

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



**OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY A VYUČOVACÍ STYL
UČITELŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

Diplomová práce

Autor: **Mgr. et Bc. Renáta Jalůvková**
Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Olomouc

2013

PALACKY UNIVERZITY IN OLOMOUC

Department of Psychology, Faculty of Philosophy



**PERSONAL CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL
TEACHERS AND THEIR STYLES OF TEACHING**

Thesis

Author: **Mgr. et Bc. Renáta Jalůvková**

Supervisor: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Olomouc

2013

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 27. 3. 2013

.....

Děkuji PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za vstřícný přístup při vedení mé diplomové práce, za cenné rady a připomínky.

Děkuji celé své rodině za podporu a pochopení během studia.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| I. ÚVOD | 7 |
| II. TEORETICKÁ ČÁST..... | 8 |
| 1 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY UČITELŮ..... | 8 |
| 1.1 Vymezení učiteléské profese | 8 |
| 1.2 Osobnost učitele..... | 10 |
| 1.2.1 Osobnost učitele a její utváření..... | 12 |
| 1.3 Osobní příklad a vztah učitele k žákům | 14 |
| 1.4 Pedagogická komunikace..... | 15 |
| 2 VYUČOVACÍ STYLY UČITELŮ | 18 |
| 2.1 Výchovní styl..... | 18 |
| 2.2 Vyučovací styl..... | 19 |
| 2.2.1 Typologie vyučovacích stylů..... | 20 |
| 2.3 Vyučovací typy | 25 |
| 2.4 Intelektové styly..... | 27 |
| 2.5 Učební styl žáka..... | 27 |
| 2.6 Vyučovací styly v rámci vedení třídy | 31 |
| 3 TEORIE OSOBNOSTI V POJETÍ BIG FIVE | 33 |
| 3.1 Definice pojmu osobnost | 33 |
| 3.2 Pětifaktorový model osobnosti | 34 |
| 3.3 Pětifaktorová teorie osobnosti | 37 |
| 3.3.1 Prvky pětifaktorové teorie | 38 |
| 4 Z DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ | 39 |
| 4.1 Osobnostní charakteristiky učitele..... | 39 |
| 4.2 Vyučovací a interakční styly učitelů..... | 41 |
| III. VÝZKUMNÁ ČÁST..... | 44 |
| 5 VÝZKUM: design a východiska..... | 44 |
| 5.1 Vymezení výzkumného problému | 44 |
| 5.3 Cíle výzkumu | 44 |
| 5.3 Hypotézy výzkumu | 45 |
| 6 METODY ZJIŠŤOVÁNÍ DAT..... | 47 |
| 6.1 Organizace a průběh šetření..... | 47 |
| 6.2 Metody sběru dat | 47 |

| | |
|---|-----------|
| 6.2.1 NEO – Big Five – pětifaktorový osobnostní inventář..... | 47 |
| 6.2.2 Dotazník vyučovacích stylů | 48 |
| 6.3 Metody zpracování a způsob analýzy dat..... | 51 |
| 6.4 Etické otázky..... | 52 |
| 7 VÝZKUMNÝ SOUBOR..... | 53 |
| 8 VÝSLEDKY VÝZKUMU..... | 54 |
| 8.1 Základní výstupy dotazníku Neo-Big Five..... | 54 |
| 8.2 Základní výstupy Dotazníku vyučovacích stylů (DVS) | 60 |
| 8.3 Osobnostní charakteristiky učitelů ve vztahu ke složkám vyučovacích stylů ... | 69 |
| 8.4 K platnosti hypotéz | 72 |
| 9 DISKUZE | 74 |
| IV. ZÁVĚR..... | 82 |
| V. SOUHRN | 84 |
| VI. POUŽITÁ LITERATURA | 88 |
| VII. SEZNAM PŘÍLOH..... | 92 |
| PŘÍLOHY | |

I. ÚVOD

Osobnost učitele se stává pro děti, které učí, důležitým příkladem pro řešení životních situací. Každý učitel svým jednáním, chováním, stylem komunikace a způsobem řešení vzniklých situací ve vyučování i mimo ně, ale také vlastním systémem hodnot, znázorňuje dítěti model, který ovlivňuje jeho chování. Mnohdy se stává jeho vzorem.

Často si klademe otázku, proč je výsledný efekt učitelského působení v jednotlivých třídách tak rozdílný? Jednou z odpovědí může být, že úspěšnost výsledného působení učitelů na osobnost žáka není dána pouze konkrétními metodami a způsobem vedení výuky, ale především přístupy jednotlivých učitelů k žákům. Učitelé jsou lidé s osobitými vlastnostmi, kteří ve vzdělávání dětí hrají důležitější úlohu než pouhé předávání informací. Především způsob, jakým přistupují ke svým žákům a stupeň jejich duševní vyrovnanosti, ovlivňují řadu dalších psychických faktorů jako například sebedůvěru nebo sebevědomí žáků. Není snadné kategorizovat pedagogy do pomyslných typologií. Existuje totiž řada různých klasifikací, podle kterých na ně můžeme nahlížet. Může nás zajímat chování učitele, způsob jeho komunikace a uplatňování výchovných prostředků nebo se můžeme zajímat o jeho temperament, vlastnosti, osobnostní předpoklady. Podstatnou roli však bude sehrávat jeho přístup k žákům a jeho vyučovací styl. Budeme-li reflektovat všechny tyto požadavky kladené na profesi učitele, můžeme dojít k závěru, že možná není až tak nezbytné vzdělávat učitele v oblasti inovativních metod, ale zřejmě bude více zapotřebí soustředit se na opomíjenou oblast, kterou je rozvoj jeho osobnosti. Zejména osobnostní vlastnosti učitele mohou významně ovlivňovat osobnost jednotlivých žáků.

V diplomové práci se zabýváme zmapováním osobnostních charakteristik a vyučovacích stylů učitelů základních škol a pokoušíme se odpovědět na otázku, zda souvisejí jednotlivé faktory osobnosti učitelů základních škol s tím, jaké používají vyučovací styly a jejich složky. Práce je rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a část praktickou (výzkumnou). V teoretické části nejprve představíme osobnostní charakteristiky učitelů. Definujeme a vymezujeme pojem vyučovací/výchovný styl a krátce zmíníme související pojmy. V další kapitole se věnujeme osobnostním faktorům, respektive konceptu osobnosti dle teorie „Big Five“. Na závěr teoretické části představíme relevantní výzkumy, které se zabývají vztahem osobnostních faktorů a vyučovacích stylů.

Ve výzkumné části navážeme na východiska výzkumů prezentovaných v teoretické části, na jejichž základě zformulujeme výzkumný problém a hypotézy. V diskuzi námi zjištěné výsledky porovnáme se závěry jiných autorů.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY UČITELŮ

Obecně je zastáván názor, že učitelská profese není snadná. Nejspíš i většina veřejnosti připouští, že povolání učitele je namáhavé a to především pro svou psychickou náročnost. Na druhou stranu se však učitelé často stávají terčem mnoha kritických poznámek, které poukazují například na jejich zdánlivě krátkou pracovní dobu, dvouměsíční volno v době letních prázdnin a vyskytují se i tvrzení, že učitelskou profesi může vykonávat každý. Tento obraz bývá podsouván také prostřednictvím masově komunikačních prostředků a často bývá podporován i tvůrci filmů, kteří mnohdy ztvárňují učitele jako osobu neurotickou, frustrovanou, trpící nejrůznějšími fobiemi či obsedantními stavy. Dovolíme si říct, že takovéto pojetí učitele se však nezakládá na pravdě. Zkusme se tedy zamyslet nad charakteristikami učitelské profese, které výrazně ovlivňují výchovu a vzdělávání dětí a mládeže. Zamyslet se nad tím, co učitelé svými osobnostními charakteristikami přináší nové generaci a jak dalece se mohou stát důležitým modelem pro své žáky.

1. 1 Vymezení učitelské profese

V souladu s Průchovým (2002) tvrzením, že o učitelích a učitelské profesi pojednává značné množství odborné české i zahraniční literatury, se přikláníme k názoru, že pojem „učitel“ není téměř nikde řádně vymezen. Široká veřejnost považuje za učitele tu osobu, která vyučuje ve škole, bez dalšího posuzování, zda tato osoba má skutečně odpovídající pedagogické vzdělání či nikoliv. Bude-li nás tento fakt zajímat a hloubavý čtenář si k tomu položí další zpřesňující otázku, zda učitel znamená totéž co pedagogický pracovník, dojdeme k závěru, že pro objasnění učitelské profese budeme muset použít více zpřesňujících definicí.

Jan Průcha (2002) ve své publikaci *Učitel pracuje* s ústředními termíny, kterými jsou edukátor, pedagogický pracovník, učitel. V následující části tyto termíny více specifikujeme:

Edukátor

Za edukátora je považován profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje). Starším synonymem tohoto pojmu byl výraz *vzdělavatel*. Z výčtu jmenovaných charakteristik daného pojmu je patrné, že

edukační činnost je charakteristická pro řadu profesí, nejen pro profesi učitelkou (Průcha, 2002).

Pedagogický pracovník

Učitel a pedagogický pracovník se někdy mylně používají jako synonyma. Z toho důvodu je důležité vymežit, že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané pedagogičtí pracovníci, vedle jiných profesionálů této skupiny (Průcha, 2002). Právní vymezení skupiny pedagogičtí pracovníci podává § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění pozdějších předpisů): Pedagogickým pracovníkem je ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“. Tentýž zákon dále specifikuje, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, kdo je tedy považován za pedagogického pracovníka. Vedle učitele je za pedagogického pracovníka považován vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.

Učitel

Definici učitele nalezneme v Pedagogickém slovníku (Průcha, 2009, s. 261), v následujícím znění: „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“.

Grecmanová termínem učitel označuje „*člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé*“ (Grecmanová, 1998, s. 164). Učitel je iniciátor výchovného procesu. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného (Grecmanová, 1998).

Mimo tyto definice, které pojímají základní aspekty učitelské práce, můžeme vlastními slovy říci, že učitel bezesporu patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a dospívajících. Svým osobním příkladem, čímž máme na mysli způsobem komunikace, vztahem k žákům, celou svou osobností, se může stát důležitým modelem pro své žáky.

Učitelská profese klade náročné a rozmanité požadavky. Od učitele se očekává, že bude žáky **vzdělávat** a **vychovávat**. **Vzdělávat** znamená zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti, podle učitelovy aprobace. **Vychovávat**

představuje rozvíjet jejich zájmy, postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě poznání žáků a jejich individuálních rozdílů (Čáp, 2001).

Pojetí učitelské profese nelze zužovat pouze na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také složku dovedností, praktických zkušeností a postojů. Zjednodušeně řečeno, učitel by měl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické i praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova přináší (Dytrtová, 2009).

1. 2 Osobnost učitele

Již z předchozích odstavců je zřejmé, že osobnost učitele je **klíčovým faktorem** ovlivňujícím jak vzdělávací, tak výchovný proces. Učitelé jsou lidé s osobitými vlastnostmi, které ve výuce hrají důležitější úlohu než „pouhé“ vědomosti.

Zkoumání osobnosti učitele, jeho osobních vlastností, které mohou mít vliv na to, jak se učitelé vyrovnávají se svými úkoly, není dosud natolik soustavné jako je například zkoumání vlastností dítěte. Přesto však na základě současného poznání můžeme učinit řadu cenných závěrů (Fontana, 2003). Tento autor upozorňuje na skutečnost, že každá diskuse o vlastnostech učitele nakonec vyústí do obecné diskuse o účinnosti učitelova působení. V této souvislosti je nasnadě otázka, co znamená označení „**dobry učitel**“? Na jednoduchou otázku však neexistuje jednoduchá odpověď. Pro některé může být dobrý učitel ten, kdo s žáky dokáže navázat opravdový vztah, který podporuje jejich další společensko-citový vývoj, pro jiné může být dobrý učitel zase ten, kdo navzdory přísnosti a autority dokáže předat znalosti a dovednosti a rozvíjet tak všestranně vývoj žáků. Z našeho pohledu každý učitel dodává vzory svým chováním v hodinách, v různých situacích, jak v situacích sociálních tak i morálních.

Dosavadní výzkumy zmapovaly poměrně široké poznatky o tom, které **vlastnosti** by měli mít ideální – dobří učitelé **z pohledu žáků a studentů**. Jeden z těchto výzkumů provedl Holeček (1997), z jehož závěrů bylo možno sestavit portrét ideálního či úspěšného učitele a jak jej hodnotí žáci. Vzhledem k tomu, že hodnocení učitelů žáky je velice neobjektivní pro svou příliš velkou subjektivitu, dospěl autor k závěru, že pravděpodobně nejobjektivnější hodnocení podávají žáci a studenti zpětně, po několika letech, když už jsou na jiné škole. Ze závěrů vyplynula následující tvrzení: Takový učitel dle mínění žáků se má chovat **přátelsky**, má být vždy **spravedlivý**, **dokáže hodně naučit**, **nikoho nezesměšňuje**, **nedělá podrazy**, **vytváří příjemnou atmosféru**. Pozoruhodné na tomto

výzkumu je, že se potvrdilo, že žáci považují za úspěšného takového učitele, který je **přiměřeně dominantní**, tzn. má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek.

K podobnému závěru dospěl Ryan (1960, in Fontana 2003) v USA, jenž zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený.

Výzkumy také ukazují, že úspěšní učitelé se ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy **důkladněji připravují na výuku, tráví více času mimoškolními činnostmi** a projevují **větší zájem o jednotlivé žáky**. Zájem o jednotlivé žáky ovšem neznamena, že si ke svým žákům vytvářejí citový vztah (Fontana, 2003).

Své místo ve výuce a k navázání vztahů se svými žáky má také jeho smysl pro humor. Učení se takto stává zábavou a hrou a nikoliv vynucovanou prací. Učitel, který dovede navodit situace, v nichž se žáci mohou zasmát, je rozhodně více oblíben než stroze vystupující, přísný a káravý učitel (Sovák, 1990). Při průzkumech názorů žáků maturitních ročníků na efektivní vyučování byl zájem učitele o předmět, jeho trpělivost a smysl pro humor obecně dávány do souvislosti s vytvářením podmínek pro lepší učební výsledky (Kyriacou, 1996).

Na základě výše zmíněných základních vlastností učitele vyplývá, že další vlastností úspěšných učitelů je jejich citová zralost. Z toho důvodu budeme v následujícím textu hovořit o **citové stabilitě učitele**.

Citová stabilita souvisí s tím, co se v psychologii nazývá síla ego. Síla ego je spojení realisticky vysoké úrovně sebevědomí a sebedůvěry se základní povahovou vyrovnaností, která umožňuje vyrovnávat se s problémy klidně a objektivně. V případě učitele se to týká nejen každodenních školních problémů, nýbrž také mnoha jiných nároků pracovního života jako jsou vztahy s rodiči žáků, vztahy s kolegy, rozhodování v oblasti pracovní kariéry, náhlé kritické události. Síla ego dále umožňuje učitelům povznést se nad neúspěchy a zklamáním, které jsou spolu s dobrými výsledky a úspěchy nevyhnutelnou součástí života ve škole (Fontana, 2003).

Úspěšní učitelé bývají dále vybaveni něčím, co lze označit jako **žádoucí profesionální postoje**. To znamená, že mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, že pojmají svou roli jako něco, co přesahuje pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole (Fontana, 2003).

Učitelovo (pedagogické) myšlení, učitelské myšlení se v posledních letech stalo významnou problematikou současné teorie a výzkumu učitelské profese. Učitelské myšlení vyjadřuje zejména to:

- a) jak učitelé typicky **přístupují k výuce** ve třídách, s jakými názory o způsobech její realizace, s jakými představami o splnění cílů výuky, aneb **učitelovo pojetí výuky**,
- b) jaké **přesvědčení** mají učitelé **o poslání své profese**, o její užitečnosti, o očekáváních, nimiž do této profese vstupovali, o odpovědnosti za výsledky vykonávané profese,
- c) jaké **postoje učitelé zaujímají** k výzvám a nařízením, jež jsou jim ukládána nadřízenými školskými orgány, jak přístupují k zavádění reformních pedagogických opatření ve své práci (Průcha, 2002).

Z výzkumů uskutečněných v různých zemích a odlišnými metodami vyllynuly shodné závěry: Postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Až teprve na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a odbornost (Čáp, 2001).

Z teorie psychologie osobnosti je známo, že při posuzování předpokladů jedince k úspěšnému výkonu profese je nutné mít na zřeteli nároky spjaté s jejím výkonem a osobnostní předpoklady, které kvalitu výkonu profese determinují. Hnací silou vývoje a formování osobnosti je aktivní interakce subjektu s konkrétním sociálním prostředím v procesu společenské životní praxe. V souladu s tím, co bylo řečeno o učitelské profesi, je rozvoj osobnosti podmíněn aktivní interakcí s prostředím, s procesem společenské praxe (Dytrtová, 2009).

1. 2. 1 Osobnost učitele a její utváření

Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací (Dytrtová, 2009).

Ve shodě s O. Mikšíkem (2007) chápeme psychiku osobnosti jako dynamický interakční systém, jako nástroj realizace životní existence v daných podmínkách. Jedná se o systém otevřený, regulační, spojený s autoregulací, determinovaný dynamickými vztahy vnitřních předpokladů a vnějších podmínek utváření a projevů osobnosti jako svérázné individuality.

Sledování utváření osobnosti učitele je velmi složité a badatelsky obtížné, protože individuální různorodost psychických vlastností osobnosti je těžko postižitelná.

Věda o osobnosti učitele (**pedeutologie**) uplatňuje při zkoumání osobnosti učitele dva přístupy – **normativní a analytický**. Cílem **normativního přístupu** je určit, jaký má být učitel, jestliže má být ve své profesi úspěšný. Normativní přístup je spojen s **deduktivní metodou**, kterou se deklaruje ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel profesně přiblížit. **Analytický přístup** spočívá v tom, že zjišťuje, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají reálné vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se využívá **metod indukce**, jako jsou výpovědi žáků o učitelích, sebereflexe učitelů aj. (Dytrtová, 2009).

Nejjednodušší způsob poznání osobnosti se jeví sledování osobnosti v akčním prostředí, v reálných interakčních souvislostech, kde se mohou vlastnosti osobnosti nejlépe projevit.

Pro osobnost učitele jsou významné tyto komponenty, které je možno odhalit u učitelů v akčním prostředí (volně zpracováno dle Dytrtové, 2009):

- a) **psychická odolnost** – vzhled do podstaty a povahy problémových situací,
- b) **adaptabilita a adjustabilita** – schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita,
- c) **schopnost osvojovat si nové poznatky, učit se,**
- d) **sociální empatie a komunikativnost.**

Z dosavadních výzkumů a empirických poznatků vychází najevo, že kterýkoli ideální obsah edukace je sám od sebe indiferentním jevem a hybnou silou je osobnost učitele a metody edukace, které učitel používá (Štěpanovič, 2002). Osobnost učitele je významným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu. Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho snahy stát se učitelem, zároveň je formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností (Dytrtová, 2009).

Lukas (2008) ve své přehledové studii publikované v odborném časopise Pedagogika uvádí, že vývoj učitele ovlivňuje kromě institucionálního zakotvení učitele, míry jeho podpory ze strany komunity či státu, naplňování jeho očekávání souvisejících s úvodem do kariéry, také jeho osobnostní dispozice a životní zkušenosti jedince, který je učitelem. Toto systémové pojetí vývoje učitele je považováno za základní a v mnoha směrech

nejpřínosnější způsob nazírání učitelova vývoje, mimo jiné také proto, že se s jeho různými, ale shodnými variantami můžeme setkat i u jiných autorů. Například Sikesová (1985 in Lukas, 2008) ze svých výzkumů vyvodila tři základní oblasti, které ovlivňují učitele a jejich vývoj:

- a) vliv společnosti a její ekonomické, politické a kulturní faktory,
- b) vlivy, spojené s chodem školy, tím je myšleno pracovní kontext, žáci, vedení školy, pojetí role učitele,
- c) vlivy, spojené s osobním životem učitele, jeho životními zkušenostmi, rodinou, soukromými zájmy.

Obecně bychom mohli ve shodě s Lukášem (2008) tyto subsystemy označit jako:

- a) **pedagogický** – odráží profesní vývoj učitele,
- b) **psychologický** – zahrnuje vývoj učitele jako jedince,
- c) **sociální** – odráží podobu a vývoj interakcí mezi učitelem a prostředím školy i společnosti jako celku.

1. 3 Osobní příklad a vztah učitele k žákům

Opravdové, lidsky i profesně zralé osobnosti, jsou pro děti příkladem pro řešení životních situací.

Osobní příklad, vzor, model často působí silněji než slovní působení, odměny a tresty. Dítě (žák) si vybírá a napodobuje určitý model, popřípadě se s ním **identifikuje** podle zákonů sociálního učení. **Učení identifikací** je podobné napodobování a někteří autoři mezi těmito pojmy nerozlišují. Identifikaci můžeme chápat jako vývojově vyšší formu napodobování. Jedná se o záměrné úsilí o převzetí způsobu chování modelu, se kterým se jedinec identifikuje, ke kterému má silný emoční vztah. Neomezuje se pouze na vnější formy chování, ale přejímá jeho cíle, hodnotové orientace. Činí tak dobrovolně, bez nucení, často s obdivem a nadšením (Čáp, 2001).

Ve škole žáci napodobují oblíbené učitele a karikují učitele neoblíbené. Dá se říci, že vzor patří k nejsilnějším činitelům ve výchově a použijeme-li humorná slova A. Einsteina, tak „*přinejmenším se stává činitelem odstrašujícím*“ (in Sovák, 1990, s. 35).

Model plní v životě dítěte a mladistvého důležité funkce. Pomáhá orientovat se v složité skutečnosti, nabízí řešení problémů a konfliktů, které se týkají osobních vztahů, provolání, životních cílů a smyslu, morálních otázek (Čáp, 2001).

Žáci (studenti) potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro jejich osobní problémy. Žáci vítají, když učitel pomůže

s obtížemi v učení a v případě potřeby i s jinými starostmi. V některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku (Čáp, 2001).

Bandura (in Fontana, 2003) tvrdí, že máme sklon podceňovat význam nápodoby, zvláště když jde o učení sociálním dovednostem. I když Bandura souhlasí s tím, že v mnoha případech učení je důležité zpevnění, zastává názor, že zpevnění není vždy podstatné. Říká, že dítě má vrozený sklon napodobovat chování druhých, zvláště těch, kteří se těší vysoké prestiži či statusu. Tak třeba děti, které převezmou zdvořilé chování od učitele, se v tomto ohledu nezmění, jestliže zjistí, že jim to přináší žádoucí výsledky. Mohou zjistit, že druzí lidé na ně reagují ohleduplněji, stávají se obecně oblíbenějšími nebo že věci, které jim byly kvůli jejich dřívějšímu chování odepřeny, jsou jim nyní dostupné.

Bandurovy teorie bývají označovány jako **teorie sociálního učení** z důvodu, že sociální styk sám o sobě vyvolává učení všech typů dovedností. Sociálním stykem jsou zřejmě silně ovlivněny projevy emocí, ty totiž těsně souvisejí se sociálními dovednostmi a sociální přijatelností. Mají-li děti dobře rozvinutou soustavu hodnot, převzatou od rodičů a učitelů, budou odolávat tlakům přijetí takových nových vzorů rolí, které odporují žádoucímu sociálnímu chování (Tamtéž).

Výzkumy také ukazují, že děti, které se v minulosti naučily pozitivně reagovat na vzory určitých rolí (jako třeba na učitele), bývají i v přítomnosti pohotovější přijmout je zase jako vzor. Platí to však i naopak, totiž že se odmítají řídit příkladem lidí, který již dříve nepřijaly, a tak děti mohou určitého dospělého odmítnout, pokud zjistí, že je svým povoláním učitel (Fontana, 2003).

Holt (1995) uvádí, že pro dítě je velkou inspirací a pomocí učit se napodobením toho, čemu se říká **kompetenční vzory**. Děti se učí lépe prostřednictvím lidí, kteří něco umějí, než samy v příslušné vývojové etapě.

1. 4 Pedagogická komunikace

Základem učitelské profese je komunikace. Teoretický oborový základ je nezbytností, protože pedagogická komunikace musí mít obsah, ale jeho způsob transformace do podoby didaktické pro dané pedagogické situace, dovednost jeho zpřístupnění žákům, vyžadují od učitele vysokou míru flexibility, profesní improvizace a kreativity a zejména profesního nadšení a pedagogického optimismu (Dyrtová, 2009).

Pedagogická komunikace je specifickým příkladem sociální komunikace. Informace si tu vyměňují a vzájemně na sebe působí učitel – žák - skupina žáků - školní třída. V pedagogické komunikaci se sdělují **informace kognitivní** (poznatky, věcná sdělení), **afektivní a regulační** (vyjádření souhlasu a nesouhlasu, citů, vybízení k určité činnosti, ovlivňování motivů) (Čáp, 2001).

Pedagogická komunikace, jak ji realizuje určitý učitel, je důležitým projevem jeho osobnosti, rysů a sociálních dovedností (Čáp, 2001). Klíčové vlastnosti osobnosti učitele, jak byly uvedeny výše – empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah, působí právě v jeho komunikaci se žáky.

V té se také projevuje, do jaké míry jsou nebo nejsou rozvinuty učitelovy sociální dovednosti označované výrazem **pedagogický takt**. O učiteli říkáme, že má pedagogický takt, když dovede správně a včas poznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, když správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit další chování a jednání. Učitel pozná, že žáci přestali chápat výklad nebo že poklesla jejich pozornost, že jsou unaveni. Poznává také, zda způsob vyjádření pochvaly nebo napomenutí byl přiměřený a upravuje další postup. Pedagogický takt můžeme chápat jako složitou sociální dovednost zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti (Čáp, 2001).

Z daných poznatků je zřejmé, že **rozhodujícím činitelem odpovědným** za úroveň a **charakter komunikace** je učitel. Komunikace ve třídě nemůže být jednosměrná od učitele k žákovi. Tento způsob komunikace udržují zejména autoritativní učitelé nebo učitelé nejistí. Komunikace by měla být **dvousměrná**, tzn. že by měla obsahovat zpětnou vazbu, kterou učitel poskytuje žák. Situace je o to složitější, že učitel nekomunikuje pouze s jedním žákem, ale s celou třídou a žáci komunikují navzájem mezi sebou. Princip komunikace je založen na tom, že učitel vysílá nějakou zprávu a žák nějakou zprávu přijímá. Učitelé se často domnívají, že vysílají jedno sdělení. Tento názor můžeme přijmout jako oprávněný, pokud bychom nebrali v úvahu skryté významy sdělení. Učitelova komunikace představuje složitý proces, který probíhá na úrovni verbální a neverbální komunikace. Pro komunikaci není rozhodující pouze verbální obsah, ale také tón hlasu, postoj učitele, jeho gesta, výraz tváře. Skryté nebo utajené významy komunikace jsou označovány termínem **metakomunikace** (Kusák, 2001).

Žáci dobře rozeznávají metakomunikční významy sdělení a reagují na ně. Mnohdy nejsou schopni je přesně identifikovat, ale mohou reagovat podrážděně, hostilně, mohou mít pocit, že jim bylo ukřivděno. Je třeba mít na mysli, že k základním principům

komunikace patří skutečnost, že jedinci **reagují na sdělení podle toho, co bylo skutečně vysláno**. Z toho důvodu může dojít k mylným interpretacím. Učitel by si toho měl být vědom a přizpůsobit tomuto principu svoji komunikaci. Měl by snažit zejména o to, aby jeho komunikace neobsahovala rozporné významy, které by mohly u žáků vyvolávat nejistotu a úzkost (Kusák, 2001).

V předešlém textu jsme jmenovali klíčové vlastnosti úspěšného učitele, které byly zkoumány Holečkem (1997). Za zmínku stojí ještě jeden důležitý poznatek, který vyplynul z výše popsaného výzkumu a který se týkal mladých začínajících učitelů s praxí do 5 let. Studenti téměř vždy na těchto učitelích ocenili velmi dobrou připravenost po stránce odborné či metodické. Obvykle neměli připomínky k osobnostním vlastnostem začínajících učitelů. Bohužel nejvíce kritizována byla **skupina pedagogicko-psychologické charakteristiky**. Studenti poukazovali na nedostatek pedagogického taktu, nespravedlivé hodnocení, nevhodné postoje k žákům, neschopnost řešit konfliktní situace. Autor vyslovuje tvrzení, že pedagogický takt je částečně vrozený a že se dotváří v průběhu let pedagogické praxe. Přesto se domnívá, že budoucí učitel by měl v této oblasti získávat na fakultách více praktických dovedností. Bohužel dosavadní tendence je právě opačná. Na fakultách jsou silně preferovány aprobační předměty (odbornost), na úkor pedagogicko-psychologických disciplín (tedy na úkor rozvoje psychologického myšlení a pedagogického taktního jednání), které žáci na základních i středních školách u některých začínajících učitelů nejvíce postrádají (Holeček, 1997).

Komunikativní dovednosti jako učitelův nejdůležitější pracovní nástroj je třeba neustále průběžně pěstovat a rozvíjet. Je-li této oblasti věnováno málo pozornosti a zůstává-li nepovšimnut, přispívá tento deficit ke vzniku stresu a syndromu vyhoření (Hennig, 1996).

2 VYUČOVACÍ STYLY UČITELŮ

Učitelské povolání obohacuje životy dětí a mladistvých, jednak tím, jak učitelé dokáží vystupovat před svými žáky a také tím jakým způsobem dokáží vyučovat. Výuka nemusí být jen pouhé předávání znalostí a osvojování dovedností, ale může také vést k rozvoji potenciálu každého žáka. Učitel může na základě zhodnocení svého způsobu pojetí výuky reflektovat, zda je jeho styl výuky vhodný pro všechny žáky a také posoudit, zda je schopen své styly učení měnit vzhledem k potřebě individuálního přístupu k žákům. Dokáže-li učitel použít takový styl výuky, který odpovídá situaci, v níž se právě nachází, nebudou žáci vnímat výuku jen jako nutnou povinnost, ale bude zde také předpoklad, že žáci budou dostatečně motivováni pro rozvíjení svých vědomostí a upevňování dovedností, které mohou ve vyučování získat.

Vyučovací styly se často ztotožňují a zároveň překrývají s vymezením výchovných stylů učitele. Ačkoliv je vyučovací styl učitele ovlivňován jeho stylem výchovným, je třeba tyto pojmy chápat odděleně a ne jako synonyma.

Z daného důvodu budeme tomuto dělení věnovat následující pozornost, přičemž více pozornosti budeme věnovat klasifikaci vyučovacích stylů učitele.

2. 1 Výchovný styl

Klíčovým momentem výchovného stylu je zejména emoční vztah dospělých (učitelů) a dětí (žáků), jejich způsob komunikace, náročnost požadavků na dítě (žáka), způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se také volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte (žáka) na ně (Čáp, 2001).

Prostřednictvím experimentálního výzkumu uskutečněného krátce před druhou světovou válkou psychologem K. Lewinem se dospělo k závěru, že existují rozdíly ve způsobu výchovy. Tyto způsoby byly pojmenovány jako:

- a) **autokratické (autoritativní, dominantní) vedení**, při kterém vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, poskytuje jim málo svobody a iniciativy. Jednoznačně ovlivňuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími,
- b) **liberální (slabé) vedení**, v daném případě vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky, pokud požadavek vysloví, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění,

- c) **demokratické (sociálně integrativní) vedení**, zde vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejich cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než tresty a zákazy, skupina diskutuje o společné práci. Vychovatel působí na skupinu podáváním návrhů. Je přístupný hovorům i o jiných, než-li školních záležitostech, má pro žáky porozumění (Čáp, 2001).

2. 2 Vyučovací styl

Vyučovací styl učitele můžeme chápat jako určitý individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém období a v určitém kontextu učitel preferuje. Projevuje se **konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti žáků, volbou organizačních forem výuky, vyučovacích metod a postupů, preferencí určitých typů materiálních didaktických prostředků a volbou základních komunikačních schémat** během vyučování (Škoda, 2011).

Jinými slovy můžeme říci, že vyučovací styl je všeobecně chápán jako postup učitele, který je uplatňován ve výchovně-vzdělávacím procesu a může být posuzován podle toho, jaké metody učitel používá, jak vnímá svého žáka, jaké má stanoveny výchovně-vzdělávací cíle (Virčíková, 2011).

V pedagogickém slovníku můžeme nalézt tuto definici pojmu vyučovací styl: *„Vyučovací styl je svébytný postup učitele, který učitel uplatňuje ve vyučování, který používá ve většině situací pedagogického typu nezávisle na okolnostech. Je to styl relativně stabilní a obtížně se mění.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 291).

Vyučovací styl učitele vychází z jeho kognitivního stylu a jeho preferencí určitých typů informací. Můžeme říci, že způsob, kterým se učitel sám nejlépe učí, má tendenci považovat za nejvhodnější i pro své žáky. Měl by být však schopen v konkrétních pedagogických situacích modifikovat svůj vyučovací styl tak, aby byl vyhovující pro jeho žáky a aby byl základem efektivního vyučování (Škoda, 2011).

Efektivnost práce učitele je do značné míry závislá na **kvalitě jeho pedagogických dovedností**. Pedagogické dovednosti si může učitel osvojit a rozvinout řešením pedagogických situací a problémů. Forma a úroveň uplatňování těchto dovedností je závislá na osobnosti učitele, jeho motivaci k sebezdokonalování, schopnostech a dalších

vlastnostech. Je zřejmé, že pedagogické dovednosti tvoří **součást vyučovacího stylu učitele**. Rozvíjením těchto dovedností a osvojováním nových dovedností, potřebných pro práci učitele se může zároveň měnit a zdokonalovat samotný vyučovací styl (Kyriacou, 1996).

Pedagogické dovednosti definuje Kyriacou ve své publikaci *Klíčové dovednosti učitele* (1996, s. 20) jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení“. Primárním charakteristickým rysem pedagogických dovedností je skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů. Jejich základním úkolem je co nejefektivněji dosahovat výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se mají žáci naučit.

Brookfield (1990 in Evans, 2008) zdůrazňuje, že vyučovací styl může být výrazem toho, jak učitelé nejlépe chápou svou vizi realizace výuky a zároveň jak dovedou co nejlépe reagovat na různé aspekty výuky.

Základním předpokladem účinnosti práce učitele je vědět, co jeho žákům v učení pomáhá a mít dovednost to v praxi uskutečňovat (Kyriacou, 1996).

Základem řešení otázky, jak s různými styly učení ve vyučování pracovat, je respektování tradičního principu **individuálního přístupu k žákům**, propojeného s požadavkem stálého diagnostikování každého žáka v nejrůznějších situacích, především v situaci, kdy se učí (Kolář, 2009).

Prioritním cílem učitele by měl být rozvoj osobnosti žáka, který bude vzdělán a vybaven nejen potřebnými znalostmi, ale i poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními hodnotami pro osobní život, výkon povolání nebo pracovní činnost (Kohoutek, 2006).

2. 2. 1 Typologie vyučovacích stylů

Klasifikace vyučovacích stylů učitele není jednotná, na základě přístupu různých autorů a způsobu jejich myšlení je možné vyučovací styly učitele zařadit do těchto kategorií.

G. Lojová (2005) vymezuje vyučovací styly učitele na základě **preferencí mozkových hemisfér**. Tento styl je označován jako **styl pravoemisférový** a **levoemisférový** dále volně zpracováno dle (Škody a Doulíka, 2011).

Na základě preference činnosti jedné mozkové hemisféry můžeme hovořit o **učiteli – umělci** nebo **učiteli – racionalistovi** podle toho, na kterou oblast rozvoje svých žáků se více zaměřuje. Z hlediska účinnosti edukačního procesu je nežádoucí jednostranná preference určitého přístupu. V rámci vyučovacího celku je třeba aktivizovat obě hemisféry, kombinovat různé metody, aktivity a vyučovací postupy, aby si každý žák mohl vybírat takové podněty, které nejvíce vyhovují způsobu zpracování informací v jeho mozku a jeho hemisférové dominanci.

Podle teorie pravé a levé hemisféry je pravá, **nedominantní hemisféra**, typická pro **divergentní (umělecký) kognitivní** vyučovací i učební styl a pro nonverbální myšlení a cítění. Zatímco levá, **dominantní hemisféra**, je typická pro **racionální (vědecký) kognitivní** vyučovací i učební styl a zajišťuje úkony spojené s řečí. Cílem pedagoga by měl být vyvážený vyučovací styl aktivizující obě hemisféry (Kohoutek, 2006).

Jeden z nejčastěji citovaných typů je typ globální či analytický podle **Hermana A. Witkina** (in Škoda, Doulík, 2011).

Globální vyučovací styl je zaměřený na komplexní vnímání určité situace. Tento typ učitelů je zaměřen více **paidotropicky** (více zaměřen na žáka), projevuje menší odstup od žáků, je empatičtější, častěji se přizpůsobuje potřebám a přáním žáků.

Analytický vyučovací styl zřetelně odlišuje vnímané prvky od jejich pozadí. Dovede se oprostít od vlivu okolí, přání a potřeb žáků. V praxi bývá učitel s tímto vyučovacím stylem zaměřen obvykle **logotropicky** a je orientován především na výkon. Při hodnocení se zaměřuje na výkon jako takový, snahu žáka zpravidla neoceňuje.

U tohoto dělení je nutné podotknout, že mimo jiné na základě práce tohoto výzkumníka navrhla Evans (2004) *Dotazník vyučovacích stylů* (Teaching Style Questionnaire –TSQ), určený k měření holisticko-analytických stylů vyučování u učitelů. Překladem a úpravou této metody vznikl Dotazník vyučovacích stylů (DVS) s českými normami vypracovanými Smékalovou a Lemrovovou (Smékalová, Lemrová, Dostál, 2012), který se stal podkladem pro výzkumnou část této práce.

Kagan (1966 in Kohoutek, 2006) rozeznává **reflexivní a impulzivní styl**.

Reflexivní typ reaguje opatrně, pozvolna, pokud je to možné odkládá své rozhodnutí na později. Snaží se nejprve co nejvíce orientovat v dané situaci, než začne reagovat. Snaží se o anticipaci, uvažuje o důsledcích svých možných variant řešení. Zodpovědně volí z více alternativ. Tento typ učitele je oblíbený u žáků s pomalejším osobním tempem. Přiklání se

k názoru, že žákům je potřeba poskytnout takové množství času, které k ovládnutí učební látky potřebují.

Rychlý, mnohdy až cholerický **impulsivní typ** reaguje urychleně, opírá se často riskantně o první nabízející se řešení. Kontrolu svých rozhodnutí provádí až následně po vykonané činnosti. Bývá neoblíbený u žáků a učitelů reflexivního typu a žáků s pomalejším osobním tempem.

Vyučovací styl z pohledu pohlaví rozpracoval **M. Kirton** (1976 in Kohoutek, 2006) pod názvy **adaptérský a inovátorský styl**. **Adaptérský styl** řešení problémů je, dle názoru autora, typický pro ženy. Produkty a řešení spíše upravuje a zlepšuje než aby usiloval o celkovou obměnu. **Inovátorský styl**, který je zřejmě typičtější pro muže, navrhuje zásadní a originální změny a řešení.

Publikace autorů Fenstermachera a Soltise *Vyučovací styly učitelů* (2008) popisuje tři docela odlišné, ale přitom účinné způsoby, jak učitelé vyučují. Styly učitelovy práce, jimiž se zabývají, jsou vlastně koncepcemi vyučování a mají blízko k učitelovu pojetí výuky. Obsahují myšlenky na téma, co to znamená učit děti a jak by toto vyučování mělo vypadat. Tyto tři perspektivy v pohledu na vyučování autoři označují jako styl **exekutivní, facilitační a liberální**.

Exekutivní (manažerský) vyučovací styl vychází z pojetí učitele jako manažera učení, přičemž uvažovat o učiteli jako o manažerovi není příliš obvyklé. Úloha učitele se zdá být jasná, zaujmout děti a dobře jim vyložit látku. Exekutivní styl nejvíce zdůrazňuje metody a učivo, klade menší důraz na vnímání potřeb žáků, stanovování cílů a pěstování přátelských vztahů se žáky. Znalosti jsou považovány za objektivní informace. Úlohou učitele je předávat tyto informace žákům. Učitel funguje jako pomyslný doručovatel informací. Dle pojetí tohoto stylu **přichází žák do školy částečně nebo úplně bez znalostí** a učitel prostřednictvím výukových procesů **umožňuje žákovi znalosti získávat** např. pomocí učebnic, výkladu, diskusí, internetu aj. Primárním cílem exekutivního stylu je **získávání informací**. Hlavním zájmem učitele je využít vyučovací metody k tomu, aby žák získal znalosti. Mezi využívané metody patří: řízení času při výuce, žákova orientace v učivu, korektivní zpětná vazba, povzbuzování a poskytování času na odpověď. Dalšími metodickými postupy jsou pečlivě strukturovaný výukový program, podrobně zpracované přípravy na hodinu a pečlivé zjišťování výsledků učení žáků. Síla tohoto stylu pramení z reality současné školy, pro kterou je typické, že žáci jsou shromážděni ve třídách v počtu

od 15 do 30, znalosti jsou zjišťovány především písemnými zkouškami, organizační struktura vychází ze schopností žáků. Kritikou tohoto stylu je to, že je zde kladen příliš velký důraz na získávání oborových znalostí a výrazně menší pozornost je věnována správnému použití těchto znalostí (Fenstermacher, 2008).

Facilitační vyučovací styl vychází z pojetí učitele jako tzv. facilitátora, který zaměřuje pozornost především na **osobnost žáka**. Je facilitátorem – česky bychom mohli použít slova „ulehčovatelem, usnadňovatelem“ - v tom smyslu, že jej povzbuzuje a pečuje o jeho osobnostní rozvoj. Žáci jsou na prvním místě jeho zájmu. Učitel neklade zvládnutí učební látky na první místo v seznamu vzdělávacích cílů. **Učivo** bere v úvahu, ale není pro něj cílem samo o sobě, pohlíží na ně **jako na prostředek rozvoje žáků**. Učitel věří, na rozdíl od výše zmiňovaného stylu, že jeho žáci již **při příchodu do školy mají velké množství znalostí a vědomostí**. Ty nemusí být stejné jako ty, které jsou obsaženy ve formálním školním vzdělávacím programu, ale jsou pro žáka reálné, neboť byly získány životními zkušenostmi, což má svůj nezastupitelný význam pro jeho život v rodině a mezi vrstevníky. Klíčovým úkolem učitele je pomáhat dítěti propojovat znalosti, které si přináší do školy, s novými obzory, které škola před ním otvírá. Učitel – facilitátor se pokouší dosáhnout autenticity, pomáhá každému žákovi stát se autentickou osobností a současně hodnotným člověkem (Fenstermacher, 2008).

Liberální vyučovací styl má své kořeny v liberálním vzdělávání, jehož cílem je především svobodně myslet, představovat si a tvořit, poznávat a rozumět. Tento styl se vyznačuje tím, že jsou pro něj **dominantní vzdělávací cíle a znalost učiva**. Metody, potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žáky jsou vedlejší. Učitel s tímto vyučovacím stylem se zaměřuje na dosažení určitých znalostí a dovedností ve spojitosti s jejich aplikací do praktického života. Získání znalostí učiva není cílem samo o sobě spíše hledá, jak povzbuzovat žáka ke shromažďování moudrosti a poznání. Znalosti učiva jsou symbolem poznání (Fenstermacher, 2008).

Jako negativní se může jevit přílišná zaměřenost učitelů na vědní obory a poznatky vědeckými disciplínami přinášené. Může to ve svém důsledku vést k přetěžování žáků, neboť učitelé si neuvědomují význam didaktické redukce, případně ji k aktuální věkové úrovni žáků chápou neadekvátně (Škoda, 2011).

Ve výzkumné studii Carol Evansové (2008) *Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles* se setkáváme s dělením vyučovacích stylů dle **Jarvise**, který identifikuje tyto vyučovací styly:

Didaktický styl, jež učitel ovládá prostřednictvím svých přednášek a studenti mají za úkol vycházet při učení ze svých poznámek.

Sokratovský styl je učitelem ovládán prostřednictvím otázek, na které studenti následně odpovídají.

Facilitátorský styl, při kterém učitel připravuje vzdělávací prostředí a studenti jsou sami zodpovědní za své učení.

Zkoumání vyučovacích stylů učitelů se stalo novým plodným směrem výzkumu, neboť v dnešní době, kdy se ožívuje rozprava o formálních a neformálních metodách vyučování a o jejich vlivu na to, jak se děti učí, je takový pohled zvláště důležitý (Fontana, 2003). Fontana ve své publikaci *Psychologie ve školní praxi* (2003) hovoří o formálních a neformálních metodách, my pro jednotnost výkladu budeme používat označení formální a neformální styl výuky.

Formální styl učitele klade důraz na příslušný předmět, přičemž úkolem učitele je uvést žáky do jeho podstaty. Obsahují obvykle poměrně vysoký podíl výkladu učitele a práce, kterou učitel žákům přímo ukládá. **Neformální styl učitele** klade důraz na děti, přičemž úkolem učitele je rozpoznat jejich potřeby a poskytnout jim výukovou zkušenost odpovídající těmto potřebám. Dávají větší prostor iniciativě dětí a poskytují více příležitosti pro tvořivost a odpovědnost (Tamtéž).

Z výčtu charakteristik je zřejmé, že takové rozlišení je přehnaným zjednodušením. Mnozí učitelé oba přístupy kombinují. Dokáží v rámci svého výkladu, který směřuje k naplnění výukového cíle, využít neformálních forem výuky, kde dostávají svůj prostor k iniciativě samotní žáci.

V rámci ukončení přehledu klasifikací je třeba zdůraznit, že žádný ze stylů učení nemá převažující výhodu nad ostatními styly. Každý styl má své silné stránky, které se mohou osvědčit v určité pedagogické situaci, ale v jiné nemusí být efektivní (Škoda, 2011).

Je to z toho důvodu, že jedna školní třída není jako druhá, přestože v nich jsou žáci stejného věku. Stejně tak jeden nový žák v kolektivu třídy dovede vytvořit zcela novou výchovnou situaci, na kterou učitelé musí umět reagovat. Z daného důvodu učitel, který je v jedné třídě milý, shovívavý a povzbudivý, může být ve druhé třídě nejistý, podrážděný, autoritářský. Ne proto, že by jeho osobnost byla tak proměnlivá, ale proto, že zcela přirozeně reaguje na jinou situaci, kterou mu vytvářejí jiní žáci (Matějček, 2007).

2. 3 Vyučovací typy

Osobnost učitele má ve vyučovacím a výchovném procesu stále rozhodující úlohu. Vliv učitele nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů nebo odměňování. Osobní příklad učitele a charisma jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Každý typ osobnosti má tendenci preferovat určitý styl vyučování a požadovat u žáků určitý styl učení (Kohoutek, 2006).

V této podkapitole se budeme věnovat vymezení jednotlivých vyučovacích typů. Stejně jako u vyučovacích stylů musíme i zde přihlížet k tomu, že vyučovací typ tady nepředstavuje pomyslný ideál, kterému by se učitelé měli přiblížit, ale jde spíše o specifikaci typologií, ke kterým se posléze mohou učitelé přiřadit. Do typu lze zahrnout například komplexní způsoby jednání a chování, osobnostní charakteristiky, vlastnosti, které lze pak specifikovat klíčovým slovem. K přednostem typů je rychlé zařazení a označení osob, k nevýhodám patří nedostatečné rozlišení a individualizace znaků i osob.

Ve čtyřicátých letech 20. století švýcarský psycholog **Ch. Caselmann** rozlišil dva základní typy učitelů – učitele zaměřeného na obor, označován jako **logotrop** a učitele zaměřeného na žáka tzv. **paidotrop**. **Logotrop** se snaží vzbudit zájem o obor a co nejvíce z něj předat žákům, méně se zajímá o žáky, jejich zvláštnosti a problémy, zvláště o žáky, kteří neprojevují zájem o jeho obor. Někteří logotropové mohou mít se žáky značné kázeňské problémy. **Paidotrop** se zajímá spíše o žáky než o obor, snaží se přiblížit žákům, porozumět jim a pomoci. Některý paidotrop může upadat až do nemístné shovívavosti, snižovat požadavky na žáka nebo se pokouší zasahovat do jejich osobního života. Může taky podceňovat prohlubování své odborné kvalifikace. Oba typy učitelů v krajních podobách vedou k nežádoucím výsledkům (Čáp, 2001).

Z uvedených základních dvou typů Caselmann ještě vyvozuje další dvě kategorie, které se vyznačují určitým chováním ve třídě. Jedná se o **autoritativní** a **sociální typ učitele**. **Autoritativní typ** (projevuje se více u logotropa) chce vše řídit do nejmenších podrobností. Obvykle mu chybí smysl pro spravedlnost, humor, laskavost k žákovi. **Sociální typ učitele** (projevuje se spíše u paidotropa) ponechává větší volnost žákům. Chce v nich vzbudit samostatnost a odpovědnost (Grecmannová, 1998).

Podle povahy činnosti vymezil Caselmann (in Grecmanová, 2002) ještě jednu typologii, ve které popisuje **učitele vědecko - systematického**, který ve svých hodinách využívá racionální postupy, vede žáky k logickému uvažování a dobrému vyjadřování, má sklony ke schematizování hodiny. Dalším typem je **umělecký typ**, který podává výklad látky velmi emocionálně, umí děti zaujmout, ale nenaučí je myslet logicky. Třetí typ je pojmenován jako **typ praktický**, využívající různé pomůcky pro zpestření hodiny, u žáků bývá velmi oblíben, avšak po čase upadá do stereotypu.

Vyučovací typy svým způsobem determinují vyučovací styl učitele. Tím máme na mysli, že vyučovací styl vypovídá o chování učitele, odkazuje na pomůcky, které při vyučování používá a na uskutečňování učitelovy filosofie o učení, žácích a škole (Smékalová, Lemrová, 2012a). Vyučovací typy již identifikují základní osobní rysy učitele jako určité kvality osobnosti.

V praktické části této práce budeme využívat **Dotazník vyučovacích stylů**, který identifikuje vyučovací typy dle toho, jakých hodnot učitelé dosahují ve složkách vyučovacího stylu. V našem případě, zda se jedná o kombinaci „strukturovanosti – chaotičnosti“ nebo „rezervovanosti- vstřícnosti“. Pokud složky vyučovacího stylu pojmem jako dimenze a položíme je na sebe kolmo, vzniknou **4 typy vyučovacích stylů**, které pro praxi můžeme zavést jako 4 vyučovací typy podle příslušnosti do kvadrantů:

Kombinací **strukturovanosti a vstřícnosti** vznikne typ označovaný pojmem **demokrat**. Pro demokrata je typické vyučování v příjemné atmosféře, zároveň zaměřené na výstupy, je autentický. Vlivem jeho přístupu ve výuce zvyšuje efektivitu učení a umožňuje rozvoj žáka. Tento vyučovací styl se shoduje s demokratickým výchovným stylem.

Kombinací **chaotičnosti a vstřícnosti** označujeme vyučovací typ, pojmenovaný **liberál**. Pro liberála je typické dobré vycházení se žáky, avšak nerad plánuje, ve výuce bývá náladový, v plánech chaotický. Rád komunikuje se žáky, ve vyučování hledá smysl, chce jej učinit zajímavým.

Kombinací **strukturovanosti a rezervovanosti** se jedná o vyučovací typ, označovaný pojmem **autokrat**. Pro autokrata je typické, že jasně vymezuje strukturu předmětu, po svých žácích vyžaduje „dobrý“ výkon, avšak nezajímá se o ně a o jejich potřeby. V jeho vystupování převažuje sebejistota, budí autoritu navozenou ze strachu, je konzervativní.

Kombinací **chaotičnosti a rezervovanosti** vznikne vyučovací typ, nazývaný **robot**. Pro robota je typické, že ho učení nebaví, žáci jsou mu spíše na obtíž, snaží se vyhnout svým povinnostem a závazkům. Může se jednat o počínající stádium syndromu vyhoření, ztrátu

ideálů, chybějící zaujetí vyplývající z rutinní, automatické práce (Smékalová, Lemrová, 2012a).

2. 4 Intelektové styly

V souvislosti s vyučovacími styly učitelů je možné zmínit i tzv. **intelektové styly** vymezené **R. J. Sterbergem** (in J. Škoda a P. Doulíka, 2011).

Monarchistický styl je vymezený orientací na jednotlivý cíl nebo potřebu. Proto z něho vyplývá jen malý smysl pro priority alternativy. Monarchistický učitel vnímá a připouští pouze jedinou cestu vedoucí k cíli. Bývá netolerantní a dosti rigidní. Má tendenci zjednodušovat problémy, vidí je pouze schematicky, nezajímá se o jejich příčiny a konotace.

Hierarchický styl vytváří pyramidu cílů a pořadí jejich dosahování. Jeho myšlenka je taková, že není možné splnit najednou všechny cíle, a proto jsou některé důležitější než jiné. Učitelé s tímto stylem jsou tolerantní a flexibilní. Při řešení problémů jsou rozhodní a systematictí.

Oligarchický styl má potíže s vymezením priorit, neboť všechno se zdá stejně důležité, není schopen se rozhodnout. Při řešení problémů vyhledávají učitelé s tímto vyučovacím stylem především komplexnost, která vede k přílišné nepřehlednosti a složitosti.

Po tomto výčtu jednotlivých klasifikací vyučovacích stylů, vyučovacích typů a výchovných stylů dáváme prostor k objasnění důvodů, proč se vyučovacími styly učitelů dále zabývat.

Jak již bylo nastíněno v předchozích kapitolách, učitelé využívají při výuce svůj vlastní vyučovací styl. Tento styl však není neměnný a měl by být učiteli modifikován v konkrétních pedagogických situacích tak, aby byl vyhovující pro jeho žáky a aby byl základem efektivního vyučování. Můžeme si však položit otázku, jakým způsobem učitel pozná, zda je jeho vyučovací styl efektivní a vyhovující co největšímu počtu žáků? Jedna z možných odpovědí je diagnostika učebního stylu žáků.

2. 5 Učební styl žáka

Diagnostika učebních stylů žáka je pro učitele klíčová. Pokud učitelé diagnostiku učebních stylů žáka neprovádějí, nemohou je využít pro zefektivnění edukačního procesu. Poznání stylů žáka učením může učiteli pomoci jak při výběru učiva, jeho didaktickém

zpracování, tak při volbě vyučovacích metod. Znalost způsobu žákova učení pomáhá učiteli při vlastní prezentaci učiva směrem k žákovi (Škoda, 2011). Stereotypně aplikované metody výuky nejsou pro všechny žáky stejně přijatelné, u některých naopak úplně selhávají (Sovák, 1990).

Učební styly lze považovat za relativně stálé charakteristiky člověka, které zabezpečují určitou stabilitu chování při učení a řešení úloh, při zpracování podnětů, jimž jedinec věnuje pozornost (Lojová, 2011).

Pro kvalitní poznání učebních stylů svých žáků učitel bohužel většinou nemá potřebné diagnostické vybavení, aby konkrétní učební styly svých žáků hlouběji poznal a asi ani dost rozvinuté didaktické schopnosti, aby pracoval s určitými typy učebních stylů. Patrně to ani dost dobře nejde, nejen pro značnou různost těchto stylů žáků ve třídě, ale i proto, že ne všechny styly učení jsou vždy vhodné pro zpracování konkrétní učební látky (Kolář, 2009). Z daného důvodu patří přizpůsobení charakteru osvojovaných znalostí a zkušeností schopnostem, zájmům a potřebám jednotlivých žáků ve třídě k jednomu z nejnáročnějších úkolů práce učitele (Kyriacou, 1996).

Schopnost citlivě **rozpoznat** u žáků **různé styly učení** je pro učitele **velmi cenná**. Díky ní je totiž lépe vybaven k tomu, aby dokázal učit všechny typy žáků (Riefová, 1999). Existuje-li mezi učebním stylem žáka a vyučovacím stylem učitele inkompatibilita, nese to s sebou důsledky, které popisuje M. V. M. Lawrance (in Škoda, 2011) v závěrech své výzkumné studie provedené na vzorku 400 učitelů: nízká efektivita výuky, nízká motivace žáků a jejich osobní zainteresovanost na výuce, ale také to, že žáci ve snaze přizpůsobit se požadavkům učitelů přejímají jeho prvky učebního stylu, který však není pro ně přirozený, což má za následek nízký počet vznikajících asociačních vazeb v mozku učícího se dítěte.

Styly učení lze definovat mnoha způsoby. Jedno z možných vymezení zní, styl učení je **způsob, kterým se žák soustředí na novou, složitou informaci, kterým ji zpracovává a pamatuje si ji**. Bývá rovněž popisován jako způsob, jakým člověk nakládá s pojmy, s každodenními situacemi, s tím, čemu dává v učení přednost a dále jako způsob, jakým člověk přistupuje k myšlení a jakým nejlépe vnímá a zpracovává informace (Riefová, 1999).

Také Kyriacou (1996) vymezuje styl učení jako určitou obecnou tendenci k tomu, jak jednotlivec přistupuje k daným typům úloh. Jedná se o preferování učebních aktivit v situacích, kdy si učící jedinec sám může vybrat, který vyučovací styl si zvolí a není mu to zadáno učitelem nebo učebnicí. Poukazuje na to, že každý jednotlivec má obecné

tendence k určitému stylu učení, avšak různé situace mohou vyvolávat různé styly u toho samého člověka.

G. Lojová (2011) chápe učební styly šířeji, podle ní se individuální styly učení projevují v přístupech k řešení poznávacích úloh, v individuálních způsobech učení, v motivační, zájmové i emocionální sféře, v hodnotové orientaci. Je to tedy komplex individuálních vnitřních podmínek navzájem propojených, které se projevují ve vazbě s obsahem a metodami výuky.

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha klasifikacemi učebních stylů žáků. Vzhledem k náročnosti tohoto tématu se omezíme pouze na jednu z možných klasifikací, která je dle našeho názoru podstatná. Tato klasifikace se opírá o **preferované smyslové podněty**.

Z tohoto modelu vychází **Antoina de la Garanderie** (in Y. Bertrand, 1998), který ve svých výzkumech přicházel na to, že každý žák má své schopnosti učení a následně konstatoval, že žáci pracují s pomocí mentálních obrazů (reprezentací), které se pro ně staly obecnými postupy aplikovanými na všechny oblasti poznání. Myšlení bez obrazu neexistuje a mentální obraz je látkou chápání a zapamatování. Mnohost mentálních postupů a návyků používaných při vybavování informací různými žáky nebo učiteli je možné převést na dvě velké skupiny – na **typ vizuální a typ auditivní**.

Vizuální typ si realitu představuje a konstruuje v podobě vizuálních mentálních obrazů, věcí a tvarů (Bertrand, 1998). Žáci s tímto učebním stylem se spoléhají na zrakovou paměť. Lépe se učí z textu čteného než slyšeného. Při zkoušení se jim paměťová stopa vybavuje vizuálně, jasně si vzpomenou, na kterém místě stránky byl text napsán, jak vypadal, zda byl doprovázen obrázkem, kterou barvou byl napsán. Nejlépe se učí z vlastních poznámek, které obsahují řadu vizualizačních prvků. Jde o různá podtrhávání, zvýrazňování. Preferují pořizování si nákrešů, obrázků, schémat, jejich poznámky jsou plné šipek, algoritmů. Velmi rádi čtou a jsou schopni výborně si zapamatovat lidi i věci (Škoda, 2011).

Auditivní typ si realitu vypráví v podobě vnitřního jazyka, vyvíjí činnost pomocí verbálních nebo auditivních mentálních obrazů (Bertrand, 1998). Auditivní typy žáků se lépe učí ze slyšeného textu, zapamatování jim usnadňuje to, že o věcech rádi hovoří a diskutují, vyptávají se na podrobnosti. Mají výbornou sluchovou paměť a jsou obvykle verbálně pohotoví (Škoda, 2011).

Vedle těchto dvou hlavních typů lze dle M. Sováka (1990) vymezit a charakterizovat dva další typy učebního stylu z hlediska preference smyslových podnětů. Autor tyto typy označuje jako **typ hmatový a pohybový**. Žák, který preferuje při učení hmatové vnímání a pohybový smysl, si vtiskne do paměti hlavně to, co konkrétně vnímá, co si ohmatává. Nejraději se učí v chůzi po pokoji, v přírodě nebo na jiných místech. Pokud při učení nemohou chodit, tak aspoň od knihy na chvíli vstanou, protáhnou se a pak se mohou dále učit.

Stejně jako u vyučovacích stylů učitelů je zde také třeba upozornit, že tyto typy jsou pouze schématické obrazy a u žáků se jen výjimečně vyskytují ve zcela vyhraněné formě. Preference určitého typu informačního kanálu však bývá zřetelná. Z hlediska edukační praxe je důležité, aby učitel při výuce poskytoval možnost využít co nejvíce smyslových podnětů tak, aby žádný z uvedených typů učení nebyl diskriminován. Pokud bude učitel sám např. akustický typ, musí přesto ve výuce využívat i vizuální či haptické podněty, třebaže je sám nepreferuje (Škoda, 2011).

Vzhledem k těmto předpokladům je zapotřebí, aby samotný učitel znal svůj vlastní typ a aby dokázal vědomě předcházet případným nevhodným pedagogickým postupům a zásahům způsobeným jeho vlastním učebním stylem. Vědomě by měl potlačovat podvědomou tendenci upřednostňovat a přeceňovat úlohy, které vyhovují jeho stylu učení, aby tak neznevýhodňoval žáky jiného typu (Lojová, 2011).

Zkvalitňovat učební styly žáků patří mezi základní úkoly současné školy. V praxi to znamená, **naučit žáky se učit**, vybavit je pro celoživotní sebevzdělávání (Kolář, 2009). Poznání a respektování stylů učení je velmi účinné a pro život žáků má rozhodující význam (Riefová, 1999).

Dobře zvládnutý a funkční učební styl bude žák používat nejen ve vlastním řízeném učení ve škole, ale i v přípravě na vyučování, při zvládnutí situací potřebných pro práci ve škole, posléze i v životních situacích, kdy jeho učení nebude nikým jiným řízeno (Kolář, 2009).

2. 6 Vyučovací styly v rámci vedení třídy

Na vyučovací styly lze nahlédnout nejen v kontextu různých učebních stylů žáků, ale také vzhledem k různým třídním kolektivům. Učitel a žáci tvoří ve výuce specifickou jednotku.

Z hlediska vedení třídy můžeme pohlížet na některé výhody nebo nevýhody učitelů s určitým vyučovacím stylem či typem. Například učitelé uplatňující **holistický styl výuky** budou vhodně vést třídu, která nemá ve své historii sociálně patologické projevy a ve které se přirozeně rozvinuly pozitivní vnitřní normy. Dle výsledků výzkumu učiněných Smékalovou, Lemrovou (2012a) tento holistický styl odpovídá učitelům **liberálům**. U tohoto typu lze usuzovat také na jeho toleranci vůči dětem s různými odlišnostmi a jeho vstřícnost při vedení dětí nějak výjimečných. Třída, která má vytvořené své vlastní pozitivní normy, bude ráda vedena vstřícným učitelem, který zároveň nebude na třídu klást velké požadavky a nebude se snažit třídu nějak měnit. Také budou pozitivně vnímat „chaotičnost“ učitele ve smyslu umožnění svobodného projevu.

V opačném případě třída, ve které jsou neshody mezi jednotlivci nebo skupinami, která nemá vytvořeny pozitivní normy, bude nejhodněji pracovat pod vedením učitele **analytického**, strukturovaného a rezervovaného, s typem blízcí se **autokratovi**. Pouze rezervovaný učitel dokáže zvládnout třídu, která bude hostilní, nepřátelská a bude se snažit svého učitele testovat. V daném případě pouze strukturovaný učitel bude postupně vést třídu k přijetí nových jasných pravidel přijatelných pro všechny. Pokud se tento posun pravidel podaří, třída bude schopna pracovat vstřícně vůči učiteli, je možné postupně začít s větší vstřícností a postupovat směrem k demokratickému vedení třídy (Tamtéž).

Vyučovací typ zvaný **demokrat** je typ vstřícný a strukturovaný, což v praxi znamená učitele vyžadujícího, kontrolujícího, ale zároveň chápavého a projevujícího zájem o žáky. Tyto charakteristiky patří mezi očekávání zdravého kolektivu i jedince od učitele. Z daného důvodu by měl být učitel opatrný při nástupu do nové třídy a začínat spíše stylem rezervovaným a postupně jej podle projevů třídy a žáků uvolňovat ve styl vstřícný (Smékalová et al., 2012a).

Nejméně výhodný se jeví vyučovací typ zvaný **robot**, a to jak pro třídu, kterou by vedl, tak pro učitele samotného. Pro tento typ je příznačné, že ho učení nebaví, žáci ho obtěžují, povinnostem se snaží vyhnout. Jedná se o signály, které poukazují na nízkou efektivitu práce ve třídě. Z pohledu učitele můžeme uvažovat o velké únavě s blízcím se rizikem syndromu vyhoření. Pro učitele samotného by bylo vhodné posoudit, co způsobuje daný

stav a pokusit se svůj vyučovací styl změnit, například i za cenu dočasného přerušení činnosti učitele (kupříkladu ve formě vykonávání třídnictví) a zaměření se na regeneraci tělesných a psychických sil (Smékalová et al. , 2012a).

Z daných poznatků můžeme usoudit, že je výhodné, pokud je učitel schopen svůj vyučovací styl přizpůsobit potřebám situace, měnit jej podle složení třídy nebo typu třídního kolektivu (Tamtéž).

Bendl (2004) v určitém smyslu považuje vyučovací styl a styl výchovy za komplexní, mnohdy za univerzální kázeňský prostředek. Poukazuje na to, že styl výchovy a k tomu přizpůsobený vyučovací styl **ovlivňuje emocionální klima ve třídě, vzájemné vztahy členů ve skupině**. Učitel důsledně vede a řídí pedagogický proces. Učí žáky poznávat nutnost norem a jejich zachování. Z autorových osobních poznatků a zkušeností vyplývá, že nejlepší kázeň mají ve třídě učitelé, kteří ve vztahu k žákům uplatňují **autoritativní styl výchovy s integračními prvky**. Tento typ učitele upozorňuje žáky na případné důsledky jejich nevhodného chování a jednání, aniž by jim vyhrožoval. Tím jim dává volbu samostatného rozhodování. Při kritizování a chválení se zaměřuje na žákovo chování a jednání, nikoliv na žáka samotného. Bývá sebevědomý, vystupuje s vědomím své přirozené autority, je přístupný hovorům. Umožňuje žákům vypovídat se o jejich problémech a starostech, má pro žáky porozumění. Je přísný, důsledný, ale přitom laskavý.

Kalhous (2002) uvádí, že na učitelově pojetí výuky záleží, jak a podle čeho hodnotí pedagogickou realitu, jeho aktéry včetně sebe samého, a jaké závěry z toho vyvozuje. Učitelovo pojetí výuky nevzniká najednou, ale postupně a v průběhu učitelovy profesní dráhy se mění. Jeho začátky mohou sahat ještě před profesní přípravu na fakultě. Po nástupu na fakultu se dozvídá řadu teoretických doporučení a postupně si vytváří intuitivní představu pojetí výuky. Nástupem do praxe je začínající učitel pod vlivem uvádějícího učitele a ostatních kolegů. Je možné předpokládat, že v průběhu prvních let si učitel svůj přístup hledá, dotváří a pak se jeho koncepce ustaluje. Učitelé nemají vždy pojetí výuky vyhraněné, jasně formulované, může být výsledkem hledání, ověřování, konfrontace teorie a praxe.

3 TEORIE OSOBNOSTI V POJETÍ BIG FIVE

Dostaneme-li zadání popsat něčí osobnost, obvykle zmapujeme jeho osobnostní rysy, které vyjadřujeme prostřednictvím přídavných jmen typu temperamentní, veselý, družný, pečlivý aj.

Psychologové osobnosti se pokusili navrhnout formální metody popisu a měření osobnosti. Tyto metody dalece přesahují každodenní používání výrazů pro označení osobnostních rysů. V posledních letech je považován za jeden z největších objevů na poli současné psychologie inventář, který mapuje pětifaktorovou strukturu popisu osobnosti, označovaný jako „velká pětka - Big Five“ (Atkinson, 2004).

V následujících kapitolách se zaměříme na vymezení pojmu osobnost, budeme charakterizovat pětifaktorový model osobnosti, jehož inventář se stal diagnostickým nástrojem praktické části této diplomové práce.

3. 1 Definice pojmu osobnost

Pojem osobnost se v psychologii vyvíjel v různých protikladných a vzájemně odlišných pojetích určených školou nebo teoretickými východisky, která autor zastával. Téměř všechny současné učebnice psychologie osobnosti se odvolávají na G. W. Allporta, který na konci třicátých let 20. století podrobil zkoumání více než 50 existujících definic osobnosti a utřídil je do pěti skupin (Smékal, 2009). Ve většině definic se vyzdvihuje, že *„osobnost představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka“* (Cakirpaloglu, 2012, s. 16).

Jiný úhel pohledu na osobnost podává Atkinsonová (2003), která definuje osobnost jako charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které určují osobnostní styl jedince a ovlivňují jeho interakce s fyzikálním a sociálním prostředím.

P. Říčan (1972, s. 38) vymezuje osobnost jakožto: *„individuum chápané jako integrace k seberealizaci v interakci se svým prostředím“*. Jeho novější podání popisuje tři významy, které slovo osobnost v psychologii má. Tyto tři pojmy v interpretaci Říčana (2010) jsou následující:

1. Hodnotící pojem: slovo osobnost užívá laik především v hodnotícím významu. Za osobnost je považován jedinec nějak pozoruhodný, vynikající, je hodnocen především v pozitivním smyslu.

2. Psychická individualita jedince: osobností se rozumí jedinečnost, odlišnost jedince od jiných jedinců, zejména od jedinců téhož věku a kultury. V daném významu je psychologie osobnosti vědou o individuálních rozdílech, které popisuje a vykládá.

3. Osobnost jako architektura či struktura uspořádání celku psychiky: zkoumání osobnosti v daném významu je analogické ke zkoumání anatomie a fyziologie lidského těla. Jde o rozčlenění psychiky na relativně samostatné složky, z nichž každá má určitou funkci a jde zejména o integrovanou souhru těchto složek.

M. Nakonečný (2004, s. 220) definuje osobnost jako „*system relativně trvalých vnitřních dispozic k psychickému reagování*“. Tyto vnitřní dispozice i jejich vnější projevy v chování mají určité vlastnosti či charakteristiky, které lze vyjádřit v termínech: společenský, uzavřený, zdvořilý, úzkostný aj.

Východiskem praktického uvažování o člověku je názor, že každý člověk je osobností, avšak lidé se navzájem liší stupněm své osobnostní zralosti a způsobilosti zvládat úkoly života (Smékal, 2009).

Osobnost je to, co způsobuje, že člověk zaujímá určitý sobě vlastní a jedinečný vztah k jednotlivým oblastem a úkolům svého života a určitým způsobem řeší nároky, který před něj klade život. V osobnosti se spojují všechny vrozené i získané dispozice a způsoby poznávání a jednání člověka, které určují a regulují jeho obraz světa (Smékal, 2009).

3. 2 Pětifaktorový model osobnosti

Pojem psychická vlastnost osobnosti není v rámci různých přístupů jednotně chápán. Vlastnosti osobnosti, osobnostní charakteristiky mohou vyjadřovat zobecnění pozorovaných projevů člověka. Například za agresivního bývá označován člověk, který se v různých situacích chová stejně útočně. Jedná se tedy o popisné charakteristiky osobnosti pozorovaného jedince. Vlastnosti jsou také pojímány jako **vnitřní determinanty chování**, poukazující na psychofyzické dispozice stojící za nimi. Psychická vlastnost je tedy hypotetická konstrukce, je to vysouzená předpokládaná vnitřní determinanta projevů osobnosti (Hřebíčková, 2011). **Dispozice** jsou nejčastěji definovány jako „*vrozené nebo získané připravenosti chovat se, jednat nebo prožívat situace určitým způsobem*“ (Hřebíčková, 2011, s. 9). Jako **synonym** k pojmu dispozice bývá často používán pojem **osobnostní rysy**.

Allport (1937, in Hřebíčková, 2011) rozlišil dva druhy rysů. **Vnější (behaviorální rysy)**, které můžeme pozorovat a **vnitřní (emoční a kognitivní rysy)**, které z vnějších projevů odvozujeme.

Zastánci rysového přístupu se dosud neshodli na tom, co rysy vyjadřují. Zda se jedná o charakteristiky popisující vlastnosti osobnosti nebo zda rysy vysvětlují příčiny chování, jednání a prožívání. Od 90. let minulého století se však mnoho badatelů shoduje v tom, že osobnost člověka nejlépe vystihuje pět vlastností obsažených v **pětifaktorovém modelu osobnosti** (Hřebíčková, 2011). Tento nový personologický popisný systém, který si za dobu více než dvaceti let vydobyl čelní postavení v psychologii osobnosti, získal popularitu i u nás, díky kvalifikovanému systematickému výzkumu, konanému zejména v Psychologickém ústavu AV ČR a vytrvalému úsilí Martiny Hřebíčkové, jež také připravila české vydání, včetně příručky obsahující normy opřené o řádnou standardizaci (Říčan, 2010).

Pro pětifaktorovou strukturu popisu osobnosti odvozenou z lexikálních analýz zavedl L. R. Goldberg označení **Big Five** (Hřebíčková, 2011), což přispělo k vytvoření stejně jmenovaného diagnostického inventáře osobnosti NEO -FFI, použitého v našem výzkumu.

Jednotlivé škály lze stručně interpretovat níže uvedeným způsobem. Dále volně zpracováno dle (Hřebíčkové, Urbánka, 2001):

Neuroticismus (N)

Tato škála zjišťuje rozdíly v emocionální stabilitě a emocionální labilitě. Samotný termín neuroticismus zde nechápeme jako psychiatrickou kategorii či diagnózu. Tato škála zjišťuje, jak jsou prožívány negativní emoce jako např. sklíčenost, strach, rozpaky. Jedinci s vysokým skórem neuroticismu se popisují jako psychicky nestabilní, typická je jejich snadno narušitelná psychická vyrovnanost. Častěji uvádějí negativní prožitky a obtíže při jejich překonávání, cítí se zahanbeni, nejisti, nervózní, úzkostní. Jejich představy nekorespondují s realitou, z daného důvodu mají omezenou možnost kontrolovat se a zvládat stresové situace. Jedinci s nízkým skórem jsou naopak považováni za emocionálně stabilní, jsou klidní, vyrovnaní, bezstarostní a rovněž ani stresující situace je nevyvedou snadno z míry.

Extraverze (E)

Tato škála zjišťuje kvalitu a kvantitu interpersonálních interakcí, potřebu stimulace a úroveň aktivace. Jedinci s vysokým skórem v této škále jsou popisováni jako sebejistí,

hovorní, energičtí, veselí a optimističtí. Extraverti mají rádi druhé lidi a společnost. Rádi postupují vzrušení a udržují si veselou mysl. Jedinci, kteří dosahují nízkého skóre mohou být považováni za introverty. Dle autorů by na introverzi mělo být nahlíženo spíše jako nepřítomnost extraverte než jako její protiklad. Jedinci s nízkým skórem jsou více zdrženliví než nepřátelští, spíše nezávislí a samostatní než poslušní a povolní, spíše vyrovnaní než nejistí nebo flegmatictí. Jejich zdrženlivost může být ovlivněna přáním zůstat o samotě. O introvertech nelze říci, že by byli nešťastní nebo pesimističtí.

Otevřenost vůči zkušenosti (O)

Tato obecná dimenze osobnosti patří mezi méně známé než dvě výše zmíněné škály. Zjišťuje aktivní vyhledávání nových zážitků, toleranci k neznámému a jeho objevování. Jedinci dosahující vysokého skóru v této škále udávají bohatou fantazii a jsou vnímavější k prožitkům pozitivních i negativních emocí. Berou v úvahu nové myšlenky a nekonvenční hodnoty. Tyto osoby se popisují jako intelektuální, obdařené fantazií, ochotni experimentovat a zajímat se o umění. Často se chovají nekonvenčně, zkoušejí nové způsoby jednání a upřednostňují změnu. Osoby s nízkým skórem v této škále mají sklon chovat se konvenčně a zastávat konzervativní postoje. Upřednostňují známé, osvědčené a jejich emoční reakce bývají často utlumeny.

Přívětivost (P)

Podobně jako extraverte také přívětivost charakterizuje interpersonální chování. Nejvýraznější charakteristikou osob dosahující vysokého skóre v této škále je altruismus. Takoví lidé se vyznačují pochopením a porozuměním pro druhé, projevují jim přízeň, chovají se k nim laskavě a vlídně. Jsou ochotni pomáhat a domnívají se, že ostatní budou pomáhat zase jim. Mají sklon důvěřovat druhým lidem, upřednostňují spolupráci. Naproti tomu osoby s nízkým skórem se popisují jako nepřátelští, egocentričtí, mající tendenci znevažovat záměry druhých lidí. Spíše soutěží než spolupracují, jsou ochotni bojovat za své vlastní zájmy.

Svědomitost (S)

Zjišťuje individuální úroveň při organizaci, motivaci a vytrvalosti na cíl zaměřeného chování. Odlišuje spolehlivé, na sebe náročné lidi od těch, kteří jsou lhostejní a nedbalí. Jedinci dosahující vysokého skóre v této škále se popisují jako cílevědomí, ctižádostiví, pilní, vytrvalí, s pevnou vůlí, disciplinovaní, spolehliví, pořádní. Tyto sociálně žádoucí

charakteristiky mají vztah ke studijním a pracovním výkonům, nesou s sebou i negativní stránku, pokud překročí únosnou míru, která se projeví jako přehnaná pořádkumilovnost, pedantičnost nebo workoholické chování. Jedinci s nízkým skórem se popisují jako nedbalí, nestálí, lhostejní, naplňující své cíle s malým zaujetím.

Uvedené „silné faktory“ jsou obecné v tom smyslu, že je všechny mají všichni lidé, bez ohledu na různé země světa či specifika kultur, ale každý z nich v různé míře. Přítomnost těchto faktorů je možné prokázat již u tříletých dětí, kolísání jejich poměru se objevuje mezi 20. a 30. rokem věku, potom se individuální váha faktorů stabilizuje (Nakonečný, 2004).

3.3 Pětifaktorová teorie osobnosti

Na osobnost má být nahlíženo dle Mayera (1998 in Hřebíčková, 2011) jako na systém a adekvátní teorie osobnosti musí tento systém definovat, rozlišit jeho součásti, popsat organizaci, vzájemné vazby a vývoj celého systému.

Pětifaktorová teorie osobnosti se pokouší tyto požadavky zohlednit. I přestože pětifaktorový model není teorií osobnosti, **obsahuje některé základní principy rysových teorií**, podle nichž může být jedinec charakterizován na základě relativně stálých způsobů myšlení, prožívání a činností. Rysy mohou být kvantitativně analyzovány a vykazují určitou míru soudržnosti v různých situacích. Zájem psychologů osobnosti o rysy je určován především tím, že **rysy vysvětlují individuální odlišnosti**. Rysy poukazují na opakující se, soudržné způsoby vykonávání činností a reagování, které charakterizují jedince a odlišují jej od ostatních (Hřebíčková, 2011).

Rysový přístup je založen na předpokladech, že lidská přirozenost je **poznatelná, racionální, proaktivní a variabilní**. **Poznatelnost** znamená to, že z vědeckého zkoumání osobnosti jednotlivců a skupin lze získat podstatné informace a osobnost tedy může být objektem vědeckého zkoumání. Myšlenkou **racionality** je, že lidé jsou obecně schopni poznat sebe a druhé. Rysový psycholog se klienta může zeptat, v jaké míře je společenský či úzkostný. Předpokládá, že dokáže posoudit, co význam těchto slov znamená. Podstatou **variability** je, že lidé se od sebe z psychologického pohledu významně odlišují. Z pohledu pětifaktorové teorie osobnosti jsou například sobeckost a altruismus protikladné póly dimenze, v níž se lidé odlišují. **Proaktivita** značí, že příčiny lidských činů je třeba hledat

u jedinců. Člověk není pasivní oběť okolností, ale aktivně je vkládá do svého života (Hřebíčková, 2011).

3. 3. 1 Prvky pětifaktorové teorie

K odlišení pětifaktorové teorie od pětifaktorového modelu osobnosti užívají McCrae a Costa (1999 in Hřebíčková, 2011) označení systém osobnosti vycházející z pětifaktorové teorie. Tento systém zahrnuje pět prvků.

Nejdůležitější jsou rozlišeny bazální tendence a charakteristiky adaptace. **Bazální tendence** jsou chápány jako biologicky podmíněné schopnosti a dispozice, které jsou spíše vysuzované než pozorované. Jsou vrozené, poznamenané ranými zkušenostmi měněné nemocemi nebo psychologickými intervencemi. Představují možnosti a směřování každého člověka. Konkrétním projevem bazálních tendencí jsou **charakteristiky adaptace** zahrnující získané dovednosti, zvyky, postoje, vztahy, které jsou výsledkem interakce jedince s prostředím. Při rozlišení rysů vrozených a získaných by vrozené spadaly do kategorie bazální tendence, kdežto získané jako je např. dominance, sociabilita by byly přiřazeny do kategorie charakteristiky adaptace. Na **sebepojetí** je v teoriích osobnosti kladen velký důraz, proto bylo vyčleněno jako samostatný prvek. Zahrnuje znalosti o sobě samém, sebehodnocení a pohledy na sebe sama. Dalším prvkem systému je **objektivní biografie** obsahující každou podstatnou událost, kterou jedinec prožil, o níž přemýšlel a mluvil po dobu svého života. Posledním prvkem jsou **vnější vlivy** představující vlivy vývojové a běžné situace (Hřebíčková, 2001).

4 Z DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ

4.1 Osobnostní charakteristiky učitele

Na základě teoretických poznatků docházíme ke zjištění, že osobnost učitele je **klíčovým faktorem** ovlivňujícím jak vzdělávací, tak výchovný proces.

Hartl (2000) pojímá osobnostní charakteristiky jako vlastnosti osobnosti, které vymezuje jako relativně trvalé rysy osobnosti, které ovlivňují chování, prožívání či myšlení jedince.

V širším pojetí můžeme pojem osobnostní charakteristiky chápat jako zobecnění pozorovaných projevů člověka, a to zejména jeho projevů chování a prožívání v různých směrech, jako jsou vlastnosti osobnosti, sebepojetí, životní spokojenost, strategie řešení problémů, prožívání životního smyslu, asertivita, schopnost empatie aj. (Smékalová et al., 2012a).

Výzkumy osobnostních charakteristik v českém prostředí nacházejí své uplatnění například v klinické psychologii, poradenství, organizační psychologii a při volbě povolání (Hřebíčková, 2001). Pro účely naší diplomové práce nás bude nejvíce zajímat okruh týkající se oblasti výběru profese a pracovních oblastí v resortu školství.

Z výsledků výzkumů učiněných Hřebíčkovou a Řehulkovou (2002), které porovnávaly charakteristiky osobnosti obsažené v pětifaktorovém modelu osobnosti za použití NEO-FFI u žen čtyř profesí (učitelek, vědeckých pracovník, hereček a podnikatelek), vzešla tato zjištění. Nepotvrdil se předpoklad, že se učitelky budou posuzovat jako nejvíce neurotické. Žaloudíková (in Hřebíčková, 2011), která použila v roce 2001 stejnou metodu u jiného vzorku, také nezjistila mezi učiteli výrazné neurotické osobnosti. Učitelky se posuzují jako extravertovanější ve srovnání s badatelkami. Nejvyššího skóru extraverze však dosahují podnikatelky. Učitelky se ve srovnání s ostatními posuzují jako nejméně otevřené vůči zkušenosti. Nepotvrdil se předpoklad, že se učitelky budou posuzovat jako přívětivější (Hřebíčková, 2011).

Výsledky částečně korespondují s poznatky Howarda a Howardové (2000 in Hřebíčková, 2011). Podle těchto autorů **ideální osobnostní profil učitele** představuje střední nebo vysoký skór neuroticismu, vysoký skór extraverze a přívětivosti, střední skór otevřenosti vůči zkušenosti a svědomitosti.

Osobnostními charakteristikami učitelů základních a středních škol v České republice a jejich porovnáním s populační normou se ve svém výzkumu v roce 2012 zabývaly také Smékalová, Lemrová, Halešová. Z výsledků výzkumu vplynula tato zjištění.

V kategoriích neuroticismus a extraverze nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi zkoumaným souborem a populační normou. V dimenzi svědomitosti se učitelé vnímají jako svědomitější než jedinci v rámci normy. Rovněž v kategoriích otevřenost a přívětivost byly prokázány rozdíly mezi výzkumným vzorkem a populací, a to ve smyslu, že se učitelé vnímají jako méně přívětiví a otevření než ostatní populace. Dalším zkoumáním bylo prokázáno, že na rozdílech ve vnímání přívětivosti a otevřenosti se podílejí pouze muži. Ženy učitelky se hodnotí jako přívětivější a otevřenější než-li muži učitelé (Smékalová, Lemrová, 2012b).

Vícekrát v této práci bylo zmíněno, že učitelé se často stávají terčem kritiky a bývá velká snaha ze strany veřejnosti vyjádřit výčet vlastností ideálního učitele. K tomuto tématu se ve svém výzkumu vyjádřil mimo jiné Holeček (1997), který provedl výzkum této oblasti a na základě jeho závěrů bylo možno sestavit portrét ideálního či úspěšného učitele, jak jej hodnotí žáci. Ze závěrů vyplynuly následující tvrzení. Takový učitel dle mínění žáků se má chovat **přátelsky**, má být vždy **spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru**. Pozoruhodné na tomto výzkumu je, že se potvrdilo, že žáci považují za úspěšného takového učitele, který je **přiměřeně dominantní**, tzn. má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek.

K podobnému závěru dospěl Ryan (1960) v USA, jenž zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Nicméně důležitost těchto kvalit významně klesá s věkem vyučovaných dětí (in Fontana, 2003).

Jiný pohled na osobnostní charakteristiky učitele přináší Spilková (1997, in Lukas 2007), která osobnostní charakteristiky učitele včetně jeho znalostí, dovedností, postojů a hodnot pokládá za **profesionální kompetence učitele**. Vlivný model vývoje kompetentnosti, členěný do **pěti úrovní**, přinášejí Dreyfus a Dreyfus (1986, in Lukas, 2007), kteří považují za jeden z hlavních znaků úspěšného vývoje učitele jeho narůstající flexibilitu v reakcích na různé situace, jež s sebou proces vyučování přináší. Na první úrovni se nachází **začínající učitel**, který se převážně řídí danými pravidly a má malý cit pro konkrétní situace. Postupně se může učitel propracovat přes **úroveň pokročilého začátečníka, učitele schopného a kvalifikovaného, k učiteli profesionálnímu**, tedy velmi zdatnému a schopnému. Část učitelů je schopna dosáhnout během svého vývoje páté úrovně a stávají se učitelé **experty**, intuitivně reagujícími na různé situace, nepotřebující pro svou práci daná nebo naučená pravidla, mají jasnou představu o svých možnostech i možnostech svých žáků.

Výzkumy osobnostních charakteristik učitelů jsou mimo jiné spojovány se snahami o nalezení souvislosti mezi osobnostními charakteristikami učitelů a efektivitou jejich výuky (Smékalová et al., 2012a).

Průcha (2005) na základě poznatků z výzkumů Andersona a Burnse tvrdí, že neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele. Učitelé jsou vzájemně velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, některé mají přímý vliv na efektivnost výuky, avšak nemají přímý vliv na prospěch žáků.

Vývoj učitele se po dobu jeho profesní kariéry mění a probíhá v několika předpověditelných kvalitativně odlišných etapách - od statusu začátečníka (novice) k statusu experta. Model čtyř hlavních vývojových fází učitele nacházíme u Katzové, 1972 (in Lukas, 2007), kdy v **první fázi**, charakterizované **soustředěním učitele na sebe sama** a malým porozuměním pro žáky, jde začínajícím učitelům zejména o zvládnutí základních dovedností, potřebných pro vyučování. Ve **druhé fázi** vývoje se již **dokáže učitel více soustředit na žáky**, zlepšuje se jeho způsob vedení třídy, dochází u něj k upevňování a rutinnímu využívání znalostí a dovedností. **Ustálení způsobů chování** učitele mu ve **třetí fázi** ponechává prostor pro hledání a zkoušení nových přístupů k vyučování. V této fázi se učitel více zamýšlí nad svým profesním vývojem a hledá možnosti svého zdokonalování. V **poslední fázi** učitel **vyzrává ve skutečného experta** na vyučování a výchovu žáků a začíná se zamýšlet nad složitějšími aspekty nejen své výuky, ale také nad principy vyučování jako takového.

V našich podmínkách provedl např. J. Pelikán (1991, in Smékalová et al., 2012b) výzkum souvislostí mezi osobnostními charakteristikami učitelů střední školy a jejich pedagogickým působením. Výzkum zkoumal úroveň pedagogických činností učitele v závislosti na mnoha faktorech (věku, pohlaví, délce praxe, odbornosti, míře tvořivosti, interakci se žáky a dalších). Autor ve shodě se zahraničními výzkumy zjistil, že neexistuje přímá souvislost mezi osobnostními charakteristikami učitelů a efektivitou jejich práce. Výzkumy ukazují, že není důležité, kdo vyučuje, ale co se ve třídě děje.

4.2 Vyučovací a interakční styly učitelů

Jiný úhel pohledu na učitelskou profesi nám může poskytnout výzkum holandských vědců (Wubbels, Levy 1993, in Lukas, 2007), kteří vycházeli z předpokladu, že chování (způsoby komunikace) lze hodnotit z hlediska míry spolupráce mezi účastníky interakčního procesu a také „míry kontroly“ interakce, která naznačuje, kdo více určuje

jejich průběh. **Pro popis chování učitele** vyplývá míra jeho vlivu na třídu. Lze zjistit, **jaký styl vedení učitel** uplatňuje, zda poskytuje žákům větší prostor, nebo zda je více autoritativní, vyžadující kázeň. Míra spolupráce je vymezena škálou od odmítavosti („odporu“) ke vstřícnosti („kooperaci“). Umístění učitele na této ose naznačuje jeho blízkost k žákům, zda s nimi spolupracuje nebo zda si od nich udržuje určitý odstup, vystupuje rezervovaně, odměřeně.

Brekelmansová a Créton (1993, in Lukas, 2007) se pokusili zjistit, jak se **mění interakční styl učitele během jeho kariéry**. Dospěli k závěru, že je **rozdíl ve vývoji dimenze učitelova vlivu a dimenze blízkosti k žákům**. **V dimenzi vlivu**, ve vnímání žáků i učitelů samotných, roste dominantnost učitele od počátku jeho kariéry směrem k ideálu s tím, že u začínajících učitelů je dominantnost poměrně malá. Vyplývá to hlavně z faktu, že mladí učitelé nemají téměř žádné zkušenosti s opravdovým vedením druhých lidí. Svou pozici autority ve třídě si teprve postupně budují vykonáváním své učitelské praxe. Růst dominantnosti probíhá v průběhu prvních deseti let učitelovy kariéry a poté se relativně stabilizuje. Odlišně je tomu **v dimenzi blízkosti**, kde má učitelova vstřícnost naopak tendenci snižovat se s délkou jeho praxe. Mladí učitelé začínají s velkou mírou přátelského, pomáhajícího a chápajícího chování, které je jim bližší i vzhledem k jejich věku. V průběhu času se v této dimenzi vzdalují, jejich vstřícnost a zájem o žáky se snižuje. Postupně se mohou žákům vzdalovat. Denní rutina a růst dominantnosti s sebou přináší i únavu, netrpělivost a nespokojenost se žáky a prvotní nadšení časem mizí. Ze závěrů Brekelmansové a Crétona (1993) vyplývá, že pokud dominantnost učitele vede k vyšší úspěšnosti žáků a vstřícnost má naopak vliv na jejich emocionální vývoj, relativně nejlepších výsledků v obou oblastech mohou dosahovat učitelé v období, kdy mají za sebou desetileté období praxe.

Podnětná studie pro naši diplomovou práci se stala kanadská studie Evansové Harkinsonové a Younga, 2008, která byla zpracována za účelem rozpoznání vyučovacích stylů učitelů ve státních školách. Cílem této studie bylo zjistit používané učební styly učitelů ve státních školách a prozkoumat vztah mezi styly výuky a kognitivními styly. Výzkumu se zúčastnilo 122 učitelů učících na veřejných školách. Použitými metodami byl dotazník vyučovacích stylů (TSQ) a Index kognitivních stylů (CSI). Průměrný věk respondentů byl 36,5 let a průměrná praxe 20,7 let. Korelační analýzou byl potvrzen statisticky významný vztah mezi učebním a kognitivním stylem učitelů, tři byly pozitivní a jeden negativní. Pearsonův koeficient ukázal, že ti, kteří byli spíše analyticky ve svém

kognitivním stylu, měli sklon využívat ve svém vyučovacím stylu spíše strukturu, formálnost, obezřetnost a menší společenskost. Toto zjištění do jisté míry koresponduje s poznatky výzkumníků Messicka (1976), Ridinga (1991, 2002) a Witkina (1976 in Evans, Harkins, Young, 2008), jejichž výzkum ukázal, že učitelé, kteří byli více analytičtí v kognitivním stylu, používali vyučovací styl, který je spíše více formální, řídicí, direktivní, strukturovaný, kdy preferuje samostatnou práci a v interakci se studenty je neosobní, neflexibilní a poskytuje podrobnější zpětnou vazbu. Holistický styl výuky byl více společenský než analytický styl a byl charakterizován znaky jako je neformálnost, flexibilita, interakce se studenty a individuální přístup. Na základě práce těchto výzkumníků navrhla Evansová (2008) Dotazník vyučovacích stylů (Teaching Style Questionnaire – TSQ).

V našich podmínkách se vyučovacími styly zabývali Smékalová, Lemrová, Dostál (2012a). Tito výzkumníci ověřovali psychometrické vlastnosti Dotazníku vyučovacích stylů (který využíváme v praktické části práce) na vzorku 278 učitelů základních a středních škol v sedmi krajích ČR. V souboru byli zastoupeni učitelé z měst i venkova. Ve výsledcích výzkumu se dospělo k následujícím zjištěním. V zastoupeném vzorku učitelů připadalo **85** (31 %) učitelů mezi **holisty** a **91** (33 %) učitelů mezi **analytiky**. Zbylí učitelé **nevykazovali vyhraněný** vyučovací styl. V rámci zastoupení jednotlivých vyučovacích typů bylo zjištěno, že **37** (13 %) jedinců se vyznačuje přístupem strukturovaným a vstřícným, který je označován pojmem **demokrat**. Kombinací chaotičnosti a vstřícnosti vzniká vyučovací typ, označovaný pojmem **liberál**. V zastoupeném vzorku bylo těchto respondentů jen **16** (jen 6 %). **Autokraté** (jejichž složka vyučovacího stylu je strukturovaná a rezervovaná) byli zastoupeni **18** jedinci (6 %). Vyučovací typ robot (se složkou vyučovacího stylu chaotickou a rezervovanou) byl zastoupen 29 (10 %) jedinci.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUM: design a východiska

V předcházejících kapitolách jsme se podrobně zabývali vybranými poznatky týkající se vymezení učitelské profese, hovořili jsme o individualitách a kompetencích učitelské práce, definovali a vymezili jsme si vyučovací styly učitele a nahlédli do některých výzkumů souvisejících se sledovanou problematikou. Vzhledem k tomu, že učitel je důležitý činitel ve výuce, který se mimo jiné kromě své přímé pedagogické práce podílí také na formování osobnosti svých žáků a vytváří pozitivní klima školní třídy, také nás zajímalo, jaké jsou osobnostní charakteristiky u učitelů a učitelek základních škol a jaké využívají ve své praxi vyučovací styly. Svým výzkumem chceme ověřit některé výsledky dřívějších studií a přispět tak k rozšíření poznatků v oblasti výchovy a vzdělávání dětí.

5.1 Vymezení výzkumného problému

Existuje řada výzkumů zabývajících se osobnostními charakteristikami učitelů na základních školách, dále také několik výzkumů identifikujících vyučovací styl učitele. V menší míře však nalézáme propojení dvojice těchto proměnných. Z daného důvodu se v této práci pokusíme potvrdit vztah mezi osobnostními charakteristikami (faktory) a vyučovacími styly učitelů s důrazem na bližší poznání tohoto vztahu. Za tímto účelem jsme se rozhodli využívat pro identifikaci vyučovacích stylů koncept Evansové (2004), která vytvořila Dotazník vyučovacích stylů určený k měření holisticko-analytických stylů. Pro osobnostní charakteristiky pak osobnostní faktory dle teorie osobnosti Big Five. Součástí výzkumu bude i poznání mezipohlavních rozdílů v osobnostních charakteristikách. Pro účely výzkumu jsme si vybrali soubor učitelů základních škol.

5.2 Cíle výzkumu

Obecným cílem diplomové práce je zmapovat vyučovací styly učitelů ZŠ v souvislosti s osobnostními charakteristikami obsaženými v Neo-Big Five.

V naší práci jsme si na základě dosavadních výzkumů a empirických poznatků formulovali tyto dílčí cíle:

1. Popsat získané údaje z dotazníku NEO – FFI.
2. Popsat získané údaje z dotazníku vyučovacích stylů (DVS).

3. Zjistit, zda souvisejí jednotlivé faktory osobnosti učitelů základních škol s uplatňováním vyučovacích stylů a jejich složkami.
4. Zjistit, zda test NEO - FFI odhalí odlišnost v osobnostní charakteristice mezi výběrovým souborem respondentů a základním standardním souborem.

5.3 Hypotézy výzkumu

Zajímalo nás, zda se naplní předpoklady uváděné v literatuře a v zahraničních studiích, z nichž vyplývá, že existují pozitivní korelace mezi osobnostními charakteristikami a vyučovacími styly učitelů (Larsen, Buss, 2005, in Ali, Nisar, Raza, 2011).

V hypotéze (H1) na základě poznatků z výzkumných studií (např. Bass 1985 in Ali; Nisar; Raza, 2011) se snažíme potvrdit souvislost neuroticismu se složkami vyučovacího stylu, které jsou chaotické a rezervované. Ryans 1960 (in Fontana, 2003) tvrdí, že osobnost učitele by se měla vyznačovat vyšší extravertí, která se u učitele bude projevovat především sklonem pomáhat druhým, empatií, aktivitou, což jsou oblasti odpovídající holistickému vyučovacímu stylu. Tento vztah se snaží prokázat hypotéza (H2).

Třetí hypotéza (H3) se opírá o předpoklad, že v profesi učitele je nutné být otevřený novým zkušenostem, poznatkům a dovednostem, a to na základě některých výzkumů (Costa, McCrae, Holland, 1984; Holland, 1993 in Lukas, 2007). Demokratický styl bývá často označován za nejvhodnější. V další hypotéze (H4) se na základě poznatků z literatury a např. výzkumu autorů (Ali et al., 2011) snažíme ověřit souvislost faktoru přívětivosti učitele a demokratického stylu výuky. Podle Evansové et al. (2008) je pro svědomité učitele typický systematický a disciplinovaný přístup, který koreluje s analytickým stylem výuky (H5).

Následující hypotézy (H6, H7, H8, H9) vycházejí z předpokladu, že učitelé a učitelky ZŠ, které tvoří podsoubor naší populace se statisticky významně neodlišují v osobnostních charakteristikách (neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost) od svých populačních vrstevníků. Tento předpoklad jsme stanovili mimo jiné také na základě výzkumů Ryane (1960, in Fontana, 2003); Žaloudíkové (1990, in Hřebíčková, 2011); Howard a Howardová (2000, in Hřebíčková, 2011); Langové (in Prunner, 2003). Desátá hypotéza (H10) se opírá o zjištění, že učitelé/učitelky ZŠ vykazují vyšší skóre v dimenzi svědomitosti, a to na základě výzkumu (Smékalové et al., 2012b).

H1: Míra faktoru neuroticismu je statisticky významně vyšší u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složky vyučovacího stylu jsou chaotické a rezervované, než u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složky vyučovacího stylu jsou chaotické a vstřícné.

H2: Míra faktoru extraverte je u učitelů/učitelek ZŠ používajících holistický styl výuky statisticky významně vyšší než u učitelů/učitelek ZŠ využívajících analytický styl výuky.

H3: Míra faktoru otevřenosti vůči zkušenosti je u učitelů/učitelek ZŠ používajících holistický styl výuky statisticky významně vyšší než u učitelů/učitelek ZŠ využívajících analytický styl výuky.

H4: Míra faktoru přívětivosti je statisticky významně vyšší u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složky vyučovacího stylu jsou strukturované a vstřícné, než u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složky vyučovacího stylu jsou strukturované a rezervované.

H5: Míra faktoru svědomitosti je u učitelů/učitelek ZŠ používajících analytický styl výuky statisticky významně vyšší než u učitelů/učitelek ZŠ využívajících holistický styl výuky.

H6: Mezi základním souborem a výběrovým souborem neexistuje statisticky významný rozdíl v míře neuroticismu.

H7: Mezi základním souborem a výběrovým souborem neexistuje statisticky významný rozdíl v míře extraverte.

H8: Mezi základním souborem a výběrovým souborem neexistuje statisticky významný rozdíl v míře otevřenosti vůči zkušenosti.

H9: Mezi základním souborem a výběrovým souborem neexistuje statisticky významný rozdíl v míře přívětivosti.

H10: Mezi základním souborem a výběrovým souborem existuje statisticky významný rozdíl v míře svědomitosti.

6 METODY ZJIŠŤOVÁNÍ DAT

Na základě stanovených cílů a formulovaných hypotéz diplomové práce jsme vypracovali metodologický rámec výzkumu. Těžiště našeho výzkumu tvořil **kvantitativní přístup** založený na **dotazníkovém šetření**. Důvodem volby této metodologie byl zájem o hlubší poznání zkoumaných souvislostí, což jsou osobnost učitele a uplatňování jeho vyučovacího stylu; k tomuto účelu jsme upřednostnili standardizované nástroje dotazníkového šetření. První z nich zjišťoval osobnostní charakteristiky učitele (NEO-FFI), druhý byl zaměřen na zjišťování vyučovacích stylů (DVS).

6.1 Organizace a průběh šetření

Před zahájením samotného výzkumu jsme oslovili ředitele 7 úplných základních škol, které se nacházejí v místě našeho bydliště na Opavsku a požádali je o spolupráci při realizaci výzkumu. Ředitelé souhlasili a umožnili, aby učitelům v jejich škole byly rozdány dopisy, ve kterých byli požádáni o spolupráci spolu s vysvětlením účelu našeho výzkumu a povaze jejich účasti. K dopisům byly zároveň přiloženy standardizované dotazníky pro ty učitele, kteří souhlasili se spoluprací.

Sběr dat probíhal dotazníkovým šetřením v období duben až červen 2012. Dotazníky byly ve formě „tužka – papír“ předány respondentům prostřednictvím vedení školy, kteří rovněž dbali na to, aby vyplněné dotazníky, se zárukou zachování anonymity, byly v zalepené obálce předány výzkumníkovi.

6.2 Metody sběru dat

K získání potřebných údajů jsme použili dva dotazníky: **NEO – Big Five, pětifaktorový osobnostní inventář** (Hřebíčková, Urbánek, 2001) a **Dotazník vyučovacích stylů** (Evans, Harkins, Young, 2008).

6.2.1 NEO – Big Five – pětifaktorový osobnostní inventář

Pětifaktorový osobnostní inventář sestavený Paulem Costou a Robertem McCraem (1989, 1992) je metoda vytvořená pro měření pěti obecných dimenzí osobnosti – **neuroticismu, extraverze, otevřenosti vůči zkušenosti, přívětivosti a svědomitosti** (tzv. Velké pětky, Big Five) (Hřebíčková, 2001). Český převod NEO pětifaktorového osobnostního inventáře byl umožněn díky kvalifikovanému systematickému výzkumu, uskutečněnému zejména v Psychologickém ústavu AV ČR a vytrvalému úsilí Martiny

Hřebíčkové, jež také připravila české vydání včetně příručky obsahující normy opřené o řádnou standardizaci (Říčan, 2010).

Inventář obsahuje celkem **60 položek, 12** pro každou **škálu**. Úkolem respondentů je provést **sebeuposouzení každé položky** na připojené pěti bodové škále. Jednotlivé položky jsou kvantifikovány touto stupnicí: 0 – výpověď mne vůbec nevystihuje, 1 – výpověď mne spíše nevystihuje, 2 – neutrální (ani výstižná ani nevýstižná výpověď), 3 – výpověď mne spíše vystihuje, 4 – výpověď mne úplně vystihuje. Z daných údajů vyplývá, že bodové hodnoty celkových skóre v každé ze škál se pohybují v intervalu 0 – 48. Přičemž platí, že čím více člověk naplňuje charakteristiky daného rysu, tím více dosahuje vyššího skóre (Hřebíčková, 2001).

Charakteristika jednotlivých škál byla podrobněji popsána v teoretické části diplomové práce.

6. 2. 2 Dotazník vyučovacích stylů (DVS)

Autorkou původní verze (TSQ) je Karen Evansová (Evans, Harkins, Young, 2008). Původní verze tohoto dotazníku slouží ke zjišťování analyticko - holistických vyučovacích stylů učitelů. Upravenou českou verzi Dotazníku vyučovacích stylů (DVS) vytvořili Smékalová; Lemrová; Dostál v roce 2012. Na základě statistických analýz byly některé položky přeformulovány a převedeny do našich podmínek, čímž dotazník získal i jiné výstupy.

Podstatou tohoto dotazníku je vyhodnotit zaměření učitele, pokud jde o jeho přístupy k vyučování. Nevyhodnocuje osobnostní charakteristiky ani postoje učitelů k vyučování, ale zajímá se o **přístup učitele** k plánování a strukturování výuky, k žákům, k celé třídě a také o to, jak chápe svoji roli ve vyučování, jakým způsobem předává učivo žákům apod. Využívá k tomu vlastní, subjektivní výpověď, to znamená, že vychází z toho, jak učitelé v těchto oblastech vnímají sami sebe. Jednotlivé položky jsou tvrzeními, zformulovanými s ohledem na aktivity spadající do náplně práce učitele (Smékalová et al., 2012a).

V dotazníku pracujeme se třemi základními pojmy: vyučovací styl, složky vyučovacího stylu a vyučovací typy. Vzhledem k tomu, že s těmito pojmy podrobně pracujeme v teoretické části této práce, budeme tyto kategorie specifikovat pouze s ohledem na pojetí dotazníku.

➤ **Vyučovací styl**

Vymezení pojmu **vyučovací styl** jsme se podrobně věnovali v teoretické části diplomové práce, přesto několika slovy shrneme tuto charakteristiku i v tomto oddíle. Vyučovací styl učitele zpravidla vzniká v závislosti na jeho vlastním učebním stylu, vychází z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost a vyvíjí se působením vnějších a vnitřních faktorů (Smékalová, 2012). Jinými slovy můžeme říci, že vyučovací styl je všeobecně chápán jako **postup učitele, který je uplatňován ve výchovně-vzdělávacím procesu a může být posuzován podle toho, jaké metody učitel používá, jak vnímá svého žáka, jaké má stanoveny výchovně - vzdělávací cíle** (Virčíková, 2011).

Dotazník se skládá ze **34 tvrzení**, u nichž respondent posuzuje, do jaké míry vystihují právě jeho přístupy a způsoby práce. Odpovědi jsou zaznamenávány na pětistupňové škále od „**zcela nesouhlasím**“ pod číslem **1** až po „**zcela souhlasím**“ pod číslem **5**. **Hrubý skór** je vypočítán jako **součet všech odpovědí**, žádné položky nejsou skórovány inverzně. K vyhodnocení dotazníku je doporučeno využívat tabulku, která slouží k **převodu hrubého skóru na steny**, pomocí nichž je možné porovnat získaná data s orientační normou (Smékalová et al., 2012a).

Prostý součet hodnot u jednotlivých tvrzení ukazuje na vyučovací styl testované osoby. **Vysoká hodnota hrubého skóru**, spadající do **stenů 7 až 10**, odpovídá **holistickému** vyučovacímu stylu, **nízká hodnota hrubého skóru**, spadající do **stenu 1 až 4**, odpovídá **analytickému** vyučovacímu stylu. Hrubé skóry subškál spadajících do **stenu 5 a 6** neukazují ani na analytický ani na holistický styl, nositele těchto skórů lze považovat v tomto směru za **nevyhraněné** (Smékalová et al., 2012a).

Charakteristiky holistického a analytického vyučovacího stylu (volně zpracováno dle Smékalové et al., 2012a)

1. Holistický vyučovací styl se vyznačuje neformálním, flexibilním přístupem, spoluprací se studenty, spontaneitou a individuálním přístupem. Učitelé jednají jako členové týmu a jsou více zahrnuti v globálních aspektech vyučování a celého vyučovacího procesu.

2. Analytický vyučovací styl je více formální, strukturovaný a řídicí. Učitelé s převahou tohoto stylu preferují samostatnou práci, v interakci se studenty jsou více neosobní, neflexibilní, na druhou stranu však poskytují studentům podrobnější zpětnou vazbu.

➤ Složky vyučovacího stylu

Složky vyučovacího stylu představují **subškály Dotazníku vyučovacích stylů**, které sledují míru strukturovanosti a míru vstřícnosti.

Na základě výsledků výzkumu Evansové et al. (2008) pomocí faktorové analýzy byly označeny 4 složky vyučovacích stylů - strukturovanost, společenskost, formálnost a obezřetnost, přičemž existence podobných faktorů se v českém prostředí s dotazníkem přeloženým do češtiny neprokázala. Ve výzkumu českých učitelů byly vyprofilovány **2 složky vyučovacích stylů: strukturovanost a vstřícnost** (Smékalová, Lemrová, 2012a).

Míra strukturovanosti byla sledována pomocí otázek 1, 4, 12, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32 a 33. **Míra vstřícnosti** pak byla sledována položkami 2, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 19 a 21.

Hrubé skóry obou subškál jsou vypočítány opět jako prostý součet hodnot u jmenovaných položek (Smékalová, Lemrová, 2012a).

Charakteristika složek vyučovacího stylu

1. Složka vyučovacího stylu „**strukturovanost - chaotičnost**“

Testované osoby dosahující hrubých skóre spadajících do **stenů 1 - 4** jsou považovány v této subškále za **strukturované**. Tzn. jedná se o pedagogy plánující, podřizující se pravidlům, strukturující své vyučování, jsou kritičtí, pragmatičtí, důkladní v zadání i známkování, pořizující si organizované záznamy. Respondenti dosahující hrubých skóre spadajících do **stenů 7 - 10** jsou považováni za **chaotické**, vyznačující se neplánováním, nepřizpůsobením se pravidlům, bývají málo kritičtí a chaotičtí v plánování výuky i známkování (Smékalová et al., 2012a).

2. Složka vyučovacího stylu „**rezervovanost – vstřícnost**“

Respondenti dosahující hrubých skóre spadajících do **stenů 1 - 4** jsou považováni v této škále za **rezervované**. Takové jedince lze charakterizovat jako rezervované, uzavřené, zaměřené na omezené plánování jednotlivých hodin, pasivní, nespolečenské, rigidní v myšlení, neprojevující své pocity, více zaměřené na práci s jednotlivci než na práci se třídou, ve výuce zřídka využívají vlastní příklady a v přístupech k žákům jsou nepružní. Ti respondenti, kteří dosahují hrubých skóre spadajících do **stenů 7 - 10**, jsou charakterizováni jako **vstřícní**. Lze je považovat za extroverty, aktivní, přátelské jedince, kteří jsou zaměřeni na vyšší cíle, jejich myšlení se vyznačuje individualitou a originalitou, nemají obtíže s vyjadřováním svých emocí, ve své práci se více zaměřují na práci

s kolektivem třídy, než-li na práci s jednotlivcem, používají vlastní příklady a v postojích vůči žákům jsou velmi flexibilní (Smékalová et al., 2012a).

➤ **Vyučovací typy**

Na základě vyhodnocení složek vyučovacích stylů je možné tyto subškály položit kolmo na sebe, čímž vzniknou 4 kvadranty typů, pro které jsou charakteristické níže vymezené přístupy (Smékalová et al., 2012a).

1. Kombinací **strukturovanosti a vstřícnosti** vznikne vyučovací typ, který je **označován jako demokrat**.

2. Kombinací **chaotičnosti a vstřícnosti** vznikne vyučovací typ, který je pojmenován jako **liberál**.

3. Kombinací **strukturovanosti a rezervovanosti** vznikne vyučovací typ, který je pojmenován jako **autokrat**.

4. Kombinací **chaotičnosti a rezervovanosti** vznikne vyučovací typ, pojmenován **robot**.

Jednotlivé charakteristiky těchto vyučovacích typů jsou podrobně rozebírány v teoretické části diplomové práce.

6. 3 Metody zpracování a způsob analýzy dat

Použité dotazníky NEO-FFI a DVS byly vyhodnoceny podle standardních zásad manuálů, následně byla získaná data převedena z formy „tužka - papír“ do elektronické podoby.

K vyhodnocení NEO pětifaktorového osobnostního inventáře byla použita šablona, která prostřednictvím barevného rozlišení kroužků identifikovala pět obecných dimenzí osobnosti (Neuroticismus – červená, Extraverze – modrá, Otevřenost vůči zkušenosti – zelená, Přívětivost – žlutá a Svědomitost – hnědá). Kroužky na šabloně jsou označeny čísly 0 – 4. Přiřazení čísel do pěti kroužků odpovídá tomu, k jakému pólu dimenze se položky vztahují. Prvním úkolem výzkumníka bylo sčítat čísla, která odpovídají zakřížkovaným odpovědím na škále, následně přiřadit hrubý skóre pro všech pět osobnostních rysů včetně získaných percentilů.

Data získaná z Dotazníku vyučovacích stylů byla vyhodnocena způsobem, o kterém bylo podrobněji pojednááno v předchozí kapitole.

Získané hodnoty obou dotazníků byly zaznamenány do elektronické podoby. Takto zpracované údaje byly následně statisticky analyzovány pomocí programu Microsoft

Excel. Popisnou (deskriptivní) statistiku jsme využili pro popis výzkumného souboru. Ke statistickému zpracování získaných dat jsme použili Studentův t-test a jednofaktorovou analýzu rozptylu.

V práci užíváme tyto zkratky: SD = směrodatná odchylka, N = počet respondentů, t = hodnota T testu, F = hodnota F testu, Sig. = statistická významnost, SV = stupně volnosti, HS = hrubé skóre, T = hodnota T-skóre.

6. 4 Etické otázky

Při sběru dat jsme dbali na to, abychom postupovali citlivě, kladli jsme důraz na zachování anonymity učitelů v tom smyslu, že nebudou sdělovány konkrétní výsledky hodnocení a sebehodnocení jiným osobám, než těm, kterých se to bezprostředně týká. Snažili jsme se ujistit učitele o tom, že se nemusí obávat zneužití informací a že dotazníky nejsou námi vnímány jako kontrola či snaha odhalit jejich „slabé stránky“, nýbrž jako cenné informace pro uskutečnění našeho výzkumu.

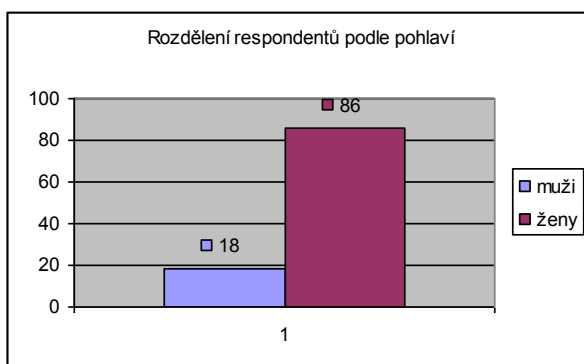
Učitelé byli řádně seznámeni, pro jaký účel výzkumné šetření probíhá, jak bude s jejich dotazníky dále zacházeno a jakým způsobem budou jejich data uchovávána.

7 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Kompletní podklady pro výzkum byly získány od **104 učitelů 7 úplných základních škol** okresu Opava. Výzkumný vzorek byl vybrán na základě dobrovolnosti a ochoty vedení základní školy i jednotlivých učitelů provést dotazníkového šetření. V našem případě jsme před počátkem výzkumu zkontaktovali 12 úplných základních škol, přičemž ke spolupráci bylo získáno 7 výše zmíněných škol. Každý učitel se mohl sám rozhodnout, zda dotazník vyplní, či nikoliv. Z původních **175** rozeslaných dotazníků jsme zpět získali **113** dotazníků. Ne všichni respondenti však vyplnili oba používané dotazníky nebo všechny jejich části. V konečné fázi jsme pracovali se **104** kompletně vyplněnými výsledky dotazníkového šetření.

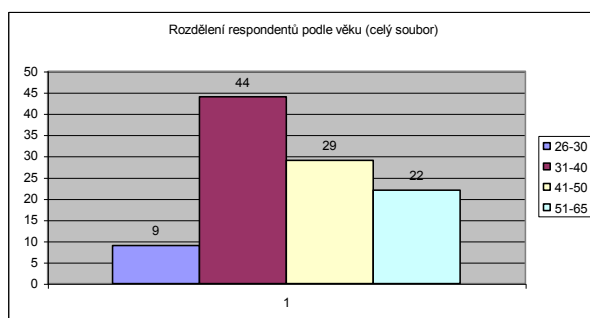
Tuto část výběrového souboru lze charakterizovat takto:

Graf č.1 Rozdělení respondentů podle pohlaví



Z daného grafu vyplývá, že celkový počet 104 učitelů (100 %) byl zastoupen výzkumným vzorkem **18 mužů** (17, 31%) a **86 (82, 69%) žen**.

Graf č. 2 Rozdělení respondentů podle věku



Z tohoto přehledu je patrné, že respondenti ve věku **26 – 30 let** byli zastoupeni **9** učiteli (8, 65%). Nejpočetnější skupina **44** učitelů (42, 31%) byla ve věkovém rozhraní **31 – 40 let**. **29** učitelů (27, 88%) dosáhlo věku **41-50 let** a **22** učitelů (21,15%) věku **51-65 let**.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány ze 104 kompletně vyplněných dotazníků a jsou rozděleny do tří částí. Údaje jednotlivých dotazníků jsou postupně zpracovány a vyhodnoceny v grafech a tabulkách a jsou doplněny o komentář. Ke statistickému zpracování dat jsme použili některé kategorie deskriptivní statistiky, ke zjištění rozdílů byl použit Studentův t-test a jednofaktorová analýza rozptylu.

8.1 Základní výstupy dotazníku Neo – Big Five

a) Porovnání výsledků ve škálách dotazníku NEO-FFI

V následující části diplomové práce jsme si kladli otázku, zda odhalí použití testu NEO-FFI odlišnost v osobnostní charakteristice mezi výběrovým souborem respondentů a základním standardním souborem. Pro zhodnocení výsledků testu NEO – FFI byla použita statistická metoda **t-test rozdílu výběrového průměru a známého průměru základního souboru**.

Průměrné hrubé skóry jednotlivých škál výzkumného souboru byly rozděleny do skupin (celý soubor; ženy; muži). Prostřednictvím t – testu byly průměrné hrubé skóry uvedených skupin (výběrové průměry) porovnány s průměrnými hrubými skóry základního souboru. Na hladině významnosti 0,05% byla určena míra statistické významnosti rozdílu mezi oběma skupinami (Reiterová, 2004).

Pro zjištění výběrové směrodatné odchylky byla použita aplikace Microsoft Excel 2003 – nástroj Statistické funkce. Další výpočty byly provedeny podle vzorce.

Tab. č. 1 Porovnání výběrového souboru (celý soubor) s normami NEO-FFI

| | Celý soubor N 104 | | sm. odch. | T-test |
|---------------|----------------------|-------|-----------|-------------|
| | výzkum | norma | | t |
| škála | | | | |
| neuroticismus | 20,54 | 20,53 | 7,1 | 0,01 |
| extraverze | 31,40 | 31,48 | 7,10 | -0,11 |
| otevřenost | 27,19 | 27,67 | 6,08 | -0,08 |
| přívětivost | 33,29 | 33,39 | 4,51 | -0,23 |
| svědomitost | 34,21 | 32,54 | 6,63 | 2,57 |

Tabulková hodnota t_{α} je $t_{0,05}(103) = 2,0003$.

Jednotlivé hypotézy byly zaměřeny na srovnání údajů pěti faktorů osobnosti dle teorie osobnosti „Big Five“ s normou. Výsledky v tabulce ukazují, že v našem výzkumu jsme

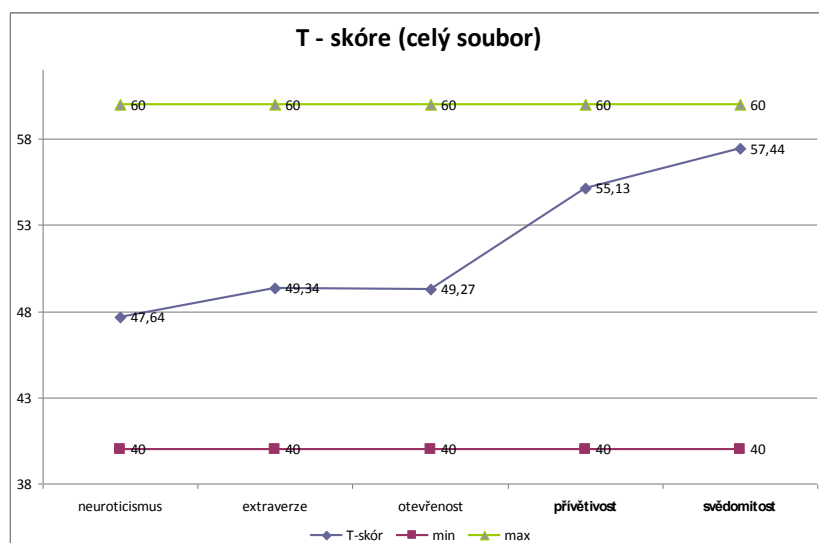
našli rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou u kategorie **svědomitost**. Z výsledků vyplývá, že učitelé/učitelky se vnímají jako výrazně svědomitější než populační norma. Jak je patrné z dalších údajů v tabulce, náš soubor učitel/učitelek se od normy neliší ve zbývajících kategoriích. Když jsme porovnali výsledky učitelů – mužů s populační normou mužů a obdobně výsledky učitelek - žen s populační normou žen, zjistili jsme, že na výše uvedeném rozdílu v kategorii svědomitost se podílejí pouze ženy (viz. tabulka č. 3).

Průměrné hodnoty T – skóre u celého souboru můžeme sledovat v následující tabulce:

Tab č. 2: Srovnání naměřených průměrných hodnot faktorů NEO pomocí T- skóre (celý soubor)

| Celý soubor N 104 | Výzkum | Norma | Sm. odch. | T-skór |
|--------------------------|---------------|--------------|------------------|---------------|
| škála | | | | |
| neuroticismus | 20,54 | 20,53 | 7,1 | 47,64 |
| extraverze | 31,4 | 31,48 | 7,1 | 49,34 |
| otevřenost | 27,19 | 27,67 | 6,08 | 49,27 |
| přívětivost | 33,29 | 33,39 | 4,51 | 55,13 |
| svědomitost | 34,21 | 32,54 | 6,63 | 57,44 |

Graf č. 3 Hodnoty T-skóre u jednotlivých škál NEO-FFI pro celý soubor



V rámci celého výzkumného souboru se průměrné T- skóre jednotlivých osobnostních charakteristik pohybovaly v pásmu širšího průměru (tj. mezi hodnotami 40 –60). Můžeme si povšimnout, že všechny se pohybují na pomezí středního průměru, tj. okolo hodnoty 50, přičemž nejnižší hodnoty dosáhl faktor neuroticismus (47,64), nejvyšší hodnota (57,44) připadala na faktor svědomitost.

b) Porovnání výsledků NEO-FFI v obou skupinách - ženy

Tab. č. 3 Porovnání výběrového souboru (ženy) s normami NEO-FFI

| škála | Soubor ženy N 86 | | sm. odch. | T-test |
|---------------|------------------|-------|-----------|--------|
| | výzkum | norma | | t |
| neuroticismus | 20,74 | 20,76 | 6,97 | -0,03 |
| extraverze | 31,68 | 31,29 | 6,96 | 0,52 |
| otevřenost | 27,5 | 28,44 | 5,79 | 0,06 |
| přívětivost | 33,93 | 31,8 | 4,32 | 0,24 |
| svědomitost | 34,57 | 30,68 | 6,91 | 2,053 |

Tabulková hodnota t_{α} pro ženy $t_{0,05}(85) = 2,0003$.

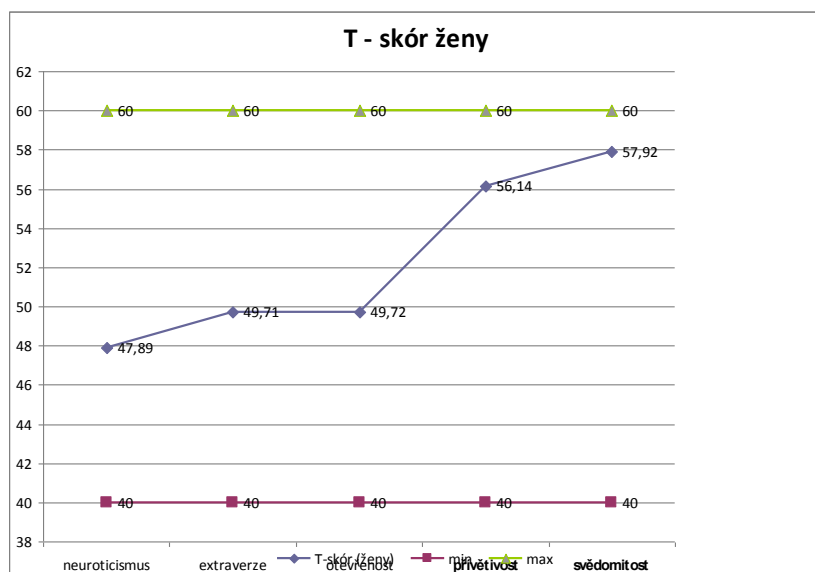
Výsledky v tabulce ukazují, že byl výpočtem na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ prokázán statisticky významný rozdíl mezi výběrovým průměrem a průměrem základního souboru u kategorie **svědomitost**. V ostatních kategoriích se náš soubor neliší od ostatní populace.

Průměrné hodnoty T-skórů v jednotlivých skupinách (ženy) můžeme vidět v následující tabulce:

Tab. č. 4 Srovnání naměřených průměrných hodnot faktorů NEO pomocí T- skórů (ženy)

| Soubor ženy N 86 | Výzkum | Sm. odch. | T-skór (ženy) |
|------------------|--------|-----------|---------------|
| škála | | | |
| neuroticismus | 20,74 | 6,97 | 47,89 |
| extraverze | 31,68 | 6,96 | 49,71 |
| otevřenost | 27,5 | 5,79 | 49,72 |
| přívětivost | 33,93 | 4,32 | 56,14 |
| svědomitost | 34,57 | 6,91 | 57,92 |

Graf č. 4: Hodnoty T-skórů u jednotlivých škál NEO-FFI z hlediska pohlaví (ženy)



Z uvedené tabulky a grafu vyplývá, že u žen/učitelek se průměrné T-skóry jednotlivých osobnostních charakteristik pohybovaly v pásmu širšího průměru (tj. mezi hodnotami 40 – 60). Přičemž nejnižší hodnoty dosáhl faktor neuroticismus (47,89), nejvyšší hodnota (57,92) připadala na faktor svědomitost.

c) Porovnání výsledků NEO- FFI v obou skupinách - muži

Tab. č. 5 Porovnání výběrového souboru (muži) s normami NEO-FFI

| | Soubor muži N 18 | | sm. odch. | T-test |
|---------------|------------------|-------|-----------|--------|
| | výzkum | norma | | t |
| škála | | | | |
| neuroticismus | 19,56 | 19,68 | 7,99 | -0,06 |
| extraverze | 30,06 | 32,2 | 7,78 | -1,17 |
| otevřenost | 25,72 | 28,44 | 7,34 | -1,57 |
| přívětivost | 30,22 | 31,8 | 4,19 | -1,6 |
| svědomitost | 32,5 | 30,68 | 4,89 | 1,58 |

Tabulková hodnota t_{α} pro muže $t_{0,05}(17) = 2,1098$.

Výsledky v tabulce ukazují, že v našem výzkumu jsme u mužů/učitelů nenašli rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou v žádném z pěti faktorů osobnosti dle teorie osobnosti „Big Five“.

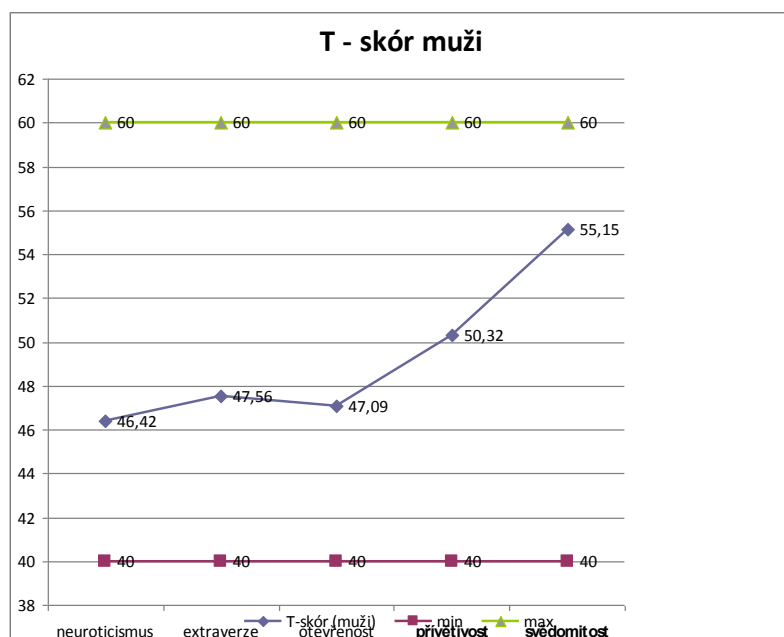
Výpočtem na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi výběrovým průměrem a průměrem základního souboru.

Průměrné hodnoty T-skóru v jednotlivých skupinách (muži) můžeme vidět v následující tabulce:

Tab. č. 6 Srovnání naměřených průměrných hodnot faktorů NEO pomocí T- skóru (muži)

| Soubor muži N 18 | Výzkum | Sm. odch. | T-skór (muži) |
|------------------|--------|-----------|---------------|
| škála | | | |
| neuroticismus | 19,56 | 7,99 | 46,42 |
| extraverze | 30,06 | 7,78 | 47,56 |
| otevřenost | 25,72 | 7,34 | 47,09 |
| přívětivost | 30,22 | 4,19 | 50,32 |
| svědomitost | 32,5 | 4,89 | 55,15 |

Graf č. 5 Hodnoty T-skórů u jednotlivých škál NEO-FFI z hlediska pohlaví (muži)



Z tabulky a grafu je zřetelné, že také u mužů/učitelů se průměrné T-skóry jednotlivých osobnostních charakteristik pohybovaly v pásmu širšího průměru (tj. mezi hodnotami 40 – 60). Přičemž nejnižší hodnoty dosáhl faktor neuroticismus (46,42), nejvyšší hodnota (55,15) připadala na faktor svědomitost.

d) Porovnání výsledků NEO-FFI – ženy vs. muži

Přestože tyto údaje nejsou předmětem hypotéz, zajímalo nás, zda existují signifikantně významné rozdíly v osobnostních faktorech mezi muži a ženami. K tomu, abychom zjistili, zda existuje signifikantní rozdíl mezi dvěma výběrovými soubory v jejich parametrech, jsme použili Studentův t-test pro porovnání dvou nezávislých souborů.

Tabulka č. 7: Srovnání hodnot uvnitř výzkumného souboru – ženy versus muži

| škála | Počet jedinců | | Průměr | | Sm. odchylka | | T-test |
|---------------|---------------|-----|--------|-------|--------------|------|--------------|
| | žena | muž | žena | muž | žena | muž | t |
| neuroticismus | 86 | 18 | 20,74 | 19,56 | 6,97 | 7,99 | 0,624 |
| extraverze | 86 | 18 | 31,68 | 30,06 | 6,96 | 7,78 | 0,862 |
| otevřenost | 86 | 18 | 27,5 | 25,72 | 5,79 | 7,34 | 1,105 |
| přívětivost | 86 | 18 | 33,93 | 30,22 | 4,32 | 4,19 | 3,254 |
| svědomitost | 86 | 18 | 34,57 | 32,5 | 6,91 | 4,89 | 1,182 |

Tabulková hodnota t_{α} pro tento soubor $t_{0,05}(102) = 2,0003$.

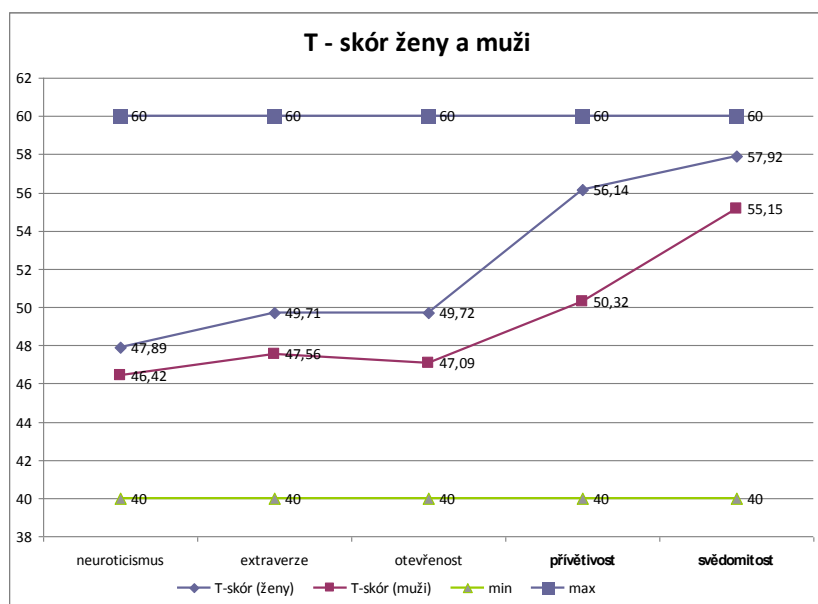
Z tabulky č. 7 zjistíme, že mezi muži a ženami existuje signifikantně významný rozdíl v kategorii přívětivost dle dotazníku NEO-FFI, přičemž muži dosáhli na této škále nižšího průměru než ženy (hladina významnosti 0,05).

Průměrné hodnoty T-skórů v jednotlivých skupinách (muži - ženy) můžeme vidět v následující tabulce:

Tab. č. 8 Srovnání naměřených průměrných hodnot faktorů NEO pomocí T- skórů (ženy a muži)

| škála | Soubor ženy N 86 | | | Soubor muži N 18 | | |
|---------------|------------------|-----------|--------------|------------------|-----------|--------------|
| | výzkum | sm. odch. | T-skór | výzkum | sm. odch. | T-skór |
| neuroticismus | 20,74 | 6,97 | 47,89 | 19,56 | 7,99 | 46,42 |
| extraverze | 31,68 | 6,96 | 49,71 | 30,06 | 7,78 | 47,56 |
| otevřenost | 27,5 | 5,79 | 49,72 | 25,72 | 7,34 | 47,09 |
| přívětivost | 33,93 | 4,32 | 56,14 | 30,22 | 4,19 | 50,32 |
| svědomitost | 34,57 | 6,91 | 57,92 | 32,5 | 4,89 | 55,15 |

Graf č. 6 Srovnání zjištěných hodnot T-skórů z hlediska pohlaví



Již z předchozích tabulek je patrné, že celý výzkumný soubor se pohybuje v pásmu širšího průměru, přičemž nejvyššího pásma dosáhli ženy i muži ve škále svědomitosti (57,92; 55,15). Nejvyšší rozdíl v naměřených hodnotách T-skóre mezi pohlavími je patrný u faktoru přívětivost, ve kterém muži dosahují nižších hodnot T-skórů než ženy (muži – 50,32; ženy – 56,14). Při bližším zkoumání jsme dospěli k závěru, že rozdíl v naměřených hodnotách v oblasti přívětivosti je mezi ženami a muži signifikantně významný (viz. tabulka č. 7), přičemž ženy dosáhli na této škále vyššího průměru než muži.

8.2 Základní výstupy Dotazníku vyučovacích stylů (DVS)

a) Zastoupení vyučovacích stylů dle dotazníku DVS u výběrového souboru

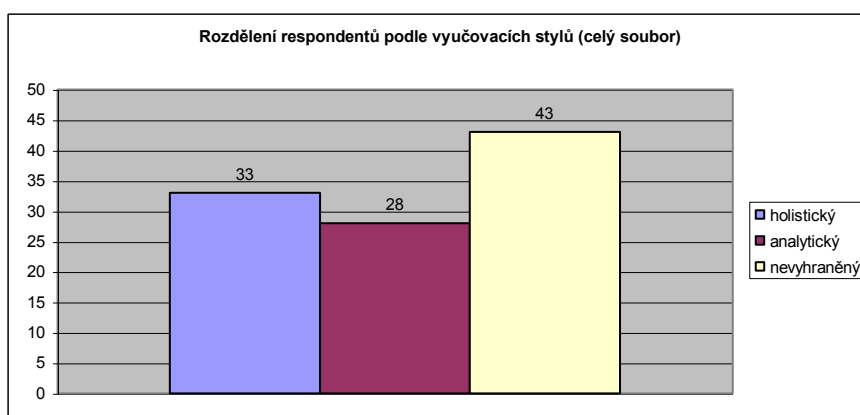
Dle zásad manuálu DVS jsme porovnávali získaná data s orientační normou. Prostý součet hodnot u jednotlivých tvrzení poukazuje na vyučovací styl respondenta.

Hodnoty **HS 90–98** spadají do stenu 5 a 6 a lze je považovat za nevýrazné, neukazují ani na analytický ani na holistický styl. Nositele těchto skóreů **považujeme za nevyhraněné**.

Hodnoty **HS 34–89**, spadajících do stenů 1 až 4, budeme považovat za „**analytiky**“.

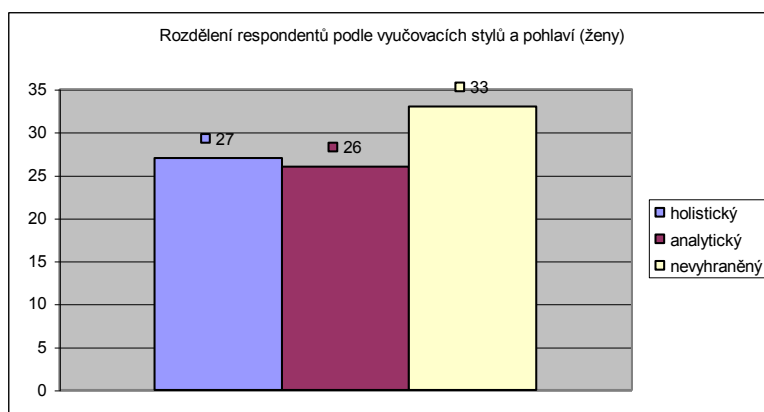
Hodnoty **HS 99–170**, spadajících do stenů 7 až 10, budeme považovat za „**holisty**“ (Smékalová, Lemrová, Dostál, 2012a).

Graf č. 7 Rozdělení respondentů podle vyučovacích stylů (celý soubor)



V tomto grafu je znázorněno zastoupení jednotlivých vyučovacích stylů z hlediska celého výzkumného souboru. Výzkumný soubor 104 respondentů prokázal zastoupení jednotlivých vyučovacích stylů v tomto rozsahu: **33** respondentů (31,73 %) prokázalo **holistický vyučovací styl**, **28** respondentů (26,92 %) **styl analytický**, nejpočetnější skupina **43** respondentů (41,35 %) byla zastoupena **nevyhraněným vyučovacím stylem**. Je zřejmé, že ve shodě s Gaussovou křivkou se rozdělení většiny lidí v reálném životě (v našem případě učitelů) pohybuje na kontinuu okolo středu, krajní dimenze se striktně vyhraněnými typy se vyskytují ojediněle. Z hlediska výzkumného se jeví nejefektivnější zkoumat a popisovat právě rozdíly mezi jednotlivými póly.

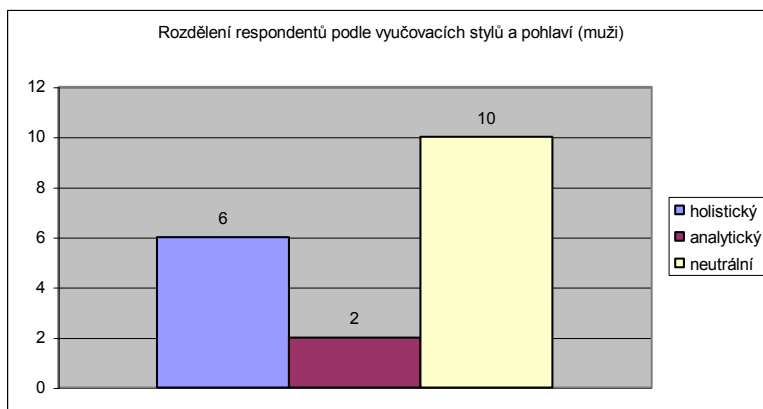
Graf č. 8 Rozdělení respondentů podle vyučovacích stylů a pohlaví (ženy)



Z důvodu, že nás zajímalo zastoupení jednotlivých vyučovacích stylů také vzhledem k pohlaví, vyjádřili jsme naše zjištění výše zmíněným grafem.

Výzkumný soubor **86 žen** byl zastoupen **27** respondenty (31,4 %) vykazující **holistický** vyučovací styl, **26** respondenty (30,2 %) s **analytickým** vyučovacím stylem a **33** respondenty (38,4 %) stylem **nevyhraněným**. Zde vidíme poměrně vyrovnané zastoupení jednotlivých vyučovacích stylů, přičemž nevyhraněný vyučovací styl docílil nejvyššího zastoupení.

Graf č. 9 Rozdělení respondentů podle vyučovacích stylů a pohlaví (muži)

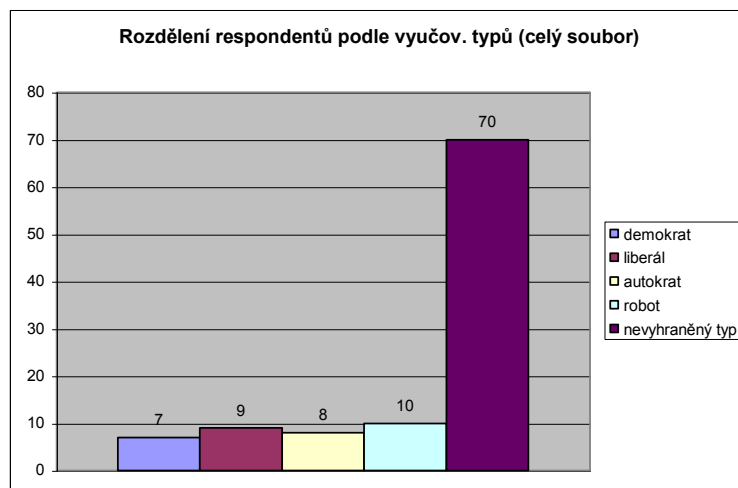


Z hlediska výzkumného vzorku **18 mužů** byl **holistický** vyučovací styl zastoupen **6** respondenty (33,3 %), **analytický** vyučovací styl pouhými **2** respondenty (11,1 %), nejvíce byl zastoupen **nevyhraněný** vyučovací styl, a to **10** respondenty (55,6 %). Ukázala se zajímavá tendence, že muži ve srovnání s ženami vykazují jiný poměr v zastoupení stylů. Vyšlo najevo, že analytických (autoritářských) stylů je u mužů méně než u žen. I zde při interpretaci musíme klást důraz na to, že nemůžeme hovořit o jednoznačně

vyhraněných typech, ale spíše o určité tendenci využívat v okamžiku vyučovacího procesu různé druhy vyučovacích stylů.

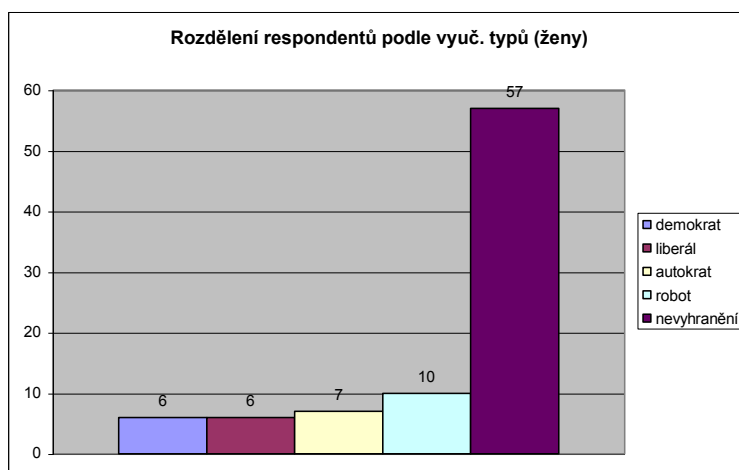
b) Zastoupení vyučovacích typů dle dotazníku DVS u výběrového souboru

Graf č. 10 Rozdělení respondentů podle vyučovacích typů (celý soubor)



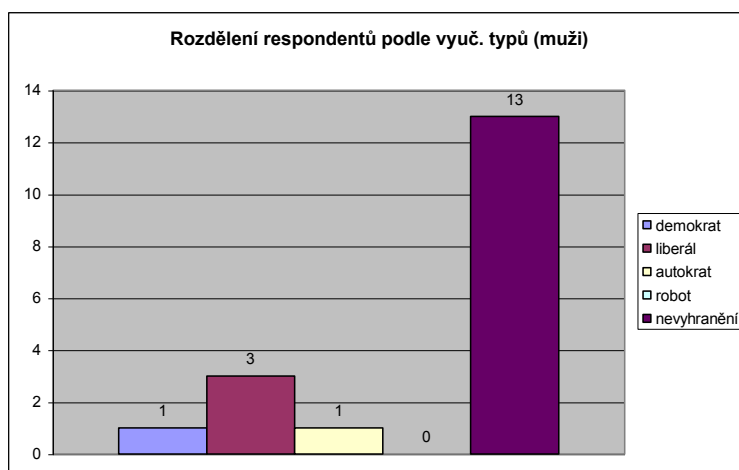
Tento graf vyjadřuje míru zastoupení jednotlivých **vyučovacích typů** u zkoumaného vzorku **104 respondentů**. **7** dotazovaných (6,73 %) zastupovalo vyučovací typ, který je označován pojmem **demokrat**. **9** dotazovaných (8,65 %) prokázalo vyučovací typ **liberála**, **8** dotazovaných (7,69 %) vyučovací typ **autokrata**, **10** dotazovaných (9,61 %) vyučovací typ **robot**. Nejpočetnější skupina **70** respondentů (67,48 %) zůstala **nevyhraněná**; tzn. neprokázala kombinaci výše zmíněných složek vyučovacích stylů. V souhrnu můžeme říci, že v našem výzkumném vzorku se do těchto vyučovacích typů zařadilo celkem pouze **32,52 %** učitelů, **67,48 %** zůstalo nevyhraněných, což odpovídá i výsledkům prezentovaných v příručce Dotazníku vyučovacích stylů od autorů Smékalové, Lemrové, Dostála z roku 2012.

Graf č. 11 Rozdělení respondentů podle vyučovacích typů (ženy)



Míru zastoupení jednotlivých vyučovacích typů z pohledu pohlaví (ženy) vyjadřuje graf č. 9. Výzkumný soubor 86 žen učitelek byl zastoupen **6** respondentkami (6,97 %) prokazujícími vyučovací typ **demokrata**. Rovněž **6** respondentkami (6,97 %) připadajícími k vyučovacímu typu **liberála**. **7** respondentek (8,13 %) představovalo typ **autokrata** a **10** respondentek (11,62 %) typ **roboty**. **57** respondentek (66,31 %) zůstalo **nevyhraněných**.

Graf č. 12 Rozdělení respondentů podle vyučovacích typů (muži)



V tomto grafu zjišťujeme zastoupení jednotlivých vyučovacích typů u mužů, výzkumný soubor byl tvořen 18 respondenty. Stejně jako tomu bylo u žen učitelek, také rovněž muži učitelé zůstali nejvíce **nevyhranění** – **13** respondentů (72,54 %). **1** dotázaný (5,55 %) byl zařazen do vyučovacího typu zvaného **demokrat** a **1** (5,55 %) vykazoval vyučovací typ pojmenovaný názvem **autokrat**. **3** dotázaní (16,66 %) zastupovali vyučovací typ **liberála**. V tomto výzkumném souboru **nebyl zastoupen** vyučovací typ zvaný **robot**.

Vzhledem k tomu, že čistě **vyhraněných vyučovacích typů** je v celém výzkumném souboru zastoupeno pouhými **32,52%** učiteli, vytváříme ve třech níže položených tabulkách kombinaci jednotlivých vyučovacích složek, a to z hlediska celého souboru a z hlediska pohlaví. Tyto tabulky nemají za cíl hodnotit, která kombinace složek vyučovacího stylu je lepší nebo horší. Každý vyučovací styl má své pozitivní i negativní stránky, a proto je spíše potřebné analyzovat, popisovat a následně poukazovat na typické účinky těchto stylů v souvislosti s konkrétním vyučovacím procesem. Proto tyto tabulky budeme interpretovat pouze v souvislosti se zastoupením jednotlivých vyučovacích složek a pohlaví v rámci našeho celého výzkumného souboru.

Tab. č. 9 Zastoupení jednotlivých složek stylů v celém výzkumném souboru

| N (104) | Rezervovaný | Nevyhraněný | Vstřícný | Celkem |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| strukturovaný | 8 (7,69%) | 5 (4,81%) | 7 (6,73%) | 20 (17,3%) |
| nevyhraněný | 20 (19,23%) | 26 (25%) | 16 (15,38%) | 62 (59,62%) |
| chaotický | 10 (9,61%) | 3 (2,88%) | 9 (8,65%) | 22 (21,15%) |
| celkem | 38 (36,54%) | 34 (32,69%) | 32 (30,77%) | 104 (100%) |

Tato tabulka je zaměřena na srovnání, v jakém poměru byly zastoupeny jednotlivé složky vyučovacích stylů z hlediska celého výzkumného souboru. V předchozích grafech jsme mohli přehledně poukázat na vyučovací typy, které vznikají **kombinací strukturovanosti a vstřícnosti**, jenž jsou označovány jako **demokraté** a jsou zastoupeni **7** respondenty, **kombinací chaotičnosti a vstřícnosti** vzniká vyučovací typ označovaný pojmem **liberál** – v celém souboru zastoupen **9** respondenty. **Kombinací strukturovanosti a rezervovanosti** vzniká vyučovací typ označovaný pojmem **autokrat** a je zastoupen **8** respondenty. A poslední vyhraněnou kombinací je **chaotičnost a rezervovanost** reprezentující typ označovaný pojmem **robot**. Tu v našem souboru představuje **10** respondentů.

V neposlední řadě se musíme zmínit o vysokém počtu nevyhraněných vyučovacích složek, ve kterých respondenti vykazovali ve **20-ti** případech **kombinaci rezervované a nevyhraněné složky** vyučovacího stylu. V **16-ti** případech **kombinaci vstřícné a nevyhraněné složky** vyučovacího stylu. Nejpočetnější skupina **26** respondentů byla zastoupena kombinací **dvou nevyhraněných složek**, tzn. spíše se nepřikláněla v těchto složkách ani k jednomu pólu.

Z hlediska výzkumného je zajímavé **porovnat míru strukturovanosti a míru vstřícnosti**. V uvedené tabulce je patrné, že respondenti našeho výzkumu **vykazovali poměrně stejné zastoupení strukturovaných (20 respondentů) a chaotických složek** vyučovacích stylů

(22 respondentů). Z hlediska vstřícnosti byla v našem souboru více obsazena **rezervovaná složka** vyučovacího stylu – **38** respondenty, **vstřícná složka** vyučovacího stylu byla zastoupena **32** respondenty.

Tab. č. 10 Zastoupení jednotlivých stylů u žen-učitelek

| Ženy N (86) | Rezervovaný | Nevyhraněný | Vstřícný | Celkem |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| strukturovaný | 7 (8,13%) | 5 (5,81%) | 6 (6,97%) | 18 (20,93%) |
| nevyhraněný | 17 (19,76%) | 23 (26,74%) | 10 (11,62%) | 50 (58,13%) |
| chaotický | 10 (11,62%) | 3 (3,48%) | 6 (6,97%) | 18 (20,93%) |
| celkem | 34 (39,53%) | 30 (34,88%) | 22 (25,58%) | 86 (100%) |

V rámci zastoupení jednotlivých stylů u žen/učitelek si můžeme povšimnout, že opět nejvyšší kombinace byla zastoupena **dvěma nevyhraněnými složkami vyučovacích stylů**, kterou zastupovalo **23** dotázaných. V **17-ti** případech se ženy/učitelky přiklápěly ke složce vyučovacího stylu kombinovanou **rezervovaností a nevyhraněností** a **10** dotázaných potvrdily kombinaci **vstřícnosti a nevyhraněnosti**. V této tabulce se ukázala zajímavá informace, a to že ženy/učitelky mají vyšší tendenci zastupovat kombinaci složek vyučovacího stylu **chaotičnost a rezervovanost**, což reprezentuje vyučovací typ označovaný pojmem **robot**, který reprezentovalo **10** respondentek.

V souladu s grafem č. 11 uvádíme **kombinaci strukturovanosti a vstřícnosti**, označovanou pojmem **demokrat** **6** respondentkami, **kombinaci chaotičnosti a vstřícnosti**, jež reprezentují vyučovací typ **liberála**, rovněž **6** respondentkami a kombinaci **strukturovanosti a rezervovanosti** vyučovací typ označovaný pojmem **autokrat**, který byl zastoupen **7** respondentkami.

Při srovnání **strukturované a chaotické** složky vyučovacího stylu nacházíme shodu v poměru zastoupení. Na obou stranách byla tato složka obsazena **18** respondenty. Výraznější rozdíl nacházíme mezi **rezervovaností a vstřícností**, ve prospěch rezervované složky vyučovacího stylu (**34** respondentek).

Tab. č. 11 Zastoupení jednotlivých stylů u mužů- učitelů

| Muži N (18) | Rezervovaný | Nevyhraněný | Vstřícný | Celkem |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| strukturovaný | 1 (5,55%) | 0 (0%) | 1 (5,55%) | 2 (11,11%) |
| nevyhraněný | 3 (16,66%) | 3 (16,66%) | 6 (33,33%) | 12 (66,66%) |
| chaotický | 0 (0%) | 1 (5,55%) | 3 (16,66%) | 4 (22,22%) |
| celkem | 4 (22,22%) | 4 (22,22%) | 10 (55,55%) | 18 (100%) |

V této tabulce jsme dospěli k zajímavému zjištění, a totiž že muži/učitelé **nevykazují** kombinaci **chaotického a rezervovaného** vyučovacího stylu, který reprezentuje vyučovací

typ zvaný **robot**. Více se přiklání ke vstřícné, avšak na protipólu nevyhraněné složce vyučovacího stylu.

Při srovnání **strukturované a chaotické složky** zjišťujeme mírnou převahu uplatňované chaotické složky (4 respondenti). Z hlediska **vstřícnosti a rezervovanosti** se objevila zajímavá tendence, a to že muži vykazují vyšší zastoupení vstřícné složky vyučovacího stylu (10 respondentů) na rozdíl od žen, které se více přiklání k rezervované složce vyučovacího stylu.

c) Porovnání výsledků naměřených hodnot faktorů NEO-FFI vzhledem k vyučovacím stylům

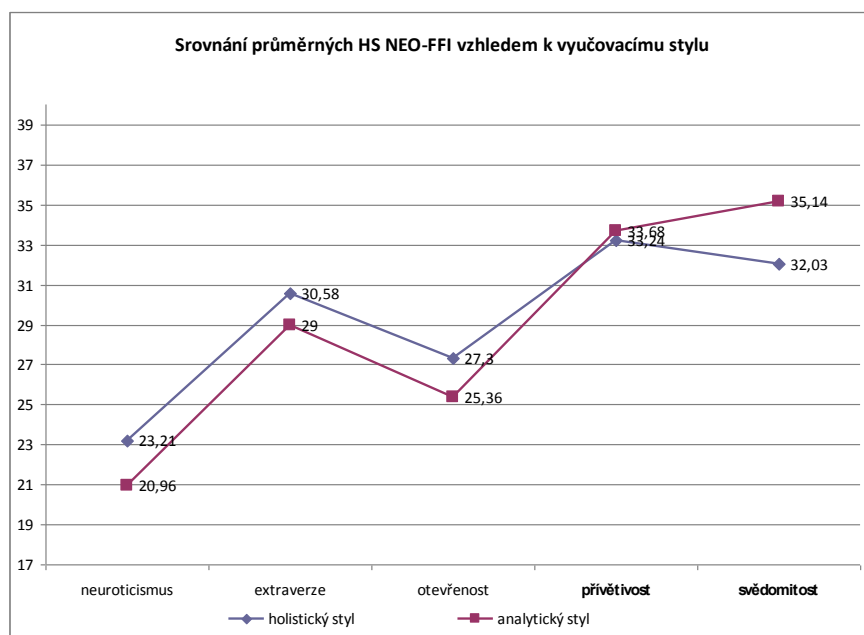
Přestože tyto údaje nejsou předmětem hypotéz, zajímalo nás, zda existují signifikantně významné rozdíly v osobnostních faktorech vzhledem k vyučovacímu stylu. I v tomto případě jsme použili Studentův t-test pro porovnání dvou nezávislých souborů.

Tab. č. 12 Srovnání hodnot faktorů NEO-FFI uvnitř výzkumného souboru vzhledem k vyučovacímu stylu

| | Holistický styl výuky | | Analytický styl výuky | | t |
|----------------------|-----------------------|------|-----------------------|------|--------|
| | N=33 | | N=28 | | |
| | Průměr HS | SD | Průměr HS | SD | |
| Neuroticismus | 23,21 | 6,93 | 20,96 | 6,7 | 1,285 |
| Extraverze | 30,58 | 7,59 | 29 | 6,74 | 0,854 |
| Otevřenost | 27,3 | 5,5 | 25,36 | 4,88 | 1,447 |
| Přívětivost | 33,24 | 3,98 | 33,68 | 4,22 | -0,419 |
| Svědomitost | 32,03 | 7,81 | 35,14 | 5,78 | -1,731 |

Tabulková hodnota t_{α} pro tento soubor $t_{0,05}(59) = 2,0211$

Graf č. 13 Průměrné HS NEO-FFI u učitelů využívajících holistický nebo analytický styl výuky



Z výše uvedených výsledků vyplývá, že v našem výzkumu jsme **neodhalili signifikantně významný rozdíl** průměrných hodnot v žádném z pěti faktorů osobnosti dle teorie osobnosti „Big Five“ mezi učiteli používajícími holistický styl výuky a učiteli s analytickým stylem výuky. Nicméně pouhým vizuálním porovnáním hodnot lze usoudit, že učitelé s holistickým vyučovacím stylem vykazují vyšší míru neuroticismu, extraverte a otevřenosti vůči zkušenosti a nižší míru svědomitosti než učitelé s analytickým vyučovacím stylem. Za povšimnutí stojí tendence ke stejným hodnotám v dimenzi přívětivosti u holistů i analytiků. Tento výsledek můžeme uvést do souvislosti s poznatky předchozích studií, že určité sociálně psychologické vlastnosti jsou úzce spojeny s učitelskou profesí a přívětivost by měla být jednou z nich, bez ohledu na uplatňování vyučovacího stylu.

Nejvyšší rozdíl v naměřených hodnotách průměrných hrubých skóre mezi učiteli uplatňujícími holistický styl výuky a učiteli uplatňujícími analytický styl výuky je patrný u faktoru svědomitost, kde učitelé s analytickým stylem výuky dosahují vyšších průměrných hrubých skóre než učitelé uplatňující holistický styl výuky (analytici– 35,14; holisté – 32,03).

d) Porovnání výsledků naměřených hodnot faktorů NEO-FFI vzhledem k vyučovacím typům

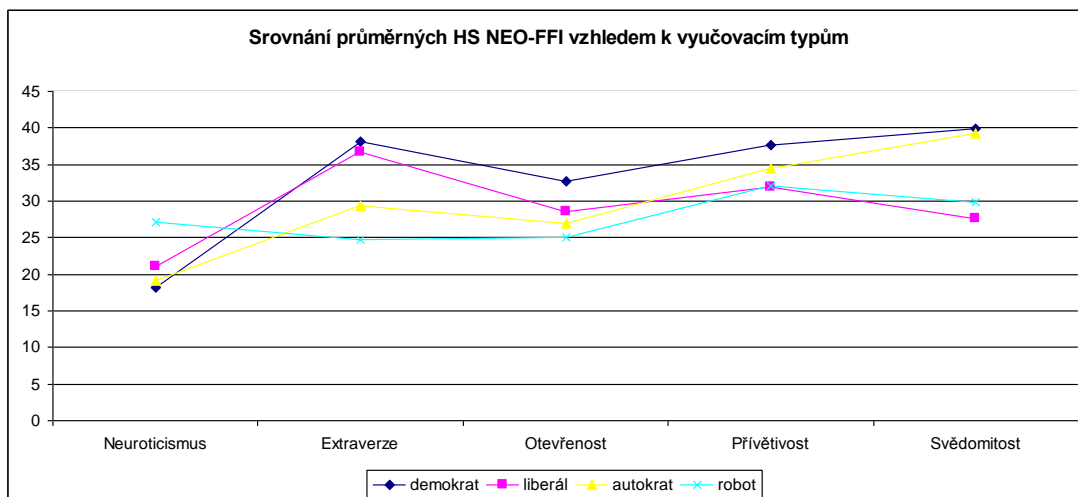
Tab. č. 13 Srovnání naměřených průměrných hodnot faktorů NEO pomocí T- skórů vzhledem k vyučovacím typům

| N = 34 | Demokrat | Liberál | Robot | Autokrat |
|---------------|--------------|---------|--------------|--------------|
| Neuroticismus | 44,67 | 48,35 | 55,78 | 45,89 |
| Extraverze | 58,27 | 56,31 | 40,59 | 46,66 |
| Otevřenost | 57,41 | 51,28 | 46,03 | 48,98 |
| Přívětivost | 62,07 | 52,93 | 53,27 | 57,03 |
| Svědomitost | 64,97 | 48,7 | 51,68 | 64,17 |

Tab. č. 14 Průměrné naměřené HS faktorů NEO-FFI vzhledem k vyučovacím typům

| N = 34 | Demokrat | Liberál | Robot | Autokrat |
|---------------|----------|---------|-------|----------|
| Neuroticismus | 18,14 | 21,11 | 27,1 | 19,13 |
| Extraverze | 38,14 | 36,67 | 24,8 | 29,38 |
| Otevřenost | 32,71 | 28,56 | 25 | 27 |
| Přívětivost | 37,71 | 31,89 | 32,1 | 34,5 |
| Svědomitost | 39,86 | 27,67 | 29,9 | 39,25 |

Graf č. 14 Srovnání průměrných hodnot faktorů NEO-FFI vzhledem k vyučovacím typům



Z tabulky a grafu vyplývá, že **demokraté** dosáhli ve srovnání s ostatními vyučovacími typy nejvyšších průměrných hodnot HS faktorů NEO-FFI ve 4 sledovaných oblastech (extraverze, otevřenost, přívětivost, svědomitost). A úplně nejnižšího skóre v oblasti neuroticismu. **Liberálové** dosáhli nejnižšího skóre ve srovnání s ostatními vyučovacími typy v oblasti svědomitosti, vysoce zastoupen byl u této skupiny faktor extraverze. **Autokraté** dosáhli vysokého skóre faktoru svědomitost, podobně jako demokrati. Nejnižší skóre v oblasti extraverze a otevřenosti vůči zkušenosti sledujeme u **robotů**.

8. 3 Osobnostní charakteristiky učitelů ve vztahu ke složkám vyučovacích stylů

V této kapitole jsme se zaměřili na osobnostní faktory dotazníku NEO-FFI a snažili se určit, zda se nějak výrazně změnila jejich hodnoty vzhledem ke složkám jejich vyučovacích stylů.

Nejprve jsme u námi zkoumaných dat za pomoci Fisherova F testu určili, jaký druh Studentova t-testu použijeme pro zjištění signifikantnosti rozdílů v souborech. Výsledky Studentova t- testu uvádíme v následujících tabulkách. Porovnáním hodnoty vypočítaného testového kritéria **t Stat** s kritickou tabulkovou hodnotou **t krit (2)** jsme dospěli k závěru, že v žádném případě **nebyl výsledek** shledán jako **statisticky významný**. Můžeme tedy konstatovat, že v našem zkoumaném souboru učitelů **neexistuje signifikantní rozdíl** mezi osobnostními charakteristikami učitelů a jejich složkami vyučovacích stylů.

První zkoumanou dimenzí byl **neuroticismus u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž vyučovací složky jsou „chaotické a rezervované“ (robot) a „chaotické a vstřícné“ (liberál)**.

Tab. č. 15 Dvouvýběrový t- test pro neuroticismus

| | Liberál | Robot |
|------------------------------|-----------------|----------|
| Stř. hodnota | 21,11111 | 27,1 |
| Rozptyl | 54,61111 | 53,43333 |
| Pozorování | 9 | 10 |
| Společný. rozdíl stř. hodnot | 53,98758 | |
| Rozdíl | 17 | |
| tStat | -1,77396 | |
| P(T<=t) (1) | 0,046991 | |
| t krit (1) | 1,739606 | |
| P(T<=t) (2) | 0,093981 | |
| t krit (2) | 2,109819 | |

Jelikož je absolutní hodnota t Stat < t krit (2), **není** mezi naměřenými soubory **signifikantní rozdíl**. Podle našich údajů se učitelé „roboti“ a učitelé „liberálové“ signifikantně neliší v míře neuroticismu.

Druhou zkoumanou dimenzí byla **extraverze u učitelů/učitelek ZŠ používajících holistický styl a u učitelů/učitelek ZŠ využívajících analytický styl výuky**.

Tab. č. 16 Dvouvýběrový t-test pro extraverci

| | Holista | Analytik |
|----------------------------|-------------|----------|
| Stř. hodnota | 30,57576 | 29 |
| Rozptyl | 57,56439 | 44,14815 |
| Pozorování | 33 | 28 |
| Společ. rozdíl stř. hodnot | 51,42476 | |
| Rozdíl | 59 | |
| tStat | 0,855213 | |
| P(T<=t) (1) | 0,197946 | |
| t krit (1) | 1,671091923 | |
| P(T<=t) (2) | 0,395893 | |
| t krit (2) | 2,000997 | |

Jelikož je absolutní hodnota t Stat < t krit (2), **není** mezi naměřenými soubory **signifikantní rozdíl**. Podle našich údajů se učitelé holisté a učitelé analytici signifikantně neliší v míře extraverce.

Třetí zkoumanou dimenzí byla **míra faktoru otevřenosti vůči zkušenosti u učitelů/učitelek ZŠ používajících holistický styl výuky a u učitelů/učitelek ZŠ využívajících analytický styl výuky.**

Tab. č. 17 Dvouvýběrový t-test pro otevřenost vůči zkušenosti

| | Holista | Analytik |
|----------------------------|-------------|----------|
| Stř. hodnota | 27,30303 | 25,35714 |
| Rozptyl | 30,2178 | 23,79365 |
| Pozorování | 33 | 28 |
| Společ. rozdíl stř. hodnot | 27,27794 | |
| Rozdíl | 59 | |
| tStat | 1,45005 | |
| P(T<=t) (1) | 0,07617 | |
| t krit (1) | 1,671091923 | |
| P(T<=t) (2) | 0,15234 | |
| t krit (2) | 2,000997 | |

Jelikož je absolutní hodnota t Stat < t krit (2), **není** mezi naměřenými soubory **signifikantní rozdíl**. Podle našich údajů se učitelé holisté a učitelé analytici signifikantně neliší v míře otevřenosti vůči zkušenosti.

Čtvrtou zkoumanou dimenzí byla **míra faktoru přívětivosti u učitelů/lek ZŠ, jejichž složky vyučovacího stylu jsou „strukturované a vstřícné“ (demokrat) a u učitelů/lek ZŠ, jejichž složky vyučovacího stylu jsou „strukturované a rezervované“ (autokrat).**

Tab. č. 18 Dvouvýběrový t-test pro přívětivost

| | Demokrat | Autokrat |
|----------------------------|----------|----------|
| Stř. hodnota | 37,71429 | 34,5 |
| Rozptyl | 18,57143 | 15,14286 |
| Pozorování | 7 | 8 |
| Společ. rozdíl stř. hodnot | 16,72527 | |
| Rozdíl | 13 | |
| tStat | 1,51861 | |
| P(T<=t) (1) | 0,0764 | |
| t krit (1) | 1,770932 | |
| P(T<=t) (2) | 0,1528 | |
| t krit (2) | 2,160368 | |

Jelikož je absolutní hodnota t Stat < t krit (2), **není** mezi naměřenými soubory **signifikantní rozdíl**. V námi sledovaném výzkumu se nepotvrdil v dimenzi přívětivosti signifikantně významný rozdíl mezi učiteli, jejichž složky vyučovacího stylu jsou „strukturované a vstřícné“ a učiteli, jejichž složky vyučovacího stylu jsou „strukturované a rezervované“.

Poslední zkoumanou dimenzí byla míra faktoru **svědomitosti u učitelů/učitelek ZŠ používajících analytický styl výuky a u učitelů/učitelek ZŠ využívajících holistický styl výuky**.

Tab. č. 19 Dvouvýběrový t-test pro svědomitost

| | Holista | Analytik |
|----------------------------|-------------|----------|
| Stř. hodnota | 32,0303 | 35,14286 |
| Rozptyl | 61,0303 | 33,38624 |
| Pozorování | 33 | 28 |
| Společ. rozdíl stř. hodnot | 48,37963 | |
| Rozdíl | 59 | |
| tStat | -1,74163 | |
| P(T<=t) (1) | 0,043392 | |
| t krit (1) | 1,671091923 | |
| P(T<=t) (2) | 0,086784 | |
| t krit (2) | 2,000997 | |

Jelikož je absolutní hodnota t Stat < t krit (2), **není** mezi naměřenými soubory **signifikantní rozdíl**. Podle našich údajů se učitelé holisté a učitelé analytici signifikantně neliší v míře svědomitosti.

8.4 K platnosti hypotéz

H1: Míra faktoru neuroticismus je statisticky významně vyšší u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složka vyučovacího stylu je chaotická a rezervovaná, než u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složka vyučovacího stylu je chaotická a vstřícná.

Hypotéza H1 **byla zamítnuta**. Z dat vyplývá (tab. č. 14), že neexistuje statisticky významný rozdíl ve faktoru neuroticismus dotazníku NEO-FFI u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složky vyučovacího stylu jsou chaotické a rezervované a učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složka vyučovacího stylu je chaotické a vstřícné.

H2: Míra faktoru extraverze je u učitelů/učitelek ZŠ používajících holistický styl výuky statisticky významně vyšší než u učitelů/učitelek ZŠ využívajících analytický styl výuky.

Hypotéza H2 **byla zamítnuta**. Z dat vyplývá (tab. č. 15), že neexistuje statisticky významný rozdíl ve faktoru extraverze dotazníku NEO-FFI u učitelů/učitelek ZŠ s holistickým vyučovacím stylem a učitelů/učitelek ZŠ s analytickým vyučovacím stylem.

H3: Míra faktoru otevřenosti vůči zkušenosti je u učitelů/učitelek ZŠ používajících holistický styl výuky statisticky významně vyšší než u učitelů/učitelek ZŠ využívajících analytický styl výuky.

Hypotéza H3 **byla zamítnuta**. Z dat vyplývá (tab. č. 16), že neexistuje statisticky významný rozdíl ve faktoru otevřenost vůči zkušenosti dotazníku NEO-FFI u učitelů/učitelek ZŠ s holistickým vyučovacím stylem a učitelů/učitelek ZŠ s analytickým vyučovacím stylem.

H4: Míra faktoru přívětivosti je statisticky významně vyšší u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složky vyučovacího stylu jsou strukturované a vstřícné, než u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složky vyučovacího stylu jsou strukturované a rezervované.

Hypotéza H4 **byla zamítnuta**. Z dat vyplývá (tab. č. 15), že neexistuje statisticky významný rozdíl ve faktoru přívětivost dotazníku NEO-FFI u učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složka vyučovacího stylu jsou strukturované a vstřícné a učitelů/učitelek ZŠ, jejichž složky vyučovacího stylu jsou strukturované a rezervované.

H5: Míra faktoru svědomitosti je u učitelů/učitelek používajících analytický styl výuky statisticky významně vyšší než u učitelů/učitelek využívajících holistický styl výuky.

Hypotéza H5 **byla zamítnuta**. Z dat vyplývá (tab. č. 18), že neexistuje statisticky významný rozdíl ve faktoru svědomitost dotazníku NEO-FFI u učitelů/učitelek ZŠ s holistickým vyučovacím stylem a učitelů/učitelek ZŠ s analytickým vyučovacím stylem.

H6: Mezi základním souborem a výběrovým souborem neexistuje statisticky významný rozdíl v míře neuroticismu.

Hypotéza H6 **byla přijata**. Z dat vyplývá, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve faktoru neuroticismus mezi námi sledovaným souborem a populační normou.

H7: Mezi základním souborem a výběrovým souborem neexistuje statisticky významný rozdíl v míře extraverze.

Hypotéza H7 **byla přijata**. Z dat vyplývá, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve faktoru extraverze mezi námi sledovaným souborem a populační normou.

H8: Mezi základním souborem a výběrovým souborem neexistuje statisticky významný rozdíl v míře otevřenosti vůči zkušenosti.

Hypotéza H8 **byla přijata**. Z dat vyplývá, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve faktoru otevřenost vůči zkušenosti mezi námi sledovaným souborem a populační normou.

H9: Mezi základním souborem a výběrovým souborem neexistuje statisticky významný rozdíl v míře přívětivosti.

Hypotéza H9 **byla přijata**. Z dat vyplývá, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve faktoru přívětivost mezi námi sledovaným souborem a populační normou.

H10: Mezi základním souborem a výběrovým souborem existuje statisticky významný rozdíl v míře svědomitosti.

Hypotéza H10 **byla přijata**. Z dat vyplývá, že existuje statisticky významný rozdíl ve faktoru svědomitost mezi námi sledovaným souborem a populační normou.

9 DISKUZE

V této kapitole rekapitulujeme výsledky empirické části diplomové práce s přihlédnutím k dosavadním výzkumům týkajících se sledované problematiky.

Na více místech upozorňujeme na skutečnost, že osobnost učitele a jeho vyučovací styl jsou rozhodující činitelé ve výchovném a vzdělávacím procesu. Způsob reagování, osobní příklad a charisma učitele má dopad nejen na výchovně vzdělávací proces, ale také na rozvoj žáků. Osobnost učitele a jeho vyučovací styl patří tedy k významným nástrojům ovlivňování žáků.

V současné době ve vzdělávacím systému získává na významu subsystém učení žáka, kde je posílena odpovědnost žáka za sebevzdělávání. Učitel opouští roli mentora a zaujímá roli facilitátora, který žáka ve vzdělávání podporuje, učivo vysvětluje, učí žáka pracovat s informacemi. Důraz je kladen především na jeho komunikační a sociální kompetence (Dytrtová, 2009).

Osobnostní charakteristiky učitele jsme sledovali pomocí osobnostního inventáře NEO-FFI, který vychází z pětifaktorové teorie osobnosti a obsahuje dimenze neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost. Náš výzkum byl koncipován k ověření pěti hypotéz, které předpokládaly, že mezi námi sledovaným souborem a populační normou nebude existovat statisticky významný rozdíl v osobnostních dimenzích. V souladu s naším výchozím předpokladem se ukázalo, že mezi učiteli/učitelkami základních škol a populační normou **neexistuje signifikantní rozdíl ve škálách neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti a přívětivost** dotazníku NEO-FFI. V dimenzi **svědomitost** bylo prokázáno, že učitelé/učitelky se **vnímají svědomitější** než jedinci v rámci populační normy.

Teoretické práce a výzkumy mnoha odborníků poukazují na skutečnost, že **ideální osobnostní profil učitele** představuje střední nebo vysoký skóre neuroticismu, vysoký skóre extraverte a přívětivosti, střední skóre otevřenosti vůči zkušenosti a svědomitosti (srov. Ryans, 1960 in Fontana 2003; Žaloudíková, 1990 in Hřebíčková, 2011; Howard a Howardová, 2000 in Hřebíčková 2011). V teoretických koncepcích nacházíme ovšem i jiný předpoklad, a to, že pro učitele se zdá být výhodnější, bude-li jeho osobnost stát na pomezí introverze-extroverze (Langová in Prunner, 2003). Výsledek našeho výzkumu ukázal, že tomuto požadavku učitelé našeho souboru vyhovují. V rámci celého výzkumného souboru se průměrný T- skóre extraverte pohyboval v pásmu širšího průměru. Můžeme předpokládat, že tento požadavek na střední míru introverze a extraverte je

vymezen z toho důvodu, že každá třída i přesto, že je naplněna žáky stejného věku, nemá ve třídě dva totožné jedince. Co může vyhovovat některým žákům, například vyučovací styl extravertovaného učitele, který bude projevovat zájem o žáky, bude aktivní, vřelý, se sklonem pomáhat, nemusí být přijato žáky, kteří se budou cítit lépe v situacích, kdy nebudou učitelem zahlceni jeho aktivitami, zájmem a vedením k diskuzi. I přestože charakteristika osobnosti je považována za rys trvalý a stabilní, bylo by vhodné, kdyby učitelé svým chováním vytvářeli vhodné učební prostředí, které by vyhovovalo všem žákům.

Významnou sledovanou dimenzí osobnostního inventáře se stává **neuroticismus**, který vnáší do oblasti pedagogické profese řadu úvah a pojetí, ať už laickou nebo odbornou veřejností. Neuroticismus v interpretaci Hřebíčkové a Urbánka (2001) nechápeme jako psychiatrickou kategorii či diagnózu. Avšak zajímá nás, jak jsou prožívány negativní emoce jako např. sklíčenost, strach, rozpaky.

V námi sledovaném výzkumu jsme v dimenzi neuroticismus nenašli statisticky významný rozdíl mezi zkoumaným souborem učitelů/učitelek a populační normou. Průměrný T-skór této dimenze se pohyboval v **pásmu širšího průměru**, dosáhl hodnoty 47,64, což ve srovnání s ostatními dimenzemi znamenalo nejnižší dosažené skóre. K podobným výsledkům dospěly ve svém výzkumu učitelů základních škol Smékalová et al. (2012b). Budeme-li se zajímat o hlubší analýzu tohoto výsledku nacházíme v něm zajímavá zjištění. V námi sledovaném souboru se nachází **9 učitelů (8,65 %)**, kteří dosahují **nadprůměrných** hodnot **faktoru neuroticismus**, tzn. jejich hodnota T-skórů byla vyšší než 60. I v českých výzkumech např. Řehulka a Řehulková (1998) ve svých výzkumech dospěli ke zjištění, že zhruba 10 % učitelů/učitelek dosahuje takových hodnot zvýšeného neuroticismu, že by měli přemýšlet o vyhledání odborné pomoci a neměli by v dané době pracovat s dětmi a mládeží. Dalším zajímavým zjištěním našeho výzkumu, které zaslouží pozornost, byla shoda procentuálního zastoupení nadprůměrných hodnot neuroticismu s procentuálním zastoupením vyučovacích typů „robotů“ (viz. další oddíl diskuze).

V kategorii **otevřenost vůči zkušenosti a přívětivost** nebyl v našem výzkumu prokázán statisticky významný rozdíl mezi zkoumaným souborem učitelů/lek a normou. Dalším zkoumáním však bylo prokázáno, že existují rozdíly v osobnostních charakteristikách vzhledem k pohlaví. Statisticky významný rozdíl jsme našli mezi hodnocením přívětivosti u žen a mužů, přičemž **ženy/učitelky se hodnotí přívětivější** než muži/učitelé. Toto zjištění pro nás nebylo až tolik překvapivé, protože ve standardizovaných studiích různých

variant tohoto testu mívají ženy pravidelně vyšší skóre než muži, zejména ve škálách přívětivost a svědomitost (viz Hřebíčková, Urbánek, 2001; Hřebíčková, 2005). V rámci evoluční psychologie se předpokládá, že muži a ženy se od sebe budou lišit v těch charakteristikách, které v průběhu evoluční historie uplatňovali při řešení odlišných problémů souvisejících s přežitím a reprodukcí. Ženy rodí a kojí, což také znamená, že se více než muži věnují dětem (Hřebíčková, 2005). Tyto genderové rozdíly mohou v ženách vyvolávat vyšší míru soucitnosti, trpělivosti, ovladatelnosti a přizpůsobivosti.

Další zajímavou oblastí je kategorie **svědomitost**. Na základě již výše zmíněných výzkumů a tvrzení odborníků (např. Smékalové, Lemrové, Halešové, 2012) jsme předpokládali, že míra svědomitosti je u učitelů/učitelek ZŠ statisticky významně vyšší. Ve výsledcích našeho výzkumu bylo potvrzeno, že učitelé/učitelky se vnímají jako **výrazně svědomitější než populační norma**. Když jsme však porovnali výsledky učitelů/mužů s populační normou mužů a obdobně výsledky učitelek/žen s populační normou žen, zjistili jsme, že na výše **uvedených rozdílech se podílejí pouze ženy**. Faktor svědomitosti dosáhl u celého souboru nejvyšší T-skóre (57,44), což znamená, že se soubor v této charakteristice pohybuje na hranici nadprůměru. Z tohoto pohledu můžeme učitele vnímat jako důkladné, pečlivé, pracovité, spolehlivé, výkonné, ctižádostivé ve srovnání s populační normou. Jedná se o charakteristiky, které jsou velmi žádané pro výkon učitelské profese, neboť se dá očekávat, že díky těmto schopnostem budou učitelé schopni dostát očekáváním, která jsou kladena na jejich bedra. Lazarová (2008) poukazuje na skutečnost, že od učitelů se především očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat žáky. Zároveň se předpokládá, že budou žáky chránit před hrozícím nebezpečím, podporovat je a pomáhat jim v nesnázích.

Osobnostní vlastnosti učitelů jsou pro vývoj žáka a kvalitní klima ve třídě velmi důležité. Právě ochota komunikovat, vstřícnost, upřímnost, obětavost jsou vlastnosti, které posilují a napomáhají klimatu třídy. Z vlastní praxe si dovoluji říct, že učitelé jsou obvykle lidmi, kteří mají své povolání rádi a i přes velký nárůst požadavků a přibývajících obtížných situací, kterým musí čelit, se stále zajímají o možnosti a cesty svého profesního rozvoje. V souladu s výsledky našeho výzkumu se dá očekávat, že většina z nich ráda poskytne pomoc, oporu či radu žákům nebo třídnímu kolektivu.

V další části jsme se zabývali tím, jaké **vyučovací styly** používají respondenti našeho výzkumného souboru. K tomuto účelu jsme využili **Dotazník vyučovacích stylů**.

Vyučovací styl se vyznačuje tím, že kromě jiného ovlivňuje výkon žáka, klima ve třídě a také samotný vztah žáka k učiteli. V našich podmínkách se uskutečnilo jen málo výzkumů, které by zkoumaly vyučovací styly učitelů, proto považujeme za důležité přispět našimi výsledky k praktickému prohloubení této problematiky.

Na základě vyhodnocení Dotazníku vyučovacích stylů, jehož záměrem je vyhodnotit zaměření učitele, pokud jde o jeho přístupy k vyučování, jsme na základě vypočítaného hrubého skóre byli schopni rozdělit respondenty do vyučovacích stylů – **analytického**, **holistického** a respondenty, kteří neukazují ani na analytický nebo holistický styl, jenž jsou v tomto směru považováni za **nevyhraněné**. V našem výzkumném souboru byly vyučovací styly zastoupeny **33 (31,73 %)** učiteli s **holistickým** vyučovacím stylem, **28 (26,92 %)** učiteli s **analytickým** vyučovacím stylem, zbývající učitelé – **43 (41,35 %)** **nevykazovali vyhraněný vyučovací styl**. Velmi podobné zastoupení těchto stylů potvrzuje také výzkumné šetření Smékalové, Lemrové, Dostála (2012). V jejich souboru spadalo 85 (31 %) učitelů mezi holisty a 91 (33%) učitelů mezi analytiky. Zbývající učitelé 102 (36 %) byli považováni za nevyhraněné.

Ve shodě se Škodou a Doulíkem (2011) se přikláníme k názoru, že **žádný ze stylů učení nemá převažující výhodu nad ostatními styly**. Každý styl má své silné stránky, které se mohou osvědčit v určité pedagogické situaci, ale v jiné nemusí být efektivní.

I přesto, že se zdá být vhodnější a účinnější holistický styl výuky, který je charakteristický neformálním, flexibilním, interaktivním vztahem k žákům, se zaujetím pro jedince, nemusí být tento styl výuky vhodný pro všechny jedince nebo typy třídních kolektivů. Jsme toho názoru, že u jedinců, kteří nerespektují pravidla, svým jednáním ohrožují druhé, bude zřejmě účinnější, když se bude v těchto situacích více upřednostňovat analytický styl výuky, tedy přístup více formální, strukturovaný, řídicí se pravidly. Pro učitele je tedy výhodné, dokáže-li vědomě a cíleně kombinovat a vyváženě střídat vyučovací aktivity tak, aby vytvářely vhodné učební prostředí pro odlišné typy žáků nebo třídní kolektivy. Proto zdánlivé zklamání, které vyplynulo ze zjištění, že téměř polovina výzkumného souboru nevykazuje vyhraněný vyučovací styl, bylo nahrazeno poznáním, že každý žák reaguje na učební kontext, prostředí a učitele svým specifickým způsobem, který ho činí jedinečným.

Bendl (2002) ve svých úvahách k tématu Které charakteristiky učitele podporuje kázeň žáků, dodává, že vhodnost (efektivnost, přiměřenost) charakteristik učitele se odvíjí od typu situace, ve které se učitel spolu s žáky nachází. Pro některý druh situací je výhodnější učitelova přísnost, pro jiný jeho laskavost, pro jiné zase humor.

Z hlediska výzkumného jsme považovali za důležité dále zkoumat a popisovat rozdíly v osobnostních charakteristikách mezi jednotlivými vyučovacími styly. Z výše uvedených výsledků vyplynulo (tab. č. 9, graf č. 13), že v našem výzkumu jsme **ne našli signifikantně významný rozdíl** průměrných hodnot v žádném z pěti faktorů osobnosti dle teorie osobnosti „Big Five“ mezi učiteli používajícími holistický styl výuky a učiteli s analytickým stylem výuky. **Nejvyšší rozdíl** v naměřených hodnotách průměrných hrubých skóre byl patrný u **faktoru svědomitost**, kde učitelé s **analytickým stylem výuky** dosáhli vyšších průměrných hrubých skóre než učitelé uplatňující holistický styl výuky (analytici – 35,14; holisté – 32,03). Při bližším zamyšlení můžeme nalézt faktor podporující naše výsledky. Například rozdíly v osobnostních charakteristikách nebyly natolik významné z toho důvodu, že téměř všichni učitelé disponují jistými morálními a duševními vlastnostmi, které jsou důležité pro vyučování. Fenstermacher a Soltis (2008) je označují jako „vystupování učitele“. Mezi ně patří schopnost aktivně naslouchat, být čestný a poctivý, projevovat respekt k rozdílům mezi lidmi, poskytovat kritiku takovým způsobem, aby nepodřývala iniciativu a aktivitu, aby žákovi pomáhala a neodrazovala ho od dalších (i neúspěšných) pokusů. I přestože se zdá, že učitelovo vystupování je klíčovou součástí holistického stylu výuky, neříkáme, že totéž nemůže platit i pro styl výuky analytický. To znamená, že i učitelé, kteří raději pracují sami, uplatňují více neosobní interakce s žáky (což jsou charakteristiky analytického vyučovacího stylu), nemohou být na druhou stranu také přívětiví a otevření vůči zkušenostem.

Na základě dalšího zpracování výsledků Dotazníku vyučovacích stylů byly rozpoznány dvě škály, o kterých hovoříme jako o **složkách vyučovacího stylu**. Složka vyučovacího stylu „**strukturovanost-chaotičnost**“ a složka vyučovacího stylu „**rezervovanost-vstřícnost**“. Na základě hodnot dosažených v jednotlivých složkách dotazníku jsme rozdělili respondenty do čtyř vyučovacích typů – **učitel označovaný demokrat, liberál, autokrat a robot**. V souhrnu můžeme říci, že v našem výzkumném vzorku se do těchto vyučovacích typů zařadilo pouze **32,52 %** učitelů, **67,48 %** zůstalo nevyhraněných, což odpovídá i výsledkům prezentovaných ve Zprávě z projektu „Mapování vyučovacích stylů učitelů jako metoda nezbytného rozvoje lidských zdrojů ve školství“ (Smékalová, Lemrová, Dostál, 2012a). I přesto, že početní zastoupení vyhraněných vyučovacích typů je velmi nízké, můžeme poukázat na skutečnost, že nejvíce zastoupenou skupinou se v našem výzkumném souboru stali **roboti** (9,61 %). Při porovnání zastoupení vyučovacích typů mezi muži/učiteli a ženami/učitelkami, jsme došli ke zjištění, že na zastoupení vyučovacího typu zvaném „robot“ **se podílejí pouze ženy**. Pro tento vyučovací typ je

typické, že ho učení nebaví, žáci ho „obtěžují“, povinností se snaží raději vyhnout (Smékalová, Lemrová, 2012a). Při hlubším zkoumání tohoto typu z pohledu zastoupení osobnostních charakteristik nacházíme tato zjištění: ve srovnání s ostatními vyučovacími typy průměrný T-skór **neuroticismu** dosahoval nejvyšších hodnot (**55,78**) u žen, přičemž 3 z 10-ti učitelek (30 %) měly hodnoty vyšší než 60. **Extraverze** byla u této skupiny zastoupena naopak nejnižší možnou mírou (**40,59**), přičemž 5 učitelek (50 %) měly T skóre extraverze nižší než 40. Jak píše Smékalová, Lemrová (2012a) tento vyučovací typ se jeví jako nejméně výhodný, a to jak pro učitele samotného, tak pro třídu, kterou by vedl. Z pohledu učitele můžeme uvažovat o velké únavě, hrozí zde riziko syndromu vyhoření. Pro tento typ učitele by bylo vhodné, aby posoudil, co způsobuje daný stav a pokusil se buď svůj vyučovací stav změnit, nebo se zaměřit na snížení své únavy a přetížení.

Naopak demokratický styl výuky bývá často označován za nejvhodnější. Z hlediska vyučovacího typu je pro **demokraty** typická kombinace **strukturovanosti a vstřícnosti**. Vyučování je realizováno v příjemné atmosféře, zároveň zaměřené na výstupy, učitel je autentický, příznivě působí na žákův rozvoj a efektivitu učení. V praxi to znamená, že se jedná o učitele vyžadujícího, kontrolujícího, ale zároveň chápavého a zajímavajícího se o žáky. Měl by však být při nástupu do nové třídy opatrný a začínat spíše stylem rezervovaným a postupně jej podle projevů třídy a žáků uvolňovat ve styl vstřícný (Smékalová, Lemrová, 2012a). Jde o ideální a optimální styl výuky, který je však také pro učitele organizačně a osobnostně nejnáročnější (Čáp, 2001). V rámci srovnání naměřených průměrných hodnot faktorů NEO – FFI pomocí T-skóru vzhledem k vyučovacím typům jsme dospěli ke zjištění, že učitelé – demokraté dosahují nadprůměrných hodnot T-skóru v oblasti **přívětivosti** (62,07) a **svědomitosti** (64,97). Rovněž extraverze (58,27) a otevřenost vůči zkušenosti (57,41) dosáhla ve srovnání s ostatními vyučovacími typy nejvyšších hodnot. Dimenze neuroticismus naopak dosáhla ve srovnání s ostatními vyučovacími typy hodnot nejnižších (44,67). Tyto výsledky potvrzují i předpoklady zahraničních výzkumů, které poukazují na skutečnost, že učitelé, kteří prokazují vysokou míru extraverze, přívětivosti a svědomitosti, bývají při vedení třídy mnohem úspěšnější (Ali, Nisar, Raza, 2011).

Dále se výzkum zaměřil na sledování vztahu osobnostních faktorů a vyučovacích stylů učitele základních škol. **Vztah vyučovacích stylů k osobnostním faktorům nebyl v našem výzkumném souboru prokázán.** Důvodem mohlo být nízké zastoupení

vyhraněných vyučovacích stylů ve výzkumném souboru, díky čemuž mohlo dojít při použití testů ke zkreslení výsledků.

Ze zahraničních studií vyplývá, že existují pozitivní korelace mezi osobnostními charakteristikami a vyučovacími styly (Larssen, Buss, 2005 in Al, Nisar, Raza, 2011). Například některé výzkumy považují vysoký faktor přívětivosti za znak vůdčího chování, neboť jedinci, kteří dosahují vysoké úrovně přívětivosti, mají snahu usilovat o vlastní rozvoj a potřeby (Bass, 1985 in Ali et al., 2011). Naopak jedinci, kteří dosahují vysoké míry neuroticismu, nejsou schopni vést druhé a nedokáží pracovat s podřízenými (Bass 1985 in Ali et al., 2011). Učitelé s vysokou mírou svědomitosti usilují o stálé a efektivní vedení třídy. Chtějí za všech okolností vyzkoušet všechny vzdělávací a výchovné možnosti, které potvrdí jejich svědomitost (Zhang, 2007). Podle Evansové; Harkinsonové; Younga, 2008 je pro svědomité učitele typický systematický a disciplinovaný přístup, který koreluje s analytickým stylem výuky a který je také více zaměřen na předpisy; je strukturovaný, ale zároveň neosobní a nepružný.

Na učitelské profesi je specifické, že **kvality učitele** jsou spojovány s **rozvojem osobnosti** a se **sebezdokonalováním**. Učitelství je profese, kde je sebereflexe doporučována jako cesta profesního rozvoje a tvořivý výkon učitelské profese spontánně k sebereflexi vede (Řehulka, 2010). Při vyučování ve škole si musí učitelé především uvědomovat, že v běžné třídě se spolu vyskytují různé typy žáků. Proto je potřebné, aby učitel kombinoval různé metody, postupy, aktivity a techniky tak, aby u všech žáků vytvářel optimální podmínky pro jejich osvojování (Lojová, 2011).

Obecně lze říci, že úlohou učitele je vytvářet vyučovací prostředí, v němž mohou jednotliví žáci co nejvíce uplatňovat své styly učení a na jejich základě si vytvářet efektivní strategie učení. Učitel není odpovědný za to, s jakými dispozicemi a schopnostmi žáci přijdou do jeho třídy, ale je odpovědný za to, do jaké míry jim dokáže vytvářet takové podmínky, aby se mohli učit způsobem, který v co největší míře vyhovuje jejich stylu učení (Tamtéž). Neměl by jim proto vnucovat své vlastní postupy, ať se mu zdají být jakkoliv přínosné, ale měl by reagovat na relevantní podněty od žáků a ulehčovat jim tak osvojování učiva. Z toho vyplývá, že učitel by měl dobře ovládat své vlastní styly učení, uvědomovat si své preference při učení, neboť se to automaticky přenáší do jeho vyučovacího stylu. Bude-li schopen těmto požadavkům porozumět, nepřekvapí nás, že bude mít pozitivní výsledky téměř u všech žáků.

Dostanou-li učitelé možnost **porozumět vlastnímu vyučovacímu stylu**, přinese to s sebou i možnost **zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu**, vytváření lepších podmínek pro vývoj žáků.

Již několikrát bylo zdůrazněno, že neexistuje lepší nebo horší vyučovací styl, spíše bychom měli na vyučovací styly nahlížet jako na něco, co učitelům pomůže reflektovat jejich styl práce. Fenstermacher a Soltis (2008) považují za nejlepší, aby učitel přijal jeden styl jako obecně preferovaný. Ale dle jejich názoru je také správné, aby učitel dotvořil tento styl rysy, které jsou charakteristické pro jeho osobnost.

Je zřejmé, že výsledky našeho výzkumu lze hůře zobecnit. Hlavním důvodem je skutečnost, že čistě vyhraněných vyučovacích typů v našem výzkumném souboru bylo pouhých 32,52 %, což s sebou přináší určitá zkreslení při interpretaci výsledků. Jiný okruh omezení přináší využití dotazníků ve výzkumu. Data výzkumu jsou založena výhradně na subjektivních výpovědích, z daného důvodu reliabilita dotazníků je závislá na motivovanosti a schopnosti učitelů podávat pravdivá a relevantní vyjádření. Nemyslíme si, že by učitelé měli potřebu zkreslovat data, postrádáme však způsob, jak záměrné či nezáměrné zkreslení dat respondenty vyloučit. Ukázalo se také, že učitelé vnímají dotazníky jako poměrně dlouhé, případně zatěžující vzhledem k jejich narůstající administrativní práci. Z tohoto důvodu někteří učitelé poskytli viditelně nevalidní odpovědi (dílní položky dotazníků), i celková návratnost dotazníků z konkrétních škol byla nižší. I toto úskalí může ve své podobě zkreslovat konečné výsledky, neboť vyplněné dotazníky podali zřejmě ti „motivovanější a otevřenější“ učitelé k dotazníkovému šetření.

Sledování osobnostních charakteristik a vyučovacích stylů si jistě zaslouží pozornost dalších výzkumů. Vzhledem k nereprezentativnosti výběrového souboru respondentů by bylo žádoucí ověřit výsledky výzkumu na rozsáhleším souboru učitelů základních škol. Zajímavé by bylo rovněž porovnání v jednotlivých typech škol (úplná – neúplná škola, vesnická – městská škola) nebo jednotlivých regionech v kraji.

IV. ZÁVĚR

Obecným cílem naší práce bylo zmapovat vyučovací styly učitelů ZŠ v souvislosti s osobnostními charakteristikami obsaženými v Neo-Big Five. Dílčími cíly bylo vyhodnotit získané údaje z dotazníku NEO – FFI a z Dotazníku vyučovacích stylů (DVS) a dále zjistit, zda odhalí použití testu NEO- FFI odlišnosti v osobnostní charakteristice mezi výběrovým souborem respondentů a základním standardním souborem.

V rámci diplomové práce jsme dospěli k těmto zjištěním:

- v kategoriích neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti a přívětivost nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi zkoumaným souborem učitelů a populační normou
- v dimenzi svědomitost byl rozdíl nalezen, učitelé/učitelky se vnímají jako svědomitější než jedinci v rámci normy
- dalším zkoumáním bylo zjištěno, že na výše uvedeném rozdílu v kategorii svědomitost se podílejí pouze ženy
- výsledky našeho výzkumu dále upozornily, že mezi muži a ženami existuje signifikantně významný rozdíl v kategorii přívětivost, přičemž muži dosáhli na této škále nižšího průměru než ženy
- v rámci celého výzkumného souboru se průměrné T-skóry jednotlivých osobnostních charakteristik pohybovaly v pásmu širšího průměru (tj. mezi hodnotami 40 – 60)
- výsledky výzkumu neukazují na existenci signifikantních rozdílů mezi osobnostními charakteristikami učitelů a jejich složkami vyučovacích stylů
- z hlediska zastoupení jednotlivých vyučovacích stylů byl nejvíce zastoupen nevyhraněný vyučovací styl, následně holistický vyučovací styl a styl analytický
- z hlediska zastoupení jednotlivých vyučovacích typů v našem výzkumném vzorku se do těchto vyučovacích typů celkem zařadilo pouze 32,52 % učitelů, 67,48 % zůstalo nevyhraněných
- vyučovací typ zvaný „robot“ byl zastoupen pouze ženami/učitelkami
- respondentky uplatňující vyučovací typ „robot“ dosáhly nejvyššího T-skóre v oblasti neuroticismu a nejnižšího T-skóre v oblasti extraverte

- učitelé uplatňující vyučovací typ „demokrat“ dosáhli nejvyšší T-skóre ve čtyřech sledovaných dimenzích (extraverze, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost, svědomitost) a nejnižší T-skóre v dimenzi neuroticismus
- učitelé uplatňující vyučovací styl „liberál“ dosáhli nejnižšího T-skóre ve srovnání s ostatními vyučovacími typy v oblasti svědomitosti
- učitelé uplatňující vyučovací typ „autokrat“ dosáhli nadprůměrné T-skóre v dimenzi svědomitost

V. SOUHRN

Cílem naší práce bylo prozkoumat vyučovací styly učitelů ZŠ v souvislosti s osobnostními charakteristikami obsaženými v Neo-Big Five. Zjistit, zda existuje souvislost mezi osobnostními faktory a vyučovacími styly a ověřit mezipohlavní rozdíly ve vyučovacích stylech a osobnostních charakteristikách.

V teoretické části jsme se pokusili shrnout nejzásadnější poznatky o důležitých konceptech, kterým se tato práce věnuje. Hovořili jsme o osobnosti učitele, která je **klíčovým faktorem** ovlivňujícím jak vzdělávací, tak výchovný proces. Učitelé jsou lidé s osobitými vlastnostmi, které ve výuce hrají důležitější úlohu než „pouhé“ vědomosti. Klíčové vlastnosti osobnosti učitele – empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah – působí v jeho komunikaci s žáky. V té se také projevuje, do jaké míry jsou nebo nejsou rozvinuty učitelovy sociální dovednosti označované výrazem **pedagogický takt**. O učiteli říkáme, že má pedagogický takt, když dovede správně a včas poznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, když správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit další chování a jednání. Pedagogický takt můžeme chápat jako složitou sociální dovednost zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti (Čáp, 2001).

Dále jsme si definovali **vyučovací styly učitele**. Vyučovací styl je svébytný postup učitele, který uplatňuje ve vyučování, který používá ve většině pedagogických situacích nezávisle na okolnostech. Je to styl relativně stabilní a obtížně se mění (Průcha, 2009). Efektivnost práce učitele je do značné míry závislá na **kvalitě jeho pedagogických dovedností**. Pedagogické dovednosti si může učitel osvojit a rozvinout řešením pedagogických situací a problémů. Forma a úroveň uplatňování těchto dovedností je závislá na osobnosti učitele, jeho motivaci k sebezdokonalování, schopnostech a dalších vlastnostech. Je zřejmé, že pedagogické dovednosti tvoří **součást vyučovacího stylu učitele**. Rozvíjením těchto dovedností a osvojováním dovedností nových potřebných pro práci učitele, se může zároveň měnit a zdokonalovat samotný vyučovací styl (Kyriacou, 1996). Klasifikace vyučovacích stylů není jednotná. Na základě přístupu různých autorů a způsobu jejich myšlení jsme vyučovací styly učitele klasifikovali do pomyslných typologií. Zdůraznili jsme, že žádný ze stylů učení nemá převažující výhodu nad ostatními styly. Každý styl má své silné stránky, které se mohou osvědčit v určité pedagogické situaci, ale v jiné situaci nemusí být efektivní.

Hovořili jsme o tom, že úlohou učitele je **vytvářet vyučovací prostředí**, v němž mohou **jednotliví žáci co nejvíce uplatňovat své styly učení** a na jejich základě si vytvářet efektivní strategie učení. Učitel není odpovědný za to, s jakými dispozicemi a schopnostmi studenti přijdou do jeho třídy, ale je odpovědný za to, do jaké míry jim dokáže vytvářet takové podmínky, aby se mohli učit způsobem, který v co největší míře vyhovuje jejich stylu učení (Lojová, 2011). Neměl by jim vnucovat své vlastní postupy, ať se mu zdají být jakkoliv přínosné, ale měl by **reagovat na relevantní podněty od žáků** a ulehčovat jim tak osvojování učiva. Z toho vyplývá, že učitel by měl znát své vlastní styly učení, uvědomovat si své preference při učení, neboť se to automaticky promítá do jeho vyučovacího stylu. Bude-li schopen těmto požadavkům porozumět, nepřekvapí nás, že bude mít pozitivní výsledky téměř u všech žáků.

V závěru teoretické části diplomové práce jsme představili české i zahraniční výzkumy, které se věnují vztahu osobnostních faktorů a vyučovacích stylů. Závěry z těchto výzkumů jsme následně využili pro zformulování výzkumného cíle a hypotéz, které jsme ověřovali v praktické části.

Ve výzkumné části jsou prezentovány výsledky analýz dat získaných na vzorku 104 učitelů a učitelek základních škol. Sběr dat proběhl s využitím **Dotazníku vyučovacích stylů TSQ** (Evans, Harkins, Young, 2008), jehož upravenou českou verzi DVS vytvořili Smékalová, Lemrová, Dostál (2012) a **osobnostního inventáře NEO-FFI** (podle Costy a McCrae, 1989, 1992 in Hřebíčková, Urbánek, 2001) pro osobnostní faktory. Ke statistickému zpracování dat jsme použili některé kategorie deskriptivní statistiky, ke zjištění rozdílů byl použit Studentův t-test a jednofaktorová analýza rozptylu. Výsledky výzkumu jsou rozděleny do tří částí.

V první části jsme si kladli otázku, zda odhalí použití testu NEO-FFI odlišnost v osobnostní charakteristice mezi výběrovým souborem respondentů a základním standardním souborem. Výsledky nasvědčují tomu, že **učitelé základních škol jsou svědomitější než populační norma**. Když jsme však porovnali výsledky učitelů/mužů s populační normou mužů a obdobně výsledky učitelek/žen s populační normou žen, zjistili jsme, že na výše uvedeném rozdílu se podílejí pouze ženy. Konstatujeme tedy, že **ženy/učitelky se hodnotí jako svědomitější ve srovnání s populační normou**. V **ostatních dimenzích** (neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost) **rozdíl nalezen nebyl**.

Dalším zkoumáním bylo prokázáno, že existují **genderové rozdíly** v osobnostních charakteristikách u učitelů/mužů a učitelek/žen. Statisticky významný rozdíl jsme našli

mezi hodnocením přívětivosti u žen a mužů, přičemž **ženy/učitelky se hodnotí jako přívětivější než muži/učitelé**. V ostatních dimenzích se mezi sebou neliší.

V námi sledovaném výzkumu jsme v dimenzi neuroticismus nenašli statisticky významný rozdíl mezi zkoumaným souborem učitelů/učitelek a populační normou. K podobným výsledkům dospěly ve svém výzkumu učitelů základních škol (Smékalová et al., 2012b). Při hlubší analýze tohoto výsledku jsme našli zajímavá zjištění. A to, že v námi sledovaném souboru se nachází 9 učitelů (8,65 %), kteří dosahují **nadprůměrných hodnot faktoru neuroticismu**. V českých výzkumech např. Řehulka a Řehulková (1998) ve svých výzkumech dospěli ke zjištění, že zhruba 10 % učitelů/učitelek dosahuje takových hodnot zvýšeného neuroticismu, že by měli přemýšlet o vyhledání odborné pomoci a neměli by v dané době pracovat s dětmi a mládeží.

Ve druhé části zjišťujeme zastoupení vyučovacích stylů dle Dotazníku vyučovacích stylů (DVS). Na základě vyhodnocení výsledků jsme identifikovali tři vyučovací styly, a to styl holistický, analytický a styl nevyhraněný. Z výsledků je patrné, že **nejpočetnější skupina respondentů (41,35 %) byla zastoupena nevyhraněným vyučovacím stylem, 31,73 % učitelů prokázalo holistický vyučovací styl) a 26,92 % styl analytický**.

Vzhledem k tomu, že dotazník vyučovacích stylů nám umožňuje rozpoznat dvě škály, o kterých hovoříme jako o složkách vyučovacího stylu – „strukturovanost - chaotičnost“ a „otevřenost – rezervovanost“, bylo možné na základě hodnot dosažených v jednotlivých složkách dotazníku rozdělit respondenty do 4 kvadrantů, tedy do 4 vyučovacích typů – učitel **demokrat, liberál, autokrat a robot**. V našem výzkumném vzorku se do těchto vyučovacích typů zařadilo pouze 32,52 % učitelů, 67,48 % zůstalo nevyhraněných.

Ve třetí části se výzkum zaměřil na sledování vztahu osobnostních faktorů a vyučovacích stylů učitelů základních škol. **Vztah vyučovacích stylů k osobnostním faktorům nebyl v našem výzkumném souboru prokázán**.

V diskuzi se snažíme porovnat námi zjištěné výsledky výzkumu s již existujícími poznatky dřívějších studií a přispět tak k rozšíření poznatků v oblasti učitelské profese. Osobnostní vlastnosti učitelů jsou pro vývoj žáka a kvalitní klima ve třídě velmi důležité. Právě ochota komunikovat, vstřícnost, upřímnost, obětavost jsou vlastnosti, které posilují a napomáhají pozitivnímu klimatu třídy.

Ve shodě se Škodou a Doulíkem (2011) se přikláníme k názoru, že **žádný ze stylů učení nemá převažující výhodu nad ostatními styly**. Každý styl má své silné stránky, které se mohou osvědčit v určité pedagogické situaci, ale v jiné situaci nemusí být efektivní. Pro učitele je tedy výhodné, dokáže-li vědomě a cíleně kombinovat a vyváženě

střídat vyučovací aktivity tak, aby vytvářely vhodné učební prostředí pro odlišné typy žáků nebo třídních kolektivů.

Dostanou-li učitelé možnost **porozumět vlastnímu vyučovacímu stylu**, přinese to s sebou i možnost **zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu** a tím i vytváření lepších podmínek pro rozvoj žáků.

Upozorňujeme na skutečnost, že výsledky výzkumu jsou jen obtížně zobecnitelné. Výběr účastníků výzkumu byl proveden na základě jejich dostupnosti a motivace k vyplnění. Zkoumaný soubor je relativně malý a bohužel málo srovnatelný z hlediska pohlaví. Přesto se domníváme, že naše závěry mohou být zajímavým příspěvkem do diskuze týkající se vyučovacích stylů učitelů základních škol.

Do budoucna bude zajímavé zabývat se dále sledováním osobnostních charakteristik a vyučovacích stylů učitelů ZŠ. Vzhledem k nereprezentativnosti výběrového souboru respondentů by bylo žádoucí ověřit výsledky výzkumu na širších souborech učitelů základních škol. Zajímavé by bylo rovněž porovnání v jednotlivých typech škol (úplná – neúplná škola, vesnická – městská škola) nebo jednotlivých regionech v kraji.

VI. POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

1. ATKINSON, R. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál. Vyd. 2. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
2. CAKIRPALOGLU, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. Vyd. 1. 288 s. ISBN 978-80-247-4033-1.
3. BENDL, S. (2004). *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV. Vyd. 1. 208. ISBN 80-86642-14-3.
4. ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. Vyd. 1. 656 s. ISBN 80-7178463-X.
5. DYTRTOVÁ, R. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s. Vyd. 1. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
6. BERTRAND, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. Vyd. 1. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
7. FENSTERMACHER, G., SOLTIS, J. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. Vyd. 1. 128 s. ISBN 978-80-7367-471-7.
8. FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. Vyd. 2. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
9. GRECMANNOVÁ, H. (1998). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. Vyd. 1. ISBN 80-85783-20-7.
10. GRECMANNOVÁ, H. (2002). *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex. Vyd. 1. ISBN 80-85783-20-7.
11. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. Vyd. 1. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
12. HENNIG., C., KELLER, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál. Vyd. 1. 96 s. ISBN 80-7178-093-6.
13. HOLT, J. (1995). *Jak se děti učí*. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-901662-7-X.
14. HŘEBÍČKOVÁ, M. (2001). *Big Five. NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum. Vyd. 1. 52 s. ISBN 80-86471-06-3.
15. HŘEBÍČKOVÁ, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti*. Praha: Grada Publishing. Vyd. 1. 256 s. ISBN 978-80-247-3380-7.
16. KALHOUS, Z., OBST, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál. Vyd. 1. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

17. KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing. Vyd. 1. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
18. KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. (2001). *Pedagogická psychologie –B*. Olomouc: UP v Olomouci. Vyd. 2. 150 s. ISBN 80-244-0293-9.
19. KYRIACOU, CH. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. Vyd. 1. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.
20. KŘIVOHLAVÝ, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Avicenum. Vyd. 1. 192 s. ISBN 80-7169-121-6.
21. KŘIVOHLAVÝ, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. Vyd. 3. 280 s. ISBN 978-80-7367-568-4.
22. LAZAROVÁ, B. (2008). *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido. Vyd. 2. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.
23. LUKASOVÁ, E. (1997). *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál. Vyd. 1. 208 s. ISBN 80-7178-180-0.
24. LOJOVÁ, G. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál. Vyd. 1. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
25. MATĚJČEK, Z. (2007). *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál. Vyd. 6. 109 s. 978-80-7367-270-6.
26. MIKŠÍK, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum. Vyd. 1. 273 s.
27. NAKONEČNÝ, M. (2004). *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia. Vyd. 1. 318 s. ISBN 80-200-1198-6.
28. PRŮCHA, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Vyd. 1. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
29. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. Vyd. 2. ISBN 978-80-7367-647-6.
30. PRŮCHA, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
31. PRUNNER, P. (2003). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-979-6.
32. REITEROVÁ, E. (2005). *Psychometrie*. Olomouc: UP. Vyd. 1. 64 s. ISBN 80-244-1057-5
33. REITEROVÁ, E. (2006). *Statistické techniky a možnosti realizace výzkumu v psychologii*. Olomouc: UP. Vyd. 1. 46 s. ISBN 80-244-1462-7.

34. RIEFOVÁ, S. (1999). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál. Vyd. 1. 256 s. ISBN 80-7178-287-4.
35. ŘÍČAN, P. (1972). *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis. Vyd. 1. 332 s.
36. ŘÍČAN, P. (2010). *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing. 6. vyd. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
37. SCHREIBER, V. (1992). *Lidský stres*. Praha: Academia.. Vyd. 1. 84 s. ISBN 80-200-0458-0.
38. SMÉKAL, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister and Principal. Vyd. 3. 523 s. ISBN 978-80-87029-62-6.
39. SOVÁK, M. (1990). *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN. Vyd. 1. 117 s. ISBN 14-180-90.
40. ŠKODA, J., DOULÍK, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing. Vyd. 1. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-88.
41. VÁGNEROVÁ, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. Vyd. 3. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.

Časopisy, sborníky, články:

42. ALI, Z., NISAR, N., RAZA, A. (2011). Impact of Personality Traits on Leadership Styles of Secondary School Teachers. In: *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, vol. , No. 3, 610-617.
43. BENDL, S. (2002). *Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků*. Pedagogika, roč. LII, č. 3, s. 346-363. ISSN 3330 –3815.
44. EVANS, C., HARKINS., M., YOUNG, J. (2008). Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles. In: *North American Journal of Psychology*, vol.10, No. 3, 567- 582.
45. HOLEČEK, V. (1997). Některé aspekty úspěšnosti učitele. In: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: ČAPV a Ped. fak. ZČU, s. 198-203. ISBN 80-7043-216-0.
46. HŘEBÍČKOVÁ, M. (2005). *Osobnost žen a osobnost mužů ve světle NEO osobnostního inventáře (NEO-PI-R)*. In: Heller, D., Procházková, J., Sobotková, In: psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: Polarita a vzájemné obohacování: Sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004.
47. KOHOUTEK, R. (1996). Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In: J. Maňák, T. Janík, (ed.), *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 98-112. ISBN 80-210-4125-0.

48. KYRIACOU, CH. (1996). Pupil learning styles and foreign language learning.
In: *Language Learner Journal*, vol. 13, No. 3, s. 22-25. ISSN 1798-4769.
49. LUKAS, J. (2007). *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů* (1. část).
Pedagogika, roč. LVII., č. 4, s. 364 – 375. ISSN 0031-3815.
50. LUKAS, J. (2008). *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů* (2 část).
Pedagogika, roč. LVIII., č. 1, s. 36-50. ISSN 0031-3815.
51. MLČÁK, Z. (2004). Stresory a strategie zvládání stresu v profesi vychovatelů.
In: E. Řehulka, O. Řehulková (ed.), *Učitelé a zdraví 6*. Brno: Paido, s. 107-120.
ISBN 80-7315-093-X.
52. SMÉKALOVÁ, E., DOSTÁL, D., LEMROVÁ, S. (2012a). Zpráva z projektu
„Mapování vyučovacích stylů učitelů jako metoda nezbytného rozvoje lidských zdrojů
ve školství“. Olomouc.
53. SMÉKALOVÁ, E., LEMROVÁ, S., HALEŠOVÁ, L. (2012b). *Jací jsou naši učitelé?
Osobnostní charakteristiky učitelů na ZŠ a SŠ*. Sborník příspěvků z konference
Psychologické dny, Olomouc 2012.
54. ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. (2004). Strategie zvládání stresu u učitelek
základních škol. In: E. Řehulka, O. Řehulková (ed.), *Učitelé a zdraví 6*. Brno: Paido,
s. 231-237. ISBN 80-7315-093-X.
55. ŘEHULKA, E. (ed.) (2010). *Vzdělávací potřeby učitelek základních škol v oblasti
výchovy ke zdraví*. Škola a zdraví pro 21. století. Brno: MU, s. 53-70.
ISBN 978-80-210-5367-0.
56. VIRCÍKOVÁ, M. (2011). *Učitel' a jeho štýly vo vyučovacom procese*. Prešov: MVEK.
s. 327- 335.
57. ZHANG, L. (2007). *Do personality traits make a difference in teaching styles among
Chinese high school teachers?* *Personality and Individual Differences*. 2007, No. 43,
669-679. Získáno 21. února 2013 z <http://www.sciencedirect.com>

VII. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3: Cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

| PŘEDKLÁDÁ: | ADRESA | OSOBNÍ ČÍSLO |
|---------------------------|---------------------------|--------------|
| Mgr. Bc. JALŮVKOVÁ Renáta | Školní 88, Branka u Opavy | F11036 |

TÉMA ČESKY:

Osobnostní charakteristiky a vyučovací styl učitelů na základních školách

NÁZEV ANGLICKY:

Personal characteristics of primary school teachers and their methods of teaching.

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury k dané problematice z oblasti pedagogické, sociální, vývojové psychologie, psychologie osobnosti a pedagogiky (se zaměřením na témata: osobnostní charakteristiky učitelů, strategie a přístupy učitelů při vyučování, vyučovací styly učitelů, strategie zvládnání zátěže při práci učitele), vypracování osnovy teoretické části práce.
2. Uprášení výzkumného záměru, doporučen je kvantitativní přístup, formulace záměru, předmětu a cílů výzkumu, stanovení hypotéz.
3. Průběžné zpracovávání teoretické části práce, doplnění o aktuální výzkumy v dané oblasti.
4. Zpracování projektu výzkumu (získání výzkumného vzorku, zvolení výzkumných metod (doporučeny dotazníky Neo Big 5, SVF 78, Dotazník vyučovacích stylů)
5. Provedení výzkumu (sběr dat, průběžné vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocení dotazníků, zpracování a interpretace výsledků.
6. Vypracování výzkumné části práce, vyjádření k platnosti hypotéz, zpracování diskuse (přínosy práce), závěrů a souhrnu.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071691216.
NAKONEČNÝ, M. Základy psychologie osobnosti. Praha: Management Press, 1993. ISBN 8085603349.
FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003.
ČÁP, J. MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007.

Příloha č. 2

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Osobnostní charakteristiky a vyučovací styl učitelů na základních školách

Autor práce: Mgr. et Bc. Renáta Jalůvková

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

Počet stran a znaků: 95 ; 181 284

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 57

Abstrakt diplomové práce:

Obecným cílem diplomové práce je zmapovat vyučovací styly učitelů základních škol v souvislosti s osobnostními charakteristikami obsaženými v NEO-Big Five.

Významným oddílem teoretické části práce je popis osobnostních charakteristik učitele, vymezení učitelské profese, definování vyučovacích a výchovných stylů.

K výzkumu osobnostních vlastností byl použit osobnostní inventář NEO-Big Five, ke zjišťování přístupu učitele k plánování výuky a k žákům byl použit Dotazník vyučovacích stylů (TSQ). Údaje od 104 respondentů byly vyhodnoceny a statisticky zpracovány. Výsledky výzkumu odpovídají výsledkům analogických výzkumů, a sice to, jak se učitelé vnímají, pokud jde o jejich vlastnosti, se od populace výrazně liší pouze ve svědomitosti. Dále byly výzkumem zjištěny i významné rozdíly v zastoupení jednotlivých vyučovacích stylů u učitelů základních škol, jejichž analýza by měla být předmětem dalších výzkumů.

Klíčová slova: Osobnostní charakteristiky učitele

Profese učitele

Vyučovací styl

Osobnostní inventář NEO-Big Five

Dotazník vyučovacích stylů TSQ

ABSTRACT OF THESIS

Title: Personal characteristics of Primary school teachers and their styles of teaching

Author: Mgr. et Bc. Renáta Jalůvková

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages: 95;181 284

Number of appendices: 3

Number of references: 57

Abstract of thesis:

The aim of this Master's Thesis is to create an overview of the teaching styles of Primary school teachers in connection with personal features presented in the NEO-Big Five.

The main theoretical part describes personal features of teacher, specification of teaching profession and definition of teaching and educational styles.

The personal asset of the NEO-Big Five was used for the personal features research.

The teaching styles questionnaire was used for research focused on teachers' attitude towards students and planning of their teaching. The collected data from 104 respondents were statistically analysed.

The final results are equal to results of analogical researches.

The perception of the teachers compare to others is different only in their diligency.

Furthermore were proved enormous diversities among teaching styles of Primary school teachers. This brings a new subject for further researches that could be done.

Keywords: Personal features of teacher

Teacher's profession

Teaching style

Personality asset NEO-Big Five

Teaching Style Questionnaire - TSQ