

Univerzita Palackého v Olomouci  
Katedra psychologie Filozofické fakulty

# OSOBNOSTNÍ DIMENZE UČITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY



**Bakalářská práce**

**Autor:** Mgr. Viktor Pacholík

**Vedoucí práce:** PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

**Olomouc  
2011**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a použil jen pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci 15. března 2011

.....

Děkuji PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za její odborné vedení, konzultace a cenné rady, kterými mě směřovala a pomáhala mi dosáhnout sledovaného cíle. Dále bych chtěl poděkovat všem pedagogům i studentům, kteří se zapojili do výzkumného šetření a věnovali mi tak nezanedbatelnou část svého vzácného času.

Můj díky patří také mé ženě Magdě za její lásku, porozumění a vydatnou podporu, kterou mě provázela po celou dobu mého studia, a za shovívavost a trpělivost, kterou se musela obrnit především v posledních měsících.

# OBSAH

---

<b>OBSAH</b>	<b>4</b>
<b>ÚVOD</b>	<b>6</b>
<b>A: TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>8</b>
<b>1 LITERÁRNÍ PŘEHLED ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY</b>	<b>8</b>
1.1 VYMEZENÍ PROFESE UČITELE	8
1.2 CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI UČITELE	11
1.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITELE	17
1.4 MOŽNOSTI POZNÁVÁNÍ OSOBNOSTI UČITELE	20
1.4.1 METODY POZNÁVÁNÍ OSOBNOSTI UČITELE	26
<b>B: VÝZKUMNÁ ČÁST</b>	<b>31</b>
<b>2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE</b>	<b>31</b>
<b>3 HYPOTÉZY PRÁCE</b>	<b>33</b>
<b>4 POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD</b>	<b>34</b>
4.1 ZVOLENÝ TYP VÝZKUMU	34
4.2 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	35
4.2.1 DOTAZNÍK PRO STUDENTY PEDAGOGICKÝCH OBORŮ	36
4.2.2 DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY STŘEDNÍCH ŠKOL	37
4.2.3 TEST TEMPERAMENTU	37
4.2.4 DOTAZNÍK SPARO	39
4.3 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT	45
4.3.1 KÓDOVÁNÍ DAT	45
4.3.2 STATISTICA VERZE 9	45
4.3.3 DIAROSWIN	46
4.4 ETICKÉ PROBLÉMY A ZPŮSOB JEJICH ŘEŠENÍ	46
<b>5 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU</b>	<b>48</b>
5.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	48
5.1.1 SKUPINA STUDENTŮ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ	48
5.1.2 SKUPINA PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	50

<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY PRÁCE</b>	<b>52</b>
6.1	VÝSLEDKY TESTU TEMPERAMENTU	52
6.2	VÝSLEDKY DOTAZNÍKU SPARO	54
6.3	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ MEZI STUDENTY A UČITELI	56
<b>7</b>	<b>DISKUSE</b>	<b>58</b>
<b>8</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU</b>	<b>63</b>
	<b>SOUHRN</b>	<b>65</b>
	<b>LITERATURA</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>72</b>
	PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK PRO STUDENTY PEDAGOGICKÝCH OBORŮ	73
	PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY STŘEDNÍCH ŠKOL	74
	PŘÍLOHA 3: TEST TEMPERAMENTU (BELOV, 1972 IN BLAHUTKOVÁ, 1999)	75
	PŘÍLOHA 4: DOTAZNÍK SPARO (MIKŠÍK, 2004)	77
	PŘÍLOHA 5: VYMEZENÍ DIMENZÍ OSOBNOSTI DOTAZNÍKU SPARO (MIKŠÍK, 2004)	87
	PŘÍLOHA 6: KÓDOVÁNÍ ODPOVĚDÍ A NĚKTERÝCH VÝSLEDKŮ	91

## ÚVOD

---

Osobnost učitele stojí již dlouhou dobu v centru zájmu odborníků. Tento zájem je zcela opodstatněný. Vždyť učitel je osobou, která má výrazný vliv nejen na utváření vědomostí a dovedností, ale také na utváření žádoucích návyků, formování postojů, názorů a často i životní filozofie. Žák či student tráví s učitelem velkou část dne, a učitel má tak hned po rodičích největší prostor pro působení na žáka.

Prostředí školy a školní třídy je značně dynamické a vyžaduje na učiteli nepřetržitou pozornost, pohotové reakce, otevřenost vůči lidem a řadu dovedností, které přispívají k úspěšnému plnění pedagogických cílů. Po kurikulární reformě a zavedení školního vzdělávacího plánu a rámcového vzdělávacího plánu jsou na učitele kladeny nové požadavky. Dostává se tak do nových rolí, které dříve pro tuto profesi nenabývaly tak zásadního významu. Je kladen důraz na analytické činnosti, které souvisejí s mapováním současné situace, analýzou stavu v širších kontextech, s dlouhodobým plánováním a průběžnými korekcemi tohoto plánu. Tím se výrazně rozšiřuje škála dovedností, v nichž by měl být učitel kompetentní a které mu umožní vytvářet stimulační, sociálně příznivé a podnětné prostředí, v kterém budou vědomě rozvíjet nejen znalosti, samostatnost a aktivitu žáků, ale také sebe samého.

V minulosti se řada odborníků snažila proniknout do problematiky osobnosti učitele. Tyto snahy jsou patrné také dnes a vzhledem k neustálému vývoji společnosti a měnících se nárocích na osobnost učitele najdou pravděpodobně uplatnění také do budoucna. Byly používány nejrůznější přístupy a metody. Objevily se výzkumy značně rozsáhlé (srov. Anderson, Burns in Průcha, 2005) i méně ambiciózní sondy úzce zaměřené na určitou specializaci (Válková, 1981; 1978).

Je nasnadě, že požadavky na učitele se budou lišit v závislosti na stupni vzdělávání, na kterém působí. Jiné potřeby budou mít děti na prvním stupni základní školy, a zcela jiný přístup budou vyžadovat studenti středních škol či ještě vyšších stupňů. Téma, které jsem zvolil pro tuto závěrečnou práci, vychází z mého zájmu i profese. Protože pracuji na Fakultě sportovních studií Masarykovy univerzity, jsem denně v kontaktu se studenty učitelství tělesné výchovy. Není možné si nevděkovat některých charakteristik těchto

studentů, které je odlišují od studentů jiných oborů: jejich aktivita, uvolněnost, neformálnost i jistá cílesměrnost v jednání je patrně důsledkem jejich aktivního zájmu a provozování sportovně pohybových aktivit. Jak poukazuje řada autorů (Blahutková, Řehulka, & Dvořáková, 2005; Křivohlavý, 2001), pohyb pozitivně působí na psychiku člověka. Především jako forma aktivního odpočinku je prostředkem péče o duševní pohodu a bio-psycho-socio-spirituální pohodu člověka. Sport je také bohatý zdroj emocí a poskytuje prostor k odreagování se, uvolnění nahromaděné energie i psychického napětí. Ačkoli média podávají učitele tělesné výchovy s nadsázkou snad i jako člověka psychicky narušeného, který, s nezbytnou píšťalkou v ústech, připomíná spíše cvičitele cirkusových zvířat, ve skutečnosti působí mnohem uvolněněji a vyrovnaněji, než učitelé jiných předmětů.

Ve své práci jsem se proto zaměřil na zjištění některých charakteristik osobnosti učitele tělesné výchovy. Dílčími cíli je také stručná charakteristika osobnosti učitele bez ohledu na vyučované předměty a zjištění, jaké vlastnosti učitele střední školy řadí učitelé a žáci (studenti) na přední místa. Pomocí Osobnostního dotazníku, Testu temperamentu a dotazníku SPARO bylo provedeno výzkumné šetření u 55 učitelů středních škol a odborných učilišť s maturitou a 68 studentů pedagogických oborů. Získaná data jsme statisticky zpracovali a výsledky podali také v tabulkách a grafech.

## **A: TEORETICKÁ ČÁST**

### **1 LITERÁRNÍ PŘEHLED ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY**

---

V této kapitole se budeme věnovat základním teoretickým otázkám zkoumané problematiky. Vymezíme zde stěžejní pojmy, jako je profese učitele, zaměříme se na charakteristiku osobnosti učitele i na nejčastěji zmiňované požadavky na učitele, tzv. klíčové kompetence a vzhledem ke zvolenému tématu naší práce neopomeneme zmínit ani základní přístupy a možnosti poznávání osobnosti učitele.

#### **1.1 VYMEZENÍ PROFESE UČITELE**

Profese učitele patří beze sporu k nejstarším profesím v historii lidstva. Učitelství existuje vlastně od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali, zatímco jiní nebyli schopni nebo ochotni ji provádět. Tak tomu bylo např. u nejstarších řemesel, jako je tkalcovství, kovářství či léčitelství, jejichž počátky jsou některými odborníky shledávány ve velmi dávné době, snad již před 40 000 lety. Vedle řemesel se jistě předávaly také zkušenosti a poznatky o přírodě, člověku, náboženské a mravní normy, rituály, symboly apod. V pravěké společnosti se předávaly zkušenosti a dovednosti z generace na generaci, a to umožňovalo rozvoj celé společnosti.

O učitelské profesi v dnešním slova smyslu však můžeme hovořit teprve se vznikem prvních vzdělávacích institucí – škol. Ve starověkých státech Egypta, Indie, Číny a později Řecka a Říma začaly vznikat první školy, tedy účelově organizované instituce pro vzdělávání, které museli zajišťovat specializovaní profesionálové a položili tak základy institucionalizovanému školství.

Učitelská profese s sebou nese řadu specifík, která více či méně podmiňují činnost učitele, jeho působení na žáka a tedy výchovně-vzdělávací činnost v celé její šíři. V poslední době zaznamenalo značný rozvoj odvětví pedagogických věd označované jako *pedeutologie*. Tato vědní disciplína zkoumá cíle, prostředky, předpoklady a podmínky profesionálních činností učitelů, především psychické a sociální nároky na osobnost, kvalifikaci a práci učitele.



Podle Kasáčové (2004, in Tabačáková & Kasáčová, 2008) se pedeutologie zabývá těmito úrovněmi profesionality:

- *individuální* – osobnostní předpoklady a charakteristiky profesionála, které má splňovat;
- *společenská* – ve které se formulují úlohy a povinnosti profesionála a požadavky společnosti na jeho pracovní výkon a dosahované efekty, jako i akceptovatelné normy jeho profesionálního jednání;
- *kvalifikační* – v které se konkretizuje požadované vzdělání, jeho úroveň, typ, specializace a požadavky na další kvalifikační postup.

Nacházíme určitou paralelu těchto úrovní profesionality ve třech dimenzích, ze kterých každá má cíl, který představuje vyjádření rozměru profesionality v jejich určitých znacích:

- *personální dimenze profesionality* – osobnostní zralost (kognitivní předpoklady, osobnostní předpoklady, motivace);
- *etická dimenze profesionality* – mravnost osobnosti (sociální vztahy, etika a morálka);
- *odborná dimenze profesionality* – odbornost, kvalifikovanost

Výsledkem profesionality je potom podle uvedené autorky všestranná profesionální zodpovědnost, která může vzniknout jen naplněním všech tří dimenzí.

V centru zájmu pedeutologie tedy stojí učitel. Tento pojem bývá definován různě. Průcha, Walterová a Mareš (2009) definují učitele jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto vzdělávacího procesu. Z tradičního pohledu byl učitel považován za základní subjekt vzdělávání, jehož hlavním úkolem je předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele však podle uvedených autorů zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím. Učitel zásadní měrou přispívá k vytváření edukačního prostředí, klimatu třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.

Zajímavý pohled na profesi učitele přináší Ornstein a Levine (1989 in Průcha, 2005), kteří poukazují na to, že učitelé nesplňují všechna kritéria tzv. „úplné profese“, a proto by se učitel měl brát jako semiprofese nebo jako profese ve vývoji, která se k níže uvedeným charakteristikám tzv. úplné profese dopracovává. Úplná profese by podle autorů měla mít tyto znaky:

- soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob;
- smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni;
- aplikace výzkumu a teorie v praxi;
- dlouhá doba speciálního výcviku;
- kontrola nad licenčními standardy a/nebo požadavky zahájení výkonu příslušného povolání;
- autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti;
- přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů;
- oddanost práci a klientům;
- používání administrativy k usnadnění práce profesionálů;
- existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese;
- organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály;
- etický kód, pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese;
- vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese;
- vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů.

Jak je známo z praxe, učitelkou profesi vykonává řada lidí i bez příslušné licence. Takovou licenci je na našem území především aprobace. Dále Ornstein a Levine poukazují na to, že není přesně vymezeno, co tvoří soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelského povolání. V důsledku toho jsou požadavky na vysokoškolskou přípravu učitelů velmi odlišné. To se pak podle Průchy (2005) odráží např. při problematické akreditaci některých pedagogických fakult či při diskusi o délce a typu přípravy učitelů pro primární stupeň školy. Posledním důvodem, proč neřadí Ornstein a Levine učitelství do plnohodnotné kategorie zaměstnání, je fakt, že výsledkem předchozích a jiných okolností je skutečnost, že mnohé osoby z laické veřejnosti mohou často mluvit o záležitostech

vzdělávání, jako by to byli experti, což v jiných profesích není možné. Typickým českým příkladem jsou laické názory na výkon a kvalitu učitelského povolání ze strany žurnalistů, politiků apod.

## 1.2 CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI UČITELE

V běžné řeči často užíváme pojmu osobnost k označení lidí něčím výjimečných, odlišujících se od většiny, vybočujících z průměru, lidí, kteří mají určité společenské postavení, jejichž vlastnosti jsou považovány za mimořádné, něčím se proslavili apod. Z psychologického hlediska však pojem osobnost nemá hodnotící charakter. Označuje člověka, jeho tělesné i duševní složky v celé jejich rozmanitosti s důrazem na individualitu každého jedince, i když nachází určitá schémata společná většině lidí.

Můžeme tak označit jednotlivce, ale také skupinu lidí s určitými společnými znaky (např. osobnost dospívajících; osobnost žáků vysoce nadaných pro jazyky; osobnost mladistvých delikventů) nebo člověka vůbec (např. ve formulacích „osobnost poznáme rozbořením jejího chování...“, „na osobnost působí...“; Čáp & Mareš, 2007).

V psychologii dosud neexistuje jednoznačné vymezení pojmu osobnost. Hartl (1994, s. 131) uvádí, že nejčastěji je pojem osobnost definován jako „*celek duševního života*“. Štefanovič (1986) tento pojem vymezuje v tom smyslu, že osobnost je organická jednota tělesného a psychického, vrozeného a získaného, typická pro daného jedince a projevující se v jeho chování a jednání. Podobné pojetí najdeme v díle Paulínové (1998), která dodává, že nositelem jednoty všech složek je vlastní já, které se projevuje sebeuvědomováním, ale také sebeovládáním a směřováním k danému cíli. Poněkud odlišně vnímá pojem osobnost G. W. Allport (in Kohoutek, 2002, s. 50), který ji definuje jako „*dynamickou organizaci těch psychofyzických systémů v rámci individua, která určuje jeho jedinečný způsob vyrovnávání se s okolím*“. J. Sczepanski (tamtéž) chápe osobnost jako celek biogenních, psychogenních a sociogenních faktorů. Tyto faktory jsou spojeny s vědomím vlastního já. Pro Piersona (tamtéž) je osobnost integrativní jednotka člověka s veškerým souborem jeho trvalých odlišujících charakteristik (inteligence, charakter, temperament, konstituce) a způsoby příznačnými pro jeho jednání.

Osobnost se mění, vyvíjí: současné vlastnosti člověka a jejich uspořádání, struktura – to je výsledek předchozího vývoje. Vývoj osobnosti je velmi složitý; střetává se v něm mnoho protichůdných vlivů, vznikají a řeší se rozpory, vznikají kvalitativně nové znaky (srovnejme chování, záliby a názory šestiletých, třináctiletých a osmnáctiletých). Osobnost je formována mnoha činiteli a jejich vzájemnou interakcí. Důležitým aspektem v interakci činitelů působících na formování osobnosti je problém vztahu sociálních a biologických činitelů. Většina autorů se shoduje v tom, že dědičnost má relativně největší vliv při formování temperamentu. Následují pohybové schopnosti a některé speciální schopnosti v oblasti umění, pak intelektové schopnosti. Minimální účast biologických a zejména dědičných předpokladů je u rysů charakteru. Záleží také na tom, v kterém období lidského života posuzujeme podíl dědičnosti a prostředí; čím starší jedinec, tím více je jeho osobnost zformována zkušeností a společenskými vlivy, takže stoupá význam sociálního prostředí (Čáp & Mareš, 2007).

Osobnost pedagoga v sobě nese řadu specifických charakteristik, které jsou pro tuto profesi typické. Jak bude ještě naznačeno, poznáváním osobnosti pedagoga se zabývá řada autorů. Množství vědeckých konferencí na mezinárodní úrovni se věnuje problematice osobnosti pedagoga, typických charakteristik, předpokladů pro úspěch v pedagogické profesi. Podle Kohoutka (2002) má osobnost učitele, stejně jako osobnost vnímaná obecně z psychologického hlediska, vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální. Shodně s uvedeným autorem poukážeme nyní na vlastnosti typologické.

Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W. O. Döring (in Kohoutek, 2002). Vycházel přitom ze všeobecné typologie osobností podle Eduarda Sprangera založené na hodnotách upřednostňovaných v životě. Döring popsal šest základních typů osobnosti pedagoga:

- Náboženský typ
- Estetický typ
- Sociální typ
- Teoretický typ
- Ekonomický typ
- Mocenský typ

Ani Döring ani Spranger přitom netvrdí, že by nemohly existovat smíšené, resp. Méně výrazné typy.

Uvedme nyní základní charakteristiky, jak je uvádí zmiňovaní autoři.

*Náboženský typ* pedagoga je charakteristický tendencí a pocitem vnitřní nevyhnutelnosti každý svůj čin a každou svou pohnutku posuzovat z hlediska smyslu života (tedy z hlediska vyšších principů). Je často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor. Nemá mnoho smyslu pro dětskou hru. Žákům (studentům) se proto jen velmi obtížně přibližuje. Vystupuje jako nudný pedant, puntičkář. Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy: více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní).

*Estetický typ* charakterizuje převaha iracionálního prvku (intuice, fantazie a citu) nad racionální v myšlení a v jednání. Estetický typ má schopnost vcítovat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Nejvyšší hodnotu vidí v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu. Má tendenci k individualismu a nezávislosti. Také tento typ má dvě varianty: aktivně tvořivý (originální) a pasivně receptivní.

*Aktivně tvořivý typ* utváří osobnost žáků a studentů, jakoby tvořil umělecké dílo. Někdy však nebere dostatečný ohled na zvláštnosti osobnosti žáků a studentů.

*Pasivně receptivní typ* bere ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm, co je pro něho specifické. Umí se vcítit i do jiného založení osobnosti než jaké má sám. Proto ho žáci a studenti obvykle mají v oblibě.

*Sociální typ* učitele neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům či studentům. Je trpělivý, střízlivý. Je schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Nejvyšší hodnotou tohoto typu je láska k lidem, altruismus, filantropie. Velmi se blíží náboženskému typu.

*Teoretický typ* učitele klade důraz na teoretické poznání, jeví větší zájem o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Pro tento typ učitele je typická vědecká práce. Za svůj hlavní cíl považuje řadit a systematizovat své poznatky.

*Ekonomický typ* pedagoga je charakterizován snahou dosáhnout u žáků maximální výsledky s minimálním vynaložením energie. Orientuje se tedy často na metodiku a rád

žáky (studenty) vede k samostatnosti, je však často příliš praktický a nedoceňuje teorii a fantazii. Má hlavně zájem na tom, co je užitečné.

*Mocenský typ* pedagoga má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Spíše než kladným vztahem k žákům se řídí úsilím prosadit své názory, postoje apod. S oblibou kárá a trestá a s uspokojením prožívá, že se ho žáci bojí. Zajímá se především o moc, vliv a uznání.

E. Luka (in Štávová, 2007) vychází ze dvou kritérií. Prvním kritériem je to, jak pedagog reaguje na působící podněty, druhým pak jak zpracovává vnější podněty ve své psychice. Podle reakcí na působící podněty rozlišuje pedagogy na *reflexivní*, který je charakteristický uvážeností a mezi působící podněty a reakce na ně vkládá svou vlastní úvahu. Druhým typem je typ *naivní* neboli bezprostřední, který je typický reakcí na podněty bez uvažování, impulzivně.

Podle toho, jak pedagog vnější podněty zpracovává, rozlišuje Luka opět dva typy. Je to typ *reproduktivní*, který podněty vnitřně nezpracovává, ale pouze je ve své činnosti reprodukuje, aniž by byl schopen něco nového z nich vytvářet. Naopak typ *produktivní* vnější podněty vnitřně zpracovává, přetváří a tvořivě domýšlí.

Kombinací obou kritérií dostáváme čtyři typy pedagogů.

*Naivně reproduktivní typ* reaguje na pedagogické situace instinktivně, žáky vede k mechanickému osvojování vědomostí, vědomosti žákům jen zprostředkovává, sám od nich vyžaduje jen paměťové vědomosti; hodí se do nižších tříd základní školy, kde ho žáci mají v oblibě. Starší žáci ho už příliš v oblibě nemají.

*Bezprostředně produktivní typ* reaguje na pedagogické situace pohotově, na základě logického úsudku, žáky vede k tvořivé práci a k samostatnému řešení problémů; bývá oblíben u žáků středního a staršího školního věku.

*Reflexivně reproduktivní typ* je v rozhodování těžkopádný, řešení nezvyklých situací mu působí obtíže, svoje vědomosti neumí tvořivě obohatit a zpracovat ani vyjádřit; poměrně dobře se orientuje ve známých, na paměti závislých, opakujících se pedagogických situacích; nedovede často ani adekvátně zhodnotit žákovu osobnost, nemá autoritu a bývá neoblíben.

*Reflexivně produktivní typ* nemá pochopení pro problémy svých žáků, náročné situace řeší způsoby, které nevedou k pozitivním výsledkům, u žáků bývá neoblíben; je-li mimořádně inteligentní a tvořivý, bývají jeho pedagogická opatření adekvátní.

Na základě rozsáhlého výzkumu interpersonálního chování rozlišil T. Leary (in Šťávková, 2007) osm typů osobnosti.

*Autokratická osobnost* produkuje mocenské, energické a kompetentní chování, vede a radí. U lidí vyvolává poslušnost a úctu, někdy však mívá až diktátorské chování.

*Egocentrická osobnost* je orientována na vlastní osobu. Je pro ni typická sebeláska, sebedůvěra a nezávislost. Mívá tendenci k sobeckému chování. U druhých vyvolává sebepodceňování a nedůvěru.

*Agresivní osobnost* je charakteristická nepřátelstvím k druhým, má tendenci trestat. Svým chováním vyvolává u druhých lidí pasivní rezistenci a agresivitu a hostilitu.

*Podezřivá osobnost* má kritický postoj k druhým lidem. V interakci s druhými lidmi vyjadřuje zklamání a hořkost. Vyvolává odmítavé a trestající chování.

*Hyperkonformní osobnost* projevuje závislé, poddajné chování. Tato osobnost vyžaduje od druhých radu a pomoc, je bojácná a bezradná. Vyvolává snahu pomoci a vést.

*Hyperfiliativní osobnost* se chová přátelsky, projevuje k ostatním pozitivní vztah, má sklon ke kompromisům. V extrémní podobě se v každé situaci usmívá, kooperuje a snaží se uspokojit potřeby druhých.

*Hyperprotektivní osobnost* prezentuje sice nezávislost a sílu, ale přátelským způsobem. Je ohleduplná, pomáhá a podporuje. Tím vzbuzuje důvěru a pozitivní postoj k sobě.

Zajímavý výzkum provedli Anderson a Burns (in Průcha, 2005). V monografii *Výzkum ve třídách (Research in Classrooms)* uvádějí také generalizace o učitelích, tj. zobecněné vědecké soudy o učitelově osobnosti a jejím vlivu na výsledky edukačních procesů:

*G(1): Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele.*  
Rozsah učitelových profesních činností je tak velký a rozmanitý, že žádný učitel nemůže tento rozsah splňovat rovnoměrně.

*G(2): Učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky.*

Výzkumně bylo zjištěno, že učitelé se odlišují svými postoji, motivacemi, zájmy, hodnotovými preferencemi, očekáváními atd., které přitom nekorelují nějak významně s učitelskými výsledky žáků. Na druhou stranu jsou u některých charakteristik potvrzovány vztahy mezi vlastnostmi učitelovy osobnosti a jeho chováním ve třídě. Zejména postoje, které si učitelé k jednotlivým žákům vytvářejí, se promítají do konkrétních komunikačních vztahů s těmito žáky.

*G(3): Charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáků.*

Tato teze netvrdí, že charakteristiky učitelů vůbec neovlivňují prospěch žáků, ale konstatuje, že tento vliv je spíše nepřímý, zprostředkovaný

*G(4): Učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dosti dobře předpověditelných kvalitativně odlišných etap, tj. od statusu začátečníka (novice) k statusu experta.*

Ve výzkumné literatuře je popsán vývoj profesní dráhy učitelů, zejména etapa začátečníka. V těchto etapách se mění i některé charakteristiky osobnosti učitelů (zejména věk, zkušenosti, ale i stupeň „opotřebení“ aj.), zatímco jiné zůstávají stabilní (pohlaví, neuropsychický typ aj.), což dále komplikuje objasnění celého problému.

V českém pedagogickém prostředí je pohled trochu odlišný. Stále ještě se udržuje (v minulosti velmi silně akcentované) mínění o rozhodující roli učitele pro úspěšnost, kvalitu atd. edukačních procesů. Z tohoto pohledu mohou výše zmíněné závěry znít jako příliš skeptické. Tím více, že některé české studie podporují tuto rozhodující roli učitele.

Příkladem takové hlubší sondy do charakteristik středoškolského učitele je studie provedená J. Pelikánem (in Průcha, 2005). Ten došel k následujícím závěrům:

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.

Nepotvrdila se předpokládaná závislost úrovně pedagogické práce na:

- věku učitele;
- jeho pohlaví;
- délce pedagogické praxe;
- zdravotním stavu;
- stupni neurotičnosti.

Uvedený výzkum naznačuje, že typologické zvláštnosti učitelovy osobnosti vcelku nemají významný vliv na úroveň pedagogické práce.

Celá záležitost je však příliš komplikovaná, než aby bylo možno ji „vyřídit“ jednoduchou odpovědí na tuto otázku. Ve hře jsou totiž ještě další faktory, které jsou sice také spjaty s osobností učitele, ale jejich kvalita je odlišná od bázových charakteristik, jako je věk, pohlaví či zdravotní stav. Jde o kognitivní a postojevé charakteristiky označované souhrnně jako učitelovo pedagogické myšlení. Je to zajímavý typ determinanty edukačních procesů, v této práci si však dovolíme se jím podrobně nezabývat.

### **1.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITELE**

Česká republika a její školy prošly v nedávné minulosti kurikulární reformou. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha (Ministerstvo školství, 2001) ovlivnil přijetí školského zákona a navazujících právních norem. Pro mateřské, základní školy a gymnázia je schválen rámcový vzdělávací program, pro školy odborné rámcový vzdělávací plán (RVP). Jednotlivé školy dále rozpracovávají tyto dokumenty do svých vlastních školních vzdělávacích programů. Tyto změny kladou na učitele zcela nové nároky. Pedagogičtí pracovníci musí zaujímat řadu nových rolí. Je proto třeba celé škály kompetencí, které dosud v takové šíři nebyly na pedagogických pracovnících vyžadovány.

Jak uvádí Trojan (2008), tvorba školního vzdělávacího plánu (ŠVP) přináší *fázi analytickou* – mapování současné situace, analýzu stavu školy jejích vnitřních i vnějších podmínek, analýzu tendencí školy, silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb. Tuto fázi si nelze představit bez kompetence schopnosti analýzy dat, správného výběru a objektivní interpretace. Dále *fázi motivační* spojenou s budováním týmu. Tu si nelze představit bez kompetencí komunikačních a sociálních. Dále *fázi strategického plánování* s akcentem na stanovení vize školy. Tu si nelze např. představit bez kompetencí k řešení problémů. Snad nakonec *fázi implementační* spojenou s možností korekcí postupu a logicky i kontrolní a vyhodnocovací prací. V této souvislosti je třeba v teorii i praxi pedagogických věd vytvářet takové podmínky, které zabezpečí rozvoj příslušných dovedností učitele. Jak ukazují zkušenosti učitelů, často kritizované příručky a školení zaměřené na tvorbu ŠVP nestačí. To však vnáší do problému kompetencí učitele novou a velmi širokou problematiku, která dosud není dostatečně prozkoumána. Omezme se proto v této práci na „klasické“, nejčastěji zmiňované okruhy kompetencí, tedy takové kvality učitele, které mu umožní vytvářet stimulující, sociálně příznivé a podnětné prostředí, v kterém budou vědomě rozvíjet nejen znalosti, samostatnost a aktivitu žáků, ale také sebe samých.

Samotný pojem kompetence není přesně definován a všeobecně se jím rozumí soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů, které se formují a rozvíjejí v průběhu profesionální dráhy učitele. Často se kompetence definuje jako souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybavený, aby mohl efektivně vychovávat a vyučovat (Šuverová & Manniová, 2008). Podle Švece (in Tabačáková & Kasáčová, 2008, s. 253) pedagogická kompetence je „*vysoce individualizovaná proměnná, těžko objektivizovatelná a měřitelná, v sobě nesoucí potencialitu osobnosti, v které jsou synchronizovány tři základní složky: chování, poznávání a přežívání. Tyto tři složky pedagogické kompetence se promítají do pedagogického myšlení subjektu a jeho pedagogických způsobilostí, které vyrůstají z výukového stylu*“. Kyriacou (Kyriacou, 2008) rozlišuje tři důležité prvky způsobilostí:

- Vědomosti

Poznatky týkající se vyučovacích předmětů, metod, faktorů, které mohou mít vliv na vyučování, učení a poznatky o vlastních pedagogických způsobilostech (předmětová a didaktická příprava)

- **Rozhodování**  
Obsahuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po jejím skončení s požadavkem na co nelepší dosáhnutí vzdělávacích cílů (praktická část přípravy)
- **Činnost**  
Vnější projevy chování učitele s cílem ulehčovat a napomáhat učení žáka (pedagogicko-psychologická příprava)

Kritériem úspěšného a efektivního vyučování je dosahování didaktických cílů a disponování základními pedagogickými způsobilostmi, které popisuje podle činností učitele takto:

- **Plánování a příprava**  
Jde o způsobilosti podílející se na efektivním výběru cílů edukace, na volbě cílových dovedností, které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a způsobilosti vybrat nejlepší prostředky k jejich dosažení.
- **Realizace vyučovací jednotky**  
Způsobilosti potřebné pro úspěšné zapojení žáků do procesu učebních činností ve vztahu ke kvalitě vyučování.
- **Řízení vyučovací jednotky**  
Způsobilosti potřebné k řízení a organizaci učebních činností, které udrží pozornost, zájem a aktivní účast žáků během celé vyučovací hodiny.
- **Klima třídy**  
Způsobilosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivaci k aktivní účasti na probíhajících aktivitách.
- **Disciplína**  
Způsobilosti potřebné k udržení pořádku a na řešení všech projevů nežádoucího chování žáka.

- Hodnocení prospěchu žáků

Způsobilosti potřebné k hodnocení výsledků žáků při formativním i sumativním hodnocení.

- Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení)

Způsobilosti potřebné k evaluaci vlastní pedagogické práce s cílem zlepšení do budoucna.

Tabačáková a Kasáčová (2008) ve svém návrhu kompetenčního profilu učitele ve Slovenské republice rozdělují požadované kompetence učitele do tří základních, široce koncipovaných dimenzí:

- kompetence orientované na žáka, na jeho vstupní charakteristiky a podmínky rozvoje;
- kompetence orientované na edukační proces, které dále člení na
  - kompetence na mediaci obsahu edukace, jeho didaktickou transformaci pro potřeby vyučování,
  - kompetence na vytváření podmínek edukace,
  - kompetence na ovlivňování osobnostního rozvoje žáků;
- kompetence orientované na seberozvoj učitele.

## 1.4 MOŽNOSTI POZNÁVÁNÍ OSOBNOSTI UČITELE

Máme-li se pokusit o poznávání osobnosti učitele za účelem predikce efektivnosti jeho práce, musíme se nutně ptát, zda je osobnost v něčem předurčena dědičností, nebo zda zcela závisí na prostředí. *„Je-li osobnost zčásti výsledkem dědičnosti, pak má působení učitele své zřejmé meze. Je-li však osobnost převážně získaná, pak tyto meze mohou být mnohem volnější“* (Fontana, 1997). Na tuto otázku se dlouhá léta snaží psychologové odpovědět. V průběhu vývoje společnosti se objevila různá pojetí. Od tzv. „tabula rasa“, tedy čistého, nepopsaného listu, na který je možné napsat cokoli nového (tedy osobnost je utvářena výhradně prostředím, výchovou, působením sociální skupiny, ve které se jedinec pohybuje a ve které žije) se vývoj názorů dostal až na opačný pól, který reprezentují

názory, že vše, s čím můžeme ve svém životě pracovat, je nám dáno biologicky a působení výchovy a prostředí je zcela minimální. V současné době se odborníci kloní k názoru, že některé prvky tvořící osobnost jsou relativně trvalé a dány především geneticky (např. temperament), jiné jsou převážně výsledkem naší zkušenosti, učení a formování pod vlivem prostředí. Příkladem může být např. výkonová motivace a úroveň aspirace, jejichž kvality jsou výrazně ovlivňovány výchovou. Pro pedagogy mají tato zjištění význam především ve faktu, že v určitých směrech může mít výchovná složka značný význam pro utváření osobnosti žáka či studenta. Zdá se proto být účelným hledat takové charakteristiky učitele, které představují jisté předpoklady pro kvalitní a efektivní působení na žáka či studenta. (Výše uvedené je samozřejmě možné aplikovat také na osobnost učitele. Zjištěné charakteristiky učitele v určitém okamžiku nemusí být trvalé. Jak již bylo řečeno, osobnost se mění a vyvíjí. V důsledku toho se i méně výhodné charakteristiky pro učitelskou profesi mohou zkušenostmi, sebereflexí a prací učitele na sobě samém výrazně vyvíjet a měnit.)

Výzkum, v jehož zájmu stojí učitel, je poměrně značně rozvinut. Existuje řada významných publikací, jsou pořádány mezinárodní vědecké konference a vyvíjeny jiné vědecké aktivity zabývající se osobností a činností učitele. Je vydáváno množství specializovaných vědeckých časopisů publikujících výzkumné poznatky o profesi učitele. Průcha (2005) uvádí např.:

- *Teaching and Teacher Education* – Publikuje empirické i teoretické práce o výzkumu učitele, jeho profesní dráze, efektivnosti práce atd., a to všech druhů škol. Časopis vydává Pergamon Press, v roce 2001 vychází 17. Ročník.
- *Teachers and Teaching* – Nový časopis, vychází od roku 1995 v britském nakl. Carfax, obsahově má podobný profil jako předcházející, s důrazem na témata vztahující se k učitelově motivaci, prostožům, „pedagogické víře“ aj.
- *Journal of Teacher Development* – Speciální časopis pro otázky přípravy učitelových kádrů, pro další vzdělávání učitelů a pro úřazení učitelského personálu. Vydává od roku 1991 britské nakl. Pitman.
- *European Journal of Teacher Education* – Časopis známé organizace ATEE (Association for Teacher Education in Europe). Je zaměřen na teorii, praxi

a politiku vzdělávání učitelů v různých evropských zemích. Vychází v nakl. Carfax, v roce 2001 již 24. Ročník.

Osobnosti učitele a jeho předpokladům pro výchovně-vzdělávací práci je věnována také řada vědeckých konferencí na mezinárodní úrovni. Průcha uvádí např. konferenci Evropské asociace pedagogického výzkumu ECER, dále např. výzkumy v USA, které provádí AERA (American Educational Research Association), v nichž problematika učitelské profese je na prvním místě co do frekvence různých výzkumných témat.

Na našem území byl výzkum učitelské profese dlouhá léta nedostatečný. Až po roce 1989 se zájem o tuto oblast zvyšuje. Průcha (2000) uvádí přehled českých výzkumných a teoretických prací v této oblasti. Uvedme jen ty nejpodstatnější:

- *Učitel a jeho povolání* (V. Pařízek, 1988 in Průcha, 2000) – determinace a předpoklady učitelské profese
- Šimoník (1994, tamtéž) publikoval výzkumnou monografii *Začínající učitel*
- Sborník *Učitelé jako profesní skupina* (2001, tamtéž) – přípravné a další vzdělávání učitelů

Uvedme ještě každoroční konference *Škola a zdraví 21*, které se pojí k výzkumnému záměru Pedagogické fakulty brněnské Masarykovy univerzity a jejímž výsledkem jsou stejnojmenné obsáhlé publikace odborných statí, teoretických děl i výzkumných studií (srov. Řehulka, Řehulková (ed.), 2001; Řehulka (ed.), 2004; Řehulka (ed.), 2006), z téhož zdroje pocházejí publikace *Učitelé a zdraví*, zapomenout nesmíme ani na dlouhá léta pořádanou mezinárodní vědeckou konferenci *Osobnost učitele tělesné výchovy* pořádanou Pedagogickou fakultou olomoucké Univerzity Palackého, která během čtených ročníků uvítala řadu mezinárodních odborníků nejen z tehdejších „spřátelených zemí“, ale i Anglie a USA (srov. Kolektiv autorů, 1978; Kolektiv autorů, 1981).

Všechny tyto snahy poznat osobnost učitele podnikáme podle Svobody (1981, p. 42) hlavně proto, „že si chceme ověřit, do jaké míry souhlasí v praxi to, co formulujeme v teoretických analýzách. Takové teoretické profily učitele (tj. určení jaké má mít vlastnosti, schopnosti atd.) odvozujeme od cílů výchovy a dalších kategorií (...) pedagogiky v souladu s perspektivou vývoje rozvinuté socialistické společnosti“.

Zkoumání osobnosti učitele není snadným úkolem. Musí postihovat řadu faktorů podílejících se na činnosti učitele. Svoboda (1981, p. 43) dále uvádí, že „*nikdy úplně nepostihneme práci učitele žádným schématem, i kdyby spočívalo na velikém množství čísel a verbálních vyjádření, ale jde o to dosáhnout co největší pravděpodobnosti všech informací*“. Hodaň k této problematice uvádí, že „*osobnost učitele je kategorie, kterou nemůžeme definovat prostředky jedné vědy*“ (Hodaň in Hodaň, 1978, p. 15).

Vědecký přístup pronikání do osobnosti se vyznačuje racionálností, zakládající na jednotě principů úspornosti a postačitelnosti: „*(...) zkoumá vše, co je pro postižení struktury a dynamiky klíčových vlastností a vztahů nezbytné, a současně jen to, co je nezbytné*“ (Mikšík, 2003, p. 218).

Autoři výzkumů se orientovali především na sledování charakteristických rysů osobnosti. Jak ovšem podotýká Válková (1981), hledání pouze tzv. rysů či profilů osobnosti není dostačující pro zodpovězení otázky, zda jedinec s danými osobnostními rysy může být více či méně úspěšný v praxi učitele tělesné výchovy. Prosté průměrování získaných skóre nestačí, neboť není podstatná jen výška daného faktoru či komponenty, ale především vztahy mezi nimi. Snahy o poznání charakteristik osobnosti a jejich vzájemných vztahů navíc musí mít v podtextu vývojové hledisko. Válková proto doporučuje longitudinální studie a sleduje nejen aktuální stav uchazečů o studium učitelství tělesné výchovy, ale také samotné studenty ve vyšších ročnících a neopomíjí ani sledování osob v průběhu jejich učitelské praxe po dokončení studia.

Problém časové relativity ve výzkumu osobnosti učitele (a vlastně také osobnosti obecně) zmiňuje také Hodaň. Ten poukazuje na fakt, že dosažené výsledky mají platnost pouze ve vztahu k aktuální společenské úrovni. „*Osobnostní úroveň našich dnešních absolventů se projeví v úspěšnosti jejich práce, v úrovni socializace a zkulturnování jejich žáků, nejdříve za pět až šest let*“ (Hodaň, 1981, p. 16).

Jeden z nejvýraznějších výzkumů osobnosti učitele provedl Ryans (in Fontana, 1997). Vytvořil *Posuzovací stupnici vlastností učitele (Teacher Characteristics Rating Scale)* a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Důležitost těchto kvalit však znatelně klesá s věkem vyučovaných dětí. Děti na druhém školním stupni se pravděpodobně lépe přizpůsobují užitelům z tohoto hlediska

hůře vybavených než děti na prvním stupni. Pravděpodobně hraje velkou roli větší míra volního úsilí vynaloženého v průběhu vyučování. Čím jsou děti starší, tím lépe přijímají odpovědnost za svou práci a tím přizpůsobivější jsou ve svých vztazích s dospělými. Nutno však podotknout, že korelace mezi zjišťovanými vlastnostmi a učitelskou úspěšností nebyly příliš vysoké. Už na prvním stupni základní školy dosáhli uspokojivých výsledků i někteří učitelé bez předpokládaných vyšších skóre v uvedených vlastnostech. Mohla se např. projevit mimořádná motivovanost nebo přizpůsobivost dětí. Příčina mohla spočívat také v tom, že trvá delší dobu, než se nežádoucí stránky vlivu těchto učitelů na děti projeví navenek. Ryan také mohl podle Fontany ve výzkumu opomenout jiné vlastnosti, které v některých případech kompenzují nedostatek těch vlastností, které dokázal identifikovat. Výzkumy dalších autorů věnované vztahům rodič – dítě a učitel – dítě naznačují, že jednou z takových vlastností může být rozumně nekritizující přístup k výkonům dětí. Učitelem často kritizované děti ztrácejí důvěru ve vlastní schopnosti a následkem toho mají sklon podávat výkony pod svou skutečnou úroveň. Výzkumy také ukazují (např. Bennett, tamtéž), že úspěšní učitelé se ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy důkladněji připravují na vyučovací hodiny a projevují větší zájem o jednotlivé žáky.

Také čeští a slovenští autoři se snaží pronikat do osobnosti učitele a odkrýt typické vlastnosti a předpoklady úspěšného výkonu učitelské profese

Např. Stejskal (1978) se ve svých výzkumech zabýval osobností uchazečů o studium tělesné výchovy. Snažil se najít takovou metodiku, která by umožnila diagnostikovat předpoklady motorického učení se. V prezentovaném výzkumu administrovali test zjišťující reakční čas a Eysenckovy osobností dotazník (EPI). Souřadnicový systém vytvořený dvěma bipolárními dimenzemi introverze – extroverze a nervové lability – stability určuje čtyři kvadráty temperamentového typu. Z metodik, které použili při zkoumání reakčního času, uvedme metodu založenou na sériovém měření, která umožňuje zařadit zkoumané osoby k jednomu ze čtyř typů podle reagování na světelný podnět: 1. typ normální, 2. typ excesní, 3. typ anticipativní a 4. typ smíšený. Autoři předpokládali souvislost mezi typy reakčního času a mezi temperamentovými typy. Zjištění byla následující:



1. Extrovertní, nebo mírně introvertní stabilní osobnost inklinuje k normálnímu typu reakčního času.
2. Extrovertní, nebo mírně introvertní labilní osobnost inklinuje k anticipativnímu a smíšenému typu.
3. Výrazně introvertní stabilní osobnost inklinuje k excesnímu typu reakčního času.
4. Introvertní labilní osobnost inklinuje ke smíšenému typu.

Válková (1978) podrobila výzkumnému šetření uchazeče a absolventy učitelství tělesné výchovy na pedagogické fakultě. Administrací známých dotazníků 16PF Cattell, Bellův dotazník přízpůsobivosti (hodnotí 16 bipolárních dimenzí: zdravotní přízpůsobivost, přízpůsobivost v rodině, submisivnost, emocionalitu, hostilitu, maskulinitu-feminitu), Eysenckova osobnostního dotazníku EPI a Zájmového dotazníku Choynowského však neodhalila žádné výrazné rysy osobnosti, které by výrazně odlišovaly skupinu studujících tělesnou výchovu od ostatní populace.

Herényiová (2001) se ve své stati věnuje otázce psychologické přípravy budoucích učitelů. Do slovenského výzkumu bylo zapojeno 90 studentů. Z výsledků vyplývá, že pouze 6 z 90 studentů je spokojeno se současnou přípravou na učitelskou profesi. Většina zbylých studentů by při studiu uvítala:

- více praxe,
- cvičné školy,
- psychologickou přípravu už od druhého ročníku,
- propojení teorie a praxe, rozbor konkrétních výchovných situací,
- učitelská příprava podle nich neplní svůj účel,
- považují učitelskou přípravu opravdu jen za „minimum“,
- uvítali by zážitkové formy studia,
- zavedení pedagogicko-psychologické praxe již od 2. ročníku
- 2/3 dotázaných studentů nechce být učiteli, neměli však jiné východisko při výběru kombinace (obvykle je důvodem nízké finanční ohodnocení).

Řada autorů se dnes zabývá také zdravotními riziky, která ohrožují učitele. Ponechme stranou rizika ohrožující „fyzické zdraví“, neboť na tuto oblast není naše práce zaměřena. Podívejme se na rizika spojená s ohrožením duševního zdraví a s problematikou vzniku závislostí na nejrůznějších návykových látkách. Z toho hlediska patří mezi nečastěji zmiňovaná témata např. problematika stresu (ať již školního, nebo působícího mimo školní prostředí avšak v souvislosti s vykonáváním pedagogické profese), péče o zdraví učitelů (tělesné i duševní), zvýšená míra užívání nežádoucích „relaxačních“ a „povzbuzujících“ prostředků, z nichž mezi nejčastější můžeme u učitelů zařadit pití kávy, alkoholu a kouření cigaret (srov. Dokuli, 2004; Blahutková, Sebera, Nadolska, Martyniec-Dluziewska, & Ořavská, 2004; Řehulka, 2006; Žaloudíková, 2004; Řehulková, Řehulka, 2004; Marten, 2006; Wiegerová, Kuracina, 2004; Vašina, 2004).

#### 1.4.1 METODY POZNÁVÁNÍ OSOBNOSTI UČITELE

Poznávání osobnosti patří mezi základní úkoly psychologie a pedagogiky. Poznávání osobnosti (i duševna vůbec) člověka je zprostředkované z chování, z vnějších projevů, z činnosti a ústních i písemných projevů člověka. Z jeho verbálního i nonverbálního chování usuzujeme na rysy jeho osobnosti, na jeho duševní vlastnosti. Metodou poznávání osobnosti rozumíme způsob, postup, kterým docházíme k více nebo méně přesným poznatkům o psychice a osobnosti. Pro správný přístup k poznávání osobnosti má velký význam teorie poznání (Kohoutek, 2004).

Z uvedených výzkumů českých i zahraničních můžeme vysledovat častěji používané metody, které odborníkům pomáhají proniknout do učitelovy osobnosti.

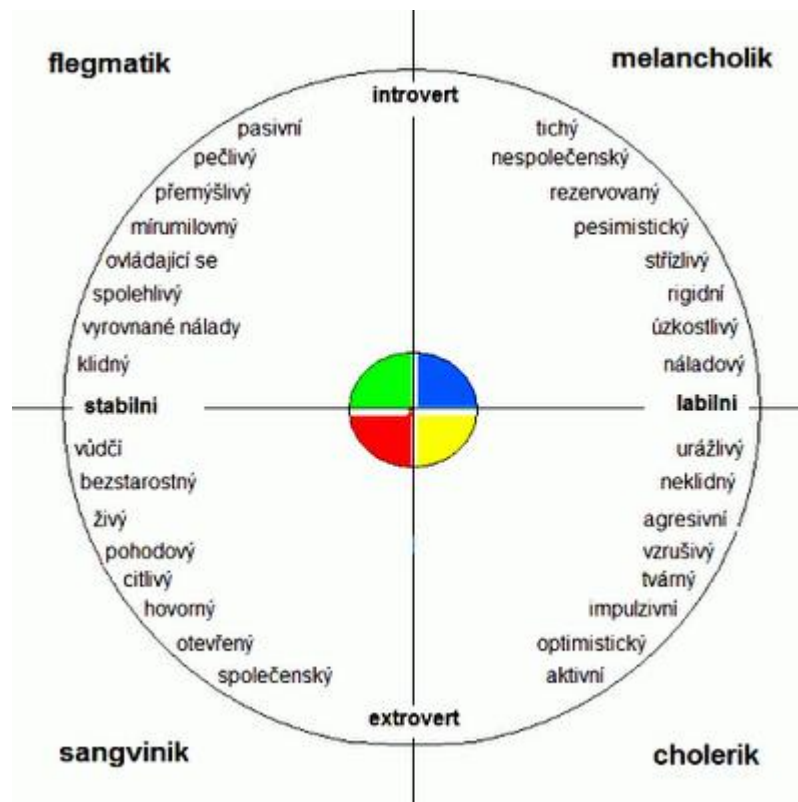
Metodou, která zasluhuje nejvíce pozornosti, je klasická metoda pozorování. Tato metoda nabízí získání přímých údajů o procesu učitelova působení na žáky, a to včetně projevů jeho osobnosti. Je třeba si uvědomit, že řada informací, které od zkoumaných osob získáváme, jsou vlastně na pozorování založené (Svoboda B. , 1978). Lidské pozorování je vždy selektivní. Ferjenčík (2000) zdůrazňuje, že *vědecké pozorování* by mělo být plánovitě selektivní, vědec by měl cíleně vybírat ty prvky pozorovaných jevů, které jsou pro cíl konkrétního pozorování podstatné. S tím souvisí dvě základní otázky: co pozorovat a jak pozorovat.

Miovský (2006) rozlišuje pozorování introspektivní (pozorování vlastních myšlenek, pocitů, stavů apod.) a extrospektivní, tedy pozorování zaměřené na okolí. Extrospektivní pozorování lze dále členit na *zúčastněné*, kdy je pozorovatel přímo v prostoru, kde se vyskytují pozorované jevy. Stává se tedy součástí těchto jevů a je jedním z jejich aktérů. Při pozorování *nepřímém* se pozorovatel přímo neúčastní pozorovaných jevů, stojí vně pozorované situace. Oba tyto typy pozorování lze dále členit na otevřené, tedy takové, u kterého si objekt pozorování je vědom faktu, že je pozorován, a skryté, kdy tato informace není pozorovanému objektu sdělena.

Při vědeckém posuzování osobnosti učitele jsou s výhodou používány standardizované dotazníky osobnosti. Oblíbeny jsou především proto, že tyto dotazníky mají zjištěny statistické charakteristiky, které výzkumníkům umožňují srovnání získaných výsledků s běžnou nebo specifickou populací, dále tyto charakteristiky obvykle zajišťují značnou objektivitu. Mezi takové dotazníky patří např. již klasické Eysenckovy osobnostní dotazníky (především *Eysenck Personality Inventory – EPI* a *Eysenck Personality Questionnaire – EPQ*) a 16PF – Cattellův 16položkový dotazník. Z českých diagnostických prostředků zmiňme například Mikšíkův dotazník SPARO - Systém bazální psychické autoregulace osobnosti. Uvedme nyní stručnou charakteristiku uvedených metod.

### **Eysenckovy dotazníky pro dospělé**

**EPI (Eysenck Personality Inventory)** z roku 1964 patří dosud mezi nejrozšířenější Eysenckovy dotazníky. Jde o dotazník zjišťující dvě bipolární dimenze: extroverzi – introverzi a psychickou stabilitu – neuroticismus. Eysenck je přesvědčen, že faktory introverze a neerotičnosti (lability) umožňují popsat osobnost lépe, než jiné faktory (Svoboda, 1999). Tyto škály lze dát do vztahu se čtyřmi klasickými typy temperamentu. Cholerika tak můžeme tak můžeme charakterizovat jako labilního extroverta, sangvinika jako stabilního extroverta, flegmatika jako labilního introverta a melancholika jako labilního introverta. Uvedené vztahy demonstruje obrázek 1.



**Obrázek 1: Vztah faktorů introverze a neurotičnosti ke klasickým typům temperamentu (zdroj: <http://www.evik-com.webz.cz/podstrany/temper.html>)**

EPI byl upraven a restandardizován na naši populaci. V této podobě je distribuován pod názvem Eysenckův osobnostní dotazník (EOD). Při popisu dotazníku EOD budeme vycházet z publikace M. Svobody (1999)

EOD se skládá celkem z 57 otázek, z nichž 24 je zaměřeno na míru extroverze a 24 položek diagnostikuje neurotické tendence. 9 položek tvoří stupnici lži. Dotazník patří k nejrozšířenějším osobnostním dotazníkům téměř na celém světě. Jeho administrace i vyhodnocení je velmi snadné, což je spolu s jeho kvalitními teoretickými základy a faktoriální konstrukcí důvodem vysoké oblíbenosti.

V dalším vývoji Eysenckových dotazníků zaznamenáváme jejich rozšíření o dimenzi psychoticismu. V roce 1968 byl publikován PEN Inventory a o rok později Junior PEN Inventory. Tyto snahy o další rozvoj a propracování metody vyústily v roce 1975 v Eysenck Personality Questionnaire (EPQ). V reakci na kritiku škály P – psychoticismu vydal Eysenck revidovanou verzi EPQ-R. Tato rozšířená verze má celkem 106 položek. Existuje také zkrácená verze čítající 48 položek. Použití obou verzí, plné i zkrácené, je

rovnocenné, jak uvádí společnost Psychodiagnostika, s.r.o. (2007). Plná verze však, na rozdíl od zkrácené, obsahuje navíc také škálu návykovou a škálu kriminality.

### **16 PF – Šestnáctifaktorový osobnostní dotazník**

Šestnáctifaktorový osobnostní dotazník (16 PF) je výsledkem mnohaleté práce, původem anglického psychologa Raymonda Cattella. V současnosti se používá již páté vydání tohoto obecně známého nástroje, rozšířeného mezi psychology po celém světě. Dotazník se používá ve všech oblastech psychologie při zjišťování osobnostních charakteristik. 16 PF se zejména osvědčil v oblasti tzv. lidských zdrojů, k přesnému stanovení osobnostního profilu pro nejrůznější typy povolání (<http://www.gvcmarketing.cz/16pf.htm>). Jde o dotazník postihující např. škály inteligence, síla ego, dominance – submitivita, emocionalita – realismus, napětí – uvolněnost apod. Při tvorbě dotazníku vycházel Cattell ze tří oblastí:

- L-data  
Údaje o životě se nezískávají od testované osoby přímo, ale z jeho okolí. Jsou získávány např. údaje ze školy, údaje o rozvodu, od soudu apod.
- G-data  
Tato část zahrnuje samotný dotazník. Jde o sebeuposuzování osoby. Údaje získané touto cestou se porovnávají s nezávislými L-daty a posuzuje se míra shody.
- T-data  
Zde se získávají data objektivními testy. Jsou vytvářeny různé životní situace a následně se hodnotí jednání jedince.

### **SPARO - Systém bazální psychické autoregulace osobnosti**

SPARO představuje základní nástroj diagnostické baterie DIAROS. Je výsledkem mnohaletého vývoje a úprav předchozích verzí (SPIDO – IHAVES – VAROS – IHARO – IHATRANS; Psychodiagnostika, 2007). Obsahuje 300 otázek, na které testovaná osoba odpovídá ANO – NE. Dotazník postihuje základní komponenty bazální psychické integrovanosti (kognitivní variabilita, emocionální variabilita, regulační variabilita a adjustační variabilita), dále banálnější škály obecné variability (obecná hladina

psychické vzrušivosti a spontaneity a motorická hybnost). Uvedené komponenty jsou na sobě nezávislé a mohou tady vystupovat v libovolném spojení. Kombinace těchto komponent pak charakterizuje 4 základní typy:

- A: Klidný, vyrovnaný typ, příznačný nižší psychickou vzrušivostí
- B: Vzrušivý, resp. Spontánní typ. Základem je spojení vysoké emocionální nabuditelnosti se spontánní situační reagencí.
- C: Prožívající, resp. utlumený typ, příznačný sníženou motorickou hybností, odezvou.
- D: Reaktivní (resp. dynamický) typ osobnostní struktury, u něhož vystupuje do popředí motorická hybnost. Vystupuje jako protiklad varianty C (Psychodiagnostika, 2007).

Pro hlubší charakteristiku osobnosti lze vyhodnotit 7 podrobnějších dimenzí s celkem 33 škálami. Jsou to dimenze

- N – rysy normality,
- S – optimální hladina stimulace,
- R – individuální tendence riskovat,
- I – účinná integrovanost osobnosti,
- V – interpersonální vztahy a vazby,
- K – vnitřní korekce, regulovanost interakcí,
- P – sebeprosazování.

Podrobněji o dotazníku SPARO pojednáme v kapitole 5.2 Metody získávání dat.

## B: VÝZKUMNÁ ČÁST

### 2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

---

V teoretické části jsme se podrobněji věnovali charakteristice učitelské profese, nahlédli jsme do základních charakteristik a požadavků na osobnost učitele a zmínili jsme některé vědecké poznatky z oblasti osobnosti učitele. Věnovali jsme se některým výzkumům provedeným v této oblasti a podali jsme stručný přehled možností zkoumání osobnosti učitele a nejčastějších metod, které odborníkům pomáhají pronikat hlouběji do této složité problematiky. V této kapitole podáváme stručný pohled na celou problematiku a vytyčíme hlavní cíle našeho výzkumu.

Otázkou, jaké by měly být charakteristiky dobrého pedagoga, se zabývali lidé od chvíle, kdy byla vzdělávací činnost svěřena vybraným jednotlivcům. Vzhledem k nepřetržitému vývoji společnosti a měnícím se podmínkám výuky, používaných postupů i výukových pomůcek patrně nikdy nebude možné formulovat jednoznačné, obecné závěry platné univerzálně v každé době. Přesto můžeme najít ve starší i novější literatuře jisté jednotící prvky, které zůstávají platné stále a mění se pouze jejich obsah, struktura či klasifikace. Mezi takové společné znaky můžeme zařadit např. kompetence učitele jako výčet stěžejních vlastností, kterými by dobrý pedagog vzhledem k aktuálním podmínkám výchovně-vzdělávacího procesu měl disponovat.

Byly realizovány četné výzkumy v této oblasti, ať už se jednalo o jednorázové studie menšího charakteru a lokálního výzkumu, jako jsou studie Válkové (1978; 1981) zaměřené na osobnost studujících tělesnou výchovu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, nebo práce rozsahu většího a s mezinárodním významem (srov. Anderson, Burns in Průcha, 2005). Druzí jmenovaní dospěli k některým zajímavým zjištěním, která se úzce pojí k naší problematice: (1) *Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele;* (2) *učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky;* (3) *charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáků a* (4) *učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dosti dobře předpověditelných kvalitativně odlišných etap, tj. od statusu začátečníka (novice) k statusu experta.*

Další výzkumy se zabývaly již zmíněnou problematikou kompetencí učitele.

Trojan (2008) uvádí, že kurikulární změny, ke kterým patří také zavádění školního vzdělávacího plánu, kladou na učitele nové nároky: mapování situace a analýzu současného stavu školy, budování týmu, řešení problémů atd. Všechny tyto činnosti vyžadují od učitele nové dovednosti, které dříve nenabývaly tak zásadního významu.

Kyriacou (2008) rozlišuje tři důležité prvky způsobilosti: vědomosti, rozhodování a samotnou činnost. Mezi základní pedagogické způsobilosti pak řadí plánování a přípravu, realizaci vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, budování pozitivního klima třídy, disciplínu, hodnocení prospěchu žáků a reflexi vlastní práce a evaluace (sebehodnocení).

Řada výzkumu se věnovala přímo osobnosti učitele tělesné výchovy. Uvedme například konferenci *Osobnost učitele tělesné výchovy*, kterou po několik let pořádala Pedagogická fakulta Univerzity Palackého. Průcha (2005) uvádí řadu dalších studií a publikací, které se danou problematikou podrobně zabývají.

Naše práce se zaměřila na některé charakteristiky osobnosti učitele tělesné výchovy. Hlavním cílem bylo popsat základní osobnostní charakteristiky učitele tělesné výchovy na střední škole a poskytnout tak vhled do této specifické problematiky. Dále jsme chtěli popsat hlavní rozdíly v osobnostních charakteristikách učitele tělesné výchovy na střední škole a učitele jiných předmětů. Dílčím cílem také bylo provedení drobné sondy do problematiky vlivu některých osobnostních charakteristik učitele na výkon jeho profese ze subjektivního pohledu studentů i učitelů samotných a oba přístupy porovnat.



### 3 HYPOTÉZY PRÁCE

---

Abychom mohli splnit cíle práce, stanovili jsme si následující hypotézy práce:

**H1:** Prostředí tělocvičny či hřiště, ve kterém probíhá převážná část výuky tělesné výchovy, klade na pedagoga zvýšené nároky ve smyslu pohotovosti reakcí, nutností rychlého vpravování se do nových situací a otevřenosti vůči žákům a studentům.

Předpokládáme, že většina učitelů tělesné výchovy bude vykazovat sangvinický nebo cholerický typ temperament nebo jejich vzájemné kombinace.

**H2:** Výuka tělesné výchovy vyžaduje značnou psychickou odolnost, rezistenci vůči rušivým vlivům, flexibilitu v postihování situačních vlivů a vyrovnávání se s nimi. Sportovně pohybové aktivity s sebou navíc nesou zaměření na výkon. Předpokládáme, že učitelé tělesné výchovy na středních školách budou ve srovnání s učiteli ostatních předmětů vykazovat:

- a) vyšší míru rezistence vůči rušivým vlivům,
- b) nižší míru úzkostnosti,
- c) vyšší úroveň aspirace.

**H3:** Prostředí školy a školní výuky představuje pro pedagogy značnou psychickou zátěž.

Předpokládáme, že učitelé středních škol budou ve srovnání s běžnou populací vykazovat vyšší intenzitu prožívání reálných životních kontextů a jejich změn.

## 4 POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD

---

V závislosti na množství získaných dat i charakteru použitých metod je třeba volit vhodný typ výzkumu. V této kapitole se budeme věnovat kvantitativnímu rámci výzkumu, který jsme zvolili pro svou práci. Podrobněji popíšeme použité metody získávání dat i jejich statistického zpracování a dotkneme se také etické stránky našeho výzkumu.

### 4.1 ZVOLENÝ TYP VÝZKUMU

Vzhledem k předpokládanému charakteru výzkumu, ve kterém jsme chtěli shromáždit velké množství dat a poukázat na některé charakteristické rysy učitele, jsme zvolili *kvantitativní rámec* výzkumného šetření.

Podle Ferjenčíka (2000) je *kvantitativní výzkum* reduktivním zkoumáním. Mnohorozměrnost objektu není možné zachytit přesně a ve všech jejích podobách, proto výzkumník vybírá jen některé z nich a ty potom pečlivě studuje. Jistou nevýhodou takového přístupu je značná redukce, neboť dostatečně rozebrat a vyhodnotit získaná data lze jen pro nepatrné množství dimenzí osobnosti.

Pro tento typ výzkumu je charakteristické značné množství shromážděných *dat*, a to především pořadových, intervalových a poměrových proměnných. Tato data jsou dále hodnocena kvantitativními metodami, především metodami statistickými. Takto vyhodnocená data pomáhají výzkumníkovi ověřit hypotézy výzkumu.

*Hypotéza* je tvrzení, které se zakládá na předchozích známých a dříve ověřených faktech. Na základě takového východiska může výzkumník formulovat tvrzení, které předpokládá. Tento předpoklad se pomocí výzkumu snaží potvrdit, nebo vyvrátit. Je však třeba dodat, že takto potvrzený předpoklad může mít vždy jen pravděpodobnostní charakter, nikdy absolutní. Hypotéza vlastně dává do vztahu pozorované jevy. Je to tvrzení o tom, jaké vztahy by mezi sledovanými proměnnými měly existovat (Disman, 2002).

Aby bylo možné hypotézu odpovědně ověřit, musí nutně splňovat základní kritéria dobré hypotézy. Především jde o testovatelnost hypotézy. Podle Shaughnessyho a Zechmeistera (in Ferjenčík, 2000) není hypotéza testovatelná, jestliže (1.) obsahuje pojmy, které jsou vágní, nejasné, příliš všeobecné nebo mnohovýznamové, (2.) pokud je tautologická – cirkulární (jev nebo skutečnost vysvětlujeme tímtež jevem nebo skutečností) a (3.) tehdy, kdy se odvolává na síly nebo ideje, které doposud věda nezná.

Dalším problémem kvantitativního výzkumu je sestavení *výzkumného souboru*, vzorku populace. Vzhledem ke svému rozsahu kvantitativní studie umožňuje vyvozovat závěry, které lze do jisté míry zobecňovat. Jak jsme již uvedli, musíme mít vždy na zřeteli, že takové zobecnění můžeme mít pouze pravděpodobnostní charakter, neboť vždy existuje možnost, že jsme nepodchytili všechny proměnné, které do sledované problematiky vstupují. Kromě tzv. rušivých proměnných (proměnných, které zkreslují vztah mezi sledovanými veličinami) je zásadní otázkou reprezentativnost vzorku. Aby bylo možné předpokládat, že zjištěné výsledky mohou mít obecnější platnost, je nezbytné, aby výzkumný vzorek svou skladbou co nejvíce odpovídal populaci. V této souvislosti nás bude zajímat především tzv. normální rozložení charakteristik populace. Z tohoto pohledu musíme hodnotit např. zastoupení mužského a ženského pohlaví, věk probandů, geografické ukazatele (bydliště, příp. působiště probandů) apod.

V souvislosti s reprezentativností vzorku musí tedy výzkumník věnovat náležitou pozornost *výběru vzorku*. Pro naši studii jsme zvolili *techniku sněhové koule*. Podle Dismana (2002) spočívá tato technika ve výběru jedinců, při kterém nás původní informátor vede k jiným členům populace. Tento typ výběru se obvykle používá v populaci, kde je obtížné kontaktovat přímo její členy. My jsme techniku sněhové koule zvolili z důvodu velmi snadné dostupnosti některých středoškolských pedagogů, ti pak oslovili své kolegy i kolegy z jiných středních škol a získali je pro náš výzkum.

## 4.2 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT

V našem výzkumu jsme se zaměřili především na pedagogické pracovníky středních škol, mimo to jsme však oslovili také vysokoškolské studenty pedagogických oborů, tedy budoucí pedagogické pracovníky.

U skupiny studentů jsme použili pouze dotazníkové šetření, u pedagogů pak dotazníkové šetření, Test temperamentu a Dotazník SPARO.

#### 4.2.1 DOTAZNÍK PRO STUDENTY PEDAGOGICKÝCH OBORŮ

Dotazník pro studenty pedagogických oborů (Příloha 1) je zaměřena na preference určitých vlastností středoškolského pedagoga. Je sestaven ze dvou částí.

V první části jsou položky týkající se osobních údajů o studentovi. Je zde zjišťován věk, pohlaví, studovaná škola a fakulta, obor a ročník studia. Tyto položky vycházejí z předpokladu, že pohled na „ideální“ osobnost pedagoga se bude lišit nejen ve vztahu ke studijnímu zaměření studenta, ale bude se měnit také s věkem, rozvojem teoretických poznatků i praktických zkušeností – tedy v závislosti na ročníku studia.

Druhá část je již zaměřena na preference studentů ve vztahu k upřednostňovaným osobnostním vlastnostem středoškolského pedagoga. Studenti měli za úkol seřadit 9 nabídnutých dimenzí osobnosti podle míry vlivu na výkon učitelské profese na střední škole, a to tak, že číslo 1 znamenalo největší míru vlivu, číslo 9 nejmenší míru vlivu. Výběr vlastností probíhal na základě Mikšíkova dotazníku SPARO a každá vlastnost byla popsána a vysvětlena v samotném dotazníku ústně výzkumníkem. Po instrukci i během vyplňování dotazníku měli studenti možnost klást upřesňující dotazy v případě jakýchkoli nejasností. Na výběr měli následující vlastnosti:

- LS Psychická stabilita
- DI Dynamičnost interakcí s prostředím
- AS Úroveň aspirace
- SE Sociální exhibicionismus
- ÚZ Úzkostnost
- RR Hladina rezistence vůči rušivým podnětům z okolí
- KT Kontaktivnost
- BE Hladina tolerance
- TO Optimismus

Kromě nabídnutých vlastností měli studenti možnost uvést další, v dotazníku nezmiňované vlastnosti, které považují za důležité.

#### 4.2.2 DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY STŘEDNÍCH ŠKOL

Cíle Dotazníku pro pedagogické pracovníky středních škol (Příloha 2) jsou obdobné cílům Dotazníku pro studenty. Základním cílem bylo zjištění, jaké vlastnosti pedagogové považují za nejdůležitější, které mají podle jejich mínění největší vliv (kladný či záporný) na výkon pedagogického povolání. Také Dotazník pro pedagogické pracovníky středních škol je rozdělen do dvou částí.

První část je zaměřena na zjištění základních informací o pedagogovi. Mezi zjišťované údaje patřil věk, pohlaví, aprobace, vyučované předměty a délka praxe v učitelské profesi. Východiskem zařazení těchto položek byl opět předpoklad, že preference pedagogů v oblasti vhodných a nevhodných vlastností se budou lišit v závislosti na věku, vyučovaném předmětu, pedagogickém vzdělání (aprobace) a zkušenostech z praxe.

Ve druhé části je úkol pedagogů zcela totožný s úkolem žáků, tedy seřadit předložené vlastnosti podle míry vlivu tak, že číslo 1 znamená nejvýraznější míru vlivu na výkon pedagogické profese, číslo 9 nejmenší míru vlivu. Také zde byla provedena instruktáž s vysvětlením jednotlivých položek a možností upřesňujících dotazů. Také zde měli pedagogové možnost doplnit vlastnosti, které nejsou v dotazníku uvedeny a učitelé je považují za významné.

#### 4.2.3 TEST TEMPERAMENTU

Belovův Test temperamentu (in Blahutková, 1999; Příloha 3) pracuje na základě klasické typologie osobnosti s rozlišením 4 temperamentových typů: cholerik, sangvinik, flegmatik a melancholik. Dále pracuje také s kombinacemi těchto základních typů, tedy např. sangvinicko-cholerický typ. V případě kombinací stojí vždy na prvním místě dominantnější z obou temperamentových typů (tedy typ, který byl ve výsledcích více zastoupen). Je sestaven ze 79 otázek – tvrzení rozdělených do 4 skupin. Jedná se vlastně o soubory projevů charakteristických pro jednotlivé temperamentové typy.

Úkolem testované osoby je u každého tvrzení rozhodnout, zda je pravdivé, či nikoli a své odpovědi zaznamenat do záznamového archu. Jestliže pro daného jedince platí, potom zní odpověď ANO. V opačném případě zní odpověď NE. Při administraci testu je

možné místo záznamu odpovědí do záznamového archu pouze označit pravdivá tvrzení v samotném archu znění testu.

Vyhodnocení probíhá následovně:

Hodnotitel spočítá v každém sloupci kladné odpovědi (příp. označená tvrzení, která jedinec pokládá za pravdivá). Jak bylo řečeno, každá skupina představuje výběr projevů typických pro daný temperamentový typ. Sloupec A zjišťuje míru projevů typických pro cholericý typ temperamentu, sloupec B pro sangvinický typ, sloupec C pro flegmatický a sloupec D pro melancholický typ temperamentu. Počet kladných odpovědí v jednotlivých sloupcích je pak označen podle uvedeného přehledu.

sloupec	<b>A</b>	choleric	<b>CH<sub>a</sub></b>	počet „ANO“ ve sloupci A
	<b>B</b>	sangvinik	<b>S<sub>a</sub></b>	počet „ANO“ ve sloupci B
	<b>C</b>	flegmatik	<b>F<sub>a</sub></b>	počet „ANO“ ve sloupci C
	<b>D</b>	melancholik	<b>M<sub>a</sub></b>	počet „ANO“ ve sloupci D
			<b>a</b>	počet všech „ANO“ v celém testu
				$a = CH_a + S_a + F_a + M_a$

Výsledek pak získáme výpočtem vzorce temperamentu ( $V_t$ ) podle rovnice

$$V_t = \frac{CH_a \cdot 100}{a} + \frac{S_a \cdot 100}{a} + \frac{F_a \cdot 100}{a} + \frac{M_a \cdot 100}{a}$$

Jednotlivé položky (vypočítané zlomky) udávají procentuelní zastoupení jednotlivých temperamentových typů. Zlomek s proměnnou  $CH_a$  představuje procentuelní zastoupení cholerika,  $S_a$  sangvinika,  $F_a$  flegmatika,  $M_a$  melancholika. Není nutné jednotlivé položky sčítat, neboť výsledek je vždy roven 100. Příklad výsledku pak může vypadat následovně:

$$V_t = CH32\% + S35\% + F20\% + M13\%$$

Obecně platí, že položka, která přesahuje 30%, je považována za dominantní. V případě dvou položek přesahujících 30% se jedná o kombinaci temperamentových typů, v uvedeném příkladu sangvinicko-cholerický typ temperamentu s mírnou převahou typu sangvinického.

#### 4.2.4 DOTAZNÍK SPARO

Pro zjištění charakteristik osobnosti učitele byl použit dotazník SPARO – Systém bazální psychické autoregulace osobnosti (Mikšík, 2004; Příloha 4).

SPARO představuje základní nástroj diagnostické baterie DIAROS. Obsahuje 300 otázek, na které testovaná osoba odpovídá ANO – NE. Své odpovědi zaznamenává do záznamového archu. Ke každé položce dotazníku v záznamovém archu zapíše křížek buď nad číslo otázky (odpověď ANO), nebo pod toto číslo (odpověď NE). Testovaná osoba se vždy musí přiklonit k jedné z obou odpovědí. V případě náročného rozhodování zaznamená tuto náročnost výraznější tečkou u křížku.

Dotazník postihuje základní komponenty bazální psychické integrovanosti (kognitivní variabilitnost, emocionální variabilitnost, regulační variabilitnost a adjustační variabilitnost), dále banálnější škály obecné variability (obecná hladina psychické vzrušivosti a spontaneity a motorická hybnost), které autor vymezuje následovně:

##### **Základní komponenty bazální psychické integrovanosti:**

**KO = kognitivní variabilitnost** týkající se kognitivních funkcí, postihování a zpracovávání komplexu situačních proměnných. Výrazná variabilitnost je příznačná tendencí ke změně, k vysoké kvantitě, dynamice a proměnlivosti podnětů při jejich komplexním postihování a zpracovávání; invariabilitnost pak trendem k interakcím s prostředím stabilnějším, kognitivně chudým, resp. nízkou kognitivní kapacitou pro dynamické postihování a zpracovávání situačních proměnných;

**EM = emocionální variabilitnost** týkající se prožívání interakcí s prostředím a situačních změn. Posuzujeme zde dynamiku emocí a její důsledky v oblasti kognitivní a konativní (hlavně co do vztahu emocionálního a racionálního v interakci subjektu s prostředím, s podmínkami a okolnostmi života a činnosti). Na plus pólu vystupuje vysoká vzrušivost,

sklon prožívat situační napětí, tenze i euforie, na mínus pólu emocionální stabilita, snížená emotivita (až prožitková chudost);

**RE = regulační variabilnost** týkající se regulujících či usměrňujících funkcí konativní modality, kvality autoregulace, cílesměrnosti a ovládnutí aktivit. Vysoká variabilnost je příznačná nízkým sebeovládáním, malým zvažováním možných důsledků spouštěných interakčních aktivit, snížená autoregulace chování; invariabilita soustavným vřazováním budoucího možného efektu do rozhodovacích procesů, do činností, systémů chování (tzv. anticipační regulace jednání a chování);

**AD = adjustační variabilnost** týkající se vpravování do nových podmínek a okolností života a činnosti. Vysoká variabilnost je příznačná tendencí odpovídat jak na inertnost, tak i na dynamiku působení situačních proměnných přízpůsobovacími aktivitami (buď účelným vpravením se, či na principech poddajnosti); opačný pól (inertnost, invariabilitu) lze označit za adjustační rigiditu: jedinec projevuje tendenci setrvale se přidržovat vlastních přístupů, činností, schémat chování (tzn. tendenci nepřizpůsobovat sebe, ale sobě);

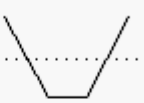
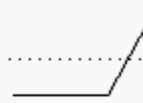
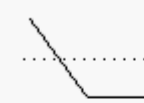


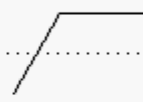
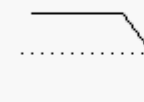
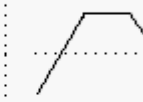
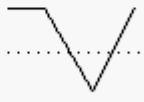

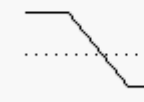
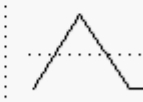
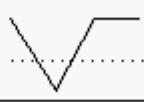
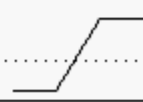
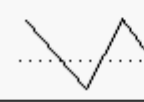
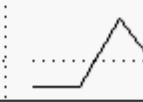
#### **Bazálnější škály obecné variability:**

**PV = obecná hladina psychické (vnitřní) vzrušivosti, spontaneity**, vnitřní čilosti, dynamismu, nabuzování – projevující se behaviorálně jako tendence tíhnout k dynamickým interakcím, spojeným s intenzivním psychickým nabuzováním, resp. jako vysoká situační vzrušivost (ve smyslu "arousal") – vše na plus pólu;

**MH = motorická (resp. vnější) hybnost a její regulování.** Při vysokých hodnotách se projevuje ve vyhledávání změn při menších regulačních zábranách a vysoké emocionální a adjustační rigiditě; při mínus hodnotách se projevuje tendencí vyhledávat (situační i akční) klid při vysoké emocionální vzrušivosti, regulovanosti a přízpůsobivosti.

Uvedené komponenty jsou na sobě nezávislé a mohou tedy vystupovat v libovolném spojení. Kombinací komponent pak získáváme jeden ze čtyř základních typů osobnosti (obr. 2):



STRUKTURA BAZÁLNÍ PSYCHICKÉ INTEGROVANOSTI OSOBNOSTI				
	1 AD+	2	3 AD-	4
<b>A</b> KLIDNÝ EM-RE-	adjustativní 	odolný 	cílesměrný 	rigidní 
<b>B</b> VZRUŠIVÝ EM+RE+	hybný 	bezprostřední 	vznětlivý 	irregulovaný 
<b>C</b> PROŽITKOVÝ EM+RE-	předvídavý 	obezřetný 	úzkostný 	depressivní 
<b>D</b> REAKTIVNÍ EM-RE+	improvizující 	pragmatický 	sebeprosazující 	invariabilní 
	KO+	KO-	KO+	KO-

Obrázek 2: Klasifikace osobnostních typů podle Mikšíka (2004)  
(zdroj: <http://www.diaros.hyperlink.cz/>)

**A. VARIANTU** lze označit jako **klidný (vyrovnaný) typ**, příznačný nižší psychickou vzrušivostí (OV-). Jde o spojení emocionální stability (EM-) s regulovaností (RE-).

Při vazbě na přizpůsobivost k životním podmínkám a situacím (AD+) získáváme modifikace:

- **adjustativní typ** (při KO+) příznačný tendencí k dynamické interakci, schopností zpracovávat dynamické situační proměnné a vyrovnávat se stresogenními životními kontexty (označen A1)
- **odolný (stabilní) typ** (při KO-) charakterizovaný resistencí vůči působnosti nových situačních faktorů, stabilní interakcí, tendencí ke kognitivní, emocionální a regulační stálosti (A2).

Při vazbě výchozích komponent na adjustační rigiditu (AD-) lze výsledný profil a interakční efekt rovněž diferencovat podle komponenty kognitivní:

- při vazbě na kognitivní variabilitu (KO+) lze hovořit o **cílesměrném (vyžadujícím a prosazujícím) typu** osobnosti (označen A3)
- při spojení s kognitivní invariabilitou (KO-) získáme profil **rigidní, resp. "stažené"** osobnosti s obtížně ovlivnitelnými postoji, přístupy a schémata chování, uzavřenou do sebe (označen A4).

**B. VARIANTU** pojímáme jako **vzrušivý, resp. spontánní typ** (OV+). Základem je spojení vysoké emocionální nabuditelnosti (EM+) se spontánní situační reagecí (RE+). Všechny modifikace lze charakterizovat jako jisté protiklady k variantám A.

Ve spojení s adjustabilitou (AD+) získáváme "antitypy" pro maladaptivní modifikace z varianty A:

- ve vazbě na kognitivní variabilitu (KO+) se prosazuje **typ hybný, "bohémský", nevázaný**, exhibitovaný, vysoce kontaktní, který se využívá v dynamických podmínkách a tam, kde nejsou, je sám stimuluje (B1 je opakem typu A4)
- ve spojení s nízkou kognitivní dynamičností (KO-) lze hovořit o **bezprostředním**, submisivně jednajícím resp. bezprostředně se situačním podnětům a tlakům přizpůsobujícím typu (B2, opak A3).

Při spojení výchozích komponent s adjustační rigiditou (AD-) získáváme protiklady adaptivních typů skupiny A:

- ve vazbě na kognitivní variabilitu (KO+) lze hovořit o **typu vznětlivém, resp. disinhibovaném** (označen B3, protiklad k A2)
- při strukturální vazbě na nižší kognitivní dynamismus (KO-) je výsledným efektem **neregulovaně impulsivní typ** osobnosti, který projevuje tendenci k volbě zkratkovitých schémat úniku ze situačních tlaků (B4 jako antityp k A1).

**C. VARIANTU** označujeme jako **prožívající, resp. utlumený typ**, příznačný sníženou motorickou hybností, odezvou (MH-). Nejcharakterističtější rysem je spojení vysoké

emocionální citlivosti (variabilnosti = EM+) s anticipační regulací chování, zbrzděnou akční odezvou (RE-).

Z hlediska strukturálních vazeb na komponentu adjustační lze u adaptivních typů (AD+) rozlišit:

- **předvídavý typ**, který (KO+) vstřebává, postihuje a prožívá aktuální či potenciálně možné situační, životní a jiné změny, zvědomuje si a prožívá možné důsledky, usiluje o nalezení východisek ve smyslu včasných přizpůsobovacích aktivit (označen C1)
- **obežretný (resp. opatrnický) typ**, u kterého se tendence k situačnímu a podnětovému klidu s menším vhladem (KO-) promítá do tendence "nenarazit", vyhnout se vyhocení vztahů s okolím označen C2).

Při spojení s adjustační rigiditou (AD-) se ve vyhocenějších životních kontextech snadno rozvíjejí frustrovaná, málo instrumentální schémata vnitřních a vnějších aktivit. Podle povahy komponenty kognitivní lze konec konců rozlišit:

- **úzkostný typ**, kdy kognitivní dynamika (KO+) má za následek vnímání rozmanitých aspektů, kontextů a jejich možných dopadů, ústící až do anticipačních tenzí a konfabulací (označen C3)
- **depresivní typ**, vázaný spíše na tendenci ke stálejšímu životnímu prostředí při nižší schopnosti postihovat všechny situační proměnné a adekvátně je zpracovávat (KO-), což otevírá pole pro tendenci k depresivním prožitkům a přístupům (označen C4).

**D. VARIANTU** pojímáme jako **reaktivní** (resp. dynamický) typ osobnostní struktury, u něhož vystupuje do popředí motorická hybnost (MH+); je protikladem varianty C. V jejím základě je spojení emocionální stability (EM-) s neregulovaností (RE+).

Ve spojení s přizpůsobivostí (adjustační variabilností = AD+) lze rozlišit dvě modifikace:

- **situačně improvizující typ**, kdy spojení výše uvedené kombinace (EM-RE+) s vysokým nábojem poznávací dynamiky (KO+) ústí do situačně stimulovaných

systemů aktivit více méně improvizujícího nebo situačně tvořivého typu (D1 jako protipól typu C4)

- **pragmatický typ**, s tendencí ke stabilizování podmínek a okolností života a činnosti (KO-), což se v tomto spojení promítá do "řešitelského", reálně orientovaného přístupu k realitě a s tím souvisejících interakčních aktivit (D2, protikladný C3)

Při spojení emocionální stability a vysoké pohotovosti k interakcím s adjustační rigiditou lze (v závislosti na povaze kognitivní variabilnosti) rozlišit dvě modifikace nositele rizikových, málo adaptivních přístupů k interakčním aktivitám se situačními kontexty, a to:

- **sebeprosazujícího typu**, kdy vysoká úroveň kognitivní variability (KO+) vede k tendenci hledat a využívat naznačující se možnosti k uspokojení aspirací, touhy po vyniknutí a seberealizaci prosazováním vlastního "já" (D3, protiklad typu C2)
- **nevariabilního typu**, kdy pro nízkou kognitivní variabilnost (KO-) chybí dynamický vhled a anticipace, takže se tendence k neuměřeným interakčním aktivitám projevuje daleko pregnantněji – v neschopnosti postihnout, vážít a volit aktivity přiměřené subjektivním předpokladům jejich úspěšného realizování (D4 a je protikladem C1).

Pro podrobnější charakteristiku osobnosti lze vyhodnotit 7 dimenzí s celkem 33 rysy osobnosti. Vzhledem ke značnému rozsahu uvádíme jejich podrobnější charakteristiku v Příloze 5.

Dotazník SPARO zahrnuje také dvojí druh kritérií důvěryhodnosti (resp. relativní spolehlivosti) odpovědí respondenta.

Prvním z nich je posuzování relací mezi výsledky na škálách pro postihování určitého souboru výše uvedených rysů s výsledky ve škálách specificky vytvořených. U pravdivě vyplněných dotazníků:

**Škály OS, OR a OI** se musí vyznačovat **shodnou povahou odchylky** centrálních hodnot srovnatelné populace, jaká vyplývá z výsledného trendu odchylek v souboru rysů do této dimenze vcházejících.

Jako druhé kritérium je užito tzv.

**K – skóre krajních výpovědí**, kterým se verifikuje významovost disproporcí v relacích mezi výše uvedenými škálami tradičním způsobem – v pojetí "lži-skóre"; pokud tyto disproporce nevystupují, odhaluje výrazné sycení škály K (krajního skóre) "problémové", s výsledky dosaženými na škále EX (extremity) korespondující (tzn. konec konců "extrémní") jedince.

## 4.3 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT

### 4.3.1 KÓDOVÁNÍ DAT

Pro statistické zpracování dat získaných Dotazníkem pro studenty a Dotazníkem pro pedagogy bylo nutné provést kódování odpovědí obsažených v první části uvedených dotazníků. Jedná se převážně o slovně vyjádřené odpovědi typu žena-muž, studovaná škola, vyučovaný předmět apod. Pro každou obsaženou odpověď na danou otázku jsme zvolili číselný ekvivalent. Tento číselný údaj představoval nominální data, která byla dále zpracovávána neparametrickými statistickými postupy. Číselné ekvivalenty jednotlivých odpovědí uvádíme v Příloze 6.

### 4.3.2 STATISTICA VERZE 9

Ke statistickému vyhodnocení kódovaných dat získaných Dotazníkem pro studenty a Dotazníkem pro pedagogy, dat získaných Testem temperamentu a k výpočtu korelací vybraných proměnných jsme použili aplikaci STATISTICA ver. 9. Tentýž software byl použit pro získání popisných statistik výzkumného souboru.

*„STATISTICA je komplexní systém obsahující prostředky pro správu dat, jejich analýzu, vizualizaci a vývoj uživatelských aplikací. Poskytuje široký výběr základních i pokročilých technik speciálně vyvinutých pro podnikání, vytěžování dat, vědu a inženýrské aplikace...“*  
(<http://www.statsoft.cz/reseni/reseni/>).

Výrobcem aplikace je firma Statsoft, Inc. Ke zpracování dat jsme použili verzi STATISTICA Cz 9.0.

### 4.3.3 DIAROSWIN

Program DiarosWin je novější verzí programu DIAROS, který vznikl v roce 1995. Slouží k zaznamenávání výsledků vyšetření osobnostními testy a k jejich kasuistické a statistické interpretaci.

V současné době jsou do baterie testů programu DiarosWin zařazeny testy prof. Mikšíka (BAROM, DUSIN, IHATR, SIPO, SPARO, SUPSO) a doc. Srnce (LOGUS):

- BAROM – Bazální autoregulace osobnosti mladistvých
- DUSIN – Důležitost, spokojenost a index nespokojenosti
- IHATR – Transformace škál SPARO ze záznamových archů IHAVEZ
- SIPO – Systém interpersonálních preferencí osobnosti
- SPARO – Systém bazální psychické autoregulace osobnosti
- SUPSO – Subjektivní prožitky a stavy osobnosti
- LOGUS – Test logického usuzování

Kromě samotného záznamu a vyhodnocení dat pro daného probanda nabízí aplikace DiarosWin také základní statistické operace, jako je číselné a grafické vyjádření obecných Z-skórů (porovnání probanda s normami obecné populace) i referenčních Z-skórů (porovnání probanda s předem definovanou skupinou probandů z vlastní databáze). Doplnkový modul Statistika 1 umožňuje dále zpracovávat T-test diferenciací mezi definovanou skupinou probandů a obecnou populací nebo specifickou skupinou, dále T-test diferenciací mezi dvěma definovanými skupinami probandů a analýzu variace maximálně deseti skupin. Doplnkový modu Statistika 2 nabízí zpracování korelační analýzy vybraných testů u definovaných skupin.

## 4.4 ETICKÉ PROBLÉMY A ZPŮSOB JEJICH ŘEŠENÍ

V psychologickém šetření se často můžeme setkat s problémy zasahujícími do etické oblasti lidského žití. Problematika psychologického šetření může výrazně zasahovat do oblastí osobního života jedince, dotýká se nejhlubších a nejosobnějších oblastí jeho života a osobnosti. Problémem (nejen) psychologického výzkumu je fakt, že při informovaném sběru údajů (otevřeném pozorování, testování či experimentu, kdy sledovaný jedinec ví,

že je zkoumán a zná také obsah, zaměření a cíl tohoto šetření) může docházet ke značnému ovlivnění hodnocených jevů. Pokud výzkumník pozoruje chování jedince v určité situaci, informovanost sledovaného o této skutečnosti bude mít patrně vliv na jeho chování, a tedy povede ke zkreslení získaných údajů. Z tohoto důvodu je vždy nutný souhlas zúčastněných osob, a to i v případě, že pravý smysl šetření musí až do skončení šetření zůstat utajen. U nezletilých osob je potom nutný souhlas zákonného zástupce.

Naše výzkumné šetření probíhalo u dospělých osob, starších 18 let, bylo proto třeba získat informovaný souhlas pouze od samotných účastníků výzkumu. Na začátku šetření byl vždy probandům sdělen důvod šetření i jeho cíle a byla zdůrazněna dobrovolnost účasti na výzkumu. Veškeré šetření probíhalo anonymně (u dotazníku SPARO byli probandi informováni, že pole určené pro jméno a příjmení nemusejí vyplňovat).

Šetření v terénu nezajišťoval výzkumník sám, ale tým proškolených osob. Abychom zamezili nežádoucí manipulaci s vyplněnými dotazníky a případnému nahlédnutí na odpovědi probanda nepovolnou osobou, vložil každý proband veškeré materiály po jejich vyplnění do obálky označené na přelepené části specifickým ochranným prvkem. Jeho neporušenost byla zárukou, že s obálkou nebylo manipulováno a že nebyla otevřena jinou osobou, než samotným výzkumníkem. Z našich zkušeností vyplývá, že tento krok podpořil důvěru probandů a přispěl k rozptýlení pochyb týkajících se anonymity.

Ačkoli se nejednalo o hodnocení jednotlivých zúčastněných škol, ale šlo o osobnostní charakteristiky vyučujících, provedení výzkumu bylo předem projednáno s vedením školy a byly akceptovány požadavky ze strany školy. Takovým požadavkem byla v mnohých případech podmínka anonymity i pro celou instituci. Z tohoto důvodu v popisu výzkumného souboru neuvádíme názvy zúčastněných institucí.

## 5 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU

---

V psychologickém výzkumu je třeba věnovat velkou pozornost výběru výzkumného vzorku. Chceme-li výsledky do značné míry zobecnit, je třeba, aby se výzkumný soubor svými charakteristikami co nejvíce blížil charakteristikám populace. Jde např. o věkové složení, poměr žen a mužů, dosažené vzdělání apod.

V našem výzkumu jsme zvolili metodu *sněhové koule*. Charakteristické pro tuto metodu sběru dat je, že jeden člen sledované populace (skupina členů) přivede výzkumníka k dalším členům. Výběr je potom závislý na kontaktech mezi členy populace.

Tohoto postupu se používá obvykle v případech, kdy je z nejrůznějších důvodů obtížné kontaktovat členy populace přímo. Příkladem může být „podsvětí“ města – recidivisté, lidé žijící na pokraji společnosti, stranící se společnosti nebo se z různých důvodů skrývající. My jsme tuto metodu zvolili z důvodu osobních kontaktů s některými středoškolskými pedagogy, kteří kontaktovali své kolegy i kolegy z jiných škol a pomohli nám je získat pro náš výzkum. Bez těchto osobních kontaktů by pravděpodobně bylo velmi náročné přesvědčit pedagogy, aby věnovali svůj čas vyplnění časově náročných dotazníků.

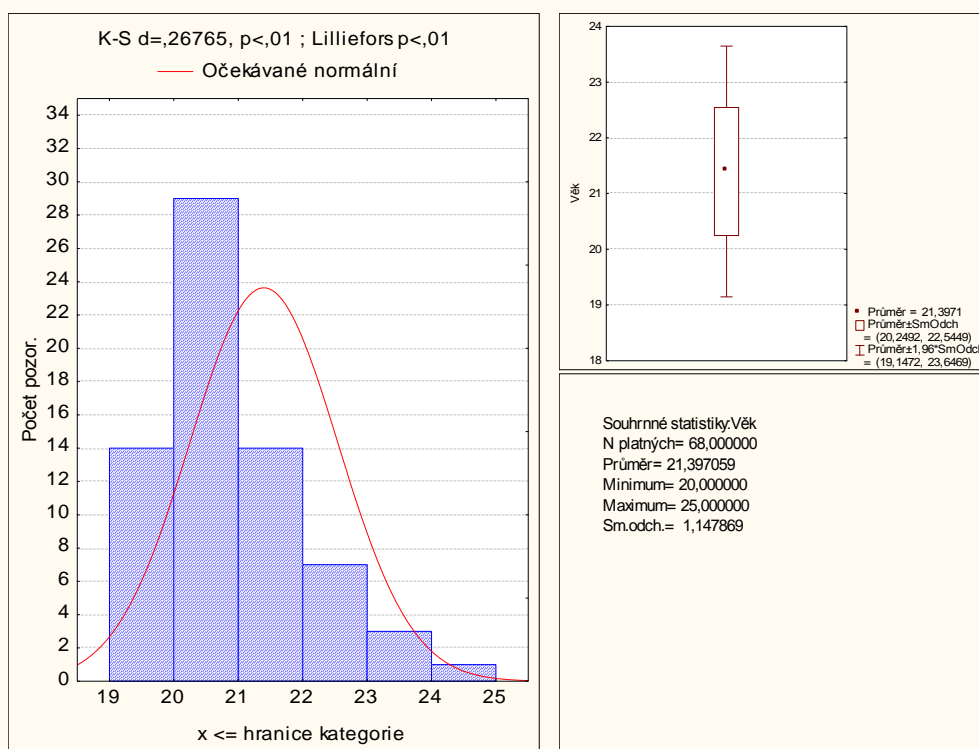
### 5.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumný soubor tvořily dvě na sobě nezávislé skupiny osob. První skupinou byli studenti vysokých škol se zaměřením na pedagogické obory, druhou a pro náš výzkum stěžejní skupinu tvořili učitelé středních škol.

#### 5.1.1 SKUPINA STUDENTŮ PEDAGOGICKÝCH OBORŮ

Skupinu studentů pedagogických oborů tvořilo celkem 68 studentů Masarykovy univerzity v Brně, z toho 46 mužů a 22 žen. Všichni byli v době dotazování aktivními studenty bakalářských a magisterských studijních programů, a to na Pedagogické fakultě a Fakultě sportovních studií. Věkové složení skupiny ukazuje obr. 3. Skupinu tvořilo 14 dvacetiletých studentů, 29 studentů mělo 21 let, 14 studentů 22 let, 23 let dosáhlo 7 studentů, 3 studenti měli 24 let a jeden student dosáhl věku 25 let.





Obrázek 3: Věková skladba skupiny studentů pedagogických oborů

Tomu rozložení také odpovídá zastoupení jednotlivých studijních ročníků:  
V době dotazování navštěvovali 3 studenti 1. ročník, 58 studentů 2. ročník, 6 studentů 3. ročník a 1 student 5. ročník. Zastoupení studijních ročníků a oborů zobrazuje tabulka 1.

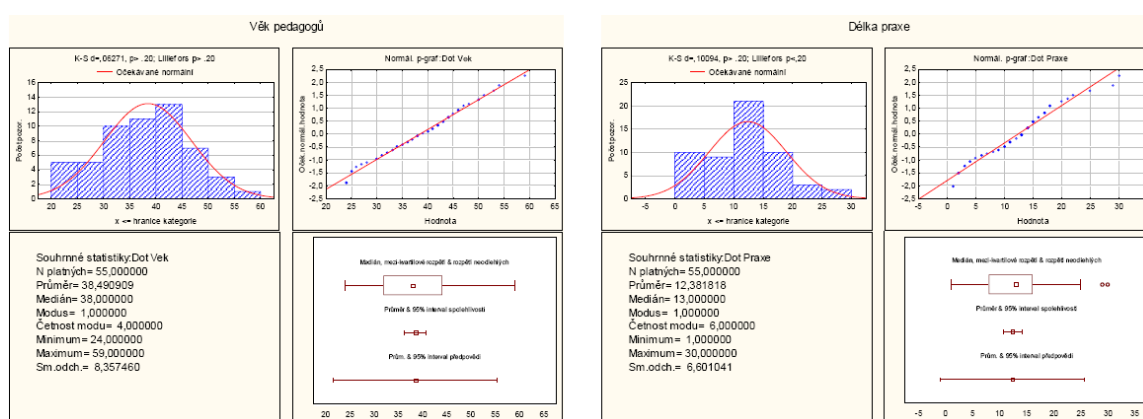
Tabulka 1: Četnosti studentů navštěvujících jednotlivé ročníky studia a studijní obory

ROČNÍK	POČET STUDENTŮ	OBOR	POČET STUDENTŮ
1.	3	Chemie pro ZŠ	35
2.	58	Matematika pro ZŠ	21
3.	6	Trenérství	2
4.	0	Zeměpis pro ZŠ	6
5.	1	Animátor sportovních aktivit	1
		TV + přírodopis pro SŠ	1
		Lektor cizího jazyka	1
		Spec. ped. - inkluzivní vzděl.	1

## 5.1.2 SKUPINA PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

Stěžejní skupinou pro náš výzkum byla skupina středoškolských pedagogů. V rámci výzkumného šetření jsme oslovili celkem 12 středních škol a odborných učilišť s maturitou v Brně, Zlíně, Přerově, Kroměříží a jejich okolí. Vzhledem k tomu, že řada škol si nepřála, abychom v práci uváděli jejich název, rozhodli jsme se názvy neuvádět u žádné školy. Z uvedeného počtu bylo do výzkumu zahrnuto 5 škol gymnaziálního typu, 1 škola pedagogického směru, 1 škola zdravotnického zaměření a 2 odborná učiliště s maturitou. Kvůli obtížné motivaci pedagogů k účasti ve výzkumu jsme se uchýlili k metodě sněhové koule.

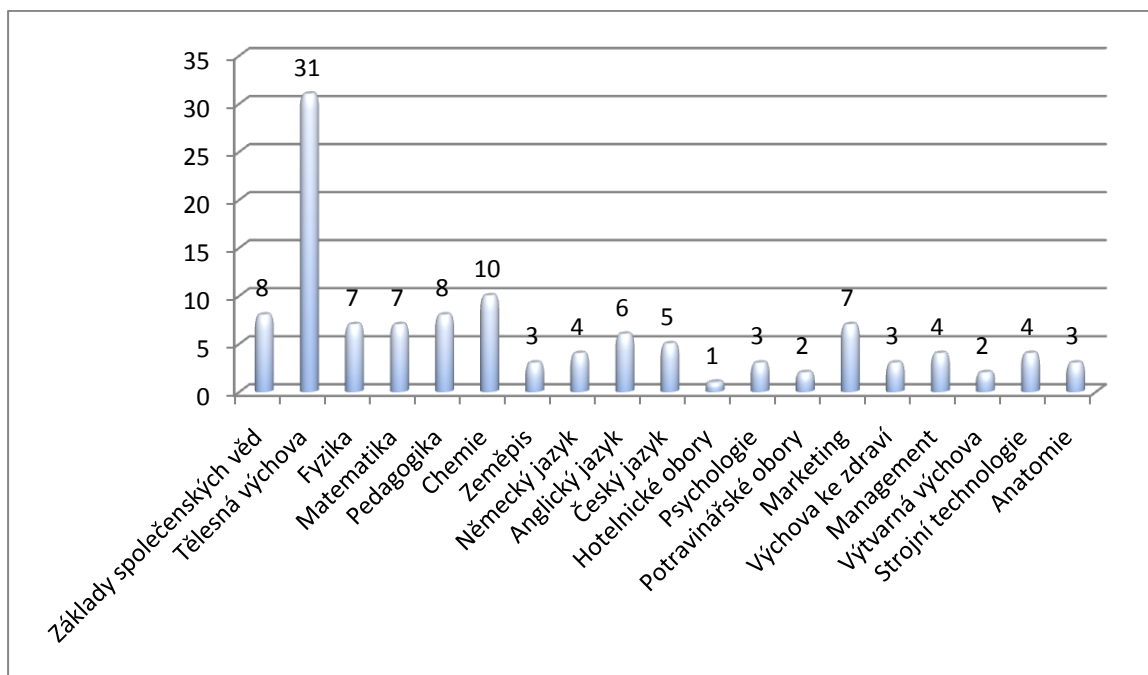
Celkem se výzkumu zúčastnilo 55 pedagogů ve věku 24 – 59 let, z toho 24 muži a 31 žen. Některé charakteristiky souboru (věk a délku praxe pedagogů) jsme zpracovali v podobě popisné statistiky na obr. 4.



Obrázek 4: Popisná statistika: věk a délka praxe pedagogů

Průměrný věk pedagogů účastníků se výzkumu je 38,5 let. Ve věkovém rozmezí 21 – 25 let se pohybovalo 5 osob, stejný počet osob spadá do rozmezí 26 – 30 let. 10 osob bylo ve věku 31 – 35 let, 11 osob ve věku 36 – 40 let, 13 osob ve věku 41 – 45 let, 7 osob spadalo do rozmezí 46 – 50 let, 3 osoby do rozmezí 51 – 55 let a jedna osoba se v době výzkumu pohybovala mezi 56 – 60 lety. Tomu přibližně odpovídala i délka praxe. 1 – 5 let praxe vykazovalo 10 osob, 9 osob se pohybovalo mezi 6 – 10 lety praxe, 11 – 15 let praxe uvedlo 22 osob, 10 osob uvedlo praxi v rozmezí 16 – 20 let, 3 osoby v rozmezí 21 – 25 let a 2 osoby uvedly délku praxe mezi 26 – 30 lety.

Výzkumu se zúčastnili učitelé celkem 19 předmětů. Jak ukazuje graf na obr. 5., největší zastoupení měli učitelé tělesné výchovy. Celkem 31 z 55 pedagogů zapojených do výzkumu uvedlo, že vyučuje také tělesnou výchovu. Naopak nejméně zastoupeny byly předměty Potravinářské obory a Výtvarná výchova (2 učitelé) a Hotelnické obory (1 učitel). Samozřejmě je nutné mít na zřeteli, že většina pedagogů vyučuje více předmětů.



Obrázek 5: Početní zastoupení vyučujících jednotlivých předmětů

## 6 VÝSLEDKY PRÁCE

---

Abychom mohli ověřit hypotézy, bylo nutné vyhodnotit a statisticky zpracovat výsledky výzkumu. Pro přehlednost kapitolu členíme na podkapitoly podle metod použitých pro sběr dat. Výsledky zpracováváme za použití statistických metod a kromě slovní formulace podáváme přehled výsledků také v tabulkách a grafech.

### 6.1 VÝSLEDKY TESTU TEMPERAMENTU

Pro ověření hypotézy 1 jsme použili Osobnostní dotazník a Test temperamentu (Belov, in Blahutková 1999).

Podle údajů získaných Osobnostním dotazníkem se výzkumného šetření zúčastnilo 31 středoškolských učitelů tělesné výchovy z celkového počtu 55. Řada pedagogů vyučuje více předmětů, proto pro potřeby analýzy jsme vytvořili skupinu pedagogů, kteří mimo další uvedené předměty vyučují také tělesnou výchovu, a pedagogy, kteří tělesnou výchovu nevyučují. Výsledky korelace však neukázaly na vzájemnou závislost vyučování tělesné výchovy a převažujícím typem temperamentu. Při  $p < 0,05$  je závislost obou proměnných  $r = 0,097$ . Také korelace dávající do vztahu vyučování tělesné výchovy a míru projevů jednotlivých temperamentových typů ukazují při  $p > 0,05$  na velmi nízkou závislost:

TV – CH	$r = 0,23$	TV – F	$r = 0,46$
TV – S	$r = 0,29$	TV – M	$r = 0,36$
			$p < 0,05$

Zajímavý vztah však ukázalo zmírnění hladiny statistické významnosti na  $p < 0,1$ . Zde jsme našli pozitivní závislost učitelství tělesné výchovy s mírou projevů flegmatického typu temperamentu. Ačkoli je tato závislost velmi slabá ( $p < 0,1$ ;  $r = 0,46$ ), vzhledem k našim předpokladům i předchozím známým zjištěním jde o překvapivé zjištění.

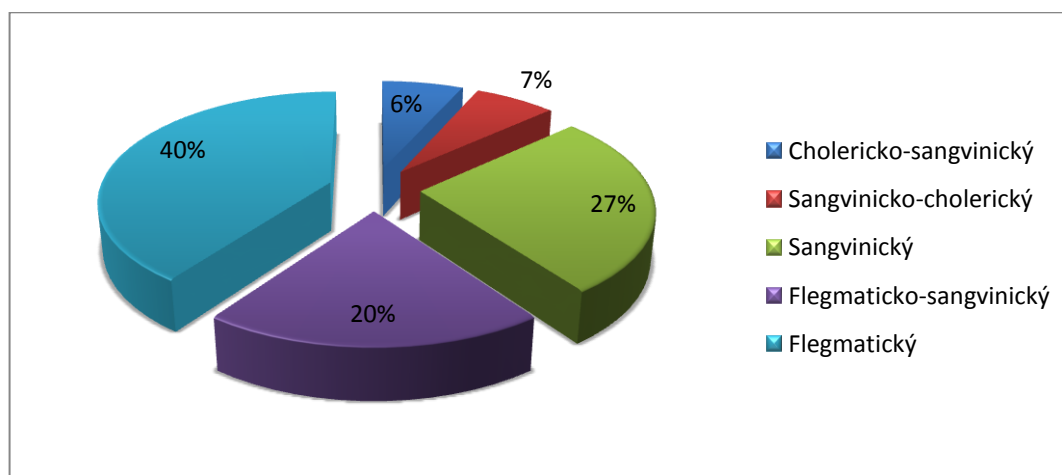
Přehled uvedených korelací uvádíme v tabulce 2. Hodnoty zvýrazněné červeně uvádějí významnost vztahu při statistické významnosti  $p < 0,05$ , zeleně zvýrazněné výsledky navíc při  $p < 0,1$ .

**Tabulka 2: Korelace proměnných Učitel tělesné výchovy vs. Temperamentový typ**

$p < 0,05$ $p < 0,1$	Předmět TV	Převažující typ temperamentu	Cholerický typ	Sangvin. Typ	Flegmat. typ	Melanchol. typ
Předmět TV	1,00	0,10	0,23	-0,29	0,46	-0,36
Převažující typ temperamentu	0,10	1,00	-0,53	-0,76	0,70	0,36
Cholerický typ	0,23	-0,53	1,00	0,25	-0,45	-0,55
Sangvin. typ	-0,29	-0,76	0,25	1,00	-0,67	-0,36
Flegmat. typ	0,46	0,70	-0,45	-0,67	1,00	-0,10
Melanchol. typ	-0,36	0,36	-0,55	-0,36	-0,10	1,00

Zajímavé výsledky jsme získali také vyhodnocením testu temperamentu. Obrázek 6 ukazuje procentuelní zastoupení jednotlivých temperamentových typů u učitelů středních škol bez ohledu na vyučovaný předmět.

Na základě provedeného šetření můžeme konstatovat, že nejvíce zastoupený je mezi učiteli flegmatický typ temperamentu (40%). Druhým nejčastějším typem je typ sangvinický (27%), dále flegmaticko-sangvinický (20%) a nejméně zastoupeny jsou typy sangvinicko-cholerický (7%) a cholericko-sangvinický (6%).



**Obrázek 6: Graf zastoupení temperamentových typů u učitelů středních škol**

## 6.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU SPARO

Pomocí Dotazníku SPARO jsme vyhodnotili všechny dimenze osobnosti, jejichž vyhodnocení tento dotazník umožňuje. Dále jsme provedli t-test diferenciací mezi skupinou učitelů tělesné výchovy a učitelů jiných předmětů a t-test diferenciací skupiny středoškolských učitelů a běžnou populací.

Zjištěné výsledky t-testu diferenciací mezi skupinou učitelů tělesné výchovy a učitelů ostatních předmětů (obr. 7) ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi těmito dvěma skupinami. Skupina středoškolských pedagogů vyučujících tělesnou výchovu vykazuje statisticky významný rozdíl ( $p < 0,1$ ) pouze v jediné hodnocené dimenzi – NS – nenápadnost vs. sebezprosazování, a to ve prospěch pólu sebezprosazování. Výsledky tedy ukazují, že středoškolští učitelé tělesné výchovy mají větší tendenci k sebezprosazování, ponětí vlastní důležitosti, vyšší ctížádost a osobní prestiže.

Škála	M	SD	t(mezi)	Škála	M	SD	t(mezi)	TAXOMETRICKÉ KOEFICIENTY			
1. KOMPONENTY				3. NORMALITA				A1-B4	A2-B3	A3-B2	A4-B1
KO	10,56	4,00	1,37	VZ	6,38	2,73	-0,65	-0,18	-0,20	-0,19	-0,20
EM	9,00	4,62	0,06	LS	9,06	4,07	-0,11	C1-D4	C2-D3	C3-D2	C4-D1
RE	7,44	3,98	-0,34	AN	1,24	1,94	-0,38	0,07	0,06	0,07	0,05
AD	14,38	2,09	1,06	EX	4,56	2,13	0,34				
2. FAKTORY				4. VĚROHODNOST							
PV	5,69	2,91	1,47	L	2,81	1,76	0,39				
MH	6,13	3,22	-0,08								
Škála	M	SD	t(mezi)	Škála	M	SD	t(mezi)	Škála	M	SD	t(mezi)
1. STIMULACE				3. INTEGROVANOST				5. KOREKTIVNOST			
SI	8,94	3,00	1,24	UZ	10,31	4,77	0,34	RF	12,06	2,49	0,29
IP	9,94	3,57	1,54	EC	9,00	3,22	1,22	LO	10,94	3,80	-0,32
PN	9,56	4,98	0,51	UR	10,81	4,07	-0,03	NU	10,94	5,16	-0,81
DI	9,19	3,69	0,42	RR	12,31	2,94	0,50	FC	7,81	2,69	0,62
SD	8,19	3,67	1,42	OI	11,06	4,15	-0,10	KI	6,75	2,82	1,00
OS	7,31	5,39	0,86								
2. RIZIKO				4. VZTAHY				6. SEBEPROSAZOVÁNÍ			
AS	9,69	2,89	1,04	KT	7,19	3,71	1,34	US	11,81	3,99	0,71
AC	10,06	2,41	1,49	BE	9,25	2,08	1,82	TO	8,25	1,84	0,78
TN	6,88	4,15	0,29	KN	11,44	2,76	1,26	PR	10,44	3,65	0,19
SE	10,63	3,76	1,92	NE	11,81	2,20	0,69	NS	9,44	2,42	2,20 *
OR	5,19	2,90	1,02					FM	10,81	2,83	1,47

Obrázek 7: T-test diferenciací mezi skupinou středoškolských pedagogů vyučujících tělesnou výchovu a pedagogů tělesnou výchovu nevyučujících

Zajímavá jsou však zjištění týkající se T-testu diferenciací mezi středoškolskými pedagogy (bez ohledu na vyučované předměty) a běžnou populací. Jak ukazuje obr. 8, skupina učitelů tělesné výchovy vykazuje řadu statisticky významných odlišností od běžné populace.

Vezmeme-li v úvahu vztahy mezi základními komponentami bazální psychické integrovanosti, tedy komponentami emotivní a regulační variabilnosti, dále variabilnosti adjustační a nakonec kognitivní, můžeme vysledovat určité obecné charakteristiky osobnosti učitelů středních škol. Podle Mikšíkovy typologie (Mikšík, 2004) označujeme tento typ jako typ *vzrušivý, resp. spontánní*, jehož základem je spojení vysoké emocionální nabuditelnosti (EM+) se spontánní situační reagencí (RE+). Pro tento typ je příznačná vnitřní psychická vzrušivost.

Při spojení výchozích komponent s adjustační rigiditou (AD-) a nižším kognitivním dynamismem (KO-) získáváme podtyp *neregulovaně impulsivní* osobnosti, který projevuje tendenci k volbě zkratkových schémat úniku ze situačních tlaků. Tento typ je označován jako B4 a ukazují na něj taxonomické koeficienty na obr. 8.

Škála	M	SD	t(pop)	Škála	M	SD	t(pop)	TAXOMETRICKÉ KOEFICIENTY			
1. KOMPONENTY				3. NORMALITA				A1-B4	A2-B3	A3-B2	A4-B1
KO	8,07	3,24	-1,35	VZ	6,60	3,04	1,60	-0,30	-0,20	-0,22	-0,12
EM	8,47	3,62	2,39 *	LS	9,93	3,13	-3,64 **	C1-D4	C2-D3	C3-D2	C4-D1
RE	7,80	3,63	2,45 *	AN	1,45	1,86	2,69 *	-0,13	-0,03	-0,05	0,05
AD	13,73	1,87	-1,27	EX	4,73	1,87	2,04				
2. FAKTORY				4. VĚROHODNOST							
PV	4,07	2,69	0,46	L	2,73	1,75	1,08				
MH	5,73	3,43	0,08								
Škála	M	SD	t(pop)	Škála	M	SD	t(pop)	Škála	M	SD	t(pop)
1. STIMULACE				3. INTEGROVANOST				5. KOREKTIVNOST			
SI	7,07	2,52	-1,46	UZ	8,53	5,32	1,17	RF	11,60	2,26	-2,02
IP	7,73	3,61	0,98	EC	7,87	2,75	2,85 *	LO	11,87	3,85	-2,85 *
PN	7,73	5,15	0,13	UR	11,00	4,36	-1,93	NU	12,80	5,71	-0,31
DI	8,20	2,81	0,77	RR	12,27	3,22	-2,97 *	FC	7,67	2,19	-3,04 **
SD	6,27	3,47	0,12	OI	11,47	3,48	-2,95 *	KI	5,80	3,19	1,05
OS	5,20	4,93	0,45								
2. RIZIKO				4. VZTAHY				6. SEBEPROSAZOVÁNÍ			
AS	8,27	2,94	-0,46	KT	5,13	3,60	1,58	US	11,60	3,40	-3,28 **
AC	8,87	2,50	-2,92 *	BE	8,47	2,13	-1,43	TO	7,80	2,24	-3,81 **
TN	6,27	3,71	1,01	KN	10,67	2,44	-0,78	PR	11,13	3,11	-2,31 *
SE	8,00	2,90	-0,92	NE	11,73	2,37	0,88	NS	7,87	2,20	-3,11 **
OR	3,80	2,54	-0,44					FM	9,73	2,79	-2,35 *

Tisk tabulky aktuální skupiny

Konec

**Obrázek 8: T-test diferenciací mezi skupinou středoškolských učitelů a běžnou populací (hladina významnosti: \*10% \*\*5%)**

Z provedené analýzy dat vyplývá, že středoškolští učitelé vykazují vyšší míru emocionální variabilnosti, vzrušivosti (EM), vyšší hodnoty ve škále RE-regulační variabilnost (typické pro snížené sebeovládání, malé zvažování možných důsledků interakčních aktivit), nižší skóre LS-psychické lability vs. stability (tedy vyšší míru psychické lability), vyšší hodnoty AN-anomálie osobnosti (obtížnější vpravování se do nových podmínek, nižší rezistence vůči situačním vlivům, vyšší míra životního pesimismu atd.). Dále můžeme zaznamenat nižší výsledky ve škále AC-anticipace, což ukazuje na nižší zvažování možných důsledků svých činů. Nižší míra rezistence vůči rušivým vlivům (RR) patrně souvisí s vyšší emocionalitou (EC). Učitelé také vykazovali větší míru lehkomyšlnosti (LO-Lehkomyslnost vs. odpovědnost), frustrovanosti oproti cílesměrnosti (FC), která se projevuje v impulsivnějších, situačně frustrovanějších schématech interakcí. Všimnout si můžeme také nižší míry sebejistoty (US), utlumeného životního optimismu a převažující trdomyslnosti (TO; typickými projevy jsou situační přecitlivělost, životní pesimismus a stavy psychické deprese), prožitkovějšího přístupu oproti přístupu reagujícímu (PR; projevuje se silnějším emocionálním nabuzením reálnými či očekávanými situačními kontexty, orientace na jejich aktuální či možné dopady a důsledky, aniž by byly uvažovány možnosti, cesty a způsoby, jak jim předcházet a čelit) a převažující typ interakcí charakteristický pro ženské chování (FM).

### **6.3 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ MEZI STUDENTY A UČITELI**

Jak bylo uvedeno dříve, věnovali jsme pozornost také tomu, jakým vlastnostem připisují učitelé a studenti největší vliv na výkon profese učitele na střední škole. Průměrná hodnocení uvádíme v tab. 3. Hodnocení bylo založeno na sestaveném pořadí devíti předložených vlastností podle míry vlivu na výkon pedagogické profese učitele na střední škole, přičemž číslo 1 (první místo v pořadí) představuje nejvyšší míru vlivu, číslo 9 (poslední místo v pořadí) nejnižší míru vlivu. Data z dotazníku jsme zpracovali a statisticky vyhodnotili pomocí t-testu dvou nezávislých výběrů. T-test ukazuje na nevýznamné rozdíly výsledků (pořadí vlastností) obou skupin, tedy na velmi podobné hodnocení předložených vlastností. Větší rozdíly v hodnocení (směrodatná odchylka) je patrná u skupiny studentů,



učitelé vykazují menší směrodatnou odchylku, avšak průměrné hodnoty pořadí jednotlivých vlastností u obou skupin vykazují stejné výsledky, pořadí vlastností u skupiny učitelů i studentů je shodné.

**Tabulka 3: Srovnání hodnocení vlastností učitele žáky a učiteli – průměrné hodnoty a vzájemné srovnání**  
(hodnocení 1 = největší míra vlivu, 9 nejmenší míra vlivu na učitelskou profesi)

	Učitelé průměr	Studenti průměr	t	p	Počet platných učitelé	Počet platných studenti	Sm.odch. učitelé	Sm.odch. studenti	F-poměr (Rozptyl)	p (Rozptyl)
<b>Psychická labilita</b>	2,533	2,309	0,444	0,658	55	68	2,134	1,686	1,601	0,204
<b>Dynamičnost interakce</b>	4,667	4,206	0,786	0,434	55	68	1,759	2,113	1,442	0,454
<b>Míra aspirace</b>	5,533	5,441	0,156	0,876	55	68	1,959	2,090	1,138	0,830
<b>Sociální exhibicion.</b>	7,200	6,544	0,981	0,330	55	68	2,274	2,359	1,076	0,934
<b>Úzkostnost</b>	7,667	6,750	1,385	0,170	55	68	1,676	2,433	2,108	0,122
<b>Rezistence vůči rušivým vlivům</b>	5,067	5,132	-0,108	0,914	55	68	2,434	2,065	1,389	0,367
<b>Kontaktivnost</b>	5,267	5,279	-0,019	0,985	55	68	2,738	2,323	1,388	0,367
<b>Tolerance</b>	3,000	3,632	-1,082	0,282	55	68	1,363	2,164	2,522	0,057
<b>Optimismus</b>	4,067	3,721	0,608	0,545	55	68	2,120	1,969	1,160	0,652

Jak ukazuje tabulka, skupina učitelů i studentů řadila na první místo (přisoudila největší míru vlivu) psychickou labilitu, druhé místo zaujímá míra tolerance, další v pořadí je optimismus, pak dynamičnost interakcí s prostředím, následují vlastnosti rezistence vůči rušivým vlivům, kontaktivnost, míra aspirace a poslední dvě místa zaujímají vlastnosti sociální exhibicionismus a úzkostnost.

## 7 DISKUSE

---

V našem výzkumu jsme se zaměřili na zjišťování některých psychických vlastností středoškolského pedagoga se zaměřením na dimenze osobnosti učitele tělesné výchovy. Provedli jsme sondu menšího rozsahu mezi studenty pedagogických oborů na vysoké škole a mezi učiteli středních škol a odborných učilišť s maturitou, jejímž cílem bylo zjistit, jakým vlastnostem přisuzují učitelé středních škol a jejich studenti největší míru vlivu ve vztahu k výkonu učitelské profese. Vlastnostem řazeným v tomto výzkumu jsme se chtěli dále podrobně věnovat.

Při realizaci výzkumu jsme však narazili na některé překážky, z nichž největší pravděpodobně byla neochota pedagogů zapojit se do výzkumu. Již po prvních kontaktech s pedagogy a řediteli škol jsme získali výrazně negativní zkušenosti a spolupráce na výzkumu nám nebyla přislíbena. Důvodem bylo především zatěžování pedagogů v jejich volném čase, zamítavé stanovisko zaujali ředitelé oslovených škol také k možnosti zapojit do výzkumu studenty jejich škol. Největším problémem byl patrně rozsah testování, neboť vyplnění celé testové baterie trvá přibližně 60 minut. Časovou náročnost jsme si uvědomovali prakticky již při přípravě a plánování celého výzkumu, ovšem vzhledem k velmi široké škále dimenzí osobnosti a velmi dobrým předchozím zkušenostmi s Mikšíkovým Dotazníkem SPARO (2004) jsme zůstali u této metody i po zmíněných špatných zkušenostech z kontaktu s pedagogy a řediteli. Bylo však nutné upravit postup při výběru vzorku. Proto jsme využili osobních kontaktů s některými pedagogy a metodou sněhové koule postupně získávali další jednotlivce do výzkumu. Dosáhli jsme tak většího spektra zapojených škol při dodržení plánovaného počtu osob (spodní hranicí pro nás bylo 50 osob).

Změny musely nastat také v samotné administraci metod. Protože nebylo možné účastnit se osobně všech testování, připojili jsme ke každé sadě testů a dotazníků dopis s instrukcemi a zaškolili jsme některé pedagogy zapojené do výzkumu v administraci použitých metod. Souhlasili jsme také s možností administrovat metody po částech, nejen najednou bez přerušení. Uvědomujeme si narušení standardních podmínek k administraci, avšak vzhledem k tomu, že se nejedná o výkonové testy a autor stěžejní metody Mikšík uvádí v manuálu k dotazníku SPARO velmi slabou závislost výsledků na

situačním pozadí administrace, domníváme se, že těmito změnami nedošlo nijak zásadně ke zkreslení výsledků.

Jak bylo řečeno, změnit jsme museli také zamýšlenou skupinu studentů středních škol. Výběr jsme provedli na základě dostupnosti osob a do výzkumu zapojili studenty pedagogických oborů (budoucí učitele) na Masarykově univerzitě. Do výzkumu tak byli zapojeni studenti Fakulty sportovních studií (dále jen FSpS) a Pedagogické fakulty.

K výrazným změnám došlo především v rozsahu a celkovému přístupu k vyhodnocení získaných dat. Při vyhodnocení získaných dat jsme dospěli k mnohým překvapivým závěrům, které dále ovlivnily naše zaměření na některé, dříve záměrně opomíjené, výstupy.

Jedná se především o zjištění, že u učitelů tělesné výchovy na středních školách je ve vyšší míře zastoupen flegmatický typ temperamentu. Z našich dřívějších zkušeností i z orientačních šetření mezi studenty FSpS i některými českými sportovci (nepublikováno) vyplývá spíše převaha cholericko-sangvinického, častěji sangvinicko-cholerického typu temperamentu. Vzhledem k tomu, že se ve velké míře jedná o budoucí učitele tělesné výchovy, předpokládali jsme podobný trend také u učitelů tělesné výchovy působících již v praxi. Tato zjištění se nám však nepotvrdila.

Podobný trend jsme zaznamenali nejen u učitelů tělesné výchovy, ale i při celkovém vyhodnocení zastoupení jednotlivých temperamentových typů ve výzkumném vzorku. Učitelé středních škol v našem vzorku bez ohledu na vyučované předměty vykazovali vysoké procento zastoupení projevů typických pro flegmatický typ temperamentu.

Jak vyplývá z dosavadních zjištění, temperament je v převážné míře výsledkem dědičnosti a vliv prostředí se na jeho formování podílí v malé míře. Přesto jsme po těchto zjištěních provedli výpočet korelací temperamentu a všech dalších sledovaných proměnných. Získané výsledky ukázaly na zajímavou souvislost temperamentu s délkou praxe probandů ( $r=0,646$  při  $p<0,05$ ). Z výsledků tedy vyplynulo, že s délkou praxe probandů pozitivně koreluje převaha určitých temperamentových typů, a to ve směru k vyšší psychické stabilitě, nižší emocionálnosti a nižší potřebou interakcí s prostředím (kódování temperamentových typů do zástupných číselných symbolů směřovalo od nižších hodnot

k vyšším v závislosti na typu temperamentu v pořadí choleric – sangvinik – flegmatik – melancholik, mezi nimiž leží typy hraniční).

V těchto tezí je možné hledat příčiny našich překvapivých zjištění, která jsme získali při vyhodnocování získaných dat ve vztahu k temperamentu. Hlubší bádání v tomto směru zatím nebyla provedena, stejně jako se nám v dostupných datech nepodařilo nalézt další vztahy vysvětlující tento jev.

Nečekaným zjištěním pro nás byly také výsledky t-testu, který ověřoval rozdílnost skupiny učitelů tělesné výchovy a skupiny učitelů jiných předmětů. Na základě již zmíněných předchozích sond a drobných výzkumů provedených na FSpS jsme očekávali výraznější rozdíly v některých osobnostních charakteristikách učitele tělesné výchovy oproti učitelům ostatních předmětů.

Prostředí tělocvičny či hřiště, ve kterém probíhá výuka tělesné výchovy, je značně odlišné od prostředí školní třídy či učebny a klade na učitele tělesné výchovy vysoké nároky např. v oblasti odolnosti, rezistence vůči rušivým vlivům, jako je např. vyšší hladina hluku, uvolněná atmosféra výuky i jistá neformálnost, spontánní reakce studentů, které nejsou vždy učiteli příjemné a které se někdy dostávají až na samotnou hranici společenských norem. Dalším výrazným rozdílem je nezbytnost větší otevřenosti vůči studentům, neboť ve zvýšené míře dochází mnohdy až k fyzickým kontaktům učitele se studentem (např. při poskytování dopomoci a záchrany při provádění náročnějších pohybových prvků). Také rozmanitost prostředí a interakce během hodiny vyžadují větší otevřenost vůči studentům, rychlejší reakce, flexibilitu, postihování situačních vlivů a přizpůsobování se jim.

To jsou jen některé oblasti, ve kterých jsme očekávali odlišné osobnostní charakteristiky učitelů tělesné výchovy oproti učitelům jiných předmětů. Avšak provedený t-test diferenciací obou skupin neukázal výrazné rozdíly prakticky v žádné ze sledovaných charakteristik. Jediným statisticky významným rozdílem byla škála NS – nenápadnost vs. sebeprosazování ve směru k výraznější tendenci sebeprosazování. Ačkoli toto zjištění není nikterak překvapující, stále zůstává jedinou proměnnou, ve které se obě skupiny liší.

Očekávali jsme také vyšší úroveň aspirace u učitelů tělesné výchovy ve srovnání s učiteli ostatních předmětů, ani zde se však naše očekávání nenaplnilo. Zde je však třeba dodat, že tento trend kopíruje podobná zjištění z již zmíněných studií prováděných na FSpS, která

ukazují, že čeští sportovci překvapivě vykazují nižší úroveň aspirace než běžná populace, přestože v zahraničí je tento stav opačný. Tyto výsledky však pocházejí z nepříliš aktuálních dat (jedná se o longitudinální sledování, které v posledních letech ustává), je tedy možné, že za poslední roky došlo také za působení proběhlých společenských změn a následného vývoje společnosti ke změně tohoto stavu. Na obhajobu našeho předpokladu vyšší míry aspirace u učitelů tělesné výchovy dodejme, že ve zmíněných výzkumech FSpS se jednalo především o výkonnostní sportovce, což neplatí pro každého učitele tělesné výchovy.

Naopak příjemným a do určité míry předpokládaným zjištěním pro nás byl fakt, že se nijak výrazně neliší pohled studentů a učitelů na míru vlivu vlastností na výkon učitelské profese. Vzhledem k tomu, že skupinu studentů tvořili studenti vysoké školy, navíc budoucí učitelé, je potěšující, že už několik let před svým praktickým působením v roli učitele mají reálné představy o jeho osobnosti. V případě dotazování ve skupině středoškolských studentů nelze vyloučit, že by výsledky nevykazovaly tak výraznou shodu. Lze předpokládat, že tato problematika bude do značné míry souviset s věkem a životními i profesními zkušenostmi člověka. Odlišný názor budou mít patrně žáci druhého stupně základní školy, jistý posun můžeme předpokládat u studentů střední školy a podobně tomu může být také u studentů vysoké školy. Nelze ani vyloučit vliv studijního oboru, neboť jedním z cílů studia pedagogických oborů je také prohloubení povědomí o osobnosti učitele, možnostech jejího formování a zdokonalování učitelských způsobilostí.

Jak již bylo řečeno, většina získaných výsledků pro nás byla překvapením. Hledali jsme proto možné příčiny těchto rozporů. Kromě již zmíněných zjištění týkajících se souvislosti délky praxe a temperamentu (ačkoli pro toto zjištění nemáme žádné vysvětlení) se nám jeví pravděpodobné, že se na výsledcích výzkumu výrazně podílí ochota, přesněji řečeno neochota zapojení se do výzkumu. Tato neochota je však pochopitelná, uvědomíme-li si časovou náročnost administrace zvolených metod.

Na základě těchto zjištění musíme konstatovat, že jsme patrně chybili hned v samém počátku příprav a podcenili jsme již zmíněné časové nároky. Do budoucna bude tedy

vhodné volit metody, které budou časově méně náročné, avšak poskytnou kvalitní vhled do osobnosti učitele. Bude třeba důkladnější studie již realizovaných výzkumů a hledání takových metod, které se osvědčily v praxi v obou zmíněných hlediscích.

## 8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

---

Výsledky naší studie nepotvrdily předpokládanou souvislost s převahou určitého typu temperamentu a učitelstvím tělesné výchovy. Nepodařilo se prokázat ani rozdíly mezi skupinou učitelů tělesné výchovy na střední škole a středoškolských učitelů jiných předmětů. Výsledky však poukázaly na vyšší tendenci k sebeprosazování se u učitelů tělesné výchovy ( $t=2,2$  při  $p<0,1$ ) a odhalili jsme pozitivní korelaci mezi délkou učitelské praxe a převažujícím typem temperamentu (učitelé s delší dobou praxe vykazovali ve větší míře flegmatický typ temperamentu;  $r = 0,646$ ,  $p<0,05$ ).

Dále výsledky studie ukazují na některé rozdíly mezi učiteli středních škol a běžnou populací. Učitelé středních škol ve srovnání s běžnou populací vykazují zejména:

- vyšší míru emocionální variabilnosti, vzrušivosti,
- vyšší regulační variabilnost,
- vyšší citlivost k emociogenosti prostředí a okolností,
- obtížnější vpravování se do nových podmínek,
- tendence k impulsivnějším schématům interakcí,
- převažující trdomyslnost,
- převažující prožitkový přístup oproti přístupu reagujícímu.

**H1:** *Prostředí tělocvičny či hřiště, ve kterém probíhá převážná část výuky tělesné výchovy, klade na pedagoga zvýšené nároky v souvislosti s pohotovými reakcemi, rychlejšími vpravováními se do nových situací a otevřenosti vůči žákům a studentům.*

*Předpokládáme, že většina učitelů tělesné výchovy bude vykazovat sangvinický nebo cholerický typ temperament nebo jejich vzájemné kombinace.*

**Hypotéza se nepotvrdila.**

Provedené výpočty ukázaly na slabou pozitivní korelaci mezi učitelstvím tělesné výchovy na středních školách a zastoupením flegmatického typu temperamentu ( $r=0,464$ ,  $p<0,1$ )

**H2:** *Výuka tělesné výchovy vyžaduje značnou psychickou odolnost, rezistenci vůči rušivým vlivům, flexibilitu v postihování situačních vlivů a vyrovnávání se s nimi. Sportovně pohybové aktivity s sebou navíc nesou zaměření na výkon. Předpokládáme, že učitelé tělesné výchovy na středních školách budou ve srovnání s učiteli ostatních předmětů vykazovat:*

- a) *vyšší míru rezistence vůči rušivým vlivům,*
- b) *nižší míru úzkostnosti,*
- c) *vyšší úroveň aspirace.*

**Hypotéza se nepotvrdila.**

T-test diferenciací mezi uvažovanými skupinami nepotvrdil statisticky významné rozdíly ve sledovaných vlastnostech.

- Rezistence vůči rušivým vlivům:  $t=0,50$ ;  $p<0,1$
- Úzkostnost:  $t=0,34$ ;  $p<0,1$
- Úroveň aspirace:  $t=1,04$ ;  $p<0,1$

**H3:** *Prostředí školy a školní výuky představuje pro pedagogy značnou psychickou zátěž.*

*Učitelé středních škol budou ve srovnání s běžnou populací vykazovat vyšší intenzitu prožívání reálných životních kontextů a jejich změn.*

**Hypotéza se potvrdila.**

T-test diferenciací mezi uvažovanými skupinami potvrdil rozdíly v hladině emocionality ( $t=2,85$ ,  $p<0,1$ )



## SOUHRN

---

Výchovně-vzdělávací proces představuje činnost, která by měla být vysoce odborná a která klade na edukátora vysoké nároky. O tom svědčí řada výzkumných studií a odborných publikací věnovaných problematice osobnosti učitele. Také některé konference věnované především problematice osobnosti učitele naznačují výrazný zájem o tuto oblast. Dosavadní výzkumy ukazují, že je velmi složité postihnout složitost celého problému a podat ucelené závěry, které by bylo možné zobecnit. Např. Anderson a Burns (in Průcha, 2005) formulovali svá zjištění do následujících tezí: (1) *Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele;* (2) *učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky;* (3) *charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáků a (4) učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dosti dobře předpověditelných kvalitativně odlišných etap, tj. od statusu začátečníka (novice) k statusu experta.*

Náš výzkum jsme poměrně úzce zaměřili na osobnost učitele tělesné výchovy a zjišťovali jsme některé dimenze osobnosti této specifické skupiny. Samotnému výzkumnému šetření předcházela sonda menšího rozsahu mezi studenty pedagogických oborů na vysoké škole a mezi učiteli středních škol a odborných učilišť s maturitou, která si kladla za cíl zjistit, jakým vlastnostem přisuzují učitelé středních škol a jejich studenti největší míru vlivu ve vztahu k výkonu učitelské profese. Vlastnostem řazeným učiteli a studenty jsme se chtěli ve výzkumu podrobněji věnovat.

Hlavním cílem práce bylo popsat základní osobnostní charakteristiky učitele tělesné výchovy na střední škole, kterými se liší od běžné populace a poskytnout tak vhled do této složité specifické problematiky. Dále jsme se pokusili popsat hlavní rozdíly v osobnostních charakteristikách učitele tělesné výchovy na střední škole a učitele jiných předmětů. Dílčím cílem také bylo srovnání názorů učitelů středních škol a studentů pedagogických oborů na míru vlivu vybraných osobnostních charakteristik učitele střední školy na výkon učitelské profese a oba pohledy porovnat.

K sestavení výzkumného souboru jsme provedli výběr skupiny studentů na základě dostupnosti probandů a výběr skupiny učitelů středních škol a středních odborných učilišť

s maturitou pomocí metody sněhové koule, která se v dané situaci ukázala jako nejpřijatelnější.

K naplnění cílů práce a ověření níže uvedených předpokladů jsme sestavili osobnostní dotazník pro studenty a učitele a dále baterii testů osobnosti a psychologických dotazníků. Tuto baterii tvořil Test temperamentu (Belov, in Blahutková, 1999) a Dotazník SPARO (Mikšík, 2004). Získané výsledky jsme zpracovali v programech MS Excel 2007, DiarosWin a Statistica 9 CZ. Vyhodnocení jsme doplnili tabulkami a grafy výsledků.

V práci jsme chtěli ověřit předpoklad, že ve skupině učitelů tělesné výchovy bude převažovat sangvinický nebo cholerický typ temperamentu, příp. jejich kombinace. Tento předpoklad vycházel především z charakteristiky prostředí, ve kterém se uskutečňuje výuka tělesné výchovy a které vyžaduje osobnostní charakteristiky odpovídající především zmíněným temperamentovým typům. Dalším východiskem pro tento předpoklad byly zkušenosti se studenty učitelství tělesné výchovy a orientační výzkumná šetření provedená na této skupině.

Tento předpoklad se nepotvrdil. Provedené výpočty ukázaly na slabou pozitivní korelaci mezi učitelstvím tělesné výchovy na středních školách a zastoupením flegmatického typu temperamentu ( $r=0,464$ ,  $p<0,1$ )

Další předpoklad naší práce se týkal rozdílů mezi skupinou učitelů tělesné výchovy a učitelů jiných předmětů. Očekávali jsme, že učitelé tělesné výchovy budou vykazovat vyšší míru rezistence vůči rušivým vlivům, nižší míru úzkostnosti a vyšší úroveň aspirace. Opět jsme vycházeli z charakteristik prostředí tělocvičny a jiných sportovišť typických pro výuku tělesné výchovy a ze znalosti některých charakteristik aktivních sportovců. Východiskem pro nás byla také zjištění řady autorů potvrzující negativní vztah mezi aktivním provozováním sportovně pohybových aktivit a mírou úzkostnosti.

Ani tento předpoklad se nepotvrdil. T-test diferenciací mezi uvažovanými skupinami nepotvrdil statisticky významné rozdíly ve sledovaných vlastnostech.

- Rezistence vůči rušivým vlivům:  $t=0,50$ ;  $p<0,1$
- Úzkostnost:  $t=0,34$ ;  $p<0,1$
- Úroveň aspirace:  $t=1,04$ ;  $p<0,1$

Dále jsme se věnovali osobnosti učitele střední školy bez ohledu na vyučované předměty. U učitelů středních škol jsme očekávali vyšší intenzitu prožívání reálných životních kontextů a jejich změn.

V tomto případě t-test diferenciací mezi uvažovanými skupinami potvrdil rozdíly v hladině emočnosti ( $t=2,85$ ,  $p<0,1$ ).

Z porovnání dotazníků předložených učitelům i studentům vyplývá, že obě skupiny připisují největší míru vlivu na pedagogickou profesi psychické lability, druhé místo zaujímá míra tolerance, další v pořadí je optimismus, následuje dynamičnost interakcí s prostředím, dále vlastnosti rezistence vůči rušivým vlivům, kontaktivnost, míra aspirace a poslední dvě místa zaujímají vlastnosti sociální exhibicionismus a úzkostnost.

Uvedeným zjištěním jistě nelze přisuzovat obecnou platnost, neboť výzkumný vzorek nelze prohlásit za reprezentativní. Vzhledem ke zvolené metodě výběru výzkumného souboru nemůžeme zajistit odpovídající charakteristiky skupiny.

## LITERATURA

---

1. Blahutková, M. (1999). Rozdíly aspirační úrovně jako faktoru výkonové motivace u sportující a nespportující mládeže. 121. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
2. Blahutková, M., Sebera, M., Nadolska, A., Martyniec-Dluziewska, W., & Olšavská, M. (2004). Rozdíly v péči o zdraví ve vztahu ke kvalitě života u českých, slovenských a polských učitelů zvláštních škol. In E. Řehulka, *Teachers and Health 6* (p. 163-182). Brno: Paido a Masarykova univerzita v Brně.
3. Blahutková, M., Řehulka, E., & Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido.
4. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. r. o.
5. Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
6. Dokulil, M. (2004). Kdo hoří, anebo spíše kde hoří. In E. Řehulka, *Teachers and Health 6* (stránky 15-26). Brno: Paido a Masarykova univerzita v Brně.
7. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, s.r.o.
8. Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. (d. P. Balcar, Překl.) Praha: Portál.
9. Hartl, P. (1994). *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka.
10. Herényiová, G. (2001). Je psychologická příprava budoucích učitelův dostatočná? In E. Řehulka, & O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 3. díl* (p. 167-173). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
11. Hodaň, B. (1978). Možnost poznatelnosti osobnosti učitele tělesné výchovy. In *O osobnosti učitele tělesné výchovy: Sborník prací ze VI. mezinárodní vědecké konference* (p. 15-28). Olomouc: Univerzita Palackého.
12. Hodaň, B. (1981). Možnosti poznání a formování osobnosti učitele tělesné výchovy z hlediska požadavků společenské praxe - současný stav a perspektivy. In *Osobnost učitele tělesné kultury: Sborník prací ze VII. mezinárodní vědecké konference* (p. 9-27). Olomouc: Univerzita Palackého.
13. Kohoutek, R. (2002). *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. a Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební.
14. Kohoutek, R. (2004). *POZNÁVÁNÍ OSOBNOSTI DĚTÍ, MLÁDEŽE I DOSPĚLÝCH*. Získáno 11. březen 2011, z Pedagogická fakulta MU:  
[http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud\\_materialy/koh\\_met\\_pozn.htm](http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud_materialy/koh_met_pozn.htm)

15. Kolektiv. (1978). *Osobnost učitele tělesné výchovy: Sborník prací ze VI. mezinárodní vědecké konference*. Olomouc: Masarykova univerzita.
16. Kolektiv. (1981). *Osobnost učitele tělesné výchovy: sborník prací ze VII. mezinárodní vědecké konference*. Olomouc: Univerzita Palackého.
17. Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
18. Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele (Pedagogická praxe. vyd.)*. (D. Tomková, Překl.) Praha: Portál, s. r. o.
19. Marten, Z. (2006). Stress w pracy nauczyciela - przegląd wyników badań polskich. In E. Řehulka, *School and Health 21 1. díl* (p. 417-432). Brno: Paido a Masarykova univerzita v Brně.
20. Mikšík, O. (2003). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
21. Mikšík, O. (2004). *Dotazník SPARO (Manuál. vyd.)*. Brno: Psychodiagnostika s.r.o.
22. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris.
23. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a mety v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
24. Paulínová, L. (1998). *Psychologie pro Tebe*. Praha: Informatorium.
25. Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, s. r. o.
26. Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. r. o.
27. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. r. o.
28. Psychodiagnostika, s. (2007). *Katalog 2007 - 2008*. Brno: Psychodiagnostika s.r.o.
29. PSYCHOWEB.CZ. (2009-2010). *CATTELL R. B. | L-data-Q-data-T-data | 16PF test | ergy-sentimenty-postoje - PSYCHOWEB.CZ*. Získáno 11. březen 2011, z PSYCHOWEB.CZ: <http://www.psychoweb.cz/psychologie/cattell-r--b---l-data-q-data-t-data--16pf-test--ergy-sentimenty-postoje/>
30. Řehulka, E. (Editor). (2004). *Teachers and Health 6. díl*. Brno: Paido a Masarykova univerzita v Brně.
31. Řehulka, E. (Editor). (2006). *School and Health 21 1. díl*. Brno: Paido a Masarykova univerzita.
32. Řehulka, E. (2006). Model zdravé osobnosti a jeho aplikace v pedeutologii. In E. Řehulka, *School and Health 21 1. díl* (p. 333-354). Brno: Paido a Masarykova univerzita v Brně.
33. Řehulka, E., & Řehulková, O. (Editoři). (2001). *Učitelé a zdraví 3. díl*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.

34. Řehulková, O., & Řehulka, E. (2004). Strategie zvládnání stresu u učitelek základních škol. In E. Řehulka, *Teachers and Health 6* (p. 223-238). Brno: Paido a Masarykova univerzita v Brně.
35. Stejskal, T. (1978). Využitie psychodiagnostických praktík pri výbere poslucháčov telesnej výchovy. In *O osobnosti učiteľa telesnej výchovy: Sborník prací ze VI. mezinárodní vědecké konference* (p. 189-204). Olomouc: Univerzita Palackého.
36. Svoboda, B. (1978). Ke strategii a metodologii výzkumu učitelských osobností. In *O osobnosti učiteľa telesnej výchovy* (p. 175-188). Olomouc: Univerzita Palackého.
37. Svoboda, B. (1981). Metody výzkumu a kriteria úspěšnosti učitelských osobností. In *Osobnost učiteľa telesnej výchovy: Sborník prací ze VII. mezinárodní vědecké konference* (p. 41-51). Olomouc: Univerzita Palackého.
38. Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, s.r.o.
39. Šťávková, M. (2007). Osobnostní dimenze učitele 21. století. 84. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
40. Štefanovič, J. (1986). *Psychologie*. (A. Červenková, Překl.) Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
41. Šuverová, S., & Manniová, J. (2008). Prostředky edukácie a kompetencie edukátora. In *Prostředky edukácie v škole 21. storočia: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (p. 244-251). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB.
42. Tabačková, P., & Kasáčová, B. (2008). Teoretické východiská výskumu profesie učiteľa v elementárnej edukácii. In *Prostředky edukácie v škole 21. storočia: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (p. 252-256). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB.
43. Trojan, V. (2008). Řídící kompetence učitele v procesu probíhajících změn ve školách. In *Prostředky edukácie v škole 21. storočia: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (p. 272-276). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB.
44. Válková, H. (1978). Osobnostní profil uchazečů a absolventů studia učitelství tělesné výchovy na pedagogické fakultě. In *O osobnosti učiteľa telesnej výchovy: Sborník prací ze VI. mezinárodní vědecké konference* (p. 205-210). Olomouc: Univerzita Palackého.
45. Válková, H. (1981). Osobnostní charakteristika studujících tělesné výchovy na pedagogické fakultě. In *Osobnost učiteľa telesnej výchovy: Sborník prací ze VII. mezinárodní vědecké konference* (p. 319-325). Olomouc: Univerzita Palackého.
46. Vašina, L. (2004). Nové metody v léčbě a prevenci následků dlouhodobého nadhraničního stresu. In E. Řehulka, *Teachers and Health 6* (p. 651-658). Brno: Paido a Masarykova univerzita v Brně.

47. Wiegerová, A., & Kuracina, D. (2004). Postoje učitelův 1. stupňa ZŠ k otázkam drog a zdravia (Konštruovanie výskumného nástroja na zisťovanie postojov učitelův k zdraviu a drogám). In E. Řehulka, *Evžen Řehulka* (p. 495-514). Brno: Paido a Masarykova univerzita v Brně.
48. Žaloudíková, I. (2004). Hlavní zdravotní rizika a kvalita života. In E. Řehulka, *Teachers and Health 6* (p. 183-198). Brno: Paido a Masarykova univerzita v Brně.

## SEZNAM PŘÍLOH

---

Příloha 1: Dotazník pro studenty pedagogických oborů

Příloha 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky středních škol

Příloha 3: Test temperamentu

Příloha 4: Dotazník SPARO

Příloha 5: Vymezení dimenzí osobnosti dotazníku SPARO

Příloha 6: Kódování odpovědí a některých výsledků



# PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK PRO STUDENTY PEDAGOGICKÝCH OBORŮ

## DOTAZNÍK PRO STUDENTY PEDAGOGICKÝCH OBORŮ

POHLAVÍ: .....

VĚK: .....

UNIVERZITA: .....

FAKULTA: .....

PŘEDMĚT/OBOR: .....

ROČNÍK STUDIA: .....

### **Seřadte dle důležitosti vztahující se k profesi učitele následující vlastnosti:**

*(Pokuste se rozhodnout, do jaké míry může mít daná vlastnost vliv na vykonávání učitelské profese – pozitivní i negativní – a vepište prosím číslici od 1 – 9 do pole vlevo. Číslo 1 znamená největší míru vlivu, číslo 9 nejmenší.)*

Pořadí	Název a popis vlastnosti
	<b><u>Psychická stabilita</u></b> Úroveň emocionální a akční odezvy na podněty. Psychická vyrovnanost osobnosti, integrovaný přístup k interakcím, nízká úroveň emociogenosti situací, odolnost vůči jejich destruktivním účinkům na psychiku a pohotovost účelně je řešit; citová stálost a uvážlivost.
	<b><u>Dynamičnost interakce s prostředím</u></b> Tendence k novosti, ochota dělat vše možné k zamezení a překonání nudnosti v prostředí; lze hovořit o vysoké „choulostivosti“ na prožívání nudy v kontaktu s lidmi, činnostmi, prostředím, partnery aj. Vyhledávání či podněcování takové variety vztahů, chování a interakcí, které znamenají změnu, novost.
	<b><u>Úroveň aspirace</u></b> Subjektivně příznačná míra potřeby či motivace k dosažení úspěchu a ovlivňující rozhodovací procesy a úroveň prosazujícího se vztahu mezi volbou aktivit a schopností člověka zvolené aktivity úspěšně realizovat. Míra a náročnost cílů, které si jedinec stanoví. „Výška“ cílů, které si jedinec klade.
	<b><u>Sociální exhibicionismus</u></b> Tendence předvádět se, získávat obdiv za to, co osoba dokáže, na co si v porovnání s ostatními troufá. Tendence předvádět se a volit i takové riskantní varianty jednání a chování, pro něž by se daný jedinec za určitých okolností nerozhodl, či které by se jinak přijmout ani neodvážil (může být i projevem úsilí překonat jistý komplex méněcennosti a boje o uznávání druhými).
	<b><u>Úzkostnost</u></b> Tendence prožívat úzkost určité míry a kvality. Narušení autoregulačních mechanismů nepřiměřenou intenzitou prožitku úzkosti, nejasných obav.
	<b><u>Hladina rezistence vůči rušivým podnětům z okolí</u></b> Schopnost realizovat za nově vzniklých emocionálních okolností dříve přijaté cílové jednání a struktury chování na určité integrované úrovni. Nakolik např. v případě zjevné aktualizace hrozby důsledků toho, bude-li v cílové činnosti pokračovat, je vůči tomuto tlaku resistentní a je s to jednat tak, jako by tato hrozba neexistovala. Tato vlastnost zahrnuje také volní jednání – tzv. „pevnou vůli“.
	<b><u>Kontaktivnost</u></b> Snadnost, rychlost a pružnost, s níž jsou vyhledávány, navazovány a příp. opět rozvazovány kontakty s druhými lidmi, intenzita prahnutí po nových kontaktech s lidmi stejného či druhého pohlaví.
	<b><u>Hladina tolerance</u></b> Míra porozumění a pochopení pro potřeby, zájmy, tendence i slabosti druhých, respektování jejich práv, důvěra v jejich poctivost a dobré úmysly a ochota angažovat se ve prospěch potřebných a poskytovat jim prostor pro seberealizaci.
	<b><u>Optimismus</u></b> Nejobecněji se prosazující, globální obsahová kvalita základního emocionálního vyladění a vyrovnávání se s životní realitou, způsob pojmání situací a přístupu k nim, to, jaký trend převažuje v procesech „vcítění se“ do vztahů „já a situace“. Pojem zahrnuje charakteristiky jako situační optimismus, životní elán, převládající stav dobré pohody a celkové životní spokojenosti.
	<b><u>Další</u></b> Sem můžete dopsat a v levém poli ohodnotit další vlastnosti, které zde nejsou uvedeny a Vy je považujete za důležité:

# PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY STŘEDNÍCH ŠKOL

## DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY

POHLAVÍ: .....

VĚK: .....

APROBACE: .....

VYUČOVANÉ PŘEDMĚTY: .....

DÉLKA PRAXE V UČITELSKÉ PROFESI: .....

### **Seřadte dle důležitosti vztahující se k profesi učitele následující vlastnosti:**

*(Pokuste se rozhodnout, do jaké míry může mít daná vlastnost vliv na vykonávání učitelské profese – pozitivní i negativní – a vepište prosím číslici od 1 – 9 do pole vlevo. Číslo 1 znamená největší míru vlivu, číslo 9 nejmenší.)*

Pořadí	Název a popis vlastnosti
	<p><b><u>Psychická stabilita</u></b> Úroveň emocionální a akční odezvy na podněty. Psychická vyrovnanost osobnosti, integrovaný přístup k interakcím, nízká úroveň emociogenosti situací, odolnost vůči jejich destruktivním účinkům na psychiku a pohotovost účelně je řešit; citová stálost a uvážlivost.</p>
	<p><b><u>Dynamičnost interakce s prostředím</u></b> Tendence k novosti, ochota dělat vše možné k zamezení a překonání nudnosti v prostředí; lze hovořit o vysoké „choulostivosti“ na prožívání nudy v kontaktu s lidmi, činnostmi, prostředím, partnery aj. Vyhledávání či podněcování takové variety vztahů, chování a interakcí, které znamenají změnu, novost.</p>
	<p><b><u>Úroveň aspirace</u></b> Subjektivně příznačná míra potřeby či motivace k dosažení úspěchu a ovlivňující rozhodovací procesy a úroveň prosazujícího se vztahu mezi volbou aktivit a schopností člověka zvolené aktivity úspěšně realizovat. Míra a náročnost cílů, které si jedinec stanoví. „Výška“ cílů, které si jedinec klade.</p>
	<p><b><u>Sociální exhibicionismus</u></b> Tendence předvádět se, získávat obdiv za to, co osoba dokáže, na co si v porovnání s ostatními troufá. Tendence předvádět se a volit i takové riskantní varianty jednání a chování, pro něž by se daný jedinec za určitých okolností nerozhodl, či které by se jinak přijmout ani neodvážil (může být i projevem úsilí překonat jistý komplex méněcennosti a boje o uznávání druhými).</p>
	<p><b><u>Úzkostnost</u></b> Tendence prožívat úzkost určité míry a kvality. Narušení autoregulačních mechanismů nepřiměřenou intenzitou prožitku úzkosti, nejasných obav.</p>
	<p><b><u>Hladina rezistence vůči rušivým podnětům z okolí</u></b> Schopnost realizovat za nově vzniklých emocionálních okolností dříve přijaté cílové jednání a struktury chování na určité integrované úrovni. Nakolik např. v případě zjevné aktualizace hrozby důsledků toho, bude-li v cílové činnosti pokračovat, je vůči tomuto tlaku resistentní a je s to jednat tak, jako by tato hrozba neexistovala. Tato vlastnost zahrnuje také volní jednání – tzv. „pevnou vůli“.</p>
	<p><b><u>Kontaktivnost</u></b> Snadnost, rychlost a pružnost, s níž jsou vyhledávány, navazovány a příp. opět rozvazovány kontakty s druhými lidmi, intenzita prahnutí po nových kontaktech s lidmi stejného či druhého pohlaví.</p>
	<p><b><u>Hladina tolerance</u></b> Míra porozumění a pochopení pro potřeby, zájmy, tendence i slabosti druhých, respektování jejich práv, důvěra v jejich poctivost a dobré úmysly a ochota angažovat se ve prospěch potřebných a poskytovat jim prostor pro seberealizaci.</p>
	<p><b><u>Optimismus</u></b> Nejobecněji se prosazující, globální obsahová kvalita základního emocionálního vyladění a vyrovnávání se s životní realitou, způsob pojmání situací a přístupu k nim, to, jaký trend převažuje v procesech „vcítění se“ do vztahů „já a situace“. Pojem zahrnuje charakteristiky jako situační optimismus, životní elán, převládající stav dobré pohody a celkové životní spokojenosti.</p>
	<p><b><u>Další</u></b> Sem můžete dopsat a v levém poli ohodnotit další vlastnosti, které zde nejsou uvedeny a Vy je považujete za důležité:</p>

# PŘÍLOHA 3: TEST TEMPERAMENTU (BELOV, 1972 IN BLAHUTKOVÁ, 1999)

## TEST TEMPERAMENTU

Zakroužkujte prosím číslo u všech tvrzení, s kterými souhlasíte a která pro Vás platí.

### A/ JSTE

1. neposedný, uspěchaný
2. neukázněný, vznětlivý
3. trpělivý
4. prudký a přímočarý ve vztahu k ostatním lidem
5. rozhodný a iniciativní
6. neústupný
7. pohotový v hádce
8. pracujete nárazově, nesystematicky
9. máte sklon riskovat
10. nejste mstivý a urážlivý
11. mluvíte rychle, zaníceně, se zmatenou intonací
12. jste nevyrovnaný a máte sklon k prchlivosti
13. jste agresivní rváč
14. nesnášíte nedostatky
15. máte výraznou mimiku
16. jste schopen jednat a rozhodovat se rychle
17. neustále tíhnete k novému
18. máte prudké, trhavé pohyby
19. jste houževnatý při dosahování vytyčeného cíle
20. máte sklon k prudkým změnám nálad

### B/ JSTE

1. veselý a optimistický
2. energický a podnikavý
3. často nedovedete započatou věc až do konce
4. máte sklon přeceňovat sám sebe
5. jste schopen rychle si osvojit nové
6. jste nestálý v zájmech a náklonnostech
7. lehce prožíváte neúspěchy a nepříjemnosti
8. snadno se přizpůsobujete různým podmínkám
9. se zápalem se použítte do čehokoli nového
10. rychle zchladnete, když vás něco přestane zajímat
11. rychle se zapojujete do nové práce a umíte se snadno přeorientovat z jedné práce na druhou
12. těžce snášíte jednotvárnou, všední, trpělivost vyžadující práci
13. jste společenský a laskavý, necítíte se před lidmi, které vidíte poprvé, stísněně
14. jste odolný a praceschopný
15. mluvíte hlasitě, rychle a zřetelně, používáte přitom živých gest a výrazné mimiky
16. dokážete se ovládnout i v neočekávané složité situaci
17. máte vždycky dobrou náladu
18. rychle usínáte a snadno se probouzíte
19. jste často nesoustředěný, rozhodnete se ukvapeně
20. máte občas sklon klouzat po povrchu, vytrhovat se od práce

### C/ JSTE

1. klidný a chladnokrevný
2. důsledný a rozvážný
3. opatrný a obezřetný
4. umíte čekat
5. jste mlčenlivý a nemáte rád zbytečné řeči
6. máte klidnou rovnoměrnou řeč, s přestávkami, bez prudce vyjádřených emocí, bez gest a mimiky
7. jste zdrženlivý a trpělivý
8. co jednou začnete, to také dokončíte
9. neplýtváte silami
10. přísně dodržujete životní a pracovní režim
11. snadno potlačujete náhlá vzplanutí
12. jste málo přístupný chvále a pokárání
13. jste dobrosrdečný, jízlivost na svou adresu přijímáte shovívavě
14. jste stálý ve svých vztazích a zájmech
15. pomalu se zapojujete do práce, pomalu se přeorientováváte na jinou činnost
16. chováte se ke všem stejně
17. máte ve všem rád přesnost a pořádek
18. těžko se přizpůsobujete nové situaci
19. je Vám vlastní sebekázeň a sebeovládání

### D/ JSTE

1. plachý a ostýchavý
2. v nové situaci ztrácíte hlavu
3. dělá vám potíže navázat kontakt s neznámými lidmi
4. nevěříte ve své síly
5. snadno snášíte samotu
6. při neúspěších cítíte skleslost a rozpaky
7. máte sklon uzavírat se sám v sobě
8. rychle se unavíte
9. mluvíte slabou, tichou řečí, jež někdy přechází do šepotu
10. mimoděk se přizpůsobujete charakteru toho, s nímž rozmlouváte
11. jste vnímavý až k slzám
12. jste neobyčejně přístupný chvále a pokárání
13. máte vysoké nároky na sebe i na lidi kolem vás
14. jste náchylný k podezřívavosti a k přehnaným obavám
15. chorobně citlivý a snadno zranitelný
16. nadmíru urážlivý
17. uzavřený a nespolečenský, s nikým se nedělíte o své myšlenky
18. málo aktivní a nesmělý
19. bez reptání pokorný
20. snažíte se vyvolat soucit a pomoc ostatních

## TEST TEMPERAMENTU

### Záznamový arch

**Jméno:**

**Věk:**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>1</b>				
<b>2</b>				
<b>3</b>				
<b>4</b>				
<b>5</b>				
<b>6</b>				
<b>7</b>				
<b>8</b>				
<b>9</b>				
<b>10</b>				
<b>11</b>				
<b>12</b>				
<b>13</b>				
<b>14</b>				
<b>15</b>				
<b>16</b>				
<b>17</b>				
<b>18</b>				
<b>19</b>				
<b>20</b>			×	

## PŘÍLOHA 4: DOTAZNÍK SPARO (MIKŠÍK, 2004)

T-261

# SPARO

### INSTRUKCE:

Tento sešitek obsahuje 300 různých tvrzení. U každého z nich rozhodněte, zda odpovídá Vašemu názoru.

Svůj souhlas nebo nesouhlas vyjádřete u příslušného čísla v záznamovém archu:

- souhlas křížkem ve čtverečku SOUHLAS,
- nesouhlas křížkem ve čtverečku NESOUHLAS.

### Příklad:

1. Miluji samotu.
2. S oblibou pozoruji východ a západ slunce.
3. Snadno si zvykám na nové prostředí.

Předpokládejme, že po přečtení každého z těchto tvrzení s prvním z nich nesouhlasíte, s druhým a třetím naopak souhlasíte.

Záznam by pak byl následující:

SOUHLAS		X	X			
	1	2	3	4	5	6
NESOUHLAS	X					

V některých případech se může stát, že Vám bude zatěžko se rozhodnout. V každém případě odpovězte, co je pro Vás přece jen přijatelnější odpovědí, a obtížnost této volby označte přidáním tečky ke křížku. Takových případů by mělo být skutečně velmi málo!!

Zajímají nás jen Vaše osobní názory a sklony, a ne to, co si o dané věci myslí jiní lidé, anebo co se zdá společensky více "žádoucí". V tomto dotazníku neexistují žádné správné nebo špatné odpovědi. Věříme proto, že budete odpovídat upřímně.

*OBRÁŤTE A ZAČNĚTE PRACOVAT*

© Oldřich Mikšík, 2004

© Psychodiagnostika s.r.o., Brno, 2004

© Psychodiagnostika a.s., Bratislava, 2004

# SPARO - ZÁZNAMOVÝ ARCH

--	--	--	--	--

**M - Ž**

Jméno: ..... Dat.naroz.: ..... Dat.vyšetř.: .....

SOUHLAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	
NESOUHLAS																					
SOUHLAS	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	
NESOUHLAS																					

1	<b>NEVYPLŇUJTE !</b>																								
	HS VS      HS VS																								
2	SPA                      S																								
	<table style="border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr><td>KO</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>EN</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>RE</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>AD</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>PV</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>NH</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table> <table style="border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr><td>SI</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>IP</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>PN</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>DI</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>SD</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>OS</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>	KO		EN		RE		AD		PV		NH		SI		IP		PN		DI		SD		OS	
KO																									
EN																									
RE																									
AD																									
PV																									
NH																									
SI																									
IP																									
PN																									
DI																									
SD																									
OS																									
	R                      I																								
6	<table style="border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr><td>AS</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>AC</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>TN</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>SE</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>OR</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table> <table style="border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr><td>UZ</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>EC</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>UR</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>RR</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>OI</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>	AS		AC		TN		SE		OR		UZ		EC		UR		RR		OI					
AS																									
AC																									
TN																									
SE																									
OR																									
UZ																									
EC																									
UR																									
RR																									
OI																									
	K                      P																								
9	<table style="border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr><td>RF</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>LO</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>NU</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>FC</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>KI</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table> <table style="border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr><td>US</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>TO</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>PR</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>NS</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>TN</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>	RF		LO		NU		FC		KI		US		TO		PR		NS		TN					
RF																									
LO																									
NU																									
FC																									
KI																									
US																									
TO																									
PR																									
NS																									
TN																									
	V                      M																								
12	<table style="border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr><td>KT</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>BE</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>KN</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>NE</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table> <table style="border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr><td>VZ</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>LS</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>AN</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td>EX</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>	KT		BE		KN		NE		VZ		LS		AN		EX									
KT																									
BE																									
KN																									
NE																									
VZ																									
LS																									
AN																									
EX																									
13																									
14	<table style="border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>																								
15																									

## Seznam položek dotazníku SPARO:

1. Silná bouře či vichřice mě citově vzrušuje a rád ji pozoruji
2. Byl bych spokojenější a úspěšnější, kdyby mi řada lidí nepodrážela nohy.
3. Považuji za nudné vidět kolem sebe stále stejné, známé tváře a neustále stejnou společnost každodenních přátel.
4. Musím-li být dlouho doma, jsem z toho obvykle nepokojný a nevrlý.
5. Vůči autoritativním osobám obvykle pociťuji respekt a úctu.
6. Každý má občas potřebu se blýsknout.
7. Často dělávám tu a tam něco pro svou potěchu, i když to ohrozí nějaký vzdálenější cíl.
8. Kolik má ten který řidič dopravních nehod, je spíše otázkou štěstí než jeho řidičských schopností.
9. Často mívám pocit, že jsem udělal něco nesprávného nebo špatného.
10. Mám určité rozpory v rodině nebo na pracovišti proto, že ostatní jen těžko dokáží uznat mé dobré názory a argumenty.
11. Vždy se řídím heslem: „Napřed povinnost, potom zábava“.
12. Cítím se nesvůj, když mne někdo pozoruje při práci.
13. Občas se mi zdávají hrůzné sny.
14. Mimořádnější situace řeším spíše citem než rozumem.
15. Rád jsem chodil za školu.
16. Mám pocit, že jsem byl často trestán bezdůvodně.
17. Každý se má oblékat podle svého vlastního vkusu, byť by to i působilo zvláště.
18. Při jízdě dopravním prostředkem dávám přednost pomalejší, ale zato bezpečné rychlosti.
19. O dovolené vyhledávám změnu a pohyb i za cenu menšího pohodlí.
20. Většina toho, co činí člověku potěšení, je veskrze morální a legálně dovoleno.
  
21. Nebezpečně vypadající člověk mne svým způsobem přitahuje.
22. Vždy jasně vím, čeho chci dosáhnout, a řídím podle toho svou činnost.
23. Jestliže narazím na obtížný problém, mám tendenci se snadno vzdát.
24. Když si někdo přilepší nějakým melouchem, obvykle na to druzí doplácují, a proto by se to nemělo připouštět.
25. Jsem-li dobře připraven na svou činnost, nemůže mne v průběhu jejího vykonávání vyvést nic z míry.
26. Jestliže vše neprobíhá podle předpokladů, ztrácím někdy orientaci a zmatkuji.
27. Naše myšlení by bylo lepší, kdybychom vynechali taková slova jako „možná, přibližně, snad,...“.
28. Mám sklon brát si věci příliš k srdci.
29. I když mě něco vyvede hodně z míry, uklidním se zpravidla velmi brzy.
30. Jsem s to vykonávat kvalitně i více činností současně, vyžadují-li to okolnosti.
31. Neznámými městy a čtvrtěmi rád bloumám sám, bez průvodce.
32. Mnohdy se rád pro zlepšení nálady napiji alkoholu.
33. Kdybych řídil automobil, snažil bych se, aby mne předjelo co nejméně jiných vozidel.
34. Nedělám nic, co by mohlo v očích ostatních snížit mou prestiž.
35. Myslím, že je v obecném povědomí zakořeněno příliš mnoho sexuálních omezení.
36. Považuji za důležité, aby rodiče ovlivňovali u svých dětí výběr kamarádů.
37. Při každé činnosti je třeba myslet na zadní vrátka a podle toho se také řídím.
38. Chápu toho, kdo věří v nějaký talisman, maskota nebo na nešťastný den.
39. Obvykle si začnu důvěřovat až po dlouhé a tvrdé přípravě.
40. Ve škole jsem měl občas špatnou známku z chování.

41. Dokáži jít za svým cílem tak dlouho, až si prosadím svou.
42. Jsem citlivější než většina lidí.
43. Mám za to, že lidé o mně za mými zády dost často hovoří.
44. Někdy zjišťuji, že mi mé znalosti nejsou příliš platné, protože je nedovedu dost rychle využít.
45. Když někdo zneužije mé ochoty, obvykle na to brzy zapomenu a celkem rychle mu odpustím.
46. Rád bych se jednou seznámil s člověkem, který je označován za úchylného.
47. Velmi rád zkouším nová jídla, která jsem dosud nejedl.
48. Rád bych se vydal na dalekou cestu po moři v malém a bezpečném člunu či na plachetnici.
49. Člověk by měl čas od času změnit pracoviště, i když je na něm spokojen, již jen proto, aby nezapadl do vyježděných kolejí.
50. Je správné obcházet zákon, pokud to nehraničí s kriminální činností.
51. Vyhýbám se jakýmkoliv hazardním hrám.
52. Před každým závažným rozhodnutím vždy zvažuji všechny možné důsledky, abych v budoucnu nemusel nesprávných kroků litovat.
53. Mám za to, že v mém nynějším pracovním zařazení jsou plně využity mé předpoklady a schopnosti.
54. Dostane-li se člověk do nevázané společnosti, zákonitě se jí ve svém chování přizpůsobuje.
55. Kritika ze strany druhých lidí bývá většinou oprávněná a bývá vedena snahou člověku pomoci.
56. Když jsem zahnán do úzkých, řeknu tu část pravdy, která mi pravděpodobně neublíží.
57. Mám dostatek energie k tomu, abych čelil různým životním obtížím.
58. Občas mám pocit, že se má něco strašného přihodit.
59. Snadno upadnu do rozpaků.
60. Je lépe ustoupit a myslet si své, než trvat na své pravdě i za cenu zbytečných nepříjemností a konfliktů.

9

61. Často se mi líbí neobvyklé tvary a šokující barvy moderních malířských děl.
62. Často se mi v noci něco zdá.
63. Kdybych se koupal v moři, zůstal bych raději poblíž břehu, i kdybych byl dobrým plavcem.
64. Velmi nerad riskuji neúspěch a raději se zřeknu vyhlídky na velký zisk, abych se vyhnul pravděpodobnému zklamání.
65. Jsem raději ve společnosti, kde si dělá jeden z druhého legraci než tam, kde se bere vše vážně.
66. Jsem rád středem pozornosti.
67. Tomu, čemu člověk věří, se má oddat celou svou duší bez ohledu na to, jaké negativní důsledky by z toho mohly pro něj plynout.
68. Mám rád vzrušující zážitky, byť jsou i poněkud nebezpečné, neobvyklé či se zákonem hraničí.
69. Občas trpím komplexem méněcennosti.
70. Kdyby mi byla dána příležitost, byl bych dobrým vedoucím.
71. Jsem obvykle jeden z posledních, kdo se vzdává pokusů udělat nějakou věc.
72. Často dávám ve svém hlase či chování příliš najevo co si myslím a cítím.
73. Jsem-li nemocen nebo poraněn, obvykle hned vyhledám lékaře.
74. Zcela nezodpovědní lidé by měli být zbaveni některých práv.
75. Pociťuji-li vůči někomu vnitřní odpor, obvykle mu to dávám dost najevo.
76. Chtěl bych na vlastní kůži vyzkoušet zhyponotizování.
77. U dobré malby jde spíše o poskytování pocitu klidu a bezpečí nežli o to, aby vzrušovala smysly.
78. Je dobré znát lidi na pravém místě, aby nám mohli v případě potřeby pomoci.
79. Pouštím se rád do riskantních podniků.
80. Dost snadno se zamiluji a celkem lehce zase rozejdu.



81. Dost často se řídím názorem „nějak bylo, nějak bude“.
82. Většina lidí je poctivá spíše ze strachu, aby nebyli chyceni.
83. Plně mi vyhovuje jednat podle úsloví „lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střeše“.
84. Když mi někdo něco špatného udělá, měl bych mu to již se zásady oplatit.
85. Dosti často bych potřeboval více sebedůvěry.
86. Málokdy se obracím o radu na druhé, protože si obvykle dokáži poradit sám.
87. Jakmile se jednou rozhodnu, zřídka kdy své rozhodnutí měním.
88. Dělán si příliš mnoho starostí z možných neštěstí.
89. Dost často mě rozčilují i bezvýznamnější maličkosti.
90. Docela obstojně a rád hraji šachy.
91. Z jízdy na kolotočích a houpačkách bych měl požitek.
92. Cítil bych se nespůj ve výstředním, neobvyklém oblečení.
93. Velmi rád experimentuji a podnikám nové věci, i když nevím, jak dopadnou.
94. Nevadí mi sledování filmů či her, u nichž mohu předvídat děj.
95. Libuji si v bouřlivých debatách, i když se při nich lidé někdy vyjadřují zcela bez zábran.
96. Rád organizuji nebo podněcuji společnou zábavu.
97. Nejlepší je řídit se prvním nápadem, protože dlouhé uvažování obvykle k žádným výrazně lepším závěrům nevede.
98. Často se spoléhám na to, že některou závažnou otázku za mne vyřeší náhoda.
99. Někdy ztrácím sebekontrolu a jednám ukvapeně.
100. Rád si ověřuji co vše je v mých silách a schopnostech a stačím-li na to, v čem by uspělo jen málo mých známých.
  
101. Každý se má starat jen sám o sebe a nezajímat se příliš o to, co dělají druzí.
102. Říkává se o mně, že mám prudkou povahu.
103. Míval jsem období, že jsem starostmi nemohl spát.
104. Lidé mě obvykle žádají o radu, jestliže mají učinit nějaké závažné rozhodnutí.
105. S lidmi, kteří nedovedou přijmout rozkazy, aniž by se zlobili nebo byli rozmrzelí, není něco v pořádku.
106. Někdy se nechávám unášet denním sněním.
107. Rád se dotýkám na omak příjemných předmětů.
108. Mám sklon pouštět se do věcí, kterých by se většina ani neodvážila.
109. Mé povaze spíše vyhovuje pravidelný, klidný, uspořádaný život.
110. Jsou mi sympatičtí lidé, kteří dovedou sarkasticky vtipkovat na cizí účet.
111. Líbí se mi situace, ve kterých mohu zjistit, zda bude štěstí či osud na mé straně.
112. Člověk obvykle za své neuvážené jednání těžce pyká, a proto si musí vždy vše včas rozmyslet.
113. Snažím se za každou cenu vyhnout trapným nepříjemnostem, i kdybych měl kvůli tomu osobně hodně ztratit.
114. Velmi mi záleží na tom, jak vypadám a jaký dojem udělám na druhé.
115. Jestliže pozoruji, že jsem nějak disponován, vykonávám svou činnost s obezřetností a ztrácím sebedůvěru.
116. Spousta užitečných myšlenek, jak jsem se měl v tom či onom případě zachovat, mne obvykle napadá, až už je pozdě.
117. Při většině prací mě neruší, ani když lidé kolem mne hodně hlučí.
118. Při odpovědnější práci mívám silný pocit napětí.
119. Jestliže jsem mezi novými lidmi, je mi zatěžko chovat se zcela přirozeně.
120. Nevyhýbám se žádnému druhu práce, pokud je dostatečně honorována.

121. Velmi rád pozoruji východ a západ slunce či noční oblohu.
122. Mívám neobvyklé, „živé“ sny v pestrých barvách.
123. V dětství jsem toužil stát se členem nějaké party či gangu, prožívajícího dobrodružné kousky.
124. Když se nudím, s oblibou vyvolávám nějaký rozruch.
125. Měl-li bych volit mezi partnerem druhého pohlaví, který je fyzicky přitažlivý, a partnerem s duševním porozuměním, volil bych fyzicky přitažlivého.
126. Nevyplácí se angažovat se pro druhé - obvykle člověk zjistí, že byl jen zneužit a nikdo to neocení.
127. Jestliže se člověk ocitne v obtížné situaci, zaměří se na její bezprostřední vyřešení a nepřemýšlí o možných důsledcích.
128. Rád dělám věci na poslední chvíli.
129. Ve společnosti u mne někdy vznikají trapné pocity neohrabanosti a bezradnosti.
130. V některých činnostech (jako jsou např. sportovní hry nebo hra na hudební nástroj) bych mohl dosáhnout jistého úspěchu bez dlouhého tréninku či dlouholeté praxe.
131. Vyžadují-li to okolnosti, jsem s to vykonávat kvalitně svou práci i dlouho přesčas.
132. Zdá se mi, že se unavím snadněji než druzí.
133. Někdy se v rozpacích začínám potit a je mi z toho velice trapně.
134. Libuji si v činnostech, které kladou požadavky na aktivní a tvůrčí řešení nových problémů, či které vyžadují nápaditost.
135. Myslím, že plná osobní svoboda je důležitější než správné a korektní společenské chování v duchu běžných norem.
136. Mám rád vzrušující sázky.
137. Mám za to, že jsem větší labužník než jiní lidé.
138. Kdybych musel vylézt na skokanský můstek, měl bych velmi nepříjemné pocity a neodhodlal bych se ke skoku.
139. Je těžké sympatizovat s někým, kdo neustále pochybuje a není si ničím příliš jist.
140. Je-li člověk po delší dobu se stejným sexuálním partnerem, zcela přirozeně se s ním začne nudit.
  
141. Plánování činnosti dopředu většinou ochuzuje život o pestrost a legraci.
142. Mívám tendenci jednat na základě okamžitého nápadu, impulsivně.
143. Rád o sobě slyším třeba i nezaslouženou chválu.
144. Jedním z mých životních cílů je vykonat něco, na co by mohli být mí rodiče hrdí.
145. Nemám více slabostí než jiní lidé.
146. Za každých okolností dokážu jednat uvážlivě a s přehledem o situaci.
147. Úkoly, které jsem jednou začal, vždy dokončuji, i když nejsou příliš důležité.
148. Mám sklon se trápit, i když pro to nemám dostatečný důvod.
149. Už jsem se zabýval i myšlenkou na sebevraždu.
150. Vadí mi, když mě neznámí lidé na ulici, v tramvaji apod. pozorují.
151. Dotyk některých předmětů u mne vyvolává citové vzrušení.
152. Ve společenství poněkud výstředních lidí se cítím dobře.
153. Za žádných okolností bych nebral do rukou hady či odporně vypadající živočichy, i kdybych věděl, že nejsou nebezpeční.
154. Vyhovovalo by mi takové zaměstnání, při kterém bych mohl hodně cestovat po republice.
155. Je lepší, získají-li manželé první sexuální zkušenost teprve spolu.
156. Má-li některý prodáváč nízké příjmy, nelze mu vyčítat, když se snaží zákazníka ošidit.
157. Člověk nikdy neví, jaké nečekané okolnosti by mu mohly zkomplikovat situaci, a proto by měl být neustále ostražitý.
158. Mám rád vysoké sázky, ve kterých opravdu o něco jde.
159. Vše to, čeho jsem v životě dosáhl, je výlučně výsledkem mého vlastního přičinění a úsilí.
160. Myslím, že bych postupoval daleko lépe než většina současných politiků, kdybych byl na jejich místě.

161. Dávám přednost přátelům, u nichž nalézám rozumový přístup k mým problémům, před těmi, kteří projevují cit a porozumění.
162. Lehce se nabažím lidí.
163. Občas potřebuji povzbuzení a pochopení od druhých.
164. Dovedu kontrolovat své chování i tehdy, když řada jiných lidí projevuje velmi silně své nálady a city.
165. Souhlasím s rodiči ve všech podstatných věcech.
166. Rád bych vyzkoušel některé z drog, vyvolávající halucinace.
167. Často lze zjistit, že lidé projevují laskavost a ochotu pomoci jen ze zjištěných důvodů.
168. Někdy bych si rád zaboxoval v ringu.
169. Raději kupuji dosud užívané, osvědčené výrobky, nežli výrobní novinky.
170. Lidem se dá spíše odpustit, jsou-li hrubí a nezdvořilí, nežli to, že jsou nudnými společníky.
171. Mám rád věci, které jsou nejisté a nelze je předvídat.
172. Když slyším o vážnější nehodě, která se někomu stala, obvykle si připustím, že něco podobného by mohlo potkat i mne a na určitou dobu zvýším pozornost.
173. Musím přiznat, že jen velmi nerad prohrávám ve hře.
174. Velmi nerad mluvím o sobě, byť ve společnosti velmi blízkých přátel.
175. Každý, kdo je schopen a ochoten tvrdě pracovat, má reálnou naději na úspěch.
176. Čím odpovědněji plním úkol, tím hůře se sám rozhoduji, jak postupovat.
177. Potíže zvládám spíše přizpůsobováním než tím, že se jim vyhnu.
178. Někdy mě po delší dobu sužuje žárlivost na někoho.
179. Občas mě vyvedou z míry i malé a bezvýznamné neúspěchy.
180. Jednotlivec by měl podřídit své názory a chování té skupině, s níž je v trvalejším styku.
  
181. Některé přirozené tělesné pachy shledávám příjemnými.
182. Někdy mám chuť provést nějaký bláznivý kousek jen proto, abych viděl, jak budou lidé reagovat.
183. Rád bych se naučil létat letadlem.
184. Když jdu na výlet, obvykle si předem pečlivě připravím plán a časový rozvrh.
185. Rád lidem provádím „kanadské žertíky“.
186. Nesnáším dobře pohled na cizí bolest nebo zármutek.
187. V hrubých rysech mám plány skoro pro celý život.
188. Mé povaze spíše vyhovuje rčení: „Dvakrát měř, jednou řež“ nežli názor „Risk je zisk“.
189. V mém chování se dosti často projevuje nerozhodnost.
190. Raději plním těžké a odpovědné úkoly, v nichž mohu sám sobě dokázat své schopnosti, nežli každodenní, rutinní práci.
191. Zjistím-li, že někdo jedná nespravedlivě nebo sobecky, poukáži na to, i když mi to způsobí nepříjemnosti.
192. Občas jsem popudlivý a snadno se rozzlobím.
193. Co je mi osudem předurčeno, to nemohu sám nijak ovlivnit.
194. Chytří lidé mne dokáží přivést dosti snadno do úzkých.
195. V případě potřeby se dokáží rychle přizpůsobit novým okolnostem.
196. Někteří lidé mi úmyslně škodí.
197. Raději poslouchám klasickou hudbu či symfonické orchestry, než lehčí hudbu zábavnou.
198. Kdybych si mohl zvolit jednu ze dvou možností cesty do zahraničí, pak bych raději než nějakou civilizovanou zemi zvolil neobvyklejší končiny, např. džungli nebo Antarktidu.
199. Nevydržím jen tak klidně sedět a odpočívat.
200. Dobrá zábava se rozproudí teprve tehdy, když se lidé napijí.

201. Někdy mne tak pobavila chytrost podvodníka, že jsem doufal, že se mu jeho záměr povede.
202. Čím méně toho člověk ví o možných důsledcích svého jednání nebo činnosti, tím lépe, protože jinak žije ve zbytečném napětí a snadněji se dopustí nějaké chyby.
203. některé filmy rád vidím dvakrát i třikrát.
204. Soudí se o mně, že dovedu bavit druhé a být dobrým společníkem.
205. K dopravním nehodám dochází zpravidla proto, že účastník silničního provozu nepředvídá možný vývoj dopravní situace a není včas připraven na její řešení.
206. Pozoruji, že podléhám názorům druhých lidí snadněji než jiní moji přátelé.
207. Obyčejně trvám na vlastním mínění, i když mnoho jiných lidí má odlišné hledisko.
208. Mívám období takového neklidu, že nevydržím dlouho sedět.
209. Mívám bez zjevné příčiny dobrou či zlou náladu.
210. Snadno si zvykám na nové prostředí.
211. Jsem fascinován ohněm, rád se dívám do plamenů.
212. Rád bych viděl býčí zápasy či boxerské střetnutí o mistra světa.
213. Odmítám hrát některé hry, protože vím, že je dobře neumím a že bych většinou prohrával.
214. Někdy jsem toužil utéci z domova a toulat se neznámými krajinami.
215. Jestliže v obchodu dostanu zpět více, než mi patří, vždycky to vrátím.
216. Obvykle dělám jen to, co osobně považuji za správné, bez ohledu na názory a postoje lidí k tomuto mému chování.
217. Nerad mluvím o věcech, kterým příliš nerozumím.
218. V životě je často třeba spoléhat se na náhodu či na štěstí.
219. Věřím si, že jsem s to zvládnout naprostou většinu situací, ve kterých se v budoucnu octnu.
220. Byl bych daleko úspěšnější, kdyby mi lidé dali příležitost nebo mi alespoň nepřekáželi.
  
221. Občas se mi stane, že něco začnu a po nějaké „objektivní potíži“ to nedokončím.
222. Nesnáším dobře pohledy na krev.
223. Každý neúspěch mě dlouho mrzí a někdy nedá ani spát.
224. Někdy mi uniká smysl událostí a jsem jimi spíše vlečen, než abych je ovlivňoval.
225. Souhlasím s příslovím: „Kdo chce s vlky žít, musí s nimi výt“.
226. Alkohol u mne vyvolává pocity nevolnosti a stísněnosti.
227. Rád se toulám krajinou za neobvyklých klimatických podmínek (déšť, mlha, sněžení...).
228. Divím se lidem, kteří šplháním po skalách, potápěním či seskoky padákem, riskují vlastní život. Sám bych to nikdy nedělal.
229. Přál bych si, abych nepotřeboval denně ztratit tolik hodin spánku.
230. Nevěra je spíše příznakem nudy nežli narušení manželství.
231. Raději bych kupoval losy takové loterie, v níž je sice málo, ale zato značně vysokých výher, nežli tam, kde je spousta malých.
232. Mé myšlenky se více soustřeďují na přítomnost než na to, co teprve bude.
233. Cítím-li něčí převahu nad sebou, snažím se z tohoto pocitu vymanit tím, že se mu buď vyrovnám či ho předčím v jiné oblasti.
234. Mnohdy udělám něco jenom proto, aby o mně měli přátelé dobré mínění a abych mezi nimi obstál.
235. Věřím, že budu úspěšný v tom, co jsem začal jednou vážně dělat.
236. Obdivuji se těm, kdo dokáží projevit sebeovládání za nenadálých situací, protože já sám obvykle ztrácím rozvahu.
237. V případě nutnosti se vždy dokáži vzchopit a otevřeně čelit různým nepříjemnostem.
238. Mívám často žaludeční potíže, průjem nebo zácpu.
239. Čekání mě velmi znervózňuje.
240. Rád se seznamuji s novinkami svého oboru a uplatňuji je.
241. Miluji nemelodickou, neobvyklou hudbu moderních hudebních děl.
242. Snadno se vzruším nebo dostanu do stavu psychického vypětí.

243. Do vody se rád vrhám naráz, bez předchozího osmělování.
244. Spíše souhlasím s těmi, kteří považují za základní smysl života nalézání klidu, štěstí a spokojenosti, nežli s těmi, kteří tvrdí, že nejdůležitější je pro život plně ho prožít a získat co nejvíce zkušeností.
245. Někdy mě těší postupovat proti pravidlům a dělat věci, které by ode mne nikdo nečekal.
246. Mohu-li se před některými lidmi blýsknout, jsem s to dělat i takové věci, které bych se jinak dělat neodvážil.
247. Lidé jsou povinni stara se o své staré rodiče, i když to někdy pro ně znamená velké oběti.
248. S většinou věcí si není třeba dělat velké starosti, protože se vždycky všechno nějak vyřeší k obecné spokojenosti.
249. Jsem přesvědčen, že se mi v životě podaří dosáhnout daleko více, než předpokládají (či předpokládali) moji přátelé.
250. S oblibou užívám slova, kterým druzí nerozumějí.
251. Ten, kdo nechává cenný majetek nechráněný, má stejnou vinu na krádeži jako ten, kdo ho ukradne.
252. Ráno se většinou probudím svěží a odpočatý.
253. Myšlenka, že bych mohl zažít automobilové neštěstí, je pro mne děsivá a do značné míry to ovlivňuje mé jednání.
254. Rád řeším různé rébusy a křížovky.
255. Téměř na každém člověku je něco přitažlivého, co mne zaujme.
256. Často sním o věcech, které je nejlépe si nechávat pro sebe.
257. Nerad si nechávám od jiných něco předpisovat.
258. Rozumný člověk se vyhýbá činnostem spjatým s nebezpečím a nepodniká věci, které by mu mohly nahánět strach.
259. Považuji za zajímavé žít v současné rušné době než v ideální, bezproblémové společnosti.
260. Mám raději nevázanější a hlučnější společnosti než takovou, v níž lze v klidu posedět a popovídat si.
  
261. V situacích, v nichž by výsledek závisel na nahodilostech, bych se cítil nejistý a znervózňovaly by mne.
262. S těmi řidiči, kteří jsou po celou dobu jízdy autem v napětí, co by se mohlo vynořit za nečekanou událost, není něco v pořádku
263. Jsou určité věci, jako kouření a pití alkoholu, kterých bych nedovedl zanechat, kdyby se staly jistou náruživostí, i když to pro mne mělo mít vážnější důsledky.
264. S oblibou dělám to, co by u mne druzí lidé nepředpokládali.
265. Mám za to, že na mne druzí lidé hodně dají.
266. Někdy bych potřeboval jednat uvážlivěji.
267. Překážky jsou k tomu, aby se zdolávaly a nikoliv obcházeły či vedly ke kapitulaci.
268. V mládí jsem se bál být sám potmě.
269. Mám sklon spíše k velmi opatrnému pesimismu nežli k bezstarostnému optimismu.
270. Na každé práci se dá najít něco, co zaujme, takže člověk je s to smířit se s jakoukoliv činností a nakonec v ní najít i zálibení.
271. Rád vycházím do chladného a řízného počasí.
272. Mám rád filmy, ve kterých jsou scény vyvolávající sexuální vzrušení.
273. Mám strach z hloubky.
274. Každou činnost rád a pečlivě promyslím a naplánuji.
275. Cítil bych se nesvůj, kdybych měl ve společnosti předvádět různé kousky, i když by ostatní dělali totéž.
276. V zájmu věci někdy nelze brát ohled na štěstí či neštěstí druhých.
277. Nevím, co je tréma. Pociťuji ji jen výjimečně.
278. Chce-li člověk něčeho dosáhnout, musí vždy trochu riskovat a nebát se případného neúspěchu či zklamání.
279. Chybí mi sebejistota.
280. Každý úspěch mne podněcuje ještě k většímu výkonu.

281. Ve složitějších situacích se spoléhám výhradně na sebe a na své vlastní schopnosti.
282. Většinou se cítím svěží a spokojený.
283. V některých situacích se u mne projevila určitá tendence zajíkat se či zadržávat při mluvení.
284. Dokážu si zachovat chladnou hlavu i tam, kde jiní mají sklon jednat unáhleně.
285. Myslím, že je obvykle moudré dělat věci zavedenými způsoby.
286. Mám rád poesii.
287. Rád bych zkusil lyžování na vodních lyžích po jezeře nebo létání na Rogallově křídle.
288. Prudký sjezd na lyžích je vhodný pro ty, kteří riskují zmrzačení.
289. I když je rutinní, běžná práce nezbytná, obvykle ji vykonávám jen velmi nerad.
290. Kdybych na to měl dost peněz, určitě by se mi líbilo utrácet je s partou veselých přátel při zábavě.
291. Těší mne při různých příležitostech pokoušet osud.
292. Je důležitější, aby otec byl laskavý, než aby byl úspěšný.
293. Dal bych přednost nejisté naději na velké štěstí a úspěch (s nebezpečím velké ztráty) před jistotou malých dávek štěstí a ztrát.
294. Občas se rád vychloubám svými zážitky nebo činy.
295. Rád se ujímám vedení ve skupině.
296. Mám sklon posuzovat lidi na základě prvního dojmu.
297. Jsem s to vydržet v životě alespoň tolik, jako kterýkoli průměrný člověk kolem mne.
298. Občas s úzkostí očekávám, co přijde v nejbližší budoucnosti a jak zvládnou potíže, které by mne mohly případně potkat.
299. Některá jídla jsou mi tak protivná, že bych je vůbec nemohl jíst, ani kdybych měl opravdu velký hlad.
300. Řídím se obvykle heslem: „Moudřejší ustoupí!“.

# PŘÍLOHA 5: VYMEZENÍ DIMENZÍ OSOBNOSTI DOTAZNÍKU SPARO (MIKŠÍK, 2004)

## RYSY NORMALITY OSOBNOSTI

### VZ – vztahovačnost, podezřívavost

Zda a nakolik se daný jedinec domnívá, že ho druzí pomlouvají, pronásledují, podrážejí či mu jinak úmyslně škodí. Nakolik má sklon sám sebe pozorovat a litovat, přistupovat k druhým s apriorní podezřívavostí, že se mu chystají ublížit, že ho neoprávněně kritizují a zneužívají.

⊕ větší vztahovačnost

### LS – psychická labilita ⊖ vs. stabilita ⊕

Úroveň emocionální a akční odezvy na podněty.

⊖ Výrazná psychická labilita, signalizující citlivost k emociogenosti prostředí a okolností, bazální „pohotovost“ k desintegraci psychických funkcí, zvláště intelektových procesů a volních aktivit. Situační kontexty narušují psychickou integrovanost, vedou ke ztrátě sebejistoty a k rozvoji astenických prožitkových dominant. ⊕ Psychická vyrovnanost osobnosti, integrovaný přístup k interakcím, nízká úroveň emociogenosti situací, odolnost vůči jejich destruktivním účinkům na psychiku a pohotovost účelně je řešit; citová stálost a uvážlivost.

### AN – anomálie osobnosti

Míra a intenzita, v níž se daná osobnost vymyká z „normálu“.

⊕ Jde o problémové jedince s extrémní povahou výpovědi ve směru obtížného vpravování se do nových podmínek a situací, nízké resistance vůči situačním vlivům, životního pesimismu a „trudomyslnosti“, pocitů méněcennosti, nepostačitelosti a potřeby porozumění, povzbuzení a tendence setrvale se přidržovat přijatých přístupů a schémat chování.

### EX – extremita výpovědi

Ukazatel extremity osobnosti ve smyslu míry, intenzity vybočování z „populační normy“.

## OPTIMÁLNÍ HLADNA STIMULACE

### SI – smyslová imprese

Míra vyhledávání intenzivních a svou rozmanitostí bohatých smyslových dojmů (či naopak vyhledávání stabilního, málo proměnlivého, svým způsobem „fádního“ smyslového pole), záliba ve výrazně dynamických (či stabilních) formách působení na smysly s bohatým (chudým) obsahem poznávací, prožitkové či jiné povahy a podstaty

### IP – intenzita vnitřního prožívání

Hladina vyhledávání vnitřního vzrušení. Jde o vyhledávání intenzivních emocionálních prožitků, zážitků, „zkušeností“ o sobě, pro potěšení z nich samých (či naopak tihnutí k emocionální uměřenosti, realnosti, klídu). V extrému jde o zálibu v zážitkové extravaganci, nabuzování se drogami či jinými cestami a prostředky vzněcování emotivních prožitků jako takových.

### PN – pohybový neklid

Záliba v činnostech a interakcích s takovým prostředím, které slibuje prožívat „bojové vzrušení“, soupeření, nebezpečí, dobrodružství (proti vyhledávání bezpečného, klidného způsobu života ve stabilním a známém prostředí).

### DI – dynamičnost interakce s prostředím

Tendence k novosti / stálosti, dělat vše možné k zamezení a překonání nudnosti v prostředí; lze hovořit o vysoké / nízké „choulostivosti na prožívání nudy v kontaktu s lidmi, činnostmi, prostředím, partnery aj. Vyhledávání či podněcování takové variet vztahů, chování a interakcí, které znamenají změnu, novost.

### SD – sociální disinhibice

Míra sociální nevázanosti, „nekrocení se“. V krajních hodnotách nabývá povahy asociálnosti zálibou v „divokých“ a nekrocených partách, činnostech, systémech chování v vztahů k druhým. Na minus pólu je naprostá schopnost vcítovat se do soc. prostředí.

## **OS – obecná stimulační hladina**

Jaká situační, životní a jiná dynamika ve vnějším prostředí danému jedinci konvenuje (vyhovuje?), a jaké stimulační souvislosti jsou pro něj nevhodné, zátěžové, psychicky pesimální.

## **INDIVIDUÁLNÍ TENDENCE RISKOVAT**

### **AS – úroveň aspirace**

Subjektivně příznačná míra potřeby či motivace dosažení a ovlivňující rozhodovací procesy a úroveň prosazujícího se vztahu mezi volbou aktivit a schopností subjektu zvolené aktivity úspěšně realizovat. Míra a náročnost cílů, které si jedinec stanoví. „Výška“ cílů, které si jedinec stanoví.

### **AC – hladina anticipace**

Předvídaní důsledků. Nakolik jedinec v současnosti jedná pod vlivem možných následků do budoucna.

⊕ Tendence vyhýbat se aktivitám spjatým s nebezpečím neúspěchů či nežádoucích ztrát. ⊖ Nedostatečné zvažování možných důsledků neadekvátního rozhodování se a tendence riskantním volbám.

### **TN – tendence spoléhat na náhodu**

Projevuje se v rizikových situacích „naděje“, v nichž nelze předvídat výsledek a volba rozhodnutí je spíše záležitostí sklonu k lehkomyšlnosti, víry v osud či v to, že vždy se všechno nějak vyřeší.

⊕ Člověk může anticipovat (předpokládat) malou naději na úspěch, ba přímo počekávat značnou ztrátu, ale přesto se rozhodne pro riskantní variantu volby s přístupem „co kdyby...“. ⊖ Nic neponechává náhodě, jde na jistotu.

### **SE – sociální exhibicionismus**

Tendence předvádět se, získávat obdiv za to, co osoba dokáže, na co si v porovnání s ostatními troufá. K rizikovému chování vede tam, kde je možnost „blýsknout se“.

⊕ Tendence předvádět se a volit i takové riskantní varianty jednání a chování, pro něž by se daný jedinec za určitých okolností nerozhodl, či které by se jinak přijmout ani neodvážil (může být i projevem úsilí překonat jistý komplex méněcennosti a boje o uznávání druhými). ⊖ Může znamenat i to, že daný jedinec jedná nezávisle na tom, co si o jeho jednání myslí ostatní – „zůstává svůj“.

### **OR – obecná hladina přijetí (či zamítání) rizikových aktivit**

Subjektivně příznačná úroveň daného jedince riskovat, (na škále od nízkých ambicí, vysoké anticipace, obezřetnosti, opatřivosti, tendence sázet na jistotu, až po rozmanité zdroje vyústění do realizování riskantních variant interakcí s prostředím).

## **ÚČINNÁ INTEGROVANOST OSOBNOSTI**

### **ÚZ – úzkostnost**

Tendence prožívat úzkost určité míry a kvality.

⊕ Dezintegraci autoregulačních mechanismů nepřiměřenou intenzitou prožitku úzkosti. ⊖ Narušení vhledu, postihování implicitně ohrožujících situací se sníženou anticipační mobilizací psychiky.

### **EC – emocionalita**

Intenzita prožívání reálných životních kontextů a jejich změn, dynamika emocionálních stavů, vztahů a celkového psychického vyladění pod vlivem situačních faktorů, stupeň a rychlost prožívání situačních změn a jeho adekvátnost vzhledem k podmětovým situacím.

⊕ Velká intenzita prožitků a vysoká situační citlivost, rychlost a dynamičnost tohoto prožívání (týká se prožitků radosti i žalu). ⊖ Emocionální chudost, nevýraznost prožitků, nízká emotivní citlivost.

### **UR - účinná kapacita rozumu**

Výraz schopnosti využívat tu kapacitu rozumu, kterou daný jedinec obecně disponuje. Ukazatel psychické odolnosti vůči emociogenním účinkům situací, vztahu kognitivního a emocionálního (procesů myšlení a prožívání) v jeho promítání do konativního (jednání a chování), toho, za jakých kontextů, v jaké míře a podobě je daný jedinec s to využít jemu vlastní intelektuální kapacitu k řešení problému. Schopnost zachovat se racionálně v emocionálně vypjaté situaci (např. první seskok padákem – jsem navzdory emocím schopný dodržet pokyny a stanovený postup?).

⊕ Převaha kognitivního (tedy svědčí pro vysokou účinnou kapacitu rozumu). ⊖ Neschopnost zachovat se ve vyhocených kontextech racionálně.

### **RR – hladina resistance vůči rušivým podnětům**



Schopnost realizovat za nově vzniklých emociogenních okolností dříve přijaté cílové jednání a struktury chování na určité integrované úrovni. Nakolik např. v případě zjevné aktualizace hrozby důsledků toho, bude-li v cílové činnosti pokračovat, je vůči tomuto tlaku rezistentní a je s to jednat tak, jako by tato hrozba neexistovala.

⊕ Výrazná rezistence a volní kvality. ⊖ Nízká schopnost sebeovládání a autoregulací.

## **OI – účinná integrovanost osobnosti**

### **INTERPERSONÁLNÍ VZTAHY**

#### **KT – uzavřenost ⊖ versus kontaktivnost ⊕**

Snadnost, rychlost a pružnost, s níž jsou vyhledávány, navazovány a příp. opět rozvazovány kontakty s druhými lidmi, intenzita prahnutí po nových kontaktech s lidmi stejného či druhého pohlaví.

⊕ Větší kontaktivnost, až impulsivně promiskuitní, bohémsky exhibitované či jiné extravagantní rizikově exponované kontaktivnosti, přinášející vždy dočasný prožitek ukojení a nového prahnutí. ⊖ Větší uzavřenost. Výrazné poruchy v navazování kontaktů s druhými lidmi (zvláště druhého pohlaví), přes obtížné navazování nových kontaktů (spojené s povahovou uzavřeností, stažeností a opatrnictvím).

#### **BE - hladina benevolence ⊖ a tolerance ⊕**

Míra porozumění a pochopení pro potřeby, zájmy, tendence i slabosti druhých, respektování jejich práv, důvěry v jejich poctivost a dobré úmysly a ochotu angažovat se ve prospěch potřebných a poskytovat jim prostor pro seberealizaci.

⊖ Větší benevolence. Nejnížší skóre ukazuje na maximální intoleranci, nedůvěru a neochotu angažovat se v něčí prospěch a respektování pouze svých vlastních potřeb a zájmů, svého „Já“. ⊕ Větší až extrémní tolerance - včetně shovívavosti i pro sociálně neuměřené (až asociální či antisociální) chování, pokud ovšem nejde o výrazné stylizování vlastních postojů a vyjádření potlačených tužeb.

#### **KN - konformita**

Rozsah a intenzita tendence jedince akceptovat požadavky těch sociálních skupin, v nichž realizuje své životní aktivity, přizpůsobovat se (resp. i podléhat) názorům či tlakům veřejného mínění, předcházet možným interpersonálním konfliktům a nedorozuměním. Tendence podřizovat své jednání a chování skupinovému zájmu či normám i jejich autoritativním představitelům, potřeba a snaha nedělat to, co by snižovalo či narušovalo dobré mínění o něm a jeho prestiž.

⊕ Extrémní podřizování hrubému kolektivismu. ⊖ Asociální postoje.

#### **NE - tendence k nezávislosti**

Intenzita tendence zůstat sám sebou, starat se pouze o sebe a spoléhat výhradně na vlastní názory, síly a schopnosti. -- Silná potřeba porozumění a povzbuzení od druhých, závislost na jejich názorech, postojích, rekomendacích a podpoře.

⊖ Potřeba porozumění a podpory, povzbuzení od druhých, závislost na jejich názorech, postojích. ⊕ Preferování osobní svobody, potřebu spoléhat sám na sebe, nenechat si nic vnučovat a dělat jen to, co sám považuje za důležité, nestarat se o druhé a být na nich nezávislým.

### **KOREKTIVNOST, REGULOVATELNOST INTERAKCÍ**

#### **RF - rigidita ⊖ versus flexibilita ⊕**

Tendence osobnosti přistupovat k situacím v subjektivně příznačné míře ovlivnitelnosti tím kterým společenstvím, v němž se nachází a ve kterém své životní aktivity realizuje.

⊕ Sociální přizpůsobivost (ve smyslu snadné emocionální náklady, sugestibility a následovnictví, sociální poddajnosti, snahy „nevybočovat“, konformity). ⊖ Nepřizpůsobivost, lpění na svých osobních přístupech a názorech (resp. Ignorování sociálních tlaků a preferování vlastního „Já“.

#### **LO - lehkomyšlnost ⊖ versus odpovědnost ⊕**

Subjektivně příznačná úroveň akcentování normativní složky v interakčních přístupech a aktivitách - výraz síly vnitřního tlaku být povinován vůči někomu či něčemu (včetně svého svědomí).

⊕ Míra morálně hodnotícího přístupu ke svým projevům a aktivitám, pečlivost a svědomitost, tendence plánovat svou činnost a dovádět ji až do konce, sebekontrola a koncentrovanost na výkon a dosahované výsledky, prospektivnost v procesech rozhodování se, ale současně i jistá úzkostnost, persistence, rigidita v přístupech, organizovanosti a postupech. ⊖ Představuje nezodpovědnost s protikladnými vlastnostmi od předešlých, ale i jistou nespolehlivost a ležérnost ve vztahu k úkolům, lidem, možným důsledkům.

#### **NU - nevázanost ⊖ versus usedlost ⊕**

Úroveň, míra bezstarostnosti či naopak „ustaranosti“ ve vztahu k ostatním vrstevníkům.

⊕ Sklon k opatrnosti (až k opatrným přístupům a systémům interakcí s životní realitou), jistý konzervatismus, rezervovanost, starostlivost. Až neúměrná usedlost, psychická „stařeckost“. ⊖ Bezstarostnost, jisté fanfaronství, bohémství, nevázanost, až „zastydlá puberta“.

### **FC - frustrovanost ⊖ versus cílesměrnost ⊕**

Nakolik je pro jednání a chování daného příznačná cílesměrnost, k dosažení cílů orientovaná aktivita, či neadaptivní, frustrované a nedostatečně vnitřně korigované odezvy na situační tlaky.

⊕ Cílevědomé, motivované, aktivní vpravování se do reálných životních situací, pro jedince se zásadovým a jasně definovaným přístupem k regulování interakčních aktivit. ⊖ Jedinci s impulsivnějšími, situačně frustrovanějšími schémata interakcí, s nekonstituovanými, nestálými či situačně poddajnými, vnitřně málo regulovanými schémata „přízpusobovacího“ chování.

### **KI – korigovanost ⊖ versus impulsivnost ⊕**

Nejde o motivovanost, cílesměrnost aktivit, ale o kvalitu jejich ovládnutí, usměrňování, řízení, regulování.

⊕ Neřízené, emocionálně impulsivní (nepokojné, neurotické až cholerické) chování. ⊖ Chování anticipovanému (předvídanému), determinovanému jednak resistencí (odolností), jednak sebeovládáním.

## **SEBEPROSAZOVÁNÍ**

### **US – potlačená ⊖ versus vysoká sebejistota ⊕**

Jde o hladinu sebedůvěry, sebevědomí.

⊕ Důvěra v sebe sama, ve své síly a schopnosti, spojené s tendencí nespolehat na druhé, s pocity soběstačnosti, schopnosti orientovat se v situacích, zvládat obtíže, s nimiž se v životě setkává, adekvátně jednat v rozmanitých životních situacích, nepřipouštět si možnost vlastní nepostačitelnosti či situačního a životního selhání.

### **TO - trdomyslnost ⊖ versus optimismus ⊕**

Nejobecněji se prosazující, globální obsahovou kvalitou základního emocionálního vyladění a vyrovnávání se s životní realitou, pojmání situací, to, jaký trend převažuje v procesech „vcítění se“ do vztahů „já a situace“.

⊕ Situační optimismus, životní elán, převládající stav dobré pohody a celkové životní spokojenosti. ⊖ Situační přecitlivělost, životní pesimismus, mnohdy ve spojení se sníženou vnitřní integrovaností, s určitou „trdomyslností“ a stavy psychické deprese.

### **PR - prožitkový ⊖ versus reagující přístup ⊕**

...v interakcích s konkrétní životní realitou, zvláště pak s vyhocenými situačními kontexty emociogenní povahy.

⊕ Tendence vzniklé situace řešit, činnostní přístup, dominující orientace na aktivní odezvu. ⊖ Situačně prožitkový přístup, silné emocionální nabuzení reálnými či očekávanými situačními kontexty, orientace na jejich aktuální či možné dopady a důsledky, aniž by byly uvažovány možnosti, cesty a způsoby, jak jim předcházet a čelit (tzn. snížená motorická odezva, připravenost či pohotovost jednat, aktivně se rozhodovat a vznikající situace řešit.).

### **NS - nenápadnost ⊖ versus sebeprosazování ⊕**

Vyjadřuje protikladnost konvenčních a ambiciózních přístupů, postojů či schémat interakce s prostředím.

⊕ Hypertrofie sebecitu, sebeprosazování, poněti vlastní důležitosti, vysoké ctížádosti, aspirace a osobní prestiže. ⊖ Tendence ke konvenčnosti, nenápadnosti, zdrženlivosti.

### **FM - feminni versus maskulinní typ interakce**

Zda a nakolik daný jedinec vykazuje postoje adekvátní, či naopak protikladné obecným trendům ve výpovědích o interakčních přístupech a aktivitách příznačných pro jeho pohlaví.

⊕ Manifestovaná maskulinita (preferování „mužské role“). ⊖ Manifestovaná feminita (vykazování „ženství“).

*Pozn.: Značka ⊕ představuje symbol pro vysoký skóre, značka ⊖ pro skóre nízké.*

## PŘÍLOHA 6: KÓDOVÁNÍ ODPOVĚDÍ A NĚKTERÝCH VÝSLEDKŮ

DOTAZNÍK PRO STUDENTY PED. OBORŮ			
Pohlaví		Obor studia	
1	Muž	1	Chemie pro ZŠ
2	Žena	2	Matematika pro ZŠ
Univerzita		3	Trenérství
1	Masarykova univerzita	4	Zeměpis pro ZŠ
Fakulta		5	Animátor sportovních aktivit
1	Fakulta sportovních studií	6	TV + přírodopis pro SŠ
2	Pedagogická fakulta	7	Lektor cizího jazyka
		8	Spec. ped. – inkluzivní vzdělávání

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY STŘEDNÍCH ŠKOL			
Pohlaví		Předměty: Tělesná výchova X Jiné	
1	Muž	1	Tělesná výchova
2	Žena	2	Jiné předměty
Předměty		Temperament	
1	Základy společenských věd	1	Cholericko-sangvinický
2	Tělesná výchova	2	Sangvinicko-cholerický
3	Fyzika	3	Sangvinický
4	Matematika	4	Flegmaticko-sangvinický
5	Pedagogika	5	Flegmatický
6	Chemie	SAPRO – Taxonomické koeficienty	
7	Zeměpis	1	A1
8	Německý jazyk	2	A2
9	Anglický jazyk	3	A3
10	Český jazyk	4	A4
11	Hotelnické obory	5	B1
12	Psychologie	6	B2
13	Potravinářské obory	7	B3
14	Marketing	8	B4
15	Výchova ke zdraví	9	C1
16	Management	10	C2
17	Výtvarná výchova	11	C3
18	Strojní technologie	12	C4
19	Anatomie	13	D1
20	Informatika	14	D2
21	Mateřská škola	15	D3
22	Biologie	16	D4
23	Mistr odborného výcviku		