zjištění výrazně spokojení a výrazně nespokojení učitelé našeho souboru signifikantně neliší.

Tab. č. 14: Výsledky Studentova t-testu pro určení rozdílů dosažených průměrných skóre v osobnostních dimenzích NEO-FFI mezi podsoubory výrazně nespokojených (N=91) a výrazně spokojených (N=49) učitelů

N= 140	Průměr NESP (N=91)	Průměr SPOK (N=49)	t	sv	p	Sm. odch.	Sm. odch.	F-poměr	p
N - HS	24,79121	15,12245	8,40075	138	0,000000	6,048905	7,258996	1,440123	0,137164
E - HS	28,53846	37,00000	-7,46931	138	0,000000	6,808994	5,530220	1,515937	0,115187
O - HS	26,27473	28,14286	-1,90651	138	0,058663	5,011245	6,390097	1,626011	0,047613
P - HS	31,25275	34,53061	-3,67463	138	0,000340	5,167405	4,774507	1,171353	0,553568
S - HS	32,59341	37,51020	-4,25090	138	0,000039	6,326273	6,889371	1,185942	0,481856

N – Neuroticismus, E – Extraverze, O – Otevřenost vůči zkušenosti, P – Přívětivost, S – Svědomitost,
HS – hrubý skór, NESP – podsoubor nespokojení učitelé, SPOK - podsoubor spokojení učitelé

7.4.4 Rozdíly v osobnostních charakteristikách výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů z hlediska pohlaví

V rámci podrobnější analýzy jsme se rozhodly zhodnotit rozdíly v osobnostních charakteristikách výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů z hlediska pohlaví. Pro tento záměr jsme opět použily Studentův t-test.

Výsledky jsou zaznamenány v následujících tabulkách:

Tab. č. 15: Výsledky Studentova t-testu pro určení rozdílů z hlediska pohlaví v osobnostních dimenzích NEO-FFI v rámci podsouboru výrazně spokojených učitelů (N=49, ženy N=37, muži N=12)

N= 49	Průměr ženy SPOK (N=37)	Průměr muži SPOK (N=12)	t	sv	p	Sm. odch.	Sm. odch.	F-poměr	p
N- HS	15,27027	14,66667	0,247845	47	0,805334	6,780891	8,896714	1,721416	0,215803
E - HS	36,75676	37,75000	-0,536613	47	0,594066	5,789864	4,788718	1,461834	0,511622
O- HS	28,94595	25,66667	1,568071	47	0,123573	6,064221	6,997835	1,331611	0,495336
P - HS	35,00000	33,08333	1,214362	47	0,230676	4,944132	4,055486	1,486258	0,491747
S - HS	38,40541	34,75000	1,624186	47	0,111025	6,533926	7,509085	1,320765	0,506385

N – Neuroticismus, E – Extraverze, O – Otevřenost vůči zkušenosti, P – Přívětivost, S – Svědomitost,
HS – hrubý skór, SPOK - podsoubor spokojení učitelé

Tab. č. 16: Výsledky Studentova t-testu pro určení rozdílů z hlediska pohlaví v osobnostních dimenzích NEO-FFI v rámci podsouboru výrazně nespokojených učitelů (N=91, ženy N=70, muži N=21)

N= 91	Průměr ženy NESP (N=70)	Průměr muži NESP (N=21)	t	sv	p	Sm. odch.	Sm. odch.	F-poměr	p
N- HS	25,35714	22,90476	1,644847	89	0,103529	5,569159	7,265705	1,702066	0,108434
E - HS	28,85714	27,47619	0,813611	89	0,418039	6,795748	6,910999	1,034206	0,873280
O- HS	26,11429	26,80952	-0,555458	89	0,579975	5,140188	4,632700	1,231090	0,618648
P - HS	31,91429	29,04762	2,281158	89	0,024926	5,213535	4,443829	1,376417	0,428826
S - HS	33,25714	30,38095	1,851786	89	0,067372	6,168376	6,492120	1,107724	0,725005

N – Neuroticismus, E – Extraverze, O – Otevřenost vůči zkušenosti, P – Přívětivost, S – Svědomitost,
HS – hrubý skór, NESP – podsoubor nespokojení učitelé

Ze získaných dat vyplývá, že v rámci podsouboru spokojených učitelů (N=49) zkoumaného souboru nebyly z hlediska pohlaví zjištěny rozdíly v žádné osobnostní dimenzi NEO-FFI. Výrazně spokojené ženy-učitelky se v žádné z pěti osobnostních dimenzí signifikantně neliší od svých výrazně spokojených kolegů, mužů-učitelů.

V podsouboru výrazně nespokojených učitelů (N=91) zkoumaného souboru byl zjištěn mezi pohlavími signifikantní rozdíl v osobnostní dimenzi *Přívětivost*. Výrazně nespokojené ženy-učitelky v této dimenzi skórovaly v průměru statisticky významně výše než jejich mužské protějšky. Ačkoliv jsou ženy-učitelky v tomto podsouboru se svým životem v průměru nespokojeny, hodnotí samy sebe jako přívětivější ve srovnání s výrazně nespokojenými učiteli-muži.

7.4.5 Korelace mezi věkem a pěti osobnostními dimenzemi NEO-FFI

Zaměřily jsme se také na zjištění možných souvislostí mezi jednotlivými osobnostními dimenzemi NEO-FFI a věkem respondentů. Případná existence těchto korelací nás opět zajímala jak v podsouboru výrazně spokojených (N=49), tak v podsouboru výrazně nespokojených (N=91) učitelů sledovaného souboru. Pro výpočty jsme použily Pearsonův korelační koeficient.

V podsouboru výrazně spokojených učitelů nebyla zjištěna statisticky významná souvislost mezi věkem a žádnou z pěti osobnostních dimenzí NEO-FFI:

Tab. č. 17 Korelace – souvislost mezi věkem a pěti osobnostními dimenzemi NEO-FFI v podsouboru výrazně spokojených učitelů (N=49)

	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < 0,05000$					
SPOK N=49	věk	Neuroticismus HS	Extraverze HS	Otevřenost vůči zkušenosti HS	Přívětivost HS	Svědomitost HS
věk	1,0000	-0,0745	0,0709	-0,0105	-0,1279	0,1601
	$p = ---$	$p = 0,611$	$p = 0,629$	$p = 0,943$	$p = 0,381$	$p = 0,272$

HS – hrubý skór, SPOK - podsoubor spokojení učitelé

V podsouboru výrazně nespokojených učitelů byla zjištěna statisticky významná souvislost mezi věkem a osobnostní dimenzí *Neuroticismus*. Zjištěná negativní korelace naznačuje, že u výrazně nespokojených učitelů se s přibývajícím věkem snižuje míra emocionální lability. Ostatní čtyři osobnostní dimenze nevykázaly signifikantní souvislost s věkem.

Tab. č. 18: Korelace – souvislost mezi věkem a pěti osobnostními dimenzemi NEO-FFI v podsouboru výrazně nespokojených učitelů (N=91)

	Označené korelace jsou významné na hlad. $p < 0,05000$					
NESP N=91	věk	Neuroticismus HS	Extraverze HS	Otevřenost vůči zkušenosti HS	Přívětivost HS	Svědomitost HS
věk	1,0000	-0,2550	-0,0632	-0,0807	0,2004	0,0479
	$p = ---$	$p = 0,015$	$p = 0,551$	$p = 0,447$	$p = 0,057$	$p = 0,652$

HS – hrubý skór, NESP - podsoubor nespokojení učitelé

7.5 K platnosti hypotéz

Pro srovnání našich dvou výzkumných podsouborů jsme stanovily pět hypotéz týkajících se rozdílů v míře osobnostních vlastností zahrnutých v pětifaktorovém modelu osobnosti (*neuroticismus*, *extraverze*, *svědomitost*, *přívětivost* a *otevřenost vůči zkušenosti*). Na tomto místě se vyjádříme k jejich platnosti. Zjištěná data, včetně dalších statistických charakteristik pro všechny předložené hypotézy obsahuje tab. č. X na str. 68.

H1: Podsoubor výrazně nespokojených učitelů vykazuje statisticky vyšší míru *neuroticismu* než podsoubor výrazně spokojených učitelů. Bylo zjištěno, že průměrný skóre v osobnostní dimenzi *Neuroticismus* je v podsouboru výrazně nespokojených učitelů statisticky významně vyšší než v podsouboru výrazně spokojených učitelů. Hypotéza **H1** byla **přijata**.

H2: Podsoubor výrazně spokojených učitelů vykazuje statisticky významně vyšší míru *extraverze* než podsoubor výrazně nespokojených učitelů. Bylo zjištěno, že průměrný skóre v osobnostní dimenzi *Extraverze* je v podsouboru výrazně spokojených učitelů statisticky významně vyšší než v podsouboru výrazně nespokojených učitelů. Hypotéza **H2** byla **přijata**.

H3: Podsoubor výrazně spokojených učitelů vykazuje statisticky významně vyšší míru *svědomitosti* než podsoubor výrazně nespokojených učitelů. Bylo zjištěno, že průměrný skóre v osobnostní dimenzi *Svědomitost* je v podsouboru výrazně spokojených učitelů statisticky významně vyšší než v podsouboru výrazně nespokojených učitelů. Hypotéza **H3** byla **přijata**.

H4: Podsoubor výrazně nespokojených učitelů vykazuje statisticky významně nižší míru *přívětivosti* než podsoubor výrazně spokojených učitelů. Bylo zjištěno, že průměrný skóre v osobnostní dimenzi *Přívětivost* je u podsouboru výrazně nespokojených učitelů statisticky významně nižší než u podsouboru výrazně spokojených učitelů. Hypotéza **H4** byla **přijata**.

H5: Míra *otevřenosti vůči zkušenosti* se mezi podsoubory výrazně nespokojených a výrazně spokojených učitelů statisticky významně neliší.

Bylo zjištěno, že průměrný skóre v osobnostní dimenzi *Otevřenost vůči zkušenosti* se mezi podsoubory výrazně nespokojených a výrazně spokojených učitelů statisticky významně neliší. Hypotéza **H5** byla **přijata**.

8 DISKUZE

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda existují osobnostní rozdíly mezi výrazně spokojenými a výrazně nespokojenými učiteli ve výzkumném souboru sestaveném z populace českých učitelů základních a středních škol.

Úvodní analýzou výzkumného souboru této profesní skupiny jsme zjistily, že sledovaný soubor učitelů vykazuje v průměru stejnou spokojenost ve všech dimenzích života (dle DŽS), včetně celkové životní spokojenosti, jako populační norma. Z hlediska životní spokojenosti tedy není v našem státě sledovaná skupina učitelů výjimkou. Naše výsledky korespondují s pohledem na spokojenost s kvalitou života lidí v ČR, jak ji popsala Hnilicová (2004), která uvádí, že všichni respondenti daného výzkumu byli v průměru s kvalitou svého života spokojeni. Ke stejnému zjištění jsme dospěly i před dvěma lety v naší bakalářské práci (Vlčková, 2011).

Zdá se tedy, že průměrná životní spokojenost učitelů základních a středních škol v naší společnosti se trvale pohybuje v rozmezí normy a setrvává na stejné úrovni. A to i v kontextu „*razantních změn*“ (Gillernová et al., 2011, s. 227) a nových vývojových trendů, které nastaly v naší společnosti na přelomu minulého a současného tisíciletí v různých oblastech a sférách života (školství, zdravotnictví, rodina, zaměstnání,...) a jejichž dopad se v české populaci odráží zejména na životním stylu, péči o zdraví, hodnotové orientaci, vztazích a výkonech určitých profesí, včetně učitelství. Ačkoliv se poměrně otevřeně hovoří o rezervovaných postojích českých učitelů ke školským inovacím a reformám (Beran et al., 2007) a z „*řady psychologických nálezů i úvah produkovaných pedagogickými teoretiky se jeví populace učitelů v dosti pochmurném světle*“ (Průcha, 2002, s. 75), jsou samotní učitelé dle našich zjištění s úrovní svého života v průměru spokojeni. To by mohlo podpořit názor, že jsou to právě osobnostní vlastnosti, které regulují kognitivní hodnocení životní spokojenosti, že je to právě osobnost, která ovlivňuje vnímání životních událostí a udržuje pro daného jedince typickou hladinu subjektivní pohody, jak se zmiňují např. Heady & Wearing (1989). Pro potvrzení tohoto předpokladu bude pravděpodobně zapotřebí dlouhodobějších výzkumů.

Stejně jako je tomu v každém jiném zaměstnání, také povolání učitele vykonávají lidé, kteří jsou se svým životem výrazně nespokojeni nebo naopak hodnotí svůj život jako výrazně uspokojivý.

V našem výzkumu byl na základě dat vypovídajících o průměrné životní spokojenosti celý soubor rozdělen na dva podsoubory - podsoubor výrazně spokojených a podsoubor výrazně nespokojených učitelů. Průměrné hodnoty získané v každé jednotlivé dimenzi životní spokojenosti i její celkové sumy se mezi oběma podsoubory signifikantně lišily. To potvrdilo náš logický předpoklad, že spokojení a nespokojení učitelé hodnotí svou celkovou životní spokojenost i spokojenost v jednotlivých oblastech života výrazně odlišně. Předpokládaly jsme tedy, že se tyto dva podsoubory budou statisticky významně odlišovat i v osobnostních charakteristikách, které se na hodnocení životní spokojenosti podílejí nemalou měrou.

Fahrenberg et al. (2001) na základě výsledků studia věkových rozdílů konstatuje, že spokojenost v různých oblastech života se s věkem vyvíjí rozdílně. Celkově udává tendenci k vyšší spokojenosti s přibývajícím věkem. V našich dvou sledovaných podsouborech výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů se souvislost mezi věkem a celkovou životní spokojeností nepotvrdila.

S přibývajícím věkem zřetelně klesá např. spokojenost se zdravím (Fahrenberg et al., 2001). Úbytek fyzického zdraví, zhoršování smyslových a kognitivních funkcí, menší schopnost adaptace na změny či psychické změny ve smyslu zvýšené citlivosti a odpovědnosti patří dle výzkumu Lazarové a Jůvy (2010) ke slabým stránkám starších učitelů. Domníváme se však, že ve vztahu k životní spokojenosti s rostoucím věkem naopak nabývají na významu charakteristiky zahrnuté v dimenzi *Vlastní osoba*. Za silné stránky starších učitelů jsou totiž považovány ty, které se vztahují ke zkušenosti a praxi, k osobnostním a odborným kompetencím - nadhled, rozvaha, velkorysost, moudrost, vědomosti, jistota, profesionalita - a k interpersonálním kompetencím - např. empatie, trpělivost (Lazarová a Jůva. 2010). Dle našeho názoru mohou právě osobnostní vlastnosti, jejichž vývoj je dle zjištění mezinárodních výzkumů (např. McCrae et al. 2000, in Blatný, 2010) podmíněn vnitřním zráním, přispívat k udržování stability individuální míry celkové životní spokojenosti v čase. Úbytek spokojenosti v dílčí

oblasti života tak může být vyrovnáván nárůstem spokojenosti v jiné životní dimenzi.

Hlavním předmětem zájmu v našem výzkumu byly osobnostní charakteristiky těch učitelů, kteří se na základě hodnocení své celkové životní spokojenosti ocitli na protipólech kontinua spokojenosti s vlastním životem. Tyto sledované podsoubory – výrazně spokojené a výrazně nespokojené učitele - jsme z hlediska osobnostních charakteristik porovnávaly s populační normou.

Zjistily jsme, že ve srovnání s běžnou populací, se výrazně spokojení učitelé hodnotili jako *emocionálně stabilnější*, ve srovnání s normou vykazovali vyšší míru *extraverze* a vyšší míru *svědomitosti*. V dimenzích *Přívětivost* ani *Otevřenost vůči zkušenosti* neskórovali výrazně spokojení učitelé odlišně od normy.

Všechny námi dostupné a prostudované výzkumy potvrzují, že osoby emočně stabilní a extraverti bývají se svým životem spokojenější než osoby emočně nestabilní a introverti. Význam *Neuroticismu* jako nejsilnějšího prediktoru životní spokojenosti odhalila i meta-analýza DeNeve a Coopera (1998). Přítomnost neurotických rysů v osobnosti jedince jej predisponuje k prožívání menší míry osobní pohody, bez ohledu na to, zda se měření týká výpovědí o prožívané kvalitě života, krátkodobých negativních emocí nebo nedostatku dlouhodobých emocí pozitivních. Neuroticismus tedy ve své podstatě popisuje to, co osobní pohoda není. Pohled na charakteristiky subškál osobnostní dimenze *Neuroticismus* působení tohoto osobnostního rysu na vnímání a prožívání životní spokojenosti logicky vysvětluje. Pakliže je člověk dlouhodobě plný obav z toho, jak všechno dopadne (subškála *Úzkostnost*), pociťuje hněv a zatrpkllost (subškála *Hněvivost-hostilita*), často prožívá smutek a zoufalství (subškála *Depresivnost*), ve zvýšené míře se u něj vyskytují pocity trapnosti, studu nebo rozpaků (subškála *Rozpačitost*), snadno podléhá pokušení – jídlo, alkohol, cigarety, nakupování apod. (subškála *Impulzivnost*) a často má tendence propadat panice, nechat se pohltnout naléhavými či stresovými situacemi (subškála *Zranitelnost*), těžko bude svůj život hodnotit jako výrazně spokojený.

Podle našeho názoru s osobnostní dimenzí *Neuroticismus*, která ve zdrojích osobní pohody zastupuje osobnostní predispozice, souvisí i další kategorie těchto zdrojů, a to diskrepance (versus shoda) mezi osobním

očekáváním a skutečností (Blatný et al, 2010). Tuto naši domněnku potvrzují např. zjištění Izdenczyové (2009), která poukazuje na skutečnost, že osoby s kongruentními hodnotami a cíli prožívají vyšší míru subjektivní pohody než osoby s hodnotami a cíli inkongruentními. Kordačová (1991) či Ivanovičová a Gröpel (2009) zase zmiňují existenci nenáhodného vztahu mezi iracionálními přesvědčeními a životní spokojeností, přičemž konstatují, že u jimi sledované skupiny učitelů byla zjištěna překvapivě vysoká míra iracionality, která se blížila k normě udávané pro neurotiky (Kondáš, Kondračová, 2000). Společně s autory výzkumu o podobě vztahu mezi iracionálními přesvědčeními a spokojeností se životem lze diskutovat nad tím, zda je v jejich výzkumu prokázána nižší míra životní spokojenosti učitelů způsobena náročností a vysokou mírou prožívaného stresu, se kterým je učitelské povolání tradičně spojováno, nebo zda vysokou míru iracionality ve sledovaném souboru zapříčinil vyšší počet žen ve srovnání se zastoupením mužů, protože na základě předcházejících výzkumů bylo zjištěno, že ženy obecně vykazují vyšší míru iracionálních přesvědčení.

Zaměřme se nyní na osobnostní dimenzi *Extraverze*, ve které výrazně spokojení učitelé v našem výzkumu dosáhli ve srovnání s normou v průměru vyšších hodnot. DeNeve a Cooper (1998) se domnívají, že prominentní postavení této osobnostní proměnné jak ve výzkumech, tak v několika teoretických modelech, je příčinou toho, že význam extraverze je ve srovnání s ostatními osobnostními rysy výzkumníky při studiu vztahu osobnosti a osobní pohody zveličován. Její význam přitom autoři nikterak nezpochybňují, pouze upozorňují na fakt, že ostatním osobnostním rysům se dosud věnovalo méně pozornosti a že *extraverze* by mohla být pro smysluplné posouzení predikce osobní pohody příliš komplexním pojmem. Navrhují zaměřit se spíše na posouzení prediktivní hodnoty jednotlivých elementů *extraverze* ve vztahu k osobní pohodě. My se nicméně domníváme, že pokud jedinci ve vztahu k druhým pociťují náklonnost, přátelskost či zalíbení (subškála *Vřelost*), jsou společenšší a vyhledávají sociální kontakty (subškála *Družnost*), mají schopnost důrazně se prosazovat (subškála *Asertivita*), jejich životní tempo je rychlé a jsou energičtí (subškála *Aktivnost*), vyhledávají vzrušující zážitky a výrazné smyslové podněty (subškála *Vyhledávání vzrušení*) a jsou naplněni optimismem a pocitem životního štěstí (subškála *Pozitivní emoce*),

pak vše výše jmenované ve svém souhrnu přispívá k výrazně pozitivnějšímu hodnocení životní spokojenosti.

Jednotlivé osobnostní charakteristiky, které se staly základem pro vytvoření osobnostní dimenze *Svědomitost*, vypovídají o tom, do jaké míry plní jedinci svoje povinnosti. V našem výzkumu stojí za povšimnutí fakt, že v osobnostní dimenzi *Svědomitost* dosahují učitelé, ať nespokojení, nebo spokojení, ve srovnání s běžnou populací v průměru buď stejných, nebo vyšších skóre. Domníváme se, že to svědčí o tom, že svědomitost považují učitelé ve svém životě za poměrně důležitou vlastnost. Pravděpodobně to může, obzvláště u této profesní skupiny, souviset s pracovními charakteristikami vykonávané profese, s profesní identitou učitele. Předpokládáme, že když se jedinec pro práci učitele jednou rozhodl a v této profesi setrval, je alespoň průměrně svědomitý. Zaměříme-li se na charakteristiky jednotlivých subškál osobnostní dimenze *Svědomitost* v NEO osobnostním inventáři, stává se souvislost mezi *svědomitostí* a plněním pracovních povinností učitele ještě zřetelnější. Od učitele se automaticky očekává, že bude připraven a schopen efektivně řešit úkoly (subškála *Způsobilost*), bude si umět všechno zorganizovat a postupovat metodicky (subškála *Pořádkumilovnost*), bude dodržovat pravidla a bude spolehlivý (subškála *Zodpovědnost*), cílevědomý a disciplinovaný (subškály *Cílevědomost* a *Disciplinovanost*) a v neposlední řadě bude schopen promýšlet si věci předem (subškála *Rozvážnost*).

Vlastní hodnocení v osobnostních dimenzích *Přívětivost* a *Otevřenost vůči zkušenosti* se u výrazně spokojených učitelů našeho výzkumného souboru nelišilo od hodnot vykazovaných běžnou populací. *Důvěra*, *Upřímnost*, *Altruismus*, *Poddajnost*, *Skromnost* a *Jemnocit* jako subškály osobnostní dimenze *Přívětivost* charakterizují interpersonální chování. Vzhledem k povaze učitelského povolání, v němž je práce s lidmi stěžejní, jsou bezesporu tyto sociálně žádoucí charakteristiky důležité a pro pocit úspěšnosti a spokojenosti nejen pracovní, ale i životní hrají významnou roli. Přesto, jak upozorňují Hřebíčková a Urbánek (2001), schopnost bojovat za vlastní zájmy a jistá míra skepse vůči názorům druhých jsou v životě nezbytné. Zde vidíme, jako příslušnice profesní skupiny učitelů, jisté rezervy v chování a jednání učitelů směrem k nadřízeným orgánům. V minulosti nebylo příliš žádoucí zkoumat názory učitelů, protože učitelé byli chápáni jako realizátoři školské politiky vládnoucí strany. Přirozeným byl postup, kdy školští

politici nebo teoretičtí pedagogové „něco vymysleli“ a učitelům to předložili jako nezpochybnitelný fakt, kterým bylo třeba se řídit (Průcha, 2002). V současné době je situace opačná a je proklamováno, že bez aktivní angažovanosti učitelů není možno očekávat příznivý výsledek školské reformy.

Podsoubor zkoumaných výrazně spokojených učitelů se podle našich zjištění neliší od normy v míře zaujetí pro nové zkušenosti, prožitky a dojmy – osobnostní dimenze *Otevřenost vůči zkušenosti*. Tato dimenze pětifaktorového modelu osobnosti postrádá podle DeNeve a Coopera (1998) přesné vymezení, a proto není zcela jasné, co přesně hodnotí. Tento nedostatek specifčnosti považují autoři za příčinu toho, že *Otevřenost vůči zkušenosti*, jako pátá osobnostní dimenze NEO-FFI, je nejslabším prediktorem osobní pohody. Nicméně naše zjištění ukazují, že výrazně spokojení učitelé mají ve srovnání s populační normou v průměru shodnou míru představivosti a fantazie (subškála *Fantazie*), smysl pro umění, krásu a senzitivitu (subškála *Estetické prožívání*), schopnost zhodnotit a prožívat velké množství pozitivních a negativních emocí u sebe i druhých (subškála *Prožívání*), v přibližně stejné míře upřednostňují nové a rozmanité před rutinním a známým (subškála *Novátorské činnosti*), vykazují s normou shodnou intelektuální zvědavost a otevřenost novým a nekonvenčním myšlenkám (subškála *Ideje*) a jsou stejně ochotni ověřovat sociální, politické a religiózní hodnoty (subškála *Hodnoty*).

Přesuňme nyní svoji pozornost ke druhému podsouboru sledovaných učitelů. Výrazně nespokojení učitelé se od populační normy statisticky významně lišili ve všech osobnostních dimenzích NEO-FFI, s výjimkou *Svědomitosti*. Dle charakteristik jednotlivých osobnostních dimenzí uvedených výše v textu, ve srovnání s normou vyšší míra *neuroticismu*, nižší míra *extraverze*, *přívětivosti* a *otevřenosti vůči zkušenosti* může u výrazně nespokojených učitelů přispívat k nespokojenosti v oblasti pracovní. A pracovní spokojenost resp. nespokojenost je dle zjištění meta-analýzy Judge, Hellera & Mounta (2002) zřetelně spojena se spokojeností životní. To by mohlo naše zjištění vysvětlovat.

Hlavním cílem naší práce, pro který jsme také formulovaly všech pět hypotéz, bylo zjistit, zda existují rozdíly v osobnostních charakteristikách výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů.

Všechny hypotézy byly výzkumným šetřením potvrzeny, a proto mohly být přijaty. Podsoubor výrazně nespokojených učitelů vykázal ve srovnání s výrazně spokojenými učiteli vyšší míru *neuroticismu*. Toto zjištění koresponduje s výzkumnými závěry DeNeve a Coopera (1998), Hřebíčkové, Blatného a Jelínka (2010). Ke stejným výsledkům dochází také výzkum provedený na vzorku portugalských učitelů (Albuquerque et al., 2012). Vztah *neuroticismu* a vnitřního kariérního úspěchu, potažmo pracovní spokojenosti a v konečném důsledku spokojenosti životní potvrzuje také výzkum Seiberta a Kraimerové (2001). V oblasti pracovní, která, jak jsme již uvedly dříve, úzce souvisí s životní spokojeností, nebyla nalezena souvislost mezi *neuroticismem* a stylem vedení lidí – orientovaným buď na lidi, nebo na úkol (Ali, Nisar & Raza, 2011). Pro praxi je velmi důležitý vztah osobnostní dimenze *Neuroticismus* a všemi složkami syndromu vyhoření (emocionální vyčerpání, depersonalizace, osobní výkonnost), který zjistil Kokkinos (2007). Syndrom vyhoření je ve vztahu k učitelské profesi často studován jako součást ohrožení zdraví učitelů (např. Kebza & Šolcová, 1998; Řehulka & Řehulková, 1998; Židková & Martinková, 2003; Kokkinos, 2007).

Podsoubor výrazně spokojených učitelů vykázal v našem výzkumu statisticky významně vyšší míru *extraverze*, než tomu bylo u podsouboru výrazně nespokojených učitelů. Také toto zjištění koresponduje s výsledky dostupných a shromážděných výzkumů. Osobnostní rys *extraverze* byl jedním z faktorů, který byl nalezen u členů vysoce prestižní skupiny úspěšných amerických učitelů (Rushton et al., 2007), s *extraverzí* jsou obecně spojovány také vnitřní i vnější úspěchy v kariéře jedince (Seibert & Kraimerová, 2001), stejně jako je detekován u lepších lídrů (Ali, Nisar & Raza, 2011), vyšší skóre v dimenzi *Extraverze* bylo pozorováno v souvislosti s nižšími příznaky syndromu vyhoření a vyššími pocity osobní výkonnosti (Kokkinos, 2007). Vliv *extraverze* byl prokázán na pozitivní afektivitu, pro pocit štěstí byla primárním prediktorem (DeNeve a Cooper, 1998). Blatný et al. (2010) postulují, že *extraverze* jako biologicky zakotvený rys, který reprezentuje emocionalitu, ovlivňuje osobní pohodu přímo jako takový. *Extraverze* ovlivňovala subjektivní pohodu u vysokoškoláků i u dospělých ve výzkumu Hřebíčkové, Blatného a Jelínka (2010), stejně jako ve studii Albuquerque et al. (2012).

Zjištění vypovídající o vyšší míře *svědomitosti* v podsouboru výrazně spokojených učitelů se také shodují s výsledky dosavadních výzkumů jiných autorů. Ali, Nisar & Raza (2011) dokládají přítomnost *svědomitosti* u obou typů lídrů – zaměřených jak na lidi, tak na cíl. Ve výzkum Zhanga (2007) byl potvrzen pozitivní vztah mezi *Svědomostí* a třemi typy vyučovacího stylu učitelů - legislativním, soudcovským a liberálním. Ve vztahu k syndromu vyhoření znamenal vyšší skóre v dimenzi *Svědomost* nižší příznaky syndromu vyhoření a zvýšení pocitu vlastní výkonnosti. Hřebíčková a Urbánek (2001) na druhou stranu varují před negativní stránkou charakteristik dimenze *Svědomost*, extrémně vysoký skóre, vyjadřující překročení únosné míry, by znamenal přehnanou pořádkumilovnost, pedantičnost a workoholické chování. Nepřímé, instrumentální ovlivnění spokojenosti popisuje Blatný et al. (2010) - aktivní plánování, organizování a realizování úkolů má za následek redukci stresu, je tedy zdrojem chování, které ve svém důsledku vede ke spokojenosti. *Svědomost* vykázala v meta-analýze DeNeve & Coopera (1998) nejsilnější pozitivní vazbu se životní spokojeností. *Svědomost* se také podílela na predikci osobní pohody vysokoškoláků (Hřebíčková, Blatný a Jelínek, 2010). Albuquerque et al. (2012) ve svém výzkumu zaznamenal, že jednotlivé subškály dimenze *Svědomost* predikovaly životní spokojenost téměř stejnou měrou jako subškály *Extraverze*.

Výrazně spokojení učitelé se v našem výzkumu hodnotili jako *přívětivější* ve srovnání s učiteli výrazně nespokojenými. Z hlediska obecného úspěchu v kariéře je vliv osobnostního rysu *přívětivost* pravděpodobně závislý na typu vykonávaného povolání. Seibert & Kraimerová (2001) došli na základě svého výzkumu k závěru, že méně *přívětiví* lidé zažívali vyšší míru spokojenosti s kariérou. *Přívětivost* jako možnou nevýhodu v zaměstnání vysvětlují autoři studie tím, že přílišná *přívětivost* jedince, jeho úslužnost a ochota vyhovět požadavkům druhých může vést dotyčného až k tomu, že se mu nepodaří úspěšně realizovat své zájmy. O této variantě bychom mohly u učitelů uvažovat zřejmě ve vztahu ke kolegům. Vztahy mezi kolegy, atmosféra pracoviště, pozitivní školní klima, tam všude se *přívětivost* a její vhodná míra nepochybně uplatňuje. Vyšší míra *přívětivosti* se pozitivně uplatňuje také mezi úspěšnými lidmi (Ali, Nisar & Raza, 2011). Ve vztahu k vyučovacím typům učitelů (Zhang, 2007) byl zaznamenán negativní vztah mezi soudcovským vyučovacím stylem a dimenzí *Přívětivost*, s vysvětlením, že

přívětivější jedinci mají sklon více se vším souhlasit, kdežto analytičtější a kritičtější učitelé (typický znak pro soudcovský vyučovací styl) jsou méně akceptující. Dle Blatného et al. (2010) má *přívětivost* také temperamentový základ (stejně jako *extraverze* a *neuroticismus*), tudíž životní spokojenost ovlivňuje přímo, zároveň však také instrumentálně - prostřednictvím kooperativního chování. Meta-analýza DeNeve & Coopera (1998) odhalila, že rovnocenným prediktorem pozitivní afektivity je spolu s *extraverzí* také *přívětivost*.

Míra *otevřenosti vůči zkušenosti* se mezi podsoubory výrazně nespokojených a výrazně spokojených učitelů v našem šetření statisticky významně nelišila. Mezi stylem vedení a *Otevřeností vůči zkušenosti* nenalezli Ali, Nisar & Raza (2011) žádný vztah. Naopak studie Zhanga (2007) odhalila signifikantně negativní vztah mezi *Otevřeností vůči zkušenosti* a všemi třemi typy druhého vyučovacího stylu (Typ II – výkonný, lokální a konzervativní), který používají učitelé svobodomyšlní, imaginativní a preferující různorodost. Zajímavé zjištění z výzkumu souvislostí mezi pracovními stresory, osobnostními charakteristikami a syndromem vyhoření uvádí Kokkinos (2007), který zaznamenal, že *Otevřenost vůči zkušenosti* měla sice malý, nicméně signifikantní vliv na vlastní výkonnost, ale zdá se, že může hrát také roli jakéhosi nárazníku, který chrání jedince před syndromem vyhoření. Souhrnně vykazuje *Otevřenost vůči zkušenosti* nejslabší korelace s každým z ukazatelů osobní pohody (DeNeve & Cooper, 1998). Statisticky významnou korelaci mezi životní spokojeností a dimenzí *Otevřenost vůči zkušenosti* nezjistila ani studie Hřebíčkové, Blatného a Jelínka (2010), stejně jako výzkum autorského kolektivu Albuquerque et al. (2012).

V rámci podrobnější analýzy jsme v jednotlivých podsouborech prověřily osobnostní rozdíly ještě z hlediska pohlaví. Zjistily jsme, že výrazně spokojení učitelé-muži vykazovali shodnou míru *neuroticismu*, *extraverze*, *otevřenosti vůči zkušenosti*, *přívětivosti* i *svědomitosti* jako výrazně spokojené učitelky-ženy.

V podsouboru výrazně nespokojených učitelů byli muži-učitelé v průměru stejně *emocionálně stabilní/resp. labilní* jako ženy-učitelky, obě pohlaví v tomto podsouboru vykazovala také shodnou míru *extraverze*, *otevřenosti vůči zkušenosti* i *svědomitosti*. Výrazně nespokojení muži-učitelé se však od výrazně nespokojených žen-učitelek statisticky významně lišili v dosažené průměrné míře *přívětivosti*, a to v tom směru, že nespokojení muži byli ve srovnání

s nespokojenými ženami méně *přívětiví*. Zajímavou poznámkou k tématu vnímání a hodnocení *přívětivosti* může být zjištění Hřebíčkové, Blatného a Jelínka (2010), kteří u zkoumaných skupin vysokoškoláků a dospělých nezaznamenali u mužů *Přívětivost* jako prediktor osobní pohody vůbec. Vzhledem k velikosti našeho výzkumného souboru a nepoměru v zastoupení obou pohlaví si nedovolujeme činit zobecňující závěry. Tato oblast vyžaduje zřejmě podrobnější a dlouhodobější výzkum.

Poslední zjišťovanou souvislostí mezi skupinami výrazně nespokojených a výrazně spokojených učitelů byla korelace mezi věkem a jednotlivými osobnostními dimenzemi NEO osobnostního inventáře. V podsouboru výrazně spokojených učitelů nebyla zjištěna žádná statisticky významná souvislost mezi věkem a *mírou neuroticismu*, *extraverze*, *přívětivosti*, *otevřenosti vůči zkušenosti* ani *svědomitosti*. Zjistily jsme však, že v podsouboru výrazně nespokojených učitelů se s přibývajícím věkem snižovala míra *neuroticismu*. Jiná další souvislost mezi věkem a ostatními čtyřmi dimenzemi NEO osobnostního inventáře nalezena nebyla. Na základě domněnky, že osobnostní rysy podléhají jistým změnám v čase v důsledku zrání jedince (Blatný et al., 2010) bychom pravděpodobně mohly vysvětlit snižující se míru *neuroticismu* s přibývajícím věkem. Tento vývojový trend - ubývání míry *neuroticismu* s přibývajícím věkem - byl pozorován ve studii, kterou provedl McCrae et al. (2000, in Blatný, 2010). Platnost tohoto názoru pro profesní skupinu učitelů podporují i výsledky studie Lazarové a Jůvy (2010), kteří uvádějí, že starší učitelé se hodnotí jako shovívavější, benevolentnější, snižují nároky k chování i výkonům žák, vnímají se jako méně přísní a projevují více porozumění jak směrem k žákům, tak k jejich rodičům.

Výzkum osobnostních rysů patří v současné době k hlavním tématům psychologie osobnosti. Doufáme, že naše studie zaměřená na populaci českých učitelů základních a středních škol k němu alespoň v malé míře přispěje. Výsledky našeho výzkumu by mohly podpořit argumenty pro potřebu zařazení většího objemu témat věnujících se práci s vlastní osobností, a to jak do pregraduální přípravy budoucích učitelů, tak do učitelské praxe. Roste např. poptávka po nácviku praktických dovedností zvládání pracovní zátěže, po strategiích prevence syndromu vyhoření, po bezpečné formě supervize práce učitele. V souvislosti se změnami v pojetí kariéry, a to i v učitelské profesi vzhledem k plánovanému

zavedení kariérního systému, nabude znalost osobnostních vlastností učitelů na významu. Poznatky z výzkumu osobnostních rysů spokojených a nespokojených učitelů mohou být přínosné také pro práci školního psychologa, který pracuje nejen s žáky, jejich rodiči, ale měl by se věnovat i práci s pedagogickým sborem, především při tvorbě pozitivního klimatu školy. Zajímavým by náš výzkum mohl být také pro vedoucí pracovníky školství na všech úrovních, včetně ředitelů jednotlivých škol. Těžit by z něj mohli rovněž samotní učitelé, protože i když jsou osobnostní charakteristiky vrozené a během života se výrazně nemění, pouze jejich důkladné poznání a porozumění jejich vlivu na všechny oblasti života umožní konkrétnímu jedinci začít pracovat na požadovaných změnách směrem k přizpůsobení se novým nárokům a požadavkům prostředí.

9 ZÁVĚR

V nejobecnější rovině jsme svým výzkumem chtěly přispět k poznání aktuálního stavu českých učitelů základních a středních škol vzhledem k jejich životní spokojenosti a osobnostním charakteristikám.

Hlavním cílem naší práce bylo vysledování rozdílů v osobnostních charakteristikách mezi podsoubory výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů našeho výzkumného souboru.

Na základě získaných dat jsme dospěly k následujícím zjištěním:

- Míra rozdílu ve vnímání prožívané životní spokojenosti mezi sledovanými podsoubory výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů byla statisticky vysoce významná.

- Z hlediska pohlaví nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ve vnímání životní spokojenosti v jednotlivých dimenzích DŽS uvnitř podsouboru výrazně spokojených ani uvnitř podsouboru výrazně nespokojených učitelů.

- Ve sledovaných podsouborech výrazně spokojených a nespokojených učitelů jsme neprokázaly statisticky významnou souvislost mezi mírou celkové životní spokojenosti a věkem učitelů.

- Ve srovnání s normou vykázali výrazně spokojení učitelé nižší míru *neuroticismu*, vyšší míru *extraverze* a *svědomitosti*. V osobnostních dimenzích *Přívětivost* a *Otevřenost vůči zkušenosti* nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi tímto podsouborem a běžnou populací.

- Výrazně nespokojení učitelé vykázali v porovnání s hodnotami normy statisticky významnou vyšší míru *neuroticismu*, nižší míru *extraverze*, *přívětivosti* i *otevřenosti vůči zkušenosti*. Pouze v osobnostní dimenzi *Svědomitost* nebyl zaznamenán signifikantní rozdíl mezi tímto podsouborem a běžnou populací.

- Výrazně spokojení a výrazně nespokojení učitelé sledovaného souboru se mezi sebou statisticky významně lišili ve všech osobnostních dimenzích NEO-FFI, s výjimkou *Otevřenosti vůči zkušenosti*.
- Z hlediska pohlaví byl zaznamenán statisticky významný rozdíl pouze v podsouboru výrazně nespokojených učitelů, kde nespokojené učitelky-ženy vykazovaly signifikantně vyšší míru přívětivosti v porovnání s nespokojenými muži-učiteli.
- V podsouboru výrazně spokojených učitelů nebyla zjištěna statisticky významná souvislost mezi věkem a žádnou z pěti osobnostních dimenzí NEO-FFI, v podsouboru výrazně nespokojených učitelů byla zjištěna statisticky významná záporná korelace mezi věkem a osobnostní dimenzí *Neuroticismus*.

10 SOUHRN

V souvislosti se stále probíhající reformou českého školství připravuje v současnosti Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, který mimo jiné reflektuje také změny v pohledu společnosti na samotné vzdělávání, na identitu školy a v souvislosti s tím i měnící se roli učitele. Součástí plánovaných pěti hlavních strategických směrů nové vzdělávací politiky je také změna role a připravenosti učitelů jako předpokladu kvalitní výuky. Mezi samotnými učiteli jsou nejčastěji diskutovanými tématy ty, jež se dotýkají každého z nich, tedy zejména standardy učitelské profese a profesní rozvoj učitelů, včetně připravovaného kariérního systému.

Skutečným klíčem k úspěchu veškerých reformních snah však zůstávají samotní učitelé. Spokojený, motivovaný, a tudíž výkonný a úspěšný učitel je často spojován s efektivním edukačním procesem a kvalitními výsledky vzdělávání. V kontextu výše uvedených změn lze zaznamenat měnící se nároky na kompetence učitele, a to jak v kategorii sféry vědomostí, tak v oblasti obecně pracovních předpokladů a v neposlední řadě se mění i nároky vztahující se k osobnosti učitele.

Pojem osobnost je v psychologii pojmem velmi obsáhlým a velké množství definic se od sebe liší v závislosti na teoretických východiscích a programu výzkumu konkrétního psychologického směru. Mezi hlavní témata psychologie osobnosti patří v současnosti také studium osobnostních rysů. Ty mohou být chápány jako vnitřní determinanty chování, vrozené dispozice prožívat situace, chovat se a jednat určitým způsobem. Stejně jako existuje velké množství definic psychologického pojmu osobnost, existuje rovněž i řada dílčích teorií osobnosti. V 90. letech 20. století dosáhli psychologové určitého pracovního konsensu, který předpokládá, že oblast rysů může být na nejabstraktnější úrovni popsána pomocí pěti faktorů – *extraverze*, *neuroticismus*, *svědomitost*, *přívětivost* a *otevřenost vůči zkušenosti*. Výše zmíněná struktura je označována jako pětifaktorový model osobnosti a zkráceně se o ní často hovoří jako o modelu „*Big Five*.“

Osobnost učitele je často popisována jako centrální aspekt úspěšně vykonávané profese, a proto bývá také častým předmětem jak pedagogického, tak psychologického výzkumu.

Naše studie byla provedena v návaznosti na poznatky z výzkumů zaměřujících se na osobnostní charakteristiky úspěšného učitele (např. Rushton et al., 2007), na vztah mezi osobnostními dimenzemi „*Big Five*“ a úspěchem v kariéře (Siebert & Kraimer, 2001), na zkoumání vlivu osobnostních rysů a styl vedení, který ve své práci uplatňují učitelé (Ali, Nizar & Raza, 2011), na zkoumání prediktivní schopnosti osobnostních rysů na vyučovací styly učitelů (Zhang, 2007). V úvahu jsme vzaly i poznatky z oblasti týkající se pracovní zátěže a stresu v profesi učitele v souvislosti s pracovní a životní spokojeností (Paulík, 1994; Řehulka & Řehulková, 1998; Židková a Martinková, 2003; Mlčák, 2000; Kokkinos, 2007; Krninský, 2012).

Z dostupných zdrojů jsme shromáždily relevantní údaje o životní spokojenosti, což je další z poměrně širokých a stále ještě terminologicky neujasněných psychologických konstruktů. Přiklonily jsme se k chápání životní spokojenosti jako kognitivní složky osobní pohody, kterou na základě současných poznatků sytí čtyři kategorie zdrojů: socioekonomické a demografické faktory, osobnostní dispozice, diskrepance (versus) shoda mezi osobnostním očekáváním a skutečností a sociální vztahy.

Longitudinální výzkumy prokázaly, že osobní pohoda vykazuje značnou stabilitu v čase. Na základě toho vznikla domněnka, že osobnostní rysy, jakožto vrozené dispozice jedince chovat se a prožívat určitým způsobem, budou s tímto zjištěním souviset. DeNeve a Cooper (1998) ve své meta-analýze 146 studií zabývajících se vztahy mezi osobní pohodou a osobnostními charakteristikami uvádějí, že osobnost vykazovala stejnou prediktivní hodnotu pro oblast životní spokojenosti, pro pocit štěstí i pro pozitivní afektivitu, signifikantně méně ovlivňovala negativní afektivitu. *Neuroticismus* byl shledán nejsilnějším prediktorem životní spokojenosti, štěstí a negativní afektivity. Na pozitivní afektivitu měly shodně vliv osobnostní dimenze *Extraverze* a *Přívětivost*. Nejnižší korelace s životní spokojeností byla nalezena u *Otevřenosti vůči novým zkušenostem*.

Diener et al. (1999) považují osobnost za spolehlivý a také za jeden z nejsilnějších a nejkonzistentnějších prediktorů subjektivní pohody. Judge, Heller

& Mount (2002) provedli srovnání validity rysů „*Big Five*” pro pracovní a životní spokojenost a jejich zjištění dokazují, že kognitivní, afektivní a behaviorální faktory, které vedou ke vztahu osobnost-pracovní spokojenost, jsou podobné těm, které určují vztah mezi osobností a životní spokojeností. V našich podmínkách studovali souvislost mezi osobnostními rysy a osobní pohodou např. Hřebíčková, Blatný a Jelínka (2010) a zjistili, že nejsilnějším prediktorem osobní pohody byl *neuroticismus*. Za nejvýznamnější ve vztahu k životní spokojenosti ve vzorku portugalských učitelů (Albuquerque et al., 2012) byly zjištěny osobnostní dimenze *Neuroticismus*, *Extraverze* a *Svědomitost*.

Naše práce se zaměřila na rozdíly v osobnostních charakteristikách učitelů, a to z pohledu životní spokojenosti učitelů výrazně spokojených a výrazně nespokojených.

Zkoumaný soubor, ze kterého jsme vycházely, tvořilo celkem 322 českých učitelů základních a středních škol, 249 žen a 73 mužů. Věk probandů se pohyboval v rozmezí 24 až 76 let, přičemž průměrný věk byl 44,8 let. Tento soubor byl na základě průměrných standardních skóre dosažených v celkové životní spokojenosti dotazníku DŽS rozdělen na skupinu učitelů odpovídající hodnocením své životní spokojenosti populační normě, kterou jsme již dále nesledovaly, a dva podsoubory – výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů, které se staly hlavním cílem našeho výzkumného zájmu. Podsoubor výrazně spokojených učitelů tvořilo celkem 49 pedagogů, 37 žen a 12 mužů průměrného věku 42,9 let. Podsoubor výrazně nespokojených učitelů tvořili učitelé v celkovém počtu 91, z toho bylo 70 žen a 21 mužů, přičemž průměrný věk byl 44,4 let.

Pro získání potřebných údajů byly použity dvě metody – Dotazník životní spokojenosti (DŽS) a NEO pětifaktorový osobnostní inventář (NEO-FFI). Získaná data byla statisticky zpracována programem STATISTICA 10 CZ za účelem zjištění rozdílů v osobnostních charakteristikách výrazně spokojených a nespokojených učitelů.

V práci jsme si stanovily čtyři cíle: (1) popsat výzkumný soubor profesní skupiny českých učitelů základních a středních škol z hlediska jejich celkové životní spokojenosti a na základě získaných dat rozdělit výzkumný soubor na dva podsoubory – výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů, (2) popsat sledované podsoubory z hlediska jejich osobnostních charakteristik a zjištěná data

porovnat s normou, (3) zjistit rozdíly v osobnostních charakteristikách podsouborů výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů našeho výzkumného souboru, (4) nalézt případné souvislosti mezi vybranými sociodemografickými charakteristikami, životní spokojeností a osobnostními rysy výrazně spokojených a výrazně nespokojených učitelů výzkumného souboru.

Na základě zjištěných teoretických poznatků a výsledků dosavadních výzkumů jsme formulovaly pět hypotéz - **H1**: Podsoubor výrazně nespokojených učitelů vykazuje statisticky vyšší míru *neuroticismu* než podsoubor výrazně spokojených učitelů, **H2**: Podsoubor výrazně spokojených učitelů vykazuje statisticky významně vyšší míru *extraverze* než podsoubor výrazně nespokojených učitelů, **H3**: Podsoubor výrazně spokojených učitelů vykazuje statisticky významně vyšší míru *svědomitosti* než podsoubor výrazně nespokojených učitelů, **H4**: Podsoubor výrazně nespokojených učitelů vykazuje statisticky významně nižší míru *přívětivosti* než podsoubor výrazně spokojených učitelů **H5**: Míra *otevřenosti vůči zkušenosti* se mezi podsoubory výrazně nespokojených a výrazně spokojených učitelů statisticky významně neliší.

Získané výsledky potvrdily platnost všech námi stanovených hypotéz. Výrazně spokojení a výrazně nespokojení učitelé sledovaného souboru se mezi sebou statisticky významně lišili ve všech osobnostních dimenzích NEO-FFI, s výjimkou *Otevřenosti vůči zkušenosti*. Naše závěry korespondují se zjištěními dostupných zahraničních i tuzemských výzkumů.

Dále jsme zjistily, že míra rozdílu ve vnímání prožívané životní spokojenosti mezi výrazně spokojenými a nespokojenými učiteli byla signifikantně významná. Uvnitř jednotlivých podsouborů nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl ve vnímání životní spokojenosti z hlediska pohlaví, stejně jako nebyla prokázána souvislost mezi mírou celkové životní spokojenosti sledovaných učitelů a jejich věkem. Ve srovnání s normou vykazovali spokojení učitelé nižší míru *neuroticismu*, vyšší míru *extraverze* a *svědomitosti*, nelišili se v osobnostních dimenzích *Přívětivost* a *Otevřenost vůči zkušenosti*. Výrazně nespokojení učitelé vykazovali v porovnání s normou statisticky významnou vyšší míru *neuroticismu*, nižší míru *extraverze*, *přívětivosti* i *otevřenosti vůči zkušenosti*, nelišili se v osobnostní dimenzi *Svědomitost*. Výrazně nespokojené učitelky-ženy vykazovaly signifikantně vyšší míru *přívětivosti* v porovnání s výrazně nespokojenými muži-

učiteli. V souvislosti s věkem byla pouze v podsouboru výrazně nespokojených učitelů zjištěna statisticky významná korelace – s přibývajícím věkem se u nich snižovala míra *neuroticismu*.

Výzkum osobnostních rysů patří v současné době k hlavním tématům psychologie osobnosti, svými zjištěními jsme se k němu snažily přispět i my. Doufáme, že praktické použití naleznou jeho zjištění při prosazování a realizaci aktivit zaměřených na práci s osobností učitele, ať už vnímaných jako preventivní či terapeutická opatření.

11 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- 1) Albuquerque, I., De Lima, M. P., Matos, M., Figueiredo, C. (2012). Personality and subjective well-being: What hides behind global analyses? *Social Indicators Research*, 105(3), 447-460. doi: 10.1007/s11205-010-9780-7
- 2) Ali, Z., Nisar, N., Raza, A. (2011). Impact of personality traits on leadership styles of secondary school teachers. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(3), 610-617.
- 3) Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- 4) Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN.
- 5) Beran, J., Mareš, J., Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *ORBIS SCHOLAE*, 2 (1), 111-130.
Získáno 21. 3. 2013 z
http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_09.pdf
- 6) Blatný, M. et al. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- 7) Blatný, M., Jelínek, M., Blížkovská, J., Klimusová, H. (2004). Personality correlates of self-esteem and life satisfaction. *Studia psychologica*, 46(2), 97-104.
- 8) Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- 9) Cummis, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190. doi: 10.1023/A: 1024704320683
- 10) DeNeve, K. M., Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229. doi: 10.1037/0033-2909.124.2.197
- 11) Diener, E. (1996). Traits can be powerful but are not enough: Lessons from subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 30(3), 389-399. doi: 10.1006/jrpe.1996.0027
- 12) Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.

- 13) Diener, E., Suh, E. (1997). Measuring quality of Life: Economic, social and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40(1-2), 189-216. doi: 10.1023/A:1006859511756
- 14) Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- 15) Dytrtová, R., Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- 16) Džuka, J. (2012). Subjektívne hodnotenie kvality života: definícia, meranie a východiská ďalšieho výskumu. *Československá psychologie*, 56(2), 148-156.
- 17) Education at a Glance 2012: OECD Indicators - Chapter D: The learning environment and organisation of schools – Indicators. Indicator D5: Who are the teachers? Získáno z <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2012oecdindicators-chapterdthelearningenvironmentandorganisationofschoools-indicators.htm>
- 18) Fahrenberg, J., Kurtek, M., Schumacher, J., Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
- 19) Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- 20) Goldberg, L.R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42. doi: 10.1037/1040-3590.4.1.26
- 21) Hamplová, D. (2006). Životní spokojenost, štěstí a rodinný stav v 21 evropských zemích. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 42(1), 35–55.
- 22) Heady, B. (2006). Subjective well-being: Revisions to dynamic equilibrium theory using national panel data and panel regression methods. *Social Indicators Research*, 79(3), 369-403. doi: 10.1007/s11205-005-5381-2
- 23) Heady, B. & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731-739. doi: 10.1037/0022-3514.57.4.731
- 24) Hnilicová, H. (2004). Dopad společenských změn po roce 1989 na kvalitu života lidí v ČR. In Hnilicová, H. (Ed.), *Kvalita života. Sborník příspěvků z konference konané 25. 10. 2004 v Třeboni*, (45-48). Kostelec nad Černými lesy: IZPE – Institut zdravotní politiky a ekonomiky.

- 25) Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- 26) Hřebíčková, M., Blatný, M., Jelínek, M. (2010). Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*, 54(1), 31-41.
- 27) Hřebíčková, M., Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář* (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae). Praha: Testcentrum.
- 28) Hurtz, G. M., Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The Big Five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 869-879. doi: 10.1037/0021-9010.85.6.869
- 29) Ivanovičová, M., Gröpel, P. (2009). Iracionálne presvedčenia a spokojnosť so životom: korelačná štúdia. *Československá psychologie*, 53(1), 84-91.
- 30) Izdenczyová, N. (2009). Dôsledky kongruencie a inkongruencie hodnôt a cieľov pre subjektívnu pohodu. *Československá psychologie*, 53(4), 349-361.
- 31) Judge, T. A., Heller, D., Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and Job Satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541. doi: 10.1037/0021-9010.87.3.530
- 32) Kebza, V., Šolcová, I. (1998). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- 33) Kelley-Gillespie, N. (2009). An integrated conceptual model of quality of life for older adults based on a synthesis of the literature. *Applied Research in Quality of Life*, 4(3), 259-282. doi: 10.1007/s11482-009-9075-9
- 34) Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. Získáno 27. 2. 2013 z <http://www.jstor.org/stable/2787065>
- 35) Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- 36) Kondáš, O., Kordačová, J. (2000). *Iracionálna a jej hodnotenie*. Bratislava: Stimul.
- 37) Kordačová, J. (1991): Iracionálne a neurotické postoje v nedokončených vetách – možnosti výskumnej aplikácie metódy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 26(1), 23–27.
- 38) Kordačová, J. (1994). Irrational beliefs, logical thinking and reasoning. *Studia psychologica*, 36(3), 167–174.

- 39) Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele. *e-Pedagogium*, 1, 82-108. Získáno 19. března 2013 z http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_1_-_2012.pdf
- 40) Lazarová, B., Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času. *Studia pedagogica*, 15(2). Získáno 1. 3. 2013 z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/110>
- 41) Mareš, J. (2006). *Kvantitativní generické nástroje pro diagnostiku kvality života u dětí I*. In: Mareš, J. a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících I*. Brno: MSD.
- 42) Myers, D. G., Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. doi: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x
- 43) Mlčák, Z. (2000). K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace*, 10(3), 12-24.
- 44) MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha 2001)*. Získáno z <http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>
- 45) MŠMT (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Získáno z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>
- 46) MŠMT (2012a). Výkonová data o školách a školských zařízeních – 2003/04–2012/13. Získáno z <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/statisticke-udaje-o-regionalnim-skolstvi-v-casove-rade>
- 47) MŠMT (2012b). Genderová problematika zaměstnanců ve školství. Získáno z <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- 48) MŠMT (2013). *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Vstupní materiál do veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2012*. Praha. Získáno z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/hlavni-smery-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-2020.pdf
- 49) Paulík, K. (1994). Pracovní zátěž učitelů a některé její zdravotní souvislosti. In Záškodná, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie, Č. 1* (5-18). Ostrava: Ostravská univerzita.

- 50) Projev ministra školství, mládeže a tělovýchovy Petra Fialy u příležitosti zahájení školního roku 2012/2013. (5. září 2012). *Týdeník ŠKOLSTVÍ*, XX(26), 5.
- 51) Průcha (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- 52) Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- 53) Rushton, S., Morgan, J., Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 432-441. doi: 10.1016/j.tate.2006.12.011
- 54) Řehulka, E., Řehulková, O. (1998). Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In Řehulka E., Řehulková, O. (Eds.). *Učitelé a zdraví č. 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- 55) Seibert, S. E., Kraimer, M. L., (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 1-21. doi: 10.1006/jvbe.2000.1757
- 56) Simonová, J., Straková J. (2005). *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, o. s.
- 57) Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- 58) Strategie vzdělávání 2020. (17. ledna 2013). Materiály ze zahajovací konference k přípravě Strategie vzdělávání 2020. *Shrnutí: Proč potřebujeme novou Strategii pro vzdělávání?*
Získáno z <http://www.vzdelavani2020.cz/clanek/12/aktualni-dokumenty.html>
- 59) Šolcová, I., Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 45(1), 19-38.
- 60) Šolcová, I., Kebza, V. (2001). Nezaměstnanost a zdraví. *Československá psychologie*, 45(2), 127-134.
- 61) Štefflová, J. (28. února 2012). Profesní asociace o kvalitě českého školství. *Učitelské noviny* 115(9), 5.
- 62) Štefflová, J. (20. března 2012). Současné školství pohledem ČSSD. *Učitelské noviny*, 115(12), 8-9.
- 63) Štefflová, J. (9. května 2012). Školství v představách TOP 09. *Učitelské noviny*, 115(19), 12-13.
- 64) Štefflová, J. (19. června 2012). Jak vidí školství ODS. *Učitelské noviny*, 115(26), 10-11.

- 65) Štefflová, J. (21. srpna 2012). Školství v zorném úhlu KSČM. *Učitel'ské noviny*, 115(28), 10-11.
- 66) The WHOQOL- Group. (1995). The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL). Position Paper from the World Health Organization. *Social Science and Medicine*, 41(10), 1403-1409.
- 67) Vlčková, H. (2011). *Životní spokojenost učitelů*. (Bakalářská diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- 68) Zhang, L., Sternberg, R. J. (2005). A Threefold Model of Intellectual Styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53. doi: 10.1007/s10648-005-1635-4
- 69) Zhang., L. (2007). Do personality traits make a difference in teaching styles among Chinese high school teachers? *Personality and Individual Differences*, 43(4), 669-679. doi: 10.1016/j.paid.2007.01.009
- 70) Židková, Z., Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 4(3), 6–10.

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. et Bc. VLČKOVÁ Hana	Vodní 4, Krnov	F11068

TÉMA ČESKY:

Rozdíly v osobnostních charakteristikách výrazně spokojených a nespokojených učitelů

NÁZEV ANGLICKY:

Differences in personality characteristics significantly satisfied and dissatisfied teachers

VEDOUcí PRÁCE:

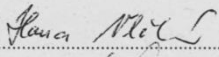
PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

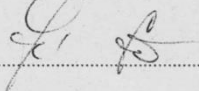
1. Sběr a studium relevantní literatury, vypracování rešerše.
2. Vymezení základních pojmů - životní spokojenost (faktory ovlivňující životní spokojenost), osobnost a osobnost učitele s důrazem na kariéru a vyučovací styly.
3. Stanovení výzkumného cíle a hypotéz - rozdíly mezi osobnostními charakteristikami výrazně spokojených a nespokojených učitelů (ZŠ a SŠ).
4. Výzkumný soubor bude složen z učitelů ZŠ a SŠ, cca 200-300 učitelů, ze kterých bude vybrán sledovaný soubor výrazně spokojených a nespokojených pedagogů.
5. Výsledky budou zpracovány vhodnými statistickými metodami, použít dotazníkové metody - DŽS, Vyučovací styly, Kariérové kotvy, Big Five.
6. Zpracování diplomové práce se bude řídit podle stanovených norem.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. (2009). Učitel - příprava na profesi. Praha: Grada Publishing, a.s.
FENSTERMACHER, G.D., SOLTIS, J.S. (2008). Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál.
HAYES, N. (2009). Psychologie týmové práce. Praha: Portál.
MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). Výukové metody. Brno: Paido.
NAKONEČNÝ, M. (1997). Motivace lidského chování. Praha: Academia.
PRŮCHA, J. (2005). Moderní pedagogika. Praha: Portál.
PRŮCHA, J. (2002). Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál.
ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. (2003). Psychologie ve světě práce. Praha: Karolinum
Relevantní časopisecké a zahraniční zdroje
Elektronické zdroje

Podpis studenta: 

Datum: 8.5.2012

Podpis vedoucího práce: 

Datum: 9.5.2012

Příloha č. 2: Abstrakt diplomové práce v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Rozdíly v osobnostních charakteristikách výrazně spokojených a nespokojených učitelů

Autor práce: Mgr. et Bc. Hana Vlčková

Vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 95; 150 406

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 70

Abstrakt:

Diplomová práce zjišťovala rozdíly v osobnostních charakteristikách významně spokojených a nespokojených učitelů. Data byla shromážděna od 91 výrazně spokojených (70 žen a 21 mužů) a 49 výrazně nespokojených (37 žen a 12 mužů) učitelů z českých základních a středních škol. Míra životní spokojenosti byla měřena Dotazníkem životní spokojenosti. Pro posouzení osobnostních rysů sloužil NEO-pětifaktorový osobnostní inventář. Výsledky potvrdily statisticky významné rozdíly v osobnostních charakteristikách mezi výrazně spokojenými a nespokojenými učiteli našeho výběrového souboru ve všech dimenzích pětifaktorového modelu osobnosti, s výjimkou *otevřenosti vůči zkušenosti*. Tyto i další naše výsledky korespondují s jinými výzkumy. Výzkum osobnostních rysů učitelů může přinést důležité poznatky pro prevenci maladaptivního chování, stejně jako přispět k adaptaci na změny, kterými v současné době prochází náš vzdělávací systém.

Klíčová slova:

životní spokojenost, osobnostní rysy, osobnost učitele, Dotazník životní spokojenosti, NEO pětifaktorový osobnostní inventář

Příloha č. 3: Abstrakt diplomové práce v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title: Differences in personality characteristics significantly satisfied and dissatisfied teachers

Author: Mgr. et Bc. Hana Vlčková

Supervisor: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Number of pages and characters: 95; 150 406

Number of appendices: 4

Number of references: 70

Abstract:

This study examined the differences in personality traits between two groups of Czech primary and secondary school teachers. Data were collected from 91 significantly satisfied teachers (70 female and 21 male) and 49 significantly dissatisfied teachers (37 female and 12 male). To measure life satisfaction we used Life Satisfaction Scale. To measure personality traits the NEO Five-Factor Inventory was applied. The results showed, as we expected, that the differences in personality traits between satisfied and dissatisfied teachers were statistically significant in all dimensions of the five-factor model of personality, except for *Openness to Experience*. These and other findings of our study are consistent with other research. Research in teacher personality traits can bring important knowledge for prevention of maladaptive behaviour, as well as can be useful for adaptation to changes our educational system has been recently going through.

Key words:

life satisfaction, personality traits, teacher personality, Life Satisfaction Scale, NEO Five-Factor Inventory

Příloha č. 4: Rozdíly ve vnímání spokojenosti výrazně spokojených a nespokojených učitelů v jednotlivých dimenzích DŽS z pohledu pohlaví

Tab. č. 1: Výsledky Studentova t-tesu pro určení rozdílu ve vnímání spokojenosti v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS uvnitř souboru výrazně spokojených učitelů (N=49) z pohledu pohlaví (ženy N=37, muži N=12)

	Průměr- ženy SPOK	Průměr- muži SPOK	t	sv	p	Počet plat	Počet plat	Sm. odch.	Sm. odch.	F-poměr	p
ZDR- HS	42,0541	41,8333	0,17577	47	0,861230	37	12	3,85822	3,51188	1,206964	0,773427
PAZ- HS	38,9189	41,5833	-1,41142	47	0,164708	37	12	6,17062	3,65459	2,850884	0,066658
FIN- HS	36,7568	39,0833	-1,50355	47	0,139388	37	12	4,75748	4,31611	1,214982	0,763525
VLC- HS	43,6757	42,6667	0,91955	47	0,362505	37	12	3,38341	3,02515	1,250880	0,720598
MAN- HS	42,3243	43,6667	-0,53643	47	0,594192	37	12	8,26658	4,33450	3,637257	0,026174
DET- HS	42,5455	36,4000	1,42057	41	0,163002	33	10	11,59227	13,28491	1,313350	0,537507
VLO- HS	42,4054	43,4167	-1,09110	47	0,280793	37	12	2,89117	2,42930	1,416392	0,550821
SEX- HS	42,4865	44,6667	-1,54148	47	0,129907	37	12	4,54375	3,14305	2,089897	0,191233
PZP- HS	42,2703	41,6667	0,49240	47	0,624730	37	12	3,90618	2,87096	1,851186	0,275052
BYD- HS	43,4595	44,5833	-0,93138	47	0,356417	37	12	3,66359	3,52803	1,078328	0,948309
SUM- HS	293,1081	297,9167	-1,42719	47	0,160135	37	12	10,37835	9,32697	1,238156	0,735551

Tab. č. 2: Výsledky Studentova t-tesu pro určení rozdílu ve vnímání spokojenosti v jednotlivých dimenzích dotazníku DŽS uvnitř souboru výrazně nespokojených učitelů (N=49) z pohledu pohlaví (ženy N=70, muži N=21)

	Průměr- ženy NESP	Průměr- muži NESP	t	sv	p	Počet plat	Počet plat	Sm. odch.	Sm. odch.	F-poměr	p
ZDR- HS	29,1000	31,5714	-1,63537	89	0,105503	70	21	6,01965	6,25757	1,080607	0,777857
PAZ- HS	32,0714	31,1429	0,64441	89	0,520969	70	21	5,62943	6,31891	1,259955	0,472401
FIN- HS	24,5000	22,5238	1,21002	89	0,229474	70	21	6,41048	7,06837	1,215790	0,537807
VLC- HS	31,5857	30,7143	0,50346	89	0,615886	70	21	6,44822	8,48023	1,729561	0,098207
MAN- HS	30,9846	34,0500	-1,22707	83	0,223264	65	20	10,11263	8,51299	1,411120	0,407021
DET- HS	33,9231	30,1667	1,34508	81	0,182352	65	18	9,93621	12,33479	1,541067	0,217792
VLO- HS	30,1286	30,0952	0,02545	89	0,979750	70	21	5,11865	5,73502	1,255332	0,478948
SEX- HS	29,7857	28,8095	0,63600	89	0,526407	70	21	6,52508	4,73940	1,895503	0,110361
PZP- HS	32,6571	32,4762	0,14585	89	0,884370	70	21	5,44774	2,87435	3,592131	0,002293
BYD- HS	32,8714	33,2381	-0,25801	89	0,796997	70	21	5,03875	7,58884	2,268322	0,012902
SUM- HS	210,6286	209,4286	0,25249	89	0,801242	70	21	19,46842	17,77800	1,199212	0,668773

ZDR – Zdraví, PAZ – Práce a zaměstnání, FIN – Finanční situace, VLC – Volný čas, MAN – Manželství a partnerství, DET – Vztah k vlastním dětem, VLO – Vlastní osoba, SEX – Sexualita, PZP – Přátelé, známí a příbuzní, BYD – Bydlení, SUM – celková životní spokojenost, SPOK – výrazně spokojení učitelé, NESP – výrazně nespokojení učitelé